

EXPERTISE  
ZUM STAND DES KOOPERATIVEN  
HANDELNS ZWISCHEN SCHULE UND  
ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND  
IN DER STADT WEINHEIM

---

Abousoufiane Akka  
Hamburg; Mai 2011  
Im Auftrag der  
Kommunalen Koordinierung  
Übergangsmanagement  
Schule-Beruf der Stadt  
Weinheim und des Bildungsbüros  
der Stadt Weinheim



Perspektive  
Berufsabschluss

**Bildungsbüro**  
Weinheim  
Koordinierungsstelle  
Integration Central

[abousoufiane@web.de](mailto:abousoufiane@web.de)

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium  
für Bildung  
und Forschung

**ESF**  
Europäischer Sozialfonds  
für Deutschland



EUROPÄISCHE UNION



## INHALT

<b>1</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>1</b>
1.1	Thematische Einführung .....	1
1.2	Zur Bildungs- und Berufssituation von jungen Migranten und Migrantinnen in Weinheim .....	3
1.3	Auftrag und Ausgangslage der Expertise .....	5
1.4	Erhebungsdesign und Erhebungsstrategie der Expertise .....	6
1.5	Auswahl und Kategorisierung der Experten und Expertinnen .....	8
1.6	Aktualisierungen der Ausgangslage in Weinheim .	9
<b>2</b>	<b>Perspektiven kooperativen Handelns....</b>	<b>11</b>
2.1	Schulische Perspektiven auf Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund .....	11
2.1.1	Hauptschule, Werkrealschule und Ende .....	11
2.1.2	Generelle Kooperations- und Zugangserfahrungen der Schule mit Eltern mit Migrationshintergrund .....	12
2.1.3	Gute Erfahrungen und mangelnde Ressourcen .....	13
2.1.4	Sprachbarrieren und Sprachmittlung im schulischen Kontext.....	14
2.1.5	Außerschulische Kooperationen: Zwischen Dienstleister und Partner .....	15
2.1.6	Kulturelle Differenzen in der schulischen Elternkooperation .....	17
2.2	Der Blick zurück: Elterliche Perspektiven auf die Kooperation mit Schulen – Einschätzung und Gestaltung .....	19
2.2.1	Generelle Kooperations- und Zugangserfahrungen der Eltern mit Migrationshintergrund .....	19
2.2.2	Unterstützungsleistungen für die eigenen Kinder .....	20
2.2.3	Kommunikationen in der Kooperation mit Schule .....	21
2.2.4	Elterliche Wünsche und Erwartungen an Schule .....	24

2.3	Perspektive der Migrantenselbstorganisationen - Potentiale und Gelegenheiten in der Kooperation Schule - Elternhaus .....	25
2.3.1	Erwartungen an die Migrantenselbstorganisationen .....	25
2.3.2	Arbeitszeitbedingte Belastungen und Hindernisse .....	27
2.3.3	Hauptschulempfehlungen als sedimentierte Ungleichheitserfahrung .....	28
2.3.4	Neuer Optimismus für die Kooperation .....	29
2.3.5	Sprachliche Barrieren und Unsicherheiten .....	29
2.3.6	Zugangsgemeinschaften mit Migrationshintergrund .....	31
2.3.7	Ungünstige Rahmenbedingungen für ehrenamtliches Engagement .....	32
2.4	Kooperationen und Perspektiven im Übergang Schule – Beruf .....	32
2.4.1	Ehrenamtliches und professionelles Engagement in der beruflichen Förderung .....	33
2.4.2	Möglichkeiten und Grenzen der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund in der beruflichen Förderung .....	33
2.4.3	Berufliche Orientierung in der Kooperation Eltern – Schule .....	35
2.5	Perspektive aus der sprachlichen Förderung .....	36
2.5.1	Bedingungen der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund .....	36
2.5.2	Brücken schlagen: Zugänge zu Eltern mit Migrationshintergrund .....	39
2.5.3	Sprachliche Barrieren überwinden .....	40
2.5.4	Kooperation mit Schule und Migrantenselbstorganisationen .....	41
2.5.5	Rahmenbedingungen für die sprachliche Förderung .....	43
	<b>3 Auswertung .....</b>	<b>44</b>
3.1	Auswertung .....	44
3.1.1	Kooperation Schule - Elternhaus .....	44
3.1.2	Sprachliche Barrieren .....	45
3.1.3	Gleichheit und Differenz in der Kooperation .....	46
3.1.4	Kooperative Gelegenheiten .....	47
3.1.5	Möglichkeiten der Kooperation .....	48

	<b>4</b>	Perspektiven managen - Partnerschaften bilden .....	49
	<b>5</b>	Anhang .....	51
5.1		Schule .....	51
5.1.1		Schule A .....	51
5.1.2		Schule B.....	53
5.1.3		Schule C.....	54
5.2		Migrantenselbstorganisationen.....	57
5.2.1		Migrantenselbstorganisation A .....	57
5.2.2		Migrantenselbstorganisation B .....	58
5.2.3		Migrantenselbstorganisation C .....	60
5.2.4		Migrantenselbstorganisation D.....	62
5.3		Berufliche Orientierung .....	63
5.3.1		Berufliche Orientierung A.....	63
5.3.2		Berufliche Orientierung B .....	64
5.4		Sprachliche Förderung.....	65
5.4.1		Sprachliche Förderung A.....	65
5.4.2		Sprachliche Förderung B.....	67
5.4.3		Sprachliche Förderung C.....	70
5.4.4		Elternbegleiterin A.....	73
5.4.5		Elternbegleiterin B.....	74
	<b>6</b>	Literatur .....	I



# 1 EINLEITUNG

## 1.1 THEMATISCHE EINFÜHRUNG

„Ich sehe, dass meine Unterstützung meinen Kindern gut tut und zugegeben, ist meine Unterstützung nicht ausreichend. Ich muss die deutsche Sprache besser lernen, damit ich meinen Kindern mehr helfen kann.“(Ein Vater mit Migrationshintergrund)

Die vorangestellte Äußerung eines Elternteils aus einem Interview der vorliegenden Expertise über den Stand des kooperativen Verhaltens zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und der Hauptschule soll keineswegs ihre Ergebnisse vorwegnehmen. Die Äußerung wird hier an prominenter Stelle zitiert, weil sie zweierlei Aspekte deutlich macht.

Der erste Aspekt betrifft die Bildungsaspirationen von Eltern mit Migrationshintergrund, konkret die elterliche Erwartung eines möglichst hohen Bildungsabschlusses für ihre Kinder, die auf der Hoffnung aufbaut, die ungünstige und niedrige sozialökonomische Position vieler MigrantInnen in Deutschland hinter sich zu lassen und den Kindern einen sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Gerade dieses hoffnungsvolle Aufstiegsbestreben nach einem möglichst hohen Bildungsabschluss für die Kinder ist für viele der Beweggrund für die Migration in die Bundesrepublik gewesen. Aus jener Hoffnung speist sich der Wunsch, dass ihre Kinder das erreichen, was ihnen selbst durch die fehlenden Bildungserfolge im Herkunftsland verwehrt blieb, dass die Kinder ihre Bildungschancen nutzen, die sie selbst durch das Hin-und-hergerissen-sein zwischen der Schule im Herkunftsland und der Schule in Deutschland verloren haben<sup>1</sup>. Längst ist der Blick dabei nicht auf den sozialen Aufstieg im Herkunftsland gerichtet, sondern auf einen sozialen Aufstieg hier. Dieser optimistische Wunsch nach sozialem Aufstieg, der durch Bildungserfolge gesichert werden soll, deutet sich in obigem Zitat genauso an, wie die Einsicht, die eigenen Fehler und Versäumnisse bzw. die Fehler und Versäumnisse der eigenen Eltern nicht zu wiederholen. Es bleibt die Frage, warum sich diese Bildungsaspirationen nicht in Bildungserfolgen realisieren lassen.

Eine positive und optimistische Bildungseinstellung und hohe Bildungserwartung sowie ihre intergenerative Transmission allein reicht nicht aus, wenn die Eltern nicht über die notwendigen materiellen und sozialen Ressourcen verfügen, um ihre Aspirationen zu realisieren und die Kinder mit den entsprechen-

<sup>1</sup> Roth et al. 2010

den erfolgsversprechenden und unterstützenden Strategien im Bildungssystem platzieren zu können. Mit dem Ausbleiben von Bildungserfolgen, das durch eine Hauptschulempfehlung attestiert wird, gehen Enttäuschung und Resignation einher. Es gelingt vielen nicht, ihre Bildungserwartungen an ihre Kinder zu korrigieren und anzupassen. Bildungserwartungen und Bildungsrealisierungen klaffen weiter auseinander - der Optimismus geht verloren.<sup>2</sup>

Die flächendeckenden und vergleichenden Langzeitstudien, die im vergangenen Jahrzehnt vor einer breiten Öffentlichkeit diskutiert wurden und die schwachen Leistungen und ausbleibenden Bildungserfolge von SchülerInnen mit Migrationshintergrund dokumentieren, machen deutlich, dass die gelingenden Bildungserfolge nicht nur in den schulischen, sondern auch in den außerschulischen Faktoren zu suchen sind. Dazu gehören auch die jeweiligen migrationsbedingten Familienkontexte und die Möglichkeiten von Eltern, ihren Kindern eine gute Entwicklungs- und Lernumgebung zu schaffen.<sup>3</sup>

Einen Hinweis auf die Diskrepanz zwischen Bildungsaspirationen und ausbleibenden Bildungserfolgen bietet das Elternteil im vorangestellten Zitat selbst, womit auch schon auf den zweiten Aspekt der Äußerung verwiesen werden kann. Nämlich das ausreichende Sprachvermögen, um die eigenen Kinder im schulischen Lernen angemessen unterstützen zu können, und um dieses Bemühen mit Lehrkräften selbstbewusst und eigenverantwortlich abzusprechen.<sup>4</sup>

Es ist Anliegen der vorliegenden Expertise, sich auf den Wunsch nach sozialem Aufstieg zu beziehen und nicht auf die ungünstige, weil durch den Übergang in die Hauptschule enttäuschte Motivationslage. Sie verpflichtet sich somit einer ressourcenorientierten Perspektive auf Eltern mit Migrationshintergrund. Ressourcenorientierung bedeutet, dort anzuknüpfen, wo bereits gute Erfahrungen gemacht wurden und günstige Anschlussstellen vorhanden sind und nicht an den typischen Konfliktfeldern<sup>5</sup> zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund, wo die kulturelle Distanz am größten erscheint. Und ebenso wenig dort

<sup>2</sup> Dass gerade MigrantInnen eine hohe Bildungsaspiration pflegen, ist in zahlreichen nationalen wie internationalen Studien belegt, und dass hier ein großer Widerspruch zu den ausbleibenden Bildungserfolgen vieler Kinder mit Migrationshintergrund besteht (Dazu: Diefenbach/Nauck 1997, Nauck 2004, Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Kristen/Granato 2004). Dass bei Eltern mit einem Migrationshintergrund mitunter überhöhte, schwer zu realisierende Bildungserwartungen vorherrschen, wird dort ebenso problematisiert. Ursula Boos-Nünning und Yasemin Karakaşoğlu schlagen vor, von „abstrakte(n) Unterstützungsleistungen“ bei Eltern mit einem Migrationshintergrund auszugehen (Vgl. Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2005).

