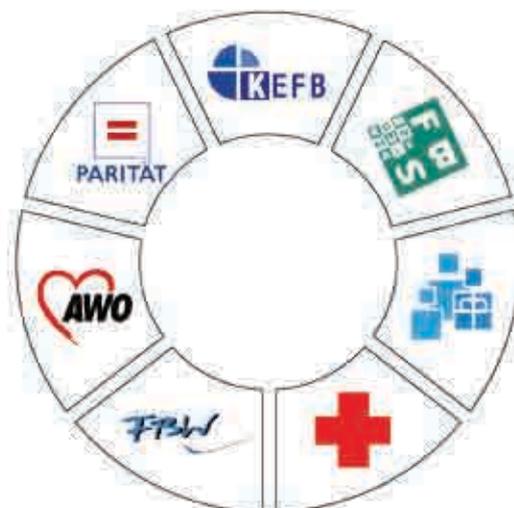


Im Blickpunkt: Migration Eltern stärken – Teilhabe verbessern

Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“

Prof. Dr. Veronika Fischer



... für eine
kinder- und
familienfreundliche
Zukunft



Gezielt kooperieren

Familienbildung will möglichst *alle* Eltern erreichen – wohl wissend, dass diese keine homogene Gruppe bilden. Eltern haben unterschiedliche Wertvorstellungen, kulturelle Wurzeln, familiäre, soziale und wirtschaftliche Lebenslagen oder Perspektiven in unserer Gesellschaft. Familienbildung in NRW hat daher früh in ihren Innovationsprojekten damit begonnen, genau hinzusehen, um Unterschiedlichkeiten und Bedürfnisse der Zielgruppen stets als Herausforderung und als Chance einzubeziehen. Diese doppelte Sichtweise gilt im Besonderen auch für Eltern, die bei Bildungsangeboten, Schule und Lernen mit hohen Barrieren konfrontiert sind. Wer aufgrund kultureller, sprachlicher oder informativer Hürden kaum Zugang zu den Angeboten findet, braucht die Handreichung durch erfahrene und sensibilisierte Praktikerinnen und Praktiker. Die hier vorgestellte Expertise bietet ihnen Impulse für die eigene Haltung und die praktische Arbeit mit der Zielgruppe Eltern mit Migrationshintergrund. Wie können wir das eigene Verständnis für diese Zielgruppe entwickeln und erweitern? Wie können wir gezielter auf Eltern mit Migrationshintergrund zugehen? Wo gilt es, Vorbehalte abzubauen und was muss Familienbildung berücksichtigen, wenn sie alle Eltern in der Grundschule mit ihren Konzepten und Angeboten erreichen will?

Für Antworten, Anregungen und den notwendigen wissenschaftlichen Hintergrund hat die Familienbildung NRW erneut die Zusammenarbeit mit Prof. Dr. Veronika Fischer gesucht. Ihre hier vorgestellte Expertise gehört zum notwendigen Hintergrund für unser aktuelles Projekt *Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft, „fünf bis elf“*. An elf Modellstandorten in NRW erprobt die Familienbildung NRW zurzeit Kooperationen zwischen Familienbildung und Grundschulen. Eltern sollen Angebote dort vorfinden und aktiv mitgestalten, wo sich ihre Kinder aufhalten und wo sie selber täglich ein- und ausgehen. Das stärkt die Nähe zum Kind, zu den oft fremden Bildungsinstitutionen und hilft Barrieren auf beiden Seiten abzubauen.

Wie ein roter Faden ziehen sich die beiden Themen Zielgruppen und Kooperationen auch durch die vergangenen Jahre der Projektarbeit. Ein Schwerpunkt wurde bereits 2005 mit der Expertise *Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung* von Prof. Dr. Veronika Fischer gesetzt. Die Bestandsaufnahme und Empfehlungen darin wurden zum *Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung*, der aufzeigt, wie Weiterbildungseinrichtungen interkulturelle Kompetenz systematisch in das Konzept ihrer Organisation integrieren können. Seit seinem Erscheinen ist der Ratgeber auch über die Familienbildung hinaus viel gefragtes Material in den Handlungsfeldern Erwachsenenbildung und interkulturelle Arbeit. Die vorliegende Expertise schließt hier thematisch und konzeptionell an. Gezielt kooperieren, den unterschiedlichen Zielgruppen gerecht werden, darum geht es.

Den Akteuren an den elf Modellstandorten in NRW und allen Leserinnen und Lesern wünschen wir viel Freude beim Lesen und interessante Impulse für Ihre interkulturelle Arbeitspraxis.

Bärbel Gebert

stellvertretend für die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW

INHALTSVERZEICHNIS

1. Einleitung	6
1.1 Familienbildung – diversitätsbewusst und lebensweltorientiert	
1.2 Bessere Bildungschancen durch Elternbildung?	
1.3 Forschungslücken	
2. Eltern mit Migrationshintergrund – eine heterogene Gruppe	11
2.1 Demografische Entwicklung	
2.2 Zugewanderte Eltern – ganz anders oder gleich?	
3. Benachteiligte Lebenslagen – erschwerte Elternschaft	14
3.1 Bildungsvoraussetzungen/Qualifikation	
3.2 Ökonomische Lage	
3.3 Konsequenzen für die Elternschaft	
4. Ressourcen – woraus Familien Kraft schöpfen	19
4.1 Familie als Schutzraum	
4.2 Mehrfachzugehörigkeit als Ressource	
4.3 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität	
4.4 Unterstützende Funktion von Migrant*innencommunities	
5. Elternrolle	24
5.1 Bildungserwartungen an die Kinder	
5.2 Erziehung	
6. Konsequenzen für die Elternbildung	25
6.1 Supportfunktion	
6.2 Ressourcenorientierung	
7. Zugänge von Eltern mit Migrationshintergrund zur Familienbildung	28
7.1 Weiterbildungsteilhabe	
7.2 Hemmschwellen und Zugangsbarrieren zu Elternarbeit/Elternbildung	
7.3 Einsatz von Brückenpersonen	
7.4 Motivation und thematische Interessen der Eltern	
7.5 Vorteile durch die Kooperation von Schule und Familienbildung	

8. Elternbildung in der Grundschule	41
8.1 Schuleintritt mit Eltern gestalten	
8.2 Durch Elternbildung das Verhältnis der Eltern zur Schule verbessern	
8.3 Elternbildung zur Stärkung der Elternmitbestimmung	
8.4 Inklusion – Alle Eltern ins Boot holen	
9. Kooperation zwischen Schulen und Familienbildungsstätten – Handlungsempfehlungen	45
9.1 Partner mit unterschiedlichen Organisationsstrukturen	
9.2 Familienbildung kooperiert	
9.3 Familienbildung als Netzwerkaufgabe	
9.4 Unterschiedliche Lernorte nutzen	
9.5 Zielgruppenansprache optimieren und Niedrigschwelligkeit sichern	
9.6 Partizipative Elternarbeit/-bildung	
9.7 Interkulturelle Kompetenz der Fachkräfte	
10. Zusammenfassung	51
Literatur	53
Impressum	58

EINLEITUNG

1.1 Familienbildung – diversitätsbewusst und lebensweltorientiert

Die vorliegende Expertise befasst sich mit dem Thema der Kooperation zweier Bildungsbereiche in Sachen Elternbildung unter besonderer Berücksichtigung der Eltern mit Migrationshintergrund¹. Es könnte nun der Eindruck entstehen, es ginge darum, eine bestimmte Zielgruppe im Sinne sonderpädagogischer Maßnahmen in den Blick zu nehmen. Diesem Missverständnis soll daher eingangs direkt vorgebeugt werden. Elternbildung bezieht sich grundsätzlich auf alle Eltern. Eltern bilden keine homogene Gruppe, sondern lassen sich nach Sozialstatus, ökonomischer Lage, Bildungsvoraussetzungen, Lebensstilen, Werten, Familienkulturen, Staatsangehörigkeiten, rechtlichem Status, ethnisch-kulturellem Hintergrund, Religionszugehörigkeit und vielen anderen Merkmalen unterscheiden.

Dieser Diversität muss sich Familienbildung immer bewusst sein. Sie muss sich auch darüber im Klaren sein, dass unter der Oberfläche der Vielfalt zugleich Ungleichheitsverhältnisse und Benachteiligungen ihre Wirkung entfalten, was unterschiedlichen Bedingungen geschuldet ist wie etwa einem die Bürgerrechte einschränken den Ausländerstatus, der Nichtanerkennung von im Ausland erworbenen Bildungs- und Berufsabschlüssen oder ungleicher Bezahlung trotz gleicher Qualifikation. Benachteiligungen können aufgrund von Diskriminierungen nach Geschlecht, ethnisch-kultureller Herkunft, Religionszugehörigkeit oder aufgrund eines niedrigen sozio-ökonomischen Status eintreten.

Insofern ist es wichtig, diese Differenzlinien im Sinne eines diversitätsbewussten Ansatzes (Leiprecht 2011) genau zu untersuchen. Daraus begründet sich auch das oben genannte Thema, das die Bedingungen für Elternarbeit im Hinblick auf die Gruppe der Zugewanderten und ihre Familien beleuchtet. Leiprecht (2011, 8) macht zugleich darauf aufmerksam, dass es einseitig wäre, eine Gruppe beispielsweise nur auf das Merkmal Migrationshintergrund zu reduzieren, auch Generations- oder Geschlechtszugehörigkeit sowie die sozio-ökonomische Lage sind wichtige Unterscheidungsmerkmale, deren wechselseitige Abhängigkeiten im Sinne einer sogenannten Intersektionalitätsanalyse zu bedenken sind. Differenzen dürfen daher nicht ignoriert werden, obwohl sie immer auch das Dilemma beinhalten, dass sie im Sinne eines „doing difference“ hervorgehoben und vereinseitigt werden können. Diesem Dilemma ist nur durch einen selbstkritischen Umgang mit Zuordnungen, Zuschreibungen und Bewertungen zu begegnen.

1 2005 wurde im Mikrozensus der Begriff Migrationshintergrund eingeführt. Laut Definition liegt ein Migrationshintergrund vor bei a) Personen, die eine ausländische Staatsangehörigkeit haben, oder b) Personen, die seit 1950 in das Gebiet der heutigen Bundesrepublik Deutschland zugewandert sind, oder c) Personen mit mindestens einem seit 1960 zugewanderten bzw. ausländischen Elternteil (Stat. Bundesamt 2005). Die Arbeits-, Schul- und Sozialstatistik ist allerdings auf vielen Gebieten noch nicht so weit entwickelt, dass Personen mit Migrationshintergrund als eigene Gruppe identifiziert und ausgewertet werden. Oft liegen nur Zahlen für die Gruppe der Ausländerinnen und Ausländer vor. Insofern sollte immer wieder berücksichtigt werden, dass die Gruppe der Personen mit Migrationshintergrund in NRW doppelt so groß ist wie die Gruppe der Ausländerinnen und Ausländer (MAIS 2010). Im Folgenden werden die Begriffe Eltern mit Migrationshintergrund, Eltern mit Migrations- oder Zuwanderungsgeschichte synonym gebraucht.

Familienbildung darf also nicht differenzblind sein, aber auch nicht einzelne Differenzen zum Wesen einer Gruppe hochstilisieren. Will sie den vielfältigen Familienkulturen, den Selbstentwürfen der Individuen, ihren Ressourcen und Entwicklungspotenzialen gerecht werden, dann muss sie sich differenziert mit den besonderen Familienlagen, die beispielsweise auch migrationsbedingt sind, auseinandersetzen. Stößt sie auf Benachteiligungen, muss sie sich die Frage stellen, welchen Beitrag sie zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann. Thiersch (2011, 52) bringt dies prägnant auf den Punkt: „In dieser Situation bedeutet die Frage nach Vielfältigkeit die Frage nach dem Kampf um Anerkennung der Vielfältigkeit im Anspruch von Gleichheit. Die heutige Rede von Vielfältigkeit ist Indiz der Krise in der Bewältigung dieser Aufgaben und der Hoffnung auf ihre moralisch inspirierte Bewältigung.“

In diesem Zusammenhang sei auf die Theorie der Lebensweltorientierung nach Thiersch (2011, 53ff) verwiesen, die sich sinnvoll mit dem Diversitätsansatz verbinden und auf die Familienbildung übertragen lässt.² In Anlehnung an Thiersch (2011, 53) beinhaltet ein an den Lebenswelten der zugewanderten Eltern orientierter Ansatz der Elternbildung:

- die Ressourcen der Betroffenen zu berücksichtigen, die unterschiedlichen Zugänge zu Geld, Bildung und sozialen Netzwerken, die zugleich den jeweiligen Rang in der sozialen Hierarchie bestimmen,
- die spezifischen Erfahrungen, Deutungsmuster und Selbstinterpretationen zu analysieren, die durch Migration beeinflusst werden und sowohl herkunftskulturell geprägte wie aufnahmelandsspezifische Sichtweisen einschließen,
- die Alltagskultur wahrzunehmen, wie sie im jeweiligen Lebensraum der Familie, in einer bestimmten Lebenszeit und sozialen Netzen gelebt wird, und dabei sensibel für sich überschneidende und sich durchkreuzende kulturelle Strömungen zu sein,
- die verschiedenen Bewältigungsstrategien im Alltag und bei der Gestaltung der Lebenswelt ernst zu nehmen,
- kollektive Identitäten, die aus dem Bedürfnis nach stabilen Lebensverhältnissen entstehen, zugleich aber auch zur Abgrenzung der Wir-Gruppe von den Anderen dienen, kritisch in den Blick zu nehmen und ihre Potenziale sowohl im Hinblick auf Ressourcen als auch Risiken sozialer Exklusion einzuschätzen.

Thiersch (2011, 54) plädiert dafür, die Eigenheiten der spezifischen Lebenswelten zu respektieren und zwar „gegen die Normierungszwänge im Zeichen einer dominanten Lebenswelt; wie schwierig das ist, zeigen die Auseinandersetzungen um Integration und Leitkultur.“

2 Diversität im pädagogischen Kontext ist nicht zu verwechseln mit dem Diversity-Ansatz, der aus dem betriebswirtschaftlichen Denken stammt und Vielfalt (des Humankapitals) in den Dienst der Maximierung von Unternehmensgewinnen stellt.

Ein lebensweltorientiertes Verständnis von Familienbildung³ wird auch durch die gesetzlichen Grundlagen im KJHG/SGB VIII gestützt, die als Angebote der Familienbildung solche Leistungen definieren, „die auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungsinstitutionen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen“ (§ 16 Abs. 2 Nr. 1 SGB VIII).

Eine Eltern- und Familienbildung, die nach den Maximen der Lebensweltorientierung arbeitet, kommt nicht umhin, sich mit der Gruppe der Zugewanderten und deren Familien intensiv auseinanderzusetzen und sowohl Bedarfs- als auch Interessenlagen zu analysieren. Insbesondere im Hinblick auf die Bildungsaspirationen der Eltern, ihrem Wunsch, dass ihre Kinder eine möglichst erfolgreiche Bildungskarriere durchlaufen, kann Elternbildung einen wichtigen Support leisten. Elternbildung kann Eltern unterstützen, ihre Erziehungsaufgaben kompetent wahrzunehmen, ihre Kinder angemessen zu unterstützen, ihre Rolle gegenüber den Lehrerinnen und Lehrern aktiv und informiert wahrzunehmen und Schulwahlentscheidungen sachlich fundiert treffen zu können. Hier unterscheiden sich zugewanderte Eltern nicht von anderen. Die Gemeinsamkeiten, die in der Bewältigung der Lebensaufgabe Erziehung liegen, haben auch für die Elternbildung Priorität vor den migrationsbedingten und herkunftskulturellen Differenzen. Allerdings sind die Ausgangsvoraussetzungen der Eltern zur Bewältigung dieser Aufgabe so unterschiedlich, dass Elternbildung nur gelingt, wenn sie diversitätsbewusst (Leiprecht 2011) vorgeht.

Elternbildung ist eine zentrale Aufgabe von Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung. Sie findet darüber hinaus auch an Schulen statt. Schule ist jedoch oft aufgrund ihrer beschränkten personellen Kapazitäten und der Konzentration auf den Unterrichtsauftrag nur begrenzt in der Lage, Eltern weiterzubilden. Nicht an allen Schulen gibt es Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter, die Elternarbeit und Elternbildung betreiben können, und wenn sie eingesetzt werden, dann oft nur mit einer Stelle. Insofern gilt es, die Synergie-Effekte in der Vernetzung von Schule mit verschiedenen anderen Institutionen wie Jugendhilfe, Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung und Migrantenselbstorganisationen auszuschöpfen. Bildungsarbeit muss sich zunehmend multiprofessionell aufstellen, will sie den komplexen Aufgaben in einer Migrationsgesellschaft gerecht werden. Die Kooperation zwischen Schule und Familienbildung hat aller Voraussicht nach den Vorteil,

3 Unterschiedliche Auffassungen von Familienbildung lassen sich auch in der fachwissenschaftlichen Diskussion nachweisen. Familienbildung gilt einigen Autoren und Autorinnen als ein Dach, unter das die Elternbildung als eine besondere Form subsumiert ist (Textor 2007, 369; Mengel 2007, 15). Andere Quellen gehen von einer synonymen Verwendung von Eltern- und Familienbildung aus. So versteht Minsel (2007, 300) unter Familienbildung alle Maßnahmen, „die darauf abzielen, die Erziehungskompetenz zu stärken und das Zusammenleben in der Familie so zu gestalten, dass die Kinder in einer gesunden und entwicklungsförderlichen Lernumwelt aufwachsen“. Zwar kann man die Elternbildung als ein Herzstück der Familienbildung verstehen, dennoch zeugt es von einer gewissen Vereinseitigung, wenn alle Bildungsprozesse im Kontext von Familie auf die Stärkung der Erziehungskompetenzen fokussiert werden. Ein weiter gefasstes Verständnis von Familienbildung kommt bei Textor (2001, 2) zum Ausdruck. Als allgemeines Ziel der Familienbildung kann seiner Auffassung nach „die Unterstützung von Familien durch bildende Angebote bezeichnet werden, die zu einer erfolgreichen Familienerziehung beitragen, eine bedürfnisorientierte Gestaltung des Familienlebens erleichtern, ein möglichst problemloses Durchlaufen des Lebens- und Familienzyklus ermöglichen sowie zur Nutzung von Chancen für die gemeinsame positive Weiterentwicklung und ein partnerschaftliches Miteinander anhalten.“ Im Folgenden wird der Begriff der Elternbildung verwandt, wenn es um die Stärkung der Erziehungskompetenzen der Eltern geht, was im Kontext von Grundschule sinnvoll ist.

dass Schule von der qualifizierten Mitarbeit professioneller Familienbildner profitieren kann und umgekehrt Familienbildung den Bildungsort Schule und die bestehenden Kontakte zu Eltern mit Migrationshintergrund, insbesondere aus bildungsfernen Milieus, nutzen kann. Hier stehen die beiden Institutionen noch am Anfang, müssen Netzwerkstrukturen noch aufgebaut werden. Bei allen Vorteilen, die man von einer Kooperation zwischen Schule und Institutionen der Familienbildung erwartet, bleibt grundsätzlich noch offen, inwieweit durch Elternbildung die Bildungschancen der Kinder langfristig verbessert werden können.

1.2 Bessere Bildungschancen durch Elternbildung?

Im Abschlussbericht zum Projekt „Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern“ (BAMF 2009) werden verschiedene Projektkonzepte vorgestellt, deren Ziel es ist, die Erziehungskompetenzen von Eltern mit Migrationshintergrund zu stärken und die aktive Teilhabe am Bildungsprozess der Kinder zu erhöhen. Außerdem ging es darum, vorhandene Evaluationen der einzelnen familienzentrierten Programme danach auszuwerten, ob sie Hinweise auf langfristige Effekte für den Schulerfolg der Kinder geben. Ausgewählt wurden Projekte mit den Zielgruppen „Eltern mit Kindern im Vorschulalter und Schulalter“, die wiederum nach den Kriterien „Komm- und Gehstruktur“ unterschieden wurden. Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass die Vielzahl der teils divergierenden Konzeptionen auf die föderale Struktur des deutschen Bildungssystems zurückgeführt werden kann. Komplexe und intensive Projekte existieren vor allem im vorschulischen Bereich, schulbegleitende Programme seien vergleichsweise einfach aufgebaut. Die Mehrzahl der untersuchten Projekte wurde zwar evaluiert, aber in der Regel kein Kontrollgruppendesign entwickelt. Auch Follow-up-Untersuchungen, um langfristige Effekte feststellen zu können, seien selten vorhanden. Insofern ist es auch nicht verwunderlich, dass sich die Mehrzahl der Evaluationen kaum der Frage widmet, inwieweit durch die Programme auch langfristig die Bildungserfolge der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund begünstigt werden. Darüber hinaus würden die Wirkungen der Maßnahmen durch subjektive Äußerungen der Zielgruppen oder Projektbeteiligten eingeschätzt.

