
Ursula Neumann

Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive

Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften

Zusammenfassung

Das Wohl des Kindes erfordert eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Institutionen formaler Bildung und Erziehung mit den Familien und dem Umfeld der Kinder und Jugendlichen. Diese Forderung ist nicht strittig, aber noch fehlt es an überzeugenden Konzepten und Versuchen, eine entsprechende Praxis zu etablieren. Im Zentrum des Beitrags stehen die Ergebnisse der noch spärlich vorliegenden empirischen Forschungsarbeiten zur Sicht von Eltern mit Migrationshintergrund auf die Schule, zu ihrer Bereitschaft zur Zusammenarbeit bzw. zu der verwirklichten Kooperation zwischen den Sozialisationsinstanzen. Vorgestellt wird abschließend ein Analyseraster, mit dem Lücken in der Zusammenarbeit erkannt und mittels Regionaler Bildungsgemeinschaften systematisch geschlossen werden können.

Schlüsselwörter: Zusammenarbeit von Schule und Familien, Eltern mit Migrationshintergrund, Regionale Bildungsgemeinschaften

Cooperation with Parents from an Intercultural Perspective

Research Review and the Model of Regional Educational Communities

Abstract

The welfare of children requires cooperation between institutions of formal education on the one hand and families and the environment of the youth on the other based on partnership. This demand is not disputed, but there is still a lack of convincing concepts and approaches to establish a relevant practice. At the center of this article are the results of the still limited amount of empirical studies on the opinions of parents with a migration background about schools, their readiness to cooperate and the de facto coop-

eration between the socialization agents. Finally, an analytical framework is presented by means of which cooperation gaps can be recognized and systematically closed in order to create Regional Educational Communities.

Keywords: cooperation between schools and families, parents with a migration background, Regional Educational Communities

Eine möglichst partnerschaftliche Zusammenarbeit von Institutionen formaler Bildung und Erziehung mit den Familien ist dem Wohl des Kindes zuträglich. Obwohl diese Meinung nicht strittig ist, gelingt es in Kindertagesstätten und Schulen oft nicht, eine entsprechende Praxis zu etablieren. Besonders schwierig scheint die Verwirklichung dieses Anspruchs dort zu sein, wo die soziale und kulturelle Heterogenität groß ist und Lehrkräfte mit Eltern zusammentreffen, die in mehr als wörtlichem Sinne „verschiedene Sprachen sprechen“. Im folgenden Bericht wird das empirische Wissen über das Verhältnis von Eltern und Bildungseinrichtungen kurz beschrieben; außerdem wird ein Modell vorgestellt, mit dem Ansätze interkultureller Elternzusammenarbeit theoretisch eingeordnet werden können.¹

1. Herausforderungen bei einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit

So richtig die Idee von der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft ist, so stimmen trotz allen Bemühens um gegenseitige Anerkennung und konstruktive Zusammenarbeit die Erwartungen an einander häufig nicht überein, und Vorurteile bzw. problematische Zuschreibungen und Schuldzuweisungen stellen Kommunikationsbarrieren dar. Die Macht der Schule ist wesentlich größer als das Recht der Eltern auf Mitwirkung im Schulgeschehen (vgl. Haase 2012, S. 37), insbesondere wenn es um Elternhäuser geht, die als sozial schwach eingeschätzt werden, bzw. um Familien mit Migrationshintergrund, denen aufgrund ihrer Herkunft mangelndes Bildungsinteresse und – so könnte man sagen – kulturelle Distanz zur (deutschen) Schule unterstellt wird. Fuhs (2006) bezeichnet das Verhältnis von Eltern und Schule generell als spannungsreich und deshalb einer neuen „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ bedürftig und verweist auf Textor, der diese Situation folgendermaßen charakterisiert: Das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften sei zumeist distanziert und von wechselseitigen Vorurteilen, unklaren Erwartungen und unerfüllbaren Wünschen geprägt (vgl. Textor 2004/2011). Mit Bezug auf Kinder mit Migrationshintergrund spielen gegenseitige Zuschreibungen eine besondere Rolle, weil Kultur- und Sprachunterschiede reklamiert werden. Die Lehrkräfte beklagen, dass die Eltern ih-