<sup>3</sup> Ramm et al. 2005; Baumert/Schümer 2006; Braun/Mehring 2010

<sup>4</sup> Dazu Mansel 2007

<sup>5</sup> beispielsweise Schwimmunterricht, Biologieunterricht/ Sexualpädagogik (Altan/Foitzik/Goltz 2009: 128ff)

anzusetzen, wo Eltern aus der Kooperation mit der Schule bereits ausgestiegen sind. Ressourcenorientierung ist auch das Anliegen des kommunalen Übergangsmanagements Schule Beruf in Weinheim, dem diese Expertise ihren Auftrag verdankt und in dessen Gesamtstrategie sie sich platziert.

In diesem Sinne möchte die Erhebung einen Beitrag liefern, um Möglichkeiten elterlicher und schulischer Erziehungsbemühungen zusammenzubringen, und zwar mit langfristigen und nachhaltigen Resultaten; um es bildlich auszudrücken: wie Barrieren überwunden und abgebaut werden können, um gezielter Anstrengung einen produktiven Umgang mit elterlichen Potentialen zu fördern und die Bildungserfolgchancen ihrer Kinder zu erhöhen.

Hierbei besteht die Herausforderung gerade darin, eine durch ungünstige Grundschulempfehlung enttäuschte Bildungsaspiration nicht fallen zu lassen, sondern die sich stapelnden ungünstigen Ausgangsbedingungen und Problemlagen zu beheben und Eltern Ermöglichungsstrukturen für ihre Unterstützung bereitzustellen. Ich bin mir sicher, dass solch ein Bemühen nicht nur SchülerInnen mit Migrationshintergrund, sondern auch denen ohne, zu Gute kommt.

## 1.2 ZUR BILDUNGS- UND BERUFSSITUATION VON JUNGEN MIGRANTEN UND MIGRANTINNEN IN WEINHEIM

An dieser Stelle sollen die Bildungs- und Berufssituation von jungen MigrantInnen lediglich cursorisch beschrieben werden. Im Vordergrund stehen dabei das unterdurchschnittliche schulische Bildungsniveau und die überdurchschnittliche Präsenz an Hauptschulen, welche die weniger erfolgreiche Bildungssituation junger MigrantInnen dokumentieren. Sie wechseln häufiger von höheren auf niedrigere Sekundarschulgänge und sind einem höheren Risiko ausgesetzt, eine Klasse zu wiederholen. Darüber hinaus stellt sich ihr Übergang ins Ausbildungssystem als eine besondere Hürde dar. Ungeachtet der Tatsache, dass Jugendliche mit einem Migrationshintergrund genauso wie Jugendliche ohne einen Migrationshintergrund eine betriebliche Ausbildung anstreben, bleiben ihre Aussichten, dieses Ziel zu erreichen, geringer.<sup>6</sup> Zwar gelingt vielen mit zeitlichen Verzögerungen und durch berufsvorbereitende Maßnahmen ein Übergang in eine Ausbildung, doch scheiden Jugendliche mit einem Migrationshintergrund häufiger aus dem Bildungs- und Ausbildungssystem aus, sind häufiger als Ungelernte tätig und häufiger erwerbslos.

<sup>6</sup> Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2010, BMBF 2010

Auf die besondere, „risikoreiche Berufsintegration“ junger Migranten und Migrantinnen in Weinheim hat Susanne Felger im 2. Berufsintegrationsbericht für Weinheim und die Badische Bergstraße 2007 ausdrücklich hingewiesen. Unter Berücksichtigung lokaler Datensätze stellt sie fest, dass junge MigrantInnen in Weinheim:

Überproportional die allgemein bildenden Schulen bzw. die Beruflichen Schulen mit ungeklärten Anschlussperspektiven oder ohne berufliche oder schulische Qualifizierungsperspektive verlassen

weit häufiger das Berufsvorbereitungsjahr als deutsche SchülerInnen besuchen

seltener eine Schullaufbahn vorzuweisen haben, die in eine Berufsausbildung mündet, und dass sich diese Entwicklung in der Tendenz verstärkt<sup>7</sup>

Um dem erhöhten Risiko des Scheiterns entgegenzuwirken, müssen außerschulische und familiäre Einflussmöglichkeiten und Ressourcen überprüft werden. Fundierte und lokale Daten über die unterstützende oder die ausbleibende Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund am Lerngeschehen ihrer Kinder finden sich indes bisher keine. Gewiss ist, dass das elterliche Engagement an Weinheimer Grundschulen, das durch das *Weinheimer Modell zur Sprachförderung und Elternbeteiligung (Griffbereit, Rucksack KiTa und Rucksack Grundschule)* unterstützt und begleitet wird, in den Hauptschulen/Werkrealschulen noch keine Entsprechung findet. Die guten Erfahrungen, die an Grundschulen gesammelt wurden, ragen nicht in die Hauptschule/Werkrealschule hinein. Konkret bedeutet dies, dass Eltern mit Migrationshintergrund nach Einschätzung Weinheimer Akteure und Akteurinnen nur marginal in den bisherigen Kooperations- und Steuerungsstrukturen vor Ort und in den dortigen Entwicklungsprozessen für gelingende Lern- und Bildungswege von Kindern und Jugendlichen in der Hauptschule und am Übergang Schule-Beruf vertreten sind. Gleichwohl werden Eltern mit Migrationshintergrund und im Folgenden auch die Migrantenselbstorganisationen, in denen sie sich partiell organisiert haben, als relevante ÜbergangsakteurInnen und notwendige Beteiligte an den Lern- und Entwicklungsprozessen ihrer Kinder betrachtet. Der Begriff Kooperation subsumiert deshalb unterschiedliche Formen der Zusammenarbeit zwischen schulischen, außerschulischen und elterlichen AkteurInnen und beschränkt sich nicht auf den im schulischen Kontext gebräuchlichen Begriff Elternarbeit.

<sup>7</sup> Felger, Susanne 2007

### 1.3 AUFTRAG UND AUSGANGSLAGE DER EXPERTISE

Ausgangslage der Erhebung ist demnach nicht nur ein Mangel, sondern auch ein Verlust elterlichen Engagements am Übergang Grundschule - Hauptschule in Weinheim. Die vorliegende Expertise ist in die *Entwicklungswerkstatt Erziehungswerkstatt- und Bildungspartnerschaft mit Eltern* eingebettet, die in der Verantwortung des *Bildungsbüros Weinheim/ Integration Central* liegt.

Die *Entwicklungswerkstatt Eltern* wurde aufgebaut, um die bisher gute Praxis und das Modellwissen aus *Rucksack Grundschule* für den Werkrealschulaufbau in Weinheim zu nutzen. Insbesondere die Verknüpfung von Elternbeteiligung und Sprachförderung sollte in den Werkrealschulen auf das Themenfeld Beruf ausgeweitet werden, damit Eltern mit zunächst großer Distanz zur Schule als Lern- und BerufswegbegleiterInnen für ihre Kinder wahrgenommen und gewonnen werden.

Des Weiteren sollten Strategien entwickelt werden, um alle Eltern ansprechen zu können – über die Reichweite von *Rucksack* hinaus. Als konzeptionelle und fachpolitische Grundlage dieser Entwicklungsrichtung dienen das seit März 2010 vorliegende Gutachten von Marika Schwaiger und Prof. Ursula Neumann und die Befragung von Weinheimer AkteurInnen durch diese Expertise, welche die Entwicklungen inhaltlich flankieren wollen.

Entsprechend beinhaltet die vorliegende Expertise die Klärung der Fragen, wie eine gute und nachhaltige Kooperation zwischen Eltern und Hauptschule/Werkrealschule gelingen kann, welche Kooperationsformen, Kooperationsqualitäten und Kooperationsgelegenheiten im Kontext migrationsbedingter Heterogenität bereits vorhanden sind, und wie diese Formen, Qualitäten und Gelegenheiten schließlich in tragfähige, verlässliche und ermöglichende Kooperationsstrukturen zwischen Eltern mit Migrationshintergrund, Migrantenselbstorganisationen und Hauptschulen/Werkrealschulen modifiziert und transferiert werden können.

Ziel dieser Expertise ist es demnach, Beispiele bewährter Kooperationspraxen und Kooperationserfahrungen zu recherchieren, zu dokumentieren und zu analysieren, die es erlauben, Eltern mit Migrationshintergrund anzusprechen, zu begleiten, zu unterstützen und zu motivieren, sich für die schulischen Belange ihrer Kinder zu engagieren. Noch mehr als günstige, anschlussfähige und institutionalisierte Kooperationsformen hat die Expertise die Kooperationsqualitäten und Kontaktgelegenheiten zwischen den beteiligten Akteuren und Akteurinnen vor Augen.

