



Interkulturelle Elternarbeit zur Sicherung von Erfolg im Übergang Schule-Beruf

Wolfgang Eler
Claudia Gorecki
Petra Purschke
Dr. Andrea Schindel

Expertise für
BQN Berlin

Berlin
im Dezember 2009

I Impressum

Herausgeber
BQN Berlin
Berufliches Qualifizierungsnetzwerk
für Migrantinnen und Migranten
in Berlin
Alte Jakobstr. 85-86
10179 Berlin
Tel.: 030/275 90 87-0
Fax: 030/275 90 87-22
E-mail: info@bqn-berlin.de
Internet: www.bqn-berlin.de

Titelbild
Barbara Dietl

Gestaltung
kursiv, Katrin Schek

Satz
Agnese Papadia

Das Projekt BQN Berlin und die
Kampagne *Berlin braucht dich!*
werden im Auftrag des Berliner
Integrationsbeauftragten durch-
geführt und aus Mitteln des Landes
Berlin und des ESF gefördert.

Copyright 2009 BQN Berlin

Autoren/innen:
Wolfgang Erler
Claudia Gorecki
Petra Purschk
Dr. Andrea Schindel

anakonde GbR
Schillerstr. 18
98077 Ulm
Telefon: 0731 /1423-20
Fax: 0731 / 1423-23
Internet www.anakonde.de

Inhalt

	5	Vorbemerkung des Herausgebers
1	6	I 1 Zu Kontext und Auftrag der Expertise
2	10	I 2 Formen, Modelle und Strukturen interkultureller Elternzusammenarbeit: die bestehenden Praxisansätze in Berlin
	10	2.1 Vorbemerkung zum Begriff „Elternarbeit“
	10	2.2 Interkulturelle Elternkooperation im Übergang Schule-Ausbildung/Beruf: sechs zentrale Handlungsbereiche
	12	2.3 Praxisansätze zur interkulturellen Elternkooperation in Berlin vor allem bei der Förderung des Übergangs Schule-Beruf
	13	2.3.1 Das Programm „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen“ und die Programm/e zur Vertieften Berufsorientierung „VBO“ und „BVBO“
	15	2.3.2 Konzept und Ansätze zur Elternkooperation bei „KUMULUS“ (Bildungsberatung und Ausbildungsstellenvermittlung für Jugendliche mit Migrationshintergrund)
	16	2.3.3 Eigenständige Projekte an Schulen für die Umsetzung von Elternkooperation
	17	2.3.4 Die Arbeit von „Brückenpersonen“ wie interkulturellen Moderatoren/innen bzw. Mediatoren/innen, „(Bildungs-)Lotsen“, Stadtteilmüttern
	17	2.3.5 Mütter-bzw. Elternkurse der Volkshochschulen: „Paradigmenwechsel vom sprachorientierten Mütterkurs zum schulorientierten Sprachkurs“
	18	2.3.6 Projekte zur Kooperation mit Eltern im Stadtteil und an Schulen – Migrantenselbstorganisationen als Träger
	18	2.3.7 Elternaktivierung in den Stadtteilen des Programms „Soziale Stadt“ und den Quartiersmanagement-Gebieten, Bildungsverbände
	19	2.3.8 Interkulturelle Familienbildung als Leistung der Jugendhilfe und Erwachsenenbildung, aber auch der Schulen und des Bildungssystems
	20	2.3.9 Elterntrainings als Bestandteil von Erziehungsvereinbarungen
3	22	I 3 Sichtweisen, Haltungen und Erwartungen der wichtigsten Akteure
	22	3.1 Schule und Eltern in der Einwanderungsgesellschaft
	23	3.2 Haltungen von Lehrer/innen: vier idealtypische Muster
	23	3.2.1 Typ „Kulturschicksal/Gleichbehandlung“
	24	3.2.2 Typ „Vorwurf: Desinteresse“
	25	3.2.3 Typ „(Nicht)Annahme“
	25	3.2.4 Typ „Hilfsbereitschaft“
	26	3.3 Erfahrungen und Erwartungen von Eltern an eine Zusammenarbeit mit Schule
	26	3.3.1 Drei zentrale Erwartungen: Schulerfolg, Persönlichkeitsstärkung, Schadensbegrenzung
	29	3.3.2 Probleme der Eltern mit der Schule: Diskriminierungserfahrungen

- 30 3.3.3 Wissen über Erwartungen von Schule
- 31 3.3.4 Zwei Diskurse über Eltern
- 33 3.3.5 Elternbeteiligung an der Berufsorientierung
- 37 3.3.6 Hindernisse für eine gelingende Elternkooperation: Die Bedeutung von Wertschätzung, Anerkennung und von interkultureller Sensibilität
- 38 3.3.7 Erfolgsbedingungen für eine aktive Elternbeteiligung

- 40 3.4 Migrantenselbstorganisationen in der Kooperation Eltern-Schule: ihre Rolle, ihre Potentiale und Grenzen
- 41 3.4.1 Bestehende Kooperationen zwischen Migrantenselbstorganisationen und Schulen
- 42 3.4.2 Migrantenselbstorganisationen als Schlüsselgruppe für den Zugang zu Eltern
- 44 3.4.3 Vertreter/innen von Migrantenselbstorganisationen zum Verhältnis Schule-Eltern
- 45 3.4.4 Das Thema Berufsorientierung in den Migrantenselbstorganisationen
- 46 3.4.5 Die Arbeit der Migrantenselbstorganisationen: Erfolgsbedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit
- 49 3.4.6 Wünsche von Migrantenselbstorganisationen für die Zukunft an Schulen und internationale Vorbilder
- 49 3.4.7 Ausblick

- 49 3.5 Sichtweisen von Fachleuten für Lehrerfortbildung, interkulturelle Öffnung, Elternzusammenarbeit und Elternkommunikation

4

- 55 **4 Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen**

- 55 4.1 (Interkulturelle) Elternkooperation als Bedingung für den Erfolg der begonnenen Schulreform an der Sekundarstufe I

- 55 4.2 Handlungsempfehlungen
- 55 4.2.1 Strukturbezogene Empfehlungen an die Schulverwaltung und -politik
- 58 4.2.2 Empfehlungen an die Schulen
- 59 4.2.3 Empfehlungen an die Elternvertretungen
- 59 4.2.4 Empfehlungen an Berufsberater/Anbieter von berufsorientierenden Aktivitäten
- 59 4.2.5 Empfehlungen an die Forschung/Wissenschaft
- 60 4.2.6 Empfehlungen im Zusammenhang mit den Aktivitäten von Migranten(selbst)organisationen

- 60 4.3 Zum Schluss: Ausblick auf notwendige Gremienarbeit

5

- 62 **5 Zusammenfassung - das Wichtigste in Kürze**

6

- 66 **6 Methodische Erläuterungen**

7

- 69 **7 Literaturg**

Vorbemerkung des Herausgebers

Seit mehreren Jahren wird in der Fachdiskussion über Eltern als eine besonders wichtige Ressource der Integration junger Menschen nachgedacht. Auf sie sei ein größeres Gewicht bei der Integrationsarbeit zu legen. Kaum findet sich ein Lösungsansatz für Problemlagen Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf, der nicht auf die Wichtigkeit der Einbeziehung der Eltern verweist. Praktisch fehlt es aber an strukturellen Ansätzen und überzeugenden Konzepten, die über punktuelle Beteiligung hinausgehen. Entsprechend der Sichtweise, schulische „Versäumnisse“ als Defizit des Einzelnen zu beschreiben, besteht die Gefahr, den Defizitansatz zurück ins „Milieu“ zu verlagern. Was früher als Benachteiligung angesehen wurde, verwandelt sich in eine Art von Verweigerung, die nun endlich offen stehenden Optionen auch anzunehmen. Theoretisch als auch praktisch bestehen zum Thema Elternarbeit mehr Fragen als Antworten. BQN Berlin hat die Expertise „Interkulturelle Elternarbeit zur Sicherung von Erfolg im Übergang Schule-Beruf“ in Auftrag gegeben, um das Wissen zu diesem Thema zusammenzutragen und beispielhafte Ansätze in Berlin zu untersuchen. Diese wurde von „anakonde GbR“ erstellt und soll hiermit der Fachwelt zur Diskussion gestellt werden.

1 Zu Kontext und Auftrag der Expertise

Der Bezug zur Arbeit des Auftraggebers

Den Rahmen für diese Expertise bildet die Arbeit des Beruflichen Qualifizierungsnetzwerks für Migrantinnen und Migranten, BQN Berlin. Diese ist vor allem auf das Ziel ausgerichtet, jugendlichen Migrantinnen und Migranten gemäß ihrem Anteil an der entsprechenden Altersgruppe in der Stadt Zugang zu beruflicher Ausbildung, vor allem im dualen System, zu ermöglichen. Das war bis vor wenigen Jahren keineswegs gewährleistet. Der Migrantenanteil an den Auszubildenden im Öffentlichen Dienst lag lange kaum über 5% (Berlin 2006: 8,7%; 2008: 14,3%)¹, ohne dass das ein großes Thema für Politik und Medien abgegeben hätte. Der Öffentliche Dienst bildete damit das Schlusslicht unter den Wirtschaftssektoren – er war weit davon entfernt, gegenüber der Privatwirtschaft als Trendsetter, Vorbild, Zugpferd in Erscheinung zu treten.

In der schon nach wenigen Jahren messbar erfolgreichen Kampagne *Berlin braucht dich!* konzentriert sich BQN Berlin zunächst auf den Zugang zu Ausbildungsplätzen im Öffentlichen Sektor und, in einer soeben begonnenen zweiten Stufe, bei den Unternehmen mit Landesbeteiligung. Wichtigster Partner ist hier die Initiative *mehrwert* von 14 Berliner Landesbetrieben wie der Berliner Stadtreinigung (BSR), dem Klinikkonzern Vivantes, der Berliner Verkehrsgesellschaft (BVG) und den Berliner Wasserbetrieben (BWB). Um dort Zugänge zu Ausbildungsplätzen für Migrant*innen zu eröffnen, entwickelt BQN Berlin mit den Partnern ein komplexes „Matching“-Verfahren, in dem die Nachfrage der Unternehmen nach Auszubildenden mit dem Interessen- und Kompetenzprofil von Bewerber*innen mit Migrationshintergrund abgeglichen werden soll. Ein so anspruchsvolles Arbeitskonzept kann nur umgesetzt werden, wenn schon an den allgemeinbildenden Schulen in der Berufsorientierung auch für Schüler*innen mit Migrationshintergrund Ausbildungsplätze im Öffentlichen Sektor ernsthaft als möglicher Ausbildungsweg einbezogen werden. Aber noch eine Bedingung muss erfüllt werden: Berufsorientierung kann erst dann richtig greifen und zünden, wenn die Jugendlichen auch bei ihrer Suche

nach einer beruflichen Lebensplanung von ihren Eltern begleitet und aktiv unterstützt werden. In diesem Kontext steht nach der Expertise der Autoren*innen zur schulischen Berufsorientierung² jetzt die hier vorgelegte Arbeit zur interkulturellen Elternzusammenarbeit.

...und der weitere Bezugsrahmen

Etwas weiter gespannt lassen sich Rahmen und Hintergrund für die Expertise so beschreiben: Seit *PISA* wird ständig und unbestritten in der bildungspolitischen Arena darüber geredet, dass die soziale und auch die ethnische Herkunft in Deutschland weit stärker als in vergleichbaren OECD-Ländern über den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen bestimmt. Trotz aller Fortschritte von Migrant*innen in Real-, Gesamtschulen und Gymnasien, sind die Zahlen der Schüler*innen, die keinen Zugang zu regulärer Berufsausbildung finden und in oft wenig perspektivreichen Maßnahmen des Übergangssystems zunächst „stecken bleiben“³, weiter dramatisch hoch. Gerade bei zentralen im schulischen Lernen erworbenen Kompetenzen wie dem Lesen und dem Rechnen, zeigen sich zwischen 15jährigen, in Deutschland aufgewachsenen Jugendlichen mit Migrationshintergrund und Schüler*innen ohne Migrationshintergrund extreme Unterschiede, die der Lernleistung mehrerer Lernjahre entsprechen⁴. Das stellt die Leistungsfähigkeit von Schulen in ihrem Kerngeschäft, dem Bilden und Lehren, in Frage.

Antworten darauf werden in der Gestaltung der Schul- und Lernkultur, aber auch der Schulstrukturen (Überwindung des dreigliedrigen Schulsystems mit seiner frühen Auslese, Abschaffung der Hauptschule) gesucht. In beiden Bereichen: innere pädagogische Schulentwicklung – Stichworte dafür sind Profilbildung und die Individualisierung des Lernens⁵ – und bei der Schulstruktur – Stichwort Schulreformen in Hamburg („Stadtteilschule“) und Berlin („Sekun-

² Erler/Purschke/Schindel 2009

³ Dazu: Münk/Rützel/Schmidt 2008 mit - neben anderen - Baethge 2008; und grundlegend zuerst: Konsortium Bildungsberichterstattung 2006. Mit Fokus bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Boos-Nünning/Granato 2008

⁴ Gogolin 2008, 44

⁵ Das setzt einen Blickwechsel „von teaching to learning“, einen Rollenwechsel für die Lehrenden vom Inputgeben zur Lernbegleitung voraus. Vgl. Horstkemper/Ludwig/Schubarth 2007 6 Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin 2009 a, 12f.

¹ BQN e.V. 2009, 2; Der Ausländer*innen-Anteil an den Auszubildenden im Öffentlichen Dienst war bundesweit zwischen 2001 und 2005 sogar von 2,1 auf 1,7% zurückgegangen! Bundesinstitut für Berufsbildung/kibb 2007

darschule“) – sind weitreichende konzeptionelle Umbrüche im Gang, die als regelrechter Paradigmenwechsel im Selbstverständnis von Schule verstanden werden können.

Individuelle Lernförderung als Schlüsselbegriff

Entscheidender Inhalt dieses Paradigmenwechsels ist der Übergang vom klassenweise getakteten Vermitteln von nach Fächern sortiertem Unterrichtsstoff zur individuellen Lernförderung. Dabei spielt das Erarbeiten und Begreifen von Zusammenhängen in Lern- und Praxisprojekten, wie in der Berliner Schulreform mit dem Einzug des Dualen Lernens, eine wichtige Rolle.

Die individuelle Förderung ist auch der Schlüsselbegriff in den Konzepten zu den Schulreformen in Hamburg und Berlin. Der Titel der Broschüre der Senatsverwaltung für Bildung zur Berliner Schulreform lautet z.B. „Modernes Lernen. Berlin setzt auf fortschrittliche Lern- und Lehrmethoden“ – mit Unterpunkten: „Vom klassischen Frontalunterricht zu differenzierten Lernformen“, „auch in der Gruppe individuell“ mit dem programmatischen Ausblick „Individualisiertes Lernen fördert und fordert eigenständiges Denken und Arbeiten und spornt jedes Kind an, so dass es weder überfordert noch unterfordert ist“⁶.

Der Übergang zu einem so weitreichend veränderten Verständnis des Auftrags von Schulen kommt – zumal vor dem Hintergrund veränderter Lebensverhältnisse von Familien und stark angestiegener Müttererwerbsquoten, die das Halbtagsmodell von Schule zunehmend obsolet machen, ohne den Blick auf und die Einbeziehung der außerschulischen Lebenswirklichkeit von Kindern und Jugendlichen nicht aus. Es ist eine Wirklichkeit der Vielfalt, die schulisches Lehren und Handeln unausweichlich zum methodisch reflektierten Umgang mit Heterogenität, zumal der sozialen und ethnischen Herkunft von Großstadtkindern heute zwingt. Auch in dieser außerschulischen Wirklichkeit und Lebenswelt bilden sich wichtige Grundlagen für Lernmotivation und -erfolge aus, in ihr sind auch weitwinklige Lernchancen (ebenso wie Lernbarrieren) angelegt, an die schulisches Lernen anknüpfen, auf denen es aufbauen kann bzw. mit denen es sich auseinandersetzen muss.

Eine zentrale und prägende Rolle spielen dabei – noch vor den Medien und der Gleichaltrigengruppe – der familiäre Alltag und das Unterstützungsverhalten der Eltern bzw. deren Interaktion mit den Lehrenden und der Schule insgesamt.

Schwach ausgeprägte Kooperation zumal mit Eltern mit Migrationshintergrund

Zahlreiche Studien vor allem aus den angelsächsischen Ländern⁷ haben zeigen können, dass sich ein von Schulen und Eltern gemeinsam aktiv gestaltetes Lernmilieu („Erziehungspartnerschaft“, „Elternbeteiligung“⁸) positiv auf den biografischen und den Schulerfolg von Kindern auswirkt. Vor diesem – für Deutschland bisher durch empirische Forschung eher schwach belegten⁹ – Hintergrund gibt es einen breiten Konsens, wonach die Kooperation Schule-Eltern ein wichtiges Thema von Schulentwicklung werden muss. Diesem Konsens entspricht aber bisher keine systematisch und auf breiter Front in Gang gekommene Praxis. Das gilt erst recht für Kooperationsbeziehungen zwischen Schulen und Eltern in den Jahrgangsstufen 9 und 10, die für die Berufsorientierung und Berufswahl, für den kritischen Übergang Schule-Ausbildung/Beruf entscheidend sind. Während sich im Bereich der Grundschulen, angetrieben von lebhafter Einbeziehung von Eltern, auch von Migranteltern schon in den Kindergärten, ein zunehmend breites Feld von überwiegend projektgeförderten Konzepten und Praxisformen der Elternbildung, -kooperation und des Elterndialogs entwickelt hat, ist die Zusammenarbeit mit Eltern – und erst recht diejenige mit Migranteltern – in der Sekundarstufe I im Gros der Schulen eher gering ausgeprägt und – oft mit Mühe – auf die „Basics“ der Elternbeteiligung beschränkt, die im Schulgesetz und den Schulverordnungen vorgesehen sind¹⁰.

⁷ Vgl. z.B. Ferguson 2008; Henderson/Mapp 2002; Hermann u.a. 2008; Jordan/Orozco/Averett 2001. Überblick über den Forschungsstand zum Einfluss von Elternbeteiligung /-zusammenarbeit auf die Schulqualität zum Ende der 90er Jahre bei Rüesch 1999

⁸ Die vor allem in der US-amerikanischen Praxis und Forschung verwendeten Begriffe sind „parent bzw. family“ und „community involvement“.

⁹ Die Expertise von Kröner 2009 über Elternvertreter/innen mit Migrationshintergrund an Schulen verweist zu diesem Punkt ausschließlich auf Forschungsarbeiten aus den USA. Dort ist die Forschungs- und Praxislandschaft reich an Material und evaluierten Konzepten zur schulischen Kooperation mit Eltern aus Latino-, afroamerikanischer und Familien asiatischer Herkunft.

¹⁰ Auf die sowohl in der Berliner Grundschul- als auch in der Sekundarschulverordnung eröffnete Option der Erziehungsvereinbarungen mit Eltern gehen wir im Abschnitt 2.3.9 ein.

Bedarf an nachholender Integration in der Schulentwicklung

Vom ersten Elternabend in der siebten Klasse an verlieren viele Schulen die Eltern. Engerer Kontakt, gar eine verbindliche Zusammenarbeit zumal mit Migrantenern kommt nicht zustande. Darin spiegelt sich ein blinder Fleck von Schulentwicklung – und auch der bisher greifbaren Umsetzungsstrategien zu den Schulreformen in Berlin, aber auch in Hamburg: Dass Schulleben inmitten einer seit Jahrzehnten von Zuwanderung geprägten Stadtgesellschaft stattfindet, dass in den Grund- und Hauptschulen, aber auch in bestimmten Real- und Gesamtschulen, ja selbst in einigen Gymnasien Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungshintergrund die Mehrheit der Schülerschaft ausmachen. Mit dieser Realität, die nicht vom Himmel fiel, setzen sich zwar Schulen und Lehrende in der Praxis mit großer Energie und großem Einfallsreichtum praktisch auseinander. Der konzeptionelle Nachholbedarf, den Schule in der Zuwanderungsgesellschaft beim Umgang mit der Wirklichkeit der Vielfalt, mit selbstverständlicher Heterogenität, hat, bleibt auch 2009 weiterhin hoch. Er ist Teil des gesamtgesellschaftlichen Bedarfs an nachholender Integration, den die Migrationsforschung vor allem im Blick auf die nachgerade schockierenden

Fakten zum Integrationsrückstand, gerade bei der zweiten und dritten Generation¹¹, (die oft durch Partnerwahl und Eheschließung mit Partnern/innen aus den Heimatländern zugleich die erste und eine nachfolgende Generation von Zuwanderung zusammen bindet) als notwendig herausgearbeitet hat¹².

Interkulturelle Elternkooperation als Thema zunehmend auf der Agenda von Forschung und Praxis – erste Lehren

In Deutschland spielt, trotz einer sichtbaren „kleinen Flutwelle“ von Forschungen und Veröffentlichungen (oft grauer Materialien im Internet) zur interkulturellen Elternkooperation, gerichtet auf ein besseres Schulklima, auf

eine positive biografische Entwicklung der Schüler/innen und auf messbare Erfolge in ihren Schulleistungen, das Thema in der Lehreraus- und Fortbildung noch immer eine untergeordnete Rolle, obwohl sowohl in Berlin als auch in anderen Bundesländern hier ein deutlicher Thematisierungsschub zu verzeichnen ist.

In Bezug auf die interkulturelle Elternkooperation in der Phase der Berufsorientierung hat sich dabei gezeigt: Modelle der Kooperation zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund kommen zu spät, wenn sie mit Beginn der Berufsorientierungsmaßnahmen der Schulen (in der Regel ab Klasse 9, zunehmend auch schon in Klasse 7 beginnend) einsetzen. Schon die zeitliche Fokussierung auf den Übergang Schule-Beruf ist im Hinblick auf die Elternkooperation zu eng gewählt. Es kommt bei der Entwicklung nachhaltig tragfähiger Strukturen und Bedingungen für die Kooperation zwischen Schulen und Eltern in dieser Phase sehr stark darauf an, wieviel Vertrauenskapital Eltern bei der Begleitung ihrer Kinder schon im Kindergarten- und Grundschulalter fortgeführt zu Beginn der Sekundarstufe I, im Verhältnis zu den Bildungseinrichtungen, aufbauen konnten.

Aber auch inhaltlich ist die Konzentration von Elternkooperation in den Klassenstufen der Sekundarschule auf Themen rund um den Übergang Schule-Ausbildung/Beruf kein rein umsetzbares Arbeitskonzept. Für die Beziehungen zu ihren Kindern stellen sich den Eltern, gerade in diesem Alter von Pubertät und Adoleszenz, zahllose drängende Fragen rund um die Erziehung, um die Förderung gedeihlichen Aufwachsens, um das Grenzsetzen, um Teilnahme und Loslassen. Solche Fragen mit Lehrern/innen und anderen pädagogischen Professionellen zu diskutieren, aber dazu auch mit anderen Eltern die Möglichkeit des Austauschs herzustellen, stellt(e) sich als notwendiges Angebot für alle realisierten Praxiskonzepte der *ausbildungsorientierten Elternarbeit* heraus. Solche Projekte in einzelnen Städten, aber auch das Bundesmodellprojekt, das an zwölf Standorten mit der Zielgruppe Migrantenern von Jugendmigrationsdiensten umgesetzt wurde, haben jeweils zwei Arbeitslinien in vielfältig unterschiedlichen Gewichtungen verknüpft: Eine eher informierende Arbeitslinie zum Ausbildungsstellenmarkt und zu Optionen

¹¹ „Besonders gravierend und verstörend war das Ergebnis (sc. in „PISA“ 2000 und 2003), dass die durchschnittlichen Kompetenzen von Jugendlichen, die selbst nach Deutschland eingewandert sind (also die Angehörigen der – aktuell – ersten Generation), höher waren als die der Schülerinnen und Schüler, die ihren gesamten Bildungsweg in einer deutschen Schule absolviert hatten. Dieses Ergebnis widerspricht den Erwartungen und Erfahrungen aus anderen Zuwanderungsländern; üblicherweise bedeutet es einen Vorteil, nicht einen Nachteil, das Bildungssystem des neuen Lebenslandes so lange wie möglich, am besten von der Einschulung an zu durchlaufen“. Gogolin 2008, 44f

¹² Bade 2007; Bommes 2007; Bader/Bommes/Oltmer (Hrsg.) 2008

weiterführender schulischer Bildung, verbunden mit der Werbung für eine intensive Unterstützung der Selbstreflexion bei den Schülern/innen über ihre eigenen Interessen, Potenziale, Stärken¹³ – und eine mehr oder weniger handlungsorientierte Linie zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern.

Diese Doppelgleisigkeit von Elternkooperation in Bezug auf den Übergang Schule-Beruf findet sich auch in den vielen – verstreuten und nicht systematisch in der Schulentwicklung verankerten – Handlungsansätzen in Berlin.

■
13 Im Praxisleitfaden von BAG Evangelische Jugendsozialarbeit (Hrsg.) 2009, dem Arbeitsergebnis des Bundesmodellprojekts „ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigratindienst“ wird diese Zweigleisigkeit aus Sicht der Evaluation problematisiert. Es ließen sich keine Anhaltspunkte dafür herausarbeiten, welcher der beiden Arbeitsstränge: Informationen übers Berufsbildungssystem oder intensive Arbeit – mit weniger Eltern – über Erziehungsfragen bzw. generell zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenzen „bessere Ergebnisse“ liefere. In der Praxis wird also wohl notgedrungen weiter beides – in weiter vielfältiger Weise – miteinander verbunden werden müssen.

2 Formen, Modelle und Strukturen interkultureller Elternzusammenarbeit: die bestehenden Praxisansätze in Berlin

2.1 Vorbemerkung zum Begriff Elternarbeit

Der eingebürgerte Begriff für die Bemühungen von Schulen, Lehrern/innen, Schulsozialarbeitern/innen um die Einbeziehung von Eltern in ihre pädagogische Arbeit ist Elternarbeit. Er transportiert allerdings ein Bild, das an die Arbeit von Handwerkern an ihrem jeweiligen Material denken lässt. Auch aus Medizin und Pflege ist das Sprachbild von der „Arbeit am Patienten“ vertraut. In diesem Bild sind die jeweiligen Zielgruppen Gegenstand mühevoller Arbeit. Die Arbeitsleistung wird dabei nur von den Professionellen erbracht. Theorien über Dienstleistungsarbeit und namentlich über medizinische, pflegerische, soziale und pädagogische Arbeit haben aber herausgearbeitet, dass all diese Arbeitsformen nur als Koproduktion zwischen den Professionellen und den Adressaten/innen ihrer Arbeit positive Wirkungen erzielen können¹⁴. Eine eigenständig aktive Rolle der Eltern lässt sich mit dem Begriff Elternarbeit nur schwer verbinden. Er deutet eher auf die Zuweisung von der Schule unterstützenden Aufgaben im Sinne von Elternpflichten hin. Eine Wechselseitigkeit auf gleicher Augenhöhe wird dabei eher nicht mitgedacht.

In Berlin verwenden die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und das Landesinstitut für Schule und Medien in ihren 2008 als Veröffentlichungsreihe begonnenen Fachbriefen zum Thema den Titel „Koope-ration von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund“.

In dieser Expertise ist deshalb ebenfalls und gleichsam programmatisch von Elternkooperation oder gleichbedeutend von Elternzusammenarbeit die Rede. Wo die Akteure selbst von Elternarbeit sprechen, wird auch dieser Begriff verwendet. An einigen Stellen bringt dieser Text auch den Begriff Erziehungspartnerschaft ins Spiel – eher als übergeordnetes Leitbild, denn als konkretes Arbeitskonzept.

2.2 Interkulturelle Elternkooperation im Übergang Schule-Ausbildung/Beruf: Sechs zentrale Handlungsbereiche

Interkulturelle Elternzusammenarbeit ist – auch in Berlin, wie in allen (Groß-)Städten mit einem hohen Migrantenanteil an der Bevölkerung – auf dem Vormarsch. Nach PISA erfährt die Beziehung zwischen Schule als Institution, schulischem Lernen und Familien, vor allem im Blick auf die geringen Bildungserfolge von Kindern von Eltern mit niedrigen Bildungsabschlüssen, zumal von Eltern mit Migrationshintergrund im Kontext der Integrationsdebatten, eine ganz neue Aufmerksamkeit. „Kontakt, wechselseitige Verständigung und Kooperation zwischen Schule und Elternhäusern gelten (jetzt) als Schlüssel, um das schulische Lernen zu verbessern und allen Schüler/innen und Schülern eine sozial gerechte Bildung anzubieten“¹⁵.

In Bezug auf Schulen mit einem hohem Anteil von Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache ist ein wachsendes Problembewusstsein darüber zu registrieren, dass die traditionell üblichen – und gesetzlich vorgesehenen – Formen von Elternarbeit (Elternabende, Elternsprechtage, schriftliche Elterninformationen zu besonderen Anlässen und Themen, direkte Ansprache bei akuten Konflikt- und Problemsituationen, Beteiligung an Gremien) nicht ausreichen, um tragfähige Erziehungspartnerschaften zwischen Schule und Eltern zu begründen. Auf der Suche nach Praxisansätzen interkultureller Elternkooperation in Berlin stößt man – neben den im Abschnitt 2.3.8 beschriebenen Elternseminaren an bisher 60 Schulen, u.a. im Rahmen eines von der Senatsverwaltung für Bildung mitgetragenen Modellprojekts an Hauptschulen in Charlottenburg-Wilmersdorf – vor allem auf Projekte und Initiativen im sozialräumlichen Umfeld von Schulen. Solche Ansätze, die von Akteuren jenseits der Schulen vorangetrieben werden – das zeigen im Folgenden die Abschnitte 2.3.1, 2.3.2 und 2.3.4 bis 2.3.7 – lassen sich in Berlin zwar unsystematisch und verstreut, aber dennoch vergleichsweise häufig auffinden. Sie sind meist in Projektform organisiert. Als Eigenaktivität von Schulen – erst recht zur Bewältigung des

14 z.B. Gross 1983, Gross/Badura 1977, Häußermann/Siebel 1995

15 Gomolla 2009, 21. Sie bezieht sich dabei auf den Nationalen Integrationsplan von 2007, der die Verbesserung der Beziehungen zwischen Schule und Familien als zentralen Interventionspunkt herausstellt. Die Bundesregierung 2007, 65

Übergangs Schule-Ausbildung/Beruf – sind Konzepte und Praxis solcher Kooperationen mit Eltern, aber bisher kaum dokumentiert. Das zeigt zunächst vermutlich ein Nachhinken der Dokumentation hinter dem Reichtum der Praxis in den Schulen. Da Schulen solche Kooperationen nicht durchweg als Sonderprojekt mit Zusatzfinanzierungen angehen können, fehlen ihnen auch oft die Mittel, entsprechende Praxisansätze anschaulich und zur Nachahmung anregend, für die Darstellung im Internet aufzubereiten.

Es findet sich auch in den Berichten der Schulinspektion, die allerdings keine besonders differenzierten Bewertungskriterien für die Elternzusammenarbeit bearbeitet¹⁶ (soweit sie für die Einzelschulen vor allem über die Homepage des Berliner Landeselternrats, veröffentlicht sind), kaum ein profilierter Hinweis auf ausgearbeitete Praxiskonzepte in Berlin, die systematisch auf die Einbeziehung von Migranteneltern gerichtet wären.

Damit bestätigt sich ein Bild, das in der Forschung generell über den Entwicklungsstand der Elternkooperation in Deutschland gezeichnet wird. Sie hat hierzulande – zumal im Blick auf die große Distanz zwischen einem großen Teil der Eltern mit Migrationshintergrund und den Schulen – noch keine systematische Verankerung im professionellen Aufgabenverständnis der Lehrkräfte und im System der pädagogischen Schulentwicklung und von dort aus in den Schulprogrammen der Einzelschulen gefunden. Die Diagnose eines durchweg niedrigen Entwicklungsstands gilt für alle sechs – nach einer international weithin übernommenen Einteilung von Epstein (1995) – Handlungsbereiche der Partnerschaft zwischen Schulen und Eltern (hier: mit Migrationshintergrund), nämlich für

- Elternbildung, durch welche die Eltern und andere Erziehungsberechtigte befähigt werden, ihre Rolle besser auszufüllen („parenting“)

16 Der „Handlungsrahmen Schulqualität“ kennt in Bezug auf die Elternkooperation keine spezifische Qualitätsanforderung an die interkulturelle Offenheit und Kompetenzentwicklung der Schulen. Als Qualitätskriterium 3.3 nennt er „aktive Beteiligung der Eltern am Schulleben und an der Schulentwicklung“. Die Schulinspektionsberichte nehmen entsprechend auf den interkulturellen Aspekt bei der Elternkooperation, so weit wir sehen konnten, nicht Bezug. Auf der Homepage des Landeselternausschusses sind derzeit (10.12.09) die Inspektionsberichte zu 70 Schulen eingestellt; darunter ist allerdings nur eine Hauptschule; dominierend sind Grundschulen (34) und Gymnasien (20), gefolgt von Gesamtschulen (7), Oberstufenzentren (5), schließlich Förderschulen (2) und einer Realschule (1).

- Informationsaustausch („communicating“)
- Hilfeleistungen/Dienstleistungen der Familien für die Schule („volunteering“)
- Unterstützung der häuslichen Lernprozesse der Kinder durch die Familie („learning at home“)
- Beteiligung der Eltern an schulischen Entscheidungen („decision making“) und
- Zusammenarbeit mit Partnern der Gemeinde und der Region („collaborating with the community“)¹⁷.

Diesen sechs in den USA von der National Parent Teacher Association 1997 übernommenen und als Grundlage für die Beurteilung der Qualität von Elternkooperation in Standards geltenden Handlungsbereichen fügt Sacher noch die zentral wichtigen Handlungsbereiche

- die Unterhaltung regelmäßiger und intensiver Kontakte sowie
- die Entwicklung einer günstigen Atmosphäre

zwischen Schule und Familie hinzu¹⁸.

Der Entwicklungsstand der Forschung zur Elternkooperation in Deutschland hinkt allerdings dem der schulischen Praxis noch einmal hinterher. Es zeichnet sich aber – vor allem auf der Basis der breiten empirischen Forschung aus den angelsächsischen Ländern – ab, „dass sich die Partnerschaft zwischen Schule und Familie vor allem dann günstig auf die Schulleistungen und auf das Verhalten der Kinder auswirkt, wenn sie in unmittelbarem Zusammenhang mit deren Lernen steht, d.h. wenn Eltern das häusliche Lernen ihrer Kinder unterstützen oder im Unterricht mitarbeiten. Besondere Bedeutung kommt den Leistungserwartungen zu, die Eltern ihren Kindern gegenüber artikulieren. Unterrichtshospitationen und Hausbesuche wirken sich nicht auf die Leistungen der Kinder aus, schaffen aber Vertrauen und verbessern die Einstellungen der Eltern zu Schule.“¹⁹

17 Übersetzung nach Sacher 2008 und 2009

18 Sacher 2009, 520 und 2008, 42f.

19 Sacher 2009, 525

Die folgenden Textkapitel fassen die Ergebnisse der Befragungen von Eltern, Lehrkräften und Multiplikatoren/innen, die für diese Expertise durchgeführt wurden sowie von Material- und Internetrecherchen vorläufig zusammen und münden in Empfehlungen mit Bausteinen für ein Handlungskonzept „Interkulturelle Elternzusammenarbeit an Berliner Schulen zur Bewältigung des Übergangs Schule-Ausbildung/Beruf“. Die Empfehlungen richten sich zunächst an den Senat, im Schwerpunkt an die Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung, dann aber auch an weitere Senatsverwaltungen, die zur Förderung interkultureller Elternzusammenarbeit beitragen, namentlich die Senatsverwaltungen für Stadtentwicklung und für Integration, Arbeit und Soziales. Autor und Autorinnen hoffen, dass auch Akteure in den Bezirken, in der Jugendhilfe, in der Quartiersentwicklung, bei den Migrantenselbstorganisationen und nicht zuletzt Schulen und Eltern Impulse für ihr Engagement und ihre weitere Arbeit im Handlungsfeld aus den Befunden der Expertise gewinnen können.

Die empirische Basis für die Ergebnisse und Empfehlungen ist im Anhang kurz beschrieben.

2.3. Praxisansätze zur interkulturellen Elternkooperation in Berlin vor allem bei der Förderung des Übergangs Schule-Beruf

Die bei der Erarbeitung dieser Expertise vorgenommenen Befragungen und zusätzlichen Recherchen erbrachten allerdings für die Elternkooperation, im Blick auf den Übergang Schule-Ausbildung/Beruf, den Eindruck eines bisher nur unzusammenhängenden Mosaiks aus Einzelbausteinen. Diese Mosaiksteine lesen sich z.B. – in der Beschreibung des Profilschwerpunkts bei der Berufsorien-

„Die Einbeziehung der Eltern in die Berufsorientierung ihrer Kinder gilt als Selbstverständlichkeit. Am Ende des 8. Schuljahres findet darüber hinaus für alle Eltern und Schüler ein besonderer Elternabend statt. Dieser wird zusammen mit der Berufsberatung der Bundesagentur für Arbeit sowie mit anderen Projekten der Stadt und des Bezirkes wie „KUMULUS (eine

Beratungsstelle speziell für ausländische Schüler) organisiert.

Den Teilnehmenden wird die Möglichkeit gegeben, zu allen Fragen der Praktika, Berufsberatung und Berufsorientierung Antworten zu erhalten. In einer eigens im Fachbereich vorbereiteten Präsentation erhalten die Eltern einen Überblick über die Bausteine der Berufsorientierung unserer Schule.“

tierung durch eine Gesamtschule im Ganztagsbetrieb – so: Ähnlich ungenau und lückenhaft bleiben die wenigen Dokumente aus Internetrecherchen, die zusätzlich zu den Befragungen etwas über Elternbeteiligung in der Phase und zum Thema Berufsorientierung in Berlin aussagen²⁰.

Der immerhin – bei theoretisch denkbarem Beginn schon in der 7. Klassenstufe – vier Jahre dauernde Prozess der Berufsorientierung in der Sekundarstufe I als pädagogisch begleitete Auseinandersetzung mit den eigenen Wünschen und Fähigkeiten der Schüler/innen, aber auch mit der Realität der Ausbildungs- und Arbeitswelt, wird für Eltern nur an wenigen Wegmarken geöffnet. Sicherlich gibt es Schulen, an denen die Zahl dieser Zugangspunkte für Eltern größer ist. Und im Gesamtspektrum auch außerschulischer Angebote und Veranstaltungen rund um die Berufswahl kommt es, zumal bei bezirklichen oder kleinteiligen stadtteilbezogenen Ausbildungsmessen, in der Zusammenarbeit mit Innungen, Partnerbetrieben im Stadtteil oder mit in der Nachwuchsgewinnung engagierten Firmennetzwerken auch immer wieder – und mit dann positiver Resonanz – vor, dass Eltern angesprochen und einbezogen werden.