1 Der Bericht basiert auf einem Gutachten zu Regionalen Bildungsgemeinschaften, das die Autorin zusammen mit Marika Schwaiger im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), der Hauptstelle RAA NRW und Integration Central (Weinheim) erstellt hat (vgl. Schwaiger/Neumann 2010).

ren Kindern weder ausreichend Deutsch noch die Muttersprache in einer elaborierten Form beibrächten; sie klagen über verwöhnte kleine „Machos“ und „viel zu ehrgeizige Eltern“. Die Eltern wiederum verstehen nicht, warum ihr Kind nicht zum Gymnasium, sondern zur Hauptschule wechseln soll. Es herrschen soziale, kulturelle und sprachliche Barrieren zwischen der Schule und den Familien, Schülerinnen und Schülern sowie Lehrkräften und Eltern, die nicht ohne Weiteres ausgeräumt werden können.

Killus/Tillmann zeigen beispielsweise, dass sich Eltern türkischer Nationalität stark diskriminiert fühlen (vgl. 2011, S. 95).² So glauben 92 Prozent der befragten türkischen Eltern, dass der Schulerfolg ihrer Kinder von der Nationalität abhängt. Nur 46 Prozent der türkischen Eltern sind der Meinung, dass die Lehrkräfte ihre Kinder gerecht behandeln, während 76 Prozent der deutschen Eltern ihre Kinder gerecht behandelt sehen. Die Autoren der Studie halten es trotz der methodischen Einschränkungen einer kleinen Stichprobe für „nicht ganz abwegig [...], dass sich hier negative Erfahrungen der Eltern hinsichtlich des Umgangs der Schule mit kultureller und sprachlicher Differenz ebenso spiegeln wie die Erfahrung von Diskriminierung“ (Killus 2011, S. 69). Eltern mit Migrationshintergrund sind sich der Bildungsbenachteiligung von Kindern bewusst und fürchten – berechtigterweise – um den Schulerfolg ihrer Kinder. Gestützt wird dieses Ergebnis z.B. auch durch die 2009 im Auftrag der Bertelsmann Stiftung (Bertelsmann Stiftung 2010) durchgeführte Studie, die zeigt, dass die Eltern zwar nicht von bewusster Benachteiligung ihrer Kinder ausgehen, wohl aber die Lehrkräfte für überfordert (41 Prozent) und das Angebot an gezielter Förderung für zu gering (47 Prozent) halten. Zudem sind die Eltern der Meinung, ihre Kinder könnten nicht genug Deutsch (79 Prozent), und sehen darin die Gründe für deren schlechtere Chancen.

2. Von der „Elternarbeit“ zu Verantwortungsgemeinschaften in der Region

Die skizzierte Problematik bisheriger Konzepte zur Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus spiegelt sich auch in gebräuchlichen Begriffen, so z.B. in dem wohl verbreitetsten Begriff „Elternarbeit“. Er steht für die historisch überholte Perspektive von der Schule auf die Familien: Elternarbeit bedeutet vor allem die Aufgabe der Lehrkräfte, die Erziehungsberechtigten der von ihnen unterrichteten Kinder über deren Entwicklung zu informieren, bei Problemen und Konflikten im Zusammenwirken

2 Die Studie beruht auf einer Befragung von 3.000 Vätern und Müttern unterschiedlicher Herkunft von Kindergarten- und Schulkindern. Die Eltern wurden nach ihrer Sicht auf die Schule gefragt und danach, wo sie Probleme bzw. Verbesserungsbedarf sehen. Die Befragung ist langfristig angelegt; zur zweiten Befragung siehe auch den Beitrag von M. Horstkemper und K.-J. Tillmann im vorliegenden Heft (Anm. der Red.).

mit den Eltern Lösungen zu finden und die Rechte der Eltern auf Mitwirkung in den Gremien der Schule zu sichern.³