Im Hinblick auf förderliche Faktoren wird herausgestellt, dass Projekte, die gleichzeitig Kinder und Eltern einbeziehen, wirkungsvoller sind als Programme, die sich ausschließlich an die Eltern richten; dass „gezielte präventive Ansätze erfolgreicher sind als universelle und dass mit steigender Intensität eines Programms auch die Wirksamkeit zunimmt“ (BAMF 2009, 5f). Außerdem kann noch festgehalten werden, dass die Fördereffekte von Elternbildungsprogrammen umso größer sind, je früher eine Maßnahme beginnt (optimal: im ersten Lebensjahr), je länger sie andauert (optimal: zwei Jahre) und je intensiver sie ist. Darüber hinaus wird darauf hingewiesen, dass

- die Effektivität der Förderung dann gegeben ist, wenn die Traditionen und/oder kulturellen Überzeugungen der Familie mit Inhalt und Ziel der Intervention übereinstimmen,
- übungsorientierte Verfahren erfolgreicher sind, da sie den Transfer in den Familienalltag erlauben,

- Hausbesuchsprogramme größere Effekte beim Einsatz von Erzieherinnen und Erziehern erzielen als bei Laienhelferinnen und -helfern,
- der Einbezug des Übergangs von der Kita zur Grundschule besonders wichtig ist.

Die vorliegenden Ergebnisse sprechen dafür, eine Förderkette aufzubauen und den pädagogischen Support der Eltern bereits in der Familie anzusetzen, begleitend zur Kindertagesstätte weiterzuführen und in der Grundschule systematisch im Hinblick auf den nächsten Übergang in die Sekundarstufe⁴ weiter zu betreiben. Im Hinblick auf eine den Familienzyklus und die Bildungslaufbahn der Kinder begleitende Eltern- und Familienbildung können gerade die Familienbildungsstätten auf eine langjährige Erfahrung zurückblicken und kommen als professionelle Partner in Betracht. Daher ist der Schritt, eine Kooperation zwischen Schulen und Familienbildungsstätten im Hinblick auf Elternbildung aufzubauen, auf jeden Fall ausgesprochen sinnvoll.

1.3 Forschungslücken

Da solche Kooperationsstrukturen noch im Aufbau begriffen sind, liegen auch noch keine empirischen Untersuchungen vor, die Aufschluss über Erfolge geben könnten. Hier wären Begleitforschungen ratsam, um die Effizienz solcher Vorhaben prüfen zu können. Auch zum Thema Elternarbeit an Schulen liegen nur wenige wissenschaftliche Studien vor (Sacher 2012, 301; Leyendecker 2011b, 276; Schwaiger 2011). Die häufigsten Formen von Elternarbeit sind die Elternsprechstunden und Elternpflegschaftsversammlungen; Elternbildung dagegen kommt eher selten vor, da sie sehr arbeitsaufwendig ist. Noch seltener werden migrationspezifische Aspekte von Elternarbeit/Elternbildung in Schule untersucht. Hier besteht eine offensichtliche Forschungslücke. Da im Rahmen dieser Expertise keine eigene Forschung betrieben werden kann, werden bereits existierende Untersuchungen über Familien mit Migrationshintergrund herangezogen, die Aufschluss über soziale Lage, Bildungsvoraussetzungen, Erziehungsverhalten, Weiterbildungsteilhabe etc. geben, um daraus **Schlussfolgerungen** für die Elternbildung an Grundschulen ziehen zu können.

4 Für Österreich stellt Annette Sprung (2009, 118f) fest, dass Elternbildung „einen in der Integrationsdebatte noch wenig thematisierten, jedoch im allgemeinen pädagogischen Fachdiskurs bedeutsamer werdenden Bereich mit familienpolitischer Relevanz“ darstellt.

2. ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND – EINE HETEROGENE GRUPPE

2.1 Demografische Entwicklung

Alle Bildungsinstitutionen – gleichgültig ob es sich um eine Grundschule oder eine Einrichtung der Familienbildung handelt – sehen sich mit einer Vielzahl von Herausforderungen konfrontiert, die durch Migration ausgelöst wurden. Aus unterschiedlichen Gründen sind die Eltern oder Großeltern der heutigen jungen Generation nach Deutschland gewandert. Viele kamen im Zuge von Anwerbeabkommen (ab 1955) als Arbeitskräfte, einige als Spätaussiedler, schließlich folgten nachziehende Familienangehörige und eine kleinere Gruppe hat einen Flüchtlingsstatus.

4,3 Millionen Menschen in Nordrhein-Westfalen⁵, d. h. nahezu ein Viertel der Bevölkerung (24,1 %), haben einen Migrationshintergrund, mehr als die Hälfte davon (2,4 Millionen) hat die deutsche Staatsbürgerschaft. In einzelnen Kreisen und kreisfreien Städten liegt der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund bei 30 % und höher, wobei Leverkusen mit 36,5 % an der Spitze liegt, gefolgt von Hagen (36,3 %), Wuppertal (32,6 %), Köln (32,4 %), Bielefeld (32,3 %), Düsseldorf (31,9 %), Remscheid (31,7 %), Duisburg (31 %), Stadt Aachen (30,9 %), Oberbergischer Kreis (30,9 %), Krefeld (30,8 %) und Gelsenkirchen (30,3 %).

Die Zahlen verdeutlichen, dass Migration die Zusammensetzung der Bevölkerung wesentlich geprägt hat, was sich nicht nur quantitativ, sondern auch qualitativ in einer herkunftsbedingten Vielfalt niederschlägt. Ende 2009 stellt die Gruppe der türkischen Zugewanderten und ihrer Familien⁶ die größte nicht-deutsche Gruppe in NRW dar (558 113 Personen laut Ausländerzentralregister). Knapp jeder dritte ausländische Staatsangehörige hat einen türkischen Pass, die zweitstärkste Gruppe sind Italienerinnen und Italiener (122 327), Polinnen und Polen die drittstärkste (113 460).

Die Bevölkerungszusammensetzung findet ihre Entsprechung in der Schüler- bzw. Elternschaft an Schulen in Nordrhein-Westfalen. Schulen sind eine Art Mikrokosmos, ein Spiegel für die gesellschaftliche Vielfalt: 81,2 % der Schülerinnen und Schüler kommt aus einem europäischen Land. Aus der Türkei stammt nahezu die Hälfte aller 246 344 ausländischen Schülerinnen und Schüler (42,7 %). Wenn man bedenkt, dass aufgrund des seit dem 1. Januar 2000 gültigen Staatsangehörigkeitsrechts heute mehr als 95 % der geborenen Kinder auch die deutsche Staatsangehörigkeit⁷ haben, so kann man davon ausgehen, dass die Zahlen der Kinder aus Familien mit einer Migrationsgeschichte weitaus höher sind.

5 Die Daten aus NRW stammen aus der Zuwanderungsstatistik Nordrhein-Westfalen 2010, hrsg. vom Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (www.mais.de).

6 Neben der Staatsangehörigkeit unterscheiden sich die Gruppen auch selbst nach ethnischen, regionalen, sprachlichen oder religiösen Kriterien, z. B. kurdische oder armenische Familien, die aufgrund politischer oder religiöser Verfolgung großen Wert auf ihre Gruppenidentität legen.

7 Die Zuwanderungsstatistik Nordrhein-Westfalen 2010 weist für das Jahr 2009 138 120 in NRW geborene Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit aus gegenüber nur 6 909 neugeborenen ausländischen Kindern.

Die Gruppe der Familien mit türkischem Hintergrund stellt auf jeden Fall die zahlenmäßig stärkste dar, was auch im Hinblick auf die Teilhabemöglichkeiten an Elternbildungsangeboten zu berücksichtigen ist. Dies ist umso wichtiger, weil sich gerade diese Bevölkerungsgruppe im Unterschied zu anderen sehr dynamisch entwickelt.

Die Zahl der Geburten ist in NRW – abgesehen vom Jahr 2007 – stetig zurückgegangen. Im Jahr 1998 wurden noch 182 287 Kinder geboren, 2009 waren es 145 029, die Zahl der Geburten lag insgesamt um 45 785 Fälle niedriger als die Zahl der Sterbefälle. Dies gilt nicht für die ausländische Bevölkerung, bei der die Zahl der Geburten höher als die der Sterbefälle lag (+ 1 625) (Zuwanderungsstatistik NRW 2010). Insofern ist davon auszugehen, dass auch die Zahl der ausländischen Schülerinnen und Schüler und derjenigen mit einem Migrationshintergrund künftig steigen wird und Bildungsinstitutionen die daraus resultierenden Konsequenzen zu bedenken haben.

Sowohl landes- als auch bundesweite Statistiken zeigen, dass sich Menschen mit Migrationshintergrund stärker auf die jüngeren Jahrgänge verteilen, als es bei der einheimisch deutschen Bevölkerung der Fall ist (BMI; BAMF 2011, 220). Bundesweit bilden Menschen mit türkischem Migrationshintergrund zusammen mit denjenigen aus dem Nahen Osten demografisch die jüngste aller Migrantengruppen. 28 % sind jünger als 15 Jahre, bei den Einheimischen beträgt dieser Anteil nur 12 %.

Wöllert u. a. (2011, 73) kommen zu dem Ergebnis, dass in keiner anderen Migrantengruppe Familien, also Haushalte mit Kindern, eine so häufige Form des Zusammenlebens darstellen (63 %). „Unter den Familien mit türkischem Hintergrund haben 31 Prozent ein Kind, weitere 60 Prozent haben zwei bis drei Kinder“ (ebenda). Bei den türkischen Migranten dominiert eine eher traditionelle Form des Zusammenlebens, „in keiner anderen Herkunftsgruppe ist der Anteil der allein erziehenden Eltern mit elf Prozent so niedrig“ (ebenda). Hinzu kommt, dass türkische Frauen eine sehr niedrige Erwerbsquote aufweisen (in NRW 35,8 %, deutsche Frauen 68,1 %), so dass davon auszugehen ist, dass sie in der Familie vor allem die Hausfrauenrolle übernehmen und primäre Ansprechperson für die Erziehung der Kinder sind.

Bei der Analyse von Eheschließungen in Deutschland auf Basis von Daten des Mikrozensus kommt Haug (2010) zu dem Ergebnis, dass Ehen in der Regel zwischen Personen mit Migrationshintergrund geschlossen werden, unabhängig davon, ob sie die deutsche oder eine ausländische Staatsbürgerschaft haben. Bei den Ehepartnern handelt es sich in der Regel um Personen mit dem gleichen Migrationsstatus. Dies hat auch Konsequenzen für die familiäre Sozialisation der Kinder etwa im Hinblick auf den Spracherwerb und die Erziehung.⁸

⁸ In einer Familie, in der kein Elternteil Deutsch als Erstsprache spricht, bestehen schwierigere Voraussetzungen für den Erwerb der deutschen Sprache, für eine gelungene Mehrsprachigkeit benötigen die Eltern wiederum Kenntnisse über Strategien der Zweisprachigkeit. Die familiäre Sozialisation der Kinder wird durch verschiedene sich überschneidende Werte- und Normensysteme beeinflusst, die teilweise herkunftskulturell und teilweise durch herrschende Werte und Normen der deutschen Bildungsinstitutionen geprägt sind. Für die Familienmitglieder besteht die Aufgabe, die sich daraus ergebenden Widersprüche auszubalancieren.

2.2 Zugewanderte Eltern – ganz anders oder gleich?

Der Migrationsstatus ist mit einer Reihe von Besonderheiten verbunden: Eine Wanderungsgeschichte zu haben, bedeutet in der Regel transnationale Familien- und Verwandtschaftsnetzwerke zu unterhalten, im Fall eines Ausländerstatus nur über eingeschränkte Bürgerrechte zu verfügen, Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit in der Familie zu praktizieren, Diskriminierungserfahrungen aufgrund einer anderen Religionszugehörigkeit als der christlichen oder eines anderen ethnisch-kulturellen Hintergrundes zu machen und sich vielfach mit hohen Integrationserwartungen und einem Mangel an Akzeptanz seitens der Mehrheitsgesellschaft konfrontiert zu sehen (Sinus Sociovision 2008; Stadt Duisburg 2009, 136ff).

Bei allen Unterschieden, die mit dem Migrationsstatus verbunden sind, können viele Gemeinsamkeiten zwischen Eltern aus den unterschiedlichen Milieus festgestellt werden. Gerade im Hinblick auf die Zukunft ihrer Kinder bestehen bei fast allen Elterngruppen hohe Bildungsaspirationen, das Interesse an guten Noten und Bildungsabschlüssen, die einen Zugang zur Hochschule oder zu angesehenen Berufen gewährleisten.

Eltern mit Migrationshintergrund bilden insgesamt gesehen eine heterogene Gruppe. Einen Migrationshintergrund zu haben, sagt noch wenig aus über die Lebenslagen, Lebensstile und Orientierungen der Betroffenen. Nicht zuletzt kommt die Studie von Sinus Sociovision zu dem Ergebnis, dass „die Milieus von Familien mit Migrationshintergrund (...) so heterogen wie die Milieus von Familien innerhalb der autochthonen deutschen Bevölkerung“ sind (Merkle 2011, 83). Das Migranten-Milieu gebe es nicht. Insofern stellt sich die Aufgabe, jenseits von Verallgemeinerungen, die häufig mit dem Kriterium „Migrationshintergrund“ einhergehen, die jeweilige Lebenswelt der Familien mit Migrationshintergrund in den Blick zu nehmen und sich mit ihren spezifischen Bedingungen auseinanderzusetzen. Insofern kann es nicht darum gehen, Familien mit Migrationshintergrund den Status einer Sondergruppe zuzuschreiben (Fischer 2011, 420). Migrationsbedingte Unterschiede sind eine Facette im Rahmen von Pluralisierungsprozessen in der Gesellschaft; sie zur Kenntnis zu nehmen, ist allerdings für einen lebensweltorientierten Ansatz, der das ganze Spektrum an biografischen Erfahrungen, lebensweltlicher Verortung und persönlichen Ressourcen einbezieht, unabdingbar.

In diesem Zusammenhang sei auch darauf verwiesen, dass Migrantinnen und Migranten im Hinblick auf ihre soziale Lage zwar mehrheitlich eher dem unteren Drittel der Gesellschaft zuzuordnen sind, dass aber Teile von ihnen auch den besser verdienenden und besser gebildeten Milieus zuzurechnen sind (Wippermann; Flaig 2009). Dennoch werden im Folgenden die benachteiligten Familien in den Blick genommen, weil sie quantitativ eine nicht zu unterschätzende Gruppe darstellen und die Unterstützung durch Bildungsangebote in besonderer Weise benötigen.

In diesem Kontext werden Bildungsvoraussetzungen, berufliche Qualifikationen, sozio-ökonomische Situation, sozialer Status, Religionszugehörigkeit und Werte und Normen behandelt, weil sie auch Auswirkungen auf die Elternrolle haben.

3. BENACHTEILIGTE LEBENSLAGEN – ERSCHWERTE ELTERNCHAFT

3.1 Bildungsvoraussetzungen/Qualifikation

Eltern mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt schlechter qualifiziert als solche ohne Migrationshintergrund.⁹ Personen mit Migrationshintergrund verlassen die Schule häufiger ohne Schulabschluss als einheimische Deutsche. Auch die jüngsten Zahlen aus der Zuwanderungsstatistik Nordrhein-Westfalen geben Aufschluss über einen ungebrochenen Trend.¹⁰

Auch für die jetzige Schülergeneration gilt, dass sie immer noch an Hauptschulen überrepräsentiert und an Gymnasien unterrepräsentiert sind.¹¹

Der vom Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS) Dortmund erarbeitete „Chancenspiegel“ (Bertelsmann Stiftung; IFS 2012), der die Schulsysteme einzelner Bundesländer auf Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit untersucht hat, bestätigt ebenfalls, dass die Leistungen der deutschen Schülerinnen und Schüler im internationalen Vergleich zwar besser geworden seien, die Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft abgemildert worden sei, aber noch kein Grund für eine Entwarnung bestehe. Kein Bundesland hat in allen untersuchten Dimensionen (Integrationskraft, Durchlässigkeit, Kompetenzförderung und Zertifikatsvergabe) einen Spitzenplatz erreichen können.

Das bedeutet im Hinblick auf die Zukunft, dass auch künftige Elterngenerationen aufgrund nicht abgeschlossener Schullaufbahnen über negative Schulerfahrungen verfügen werden, die sie möglicherweise an ihre Kinder weitergeben, was zu einer Beeinträchtigung der Bildungsmotivation der Kinder beitragen kann. Niedrige Schulabschlüsse gehen in der Regel mit geringeren Bildungsvoraussetzungen einher und beinhalten auch ein geringeres Ausmaß an Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern im Hinblick auf die Lernprozesse und Bildungslaufbahnen der Kinder.

Niedrige Qualifikationen erweisen sich in der Regel auch als ungünstig für den Arbeitsmarktzugang und die ökonomische Lage der Familien.

9 Damit kein verzerrtes Bild entsteht, sei auf die steigende Zahl von Hochqualifizierten unter den Zugewanderten (Studierende an Universitäten und Fachhochschulen, Personen mit Hochschulabschluss) und auf die relativ hohe Zahl von ca. 300 000 Akademikerinnen und Akademikern ohne einen durch deutsche Behörden anerkannten Studienabschluss verwiesen (Nohl u. a. 2010, 68f). Eine neuere Untersuchung zur Arbeitsmarktintegration von hochqualifizierten Migrantinnen und Migranten in den Bereichen Naturwissenschaft und Technik (2012) zeigt darüber hinaus, wie schwierig der Arbeitsmarktzugang für diese Gruppe ist (http://www.bmbf.de/pub/arbeitsmarktintegration_hochqualifizierter_migrantinnen.pdf, Zugriff 7. März 2012).

10 Im Schuljahr 2009/10 verließen 11 982 Schülerinnen und Schüler in NRW die Schule ohne Hauptschulabschluss, davon waren 8 878 Deutsche (4,8 %), darunter 365 Aussiedlerinnen und Aussiedler. 3 104 Ausländerinnen und Ausländer gingen ohne Hauptschulabschluss ab (12,9 %) (Zuwanderungsstatistik Nordrhein-Westfalen 2010, 8).

11 „In der Hauptschule sind ausländische Schülerinnen und Schüler mit einem Anteil von 22,1 % am stärksten vertreten, gefolgt von den Förderschulen im Bereich Grund- und Hauptschule mit 18,7 %. In den Realschulen liegt der Anteil ausländischer Schülerinnen und Schüler nur bei 10,3 % und in den Gymnasien sogar nur bei 4,6 %.“ (Zuwanderungsstatistik Nordrhein-Westfalen 2010, 7)

3.2 Ökonomische Lage

Im Vergleich zur deutschen Erwerbsbevölkerung¹² ist die ökonomische Situation der Familien mit Migrationshintergrund deutlich schlechter. Ein Grund liegt in dem insgesamt niedrigeren Qualifikationsgrad der Erwerbstätigen mit Migrationshintergrund, der den Zugang zum Arbeitsmarkt und die Besetzung gut bezahlter Berufspositionen erschwert (Seifert 2011, 125). Der Beschäftigungsschwerpunkt von Ausländerinnen und Ausländern liegt nach wie vor im Verarbeitenden Gewerbe. Ende 2009 waren in NRW 117 043 Personen in diesem Bereich tätig, was einem Anteil von 26,9 % aller nicht-deutschen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten entspricht. Betrachtet man den Anteil ausländischer Beschäftigter an allen sozialversicherungspflichtigen Beschäftigten, so liegt der höchste Anteil im Gastgewerbe (23,7 %), gefolgt von den privaten Haushalten (21,7 %). Nach wie vor sind die Beschäftigtenanteile in den Bereichen der Finanz- und Versicherungsdienstleistungen (2,2 %), der Energieversorgung (2,4 %) und der öffentlichen Verwaltung, Verteidigung und Sozialversicherung (2,5 %) niedrig (Zuwanderungsstatistik Nordrhein-Westfalen 2010). Beschäftigte mit Migrationshintergrund sind daher eher auf den unteren Stufen der Arbeitsmarkthierarchie zu verorten, nehmen häufiger als Nicht-zugewanderte einen Arbeiterstatus ein, verdienen im Durchschnitt weniger und verfügen damit über einen niedrigeren Sozialstatus.

Ausländerinnen und Ausländer sind ebenfalls deutlich häufiger als Deutsche ohne Migrationshintergrund arbeitslos, nicht zuletzt deshalb, weil sie in jenen Wirtschaftsbereichen tätig waren, die vom Strukturwandel der Wirtschaft besonders betroffen waren. Ende 2009 lag die Arbeitslosenquote in NRW – bezogen auf alle abhängigen Erwerbspersonen – bei 9,6 %. „Die Arbeitslosenquote der Deutschen lag mit 8,3 % unter dem Durchschnitt, während die der Ausländerinnen und Ausländer mit 22,7 % um nahezu das dreifache höher war“ (Zuwanderungsstatistik 2010, 7).

Unterbrochene Erwerbstätigkeit, Arbeitslosigkeit und Niedriglöhne erhöhen das Armutsrisiko. Auf der Basis der OECD-Skala gilt derjenige als armutsgefährdet, der ein Einkommen bezieht, das weniger als 60 % des mittleren (Median) gewichteten Einkommens pro Kopf beträgt (Seifert 2011, 120ff). Demnach unterscheidet sich das Armutsrisiko nach dem Migrationshintergrund beträchtlich. Seifert (ebenda, 121) führt dazu aus, dass im Jahr 2008 bei 28,3 % der Personen mit Migrationshintergrund das Einkommen unterhalb der Armutsrisikoschwelle liegt, während dies nur auf 10,3 % der Personen ohne Migrationshintergrund zutrifft. Betrachtet man die Zuwanderungsgenerationen in Folge, so hat sich an der Gefährdung, in Armut abzurutschen, nichts Wesentliches geändert. Bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund liegt die Armutsrisikoquote 2005 bei 32,6 %, bei ihren deutschen Altersgenossen nur bei 13,7 % (Deutscher Bundestag 2008, 104), so dass Erstere auch häufiger von den negativen Folgen von Armut betroffen sind. Nach Herkunftsländern unterschieden, sind Personen türkischer Herkunft besonders betroffen (höchste Armutsrisikoquote mit 35,8 %) (ebenda, 122).