Auf Grundlage intensiver Elternkontakte gelingt es auch Schulen mit einem sehr hohen Anteil von Schülern/innen nichtdeutscher Muttersprache, Eltern bei der Vorbereitung der Schülerbetriebspraktika nicht nur formal (unterschiedene „Laufzettel“ mit Einverständniserklärungen), sondern auch bis hin zur aktiven Praktikumsplatzsuche

²⁰ Auch im groß angelegten bundesweiten Modellprogramm Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben von 1999 bis 2007 hatte die Einbeziehung von Eltern keinen prominenten Platz. Sie war aber immerhin u.a. Thema eines Projekts in Rheinland-Pfalz („Eltern als Partner in der schulischen Berufsorientierung“) und eines bundesweiten Workshops. In Niedersachsen entstand ein Medienpaket zur Elternarbeit in der Berufsorientierung. (Michaelis 2008). Hier ist also nicht von einer Berliner Besonderheit, sondern von einem Strukturmerkmal die Rede.

einzubinden. Solche Kontakte von Beginn der siebten Klassenstufe an, angefangen bei einem „0. Elternabend“ und bei Hausbesuchen in allen Elternhäusern der neuen 7. Klassen durch die Klassenlehrerin oder den Klassenlehrer, die mehrfach als Erfolgsrezept zum Aufbau eines nachhaltig wirkenden Vertrauenskapitals gelobt werden, können wesentlich zum Aufbau einer Kooperation zwischen Schule und Eltern beitragen. Ohne solche besonderen Anstrengungen wird häufig von einem gleichsam naturwüchsigen Abflauen des Elterninteresses an der Wahrnehmung schulischer Angebote berichtet.

Dass Eltern an der Berufsorientierung in der Schule mitwirken – z.B. indem sie eigene Berufserfahrungen und -weggänge vorstellen, stößt nach Schülerbefragungen, die im Programm *Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben* vorgenommen wurden, aber keineswegs auf ungeteilte Zustimmung. Viele Schüler/innen wünschen und mögen eine solche Anwesenheit ihrer Eltern rund um die Berufsorientierung in der Schule zunächst nicht. Bei aller Nähe zu den Lebensorientierungen der eigenen Eltern sehen sie Schule als einen sozialen Raum an, der nicht der elterlichen Gestaltungshoheit unterliegt. „Nach Tische liest sich’s anders“: Tatsächlich mit Elternbeteiligung stattgefundenen Veranstaltungen und Unterrichtseinheiten beurteilen die Schüler/innen mehrheitlich dann doch als hilfreich²¹.

Über die Praxis der Kommunikation und Begegnung zwischen individuellen Lehrkräften und Eltern in den Klassenstufen der Sekundarstufe I lassen sich ohne systematische Erhebungen, die im Rahmen der Arbeit für diese Expertise nicht möglich waren, gewiss keine validen Aussagen treffen. Nach den verbreiteten Defizitbeschreibungen zur Schuldistanz und Schwererreichbarkeit von Eltern mit Migrationshintergrund vor allem in der Sekundarstufe I und auch nach dem Bild, das unsere Befragungen zeichnen, ist aber eine Gesamteinschätzung wohl immer noch treffend, wie sie nach dem Ende des Programms *Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben* von Michaelis (2008) formuliert wird:

„dass in der Kooperation mit Erziehungsberechtigten gerade im Bezug auf die schulische Berufsorientierung wertvolles Potenzial noch nicht ausgeschöpft wird. (S.238).“

Bezugs- und Ausgangspunkte für die strukturelle Verbesserung der Situation liefern die Positivberichte über – meist projektförmige – Modelle und Programme zur Berufsorientierung oder zur Elternaktivierung, die in unterschiedlicher Nähe zum unterrichtlichen Kerngeschehen an den Schulen – oder in ihrem sozialräumlichen Umfeld – umgesetzt werden. Dabei handelt es sich in der überwiegenden Anzahl der Fälle um Aktivitäten nicht von Lehrerinnen und Lehrern an den Schulen, sondern von Sozialpädagogen/innen bzw. Angehörigen anderer Berufsgruppen in Trägerschaft von Kooperationspartnern der Schulen.

Solche Projekte und Programme werden im Folgenden beschrieben.

I 2.3.1 Das Programm „Jugendsozialarbeit an Hauptschulen“ und die Programm/e zur Vertieften Berufsorientierung „VBO“ und „BVBO“

Nach seinem zunächst mit europäischen Mitteln (aus dem Europäischen Sozialfonds) begonnenen Auftakt 2006 wird das Programm *Jugendsozialarbeit an Hauptschulen*²² inzwischen weitestgehend aus regulären Berliner Haushaltsmitteln des Bildungsetats an allen Berliner Hauptschulen einschließlich der verbundenen Haupt- und Realschulen mit je einer vollen Stelle umgesetzt. Inzwischen ist es auf 50 Förderschulen (dort mit je Schule halbiertem Personaleinsatz), auf 12 berufliche Schulen und auf 74 Grundschulen erweitert worden. Mit Umsetzung der Schulstrukturreform und der Entwicklung der neuen Sekundarschule zur Ganztagschule soll Jugendsozialarbeit auch an allen Sekundarschulen – in Kooperation mit der Jugendhilfe – dauerhaft geleistet werden²³.

Berufsorientierende Angebote in der Individuellen- und Gruppenarbeit mit Schülern/innen bilden einen Schwerpunkt der Arbeit in der Schulsozialarbeit an Hauptschulen,

²¹ Erbdinger/Wetzstein/Hilgers 2008, 54.

²² kritisch u.a. wegen seiner Überfrachtung mit vielfältigen Zielen: Thimm 2008
²³ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009

wobei zwischen Trägern und jeder Schule ein je spezifisches Arbeitsprogramm vereinbart wird, das von der Senatsverwaltung für Bildung mitzuzeichnen ist und für das eine positive Stellungnahme des bezirklichen Jugendamts vorliegen muss. Zunehmend – so der Zwischenbericht und Ausblick vom März 2008²⁴ – wird zusätzlich ein Strang aktivierender Elternarbeit entwickelt, für den besonders betont wird, dass dabei Formen der anlasslosen, niedrigschwelligen Begegnung und des Austauschs mit Eltern immer stärker entwickelt und auch rege nachgefragt werden. Elterncafés oder ähnliche Begegnungsmöglichkeiten²⁵ spielen dabei eine wichtige Rolle.

Elternarbeit in der Vertieften Berufsorientierung

Der Evaluationsbericht 2006/2007 zum Programm *Vertiefter Berufsorientierung* Berlin-Mitte berichtet in seinem Abschnitt über Elternarbeit²⁶ teils über eine fehlende Zielperspektive zur Einbeziehung von Eltern in die Berufsorientierung; teils über geringe praktische Erfolge dort, wo das Ziel formuliert und wo praktische Anstrengungen in seiner Richtung unternommen wurden; teils schließlich von einer Haltung der befragten Trägervertreter/innen, die der Einbeziehung von Eltern in die Berufsorientierung zwar große Bedeutung beimessen, aber keine Umsetzungsmöglichkeiten dafür sehen. Zu den Umsetzungshürden, die genannt wurden, gehörte bei den Trägern bzw. befragten Sozialpädagogen/innen z.B. der Hinweis auf die große Differenz zwischen den (für zu ehrgeizig gehaltenen) Berufswünschen der Eltern für ihre Kinder und den eigenen berufsorientierenden Empfehlungen; oder eine fehlende Kultur der Elternbeteiligung an der Schule, die auch vom dort mit Stundenkontingenten arbeitenden externen Berufsorientierungsteam nicht leicht veränderbar sei. Die Hürden für aufsuchende Arbeit in Form von Hausbesuchen seien auch für die Sozialarbeiter/innen, aus Zeitgründen, aber auch wegen einer fehlenden Vertrauensbeziehung von Seiten der Eltern hoch.

²⁴ Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008

²⁵ Hinter dieser Bezeichnung können sehr verschiedene Sozial- und Arbeitsformen stecken: Von der monatlichen oder wöchentlichen Themenveranstaltung in einem sonst anders genutzten Raum bis zu einem oft von Eltern selbst mit eingerichteten und betriebenen Treffpunkt mit starken Anteilen von Selbstorganisation.

²⁶ Lukas/Lukas 2007, 51f. Ähnlich negative Erfahrungen beim Versuch, Eltern in die Berufsorientierung einzubeziehen, werden ganz aktuell aus dem auch aus anderen Gründen dort kritisch beurteilten Programm *Berufseinstiegsbegleitung* berichtet: Hestermann 2009.

Inzwischen hat sich die Situation zwar punktuell verändert, es kommt auch hier und da zu gemeinsamem Nachdenken und praktischen Absprachen der Träger, die Jugendsozialarbeit leisten, mit den Trägern von Berufsorientierungsprojekten (in Bezug auf die stärkere Einbeziehung von Eltern). Aber systematisch betriebene Elternkooperation hat sich offenbar noch längst nicht als Standard für die Praxis der (Vertieften) Berufsorientierung etablieren können. Ein Träger von Angeboten der Vertieften Berufsorientierung stellt den Stand der Arbeitslinie Elternarbeit zum Ende des Schuljahres 2008/2009 dar:

„Vor Beginn der VBO in der Schule findet in Abstimmung mit der Schule ein Elternabend statt, bei dem die Themen der VBO/BVBO, das Procedere der Durchführung als auch die Mitarbeitenden vorgestellt werden. In dieser Runde können alle offenen Fragen geklärt werden.“

Aufgrund der notwendigen Elterneinwilligung zur Teilnahme an der VBO ist es in Einzelfällen schon vorgekommen, dass ein Kollege der VBO die Eltern zu Hause aufgesucht hat, um sie von den Vorteilen der VBO zu überzeugen.

Im Rahmen von Schulveranstaltungen (Tage der offenen Tür) ist die VBO mit einem Informationsstand vertreten, um so auch den jüngeren Jahrgangsstufen als auch den Eltern und Besuchern schon einmal die VBO näher zu bringen. Eine weitere Einbindung von Eltern findet derzeit nicht statt.

*Insbesondere bei Migrantenfamilien ist hier eine Ausweitung angestrebt, die in Kooperation mit anderen Trägern und Vereinen, die an der jeweiligen Schule wirken, umgesetzt werden soll. Aber das ist noch Zukunftsmusik“.*¹

¹ Ergänzende schriftliche Stellungnahme eines Trägervertreter gegenüber anakonde

Mit der auf Dauer gestellten Jugendsozialarbeit steht den Haupt- und nach ihrer Etablierung den Sekundarschulen eine Personalressource zur Verfügung, die – neben einer Fülle weiterer Arbeitsaufgaben und Ziele – immerhin einen

klaren Arbeitsauftrag zur Intensivierung der Elternkooperation hat. Dieser Auftrag besteht zwar auch für die Lehrkräfte, geht aber in deren Arbeitszeitpensum²⁷ eher unter und wird nur dann ernsthaft umgesetzt, wenn sich Einzelne individuell besonders engagieren – oder wenn es an der Schule in Absprache mit oder auf Initiative der Schulleitung ein projektartig formuliertes Ziel zur Intensivierung der Elternkooperation über einen bestimmten Zeitraum gibt.

2.3.2 Konzept und Ansätze zur Elternkooperation bei KUMULUS (Bildungsberatung und Ausbildungsstellenvermittlung für Jugendliche mit Migrationshintergrund)
Das am Übergang Schule-Ausbildung/Beruf aktive Beratungs- und Vermittlungsprojekt KUMULUS in Trägerschaft von *Arbeit und Bildung e. V.* benennt als einen Arbeitsschwerpunkt die Zusammenarbeit mit Eltern: Dieser Arbeitsschwerpunkt umfasst unter anderem:

„Eltern als Partner ihrer Kinder in der Phase der beruflichen Orientierung werden Informationsangebote in Form von Elternabenden zum Thema Berufsausbildungssystem und Berufsbilder unterbreitet. Sie werden informiert über das deutsche Schul- und Ausbildungssystem und werden so in den Prozess der Berufsorientierung ihrer Kinder einbezogen – bei Bedarf auch in der Muttersprache“ (Homepage: <http://www.aub-berlin.de/fuer-jugendliche/kumulus>)

Die Gestaltung von großen Events mit Elternbeteiligung, schulforumartigen Veranstaltungen mit einer großen Anzahl von Experten/innen z.B. von Trägern der Berufsorientierung, aus der Berufsberatung, von Partnerberufsschulen und Beratungsprojekten für die Berufswahl wie KUMULUS. Die Teilnahme der Eltern daran ist nicht selbstverständlich, sie muss von den Lehrkräften durch z.B. erinnernde Telefonanrufe bei den Eltern unterstützt werden.

²⁷ Das Berliner Lehrerarbeitszeitmodell weist die Kooperation mit Eltern nicht als gesonderten Aufgabenbereich aus. Das ist in Hamburg zwar anders, im Ergebnis muss die hier eingesetzte Zeit in beiden Ländern aus dem Zeitkontingent für unterrichtsbegleitenden Aufgaben gespeist werden. Empirische Fakten zum Anteil der Elternkooperation (Elterngespräche) an der Lehrerarbeitszeit liegen offenbar nicht vor. Sacher 2008 zitiert eine schweizerische Untersuchung von 2001, die diesen Anteil nur auf 0,9 % beziffert, Er vermutet, die Situation in Deutschland sei – quantitativ – ähnlich: Sacher 2008, 47.

- I Die Gestaltung von Elternabenden mit teilweise anschließender Arbeit in Kleingruppen zu spezifischen Themen (wie z.B. dem Berufswahlpass);
- I die Einbeziehung von Eltern in Beratungsgespräche und -prozesse mit Jugendlichen;
- I bei Elternsprechtagen die Präsentation der Projektangebote.
- I Insgesamt bietet KUMULUS seine mobile Beratung an 13 Schulen – überwiegend Gesamtschulen – an.

Die Durchführung der spezifischen Elternabende (zum Thema Übergang Schule-Ausbildung/ Beruf) wird von weit mehr Schulen angefragt als das bisher vom Projekt geleistet werden kann.

Bei ihrer Arbeit mit Eltern knüpfen die Mitarbeiter/innen von KUMULUS an die bereits bestehende Praxis der Schulen zur Elternzusammenarbeit an. Ziel ist immer die aktive Einbeziehung der Eltern – auch in der Form, dass engagierte Eltern andere Eltern motivieren, Angebote der Schule bzw. von Partnern der Schule wahrzunehmen.

KUMULUS ist gerade dabei, sein Konzept für die Elternkooperation in den Schulen zu verändern: Ziel ist es, die Eltern möglichst früh in den Prozess der Berufsorientierung der Jugendlichen mit einzubinden und den Austausch zwischen den Jugendlichen und Eltern zum Thema Berufsorientierung zu fördern.

Bei den Elternabenden, die sich bislang auf die Darstellung des Berufs- und Bildungssystem in Deutschland konzentriert hatten, wird nunmehr auch ausführlich beschrieben, wie die Berufsorientierung der Jugendlichen mit deren persönlich-individueller Entwicklung in dieser Lebensphase zusammenhängt. Die elternbezogene Arbeit von KUMULUS wird schrittweise schon ab Klasse 8 (statt wie früher ab Klasse 9) beginnen. Die Ansprache erfolgt sowohl über Einladungen in den unterschiedlichen Muttersprachen als auch persönlich-telefonisch: Die Elternabende werden von Mitarbeitern/innen mit Migrationshintergrund und Lehrkräften der Schule sowie Berufsberatern/innen geleitet. In der 8. Klasse geht es vor allem darum, den Eltern die Berufsorientierung und ihre Bedeutung nahezubringen, die Partner der Schule bei der Berufsorientierung (die

Mitarbeiter/innen der VBO-Träger, Berufseinstiegsbegleiter o.a.) vorzustellen. In einem zweiten Elternabend werden dann die verschiedenen Bildungswege, vor allem auch die Durchlässigkeit des Bildungssystems und die Bildungspfade auch in die Hochschulen aufgezeigt. Die 9. Klasse wird genutzt, Eltern über Bewerbungsverfahren, Einstellungsverfahren, die Informationsmedien und die Elternveranstaltungen im Berufsinformationszentrum der Arbeitsagentur (BIZ) zu informieren.

Die Elternabende richten sich an alle Eltern – mit und ohne Migrationshintergrund – da ein hoher Informationsbedarf auch bei Eltern ohne Migrationshintergrund besteht; und weil die migrantenspezifischen Elternabende aus Sicht des Trägers einer Ethnisierung von im Kern sozioökonomischen Problemen (rund um das Thema Beteiligung bildungsferner Eltern) Vorschub leisteten. Wo aber das Bedürfnis danach geäußert wird, werden Eltern mit Migrationshintergrund in kleineren Gruppen in den Muttersprachen separat informiert. Vor allem in Bezug auf den Stellenwert der dualen Berufsausbildung, auf die Konsequenzen einer bestimmten Berufswahl sowie auf die Ausbildungs- und Berufsperspektiven in den Berufsfeldern wird der Informationsbedarf von Eltern mit Migrationshintergrund als höher eingeschätzt. Die realistische Befürchtung, nach der 10. Klasse keinen Ausbildungsplatz zu finden, lässt allerdings gleichermaßen Eltern und Schüler/innen mit und ohne Migrationshintergrund die Wahl treffen, an der Schule zu bleiben und das Abitur zu versuchen.

Von der Diskussionsdynamik her sind diese themenspezifischen Elternabende ein Balanceakt. Wird die oft sterile Situation „Frontalvortrag – passiv zuhörende Eltern“ durch Kleingruppenarbeit und aktivierende Gesprächsführung aufgebrochen, bringen die Eltern immer auch Fragen ein, die nicht zum Thema des Abends passen – z.B. Schulthemen jenseits der Berufsorientierung, eigene oder Diskriminierungserfahrungen der Kinder etc. Solches lebendiges Gesprächsinteresse mit dem roten Faden des Treffens abzuwägen, ist eine immer neu zu bestehende Gratwanderung.

I 2.3.3 Eigenständige Projekte an Schulen für die Umsetzung von Elternkooperation

Bei den Befragungen und Recherchen für diese Expertise konnte nur ein schulspezifisches Projekt mit ausschließlichem Fokus bei der interkulturellen Elternkooperation ermittelt werden. Es handelt sich dabei um ein Projekt an einer Hauptschule, die neben der programmfinanzierten Jugendsozialarbeit die Initiative für die Beschäftigung einer Moderatorin/Brückenperson türkischer Herkunft im Rahmen eines anspruchsvollen Konzepts gemeinwesenorientierter Elternarbeit ergriffen hat. Anstellungsträger ist dabei der Förderverein der Schule, der die Personalmittel über eine Kooperation mit dem benachbarten Quartiersmanagement aus dem Programm *Soziale Stadt* akquirieren konnte. Die Fachkraft, die diese Stelle innehat, ist an vielen Stellen kultur- und konfliktvermittelnd aktiv; sie stellt auch Gelegenheiten für niedrigschwellige und praktisch tätige Präsenz von Eltern in der Schule (mit höherer Kontinuität als bei den häufig berichteten Renovierungsaktionen) her, z.B. durch ein regelmäßiges monatliches Elternfrühstück, die Neuanlage und Pflege eines Schulgartens durch Eltern und, seit dem Schuljahr 2009/2010, durch die Eröffnung eines von Müttern in gesonderten Räumen betriebenen Elterncafés, die dort als MAE-Kräfte beschäftigt werden. Neben diesen eher auf die Eltern strukturorientierten Arbeitslinien arbeitet die Elternfachkraft auch intensiv in der Einzelfallhilfe; sie ist Ansprechpartnerin für Eltern, Schüler/innen und Lehrkräfte, wenn sich Konflikte und schwer lösbare Probleme aus und neben dem Schulalltag ergeben. In dieser Einzelfallarbeit spielt auch der in Noten messbare Schulerfolg der Kinder und die Information über positive und negative Einbrüche bzw. Highlights eine Rolle. Zum Teil nimmt die Elternfachkraft allerdings den Lehrkräften die Kommunikationsaufgabe mit den Eltern ab – ein Risiko, das in einer jeden Verschiebung dieser Aufgabe an Nicht-Lehrpersonal angelegt ist.

Fragen der Berufsorientierung greift die Elternfachkraft in ihrer Arbeit nicht systematisch auf. Das Thema ist aus ihrer Sicht bei einem Träger, der in Kooperation mit der Schule Berufsorientierung als Zusatzleistung anbietet, in guten Händen und benötigt keine besondere Flankierung durch Elternkooperation.

Ein weiteres Projekt der Elternkooperation, das von den Lehrkräften selbst umgesetzt wird, ist uns an einer Gemeinschaftsschule geschildert worden. Auf Anregung des Schulrats hat dort die Schulleitung eine Intensivierung der Elternkooperation – ohne spezifischen Schwerpunkt bei der Berufsorientierung – vorgeschlagen und einige Kolleginnen mit der Formulierung eines Handlungskonzepts beauftragt. An dessen Beginn steht die systematische Aufnahme von Hausbesuchen bei allen Eltern von Siebtklässlern gleich nach deren Aufnahme in die Sekundarstufe I. Diese Besuche werden an bestimmten Schnittpunkten der Schullaufbahn (einschließlich der Berufsorientierung) wiederholt.

I 2.3.4 Die Arbeit von Brückenpersonen wie interkulturellen Moderatoren/innen bzw. Mediatoren/innen, Bildungs-Lotsen, Stadtteilmüttern

Konzepte und Projekte wie das der Kulturmittler/innen, Bildungslotsen, interkultureller Moderatoren/innen bzw. Mediatoren/innen oder auch das inzwischen in etlichen Stadtteilen in unterschiedlichen Trägerschaften und Finanzierungsformen umgesetzte Modell der „Stadtteilmütter“ werden seit einiger Zeit über alle Stadtteile mit einem hohen Migrantenanteil an der Wohnbevölkerung hinweg entwickelt und umgesetzt. Das Konzept der Stadtteilmütter ist von kleinen Anfängen 2004 im Bereich der Schillerpromenade in Neukölln mittlerweile auf 11 Quartiersmanagementgebiete in diesem Bezirk und in die Bezirke Mitte (Wedding, Moabit) und Friedrichshain-Kreuzberg sowie, außerhalb der Gebietskulisse der Quartiersmanagements, in Trägerschaft des Diakonischen Werks nach Zehlendorf übertragen worden. Die Gruppe besteht aus Frauen mit sehr verschiedenen, oft aber mittleren Bildungsbiografien; vor ihrem Praxiseinsatz werden sie – in der Regel über 6 Monate – qualifiziert. Inzwischen haben etwa 200 Frauen berlinweit diese Qualifizierung durchlaufen. Der Ansatz geht von der Problemdiagnose aus, dass zumindest ein erheblicher Teil der Migrantenfamilien über Bildungs- und Erziehungsfragen, über die Elternrolle, über die erzieherische Aufgabenteilung zwischen Schule und Eltern, über Unterstützungsmöglichkeiten durch die Jugendhilfe, über möglicherweise mitgebrachte und hierzulande

„sperrige“ Erziehungswerte²⁸ bei allem guten Willen, ihre eigenen Kinder bestmöglich zu fördern, zu wenig systematisch und zielorientiert informiert ist. Von der Zielformulierung her sollen die Stadtteilmütter vor allem Familien mit Kindern im Vorschul- oder sogar Vor-Kindergartenalter erreichen. Diese – in der Praxis nicht durchgehaltene – Zielgruppen-Beschränkung gilt für anders konfigurierte Projekte dieses Typs nicht. Arbeitsinhalt ist es, mit niedrigschwelligen, häufig aufsuchenden Angeboten zum Erfahrungsaustausch, ergänzt durch thematische und Gruppenangebote in Treffpunkten wie Elterncafés an Schulen, in Nachbarschaftshäusern, in zum Stadtteil geöffneten Kindertagesstätten ein breites Themenspektrum dialogisch zu behandeln: Von Schwierigkeiten mit der Sprache und im Umgang mit Gesundheit und Krankheit über gravierende finanzielle Notlagen bis zu Hilfsangeboten bspw. der Jugendhilfe. Zu diesem Angebotsspektrum gehören ebenso Fragen danach, wie die Probleme von Kindern in der Kindertagesstätte oder Schule sowie allgemeine Erziehungsprobleme – einschließlich des Medienkonsums – bewältigt werden können (Berg/Stolzenberg 2009).

I 2.3.5 Mütter- bzw. Elternkurse der Volkshochschulen: Paradigmenwechsel vom sprachorientierten Mütterkurs zum schulorientierten Sprachkurs

Den quantitativ größten Umfang unter den Projekten und Programmen zur Elterninformation bzw. –schulung haben die seit 1999 laufenden Deutschkurse für Mütter an den Volkshochschulen in Mitte, Neukölln, Friedrichshain-Kreuzberg und Schöneberg-Tempelhof. Seit 2008 werden sie auch für die Bezirke Spandau, Reinickendorf, Charlottenburg-Wilmersdorf, Steglitz-Zehlendorf und Lichtenberg angeboten. Die jährlichen Teilnehmerinnenzahlen liegen jetzt bei etwa 6.000; die Nachfrage hat von Beginn an das Angebot weit übertroffen. Dieser Umstand zeigt, dass eine bisher von Sprachkurs- und ähnlichen Angeboten nicht erreichte Zielgruppe mobilisiert wurde. Die Kurse finden fast durchweg in Schulen (häufig mit Kinderbetreuung für noch nicht schulpflichtige bzw. Kindergartenkinder) statt und orientieren sich am alltäglichen Sprachbedarf von Müttern mit einem über die Jahre Schritt für Schritt herausgearbeiteten Themenschwerpunkt bei der Kommunikation über



28 Dazu Rupp/Smolka 2006, 206-208

das Schulleben ihrer Kinder. Seit 2004 sind inzwischen zwölf Teilzeitlehrerinnen für diese Kurse zusätzlich abgestellt, um in ihnen gemeinsam mit den Sprachlehrkräften Informationen über das Funktionieren von Schule und über Bildungswege zu geben. Die Programmverantwortlichen sprechen von einem „Paradigmenwechsel vom sprachorientierten Mütterkurs zum schulorientierten Sprachkurs“. Seit dem Schuljahr 2009/2010 werden diese Informationen systematisch anhand eines Curriculums erarbeitet²⁹. Die Kurse rücken damit näher an eine Aufgabe heran, die immer wieder als wesentliche Voraussetzung für gelingende interkulturelle Elternkooperation von Schulen genannt wird: Viele selbst zugewanderte, aber auch in Deutschland aufgewachsene Eltern z.B. mit neu zugewanderten Ehepartnern/innen brauchen differenzierte, handlungs- und entscheidungsorientierende Informationen über die Vielfalt der Bildungswege. Allerdings richten sich die Mütterkurse im Schwerpunkt an Mütter jüngerer Kinder; diese Teilnehmerinnen dürften deshalb keinen aktuell aus eigenem Interesse stark ausgeprägten Zugang zu Berufsorientierungsfragen haben.

Die Mütter-/Elternkurse finden zwar in Räumen der Schulen statt. Die Teilnehmerinnen sind in aller Regel aber nicht Mütter von Kindern, die am jeweiligen Standort die Schule besuchen. Eine enge Verknüpfung zwischen den Kursen, dem Schulgeschehen und der schulischen Entwicklung der eigenen Kinder besteht also nicht. Angesichts der großen Unterschiede in den Bildungsvoraussetzungen der Teilnehmerinnen – von denen nach einer Evaluation 2005 10% die Schule nie, 28% bis zur 5. Klasse, weitere 26% bis zur 8. Klasse, demnach ein Drittel aber wohl bis zum Abitur besucht haben³⁰, stehen die Lehrkräfte vor der schwierigen Aufgabe, sich auf diese große Spannweite in den Lernvoraussetzungen einzustellen.³¹ Das schulbezogene Curriculum hat insofern seine Bewährungsprobe erst noch vor sich. Es bedarf verbindender Scharniere zwischen diesem großen Bausteinsatz an Elterninformation und -bildung und einer zielgenau auf die Förderung der einzelnen Kinder gerichteten Schule-Eltern-Kooperation.

²⁹ Elternkurs-Curriculum 2009, S.30 Elternkurs-Curriculum 2009, S.5

³⁰ Elternkurs-Curriculum 2009, S.5

³¹ Mit diesen Fragen beschäftigt sich eine Studie von Martina Rost-Roth 2005, zu der uns nur eine grobe Projektinformation vorlag. Siehe außerdem: Zwengel 2009

I 2.3.6 Projekte zur Kooperation mit Eltern im Stadtteil und an Schulen – Migrantenselbstorganisationen als Träger

Eine Reihe weiterer Projekte von interkultureller Elternarbeit, Elternunterstützung, Elterninformation findet sich in sehr unterschiedlichen Projektanordnungen in Trägerschaft von Migrantenorganisationen wie dem Türkischen Bund Berlin-Brandenburg, dem Türkischen Elternverein, der Arabischen Elternunion oder bei oft kleinen stadtteil-orientierten Projektträgern; auch Bildungsträger treten als Akteure in Erscheinung. Anders als die regulär und inzwischen dauerhaft geförderten Programme Jugendsozialarbeit und *Vertiefte Berufsorientierung*³² werden sie auf vielfältigste Art mischfinanziert. Stiftungsfinanzierungen spielen dabei ebenso eine Rolle wie, vor allem, die Verfügungsfonds der Quartiersmanagements oder Mittel der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung. Das Spektrum der Schulnähe reicht bei diesen Projekten von enger Anbindung an die Schulen in Gestalt einer im Schulgebäude geleisteten Arbeit und enger Kooperation mit Schulleitung und Kollegium bis hin zu einer eher im Sozialraum angesiedelten Elternaktivierung, in der allgemeine Informationen und der Austausch über allgemeine Erziehungsfragen einen größeren Stellenwert haben als der unmittelbar individuelle Bezug zum schulischen Erfolg und der Selbstwirksamkeit der Kinder.

I 2.3.7 Elternaktivierung in den Stadtteilen des Programms Soziale Stadt und den Quartiersmanagementgebieten, Bildungsverbünde

Am Programm *Soziale Stadt*, das auf Bundesebene beim Städtebauministerium und auf Landesebene bei der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung angesiedelt ist und schon deshalb einen starken Schwerpunkt auf bauliche Investitionen und Wohnumfeldverbesserungen legt, wurde in der ersten Zwischenevaluation³³ kritisiert, dass die Schulen zu wenig als Ressourcen und Partner für die Akteure der Sozialraumorientierung z.B. aus der Jugendhilfe und aus den Teams der Quartiersmanagements in den Blick genommen wurden; und dass die Schulen ihrerseits nur am Rande von den Projektentwicklungen in den Programmgebieten Notiz nahmen. Inzwischen hat sich diese Situation, nicht zuletzt aufgrund des Engagements von Pionierprojekten,

³² Es deutet sich an, dass dieses zunächst bis 2010 befristete Programm der Bundesagentur für Arbeit verlängert werden wird.

³³ empirica 2003

stark verändert. Mit etlichen Einzelprojekten, gefördert z.B. aus dem inzwischen beendeten Teilprogramm *Lokales Kapital für soziale Zwecke – LOS* zur Elternaktivierung und Elternbildung, mit der Einrichtung von Elternschulen und Elterncafés³⁴, mit Projektnetzwerken wie *Wrangelkiez macht Schule*, den Bildungsverbänden Gropiusstadt, Brunnenviertel, Tiergarten Süd und, vor allem den beiden großen und anspruchsvollen, weitgehend stiftungsfinanzierten Bildungsverbänden *Campus Rütli – ein Quadratkilometer Bildung* und dem Parallelprojekt in Moabit entstehen z.T. quer zu den bisherigen Verwaltungszuständigkeiten aufgestellte Akteursnetzwerke, die bilaterale Kooperationen einer Schule mit einem Träger in Richtung auf multiple Kooperations- und Verantwortungsgemeinschaften weiter entwickeln. Allerdings sind die Prozesse solcher Netzbildungen zeitaufwändig und streckenweise schwerfällig – z.T. scheint es, als wenn ein Großteil der darin freigesetzten Energien für die Abstimmung der jeweiligen Netzwerkziele verbraucht wird.

In Bezug auf die Elternaktivierung, wie sie praktisch von jedem Bildungsverbund als Ziel formuliert wird, lassen sich nur in einigen Quartieren sichtbare Arbeitsansätze festmachen. Anderswo sind bis jetzt vor allem zunächst längerfristige Ziele formuliert, ohne dass dem bisher eine profilierte Praxis zu entsprechen scheint.

Grundsätzlich bieten die Bildungsverbände wegen der Vielzahl der in ihnen zusammengeschlossenen Akteure Chancen für eine Vergrößerung der personellen Ressourcen, die für Aufgaben rund um die Elterninformation und -aktivierung zur Verfügung stehen. Bisher ist ein großer Teil solcher Aktivitäten nicht strukturell abgesichert, sondern er beruht auf befristet finanzierten Projektaktivitäten oder auf dem professionellen – oder sogar ehrenamtlichen – Zusatzengagement von Lehrkräften, anderen Fachkräften im Sozialraum oder von ehrenamtlichen Multiplikatoren/innen, unter ihnen auch engagierte Eltern.

2.3.8 Interkulturelle Familienbildung als Leistung der Jugendhilfe und Erwachsenenbildung, aber auch der Schulen und des Bildungssystems

Bei der Bereitstellung von Angeboten für Eltern rund um Erziehungs- und Schulfragen treten auch die Jugendhilfe und die Erwachsenenbildung als Akteure in Erscheinung. Bundesweit wird seit etwa 15 Jahren der Mittelschichtsbias der in den Städten mit ihren vielen Kursangeboten durchweg gut angenommenen Familienbildungsstätten mit seiner Nebenwirkung des defakto-Ausschlusses von Migrantenfamilien von der Nutzung der Angebote diskutiert. Auch die Berliner Familienbildung befindet sich seit der Jahrtausendwende in einem Prozess der Neuorientierung. Vor diesem Hintergrund gibt es in den Bundesländern³⁵, so auch in Berlin³⁶, Strategiekonzepte für die Familienbildung, die auf deren interkulturelle Öffnung drängen. Der 12. Kinder- und Jugendbericht hat diese Perspektive bereits angemahnt.³⁷

Anstrengungen in dieser Richtung gruppieren sich um eine ganze Reihe von Elternbildungsprogrammen, die sich das Ziel setzen, in kurzer Zeit nicht reine Kopf- und Denkprozesse auszulösen, sondern positive und wirksame Verhaltensänderungen in der Interaktion mit den eigenen Kindern und mit Erziehungspartnern wie den Lehrkräften und Schulen auszulösen. Auch für diese Trainings – von *Starke Eltern – starke Kinder* und *Triple P – Positive Parenting Programm*, einem in Australien entwickelten Programm, über das Elterntaining *STEP -Systematic Training for Effective Parenting* -bis zu *FuN – Familie und Nachbarschaft* –, gilt überwiegend, dass sie mit erziehungsbewussten Eltern aus den Mittelschichten entwickelt und erprobt wurden. Allerdings – und das gilt vor allem für das auch von Migrantenfamilien bzw.-müttern sehr gut angenommene Programm *FuN* – sind unterschiedlich intensive Anstrengungen unternommen worden, die Angebote weniger

35 Exemplarisch für NRW: Fischer/Krumpholz/Schmidt 2007

36 Familienbeirat Berlin/Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2006

37 „Um Familienbildung in Deutschland als Selbstverständlichkeit zu etablieren, sind niedrigschwellige Angebote vonnöten, in denen Eltern nicht von Erziehungsexperten belehrt werden, sondern sich selbst als Experten der Erziehung ihrer Kinder angenommen fühlen bzw. sich gegenseitig beraten. Um insbesondere sozial benachteiligte Familien zu erreichen, scheint es eher von Vorteil zu sein, Eltern in ihren jeweiligen Lebenszusammenhängen zu Hause anzusprechen, statt zu erwarten, dass diese Familien selbst aktiv werden und Bildungsangebote wahrnehmen.“ BMFSFJ 2005, 261f.

34 Vgl. als eines unter vielen Beispielen: Quartiersbüro Rollbergsiedlung 2009, 12ff.

sprachlastig zu gestalten und so auch für Teilnehmer/innen mit wenig differenzierten Deutschkenntnissen fruchtbar zu machen. Das ist in unterschiedlichem Ausmaß und mit unterschiedlich starken Modifikationen der Ursprungskonzepte auch einigermaßen gelungen.³⁸

Das Problem der Scharnierbildung zu den Schulen stellt sich bei diesen Angeboten fast durchweg als weitgehend ungelöst. Damit wird auch die Aufgabe noch schwieriger, das breite Spektrum der Aktivitäten rund um die Elternbildung auf den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen hin zu orientieren.

Seit einigen Jahren treten aber auch Schulen als Veranstalter von Elternseminaren in Erscheinung. Solche Seminare finden in unterschiedlichen Formen statt – teils werden sie von schulexternen Trainern/innen durchgeführt, teils von Lehrkräften, die eine Schulung als Trainer/in für solche Seminare (in Berlin vor allem *STEP*, aber auch *Starke Eltern – Starke Kinder*) absolviert haben. Das Konzept hat große Resonanz in der Schullandschaft gefunden. Inzwischen bieten mehr als 60 Schulen solche Seminare an.

Die Elternseminare sind in ihrer Durchführung kein strikt durchstrukturiertes Lehrprogramm, sondern stark auf den Dialog, das Anknüpfen an eigenen Erfahrungen und auf den Austausch zwischen Eltern und Schule, aber auch der Eltern untereinander orientiert. Die Pionierschule, an der das Training in Berlin erstmals als schulische Veranstaltung für die Eltern organisiert wurde, die sich für ihre Kinder um einen Platz an der Schule (mit verhältnismäßig niedrigem Anteil an Schülern/innen nichtdeutscher Herkunftssprache) bewarben, ist hoch angesehen und als Schule besonderer pädagogischer Prägung für benachteiligte Kinder anerkannt. Mit dem Angebot der Elternseminare geht es der Pionierin dieses Angebots sehr stark um die (Wieder-)Herstellung eines im Lauf der Jahre, wie sie meint, verlorengegangenen Vertrauensverhältnisses zwischen Schule/Lehrkörper und den Eltern.³⁹

Das Landesinstitut für Schule und Medien LISUM qualifiziert bei ungebrochen starker Nachfrage von Schulen

und Lehrkräften diese zu *STEP*-Elternseminartrainerinnen. Dafür wurden (Stand 2008) 50 Elternseminarleiter/innen in drei Kursen ausgebildet⁴⁰. Dazu kommen 46 Tandempartner/innen mit verkürzter Ausbildung. Die meisten Schulen mit ausgebildeten Elternseminarleiter/innen liegen im Bezirk Mitte, nämlich 12. Zu den Schultypen, an denen Elternseminare durchgeführt werden, konnten nur ältere Zahlen ermittelt werden. Sie zeigen eine Konzentration auf Haupt- und Grundschulen, die Verteilung lautete wie folgt: 17 Hauptschulen, eine Realschule, vier Gesamtschulen, 17 Grundschulen, vier Förderschulen, ein Gymnasium (an einigen Schulen arbeiten Trainer/innen, die schon in einem Vorläuferkurs qualifiziert wurden).

Durch seine Fortbildungsarbeit in diesem Bereich hat das LISUM wesentlich dazu beigetragen (und arbeitet in dieser Richtung weiter), diesen Ansatz der Elternbildung mit dem Ziel der Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern und ihrer Bereitschaft, im Dialog mit den Schulen Verantwortung zu übernehmen, breit in der Praxis zu verankern. Ein wichtiges Ziel, zu dem die Seminare beitragen, ist es, die Eltern stärker an „ihre“ Schule zu binden und ihre Bereitschaft zur Mitwirkung auch am Schulprogramm zu erhöhen.