Der elterliche Beitrag zur Verbesserung des schulischen Lernens kann nicht überschätzt werden, und es wird vermutet, dass hier Unterstützungspotentiale brach liegen bzw. im Übergang von der Grundschule zur Hauptschule/Werkrealschule verschüttet wurden.<sup>8</sup>

Die Erhebung soll Grundlage dafür sein, die Unterstützungspotentiale und Bildungskompetenzen von Eltern und Schule mit Blick auf die Erschließung individueller Lern- und Entwicklungschancen der Kinder und Jugendlichen zu bündeln, um den SchülerInnen eine bildungsförderliche Umgebung zu schaffen. Sie möchte qualitätsfördernde Impulse geben, indem sie mithilfe von AkteurInneninterviews den augenblicklichen Stand der Kooperationen zwischen Haupt-/Werkrealschule, Eltern mit Migrationshintergrund, den relevanten Weinheimer Migrantenselbstorganisationen sowie der Sprachförderung und Berufsförderung erhebt. Dabei bezieht sie sich auf die unterschiedlichen AkteurInnen, ihre Motivationen, Perspektiven und auf ihre jeweiligen Zugangsweisen zu dem Thema. Es werden also nicht nur AkteurInnen aus der *Weinheimer Bildungskette* berücksichtigt. Ziel ist es, die AkteurInnen für eine ressourcenorientierte Kooperation zu gewinnen. Dabei werden positive Effekte auf die Lernprozesse und Ausbildungsperspektiven von Jungen und Mädchen mit Migrationshintergrund erwartet, um die Voraussetzungen für gelingende Bildungs- und Lernprozesse zu schaffen.

#### 1.4 ERHEBUNGSDESIGN UND ERHEBUNGSSTRATEGIE DER EXPERTISE

Das Erhebungsinteresse der vorliegenden Expertise richtet sich auf die multiperspektivische und differenzierende Rekonstruktion der breitgefächerten Wissens- und Erfahrungsbestände der relevanten AkteurInnen und auf die Generierung empirisch fundierter Aussagen und Empfehlungen über die Kooperationen zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Im Zentrum stehen die Schnittstelle schulisches und elterliches Engagement, die kommunikativen Interaktionen zwischen Lehrkräften und Eltern, um die sich die weiteren AkteurInnen gruppieren.

Die identifizierten und fokussierten Kooperationsqualitäten und Kontaktgelegenheiten, die zwischen schulischen und familialen AkteurInnen bestehen, sollen differenziert betrachtet werden, sowie die außerschulischen und außerfamilialen AkteurInnen

<sup>8</sup> Einen umfassenden und systematischen Überblick des Forschungsstandes über den elterlichen Einfluss und die Beteiligungsmöglichkeiten auf schulische Entwicklung stellen Marika Schwaiger und Ursula Neumann in ihrem Gutachten dar (Neumann/Schwaiger 2010). Berücksichtigt werden hier auch die Projekte der Weinheimer Bildungskette.

und deren Kooperationsstrategien und -erfahrungen mit Eltern mit Migrationshintergrund und Hauptschule/Werkrealschule. Die relevanten Akteure und Akteurinnen wurden nach ihrer Einschätzung und Gestaltung der augenblicklichen Kooperationen, der Kommunikation zwischen den KooperationspartnerInnen und nach Perspektiven für gelingende Kooperationen befragt

Die gewählte Methode, um das Wissen und die Erfahrungen der AkteurInnen abzufragen, ist das leitfadenorientierte ExpertInneninterview. Experte und Expertin sind hier die lokalen AkteurInnen, die Teil des Themenfelds sind, das den Erhebungsgegenstand ausmacht, bzw. in diesem Themenfeld Verantwortung tragen. Eltern wurden mit ihren migrationsbedingten Kenntnissen und Perspektiven als ExpertInnen ihrer Selbst betrachtet. Neben dieser formal-methodischen Vorgehensweise erhofft sich die Befragung auch sensibilisierende, aktivierende und partizipierende Effekte auf die Interviewten, indem ihnen selbst und ihrer Bedeutung bzgl. des Themas Aufmerksamkeit zuteil werden. Gleichwohl bleiben die Namen der Interviewten aus Vertraulichkeitsgründen anonymisiert, wobei nicht auszuschließen ist, dass in einer Kommune wie Weinheim Aussagen auf Einzelne zurückgeführt werden können. Durch die Anonymisierung soll jedoch das Augenmerk auf die Äußerung gelenkt werden, weg von der Individualisierung der Aussagen bzw. der Person, die diese getroffen hat.<sup>9</sup>

Die Interviews wurden im Herbst/Winter 2009/2010 durchgeführt und dauerten jeweils zwischen 60 und 90 Minuten. Sie wurden tontechnisch aufgenommen und anschließend transkribiert. Ihre Auswertung orientiert sich an dem von Mayring<sup>10</sup> entwickelten, methodischen Verfahren, das sich für das Vorhaben der vorliegenden Expertise als sehr hilfreich erwies. Die themenzentrierte Auswertung versucht durch den Vergleich der abgefragten qualitativen Daten der jeweiligen Experten und Expertinnen in den jeweiligen Teilbereichen (Schule, Eltern, Migrantenselbstorganisationen, Berufliche Orientierung und Sprachliche Förderung) das Gemeinsame und Unterscheidende herauszuarbeiten und zu kategorisieren, um generalisierbare Aussagen über Wissens- und Erfahrungsbestände zu treffen. Daran schließt sich eine Bereichsübergreifende Auswertung der Vergleichskategorien an. Sie umspannt die Ergebnisse der Teilbereiche und kontrastiert die Essenzen der jeweiligen Bereiche.

Im Ergebnis sollen die bedeutenden thematischen Felder deutlich gemacht werden. Konkrete Textstellen sollen beispielhaft die geäußerten Standpunkte und Perspektiven verankern. Die zitierten Aussagen wurden auf ihre Lesbarkeit hin bereinigt. Es

<sup>9</sup> Das Anliegen soll dadurch verstärkt werden, dass die ExpertInnen, mit Ausnahme von Eltern und Elternbegleiterinnen, ausschließlich in männlicher Form aufgeführt werden.

<sup>10</sup> Mayring 2008

folgen Handlungsempfehlungen, die sich in diesen Ergebnissen begründet.

Im Anhang schließlich sind die einzelnen AkteurInneninterviews angeführt. In einem deskriptiven Verfahren sind die Interviews dergestalt reduziert und in Struktur gebracht, dass die wesentlichen Inhalte erhalten bleiben. Die Strukturierungsdimensionen dieser Auswertungsebene folgen diesem Schema.

		Einstellungen zur Kooperation
	Einschätzung und Gestaltung der Kooperation	Gestaltung der Kooperation
		Ausstattung der Kooperation
		Ausstattung der Kooperation
		Themen in der Kooperation
Stand des kooperativen Handelns zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und Schule	Kommunikation zwischen KooperationspartnerInnen	Differenzen in der Kooperation
		Setting für die Kooperation
		Wahnehbarkeit der Kooperation
		Gute Ansätze der Kooperation
	Perspektiven für gelingende Kooperationen	Erwünschte Themen
		Erwünschte Ressourcen
		Weitere Kooperationen

1 Dimensionale Analyse

## 1.5 AUSWAHL UND KATEGORISIERUNG DER EXPERTEN UND EXPERTIN- NEN

Mit dem Ziel, ein möglichst breites und nahezu vollständiges Bild über bestehende Kooperationen zu erhalten, wurde in Absprache mit Ulrike Süss, Leiterin des *Bildungsbüros Weinheim/Integration Central*, eine Auswahl von Experten und Expertinnen recherchiert und festgelegt. Die Auswahl erfolgte aufgrund der Annahme, dass hier relevante AkteurInnen über Zugänge zu Eltern und damit über ein bestimmtes und für die Bearbeitung des Themas relevantes Wissen verfügen. Durch die tatkräftige Unterstützung von Studierenden der *Pädagogischen Hochschule Heidelberg* konnte der AdressatInnenkreis der ExpertInneninterviews auch auf Eltern ausgeweitet werden. Teilweise wurden ihre Interviews in türkischer Sprache durchgeführt, transkribiert und übersetzt. Für ihre Mühe und ihren Fleiß möchte ich mich an dieser Stelle bedanken. Ebenso gilt mein

Dank der Mitarbeiterin des *Bildungsbüros Weinheim* Elke König für ihre Mitwirkung bei den Interviews.

		Expertinnen für das ExpertInneninterviews	
		Dietrich-Bonhoeffer-Schule Weinheim	1
Schule		Friedrich-Schiller-Schule mit Werkrealschule Hemsbach	1
		Karrillon-Werkrealschule Weinheim	1
Eltern mit Migrationshintergrund		Eltern von SchülerInnen aus den Fit in Deutsch Projekten	5
		Spanisches Zentrum	1
		Griechisch-Deutscher Freundeskreis PHILIA	1
Migrantenselbstorganisationen		Türkisch Islamische Gemeinde Weinheim	1
		Türkischer Elternverein	1
Berufliche Orientierung		Weinheimer Unterstützerkreis Berufsstart	1
		Job Central	1
		Elternbegleiterinnen	2
Sprachliche Förderung		Mercatorprojekt/Fit in Deutsch	1
		Rucksack Grundschule	1
		Rucksack KiTa	1
			n=19