¹² ohne Migrationshintergrund

Ein weiterer Faktor, der mit Armut zusammenhängt, ist die Familiengröße. Im Vergleich zu einheimischen Familien ohne Migrationshintergrund leben Zugewanderte und ihre Familien in größeren Haushalten (2,4 Personen pro Haushalt gegenüber zwei Personen bei Familien ohne Migrationshintergrund) und haben durchschnittlich mehr Kinder. Auch die Zahl der Familien mit drei und mehr Kindern ist höher (Wöllert u. a. 2011, 79).

3.3 Konsequenzen für die Elternschaft

Der Mangel an ökonomischem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1983) bei Familien mit Migrationshintergrund hat auch Folgen für die Entwicklungschancen der Kinder. Einkommensarmut und niedrige Bildungsvoraussetzungen schränken in der Regel auch die Fördermöglichkeit im Rahmen der Erziehung im Elternhaus ein, was gleichermaßen für deutsche Familien ohne Migrationsgeschichte in benachteiligten Lebenslagen gilt, nur dass Zugewanderte und ihre Familien häufiger davon betroffen sind.

In diesem Zusammenhang können **a) sozialstrukturelle** von **b) subjektiven Voraussetzungen** unterschieden werden:

a) Familien mit niedrigem Einkommen

- verfügen über kleinere Wohnungen, oft ohne ein Kinderzimmer und somit ohne einen ruhigen Lernplatz für die Kinder (ISG; WZB 2009, 85f),
- wohnen vielfach in segregierten Stadtteilen mit einer hohen Konzentration an Migrationsbevölkerung in benachteiligten Lebenslagen, verwarlostem Sozialraum, Mangel an Spielplätzen, mit Jugend- und Freizeiteinrichtungen, Kitas und Schulen, wo Benachteiligte unter sich bleiben und Freizeit oft auch mit problematischen Peergruppenkontakten verbunden ist,
- können nur eingeschränkt Lernmaterialien (Bücher zum Vorlesen oder Lernspiele) oder andere Medien (wie PC) finanzieren (Lietzmann u. a. 2011, 8),
- haben keine ausreichenden Mittel, um die Gebühren für Freizeitangebote zu bezahlen, die auch zur Förderung der Kinder und Jugendlichen beitragen (Musikschule, Malschule, Ballett, Sportvereine etc.),
- können sich keine Hausaufgabenbetreuung (kommerzielle Anbieter) für ihre Kinder leisten.

b) Armutslagen beeinträchtigen auch die Gesundheit und das subjektive Wohlbefinden der Familienmitglieder, was – wie das Robert-Koch-Institut (2008, 129) feststellt – auch zu einer Beeinträchtigung der physischen wie psychischen Entwicklung der Kinder führen kann.

- Niedrige Bildungsvoraussetzungen – wenn sie mit Schulabbruch und Schulmüdigkeit verbunden waren – implizieren in der Regel negative Schulerfahrungen. Eltern mit einer negativ geprägten Schulbiografie fällt es häufig schwer, selbst ein positives Lernklima herzustellen und ihre Kinder zum Schulbesuch und

zum Lernen zu motivieren. Vielfach fehlen ihnen selber Vorbilder aus ihrem eigenen Elternhaus, die ihnen gezeigt hätten, wie ein anregendes Lernklima hergestellt wird. Leistungsmotivation und Anstrengungsbereitschaft fördern dagegen den Schulerfolg (Wild u. a. 2001, 218ff).

- Ein niedriges Bildungsniveau impliziert auch, dass die Betroffenen über ein eingeschränkteres Potenzial an Wissen und Handlungskompetenzen verfügen, die sie an ihre Kinder weitergeben können. Sie haben geringere Kenntnisse über die Struktur des Bildungssystems (Kristen; Granato 2007, 27). Sie sind in geringerem Maße in der Lage, ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Ein geringerer Buchbestand im Haushalt schränkt die Möglichkeiten der Leseförderung zusätzlich ein (Mansel; Spaiser 2010, 213). Es reicht aber nicht, nur Medien zum Lernen vorzuhalten, sondern es ist wichtig, Lernzeit gemeinsam mit den Kindern einzuplanen. „Von zentraler Bedeutung ist die jeweils zur Verfügung stehende Zeit und die Aufmerksamkeit, die dem einzelnen Kind zukommt“ (Dollmann 2010, 53). Während bildungsgewohnte Eltern ihre Kinder aktiv während ihrer Bildungslaufbahn begleiten und vor allem Unterstützung bei den Übergängen leisten (Pfaller-Rott 2010, 94ff), haben bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund häufig die Erwartung, dass die Schule das ausgleicht, was sie nicht leisten können. Diese Haltung wird zusätzlich verstärkt, wenn Schule im Herkunftsland der Eltern nicht erwartet bzw. gefordert hat, dass sie sich aktiv z. B. an der Hausaufgabenunterstützung beteiligen.
- Eltern, die selber nicht gelernt haben zu lernen, haben Schwierigkeiten, sich über informelle Lernprozesse (Lektüre von Erziehungsratgebern, Recherchen im Internet, Filme und Videos mit pädagogischen Inhalten) z. B. Kenntnisse über förderliche Erziehungsstile, Informationen über das Bildungssystem, die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter oder über die psychologischen Voraussetzungen beim Lernen anzueignen. Solche Informationen können aber grundlegend für eine adäquate Unterstützung der Kinder und Jugendlichen sein.
- Unzureichende Lese- und Schreibkompetenzen bis hin zum Analphabetismus stehen dem Vorlesen im Familienkreis und der Sprachförderung des Kindes sowohl in Bezug auf die Herkunftssprache als auch bezüglich des Deutschen als Zweitsprache im Wege.¹³ Die Ergebnisse der Repräsentativbefragung „Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007“ (Babka von Gostomski 2010) verdeutlichen, dass es immer noch Teilgruppen unter der Migrationsbevölkerung gibt, die keine ausreichenden Deutschkenntnisse und daher Probleme haben, sich im Alltag zu orientieren oder Kontakte zu Deutschen aufzunehmen und zu pflegen.

So sprechen 38 % der 35- bis 64-jährigen Türiinnen nur schlecht oder sehr schlecht Deutsch. „Zusammen mit anderen Indikatoren weist dies insgesamt auf eine nicht zu vernachlässigende Minderheit von Personen mit Nachholbedarf an deutschen Sprachkenntnissen bei folgenden Gruppen hin: türkische Frauen,

¹³ Eine Studie zu Schulanfängern im Ruhrgebiet (Citlak u. a. 2009, zit. in Leyendecker 2011b, 244) kam zu dem Ergebnis, dass insbesondere Eltern, die in der Türkei eingeschult worden waren, nur über eine geringe Schulbildung (in der Regel fünf Jahre Grundschule) verfügten, so dass eher geringe Lese- und Schreibkompetenzen vermutet werden können (Leyendecker 2011b, 240f).

polnische Männer, ältere Personen aus Griechenland und ältere türkische Männer“ (Rühl; Babka von Gos-tomski 2012, 34). Wenn die Umgangssprache in der Familie nicht Deutsch ist und die Kinder keine anderen deutschsprachigen Bezugspersonen in der Familie haben, dann beeinträchtigt dies auch die Sprachkompetenz im Deutschen.

- Die aus Armutslagen resultierenden psychosozialen Belastungen (verbunden mit Stress, Depressionen, Resignation, Hilflosigkeit, Zukunftsangst etc.) können auch mit Drogenmissbrauch, häuslicher Gewalt, Kriminalität und anderen Gefährdungspotenzialen einhergehen (Baier 2011, 156ff).

Der Mangel an kulturellem Kapital in Form von allgemeinbildenden Abschlüssen, Fortbildungs-Zertifikaten und beruflichen Qualifikationen steht – wie auch an den o. a. Daten abzulesen ist – in einem engen Verhältnis zum erreichbaren ökonomischen Kapital. Umgekehrt schränken fehlende finanzielle Mittel die Fördermöglichkeiten der Eltern und somit die Bildungschancen der Kinder ein.

Den Blick auf die Belastungen zu richten, eröffnet die riskanten Seiten, die mit dem Migrationsprozess verbunden sind. Dabei stehen zu bleiben, führt zur sogenannten Defizitorientierung der Pädagogik. Demgegenüber dürfen nicht die Chancen übersehen werden, die mit Migration verbunden sind, wenn die Familienmitglieder durch ihre Migrationserfahrung auch eine „gesteigerte Reflexivität und eine erweiterte Handlungsfähigkeit“ entwickeln (Hamburger; Hummrich 2008, 113). Weder Risiken und Belastungen noch Chancen und Potenziale dürfen bei der Analyse der Lebenssituation von Familien mit Migrationsgeschichte aus dem Blick geraten.

Eine lebensweltorientierte Familienbildung verlangt die Beschäftigung mit den Ressourcen. Ressourcen sind sozusagen die Kraftquellen, aus denen eine Familie ihre Stärken bezieht, um den Alltag in der Migrationssituation zu bewältigen (Stallmann 2010, 171). Unterschieden werden dabei die Personen- und Umweltressourcen (Herriger 2010, 95). Personenressourcen sind in physische (z. B. Gesundheit, körperliches Wohlbefinden), psychische (z. B. innere Stabilität, Zufriedenheit, Ausgeglichenheit), kulturelle (z. B. Mehrsprachigkeit, kulturelles Erbe aus dem Herkunftsland, Religiosität) und relationale Ressourcen (z. B. stabile familiäre Beziehungen) zu unterteilen. Umweltressourcen umfassen das soziale Netz (z. B. Beziehungen in der Migrantengemeinschaft), ökonomische Grundlagen, ökologische Ressourcen (z. B. wenig Belastungen im Wohnumfeld durch Emissionen, Lärm, Verkehrsbelastung) und professionelle Dienste. Im Folgenden wird die Bedeutung einzelner Ressourcen näher erläutert.

4. RESSOURCEN – WORAUS FAMILIEN KRAFT SCHÖPFEN

4.1 Familie als Schutzraum

Die Stabilität der innerfamiliären Bindungen ist als besondere Ressource in der Migrationssituation zu sehen (Lutz 2000; Hummrich 2002; Nauck 2004). Familie vermittelt ein Gefühl der Zugehörigkeit und des Beheimatetseins, was eine besondere Bedeutung im Hinblick darauf gewinnt, dass Migrantinnen und Migranten wenig andere gemeinsame Bezugspunkte haben, um Identifikationen aufzubauen (regionale oder kulturelle Bindungen). Familiäre Bindungen können sich dann als tragfähig erweisen, wenn die Belastungen und Risiken des Alltags als gemeinsame Gestaltungsaufgabe für alle an der Migration beteiligten Familienmitglieder gesehen werden (Hamburger; Hummrich 2008, 119) und gleichzeitig hohe Bildungsaspirationen seitens der Eltern vorhanden sind, die in der Regel mit der Hoffnung an einen sozialen Aufstieg gepaart sind. Die gemeinsame Bewältigung der psychosozialen Herausforderungen in der Einwanderungssituation kann zu einem Kohäsionseffekt im familiären Gefüge führen und Stabilität in einer verunsichernden sozialen Lage gewährleisten. Letztlich gilt es, einen Balanceakt zu vollbringen zwischen Stabilisierung der zwischenmenschlichen Beziehungen nach innen, Reorganisation des Familienlebens im Hinblick auf neue gesellschaftliche Herausforderungen und notwendigen Anpassungsleistungen bezüglich Arbeitsaufnahme, Eintritt ins Bildungssystem, Inanspruchnahme sozialer Dienste etc.

Insbesondere die empirischen Untersuchungen von Nauck (2007, 24) zeigen, dass die intergenerativen Beziehungen in Familien, in denen Mitglieder eine Migrationsgeschichte haben, ausgeprägter sind als in Familien ohne Migrationshintergrund. „Die Einstellungen von Eltern und Kindern sind konformer, die Ko-Orientierung höher und die Synchronität stärker als in nicht gewanderten Familien. Kinder ausländischer Familien antizipieren und internalisieren die Erwartungen der Eltern in hohem Maße und zeigen eine hohe Bereitschaft, die von ihnen erwarteten Solidarleistungen zu erbringen“ (Nauck 2007, 24).

Was heißt das nun für die Familienbildung? Zunächst einmal ist davon auszugehen, dass Familie ein wichtiger Wert für die Eltern darstellt und damit bereits ein wichtiger Anknüpfungspunkt für die Familienbildung in der Schule gegeben ist. Das Thema Familie an sich ist bereits ein zentrales Thema. In der Regel ist es positiv besetzt.

Für die Elternbildung an der Schule heißt das, dass sie für die Eltern Gesprächsmöglichkeiten bereitstellt, um familiäre Fragen, die mit der Migrationssituation zusammenhängen, zu thematisieren. Der gemeinsame Austausch kann schon entlastend sein und weiterhelfen. Oft ergeben sich aus den Zusammenkünften weitergehende Beziehungen.

4.2 Mehrfachzugehörigkeit als Ressource

Sehr prägnant hat Amartya Sen auf die Tatsache aufmerksam gemacht, dass Menschen einer Vielzahl von Gruppen angehören (2010, 20), die sich durch Staatsangehörigkeit, Wohnort, geografische Herkunft, Geschlecht, Klassenzugehörigkeit, Zugehörigkeit zu einer Religionsgemeinschaft, Sprache, politische Ansichten, Beruf, Arbeit, Essgewohnheiten, sportliche Interessen, Musikgeschmack, soziales Engagements etc. voneinander unterscheiden. „Jedes dieser Kollektive, denen ein Mensch gleichzeitig angehört, verleiht ihm eine bestimmte Identität. Keine seiner Identitäten darf als seine einzige Identität oder Zugehörigkeitskategorie verstanden werden.“ Zugleich hat jeder die Freiheit zu entscheiden, welche Gruppenzugehörigkeiten ihm wichtig sind.¹⁴ Auch Migrationserfahrungen sind ein wichtiger Faktor beim Aufbau von Identität, stellen aber auch nur eine Bezugsgröße neben anderen dar, mit denen sich das Individuum auseinanderzusetzen hat, auch wenn ihnen von der Mehrheitsgesellschaft vielfach eine hervorgehobene Bedeutung zugeschrieben wird, die angesichts der Vielfalt der Differenzlinien unangemessen ist. Mehrfachzugehörigkeit wird von einem Teil der Betroffenen selbstbewusst als Ressource gesehen. Beispielhaft sei hier auf einen Interviewausschnitt aus der Begleitforschung zum Elternnetzwerk NRW verwiesen:

„Ich fühl mich weder als Migrant noch – das ist die andere Seite der Medaille – noch als Türke. Ich bin hier groß geworden, und das hat so einen starken Einfluss auf mich. Wenn ich in die Türkei zurückkehren würde, könnte ich da nicht Fuß fassen. So weit fortgeschritten ist das ... Ich seh mich als Bestandteil dieser Bevölkerung oder dieses Staats. Ich seh mich als Nutznießer wie auch als Antriebskraft, ... und ich seh mich in keinsten Weise hinter einem deutschen Staatsbürger ... ganz im Gegenteil, ich bin teilweise Leuten um Längen voraus, weil ich zwei Kulturen mit mir rumschleppe und die Fähigkeit besitze zu wissen, was ich hab und was ich nicht hab.“ (Fischer u. a. 2007b, 199)

Mehrfachzugehörigkeiten sind zugleich mit bestimmten Herausforderungen verbunden. Auf die Wahl und Gewichtung ist schon hingewiesen worden, hinzukommt die Anforderung, ggf. miteinander unvereinbare Aspekte im Kontext von Mehrfachzugehörigkeiten in eine Balance zu bringen, wozu Ambiguitätstoleranz erforderlich ist. Ein anderes Phänomen ist das sogenannte Code-switching, das zeigt, wie mühelos viele Kinder, Jugendliche und Erwachsene von einer in eine andere Sprache wechseln können. Sprachliche Flexibilität und rasches sich Einstellen auf neue Kommunikationssituationen sind weitere Ressourcen, die sich im Zuge von Enkulturationsprozessen ergeben.

¹⁴ Das heißt nicht, dass es nicht auch äußere Einflüsse (beispielsweise durch das Elternhaus, religiöse Gemeinde, Migrantengemeinschaft) gibt, die mehr oder weniger Druck ausüben können und bei der Bewertung und Gewichtung von einzelnen Zugehörigkeiten eine wichtige Rolle spielen.

4.3 Mehrsprachigkeit und Mehrkulturalität

In einer sich durch Globalisierung ausdifferenzierenden Welt sind Fremdsprachenkompetenzen ein Gewinn, weil sie gruppen- und grenzüberschreitende Kommunikation ermöglichen. Kinder, die in einer Familie aufwachsen, in denen mehr als eine Sprache gesprochen wird, können von dieser Ressource profitieren (Leyendecker 2011a, 276f). Eltern sollten durch die Kita und die Grundschule ermutigt werden, ihre Familiensprachen zu pflegen und so früh für eine anregende, vielfältige Sprachumwelt zu sorgen. Programme wie das Rucksack-Projekt, das durch die Hauptstelle der RAA/NRW eingeführt, durch Familienbildungsstätten aufgenommen und in Kooperation mit Grundschulen weitergeführt worden ist¹⁵, bedienen sich der familiären Sprachressourcen und verbinden dies mit dem Erwerb des Deutschen als Zweitsprache. Inzwischen gibt es auch wissenschaftliche Untersuchungen, die davon ausgehen, dass „Kinder, die zweisprachig aufwachsen, durch das Wechseln zwischen zwei Sprachen auch in ihrer kognitiven Entwicklung Vorteile haben können“ (Leyendecker 2011b, 248).

Ebenso produktiv kann die Beschäftigung mit dem kulturellen „Erbe“ der Eltern sein, die über Traditionen, Geschichten, Literatur, Musik, Kunst, Theater, Tanz und andere kulturelle Ausdrucksformen berichten können. Sie in die Arbeit der Bildungsinstitutionen einzubeziehen, kann ein Beitrag zu kultureller Vielfalt in den Bildungswelten der Kinder sein. Außerdem kann so seitens der Bildungsinstitution eine Haltung des Respekts und der Wertschätzung gegenüber den Familienkulturen zum Ausdruck gebracht werden.

4.4 Unterstützende Funktion von Migrantengcommunities

Als Beispiel für die unterstützende Rolle von Migrantengcommunities sei auf das Elternnetzwerk NRW verwiesen. Das Elternnetzwerk NRW ist ein loser Zusammenschluss von Migrantenselbstorganisationen¹⁶ und verschiedenen Institutionen bzw. Organisationen im Bereich der Elternarbeit. Elternvereine sind vor allem als Reaktion auf schulische Benachteiligtenlagen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien entstanden. Die betroffenen Eltern sahen die Interessen ihrer Kinder im Hinblick auf eine angemessene Förderung im Bildungssystem (vor allem im sprachlichen und kulturellen Bereich) nicht eingelöst. Sie haben sich zusammengeschlossen, um

15 Näheres dazu in: Naves; Rummel 2009 und Rummel; Naves 2005.

16 Selbstorganisation wird in Anlehnung an Thomas Wex (1995, 17) als der freiwillige Zusammenschluss von Personen zu Gruppen definiert. Diese Gruppen bieten solidarische Formen der „gesellschaftlichen Bearbeitung sozialer Probleme“ (Sachsse 1993, 66). Um diese Definition im Hinblick auf das soziale und politische Engagement noch konkretisieren zu können, erweist es sich als sinnvoll, den Begriff der Selbstorganisation in Anlehnung an das Konzept der sozialen Selbsthilfe zu erweitern. Dies bedeutet, dass sich die gemeinsame und autonome Bestimmung und Veränderung von Lebensbedingungen nicht bloß erschöpft in der Verfolgung von rein privaten bzw. auf die Mitglieder der jeweiligen Gruppe/des Vereins begrenzten Interessen. Nach Marzahn (1993, 22) umfasst die soziale Selbsthilfe mehrere Ebenen: den Kampf um das konkrete Sachziel, die politische Bewusstwerdung, durch die Handlungsalternativen deutlich werden und durch die das eigene Selbstbewusstsein gefördert wird, sowie die Weitergabe der erlangten Erkenntnisse durch Öffentlichkeitsarbeit. Demnach gehören auch Dachorganisationen zu diesem Organisationstypus.

ihre Forderungen gegenüber den Institutionen der Mehrheitsgesellschaft besser durchsetzen zu können, und selber Maßnahmen ergriffen, um ihre Kinder zu fördern (Hausaufgabenhilfe, Deutschunterricht, religiöse Unterweisung etc.). Insofern erfüllen die Vereine sowohl eine kompensatorische Funktion im Hinblick auf die Defizite des Bildungssystems als auch eine Selbsthilfefunktion für die Eltern (Huth 2006, 285). Darüber hinaus stärken sie die individuelle und kollektive Identität der Betroffenen und vermitteln ein Zugehörigkeitsgefühl in einer die Identität schwächenden Minderheitensituation (Gaitanides 2003, 25). Durch die Pflege des „kulturellen Erbes“ der Herkunftsgesellschaft ermöglichen sie einen kulturellen Transfer in die nachwachsende Generation. Ein Beispiel für die erfolgreiche Selbstorganisation von Migranteneltern ist die Geschichte der spanischen Elternvereine. Bereits Ende der 60er Jahre wurden die ersten Elternvereine gegründet, weil die Eltern erkannt hatten, dass die Schule einer der zentralen Orte ist, wo über die Zukunftschancen ihrer Kinder entschieden wird. Sie sahen auch sehr früh die Problematik, dass den Kindern auf Grund ihrer sozialen und migrationsbedingten Herkunft Bildungskarrieren verbaut werden könnten. „Die Sorge um die Schulsituation ihrer Kinder trug somit zu einer politischen Bewusstwerdung und Aktivierung spanischer Migranten und Migrantinnen bei, die auch in die ersten Forderungen nach politischer Partizipation – insbesondere auf kommunaler Ebene – mündete“ (Riesgo 2005). Die spanischen Elternvereine waren Vorreiter für eine Interessensvertretung in bildungs- und schulpolitischen Belangen. Die im Unterschied zu anderen Migrantengruppen überdurchschnittlich guten Schulleistungen der spanischen Schülerinnen und Schüler werden u. a. auf die konsequente Eltern- und Lobbyarbeit zurückgeführt (Thränhardt 2005, 101ff). Die Arbeit des Bundes der spanischen Elternvereine diente denn auch als Modell für den Aufbau des Elternnetzwerks NRW.