Allerdings berichtet eine Programmverantwortliche⁴¹, dass in den Seminaren für Hauptschuleltern häufig gerade die Migranteneltern nach einigen Terminen wegblieben, ohne dass sie dafür eine plausible Erklärung aus dem Verlauf der Seminarstunden bis zu diesem Zeitpunkt entnehmen kann. Das Problem einer eher unterdurchschnittlichen Beteiligung von Migranteneltern auch an dieser vergleichsweise niedrigschwelligen Form von Elternbildung wird auch in den vorliegenden Evaluationen zur Durchführung von *STEP* benannt.⁴²

I 2.3.9 Elterntrainings als Bestandteil von Erziehungsvereinbarungen

Bei den von Schulen angebotenen Elterntrainings/-seminaren ist zu unterscheiden zwischen verpflichtenden Trai-

40 Schriftliche und mündliche Angaben der in der Senatsverwaltung zuständigen Ansprechpartnerin

41 Im Interview mit anakonde

42 Marzinzik/Kluwe 2007, 14f.

38 Tschöpe-Scheffler (Hrsg.) 2006; Michalek/Laros 2008

39 Voigt/Tagesspiegel 2007

nings und solchen, die Angebotscharakter haben. Bislang hat eine solche „Pflichtschulung“ von Eltern allerdings weder in Deutschland noch speziell in Berlin nennenswerte Verbreitung finden können. Zu eng scheint bei einem solchen Ansatz die Verknüpfung mit sozialen Selektionsinteressen: Nicht ausreichend bildungsmotiviert auftretende Eltern, unter ihnen viele Migrantinnen und Migranten, könnten vom Zugang zu Schulen ausgeschlossen werden, die sich mit einem anspruchsvollen und leistungsbezogenen Profil auf den Weg zu einer Exzellenzschule machen.⁴³

Eine andere Funktion haben Erziehungsvereinbarungen, die darauf zielen, zwischen Schule und Eltern Transparenz über die wechselseitigen Erwartungen, schulischen Erziehungsziele und Lehr-Lernmethoden herzustellen. Der Kontrakt hat in einem solchen Kontext weniger eine rechtliche als eine Verbindlichkeit und Vertrauen stiftende Funktion. Ein entsprechendes Beispiel aus einer Grundschule im Wedding ist im 4. Fachbrief zur Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung und des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg ausführlich dargestellt⁴⁴. Ein weiteres prominentes Beispiel für Berlin ist die eben erwähnte Hauptschule besonderer pädagogischer Prägung für benachteiligte Schüler/innen, die seit 2006 ein verpflichtendes Elterstraining für die Eltern der neuen Siebtklässler durchführt. Während anfangs die Teilnahme nur für ein Elternteil verbindlich war, gilt dies inzwischen für beide Eltern.

Diese beiden Beispiele für die Etablierung verpflichtender Erziehungsvereinbarungen zeigen eine eher „weiche“, auf die Herstellung und Festigung eines Vertrauensverhältnisses zwischen Schule und Eltern gerichtete Ausprägung. Durch die Herstellung von Transparenz über die gegenseitigen Erwartungen kann – nach dem Ansatz dieser

Vereinbarungen – Vertrauenskultur an der Schule, Basis für jede produktive Kooperation Schule-Eltern hergestellt oder verstärkt werden.

■
43 Vgl. die Kritik von Gomolla 2009, 31f.

44 Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung/Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg 2009, S.10-14

3 Sichtweisen, Haltungen und Erwartungen der wichtigsten Akteure

3.1. Schule und Eltern in der Einwanderungsgesellschaft

Das Bildungsverständnis und die Einstellung zur Schule sind bei allen Eltern, mit und ohne Migrationshintergrund, zunächst von den eigenen Bildungserfahrungen, der sozialen Schichtzugehörigkeit und den subjektiven Überzeugungen, Werten und Normen geprägt. Sie beeinflussen die Erwartungen und das Verhalten gegenüber den schulischen Akteuren. Für Eltern mit Migrationshintergrund können gegenüber den Schulen zusätzliche Zugangshürden bestehen, die im Folgenden näher beschrieben und begründet werden. Mit dem Migrationshintergrund verbundene Alltagserfahrungen: Eine andere Sprache zu sprechen, einer Minderheitengruppe anzugehören, einen evtl. unsicheren Aufenthaltsstatus in Deutschland und damit weniger Rechte zu haben – das alles kann die Asymmetrie verstärken, die ohnehin für das Verhältnis von Schule und Eltern grundlegend ist. Die Interviews geben einen Einblick in die subjektiven Orientierungen in Bezug auf Bildung und Berufsausbildung von Eltern mit Migrationshintergrund und in ihre Erfahrungen und Erwartungen gegenüber den Schulen. Eltern mit Migrationshintergrund sind eine heterogene Gruppe bezüglich ihrer Nationalität, ihres sozio-ökonomischen Status, ihrer religiösen und ethnischen Zugehörigkeiten, ihrer Migrationsgeschichte und der dadurch politisch-rechtlich definierten Lebenslage. Bei aller Unterschiedlichkeit ist die gemeinsame Ausgangslage durch eine in vielen Bereichen geringe Teilhabe an sozialen Praktiken der Mehrheitsgesellschaft und damit an Chancen der Kompetenzentwicklung⁴⁵ gekennzeichnet. Über das Bildungs- und Ausbildungssystem gibt es keine genauen Kenntnisse und daher einen hohen Informationsbedarf.

Schule in Deutschland, auch in Berlin, hat den notwendigen Anpassungswandel an die heterogene Schüler- und Elternschaft noch nicht bewältigt⁴⁶ und sie ist, das zeigen die dieser Expertise zugrunde liegenden Interviews, in Bezug auf mögliche Hemmschwellen, die Eltern mit Mig-

igrationshintergrund zu überwinden haben, unzureichend wahrnehmungsfähig. Die notwendige professionell-pädagogische Grundhaltung der Lehrerschaft, die nicht-diskriminierendes Handeln im Schulalltag erst sichern kann, wird nicht systematisch als Ziel in der Lehreraus- und fortbildung und in der Schulentwicklung verfolgt. Die Heterogenität der Schüler- und Elternschaft findet in der Regel keine Entsprechung in einem individualisierten Ansatz des Lehrens und der Förderpraxis.

Die Analyse des Interviewmaterials konzentriert sich auf Themen, die für die Zusammenarbeit der Schulen mit Eltern mit Migrationshintergrund zur Förderung des Bildungserfolgs der Kinder besonders von Bedeutung sind. Das sind:

- | Haltungen der Lehrkräfte
- | Erfahrungen und Erwartungen von Eltern an eine Zusammenarbeit mit Schule
- | Diskriminierungserfahrungen
- | Das Problem fehlenden Wissens über Erwartungen und Anforderungen von Schule an Eltern
- | Die Frage Migrationshintergrund oder Zugehörigkeit zur Gruppe der sozial Schwächeren als Grund für Schuldistanz?
- | Hindernisse für eine gelingende Elternkooperation
- | Erfolgsbedingungen für eine Aktivierung der Eltern.

Dafür wurden aus dem Interviewmaterial in einem ersten Schritt themengleiche Passagen gebündelt und Eltern- und Lehrerperspektive einander gegenüber gestellt. Dadurch werden unterschiedliche Akzentuierungen aufgedeckt. Manche Themen sind Eltern wichtiger als Lehrern/innen und umgekehrt.

45 „Kompetenzen zeigen sich im Handlungsvollzug. Kompetentsein erfordert es, Wissen auf die zu erfüllende Aufgabe beziehen zu können. Der Kompetenzbegriff umfasst folglich nicht nur ein Wissen im Kopf oder Gedächtnis, sondern Wissen im Verständnis eines praktischen Handlungsvollzugs“. Sydow 2003

46 Gomolla 2009

3.2. Haltungen von Lehrern/innen: Vier idealtypische Muster

Für eine gelingende Zusammenarbeit sind neben den Erwartungen von Eltern die Haltungen der Lehrer/innen von Bedeutung. Sie bilden die Basis, von der aus Erwartungen und Ansprüche formuliert und Vorhaben für aussichtsreich gehalten werden. Bestimmte, im Folgenden näher zu definierende Vorannahmen und Haltungen der Lehrkräfte und knappe zeitliche Ressourcen wirken sich hinderlich auf eine Zusammenarbeit von Eltern und Schule aus. Allem voran erscheinen ethnozentrische und defizitorientierte Einstellungen als Veränderungshemmnis. Sie zeigen sich in einer in den Interviews greifbaren „Irritationsunfähigkeit“.

Entlang der unterschiedlichen Einstellungen der Lehrkräfte zum Verhältnis von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund wurden Typen gebildet und das ihnen eigene prototypische Denk- und Argumentationsmuster skizziert. Danach lassen sich folgende prototypische Einstellungen in der Lehrerschaft unseres Samples voneinander unterscheiden:

- I Schulische Bildung ist ein teures Gut, für deren Erwerb Anpassungsleistungen zu erbringen sind. Eltern haben sich an Schule anzupassen und nicht umgekehrt. Auch für Eltern und Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten die gleichen Ausgangsbedingungen gelten (Typ „Kulturschicksal/Gleichbehandlung“).
- I Ungleiche Ausgangsbedingungen werden wahrgenommen. Für die Ungleichheit werden aber die Eltern verantwortlich gemacht. (Typ „Vorwurf: Desinteresse“).
- I Einzelne Lehrer/innen versuchen, die Eltern mit Migrationshintergrund durch zusätzliche Angebote zu aktivieren. Sie setzen ihre Aktivitäten, aber nur unter der Bedingung fort, dass Erfolge garantiert scheinen (Typ „Nicht-Annahme“).
- I Eltern mit Migrationshintergrund haben aufgrund anderer Bildungserfahrungen in ihren jeweiligen Herkunftsländern einen hohen Informations- und Orientierungsbedarf. Schule habe deshalb auf die Eltern zuzugehen (Typ „Hilfebedürftigkeit“).

Ob und in welchem Maße eine Kooperation mit den Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft von der Schule angestrebt wird, hängt davon ab, ob den Lehrkräften die im Vergleich zu deutschen Eltern ungleichen Ausgangsbedingungen der Eltern mit Migrationshintergrund bewusst sind und wie sie diese interpretieren und bewerten.

I 3.2.1 Typ „Kulturschicksal/Gleichbehandlung“

Dem Denk- und Argumentationsmuster dieses Typs liegt die Forderung nach Anpassung der Migranten/innen im Austausch gegen Bildung zu Grunde:

„Man muss von Eltern verlangen, wenn die Kinder den höchsten deutschen Abschluss haben wollen, Bereitschaft zu zeigen, sich dem deutschen Alltag mehr zu öffnen.“ (Gymnasiallehrerin)

Sie verbindet sich mit einer tendenziell abwertenden Zuschreibung von kulturbedingten Verhaltensmustern, die sich im Interview an zahlreichen, dem zitierten ähnlichen Beispielen zeigt:

„Mädchen werden immer noch in der traditionellen Rolle erzogen. ... Aufgrund ihrer Rolle zu Hause werden sie gar nicht auf eine gewisse Intellektualität vorbereitet, angeleitet, sich über Themen zu unterhalten“ (ebd.)

Kennzeichnend für diese Einstellung ist eine Irritationsunfähigkeit.⁴⁷ Sie äußert sich in einer unerschütterlichen Überzeugung von der Richtigkeit des eigenen Tuns. Dadurch kommt das Fremde nur als immer schon gedeutetes Fremdes und mögliche Bedarfe von Schülern/innen mit Migrationshintergrund nicht in den Blick. „Das Erfolgreiche an unserer Schule ist, dass sie integrativ läuft.“ (ebd.). Eltern mit Migrationshintergrund haben nach Einschätzung der Lehrerin zwar sprachliche Defizite und Barrieren, jedoch keinen besonderen Informationsbedarf. Die Schüler/innen, die in der Sekundarstufe II scheitern, sind nach den Aussagen der Lehrerin häufig solche mit Migrationshintergrund:

⁴⁷ Varela 2007 spricht von enttäuschungsfesten Erwartungsstrukturen

„Wir haben ihnen das Gleiche angeboten. Der familiäre Bund ist sehr eng. Er ist sehr auf Machen ausgelegt, die Strukturen zu Hause. Von der Schule her haben sie alle Inputs.“ (ebd.)

Für das Scheitern werden (angenommene) familiäre Praktiken wie das Türkische als Familiensprache, die religiöse Prägung und die fehlende Einübung in abstraktes Denken verantwortlich gemacht. Familie und Schule werden als duale Welten vorgestellt:

„Wir bereiten Kinder auf einen freien Arbeitsmarkt vor und nicht darauf, eine traditionelle Rolle innerhalb der Familie einzunehmen. Hier lernen sie Emanzipation und Aufklärung und dann stehen sie da und werden verheiratet.“ (ebd.)

3.2.2 Typ „Vorwurf: Desinteresse“

Im Deutungs- und Argumentationsmuster dieses Typs wird das Fremde als anders und widerständig erfahren, das sich nicht in vertraute Abläufe einfügt:

„Man kann auf vieles nicht mehr zurückgreifen, auf Selbstverständlichkeiten, wie man einen Wandertag macht, Klassenfahrten, was man von zu Hause mitbringt, Sportunterricht, Umgangsformen, die Art, miteinander zu kommunizieren, Respekt gegenüber Frauen. Es sind nicht alles Vorurteile, es gibt einfach Unterschiede.“ (Realschullehrerin)

Mit den unterschiedlichen Wertvorstellungen müsse allerdings umgegangen werden, so die Lehrerin. Trotz dieser Einstellung und obwohl die Lehrer/innen individualisierte Formen der Ansprache wie Hausbesuche und Einzelberatung praktizieren, herrscht ein defizitäres Elternbild vor. Das Verhalten der Eltern wird als undiszipliniert, uninteressiert und unstrukturiert gedeutet. Die Interviewpartnerin ist der Meinung, dass die Schule den Eltern mit Migrationshintergrund genügend Angebote macht.⁴⁸ Diese werden aber nicht angenommen. Sie sieht die Veränderungs-

notwendigkeit daher nicht auf Seiten der Schule, sondern der Eltern:

„Es ist nicht so, dass man etwas anderes machen müsste. Wie knackt man solche Vorstellungen im Kopf? Ich habe kein Rezept.“ (ebd.)

Im Interview thematisiert sie immer wieder das fehlende Engagement der Eltern, das die Grenze ihrer Möglichkeiten und Motivation markiert:

*„Aber Aufklärungsarbeit, da wird genug geleistet. Man kann niemanden aufklären, der sich nicht aufklären lassen will. Irgendwo ist auch Ende.“
... „Da muss auch von der Gegenseite was kommen. Es gibt so viel, wo man sich informieren könnte, so viele Infozentren, Beratungsstellen. Wenn man will, kann man sich überall aufklären lassen. Wenn ich die Eltern gleich mit unterrichten muss, nee, da hört das auf.“ (ebd.)*

Im Gegensatz zur Argumentation des Typs „Kulturschicksal“ nimmt der Argumentationstyp „Vorwurf: Desinteresse“ keine Zuschreibungen vor, sondern arbeitet mit der Unterstellung von Einstellungen. Die vermuteten Einstellungen finden als generalisierte Verhaltensinterpretation in unterschiedlichen Bereichen Anwendung. So überträgt die Lehrerin das Bild der unmotivierten Eltern auf den Bereich Entschuldigung des Kindes im Krankheitsfall, wodurch es eine Erweiterung in Richtung Strukturlosigkeit erfährt:

„Wir haben noch andere Regeln: dass morgens die Eltern anrufen, wenn das Kind nicht in die Schule kommt. Das schaffen viele auch nicht. Wie sollen sie es dann schaffen, in eine Einrichtung zu gehen? Das ist nicht nur eine Frage des Wissens, sondern des Tuns.“ (ebd.)

Die Eltern werden, induziert durch die wiederholte Verwendung des Verbs „nicht schaffen“, als strukturlose oder unstrukturierte Personen gefasst.

48 Tatsächlich macht die Realschule, an der die Lehrerin tätig ist, einige zielgruppenspezifische Angebote. Im Interview erwähnt sie Informationsnachmittage der Schule für Eltern zur Berufsorientierung, Elternbeteiligung an Besuchen des Berufsinformationszentrums und einen themenspezifischen zusätzlichen Elternabend.

I 3.2.3 Typ „Nicht-Annahme“

Im Denk- und Argumentationsmuster dieses Typs, für das ein Realschullehrer beispielgebend ist, bildet nicht der Migrationshintergrund, sondern die soziale Schicht die Folie für Defizitbeschreibungen: Sozial schwächer gestellte Eltern, mit oder ohne Migrationshintergrund, haben gegenüber ihren Kindern kein Verantwortungsgefühl, kümmern sich nicht gut um sie, interessieren sich nicht für die Schule und nehmen zu den Lehrkräften keinen Kontakt auf. Die Erfahrungen von Erfolg oder Misserfolg vergangener Anstrengungen, mit Eltern in Kontakt zu kommen und sie zu informieren, sind für das weitere Engagement ausschlaggebend. Wenn es nicht gelungen ist, die Eltern zu aktivieren⁴⁹, ziehen sich ehemals engagierte Lehrer und Lehrerinnen auf ihr Kerngeschäft zurück:

„Also ich persönlich gehe damit (gemeint sind Informationsdefizite der Eltern) eigentlich relativ resignativ um. Ich persönlich glaube, dass wir ziemlich überfordert wären, die Eltern umzuerziehen. Das schaffen wir einfach nicht. Und darum denke ich, dass wir uns auf die Schüler konzentrieren.“ (Realschullehrer)

Umgekehrt führen gelungene Kontaktversuche, die aus der Gemeinschaftsschule unseres Samples berichtet werden, zur Beibehaltung und Intensivierung der Elternzusammenarbeit durch die Schule und zu dem Wunsch, für deren Organisation mehr Zeit zur Verfügung gestellt zu bekommen. Auch persönliche Voraussetzungen und Vorlieben der Lehrkräfte sind für die Aufnahme zusätzlicher Gespräche und Fördermaßnahmen bestimmend. Ein Lehrer führt mit Blick auf seine Kollegen/innen aus:

„Hausbesuche werden von vielen Lehrern nicht gerne gemacht. Da sind Hemmschwellen, da sind Ängste.“ (ebd.)¹

¹ Das Unterlassen von Hausbesuchen ist nicht nur eine Frage von Hemmschwellen sondern auch von knappen Zeitressourcen. Eine Realschullehrerin ergänzt, dass Hausbesuche die Zusammenarbeit mit den Eltern befördern, dafür aber oftmals nicht die nötige Zeit in Form von Verfügungsstunden bereit gestellt wird.

⁴⁹ Lehrer/innen berichten enttäuscht über die fehlende Teilnahme an schulischen Veranstaltungen, fehlendes Interesse an der Übernahme von Ämtern wie Elternvertreter/ in, keine eigenständige Nachfrage nach Informationen (die Eltern wollen nicht mehr wissen), ständige Verletzung von Regeln wie zu spät kommen des Kindes, Eltern informieren die Schule morgens nicht über das Fehlen des Kindes, Kind kommt in die Schule, ohne gefrühstückt zu haben u.a.

I 3.2.4 Typ „Hilfebedürftigkeit“

Das Denk- und Argumentationsmuster dieses Typs zeichnet sich durch ständiges Hinterfragen des eigenen Vorgehens und das Bemühen aus, es noch passender auf die Zielgruppe auszurichten: „Eltern brauchen mehr Ermutigung.“ Eine Gesamtschullehrerin, die für diesen Typ steht, geht von einer grundlegenden Unwissenheit von Eltern mit Migrationshintergrund aus und kommt zu dem Ergebnis, dass man als Lehrer/in mehr tun und unternehmen müsse:

„Nicht nur einen Brief schreiben und denken, es ist doch ihre Pflicht, sie werden schon kommen, sondern öfters anrufen, die Kommunikationskanäle offen halten. Das ist jedem selbst überlassen, wie er das gestaltet. Ich lasse mich schon mal für eine ganze Stunde auf eine Diskussion ein“ (ebd.)

Eltern sollten über das, was für deutsche Eltern selbstverständlich ist, aufgeklärt werden, um handlungsfähig zu werden. Aufklärungsbedarf sieht sie in Bezug auf Pflichten der Eltern (die Kinder bei den Hausaufgaben unterstützen, Zeit und Raum für Hausaufgaben sicher stellen) und die Regeln der deutschen Schule (was sind Entschuldigungsgründe im Sinne des Schulgesetzes, was sind keine usw.): „Wenn die Eltern wüssten, was sie machen sollten, hätten sie es schon gemacht“. Eine solche Aufklärung ist im Rahmen eines persönlichen, auf die Situation des jeweiligen Kindes bezogenen Gespräches möglich:

„Damit sie darauf kommen, muss man ihnen öfters sagen, das und das läuft schief. ... Wenn sie wissen, was schief läuft, können sie ihre Hilflosigkeit, ihre Defizite erkennen. Man müsste ihnen einen Kurs geben: wie kann ich mein Kind praktisch unterstützen?“ (ebd.)

Eine Grundschullehrerin, auf die dieser Typ ebenfalls passt, erklärt, warum Eltern es nötig haben, dass Schule auf sie zukommt und aufklärend tätig wird:

„Die Eltern brauchen einen eigenen Blick, um Forderungen stellen zu können. Das Fenster muss dafür offen sein. Bei unseren Eltern sind die Fenster zu. Sie wissen gar nicht, was Schule für sie tun kann, selbst wenn man sie fragt. Interessierte Eltern kommen zum Dialog. Unsere Elternseminare sind solche Fensteröffner zur Schule“ (Grundschullehrerin)

Stereotype und Generalisierungen finden sich sehr ausgeprägt im Denk- und Argumentationsmuster vom Typ „Kulturschicksal/Gleichbehandlung“ und in der resignativen Variante von Typ „Nicht-Annahme“. Am wenigsten kommen sie im Argumentationsmuster von Typ „Hilfebefürhtigkeit“ vor. Typ „Vorwurf: Desinteresse“ geht von vorhandenen, aber nicht genutzten Informationen aus, und lastet dies den Eltern an. Die Eltern werden in den Ausführungen größtenteils als „sich-anpassen-Müssende“ und „Umzuerziehende“ thematisiert.

3.3. Erfahrungen und Erwartungen von Eltern an eine Zusammenarbeit mit Schule

I 3.3.1 Drei zentrale Erwartungen: Schulerfolg, Persönlichkeitsstärkung, Schadensbegrenzung

Die im folgenden dargestellten Sichtweisen und Erfahrungen von Eltern mit Schule belegen das Vorkommen einer Praxis der „stillen Partnerschaft“⁵⁰ ebenso wie Anstrengungen von Lehrerinnen und Lehrern, die Förderung der Kinder und Jugendlichen als gemeinsame Aufgabe von Schule und Eltern zu gestalten. Ebenfalls wird deutlich, dass den Eltern als Voraussetzung für das Gelingen solch einer Lern- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern die Verstetigung des Kontaktes durch Nutzung informeller Kommunikations- und Informationsanlässe wichtig ist.

Die folgende Darstellung fasst die Einstellungen und Erwartungen der befragten Eltern thematisch zusammen. Um hieraus weiterreichende valide Schlussfolgerungen zu ziehen, bedarf es umfassenderer Befragungen. Vor allem die Frage, was manche Eltern(-Gruppen) sich aus dem schulischen Geschehen weitgehend bis vollständig zurück-

ziehen lässt, bleibt weitgehend unbeantwortet (schuldistanzierte Eltern konnten auch wir mit unserer Befragung nicht erreichen).

Die Erwartungen, die Eltern an Schule richten, variieren nicht, wie man meinen könnte zwischen den Schultypen, sondern gelten im Kern schultypübergreifend. Grundsätzlich erwarten Eltern eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen zur Verbesserung der schulischen Leistungen, der Stärkung der Persönlichkeit des Kindes und der Schadensbegrenzung.

Individuelle (Lern-)Beratung zur Verbesserung der schulischen Leistungen

Viele Eltern wünschen hinsichtlich der Stärken und Schwächen ihres Kindes und der Inhalte einer gezielten häuslichen Lernunterstützung eine individuelle Beratung durch die Lehrkräfte:

„Manche Lehrer haben einen individuellen Blick und schlagen den Kindern vor, was sie noch machen können.“ (Mutter eines Gymnasialschülers)

Der Vater eines Grundschülers suchte das Gespräch mit dem Mathematiklehrer, weil er wissen wollte, wie sein Sohn seine Leistungen verbessern konnte. Der Sohn verstärkte seine mündliche Mitarbeit und erreichte eine Eins. Die befragten Eltern sind durchgehend der Meinung, dass Eltern und Lehrer/innen im Sinne einer Sicherung des Schulerfolgs ihrer Kinder einen guten Kontakt haben sollten. Eine Beratung solle nicht erst bei aufgetretenen Schwierigkeiten, bei drohendem Leistungsabfall, Konfliktsituationen mit Mitschülern/innen oder möglichen Disziplinarstrafen einsetzen. Die Mutter einer Grundschülerin beschreibt, dass rein problembezogene Kontakte und Mitteilungen über Defizite und Versäumnisse kontraproduktiv seien. Als positives Beispiel führt sie die Grundschule ihrer Tochter an, an der Eltern regelmäßig über allgemeine Veranstaltungen und Aktivitäten an der Schule und in den jeweiligen Klassen informiert werden und ihre Beteiligung als Eltern nachgefragt wird. Dadurch werde Schule für die Eltern zu einem neutralen Bezugspunkt.

⁵⁰ Eickenbusch 2006. Er stellt der Praxis der „stillen Partnerschaft“, die auf einem gegenseitigen distanzierten Einvernehmen beruht, den aktiven Dialog gegenüber.

Dem gegenüber sehen viele Lehrer/innen die Informations- und Kommunikationspflicht der Schule gegenüber den Eltern dann als erfüllt an, wenn sie schriftliche Mitteilungen – oft über die Schüler/innen – an die Eltern weitergeben und im übrigen die vorgegebenen Anlässe zum Kontakt mit Eltern – Sprechtag, Elternabende – bedienen. Eine Beratungspflicht sehen sie erst beim Auftreten von Schwierigkeiten und Konflikten.

Stärkung der Persönlichkeit des Kindes

Eltern möchten, dass ihre Kinder und sie als Eltern von den Lehrer/innen angenommen und ernst genommen werden. Sie halten eine unterstützende, liebevolle Beziehung zwischen Lehrer/in und ihrem Kind für eine wichtige Voraussetzung für dessen Bildungserfolg:

„Es braucht die Liebe zwischen Lehrer und Schüler, die gute Beziehung. Vertrauen, Lieben, dann wirkt das auf seinen Erfolg.“ (Mutter eines Gymnasiasten)

Demnach bedingen Schulleistung und Wertschätzung einander: „Wenn die Schüler spüren, dass die Lehrer sie nicht mögen, wird die Leistung schlecht“ (ebd.). Der/die Lehrer/in wird hier von den Müttern als Quasi-Elternteil konstruiert, um den Kindern eine Hilfestellung im Schulalltag zu geben. Das, was die Mutter zu Hause ist, ist die Lehrerin in der Schule. Das Kind habe dem Lehrer mit Respekt zu begegnen und sich ihm gegenüber ordentlich zu benehmen. Die Strenge des Lehrers und seine Anforderungen erfahren in seiner guten Absicht ihre Begründung:

„Der Lehrer ist fast so wie ein Elternteil, der will euer Gutes, der verdient Respekt. Zu Hause bin ich für euch verantwortlich, in der Schule der Lehrer. Mein Sohn erzählt mir, dass die Lehrer streng sind, dass sie viele Hausaufgaben aufgeben. Ich sage ihm, dass der Lehrer das Beste für ihn will, dass es sein muss“ (Mutter zweier Hauptschüler)

Eine andere Interviewpartnerin sieht eine Verbindung zwischen dem Eindruck von Eltern, dass ihr Kind richtig wahrgenommen wird, und dem Vertrauen von Eltern in die Schule:

„Wenn Kinder richtig wahrgenommen werden, mit ihren Fähigkeiten und Fertigkeiten, dann verlieren die Eltern auch ihre Berührungängste.“ (Mutter eines Gymnasiasten)

Teilweise beziehen sich die Erwartungen von Eltern an die Unterstützung und empathisches Verhalten der Lehrer/innen darüber hinaus auf das gesamte Elternhaus. Sie wünschen, dass sich die Lehrkräfte für die Lebenssituation und das familiäre Umfeld ihrer Schüler/innen interessieren und darauf individuell eingehen:

„Ein schlechter Lehrer sagt: Ich lehre! Ich habe einen Lehrauftrag. Aber ein guter Lehrer kümmert sich um alles. Auch um das ganze Familienumfeld, das ganze soziale Umfeld... Die Eltern sollten mit all ihren Bedenken, Gefühlen etc. so angenommen werden. Wir sollten denen nicht sagen: Das ist so richtig, so machen Sie das. Nein. Für jede Familie gibt es andere, richtige oder falsche Sachen. Man muss erst mal die Eltern dort annehmen und abholen, wo sie sind. Und dann weiter schauen, weiter arbeiten.“ (Mutter eines Gymnasiasten)

Eine Lehrerin kennt das Interesse der Eltern an Rückmeldungen zum eigenen Kind:

„Das größte Interesse besteht dann, wenn es in Einzelgesprächen um das konkrete Kind geht, das ganze Gedöns drumherum interessiert sie nicht. Hauptsache es läuft, soll möglichst gut laufen.... Wesentlich ist unmittelbarer, individueller Kontakt.“ (Realschullehrerin)

In den Interviews wurde aber von keiner Regelpraxis berichtet, die man als individuelle Lernberatung bezeichnen könnte.

Schadensbegrenzung

Beispiele aus den Interviews belegen, dass eine zeitnahe und dichte Kommunikation mit dem Elternhaus ein Absinken der Schulleistungen und Schulabstinenz wirksam verhindern kann. Schulen, die dieses Mittel nutzen, machen nicht nur die Erfahrung, dass die Probleme für

Schüler und Schule in Grenzen gehalten werden, sondern auch, dass ihr Vorgehen einen positiven Effekt auf die Leistungsbereitschaft der Schüler/innen und das Engagement der Eltern hat. Lehrer/innen sollten, wie es eine unserer Interviewpartnerinnen ausdrückt:

„mit diesen Menschen 1:1 Kontakt haben und sie begleiten. Diese ganzen Ansätze dagegen, was die Eltern sollen, wozu sie alles verpflichtet sind usw., das finde ich puren Aktionismus. Das bringt nichts.“ (Mutter eines Gymnasiasten und einer Fachoberschulabsolventin)

Eine Mutter berichtet davon, dass sie aufgrund einer Verhaltensauffälligkeit ihres Sohnes die Unterstützung der Lehrer/innen gesucht habe. Sie war darauf angewiesen, dass die Lehrer/innen ihre Entscheidung, kein Ritalin zu verabreichen, mittragen:

„Mit Hilfe der Lehrer, sie haben ihn gerettet, dass er diese Medizin nicht kriegt. Weißt du, wenn beide zusammenarbeiten, das Haus und die Lehrer, wenn ein Kind ein Problem hat, dann ist es für das Kind das Beste.“ (Mutter eines Hauptschülers)

Eine andere Mutter berichtet, dass sich die Lehrer/innen bei den Eltern melden, wenn das Kind nicht im Unterricht war:

„Die Eltern sollten doch wissen, wo ihr Kind war und es nicht erst beim Zeugnis merken, auf dem die Fehltag vermerkt sind.“ (Mutter einer Gesamtschülerin)

Eltern möchten von der Schule frühzeitig über unerledigte Hausaufgaben informiert werden. Schule soll informieren, bevor es Probleme gibt und nicht erst, „wenn es knallt“ (Elternvertreter einer Grundschule). Die Eltern möchten erzieherisch-korrigierend eingreifen können und ein Absinken der Schulleistungen verhindern. Dafür sind sie auf Informationen der Schule angewiesen. Denn solange sie nicht über Schiefgaben in Kenntnis gesetzt werden, gehen sie davon aus, dass alles in Ordnung ist.

„Ich bekam einen Anruf von der Deutschlehrerin, dass mein Sohn zum wiederholten Male seine Hausaufgaben nicht gezeigt hat. ... Ich hätte mir gewünscht, dass die Lehrerin schon beim ersten Mal angerufen hätte. Dann hätte ich meinen Sohn jeden Tag kontrolliert. So dachte ich, dass alles okay ist und hatte Vertrauen in meinen Sohn.“ (Mutter eines Gymnasiasten)

Neben den Erwartungen der Eltern, die sich auf den schulischen Anteil an der Ausgestaltung einer Erziehungspartnerschaft beziehen, betreffen andere die Einstellungsebene. Als Stellvertreter für viele Eltern betont der Vorsitzende eines arabischen Vereins, dass es Eltern wichtig ist, von Lehrern/innen und der Schulleitung ernst genommen zu werden. Sie wünschen ein respektvolles und freundliches Auftreten. Eine Mutter aus unserem Sample hebt die Bedeutung der Öffnung von Schule als Ort der Begegnung hervor, indem sie auf soziale Erfahrungen und Freundschaften verweist, die sie durch die Teilnahme an einem Gesprächskreis⁵¹ erlebt hat:

„Da kommen andere Frauen, fragen, was dein Kind macht, wie es sich verhält. Meistens wird über Kinder gesprochen. Es geht auch darum, was die Kinder mit den schulischen Leistungen machen können.“ (Mutter eines Hauptschülers)

Einige Lehrer/innen aus unserem Sample berichten darüber, dass sie im Sinne einer solchen präventiven Kommunikation engen Kontakt mit den Eltern herstellen und halten, wenn das Kind Verhaltensauffälligkeiten zeigt.

Lehrerin 1:

„Die Eltern sind relativ schnell informiert über gewisse Vorfälle oder eine gewisse Anzahl von Verspätungen. Und ich glaube schon, dass die Kinder das merken, dass da eine Vernetzung stattfindet. Wenn das nicht der Fall wäre, wäre wahrscheinlich der Anteil der Probleme hier im Haus noch viel größer.“ (Lehrer einer Gemeinschaftsschule)

Lehrerin 2:

⁵¹ Die Befragte nimmt hier auf das „Elternfrühstück“, eine Initiative der oben im Abschnitt 2.3.2 beschriebenen „gemeinwesenorientierten Elternarbeit“ Bezug.

„Ich hatte einen Schüler, der immer so auf der Kippe zur kriminellen Karriere stand. Und es war völlig klar, dass ich sofort die Mutter angerufen habe, wenn der nicht in der Schule war. Und das über Jahre hinweg. Das wurde dann auch wieder gewürdigt, also, vom Elternhaus. Wenn die merken, man ist da interessiert und das Kind steht im Mittelpunkt, dann beteiligen sie sich auch ganz anders.“ (Lehrer einer Gemeinschaftsschule)

3.3.2 Probleme der Eltern mit der Schule: Diskriminierungserfahrungen

Einige befragte Eltern berichten von Diskriminierungserfahrungen⁵² ihrer Kinder im Kontext von Schule. Unterrichtsbeiträge wurden überhört, Vorurteile explizit ausgedrückt, ein Kind wurde fälschlicherweise des Diebstahls verdächtigt, wofür keine Entschuldigung erfolgte. Neben konkreten Erlebnissen thematisieren Eltern atmosphärische Eindrücke und Empfindungen: Sie fühlen sich auf Elternabenden mit dem Vorurteil konfrontiert, primitiv zu sein. Gegenüber den Kindern bestehe das Vorurteil, dass sie nicht lernmotiviert seien. Eine Interviewpartnerin arbeitet als Erzieherin in einem Schulhort und kennt die aufgeführten Vorurteile aus dem Kollegium. Eine andere Interviewpartnerin hat den Eindruck, dass ihre Kinder als Bürger zweiter Klasse behandelt werden, obwohl sie in Deutschland geboren sind und sich zu Hause fühlen: „Zweite-Klasse-Behandlung kriegen sie mit“ (Mutter eines Gymnasiasten, S.2). Der Vertreter eines arabischen Elternvereins fasst seine Erfahrungen mit den Eltern zusammen:

„Ich muss auch sagen, viele Eltern sprechen ja auch Deutsch, aber trotzdem, sie beteiligen sich nicht, weil sie sich auch von den Schulen, ja, ausgeschlossen fühlen.“ (Vertreter einer arabischen Vätergruppe)

Eltern beklagen eine zu stark defizitorientierte Thematisierung ihrer Kinder und ihrer eigenen Person. Im Fokus stünden zu oft Sprach-, schulische und angebliche Erzie-

hungsdefizite. Eine Interviewpartnerin führt aus, dass sie Eltern verstehen könne,

„die in den Oberschulen nicht mehr zu den Elternversammlungen erscheinen, weil sie in den Grundschulen so derartig demotiviert worden sind, was ihre Kinder alles nicht können, was die Eltern alles nicht geschafft haben bei ihren Kindern. Sie müssen dies machen, Sie müssen das machen. Wenn das so weiter geht mit Ihrem Kind... Ja...Warum soll ich da noch zu einem Elternabend gehen, um mir anhören zu müssen, wie schlecht ich meine Kinder erzogen habe, wie schlecht mein Kind in der Schule ist, wie schlecht es Deutsch kann.“ (Mutter eines Gymnasiasten und einer Fachoberschülerin)

Andere Eltern mit Migrationshintergrund fühlen sich schlicht nicht wahrgenommen:

„Die, die teilnehmen wollen, sind da, aber man wird nicht wahrgenommen. Du bist einfach da, du bist Arbeiterkind. Das hängt von der Schule ab. Da wird man nur als Arbeiter gesehen. Und mit Bildung hast du nichts zu tun. Da muss man zuerst kämpfen und zeigen: Ich habe ein Kind hier. Und ich bin nicht nur Arbeiter, ich habe auch etwas im Kopf“ (Aktiver aus einem türkischen Elternverein)

Solche – oder auch so verarbeitete Erfahrungen von Eltern zeigen: Offensichtlich ist es an den Schulen noch zu wenig gelungen, Eltern mit Migrationshintergrund in das Schulleben einzubeziehen, sie als Wissende anzusprechen und zu beteiligen. Viele Eltern fühlen sich zu wenig wertgeschätzt, ihre Andersartigkeit ist Anlass für Kritik und Unverständnis. Die Aussage der Migrationsvertreterin an einer Schule aus unserem Sample unterstützt die Wahrnehmung der Eltern. Sie berichtet im Interview von einem Gespräch mit der Schulleitung, in dem sie gewisse Interpretationsgewohnheiten bewusst zu machen versuchte:

⁵²Verbreitung und Wirkung struktureller Diskriminierungen im Schulalltag und am Ausbildungs- und Arbeitsmarkt und darüber hinaus sind in Deutschland erst in groben Umrissen erforscht. Hier besteht weiter großer Forschungsbedarf.

