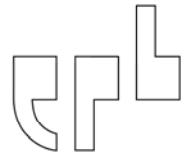




Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft
Psychologie und Bewegungswissenschaft



Regionale Bildungsgemeinschaften

Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA

Marika Schwaiger, Ursula Neumann



Marika Schwaiger, M. A.
in Zusammenarbeit mit
Prof. Dr. Ursula Neumann
(verantwortlich)

im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft
der RAA (Berlin), der Hauptstelle RAA NRW
(Essen) und Integration Central (Weinheim)

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft

Institut für International und
Interkulturell Vergleichende
Erziehungswissenschaft

Hamburg
März 2010

REGIONALE BILDUNGSGEMEINSCHAFTEN

Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA

Marika Schwaiger, M. A., Universität Hamburg
Prof. Dr. Ursula Neumann, Universität Hamburg

IMPRESSUM

Autorinnen: Marika Schwaiger, M. A.
in Zusammenarbeit mit
Prof. Dr. Ursula Neumann (verantwortlich)
im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA (Berlin),
der Hauptstelle RAA NRW (Essen) und
Integration Central (Weinheim)

Kontakt: Marika Schwaiger, M. A.
Prof. Dr. Ursula Neumann

Universität Hamburg

Fakultät für Erziehungswissenschaft,
Psychologie und Bewegungswissenschaft

Institut für International und Interkulturell
Vergleichende Erziehungswissenschaft

Von-Melle-Park 8
20146 Hamburg

Internet: <http://www.epb.uni-hamburg.de>

Hamburg, März 2010



GEFÖRDERT VOM



Inhalt

Vorwort	7
1 Bildungspolitische Hintergründe und rechtliche Rahmenbedingungen	9
2 Theoretischer Hintergrund	24
2.1 <u>Bedingungsfaktoren für Bildungserfolg: Sozial- und erziehungswissenschaftliche Studien zur Bedeutung der Familie für die Lernprozesse und den Bildungserfolg der Kinder</u>	25
2.1.1 <u>Die Bedeutung der Familie für die Kognitions- und Schulleistungsentwicklung der Kinder</u>	25
2.1.2 <u>Familiäre Sozialisationsbedingungen bei Kindern mit Migrationshintergrund</u>	30
2.2 <u>Bildungschancen im Lichte der Internationalen Schulleistungsstudien – PISA-Teilnehmerstaaten im Vergleich</u>	34
2.2.1 <u>Kanada</u>	38
2.2.2 <u>Großbritannien</u>	41
2.2.3 <u>Finnland</u>	44
2.2.4 <u>Niederlande</u>	47
2.3 <u>Kapitaltheoretische Ansätze von Pierre Bourdieu und James S. Coleman</u>	49
2.4 <u>Der ökosystemische Ansatz nach Urie Bronfenbrenner</u>	55
3 Internationaler Forschungsstand	61
3.1 <u>Probleme und Fehlerquellen bei der Erforschung der Wirksamkeit von „Elternarbeit“</u>	61
3.2 <u>Auswirkungen auf Schulleistung und Schulerfolg</u>	64
3.3 <u>Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler</u>	67
3.4 <u>Auswirkungen auf das Verhalten der Eltern</u>	68
3.5 <u>Auswirkungen auf Schule und Lehrkräfte</u>	69
3.6 <u>Elternbeteiligung im Laufe des kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses</u>	69
3.7 <u>Der nationale Forschungsstand – Elternarbeitsforschung im deutschsprachigen Raum</u>	71
3.8 <u>Konsequenzen für erfolgreiche Konzepte der Elternbeteiligung</u>	76

4	Handlungsebenen, Handlungs- und Kooperationsfelder und -formen der Elternbeteiligung	81
4.1	Die verschiedenen Lern- und Bildungsorte	81
4.2	Erziehungs- und Bildungspartnerschaften	82
4.3	Kritik am Dreieck Eltern-Schülerinnen/Schüler-Lehrkräfte (mit besonderem Blick auf zugewanderte Eltern)	84
4.4	Erweiterung des Modells zur „Regionalen Bildungsgemeinschaft“	88
4.5	Ansätze aus der nationalen und internationalen Praxis	91
4.5.1	Epsteins <i>Framework of Six Types of Involvement</i> (1995) und die <i>National Standards for Family-School Partnerships</i> (2007)	91
4.5.2	Formen der Zusammenarbeit mit Eltern nach Peter Rüesch (1999)	95
4.5.3	Acht Dimensionen der Arbeit mit Eltern (RAA 2005)	97
4.5.4	Strukturierung familienbezogener Bildungsmaßnahmen (BAMF 2009)	99
4.5.5	Beschreibung der Elternmitwirkungsmöglichkeiten (Kanton Zürich 2006)	101
4.6	Weiterentwicklung der Ansätze	103
4.6.1	Handlungs- und Kooperationsfelder	103
4.6.2	Handlungsformen und -prinzipien	110
5	Begutachtung einzelner Handlungsformen und deren Variationen (mit guten Beispielen aus der Praxis)	114
5.1	Elterninformation und Elternberatung	115
5.2	Elternservice	125
5.3	Elternmitarbeit – Elternmitwirkung	128
5.4	(Interkulturelle) Vermittlung/Moderation und Elternqualifizierung	135
5.5	Eltern- und Familienbildung	140
5.6	Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals	150

6	Die Praxis der RAA im Bereich der interkulturellen Elternbeteiligung	156
6.1	Das bundesweite RAA-Netz	156
6.2	Leitideen und Ziele der RAA	159
6.3	Reflexion der RAA-Praxis anhand von Qualitätsanfragen und wissenschaftlich er- wiesenen allgemeinen Erfolgsfaktoren	163
6.4	Begutachtung einzelner RAA-Produkte	177
6.4.1	„Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich – Rucksack KiTa“	177
6.4.2	„Rucksack in der Grundschule – koordinierte Sprachförderung und Elternbildung“: Zielsetzungen, Leistungen, Erfolgsfaktoren und Entwicklungsimpulse	182
6.4.3	Entwicklungsimpulse aus Sicht der Wissenschaft am Beispiel der „Rucksack“- Programme – und ein Exkurs zur „Väterbildung“	188
7	Die Praxis der Stadt Weinheim – „Integration Central“ und der Arbeitsbereich „Eltern und Migrantenorganisationen“ im Programm Regionales Übergangsmanagement Schule-Beruf	195
7.1	Aktuelle Entwicklungen in Baden-Württemberg	196
7.2	„Integration Central“ und der Arbeitsbereich „Eltern und Migrantenorganisationen“ im RÜM-Programm	198
7.2.1	Die Rolle der Koordinierungsstelle „Integration Central“ im Weinheimer Integrations- modell	199
7.2.2	Das Modell der „Weinheimer Bildungskette“	201
7.3	Die Praxis der „Weinheimer Bildungskette“	202
7.3.1	Gute Praxis 1: Die RAA-Produkte „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack in der Grundschule“ in Weinheim	207
7.3.2	Gute Praxis 2 (Elementarbereich und Übergang Kita-Grundschule): Individuelle Lern- weggestaltung	213
7.3.3	Gute Praxis 3 (Elementar- und Primarbereich): Lern- und Freizeitpatenschaften im Mehrgenerationenhaus	216
7.4	Ergebnisse und Schlussfolgerungen	217
7.4.1	Der Beitrag der Weinheimer Praxis zu „Regionalen Bildungsgemeinschaften“	217
7.4.2	Elternbeteiligung in der Sekundarstufe	223

8	Zusammenfassende Thesen zur Beteiligung von Eltern (nicht nur) mit Migrations- hintergrund	229
8.1	Politische Zusammenhänge: Integration – Partizipation – Bildung	229
8.2	Strukturelle Zusammenhänge	230
8.3	Inhaltliche Ausrichtung	231
8.4	Durchgängigkeit als Prinzip der Elternbeteiligung	232
8.5	Vielfalt der Formen und Angebote	233
8.6	Qualifizierung der Akteure	233
8.7	Evaluation	234
9	Literatur	235
10	ANHANG	254
ANHANG A	<i>Epsteins Framework of Six Types of Involvement (1995)</i>	254
ANHANG B	Qualitätsanfragen an Maßnahmen der interkulturellen Eltern- und Familienbildung	256
ANHANG C	Das bundesweite RAA-Netz (Ergebnis der Online-Recherchen; Stand September 2009)	260
ANHANG D	RAA-Aktivitäten im Bereich der Elternbeteiligung (Ergebnis der Online-Recherchen; Stand September 2009)	263
ANHANG E	RAA-Aktivitäten im Bereich der Elternbeteiligung (Ergebnis einer bundesweiten Befragung der RAA, 2008)	268
ANHANG F	RAA-Aktivitäten nach Handlungs- und Kooperationsformen	271
ANHANG G	Verwendete Dokumente für Kapitel 7 (Weinheim)	274
ANHANG H	Abbildungsverzeichnis	276

Vorwort

Den „Regionalen Arbeitsstellen“ (RAA) war es seit ihrer Gründung in Weinheim am Ende der 1970er Jahre ein wichtiges Anliegen, in ihren pädagogischen Anstrengungen und politischen Bemühungen die Eltern von Schul- und Kindergartenkindern als Partner an ihrer Seite zu wissen. Das Thema „Elternbeteiligung“ hat in den 30 Jahren RAA-Geschichte nicht an Relevanz verloren. Aber es gibt im Unterschied zu damals viel mehr politische und pädagogische Aufmerksamkeit dafür: Im Zusammenhang mit dem Nationalen Integrationsplan, dem Integrationsprogramm des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge, sowie entsprechenden regionalen und städtischen Handlungskonzepten wird problematisiert, warum die so genannte „Elternarbeit“ so schwierig, aber gleichzeitig so wichtig ist, und welche guten Lösungen für das Verhältnis zwischen den Sozialisationsinstanzen Familie und KiTa/Schule gefunden wurden. Gleichzeitig hat die Zahl der Konzepte, Praxishinweise und -berichte so stark zugenommen, dass kaum noch ein Überblick darüber möglich ist.

In dieser Situation kam es der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA darauf an, ihre konzeptionelle Orientierung und ihre eigene Praxis in den Bundesländern Nordrhein-Westfalen, Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Niedersachsen (Osnabrück) und Baden-Württemberg (Mannheim und Weinheim) zu diskutieren und von außen im Lichte der Forschungslage beurteilen zu lassen. Diese Evaluation sollte sich auf die Dokumente beziehen, die öffentlich im Internet oder in gedruckter Form vorliegen. Des Weiteren regte die RAA bei ihren einzelnen Arbeitsstellen eine Befragung an, deren Ergebnis zur Verfügung gestellt wurde. Nicht vorgesehen war bei der Begutachtung eine direkte Datenerhebung, weder in Form von Befragungen der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, noch einer Beobachtung der Praxis oder einer Datenerhebung mit standardisierten Instrumenten, die eine Auswertung mit quantitativen Methoden erlaubt hätte. Der Auftrag lautete vielmehr, ein Analyseraster und Kriteriengerüst zu entwickeln, an dem die RAA-typischen Ansätze gemessen werden können und ggf. weiter zu entwickeln wären. Da die begründete Vermutung bestand, dass im Bereich der Thematik „interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern“ in

anderen Einwanderungsländern Erfahrungen und Modelle vorliegen, von denen die hiesigen pädagogischen Institutionen lernen könnten, war ein wesentlicher Teil unserer gutachterlichen Tätigkeit auf diesen Aspekt gerichtet. Eine vollständige Erarbeitung der Forschungslage war in dem begrenzten Zeitraum der Arbeit jedoch nicht möglich. Dennoch wird mit den Rechercheergebnissen eine Basis gelegt, von der aus die pädagogischen Ansätze der RAA beurteilt und evaluiert werden können.

Während der Arbeit an diesem Gutachten ist eine Reihe von Publikationen erschienen, die auf einer programmatischen Ebene die gewünschte Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund formulieren. Daneben gibt es einzelne wissenschaftliche Veröffentlichung, z. B. die von Fürstenau/Gomolla 2009. Wir haben versucht, mit dieser Entwicklung Schritt zu halten und die in diesen Veröffentlichungen vertretenen Positionen und Gedanken zu verarbeiten. Im Ergebnis wird immer deutlicher, dass Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern ohne Migrationshintergrund im Hinblick auf eine fruchtbare Zusammenarbeit mit Schulen und Kindergärten so unterschiedlich nicht sind: Eltern mit Migrationshintergrund stehen zwar vor besonderen Herausforderungen, oft sind Eltern ohne Migrationshintergrund aber mit ähnlichen Barrieren konfrontiert – diese gilt es abzubauen.

Im Sommer 2009 hatten wir Gelegenheit, unser Analyseraster sowie die zugrunde gelegten Themen den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der RAA zu präsentieren und mit ihnen zu diskutieren. Wir danken allen Beteiligten für ihre lobenden und konstruktiven Hinweise, insbesondere Christiane Bainski, Britta Kollberg und Ulli Süß für das Vertrauen, das sie in unsere Expertise gelegt haben und hoffen auf eine fruchtbare Diskussion des vorgelegten Beitrags. Für das Gelingen der Arbeit in den Regionalen Arbeitsstellen wünschen wir die nötige Kraft, den Durchhaltewillen und die Freude an der Zusammenarbeit mit Einwanderinnen und Einwanderern aller Generationen.

Hamburg, im März 2010

Prof. Dr. Ursula Neumann

Marika Schwaiger, M. A.

1 Bildungspolitische Hintergründe und rechtliche Rahmenbedingungen

Erziehung und Bildung sind in Deutschland Aufgaben, die sich Familie und Bildungseinrichtung teilen. Nach Artikel 6 Absatz 2 des Grundgesetzes der Bundesrepublik Deutschland liegen „Pflege und Erziehung der Kinder“ als „natürliches Recht“ und „zuvörderst obliegende Pflicht“ bei den Eltern. Die staatliche Gemeinschaft ist damit betraut, darüber zu wachen (Deutscher Bundestag 2009: 14). Artikel 7 Absatz 1 stellt außerdem das gesamte Schulwesen unter die Aufsicht des Staates (ebd.). Bis 1972 war das Verhältnis von Elternhaus und Schule von der Gegensätzlichkeit dieser beiden Grundgesetzartikel geprägt. Letzterer stand lange Zeit einer Öffnung der schulischen Prozesse für die Mitwirkung von Eltern entgegen, bis das so genannte „Förderstufenurteil“ des Bundesverfassungsgerichts vom 06.12.1972 die gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und Eltern für das Wohl des Kindes noch einmal hervorhob¹:

Der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule, von dem Artikel 7 Abs. 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 Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen. (BVerfG 1972, Bd. 34: 165; zitiert nach Krumm 2001: 1017)

Reetz (2007) analysiert die Problematik dieses doppelt vergebenen Erziehungsauftrags und hält fest, dass „eine solche Verantwortungsgemeinschaft und, damit verbunden, eine gemeinsame Erziehungsarbeit von Eltern und Lehrern [voraussetzt], dass ein wechselseitiger und möglichst gleichberechtigter Informationsaustausch zwischen Elternhaus und Schule stattfindet“ (Reetz 2007: 129). Er gibt zu bedenken, dass „aufgrund des rechtlich vage formulierten Handlungsrahmens (...) die Umsetzung dieses Kooperationsaufrufes aber weitgehend der Eigeninitiative und Selbstverpflichtung der beiden Erziehungsinstanzen überlassen“ (ebd.) bleibe. Da weder seitens der Schulen noch der Elternhäuser von einem homogenen Verständnis dieser „Eigeninitiative und Selbstverpflichtung“ ausgegangen werden kann, sondern – im Gegenteil – beide

¹ Vgl. Krumm 2001: 1017 und Gomolla 2009: 26.

Instanzen von sehr unterschiedlichen Hintergründen geprägt sind, sei es – auf Seiten der Schulen – von regionalen Unterschieden oder – auf Seiten der Familien – von unterschiedlichen sozialen, kulturellen und ökonomischen Voraussetzungen, stehen der Umsetzung des Kooperationsaufrufes oftmals zahlreiche Barrieren entgegen. Konkrete Empfehlungen und Bestimmungen, insbesondere in Hinblick auf diejenigen Konstellationen der Verbindung Schule-Elternhaus, innerhalb derer aus vielerlei Gründen gegenseitige Erwartungen und Vorstellungen weit auseinanderdriften und deren Kommunikations- und Kooperationspotenziale – ebenfalls unterschiedlichsten Ursachen zufolge – eingeschränkt oder gestört sind, was sowohl bei so genannten bildungsfernen Elternhäusern als auch häufig bei zugewanderten Eltern der Fall ist, sind daher von Vorteil bzw. vonnöten, um das Zusammenwirken tatsächlich sinnvoll, d. h. die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen optimal unterstützend zu gestalten.

In den Schulgesetzen der einzelnen Länder, die – mit unterschiedlicher Akzentsetzung – die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus etwas konkreter beschreiben, zeigt sich, dass die Formulierung „sinnvoll aufeinander bezogenes Zusammenwirken“ (BVerfG 1972) großen Interpretationsspielraum erlaubt (Krumm 2001: 1017; Gomolla 2009: 26). Eine vollständige Analyse und ein vertiefender Vergleich der bildungspolitischen Bestimmungen aller Bundesländer sind im Rahmen dieses Gutachtens nicht durchführbar. Zusammenfassend sollen jedoch einzelne Aspekte und Länderspezifika festgehalten werden. Berlin, Nordrhein-Westfalen und Baden-Württemberg, Länder, die für die Auftraggeber dieses Gutachtens sowie allgemein für die RAA von besonderer Bedeutung sind, stehen hierbei im Mittelpunkt.

Nach Krumm (2001) räumen zwar „alle Länder (...) den Eltern ein Informations-, Anhörungs- und Vorschlags- bzw. Beratungsrecht ein, einige wenige auch Zustimmungrechte“ (ebd.: 1017), zwischen den einzelnen Ländern bestünden jedoch beträchtliche Unterschiede. Außerdem zeige sich ein deutliches Nord-Süd-Gefälle: Hamburg entspreche dem Kooperationsgebot am meisten, Bayern am wenigsten (ebd.). Eine Analyse des KMK-Beschlusses „Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule“

(KMK 2003a) bestätigt diese Beobachtungen. Bereits bei einer noch nicht vertieften Auseinandersetzung mit diesem Dokument wird nach Pfeiffer (2008) „die Heterogenität bzw. die Uneinheitlichkeit der Regelungen in den einzelnen Bundesländern, insbesondere auf den Umfang der Vorgaben, die Elternarbeit als Element der Lehrerbildung sowie die explizite Berücksichtigung von Eltern mit Migrationshintergrund bezogen“ (ebd.: 108) deutlich. Zwar herrscht zwischen den Ländern weitgehend Einigkeit über die prinzipielle Notwendigkeit von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtungen sowie über den dringenden Bedarf an neuen Wegen, um *alle* Eltern – ungeachtet ihrer eigenen Bildungsbiografien – stärker in die Lern- und Bildungsprozesse ihrer Kinder einzubeziehen, die entsprechenden Schulgesetze der Länder werden aber nur in Ausnahmefällen der kulturell und/oder sozial bedingten Heterogenität der Elternschaft gerecht. Zugewanderten Eltern wird im o. g. KMK-Beschluss nur an einer Stelle – im Rahmen der Informationen des Landes Niedersachsen (Abschnitt „Integration und Bildungsbeteiligung“) – gesonderte Aufmerksamkeit geschenkt:

Ein wesentlicher Baustein zur Realisierung einer verbesserten Integration und Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ist die verstärkte Einbeziehung und Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern. Mit niedrigschwelligen Angeboten und Projekten – u. a. Elternsprachkurse („Mama lernt Deutsch – und Papa auch“) in den Kitas und den Grundschulen, mehrsprachige Informationsveranstaltungen und -materialien sowie Einbeziehung von Fachkräften mit muttersprachlicher Kompetenz – sollen auf beiden Seiten Schwellenhemmnisse und Informationsdefizite abgebaut und die Grundlagen für eine vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit verbessert werden. Das setzt voraus, dass auch die spezifischen Erfahrungen und Kenntnisse der Eltern von der Schule erkannt, anerkannt und genutzt werden, um den Lernerfolg und vorhandene Begabungen und Talente der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien wirksamer entwickeln und fördern zu können. (KMK 2003a: 42)

Die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund wurde erst relativ spät von der Schul- und Bildungspolitik berücksichtigt und nur vereinzelt in den Schulgesetzen verankert. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass, wenn von „Eltern mit Migrationshintergrund“ oder „zugewanderten Eltern“ die Rede ist, nicht von einer homogenen Gruppe ausgegangen werden darf. Sowohl im vorliegenden Gutachten als auch in anderen Texten verweisen solche Termini, sofern sie nicht näher spezifiziert sind, auf eine sehr heterogene Gruppe bezüglich ihrer Nationalität, ihres aufenthalts-

rechtlichen Status und damit ihrer Rechte in der Gesellschaft, ihres sozioökonomischen Status, ihrer ethnischen und religiösen Zugehörigkeit, ihrer Migrationsgeschichte, ihrer Familienformen, ihrer eigenen Bildungserfahrungen, der Vertrautheit mit dem hiesigen Bildungssystem, des Vertrauens oder Misstrauens gegenüber Institutionen und Behörden u. v. m. Trotz dieser Heterogenität, die zentraler Inhalt jeder interkulturellen Elternarbeit sein muss, „ist die Position vieler Familien gegenüber der Schule von den politischen Antworten auf die Migration gerahmt“ (Gomolla 2009: 27). Wichtig in diesem Zusammenhang ist auch die Berücksichtigung derjenigen Eltern, denen aufgrund ihres aufenthaltsrechtlichen Status bestimmte gesellschaftliche Rechte vorenthalten sind, die in den schulischen Gremien aber volles Mitsprache- und Mitwirkungsrecht besitzen. Es ist davon auszugehen, dass viele der hiervon betroffenen Eltern nicht hinreichend über ihre Rechte und Einflussmöglichkeiten in der Schule informiert sind.

Wenn beispielsweise nach Gründen für die Distanz zwischen zugewanderten Eltern und der Institution Schule gesucht wird, müssen all diese Faktoren in die Überlegungen einbezogen werden. Das Spannungsfeld zwischen Bildungspolitik und Zuwanderungspolitik darf dabei nicht ausgeklammert werden: Ein nicht zu vernachlässigender Aspekt ist beispielsweise die besondere Situation illegalisierter Eltern, die – je nachdem wie in den einzelnen Ländern mit § 87 des Aufenthaltsgesetzes (Übermittlung an Ausländerbehörden)² schulrechtlich verfahren wird – bei der Einschulung ihrer Kinder schwerwiegende aufenthaltsrechtliche Folgen befürchten müssen. Auch hier besteht eine erhebliche Rechtsunsicherheit sowohl bei Eltern statusloser Kinder als auch bei Lehrkräften, Schulleitungen und Sozialarbeiterinnen und -arbeitern.

² § 87 des Aufenthaltsgesetzes (AufentG) schreibt vor: „Öffentliche Stellen haben unverzüglich die zuständige Ausländerbehörde zu unterrichten, wenn sie im Zusammenhang mit der Erfüllung ihrer Aufgaben Kenntnis erlangen von 1. dem Aufenthalt eines Ausländers, der keinen erforderlichen Aufenthaltstitel besitzt und dessen Abschiebung nicht ausgesetzt ist, 2. dem Verstoß gegen eine räumliche Beschränkung, 3. einem sonstigen Ausweisungsgrund (...)“. Dies führt häufig dazu, dass Eltern ohne Aufenthaltsrechte ihre Kinder nicht einschulen lassen. Dass innerhalb der geltenden aufenthaltsrechtlichen Regelungen durch Bundesgesetze auf Länderebene Handlungsspielräume bestehen, zeigt die unterschiedliche Länderpraxis (vgl. hierzu z. B. Mitrović 2009).

Die Positionierung von Eltern (mit Migrationshintergrund) in den Schulgesetzen einzelner Länder

Das nordrhein-westfälische Schulgesetz sieht in § 2 Abs. 8 eine „angemessen(e)“ Vertretung von Schülerinnen und Schülern aus Migrantenfamilien und ihrer Eltern in den Mitwirkungsgremien vor (Schulministerium NRW 2009).

Das Schulgesetz für das Land Berlin regelt die „Mitwirkung der Erziehungsberechtigten in der Schule“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2004) in den Paragraphen 88 bis 91. Die Erziehungsberechtigten sollen „aktiv und eigenverantwortlich (...) an der Gestaltung des Schullebens und der Unterrichts- und Erziehungsarbeit (...) durch Informations- und Meinungsaustausch in den Elternversammlungen sowie durch Teilnahme an der Wahl von Elternvertretern und durch ihre Teilnahme an Beratungen und Entscheidungen schulischer Gremien“ (§ 88 Abs. 1 und 2 SchulG) mitwirken. Über diese allgemein gehaltene Bestimmung hinaus kommen die Mitwirkungsrechte von „Erziehungsberechtigten nichtdeutscher Herkunftssprache“ in einem Abschnitt zu den Mitgliedern der Schulkonferenz (§ 77 Abs. 3 SchulG) u. a. wie folgt zum Ausdruck:

In Schulen, denen mehr als 50 Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache angehören, zieht die Schulkonferenz für die Dauer eines Schuljahres zu ihren Sitzungen je eine Schülerin oder einen Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache und eine Erziehungsberechtigte oder einen Erziehungsberechtigten nichtdeutscher Herkunftssprache als beratende Mitglieder hinzu; dies gilt nicht, wenn Schülerinnen und Schüler nichtdeutscher Herkunftssprache oder Erziehungsberechtigte nichtdeutscher Herkunftssprache Mitglieder der Schulkonferenz sind. (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2004: 78)

Darüber hinaus wird im Berliner Schulgesetz betont, dass eine angemessene Vertretung von Eltern unterschiedlicher (sozialer und kultureller) Herkunft gewünscht wird. Dies spiegelt sich – wenngleich nur implizit – im folgenden Passus wider: „Die Gesamtelternvertretung vertritt die schulischen Interessen aller Erziehungsberechtigten einer Schule“ (ebd.: 91).

Einige Bundesländer – so z. B. das Land Baden-Württemberg – sehen in ihren Schulgesetzen keine besonderen Regelungen für Eltern mit Migrationshintergrund vor. Die zumeist sehr allgemein formulierten gesetzlichen Bestimmungen der elterlichen Mitwirkung setzen voraus, dass alle Eltern über die nötigen Voraussetzungen – wie z. B. entsprechendes Wissen, die sprachlichen und kommunikativen Fertigkeiten, das Selbstverständnis und -bewusstsein u. v. m. – verfügen. Wie Eltern, die all dies nicht mitbringen, dennoch erreicht und zur Mitwirkung gewonnen werden können, wird in den Schulgesetzen i. d. R. nicht thematisiert.

Die schulgesetzlichen Verankerungen allein repräsentieren jedoch nur selten die aktuellen Entwicklungen und die tatsächliche Praxis im jeweiligen Bundesland: In fast allen Ländern mehren sich die Stimmen für eine stärkere Berücksichtigung und Beteiligung von „Eltern mit Migrationshintergrund“, wovon i. d. R. die jeweiligen Integrationskonzepte und -pläne, diverse Zusatzverordnungen und Empfehlungen spezieller Arbeitskreise und Initiativen zeugen. Außerdem zeigt die Praxis zahlreicher Einzelschulen, dass es sich hierbei durchaus um ein wichtiges Thema handelt.

Länderbeispiel 1: Baden-Württemberg

Das Integrationskonzept des Landes Baden-Württemberg (Innenministerium Baden-Württemberg 2004) sieht die Unterstützung von zugewanderten Eltern hinsichtlich ihrer Erziehungsfähigkeit und -leistung sowohl als Aufgabe der Familienbildung als auch der Schule (vgl. ebd.: 12). Basierend auf der Studie „Familienbildung in Baden-Württemberg“ (2003) hat das Sozialministerium eine „Handreichung für die Familienbildung in Baden-Württemberg“ herausgegeben, die u. a. Vorschläge enthält, wie Familienbildungsangebote auf zugewanderte und ausgesiedelte Familien besser ausgerichtet werden können. Um das „natürliche Erziehungsrecht der Eltern“ mit dem „staatlichen Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule“ in Einklang zu bringen und damit „Elternhaus und Schule (...) dabei zu einer konstruktiven Partnerschaft finden“ (Innenministerium Baden-Württemberg 2004: 85), hat das Kultusministerium laut Integrationskonzept in den vergangenen Jahren bei der Fortschreibung der recht-

lichen und administrativen Rahmenbedingungen immer darauf geachtet, die Partizipation der Eltern zu stärken:

(...) Das Kultusministerium wird auch in den kommenden Jahren darum bemüht sein, die Elternrechte dort zu stärken, wo sich die Änderungen organisch in das bestehende System schulinterner Willensbildung einfügen lassen, zum Beispiel durch die Einbindung von Eltern als „Experten“ im Unterricht. In Zukunft ist hierbei verstärkt auch an ausländische Eltern gedacht. Es ist notwendig, diese Eltern noch stärker als bisher zu einem Engagement im schulischen Leben zu gewinnen. Der schulische Erfolg der Kinder hängt zu einem großen Teil davon ab, dass die Eltern hieran überhaupt ein Interesse haben. Zugleich ist ein existenziell wichtiges gesamtgesellschaftliches Problem angesprochen. Die Schule als Institution hat Gelegenheit zur Herstellung auch persönlicher Kontakte. Daneben kommt es darauf an, auf der gesellschaftlichen Ebene vermittelnde Personen zu finden, die den ausländischen Eltern den Zugang zu dem schulischen Leben erleichtern. Dies sind vor allem die anderen Eltern selbst. Neben zentralen Informationen sollten vor allem vor Ort an den Schulen entsprechende Veranstaltungen durchgeführt werden. (ebd.: 86)

Zur Intensivierung der Elternarbeit in der Schule hat das Kultusministerium im Jahr 2004 erstmals ein Fortbildungsangebot für die Lehrkräfte des muttersprachlichen Zusatzunterrichts in die Wege geleitet, um diese ggf. auch als Mittler zwischen ausländischen Eltern und Schule einsetzen zu können (vgl. ebd.: 87).³

Der Landesarbeitskreis für Integration (LAKI) in Baden-Württemberg formulierte im Oktober 2008 neben einer Situationsbeschreibung im Land verschiedene Thesen und allgemeine Schlussfolgerungen zum Thema „Eltern mit Migrationshintergrund“ und appellierte sowohl an Schulen und Eltern als auch an Familienbildungsstätten und Migrantenorganisationen, die bestehenden Möglichkeiten der Zusammenarbeit (z. B. Elternabende, Mitwirkung in den schulischen Gremien, Elternkongresse, gezielte Unterstützungsleistungen/-programme, Deutschkurse u. a.) zu nutzen und neue Formen (z. B. Bildungsvereinbarungen, niederschweligen Informationsaustausch, Einsatz von Dolmetschern, mehrsprachige Informationsbroschüren, Netzwerkbildung, Schaffung von Kontakt-, Vermittlungs- und Koordinationsstellen u. a.) zu finden.

³ Anders als z. B. in Nordrhein-Westfalen wird der herkunftssprachliche Unterricht in Baden-Württemberg nicht schulisch integriert (d. h. staatlich verantwortet und finanziert) angeboten, sondern liegt im Verantwortungsbereich der diplomatischen und konsularischen Vertretungen („Konsulatsmodell“).

Länderbeispiel 2: Berlin

Die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) widmen der Thematik „Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund“ seit 2008 spezielle „Fachbriefe“ (Grassau 2008, Grassau/Böttger 2008a, 2008b, Grassau/Dietrich 2009). In der ersten Ausgabe (Grassau 2008) werden vor dem Hintergrund gesetzlicher und konzeptioneller Grundlagen Impulse zur Neuorientierung der Kooperation mit Eltern formuliert. Hier ist von der Schule „als Integrationsagentur“ (ebd.: 11) die Rede und auf der Grundlage des Konzepts „Integration durch Bildung. Konzept zur Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Berlin“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2006) wird an die Bildungseinrichtungen appelliert, dazu beizutragen, „dass das Wissen über die Migranten wächst, sich die Akzeptanz der Aufnahmegesellschaft erhöht und Vorurteile abgebaut werden können“ (ebd.: 3). Auch hier plädiert man für eine stärkere Mitwirkung aller Eltern in den Gremien der Bildungseinrichtungen und für die Bereitstellung von Maßnahmen zur Erreichung diese Ziels:

Nur über Partizipation kann sich Akzeptanz und Wertschätzung von Bildung entwickeln. Das neue Bildungsprogramm für die Berliner Kindertageseinrichtungen benennt entsprechende Grundsätze der Zusammenarbeit zwischen Kita und Eltern. Das neue Berliner Schulgesetz hat in Weiterentwicklung des Prinzips der Partizipation die Schulkonferenz (mit vier Elternvertretern/Elternvertreterinnen) als das höchste und entscheidende Gremium einer Schule festgeschrieben, das u. a. über das Schulprogramm und das Evaluationsprogramm entscheidet und ein Vorschlagsrecht für die Schulleiterbestellung hat. Insbesondere Migrantinnen und Migranten haben aufgrund sprachlicher und kultureller Barrieren Orientierungsprobleme im differenzierten Bildungssystem Berlins. Um vor diesem Hintergrund Rechte und Souveränität von Eltern zu stärken, brauchen sie ausreichende Sprachkenntnisse, relevante Informationen und Entscheidungshilfen. Kindertagesstätten und Schulen werden also auch für die Eltern zu Lern- und Begegnungsorten. Alle Einrichtungen entwickeln ein interkulturelles Klima, das Hürden abbaut, die ethnische Vielfalt des Standorts berücksichtigt und das Gebot von Toleranz aktiv umsetzt, also auch keinen Raum für undemokratische Institutionen lässt. (ebd.: 24)

Diesen Ansatz verfolgen auch die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin und das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) in ihren Fachbriefen:

Nur über positive Integrationserfahrungen und durch Handlungsfähigkeit werden Eltern in die Lage versetzt, das Berliner Bildungssystem zu verstehen und daran teilzunehmen. So können sie Akzeptanz und Wertschätzung von Bildung entwickeln. (Grassau 2008: 12)

Auch das Integrationskonzept des Beauftragten des Berliner Senats für Integration und Migration (2005) sieht den „Abbau von Sprachbarrieren bei Eltern mit Migrationshintergrund, [die] Einbeziehung in den Spracherwerbsprozess der Kinder und größere Mitwirkung von Migranten/innen in den Gremien und bei allen Aktivitäten von Bildungseinrichtungen“ (ebd.: 31) vor und nennt als zentrales Kennzeichen einer interkulturellen Schule u. a. „eine intensive Elternarbeit, die mit neuen Formen der Ansprache und Einbeziehung experimentiert und sich explizit an Familien mit Migrationshintergrund wendet“ (ebd.: 33).

Länderbeispiel 3: Nordrhein-Westfalen

In Nordrhein-Westfalen sieht der von der Landesregierung beschlossene „Aktionsplan Integration“ (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2006) eine verbesserte Mitwirkung von Eltern mit Zuwanderungsgeschichte in Kindergärten und Schulen vor. Dies soll u. a. durch die Ausweitung des „Elternnetzwerkes Nordrhein-Westfalen – Integration miteinander“⁴ erreicht werden. Im Netzwerk engagieren sich Eltern mit Zuwanderungsgeschichte gemeinsam für ihre Kinder. Dabei soll ein Schwerpunkt auf solche Maßnahmen gelegt werden, die die Bildung und Erziehung unterstützen (z. B. Elternakademien etc.). Der aktuelle Bildungsbericht (Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen 2009) setzt hinsichtlich der Mitwirkung von zugewanderten Eltern ebenfalls deutliche Zeichen und nennt neben dem Elternnetzwerk einige erfolgreiche migrantische Initiativen, insbesondere der spanischen und türkischen Eltern, die fortgeführt werden sollen. Den 27

⁴ Vgl. <http://www.elternnetzwerk.nrw.de> (letzter Zugriff: 30.12.2009).

Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) komme eine besondere Bedeutung zu:

Sie [Die RAA] werden zu einem Netzwerk „Integration durch Bildung“ weiterentwickelt, um eine landesweite Wirkung zu erzielen. Die RAA's sind in kommunaler Trägerschaft und werden vom Land gefördert. Die Projekte „Rucksack“, „Griffbereit“, „Stadtteilmütter“ und „Schubile“ wurden dort entwickelt. Damit werden Zuwandererfamilien im Elementarbereich und in der Schule gezielt angesprochen. Vorteilhaft dabei ist, dass viele Mitarbeiter selbst eine Zuwanderungsgeschichte haben. (ebd.: 16)

Zu wichtigen Projekten des Netzwerkes „Integration durch Bildung“⁵ gehören z. B. das BLK-Modellprogramm „FörMig NRW“⁶ und das Projekt „MitSprache“⁷. Das Programmelement „FörMig NRW“ – mit insgesamt 15 Standorten und 75 so genannten Basiseinheiten besonders stark im BLK-Modellprogramm FörMig (2004–2009) vertreten – verfolgte das Ziel einer durchgängigen Sprachförderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund von der Kindertagesstätte bis in den Beruf, insbesondere an den Schnittstellen im Bildungssystem und in der Ganztagschule. Die besonderen Schwerpunkte lagen in der Diagnose des Sprachstands sowie in der Zusammenarbeit von Schule und außerschulischen Partnern in Sprachfördernetzwerken. Das Projekt "MitSprache NRW", eine gemeinsame Förderinitiative der WestLB AG und der WestLB-Stiftung Zukunft NRW, die durch das Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen gesteuert und in Zusammenarbeit mit der Hauptstelle RAA Nordrhein-Westfalen realisiert wurde, erhielt im Juni 2009 zum Abschluss der dreijährigen Projektlaufzeit eine Auszeichnung für ihre Umsetzung beispielgebender Sprachförderkonzepte. Ausgewählte Grundschulen wurden darin unterstützt, Kinder mit Migrationshintergrund in ihrer Sprach-, Lese- und Sozialkompetenz zu stärken. Hierfür wurden Eltern Instrumente an die Hand gegeben, die es ihnen ermöglichten, ihre Kinder über die Projektdauer hinaus unterstützen zu können. Darüber hinaus wurde die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften unterstützt und gefördert.

⁵ Vgl. <http://www.raa.de/netzwerk-integration-durch-bildung.html> (letzter Zugriff: 30.12.2009).

⁶ Vgl. <http://www.foermig-nrw.de> (letzter Zugriff: 30.12.2009).

⁷ Vgl. <http://www.mitsprache-nrw.de> (letzter Zugriff: 30.12.2009).

Einen wesentlichen Schwerpunkt der nordrhein-westfälischen Kinder- und Familienpolitik soll laut „Aktionsplan Integration“ die Weiterentwicklung der Kindertageseinrichtungen zu Familienzentren mit niederschweligen Beratungs- und Bildungsangeboten für Eltern mit Zuwanderungsgeschichte bilden. Eine Verbesserung der Bildungssituation erwartet man auch von der Stärkung der Elternpartizipation, der Familienbildung und Familienberatung für Zugewanderte. Zugewanderte Eltern sollen durch Förderung einer gezielten Netzwerkarbeit und Einbindung der Migrantenselbstorganisationen stärker in die bildungspolitischen und pädagogischen Programme einbezogen werden – durch Regionalveranstaltungen, Seminare, Seminarreihen, Fortbildungen und wissenschaftliche Begleitung. Darüber hinaus sollen mit allen geförderten Migrantenselbstorganisationen Bildungsvereinbarungen abgeschlossen werden, die auf die Verbesserung der Bildungssituation von Zuwandererkindern zielen (vgl. MGFFI 2006: 18f.).

Der Nationale Integrationsplan

Große Bedeutung – sowohl auf der Ebene des Bundes als auch der Länder und Kommunen – kommt Eltern mit Migrationshintergrund im 2007 verabschiedeten Integrationsplan der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration zu. Der Beitrag der Länder zum Nationalen Integrationsplan hält einen eigenen Passus zur „Elternarbeit“ bereit:

Die Länder schätzen die Bedeutung der Elternarbeit zur Unterstützung integrativer Arbeit in der Schule hoch ein. Sie sind daran interessiert, dass gerade die Arbeit mit Eltern, die eine Zuwanderungsgeschichte aufweisen, verstärkt wird. Die Länder streben eine gemeinsame Erklärung zur Elternarbeit vor allem mit Migrantenvverbänden an. Die Länder prüfen die Möglichkeit des Einsatzes und der Qualifizierung ehrenamtlicher mehrsprachiger Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter als sprachliche und kulturelle Brücke zwischen Familien mit Migrationshintergrund, Kindertagesstätten und anderen Institutionen. Sie setzen sich für die Einführung systematischer und zielgerichteter Elternansprache und -information ein, die die Themen frühe Förderung, frühzeitiger Kindertagesstättenbesuch und Sprachentwicklung umfassen. (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007: 26)

Die Position der KMK der Länder wird in folgendem Passus deutlich:

Die Kultusministerkonferenz ist daran interessiert, dass die Zusammenarbeit mit Eltern, die einen Migrationshintergrund aufweisen, verstärkt wird. Zur Unterstützung dieser Zusammenarbeit werden sich die Ministerinnen und Minister in ihrer Zuständigkeit für eine Verstärkung der Elternkurse einsetzen und sich gemeinsam mit den Migrantenverbänden um finanzielle und personelle Grundlagen für entsprechende Elterninitiativen bemühen. Die Kultusministerkonferenz strebt eine gemeinsame Erklärung mit Migrantenverbänden zur Zusammenarbeit mit den Eltern an. (ebd.: 66)

Insgesamt thematisiert der Nationale Integrationsplan die dringende Notwendigkeit besonderer und neuer Wege in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern in den Phasen, die Kinder und Jugendliche während ihrer Bildungsbiografien durchlaufen. Sowohl in Themenfeld 2 „Von Anfang an deutsche Sprache fördern“, das die frühe und durchgängige sprachliche Förderung (u. a. durch die Eltern) bis zum Übergang Kindergarten–Schule behandelt, als auch in Themenfeld 3, das sich mit der Sicherung einer guten Bildung und Ausbildung sowie mit der Erhöhung von Arbeitsmarktchancen von Jugendlichen/Erwachsenen mit Migrationshintergrund beschäftigt, werden Eltern als unverzichtbare und ebenfalls zu unterstützende Partner sowohl ihrer Kinder als auch der Bildungseinrichtungen dargestellt.

Hierbei wird die tragende Rolle der Migrantenorganisationen als „Brücken zwischen Frauen und Männern, Kindern und Familien mit Migrationshintergrund und der einheimischen Bevölkerung“ (ebd.: 13) hervorgehoben, die u. a. im Bereich der Elternbeteiligung als Kulturmittler zum Einsatz kommen können. Integrationsfördernde Maßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund – insbesondere die „individuelle Sprachförderung“ (ebd.: 15) – sollen in Zusammenarbeit mit den Eltern erfolgen. Konkretisiert werden diese Empfehlungen in Themenfeld 2 (s. o.), in dem den Eltern in den Sprachentwicklungs- und Spracherwerbsprozessen eine bedeutende Rolle zugeschrieben wird. Empfohlen werden frühestmöglich einsetzende Maßnahmen für benachteiligte Eltern zur Stärkung ihrer Erziehungs- und Handlungskompetenzen, d. h. Elternbildungsangebote für eine verbesserte Wahrnehmung und Förderung des kindlichen bzw. jugendlichen Entwicklungspotenzials (vgl. ebd.: 49). Als Beispiel für eine Maßnahme der frühen Förderung von Kindern aus sozial be-

nachteiligten Familien – auch Migrantenfamilien – wird das Programm „Opstapje“⁸ (ebd.) hervorgehoben. Laufende staatlich geförderte Initiativen (wie z. B. „Lokale Bündnisse für Familien“, „Mehrgenerationenhäuser“ u. a.) sollen ausgebaut und künftig stärker genutzt werden, um Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen, Elternkompetenzen zu stärken und für einen frühen Besuch von Kindertageseinrichtungen zu werben. Erfolgreiche Modellprojekte wie z. B. das Lesesozialisationsprogramm „Lesestart – von Anfang an!“ sollen bundesweit implementiert werden (vgl. ebd.: 50). Die Länder und Kommunen verpflichten sich laut Integrationsplan u. a. dazu, „die Möglichkeit des Einsatzes und der Qualifizierung ehrenamtlicher mehrsprachiger Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter als sprachliche und kulturelle Brücke zwischen Migrantenfamilien, Kindertageseinrichtungen und anderen Institutionen zu unterstützen“ (ebd.), sowie zur frühen, systematischen und zielgerichteten Elternansprache und -information auch in den entsprechenden Herkunftssprachen und zur Bereitstellung niedrigschwelliger Angebote. Gefördert werden soll auch die institutionalisierte Kooperation von Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, der örtlichen Jugendhilfeplanung, der Familienbildung und -hilfe, den Migrantenorganisationen und anderen verantwortlichen Akteuren vor Ort, die die unterschiedlichen örtlichen Bedingungen berücksichtigen (vgl. ebd.).

Auch die nichtstaatlichen Institutionen und Organisationen⁹ verpflichten sich im Rahmen des Integrationsplans zur Weiterführung bzw. Neuaufnahme erfolgreicher familienunterstützender Programme im Elementar- und Primarbereich (wie z. B. die Programme „HIPPY“, „Griffbereit“ und „Rucksack“ sowie „Mama lernt Deutsch“) wie auch in späteren Phasen, in denen es verstärkt darum geht, zum einen die Bildungsorientierung in den Migrantenfamilien und zum anderen die Erziehungskompetenz der

⁸ Bei „Opstapje“ handelt es sich um ein in den Niederlanden entwickeltes und als effektiv evaluiertes aufsuchendes Frühförderprogramm für 3-5-Jährige und ihre Eltern (vgl. hierzu: Sann/Thrum 2005; Nap-Kolhoff/Van Schilt-Mol 2008).

⁹ Im Einzelnen werden hier aufgeführt: Die freien Träger der Wohlfahrtspflege, die freien Träger der Kindertageseinrichtungen, die Migrantenorganisationen, die örtlichen Netzwerke, Verbände und Institutionen, Kinderärzte, sozialpädiatrische Zentren und Logopädinnen und Logopäden, der Arbeitskreis Neue Erziehung e. V., die Türkische Gemeinde in Deutschland (TGD), die Italienischen Migrantenvereine, der Bund der Spanischen Elternvereine, die RAA (Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) und die Freudenberg Stiftung, die deutschen Stiftungen sowie die Türkisch-Deutsche Gesundheitsstiftung e. V. (ebd.: 51ff).

Eltern so zu stärken, dass sowohl die schulische als auch berufliche (Orientierung und) Integration der Kinder und Jugendlichen erfolgreich verläuft (ebd.: 73).

Inwiefern die im Nationalen Integrationsplan formulierten Selbstverpflichtungen ein Jahr nach dessen Verabschiedung bereits umgesetzt werden konnten, skizziert der Erste Fortschrittsbericht des Nationalen Integrationsplans (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2008). Während für den Elementarbereich der Bildung zahlreiche Projekte benannt werden, mit denen Eltern bzw. Mütter in die Sprachförderung der KiTas einbezogen werden, lautet die Zwischenbilanz bezüglich der Elternarbeit in der Schule verhaltener:

Auch wenn die drei Maßnahmenbereiche¹⁰ in den Ländern unterschiedliche Ausprägungen haben und noch ausbaufähig sind: In allen Ländern werden Anstrengungen unternommen, die Elternansprache und -aktivierung zu verbessern. Die Maßnahmenpalette reicht von mehrsprachigen Elterninformationen über niedrigschwellige Bildungsangebote (insbesondere Deutschförderung) bis hin zu Elternlotsen oder Elternnetzwerken. Auch konzeptionell wird derzeit einiges auf den Weg gebracht. Beispiele hierfür sind das Hamburger Handbuch zur interkulturellen Elternarbeit an Schulen und das in Niedersachsen sich gemeinsam mit der Türkischen Gemeinde Niedersachsen in Erarbeitung befindliche Konzept zur Aktivierung und Qualifizierung von Eltern mit türkischem Migrationshintergrund sowie die von der Elternstiftung Baden-Württemberg erarbeitete Handreichung für die Zusammenarbeit mit Eltern mit Zuwanderergeschichte. (ebd.: 125)

Der Fortschrittsbericht nennt als gute Beispiele der derzeitigen Praxis an bzw. mit den Schulen z. B. das Programm „FIT-Eltern“, das familienorientierte Integrationstraining (Bremen), und das Elternnetzwerk NRW „Integration miteinander“ (Nordrhein-Westfalen), wobei dies nur als exemplarischer Auszug aus einer sehr viel größeren Anzahl von Projekten verstanden werden kann. Für das Handlungsfeld 3 „Integration in das Erwerbsleben“ wird eine ganze Reihe guter Beispiele aufgeführt. Als Projekte mit dem Schwerpunkt Elternbeteiligung können exemplarisch „Eltern als Ausbildungsbegleiter“ (Rheinland-Pfalz) und verschiedene Projekte zur interkulturellen Elternarbeit am Übergang Schule-Beruf der BQM – Beratungs- und Koordinierungsstelle zur

¹⁰ Hiermit ist die Zusage der Kultusministerkonferenz gemeint, (1) die Sprachlernmöglichkeiten für Eltern mit Migrationshintergrund auszubauen und die Einrichtung von Elternkursen zu unterstützen, (2) die Elterninformationen über Bildungsmöglichkeiten zu verstärken, auch durch die Nutzung von Medien nichtdeutscher Sprache und (3) Erziehungsvereinbarungen mit den Eltern anzuregen (vgl. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2008: 125).

beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten (Hamburg) erwähnt werden.

2 Theoretischer Hintergrund

Im Zentrum des aktuellen wissenschaftlichen, politischen sowie öffentlichen Diskurses stehen fraglos die Ergebnisse von PISA¹¹, TIMMS¹², IGLU/PIRLS¹³ und anderer internationaler Schulleistungsstudien, die eine weitere Bestätigung längst bekannter Tatsachen darstellen: Im internationalen Vergleich ist der Einfluss der sozialen Herkunft auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler in Deutschland sehr hoch. Jugendliche mit Migrationshintergrund zählen zu den Verlierern des deutschen Bildungssystems. Es stellt sich sowohl die Frage nach den Ursachen dieser Chancenungleichheit als auch nach Möglichkeiten der nachhaltigen Verbesserung der Bildungschancen benachteiligter Kinder und Jugendlicher. Im internationalen Vergleich fällt auf, dass der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, die als ein für den Bildungserfolg der Kinder förderlicher Faktor von vielen gilt, in den erfolgreicherer PISA-Teilnehmerstaaten meist auch eine größere Bedeutung beigemessen wird als in der Bundesrepublik.

Viele der sozial- und erziehungswissenschaftlichen Studien stützen sich auf die kulturtheoretischen Erklärungsansätze (Habitus­theorie und Kapitalbegriff) des französischen Soziologen Pierre Bourdieu (1930–2002), neuerlich auch zunehmend auf Ansätze des französischen Soziologen Raymond Boudon (1974)¹⁴. Im vorliegenden Gutachten

¹¹ Bei **PISA** (*Programme for International Student Assessment*), einer Erhebung der OECD (*Organisation for Economic Co-operation and Development*) wurden im internationalen Vergleich die Kompetenzen von fünfzehnjährigen Schülerinnen und Schülern in den Bereichen Lesen (2000), Mathematik (2003) und Naturwissenschaften (2006) untersucht. Um die Testergebnisse auf die jeweiligen Voraussetzungen in den Teilnehmerländern beziehen zu können, wurden auch so genannte Hintergrundmerkmale erhoben. Dazu zählen Merkmale von Elternhaus, Unterricht und Schule.

¹² **TIMSS** (*Trends in International Mathematics and Science Study*) ist eine international vergleichende Schulleistungsuntersuchung, die von der *International Association for the Evaluation of Educational Achievement* (IEA) alle vier Jahre durchgeführt wird.

¹³ Die Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung (**IGLU**) erfasst die Lesekompetenz bei Schülerinnen und Schülern am Ende ihrer Grundschulzeit und richtet ihren Fokus dabei nicht nur auf die Untersuchung der Schülerleistungen, sondern auch auf deren schulische und häusliche Bedingungsfaktoren. Deutschland beteiligte sich bereits im Jahr 2001 am ersten Zyklus der IGLU-Studie, die international die Bezeichnung **PIRLS** (*Progress in International Reading Literacy Study*) trägt. Auch am zweiten Zyklus im Jahr 2006 nahm Deutschland wieder teil. IGLU/PIRLS ist eine Studie der IEA (s. o.). Die IEA hat die Gesamtverantwortung für die internationale Organisation von IGLU 2001 wie 2006 an das Boston College, Chestnut Hill, MA, USA delegiert. Die Aufbereitung des internationalen Datensatzes erfolgte bei beiden Studienzyklen am IEA Data Processing Center (DPC) in Hamburg.

¹⁴ Vgl. hierzu Kristen/Dollmann 2010.

wird darüber hinaus auf James S. Coleman und den US-amerikanischen „Entwicklungspsychologen“ Urie Bronfenbrenner bzw. seinen ökosystemischen Ansatz Bezug genommen, denn dieser Ansatz liefert ein Erklärungsmodell für das Verhältnis und die Interaktion zwischen Bildungseinrichtung (Kindertageseinrichtung bzw. Schule) und Elternhaus bzw. für die stattfindenden Eltern beteiligenden Aktivitäten, welche zu meist unter dem Begriff „Elternarbeit“ subsummiert werden.

2.1 Bedingungsfaktoren für Bildungserfolg: Sozial- und erziehungswissenschaftliche Studien zur Bedeutung der Familie/Eltern für die Lernprozesse und den Bildungserfolg der Kinder

2.1.1 Die Bedeutung der Familie für die Kognitions- und Schulleistungsentwicklung der Kinder

Eltern und familiäre Umwelt sind für die kognitive Entwicklung und die Schulleistung der Kinder von zentraler Bedeutung. Dass im Elternhaus wichtige Grundlagen für schulische und außerschulische Lernprozesse gelegt werden, ist seit vielen Jahrzehnten bekannt. Der umfangreiche empirische Forschungsstand zur Rolle der Familie und des Elternverhaltens im Sozialisationsprozess von Kindern dokumentiert dies auf nachdrückliche Weise, wenngleich die in verschiedenen Disziplinen vorzufindende Forschung zum Verhältnis von Familie und Schulleistung/Bildungserfolg über einen allgemein gehaltenen Konsens hinaus wenig gemeinsame Systematik hinsichtlich des theoretischen Hintergrunds, der Begrifflichkeit sowie methodischer Standards zeigt (vgl. Helmke/Weinert 1997: 117).

Bereits in den 1960er Jahren ergaben zahlreiche Studien, dass der Einfluss des Elternhauses auf die Schulleistungen der Kinder erheblich größer ist als derjenige von Schul-, Lehrer- und Unterrichtsmerkmalen.¹⁵ Coleman zeigte auf der Grundlage der groß angelegten Studie „Equality of Educational Opportunity“ (bekannt als „Coleman-Report“) deutliche Zusammenhänge zwischen Schulleistung und sozioökonomischem

¹⁵ Vgl. z. B. Dave 1963 und Bloom 1982 (nach Krumm 2003: 6).

Status der Familie auf. Die von Jencks (1972) durchgeführten Sekundäranalysen ergaben, „dass aus den unterschiedlichen familialen und nachbarschaftlichen Sozialisationsprozessen herrührende Ungleichheiten mit dem bestehenden Schulsystem mit wenigen Ausnahmen weitergetragen und festgeschrieben werden – nahezu unabhängig von der materiellen und personellen Ausstattung der Schulen, vom Qualifikationsniveau der Lehrer und der curricularen Differenzierung des Lehrangebotes“ (Hurrelmann 2000: 7). Aus heutiger Sicht sind die methodischen Vorgehensweisen und Schlussfolgerungen von Coleman und Jencks zum Teil umstritten, ihre These von der „Unterlegenheit“ der Schule gegenüber der Familie und der sozialen Herkunft bezüglich der Bildungs- und Berufschancen findet jedoch auch in neueren Studien¹⁶ Bestätigung – nicht zuletzt in der PISA-Studie.

Der sehr unübersichtliche Forschungsstand zu den Bedingungsfaktoren von schulischen Leistungen und Bildungserfolg ergibt sich u. a. daraus, dass man „mit einer fast inflationären Menge völlig unterschiedlicher Einflussfaktoren (...) konfrontiert“ (Helmke/Weinert 1997: 73) ist, die zum Teil miteinander korrelieren und nicht isoliert betrachtet werden dürfen. Im Rahmen einer Metaanalyse von Wang/Haertel/Walberg (1993)¹⁷ wurden einzelne Merkmale zu Merkmalsgruppen gebündelt und für diese Variablengruppen eine Rangreihe mit abnehmender Einflussstärke auf die Schulleistung erstellt, die heute vermutlich „auch nicht wesentlich anders aussehen“ (Dollase 2006: 14) würde. Ganz oben angesiedelt sind die kognitiven Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, gefolgt von der Klassenführung durch die Lehrkraft. An dritter Stelle stehen die häusliche Umwelt der Schülerinnen und Schüler und die Unterstützung durch ihre Eltern. Als weitere wichtige Merkmalsgruppen nennen Wang/Haertel/Walberg (1993: 272f.) metakognitive Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler, lernbezogene Lehrer-Schüler-Interaktionen, die Politik des Staates und der Bezirke, die Quantität des Unterrichts und die Schulkultur. Auf Rang 9 von insgesamt 18 nennen die Autoren das elterliche Engagement in Schulfragen. Es folgen die

¹⁶ Z. B. Shavit/Blossfeld 1993.

¹⁷ Wang/Haertel/Walberg publizierten 1993 in der „Review of Educational Research“ eine Zusammenfassung der Meinung von Forschungsexperten, ca. 90 Metaanalysen und zahlreiche Handbuchkapitel und narrative Reviews über die Qualität von Unterricht. Die Daten repräsentierten über 11 000 Beziehungen zwischen Faktoren des Lernens und Unterrichtens und ihrer Wirksamkeit. Die Faktoren wurden je nach Wirksamkeit in eine Rangfolge gebracht.

Organisation des Lehrplans, die Herkunft der Schülerinnen und Schüler, die Einbettung der Schülerinnen und Schüler in die Gruppe der Gleichaltrigen, die Qualität des Unterrichts, motivationale und affektive Faktoren, das Klassenklima, demografische Situation im Einzugsgebiet der Schülerinnen und Schüler, schuladministrative Entscheidungen und das Freizeitverhalten der Schülerinnen und Schüler. Insgesamt gilt es zu bedenken, dass die Daten in den USA erfasst wurden und diese Ergebnisse nur teilweise auf andere Schul- und Bildungssysteme übertragen werden können. Wie aussagekräftig und zuverlässig solche Ranglisten sind, erscheint fragwürdig, wenn man die Befunde anderer Studien hinzuzieht: Gutman & Midgley (2000) fanden im Rahmen einer Studie mit afroamerikanischen Schülerinnen und Schülern aus einkommensschwachen Familien heraus, dass weder elterliches Engagement (schuloffenes und lernförderliches Familienklima, Unterstützung bei den Hausaufgaben, Mitarbeit/Mitwirkung der Eltern in der Schule), noch die Unterstützung der Schülerinnen und Schüler durch ihre Lehrkräfte, noch die Identifizierung der Schülerinnen und Schüler mit ihrer Schule deren Schulerfolg günstig beeinflussen, solange diese Faktoren isoliert betrachtet werden. Tritt das Engagement der Eltern jedoch in Kombination mit den beiden anderen Faktoren auf, sind deutlich positive Effekte zu verzeichnen.

Ein schematischer Überblick über die Zusammenhänge zwischen verschiedenen Schulleistungsdeterminanten ist z. B. bei Helmke/Weinert (1997) zu finden. Wenngleich Schulleistung multipel determiniert ist, d. h. in komplexer Weise von individuellen, schulischen und familiären Bedingungsfaktoren abhängt, geht aus dem Schema die zentrale und vielschichtige Rolle der Eltern und des familiären Umfelds deutlich hervor:

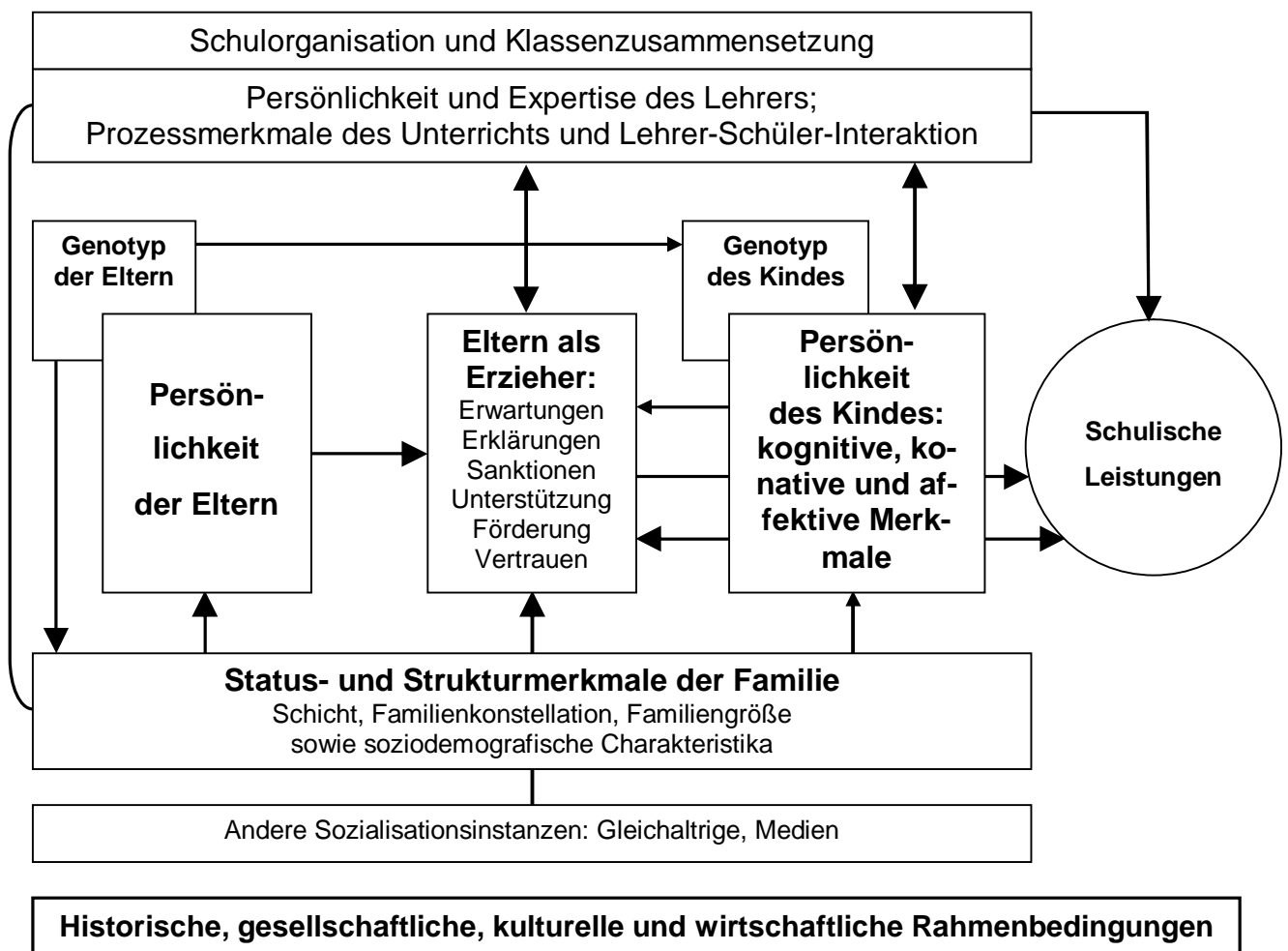


Abbildung 1: Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten nach Helmke/Weinert (1997: 86)

Greift man aus diesem Schema den Komplex der familiären Determinanten heraus, kann zwischen genetischen Bedingungsfaktoren, Statusvariablen und Prozessmerkmalen unterschieden werden. Eltern beeinflussen die schulischen Leistungen ihrer Kinder also zu einem Teil (indirekt) durch die Übertragung von Genen, die für die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten verantwortlich sind, welche wiederum als individuelle Bedingungsfaktoren der schulischen Leistungen gelten. Dass die Entwicklung von Persönlichkeitsmerkmalen aber weder allein durch genetische Faktoren noch ausschließlich durch Umweltfaktoren beeinflusst werden kann, ist heute unbestritten. Als Statusvariablen der Familie werden neben der Sozialschichtzugehörigkeit häufig die Familienstruktur/-konstellation (z. B. Familiengröße, Geschwister-

position, zeitlicher Abstand zwischen den Geschwistern)¹⁸ und die „Vollständigkeit“ der Familie (Ein-Eltern-Familien) untersucht. Die typischen Zusammenhänge zwischen Schichtzugehörigkeit und Schulleistung – „Je höher die soziale Schicht, desto günstiger die schulischen Leistungen“ (ebd.: 120) – verweisen laut Helmke & Weinert lediglich auf charakteristische sozialstrukturelle Unterschiede in schulleistungsrelevanten Merkmalen des elterlichen Verhaltens, die aber nur durch eine Analyse der Prozessmerkmale des Elternverhaltens näher identifiziert werden können. Die Autoren weisen mehrfach darauf hin, dass die genannten Variablen nicht isoliert betrachtet werden dürfen, sondern meist mit anderen einflussreichen Variablen interagieren.

Zu unterscheiden seien vier zentrale Funktionen des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder: *Stimulation*, worunter der kognitive Anregungsgehalt der familiären Lernumwelt verstanden wird, *Instruktion* in Form von unmittelbaren schul- und leistungsbezogenen Maßnahmen oder indirekten Interventionen, z. B. durch Organisation von Nachhilfe oder Hausaufgabenhilfe, *Motivation*, d. h. elterliche Erwartungen, leistungsbezogene Überzeugungen, Einstellungen und Orientierungen sowie *Imitation*, denn Eltern stellen mächtige Modelle für ihre Kinder dar (ebd.: 122f.).

Helmke & Weinert (ebd.: 123f.) weisen darauf hin, dass sich kindliche Schulleistungen und Selbsteinschätzungen und korrespondierende elterliche Erwartungen und Einschätzungen wechselseitig beeinflussen, weshalb es seitens der Eltern einer hohen diagnostischen Sensibilität für die Entwicklung der Schulleistungen des Kindes bedürfe. Ferner sei festzuhalten, dass die Aufgabe der Familie im Bereich der kognitiven Entwicklung des Kindes einem ständigen Wandel unterliege. Je nach Alter und Schulbiografie des Kindes haben die Eltern z. B. vorbereitende, begleitende und ggf. kompensatorische Funktionen zu erfüllen. Insbesondere bei kritischen Lebensereig-

¹⁸ Als einflussreiche Theorie zur Erklärung des Zusammenwirkens familienstruktureller Variablen sei das *Konfluenzmodell* (Zajonc/Marcus 1975 und Zajonc 1979, 1983) genannt, das davon ausgeht, „dass die kognitive Entwicklung vom Geflecht wechselseitiger geistiger Beeinflussungen innerhalb der Familie abhängt“ (Helmke/Weinert 1997: 119f.). Dem Modell zufolge würden Erwachsene und ältere Geschwister aufgrund ihres höheren intellektuellen Entwicklungsniveaus positiv zur kognitiven Entwicklung der jüngeren Familienmitglieder beitragen. Einzelkinder und Erstgeborene wären demnach im Nachteil, weil ihnen die leistungsförderlichen tutorialen Aktivitäten der älteren Geschwister fehlten. Wenngleich Teilaspekte des Modells empirisch gestützt werden konnten, wurde es auch vielfach kritisiert (vgl. z. B. Wirth/Wolf 1994).

nissen wie Einschulung, Übertritt auf eine weiterführende Schule, wohnortbedingter Schulwechsel etc. stehen die Eltern vor jeweils neuen Herausforderungen, die nicht von allen Familien gleichermaßen bewältigt werden können – zum Teil vielleicht nur deswegen, weil manche Eltern um ihre Funktionen im Bildungsprozess ihrer Kinder nicht wissen. Dass die einschlägigen empirischen Untersuchungen fast ausnahmslos die Mütter – statt beide Elternteile gleichermaßen – ins Visier nehmen, entspricht keineswegs der theoretischen Notwendigkeit und sei an dieser Stelle kritisch angemerkt.

2.1.2 Familiäre Sozialisationsbedingungen bei Kindern mit Migrationshintergrund

Mit Bezug auf Familien mit Migrationshintergrund folgt Peter Rüesch (1998) diesem Ansatz und spezifiziert auf der Grundlage von Literaturstudien familiäre Sozialisationsbedingungen, die in der Fachliteratur als charakteristisch und zugleich problematisch¹⁹ für die Schullaufbahn der Kinder gelten. Auch er unterscheidet zwischen Strukturdimensionen, die zeitüberdauernde Merkmale und Ressourcen einer Familie umfassen, und Prozessdimensionen, die sich auf die Dynamik innerhalb einer Familie, auf Formen der Interaktion zwischen Ehepartnern sowie zwischen Erwachsenen und Kindern beziehen:

Strukturdimensionen:

- Mangelnde Lernmöglichkeiten zu Hause (z. B. in Folge enger Wohnverhältnisse);
- geringer Anregungsgehalt der Lernumwelt in der Familie und Nachbarschaft (These der „kulturellen Deprivation“);
- geringe Schulbildung bzw. Bildungsferne der Eltern;
- migrationsbedingte Instabilität und Unvollständigkeit der Familie (unsicherer Rechtsstatus, Pendeln zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland, Rückkehrpläne usw.);
- geringe ökonomische Ressourcen der Familie (Zugehörigkeit zur sozialen Grundsicht).

¹⁹ Hier verweist Rüesch ausdrücklich auf „dieses Denken in Begriffen des ‚Mangels‘“ (Rüesch 1998: 40).

Prozessdimensionen:

- Dysfunktionale Erziehungsstile der Eltern (autoritär-patriarchische Orientierung);
- dysfunktionale Werte und Normen der Eltern („Kollektivismus“, „ancestral worldview“, „Traditionalismus“);
- mangelnde konkrete Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern in schulischen Belangen (Hausaufgaben, Schullaufbahnplanung, Kontakte zu den Lehrern);
- tiefe oder unrealistische Bildungsaspirationen der Eltern;
- „restringierter Sprachcode“ im Sinne von Bernstein (1971) in der verbalen Interaktion.

(Rüesch 1998: 39)

Die Terminologie der hier aufgelisteten Merkmale verdeutlicht, dass in vielen Studien zum Verhältnis von familiärer Sozialisation und Schulerfolg von Kindern aus Einwandererfamilien eine Perspektive eingenommen wird, die von „mangelnder Passung“ zwischen Familien- und Schulkultur ausgeht. Der Begriff „Passung“ bezeichnet hierbei „das Verhältnis von familial vermittelten Bildungsvoraussetzungen zu den institutionellen Anforderungen im Bildungssystem“ (Hawighorst 2009: 52). In Anlehnung an die These der Selektionsfunktion von Bildungssystemen von Bourdieu & Passeron (1971) geht man davon aus, dass in Bildungsinstitutionen die Werte- und Verhaltenssysteme der sozialen Mittel- und Oberschicht bzw. der Mehrheitsgesellschaft vorherrschen, zu denen Angehörige marginalisierter Gruppen keinen oder nur eingeschränkten Zugang haben.²⁰ Demnach treten Kinder aus weniger privilegierten Familien im Vergleich zu Kindern aus höheren Sozial- und Bildungsmilieus mit ungünstigeren, d. h. mit den formalen Anforderungen der Schule weniger kompatiblen Ausgangsbedingungen (z. B. fehlende materielle Ausstattung, keine oder weniger gezielte Förderung durch die Eltern) in das Bildungssystem ein.²¹ Die These der „mangelnden Passung“ zwischen Familien- und Schulkultur birgt jedoch die Gefahr, „das Passungsproblem vorwiegend als eine Folge von Kompetenzdefiziten auf Seiten der Immigranten“ (Rüesch 1999: 89) zu betrachten, „während die Schule des Einwanderungslandes nicht in den Blick genommen wird“ (ebd.).

²⁰ Vgl. Gomolla 2009: 35.

²¹ Vgl. Hawighorst 2009: 52.

Nach Rüesch (1998) lassen sich an vielen Studien, die sich mit den Sozialisationsbedingungen von Migrantenfamilien befassen, drei zentrale Kritikpunkte anbringen. Zum einen sind viele Untersuchungen mehr oder weniger implizit von Defizithypothesen geleitet: Die Differenzen zwischen den Sozialisationsbedingungen von migrierten und nicht migrierten Familien werden vorwiegend als Defizite der Migrantinnen und Migranten interpretiert, was auch in den Formulierungen („Dysfunktionalität“ usw.) deutlich zum Ausdruck kommt. Dies führt Rüesch zur Kritik an zwei Ausformungen der Differenzhypothese – der Kulturdifferenzhypothese und der Modernitätsdifferenzhypothese²². Nach der Kulturdifferenzhypothese bestehe das Problem der Migrantinnen und Migranten darin, dass ihre mitgebrachten (kognitiven, sozialen etc.) Kompetenzen mit dem kulturellen Rahmen und den Anforderungen des Einwanderungslandes nicht kompatibel und für die Lebensbewältigung im Einwanderungsland unbrauchbar seien. Die daraus resultierende Position lautet: „Der Migrant ist anders“ (ebd.: 43). Die Modernitätsdifferenzhypothese schreibt die beobachteten Differenzen nicht nur den Migrantinnen und Migranten zu, sondern bewertet sie zudem negativ, indem sie postuliert, dass die Herkunftskultur weniger fortgeschritten sei als die Kultur des Einwanderungslandes, woraus die Schlussfolgerung formuliert wird: „Der Migrant ist anders, weil zurückgeblieben“ (ebd.). In diesem Zusammenhang kritisiert Rüesch außerdem, dass den produktiven Ressourcen, die der jeweiligen kulturellen Identität entspringen, zu wenig Rechnung getragen wird. Rüeschs dritter Kritikpunkt bezieht sich auf die Rolle der Schule: Das Bildungssystem würde lediglich das reproduzieren, was durch genetische, familiäre und soziale Prädisposition bereits vorgegeben sei. Empirische Studien zur pädagogischen Wirksamkeit von Schulen würden jedoch Belege dafür liefern, dass Schulen einen eigenständigen, von diesen Vorprägungen unabhängigen Einfluss auf die Bildungsprozesse von Individuen hätten.²³ Auf der Basis der Erkenntnis, dass der Bildungserfolg sowohl von der Familie als auch von der Schule abhängt, regt Rüesch die Umkehrung der Frage der Passungsthese von Familie und Schule an: Gute Schulleistungen seien weder allein die Folge individueller Merkmale der Lernenden noch allein auf spezifische Unterrichtsmerkmale zurückzuführen. Deswegen käme es darauf an, die Strukturen und Prozesse in Unterricht, Schulorganisation und im Bildungssystem als Ganzes so zu

²² Vgl. z. B. Rutter/Maughan/Mortimer/Ouston 1980; Bukow/Llaryora 1988.

²³ Vgl. z. B. Smith/Tomlinson 1989.

gestalten, dass eine optimale Förderung aller Kinder sowie der Abbau von bestehenden Ungleichheiten in den Schulleistungserfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen ermöglicht werden könnte (vgl. Gomolla 2009: 35f.).

Auch Wang/Haertel/Walberg (1993) verweisen hinsichtlich des Verhältnisses Elternhaus-Schule auf die Rolle der schulischen Lehrkräfte und fordern, dass diese im Wissen um die große Bedeutung des Engagements der Eltern für das Lernen ihrer Kinder Strategien entwickeln sollten, um die Mitarbeit der Eltern anzuregen. Hierbei können die ausgeprägte Bildungsmotivation sowie das bildungsorientierte Entscheidungsverhalten vieler zugewanderter Eltern günstige Anknüpfungspunkte darstellen. Hoch gesteckte Bildungsziele vermögen aufgrund gewichtigerer primärer und sekundärer sozialer Herkunftseffekte ungleiche Ausgangsbedingungen zwar nicht zu kompensieren, dennoch stellen die hohen Erwartungen, die Eltern an ihre Kinder richten, positive sekundäre ethnische Herkunftseffekte dar, die langfristig einer schwächeren Leistungsausgangslage entgegenwirken könnten.²⁴

Aufgrund der offenkundigen Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem ist aber davon auszugehen, dass diesen günstigen Voraussetzungen andere herkunftsbedingte Disparitäten gegenüberstehen, die zum einen die erwarteten positiven Effekte der hohen Bildungsmotivation schmälern und zum anderen die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern erschweren. Leyendecker (2009) konnte in einer Studie zum Erziehungsverhalten türkischstämmiger Mütter und deren Einstellungen zu deutschen Bildungsinstitutionen beispielsweise zeigen, dass türkischstämmige Mütter häufiger

²⁴ Kristen & Dollmann (2010) konnten dies in einer Untersuchung mit Kindern aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang zeigen. Das der Studie zugrunde liegende theoretische Konzept geht auf Boudon (1974) zurück, der zwischen primären und sekundären Effekten als Mechanismen der Reproduktion sozialer Ungleichheit unterscheidet. Primäre Effekte beziehen sich auf Leistungsunterschiede, die aufgrund der sozialen Herkunft entstehen (z. B. unterschiedliche Ausstattung mit lern- und bildungsrelevanten Ressourcen, d. h. ökonomischem und kulturellem Kapital) und damit ggf. auch den Besuch unterschiedlicher Schulformen zur Folge haben. Sekundäre Effekte gehen hingegen auf Einflüsse der sozialen Herkunft zurück, die auf die familialen Bildungsentscheidungen wirken (z. B. Angst vor Statusverlust der privilegierten Schichten, wenn nicht der höchste Bildungsweg gewählt wird). Dieses Konzept lässt sich auf eine Unterscheidung zwischen primären und sekundären ethnischen Effekten erweitern. Während z. B. geringe sprachliche Kompetenzen (primär) negative Effekte zur Folge haben können, kann sich die ausgeprägte Bildungsmotivation von Zuwanderern (sekundär) positiv auswirken.

als deutsche Mütter mit vergleichbarem sozioökonomischen Hintergrund die elterliche Erziehungsverantwortung an den Kindergarten delegierten. Zurückzuführen sei dies auf den Umstand, dass in der Türkei traditionell erwartet werde, dass die Schule die Verantwortung für den Erwerb von Bildung sowie für die Disziplinierung der Kinder übernehme und dass Eltern diese Verantwortung delegieren könnten (Leyendecker 2008). Eine entscheidende Aufgabe der hiesigen Bildungsinstitutionen bzw. pädagogischen Fachkräfte besteht demnach darin, 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.), zu vermitteln. Da Leyendecker (2009) in ihrer Studie auch zeigen konnte, dass sich gute Sprachkenntnisse der Mütter türkischer Herkunft positiv auf ihr Erziehungsverhalten und auf das Engagement für die Bildungslaufbahn ihrer Kinder auswirkten, stellt die (nicht nur) sprachliche Bildung der Mütter eine weitere Chance zur Reduzierung von Chancenungleichheiten dar. Studien, die die Bedeutung kulturspezifischer Elterncharakteristika untersuchen und anerkennen, hält Leyendecker (ebd.: 13) für wichtig, um neue Ansätze der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern, wie z. B. kultursensitive Elterntrainings, entwickeln zu können.

All dies verdeutlicht, dass eine nicht homogene Elternschaft – ebenso wie eine nicht homogene Schülerschaft – seitens der pädagogischen Fachkräfte Kompetenzen voraussetzt, die die üblichen pädagogischen, didaktischen und methodischen Kompetenzen, die in der Regel primär die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Schülern betreffen, weitaus übersteigen (vgl. hierzu Kapitel 5.6).

2.2 Bildungschancen im Lichte der Internationalen Schulleistungsstudien – PISA-Teilnehmerstaaten im Vergleich

Durch die Schulleistungsstudien der letzten Jahre gewann die Frage nach den Bedingungsfaktoren für Schul- und Bildungserfolg bei Schülerinnen und Schülern allgemein und nach der Bedeutung der sozialen Herkunft erneut an Bedeutung. „Mit der PISA-Untersuchung wurde eine Perspektive auf Bildung wieder aufgenommen, die

lange Zeit aus der erziehungswissenschaftlichen Forschung verschwunden war: die Frage nach herkunftsspezifischer Benachteiligung, die in der Variante ‚schichtspezifische Benachteiligung‘ in den 1960er Jahren sowohl im öffentlichen Diskurs als auch im wissenschaftlichen eine große Rolle gespielt hat“ (Gogolin 2006: 35).

Die PISA-Daten bestätigen die Ergebnisse aller in Deutschland vorliegenden vergleichbaren Studien: Die Bildungschancen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sind auch nach einem halben Jahrhundert der faktischen Einwanderung nach Deutschland deutlich geringer als die von Gleichaltrigen aus nicht migrierten Familien. Der Beherrschung der Schulsprache Deutsch kommt dabei eine besondere Bedeutung zu, da Leistungsunterschiede zwischen Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund vornehmlich dann festgestellt wurden, wenn die gemessene Leistung eine in der vorherrschenden Unterrichtssprache zu erbringende Leistung war. Der internationale Vergleich ergibt zudem, „dass es anderen nationalen Schulsystemen, die vergleichbare Zuwandererpopulationen zu unterrichten haben wie das deutsche, besser gelingt, den Zusammenhang zwischen Herkunft und Schulerfolg zu lockern“ (ebd.: 38). Die von PISA ermittelte besondere Rolle der Lesekompetenz (die sich auch für andere Kompetenzbereiche auswirkt) liefert Hinweise darauf, dass es der deutschen Schule schlechter als anderen Schulsystemen gelingt, jene sprachlichen Kompetenzen (Schul-/Bildungssprache) zu vermitteln, die für den Schul- bzw. Bildungserfolg unabdingbar sind. Die kognitiven oder akademischen Sprachfertigkeiten („CALP“)²⁵ variieren im Unterschied zu den konversationellen Sprachfertigkeiten („BICS“)²⁶ zwischen den Sprechern einer Sprache stark. Cummins (1979; 1991) machte mit dieser Unterscheidung darauf aufmerksam, dass Kinder mit Migrationshintergrund die altersüblichen konversationellen Kenntnisse in der Zweitsprache in der Regel schon nach relativ kurzer Lernzeit von ca. 2 Jahren erwerben, während sie altersangemessene Schulkenntnisniveaus erst nach 5 bis 7 Jahren Lernzeit erreichen. Kinder (mit und ohne Migrationshintergrund), die auf der Ebene der schriftsprachlichen Fertigkeiten nicht auf familiäre Routinen und elterliche Unterstützung zurückgreifen können, sind demzufolge deutlich im Nachteil.

²⁵ Vgl. z. B. Cummins 1991.

²⁶ Vgl. ebd.

Zahlreiche Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftler²⁷ fordern neben der Förderung der Herkunftssprachen und der Mehrsprachigkeit außerdem Reformen in den Bereichen Lehrerbildung und Lehrerfortbildung sowie Qualitätsverbesserungsmaßnahmen (interne/externe Evaluation und Beratung) und eine stärkere Fokussierung der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus.

Reformmaßnahmen können die bestehenden Probleme in ihrer Komplexität nur dann lösen, wenn weitere einflussreiche Größen in die Überlegungen über neue Bildungskonzepte einbezogen werden. Die außerschulischen Bedingungsfaktoren spielen dabei keine unerhebliche Rolle: Bereits die Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2000 legen nahe, dass die Unterstützung durch die Eltern und das „kulturelle Kapital“ der Familie die Leistungen der Kinder maßgeblich beeinflussen:

Home background influences educational success, and socio-economic status may reinforce its effects. Although PISA shows that poor performance in school does not automatically follow from a disadvantaged socio-economic background, it appears to be one of the most powerful factors influencing performance on PISA reading, mathematical and scientific literacy scales. (OECD 2001: 210)

Nach Auffassung des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) werden aus den Ergebnissen der PISA-Studie im Allgemeinen zu einseitige Schlussfolgerungen gezogen und zentrale Erkenntnisse vernachlässigt. Die aktuelle Reformdebatte werde in der Regel zu „schullastig“ geführt, außerschulischen Lernprozessen werde zu wenig Aufmerksamkeit geschenkt, die Eltern würde man aus den Bildungsprozessen der Kinder verdrängen. Trotz der dringenden Notwendigkeit einer kritischen Analyse des deutschen Bildungssystems und von Bildungsreformen im Bereich der Schule und des Kindergartens, genüge es nicht zu diskutieren, „wie schulisches Lernen besser zu organisieren und Lerninhalte und Leistungsstandards zu vereinheitlichen seien“ (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002: 9). In seiner Stellungnahme zur bildungspolitischen Bedeutung der Familie begründet er seine Forderung nach der „gezielten und nachhaltigen Verbindung von Maßnahmen der Bildungspolitik mit

²⁷ Vgl. z. B. Krüger-Potratz 2003; Neumann 2004, 2008; Bender-Szymanski 2005.

Maßnahmen der Familien-, Kinder- und Jugendhilfepolitik“:

Die PISA-Studie belegt (...) in Übereinstimmung mit den Befunden früherer wissenschaftlicher Untersuchungen, dass die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden. Die Familie muss daher als die grundlegende Bildungsinstitution der Kinder und Jugendlichen anerkannt werden. Sie ist der ursprüngliche und begleitende Ort der Bildung von Humanvermögen. Sie wirkt sich auch auf die Wahl der Schulform und auf den Schulerfolg aus.

Die Familie ist der Ausgangspunkt für außerfamiliale Bildungsprozesse der Kinder. Daher ist eine enge wechselseitige Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule, sowie zwischen Kindertagesstätten und weiteren Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe dringend erforderlich.

Die Verengung der aktuellen Debatte auf Probleme der Schulorganisation und Leistungsstandardisierung führt dazu, dass sich die Forderungen an das politische Handeln von Bund, Ländern und Kommunen weitgehend auf schulpolitische Maßnahmen beschränken. Der Beirat macht darauf aufmerksam, dass Kinder und Jugendliche nur dann individuell gefördert werden können und Chancengleichheit nur dann realisiert werden kann, wenn Familien in ihrer Leistungsfähigkeit gefördert und ihre Leistungen unterstützt werden. Dies ist auch eine zentrale Aufgabe der staatlichen Bildungspolitik. (...)

Die Qualität des Humanvermögens, das in Familien vermittelt und angeeignet wird, erweist sich als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage der lebenslangen Bildungsprozesse der Individuen sowie des Fortbestands und der Weiterentwicklung der Gesellschaft. (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2002: 9ff.)

Der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen fordert demzufolge, dass diese lebensgeschichtlichen Voraussetzungen und Kontextbedingungen für schulisches Lernen stärker in den Blick genommen werden müssen, wenn aus den PISA-Ergebnissen Schlussfolgerungen gezogen werden sollen.

Tatsächlich stößt man in den Bildungssystemen vieler erfolgreicher PISA-Teilnehmerstaaten oftmals auf Kooperationsformen zwischen Bildungseinrichtung und Familie (und darüber hinaus), die in der Bundesrepublik nicht oder nur vereinzelt praktiziert werden bzw. schul- und bildungspolitisch nicht entsprechend verankert sind. Wenngleich auf solchen Beobachtungen keine Kausalzusammenhänge konstruiert werden dürfen, stellen sie doch Hinweise für mögliche sich positiv auswirkende Maß-

nahmen dar. Im Rahmen ihrer Analysen unterschiedlicher Umgangsweisen mit den Herausforderungen migrationsbedingter Heterogenität der PISA-Teilnehmerstaaten Kanada, England, Finnland, Frankreich, Niederlande und Schweden heben van Ackeren/Klemm (2007) in manchen Bildungssystemen auch die Kooperation zwischen Bildungseinrichtung und Elternhaus als durchaus einflussreichen Faktor hervor. Im Folgenden werden Verständnis und Konzepte dieser Zusammenarbeit von den diesbezüglich besonders erwähnenswerten Ländern kurz dargestellt. Es handelt sich hierbei um Kanada, Großbritannien, Finnland und die Niederlande – die vier Länder, für die van Ackeren (2005) unter Bezugnahme auf die Länderberichte der Länder-Vergleichsstudie (Döbert/Klieme/Sroka 2004) die Arbeit mit Eltern als nennenswerte bzw. zentrale Integrationsstrategie identifiziert hat. Es sei darauf hingewiesen, dass detailliertere Analysen sowohl der lokalen schul- und bildungspolitischen Voraussetzungen als auch der jeweiligen Konzepte und Programme vonnöten wären, um Aussagen über deren tatsächliche Wirksamkeit treffen zu können. Nur so könnten Praktiken und Strategien identifiziert werden, die in gleicher oder ähnlicher Form eingesetzt auch in anderen Ländern zu dem Erfolg führen würden, die Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen von deren kulturellem und sozialem Hintergrund zu entkoppeln.