**Mit dem Elternnetzwerk (Fischer u. a. 2007b, 76) werden folgende Ziele verfolgt:
(nach dem Konzept des Integrationsbeauftragten von NRW aus dem Jahr 2004)**

- Eltern mit Zuwanderungsgeschichte werden ermutigt, ihren Erziehungsauftrag selbstbewusst wahrzunehmen und ihr umfangreiches Wissen in einen Erfahrungsaustausch einzubringen.
- Die Selbstorganisationen werden in ihrer zentralen Brückenfunktion wahrgenommen und beim Aufbau entsprechender Netzwerke sowie der Umsetzung geeigneter konzeptioneller und methodischer Ansätze begleitet. Die Zusammenarbeit von Eltern unterschiedlicher Herkunft wird dabei vorausgesetzt.
- Die Eltern mit Zuwanderungsgeschichte erhalten die notwendige Unterstützung, die sie zu einer adäquaten, modernen Erziehung in einer komplexen Gesellschaft benötigen.
- Die Akteure des Netzwerkes werben dafür, dass sich die bestehenden Strukturen der Elternarbeit verstärkt für die Belange von Zuwandererfamilien öffnen – die Eltern mit Zuwanderungsgeschichte hingegen werden bestärkt, sich in bestehenden Strukturen zu engagieren.

Der Zusammenschluss mit anderen Elternorganisationen zu einem Netzwerk bedeutet sowohl einen Machtzuwachs nach außen als auch eine Stärkung (Empowerment) der Selbsthilfekräfte nach innen.

Im Hinblick auf ein gemeinsames Ziel werden Kräfte gebündelt und Ressourcen zusammengeführt. So kann man wechselseitig von dem Wissen, den Fähigkeiten und Fertigkeiten der anderen profitieren. Gerade den Fortbildungen im Netzwerk kommt eine besondere Rolle zu, weil sie dazu beigetragen haben, das Selbstbewusstsein der Eltern zu stärken, was in der folgenden Teilnehmeräußerung deutlich zum Ausdruck kommt: „Ich bin durch diese Seminarreihe, eben dadurch, dass ich wie alle anderen öfter habe Gruppenarbeiten vorstellen müssen, selbstsicherer geworden. Wahrscheinlich in meinen Äußerungen oder in meinem Auftreten allgemein und deshalb bringt es mit Sicherheit Vorteile, wenn man mit Behörden spricht“ (Fischer u. a. 2007b, 184.)

Gerade diejenigen, die bereits längere Erfahrungen in der Elternarbeit gemacht haben und dabei sehr erfolgreich waren wie beispielsweise die spanischen Eltern, stellten ein Modell für andere dar. So wurden ghanaische Eltern ermutigt und dabei beraten, einen eigenen Verein zu gründen. Vor diesem Hintergrund erhält auch die Vernetzungsidee eine wichtige Bedeutung, da durch ein Elternnetzwerk Strukturen geschaffen werden, die den Wissens- und Erfahrungstransfer gewährleisten. Es besteht die Einsicht, dass dadurch auch die Unterschiedlichkeit der Beteiligten produktiv genutzt werden kann. 82 % der Befragten (N=43) konnten das Gelernte in der Vereinsarbeit anwenden: 81 % bei Fortbildungen im Verein und 76 % im Austausch mit anderen Eltern. Darüber hinaus haben sich einzelne Zugewanderte als besonders qualifizierte Repräsentanten ihrer Gruppe profiliert und wurden zu Ansprechpartnern für den Dialog mit der Kommune sowie verschiedenen gesellschaftlichen Gruppen und Institutionen. Die öffentliche Artikulation der gemeinsamen Elterninteressen hat wiederum den Gruppenzusammenhalt gestärkt.

84 % der Befragten konnten das Gelernte in der Öffentlichkeitsarbeit anwenden. Eine verstärkte Öffentlichkeitsarbeit gewinnt angesichts bestehender Informationslücken und verbreiteter Vorurteile besondere Relevanz. In der Öffentlichkeit besteht weitgehend Unkenntnis darüber, welche Potenziale die Vereine besitzen, wie viel Engagement zur Mitarbeit besteht und wie qualifiziert die Vereine diese Arbeit machen.

Auf die Frage, ob es im Anschluss an die Seminare gelungen sei, die öffentlichen Bildungsinstitutionen für die Arbeit des Vereins zu interessieren, antworteten 27 Personen – 13 (48,1 %) davon positiv, 14 (51,9 %) mit nein (Fischer u. a. 2007b, 160ff). Wenn auch nur ein kleiner Kreis der Befragten darauf geantwortet hat, so stimmt das Ergebnis doch bedenklich und wirft ein bezeichnendes Licht auf die öffentlichen Bildungseinrichtungen, die sich häufig gegen Einfluss von außen abschotten und die elterliche Mitwirkung abwehren. Der Erfolg und die Nachhaltigkeit der Elternarbeit werden aber gerade in dieser Brückenfunktion liegen, die ein Elternverein zur Schule oder der Kindertageseinrichtung aufbauen wird. Eltern können nur dann ihre Kinder angemessen fördern, wenn sie durch pädagogische Fachkräfte unterstützt werden. Eine wichtige Zukunftsaufgabe der Elternvereine wird darin bestehen, Kontakte zu den Schulen und Kindertageseinrichtungen herzustellen, um zwischen Elternhaus und Bildungsinstitutionen zu vermitteln. Umgekehrt sollten sich auch die Bildungseinrichtungen und ihre Träger für einen verstärkten Einbezug der Eltern in die Bildungsarbeit einsetzen.

Dazu gilt es, Zugangsbarrieren abzubauen, organisatorische Strukturen zu verändern, neue Konzepte einer partizipativen Elternarbeit zu entwickeln und das berufliche Selbstverständnis zu überdenken.

5. ELTERNROLLE

5.1 Bildungserwartungen an die Kinder

Aus verschiedenen empirischen Untersuchungen (Dollmann 2010, 129ff; Farrokhzad u. a. 2011, 157; Merkle 2011, 91; Leyendecker 2008) geht hervor, dass Eltern mit Migrationshintergrund hohe Bildungserwartungen gegenüber ihren Kindern haben. Nauck hat bereits in den 1980er Jahren festgestellt, dass Eltern, insbesondere türkischer und vietnamesischer Herkunft, erwarten, dass ihre Kinder hohe Leistungen in der Schule erbringen, um später angesehene und gut dotierte Berufspositionen einnehmen zu können. Dabei werden keine bedeutenden Unterschiede zwischen Jungen und Mädchen gemacht. Auch für die Töchter wünscht man sich gute schulische Leistungen und hohe Bildungsabschlüsse (Boos-Nünning; Karakaşoğlu 2005, 199). Während deutsche Eltern hohe Bildungsansprüche an ihre Kinder stellen und darin Wege zur individuellen Selbstverwirklichung der Kinder sehen, stehen die Bildungserwartungen der Eltern mit Migrationshintergrund in einem engeren Zusammenhang mit der Familiengeschichte, denn sie sehen darin die Chance für einen sozialen Aufstieg der Familien.

Die hohen Bildungserwartungen an die Kinder werden zugleich von pessimistischen Einschätzungen im Hinblick auf die Chancengleichheit im Bildungssystem getrübt. Fast jeder Zweite (42 %) in einer vom Allensbacher Institut durchgeführten Umfrage meint, dass Kinder aus Zuwandererfamilien nicht die gleichen Chancen haben wie ihre einheimisch deutschen Altersgenossen. Bei Personen mit Migrationshintergrund aus der dritten Generation sind es sogar 52 % (Bertelsmann Stiftung 2009, 21).

5.2 Erziehung

In die Diskussion geraten Erziehung und Erziehungsstile von Eltern dann, wenn sie als different bzw. gegensätzlich zu vorherrschenden Zielen, Normen und Erziehungspraktiken in Institutionen (Kita, Schule) der Mehrheitsgesellschaft erlebt werden.

Boos-Nünning (2011, 23) weist darauf hin, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund nicht grundsätzlich an anderen Erziehungsmustern orientieren, sondern dass sie häufiger bestimmte Erziehungsziele, -stile und -praktiken umsetzen, die in der Mehrheitsgesellschaft seltener verfolgt würden. Migrationsfamilien seien häufiger in ihrer Erziehung familialistisch¹⁷ orientiert, ihnen sei die religiöse Erziehung wichtiger, sie würden eine konventionellere Sexualmoral vertreten, ihnen sei Zweisprachigkeit wichtiger und Respekt, Achtung und Disziplin rangierten in ihrer Werteskala vor eher individualistisch geprägten Zielen (Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein, Durchsetzungsfähigkeit, Leistungsbereitschaft).

¹⁷ Familialistische Orientierung beinhaltet, dass den Kindern von Geburt an das Gefühl vermittelt wird, in die Familie eingebunden zu sein, dass die Familie ein Ort ist, wo sie beschützt aufwachsen können, wo aber auch von ihnen erwartet wird, dass sie der Familie gegenüber stets Loyalität entgegenbringen (Boos-Nünning 2011, 24).

Merkle (2011, 95ff) zeigt auf Basis der Milieustudie (Sinus Sociovision 2008) auf, wie sich die Erziehungsmuster je nachdem, ob es sich um ein traditionsverwurzeltes, bürgerliches, ambitioniertes oder prekäres Milieu handelt, ausdifferenzieren lassen. So zeichnen sich die schulisch und beruflich erfolgreichen Migranten durch modernere Vorstellungen von Erziehung aus als die Gruppen mit niedrigem Bildungsniveau und Sozialstatus. Die ambitionierten Migranten-Milieus (das multikulturelle Performermilieu und intellektuelle kosmopolitische Milieu) verfolgen eher ein an individualistischen Leitlinien orientiertes Konzept moderner Prägung: „Freiheit, Selbstbestimmung, Leistungsbereitschaft, Wissbegierde, Bildung, Kritikfähigkeit, Offenheit, Toleranz, Ehrlichkeit“ (multikulturelles Performermilieu) und „Selbstständigkeit, soziale Kompetenz, Gerechtigkeitssinn, Mitgefühl, Selbstbewusstsein, Weltoffenheit“ (intellektuell kosmopolitisches Milieu). Auch das statusorientierte Milieu und das adaptive bürgerliche Milieu nähern sich autoritativen Erziehungsvorstellung an, vermeiden eine geschlechtsspezifische Erziehung und akzeptieren den Selbstanspruch an Freiraum und Mitbestimmung der Kinder. Hingegen orientieren sich die traditionsverwurzelten Milieus vielfach an autoritären Leitbildern beim Erziehungshandeln, betonen die Achtung der Familiendisziplin, geschlechtskonformes Verhalten und Einhaltung moralisch religiöser Gebote (religiös verwurzeltes Milieu und traditionelles Arbeitermilieu) (ebenda, 96). Das entwurzelte Milieu, das den prekären Milieus zuzuordnen ist, verharrt weitgehend in rigiden autoritären Rollenvorstellungen, betont ethnische, religiöse und familiäre Werte und bevorzugt traditionelle Rollenbilder und eine strenge Erziehung. Das hedonistisch-subkulturelle Milieu lehnt aus eigener Erfahrung autoritäre Erziehungsstile ab, hat aber weitgehend unausgereifte Vorstellungen von einem Leben mit Kindern.

6. KONSEQUENZEN FÜR DIE ELTERNBILDUNG

So vielfältig die Erziehungskonzepte in Migrantenfamilien sind, so vielfältig sollten auch die Antworten der Elternbildung auf den unterschiedlichen Unterstützungsbedarf und die unterschiedlichen Familienkulturen der Betroffenen sein. Es kann nicht ein Einheitsrezept für die Elternbildung geben, sondern eine an den unterschiedlichen Lebenswelten, Erziehungsvorstellungen, Elterninteressen und sozialen Lagen orientierte Elternbildung. Legt man das Milieukonzept zugrund, so stellen bestimmte Orientierungen aus dem Religiös verwurzelten Milieu, dem Traditionellen Arbeitermilieu sowie dem Entwurzelten Milieu eine besondere Herausforderung für die Elternbildung dar (Merkle 2011, 98f). Aus der Differenz von häuslichen Erziehungsvorstellungen und Erziehungsmustern der öffentlichen Erziehung erwachsen häufig Spannungen, die vor allem die Kinder auszuhalten haben (insbesondere im Hinblick auf strenge religiöse Werte und Normen, Geschlechterverhältnisse und Sexualvorstellungen). Sie geraten in ein Spannungsfeld unvereinbarer Werte und Normen, die sie individuell ausbalancieren müssen. Erst wenn Eltern sich dieser Nöte der Kinder bewusst werden, wachsen die Chancen für ein Umdenken und eine Veränderung der Erziehungskonzepte. Eine selbstkritische Auseinandersetzung mit Erziehung wird aber dann erst angestoßen, wenn man die Eltern und ihre Sorgen ernst

nimmt, da sie vielfach Ängste hegen, dass sich ihre Kinder von ihnen entfremden und durch die hedonistisch westlichen Werte verdorben werden. Was bedeutet das für die Familienbildung? Aus der bisherigen Darstellung ergeben sich verschiedene Aufgaben und Prinzipien für die Familienbildung, die unter den Oberbegriffen **Supportfunktion** und **Ressourcenorientierung** zusammengefasst werden können.

6.1 Supportfunktion

Die Supportfunktion ergibt sich aus den Risiken und Belastungen, denen sich zugewanderte Eltern oft ausgesetzt fühlen. Allerdings gilt auch für Familien ohne Migrationshintergrund in prekären Lebenslagen, dass sie Unterstützung benötigen. Insofern sollten alle Familien, die von ähnlichen Belastungen betroffen sind, angesprochen werden.

Familienbildung sollte Eltern vermitteln,

- wie ein anregendes Lernklima zu Hause hergestellt werden kann,
- wie Kinder zum Lernen motiviert werden,
- wie Ambiguitätstoleranz geübt werden kann und neben familiaristisch geprägten Werten auch individualistische gelebt werden können,
- welcher Erziehungsstil Resilienz fördernd ist,
- was Eltern über die Entwicklungsphasen, das Lernen im Kindesalter, den Spracherwerb, Strategien zur Mehrsprachigkeit, Unterstützung beim Erwerb des Deutschen als Zweitsprache wissen sollten (weitere Themen lassen sich hier ergänzen),
- wie ihre Kinder bei wichtigen Übergängen (z. B. Pubertät, schulischer Übergang) beraten und begleitet werden können,
- wie bei den Hausaufgaben geholfen werden kann,
- wie Eltern sich für das eigene Lernen und das Lernen ihrer Kinder Medien erschließen können (Bibliotheksbesuche, Empfehlungen für gute Kinderliteratur),
- welche außerschulischen Bildungseinrichtungen existieren,
- wie ihre Kinder Freizeit sinnvoll verbringen können,
- wie sie im Rahmen von Sprachkursen ihre eigenen Sprachkenntnisse verbessern können.

6.2 Ressourcenorientierung

Die Ressourcenorientierung der Elternbildung ist wiederum ein wichtiges Korrektiv, um zu verhindern, dass eine Defizitsicht zu Ansätzen rein kompensatorischer Pädagogik führt.

1. Familie als Ressource

Zunächst gilt es, nach außen sichtbar zu machen, dass Familie als wichtiges Thema in der Schule erkannt worden ist und einen entsprechenden Raum im Dialog mit den Eltern einnehmen soll. „Familiengeschichten“, die mit Hilfe des biografischen Lernens erarbeitet werden, sind ein guter Ansatzpunkt, um Eltern die Möglichkeit zu geben, sich des eigenen Standorts zu vergewissern und mit anderen darüber auszutauschen. Fotoalben, Familienvideos und Familienchroniken können anschaulich machen, wie unterschiedlich Familie gelebt wird, dass Familie durch Migration auseinandergerissen und durch Familiennachzug wieder zusammengeführt wird, dass es u. a. Einelternfamilien, Patchworkfamilien, Kleinfamilien, Mehrgenerationenfamilien gibt. Ein Vergleich der unterschiedlichen Familienformen und -skulturen ermöglicht eine bewusste Auseinandersetzung mit Familie und führt ggf. zur Relativierung und Korrektur scheinbar unverrückbarer Wahrheiten. All dies geschieht im Bewusstsein der Tatsache, dass Familie die primäre Bezugsgruppe mit starken, emotionalen und verbindlichen Beziehungen ist, dass Familie in der Regel durch ein hohes Maß an Vertrauen, Solidarität und Kooperationsbereitschaft gekennzeichnet ist und dass die Familienmitglieder eine gemeinsame Geschichte haben.

2. Mehrkulturalität

Familienbildung sollte Diversität zum Thema machen. Denkbar wäre ein Elternprojekt, das erforscht, wie viele Sprachen unter den Familien vertreten sind, wie viele unterschiedliche Religionszugehörigkeiten zu verzeichnen sind, welche Feste und Feiertage existieren, welche Musikinstrumente gespielt, welche Tänze getanzt oder welche Lieblingsgerichte von den Kindern genannt werden. Daraus könnten sich Schwerpunktthemen für Folgeveranstaltungen ergeben, die von den Eltern mit den Kindern vorbereitet werden (Tanzworkshop, Besuch von Religionsgemeinschaften, Kochreihe etc.).

3. Mehrsprachigkeit

Durch die Parallelisierung von Lernprozessen in Deutsch als Zweitsprache und der Muttersprache gelingt es z. B. dem sogenannten Rucksackprogramm, auch die Familiensprachen in den Blick zu nehmen und wertzuschätzen. Zugleich werden die Eltern in ihrer unterstützenden Rolle für die Kinder ernst genommen und können sich in schulische Lernprozesse einbringen.

4. Migrantencommunities

Elternvereine sollten von den Schulen künftig stärker als mögliche Kooperationspartner wahrgenommen werden. Ihre Ressourcen bestehen gerade in dem sozialen Netz, das sie aufgebaut haben, und den Zugängen, die sie zu vielen Familien erschlossen haben. Gerade im Hinblick auf die geringe Weiterbildungsteilhabe von zugewanderten Eltern erscheint es wichtig, Bündnispartner zu finden, die eine Brückenfunktion zu ihnen einnehmen können.

7. ZUGÄNGE VON ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND ZUR FAMILIENBILDUNG

7.1 Weiterbildungsteilhabe

Im Zusammenhang mit Erziehungsvorstellungen, -stilen und -praktiken stellt sich die Frage, inwieweit sich Eltern mit Migrationshintergrund in Erziehungsfragen selber weiterbilden. Wie steht es um die Weiterbildungsteilhabe von Migrantinnen und Migranten?

Die Datenlage über die Anzahl und Zusammensetzung der Teilnehmenden mit Migrationshintergrund in der Familienbildung ist eher desolat. Allgemeine Daten zum Weiterbildungsverhalten liefert das Berichtssystem Weiterbildung. Im Hinblick auf die Erfassung des Weiterbildungsverhaltens nach Migrationshintergrund sind jedoch auch hier die Statistiken sehr lückenhaft (Bilger 2006, 24), so dass keine verlässlichen Daten als Ausgangsbasis für eine Weiterbildungsplanung gegeben sind. Aus hier nicht weiter zu erörternden Gründen konnte im Berichtssystem Weiterbildung nur ein „globaler Vergleich“ der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen und Nichtdeutschen bzw. Personen mit Migrationshintergrund vorgenommen werden, der lediglich erste Hinweise auf den Forschungsgegenstand erlaubt.

So wird gezeigt, dass im Jahr 2003 Ausländerinnen und Ausländer sowie „Deutsche mit ausländischem Hintergrund“ zu jeweils 29 % an Weiterbildung beteiligt sind und sich damit wesentlich seltener weiterbilden als Deutsche (43 %) (Kuwan; Thebis 2005, 42f). Zwar wird in einer Folgestudie im Jahr 2007 ein Anstieg der Weiterbildungsbeteiligung verzeichnet, bei Ausländerinnen und Ausländern um drei Prozentpunkte (von 29 % auf 32 %) und bei Deutschen mit Migrationshintergrund um fünf Prozentpunkte (von 29 % auf 34 %), aber immer noch bleibt sie hinter der Weiterbildungsbeteiligung der Deutschen ohne Migrationshintergrund zurück (46 %) (Rosenblatt; Bilger 2008). Das gilt auch für das Jahr 2010, in dem die Weiterbildungsbeteiligung wieder geringfügig zurückgeht, bei Ausländerinnen und Ausländern um drei Prozentpunkte auf 29 % und bei Deutschen mit Migrationshintergrund um einen Prozentpunkt auf 33 % (gegenüber 45 % bei Deutschen) (BMBF 2011, 6 und 34). Außerdem ist zu vermuten, dass dieser Anstieg insbesondere auf die durch das Zuwanderungsgesetz verpflichtend gemachten Integrationskurse zurückzuführen ist, so dass man auch von einem Ungleichgewicht bei der Inanspruchnahme der verschiedenen Weiterbildungsangebote ausgehen muss.