„Ich wollte, dass die Schulleitung darüber nachdenkt, ob es eine Atmosphäre in der Schule gibt, die Schüler mehr als Belastung, als defizitär zu empfinden. Es sollen nicht immer nur die Defizite gesehen werden.“ (Gesamtschullehrerin)

„Es war keine Frage für die Eltern, aus ihren Kindern sollte etwas werden. Sie sollten nicht so wie sie werden, also Putzfrauen oder Hilfsarbeiter. Aus denen sollte etwas Gutes werden.“ (Mutter eines Gymnasiasten und einer Fachoberschülerin)

Integrationshemmnis ethnisch homogene Klassen

Unzufriedenheit herrscht bei vielen Eltern auch mit der oftmals nahezu homogen migrantischen Zusammensetzung der Klassen. Eine Überzahl von Schülern/innen mit türkischem Migrationshintergrund führe zur Verwendung des Türkischen als Umgangssprache und zu einem aggressiven Klima in der Klasse. Sie sind besorgt um die sprachlichen Fortschritte ihrer Kinder, den Kontakt zur Mehrheitsgesellschaft und das Gelingen von Integration, wenn deutsche Familien mit Erreichen des Schuleintrittsalters der Kinder aus den Quartieren mit einem hohen Anteil von Migranten/innen an den Bewohnern/innen fortzögen.⁵³

Schulen mit hohen Anteilen von Schülern/innen nicht-deutscher Herkunftssprache sind in der Tat ein Faktor, den aufstiegsorientierte Migrantenfamilien aus der neuen Mittelschicht meiden und mit den Schulen schließlich die Stadtteile.

3.3.3 Wissen über Erwartungen von Schule

Wissen, aber nicht tun: Schuldistanz von Eltern mit Migrationshintergrund

Alle von uns befragten Eltern wollen, dass ihre Kinder eine gute Bildung bekommen und sind bereit, sich dafür einzusetzen: „Ich muss beachten, dass mein Sohn sein Bestes gibt. Das berufliche Ziel für meinen Sohn ist das Oberste“ (Mutter eines Gymnasiasten). Eine Mutter aus unserem Sample hat viele Jahre ein überbetriebliches Ausbildungsprojekt für Mädchen mit Migrationshintergrund geleitet und kennt die Einstellungen der Eltern:

Trotz der geäußerten Bildungsaspirationen beteiligen sich Eltern mit Migrationshintergrund in vielen Fällen nicht am Klassen- und Schulleben: Sie besuchen selten Informationsveranstaltungen, Klassenelternversammlungen, allenfalls Elternsprechtage und bekleiden in nur geringer Anzahl ein Amt in den Schulgremien. Diese Abstinenz wird als Schuldistanz gefasst. Eltern wie Lehrer/innen halten dafür über alle Schularten hinweg ähnliche Gründe für ursächlich.

Eltern vermuten⁵⁴ Sprachprobleme, Scham, eigene Probleme „sie haben das eigene Leben nicht im Griff“ und eine fehlende Heranführung durch die Lehrer/innen als Ursache für diese Distanz. Dass dies an fehlender Kenntnis der impliziten Erwartungen der Schule oder an Unkenntnis der Strukturen des Schul- und Bildungssystems in Deutschland liegen könnte, wird nur von Lehrkräften angeführt.

Ein Vater vietnamesischer Herkunft berichtet, dass sich seine Bekannten nicht trauten, am Elternabend teilzunehmen, weil sie der Diskussion nicht folgen könnten. Sprachliche Restriktionen können auch die Ursache dafür sein, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund nicht als Elternvertreter/in zur Wahl stellen:

„Das braucht viel, viel... auch Sprache. Ich kann das nicht machen. Wenn es außer mir niemanden mehr gäbe, dann könnte ich das machen. Aber wenn es andere Leute gibt, die sind besser als ich, dann nicht.“ (Mutter eines Haupt- und eines Realschülers, seit 19 Jahren in Deutschland)

Ähnlich beschreibt eine andere Interviewpartnerin ihre Beobachtungen:

⁵³Dies führt bekanntermaßen dazu, dass die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache unter sich bleiben und eine Integration auf Basis geteilter Alltagserfahrungen mit muttersprachlich deutschen Kindern nicht stattfinden kann.

⁵⁴Zu diesem Thema finden sich im Sample kaum Selbstaussagen. Es sind zum einen die Haltungen und Einstellungen von anderen Eltern, auf die sich unsere Interviewpartner beziehen, um ihre Einschätzung zu begründen und zum anderen Interpretationen der Interviewpartner. Drastischer formuliert es ein anderer Lehrer:

„Es gibt viele Eltern, die etwas unsicher und schüchtern sind, und deshalb bleiben sie einfach weg. Weil sie sich bestimmte Sachen einfach nicht zutrauen. ... Das ist irgendwie bei den Migranten besonders. Wenn es irgendwie ein Vorurteil gibt, wenn es ein bisschen danach aussieht – dann ziehen sie sich sofort zurück, fühlen sich nicht angenommen, nicht wahrgenommen... Das sind die Ängste, Berührungsängste, und dann bleiben sie gleich weg. Oder ziehen sich zurück.“ (Mutter eines Gymnasiasten)

Sprachliche Beschränkungen und ihre Auswirkungen in der Kommunikationssituation nehmen auch die Lehrkräfte wahr. Eine Gesamtschullehrerin beschreibt die Angst und Scham mancher Eltern, weil schlechte Sprachkenntnisse sie dumm erscheinen ließen:

„Man macht einen dummen Eindruck, wenn man sich nicht ausdrücken kann. Es ist jetzt nicht so, dass sie nicht reflektieren. Sie können die Reflexion nicht überbringen. Sie kommen nicht so intelligent rüber, wie sie eigentlich sind.“ (Gesamtschullehrerin)

Drastischer formuliert es ein anderer Lehrer:

„Und die Eltern sind ja auf dem gleichen Level wie ihr Kinder oder noch drunter, weil sie ja noch nicht einmal die Sprache können. Und daher ist es auch eine große Hemmschwelle für die Eltern, überhaupt bei uns den Mund aufzumachen.“ (Realschullehrer)

3.3.4 Zwei Diskurse über Eltern

Die Interviewpartner/innen, Lehrkräfte wie Eltern, führen über das Problem der Schuldistanz von Migranteneltern zwei grundverschiedene Diskurse. Der eine betont das Unwissen, das mit der nichtdeutschen Herkunft verbunden ist⁵⁵, der andere argumentiert milieutheoretisch und macht eine bestimmte Teilgruppe von Eltern als Problemgruppe aus. Es sind auch Mischformen aus Argumenten beider Diskurse möglich.

Diskurs 1: Die Unwissenden

Als Ursache für fehlendes Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund führen Lehrkräfte die These von der mangelnden Kenntnis der impliziten Erwartungen der deutschen Schule an. Vergleiche zwischen dem deutschen und den Bildungssystemen der Herkunftsländer, vor allem dem türkischen, kreisen daher um Fragen der Verantwortlichkeit für den Schulerfolg des Kindes. Lehrkräfte betonen, dass es Eltern in der Türkei angesichts eines als autoritärer staatlicher Institution zivilgesellschaftlich-demokratischer Gestaltung nicht zugänglichen Schulsystems fremd ist, sich in schulische Belange einzubringen oder einzumischen. Daraus leiten viele der Eltern mit türkischem Hintergrund ab, dass sie die Kinder in der Schule abgeben und die Verantwortung für den Schulerfolg der Kinder an die Schule delegieren:

„Also, im Moment sehe ich es so, dass die Eltern sich erst in letzter Minute kümmern. Wenn es wirklich darum geht, dass ihr Kind in einem Viertel Jahr die Schule verlässt und sie einen Schulplatz suchen müssen, weil ihr Kind keinen Ausbildungsplatz hat. Da sehen sie ihre Verantwortung wieder. Aber alles, was davor läuft, ist Sache der Schule, des Arbeitsamtes und der Hilfsorganisationen, die wir hier haben.“ (Gemeinschaftsschullehrerinnen)

Einen erklärenden Duktus haben Aussagen von Interviewpartnern/innen, die selbst einen Migrationshintergrund haben. So die Aussage einer Lehrerin, die selbst aus der Türkei stammt:

„Deutsche Kinder haben den Vorteil, dass die Eltern wissen, dass etwas von ihnen verlangt wird. Das wissen die Eltern nichtdeutscher Herkunft gar nicht, sie haben vollstes Vertrauen, naiv, wie sie sind, dass die Schule alles richten wird. Solange sie nicht informiert werden, denken sie, alles ist gut.“ (Gesamtschullehrerin)

Ein Elternlotse bestätigt dies:

⁵⁵ Leyendecker 2008 verweist auf eine noch aktuelle Untersuchung über türkischstämmige Eltern von Grundschulkindern, die zeigt, dass weniger als ein Drittel dieser Eltern eigene Schulerfahrungen in Deutschland gemacht hat. Der Großteil der Eltern gehört mithin der ersten Zuwanderergeneration an.

„Sie kommen von einer anderen Gesellschaft, wo es so was (gemeint sind Rechte und Pflichten der Eltern) nicht gibt. Also, die können nicht zaubern und herkommen und an einem Tag wissen, wie es hier in der Gesellschaft läuft. Es wird von ihnen erwartet, dass sie sich so verhalten wie jemand, der hier schon immer lebt.“ (Vertreter einer arabischen Vätergruppe)

Auch dafür, dass Eltern an Informationsveranstaltungen teilnehmen, fühlen sich Lehrer/innen in der Verantwortung bzw. in die Verantwortung genommen. Sie beschreiben ihre Erfahrung, dass Eltern erinnert und persönlich auf bevorstehende Veranstaltungen hingewiesen werden müssen:

„Es gibt da nicht wie bei uns so eine Struktur mit Kalender. Die vergessen tatsächlich so einiges. Aber wenn man einen Tag vorher anruft, ist die Wahrscheinlichkeit, dass sie kommen werden, größer.“ (Gemeinschaftsschullehrerinnen)

Über den Stellenwert von Grundregeln und -anforderungen, die für den Schulerfolg wichtig sind, wie Pünktlichkeit, Frühstück, ausreichend Schlaf, Vollständigkeit der Materialien, die Bedeutung eines emotionalen Rückhaltes des Kindes durch Ermutigung, Bestätigung, Stärkung der Leistungsbereitschaft, Fehlertoleranz u.a. herrscht bei den Eltern mit Migrationshintergrund aus Sicht vieler Lehrer/innen Unkenntnis.⁵⁶

„Alle Eltern wollen, dass ihre Kinder aufs Gymnasium gehen. Es muss klar gemacht werden, dass dies ein Weg ist, der begleitet werden muss, der Ermutigung und Grenzziehung braucht.“ (Grundschullehrerin)

Sie können es nicht wissen,

„weil sie im Ausland zur Schule gegangen sind. Das merkt man. Sie wissen nicht, dass zu Hause viel gelernt werden muss, dass sie gucken müssen, ob die Tasche gepackt ist, diese ganzen Sekundärtugenden.“ (Gesamtschullehrerin)

Es gibt aber einen Bereich, über den es einiges Wissen gibt. Das ist der Bereich Hausaufgaben. In Bezug auf Hilfestellungen bei der Erledigung der Hausaufgaben und beim häuslichen Nacharbeiten des Unterrichtsstoffes machen die befragten Eltern über alle Schultypen hinweg die Begrenztheit der eigenen Möglichkeiten zum Thema. Sie sind sich aber dessen und auch des von Schule an sie gestellten Anspruchs bewusst, die Hausaufgaben zu beaufsichtigen und zu kontrollieren. Ein gar nicht so geringer Anteil greift deshalb auf bezahlten Nachhilfeunterricht oder auch von Jugendhilfe- und Stadtteilprojekten bereitgestellte, meist gruppenförmig organisierte Hausaufgabenbetreuung zurück.

Diskurs 2: Die sozial Schwächeren als Problemgruppe

Alle Lehrer/innen und Eltern betonen, dass es sich um eine bestimmte Gruppe von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund handelt, mit denen sie die genannten Probleme verbinden. Doch wie beschreiben die von uns befragten Eltern und Lehrkräfte das Verhalten dieser Gruppe?

Eltern räumen ein, die Gründe für die Schuldistanz anderer Eltern nicht zu kennen. Sie interpretieren es als ein „sich nicht um seine Kinder kümmern“, Zeitmangel, Angst, „religiösen Verpflichtungen mehr Bedeutung geben“ („Religion steht über dem Elternabend“) oder Motivationsmangel (Mutter einer Gesamtschülerin). Ein Vertreter eines arabischen Elternvereins, spricht von einem ganz kleinen Teil, der nicht interessiert sei (Vätergruppe), eine andere Interviewpartnerin hält von den unengagierten Eltern Abstand und kennt daher ihre Motive nicht, vermutet aber, dass Scham und Hilflosigkeit ursächlich sind (Mutter eines Gymnasiasten); ebenso die Mutter eines Gymnasiasten, die Schüchternheit und Berührungängste für ursächlich hält. Auch sie schätzt diese Gruppe der an Schule nicht Interessierten mit 3% als klein ein. Lehrkräfte haben ein sozialtheoretisches und ein auf die Kultur abhebendes Erklärungsmodell:

⁵⁶ Hier scheint eine vorschnelle Koppelung von Unkenntnis über die genannten Sekundärtugenden und Migrationshintergrund zu erfolgen. Die genannten Probleme sind nicht migrationsspezifisch, sondern sie treten auch bei Familien ohne Migrationshintergrund auf. Es gibt auch Aussagen von Eltern mit Migrationshintergrund, die gerade die Sekundärtugenden in Deutschland als unterbewertet sehen und eine gewisse Strenge vermissen.

„Die Probleme (gemeint sind Probleme mit Pünktlichkeit) haben wir eben nicht bei türkischen Schülern, sondern bei türkischen Schülern aus sozial schwachen Familien.“ (Realschullehrer)

Die Erfahrungen aus dem türkischen Schulsystem führten dazu, dass die demokratische Grundstruktur der deutschen Schule nicht verstanden und genutzt werde (Realschullehrer). Dieser Lehrer nimmt die Gruppe derjenigen, die „aus einigermaßen sozial gut gestellten Schichten kommen“ (ebd.) aus der Problemgruppe heraus. Sie gehörte nicht dazu, weil sie leichter und eher Kontakt aufnehmen würde. Eine Grundschullehrerin, die das Verhalten ebenfalls als „Schichtproblem, kein Problem des kulturellen Hintergrundes“ deutet, führt an ihrer Schule Elternseminare durch, mit denen sie „die, die den Faden finden sollen“, erreichen möchte. Sie will im Umgang mit der Zielgruppe klare Regeln aufgestellt wissen: „Bevor wir fördern, fordern.“ (Grundschullehrerin). Die beiden Gemeinschaftschullehrerinnen deuten das Verhalten zunächst mit unterschiedlichen Erfahrungen von Schule: „Das ist nicht deren kulturelles System, dass sie so aktiv in die Schule kommen.“ Auch hier werden die „oberen Bildungsschichten“ (ebd.) aus der Begründung herausgenommen: Im weiteren Verlauf des Interviews stellen die beiden Lehrerinnen einen Vergleich zwischen dem Engagement von arabischen und türkischen Eltern an. Sie kommen zu dem Ergebnis, dass „sie nur mutmaßen können. Wir haben die Eltern dahingehend noch nicht befragt.“ und dass „man das auch nicht so über einen Kamm scheren kann, dass die türkischen Eltern interessierter sind als die arabischen.“ (ebd.).

Die dargestellten Meinungen von Eltern und Lehrern/innen unterscheiden also drei Gruppen von Eltern:

- I die aus der „ethnischen-kulturellen Nische“ herausgewachsenen, gut ausgebildeten transnational Mobilen
- I die in vieler Hinsicht als mit mangelndem Wissen ausgestattet charakterisierten einkommensschwachen Eltern
- I und ein breites Mittelfeld, über das sich kaum Aussagen finden, das aber die Mehrheit der Eltern ausmachen dürfte.

Dieses Bild macht darauf aufmerksam, dass sich die Wahrnehmungen und „Theorien“ aller Beteiligten auf kleine Gruppen an den extremen Enden der möglichen Verhaltensmuster konzentrieren. Über die große Mitte ist zu wenig bekannt, sie und ihre Einstellungen und Haltungen werden zu wenig in den Blick genommen – ein Defizit, das auch die Feldarbeit für diese Expertise nicht beheben konnte.

I 3.3.5 Elternbeteiligung an der Berufsorientierung

Viele Eltern mit Migrationshintergrund sind aufgrund fehlender Detailinformationen oftmals nicht bis unzureichend in der Lage, ihre Kinder über Bildungswege und die dafür notwendigen schulischen Abschlüsse zu informieren. Trotzdem sind sie nach übereinstimmenden Forschungsbefunden für ihre Kinder wichtige Ansprechpartner/innen für deren Überlegungen zur Berufswahl. Hier sind nach unserer Empirie allerdings Einschränkungen zu machen.

So erfuhren wir in einem Fall von einem Jugendlichen, dass er seine Eltern gar nicht erst in seine Berufswahlüberlegungen einbezieht, weil er in ihnen ein inkompetentes Gegenüber sieht (s.u.). Andererseits können Eltern, wenn sie nicht in die Berufswahlüberlegungen einbezogen werden, zum Hindernis im Entscheidungsprozess werden. Darauf weist eine Interviewpartnerin hin, die Eltern durch Informationsveranstaltungen in die Berufsorientierung einbezogen wissen will:

„Wenn die Eltern andere Ziele als ihre Kinder haben, sind das getrennte Ziele. Wenn sie unterschiedliche Ziele haben, gibt es Konflikte.“ (Mutter eines Gymnasiasten und einer Fachoberschüler)

Die herausgehobene Rolle der Eltern für ihre Kinder ist durch ein differenziertes „Systemwissen“ über Bildungswege und Berufslaufbahnen in Deutschland nicht gedeckt. Die Kinder sind in ihrer Suche nach Informationen über Berufe und in der Berufsorientierung größtenteils sich selbst überlassen:

„Mein Sohn ist sehr selbstständig. Die Kinder müssen selbstständig sein, ich kann nicht so viel für sie tun. Mein Sohn sagt immer: 'Ich mach das schon, Mama.'“ (Mutter eines Realschülers der 9. Klasse)

Die Befragte berichtet von einer Veranstaltung der Schule, an der sie teilgenommen, aber wenig verstanden habe. Die Klärung offener Fragen wird daher innerfamiliär zu lösen versucht. Den Kindern wird aufgrund unzulänglicher Kenntnisse der Eltern eine Kompetenz zugeschrieben, über die sie ohne Unterstützung in Wirklichkeit nicht verfügen können. Eine Interviewpartnerin sagt über ihren Sohn, der die 8. Klasse eines Gymnasiums besucht:

„Er weiß, was er machen möchte und wie die Wege sind. Vorbilder sind Verwandte und Bekannte, die studieren oder arbeiten.“ (Mutter eines Gymnasiasten)

Zwei Mütter aus unserem Sample wissen nicht einmal, welche Schule ihre Kinder besuchen und welche Abschlüsse sie anstreben. Während des Interviews wird der ältere Sohn angerufen, weil die Mutter die Interviewfrage nach dem vom jüngeren Sohn angestrebten Abschluss nicht beantworten kann:

„Aber ehrlich, ich weiß es nicht genau. Wenn er (der ältere Sohn) wach ist, kannst du mit ihm reden.“ (Mutter eines Real- und eines Gesamtschulschülers)

Der Sohn beantwortet die Frage und gibt an, dass er mit seinen Eltern nicht über seine beruflichen Pläne sprechen würde, weil diese davon nichts verstünden (s.o.). Die Bildungs- und Berufsplanung war nur im Gespräch zwischen Lehrern/innen und Schülern/innen Thema. Die Interviewpartnerin räumt ein, sich mit Ausbildungsmöglichkeiten nicht auszukennen: „Ich warte, bis mir meine Kinder erklären, dass sie das so machen wollen.“ (ebd.). Nach Aussage auch anderer befragter Eltern sind das Internet, Berater/innen des Berufsinformationszentrums und Tipps von Verwandten und Freunden/innen, die von den Kindern am meisten genutzten Informationsquellen.

An einem Beispiel aus unserem Sample werden im Folgenden die Überlegungen im Rahmen von Berufsorientierung nachgezeichnet, um einen Einblick in das planvolle und zum Teil systematisch informationsgestützte Vorgehen von Mutter und Tochter zu geben. Die Tochter hat nach der Grundschule mit einer Realschulempfehlung auf eine Gesamtschule in Kreuzberg gewechselt, auf der sie zur Zeit

die 10. Klasse besucht. Die Entscheidung für diese Schule erfolgte informiert und bewusst. Mutter und Tochter hatten sich 10 Schulen angesehen. Die Empfehlung einer Bekannten und der eigene Eindruck am Tag der Offenen Tür der jetzt besuchten Schule führten schließlich zur getroffenen Schulwahl. Die Leistungen der Tochter wurden besser, inzwischen ist sie fast Klassenbeste. Sie ist sehr leistungsmotiviert: Als sie hörte, dass das Abitur einer (Kreuzberger) Gesamtschule weniger wert ist als eines, das an einem Gymnasium abgelegt wurde, recherchierte sie im Internet nach Gymnasien im Bezirk Pankow und bestimmte eines, auf das sie nach dem Mittlerer Schulabschluss (MSA) wechseln möchte. Ihr Berufswunsch, der von der Mutter ausdrücklich gestützt wird, ist Staatsanwältin. Dafür hat die Mutter folgende Gründe: Erstens möchte sie nicht, dass ihre Tochter mit den guten Noten eine duale Ausbildung macht: „Warum soll sie eine Ausbildung machen, wenn sie fast Klassenbeste ist?“ (Mutter einer Schülerin einer Gesamtschule), zum anderen geht sie davon aus, dass man nach einem Studium doppelt so viel Geld verdient wie nach einer Ausbildung.

Ein Praktikum der Tochter in einem Rechtsanwalts- und Notarbüro wurde mit 15 Punkten bewertet. Der am Schuljahresende bevorstehende MSA ist mit Prüfungsangst verbunden und auch der beabsichtigte Wechsel auf das Gymnasium von Angst begleitet:

„Sie hat eine Vorangst beim Gymnasium, weil das schwieriger ist, sie kann sich nicht vorstellen, was auf sie zukommt.“ (ebd.)

Von zu Hause bekommt sie durch die Finanzierung von Nachhilfeunterricht Unterstützung. In die biografische Erzählung ist die Schilderung einer Informationsveranstaltung in der Klasse der Tochter mit einer Berufsberaterin des Berufsinformationszentrums der Arbeitsagentur (BIZ) eingebettet. Die Beraterin hat ihrer Tochter, wie auch den anderen Schülern/innen empfohlen, (zuerst) eine Ausbildung zu machen. Die Mutter kritisiert, dass die Empfehlungen nicht auf den Einzelfall bezogen waren: „Es ist schon eine gute Information, aber nicht für alle Kinder.“. Das Beispiel zeigt:

- I Wie notwendig ausführliche und vor allem auf den Einzelfall bezogene Informationen sind. In unserem Beispiel ist es das Wissen um den geringeren Status des Abiturs von der im Moment besuchten Schulart, die ein zielgerichtetes Handeln, die Suche nach einer Alternative nach sich zog.
- I Dass die Empfehlungen des BIZ eine hohe Bedeutung für Schüler/innen haben und insbesondere dann, wenn eigene Wünsche und Empfehlungen nicht kongruent sind, zur Verwirrung führen können. „Sie kann die Kinder nicht durcheinander bringen.“ (ebd.)
- I Dass bei guten Noten⁵⁷ ein Studium einer Ausbildung vorgezogen wird⁵⁸. Dies gibt einen Hinweis darauf, dass eine duale Ausbildung ein geringes Prestige besitzt und nur für die „schlechten“ Schüler/innen in Frage kommt: „Die Frau (gemeint ist die Beraterin des BIZ) muss erst mal gucken, ob die Kinder gut oder schlecht sind.“ (ebd.)

Dass Eltern für ihre Kinder das Erreichen des Abiturs wünschen, ist angesichts der Tatsache, dass für viele Berufsausbildungen das Abitur inzwischen eine Zugangsvoraussetzung darstellt, weder unrealistisch, noch ein Merkmal nur von Eltern mit Migrationshintergrund. Allerdings werden die befragten Lehrkräfte gerade die Orientierung von Eltern mit Migrationshintergrund, wie im Folgenden gezeigt wird, häufig als „fixe Vorstellung“ und kritisieren die Enge der in Betracht gezogenen Möglichkeiten. Auf diese Einstellung führen sie es zurück, dass viele Berufsangebotsangebote, die seitens der Schule gemacht werden, als irrelevant für die eigenen Kinder eingeschätzt und dementsprechend zu wenig angenommen werden.

Außerdem unterstellen Lehrer/innen oft, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund keinerlei Wissen über den Aufbau und den Stellenwert des dualen Systems der Berufsausbildung in Deutschland hätten. Das verstärke die ohnehin häufig stark ausgeprägte Abwehr und Abwertung von praktisch-handwerklichen oder technisch-industriellen

⁵⁷ Zweifel, ob der Wechsel auf ein mit seinen Schnellläuferklassen besonders leistungsorientiertes Gymnasium mit einem Notendurchschnitt von an der Gesamtschule 2,1, erfolgreich sein wird, sind nicht unangebracht. Es müsste über den Unterschied der Leistungserwartung zum Erreichen einer guten Note in Gymnasium und Gesamtschule aufgeklärt werden.

⁵⁸ Was allerdings unabhängig vom kulturellen Hintergrund geschieht.

Berufsausbildungen.⁵⁹ Mehrfach berichten Lehrer/innen aus unserem Sample davon, dass Schüler/innen vor allem mit türkischem Migrationshintergrund die Empfehlungen und Ergebnisse der in der Schule angebotenen Berufsorientierung deshalb nicht annähmen, weil eine duale Ausbildung für die Schüler/innen und ihre Eltern nicht in Frage komme.

Teils werde der Sinn von Veranstaltungen z.B. zur Berufsorientierung in Kooperation mit einem außerschulischen Projekt (Beispiel *Komm auf Tour* für Schüler/innen des 8. Schuljahrs) von Eltern nicht verstanden, selbst wenn die Ankündigung in der Muttersprache erfolge. Veranstaltungsformat und vor allem der für das eigene Kind enthaltene Zweck einer Veranstaltung müssten nachvollzogen werden können, um die Teilnahme zu erreichen. Allerdings ist auch hier zu vermuten, dass fehlende grundlegende Informationen über den Stellenwert der Berufsorientierung im Berufs- und Bildungssystem mit dazu führen, dass solche Veranstaltungen nicht wahrgenommen werden.

Die befragten Lehrer/innen gehen übereinstimmend davon aus, dass viele Eltern mit Migrationshintergrund die Bildungsvoraussetzungen für Studienberufe und die bis dahin in der Schule zu leistende Arbeit nicht realistisch einschätzen können.⁶⁰ Es komme zu einer Diskrepanz zwischen dem Leistungsvermögen des Kindes und den Berufsvorstellungen der Eltern:

Lehrer: „Ich muss mal sagen, die Eltern unterschätzen oft, was Bildung eigentlich heißt. Viele Eltern wünschen sich, dass ihr Sohn oder ihre Tochter Abitur macht, und das steht in keinem Verhältnis zu dem, was das Kind wirklich vermag. Viele Eltern haben gar keinen Einblick, was ihre Kinder hier lernen müssen,

⁵⁹ Diese in der Debatte um „falsche“ Sichtweisen von Migranteltern oft hervorgehobene Abwehr gegen handwerkliche oder generell „Blaumann“-Berufe, erscheint aber in einem anderen Licht, wenn das weitere Schrumpfen des industriellen Beschäftigungssektors in Rechnung gestellt wird und das Wachstum des Dienstleistungssektors, in dessen höherwertigen Beschäftigungsfeldern Migranten/innen nach wie vor weit unterrepräsentiert sind. Auf diese Felder führen häufig nicht duale Ausbildungen, sondern solche im vollzeitschulischen Strang der Berufsausbildung – oder es gibt noch keine regulierten Ausbildungswege.

⁶⁰ Allerdings sind auch solche Aussagen mit Blick auf eine neue Studie aus dem Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung und aus dem Deutschen Institut für Wirtschaftsforschung Berlins kritisch zu hinterfragen. Laut dieser Studie besuchen 30% der Kinder nicht die ihren Leistungen angemessene Schulform. Die Ursache liegt sowohl bei den Entscheidungen der Eltern als auch der Lehrer, wobei hier nicht der tatsächliche Leistungsstand des Kindes, sondern der Bildungshintergrund der Eltern immer wieder für die Entscheidungen ausschlaggebend ist. Vgl. Uhlig/Solga/Schupp 2009

was man hier leisten muss und was man am Gymnasium leisten muss, um das Abitur zu schaffen. Sondern sie wünschen sich einfach: Ja, mein Sohn soll mal studieren z.B. Und das steht manchmal in krassem Missverhältnis zu dem, was dieser Junge leisten kann“.

Interviewer: „Wie gehen Sie damit um, als Klassenlehrer z.B.?“

Lehrer: „Aufklärend. Es gibt ja jedes Jahr eine bestimmte Menge Jugendliche, die den Übergang an die gymnasiale Oberstufe schaffen. Und wenn man den Eltern sagt, wie viel das sind, sagen wir mal 4-5 von 25, 26 Schülern, dann ist da ein großes Entsetzen. Weil sie die Hürde gar nicht wahrnehmen und auch nicht wahrnehmen wollen, die man überspringen muss, um das zu schaffen. Es gibt nur ein Ziel eigentlich. Und das heißt Abitur. Abitur, Abitur, Abitur! Und alle anderen Möglichkeiten, die es außerhalb des Abiturs gibt, die für unsere Schüler auch in Frage kämen, die werden erst eigentlich angenommen, so ganz kurz vor Schluss. Wenn man denn sieht, mit Abitur wird nichts, dann kommen erst die anderen Möglichkeiten in Betracht.“ (Realschullehrer)

Die Sichtweise dieses Realschullehrers wird von Lehrerinnen einer Gemeinschaftsschule geteilt:

„Aber teilweise muss man die Eltern auch bremsen, weil die Erwartungen an die Kids so hoch sind, die absolut unrealistisch sind. Da soll der Sohn Arzt werden oder Rechtsanwalt oder Pilot. Und die sitzen hier bei uns und kriegen kaum den MSA zustande. Und sollen aber einen Studienberuf ergreifen. Und da gibt es einfach auch einen Informationsmangel. Und da müssen wir dann auch widersprechen. Und das bringt die Schüler dann auch in ein Dilemma. Weil, die Eltern fordern etwas von ihnen. Und wir sagen, das kannst du gar nicht leisten. Da haben wir schon ein Problem mit.“ (Gemeinschaftsschullehrerinnen)

In einem Interview wird ein Praxisbeispiel dargestellt, wie eine Schule konstruktiv mit diesen doch oft unrealistisch überzogenen Berufswünschen der Eltern für ihre Kinder

umgehen möchte: Sie bietet Eltern Beratung an, wenn die Kinder zum Ende der Sekundarstufe I einen starken Leistungsabfall zeigen, der ein Scheitern in der Sekundarstufe II erwarten lässt. Dort werden andere Optionen vorgestellt: Die für den/die Schüler/in passender erscheinende Fortführung der Schullaufbahn im Bildungssystem und Möglichkeiten des Übergangs in andere Schulen. Die Beratung stößt aber, nach den Erfahrungen der Lehrer/innen dieser Schule, auf taube Ohren. Die Informationen werden von Eltern als Ablehnung und damit als Versuch gedeutet, türkische Schüler/innen los werden zu wollen. In der Konsequenz erfolgt eine Umorientierung erst, wenn „das Kind bereits in den Brunnen gefallen“ ist, und dann ist mancher Wechsel nicht mehr möglich, weil die Plätze z.B. an den Oberstufenzentren (OSZ) schon vergeben sind.

Einige der von uns interviewten Eltern bestätigen die Sichtweise der Lehrer/innen. Sie beschwerten sich über den von der Schule organisierten Besuch verschiedener Handwerksinnungen, weil ihr Kind kein Handwerk erlernen solle. Und über eine Berufsberaterin des BIZ, die einer Schülerin mit Berufswunsch Staatsanwältin, die Empfehlung gab, zunächst eine duale Ausbildung zu machen: „Es ist eine gute Information, aber nicht für alle Kinder. Sie hat gemerkt, dass wir Ausländer sind“ (Mutter einer Gesamtschülerin). Die Beratung kommt nicht an, weil sie als Ausgrenzungsversuch durch Angehörige der deutschen Mehrheitsgesellschaft gedeutet wird. Eine Gymnasiallehrerin berichtet von einem Elterngespräch, in dem sie den Wechsel auf ein Oberstufenzentrum (OSZ) empfiehlt:

„Die Informationen versuchen wir zu geben, aber es wird als Ablehnung aufgefasst. Da sagt mir der Vater im Rausgehen: ‚Und überhaupt ist das nur, weil wir Türken sind‘. Ich finde, das ist ein Totschlagargument. Wir geben uns so viel Mühe. Da würde ich mir wünschen, dass das nicht auf eine Schiene geschoben wird, sondern dass es ein pädagogisches Gespräch ist.“ (Gymnasiallehrerin)

Die Beispiele illustrieren, dass Informations- und Beratungsangebote ins Leere laufen, wenn sie nicht durch Vertrauen in das Wohlwollen der Schule bzw. der Lehrer/innen gestützt, sondern als Ausgrenzungsversuch missver-

standen werden. Wenn solche Kommunikationsstörungen vorliegen, kommt die Botschaft nicht auf der Inhaltsebene an, weil die Beziehungsebene klärungsbedürftig erscheint.

Wenn Beratung aber als Lernbegleitung angelegt wäre, die nicht erst am an sich schon „brenzligen“ Übergang Schule-Ausbildung/Beruf einsetzte, sondern früher, z.B. mit Beginn der Sekundarstufe I in der 7. Klasse, wäre schon ein Vertrauensverhältnis entstanden, was in jedem Fall die Gelingenswahrscheinlichkeit einer erfolgreichen Kommunikation erhöht. Auf der anderen Seite müssen die schulischen Akteure reflektieren, inwieweit Verhaltensweisen von ihnen als migrationspezifisch gedeutet werden, wo sie es nicht sind. Der Druck auf die Kinder, Abitur zu machen, besteht kulturunabhängig, wobei auch deutsche Kinder nicht immer die erforderlichen Voraussetzungen mitbringen.

Einengenden Vorgaben oder Verboten durch die Eltern in Bezug auf die Berufswahl ihrer Kinder, insbesondere der Töchter, sind wir in unseren Interviews nicht begegnet. Lediglich in einem Interview berichtet eine Lehrerin davon, dass die Tochter nicht studieren durfte, weil das Studium mit einem Fahrtweg verbunden gewesen wäre und davon, dass ein Sohn von seiner Familie nach dem Abitur so in Beschlag genommen wurde, dass an die Gestaltung eines eigenen Lebens nicht zu denken war. Stattdessen äußerten die befragten Mütter fast durchweg den Wunsch, ihre Kinder mögen einen Beruf finden, der zu ihnen passt bzw., bezogen auf Hauptschüler, hoffentlich überhaupt irgendeinen Ausbildungsplatz: „Ich sage ihr: Du musst dir einen Job aussuchen, den du wirklich magst.“ (Mutter einer Gesamtschülerin) „Für mich ist es wichtig, dass sie etwas machen, was sie gern machen.“ (Mutter zweier Hauptschüler).

3.3.6 Hindernisse für eine gelingende Elternkooperation: Die Bedeutung von Wertschätzung, Anerkennung und von interkultureller Sensibilität

Stärker als die individuell befragten Eltern sehen Befragte aus Migrantenselbstorganisation (MSO) Gründe für mangelnde Elternbeteiligung migrantischer Eltern bzw. für deren häufig beklagte Schuldistanz darin, dass diese sich nicht so wahrgenommen fühlten, wie sie dies wünschten.

„Dass die Lehrer und die Schulleitung sie ernst nehmen. Ganz praktisch sieht das so aus, dass man respektierend oder einfach ganz freundlich auftritt. Oder auch kooperierend, indem man nicht erst bei Konfliktfällen die Eltern einlädt, sondern VORHER. Also präventiv arbeiten. Manche Lehrer reagieren einfach zu spät.“ (Mitarbeiterin der türkischen MSO)

„Was brauchen sie? Eltern brauchen Verständnis! Für ihre Probleme ... Sie brauchen Unterstützung für ihre Kinder, sie bilden zu lassen ... Die Eltern haben wenig Informationen. Viele Eltern kommen und fragen natürlich, wie gehts weiter mit den Kindern. Und fragen, wie kann ich meinem Kind helfen ... Was brauchen sie noch? Anerkennung, seitens der Schule und Schulleitung, Lehrer. Ist klar, das vermisse ich. Darüber beklagen sich die Eltern.“ (Befragter aus der arabischen MSO)

Die befragten Aktiven aus Migrantenselbstorganisationen beklagen, dass von Schulseite häufig Erwartungen an Eltern gestellt würden, die im Ziel zwar sicher von den Eltern mitgetragen würden. Allerdings würden sie in Form von Forderungen gestellt, die von den Eltern als Diktat wahrgenommen würden. Dadurch fühlten sich Eltern nicht verstanden und nicht angesprochen.

„Die Eltern sollten mit all ihren Bedenken, Gefühlen etc. so angenommen werden. Wir sollten denen nicht sagen: Das ist so richtig, so machen Sie das. Nein. Für jede Familie gibt es andere, richtige oder falsche Sachen. Man muss erst mal die Eltern dort annehmen und abnehmen, wo sie sind. Und dann weiter schauen, weiter arbeiten ... Ich kann mir nicht 30 Eltern einladen und denen in einer halben Stunde erzählen, was sie zu tun haben, damit ihre Kinder erfolgreich sind. Und erwarten, jetzt werden sie funktionieren, jetzt habe ich entsprechende Knöpfe gedrückt. Das geht nicht.“ (Mitarbeiterin der türkischen MSO)

„Die Eltern werden regelrecht an diesen Abenden belehrt. Z.T. kann ich die Eltern richtig verstehen, die in den Oberschulen nicht mehr zu den Elternversammlungen erscheinen, weil sie schon in den Grund-

schulen so derartig demotiviert worden sind, was ihre Kinder alles NICHT können, was die Eltern alles NICHT geschafft haben bei ihren Kindern. Sie müssen dies machen, Sie müssen das machen. Wenn das so weiter geht mit Ihrem Kind ... Warum soll ich da noch zu einem Elternabend gehen, um mir anhören zu müssen, wie schlecht ich meine Kinder erzogen habe, wie schlecht mein Kind in der Schule ist, wie schlecht es Deutsch kann.“ (Mitarbeiterin der türkischen MSO)

Solche Beschreibungen münden in das Gesamturteil von Eltern mit Migrationshintergrund, dass es an vielen Schulen oft an der erforderlichen interkulturellen Sensibilität mangle und an der Bereitschaft (teilweise auch an den Ressourcen), Familien/Eltern mit Migrationshintergrund bspw. auch in ihren kulturellen Traditionen anzuerkennen. Oder, wie schon festgestellt, die familiären Hintergründe, die eine stärkere Elternaktivität an Schulen behinderten, würden von Schule ausgeblendet und statt dessen mit dem Vorwurf von Desinteresse erklärt. Dies sei eher auf eine Haltung der Lehrerschaft zurückzuführen. Und diese fehlende interkulturelle Sensibilität sei eine weitere Hemmschwelle für Eltern mit Migrationshintergrund, blockierte insbesondere die Kommunikation zwischen Schule und Eltern.

Auch die befragten Vertreter/innen von Projekten zur Elternbildung/Aktivierung bei Wohlfahrtsverbänden wünschen sich in Bezug auf das Problem der Schuldistanz vieler Eltern mit Migrationshintergrund eine Veränderung in Richtung auf eine Kultur der Anerkennung.