2.2.1 Kanada

Im internationalen Vergleich schneiden Jugendliche mit Migrationshintergrund in Kanada am besten ab: Im Durchschnitt gibt es in Kanada keinen signifikanten Unterschied in der Lernleistung zwischen Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund. Das Argument, Kanada könne diesbezüglich nicht mit anderen europäischen Einwanderungsländern wie Deutschland verglichen werden, weil in Kanada auch die sozioökonomischen Hintergrundmerkmale der Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ähnlich wären, was in den meisten europäischen Ländern nicht der Fall sei, kann am Beispiel der Stadt Toronto entkräftet werden. Obwohl zahlreiche der dort lebenden Migranten einen weniger günstigen sozioökonomischen Hintergrund aufweisen, gelingt es dort, benachteiligten Schülerinnen und Schülern in

sozialen Brennpunkten trotz erschwerter Startbedingungen faire Bildungschancen im Schulsystem zu ermöglichen. Als Anerkennung für dieses Engagement erhielt der *Toronto District School Board* den Carl Bertelsmann-Preis 2008. Die Schulbehörde in Toronto hat als einzige in Kanada einen Verantwortlichen auf Leitungsebene für Fragen der Teilhabe eingesetzt. Individuelle Förderung im Unterricht und durchgängige Sprachförderung sind Standards in Torontos Schulen. Curricula, Lernmethoden und Lehrerkollegien spiegeln die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft wider. Der *Toronto District School Board* verfügt über ein vielfältiges regionales Unterstützungsangebot für Schulen, das Lehrkräften und auch Eltern umfassende Qualifizierung bietet.²⁸ Die Zusammenarbeit der Schulen mit den Eltern, dem gesellschaftlichen Umfeld und mit Migrantenvereinigungen in Toronto kann als vorbildlich bezeichnet werden. In der Beteiligung der Eltern und des Umfelds („Parent and Community Involvement“) sieht die Schulbehörde Torontos eine wesentliche Aufgabe ihrer Bildungs- und Schulentwicklungsarbeit, die 2005 in der „Parent and Community Involvement Policy“ schriftlich fixiert wurde:

The TDSB believes that education is a shared responsibility among parents, the community, students, staff and the Board. By working together we all contribute to the improvement of our schools and to the success of our students. The Board shall provide parents with the information they need to support their children's education and shall involve them in decisions, which affect their children and their schools. The Board is committed to ensuring that all parents and members of our diverse communities have opportunities to participate in the school system, and shall provide the support necessary to achieve that goal. (Toronto District School Board 2005: Policy Statement 4.1)²⁹

Das Regelwerk formuliert zahlreiche Standards und Empfehlungen für die Kommunikation und Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und *Community*: Elterngruppen und Elternforen, Programme der aufsuchenden Elternarbeit, vielfältige Elternbildungsmaßnahmen nicht nur zur Stärkung von Sprach- und Erziehungskompetenzen, sondern auch der Kommunikations- und Führungskompetenzen für das Engagement und die Beteiligung in der Schule, außerschulische Beratungseinrichtungen sowie Vermittlungs- und Verbindungsstellen. Der „Parent and Community

²⁸ Vgl. Bertelsmann Stiftung 2008.

²⁹ Vgl. Toronto District School Board: http://www.tdsb.on.ca/wwwdocuments/parents/parent_groups/docs/P023-ParentAndCommunityInvolvement.pdf (letzter Zugriff: 18.08.2009)

Involvement Policy Implementation Plan“³⁰ beschreibt alle nötigen Schritte zur Umsetzung dieser komplex strukturierten Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Selbst die Struktur der Internetpräsenz des *Toronto District School Boards* spiegelt dieses Selbstverständnis wider: Es gibt jeweils eigene Bereiche für „students“, „parents“, „community“ und „staff“ sowie eine umfangreiche und übersichtliche Sparte „Parent and Community Involvement“³¹ mit Informationen zu Themen wie „Assisting children with their learning activities at home“, „Developing parenting skills“, „Involving the wider community“, „Maintaining effective two-way communication with your school“, „Participation in advisory groups“, „Volunteering at school“ u. v. m. Außerdem finden sich dort Hinweise zu den vom *School Board* und dem „Parent and Community Involvement Office (PCIO)“ regelmäßig organisierten Workshops sowie zur jährlich stattfindenden „Parent Involvement Conference“, die sich ausdrücklich an alle Eltern sowie die Mitglieder des „School Councils“ richten. Um die Teilnahme allen Eltern zu ermöglichen oder erleichtern, werden Übersetzungs- und Dolmetscherdienste sowie eine Kinderbetreuung während der gesamten Dauer der Konferenz angeboten. Konferenzgebühren werden nicht erhoben. Dass Niedrigschwelligkeit und Zielgruppenorientierung mit inhaltlicher Qualität und wissenschaftlichem Anspruch einhergehen, zeigt sich u. a. im Programm der Konferenz, das von namhaften Experten wie z. B. Joyce Epstein³² mitgestaltet wird.

In einigen Städten der Provinz Ontario gehören neuerdings so genannte „Settlement Workers“ zum externen Fachpersonal. Diese speziell ausgebildeten Sozialarbeiter vermitteln zwischen neu zugewanderten Familien, Schule und Behörden und entlasten damit sowohl die Eltern als auch die Lehrpersonen.³³

Ganz Kanada operiert mit so genannten *Parenting Centres*, in denen Eltern sowohl komplexe Informationen als auch vielfältige Unterstützung bezüglich der Lern- und Bildungsprozesse ihrer Kinder erhalten und ein vielfältiges Bildungs- und Quali-

³⁰ Vgl. Toronto District School Board: http://www.tdsb.on.ca/wwwdocuments/parents/parent_groups/docs/PCImplementationPlan.doc (letzter Zugriff: 18.08.2009).

³¹ Vgl. Toronto District School Board: <http://www.tdsb.on.ca/site/ViewItem.asp?siteid=91&menuid=314&pageid=242> (letzter Zugriff: 18.08.2009).

³² Vgl. hierzu Kap. 4.5.1.

³³ Vgl. hierzu Löser 2008, 2009.

fizierungsangebot vorfinden. Toronto, die größte Stadt Kanadas mit der höchsten Einwanderungsrate, hat neben 41 *Parenting Centres* 13 so genannte *Outdoor Education Centres*, die verstärkt um die Förderung sozialer Integration in außerschulischen Lernumgebungen bemüht sind. Das Modell Kanada bzw. Toronto findet weltweit große Anerkennung und bereits zahlreiche Nachahmer, aufgrund knapper Ressourcen ist es jedoch in seiner Fortführung gefährdet.

2.2.2 Großbritannien

In Großbritannien zählen verschiedene Maßnahmen zur stärkeren Einbindung des Elternhauses – insbesondere im Elementarbereich („Sure Start“-Programm, „Early Excellence Centres“ u. a.) – zu den zentralen Elementen gezielter Förderung ethnischer Minderheiten. Seit dem 1. September 1999 sind in Großbritannien Erziehungs- und Bildungsverträge, die so genannten „Home-School Agreements“, gesetzlich vorgeschrieben und geregelt. Diese sollen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Lehrern etablieren und stärken. Das „Department for Children, Schools and Families“ (DCSF) nennt folgende vier Hauptziele, die mit den „Home-School Agreements“ verfolgt und erreicht werden sollen:

- **Better home-school communication** (for example, on issues such as pupil progress, information on what pupils will be taught, homework, and domestic concerns that may affect the pupils' ability to learn effectively)
- **Parents and teachers working together on issues of concern** (for example, aspirations, expectations, behaviour, bullying and drug education)
- **Parents supporting and helping their children's learning at home more effectively**
- **The identification of issues that need to be addressed** through the School Development Plan

(Department for Children, Schools and Families³⁴)

³⁴ Vgl. <http://www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement/hsa> (letzter Zugriff: 16.08.2009).

Die Absätze 110 und 111 des „School Standards and Framework Act“ von 1998³⁵ sowie entsprechende Richtlinien („Home-School Agreements: Guidance for Schools“³⁶) regeln, was diese Erziehungsverträge beinhalten müssen (bzw. nicht beinhalten sollten) und wie die Schulen damit zu operieren haben. Beispiele für „Primary Home-School Agreements“ und „Secondary Home-School Agreements“ stehen auf der Internetseite des DCSF zur Verfügung.³⁷ Eine Evaluation der Home-School Agreements (HSAs), die zwischen November 2002 und Mai 2003 durchgeführt wurde, lässt durchaus positive Effekte erkennen:

The main positive impact of the introduction of HSAs, as reported by the questionnaire sample, is in communicating the role, expectations and responsibilities of the school. In addition, one in three schools saw a positive impact in developing parent teacher working, and assisting parents in supporting their children's learning in the home, completing homework and encouraging good behaviour. (Coldwell et al. 2003: 85)

Die Evaluation ergab ferner, dass sich die Vereinbarungen als umso effektiver erwiesen, je stärker auch die Schüler (auf deren ausdrücklichen Wunsch) in die Zielvereinbarungsgespräche involviert wurden (Coldwell et al. 2003: 86).

Auch in Österreich gab es 1999 eine lebhafte Diskussion über „Erziehungsvereinbarungen“, die 2001 zu einer Gesetzesnovellierung führte, nach der „Verhaltensvereinbarungen“ zwischen Lehrern, Schülern und Eltern erlaubt sind. Auf die österreichische Diskussion wird an dieser Stelle nicht näher eingegangen, eine Zusammenfassung findet sich in Krumm 2000.

Auch einige deutsche Bundesländer können inzwischen auf Erfahrungen mit Erziehungs-/Bildungsvereinbarungen zurückblicken.³⁸ Krumm (2003b) führt als Beispiele aus deutschsprachigem Raum neben Österreich die Bundesländer Brandenburg, Nordrhein-Westfalen und Hessen auf. An allen vier Konzepten kritisiert Krumm u. a., dass sie keine wissenschaftlichen Begründungen für eine derart geregelte und schrift-

³⁵ Vgl. http://www.opsi.gov.uk/acts/acts1998/ukpga_19980031_en_1 (letzter Zugriff: 16.08.2009).

³⁶ Die Publikation ist erhältlich über das DCSF Publications Centre (dcsf@prolog.uk.com).

³⁷ Vgl. http://www.standards.dfes.gov.uk/parentalinvolvement/hsa/hsa_case (letzter Zugriff: 11.09.2009).

³⁸ Vgl. hierzu z. B. Krumm 2000, 2002, 2003a, 2003b.

lich vereinbarte Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern enthielten – wenngleich die Forschung keinen Zweifel daran ließe, dass schulische Erfolge von der Mitwirkung der Eltern mitbestimmt seien. Außerdem würden die Konzepte nicht klären, ob und ggf. warum pädagogische Verpflichtungen, die sich aus den Vereinbarungen ergäben, eher erfüllt würden als die Pflichten, die die Schulgesetze auferlegten. Krumm geht außerdem auf den Unterschied zwischen Verträgen (Selbstverpflichtungen) und Anordnungen (Fremdverpflichtungen) ein, wobei ersteren eine höhere Wirkung als letzteren zugeschrieben wird. In diesem Zusammenhang führt Krumm für sinnvolle Arten von Vereinbarungen über Verhaltensweisen (oder Verhaltensregeln) die Termini „Verhaltensvereinbarungen“ und „Verhaltensverträge“ ein (ebd.: 3f.).

Auch das neue Hamburger Schulgesetz³⁹ sieht die Möglichkeit solcher schriftlichen Lernvereinbarungen vor. Diese basieren auf Zielklärungsgesprächen, an denen Lehrkräfte, Eltern und Schüler teilnehmen. Diese Gespräche können das Zeugnis bzw. die Notengebung zum Halbjahr in der dritten Jahrgangsstufe ersetzen: Nach der Schulreform, die im Sommer 2010 umgesetzt werden soll, ist erst ab Klasse 4 eine Leistungsbewertung in Punkten oder Noten und ab Klasse 6 in den klassischen Schritten von 1 bis 6 vorgesehen. Nach der neuen Prüfungsordnung sind unterschiedliche Entscheidungen für einzelne Klassen zulässig, nicht aber für einzelne Schüler.

Wenngleich durchweg positive Erfahrungen von Lehrkräften berichtet werden, muss kritisch untersucht werden, inwiefern diese neuen Formen zu einer tatsächlich verbesserten Eltern-Lehrer-Kooperation sowie zur Leistungssteigerung der Kinder und Jugendlichen beitragen können. Wissenschaftliche Untersuchungen zur Wirksamkeit von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen und/oder Zielvereinbarungsgesprächen und folgenden Lernzielvereinbarungen sind für die genannten bundesdeutschen Beispiele nicht bekannt.

³⁹ BSB 2009: 101.

2.2.3 Finnland

Seit der ersten PISA-Veröffentlichung richtet sich das Augenmerk der Weltöffentlichkeit auf finnische Schulen: In Finnland gibt es kaum Unterschiede im Lernerfolg zwischen verschiedenen sozialen Schichten. Das finnische Schulsystem befindet sich seit den frühen 1970er Jahren in einem permanenten und komplexen Reformprozess. Im Gegensatz zu Deutschlands föderalistischen Unterschieden baut Finnland auf die flächendeckende Einführung eines neunjährigen Gesamtschulsystems. Das Zentralamt für Unterrichtswesen erarbeitet Rahmenlehrpläne, deren konkrete Ausgestaltung liegt jedoch bei den Kommunen und den Schulen selbst. Einen wesentlichen Grund für den erfolgreichen Verlauf der finnischen Schulreformprozesse sehen Buchberger/Buchberger (2005) in der Kooperation sämtlicher Bildungspartner:

Machbarkeit wie Nachhaltigkeit substantieller (Bildungs-)Reformen scheinen v. a. dann leistbar zu sein, wenn sämtliche Bildungspartner – aus Bildungspolitik, Administration, Bildungswissenschaften, Wirtschaft und Gewerkschaften sowie Lehrkräfte und Eltern – eine ‚Stimme‘ in Bildungsdiskussionen und Entscheidungsprozessen haben sowie eine offene Konsenskultur zu verwirklichen imstande sind (...). Eine Pflege dieser Bedingungen scheint die finnische Bildungsentwicklung zu kennzeichnen. (Buchberger/Buchberger 2005: 159)

Finnland verfügt nicht über hohe Migrationsanteile in der Bevölkerungsstruktur. Das spiegeln auch die PISA-Daten wider: 98,7% der in Finnland getesteten Schülerinnen und Schüler sind im Inland geboren und haben mindestens einen Elternteil, der ebenfalls im Inland geboren ist. Nur 1,3% der getesteten Schüler sprechen zu Hause eine andere Sprache als im Unterricht. Die Leistungen der relativ kleinen Gruppe von Schülerinnen und Schüler (1%), die ebenso wie ihre Eltern im Ausland geboren sind, liegen im Lesen deutlich über dem PISA-Durchschnitt.⁴⁰ Ein Grund für die Leistungshomogenität wird in der umfangreichen frühkindlichen und vorschulischen Förderung vermutet: Schon vor der Geburt kümmert man sich um Mutter und Kind in der Beratungsstation, die es in jeder Kommune gibt. Bereits ab dem ersten Lebensjahr werden Kinder in einer Kindertagesstätte oder in einer Familienpflege betreut, da über 80% der Frauen berufstätig

⁴⁰ Vgl. z. B. van Ackeren/Klemm 2007: 78, 200.

sind. 98% der Sechsjährigen besuchen die Vorschule, die in den meisten Fällen in die Kindertagesstätte integriert ist, aber auch Teil der Grundstufe der neunjährigen Gemeinschaftsschule sein kann. Vorbildlich geregelt ist der Übergang von der Elementar- in die Primarstufe: In der Vorschule besuchen die Kinder bereits ihre künftige Schule und die Vorschullehrkräfte kooperieren mit den Grundschullehrkräften.⁴¹

Die geringen Leistungsdifferenzen zwischen Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher sozialer und kultureller Herkunft lassen sich möglicherweise auch darauf zurückführen, dass Finnland über eine breit angelegte und maßnahmenreiche Förderkultur im Kontext einer Schulstruktur verfügt, die mit ihrem integrierten System in der Primarstufe und im Sekundarbereich I auf die gemeinsame Unterrichtung einer leistungsheterogenen Schülerschaft – auch unterschiedlicher sozialer und ethnischer Herkunft – ausgelegt ist. Dem finnischen Schulsystem scheint es durch die Umstellung von einer vertikalen zu einer horizontalen Schulstruktur in den 1970er und 1980er Jahren gelungen zu sein, Heterogenität positiv zu nutzen – sowohl zugunsten der leistungsschwachen, für die besonders detaillierte Maßnahmenpläne vorgesehen sind, als auch der leistungsstarken Schüler. Diese Erfolge rühren nicht zuletzt daher, dass jede Schule gesetzlich dazu verpflichtet ist, ihr eigenes, den Bedürfnissen ihrer Klientel entsprechendes Profil zu entwickeln, zu realisieren und auszuweisen.

Teil der Fördermaßnahmen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ist die gezielte Kooperation mit den Eltern, „um das Selbstverständnis und Selbstvertrauen der Kinder und Jugendlichen auf der Basis der gestärkten eigenen kulturellen Identität zu stützen“ (van Ackeren/Klemm 2007: 200). Die Methoden der Elternarbeit erscheinen auf den ersten Blick wenig spektakulär; im Unterschied zu Deutschland basieren sie jedoch auf einem Verständnis von freundschaftlicher, hierarchiefreier und konkurrenzloser Eltern-Lehrer-Partnerschaft zum Wohle des Kindes. Finnische Lehrerinnen und Lehrer sind in erster Linie für den Fachunterricht verantwortlich, für Schulsozialarbeit und schulpsychologische Dienste sind sie weder ausgebildet noch zuständig. Dieses Verständnis des Lehrberufs teilen auch Schulträger und Eltern. Eine Besonderheit der finnischen Schulstruktur liegt in der Spezialisierung des Schulpersonals

⁴¹ Vgl. hierzu Domisch 2006.

bzw. im Ausschuss für Schülerfürsorge, der an jeder Schule tätig ist und mindestens einmal pro Woche zusammenkommt. Neben Schulleitung, Klassenlehrern und Fachlehrern hat jede finnische Schule auch eine Vielzahl von Experten für bestimmte Sonderaufgaben, von denen die Lehrkräfte demzufolge explizit freigestellt sind. Bei Problemen sozialer Natur, so auch bei Problemen, die die Familie einer Schülerin/eines Schülers betreffen, nimmt nicht die Klassenlehrerin/der Klassenlehrer oder eine andere Lehrkraft, sondern der Kurator bzw. die Kuratorin, ein(e) speziell ausgebildete Sozialpädagoge/-in, Kontakt zu den Eltern auf. Diese Stelle existiert zusätzlich zum Schulpsychologen/zur Schulpsychologin, der Ansprechpartner für individuelle Probleme der Schülerinnen und Schüler ist. Zudem verfügt jede voll ausgebaute Schule in der Regel über eine Schullaufbahnberaterin/einen Schullaufbahnberater sowie eine Speziallehrkraft (für je drei Klassen), die für die innerschulische Förderung schwacher Schüler zuständig ist. Wenn es nicht gelingt, Lernprobleme im Rahmen eines bestimmten Stundenkontingents bei der Speziallehrerin zu beheben, schreibt das Gesetz die Einberufung einer Spezialkonferenz vor. Dieser gehören Schulleitung, Klassenleitung, ggf. die Fachlehrkraft sowie die Speziallehrkraft, Kurator/-in, Schulpsychologe/-in, der/die Gesundheitsfürsorger/in und die Schulärztin/der Schularzt an. Die Kooperation mit den Eltern ist ausdrücklich erwünscht, sollten diese sich dazu aber nicht bereit erklären oder in der Lage fühlen, löst die Schule die Lernprobleme auch ohne sie.

Wesentliche Merkmale des finnischen Schulsystems sind demokratische Strukturen, Transparenz und Mitbestimmung. Vorgegeben sind lediglich die Kernziele. Darüber hinaus haben Lehrer, Schüler und Eltern weit reichende Gestaltungsmöglichkeiten. In Finnland haben Eltern ein klares Mitsprache- und Entscheidungsrecht in allen Belangen der Erziehung und Bildung. Finden sich beispielsweise in einer Gemeinde ausreichend Eltern für ein bestimmtes Schulfach oder eine reformpädagogische Methode, muss sich die Schule darauf einrichten. Selbst bei der Entwicklung von Lehrplänen werden Eltern einbezogen: Offizielle Curricula stecken den Bildungsrahmen ab. Darüber hinaus ist jede Schule aufgefordert ihren eigenen Lehrplan – in Zusammenarbeit von Lehrkräften und Schulvorstand, d. h. auch Eltern – zu entwickeln.

2.2.4 Niederlande

In den Niederlanden haben 7,4% der PISA-getesteten Schülerinnen und Schüler Eltern, die nicht wie sie in den Niederlanden geboren sind. 4,5% sind selbst im Ausland geboren. Im Vergleich zu Kanada und Finnland differieren die Leistungswerte der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund in den Niederlanden erheblich. Diese Leistungsheterogenität bleibt auch bei gleichem sozioökonomischen Status bestehen.⁴²

Die Förderung von benachteiligten Kindern und Jugendlichen ist in den Niederlanden nicht einheitlich geregelt. Die kommunalen Schulbehörden sind dafür verantwortlich, durch entsprechende Maßnahmen Benachteiligungen im Schulsystem auszugleichen. Abhängig vom Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund können die Schulen dafür zusätzliche finanzielle Mittel erhalten. Seit 1986 sind die Schulen in den Niederlanden gesetzlich verpflichtet, ihre Schülerinnen und Schüler auf eine multikulturelle Gesellschaft vorzubereiten und ihren Unterricht entsprechend interkulturell zu gestalten. Eine Art Schlüsselfunktion in der Bekämpfung schulischer Benachteiligung hat in den Niederlanden die Einbeziehung der Familien und Eltern. In den 1980er Jahren begann man durch verschiedene Programme im Elementar- und Primarbereich späteren Leistungsdifferenzen vorzubeugen und zu verhindern, dass bestimmte Schülergruppen bereits benachteiligt ihre Schulkarriere antreten. *Headstart*-Projekte konzentrieren sich auf die Förderung von Familien ethnischer Minderheiten und deren kurz vor der Einschulung stehenden Kindern. Darüber hinaus gibt es seit einiger Zeit auch breiter angelegte Präventivmaßnahmen für Familien mit Kindern im Alter von null bis sieben Jahren (oder älter), die darauf abzielen, sowohl Kinder als auch Eltern auf die Grundschule vorzubereiten und sie auch darüber hinaus zu begleiten. So sollen die elterlichen Unterstützungsleistungen langfristig angeregt werden mit dem Ziel, darüber auch die Schulleistungen der Kinder auf ein höheres Niveau anzuheben. Die Stadt Amsterdam arbeitet z. B. in einigen Stadtteilen mit Kontakteltern, die den Kontakt zwischen Schule und Eltern (von Kindern im Vorschulalter) mit nicht

⁴² Vgl. van Ackeren/Klemm 2007: 202.

ausreichenden Niederländischkenntnissen herstellen und aufrecht erhalten. Die Kontakteltern – Eltern aus den Migrantengemeinschaften – werden für diese Aufgabe ausgebildet und informieren wiederum andere Eltern ihrer *Community* über vorschulische Aktivitäten sowie Sprachkurse, die spezifisch für sie von den regionalen Bildungszentren (ROCs) entwickelt wurden. Mitte der 1990er Jahre starteten vom Bildungsministerium unterstützte Modellvorhaben wie z. B. „Piramide“ und „Kaleidoskop“, die die Eltern z. B. durch sprachfördernde Materialien und Aktivitäten gezielt in die vorschulischen und schulischen Entwicklungs- und Lernprozesse einbeziehen. Diese Programme haben sich als relativ effektiv erwiesen: Bei Sprach- und Mathematiktests schnitten Schülerinnen und Schüler, die an diesen Programmen teilgenommen hatten, besser ab als vergleichbare Schülerpopulationen ohne entsprechende Förderung.⁴³

Das Ziel einer stärkeren Verzahnung von Schulen und ihrem Umfeld verfolgt seit 1994 die Projektgruppe „Interkulturelles Lernen“ (Projectgroep ICO – Intercultureel Onderwijs).⁴⁴ Entwickelt wurden die *Brede School* („breit gefächerte Schule“)⁴⁵ und andere ähnlich konzipierte Schulformen (z. B. *Vensterscholen* in Groningen, *Forum Schools* in Utrecht, *Community Centers* in Amsterdam), die sich konzeptuell an die *Community School* der USA anlehnen und unter einem Dach Grundschule, Kinderbetreuung, soziale Dienste (Sozialarbeit, Gesundheitsfürsorge etc.) und Freizeitangebote (Sport, Kultur etc.) für Kinder zwischen 0 und 12 Jahren anbieten. Sie haben sich in den Niederlanden inzwischen etabliert: Über 500 solcher Schulen gibt es inzwischen landesweit. Mit dieser Schulform wird versucht, die drei Lebens- und Lernbereiche Schule, Elternhaus und *Community* zu verbinden und sie mehr füreinander zu öffnen. In der Praxis bedeutet das z. B. verlängerte Öffnungszeiten bis in den Abend für Angebote der Gemeinwesenarbeit, Einrichtung von Computerräumen für die Anwohner in Zusammenarbeit mit den Nachbarschaftszentren, die räumliche Integration von vorschulischer, schulischer und außerschulischer Kinder- und Jugendarbeit, sowie

⁴³ Vgl. hierzu Veen/Roeleveld/Leseman 2000 und van Ackeren/Klemm 2007: 204.

⁴⁴ Um interkulturellem Unterricht neue Impulse zu geben, gründete das Ministerium für Bildung, Wissenschaften und Kultur zusammen mit dem Ministerium für Volksgesundheit, Wohlfahrt und Sport 1994 die Projektgruppe „Interkulturelles Lernen“ (Projectgroep ICO – Intercultureel Onderwijs). Diese widmete sich auch der Frage nach einer stärkeren Verzahnung von Schulen und ihrem Umfeld, die zum einen mit dem Konzept der *Brede School* beantwortet wurde.

⁴⁵ Vgl. Münz 2003: 7f. bzw. <http://www.bredeschool.nl> (letzter Zugriff: 18.09.2009).

die Verknüpfung schulischer Elternarbeit und außerschulischer Elternarbeit bzw. Erwachsenenbildung (z. B. Sprachkurse für Migrantenelementern im Rahmen der verpflichteten Integrationskurse). Merkmale des Konzepts sind u. a. die enge Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen aus dem Elementar- und Primarbereich sowie die bewusste Unterstützung der Eltern z. B. durch kurze Wege zu Sozial- und Freizeiteinrichtungen. Nach Münz (2003) zeigen die Kommunen an der Entwicklung dieser Einrichtungen großes Interesse, „da sich hier politische Prioritäten wie integrierte Arbeitsansätze, intensive Zusammenarbeit von Einrichtungen, multifunktionales Bauen und stärkere Einbeziehung und Unterstützung der Eltern miteinander verknüpfen“ (ebd.: 8). Um Aussagen darüber treffen zu können, wie sich diese neuen komplexen Schulformen tatsächlich auf die Lern- und Bildungsprozesse der Kinder und Jugendlichen auswirken, müssen Untersuchungen folgen.

2.3 Kapitaltheoretische Ansätze von Pierre Bourdieu und James Samuel Coleman⁴⁶

Die Zusammenhänge zwischen familiärer Sozialisation und schulischen Leistungen bzw. Bildungserfolg können u. a. mithilfe der kapitaltheoretischen Ansätze von Pierre Bourdieu (Bourdieu 1983) erklärt werden. Häufig werden Bourdieus Theorien auch herangezogen, um den Unterschieden in den Bildungserfolgen von Kindern und Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund nachzugehen (z. B. Diefenbach 2008). Die Ressourcen, die dem Individuum für das Erreichen seiner Ziele zur Verfügung stehen, d. h. die Voraussetzungen, die jeder Mensch mitbringt, um sich in seinem Sozialraum zu positionieren, bezeichnet Bourdieu als „Kapital“ – welches er in ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital und symbolisches Kapital unterteilt. Unter ökonomischem Kapital versteht Bourdieu materiellen Besitz, der in Form von Geld oder anderem materiellen Eigentum in Erscheinung tritt. Ökonomisches Kapital für sich allein garantiert nach Bourdieu noch keine Machtposition – um Macht

⁴⁶ Dieses Kapitel enthält Gedanken einer Examensklausur zum Thema „Verbesserung von Bildungschancen durch Kooperation von Schule, Elternhaus und außerschulischen Institutionen“, die Tanja Salem 2009 an der Universität Hamburg schrieb und als Anregung für dieses Kapitel zur Verfügung stellte. Ihr sei an dieser Stelle dafür gedankt.

ausüben zu können, bedarf es zusätzlich anderer Kapitalformen, insbesondere sozialen und kulturellen Kapitals.

Ausschlaggebend für die Erklärung von Bildungserfolgen bzw. -misserfolgen ist das kulturelle Kapital, das Bourdieu in drei Formen unterteilt: inkorporiertes, objektiviertes und institutionalisiertes Kapital. Inkorporiertes Kapital, für das auch der Terminus „Bildungskapital“ verwendet wird, wird in den Familien, die jeweils über unterschiedlich viel kulturelles Kapital verfügen, an die Kinder weiter gegeben. Es handelt sich dabei um verinnerlichtes und an eine Person gebundenes Kapital – um erworbene Bildung, d. h. die Akkumulation von Kultur durch familiäre Primärsozialisation und die anschließende formale Sekundärerziehung. In Bezug auf dieses Kapital weist Bourdieu auf die Bedeutung des Faktors Zeit hin: Die Akkumulation von kulturellem Kapital kann durch die Investition von Zeit begünstigt werden und hängt in hohem Maße davon ab, wie lange Eltern ihre Kinder von ökonomischen Zwängen, d. h. davon, selbst zum Familieneinkommen beitragen zu müssen, freihalten können. Ökonomisches Kapital ist demnach bedingt transformierbar in kulturelles Kapital – und umgekehrt: Die Investition von ökonomischem Kapital kann – z. B. durch die Ausgabe von Geld für ein Studium, eine Fortbildung, einen Sprachkurs o. ä. – zur Vermehrung von kulturellem Kapital führen. Umgekehrt kann eine erfolgreiche Aus- und Weiterbildung den Aufbau materiellen Wohlstands begünstigen. Dieser Kreislauf der Verwandlung und Rückverwandlung liefert bereits erste Erklärungen für die Bildungsbenachteiligungen von Kindern aus einkommensschwachen Familien. Hinzu kommt, dass es sich bei der Schule um eine Institution handelt, die gesellschaftliche Strukturen produziert und reproduziert und sich, um den Status der herrschenden Klassen zu sichern, an deren „Habitus“ orientiert. Schülerinnen und Schüler aus schlechter gestellten Familien sind somit mehrfach benachteiligt: Zum einen werden ihre Erfahrungen in der Schule entwertet, zum anderen müsste ihr Habitus korrigiert und an den in der Schule herrschenden angepasst werden. Familiäre Sozialisation und das kulturelle Kapital der Eltern – z. B. auch deren Wissen über die Anforderungen eines Schul- und Bildungssystems – bestimmen somit in hohem Maße den Bildungserfolg der Kinder.

Unter objektiviertem kulturellem Kapital versteht Bourdieu kulturelle Güter, wie z. B.

Bücher, Musikinstrumente, Maschinen und Kunstgegenstände. Der Unterschied zu ökonomischem Kapital besteht darin, dass der Erwerb eines kulturellen Guts zunächst nur einen Wechsel des Eigentumsrecht bewirkt und erst dann zu objektiviertem kulturellem Kapital wird, wenn entsprechendes inkorporiertes kulturelles Kapital vorhanden ist und eingesetzt wird: Die kulturelle Fähigkeit, ein Instrument zu spielen, eine Maschine zu bedienen oder ein Buch zu lesen, muss zunächst erworben werden. Diese Erwerbsprozesse, d. h. ob und in welchem Maße der Zugang zu und der Umgang mit kulturellen Gütern erworben werden kann, hängen wiederum von den individuellen Sozialisationsprozessen ab. Erst wenn die eigentliche Bedeutung und der Sinn des Kulturguts verstanden wird, kann von objektiviertem kulturellem Kapital gesprochen werden. Institutionalisiertes Kulturkapital existiert in Form von Titeln und Bildungszertifikaten, wie z. B. Mittlerer Reife, Abitur, Universitätsabschlüssen und akademischen Graden, die in der Regel durch die Investition von Zeit und ökonomischem Kapital erworben werden müssen, ihren Trägern aber Zutritt zu bestimmten privilegierten beruflichen Positionen und hierüber wiederum zu ökonomischem Kapital verschaffen können.

Mit sozialem Kapital meint Bourdieu die Beziehungen, auf die ein Individuum zurückgreifen kann. Das soziale Kapital stellt somit eine Ressource dar, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe bzw. mehreren Gruppen beruht und die den Individuen Zugang zum gesellschaftlichen und sozialen Leben mit all seinen Leistungen (z. B. Hilfeleistungen, Unterstützungsleistungen) und Konsequenzen (z. B. gegenseitiges Kennen und Anerkennen) ermöglicht. Auch soziales Kapital ist abhängig von zeitlichen und ökonomischen Ressourcen, ohne die die Aufrechterhaltung sozialer Netzwerke nicht gewährleistet ist. Das Konzept Sozialkapital wurde seitdem viel diskutiert; wichtige Beiträge sind z. B. James S. Coleman (1988), Robert D. Putnam (1993, 2000, 2001), und Patrick Hunout (2003; 2005).

Nach Coleman (1988) existieren drei Ebenen von sozialem Kapital: Die erste Ebene ist bestimmt von Vertrauen, Erwartungen und Verpflichtungen, die zweite Ebene bilden Informationskanäle und die dritte Normen und Sanktionen. Das Potenzial des sozialen Kapitals, das sich nur in geschlossenen Netzwerken, in denen alle Personen auf ver-

schiedenen Ebenen miteinander interagieren, entfalten könne, liege in dem leichteren Zugang zu gesellschaftlichen Ressourcen. Für Coleman stellt das soziale Kapital die wichtigste Basis für Bildungserfolg dar. Kulturelles Kapital, z. B. in Form von intellektuellen Fähigkeiten der Eltern, spiele zwar auch eine wichtige Rolle, sei aber nur dann wirksam, wenn Eltern auch über soziales Kapital verfügten und dieses effektiv und (zeit-)intensiv einsetzten (z. B. in Form von gemeinsamen Aktivitäten mit den Kindern). Diese Theorien bieten Erklärungen für die Befunde, nach denen die Wirksamkeit elterlicher Unterstützung nicht davon abhängt, welche eigenen Bildungserfahrungen die Eltern mitbringen, sondern davon, ob und wie intensiv das elterliche Engagement am Lernen der Kinder ansetzt. Somit sieht Coleman z. B. in alleinerziehenden Haushalten die Gefahr des Bildungsmisserfolgs.⁴⁷ Auch Umzüge und Migration würden soziale Netzwerke zerstören, was zum Abbau sozialen Kapitals und damit zu negativen Konsequenzen für schulische Leistungen führen könne.

Bourdieu's symbolisches Kapital kann als eine den anderen Kapitalformen übergeordnete Ressource verstanden werden. Sie kommt durch gesellschaftliche Anerkennung zustande und wirkt als Prestige. Das institutionalisierte kulturelle Kapital in Form von Bildungstiteln ist so immer auch symbolisches Kapital, da es von anderen Individuen der Gesellschaft meist anerkannt wird bzw. den Zugang zu bestimmten Karrieren eröffnet oder verhindert. Bildungstitel können daher auch an Wert verlieren, wenn zu viele Gesellschaftsmitglieder sie erwerben. Auch soziales Kapital hat eine symbolische Komponente, da es auf Anerkennung angewiesen ist, um als Machtmittel eingesetzt werden zu können.

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das kulturelle Kapital – neben dem ökonomischen Kapital, weil es ersteres zum Teil stark beeinflusst – ausschlaggebend

⁴⁷ Neuere Studien haben jedoch ergeben, dass in Deutschland die Familienform keinen nachweisbaren Einfluss auf den Schulerfolg der Kinder habe. Auf Basis der Längsschnittdaten des vom DIW Berlin in Zusammenarbeit mit Infratest Sozialforschung erhobenen Sozio-ökonomischen Panels (SOEP) konnte für Kinder, die in Deutschland von 1966 bis 1986 geboren wurden, z. B. gezeigt werden, dass es keinen nachweisbaren Einfluss des Familientyps auf die Wahrscheinlichkeit gibt, das Abitur oder einen höheren Bildungsabschluss zu erlangen. Ebenso wenig lassen sich Einflüsse auf das Arbeitslosigkeitsrisiko in der Jugend nachweisen. Analysen der PISA-Ergebnisse widerlegen ebenfalls die These, dass Kinder, die bei nur einem Elternteil aufwachsen, schlechtere Schulleistungen erzielten. Ein Zusammenhang zwischen der Herkunft aus einer „Kernfamilie“ (Kind lebt mit beiden Elternteilen zusammen) bzw. aus einer „Ein-Eltern-Familie“ konnte weder hinsichtlich des Besuchs unterschiedlicher Schulformen noch des Kompetenzerwerbs (beim Lesen) festgestellt werden (vgl. Klemm 2003).

für Bildungserfolg ist. Studien, die sich auf die Theorien von Bourdieu und Coleman stützen und versuchen, die verschiedenen Kapitalien zu operationalisieren, haben dies gezeigt.⁴⁸

Familien mit Migrationshintergrund sind diesbezüglich in der Regel besonders stark benachteiligt, weil sie bei der Akkumulation von kulturellem Kapital in allen drei genannten Bereichen mit Hindernissen konfrontiert sind, da kulturelles Kapital nicht einfach von Gesellschaft zu Gesellschaft übertragbar ist: Bildungsabschlüsse und Titel (institutionalisiertes kulturelles Kapital) werden oftmals nicht anerkannt bzw. abgewertet, gesellschafts- und systemspezifisches Wissen (inkorporiertes kulturelles Kapital: z. B. in Form von Sprachkenntnissen, kommunikativen Fähigkeiten, Wissen um die Funktionsweise des Schul- und Bildungssystems etc.) muss von Migranten erst erworben werden und kann in Familien mit Migrationshintergrund oftmals nicht an die Kinder weitergegeben werden und auch der Zugang zu objektiviertem kulturellem Kapital ist für Familien mit Migrationshintergrund mit zusätzlichen Hürden verbunden, da dieser hauptsächlich von ökonomischem und inkorporiertem kulturellem Kapital abhängt.

Um dennoch Chancengleichheit zu gewährleisten, müssten beispielsweise Bildungssysteme bzw. einzelne Bildungseinrichtungen in der Lage sein oder in die Lage versetzt werden, die aufgrund ungleicher Verteilung ökonomischen, kulturellen und sozialen Kapitals bestehenden sozialen Ungleichheiten auszugleichen. Auf der Basis dieser Überlegungen plädieren Bourdieu & Passeron (1971) für eine pädagogische Praxis, die von kultureller Heterogenität statt von Homogenität ausgeht.

Ergänzend zu Maßnahmen, die – z. B. durch Individualisierung in heterogenen Lerngruppen – am Unterricht der Kinder und Jugendlichen ansetzen, muss auch auf anderen Ebenen nach Lösungen gesucht werden. Ein denkbarer Ansatz wäre die Stärkung und Förderung der Familien, die nicht über ausreichend bzw. das benötigte kulturelle Kapital verfügen. Müller & Stanat (2006) konnten z. B. zeigen, dass Jugendliche mit türkischem Migrationshintergrund offenbar nicht das „richtige“ kulturelle Kapital – in

⁴⁸ Vgl. z. B. Watermann/Baumert 2006.

Form von Büchern etc. – besäßen. Nach Bourdieu (1983) fehle Angehörigen aus unteren sozialen Schichten nicht nur kulturelles Kapital an sich, sondern auch das Wissen über die Anforderungen eines langen Aneignungsprozesses von kulturellem Kapital. Die Bereitstellung und Vermittlung dieses Wissens wäre ein weiterer Ansatzpunkt, der zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beitragen könnte. Viele Bildungssysteme setzen mit entsprechenden Elternbildungsmaßnahmen genau hier an.

Des Weiteren kann an vorhandenes soziales Kapital angeknüpft werden. Die Beziehungen nicht nur zwischen Eltern und Kindern, sondern auch zwischen Bildungseinrichtungen, Familien und außerschulischen Institutionen müssen gestärkt werden, um auf der Grundlage vorhandener Ressourcen Netzwerke zu bilden, die die Akkumulation weiteren sozialen sowie kulturellen Kapitals begünstigen. Nach Coleman (1988) kann z. B. auch zwischen verschiedenen Institutionen durch Zusammenarbeit soziales Kapital entstehen, was wiederum dazu beiträgt, dass vorhandene Ressourcen besser genutzt werden können. So berichtet z. B. Neumann (2008a) aus England, dass Leistungsunterschiede zwischen verschiedenen Schülergruppen reduziert werden konnten, wenn eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Elternhäusern sowie mit den ethnischen *Communities* und religiösen Gemeinschaften (z. B. Moscheen) stattfand. Gogolin u. a. (2003) halten fest, dass sich eine Kooperation zwischen Schule und ethnischen *Communities* vor allem dann als wichtig erweist, wenn kaum Kontakte zwischen Schulen und Elternhäusern bestehen.

Insgesamt kann aus den dargestellten kapitaltheoretischen Ansätzen eine Begründung für die verstärkte Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen mit Familien – insbesondere mit Familien, die nicht über ausreichend „legitimes kulturelles Kapital“ (Bourdieu 1990) verfügen – sowie deren *Communities* abgeleitet werden.

2.4 Der ökosystemische Ansatz nach Urie Bronfenbrenner⁴⁹

Die Zusammenarbeit zwischen den für die Erziehung primär verantwortlichen Eltern und den Bildungseinrichtungen wird von den konkreten sozialen Bedingungen der sie umgebenden Sozialwelt beeinflusst und bestimmt. Um die Art und Weise, wie Individuen in soziale Umwelten eingebunden sind, zu beschreiben, konzipierte Bronfenbrenner (1979) ein Mehrebenenmodell, in dem soziale Umwelten als komplex ineinander geschachtelte ökologische Systeme interpretiert werden, die sich direkt oder indirekt auf die Entwicklungsprozesse und Handlungen von Individuen auswirken. Bronfenbrenners „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (Bronfenbrenner 1979 bzw. 1981) befasst sich u. a. mit den reziproken Anpassungsprozessen zwischen dem aktiven, sich entwickelnden Menschen und seinen unmittelbaren Lebensbereichen. Nach Bronfenbrenner stellt das Individuum eine wachsende dynamische Einheit dar, die sowohl von ihrer Umwelt beeinflusst wird als auch selbst ihre Umgebung beeinflussen und verändern kann.

Die ökologischen Systeme werden unterschiedlichen gesellschaftlichen Organisationsebenen zugeschrieben – der mikrosozialen Ebene sozialisatorischer Interaktion, der mesostrukturellen Ebene der Beziehungsgestaltung, der exostrukturellen Ebene institutioneller Organisationsprinzipien und der makrostrukturellen Ebene kultureller Wertvorstellungen und Weltanschauungen (vgl. Grundmann/Kunze 2008: 179). Über diese vier Dimensionen hinaus ergänzte Bronfenbrenner sein Modell später um eine zeitliche Dimension, das „Chronosystem“, das sowohl das Individuum als auch dessen Umwelt erfasst (vgl. Bronfenbrenner 1981: 38; 1990: 76).

Das Zentrum des Modells bilden die mikrosozialen Interaktionen zwischen Menschen in verschiedenen Lebensbereichen und Handlungssituationen, z. B. die Interaktion

⁴⁹ Der in Russland geborene amerikanische Entwicklungspsychologe Urie Bronfenbrenner (1917–2005) wurde in erster Linie durch sein Werk „Ecology of Human Development“ (1979)/ „Ökologie der menschlichen Entwicklung“ (1981) sowie durch die Mitbegründung (1965) von *Head Start* (vgl. z. B. Mallory/Goldsmith 1991), einem Programm des United States Department of Health and Human Services (<http://www.acf.hhs.gov/programs/ohs/index.html>; letzter Zugriff: 19.12.2009) zur frühen Förderung von Kindern und deren Familien aus benachteiligten sozialen Milieus, bekannt.

zwischen einem Kind und seinen Eltern in der Familie, zwischen einem Kind und den Erzieherinnen/Erziehern in der KiTa, zwischen einer Schülerin/einem Schüler und den Lehrkräften in der Schule, zwischen einer Schülerin/einem Schüler und ihren/seinen Mitschülerinnen/-schülern in der Schule, zwischen einem Kind und dessen Freundinnen und Freunden: „Ein Mikrosystem ist ein Muster von Tätigkeiten und Aktivitäten, Rollen und zwischenmenschlichen Beziehungen, das die in Entwicklung begriffene Person in einem gegebenen Lebensbereich mit seinen eigentümlichen physischen und materiellen Merkmalen erlebt. Ein Lebensbereich ist ein Ort, an dem Menschen leicht direkte Interaktion mit anderen aufnehmen können“ (Bronfenbrenner 1981: 38). Je nach Lebensbereich bzw. darin agierenden Bezugspersonen nimmt ein Kind unterschiedliche Rollen ein und eröffnen sich unterschiedliche Handlungsspielräume: Zu Hause agiert ein Kind in verschiedenen Rollen als Tochter/Sohn, als Schwester/Bruder und als Enkelin/Enkel usw. In der Schule bzw. für die Lehrkräfte handelt das Kind in erster Linie als Schülerin/Schüler, aber auch als Klassenkameradin/-kamerad und über die Institutionen Familie und Bildungseinrichtung hinaus (z. B. in der Nachbarschaft, in einer Spielgruppe, einem Sportverein etc.) tritt es außerdem als Spielkameradin/-kamerad bzw. Freundin/Freund in Aktion. Gleiches gilt für erwachsene Personen: Auch sie positionieren sich in der Familie oder im privaten Umfeld anders als in der Arbeitswelt.

Die unterschiedlichen Lebensbereiche eines Individuums stehen ihrerseits miteinander in Verbindung und beziehen sich wechselseitig aufeinander (z. B. Familie und KiTa/Schule, Familie und andere Familien etc.). In bestimmten Institutionen treffen die verschiedenen Mikrosysteme eines Individuums aufeinander. Diese Gesamtheit der Lebenswelten einer Person bildet nach Bronfenbrenner das „Mesosystem“: „Ein Mesosystem umfasst die Wechselbeziehungen zwischen den Lebensbereichen, an denen die sich entwickelnde Person aktiv beteiligt ist (für ein Kind etwa die Beziehungen zwischen Elternhaus, Schule, Hort und Kameradengruppe in der Nachbarschaft; für einen Erwachsenen die zwischen Familie, Arbeit und Bekanntenkreis)“ (Bronfenbrenner 1981: 41). Bronfenbrenner (ebd.: 199ff.) formuliert Bedingungen, die auf der Ebene des Mesosystems der sich entwickelnden Person erfüllt sein müssen, um die Entwicklung dieser Person, z. B. eines Kindes, zu fördern. Insgesamt stellt er dabei

die besondere Bedeutung der Übergänge zwischen Systemen (wie z. B. der Eintritt in die Schule, Migration u. v. m.) heraus. So wirke es sich günstig aus, wenn ein Individuum beim Übergang in einen neuen Lebensbereich begleitet und unterstützt wird (z. B. Begleitung des Kindes am ersten Schultag durch die Eltern) und wenn die Rollenanforderungen in den verschiedenen Lebensbereichen miteinander vereinbar sind.

Diese Aspekte erweitert Bronfenbrenner durch das Konzept des Exosystems, welches die Lebensbereiche umfasst, an denen die sich entwickelnde Person nicht selbst beteiligt ist, die sie aber dennoch indirekt beeinflussen. Zum Exosystem eines Kindes gehören demnach beispielsweise all diejenigen Mikrosysteme und Lebensbereiche, an denen die Eltern teilhaben (z. B. der Arbeitsplatz der Eltern, der Freundes-/Bekanntenkreis der Eltern usw.) und die sich sekundär über bestimmte Bezugspersonen auch auf das Kind und dessen Entwicklung auswirken, wenngleich keine direkten Verbindungen zum Kind bestehen. Charakteristisch für die Prozesse innerhalb eines Exosystems sind die oftmals geringen Einflussmöglichkeiten von Akteuren auf Mikrosysteme, denen sie selbst nicht angehören – bei gleichzeitig meist weitreichenden Auswirkungen von Mikrosystemen auf nicht angehörige Akteure. Nach Bronfenbrenner verlaufen Entwicklungsprozesse umso erfolgreicher, je besser die verschiedenen Mikro- und Mesosysteme miteinander verbunden sind und ggf. aufeinander abgestimmt werden – auch diejenigen, die ursprünglich nicht in unmittelbarem Bezug zueinander stehen. Solche günstigen Verbindungen werden z. B. dann geschaffen, wenn die Eltern mit den Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften, Tutoren etc. ihrer Kinder in Kontakt treten, wenn sie die Freunde der Kinder und deren Familien kennen lernen, wenn sich Schulen für die Familien und deren Lebensräume öffnen und wenn sich Arbeitgeber für die Familien ihrer Mitarbeiter engagieren oder für Bildungsinstitutionen öffnen (und umgekehrt).

Damit unterstützt Bronfenbrenners Ansatz diejenigen sozial-, familien- und bildungspolitischen Maßnahmen, die die Vereinbarkeit der verschiedenen Systeme eines Menschen fördern. Dabei geht es nicht darum, die Systeme aneinander anzugleichen, sondern vielmehr darum, dass Erfahrungen und Verhaltensweisen, die ein Mensch in ei-

nem System erlernt hat, auch in anderen Systemen anwendbar sind und dass Menschen auf die Gestaltung der verschiedenen Systeme, an denen sie direkt teilhaben und von denen sie indirekt beeinflusst werden, Einfluss nehmen (können).

Diese Überlegungen sprechen z. B. auch für eine aktive Beteiligung von Eltern an Schulentwicklungsprozessen bzw. für die Förderung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Schule – als wichtiger Lebensbereich von Kindern – wirkt über das Mikrosystem der Kinder in die Familien hinein, also müssen auch die Familien die Gelegenheit der Beteiligung erhalten. Bronfenbrenners Überlegungen sprechen aber auch für eine Schul- und Bildungspolitik, die nicht nur die Elternhäuser, sondern auch deren soziale Umwelten/*Communities* einbezieht, da die kindlichen Entwicklungsprozesse eben nicht nur in ihrer biologischen und neurologischen Bedingtheit begriffen werden dürfen, sondern auch in ihrer Abhängigkeit von den sozialen Bedingungen der kindlichen Lebensumwelt, die – direkt oder indirekt – die Entwicklungspotenziale der Kinder fördern oder auch behindern. Diese Bedingungen hemmen oder fördern aber nicht nur, sondern eröffnen Kindern und Jugendlichen als Entdeckern ihrer Umwelt auch die Chance, jene Kompetenzen und Fähigkeiten auszubilden, die in den Gelegenheitsstrukturen ihrer Umwelt angeboten werden. Neueren wissenschaftlichen Erkenntnissen zufolge verläuft eine Vielzahl von Entwicklungsprozessen bis ins Jugendalter und kann somit auch im Laufe dieser Zeit immer ausgeglichen werden. Es ist bekannt, dass – wider den weit verbreiteten Theorien des „Kindheitsdeterminismus“, der zuweilen für einen großen Irrtum der Psychologie gehalten wird⁵⁰ – nicht alle Kompetenzen und Interessen auf Frühförderung angewiesen sind. Der Neurowissenschaftler John T. Bruer (1999) kritisiert z. B. das populäre Bild der „Entwicklungsfenster“ als abgegrenzte Phasen, in denen allein das menschliche Gehirn für bestimmte Lernaktivitäten empfänglich sei, so dass verpasste Gelegenheiten nicht mehr aufzuholen wären. Er rät von einer Über-Förderung (und Überforderung) der Kleinkinder ab, weil entsprechende Zeitfenster weit über das Kleinkindalter hinaus geöffnet seien.

⁵⁰ Vgl. z. B. Bruer 1999; Kagan 2003.

Die kindliche Entwicklung hängt nicht nur von den Beziehungen des Kindes zu seinen Eltern ab, sondern auch von einer Vielzahl anderer Umweltbedingungen – wie z. B. von den Wohnverhältnissen, den Spiel- und Freizeitmöglichkeiten, den Beziehungen in der Nachbarschaft, von Unterstützungsleistungen für die Familie u. v. m. –, die sich zum Teil erst im Verlauf der Kindheit und des Jugendalters entfalten. Vor dem Hintergrund dieser Erkenntnisse sollte die alleinige Fokussierung auf Frühförderung zugunsten einer entwicklungsorientierten und -begleitenden Förderung von Kindern und Jugendlichen unter Einbeziehung von Eltern, Betreuungs- und Kindertageseinrichtungen, Schulen und Nachbarschaft erweitert werden. Unter Bezugnahme auf das Bronfenbrennersche Modell kommt auch der Siebte Familienbericht (BMFSFJ 2006) zu diesen Ergebnissen:

Dieses „sozial- und bio-ökologische“ Modell macht deutlich, dass die alleinige Betonung der Eltern-Kind-Beziehungen dazu führen kann, dass die Bedeutung dieser anderen Faktoren unterschätzt wird und die Gestaltung dieser Umweltbedingungen des Kindes als nachrangig behandelt werden. Erst durch die Integration und die Balance zwischen der elterlichen Unterstützung für die kindliche Entwicklung und einem qualitativ guten außerfamilialen Angebot seitens der Gemeinde, der Betriebe oder der Schule, d. h. einer Vermischung von Akteuren und Institutionen, wird jene Entwicklungsumwelt für Kinder geschaffen, die sie für ihre stabile emotionale und kognitive Entwicklung benötigen. (BMFSFJ 2006: 160)

Diese Überlegungen sollen den Wert und die Wirksamkeit der möglichst frühen Förderung von Kindern keinesfalls schmälern – im Gegenteil. Der Gedanke der Frühförderung soll aber – nicht zuletzt zugunsten derjenigen Kinder und Jugendlichen, die von Frühfördermaßnahmen aus unterschiedlichen Gründen nicht erreicht werden oder profitieren – ergänzt werden durch Konzepte langfristiger und entwicklungsbegleitender Förderung.

Viele erfolgreiche Schulentwicklungsprogramme gründen auf ähnlichen Überlegungen und Überzeugungen und setzen auf die Stärkung der Verbindungen zwischen den verschiedenen Systemen, insbesondere zwischen Familie, Bildungseinrichtung und sozialem Umfeld/*Community*, was mit Begriffen wie „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ beschrieben wird. Lanfranchi (2009) sieht in Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Mesosystemen „die Chance für den Umgang mit Widersprüchen, Ambi-

guitäten, mit ‚seelischem Grenzgängertum‘“ (ebd.: 22) und plädiert vor diesem Hintergrund für solche Partnerschaften sowohl auf horizontaler Ebene (z. B. Erzieherin-Eltern) als auch auf vertikaler Ebene (z. B. KiTa-Kindergarten-Schule). In Kapitel 4 wird in Anwendung des Gedankens der sich überschneidenden (Mikro- und Meso-)Systeme ein Modell der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ vorgeschlagen und weiter ausgearbeitet, das als Kriteriengerüst für die Planung und Beurteilung von interkultureller Zusammenarbeit mit Eltern geeignet ist.

3 Internationaler Forschungsstand

Aufbauend auf theoretischen Überlegungen wurde bereits dargestellt, dass die Familie eine tragende Rolle in den schulischen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen der Kinder spielt und dass sich die Beteiligung der Eltern an diesen Prozessen (z. B. in Form einer verstärkten Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtung und Familie) positiv auf den Kompetenzerwerb und die schulischen Leistungen der Kinder auswirken kann. Es zeigte sich außerdem, dass in vielen PISA-erfolgreichen Bildungssystemen Familien und Eltern stärker bzw. anders einbezogen werden als in Deutschland. Wenngleich von diesen Beobachtungen nicht auf direkte Kausalzusammenhänge geschlossen werden kann, so darf auf der Basis der theoretischen Überlegungen zu den Zusammenhängen zwischen familiären Einflussfaktoren und Bildungserfolg dennoch davon ausgegangen werden, dass sich viele der Eltern beteiligenden Programme tatsächlich positiv auswirken. So könnte eine Schlussfolgerung aus PISA lauten, dass in zukünftigen Schulentwicklungsprozessen nicht nur Schule und Unterricht in den Blick genommen werden müssen, sondern verstärkt auch Familie und Eltern sowie die Beziehungen der Schulen nach außen – zum Elternhaus einerseits, zur außerschulischen *Community* andererseits – reflektiert werden müssen. Schulentwicklung darf demzufolge nicht in der Institution Schule enden. Beispiele für derart ganzheitliche Schulentwicklungsmodelle finden sich in den nachfolgenden Kapiteln.

3.1 Probleme und Fehlerquellen bei der Erforschung der Wirksamkeit von „Elternarbeit“

Der unbestritten große Einfluss des (kulturellen und sozialen Kapitals des) Elternhauses darf nicht mit dem Effekt von „Elternarbeit“ gleichgesetzt werden. Deshalb soll nun anhand einer Skizze des internationalen Forschungsstandes dargestellt werden, welche Wirkungen Beteiligung bzw. die verschiedenen Formen der Beteiligung der El-

tern – zumeist unter dem Begriff „Elternarbeit“ zusammengefasst⁵¹ – tatsächlich zeigen. Dabei geht es um die Frage, ob durch den Einfluss von Schulen oder anderer pädagogischer Institutionen das „kulturelle Kapital“ des Elternhauses mobilisiert werden kann. Wie von Kristen/Dollmann (2010) jüngst gezeigt, können primäre und sekundäre Herkunftseffekte unterschieden werden. Zu fragen ist daher, ob solche sekundären Effekte ihrerseits pädagogisch beeinflussbar und „ob Elternarbeit das ‚kulturelle Kapital‘ des Elternhauses mobilisieren kann“ (Sacher 2007a: 4) bzw. ob Elternarbeit auch in der Lage ist, über die bloße Mobilisierung vorhandenen Kapitals hinaus (welche zur Verstärkung sozialer Ungleichheit führen kann), kulturelles Kapital zu vermehren und soziale Ungleichheiten auszugleichen oder sogar zu verhindern. Viele Studien untersuchen lediglich, in welchem Ausmaß gute Schulleistungen mit hohem Engagement der Eltern korrelieren. Aus solchen Zusammenhängen dürfen jedoch keine falschen Schlüsse gezogen werden. Der vermeintliche Erfolg einer Maßnahme der Elternbeteiligung könnte beispielsweise darauf zurückzuführen sein, dass Eltern aus höheren und bildungsnahen Schichten von dieser Maßnahme besser erreicht wurden als Eltern aus unterprivilegierten und bildungsfernen Schichten. Die beobachtete Wirkung könnte demnach auf den positiven Einfluss des reicheren kulturellen Kapitals zurückzuführen sein. Sacher (2007a: 5) macht darauf aufmerksam, dass stärkeres schulisches Engagement der Eltern auch die Folge besserer Schulleistungen sein könnte – statt umgekehrt. Es müsse auch die Möglichkeit in Erwägung gezogen werden, dass Eltern erfolgreicherer Schüler in der Schule präsenter sind, während Eltern schwächerer Schüler aus Angst vor unangenehmen Nachrichten, Konfrontationen oder Schuldzuweisungen den Kontakt zur Schule und dem Lehrpersonal meiden. Wenn hingegen stärkeres schulisches Engagement mit schlechteren Leistungen korreliert, könnte genau das gegenteilige, wohl weit verbreitete Phänomen zum Tragen kommen, dass viele Eltern erst dann den Kontakt zu Schule und Lehrkräften suchen, wenn bereits gravierende Leistungsdefizite zu verzeichnen

⁵¹ Vielen vorliegenden Untersuchungen aus dem In- und Ausland liegt kein einheitliches Verständnis von „Elternarbeit“ zugrunde. Die Terminologie ist vielfältig und die jeweils subsummierten Aktivitäten unterscheiden sich teilweise erheblich voneinander. Begriffe wie „Elternarbeit“, „Elternbeteiligung“, „Erziehungspartnerschaft“, „parent(al) involvement“, „family-school partnership“ und „school-family-community partnership“ werden zum Teil synonym, zum Teil aber mit gravierenden Bedeutungsunterschieden verwendet (vgl. Sacher 2007a: 3). Aufgrund des Bezugs auf diese Arbeit wird in diesem Kapitel auch der von Sacher verwendete Begriff „Elternarbeit“ verwendet, wenngleich im vorliegenden Gutachten der Begriff „Elternbeteiligung“ favorisiert wird.

sind und dass der Kontakt reduziert bzw. abgebrochen wird, sobald diese behoben zu sein scheinen. Im Übrigen tritt dieses Phänomen auch auf der Seite der Lehrkräfte in Erscheinung: Oftmals suchen sie erst dann den Kontakt zu den Eltern, wenn bereits Probleme bestehen. Viele Eltern verbinden die Kontaktaufnahme durch die Lehrerin bzw. den Lehrer daher zunächst mit negativen Nachrichten und fürchten sie. Dies kann so weit führen, dass auch Einladungen zum Elternabend, Elternsprechtag oder Eltern-Lehrer-Gespräch negativ besetzt sind und deswegen nicht angenommen werden.

Hieraus wird deutlich, dass sich Längsschnittuntersuchungen besser eignen als Querschnittstudien, um solche Zusammenhänge zu isolieren. Beweiskräftiger wären auch Interventionsstudien mit experimentellen Designs, sind jedoch aus ethischen Gründen abzulehnen. Auch gibt Sacher (2007a: 6) zu bedenken, dass es in der Forschung bisher kaum gelungen ist, absolut vergleichbare Versuchs- und Kontrollgruppen herzustellen – insbesondere vor dem Hintergrund, dass immer auch mit spontanem Engagement seitens der Eltern gerechnet werden müsse. Auch Boethel (2003) zufolge müsste, um der Wirksamkeit von „Elternarbeit“ im Sinne von institutionalisierten Maßnahmen der Elternbeteiligung auf den Grund zu gehen, immer zwei Aspekten Rechnung getragen werden: Untersucht werden müsste zum einen der Einfluss des „natürlichen Elternengagements“, das ohne zusätzliche Elternprojekte und -programme stattfindet, und zum anderen der Einfluss des durch besondere Maßnahmen motivierten Elternengagements.

Bei der Untersuchung der Wirksamkeit von sowohl intern als auch extern motiviertem Elternengagement stellt sich außerdem die Frage, woran der Erfolg gemessen und welcher Maßstab dabei angesetzt werden soll:

Ist die Häufigkeit der Kontakte zwischen Lehrkräften und Eltern der Maßstab und Elternarbeit somit schon erfolgreich, wenn es gelingt, die Besuchshäufigkeit von Klassenelternabenden, Elternsprechtagen, Sprechstunden, Schulfesten und Schulfeiern zu verbessern? Oder müssen die Kontakte darüber hinaus auch von Nutzen sein? Wer beurteilt dann aber solchen Nutzen – Eltern oder Lehrkräfte? Kann solcher Nutzen schon konstatiert werden, wenn die Kontakte zu atmosphärischen Verbesserungen führen – mehr „social“ werden –, oder müssten sie darüber hinaus auch mehr „educational“ werden, sich auch in Erziehungs- und Schulerfolgen niederschlagen? Welche Verhaltensänderungen gelten als Erziehungserfolge? (...) (Sacher 2007a: 3f.)

Vor dem Hintergrund der in den vorangehenden Kapiteln beschriebenen wissenschaftlichen Erkenntnisse können Kriterien wie Kontakt- und Besuchshäufigkeit (allein) nicht zu den entscheidenden Erfolgsfaktoren von Elternarbeit gerechnet werden, wenngleich natürlich auch diese positive Sekundäreffekte zur Folge haben können. Der Nutzen der Kontakte in Form von Erziehungs-, Schul- und Bildungserfolgen, die wiederum in Kompetenzzuwachs messbar in Erscheinung treten, stellt hingegen gewiss eines von vielen Erfolgskriterien dar. Dass sich „Elternarbeit“ aber nicht nur positiv auf die Leistungen der Kinder, sondern auch auf deren Befinden oder Verhalten sowie auf Einstellungen und Verhalten der Eltern, auf Lehrkräfte und Schulen auswirken kann, darf dabei nicht außer Acht gelassen werden.

3.2 Auswirkungen auf Schulleistung und Schulerfolg

In der internationalen Forschung, die stark geprägt ist von US-amerikanischen Arbeiten, existieren zum Teil sehr widersprüchliche Antworten auf die Frage, ob und inwiefern sich Elternbeteiligung auf Schulleistung und Schulerfolg auswirkt. Sacher (2007a: 6) führt dies darauf zurück, dass viele Studien den oben genannten Gefahren zum Opfer fallen. Diejenigen Untersuchungen, Metaanalysen und Übersichten über die Forschungsliteratur, die methodische Fehler sowie falsche Schlussfolgerungen vermeiden, kommen jedoch fast einstimmig zu dem Schluss, dass sich das schulische Engagement von Eltern auf allen Altersstufen positiv auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler auswirkt – insbesondere dann, wenn es sich direkt auf das Lernen der Kinder bezieht, d. h. wenn die Eltern entweder das häusliche Lernen ihrer Kinder fördern oder aber wenn sie im Unterricht mitwirken.⁵²

Die größte Bedeutung kommt dabei der Unterstützung der Lernaktivitäten zu Hause sowie der Bereitstellung einer lernförderlichen Umgebung in den Familien zu.⁵³ Aktive Formen der Elternbeteiligung (Beteiligung im Sinne von „sich beteiligen“), wie z. B. Unterstützung der häuslichen Lernaktivitäten der Schülerinnen und Schüler, Teilnahme

⁵² Vgl. z. B. Cotton/Wikelund 2000, Boethel 2003 u. a.

⁵³ Vgl. z. B. Carter 2002, Henderson/Berla 1994.

am und Mitarbeit im Schulunterricht und Unterstützung bei unterrichtsbegleitenden Unternehmungen, zeigen deutlich positivere Effekte als die eher passiven Formen (Beteiligung im Sinne von „beteiligt werden“), wie z. B. Elterngespräche, schriftliche Elterninformation durch Lehrer bzw. Schule und Elternabende.⁵⁴

Je früher die Eltern damit beginnen, sich aktiv an den Entwicklungs- und Lernprozessen ihrer Kinder zu beteiligen, desto stärker sind die Wirkungen.⁵⁵ Je nach Alters- und auch Leistungsstufe der Kinder, sollte die elterliche Unterstützung jedoch unterschiedlich ausfallen: Ältere Kinder ohne auffallende Leistungsschwierigkeiten sollten beispielsweise darin unterstützt werden, ihre Lernprozesse selbstständig zu regulieren und zu steuern, statt direkt und kleinschrittig von den Eltern angeleitet zu werden.⁵⁶ Unmittelbare inhaltliche Hilfestellungen sind bei der häuslichen Lernarbeit ohnehin weniger entscheidend als Unterstützung in Form von Motivation, Ermutigung, Lernumfeld und -atmosphäre. Daraus kann gefolgert werden, dass alle Eltern – egal ob aus bildungsnahen oder bildungsfernen Schichten, lerngewohnt oder -ungewohnt – ihre Kinder beim Lernen unterstützen können. Cotton/Wikelund (2000) kommen zu dem Schluss, dass gerade die Kinder bildungsferner Eltern von einer derartigen Unterstützung profitieren können, sofern die Eltern zur Unterstützung ermutigt und entsprechend angeleitet werden. Helmke u. a. (1991), Shumow/Lomax (2002) und andere Wissenschaftler stellen fest, dass der Schulerfolg der Kinder entscheidend von den Einstellungen der Eltern abhängt: Damit die Kinder einen Nutzen aus elterlicher Unterstützung ziehen können, müssen die Eltern davon überzeugt sein, dass sie zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen können und dass sich ein entsprechendes Engagement lohnt. Dass sich viele Eltern nicht zutrauen, zum Schulerfolg ihre Kinder beizutragen – vielleicht, weil sie denken, sie wären dazu nur mit umfassendem Fachwissen oder entsprechenden Sprachkenntnissen in der Lage, oder weil sie sich schlichtweg damit überfordert fühlen – führt oft dazu, die Verantwortung an Lehrer und Schule zu abzugeben. Oben wurde bereits darauf hingewiesen, dass manche Eltern – insbesondere diejenigen, die das deutsche Bildungssystem nicht selbst durchlaufen haben – die Verantwortung für Bildung auch gänzlich bei der Schule sehen bzw. diese an die Bildungs-

⁵⁴ Vgl. Cotton/Wikelund 2000.

⁵⁵ Vgl. hierzu z. B. Maaz/Nagy 2010.

⁵⁶ Vgl. z. B. Carter 2002.

institution und dessen Personal delegieren.⁵⁷

Nach Montandon (1993) wirke sich das Verhaltensmuster der Delegation negativ auf den Schulerfolg der Kinder aus, während Kooperation zwischen Schule/Lehrkräften und Eltern zielführender sei. Diese Kooperation sowie die Anleitung bildungsferner Eltern zur Unterstützung der Lernprozesse ihrer Kinder gelinge jedoch nur, wenn die Eltern als gleichwertige Partner angesehen werden und wenn die Entstehung von Statusunterschieden zwischen Lehrern und Eltern weitgehend vermieden wird, z. B. dadurch, dass in entsprechenden Trainings auf den Gebrauch pädagogischer Fachbegriffe und den expliziten Bezug auf wissenschaftliche Theorien verzichtet wird.

Beachtenswert sind auch die Ergebnisse einer Studie von Gutman & Midgley (2000). Sie untersuchten am Beispiel von afroamerikanischen Schülerinnen und Schülern aus ärmeren familiären Milieus, durch welche Einflussfaktoren schlechte Schulleistungen verhindert werden können. Geprüft wurden vier Faktoren: das Vertrauen der Schüler in ihre schulische Leistungsfähigkeit, das elterliche Engagement (bei häuslichen und schulischen Lernaktivitäten), die Unterstützung der Kinder durch die Lehrkräfte und die Identifizierung der Kinder mit ihrer Schule. Keiner der Faktoren erwies sich als allein ausschlaggebend für gute schulische Leistungen, eine Kombination aus familiären und schulischen Faktoren zeigte jedoch signifikant positive Wirkung. Die Autoren beobachteten, dass die Wirksamkeit der Elternbeteiligung von der Unterstützung der Schule bzw. von den Einstellungen der Lehrkräfte und deren Tendenz, die Eltern eher zu ermutigen oder zu entmutigen, abhängt. Sie fordern daher dazu auf, an den Schulen nicht nur für ein positives Klima zu sorgen, sondern auch dafür, dass die Ressourcen der Eltern wertgeschätzt werden, dass die Eltern in ihrer Rolle, die Kinder im Lernprozess unterstützen zu können, gestärkt werden, und dass ihnen sinnvolle, vielfältige und ihren Interessen und Kompetenzen entsprechende Partizipationsmöglichkeiten an den Schulen angeboten werden. Dabei kommt es nach Keith (1993: 207) darauf an, dass die Kinder das Engagement ihrer Eltern auch wahrnehmen. Sacher (2007: 9) geht davon aus, dass Eltern durch ihr Engagement auch eine Wertschätzung von Schule und Bildung ihren Kindern gegenüber zum Ausdruck bringen.

⁵⁷ Vgl. hierzu Leyendecker 2008.

Insgesamt als wenig effektiv erwiesen sich der bloße Kontakt der Eltern mit der Schule (z. B. Besuch von Informationsveranstaltungen, Elternabenden und Sprechstunden), das Engagement der Eltern für die Schule (reine Hilfeleistungen wie z. B. Mithilfe bei Schulfesten, Klassenfahrten etc.) sowie die Mitwirkung und Mitbestimmung in schulischen Gremien (z. B. Elternbeirat). Auch gegenseitige Besuche (Unterrichtshospitationen durch die Eltern und Hausbesuche durch die Lehrer) wirken sich – sofern sie bloße Besuche bleiben – nicht direkt auf die Leistungen der Kinder aus, können aber durchaus positive Sekundäreffekte erzielen, da sie eine Vertrauensbasis schaffen und die Einstellungen der Eltern zur Schule bzw. der Lehrkräfte zu den Eltern verbessern können.

3.3 Auswirkungen auf das Verhalten der Schüler

Weitgehende Einigkeit besteht in der Forschungsliteratur hinsichtlich der Auswirkungen von Elternbeteiligung auf die Einstellungen und das Verhalten der Schülerinnen und Schüler. Untersucht wurden Zusammenhänge zwischen elterlichem Engagement und den Einstellungen der Kinder zur Schule, den einzelnen Schulfächern, dem Selbstkonzept der Schülerinnen und Schüler, deren Verhalten in der Klasse, der Zeit, die sie für häusliches Lernen aufwenden, den Zukunftserwartungen der Kinder, deren Motivation und Teilnahme am Unterricht.⁵⁸ Nach Cotton & Wikelund (2000) zeigen alle Untersuchungen, die diese Bereiche erforscht haben, deutliche und positive Zusammenhänge zwischen elterlichem Engagement und den Einstellungen bzw. dem Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler. Auch hier verhält es sich wie bei den Einflüssen auf die Schulleistung: Aktive Formen der Elternbeteiligungen sind wirksamer als passive, passive sind aber immer noch wirksamer als keine.

⁵⁸ Vgl. Cotton/Wikelund 2000.

3.4 Auswirkungen auf das Verhalten der Eltern

Wenngleich sich die meisten Studien auf die Leistungssteigerungen bzw. Verhaltensänderungen der Schülerinnen und Schüler konzentrieren, so ist auch die Betrachtung der Wirkung des elterlichen Engagements auf die Eltern selbst interessant. Die Verbesserung der Einstellungen der Eltern zur Schule und die Beteiligung der Eltern am Lernprozess ihrer Kinder haben zum Teil positive Effekte auf ihr eigenes Selbstkonzept, das wiederum positiv auf die Kinder zurückwirkt. Insbesondere Eltern aus bildungsfernen Milieus sind häufig der Meinung, Wissensvermittlung sei alleinige Aufgabe der Schule, wohingegen Erziehung die Aufgabe der Familie bzw. oftmals der Mütter sei.⁵⁹ Viele dieser Eltern bezweifeln auch, ob sie durch ihr Engagement wesentlich zur Leistungssteigerung und zu positiven Einstellungen und Verhaltensweisen ihrer Kinder beitragen können. Wenn es aber gelingt, sie vom Gegenteil zu überzeugen, so dass sie sich der Wichtigkeit ihrer Rolle im Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozess ihrer Kinder bewusst werden, profitieren auch die Eltern und Familien selbst davon, weil sie durch ihren Einsatz einerseits die Arbeit der Schulen besser verstehen und andererseits ein bildungsfreundlicheres Klima in der Familie fördern. Voraussetzung dafür ist aber, dass auch Schule und Lehrkräfte davon ausgehen, dass alle Eltern – ungeachtet ihres Bildungsniveaus, ihres Beschäftigungsstatus oder ihres Einkommens – einen derartigen Beitrag leisten können.⁶⁰ Hierfür liefern Forschungen hilfreiche Hinweise: Das Engagement von Eltern mit höherem Bildungsniveau und besserer sozioökonomischer Stellung erwies sich als nicht mehr oder weniger ertragreich als das Engagement der schlechter gestellten Eltern. Henderson & Berla (1994) berichten außerdem, dass Eltern, die in die Lernprozesse ihrer Kinder involviert sind, ein verstärktes Interesse am eigenen Lernen entwickeln (z. B. höhere Motivation, eine Sprache zu lernen).⁶¹

⁵⁹ Vgl. z. B. Kowalczyk 1988.

⁶⁰ Vgl. Cotton/Wikelund 2000.

⁶¹ Zu Aspekten des Bildungsaufstiegs von Zuwanderern vgl. z. B. auch die Arbeit von Raiser 2007.

3.5 Auswirkungen auf Schule und Lehrkräfte

Dass die Beteiligung und das Engagement der Eltern auch auf die Schule und ihre Lehrkräfte zurückwirkt, berichten Henderson & Berla (1994) in einer umfangreichen Forschungsübersicht: Schulen, die offen sind für die Zusammenarbeit mit den Familien, würden sich insgesamt als erfolgreicher erweisen und hätten ein besseres Image in der Region. Elterliches Engagement führe zudem zu positiveren Haltungen und mehr Engagement der Lehrer sowie zu einem besseren Klima im Lehrerkollegium. Eltern und Lehrkräfte würden sich gegenseitig positiver einschätzen, was sich wiederum positiv auf die Einstellungen der Kinder auswirke. Nach Neuenschwander (2004) würden viele Lehrkräfte die Kooperation mit Eltern zunächst zwar als belastend empfinden, bei gelingender Zusammenarbeit würden sie aber angeben, durch sie sogar eine Entlastung zu erfahren.

3.6 Elternbeteiligung im Laufe des kindlichen Entwicklungs- und Bildungsprozesses

Eine Vielzahl von Studien zur Elternbeteiligung wurde mit Kindern im Kindergarten-, Vor- und Grundschulalter und deren Familien durchgeführt. Erst in den letzten Jahren wurde auch mit älteren Kindern/Jugendlichen Elternarbeitsforschung betrieben und es zeigte sich, dass die Beteiligung der Eltern auch in Bezug auf ältere Kinder sehr lohnenswert ist. Das Engagement der Eltern ebenso wie die Bemühungen seitens der Bildungseinrichtung sind im Kleinkindalter am größten. Offensichtlich vollzieht sich die Trennung zwischen Erziehungs- und Bildungsverantwortung im Bewusstsein der Eltern und Lehrkräfte erst im höheren Alter der Kinder bzw. Jugendlichen. Je unselbstständiger die Kinder noch sind, desto selbstverständlicher scheint die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtung und Familie zu sein. Die Forschungsliteratur nennt vielfältige Gründe für die geringere Elternbeteiligung bei älteren Kindern: In den allermeisten Fällen sind die weiterführenden Schulen weiter vom Elternhaus entfernt als Kindertagesstätten und Primarschulen, ältere

Schülerinnen und Schüler werden in der Regel aber nicht mehr von den Eltern zur Schule gebracht, wodurch der natürliche tägliche Kontakt verloren geht. Während in vielen „jungen“ Familien mit Kleinkindern oft nur ein Elternteil berufstätig und der andere zu Hause ist, arbeiten später oft wieder beide Elternteile, so dass insgesamt weniger Zeit bleibt, die in Schulkontakte investiert werden kann.⁶² Dazu kommt, dass Schülerinnen und Schüler höherer Jahrgangsstufen meistens viele verschiedene Lehrer haben, wohingegen es in der Elementar- und Primarstufe immer nur eine oder wenige Kontaktpersonen gibt. An weiterführenden Schulen herrschen oft unklarere Zuständigkeitsverhältnisse als noch im Elementar- und Primarbereich, die eine unkomplizierte und ggf. spontane Kontaktaufnahme sowie den regelmäßigen Austausch erschweren. Ein weiterer Grund für die nachlassende Elternbeteiligung könnte sein, dass die Curricula im Sekundarbereich deutlich differenzierter und anspruchsvoller als im Primarbereich sind. Viele Eltern sehen sich nicht in der Lage, sich mit derart komplexen Inhalten auseinanderzusetzen, gehen aber davon aus, dass dies nötig sei, um mit Schule und Lehrpersonal zusammenzuarbeiten. Auf diese Überforderung reagieren insbesondere bildungsferne Eltern mit Rückzug und Delegation aller Verantwortung an die Schule.

Nicht zuletzt beginnen ältere Kinder und Jugendliche auch, sich von den Eltern zu lösen. Zu viel Elternbeteiligung stört diesen Entwicklungsprozess und hindert die Jugendlichen daran, auch in ihren Lernprozessen ein hohes Maß an Selbstständigkeit zu erreichen. Nach Sacher (2008) bestehen zum Teil große Unterschiede zwischen Primar- und Sekundarschülern bezüglich ihrer Einstellungen zur Lehrer-Eltern-Beziehung. Während Primarschüler einen engen Kontakt zwischen ihren Eltern und Lehrern ausdrücklich wünschen, ist bei Sekundarschülern genau das Gegenteil der Fall: Drei Viertel der Sekundarschüler finden es nicht gut, wenn Eltern und Lehrer in engem Kontakt stehen.⁶³ Jeweils die knappe Mehrheit sowohl der Primar- als auch Sekundarschüler gibt an, die Angelegenheiten in der Schule mit den Lehrern lieber alleine zu regeln. Über 80% der Primarschüler und ca. 60% der Sekundarschüler geben aber an, froh zu sein, wenn bei Problemen in der Schule die Eltern zu den Lehrern gehen.

⁶² Dass alleinerziehende Mütter bzw. Väter besonderen Herausforderungen gegenüber stehen, muss natürlich besonders berücksichtigt werden.

⁶³ Vgl. hierzu z. B. Sacher 2008.

Diese Ergebnisse verdeutlichen, dass es nicht die eine optimale Form der Elternbeteiligung geben kann, sondern dass in den verschiedenen Entwicklungs- und Ausbildungsphasen der Kinder/Jugendlichen jeweils neue Formen und neue Inhalte gefunden werden müssen und dass sowohl die Rolle der Eltern als auch die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern jeweils neu definiert werden muss. Auch Cotton & Wikelund (2000) plädieren auf der Basis ihrer Metaanalysen dafür, die Eltern von kleinen wie älteren Kindern gleichermaßen in die Lernprozesse ihrer Kinder einzubeziehen, die Art und Weise bzw. das Format der Beteiligung aber sorgfältig auszuwählen. Dies kommt in Studien, die sich auf ältere Schülerinnen und Schüler beziehen, auch zum Ausdruck. Sie konzentrieren sich auf andere Konzepte der Elternbeteiligung. Im Zentrum stehen beispielsweise Maßnahmen, die Eltern dabei unterstützen, ihre Kinder auf ihre weitere berufliche Laufbahn vorzubereiten und im Berufsfindungsprozess zu begleiten.

3.7 Der nationale Forschungsstand – Elternarbeitsforschung im deutschsprachigen Raum

Vielen Untersuchungen zur Beziehung von Schule und Elternhaus, die im Rahmen des deutschen Schulsystems durchgeführt wurden, liegen zumeist ziemlich kleine Stichproben zugrunde. Häufig sind sie auf bestimmte Schularten – oft aus nur einer einzigen Stadt oder Region – begrenzt. In den meisten Studien zu den Effekten von „Elternarbeit“ handelt es sich bei der jeweils untersuchten Elternschaft um sehr unterschiedliche Gruppen, sowohl hinsichtlich der Sozialschicht als auch des Migrationsstatus. Zumeist werden nur spezielle Teilgebiete untersucht⁶⁴, wie z. B. die Partizipationsmöglichkeiten der Eltern⁶⁵, die Kooperation zwischen Lehrern und Eltern und ihre Auswirkungen auf Schülerleistungen und Unterrichtsstörungen⁶⁶ oder die Zusammenhänge zwischen Schulkontakt und Schulzufriedenheit der Eltern⁶⁷. Oftmals werden dabei nicht Lehrer und Eltern selbst befragt, sondern Schulleitungen und Elternver-

⁶⁴ Vgl. Sacher 2006b.

⁶⁵ Z. B. Svecnik 2002.

⁶⁶ Z. B. Neuenschwander et al. 2004.

⁶⁷ Z. B. Thomas 1985.

tretungen⁶⁸. Ob diese tatsächlich „kompetente Informanten zur elterlichen Mitwirkungspraxis auf der Ebene der Einzelschule“ darstellen, wie z. B. Witjes & Zimmermann (2000: 227) in ihrer Studie behaupten, stellt Sacher (2006a: 203) in Frage. Inwiefern Elternvertretungen die jeweilige Gesamtelternschaft in ihrer sozialen und kulturellen Vielschichtigkeit repräsentieren, müsste im Einzelfall geklärt werden. Für die Elternschaft einer Schule repräsentative Ergebnisse können sicherlich nur dann erzielt werden, wenn die Eltern direkt befragt werden.

Daneben existieren auch zahlreiche Evaluations- und Praxisberichte einzelner Schulen, bei denen oft die Eltern selbst als Evaluatoren herangezogen wurden.⁶⁹ Bei diesen Arbeiten handelt es sich allerdings nicht um repräsentative Forschungen zur Elternarbeit. Eine metaanalytische Auswertung dieser Berichte wäre wünschenswert - insbesondere in Hinblick auf migrationsspezifische Aspekte der Elternbeteiligung. In die Analysen des vorliegenden Gutachtens wurden vorrangig diejenigen Untersuchungen einbezogen, die die besondere Situation der Zusammenarbeit mit Migranteltern berücksichtigen. Einige wurden bereits an anderer Stelle genannt.

Die nennenswerten Forschungen aus dem deutschsprachigen Raum kommen nach Sacher (2006b) zu ähnlichen Ergebnissen wie bereits genannte Studien und Metaanalysen aus dem US-amerikanischen Raum. Dass der Austausch und die Kooperation von Lehrenden und Eltern – insbesondere von Eltern aus weniger privilegierten Sozial- und Bildungsmilieus sowie von zugewanderten Eltern⁷⁰ – das Verständnis der Eltern für die spezifischen Anforderungen des Bildungssystems, aber auch das Verständnis der Lehrkräfte für die jeweilige familiäre Situation fördern und für das schulische Lernen der Kinder und Jugendlichen von großer Bedeutung sind, beschreibt z. B. auch Lanfranchi (2001) sehr eindrucksvoll:

Nehmen wir an, die Lehrerin fördert in einer Klasse „progressive“ Werte wie Selbstständigkeit und Entscheidungsfähigkeit, während die Eltern auf das Einhalten traditional-konservativer Werte wie Respekt, Gehorsam oder verbindliche Geschlechterrolle pochen – oder umgekehrt. Ohne Austauschbeziehung, ohne

⁶⁸ Z. B. Witjes/Zimmermann 2000.

⁶⁹ Z. B. Reyher 1999.

⁷⁰ Vgl. z. B. Saad/Leumer 1997.

Koppelung zwischen den Systemen Lehrperson/Schule und Eltern/Familie, ist das Kind auf sich alleine gestellt, unterschiedliche Denkmodelle und Orientierungsmuster in sein Leben zu integrieren. Sind hingegen Verbindungen im Sinne der Systemkoppelung vorhanden, zum Beispiel regelmäßige Lehrer-Eltern-Gespräche oder institutionalisierte Lehrer-Eltern-Konferenzen, kann die Belastung zur Chance werden. Das Kind lernt dank verbesserter Abstimmung zwischen der Familie und der Schule direkt oder indirekt mit Widersprüchen umzugehen und Spannungen zu regulieren. (Lanfranchi 2001: 23)

Rüesch (1999a) betont, dass allein der Austausch von Informationen zwischen Lehrenden und Eltern noch nicht zu einer Leistungssteigerung der Kinder führe, sondern dass es einer aktiven und gegenseitig unterstützenden Kooperation bedürfe.⁷¹ Eine tatsächliche Partnerschaft zwischen Schule und Familie „fordert auch Unterstützung und Beratung der Familien bei der häuslichen Erziehungs- und Lernarbeit durch die Schule, und sie verlangt auch den Familien Kooperation und z. T. erhebliche zusätzliche Anstrengungen bei der Begleitung des häuslichen Lernens der Kinder ab, so dass sich die Frage nach dem Effekt eines solchen Aufwands eben doch stellt“ (Sacher 2007: 2f.).

Insgesamt kritisiert Sacher (2006b) an der Elternarbeitsforschung im deutschsprachigen Raum:

Keine der vorliegenden Untersuchungen erfasste sowohl die Perspektive von Eltern, als auch die von Lehrkräften, Elternbeiräten und Schulleitungen, und keine erhob ausreichend organisatorische und demografische Daten, um Einflussfaktoren des sozialen und kulturellen Milieus untersuchen zu können. Es besteht aber hinreichend Grund zu der Annahme, dass Elternarbeit auf unterschiedliche Rezeptionskulturen der Bevölkerungsschichten und kulturellen Gruppen trifft, die in Rechnung gestellt werden müssen. (Sacher 2006b: 1f.)