Andere Begriffe stehen für die Idee einer Zusammenarbeit auf Augenhöhe: so der Begriff „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften“ (Stange 2012, S. 12)⁴. Wiederum andere sprechen von „Elternbeteiligung“ (Fürstenau/Gomolla 2009, S. 22), um das gesamte Spektrum von Partizipationsformen einzuschließen. Der von uns gewählte Begriff „Regionale Bildungsgemeinschaft“ (Schwaiger/Neumann 2010) steht darüber hinaus für ein um den Sozialraum erweitertes Verständnis der Kooperation und Partizipation: Familie, Schule, Kita, weitere Bildungsinstitutionen und Lernorte sowie das soziale Umfeld. Kinder mit Migrationshintergrund entwickeln dort ggf. ihre Zweisprachigkeit und lernen, sich mit verschiedenen kulturellen Deutungs- und Handlungsmustern sowie religiösen Orientierungen und Praxen auseinanderzusetzen, die in der Schule oft keinen Platz haben. Neben „Migrantenselbstorganisationen“ gibt es eine Reihe weiterer relevanter Akteure und Organisationen, mit denen eine Schule kooperieren kann, wenn sie die Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler erreichen und ihren Sozialraum mitgestalten will. Beziehen also Erziehungs- und Bildungspartnerschaften ausdrücklich weitere Institutionen des Sozialraums ein, kann von „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ im Sinne eines umfassenden und komplexen Beziehungsgeflechts gesprochen werden (vgl. Schwaiger/Neumann 2010, Abschn. 4.4, S. 88-91).

Der Ansatz der „Regionalen Bildungsgemeinschaften“ ist zum einen unter Bezug auf die sozial-ökologische Theorie von Bronfenbrenner (1981) und zum anderen bezogen auf die Kulturkapitaltheorie von Bourdieu und Passeron (1971) entwickelt worden. Das Modell Bronfenbrenners spricht für eine Förderung der Vereinbarkeit der verschiedenen „Systeme“, in denen Menschen leben, durch sozial-, familien- und bildungspolitische Maßnahmen und eine aktive Beteiligung von Eltern an Schulentwicklungsprozessen sowie für eine Einbeziehung der sozialen Umwelt der Familien (vgl. zur Begründung im Einzelnen Schwaiger/Neumann 2010, S. 55-60).

Eine zweite theoretische Perspektive auf den Zusammenhang zwischen familiärer Sozialisation und schulischer Bildung bieten kapitaltheoretische Ansätze. Familien mit Migrationshintergrund sind im Durchschnitt mit kulturellem Kapital, das sich unter den Verhältnissen in Deutschland nutzen lässt, weniger gut ausgestattet. Für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungs- und Bildungsinstitutionen und den Familien ist besonders relevant, dass gesellschafts- und systemspezifisches Wissen, vor allem Sprachkenntnisse sowie Wissen über die Funktionsweise und die Mechanismen von Schul- und Bildungssystemen, im neuen gesellschaftlichen

3 Stange merkt an, dass der Begriff „Elternarbeit“ auch die negativen Seiten der Kommunikation erfasse und aus Sicht der professionell-pädagogischen Seite formuliert sei (vgl. Stange 2012, S. 13).

4 So auch der Titel einer neuen, umfangreichen Veröffentlichung von Stange u.a. 2012.

Kontext erst erworben werden müssen. Für die einzelne Schule kann das z.B. heißen, dass sie Übergänge (z.B. von der Kita in die Grundschule oder von der allgemein bildenden Schule in die berufliche Bildung) so gestalten sollte, dass die herkunftsspezifischen Erfahrungen und Wissensbestände der Eltern berücksichtigt und der sprachliche Zugang zu den Informationen gewährleistet werden können. Aus den kapitaltheoretischen Ansätzen begründet sich einerseits die Notwendigkeit bzw. Möglichkeit, zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund spezifische Aneignungsprozesse von kulturellem Kapital durch entsprechende Elternbildungsmaßnahmen zu erreichen. Andererseits zeigt diese theoretische Perspektive auf, dass am vorhandenen sozialen Kapital der Familien angeknüpft werden kann und die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern, den Bildungseinrichtungen und anderen außerschulischen Institutionen als Ressourcen genutzt werden können. In entsprechenden Netzwerken kann die Akkumulation weiteren sozialen sowie kulturellen Kapitals erfolgen.