„Die Lösung liegt nicht in bestimmten Handlungskonzepten und einzelnen Maßnahmen oder Ansätzen, sondern die Haltung der Leute, die diese Systeme prägen, ist ausschlaggebend. Was strahlen die in ihrer Gesamtheit gegenüber den Leuten aus? Ich meine nicht einzelne Lehrer, super engagierte, sondern insgesamt. Vor allem: die Schulleitung. Der größte Teil ist nicht interkulturell sensibilisiert. Ist der auf einer Augenhöhe oder nicht? Wie trete ich jemandem gegenüber? Das bildet für mich die Basis, je länger ich in dem Bereich unterwegs bin. Einzelne sind engagiert, der größte Anteil der Leute aber nicht. Dass das mit der eigenen Einstellung zu den Leuten zu tun hat,

die mir gegenüber sitzen, lassen die an sich nicht heran. Aus Überforderung vielleicht.“ (Mitarbeiterin in Leitungsfunktion eines migrations- und stadtteilbezogenen Arbeitsbereichs bei einem Wohlfahrtsverband)

„Es geht um eine Anerkennungskultur der Eltern, darüber schaffe ich mir Zugänge zu Eltern, die nicht vor der Schultür stehen bleiben, wenn es mal um fachliche Gespräche geht: Wie kann ich mein Kind unterstützen? Dafür brauche ich Kulturmittler. Das muss programmatisch mit aufgenommen sein ... Wir brauchen angepasste Instrumente, die vor Ort gemeinsam ausgelotet und ausprobiert werden.“ (Mitarbeiterin in Leitungsfunktion eines weiteren Projektträgers bei einem Wohlfahrtsverband)

I 3.3.7 Erfolgsbedingungen für eine aktive Elternbeteiligung

Viele Lehrer/innen und als Elternsprecher/innen engagierte Eltern aus unserem Sample sehen eine Antwort auf das Problem der Schuldistanz im intensiven individuellen Kontakt mit Eltern:

„Man muss sich ja schon die Mühe machen, die Leute kennen zu lernen, wie sie ticken, was sie denken. Sie (die Lehrer/innen) sehen nur, die funktionieren nicht, sie kommen nicht. Ich habe angerufen und trotzdem kommt der Junge nicht. Dann können sie auch weniger beraten, wenn sie nicht wissen, wo es hakt.“ (Gesamtschullehrerin)

Der individuelle Kontakt mit Eltern wird empfohlen, um bei Problemen adäquat intervenieren zu können. Dies betont auch eine Elternsprecherin:

„Es sollte auf jeden Fall mehr Kommunikation stattfinden zwischen Eltern und Schule und nicht nur etwas von Eltern erwartet werden. Was ich in der Schule erlebe, ist, dass Eltern drei Mal pro Jahr zum Elternabend erwartet werden, wer erscheint, ist ein guter Elternteil, wer nicht erscheint, ist schon unten durch. Man sollte nicht darauf warten, dass sie zu den Elternabenden kommen, sondern von sich aus die Kommunikation mit dem Elternhaus suchen.“ (Mutter eines Gymnasiasten und einer Fachoberschülerin)

Die eben zitierte Gesamtschullehrerin fordert von ihren (deutschen) Kollegen/innen, ähnlich wie die Eltern, eine Auseinandersetzung mit den eigenen Vorurteilen und Offenheit und Neugier gegenüber den Herkunftskulturen der Eltern:

„Sie erwarten nichts von einem Türken zu lernen, was daran spannend sein könnte. Es ist die Unterschicht. Wenn es Amerikaner – oh wie cool – oder Franzosen – wie Gott in Frankreich wären, hätte man sofort Interesse.“ (ebd.)

Elternseminare, wie sie inzwischen an vielen Schulen angeboten werden (vgl. oben Abschnitt 2.3.8), tragen ebenfalls dazu bei, eine gemeinsame Sprache zu finden und Partizipation zu ermöglichen, indem dort ein Austausch über die der deutschen Schule zugrunde liegenden Werte und Normen stattfindet: „Die Elternseminare bauen eine stabile Brücke zwischen Elternhaus und Schule“ (Grundschullehrerin).

Einzelne Lehrer/innen empfehlen Erziehungsberatung, organisiert als eine Art von Selbsthilfegruppe und eine Intensivierung der Einzelberatung der Schüler/innen: „So einen Bedarf sehe ich, regelmäßige Elternrunde zum Austausch, wie Selbsthilfegruppe,“ und in der Schule müsse „Einzelberatung dringend ausgebaut werden. Das Individuelle treibt etwas voran.“ (Realschullehrerin). Sie macht deutlich, dass sie den Bedarf, Erziehungsfragen zu diskutieren, bei Eltern mit und ohne Migrationshintergrund sieht.

Auch der positive Effekt *aufsuchender Arbeit*, etwa in Form von extraschulischen Angeboten und Gesprächsangeboten im häuslichen Umfeld, wird betont. Zwei Lehrerinnen berichten von sehr guten Erfahrungen mit einem „0“. Elternabend vor Beginn der 7. Klasse und mit Hausbesuchen zu Beginn der Sekundarstufe I. Auf letztere bezogen führen sie aus:

„Das ist für mich nach wie vor der Schlüsselweg. Wo ich denke, da passiert ganz viel. Wir haben zumindest eine sehr gute Verbindung zu den Eltern dadurch. Und eine gute Grundlage, ohne dass es Konflikte gibt am Anfang. Und darauf können wir aufbauen. ... Eltern schätzen das total. Die sprechen uns immer noch darauf an und sagen dann, sie fanden das richtig toll, dass wir zu ihnen hinkommen.“ (Gemeinschaftsschullehrerinnen)

Eine andere Lehrerin betont die Wichtigkeit des frühen Beginns der Kooperation mit den Eltern. Schon die Grundschulen sollten darauf achten, dass die Wahrnehmung der Elternabende eingeübt werde. Darüber hinaus sollten die Angebote der Schule die Interessen der Eltern aufgreifen und aufklärend angelegt sein. Man dürfe jedoch keine schnelle Änderung erwarten, da Staat und Schule den Eltern in der Vergangenheit viele Verpflichtungen abgenommen hätten.

In einer anderen Schule wird in Kooperation mit einem türkischen Elternverein angestrebt, ein Elterncafé ins Leben zu rufen und damit auf ein Bedürfnis der Eltern zu reagieren:

„Wir versuchen, die Eltern auch auf positivem Wege an diese Schule hier zu adressieren. ... Es gibt auch ein gewisses Bedürfnis bei den Eltern, sich gegenseitig mal kennen zu lernen.“ (Realschullehrer)

Zwischenfazit

Die Beziehungen zwischen Schulen/Lehrer/innen und Eltern mit Migrationshintergrund stellen sich als in hohem Maße „störanfällig“, von Missverständnissen und enttäuschten, aber gar nie ausgesprochenen Erwartungen geprägt dar. Kooperation mit den Eltern muss deshalb immer zunächst einen Vertrauensvorrat anlegen, einen Grundstock an gemeinsamem „sozialem Kapital“ mit ihnen schaffen, um positive Wirkungen auf die Entwicklung der einzelnen Kinder und auf Schulklima und Schulkultur entfalten zu können. Die Anstrengungen dafür können aber auch von den Lehrern/innen nicht umstandslos erwartet werden. Sie sind von ähnlichen, nur spiegelverkehrten Missverständnissen und enttäuschten Erwartungen geprägt.

Die Empfehlung legt nah – und sie wird auch in der Liste der Handlungsempfehlungen dieser Expertise prominent sein –, den Schulen und Lehrerkollegien intensive Weiterbildung in interkultureller Kompetenz gleichsam zu verordnen. Das würde allerdings die Verantwortung für die Störungen in den Beziehungen zwischen Migranteneltern und Schulen zu einseitig bei den Lehrern/innen suchen. Es ist zunächst die Schule als Organisation, das Bildungswesen als Ganzes, die versäumt haben, sich auf die Realität der Einwanderung und einer hoch diversifizierten Schülerschaft einzustellen. Es steht an, dieses Versäumnis bei der Formulierung von *Grundlagen* für eine situationsangemessene Praxis nachzuholen. Dafür sind Prozesse der Organisationsentwicklung der richtige Ort. Solche Prozesse haben – ob in den Modellschulen des Programms *Pädagogische Schulentwicklung*, ob rund um die Entwicklung der Schulprogramme herum – inzwischen schon in allen Schulen stattgefunden. Sie haben den Aspekt der multikulturellen Vielfalt in der Schulrealität, aber nur in geringer Tiefenschärfe behandelt. Beim Thema Sprachförderung etwa, einem zentralen Aspekt bei der schulischen Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund, ist die Praxis noch weit von der Umsetzung der gut begründeten Konzeptionen entfernt, die etwa im Bund-Länder-Programm *FörMig* unter dem Titel „Durchgängige Sprachförderung“ und mit dem Slogan „Jede Unterrichtsstunde ist eine Deutschstunde“ ausformuliert sind.⁶¹

Anregungen für schulische Prozesse der Organisationsentwicklung rund um die Aufgaben der (nachholenden) interkulturellen Öffnung lassen sich – wie für praktische Schritte und Handlungsansätze der schulischen Kooperation mit Migranteneltern – aus Projekten und Arbeitsergebnissen beziehen, die in anderen Städten und Bundesländern bestehen bzw. vorliegen. Hier sei mit Bezug auf Organisationsentwicklungsprozesse auf das Memorandum „Diversität und Demokratie“ des Interkulturellen Arbeitskreises INKA, einer Fachgruppe innerhalb der bundesdeutschen Vereinigung der Lehrerfortbildnerinnen und -fortbildner (DVLFB) verwiesen.

Es ist in einer Veröffentlichung⁶² abgedruckt, die auch eine Reihe handfester Werkzeuge (und internationaler Beispiele) für die interkulturelle Qualitätsentwicklung von Schulen vorstellt, bis hin zu einer Checkliste für die Schulinspektion an sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Schulen⁶³. Anregungen für einen von parlamentarischen Gremien beschlossenen und dann systematisch als Prozess der Schulentwicklung vorangetriebenen Entwicklungssprung in Richtung auf interkulturelle Öffnung von Schulen liefert auch der im Kanton Zürich seit 1999 laufende Prozess *Qualität in multikulturellen Schulen*.⁶⁴ Entsprechende Planungen für Berlin könnten also auf konzeptionell fundierte Vorarbeiten in Berlin selbst und anderswo zurückgreifen.

I 3.4. Migrantenselbstorganisationen in der Kooperation Eltern-Schule: Ihre Rolle, ihre Potentiale und Grenzen

In Debatten rund um Integration wird seit Jahren den Migrantenselbstorganisationen eine zentrale Rolle bei der nachholenden und bei der Integration neu Zugewanderter zugeschrieben. Diese Perspektive greift auch der Nationale Integrationsplan auf.

Für das Thema dieser Expertise – Kooperation zwischen Migrantinnen und Migranten als Eltern und den Schulen – gibt es einen handfesten Bezugspunkt, der die Ausgangsthese von der durchschlagenden Wirkung von Elternengagement und Elternkooperation auf den Schulerfolg exemplarisch belegt: Das viel beschriebene Beispiel der spanischen Elternvereine.⁶⁵ Ihrer Organisationskraft und ihrem Engagement wird das im „ethnischen Herkunftsvergleich“ eindrucksvoll gute Abschneiden spanischer Zuwandererkinder bei den schulischen Leistungen und Abschlüssen zugeschrieben. Wenn es 2007 im Kontext der Selbstverpflichtungen zum Nationalen Integrationsplan zu einer gemeinsamen Erklärung der Kultusministerkonferenz und von Migrantenselbstorganisationen zum Thema „Aktive Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungseinrichtung-

⁶² Hartung/Piontek/Schoof-Wetzig 2008 u.a. mit dem Beitrag von Schanz; Brügel/Hartung und Yildiz (zur interkulturellen Elternarbeit)

⁶³ Schanz/Schoff-Wetzig

⁶⁴ Knapp dargestellt von Truniger 2008. Vgl. auch Roos/Bossard 2008

⁶⁵ Z.B. Hunger 2004; Thränhardt 2005. Eine ähnlich wichtige Rolle spielten die griechischen Gemeinden mit ihrem bildungspolitischen Engagement. Sie haben aber mit der Gründung griechischer Schulen (Gymnasien) in vielen Großstädten einen anderen Weg eingeschlagen als die spanischen Elternvereine, die die schulische Entwicklung ihrer Kinder in deutschen Regelschulen aktiv einforderten und begleiteten.

⁶¹ Die von BQN Berlin bereits 2005 in Auftrag gegebene und veröffentlichte Expertise zur schulischen Sprachförderung hat für damals eine sehr kritische Diagnose gestellt und die wesentlichen notwendigen Veränderungen als Handlungsempfehlungen aufbereitet. Aktueller: BLK-Programm FÖRMIG 2008.

gen im Sozialraum“ kam, dann stand dafür sicherlich auch die Leuchtkraft dieses historischen Good-Practice-Beispiels Pate. Der Text dieser gemeinsamen Erklärung beginnt so:

„Den Auftrag aus dem Nationalen Integrationsplan aufnehmend, stimmen die Kultusministerkonferenz und die Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund darin überein, dass der Zusammenarbeit von Eltern und Bildungseinrichtungen ein hoher Stellenwert zukommt. Die Verantwortung für die Gestaltung dieses Prozesses übernimmt die Schule. Die Verbände übernehmen für die Kultusministerinnen und Kultusminister eine wichtige Mittlerfunktion. Sie erleichtern die Kontaktpflege und unterstützen die Informationsarbeit der Bildungsverwaltungen aktiv.“

Diese Erklärung ist in der Verantwortung des damaligen Präsidenten der Kultusministerkonferenz, des Berliner Schulsenators Prof. Zöllner, verabschiedet worden. Im Fachbrief Nr. 3 des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg LISUM und der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung Berlin zur Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund ist sie abgedruckt. Sie wird dort von einem Appell an die Schulen flankiert, mit – zunächst – namentlich aufgezählten Migrantenverbänden zu kooperieren. In diesem Abschnitt werfen wir einen Blick auf Projekte, in denen Migrantenselbstorganisationen Eltern bei der Begleitung des Bildungswegs ihrer Kinder und Schulen beim Brückenschlag zu den als oft „schwer erreichbar“ geltenden Eltern mit Migrationshintergrund unterstützen. Wir fragen nach den Formen ihrer Arbeit und danach, wie sie deren Beitrag und Wirkungen zur Verbesserung der interkulturellen Elternkooperation von Schulen beurteilen.

Der folgende Abschnitt stützt sich neben selbst durchgeführten Befragungen auf Informationen aus Gesprächen mit Projektleitern/innen und Mitarbeitern/innen von türkischen, arabischen und russischsprachigen Migrantenselbstorganisationen, die vorzugsweise im Themenfeld Bildungs- und Schularbeit sowie Eltern(zusammen)arbeit angesiedelt sind, von Eltern(gruppen), Lehrern/innen und Projektträgern sowie auf die Auswertung von Recherchen rund um das Thema „Interkulturelle Elternkooperation an

Schulen“ und um Kooperationsnetzwerke von Schulen in ihren Stadtteilen, zumal mit den Quartiersmanagements und häufig realisierten Mikroprojekten unter dem Dach des Programms *Soziale Stadt* wie sie oben in den Abschnitten 2.3.4, 2.3.6 und 2.3.7 beschrieben sind.

I 3.4.1 Bestehende Kooperationen zwischen Migrantenselbstorganisationen und Schulen

Eine wachsende Zahl von Migrantenselbstorganisationen ist, z.B. mit Elternlotsenprojekten oder anderen Multiplikator/innenprogrammen, bereits in Kooperationsbeziehungen mit Schulen eingebunden. Sie – insbesondere die von uns befragten – sind aktiv dabei, diese Kooperationen und die Reichweite der Projekte weiter auszubauen und dafür schultypübergreifend zu werben. Anders als es die gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz mehr beschwört und verlangt als beschreibt, geht die Anbahnung dieser Kooperationen fast durchweg von den Migrantenselbstorganisationen aus. Eher selten nehmen Schulen von sich aus den Kontakt auf. Wenn, dann meist auf Initiative einzelner besonders engagierter Lehrer/innen.

Die Projekte, die von Migrantenselbstorganisationen im Zusammenhang mit Bildungs- und Schulfragen getragen werden, sind vielfältig. Sie reichen von Mütterkursen, aber auch Vätergruppen, Deutschkursen, Hausaufgabenbetreuung und ähnlichen Aktivitäten in Stadtteilprojekten bis weit in die konkrete soziale Arbeit z.B. mit Einzelberatungen hinein, unterstützen und ergänzen sie.

Seit einigen Jahren gehören dazu auch Projekte, die der Vermittlung zwischen Schule und Eltern dienen. Sie laufen unter Namen wie Schulmediatoren, Elternlotsen, Bildungsbotschafter etc. Ziel dieser Projekte ist es ganz allgemein, dass Migrantenselbstorganisationen zu einem verbesserten Austausch von Informationen und der Wissensvermittlung zwischen den Eltern selbst beitragen, aber auch zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus.

Migrantenselbstorganisationen beschäftigen aber auch selbst Sozialarbeiter, z.T. direkt an den Schulen, entwickeln Multiplikatorenprogramme und ähnliche Aktivitäten. Ziel ist die Aktivierung und Einbeziehung von Eltern, die als

tragenden Säule im Schulleben gestärkt werden und damit den Schulerfolg ihrer Kinder verbessern sollen. Aber es geht ihnen auch darum, die Interessen der Schüler/innen und Eltern mit Migrationshintergrund allgemein und die der jeweiligen Communities an den jeweiligen Schulen zu vertreten. Das Ziel, selbst zum Träger von Leistungen z.B. in der Schulsozialarbeit oder Elternbildung zu werden, steht dabei in einem gewissen Gegensatz zum integrationspolitischen Ziel und Auftrag der Migrantenselbstorganisationen, die Interessen der Zugewanderten gegenüber einer über weite Strecke (noch) keineswegs interkulturell geöffneten und sensiblen Landschaft politischer Gremien und Institutionen auch und gerade im Bildungssystem zu vertreten.

Einige Beispiele:

Eine der befragten Migrantenselbstorganisationen beschäftigt an einer Gesamtschule eine Sozialarbeiterin „aus den eigenen Reihen“ mit einer halben Stelle, die zielgruppenspezifisch für die Jugendlichen mit Migrationshintergrund vor allem mit intensiven Einzelberatungen an der Berufsorientierung arbeitet und dabei die Eltern in diesen Prozess einbezieht.

Ein anderer Projekttyp widmet sich über die direkte Arbeit an den Schulen hinausreichende, in der Qualifizierung und begleitenden Weiterbildung von Multiplikatoren/innen als Brückenpersonen zu eher schuldistanteren Eltern mit Migrationshintergrund. Dabei geht es auch darum, die Elternkooperation stärker zu professionalisieren, netzwerkbildend zu wirken, Erfahrungen zusammenzutragen, und sie dann für weitergehende Programme fortzuentwickeln.

Die Arbeit von Migrantenselbstorganisationen an den Schulen wird bisher in der Regel von Projekten getragen, die unterschiedliche, meist nur jährliche Vertragslaufzeiten haben. Sie werden auf sehr unterschiedlichen Förderwegen, häufig aber gerade nicht aus dem Bildungshaushalt, sondern über die Senatsverwaltung für Stadtentwicklung, aus ESF-Mitteln, aus bezirklichen Jugendhilfemitteln, aus Mitteln für den Öffentlichen Beschäftigungssektor oder im Rahmen des Berliner Integrationskonzepts oder bezirklicher Integrationsinitiativen finanziert.

Die Einschätzung über die Qualität der Zusammenarbeit mit den Schulen reichte in den Interviews mit den Vertretern/innen von Migrantenselbstorganisationen von „sehr gut“ mit dem Wunsch nach Fortführung aus den Schulen heraus bis hin zu skeptisch, uninteressiert oder überlastet. Die Interviews mit Lehrern/innen und Schulvertretern/innen bestätigen diese Beurteilung. Der Grad des Interesses oder Nichtinteresses an einer solchen Zusammenarbeit scheint dabei weniger schultypabhängig zu sein. Selbst der Druck der Realität durch einen sehr hohen Anteil an Schülern/innen mit Migrationshintergrund von annähernd 100% führt nicht wie von selbst zu einer Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen. Vielmehr scheint dafür eher die grundsätzliche Haltung von Lehrern/innen und Schulleitung zu einer denkbaren Kooperation ausschlaggebend. Eine solche Zusammenarbeit setzt voraus, dass die Migrantenselbstorganisationen als Partner „auf Augenhöhe“ anerkannt und gewürdigt werden, um eine neue Qualität in der Kooperation mit Migranteneltern zu erreichen.

Die eigene Arbeit mit dem Ziel, eine stärkere Einbeziehung von Eltern zu erreichen, wird von den Projektverantwortlichen in den Migrantenselbstorganisationen insgesamt als erfolgreich eingeschätzt. Man erlebe z.B., dass Eltern aktiver würden, wenn man sie z.B. durch Sprachmittlung im Kontakt und Austausch mit den Schulen über die schulischen Belange der Kinder und bei der Artikulierung von Wünschen an die Schulen aktiv unterstütze. Da die Projekte aber erst vergleichsweise kurze Zeit liefen, müsse noch eine längere Entwicklung abgewartet werden, um greifbare und nachweisbare Projekt-Ergebnisse und –Wirkungen zu erhalten. Eine spürbare Verbesserung im Kommunikationsklima zwischen Schulen, Lehrerkollegium und Migranteneltern schreiben sich die Projekte aber durchweg jetzt schon als Ertrag der eigenen Arbeit zu.

I 3.4.2 Migrantenselbstorganisationen als Schlüsselgruppe für den Zugang zu Eltern

Aufgaben als „Kulturmittler“

Übereinstimmend stellen Migrantenselbstorganisationen in der Eigensicht und ihre Partner/innen bei Projektträgern bzw. Wohlfahrtsverbänden fest, dass sie eine

konstruktiv gestaltende Rolle⁶⁶ als Mittler zwischen Schule und Eltern übernehmen. Ein Aspekt dieser Mittlerrolle besteht in der kulturellen Übersetzung, der Vermittlung zwischen kulturell unterschiedlich geprägten Erwartungshaltungen und Verhaltensweisen. Diese Funktion wird z.B. „Kulturmittler“ genannt, oder auch, wo das in Projekten als spezifischer Auftrag ausformuliert wurde, „Interkulturelle Mediation“ bzw. „Moderation“. Diese Rolle können Aktive aus den Migrantenselbstorganisationen oder von ihnen beschäftigte qualifizierte Laiinnen und Laien oder Sozialpädagogen/innen mit Migrationshintergrund wegen der mit der Zielgruppe oft gemeinsamen Muttersprache gut ausfüllen. Auch der gemeinsame Erfahrungs- und Herkunftshintergrund sowohl im Herkunftsland als auch bei der Integration in Deutschland verbindet Projektaktive und Eltern und schafft eine relative Nähe als Basis für eine Vertrauensbeziehung. Sie sprechen in doppelter Hinsicht eine gemeinsame Sprache und haben dadurch einen leichteren (niedrigschwelligen) Zugang.

Niedrigschwelligkeit

Migrantenselbstorganisationen haben in der Regel einen facettenreicheren Blick auf und Zugang zu ihrer Herkunftsgemeinschaft als andere in diesem Feld tätige Akteure, einschließlich der Schulen. Deren Zugang zu Eltern ist zunächst durch die eigenen Aufgaben bestimmt, für die sie sich von den Eltern Unterstützung erwarten. So berichten die von uns befragten Migrantenselbstorganisationen durchweg, dass sie trotz ihrer Ausrichtung auf Bildungs- und/ oder Elternthemen oft Aufgaben sozialarbeiterischer Einzelfallhilfe in den Familien mit übernehmen, d.h. mit Fragen und Problemen in den Familien konfrontiert werden, die weit über die auf Schul- und Bildungsfragen ausgerichtete Arbeit hinausgeht. Solche Grenzüberschreitungen in Richtung Lebenshilfe drängen sich im engen Kontakt mit den Familien auf, weil sie ihnen auf den Nägeln brennen. Oft sind es ja bedrückende materielle und familiäre Probleme, die Eltern daran hindern, sich aktiver in die Verbindung mit der Schule ihrer Kinder einzubringen.

„Unser Projekt war ja anfänglich dazu gedacht, kulturelle Vermittlung zwischen Elternhaus und Schule zu gewährleisten, aber auch zur Gewinnung von ehrenamtlichen Elternlotsen. Aber wir haben jetzt festgestellt, das können wir nicht umsetzen, diese Ziele sind unerreichbar. Und so haben wir inzwischen unsere Arbeitsweise geändert. Diese sieht inzwischen z.T. wie Einzelfallhilfe, Familienhilfe aus. Weil Eltern mit sehr vielen verschiedenen Anliegen an uns herantreten. Und vor allem wenn sie einen Muttersprachler vor sich haben, um das Ganze loszuwerden.“ (Mitarbeiterin einer türkischen MSO mit Elternlotsen-Projekt)

Migrantenselbstorganisationen als Kooperationspartner der Jugendhilfe

Mit einem solchen Arbeitsprofil geraten Migrantenselbstorganisationen als Partner ins Blickfeld der Jugendhilfe und ihrer Träger. Diese beginnen das Potenzial an Unterstützung zur Lösung und Bewältigung von Alltagsproblemen bei Familien mit Migrationshintergrund, das Migrantenselbstorganisationen als Ressourcen in sozialen Netzwerken bereitstellen, zu erkennen und durch ihre Einbindung in Kooperationsnetzwerke wie z.B. bezirkliche Jugendhilfeverbände zu nutzen, Jugendhilfe und Schule können, in Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen eingebunden, durch Zugang zu deren im breitesten Sinn interkulturellen Kompetenzen nur gewinnen. Dabei geht es nicht nur um Verhaltensprägungen durch die Herkunftskulturen, um Missverständnisse und Fallstricke, in die man im „naiv-unvorbereiteten“ Umgang mit Zugewanderten geraten kann, sondern auch um notwendiges Verständnis für die sozialen Lebensrealitäten vieler Familien mit Migrationshintergrund, die zu großen Teilen auf einem materiell deutlich niedrigeren Lebensniveau leben. Der Vertreter eines Wohlfahrtsverbands als Träger von Stadtteilprojekten schildert die Themen, die in der Vermittlungsleistung der Schul- und Eltern-Kooperationsprojekte eine Rolle spielen:

⁶⁶ Die Vertreterin einer der beiden befragten Projektträger/Wohlfahrtsverbände bezeichnete Migrantenselbstorganisationen sogar als „Schlüsselakteure“

„Sensibilität schaffen durch Wissensvermittlung. Es geht um politische Situationen in den Herkunftsländern, Aufenthaltsstatus, Schule in den Herkunftsländern. Es geht um Schichtzugehörigkeit. Es geht um Bildungshintergrund und um Traditionen und Werte. Es geht um Geschlecht! Welche Rolle spielt der Junge in der Familie, wie gehen Mütter mit den Jungen um? Deshalb die Vätergruppen, die haben eine hohe Bedeutung bekommen. Es geht um Hintergrund, um Situationsanalyse. Und immer wieder: Achtung, Respekt, Achtung und Anerkennung. ... Es wurde sensibel versucht, den Blick zu schärfen, wir müssen dieses Verständnis füreinander entwickeln und wenn ich aus einer anderen Kultur bin, habe ich hohe Defizite über kulturelle Vorverständnisse dieser Familien. Wir brauchen also Kulturmittler, die an diesen Punkten ansetzen können. Das ist für mich eine zentrale Aussage.“ (Vertreter eines Wohlfahrtsverbandes)

Vorbildcharakter

Neben dem niedrigschwelligen Zugang zur jeweiligen Community kann auch dem Vorbildcharakter des Engagements von Migrantenselbstorganisationen eine positive Ausstrahlungswirkung – auf Eltern, aber auch auf Schüler/innen – zugeschrieben werden. Die Institutionalisierung solchen Engagements in Projekten und Netzwerken stellt eine Form der Anerkennung von (migrantischen) Kompetenzen dar, die so auch bei den Schülern/innen (und den Eltern) registriert wird und zur Nachahmung animiert: Integrationswirkung durch Aktivierung.

„Da kommen wir zum Einsatz. Wenn diese Eltern merken, wir sind dabei und wir übersetzen etc. -das hat auch nicht nur mit Übersetzen zu tun, sondern auch mit Beratung, mit Erklärung etc. da kommen diese Eltern, und sind 100% und voll dabei. Und nehmen AKTIV teil. Also das bedeutet, sie beteiligen sich an allen Aktivitäten, an allen Meinungsäußerungen, an allen Diskussionen in der Schule, an allen Elternabenden, an allen Elternsprechstunden, das ist ja auch ganz wichtig. Deswegen sagte ich, wir sind überrascht auch über diese rege Teilnahme von arabischen Eltern, wo sie wissen, dass wir dabei sind.“ (Mediator einer arabischen MSO)

Die Motivation von Mitarbeitern/innen der Migrantenselbstorganisationen ist außerordentlich hoch. Sie speist sich zu einem hohen Anteil daraus, dass sie die Integrationshürden, denen die Angehörigen der eigenen Communities gegenüberstehen, großteils aus eigener Erfahrung kennen. Es ist ihnen ein Grundanliegen, anderen aus der eigenen Community durch Hilfe zur Selbsthilfe bei der Bewältigung ihrer Integrationshürden zur Seite zu stehen.

3.4.3 Vertreter/innen von Migrantenselbstorganisationen zum Verhältnis Schule-Eltern

Sprachprobleme als Ursache für Schuldistanz

Stärker als die individuell befragten Eltern betonen die Aktiven aus den Migrantenselbstorganisationen Sprachprobleme als Ursachen für die auch von ihnen als zentrales Problem in der Kooperation Schule-Eltern wahrgenommenen Schuldistanz vieler Migranteneltern (darunter vielen, die keineswegs als bildungsfern gelten können).

Was können Migrantenselbstorganisationen konkret zum Abbau solcher Ängste und Abwehrhaltungen tun?

An dieser Stelle sehen sich die Migrantenselbstorganisationen in der Regel als kompetente Mittler, die helfen können, eine Brücke zu bauen und auch Schwellenängste dieser Eltern überwinden zu helfen. Dies geschieht durch direkte Sprachmittlung, in den Beratungen der Schulen für die Eltern, in den Elternsprechstunden, aber auch bei Elternabenden, Übersetzung der Elternbriefe von Lehrern u.ä.

Schulfremde Gründe für die Schuldistanz von Migranteneltern

Die Schuldistanz kann bei einigen Gruppen von Migranten/innen aber auch Gründe haben, die fern der Schulsphäre liegen, die aber die Kräfte in den Familien derart absorbieren, dass eine intensivere Aktivität z.B. an den Schulen erschwert wird. So hat ein nicht unbedeutender Teil von Migranten/innen z.B. langanhaltende Aufenthaltsunsicher-

heiten zu bewältigen⁶⁷, die einen immer nur kurzfristigen Aufenthalt garantieren (z.B. sogenannte Kettenduldungen) und den Zugang zum Arbeits- und Ausbildungsmarkt immer wieder verstellen oder erschweren. In diesen Familien herrscht ein großes Unsicherheitsgefühl vor, für die gesamte Familie. Und dies beeinflusst häufig auch nicht zuletzt die Kinder so die Schulleistung, eine eingeschränkte Schulmotivation oder auch das Schulverhalten.

„Sie fühlen sich auch nicht sicher ... die meisten dieser Leute, die hier sind: Die Kinder sind hier geboren. Sie sind 10 Jahre lang hier, und kriegen nicht mal Aufenthalt für ein Jahr. Das muss man auch berücksichtigen: Dass die Eltern UNSICHER sind. Von heute auf morgen kommt die Polizei und sagt: Jetzt müssen sie nach Hause. Verstehen Sie? Das ist eine Angst, sie haben Angst einfach. Sie können nicht mal eine richtige Couch für zuhause kaufen, weil sie sagen: Aha, morgen kann ich schon weg sein, warum soll ich jetzt neue kaufen? DAS muss man wissen. Es ist wichtig, wichtig, für die Schule sogar. Wenn die Eltern sprechen über diese Probleme, dann denken die Kinder auch mit. Es ist nicht so, dass die Kinder das nicht mitkriegen. Und die sagen sich, warum soll ich? Ich bin doch irgendwann weg. Verstehen Sie? Diese Gedanken machen viel aus, in der Schule. Und darum haben wir auch viele Schüler, die jetzt unregelmäßig zur Schule gehen.“ (Vertreter der arabischen MSO)

Zu einer Reihe weiterer Themen decken sich die Wahrnehmungen und Erwartungen von Vertretern/innen aus den befragten Migrantenselbstorganisationen mit denjenigen individuell befragter Eltern: Das betrifft die generell auch von ihnen bestätigten hohen Bildungsaspirationen von Migranteneletern, mangelnde Informationen über das Bildungssystem und mögliche Bildungswege in Deutschland, Irritationen beim Thema Duale Ausbildung oder Abitur und die Bedeutung problembeladener Lebenslagen als Hemmnis für ein schulisches Engagement von Eltern.

⁶⁷ Dazu gehören neben den staatenlosen arabisch/palästinensischen Familien ohne Arbeitsmarktzugang u.a. nahezu alle Herkunftsgruppen, die als Flüchtlinge bzw. (bisher nicht anerkannte, sondern immer wieder geduldete) Asylbewerber nach Deutschland gekommen sind. Die soeben weiter verlängerte Bleiberechtsregelung hat für einen Teil dieser Gruppe Aufenthaltssicherheit hergestellt; inzwischen sind es schon wieder Zehntausende, die zu dieser Gruppe seit dem Stichtag 2001 neu hinzugekommen sind.

I 3.4.4 Das Thema Berufsorientierung in den Migrantenselbstorganisationen

Zum Thema Berufsorientierung sind die verschiedenen in der Elternkooperation aktiven Migrantenselbstorganisationen unterschiedlich aufgestellt. Bei einigen von ihnen steht die Hilfe zur Selbsthilfe bei der allgemeinen Integration in Deutschland im Zentrum. Für sie sind Bildungsthemen wie die Berufsorientierung nur eines unter mehreren. Andere Migrantenselbstorganisationen konzentrieren sich bereits stärker thematisch auf Bildungsthemen oder die Berufsorientierung ist bereits ein zentrales Anliegen ihrer Arbeit.

In den Migrantenselbstorganisationen werden die Schüler/innen auch mit Blick auf die Berufsorientierung als Teil ihrer Familien gesehen. Die Familien selbst sind für die Migrantenselbstorganisationen die Zielgruppe, nicht allein der/die Jugendliche. Daher ist auch die Berufsorientierung eine Aufgabe, die die Eltern nicht nur nicht ausschließen darf, sondern unbedingt mit einbeziehen muss. Wesentlich ist dabei das Moment, dass Vorstellungen von Eltern für die Zukunft ihrer Kinder und die Vorstellungen der Kinder miteinander abgestimmt werden müssen. Der Ausschluss der Familien aus der beruflichen Orientierung kann zu Spannungen innerhalb der Familien führen, die zu vermeiden sind.

„Wenn aus den Kindern etwas werden sollte, erfolgreicher Schulabschluss oder Berufsschulabschluss, ist klar, dass man das Elternhaus immer mitnehmen muss. Damit die Eltern hinter dem Ziel stehen können. Das war uns bewusst. Und wir haben entsprechend die Eltern nicht außen vor gelassen, sondern zu Elternabenden eingeladen, Hausbesuche durchgeführt, sind sehr eng im Kontakt gewesen mit den Eltern ... Weil wir aus dem kulturellen Kontext wussten: Wenn die Eltern andere Ziele haben, meinerwegen für die Töchter, z.B. dass sie nach der Schule heiraten oder dies und jenes tun sollen, dann sind das getrennte Ziele. Wenn die Eltern andere Ziele haben und das Mädchen andere Ziele hat, gibt es Konflikte. Und das wollten wir von vornherein unterbinden, so dass wir sie mit ins Boot genommen haben. So dass wir in jedem Elternhaus nachgefragt haben: Was ist jetzt wichtig?“ (Mitarbeiterin einer türkischen MSO)

Einbindung von Eltern in die Berufsorientierung kann daher nicht isoliert gesehen werden, sondern wird von den Migrantenselbstorganisationen im Gesamtzusammenhang der Elternkooperationen an Schulen betrachtet.

Diese Sichtweise wird nicht von allen Schulen und den anderen Akteuren z.B. der Vertieften Berufsorientierung geteilt. Die Schulen sehen ihre Aufgaben oft auf die Schüler/innen selbst konzentriert und darin, ihnen beim Übergang von Schule in Ausbildung und Beruf. beratend und lenkend zur Seite zu stehen. Aus Mangel an Lehrer- Arbeitszeit wird dabei auch oft Hilfe von außen in Form von vielerlei Projekten und Kooperationen einbezogen. „Auch noch“ die Eltern mit einzubeziehen und diesen beratend und unterstützend zur Seite zu stehen, davon fühlt man sich an vielen Schulen überfordert und konzentriert sich daher auf die Schüler selbst.

„I: Gibt es an Ihrer Schule Probleme mit der Aktivität von Eltern?“

B: An anderen Schulen viel. Es gibt diese „unsichtbare Grenze“. Die kann man schwer durchbrechen. Höre davon von Kollegen auf Fachtagungen. Dort ist die Nähe zu den Migranten nicht so zu erkennen. Wir sind da sehr aktiv und kümmern uns, dass diese Distanz gar nicht erst entsteht. Dass Eltern von Migrantenjugendlichen gut behandelt werden, und man sich für die Familien insgesamt interessiert. Weil die Kinder sind Träger der Symptome. Wenn es der Familie nicht gut geht, dann geht es dem Kind nicht gut. Darum betreuen wir auch die Babuschkas, die Dritte Generation. Wir sehen die Familienverbände als System. Und das bringt sehr viel“. (Sozialarbeiterin an einer Gesamtschule – mit eigenem Migrationshintergrund, Mitarbeiterin einer russischsprachigen MSO)

An Schulen allerdings, in denen von Beginn an darauf geachtet wird, dass Eltern gar nicht erst aus dem Blickfeld geraten, gibt es die beschriebenen Probleme in dieser Form nicht.

Dies wird im Grundsatz auch in den Interviews mit Lehrern/innen an weiteren Schulen bestätigt. Das heißt durch Angebote, die auch für die Eltern eine Brücke für den

Übergang von der Grundschule auf die jeweilige Schule der Sekundarstufe I schaffen, werden sie weiterhin eingebunden in das aktive Sozialleben rund um die Schule und bleiben den Schulen somit als Gesprächs und Erziehungspartner/innen erhalten.

Erfolgsindikator dafür ist die aktive Teilnahme, die Ansprechbarkeit und Kooperationsbereitschaft von Eltern mit den Schulen. Solche Aktivitäten von Schulseite, die in den Interviews genannt wurden, sind bspw. der schon genannte 0. Elternabend noch vor Beginn der 7. Klasse, vor allem aber konzeptionell begründete Hausbesuche an bestimmten Punkten der Schullaufbahn, schon von Beginn an, die den gelingenden und zunächst anlasslosen Kontakt zwischen Lehrern und Eltern schmieden, noch bevor es Negativentwicklungen bei Schülern/innen gibt.