Im Rahmen einer im Sommer 2004 durchgeführten Repräsentativ-Untersuchung an den allgemeinbildenden Schulen Bayerns⁷² wurden Daten erhoben, die laut Sacher (2006b) erste Analysen bezüglich der höchst aktuellen und bedeutsamen Überlegungen, wie die Schule sich Zugang zu bestimmten Elterngruppen verschaffen kann, erlauben. Anhand seiner vertiefenden Analysen konnte zunächst gezeigt werden, dass sowohl die Schichtzugehörigkeit und das Bildungsniveau als auch der Migrationshintergrund der Eltern die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus signifikant be-

⁷¹ Vgl. Hawighorst 2009: 53.

⁷² Vgl. hierzu: Sacher 2005.

einflussen, wobei der Einfluss von Schichtzugehörigkeit und Bildungsniveau jeweils größer ist als der des Migrationshintergrundes. Es stellte sich heraus, dass die Häufigkeit der Kontakte stärker schicht- und migrationspezifisch vorgeprägt ist als der Nutzen, den die Eltern durch die Kontakte erfahren. Dies trifft auf die informellen Kontakte (z. B. Briefe, Telefonanrufe, Ansprechen bei zufälligen Begegnungen) in höherem Maße zu als auf die formellen (z. B. Sprechstunden, Elternsprechtage, Elternabende) Kontakte. Sacher deckt in seiner Stichprobe zudem das Phänomen auf, dass Eltern mit Migrationshintergrund doppelt so häufig so genannte „Gruppenkontakter“ sind als Eltern ohne Migrationshintergrund, d. h. insgesamt Veranstaltungen, in denen sich Einzelgespräche und der direkte Kontakt zur Lehrperson vermeiden lassen, bevorzugen. Die Analyse des Einflusses des Migrationsstatus ergab, dass Eltern mit Migrationshintergrund Elternabende und Sprechstunden ebenso häufig wie Eltern ohne Migrationshintergrund besuchen, dass sie aber seltener zum Elternsprechtag kommen. Diese Ergebnisse widersprechen z. T. den Erfahrungen von Lehrkräften, die sie im Alltag mit den Eltern machen: Oftmals ist es genau die persönliche Ansprache, die bildungsungewohnte Eltern „an die Schulen holt“. Inwiefern diese Ergebnisse übertragbar sind, müsste überprüft werden.

Für Einzelgespräche wünschten sich Eltern mit Migrationshintergrund häufiger, dass Fragen der Schullaufbahn und der Berufswahl besprochen würden. Eltern mit Migrationshintergrund würden die Lehrkräfte ihrer Kinder auch weniger häufig ansprechen und anrufen als die übrigen Eltern. In Bezug auf diese Formen der informellen Kontaktaufnahme entspricht die Qualität der Quantität: Der Nutzen, den Eltern mit Migrationshintergrund daraus ziehen, fällt entsprechend geringer aus.

Was die Kontaktaufnahme seitens der Lehrkräfte durch individuelle Briefe, Telefonanrufe, Einladungen zu Gesprächen, das Angebot von flexiblen Sprechzeiten, das Einholen von Feedback, Einladungen zu Ausstellungen von Schülerarbeiten und Einladungen zur Hospitation im Unterricht betrifft, ergab die Studie keine signifikanten Unterschiede: Lehrkräfte adressieren hiermit alle Eltern gleichermaßen. Einige Kontakte gestalten die Lehrkräfte bei Eltern mit Migrationshintergrund allerdings anders: Bei zufälligen Begegnungen nutzen die Lehrer die Gelegenheit für ein Ge-

sprach seltener als bei Eltern ohne Migrationshintergrund. Die Analyse der Daten ergab auch, dass Eltern mit Migrationshintergrund seltener Hausbesuche durch die Lehrer angeboten werden, dass sie weniger häufig zu Elternstammtischen u. ä. eingeladen werden und dass es, wenn das Gespräch mit den Eltern gesucht wird, häufig zu Dreiergesprächen kommt, an denen auch das Kind – vermutlich zum Dolmetschen – teilnimmt. Trotz der Unterschiede in der Häufigkeit der Kontaktaufnahme seitens der Eltern messen alle Eltern dem Informationsaustausch zwischen Schule und Eltern den gleichen Wert bei: Eltern mit Migrationshintergrund ist es genau so wichtig wie den übrigen Eltern, dass die Lehrkräfte sie über ihre Kinder informieren und Informationen über ihre Kinder einholen. Ungeachtet des Migrationsstatus fühlen sich aber alle befragten Eltern eher unzureichend über den Unterricht informiert. Die Datenanalyse ergab jedoch, dass Eltern mit Migrationshintergrund von den Lehrkräften häufiger über das Verhalten ihrer Kinder informiert und über Freizeitinteressen, Medienkonsum und das soziale Umfeld der Kinder sowie über die zu Hause praktizierte Erziehung befragt werden.

Sonderveranstaltungen wie z. B. Schulfeste, Theateraufführungen der Schülerinnen und Schüler sowie Informationsveranstaltungen besuchen Eltern mit Migrationshintergrund seltener als die übrigen Eltern. Die Untersuchung ergab, dass alle Eltern gleichermaßen um ihre Mithilfe bei derartigen Veranstaltungen gebeten werden, dass aber beispielsweise das Angebot von Eltern mit Migrationshintergrund, als Begleitpersonen an Schulfahrten teilzunehmen, von den Schulen seltener angenommen wird.

Analysiert wurde in der Studie auch, inwiefern Eltern mit Migrationshintergrund im Vergleich zu den übrigen Eltern mit den Elternvertretern der Klasse („Klassenelternsprecher“) bzw. der gesamten Schule („Elternbeirat“) in Kontakt stehen. 40% der Eltern mit Migrationshintergrund und 25% der Eltern ohne Migrationshintergrund wüssten nicht, wer Klassenelternsprecher sei und 50% (versus 20%) gaben an, nicht zu wissen, wer dem Elternbeirat angehöre. Während mehr als die Hälfte der Eltern ohne Migrationshintergrund sowohl den Klassenelternsprecher als auch Mitglieder des Elternbeirats persönlich kennen, sind das auf der Seite der Eltern mit Migrationshintergrund weniger als halb so viele. Die überwältigende Mehrheit der Eltern aber bittet – un-

geachtet ihres Migrationsstatus – weder den Klassenelternsprecher noch den Elternbeirat um Hilfe. Zu den Eltern ohne Migrationshintergrund nehmen beide Elternvertretungen jedoch bedeutend mehr Kontakt auf als zu den Eltern mit Migrationshintergrund. Diese Unterschiede heben sich in Schulen mit hohem Migrantenanteil jedoch auf. Insgesamt gaben Eltern mit Migrationshintergrund auch an, dass sie sich von den übrigen Eltern eher im Stich gelassen fühlen. Sacher (2005) hält fest, dass „das Problem“ mehr bei den deutschen Eltern als bei den Lehrkräften liegt. Der Anteil an Eltern mit Migrationshintergrund in den Schulgremien geht aus der Untersuchung nicht hervor.

3.8 Konsequenzen für erfolgreiche Konzepte der Elternbeteiligung

Zusammenspiel der Lernwelten

Die verschiedenen Lernwelten, in denen sich Kinder und Jugendlichen im Laufe ihrer Entwicklung bewegen, und sowohl Formen des institutionalisierten Lernens (z. B. in der Schule) als auch des nicht institutionalisierten bzw. informellen Lernens (z. B. in der Familie) spielen eine entscheidende Rolle für Lern- und Bildungserfolge. Da die verschiedenen Lernumgebungen nicht getrennt voneinander existieren, kommt es in Bezug auf die Unterstützung des Bildungserfolgs auf das optimale Zusammenspiel aller an Lern- und Bildungsprozessen Beteiligten an.

Konzeptionelle Orientierung

Nicht die Menge, sondern die Art und Weise, wie sich Eltern beteiligen bzw. wie sie beteiligt werden, ist entscheidend. So warnt Sacher beispielsweise vor „konzeptionslose[r], impressionistische[r] und erlebnispädagogische[r] Elternarbeit, die ohne klares Bewusstsein Energie in puren, manchmal für alle Beteiligten durchaus lustvollen Aktivismus investiert“ (2007: 13).

Vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten

Cotton & Wikelund (2000) halten diejenigen Konzepte der Elternbeteiligung für erfolgreich, die den Eltern vielfältige Beteiligungsmöglichkeiten in einem möglichst früh einsetzenden, gut organisierten langfristigen Programm anbieten, welches vom gesamten Kollegium der Bildungseinrichtung mitgetragen und regelmäßig evaluiert wird. Solche Programme sehen vielfältige Kommunikationswege vor, richten sich an alle Eltern und halten besondere Strategien für schwer zu erreichende Eltern bereit.⁷³ Einen hohen Stellenwert sollten Elemente der Elternbildung und des Elterntrainings haben, wobei diese die Eltern nicht überfordern dürfen, zeigte sich doch, dass kurze und auf Grundlagen begrenzte Trainingsmaßnahmen nicht weniger förderlich sind als lange und sehr ausführliche.

Direkte Unterstützung beim häuslichen Lernen, Mitarbeit im Unterricht

Als äußerst effektiv erwiesen sich Konzepte, die 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.⁷⁴ Auch die Mitarbeit der Eltern im Unterricht kann zur Verbesserung der Schülerleistung führen, sofern sie über reine (passive) Hospitationen hinausgehen. Maßnahmen, die nicht unmittelbar mit der Unterstützung der Lernprozesse der Schülerinnen und Schüler zusammenhängen, sind demgegenüber weniger effektiv, wenngleich sie die berichteten positiven Sekundäreffekte haben.

Sensibilisierung von Lehrkräften und Eltern deutscher Herkunft, Vermittlung von Zugehörigkeitsgefühl für Migranteneltern

Auf der Basis der Ergebnisse seiner Analysen rät Sacher zu einer umfassenden Neukonzeption der Elternarbeit mit Migranten mit vielfältigen Angeboten und Maßnahmen. Versuche, die bekannten Formate der Kooperation zwischen Schule und

⁷³ Vgl. Sacher 2007a: 12.

⁷⁴ Vgl. Sacher 2007a: 13.

Elternhaus anzupassen und zu optimieren, reichen seiner Meinung nach nicht aus. Zentrales Ziel müsse die Integration der Eltern mit Migrationshintergrund in die Gesamtelternschaft sein. Dafür müssten sowohl die Lehrkräfte als auch die deutschen Eltern ohne Migrationshintergrund sensibilisiert werden. Eltern mit Migrationshintergrund müsse einerseits Zugehörigkeitsgefühl und Selbstbewusstsein vermittelt werden, andererseits müssten sie in ihrer Erziehungsverantwortung gestärkt und in die Pflicht genommen werden, so dass Lehrkräfte und Eltern gemeinsam am Schulerfolg der Kinder arbeiten.

Mehrsprachige Informationen und Aktivitäten, Orte der Zusammenarbeit

Er schlägt konkrete Maßnahmen vor und unterteilt diese in Informationsmaßnahmen, „school based activities“, „home based activities“ und Maßnahmen zum Aufbau von Netzwerken. Er rät dazu, die Eltern nicht nur hinreichend über schul- und bildungsrelevante Themen (Schulsystem in Deutschland, Unterricht in Deutschland, mögliche Schul- und Bildungslaufbahnen und ihre Voraussetzungen u. a.) möglichst mehrsprachig zu informieren, sondern auch die nötigen Informationen über das Kind und dessen Familie einzuholen. „School based activities“ erforderten zunächst ein elternfreundliches Klima, d. h. in der Schule müsste eine Willkommenskultur herrschen und Lehrer und Eltern müssen sich auf gleicher Augenhöhe begegnen. Dies beinhaltet auch, dass die Schule die Eltern explizit einlädt, Angebote wahrzunehmen, Veranstaltungen zu besuchen und an Programmen teilzunehmen. Dabei sollten sich Termine nicht nur am Stundenplan und den Arbeitszeiten der Lehrkräfte, sondern auch am Tagesablauf der Familie orientieren: Sprechstunden müssen flexibel sein und ggf. auch früh morgens, abends oder an Wochenenden angeboten werden. Bei schulischen Veranstaltungen sollten Dolmetscher und Betreuer für mitgebrachte kleinere Kinder vor Ort sein. Den Eltern müssten vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten geboten werden: Diese reichen von der Begleitung von Klassenfahrten und Exkursionen bis hin zur Mitarbeit im Unterricht und bei der Schulentwicklung.

Adressatenspezifische Bildungsangebote der Schule

Ebenso wichtig wie die Mitarbeit der Eltern in der Schule ist ein adressatenspezifisches Bildungsangebot der Schule – z. B. in Form von Elterntrainings, Elternsprachkursen, Elterntreffs u. ä. Diese Unterstützung kann darauf abzielen, in den Familien ein lernförderliches Klima zu schaffen und die Eltern anzuleiten, wie sie ihre Kinder bei den häuslichen Lernprozessen unterstützen können. Sacher nennt als geeignete Maßnahmen seitens der Lehrer z. B. Hausbesuche und Besuche von Einrichtungen und Veranstaltungen (z. B. Sportveranstaltungen, Stadtteilstefte, Veranstaltungen von Religionsgemeinschaften, Migrantenorganisationen, Restaurants u. a.), bei denen die Eltern, die erreicht werden sollen, in einem ihnen vertrauten Umfeld anzutreffen sind. Er regt außerdem an, Gesprächsangebote, Elterntreffs und -stammtische auch außerhalb der Schule zu etablieren, z. B. in Stadtteil-, Kultur- oder Jugendzentren, Kirchen oder Restaurants. Die Öffnung der Schule für Einrichtungen im Stadtteil und die Bereitschaft, gemeinsam mit den Familien vielfältige und umfassende Bildungsnetzwerke aufzubauen, hält Sacher für besonders wichtig, um einer heterogenen Schüler- und Elternschaft gerecht zu werden. Dafür schlägt er verschiedene Methoden und Modelle, wie z. B. Patenschaften von Migranten für Migranten, „Eltern- oder Bildungslotsen“, Mediatorenprogramme, Nachbarschafts-/Stadtteil-Elterngruppen, Multiplikatorenprogramme sowie die Vermittlung von pädagogischen, psychosozialen u. a. Beratungsdiensten.⁷⁵ Bei allen Aktivitäten zwischen Schule und Elternhaus müsse das Hauptaugenmerk auf den Kindern bzw. Jugendlichen liegen und es dürfe nicht über die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinweg gehandelt und entschieden werden.

Wie die geschilderten Forschungsergebnisse, Vorschläge und Forderungen in der Praxis der Elternbeteiligung umgesetzt werden können, wird in den folgenden Kapiteln ausführlicher dargestellt. Zunächst werden Modelle von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften erläutert und kritisch beleuchtet. Auf der Basis der dargestellten theoretischen Konzepte und des Forschungsstands werden diese Modelle weiterentwickelt, so dass in einem nächsten Schritt die möglichen Handlungsebenen, Handlungs- und Kooperationsfelder und Handlungsformen der Beteiligung und Zu-

⁷⁵ Zu den Formen der Elternbeteiligung bzw. zu Beispielen guter Praxis vgl. auch Kapitel 4 und 5 des Gutachtens.

sammenarbeit identifiziert und neu systematisiert werden können (Kapitel 4). Für die einzelnen Handlungsformen werden dann Qualitätsmerkmale und Gelingensbedingungen formuliert und Beispiele guter Praxis dargestellt (Kapitel 5).

4 Handlungsebenen, Handlungs- und Kooperationsfelder und -formen der Elternbeteiligung

Um verschiedene Handlungsebenen, Handlungs- und Kooperationsfelder sowie das gesamte Spektrum möglicher Handlungs- und Kooperationsformen der Elternbeteiligung voneinander abzugrenzen, zu strukturieren und zu kategorisieren, so dass einzelne Aktivitäten und Maßnahmen hinsichtlich ihrer Eignung und Wirksamkeit geprüft werden können, bedarf es einer Klärung dessen, was Elternbeteiligung bedeuten und beinhalten kann, welche Akteure daran beteiligt sein können und wie diese zueinander in Beziehung stehen können.

4.1 Die verschiedenen Lern- und Bildungsorte

Hinter jeder Eltern beteiligenden Aktivität oder Maßnahme steht zunächst das Ziel der effektiven Begleitung und Unterstützung des Kindes in seinen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen, die je nach Lebensphase an unterschiedlichen Orten stattfinden. In der Regel zählen hierzu z. B. die Familie und das private soziale Umfeld, die Kindertageseinrichtung bzw. der Kindergarten, die Schule und später das berufliche Arbeitsumfeld. In Abhängigkeit von bestimmten Voraussetzungen stehen einigen Personengruppen auch weitere Lern- und Bildungsorte, wie z. B. weiterführende Bildungseinrichtungen, zur Verfügung.

Da sich Kinder bzw. Jugendliche in der Regel gleichzeitig in verschiedenen Lern- und Bildungswelten (z. B. Familie und Kindertageseinrichtung oder Familie und Schule) bewegen, kann keine der genannten Institutionen die optimale Förderung im Alleingang leisten. Es muss demzufolge immer der Frage nachgegangen werden, „inwieweit z. B. ein Lernort wie die Familie mit anderen Bildungsorten (z. B. Kindertagesstätte, Schule) kooperiert, die dortige Bildungsarbeit unterstützt oder behindert“ (Minsel 2007: 208). Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse verlaufen umso erfolgreicher, je besser das formale und institutionalisierte Lernen (z. B. Lernen in der Kindertagesein-

richtung und in der Schule) und das non-formale (zielgerichtete und systematische, aber nicht-zertifizierte) oder informelle (nicht-intentionale und sub-bewusste) Lernen in der Familie bzw. außerhalb der Bildungseinrichtung miteinander verzahnt und aufeinander abgestimmt sind.⁷⁶ Unter anderem im Zuge der Diskussion der PISA-Ergebnisse wurde auf die Bedeutsamkeit des informellen Lernens für formale Lernprozesse hingewiesen.⁷⁷ Dies kann nur gelingen, wenn die unterschiedlichen Arten und Orte des Lernens und der Bildung von allen Beteiligten bewusst wahrgenommen und anerkannt werden und wenn auf dieser Basis Bildungseinrichtungen, Familie und soziales Umfeld partnerschaftlich miteinander kooperieren.

Es konnte zudem gezeigt werden, dass sich die partnerschaftliche Kooperation zwischen Bildungseinrichtung und Familie nicht nur auf die Kinder positiv auswirkt – sei es in Form von Motivationssteigerung, Leistungsverbesserung oder Verhaltensänderungen. Auch alle anderen beteiligten Personen (z. B. die Erzieherinnen und Erzieher, die Lehrkräfte, die Eltern selbst oder die ganze Familie) und Institutionen (z. B. Kindertageseinrichtung, Schule) können davon profitieren.⁷⁸ „Gute Elternarbeit“ nutzt dieses Potenzial und berücksichtigt bei der Wahl von Handlungsformen und Methoden sowohl die Komplexität der Beziehungen zwischen allen beteiligten Instanzen und Personen als auch die Vielfalt individueller Faktoren und Merkmale (Alter des Kindes, Bildungshintergrund der Eltern, kultureller Hintergrund der Eltern, Zusammensetzung der Elternschaft, Umfeld der Bildungseinrichtung u. a.).

4.2 Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Das Wissen um den starken Einfluss der Familie auf die kindlichen Entwicklungs- und Lernprozesse und die möglichen (positiven wie negativen) Konsequenzen daraus – insbesondere in Hinblick auf die unterschiedlichen Voraussetzungen, mit denen Kinder bei Schuleintritt ihre formale Ausbildung beginnen – führt in aktuellen Schulent-

⁷⁶ Vgl. z. B. Dohmen 2001; Wild 2001a, 2001b, 2003a, 2003b.

⁷⁷ Vgl. z. B. Otto/Rauschenbach 2004.

⁷⁸ Vgl. z. B. Sacher 2007a.

wicklungsprozessen und den damit verbundenen bildungspolitischen Diskursen u. a. dazu, Modelle einer stärkeren Einbeziehung der Eltern zu entwickeln, um den Einfluss bildungs- und erziehungstarker Familien zu würdigen und zu verstärken und um erziehungsschwache und bildungsferne Familien darin zu stärken und dafür anzuleiten, ihre Kinder beim Lernen optimal zu unterstützen.

Das Konzept einer solchen Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften kann durch ein Beziehungsdreieck aus Schülerinnen und Schülern, Lehrkräften und Eltern⁷⁹ grafisch dargestellt werden (vgl. Abb. 2).

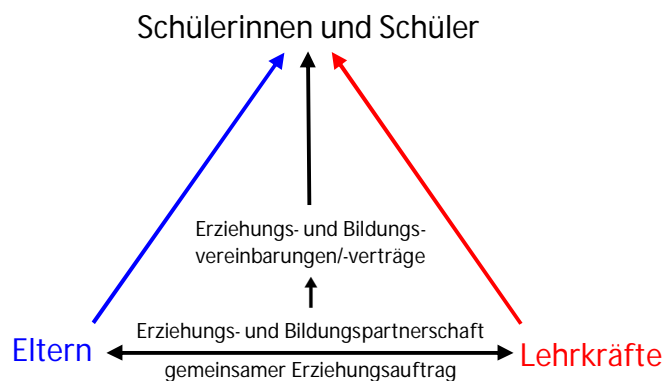


Abbildung 2: Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften

Nach diesem Modell erkennen Elternhaus und Schule ihren gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrag sowie die daraus resultierenden Verantwortungen und gehen eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ein, die es ihnen ermöglicht, gemeinschaftlich auf die Kinder bzw. Schülerinnen/Schüler einzuwirken.

In einigen Bundesländern besteht die Möglichkeit, diese Kooperation in einer Erziehungs- und Bildungsvereinbarung bzw. eines -vertrags zu formalisieren. Die Einführung von Erziehungsvereinbarungen zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern wurde bereits in der „Bonner Erklärung“ (KMK 2003) und wiederholt im Jahr 2007 von der Kultusministerkonferenz der Länder in Übereinstimmung mit verschiedenen Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund angeregt und im Rahmen

⁷⁹ Vgl. z. B. Eichhorn 2008, Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006: 3.

des Ersten Fortschrittsberichts des Nationalen Integrationsplans (2008) festgehalten. In solchen Vereinbarungen oder Verträgen werden die Rechte und Pflichten von Eltern und Lehrkräften niedergelegt und die Verantwortlichkeiten definiert.⁸⁰

4.3 Kritik am Dreieck Eltern-Schülerinnen und Schüler-Lehrerkräfte (mit besonderem Blick auf zugewanderte Eltern)

Hierbei besteht jedoch die Gefahr, dass das Kind zwischen die Fronten der beiden „Erziehungs- und Bildungspartner“ gerät und Aushandlungsprozesse, die zwischen Eltern und Lehrkräften stattfinden, das Kind ignorieren oder gar zu Lasten des Kindes gehen. Die (im Verlauf der Schulzeit eines Kindes oft wechselnden) Beziehungen zwischen den Partnern einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sind in der Regel nicht unbelastet: Weder Eltern noch Lehrkräfte wählen ihre jeweiligen Erziehungs- und Bildungspartner frei und beide bringen oftmals sehr unterschiedliche Vorerfahrungen (z. B. eigene Schul- und Bildungserfahrungen) und Vorstellungen (z. B. unterschiedliche Werte, die sich in Erziehungsstilen niederschlagen, Bildungserwartungen u. v. m.) in die Partnerschaft ein. Hinzu kommt das Ungleichgewicht, das durch die unterschiedliche pädagogische Qualifizierung der Kooperationspartner zustande kommt. In Erziehungs- und Bildungspartnerschaften treffen nicht nur Akteure in unterschiedlichen Rollen, mit unterschiedlichen Interessen und unterschiedlichen emotionalen Bindungen aufeinander, sondern – hinsichtlich der zu kommunizierenden Aspekte – auch pädagogische Experten und Laien. Nicht zuletzt ist das Verhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern auf beiden Seiten oftmals von Ängsten und Unsicherheiten, oftmals durch Vorurteile, Klischeedenken, mangelnde Information oder fehlendes Wissen bedingt, geprägt. Die genannten Differenzen und das daraus resultierende Konfliktpotenzial betrifft nahezu alle Eltern-Lehrer-Verbindungen, es sei denn diese werden z. B. dadurch reduziert, dass die Eltern selbst pädagogisches Fachwissen mitbringen, was jedoch auch zu (Macht-) Konflikten zwischen Lehrkraft und Elternteil führen kann.

⁸⁰ Vgl. hierzu auch Kapitel 2.2.2 in diesem Gutachten und Krumm 2000, 2002, 2003a, 2003b.

Das aus genannten Gründen ohnehin konfliktträchtige Eltern-Lehrer-Verhältnis steht vor zusätzlichen Herausforderungen, wenn kulturell bedingte Differenzen oder sprachliche Barrieren die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrkräften prägen und erschweren oder gar verhindern. Dass Eltern mit Migrationshintergrund meist ein sehr hohes Bildungsniveau für ihre Kinder anstreben, wurde in der erziehungswissenschaftlichen Migrationsforschung für unterschiedliche Herkunftsgruppen wiederholt formuliert.⁸¹ Es muss demnach andere Gründe als mangelndes Interesse oder zu niedrige Bildungserwartungen seitens der Eltern dafür geben, dass zugewanderte Eltern bei schulischen Veranstaltungen und in schulischen Gremien häufig unterrepräsentiert sind. Möglicherweise kann dies dadurch erklärt werden, dass Erfahrungen mit anderen Schulsystemen auf das hiesige Schulsystem übertragen werden: In vielen Herkunftsländern von Migranteneltern liegt die Hauptverantwortung für Bildung bei der Schule und den Lehrkräften, was eine viel stärkere Trennung von häuslicher und schulischer Erziehung und Bildung sowie eine größere Distanz zwischen Elternhaus und Schule zur Folge hat. Kooperationen zwischen Eltern und Lehrkräften und elterliches Engagement in der Schule sowie für das häusliche Lernen des Kindes sind in vielen ausländischen Schulsystemen nicht vorgesehen.⁸² Der Umstand, dass das deutsche Bildungssystem im internationalen Vergleich den Eltern viel aktives Engagement für die schulischen Erfolge ihrer Kinder abverlangt, führt zur Benachteiligung derjenigen Kinder, deren Eltern weder das deutsche Schulsystem und dessen Funktionsweise kennen noch die in der Schule gesprochene und geschriebene Sprache so gut beherrschen, dass sie sich aktiv an wichtigen Aushandlungsprozessen – sei es ihr eigenes Kind betreffend oder in Fragen der Schulentwicklung – beteiligen könnten. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die ein hohes Maß an kommunikativen Fähigkeiten und Kompetenzen erfordern, können zwischen Lehrkräften und Migranteneltern nur dann gelingen, wenn die genannten Ungleichheiten in der Ressourcenausstattung der Zuwandererfamilien kompensiert werden. Der Einsatz von Lehrkräften, die selbst einen Migrationshintergrund haben, bzw. von interkulturellen Vermittlerinnen und Vermittlern kann hierbei unterstützend wirken.

⁸¹ Vgl. z. B. Nauck 1994; Diefenbach/Nauck 1997.

⁸² Vgl. hierzu z. B. Leyendecker 2008.

Alle genannten Differenzen und Schwierigkeiten zwischen zugewanderten und nicht zugewanderten Eltern und Lehrkräften können also dazu führen, dass die Orientierung am Kind zugunsten der Interessen, Erwartungen und Sorgen der Erwachsenen in den Hintergrund gerät und dass sich das Kind im Dreieck Eltern-Schülerinnen/Schüler-Lehrkräfte in einem verhängnisvollen durch Interessenkonflikte der Erwachsenen und eigene Rollenkonflikte entstandenes Spannungsverhältnis wiederfindet. Eltern agieren als Mütter und Väter, die für ihre Kinder die bestmögliche Ausbildung anstreben. Lehrkräfte verfolgen in der Regel zwar das gleiche Ziel, sind aber andererseits neben dem Erziehungs- und Bildungsauftrag auch dem Auftrag der Bewertung und Selektion verpflichtet. Rollenkonflikte bei Kindern und Jugendlichen können dadurch entstehen, dass sich ihre unterschiedlichen Lebens- und Lernwelten („Mikrosysteme“⁸³) als nicht miteinander vereinbar erweisen. Bei Kindern aus Migrantenfamilien können diese aufgrund der noch größeren (kulturell, religiös und/oder sprachlich bedingten) Distanz zwischen Schule und Familie noch stärker ausgeprägt sein.

Die genannten Interessenkonflikte führen zu verschiedenen natürlichen Schief lagen im oben dargestellten Beziehungsdreieck: Stellt zum Beispiel eine Lehrkraft (explizit oder implizit) die Kompetenzen der Eltern in Frage und verbündet sich auf diese Weise mit der Schülerin/dem Schüler, hat dies in der Regel Konflikte zwischen der Lehrkraft und den Eltern zur Folge und führt durch die Abwertung des familiären Umfeldes des Kindes auch zu einem gespannten Eltern-Kind-Verhältnis. Auch die andere Richtung ist denkbar: Negative Einstellungen der Eltern gegenüber Schule und Pädagogen wirken sich ungünstig auf das Kind, seine Lernprozesse und sein eigenes Verhältnis zur Schule und den Lehrkräften aus. Dass ein Bündnis zwischen Eltern und Kindern „gegen“ die Schule oder eine einzelne Lehrkraft in besonderen Situationen jedoch auch notwendig und zielführend sein kann – z. B. wenn ein Kind von einer Lehrkraft ungerecht bewertet oder behandelt wird – steht außer Frage.

Diese Möglichkeiten müssen in allen Überlegungen, die auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaften abzielen, berücksichtigt werden, damit das Kind nicht zum Opfer von Konflikten wird, sondern von einer Zusammenarbeit profitiert. Dieser Ge-

⁸³ Vgl. hierzu Bronfenbrenner 1981 und Kapitel 2.4 in diesem Gutachten.

fahr kann z. B. durch entsprechende Erziehungsvereinbarungen begegnet werden, die „ein gutes Mittel der Selbstverpflichtung von Lehrern und Eltern“ sein können, so die „Bonner Erklärung“ (KMK 2003). Sie könnten sich auf die gesamte Schule ebenso beziehen wie auf bestimmte Personen oder Gruppen. Erziehungsvereinbarungen seien keine Verträge im juristischen Sinne; Formvorschriften gebe es nicht, so die Präsidentin der Kultusministerkonferenz Karin Wolff, die anlässlich der Bonner Erklärung zu der Fachtagung „Gemeinsame Erziehungsverantwortung in Schule und Elternhaus stärken“ eingeladen hatte. Es handele sich um freiwillige Vereinbarungen zwischen Schule und Eltern. „Durch Erziehungsvereinbarungen erhalten die Eltern Gewissheit, dass die Schule die erzieherischen Maßnahmen nicht eigenmächtig festlegt, sondern dass dies im gegenseitigen Einvernehmen erfolgt und jede Seite sich zu deren Einhaltung verpflichtet“, erklärte Wolff. Lehrerinnen und Lehrer erhielten so die Sicherheit, sich auf einen gemeinsamen Erziehungsauftrag beziehen zu können, der auch vom Elternhaus mitgetragen werde.⁸⁴

Eine Vernachlässigung der Interessen und Bedürfnisse der Kinder kann außerdem verhindert werden, indem zum einen die verschiedenen Mikrosysteme der Kinder berücksichtigt und zum anderen die Kinder selbst in die Partnerschaft einbezogen werden. Ein entsprechendes Modell müsste also die Einflussbereiche, in denen sich ein Kind in seinen Entwicklungs- und Lernprozessen bewegt (Orte des formalen und non-formalen bzw. informellen Lernens), und deren Schnittmenge, die sowohl die Chance der Kooperation als auch das darin liegende Konfliktpotenzial symbolisieren, zeigen:

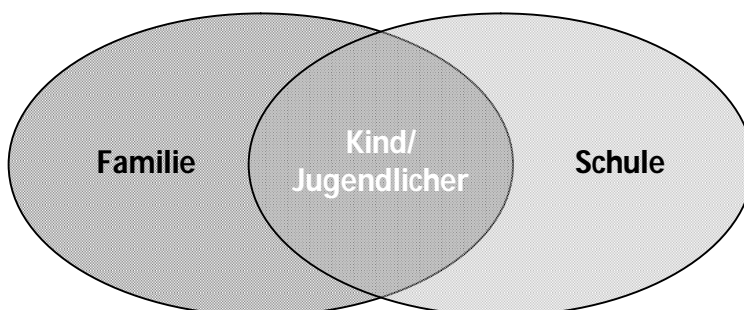


Abbildung 3: Das Kind/Der Jugendliche im Zentrum der beiden Lernorte „Familie“ und „Schule“

⁸⁴ Vgl. hierzu die Pressemitteilung zur „Bonner Erklärung“: <http://www.kmk.org/presse-und-aktuelles/pm2003/bonner-erklaerung.html> (letzter Zugriff: 19.12.2009).

Dieses Modell veranschaulicht auch, dass das Kind bzw. der Jugendliche einem umso größeren Konfliktpotenzial ausgesetzt ist, je stärker die beiden Mikrosysteme „Familie“ und „Schule“ divergieren. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften finden nach diesem Modell im Wissen um die beiden unterschiedlichen und sich überschneidenden Mikrosysteme „Familie“ und „Schule“ statt und beziehen die Kinder ihrem Alter und ihrer Entwicklung entsprechend in die Zielvereinbarungsprozesse ein, damit diese zu den eigentlichen Experten ihrer eigenen Lernprozesse werden und lernen, Lernziele selbst zu definieren und ihre Bildungslaufbahn – begleitet und unterstützt von Eltern und Pädagogen – eigenverantwortlich und gemäß ihren Potenzialen zu gestalten und zu steuern. Nach der „Bonner Erklärung“ ist die „altersgemäß angemessen[e]“ (KMK 2003: 3) Einbindung der Schülerinnen und Schüler zwar möglich, dennoch scheint es vorrangig darum zu gehen, „im Dialog [zwischen Eltern und Lehrkräften; Anm. der Autorin] Erziehungsziele und deren Prioritäten zu definieren und die zu beschreitenden Wege gemeinsam zu verantworten“ (ebd.: 2).

Wie in Kapitel 2.2.2 am Beispiel von England und Hamburg dargestellt wurde, gibt es in der Praxis aber durchaus Modelle, in denen die Kinder nicht nur Vertragspartner sind, sondern zusammen mit ihren Eltern und Lehrkräften die Ziele festlegen und Vereinbarungen treffen.

4.4 Erweiterung des Modells zur „Regionalen Bildungsgemeinschaft“

Da ein Kind bzw. Jugendlicher aber nicht nur in der Schule und zu Hause lernt, sondern – je nach Altersstufe – zahlreiche weitere Lernprozesse in außerschulischen und außerfamiliären Mikrosystemen durchläuft und einer Vielzahl von weiteren Einflüssen ausgesetzt ist, müssen zur optimalen Gestaltung von Lernprozessen und Bildungsbiografien weitere Umfelder und Akteure in die Erziehungs- und Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen einbezogen werden. Vor diesem Hintergrund greift das oben dargestellte Modell, das lediglich die Familie bzw. Eltern, die Schule bzw. Lehrkräfte und das Kind berücksichtigt, zu kurz: Prozesse, die sich im Umfeld oder Netz-

werk der Familie (z. B. Nachbarschaft, soziale Gruppen, Organisationen im Stadtteil, Freizeiteinrichtungen, Kirchen/religiöse Institutionen, Vereine etc.) und Schule (z. B. additive außerschulische Förderung, andere Kindertageseinrichtungen und Schulen, Kooperations- und Projektpartner der Kindertageseinrichtungen und Schulen, Familienbildungsstätten, Beratungsstellen etc.) abspielen, werden dort vernachlässigt bzw. gänzlich ausgeblendet.

Dies ist höchst erstaunlich, zumal das Wissen um die Bedeutung der *Community* neben Familie und Schule für die Bildungsprozesse von Kindern und Jugendlichen bereits vor vielen Jahrzehnten bei der Entwicklung von Schul- und Bildungsprogrammen erfolgreich zum Einsatz kam. *Community Education*⁸⁵ wurde ab den 1960er Jahren vor allem im angelsächsischen Raum entwickelt, breitete sich aber schnell auch außerhalb Großbritanniens aus.⁸⁶ Im deutschsprachigen Raum finden sich Ansätze der *Community Education* in Konzepten gemeinwesenorientierter Bildung, der Stadtteilschulen, des Quartiersmanagements u. v. m. wieder und kommen oftmals im Zuge integrativer Maßnahmen für Familien mit Migrationshintergrund zum Tragen, weil in der Lebenswelt von Familien mit Migrationshintergrund die Menschen gleicher Herkunft – d. h. die eigene ethnische *Community* – meist eine wichtige Rolle spielen. Mit ihnen sprechen die Kinder in derselben Sprache bzw. entwickeln ihre Zweisprachigkeit, erwerben kulturelle Deutungs- und Handlungsmuster und pflegen religiöse Orientierungen. Organisationen mit ethnischem oder religiösem Selbstverständnis stellen Institutionen der *Communities* dar, die eine sozialisatorische Funktion besitzen. Sie stellen u. U. wie die Familien andere Ansprüche an die Kinder und Jugendlichen als die Schule oder gewichten ihre Ziele ähnlich wie die Lehrkräfte, erreichen die Familien aber leichter. Da die Familien nicht ausschließlich an „Migrantenselbstorganisationen“ partizipieren, sondern ebenso an Institutionen der *Community*, die keiner „Herkunft“ zugeordnet werden können (z. B. örtliche Sportvereine, Volkshochschulen, Gewerkschaften), stellt „die *Community*“ ein vielfältiges Gebilde dar, dessen relevante Akteure und Organisationen im Einzelfall einer Schule bestimmt und näher kennengelernt werden müssen. Ein erweitertes Modell, das neben Schule bzw. Lehrkräften und Familie bzw. Eltern auch die *Community* einbezieht und bei dem das Kind bzw. die/der Jugendliche sowohl

⁸⁵ Zur *Community Education* in Schottland vgl. z. B. Tett 2006.

⁸⁶ Vgl. z. B. *National Community Education Association* (<http://ncea.com>; letzter Zugriff: 19.12.2009).

im Zentrum aller Beziehungen als auch selbst mit allen beteiligten Instanzen in Beziehung steht, veranschaulicht – im Gegensatz zum oben abgebildeten Dreieck bzw. den zwei sich überschneidenden Mikrosystemen – tatsächlich alle Möglichkeiten einer umfassenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (Abb. 4)⁸⁷.

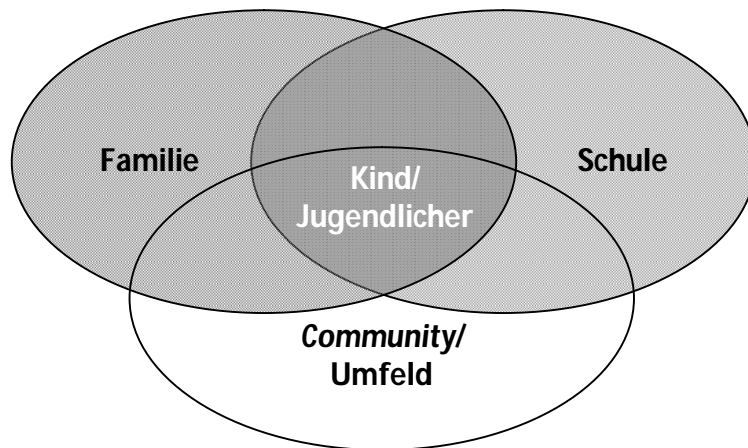


Abbildung 4: Die „Regionale Bildungsgemeinschaft“

Da es sich hierbei aber nicht mehr um nur eine singuläre partnerschaftliche Beziehung zwischen Lehrkraft und Eltern(teil) handelt, sondern um ein umfassendes und komplexes regionales Beziehungsgeflecht, für das der Begriff „(Erziehungs- und Bildungs-) Partnerschaft“⁸⁸ unseres Erachtens zu kurz greift, führen wir einen neuen Terminus – die „Regionale Bildungsgemeinschaft“ – ein, der in Kapitel 4.6 u. a. anhand eines hierfür entwickelten Modells konkretisiert wird. Neben dem Begriff *Community* verwenden wir den deutschen Begriff „Umfeld“ (oder „soziales Umfeld“), da er die Bedeutung des ziemlich weit gefassten Konzepts des englischen Begriffs *community* unseres Erachtens am besten transportiert und – z. B. im Gegensatz zu „Gemeinde“ –

⁸⁷ Bildungskonzepte, die auf Ansätze der *Community Education* zurückgehen, arbeiten z. T. mit gleichen oder ähnlichen Modellen; vgl. z. B. das Kreismodell *Overlapping Spheres of Influence* der *School, Family, and Community Partnerships* von Epstein (2001) oder das *FIT (Family Involvement Triangle)* bzw. *School-Home Collaborative Model* in Wald (1991).

⁸⁸ Der Begriff „Erziehungspartnerschaft“ (später: „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“) stammt aus der Kindergartenpädagogik und meinte zunächst die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kindertageseinrichtungen. Später wurde der Begriff zur „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ erweitert. Dies bedeutete auch eine inhaltliche Erweiterung: die Kooperation von Eltern, Kindertagesstätten und Schulen beim gemeinsamen Aufbau einer lern- und entwicklungsförderlichen Umgebung für Kinder (vgl. hierzu z. B. Textor 2006).

keine spezifischen Konnotationen („politische Gemeinde“, „Kirchengemeinde“ u. a.) birgt. Gomolla (2009) verweist auf die dreidimensionale Bedeutung des Begriffs. *Community* beinhalte demnach „(a) die Nachbarschaft oder die Orte im Umfeld einer Schule, (b) die lokalen Anwohnerinnen und Anwohner, die in dem Gebiet leben und – unabhängig davon, ob sie selbst Kinder in der Schule haben – an der Schule interessiert sind und (c) soziale Gruppen (z. T. auch formell organisiert), die in der Nachbarschaft lokalisiert sind“ (Gomolla 2009: 22).

4.5 Ansätze aus der nationalen und internationalen Praxis

4.5.1 Epsteins *Framework of Six Types of Involvement* (1995) und die *National Standards for Family-School Partnerships* (2007)

Um die Entwicklung von effektiven Konzepten für komplexe Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, die sowohl Schule als auch Familie und *Community* einbeziehen, zu unterstützen, entwickelte die US-amerikanische Erziehungswissenschaftlerin Joyce L. Epstein (1995) auf der Basis eines ähnlichen Modells wie dem der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ zugrunde liegenden (Abb. 4) den *Framework of Six Types of Involvement*, eine Art Orientierungsrahmen für die Zusammenarbeit mit Eltern für Schulen und andere Bildungseinrichtungen. Epstein kommt es darauf an, dass die Kinder bzw. Jugendlichen von ihren Lehrerinnen und Lehrern nicht nur als Schülerinnen und Schüler, sondern auch als Mitglieder einer Familie und eines außerschulischen sozialen Umfelds (*community*) gesehen und behandelt werden:

The way schools care about children is reflected in the way schools care about the children's families. If educators view children simply as students, they are likely to see the family as separate from the school. That is, the family is expected to do its job and leave the education of children to the schools. If educators view students as children, they are likely to see both the family and the community as partners with the school in children's education and development. Partners recognize their shared interest in and responsibilities for children, and they work together to create better programs and opportunities for students. (Epstein 1995: 702)

Die von Epstein erläuterten Überschneidungen der drei Bereiche Familie, Schule und *Community* und deren wechselseitige Einflüsse werden in vielen Alltagssituationen sichtbar. So kommt es vor, dass Kinder Regeln unbewusst vom Schulalltag in das Familienleben (und umgekehrt) übertragen. Wenn sich z. B. ein Kind beim gemeinsamen Essen zu Hause wie in der Schule durch Handzeichen meldet, um etwas zu sagen, wird deutlich, wie eng die verschiedenen Lebens- und Lernwelten des Kindes miteinander verbunden sind. Diese Übertragungen könnten an vielen Beispielen illustriert werden. Ein Kind, das z. B. in einer sehr autoritären familiären Umgebung aufwächst, in der es bei den Erwachsenen „nicht viel zu melden“ hat und in der auf „Fehlverhalten“ sofort mit Bestrafung o. ä. reagiert wird, wird auch im Unterricht – aus Angst vor Fehlern und deren Folgen – eigene Ideen eher zurückhalten. Dass im Unterricht ein Verhalten belohnt wird, welches zu Hause bestraft wird, ist für Kinder und Jugendliche nicht plausibel und kann auch bei Lehrkräften und Eltern zu folgenreichen Missverständnissen führen. Es spricht daher viel für eine partnerschaftliche und transparente Kooperation von Bildungseinrichtung und Elternhaus – umso mehr, je größer die Distanz zwischen den Systemen „Familie“ und „Schule“ zu sein scheint.

Epsteins *Framework of Six Types of Involvement*, der auf diesen Überlegungen basiert und die genannten Aspekte und Forderungen strukturiert zusammenfasst, ist in Anhang A tabellarisch dargestellt. Unter der jeweiligen Typ-Beschreibung finden sich Beispiele, die dem amerikanischen Original entnommen sind. Diese können aufgrund der unterschiedlichen bildungs- und schulpolitischen Gegebenheiten sowie abweichender gesellschaftlicher Strukturen und Gewohnheiten nur zum Teil ins Deutsche bzw. auf lokale Bildungssituationen übertragen werden. Die verschiedenen Typen können durch weitere Beispiele aus der Praxis im deutschsprachigen Raum ergänzt werden. Die genannten Beteiligungsformen dürfen nicht als Maßstab für Familien, Schulen oder andere Institutionen missverstanden werden; eine Kategorisierung wie die *Six Types of Involvement* kann lediglich einen Orientierungsrahmen darstellen und ein breites Spektrum an beispielhaften Beteiligungsmöglichkeiten anbieten, aus denen unter Berücksichtigung der jeweils spezifischen lokalen Gegebenheiten ausgewählt werden kann.

Die besonderen Herausforderungen bestehen nach Epstein (1995) darin, dass alle Eltern gleichermaßen angesprochen und involviert werden müssen – nicht nur diejenigen Eltern, die ohnehin regelmäßig den Kontakt zur Schule und zu den Lehrkräften aufnehmen. Allen Eltern müssen Gelegenheiten eröffnet werden, die Schule über die sozialen und kulturellen Hintergründe der Familie sowie über die besonderen Fähigkeiten und Bedürfnisse ihrer Kinder in Kenntnis zu setzen. Umgekehrt bedürfen Informationen an die Eltern – schriftliche wie mündliche – einer professionellen Qualitätskontrolle, d. h. sie müssen kontinuierlich hinsichtlich ihrer Verständlichkeit, Klarheit, Stil, äußerer Form und Regelmäßigkeit überprüft werden. Elterngruppen mit besonderen Bedürfnissen müssen identifiziert und berücksichtigt werden. Das bedeutet, dass Informationen frei von pädagogischen Fachtermini sein müssen (bzw. diese angemessen erklärt werden müssen), in verschiedene Sprachen übersetzt, in Großdruck herausgegeben oder ggf. vertont werden. Auf der Ebene der elterlichen Mitarbeit in der Schule (Typ 3) gilt es nach Epstein (1995) ebenfalls, alle Eltern zu erreichen und dafür zu sorgen, dass sich alle Eltern mit ihren Fähigkeiten willkommen und wertgeschätzt fühlen. Elterliches Engagement im Schulbetrieb muss auch denjenigen Eltern ermöglicht werden, die tagsüber arbeiten. Ebenso wie für die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus müssen auch für die aktive Zusammenarbeit vielfältige Wege gefunden und angeboten werden. Für das häusliche Lernen (Typ 4) schlägt Epstein (1995) vor, die Eltern bereits durch die Form der Hausaufgaben regelmäßig einzubeziehen („interactive homework“), so dass die Kinder bzw. Jugendlichen automatisch das in der Schule Gelernte mit den Eltern diskutieren und die Eltern nebenbei von ihren Kindern selbst über den aktuellen Lernstoff informiert werden. Wenn die Familien in Hausaufgaben einbezogen werden sollen, müssen sich die jeweiligen Fachlehrer der Herausforderung stellen, Aufgaben kooperativ, fächerübergreifend und in den Familienalltag integrierbar zu gestalten. Dies erfordert auch seitens der Lehrkräfte besondere Kompetenzen. Bei der Wahl und Zusammensetzung von Elternsprechern, Elternvertretern, Elternbeiräten und anderen Elterngremien (Typ 5) muss darauf geachtet werden, dass sowohl die Schülerschaft als auch die Elternschaft in ihrer Heterogenität angemessen repräsentiert ist. Das bedeutet, dass Eltern aller kulturellen und sozioökonomischen Schichten vertreten sein sollen. Auf die vielfältigen Aufgaben (Repräsentation, Information, Vermittlung etc.) müssen alle Elternvertreter ent-

sprechend vorbereitet werden. Auch bei der Zusammenarbeit mit der *Community* (Typ 6) ist nach Epstein (1995) zu achten, dass außerschulische Angebote (wie z. B. Mentorenprogramme, Tutorenprogramme, Multiplikatorenprogramme u. ä.) gut in das Schulprogramm integriert und für alle Familien zugänglich gemacht werden.

Aufgrund von jahrzehntelangen Erfahrungen mit Schulreformprozessen finden sich insbesondere in der US-amerikanischen erziehungswissenschaftlichen Literatur zahlreiche Vorschläge für (neue) Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule, Elternhaus und *Community*. Aufbauend auf Epsteins Typologie und unter Berücksichtigung aktueller Forschungsergebnisse⁸⁹ wurden die *PTA's National Standards for Family-School Partnerships*⁹⁰ (re)formuliert, an denen sich viele Programme zur Förderung der Zusammenarbeit von Schule, Elternhaus und *Community* in den USA – aber auch international⁹¹ – orientieren:

Standard 1: Welcoming all families into the school community: Families are active participants in the life of the school, and feel welcomed, valued, and connected to each other, to school staff, and to what students are learning and doing in class.

Standard 2: Communicating effectively: Families and school staff engage in regular, two-way, meaningful communication about student learning.

Standard 3: Supporting student success: Families and school staff continuously collaborate to support students' learning and healthy development both at home and at school, and have regular opportunities to strengthen their knowledge and skills to do so effectively.

Standard 4: Speaking up for every child: Families are empowered to be advocates for their own and other children, to ensure that students are treated fairly and have access to learning opportunities that will support their success.

⁸⁹ Es werden die Ergebnisse Analysen von Henderson/Mapp 2002 genannt.

⁹⁰ Vgl. hierzu *Parent Teacher Association* (2007) und http://www.pta.org/National_Standards.pdf (letzter Zugriff: 19.12.2009).

⁹¹ In Australien wurde – ebenfalls unter Bezugnahme auf Epsteins Rahmenplan – von den *Australian Council of State School Organisations* (ACSSO) in Zusammenarbeit mit dem *Australian Parents Council* (APC) und anderen staatlichen und nichtstaatlichen schulischen Institutionen ein *Family-School Partnerships Framework* entwickelt, der die folgenden sieben Dimensionen aufweist: (1) communicating, (2) connection of learning at home and at school, (3) building community and identity, (4) recognising the role of the family, (5) consultative decision-making, (6) collaborating beyond the school und (7) participating (vgl. Australian Government 2008).

Standard 5: Sharing power: Families and school staff are equal partners in decisions that affect children and families and together inform, influence, and create policies, practices, and programs.

Standard 6: Collaborating with community: Families and school staff collaborate with community members to connect students, families, and staff to expanded learning opportunities, community services, and civic participation.

(Parent Teacher Association 2007)

4.5.2 Formen der Zusammenarbeit mit Eltern nach Peter Rüesch (1999)

Die Ergebnisse US-amerikanischer Forschung und die daraus entwickelten Empfehlungen und Richtlinien für Schulentwicklungsprozesse finden sich auch in einschlägigen Publikationen zur Schulqualität im deutschsprachigen Raum wieder: Der Schweizer Erziehungswissenschaftler Peter Rüesch (1999: 90f.) unterscheidet beispielsweise – unter Bezugnahme auf Mc Gee Banks (1993), Chazan (1992) und diverse Veröffentlichungen von Epstein – sechs wesentliche Formen der Zusammenarbeit:

1. Vermittlung von Informationen und Elternbildung
2. Individuelle Erziehungsberatung
3. Angebot zur freiwilligen Mithilfe und Mitarbeit in der Schule
4. Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern bei Schularbeiten zu Hause
5. Mitsprache und das Engagement von Eltern in Entscheidungsgremien
6. Vernetzung verschiedener Institutionen und Gruppen

(Rüesch 1999: 90f.)

Bei der ersten Form, der *Vermittlung von Informationen und Elternbildung*, kann es inhaltlich um schulrelevante Informationen (z. B. Schulsystem, Leistungsbewertung, Selektion usw.) gehen, möglich sind aber auch Bildungsveranstaltungen, die über rein schulische Inhalte hinausgehen. Beim zweiten Bereich, der *individuellen Erziehungsberatung* der Eltern, steht die Unterstützung der Eltern in der Schaffung eines lernförderlichen Familienklimas im Zentrum. Wenngleich der zeitliche Aufwand, der den Lehrkräften dabei abverlangt wird, nicht unterschätzt werden darf, empfehlen viele Autoren, diese Beratung in Form von Hausbesuchen durchzuführen – insbesondere bei

Eltern aus bildungsfernen Milieus und Familien mit Migrationshintergrund. Die dritte Form der Zusammenarbeit stellt das *Angebot an die Eltern zur freiwilligen Mithilfe und Mitarbeit* in der Schule dar. Eltern können beispielsweise als Tutoren im Unterricht eingesetzt werden oder – je nach Themenbereich – sogar selbst eine Unterrichtseinheit mitgestalten.⁹² Auch diese Form der Elternbeteiligung eignet sich laut McGee Banks (1989) insbesondere bei Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kindern. Der vierte Typus der Beteiligung bezieht sich auf die *Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern* bei der Bewältigung von Hausaufgaben. An anderer Stelle wurde bereits dargestellt, dass alle Eltern – unabhängig von ihrer eigenen Schulbildung – ihre Kinder beim häuslichen Lernen gewinnbringend unterstützen können und die elterliche Hausaufgabenhilfe – je nach Alter und Leistung des Kindes – unterschiedlich ausfallen muss.⁹³ Um geeignete Formen der Unterstützung zu finden, müssen viele Eltern darin angeleitet werden, die für ihr Kind geeignete Form zu finden. Die fünfte Form betrifft die *Mitsprache und das Engagement von Eltern in Entscheidungsgremien* (z. B. Elternbeirat, Elternvereine etc.). Die sechste Gruppe entspricht Epsteins letztem Typus: Die *Vernetzung verschiedener Institutionen und Gruppen* im Stadtteil, Quartier oder in der Gemeinde, die sich aus unterschiedlichen Perspektiven mit schulischen Belangen befassen. Als zentrales Ziel fordert Rüesch (1999) „eine bessere Koordination der verschiedenen, oft fragmentierten Initiativen“ (ebd.: 91). Als Unterscheidungskriterien von Rüesch's sechs genannten Formen der Zusammenarbeit lassen sich in erster Linie inhaltliche Aspekte identifizieren: Worauf bezieht sich die Zusammenarbeit? Welche Bereiche betrifft sie? Des Weiteren orientieren sich die Kategorien aber auch an Anbietern bzw. Zielgruppen der jeweiligen Angebote bzw. Aktivitäten: Wer unterstützt wen? Zum Teil überschneiden sich die Kategorien inhaltlich und einige der Kategorien umfassen u. E. so unterschiedliche Beteiligungsformen, dass sie weiter differenziert werden können. So handelt es sich bei „Elterninformation“ und „Elternbildung“ um sehr unterschiedliche Formen der Elternbeteiligung, die sich schon allein dadurch unterscheiden, dass Informationen zumeist passiv auf- bzw. hingenommen werden, wohingegen Konzepte der „Elternbildung“ darauf abzielen, die Eltern in ihrer Erziehungs- und/oder Handlungskompetenz zu stärken.

⁹² Vgl. hierzu z. B. Chazan 1992, Krumm 1996.

⁹³ Vgl. hierzu Henderson/Mapp 2002.

4.5.3 Acht Dimensionen der Arbeit mit Eltern (RAA 2005)

Eine differenzierte Kategorisierung haben die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA 2005) in ihren „Standards für die Arbeit mit zugewanderten Eltern in der Elementarerziehung“ herausgegeben.⁹⁴

Es wurden insgesamt acht Dimensionen der Zusammenarbeit mit Eltern identifiziert:

1. Elternberatung
2. Elternbildung
3. Elterninformation
4. Elternmitwirkung
5. Kooperation im Gemeinwesen
6. Qualifizierung von Eltern
7. Fortbildung von Erzieherinnen für die Arbeit mit Eltern
8. Projekte mit Eltern

(RAA 2005: *Standards 2*)

Für alle acht Dimensionen wurden zugrunde liegende Werte und Ziele formuliert und Qualitätsstandards sowie Qualitätsindikatoren zur Überprüfung der Standards erarbeitet. Dabei verfolgte der Arbeitskreis, der sich einem systemischen Ansatz interkultureller Erziehung und Bildung verpflichtet sah, das primäre Ziel, „familiäre und schulische Erziehungs- und Bildungsarbeit zu verbinden und Eltern mit und ohne Migrationsgeschichte als gleichberechtigte Partner zu gewinnen“ (Lüddecke 2009: 152). Auch in der Einleitung der Publikation der RAA (2005) wird deutlich, dass diesem Ansatz zur Selbstevaluation die Idee einer Partnerschaft zwischen Elternhaus, Bildungseinrichtung und *Community* zugrunde liegt. „Arbeit mit Eltern“ solle unter Berücksichtigung der Situation im Stadtteil stattfinden und „es solle früh eine Partnerschaft zwischen Elternhaus und Kindergarten bzw. Schule entstehen und dies eingebunden in die Ressourcen, Kooperationsmöglichkeiten und politischen Gegebenheiten im Stadtteil“ (RAA 2005: *Standards 1*).

⁹⁴ Nach der Methode der „Appreciative Inquiry“ (vgl. hierzu Wenzel 2004) entwickelte der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der RAA in Nordrhein-Westfalen Standards und Indikatoren für eine Selbstüberprüfung des Gegenstandes „Arbeit mit Eltern“.

Am Beispiel der Dimension „Elternbildung“ zeigt Lüddecke (2009), dass vielen Konzepten der RAA Ansätze der *Community Education* zugrunde liegen:

Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern bilden eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft im Interesse der Kinder. Die Eltern erhalten Einblick in die didaktisch-methodische Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Kindertagesstätte und der Schule. Gleichzeitig werden sie in der Pflege, Erziehung, Entwicklung und Bildung der Kinder unterstützt, zum Beispiel im Sinne des ‚Rucksack-Konzepts‘ durch die abgestimmte Bearbeitung didaktisch-methodischer Bausteine in Unterricht, Müttergruppen und Elternhaus. Die Elternbildungsprogramme sollen Eltern befähigen, institutionelle, familiäre und schulische Erziehungs- und Bildungsprozesse in einen Zusammenhang zu bringen. Die neu erworbenen bzw. weiterentwickelten Kompetenzen der Eltern kommen der Partnerschaft zwischen Eltern und Kindertagesstätte oder Schule bzw. der Förderung der Kinder zugute. Ferner sollen sich die Programme im Sinne der Öffnung von Institutionen der Erziehung und Bildung an der Lebenswelt der Eltern und ihrer Kinder, am Stadtteil bzw. am Gemeinwesen (community education), am Sozialraum orientieren. (Lüddecke 2009: 153)

Bei den formulierten Standards und Indikatoren gilt es zu beachten, dass sie sich in erster Linie auf strukturelle und organisatorische und nur zum Teil auch auf inhaltliche Aspekte beziehen. Ob und inwieweit die Qualitätsstandards und -indikatoren vom Elementarbereich, für den sie ursprünglich erarbeitet wurden, auch auf den Primar- und Sekundarbereich übertragbar sind, muss überprüft werden. Wie bereits an früherer Stelle dargestellt wurde, eignen sich einige Konzepte der Elternbeteiligung zwar auf allen Altersstufen gleichermaßen, insbesondere im Sekundarbereich bedarf es jedoch der Veränderung von Konzepten bzw. gänzlich anderer Formen. Hinzu kommt, dass für den Elementarbereich andere gesetzliche Regelungen gelten als für den Primar- und Sekundarbereich: Während die Bildungs- und Erziehungspläne für das vorschulische Alter eine Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen vorsehen, existieren solche Forderungen in den Bildungs- und Lehrplänen der Schulen nicht oder in weitaus weniger konkreter und verbindlicher Form.⁹⁵

⁹⁵ Vgl. hierzu Kapitel 2 (Rechtliche Rahmenbedingungen).

4.5.4 Strukturierung familienbezogener Bildungsmaßnahmen (BAMF 2009)

Eine hinsichtlich der Altersstufen der Kinder und Jugendlichen differenzierte Strukturierung des Feldes familienzentrierter Projekte für Migranten findet sich im Abschlussbericht zum Projekt „Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern“ (BAMF 2009). Die Autoren des Working Papers orientieren sich zunächst an der Einteilung von Familienbildungsmaßnahmen nach Minsel (2007) und unterscheiden drei Arten von Angeboten: universelle, selektive und indizierte Programme. Universelle Maßnahmen richten sich an alle Eltern, unabhängig davon, ob Eltern oder Kinder einer bestimmten Risikogruppe zuzuordnen sind. Selektive Programme hingegen sind Maßnahmen, die sich an spezielle Gruppen richten, bei denen aber keine entwicklungsstörende Symptome im körperlichen, seelischen und/oder schulbezogenen Bereich zu verzeichnen sind – im Gegensatz zu indizierten Programmen, die sich an Familien richten, in denen solche Symptome bereits erkennbar sind, aber noch keine massiven Störungen vorliegen (Minsel 2007: 306). Das Working Paper fokussiert selektive Angebote, die sich vorrangig an Familien mit Migrationshintergrund richten und deren Ziel die Förderung des Bildungserfolgs deren Kinder ist (BAMF 2009: 13). Diese Angebote werden nach der Lebensverlaufphase der Kinder unterschieden und in vorschulische und schulbegleitende Maßnahmen eingeteilt. Diese beiden Kategorien differenzieren die Autoren nach dem Ort, an dem sie stattfinden, bzw. nach der Struktur, die den jeweiligen Konzepten zugrunde liegt: Unterschieden wird nach Angeboten mit „Geh-Struktur“ und solchen mit „Komm-Struktur“. Als Beispiele für erstere nennen die Autoren Hausbesuchsprogramme („home-based“), für letztere Programme in externen Einrichtungen („center-based“).⁹⁶ Während in der sozialpädagogischen Fachliteratur familienzentrierte Maßnahmen, die an den Bildungseinrichtungen der Kinder stattfinden, oftmals auch der Geh-Struktur zugeordnet werden, da die Eltern zwar nicht unmittelbar zu Hause, aber mittelbar über die KiTa oder Schule aufgesucht werden, rechnen sie die Autoren des Working Papers zur Komm-Struktur, weisen aber darauf hin, dass diese als niedrigschwelliger gelten als Angebote in anderen externen

⁹⁶ Vgl. hierzu BAMF 2009: 15.

Einrichtungen. Die Einteilung der Angebote in Geh- und Komm-Strukturen ist zwar hilfreich bei der Bewertung hinsichtlich der Niedrigschwelligkeit, aber dennoch problematisch, da viele Konzepte der Elternbeteiligung nicht eindeutig zuzuordnen sind bzw. beiden Strukturen folgen. Die folgende Grafik zeigt die Strukturierung des Feldes familienzentrierter Projekte für Migranten:

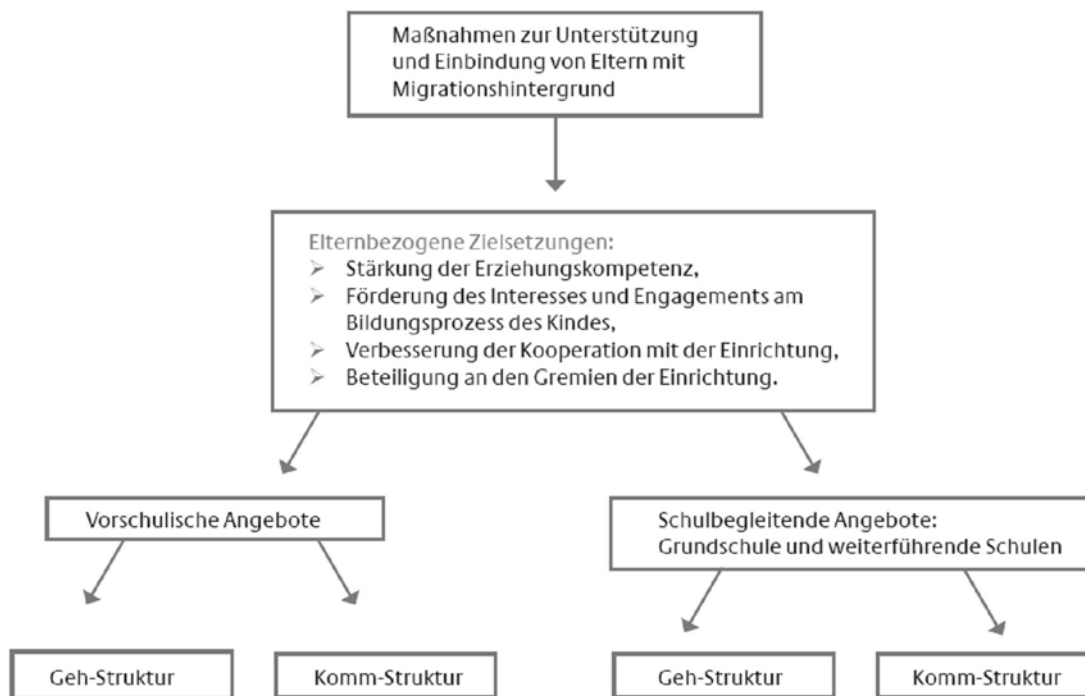


Abbildung 5: Familienzentrierte Maßnahmen zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (BAMF 2009: 16)

In allen genannten Strukturierungen, Typisierungen und Kategorisierungen von Elternbeteiligungsmöglichkeiten spielen neben der direkten Beteiligung der Familien/Eltern an den Lernprozessen ihrer Kinder (z. B. durch gemeinsames Lernen etc.) die Beteiligung an den Gremien der jeweiligen Bildungseinrichtung (Kindertageseinrichtung/Schule) und die Einflussnahme auf Schulentwicklungs- und Schulreformprozesse eine wichtige Rolle. Wenngleich sich Studien zufolge erstere bezüglich der Leistungssteigerung der Kinder/Jugendlichen als wirksamer erweist, zeigt auch letztere deutliche Effekte – sowohl bei den Schülerinnen und Schülern als auch bei den Lehrkräften und den Eltern selbst – nicht zuletzt dadurch, dass elterliches Engagement in Gremien und Fachausschüssen oftmals ein schul-, lern- und bildungsfreundlicheres und -offeneres Klima in der Familie fördert, welches sich wiederum positiv auf den Lernprozess des Kindes/Jugendlichen auswirken kann.

4.5.5 Beschreibung der Elternmitwirkungsmöglichkeiten (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006)

Eine systematische Beschreibung und Darstellung der Beteiligungs- oder Mitwirkungsmöglichkeiten auf der Basis der Unterscheidung dieser beiden Ebenen (direkte Beteiligung am Lernprozess – indirekte Beteiligung am Lernprozess über die Beteiligung an Gremien u. ä.) findet sich in der Umsetzung des Volksschulgesetzes der Bildungsdirektion Kanton Zürich (2006). Dort wird zunächst zwischen der „Zusammenarbeit“ von Schule und Eltern auf der Ebene der einzelnen Schülerin und des einzelnen Schülers und der „Mitwirkung“ von Eltern auf Klassen- und Schulebene unterschieden. Die Begriffe „Zusammenarbeit“ und „Mitwirkung“ werden bewusst differenziert verwendet. Die das eigene Kind betreffende Zusammenarbeit nennen die Autoren auch „individuelle Mitwirkung“, die formell geregelte allgemeine Mitwirkung wird als „institutionalisierte Mitwirkung“ bezeichnet. Vier Formen der Zusammenarbeit und der Mitwirkung werden unterschieden:

1. **Information:** Gegenseitige Information ist Grundlage jeder Zusammenarbeit. Auf ihr aufbauend kann mitgedacht und mitgestaltet werden.
2. **Austausch:** Der Gedanken- und Ideenaustausch ist Kern der Elternmitwirkung. Er bildet die Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen.
3. **Gemeinsame Planung und Durchführung:** Projekte und Kurswochen lassen sich gemeinsam gestalten. Eltern können Lehrpersonen bei bestimmten Anlässen und im Schulalltag mit ihrem Knowhow oder durch ihre Mithilfe unterstützen.
4. **Zusammen entscheiden:** Das neue Volksschulgesetz setzt an verschiedenen Stellen auf Konsens. So wird in den Bereichen Promotion und Übertritt sowie bei sonderpädagogischen Maßnahmen gemeinsam entschieden (§§ 32 und 37 VSG). Wo keine Einigkeit erzielt werden kann, liegt die Entscheidungskompetenz bei der Schulpflege.

(Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006: 5)

Diese Formen der Zusammenarbeit und Mitwirkung können wiederum auf vier Ebenen stattfinden: Auf individueller Ebene, auf Klassenebene, auf Schulebene und auf Gemeindeebene. Die in dieser Handreichung beschriebene institutionalisierte Elternmit-

wirkung sieht die Etablierung von Eltern gremien vor, die „die Zusammensetzung der Eltern möglichst gut abbilden“ (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2006: 6) und die professionelle Arbeit an den Schulen ergänzen sollen. Dafür werden drei Grundformen vorgeschlagen: Elternrat, Elternforum und Elternrunden/-stammtische. Der Elternrat ist ein Gremium aus Elterndelegierten aller Klassen einer Schule. Diese Form der Mitwirkung wird von der Bildungsdirektion Kanton Zürich empfohlen, da hiermit die Elterninteressen sowohl auf Klassen- als auch auf Schulebene vertreten werden. Die gesamte Elternschaft einer Schule bezeichnen die Autoren als „Elternforum“ – ein unkompliziertes, aber auf Klassenebene wenig wirksames Eltern gremium. Innerhalb des Elternforums, das von einem Vorstand geleitet und koordiniert wird, bilden sich unterschiedliche Arbeitsgruppen zur Planung, Organisation und Realisierung von Ideen und Projekten. Als Möglichkeit der Elternmitwirkung in der Sekundarstufe werden Elternrunden (oft auch als Elternstammtische bezeichnet) aufgeführt. Aufgrund der jahrgangswisen Organisation solcher Runden eigne sich diese Form jedoch nicht für die Mitwirkung auf der Ebene der gesamten Schule.

Bei der Mitwirkung der Eltern in schulischen Gremien gilt es zu bedenken, welche Formen von Rechten Eltern jeweils eingeräumt werden. Hierbei kann zwischen Mitspracherechten bei inhaltlichen Entscheidungen zum Curriculum (z. B. die Auswahl der Lehrbücher etc.), bei Personalentscheidungen (Lehrereinstellungen, Schulleitungen), in Entwicklungs- und Entscheidungsprozessen, die die Schulstruktur betreffen (z. B. Umwandlung zur Ganztagschule etc.) und bei der Leistungsbewertung und bei Laufbahnentscheidungen (z. B. Zeugniskonferenzen) unterschieden werden.

An dieser Stelle sei angemerkt, dass sich die Eltern gremien in Deutschland inhaltlich nicht grundsätzlich von den genannten Schweizer Gremien unterscheiden, sondern – je nach Bundesland – unterschiedlich benannt sind.

4.6 Weiterentwicklung der Kategorisierungsansätze

Unter Berücksichtigung der oben dargestellten Typen, Dimensionen und Ebenen der Elternbeteiligung sowie der nationalen und internationalen Fachliteratur schlagen wir eine eigene Strukturierung vor, die im Folgenden skizziert und anhand von konkreten Beispielen spezifiziert wird. Aus unseren Analysen und Überlegungen resultiert eine Matrix, die sowohl als Reflexions- und Evaluationsraster dienen kann, wenn unterschiedliche Projekte und Programme der Elternbeteiligung in das Gesamtkonzept der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ eingeordnet werden sollen. Dieses Reflexions- und Evaluationsraster der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ dient in diesem Gutachten als Grundlage und Orientierungsrahmen für die Begutachtung der Praxis der RAA. So kann aufgezeigt werden, mit welchen Programmen und Projekten die verschiedenen Handlungs- und Kooperationsfelder ausgefüllt sind und an welchen Stellen ggf. noch Entwicklungs- und Handlungsbedarf besteht. Ebenso kann das Raster auf der Mikroebene angewendet werden und die Eigenanalyse einzelner Anbieter – im Falle der RAA einzelner Regionaler Arbeitsstellen – unterstützen. Werden hierbei Lücken aufgedeckt, kann ggf. auf die Praxis der Kooperationspartner zurückgegriffen werden, indem Erfolgskonzepte anderer in die eigene Praxis integriert werden.

4.6.1 Handlungs- und Kooperationsfelder

In Anwendung des in Abbildung 4 dargestellten Modells ergeben sich vier verschiedene Schnittmengen der drei Lernwelten Familie, Schule (oder auch KiTa) und *Community/Umfeld*. Überall dort, wo sich Lernwelten überschneiden (2/4, 3/7, 6/8 und 10) bestehen Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation – und Einflussnahme, jeweils in zwei bzw. alle Richtungen (Abb. 6).

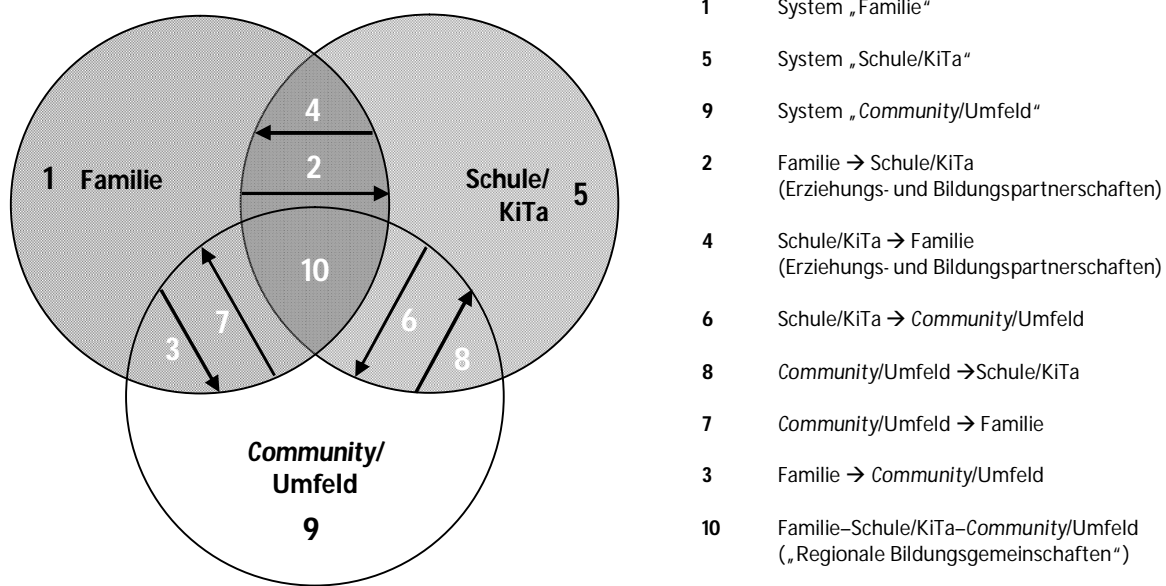


Abbildung 6: Möglichkeiten des Engagements, der Kooperation und der Beteiligung in „Regionalen Bildungsgemeinschaften“

Die Schnittmenge der drei Kreise in der Mitte (10) symbolisiert den Fall, dass Akteure aller Bereiche untereinander in Verbindung stehen, so dass alle beteiligten Lern- und Lebenswelten eines Kindes/Jugendlichen zusammenwirken können. Diese idealtypische Konstellation bezeichnen wir als „Regionale Bildungsgemeinschaft“.

Wesentlich sind die Richtungen der Pfeile in den Überschneidungsbereichen, da es eine große Rolle spielt, ob nur eine Seite das Engagement oder eine Leistung erbringt – und wenn dem so ist, um welche Seite es sich handelt – oder ob ein Austausch stattfindet, bei dem die jeweiligen Verantwortungs- und Aufgabenbereiche sinnvoll vergeben sind. Bei allen Formen der Elternmitwirkung geht es um die Frage, ob es sich um wechselseitige Unterstützung, tatsächliche Kooperation und gleichberechtigte Zusammenarbeit oder um einseitige Unterstützungsleistungen bzw. bloßen Leistungsempfang handelt. So kann beispielsweise auch zwischen Formen der direkten, aktiven und inhaltlichen Beteiligung und Formen der indirekten, passiven und formalen Beteiligung unterschieden werden. Für sich allein genommen eignen sich einige Formen indirekter Beteiligung weniger, dennoch zeigen sie ergänzend zu anderen Formen und in geeigneter Kombination durchaus positive Wirkung.

Dieser Aspekt sei exemplarisch an der Kooperationen zwischen Eltern und Bildungseinrichtung (in der Abbildung die Pfeile 2 und 4) erläutert. Als erstes Beispiel dient die Einrichtung eines Elterncafés. Die bloße Bereitstellung eines Raumes bewirkt noch keine Beteiligung der Eltern an den Aktivitäten der KiTa oder Schule. Zwar geht die Bildungseinrichtung damit einen Schritt in Richtung einer „Willkommenskultur“, damit ein Elterncafé positive Wirkung zeigt und zu einer Beteiligung der Eltern führt, muss es jedoch – durch die Bildungseinrichtung oder die Eltern selbst – mit geeigneten Inhalten, Konzepten und mit Leben gefüllt werden. Ein Elterncafé kann – je nach Engagement – zum „Abstellraum“, aber auch zum Ort der Begegnung, des Austauschs und der Beteiligung werden. Ein weiteres Beispiel ist die (meist fremdbestimmte) Mitarbeit der Eltern in der Bildungseinrichtung auf organisatorischer Ebene. Wenn Mütter für KiTa- oder Schulfeste Kuchen backen, unterstützen und entlasten sie die Einrichtung zwar sowohl auf personeller als auch auf finanzieller Ebene, aber von Beteiligung, die sich primär oder sekundär auch auf die Eltern bzw. deren Kinder auswirken soll, kann kaum gesprochen werden. Allerdings kann für manche Mütter auch diese Form der Beteiligung wichtig sein, weil sie sich – z. B. aus sprachlichen Gründen – zu anderen Formen (noch) nicht in der Lage sehen. Ähnliches gilt für Müttersprachkurse: Wenn Mütter Deutsch lernen, aber keine Gelegenheiten haben, die erworbenen Kenntnisse anzuwenden bzw. sie sich trotz neu erworbener Kenntnisse den sprachlichen Anforderungen von Veranstaltungen der Bildungseinrichtung nicht gewachsen fühlen, führt der Sprachkurs nicht zur Verbesserung der Beteiligung, sondern kann auch einen Rückzug provozieren.

Die Abgrenzung von Formen der Elternbeteiligung spiegelt in vielen Fällen auch die Unterschiede hinsichtlich des Grades oder der Wertigkeit der Beteiligung bzw. Kooperation wider. Hinter „Elterninformation“ verbergen sich in der Regel einseitige und oftmals unflexible Maßnahmen, wohingegen „Elternberatung“ – weil sie in der Regel auf individueller Ebene stattfindet – darauf abzielt, genau die Information, die im jeweiligen Fall benötigt wird, zu liefern. Während „Elternberatung“ oft nur dazu dient, kurzfristig (Bildungs-)Lücken zu umgehen und Defizite zu kompensieren, befähigt „Elternbildung“ – wenngleich auch hinter vielen Konzepten der Elternbildung ein Konzept der Defizitorientierung und Fremdbestimmung steht – langfristig zu selbstständigem und

eigenverantwortlichem Handeln. Durch „Elternqualifizierung“ werden erworbene Fähigkeiten und Kenntnisse darüber hinaus zertifiziert und instrumentalisiert, d. h. für die Einflussnahme in der Gesellschaft nutzbar und nützlich. Im Bereich der „Elternmitwirkung“ bestehen die größten Chancen der aktiven Einflussnahme – sowohl auf Klassen- oder Schulebene (z. B. in der Beteiligung an Gremien) als auch auf individueller Ebene, wenn Eltern z. B. den Unterricht (mit-)gestalten. Die genannten unterschiedlichen, u. a. von der Wahl der Handlungs- oder Kooperationsform abhängigen „Einflussmöglichkeiten“ (Fremdbestimmung, Mitwirkung, Mitbestimmung) sowie „Aktionsbereiche“ (Empfangen von Informationen, Teilnahme, Mitarbeit) der Eltern veranschaulicht ein im Rahmen des Verbundprojekts „Lernen für den GanzTag“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2007) entwickeltes Modell:⁹⁷

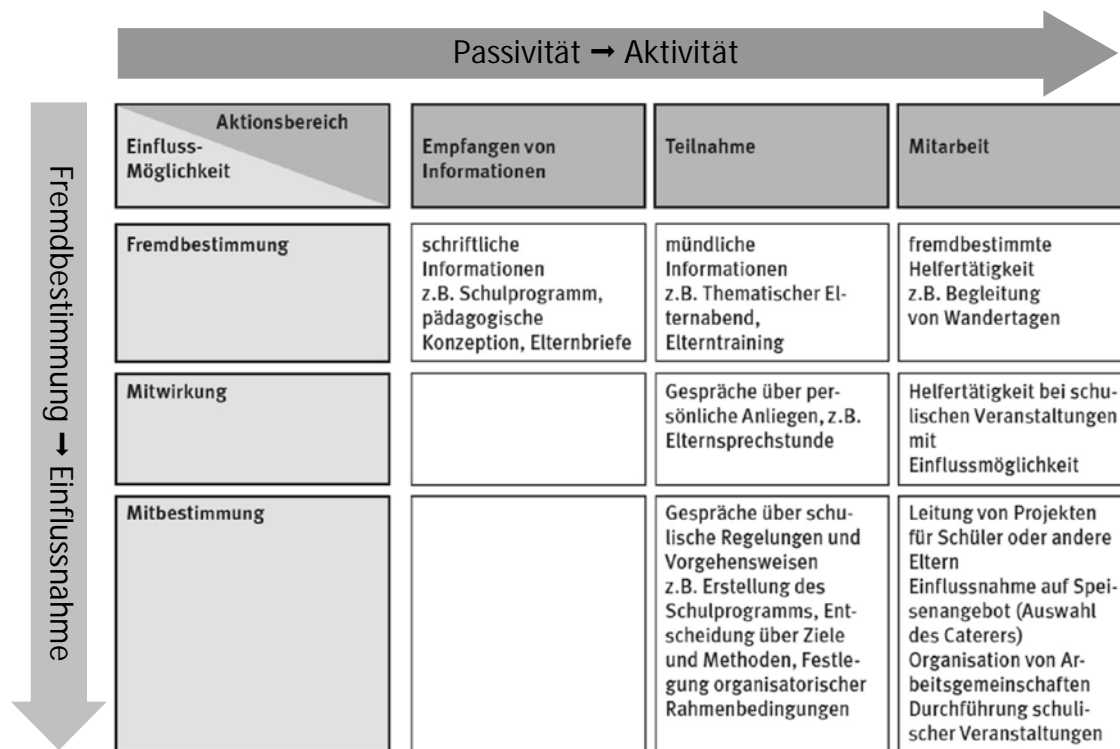


Abbildung 7: Einflussmöglichkeiten und Aktionsbereiche von Eltern an Schulen

⁹⁷ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Verbundprojekt „Lernen für den GanzTag“ Berlin (2007). Modul 06: Partizipative Zusammenarbeit mit Eltern – Strukturen und Methoden, 8. (Hinweis: Die horizontale und vertikale Achse wurde von der Autorin nachträglich hinzugefügt.)

Wünschenswerte Formen der Beteiligung von Eltern an den Lern- und Bildungsprozessen ihrer Kinder im Bereich der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule basieren auf einem intensiven dialoghaften Informations-, Erfahrungs- und Wissensaustausch, in dem die Eltern als Experten für ihre Kinder und die Pädagoginnen und Pädagogen als Experten für die (zukünftigen) Schülerinnen und Schüler als gleichwertige und gleichberechtigte Partner, in gemeinsamer Verantwortung und ähnlich gerichtete Ziele verfolgend die Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse des Kindes/Jugendlichen begleiten und fördern. Die Informationen fließen dabei nicht einseitig von den Pädagogen zu den Eltern, sondern in beide Richtungen gleichermaßen. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften können als gemeinsamer Lernprozess verstanden werden: Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen besprechen Erziehungs- und Bildungsziele, diskutieren Methoden sowie im Lernprozess auftauchende Probleme und Lösungsvorschläge.⁹⁸ Dies verlangt nach Kommunikations- und Informationsstrukturen, die auf gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung basieren sowie nach der beidseitigen Bereitschaft, sich auch im jeweils anderen Umfeld zu engagieren. Für die Eltern bedeutet das die Bereitschaft, sich für alle schulischen Belange zu öffnen, für die Lehrer, sich über den Unterricht hinaus mit den Schülerinnen und Schülern und deren Familien auseinanderzusetzen. Insbesondere den Pädagoginnen und Pädagogen verlangt diese Form der „Elternarbeit“ weitaus mehr Einsatz ab als dies bei traditionellen Formen der Elternarbeit der Fall ist. Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer, die sich auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaften einlassen, verschreiben sich gleichzeitig einem ganz bestimmten Verständnis ihres Berufes und ihrer Arbeitsweise, das sich in allen eltern- und familienbezogenen Tätigkeiten widerspiegelt. Im Rahmen einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist „Elterninformation“ nicht mehr einseitig, sondern wechselseitig, „Elternberatung“ liefert keine vorgefertigte Standardlösung, sondern sucht gemeinsam mit den Eltern nach einem geeigneten Lösungsweg und beim „Elternabend“ werden die Standpunkte der Kindertagesstätte bzw. Schule und die der Eltern gleichberechtigt und gleichwertig präsentiert und diskutiert.

Neben der Bereitschaft, mehr Zeit in die Zusammenarbeit mit den Eltern zu in-

⁹⁸ Vgl. hierzu z. B. Schmitt-Wenkebach 1976, Mienert/Vorholz 2007.

vestieren, benötigen die Pädagoginnen und Pädagogen auch spezielle Kompetenzen sowie Kenntnisse darüber, wie eine derartige Partnerschaft gelingen kann. Angesichts der hinsichtlich ihres sozialen und kulturellen Hintergrundes heterogenen Elternschaft stellen Erziehungs- und Bildungspartnerschaften für Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer große, oftmals neue und ungewohnte Herausforderungen dar, was ohne die nötige Vorbereitung zu Überforderung führen kann. Aus diesem Grund spielt die gezielte Aus- und Fortbildung sowohl der Erzieherinnen und Erzieher als auch der schulischen Lehrkräfte eine wesentliche Rolle und wird neben der Bildung und Qualifizierung der Eltern als eine der wichtigsten Kategorien der Zusammenarbeit angesehen.

Auch in den Bereichen, in denen jede Instanz zunächst nur in Beziehung zu den eigenen Mitgliedern steht (Abb. 6, Bereiche 1, 5 und 9), bestehen Möglichkeiten eines Engagements, das sich indirekt und sekundär positiv auf die Elternbeteiligung und -mitwirkung auswirken kann, indem eine Atmosphäre geschaffen wird, die eine Öffnung für die jeweiligen Partner und deren Belange ermöglicht. In der Familie findet bereits eine Öffnung (z. B. zur Schule hin) statt, wenn Themen wie Lernen, Schule, Bildung etc. ihren festen Platz in der täglichen Kommunikation zwischen den Familienmitgliedern haben und wenn Eltern ihren Kindern ein positives Bild von Schule vermitteln, was dadurch verstärkt werden kann, wenn die Eltern selbst lernen (z. B. einen Sprachkurs besuchen, an Elterntrainings teilnehmen u. ä.). Ähnlich verhält es sich mit der Öffnung der Bildungseinrichtungen: Die Kooperation mit den Eltern sollte fester Bestandteil des KiTa- bzw. Schulprogramms und in den Konzepten und Profilen verankert sein. Dafür müssen dem pädagogischen Personal spezifische Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten sowie alle dafür notwendigen Ressourcen, insbesondere Arbeitszeit, bereit gestellt werden.