3. Forschungsstand zur Bedeutung und Wirkung interkultureller Elternbeteiligung

Ohne an dieser Stelle die vorliegenden Befunde zu den Effekten der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus im Einzelnen wiederzugeben, kann mit Sacher zusammenfassend festgestellt werden: „Elternarbeit lohnt durchaus den Aufwand, den sie von allen Beteiligten erfordert – allerdings nur, wenn ein Konzept zugrunde liegt, das der Forschungslage Rechnung trägt. [...] Das Bemühen um ein wirklich partnerschaftliches Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus ist ein entscheidendes Kriterium erfolgreicher Elternarbeit. Die Elternarbeit an deutschen Schulen wird diesen Anforderungen größtenteils nicht gerecht“ (Sacher 2012b, S. 232).

Sachers Überblick sowie eigene Recherchen zeigen, dass es noch immer nur sehr wenige Forschungsarbeiten zum Thema Partizipation von bzw. Kooperation mit Familien mit Migrationshintergrund gibt. Zudem setzt auch Sacher Eltern mit Migrationshintergrund – eine in sich heterogene Elterngruppe – mit „Unterschichteltern“ gleich, wenn er zum Forschungsstand festhält, dass diese Eltern oft nur in geringem Maße davon überzeugt seien, etwas zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen zu können (vgl. ebd., S. 235) – eine unzulässige Verallgemeinerung bzw. die ungeprüfte Übernahme eines migrationspolitischen Konstrukts (vgl. auch Gomolla 2009, S. 27). Zugleich zeigt Sacher in seiner Studie von 2006 für die allgemein bildenden Schulen in Bayern, dass zwar sowohl die Schichtzugehörigkeit als auch der Migrationshintergrund der Eltern die Beziehung zwischen Schule und Elternhaus signifikant beeinflussen, aber die Schichtzugehörigkeit und das Bildungsniveau der Eltern sich deutlich stärker auswirken als der Migrationshintergrund.

Die Eltern aller Kinder – mit und ohne Migrationshintergrund – zeigten sich in dieser Befragung daran interessiert, dass die Lehrkräfte sie über ihre Kinder informieren und auch von ihnen Informationen einholen. Doch Unterschiede zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gibt es offenbar im Kontaktverhalten gegenüber der Schule. Beide Gruppen besuchen die Elternabende und Sprechstunden gleich häufig, aber Eltern mit Migrationshintergrund gehen seltener zum Elternsprechtag. Auch sprechen oder rufen sie die Lehrkräfte ihrer Kinder weniger häufig an. Aufgrund dieser Zurückhaltung ziehen sie weniger Nutzen aus den Kontakten. Der Kontakt zwischen Migrantenelementern und Schule ist nach dieser Untersuchung von eher negativen Gefühlen begleitet, z.B. wenn die Eltern sich als unbequeme Bittsteller (25 Prozent) fühlen oder sogar froh sind (20 Prozent), wenn sie mit Lehrkräften nichts zu tun haben (vgl. Sacher 2012a, S. 303). Daher wirbt Sacher – ausgehend von den Ergebnissen seiner Repräsentativstudie – für ein „Klima des Willkommenseins“, in dem der Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus nicht vorrangig problemveranlasst und defizitorientiert ist.

Nach Killus/Tillmann (2011) ist Eltern mit türkischer Staatsangehörigkeit offenbar bewusst, dass ihre Teilnahme an Sprechtagen, Elternvertretungen und Schulveranstaltungen den Schulerfolg ihrer Kinder beeinflusst: Jedenfalls nehmen sie dies zu 82 Prozent so wahr, während deutsche Eltern diese Kontakte eher als nachrangig, aber immerhin noch zu 64 Prozent als wichtig einordnen. In vielen Aspekten sind sich jedoch die Eltern aller Nationalitäten einig: Wichtig für den Schulerfolg sind die Qualität der Schule, die Unterstützung der Eltern bei den Schularbeiten, die Begabung des Kindes, die Bildung der Eltern und die finanzielle Situation der Familie (vgl. Nicht 2011, S. 95).