I 3.4.5 Die Arbeit der Migrantenselbstorganisationen: Erfolgsbedingungen und Grenzen ihrer Wirksamkeit

Die Migrantenselbstorganisationen erreichen und sprechen nur für Teile „ihrer“ Communities

Ein Fallstrick bei der Einschaltung von Migrantenselbstorganisationen als Brücken zu den in sich vielfältig aufgefächerten Gruppen von Eltern mit Migrationshintergrund kann deren, in der Regel, monoethnische Selbstdefinition sein. Für die von uns befragten und die über erweiterte Recherchen identifizierten Projekte der Elternkooperation und -aktivierung gilt dieses Merkmal der monoethnischen Selbstdefinition und Ausrichtung durchweg. Das mag an Schulen mit einem extrem hohen Anteil an Schülern/innen türkischer oder arabischer Herkunft (eine Konstellation, die vor allem aus Neukölln oder Kreuzberg öfters berichtet wird) ein eher geringeres Problem sein. Die Regel ist aber, dass die Schüler/innen mit Migrationshintergrund aus „aller Herren Länder“ kommen, dass in jeder einzelnen Klasse Kinder verschiedenartiger Herkunft zusammen lernen.⁶⁸ Vom Vertrauensvorteil oder -vorschuss, den Personen mit (sichtbarem) Migrationshintergrund durch ihre Signalwirkung beim Anknüpfen erster Kontakte mit Eltern auf ihrer Seite haben, war schon die Rede. Die Angehörigen von Migrantenselbstorganisationen, die als Kulturmittler in

⁶⁸ Eine der von uns befragte Schulen berichtete von Schülern/innen aus mehr als 20 Nationen

der Elternkooperation oder generell als Brückenpersonen arbeiten, müssen sich über die potentiell ausschließende, jedenfalls entfremdende Wirkung, die ihre spezifische Herkunft auf Eltern anderer Herkunft haben kann, Klarheit verschaffen und mit den durch Vielfalt bedingten Reibungen reflektiert umgehen.⁶⁹

Nach den Ergebnissen unserer Befragung und Recherchen gibt es Ansätze zur Zusammenarbeit mit anderen Migrantenselbstorganisationen, die nicht zur eigenen Herkunftsgruppe gehören, lediglich sporadisch und erst in Ansätzen, nicht systematisch. Möglicherweise können aber, durch eine verstärkte Kooperation von Migrantenselbstorganisationen unterschiedlicher Herkunftsgruppen, Lösungsansätze für Schulen entwickelt werden, an denen die Schüler aus besonders vielen Herkunftsländern stammen. Nicht jede der ethnischen Communities ist außerdem gleich stark in Migrantenselbstorganisationen organisiert. Es können also auch nicht alle Herkunftsgruppen gleich gut über die Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen erreicht werden. Dafür gibt es eine Reihe von Gründen. Einerseits spielt die Größe (und die schichtspezifische Zusammensetzung) der jeweiligen Community – und der Migrantenselbstorganisation – keine geringe Rolle; andererseits ist aus vielerlei, z.B. kulturellen Gründen nicht jede Herkunftsgruppe gleich stark organisiert. Auch haben der Aufenthaltszeitraum in Deutschland wie auch (noch offene oder bereits abgeschlossene) aufenthaltsrechtliche und ähnlich integrationsrelevante Fragen keinen geringen Einfluss auf den Grad der Eigenorganisation.

Voraussetzungen für erfolgreiches Wirken von Migrantenselbstorganisationen

Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass die Kooperation mit einer Migrantenselbstorganisation gleichsam automatisch den Zugang zu dieser Herkunftsgruppe garantiert. Ähnlich wie andere Vereine und Zusammenschlüsse vertreten die jeweiligen Migrantenselbstorganisationen nicht ihre Community an sich, sondern sie tun dies durchweg auch entweder inhaltlich, themenorientiert

oder weltanschaulich (auch religiös) ausgerichtet in eine bestimmte Richtung und mit einer bestimmten Haltung. Diese Richtungen und Haltungen werden aber keineswegs wie von selbst von der gesamten Community geteilt und mitgetragen. Die Reichweite kann z.B. auch schichtspezifisch begrenzt sein, so dass bildungsfernere Teile der Community u.U. nicht mit angesprochen oder erreicht werden können.

Unterschiedlicher Grad an Organisation und Professionalisierung

Bei aller Würdigung der hohen Motivation und des intensiven und ausdauernden Engagements vieler Aktiver in Migrantenselbstorganisationen: Der Grad ihrer Organisation und Professionalisierung ist sehr unterschiedlich – mit deutlich spürbaren Auswirkungen auf die Leistungen, die sie erbringen können.

Es gibt – wesentlich abhängig auch von der Mitgliederanzahl – eine ganze Reihe von Migrantenselbstorganisationen, die bereits einen hohen Organisationsgrad haben und ihre Arbeit dementsprechend professionalisieren können, z.B. durch entsprechende Qualifizierungen und Weiterbildungsangebote für ihre Mitarbeiter/innen, die Anstellung von Fachkräften, den Aufbau professioneller Erfahrung in der Rolle als Antragsteller für die Durchführung von Einzelprojekten, als Projektträger und durch über Jahre in hoher Zuverlässigkeit erbrachte Leistungen vor allem im Beratungsbereich und bei der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen. In Berlin gilt das u.a. und insbesondere für einige der Migrantenselbstorganisationen mit türkischem Hintergrund, aber auch für solche aus den russischsprachigen Communities. Viele weitere Migrantengruppen aus anderen Herkunftsländern stehen jedoch noch relativ am Beginn ihrer Tätigkeit und kämpfen neben der je unterschiedlich ausgerichteten Basisarbeit um Verbesserungen ihrer strukturellen wie materiellen und personellen Ausstattung.

Während bereits professionell Tätige, z.B. als Sozialarbeiter/innen mit eigenem Migrationshintergrund oder als Multiplikator/innen bereits langjährige Erfahrungen haben (und oft selbst aus der zweiten Generation stammen und damit das deutsche Bildungssystem durchlaufen haben),

⁶⁹ Aus der in der vorhergehenden Fußnote genannten Schule wurde uns aber auch berichtet, dass die eingesetzten Mittler/innen auch von Eltern anderer Herkunftsgruppen positiv aufgenommen werden und zwar deshalb, weil sie überhaupt aus einer Migrantengruppe stammen (und damit ein annähernd vergleichbarer Erfahrungshintergrund im Aufnahmeland Deutschland besteht).

meist eine einschlägige Ausbildung dazu und vielfältige Netzwerkkontakte und Informationsaustausch in ihren Fachgebieten pflegen, arbeiten als Elternlotsen/Mittler/innen zumeist Laien/Laiinnen oder Fachfremde (selbst diejenigen, die eine akademische Ausbildung haben), die in den entsprechenden Programmen lediglich kurze Zeit geschult wurden, aber bereits umfassende Aufgaben in den Schulen wahrnehmen z.B. in der Beratung zu Bildungsentscheidungen. Sie haben selbst ein teils (noch) lückenhaftes Hintergrundwissen zum Bildungssystem in Deutschland. Qualifikation und Arbeitsaufgaben von Migrantenselbstorganisationen-Mittlern/innen in der Kooperation mit Eltern-Schulen sollten daher einander entsprechen. Fortlaufende fachliche Schulung, Austausch und gegebenenfalls Supervision sowie die Entwicklung von Qualitätsstandards können hilfreich sein, um die zukünftige Arbeit von Migrantenselbstorganisationen sinnvoll zu verbessern. Die Kooperation zwischen Wohlfahrtsverbänden/Projektträgern der Stadtteil-, Jugendsozial- und Elternbildungsarbeit und Migrantenselbstorganisationen kann im Hinblick auf die Professionalisierung der Tätigkeit von Migrantenselbstorganisationen gewinnbringend ausgestaltet werden.

Basisstrukturelle Begrenzungen

Begrenzt sind allerdings die Wirkmöglichkeiten von Migrantenselbstorganisationen, die basisstrukturelle und organisatorische Mängel aufweisen, in Form z.B. fehlender oder geeigneter Räumlichkeiten und einer angemessenen materiellen Ausstattung, die eine effektive Arbeit gewährleisten kann, selbst wenn diese Mängel durch hohes Engagement der die Arbeit tragenden Mitarbeiter/innen kompensiert werden. Bei der Erarbeitung und Ausschreibung von Projekten sollte daher die basisstrukturelle Ausstattung stärker berücksichtigt werden. Innerhalb der Migrantenselbstorganisationen werden die Grenzen insbesondere hinsichtlich der Reichweite ihres Wirkens als ehrenamtlich Tätige gesehen. So kann ein/e ehrenamtlich Tätige/r bei weitem nicht so zielgerichtet und wirksam arbeiten wie ein/e professionell Tätige/r.

„Wenn es um die ehrenamtliche Arbeit geht, kann man davon nicht so viel erwarten, außer Austausch und freundliche Ratschläge. Aber wenn wir von den professionellen Einrichtungen sprechen, dann können wir schon einiges erwarten, wie Begleitung und Coaching der Eltern.“ (Mitarbeiterin der befragten türkischen MSO)

„Was wir nicht können, unsere Grenze ist die ehrenamtliche Arbeit. Wir können nicht nur ehrenamtlich arbeiten, das muss finanziert werden. Man kann das 1-2 mal machen, aber das ist auf die Dauer schlecht. Wenn man Leute zur Verfügung haben möchte, braucht man Stellen, klar. Durch diese Stellen, die wir bekommen, das ist eine sehr gute Sache.“ (Vorsitzender der befragten arabischen MSO)

Grenzen werden auch in der Befristung der Projekte gesehen. Gewünscht wird daher meist eine Akzeptanz der Arbeit in Form von Verstetigung, besonders um die Nachhaltigkeit der Ergebnisse zu sichern. Dies wird auch bei den Wohlfahrtsverbänden/großen Projektträgern ganz ähnlich gesehen.

„Jugendsozialarbeit in Berliner Schulen: Das ist ein Programm aus ESF-Mittel seit 2006. Das Land versucht im großen Stil, verlässliche Partnerschaften zu schaffen. Wir als Träger waren ein Jahr an der Schule, bis auf einige Ausnahmen: Schülerclubs, Schulstationen. A und O ist ein verlässlicher Partner an der Seite von Schule, mit dem kann ich was aufbauen. Solange das nicht gegeben ist, kann Schule nicht mit diesen Kollegen umgehen. Darunter leiden Schulen und die Freien Träger. Es hat sich durch das Schulgesetz 2004: Öffnung, Kooperation von Schulen viel verändert. Wir haben eine lange Praxis Schule-Jugendhilfe, wir haben Programme, die über eine lange Zeit gehen, so dass Schulen lernen, Jugendhilfe als Partner zu betrachten. Nach wie vor ist der Weg ein langer und schwieriger.“ (Mitarbeiterin in Leitungsfunktion eines Wohlfahrtsverbands)

I 3.4.6 Wünsche von Migrantenselbstorganisationen für die Zukunft an Schulen und internationale Vorbilder

In den Interviews wurden von Vertretern/innen der Migrantenselbstorganisationen auch weitergehende Wünsche und Visionen formuliert. Man wünscht sich insbesondere den verstärkten Einsatz von Fachkräften mit Migrationshintergrund und nimmt dabei auch auf das Vorbild anderer Länder Bezug. Genannt wird der gemeinsame Einsatz je einer Lehrkraft ohne Migrationshintergrund und einer weiteren mit Migrationshintergrund in einer Klasse, wie das in Frankreich zumindest in Schulen in Brennpunktgebieten Praxis sei. Geschaut wird aber auch auf Vorbilder aus den skandinavischen Ländern wie Schweden, wo besonders aufgrund der Orientierung an der Förderung individueller Stärken die Berücksichtigung eines Migrationshintergrunds eher möglich sei, bis hin zu individuellen Absprachen zwischen Schule und Eltern mit der Folge einer größeren Toleranz gegenüber kulturellen, teils religiösen Hintergründen in den Familien.

Aber auch auf Großbritannien wird als Vorbild verwiesen – wegen der dort politisch stark verankerten „positiven Diskriminierung“ im Hinblick auf die Vermittlung in Ausbildungs- und Arbeitsstellen, die nicht allein auf rein formale Qualifikationen gründen sollte, wie in Deutschland üblich, sondern auch auf Kompetenzen, die aus dem Migrationshintergrund selbst oder aber persönlichen Qualitäten des/r Bewerbers/in. Dafür könne u.U. auch auf rein formale Qualifikationen („Scheine“) verzichtet werden, wenn diese z.B. nachträglich durch Weiterbildung erworben werden können.

I 3.4.7 Ausblick

Trotz der hochrangig – von der Kultusministerkonferenz und für Berlin von der Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung – ausformulierten Empfehlung an die Schulen, Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen einzugehen und dabei die Motorfunktion wahrzunehmen, entwickelt sich die Zahl und Intensität solcher Kooperationen bisher eher mit gebremster Dynamik. Häufiger scheinen indirekte Partnerschaften zu bestehen: Wo Schulen und Migrantenselbstorganisationen gemeinsam einem Stadtteilnetzwerk angehören. Solche Netzwerke gibt es mit den Bildungsverbänden, aber auch

mit den Netzwerken Jugendberufshilfe oder als stadtteil- oder kiezbezogene Netzwerke rund um die Quartiersmanagements. Es lässt sich mit großer Sicherheit sagen, dass hier – bei den Migrantenselbstorganisationen – noch ein großes Potenzial für die Verbreiterung und Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Eltern mit Migrationshintergrund unausgeschöpft ist.

3.5. Sichtweisen von Fachleuten für Lehrerfortbildung, interkulturelle Öffnung, Elternzusammenarbeit und Elternkommunikation

Die für diese Expertise befragten Fachleute für Lehrerfortbildung, interkulturelle Öffnung und Elternzusammenarbeit⁷⁰ sehen durchweg die Rolle der Eltern in der beruflichen Orientierungsphase von Jugendlichen als wichtig und ihren Einfluss als weitreichend an. Dies betrifft zum einen die Vorbildfunktion und den vorgelebten (Arbeits-)Alltag in dem Sinne, dass Kinder und Jugendliche erst einmal das als wegweisend annehmen, was ihnen im Elternhaus vorgelebt und als wichtig/unwesentlich vermittelt wird. Auf der anderen Seite spielen Eltern insofern unfreiwillig eine bestimmende Rolle, als ihr Bildungshintergrund maßgeblich die Weichenstellung nach der Grundschule und damit die Bildung und Berufsperspektive mitbestimmt: Der Bildungshintergrund der Eltern korreliert eng mit einer Empfehlung für eine weiterführende Schule; Kinder von Akademikern/innen erhalten also deutlich häufiger eine Gymnasialempfehlung als andere, oft ungeachtet der tatsächlichen Leistungen, die die Schüler/innen erbringen.⁷¹ Die Bedeutung der Eltern für die Jugendlichen ergibt sich aber auch alleine schon aus dem Rollenverständnis und den Erwartungen an die Eltern als aktive Mitgestalter im hiesigen Schulsystem. Die Art und Weise, wie diese erfüllt wird bzw. ausgeübt werden kann, hat wiederum, so die dieser Expertise zugrundeliegende These, Auswirkungen auf den schulischen Erfolg der Kinder.

70 Überblick über die befragten Personen im Anhang

71 Siehe oben Fußnote 62

In den Interviews wird immer wieder betont, dass ein Migrationshintergrund nicht generalisierend als Ursache für eine schwierigere oder fehlende Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern herangezogen werden kann. Nicht jede Hürde in der Zusammenarbeit mit Eltern lässt sich mit einem Migrationshintergrund erklären. Es gibt ebenso engagierte Eltern mit Migrationshintergrund wie schwer erreichbare Eltern ohne Migrationshintergrund. Unsere Interviewpartner/innen benennen irreführende Kulturalisierungen als Erklärungsversuche für Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit mit Eltern. So z.B. das verbreitete Argument von der Bildungsferne neu zugewanderter türkischer Heiratsmigrantinnen, von denen aber ein großer Teil höhere Bildungsabschlüsse – Abitur, eine (begonnene) Berufsausbildung und z.T. Studienjahre hat. Es gibt aber aus ihrer Sicht dennoch Faktoren, die bei Eltern mit Migrationshintergrund eine Rolle spielen können, die einen spezifischen Handlungsbedarf anzeigen.

Bevor die verschiedenen Faktoren erörtert werden, die die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund begünstigen, ist ein Aspekt zu nennen, der von den befragten Experten/innen in großer Übereinstimmung als Grundvoraussetzung für eine gelingende Elternzusammenarbeit gesehen wird: Die Reflexion von Lehrkräften, Schulleitungen, aber auch von Fachkräften in der Schulsozialarbeit und in der von Trägern geleisteten Berufsorientierung über eigene Vorannahmen und Meinungen über Eltern bzw. über Rolle und Aufgaben der vielen Akteure, die Schule mit gestalten, wird ihre Wahrnehmung des Verhaltens von Eltern verändern. Sind die Erfahrungen mit Migranteltern aus der oft langjährigen eigenen Arbeit zu festen Bildern geronnen, wird das die Zusammenarbeit behindern und Erfahrungen mit dem Gruppeneigenen ausblenden, die nicht in die wechselseitigen klischeehaften Bilder passen. Eine Grundhaltung, die einen Migrationshintergrund oder eine bestimmte ethnische Herkunft generalisierend mit Problemen, Leistungsschwäche und mangelnden Sprachkenntnissen verknüpft oder schwache Beteiligung von Eltern am Schulleben pauschal als Desinteresse gegenüber dem schulischen Erfolg der Kinder interpretiert, ist keine tragfähige Ausgangsbasis für eine gelingende Elternzusammenarbeit.

Solche Grundhaltungen lassen sich auch an der oftmals unterschiedlichen Bewertung von Mehrsprachigkeit festmachen: Während sie bei der Kombination Deutsch-Englisch oder Deutsch-Französisch als Bereicherung gesehen wird, wird Türkisch oder Arabisch als Umgangssprache in Familien häufig als hinderlich für die Sprachentwicklung und die Integration gesehen.

Auf die Frage nach den Faktoren, die in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund ungeachtet des Bildungshintergrundes und der Herkunft eine besondere Rolle spielen können, wurden vor allem der erhöhte *Informationsbedarf* und der *Erklärungsbedarf zum Rollenverständnis der Eltern* genannt.

Gerade bei eingewanderten Eltern besteht ein großer Informations- und Orientierungsbedarf über Grundlagen und Aufbau des Bildungs- und Berufssystems, über Schultypen und Förderangebote, aber auch über die besonderen Angebote für leistungsstarke Schüler (wie z.B. die Hochbegabtenförderung, bilinguale Züge, Schulen mit fachlichen Schwerpunkten).⁷² Oft sind die Konsequenzen einer Schulwahl nicht klar: Was bedeutet die Empfehlung für eine Haupt-, Realschule oder das Gymnasium für die Bildungs- und beruflichen Perspektiven des eigenen Kindes, was bedeutet und welchen Stellenwert hat die duale Ausbildung? Um solche Informationen an Migrantenfamilien mit oft – zumal im Leseverständnis – unpräzisen Deutschkenntnissen zu vermitteln, genügt es nicht, die Begrifflichkeiten beispielsweise in schriftlichen Informationsmaterialien zu übersetzen. Es kommt vielmehr darauf an, die dahinter stehenden Konzepte zu erläutern. Günstig ist es aus Expertensicht, wenn an dieser Übersetzungsarbeit auch Kulturmittler, Brückenpersonen (aus Migrantenselbstorganisationen, Eltern, die als Multiplikatoren/innen ausgebildet wurden u.ä.) beteiligt sind, die eine Vorstellung vom Bildungssystem der jeweiligen Herkunftsländer haben und die Unterschiede zum Bildungssystem in Deutschland kennen und erklären können.

72 In Berlin besteht ein breites Angebot vor allem an grundständigen Gymnasien, beginnend ab Jahrgangsstufe 5. Dies bedeutet, dass auch an Grundschulen eine entsprechende Informationspolitik spätestens mit Beginn der Jahrgangsstufe 4 einsetzen sollte.

Unabhängig vom Bildungshintergrund passt die Rolle der Eltern als Mitgestalter/innen des Schullebens oft nicht zu dem Rollenverständnis im Verhältnis zur Schule als staatlich-hoheitlicher Institution, das Eltern ggf. aus ihren Herkunftsländern kennen und mitbringen. Von daher sind die Erwartungen von Schule hierzulande an Eltern, diesen oftmals nicht klar. Auch hier bedarf es einer tiefergehenden Information z.B. durch Multiplikatoren/innen zum Rollenverständnis und auch zu den Möglichkeiten, sich als Eltern einzubringen, sei es als Elternvertreter/in oder auch nur im persönlichen Gespräch mit den Lehrkräften in Sprechstunden, Elternsprechtagen, wobei aus Sicht der Experten/innen diese Möglichkeit nicht nur in Problem- und Konfliktsituationen zur Verfügung steht/stehen sollte.

Ein weiterer Punkt, der genannt wurde, betrifft das Rollen- und Aufgabenverständnis von Lehrkräften, die sich noch immer vor allem auf die Vermittlung von Wissen konzentriert. Für den Aufbau einer tragfähigen Zusammenarbeit mit Eltern, mit dem Ziel, den schulischen Erfolg der Kinder zu fördern und eine Lebens- und Berufsperspektive zu entwickeln, bedarf es einer Schwerpunktverlagerung hin zu beraterischen Aufgaben und damit auf beraterische Kompetenzen bei Lehrkräften. In der Formel „von der Lehrstoffvermittlung zur Lernbegleitung“ ist ein solche Perspektivverschiebung formuliert. Anteile von Beratungsleistungen müssten selbstverständlicher Teil des Berufsbildes werden. Zu den beraterischen Kompetenzen gehören ein Bewusstsein für mögliche Unterschiede in der Kommunikation, im Vortragen von Anliegen, in den Erwartungen, im eigenen Rollenverständnis; das Wissen um einen möglichen erweiterten Informationsbedarf bei Eltern mit Migrationshintergrund und die Vernetzung mit Akteuren, die die notwendigen Informationen vermitteln bzw. Kontakte herstellen können. Das wichtigste aber ist auch hier die Fähigkeit, Realität und eigene Interpretationen von Verhaltensweisen, Äußerungen und Erscheinungsbild trennscharf voneinander unterscheiden und die eigenen Interpretationsmuster erkennen und reflektieren zu können.

Lehreraus- und fortbildung: Erwartungen/Anforderungen und bestehende Angebote

Die Selbstreflexion über abwertend-abwehrende Einstellungen, die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, die Entwicklung einer Kultur gegenseitiger Wertschätzung und Anerkennung, die Herstellung von Zugängen über Migrantenselbstorganisationen, Multiplikatoren/innen, die Aufbereitung von Schulmaterial unter interkulturellen Aspekten, die Ansätze interkultureller Öffnung von Schulen und die Zusammenarbeit mit Eltern – kurz: Interkulturalität und Zusammenarbeit mit Eltern werden zusammen mit dem Feld der Berufsorientierung als notwendiger integraler Bestandteil der Lehreraus- bzw. fortbildung gesehen. Dabei sollten diese Inhalte nicht im Rahmen einer freiwilligen Zusatzqualifikation vermittelt werden, sondern Pflichtteil der Grundausbildung bzw. Bestandteil einer verbindlich zu belegenden Fortbildung werden.

Das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) sowie das Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung aus Göttingen bieten Fortbildungen zur Zusammenarbeit mit Eltern und zur interkulturellen Berufsorientierung an. Die im Rahmen des durch die Robert Bosch Stiftung geförderten Projekts *Lokale Initiativen zur Integration junger Migranten in Ausbildung und Beruf – LISA* durchgeführte Fortbildung „400 Zugänge in Ausbildung“ – eine Lehrerfortbildung für interkulturell sensible Berufsorientierung – behandelt das Thema Zusammenarbeit mit Eltern insofern, als im Bereich Kompetenzen auch Methoden vorgestellt werden, wie Eltern bei der Kompetenzeinschätzung ihrer Kinder einbezogen werden können. Darüber hinaus werden bei den Modulen „Interkulturelles Lernen“ und „Diversity“ auch Projekte erörtert, die die Zusammenarbeit mit Eltern fördern. In Berlin nahmen an dieser Fortbildung im Schuljahr 2008/2009 Lehrkräfte aus neun Schulen unterschiedlicher Schultypen teil.

Ein weiteres Angebot von LISUM, Kommunikation erfolgreich gestalten konzentriert sich auf die Zusammenarbeit mit Eltern durch die Durchführung von Elternseminaren und qualifiziert Lehrkräfte dafür. Der interkulturelle Aspekt wurde einerseits durch die Teilnehmenden selbst hineingetragen, spiegelte sich andererseits auch in Rollenspielen wider. Darüber hinaus gibt es weitere punktuelle

Fortbildungsmöglichkeiten wie zum Beispiel eine Veranstaltungsreihe der Friedrich-Ebert-Stiftung zusammen mit LISUM und *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* im Jahr 2007.

Interkulturelle Module wurden auch im Rahmen der Qualifizierung von Führungskräften von Schulen (durch LISUM) angeboten, allerdings als freiwillig zu belegendes Angebot: Das Interesse daran war bisher relativ gering, was der Realität an den Berliner Schulen zumindest in einigen Stadtbezirken keineswegs entspricht. Um die Kompetenzen der Akteure in den genannten Bereichen flächendeckend zu entwickeln, bedarf es entsprechender Vorgaben durch die Schulverwaltung mit entsprechenden Veränderungen und Ergänzungen in den Curricula der Lehrerbildung.

Kritisch hierbei ist aus Sicht der Experten/innen, dass es sich hier durchweg um Sonderprogramme und Einzelveranstaltungen handelt. Ihrer Einschätzung nach ist eine systematische, verbindliche Verankerung sowohl der interkulturellen Schulentwicklung, wozu auch eine interkulturelle Berufsorientierung gehört, als auch eine Konzeption der Elternzusammenarbeit mit Blick auf den schulischen Erfolg und Berufsorientierung erforderlich. Beides sollte integraler Bestandteil der Lehreraus- und -fortbildung sein.

Allerdings kann die einzelne Lehrkraft ohne den Rückhalt durch die Schulleitung über die konkrete Zusammenarbeit mit den Eltern ihrer Klasse hinaus wenig bewirken: Dazu bedarf es eines entsprechenden Leitbildes mit entsprechenden Signalen, das von der Schule als Ganzes ausgehen muss. Darüber hinaus bedarf es der Bereitschaft der Schulleitung, die Arbeit der Lehrkräfte, die an den entsprechenden Fortbildungen teilnehmen und die erforderliche Mehrarbeit für eine effektive Elternarbeit aufbringen, entsprechend umzuverteilen.

Zusammenarbeit mit Eltern als integraler Bestandteil der Schulprogrammentwicklung

Sowohl die Bereitschaft zur Teilnahme an entsprechenden Fortbildungen (interkulturelle Berufsorientierung, Kommunikation erfolgreich gestalten), als auch die Ausgestaltung der Zusammenarbeit mit Eltern fällt an den einzelnen Schulen, je nach Engagement der Lehrkräfte und ihrer

Bereitschaft, zusätzliche (unbezahlte) Arbeitszeit zu investieren, sehr unterschiedlich aus. Um eine flächendeckende Qualitätssteigerung in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Blick auf den schulischen Erfolg der Kinder zu erreichen, ist neben der Einführung entsprechender Pflichtmodule in der Aus- und Fortbildung ebenso die Vorgabe notwendig, ins Schulprogramm sowohl ein Konzept der Berufsorientierung als auch der Zusammenarbeit mit Eltern, unter Berücksichtigung interkultureller Aspekte, aufzunehmen. Somit wären diese Inhalte auch flächendeckend Gegenstand der Schulinspektion, die den Blick bisher darauf nur richtet, wenn es sich um im Schulprogramm ausgewiesene Schwerpunktbereiche der jeweiligen Schule handelt⁷³.

Ressourcen

Ein Problem, das von allen befragten Experten/innen angesprochen wird, sind die geringen zeitlichen und personellen Ressourcen, die für den Aufgabenbereich der Zusammenarbeit mit Eltern zur Verfügung stehen. Zum Beispiel steht und fällt das Fortbildungsangebot „Kommunikation erfolgreich gestalten“, in dem Lehrkräfte mit der Durchführung und Ausgestaltung von Seminaren für Eltern vertraut gemacht werden, damit, ob den Lehrkräften ausreichend zeitliche Ressourcen für die Fortbildung und die Organisation und Durchführung der Seminare zur Verfügung gestellt werden. Dies hängt von der personellen Situation an der jeweiligen Schule ab und davon, welchen Stellenwert es für die Schulleitung hat. Da keine Ressourcen als Regel vorgesehen sind, ist der Spielraum auch für die Schulleitung entsprechend gering bzw. eine entsprechende zeitliche Umverteilung ginge wieder auf Kosten anderer von den Lehrkräften zu erfüllender Aufgaben.

Die Ressourcenfrage betrifft neben den Fortbildungen die alltägliche Zusammenarbeit mit Eltern, die übereinstimmend als viel zu knapp bemessen eingeschätzt wird. Insbesondere für die an den biografischen Über-

⁷³ Zum Handlungsrahmen der Schulinspektion siehe Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009 b. Handbuch Schulinspektion 2009 sind eine Reihe von Bewertungskriterien der Inspektion weiter entwickelt worden. Für die Elternkooperation und namentlich deren interkulturelle Profilierung gilt das nicht (wie generell für das Thema interkulturelle Kompetenzentwicklung). In einem Gespräch mit dem Leiter der Schulinspektion Berlin-Mitte wurde thematisiert, dass die nicht in den Qualitätskriterien enthaltenen Themen nur dann beleuchtet werden, wenn eine Schule diese als einen besonderen Schwerpunkt ausweist. Dazu gehören die Berufsorientierung und die Interkulturalität als Thema von Schulprogrammen.

gängen im Entwicklungsverlauf der Kinder/Jugendlichen (Kindergarteneintritt, Übergang zur Grundschule und danach in die Sekundarstufe I, Übergang Schule- Ausbildung/ Beruf) notwendige Beratung sollte den Lehrkräften zusätzlich zu ihrer regulären Arbeitszeit Zeit zur Verfügung gestellt werden. Das fehlende zeitliche Kontingent ist eine Ursache unter anderen, weshalb als wirksam und erfolgreich beschriebene Ansätze wie Hausbesuche, Kontaktpflege mit den einzelnen Eltern und gemeinsame Reflexionen über eventuelle Bedarfe des jeweiligen Kindes, Vernetzungsarbeit mit relevanten Akteuren wie Migrantenselbstorganisationen, mit Partnern/innen im Sozialraum wie den Quartiersmanagementteams die Einbeziehung von Eltern in Angebote der Berufsorientierung, bislang schwierig bis gar nicht umsetzbar sind.

Kommunikation als kontinuierlicher Bestandteil der Zusammenarbeit mit den Eltern

Eine Grundvoraussetzung für eine gelungene Zusammenarbeit mit Eltern ist aus der Sicht der Experten/innen die Kontinuität in der Kommunikation. In der Regel erfolgt die individuelle Kontaktaufnahme durch die Schule erst beim Auftreten von Schwierigkeiten, so dass die Schule in diesen Fällen als strafende und richtende Instanz wahrgenommen wird. Besteht kein Austausch über die individuell das eigene Kind betreffenden Angelegenheiten, werden Empfehlungen bzgl. eines weiteren Werdegangs des jeweiligen Kindes seitens der Lehrkräfte gerade dann, wenn sie der Auffassung und den Vorstellungen der Eltern entgegenstehen, kaum Gehör finden oder auch eher als fremdenfeindlich ausgelegt.

Die Zusammenarbeit mit den Eltern sollte als Kontinuum zwischen der Grundschule und der weiterführenden Schule angelegt werden. Werden die Eltern von Beginn an als Partner/innen betrachtet, regelmäßig Gespräche mit ihnen über die Entwicklung und Belange des Kindes geführt und die Eltern über das schulische Geschehen unabhängig von aktuellen Problem- und Konfliktsituationen informiert, sind die Hemmschwellen für Eltern geringer, an Informationsveranstaltungen zur Berufsorientierung teilzunehmen oder das Gespräch mit Lehrern/innen und Sozialarbeitern/innen zu suchen.

Die Kommunikation ausschließlich über die Kinder zu organisieren (durch Weitergabe von Informationsmaterial etc.), funktioniert nur begrenzt, da die Einbindung von Eltern auch dem Wunsch von heranwachsenden Jugendlichen nach größerer Selbstständigkeit entgegenstehen kann.

Ein Aspekt, der immer wieder als ungünstig erwähnt wird, ist das bisher noch überwiegend späte Einsetzen der Berufsorientierung an den Schulen, oft erst in Jahrgangsstufe acht oder sogar neun. Dabei gibt es schon früher genügend Anknüpfungspunkte für die Heranführung von Jugendlichen an das Thema Beruf, auch mit Beteiligung der Eltern: Sei es über die Thematisierung des Erlebens/ der Wahrnehmung des Arbeitslebens, der Fähigkeiten und Kompetenzen im engeren sozialen Umfeld der Kinder oder über das praktische Erproben von vermuteten Fähigkeiten. In spielerischer Form ist dies bereits in der Grundschule möglich. Es würde darüber hinaus auch zur Senkung der hohen Quote von Fehlentscheidungen bei der Vergabe von Empfehlungen für die weiterführende Schule beitragen können.

Einbeziehen von Eltern und ihrer Kompetenzen in berufsorientierende Aktivitäten

Der höhere Informationsbedarf, der bei Eltern mit Migrationshintergrund vorhanden sein kann, bezieht sich nicht nur auf das Bildungs- und Berufssystem, sondern auch auf die Möglichkeiten einer Inanspruchnahme von Beratungsangeboten und auf die Teilnahme an berufsorientierenden Aktivitäten. In den Interviews mit Projektleitern/innen wurden Positivbeispiele von Projekten genannt, in denen Eltern direkt in solche Aktivitäten einbezogen wurden. Weitere Ansätze, die dem selben Zweck dienen, sind:

- ! die Implementierung sozialräumlicher Ansätze
- ! Angebote für Eltern an den Schulen selbst
- ! die Herstellung der Verbindung zu Eltern durch Brückenpersonen, die zum Beispiel durch ausgebildete Eltern wie auch Vertreter/innen von Migrantenselbstorganisationen wahrgenommen werden kann und
- ! eine für die Kommunikation und Kooperation mit Migranteltern förderliche Bereitstellung und Ausgestaltung der Räume, in denen Lehrer/innen und Eltern oder auch Eltern einander begegnen („Setting“)

Interkulturelle Öffnung der Schulen als Rahmen für eine Elternkooperation mit Blick auf den schulischen Erfolg der Kinder

Übergeordneter Rahmen für eine Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund ist die interkulturelle Öffnung der Schulen. Das setzt einen Prozess der Schulentwicklung voraus, der mit der gemeinsamen Erarbeitung eines Leitbildes und entsprechender Vereinbarungen und Regeln beginnen müsste. Kerninhalt wäre dabei die Anerkennung kultureller Vielfalt und gegenseitiger Wertschätzung. Ein Aspekt der interkulturellen Öffnung und eine weiter gefasste Möglichkeit, den Kontakt zu den Eltern und den Bezug zur Erfahrungswelt von Familien mit Migrationserfahrungen herzustellen, ist die Thematisierung von Migrations- und Integrationsprozessen im Unterricht. Dies lenkt den Blick weg von Defiziten hin zu den Integrationsleistungen und Ressourcen, die eingewanderte Kinder beispielsweise durch Mehrsprachigkeit und die Herausforderung, sich in einem neuen System zurechtzufinden und sich in einer fremden Sprache zu bewegen, entwickeln. Gleichzeitig werden die Eltern durch das Abfragen ihres Erfahrungswissens in das schulische Geschehen einbezogen, und diese Verbindung kann wiederum leichter aktiviert werden, wenn es um den schulischen Erfolg und die Entwicklung beruflicher Perspektiven der Schüler/innen geht.

Personalpolitik

Zur interkulturellen Öffnung gehört auch eine entsprechende Personalpolitik mit dem Ziel, Anzahl und Anteil von Lehrkräften und weiteren Akteuren mit Migrationshintergrund zu erhöhen. So wird deutlich, dass Menschen, ungeachtet der Herkunft, alle Positionen in der Gesellschaft und der Arbeitswelt erreichen können. Außerdem können die Lehrkräfte mit Migrationshintergrund bei Sprachschwierigkeiten von Schülern/innen und Eltern eine Brückenfunktion einnehmen und gleichzeitig den Förderbedarf im Deutschen durch die Sprachstandseinschätzung von Schülern/innen in ihrer Herkunftssprache spezifizieren.⁷⁴ Angesprochen wurde auch die Zusammensetzung der Elternvertretung bzw. das Einbringen der Interessen von Eltern mit

Migrationshintergrund in die entsprechenden Gremien als notwendigem Bestandteil interkultureller Öffnung.

Vereinbarkeit von aktiver Mitwirkung an Schulen und eigener Berufstätigkeit; Rücksicht auf Zeitbedarfe für islamische religiöse Praktiken

Ein Aspekt, der allerdings deutsche Eltern ebenso betrifft, ist die Vereinbarkeit von aktiver Arbeit an Schulen mit der eigenen Berufstätigkeit. Als Beispiel wurde genannt, dass Konferenzen, an denen Elternvertreter/innen teilnehmen, häufig zu Zeiten stattfinden, zu denen berufstätige Eltern arbeiten. Aktive Elternarbeit erfordert also ein Zeitkontingent, das berufstätigen Eltern oft nicht ohne weiteres zur Verfügung steht. Die Zeitplanung für die Sitzungen von Elterngremien muss auch auf Termine Rücksicht nehmen, die als Gebetstage oder -zeiten oder hohe Feiertage im Rahmen praktizierter islamischer Religiosität wichtig sind (Freitagsgebet, Ramadan, etc.).

Insgesamt begrenzte Auswirkungen der Zusammenarbeit mit Eltern auf den Bildungserfolg von Kindern mit Migrationshintergrund

Die Bedeutung einer gelungenen Zusammenarbeit mit Eltern für den schulischen Erfolg der Kinder wird von den Interviewpartnern/innen gesehen und bestätigt, aber es wird auch auf die Wirkungsgrenzen dieses Einflussfaktors hingewiesen: Auf den Erfolg beim Übergang in berufliche Ausbildung wirken auch „harte“, jedenfalls vielfältige Faktoren ein, auf die Eltern keinen Einfluss haben: Dazu zählen die Mechanismen bei der Vergabe von Ausbildungsplätzen, die Auswahl von Bewerbern/innen, mögliche Vorurteile gegenüber Schülern/innen mit Migrationshintergrund bei Arbeitgebern/innen und die höheren Hürden, denen Jugendliche mit Migrationshintergrund auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt häufig begegnen.⁷⁵

⁷⁴ Es wird immer wieder betont, dass die für die schulische Bildung notwendigen Deutschkenntnisse leichter erworben werden, wenn die Sprachkenntnisse in der Herkunftssprache möglichst fundiert und komplex ausfallen.

⁷⁵ Studienergebnisse zeigen, dass allgemein bei höheren Schulabschlüssen die Chancen auf einen Ausbildungs- und Arbeitsplatz steigen, dass aber dieser Zusammenhang bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund nicht greift. Die Benachteiligung variiert dabei je nach Herkunftsland, wobei sie v.a. bei Jugendlichen aus der Türkei, dem arabischsprachigen Raum, Iran, Afghanistan, aus Ost- und Südasiens zutrifft. Vgl. Boos-Nünning/Granato, 2008.