An Angeboten zu den Themengebieten „Kindererziehung/Hilfe für die Schule“ oder „Persönliche/Familiäre Probleme“ beteiligten sich Ausländerinnen und Ausländer im Jahre 2003 nur zu jeweils 2 % bzw. 1 % (Kuwan; Thebis 2005, 44), für 2007 und 2010 liegen entsprechende Daten nicht vor.

Zumindest bieten diese Daten Anhaltspunkte dafür, dass es offensichtlich Defizite bei der Ansprache und dem Einbezug von Menschen mit Migrationshintergrund in die Weiterbildung gibt. Insofern ist auch davon auszugehen, dass Eltern mit Migrationshintergrund in den Einrichtungen der Familienbildung unterrepräsentiert sind.

Im Hinblick auf Elternarbeit bzw. Elternbildungsangebote in der Schule liegen keine Daten vor. Es gibt lediglich Erfahrungsberichte aus Schulen, aus denen hervorgeht, dass Eltern mit Migrationshintergrund schwer erreichbar sind.

7.2 Hemmschwellen und Zugangsbarrieren zu Elternarbeit/Elternbildung

Da Elternbildung als Angebot von Institutionen der Familienbildung in schulischen Einrichtungen¹⁸ kaum existiert bzw. erst im Aufbau begriffen ist, fehlen auch Studien über die speziellen Zugänge der Eltern zur Familienbildung in Schule. Es liegen Erfahrungsberichte und wenige Untersuchungen vor, die allgemein die Kontaktbarrieren der Eltern zur Schule beschreiben (Ulich 2002; Sacher 2012, 310). Bezogen auf Nordrhein-Westfalen wurde eine landesweite Evaluation der Eltern- und Familienbildung unter dem Gesichtspunkt interkultureller Öffnung durchgeführt, die u. a. die Zugangsbarrieren zu Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung beschreibt (Fischer u. a. 2007a). Was die Gründe für die Schwererreichbarkeit von Eltern mit Migrationshintergrund angeht, lassen sich durchaus Parallelen zwischen beiden Bereichen ziehen.

Sacher (2012, 310) fasst – im Rückgriff auf Untersuchungen von Harris und Goodall zu schwer erreichbaren Eltern (2007, zit. in Sacher 2012, 310) – sieben Gründe für Hemmschwellen zusammen, die auch auf Migrantenelementen zutreffen sollen:

- Schlechte Erfahrungen während der eigenen Schulzeit oder aktuelle negative Erfahrungen mit der Schule des Kindes motivieren nicht zur Teilhabe an Elternarbeit.
- Kontakthindernisse ergeben sich aus Zeitmangel oder Belastungssituationen im Alltag (Betreuung von Kleinkindern, Pflege von Angehörigen, Schichtarbeit, Verpflichtungen am Arbeitsplatz etc.).
- Eltern fühlen sich im Hinblick auf ihre Sprachkompetenzen und Bildungsvoraussetzungen den Ansprüchen der Schule nicht gewachsen.
- Das dominante und distanzierte Verhalten von einigen Lehrerinnen und Lehrern, verbunden mit Vorwürfen, die Eltern seien an den schlechten Leistungen ihrer Kinder schuld, lädt nicht zur Mitarbeit in Schule ein.
- Manche Schülerinnen und Schüler wollen nicht, dass ihre Eltern in der Schule mitarbeiten, und hintertreiben dies.
- Bestimmte Merkmale der Institution Schule, ihre Organisationsstrukturen und ihre immer noch in vielen Fällen vorherrschende Mittelschichtorientierung erschweren den Kontakt (insbesondere zu unterschichtigen Milieus).
- Das Desinteresse bei Teilen der Elternschaft an Kontakten und der Eindruck bei manchen Eltern, Schule sei nicht wirklich an Kontakten interessiert, sind weitere Gründe, dass Eltern der Schule fernbleiben.

18 Hier bezieht sich die Expertise lediglich auf die Situation in Deutschland.

Gomolla (2009, 29) weist darauf hin, dass „alles, was die Kooperation zwischen Eltern und Lehrern betrifft, durch die Selektionsfunktion tangiert“ sei. „Eltern wünschen Schulerfolg für ihre Kinder – die Lehrkräfte entscheiden, ob sich diese Hoffnungen erfüllen.“ Diese ungleiche Machtverteilung belastet prinzipiell eine partnerschaftliche Kooperation. Enttäuschte Bildungserwartungen führten zu Resignation und Rückzug der betroffenen Eltern. Die Kommunikation an Elternabenden sei ebenfalls nicht von Gleichberechtigung geprägt und ähnele eher einer frontalen Unterweisungssituation (ebenda). Die Eltern fühlen sich in diesen asymmetrischen Kommunikationssituationen wieder auf die Schulbank versetzt und nicht in der Rolle gleichberechtigter Gesprächspartner.

Auch die Leitungen von Einrichtungen der Familienbildung berichteten (Fischer u. a. 2007a, 50f) im Rahmen einer landesweiten Befragung von Hemmschwellen der Eltern mit Migrationshintergrund und Zugangsbarrieren der Einrichtungen. Vergleichbar mit den oben genannten Gründen wurden negative Schulerfahrungen, Alltagsbelastungen, Sprach- und Kommunikationsbarrieren, geringe Bildungsvoraussetzungen, Desinteresse der Eltern und fehlende interkulturelle Öffnung der Einrichtungen genannt. Hinzu kommen weitere Gründe:

Von 38,5 % der befragten Leiterinnen und Leiter bzw. Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern wurde Unkenntnis des deutschen Weiterbildungssystems als Grund angegeben, warum Migranten die Einrichtungen der Weiterbildung bzw. der Familienbildung nicht besuchten. Die Mehrzahl der Migranten kenne Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung nicht, u. a. weil es im Herkunftsland kein vergleichbares Erwachsenenbildungssystem gäbe und weil die Einrichtungen in der „Migrantenszene“ meistens nicht bekannt seien. Weitere 38,5 % argumentierten, dass sich Migranten mit niedrigem Einkommen und geringen Bildungsvoraussetzungen ähnlich verhielten wie deutsche Unterschichtangehörige mit vergleichbaren Voraussetzungen, die ebenfalls seltener in den Weiterbildungsangeboten vertreten seien. Der Sozialstatus sei demnach der hauptsächliche Grund für die geringe Weiterbildungsbeteiligung. 30,7 % machten Sprachbarrieren als Hemmschwelle für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen verantwortlich. Umgekehrt sei aber auch nicht immer die Bereitschaft da, Deutsch zu lernen. Beispielhaft sei hier die Äußerung einer türkischen Erzieherin und Leiterin von Mütter-Gesprächskreisen genannt, die zahlreiche Kontakte zur türkischen Community im Stadtteil unterhält, wo sie in einer Kindertagesstätte beschäftigt ist. Sie meinte, die Mütter hätten vielfach keine Motivation, einen Deutschkurs zu besuchen. „Die Mütter schicken zwar ihre Kinder zu Deutschkursen oder nachmittags zum Logopäden, besuchen aber selber oft keinen Sprachkurs. Da sie keine Perspektive haben und wenig Kontakt zu Deutschen ist die Motivation, Deutsch zu lernen, eher gering. Es müsste vermittelt werden, wie wichtig sie in der Vorbildfunktion der Deutschlernenden sind“ (Interview 4/5).

30,7 % der Befragten führen die Weiterbildungsabstinz auf das Verständnis der Eltern hinsichtlich ihrer Elternrolle und Erziehung zurück. Sie meinten, die Eltern sähen keinen Grund, Eltern- und Familienbildungsangebote anzunehmen (z. B. Eltern-Kind-Gruppen), da „es ziemlich unüblich ist, mit Kindern in dem Alter überhaupt etwas zu machen, außer sie abzugeben in Einrichtungen“ (Interview 1). Die Eltern sähen keinen Sinn

in der Eltern- und Familienbildung, weil sie kein Bewusstsein von ihrem eigenen Erziehungsauftrag hätten. Die türkische Bevölkerung erwarte „von den Institutionen sehr viel. Also ganz einfach, sie haben Kinder und schicken sie in den Kindergarten und sagen, die Erzieherinnen sollen das machen und die Schule. Und dann geht es weiter. Aber so ist das nicht. Dieser Erziehungsauftrag von den Eltern ist nicht klar, dieses, das ist mein Kind, da muss ich etwas machen, also den Boden bereiten für die Erziehung, die Bildung ... das ist bei denen nicht klar. Sie wollen schon, aber es ist ihnen nicht klar: Wem gehört diese Aufgabe, mir oder den Institutionen? Da ist dann auch hier eine Unsicherheit, weil sie hier leben und weil sie denken, in Deutschland ist alles so geklärt. Mein Kind wird irgendwann etwas werden. Also eigene Aufgaben nehmen sie sehr, sehr zurück.“ (Türkische Kursleitung in Interview 4/5)

Bei den Gründen, die sich auf die Einrichtungen beziehen, machten 61,5 % der Befragten vor allem ein fehlendes zielgruppenspezifisches Konzept für die schlechte Erreichbarkeit der Adressaten verantwortlich. Insbesondere Frauen ohne Deutschkenntnisse seien primär durch muttersprachliche Angebote mit entsprechenden Kursleiterinnen anzusprechen. Herkömmliche Wege der Zielgruppenansprache (Programmheft, Flugblätter, Zeitungsanzeigen etc.) erreichen Personen mit Migrationshintergrund oft nicht. „Und ich glaube, dass wir oft die Kanäle nicht finden, um überhaupt an Migranten heran zu kommen“ (Interview 1). Andere Hemmnisse seien lange Wege, fehlende Räume in den Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil und fehlende Multiplikatoren.

Letztendlich könnte auch nach Ansicht von 7,6 % der Befragten ein fehlender bildungspolitischer Wille, nämlich Familien mit Migrationshintergrund als Zielgruppe von Weiterbildung überhaupt nicht in Betracht ziehen zu wollen, ein Grund für die Abwesenheit von Zugewanderten sein. Darüber hinaus wird die kirchliche Trägerschaft (15 %) als eine mögliche Barriere für Zugewanderte mit einer anderen als der christlichen Konfession genannt (Fischer u. a. 2007a, 50f).

Dass die Zielgruppenansprache und -einbindung bei Eltern mit Migrationshintergrund aus ressourcenarmen Milieus besonders schwierig ist und nicht nur ein deutsches Phänomen darstellt, verdeutlicht die vergleichende Untersuchung von Janet Boddy et al. (2009), die für alle fünf untersuchten Länder (Dänemark, Frankreich, Deutschland, Italien und die Niederlande) feststellt: „All five countries had encountered difficulties with engaging particular groups of parents, including fathers and parents from socio-economically disadvantaged and minority ethnic communities“ (ebenda, 3).

Bei der Ansprache vor allem bildungsferner Eltern haben sich sogenannte Multiplikatorenprogramme bewährt, die Brückenpersonen einsetzen, um Zugang zu den Zielgruppen zu erhalten.

7.3 Einsatz von Brückenpersonen

In einer Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge haben Ruth Michalek und Anna Laros (2008) Multiplikatorenmodelle untersucht, die sich gerade im Hinblick auf die Ansprache von bildungsfernen Familien als nützlich erwiesen haben. 86 % der Teilnehmenden der untersuchten Programme stammten aus „der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht“, so dass eher bildungsferne Personen erreicht wurden. Untersucht wurden die in der Tabelle 1 aufgelisteten Projekte (ebenda, 28):

Tabelle 1	
Name des Projektes	Häufigkeit
Ausbildungsorientierte Elternarbeit	4
Bündnis für Familie	3
Elternarbeit/Elternnetzwerk	7
FemmesTische	2
HIPPY	6
Integrations-/Bildungs-/Elternlotsen	4
LOS-Lokales Kapital für soziale Zwecke	2
Rucksack	6
Einzelnennungen	21

Der Sinn der Multiplikatorenprojekte besteht vor allem darin, interessierte Personen (in der Regel Laien) mit Zugang zur Zielgruppe für bestimmte Bereiche der Elternarbeit zu qualifizieren und dadurch Kontakte und wichtige Informationen in die Fläche zu multiplizieren.

Die Multiplikatoren müssen – nach Ansicht der Projektträger – bestimmte Voraussetzungen erfüllen (ebenda, 70):

Tabelle 2	
Voraussetzungen	Häufigkeiten in %
Eigener Migrationshintergrund	57
Weiblich	32
Gleicher kultureller Hintergrund wie die Zielgruppe	38
Formaler Abschluss nötig	24

Darüber hinaus sind nach Blickenstorfer (2009, 72) noch eine Reihe weiterer Kompetenzen wünschenswert: **Bilingualität** hilft mit den Eltern ins Gespräch zu kommen und wichtige Informationen ggf. zu übersetzen, wenn die nötigen Sprachkenntnisse fehlen. Das **Bewusstsein der Heterogenität** der Zielgruppen und die **Kenntnis der Lebenssituation** der Eltern und der **Familienkultur** im jeweiligen Milieu erleichtern die Kommunikation und den Nachvollzug bestimmter Werte, Normen und Handlungen. Die Multiplikatoren sollten über **Kenntnisse des Bildungssystems** verfügen, um die Eltern bei wichtigen Entscheidungen z. B. bezüglich der Schullaufbahnen der Kinder angemessen unterstützen zu können. Dabei sollten sie nicht nur den Bildungsbereich im Blick haben, sondern auch Hinweise auf Dienstleistungen im Sozialbereich geben können. Um als **Vertrauensperson** anerkannt zu werden, sind **Empathie und Verschwiegenheit** unabdingbar. Letztlich helfen Kenntnisse des Stadtteils, um Eltern auf Ansprechpartner z. B. in außerschulischen Einrichtungen der Jugendhilfe, der kulturpädagogischen Förderung in Musik- und Kunstschulen hinweisen zu können.

Die Träger der Multiplikatorenmodelle nennen als häufigste Inhalte der Multiplikatorenschulungen u. a. (Michalek; Laros 2008, 71):

- Ansätze zur aktiven Elternarbeit und -beteiligung,
- Vernetzung der Multiplikatoren untereinander,
- Einführung in das deutsche Bildungssystem,
- Schwierigkeiten nichtdeutscher Eltern im Bildungssystem.

Die Aufgaben der Multiplikatoren beziehen sich vor allem auf die Werbung und Öffentlichkeitsarbeit, die Kontaktaufnahme, die Vertrauensbildung im Gespräch mit den Eltern und die Vernetzung im Stadtteil. Genannt werden (ebenda, 75f):

- Übersetzung der Kursangebote,
- Hausbesuche,
- Durchführung von Elternabenden,
- Planung und Leitung von Gesprächsgruppen,
- Dokumentation der Arbeit,
- Ansprechpartner für Teilnehmende/Fachkräfte,
- Netzwerkbildung,
- Materialerstellung.

Positiv anzumerken ist, dass durch die aufsuchende Arbeit von Multiplikatoren bzw. Mischformen von home-based und center-based¹⁹ Programmen bildungsferne Gruppen eingebunden werden, die bei reinen center-based Programmen nicht erreicht werden. Die Multiplikatoren stellen eine Brücke zwischen den Familien und den Institutionen dar und sind bei der Ansprache und Einbindung der Zielgruppen in der Regel erfolgreich (siehe auch Münz; Heisig 2011, 338; Rummel; Naves 2005, 11). Allerdings werden in der Mehrzahl die Mütter zur Weiterbildungsteilhabe motiviert, in 87 % der Maßnahmen sind überwiegend Frauen vertreten. Väter bleiben den Angeboten meistens fern (ebenda, 37). Hier besteht also noch Handlungsbedarf, was allerdings auch für einheimische deutsche Väter gilt.

Die untersuchten Projekte haben ihre Arbeit – bis auf wenige Ausnahmen (7,9 % der Projekte) – evaluiert. In diesem Zusammenhang²⁰ berichten die Multiplikatoren, dass sie sich persönlich weiterentwickelt hätten, ihr Selbst- und Problembewusstsein gestiegen sei, sie durch andere Anerkennung fänden und zur Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen motiviert worden seien. Die Teilnehmerinnen hoben hervor, dass die Bindung zum Kind intensiviert worden sei, ihre Deutschkenntnisse verbessert worden seien, sie mehr Zeit mit ihrem Kind verbringen würden, motiviert worden seien, etwas für sich zu tun, in der Erziehung sicherer geworden seien, neue Kontakte aufgebaut hätten und die Kooperation mit der Schule verbessert worden sei (ebenda, 81).

19 Home-based Programme sind auf den häuslichen Bereich und Lernprozesse in der Familie bezogen (z. B. Hausbesuchsprogramme wie Hippy oder Opstapje). Center-based Programme werden in den (Familien-)Bildungsinstitutionen durchgeführt. Sie basieren in der Regel auf einer Komm-Struktur.

20 im Rahmen qualitativer Interviews

Zu ähnlichen Ergebnissen kommt die wissenschaftliche Begleitung des Projekts „Brücke“²¹, das von der Regionalen Arbeitsstelle zur Betreuung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Gelsenkirchen initiiert worden ist. Bei dem Projekt Brücke handelt es sich um die Fortbildung von zweisprachigen Elternbegleiterinnen (N=13), die als Multiplikatorinnen in neun Grundschulen in Gelsenkirchen (Schuljahr 2007/2008) ausgebildet worden sind. Das Ziel des Projekts bestand darin, Elternbegleiterinnen zur Leitung von Gesprächskreisen zu befähigen, um Eltern zu motivieren, sich aktiv am Schulleben zu beteiligen. Zugleich sollten die Eigenpotenziale der Elternbegleiterinnen gestärkt und Methoden zur Unterstützung der Eltern bei der Förderung schulischer Lernprozesse der Kinder vermittelt werden. Die Inhalte der Fortbildung bezogen sich beispielsweise auf die Reflexion der Rolle und Aufgaben der Elternbegleiterinnen, Werte und Erziehungsvorstellungen in Migrantenfamilien, Zielgruppenansprache, Planung von Elternveranstaltungen, Spiele zur Sprachförderung, Erzählen von Geschichten, spielerische Vermittlung von Rechenaufgaben. Bei einem Gruppengespräch mit den Elternbegleiterinnen nach sechs Monaten der Durchführung wurden folgende Effekte beschrieben:

- Die Eltern gingen anders mit ihren Kindern um,
- unterstützten die Kinder häufiger beim Lernen,
- nahmen Tipps und Anregungen der Elternbegleiterinnen auf,
- zeigten konsequenteres Erziehungsverhalten,
- berichteten von einem gestiegenen Respekt ihrer Kinder, die stolz auf ihre engagierten Mütter seien,
- würden anders von der Schule wahrgenommen,
- beteiligten sich stärker an schulischen Veranstaltungen.

Bei einer Bilanz am Ende des ersten Projektjahrs konstatierten die Koordinatorinnen des Projekts, dass die Elternbegleiterinnen den Zugang zu einem Teil der bildungsfernen Eltern erschlossen hätten, gerade durch Mund-zu-Mund-Propaganda viele Eltern erreichen konnten, Angst vor der Institution Schule abgebaut, zur Mitwirkung in der Schule motiviert hätten und in vielen Fällen als hilfreiche Kulturmittler und Dolmetscher aufgetreten seien.²²

Sind die Eltern einmal erreicht, können auch Interessen erfragt, Themenwünsche berücksichtigt und gemeinsam ein Programm für ein Elternangebot erarbeitet werden.

21 Das Projekt wurde von der FH Düsseldorf (Fischer) wissenschaftlich begleitet.

22 Ein interessantes Projekt, das auch mit Multiplikatoren arbeitet, ist aus dem Modell der Mehrgenerationenhäuser entstanden und wird beispielsweise von der AWO in Duisburg durchgeführt. Es handelt sich hier um den Einsatz von Lernpatinnen und -paten. Hier werden ältere Menschen mit Grundschülerinnen und -schülern zusammengeführt. Die Erwachsenen unterstützen die Kinder beim Lesen, Rechnen und Schreiben und können bei einer 1:1-Betreuung auch ganz individuell auf das Lerntempo, die Lernbarrieren, Schwächen und Stärken der Kinder eingehen. Eine Aufgabe der Familienbildung könnte in der Fortbildung der Lernpatinnen und -paten bestehen. Informationsbedarf besteht in diesem Zusammenhang sicherlich zu Themen der Lernpsychologie, des spielerischen Umgangs mit Texten, Zahlen und Inhalten des Sachunterrichts.

7.4 Motivation und thematische Interessen der Eltern

Nur eine Befragung der Eltern kann Aufschluss über die Motivation zur Elternbildung und bevorzugte Themen geben. Repräsentative empirische Studien liegen hierzu nicht vor. Insofern sei auf eine Begleituntersuchung des Elternnetzwerks NRW (Fischer u. a. 2007b, 145ff) verwiesen, bei der 43 Multiplikatorinnen aus verschiedenen Migrantenselbstorganisationen zu ihren Motiven befragt wurden, warum sie an den Elternseminaren, die zum Aufbau des Elternnetzwerks durchgeführt wurden, teilgenommen haben. Die Befragten stellten in der Rolle als Vereinsvorstände und Vertreterinnen und Vertreter ihrer Organisationen zugleich „opinion leader“ dar, deren Antworten daher ein besonderes Gewicht haben.