Für Eltern türkischer Herkunft, so Tillmann, stehen schulische Leistungen im Vordergrund (80 Prozent gegenüber 29 Prozent bei deutschen Eltern; vgl. Tillmann 2011, S. 38). Sie sprechen sich in einem sehr viel höheren Maße als deutsche Eltern für eine stärkere Leistungsorientierung der Schule aus (90 Prozent gegenüber 49 Prozent; vgl. ebd., S. 42). Die Erwartung an die Schule geht aber mit dem Gefühl der Eltern einher, selber den schulischen Anforderungen nicht gewachsen zu sein. Während nur vier Prozent der deutschen Befragten sich „fast immer“ von den Aufgaben als Elternteil eines schulpflichtigen Kindes überfordert fühlen, stimmen dieser Aussage bei den türkischen Eltern 31 Prozent zu (vgl. Horstkemper 2011, S. 139). So fühlen sie sich auf der einen Seite stark verpflichtet, sich um die Schule zu kümmern, können diesem Selbstanspruch auf der anderen Seite jedoch nicht nachkommen (vgl. ebd., S. 139). Trotzdem findet sich in der Untersuchung kein Unterschied zwischen türkischen und deutschen Eltern in Bezug auf das Ausmaß ihrer Hilfe beim Lernen (vgl. Paseka 2011, S. 119). Dieses variiert zwar mit dem Bildungsstand der Eltern und ihrem Geschlecht, nicht jedoch mit der Staatsangehörigkeit: „Türkische Eltern sind genauso wie deutsche bereit, ihren Kindern beim Lernen zu helfen, und tun dies nach eigenen Angaben auch“ (ebd., S. 121).

In einer qualitativen Studie kommt Hawighorst (2009) mit Blick auch auf russischsprachige Migrantenfamilien zu ähnlichen Ergebnissen wie Killus und Tillmann (2011). Die interviewten russischsprachigen Eltern akzeptieren ihre Unterstützungsrolle für die Schule, fühlen sich jedoch aufgrund fehlender Deutschkenntnisse häufig nicht in der Lage, diese Hilfe zu leisten. Auch sie sehen sich direkter Diskriminierung ausgesetzt, nehmen Kommunikationsbarrieren wahr und bewerten die Zusammenarbeit mit der Schule als unzureichend und von Schwierigkeiten belastet (vgl. Hawighorst 2009, S. 63). Aufgrund der ermittelten Unterschiede in der sozialen Lage und dem kulturellen Hintergrund zwischen den hier untersuchten Familien türkischer und russischer Herkunft warnt die Verfasserin davor, von schulischer Seite Migranteneltern als homogene Gruppe zu betrachten und zu behandeln (vgl. ebd., S. 64). Für die jüngste empirische Studie zur „Elternbeteiligung“ (Dunkel 2012) – ebenfalls eine qualitative Studie – wurden 28 Interviews mit Müttern türkischer Herkunft geführt, fünf Fallstudien erstellt und eine Befragung in 40 Berliner Grundschulen durchgeführt. Eines der – letztlich nicht erstaunlichen – Ergebnisse ist, dass sich die ethnisch diverse Elternschaft in Schulen mit einem hohen Anteil von Kindern nicht deutscher Herkunft kaum untereinander kennt und sich der Schule gegenüber eher zurückhält. Auch eine ethnisch homogenere Zusammensetzung der Elternschaft, z.B. vorwiegend türkische Eltern (vgl. ebd., S. 14), führt nicht zu mehr Engagement. Vielmehr zeigte sich, dass sich „säkular lebende Eltern aus der Mittelschicht oft lieber gemeinsam mit deutschen Eltern“ engagieren (ebd., S. 15) und wie letztere eher dazu neigen, ihre Kinder von der Schule abzumelden, wenn sie nicht zufrieden sind, als sich für Veränderungen einzusetzen.

Zusammenfassend kann die Forschungslage als höchst unbefriedigend bezeichnet werden,⁵ nicht zuletzt auch deshalb, weil nur wenige Studien beachten, dass Eltern mit Migrationshintergrund eine in sich je nach sozialer, sprachlicher und kultureller Herkunft ausdifferenzierte Gruppe darstellen. Die Erfahrungen, Einstellungen und Erwartungen von Eltern mit Migrationshintergrund an die Institutionen der formalen Bildung werden bisher kaum erhoben und analysiert. Auch über die Bedeutung und Wirkung der Kooperation ist wenig bekannt. Ferner fehlen Evaluationsstudien zu Projekten, die versuchen, die Partizipationsbereitschaft von Eltern, ihrem Umfeld und den Bildungseinrichtungen zu verbessern.

5 Das Interesse für diese Thematik wird allerdings derzeit größer; siehe auch die Sonderauswertung der PISA-Daten hinsichtlich der Frage nach dem Einfluss der Eltern auf den Schulerfolg der Kinder von Borgonovi und Montt 2012.