In Fortführung des oben abgebildeten Modells (Abb. 4 und 6) stellt die folgende Grafik nun systematisch die verschiedenen Handlungsebenen (Familie, Schule und Umfeld) sowie die Handlungs- und Kooperationsfelder in Regionalen Bildungsgemeinschaften dar und charakterisiert die in deren Rahmen jeweils gegebenen Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation:

Regionale Bildungsgemeinschaft			
... für	Familie	Schule	Umfeld
Familie	(1) Eltern engagieren sich für das eigene Kind und die eigene Familie, bilden sich (fort) und öffnen sich für die Schule und <i>Community</i> .	(2) Eltern engagieren sich in der Schule und kooperieren mit den Lehrkräften (z. B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(3) Eltern engagieren sich in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Schule (z. B. für andere Eltern im Stadtteil, in Elternvereinen, in Migrantenselbstorganisationen etc.).
Schule	(4) Lehrkräfte engagieren sich für die Eltern ihrer Schülerinnen/Schüler und arbeiten mit ihnen zusammen (z. B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(5) Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die Öffnung zum Umfeld sind Programm der Schule; das Personal ist/wird dafür qualifiziert.	(6) Schulen kooperieren mit anderen Schulen, mit KiTas und Bildungs- und anderen Institutionen in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Familien.
Umfeld	(7) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule halten Angebote für Eltern bereit, engagieren sich für sie und arbeiten mit ihnen zusammen.	(8) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule kooperieren mit Schulen (z. B. in der interkulturellen Moderation, Lehrerfortbildung etc.) und engagieren sich für sie.	(9) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule vernetzen sich und kooperieren; das Personal ist/wird dafür und für die Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern qualifiziert.

Abbildung 8: Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation der verschiedenen Akteure im Rahmen einer „Regionalen Bildungsgemeinschaft“: Handlungs- und Kooperationsfelder

4.6.2 Handlungsformen und -prinzipien

Die folgenden Handlungsformen eignen sich für die Zusammenarbeit mit und die Beteiligung von Eltern im Rahmen Regionaler Bildungsgemeinschaften:

Elterninformation

Eltern werden (von der Bildungseinrichtung oder einer anderen Institution) über bestimmte Themen informiert. Es kann sich hierbei um Informationen handeln, die die individuellen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozesse der jeweiligen Kinder betreffen oder um Informationen (z. B. zu pädagogischen, bildungspolitischen etc. Themen), die sich nicht an einzelne Eltern, sondern an bestimmte Gruppen von Eltern richten. Demzufolge gibt es verschiedene Formen der Elterninformation: individuelle vs. kollektive Elterninformation. Elterninformation kann mündlich oder schriftlich erfolgen.

Elternberatung

Eltern werden bezüglich allgemeiner oder spezifischer erziehungs- und bildungsrelevanter Fragen und Probleme beraten. Dies kann in Form von Eltern-Lehrer-Gesprächen erfolgen, aber auch durch außerschulische Beratungsdienste. Beratungsgespräche zwischen Eltern und Lehrkräften (und den Kindern/Jugendlichen) können Zielvereinbarungen zur Folge haben, die wiederum in schriftlichen Erziehungs- und Bildungsverträgen münden können.

Elternservice

Den Eltern werden (von der Bildungseinrichtung oder einer anderen Institution) verschiedene, meist bildungs- oder kooperationsfördernde Serviceleistungen angeboten, die sie – meist kostenfrei und oft in der (Nähe der) Bildungseinrichtung der Kinder – nutzen können. Elternservice beinhaltet auch Betreuungsangebote für Kinder, Übersetzungs- und Dolmetscherdienste etc.

Elternmitarbeit

Eltern unterstützen/entlasten – freiwillig, ehrenamtlich und meist auf organisatorischer Ebene – die Bildungseinrichtung oder eine andere Institution durch ihre Mitarbeit (ohne direkten Bezug zu den Lern- und Bildungsprozessen ihrer Kinder).

Elternmitwirkung

Vor dem Hintergrund eines gemeinsamen Erziehungs- und Bildungsauftrages arbeiten Eltern eng mit der Bildungseinrichtung zusammen und beteiligen sich durch Mitsprache, Mitgestaltung und Mitentscheidung – auf Klassen- und Schulebene, innerhalb von Gremien, aber auch außerhalb eines formellen Rahmens.

(Interkulturelle) Vermittlung/Moderation

Den Eltern werden Experten (z. B. Kulturmittlerinnen/Kulturmittler, Moderatorinnen/Moderatoren etc.) für die Kommunikation und Kooperation mit Institutionen (z. B. Bildungseinrichtung, Behörden etc.) zur Verfügung gestellt.

Elternqualifizierung

Eltern erhalten die Möglichkeit der Teilnahme an Aus-, Weiter und Fortbildungsmaßnahmen zur Erweiterung spezifischer pädagogischer, kommunikativer und interkultureller Kompetenzen, die sie – z. B. im Rahmen von Multiplikatorenprogrammen – zu qualifizierter, teilweise bezahlter Bildungsarbeit befähigen.

Eltern-/Familienbildung

Den Eltern werden Gelegenheiten und Maßnahmen zur persönlichen allgemeinen oder spezifischen (Weiter-)Bildung angeboten, z. B. zur Stärkung der Erziehungskompetenz, zur Erweiterung sprachlicher Kompetenzen und zur Unterstützung in der Gestaltung eines entwicklungs- und lernförderlichen Umfeldes für ihre Kinder.

Um eine qualifizierte Durchführung der genannten Handlungsformen, an denen sich Eltern direkt beteiligen oder mindestens indirekt beteiligt werden, zu gewährleisten, bedarf es eigens dafür geschulten Personals in den entsprechenden Bildungseinrichtungen. Deshalb kann die Fortbildung des pädagogischen Personals als wichtiger Handlungsansatz im Rahmen von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ ergänzt werden:

Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals

Erzieherinnen und Erzieher, Lehrerinnen und Lehrer sowie weiteres pädagogisches Personal qualifizieren sich durch Aus-, Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für die vielfältigen Aufgaben der engen Zusammenarbeit mit allen Eltern.

Von diesen Handlungsformen können nun konkrete Maßnahmen abgeleitet werden, die sich wiederum in konkreten Programmen und/oder Projekten realisieren. Der Handlungsform „Elterninformation“ entspringen z. B. Elternbriefe, der „Familien-/Elternbildung“ sind Sprachkurse zuzuordnen, der Handlungsform „Vermittlung/Moderation“ Projekte wie die „Interkulturellen Moderatorinnen/Moderatoren“ u. s. w. (vgl. hierzu auch Kap. 5).

Zusätzlich lassen sich für alle Handlungsebenen bzw. Handlungs- und Kooperationsfelder bestimmte übergreifende Handlungsprinzipien formulieren, die für das Gelingen von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ unabdingbar sind und von denen ebenfalls konkrete Maßnahmen abgeleitet werden können.

Öffnung und Kooperation

Alle an den Erziehungs-, Lern- und Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen beteiligten Instanzen (Familie, Bildungseinrichtungen, andere Institutionen) öffnen sich für die spezifischen Interessen, Belange und Aktivitäten ihres Umfeldes und ihrer Partner. Kindertageseinrichtungen, Schulen und Institutionen der Community kooperieren miteinander und unterstützen sich gegenseitig durch die Bereitstellung verfügbarer Ressourcen und Expertisen zum Wohl und zur Förderung der Kinder/Jugendlichen und deren Familien und zur Erzeugung/Nutzung von Synergien.

Vernetzung und Koordination

Die vielfältigen Angebote und Maßnahmen für Eltern und deren Träger werden sinnvoll vernetzt und koordiniert; daraus hervorgehende Netzwerke werden professionell betreut und weiterentwickelt.

Qualitätsüberprüfung, -sicherung und -entwicklung

Die vielfältigen Angebote und Maßnahmen für Eltern werden regelmäßig hinsichtlich ihrer Qualität und Wirksamkeit überprüft und ggf. weiter entwickelt.

Vereinbarungen/Klärung von Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten

Alle im Rahmen von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ notwendigen Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten werden geklärt und verbindlich festgelegt.

Teilweise handelt es sich bei den genannten Handlungsformen um traditionelle und bekannte Formen der „Elternarbeit“, die jedoch vor dem Hintergrund der erstrebten „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ und der besonderen Berücksichtigung von zugewanderten und/oder benachteiligten Eltern oftmals eine neue Bedeutung erhalten und neu gestaltet werden müssen. Die aufgeführten Handlungsformen und Handlungsprinzipien haben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Die Tabelle bzw. Liste könnte gewiss ergänzt werden.

Es gibt Handlungsformen, die nur ein Handlungsfeld betreffen, aber durchaus Einflüsse durch andere Felder erfahren oder andere Felder beeinflussen. Einige Formen – je nachdem, aus welcher Perspektive man sie betrachtet – betreffen mehrere Handlungs- und Kooperationsfelder und können nicht eindeutig nur einem Feld zugeordnet werden: „Familienbildung“ spielt z. B. sowohl im Handlungsfeld 1 (Engagement der Eltern für sich selbst) als auch in den Handlungsfeldern 4 und 7 (Engagement der Schule bzw. einer Institution des Umfelds für die Eltern) eine Rolle. „Familienbildung“ erfordert sowohl seitens der Familie als auch des Anbieters aktive Beteiligung; die jeweils zu erfüllenden Aufgaben im Rahmen dieser Beteiligung sind jedoch zum Teil sehr unter-

schiedlich. Auch „Elternmitwirkung“ kann nur auf der Grundlage dialogischer Strukturen gelingen und betrifft demzufolge zwei bzw. vier Handlungsfelder (2 und 4 bzw. 3 und 7). Mitwirkung in der Bildungseinrichtung – sowohl auf KiTa- bzw. Schulebene (z. B. in Elternvertretungen) als auch auf Gruppen- oder Klassenebene (z. B. durch Unterrichts(mit)gestaltung, als Tutoren etc.) – fordert Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen auf unterschiedliche Weise.

Eine detailliertere Darstellung von beispielhaften Maßnahmen, Programmen und Projekten, die die genannten Handlungsformen veranschaulichen, sowie deren weitere Differenzierung nach bestimmten Kriterien (z. B. in individuelle/kollektive Maßnahmen, *school/center/home based* Maßnahmen, Maßnahmen für die Elementar-, Primar- oder Sekundarstufe etc.) findet sich in Kapitel 5.

5 Begutachtung einzelner Handlungs- und Kooperationsformen und deren Varianten (mit guten Beispielen aus der Praxis)

In diesem Kapitel werden die einzelnen Handlungsformen konkretisiert und begutachtet. Es werden jeweils Varianten aufgezeigt und beschrieben. Vor dem Hintergrund des skizzierten internationalen Forschungsstands werden zur Beurteilung einzelner Maßnahmen, Programme oder Projekte Zielsetzungen und Erfolgskriterien für die Formate formuliert. Da sich manche Handlungsformen inhaltlich überschneiden oder ergänzen, werden sie z. T. zusammengefasst und innerhalb eines Teilkapitels behandelt. Am Ende eines jeden Teilkapitels werden konkrete Maßnahmen aus dem In- und Ausland als Beispiele guter Praxis aufgezeigt.

In Kapitel 2 wurden bereits mögliche Primär- und Sekundäreffekte bestimmter Formen der „Elternarbeit“ thematisiert. Für die Auswahl der „richtigen“ Handlungs- oder Kooperationsformen kann es keine Standardlösungen geben. Vielmehr ist davon auszugehen, dass Wirksamkeit und Erfolg einzelner Handlungsformen davon abhängen, ob die konkrete Ausgestaltung von Maßnahmen auf die jeweilige Zielgruppe abgestimmt wurde, d. h. ob berücksichtigt wurde, an welche Vorerfahrungen und -kenntnisse jeweils angeknüpft werden kann und in welchen Bereichen oder auf welchen Ebenen kurz-, mittel- und langfristige Effekte erzielt werden können und sollen. Gerade weil „Elternbeteiligung“ in der Regel nicht ad hoc stattfindet oder gelingt – insbesondere dann nicht, wenn es um Eltern geht, die es aus unterschiedlichen Gründen bislang nicht gewohnt waren, sich an schulischen Prozessen und pädagogischen Maßnahmen zu beteiligen, sondern weil es sich um einen Prozess handelt, der gut vorbereitet und langfristig angelegt sein sollte, ist es wichtig, den Blick auch auf Etappenziele zu richten und nicht nur dann von Erfolgen zu sprechen, wenn ein vermeintliches Optimum der Elternbeteiligung (z. B. Engagement als Elternsprecher, Leistungssteigerung der Kinder durch häusliche Unterstützung etc.) erreicht ist. Wenn Studien ergeben, dass bestimmte Handlungsformen (z. B. Elternmitarbeit bei Schulfesten) allenfalls positive Nebeneffekte wie beispielsweise ein verbessertes Klima zwischen Elternhaus und Schule nach sich ziehen und im gleichen Atemzug von der Wahl dieser Formen abgeraten wird, so kann dem entgegengesetzt werden, dass genau diese Effekte als Tür-

öffner genutzt werden können und diese Handlungsformen gezielt eingesetzt werden sollten, um bestimmte (Teil-)Ziele zu erreichen. Wie beispielsweise auch im schulischen Unterricht, bestimmt das Ziel (oder Teilziel) die Wahl der Methode bzw. Handlungsform.

5.1 Elterninformation und Elternberatung

Im Folgenden werden Angebote der Elterninformation und der Elternberatung näher erläutert. Information und Beratung werden gemeinsam in einem Teilkapitel behandelt, da sie sich in vielen Aspekten überschneiden und auch ähnliche Gelingensbedingungen zu erfüllen haben. Sie unterscheiden sich in der Regel aber dadurch, dass Information meist monologisch (schriftlich, aber auch mündlich, meist klassen-/schul-/gruppenbezogen, aber auch Einzelpersonenbezogen) erfolgt und nicht notwendigerweise eine aktive Beteiligung erfordert, Beratungsangebote jedoch dialogisch (und meist mündlich und Einzelpersonenbezogen) konzipiert sind.

Elterninformation kann sehr unterschiedliche Formen annehmen. Zunächst muss zwischen individueller Information, die jeweils nur ein Kind/einen Jugendlichen bzw. eine Familie betrifft, und kollektiver Information, die sich an „alle Eltern“ bzw. eine bestimmte Gruppe von Eltern (z. B. alle Eltern einer KiTa oder KiTa-Gruppe, einer Schule oder Klasse, alle Eltern von Kindern der gleichen Altersstufe etc.) richtet, unterschieden werden. Beide können sowohl in schriftlicher Form (individuell: z. B. individuelle und persönliche Briefe von Lehrkräften an die Eltern, Schüler-Portfolios oder Lerntagebücher der einzelnen Schülerinnen und Schüler zur Einsicht für die Eltern etc.; kollektiv: z. B. Elternbriefe/-rundschriften, Elternzeitschriften/-newsletter, Informationsbroschüren/-flyer/-plakate, Schwarzes Brett, Internetseite) als auch mündlich (individuell: z. B. Elterngespräch – im Rahmen einer Sprechstunde, eines Elternsprechtages, eines Hausbesuchs, eines Telefonats –, Unterrichtshospitation; kollektiv: Elternabend, Elterninformationsveranstaltung, Tag der offenen Tür, vertonte oder verfilmte Elterninformation auf CD bzw. DVD etc.) erfolgen. Die individuellen und einzelfall-

bezogenen Formen gehen oftmals über in bzw. einher mit Elternberatung und dienen im Idealfall dem gegenseitigen Informationsaustausch anstelle von einseitiger Informationsvermittlung von der Schule an das Elternhaus. Die genannten Beispiele können auch nach dem Ort, an dem sie vorwiegend stattfinden, unterteilt werden: Einige finden vorwiegend in der Bildungseinrichtung (KiTa, Schule) statt („school based“), andere zu Hause in der Familie („home based“) und dritte werden in einer anderen Institution angeboten („center based“).⁹⁹

Den in Kapitel 3 beschriebenen Forschungsergebnissen zufolge sind rein informative Angebote durch ihre meist eher passive Form weniger erfolgreich als Angebote, die die aktive Beteiligung der Eltern erfordern und fördern und auf individuelle Familiensituationen eingehen können. Allerdings erweisen sich auch bestimmte Formen der Elterninformation, wenn sie direkte und individuelle Bezüge zu den Lernprozessen der Kinder und Jugendlichen herstellen, die Eltern in diese Prozesse involvieren und somit zu Partnern der Pädagoginnen und Pädagogen machen, als durchaus effektiv, insbesondere dann, wenn sie mit aktivierenden Maßnahmen kombiniert werden. Diese Kriterien erfüllen beispielsweise individuelle Lerntagebücher oder Schüler-Portfolios, die den Eltern regelmäßige Einblicke in das Unterrichtsgeschehen und die Lernfortschritte ihrer Kinder gewähren und zugleich Anregungen geben, wie sie ihre Kinder zu Hause unterstützen könnten. In den USA hat sich die Form der „interactive homework“ etabliert, Hausaufgaben, die durch die Art der Aufgabenstellung Eltern (oder andere Familienmitglieder) bewusst involvieren und somit auch längerfristig ein lern- und bildungsorientiertes Klima in der Familie fördern. Das an der John Hopkins University in Baltimore entwickelte Programm „TIPS“ (Teachers involve Parents in Schoolwork)¹⁰⁰ stellt ein Beispiel dafür dar, wie die Interaktion von Lehrkräften, Schülern und deren Eltern über das Lernen bzw. das Medium Hausaufgaben gelingen kann:

⁹⁹ Vgl. hierzu auch Kap. 5.5 und BAMF 2009: 15f.

¹⁰⁰ Vgl. Epstein et al. 1997, Epstein et al. 2001, Van Voorhis/Epstein 2002, Bailey 2002, Battle-Bailey 2004 und <http://www.csos.jhu.edu/p2000/tips/index.htm> (letzter Zugriff: 30.12.2009).

With TIPS, homework becomes a three-way partnership involving students, families, and teachers at the elementary, middle, or high school levels. Families immediately recognize and appreciate the efforts of teachers to keep them informed and involved. TIPS activities keep school on the agenda at home so that children know that their families believe schoolwork is important and worth talking about. Students need as much guidance as parents about how to keep their families aware of and involved in the work they do in school. Over time, as TIPS activities are used each year, students get the idea that their teachers want their families to know about what they are learning in class. (John Hopkins University)¹⁰¹

Das Zitat zeigt, dass interaktive Hausaufgaben vielen Forderungen, die auf der Basis aktueller wissenschaftlicher Erkenntnisse entstehen, gerecht werden. Diese Verfahren gehen weit über eine bloße Informationsvermittlung hinaus, fördern – von Anfang an und kontinuierlich – die Beziehungen zwischen Lehrkräften, Schülerinnen und Schülern und Eltern und motivieren (und instruieren) die Eltern, sich an den Lernprozessen ihrer Kinder aktiv zu beteiligen. Es wäre wünschenswert, dieses Konzept, das in allen Schulformen und Jahrgangsstufen eingesetzt werden kann, auch auf deutsche Curricula zu übertragen und auf ähnliche Weise auch an unseren Schulen zu erproben und einzuführen. Ein wesentlicher Erfolgsfaktor von interaktiven Hausaufgaben liegt in der Aufgabenstellung: Aufgaben, die Eltern involvieren sollen, müssen so gestellt und formuliert sein, dass sie für alle Familien – ungeachtet ihrer sozialen und kulturellen Hintergründe – gleichermaßen bewältigt werden können. Im Hinblick auf Migranteltern sollte also die Kommunikation in der Familiensprache erlaubt (und gefördert) werden und den Eltern sollten keine komplexen sprachlichen Leistungen abverlangt werden. Dass manche Eltern keine oder nur wenig Zeit aufbringen können, muss außerdem bedacht werden. Der Sinn dieser Form der Beteiligung wäre verfehlt, würden diese Umstände zu einer Benachteiligung (Druck, Sanktionen, Ausgrenzung, Stigmatisierung u. a.) der Kinder/Jugendlichen bzw. deren Eltern führen.

Ähnliches gilt im Übrigen für jede Art von Information, die Eltern, also auch Eltern aus bildungsfernen Milieus oder Eltern mit Migrationshintergrund, erreichen soll. Elterninformationen müssen bestimmte Kriterien erfüllen, die weitreichend bekannt sind: Sie müssen in den Sprachen erteilt werden, die die Eltern lesen und verstehen können. El-

¹⁰¹ Vgl. <http://www.csos.jhu.edu/p2000/tips/index.htm> (letzter Zugriff: 30.12.2009).

ternbriefe, Informationsbroschüren u. ä. müssen demzufolge entsprechend mehrsprachig erscheinen und ggf. vertont werden¹⁰². Hierbei genügt es jedoch nicht, die in deutscher Sprache entwickelten Informationsmedien anschließend in mehrere Sprachen übersetzen zu lassen. Neumann (1986) verweist in ihrer Beschreibung von „Kriterien für die Entwicklung und Beurteilung von Beratungsmedien“ (am Beispiel von Informations- und Beratungsmedien zur Berufswahl) auf „das Problem der kulturell geprägten Begriffsbildung“ (ebd.: 399), das zwar auch sprachlicher, zunächst aber inhaltlicher Natur und „gerade deshalb nicht durch Übersetzungen lösbar“ (ebd.) sei, sondern bereits bei der Konzeption der Medien bedacht werden müsse. Dies betrifft insbesondere systemspezifische Informationen, wie z. B. Informationen zum Schul- und Bildungssystem, zum Notensystem, zu Rechten und Pflichten von Eltern etc., die aufgrund unterschiedlicher zugrunde liegender (bildungspolitischer, aber auch kultureller) Konzepte nicht einfach von einer Sprache in eine andere übertragen werden können. So fordert Neumann, „Abweichungen vom vermeintlich Selbstverständlichen deutlich zu zeigen (...) [und] darauf zu verzichten, vollständig informieren zu wollen, sondern wenige, für Migrantenfamilien typische Problemsichten zum Ausgangspunkt zu machen, d. h. eine begründete Informationsauswahl zu treffen“ (ebd.: 399f.). Für die sprachliche Gestaltung von Informations- und Beratungsmedien schlagen Reich und Yakut (1986: 343ff.) vor, an den Kommunikationsgewohnheiten der Familien anzuknüpfen und mithilfe geeigneter Informationsmedien die Kommunikationsprozesse der Familien anzuregen. Um auch leseungewohnte Familien zu erreichen, wird empfohlen, die Informationen in möglichst einfacher Sprache zu formulieren und mit Verständnis sichernden Methoden wie Wiederholungen und erläuterndem Bildmaterial zu arbeiten. Insgesamt soll der „Eindruck völliger kultureller Fremdheit“ (Neumann 1986: 401) ebenso vermieden werden wie der „falsche Anschein der Gleichheit und der Übertragbarkeit zwischen den Systemen“ (ebd.). Texte, die den Eltern in ihren Sprachen zur Verfügung gestellt werden, müssen, um authentisch zu sein und vertraut zu wirken, auch in den jeweiligen Sprachen und im Idealfall von Vertretern des jeweiligen Adressatenkreises, d. h. von muttersprachlichen Autoren, konzipiert werden. Zentrale Fachbegriffe, die beispielsweise das Schul- und Bildungssystem betreffen, sollten in Deutsch verwendet und in der jeweiligen Sprache erläutert und ggf.

¹⁰² Vgl. Epstein 1995 und Kapitel 4.1.3.

mit entsprechenden Begriffen der Herkunftssprache kontrastiert werden (ebd.).¹⁰³ Als Beispiel für Informations- und Beratungsmedien, die diesen Forderungen weitgehend gerecht werden, können die Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung (ANE) genannt werden (s. Gutes Beispiel 1).

Für die mündlichen Informations- und Beratungsangebote (Elternabende, Elternsprechtage, Elterninformationsveranstaltungen etc.) müssen Dolmetscherinnen/Dolmetscher engagiert werden, die eine reibungslose Kommunikation zwischen allen Anwesenden garantieren und ggf. auch kulturell vermitteln können (s. auch Kapitel 5.4).

Ursprünglich schriftlich konzipierte Informationen können ggf. auch mündlich transportiert werden. Als erfolgreich erwiesen sich z. B. mehrsprachige Informations-CDs oder -DVDs: An einer Hamburger Ganztagsgrundschule (Schule an der Burgweide, Hamburg-Wilhelmsburg), an der 85 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund haben und 25 verschiedene Sprachen gesprochen werden, startete man den Versuch, die Eltern über die Umstellung auf die Form der gebundenen Ganztagschule nicht – wie bislang üblich – schriftlich, sondern mündlich in Form einer mehrsprachigen CD zu informieren. Es wurde ein Text verfasst – sowohl allgemein über wichtige Aspekte des Schulkonzepts (z. B. Sozialverhalten der Schülerinnen und Schüler und deren Beteiligung an den demokratischen Strukturen der Schule) als auch über das Prinzip Ganztagschule –, der in die an der Schule am meisten gesprochenen Sprachen Türkisch, Albanisch, Russisch, Farsi und Französisch übertragen und jeweils von einem Kind und einem Erwachsenen gelesen und aufgenommen wurde. Verteilt wurden die CDs über so genannte „Kulturmittlerinnen“, Mütter mit Migrationshintergrund, die Interesse zeigten, sich zu engagieren und die auf gute Kontakte zu anderen Müttern im Stadtteil oder Häuserblock zurückgreifen konnten (s. Gutes Beispiel 2).

Denkbar wären z. B. auch Angebote für sprachlich homogene Gruppen, die dann nur in der Herkunftssprache der Eltern abgehalten werden – beispielsweise von einer Lehrkraft mit dem gleichen Migrationshintergrund wie die Elterngruppe. Eine Variante dieser Form – ein Elternabend, bei dem verschiedene „Sprachentische“ eingerichtet

¹⁰³ Zur sprachlichen Gestaltung von Beratungstexten vgl. Reich/Yakut 1986: 384ff.

wurden, an denen auch Lehrkräfte und Sprach- und Kulturmittlerinnen/-mittler saßen – wurde an der oben genannten Hamburger Schule praktiziert und mit dem Erfolg gekrönt, dass die Teilnehmerzahl im Vergleich zu früheren Elternabenden deutlich gestiegen war und auch in Zukunft weiter anstieg. Dass es Dolmetscher geben würde, wurde zuvor in der Einladung angekündigt.

Untersuchungen zufolge ziehen viele Eltern mit Migrationshintergrund zunächst kollektive und anonymere Informationsveranstaltungen individuellen und persönlichen Kontakten vor.¹⁰⁴ In der Alltagspraxis zeigen sich jedoch auch Muster, die diesen Befunden widersprechen: Viele Migranteltern schätzen die persönliche Ansprache und Kontaktaufnahme durch die Lehrkräfte sowie den individuellen Austausch im privaten Umfeld und laden hierfür die Lehrkräfte ihrer Kinder gerne auch zu sich nach Hause ein. Deswegen können Hausbesuche dazu beitragen, auch diejenigen Eltern zu erreichen, die der Schule eher distanziert gegenüberstehen. Grassau & Dietrich (2009) fassen die Vorteile von Hausbesuchen folgendermaßen zusammen:

- Sozial schwache Eltern, insbesondere mit Migrationshintergrund, haben oft nur geringe Erfahrungen mit formellen Kommunikationsformen und Debatten. Hausbesuche ermöglichen ungezwungene und informelle Gespräche, die an die Gesprächserfahrungen der Eltern anknüpfen.
- Die Schule als Begegnungs- und Kommunikationsort ist bei einigen Eltern aufgrund ihrer eigenen Schulerfahrungen oft negativ besetzt. Eltern haben bei sich zu Hause einen „Heimvorteil“. Sie erfahren den Besuch als Wertschätzung.
- Eltern, die sich in der Institution „Schule“ unsicher und fremd fühlen, bietet der familiäre und private Raum Möglichkeiten, sich zu öffnen, Fragen zu stellen und Probleme anzusprechen, für die in der Schule das Selbstvertrauen und die Sicherheit fehlen.
- Viele Eltern haben Schwierigkeiten, die Schule überhaupt zu betreten, sie sind blockiert, widersetzen sich schulischen Erwartungen und reagieren mitunter aggressiv, was dann oft zu Lasten des Kindes und seiner Lernentwicklung geht. Hausbesuche können das Verhältnis von Elternhaus und Schule entkrampfen und Verhärtungen aufbrechen.

¹⁰⁴ Vgl. z. B. Sacher 2004, 2006.

- Hausbesuche sind eine Möglichkeit zur Entwicklung von Vertrauen und von Nähe. Sie ermöglichen es, mehr voneinander zu erfahren und sich aus einer anderen als der Eltern- oder Lehrerperspektive wahrzunehmen.
- Hausbesuche stellen eine Möglichkeit dar, mehr über die soziokulturellen Hintergründe der Familien zu erfahren. Die Schule kann dann ihre Erwartungen auf diesen Hintergrund beziehen und so besser auf die Kinder eingehen.

(Grassau/Dietrich 2009: 17f.)

Den Vorteilen und Chancen von Hausbesuchen stehen bestimmte Risiken gegenüber, mit denen es sich auseinanderzusetzen gilt. So dürften Hausbesuche keinen unzulässigen Eingriff in die Privatsphäre der Familien darstellen (ebd.). Sie müssten so angelegt sein, dass sie nicht als Kontrollbesuche empfunden würden. Lehrerinnen und Lehrer müssten darauf achten, trotz des privaten Rahmens ihre professionelle Distanz zu wahren und in der Einschätzung und Bewertung der Kinder objektiv zu bleiben. Dies erfordert eine gute Vorbereitung der Hausbesuche seitens der Lehrkräfte, damit diese auch in unvorhergesehenen Situationen oder Konfliktgesprächen über die notwendige Verhaltenssicherheit verfügen. Eine entsprechende Vorbereitung beinhaltet auch, sich vorab mit eventuellen Berührungspunkten seitens der Familien auseinanderzusetzen und die Signale der Familien, ob ein Besuch der Lehrkraft erwünscht oder eher unerwünscht ist, richtig zu deuten. Dass diese Form der Zusammenarbeit mit Eltern für die Pädagoginnen und Pädagogen einen zeitlichen Mehraufwand im Vergleich zu traditionellen Formen der Information und Beratung bedeutet, muss ebenfalls in Erwägung gezogen werden.

Um allen Eltern den Einstieg in ein partnerschaftliches Verhältnis zur Bildungseinrichtung und deren pädagogischem Personal zu erleichtern, sollten verschiedene Wege und Möglichkeiten, sich zu informieren bzw. informiert und beraten zu werden, angeboten werden. Bei der Wahl der Form der Kontaktaufnahme zu den Eltern, gilt es zu berücksichtigen, dass in manchen Kulturen mündliche Überlieferung und Kommunikation mehr zählt als schriftliche. Neuenschwander/Lanfranchi/Ermert (2008) geben zu bedenken, dass bildungsnahe Eltern von klassischen Elternabenden mehr profitieren als bildungsferne, selbst wenn wichtige Schuldokumente in verschiedenen Sprachen vorliegen (ebd.: 71):

Entsprechend dürften die gängigen Angebote so genannter Elternarbeit bildungsferne Eltern eher benachteiligen, sodass im Falle von bildungsfernen Familien neue Modelle einer chancengerechten Lehrer-Eltern-Zusammenarbeit entwickelt werden müssen. (Neuenschwander/Lanfranchi/Ermer 2008: 71)

Vor dem Ziel einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft muss ein wechselseitiger Informationsfluss gewährleistet sein. Erzieherinnen und Erzieher bzw. Lehrerinnen und Lehrer müssen über die familiäre Umwelt des Kindes/Jugendlichen ebenso informiert sein – natürlich nur in einem die Privatsphäre des Kindes/Jugendlichen respektierenden angemessenen Umfang – wie die Eltern über die schulischen Lernprozesse und Aktivitäten. Informationen, die an die Eltern fließen, müssen sich an den Interessen, Bedürfnissen und Vorkenntnissen der jeweiligen Elternschaft orientieren und sollten nicht nur in der jeweiligen Sprache, sondern auch frei von (überflüssigen) pädagogischen Fachtermini für alle Eltern verständlich und transparent erteilt werden. In der amerikanischen Literatur finden sich zahlreiche innovative Vorschläge, wie die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus verbessert werden könnte. Das *Washington State Office of the Education Ombudsman (OEO)* gab beispielsweise sowohl für Eltern als auch für Schul(leitung)en „Tipps“ zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schulen heraus¹⁰⁵. Hier wird beispielsweise dazu geraten, allen neu ankommenden Familien einen „welcome kit“ auszuhändigen, der Informationen und Materialien, die den Einstieg in das Schulleben erleichtern, enthält. Außerdem wird vorgeschlagen, wichtige klasseninterne oder schulweite Informationsveranstaltungen zu filmen, um es denjenigen Eltern, die daran nicht teilnehmen konnten, auch im Nachhinein als DVD noch zur Verfügung stellen zu können. Das *U. S. Department for Education*, das Schülern, Lehrern und Eltern auf seinem Internetportal jeweils separate Zugänge und individuelle Informationen anbietet, gibt in seinem „Survival Guide for New Teachers“¹⁰⁶ Hinweise für eine erfolgreiche und effektive Lehrer-Eltern-Kommunikation. Hier wird zu wöchentlichen Newslettern geraten, in denen die Lehrkräfte die Eltern ihrer SchülerInnen über die laufenden Unterrichtsaktivitäten auf dem Laufenden halten und Tipps zur häuslichen Unterstützung der aktuellen Lernprozesse vermerken können. Die Autoren empfehlen darüber hinaus, die Eltern zu Unterrichts-

¹⁰⁵ Vgl. http://www.governor.wa.gov/o eo/publications/tips_parents_english.pdf und http://www.governor.wa.gov/o eo/publications/tips_schools_english.pdf (letzter Zugriff: 30.12.1009).

¹⁰⁶ Vgl. <http://www.ed.gov/teachers/become/about/survivalguide/index.html> (letzter Zugriff: 30.12.1009).

hospitationen einzuladen sowie Hausbesuche durchzuführen. Damit von Anfang an ein Vertrauensverhältnis zwischen Lehrkräften und Eltern und – seitens der Eltern – eine positive Haltung gegenüber der Schule entstehen kann, ist dabei entscheidend, dass die Lehrkräfte so oft wie möglich mit „good news“ an die Eltern herantreten und nicht erst dann den Kontakt suchen, wenn sich Probleme zeigen. Viele Eltern assoziieren aufgrund bisheriger Erfahrungen die Kontaktaufnahme seitens der Schule mit Problemen – „Ein Brief oder Anruf der Schule kann nichts Positives bedeuten“, so eine weit verbreitete Haltung, an deren Umkehr massiv gearbeitet werden muss.

Auch das *Toronto District School Board* verfügt – wie bereits in Kapitel 2.2.1 beschrieben wurde – über ein sehr differenziertes Online-Informationssystem. Viele Elterninformationen werden in zahlreichen Sprachen angeboten und beim jährlich stattfindenden Elternkongress versucht man, sprachliche und organisatorische Barrieren von vorne herein zu überwinden. So steht das Programm z. B. in 16 verschiedenen Sprachen zur Verfügung, der Kongress findet samstags statt, verschiedene Service-Dienstleistungen wie z. B. Shuttlebusse zum Konferenzort, Kinderbetreuung und Dolmetscherdienste können in Anspruch genommen werden und das Programm bietet ein breites Spektrum an Workshops, das unterschiedlichste Interessen und Motivationen berücksichtigt.

Good Practice ELTERNINFORMATION UND ELTERNBERATUNG

Gutes Beispiel (1)

Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung (ANE) e. V., Berlin

Die Elternbriefe, die der Arbeitskreis Neue Erziehung e. V. seit den 1980er Jahren herausgibt, „informieren Eltern über die Entwicklung ihres Kindes und geben Rat und Hilfestellung bei der Bewältigung von Problemen im Familienalltag. Sie beziehen sich dabei zum einen auf Fragen und Erfahrungen aus der Praxis („Eltern als Experten“), zum anderen geben sie „wissenschaftlich geprüftes Erziehungswissen“ an Eltern weiter“ (ANE 2008). Die Besonderheit der ANE-Elternbriefe – im Vergleich zu anderen Erziehungsratgebern – liegt u. a. in dem umfangreichen Zusatzangebot speziell für Eltern mit Migrationshintergrund. So gibt es z. B. 16 türkisch-deutsche Elternbriefe, vier türkisch-deutsche Schulinformationsbriefe (für Eltern, deren Kinder eine Berliner Schule besuchen), je drei zweisprachige Extra-Briefe „Sprachentwicklung“ für Eltern von Kindern im Alter von 0 bis 3 und von 3 bis 6 Jahren für insgesamt 10 Sprachen und diverse Extrabriefe, z. B. einen aktuellen Extrabrief „Häusliche Gewalt – Kinder leiden mit“ in 4 Sprachen.

Quelle: <http://www.ane.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010).

Weitere Angebote des ANE e. V.: BEN – das Bundesweite Elternnetz, eine umfangreiche Informationsdatenbank für Eltern (<http://www.ben-elternnetz.de>; letzter Zugriff: 18.01.2010).

Gutes Beispiel (2)

Elterninformation per CD/DVD (z. B. Hamburg, Frankfurt)

2.1 An einer Hamburger Schule wurde mit Hilfe einer interkulturellen Trainerin ein besonderes Informationskonzept für Eltern mit Migrationshintergrund entwickelt. Teil des Konzepts war eine mehrsprachige Informations-CD mit gesprochenen Texten zum Schulkonzept allgemein sowie zur bevorstehenden Umstellung auf den Ganztagsbetrieb, die von Kulturmittlerinnen, interessierten und engagierten zweisprachigen Migrantinnen, an die anderen Eltern im Stadtteil verteilt wurden.

Quelle: <http://www.ganztagschulen.org/8919.php> (letzter Zugriff: 18.01.2010).

2.2 Das Amt für multikulturelle Angelegenheiten der Stadt Frankfurt am Main hat Informationsfilme in verschiedenen Sprachen für Eltern mit Migrationshintergrund zum Schulbetrieb (Grundschule und weiterführende Schulen) herausgegeben.

Quelle: <http://www.amka.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010).

Gutes Beispiel (3)

Einladung zur Elternversammlung über die Kinder

(z. B. Fichtelgebirge-Grundschule aus Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin)

Zum Hintergrund: Die Fichtelgebirge-Grundschule ist eine Schule mit offenem Ganztagsbetrieb im Rahmen des Bildungsverbunds „Wrangelkiez macht Schule“. Der Anteil der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund lag im Schuljahr 2007/2008 bei ca. 86%, die Mehrzahl hat einen türkischen Hintergrund. Die Kinder kommen zum großen Teil aus sozial schwachen Familien, die hohe Erwartungen an das Schulsystem richten, aber selbst oft nur marginale Erfahrungen mit schulischer Bildung gemacht haben und nicht wissen, wie sie ihre Kinder wirkungsvoll unterstützen können.

Das Projekt: Um die Beteiligung der Eltern an den Elternabenden zu fördern, wurde in einer Aushandlungsrunde, an der auch Schülerinnen und Schüler teilnahmen, eine Elternversammlung für alle Eltern der Schule zum Thema „Elternabende“ geplant. Bei der Frage, wie möglichst viele Eltern erreicht werden könnten, hatten die Kinder die Idee, ihre Eltern durch persönliche Briefe einzuladen. In den Klassen schrieb jedes Kind einen Einladungsbrief, in den ein kleiner „Glücksstein“ (aus Glas) hineingelegt wurde. Die Briefe wurden zu Hause den Eltern überreicht, mit dem Ergebnis, dass 90 Väter und Mütter erschienen. In der Gesamtelternversammlung kam eine Liste mit Wünschen und Vorschlägen für eine attraktivere Gestaltung der Elternabende zustande, z. B. wurden Themenvorschläge (pädagogische Themen, Erziehungsfragen) gemacht, organisatorische Veränderungen (Stuhlkreis statt frontale Vortragssituation) und eine Auflockerung der Atmosphäre (Getränke und Gebäck, Zeit für informelle Gespräche) angeregt und um Übersetzungen gebeten. Dieser Katalog wurde in der Aushandlungsrunde weiter verhandelt und in einer Empfehlung für die Lehrkräfte zusammengefasst.

Quelle: Grassau/Böttger 2008b: 7.

Weitere Informationen zum Bildungsverbund „Wrangelkiez macht Schule“ unter:
<http://www.quartiersmanagement-wrangelkiez.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010)

5.2 Elternservice

Unter Elternservice werden im vorliegenden Gutachten alle Serviceleistungen subsummiert, die zusätzlich zu den üblichen und rechtlich vorgeschriebenen Formen der schulischen Elternarbeit angeboten werden und die sich darüber hinaus auch an individuellen und spezifischen Bedürfnissen von Eltern orientieren. Es handelt sich dabei insbesondere um Maßnahmen, die „Regionale Bildungsgemeinschaften“, d. h. die bildungsfördernden und kooperativen Beziehungen zwischen den Bildungseinrichtungen, Elternhäusern und deren Umfeldern – im Sinne der *Community Education* – fördern und stärken. Solche Angebote sind Elterncafés, Elterntreffs, auch spezielle Mütter- oder Vätertreffs, Elternfrühstück, Elternstammtische, Elterngesprächskreise, Elternbibliotheken und -mediatheken, Freizeitangebote für Eltern/Familien, spezifische Elternberatungsstellen, Übersetzungs- und Dolmetscherdienste, zusätzliche Angebote der Kinderbetreuung, z. B. während Elternsprechtagen, Elternabenden etc. Sie gehen

oftmals von einzelnen Bildungseinrichtungen aus, werden aber auch immer häufiger im Rahmen von Institutionen übergreifenden, großflächiger angelegten Projekten des Quartiers- und Stadtteilmanagements organisiert. Wenngleich die genannten Angebote keinen direkten Einfluss auf die Bildungserfolge der Kinder haben, stellen sie ideale Türöffner dar und helfen, bei Eltern, die wenig Erfahrung in der Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen und pädagogischen Fachkräften mitbringen, Misstrauen, Ängste und andere Barrieren abzubauen. Sie können den Weg in aktivere Formen der Beteiligung ebnen. Wie für alle Formen der Elternbeteiligung gilt auch für Elternservice-Angebote, dass sie nur dann hilfreich und effektiv sind, wenn professionelle Konzepte und mittel- bzw. langfristige Zielsetzungen dahinter stehen, die von qualifiziertem Personal begleitet, regelmäßig evaluiert und weiter entwickelt werden. Gerade in diesem Bereich finden sich aber auch einige von Sacher¹⁰⁷ als „Fehlformen“ titulierte Formen der Elternarbeit, hinter denen zwar in der Regel gute Absichten, aber wenig Professionalität steckt, wie z. B. die „kopfloze Elternarbeit“ (ohne klares Verständnis, mit unklaren Absichten), die „impressionistische Elternarbeit“ (ohne Gesamtkonzept und ohne langfristige Planung) und die „erlebnispädagogische Elternarbeit“ (schöne Events, keine Evaluation, keine Überprüfung von Erfolg und Nachhaltigkeit). Um dies zu vermeiden, sollten Elternservice-Angebote – wenn möglich und sinnvoll – an Elternbildungs- oder Elternmitwirkungsmaßnahmen geknüpft werden. In der Praxis der interkulturellen Elternarbeit hat es sich außerdem als erfolgreich erwiesen, wenn Service-Angebote in Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen (Schulen/Kitas) und migrantischen Organisationen etabliert und begleitet werden. So können vorhandene Ressourcen sowohl finanzieller als auch organisatorischer oder personeller Art optimal genutzt werden.

¹⁰⁷ Vgl. hierzu z. B. Sacher 2007a: 13f. und 2008c.

Good Practice ELTERNSERVICE

Gutes Beispiel (1)

Elterncafé und *Parent Coordinators*
(Europaschule Gymnasium Hamm, Hamburg)

Das Elterncafé der Europaschule Gymnasium Hamm (Hamburg) baut auf die Zusammenarbeit mit migrantischen Organisationen. Es wurde im Rahmen des Projektes „ElternAktiv“ der Organisation „Unternehmer ohne Grenzen“ zusammen mit der Schule ins Leben gerufen. Alle Eltern haben die Gelegenheit sich ein Mal pro Monat in jeweils zwei Gruppen zu treffen, verschiedene Themen zu behandeln und sich auszutauschen. Die Gruppen werden von zwei Lehrerinnen mit Migrationshintergrund sowie von zwei Mitarbeiterinnen/Mitarbeitern des Projektes „ElternAktiv“ begleitet. Dahinter steht ein wohl durchdachtes Konzept, das auf der Idee der *Parent Coordinators* des *New York City Department of Education* aufbaut: „Das Ziel der Arbeit im Elterncafé ist die Aufklärung und Information der Eltern. Dabei können die *Parent Coordinators* oft als ‚soziale‘ bzw. ‚kulturelle‘ Übersetzer dienen. Es geht darum, die Chancen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund für eine erfolgreiche Schullaufbahn zu erhöhen, indem Eltern Wege und Möglichkeiten aufgezeigt werden, diesen Weg auch mit ihren Kindern zu gehen. (...) Aus dieser Überzeugung heraus haben sich (...) zwei Kolleginnen (...) aufgemacht, ein Konzept für das Elterncafé zu entwickeln. (...) Das Besondere am Elterncafé ist sicherlich auch, dass die Kolleginnen selbst die sprachlichen Barrieren prima überbrücken können: Sie haben neben Deutsch auch noch Spanisch, Englisch und Türkisch im Angebot.“

Quelle: <http://gyha.de/start/parentscoordinator.html> (letzter Zugriff: 18.01.2010).

Gutes Beispiel (2)

„Vom Elterncafé zum Elternforum“
(Fichtelgebirge-Grundschule aus Friedrichshain-Kreuzberg, Berlin)

Zum Hintergrund: s. Gutes Beispiel (3) ELTERNINFORMATION und ELTERNBERATUNG

Das Projekt: Motiviert durch das große Interesse der Eltern an Erziehungsfragen und schulischen Themen, ergriff ein Sozialpädagoge mit türkischem Hintergrund die Initiative, um in einem „Elterncafé“ (heute „Elternforum“) Eltern zu Themenabenden einzuladen. Als Vermittler zwischen dem Jugendamt und der Schule war dieser bereits eine Vertrauensperson der Eltern. Er konnte die Eltern mit türkischem Hintergrund in ihrer Muttersprache ansprechen. Monatlich wurden fortan noch die Eltern zu Themen eingeladen, die sie interessieren (z. B. das Bildungssystem, Probleme der Pubertät, Erziehung von Jungen und Mädchen, Kommunikation in der Familie). Die Veranstaltungen werden von den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern eines freien Trägers (FiPP e.V. – Fortbildungsinstitut für die pädagogische Praxis) und des Quartiersmanagements organisiert. Es werden bei Bedarf externe Experten hinzugezogen, die zu den Themen und Fragen der Eltern sprechen. Inzwischen richtet sich das Angebot auch an Eltern, die nicht türkischstämmig sind.

Quelle: Grassau/Böttger 2008b: 7.

Weitere Informationen zum Bildungsverbund „Wrangelkiez macht Schule“ unter:
<http://www.quartiersmanagement-wrangelkiez.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010)

5.3 Elternarbeit – Elternmitwirkung

Mit dem Begriff „Elternmitwirkung“ soll im Unterschied zu „Elternarbeit“ ein höheres Maß an aktiver und selbstbestimmter Beteiligung und Einflussnahme signalisiert werden, während „Elternarbeit“ diejenigen schulischen Aktivitäten betrifft, die sich nicht auf die Lernprozesse der Kinder beziehen, sondern organisatorischer Natur sind: Schulfeste, Klassenfahrten u. a. Im vorliegenden Gutachten werden unter „Elternmitwirkung“ diejenigen Aktivitäten subsummiert, bei denen die Eltern sowohl auf Klassenebene als auch auf Schulebene nicht nur mithelfen, sondern als Partner der Bildungseinrichtung mitgestalten und mitentscheiden. Dies beinhaltet einerseits die Unterstützung der pädagogischen Arbeit, z. B. durch Mitgestaltung des Unterrichts, Hausaufgabenbetreuung, Nachhilfeunterricht, Förderunterricht, inhaltliche Mitgestaltung von Projekten, z. B. Exkursionen zu Arbeitsplätzen der Eltern. Andererseits geht es um die Beteiligung an der konzeptuellen Arbeit der Bildungseinrichtung, was die Mitwirkung in den Gremien der Bildungseinrichtung einschließt.

Relativ unverbindliche und punktuelle Formen der Elternarbeit wie die Vorbereitung von Festen, Ausstellungen, Sportveranstaltungen usw. sowie die finanzielle Unterstützung sind die am häufigsten seitens der Schule erbetenen Hilfeleistungen, gefolgt von der Begleitung von Klassenfahrten, Ausflügen, Exkursionen etc., während die unterrichtsnahen Aufgaben wie z. B. Nachhilfe, Förderunterricht, Hausaufgabenhilfe usw. deutlich seltener erbeten werden (Sacher 2004: 18). Die Hilfsangebote der Eltern entsprechen insgesamt der Hilfe, die von ihnen seitens der Schule erbeten wird: Nur selten böten die Eltern von sich aus an, sich im „Kerngeschäft“ der Bildungseinrichtung zu engagieren. Dies gilt umso mehr für zugewanderte Eltern: Nicht nur der Anteil der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund ist an deutschen Schulen deutlich geringer als der Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund, auch Eltern mit Migrationshintergrund sind in Elternvertretungen an den Schulen unterrepräsentiert, was einer partizipativ-demokratischen Schulkultur deutlich widerspricht (Kröner 2009: 3).

Wenngleich der Nutzen der elterlichen Mitarbeit in organisatorischen Bereichen sowohl seitens der Lehrkräfte als auch der Eltern selbst als sehr hoch eingeschätzt wird, konnten – im Vergleich zur direkten Beteiligung der Eltern an den Lernprozessen ihrer Kinder – bislang keine Effekte dieses Engagement auf die Leistungen der Schülerinnen und Schüler empirisch festgestellt werden. Festzuhalten sind jedoch nicht zu vernachlässigende Sekundäreffekte: Ehrenamtliche Mithilfe der Eltern und deren Präsenz in der Bildungseinrichtung können sich – wie auch andere Formen der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit – durchaus positiv auf das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften sowie auf die Zufriedenheit und die Emotionen der Schülerinnen und Schülern. Vor dem Hintergrund von in der Schweiz durchgeführten Untersuchungen¹⁰⁸ kommen Neuenschwander/Lanfranchi/Ermert (2008) zu dem Schluss, „dass die Formen der Zusammenarbeit, die in der Schweiz in der Regel praktiziert werden, vor allem die Funktion der Akzeptanzsicherung erfüllen“ (ebd.: 71). Je eher die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrpersonen gelingen würde, desto positiver sei die Einstellung der Eltern zur Schule. Der Verlauf der Eltern-Lehrer-Zusammenarbeit beeinflusse nicht die Schulleistungen, wohl aber den Selektionsentscheid und die Allokation zu unterschiedlichen Schulniveaus. Lehrkräfte, die die Zusammenarbeit mit den Eltern als erfolgreich betrachten, würden außerdem über weniger Belastungen im Unterricht berichten (ebd.).

Andere Studien (u. a. Gaitanides 2008) ergaben, dass sich Schulfeste aus Sicht vieler Lehrkräfte zum gegenseitigen Kennenlernen, zum Abbau von Vorurteilen und Auflösen von Blockaden, zur Förderung der Identifikation mit der Schule und somit auch zur Initiierung von Elternengagement eigneten. Janzen/Herlach (2006) merken jedoch kritisch an, dass die Elternschaft zwar verstärkt in die Organisation schulischer Veranstaltungen einbezogen werden sollen, wobei die Lehrer direkten Kontakt zu den Eltern halten sollten (ebd.: 43), dass Eltern mit Migrationshintergrund aber nicht zu „Kuchenbäckern“ und „Salatmitbringern“ (ebd.) degradiert werden dürften. Beliebte interkulturelle Schulprojekte, wie z. B. türkische Woche, russischer Tag, Unterrichtseinheit zu Afrika etc., an denen oftmals auch Eltern mit Migrationshintergrund beteiligt werden, sollten ebenfalls stets kritisch betrachtet werden. Hamburger (2005) bemerkt, dass so häufig lediglich Wissen über Verschiedenheiten gefestigt werde. Dem-

¹⁰⁸ Vgl. Neuenschwander et al. 2005.

nach wäre auch hier zu beachten, Eltern mit Migrationshintergrund nicht auf „bunte Kleider, exotische Tänze und kulinarische Spezialitäten“ (ebd.: 9) festzulegen und zu reduzieren.

In der Praxis interkultureller Bildung haben sich bestimmte Formen der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus bewährt. Viele erfolgreiche Projekte zur Förderung der Elternmitarbeit oder -mitwirkung, wie z. B. der „Interkulturelle Schulhof“ in Köln oder die „Samstagsschule“ in Bern (s. Gutes Beispiel 1 und 2) stellen Mischformen aus Mitarbeit und Mitwirkung dar und beziehen oftmals neben den Elternhäusern auch die *Community* in das Schulleben ein. Blickenstorfer (2009) rät dazu, solche Mitarbeit zu institutionalisieren, „damit eine bewährte Zusammenarbeit nicht plötzlich einschläft, wenn die tragenden Personen nicht mehr da sind“ (ebd.: 76). Dies könne sowohl informell durch die Einrichtung von Treffpunkten für Eltern oder Elternprojektgruppen als auch formell über Gremien wie Elternräte, Elternforen etc. erfolgen. Damit in solchen Gruppen bzw. Gremien auch zugewanderte Eltern angemessen vertreten sind, brauche es eine Quotenregelung (ebd.) oder aber Formen von Gremien, die sich von vorneherein mit Integrationsfragen beschäftigen. Als Beispiel hierfür nennt Blickenstorfer (ebd.) die seit 1983 in einem Schweizer Schulkreis eingerichteten Konsultativkommissionen für Integrationsfragen (s. Gutes Beispiel 3).

Im Rahmens ihres Plädoyers für eine „Schule als *Community Center*“ und zur Verbesserung der Gremienarbeit an deutschen Schulen schlagen Bainski et al. (2004) Schulbeiräte nach dem Vorbild der in Großbritannien, den USA und Kanada vorhandenen *School Councils* vor, die der Einbindung und Vernetzung einer Schule ins Stadtviertel dienen (s. Gutes Beispiel 4):

In solchen Beiräten arbeiten über die Eltern hinaus auch andere Vertreter der unterschiedlichen im Viertel lebenden Gruppen mit. Schulen suchen bewusst Repräsentanten aus dem Quartier des Einzugsgebiets, die dann als Vermittler an der Schnittstelle zwischen Schule und Bewohnern des Stadtviertels fungieren. Ein Handbuch in unterschiedlichen Sprachen erklärt Eltern die Funktionen des Schulbeirats und der schulischen Elternarbeit. Migranten, die auf Elternabenden als besonders interessiert auffallen, werden persönlich zur Mitarbeit im Schulbeirat eingeladen, und Einladungen werden in den Sprachen verschickt, die nötig sind, um alle Eltern zu erreichen. Die Beispiele aus diesen Ländern zeigen, dass Schulen sehr erfolgreich darin sein können, nicht nur alle SchülerInnen einer

Klasse, sondern auch mehr Eltern in gemeinsame Aktivitäten zu involvieren, als dies hierzulande der Fall ist. (Bainski 2004: 20)

In Hinblick auf die erstrebenswerte „Regionale Bildungsgemeinschaft“ kann die Einrichtung eines solchen Schulbeirats an deutschen Schulen nur unterstützt werden.

Zur Mitwirkung von Eltern in schulischen Gremien gibt es bundesweit nur wenig Literatur. Neben den Befunden, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem im Allgemeinen weniger engagierten als Eltern ohne Migrationshintergrund, dass sie dort im Vergleich zur Zahl der Schüler mit Migrationshintergrund unterrepräsentiert seien, formelle Gruppenkontakte Einzelgesprächen vorziehen würden, weniger Kontakt zu den Elternvertretern hätten und sich von den übrigen Eltern allein gelassen fühlten (Sacher 2007), liegt eine aktuelle Expertise „Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen“ (Kröner et al. 2009) vor, die – aufbauend auf den genannten Erkenntnissen sowie auf drei empirischen Untersuchungen, die im Rahmen der Expertise entstanden – Empfehlungen zur Förderung des Engagements von Eltern mit Migrationshintergrund im deutschen Schulsystem und zur Verbesserung bzw. Weiterentwicklung der Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Bildungseinrichtungen formuliert und diskutiert. Kröner et al. (2009) beschreiben die Schulen der Zukunft, in denen „eine gute und intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und anderen Akteuren an Schulen üblich“ (ebd.: 55) ist, mit folgendem Szenario:

Die Eltern mit Migrationshintergrund haben sprachliche Barrieren der Zusammenarbeit überwunden, sie wissen über das Schulsystem und ihre Rolle innerhalb des Schulsystems Bescheid, haben Interesse an schulischen Belangen und erwarten sich positive Effekte von einem persönlichen Engagement. Die anderen Akteure wertschätzen das Engagement der Eltern mit Migrationshintergrund, die Lehrkräfte haben Interesse an einer Zusammenarbeit und eine positive Einstellung gegenüber den Eltern mit Migrationshintergrund, sie verfügen über die erforderlichen interkulturellen Kompetenzen und die nötige Zeit, um sich mit den besonderen Herausforderungen im Rahmen der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund auseinanderzusetzen, die Zusammenarbeit ist zeitlich auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt und institutionalisiert, auch die Eltern ohne Migrationshintergrund sind den Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber offen. (Kröner et al. 2009: 55)

Eine Voraussetzung, um sich diesem Optimalzustand zu nähern, ist der frühe Beginn mit Maßnahmen zur Förderung des Engagements in den Bildungseinrichtungen von Eltern mit Migrationshintergrund, da einige der im Rahmen der Expertise (Kröner et al. 2009) interviewten Elternvertreter mit Migrationshintergrund als Gründe für ihr schulisches Engagement angaben, dass sie es bereits seit der Kindergartenzeit ihrer Kinder gewohnt seien, sich zu engagieren. Des Weiteren plädieren die Autoren dafür, seitens der Lehrkräfte (und der Schulleitung) für ein den Eltern mit Migrationshintergrund gegenüber offenes Schulklima zu sorgen. Dies sollte zum einen über die Integration des Themenbereichs „(Interkulturelle) Elternarbeit“ in die Lehreraus- und -weiterbildung erfolgen, zum anderen durch Maßnahmen, die bei Lehrkräften und Eltern ohne Migrationshintergrund Einstellungsveränderungen bewirken. Hierfür empfehlen die Autoren die zehn Prinzipien und die darauf basierenden Strategien nach Hoy & Smith (2007)¹⁰⁹, die sich empirisch – auch im schulischen Kontext – als gut geeignet erwiesen hätten, Einstellungsänderungen herbeizuführen bzw. gewünschtes Verhalten zu fördern. Zur Verbesserung des Informationsflusses und Informationsaustauschs zwischen Eltern und Lehrkräften schlagen die Autoren z. B. Lerntagebücher vor, in die die Lehrkräfte regelmäßig Erfolge und Misserfolge der Schüler eintragen und die von den Eltern gesichtet und unterzeichnet werden sollen und die darüber hinaus als „Posthefte“ zum Informationsaustausch zwischen Lehrkräften und Eltern genutzt werden können. In Anlehnung an Bidlingmeier & Safrainer (2006) wird empfohlen, dass die Initiative zur Kontaktaufnahme verstärkt von den Lehrkräften ausgehen sollte – am besten „proaktiv“, d. h. „ohne Problemanlass“ (Kröner et al. 2009: 58). In der Literatur wird Lehrkräften immer wieder dringend zu Hausbesuchen geraten, um mit schwer erreichbaren Familien in Kontakt zu treten und um sich ein Bild von der Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler zu machen (vgl. z. B. Epstein 1995, Rüesch 1999, Janzen/Herlach 2006, Sacher 2007b, Gaitanides 2008).

Um bislang unerreichte Eltern zu aktivieren, wird des Weiteren empfohlen, Eltern direkt anzusprechen, sie gezielt zur Mitarbeit und Mitwirkung einzuladen (Bainski et al. 2004) und ihnen das Einbringen ihrer Interessen, Vorlieben und Lieblingsthemen zu

¹⁰⁹ Die zehn Prinzipien lauten: „Attraktivität“, „Expertise“, „Vertrauen“, „Kollegialität“, „Reziprozität“, „Knappheit“, „Verpflichtung“, „Selbstwirksamkeit“, „Fairness“ und „Optimismus“. Sie sind nachzulesen in Hoy/Smith 2007: 164f.

ermöglichen (Träbert 2006). Hinter dieser Empfehlung steht ein Ansatz, der die Ressourcen und Erfahrungen der Eltern wertschätzt und deren Vielfalt als Chance und Bereicherung versteht. Konzepte, die auf einem so gerichteten Ansatz basieren, können wir aus unserer Sicht unterstützen.

Good Practice ELTERNMITARBEIT – ELTERNMITWIRKUNG

Gutes Beispiel (1): Diversity im Quartier – Interkultureller Schulhof (Köln)

Das Kölner Projekt „Diversity im Quartier – Interkultureller Schulhof“ („Der Interkulturelle Schulhof Köln-Kalk“) ist ein gemeinsames Projekt von Julia e. V. und der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), den beiden Hauptschulen Max-Albermann und Adolph-Kolping und weiteren interessierten Organisationen. Mit Unterstützung verschiedener Organisationen gestalten die zwei Kölner Hauptschulen ihren Schulhof zu interkulturellen Begegnungsräumen um. Die Eltern werden mit in die Planung einbezogen. Spielräume wie Kletterwände und Fußballtore werden mit Hilfe von Künstlerinnen und Künstlern, Filmproduzenten, Wissenschaftlern und zahlreichen freiwilligen Helferinnen und Helfern verwirklicht. Somit handelt es sich um ein praxisbezogenes Integrationsangebot zur Förderung des Dialogs zwischen den Generationen und Nationalitäten, der Öffnung in den Stadtteil, die Einbeziehung von Eltern und Förderern aus dem sozialen Umfeld auf der Basis gemeinsamer Planung und praktischer Arbeit. Leitidee und Kernziel sind die positive von sprachlichen Kompetenzen unabhängige interkulturelle Zusammenarbeit im Umfeld von Hauptschulen. Durch das Zusammenwirken von Pädagogen, Eltern und Mitgliedern der *Community* weist die Projektidee zahlreiche Ansätze einer *School, Family, and Community Partnership*, die vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten eröffnet. Im Rahmen des Wettbewerbs „365 Orte im Land der Ideen“ wurde das Projekt „Ausgezeichneter Ort 2007 im Land der Ideen Deutschland“.

Quellen:

- ▶ RAA Köln: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/raa/raa_in_nrw/raa_koeln/Angebots-uebersicht-02-2008.pdf (letzter Zugriff: 29.01.2010).
- ▶ Stadt Köln: <http://www.stadt-koeln.de/5/schule/integration-und-foerde-rung/00368/> (letzter Zugriff: 26.03.2010).

Gutes Beispiel (2): Die Samstagsschule (SaSchu)¹¹⁰

Das Konzept der SaSchu (Samstagsschule) wurde 1989 im multikulturellen Schulhaus Pestalozzi in Bern entwickelt, eingeführt und auf andere Schulen ausgeweitet. Es lebt von der Überzeugung, dass jeder Mensch etwas zeigen, lehren oder erzählen kann und bezieht deshalb Eltern und Verwandte der Schülerinnen und Schüler, aber auch andere interessierte Quartiersbewohner in das Schulleben ein. An bestimmten Halbtagen der Schulwoche (ursprünglich an Samstagen) bieten einzelne Mütter und Väter in Absprache mit den Lehrkräften verschiedene Projekte oder Themen an. Der Unterrichtsort hängt von der vorgesehenen Aktivität ab: So organisiert z. B. ein Vater eine Führung durch die Maschinenfabrik, in der er arbeitet, ein Elternpaar lädt interessierte Schülerinnen und Schüler auf seinen Bauernhof ein, ein älterer Bruder eines Schülers offeriert einen zweistündigen Rapkurs, usw. Interessierte Eltern können ihre Ideen mittels eines Formulars der Schule vorschlagen, können dabei auch ihre Wünsche bezüglich Klassenstufen, Geschlecht etc. äußern. Die Schule bietet an, den Transport zum Lernort zu organisieren und übernimmt ggf. auch Material-, Eintritts- oder Reisekosten. Auch Eltern ohne perfekte Deutschkenntnisse können sich hervorragend beteiligen. Bei vielen Angeboten ist die Sprache nebensächlich. In manchen Kursen übernehmen Schülerinnen oder Schüler die Co-Leitung und übersetzen. Eine Samstagsschule lässt sich mit wenigen Klassen organisieren. Idealerweise macht eine ganze Schule mit. Das Konzept der SaSchu ist einfach und funktioniert: *ça joue!* (nach Blickenstorfer 2009: 76 und Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl)

Quellen:

- ▶ Blickenstorfer, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–87.
- ▶ Online: Schulkreis Mattenhof-Weissenbühl ([http://www.sulgenbach-bern.ch/pe/08-09/pr/Info 20 Jahre SaSchu.pdf](http://www.sulgenbach-bern.ch/pe/08-09/pr/Info%20Jahre%20SaSchu.pdf); letzter Zugriff: 18.01.2010)

Gutes Beispiel (3): Konsultativkommissionen für Integrationsfragen (Schweiz)

„Im Schulkreis Zürich-Limmattal ist seit 1983 ein beratendes Gremium eingerichtet, in dem neben der Schulpflege und der Lehrerschaft die wichtigsten ausländischen Sprachgruppen vertreten sind. Die eine Haupttätigkeit umfasst Leistungen im Dienste der Schule; dazu gehören Übersetzungen und Informationen für Eltern, die nicht Deutsch sprechen, u. a. Veranstaltungen in bis zu zehn Sprachen. Ein zweiter Bereich beinhaltet Beratungen und Einflussnahmen in schulpolitischen Fragen. So bemühte sich die Kommission um die Integration der Kurse in *Heimatlicher Sprache und Kultur* oder wehrte sich wiederholt erfolgreich gegen städtische Sparmaßnahmen, die den Deutschunterricht für Fremdsprachige empfindlich tangiert hätten. Konsultativkommissionen ermöglichen den Zugewanderten, in schulischen Fragen mitzuwirken, obwohl sie vom Wahl- und Stimmrecht ausgeschlossen sind.“ (Blickenstorfer 2009: 77)

Quelle: Blickenstorfer, Radmilla (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–87.

¹¹⁰ Das Beispiel stammt aus dem Artikel „Strategien der Zusammenarbeit“ (Blickenstorfer 2009: 75f.).

Gutes Beispiel (4): *School Governors* in Großbritannien

„In Großbritannien gibt es (...) mehr als 300 000 sogenannte „School Governors“ (National Governors' Association, 2009). Sie nehmen Einfluss auf die Ausrichtung der Schule, übernehmen Verantwortung und beobachten und bewerten die Leistungen der Schule. Sie werden bei der Einstellung von Lehrkräften und Schulleitern einbezogen, können Geld für die Schule sammeln und für diese werben. Sie sollen gemäß demokratischer Prinzipien helfen, die Schulen zu überwachen und auf ihre Entscheidungen Einfluss zu nehmen. Die School Governors sind zudem landesweit in einem Verband organisiert, der seinen Mitgliedern in Newslettern und einer eigenen Zeitschrift regelmäßig über die Arbeit, Möglichkeiten und Schwierigkeiten berichtet, die den Engagierten bei ihrer Arbeit begegnen können. Im Unterschied zu Elternbeiräten in Deutschland kann beispielsweise in England fast jeder interessierte Erwachsene School Governor werden, so dass das Engagement von Eltern auch über die Dauer des Schulbesuchs eigener Kinder hinaus erleichtert wird.“ (Kröner 2009: 64)

Quelle: National Governors' Association (2009). *Who are school governors and what do they do?* (<http://www.nga.org.uk/WTEAWTDo.aspx>; letzter Zugriff: 18.01.2010)

5.4 (Interkulturelle) Vermittlung/Moderation und Elternqualifizierung

Um den Dialog und Formen der kooperativen Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und schwer erreichbaren Eltern aus bildungsfernen Schichten zu fördern und um etwaige sprachliche oder kulturelle Kommunikations- oder Kooperationshindernisse zu überwinden, können professionelle (Kultur-)Vermittler eingesetzt werden. Für die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern eignen sich Landsleute, die schon länger im Einwanderungsland sind, sowohl die Herkunfts- als auch die Zielsprache gut beherrschen und mit soziokulturellen Unterschieden zwischen Herkunfts- und Einwanderungsland vertraut sind. Diese Vermittlungspersonen gibt es inzwischen in vielen Städten; je nach Programm heißen sie z. B. „Interkulturelle Moderatorinnen/Moderatoren“¹¹¹, „Interkulturelle Bildungslotsinnen/Bildungslotsen“¹¹², „Elternlotsinnen/Elternlotsen“¹¹³, „Integrationslotsinnen/Integrationslotsen“¹¹⁴, „Elternmit-

¹¹¹ Modell "Interkulturelle Moderation": Reuterkiez, Berlin-Neukölln (vgl. <http://www.jugendwohnen-berlin.de/interkulturelle-moderation.0.html>; letzter Zugriff: 18.01.2010).

¹¹² Projekt „Interkulturelle Bildungslotsen“: kargah (Werkstatt) e. V. für interkulturelle Kommunikation, Flüchtlings- und Migrationsarbeit, Hannover (<http://www.kargahev.de>; letzter Zugriff: 18.01.2010); s. auch Steckelberg 2009.

¹¹³ Konzept „Elternlosen“: z. B. LK Schaumburg und LK Osnabrück, Niedersachsen (vgl. <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/nds-elternlotsen.pdf>; letzter Zugriff: 18.01.2010).

¹¹⁴ Vgl. hierzu z. B. die Expertise „Integrationslotsen: Modelle von Engagement und Integration – Erfahrungen und Umsetzungsstrategien“ (Huth 2007).

wirkungsmoderatorinnen/-moderatoren“¹¹⁵ o. ä. Auch die so genannten „Stadtteil-mütter“ oder „Elternbegleiterinnen“, die in vielen Städten Deutschlands die Brücke zwischen den Betreuungs- und Bildungseinrichtungen und Familien mit Migrationshintergrund bilden, nehmen zum Teil die Rolle der Vermittlerin ein.

In Anlehnung an ein von der *Schweizerischen Interessengemeinschaft für interkulturelles Übersetzen und Vermitteln*¹¹⁶ vorgeschlagenes Profilniveau entwickelte Blickenstorfer (2009) folgendes Anforderungsprofil für Interkulturelle Vermittlungspersonen:

Die Person

- beherrscht beide Sprachen und kann in beide Richtungen kompetent übersetzen,
- kennt die Lebenssituation von Angehörigen der Sprachgruppen, für die sie agiert,
- ist sich der unterschiedlichen persönlichen, familiären und kulturellen Hintergründe von Einheimischen und Eingewanderten – wie innerhalb beider Gruppen – bewusst,
- kennt das Bildungssystem hier und im u. U. relevanten Herkunftsland,
- kennt hiesige Institutionen, besonders im Sozialbereich,
- ist pädagogisch ausgebildet oder verfügt sonst über entsprechende Kenntnisse,
- genießt das Vertrauen der Schule wie der Eltern mit Migrationsgeschichte,
- hat eine neutrale Position (ist nicht in lokale Auseinandersetzungen involviert, kann – ohne selbst Partei zu ergreifen oder zu interpretieren – ruhig zwischen verschiedenen Positionen vermitteln),
- kann sich in beide Seiten einfühlen,
- ist verschwiegen,
- wohnt in der Gemeinde oder Region.

(Blickenstorfer 2009: 72)

Je nach Voraussetzung können Kulturvermittlerinnen/Kulturvermittler, die meist für eine bestimmte Schule und deren Umkreis/*Community* arbeiten, zu individuellen Elterngesprächen (z. B. zur Klärung von Übertrittsfragen, Fördermaßnahmen, zur Zeug-

¹¹⁵ Das Projekt „Elternmitwirkungsmoderatoren (EMM)“ in Sachsen richtet sich nicht vorrangig an Eltern mit Migrationshintergrund (vgl. <http://www.elternmitwirkung-sachsen.de>; letzter Zugriff: 18.01.2010).

¹¹⁶ *Interpret'* (Schweizerische Interessengemeinschaft für interkulturelles Übersetzen und Vermitteln) fördert auf nationaler Ebene den Dialog in der Schweiz und pflegt die Zusammenarbeit mit allen Akteuren im Bereich des interkulturellen Übersetzens (vgl. <http://www.inter-pret.ch>; letzter Zugriff: 18.01.2010).

nisbesprechung etc.) und zu Gruppenveranstaltungen sowohl der Elternschaft (z. B. Informationsveranstaltungen zum Schulsystem etc.) als auch des Schulpersonals hinzugezogen werden. Des Weiteren können sie die Moderation von mehrsprachig gestalteten Elternabenden unterstützen oder übernehmen, als Fachreferenten an Bildungsveranstaltungen für Eltern oder auch Lehrer auftreten oder bei der schulinternen Entwicklung von Konzepten zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mitwirken. Diese qualifizierte, professionelle und zeitaufwendige Arbeit wird in den meisten Fällen im Rahmen von längerfristiger Honorartätigkeit entlohnt.¹¹⁷ Die Programme, die die Aus- oder Fortbildung zu solchen Vermittlungspersonen anbieten und fördern, streben in der Regel explizit keine ehrenamtliche Mitarbeit engagierter Mütter (oder Väter) an, sondern eröffnen den beteiligten Eltern – meist Frauen – neue Chancen, auf schon vorhandene berufliche Qualifikationen aufzubauen und neue Zugänge zu einer qualifizierten Berufstätigkeit zu finden.¹¹⁸ Ein Blick auf die verschiedenen Elemente und Fortbildungsmodule solcher Projekte¹¹⁹ zeigt, dass es sich hierbei in der Regel um komplexe Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen – zu meist im Rahmen von Multiplikatorenprogrammen – handelt. Somit könnten diese Programme auch der Kategorie „Elternqualifizierung“ zugeordnet werden.

Im Rahmen des Programms „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ im Kanton Zürich wurden Richtlinien für die interkulturelle Vermittlung im Schulfeld formuliert. Demnach verfolgt der Einsatz interkultureller Vermittler folgende Ziele:

- Die Kommunikation, der Informationsfluss und die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern werden verbessert.
- Synergien und bisher brachliegende Ressourcen aller Beteiligten werden erkannt und besser genutzt – dadurch entsteht größere Transparenz.
- Eltern werden in das Schulgeschehen eingebunden und tragen bewusst Mitverantwortung für den Schulerfolg ihrer Kinder.
- Alle Beteiligten übernehmen entsprechende Aufgaben, unterstützen sich gegenseitig und respektieren die Kompetenzbereiche der anderen.

(Bildungsdirektion Kanton Zürich 2005: 2)

¹¹⁷ Vgl. Blickenstorfer 2009: 72f.

¹¹⁸ Vgl. z. B. Steckelberg 2009: 121, 134.

¹¹⁹ Vgl. z. B. Steckelberg 2009: 125.

Da es sich bei der interkulturellen Vermittlung um einen Prozess handelt, der sämtliche Ebenen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft betrifft, müssen die Aufgaben, Kompetenz- und Verantwortungsbereiche der einzelnen Aktanten genau definiert und verteilt werden. Für die Schweiz schlägt die Bildungsdirektion Kanton Zürich (2005) folgende Aufgabenverteilung vor, die als Vorbild für andere Schulsysteme dienen kann:

Aufgaben der interkulturellen Vermittlungspersonen

- Interkulturelle Vermittlungspersonen sind verantwortlich für die sprachliche Verständigung (d. h. das Übersetzen) zwischen den Gesprächsparteien. Im Idealfall erreichen sie einen konstruktiven Gesprächsverlauf zwischen Lehrerschaft, Schulbehörden und Eltern.
- Mit ihrem Sachwissen und ihrer Vorbildfunktion innerhalb der eigenen Sprachgruppe können sie dazu beitragen, dass Ängste und Vorbehalte von (fremdsprachigen) Eltern besser verstanden und zur Kenntnis genommen werden. Außerdem können sie dazu beitragen, dass Eltern das schweizerische Schulsystem besser verstehen und sich in der Folge leichter orientieren und integrieren können.
- Sie unterliegen dem Amtsgeheimnis.

Aufgaben und Zuständigkeit der Lehrerschaft und Schulbehörden

- Pädagogische Aufgaben in der Schule und Unterrichtsfragen gehören zu den Kerngeschäften von Lehrpersonen und fallen ganz in deren Kompetenzbereich.
- Für die inhaltliche Gestaltung und die Leitung eines Gesprächs sind grundsätzlich die Lehrperson, ein Schulbehörde-Mitglied oder eine andere pädagogische Fachperson zuständig.
- Lehrerschaft und Schulbehörden können interkulturelle Vermittlungspersonen für Gespräche mit Eltern beiziehen. Es ist wichtig, dass die auftraggebende Person und die interkulturelle Vermittlungsperson vorher das bevorstehende Gespräch kurz miteinander besprechen und klar definieren, ob die Vermittlungsperson 'nur' dolmetschen oder auch vermitteln soll.¹²⁰
- Jedes Gespräch sollte unmittelbar danach ausgewertet werden. Die auftraggebende Person und die interkulturelle Vermittlungsperson holen eine Rückmeldung der Eltern ein und besprechen kurz die gewonnenen Eindrücke sowie das weitere Vorgehen.

¹²⁰ In der Handreichung Interkulturelle Vermittlung in der Schule (Bildungsdirektion Kanton Zürich 2005) wird auf den Unterschied zwischen „Dolmetschen“ und „Interkultureller Vermittlung“ hingewiesen: Während die Aufgabe eines Dolmetschers darin besteht, „das in einer Ausgangsprache Gesprochene in der Zielsprache so zu vermitteln, dass trotz Erklärungen die inhaltliche und stilistische Gleichwertigkeit der Sprache, aus der übersetzt wurde, gewahrt bleibt“ (ebd.: 2), bedeutet interkulturelle Vermittlung „die Vermittlung zwischen unterschiedlichen Lebenswelten und Lebensformen im interkulturellen Kontext des Migrationsbereichs. Sie nimmt die Interessen der verschiedenen Bevölkerungsgruppen wie auch von Einzelpersonen wahr, ermöglicht Begegnungen und sensibilisiert für die jeweiligen Anliegen“ (ebd.).

- Die Schulgemeinde übernimmt die Kosten für die interkulturelle Vermittlung.

Aufgaben der Eltern

- Eltern bemühen sich, das Schweizer Schulsystem kennenzulernen und anzuerkennen.
- Sie nehmen die schulischen Bedürfnisse ihrer Kinder wahr und stellen ihnen zu Hause ein geeignetes Lernumfeld zur Verfügung.
- Sie pflegen einen regelmäßigen Kontakt mit der Lehrperson. Bei Bedarf können sie den Einsatz einer interkulturellen Vermittlungsperson vorschlagen und diesen Dienst in Anspruch nehmen.

(Bildungsdirektion Kanton Zürich 2005: 3f.)

Eine solche Aufgabenbeschreibung wäre in Deutschland auf Ebene der einzelnen Bundesländer bzw. der Gemeinden als Schulträger zu entwickeln.

Good Practice (INTERKULTURELLE) VERMITTLUNG/MODERATION UND ELTERN-QUALIFIZIERUNG

Gutes Beispiel (1): Interkulturelle Moderatoren, Berlin/Reuterkiez

Das Modell „Interkulturelle Moderation“ wurde Anfang 2006 im Reuterkiez in Berlin, Neukölln-Nordost, entwickelt. Initiatoren des Projekts waren das Quartiersmanagement Reuterplatz und die Jugendhilfeträger Jugendwohnen im Kiez und LebensWelt. Mittlerweile sind an vier Schulen in Neukölln-Nordost (Rütli-Schule, Heinrich-Heine-Realschule, Franz-Schubert- und Rixdorfer Grundschule) insgesamt acht „Interkulturelle Moderatoren“ tätig. Die beiden Jugendhilfeträger setzen an diesen Schulen, die einen Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund von mehr als 80 Prozent haben, muttersprachlich türkische, arabische und serbokroatische Fachkräfte ein, die aufgrund ihrer eigenen interkulturellen Kompetenzen Brücken zwischen Schülern, Lehrern und Eltern bauen.

Quelle: <http://www.jugendwohnen-berlin.de/interkulturelle-moderation.0.html> (letzter Zugriff: 18.01.2010).

Gutes Beispiel (2): Miteinander Wege finden – Interkulturelle Bildungslotsinnen Hannover

Das Projekt „Interkulturelle Bildungslotsinnen“ ist im Rahmen des lokalen Integrationsplanes der Landeshauptstadt Hannover entwickelt worden und soll langfristig dazu beitragen, im Interesse des Kindes den Dialog zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und der Schule anzuregen. Eltern sollen gestärkt werden, den Bildungsweg ihrer Kinder aktiv zu verfolgen und ihren Möglichkeiten entsprechend zu unterstützen. Hierzu benötigen sie Informationen und Anregungen, die ihnen die interkulturellen Bildungslotsinnen auch in der Muttersprache bieten können. So gesehen sind also interkulturelle Bildungslotsinnen Vermittlerinnen zwischen unterschiedlichen Lebenswelten im interkulturellen schulischen Kontext. Sie unterstützen den Prozess der interkulturellen Öffnung, mit dem der Heterogenität der Schüler- und Elternschaft Rechnung getragen werden soll.

Quellen:

- ▶ <http://www.kargah.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- ▶ Steckelberg, Birgit (2009). Interkulturelle Bildungslotsinnen. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121–136.

Gutes Beispiel (3): *Settlement Workers in School (SWIS)*, Ontario/Kanada

Ein *settlement worker in school* gehört zum externen Fachpersonal. Neuerdings übernehmen solche Sozialarbeiter in einigen Städten der Provinz Ontario an ausgewählten Schulen die Aufgabe, frühzeitig mit neu zugewanderten Familien in Kontakt zu treten. Ihr Einsatz in Schulen findet in Kooperation zwischen den *Settlement Agencies, Boards of Education and Citizenship* und *Immigration Canada* statt (vgl. Ontario Council of Agencies Serving Immigrants 2005a, 2005b). Sie vermitteln zwischen Familie, Schule und Behörden. Neben der gesellschaftlichen Integration von Migranten und Migrantinnen können sie auch die Kooperation zwischen Familien und Lehrpersonen an kanadischen Schulen verbessern. Eltern wie Lehrer und Lehrerinnen entlasten und darüber Kinder indirekt unterstützen – so kurz könnte man die kanadische Idee auf den Punkt bringen. (Löser 2009: 48)

Quellen: Löser 2008, 2009; Ontario Council of Agencies Serving Immigrants 2005a, 2005b (<http://atwork.settlement.org/ATWORK/PSR/swis.asp>; letzter Zugriff: 18.01.2010).

5.5 Eltern- und Familienbildung

Alle Ansätze, die auf eine formale oder informelle Bildung der Eltern zielen, können unter dem Begriff „Eltern- und Familienbildung“ zusammengefasst werden. Sie sind dadurch gekennzeichnet, dass sie Bildungsprozesse bei den Erziehungsberechtigten einleiten oder unterstützen sollen, die dem Wohle der Kinder dienen und deren Schulleistungen befördern sollen. Unter der hier eingenommenen Perspektive ist insbesondere von Bedeutung, ob sie inhaltlich interkulturell bedeutsame Aspekte besitzen und ob sie Eltern mit Migrationserfahrung erreichen.

Wie bereits angemerkt können die in Kapitel 4 definierten Formen der Elternbeteiligung nicht trennscharf voneinander abgegrenzt werden. Die so genannten Konzepte der Familien- und Elternbildung kombinieren in aller Regel mehrere Formen, was aufgrund dessen, was über die Wirksamkeit von Elternbeteiligungsmaßnahmen bekannt ist, sinnvoll ist und unterstützt werden muss.

Die zahlreichen national und international praktizierten Maßnahmen der Familien- und Elternbildung können hier nicht im Einzelnen beschrieben werden. Um sich einen Einblick in die Fülle und Vielfalt der Elternbildungsprogramme zu verschaffen, sei auf entsprechende Zusammenstellungen verwiesen, z. B. auf den von Sigrid Tschöpe-Scheffler (2006) herausgegebenen Sammelband „Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht“, der einerseits eine umfangreiche Sammlung verbreiteter Elternbildungskonzepte enthält und in einem zweiten Teil auf der Basis des Modells der „Fünf Säulen der Erziehung“ Qualitätsanfragen an Elternkurskonzepte formuliert und Kompetenzprofile für ausgewählte Konzepte erstellt.¹²¹ Bei der Zusammenstellung handelt es sich um Programme für Eltern in unterschiedlichen Lebenslagen (in Bezug auf Bildungshintergrund, Berufstätigkeit, Migrationshintergrund, Familienzusammensetzung etc.) und mit Kindern in verschiedenen Entwicklungsphasen, die insgesamt ein so breites methodisches Spektrum abdecken, dass an mancher Stelle – orientierte man sich an den im vorliegenden Gutachten definierten Formen der Elternarbeit – auch die Zuordnung zu einer anderen Form (z. B. Elterninformation) möglich wäre. Außer dem Stadtteilmütter-Projekt handelt es sich hierbei um Konzepte, die sich zunächst zwar nicht explizit an Eltern mit Migrationshintergrund richten, sich aber oftmals insbesondere für die Arbeit mit zugewanderten oder bildungsbenachteiligten Eltern bzw. in benachteiligten Regionen eignen.¹²²

¹²¹ Die folgenden Konzepte werden von jeweils unterschiedlichen Autorinnen und Autoren näher erläutert: Gordon Training (Breuer), Starke Eltern – starke Kinder® (Honkanen-Schoberth), Triple P (Dirschel/Obermann/Hahlweg), STEP (Kühn/Petcov), Kess-erziehen® (Horst), Encouraging-Elterntraining Schoenaker-Konzept® (Hagenhoff/Metz/Nieswandt), FamilienTeam (Graf), FuN – Familie und Nachbarschaft (Brixius/Koerner/Piltman), Eltern Stärken – Dialogische Elternseminare (Schopp/Wehner), Pen Green Centre, England (Wehinger), Early Excellence Centre Kinder- und Familienzentrum Schillerstraße, Berlin (Burdorf-Schulz), „Stärkung der Erziehungskraft durch und über den Kindergarten“ (Stolz, Thiel), Elternwerkstatt (Heyden-Busch), DIE ARCHE, Konstanz (Leder), Stadtteilmütter, RAA Essen (Breitkopf/Schweitzer) u. a.

¹²² So z. B. das Programm „Starke Eltern – Starke Kinder“ und die *Early Excellence Centres* (vgl. hierzu auch die Ausführungen des Siebten Familienberichts (BMFSFJ 2006: 200f.).

Eine beispielhafte Aufführung „von Angeboten für sozial Benachteiligte und Familien mit Migrationshintergrund“ enthält auch der Zwölfte Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 2005: 172ff.). Hier werden in diesem Zusammenhang die Programme „Opstapje – Schritt für Schritt“, „Rucksack“ und „Starke Eltern – Starke Kinder“ genannt.