Bei der Frage nach der Motivation zur Seminarteilnahme waren Antwortalternativen vorgegeben und Mehrfachnennungen möglich. Tabelle 3 zeigt die Antwortverteilungen.

Tabelle 3	
Motivation zur Seminarteilnahme	Häufigkeit (N=43, absolute und relative H.)
Ich möchte Informationen über das Schulsystem bekommen.	27 (62,8 %)
Ich möchte mich mit anderen Eltern austauschen.	26 (60,5 %)
Ich will künftig selber Fortbildungen für Eltern durchführen und erhoffe mir hiervon Anregungen.	25 (58,1 %)
Ich möchte mich einmischen/mitbestimmen.	23 (53,5 %)
Ich möchte in Erziehungsfragen sicherer werden.	18 (41,9 %)
Der Verein hat mich darum gebeten.	14 (32,6 %)
Sonstiges	13 (30,2 %)

Die häufigsten Nennungen waren der Wunsch nach Informationen über das Schulsystem und das Bedürfnis, sich mit anderen Eltern auszutauschen. In dem Motiv, künftig selber Fortbildungen für Eltern durchführen zu wollen, das von weit mehr als der Hälfte der Befragten geäußert wird (58,1 %), kommt bereits das Bewusstsein zum Ausdruck, in der Rolle einer „key person“ an den Elternseminaren teilzunehmen, die das erworbene Wissen in der eigenen Vereinsarbeit umsetzen will.

Die Teilnehmenden wurden gefragt (Frage 16), wie interessant sie die Themen der einzelnen Seminare fanden (sehr interessant = 2, interessant = 1, nicht interessant = 0). Alle Seminare wurden als mindestens „interessant“ bewertet, die Nennung „nicht interessant“ kam nicht vor. Tabelle 4 zeigt Mittelwerte und Standardabweichungen der Wertungen für die einzelnen Seminare in zeitlicher Reihenfolge.

Tabelle 4			
Mittelwerte und Standardabweichungen der Bewertungen der Seminarthemen (sehr interessant=2, interessant=1, nicht interessant=0, N=43)	N	Mittelwert	Standardabweichung
2. Oktober 2004 in Bochum „Elternorganisationen in NRW“	8	1,50	,535
11. Dezember 2004 in Bochum „Situation der Gesamtschulen in NRW“	7	1,57	,535
19. März 2005 in Köln Chorweiler „Mehrsprachigkeit – Chance oder Risiko“	14	1,43	,514
25. Juni 2005 in Düsseldorf Garath „Offene Ganztagschule“	5	1,20	,447
17. September 2005 in Wuppertal „Geplante Änderungen des neuen Schulgesetzes, Netzwerkidee der Elternvereine“	8	1,88	,354
12. November 2005 in Bochum „Zweisprachigkeit in der frühkindlichen Erziehung“	4	1,25	,500
10. Dezember 2005 in Solingen „Zukünftige Zusammenarbeit der Elternvereine auf NRW-Ebene“	6	1,50	,548
4. März 2006 in Neuss „Das neue Schulgesetz in NRW und Aufbau des Netzwerkes der Elternvereine“	8	1,50	,535
6. Mai 2006 in Köln „Gewalt an Schulen, Zuwanderung und Integra- tion/Praxisbericht aus dem Dortmunder Norden/ Vorstellung der Seminarreihe der türkischen ,Elternakademie‘ und der spanischen Elternvereine“	10	1,70	,483
9. September 2006 in Düsseldorf „Neues Schulgesetz/Aktionsplan Integration“	20	1,65	,489
4. November 2006 in Hilden „Netzwerkarbeit auf Bundes- und kommunaler Ebene/Sprachstands- feststellung der Vierjährigen“	3	1,33	,577

Als interessantestes Thema wurde „Geplante Änderungen des Schulgesetzes, Netzwerkidee der Elternvereine“ mit einem Mittelwert von 1,88 eingeschätzt, dicht gefolgt von dem Thema „Gewalt an Schulen, Zuwanderung und Integration/Praxisbericht aus dem Dortmunder Norden/Vorstellung der Seminarreihe der türkischen ‚Elternakademie‘ und der spanischen Elternvereine“ mit einem Mittelwert von 1,70.

Auf die Frage, welche Themen künftig behandelt werden sollten, wurden häufig genannt: schulische Mitwirkung der Eltern; was Eltern tun können, um die Schulerfolge der Kinder zu verbessern und wie ihre Erziehungskompetenzen verbessert werden können. Im Hinblick auf die eigenen Kinder wurden die Themen Mehrsprachigkeit, Förderung der kulturellen Vielfalt, Spracherwerbsstrategien, Übergang Schule–Beruf und Chancengleichheit aufgeführt.

Neben den sogenannten Samstagseminaren, die für alle Mitglieder des Elternnetzwerks angeboten wurden, gab es noch zwei Fortbildungsprojekte, die von Migrantenselbstorganisationen konzipiert und angeboten wurden, u. a. von der Föderation der türkischen Elternvereine NRW, die ihr Projekt Elternakademie nannten.

Die Inhalte für die Seminare der Elternakademie wurden aus der langjährigen Erfahrung und Arbeit mit Zugewanderten gewählt, aber auch die Eltern selbst wurden bei der ersten Veranstaltung gefragt, welche Themen sie gerne behandeln möchten. Besonderer Diskussionsbedarf bestand bei den Themen „deutsches Schulsystem“, „Übergang Grundschule/weiterführende Schulen/Beruf“, „Dialog zwischen Schule/Eltern und zu Hause zwischen Eltern/Kindern“ sowie „Mehrsprachigkeit bzw. Erhalt der Muttersprache“. Im Zuge der Diskussionen wurden folgende Fragen aufgeworfen: Welche Voraussetzungen muss ein Kind haben, um den richtigen Weg zu gehen? Soll die Muttersprache zu Hause gefördert werden oder nicht? Wie verhalte ich mich als Elternteil, damit mein Kind mir seine Sorgen anvertraut? Wie gehe ich mit diesen Sorgen um? Wie kann ein effektiver Dialog zwischen Eltern und Lehrern stattfinden?²³

23 Vgl. Interview mit den Vorständen der Föderation türkischer Elternvereine in NRW e.V., 2-3, in: Fischer u. a. (2007b, 188).

Weitere Inhalte, die während der Seminarreihe bearbeitet worden sind:

- Entwicklungsstufen des Kindes im Frühkindalter
- Entwicklungspotenziale kleiner Kinder
- Biologische Entwicklung des Kindes, Gesundheit und Ernährung
- Psychologie der frühen Kindheit
- Entwicklung des Kindes 10-18 Jahre
- Entwicklungsstörungen, Anlaufstellen
- Entwicklung des Selbstbewusstseins
- Pubertät, sexuelle Erziehung
- Übergang Schule– Beruf, Berufswahl bei Jugendlichen
- Medienerziehung
- Grenzen setzen – Freiheit lassen
- Vorstellung der RAA-Tätigkeiten in NRW
- Leben in der Migration
- Sprachentwicklung
- Mehrsprachigkeit
- Sprachstörungen
- Das deutsche Schulsystem – Änderungen des Schulgesetzes
- Das Sonderschulverfahren
- Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus (Fischer u. a. 2007b, 188)

Als Rahmenbedingungen für die Teilnahme wurden u. a. Kinderbetreuung, Wohnortnähe und Anerkennung als Fortbildung angegeben. Die Motivation der Eltern und deren Interesse an Bildung und Erziehung sind ein guter Anknüpfungspunkt für die Elternbildung an Schulen. Dabei kann die Kooperation von Schulen und Einrichtungen der Familienbildung zu Synergie-Effekten bei der Ansprache, Werbung und Einbindung der Eltern führen.

7.5 Vorteile durch die Kooperation von Schule und Familienbildung

Eine Kooperation von Familienbildungsstätten und Schulen hat im Hinblick auf die Erreichbarkeit von Eltern aus bildungsfernen Milieus, zu denen auch einige Familien mit Migrationshintergrund gehören, folgende Vorteile:

- Zunächst einmal ist Schule ein vertrauter Ort, den die Migrantenfamilien – im Unterschied zu mancher Familienbildungsstätte – kennen und zu dem sie zumindest in der Weise Kontakt haben, dass sie ihre Kinder dort hinbringen und wieder abholen. Selbst ein solcher Minimalkontakt eröffnet schon Möglichkeiten, die Zielgruppen anzusprechen.
- Professionelle Familienbildnerinnen und -bildner stellen im schulischen Raum weitgehend neutrale Bezugspersonen dar, die unbelastet von Notenstress und Leistungsdruck als Dialogpartnerinnen und -partner auftreten können.
- Rollenkonflikte (Blickenstorfer 2009, 81) können so vermieden werden. Lehrerinnen und Lehrer befinden sich qua Rolle in einer Machtposition gegenüber den Eltern, weil sie für die Zensuren- und Zeugnisvergabe zuständig sind und faktisch über die Bildungskarriere des Kindes entscheiden. Es ist schwierig, eine Partnerschaft auf Augenhöhe herzustellen, wenn man im Alltag vor allem als Autoritätsperson wahrgenommen wird.
- Professionelle Familienbildnerinnen und -bildner verfügen über Erfahrungen im Umgang mit Erwachsenen und können didaktische Konzeptionen, die das Lernen erwachsenengerecht unterstützen, zur Anwendung bringen.
- Das Urteil und die Haltung von Familienbildnerinnen und -bildnern gegenüber den Eltern sind nicht durch etwaige negative Erfahrungen mit den Schülerinnen und Schülern belastet, so dass sie den Eltern zumindest in dieser Hinsicht relativ vorurteilsfrei gegenübertreten können.
- Durch den Einsatz von Familienbildnerinnen und -bildnern wird den Eltern signalisiert, dass man sich extra Zeit für sie nimmt und für sie da ist.
- Spezielle, für die Familienbildung erprobte Elternbildungsprogramme für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund können in der Schule Anwendung finden. Schule kann so von Qualität profitieren, die durch langjährige Erprobung in Einrichtungen der Familienbildung sichergestellt wurde.
- Elternbildung im Bildungsort Schule kann, unmittelbar anknüpfend an Erfahrungen der Eltern mit den schulischen Leistungen der Kinder, zeit- und realitätsnah Probleme, Anliegen, Interessen, Konflikte etc. aufnehmen und bearbeiten.

8.1 Schuleintritt mit Eltern gestalten

Eltern vor und in der Grundschule zu unterstützen, ist besonders sinnvoll, weil der Grundschule eine wichtige Brückenfunktion zukommt: So nimmt sie einerseits die Kinder aus der Kita auf und führt sie als erste und verpflichtende Schule an schulische Leistungsanforderungen heran. Andererseits werden hier die Weichen für den Übergang in die Sekundarstufe gestellt. Ihr kommt daher eine zentrale Scharnier- und Selektionsfunktion²⁴ zu (Schultheis 2012, 196).

Der Übergang von der Kita in die Grundschule ist mit vielen Risiken behaftet. Die Institution Schule funktioniert anders als die Kindertagesstätte, die einen stärker familienorientierten Ansatz praktiziert. Pfaller-Rott (2010, 281ff) weist darauf hin, dass die Atmosphäre im Kindergarten von den Migranteltern positiver erlebt wird als an der Grundschule. Insofern gilt es, besondere Anstrengungen zu unternehmen, um den „Übergangsschock“ so gut wie möglich abzufedern. Auch in diesem Zusammenhang kann die Kooperation mit Familienbildung hilfreich sein. Sie kann beispielsweise durch Einrichtung von Elterngesprächskreisen dazu beitragen, dass Eltern ihre Kinder psychisch gut auf die Übergangssituation vorbereiten, und sie kann Eltern bei der eigenen Rollendefinition im Hinblick auf die Bildungspartnerschaft mit der neuen Institution helfen.

Bei Kindern mit Migrationshintergrund hat man beim Eintritt in die Grundschule festgestellt, dass die Selbsteinschätzung in die eigene Leistungsfähigkeit sehr hoch ist und im Verlauf des ersten Schuljahres dann einen Dämpfer erfährt. Den Schulen gelingt es offensichtlich nicht immer, die positive Selbsteinschätzung der Kinder und die Leistungsanforderungen im Unterricht in eine günstige Balance zu bringen: „Für eine positive kindliche Selbstwertentwicklung sind Responsivität und Anforderungen im Unterricht in eine günstige Balance zu bringen. Diese Voraussetzung für jede/n Schüler/in in jeder Lernsituation zu schaffen, ist in einer heterogen zusammengesetzten Schulklasse nicht immer gewährleistet“ (Herwartz-Emden; Küffner 2006, 244). Die Schule müsste kindzentrierter an den jeweiligen individuellen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler ansetzen und den Eltern Möglichkeiten bieten, sie beim Übergang zu begleiten; umgekehrt müssten die Eltern eine realistischere Haltung gegenüber den Bildungsvoraussetzungen der Kinder entwickeln und Hinweise erhalten, wie sie Schwierigkeiten und Belastungen der Kinder in der Eingangsphase abfedern können.

Beim Übergang vom Elementarbereich in die Grundschule sind auch die jeweiligen Rollendefinitionen wichtig, die die Akteure wechselseitig vornehmen (Schlösser 2008, 119ff). Was die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus im Sinne einer Bildungspartnerschaft angeht, bestehen bei den Betroffenen durchaus unterschiedliche Auffassungen. Leyendecker (2008, 95f; 2011b, 282) kommt bei ihrer Untersuchung über die Zuständigkeit für Lernen oder die Erziehung zu Disziplin zu dem Ergebnis, dass Eltern aus der Türkei, Polen und

24 Die IGLU-Studie hat verdeutlicht, dass bereits in der Grundschule Disparitäten zwischen Kindern mit und ohne Migrationshintergrund bestehen (Schwippert u. a. 2007). Die soziale Herkunft der Eltern hat einen entscheidenden Einfluss auf den Übergang in die weiterführenden Schulen. Kinder, deren Eltern einen niedrigen sozio-ökonomischen Status aufweisen, sind einem weitaus höheren Risiko ausgesetzt, statt der Realschule oder dem Gymnasium die Hauptschule zu besuchen, als dies bei Kindern aus höheren sozialen Schichten der Fall ist.

der ehemaligen Sowjetunion mehrheitlich der Meinung sind, Disziplin solle vor allem in der Schule erworben werden. Türkische Eltern delegieren die Verantwortung für das Lernen vor allem an die Schule, während deutsche Eltern damit rechnen, eigene Unterstützungsleistungen erbringen zu müssen. Gerade vor dem Hintergrund, dass viele Schulen noch als Halbtagschulen organisiert sind, sind Kinder mit Migrationshintergrund in diesem Fall benachteiligt, weil sie nicht die gleiche Unterstützung erfahren wie viele deutsche Kinder. Insofern besteht ein tatsächlicher Bedarf an Klärung der Elternrolle im Rahmen von Bildungspartnerschaft. Dies könnte ein Baustein im Rahmen eines Elternbildungsprogramms sein.

8.2 Durch Elternbildung das Verhältnis der Eltern zur Schule verbessern

Aber auch wenn die Eltern besser über die an sie gestellten Anforderungen informiert wären, sind sie nicht unbedingt in der Lage, ihre Kinder tatsächlich angemessen zu unterstützen, und sind daher auf Unterstützung von außen angewiesen. „Türkeistämmige Migranten messen der Ausbildung fast ausnahmslos eine große Bedeutung bei (...). Ein Fünftel der Eltern minderjähriger Kinder ist selbst davon überzeugt, die Kinder vor allem aufgrund mangelnder Bildung oder Sprachkenntnisse nicht angemessen unterstützen zu können, bei einem Viertel bezüglich Schule und Ausbildung, bei einem Zehntel bzgl. allgemeiner Erziehungsfragen oder -probleme“ (Stiftung Zentrum für Türkeistudien 2006, 18).

Dieser Hilflosigkeit begegnen die Schulen nicht unbedingt durch eine entsprechende Elternarbeit. Pfaller-Rott (2010, 281 ff) stellte in ihrer Untersuchung fest, dass insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund, die einen eher niedrigen sozio-ökonomischen Status haben, Schwierigkeiten bei der Kooperation mit Schule artikulieren. Vor allem türkische Eltern äußerten Probleme bei der Zusammenarbeit mit Schule.

Sacher (2012, 305) weist darauf hin, dass Eltern die defizitorientierte Sicht der Lehrerinnen und Lehrer bemängeln, die oft erst dann Kontakt zu ihnen aufnehmen, wenn die schulischen Leistungen der Kinder nachließen oder Verhaltensauffälligkeiten den Unterricht erschwerten. Darüber hinaus wünsche man nicht nur Informationen über die Leistungen und Lernfortschritte der Kinder, sondern auch über Fragen der kindlichen Entwicklung, des Bildungssystems, der Schullaufbahnen, Gewalt und Suchtprävention. An diesem Punkt sind Lehrerinnen und Lehrer aber grundsätzlich überfordert.²⁵ Hier wäre eine Kooperation mit Familienbildung sinnvoll, die die benannte Lücke kompetent schließen könnte.

25 Ein Indiz für die Überforderung von Lehrerinnen und Lehrern im Bereich der Elternarbeit stellen die Ergebnisse der Forschungen von Sacher (2012, 303) dar. Er bilanziert: „Knapp drei Viertel der Eltern von Grund- und Hauptschülern und 90 Prozent der Eltern von Realschülern und Gymnasiasten bekommen von Lehrkräften nie oder kaum jeweils Gesprächstermine außerhalb der Sprechzeiten angeboten. Elternhilfe wird in deutschen Schulen hauptsächlich in peripheren Bereichen (bei Klassenfahrten, Ausflügen und Schulfesten) in Anspruch genommen, kaum jedoch in größerer Nähe zum ‚Kerngeschäft‘ des Unterrichts (beim Förderunterricht, bei Nachhilfemaßnahmen, bei der Hausaufgabenbetreuung, in Arbeitsgemeinschaften oder im regulären Unterricht). Und selbst Hilfsangebote in peripheren Bereichen werden von Migrant/innen seltener angenommen als von Eltern ohne Migrationshintergrund.“ (ebenda, 303)

In dem Maße wie die Eltern ein positiveres Verhältnis zu Schule entwickeln und sich besser informiert und aufgeklärt fühlen, könnten auch Misstrauen und Unsicherheit abgebaut werden, die zurzeit häufig das Verhältnis zur Schule belasten: „Fast ein Viertel der Migrant/innen unserer Ausgangserhebung von 2006 fühlte sich bei Kontakten mit Lehrkräften als unbequeme Bittsteller, und nahezu ein Fünftel war froh, wenn es mit Lehrkräften nichts zu tun hatte“ (Sacher 2012, 303).

8.3 Elternbildung zur Stärkung der Elternmitbestimmung

Ein wichtiges Ziel von Elternbildung besteht darin, Eltern zur aktiven Mitarbeit und Interessenvertretung in der Schule zu ermutigen. Das Schulgesetz NRW (Stand 1. Juli 2011) sieht die „vertrauensvolle Zusammenarbeit“ von Lehrerinnen und Lehrern, Eltern, Schülerinnen und Schülern an der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule vor (Schulgesetz NRW, siebter Teil, Schulverfassung, erster Abschnitt, § 62). Schul- und Klassenpflögenschaften bieten die Möglichkeit, dass Eltern an der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit mitwirken können. Das Schulgesetz NRW hebt ausdrücklich in § 63 hervor, dass „Schülerinnen und Schüler aus Migrantenfamilien und ihre Eltern (...) in den Mitwirkungsgrerien angemessen vertreten sein“ sollen.

Wenn Schule und Elternhaus gleichberechtigte Partner bei Entscheidungen, die die Kinder betreffen, werden sollen, dann müssen Eltern zunächst an eine solche Aufgabe herangeführt werden. Mitbestimmung erfordert auch fachliche und politische Kompetenzen auf Seiten der Eltern. Dazu gehören Kenntnisse des Schulrechts, der Schulorganisation, der Mitbestimmungsgremien, aber auch rhetorische und kommunikative Kompetenzen, die zur Durchsetzung von Elterninteressen wichtig sind. Auch dies könnte Aufgabe von Elternbildung sein.

Sacher (ebenda, 308) bemängelt, dass die Realität an deutschen Schulen weit davon entfernt sei, Macht mit Eltern zu teilen. „Wie in den meisten übrigen europäischen Ländern gibt es auch in Deutschland für Elternvertreter keinerlei Schulungs- und Fortbildungsangebote seitens der Schule und Schulverwaltung (...). Dass Angehörige unterer Schichten zu wenig in Elternvertretungen repräsentiert sind, ist lange bekannt (...). Unseren Daten zufolge gehören auch Migrant/innen in viel geringerer Zahl (nur halb so oft) Elterngrerien an, wie es ihnen aufgrund des Schüleranteils eigentlich zustünde.“

Diese Aussage kann durch eine Untersuchung von Kröner (2009) bestätigt werden, die sich allerdings nur auf allgemeinbildende Schulen in Nürnberg und dem Rhein-Main-Gebiet beschränkt. Elternvertreter mit Migrationshintergrund seien an allen Schulen unterrepräsentiert, insbesondere an Gymnasien (ebenda, 19). Umso wichtiger wären Angebote einer politischen Elternbildung, die Eltern bewusst macht, welche Rolle sie im Rahmen einer Bildungspartnerschaft mit Schule spielen können und welche Durchsetzungsmöglichkeiten innerhalb von Schule für Elterninteressen bestehen.