2Überblick InterviewpartnerInnen

## 1.6 AKTUALISIERUNGEN DER AUSGANGSLAGE IN WEINHEIM

Seit der Auftragsvergabe lassen sich in Weinheim vielversprechende Entwicklungen feststellen, die die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund und der Migrantenselbstorganisationen beinhalten und in dieser Expertise keine Berücksichtigung mehr finden können. Zunächst die Entwicklung von Qualifizierungsmodulen von Seiten der *Entwicklungswerkstatt Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern*, um die Kommunikation und Kooperation zwischen Lehrkräften, Eltern und weiteren Erziehungs- und BildungspartnerInnen vor Ort an den Schulen oder in den dezentralen Kooperationsknotenpunkten der Grundschulen und Kindergärten zu fördern. Ziel ist es nach Beendigung des Projektes das neu erworbene Wissen in die Weinheimer Bildungskette zu transferieren und damit für Nachhaltigkeit zu sorgen. Darüber hinaus hat sich die kommunale Ausgangslage seit der Auftragsvergabe verändert. So beteiligt sich und entwickelt das *Bildungsbüro Weinheim/ Integration Central* an:

der seit 2007 bestehenden *Kooperation Moschee-Jugendamt-Polizei* (gemeinsam mit dem Imam, mit VertreterInnen des *Türkisch Islamischen Vereins Weinheim*, mit dem *Amt für Jugend und Soziales*, mit der *Polizei Weinheim*, mit dem *Stadtjugendring* und seit 2011 mit der *Beratungsstelle für erwachsene Migranten des Paritätischen Wohlfahrtsverbandes*)

dem Projekt *TEMA- Türkische Eltern als Motor für Ausbildung*, das Anfang Februar 2010 an der *Karrillon-Werkrealschule Weinheim* gestartet und zu Beginn des Schuljahres 2010/2011 auf die zwei weiteren Werkrealschulen *Dietrich-Bonhoeffer-Schule Weinheim* und *Friedrich-Schiller-Schule mit Werkrealschule Hemsbach* ausgeweitet wurde. Mit dem Ziel als Kommunikationsbrücke zwischen Elternhaus und Schule zu fungieren, Eltern zu sensibilisieren, zu beraten und zu ermutigen, ihre Kinder am Übergang in den Beruf zu unterstützen und eng mit den jeweiligen Lehrkräften und Fachkräften am Übergang Schule-Beruf zu kooperieren

dem Aufbau einer Eltern - Gruppe im Rahmen des Projektes *Griffbereit* in der *Weinheimer Moschee*, um mit Müttern mit türkischem Hintergrund und mit deren Kleinkindern niedrigschwellig vor Ort in Kontakt zu kommen

der Implementierung eines offiziellen *Internationalen Ausschusses* in der Weinheimer Kommunalpolitik. Er wird vom *Koordinierungskreis zur Integration von Ausländern in Weinheim* mit konzipiert

Darüberhinaus gibt es noch folgende Veränderungen zu verzeichnen:

das *Spanische Zentrum* wurde nach 46 Jahren geschlossen. Wegen seiner wertvollen Erfahrungen, die das *Spanische Zentrum* auch in Bildungsfragen sammeln konnte, findet es in der vorliegenden Expertise dennoch Beachtung

im Frühjahr 2010 hat sich in Weinheim der *Deutsch-Italienische Freundeskreis* gegründet, der nun in das Haus einzieht, in dem das *Spanische Zentrum* untergebracht war. In Kooperation mit dem *Stadtjugendring* soll hier ein Kulturzentrum entstehen, das *Centro Culturale West*

im Mai 2010 wurde in Weinheim schließlich eine professionelle Migrationsberatung implementiert, die hier genauso unberücksichtigt bleibt wie der wiederbelebte *Internationale Frauentreff der Kulturen*

die Umgestaltung Weinheimer Hauptschulen zur bzw. die Hinzufügung einer Werkrealschule mit weitreichenden pädagogischen Konsequenzen und Zielen. Dazu gehören eine optimale pädagogische Förderung, die Verbesserung der Ausbildungsfähigkeit, die Förderung schwacher und benachteiligter SchülerInnen, die Steigerung der Lern- und Schulmotivation sowie der persönlichen Leistungsfähigkeit

## 2 PERSPEKTIVEN KOOPERATIVEN HANDELNS

### 2.1 SCHULISCHE PERSPEKTIVEN AUF KOOPERATION MIT ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

#### 2.1.1 HAUPTSCHULE, WERKREALSCHULE UND ENDE

Die wichtigsten Veränderungen der hier berücksichtigten Hauptschulen sind deren Umgestaltung zur bzw. die Hinzufügung einer Werkrealschule. Die Veränderungen kommen im Besonderen SchülerInnen mit Migrationshintergrund zu Gute und können verhindern, dass Hauptschulen gänzlich zu einer „Restschule“ verkommen.<sup>11</sup> Unberücksichtigt bleiben hier ebenso viele Veränderungen bzgl. neuer KooperationspartnerInnen und Kooperationsprojekte, welche unter neuen Vorzeichen, mit neuer Verve den Übergang in den Beruf und die Einbeziehung von Eltern mit Migrationshintergrund optimieren wollen. Inwiefern die neue Schulform und die neuen Kooperationen von den SchülerInnen und Eltern tatsächlich angenommen werden, und ob es gelingt, den SchülerInnen den Übergang in den Beruf zu erleichtern und die Eltern einzubeziehen, kann in der vorliegenden Expertise also noch nicht bewertet werden. Auf den ersten Blick mögen die Ergebnisse nun überholt erscheinen.

Den Hintergrund der Befragung der Experten aus der *Karrillon-Werkrealschule Weinheim*, der *Dietrich Bonhoeffer-Schule Weinheim* und der *Friedrich-Schiller-Schule mit Werkrealschule Hemsbach* bildet der Umstand, dass Eltern mit Migrationshintergrund schulische Angebote unzureichend annehmen und damit eine wichtige unterstützende, motivierende und notwendige Ressource nicht ausreichend genutzt werden kann. Dies gilt vor allem für die Einbindung der elterlichen Ressourcen im Übergang Schule-Beruf.

Dabei mangelt es in Schulen auf den ersten Blick nicht an Gelegenheiten, um mit den Eltern in Kontakt zu treten: sei es durch die institutionalisierten und schulrechtlich kodifizierten Angebotsgelegenheiten wie Elternabende, Elternsprechtage und Elternvertretung oder durch die darüber hinausgehenden Gelegenheiten, mit den Eltern zwischen Tür und Angel Gespräche führen zu können, ihnen Informationen schriftlich (Elternbriefe) oder telefonisch zukommen zu lassen, sie in Schulaktivitäten einzubinden oder ihnen Bildungsangebote zu unterbreiten. Vermutet wird, dass die adoleszente Entwicklung der SchülerInnen, die Kumulation und Konzentration von verschiedenen und sich überlagernden sozialen und familialen Problemlagen und das sich verselbständigte schlechte Bild der Hauptschule in der

<sup>11</sup> Dederling/Holtappels 2010: 370 f

Öffentlichkeit auch stigmatisierende Effekte auf die dort ohnehin überdurchschnittlich präsenten SchülerInnen mit Migrationshintergrund haben und damit auch belastend auf die Kooperation von Lehrkräften und Elternhaus wirken.<sup>12</sup>

### 2.1.2 GENERELLE KOOPERATIONS- UND ZUGANGSERFAHRUNGEN DER SCHULE MIT ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Gleichermaßen ernüchternd und bestätigend fallen dementsprechend die Aussagen im Rahmen der Interviews der Experten aus den Hauptschulen/Werkrealschulen aus. Aus diesen Interviews sind zwei miteinander verwobene und sich gegenseitig bedingende Tendenzen zu erkennen. Einerseits die stetigen und sich wiederholenden Bemühungen und Anstrengungen, die Kooperations- und Kommunikationsbedingungen zwischen Schule und Elternhaus zu verbessern und andererseits die negative und demotivierende Erfahrungsbilanz sowie der Mangel an schulischen Ressourcen, mit denen die Kooperations- und Kommunikationsbedingungen nachhaltig weiterentwickelt werden könnten. Auffallend ist, dass die positiven Beeinflussungsmöglichkeiten elterlicher Kompetenzen zur Unterstützung des schulischen Lernens weniger thematisiert werden als die Erreichbarkeit der Eltern mit Migrationshintergrund, um Informationen von ihnen abzufragen bzw. Informationen an sie zu richten. Die Kommunikation wird durch erfolglose Einladungspraxen ebenso erschwert wie durch die Abwesenheit von Eltern mit Migrationshintergrund auf Elternabenden und Elternsprechtagen, durch die mangelnde Mitarbeit in den schulischen Elternvereinen sowie durch die sprachlichen Barrieren zwischen Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund. Die Folge ist, dass es an Verbindlichkeiten und Vertrauen zwischen Schule und Elternhaus fehlt, und dass die Enttäuschung und Resignation über das mangelnde elterliche Engagement bei den Interviewten nicht zu überhören ist.

Den Lehrkräften ist es nicht unmöglich, die Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen. Mit Nachdruck und zusätzlichem Engagement gelingt es ihnen, Zugangsmöglichkeiten zu den Eltern herzustellen. Das ist v. a. dann der Fall, wenn Probleme der SchülerInnen bewältigt werden müssen, welche die Kommunikation mit den Eltern unabdingbar machen.

„Haben Kooperationen im Sport, ..., in Musik, (...) Aber das hat im Prinzip noch nie dazu geführt, dass über diese Brücke es zu Elternaktivitäten gekommen wäre.“  
(Schule C)

„Also meine Erfahrung ist, wenn man die Eltern wirklich sprechen will, oder wenn man den Besuch des Elternabends wirklich erreichen will, dann reicht es nicht, einfach eine Einladung zu schicken und auf die Unterschrift zu warten. Dann kommen

<sup>12</sup> Solga/Wagner 2001

die Eltern meistens nicht. Man muss da jemanden haben, der in der Familie anruft, nochmal erklärt, um was es geht, und dass es sehr wichtig ist, dass man kommt. Und vielleicht ein Tag bevor der Elternabend stattfindet, nochmal anruft.“ (Schule B)

„Zuerst mal dafür sorgen, dass die Kinder regelmäßiger am Unterricht teilnehmen, zu den Elternabenden kommen, sich informieren und Kontakt zum Lehrer halten. Wir versuchen sehr oft, an Eltern ranzukommen von Problemschülern jetzt nur, wenn sie schwache Leistungen haben und haben Probleme damit, dass diese Leute kein Deutsch sprechen.“ (Schule A)

Dass problemorientierte Zugänge kein Königsweg für gelingende Kooperationen sein können, ist den Interviewten durchaus bewusst.