Die Frage, ob und inwieweit Maßnahmen der Eltern- und Familienbildung langfristig dazu beitragen, den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen – insbesondere derjenigen aus sozial benachteiligten Schichten und derjenigen mit Migrationshintergrund – zu sichern oder zu verbessern, kann bislang noch nicht hinreichend beantwortet werden. Da die meisten Evaluationsstudien, die zu familienzentrierten Projekten vorliegen, in der Regel weder über ein Kontrollgruppendesign verfügen noch Follow-up-Untersuchungen zur Bestimmung langfristiger Effekte vorsehen, beruhen die Aussagen zu den jeweiligen Effekten oftmals auf subjektiven Einschätzungen der Projektbeteiligten.¹²³ Im Rahmen von Metaevaluationen sowohl auf internationaler als auch auf nationaler Ebene konnten Lösel et al. (2006) dennoch einige wichtige Ergebnisse herausarbeiten. Sie geben zu bedenken, dass die gemessenen Effekte von der methodischen Qualität der jeweiligen Untersuchungen abhängen. In den meisten Untersuchungen wäre die Vergleichbarkeit der Experimental- und Kontrollgruppe nur bedingt gegeben, so dass davon ausgegangen werden müsse, dass die erhobenen Wirkungen die tatsächlichen überschätzen würden. Die Ergebnisse der Metaevaluation deutscher Projekte zur Eltern- und Familienbildung wurden im Abschlussbericht zum Projekt „Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern“ (BAMF 2009) wie folgt zusammengefasst:

- Sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern zeigten sich im Durchschnitt moderate, aber relevante Wirkungen der Projekte.
- Die Wirkungen der Maßnahmen lassen mit der Zeit zwar nach, es bleiben aber signifikante Effekte bestehen.
- Bei Projekten, in deren Rahmen nicht nur die Eltern, sondern gleichzeitig auch die Kinder gefördert wurden, zeigten sich bei den Kindern größere Effekte als bei Projekten, die sich nur auf die Eltern konzentrierten. Darüber hinaus wird auch davon ausgegangen, dass die multimodalen Ansätze nachhaltiger wirken als rein auf die Kinder bezogene, da positive Ver-

¹²³ Vgl. BAMF 2009: 5, 59.

- haltensänderungen bei den Eltern sich im täglichen familiären Miteinander kontinuierlich und langfristig entfalten können (vgl. Gomby et al. 1995: 13).
- Gezielte Präventionsmaßnahmen zeigen tendenziell stärkere Effekte als universelle.
 - Übungsorientierte Verfahren scheinen erfolgreicher zu sein, da sie den Transfer theoretisch erworbener Wissensinhalte in den konkreten Familienalltag erleichtern.
 - Je intensiver das Programm, desto wirksamer.
 - Hinsichtlich der Wirkung unterschiedlich inhaltlich-theoretisch ausgerichteter Programme zeigten sich keine ausgeprägten Unterschiede. Dagegen scheint es wichtig zu sein, einen empirisch fundierten Theorieansatz im Rahmen des Projekts auch konsequent umzusetzen. (BAMF 2009: 61)

In Anlehnung an Holodynski (2007) kann ergänzt werden, dass bei Hausbesuchsprogrammen umso größere Effekte erzielt werden können, wenn die Besuche durch professionelle Erzieherinnen und nicht durch Laienhelferinnen durchgeführt werden. Inwieweit die Wirksamkeit bestehender Hausbesuchsprogramme gesteigert werden könnte, wenn man die Besuche professionalisieren würde, sei kritisch zu beleuchten – zumal ein solches Vorgehen die Projektkosten deutlich erhöhen würde und den Laien die Möglichkeit des bürgerlichen Engagements damit genommen würde.¹²⁴

Das genannte Working Paper (BAMF 2009) ist die wohl derzeit aktuellste Zusammenstellung von laufenden Projektkonzepten zur Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund. Es beschreibt Konzepte, die sich explizit in erster Linie an zugewanderte Eltern richten – Eltern mit Kindern im Vorschulalter und Schulalter. Bei den vorschulischen Angeboten wird zwischen Projekten mit „Gehstruktur“¹²⁵ und solchen mit „Kommstruktur“¹²⁶ unterschieden, während die Angebote für Familien mit Schulkindern in Angebote mit und ohne Anbindung an die Schule unterteilt werden.¹²⁷

¹²⁴ Vgl. BAMF 2009: 61f.

¹²⁵ Als vorschulische Projekte mit „Gehstruktur“ nennt das Working Paper: „PAT – Parents as Teachers/Mit Eltern lernen“, „Opstapje – Schritt für Schritt“, „HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)“, „LEMMA – lernen mit Mama“, „Stadtteilmütter“ und „Elternbriefe“.

¹²⁶ Als vorschulische Projekte mit „Kommstruktur“ werden genannt: „Samenspiel oder Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“, „Rucksack“, „frühstart - Deutsch und interkulturelle Förderung im Kindergarten“, „Zweisprachige Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern – Brücken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen“, „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“, „SIMPL“, „Elternkurse und Elternschulen“, „Elterndiplom“ und „Aktivierende Elternbildungsgruppen“.

¹²⁷ Hierfür werden genannt: „Family Literacy (FLY)“, „SIGNAL“, „Mama lernt Deutsch – Papa auch“, „Eltern – Schule – Dialog“, „Aus aller Eltern Länder“, Elterncafés, „mitSprache“ und „Elternlotsen“ (mit

Was das Angebotsspektrum für Eltern mit Migrationshintergrund betrifft, kommen die Autoren des Working Papers insgesamt zu folgendem Fazit:

Eltern – überwiegend jedoch speziell die Mütter – jüngerer, noch nicht schulpflichtiger Kinder werden vor allem bei der Förderung der kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozialen Entwicklung ihrer Kinder unterstützt. Eltern von älteren, bereits schulpflichtigen Kindern sollen im Rahmen der vorgestellten Projekte vor allem näher an die Institution Schule herangeführt werden. Hierbei sollen Berührungängste auf Seiten der Eltern, aber auch des Lehrpersonals abgebaut, den Eltern das deutsche, dreigliedrige Bildungssystem näher gebracht und sie hinsichtlich der formalen schulischen Bildung ihrer Kinder als aktive und mitwirkende Kooperationspartner gewonnen werden. Weiterhin werden für Eltern, deren Kinder sich im Primarbereich befinden, Sprachförderprogramme angeboten, damit sie den Prozess des Zweitspracherwerbs ihrer Kinder unterstützen und dabei gleichzeitig auch ihre eigenen Kenntnisse in der deutschen Sprache erweitern können. Schließlich bestehen Ansätze, die sich auf die Phase des Übergangs der Jugendlichen in einen Beruf bzw. eine berufliche Ausbildung richten und dabei den Eltern wichtige Informationen und Orientierungshilfen zur Verfügung stellen, damit sie diesen Übergang bei ihren Kindern erfolgreich mitgestalten können. (BAMF 2009: 58)

Die Beobachtungen der Autoren decken sich mit einer Hypothese, die während der ausführlichen Recherchen und Bestandsaufnahmen zum vorliegenden Gutachten immer wieder formuliert werden konnte:

Vergleicht man den Bereich der vorschulischen und schulbegleitenden Projekte, so ist festzustellen, dass sich die Angebote hinsichtlich ihrer Komplexität, Dauer und Intensität voneinander unterscheiden. Komplexe und intensive Projekte existieren primär im vorschulischen Bereich. Schulbegleitende Programme sind dagegen vergleichsweise einfach aufgebaut. Hier dominieren Elterncafés oder Elternlotsen, die primär dem Informationsaustausch sowie der Annäherung von Eltern und Schule dienen und bereits ein gewisses Maß an Eigeninitiative und Interesse auf Seiten der Eltern voraussetzen. Programme, die sich an Eltern und Schüler gleichzeitig wenden und auch eine mögliche Verbesserung der Rahmenbedingungen innerhalb der Familien anstreben, sind hier eher selten zu finden. Obwohl die möglichst frühe Unterstützung gefährdeter Familien aufgrund der Fortschreibung, Kumulation und Verfestigung von Entwicklungsstörungen im Lebenslauf der betroffenen Kinder ausgesprochen wichtig ist (Holodynski 2007: 24), ist dennoch danach zu fragen, inwieweit nicht auch noch intensive schulbegleitende Programme die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen könnten. (ebd.)

Die Tatsache, dass die Angebote im Primarbereich bereits weniger werden und nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ nicht dem tatsächlichen Bedarf entsprechen, und dass es im Sekundarbereich – so die Beobachtung der Autorinnen des vorliegenden Gutachtens – nochmals weniger Maßnahmen zur Beteiligung von Eltern (mit und ohne Migrationshintergrund) gibt, stimmt bedenklich. Diese Lücken zu füllen, sollte das vorrangige Ziel derjenigen sein, die Konzepte der Elternbeteiligung entwickeln bzw. weiterentwickeln, damit die in den frühen Jahren mühsam aufgebauten Erziehungs- und Bildungspartnerschaften auch dann noch bestehen, wenn Eltern gegen Ende der schulischen Laufbahn ihrer jugendlichen Kinder wieder in deren Berufswahlprozesse einbezogen werden sollen.

Was für die Anzahl der Programme gilt, gilt auch für die Evaluationen: Im Gegensatz zu den komplexeren vorschulischen Programmen liegen zu schulbegleitenden Programmen keine kontrollgruppengestützte Untersuchungen vor, die Aussagen über langfristige Wirkungen auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen erlauben. In Deutschland kam es lediglich im Rahmen der Evaluation des Projekts Opstapje zu einer solchen Follow-up-Untersuchung, allerdings ging man auch hier nicht der Frage nach, inwieweit das Projekt den Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen beeinflusse (ebd.: 59).

Mit der Beobachtung, „dass eine Vielzahl von Maßnahmen und Projekten existieren, die in aller Regel jedoch nicht aufeinander abgestimmt oder miteinander vernetzt sind“ (ebd.: 62), bestätigt das Working Paper weitere Hypothesen. Die Autoren sehen hierin „die Gefahr, dass die Vielfalt der Anbieter die Zielgruppe überfordert, bestimmte Angebotsbereiche tendenziell über- und andere gleichzeitig unterversorgt bleiben und darüber hinaus verschiedene Anbieter zueinander in Konkurrenz treten, anstatt sich zu ergänzen“ (ebd. sowie Lösel et al. 2006: 151; Holodynski 2007: 84). Es wird empfohlen die unterschiedlichen Angebote besser zu koordinieren, stärker miteinander zu vernetzen und Programme zu entwickeln, die aufeinander abgestimmt Eltern und Kinder über die einzelnen Entwicklungsphasen hinweg unterstützen können. Als gute Beispiele hierfür werden die aufeinander aufbauenden Projekte „Griffbereit“ und „Rucksack“ genannt (BAMF 2009: 62).

Im Bereich der Eltern- und Familienbildung sind zahlreiche Angebote für Familien mit Migrationshintergrund bekannt, nicht zuletzt, weil zentrale ministerielle Berichte, bildungs- und integrationspolitische Publikationen, wie z. B. Integrationsplan, Kinder- und Jugendbericht, Familienbericht, Bildungsbericht etc., sowie von Bund und einzelnen Ländern beauftragte Expertisen immer wieder auf sie verweisen. Diese Hinweise sind jedoch in der Regel unvollständig, was wohl auf die bereits erwähnte Fülle von Groß- und Kleinprojekten zurückzuführen ist. Auffällig ist aber, dass immer wieder die selben Programme empfohlen werden. Offenbar erfüllen diese viele der Qualitätskriterien, die auch wir als wichtig erachten: z. B. Strukturen und Methoden, die möglichst auch die so genannten bildungsfernen Eltern erreichen, eine Orientierung an den Interessen und Bedürfnissen der Zielgruppe, fundierte theoretische Konzepte und inhaltliche Zielsetzungen, Strategien, die nachhaltige Wirkungen fördern sowie Verfahren der Qualitätssicherung und -entwicklung. Eine ausführlichere Darstellung der Qualitätsanfragen findet sich in Anhang B.

Die folgenden Beispiele stellen ebenfalls nur einen Auszug aus den Rechercheergebnissen dieses Gutachtens dar. Hier wurde bewusst der Fokus auf interkulturell ausgerichtete Angebote der Familien und Elternbildung gesetzt.

Good Practice ELTERN- UND FAMILIENBILDUNG

Gutes Beispiel (1): Programme zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung der RAA („Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack in der Grundschule“)

„**Griffbereit**“ ist ein Programm, das die Muttersprachenkompetenz, erste Deutschkenntnisse und die Allgemeinentwicklung bei ein- bis dreijährigen Kindern fördern will. Die Akteure im Griffbereit-Programm sind die Mütter selbst: Sie sind die ersten Sprachvorbilder und haben den engsten Bezug zu ihren Kindern im Alltag. Mit Griffbereit lernen sie, ihre Kinder beiläufig und regelmäßig in entwicklungsfördernde Kommunikations- und Sprachspiele zu verwickeln. Die Besonderheit des Programms liegt in der koordinierten Erst- und Zweitsprachenförderung der Kinder unter Einbeziehung der Elternhäuser.

Quelle: <http://www.raa.de/griffbereit.html> (letzter Zugriff: 18.01.2010)

Zu den beiden Rucksack-Programmen s. Kapitel 6.

Gutes Beispiel (2): Family Literacy am Beispiel von „FLY“ in Hamburg

Family Literacy ist ein aus den USA stammender generationenübergreifender Ansatz zur Stärkung der Sprach- und Schriftkompetenz von Erwachsenen und Kindern. Das Hamburger Projekt FLY war Teil des BLK-Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) und richtet sich an Kinder und ihre Eltern am Übergang vom Kindergarten in die Grundschule. Es startete im Schuljahr 2004/05 und wurde an acht Standorten durchgeführt. Im Rahmen der europäischen Lernpartnerschaft QualiFLY (Quality in Family Literacy) findet ein Erfahrungsaustausch der Hamburger KollegInnen mit ProjektleiterInnen aus anderen Ländern statt. FLY basiert auf einem Drei-Säulen-Modell: (1) Aktive Mitarbeit der Eltern im Unterricht (mit Kindern), (2) Elternarbeit (ohne Kinder) parallel zum Unterricht und (3) Gemeinsame außerschulische Aktivitäten. Im Rahmen des FLY-Projekts wurde z. B. folgende Methoden angewandt: Arbeit mit „Story-Telling-Bags“, Eltern als AutorInnen von mehrsprachigen Minibüchern, Sprachförderkoffer für Eltern, Einrichtung einer „Elternwerkstatt“/eines Family Literacy-Raumes in der Schule u. v. m.

Quellen:

- ▶ Elfert, M./Rabkin, G. (2009). Family Literacy. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 107–120.
- ▶ Elfert, M./Rabkin, G. (Hrsg.) (2007). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- ▶ Elfert, M./Rabkin, G. (2007). Sprachförderung von Migrantenkindern. Family Literacy in Hamburg. In: Textor, M. (Hrsg.). Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch. (<http://www.kindergarten-paedagogik.de/1697.html>; letzter Zugriff: 18.01.2010)
- ▶ Rabkin, G. (2007). Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis – für die Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- ▶ Internet:
 FLY: <http://www.li-hamburg.de/projekte/projekte.Fly/index.html> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
 QualiFLY: <http://www.unesco.org/education/uie/QualiFLY/index.html> (letzter Zugriff: 18.01.2010)

Gutes Beispiel (3): Opstapje – Schritt für Schritt und HIPPY

3.1 Opstapje – Schritt für Schritt:

Opstapje ist ein innovatives Spiel- und Lernprogramm für Kinder ab 18 Monaten und deren Eltern, das ursprünglich aus den Niederlanden stammt (vgl. hierzu Kapitel 3.3.4). Das Programm richtet sich vorrangig an bildungsbenachteiligte Familien, an Familien in schwierigen Lebenslagen sowie an Familien mit Migrationshintergrund. Opstapje dauert 18 Monate (2 x 30 Wochen) und findet im Wesentlichen zu Hause statt. Mit dieser Gehstruktur sollen auch Familien erreicht werden, die andere Angebote der Familienbildung und Erziehungshilfe nicht in Anspruch nehmen. Opstapje ist in seinen Bemühungen wesentlich auf die Mitarbeit der Familien (in der Regel Mütter) angewiesen; das Programm will vorhandene Kompetenzen und Ressourcen der Familien nutzen und erweitern, sie für die Bedürfnisse ihrer Kinder sensibilisieren sowie ihre Eigenverantwortung und Selbstständigkeit stärken (Empowerment-Ansatz). Die Evaluation durch das DJI München 2005 ergab positive Ergebnisse auf allen Ebenen, bis auf folgende Punkte: (1) „Programm überdauernde Wirkung“: Eine Follow-up-Untersuchung 9 Monate nach Ende des Programms zeigte, dass die erreichten Verbesserungen auf der kognitiven und motorischen Verhaltensentwicklung nicht erhalten oder gestärkt werden konnten. (2) Gruppenreffen wurden nur zu 50% wahrgenommen. (3) Erlernte Spielaktivitäten wurden zu wenig selbstständig geübt. Ein wesentliches und nicht überraschendes Ergebnis der Evaluation war, dass Qualität und Erfolg des Programms von der Qualifizierung, der Erfahrung und vom Engagement der Koordinatorin und Hausbesucherin abhängen.

Quellen:

- ▶ Opstapje Deutschland e. V.: <http://www.opstapje.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- ▶ Sann, A./Thrum, K. (2005). Opstapje – Schritt für Schritt. Abschlussbericht des Modellprojektes. München: DJI. (Online verfügbar über <http://www.opstapje.de>)

3.2 HIPPY (arbeitet mit Opstapje zusammen)

HIPPY (*Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters*) ist ein präventives und integrationsförderndes, ursprünglich aus Israel stammendes Familienbildungsprogramm mit dem Ziel der frühen Förderung der Drei- bis Sechsjährigen. Es bereitet Kinder auf die Schule vor, die Hauptakteure sind die Eltern. Vorrangige Zielgruppe sind bildungsbenachteiligte Familien mit Kindern im Vorschulalter. HIPPY Deutschland ist noch nicht umfassend evaluiert, aus dem internationalen Kontext liegen jedoch zahlreiche Untersuchungen Ergebnisse vor.

Quellen:

- ▶ HIPPY Deutschland e. V.: <http://www.hippy-deutschland.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- ▶ Kiefl, W. (1996). Sprungbrett oder Sackgasse? Die HIPPY-Hausbesucherin auf dem Weg zur Integrationshelferin. In: Soziale Arbeit 45, 1, 10–17.

Vergleich der „Produktschienen“ Griffbereit/Rucksack und Opstapje/HIPPY:

- Zwischen den „Produktschienen“ bestehen zunächst im theoretischen Ansatz wesentliche Unterschiede: Während bei Opstapje und HIPPY der Fokus auf der Förderung der Zweitsprache liegt, verfolgen Griffbereit und Rucksack den Ansatz der Förderung der Mehrsprachigkeit. Dabei handelt es sich auch um eine ideologische Frage, d. h. um die Entscheidung zwischen einem defizit- oder ressourcenorientierten Ansatz: Sollen defizitäre Deutschkenntnisse ausgeglichen werden oder soll die vorhandene Zwei- oder Mehrsprachigkeit gefördert werden? Bei Rucksack verpflichtet sich die KiTa zu einem Zweitsprachkonzept, das parallel zum Muttersprachenkonzept eingesetzt wird.
- Opstapje und HIPPY finden zu Hause statt, bauen also auf eine Gehstruktur, wodurch auch Familien, die wenig Erfahrung mit und wenig Kontakt zur Bildungseinrichtung ihrer Kinder haben, gut erreicht werden können. Griffbereit u. Rucksack binden gezielt neben dem Lernort Familie den Lernort KiTa bzw. Schule ein und fördern somit die Kommunikation und Kooperation zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung.
- Hinsichtlich des Einstiegsalters setzt Griffbereit (ab 1 Jahr) früher an als Opstapje (ab 2 Jahren). Bei Opstapje bzw. HIPPY ist eine längere Programmdauer vorgesehen.

Hinweis: Eine schematische „Gegenüberstellung der Förderprogramme für Kinder aus sozial benachteiligten und/oder Migrantenfamilien Opstapje/HIPPY und Rucksack/Griffbereit“ findet sich auch beim AWO-Bundesverband e.V.:

www.familienbildung.info/Dokumente/Gegenueberstellung.doc (letzter Zugriff: 18.01.2010).

Gutes Beispiel (4): FuN – Familie und Nachbarschaft

Das FuN-Programm wurde im Auftrag des Landesinstituts für Qualifizierung NRW in Kooperation mit dem Institut „praepaed“ (Institut für präventive Pädagogik), entwickelt und erprobt und mit ESF- und Landesmitteln aus NRW gefördert. Das Konzept basiert auf einem Modell zur Kooperation und Vernetzung familienbezogener Arbeit im Stadtteil und dient der Förderung der Elternkompetenz sowie der Stärkung des innerfamiliären Zusammenhalts und der Familie im sozialen Umfeld. FuN spricht Familien unabhängig von ihrem sozialen und kulturellen Status an. Die starke Orientierung an konkreten Erfahrungen bietet insbesondere Familien mit Migrationshintergrund und anderen sozial-kulturellen Unterschieden die Chance, sich mit ihren eigenen Erfahrungen und deren Hintergründen an dem Programm zu beteiligen. Auch in Wohngebieten mit einem großen Anteil sozialbenachteiligter Familien eignet sich FuN als eine Form der Elternarbeit von Bildungseinrichtungen gut. FuN bietet aufeinander aufbauende Elemente: (1) FuN-Baby für Mütter mit Kleinkindern bis 1,5 Jahren, (2) FuN-Familie zur Stärkung von Erziehungs- und Mitwirkungskompetenzen und (3) FuN-Berufs- und Lebensplanung, ein Programm, das Eltern dabei unterstützt, ihre heranwachsenden Kinder bei der Berufswahl optimal zu begleiten und auch im familiären Alltag Ausbildungsreife zu fördern. Gleichzeitig werden Schlüsselqualifikationen der Jugendlichen und der Eltern gefördert, die im Berufsleben für beide relevant sind. Das Programm ist durch Frau Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler, Fachhochschule Köln, extern evaluiert. Die Ergebnisse sind in Tschöpe-Scheffler 2006 veröffentlicht.

Quellen:

- ▶ <http://www.praepaed.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- ▶ Brixius, B./Koerner, S./Piltman, B. (2006). FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Op-laden: Verlag Barbara Budrich, 137–160.

Gutes Beispiel (5): frühstart – Deutsch und interkulturelle Bildung im Kindergarten

Im Projekt „frühstart“ gestalten Stiftungen, Migrantenvereine, Ministerien und Städte Integration gemeinsam: „frühstart“ wurde 2004 von der Gemeinnützigen Hertie-Stiftung, der Herbert-Quandt-Stiftung und der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung entwickelt und in Zusammenarbeit mit dem Hessischen Sozialministerium, dem Hessischen Kultusministerium und den beteiligten Städten Frankfurt am Main, Gießen und Wetzlar an zwölf Kindergärten erprobt. Seit September 2008 nehmen insgesamt 36 Kindergärten in zehn Städten am Projekt teil. Mit seinen drei Bausteinen (1) Sprachförderung, (2) interkulturelle Bildung und (3) Elternarbeit zielt „frühstart“ darauf ab, bereits im Kindergarten den Grundstein für Integration und schulischen Erfolg zu legen. Im Sinne einer umfassenden Integrationsförderung will „frühstart“ zudem zu einer besseren Vernetzung der Akteure im Bereich Bildung und Integration vor Ort beitragen. Sowohl die Modellphase (Abschluss 2006) als auch die Transferphase (Abschluss 2010) des Projekts wurden/werden vom efms Bamberg evaluiert.

Quellen:

- ▶ <http://www.projekt-fruehstart.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- ▶ Jampert et al. (2005). Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen, Berlin/Weimar: Verlag das netz.

5.6 Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals

Alle bisher genannten Handlungs- und Kooperationsformen erfordern pädagogisches Personal, das für diese anspruchsvollen Bildungsaufgaben vorbereitet ist und dazu beitragen kann, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Bildungseinrichtungen und Elternhäusern zu schließen und entsprechend zu pflegen.

Im Elementarbereich sollte die dialogische Partnerschaft zwischen Eltern und Erzieherinnen und Erziehern etabliert sein: Sie zählt zu den zentralen Aufgaben der Erzieherinnen und Erzieher der Kindertagesstätte und ist gesetzlich im Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG) vorgeschrieben: So regelt § 5, dass die Eltern nicht nur Wünsche hinsichtlich der Gestaltung der Hilfe (hier: Kindertagesbetreuung) äußern können, sondern dass diesen Wünschen auch entsprochen werden soll, sofern das nicht mit unverhältnismäßigen Mehrkosten verbunden ist. Des Weiteren heißt es in § 22 (Grundsätze der Förderung) Abs. 2:

Tageseinrichtungen für Kinder und Kindertagespflege sollen

- (1) die Entwicklung des Kindes zu einer eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeit fördern,
- (2) die Erziehung und Bildung in der Familie unterstützen und ergänzen,
- (3) den Eltern dabei helfen, Erwerbstätigkeit und Kindererziehung besser miteinander vereinbaren zu können.

(SGB VIII § 22 Abs. 2)

In § 22a Abs. 2 wird auf die Zusammenarbeit mit den Eltern bzw. Erziehungsberechtigten sowie mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen sowie der Schule näher eingegangen:

Die Träger der öffentlichen Jugendhilfe sollen sicherstellen, dass die Fachkräfte in ihren Einrichtungen zusammenarbeiten

- (1) mit den Erziehungsberechtigten und Tagespflegepersonen zum Wohl der Kinder und zur Sicherung der Kontinuität des Erziehungsprozesses,
- (2) mit anderen kinder- und familienbezogenen Institutionen und Initiativen im Gemeinwesen, insbesondere solchen der Familienbildung und -beratung,

(3) mit den Schulen, um den Kindern einen guten Übergang in die Schule zu sichern und um die Arbeit mit Schulkindern in Horten und altersgemischten Gruppen zu unterstützen.

Die Erziehungsberechtigten sind an den Entscheidungen in wesentlichen Angelegenheiten der Erziehung, Bildung und Betreuung zu beteiligen.

(SGB VIII § 22a Abs. 2)

Diese Aufgaben erfordern weitreichende Kenntnisse und Kompetenzen seitens der Erzieherinnen und Erzieher, die oftmals nicht während der Ausbildung erworben werden. Gezielte und systematische Fortbildungsmaßnahmen, die für die professionelle Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern qualifizieren, sind demnach unabdingbar. Dies gilt für das pädagogische Personal des Primar- und Sekundarbereichs ebenso. Erfolgreiche Elternarbeit gerät auch zunehmend in den Mittelpunkt der Anstrengungen von Schulen und setzt mitunter eine Erweiterung der aktuell vorhandenen Kompetenzen der Lehrkräfte voraus, zumal sie in den universitären Curricula nur unzureichend berücksichtigt wird. Entsprechende Fachtagungen für Lehrkräfte und Fortbildungsangebote der Landesinstitute und anderer Lehrerbildungszentren sind daher keine Seltenheit.

Zentral für die Aus- und Fortbildung von pädagogischen Fachkräften – sowohl im Elementar- als auch im Primar- und Sekundarbereich – sind nach Westphal (2009) die kritische Auseinandersetzung mit theoretischen und praktischen Konzepten interkultureller Kompetenz sowie eine „reflexive interkulturelle Kompetenzentwicklung (...), die zur Differenzierung von Selbst- und Fremdverständnissen beiträgt und sich von der Annahme klar umrissener Kulturen, zwischen denen Verstehen und Verständigung stattfindet oder nicht, ausdrücklich distanziert“ (ebd.: 94). Für die Qualifizierung pädagogischen Personals für die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern schlägt Westphal (2009) einen Ansatz vor, der sich – in Anlehnung an Pavkovic (1999) Modell der interkulturellen Beratungsarbeit – an vier Dimensionen von interkultureller Kompetenz orientiert:

- (1) Die **migrationsspezifische Dimension** berücksichtigt die gesellschaftliche Dynamik asymmetrischer Beziehungen im Mehrheiten-/Minderheitenverhältnis, die Erfahrung von Diskriminierung und Rassismus, die Motivationen, Formen und Verläufe von Migrationen, die gesellschaftliche Partizipation und Integration sowie Prozesse von Zugehörigkeit und Ausgrenzung.
- (2) Die **kulturspezifische Dimension** bezieht sich auf relevante Formen der alltäglichen sozialen Praxis, wie soziokulturelles Milieu, soziale Rollen von Frau und Mann, Religion, Sprache, Kommunikationsstile und -formen, Verhältnis zu Zeit, zur Natur, zum Individuum, kulturelle Selbst- und Fremdortungen, verändernde Einwandererkulturen, Jugendkulturen.
- (3) Auf der [Ebene der] **psychologischen bzw. pädagogischen Dimension** ist das Verstehen von psychodynamischen Prozessen in zwischenmenschlichen Beziehungen, wie Familiendynamiken, geschlechts- und altersspezifische Entwicklungstypiken, Stereotypenbildungen, Wirkungen von Vorurteilen, eigene Schulerfahrungen u. a. zu erfassen.
- (4) Die *soziale und sozialstrukturelle Dimension* hat den Einfluss der sozialen Lebensbedingungen im konkreten Alltag wie soziale Lage, Wohn- und Einkommensverhältnisse, berufliche Situation, soziale Netze im Lebensumfeld/Stadtteil etc. zu berücksichtigen.

(Westphal 2009: 97)

Der Vorteil dieses mehrdimensionalen Zugangs liegt nach Westphal (ebd.: 97) hauptsächlich darin, dass die für verschiedene Einflussfaktoren sensibilisierten Pädagoginnen und Pädagogen Problemstellungen präziser in ihren ursächlichen Voraussetzungen und Wirkungen erkennen. Der „Gefahr, Themen und Problemstellungen, die eher sozialer Natur sind, als psychologische oder kulturelle abzuhandeln oder umgekehrt“ (ebd.), werde dadurch entgegengewirkt.

Neben dem Erwerb dieses komplexen Wissens nennen Herwartz-Emden/Mehring (2009) drei weitere zentrale „Kerndimensionen“ für die Aus- und Weiterbildung des pädagogischen Personals der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen: Den Erwerb allgemeiner kommunikativer Kompetenzen und Strategien („Wie lerne ich mit Eltern zu kommunizieren und in einen Austausch zu treten?“), den Erwerb von Fertigkeiten und Strategien zur Vermittlung zwischen den verschiedenen Lernorten der Schülerinnen und Schüler („Wie baue ich Brücken zwischen Familie und Einrichtung?“) sowie zum Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit den Eltern („Wie erreiche ich

die Kooperation mit den Eltern zur Unterstützung der Kinder?“).

Angesichts der großen Bedeutung der Zusammenarbeit von Pädagoginnen und Pädagogen und Eltern für die Lernprozesse der Kinder und Jugendlichen müssen Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrerinnen und Lehrer dazu befähigt werden, nicht nur angemessen mit einer heterogenen Kindergruppe oder Klasse umzugehen, sondern auch mit einer heterogenen Elternschaft.

Interkulturelle Kompetenz sollte zum Angebotsprofil aller Aus- und Fortbildungsträger im pädagogischen Bereich gehören. Immer noch kommen zu viele Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte von ihrer Ausbildung in die Praxis, ohne auf die multikulturelle Situation in den Kindertageseinrichtungen und Schulen angemessen vorbereitet worden zu sein. Springer-Geldmacher formuliert daher folgenden Innovationsbedarf: „Interkulturelle Kompetenz muss im Regelbetrieb der Aus- und Fortbildung von Erziehern und Erzieherinnen kontinuierlich vermittelt werden. Interkulturelle Erziehung muss durchgängiges Prinzip für alle Fächer und alle Handlungsbereiche von Erzieherinnen und Erziehern sein. Interkulturelle Kompetenz muss bei Lehrenden genauso verankert sein wie bei Erzieherinnen und Erziehern.“ (Springer-Geldmacher 2007: 2).

Good Practice QUALIFIZIERUNG DES PÄDAGOGISCHEN PERSONALS**Gutes Beispiel (1): Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz (RAA)**

Der Zertifikatskurs „Interkulturelle Kompetenz“ zielt darauf ab, interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation für Erzieherinnen und Erzieher sowie Fachkräfte in Kindertagesstätten und Einrichtungen der Bildungsarbeit zu erhöhen. Das Konzept ist auch auf andere Berufsfelder übertragbar und wurde u. a. bereits für Lehrkräfte und Beraterinnen und Berater in der Berufsorientierung umgesetzt. Der Kurs besteht aus verschiedenen Bausteinen:

- (1) Interkulturelle Sensibilisierung
- (2) Ausländerrecht und Migration
- (3) Sprache, Sprachentwicklung, Förderung von Mehrsprachigkeit
- (4) Arbeit mit Eltern
- (5) Organisationsentwicklung
- (6) Religion in der Migration
- (7) Kommunikation und Konfliktbearbeitung
- (8) Antirassistische interkulturelle Ansätze in der Kita

Der Zertifikatskurs wurde in seiner Wirksamkeit in Bezug auf den Kompetenzaufbau und die Nutzbarmachung für die eigene Berufspraxis bzw. Organisation durch die Fachhochschule Düsseldorf wissenschaftlich evaluiert (s. Fischer et al. 2005).

Quellen:

- ▶ RAA (Hrsg.) (2005). RAA in NRW: 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen.
- ▶ Fischer, V./Springer, M./Zacharaki I. (Hrsg.) (2005). Interkulturelle Kompetenz. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag.

Gutes Beispiel (2): Praxis- und Arbeitsmaterialien für Lehrkräfte zur interkulturellen Elternarbeit

2.1 TOOL „Elemente aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld“ (BIE am LI Hamburg): Bei dem Tool handelt es sich um eine Checkliste zur interkulturellen Elternarbeit an Schulen, die von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelt wurde. Interessierte Lehrkräfte oder Schulleitungen können sie verwenden, um zu überprüfen, welche Maßnahmen sie bereits durchführen und welche sie ggf. vorhaben zu initiieren. Die Autorinnen geben zu beachten, dass die aufgeführten Maßnahmen und Kategorien (Kontakt Lehrperson – Eltern, Elternabende, Mehrsprachigkeit, Elternngremien/partizipation, Elternbildung, Mithilfe der Eltern in der Schule/spezielle Angebote der Schule an die Eltern, Kooperation verschiedener Einrichtungen im Stadtteil) eine große Bandbreite darstellen und dass daher jede Schule entscheiden muss, welche der genannten Elemente für ihr spezielles Profil sinnvoll sind.

Quellen:

- ▶ Brügel, Dragica/Hartung, Regine (2008). Aktivierende Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld. In: DVLFb (Hrsg.). Forum Lehrerfortbildung, Heft 42, Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der interkulturellen Bildung. Hildesheim: DVLFb, 86–92.
- ▶ Online: http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Checkliste_interkult._Elternarbeit.pdf (letzter Zugriff: 18.01.2010)

2.2 Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit: Das „Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit“ richtet sich zwar in erster Linie an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die Elterntreffs organisieren möchten, die Informationsmaterialien können aber auch von (z. B. herkunftssprachlichen) Lehrkräften verwendet werden, die (z. B. in ihrer eigenen Muttersprache) Elterninformationsveranstaltungen an den Schulen durchführen möchten. Die enthaltenen Materialien können bei schulischen Elternabenden, Sprachkursen, Integrationskursen sowie bei allen anderen Formen der Elternarbeit im Bereich der Berufsorientierung eingesetzt werden. Zusätzlich zu vier thematischen Kapiteln enthält der Band Extra-Materialien für Lehrerinnen und Lehrer, so z. B. eine „Checkliste Elterninformationsabend“ u. a. Ein Großteil der Materialien ist zusätzlich auch in den Sprachen Farsi, Polnisch, Russisch und Türkisch nach Absprache per E-Mail erhältlich.

Quellen:

- ▶ Medvedev, A./Eralp, H./Kümmerle, S. (2009). Handbuch für die interkulturelle Elternarbeit. Hamburg: KWB – Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e. V.
- ▶ http://www.bqm-hamburg.de/c_eltern.php (letzter Zugriff: 18.01.2010).

2.3 Materialiensammlung und Handbuch zur Interkulturellen Elternarbeit (CD-ROM)

Quelle: Jürgen Bärsch (Hrsg.) (2005). Materialiensammlung und Handbuch zur Interkulturellen Elternarbeit (CD-ROM). Köln: KNI PAPERS 01/05.

6 Die Praxis der RAA im Bereich der interkulturellen Elternbeteiligung

6.1 Das bundesweite RAA-Netz

„RAA steht für Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“, heißt es auf der Internetseite der Hauptstelle der RAA¹²⁸. Die oft gestellte Frage nach dem zweiten A in der Abkürzung klärt sich bei einem Blick über Nordrhein-Westfalen – dort befindet sich der Hauptsitz aller RAA – hinaus auf das gesamte bundesweite RAA-Netz: Vereinzelt wird die Abkürzung noch nach ursprünglicher Tradition in „Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen“¹²⁹ aufgelöst. Inzwischen vereint das bundesweite Netz Regionale Arbeitsstellen bzw. assoziierte Projekte in sieben verschiedenen Bundesländern; die jeweilige Namensgebung der Stellen bzw. Vereine variiert je nach Standort.¹³⁰ Die Koordination der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der RAA erfolgt über die RAA Berlin in Kooperation mit der Hauptstelle der RAA-NRW. Eine Steuergruppe, in der jedes Bundesland vertreten ist, klärt die gemeinsamen Vorhaben sowie Arbeits- und Abstimmungsprozesse. Die Arbeit der Bundesarbeitsgemeinschaft wird von der Freudenberg Stiftung finanziert.

Das bundesweite RAA-Netz umfasst derzeit die Hauptstelle RAA NRW mit Sitz in Essen, 27 Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen (RAA) in Nordrhein-Westfalen, die sich in Landesförderung und kommunaler Trägerschaft befinden, und die Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der RAA mit zusätzlich rund 20 RAA bzw. assoziierten Projekten in sechs weiteren Bundesländern.¹³¹

¹²⁸ Vgl. <http://www.raa.de/uber-uns.html> (letzter Zugriff: 19.12.2009).

¹²⁹ Z. B. RAA Brandenburg – Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen, Jugendarbeit und Schule, Brandenburg.

¹³⁰ Z. B. RAA Hoyerswerda/Ostsachsen – Regionale Arbeitsstellen für Bildung, Demokratie und Lebensperspektiven e. V.

¹³¹ Vgl. hierzu Anhang C.

Die ersten Regionalen Arbeitsstellen entstanden vor ca. 30 Jahren¹³², andere kamen weitaus später hinzu. Wenige mussten wieder schließen.¹³³ Im Unterschied zu den seit 1980 aktiven nordrhein-westfälischen RAA, die in kommunale Verwaltungsstrukturen eingebunden sind, agieren manche RAA in den neuen Bundesländern im strukturellen Rahmen freier Träger der Jugendhilfe.

Die seit nunmehr fast 30 Jahren bestehenden RAA in Nordrhein-Westfalen sind unter dem Namen "Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien" inzwischen in vielen größeren Städten verankert und in die vorhandenen Strukturen kommunaler Verwaltungen integriert. Die Hauptstelle RAA NRW sichert als zentrale Koordinierungs- und Servicestelle den Erfahrungsaustausch und gibt Impulse für die Weiterentwicklung der Arbeit des RAA-Verbundes. In Nordrhein-Westfalen werden die RAA vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration sowie vom Ministerium für Schule und Weiterbildung des Landes Nordrhein-Westfalen und den jeweiligen Kommunen bzw. Kreisen gefördert.

Da diese strukturelle Verankerung in den neuen Bundesländern (Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen) nicht möglich war, wurde 1991 unter Leitung der ehemaligen Ostberliner Ausländerbeauftragten Anetta Kahane ein eingetragener Verein unter dem Namen „Regionale Arbeitsstellen für Ausländerfragen“ als Dach für alle Regionalstellen der neuen Bundesländer – Berlin, Brandenburg, Mecklenburg-Vorpommern und Sachsen – gegründet. Die Situation in den neuen Bundesländern, die schon Anfang der 1990er Jahre von einer wachsenden Zahl rechtsextremistischer Gewalttaten geprägt war, erforderte zudem einen neuen inhaltlichen Fokus der Praxis der RAA. Während sich in den RAA der alten Bundesrepublik der Blick vor allem auf die Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen richtete, erwies es sich im Osten Deutschlands darüber hinaus als dringliche Aufgabe, den Schulen und Jugendeinrichtungen Be-

¹³² Die erste RAA wurde mit Mitteln der Firma Freudenberg 1979 in Weinheim entwickelt und diente als Prototyp für weitere RAA, deren Verbreitung und Zusammenarbeit von der Freudenberg Stiftung ab Stiftungsgründung (1984) gefördert wurde (vgl. hierzu: <http://www.freudenbergstiftung.de/index.php?id=500>; letzter Zugriff: 30.12.2009).

¹³³ Die RAA Rostock musste beispielsweise im Jahr 2005 nach zehnjähriger Tätigkeit aufgrund fehlender Unterstützung durch die Hansestadt ihre Tätigkeit bis auf Weiteres beenden (vgl. http://www.raa-mv.de/cms/index.php?SESS_ID=mpjgddzcnpj&s_id=76; letzter Zugriff: 30.12.2009).

ratung und Begleitung, Informationen und methodisches Werkzeug, Partner und Geld zur Verfügung zu stellen, um der sie oftmals überfordernden Entwicklung von Fremdenfeindlichkeit und Gewalt wirksam begegnen zu können.¹³⁴

Allein aufgrund besagter unterschiedlicher regionaler Voraussetzungen und Bedarfslagen können Unterstützungseinrichtungen wie die RAA nicht bundesweit einem einheitlichen Ansatz folgen, sondern müssen bedarfsgerecht und flexibel agieren und reagieren. Diese Handlungsspielräume und die daraus resultierende Handlungsvielfalt sind in der Praxis des bundesweiten RAA-Netztes klar erkennbar. Nichtsdestotrotz können auch eine klare gemeinsame Linie, ein roter Faden und ein für alle richtungsweisendes Leitbild den Zusammenhalt und die Handlungskraft der RAA insgesamt, aber auch aller einzelnen Regionalen Arbeitsstellen stärken. Es kann nur von Vorteil sein, wenn regelmäßiger Erfahrungs- und Erkenntnisaustausch, enge Kooperation, gemeinsame Projekte und stetige Vernetzung – auch über Landesgrenzen hinweg – gepflegt bzw. ggf. noch stärker als bisher in die Programme der jeweiligen Standorte integriert werden. Wenngleich eine Beurteilung dessen für Außenstehende schwierig ist, kann zweifelsohne konstatiert werden, dass dieser rote Faden existiert. So schreiben Christian Petry, Geschäftsführer der Freudenberg Stiftung und Dr. Reinhart Freudenberg, Vorsitzender deren Kuratoriums, in ihrem Vorwort zur Jubiläumsschrift der RAA NRW (2005):

Alle diese RAA unterscheiden sich sehr voneinander. Das ist nicht erstaunlich. Erstaunlich ist, dass es Aspekte gibt, in denen sie sich ähneln trotz unterschiedlicher thematischer Schwerpunkte und rechtlicher Konstruktionen. Wenn ein RAA-Mitarbeiter mit verbundenen Augen etwa von Dortmund nach Hoyerswerda geführt würde, würde er bald erkennen, dass er sich in einer RAA befindet, auch wenn sie ihm nicht vertraut ist. Viele kennen sich aber inzwischen durch gemeinsame Projektarbeit und wissen die gegenseitigen Anregungen und auch Hilfestellungen zu schätzen. (RAA NRW 2005: Vorwort, 12)

Diesen Gedanken – trotz der unterschiedlichen Ausgangslagen miteinander in Verbindung und im Austausch zu sein, voneinander zu wissen und zu lernen, d. h. über die Praxis der Partner informiert zu sein, sowie die Möglichkeiten des Austauschs und der

¹³⁴ Vgl. hierzu <http://www.raa-mv.de> (letzter Zugriff: 18.01.2010).

gegenseitigen Information zu verbessern – gilt es auch für die Zukunft beizubehalten und zu stärken.

Die gute Praxis einzelner RAA könnte gewiss noch mehr als bisher sicht- und nutzbar gemacht werden. Nicht alle RAA haben eine eigene Internetpräsenz. Dennoch gibt es für die meisten RAA wenigstens eine oder mehrere Informationsseiten unterschiedlichen Umfangs und Inhalts. In Nordrhein-Westfalen sind diese in die Internetpräsenz der jeweiligen Stadt integriert. In einigen Fällen existieren mehrere auf verschiedenen Plattformen angesiedelte Informationsseiten, die in manchen Fällen schwer zu finden sind. Ein so aktives, professionelles, kontinuierlich gewachsenes, von Beginn an produktives und nachweislich erfolgreiches Netzwerk wie das der RAA sollte der Öffentlichkeit als solches präsentiert werden – beispielsweise in Form eines transparenten, gut miteinander verwobenen virtuellen Netzwerkes, das die Leitbilder nach außen spiegelt, Einblicke in ein breites Erfahrungsspektrum gewährt und Zugriffe von einer RAA zu allen anderen, von einem Projekt an Standort A zum gleichen oder ähnlichen an Standort B etc. ermöglicht. Inwieweit eine derart komplexe Verlinkung realisierbar wäre, ist angesichts der unterschiedlichen Strukturen und Vorgaben der einzelnen Arbeitsstellen sicherlich fraglich. Auch intern ist zur Pflege der bestehenden Netzwerke geraten, die dem Informations- und Wissenstransfer, dem Austausch von Expertise und der gemeinsamen Ideenschmiede dienen.

6.2 Leitideen und Ziele der RAA

Konzipiert ist die RAA als Einrichtung, die „wissenschaftliche Erkenntnisse für die pädagogische und sozialpädagogische Praxis der Integration von Migranten zugänglich macht“ (RAA NRW 2005: Vorwort, 7). Sie versteht sich als Einrichtung, „die nicht nur eng auf die meist zuständigen Schulverwaltungsämter zugeschnittene Funktionen hat, sondern immer auf Innovationslücken staatlichen Handelns durch die Entwicklung eigener Projekte reagieren konnte“ (ebd. 8) und darüber hinaus als „Innovations-, (...) Vermittlungs- und Dienstleistungsagentur für andere, die nach neuen Lösungen für

Probleme im Feld der Migration und Integration“ (ebd.) suchen. Angesichts des breiten Angebotsspektrums der RAA, das neben den Schwerpunktthemen Migration und Integration je nach regionalen Bedarfen auch die Bearbeitung von Problemen wie Fremdenfeindlichkeit, Jugendgewalt, rechtsextremistisch bestimmter Alltagskultur u. a. berücksichtigt, sowie der enormen Projekt- und Produktvielfalt, die im Laufe der Jahre entstanden ist, ist es schwierig, die Handlungsfelder und Wirkungsbereiche der RAA einzugrenzen und kurzfristig, sie auf die Themen „Migration“ und „Integration“ zu beschränken, wenngleich eines der Hauptanliegen der RAA tatsächlich darin besteht, „überall dort dabei [zu sein], wo es um die Verbesserung der Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die Beteiligung von Eltern am Bildungsprozess und für gleichberechtigte Teilhabe von Migrantinnen und Migranten in allen gesellschaftlichen Bereichen und die interkulturelle Öffnung der öffentlichen Dienstleister geht“ (ebd. 9).

Die RAA entwickelte unterschiedlichste Konzepte und Produkte im Bereich interkultureller Erziehung, Bildung und Sprachförderung für alle Lebens- und Lernphasen vom Kleinkindalter bis hin zum Übergang in die berufliche Bildung sowie im Bereich der politischen Bildung – insbesondere der Antirassismus- und Demokratiebildung. Einige der Konzepte und Produkte zeichnen sich durch ihre regionale Übertragbarkeit aus, andere orientieren sich an besonderen Bedarfslagen einzelner Bildungseinrichtungen bzw. an kommunalen Spezifika. Allen gemein ist der Ansatz der Ressourcenorientierung, nach dem Menschen mit Migrationshintergrund nicht unter dem Blickwinkel des Problems und der Defizitbewältigung betrachtet werden, sondern deren Kompetenzen und Potenziale erkannt, gestärkt und genutzt werden. So arbeiten die RAA nicht nur in multiprofessionellen, sondern auch in multikulturell zusammengesetzten Teams „nicht ‚für‘, sondern ‚mit‘ Migrantinnen und Migranten für eine erfolgreiche Integration“ (ebd. 9).

Die RAA waren von Beginn an offen für internationale Erkenntnisse und Erfahrungen. Einige zentrale Leitideen, denen die Arbeit der RAA folgt, entstammen dem ursprünglich aus dem angelsächsischen Raum stammenden Ansatz der „Community Education“, der u. a. auf die Öffnung von Schulen für interkulturelle Erziehung und Schulent-

wicklung abzielt. Anregungen für die Realisierung von „Community Education“ holten sich einige RAA-Gruppen z. B. in Coventry (Mittelengland), wo dieser Ansatz bereits in den 1970er und 1980er Jahren eine eindrucksvolle institutionelle Ausgestaltung fand. Dass der Begriff „Community Education“ nicht leicht zu definieren ist, zeigt der Bericht der RAA nach einer Exkursion zum Referenzort Coventry im Jahr 1980. „Community Education stehe für Vielerlei, nämlich „für die Nutzung des Schulgebäudes am Abend, für Elternbars in der Sekundarschule, Erwachsenenbildung, Sprachkurse für (...) pakistanische Mütter, Curriculum-Entwicklung, Programme für arbeitslose Jugendliche, Eltern- und Jugendarbeitslosenräume in Schulen, Sozialarbeiter in der Schule und eine Menge in unseren Augen exotischer Ideen“ (Hofmann u. a. 1993: 34). Der 1984 gegründete Verein zur Förderung von Community Education COMED e. V., Kooperationspartner der BAG der RAA, formuliert die folgende Begriffsbestimmung, die die Breite und Vielfalt der Leitideen, die hinter „Community Education“ stehen, verdeutlicht:

Community Education ist das Bemühen, Schule und Gemeinwesen zusammenzubringen und Lernen mit Blick auf lokale und regionale Entwicklungen zu gestalten.

Community Education hat zum Ziel, ressort- und bereichsübergreifende Kooperation und Vernetzung zwischen Schule und Einrichtungen der Berufs- und Weiterbildung, der Kultur- und Sozialarbeit, der Jugendhilfe sowie außerschulischer Lebenswelten zu fördern und mit dem realen Leben in der Gemeinde und in der Region zu verknüpfen.

Community Education unterstützt das Lernen in Sinn- und Lebenszusammenhängen, das Gestalten der Lebensqualität durch Selbsthilfe und Mitbestimmung zum Wohle des Einzelnen und des gesamten Gemeinwesens.

Lebenslanges Lernen, Integration von Randgruppen, generationenübergreifende Ansätze, interkulturelle Orientierung, global denken – lokal handeln sind Leitbegriffe von *Community Education*.

(Quelle: <http://www.community-education.de>; letzter Zugriff: 01.09.2009)

Während sich das deutsche Bildungswesen noch lange nicht den Leitideen der „Community Education“ verschrieben hat, haben die RAA – dank ihrer Offenheit für die internationale Theorie und Praxis – die Bedeutung von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ (vgl. Kapitel 4), die andernorts z. B. unter dem Namen *School, Family, and Community Partnerships* längst Programm sind, bereits in ihren Anfängen erkannt und

bei der Entwicklung zahlreicher RAA-Programme und -produkte berücksichtigt, was sich in deren Erfolgen widerspiegelt.

Die RAA stellen hohe Ansprüche an ihre Arbeit. Als Service-, Beratungs- und Dienstleistungseinrichtungen arbeiten sie nach einem ganzheitlichen Ansatz interkultureller Bildung und Erziehung. Mit ihren Angeboten in der Elementarerziehung, in der Schule und beim Übergang von der Schule in den Beruf verfolgen sie das Ziel, aktiv die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund zu verbessern und eine gleichberechtigte Teilhabe der Migrantinnen und Migranten in allen gesellschaftlichen Bereichen durchzusetzen. Um diese Ziele zu erreichen, agieren die RAA auf verschiedenen Ebenen. Konzepte und Programme für und mit Eltern mit Zuwanderungsgeschichte sind wichtige Schwerpunkte ihrer Arbeit. Einen wichtigen Förderer dieses Tätigkeitsfeldes finden die RAA in einem ihrer engsten Partner, der Freudenberg Stiftung. Innerhalb des Schwerpunktbereichs „Integrationsgesellschaft“ konzentriert sich die Freudenberg Stiftung auf vier wesentliche Aspekte: „die sprachliche und schulische Förderung von Kindern, die Einbeziehung ihrer Eltern, die Bildungsförderung von Roma und die Qualitätsentwicklung von Themen der Integration und kulturellen Vielfalt in den Medien“ (Freudenberg Stiftung 2009: 6). „Wenn die Distanz zwischen Elternhaus und Schule groß ist, dann ist die Förderung der Kinder in der Schule behindert“ (ebd.), heißt es im anlässlich des 25-jährigen Bestehens der Freudenberg Stiftung publizierten Berichts. Sozial- und erziehungswissenschaftliche Studien sowie internationale Schulleistungstudien haben gezeigt, dass Familie und Eltern eine entscheidende Rolle für den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen spielen.¹³⁵ Dass Eltern in der Philosophie und in den Leitideen der RAA (und deren Partnern) einen so hohen Stellenwert haben, deutet bereits darauf hin, dass die aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnisse und Erfahrungen aus der internationalen *Good Practice* auch in der Praxis der RAA Berücksichtigung finden. Um Aussagen dahin gehend treffen zu können, inwieweit sich einzelne aus dem Forschungsstand abgeleitete Konsequenzen für tatsächlich erfolgreiche Konzepte der Elternbeteiligung¹³⁶ auch in der Praxis der RAA niederschlagen, muss ein genauerer Blick auf die Konzepte der Produkte, Programme und Projekte geworfen werden.

¹³⁵ Vgl. hierzu Kapitel 3.

¹³⁶ Vgl. hierzu Kapitel 3.5.8.

6.3 Reflexion der RAA-Praxis anhand von Qualitätsanfragen und wissenschaftlich erwiesenen allgemeinen Erfolgsfaktoren

In Kapitel 3.5.8 wurden bereits wesentliche Erfolgsfaktoren für Konzepte der Beteiligung von zugewanderten Eltern beschrieben. Die nachfolgend aufgelisteten Qualitätskriterien gelten zunächst allgemein für die Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern, unabhängig davon, welche Handlungsformen gewählt werden. Dass es nicht die eine richtige Form gibt, steht außer Frage. Vielmehr kommt es darauf an, möglichst viele Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen, unterschiedliche Formen sinnvoll miteinander zu kombinieren und sie inhaltlich aufeinander zu beziehen. Wie in Kapitel 5 gezeigt wurde, können sowohl für einzelne Handlungsformen als auch für umfassende Konzepte Qualitätskriterien und Erfolgsfaktoren benannt werden.

Bezieht man weitere aktuelle Ergebnisse nationaler und internationaler Forschungen ein, gelten diejenigen Konzepte im Allgemeinen als erfolgsversprechend, die

... **den richtigen Zeitpunkt und die richtige Dauer wählen, d. h.**

- möglichst früh ansetzen und die Familien/Eltern möglichst ab Geburt an öffentliche Institutionen heranzuführen und im sozialen Raum vernetzen,
- langfristig angelegt sind, d. h. Familien/Eltern in allen Entwicklungsphasen der Kinder – insbesondere an den Übergängen im Bildungssystem¹³⁷ – begleiten und anleiten.

... **das Hauptaugenmerk auf die Kinder und Jugendlichen richten, d. h.**

- den verschiedenen Entwicklungs-, Lern- und Bildungsphasen der Kinder bzw. Jugendlichen Rechnung tragen,
- die unterschiedlichen Einstellungen der Kinder bzw. Jugendlichen zu Lehrer-Eltern-Beziehungen berücksichtigen,
- die Kinder und Jugendliche in Entscheidungsprozesse einbeziehen,
- den Schwerpunkt auf die direkte elterliche Unterstützung der häuslichen Lernprozesse der Kinder legen,
- den Eltern konkrete und handlungsanleitende Informationen an die Hand geben, die auf das Lernen des eigenen Kindes Bezug nehmen.

... **für alle Eltern gleichermaßen zugänglich und nützlich sind, d. h.**

- alle Eltern gleichermaßen adressieren, einladen und beteiligen,

¹³⁷ Gemeint sind die Übergänge (1) in den Elementarbereich, (2) vom Elementar- in den Primarbereich, (3) vom Primar- in den Sekundarbereich und (4) Schule-Ausbildung/Beruf.

- Schwellen- und Berührungängste durch ein vielfältiges Beteiligungsangebot und verschiedene Kommunikationskanäle abbauen (anonyme Großveranstaltungen, Veranstaltungen für kulturell homogene Gruppen, individuelle Angebote),
 - niedrigschwellig¹³⁸ sind, d. h. geeignete Methoden für benachteiligte/schwer erreichbare Eltern bereithalten,
 - bei Risikokonstellationen besondere Methoden (z. B. Hausbesuche) bereithalten,
 - mehrsprachig informieren, beraten und bilden,
 - nicht nur zwischen verschiedenen Sprachen, sondern auch unterschiedlichen kulturellen Sichtweisen vermitteln,
 - bezüglich Inhalt, Sprache, Stil und Kommunikationskanal adressatengerecht sind,
 - bei Informations- und Beratungsveranstaltungen, -gesprächen und -medien die Informationsbasis/Vorkenntnisse der Eltern berücksichtigen und an den Perzeptions- und Kommunikationsgewohnheiten und -erfahrungen der Eltern anknüpfen,
 - sich sowohl bei inhaltlichen als auch organisatorischen Fragen an den Bedürfnissen der Familien orientieren,
 - fallbezogene statt standardisierte Formen und Methoden wählen.
- ... **ressourcen- und nicht defizitorientiert arbeiten, d. h.**
- die Heterogenität und Verschiedenheit innerhalb der Elternschaft erkennen und anerkennen,
 - die kulturellen und sozialen Voraussetzungen aller Eltern ernst nehmen,
 - kulturelle und sprachliche Vielfalt als Potenzial und Chance begreifen und vermitteln,
 - die spezifischen Kompetenzen der zugewanderten Eltern aufgreifen und stärken,
 - Unterschiede thematisieren und akzeptieren, aber den Eindruck kultureller Fremdheit vermeiden,
 - weder Anpassung noch vorschnelle Harmonisierung erzwingen,
 - zwischen kulturellen Faktoren und sozialer Lage differenzieren.
- ... **in den Bildungseinrichtungen/beim pädagogischen Personal die nötigen Voraussetzungen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schaffen, d. h.**
- vom gesamten Kollegium einer Bildungseinrichtung (KiTa, Schule) mitgetragen werden,
 - sowohl das pädagogische Personal (Erzieherinnen und Erzieher, Lehrkräfte etc.) als auch die Elternschaft für die Heterogenität innerhalb der Elternschaft sensibilisieren,
 - fundierte und umfangreiche Aus- und Fortbildungsmöglichkeiten für das pädagogische Personal bieten,

¹³⁸ „Niedrigschwellig meint die Verortung im unmittelbaren Lebensumfeld der Familie, ohne strenge Reglements bezüglich der Teilnahmebedingungen, nach Möglichkeit für die Nutzer/innen kostenneutral und flexibel in der Wahl der Themen, die aktuell behandelt werden.“ (Tschöpe-Scheffler/Bundschuh 2006: 256); vgl. hierzu auch den Exkurs „Die Frage nach der Niederschwelligkeit“ im Anschluss an diese Liste.

- eine Begegnung von Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen auf gleicher Augenhöhe ermöglichen,
- gleichberechtigte und partnerschaftliche Beziehungen zwischen Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen fördern,
- einen wechselseitigen Informationsaustausch zwischen Eltern und Pädagoginnen und Pädagogen fördern,
- Eltern mit Zuwanderungsgeschichte in die Beteiligungsstrukturen der Bildungseinrichtung integrieren.

... **in den Familien/bei den Eltern die nötigen Voraussetzungen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schaffen, d. h.**

- Eltern ermutigen und unterstützen, mit den Bildungseinrichtungen zu kooperieren,
- Elternbildung und Elterntraining einen hohen Stellenwert beimessen,
- Eltern nicht überfordern,
- Eltern mit Zuwanderungsgeschichte Zugehörigkeitsgefühl und Selbstbewusstsein vermitteln,
- Eltern mit Zuwanderungsgeschichte in ihrer Erziehungsverantwortung und -kompetenz stärken,
- Eltern darin bestärken, dass sie – unabhängig von ihrem eigenen Bildungsstand und ihren eigenen Sprachkenntnissen – ihre Kinder in ihren Lernprozessen erfolgreich unterstützen können,
- Eltern darin unterstützen und anleiten, zu Hause ein lernförderliches Klima zu schaffen.

... **offen sind für Zusammenarbeit, Austausch, Kritik und Entwicklung, d. h.**

- sich am Aufbau von umfassenden Bildungsnetzwerken beteiligen,
- zur interkulturellen Öffnung von Bildungseinrichtungen und Institutionen der *Community* beitragen,
- die *Community* der Familien einbeziehen,
- regelmäßig evaluiert werden.

Exkurs: Die Frage nach der Niederschwelligkeit

Um den im Zusammenhang mit Elternarbeit immer wieder verwendeten Begriff der „Niederschwelligkeit“ zu klären, sei auf einen Abschnitt aus Tschöpe-Scheffler (2006) verwiesen. Das so verstandene Konzept der Niederschwelligkeit liegt auch dem vorliegenden Gutachten zugrunde.

Da es das allgemeine Ziel der Elternbildung ist, die Erziehungskompetenz und Erziehungsautorität möglichst vieler Eltern zu unterstützen, müssen die Angebote auch solchen Eltern zugänglich gemacht werden, für die die Zugangsschwellen zu Familienbildungsstätten oder Erziehungsberatungsstellen zu hoch sind. Um mit diesen Institutionen Kontakt aufzunehmen, bedarf es bereits bestimmter sozialer Ressourcen, über die nicht alle Eltern verfügen. Auch die Inhalte und Methoden und damit verbunden die sprachlichen und intellektuellen Anforderungen orientieren sich in den meisten Fällen an bildungsgewohnten Eltern. Das, was einige Anbieter als niederschwellig bezeichnen, z. B. die kurze Kursdauer, stellt kein primäres Kriterium für Niederschwelligkeit dar. Sprachbarrieren, kulturelle und institutionelle sowie Verhaltensbarrieren spielen hier eine wichtigere Rolle. Von daher lautet die Frage, die sich an einem niederschwelligen Konzept orientiert, wie die Angebote methodisch (d. h., vor allen Dingen projekt- und aktionsorientiert), räumlich (im sozialen und bekannten Nahraum) und strukturell (ausgehend von bekannten, vertrauten Bezügen) in die jeweilige Lebenswelt der Familien eingebunden sind. Ideal ist von daher eine Integration der Elternarbeit in Kooperation mit dem bereits bestehenden Gesundheitssystem und pädagogischen Institutionen (Hebammen, Kinderärzten, Kindertageseinrichtungen und Schulen) oder im Stadtteil vor Ort.

Quelle: Tschöpe-Scheffler 2006: 292f.

Ziel der vorliegenden Expertise ist die wissenschaftliche Begutachtung der RAA-Praxis im Bereich der interkulturellen Elternbeteiligung, d. h. derjenigen Konzepte, Programme und Projekte, die auf die Beteiligung von Eltern – insbesondere von zugewanderten Eltern – zielen. Diesem Gutachten liegt ein Ansatz zugrunde, bei dem es nicht darum geht, möglichst viel Elternarbeit im herkömmlichen Sinne zu leisten, sondern vielmehr darum, Bildungspartnerschaften bzw. Bildungsnetzwerke zu schaffen, an denen alle an den Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen der Kinder und Jugendlichen beteiligten Akteurinnen und Akteure beteiligt werden (können) (vgl. Kapitel 4.6). Es ist also zu reflektieren, welche Beiträge die RAA (sowohl als Bundesarbeitsgemeinschaft als auch auf lokaler Ebene) zur Herausbildung eines solchen Netzwerkes, d. h. zum Aufbau von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“, leisten oder leisten können.

In einem ersten Schritt wird ein Blick auf die Vielfalt der Beteiligungsmöglichkeiten geworfen. Die Möglichkeiten des Engagements der verschiedenen Instanzen im Rahmen von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ wurden in Kapitel 4.6 (s. Abbildungen 7 und 8 bzw. Abb. unten) dargestellt.

Regionale Bildungsgemeinschaft			
... für	Familie	Schule	Umfeld
Familie	(1) Eltern engagieren sich für das eigene Kind und die eigene Familie, bilden sich (fort) und öffnen sich für die Schule und <i>Community</i> .	(2) Eltern engagieren sich in der Schule und kooperieren mit den Lehrkräften (z. B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(3) Eltern engagieren sich in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Schule (z. B. für andere Eltern im Stadtteil, in Elternvereinen, in Migrantenselbstorganisationen etc.).
Schule	(4) Lehrkräfte engagieren sich für die Eltern ihrer Schülerinnen/Schüler und arbeiten mit ihnen zusammen (z. B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(5) Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die Öffnung zum Umfeld sind Programm der Schule; das Personal ist/wird dafür qualifiziert.	(6) Schulen kooperieren mit anderen Schulen, mit KiTas und Bildungs- und anderen Institutionen in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Familien.
Umfeld	(7) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule halten Angebote für Eltern bereit, engagieren sich für sie und arbeiten mit ihnen zusammen.	(8) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule kooperieren mit Schulen (z. B. in der interkulturellen Moderation, Lehrerfortbildung etc.) und engagieren sich für sie.	(9) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule vernetzen sich und kooperieren; das Personal ist/wird dafür und für die Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern qualifiziert.

Abbildung 8: Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation der verschiedenen Akteure im Rahmen einer „Regionalen Bildungsgemeinschaft“: Handlungs- und Kooperationsfelder

Anhand dieser Matrix können einzelne Bildungseinrichtungen und Programmträger ermitteln, welche Position sie im Rahmen der Bildungsgemeinschaft einnehmen, auf welchen Ebenen und in welchen Feldern sie bereits aktiv sind und wo noch Entwicklungs- und Handlungsbedarf besteht. Auf diese Weise kann auch die Praxis der RAA hinsichtlich ihrer Präsenz bzw. ihrer Aktivitäten auf allen Handlungsebenen, in allen Handlungs- und Kooperationsfeldern sowie hinsichtlich der dort möglichen Handlungs- und Kooperationsformen und geltenden Handlungsprinzipien analysiert werden. Das

oben abgebildete Modell der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ kann dabei als Reflexionsraster dienen, indem für jede Handlungsebene (Familie, Schule oder KiTa und Umfeld bzw. *Community*) und für jedes Kooperationsfeld kritische Fragen hinsichtlich der dort angesiedelten RAA-Praxis formuliert werden. Die Regionalen Arbeitsstellen betrachten wir im Rahmen unserer Analysen gewissermaßen als „Schaltzentralen“ der „Regionalen Bildungsgemeinschaften“. Möglicherweise können Bildungsgemeinschaften, die über Eltern-Erzieher- bzw. Eltern-Lehrer-Beziehungen hinaus gehen und sowohl die verschiedenen *Communities* der Familien als auch Organisationen und Institutionen im Stadtteil einbeziehen, erst dann entstehen und bestehen, wenn sich Agenturen wie die Regionalen Arbeitsstellen einschalten und sowohl entwickelnd als auch koordinierend wirken. Die RAA treten als Service-, Dienstleistungs-, Beratungs- und Vermittlungsagenturen auf und können – neben Informations-, Beratungs-, Bildungs- und Qualifizierungsangeboten sowie der Durchführung von Projekten und Programmen speziell für Eltern mit Zuwanderungsgeschichte oder der Fortbildung von pädagogischem Personal – außerdem übergeordnete Aufgaben der Vermittlung, Vernetzung, Koordinierung und Qualitätssicherung und -entwicklung übernehmen. So bieten sich für die RAA tatsächlich Handlungsmöglichkeiten hinsichtlich aller identifizierten Handlungs- und Kooperationsformen und -prinzipien an¹³⁹. Für die einzelnen Handlungs- und Kooperationsfelder könnten beispielsweise folgende Fragen an die Praxis der RAA gerichtet werden. Die hier formulierten Fragen sind als Beispiele zu verstehen. Das Analyseraster ist ein offenes Reflexionsinstrument, das je nach Zielsetzung die Entwicklung neuer Fragestellungen erlaubt. Für jedes Handlungs- bzw. Kooperationsfeld werden Beispiele aus der RAA-Praxis genannt.

¹³⁹ Vgl. hierzu Kapitel 4.6.2.

Fragen zur Rolle der RAA im Rahmen „Regionaler Bildungsgemeinschaften“

Die Rolle der RAA auf der Ebene der Familien/Eltern

Feld 1: Die RAA stärkt die Familien.

- Durch welche Maßnahmen unterstützt die RAA Familien mit Migrationshintergrund dabei, sich für die Lern- und Bildungswege ihrer Kinder zu engagieren?
- Hält die RAA geeignete Eltern- und Familienbildungsmaßnahmen für Familien mit Migrationserfahrung bereit?
- Aktivieren die RAA-Programme und -projekte zugewanderte Eltern dafür, sich für die Bildungseinrichtung ihrer Kinder sowie für die *Community* zu öffnen?

Beispiele aus der RAA-Praxis: Griffbereit, Rucksack KiTa, Rucksack in der Grundschule, Elternschule, Elternvolksuni, Elternbriefe, Schüler-Eltern-Treffs

Feld 2: Die RAA bringt die Eltern in die Schulen.

- Durch welche Maßnahmen unterstützt die RAA Familien mit Migrationshintergrund dabei, mit den Pädagogen der Bildungseinrichtungen ihrer Kinder Erziehungs- und Bildungspartnerschaften einzugehen?
- Hält die RAA Maßnahmen, Programme und Projekte bereit, die Eltern für die Mitarbeit und Mitwirkung in der KiTa/Schule ihrer Kinder interessieren und aktivieren und sie mit den dafür benötigten Informationen, Kenntnissen und Fertigkeiten ausstatten?
- Zielen die Programme der RAA nicht nur auf die Förderung der Kinder und Jugendlichen und deren Eltern, sondern auch auf eine verbesserte Kommunikation und Kooperation zwischen Elternhaus und KiTa bzw. Schule?

Beispiele aus der RAA-Praxis: Servicestelle „Elternpartizipation“, Elterntreffs und Elterncafés in Schulen, Projekt „Interkultureller Schulhof“

Feld 3: Die RAA vernetzt Familien und Eltern im Stadtteil.

- Bieten die Programme der RAA Eltern mit Migrationshintergrund geeignete Gelegenheiten, sich auch in ihrem sozialen Umfeld und im Umfeld der Schule zu engagieren?
- Unterstützt die RAA zugewanderte Eltern darin, sich z. B. für andere Eltern im Stadtteil zu engagieren (z. B. durch Multiplikatorenprojekte)?
- Gibt es hierfür Elternqualifizierungsprogramme?

Beispiele aus der RAA-Praxis: Projekt „MiMi“ (MigrantInnen für MigrantInnen), K. I. M. (Kommunal. Integrativ. Multikulturell), Interkulturelle Gesprächskreise und Begegnungsseminare, Vorleseprojekte und Lesepatenschaften

Fragen zur Rolle der RAA im Rahmen „Regionaler Bildungsgemeinschaften“

Die Rolle der RAA auf der Ebene der Bildungseinrichtungen/pädagogischen Fachkräfte

Feld 4: Die RAA bringt die Schule in die Familien.

- Hält die RAA Maßnahmen, Programme und Projekte bereit, die Lehrkräfte in der Zusammenarbeit mit zugewanderten und bildungsungewohnten Eltern unterstützen?
- Werden Lehrkräfte z. B. darin unterstützt und professionell dafür angeleitet, Hausbesuche durchzuführen?
- Werden Erzieherinnen/Erzieher bzw. Lehrkräfte in die koordinierten Sprachförder- und Elternbildungsprogramme einbezogen?

Beispiele: Rucksack KiTa, Rucksack in der Grundschule

Feld 5: Die RAA stärkt KiTas und Schulen.

- Durch welche Maßnahmen unterstützt die RAA KiTas und Schulen dabei, sich „interkulturell zu öffnen“ – sowohl für die Familien als auch für die *Community*?
- Durch welche Maßnahmen unterstützt die RAA KiTas und Schulen dabei, ein KiTa- oder Schulprogramm/-profil zu entwickeln, das den besonderen Herausforderungen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten und nicht zugewanderten, bildungsgewohnten und bildungsungewohnten Eltern begegnet?
- Hält die RAA geeignete Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für die pädagogischen Fachkräfte der KiTas und Schulen bereit, die zur interkulturellen Elternarbeit qualifizieren?

Beispiele aus der RAA-Praxis: Zertifikatskurs „Interkulturelle Kompetenz“, Interkulturelle Sensibilisierung, schulische Systemberatung, Servicestelle „Ganztägig lernen“, Checkliste Elternarbeit

Feld 6: Die RAA vernetzt Bildungseinrichtungen im Stadtteil.

- Durch welche Maßnahmen unterstützt die RAA die Kooperation von verschiedenen KiTas und Schulen im Stadtteil untereinander sowie die Zusammenarbeit der verschiedenen Bildungseinrichtungen an den Übergängen im Bildungssystem?
- Hält die RAA Programme und Projekte bereit, die die Zusammenarbeit von KiTas und Schulen mit Organisationen und Projekten der *Community* (z. B. migrantische Organisationen, Religionsgemeinschaften, andere Bildungseinrichtungen wie Volkshochschulen, Mehrgenerationenprojekte, Ausbildungsbetriebe etc.) stärken?

Beispiele aus der RAA-Praxis: „Ein Quadratkilometer Bildung“, Servicestelle „Ganztägig lernen“, Erfahrungsaustausch zwischen pädagogischen Fachkräften, Schulleitungen etc. („Vernetzungslehrerinnen und -lehrer“)

Fragen zur Rolle der RAA im Rahmen „Regionaler Bildungsgemeinschaften“			
Die Rolle der RAA auf der Ebene des Umfelds/der Community			
			Feld 7: Die RAA bringt Angebote der Community in die Familien.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Hält die RAA Maßnahmen, Programme und Projekte bereit zur Unterstützung von Institutionen der <i>Community</i> in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Familien? 			
Beispiele aus der RAA-Praxis: Projekt „Glückskäfer“ (Förderung des bürgerschaftlichen Engagements)			
			Feld 8: Die RAA vernetzt Bildungseinrichtungen und Institutionen der Community.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sehen Programme und Projekte der RAA das Engagement von Akteuren und Institutionen der <i>Community</i> für die Bildungseinrichtungen vor (z. B. Sozialpädagogen aus der regionalen Jugendsozialarbeit als interkulturelle Moderatoren und Vermittler zwischen Schule und Elternhaus)? 			
Beispiele aus der RAA-Praxis: Interkulturelle Moderatorinnen und Moderatoren, Integrationshilfestellung an Schulen			
			Feld 7: Die RAA bringt Angebote der Community in die Familien.
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Durch welche Maßnahmen unterstützt die RAA Institutionen und Organisationen der <i>Community</i> dabei, sich „interkulturell zu öffnen“ – sowohl für die Familien als auch für die Bildungseinrichtungen des Stadtteils? ▪ Durch welche Maßnahmen unterstützt die RAA Institutionen und Organisationen der <i>Community</i> dabei, Organisationsstrukturen zu entwickeln, die den besonderen Herausforderungen der interkulturellen Elternarbeit gerecht werden? ▪ Hält die RAA geeignete Aus- und Weiterbildungsmaßnahmen für die Fachkräfte der Institutionen und Organisationen der <i>Community</i> bereit, die zur interkulturellen Elternarbeit qualifizieren? 			
Beispiele aus der RAA-Praxis: „Ein Quadratkilometer Bildung“, Bildungsmanagement Neckarstadt West			

Um einen Überblick über das vielfältige Angebot im Bereich der Elternbeteiligung zu erhalten, wurden Online-Recherchen ausgehend von den Angaben der RAA-Hauptstelle durchgeführt (Anhang D). Die „Projektlandkarte RAA in NRW“ erfasst beispielsweise die Angebote aller nordrhein-westfälischen RAA im Bereich Elternbildung. Darüber hinaus wurden Online-Recherchen zu den Standorten in den anderen sechs Bundesländern durchgeführt. Inwieweit die dort aufgeführten Angebote den jeweils aktuellen Stand widerspiegeln, konnte nicht mit allen einzelnen zuständigen Stellen geklärt werden. Eine schriftliche Befragung im Rahmen einer bundesweiten Recherche der RAA zur „Qualifikation im Sinne von Unterrichts- und Schulentwicklung“ im Jahr 2008 lässt Differenzen zwischen den allgemein zugänglichen Informationen und den Angaben der einzelnen RAA zu ihrer jeweiligen tatsächlichen Praxis erkennen (Anhang

E). Aus den allgemein zugänglichen Informationen geht teilweise nicht hervor, ob es sich um laufende Programme oder um abgeschlossene Modellprogramme handelt. Evaluationen liegen nur vereinzelt vor.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass die Produkt- und Projektlandschaft der RAA durch zwei wesentliche Linien gekennzeichnet ist: Zum einen ist es den RAA gelungen, Konzepte mit anfänglichem Projektcharakter zu namhaften RAA-Produkten weiterzuentwickeln, die im Laufe der Jahre über Stadt- und Landesgrenzen hinweg verbreitet und etabliert werden konnten. Im Bereich der Elternbeteiligung gehören hierzu beispielsweise die Produkte „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“, „Rucksack Grundschule“, das „Elterndiplom“ und der „Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz“. „Rucksack KiTa“ wird aufgrund seines Erfolges und der steigenden Nachfrage inzwischen im Rahmen eines Zertifizierungsverfahrens angeboten. Als zweites auf den ersten Blick sichtbares Charakteristikum der RAA-Praxis kann eine enorme Projekt- und Programmvietfalt genannt werden. Diese Vielfalt zeugt davon, dass regionalen Unterschieden Rechnung getragen wird und Angebote individuell und flexibel auf die Bedürfnisse der jeweiligen Zielgruppen zugeschnitten werden. Andererseits sorgt sie aber auch – sowohl aufgrund von zum Teil nur sehr kurzen Laufzeiten als auch aufgrund oft gleicher oder ähnlicher Inhalte, aber unterschiedlicher Projektnamen – für Verwirrung und erweckt den Anschein, dass an vielen Orten die gleiche oder sehr ähnliche gute konzeptionelle Arbeit – unter anderem Namen – mehrfach geleistet wird, ohne Synergien zu nutzen. An dieser Stelle sei darauf hingewiesen, dass sich auch die „großen“ RAA-Produkte trotz ihrer einheitlichen Linie durch Flexibilität und Offenheit für regionale Differenzierung auszeichnen: Das „Rucksack“-Programm variiert in seiner Durchführung je nach Standort. Als nicht zu vernachlässigende Vorteile dieser „großen“ Produkte können hier – abgesehen davon, dass sie über eine Reputation verfügen, auf die neue Projekte nicht zurückgreifen können – die besseren Möglichkeiten der Qualitätssicherung bzw. -verbesserung sowie der Implementierung in bestehende (z. B. bildungs-)politische Strukturen genannt werden, die bei kurzfristigen und auf kleinste regionale Bereiche beschränkten Projekten oftmals nicht gegeben sind. Diese Vorteile sollten bei allen Überlegungen zur Erweiterung der RAA-Produktpalette bedacht werden. Die Synergieeffekte, die entstehen können, wenn an Bekanntes und Bewährtes angeknüpft

wird, können nicht hoch genug eingeschätzt werden und sollten unbedingt genutzt werden. Die Fortschreibung der „Rucksack“-Tradition durch „Rucksack in der Grundschule“ ist ein Gutes Beispiel dafür und sollte zum weiteren Auf- und Ausbau einer „Produktlinie“ oder vielmehr einer vertikal und horizontal sich ausdehnenden „Programm-Matrix“ motivieren – wie dies in Nordrhein-Westfalen derzeit im Rahmen des Netzwerkes Integration durch Bildung geschieht (s. u. Abb. 9).

Insgesamt sind die Bereiche der Familien- und Elternbildung (die oft einhergeht mit anderen Formen wie Elterninformation-, -service, -beratung etc. und in einigen Fällen über Bildung hinaus zur Qualifizierung führt) und die Fortbildung des pädagogischen Personals als Schwerpunkte erkennbar. Die in zahlreichen Publikationen zitierten RAA-Produkte „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack in der Grundschule“ sind diesen Bereichen zuzuordnen. Mit dieser Schwerpunktsetzung haben die RAA eine erfolgsversprechende Richtung eingeschlagen.

Im Bereich der Familien- und Elternbildung kann festgehalten werden, dass die Angebotsdichte mit steigendem Alter der Kinder bzw. Jugendlichen abnimmt, was angesichts der aktuellen Forschungslage bedenklich stimmt. Die etablierten und langfristigen Programme („Griffbereit“, „Rucksack KiTa“, „Rucksack in der Grundschule“) richten sich an Kinder der Elementar- und Primarstufe und deren Eltern, „Rucksack in der Grundschule“ endet spätestens mit Abschluss der 3. Jahrgangsstufe des Kindes. Es werden zwar Projekte und Programme für Kinder der Sekundarstufe angeboten, die Einbeziehung der Eltern nimmt jedoch mit fortschreitendem Alter deutlich ab. Am Übergang Schule-Beruf werden Eltern zwar oftmals wieder in Entwicklungs- und Entscheidungsprozesse involviert, die Lücke, die ab dem Übergang von der Primar- in die Sekundarstufe bis zur Beendigung der Schulzeit besteht, gilt es jedoch systematisch zu schließen, indem geeignete Anschlussprogramme entwickelt und etabliert werden. Diese sollten altersspezifische Bedürfnisse der Kinder bzw. Jugendlichen, insbesondere hinsichtlich ihrer sich verändernden Einstellungen zur Unterstützung durch die Eltern bzw. zu Eltern-Lehrer-Beziehungen, berücksichtigen. Beispielsweise wäre eine Anschlussmaßnahme an „Rucksack in der Grundschule“ zu entwickeln, die eine Anbindung der Eltern an die Sekundarschule ermöglichte und der beginnenden Ab-

lösung der Kinder in der Adoleszenz Rechnung trüge. Insbesondere die Übergänge im Bildungssystem müssen berücksichtigt werden, weil an diesen Schnittstellen Entscheidungen anstehen, die spezifisches Wissen erfordern, das Eltern, die selbst nicht das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben, oftmals fehlt. Die Kooperation der verschiedenen Bildungseinrichtungen (z. B. der Pädagoginnen/Pädagogen von KiTa und Grundschule bzw. der Grundschule und Sekundarschule) ist dabei von wesentlicher Bedeutung. Mit „Griffbereit“ und den beiden „Rucksack“-Programmen liegen hierfür sehr gute Grundlagen vor, die es nun gemäß den wissenschaftlichen Erkenntnissen weiterzuentwickeln gilt. Im Idealfall würden entsprechende Module entwickelt und angeboten werden, die – um Synergien zu erzeugen – inhaltlich und organisatorisch aufeinander aufbauen, an die jeweiligen Vorerfahrungen und bereits erworbenen Kenntnissen der Eltern anknüpfen und Familien über einen möglichst langen Zeitraum über alle Schnittstellen im Bildungssystem hinweg kontinuierlich begleiten. Die Programme müssten jedoch so konzipiert sein, dass auch ein Seiteneinstieg möglich wäre. Die Weiterentwicklung der RAA NRW zum „Netzwerk Integration durch Bildung“, das sich zum Ziel setzt, das vorhandene strategische und konzeptionelle Wissen zu bündeln und zumindest bereits landesweit sicht- und nutzbar zu machen, verdeutlicht die Bestrebungen der RAA, die genannten Prinzipien umzusetzen und weitere professionelle Schritte in diese Richtung zu gehen: Der Produktkatalog des Netzwerkes bietet derzeit 14 verschiedene Angebote, die vier verschiedenen altersgruppenspezifischen „Schienen“ zugeordnet sind (s. Abb. 9). Wünschenswert wären hier weitere inhaltliche Verzahnungen entlang der biografischen Linie, und das Schließen der hier deutlich erkennbaren Lücken im Bereich der pädagogischen Konzepte und Programme zur Elternbeteiligung ab dem Ende der Grundschule – insbesondere im Sekundarbereich.

Produkte des „Netzwerkes Integration durch Bildung“ in NRW

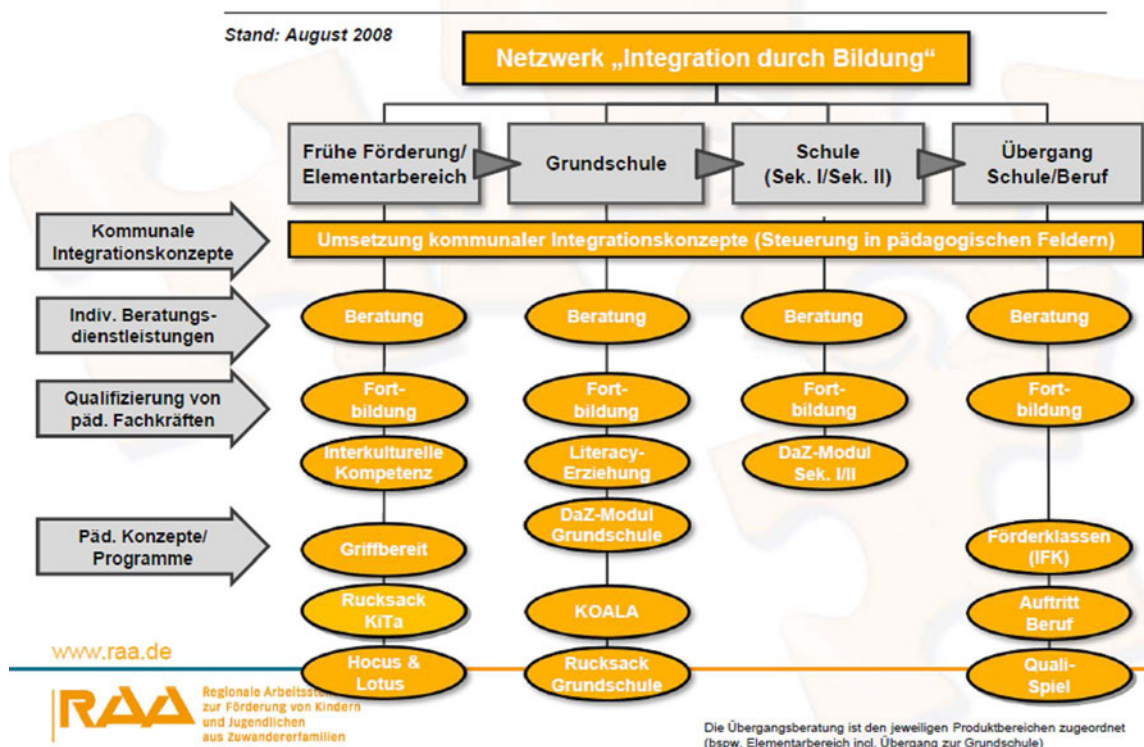


Abbildung 9: Der Produktkatalog des „Netzwerkes Integration durch Bildung“ in NRW
(Quelle: <http://www.raa.de>; letzter Zugriff: 19.12.2009)

Wie die Altersspezifik der Konzepte ist auch die Frage nach der Geschlechtsspezifik von großer Bedeutung: Die Beteiligung von Müttern und Vätern ist zu fördern und unterstützen, wobei die jeweiligen Rollenmuster, die wiederum kulturspezifisch geprägt sein können, beachtet werden müssen. So sollte es sowohl geschlechtsspezifische Angebote als auch gemeinsame Programme bzw. Programmphasen geben. Auch hierfür bieten „Griffbereit“ und „Rucksack“ mögliche Anknüpfungspunkte.