8.4 Inklusion – Alle Eltern ins Boot holen

Es geht nicht nur um die Verbesserung der zwischenmenschlichen Beziehungen zwischen Eltern und Lehrerschaft oder um die Verbesserung der Erziehungskompetenz der Eltern, sondern auch um strukturelle Veränderungen. Will man grundlegende Veränderungen herbeiführen, muss auch Schule als Organisation verändert werden. Schule muss sich so verändern, dass allen Eltern eine Teilhabe möglich ist. Ein solcher Prozess, der alle Beteiligten einschließt, kann entlang von Kriterien beurteilt werden. Ein Instrument ist beispielsweise der Index für Inklusion.

Der Index für Inklusion wurde 2003 von Tony Booth und Mel Ainscow (Manchester) entwickelt und auf Initiative von Prof. Dr. Andreas Hinz und Ines Boban (Luther Universität Halle Wittenberg) für deutsche Verhältnisse übersetzt und adaptiert. Der Index soll eine Orientierung geben, um Bildungseinrichtungen zu Orten gemeinsamen Lernens zu entwickeln, ohne dass ein Kind und dessen Eltern ausgesondert werden. „Inklusion zu entwickeln, schließt ein, alle Formen von Ausgrenzung zu reduzieren“ (Booth u. a. 2006, 13) und somit auch die Organisationen als Ganze zu verändern. Es geht also nicht bloß darum, Menschen an ein bestehendes System (z. B. die Schule) anzupassen, sondern das System selber substantiell so zu verändern, dass alle Barrieren, die einer vollen „Partizipation“ entgegenwirken, abgebaut werden. Alle Beteiligten in und im Umfeld der Institution (Lehrpersonal, Eltern, Kinder, Verwaltung, Politik etc.) tragen dazu bei, dass das Recht auf gemeinsame Bildung und Erziehung realisiert werden kann.

Die britischen Autoren Tony Booth und Mel Ainscow haben das Konzept in deutlicher Abgrenzung von einem bis dahin vorherrschenden Verständnis von Integration definiert: Während Integration noch an einer Zweigruppentheorie (z. B. einerseits Migrantenkinder, andererseits deutsche Kinder; einerseits Behinderte, andererseits Nicht-Behinderte) festhält, sieht Inklusion die Lerngruppe als unteilbar an und nimmt alle Beteiligten in den Blick. Jeder hat ein Recht auf eine ihm angemessene, seinen individuellen Möglichkeiten entsprechende Förderung. Statt eine spezielle Förderung für Sondergruppen anzustreben, fordert es individuelle Förderung für alle.

Der Prozess der qualitativen Umgestaltung einer Einrichtung auf Grundlage des Index erfolgt in fünf Phasen²⁶:

1. Den Index-Prozess beginnen.
2. Die Situation in der Bildungsinstitution beleuchten.
3. Ein inklusives Programm entwickeln.
4. Die Prioritäten umsetzen.
5. Den Index-Prozess reflektieren.

²⁶ Im Köln/Bonner Raum arbeiten bereits verschiedene Bildungseinrichtungen, insbesondere Schulen, in dem Projekt „Index für Inklusion – Vielfalt als Entwicklungschance“ zusammen, das von der „Montag Stiftung Jugend und Gesellschaft“ begleitet wird (nähere Informationen unter www.montag-stiftungen.de).

9. KOOPERATIONSSTRUKTUREN ZWISCHEN SCHULEN UND FAMILIENBILDUNGSSTÄTTEN – HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN

9.1 Partner mit unterschiedlichen rechtlichen Grundlagen und Organisationsstrukturen

Schule und Familienbildungsstätten sind Partner mit unterschiedlichen institutionellen Strukturen und gesetzlichen Grundlagen. Diese Unterschiede sind bei der Kooperation zu berücksichtigen. Sie tangieren auch die Rahmenbedingungen für Elternbildungsangebote. Zunächst einmal kann sich die Zusammenarbeit beider Bildungsinstitutionen auf das Schulgesetz NRW stützen, das in § 5 (2) festlegt: „Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten ...“.

Die Familienbildungsstätten sind durch das Weiterbildungsgesetz NRW und das KJHG (SGB VIII) in ihrer Arbeit rechtlich abgesichert. Das Weiterbildungsgesetz regelt ebenfalls die Finanzierung der Familienbildungsstätten. Elternbildung ist in diesem Zusammenhang an eine Mindestteilnehmerzahl (im Durchschnitt zehn Teilnehmende) gebunden, was im schulischen Rahmen unüblich ist und bei Eltern zu Irritationen führen kann. Weitere Unterschiede ergeben sich durch die Gebührenregelung, der die Angebote der Familienbildung in den Familienbildungsstätten in der Regel unterliegen. Elternarbeit an Schulen ist dagegen gebührenfrei. Insofern entspricht es nicht der Erwartungshaltung der Eltern, wenn sie zu Elternbildungsangeboten in der Grundschule eingeladen werden, bei denen eine Gebühr zu zahlen ist. Hier muss gut abgewogen werden, für welche Angebote eine Gebühr zu zahlen ist und für welche nicht. Allerdings wären kostenlose Elternbildungsangebote gerade im Hinblick auf Familien mit niedrigem Einkommen, zu denen viele Migrantenfamilien gehören, wünschenswert. Dies erfordert allerdings eine Einigung, wer für die Kursleiterhonorare aufzukommen hat, bzw. zwingt darüber nachzudenken, wie zusätzliche Mittel akquiriert werden können.

Auch die zeitliche Planung von Elternbildungsangeboten differiert je nach Bildungsinstitution. In der Schule richten sich alle Angebote nach dem Schuljahr, in der Familienbildungsstätte meistens nach Semestern. Insofern sind zwischen beiden Institutionen zeitliche Abstimmungen erforderlich. Sollen berufstätige Väter und Mütter einbezogen werden, so haben sich in der Vergangenheit gerade Samstagsseminare bewährt, zu denen die gesamte Familie eingeladen werden kann, wenn ein Kinderbetreuungsprogramm eingeplant wird. Wenn auch für diese Angebote Schulen als Lernorte in Frage kommen sollen, so muss gewährleistet sein, dass die Räumlichkeiten aufgeschlossen und auch an Wochenenden genutzt werden können.

Elternbildung macht erwachsenengerechte Rahmenbedingungen erforderlich, die gerade in der Grundschule nicht immer gegeben sind (z. B. Bestuhlung für Kinder). Auch hier sind Überlegungen anzustellen, inwiefern Grundschulen zumindest durch Einrichtung eines erwachsenengerechten Raumes auch vor Ort die räumlichen Rahmenbedingungen für Elternbildung sicherstellen. Vor diesem Hintergrund erscheint es ratsam, dass die beiden Partner ein Gesamtkonzept für die Elternbildung entwickeln, das sowohl inhaltliche, formale als auch organisatorische Aspekte der Zusammenarbeit festlegt. Darüber hinaus sollte ein Kooperationsvertrag bzw. eine Kooperationsvereinbarung geschlossen werden, um die jeweiligen Verantwortlichkeiten festzulegen.

Tabelle 5		
Dimensionen	Grundschule	Familienbildungsstätte
Rechtliche Grundlagen	Schulgesetz NRW	Weiterbildungsgesetz NRW Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG/SGB VIII)
Teilnahme	verpflichtend	freiwillig
Personal	Schulleitungen, Lehrerinnen und Lehrer (verbeamtet oder angestellt) Schulsozialpädagoginnen/ -pädagogen/ Erzieherinnen/ Erzieher (angestellt, teilweise befristet)	Leitungen und Hauptamtliche Pädagogische Mitarbeiterin- nen/Mitarbeiter (angestellt) Nebenamtliche Pädagogische Mitarbeiterinnen/Mitarbeiter (Honorarverträge)
Qualifikation des Personals	Staatsexamen für den Unterricht an Grundschulen (Lehrerinnen/Lehrer) Ausbildung als Diplomsozialpäd./ arbeiterinnen/-arbeiter Ausbildung als Erzieherinnen/ Erzieher	Diplompädagoginnen/ -pädagogen Sozialpädagoginnen/ -pädagogen Zusatzqualifikationen im Bereich Erwachsenenbildung/ Familienbildung
Elternarbeit/Elternbildung	Elternsprechtage, Schulpflegschaft, Klassenpflegschaft	Angebote der Eltern- und Familienbildung
Stellenwert der Elternbildung	marginal	zentral
Gebühren	keine (außer bei bestimmten Angeboten im Ganztage)	Gebühren werden durch eine Gebührenordnung festgelegt
Zeitliche Planung	Schuljahr	in der Regel Semester
Teilnehmerzahl	bei Elternarbeit nicht festgelegt	im Durchschnitt mindestens zehn Teilnehmende
Räume, Ausstattung, organisatorische Rahmenbedingungen	auf Kinder ausgerichtet (Bestuhlung, Ausstattung etc.)	erwachsenengerecht, begleitendes Kinderbetreuungsangebot

9.2 Familienbildung kooperiert

In der Arbeitshilfe „Familienbildung kooperiert“ von den Landesverbänden der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen (Paritätische Akademie LV NRW e. V.; Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen 2005) werden in vorbildlicher Weise die Rahmenbedingungen für die Kooperation von verschiedenen Bildungs- und Beratungseinrichtungen dargestellt. Die Praxishilfe ist eine Antwort auf die zunehmende Notwendigkeit, Beratung und Bildung einrichtungsübergreifend anzubieten und in multiprofessionellen Zusammenhängen zu arbeiten. Hier erfährt man, welche formalen Aspekte bei Kooperationen (Finanzierung, rechtliche Grundlagen, Räume, Personal, Material etc.) zu beachten sind, wie die Kooperation mit Grundschulen funktionieren kann, was bei der Anbahnung von Kooperation zu berücksichtigen ist, wie ein Kooperationsvertrag aussehen kann, was Kooperationsvereinbarungen beinhalten sollten und wie flankierend über Öffentlichkeitsarbeit Kooperationsprojekte begleitet werden können.

9.3 Familienbildung als Netzwerkaufgabe

Bilaterale Bündnisse reichen allerdings angesichts der komplexen Aufgaben, mit denen sich Schule und Familienbildung konfrontiert sehen, nicht aus, um den Förderbedarf von Familien zu decken. Weitere Bündnispartner kommen in Betracht. Die Zusammenarbeit mit familienunterstützenden Diensten (wie Familienberatung, Sozialpädagogische Familienhilfe, Erziehungshilfe, Eheberatung) birgt vielfältige Synergie-Effekte. Hier erweist sich ein Schnittstellenmanagement als nützlich. Neben den familienunterstützenden Diensten sind auch die Migrationsdienste der Wohlfahrtsverbände eine wichtige Adresse für die Familienbildung in Schulen. Nicht zu vergessen sind auch die im Stadtteil ansässigen Elternvereine der Migranten, die ebenfalls eine wichtige Brückenfunktion zwischen Elternhaus und Bildungsinstitutionen einnehmen und als Türöffner zu den Zielgruppen, Dolmetscher oder auch Kulturmittler fungieren können. Ein Bildungsgesamtkonzept, das alle Anbieter von Familienbildung im Stadtteil einbezieht, sollte die gesamte soziokulturelle Infrastruktur einschließen, also auch Moscheen, Kulturvereine, Migrantentreffpunkte und Gemeindehäuser. Eine solche Netzwerkarbeit im Quartier ist ohne Koordination und regelmäßige Abstimmung in einem breiten Arbeitsbündnis nicht denkbar. Familienbildung ist nicht nachhaltig, wenn sie nur als singuläre Maßnahme aufgestellt ist, stattdessen muss sie in einem übergeordneten Planungsprozess mit anderen familienunterstützenden Leistungen abgestimmt werden.

9.4 Unterschiedliche Lernorte nutzen

Die Kooperation zwischen Familienbildungsstätte und Schule im Hinblick auf die Lernorte kann folgendermaßen gestaltet werden:

1. Familienbildung verlagert Angebote an den Lernort Schule.
2. Schule vermittelt Eltern an die Familienbildung (Schule als Vermittlungsagentur).
3. Familienbildung führt eine Auftaktveranstaltung oder eine Veranstaltungsreihe zur Motivation und Orientierung der Eltern in der Schule durch, um die Eltern anschließend in die Räume der Familienbildungsstätte zur Fortsetzung des Programms einzuladen.

Denkbar ist auch – je nach Elternwunsch und Zielgruppe –, dass beide Lernorte genutzt werden. Für manche Gruppen stellt die Schule einen geschützten und vertrauten Ort dar, zu dem bereits ein Zugang besteht, so dass sich dieser Lernort vor anderen anbietet. Dennoch ist es nicht selbstverständlich für Eltern, diesen Ort auch aufzusuchen, um an einer Elternbildung teilzunehmen. Insofern sind besondere Anstrengungen im Hinblick auf die Zielgruppenansprache erforderlich.

9.5 Zielgruppenansprache optimieren und Niedrigschwelligkeit sichern

Im Hinblick auf die effizientesten Wege der Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit kommt die Evaluation der Familienbildung in NRW (Fischer u. a. 2007a, 69ff; Fischer 2010) zu folgenden Empfehlungen:

- Statt mittels Print-Medien zu werben, hat sich die Mund-zu-Mund-Propaganda als zielführender herausgestellt,
- günstig ist auch die direkte Ansprache über Mittler/Multiplikatoren/Brückenpersonen mit Kenntnissen der Muttersprache der Adressaten,
- die Ansprache durch Kooperationspartner in Netzwerken und Einrichtungen der Migrationsarbeit,
- die Ansprache durch Migrantenselbstorganisationen und Kursleitungen mit Kontakten zur Zielgruppe.

Um die Zielgruppen zu erreichen, haben sich nach Ansicht der Befragten auch folgende Rahmenbedingungen als günstig erwiesen:

- Zugang durch niedrigschwellige Angebote (z. B. Elterncafés),
- aufsuchende Elternarbeit (z. B. HIPPY) (Zwengel 2006, 220),
- Nutzung der Infrastruktur der Migrantengemeinschaft im Stadtteil,
- Angebote in Wohnortnähe (kurze Wege),
- Verlagerung der Angebote der Elternbildung in die Bildungswelten der Kinder (hier die Grundschule),
- niedrige Gebühren,
- Kinderbetreuung und
- Zusammenarbeit mit Dolmetschern (Fischer u. a. 2007a, 69ff).

- Darüber hinaus weist ein Erfahrungsbericht (Leber 2011, 152) darauf hin, dass sich die Eltern dann angesprochen fühlten, wenn auch die Kinder in die Aktivität eingebunden waren und im Anschluss an ein Elternbildungsangebot interessante Events standen wie Exkursionen in den Zoo oder in das Museum. Das spricht für Angebotsformen, bei denen die ganze Familie einbezogen ist.

Diese Erfahrungen können durchaus für die Kooperation mit der Grundschule genutzt werden.

9.6 Partizipative Elternarbeit/-bildung

Partizipative Elternbildung, die die Eltern aktiv in die Themenfindung, -aufbereitung, -durchführung und den Transfer von Ergebnissen in die Praxis einbezieht, sollte auch im Einsatz der Methoden ihren Ausdruck finden. Beispielhaft sei hier auf die Arbeit des Bundes der spanischen Elternvereine verwiesen, der ebenfalls im Rahmen des Elternnetzwerks NRW engagiert war. Bei seiner Arbeit haben sich insbesondere aktivierende und partizipative Ansätze bewährt, die zur Grundlage des Fortbildungskonzepts „Schlaue Kinder starker Eltern“ wurde (Fischer u. a. 2007b, 165ff). Die Übungen der Seminarreihen wurden nach dem Prinzip des dialogischen Lernens nach Paulo Freire in den Lernprozess eingebunden und reflektiert. Demnach verstanden die Teilnehmerinnen und Teilnehmer die Elternarbeit als methodischen Prozess, bei dem die Betroffenen selbst zu Wort kommen und im Zentrum des Lernens stehen. Somit verfolgten die Seminare eine induktive, partizipative Methode, die sich mit dem Begriff des „aktiven Lernens“ umschreiben lässt.^{27 28}

Um die Methodenkompetenz der Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu erhöhen und die Inhalte anschaulich darzustellen, wurden praktische Arbeiten wie Dialogtechniken, Kollagen, Schaubilder, Metaplan, Rollenspiele und Strukturdiagramme eingesetzt. Das Analysieren der eigenen Stärken und Schwächen sowie Selbstpräsentation gehörten ebenso zu den gestellten Aufgaben. Im Verlauf der Seminarreihe erlebten die Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen Perspektivwechsel, sie waren nicht mehr länger Objekt einer Belehrung, sondern entwickelten sich zu aktiven und gleichberechtigten Subjekten im Lernprozess, bei dem gemeinsam mit- und voneinander gelernt werden konnte. Denn die Einbindung der realen Lebenswelt der Seminarteilnehmer gehört ebenso zum Prinzip der Pädagogik Freires wie das gegenseitige Zuhören und andere sprechen zu lassen (Fischer u. a. 2007b, 169). Das Konzept des Bundes der spanischen Elternvereine ließe sich auch auf die Elternbildung in Schulen übertragen. Durch seinen partizipativen Ansatz stärkt es die Selbstbestimmung und Selbsthilfekräfte der Eltern und macht eine Zusammenarbeit auf Augenhöhe möglich.

27 Nicht nur die emanzipatorische Methodik Paulo Freires, sondern auch die Persönlichkeitstheorie von Carl Rogers, die Kommunikationstheorie von Habermas und auch der amerikanische Pragmatismus haben nach Aussagen der Organisatoren die Arbeitsmethodik von „Schlaue Kinder starker Eltern“ beeinflusst.

28 Vgl. ebenda, 11.

9.7 Interkulturelle Kompetenz der Fachkräfte

Die für die Arbeit erforderlichen interkulturellen Kompetenzen lassen sich nach drei Dimensionen unterscheiden:

- selbstreflexive Kompetenzen: sich seiner eigenen kulturellen Gewordenheit bewusst zu werden; dem Ethnozentrismus der eigenen Denkmuster auf die Spur zu kommen; eigene Vorurteile gegenüber anderen Kulturen kritisch zu hinterfragen etc.
- soziale Kompetenzen: Offenheit für und Interesse an Menschen anderer Kulturen; Empathie als die Fähigkeit, sich in die Gefühle anderer hineinzusetzen; ggf. einen Perspektivwechsel vornehmen zu können, indem ihre Wertvorstellungen und Handlungsmuster nachvollzogen werden; Ambiguitätstoleranz als die Fähigkeit, andere Werte und Normen auszuhalten, ohne sich dadurch gleich bedroht zu sehen; kommunikative Kompetenz als Verständigungsbereitschaft und Dialogfähigkeit; Rollendistanz; Konfliktfähigkeit etc.
- Sachkompetenzen: Wissen über die Geschichte der Migration und ihre Folgen für die Gesellschaft; grundlegende Kenntnisse des Ausländerrechts, des neuen Staatsbürgerschaftsrechts und Asylrechts; Informationen zur psycho-sozialen Situation von Familien mit Migrationshintergrund; Kenntnisse über Erziehungsziele, -stile und Erziehungspraktiken in anderen Herkunftskulturen; Verständnis der Ursachen von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt etc.

Hinzukommen muss eine Handlungskompetenz, die die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befähigt, angemessen in Bildungs- und Beratungssituationen zu reagieren und zu agieren. Dazu benötigen sie zum einen Methoden, um den Wissenstransfer in die Praxis vorzunehmen, und zum anderen eine Haltung, die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund das Gefühl vermittelt, als gleichwertige Partner anerkannt und wertgeschätzt zu werden (Fischer u. a. 2007a, 79).

Da nicht davon auszugehen ist, dass alle pädagogischen Fachkräfte diese Kompetenzen bereits erworben haben, stellen Fortbildungen ein wichtiges Instrument dar, um an die o. a. Aufgaben heranzuführen.