4. Interkulturelle Kooperation mit Eltern in Regionalen Bildungsgemeinschaften

Der Forschungsüberblick hat die Herausforderungen für eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Institutionen formaler Bildung mit Eltern (mit und ohne Migrationshintergrund) deutlich gemacht. Es lassen sich jedoch eine Reihe ausbaufähiger Ansätze in der Praxis finden, die sich um eine Kooperation unter Einbeziehung des sozialen Umfelds bemühen. Zur Einordnung dieser Ansätze nach theoretisch fundierten Kriterien bietet sich das Modell der „Regionalen Bildungsgemeinschaft“ an. Es beruht auf den oben kurz skizzierten Ansätzen (sozialökologisch und kapitaltheoretisch); Familie, Schule und Umfeld werden als Akteure begriffen, die sich kooperativ in ihrem Bildungsinteresse für die Kinder engagieren können. Das Modell kann dazu dienen, Bildungsträgern und Personen, die z.B. in den Bildungsbehörden über Programme und Maßnahmen entscheiden, zu helfen, vorhandene Konzepte und Aktivitäten einzuordnen und zu prüfen, welche Schwerpunkte bisher gesetzt wurden, wo Defizite und damit Veränderungen bzw. Ergänzungen notwendig sind und wie die weitere Entwicklung gesteuert werden kann. Das Modell wurde beispielsweise dafür genutzt, die vielfältigen Projekte zur Kooperation mit Migranteltern der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) zu evaluieren und weitere nationale und internationale Beispiele guter Praxis systematisch darzustellen (vgl. hierzu Schwaiger/Neumann 2010).

Das Modell ordnet die drei Sozialisationsinstanzen, die – mit dem Kind im Mittelpunkt – kooperieren können, in Form einer Neun-Felder-Matrix an. In jedem der Felder sind konkrete Kooperationsaktivitäten denkbar. Diese können und müssen interkulturelle Spezifika berücksichtigen. In Bezug auf Feld 4 könnte sich eine Schule z.B. fragen, wie sie Eltern dabei unterstützt, ihre Kinder im Lesen zu fördern; in Feld 6 kann die Schule eine Partnerschaft mit zwei oder drei Kitas ihres Einzugsgebiets gründen und ihr Förderkonzept für die Herkunftssprachen abstimmen.

Abb. 1: Handlungs- und Kooperationsfelder einer Regionalen Bildungsgemeinschaft

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

Quelle: Schwaiger/Neumann 2010, S. 109

Die einzelnen Handlungs- und Kooperationsformen in diesen Feldern reichen von Elterninformation und Beratung über verschiedene Formen der Moderation und Elternqualifizierung bis zu Projekten der Familienbildung; die bekanntesten sind Programme wie „Rucksack“ und „Family Literacy“ sowie Kurse zum Aufbau interkultureller Kompetenz für Erzieherinnen und Erzieher sowie Lehrkräfte. Für eine ausführliche und systematische Darstellung von guter Praxis sei auf die Ausführungen von Schwaiger und Neumann (2010, S. 114-155) verwiesen.⁶

5. Fazit

Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft kann nicht erfolgreich sein, wenn sowohl in der Forschung als auch in der Konzeptentwicklung ein beachtlicher und zudem wachsender Teil der „Klientel“ nicht systematisch einbezogen wird. Sicherlich bedarf es auch eigener Studien zur Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund, aber der Bezugspunkt muss ein anderer sein als nur der Vergleich mit Eltern ohne Migrationshintergrund oder der Vergleich von Eltern unterschiedlicher Herkunft. Entscheidend für eine erfolgreiche Zusammenarbeit der an Bildung Beteiligten ist das

⁶ Kritisch anzumerken bleibt, dass sich die Programme mehrheitlich auf den Bereich der vorschulischen Bildung, auf die Grundschule und schon deutlich geringer auf die Sekundarstufe I (Hauptschule) bzw. die berufliche Bildung beziehen. Es fehlen Ansätze, die den Blick auf die gesamte Bildungslaufbahn richten.