Erfolgreiche Programme wie „Rucksack“ bieten zudem die Chance, mit den Programmteilnehmerinnen und -teilnehmern über die primären Kursinhalte hinaus auch auf anderen Ebenen weiterzuarbeiten und Elternbildungskonzepte zu Elternmitwirkungskonzepten zu erweitern. Die Praxis zeigt, dass Mütter, die an Rucksack oder auch an anderen Kursen teilnehmen, häufig auch ein Interesse an weiterem Engagement und aktiverer Mitwirkung in der Schule oder im Stadtteil (z. B. als Kurs-

leiterinnen, Elternbegleiterinnen o. ä.) entwickeln.¹⁴⁰ Dieses Potenzial gilt es zu nutzen, denn schließlich sollten Konzepte der interkulturellen Elternbeteiligung immer zwei Ziele verfolgen: Die Verbesserung der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen (z. B. durch die Beteiligung der Eltern an den Lernprozessen, durch die Stärkung der elterlichen Erziehungskompetenzen etc.) und die Verbesserung der Partizipationschancen der Eltern (z. B. durch die Stärkung der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern, durch die Beteiligung an schulischen Gremien, Mitwirkung und Einflussnahme in Schulentwicklungsprozessen, Engagement im Sozialraum etc.). So bedauerlich es ist, wenn beispielsweise Müttersprachkurse über die reine Vermittlung von Sprachwissen nicht hinausgehen,¹⁴¹ so innovativ ist es, wenn Kurskonzepte nicht nur Sprach-, sondern auch Mitsprachekompetenz vermitteln.¹⁴² Nicht nur der Dialog zwischen den Bildungsinstitutionen und Elternhäusern ist zu fördern, sondern auch zwischen den Eltern untereinander. Hierbei stellt sich die Frage, inwieweit die Elternprogramme darauf ausgerichtet sind, auch zwischen zugewanderten und nicht zugewanderten sowie zwischen bildungsgewohnten und bildungsungewohnten Eltern zu vermitteln. Untersuchungen zufolge ist die unzureichende Kooperation(sbereitschaft) der Eltern untereinander oftmals eine größere Barriere als die zwischen Eltern und Lehrkräften (vgl. z. B. Sacher 2005). Aus diesem Grund kann „interkulturelle Elternarbeit“ nur bedeuten, dass nicht zugewanderte und bildungsgewohnte Eltern ebenso in die Konzepte einbezogen werden müssen wie zugewanderte, bildungsungewohnte oder aus anderen Gründen benachteiligte Eltern.

Viele RAA-Konzepte erzielen hierbei bereits sehr positive Ergebnisse. Diese Aspekte – die Förderung der Mitwirkung und Teilhabe an den schulischen Gremien, an Schulentwicklungsprozessen und im Sozialraum/in der Gesellschaft – könnten bei der Entwicklung neuer sowie bei der Weiterentwicklung der bestehenden Konzepte konkretisiert werden.

¹⁴⁰ Vgl. Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit (2008, 2009).

¹⁴¹ Solche Kurse sind häufig vom BAMF finanzierte „Integrationskurse“, sollen also zur Eingliederung in die Gesellschaft dienen.

¹⁴² Vgl. hierzu das Hamburger Projekt „Von der Sprache zur Mitsprache“ (Deutschkurse mit dem Ziel der Mitwirkung an schulischer Gremienarbeit): <http://www.li-hamburg.de> (letzter Zugriff: 31.10.2009).

Insgesamt sollte die RAA sowohl ihre Expertise als auch ihre Funktion als Koordinierungsstelle „Regionaler Bildungsgemeinschaften“ weiterhin dafür nutzen, Schulentwicklungsprozesse zugunsten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund und deren Eltern zu beeinflussen und diesen Beteiligungschancen daran zu eröffnen. Dies gelingt, wenn alle an den „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ beteiligten Akteure dafür sensibilisiert und geschult werden, wenn erfolgreiche Konzepte flächendeckend institutionalisiert (und zertifiziert) werden und wenn auch in Zukunft erfolgversprechende Konzepte, die sich anderenorts bewährt haben, auf die eigenen Situationen und Bedarfe übertragen, erprobt und eingeführt werden – vorausgesetzt, die hierfür notwendigen strukturellen Voraussetzungen (Zuständigkeiten, Verantwortlichkeiten, Verbindlichkeiten, Orte, Zeiten, finanzielle Ressourcen, (schul-)gesetzliche Regelungen etc.) sind erfüllt. Für all diese Prozesse hat die RAA Handlungs- und Mitwirkungspotenzial, d. h. sowohl auf der Ebene der Konzeptentwicklung und -durchführung als auch auf der für letztere notwendigen Ebene der integrations-, bildungs- und schulpolitischen Weichenstellung. Wie in der Arbeit der RAA die Schwerpunkte auf diese verschiedenen Ebenen verteilt werden (bzw. werden sollen), kann nur intern ausgehandelt werden.

6.4 Exemplarische Begutachtung ausgewählter RAA-Produkte

6.4.1 „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich – Rucksack KiTa“

Modelle und Zielsetzungen

Ausgehend von der wissenschaftlich erwiesenen Grundannahme, dass die Sprachbildung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund während des Durchlaufs der gesamten Bildungskette bis zum Schulabschluss besser gelingt, wenn sie bereits vor dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung (möglichst vor dem 3. Lebensjahr) beginnt und von den Eltern so früh wie möglich aktiv unterstützt wird, wurde in der

Stadt Essen bereits vor über zehn Jahren die Entwicklung¹⁴³ und Erprobung eines ganzheitlich konzipierten Programms zur „Interkulturellen Elternbildung und Sprachförderung im Elementarbereich“ eingeleitet.¹⁴⁴ In diesem „Rucksack“-Programm haben sich zwei unterschiedliche Modelle bewährt: In Modell 1 werden Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, zu Elternbegleiterinnen¹⁴⁵ ausgebildet. Sie leiten jeweils eine Müttergruppe für Sprach- und Entwicklungsaktivitäten an. In Modell 2 führen als Erzieherin ausgebildete Migrantinnen das Programm durch.

Das Programm ruht auf drei Säulen: Sprachförderung, Elternbildung und Qualifizierung der KiTa-Teams. Bei der Sprachförderung der Kinder geht es um die Anerkennung und Stärkung der Erstsprache einerseits und um die systematische Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse bereits vor Schuleintritt andererseits mit dem Gesamtziel, die Mehrsprachigkeit der Kinder als Kompetenz für Bildungserfolg anzuerkennen und auszubauen. Im Bereich der Elternbildung sollen die Eigenpotenziale von sozial benachteiligten Müttern bzw. Eltern gefördert werden, sowohl im Hinblick auf ihre allgemeinen Erziehungskompetenzen als auch auf die Kommunikation und Interaktion mit ihren Kindern. Die Sensibilisierung der Eltern für die Förderung der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb sowie die Anleitung und Ermutigung zu einem konstruktiven Umgang mit Mehrsprachigkeit sind weitere wichtige Ziele. Nicht zuletzt soll durch die Stärkung des Selbstbewusstseins der Mütter bzw. Eltern im Umgang mit Bildungseinrichtungen eine Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Erziehern und Eltern zu beidseitigem Nutzen erzielt werden. Auf der Ebene der Kindertageseinrichtung zielt das Programm zum einen auf die interkulturelle Öffnung der Kindertagesstätte und zum anderen auf die Vermittlung oder Erweiterung

¹⁴³ Ursprünglich wurde das „Rucksack“-Programm von der Stiftung De Meeuw (Rotterdam) entwickelt. Der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in NRW hat das Programm adaptiert und für den Einsatz in Deutschland übersetzt bzw. überarbeitet.

¹⁴⁴ Vgl. Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2008: 3f.

¹⁴⁵ Für die Elternbegleiterinnen wird in einigen Publikationen der RAA auch der Terminus „Stadtteilmütter“ verwendet. Dieser geht auf das Essener Rucksack-Modellprojekt („Stadtteilmütterprojekt“; 1999–2002) zurück. Die Begriffe „Stadtteilmutter“ und (vereinzelt auch schon) „Stadtteilvater“ werden inzwischen auch in einigen anderen Eltern-(Multiplikatoren-)Projekten, die nicht mit dem „Rucksack“-Konzept der RAA arbeiten, benutzt, so dass es zu Verwechslungen kommen kann. Nicht jede so genannte „Stadtteilmutter“ ist demnach eine Multiplikatorin im Rahmen des „Rucksack KiTa“- bzw. – „Rucksack in der Grundschule“-Programms.

des Wissens und der (Methoden-)Kenntnisse der Erzieherinnen und Erzieher über den Zweitspracherwerb und die Bedeutung der Förderung der Erstsprache.

Mit diesem Drei-Säulen-Modell deckt „Rucksack KiTa“ ein breites Spektrum verschiedener Handlungsformen und Handlungsprinzipien interkultureller Elternbeteiligung ab: Neben Elementen der Elterninformation, -beratung, -bildung und -mitwirkung setzt „Rucksack KiTa“ insbesondere auf die systematische Qualifizierung gesamter KiTa-Teams sowie einzelner Mütter zu Elternbegleiterinnen. In diesem umfassenden und weitreichendem Qualifizierungsansatz liegt die Stärke und die Besonderheit des Programms: Durch die Teamfortbildungen, die innerhalb eines Zeitraums von zwölf Monaten 60 Stunden umfassen, werden in den KiTas die nötigen Voraussetzungen für einen mit der Praxis koordinierten Organisationsentwicklungsprozess geschaffen. Die Referentinnen der Teamfortbildungen, die zum Zwecke der Evaluation nach ihren Beobachtungen aus der Arbeit mit der gesamten Gruppe befragt wurden, nannten die Tatsache, dass das gesamte Team die Qualifizierung durchläuft, als einen wesentlichen Erfolgsfaktor in Bezug auf die Nachhaltigkeit des Programms.¹⁴⁶ Die Fortbildung besteht aus zwei großen Qualifizierungsbausteinen (Interkulturelle Erziehung/Mehrsprachigkeit und Zweitsprachförderung) und bietet zudem Informationen über Elternbildung allgemein und die Arbeit der Elternbegleiterinnen. Parallel zur Teilnahme an der Fortbildung werden die Inhalte – mit Hilfe von Beratung und Supervision – in die Praxis umgesetzt.¹⁴⁷ Von August 2002 bis August 2007 haben sich die Teams von 55 Essener KiTas durch diese Fortbildung qualifiziert. 30 dieser Einrichtungen nahmen auch jeweils an einer an die Fortbildung anschließenden Programmevaluation teil.¹⁴⁸

Leistungen und Erfolgsfaktoren

„Rucksack KiTa“ folgt durch die enge Verzahnung der gezielten Zweitsprachförderung in der Bildungseinrichtung mit der häuslichen Sprachförderung – wie kein anderes

¹⁴⁶ Vgl. Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2008: 34.

¹⁴⁷ Vgl. Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2008: 6f.

¹⁴⁸ Zur genauen Methodik der Programmevaluation und deren Instrumenten s. Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2009: 10ff.

Frühförderprogramm für Familien mit Migrationshintergrund – dem Prinzip der parallelen, aufeinander bezogenen Förderung in zwei Sprachen. Durch die Einbeziehung der Mehrsprachigkeit und die damit verbundene Anerkennung von Sprachenvielfalt als wertvolle Ressource für Lern- und Bildungsprozesse handelt es sich bei „Rucksack KiTa“ um ein Programm, das sich an den Ressourcen der Eltern und ihrer Kinder orientiert. Insofern eignet es sich besonders gut dafür, sozial benachteiligten, aber bildungsmotivierten Eltern den Zugang zum deutschen Bildungssystem zu erleichtern. Nachhaltige Wirkungen zeigt das Programm insbesondere im Bereich der Qualifizierung des pädagogischen Personals. Positive Entwicklungen sind aber auch bei den Eltern, deren Verhältnis zur KiTa sowie untereinander innerhalb der eigenen Familien sich verbessert, zu verzeichnen. Als Erfolgsfaktoren wurden in der Evaluation (Stadt Essen – RAA/Büro für Interkulturelle Arbeit 2008: 36) die Niedrigschwelligkeit der Maßnahme herausgearbeitet, die für die Mütter sehr wichtig ist. Hierzu zählen die Wohnortnähe und die Orientierung an den zeitlichen, sozialen und inhaltlichen Bedürfnissen der Mütter. Sich mit anderen Müttern und einer qualifizierten Elternbegleiterin über Erziehungsfragen austauschen zu können – und zwar in der eigenen Sprache – kommt Teilnehmerinnen sehr entgegen. Der zweite Faktor ist die Ressourcenorientierung bei der Vermittlung neuer Inhalte, mit attraktiven Methoden und ansprechenden Materialien. Der Nutzen ist unmittelbar spürbar, für die Kinder und für die Mütter selber.

Um langfristige Erfolge auch im Hinblick auf die Leistungssteigerung der am Programm beteiligten Kinder zu gewährleisten, ist dazu zu raten, geeignete Anschlussprogramme – wie z. B. „Rucksack in der Grundschule“ (s. Kapitel 6.4.2) zu etablieren. Eine enge und systematische Kooperation zwischen den KiTas und Grundschulen ist hierbei eine Grundvoraussetzung für den nahtlosen Übergang von einer Bildungseinrichtung in die nächste. Die Etablierung einer solchen Förderkette sollte vorrangiges Ziel der Konzeptentwicklung sein.

Wie bei den meisten Elternbildungsangeboten für Migranten stellt sich die Frage, ob alle Eltern, auch bildungsferne und -unerfahrene, erreicht werden. Die Frage kann –

dem Evaluationsbericht zufolge – nur eingeschränkt bejaht werden.¹⁴⁹ Von den an der Gesamtevaluation teilnehmenden Müttern (n=149) verfügen 76% über einen Schulabschluss und 45% über eine abgeschlossene Berufsausbildung, waren also nicht hoch, aber doch überdurchschnittlich gebildet.¹⁵⁰ Es sollte in Zukunft der Versuch unternommen werden, die bildungsfernen Eltern und Mütter noch stärker als bisher in das Programm zu integrieren. Insgesamt fällt auf, dass das Programm in allererster Linie Mütter erreicht, den Vätern aber zu wenig Aufmerksamkeit zukommt. Diese und weitere Impulse zur Weiterentwicklung werden im Anschluss an Kapitel 7.4.2 in Bezug auf beide Rucksack-Programme vertieft.

Ein Meilenstein innerhalb der RAA-Praxis stellt das kürzlich eingeführte Zertifizierungsverfahren für „Rucksack KiTa“ dar. Aufgrund der stetig gestiegenen Nachfrage nach „Rucksack KiTa“ wurde dieses Verfahren zur Qualitätssicherung für das Programm eingeführt. Die Zertifizierung umfasst sowohl inhaltliche als auch organisatorische Aspekte der Programmgestaltung und bezieht sich auf folgende sieben Bereiche:

1. Projektorganisation
2. Qualifizierung der Honorarkräfte
3. Gestaltung der Elterntreffen
4. Umgang mit dem Material
5. Organisatorische Rahmenbedingungen
6. Qualitätsprüfung und Selbstevaluation
7. Parallelisierung der Sprachförderung in den Kindertagesstätten

(RAA NRW 2009: 1)

Im Juni 2009 erhielten die ersten 27 Rucksack-Standorte ihre Zertifikate. Da „Rucksack“ auch in anderen Bundesländern eingeführt ist, wäre darüber nachzudenken, ob Teilnahmemöglichkeiten am Zertifizierungsverfahren über die Landesgrenzen Nordrhein-Westfalen hinaus eröffnet oder die Einführung weiterer Zertifizierungsverfahren, z. B. auch für „Rucksack in der Grundschule“ ermöglicht werden könnte.

¹⁴⁹ Vgl. Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2008: 21f.

¹⁵⁰ Nach Mikrozensus 2008 (2010, Tabelle 8) haben 59% der Frauen mit Migrationshintergrund zwischen 25 und 35 Jahren einen Schulabschluss.

6.4.2 „Rucksack in der Grundschule – koordinierte Sprachförderung und Elternbildung“: Zielsetzungen, Leistungen, Erfolgsfaktoren und Entwicklungsimpulse

Modelle und Zielsetzungen

Das Kernziel des Programms „Rucksack in der Grundschule“ liegt in der Aktivierung von Eltern zur Stärkung ihres Eigenengagements für eine erfolgreiche Bildungsbiografie ihrer Kinder. Um dies zu erreichen, werden an Grundschulen einzelne Mütter akquiriert, die nach entsprechender Qualifizierung und Vorbereitung die Rolle einer interkulturell sensiblen, zweisprachigen Elternbegleiterin übernehmen und Müttergruppen anleiten. Die Elternbegleiterinnen sollen zudem eine vermittelnde Rolle zwischen Elternhaus und Schule einnehmen (vgl. Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2009: 5).

Wie „Rucksack KiTa“ kann auch das Programm „Rucksack in der Grundschule – koordinierte Sprachförderung und Elternbildung“ dem Bereich „Familien- und Elternbildung“ zugeordnet werden. Es umfasst jedoch bei voller Ausschöpfung seines Potenzials eine Vielzahl weiterer Handlungsformen und Beteiligungsmöglichkeiten. Das Rucksack-Programm und das Konzept der Elternbegleiterinnen vereinen – neben dem Baustein der schulischen Sprachförderung – Elemente der interkulturellen Elternbildung (z. B. Thematisierung von Erziehungsfragen, gezielte Förderung elterlicher Kompetenzen, Beschäftigung mit schulischen Fragestellungen sowie mit dem Lernstoff der Kinder in den wöchentlich stattfindenden Elterngruppen) und Elternqualifizierung (Qualifizierung von Migrantinnenmüttern zu Gruppenleiterinnen/Elternbegleiterinnen, die als Honorarkräfte arbeiten). Das Konzept der Elternbegleiterinnen ist eine Variation der interkulturellen Vermittlung zwischen Elternhäusern und Schulen. Elemente der Elterninformation und -beratung – integriert in die Arbeit in den Gruppen oder als Folge der Kooperation mit den Schulen – sind i. d. R. feste Bestandteile des Programms. Manchmal kommen auch Elemente der Elternmitarbeit und im Idealfall der Elternmitwirkung zum Tragen. Das Programm bietet darüber hinaus Möglichkeiten im Bereich der Fortbildung der schulischen Lehrkräfte.

„Rucksack in der Grundschule“ setzt genau da an, wo alle Eltern – unabhängig von ihrem eigenen Bildungshintergrund und ihren Deutschkenntnissen – ihre Kinder nachweislich am erfolgreichsten unterstützen können: Die teilnehmenden Mütter werden zum einen in ihren allgemeinen Erziehungskompetenzen gestärkt und zum anderen für die Lernprozesse ihrer Kinder sensibilisiert. Sie lernen, diese Lernprozesse unabhängig von eigenen Bildungserfahrungen erfolgreich begleiten und unterstützen zu können. Das Programm steht in unmittelbarem Bezug zu den jeweils aktuellen schulischen Lernprozessen der Kinder, zielt somit direkt auf den Schulerfolg der Kinder, gleichzeitig aber auf die Qualifikation der Erwachsenen, die Steigerung der Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften/Schulleitung und auf Netzwerkbeziehungen zwischen den Eltern ab. Hinter der Förderung beider Sprachen, der Erstsprache bzw. der Sprache der Eltern sowie des Deutschen, steht ein ressourcenorientierter Ansatz, nach dem die Eltern mit ihren Kindern in der Sprache sprechen, die sie sicher beherrschen. Gleichzeitig werden sowohl Kinder als auch Eltern im Deutschen gezielt gefördert. Wesentliche Schwerpunkte des Programms sind die Beteiligung der Eltern an den häuslichen Lernprozessen ihrer Kinder sowie insgesamt die Schaffung eines lernförderlichen familiären Umfeldes (z. B. durch altersgerechte Spiel- und Lernmaterialien) sowie eines positiven und kommunikativen Familienklimas (z. B. durch gemeinsame Spiel- und Lernaktivitäten). Somit werden einige wesentliche Erkenntnisse aus der Forschung (vgl. Kapitel 3.6) berücksichtigt, die Qualitätsmerkmale wirksamer Zusammenarbeit mit Eltern begründen: Wirksamkeit auf Ebene von Eltern und Kindern, Ressourcenorientierung, Stärkung der Selbstbildungskräfte.

Nach einem Erprobungs- und Entwicklungsjahr an sieben Essener Grundschulen wurde das Programm im Schuljahr 2003/04 an zehn Essener Grundschulen eingeführt.¹⁵¹ Prinzipiell kann „Rucksack“ nach zwei verschiedenen Modellen gestaltet werden: sprachhomogene und sprachheterogene „Rucksack-Gruppen“. Je nach Ausrichtung bieten beide Modelle spezifische Chancen der Schwerpunktsetzung: Bei den ersten „Rucksack in der Grundschule“-Gruppen handelte es sich um sprachhomogene (türkisch- und arabischsprachigen) Müttergruppen, die den Vorteil haben, dass auch Mütter mit sehr geringen Deutschkenntnissen einen Zugang finden. Der Fokus solcher

¹⁵¹ „Rucksack in der Grundschule“ in Essen ist ein Kooperationsprojekt der lokalen RAA und der katholischen Familienbildungsstätte als koordinierender Stelle.

Gruppen liegt auf der Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen der Kinder bzw. ihrer Zweisprachigkeit. Aufgrund des Interesses von Müttern anderer (und auch deutscher) Herkunft bildeten sich im Laufe der Jahre aber auch sprachheterogene Gruppen heraus, die sich wiederum gut für die interkulturelle Sensibilisierungsarbeit sowie für die Stärkung und Verbesserung der Verständigung und Kooperation der Eltern untereinander eignen. Der sprachliche Schwerpunkt dieser Gruppen liegt auf der Förderung des Deutschen im Rahmen von Mehrsprachigkeit. Wenngleich das Programm für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund offen ist, so waren nur 7% der in der Evaluation erfassten Mütter deutscher Herkunft – hier besteht also durchaus noch Ausbaubedarf.

„Rucksack in der Grundschule“ umfasst die erste und zweite Jahrgangsstufe, auf Wunsch von Eltern und Schulen werden inzwischen aber auch dritte Klassen in das Konzept der koordinierten Sprachförderung und Elternbildung einbezogen. Dieses „Rucksack-Aufbauprogramm“ unterscheidet sich von „Rucksack“ in der ersten und zweiten Klasse insofern, als die Elternbegleiterinnen der dritten Klassen befähigt werden sollen, die Arbeit mit den Müttergruppen sowie die Zusammenarbeit mit den Schulen mehr und mehr selbstständig zu planen. Es findet zwar weiterhin ein regelmäßiger Austausch zwischen den Elternbegleiterinnen und den Qualifizierungsstellen statt, die inhaltliche Gestaltung der Gruppen – auch hinsichtlich der verwendeten Materialien – liegt jedoch in der vollen Verantwortung der Gruppenleiterin, der Gruppen selbst und der Kooperationsschulen. Als Ziele des Aufbauprogramms werden der nachhaltige Aufbau und die Sicherung eines Interkulturellen Netzwerkes zwischen Schulen, Trägern der Familien- und Elternbildung und Migrantenselbstorganisationen genannt.¹⁵²

Leistungen und Erfolgsfaktoren

In den Jahren 2004 bis 2006 wurde das Programm begleitend im Rahmen einer formativen Evaluation bewertet und im Sommer 2008, als das Programm bereits an zwölf Kooperationsschulen umgesetzt wurde, abschließend evaluiert. Der im Mai 2009 er-

¹⁵² Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2009: 10f.

schiene Abschlussbericht, der die Ergebnisse der Befragungen von teilnehmenden Eltern, Lehrkräften und Elternbegleiterinnen enthält, beschreibt zahlreiche positive Wirkungen des Programms, zeigt aber auch auf, an welchen Stellen noch Entwicklungs- und Handlungsbedarf besteht. Wenngleich es sich bei der vorliegenden Untersuchung um keine kontrollgruppengestützte Evaluationsstudie, sondern um intern durchgeführte Befragungen (anhand von standardisierten Fragebögen und leitfadengestützten Interviews) handelt, so konnten doch anhand der Aussagen der Befragten wesentliche Leistungen des Programms identifiziert werden. Im Bericht werden sie wie folgt beschrieben:

Das Rucksackprogramm ...

- (a) leistet durch das Stadtteilmütterkonzept einen Beitrag zur Integration der Mütter in die Schule und einen Beitrag zur Familienbildung,
- (b) erweist sich als ein generell wirksames Instrument der Elternarbeit und der Familienbildung, unabhängig von der Herkunft und der Aufenthaltsdauer der Teilnehmerinnen in Deutschland,
- (c) dient der Entwicklung von fördernden und unterstützenden familiären Strukturen für die heranwachsenden Kinder,
- (d) erleichtert den Zugang zu Bildung vor allem der Mütter, die noch nicht lange in Deutschland leben oder bisher wenig Gelegenheit hatten, sich mit aktuellen schulischen und gesellschaftlichen Themen auseinanderzusetzen
- (e) wirkt unterstützend für die Integration vor allem der nicht berufstätigen oder nur gering qualifiziert beschäftigten Mütter und
- (f) unterstützt die Grundschulkinder in ihrer Sprachentwicklung und fördert ein Weiterbildungsinteresse der Mütter zur Verbesserung ihrer deutschen Sprachkenntnisse.

(Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2009: 45ff)

Anhand der Befragungsergebnisse wurden des Weiteren Faktoren identifiziert, die eine erfolgreiche Umsetzung des Programms „Rucksack in der Grundschule“ von Bedeutung sind und die Quantität sowie die Qualität der Erfolge beeinflussen.¹⁵³

Auf der Ebene der Familien und Eltern, die zur Teilnahme gewonnen werden sollen, kann die grundsätzliche Bereitschaft, Angebote von der Schule wahrzunehmen, vorausgesetzt werden. Diese Bereitschaft muss jedoch auf Bemühungen von Seiten

¹⁵³ Vgl. hierzu Stadt Essen – RAA/Büro für interkulturelle Arbeit 2009: 47f.

der Schule, Eltern für die Teilnahme am Programm zu gewinnen, begleitet sein. Hierfür müssen geeignete Wege gefunden werden, indem möglichst gute organisatorische Rahmenbedingungen geschaffen werden, die Eltern die Teilnahme ermöglichen und erleichtern. Betroffen sind davon räumliche Voraussetzungen, Terminierung der Mütter- und Elterngruppen, der Umgang mit anwesenden Geschwisterkindern u. v. m. Die befragten Schulleitungen und Lehrkräfte der Kooperationsschulen äußerten diesbezüglich den Wunsch nach einem veränderten Konzept für diejenigen Eltern, die bis dato noch nicht erreicht wurden. Offenbar besteht die Notwendigkeit eines noch niederschwelligeren Angebots, das auch schwer erreichbaren Familien oder Eltern teilen den Zugang erleichtert. Konkret ging es in Essen dabei um Familien mit arabischer, libanesischer und afrikanischer Zuwanderungsgeschichte. Denkbar wären hier auch aufsuchende Strategien der persönlichen und individuellen Ansprache, z. B. in Form von Hausbesuchen durch die Elternbegleiterinnen. Die Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen und der Kontakt zu den *Communities* der Eltern haben sich hierbei als hilfreich erwiesen. Eine weitere Schwierigkeit, der es mit geeigneten Methoden zu begegnen gilt, besteht in der Gewährleistung einer verbindlichen und regelmäßigen Teilnahme der Eltern. Hier wäre über entsprechende (evtl. schriftliche) Vereinbarungen zwischen allen Programmteilnehmenden nachzudenken, die dazu beitragen könnten, die notwendigen Verbindlichkeiten zu schaffen. Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen/-verträge haben sich auch in anderen Kontexten als hierfür hilfreiche Instrumente erwiesen.

In den kooperierenden Schulen bedarf es ebenfalls zunächst einer prinzipiellen Bereitschaft des Kollegiums und dessen Überzeugung, dass sich der zusätzliche Aufwand, den das Programm – insbesondere in der Anfangsphase – mit sich bringt, für die Schule, aber auch für den Einzelnen (Schülerinnen und Schüler sowie Lehrkräfte) lohnt. Damit das Programm an einer Schule gelingen kann, müssen bereits im Vorfeld einige Voraussetzungen geschaffen werden: Innerhalb des Kollegiums müssen verbindliche Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten vereinbart werden, die die Einbindung des Programms in den organisatorischen Alltag der Schule gewährleisten. Bei einem Wechsel der Zuständigkeit bedarf es wirksamer Strukturen, die den Erfahrungs- und Wissenstransfer auf die Nachfolge sicherstellen. Bezüglich der Zusammenarbeit mit

der Elternbegleiterin müssen Konzepte entwickelt werden, die gegenseitige Erwartungen (z. B. Erwartungen der Lehrkräfte an Kompetenzen der Elternbegleiterinnen¹⁵⁴ oder Erwartungen der Elternbegleiterinnen an die Erreichbarkeit der und Unterstützung durch die Lehrkräfte) benennen. Eine Grundvoraussetzung scheint zu sein, dass die Elternbegleiterin „zum Kollegium passt“ (ebd.: 47), d. h. dass sie akzeptiert und integriert ist. Im Falle von Schwierigkeiten oder Konflikten, die im Zuge des Programms auftreten könnten, bedarf es außerdem der Bereitschaft der Schule und des Kollegiums, neue Versuche zu starten und neue Wege zu gehen. Geeignete Konfliktlösungsstrategien und -mechanismen müssen bekannt sein. Um die Akzeptanz und Motivation bei den Eltern und Elternbegleiterinnen nachhaltig zu stärken und zu sichern, müssen außerdem regelmäßige persönliche Besuche der beteiligten Lehrkräfte (Klassenleitungen, Koordinatorinnen/Koordinatoren) und Schulleiterinnen und Schulleiter in den Elterngruppen erfolgen. Dabei sollte es sich nicht um Pflichtbesuche handeln, sondern den Kontakten sollte ausreichend Zeit – sowohl für organisatorische und inhaltliche als auch für persönliche Anliegen – eingeräumt werden. Auf Seiten der Eltern wurde der Wunsch nach mehr Zusammenarbeit mit der Schule sowie nach mehr Unterstützung durch die Schule genannt; im Laufe des Evaluationszeitraumes sind hierbei jedoch positive Veränderungen zu verzeichnen. Auch die befragten Pädagogen stellten Verbesserungen in der Kommunikation mit den Müttern fest: Sowohl hinsichtlich der Häufigkeit als auch der Inhalte und Qualität der Kontakte sei eine Steigerung zu verzeichnen. Offenbar konnten insgesamt Hemmschwellen und Kommunikationsbarrieren gegenüber der Schule und den Lehrkräften abgebaut werden. Die Gesprächsinhalte seien durch die Teilnahme am Programm vielfältiger geworden: Es könne sowohl über schulische Belange als auch über Erziehungsfragen gesprochen werden, was als Folge der Gespräche mit den pädagogischen Fachkräften, aber auch des neu erworbenen Wissens eine verbesserte Unterstützung der Kinder zu Hause ermöglichte. Die beteiligten Mütter würden selbstbewusster auftreten und ihre Interessen – ihre eigenen sowie die der anderen Mütter – aktiver vertreten. Diese Motivation, sich zu engagieren und zu beteiligen, gilt es aufzugreifen und zu unterstützen. Möglich-

¹⁵⁴ Zu den Kompetenzen, über die eine Kulturmittlerin/ein Kulturmittler verfügen sollte, vgl. z. B. auch Kapitel 5.4 dieses Gutachtens sowie Blickenstorfer 2009. Die Erwartungen, die die in Essen befragten Schulleitungen an die Kompetenzen der Stadtteilmütter haben, stimmen in vielen Punkten mit dem von Blickenstorfer (2009: 72) erstellten Anforderungsprofil überein.

keiten der Vertiefung der Kontakte und der Stärkung der Zusammenarbeit zwischen den Eltern und Lehrkräften liegen nicht nur in Besuchen der Elterngruppen durch das Schulpersonal, sondern z. B. auch in „Gegenbesuchen“ in Form von Hospitationen der Mütter im Unterricht ihrer Kinder oder in der Mitwirkung am Unterricht bzw. an unterrichtsbegleitenden Projekten. Weitere Formen wären die Einrichtung von Eltern-Lehrer-Stammtischen u. ä. Diese und ähnliche Optionen könnten als Programmbausteine in „Rucksack“ integriert werden.

Auf der Ebene der Elternbegleiterin, der zentralen und vermittelnden Instanz des Programms, erwiesen sich eine qualifizierte systematische Vorbereitung, eine kontinuierliche fachliche Anleitung und Begleitung sowie die Unterstützung in organisatorischen und persönlichen Belangen durch eine entsprechende Koordinierungsstelle als wichtig für das Gelingen. Bei der Kurszusammenstellung ist die kulturelle Sozialisation der Elternbegleiterin (hinsichtlich ihrer Sprache(n), Religions-/ Glaubenszugehörigkeit und ihres Migrationshintergrundes) im Hinblick auf potenzielle Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Elterngruppe zu berücksichtigen. Die Elternbegleiterin muss über interkulturelle Kompetenzen verfügen – sowohl für die Arbeit in sprachhomogenen als auch sprachheterogenen Gruppen.

6.4.3 Entwicklungsimpulse aus Sicht der Wissenschaft am Beispiel der „Rucksack“-Programme – und ein Exkurs zur „Väterbildung“

Stellt man die in diesem Gutachten entwickelten Qualitätsanfragen¹⁵⁵ an die „Rucksack“-Programme, so lassen sich zahlreiche positive Antworten finden. Um die Fragen vollständig beantworten zu können, müssten die Programme in all ihren Bestandteilen auch inhaltlich noch dezidierter analysiert werden – z. B. auch in Hinblick auf die Materialien. Solche Detailanalysen sind im Rahmen des Gutachtens nicht vorgesehen. Die Reflexion der Programme anhand der „Checkliste“ (Kapitel 5.5) – zusammen mit den Ergebnissen der vorliegenden Befragungen zu „Rucksack KiTA“ und „Rucksack in der Grundschule“ – gibt jedoch auch Aufschluss darüber, welche Teilbereiche noch Ent-

¹⁵⁵ Vgl. Kapitel 5.5.

wicklungsspielraum bieten. Die im Folgenden formulierten Entwicklungs- und Handlungsimpulse erfordern in einigen Fällen auch konzeptionelle Veränderungen (struktureller, organisatorischer oder inhaltlicher Art) oder Erweiterungen, die gegebenenfalls mitbedacht werden müssen.

Zum einen sollten der Beteiligungscharakter und Kooperationsgedanke des Programms gestärkt werden. Rucksack birgt das Potenzial eines ganzheitlichen Schulentwicklungsprogramms. Dieses wird jedoch noch nicht in vollem Ausmaß ausgeschöpft. Damit die am Programm teilnehmenden Mütter nicht nur im Rahmen ihrer Rucksack-Gruppen regelmäßig in die Schulen kommen, sondern Schule zu einem zentralen Ort der gemeinsamen Lern- und Bildungsweggestaltung wird, an dem Erziehungs- und Bildungspartnerschaften entstehen, sind weitere Entwicklungsschritte und Veränderungen erforderlich. An den Schulen ist darauf zu achten, dass die Etablierung des Rucksack-Programms nicht dazu führt, dass Verantwortungen, die im Bereich der Schul- und Unterrichtsentwicklung liegen, von den Lehrkräften an das Programm bzw. die Elternbegleiterinnen und einzelnen Mütter abgegeben werden. Die gezielte sprachliche und fachliche Förderung der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund sowie deren Unterstützung hinsichtlich der Planung und Gestaltung ihrer Lern- und Bildungswege liegen in der Verantwortung der Schule und des Unterrichts und können nicht auf die Eltern übertragen werden. Es muss die Aufgabe der Schulen bleiben, im Rahmen ganzheitlicher Schul- und Unterrichtskonzepte geeignete Sprachfördermaßnahmen für die Kinder zu entwickeln und durchzuführen. „Rucksack in der Grundschule“ kann weitaus mehr leisten als die Steigerung der Präsenz von zugewanderten Eltern an den Schulen: Schulen, die sich für den „Rucksack“ entscheiden, sollten insgesamt neue Wege gehen, sich sowohl intern als auch nach außen hin für neue Formen der Zusammenarbeit öffnen und ihre Schul- und Unterrichtskonzepte überdenken und so gestalten, dass sie den Bedürfnissen von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund sowie deren Eltern gerecht werden.

Zum anderen könnten die Programme hinsichtlich ihrer Zielgruppe bzw. Reichweite ausgebaut werden. Ein Ziel könnte es wie oben dargestellt sein, insgesamt noch mehr

schwer erreichbare Eltern für „Rucksack“ zu gewinnen. Die gezielte Zusammenarbeit von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund wäre ein weiterer und unverzichtbarer Meilenstein im Bereich der interkulturellen Elternbeteiligung.

Über die systematische Einbeziehung der Väter sowohl in die Programmbausteine, die sich mit Erziehungsfragen und den Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen sowie schulischen Belangen der Kinder auseinandersetzen, als auch in die Kooperation mit den Schulen und Lehrkräften sowie in die schulische Gremienarbeit, sollte vorrangig nachgedacht werden. Im Hinblick auf Programme nach dem „Rucksack“-Prinzip sind hierfür verschiedene Modelle denkbar: Parallel zu Müttergruppen könnten Vätergruppen etabliert werden. Möglich wäre auch, die Ehemänner oder Partner der teilnehmenden Mütter in die Gruppenarbeit zu integrieren – allerdings nicht im Sinne von ausschließlich gemischten Mütter-Väter-Rucksack-Gruppen, da sowohl Mütter als auch Väter die Gelegenheit zum Austausch in reinen Frauen- bzw. Männergruppen haben sollen, sondern z. B. in Form von bestimmten gemeinsamen Programmphasen oder zusätzlichen Veranstaltungen, die sich dann explizit an beide Geschlechter richten. Um hierfür geeignete und wissenschaftlich fundierte Konzepte zu erstellen oder bestehende Konzepte der „Väterarbeit“ hinsichtlich ihrer Qualität zu überprüfen, bedarf es einer intensiven Auseinandersetzung mit der Genderthematik – insbesondere im Kontext Migration.¹⁵⁶ Ausgehend von bisherigen Erkenntnissen zur Väterforschung einerseits und zur Familienbildung mit Migranten andererseits stellt Freise (2004) für das „Neuland der Väterbildung mit Migranten“ (ebd.: 4), für das noch keine spezifischen Untersuchungen vorliegen und das auch in den öffentlich initiierten bzw. finanzierten und geförderten Veröffentlichungen weitgehend fehlt¹⁵⁷, folgende Aspekte heraus:

¹⁵⁶ Vgl. hierzu z. B. Herwartz-Emden 2000, Apitzsch/Jansen 2003 und die Arbeiten von von Herwartz-Emden/Westphal (1999), Karakasoglu (2002), Westphal (2000, 2004), Freise (2004), Tunç (2005, 2007) sowie das EU-Projekt „Engagierte Väter – Optimierung von Konzepten zur Väterbildung mit Migranten“ des SOKRATES/Grundtvig-Programms: <http://www.eufis.de/EngagierteVaeter.html> (letzter Zugriff: 19.12.2009) und Heinrich-Böll-Stiftung (2005).

¹⁵⁷ Vgl. hierzu die Forschungskritik in Tunç 2005: 54.

Väterbildung mit Migranten

- kann von einer großen Bereitschaft und von einem hohen Interesse der Väter an Erziehungsfragen und an Fragen des Wohlergehens der Kinder ausgehen,
- soll von den Traditionen, Werten und Erfahrungen der Migrantenkultur ausgehen,
- muss die spezifischen Informationsdefizite und Probleme im Blick haben, die durch die Migration bedingt sind,
- sollte kreative methodische Zugänge in der Bildungsarbeit nutzen.

(Freise 2004: 4f.)

Die „kreativen methodischen Zugänge“ hält Freise (2004) für wesentliche Erfolgsfaktoren. Hierbei nennt er „Geh-Strukturen“ und deshalb auch die Kooperation mit Elternverbänden der Migranten und mit Migrantenselbstorganisationen für wichtig. Niederschwelligkeit bedeutet für Freise (ebd.: 6) in diesem Zusammenhang, wenn die Väter über die Mütter angesprochen werden oder aber die Väter dort, wo sie sich regelmäßig treffen, aufgesucht werden und wenn die Ansprache und die Angebote in der Muttersprache der Väter erfolgen.

Auf der Basis der Erfahrungen einzelner Projektpartner des EU-Projekts „Engagierte Väter – Optimierung von Konzepten zur Väterbildung mit Migranten“ des SOKRATES/Grundtvig-Programms stellt Freise (2004) einige nachahmenswerte Ansätze vor:

- **Informationsveranstaltungen** über die Anforderungen des Schul- und Bildungssystems sind für Migrantenväter dann attraktiv, wenn sie als niedrigschwellige Angebote in ihrer Muttersprache durchgeführt werden.
- **Gesprächsabende** mit Rollenspielen, Gruppendiskussionen etc. zu Themen wie gewaltfreie Erziehung in der Familie u. ä. konfrontieren Migrantenväter und Migrantinnenmütter oftmals nicht nur mit neuen Erziehungsmethoden, sondern auch mit bislang unbekanntem Arbeits- und Kommunikationsmethoden. In neue Methoden muss sensibel eingeführt werden.
- **Interkulturelle Vermittlung** in Form von haupt- und ehrenamtlichen Kulturmittlern, interkulturellen Moderatoren o. ä. schafft Brücken zwischen Migranteltern und der Schulleitung sowie zwischen den Eltern untereinander – nicht nur und nicht erst bei Konflikten.

- Gemeinsame produktive Aktivitäten eignen sich für die **Beteiligung der Väter an den Entwicklungs-, Lern- und Bildungsprozessen** ihrer Kinder: Konzepte, nach denen Väter zusammen mit ihren Kindern ein sichtbares Produkt herstellen (z. B. Produktion einer CD, Basteln an einem Roboter, Erstellen eines Märchen- oder Geschichtenbuchs mit Material aus der heimatlichen Kultur und in der Familiensprache etc.).
- Die Beteiligung an sportlichen Veranstaltungen eignet sich dafür, die Väter für die **Mitarbeit und Mitwirkung in der Bildungseinrichtung** zu gewinnen. Als Beispiel guter Praxis ist die Durchführung einer schulübergreifenden Olympiade in Rostock zu nennen.

(nach Freise 2004: 7; ergänzt durch eigene Beiträge)

Diese Ansätze enthalten erste Hinweise für zukünftige Projektkonzeptionen der Bildungsarbeit mit Migranten-Vätern. Eine weiterführende und präzise wissenschaftliche Aufarbeitung dieses weiten Feldes im Hinblick auf die Konzeptionierung von Programmen zur Väteraktivierung und -bildung muss noch geleistet werden. Sie stellt eine große Herausforderung, aber ein unterstützenswertes Zukunftsprojekt dar, würde sie das Spektrum der RAA doch um ein Vielfaches erweitern und bereichern.

Wenn dafür plädiert wird, dass Elternarbeit immer in direktem Bezug zum Lernen der Kinder und Jugendlichen stehen soll, denken viele zunächst an die Koppelung an das Deutschlernen bzw. den Deutschunterricht. Derartige Assoziationen reduzieren die Lernprozesse der Kinder jedoch auf einen Bruchteil dessen, womit sich Schülerinnen und Schüler lernend auseinandersetzen. Während man – zumindest in der Programmatik – längst dazu übergegangen ist, Sprachförderung nicht mehr nur im Deutschunterricht, sondern in allen Fächern, zu betreiben, so kann auch die interkulturelle Elternarbeit an andere Inhalte als die des sprachlichen Lernens gekoppelt werden. Dies ist keineswegs als Plädoyer gegen die Kombination von Sprachförderung und interkultureller Elternbeteiligung zu verstehen, sondern als ein Aufruf, zusätzlich auch andere Fächer und Disziplinen für die Programme zu öffnen und sie in die Programme einzubinden. Denkbar wären z. B. Projekte im Rahmen von naturwissenschaftlichem Unterricht oder in den Fächern Musik, Kunst und Sport, die einerseits einen großen Gestaltungsspielraum bieten und andererseits bestimmten Eltern(gruppen) – z. B. auch Vätern – möglicherweise den Zugang erleichtern, weil die Projektarbeit in diesen

Fächer – zumindest auf den ersten Blick – keine spezifischen sprachlichen Kompetenzen erfordern. Diese inhaltliche Erweiterung wäre ein weiterer Schritt in Richtung ressourcenorientierter Elternbeteiligung.

Um die Nachhaltigkeit der genannten Erfolge zu überprüfen, wären weitere Untersuchungen notwendig, in deren Rahmen die teilnehmenden Mütter auch zu einem späteren Zeitpunkt noch einmal zu dem im Programm Gelernten sowie zu ihren Kontakten zur Schule befragt würden. Hinsichtlich der Nachhaltigkeit von „Rucksack“ stellt sich jedoch auch die Frage geeigneter Anschlussprogramme. Selbst diejenigen Mütter, die noch am „Rucksack-Aufbauprogramm“ teilnehmen, verlassen die Gruppe noch bevor ihr Kind von der Grundschule in die weiterführende Schule übertritt. Da es sich beim Wechsel von der Primar- in die Sekundarstufe jedoch um einen entscheidenden Knotenpunkt in der Bildungslaufbahn eines Kindes handelt, müssen die Eltern in dieser Phase dringend „in Reichweite“ bleiben. Es wäre fatal, die Eltern, die sich in der Elementar- und Primarerziehung ihrer Kinder engagiert und beteiligt haben, noch vor dem Übertritt oder spätestens in der Sekundarstufe wieder zu verlieren. Hierfür müssen also Konzepte entwickelt oder Methoden gefunden werden, die gewährleisten, dass Eltern als Lern- und Bildungsbegleiter für ihre Kinder und als Partner der Schulen und Lehrkräfte erhalten bleiben – mindestens dass die entsprechenden Informationen über die Schwelle gelangen. Da auch „Rucksack“ darauf abzielt, die Eltern mehr und mehr in die schulischen Belange einzubeziehen, könnte z. B. die Mitwirkung an den schulischen Gremien und an Schulentwicklungsprozessen ein mittel- und langfristiges Ziel für „Rucksack“-Anschluss-Programme, die den Übergang in die Sekundarstufe sichern und in der Sekundarstufe fortgesetzt werden, sein. Wissenschaftliche Ergebnisse und weiterführende Überlegungen zur Elternbeteiligung in der Sekundarstufe finden sich in Kapitel 7.4.2.

Um all diesen Ansprüchen gerecht werden zu können, bedarf es nicht nur neuer oder erweiterter Konzepte, sondern vor allem qualifizierten pädagogischen Personals, das für diese anspruchsvolle Arbeit entsprechend ausgebildet ist. Nicht nur für die migran-tischen Multiplikatorinnen, sondern auch für alle am Programm mitwirkenden Fach- und Lehrkräfte müssen durch gezielte und strukturierte Fort- und Weiterbildungsmaß-

nahmen darauf vorbereitet und darin begleitet werden. „Rucksack KiTa“ kann mit seinem umfassenden Qualifizierungsbaustein für gesamte KiTa-Teams diesbezüglich als vorbildlich gelten. Entsprechende Maßnahmen für die Lehrkräfte der an „Rucksack in der Grundschule“ beteiligten Schulen wären wünschenswert. Nähere Informationen zu den Inhalten der Qualifizierung der Multiplikatorinnen sowie der Lehrkräfte, die an „Rucksack in der Grundschule“ mitwirken, liegen den Autorinnen nicht vor.

7 Die Praxis der Stadt Weinheim - „Integration Central“ und der Arbeitsbereich „Eltern und Migrantenorganisationen“ im Programm Regionales Übergangsmanagement Schule-Beruf

Am Beispiel der Praxis der Stadt Weinheim mit der Koordinierungsstelle „Integration Central“¹⁵⁸ und dem Arbeitsbereich „Eltern und Migrantenorganisationen“ im Programm Regionales Übergangsmanagement Schule-Beruf¹⁵⁹ werden Gelingensbedingungen für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften identifiziert und Handlungsempfehlungen formuliert – insbesondere in Hinblick auf die Beteiligung zugewanderter und/oder benachteiligter Eltern und mit besonderem Fokus auf den Bereich der Sekundarstufe I. Die Ausführungen basieren auf – größtenteils internetbasierten – Eigenrecherchen, auf den Dokumenten, die „Integration Central“ zur Verfügung gestellt hat sowie auf dem Austausch, der im Rahmen eines Netzwerktreffens (12.11.2009) des Programms „Lebenswelt Schule“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und der Jacobs Foundation stattfand. „Integration Central“ (vertreten durch Ulrike Süss und Khadija Huber) stellte hierbei unter dem Arbeitstitel „Eltern als Motor der Weinheimer Bildungskette“¹⁶⁰ die aktuellen Entwicklungen der am Programm beteiligten Modellkommune Weinheim vor. Auf der Basis der so gewonnenen Einblicke in die Praxis einer Stadt bzw. einer Regionalen Arbeits-/Koordinierungsstelle stellt das vorliegende Kapitel exemplarisch dar, wie die in den vorangegangenen Kapiteln erarbeiteten Ansätze und Modelle zur Begutachtung einzelner Praxisansätze benutzt werden können. Das in Kapitel 4 entwickelte Instrument dient als Orientierungsraster für eine systematische Analyse und Strukturierung von Angebotsspektren überregionaler, regionaler oder lokal begrenzter Bildungsnetzwerke sowie einzelner Koordinierungs- und Arbeitsstellen oder Institutionen und kann sowohl für den Blick

¹⁵⁸ Vgl. <http://www.integrationcentral.de> (letzter Zugriff: 29.01.2010).

¹⁵⁹ Mit dem Programm „Perspektive Berufsabschluss: Regionales Übergangsmanagement Schule-Beruf“ (im Folgenden mit „RÜM“ abgekürzt) unterstützen das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) und der Europäische Sozialfonds (ESF) das Engagement von 27 Kommunen. Weinheim wird mit seinem Projekt "Regionales Übergangsmanagement der Stadt Weinheim" gefördert. Das Projekt startete im Juni 2008 und endet im März 2012. Die Leiterin der Koordinierungsstelle „Integration Central“ Ulrike Süss hat in RÜM die Steuerung des Arbeitsfeldes „Eltern und Migrantenorganisationen“ übernommen. Die Erstellung der vorliegenden Expertise ist Teil der Steuerung dieses Arbeitsfeldes und wird deshalb auch im Rahmen von RÜM gefördert. (Vgl. auch <http://www.uebma-weinheim.de>; letzter Zugriff: 16.02.2010).

¹⁶⁰ Vgl. hierzu Süss/Huber 2010.

von außen als auch für interne Selbstevaluationen verwendet werden. Um lückenlose und wissenschaftlich gesicherte Aussagen über einzelne Projekte und Projektbausteine der Weinheimer Praxis tätigen zu können, wären jedoch weitere Detaildaten (statistisch gesichertes Datenmaterial aus quantitativen und/oder qualitativen Erhebungen, Evaluationsstudien u. ä.) sowie Vor-Ort-Recherchen vonnöten. Beides war im Rahmen des vorliegenden Gutachtens nicht vorgesehen.¹⁶¹

7.1 Aktuelle Entwicklungen in Baden-Württemberg

Hinsichtlich der Beteiligung von Familien mit Zuwanderungsgeschichte befindet sich das Land Baden-Württemberg derzeit in einer Phase des Auf- und Umbruchs. Im Rahmen der Nachhaltigkeitsstrategie Baden-Württemberg „Jetzt das Morgen gestalten“¹⁶² sind gezielte Maßnahmen zur Förderung von Bildungspartnerschaften mit zugewanderten Eltern vorgesehen. In der Abschlussveranstaltung des Runden Tisches „Integration gemeinsam schaffen – für eine erfolgreiche Bildungspartnerschaft mit Eltern mit Migrationshintergrund“ wurde im November 2009 eine Konzeption¹⁶³ zur stärkeren Kooperation zwischen Eltern mit Migrationshintergrund, Bildungseinrichtungen sowie weiteren Einrichtungen verabschiedet. Das Integrationsprojekt steht in gemeinsamer Verantwortung des Justizministers und Integrationsbeauftragten der Landesregierung, der Robert Bosch Stiftung und der Breuninger Stiftung.¹⁶⁴ Die

¹⁶¹ Eine IST-Stand-Erhebung zur Elternbeteiligung und Beteiligung von Migrantinnenorganisationen in Weinheim durch Soufiane Akka unter Mitwirkung von Elke König und Halise Yüksel ist derzeit im Rahmen des RÜM-Programms in Arbeit und wird 2010 veröffentlicht.

¹⁶² Vgl. <http://www2.um.baden-wuerttemberg.de/servlet/is/29878> (letzter Zugriff: 18.01.2010).

¹⁶³ Vgl. [http://www.jum.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1247773/NHS-Konzeption ENDFASS UNG - 18.11.09.pdf](http://www.jum.baden-wuerttemberg.de/servlet/PB/show/1247773/NHS-Konzeption%20ENDFASS%20UNG-18.11.09.pdf) (letzter Zugriff: 18.01.2010).

¹⁶⁴ Neben dem Justizminister und Integrationsbeauftragten der Landesregierung, der Robert Bosch Stiftung und der Breuninger Stiftung gehören zum Runden Tisch: Das Ministerium für Kultur, Jugend und Sport, das Innenministerium, das Ministerium für Arbeit und Soziales, die Generalkonsulate Italiens, der Türkei, Spaniens und Griechenlands, das Honorarkonsulat der Russischen Föderation, der Städtetag, der Landkreistag, der Gemeindetag, die Diözese Rottenburg-Stuttgart, die Erzdiözese Freiburg, die evangelischen Landeskirchen Baden und Württemberg, die Liga der freien Wohlfahrtsverbände, die Elternstiftung, das Forum der Kulturen Stuttgart, die Türkische Gemeinde, das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, der Landesverband kommunaler Migrantinnenvertretungen, die Landesstiftung, die Freudenberg Stiftung, die Weinheimer Koordinierungsstelle Integration Central, die Pädagogische Hochschule Heidelberg, der Internationale Bund, die Föderationen der Vereine türkischer Elternbeiräte in Württemberg und Baden, die Alevitische Gemeinde, der Landesseniorenrat, der Landesfrauenrat, der

Konzeption beschreibt konkrete Zielsetzungen und dafür günstige Rahmenbedingungen und formuliert Empfehlungen aus bewährten Projekten, die vor Ort geprüft und entsprechend umgesetzt werden können. Nach Angaben der Projektverantwortlichen hat das Vorhaben zum Ziel, Eltern mit Migrationshintergrund in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken, indem diese über ihre Mitwirkungsmöglichkeiten informiert, für den Schulerfolg ihrer Kinder motiviert, für ein entsprechendes Handeln qualifiziert werden und letztendlich so zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen. Regionale Netzwerke und geeignete lokale Kooperationsformen sowie bürgerschaftliches Engagement (z. B. Elternmentorinnen und -mentoren) sollen diese Prozesse stützen. Die Konzeption berücksichtigt die Tatsache, dass vielerorts auf bewährte, bestehende Maßnahmen und Strukturen aufgebaut werden kann. Als neue Maßnahme soll unter anderem die Einrichtung eines Pools von landesweit hauptamtlich tätigen Beraterinnen und Beratern, die nach Bedarf und auf Anforderung die Akteure vor Ort bei der Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund unterstützen, hinzukommen. Die drei Hauptverantwortlichen erklärten ihren gemeinsamen Willen, für die Umsetzung der Konzeption die benötigten Mittel bereitzustellen.

Eine wichtige Rolle in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern können Lehrkräfte des herkunftssprachlichen Unterrichts einnehmen. Wenn dieser Unterricht staatlich geregelt und in den Schulalltag integriert ist, können diese Lehrkräfte bedeutende Sprach- und Kulturmittler an ihren Schulen und darüber hinaus sein, die den Kontakt zwischen Elternhaus und Schule herstellen und pflegen und die interkulturelle Kommunikation sowohl schulintern als auch nach außen fördern. Herkunftssprachlicher Unterricht und entsprechend ausgebildete Lehrkräfte an den Schulen bieten die große Chance, nicht nur den Kindern, sondern auch deren Eltern die Wertschätzung ihrer Sprachen und Kulturen auch formal zu signalisieren und darüber in Kontakt zu treten.

Landesfamilienrat, die Landeszentrale für politische Bildung, die Hochschule Esslingen, die Landsmannschaft der Deutschen aus Russland, der Landesschülerbeirat, das Berufsbildungswerk ENAIP, das italienische Bildungsinstitut IAL-CISL, das Landesinstitut für Schulentwicklung, die Landesarbeitsgemeinschaft der Freien Waldorfschulen, der Landessportverband, das Statistische Landesamt, die Aktion Jugendschutz und der Kinderschutzbund.

An Baden-Württembergs Schulen gibt es herkunftssprachlichen Unterricht in dieser Form nicht. Somit fehlen an den Schulen wichtige Funktionsstellen, die andernorts (z. B. in Nordrhein-Westfalen¹⁶⁵) das interkulturelle Profil der Bildungseinrichtungen stärken und die Kooperation mit den zugewanderten Eltern erleichtern. Wenn über die Konzeption neuer Formen der Elternbeteiligung und die stärkere Integration von zugewanderten Eltern nachgedacht wird, muss auch dieser Aspekt auf landespolitischer Ebene thematisiert werden.

7.2 „Integration Central“ und der Arbeitsbereich „Eltern und Migrantenorganisationen“ im RÜM-Programm

„Weinheim hat in Baden-Württemberg Vorbildcharakter. Weinheim gilt als Beispiel einer kommunal verantwortenden Bildungslandschaft in Zusammenarbeit mit der lokalen Bürgergesellschaft“¹⁶⁶, so die Freudenberg Stiftung in ihrem Kurzporträt über „Integration Central“, die Koordinierungsstelle für Sprache, Bildung und Interkulturelle Verständigung in Weinheim. Dass das Weinheimer Modell für Sprachförderung und Elternbeteiligung landesweit als beispielhaft gilt, bekräftigt auch ein offizielles Schreiben des baden-württembergischen Kultusministeriums an Weinheims Oberbürgermeister¹⁶⁷. „Integration Central“ wurde 2006 – im Rahmen des Weinheimer Integrationsmodells¹⁶⁸ – als neues Handlungsfeld des Projekts Weinheim e. V. entwickelt. Das Projekt Weinheim e. V. zur beruflichen und sozialen Eingliederung deutscher und ausländischer Jugendlicher wurde bereits 1979 von der Firma Freudenberg in Zusammenarbeit mit der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und dem Land Baden-Württemberg initiiert und gilt heute als Prototyp für die inzwischen

¹⁶⁵ In Nordrhein-Westfalen trat zu Beginn des Jahres 2010 eine Neufassung des Erlasses zum „Unterricht für Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte“ in Kraft. Nach intensiver Abstimmung vor allem mit den Elternverbänden der Zuwanderer wird darin der Unterricht in den Herkunftssprachen gestärkt (vgl. hierzu: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Schulrecht/Erlasse/Herkunftssprache.pdf>; letzter Zugriff: 15.02.2010).

¹⁶⁶ Vgl. Freudenberg Stiftung: <http://www.freudenbergstiftung.de/index.php?id=538> (letzter Zugriff: 22.01.2010).

¹⁶⁷ Vgl. Freudenberg Stiftung: http://www.freudenbergstiftung.de/fileadmin/user_upload/Presseinformation_19-10-09.pdf (letzter Zugriff: 22.01.2010).

¹⁶⁸ Der seit 2006 wirkende Kooperationsverbund des „Weinheimer Integrationsmodells“ besteht aus der Stadt Weinheim, der Jugendagentur Job Central e. V., dem Projekt Weinheim e.V., Integration Central und der Freudenberg Stiftung (vgl. Felger/Süss 2006: 1).

bundesweit verbreiteten Regionalen Arbeitsstellen (RAA). Die Koordinierungsstelle „Integration Central“ sieht sich demzufolge in der Tradition der Handlungsstrategien, Methoden und Materialien der RAA.

7.2.1 Die Rolle der Koordinierungsstelle „Integration Central“ im Weinheimer Integrationsmodell

Das Weinheimer Integrationsmodell zielt darauf ab, Kindern und Jugendlichen in jeder Phase ihres Entwicklungs- und Bildungsprozesses in den entsprechenden Bildungseinrichtungen (KiTas, Schulen etc.) eine Förderqualität zu gewährleisten, die es ihnen ermöglicht, frühzeitig, kontinuierlich und nachhaltig die notwendigen Sprach- und Schlüsselkompetenzen für eine qualifizierte berufliche Perspektive, die Teilhabe an der Gesellschaft und ein gelingendes Leben zu erwerben. Ein besonderer Fokus liegt dabei auf den Übergängen der Kinder und Jugendlichen von einer Bildungseinrichtung in die nächste.¹⁶⁹ Für den verbesserten Übertritt von Kindern aus der KiTa in die Grundschule werden im Rahmen des Programms „Lebenswelt Schule“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und Jacobs Foundation¹⁷⁰ in der Weinheimer Bildungslandschaft neue Entwicklungsprozesse zur individuellen Gestaltung und Begleitung der Lernwege der Kinder eingeleitet sowie Steuerungs- und Kooperationsstrukturen für die Weinheimer Bildungskette aufgebaut. Diese Strukturen im Aufbau können am Übergang KiTa-Grundschule wie folgt veranschaulicht werden:¹⁷¹

¹⁶⁹ Vgl. „Weinheimer Integrationsmodell“: <http://www.freudenbergstiftung.de/index.php?id=529>. (letzter Zugriff: 22.01.2010).

¹⁷⁰ Vgl. <http://www.lebenswelt-schule.net> (letzter Zugriff: 16.02.2010).

¹⁷¹ Diese Übersicht wurde für die Projektbeteiligten von der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung im Zuge der Prozessberatung erstellt. Vgl. auch Süß/Harmand/Felger 2009: 279.

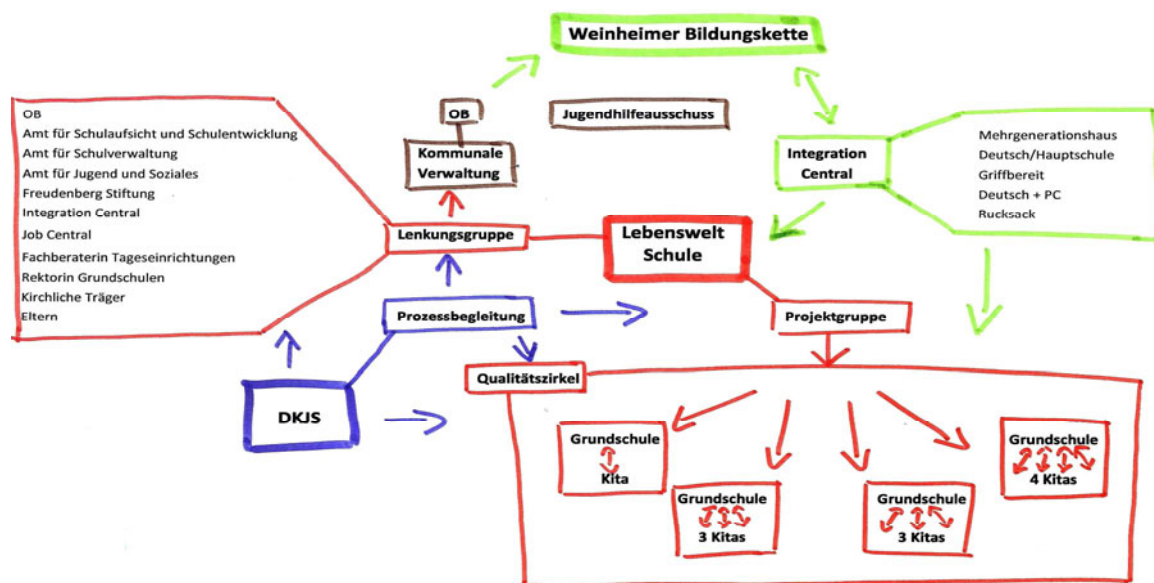


Abbildung 10: Die Weinheimer Bildungskette (Quelle: Süß/Harmand/Felger 2009)

„Integration Central“ und „Job Central“, die operativen Einheiten des Weinheimer Integrationsmodells, testen und entwickeln – in einem Entwicklungszeitraum bis 2012 am Entwicklungsort Weinheimer Kernstadt – hierfür jeweils Praxisansätze, die im Falle ihrer Leistungsfähigkeit als kommunale Regelpraxis in der Biografie begleitenden Förderkette („Weinheimer Bildungskette“¹⁷²) verankert werden sollen. Dazu gehören die RAA-Produkte „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“, und „Rucksack in der Grundschule“ (in Verbindung mit „Deutsch & PC“) sowie weitere Sprachfördermaßnahmen (z. B. Mercator-Förderunterricht „Fit in Deutsch“ an Hauptschulen), bei denen auf gute Erfahrungen zurückgegriffen werden kann, neue Maßnahmen zur individuellen Lernweggestaltung (Einführung eines Portfolioansatzes/ „Bildungs- und Lerngeschichten“), KiTa- und Grundschulpatenschaften durch Ehrenamtliche, Programme zur beruflichen Orientierung, Elternqualifizierung (z. B. „Eltern für Eltern“ im Mehrgenerationenhaus) u. v. m.¹⁷³ Zur Qualitätsentwicklung und -sicherung sollen verstärkt Evaluationen sowie ein kommunales Bildungsmonitoring durchgeführt werden.¹⁷⁴

¹⁷² Vgl. Kapitel 7.2.2.

¹⁷³ Vgl. <http://www.integrationcentral.de> (letzter Zugriff: 16.02.2010).

¹⁷⁴ Vgl. „Weinheimer Integrationsmodell“: <http://www.freudenbergstiftung.de/index.php?id=529> (letzter Zugriff: 16.02.2010).

7.2.2 Das Modell der „Weinheimer Bildungskette“

„Integration Central“ wirkt seit 2007 zusammen mit der Jugendagentur „Job Central“ und dem Stadtjugendring Weinheim e. V.¹⁷⁵ sowie dem 2008 gegründeten Büro des städtischen Übergangsmanagements Schule-Beruf¹⁷⁶ am Aufbau der „Weinheimer Bildungskette“ mit. Die Idee der „Weinheimer Bildungskette“ fußt auf dem Gedanken einer kommunalen Verantwortungsgemeinschaft für die gelingende Entwicklung der Kinder und Jugendlichen. Drei Handlungsebenen sollen dabei verstärkt in den Blick genommen werden: (1) Die individuelle Ebene des Kindes, (2) die institutionelle Ebene der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften für das einzelne Kind und (3) die Ebene der Bildungslandschaft, d. h. der übergreifenden Steuerung und Strukturen sowie der Moderation von Aushandlungsprozessen der kommunalen Verantwortungsgemeinschaft.

Im Mittelpunkt stehen die individuellen Entwicklungs-, Lern- und Bildungswege der Kinder und Jugendlichen, insbesondere derjenigen, die im Bildungsprozess als benachteiligt und/oder gefährdet gelten, im Laufe dieser Prozesse auf der Strecke zu bleiben. Erziehungs- und Bildungspartnerinnen und -partner aus KiTas, Schulen und Elternhäusern, Politik, Verwaltung, bürgerschaftlich Aktive und andere Fachkräfte und Institutionen der Kinder- und Jugendhilfe sollen hierbei zusammenwirken.¹⁷⁷ Dieser individualisierende und Biografie begleitende Ansatz ist von dem Leitziel getragen, Entwicklungs-, Bildungs- und Lernwege in gemeinsamer Verantwortung von Familie, Bildungsinstitutionen und weiteren Akteuren der lokalen Bildungslandschaft so zu gestalten, dass jedes Kind bzw. jeder Jugendliche – unabhängig von seinem familiären Hintergrund – sein individuelles Potenzial ausschöpfen kann. Vor allem für diejenigen Kinder und Jugendlichen, die aufgrund von schlechteren Ausgangsbedingungen – seien diese migrationsbedingt oder nicht – bereits vor Schuleintritt benachteiligt sind, sollen Maßnahmen entwickelt, erprobt und verstetigt werden, die Chancenungleichheiten reduzieren und ihnen eine ihrem persönlichen Potenzial entsprechende

¹⁷⁵ Vgl. <http://www.stadtjugendring-weinheim.de> (letzter Zugriff: 16.02.2010).

¹⁷⁶ Vgl. <http://www.uebma-weinheim.de> (letzter Zugriff: 16.02.2010).

¹⁷⁷ Vgl. hierzu das Profil von „Integration Central“ unter <http://www.integrationcentral.de> bzw. [http://www.integrationcentral.de/documents/Weinheimer Bildungskette.pdf](http://www.integrationcentral.de/documents/Weinheimer_Bildungskette.pdf) (letzter Zugriff: 16.02.2010).

Bildungsbeteiligung sowie soziale und berufliche Integration ermöglichen. Es geht dabei um die Entwicklung einer Wertschätzungskultur, in der migrationsbedingte Kompetenzen wie Mehrsprachigkeit als Potenziale erkannt und genutzt werden, und um die Unterstützung des Selbstbewusstseins und der Handlungskompetenz von Migranteltern und -organisationen.¹⁷⁸

Die Eltern der Kinder und Jugendlichen werden als „Motor der Weinheimer Bildungskette“ (Süss/Huber 2009) verstanden und so kommt deren Beteiligung in diesen Unterstützungsprozessen ein besonders hoher Stellenwert zu. Ein Leitziel der Koordinierungsstelle „Integration Central“ ist die von Eltern, Bildungseinrichtungen und *Communities* gemeinsam getragene Entwicklung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Die Wurzeln dieses Weinheimer Handlungsansatzes liegen vor allem in Konzepten der *Community Education*, die die gesamte Arbeit der RAA von Anfang an nachhaltig beeinflusst haben (vgl. hierzu auch Kapitel 6.2). Süss & Huber (2009) beziehen sich hierbei auch auf Theorien von John Dewey (1859–1952), die oftmals als Vorreiter der späteren angelsächsischen Konzepte der *Community Education* angesehen werden, da bereits Dewey die steigende Relevanz des außerschulischen Umfeldes für Lern- und Bildungsprozesse erkannte und Schule und Leben(swelt) als eine Einheit verstanden haben wollte.¹⁷⁹ Ferner werden Ansätze von Célestin Freinet (1896–1966), Paolo Freire (1921–1997) und Pierre Bourdieu (1930–2002) als richtungsweisend für den Weinheimer Handlungsansatz sowie für die Strategien zur Umsetzung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften genannt.

7.3 Die Praxis der „Weinheimer Bildungskette“

Bei der Übertragung der theoretischen Ansätze der „Weinheimer Bildungskette“ in die Praxis geht es darum, dass die konkreten Projekte nicht nur in einem Lebensbereich von Kindern und Jugendlichen, z. B. in KiTa oder Schule, ansetzen, sondern dass auch

¹⁷⁸ Vgl. „Integration Central 2008 und Handlungsstrategien bis 2012“: http://www.integrationcentral.de/documents/2008-07-25_Uebersicht_Integration_Central.pdf (letzter Zugriff: 16.02.2010).

¹⁷⁹ Vgl. Grunder 2001: 145.

andere Lebensbereiche wie die Familie oder Jugendarbeit einbezogen werden und zur Öffnung der Schule in ihr Umfeld beitragen.¹⁸⁰ In diesem Ansatz finden sich ähnliche Kerngedanken, die dem in Kapitel 4 entworfenen Modell der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ zugrunde liegen. Auch Überlegungen, auf denen das Bronfenbrennersche Grundmodell basiert, sind erkennbar.

Unter dem Arbeitstitel „Weinheimer Bildungskette“ werden derzeit in einem kooperativen Arbeitsprozess bildungspolitische Strategien entworfen, um in ressourcenorientierter Weise auf die spezifischen bildungspolitischen Herausforderungen und Potenziale dieser kreisangehörigen Kleinstadt in Baden-Württemberg reagieren zu können.

In Weinheim wurden in den 1970er Jahren, vor allem durch das Unternehmen Freudenberg, eine für eine Stadt dieser Größe (rund 44.000 Einwohner) vergleichsweise große Anzahl türkischer Gastarbeiter angeworben. Davor waren in den 1960er Jahren in ähnlicher Weise spanische Gastarbeiter angeworben worden, denen Anfang der 1970er Jahren ihre Familien nachfolgten. Ein Großteil der spanischen *Community* lebt mittlerweile wieder in Spanien. Die türkischen Familien stellen in Weinheim heute den überwiegenden Anteil an der Bevölkerung mit Migrationshintergrund. In den Haupt- und Werkrealschulen in der Kernstadt Weinheim beträgt der Anteil der Jugendlichen mit türkischem Migrationshintergrund seit Jahren knapp 40%. Im Vergleich dazu haben in den beiden Weinheimer Gymnasien nur 5% bzw. 7% der Schülerinnen und Schüler einen Migrationshintergrund.

Die Stadt Weinheim und die Freudenberg Stiftung setzen sich vor diesem Hintergrund seit Jahren intensiv für gelingende Bildungswege, einen erfolgreichen Übergang von der Schule in den Beruf und für soziale Integration ein. Kommune und Bürgerschaft Weinheims hatten sich zunächst vor mehr als 10 Jahren auf den Weg gemacht, gemeinsam Übergangshilfen für Jugendliche auf dem Weg in Ausbildung und Beruf zu gestalten. Dies führte zur Gründung der Jugendagentur „Job Central“. Mit zu-

¹⁸⁰ Vgl. Felger/Süss 2006: 1.

nehmender Erfahrung in diesem Handlungsfeld zeigte sich, dass diese Unterstützungsangebote an objektive Grenzen stoßen: Für Ausbildungsreife unverzichtbare Schlüsselkompetenzen lassen sich nicht (mehr) in den Abgangsklassen der Sekundarstufe 1 entwickeln. Dies machte es notwendig, eine frühe und Biografie begleitende Förderstrategie für Kinder und Jugendliche mit geringen Bildungschancen zu entwickeln.

Auf der Basis dieser bildungspolitischen Ausrichtung einer frühen und Biografie begleitenden Förderung und mit der Integration zahlreicher Förderprojekte („Griffbereit“, „Rucksack KiTa“, „Rucksack in der Grundschule“, „Lebenswelt Schule“, Mehrgenerationenhaus, Schulsozialarbeit, „Mercatorprojekt – Zukunftskonzept Werkrealschule“, Projekt KÜM der Metropolregion, Jugendberufshilfe an Beruflichen Schulen, Beratungsstelle „Job Central“, Lern- und Berufspaten u. a.) wird seither die „Weinheimer Bildungskette“ entwickelt.

Im Kern geht es darum, für Kinder und Jugendliche mit geringen Bildungschancen vor Ort in der Kommune Förderstrukturen und Prozesse zu gestalten, durch die sie so früh wie möglich Schlüsselkompetenzen für ihre Ausbildungsreife und für eine eigenständige Lebensführung entwickeln können. Ihre Integration sowie der soziale Zusammenhalt der Stadtgesellschaft insgesamt soll durch die frühe und Biografie begleitende Bildung gefördert werden. Konkret fokussiert die kommunale Gesamtstrategie Weinheimer Bildungskette auf die Ausgestaltung folgender Schlüsselprozesse: „Kompetenzorientierte Elternbeteiligung“, „Kompetenzorientierte Sprachförderung/Förderung von Mehrsprachigkeit und von Deutsch als Zweitsprache“, „Individuelle Lernweggestaltung der Kinder und Jugendlichen“, „Individuelle Begleitung dieser Lernwege“, „Berufsvorbereitung“ und „Kinder/Jugendliche lernen voneinander (Peer Education)“.

Darüber hinaus wird die Fort- und Weiterbildung der Fach- und Lehrkräfte zu Werthaltungen, Handlungsansätzen, Methoden und Instrumenten, die es bei der kooperativen Ausgestaltung dieser Schlüsselprozessen braucht, in der Weinheimer

Bildungskette als Querschnittsaufgabe von hoher strategischer Bedeutung eingeschätzt.

In der Praxis der Projekte, die zu diesen Schlüsselprozessen initiiert werden, werden diese Themenfelder weitmöglichst mit Synergieeffekten miteinander verbunden (z. B. Elternbeteiligung, Sprachförderung und individuelle Lernweggestaltung).¹⁸¹

In ihrem Beitrag „Eltern als Motor der Weinheimer Bildungskette“ haben Süss & Huber¹⁸² ein Strategiemodell entworfen, das den komplexen Entwicklungsprozess der Weinheimer Bildungskette mit seiner Vielzahl von Beteiligten und entsprechenden Vielfalt von Bedürfnis- und Interessenlagen strukturieren und Orientierung für die übergreifende Steuerung geben soll. Zwei strategische Ebenen konstituieren das Modell: Die biografische Linie (1) mit ihren Biografie begleitenden Förderprojekten und ihren Projekten an den kritischen biografischen Übergängen wird von ihnen auf der vertikalen Ebene abgebildet und die zentralen Schlüsselprozesse der Kommune (2) wie oben ausgeführt werden auf der horizontalen Ebene dargestellt. Die Qualifizierung der Fach- und Lehrkräfte und weiterer Akteure wird in diesem Modell als Querschnittsaufgabe betrachtet.

Auf diesen Ebenen sieht die Weinheimer Bildungskette folgende Praxisansätze vor: „Griffbereit“ (RAA) in der Frühförderung, „Rucksack KiTa“ (RAA) und Portfolioansatz/ „Lebenswelt Schule“ (DKJS) im Elementarbereich, Portfolioansatz/ „Lebenswelt Schule“ (DKJS) am Übergang KiTa-Grundschule, „Rucksack in der Grundschule“ (RAA) und „Deutsch & PC“ im Primarbereich und – als Zukunftskonzept für die Sekundarstufe – die „Weinheimer Werkrealschule“, die neben sprachlicher Bildung/Deutsch als Zweitsprache und individueller Lernentwicklungsbegleitung auch die Förderung beruflicher Schlüsselkompetenzen, Aspekte der beruflichen Orientierung sowie Elemente der Elternbeteiligung enthalten soll. Im Arbeitsbereich von RÜM und von Job Central schließt daran der Schlüsselprozess der Berufsvorbereitung an, aus dem eine Vielfalt

¹⁸¹ Vgl. hierzu: Felger/Süss/Harmand 2010.

¹⁸² Vgl. hierzu: Süss/Huber 2009, 2010.

von einzelnen Praxisansätzen hervorgeht¹⁸³, auf die in der vorliegenden Expertise unter den gegebenen Fragestellungen jedoch nicht weiter eingegangen werden kann.

Entwicklungs- und Handlungsbedarf auf der vertikalen Ebene – insbesondere was die Beteiligung der Eltern betrifft – besteht im Moment noch im Bereich der Sekundarstufe sowie an den jeweiligen vertikalen Schnittstellen, also am Übergang von der Primarstufe in die Sekundarstufe bzw. von der Sekundarstufe in den Beruf. Für die hier noch zu verzeichnenden Leerstellen müssen Konzepte entwickelt oder gefunden werden, die sich synergetisch in die Weinheimer Bildungskette bzw. – vertikal und horizontal betrachtet – in das Weinheimer Bildungsnetz einfügen lassen. Hierfür liegen bereits Ideen vor (z. B. Weiterentwicklung des Portfolio-Ansatzes für die Hauptschule/Werkrealschule: Lerntagebücher und „Miniprojekte“ der neuen 5. Klassen, das Weinheimer Zukunftsmodell Werkrealschule, *Peer-Consulting*, Partnerschaften Schule-Betrieb etc. für die Berufsvorbereitung bzw. den Übergang Schule–Beruf)¹⁸⁴, die konzeptionell konkretisiert werden müssen.

Die folgende Grafik veranschaulicht die Idee der individuellen Lernweggestaltung und -begleitung durch Lern- und Bildungspartnerschaften im Rahmen der Weinheimer Bildungskette. Im Zentrum stehen zweifelsohne die Bereiche KiTa und Grundschule. Ab dem Übergang in den Sekundarbereich ist ein Rückgang von Eltern beteiligenden Maßnahmen zu verzeichnen.

¹⁸³ Vgl. hierzu: http://www.jobcentral.de/front_content.php?idcat=12 (letzter Zugriff: 17.02.2010).

¹⁸⁴ Vgl. Süß 2009.

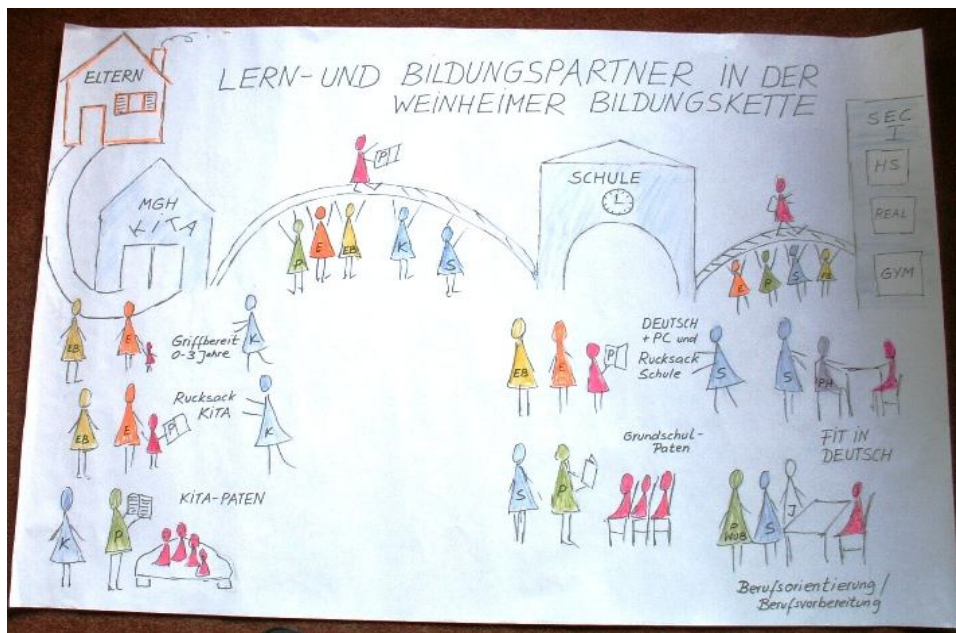


Abbildung 11: Lern- und Bildungspartner in der Weinheimer Bildungskette (Quelle: König 2009)

7.3.1 Gute Praxis 1: Die RAA-Produkte „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack in der Grundschule“ in Weinheim

Am Beispiel der Weinheimer Praxis wird – wie auch andernorts – deutlich, dass es sich bei den renommierten RAA-Produkten um Konzepte handelt, die so flexibel einsetzbar sind, dass auf unterschiedlichste regionale und lokale Besonderheiten und Bedarfe reagiert werden kann, und die offen sind für konzeptionelle und inhaltliche Anpassungen und/oder Weiterentwicklungen.

„Griffbereit“

Das RAA-Programm „Griffbereit“¹⁸⁵ wurde in Weinheim Anfang 2007 – als erstes Glied der Weinheimer Bildungskette – aufgebaut. Die Mutter-Kind-Gruppen nach dem „Griffbereit“-Prinzip starteten in den Weinheimer KiTas Kuhweid und Bürgerpark sowie im Mehrgenerationenhaus mit erfahrenen Mütter-/Elternbegleiterinnen, die von „Integration Central“ auf ihre Aufgabe vorbereitet und qualifiziert wurden. Diese vier

¹⁸⁵ Vgl. hierzu auch Kapitel 5.5 und Huber 2010. Online: <http://www.integrationcentral.de/Projekte/Griffbereit.aspx> (letzter Zugriff: 15.02.2010).

Weinheimer „Griffbereit“-Gruppen arbeiten nach zwei verschiedenen Modellen: In zwei Fällen handelt es sich um sprachlich homogene Gruppen, in denen der Fokus auf der Förderung der Türkischkompetenz liegt. Die beiden anderen Gruppen sind sprachlich und kulturell heterogen; in ihnen wird hauptsächlich auf Deutsch kommuniziert; sie haben den Schwerpunkt Mehrsprachigkeit. Insbesondere letzteres Modell bietet auch gute Möglichkeiten für interkulturelle Projektarbeit und ist offen für die Teilnahme nicht zugewanderter Mütter (und Väter).

Seit Anfang 2009 gibt es auch eine Gruppe in der Weinheimer Mevlana-Moschee.¹⁸⁶ Dort treffen sich Mütter türkischer Herkunft mit ihren Kleinkindern. Dies ermöglichte u. a. der Vorsitzende des Moscheevereins, der dem Programm „Griffbereit“ als frühem Integrationsmodell sehr positiv gegenübersteht. Durch die Strategie, zugewanderte Mütter direkt vor Ort in der Moschee zu erreichen, wird „Griffbereit“ hier zu einer niederschweligen aufsuchenden Elternbildungs- und -beteiligungsmaßnahme, zu deren Nachahmung – auch an anderen Orten und in weiteren migrantischen Organisationen – geraten werden kann.

Die „Griffbereit“-Gruppen sind prinzipiell auch offen für Väter. Insbesondere sprachlich homogene Gruppen würden sich dafür eignen, besondere Programmbausteine/Schwerpunkte (z. B. Rollenverständnis in den Familien, Normen und Werte in der Erziehung etc.), die von Müttern und Vätern bearbeitet und diskutiert werden, zu integrieren. Über eine Erweiterung der Angebote, die vorwiegend von Müttern in Anspruch genommen werden, im Sinne eines Ausbaus zu oder Anschlusses an familienbildende(n) Maßnahmen, wäre nachzudenken (s. auch Kapitel 7.4.2).

„Rucksack KiTa“

Das RAA-Programm „Rucksack KiTa“¹⁸⁷ wird in Weinheim in der KiTa Kuhweid, der KiTa Bürgerpark und in der evangelischen KiTa Pustebume sowie bei Bedarf auch im Kindergarten Schatzinsel umgesetzt. Ziele sind die Förderung der Herkunftssprache sowie

¹⁸⁶ Vgl. hierzu auch die Pressemitteilung unter: <http://www.integrationcentral.de/documents/2009-03-19WN.pdf> (letzter Zugriff: 15.02.2010).

¹⁸⁷ Vgl. hierzu auch Kapitel 6.4.1.

der deutschen Sprache bei Kindern aus Zuwandererfamilien im häuslichen Bereich sowie in der Kindertageseinrichtung und die Entwicklung von Sprachförderkompetenz, interkultureller Kompetenz und einer Haltung der Wertschätzung bei den Eltern und Fachkräften in der Einrichtung.

Allgemeines Ziel von „Rucksack KiTa“ ist die Erweiterung der Erziehungskompetenz der Eltern und die systematische Sprachförderung von Kindern im Kindergartenalter. Dabei sollen Eltern und Erzieherinnen/Erzieher zu Partnern in der allgemeinen Entwicklung und Sprachförderung der Kinder werden. Die Sprachförderung in der Kindertagesstätte findet möglichst täglich statt und wird durch eine Mitarbeiterin/einen Mitarbeiter der Einrichtung durchgeführt. Parallel dazu werden die Kinder zu Hause durch ihre Eltern (meist Mütter) sprachlich gefördert. Die Mütter behandeln dort mit ihren Kindern in ihrer Herkunfts- oder Familiensprache die gleichen Themen wie die Rucksackgruppe in der Einrichtung. Die Sprachentwicklung des Kindes wird über die Pflege der Mehrsprachigkeit, dem Interesse am Thema, dem kommunikativen und sozialen Austausch mit anderen Kindern, den pädagogischen Fachkräften und den Eltern angeregt. Eltern werden ermutigt, ihre eigenen Kompetenzen effektiv für ihre Kinder zu nutzen. Eine zweisprachige „Mütterbegleiterin“ leitet eine Müttergruppe. Materialien für die Arbeit in der Gruppe werden von „Integration Central“ zur Verfügung gestellt. Die Mitarbeiterinnen von „Integration Central“ leiten Mütterbegleiterinnen an, unterstützen und bereiten diese auf ihre Aufgabe vor. Ein wesentlicher Aspekt des Programms ist die doppelte Funktion der Mütterbegleiterin: Sie fungiert nicht nur als Gruppenleiterin/Multiplikatorin, sondern auch als Vermittlerin zwischen den Eltern und den Fachkräften der Kindertagesstätte.¹⁸⁸

Eine Besonderheit des Weinheimer „Rucksack KiTa“-Programms liegt in der Koppelung an den neu eingeführten Portfolioansatz, auf den in Kapitel 7.3.2 näher eingegangen wird.

¹⁸⁸ Vgl. Groß 2009 (<http://www.integrationcentral.de/Projekte/rucksackKiTa.aspx>; letzter Zugriff: 17.02.2010).

„Rucksack in der Grundschule“ und „Deutsch & PC“¹⁸⁹

Für „Rucksack in der Grundschule“ wurden – ebenso wie für das „Rucksack KiTa“-Programm – in der Praxis der jeweiligen Programmträger eine Reihe unterschiedlicher Anwendungsvarianten entwickelt.¹⁹⁰ Im Weinheimer Modell gelten „Rucksack in der Grundschule“ und „Deutsch & PC“ als inhaltlich und strukturell zusammengehörige Schwesterprojekte. Dieses Programm zielt in erster Linie auf die Gestaltung eines entwicklungs- und lernfördernden Umfeldes des Kindes, für die das Miteinander von Schule und Elternhaus von zentraler Bedeutung ist. Dabei soll an den Stärken der Eltern angesetzt werden: Sie sollen ermutigt und befähigt werden, die Lern- und Bildungswege ihrer Kinder mit ihren eigenen Kompetenzen zu unterstützen.¹⁹¹ Forschungsergebnissen zufolge ist dies ein vielversprechender Weg: Wesentlich für den Schulerfolg der Kinder sind weniger Faktoren wie sozioökonomischer, ethnisch-kultureller oder Bildungshintergrund der Eltern, sondern vielmehr die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder (vgl. z. B. Marjoribanks 2002, Kristen/Dollmann 2010), die Unterstützung der Lernprozesse durch die Eltern und deren Überzeugung, – unabhängig von eigenen Bildungserfahrungen und eigenen Kenntnissen – zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen zu können (vgl. z. B. Helmke et al. 1991). Dies gewährleistet das Rucksackmodell durch seine Konzeption in all seinen Anwendungsvarianten.