„Wir haben schon alles versucht, wir haben ja einen pädagogischen Assistenten, (...)ein türkischer Mann, (...) und des war unser Wunschkandidat bei den Bewerbungen, weil wir uns damit auch erhofft haben, genau über diese Schiene dann auch wieder mehr an Eltern ranzukommen, und das geschieht auch gut auf dem Sektor des Konfliktmanagements. Konfliktregelung geht bei ihm wirklich auf dem ganz kurzen Dienstweg. Der kennt sehr viel von der Moschee her - Eltern, also jetzt türkische überwiegend, wo er sofort, wenn Anliegen ist, mit dem oder jenem spricht und sagt, hör, dein Kind, das und das war, und wo er sofort Kontakt hat. Das hat sich spürbar ausgewirkt. Aber das ist natürlich immer diese Schattenseite, das Konflikte regeln.“(Schule C)

„Genau, immer wenn es Schwierigkeiten gibt, aber ich wollte ja gerade umgekehrt, die Sonnenseite auch mal sehen und positive Signale senden, das wäre ja auch für die Akzeptanz bei der Öffentlichkeit und Elternschaft insgesamt sehr wichtig, dass Schüler oder dass die Schule ins positive Licht gesetzt wird.“ (Schule C)

„Wie gesagt, dass sie die Hemmschwelle überwinden und immer in die Schule kommen, wenn irgendwas ist. Und dass sie auch die Notwendigkeit fühlen, dass sie kommen sollen. Nicht erst, wenn ein großes Problem aufgetaucht ist. Sondern dass man grundsätzlich Kontakt zur Schule hält.“ (Schule B)

### 2.1.3 GUTE ERFAHRUNGEN UND MANGELNDE RESSOURCEN

Dabei zeigen die Beispiele, dass durchaus Kooperationsangebote gestaltet werden können, die von Eltern mit Migrationshintergrund auch angenommen werden. Sie machen deutlich, dass Angebotsformen gelingen können, wenn sie gleichermaßen schulische wie elterliche Bedürfnisse abdecken können, aber auch, dass solche Angebote eines zusätzlichen personellen Aufwands bedürfen.

„Über den Sport kriegt man viel. Z.B. in Fußball- AGs, und gerade die Jungs, ja? Ja, weil da kriegt man die (Eltern) wieder. Da kriegt man v.a. die Albaner, die Serben, auch die Türken. Über den Sport läuft praktisch alles. (...)Die kommen, die fahren, die machen die Autofahrten, wenn irgendwo hin gefahren werden muss und sind dann auch da. Nicht die Mütter, jetzt sind es die Väter.“ (Schule A)

„Womit wir noch versuchen zu helfen, dieses Jahr allerdings nicht, wir haben nicht die Stunden dazu, wir sind eng, sehr eng mit den Schülerstunden, sogar unter, unterm Soll. Eine Lehrerin, die fließend türkisch spricht und schreibt, hat türkische Mütter vormittags unterrichtet in deutscher Sprache. Das wurde sehr gerne angenommen. Sehr gut angenommen von den Müttern.“ (Schule A)

#### 2.1.4 SPRACHBARRIEREN UND SPRACHMITTLUNG IM SCHULISCHEN KONTEXT

Die Tatsache, dass sich in den letzten Jahren sprachlich etwas verändert hat und einige Eltern über genügend Sprachkenntnisse verfügen, um sich zu verständigen, findet ihre Erwähnung. Ebenso wird festgestellt, dass die Kommunikation mit den Eltern funktioniert, die hier selbst zur Schule gegangen sind. Für die schulischen Experten ist nach wie vor im Besonderen die sprachliche Verständigung mit den Müttern mit Migrationshintergrund schwierig zu gestalten. Dass zwei der drei Interviewten sich für Sprachkurse aussprechen, die sich speziell an Mütter richten und in den Räumlichkeiten der Schule stattfinden, kann als Wunsch verstanden werden, dass gerade Mütter stärker in die Kooperation eingebunden werden sollen.

„Das war alles schon gewesen. Aber ich denke im ganz normalen Alltag reichen die Kenntnisse der Eltern aus. Und die Extremen, sind aber oft gar nicht Türkische, sondern jetzt haben wir Marokkanische, die kommen und sprechen kein Wort deutsch. Wir haben aus China Schüler, da ist jede Menge Internationalität da. Wenn es da mal speziell gebraucht wird, dann kriegt man Unterstützung. Das wären alles faule Ausreden, daran würde nichts, aber auch gar nichts scheitern.“ (Schule C)

„Die Mütter sprechen kein Deutsch. Die Väter sind am Arbeiten, dann kommen Geschwister mit, die dolmetschen sollen. Aber man hört, weiß dann nicht, was wird da eigentlich gedolmetscht. Und diese Leute sollten halt meines Erachtens von sich aus einfach auch ein bisschen der Schule Vertrauen entgegenbringen. Dass wir wirklich das Beste wollen für ihre Schüler, für ihre Kinder, wenn wir sagen, da und da muss noch was gemacht werden, die Kinder auch anhalten, sich selber auch informieren. Weil oft sind sie nicht informiert. Die Kinder erzählen ihnen irgendwas. Die Mütter verstehen kein Deutsch. Wenn man ihnen einen Brief schreibt, übersetzen die Kinder, weiß Gott, was in dem Brief steht. Also Kontakt mit dem Lehrer halten.“ (Schule A)

„Die Lehrerin, die türkisch spricht, die wir hier bei uns haben, die auch ein bisschen so Verbindungsglied ist. Aber wenn es da z.B. Libanesen oder so sind, müssen wir dann auf andere Leute, auf Schüler die auch aus dem Libanon, aus was weiß ich, aus Jordanien, Usbekistan oder so kommen, müssen wir da auf die Schüler zurück. Das Problem sind nicht einmal die Väter. Wenn man die Väter herkriegen, die können ja durch die Arbeit ein bisschen deutsch sprechen, meistens. Aber es gibt leider immer

noch sehr viele türkische Mütter, die kaum deutsch können, oder nur ganz ganz wenig.“ (Schule A)

„Aber, die jetzt nachkommen, die nächste Generation, die sind der Meinung, dass sie keinen Dolmetscher mehr brauchen. Aber es geht ja oft nicht nur um die sprachlichen Hürden, sondern auch um die, dass man weiß, was für familiäre Hintergründe da sind.“ (Schule B)

Die sprachlichen Barrieren zwischen LehrerInnen und Eltern, respektive Müttern, welche aus Sicht der Lehrkräfte die Kommunikationsmöglichkeiten behindern und Informationsflüsse stören, werden mit DolmetscherInnen überbrückt. Dabei greifen die Schulen auf sprachmittelnde Angebote zurück, die naheliegender sind und keine eigenen, zusätzlichen Kosten verursachen. Sei es, dass eigene Lehrkräfte und MitarbeiterInnen mit den entsprechenden Sprachkompetenzen eingesetzt oder die Übersetzungsangebote des Projekts Weinheim genutzt werden, oder dass in den verwandtschaftlichen Beziehungen der Eltern nach ÜbersetzerInnen gesucht wird. Schließlich übersetzen die SchülerInnen selbst für ihre Eltern und für den/die LehrerIn. Dies gilt vor allem bei Sprachen, die in Weinheim nicht sehr verbreitet sind und für die keine außenstehenden DolmetscherInnen zur Verfügung stehen. In der Hauptsache werden aber Übersetzungen für Türkisch und Arabisch benötigt.

Sprachliche Verständigungsschwierigkeiten werden von den Interviewten zwar relativiert. Sie scheinen lösbar zu sein, aber die Lösungen werden als nicht zufriedenstellend empfunden. So wird übersetzenden Kindern misstraut, und die Kommunikationsform scheint auch nicht auszureichen, um eine vertrauensvolle Basis zu schaffen. Es bleibt der Eindruck, dass das Notwendigste getan wird, um Informationen von Eltern abzufragen oder um Eltern Informationen zukommen zu lassen. Dies führt aber nicht zu einer zufriedenstellenden Kommunikation.

#### 2.1.5 AUßERSCHULISCHE KOOPERATIONEN: ZWISCHEN DIENSTLEISTER UND PARTNER

Aus den vielfältigen Kooperationsformen der Schule wurden in den Interviews diejenigen KooperationspartnerInnen berücksichtigt, welche die Elternbeteiligung von MigrantInnen unterstützen und erhöhen. Zu unterscheiden sind hier Kooperationsformen, die punktuell und bei Bedarf unterstützend eingesetzt werden von denen, die mit ihrer Arbeit den allgemeinen Schulunterricht ergänzen.

Zu den Ersteren gehören hier das *Projekt Weinheim* und die *Türkiyem Mevlana Moschee* in Weinheim und zu den Zweiten der sprachfördernde Unterricht von *Fit in Deutsch*, der in allen drei hier interviewten Schulen präsent ist.

Das *Projekt Weinheim* wird von den Schulen als kostenloser Dienstleister in Anspruch genommen, um zwischen Schule und Elternhaus vor allem in den Sprachen Arabisch und Türkisch zu übersetzen. Aus einer Schule kommt der Hinweis, dass es auf den Bekanntheitsgrad eines Mitarbeiters unter den Eltern zurückzuführen ist, dass es ihm gelingt, Eltern erfolgreich in die Schule einzuladen, die Lehrkräfte nicht erreichen würden.

„Viele kennen unseren Mitarbeiter, (...), den kennen sie persönlich und wenn er anruft und sagt, die müssen unbedingt kommen, dann kommen sie auch. Wenn ich anrufe, muss es nicht unbedingt sein“. (Schule B)

Die Zusammenarbeit der Schule C mit der *Türkiyem Mevlana Moschee* musste aufgrund der Widerstände der Eltern und der Lehrkräfte eingestellt werden, weil sowohl die Lehrkräfte als auch die Eltern Vorbehalte gegen den Einfluss des Imams auf die SchülerInnen hatten.