4

Schlussfolgerungen und Handlungsempfehlungen

4.1. (Interkulturelle) Elternkooperation als Bedingung für den Erfolg der begonnenen Schulreform an der Sekundarstufe I

Das politische Ziel und Versprechen der neuen Berliner Sekundarschule bezieht sich u. a. auf eine verstärkte individuelle Förderung und Lernunterstützung der Schülerinnen und Schüler, auf die Verbesserung des Schulerfolgs und das Erreichen höherwertiger Schulabschlüsse. Vom längeren gemeinsamen Lernen infolge der Aufhebung des dreigliedrigen Schulsystems in der Sekundarstufe I sollen insbesondere Hauptschüler/innen profitieren, unter denen der Anteil an Schülern/innen mit Migrationshintergrund besonders hoch ist.

Diese individuelle Förderung und Lernunterstützung kann aber nur geleistet werden, wenn es gelingt, auch Eltern als Partner von Schule zu gewinnen, die bisher als schwer erreichbar galten und sie für den Bildungserfolg ihres Kindes zu aktivieren. Dies gilt gleichermaßen für Eltern ohne Migrationshintergrund, soweit sie aus Sicht der Schulen als schwer erreichbar gelten. Nur wenn die in diesem Sinne notwendige Erziehungspartnerschaft und Kooperation von Schule und Eltern hergestellt und weiter entwickelt werden kann, wird die geplante Schulstrukturreform Erfolg haben können. Gestaltung und Entwicklung (interkultureller) Elternkooperation als Erziehungspartnerschaft muss deshalb als verpflichtender Auftrag an die Schulen herangetragen werden.

4.2. Handlungsempfehlungen

Die folgenden Handlungsempfehlungen nehmen in vielen Punkten Erkenntnisse und Vorschläge der Interviewpartner/innen bzw. Ergebnisse und Erkenntnisse aus der Feldarbeit auf, die in den jeweiligen thematischen Abschnitten bereits skizziert wurden.

I 4.2.1 Strukturbezogene Empfehlungen an die Schulpflicht und -politik

Notwendigkeit der verpflichtenden Verankerung interkultureller Perspektiven in der inneren, pädagogischen Schulentwicklung aller Schularten und Schulen:

Elternkooperation ist in Deutschland flankierend zur Entwicklung des Schulwesens vor allem „demokratiebezogen“ politisch-verfassungsrechtlich begründet und deshalb weithin auf *äußere Rahmenbedingungen* der Schulpraxis bezogen gewesen.⁷⁶ Die pädagogische Wende in der Praxis der Elternkooperation steht in breitem Maße noch aus. Der pädagogische Wert der Einbeziehung von Eltern nicht nur in die Prozesse schulischen Lernens selbst muss von der Schulpraxis hierzulande erst noch erschlossen werden. Der Transfer von positiven Praxisbeispielen innerhalb Berlins und aus anderen Städten und Bundesländern, aber auch die Auseinandersetzung mit der langen Tradition angelsächsisch-amerikanischer Praxis (und sie begleitender Forschung) kann hier anregende und weiterführende Impulse liefern.

Konzeptionell bedürfen die Schulen in Berlin trotz einer engagierten und vielfältigen, aber punktuellen Praxis der Auseinandersetzung mit der Realität von Schule in der Einwanderungsgesellschaft in den Einzelschulen, für alle Schulen verpflichtend, einer systematischen Organisationsentwicklung unter dem Leitstern „Interkulturalität“. Deren Aufgabe wäre es, diese Realität auf veränderte Anforderungen an die Gestaltung von schulischem Lernen, des Schulalltags, des Verhältnisses zur äußerst heterogenen, multikulturellen Elternschaft hin zu prüfen und entsprechende Anpassungen der Regeln auf der Systemebene und in den Profilen und Programmen der Einzelschulen auszuarbeiten.

Interkulturelle Öffnung darf nicht dabei stehen bleiben, Verständnis und Kompetenz für den Umgang mit kulturell Anderen zu entwickeln. Sie muss darauf hin arbeiten, eine selbstverständliche Immunität gegen diskriminierende/s Wertungen, Einstellungen und Verhalten als professionell pädagogische Grundhaltung zu verankern. Dafür gibt es



⁷⁶ Das Argument ist bei Gomolla 2009, 25 entfaltet.

als gesetzlichen Bezugspunkt das Allgemeine Gleichstellungsgesetz, das allerdings für die vielen weichen, niedrighwelligen Formen von Diskriminierung noch weniger greift als bei der Eindämmung harter, strukturwirksamer Diskriminierungspraktiken im Bildungs- und Ausbildungssystem und am Arbeitsmarkt. Die Ausformung einer solchen Grundhaltung von Lehrern/innen muss natürlich in der Lehrerbildung beginnen. In der Auseinandersetzung mit dem Schulalltag in multikulturellen Schulen wird eine solche Haltung allerdings vielerlei Belastungsproben ausgesetzt, in denen sie erst realitätstüchtig und „gehärtet“ wird.

Die Vorgaben für die interkulturelle Öffnung bzw. Organisationsentwicklung in den Schulen sollten Standards für die interkulturell reflektierte Ausgestaltung von Berufsorientierung und Elternkooperation enthalten.

Ansätze interkultureller Elternzusammenarbeit werden auf verschiedenen Ebenen verfolgt, allerdings nicht in strukturierter Form und flächendeckend, sondern abhängig vom (über)großen Engagement und Einsatz Einzelner. Um das hier bisher vorherrschende Zufälligkeitsprinzip mit Blick auf das Gelingen der Schulareform, auf die Verbesserung der schulischen Erfolge und auf gelingende Übergänge von Schülern/innen mit Migrationshintergrund in berufliche Ausbildung auszuhebeln, bedarf es konkreter Vorgaben zu Standards und zu den notwendigen Rahmenbedingungen für interkulturell sensible Berufsorientierung und interkulturelle Elternkooperation. Die in der Vorbereitung/Umsetzung befindliche Reform der Sekundarstufe I bietet dafür ein Gelegenheitsfenster. Wie in jedem Qualitätssicherungssystem und wie das auch bisher schon für den Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin zutrifft, eröffnen sich dadurch neue Spielräume für individuelle Gestaltungsmöglichkeiten in den einzelnen Schulen. Die folgenden Punkte sollten durch solche Standards konkretisiert werden bzw. von den Schulverwaltungen in Angriff genommen/in Auftrag gegeben werden:

Systematische Fortbildungen für Lehrkräfte einschließlich der Schulleitungen und professionellen Partner, die mit Schülern/innen und Eltern zusammenarbeiten, im Bereich interkulturelle Kommunikation. Tandemfortbildungen für kooperierende Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen

haben sich bewährt. Die entsprechenden Fortbildungskonzepte können an der reichen Erfahrung von Lehrkräften und – z.B. – Schulsozialarbeitern/innen an Schulen mit hohen Anteilen an Schülern/innen mit Migrationshintergrund ansetzen und Lösungsangebote für alltäglich erlebte Konfliktsituationen entwickeln helfen. Bei der Entwicklung entsprechender Module empfiehlt es sich, die Akteure und das Know-how von Migranten(selbst)organisationen und von Trägern migrationspezifischer Elternbildung, Gemeinwesenarbeit u.ä. einzubeziehen.

- I Gleichzeitig sollten in der Lehrerbildung die genannten Bereiche als verpflichtende Module verankert werden.
- I Dass Erfahrungen aus den Bildungsverbänden, die aus Synergie-Effekten in Quartiersnetzwerken (an denen auch Migrantenorganisationen beteiligt sein können und deren Beteiligung empfohlen wird) Ressourcen für eine Intensivierung auch der interkulturellen Elternkooperation freisetzen können, sollte ausgewertet und durch die Ausweitung dieser Verbundidee auf weitere Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf (ausgewählt nach den Indikatoren für die „lebensweltlich orientierten Räume LOR“, den Sozialraumanalysen im Berliner Sozialstrukturatlas) genutzt werden.
- I Auch die Erfahrungen aus den Berliner *FörMig*-Projekten mit den Kooperationen von Kindertagesstätten und Grundschulen zum Übergang zwischen diesen beiden Lernorten und Erziehungsstationen, bei denen vielfach auch Migranteneltern einbezogen sind, sollten ausgewertet und die daraus ableitbaren Praxishinweise auf die Elternkooperation in der Sekundarstufe I übertragen werden.
- I Gelingende Elternkooperation leistet einen wichtigen Beitrag zum Bildungserfolg der Kinder. Diesem Zusammenhang sollte die konzeptionelle Ausformulierung von Elternzusammenarbeit in den Dokumenten, Vorgaben und Prozessen zur Entwicklung der Schulqualität und in der pädagogischen Schulentwicklung systematisch Beachtung schenken. Das betrifft auch den von der Schulinspektion zu bearbeitenden Kriterienkatalog und die entsprechende Weiterentwicklung des Handlungsrahmens Schulqualität.
- I Auf der Grundlage solcher Weichenstellungen wäre dann auch sichergestellt, dass schulspezifische Konzepte für

die interkulturelle Elternkooperation (wie auch einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung) in allen Schulprogrammen verankert werden und Gegenstand der Betrachtung durch die Schulinspektion sein müssen.

- I** Ein Schwerpunkt der Personalentwicklung im Schulbereich sollte dabei liegen, den Anteil von Personal mit Migrationshintergrund in den Lehrkörpern und Schulleitungen, zu erhöhen. Entsprechendes gilt für die Beschäftigten bei Trägern der Jugendhilfe. Neben der Vorbildfunktion stellt die geteilte Migrationserfahrung von Fachkräften im Kontext von Schule und Jugendhilfe die Basis für einen Vertrauensvorschuss und für eine positive Erwartung auf ein differenziertes Verständnis der eigenen Situation her. Darüber hinaus stehen Migranten/innen als Lehrkräfte/Sozialarbeiter/innen als Rollenvorbilder für die Möglichkeit, ungeachtet eines Migrationshintergrunds in qualifizierten Positionen und an zentralen Stellen die Prozesse in der Gesellschaft und hier speziell in den Bereichen Bildung und Beruf mitgestalten zu können.
- I** Um den Informationsbedarf von Eltern adäquat zu decken, die das hiesige Berufs- und Bildungssystem nicht durchlaufen haben, wird eine interkulturell reflektierte Aufbereitung von Informationsmaterialien zum Bildungssystem und Bildungswegen in Deutschland empfohlen. Dabei ist es nicht ausreichend, die wesentlichen Informationen zum Schul- und Bildungssystem wortwörtlich in andere Sprachen zu übersetzen, sondern es bedarf einer dialogischen Erörterung des Konzepts, das dahinter steht und das sich wesentlich von den Schul- und Bildungssystemen vieler Herkunftsländer unterscheidet. Diese Informationspolitik sollte sich dabei nicht auf Förderangebote bei eventuellen Schwierigkeiten beschränken, sondern auf alle relevanten Bereiche von Schule und Beruf ausgeweitet werden, wie z.B. die Begabtenförderung (Angebote grundständiger Gymnasien, bilingualer Schulen, Schnellläufer etc.). Um deutschsprachige Informationsmaterialien verständlicher zu gestalten, wäre zu empfehlen, auch hier verstärkt mit Visualisierungen zu arbeiten.
- I** Konzepte interkultureller Elternarbeit sollten auch darauf zielen, den nach übereinstimmenden Schilderungen in Kindergarten und Grundschulen noch guten Kontakt zwischen der Bildungseinrichtung und den Eltern (mit Migrationshintergrund) auch in der Sekundarstufe I zu erhalten und das fast regelmäßige „Abbröckeln“ der Elternkontakte zu verhindern. Dazu sind eine Reihe praktisch erfolgreicher Ansätze auch in Berlin zu studieren, die allerdings einen Preis an Personaleinsatz fordern. Hierbei ist zu beachten, dass gerade in weiterführenden Schulen die Kommunikation alleine über die Kinder deren Wunsch nach Selbständigkeit und Ablösung von den Eltern entgegenstehen kann. Also sind hier auch andere Kommunikations- und Zugangsformen zu entwickeln. Es ist die Herausgabe einer Sammlung von Good-Practice-Beispielen auch aus anderen Bundesländern denkbar.
- I** So weit ein Elternrecht beim Übergang auf (grundständige) Gymnasien erhalten bleibt, sollten die Bedeutung, die Anforderungen und Chancen der verschiedenen Schulzweige sehr intensiv Gegenstand des Schule-Eltern-Dialogs sein. Damit diese Beratungs- und Informationsleistung flächendeckend stattfindet, wird empfohlen entsprechende Vorgaben, aber auch Qualitätssicherungsmechanismen einzuführen..
- I** Migrantenselbstorganisationen haben eine wichtige Motorenfunktion für die Entwicklung interkultureller Elternkooperation. Sie erreichen allerdings meist nicht die ganze Breite ihrer ethnischen Communities. Deshalb sind Multiplikatorenmodelle – wie z.B. die Stadtteilmütter und ähnliche Projektansätze – eine wichtige zusätzliche Brücke zu den Migrantengemeinschaften. Neben der Unterstützung der Arbeit professioneller Kräfte bei Jugendhilfeträgern sollten Fördermodelle Migrantenselbstorganisationen bei der Professionalisierung und Qualifizierung in Richtung einer Rolle als Träger auch für Kooperationsmodelle unterstützen, aber auch Multiplikatorenmodelle auf der Basis von qualifizierter Laienarbeit. Die Verknüpfung der Arbeit solcher Partner der Schulen mit dem Kern von Schulentwicklung sollte aber ein grundlegendes Merkmal für alle Partnerschaften sein – sie sollten schulische Elternkooperation stärken und ergänzen, aber nicht ersetzen.
- I** Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist nicht der einzige Faktor, der sich auf den schulischen und beruflichen Erfolg der Kinder auswirkt. Deshalb wird außerhalb der Elternkooperation eine vertiefte Auseinandersetzung mit den nach wie vor höheren Zugangshürden von Jugendlichen mit Migrationshintergrund und eine Ausweitung

von Kampagnen wie *Berlin braucht dich!* auf andere Bereiche des Arbeitsmarktes empfohlen.

Ein wesentlicher Faktor bei der notwendigen Weiterentwicklung – Vertiefung und Verbreiterung – interkultureller Elternzusammenarbeit ist die Ressourcenfrage, die immer wieder thematisiert wird und einen wesentlichen Hinderungsfaktor bei der interkulturellen Elternarbeit darstellt. Eine Empfehlung lautet daher, dass explizit (Zeit-)Ressourcen für die Zusammenarbeit mit Eltern bereitgestellt werden (die es auch ermöglichen, Hausbesuche zu machen bzw. Elternseminare durchzuführen, aber auch für die Herstellung von Kooperationsstrukturen mit lokalen Partnern/innen, wie Migrantenselbstorganisationen, Quartiersmanagementprojekte etc.).

Um der hohen Fluktuation auch gut funktionierender Projekte vorzubeugen, ist eine Verstetigung von Projekten notwendig, die das nötige Know-how und Erfahrung für eine interkulturell sensible Zusammenarbeit mit Eltern mitbringen.

Notwendigkeit zur Einrichtung einer landesweiten „Fachstelle interkulturelle Elternkooperation“

Die bisher aufgezählten Handlungsempfehlungen würden ohne feste Adresse bei einer Stelle, die einen umfassenden Auftrag zur Implementierung von interkulturellen Standards und zur Schaffung der Voraussetzungen für eine flächendeckend in den Schulen (und in den sie umgebenden Sozialräumen) wirksame Elternkooperation mit Migranteltern hat, im Nirgendwo fehlender Zuständigkeiten und Ressourcen verschwinden und nur im Kriechgang umgesetzt. Deshalb scheint die Einrichtung einer Fachstelle zur Bündelung des Know-How, zur Organisation des Transfers guter Praxisansätze und zur Knüpfung verbindlich arbeitender Netzwerke zum Thema interkultureller Elternkooperation notwendig.

Um die konzeptionellen Anforderungen an eine auf niedrigschwelligem Angeboten aufbauende, die individuelle Lernförderung aller Schüler/innen aber als Ziel im Auge behaltende Elternkooperation zu fundieren, Standards für eine solche Kooperation zu entwickeln, sie in die Breite zu tragen und die Wirksamkeit ihrer Leistungen regelmäßig zu

überprüfen, ist nach Überzeugung des Autorenteam ein solcher organisationsformaler Schritt notwendig: Es bedarf einer Fachstelle, die das Know-how zu diesem Arbeitsfeld bündelt, transferiert, neue Arbeitsansätze bewertet und auf ihrem Weg in die Praxis verfolgt. Mit der Herausgabe der Fachbriefe zur Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund ist für eine solche Fachstelle in der Schulverwaltung auf Landesebene bereits eine „Keimform“ angelegt. Die notwendige fachliche Bündelungsfunktion erfordert aber die Zuweisung operativer Aufgaben samt der dafür nötigen personellen Ausstattung – und sie hat eine verbindliche Vereinbarung über die Kooperation mit den bezirklichen Schulverwaltungen zur Voraussetzung.

4.2.2 Empfehlungen an die Schulen

Eine in vielen Ausdrucksformen sichtbare Kultur der Anerkennung und Wertschätzung der unterschiedlichen Kulturen erleichtert die Kooperation mit Migranteltern wesentlich. Kern einer solchen Kultur der Anerkennung ist aber eine auf reflektiertem Umgang mit Unterschieden beruhende Kommunikation mit den Eltern und ihren Kindern. Sie beginnt beim ersten Zugang zur Schule, vorbereitenden Informationsveranstaltungen oder dem Tag der Anmeldung. Der reflektierte Umgang mit „den Anderen“ setzt eine Selbstreflexion über eigene Vorannahmen/ggf. vorhandene Stereotypen über das Gegenüber – hier: die Eltern mit Migrationshintergrund – voraus. Bausteine wie mehrsprachige Willkommensplakate in den Schulen, Ausstellungen zu den Herkunftsländern an den Schulen, interkulturelle Feste/Aktivitäten, aber auch die Aufnahme von Migrationserfahrungen und aller Aspekte von Verschiedenheit in der außerschulischen Lebenswelt und den Biografien der Kinder im Unterricht tragen zur Ausgestaltung einer solchen Kultur der Anerkennung bei.

Ein wesentlicher Bestandteil der Zusammenarbeit mit Eltern ist die Pflege einer beständigen Kommunikationskultur: Gerade bei Eltern, die Hemmungen haben, direkt auf die Akteure an den Schulen zuzugehen, wurde es von Lehrkräften als hilfreich empfohlen, sie zu Hause zu besuchen und in diesem Umfeld das Gespräch über das Kind zu suchen. Dabei wird empfohlen, die Eltern nicht nur bei Problemen der Kinder anzusprechen (was eher die Schuldistanz noch fördert), sondern allgemein über

Aktivitäten an der Schule/im Klassenverband zu informieren, eine beständige Gesprächskultur auf Augenhöhe möglichst mit beiden Elternteilen zu pflegen.

- I Für einen Zugang zu den Eltern bilden Migrantenselbstorganisationen bzw. Kulturmittler/Elternlotsen/Mediatoren/Stadtteilmütter wichtige Bindeglieder im Kontakt zu den Eltern. Daher wird empfohlen, sie als feste Partner/innen für die Öffnung und Vertiefung der Kommunikationskontakte zu Eltern mit Migrationshintergrund einzubinden.
- I Eltern spielen für die Berufsorientierung ihrer Kinder eine wichtige Rolle, so dass als wesentlicher Teil der (interkulturellen) Elternkooperation die systematische Einbindung in einen größeren Teil der Aktivitäten zur Berufsorientierung gesehen wird. Dabei sollte mit vielfältigen Veranstaltungsformaten und Kommunikationsformen experimentiert werden. Die klassischen Formen der Elterninformation haben sich als in diesem Kontext weitgehend unwirksam erwiesen.
- I **Niedrigschwelligkeit:** Um Eltern den Zugang zu den Schulen zu erleichtern, sollten auch anlasslose und offene Aktivitäten wie z.B. die schon an einer ganzen Reihe von Schulen in unterschiedlicher Ausprägung und mit unterschiedlichem Erfolg betriebenen Elterntreffpunkte/Elterncafés/Elternfrühstücke, die Einbeziehung von Eltern in die Gestaltung und Bearbeitung von Schulgärten und die Ausgestaltung von Schulfesten und Kulturangeboten ausgebaut werden. All diese Elemente tragen über den themenbezogenen Austausch von und mit Eltern (zu Schul-, Bildungs- und Erziehungsfragen) zum Aufbau von Vertrauensbeziehungen zu den Akteuren/innen an den Schulen und zur wechselseitigen Selbstaktivierung der Eltern in Schul- und Bildungsfragen bei. Das ganze Spektrum dieser Aktivitäten kann für Informationsangebote zur Berufsorientierung, zu schulischen Angelegenheiten genutzt werden.

I 4.2.3 Empfehlungen an die Elternvertretungen

In den Gremien der Elternvertretung an den Einzelschulen, in den Bezirken und auf Landesebene sind Eltern mit Migrationshintergrund im Verhältnis zu ihrem tatsächlichen Anteil bisher nur in geringem Maße vertreten. Hier sollte auf eine größere Beteiligung hingearbeitet werden. Die Erfahrungen guter, erfolgreicher Praxis in diesem

Punkt sollten mit Unterstützung der Schulverwaltungen in die Breite getragen werden. Das setzt eine Auseinandersetzung aktiver Eltern ohne Migrationshintergrund mit den Bedarfen und Interessen von Eltern mit Migrationshintergrund voraus.

I 4.2.4 Empfehlungen an Berufsberater/Anbieter von berufsorientierenden Aktivitäten

Eltern spielen eine wichtige Rolle für die Berufsorientierung ihrer Kinder und können diese besser unterstützen, wenn sie in die Aktivitäten mit einbezogen werden können. Es gibt bereits verschiedene Ansätze, die Eltern aktiv mit einzubinden, sei es bei der Einschätzung von Kompetenzen der Kinder oder in der Rolle als Repräsentant eines bestimmten Berufsbildes. Solche Ansätze sollten verstärkt aufgegriffen und in die Arbeitskonzepte der Berufsberatung und Berufsorientierung einbezogen werden.

I 4.2.5 Empfehlungen an die Forschung/Wissenschaft

Die Bedingungen für den Erfolg und die Wirksamkeit von interkultureller Elternkooperation sind in Deutschland bisher nur in allerersten Ansätzen erforscht. Hier sind noch weitreichende – quantitative und qualitative – empirische Untersuchungen mit den Akteuren an den Schulen, Vertretern/innen aus Migrantenselbstorganisation und vor allem Eltern und heranwachsenden Jugendlichen zu den Erfolgsbedingungen intensiver interkultureller Elternkooperation notwendig⁷⁷. Forschungsergebnisse aus den USA und England zu solchen Fragen können nur Anhaltspunkte für Wirkungszusammenhänge z.B. institutioneller Konfigurationen in Deutschland liefern. Sie können deshalb nicht umstandslos hierher übertragen werden. Eine Intensivierung eigenständiger nationaler Forschungen in diesem Feld ist u.E. überfällig. Die erfolgreiche Kooperation mit Eltern und die interkulturelle Öffnung an Schulen sind nicht die einzigen Faktoren, die einen beruflichen Erfolg von jugendlichen Migranten/innen begünstigen oder – häufiger – erschweren können. Ebenso relevant sind weitere Faktoren wie die höheren Hürden, denen sich Jugendliche mit Migrationshintergrund (variiert je nach Herkunftsland) auf dem Ausbildungs- und Arbeitsmarkt gegenübersehen. Hier sind Forschungen mit empirischen Befragungen der



⁷⁷ So auch Sacher 2009.

Arbeitsmarktakteure notwendig, die sich auch auf das Sichtbarmachen von Diskriminierungspraktiken und Trends bei ihrer Verbreitung beziehen.

Besonders breite Wissenslücken gibt es bisher auch bei der Frage nach den subjektiven Wirkungen, die berufsorientierende Aktivitäten – in den und der Schulen (z.B. in der Arbeitslehre oder bei Betriebspraktika) und der Träger zusätzlicher berufsorientierender Angebote auf die Planungsfähigkeit und die (aus-)bildungsbezogene Selbstwirksamkeit von Schüler/innen hat – und wie die Eltern und deren Haltungen und Aktivität in den für den Übergang Schule-Ausbildung/Beruf kritischen Jahren im Zusammenspiel mit der institutionellen Berufsorientierung bei den Schüler/innen hat.

I 4.2.6 Empfehlungen im Zusammenhang mit den Aktivitäten von Migrantenselbstorganisationen

- I Das Know-how und die aus Erfahrungen gespeiste Expertise von Migrantenselbstorganisationen beziehen sich in der Regel auf eine (ethnische) Community. In der Zusammenarbeit mit Eltern und Schulen haben es die Akteure aber mit einer ganzen Vielfalt an Herkunftsländern zu tun. Daher sollte eine Vernetzung verschiedener Migrantenselbstorganisationen mit dem Ziel gefördert werden, gemeinsam „erlebte und erlittene“ Schwierigkeiten bei der Integration, hier speziell in der Zusammenarbeit von Eltern mit Migrationshintergrund mit den schulischen Akteuren, herauszuarbeiten und entsprechende Konzepte/Strategien für eine Zusammenarbeit mit den Schulen zu entwickeln.
- I Einbezug von Migrantenselbstorganisationen in Akteursnetzwerke (Schulen und andere Lernorte, Jugendhilfe/Jugendsozialarbeit, Quartiersmanagements, Integrationsbeauftragte) in den Stadtteilen bzw. Sozialräumen der jeweiligen Bezirke, um integrierte Gesamtkonzepte zur Verstärkung der Partizipation von Eltern und Migranten/innen generell in den Stadtteilen und Wohnquartieren erarbeiten zu können.
- I Förderung von Migrantenselbstorganisationen zur Stärkung ihrer personellen und finanziellen Ressourcen (auch für die basisstrukturelle Ausstattung bei solchen, die noch relativ schwach ausgestattet sind), die für eine ef-

fektive Zusammenarbeit mit Schulen erforderlich sind und die Nachhaltigkeit ihrer Arbeit gewährleisten können.

- I Förderung der Professionalisierung von Migrantenselbstorganisationen durch fortlaufende, zielgerichtete fachliche Schulung, Austausch und gegebenenfalls Supervision der in Migrantenselbstorganisationen Tätigen, um die Grundlagen für deren zukünftige Arbeit zu verbessern; Entwicklung von auf die Arbeit solcher Organisationen mit Eltern an Schulen ausgerichteten Qualitätsstandards. Die Kooperation zwischen Wohlfahrtsverbänden, freien Trägern von Jugendsozialarbeit und Berufsorientierung sowie Elternbildung und Stadtteilprojekten mit Migrantenselbstorganisationen kann auch im Hinblick auf deren Professionalisierung gewinnbringend sein. Sie sichert aber vor allem, dass die verschiedenen Projekte und ihre Arbeitsstränge und Angebote für Migrantinnen und Migranten auch zugänglich sind.
 - I Für Nichtfachkräfte, die wo auch immer in der ganzen Bandbreite des Handlungsfelds Elternkooperation, Elternbildung, Elternaktivierung, Elternorganisation – bezahlt oder ehrenamtlich – tätig werden, sollte gesichert werden, dass die Aufgaben mit den zur Verfügung stehenden Kompetenzen auch bewältigt werden können. Überforderungen solcher Nichtfachkräfte müssen ebenso verhindert werden wie Fehlleistungen, die auf solche Überforderungen zurückgehen.
- I 4.3. Zum Schluss: Ausblick auf notwendige Gremienarbeit
- Die große Bandbreite der notwendigen Arbeitsschritte zur Entwicklung einer systematisch betriebenen, in Schulen mit hohem Anteil an Schülern/innen nichtdeutscher Herkunftssprachen flächendeckend und mit hoher Intensität selbstverständlichen Kooperation mit allen, aber auch mit Migranteneletern wird kaum im laufenden Betrieb aus der Schulverwaltung auf Landes- und Bezirksebene und aus den Schulen heraus umgesetzt werden können. So wie die Etablierung einer Fachstelle notwendig erscheint, die allerdings nicht außerhalb der Verantwortungsstrukturen des Schulbereichs angesiedelt sein sollte, so scheint für das Ingangbringen eines zielorientierten Entwicklungsprozesses zunächst eine Bewertung der hier vorgelegten Empfehlungen durch eine ressortübergreifende Arbeitsgruppe sinnvoll. Ihr sollten über die verschiedenen Verwaltungsebenen hinweg Vertreter/innen aus dem Bildungs-

bereich, unter Einbeziehung politisch Verantwortlicher, angehören; weiterhin ressortübergreifend Vertreter/innen der Stelle des Integrationsbeauftragten, der Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales (u.a. wegen möglicher Projektförderungen aus ESF-Mitteln) sowie der Senatsverwaltung für Stadtentwicklung (wegen der Verknüpfung sozialräumlicher Ansätze der Elternkooperation mit der Entwicklungsarbeit an den Schulen).

5 Zusammenfassung - das Wichtigste in Kürze

Die Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen hängen in Deutschland besonders von ihrer sozialen Herkunft ab. Schüler/innen mit Migrationshintergrund haben vor diesem Hintergrund besonders große Hürden bei der Einmündung in eine berufliche Ausbildung zu überwinden – ob ins duale System oder in vollzeitschulische Ausbildungsgänge. Das Berufliche Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten Berlin entwickelt im Auftrag des Berliner Senats Strategien und Praxiskonzepte, um diese Hürden für Migrant*innen überwindbar zu machen. Es konzentriert sich zunächst auf die Öffnung des öffentlichen Sektors, in dem über lange Jahre die Ausbildungsbeteiligung von Migrant*innen extrem niedrig war.

Bei der Intensivierung der Aktivitäten zur Verbesserung des Übergangs Schule-Ausbildung/Beruf wird die Einbeziehung von Eltern immer stärker ins Blickfeld genommen. Denn die Eltern sind auch für Migrant*innen die wichtigsten Ansprechpartner/innen in Fragen der beruflichen Orientierung. Zugleich spielt das Unterstützungsverhalten der Eltern eine Schlüsselrolle beim Schul- und Bildungserfolg der Kinder insgesamt. Vor diesem Hintergrund betrachtet diese Expertise das Handlungsfeld Interkulturelle Elternarbeit in Praxis und Konzeptentwicklungen – mit besonderem Augenmerk bei der Einbeziehung von Eltern bei der Förderung eines erfolgreichen Übergangs Schule-Ausbildung/Beruf.

Bezugspunkte für die Weiterentwicklung der bestehenden Ansätze von Elternkooperation liefern – meist projektförmige – Modelle und Programme zur Berufsorientierung oder zur Elternaktivierung oder -bildung, die in unterschiedlicher Nähe zum unterrichtlichen Kerngeschehen an den Schulen oder in ihrem sozialräumlichen Umfeld umgesetzt werden. In den Stadtteilen lassen sich deutlich mehr Aktivitäten in dieser Richtung feststellen als in den Schulen selbst. Die folgenden Programm- und Projektklinien können unterschieden werden:

- | Das Programm *Jugendsozialarbeit an Hauptschulen* und die bezirklichen bzw. das Berliner Landesprogramm zur *Vertieften Berufsorientierung*, in denen mit unterschiedlicher Intensität auch Arbeitsansätze zur Einbeziehung von Eltern eine Rolle spielen.
- | Die Ansätze zur Elternkooperation bei *KUMULUS – Bil-*

dingsberatung und Ausbildungsstellenvermittlung für Jugendliche mit Migrationshintergrund

- | Eigenständige Zusatzprojekte an Schulen für die Umsetzung von Elternkooperation
- | Die Arbeit von Brückenpersonen wie interkulturellen Moderatoren/innen bzw. Mediatoren/innen, (Bildungs-) Lotsen, Stadtteilmüttern
- | Mütter- bzw. Elternkurse der Volkshochschulen, die gerade einen Paradigmenwechsel vom sprachorientierten Mütterkurs zum scholorientierten Sprachkurs vollzogen haben
- | Projekte der Elternarbeit, Elternunterstützung, Elterninformation, Elternaktivierung im Stadtteil und an Schulen – Migrantenselbstorganisationen als Träger
- | Elternaktivierung in den Stadtteilen des Programms *Soziale Stadt*, Bildungsverbände
- | Interkulturelle Familienbildung als Leistung der Jugendhilfe und Erwachsenenbildung, aber auch der Schulen und des Bildungssystems
- | Elterntrainings als Bestandteil von Erziehungsvereinbarungen

Trotz jahrzehntelanger Erfahrungen mit der Zuwanderung und dem kontinuierlichen Wachstum der Anzahl von Schülern/innen mit Migrationshintergrund haben Schulen und das Bildungssystem insgesamt den notwendigen Anpassungswandel an die reale Vielfalt der Schüler- und Elternschaft noch nicht bewältigt. Das spiegelt sich in den Haltungen und Einstellungen von Lehrerinnen und Lehrern ebenso wie in denjenigen von Migrant*in*en, deren wechselseitige Erwartungen oft enttäuscht werden und so ein offenes und konstruktives Miteinander im Interesse des Schulerfolgs der Kinder blockieren. Nach den für diese Expertise durchgeführten Interviews lassen sich vier idealtypische Muster in den Haltungen und Einstellungen von Lehrkräften gegenüber ihren Schülern/innen und deren Eltern ausmachen:

- | Schulische Bildung ist ein teures Gut, für deren Erwerb Anpassungsleistungen zu erbringen sind. Eltern haben sich an Schule anzupassen und nicht umgekehrt. Auch für Eltern und Schüler/innen mit Migrationshintergrund sollten die gleichen Ausgangsbedingungen gelten (Typ „*Kulturschicksal/Gleichbehandlung*“).

- | Ungleiche Ausgangsbedingungen werden wahrgenommen. Für die Ungleichheit werden aber die Eltern verantwortlich gemacht (Typ „Vorwurf: Desinteresse“).
- | Einzelne Lehrer/innen versuchen, die Eltern mit Migrationshintergrund durch zusätzliche Angebote zu aktivieren. Sie setzen ihre Aktivitäten aber nur unter der Bedingung fort, dass Erfolge garantiert scheinen (Typ „Nicht-Annahme“).
- | Eltern mit Migrationshintergrund haben aufgrund anderer Bildungserfahrungen in ihren jeweiligen Herkunftsländern einen hohen Informations- und Orientierungsbedarf. Schule habe deshalb auf die Eltern zuzugehen (Typ „Hilfsbereitschaft“).

Die Erwartungen von Migranteneltern an die Schulen lassen sich in drei Richtungen bündeln:

- | Sie erwarten enge Kommunikation und Beratung vonseiten der Lehrer/innen mit dem Ziel der Verbesserung des Schulerfolgs ihrer Kinder.
- | Sie wünschen sich aber auch Lehrkräfte, die die Stärkung der Persönlichkeit ihrer Schüler/innen im Blick haben und diese fördern.
- | Und sie rechnen mit rascher Information bei sich anbahnenden Konfliktsituationen zur Schadensbegrenzung.

Eltern berichten aus eigener Erfahrung über Diskriminierungserfahrungen, und sie sehen in Klassen mit hohen Migrantenanteilen, in denen muttersprachlich deutsche Kinder eine Seltenheit sind, ein Integrationshindernis für ihre Kinder.

Als Hintergrund für die beobachtete Schuldistanz vieler Migranteneltern werden Informationsdefizite über Bildungswege und das Bildungs- und Schulsystem in Deutschland, aber auch über die eher impliziten Regeln und Erwartungen an das Verhalten von Eltern ausgemacht. Geringe Sprachkenntnisse erhöhen die Hürden für Eltern, vor allem dann, wenn es darum geht, sich mit eigenen Äußerungen in Gruppen einzubringen (Elternabende; Elternsprechtage werden dagegen stärker genutzt).

Viele Migranteneltern unterstützen ihre Kinder beim Versuch, durch weiteren Schulbesuch nach dem Haupt- oder

Realschulabschluss noch den Weg zum Abitur einzuschlagen. Sie unterscheiden sich damit nicht von deutschen Eltern, für die ebenfalls der Weg zum Abitur erste Wahl für ihre Kinder ist. Aber für viele Migranteneltern gilt, dass sie die geringe Wertschätzung gerade handwerklicher Berufe aus ihren Herkunftsländern 1:1 hierher übertragen und die Entwicklungschancen übersehen, die gerade mit anspruchsvollen technischen Berufen verbunden sind, für die das duale System ausbildet.

Ausbildungsorientierte Kooperation mit Eltern lässt sich inhaltlich nicht trennscharf vom Austausch über Erziehungsfragen generell, über Eltern- und Geschlechterrollen, über Fragen des schulischen Lernens trennen. Und sie lässt sich auch zeitlich nicht auf die Zeit der Berufswahlvorbereitung in der achten bis zehnten Klassenstufe begrenzen. Wie die Sprachförderung, so sollte sich auch die Kooperation mit Eltern sich als roter Faden durch alle Schuljahre, vom Beginn der Grundschule an bis zum Schulabschluss, hindurchziehen.

Es gibt dennoch einen Fundus an Techniken und Vermittlungsformen, mit denen es eher gelingt als mit Elternabenden im Stil des Frontalunterrichts, Eltern in der Phase der Berufsorientierung ihrer Kinder einzubeziehen. Dazu gehören nicht nur lebendige, medial gestützte Berufsinformationen, sondern auch die Beteiligung von Eltern an Übungen z.B. zur Kompetenzfeststellung – bis dahin, dass Eltern ihre eigene Berufspraxis im Unterricht vorstellen oder an Praxisprojekten mitwirken.

Vor allem Befragte aus Migrantensebstorganisationen sehen als Hintergrund für mangelnde Beteiligung und für die Schuldistanz von Eltern mit Migrationshintergrund einen Mangel an Wertschätzung, Anerkennung und interkultureller Sensibilität bei Lehrern/innen und bei den Schulen als Institution.

Ein enger Kontakt von Lehrern/innen mit Migranteneltern, gleichsam als Bringschuld, wird sowohl von Eltern, von besonders engagierten Lehrkräften als auch von Fachkräften in Projekten der Elternbildung, Stadtteilarbeit etc. als wesentliche Voraussetzung und Erfolgsbedingung für eine gelingende Kooperation Schule-Eltern gesehen. Eine

Verstärkung des Kontakts und der Kooperation mit Eltern setzt allerdings voraus, dass dafür auch Ressourcen in Gestalt von Arbeitszeit zur Verfügung gestellt werden. Allein auf das besondere Engagement einzelner Lehrer/innen über die Pflichtanteile von traditioneller Elternarbeit hinaus kann sich eine so zentrale Aufgabe neben dem Unterrichten nicht stützen.

Migrantenselbstorganisationen können – zumal wenn sie genügend professionalisiert sind, selbst als Träger von Angeboten der Kooperation mit Eltern aufzutreten – die Zugänge zu schulischen (und außerschulischen) Kooperations-, Dialog- und Bildungsangeboten für Eltern wesentlich verbessern. Sie genießen, zumindest gegenüber ihren eigenen Communities, einen Vertrauensbonus. Das gilt auch für andere Brückenpersonen, wie sie z.B. interkulturelle Mediator/innen, (Bildungs-)Lotsen oder Stadtteilmütter darstellen. Schulen und Träger berufsorientierender bzw. auf Erziehungsthemen und stadtteilbezogener Aktivitäten müssen sich ein solches Vertrauenskapital erst aufbauen. Dabei ist die niedrigschwellige Ausgestaltung der Angebote mit einem Blick auf die räumliche und zeitliche Gestaltung der Settings wichtig. Offene Treffpunkte wie Elterncafés fördern dabei auch den Austausch von Migranteltern untereinander bis hin zu Ansätzen der Selbstorganisation.