Die seit 2005 laufende Weinheimer Variante von „Rucksack in der Grundschule“ basiert nach Angaben von „Integration Central“ auf drei Fundamenten. Das erste Fundament ist die Elternbildung und die Ermutigung der Eltern: Migrantinnen werden bei „Integration Central“ zu Mütterbegleiterinnen qualifiziert, die wiederum die Müttergruppen an den Grundschulen in die Rucksack-Materialien einführen und ermutigen und befähigen, ihre Kinder zu Hause zu fördern. Dieses Wissen transportieren sie (im „Rucksack“) nach Hause zum Kind. Das zweite Fundament stellt die Zusammenarbeit von Elternhaus, Grundschule und Koordinierungsstelle dar: Das System der Müttergruppen und Mütterbegleiterinnen fördert und unterstützt die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften. Die Themen und Materialien für die Müttergruppen

¹⁸⁹ Vgl. Lieder et al. 2008.

¹⁹⁰ Vgl. hierzu auch Kapitel 6.4.1 und 6.4.2.

¹⁹¹ Vgl. Huber/Süss 2009.

sind im Weinheimer Modell – wie auch in anderen Modellen – auf die Unterrichtsthemen abgestimmt. Die Materialien für „Rucksack in der Grundschule“ wurden von der RAA Essen/Büro für interkulturelle Arbeit in Kooperation mit der katholischen Familienbildungsstätte Essen erarbeitet. Aktuell wird – gefördert durch die Freudenberg Stiftung – unter Federführung der Hauptstelle der RAA NRW in einem gemeinsamen Prozess von Praktikerinnen und Praktikern und beratend begleitet von der Fachwissenschaft das Programm „Rucksack Schule“ unter stärkerer Einbeziehung der Aspekte Unterrichts- und Schulentwicklung weiterentwickelt.

Das dritte Fundament ist die Lern- und Sprachförderung der Kinder im Unterricht: Die Elternbildung ist im Weinheimer Modell eingebettet in das Sprachförderprogramm „Deutsch und PC“. Da die gleichen Inhalte und Themen die Kinder auf unterschiedlichen Wegen – zu Hause, im Klassenunterricht, im Unterricht Deutsch als Fremdsprache – und in unterschiedlichen Sprachen erreichen, werden ihre Kenntnisse vertieft und mehrfach gesichert.¹⁹²

Demzufolge sind für das Weinheimer Modell folgende Zielsetzungen ersichtlich: Im Bereich der Elternbildung die Stärkung der Erziehungskompetenzen sowie der Kompetenz, die Kinder in der Muttersprache und in der Zweitsprache Deutsch zu fördern, im Bereich der Elternmitwirkung die zunehmende Teilhabe der Eltern an den Lern- und Entwicklungsprozessen ihrer Kinder sowie die Förderung der Kooperation von Elternhaus und Grundschule, im Bereich der Elternqualifizierung die anspruchsvolle Ausbildung einzelner Mütter zu Mütterbegleiterinnen (Gruppenleiterinnen) und nicht zuletzt im Bereich der Qualifizierung der Lehrkräfte den Ausbau des fächerübergreifenden Arbeitens in der Grundschule (Projektarbeitsformen) sowie die Förderung von (interkulturellen) Kompetenzen in der Zusammenarbeit mit Eltern.

¹⁹² Vgl. <http://www.integrationcentral.de/Projekte/RucksackGrundschule.aspx> (letzter Zugriff: 15.02.2010).

In Orientierung am Bildungsplan Baden-Württemberg und den Themen des Fächerverbands MeNuK¹⁹³, die Grundlage für den Unterricht sind, wurden gemeinsam mit den kooperierenden Weinheimer Grundschulen verschiedene Themen ausgearbeitet.

Um die Kompetenzen zu spezifizieren, an denen die Mütterbegleiterinnen in ihren eigenen Entwicklungs- und Lernprozessen ansetzen können und die sie in den Seminaren, Workshops und durch die fachliche Begleitung der Koordinierungsstelle „Integration Central“ weiterentwickeln sollen, hat Süss das folgende Personalentwicklungsmodell entworfen:

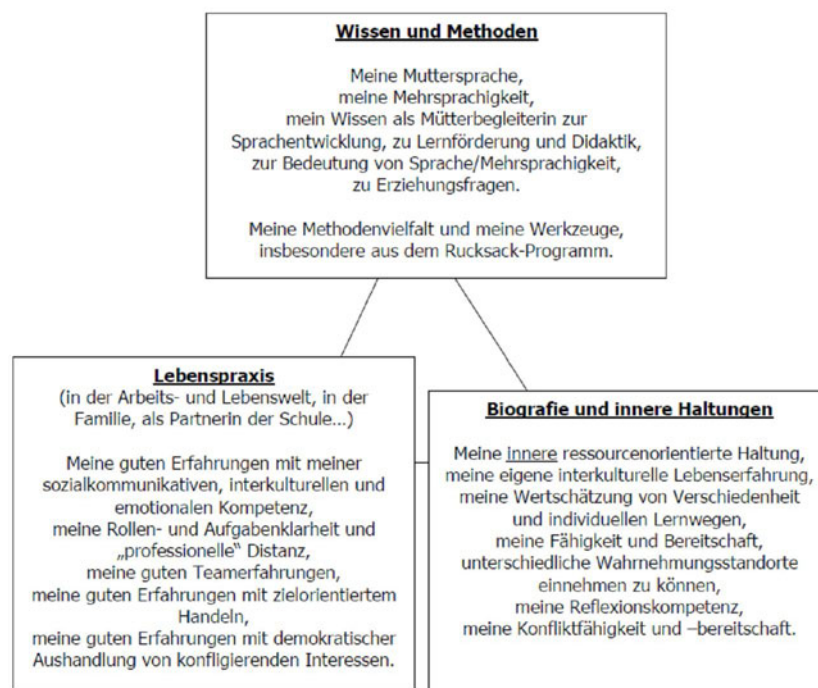


Abbildung 12: Weinheimer Modell zur Qualifizierung der Mütterbegleiterinnen im Programm „Rucksack in der Grundschule“¹⁹⁴

¹⁹³ MeNuK ist der Fächerverbund „Mensch, Natur und Kultur“. Er behandelt bildungsbedeutsame Themen aus der Lebenswirklichkeit. Zentrale Bereiche sind z. B. „Menschliches Leben“, „Kulturphänomene und Umwelt“ und „Naturphänomene und Technik“.

¹⁹⁴ Vgl. Süss (2008c): Das Bild des Dreiecks folgt dem systemischen Modell des Glaubenspolaritäten-Dreiecks von Mathias Varga von Kibed und Insa Sparrer, SySt-Institut München (vgl. z. B. Sparrer, I. (2006). Systemische Strukturaufstellungen. Theorie und Praxis. Heidelberg: Carl-Auer-Verlag, 142–147). Es wurde 2008 von Süss – zunächst für die Weiterbildung von Fach- und Führungskräften im Bereich Bildung und Erziehung – als Ausgangsmodell herangezogen und entsprechend angepasst, um die Aufgaben einer kommunalen Koordinierungsstelle in der Personalentwicklung und im Coaching von Elternbegleiterinnen und -begleitern sichtbar zu machen. Das Modell soll veranschaulichen, dass es im Arbeitsfeld „Personalentwicklung von ElternbegleiterInnen“ vorrangig darum geht, wertschätzend an den Kompetenzen anzusetzen und diese in einem gemeinsamen und wechselwirkenden Lernprozess auf gleicher Augenhöhe und in kontinuierlicher Rückkoppelung mit den Elternbegleiterinnen und -begleitern zu erweitern. Das Modell fungiert damit als Rahmenvorgabe für die konkrete Ausgestaltung der Fortbildungen und des Coachings von Elternbegleiterinnen und -begleitern durch die Koordinierungsstelle „Integration Central“.

Vier Weinheimer Schulen sind derzeit im Rucksack-Programm: Die Albert-Schweitzer-Grundschule, Friedrich-Grundschule und Pestalozzi-Grundschule, seit 2010 außerdem die Bachschule, die Förderschule für die Weinheimer Kernstadt.

Das Projekt „Weinheimer Modell zur Sprachförderung und Elternbeteiligung – Rucksack in der Grundschule“ wurde in seiner Pilotphase von 2005–2009 vom Ministerium für Kultus, Jugend und Sport in Baden-Württemberg gefördert und in diesem Förderzeitraum durch die Freudenberg Stiftung, in Person von Christel Grünenwald, geleitet. „Rucksack in der Grundschule“, d. h. die Elternbeteiligung, und „Deutsch & PC“ als der Projektbereich der Sprachförderung sollten dabei von Anfang an als inhaltlich und strukturell zusammengehörige Schwesterprojekte betrachtet werden. Mit dem Aufbau der Koordinierungsstelle „Integration Central“ ab 2007 war seitens der Freudenberg Stiftung u. a. auch beabsichtigt, der Elternbeteiligung ein besonderes Gewicht zu verleihen. Im Förderzeitraum waren neben den schon genannten Akteuren auch das Amt für Schulentwicklung und Schulaufsicht in Heidelberg (heute Staatliches Schulamt Mannheim), die Stadt Weinheim, die Freudenberg Stiftung und die Gemeinnützige Hertie-Stiftung beteiligt.

7.3.2 Gute Praxis 2 (Elementarbereich und Übergang KiTa-Grundschule): Individuelle Lernweggestaltung – Portfolio-Strategie im Programm „Lebenswelt Schule“ der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung und Jacobs Foundation¹⁹⁵

Hinweis: In der auf S. 207 gezeigten Grafik (Abb. 11) wurde die im Folgenden erörterte Portfolio-Strategie durch ein Kind mit einem Portfolio in der Hand („P“) symbolisch dargestellt:



¹⁹⁵ Kooperationspartner: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Jacobs Foundation, Stadt Weinheim, Integration Central, Freudenberg Stiftung, KiTas, Grundschulen der Weinheimer Kernstadt, Elternvertreterinnen, Migrantenorganisationen, Amt für Schulaufsicht und Schulentwicklung Heidelberg.

Mit der Einführung des Portfolio-Ansatzes der „Bildungs- und Lerngeschichten“¹⁹⁶ an insgesamt vier Weinheimer Grundschulen und elf KiTas wurde Erzieherinnen und Erziehern, Lehrkräften und Eltern eine Methode an die Hand gegeben, durch die Erziehungspartnerschaften direkt im Alltag und Lernprozess des Kindes praktikierbar werden. Bildungs- und Lerngeschichten sind ein offenes Beobachtungs- und Dokumentationsverfahren, bei dem die Handlungen eines Kindes gezielt beobachtet und möglichst interpretationsfrei beschrieben werden. Ziel ist, die Lernprozesse des Kindes besser zu verstehen und damit Ansatzpunkte für seine individuelle und gezielte Förderung und Unterstützung zu finden. Die notierten Beobachtungen fließen in eine Lerngeschichte ein, die dem Kind als wertschätzende Rückmeldung über sein Lernen vorgelesen und in sein Portfolio aufgenommen wird. Dadurch wird die Selbstwahrnehmung des Kindes gestärkt: Anhand seiner persönlichen Lerngeschichte lernt es seine Lernwege zu reflektieren und gestalten und später selbst zu dokumentieren. Über die Dokumentation kann auch der Dialog zwischen und die Zusammenarbeit von allen Beteiligten aktiviert und/oder intensiviert werden: Pädagogen und Eltern erhalten Einblicke in die Lernprozesse der Kinder und können so eine gemeinsame Sicht auf deren Lerndispositionen, Kompetenzen und Entwicklungspotenziale entwickeln, was insbesondere für den Übergang von der KiTa in die Grundschule hilfreich sein kann. Die ressourcenorientierte Darstellung von Entwicklungs- und Lernfortschritten in den Portfolios bietet eine Vielzahl positiver Gesprächsanlässe für den Austausch über das Kind – zwischen Pädagogen und Eltern einerseits und zwischen den Erzieherinnen bzw. Erziehern der KiTa und den Lehrkräften der Grundschule, in die das Kind übergeht, andererseits.

Die Lerntagebücher ermöglichen auch lern- und bildungsunerfahrenen Eltern – insbesondere in der Zusammenarbeit mit den Pädagogen – die Stärken und Interessen des eigenen Kindes besser kennen zu lernen und die Kinder in ihren Lernprozessen zu unterstützen.¹⁹⁷ Über die kooperative Beteiligung an den Lern- und Entwicklungsprozessen der Kinder werden Erziehungs- und Bildungspartnerschaften von Eltern und Bildungsinstitutionen gefördert. Die Motive für die Partnerschaft liegen im ge-

¹⁹⁶ Der Ansatz der „Bildungs- und Lerngeschichten“ basiert auf dem Konzept der „learning stories“ (Carr 2001) und wurde vom Deutschen Jugendinstitut (Leu et al. 2007) für die Bundesrepublik aufbereitet.

¹⁹⁷ Vgl. z. B. Gerwig 2009 (DVD).

meinsamen Interesse an einer gelingenden Entwicklung sowie an einem erfolgreichen Bildungsverlauf des Kindes. Über das Medium „Lerntagebuch“ kann diese Partnerschaft konkret in Alltagshandeln umgesetzt werden (Süss/Harmand/Jochim 2008: 8). Lerntagebücher werden inzwischen vielerorts und in verschiedenen Variationen als Instrumente des Dialogs eingesetzt.¹⁹⁸ Zurzeit finden sie vorwiegend in der Elementar-erziehung sowie in der Grundschule Anwendung, könnten aber prinzipiell auch in höheren Jahrgangsstufen angewendet werden. Denkbar wäre also auch ein Portfolio für den Übertritt an die weiterführende Schule.¹⁹⁹ Die Methode müsste dann an die jeweilige Altersstufe der Kinder/Jugendlichen angepasst werden. Mit zunehmendem Alter bzw. mit dem Eintritt in die Schule kann von der Fremd- zur Eigenbeobachtung und -dokumentation übergegangen werden: Die Schülerinnen und Schüler schreiben ihre Lerngeschichten selbst und entscheiden zunehmend selbst, wer an der Reflexion ihrer Lernprozesse beteiligt wird. Kritisch zu erläutern ist jedoch die Frage der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern über dieses persönliche Medium bzw. ist die Frage danach schwierig zu beantworten, wie dieses Medium gestaltet sein muss, um es auch bei älteren Kindern oder Jugendlichen noch als Instrument des Dialogs verwenden zu können. Für ältere Schülerinnen und Schüler eignet sich beispielsweise die Form des Präsentationsportfolios, das die besten Arbeiten einer Schülerin/eines Schülers enthält. In der Regel handelt es sich um von der Schülerin/vom Schüler selbst ausgewählte und zusammengestellte Arbeiten, die zeigen, was Schüler für bedeutsam halten und was sie anderen gerne zeigen möchten. Auch hierüber können Dialoge – zwischen Eltern und ihren Kindern, zwischen Eltern und Lehrkräften sowie zwischen pädagogischen Fachkräften untereinander – entstehen, in denen das Lernverhalten und die Lernfortschritte der Kinder/Jugendlichen gemeinsam reflektiert werden können und die der gezielteren Förderplanung dienen können, ohne jedoch in Bereiche der Schülerinnen/Schüler einzudringen, in denen diese sich vor Lehrkräften wie Eltern geschützt wissen wollen/sollen (z. B. Selbstreflexionen, selbst erstellte Kompetenzprofile, persönliche Zielsetzungen etc.).

¹⁹⁸ Vgl. z. B. Sprachlerntagebücher der Kindertagesstätten in Berlin (vgl. http://www.berlin.de/sen/bildung/bildungswege/vorschulische_bildung; letzter Zugriff: 19.12.2009) oder Bildungsbücher in Hamburg (<http://www.gew-hamburg.de/Page1110.html>; letzter Zugriff: 19.12.2009).

¹⁹⁹ Vgl. hierzu Bühler-Otten 2008.

Die Idee bzw. „die Hoffnung, den Ansatz der Bildungs- und Lerngeschichten konzeptionell mit dem „Rucksack“-Ansatz verbinden zu können und mit den Ressourcen des Weinheimer Rucksack-Systems konzeptionelle Synergien zu erzeugen“ (Süss/Harmand/Jochim 2008: 8), kann aus wissenschaftlicher Sicht unterstützt werden: Die frühzeitige und direkte Einbeziehung der Eltern in die Lernprozesse der Kinder und die darauf basierende Unterstützung des häuslichen Lernens in Abstimmung mit dem Lernen in der KiTa oder Schule können die Schulleistungen der Kinder positiv beeinflussen. Sowohl das Rucksack-Prinzip als auch die Auseinandersetzung mit einem Lerntagebuch fördern dies. Bildungs- und Lerngeschichten, an denen die Eltern mitschreiben und -gestalten können, bieten zudem authentisches (sprachliches) Material, das für die Erweiterung der sprachlichen Kompetenzen (sowohl der gesprochenen als auch der geschriebenen Sprache) der Eltern verwendet werden kann. Das Prinzip „Eltern schreiben Geschichten über und für ihre Kinder“ hat sich auch in anderen Kontexten der frühkindlichen Förderung als sehr erfolgreich erwiesen und eignet sich auch dafür, Mütter wie Väter einzubeziehen (vgl. z. B. Elfert/Rabkin 2007).

7.3.3 Gute Praxis 3 (Elementar- und Primarbereich): Lern- und Freizeitpatenschaften im Mehrgenerationenhaus (KiTa- und Grundschulpaten)



Einen weiteren Beitrag zu „Regionalen Bildungsgemeinschaften“²⁰⁰ stellen freiwillig übernommene Patenschaften zur Unterstützung von Lernprozessen von Kindern/Jugendlichen oder zur gemeinsamen Freizeitgestaltung dar. Wenngleich durch diese Form der Mentorings die Eltern weder direkt in die das Kind betreffenden

²⁰⁰ Vgl. Kapitel 4.4.

Aktivitäten noch in Fragen der Schulentwicklung einbezogen werden, so kann durch sie dennoch eine Entlastung und/oder Bereicherung der Familie erzielt werden. Patenschaften bieten zudem die Möglichkeit der Kommunikation und des Austauschs zwischen den patenschaftlichen Lernbegleiterinnen/-begleitern und Eltern (über das Kind), welcher wiederum die familieninternen Prozesse sowie das Eltern-Kind-Verhältnis positiv beeinflussen kann und möglicherweise auch die Eltern aktiviert, sich ebenfalls in der *Community* zu engagieren.

Das Gemeinschaftsprojekt KiTa- und Grundschulpaten in Weinheim, an dem Ehrenamtliche des LIONS-Clubs und weitere bürgerschaftlich Aktive sowie die pädagogischen Fachkräfte der KiTa Kuhweid im Mehrgenerationenhaus, der Albert-Schweitzer-Grundschule und „Integration Central“ beteiligt sind, stellt sich in erster Linie der Aufgabe, die Lese- und Sprechfreude der Kinder zu fördern und den Bildungsprozess der Kinder zu begleiten. Eine Ausweitung der Patenschaftsprojekte auf Eltern beteiligende Maßnahmen – zum Beispiel in Form von regelmäßigen Paten-Eltern-Gesprächen/-Treffs – oder deren Koppelung an entsprechende Eltern beteiligende Programme und Maßnahmen („Griffbereit“, „Rucksack“, „Elternbegleiterinnen/-begleiter“) wäre denkbar und empfehlenswert.

7.4 Ergebnisse und Schlussfolgerungen

7.4.1 Der Beitrag der Weinheimer Praxis zu „Regionalen Bildungsgemeinschaften“

Insgesamt liegt in Weinheim ein Ansatz vor, der den aktuellen wissenschaftlichen Erkenntnissen entspricht. In den vorliegenden Konzeptionen sind die Ansätze von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ klar erkennbar. Das Modell, das der Idee der Weinheimer Bildungskette zugrunde liegt (vgl. Kapitel 7.2.2), enthält im Wesentlichen die Aspekte, die als Kriterien einer guten Praxis in diesem Gutachten zugrunde gelegt wurden. Wendet man das in Kapitel 4 entworfene Raster auf die Weinheimer Praxis an,

wird deutlich, dass auf allen möglichen Handlungsebenen und in nahezu allen Handlungsfeldern konzeptionell und/oder praktisch gehandelt wird – insbesondere auf der hier horizontalen Ebene des elterlichen Engagements (Engagement der Familie für (1) Familie, (2) Schule oder (3) *Community*/Umfeld.). So deckt sich die „individuelle Ebene“ des Weinheimer Ansatzes (Eltern als gute Lernbegleiterinnen/Lernbegleiter ihrer Kinder) mit Handlungsfeld 1 des Rasters (Engagement der Familie für das eigene Kind), die „institutionelle Ebene“ (Eltern als gute Erziehungs- und Bildungspartner für KiTa, Schule und weitere Kooperationspartner) in etwa mit dem Handlungsfeld 2 (Engagement der Familie für die Bildungsinstitution) und die „Ebene der Bildungskette/Bildungslandschaft“ (Eltern als gute Partnerinnen/Partner in der lokalen Verantwortungsgemeinschaft) mit dem 3. Handlungsfeld (Engagement der Familie in der/für die *Community*).

Regionale Bildungsgemeinschaft			
... für	Familie	Schule	Umfeld
Familie	(1) Eltern engagieren sich für das eigene Kind und die eigene Familie, bilden sich (fort) und öffnen sich für die Schule und <i>Community</i> .	(2) Eltern engagieren sich in der Schule und kooperieren mit den Lehrkräften (z. B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(3) Eltern engagieren sich in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Schule (z. B. für andere Eltern im Stadtteil, in Elternvereinen, in Migrantenselbstorganisationen etc.).
Schule	(4) Lehrkräfte engagieren sich für die Eltern ihrer Schülerinnen/Schüler und arbeiten mit ihnen zusammen (z. B. in Form von Erziehungs- und Bildungsvereinbarungen).	(5) Erziehungs- und Bildungspartnerschaften und die Öffnung zum Umfeld sind Programm der Schule; das Personal ist/wird dafür qualifiziert.	(6) Schulen kooperieren mit anderen Schulen, mit KiTas und Bildungs- und anderen Institutionen in ihrem Umfeld bzw. dem Umfeld der Familien.
Umfeld	(7) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule halten Angebote für Eltern bereit, engagieren sich für sie und arbeiten mit ihnen zusammen.	(8) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule kooperieren mit Schulen (z. B. in der interkulturellen Moderation, Lehrerfortbildung etc.) und engagieren sich für sie.	(9) Institutionen aus dem Umfeld von Familie und Schule vernetzen sich und kooperieren; das Personal ist/wird dafür und für die Zusammenarbeit mit Schulen und Eltern qualifiziert.

Abbildung 8: Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation der verschiedenen Akteure im Rahmen einer „Regionalen Bildungsgemeinschaft“: Handlungs- und Kooperationsfelder

Die oberste Ebene (1, 2, 3) ist somit durch das Weinheimer Drei-Ebenen-Modell hinreichend abgedeckt. Nach Süss (2009) ergeben sich daraus die folgenden Herausforderungen: Welche Strukturen, Methoden und Instrumente können zur Unterstützung der Eltern als individuelle Lernbegleiterinnen/-begleiter einerseits und als Erziehungs- und Bildungspartner andererseits entwickelt, übernommen, übertragen oder angepasst werden? Wie kann eine Unterstützung aussehen, die Eltern dazu er-

mutigt, zu gleichberechtigten Partnerinnen/Partnern in der kommunalen Verantwortungsgemeinschaft zu werden, ihre Rechte in Anspruch zu nehmen, sich verantwortlich zu fühlen und zu verpflichten? Wie können bisheriges Modellwissen und die gemachten guten Erfahrungen genutzt und weiterentwickelt werden? Um Antworten auf diese Fragen bzw. Lösungen für diese Herausforderungen zu finden, müssen auch die mittlere Ebene (Engagement der Bildungseinrichtung, d. h. KiTa oder Schule) und die untere Ebene (Engagement der *Community*) verstärkt in den Blick genommen werden. Auch die Bildungseinrichtung kann im Rahmen einer „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ auf drei Ebenen aktiv werden: Zunächst muss gewährleistet sein, dass die KiTa/Schule selbst über die nötigen Ressourcen verfügt bzw. Bedingungen schafft, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaften möglich machen – und zwar mit allen dafür wichtigen Partnerinnen/Partnern, so z. B. auch mit Eltern, die bislang keinen oder wenig Kontakt zur Bildungseinrichtung hatten und mögliche Barrieren aus eigener Kraft nicht überwinden können. Dazu gehört nicht nur die Öffnung der KiTa oder Schule in Richtung Elternhäuser und *Community*, sondern auch die Qualifizierung des pädagogischen Personals – z. B. hinsichtlich interkultureller Kompetenzen – bzw. die Bereitstellung oder Integration zusätzlicher Fachkräfte, z. B. interkulturelle Moderatorinnen/Moderatoren, Kulturmittlerinnen/Kulturmittler o. ä. (s. Handlungsfeld 5 und Kapitel 5.4). Letzteres ist in Weinheim durch die Etablierung zweisprachiger „Elternbegleiterinnen/Elternbegleiter“²⁰¹ (z. B. seit dem Schuljahr 2009/2010 an der Karrillon-Hauptschule und Werkrealschule²⁰²) gegeben, deren Hauptaufgabe darin besteht, „Kommunikationsbrücken“ zwischen Schule und Elternhaus zu bauen. Als Expertin für das hiesige Bildungssystem und für lokale Institutionen einerseits und für interkulturelle Aspekte andererseits wirkt sie als Dolmetscherin, Vermittlerin und Beraterin und ermutigt die Eltern, an Veranstaltungen und Gremien der Schule teilzunehmen. Sie arbeitet an der Schule, hat dort einen Raum, in dem sie regelmäßige Sprechstunden anbietet und verfügt über das nötige Wissen und die nötigen Kompetenzen, um Eltern bei Bedarf auch an andere Beratungs- und Unter-

²⁰¹ Vgl. Der Begriff „Elternbegleiterin/Elternbegleiter“ wird in den Weinheimer Konzeptionen/Dokumenten mehrfach verwendet. Auch die Gruppenleiterinnen der Griffbereit- und Rucksack-Gruppen werden an manchen Stellen als „Elternbegleiterinnen“ (neben: „Mütterbegleiterinnen“; s. z. B. Flyer) bezeichnet. Um Missverständnisse und Verwechslungen mit inhaltlich unterschiedlichen Funktionen zu vermeiden und um das Angebotsspektrum von „Integration Central“ noch transparenter zu gestalten, sollte die Terminologie an dieser Stelle überarbeitet werden.

²⁰² Vgl. <http://www.karrillon-schule-weinheim.de> (Menüpunkt: Eltern; letzter Zugriff: 15.02.2010).

stützungsstellen weiterzuvermitteln. Die Elternbegleiterin wird für diese Aufgaben durch die Koordinierungsstelle „Integration Central“ qualifiziert und fortgebildet. Dieser ganze Bereich – das Elternbegleitungssystem – lässt sich nicht einem einzelnen Handlungsfeld des oben dargestellten Modells zuordnen, da vermittelnde und moderierende Maßnahmen in vielen unterschiedlichen Begegnungs- und Kooperationsituationen im Rahmen von Bildungspartnerschaften zwischen Familien, Bildungseinrichtungen und der *Community* – wie in allen Formen des partnerschaftlichen Zusammenwirkens – notwendig oder hilfreich sein können.

Der zweite Handlungsbereich des 5. Handlungsfeldes betrifft die Qualifizierung der pädagogischen Fachkräfte (Erzieherinnen/Erzieher, Lehrkräfte u. a.) in Hinblick auf die Zusammenarbeit mit Eltern – mit und ohne Migrationshintergrund. Dies ist Bestandteil verschiedener Teilprojekte, wie z. B. auch in den Sprachförderprojekten „Griffbereit“ und „Rucksack“. Auch im Rahmen des Teilprojektes „Bildungs- und Lerngeschichten“ (Portfolio-Ansatz) werden den KiTa-Fachkräften sowie den Lehrkräften der Grundschule Methodenkompetenz und Methodenwissen vermittelt. Inwieweit darüber hinaus Qualifizierungsmaßnahmen pädagogischer Fachkräfte (Erzieherinnen/Erzieher, Lehrkräfte u. a.) bezogen auf die Zusammenarbeit mit Eltern (mit und ohne Migrationshintergrund) durch „Integration Central“ vorgesehen sind, wird aus den vorliegenden Dokumenten nicht ersichtlich.

Das Engagement der Bildungseinrichtungen für die Familien/Eltern (Handlungsfeld 4) sowie für die *Community* (Handlungsfeld 6) wird in Weinheim ebenfalls im Rahmen verschiedener Maßnahmen gefördert. Hervorzuheben ist, dass nach Ansätzen gesucht wird, die die Kooperation der lokalen Bildungseinrichtungen untereinander fördert. Der genannte Portfolioansatz sowie die Einrichtung eines Qualitätszirkels um die kooperierenden vier Grundschulen und elf Kindertagesstätten herum, sind gute Beispiele dafür, dass nicht nur Kooperationsformen, sondern auch übergeordnete Strukturen für solche Institutionen übergreifenden Formen der Zusammenarbeit gesucht und geschaffen werden.

Schließlich soll ein analytischer Blick auf die Beiträge der *Community* zur Beteiligung von Eltern geworfen werden (unterste Ebene des abgebildeten Modells). In Handlungsfeld 7 ist z. B. das Teilprojekt „Griffbereit“ in der Moschee anzusiedeln, das durch die Öffnung der Einrichtung und die Zurverfügungstellung von Ressourcen (Räume etc.) für Eltern ein Gutes Beispiel für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von *Community* und Elternhäusern darstellt. Auch die Lern- und Freizeitpatenschaften – bürgerhaftliches Engagement für benachteiligte Familien - wirken auf dieser Ebene.

Das Kooperationsprojekt „Fit fürs Motivieren und Beraten von Eltern Ihrer Schule - Elternmentorentraining 2006“ (Elternmentorentrainings an Grund- und Hauptschulen) der Elternstiftung Baden-Württemberg und der Freudenberg Stiftung könnte ebenfalls ein wichtiges Glied in der Weinheimer Bildungskette darstellen. Zu diesem Elternqualifizierungsprojekt, das in den Dokumentationen zur Weinheimer Bildungskette nicht näher erläutert wird, liegen außer dem Abschlussbericht (Süss 2007) keine weiteren Dokumente zur Begutachtung vor. Ob Elternmentorentrainings auch in Zukunft in Weinheim auf dem Programm stehen werden, wurde aus den vorliegenden Dokumenten nicht ersichtlich. Wie bereits in diesem Abschlussbericht erklärt, wäre eine eingehendere redaktionelle Verarbeitung des Trainingsmaterials in Form eines Manuals, in dem die Ablaufpläne für die einzelnen Trainingseinheiten, Methodendrehbücher und Arbeitsblätter für die künftigen Elterntainerinnen/-trainer und Multiplikatorinnen/Multiplikatoren anschaulich und übertragbar vorgestellt werden, sinnvoll und nützlich.

An den positiven Erfahrungen der Elternmentorentrainings setzt das Teilprojekt „Eltern für Eltern im Mehrgenerationenhaus“ an, das einerseits neben Elterntrainings pädagogische Fachgespräche und Informationsaustausch anbietet, andererseits den Aufbau eines interkulturellen Elternnetzwerks fördert. In den Elterngruppen werden die Bedürfnisse von Eltern nach pädagogischem Austausch zu bestimmten Themen aufgegriffen und es werden Fortbildungseinheiten angeboten, die den Qualifizierungsbedarf von Eltern aufgreifen. Die in diesem Zusammenhang vorgesehene Kooperation mit einem weiteren wichtigen Akteur der lokalen Bildungslandschaft, der Volkshochschule, verspricht weitere neue Perspektiven für den Ausbau der Weinheimer Bildungskette.

Die dargestellte Präsenz der Weinheimer Praxis auf allen Handlungsebenen könnte durch weitere Beispiele untermauert werden. Dies zeigt, dass die Koordinierungsstelle „Integration Central“ im wörtlichen Sinne als Schaltzentrale integrativer Maßnahmen zur Förderung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften im Spektrum von Familien, Bildungseinrichtungen und *Communities* fungieren kann. Die noch zu füllenden Leerstellen liegen größtenteils in den Bereichen, die auch andernorts noch offen sind, weil es für vieles keine beispielhaften Lösungen gibt oder weil eine Strategie an Ort A greift, an Ort B aber wirkungslos bleibt. So bleiben Bereiche wie z. B. die Aktivierung der Väter, die Beteiligung der Eltern im Sekundarbereich, die Mitwirkung benachteiligter und/oder schwer erreichbarer Eltern an schulischen Gremien u. a. Herausforderungen, denen es gemeinschaftlich zu begegnen gilt. Zum Teil liegen hierfür bereits Ideen und Konzeptentwürfe vor, die nun konkretisiert, ausgebaut und umgesetzt werden müssen.

7.4.2 Elternbeteiligung in der Sekundarstufe

Die nachfolgenden Ausführungen gehen über die Weinheimer Praxis hinaus. Während für den Elementar- und Primarbereich unterschiedlichste wissenschaftlich fundierte und in der Praxis erprobte Konzepte vorliegen, herrscht in der Sekundarstufe vielerorts Unsicherheit und Ratlosigkeit hinsichtlich der Frage, ob die Beteiligung der Eltern ab einem gewissen Alter überhaupt sinnvoll oder notwendig ist und wenn ja, welche praktischen Gestaltungsmöglichkeiten sich hierfür eignen.

Bei der Entwicklung von neuen Konzepten für die Beteiligung von Eltern in der Sekundarstufe ist vor allem die Altersspezifik wichtig. Hier – wie auch bei allen anderen Konzepten der Elternbeteiligung – müssen die Schüler im Zentrum der Betrachtung stehen und ihre unterschiedlichen und sich im Laufe der Schulzeit verändernden Einstellungen zu Eltern beteiligenden Maßnahmen, die die Eltern an die Schule holen oder die Lehrer nach Hause bringen, berücksichtigt werden. In seinem Forschungsbericht „Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit“ gewährt Sacher (2008b) hilf-

reiche Einblicke in diese Unterschiede, liefert damit aber auch Argumente für eine durchgängige, aber die Altersspezifika berücksichtigende Elternarbeit – auch in der Sekundarstufe.

Insgesamt ist nach Sacher (2008b: 11) die Akzeptanz des schulischen Engagements der Eltern bei Sekundarschülerinnen/-schülern zwar deutlich geringer als bei Grundschülerinnen/-schülern, dennoch existiert auch bei den älteren Schülerinnen und Schülern in ganz bestimmten Bereichen der Wunsch nach elterlicher Beteiligung oder Unterstützung. Die weit verbreitete Meinung, dass Sekundarschülerinnen und -schüler das Engagement ihrer Eltern in der Schule oder für die Schule gänzlich ablehnten, wird durch Sachers Ergebnisse also widerlegt. Er fasst seine Ergebnisse wie folgt zusammen:

Der Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus wird skeptischer verfolgt, insbesondere Informationen über die häusliche Umgebung und die außerschulischen Aktivitäten stoßen dabei auf entschiedene Ablehnung. Auch für Hilfeleistungen der Eltern in der Schule gibt es eine breite Ablehnungsfront. Nur noch für die Mitwirkung der Eltern bei Festen und Feiern gibt es eine schwache Mehrheit. Auch die Befürchtungen der Schüler, durch Gespräche zwischen ihren Eltern und Lehrkräften unter Druck zu geraten, sind stärker ausgeprägt, wobei das Grundvertrauen, dass beide Seiten letztlich ihr Wohl im Auge haben, bei den meisten Sekundarschülern durchaus noch besteht. Bemerkenswert ist, dass auch eine starke Mehrheit der Sekundarschüler nicht wünscht, dass sich ihre Eltern aus der Schule ganz heraushalten und es durchaus begrüßt, wenn ihre Eltern ihnen gemeinsam mit den Lehrkräften helfen, gute Leistungen zu erzielen, und wenn Eltern im Bedarfsfall als ihre Fürsprecher auftreten. (...) Auch der Selbstvertretungsanspruch der Sekundarschüler ist nur unwesentlich stärker ausgeprägt als derjenige der Grundschüler. Wie in der Grundschule ist auch in den Sekundarschulen die Akzeptanz des schulischen Engagements der Eltern bei den Mädchen besser als bei den Jungen, wobei die Geschlechterdifferenzen jedoch deutlich kleiner sind. (Sacher 2008b: 11)

Dies deckt sich im Wesentlichen mit Ergebnissen bekannter Studien aus dem internationalen Kontext (z. B. Morrow 1998, Edwards/Alldred 2000, Crozier 2000, Alldred et al. 2002, Ottke-Moore 2005). Nach Crozier (2000) wünschen sowohl jüngere als auch ältere Schülerinnen und Schüler, dass sich ihre Eltern für die Schule und in der Schule engagieren, allerdings möchten die älteren mehr mitbestimmen, wie stark und auf welche Weise die Eltern in die schulischen Aktivitäten einbezogen werden.

Auf der Grundlage seiner Analysen und Befunde fordert Sacher die Entwicklung von Elternarbeitskonzepten, die sich an den Schülerinnen und Schülern orientieren und diese eindeutig als Partner in die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus einbeziehen. Auch der Wunsch vieler Schüler, ihre Eltern direkt von sich aus statt indirekt über die Lehrkräfte zu informieren, sollte dabei berücksichtigt werden. Hierfür bedarf es aber entsprechender Hilfestellungen. Sacher (ebd.: 46) schlägt in diesem Zusammenhang vermehrt Schüler- statt Elternsprechstunden vor, aber auch – um die Eltern auf dem Laufenden zu halten – Mitteilungshefte, die zunächst von Lehrkräften und Schülerinnen/Schülern gemeinsam geführt werden, aus dem sich die Lehrkräfte aber sukzessive zurückziehen.²⁰³

Ein weiterer wesentlicher Aspekt bei der Neu- oder Weiterentwicklung von Konzepten der Elternbeteiligung ist die Frage nach dem Umgang mit ungleichen familiären Ausgangsbedingungen. In Anlehnung an Sacher sei zu einer kritischen Auseinandersetzung und einem sensiblen Umgang mit diesem Thema geraten:

Eine unbedachte Optimierung der Elternarbeit kann leicht die soziale Disparität im Schulwesen vergrößern, wenn man nicht Konzepte entwickelt, die dieser Gefahr begegnen. Die Wahrscheinlichkeit ist hoch, dass durch Elternarbeit vor allem Mittel- und Oberschichteltern mobilisiert werden, die über mehr und wertvolleres kulturelles Kapital verfügen, welches für die schulischen Bildungs-, Erziehungs- und Lernprozesse nutzbar gemacht werden kann. Die vielleicht Erfolg versprechendste Strategie, solche schicht- und migrationsspezifischen Ungleichheiten abzufedern, besteht in der Stärkung der Selbstvertretung der Schüler: Je mehr es gelingt, die Kinder und Jugendlichen kompetent zu machen, ihre schulischen Angelegenheiten in eigener Verantwortung wahrzunehmen, je mehr man sie zumindest in den Dialog zwischen Schule und Elternhaus einbindet und ihn so zum Trialog erweitert, desto weniger werden Kinder [und Jugendliche; Anm. d. Autorin] aus den unteren Bevölkerungsschichten und Kinder [und Jugendliche; s. o.] mit Migrationshintergrund in Nachteil geraten. (Sacher 2008b: 46)

Vorgeschlagen wird als Mittelweg zwischen traditioneller erwachsenenzentrierter Elternarbeit, die die Eigenvertretung der Interessen und Einstellungen der Schüler vernachlässigt, und der gänzlichen Selbstvertretung der Schüler, die auf die Effekte der elterlichen und familiären Unterstützung verzichtet, die Beteiligung von „Peers“.

²⁰³ Weitere Anregungen finden sich in Sachers ausführlichem Werk „Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten“ (Sacher 2008a: 259ff.).

Peerleadership-Programme haben sich in verschiedenen Kontexten der Begleitung von Jugendlichen und jungen Erwachsenen bewährt. Bei „Peers“ (bzw. „Peerleaders“) handelt es sich um Jugendliche, die sich für Gleichaltrige engagieren, indem sie gemeinsam mit anderen Jugendlichen Projekte und Aktionen planen und durchführen. Peerleadership-Trainings verfolgen das Ziel, Jugendliche nach dem Multiplikatorenprinzip zu authentischen und überzeugenden Vorbildern für Gleichaltrige auszubilden. Um hierfür Beispiele guter Praxis zu benennen, sei zum einen auf das Programm „Peer Leadership Training für demokratische Bildung und interkulturelle Kompetenz“²⁰⁴ der RAA verwiesen. Vergleichbar mit Peerleadership-Programmen, in denen sich die jugendlichen „Peerleader“ in der Regel an Gruppen von Gleichaltrigen wenden, sind Mentoring-Programme – in Form von Gruppen- oder Einzelmentorings. Als Beispiel guter Praxis für letzteres Modell sei das Hamburger Programm „Junge Vorbilder“²⁰⁵, in dem sich junge Studierende mit Migrationshintergrund an Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund der 9. bis 11. Klassen richten, genannt. Für erfolgreiche Gruppenmentorenprogramme lassen sich ebenfalls zahlreiche gute Praxisbeispiele finden. Bundesweit an 29 Standorten finden die von der Stiftung Mercator finanzierten Projekte zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund statt.²⁰⁶ Der „Mercator-Förderunterricht“ ist in Weinheim im Projekt „Fit in Deutsch“²⁰⁷ realisiert und wird u. a. in Zusammenarbeit mit der Pädagogischen Hochschule Heidelberg durchgeführt.

Während die Kinder im Kindergarten- und Grundschulalter noch von erwachsenen Lese- und Freizeitpaten begleitet werden, können später Gleichaltrige, ältere Schülerinnen/Schüler, Auszubildende oder Studierende die Aufgabe der Lern-

²⁰⁴ Vgl. hierzu z. B. <http://www.raa-berlin.de/RAASeiten/peerleader.html> (letzter Zugriff: 15.02.2010) oder BAG der RAA/RAA Berlin (2004): Das Projekt stellt einen Baustein des Förderprogramms „XENOS“ der Europäischen Union und der Bundesregierung zum Abbau von Rassismus in der Arbeitswelt dar. An der Förderung maßgeblich beteiligt sind weiterhin die Freudenberg Stiftung und die vom Stern und der Amadeu-Antonio-Stiftung getragene gemeinsame Aktion „Mut gegen rechte Gewalt“. Das Trainingsprogramm zielt auf die Ausbildung und Unterstützung von Personen zur Demokratisierung von Schulen und Berufsschulen und zur Förderung der Integration der dort unterrichteten Migrantinnen, Migranten und Minderheiten. Als Partner werden verschiedene Schulen aus Berlin, Thüringen und Brandenburg sowie diverse Berliner RAA-Projekte genannt. Weitere RAA wenden das Konzept regional angepasst an und beteiligen sich an Bundesseminaren und am Erfahrungsaustausch im Rahmen der Bundesarbeitsgemeinschaft (BAG) der RAA.

²⁰⁵ Vgl. hierzu: http://www.verikom.de/junge_vorbilder.htm (letzter Zugriff: 15.02.2010).

²⁰⁶ Vgl. hierzu: <http://www.mercator-foerderunterricht.de> (letzter Zugriff: 15.02.2010).

²⁰⁷ Vgl. hierzu: <http://www.integrationcentral.de/Projekte/fit.aspx> (letzter Zugriff: 15.02.2010).

begleitung bzw. des Mentorings übernehmen. Die Beteiligung von „Peers“ soll künftig stärker als Schlüsselprozess der Weinheimer Bildungskette ausgewiesen und kooperativ bearbeitet werden. Unter dem Arbeitstitel „Kinder und Jugendliche beteiligen sich und lernen voneinander“ sollen die verschiedenen Arbeitsfelder des Stadtjugendrings, von RÜM, von Job Central und des Mehrgenerationenhauses konzeptionell zusammen geführt werden.

Entsprechende Handlungsansätze nach den „Peerleadership-Prinzipien“ werden in der Weinheimer Jugendarbeit seit vielen Jahren durch den Stadtjugendring Weinheim umgesetzt. Die Praxis der Mobilen Jugendarbeit im Mehrgenerationenhaus oder im „Kids Club“ des Stadtjugendrings an den Grundschulen²⁰⁸ könnten für die weiteren Handlungsfelder der Weinheimer Bildungskette richtungsweisend werden. In eine vergleichbare Richtung steuert das RÜM-Projekt „Auszubildende an die Haupt- und Werkrealschule“, in dem beruflich erfolgreiche bzw. selbstbewusste Jugendliche ihre Erfahrungen im Betrieb haut- und lebensnah und mit allen für Jugendliche relevanten Facetten mit den Jugendlichen am Übergang Schule-Beruf der Dietrich-Bonhoeffer-Hauptschule austauschen.

Wichtig ist in jedem Fall, dass Elternarbeit immer differenzierende Elternarbeit sein muss – sowohl aufgrund der Heterogenität der Schülerschaft als auch der Elternschaft. In diesem Zusammenhang soll auch noch einmal für die Einbeziehung der Väter plädiert werden, die insbesondere für ältere Schüler und Jungen von großer Bedeutung ist.²⁰⁹ Ein Ansatz, der sich für Mütter- und Väterarbeit auf allen Jahrgangsstufen eignet, wurde bereits in Kapitel 5.3 vorgestellt: Das Konzept der SaSchu, der Samstagsschule, dessen Name irreführend ist, weil es hierbei nicht (mehr) um samstäglichen Unterricht geht, sondern um die inhaltliche Mitwirkung der Eltern am schulischen Unterricht durch Projekte, die sich sowohl an den Ressourcen und Kompetenzen der Eltern als auch an den Interessen der Kinder und Jugendlichen orientieren.

²⁰⁸ Vgl. hierzu: www.stadtjugendring-weinheim.de (letzter Zugriff: 15.02.2010).

²⁰⁹ Vgl. hierzu auch Sacher 2008b: 47 sowie die Arbeiten von Herwartz-Emden/Westphal 1999, Westphal 2000, 2004.

Wenn über die Weiterentwicklung oder Neukonzeption von Maßnahmen, die ein Bildungsnetzwerk im Sinne eines partnerschaftlichen Zusammenwirkens von Bildungsinstitutionen, Familien und *Communities* entstehen lassen sollen, nachgedacht wird, ist es wichtig, alle Beteiligten, also Akteurinnen und Akteure aus allen Bereichen (Erzieherinnen/Erzieher, Schulleitungen, Lehrkräfte, Sozialpädagoginnen/-pädagogen, Mütter und Väter, Vertreterinnen/Vertreter von Migrant*innenorganisationen u. v. m.) frühzeitig bereits in die Phasen der Konzeption einzubeziehen. Maßnahmen und Programme zeigen umso mehr Wirkung, je besser sie auf die Bedarfe und Bedürfnisse der Zielgruppe zugeschnitten sind und je mehr sie von der Zielgruppe selbst – sowohl in Hinblick auf Inhalte als auch auf Strukturen – mitgestaltet, mitgetragen und angenommen werden (können).

Die beschriebenen Erkenntnisse, die anhand geeigneter Literatur oder weiterer Untersuchungen und Analysen vertieft und erweitert werden müssen, bieten vielleicht eine ermutigende Perspektive für die Erweiterung der Weinheimer Bildungskette auch im Bereich der Sekundarstufe bzw. hinsichtlich der Beteiligung der älteren Schülerinnen und Schüler.

8 Zusammenfassende Thesen zur Beteiligung von Eltern (nicht nur) mit Migrationshintergrund

Um den vorgestellten Forschungsstand zur Beteiligung von Eltern und die daran anschließenden Überlegungen für die Gestaltung interkultureller Elternbeteiligung an Kindertageseinrichtungen und Schulen zusammenzufassen, haben wir Thesen aufgestellt, die wir im Folgenden präsentieren. Sie basieren auf einigen politischen Positionen in Bezug auf die Rolle von Eltern mit Migrationshintergrund und sind vor dem Hintergrund gründlicher Recherchen von Theorie- und Praxisansätzen formuliert. Diese Thesen wurden bereits im September 2009 auf der Jahrestagung der BAG der RAA in Waren a. d. Müritz präsentiert und sind als ein übergreifender Diskussionsbeitrag zu verstehen, als ein Orientierungsrahmen für die weitere Entwicklung der Zusammenarbeit mit den Familien, die nach Deutschland eingewandert sind und in denen die Herkunft aus einem anderen kulturellen und sprachlichen Kontext auch heute noch eine Rolle spielt.

8.1 Politische Zusammenhänge: Integration – Partizipation – Bildung

Die Bedeutung von Bildung besteht im Integrationsprozess in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland sowohl in Bezug auf die Partizipationschancen des Einzelnen im Beruf, im Privaten und im gesellschaftlichen Leben als auch für die Zukunftsfähigkeit der Gesellschaft als Ganzes, denn sie ist auf die optimale Nutzung aller Ressourcen angewiesen und muss dem grundgesetzlich garantierten Anspruch an Bildungsgerechtigkeit entsprechen, soll es nicht zu gesellschaftlichen Konflikten und Spaltungen kommen. Die Frage einer qualitativ hochwertigen Bildung für alle Gesellschaftsmitglieder, seien sie Migranten oder nicht, ist daher für die Gesellschaft insgesamt von zentraler Bedeutung. Eine Form gesellschaftlicher Partizipation liegt vor, wenn sich Eltern an Schulentwicklungsprozessen sowie am Schulleben und den schulischen Lernprozessen ihrer Kinder beteiligen und sie dabei deren Interessen vertreten (können).

Die gesellschaftliche Organisation von schulischer Bildung setzt im deutschen Bildungssystem mehr als in anderen Ländern familiäre Ressourcen voraus. Dazu zählen Kenntnisse über die Bildungsinstitutionen, ihre Arbeits- und Funktionsweise und die Rolle der Lehrkräfte. Einblicke in die Bildungseinrichtungen entstehen vor allem durch die Teilhabe an kommunikativen Netzwerken, die das schulische Geschehen umgeben: Elternabende, Elternsprechtage, aber auch informelle Kontakte zwischen Eltern. Die Beteiligung an diesen Netzwerken ist nur denjenigen Eltern möglich, die über entsprechende Bildungserfahrungen und kommunikative Vorerfahrungen verfügen. Diesbezüglich benachteiligten Eltern bleiben somit oftmals wichtige Einblicke, Informationen und Beteiligungschancen vorenthalten. Dem gilt es auf verschiedenen Ebenen zu begegnen.

8.2 Strukturelle Zusammenhänge

Schulentwicklung stellt einen Prozess dar, in dem es um die Vereinbarung von Zielen und deren Umsetzung in Organisationsstrukturen und Aktivitäten geht. Sollen Eltern daran substantziell mitwirken, müssen sie in den Aushandlungsprozess einbezogen werden und dafür die nötigen Mittel und Kompetenzen besitzen. Die Diversität der Vorstellungen, die Eltern (und Lehrkräfte) über pädagogische Ziele, Aufgaben von Müttern und Vätern, Lehrerinnen und Lehrern, Arbeitsformen in der Schule u. a. m. haben, stellt nicht nur einen reichen Schatz an Ressourcen dar, sondern bildet auch Anlass für Konflikte. Zielvereinbarungen und vereinbarte Wege des Konfliktmanagements sind geeignete Mittel zur Qualitätssicherung der Elternpartizipation.

Die Beteiligung von Eltern an Schulentwicklungsprozessen und am Schulleben darf nicht dem Zufall überlassen sein und vom „guten Willen“ der Institution abhängen, sondern bedarf struktureller Voraussetzungen und Bedingungen: Zuständigkeiten und Verantwortlichkeiten, Orte und Zeiten, (finanzieller) Ressourcen, Zielvereinbarungen, nicht zuletzt (schul-)gesetzlicher Regelungen.

Regionalisierung, Netzwerkbildung, Vereinbarungen und Institutionalisierung gelten hierfür als Zielstellungen, die die Erfüllung dieser Bedingungen begünstigen:

- Regionalkonzepte, weil diese in sprachlicher, sozial-ökonomischer und kultureller Hinsicht auf die Bevölkerungsstruktur bezogen werden können und weil sie die örtlichen wirtschaftlichen Bedingungen berücksichtigen können. Die Entwicklungsmöglichkeiten sind größer, wenn die Bedarfe der Region befriedigt werden sollen. Der Informationsfluss kann in regional bezogenen Netzwerken unter Einbeziehung der Eltern leichter organisiert und gesichert werden.
- Netzwerke mit anderen Schulen und pädagogischen Akteuren, weil die Ressourcen (u. a. sprachliche Kompetenzen) der einzelnen pädagogischen Institutionen begrenzt sind und sich so ergänzen können.
- Zielvereinbarungen und vereinbarte Wege des Konfliktmanagements, weil die Diversität der Vorstellungen, die Eltern (und Lehrkräfte) über pädagogische Ziele, Aufgaben von Müttern und Vätern, Lehrerinnen und Lehrern, Arbeitsformen in der Schule u. a. m. haben, nicht nur einen reichen Schatz an Ressourcen darstellt, sondern auch Anlass für Konflikte bietet.
- Institutionalisierung, damit Chancengleichheit und Bildungserfolg nicht dem Zufall oder dem Engagement Einzelner überlassen, sondern langfristig gewährleistet sind.

8.3 Inhaltliche Ausrichtung

Eine inhaltliche Begrenzung der Elternbeteiligung kann weder begründet noch legitimiert werden. Die Erfahrungen der Schulen und Kindertageseinrichtungen, die erfolgreich mit Eltern verschiedener sozialer Schicht und kultureller Herkunft zusammenarbeiten, zeigen aber, dass bestimmte Schwerpunktsetzungen sinnvoll sind.

Es handelt sich dabei um

- die Stärkung der Erziehungskompetenz von Müttern und Vätern,
- die Sensibilisierung der Eltern für die Lernprozesse ihrer Kinder sowie die Stärkung des Bewusstseins, diese Lernprozesse erfolgreich begleiten und unterstützen zu können – unabhängig von eigenen Bildungserfahrungen und Sprachkenntnissen,

- die Förderung von Sprachkompetenz bzw. Deutschkenntnissen bei Vätern und Müttern.

Programme wie „Rucksack“, „Family Literacy“ etc. sind deshalb so erfolgreich, weil sie direkt auf den Schulerfolg von Kindern gerichtet sind und gleichzeitig auf die Qualifikation der Erwachsenen, die Steigerung der Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften/Schulleitung und auf Netzwerkbeziehungen zwischen den Eltern abzielen.

8.4 Durchgängigkeit als Prinzip der Elternbeteiligung

Ein modularer Aufbau verschiedener Beteiligungskonzepte und -formen hat sich als sinnvoll erwiesen. Eine Ausrichtung der verschiedenen Module von partizipativer Zusammenarbeit zwischen vorschulischen und schulischen Einrichtungen und Eltern sollte entlang einer biografischen Linie („vertikal“) sowie an den Schnittstellen zu den weiteren Akteuren im Netzwerk der Schule („horizontal“) erfolgen.

- Ein früher Beginn der Zusammenarbeit sichert das gegenseitige Kennenlernen und die Vertrauensbildung sowie die frühzeitige Auseinandersetzung mit Fragen zu den Lern- und Bildungsprozesse der Kinder.
- Die Kontinuität der Partizipationsangebote ist wichtig.
- Die Altersspezifik ist wichtig.
- Die Beteiligung von Müttern und Vätern unter Beachtung der Rollenmuster ist wichtig.
- Die Aktivitäten und Angebote eines Trägers sind inhaltlich aufeinander zu beziehen, um Synergie zu erzeugen.

8.5 Vielfalt der Formen und Angebote

Um der Gefahr von Zuschreibungen über Kompetenzen und Defizite der Eltern zu begegnen, ist es sinnvoll, vielfältige Partizipationsmöglichkeiten und Kommunikationskanäle zu eröffnen. Dann besteht die Chance, den verschiedenen Kompetenzen und Ressourcen der Eltern gerecht zu werden, also für jede Form der Beteiligung – sei sie aktiv oder passiv, aufwändig oder auch mit knappem Zeitbudget zu bewältigen. Mehrsprachigkeit und vielfältige Handlungsformen („vom Dolmetschen bis zum Kuchenbacken“) sind als Prinzipien verankert. Hierbei sind sowohl die Primär- als auch die Sekundäreffekte der Elternbeteiligung in Betracht zu ziehen.

8.6 Qualifikation der Akteure

Beim Gedanken einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Schule muss berücksichtigt werden, dass die Beteiligten unterschiedlich für die entstehenden Aufgaben qualifiziert sind. So sehen manche Eltern die Verantwortung für die Bildung in der Schule in erster Linie bei den professionellen Pädagogen, diese weisen die Verantwortung ihrerseits den Eltern zu (bzw. deren häuslicher Erziehung, sozialer Lage, kultureller Prägung etc.). Die Zusammenarbeit ist deshalb immer auch als Bildungsprozess für alle Beteiligten zu verstehen, der gezielter Anstrengungen und Unterstützung bedarf, in Form von

- Elternbildung (Stärkung der Erziehungskompetenz, Sprachkompetenz, Rechte und Pflichten, ...) und
- Lehrerbildung (Aufklärung über rechtliche und soziale Lage bestimmter Gruppen, z. B. Flüchtlinge, über Zweisprachigkeit und deren Förderung, über kulturelle Normen, Rechte und Pflichten, ...)

8.7 Evaluation

Es bedarf der Überprüfung der Zielerreichung, der Eignung der getroffenen Vereinbarungen und des Erfolgs der getroffenen Maßnahmen. Vorab ist zu klären, welche Erfolge die jeweiligen Maßnahmen erzielen sollen und auf welchen Ebenen positive Effekte erreicht werden sollen. Auch hierbei kommen sowohl primäre als auch sekundäre Effekte zum Tragen.

9 Literatur

ALLDRED, P./DAVID, M./EDWARDS, M. (2002). Minding the Gap: Children and young People negotiating Relations between Home and School. In: Edwards, R. (Hrsg.). *Children, Home, and School: Regulation, Autonomy or Connection*. London.

ANE – ARBEITSKREIS NEUE ERZIEHUNG (2008). Theoretische Grundlagen der Elternbrief-Entwicklung. Online verfügbar: <http://www.ane.de/elternbriefe/theoretische-grundlagen-der-elternbriefe.html> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

APITZSCH, U./JANSEN, M. (HRSG.) (2003). *Migration, Biographie und Geschlechterverhältnisse*. Münster: Westfälisches Dampfboot.

BAG DER RAA/RAA BERLIN (HRSG.) (2004). Peer Leadership Training für interkulturelle Kompetenz und Demokratie. *Interkulturelle Beiträge Jugend & Schule*. Heft 7. Berlin: RAA.

BAILEY, L. B. (2002). Training teachers to design constructivist reading homework. *Dissertation Abstract International*, 63(078), 2507.

BAINSKI, C./MANNITZ, S./SOLGA, H./YOKSULABAKAN, G./VOLKHOZ, S./SLIWKA, A. (2004). Schule und Migration. In: Heinrich-Heinrich-Böll-Stiftung und die Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung (Hrsg.). *Selbständig Lernen – Bildung stärkt Zivilgesellschaft – Sechs Empfehlungen der Bildungskommission der Heinrich-Böll-Stiftung*. Weinheim: Beltz, 189–233.

BAMF – BUNDESAMT FÜR MIGRATION UND FLÜCHTLINGE (2009). Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. Working Paper 24 der Forschungsgruppe des Bundesamts. Nürnberg: BAMF.

BATTLE-BAILEY, L. (2004). Interactive Homework for Increasing Parent Involvement and Student Reading Achievement. In: *Childhood Education*, Vol. 81. Online verfügbar: <http://www.thefreelibrary.com/Interactive+homework+for+increasing+parent+involvement+and+student...-a0124077851> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

BATTLE-BAILEY, L. ET AL (2004). The effects of interactive reading homework and parent involvement on children's inference responses. In: *Early Childhood Education Journal*, 32 (3), 173–178.

BAUMERT J./MAAZ, K. (2006). Das theoretische und methodische Konzept von PISA zur Erfassung sozialer und kultureller Ressourcen der Herkunftsfamilie: Internationale und nationale Rahmenkonzeption. In: Baumert J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11–29.

BAUMERT J./STANAT, P./WATERMANN, R. (HRSG.) (2006). *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (HRSG.) (2007). *Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – neue Chancen*. Berlin.

BEAUFTRAGTE DER BUNDESREGIERUNG FÜR MIGRATION, FLÜCHTLINGE UND INTEGRATION (HRSG.) (2008). *Nationaler Integrationsplan. Erster Fortschrittsbericht*. Berlin.

BENDER-SZYMANSKI, D. (2005). Wohin steuert unser Bildungssystem angesichts zunehmender sprachlich-kultureller Heterogenität? Online verfügbar: <http://www.dipf.de/publikationen/volltexte/bender-langfassung-internet.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

BENDER-SZYMANSKI, D. (2007). Zunehmende sprachlich-kulturelle Heterogenität in unseren Schulen und mögliche Antworten des Bildungssystems. In: Deutsche UNESCO-Kommission (Hrsg.). Migration als Herausforderung. Bonn: Bonner Universitätsdruckerei, 161–194.

BERGS-WINKELS, D./MERKENS, H. (1997). Research on Children and Youth at Risk in Germany. In: Day, C./van Veen, D./Walraven, G. (Hrsg.). Children and Youth at Risk and Urban Education. Leuven/Apeldoorn, 59–66.

BERTELSMANN STIFTUNG (2008). Carl Bertelsmann-Preis 2008 geht nach Kanada. Pressemeldung. Schulbehörde in Toronto engagiert sich vorbildlich für Integration und faire Bildungschancen. Pressemeldung vom 20.08.2008. Online verfügbar: http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-7C02F2F6-9925C2D5/bst/hs.xsl/nachrichten_89487.htmv (letzter Zugriff: 30.12.2009)

BIDLINGMEIER, V./SAFRAIDER, V. (2006). Elternarbeit im Vergleich der Schulsysteme: Staaten der ehemaligen UdSSR und Deutschland. In: Landesstelle Unna-Massen (Hrsg.). Spätaussiedlereltern und Schule – Chancen einer Zusammenarbeit! Tagungsdokumentation. Unna: Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer und ausländische Flüchtlinge in Nordrhein-Westfalen, 20–25.

BILDUNGSDIREKTION KANTON ZÜRICH (HRSG.) (2005). Handreichung Interkulturelle Vermittlung in der Schule. Online verfügbar: <http://www.vsa.zh.ch> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

BILDUNGSDIREKTION KANTON ZÜRICH (HRSG.) (2006). Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Zusammenarbeit, Mitwirkung und Partizipation in der Schule. Zürich: Lehrmittelverlag.

BLECKMANN, P./DURDEL, A. (HRSG.) (2009). Lokale Bildungslandschaften. Ein Weg zur Demokratisierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BLICKENSTORFER, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 69–87.

BLOOM, B. S. (1981). All our Children Learning: A Primer for Parents, Teachers, and other Educators. New York: McGraw-Hill Book Company.

BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2007). Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst. Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/BMFSFJ/kinder-und-jugend,did=98018.html> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

BMFSFJ – BUNDESMINISTERIUM FÜR FAMILIE, SENIOREN, FRAUEN UND JUGEND (2009). Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien? Eine Handreichung. Berlin: Publikationsversand der Bundesregierung.

BOETHEL, M. (2003). Diversity. School, Family, & Community Connections. Southwest Educational Development Laboratory. Annual Synthesis 2003. Austin. Online verfügbar: <http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

BOOS-NÜNNING, U./KARAKASOGLU, Y. (2005). Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.

BOPPART, C./SCHUH, S. (2009). Brücken bauen – Die Welten der Kinder miteinander verbinden. Ein Film für die Elternarbeit im interkulturellen Kontext in 14 Sprachen. Bern: Schulverlag.

BOUDON, R. (1974). Education, opportunity and social inequality. New York: John Wiley.

- BOURDIEU, P. (1983).** Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten. Göttingen: Schwartz (Soziale Welt, Sonderband 2), 183–198.
- BOURDIEU, P./PASSERON, J.-C. (1971).** Die Illusion der Chancengleichheit: Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- BRIXIUS, B./KOERNER, S./PILTMAN, B. (2006).** FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.). Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 137–160.
- BRONFENBRENNER, U. (1981).** Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- BRONFENBRENNER, U. (1990).** Ökologische Sozialisationsforschung. In: Kruse, L./Graumann, C. F./Lantermann, E. D. (Hrsg.). Ökologische Psychologie. Stuttgart: Enke, 76–79.
- BRONFENBRENNER, U. (1995).** The bioecological model from a life course perspective: Reflections of a participant observer. In: Moen, Phyllis/Elder, Glen H./Lüscher, Kurt (Hrsg.). Examining lives in context. Perspectives on the ecology of human development. Washington, 599–618.
- BRONFENBRENNER, U./CECI, S. J. (1994).** Nature-Nurture reconceptualized in developmental perspective: A bioecological model. *Psychological Review* 101 (4), 568–586.
- BRUER, J. (1999).** The Myth of the First Three Years. Free Press.
- BSB – BEHÖRDE FÜR SCHULE UND BERUFSBILDUNG HAMBURG (2009).** Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Online verfügbar: <http://www.hamburg.de/contentblob/1995414/data/schulgesetzdownload.pdf> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- BUCHBERGER, F./BUCHBERGER, I. (2005).** Warum sind die FinnInnen ‚Welt- und Europameister‘? Vermutungen über Bedingungen hoher Schulleistungen. In: Döbert, H. (Hrsg.). Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen: Ein internationaler Vergleich. Band 6 der Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann Verlag, 157–163.
- BÜHLER-OTTEN, S. (2007).** Sprachenportfolios. Eine kommentierte Übersicht. In: Reich, H. H./Roth, H.-J./Neumann, U. (Hrsg.). Sprachdiagnostik im Lernprozess. Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit. FörMig Edition 3. Münster: Waxmann, 55–70.
- BUKOW, W.-D./LLARYORA, R. (1988).** Mitbürger aus der Fremde: Soziogenese ethnischer Minoritäten. Opladen: Westdeutscher Studienverlag.
- CARR, M. (2001).** Assessment in Early Childhood Settings. Learning Stories. London.
- CARR, M. (2007).** Learning Stories – ein Bildungs- und Lernkonzept aus Neuseeland. In: Neuß, N. (Hrsg.). Bildung und Lerngeschichten im Kindergarten. Konzepte – Methoden – Beispiele. Berlin: Cornelsen Scriptor, 41–54.
- CARTER, S. (2002).** The Impact of Parent/Family Involvement on Student Outcomes: An Annotated Bibliography of Research from the Past Decade. Online verfügbar: [http://www.directionservice.org/cadre/pdf/The impact of parent family involvement.pdf](http://www.directionservice.org/cadre/pdf/The%20impact%20of%20parent%20family%20involvement.pdf) (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- CHAZAN, M. (1992).** The home and the school. In: Coleman, J. C. (Hrsg.) The school years: Current issues on the socialization of young people., London: Routledge, 164–195.
- COLDWELL, M./STEPHENSON, K./FATHALLAH-CAILLAU, I./COLDRON, J. (2003).** Evaluation of home-school agreements. (Research Report RR455). Sheffield Hamand University. Online verfügbar: <http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR455.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

COLEMAN, J. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94 (Issue supplement), 95–120.

COLEMAN, J. S. ET AL. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington DC: U.S. Government Printing Office.

COMER, J. P. (1980). *School Power: Implications of an Intervention Project*. New York, NY: The Free Press.

COMER, J. P. (1988). Educating Poor Minority Children. *Scientific American*. 259 (5), 42–48.

COMER, J. P. ET AL. (1996). *Rallying the Whole Village: The Comer Process for Re-forming Education*. New York: Teachers College Press.

COTTON, K./WIKELUND, K. R. (2000). Parent Involvement in Education. In: Cotton, K. (Hrsg.). *The Schooling Practices That Matter Most*. Northwest Regional Educational Laboratory. Online verfügbar: <http://www.nwrel.org/archive/sirs/3/cu6.html> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

CROZIER, G. (2000). *Parents and Schools: Partners or Protagonists?* Stoke on Trent.

DAVE, R. H. (1963). *The Identification and Measurement of Environmental Process Variables that are related to Educational Achievement*. Unpublished Ph.D. dissertation, University of Chicago.

DER BEAUFTRAGTE DES BERLINER SENATS FÜR INTEGRATION UND MIGRATION (2005). Vielfalt fördern - Zusammenhalt stärken. Das Integrationskonzept für Berlin. Online verfügbar: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/lb-integration-migration/publikationen/beitraege/integrationskonzept.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

DEUTSCHER BUNDESTAG (HRSG.) (2009). Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland. Berlin: Deutscher Bundestag, Referat Öffentlichkeitsarbeit. Online verfügbar: <https://www.btg-bestellservice.de/pdf/10060000.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

DIEFENBACH, H. (2008). *Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem: Erklärungen und empirische Befunde*. 2. Auflage. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

DIEFENBACH, H./NAUCK, B. (1997). *Bildungsverhalten als „strategische Praxis“*. Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien. In: Pries, L. (Hrsg.). *Transnationale Migration. Soziale Welt: Sonderband 12*. Baden-Baden, 276–291.

DÖBERT, H. (HRSG.) (2005). *Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen: Ein internationaler Vergleich*. Band 6 der Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann.

DÖBERT, H./KLIEME, E./SROKA, W. (HRSG.) (2004). *Conditions of school performance in seven countries – A quest for understanding the international variation of PISA results*. Münster: Waxmann.

DOHMEN, G. (2001). *Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen*. Bonn: Bundesministerium für Bildung und Forschung. Online verfügbar: http://www.bmbf.de/pub/das_informelle_lernen.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

DOLLASE, R. (2006). *Lernen unsere Lehrer, was erfolgreicher Unterricht ist?* In: Kostrzewa, F. (Hrsg.). *Lehrerbildung im Diskurs*, Band 2, Berlin: LIT-Verlag, 8–35. Online verfügbar: http://www.lbz.uni-koeln.de/download/isbn_3_8258_0062_8/Lehrerbildung_im_Diskurs_Band_2.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

DOMISCH, R. (2006). *Was machen Finnlands Schulen anders – vielleicht besser?* In: *Das Familienhandbuch des Staatsinstituts für Frühpädagogik (IFP)*. Online verfügbar: http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Aktuelles/a_Schule/s_1677.html (letzter Zugriff: 30.12.2009)

- DUSOLT, H. (2008).** Elternarbeit als Erziehungspartnerschaft. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim: Beltz.
- EDWARDS, R./ALLDRED, P. (2000).** A Typology of Parental Involvement in Education centring on Children and young People: Negotiating Familiarisation, Institutionalisation and Individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21 (3), 435–455.
- EICHHORN, C. (2008).** Classroom-Management – Wie Lehrer, Eltern und Schüler guten Unterricht gestalten: Was tun bei Störungen im Unterricht. Stuttgart: Klett-Cotta.
- ELFERT, M./RABKIN, G. (2007).** Sprachförderung von Migrantenkindern. Family Literacy in Hamburg. In: Textor, M. (Hrsg.). *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch.* Online verfügbar: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1697.html> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- ELFERT, M./RABKIN, G. (HRSG.) (2007).** Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Internationale Konzepte zur familienorientierten Schriftsprachförderung. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- EPSTEIN, J. L. (1989).** Parents' reactions to teacher practices of parent involvement. In: *Elementary School Journal*, 86, 277–294.
- EPSTEIN, J. L. (1992).** School and family partnerships. In: Alkin, M. (Hrsg.). *Encyclopedia of educational research.* New York: MacMillan, 6. Auflage, 1139–1151.
- EPSTEIN, J. L. (1995).** School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–712.
- EPSTEIN, J. L. (2001).** *School, Family, and Community Partnerships: Preparing Educators and Improving Schools.* Colorado/Oxford: Westview Press.
- EPSTEIN, J. L. ET. AL. (2002).** *School, Family, and Community Partnerships: Your Handbook for Action.* Second Edition. Thousand Oaks, CA: Corwin Press, Inc.
- EPSTEIN, J. L./COATES, LUCRETIA/SALINAS, KAREN CLARK/SANDERS, MAVIS G./SIMON, BETH S. (1997).** *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action.* California/USA: Corwin Press.
- EPSTEIN, J. L./SALINAS, K. C./VAN VOORHIS, F. L. (2001).** *Teachers Involve Parents in Schoolwork (TIPS) Manuals.* Baltimore, MD: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University. Separate manuals for the elementary and middle grades include details on how to develop and implement a TIPS Interactive Homework program.
- EPSTEIN, J. L./SIMON, B. S./SALINAS, K. C. (1997).** Involving parents in homework in the middle grades. *Phi Delta Kappa Research Bulletin*, 18.
- FAN, X./CHEN, M. (1999).** Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. Online verfügbar: http://eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/8d/1c.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (2003).** Rahmenplan Aufgabengebiete, Hauptschule und Realschule. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport. Online verfügbar: http://www.dvlfb.de/cms/images/stories/fachtagnungen/04fachtagung/agg_hr_seki.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- FREISE, J. (2004).** Väterbildung mit Migranten – Erfahrungen, Ergebnisse und Perspektiven. Vortrag bei der Abschlusstagung des EU-Projekts „Engagierte Väter – Optimierung von Konzepten zur Väterbildung mit Migranten“ im Landesinstitut für Qualifizierung in Soest (14.09.2004). Online verfügbar: <http://www.katho-nrw.de/uploads/media/Vaeterbildung.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

FRIEDRICH, L./SIEGERT, M. (2009). Förderung der Bildungserfolge von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.

GAITANIDES, S. (2004). Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration. Vortrag auf dem Elternkongress am 14.02.2004 in Essen, Fachhochschule Frankfurt. Online verfügbar: http://www.ash-berlin.eu/uploads/media/was_ist_Integration_rede-gaitanides_01.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

GAITANIDES, S. (2008). „... egal was für einen Hintergrund sie haben, es sind doch alles unsere Schüler“ – Schule und Familien mit Migrationshintergrund – eine Gemeindestudie. Frankfurt: Fachhochschulverlag.

GANTNER, A. (HRSG.) (2004). Interkulturelle Zusammenarbeit mit Eltern. Eine Arbeitshilfe für die Praxis der Kindertageseinrichtungen. Solingen: Landeszentrum für Zuwanderung NRW.

GERWIG, K. (2009). Bildungs- und Lerngeschichten. Grundlagen - Praxiserfahrungen – Anregungen (DVD). Kaufungen: AV1 Pädagogik-Filme.

GLUMPLER, E. (1985). Schullaufbahn und Schulerfolg türkischer Migrantenkinder. Hamburg: e. b. Verlag, Rissen.

GOGOLIN, I. (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.

GOGOLIN, I. (1998). Interkulturalität als Herausforderung der Schule. In: Altrichter, H./Schley, W./Schatz M. (Hrsg.). Handbuch der Schulentwicklung. Innsbruck, 479–502.

GOGOLIN, I. (2003). Migration und Jugendarbeit – in der Fremde daheim? In: Rauschenbach, T./Düx, W./Sass, E. (2003) (Hrsg.). Kinder- und Jugendarbeit – Wege in die Zukunft. Gesellschaftliche Entwicklungen und fachliche Herausforderungen. Weinheim/München: Juventa Verlag, 169–180.

GOGOLIN, I. (2006). Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, G. (2006) (Hrsg.). Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage, 33–50.

GOGOLIN, I./NEUMANN, U./ROTH, H.-J. (2003). Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. BLK Gutachten. In: Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107. Bonn.

GOMOLLA, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 21–49.

GONZALEZ, A. R. (2002). Parent involvement: Its contribution to high school students' motivation. The Clearing House, 75 (3), 132–134.

GRASSAU, U. (HRSG.) (2008). 3. Fachbrief Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online verfügbar: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle_bildung/pdf/fachbrief_3_migrationshintergrund.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

GRASSAU, U./BÖTTGER, G. (HRSG.) (2008a). 1. Fachbrief Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online verfügbar: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle_bildung/pdf/fachbrief_1_migrationshintergrund.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

GRASSAU, U./BÖTTGER, G. (HRSG.) (2008b). 2. Fachbrief Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online verfügbar: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle_bildung/pdf/fachbrief_2_migrationshintergrund.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

GRASSAU, U./DIETRICH, R. (HRSG.) (2009). 4. Fachbrief Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM). Online verfügbar: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle_bildung/pdf/fachbrief_4_migrationshintergrund.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

GRIEBEL, W. (2007). Bedeutung der Schnittstellen – gemeinsam schaffen wir es leichter. Kooperation der Beteiligten beim Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. Vortrag im Rahmen der Fachtagung "Schulpartnerschaft im internationalen Vergleich" des Bundesministeriums für Unterricht, Kunst und Kultur am 8.10.2007 in Wien. Online verfügbar: http://www.bmukk.gv.at/medienpool/16668/sp_griebel.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2002). Abschied vom Kindergarten, Start in die Schule. München: Don Bosco.

GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2003). Die Bewältigung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In W. E. Fthenakis (Hrsg.). Elementarpädagogik nach PISA. Wie aus Kindertagesstätten Bildungseinrichtungen werden können. Freiburg: Herder, 136–151.

GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2004). Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.

GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2005). Forschungsergebnisse und pädagogische Ansätze zur Ausgestaltung des Übergangs vom Kindergarten in die Grundschule. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.). Auf den Anfang kommt es an. Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung. Berlin: BMBF, 191–251.

GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2006a). Mit Veränderungen umgehen lernen – Transitionen in Partnerschaft bewältigen. In M. R. Textor (Hrsg.). Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern. Freiburg: Beltz, 82–100.

GRIEBEL, W./NIESEL, R. (2006b). Transitionen zwischen Familie und Bildungseinrichtungen: der Übergang zum Schulkind und zu Eltern eines Schulkindes. *Grundschulunterricht* 53, 5, 7–11.

GRUNDER, H.-U. (2001). Schule und Lebenswelt. Ein Studienbuch. Münster: Waxmann.

GRUNDMANN, M./KUNZE, I. (2008). Systematische Sozialraumforschung: Urie Bronfenbrenners Ökologie der menschlichen Entwicklung und die Modellierung mikrosozialer Raumgestaltung. In: Kessler, F./Reutlinger, C. (Hrsg.). Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 172–188.

HAHLWEG, K. (2001). Bevor das Kind in den Brunnen fällt: Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen. In: Deutsch, W./Wenglorz, M. (Hrsg.). Zentrale Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Stuttgart: Klett-Cotta, 189–241.

HAMBURGER, F. (2005). Der Kampf um Bildung und Erfolg. Eine einleitende Feldbeschreibung. In: Hamburger, F./Badawia, T./Humrich, M. (Hrsg.). Migration und Bildung – über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 7–22.

- HAWIGHORST, B. (2009).** Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 51–67.
- HEINRICH-BÖLL-STIFTUNG (HRSG.) (2005).** Schriften zur Geschlechterdemokratie der Heinrich-Böll-Stiftung Nr. 14: Migration und Männlichkeiten. Dokumentation einer Fachtagung des Forum Männer in Theorie und Praxis der Geschlechterverhältnisse und der Heinrich-Böll-Stiftung am 9./10. Dezember 2005 in Berlin. Online verfügbar: http://www.gwi-boell.de/de/downloads/Migration_oder_Maennlichkeiten_Nr.14.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- HELMKE, A./SCHRADER, F.-W./LEHNEIS-KLEPPER, G. (1991).** Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie 23 (1), 1–22.
- HELMKE, A./WEINERT, F.-E. (1997).** Bedingungsfaktoren schulischer Leistung. Sonderdruck aus Enzyklopädie der Psychologie. Serie I: Pädagogische Psychologie. Band 3: Psychologie des Unterrichts und der Schule. Göttingen et al., 71–176.
- HENDERSON, A. T./BERLA, N. (HRSG.) (1994).** A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement. Center for Law and Education. Washington, D.C.
- HENDERSON, A. T./MAPP, K. L. (2002).** A New Wave Of Evidence: The Impact Of School, Family And Community Connections On Student Achievement. CL, Austin: National Center for Family and Community Connections with Schools. Online verfügbar: <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- HERWARTZ-EMDEN, L. (HRSG.) (2000).** Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Rasch-Verlag.
- HERWARTZ-EMDEN, L./MEHRINGER, V. (2009).** Neue Wege in der Elternarbeit: Interkulturelle Elternarbeit. Vortrag an der Universität Bielefeld am 16.06.2009. Online verfügbar: http://www.philso.uni-augsburg.de/lehrstuehle/paedagogik/paed3/downloads/interkulturelleElternarbeit/Interkulturelle_Elternarbeit.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- HERWARTZ-EMDEN, L./WESTPHAL, M. (1999).** Frauen und Männer, Mütter und Väter: Empirische Ergebnisse zu Veränderungen der Geschlechterverhältnisse in Einwandererfamilien. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrg. 45/1999. Heft 6, 885–902.
- HOFFMANN, K. T. (2000).** Community Education revisited. Noch einmal. Nach Coventry und zurück. In: Nachbarschaft und Schule (NaSch) – Zeitschrift für Community Education. Jahrg. 15/2000.
- HOY, W. K., SMITH, P. A. (2007).** Influence: a key to successful leadership. In: International Journal of Educational Management, 21, 2, 158–167.
- HUNOUT, P. ET AL. (2003).** The Destruction of Society: Challenging the 'Modern' Tryptique: Individualism, Hedonism, Consumerism. In: The International Scope Review. 5, Nr. 9.
- HUNOUT, P./DAVID, M./DEWITT, J. (2005).** Referring Governments to the Community: Henry David Thoreau Revisited. In: The International Scope Review. 12, Nr. 7.
- HURRELMANN, K. (2000).** Ansätze zu einer Theorie gesellschaftlich organisierter Sozialisation. Online verfügbar: <http://www.efh-bochum.de/Homepages/henke/vu/docs/hurrelmann.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- HURRELMANN, K./WOLF, H. W. (1986).** Schulerfolg und Schulversagen im Jugendalter. Fallanalysen von Bildungslaufbahnen. München: Juventa Verlag.

- HUTH, S. (2007).** Integrationslotsen: Modelle von Engagement und Integration – Erfahrungen und Umsetzungsstrategien. Frankfurt am Main: INBAS Sozialforschung. Online verfügbar: http://www.integrationslotsen.net/portal/images/0709_Expertise_Integrationslotsen_SHuth.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- INNENMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (2004).** Integration in Baden-Württemberg. Online verfügbar: <http://www.innenministerium.baden-wuerttemberg.de/fm/1227/Integration-Druckfassung.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- JÄKEL, J./LEYENDECKER, B. (2008).** Tägliche Stressfaktoren und Lebenszufriedenheit türkischstämmiger Mütter in Deutschland. In: Zeitschrift für Gesundheitspsychologie, 16 (1), 12–21.
- JÄKEL, J./LEYENDECKER, B. (2009).** Erziehungsverhalten türkischstämmiger und deutscher Mütter von Vorschulkindern. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht. Zeitschrift für Forschung und Praxis, Jahrg. 56, 1–15.
- JAMPERT, K./BEST, P./GUADATIELLO, A./HOLLER, D./ZEHNBAUER, A. (2005).** Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen, Berlin/Weimar: Verlag das netz.
- JANZEN, T./HERLACH, O. (2006).** Wir für uns – Selbsthilfe in der Elternarbeit. In: Landesstelle Unna-Massen (Hrsg.), Spätaussiedlereltern und Schule – Chancen einer Zusammenarbeit! Tagungsdokumentation. Unna: Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer und ausländische Flüchtlinge in Nordrhein-Westfalen, 39–43. Online verfügbar: http://www.lum.nrw.de/service/publikationen/PDF/Sp__taussiedlereltern_u_Schule-Internet.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- JENCKS, C. (1972).** Inequality: A Reassessment of the Effect of Family and Schooling in America. New York: Basic Books.
- JÜNGER, R. (2008).** Bildung für alle? Die schulischen Logiken von ressourcenprivilegierten und nicht-privilegierten Kindern als Ursache der bestehenden Bildungsungleichheit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- KAGAN, J. (2000).** Die drei Grundirrtümer der Psychologie. Weinheim: Beltz Verlag.
- KARAKASOGLU, Y. (2002).** Geschlechteridentitäten (Gender) unter türkischen Migranten und Migrantinnen. In: Deutsch-Türkischer Dialog der Körberstiftung (Hrsg.). Geschlecht und Recht. Hamburg, 34–53.
- KIEFL, W. (1996).** Sprungbrett oder Sackgasse? Die HIPPY-Hausbesucherin auf dem Weg zur Integrationshelferin. In: Soziale Arbeit 45, 1, 10–17.
- KLEMM, K. (2003).** Perspektiven der Familienbildung. Referat anlässlich der Fachtagung „Zukunftsforum Bildung“ am 16.07.2003 in Düsseldorf. Online verfügbar: http://www.familienbildung-in-nrw.de/e217/e2103/e736/Vortrag_ger.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (1994).** Empfehlungen zur Arbeit in der Grundschule (Beschluss der KMK vom 02.07.1970 i. d. F. vom 06.05.1994) Online verfügbar: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1970/1970_07_02_Empfehlungen_Grundschule.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (1996).** Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar: <http://www.uni-landau.de/instbild/IKU/Lehre/kmkiqbue.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003a). Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar:

http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Elternhaus-Schule.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2003b). Bonner Erklärung. 03. Dezember 2003. Gemeinsame Erziehungsverantwortung von Schule und Elternhaus stärken. Bonn: Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland. Online verfügbar: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2003/bonner_20erkl_E4rung.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

KMK – KULTUSMINISTERKONFERENZ (2004). Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen. Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004/Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004. Online verfügbar: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

KORTE, J. (2008). Erziehungspartnerschaft Eltern - Schule: Von der Elternarbeit zur Elternpädagogik. Weinheim: Beltz.

KOWALCZYK, W. (1988). Umgang zwischen Schule und Elternhaus. Eine qualitative Analyse der Alltagstheorien von Elternhaus und Schule. Regensburg.

KOWALCZYK, W. (HRSG.) (2005). Lehrkräfte kooperieren mit Eltern. Das Lernen unterstützen, die Erziehung ernst nehmen. Kissing.

KRAMIS, J./FELBER, F. (2005). Orientierungsrahmen für Schulqualität. Fachstelle für Schulevaluation Kanton Luzern (FSE LU). Luzern: Lehrmittelverlag Kanton Luzern. Online verfügbar: http://www.volksschulbildung-sev.lu.ch/orientierungsrahmen_-_fse_lu_-_2005.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

KRISTEN, C./DOLLMANN, J. (2010). Sekundäre Effekte der ethnischen Herkunft: Kinder aus türkischen Familien am ersten Bildungsübergang. In: Becker, B./Reimer, D. (Hrsg.). Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiographie. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 117–144.

KRÖNER, S. (2009). Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen (Stand: 16. März 2009). Dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgelegt. Online verfügbar: http://www.bamf.de/clin_180/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Sonstige/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund,templateld=raw.property=publicationFile.pdf/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

KRÜGER-POTRATZ, M. (2003). Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: Beillerot, J./Wulf, S. (Hrsg.). Erziehungswissenschaftliche Zeitdiagnosen: Deutschland und Frankreich. Münster: Waxmann, 83–94.

KRUMM, V. (1988). Pädagogische Kooperation durch pädagogische Information. In: H. Rothbucher (Hrsg.). Aspekte einer Lehrerbildung. Salzburg: Pädagogische Akademie des Bundes in Salzburg, 317–358.