„Wir haben es versucht, mit (dem Imam) an der Schule. (...) Habe ich eine Mordsdiskussion gehabt mit meinen Lehrern. Der hat das prima empfunden, dass er direkt mal an einer Schule mit Kindern sozusagen sprechen konnte, und das wurde aber im Kollegium dann als Beeinflussung wahrgenommen, auch von Eltern zum Teil, die nicht haben wollten, dass der Imam mit ihrem Kind spricht. Und deswegen haben wir dann die Fortsetzungsveranstaltung, die schon angedacht und terminiert war, nicht durchgeführt. Weil das dann Konferenzbeschluss war, der Imam soll nicht an der Schule sprechen.“ (Schule C)

Ausnahmslos als gut und erfolgversprechend wird die Zusammenarbeit mit *Fit in Deutsch* bewertet. Obwohl die Kooperation für die Schulen bedeutet, eigene Ressourcen einbringen zu müssen, was nicht immer einfach ist. Zwei von drei Schulen gelingt es auch nicht, Lehrkräfte als verlässliche AnsprechpartnerInnen für *Fit in Deutsch* dauerhaft zur Verfügung zu stellen. Es gelingt auch nicht, den Sprachunterricht von *Fit in Deutsch* integrativ in den Schulunterricht einzubinden, stattdessen wird er additiv als Arbeitsgemeinschaft angeboten. Es wird als schwierig erachtet, den zusätzlichen Unterricht so zu koordinieren, dass kein regulärer Unterricht ausfällt. Was die Frage dringlich macht, welchen Stellenwert Schule dem Sprachunterricht geben will.

Schließlich muss erwähnt werden, dass dennoch bei allen drei Schulen ein hohes Kooperationsinteresse besteht, zum einen an der Weiterführung sowie an der Weiterfinanzierung der *Fit in Deutsch*-Projekte. Bei einer der Schulen bestehen zudem hohe Erwartungen an die sich anbahnende Kooperation mit einer Elternbegleiterin.

Die Kooperation mit *Fit in Deutsch* scheint deshalb geschätzt zu werden, weil die sprachlichen Lernerfolge und Leistungsverbesserungen der teilnehmenden SchülerInnen für die Lehrkräfte signifikant wahrnehmbar sind. Nicht zuletzt, weil es dem Projekt erfolgreich gelingt, den Lehrkräften, aber vor allem auch den Eltern die positive sprachliche Lernentwicklung der SchülerInnen zu präsentieren. Der hohe Stellenwert, den diese Präsentatio-

nen im Projekt einnehmen, erlaubt eine dezidiert ressourcen- und erfolgsorientierte Perspektive auf die SchülerInnen, mit dem Effekt, dass sich auch Eltern durch die Teilnahme an den Präsentationen motiviert fühlen, ihre Kinder zu unterstützen. Ebenso erfolgversprechend für das Engagement der Eltern und die Teilnahme der SchülerInnen scheint zu sein, dass sich vertraglich für die Verbindlichkeit verpflichtet wird.

„Ich will, dass (das) unbedingt weitergeführt wird, weil ich das Gefühl habe, dass wirklich viele Eltern aktiviert wurden, die sonst überhaupt nicht über die Schulschwelle gekommen wären. Einfach weil sie sich für das Thema interessierten, dass ihre Kinder in *Fit in Deutsch*, so heißt ja dieses Projekt, erarbeitet haben. Und dadurch lernen sie auch wieder ein bisschen die Klassenlehrerin näher kennen, andere Lehrer lernen sie kennen und finden, dass das schulische Leben ganz normal ist. Dass man da einfach hingehen kann. Ohne, dass es besondere Probleme gibt ...“ (Schule B)

„Das Projekt würde ich weiter entwickeln. Wir haben es ja von (Klasse) fünf bis neun bisher gehabt. Wir haben nur vier Gruppen im Augenblick, die wir hoffentlich halten können, wenn die finanzielle Lage gesichert ist, und das würde ich weiter ausbauen.“ (Schule B)

„Die haben sehr gute Arbeit geleistet. Nicht alle, aber die meisten jungen Leute, die da gearbeitet haben. Es sind angehende Lehrer, die haben wirklich gute Arbeit geleistet, sind auf die Schüler zugegangen und haben dann auch am Ende, z.B. haben wir (dies) gemerkt bei Projektprüfungen oder wenn das Leseprojekt vorgestellt wurde, die großen Fortschritte in der deutschen Sprache (gemacht).“ (Schule A)

„Ich hatte eine Kollegin (als Ansprechpartnerin für *Fit in Deutsch*), aber die war jetzt schon mit Kompetenzanalyse und Stundenplan machen betraut, und dann ging das nicht mehr. Ich kann nicht jedem noch, in so 'nem kleinen Kollegium noch und noch und noch eine kleine Extraaufgabe geben. Es war einfach für uns eine zusätzliche Aufgabe, die wir so nicht bewältigen konnten.“ (Schule A)

#### 2.1.6 KULTURELLE DIFFERENZEN IN DER SCHULISCHEN ELTERNKOOPERATION

Das Thema kulturelle, religiöse bzw. migrationsbedingte Differenzen ist insofern von Bedeutung, als das sie in keinem der hier interviewten Bereiche als besonders problematisch betont werden. Es gelingt den Schulen z. B. auf den Fastenmonat Ramadan Rücksicht zu nehmen und damit der religiösen Heterogenität der SchülerInnen und der Elternschaft Rechnung zu tragen. Das oben erwähnte Unbehagen des Lehrerkollegiums und auch von Teilen der Eltern bezüglich der Zusammenarbeit mit dem Imam der *Türkiyem Mevlana Moschee* veranschaulichen allerdings ein Misstrauen und Verallgemeinerungstendenzen gegenüber kulturellen und religiösen Verschiedenheiten. Gleichwohl wurden von keiner Schule zusätzliche Qualifikationen bzgl. des Umgangs mit Heterogenität und Differenzen eingefordert. Im Gegenteil. Die Verallgemeinerungen beziehen sich dabei zum einen auf rigide Normen in den Familien, die zur Bevorzugung von Jungen

und Männern und zur Benachteiligung von Mädchen und Frauen führen sollen.<sup>13</sup> Zum zweiten auf unterschiedliche Erziehungsvorstellungen und Erziehungsstile, wonach Eltern mit Migrationshintergrund ihre erzieherische Verantwortung an der Schulpforte abgeben. Problematisch ist die Betrachtung kultureller und religiöser Hintergründe, wenn konkrete Erfahrungen im Umgang mit den jeweiligen Hintergründen verallgemeinert und pauschalisiert werden, wenn jene Verschiedenheiten innerhalb einer Kultur und Religion verwischt werden, die es möglich machen würden, bestimmte Erfahrungen nicht in Kultur und Religion zu kontextualisieren. Denn die verallgemeinerten Erfahrungen verunmöglichen es auch, Strategien zu entwickeln, wie kulturelle und religiöse Differenzen zu überbrücken oder zumindest zu besprechen sind. Z. B. die Unterstellung, dass die Eltern nicht ehrlich seien, um eine Verlängerung der Sommerferien zu erzwingen, um in das Herkunftsland zu reisen. In einem anderen Beispiel wird den Eltern eine bequeme Haltung unterstellt, die nicht nur die Kinder an der Schulpforte abgäben, sondern auch ihre Erziehungsverantwortung an die Schule delegierten.

In beiden Fällen wird nicht nur eine sicherlich vorhandene Problemlage skizziert, sondern die Aussagen über die Kooperationsbereitschaft werden kulturalisiert. Das wiederum erschwert die Lösung der Problemlage.

„Ich find': das Verhalten, das schadet ja den Noten, und das schadet dann auch dem Weiterkommen, und das muss man den Eltern klar machen. Viele Eltern, gerade auch die Türkischen denken ja, wenn ich die Kinder in der Schule abgebe, dann leistet der Lehrer die Erziehungsarbeit, und ich habe damit nichts mehr zu tun. Und das müsste man noch aufbrechen mit der Zeit. Dass man da wohl was damit zu tun hat, und dass man nicht einfach die Kinder abgibt und der Lehrer hat dann die volle Erziehungsgewalt, hat alle Rechte und damit auch alle Pflichten.“ (Schule B)

„Die sind oftmals leider die Paschas und kapieren auch erst, wenn sie auf dem BVJ oder BEJ sind, dass sie ihre Arbeit selber machen müssen, und nicht daheim die Schwestern, da schreibe mal das ab, oder da mach mir die Hausaufgaben. Oder, das habe ich doch nicht nötig. Das merken sie erst dann wieder, wenn sie den Eltern etwas länger auf der Tasche liegen. Also sie haben sehr oft dieses Paschaverhalten: brauch ich ja nicht zu machen.“ (Schule A)

„Ja, da werden wir oftmals sehr belogen leider. Ja, Oma ist krank geworden, wir konnten leider nicht früher kommen oder warum auch immer. Dann plötzlich sind aus sechs Wochen dann acht Wochen geworden. Und wir können's eben nicht beweisen. (Schule A)

„Die Schein- oder Istbegründung, die ist natürlich oftmals der günstigere Flug, ja? Aber als Begründung wird natürlich Urlaubsplanung, ... Firma ... und so weiter und so fort Familienzusammenführung. Also es ist diese Haltung, ja? Des wollt' ich damit nur sagen, die die Eltern, irgendjemand, die müssten sich eigentlich bewusst sein,

<sup>13</sup> Dass dem zumindest in schulischer und beruflicher Hinsicht nicht so ist, zeigen Boos-Nünning/Karakaşoğlu 2006

sie begehen ja etwas sträfliches, ja? wo normalerweise äh finanziell geahndet wird, wenn die unentschuldig die Schulpflicht also nicht erfüllen, ja? Dann ist es eine Tat, die vom Ordnungsamt, der Stadt, sagen wir mal, mit einigen Hundert Euro bezahlt ... wird“ (Schule C)