10. ZUSAMMENFASSUNG

1. Familien mit Migrationshintergrund sind keine Sondergruppe für die Familienbildung, migrationsbedingte Differenzen dürfen allerdings auch nicht ignoriert werden. Ein diversitätsbewusster und lebensweltorientierter Ansatz der Familienbildung bietet eine angemessene Grundlage, um Zugewanderte und ihre Familien pädagogisch zu unterstützen.
2. Eine Kooperation zwischen Familienbildung und Schule kann nur ein Baustein im Hinblick auf ein Gesamtkonzept von Familienbildung sein, das den Familienzyklus und die Bildungslaufbahn der Kinder begleitet.
3. Auch wenn wissenschaftlich noch nicht nachgewiesen worden ist, dass die Bildungschancen der Kinder durch Elternbildung verbessert werden, so gibt es dennoch wichtige Effekte von Elternbildung, die von den Befragten (Eltern, Lehrerinnen/Lehrern, Kinder etc.) konstatiert werden: u. a. Sicherheit in der Erziehung, gestiegenes Selbstwertgefühl, häufigere Kontakte zu pädagogischen Fachkräften, häufigere Teilnahme an Elternpflegschaftsversammlungen, Vernetzung mit anderen Eltern. Insofern sind Bemühungen von Schulen und Familienbildungsstätten zu unterstützen, die auf eine Verankerung und Verbreitung von Elternbildung für Grundschulleitern abzielen.
4. Zwar hat sich die Migrantenpopulation im Verlauf der letzten Jahrzehnte auch um besser ausgebildete und besser verdienende Gruppen ausdifferenziert, aber dennoch ist die Mehrheit der Milieus immer noch im unteren Drittel der Gesellschaft angesiedelt. Der Mangel an ökonomischem und kulturellem Kapital bei Familien mit Migrationshintergrund hat auch Folgen für die Entwicklungschancen der Kinder. Einkommensarmut und niedrige Bildungsvoraussetzungen schränken in der Regel auch die Fördermöglichkeit im Rahmen der Erziehung im Elternhaus ein, was gleichermaßen für deutsche Familien ohne Migrationsgeschichte in benachteiligten Lebenslagen gilt, nur dass Zugewanderte und ihre Familien häufiger davon betroffen sind (siehe Kap. 3). Diese Familien haben einen höheren Förderbedarf. Elternbildung kommt hier eine wichtige Supportfunktion unter Berücksichtigung der Ressourcen der Familien zu (siehe im Einzelnen Kap. 6).
5. Armut erschwert oft den Zugang zu Familien (siehe Kap. 7.1-7.2). Um Hemmschwellen und Barrieren abzubauen, bedarf es besonderer Strategien. Auch der Einsatz von Brückenpersonen hat sich hier bewährt (siehe Kap. 7.3).
6. Die hohen Bildungsaspirationen der Eltern, ihr Informationsbedürfnis, das Bildungssystem besser zu durchschauen, und ihr Interesse an Austausch mit anderen Eltern sind gute Anknüpfungspunkte für die Zielgruppenansprache. Die Themenwünsche der Eltern aus dem Elternnetzwerk NRW können als Anhaltspunkte für die Planung von Elternbildungsangeboten verstanden werden (siehe Kap. 7.4), entbinden aber nicht von der Aufgabe, die Wünsche und Interessen der Eltern vor Ort zu ermitteln (qua Beratung, Befragung oder Gruppengespräch).

7. Die Kooperation von Familienbildung und Schule beinhaltet eine Reihe von Synergie-Effekten, die in der institutionsübergreifenden Zusammenarbeit genutzt werden können (siehe Kap. 7.5).
8. Elternbildung in der Grundschule sollte auch die Übergänge im Blick haben. Bei dem Übergang von der Kita in die Grundschule geht es um die Gewöhnung an eine neue Kultur (der Leistung und Bewertung), bei dem Übergang in die Sekundarstufe steht die weitere Bildungslaufbahn (Bildungsaufstieg oder -abstieg) im Mittelpunkt.
9. Darüber hinaus muss sich Elternbildung mit den Themen Elternrolle und Bildungspartnerschaft auseinandersetzen, weil ein Teil der Eltern mit Migrationshintergrund die Verantwortung für das Lernen an die Schule delegiert. Grundsätzlich ist es wichtig, das Verhältnis zwischen Lehrpersonal und Elternschaft sowie den gemeinsamen Umgangstil zu thematisieren. Die Bilder vom jeweils anderen spielen dabei eine wichtige Rolle und können eine förderliche Zusammenarbeit belasten (Beispiel: Eltern fühlen sich als lästige Bittsteller).
10. Angebote einer politischen Elternbildung können bewusst machen, welche Rolle Eltern im Rahmen von Schulpflegschaft und Mitbestimmung spielen können.
11. Für eine Zusammenarbeit von Schule und Familienbildung bedarf es eines Gesamtkonzepts, das u. a. die bilaterale Kooperation regelt. Darüber hinaus ist die schulübergreifende Vernetzung mit anderen familienunterstützenden Einrichtungen sinnvoll. Hier sind die Partner aus dem Bereich der Migrationsarbeit besonders zu berücksichtigen.
12. Diese Art von Kooperation ist dann zielführend, wenn sie mit einer Organisationsentwicklung an der Institution Schule einhergeht. Dies erfordert ein Umdenken bei allen Beteiligten (Schulleitung, Lehrende, Sozialpädagoginnen/-pädagogen, Eltern, Familienbildnerinnen/-bildner etc.), die sich für die Kooperation öffnen müssen.

LITERATUR

- Babka von Gostomski, Christian** (2010): Basisbericht. Berichtsband. Repräsentativbefragung, Ausgewählte Migrantengruppen in Deutschland 2006/2007' (RAM). Zur Situation der fünf größten in Deutschland lebenden Ausländergruppen. Vertiefende Ergebnisse zum Forschungsbericht. 8. Online-Publikation. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
- Baier, Dirk** (2011): Gefährdungspotenziale. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika: Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 156-166
- Bertelsmann Stiftung; Institut für Schulentwicklungsforschung (IFS)** (Hrsg.) (2012): Chancenspiegel. Zur Chancengerechtigkeit und Leistungsfähigkeit der deutschen Schulsysteme. Zusammenfassung zentraler Befunde. Eine Studie des Instituts für Schulentwicklungsforschung (IFS) der Technischen Universität Dortmund in Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung. (www.chancen-spiegel.de)
- Bertelsmann Stiftung** (2009): Zuwanderer in Deutschland. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung von Menschen mit Migrationshintergrund. Durchgeführt durch das Institut für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gütersloh. (<http://www.bertelsmann-stiftung.de>) (Zugriff: 06.03.2012)
- Bilger, Frauke** (2006): Migrantinnen und Migranten – eine weitgehend unbekannte Zielgruppe in der Weiterbildung. Empirische Erkenntnisse und methodische Herausforderungen. In: Report H. 2, S. 21-31
- Blickenstorfer, Radmila** (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 69-87
- Boddy, Janet et al.** (2009): International Perspectives on Parenting Support Non-English Language Sources. London: University of London. (www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RR114.pdf) (Zugriff: 07.01.2011)
- Boos-Nünning, Ursula; Karakaşoğlu, Yasemin** (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster
- Boos-Nünning, Ursula** (2011): Migrationsfamilien als Partner von Erziehung und Bildung. Expertise im Auftrag der Abteilung Wirtschafts- und Sozialpolitik der Friedrich-Ebert-Stiftung. Bonn
- Booth, Tony; Ainscow, Mel; Kingston, Denise** (2006): Index für Inklusion. (Tageseinrichtungen für Kinder) Lernen, Partizipation und Spiel in der inklusiven Tageseinrichtung entwickeln. Deutschsprachige Ausgabe, herausgegeben von der GEW, Frankfurt/M.
- Bourdieu, Pierre** (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: R. Kreckel (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Göttingen, S. 83-198
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)** (Hrsg.) (2009): Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit Eltern. Working Paper 24. Nürnberg
- Bundesministerium des Innern (BMI); Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF)** (Hrsg.) (2011): Migrationsbericht des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2009. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)** (Hrsg.) (2011): Weiterbildungsverhalten in Deutschland. AES 2010 Trendbericht. (http://www.bmbf.de/pub/trendbericht_weiterbildungsverhalten_in_deutschland.pdf) (Zugriff: 20.04.2012)
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ)** (Hrsg.) (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Berlin
- Deutscher Bundestag** (2008): Lebenslagen in Deutschland. Dritter Armuts- und Reichtumsbericht. Berlin
- Dollmann, Jörg** (2010): Türkischstämmige Kinder am ersten Bildungsübergang. Primäre und sekundäre Herkunftseffekte. Wiesbaden

- Farrokhzad, Schahrzhad u. a.** (2011): Verschieden – Gleich – Anders? Geschlechterarrangements im intergenerativen und interkulturellen Vergleich. Wiesbaden
- Fischer, Veronika; Krumpholz, Doris; Schmitz, Adelheid** (2007a): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW
- Fischer, Veronika; Krumpholz, Doris; Schmitz, Adelheid; Patocs, Csilla** (2007b): Stärkung der Selbsthilfepotenziale und Vernetzung zugewanderter Eltern. Eine Untersuchung des Elternnetzwerks NRW unter besonderer Berücksichtigung des Fortbildungsbedarfs. Im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Düsseldorf. (<http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/forschung/forschungsprojekte/migrateltern>)
- Fischer, Veronika u. a.** (2010): Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. Düsseldorf: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen
- Fischer, Veronika** (2011): Eltern- und Familienbildung. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 419-433
- Fischer, Veronika; Springer, Monika** (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts.
- Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild** (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden
- Gaitanides, Stefan** (2003): Selbsthilfepotenzial von Familien ausländischer Herkunft, freiwilliges Engagement und Selbstorganisation von Migranten – Struktur, Funktion, Förder- und Anerkennungsdefizite. In: iza. Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, o. Jg., H. 2, S. 21-29
- Gomolla, Mechthild** (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 21-49
- Hamburger, Franz; Hummrich, Merle** (2008): Familie und Migration. In: Ecarius, Jutta (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 112-136
- Haug, Sonja** (2010): Interethnische Kontakte, Freundschaften, Partnerschaften und Ehen von Migranten in Deutschland. Working Paper 33 der Forschungsgruppe des Bundesamts aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 7. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
- Herwartz-Emden, Leonie; Küffner, Dieter** (2006): Schulerfolg und Akkulturationsleistungen von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund. In: Zeitung für Erziehungswissenschaft. 9. Jg., H. 2/2006, S. 240-254
- Herriger, Norbert** (2010): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 4. erw. Auflage. Stuttgart
- Hummrich, Merle** (2002): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Opladen
- Huth, Susanne** (2006): Bürgerschaftliches Engagement als Lernort und Weg zu sozialer Integration. In: Migration und soziale Arbeit. 28. Jg., H. 3 und 4, S. 280-290
- ISG Institut für Sozialforschung und Gesellschaftspolitik GmbH; WZB Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung gGmbH** (2009): Erster Integrationsindikatorenbericht. Erprobung des Indikatorensets und Bericht zum bundesweiten Integrationsmonitoring von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Köln/Berlin
- Kristen, Cornelia; Granato, Nadia** (2007): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn, Berlin, S. 25-42
- Kröner, Stephan** (2009): Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen. Abschlussbericht. Im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Erlangen, Nürnberg. (http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Expertisen/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf?__blob=publicationFile) (Zugriff: 20.04.2012)

- Kuwan, Helmut; Thebis, Frauke** (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung
- Leber, Burkhard** (2011): Elternpartizipation an der Fichtelgebirge-Grundschule in Berlin.
In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (2011): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 294-301
- Leiprecht, Rudolf** (2011): Einleitung. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.) (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts., S. 7-11
- Leyendecker, Birgit** (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien. Die Bedeutung der Eltern.
In: IMIS-Beiträge, Heft 34/2008, S. 91-102. (<http://imis.uni-osnabrueck.de>)
- Leyendecker, Birgit** (2011a): Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung von Bildung zuständig? In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, S. 276-284
- Leyendecker, Birgit** (2011b): Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie.
In: Fischer, Veronika, Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 240-249
- Lietzmann, Torsten; Tophoven, Silke; Wenzig, Claudia** (2011): Grundsicherung und Einkommensarmut: Bedürftige Kinder und ihre Lebensumstände (IAB Kurzbericht 6/2011). Nürnberg
- Lutz, Helma** (2000): Biographisches Kapital in Migrationsprozessen. In: Gogolin, Ingrid; Nauck, Bernhard (Hrsg.): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Resultate des Forschungsschwerpunktprogramms FABER. Opladen, S. 179-210
- Mansel, Jürgen; Spaiser, Viktoria** (2012): Hintergründe von Bildungserfolgen und -misserfolgen junger Migrant/innen.
In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, Heft 2, S. 209-225
- Marzahn, Christian** (1993): Partizipation und Selbsthilfe. In: Müller, W. C. (Hrsg.): Selbsthilfe. Ein einführendes Lesebuch. Weinheim/Basel, S. 17-25
- Matzner, Michael** (Hrsg.) (2012): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel
- Mengel, Melanie** (2007): Familienbildung mit benachteiligten Adressaten. Eine Betrachtung aus andragogischer Perspektive. Wiesbaden
- Merkle, Tanja** (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 83-99
- Michalek, Ruth; Laros, Anna et al.** (2008): Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg: BAMF
- Ministerium für Arbeit Integration und Soziales des Landes NRW** (MAIS/ Hrsg.) (2010): Zuwanderungsstatistik Nordrhein-Westfalen 2010. (http://www.mais.nrw.de/08_PDF/003_zuwanderung/zuwanderung_zdf_10-zuwanderungsstatistik) (Zugriff: 04.04.2012)
- Minsel, Beate** (2007): Stichwort: Familie und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. 10. Jg., Heft 3/2007, S. 299-316
- Münz, Angelika; Heisig, Sandra** (2011): Determinanten von erfolgreichen Übergängen in Ausbildung – erfolgreiche Elternarbeit an den Schulen. In: Migration und soziale Arbeit 33 (4), S. 337-341
- Nauck, Bernhard** (2004): Familienbeziehungen und Sozialintegration.
In: Bade, Klaus J.; Bommes, Michael (Hrsg.): IMIS Beiträge, Bd. 23, S. 83-104
- Nauck, Bernhard** (2007): Integration und Familie. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ), Heft 22-23, S. 19-25
- Naves, Annegret; Rummel, Beate** (2009): Rucksack in der Grundschule. Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Abschlussbericht der Evaluationen 2004/05, 2005/06 und 2007/08, hrsg. von der Stadt Essen. Essen

- Neumann, Ursula; Schneider, Jens** (2011): Schule mit Migrationshintergrund. Münster
- Nohl, Arnd M.; Offner, Ulrike S.; Thomsen, Sarah** (2012): Hochqualifizierte BildungsausländerInnen in Deutschland. Arbeitsmarkterfahrungen unter den Bedingungen formaler Gleichberechtigung. In: Nohl, Arnd M. u. a. (Hrsg.): Kulturelles Kapital in der Migration. Hochqualifizierte Einwanderer und Einwanderinnen auf dem Arbeitsmarkt. Wiesbaden, S. 67-82
- Paritätische Akademie LV NRW e. V.;** Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildung in NRW (Hrsg.) (2005): Familienbildung kooperiert. Eine Arbeitshilfe. Wuppertal
- Pfaller-Rott, Monika** (2010): Migrationsspezifische Elternarbeit beim Transitionsprozess vom Elementar- zum Primarbereich. Eine explorative Studie an ausgewählten Kindertagesstätten und Grundschulen mit hohem Migrationsanteil. Berlin
- Riesgo, A.** (2005): Was können wir von den spanischen Eltern lernen? Elternarbeit, Selbstorganisation und Öffnung zur Umwelt als Schlüssel zum Erfolg, vorgetragen beim Eltern-Seminar am 10. Dezember 2005 in Solingen (unveröffentlichter Vortrag)
- Robert Koch-Institut** (Hrsg.) (2008): Schwerpunktbericht der Gesundheitsberichterstattung des Bundes. Migration und Gesundheit. Berlin
- Rosenblatt, Bernhard von; Bilger, Frauke** (2008): Weiterbildungsbeteiligung in Deutschland – Eckdaten zum BSW-AES 2007. TNS Infratest Sozialforschung. München. (www.bmbf.de/pub/weiterbildungsbeteiligung_in_deutschland.pdf) (Zugriff: 18.02.2009)
- Rühl, Stefan; Babka von Gostomski, Christian** (2012): Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Daten und Fakten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel, S. 22-37
- Rummel, Beate; Naves, Annegret** (2005): Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Zwischenevaluation des Programms in den ersten zehn Kindertageseinrichtungen. Stadt Essen
- Sacher, Werner** (2012): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel, S. 301-314
- Sachsse, Christoph** (1993): Subsidiarität und Selbsthilfe. In: Müller, W. C. (Hrsg.): Selbsthilfe. Ein einführendes Lesebuch. Weinheim/Basel, S. 63-67
- Schlösser, Elke** (2008): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. [Nachdr.]. Münster
- Schultheis, Klaudia** (2012): Die Situation von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund – dargestellt an ausgewählten Aspekten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim und Basel, S. 196-208
- Schwaiger, Marika** (2011): Regionale Bildungsgemeinschaften statt interkultureller Elternarbeit. In: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund. Münster, New York, München, Berlin, S. 264-275
- Schwippert, Knut u. a.** (2007): Lesekompetenzen von Kindern mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. In: Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster, S. 249-269
- Seifert, Wolfgang** (2011): Ökonomische Situation. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika (2011): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 111-126
- Sen, Amartya** (2010): Die Identitätsfalle. Warum es keinen Krieg der Kulturen gibt. München
- Sinus Sociovision** (2008): Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland. (http://www.sinus-institut.de/uploads/tx_mpdownloadcenter/MigrantenMilieus_Zentrale_Ergebnisse_09122008.pdf) (Zugriff: 04.06.2012)

- Sprung, Annette** (2009): Familien stärken? Unterstützungsleistungen für Familien mit Migrationshintergrund in Österreich.
In: Migration und Soziale Arbeit 31 (2), S. 115-122
- Stadt Duisburg** (Hrsg.) (2009): Integration zwischen Distanz und Annäherung.
Die Ergebnisse der Ersten Duisburger Integrationsbefragung. Duisburg
- Stallmann, Ludger** (2010): Familienbildung als präventives Angebot zur Stärkung von gesellschaftlicher Teilhabe und Integrationschancen. Erste Erfahrungen und Einschätzungen aus dem Modellprogramm der Stadt Koblenz.
In: Migration und Soziale Arbeit 32 (3/4), S. 170-173
- Stiftung Zentrum für Türkeistudien** (Hrsg.) (2006): Türkeistämmige Migranten in Nordrhein-Westfalen.
Zusammenfassung der siebten Mehrthemenbefragung. Eine Analyse im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW von Sauer, Martina und Goldberg, Andreas. Essen
- Textor, Martin R.** (2001): Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe.
(www.familienhandbuch.de/cms/Familienbildung-Jugendhilfe.pdf) (Zugriff: 15.03.2011)
- Textor, Martin R.** (2007): Familienbildung. In: Ecarius, J. (Hrsg.): Handbuch Familie. Wiesbaden, S. 366-386
- Thiersch, Hans** (2011): Diversity und Lebensweltorientierung.
In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts., S. 45-59
- Thränhardt, Dietrich** (2005): Spanische Einwanderer schaffen Bildungskapital: Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa.
In: Weiss, Karin; Thränhardt, Dietrich (Hrsg.): Selbsthilfe. Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen. Freiburg im Breisgau, S. 93-111
- Ulich, Klaus** (2002): Probleme und Chancen der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule. In: Böhm, Thomas u. a. (Hrsg.): Praxishandbuch Grundschule. Grundschule gestalten und entwickeln. Neuwied, Kriftel, S. 1-19
- Wex, Thomas** (1995): Selbsthilfe und Gesellschaft.
In: Engelhardt, H. D. u. a. (Hrsg.): Was Selbsthilfe leistet. Ökonomische Wirkungen und sozialpolitische Bewertung. Freiburg, S. 13-41
- Wild, Elke; Hofer, Manfred; Pekrun, Reinhard** (2001): Psychologie des Lernalers.
In: Krapp, Andreas; Weidenmann, Bernd (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch. 4. vollständig überarbeitete Auflage. Weinheim
- Wippermann, Carsten; Flaig, Berthold Bodo** (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. In: APuZ, Heft 5, S. 3-11
- Wöllert, Franziska; Klingholz, Reiner; Karsch, Margret** (2011): Migration und demografischer Wandel. In: Fischer, Veronika; Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 68-81
- Zwengel, Almut** (2006): Drei Ansätze zur interkulturellen Elternarbeit im Vergleich. In: Migration und Soziale Arbeit 28 (3/4), S. 219-225

IMPRESSUM

Die Broschüre entstand im Rahmen des Innovationsprojekts

**Familienbildung während der Grundschulzeit,
Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“**
der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW.

Sie ist eine gemeinsame Veröffentlichung der:

- Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung in Westfalen und Lippe
- Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung im Rheinland
- Arbeitskreis Familienbildung im Deutschen Roten Kreuz Nordrhein-Westfalen
- Arbeitskreis Kommunalen Familienbildung NRW
- Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten im Paritätischen
- Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt in Nordrhein-Westfalen

Steuerungsgruppe des Innovationsprojekts

Bärbel Gebert

Paritätische Akademie NRW – Familienbildung
– Projektleitung –

Yvonne Vieten

Paritätische Akademie NRW
– Projektmitarbeiterin –

Oda Bakuhn

Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt in Nordrhein-Westfalen

Dieter Heinrich

Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt in Nordrhein-Westfalen

Michaela Scheer

Arbeitskreis kommunaler Familienbildung NRW

Ulrich Schmitz

Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung im Rheinland

Corinna Sühlsen

Landesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung in Westfalen und Lippe

Heike Trottenberg

Arbeitskreis Familienbildung im Deutschen Roten Kreuz Nordrhein-Westfalen

Hans-Werner Uchner

Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten im Paritätischen

Doris Krug

Landesarbeitsgemeinschaft Katholischer Erwachsenen- und Familienbildung

Autorin

Prof. Dr. Veronika Fischer
Fachhochschule Düsseldorf
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Universitätsstr. 1, Geb. 24.21
40225 Düsseldorf
Tel.: 0211 8114643
E-Mail: veronika.fischer@fh-duesseldorf.de

Herausgeber

Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW
Paritätische Akademie LV NRW e. V.
Loher Straße 7 | 42283 Wuppertal
Tel. 0202/2822-232
Fax 0202/2822-233

Redaktion

Bärbel Gebert

Satz

Beate Sonneborn
www.sonneborndesign.de

Fotos

www.fotolia.de, www.photocase.de

Druck

OFFSET COMPANY Druckereigesellschaft mbH,
Wuppertal

www.familienbildung-in-nrw.de

Das Projekt wurde gefördert vom

Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen



September 2012



www.familienbildung-in-nrw.de

gefördert von

Ministerium für Familie, Kinder,
Jugend, Kultur und Sport
des Landes Nordrhein-Westfalen