KRUMM, V. (1996). Schulleistung – Auch eine Leistung der Eltern: Die heimliche und offene 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. (2000).** ‚Erziehungsverträge mit Eltern‘ oder ‚Verhaltensverträge mit Schülern‘? Zur Diskussion über einen Vorschlag der Unterrichtsministerin. In: Erziehung von Unterricht, Heft 1., 151–172. Online verfügbar: http://www.learn-line.nrw.de/angebote/schulberatung/main/downloads/krumm_erz_vertrag.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- KRUMM, V. (2001).** Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: Roth, L. (2001) (Hrsg.). Handbuch für Studium und Praxis. München: Oldenbourg Schulbuchverlag, 1016–1029.
- KRUMM, V. (2002).** Verhaltensvereinbarungen und Verhaltensverträge. Eine Übersicht über damit verbundene Vorstellungen und Informationen über pädagogisch erfolgreiche Praktiken. Im Auftrag des Ministers für Bildung, Jugend und Sport Brandenburg. Online verfügbar: <http://www.bildung-brandenburg.de/bbs/eltern/301102/krumm.pdf> (Hauptteil) und <http://www.bildung-brandenburg.de/bbs/eltern/301102/krumman.pdf> (Anhang) (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- KRUMM, V. (2003a).** Erziehungsverträge – ein Blick über die Grenzen. Erweiterte Fassung eines Vortrags auf der Tagung „Verträge verbinden – Bildungs- und Erziehungsverträge in der Schule. Bedingungen, Möglichkeiten, Beispiele“ des ‚Bündnisses für Erziehung‘ im Ministerium für Schule, Wissenschaft und Forschung des Landes Nordrhein-Westfalen am 4.12.2002. Online verfügbar: <http://www.ziehen-eltern.de/html/texte/Krumm.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- KRUMM, V. (2003b).** Vereinbaren statt anordnen. Merkmale, Bedingungen und Chancen von Vereinbarungen als Basis der Zusammenarbeit zwischen Lehrern, Eltern und Schülern. Online verfügbar: http://www.bundeselternrat.de/fileadmin/pdf_dateien/positionen/vortraege/Krumm1_11.03.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- KÜHN, R. (1983).** Bedingungen für Schulerfolg. Zusammenhänge zwischen Schülermerkmalen, häuslicher Umwelt und Schulnoten. Reihe: Studien zur Pädagogischen Psychologie, Band 18. Göttingen: Hogrefe Verlag.
- LANFRANCHI, A. (2001).** Schulerfolg durch Kooperation zwischen Migrationseltern und Schule. In: S. Rüegg (Hrsg.), Elternmitarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen. Bern: Haupt, 23–34.
- LANFRANCHI, A. (2002a).** Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Opladen: Leske + Budrich.
- LANFRANCHI, A. (2002b).** Interkulturelle Kompetenz als Element pädagogischer Professionalität – Schlussfolgerungen für die Lehrerausbildung. In: Auernheimer, G. (Hrsg.). Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, 206–233.
- LANFRANCHI, A. (2009).** Von der Elternarbeit beim Räbeliechtli zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Vortrag Plattform Vorschulbereich am 23.06.2009. Online verfügbar: <http://www.disg.lu.ch/lanfranchi-2.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- LANFRANCHI, A./NEUHAUSER, A. (2009).** Zürcher Equity Interventionsstudie im Bereich der frühen Förderung, Integration, Bildung, Betreuung und Erziehung. Machbarkeitsstudie zur selektiven Prävention bei Kindern aus bildungsbenachteiligten Familien in Risikosituationen (ZEI-FIBBE 0-3/M). Zürich: Hochschule für Heilpädagogik (unveröff. Projektgesuch, zurzeit in Begutachtung - Stand 25.5.09).
- LANFRANCHI, A./SEMPERT, W. (2009).** Familienergänzende Kinderbetreuung und Schulerfolg. Eine Follow-up-Studie zur Bedeutung transitorischer Räume bei Kindern aus bildungsfernen Familien. Bad Heilbrunn: Klinkhardt (im Erscheinen).
- LEU, H. R. (2002).** Bildungs- und Lerngeschichten. Ein Weg zur Qualifizierung des Bildungsauftrags im Elementarbereich 2. In: DISKURS. Jahrg. 12/2002, Heft 2, 19–25.

- LEU, H. R./FLÄMIG, K./FRANKENSTEIN, Y./KOCH, S./PACK, I./SCHNEIDER, K./SCHWEIGER, M. (2007).** Bildungs- und Lerngeschichten. Bildungsprozesse in früher Kindheit beobachten, dokumentieren und unterstützen. Weimar/Berlin: verlag das netz.
- LEYENDECKER, B. (2008).** Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In: Bade, K. J./Bommes, M./Oltmer, J. (Hrsg.) (2008). Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge, Heft 34/2008, 91–102.
- LIN, M./MUTTER, K. (2008).** Der Beitrag des interkulturellen Vermittelns im Kontext heilpädagogischer Beratung. Curare. Zeitschrift für Medizinethnologie, 31 (2+3), 153–161.
- LÖSER, J. M. (2008).** Der Settlement Worker in School. Ein kanadisches Unterstützungsmodell für Familien mit Migrationshintergrund. In: Dirim, I. et al. (Hrsg.). Ethnische Vielfalt und Mehrsprachigkeit an Schulen. Frankfurt a. Main: Brandes & Apsel, 55–65.
- LÖSER, J. M. (2009).** A warm welcome for parents from abroad. Integrationshelfer an kanadischen Schulen. In: Diehm et al. (Hrsg.) Schüler 2009. Migration. Seelze: Friedrich Verlag, 48–49.
- LÜDDECKE, J. (2009).** Qualitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 149–160.
- MAAZ, K./NAGY, G. (2010).** Der Übergang von der Grundschule in die weiterführenden Schulen des Sekundarschulsystems: Definition, Spezifika und Quantifizierung primärer und sekundärer Herkunftseffekte. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Sonderheft 12-09, 153–182.
- MÄCHLER, STEFAN (HRSG.) (2001).** Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich. (in Deutschland zu beziehen über den Auer-Verlag)
- MALLORY, NANCY J./GOLDSMITH, NANCY A. (1991).** The Head Start Experience. ERIC Digest. Online verfügbar: <http://www.ericdigests.org/pre-9218/head.htm> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- MANDERSCHIED, K. (2008).** Pierre Bourdieu – ein ungleichheitstheoretischer Zugang zur Sozialraumforschung. In: Kessl, F./Reutlinger, C. (Hrsg.). Schlüsselwerke der Sozialraumforschung. Traditionslinien in Text und Kontexten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 155–171.
- MARJORIBANKS, K. (2002).** Family and School Capital. Towards a context Theory of Students' School Outcomes. Dordrecht u. a.: Kluwer Academic Publishers.
- McGEE BANKS, CH. A. (1989).** Parents and teachers: Partners in multicultural education. In: Banks, J. A./McGee Banks, Ch. A. (Hrsg.). Multicultural Education: Issues and perspectives. Boston: Allyn & Bacon, 305–322.
- McGEE BANKS, CH. A. (1993).** Restructuring schools for equity: What we have learned in two decades. Phi Delta Kappan, 75 (1, September), 42–48.
- MECHERIL, PAUL/QUEHL, THOMAS (HRSG.) (2006).** Die Macht der Sprachen. Englische Perspektiven auf die mehrsprachige Schule. Münster: Waxmann.
- MGFFI – MINISTERIUM FÜR GENERATIONEN, FAMILIE, FRAUEN UND INTEGRATION DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2006).** Nordrhein-Westfalen – Land der Integrationschancen. Aktionsplan Integration. Online verfügbar: <http://www.mgffi.nrw.de/pdf/integration/aktionsplan-integration.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- MIENERT, M./VORHOLZ, H. (2007).** Gespräche mit Eltern – Entwicklungs-, Konflikt- und Informationsgespräche. Troisdorf: Bildungsverlag eins.

MINISTERIUM FÜR SCHULE UND WEITERBILDUNG DES LANDES NORDRHEIN-WESTFALEN (2009). Schule in Nordrhein-Westfalen. Bildungsbericht 2009. Online verfügbar: <http://www.schulministerium.nrw.de/BP/Presse/aterialien/bildungsbericht.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

MINSEL, B. (2007). Stichwort: Familie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Heft 3/2007, 299–316.

MITROVIĆ, E. (2009). Qualitative Befunde zur Lebenssituation von Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere in Hamburg: Bildungszugang – Arbeit – Gesundheit. In: Diakonie Hamburg/Landesverband der Inneren Mission e. V. (Hrsg.). Leben ohne Papiere. Eine empirische Studie zur Lebenssituation von Menschen ohne gültige Aufenthaltspapiere in Hamburg. Online verfügbar: http://www.diakonie-hamburg.de/fix/files/doc/Leben_ohne_PapiereLF.pdf (letzter Zugriff: 15.02.2010)

MONTANDON, C. (1993). The role of the child in the parent-teacher relations. In: Smit, F./van Esch, W./Walberg, H. W. (Hrsg.). Parental involvement in education. Nijmegen: Institute for Applied Social Sciences, 83–86.

MORROW, V. (1998). Understanding Families: Children's Perspectives. London.

MÜLLER, A. G./STANAT, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert, J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221–256.

MÜLLER, A./STANAT, P. (2006). Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei. In: Baumert J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221–255.

MÜNZ, A. (2005). Interkulturelles Lernen – Konzepte und Praxis in den Niederlanden. Beitrag zur Arbeitstagung "interkultur lernen", Akademie Remscheid, 17.-19.11.03. Online verfügbar: <http://www.zentralefortbildung.de/downloads/muenz.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)

NAP-KOLHOFF, E./VAN SCHILT-MOL, T. (2008). Programmes for early childhood education in pre-school playgroups in the Netherlands: what works in practice? Paper SecOnd International Conference on Early Childhood Education, 6–7 March 2008, Arnhem: Cito.

NAUCK, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In: Büchner, P. u. a. (Hrsg.). Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen. München, 105–141.

NAUCK, B./DIEFENBACH, H./PETRI, K. (1998). Intergenerationelle Transmission von kulturellem Kapital unter Migrationsbedingungen: Zum Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien in Deutschland. In: Zeitschrift für Pädagogik, 44, 701–722.

NEUENSCHWANDER, M. P./BALMER, T./GASSER, A./GOLTZ, S./HIRT, U./WARTENWEILER, H. (2004). Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen (Schlussbericht). Stelle für Forschung und Entwicklung, Lehrerinnen- und Lehrerbildung Bern.

NEUENSCHWANDER, M. P./LANFRANCHI, A./EMERT, C. (2008). Spannungsfeld Schule - Familie. In: EKFF (Hrsg.), Familie, Erziehung, Bildung, Bern: EKFF, 68–79. Online verfügbar: http://www.ekff.admin.ch/c_data/d_ub_Erziehung_08.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)

NEUMANN, U. (1986). Medien für die Beratung ausländischer Jugendlicher. In: Yakut, A./Reich, H. H./Neumann, U./Boos-Nünning, U. (Hrsg.). Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Zwischen Sprachen und Kulturen. Pädagogische und didaktische Beiträge. Berlin: EXpress Edition, 389–414.

- NEUMANN, U. (2004).** Die Berücksichtigung sprachlicher und kultureller Heterogenität in der Lehrerbildung für die Grundschule. In: Merkens, H. (Hrsg.). Lehrerbildung und die Folgen. Opladen: Leske und Budrich, 105–119.
- NEUMANN, U. (2008a).** Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. In: Lehberger, R./Sandfuchs, U. (Hrsg.). Schüler fallen auf. Heterogene Lerngruppen in Schule und Unterricht. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 249–263.
- NEUMANN, U. (2008b).** Was bringen die Förderprogramme? Die aktuelle Forschung zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund in der Bundesrepublik Deutschland. In: Ramseger, J./Wagener, M. (Hrsg.). Chancengleichheit in der Grundschule. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 35–44.
- OECD (2001).** Knowledge and Skills for Life. First Results from the OECD Programme for International Student Assessment (PISA) 2000. Paris: OECD. Online verfügbar: <http://www.oecd.org/dataoecd/44/53/3691596.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- OECD (2006).** Where immigrant students succeed - A comparative review of performance and engagement in PISA 2003. Online verfügbar: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/38/36664934.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- ONIKAMA, D. L./HAMMOND, O. W./KOKI, S. (1998).** Family Involvement in Education: A Synthesis of Research for Pacific Educators. Online verfügbar: <http://www.prel.org/products/products/family-invol.htm> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- ONTARIO COUNCIL OF AGENCIES SERVING IMMIGRANTS (2005a).** Settlement Workers in School (SWIS) – background information. Online verfügbar: http://atwork.settlement.org/sys/atwork_library_detail.asp?oc_id=1003365 (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- ONTARIO COUNCIL OF AGENCIES SERVING IMMIGRANTS (2005b).** Access and Equity. Online verfügbar: <http://atwork.settlement.org/ATWORK/AE/home.asp> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- OTTKE-MOORE, C. (2005).** Did you Know what High School Students Think about Their Families Being Involved in School? In: NIUSI – National Institute for Urban School Improvement (Hrsg.). Family School Linkages Project: Building Better Relationships Between School Personnel and the Families of their Students. Denver. Online verfügbar: http://urbanschools.org/pdf/about_high_school_students.pdf?v_document_name=Families_Being_Involved (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- OTTO, H.-U./RAUSCHENBACH, T. (HRSG.) (2004).** Die andere Seite der Bildung. Zum Verhältnis von formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- PARENT TEACHER ASSOCIATION (PTA) (2007).** PTA National Standards for Family-School Partnerships. Online verfügbar: http://www.pta.org/Documents/National_Standards.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- PARENT TEACHER ASSOCIATION (PTA) (2008).** PTA National Standards for Family-School Partnerships Assessment Guide. Online verfügbar: http://www.pta.org/Documents/National_Standards_Assesment_Guide.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- PAVKOWIC, G. (1999).** Interkulturelle Kompetenz in der Erziehungsberatung. In: Migration und soziale Arbeit, 2 (1999), 23–29.
- PFEIFFER, S. (2008).** Kommunikation und Kooperation zwischen Schule, Elternhaus und außerschulischen Institutionen – Überlegungen aus erziehungswissenschaftlicher Sicht. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Pfeiffer, Saskia (Hrsg.). Bildungserfolg, Migration und Zweisprachigkeit – Perspektiven für Forschung und Entwicklung. Schriftenreihe Pädagogik, Band 5, Berlin: Frank & Timme, 103–116.
- PLOMIN, R. (1990).** Nature and nurture. Newbury Park, CA: Sage Publications.

- PLOMIN, R. (1994).** The Emanuel Miller Memorial Lecture 1993. Genetic research and identification of environmental influences. In: *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 35, 817–834.
- PLOWDEN, B. (1967).** Children and their Primary Schools. A Report of the Central Advisory Council for Education (England). London: Her Majesty's Stationery Office. Online verfügbar: <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/plowden.shtml> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- PUTNAM, R. (1993).** Making Democracy Work: Civic Traditions in Modern Italy. Princeton: Princeton University Press.
- PUTNAM, R. (2000).** Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Community. New York: Simon & Schuster.
- PUTNAM, R. (2001).** Gesellschaft und Gemeinsinn. Sozialkapital im internationalen Vergleich. Gütersloh: Bertelsmann.
- RAA (HRSG.) (2005).** RAA in NRW: 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen.
- RAA DUISBURG (2004).** Neue Wege in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern. Duisburg: RAA.
- RAA NRW (HRSG.) (2009).** Informationen zum Zertifizierungsverfahren Rucksack KiTa. Online verfügbar: http://www.rucksack-griffbereit.raa.de/fileadmin/Uploads/Dateien/PDF/0909-Informationen-zum-Zertifizierungsverfahren-Rucksack_Kita_09_10.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- RABKIN, G. (2007).** Gemeinsam in der Sprache baden: Family Literacy. Materialheft. Aus der Praxis – für die Praxis. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen GmbH.
- RAMIREZ, A. Y. (2002).** Follow-up study: High school students' comments regarding parents. *The School Community Journal*, 12 (1), 29–51.
- REETZ, K.-D. (2007).** Migration und schulischer Misserfolg italienischer Kinder. Berlin: Regener.
- REICH, H. H./YAKUT, A. (1986).** Sprachliche Probleme beim Verstehen berufsorientierender Texte. In: Yakut, A./Reich, H. H./Neumann, U./Boos-Nünning, U. (Hrsg.). Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Zwischen Sprachen und Kulturen. Pädagogische und didaktische Beiträge. Berlin: EXpress Edition, 343–388.
- REINHARDT, K. (1992).** Die Öffnung der Schule. Community Education als Konzept für die Schule der Zukunft? Weinheim/Basel: Beltz.
- RÜEGG, S. (HRSG.) (2001).** Elternarbeit in der Schule. Erwartungen, Probleme, Chancen. Bern: Haupt.
- RÜESCH, P. (1998).** Spielt die Schule eine Rolle? Schulische Bedingungen ungleicher Bildungschancen von Immigrantenkinder – eine Mehrebenenanalyse. Bern et al.: Lang.
- RÜESCH, P. (1999a).** Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Zürich: Orell Füssli.
- RÜESCH, P. (1999b).** Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In: Mächler S. et al. (Hrsg.). Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 11–18.
- RUTTER, M./MAUGHAN, B./MORTIMER, P./OUSTON, J. (1980).** Fünfzehntausend Stunden: Schulen und ihre Wirkung auf die Kinder. Weinheim: Beltz.
- SAAD, H./LEUMER, W. (1997).** Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus–Schule. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.

- SACHER, W. (2005).** Elternarbeit: Forschungsergebnisse und Empfehlungen. Zusammenfassung der Repräsentativ-Untersuchung an den allgemeinbildenden Schulen Bayerns im Sommer 2004. Nürnberg (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 25).
- SACHER, W. (2006a).** Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. In: *Bildung und Erziehung* (2006) 59, Heft 3, 302–322.
- SACHER, W. (2006b).** Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Nürnberg (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 26).
- SACHER, W. (2007a).** Elternarbeit – lohnt der Aufwand? Eine kritische Analyse des internationalen Forschungsstandes. Nürnberg (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 27).
- SACHER, W. (2007b).** Elternarbeit: Herausforderung und Chance für den Bildungserfolg junger Migranten. Eröffnungsvortrag zur Tagung vom 14.-15.12.2007 in der Evangelischen Akademie Bad Boll über das Thema „Zum Stand der Elternarbeit mit Migranten“. Online verfügbar: http://talentimland.bosch-stiftung.de/content/language1/downloads/Vortrag_Bad_Boll_Prof.Sacher_Uni_Erlangen.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- SACHER, W. (2008a).** Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn.
- SACHER, W. (2008b).** Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit. Forschungsbericht anstelle einer Abschiedsvorlesung. Nürnberg (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 29).
- SACHER, W. (2008c).** Schülerorientierte Elternarbeit – eine überfällige Korrektur. In: *Schulleitung heute. Das Praxisjournal für die Schulleitung*, 02/2008. Köln: Wolters Kluwer.
- SANN, A./THRUM, K. (2005).** Opstapje – Schritt für Schritt. Abschlussbericht des Modellprojektes. München: DJI. Online verfügbar: <http://www.opstapje.de> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- SCARR, S. (1993).** Biological and cultural diversity: The legacy of Darwin for development. In: *Child Development*, 64, 1333–1353.
- SCARR, S./McCARTNEY, K. (1983).** How people make their own environments: A theory of genotype – Environment effects. In: *Child Development*, 54, 424–435.
- SCHERRENS, J./BOSKER, R. (1997).** The foundations of educational effectiveness. Oxford: Elsevier.
- SCHLÖSSER, E. (2004).** Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Münster: Ökotoxia Verlag.
- SCHMITT-WENKEBACH (1976).** Kindergarten und Elternarbeit : Bedingungen, Möglichkeiten, Methoden, Inhalte. Hannover: Schroedel.
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, JUGEND UND SPORT (2006).** Integration durch Bildung. Konzept zur Förderung von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen mit Migrationshintergrund in Berlin. Online verfügbar: http://opus.kobv.de/zlb/volltexte/2007/1571/pdf/integr_bildung.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- SENATSWERWALTUNG FÜR BILDUNG, WISSENSCHAFT UND FORSCHUNG (2004).** Schulgesetz für das Land Berlin vom 26. Januar 2004. Online verfügbar: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/sen-bildung/rechtsvorschriften/schulgesetz.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- SHAVIT, Y./BLOSSFELD, H.-P. (HRSG.) (1993).** Persistent Inequality: Changing Educational Attainment in Thirteen Countries (Social Inequality Series). Boulder/San Francisco/Oxford: Westview Press.
- SHUMOW, L./LOMAX, R. G. (2002).** Parental efficacy: Predictor of parenting behaviour and adolescent outcomes. In: *Parenting: Science and Practice*, 2, 127-150.

- SKIERA, E. (2003).** Reformpädagogik. Hand- und Lehrbuch der Pädagogik. München: Oldenbourg Wissenschaftsverlag.
- SMITH, D. J./TOMLINSON, S. (1989).** The school effect: A study of multi-racial comprehensives. London: Policy Studies Institute.
- SOZIALMINISTERIUM BADEN-WÜRTTEMBERG (2003).** Handreichung für die Familienbildung in Baden-Württemberg. Familien stark machen – neue Wege beschreiten. Online verfügbar: http://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fm7/1442/handreichung_famb.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- SPITZER, MANFRED (2002).** Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens. Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- SPITZER, MANFRED (2004).** Selbstbestimmen. Gehirnforschung und die Frage: Was sollen wir tun? Heidelberg/Berlin: Spektrum Akademischer Verlag.
- SPRINGER-GELDMACHER, MONIKA (2007).** Interkulturelle Qualifizierung von Erzieherinnen und Erziehern. Online verfügbar: https://www.na-bibb.de/uploads/lebenslanges_lernen/elementare_bildung_springer-geldmacher.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- STADT ESSEN – RAA/BÜRO FÜR INTERKULTURELLE BILDUNG (HRSG.) (2008).** Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Gesamtevaluation des Programms an Essener Kindertageseinrichtungen. Essen: Amt für Zentralen Service.
- STADT ESSEN – RAA/BÜRO FÜR INTERKULTURELLE BILDUNG (HRSG.) (2009).** „Rucksack in der Grundschule“ – koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Abschlussbericht der Evaluationen 2004/05, 2005/06 und 2006/07. Essen: Amt für Zentralen Service.
- STECKELBERG, B. (2009).** Interkulturelle Bildungslotsinnen. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.). Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 121–136.
- TETT, L. (2006).** Community Education, Lifelong Learning & Social Inclusion. Edinburgh: Dunedin.
- TEXTOR, M. R. (1997).** Erziehungspartnerschaft – eine neue Qualität in der Beziehung zwischen Kindertageseinrichtungen und Familien. In: Unsere Jugend 1997, 49, 113–119. Online verfügbar: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/370.html> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- TEXTOR, M. R. (HRSG.) (2006).** Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern – gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg: Herder.
- TEXTOR, M. R. (2009a).** Erziehungs- und Bildungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele Formen. Nordestedt: Books on Demand.
- TEXTOR, M. R. (2009b).** Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Lehrer/innen und Eltern. Online verfügbar: <http://www.win-future.de/downloads/erziehungspartnerschaft-schule.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- TEXTOR, M. R./BLANK, B. (1996).** Elternmitarbeit: Auf dem Wege zur Erziehungspartnerschaft. München: Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Gesundheit. Online verfügbar: <http://www.stmas.bayern.de/kinderbetreuung/tageseinrichtungen/elternmitarbeit.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- THOMAS, L. (1985).** Verhältnis von Eltern und Schule in einem pädagogischen Reformprojekt. Untersuchung der Zusammenhänge zwischen Schulzufriedenheit und Schulkontakt von Eltern, möglichen Bedingungen und Auswirkungen auf die Entwicklung des Schülers. Frankfurt am Main.

- TRÄBERT, D. (2006).** Eltern mit Wirkung – Formen und Wege der Einbeziehung von Eltern in das Schulleben. Vortrag auf der thematischen Konferenz im Rahmen des EU-Projekts COPASCH, 7.12. bis 8.12.2006. Berlin: Generaldirektion der Europäische Kommission Bildung und Kultur.
- TSCHÖPE-SCHEFFLER, S. (HRSG.) (2006).** Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich.
- TSCHÖPE-SCHEFFLER, S./BUNDSCHUH, C. (2006).** Recherche und Zusammenstellung weiterer Elternbildungsangebote im Überblick. In: Tschöpe-Scheffler, S. (Hrsg.) (2006). Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. 2., durchgesehene Auflage. Opladen: Verlag Barbara Budrich, 255–272.
- TUNÇ, M. (2005).** Vaterschaft im Wandel – Männer mit Migrationshintergrund: „Genossen vom andern Stern?“ Online verfügbar: <http://www.eundc.de/pdf/40010.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- TUNÇ, M. (2007).** Väter mit Migrationshintergrund zwischen Skandalisierung und Vernachlässigung. Umriss einer Väterarbeit in der Migrationsgesellschaft. In: Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Jahrg. 29., Heft 1, 33–39.
- VAN ACKEREN, I. (2005).** Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – Integrationsbedingungen und -strategien in sechs Vergleichsländern. In: Döbert, H. (Hrsg.). Leistungsmessungen und Innovationsstrategien in Schulsystemen: Ein internationaler Vergleich. Band 6 der Studien zur international und interkulturell vergleichenden Erziehungswissenschaft. Münster: Waxmann Verlag, 15–42.
- VAN ACKEREN, I./KLEMM, K. (2007).** Integration von Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung/Arbeitsgruppe Internationale Vergleichsstudie (2007) (Hrsg.) (2007). Vertiefender Vergleich der Schulsysteme ausgewählter PISA-Teilnehmerstaaten. Bonn/Berlin, 192–209.
- VAN VOORHIS, F. L./EPSTEIN, J. L. (2002).** Teachers Involve Parents in Schoolwork: Interactive Homework CD. Baltimore: Center on School, Family, and Community Partnerships, Johns Hopkins University. Includes 500 prototype assignments in math (grades K-5 and middle grades review), and language arts and science (grades 6-8).
- VEEN, A./ROELEVELD, J./LESEMAN, P. (2000).** Evaluatie van Kaleidoscoop en Piramide. Eindrapportage. [Evaluation of Kaleidoscoop – Dutch High/Scope – and Piramide. Final report]. Amsterdam.
- VORHOLZ, H. (2007).** Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Wie Erziehung partnerschaftlich gelingen kann. Online verfügbar: http://www.sfls.sachsen.de/lja/fachberatung/pdf/lja_ftkpl07_ag06.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- WALD, P. J. (1991).** The Family Involvement Triangle: A School-Home Collaborative Model. Project APIP. Washington, DC: George Washington University. Online verfügbar: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/11/bb.pdf (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- WANG, M. C./HAERTEL, G. D./WALBERG, H. J. (1993).** Toward a knowledge base for school learning. In: Review of educational research, 63 (3), 249–294.
- WATERMANN, R./BAUMERT J. (2006).** Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert J./Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.) (2006). Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 61–94.
- WELTER-ENDERLIN, R./HILDENBRAND, B. (HRSG.) (2000).** Gefühle und Systeme. Die emotionale Rahmung beraterischer und therapeutischer Prozesse. Heidelberg: Carl-Auer-Systeme.

- WENZEL, F. M. (2004).** Selbstevaluation wertschätzend gestalten – methodisches Vorgehen in sechs Schritten. In: Uhl, K./Ulrich, S./Wenzel, F. M. (Hrsg.). *Ist Wirkung messbar? Evaluation politischer Bildung*. Gütersloh.
- WESTPHAL, M. (2000).** Vaterschaft und Erziehung. In: Herwartz-Emden, L. (Hrsg.). *Einwandererfamilien. Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation*. Osnabrück: Rasch-Verlag, 121–204.
- WESTPHAL, M. (2004).** Migration und Genderaspekte. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung. Online verfügbar: <http://www.bpb.de/files/39WAAT.pdf> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- 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 für Sozialwissenschaften, 89–105.
- WILD, E. (2001a).** Familiäre und schulische Bedingungen der Lernmotivation von Schülern. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 481–500.
- WILD, E. (2001b).** Wider den geteilten Schüler und die Trennung zwischen Schule als „dem“ Lernort und der Familie als „der“ Lebenswelt Heranwachsender. *Zeitschrift für Pädagogik*, 47, 455–461.
- WILD, E. (2003a).** Schulisches Lernen – nicht nur eine Leistung der Schule!? Überlegungen zur Didaktik häuslichen Lernens und Optimierung der Kooperation von Elternhaus und Schule. Gastvortrag, DJG, München.
- WILD, E. (2003b).** Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer. Überlegungen und Erkenntnisse zu Art, Ausmaß und Bedingung der Elternpartizipation. *Zeitschrift für Pädagogik*, 49, 513–533.
- WIRTH, S./WOLF, B. (1994).** Zur Brauchbarkeit des Konfluenzmodells – Erklären Familienstrukturvariablen kognitive Leistungen? In: *Psychologie in Erziehung und Unterricht*, 41, 31–48.
- WISSENSCHAFTLICHER BEIRAT FÜR FAMILIENFRAGEN (2002).** Die bildungspolitische Bedeutung der Familie - Folgerungen aus der PISA-Studie. Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Band 224. Stuttgart: Verlag W. Kohlhammer.
- WOLFENDALE, SHEILA. (2004).** Getting the Balance right: Towards Partnership in Assessing Children's Development and Educational Achievement. A Discussion Paper. University of East London. Online verfügbar: <http://www.teachernet.gov.uk/docbank/index.cfm?id=7302> (letzter Zugriff: 30.12.2009)
- YAKUT, A./REICH, H. H./NEUMANN, U./BOOS-NÜNNING, U. (HRSG.) (1986).** Zwischen Elternhaus und Arbeitsamt: Türkische Jugendliche suchen einen Beruf. Zwischen Sprachen und Kulturen. Pädagogische und didaktische Beiträge. Berlin: EXpress Edition.
- ZAJONC, R. B. (1976).** Family configuration and intelligence. In: *Science*, 192, 227–236.
- ZAJONC, R. B. (1983).** Validating the confluence model. In: *Psychological Bulletin*, 93, 457–480.
- ZAJONC, R. B./MARCUS, G. B. (1975).** Birth order and intellectual development. In *Psychological Review*, 82, 74–88.

ANHANG A Epsteins Framework of Six Types of Involvement (1995)

Englisch ²¹⁰	Deutsch ²¹¹
Type I: Parenting	Typ 1: Stärkung der Erziehungskompetenz
Help all families establish home environments to support children as students.	Alle Familien sollen dabei unterstützt werden, für ihre Kinder auch zu Hause ein lernförderliches Klima zu schaffen.
<ul style="list-style-type: none"> - Suggestions for home conditions that support learning at each grade level. - Workshops, videotapes, computerized phone messages on parenting and child rearing at each age and grade level. - Parent education and other courses or training for parents (e. g., GED, college credit, family literacy). - Family support programs to assist families with health, nutrition, and other services. - Home visits at transition points to pre-school, elementary, middle, and high school. - Neighbourhood meetings to help families understand schools and to help schools understand families. 	<ul style="list-style-type: none"> - Vorschläge für lernförderliche häusliche Bedingungen für jede Alters-/Jahrgangsstufe. - Workshops, Videomaterial, telefonische Informationen zu Erziehungsfragen für jede Alters-/Jahrgangsstufe. - Elternbildungs- und Elternqualifizierungsmaßnahmen (z. B. schulische Ausbildung, berufliche Ausbildung, <i>Family Literacy</i>). - Familienunterstützungsmaßnahmen in den Bereichen Gesundheit, Ernährung u. a. - Hausbesuche an den Übergängen in die Elementarstufe, Primarstufe und Sekundarstufe. - Nachbarschaftstreffs um das Verständnis der Familien für die Schule und das der Schule für die Familien zu fördern.
Type II: Communicating	Typ 2: Kommunikation
Design effective forms of school-to-home and home-to-school communications about school programs and children's progress.	Zwischen Schule und Elternhaus müssen geeignete Kommunikationswege gefunden werden, um über das Schulprogramm und die Lernfortschritte der Kinder im Gespräch zu bleiben.
<ul style="list-style-type: none"> - Conferences with every parent at least once a year, with follow-ups as needed. - Language translators to assist families as needed. - Weekly or monthly folders of student work sent home for review and comments. - Parent/student pickup of report card, with conferences on improving grades. - Regular schedule of useful notices, memos, phone calls, newsletters, and other communications. - Clear information on choosing schools or courses, programs, and activities within schools. - Clear information on all school policies, programs, reforms, and transitions. 	<ul style="list-style-type: none"> - Individuelle Elterngespräche mindestens einmal pro Schuljahr; Anschlussgespräche bei Bedarf. - Angebot eines Übersetzungs- und Dolmetscherdienstes. - Wöchentliche oder monatliche Schülerportfolios für die Eltern zur Einsicht und Stellungnahme. - Zeugnisübergabe an Schüler und Eltern mit anschließendem Gespräch zum Entwicklungsbedarf. - Regelmäßige Kommunikation in Form von Informationen, Hinweisen, Telefonanrufen, Newsletters u. a. - Transparente Informationen zur Wahl der Schule, zur Kurs-/Programmwahl und zum Angebot schulischer Aktivitäten. - Transparente Informationen zu den Richtlinien der Schule, zum Schulprogramm, zu Reformen und Übergängen.
Type III: Volunteering	Typ 3: Ehrenamtliche Mitarbeit
Recruit and organize parent help and support.	Die Mitarbeit der Eltern in der Schule soll gefördert und organisiert werden.
<ul style="list-style-type: none"> - School and classroom volunteer program to help teachers, administrators, students, and other parents. - Parent room or family center for volunteer work, meetings, resources for families. - Annual postcard survey to identify all available talents, times, and locations of volunteers. - Class parent, telephone tree, or other structures to provide all families with needed information. - Parent patrols or other activities to aid safety and operation of school programs. 	<ul style="list-style-type: none"> - Ehrenamtliche Mitarbeit in der Schule und Klasse, um das Lehr- und Verwaltungspersonal sowie Schülerinnen und Schüler und andere Eltern zu unterstützen. - Elterncafé oder Familienzentrum für ehrenamtliche Arbeit, Elterntreffen, Ressourcen/Ausstattung für Familien. - Jährliche Elternbefragung, um Potenziale, Zeiten und Räumlichkeiten für ehrenamtliche Mitarbeit zu identifizieren. - Strukturen zur Informationsflusssicherung (z. B. Eltern-telefonkette). - Unterstützung von Sicherheitsmaßnahmen an den Schulen (z. B. Eltern als Pausenaufsicht, Schülerlotsen etc.).

²¹⁰ Vgl. <http://www.cpirc.org> (letzter Zugriff: 19.12.2009).

²¹¹ Übersetzung durch die Autorin.

Epsteins Framework of Six Types of Involvement (1995)

– Fortsetzung –

Type IV: Learning at Home	Typ 4: Häusliches Lernen
Provide information and ideas to families about how to help students at home with homework and other curriculum-related activities, decisions, and planning.	Die Eltern sollen beraten werden, wie sie ihre Kinder bei Hausaufgaben und anderen schulischen Aktivitäten und Entscheidungen unterstützen können.
<ul style="list-style-type: none"> - Information for families on skills required for students in all subjects at each grade. - Information on homework policies and how to monitor and discuss schoolwork at home. - Information on how to assist students to improve skills on various class and school assessments. - Regular schedule of homework that requires students to discuss and interact with families on what they are learning in class. - Calendars with activities for parents and students at home. - Family math, science, and reading activities at school. - Summer learning packets or activities. - Family participation in setting student goals each year and in planning for college or work. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elterninformationen zu den Bildungsstandards und Rahmenplänen für jedes Fach und jede Alters-/ Jahrgangsstufe. - Elterninformationen zur Regelung der Hausaufgaben und den Möglichkeiten der häuslichen Hausaufgabenkontrolle/-hilfe. - Elterninformationen zu den Möglichkeiten der Unterstützung der Leistungssteigerung ihrer Kinder. - Regelmäßige Hausaufgabenpläne, die es den Schülerinnen und Schülern ermöglichen, den aktuellen Lernstoff in der Familie zu diskutieren. - Kalendarische Übersicht über Termine und Aktivitäten in der Schule – für Eltern und Schülerinnen/Schüler. - Fächerbezogene Familien integrierende Aktivitäten in der Schule. - Lern-Pakete oder -Aktivitäten für die Sommerferien. - Familienbeteiligung durch gemeinsame jährliche Zielvereinbarungen und gemeinsame Studien- und Berufswahlplanung.
Type V: Decision Making and Advocacy	Typ 5: Mitbestimmung
Include parents in school decisions, developing parent leaders and representatives.	Eltern sollen in die Planungs- und Entscheidungsprozesse der Schule einbezogen werden. Dafür sollen Elternsprecher/-vertreter gewählt werden.
<ul style="list-style-type: none"> - Active PT/PTO or other parent organizations, advisory councils, or committees (e. g., curriculum, safety, personnel) for parent leadership and participation. - Independent advocacy groups to lobby and work for school reform and improvements. - District-level councils and committees for family and community involvement. - Information on school or local elections for school representatives. - Networks to link all families with parent representatives. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aktive Elternräte oder andere Eltern-Lehrer-Organisationen, Beiräte oder Fachausschüsse (z. B. zu Fragen des Curriculums, der Sicherheit, des Personals) zur Sicherung der Elternbeteiligung. - Unabhängige Interessenvertretungen zur Einflussnahme auf und Unterstützung von Schulentwicklungs- und Schulreformprozessen. - Stadtteilbezogene Gremien und Ausschüsse zur Förderung der Kooperation von Familien und Gemeinde. - Informationen zu Schulwahlen und Wahlen wichtiger Vertreter in der Schulregion. - Vernetzung aller Familien mit Elternvertretern.
Type VI: Collaborating with the Community	Typ 6: Zusammenarbeit mit der Gemeinde
Identify and integrate resources and services from the community to strengthen school programs, family practices, and student learning and development.	Ressourcen und Angebote des gesellschaftlichen Umfeldes sollen koordiniert werden, um Schulprogramme, Familienaktivitäten sowie das Lernen und die Entwicklung der Schüler zu fördern.
<ul style="list-style-type: none"> - Information for students and families on community health, cultural, recreational, social support, and other programs or services - Information on community activities that link to learning skills and talents, including summer programs for students. - Service integration through partnerships involving school; civic, counselling, cultural, health, recreation, and other agencies and organizations; and businesses. - Service to the community by students, families, and schools (e. g., recycling, art, music, drama, and other activities for seniors or others). - Participation of alumni in school programs for students. 	<ul style="list-style-type: none"> - Schüler- und Elterninformationen zu Gesundheits-, Kultur-, Freizeit-, sozialen Unterstützungsprogrammen und anderen Dienstleistungen im Stadtteil. - Informationen zu lernfördernden Maßnahmen für Schülerinnen und Schüler (z. B. auch Ferienprogramme). - Einbeziehung von Dienstleistungen durch Kooperationen mit Gemeindeämtern, Beratungsdiensten, kulturellen Organisationen, Gesundheits- und Erholungsdiensten sowie lokalen Unternehmen. - Bürgerschaftliches Engagement durch Schülerinnen und Schüler, Familien und Schulen (z. B. Recycling-, Kunst-, Musik-, Theater- u. a. Projekte und Aktivitäten für Senioren etc.). - Engagement von ehemaligen Schülern an den Schulen.

ANHANG B Qualitätsanfragen an Maßnahmen der interkulturellen Eltern- und Familienbildung

Um Maßnahmen der interkulturellen Eltern- und Familienbildung anhand der vorliegenden Forschungs- und Evaluationsergebnisse hinsichtlich ihrer Wirksamkeit beurteilen zu können, bieten sich folgende Qualitätsanfragen an²¹²:

Erreichbarkeit/Zugang/Niedrigschwelligkeit

- Erreicht (die Information über) das Angebot die Zielgruppe?
- Wird eine aufsuchende Arbeitsweise (z. B. persönliche Ansprache/Einladung, Hausbesuche, Zusammenarbeit mit Organisationen der jeweiligen *Communities* etc.) praktiziert?
- Existieren zugangserleichternde Strukturen (z. B. Kontaktpersonen, Vermittler etc.)?
- Ist der Zugang zum Programm ohne oder mit geringen Anmeldeformalitäten möglich?
- Kann das Programm gebührenfrei angeboten werden?
- Können lange Wartezeiten bis zur Aufnahme in das Programm vermieden werden?
- Ist der Nutzen einer Teilnahme für die Adressatinnen und Adressaten ersichtlich?

Zielgruppe

- Eignet sich das Angebot nur für zugewanderte oder auch für deutsche Eltern?
- Werden Eltern bestimmter kultureller und sprachlicher Herkunft angesprochen und findet die Maßnahme in sprachlich homogenen Gruppen in der Herkunftssprache statt oder richtet sich das Angebot an Eltern verschiedener Herkunft?
- Werden nicht nur Mütter, sondern auch Väter angesprochen?
- Werden Eltern und Kinder gleichzeitig gefördert?
- Werden – im Sinne einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Bildungseinrichtung (KiTa/Schule) und Familie – auch die Erzieherinnen/Erzieher bzw. Lehrkräfte einbezogen?
- Werden – im Sinne einer „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ – auch Akteure aus den *Communities* einbezogen?

²¹² Diese Qualitätsanfragen wurden basierend auf Ergebnissen und Erkenntnissen verschiedener Arbeiten und Autoren entwickelt (u. a. Neuenschwander/Lanfranchi/Ermert 2008: 75; Graf 2005; Hahlweg/Döpfner/Heinrichs 2006; Sacher 2007a; BAMF 2009).

Zielgruppen- und Bedürfnisorientierung

- Werden kultur- und migrationsspezifische Prägungen und Bindungen der Adressatinnen/Adressaten berücksichtigt?
- Werden Geschlecht und Alter der Adressatinnen/Adressaten berücksichtigt?
- Können Beispiele/Themen aus dem eigenen Familienleben eingebracht werden?
- Wird die jeweilige familiäre Situation der Teilnehmerinnen/Teilnehmer berücksichtigt (Zeit, Ort, Kinderbetreuung etc.)?
- Ist das Konzept so ausgerichtet, dass die Teilnehmerinnen/Teilnehmer weder zeitlich noch fachlich noch emotional überfordert werden?
- Ist das Angebot auf die Altersstufe der Kinder abgestimmt?

Inhaltliche Zielsetzungen²¹³

- Fördert die Maßnahme das Interesse und Engagement der Eltern an den Lern- und Bildungsprozessen des Kindes?
- Fördert die Maßnahme die Gestaltung einer lernförderlichen Umwelt zu Hause?
- Erlernen die Eltern verschiedene Praktiken, wie sie ihre Kinder (alters- und leistungsabhängig) in ihren Lernprozessen unterstützen können?
- Werden ausreichend Informationen bereitgestellt und Kenntnisse vermittelt, die die Eltern befähigen, realistische Erwartungen an ihre Kinder zu entwickeln und sie hinsichtlich ihrer Bildungslaufbahn zu beraten?
- Fördert die Maßnahme die Kommunikation über und Auseinandersetzung mit bildungsrelevante(n) Themen in der Familie?
- Fördert die Maßnahme die Reflexion der eigenen Erziehung, der eigenen Erziehungsziele, des eigenen Vorbildes sowie des Erziehungsverhaltens?
- Erklärt die Maßnahme Nutzen und Durchführung von Verhaltensbeobachtungen – des eigenen Verhaltens und des Verhaltens des Kindes?
- Sieht das Angebot neben der Vermittlung pädagogischer Inhalte und Praktiken auch die Stärkung des elterlichen Selbstkonzepts vor?
- Vermittelt das Angebot den Eltern die nötigen Kompetenzen zur Partizipation an schulischen Gremien sowie Schulentwicklungsprozessen?

Intensität

- Bietet das Programm ausreichend Zeit, um neu erworbene Kenntnisse hinreichend zu trainieren und zu reflektieren?
- Sind die Abstände zwischen einzelnen Einheiten kurz genug, um Vertrauen zwischen den Teilnehmenden und der Kursleitung aufzubauen und um Kontinuität zu erreichen?

²¹³ Vgl. hierzu z. B. Neuenschwander/Lanfranchi/Ermert 2008: 74f.

Theoretisches Konzept

- Ist das Angebot theoretisch und wissenschaftlich fundiert?
- Entspricht es dem aktuellen Stand der Wissenschaft?
- Wird der Theorieansatz im Rahmen des Projekts konsequent umgesetzt?

Pädagogisches Konzept

- Wird ressourcenorientiert gearbeitet und an den Erfahrungen und Stärken der Eltern angesetzt?
- Werden die Kompetenzen der Teilnehmenden ermittelt, wertgeschätzt und berücksichtigt?
- Sind die Methoden vielfältig und der Zielgruppe angepasst?

Transfer

- Können vorgeschlagene Vorgehensweisen ausprobiert und geübt werden?
- Wird die Übertragung des Gelernten in den Familienalltag gewährleistet?

Kooperation/Vernetzung

- Ist die Maßnahme eingebunden in die Strukturen der Bildungseinrichtung?
- Führt die Teilnahme an der Maßnahme zu einer verbesserten Kooperation zwischen der Bildungseinrichtung bzw. deren Lehrpersonen und den Eltern?
- Fördert die Teilnahme an der Maßnahme die Beteiligung der Eltern an den Gremien der Bildungseinrichtung?
- Tragen die Beziehungen zu anderen Kooperationspartnern zur Erhöhung der Effizienz der Maßnahme bei?

Nachhaltigkeit

- Sind Finanzierung und Durchführbarkeit der Maßnahme gesichert?
- Erzeugt die Maßnahme Strukturen und Wirkungen, die unabhängig von und außerhalb der Maßnahme bestehen?
- Ist abzusehen, dass diese Strukturen und Wirkungen über die Dauer der Teilnahme hinaus bestehen?
- Erzeugt die Maßnahme langfristige positive Veränderungen des Verhaltens bei der Zielgruppe?
- Kann ein Teilnahmezertifikat erworben werden?
- Gibt es Folgeprogramme, die auf der Maßnahme aufbauen, d. h. besteht die Möglichkeit, die Eltern bei Interesse und Bedarf auch langfristig zu begleiten?
- Besteht für interessierte Teilnehmerinnen/Teilnehmer die Möglichkeit, sich im Rahmen einer Multiplikatoren Ausbildung selbst zu Trainerinnen/Trainern, Kursleiterinnen/Kursleitern o. ä. zu qualifizieren? (Elternqualifizierung)

Kursleitung

- Ist die Kursleitung für das entsprechende Angebot qualifiziert und ausgebildet?
- Bildet sich die Kursleitung für ihre Arbeit mit den Eltern regelmäßig fort?
- Verfügt die Kursleitung neben fachlicher Kompetenz über interkulturelle Kompetenz, d. h. ist sie sowohl für die eigene kulturelle Prägung als auch für die ihrer Kursteilnehmerinnen und -teilnehmer sensibilisiert?
- Ist die Kursleitung in der Lage, das Fachwissen für alle Teilnehmenden verständlich und plausibel zu vermitteln?
- Kommuniziert und arbeitet die Kursleitung mit den Teilnehmenden auf gleicher Augenhöhe?
- Gelingt es der Kursleitung, Statusunterschiede innerhalb der Gruppe zu vermeiden?
- Besteht für die Kursleitung die Möglichkeit des Erfahrungsaustauschs mit anderen Kursleitungen?

Kursmaterial

- Wird mit professionell erstelltem und erprobtem Begleitmaterial gearbeitet?
- Werden den Teilnehmenden geeignete Materialien zum eigenständigen Üben und für häusliche Aktivitäten zur Verfügung gestellt?

Qualitätssicherung

- Ist das Angebot wissenschaftlich evaluiert?
- Existieren Strukturen zur regelmäßigen Qualitätssicherung?
- Erfolgt eine systematische Bewertung des Angebotes durch die Zielgruppe?
- Gibt es eine Dokumentation der Struktur, der Prozesse und der Ergebnisse der Maßnahme?

ANHANG C Das bundesweite RAA-Netz (Ergebnis der Online-Recherchen; Stand: September 2009)

Die aufgelisteten Stellen konnten bei Online-Recherchen ausfindig gemacht werden. Auf der Internetseite der Hauptstelle (<http://raa.de/raa-auserhalb-nrw.html>) werden insgesamt „47 RAA bzw. assoziierte Projekte“ genannt; von 45 Stellen bundesweit ist hingegen auf der Internetseite der RAA Berlin (<http://raa-berlin.de/RAASeiten/Info.html>) die Rede. Die Freudenberg-Stiftung, Gründerin der ersten RAA, nennt 29 RAA in den alten, 17 in den neuen Bundesländern (<http://www.freudenbergstiftung.de/index.php?id=500>). Aktuelle, eindeutige und einheitliche Aussagen und Informationen zum bundesweiten RAA-Netz wären wünschens- und empfehlenswert:

I	NRW	
1	Hauptstelle RAA NRW http://www.raa.de	eigene Internet- präsenz
2	RAA Aachen www.aachen.de/de/raa	Informationen, An- gebote
3	RAA Kreis Aachen http://www.kreis-aachen.de/raa	Informationen, An- gebote
4	RAA Bielefeld http://www.raa-bielefeld.de	eigene Internet- präsenz
5	RAA Bochum http://www.bochum.de/C125708500379A31/vwContentByKey/W276XHJ2248BOLDDE	Informationen, An- gebote
6	RAA Bottrop http://www.bottrop.de/vv/oe/dezernat3/ref_migration/113010100000085757.php	Informationen, An- gebote
7	RAA Dortmund http://raa-do.de	eigene Internet- präsenz
8	RAA Düsseldorf http://www.duesseldorf.de/schulen/integration/raa/index.shtml	Informationen, An- gebote
9	RAA Duisburg http://www.duisburg.de/vv/ob_6/index.php	Informationen, An- gebote
10	RAA Essen http://www.essen.de/raa	Informationen, An- gebote
11	RAA Gelsenkirchen http://raa.gelsenkirchen.de	eigene Internet- präsenz
12	RAA Gladbeck http://gladbeck.gkd-re.de/buergerservice/index.html?seite=oe&id=113&suchtext=	Informationen, An- gebote
13	RAA Hagen http://www.hagen.de/FIRSTspiritWeb/hagen.de/de_1/webseiten/55/55_01/55_0101/55-0101-03.jsp	Kontakt- informationen
14	RAA Hamm http://www7.citeq.de/20/probuenger/public/aemter_detail.cfm?hierarchie_ID=49 über: http://www.hamm.de	Kontakt- informationen

15	RAA Herne http://www.herne.de/kommunen/herne/ttw.nsf/id/DE_6UPERG_RAA	Informationen, Angebote
16	RAA Köln http://www.stadt-koeln.de/buergerservice/adressen/00184 http://www.bildung.koeln.de/schule/nachhilfe_foerderung/sprachfoerderung/raa	Kontaktinformationen, Angebote
17	RAA Krefeld http://www.raakr.krefeld.schulen.net	eigene Internetpräsenz
18	RAA Kreis Düren http://www.kreis-dueren.de/cms/amt/40/raa/index.php	Informationen, Angebote
19	RAA Kreis Unna http://www.kreis-unna.de/nc/startseite/gesundheits-soziales/auslaender-und-integration/raa-kreis-unna.html http://www.forum-generationen-unna.de/raa.htm	Informationen, Angebote
20	RAA Leverkusen http://www.migrami.de/index.php?id=159	Informationen, Angebote
21	RAA Mönchengladbach http://www.moenchengladbach.de/probuenger/public/aemter_detail.cfm?hierarchie_id=204	Informationen, Angebote
22	RAA Mülheim an der Ruhr http://www.muelheim-ruhr.de/cms/regionale_arbeitsstelle_zur_foerderung_auslaendischer_kinder_und_jugendlicher_1.html	Informationen, Angebote
23	RAA Oberhausen http://www.oberhausen.de/raa.php	Informationen, Angebote
24	RAA Remscheid http://www.remscheid.de/Rathaus/40/40RAA/40RAAAllgemein/index.htm http://www.nest-remscheid.de/angebote/anbieter/59_de.html	Informationen, Angebote
25	RAA Rheinisch-Bergischer Kreis http://www.rbk-direkt.de/Organisationsstrukturdetail.aspx?id=133	Informationen, Angebote
26	RAA Siegen http://www.familie-siegen.de/cms/front_content.php?idcat=121	Informationen
27	RAA Solingen http://www.raa.solingen.de	eigene Internetpräsenz
28	RAA Wuppertal http://www.wuppertal.de/raa	Informationen, Angebote

II	Baden-Württemberg	
29	Interkulturelles Bildungszentrum Mannheim http://www.ikubiz.de	eigene Internetpräsenz
30	Integration Central Weinheim http://www.integrationcentral.de	eigene Internetpräsenz

III	Niedersachsen	
31	RAZ Osnabrück http://www.osnabrueck.de/Integration/33290.asp	Informationen, Angebote

IV	Berlin	
32	RAA Berlin http://www.raa-berlin.de	eigene Internetpräsenz

V	Brandenburg	
33	RAA Brandenburg http://www.raa-brandenburg.de	eigene Internet- präsenz
34	RAA Potsdam (Schulamtsbereich Brandenburg an der Havel)	
35	RAA Cottbus (Schulamtsbereich Cottbus)	
36	RAA Forst (Außenstelle der RAA Cottbus)	
37	RAA Angermünde (Schulamtsbereich Eberswalde)	
38	RAA Frankfurt a. d. Oder (Schulamtsbereich Frankfurt (Oder))	
39	RAA Neuruppin (Schulamtsbereich Perleberg)	
40	RAA Trebbin (Schulamtsbereich Wünsdorf)	
41	Eberswalder Zentrum für demokratische Kultur http://www.zentrum-demokratische-kultur.de	

VI	Sachsen	
42	RAA Hoyerswerda/Ostsachsen e.V. http://www.raa-hoyerswerda.com	eigene Internet- präsenz
43	RAA Leipzig http://www.raa-leipzig.de	eigene Internet- präsenz
44	RAA Sachsen/Opferberatung http://www.raa-sachsen.de	eigene Internet- präsenz

VII	Mecklenburg-Vorpommern	
45	RAA Mecklenburg-Vorpommern e. V. (Waren) http://www.raa-mv.de/cms/index.php	eigene Internet- präsenz
46	Regionalzentrum Ludwigslust (seit 2007)	
47	Regionalzentrum Anklam (seit 2007)	
48	RAA Schwerin e. V. http://www.raa-sn.de	eigene Internet- präsenz

ANHANG D RAA-Aktivitäten im Bereich Elternbeteiligung (Ergebnis der Online-Recherchen; Stand: September 2009)

Die Auflistung gibt die online verfügbaren Angaben und Informationen zu den RAA-Aktivitäten im Bereich der Elternbeteiligung wieder. Hier finden sich sowohl weit verbreitete Produkte wie „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“, „Rucksack in der Grundschule“, das „Elterndiplom“ und der „Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz“ als auch zahlreiche regionalspezifische Projekte. Da es sich hierbei nur um Online-Recherchen handelt, stimmen die Angaben möglicherweise nicht mit der aktuellen tatsächlichen Praxis der einzelnen Regionalen Arbeitsstellen überein.

Programm/Projekt	Zielgruppe(n)	Zahl	RAA
Rucksack KiTa	Kinder im Alter von 4–6 und deren Mütter; Erzieherinnen und Erzieher	20	NRW (18): Hauptstelle RAA NRW, Aachen, Bottrop, Düsseldorf, Gelsenkirchen, Gladbeck, Hagen, Hamm, Herne, Kreis Aachen, Kreis Unna, Leverkusen, Mülheim a. d. Ruhr, Oberhausen, Remscheid, Rheinisch-Bergischer Kreis, Siegen, Wuppertal BW: Mannheim, Weinheim
Griffbereit	Mütter, Väter und ihre Kinder im Alter von 1–3 Jahren; ethnisch homogene oder gemischte Gruppen aus Deutschen und einer Zuwanderungsgruppe	14	NRW (12): Hauptstelle RAA NRW, Aachen, Bochum, Bottrop, Dortmund, Düsseldorf, Gelsenkirchen, Hamm, Herne, Kreis Aachen, Kreis Düren, Wuppertal BW: Mannheim, Weinheim
Elterndiplom	alle Eltern, insb. deutsche u. zugewanderte Mütter	11	NRW (11): Hauptstelle RAA NRW, Bottrop, Dortmund, Düsseldorf, Gelsenkirchen, Gladbeck, Hagen, Kreis Düren, Kreis Unna, Oberhausen, Remscheid
MitSprache NRW (bis Juni 2009)	GrundschülerInnen mit Migrationshintergrund und deren Eltern	8	NRW (8): Hauptstelle RAA NRW, Dortmund, Duisburg, Essen, Gelsenkirchen, Herne, Köln, Kreis Unna
Rucksack in der Grundschule	Grundschulkinder der 1. und 2. Klasse und deren Mütter	5	NRW (5): Bottrop, Essen, Köln, Leverkusen, Remscheid BW: Weinheim (Deutsch & PC & Rucksack II)
Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz	ErzieherInnen, im interkulturellen Feld arbeitende PädagogInnen		NRW
Erfolgreich in Ausbildung (Ankoppelung an „Informierte Eltern, erfolgreiche Jugendliche“)	Eltern und Jugendliche im Übergang Schule/Beruf		NRW: Bielefeld
Starke Mütter, starke Kinder (01.09.2006-31.12.2007)	Mütter – insb. Frauen/Mütter mit Migrationshintergrund, die arbeitslos sind und kein Arbeitslosengeld I oder II bekommen.		NRW: Bielefeld

Elternbildung (Seminare)	alle Eltern		NRW: Bochum (alle Eltern; 6-7 Seminare pro Jahr; Stärkung der Erziehungskompetenzen; Erlernen von bewusstem pädagogischen Handeln)
Elternberatung			NRW: Bochum
Beratung zu migrations-spezifisch-pädagogischen Fragen	Einzelpersonen, Schulen, Träger der Jugendhilfe, Stadtteilinitiativen, Arbeitskreise, Politik und Verwaltung		NRW: Duisburg
Interkulturelle Beratung als Brücke zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung (zweisprachige interkulturelle Beraterinnen)	Eltern mit Zuwanderungsgeschichte; pädagogische Fachkräfte in den jeweiligen Einrichtungen		NRW: Duisburg
Elterninformation „Startklar für den Schulanfang“	Eltern von Kindern, die kurz vor der Einschulung stehen		NRW: Bochum (inkl. Elternbriefe in Deutsch, Russisch, Türkisch; s. RAA NRW 2005)
Unterrichtsmodul zur Vor- und Nachbereitung von Schülerinnen und Schülern auf den Besuch von Berufswahlmessen	Schülerinnen und Schüler im Übergang Schule/Beruf sowie ihre Lehrerinnen, Lehrer und Eltern		NRW: Dortmund
Elternschule "Möglichkeiten der sprachlichen Förderung in der Familie"	Eltern von Kindern mit erhöhtem Sprachförderbedarf		NRW: Duisburg
Starke Eltern, starke Kinder (vom DKSB entwickeltes bundesweites Angebot)	Erzieherinnen/Erzieher, Lehrerinnen, Lehrer		NRW: Duisburg
Die Welt trifft sich in der Grundschule	Lehrkräfte aus Grund- und Förderschulen		NRW: Duisburg
FuN (Familie und Nachbarschaft)	Eltern		NRW: Essen
Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich (inkl. Rucksack-Modul)	Erzieherinnen und Erzieher; Kinder in Kitas und ihre Mütter		NRW: Essen
Elternkongress	Eltern mit Zuwanderungsgeschichte		NRW: Gelsenkirchen (2005)
Interkulturelle Bücherausstellung	Türkische Eltern und MSU-Lehrerinnen und -Lehrer		NRW: Gelsenkirchen
BQN Emscher-Lippe (RAA: Teilprojekt „Elternarbeit mit Migrantenselbstorganisationen im Übergang Schule/Beruf“)	Eltern mit Zuwanderungsgeschichte; Migrantenselbstorganisationen		NRW: Gelsenkirchen
Herbstsprachcamp (RAA: Modul „Elternarbeit“)	Eltern der am Sprachcamp beteiligten Grundschulkinder		NRW: Gelsenkirchen

Informationsveranstaltungen für albanischsprachige Eltern	Albanischsprachige Migranten; Multiplikatorinnen und Multiplikatoren albanischer Herkunft		NRW: Gelsenkirchen
Informationsveranstaltungen für Eltern im Übergang Schule-Beruf	Eltern mit Zuwanderungsgeschichte		NRW: Gelsenkirchen
Elterntreff	Eltern mit Zuwanderungsgeschichte in allen Schulformen		NRW: Gelsenkirchen
SIMPL (Sprachförderung im Mittelpunkt, Plum)	Mütter, Kindertageseinrichtungen, Schulen		NRW: Gelsenkirchen
Väterschule/„Väter vor!“	Arabische Väter und deren Familien		NRW: Gladbeck
Mini-Gruppen (vgl. Griffbereit!)	Junge Mütter von Kindern im Alter von 0,5/1–3 Jahren aus Zuwandererfamilien		NRW: Gladbeck („Mini-Gruppen“), Herne („Mutter-Kind-Gruppen“)
„Echte Väter!“	Väter mit (türkischem) Migrationshintergrund (berufstätig oder arbeitssuchend)		NRW: Herne
Elternberatung „Mit Eltern“ (in Zusammenarbeit mit Mutter-Kind-Gruppen, Rucksack-Gruppen)	Eltern mit Zuwanderungsgeschichte der Kindertageseinrichtungen		NRW: Herne
Projekt „Interkultureller Schulhof“	Eltern, Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler von Haupt- und Förderschulen		NRW: Köln
Modellprojekt „Sozialpädagogische und schulische Hilfen für Roma-Flüchtlingsfamilien in Köln“	Roma-Flüchtlingsfamilien		NRW: Köln
Elterninformation/-beratung „Türkischen Elterninitiative in Köln und Umgebung“	Eltern von Schülerinnen und Schülern mit Zuwanderungsgeschichte im Primarbereich und in der Sekundarstufe I		NRW: Köln
Elterninformationsveranstaltung	Eltern von Vierjährigen (auch mit Zuwanderungsgeschichte?)		NRW: Krefeld
Elterninformation (mehrsprachige (8) Information zum Schulanfang)	Eltern von Kindern kurz vor der Einschulung		NRW: Krefeld
Pädagogisches Konzept zur Neustrukturierung der innerstädtischen Grundschulen	Grundschule; Lehrerinnen und Lehrer; sekundär: Eltern		NRW: Krefeld

Interkulturelle Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung (Aufbaubildungsgang Sprachförderung)	Erzieherinnen und Erzieher; Grundschullehrerinnen und Grundschullehrer; Eltern mit Zuwanderungsgeschichte		NRW: Krefeld
Elternbildungsqualifizierung „K.I.M – Kommunal. Integrativ. Multikulturell.“ (z. B. Vorlesepatinnen)	Frauen/Mütter mit Migrationshintergrund		NRW: Kreis Unna
Zum Lesen geboren - Multilinguales interkulturelles Vorleseprogramm für Kleinkinder (= „Lies mir vor! Jetzt gleich!“?)	Familien mit Kleinkindern der Herkunftssprachen Italienisch, Türkisch, Polnisch, Arabisch, Russisch; mehrsprachige Eltern (Vorleseschulung)		NRW: Kreis Unna
Elternbildung „Eltern – aktive Partner in der Erziehung“ (4 Module)	Eltern/Mütter mit Zuwanderungshintergrund		NRW: Mönchengladbach
Fortbildung für pädagogisches Personal (u. a. zum Thema „Interkulturelle Elternarbeit“)	Erzieherinnen und Erzieher; KiTa-Teams; Sprachförderkräfte; Studentinnen und Studenten; Elternanleiterinnen		NRW: Siegen (Link führt nicht zum aktuellen Programm)
Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen	Vereinsmitglieder; Fachkräfte und Multiplikatoren; Interessierte		NRW: Wuppertal
Multikulturelle Nordstadt	Kinder, Jugendliche und deren Eltern in der Nordstadt; pädagogische Fachkräfte und weitere Multiplikatoren		NRW: Wuppertal
Bildungsberatung, Seiteneinsteigerberatung, Beratung zur beruflichen Orientierung	Kinder/Jugendliche und deren Eltern		NRW: Wuppertal
Fortbildung	pädagogische Fachkräfte; Interessierte; Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus Migrantenselbstorganisationen		NRW: Wuppertal
Elternnetzwerk NRW	Elternvereine, -organisationen (Eltern mit Zuwanderungsgeschichte)		NRW
Projekt „Leseladen“ (auch: Griffbereit)	Mütter und Kinder		Mannheim
„Interkulturelle Öffnung“ (Beratung von Organisationen; Durchführung von Weiterbildungen)	MitarbeiterInnen von Institutionen		Mannheim

Bildungsmanagement Neckarstadt West: Projekt „El ele - Bildung und Teilhabe junger Mütter“ (im Rahmen von „Vielfalt tut gut“)	türkischsprachige Mütter		Mannheim
Empowerment-Trainings für Jugendliche und Elternworkshops in Sachsen (RAA Leipzig und Chemnitz als Kooperationspartner genannt)	MigrantInnen		Leipzig, Chemnitz
Elternqualifizierung: „Türkische Eltern informieren sich über den Schulalltag in Osnabrück“	türkische Eltern		Osnabrück
Servicestelle Elternpartizipation und Sprachförderung (Jugendamt Friedrichshain-Kreuzberg)	KiTas, Grundschulen, Eltern mit Migrationshintergrund		Berlin
Netzwerk „Elternaktivierung und -beteiligung in den Berliner Innenstadtbezirken“			Berlin
Moderation und Mitwirkung im Themenatelier „Ganztagsschule der Zukunft“ (Schulmediatoren/ Elternlotsen)			Berlin
Fortbildungsreihe „Chancen für Eltern – Chancen für Kinder“ (Heinrich-Böll-Stiftung)	ErzieherInnen, LehrerInnen, Eltern, ElternvertreterInnen		Berlin
„Hands Across the Campus“ (US-amerikanisches Demokratiebildungsprogramm)	SchülerInnen, Lehrkräfte		Neuruppin (Brandenburg)
Fortbildungen „Interkulturelle Kompetenz – Kommunale Verantwortung für Bildung, Integration und Chancengleichheit“ (im Rahmen von „Vielfalt tut gut“)	z. B. Lehrkräftekollegien und alle an Schule Beteiligten (u. a. Elternvertreterinnen und -vertreter, Sozialpädagoginnen und -pädagogen, Kooperationspartner)		Brandenburg
Fortbildung: Interkulturelles Kompetenztraining als berufsbegleitende Fortbildung (mit Zertifizierung)	LehrerInnen, ErzieherInnen, SozialpädagogInnen, BehördenmitarbeiterInnen		Leipzig

ANHANG E RAA-Aktivitäten im Bereich Elternbeteiligung (Ergebnis einer bundesweiten Befragung, 2008)

Auswertung Frage 1: Welche Module, Konzepte Fortbildungsangebote bieten Sie im Rahmen der Elternaktivierung/-zusammenarbeit/-bildung an?

Kategorie	Beispiele	Gesamtzahl	Beteiligte RAA
Angebote für Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Erziehungs- und Sprachförderberatungskurse (z. B. Komm sprich mit mir, Alltägliche Rituale, Startklar für den Schulanfang, Elterndiplom) • Elternbriefe • Eigeninitiativen • Elternvolksuni • Elternschule • Elternabende • Elterngruppen • Informationsveranstaltungen • Hospitation • Exkursionen • Fortbildungen • Lesungen • AK Erziehung, Bildung • Elternforum (zentral/dezentral) • Medienerziehung • Frauenfrühstück, Elterncafé • Eltern mit Migrationshintergrund als Aktive Partner (Schule und KiTa) • Migranten Selbstorganisation (MSO) • K.I.M. (Kommunal. Integrativ. Multikulturell.) • Elterndiplom • Eltern als interkulturelle Berater 	69	Aachen (2) Berlin (1) Bochum (8) Bielefeld (6) Dortmund (1) Düsseldorf (2) Gelsenkirchen (6) Gladbeck (3) Hagen (1) Herne (3) Köln (6) Kreis Düren (5) Kreis Unna (4) Mönchengladbach (4) Remscheid (3) Rheinisch-Bergischer Kreis (2) Wuppertal (6) Duisburg (4) RAZ (2)
Angebote für Kinder von 0-3	<ul style="list-style-type: none"> • Griffbereit • Minigruppen 	10	IKUBIZ (1) Aachen (1) Berlin (1) Bochum (1) Dortmund (1) Gelsenkirchen (1) Gladbeck (1) Kreis Aachen (1) Kreis Düren (1) Wuppertal (1)
Angebote 3-6	<ul style="list-style-type: none"> • Rucksack I • Vorschulische Sprachförderung • Mütter-Kind-Gruppe • Müttergruppen 	17	IKUBIZ (1) Aachen (1) Berlin (1) Bochum (1) Bielefeld (1) Düsseldorf (1) Gladbeck (1) Hagen (1) Herne (2) Köln (1) Kreis Aachen (1) Kreis Unna (1) Remscheid (1) Wuppertal (2) Duisburg (1)
Angebote 6-12 GS	<ul style="list-style-type: none"> • Rucksack II • Kinderuniversität Lausitz • ANE (im Rahmen von Rucksack) • Müttergruppen • Schulsystem in NRW 	11	IKUBIZ (1) Berlin (1) Bochum (1) Sachsen/ Hoyerswerda (1) Köln (1) Kreis Unna (1) Remscheid (2) Wuppertal (3)

Angebote Sek I	<ul style="list-style-type: none"> • Ferienspaß im Nachbarland (7-16 Jährige) • Stadtteilmütter • Schüler-Eltern-Treff • Schulsystem in NRW 	4	Sachsen/ Hoyerswerda (1) Köln (1) Kreis Aachen (1) Wuppertal (1)
Angebote Übergang Schule Beruf	<ul style="list-style-type: none"> • QUIST • Schulsystem in NRW • Bewerbungstraining • Schüler-Eltern-Treff • Eltern-Schüler-Gespräche etc. • Garage Ostsachsen • Berufswahlpass • Schüleragentur zur beruflichen Frühorientierung • Maßnahmen zur Berufsorientierung 	6	IKUBIZ (1) Sachsen/ Hoyerswerda (4) Wuppertal (1)
Offene Jugendarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Jugendclub/Jugendtreff • Jugendleitercard-Ausbildung • Starke Kindheit – Starkes Leben 	4	Sachsen/ Hoyerswerda (3) Wuppertal (1)
Allgem. Beratungs- angebote	<ul style="list-style-type: none"> • Seiteneinsteiger • Roma Mediation • Servicestellen (Elternpartizipation) • Integrationsportal/Fachkräfteportal • Integrationscout (stadteilbezogen) • Eltern mit Migrationshintergrund als Pflegeeltern 	5	Berlin (2) Bochum (3)
Demokratiever- mittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Kinderrechte in der Kommune • Arbeit gegen Rechtsextremismus • Peer-Training/Peer-Leader • Schülervertreterseminare • Wider das Vergessen • Zur Zukunft gehört die Erinnerung • Opferberatung 	7	Sachsen/ Hoyerswerda (7)
Kleinräumige Lang- zeitangebote	<ul style="list-style-type: none"> • Ein Quadratkilometer Bildung 	1	Berlin (1)
Angebote zur Förderung von Bürgerschaftlichem Engagement	<ul style="list-style-type: none"> • Glückskäfer 	1	Bochum (1)
Angebote zur Gesundheits- förderung	<ul style="list-style-type: none"> • MiMi (Migranten/Innen für Migranten/Innen) 	1	Bochum (1)

(Quelle: RAA Hauptstelle 12/2008)

Auswertung Frage 6: Welche Angebote der Organisationsentwicklung für KiTa und Schule haltet ihr bereits vor?

Kategorie	Beispiele	Gesamtzahl	Beteiligte RAA
Angebote für Eltern	<ul style="list-style-type: none"> • Soft Skills Elternarbeit • Servicestelle Elternpartizipation 	2	Aachen (1) Berlin (1)
Angebote für Er- zieher/innen, Lehrer/innen	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Sensibilisierung • FB Sprachentwicklung • FB Interkulturelle Kompetenz • Sprachförderung • Integration von Jugendlichen Seiteneinsteiger an Gymnasien • AK-DaZ • Multiplikatorenberatung • Erfahrungsaustausch Sprachförderung, interkulturelles Lernen 	13	Aachen (1) Hagen (2) Köln (2) Kreis Düren (2) Remscheid (1) Rheinisch-Bergischer Kreis (2) Wuppertal (2) Duisburg (1)
Angebote für KiTa	<ul style="list-style-type: none"> • Griffbereit (Integration in der KiTa) • Rucksack (interkulturelle Öffnung) • OE für KiTa und Familienzentren 	3	Dortmund (1) Kreis Unna (1) Rheinisch-Bergischer Kreis (1)
Angebote für Schule	<ul style="list-style-type: none"> • Servicestelle „Ganztagig lernen“ (GS) • Schulische Systemberatung • DaZ (Lehrer/innen) • Daz (Schulleiter/innen) • Berufswegplan (BWP) OE an HS 	13	Berlin (1) Bielefeld (1) Gelsenkirchen (2) Hagen (1) Kreis Aachen (1)

	<ul style="list-style-type: none"> • Integrationshilfestellung an Schulen • Interkulturelle Förderklasse (Gesamtschule) • „Checkliste Elternarbeit“ (für Schulen) • Evaluationsbogen für Förderunterricht • Evaluationsbogen für Sprachstandserhebung 		Kreis Unna (1) Mönchengladbach (1) Remscheid (3) Rheinisch-Bergischer Kreis (1) RAZ (1)
Angebote für Schüler/innen	<ul style="list-style-type: none"> • Mercator • Startbahn Zukunft (Hamburger Modell) • Sprachförderung (GS) • Sprachförderung (HS) • Sprachförderung Nachmittags (GS/HS) 	5	Gelsenkirchen (1) Hagen (1) Kreis Düren (3)
Angebote Übergang Schule Beruf	<ul style="list-style-type: none"> • Berufswahlpass • Interkulturelle Förderklasse (Berufskolleg) 	2	Hoyerswerda (1) Mönchengladbach (1)
Angebote für die Jugendarbeit	<ul style="list-style-type: none"> • Interkulturelle Konzeptentwicklung für Junge Migrant/innen • Förderung von Migrantenkinderen 	2	Kreis Düren (1) Rheinisch-Bergischer Kreis (1)
Lebensperspektiven	<ul style="list-style-type: none"> • Präventive Projekte • Kindeswohlgefährdung 	2	Hoyerswerda (2)
Uni-versität/Studenten	<ul style="list-style-type: none"> • Sprachförderung durch Studierende • Seminare (für Referendare) 	2	Bochum (1) Gelsenkirchen (1)
Demokratievermittlung	<ul style="list-style-type: none"> • Demokratie Lernen&Leben • Demokratiepädagogik 	3	Berlin (1) Hoyerswerda (2)
Kleinräumige Langzeitangebote	<ul style="list-style-type: none"> • 1km²Bildung 	1	Berlin (1)
Kommunalentwicklung, Sozialräumliche Förderung	<ul style="list-style-type: none"> • Fit fürs Leben (Koordination) • Fit fürs Leben (Projekte) • Mehrgenerationenhaus Bernsdorf • Ausbau GTA • „Soziale Stadt“ 	5	Hoyerswerda (4) RAZ (1)
Allgemeiner Angebote im RAA Auftrag	<ul style="list-style-type: none"> • Arbeitskreise, Arbeitsgruppen • Erarbeitung eines Konzeptes zu Integration und Bildung mit der Stadt Bochum • Detaillierte Mappe für Leiter der Integrationskurse (BAMF) • Austausch mit KiTa-/Schulleitung, Vernetzungsllehrer/innen • Netzwerkarbeit • I.S.I (Integriert, Sprachbildend, Interkulturell) • Einzel-/Teamberatungen (KiTa, Schule) zu Sprachförderung, interkulturellen Konzepten 	10	Aachen (1) Bochum (2) Bielefeld (1) Dortmund (1) Gladbeck (1) Herne (1) Hoyerswerda (1) Kreis Unna (1) Wuppertal (1)
Keine Angaben		3	

(Quelle: RAA Hauptstelle 12/2008)

ANHANG F RAA-Aktivitäten nach Handlungs- und Kooperationsformen

Diese Auflistung von Projekt- und Programmbeispielen der RAA – geordnet nach Handlungs- und Kooperationsformen – erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit, sondern stellt einen Versuch dar, die vielfältigen Angebote und Aktivitäten der RAA anhand der verschiedenen Handlungs- und Kooperationsformen zu kategorisieren. Um das bundesweite RAA-Angebot lückenlos abbilden zu können, wären umfangreichere Erhebungen notwendig, die im Rahmen dieses Gutachtens nicht vorgesehen waren. Viele Programme könnten aufgrund ihrer komplexen Konzepte verschiedenen Handlungsformen zugeordnet werden.

Elterninformation

- Elternbriefe (RAA Köln)
 - Elterninformation „Startklar für den Schulanfang“ (RAA Bochum)
 - „Erfolgreich in Ausbildung“ (RAA Bielefeld)
 - Elternschule (RAA Duisburg)
 - Elternkongress (z. B. RAA Gelsenkirchen)
 - div. weitere Informationsveranstaltungen zum Schulanfang, zum Übergang Schule-Beruf etc.
 - z. T. auch Informationsveranstaltungen für sprachlich-homogene Gruppen
- u. a.

Elternberatung

- div. Angebote zur Erziehungs- und Sprachförderberatung
 - Modellprojekt „Sozialpädagogische und schulische Hilfen für Roma-Flüchtlingsfamilien in Köln“
 - Elterninformation/-beratung der „Türkischen Elterninitiative in Köln und Umgebung“
- u. a.

Elternservice

- Elterntreff (z. B. RAA Gelsenkirchen)
 - Schüler-Eltern-Treff (RAA Kreis Aachen)
 - interkulturelle Bücherausstellung (RAA Gelsenkirchen)
 - Elterncafés
 - Frauenfrühstück
- u. a.

Elternmitarbeit – Elternmitwirkung

- z. B. Projekt „Interkultureller Schulhof“ (RAA Köln)
- Bildungsmanagement Neckarstadt West: Projekt „El ele – Bildung und Teilhabe junger Mütter“ (Mannheim)
- Servicestelle Elternpartizipation und Sprachförderung (Jugendamt Friedrichshain-Kreuzberg)
- Herbstsprachcamp (RAA Gelsenkirchen)

u. a.

(Interkulturelle) Vermittlung/Moderation

- Stadtteilmütter/Mütterbegleiterinnen/Elternbegleiterinnen
- „Interkulturelle Beratung als Brücke zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung“ (z. B. RAA Duisburg)
- Interkulturelle Moderatoren im Rahmen von „Ein Quadratkilometer Bildung“ (RAA Berlin)

u. a.

Elternqualifizierung

- Elterndiplom (div. RAA)
- Qualifizierung im Rahmen von Griffbereit und Rucksack etc.
- „K.I.M – Kommunal. Integrativ. Multikulturell.“ (RAA Kreis Unna)
- Vorleserinnen (RAA Berlin)

u. a.

Eltern- und Familienbildung

- Griffbereit (1-3)
- Rucksack KiTa (4-6)
- Rucksack in der Grundschule (6-7/8)
- „Starke Mütter – Starke Kinder“ (z. B. RAA Bielefeld)
- Elternschule "Möglichkeiten der sprachlichen Förderung in der Familie" (RAA Duisburg)
- „Eltern Forschen“/Elternvolkuniversität (RAA Berlin)
- FuN (RAA Essen)
- SIMPL (RAA Gelsenkirchen)
- „Eltern – aktive Partner in der Erziehung“ (RAA Mönchengladbach),
- Projekt Leseladen (Mannheim)
- Väterschule (RAA Gladbeck)
- div. weitere Elternbildungsseminare

u. a.

Aus- und Fortbildung des pädagogischen Personals

- Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz
- Interkulturelle Beratung
- Interkulturelle Sensibilisierung
- Fortbildungen zu div. Themen (z. B. Interkulturelle Kompetenz, Interkulturelle Elternarbeit etc.)
- Beratung zu migrationsspezifisch-pädagogischen Fragen (z. B. RAA Duisburg)
- „Starke Eltern – Starke Kinder“ (RAA Duisburg)
- „Die Welt trifft sich in der Grundschule“ (RAA Duisburg)
- Aufbaubildungsgang „Interkulturelle Pädagogik in Tageseinrichtungen, Schulen, Jugendeinrichtungen und Erwachsenenbildung“ (RAA Krefeld)

u. a.

Öffnung und Kooperation

- „Elternarbeit mit Migrantenselbstorganisationen im Übergang Schule/Beruf“ (RAA Gelsenkirchen/BQN Emscher Lippe)
 - Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen (RAA Wuppertal)
 - Multikulturelle Nordstadt (RAA Wuppertal)
 - „Interkulturelle Öffnung“ (Mannheim)
- u. a.

Vernetzung und Koordination

- Elternnetzwerk NRW
 - Netzwerk „Elternaktivierung und -beteiligung in den Berliner Innenstadtbezirken“ (RAA Berlin)
 - Servicestelle für Elternpartizipation und Sprachförderung des Jugendamts Friedrichshain-Kreuzberg (RAA Berlin)
 - „Ein Quadratkilometer Bildung“ (RAA Berlin)
- u. a.

Qualitätsüberprüfung, -sicherung und -entwicklung

- div. Evaluationen (z. B. zu Rucksack KiTa und Rucksack in der Grundschule)
- Programmevaluationen durch Auftraggeber im Rahmen des Netzwerks „Integration durch Bildung“ NRW
- Zertifizierungsverfahren zu Rucksack KiTa
- Checkliste zur interkulturellen Elternarbeit (RAA MV/FörMig MV)

ANHANG G Verwendete Dokumente für Kapitel 7 (Weinheim)

- FELGER, S./SÜSS, U. (2006).** Das Weinheimer Integrationsmodell. Online verfügbar: http://www.integrationcentral.de/documents/2006-10-12_WI_Vorlage_JHA.pdf (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- FELGER, S./SÜSS, U./HARMAND, C. (2010).** Informationsvorlage zum Thema „Erster Fachtag Weinheimer Bildungskette 2010“ für die Sitzung des Jugendhilfeausschusses der Stadt Weinheim am 03.02.2010.
- GERBER, P. (2009).** Was wir aus der amerikanischen empirischen Forschung über Elterneinbindung in Bildungseinrichtungen wissen. Hand Out zur Sitzung der Weinheimer Berufsintegrationskommission am 14.07.2009 (unveröffentlichtes Skript).
- GROB, S. (2009).** Weinheimer Modell zur Sprachförderung und Elternbeteiligung/Rucksack an der KiTa 2007–2009. Online verfügbar: <http://www.integrationcentral.de/Projekte/rucksackKita.aspx> (letzter Zugriff: 17.02.2010)
- GRÜNENWALD, C. (2009).** Weinheimer Modell zur Sprachförderung und Elternbeteiligung – Rucksack Grundschule; Abschlussbericht der Projektleitung an das Kultusministerium Baden-Württemberg (unveröffentlichtes Skript).
- HUBER, K. (2010).** Weinheimer Modell zur Sprachförderung und Elternbeteiligung/Griffbereit 2007–2009. Online verfügbar über: <http://www.integrationcentral.de/default.aspx> (letzter Zugriff: 17.02.2010)
- HUBER, K./SÜSS, U. (2009):** Weinheimer Modell zur Sprachförderung und Elternbeteiligung/Rucksack Grundschule 2007–2009. Online verfügbar: <http://www.integrationcentral.de/Dokumente/Dokumentente.aspx> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- KÖNIG, E. (2009).** Schaubild zur Weinheimer Bildungskette. Erstellt für den fachlichen Austausch der Akteure der Weinheimer Bildungskette anlässlich des Besuchs von Constanze Lullies, Jacobs Foundation („Lebenswelt Schule“).
- LIEDER, J. ET AL. (2008).** Das Weinheimer Sprachfördermodell. Rucksack in der Grundschule und Deutsch & PC. Kein Kind darf verloren gehen. Online verfügbar: http://www.integrationcentral.de/documents/Das_Weinheimer_Sprachfoerdermodell.pdf (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- STOCK, U./ENZMANN, M./KÖNIG, E./SÜSS, U. (2009).** Praxisfeld Elternbeteiligung und Sprachliche Bildung in der Hauptschule/Werkrealschule. Hand Out zur Sitzung der Weinheimer Berufsintegrationskommission am 14.07.2009 (unveröffentlichtes Skript).
- SÜSS, U. (2007).** Fit fürs Motivieren und Beraten von Eltern Ihrer Schule. Elternmentorentraining an Grund- und Hauptschulen Weinheim/Badische Bergstraße. Abschlussbericht. Online verfügbar: <http://www.integrationcentral.de/Dokumente/Dokumente.aspx> (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- SÜSS, U. (2008a).** Integration Central 2008 und Handlungsstrategien bis 2012. Online verfügbar: http://www.integrationcentral.de/documents/2008-07-25_Überblick_Integration_Central.pdf (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- SÜSS, U. (2008b).** Lokale Verantwortungsnetze für Bildung. Präsentation auf der Fachveranstaltung der DKJS und Jacobs Foundation am 18.11.2008 in Berlin im Rahmen von Lebenswelt Schule. Online verfügbar: http://www.integrationcentral.de/documents/2008-11-18_Fachveranstaltung_Lokale_Verantwortungsnetze_für_Bildung.pdf (letzter Zugriff: 18.01.2010)
- SÜSS, U. (2008c).** Modell für die Personalentwicklung von Fach- und Führungskräften im Bereich Bildung und Erziehung (unveröffentlichtes Skript).

Süss, U. (2009). Elternbeteiligung. Erfahrungen aus der Modellkommune Weinheim. Präsentation auf dem Netzwerktreffen am 12./13.11.2009 in Berlin im Rahmen von Lebenswelt Schule (unveröffentlichtes Skript).

SÜSS, U./HARMAND, C./FELGER, S. (2009). Auf dem Weg zur lokalen Bildungslandschaft. Integriertes Bildungsmanagement in Weinheim; in: Bleckmann, P./Durdel, A. (2009), 265–283.

SÜSS, U./HARMAND, C./JOCHIM, D. (2008). Die Weinheimer Bildungskette. Bildungslandschaften in kommunaler Verantwortungsgemeinschaft aus der Perspektive des Kindes gestalten. Online verfügbar: <http://www.integrationcentral.de/Dokumente/Dokumente.aspx> (letzter Zugriff: 18.01.2010)

SÜSS, U./HUBER, K. (2009). Eltern als Motor der Weinheimer Bildungskette. Präsentation im Workshop der DKJS „Bildungspartner: Eltern“ am 09.10.2009. Online verfügbar: http://www.integrationcentral.de/documents/2009-10-09_DKJS-Fachtag_Eltern_x.pdf (letzter Zugriff: 18.01.2010)

SÜSS, U./HUBER, K. (2010). „Eltern als Motor“ – Das Strategiemodell der Weinheimer Bildungskette. Online verfügbar über: <http://www.integrationcentral.de/default.aspx> (letzter Zugriff: 17.02.2010)

YÜKSEL, H./SELKE, S./SÜSS, U. (2009). Weinheimer Zukunftskonzept „Sprachförderung, Elternbeteiligung und Förderung der Schlüsselkompetenzen für den Beruf in der Hauptschule/Werkrealschule“ (unveröffentlichtes Skript).

ANHANG H **Abbildungsverzeichnis**

Abbildung 1:	Komplexes Schema der Schulleistungsdeterminanten nach Helmke/Weinert (1997: 86)	S. 28
Abbildung 2:	Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften	S. 83
Abbildung 3:	Das Kind/Der Jugendliche im Zentrum der beiden Lernorte „Familie“ und „Schule“	S. 87
Abbildung 4:	Die „Regionale Bildungsgemeinschaft“	S. 90
Abbildung 5:	Familienzentrierte Maßnahmen zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (BAMF 2009: 16)	S. 100
Abbildung 6:	Möglichkeiten des Engagements, der Kooperation und der Beteiligung in „Regionalen Bildungsgemeinschaften“	S. 104
Abbildung 7:	Einflussmöglichkeiten und Aktionsbereiche von Eltern an Schulen	S. 106
Abbildung 8:	Möglichkeiten des Engagements und der Kooperation der verschiedenen Akteure im Rahmen einer „Regionalen Bildungsgemeinschaft“: Handlungs- und Kooperationsfelder	S. 109, 167, 219
Abbildung 9:	Der Produktkatalog des „Netzwerkes Integration durch Bildung“ in NRW (Quelle: http://www.raa.de)	S. 175
Abbildung 10:	Die Weinheimer Bildungskette (Quelle: Süß/Harmand/Felger 2009)	S. 200
Abbildung 11:	Lern- und Bildungspartner in der Weinheimer Bildungskette (Quelle: König 2009)	S. 207
Abbildung 12:	Weinheimer Modell zur Qualifizierung der Mütterbegleiterinnen im Programm „Rucksack in der Grundschule“ (vgl. Süß 2008c)	S. 212