## 2.2 DER BLICK ZURÜCK: ELTERLICHE PERSPEKTIVEN AUF DIE KOOPERATION MIT SCHULEN – EINSCHÄTZUNG UND GESTALTUNG

### 2.2.1 GENERELLE KOOPERATIONS- UND ZUGANGSERFAHRUNGEN DER ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Der Zugang zu den hier interviewten Eltern fand über die *Fit in Deutsch* Kurse in den hier beachteten Schulen und den dort lehrenden StudentInnen der *Pädagogischen Hochschule Heidelberg* statt. Das ist insofern ein wesentlicher Punkt, als das schon aus der Tatsache, dass Eltern sich aktiv um die Verbesserung der Sprachkenntnisse ihrer Kinder bemühen, deren Ambitionen abzuleiten sind. Von Seiten der Eltern fällt die Einschätzung bzgl. der Begründung, warum Eltern nicht genügend mit der Schule kooperieren, sehr ähnlich aus. Bedeutend scheint demnach die Sprache zu sein. Es werden Sprachdefizite genannt, die Eltern im Kontakt verunsichern. In diesem Zusammenhang wird auch festgestellt, dass die Väter zwar meist deutsch sprechen, aber aufgrund der Arbeit keine Zeit haben, und schließlich gehen die Mütter zu Elternabenden oder Elterngesprächen, obwohl sie nicht über genügend Sprachvermögen verfügen. Ein interviewtes Elternteil nennt als eigene Motivation seiner Beteiligung an der Schullaufbahn des Kindes, es besser machen zu wollen als seine Eltern. Ein anderes Elternteil fasst die mangelnde Kooperation seiner Landsleute darunter zusammen, dass sie sich gesellschaftlich abkapseln und ihre Aufgabe damit erfüllt sehen, das Kind überhaupt zur Schule zu schicken. Gleichzeitig sehen die interviewten Eltern für sich selbst die Klagen der Schulen über mangelnde Zusammenarbeit als unberechtigt oder halten sie für nicht nachvollziehbar. Tatsächlich wird aus den Antworten deutlich, dass die Eltern mit der Schule im Kontakt sind, im Blick haben, was das Kind in der Schule macht und auch zu agieren wissen. Auch wenn sie sich mehrheitlich eine engere Zusammenarbeit mit den LehrerInnen wünschen, um mehr über die eigenen Kinder und deren Fähigkeiten zu erfahren. Beispielsweise nennt ein Elternteil als positives Beispiel, dass die Lehrerin es informierte als die Leistungen des Kindes in Mathematik mit den Textaufgaben schlechter wurden. Daraufhin organisierte es für sein Kind Nachhilfe in Deutsch. Andere Elternteile nehmen Angebote der Schule für sich oder für ihre Kinder wahr. Ein Elternteil hat sein Kind motiviert, an einem *Fit in Deutsch*-Kurs teilzunehmen, einem anderen ist es sehr wichtig,

seinem Interesse am Schulgeschehen dadurch Ausdruck zu verleihen, dass es regelmäßig Elterngespräche besucht.

„Meiner Meinung nach sind diese Beschuldigungen nicht berechtigt, denn ich mache alles, was von mir verlangt wird. Deshalb verstehe ich nicht, wieso die Lehrer sich beschweren.“ (Elternteil A)

„... da waren wir sehr wenig vertreten, ich rede gerade von den türkischen Elternteilen. Ich war fast immer alleine da und wie ich selber noch in der Schule war, haben meine Eltern auch nie an den Elternabenden teilgenommen. Und das habe ich mir zu Herzen genommen, dass ich diese Fehler bei meinen Kindern nicht machen werde und war immer dabei bei meinen zwei Kindern, als die zwei noch in der Schule waren. Aber was die Hintergründe sind, weiß ich nicht. Vielleicht fehlende Deutschkenntnisse, könnte ein Grund sein, dass sich die Eltern nicht blamieren wollen.“ (Elternteil B)

„Eigentlich Hauptbestandteil sind die Elternabende, und zweitens bei meinem Sohn in der Schule gab es so ein Hausaufgabenbuch. Da haben dann die Lehrer ihre Nachricht da rein geschrieben. Und in der Gesamtschule von meinem Sohn war es gut, damals haben wir unsere Mailadressen ausgetauscht, das war aber Wunsch von mir auch damals ... Mit dem Lehrer ja und der Lehrerin haben wir unsere Gedanken über den, meinen Sohn, ausgetauscht ... waren in engerem Kontakt.“ (Elternteil B)

„So was die Männer betrifft, die Männer arbeiten. Bei uns arbeiten meist nur die Väter, die Mütter sind zu Hause, meistens Hausfrauen, und da kommt man von der Arbeit heim, ist müde und da ist noch Elternabend. Deswegen gehen die Väter nicht hin. Die Mütter gehen nicht hin, weil sie nicht Deutsch können, sag ich mal jetzt einfach so.“ (Elternteil B)

### 2.2.2 UNTERSTÜTZUNGSLEISTUNGEN FÜR DIE EIGENEN KINDER

Aus den meisten Gesprächen mit den Eltern wird deutlich, dass sie alles für sie Erdenkliche tun, um ihre Kinder in schulischen Belangen zu unterstützen. Über die bereits genannte Teilnahme an Elternabenden und Elterngesprächen hinaus unterstützen die Eltern ihre Kinder bei den Hausaufgaben. Wenn sie hier an ihre Grenzen gelangen, scheuen sie sich nicht davor, bezahlte Nachhilfe in Anspruch zu nehmen. Die Kompetenzen älterer Geschwister werden ebenso eingesetzt wie die generelle Motivation von Seiten der Familie. Die Kinder werden aber auch in Lernzentren geschickt, wo sie Unterstützung erhalten. Die Frage, ob die Eltern von Seiten der Schule Unterstützung erhalten, wird mehrheitlich verneint. Die einzige positive Rückmeldung dazu mündet in der Aussage, dass die Schulen über die von den Eltern umgesetzten Maßnahmen im Bilde sind.

„Ich stehe voll und ganz hinter meiner Tochter. Wenn sie finanzielle Hilfe nötig hat, dann bekommt sie das. Und motivieren tun wir sie als Familie immer.“ (Elternteil A)

„Meine Tochter macht ihre Hausaufgaben eigenständig. Danach kontrollieren wir diese gemeinsam. Stellen, die ich nicht nachvollziehen kann, lasse ich mir von mei-

ner Tochter erklären. Dabei wiederholt sie vieles nochmal und das ist, denke ich, ganz gut.“ (Elternteil A)

„Gut, wenn sie Fragen hat, dann kann sie ihre älteren Geschwister fragen, z.B. Englisch. Da hat sie ältere Geschwister ... sind da, und was ich helfen kann, da helfe ich.“ (Elternteil A)

„... da hat mein Sohn, seine Probleme gehabt, die Textaufgaben zu verstehen. Und da hat mich die Lehrerin relativ früh drauf aufmerksam gemacht. Da habe ich den E., also meinen älteren Sohn, hab' ich dann in so eine Nachhilfe angemeldet für Deutsch, nicht für Mathe, für Deutsch, dass er dann die Sprache ausmerzt und die Fehler ausmerzt.“ (Elternteil B)

„In der Grundschule war es so, ich hab' meinen Kindern, beiden, selbst immer geholfen. Bei den Hausaufgaben, da habe ich meine Frau mit einbezogen, ab der vierten Klasse ist es auch mir schwer gefallen. Dann habe ich meine Kinder halt in Nachhilfeunterricht geschickt oder in Lernzentren, dass sie halt unterstützt werden.“ (Elternteil B)

„... je besser ich meine Kinder ausbilde, desto weniger habe ich im Alter, wo ich halt auch meine Ruhe haben will, und meine Frau. Da sind sie halt besser ausgebildet, da haben sie ihr Verdienst, da sind sie nicht mehr von Eltern ... dass sie nicht mehr von mir abhängig sind, dass sie ihr Leben selbst führen können. Deswegen gebe ich jetzt alles, was in meiner Hand liegt, und dass sie halt selbständig auf den Füßen stehen können später in Zukunft.“ (Elternteil B)

„... jeder würde gern irgendwann einen Doktor, Anwalt oder Ingenieur als Kind vor sich sehen. Aber das klappt nicht immer, man muss auch daran glauben. Ich als Vater, meine Frau als Mutter, gebe unser Bestes für unsere Kinder. Dass sie ihre Schulmaterialien haben, und dass wir in engem Kontakt mit Lehrern sind oder Lehrerin...“ (Elternteil B)

„Materiell gesehen zahlen wir der Nachhilfe einen bestimmten Betrag, und zeitlich nimmt es zwei Stunden in der Woche in Anspruch, die Hausaufgaben zu kontrollieren. Abends lassen wir sie lesen. Und wir lesen auch, um ihnen als Modell zu dienen.“ (Elternteil C)

„Ich denke, dass ich alles, was in meiner Macht steht, tue. Und noch mehr Unterstützung ist sehr schwer, denke ich.“ (Elternteil C)

„Ja, aus meiner Lage kann ich nicht noch mehr geben.“ (Elternteil D)

### 2.2.3 KOMMUNIKATIONEN IN DER KOOPERATION MIT SCHULE

Bis auf ein Elternteil haben alle Interviewten sowohl negative als auch positive Erfahrungen im Kontakt mit LehrerInnen zu verzeichnen. Zu den negativen Erfahrungen zählen z.B. Missverständnisse, die für ein Elternteil dazu führten, dass seinem Wunsch nach einem Termin nicht nachgekommen wurde. Ein anderes Elternteil erinnert, dass von Seiten der Schule über die Familienreligion hinweggegangen wurde bis es von dem Elternteil angesprochen wurde. Ein Elternteil weiß zu berichten, dass

ihn ein Lehrer durch seine Ansprache herabgesetzt hat. Ein anderer erinnert sich an seinen Ärger darüber, dass SchülerInnen mit zweierlei Maß gemessen wurden. Als positiv verzeichnen hingegen mehrere Elternteile, wenn deutlich wird, dass sich LehrerInnen ernsthaft um ihre Kinder kümmern, sich z.B. erkundigen, wenn es nicht erscheint oder telefonisch erfragen, ob sie es denn nach Hause schicken können, wenn es während der Schulzeit erkrankt. Der persönliche Kontakt spielt hier auch eine bedeutende Rolle. Ebenso als positiv wird es empfunden, wenn Empfehlungen bzgl. der weiterführenden Schule gemacht werden, aus denen deutlich wird, dass sich die Lehrkraft ernsthaft Gedanken gemacht hat. Hier findet ein Elternteil sogar für die Einschätzung der Lehrerin Akzeptanz, die der Tochter aufgrund ihrer Schüchternheit die Realschule statt des Gymnasiums empfiehlt.