Vor diesem Hintergrund sind die zentralen Empfehlungen dieser Expertise formuliert:

- | Verankerung von interkulturellen Perspektiven in der pädagogischen Schulentwicklung aller Schularten und Schulen.
- | Klare Vorgaben zur Ausbildung einer nichtdiskriminierenden professionell pädagogischen Grundhaltung aller Lehrenden.
- | Dabei sind spezifisch interkulturelle Standards auch und gerade für die Ausgestaltung von Berufsorientierung und Elternkooperation notwendig.
- | Das setzt systematische Fortbildungen für Lehrkräfte einschließlich der Schulleitungen in interkultureller Kommunikation voraus; ein solcher Strang sollte auch in der Lehrerbildung verankert werden.
- | Die Erfahrungen der Bildungsverbände sollten ausgewer-

tet und – nicht nur für den Bereich der Kooperation mit Migranteltern – auch in andere Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf bzw. Quartiersmanagementgebiete transferiert werden.

- | Ein solcher Transfer ist auch für die Erfahrungen aus den Kooperationen zwischen Kindertagesstätten und Grundschulen zum Übergang zwischen beiden, vor allem in *FörMig*-Projekten sinnvoll.
- | Soweit Elternkooperation von Partnern/innen der Schulen wesentlich getragen wird, sollten deren Projekte aus der prekären Zone jährlicher Befristung in eine Verstetigung gebracht werden, um wertvolles Know-how und soziales Kapital aus der Netzwerkarbeit und aus den Kooperationsbeziehungen mit Eltern nicht immer wieder zu entwerten bzw. zu verlieren.
- | Regeln und Anregungen für die interkulturelle Elternkommunikation sollten in die Kriterien für Schulqualität und damit in die Liste der Beurteilungskriterien der Schulinspektion aufgenommen werden.
- | Ein Arbeitskonzept für die interkulturelle Elternkooperation sollte Bestandteil aller Schulprogramme werden.
- | Die Erhöhung des Anteils an Lehrkräften und Schulleitungen mit Migrationshintergrund hat erhebliche Bedeutung als Signal der Inklusion an die Familien mit Migrationshintergrund, aber auch durch die Bereitstellung von Rollenvorbildern für sie.
- | Auch in den formellen Gremien zur Elternbeteiligung (Elternvertretungen auch auf Bezirks- und Landesebene, Schulkonferenzen) sollte der Anteil der Mitglieder mit Migrationshintergrund durch zielgerichtete Aktivitäten massiv erhöht werden.

Um all diese Aufgaben bewältigen zu können, ist nach Überzeugung des Autorenteam die Einrichtung einer Fachstelle sinnvoll und notwendig, die das Know-how zum Arbeitsfeld Interkulturelle Elternkooperation bündelt, neue Arbeitsansätze bewertet und auf ihrem Weg in die Praxis verfolgt, erfolgreiche Praxisansätze transferiert.

Um den Entwicklungsprozess in Richtung auf eine Umsetzung dieser Empfehlungen in Gang zu setzen, dürfte es notwendig sein, eine Bewertung ihrer Umsetzbarkeit durch eine ressortübergreifende Arbeitsgruppe vorzunehmen. Dieser Gruppe sollten alle Ebenen der Bildungsverwaltung,

aber auch anderer beteiligter Ressorts (Senatsverwaltung für Integration, Arbeit und Soziales, Senatsverwaltung für Stadtentwicklung) angehören. Sie sollte zur Formulierung von verbindlichen Handlungsvorschlägen autorisiert sein.

6 Methodische Erläuterungen

Die befragten Personen und Institutionen/das Sample

Bei der Auswahl der interviewten Eltern und Lehrkräfte wurde darauf geachtet, ein möglichst breites Spektrum an Erfahrungen und Perspektiven abzubilden. Es wurden daher Eltern und Lehrkräfte aus allen Formen allgemeinbildender Schulen in Berlin (außer den Förderschulen) und aus unterschiedlichen Berliner Bezirken befragt.

Bei den Interviewpartnern/innen aus den Schulen handelt es sich um:

- | eine Lehrerin eines Gymnasiums in Berlin-Reinickendorf
- | zwei Lehrerinnen eines Gymnasiums in Berlin-Schöneberg
- | eine Lehrerin einer Gesamtschule in Berlin-Kreuzberg
- | zwei Lehrerinnen einer Gemeinschaftsschule in Berlin-Mitte
- | zwei Lehrer/innen einer Realschule in Berlin-Kreuzberg
- | eine Lehrerin einer Realschule in Berlin-Mitte
- | eine Lehrerin einer Grundschule im Berliner Bezirk Wedding.

Zwei Lehrerinnen haben einen Migrationshintergrund. Sie gehören der ersten Einwanderergeneration an, sind also als Kinder vor Beginn der Schulzeit aus der Türkei nach Deutschland gezogen und haben das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem vollständig durchlaufen.

Bei der Auswahl der Interviewpartner/innen war angestrebt, die nur ungenau umrissene Gruppe der „schwer erreichbaren“ Eltern mit Migrationshintergrund, außerdem Eltern von Schülern/innen an allen Schultypen der Sekundarstufe I zu erreichen. Auch Schulen aus unterschiedlichen Stadtbezirken sollten einbezogen sein. Das ist im Wesentlichen – und angesichts der knappen Zeit bis zum Beginn der Sommerferien, während derer es in der Tat kaum möglich war, weitere Interviewtermine zu vereinbaren, sogar eindrucksvoll weitgehend – gelungen. Dennoch weist die Auswahl der interviewten Eltern einen Bias in Richtung auf höher qualifizierte und aktive Eltern auf. Aus den Debatten um die Intensivierung der Elternzusammenarbeit vor allem mit Migrantenernern wissen wir aber, dass auch hochqualifizierte mittelständische Migrantenern häufig für die Elternarbeit von Schulen als schwer erreichbar gelten. Insofern ist den Aussagen der interviewten Eltern Aussagekraft für ein großes Spektrum der außer-

ordentlich vielfältigen Migrationsbevölkerung zuzumessen.

Die Eltern, die als Interviewpartner/innen für ausführliche Einzelinterviews gewonnen wurden, haben größtenteils einen türkischen Migrationshintergrund. Zwei Interviewpartnerinnen haben einen arabischen und einer einen asiatischen Migrationshintergrund. Es sind überwiegend Frauen und sie gehören der ersten und zweiten Zuwanderergeneration an. Fünf Frauen sind als ungelernete Hilfsarbeiterinnen in der Elektroindustrie oder als Reinigungskraft tätig (eine dieser Frauen hat im Herkunftsland als Lehrerin und Schneiderin gearbeitet) oder Empfängerinnen von Hartz IV, zwei sind Akademikerinnen, eine ist als Sprechstundenhilfe in einer Arztpraxis, eine andere als Erzieherin in einem Schulhort tätig. Die beiden männlichen Interviewpartner haben einen akademischen Abschluss und sind an Volkshochschulen als Dozenten für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) tätig. Im Einzelnen handelt es sich um:

- | zwei Mütter, die Söhne besuchen die 8. Klasse eines Gymnasiums in Berlin-Reinickendorf
- | eine Mutter, der Sohn besucht die 7. Klasse eines Gymnasiums in Berlin-Schöneberg
- | zwei Mütter, die Töchter besuchen die 9. Klasse einer Gesamtschule in Berlin-Kreuzberg
- | eine Mutter, ein Sohn besucht die 9. Klasse einer Realschule in Berlin-Mitte, ein weiterer Sohn die 11. Klasse eines Gymnasiums, die Tochter die 7. Klasse.
- | zwei Mütter, der Sohn und die Tochter besuchen die 9. Klasse einer Hauptschule in Berlin-Neukölln
- | zwei Väter, die Töchter und der Sohn besuchen Grundschulen in Berlin-Marzahn und Berlin-Kreuzberg
- | eine Mutter, der Sohn besucht die 13. Klasse eines Gymnasiums, die Tochter die 10. Klasse einer Fachoberschule für Sozialwesen
- | Mutter von zwei Söhnen, die die 10. Klasse einer Haupt- und einer Realschule in Berlin-Tiergarten besuchen.

Für den Abschnitt Migrantenselbstorganisationen wurden Mitarbeiter/innen von zwei Migrantenselbstorganisationen direkt befragt, je eine türkische und eine arabische. Ein Interview aus der Expertise zur Berufsorientierung (BO) mit einer Sozialarbeiterin (mit eigenem Migrationshinter-

grund,) konnte für diese Expertise mitgenutzt werden⁷⁸. Außerdem wurde eine Fokusgruppe mit einer Vätergruppe der arabischen Migrantenselbstorganisation⁷⁹ durchgeführt. Zusätzlich konnte auf ein Interview mit dem Projektleiter eines Elternlotsenprojekts in Trägerschaft einer Migrantenselbstorganisation zurückgegriffen werden, das bereits für die Expertise zur Berufsorientierung durchgeführt wurde. Die Vertreterin der türkischen Migrantenselbstorganisation ist gegenwärtig vor allem in stadtteilbezogenen Projekten tätig, u.a. den Projekten Stadtteilmütter und Elternlotsen, aber auch in der Berufsorientierung (für nicht nur türkische Mädchen). Der arabische Interviewpartner ist Vorsitzender eines Elternvereines dieser Community, der ebenfalls verschiedene Projekte vor allem aber zur Elternkooperation unterhält (Mütterkurse, Deutschkurse, Vätergruppe etc.). Einbezogen wurden außerdem die Interviews mit Verantwortlichen für Jugendsozialarbeit zweier großer Träger sozialer Arbeit/Wohlfahrtsverbände, die sich neben anderen Themen auch zur Rolle der Migrantenselbstorganisationen für die Elternkooperation in den Schulen äußerten.

Als übergeordnete Experten/innen für interkulturelle Elternzusammenarbeit – im folgenden kurz als Experten/innen bezeichnet – wurden nicht nur Personen aus Berlin, sondern auch aus einschlägigen Arbeitszusammenhängen in anderen Städten befragt. Gesprächspartner/innen waren Akteure aus dem Bereich Fort- und Weiterbildung von Lehrern/innen (Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg – LISUM und vom Institut für berufliche Bildung und Weiterbildung in Göttingen), aus der Projektkoordination für interkulturelle Elternarbeit in Hamburg bei der Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten (BQM), aus den Wohlfahrtsverbänden (Diakonisches Werk, Abt. Existenzsicherung und Integration

78 Die Sozialarbeiterin aus der russischsprachigen Migrantenselbstorganisation engagiert sich bereits seit Jahren direkt an Schulen für den beruflichen Übergang von jugendlichen Zuwanderern/innen mit russischer Muttersprache, u.a. bei der Berufsorientierung, und arbeitet in diesem Zusammenhang sehr eng mit den Eltern zusammen. Sie wurde für die anakonde-Expertise zur Berufsorientierung – Erler/Purschke/Schindel 2009 – auch dazu eingehend befragt.

79 Beruflich sind die Teilnehmer der Vätergruppe in den unterschiedlichsten Bereichen tätig, u.a. ein Lehrer und ein IT-Fachmann; ein verhältnismäßig großer Anteil hat einen akademischen Abschluss. Unter ihnen gibt es auch zwei Teilnehmer, die keiner Arbeit nachgehen, weil dies nach ihrem Aufenthaltsstatus gegenwärtig nicht möglich ist.

und Paritätischer Wohlfahrtsverband, Bereich Kooperation Jugendsozialarbeit und Schule sowie Schulische Integration von Jugendlichen mit Migrationshintergrund) sowie aus einer Stadtverwaltung (Mitarbeiterin der Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München). Auch mit einer Elterntainerin des STEP-Programms wurde gesprochen, ebenso mit der Projektleiterin eines Projekts zur Bildungsberatung und Ausbildungsstellenvermittlung für Jugendliche mit Migrationshintergrund und mit einem Ansprechpartner für die Durchführung von Berufsorientierungsprojekten bei einem Träger von Jugendausbildungs- und -hilfeprojekten.

Um Informationen über das Thema Berücksichtigung von Elternkooperation in der Lehrerarbeitszeit wurden zwei kurze Telefoninterviews mit Schulpersonalräten in Berlin und Hamburg (wo es ein viel diskutiertes Arbeitszeitmodell für Lehrer/innen gibt) geführt.

Datenerhebung und -auswertung

Die Daten wurden in leitfadengestützten Einzel- und Fokusgruppeninterviews vor allem im Juli 2009 gewonnen. Von August bis November dieses Jahres fanden punktuell weitere Befragungen und Recherchen statt. Die Fragen in den Interviews mit Eltern bezogen sich

- ! auf Schule als Institution, z.B. auf eigene Schulerfahrungen in Deutschland, Kenntnisse des Berliner Bildungssystems, Teilnahme und Engagement der Befragten an schulischen Veranstaltungen wie Elternversammlungen, Elternsprechtagen, Festen u. a.,
- ! auf den Kontakt zwischen Elternhaus und Lehrkräften, z.B. auf eine bewertende Schilderung erlebter oder versuchter Zusammenarbeit mit den Lehrkräften des eigenen Kindes zum Zweck einer Sicherung des Lernerfolgs, auf Erwartungen und Bedarfe,
- ! auf den Kontakt zwischen Eltern und Kindern, Förderung des Lernens des Kindes,
- ! auf die Nutzung von Informationen zur Berufsorientierung, z.B. auf Unterstützungsformen in der Familie, Nutzung und Einschätzung schulischer Berufsorientierungsangebote.

Die Interviews mit den Lehrkräften fokussierten auf folgende Themenbereiche:

- I Zielgruppenspezifische schulische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund und ihre Bewertung in Bezug auf Nutzung und Wirkung
- I Einsatz von Instrumenten der Kontaktaufnahme und des regelmäßigen Austausches (Hausbesuche, informelle Gespräche, Elterncafé, Themenabende u.a.)
- I Erfahrungen mit Eltern mit Migrationshintergrund
- I Voraussetzungen für Elternarbeit an der Schule

Die Interviews liegen in transkribierter Form vor. Für die inhaltsanalytische Auswertung wurden in dem Material inhaltsgleiche und kontrastierende Textpassagen zu den in dieser Expertise interessierenden Themen bedeutungserhaltend 'ausgeschnitten' und einander gegenübergestellt. Der so entstandene Text spannt zwischen den Eckpunkten der äußersten Kontrastierung zu jeweils einem Thema ein Panorama komprimierter, wechselseitig bestätigender und einander gegenübergestellter Inhalte auf. Im Ergebnis werden verbindende Problemfelder von allgemeiner Bedeutung deutlich, die als Grundlage für Handlungsempfehlungen und weitere Forschungsfragen dienen.

Validität

Der zeitliche Rahmen der vorliegenden Expertise ermöglichte nur die Befragung einzelner ausgewählter Personen, wodurch Tendenzen sichtbar werden, aber keine repräsentativen Aussagen getroffen werden können. Die Repräsentativität einer Untersuchung würde unter anderem ein systematisches Samplingverfahren, bspw. in Form einer kategoriengeleiteten Auswahl der Schulen, voraussetzen, das für die vorliegende Studie nicht vorgesehen war. Vielmehr verband der Auftraggeber mit der Studie in Bezug auf Schulen die Absicht, einen Überblick über die migrantenspezifische, schulbezogene Elternarbeit zu gewinnen, Förderstrukturen, Instrumente und Akteure der schulischen interkulturellen Elternarbeit zusammenzustellen und, bezogen auf Eltern, ihre Einstellungen und Erwartungen an Schule zu eruieren.

Zudem wurden, bis auf wenige Ausnahmen, nur Eltern von türkischen Schülern/innen, der zahlenmäßig größten

Migrantengruppe an allgemeinbildenden Schulen in Berlin, befragt. Um die Validität der Ergebnisse zu steigern, müssten Angehörige weiterer, in der Schülerschaft der Berliner Schulen anteilig stark vertretene Migrantengruppen in die Befragung einbezogen werden. Zu denken ist dabei an Eltern von Schülern/innen aus Polen, aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien sowie aus den Ländern der Russischen Föderation⁸⁰. Zudem liefern die Ergebnisse Anregungen für weitere Untersuchungsfragen, die zu einer nach Meinung des Autorenteam notwendigem Ausdifferenzierung des Forschungsgegenstandes beitragen würden:

- I Bestätigen sich schulformenübergreifende Problemlagen in einem größeren Sample?
- I Inwieweit korrelieren Bildungsstand der Eltern mit Migrationshintergrund und ihre Informationsbedürfnisse? Gibt es einen Zusammenhang zwischen dem Bildungsstand und der Art sich zu informieren? Würde, mit anderen Worten, ein Elterncafé als Instrument der Zusammenarbeit mit Eltern, z.B. an einem Gymnasium angenommen werden?
- I Sind die Informationsbedarfe (-inhalte) und Informationswege von Eltern mit einem türkischen Migrationshintergrund die gleichen wie die von Eltern aus anderen Herkunftsregionen/-ländern?

In den Interviews mit den Lehrkräften deuten sich hinsichtlich der Analyse der Elternschaft und den gewählten Kontaktformen⁸¹ Unterschiede zwischen den Lehrkräften mit und ohne eigenen Migrationshintergrund an. Sind diese konstitutiv für die Variable mit oder ohne Migrationshintergrund oder in der Persönlichkeit der Lehrkraft begründet? Welche Einstellungen und Sichtweisen haben schuldistanzte Eltern? Wie können sie aktiviert werden?

⁸⁰ Nach eigenen Berechnungen auf Grundlage der Tabelle „Ausländische Schüler an allgemeinbildenden Schulen in Berlin am 14. September 2007 nach Staatsangehörigkeit, Schulart und Geschlecht“ stellen Schüler/innen aus der Türkei 38,8%, die aus den Ländern des ehemaligen Jugoslawien zusammen 8%, aus Polen fast 5% und aus den Ländern der Russischen Föderation 3% aller Schüler/innen mit nichtdeutscher Staatsangehörigkeit. Amt für Statistik Berlin-Brandenburg 2007.

⁸¹ Während die informelle Kontaktaufnahme durch einen Hausbesuch von Lehrkräften mit und ohne eigene Migrationserfahrung genutzt wird, hat nur eine Lehrerin mit einem türkischen Migrationshintergrund allen Eltern ihre private Mobilfunknummer bekannt gegeben.

Literatur

- Bade, Klaus J./Bommes Michael. Einleitung zu: dies./Oltmer, Jochen 2008: Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen, 7ff., (=IMIS-Beiträge, Heft 34/2008.)
- Baethge, Martin 2008: Das Übergangssystem: Struktur-Probleme-Gestaltungsperspektiven. In: Münk/Rützel/Schmidt, 31-52
- BAG Evangelische Jugendsozialarbeit (Hrsg.)/Evangelische Jugendsozialarbeit EJSA 2009: Starke Eltern – Starke Jugend. Praxisleitfaden Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst. Stuttgart
- Bauer, Petra/Brunner, Ewald Johannes 2006: Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg
- Bauer, Petra 2006: Schule und Familie – Reflexionen zur Gestaltung einer schwierigen Partnerschaft. In: Bauer/Brunner (Hrg.) 2006, 107-128
- Berg, Gisela/Stolzenberg, Regina Projekt „Stadtteilmütter in Berlin-Kreuzberg“: Ergebnisse der ersten Befragung der Stadtteilmütter zu Beginn der Trainingsmaßnahme. Internet: http://www.dw-stadtmitte.de/fileadmin/Stadtteilmuetter/PDF-Dateien/2009__03_01_Ergebnisse_erste_Befragung_STM.pdf
- BLK-Programm FÖRMIG 2008: Was ist durchgängige Sprachförderung, in: Hartung/Piontek/ Schoof-Wetzig, 46f.
- Boethel, Martha 2003: Diversity. School, Family, & Community Connections. In: Annual Synthesis 2003. Southwest Educational Development Laboratory. National Center for Family and Community Connections with Schools. (Contributors: Amy Averett, Joan Buttram, Deborah Donnelly, Catherine Jordan, Margaret Myers, Evangelina Orozco, Lacy Wood). Internet: <http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>
- Boethel, Martha 2004: Readiness. School, Family, & Community Connections. In: Annual Synthesis 2004. (Contributors: Joan Buttram Deborah Donnelly Catherine Jordan
- Chris Ferguson. Margaret Myers Victor Rodriguez Lacy Wood). Southwest Educational Development Laboratory. National Center for Family and Community Connections with Schools. Internet: <http://www.sedl.org/connections/resources/readiness-synthesis.pdf>
- Boos-Nünning, Ursula u.a. o.J./Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien – RAA (Hrg.), Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern – Mythos oder Realität? Materialband für Beraterinnen und Berater im Arbeitsfeld „Übergang Schule/Beruf“. gefördert vom: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Internet: <http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/Materialband-RAA.pdf>
- Boos-Nünning, Ursula/Granato, Mona (2008): Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund: Ausbildungschancen und Ausbildungsorientierung. Forschungsergebnisse und offene Fragen. In: IMIS-Beiträge, Heft 34 (Hg: Klaus J. Bade, Michael Bommes, Jochen Oltmer): Themenheft Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. S. 63ff
- BQN Berlin e.V. 2009: Integration durch Ausbildung: Der Öffentliche Dienst macht Ernst. Newsletter Nr. 5/2009, 2 Internet: http://www.bqn-berlin.de/grafik/BQN_Berlin_Newsletter_5_2009.pdf
- Brügel, Dragica/Hartung, Regine 2008: Aktivierende Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld. 86-92, mit Tool: Elemente aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld. In: Hartung/Piontek/Schoff-Wetzig, 86-92
- Bundesinstitut für Berufsbildung/kibb 2007: Ausländische Auszubildende im Öffentlichen Dienst. Internet: http://www.kibb.de/cps/uploads/417_Oeffentlicher-Dienst-AuslaenderAntwort1.1180096663582.pdf
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2005: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht

über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Berlin. Internet: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung5/Pdf-Anlagen/zwoelfterkj,property=pdf.pdf>

Castro Varela, María do Mar 2007: „Wer bin ich? Und wer sagt das? Migrantinnen und die Zumutungen alltäglicher Zuschreibungen“, In: Chantal Munsch/Marion Gemende/Steffi Weber-Unger Rotino (Hg.): Eva ist emanzipiert, Mehmet ist ein Macho. Zuschreibung, Ausgrenzung, Lebensbewältigung und Handlungsansätze im Kontext von Geschlecht und Migration. Weinheim & München, 62-73.

Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (Hrsg.) 2006: Unterricht und Kompetenzerwerb in Deutsch und Englisch. Zentrale Befunde der Studie Deutsch-EnglischSchülerleistungen-International (DESI). Frankfurt a.M. Internet: www.dif.de/des_Zentrale_Befunde.pdf

Die Berliner Volkshochschulen 2009: Elternkurs-Curriculum. Lernziele und Themen für den schulbezogenen Unterrichtsschwerpunkt in den Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas. Berlin

Die Bundesregierung 2007: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege, neue Chancen. Berlin. Internet: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationalerintegrationsplan,property=publicationFile.pdf>

Eickenbusch, Georg: Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog. Wege zur Elternarbeit in der Schule. In: Pädagogik, 58.Jg. (2006), H.9, S.6-10.

empirica. Qualitative Marktforschung, Stadt- und Struktur-forschung GmbH, 2003. Good Practice in Neubauquartieren. Eine Analyse im Rahmen des Bund-Länder-Programms „Stadtteile mit besonderem Entwicklungsbedarf – Die soziale Stadt.“ (= Arbeitspapiere zum Programm „Soziale Stadt“ 9), 163f. Bonn. Internet: <http://www.sozialestadt.de/veroeffentlichungen/arbeitspapiere/band9/>

Epstein, Joyce L. 1995: School, parent and community partnerships. In: Phi Delta Kappa 77 (9) 701-712

Erbeldinger, Patricia/Wetzstein, Thomas/Hilgers, Judith 2008: Eltern und Schule als Partner in der Berufsorientierung – Sichtweisen und Praxismodelle. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben: Partner der Schule – Berufs- und Lebensweltvorbereitung. Beiträge von Berufsorientierungsprojekten. (= Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben Band 2). Baltmannsweiler, 51-75

Erler, Wolfgang/Purschke, Petra/Schindel, Andrea 2009: Berufsorientierung in Berlin unter Berücksichtigung von spezifischen Angeboten und Chancen für Jugendliche mit Migrationshintergrund. Berlin: Expertise für das Berufliche Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten BQN Berlin e.V.

Ferguson, Chris 2008 (with contributions from Ramos, Monica/ Rudo, Zena and Wood, Lacy) The School-Family Connection: Looking at the Larger Picture. A Review of Current Literature National Center for Family and Community Connections with Schools. Austin: SEDL. The Southwest Educational Development Laboratory. Internet: <http://www.sedl.org/connections/resources/sfclitrev.pdf>

Familienbeirat Berlin/Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung. 2006 Familienbericht 2006. Bericht zur Situation der Familien in Berlin mit dem Schwerpunkt Eltern und Familienbildung zur Stärkung der Erziehungskompetenz von Eltern. Internet: http://www.familienbeirat-berlin.de/fileadmin/Publikationen/familienbericht_2006.pdf

Fischer, Veronika/ Krumpholz Doris/Schmitz, Adelheid 2007: Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen

Fögen, Ines/Weber, Herbert 2005: Situation der Sprachvermittlung Deutsch als Zweitsprache an Berliner Schulen der SEK I“. Berlin. Expertise für das Berufliche Qualifizierungsnetzwerk für Migrantinnen und Migranten BQN Berlin e.V.

- (= Berliner Beiträge zur Integration und Migration)
 Friedrich, Lena/ Siegert, Manuel unter Mitarbeit von Schuler, Karin 2009: Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. (= Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Working Paper 24) Internet: http://www.bamf.de/clin_092/nn_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/WorkingPapers/wp24-f_C3_B6rderungbildungserfolge,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/wp24-förderung-bildungserfolge.pdf
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechthild (Hrg.) 2009: Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden
- Gogolin, Ingrid 2007: Die Chancen der Integrationsförderung und der Bildungserfolg der zweiten Generation. In: Bade, Klaus J./Bommes, Michael/Oltmer, Jochen (Hrg.): Themenheft nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. (= IMIS-Beiträge, Heft 34/2008.), 41-56
- Gomolla, Mechthild 2005: Schulerfolg in der Einwanderungsgesellschaft. Lokale Strategien internationale Erfahrungen. Münster (= iks -QuerFormat 9). Onlineausgabe. Internet: <http://egora.uni-muenster.de/ew/personen/medien/Gomolla-IKS-Schulerfolg-pdf.pdf>
- Gomolla, Mechthild 2009: Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau/Gomolla 2009, 21-50
- Gross, Peter. 1983. Die Verheißungen der Dienstleistungsgesellschaft. Opladen
- Gross, Peter/.Badura, Bernhard 1977.: Sozialpolitik und soziale Dienste: Entwurf einer Theorie personenbezogener Dienstleistungen. In C. v. Ferber & F.-X. Kaufmann (Hrsg.), Soziologie und Sozialpolitik (Sonderheft 19 der KZfSS). Opladen, 361-385.
- Häußermann, Hartmut/Siebel, Walter 1995: Dienstleistungsgesellschaften. Frankfurt/Main
- Hartung, Regine/Piontek, Regina/Schoof-Wetzig (Red.) 2008: Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der Interkulturellen Bildung. Hildesheim (= Forum Lehrerfortbildung des Deutschen Vereins zur Förderung der Lehrerinnen-und Lehrerfortbildung DVLfB e.V., Heft 42/ INKA Interkultureller Arbeitskreis im DVLfB)
- Henderson, Anne T./ Mapp, Karen L. 2002: A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis 2002Southwest Educational Development Laboratory. National Center for Family and Community Connections with Schools Internet: <http://www.sedl.org/connections/resources/evidence.pdf>
- Herman, R., Dawson, P., Dee, T., Greene, J., Maynard, R., Redding, S., and Darwin, M. (2008). Turning Around Chronically Low-Performing Schools: A practice guide (NCEE 2008-4020). Washington, DC: National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Internet: <http://ies.ed.gov/ncee/wwc/publications/practicinguides>.
- Hestermann, Ulrike (Internationaler Bund – IB) 2009: Erfahrungen mit der Berufseinstiegsbegleitung – aus Sicht eines Bildungsträgers. Internet: <http://www.good-practice.de/BerEbgpc.pdf>
- Horstkemper, Marianne /Ludwig, Joachim /Schubarth, Wilfried 2007: Braucht die Schule Vereinbarungen? Problemaufriss und Resümee, in: Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Referat Bildungsforschung. Bildungs-und Erziehungskontrakte als Instrumente von Schulentwicklung. Bildungsforschung Band 21. Berlin. Darin:, 11-26
- Hunger, Uwe (2004): Wissenschaftliches Gutachten im Auftrag des Sachverständigenrates für Zuwanderung und Integration des Bundesministeriums des Innern der Bundesrepublik Deutschland zur Frage „Wie können Migrantenselbstorganisationen den Integrationsprozess betreuen?“ Münster/Osnabrück 2004.

- Internet: www.pro-qualifizierung.de/data/034_imis_mso.pdf
 Innovative Familienbildung. Modellprojekte in Baden-Württemberg. 2006. Stuttgart. Schriftenreihe der Landesstiftung Baden-Württemberg. Aktionsprogramm Familie – Förderung der Familienbildung.
- Jordan, Catherine/ Orozco, Evangelina/Averett, Amy 2001: Emerging Issues in School, Family, & Community Connections. Annual Synthesis 2001. National Center for Family and Community Connections with Schools. Southwest Educational Development Laboratory. Internet: <http://www.sedl.org/connections/resources/emergingissues.pdf>
- Kast, Alexandra 2006. Gesellschaftliche Teilhabe sichern. Partizipation von Migrantinnen und Migranten in der „Sozialen Stadt“ Berlin. Berlin: Friedrich-Ebert-Stiftung
- Kestermann, Maria/Memmler, Vera/Winkelhagen, Udo 2008 „Die Tür zur Veränderung öffnet sich von innen“ – Interkulturelle Lehrerfortbildungen in der Praxis. Ein Bericht aus Nordrhein-Westfalen. In: Hartung/Piontek/Schoof-Wetzig 2008, 110-114
- Konsortium Bildungsberichterstattung 2006: Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld
- Kröner, Stephan 2009: Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen. Abschlussbericht. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge.
- Internet:http://www.bamf.de/clin_092/nn_441592/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Sonstige/expertise-elternvertretermigrationshintergrund,temp latelD=raw,property=publicationFile.pdf/expertise-elternvertretermigrationshintergrund.pdf
- Kultusministerkonferenz/Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund 2007: Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund vom 13. Dezember 2007. Abgedruckt in: Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM)/Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008: Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Fachbrief Nr. 3. Internet: http://bildungsserver.berlinbrandenburg.de/fileadmin/bbb/themen/interkulturelle_bildung/pdf/fachbrief_3_migrationshintergrund.pdf
 Landeselternausschuss Berlin (fortlaufend): Berichte der Schulinspektion. Internet: http://www.landeselternausschuss.de/index.php?option=com_bookmarks&Itemid=65&mode=1&catid=1&navstart=0&search=*
- Leyendecker, Birgit: Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien. In: Bade, Klaus u.a. (Hg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge 34/2008 (Themenheft des Instituts für Migrationsforschung und interkulturelle Studien (IMIS) der Universität Osnabrück), 96.
- Lukas, Helmut/Lukas, Veronika 2007: Modellprojekt „Vertiefte Berufsorientierung in Berlin Mitte“. Erster Durchlauf 2006/2007. Evaluationsbericht. Berlin (unv.)
- Marzinzik, Kordula/Kluwe, Sabine (Autorinnen)/Hurrelmann, Klaus (Projektleitung) 2007: Evaluation des STEP-Elterntrainings. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung für den Zeitraum März 2005 bis Dezember 2006. Bielefeld.
- Michaelis, Ute 2008: Strategische Einbeziehung von Elternkompetenz in die Berufsorientierung. In: Wissenschaftliche Begleitung des Programms Schule-Wirtschaft/ Arbeitsleben: Berufsorientierung als Prozess. Persönlichkeit fördern, Schule entwickeln, Übergang sichern. (=SchuleWirtschaft/ Arbeitsleben, Band 5) Baltmannsweiler, 237-257
- Michalek, Ruth/ Laros, Anna 2008: Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge Internet: http://www.bamf.de/nn_441592/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Integrationsprogramm/multiplikatorenmodelle,templatelD=raw,property=publicationFile.pdf/multiplikatorenmodelle.pdf

- Münk, Dieter/Rützel, Josef/Schmidt, Christian (Hrsg.) 2008: Labyrinth Übergangssystem. Forschungserträge und Entwicklungsperspektiven der Benachteiligtenförderung zwischen Schule, Ausbildung, Arbeit und Beruf. Bonn
- Quartiersbüro Rollbergsiedlung 2009: Integriertes Handlungs- und Entwicklungskonzept 2009 (mit Jahresbilanz 2008) Internet: http://www.rollbergquartier.de/images/stories/quartiersmanagement/handlungskonzept_qmRollberg_2009.pdf
- Roos, Markus/Bossard, Laura 2008: Schlussbericht der Zwischenevaluation. QUIMS-Einführung in der Stadt Zürich – eine Fragebogenerhebung und kommunikative Validierung. Zürich. Internet: <http://www.vsa.zh.ch/internet/bi/vsa/de/Schulbetrieb/QUIMS/QUIMSEvalua.html>
- Rost-Roth, Martina 2005: „...aber Mama... so sprechen doch nur Ausländer!“. Deutschkurse für Mütter nichtdeutscher Herkunftssprache an Berliner Schulen. Eine Studie zur Entwicklung von Ausdrucksfähigkeiten und interkulturellen Kompetenzen. Projektinformation
- Rüesch, Peter (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung, Zürich
- Rupp, Marina/Smolka, Adelheid 2006: Empowerment statt Pädagogisierung – Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung. In: Bauer/Brunner (Hrsg.) 2006, 193-214
- Sacher, Werner 2009: Elternarbeit – Partnerschaft zwischen Schule und Familie, in: Blömeke, Sigrid u.a. (Hrsg.) 2009: Handbuch Schule. Bad Heilbrunn, 519-526
- Sacher, Werner 2008: Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn
- Schanz, Claudia 2008, Wege zur interkulturellen Schulentwicklung, in: Hartung/Piontek/Schoof-Wetzig 2008, 16-22
- Schanz, Claudia, 2008: Tool: Praxismodul für eine interne Fortbildung von Kindertagesstätte und Grundschule zum Einstieg in eine interkulturelle und an Mehrsprachigkeit orientierte systemische Qualitätsentwicklung, in: Hartung/Piontek/Schoof-Wetzig 23-29
- Schanz, Claudia, Schoof-Wetzig, Dieter 2008: Tool Diversität und Interkulturelle Bildung – Eine Checkliste für die Schulinspektion an sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Schulen. In: Hartung/Piontek/Schoof-Wetzig 34-36
- Schäffter, Ortfried/ Gorecki, Claudia: Interkulturelle Kompetenz in der Umweltwirtschaft. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Unver. Manuskript, Humboldt-Universität zu Berlin im September 2005, S.42.
- Schofield, Janet Ward (in Zusammenarbeit mit Alexander, Kira/ Bangs, Ralph und Schauenburg, Barbara): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, AKI-Forschungsbilanz 5 -Oktober 2006 Internet: http://www.wzb.eu/ZKD/AKI/files/aki_forschungsbilanz_5.pdf
- Senat von Berlin 2009, Mitteilung an das Abgeordnetenhaus betr. Weiterentwicklung der Schulstruktur vom 11.2.2009, 6. Internet: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/bildungspolitik/berliner_schulstruktur.pdf?start&ts=1259932687
- Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung o.J. Handlungsrahmen Schulqualität in Berlin. Qualitätsbereiche und Qualitätsmerkmale guter Schulen (= Bildung für Berlin). Internet: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/schule_und_soziale_stadt/schulqualitaet.pdf?start&ts=1246008402
- Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2008: „Jugendsozialarbeit an Berliner Hauptschulen“. Aktueller Stand und Ausblick für das Programmjahr 2008 (Stand März 2008). Internet: http://www.spi-programmagentur.de/download/info_hs_2008.pdf
- Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009 a: Berliner Schule. Berlin steigt ein: Neues Lernen. Gleiche Chancen. Bildungsfahrplan. Berlin.

Internet: <http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/bildungspolitik/schulreform/bildungsfahrplan.pdf?start&ts=1251470068>

Senatsverwaltung Berlin für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2009 b: Handbuch Schulinspektion 2009. Internet: http://www.berlin.de/imperia/md/content/senbildung/schulqualitaet/schule_und_soziale_stadt/handbuch_schulinspektion.pdf?start&ts=1246008402

Sydow, Jörg u.a.: Kompetenzentwicklung in Netzwerken. Wiesbaden 2003, S.29. Zit. n.: Schäffter, Ortfried/ Gorecki, Claudia: Interkulturelle Kompetenz in der Umweltwirtschaft (IKU). Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin 2005, S.11.

Thimm, Karlheinz 2008: Jugendsozialarbeit an Berliner Hauptschulen. Konzepte unter besonderer Berücksichtigung des Übergangs Schule-Beruf. In: Henschel, Angelika u.a. (Hrg.): Jugendhilfe und Schule. Handbuch für eine gelingende Kooperation. Wiesbaden, 470-490

Thränhardt, Dietrich (2005): Spanische Einwanderer schaffen Bildungskapital: Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa. In: Weiss, Karin; Thränhardt, Dietrich (Hrsg.) (2005): Selbsthilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg im Breisgau: Lambertus. Seite 93 – 111.

Truniger, Markus 2008: „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ als Aufgabe der Schulentwicklung, in: Hartung/Piontek/Schoof-Wetzig, 120-123

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrg.) 2006: Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. 2. Aufl. Opladen

Uhlig, Johannes/Solga, Heike/Schupp Jürgen 2009: Ungleiche Bildungschancen: Welche Rolle spielen Underachievement und Persönlichkeitsstruktur? Berlin: Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung, Discussion Paper SP I 2009-503. Internet: <http://bibliothek.wzb.eu/pdf/2009/i09-503.pdf>

Voigt, Andreas/der Tagesspiegel 2007: Elternseminare entwickeln sich zur Erfolgsgeschichte. Tagesspiegel, 28.7.2007. Internet: <http://www.tagesspiegel.de/berlin/familie/schule/Elternseminare-Erziehung;art295,2366926>

Yildiz, Ekrem 2008: Interkulturelle Bildung, Elternarbeit und Einsatzmöglichkeiten herkunftssprachlicher Lehrkräfte. In: Hartung/Piontek/Schoof-Wetzig, 94-97

Zwengel, Almut 2009: „Wenn die Worte fehlen....“ -Wie Migrantinnen mit geringen deutschen Sprachkenntnissen ihren Alltag gestalten. In: Hentges, Gudrun/Hinnenkamp, Volker/Zwengel, Almut (Hrsg.) 2009: Migrations-und Integrationsforschung in der Diskussion. Biografie, Sprache und Bildung als zentrale Bezugspunkte. Wiesbaden. 205-227