Verhältnis von Schule und Elternhaus sowie sozialem Umfeld und dessen rechtliche und bildungspolitische sowie pädagogische Gestaltung. Hierzu bedarf es empirischer, aber ggf. auch historischer Studien sowie sorgfältiger Evaluation von Konzepten, die sich nicht nur in punktuellen Interventionen erschöpfen, sondern im Zusammenhang mit der Schulentwicklung stehen, wie sie z.B. Stange (2012, S. 21) fordert: „geeignete Forschungsstrategien für größere kommunale Systeme, Gesamtkonzepte und Netzwerke“. Wenn mehr Daten über die Wirksamkeit einer entsprechenden pädagogischen Praxis vorliegen, kann deren Implementation und Finanzierung besser legitimiert und politisch durchgesetzt werden.

Literatur

- Bertelsmann Stiftung (2010): Umfrage: Eltern von Migrantenkindern haben Vertrauen in deutsche Schulen. Pressemeldung vom 30.05.2010. Gütersloh.
- Borgonovi, F./Montt, G. (2012): Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. OECD Education Working Papers, No. 73. Paris: OECD Publishing. URL: <http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>; Zugriffsdatum: 05.10.2012.
- Bourdieu, P./Passeron, J.-C. (1971): Die Illusion der Chancengleichheit. Untersuchungen zur Soziologie des Bildungswesens am Beispiel Frankreichs. Stuttgart: Klett.
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung: Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.
- Dunkel, A.U. (2012): Wenig Zuversicht in das gemeinsame Engagement. WZB Mitteilungen, Heft 135, März 2012, Berlin.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2009): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS.
- Fuhs, B. (2006): Eltern und Ganztagschule. In: Burk, K./Deckert-Peaceman, H. (Hrsg.): Auf dem Weg zur Ganztags-Grundschule. Frankfurt a.M.: Grundschulverband, S. 126-136.
- Gomolla, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 21-49.
- Haase, K. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft von Familie, Schule und Kinder- und Jugendhilfe im Kontext der Schulentwicklung. In: Pädagogische Rundschau 66, H. 1, S. 29-44.
- Hawighorst, B. (2009): Perspektiven von Einwandererfamilien. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS, S. 51-67.
- Horstkemper, M. (2011): Eltern – gefordert oder überfordert? In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 123-143.
- Killus, D. (2011): Lob und Tadel – Eltern beurteilen die Qualität von Schule und Unterricht. In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 59-82.
- Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Die 1. JAKO-O Bildungsstudie. Münster u.a.: Waxmann.
- Nicht, J. (2011): Die Ungleichheit dominiert – Schulerfolg und Bildungschancen aus Sicht der Eltern. In: Killus, D./Tillmann, K.J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 83-104.

- Paseka, A. (2011): Wozu ist die Schule da? – Die Aufgaben der Schule und die Mitarbeit der Eltern. In: Killus, D./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 105-122.
- Sacher, W. (2006): Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Nürnberg: SUN (Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg), Nr. 26.
- Sacher, W. (2012a): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim/Basel: Beltz, S. 301-314.
- Sacher, W. (2012b): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: Zum Forschungsstand. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Wiesbaden: VS, S. 232-243.
- Schwaiger, M./Neumann, U. (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg: Institut für International und Interkulturell Vergleichende Erziehungswissenschaft. URL: http://www.bqm-hamburg.de/media/downloads/Elternarbeit_2011.pdf; Zugriffsdatum: 09.08.2012.
- Stange, W. (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen, Strukturen, Begründungen. In: Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS, S. 12-39.
- Stange, W./Krüger, R./Henschel, A./Schmitt, C. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: VS.
- Textor, M.R. (2004/2011): Eltern und Schule als Partner. URL: <https://www.familienhandbuch.de/schule/familie-und-schule/eltern-und-schule-als-partner>; Zugriffsdatum: 30.08.2012.
- Tillmann, K.-J. (2011): Kritisch und aufgeschlossen – der Blick der Eltern auf die Bildungspolitik. In: Killus, K./Tillmann, K.-J. (Hrsg.): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. Münster u.a.: Waxmann, S. 35-57.

Ursula Neumann, Prof. Dr., geb. 1949, Professorin für interkulturelle Bildung, Interkulturell und International Vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Anschrift: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Von-Melle-Park 8, 20146 Hamburg
E-Mail: ursula.neumann@uni-hamburg.de