Beim Thema Kommunikation wird sehr schnell deutlich, dass der Elternabend mehrheitlich als selbstverständliches Kommunikationsmedium wahrgenommen wird. Ein Elternteil sieht in seiner Teilnahme an den Elternabenden auch ein motivierendes Zeichen gegenüber seinem Kind, das daran das Interesse der Eltern an seiner Schullaufbahn erkennen kann. Darüber hinaus zeigen manche auch ein reges Interesse an weiteren Gesprächsterminen, was allerdings von Seiten der Lehrkräfte nicht immer umgesetzt wird. Aber es gibt auch Eltern, die gute Erfahrungen mit der Terminvergabe machen und schildern, dass sie jederzeit mit den Lehrkräften sprechen können.

Für manche Eltern schränken sich die Möglichkeit einer engen Zusammenarbeit durch häufige Gespräche mit den LehrerInnen durch ihre Berufstätigkeit ein. Die befragten Eltern zeigen unterschiedliche Kommunikationswege auf. Ein Elternteil nutzt gerne jede Gesprächsgelegenheit und organisiert sich grundsätzlich einen Dolmetscher, um Missverständnisse zu vermeiden. Andere nutzen die Telefonnummern der Lehrkräfte und wieder andere schieben den LehrerInnen Zettel zu mit der Bitte um Rückmeldung. Ein Elternteil zeigt sich innovativ und regt einen Lehrer an, via Email über das Kind zu kommunizieren. Elternzusammenkünfte ohne die LehrerInnen finden kein großes Interesse. Es lässt sich zusammenfassen, dass die befragten Eltern mehrheitlich die Einzelgespräche den Elternabenden vorziehen. Der Wunsch, kulturelle und religiöse Besonderheiten selbstverständlicher in den Schulalltag einzubetten und zu berücksichtigen, wird von Seiten der Eltern häufiger formuliert. Die Erfahrungen, die dem Wunsch als Grundlage dienen, variieren von dem Beispiel, in dem ein Elternteil mit Problemen in der Schule rechnet, weil seine Tochter sich mit dem elften Lebensjahr für das Tragen eines Kopftuchs entscheidet. Es treten keine Probleme ein, und er ist positiv überrascht. Hingegen ein anderes Elternteil findet kein Verständnis dafür, das Fehlen seines Kindes an einem muslimischen Feiertag entschuldigen zu müssen. Andere Eltern wissen zu berichten, dass ihr kultureller und

religiöser Hintergrund in die Wahrnehmung der Leistungen der Kinder einfließt, oder dass die Leistungen dadurch gar nicht mehr thematisiert werden. Die Wahrnehmung bleibt auch unter den befragten Eltern nicht aus, dass die Motivation von Seiten der Lehrkräfte Kontakt aufzunehmen auf Defizite des Kindes zurückzuführen ist. Es wird auch der Wunsch formuliert, dass LehrerInnen sich früher melden, präventiv intervenieren und nicht erst dann, wenn die Probleme bereits aufgetreten sind. Ein Elternteil bringt aber auch sein Verständnis für die Arbeitsbelastung der Lehrkräfte zum Ausdruck und auch dafür, dass die Motivation zuzuhören gegenüber Eltern mit wenigen Deutschkenntnissen nicht sehr groß ist.

„Meistens, wenn mein Kind schlechte Noten bekommt; ansonsten sprechen wir, wenn es einen Termin gibt, z.B. ein Elternabend.“ (Elternteil C)

„Mit der Klassenlehrerin machen wir einen persönlichen Termin aus. Oder wir können auch telefonisch miteinander sprechen.“ (Elternteil C)

„Ich gehe nie ohne Dolmetscher hin, weil ich nicht möchte, dass wir uns missverstehen.“ (Elternteil A)

„Ich kann nicht wie manche Elternteile morgens mein Kind zur Schule bringen und dabei kurz vorher mit der Lehrerin oder mit den anderen Eltern über Sachen reden von der Schule. Das kann ich nicht, weil ich da beruflich unterwegs bin. Und eigentlich wäre eine enge Zusammenarbeit mit den Lehrern von beiden Seiten eigentlich, wenn mir mein Kind das wert ist, dann müsste ich an der Stelle bohren. Das wäre dann, die Lehrer zu fragen, wie sieht es aus, wann könnten wir uns mal treffen, ich wollt mal darüber sprechen, dass man halt eine Routine findet. Nicht immer, wenn es dem Kind schlecht geht.“ (Elternteil B)

„Im Moment findet einmal im Jahr oder zweimal im Jahr, finden Elternabende statt, und das ist für mich, denke ich mal, genügend. Und die Kinder sehen ja auch eigentlich auf der anderen Seite, dass die Eltern, der Vater mit dem Lehrer in Kontakt steht. Dann sind sie halt motivierter und passen eher auf, was sie in der Schule sagen.“ (Elternteil B)

„Ich wollte einen Termin mit der Klassenlehrerin vereinbaren, weil ich den Zeugnisstand meiner Tochter erfahren wollte. Ich bekam keinen Termin mit der Begründung, es sei noch zu früh und wir werden sie benachrichtigen, wenn es so weit ist. Ich habe nach drei Wochen nochmal eine Anfrage bezüglich eines Termins gestellt, da hieß es plötzlich, ich sei zu spät.“ (Elternteil A)

„... da also in Sachen Religion, jetzt wir haben ja Bayram (Fest) und das ist so, die Kinder dürfen ja ein Tag daheim bleiben und feiern. Und das ärgert mich sehr, dass man dafür eine Entschuldigung schreiben muss zum Beispiel. Warum muss ich eine Entschuldigung schreiben, wenn wir Feiertag haben? Was soll ich schreiben? Wir haben Bayram, Entschuldigung, oder was?“ (Elternteil D)

„Ich nutze jede Gelegenheit, um mich mit den Lehrern zu treffen, seien es Elternsprechtage oder Elternvertreter-Versammlungen. Dort kann ich meine Wünsche darlegen, weil ich mit einem Dolmetscher hingehe. Und bei den Elternvertreter-Versammlungen ist meistens ein Elternteil, der gut Deutsch spricht, dabei. Das besprechen wir, klären wir vorher ab.“ (Elternteil A)

„Ich hab' ja die Nummer von meinem Sohn von den Lehrern, da kann ich anrufen, eigentlich zu jeder Zeit. Ich sage dann einfach, ich möchte ein Gespräch, dann bekomme ich ein Termin.“ (Elternteil D)

#### 2.2.4 ELTERLICHE WÜNSCHE UND ERWARTUNGEN AN SCHULE

Für ein besseres Gelingen der Kooperation wünschen sich Eltern, mehr über die Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder zu erfahren, vor allem frühzeitig, um präventiv agieren zu können. Entsprechend wird deutlich, dass Einzelgespräche einen vertraulicheren und informativeren Rahmen für Eltern schaffen. Von Seiten der LehrerInnen wünschen sich Eltern mehr Verstehenskompetenz, sodass sie mehr Verständnis für die Hintergründe der Kinder und ihrer Eltern aufbringen. Sie selbst zeigen reges Interesse an einer engeren Zusammenarbeit mit den LehrerInnen.

„Ja! Besser gesagt, in den vergangenen Jahren wurde anstatt über den Stand meiner Tochter, über religiöse und kulturelle Verschiedenheiten gesprochen.“ (Elternteil A)

„Es werden allgemeine Informationen über die Klasse gegeben (an Elternsprechtagen) Natürlich ist es nicht so ergiebig, wie wenn man eins zu eins mit den Lehrern spricht.“ (Elternteil C)

„Einzelgespräche sind ergiebiger als Gruppengespräche, weil bei Gruppengesprächen nicht jeder seine Anliegen loswerden kann, sich nicht traut, sich nicht öffnen kann.“ (Elternteil C)

„Sie (LehrerInnen) müssen die türkische Kultur und Mentalität kennen, ein wenig Ahnung von deren Religion haben wie z.B. Ramadan (Fastenmonat) oder Kurban Fest (Opferfest), damit sie ihre Schüler verstehen können. D.h. wenn ein Kind sagt, heute ist unser Feiertag, können wir zu Hause bleiben, dann müssen die Lehrer Verständnis dafür zeigen und das Kind wird dann denken, meine Lehrer verstehen und akzeptieren mich, machen mir keine Probleme, dabei werden sie ihre Lehrer viel lieber haben.“ (Elternteil C)

„Der Erfolg meiner Tochter liegt in der Hand ihrer Lehrer. Wenn ich eine Lehrerin wäre, würde ich die Religion, Sprache und Herkunft meiner Schüler nicht beachten (im Sinne von Vorurteilen gemeint) und würde alles dafür tun, damit sie erfolgreicher werden, weil der Erfolg meiner Schüler wäre somit auch mein Erfolg.“ (Elternteil A)

„Z.B. habe ich einmal nachgefragt, warum die Katharina oder meine mittlere Tochter, die haben diese Rechtschreibprobleme, und da wurde nachgefragt, vielleicht, dass die von Russland kommen, dass die Probleme (da) sind, und da lautet meine Antwort immer: Nein, weil die können nicht (Russisch) schreiben, nicht sprechen, deswegen diese Probleme stammen nicht davon.“ (Elternteil A)

## 2.3 PERSPEKTIVE DER MIGRANTENSELBSTORGANISATIONEN - POTENTIALE UND GELEGENHEITEN IN DER KOOPERATION SCHULE - ELTERNHAUS

### 2.3.1 ERWARTUNGEN AN DIE MIGRANTENSELBSTORGANISATIONEN

Die Frage, inwiefern Selbstorganisationen von Migranten und Migrantinnen zwingend sozial isolierend seien und zur Segregation von Migrantinnen führten bzw. Integration verhinderten, bestimmte lange Zeit eine differenzierte Debatte in der Migrationsforschung: „Dabei standen sich polarisierende Auffassungen gegenüber: Auf der einen Seite wurde die These vertreten, dass die Mitgliedschaft in ethnischen Vereinen zu einer Abtrennung von der Mehrheitsgesellschaft führt und dadurch Integrations- bzw. Assimilationsprozesse umkehrt. Auf der anderen Seite wurden die integrative Bedeutung der Community und deren stabilisierende Wirkung auf ihre Mitglieder betont“<sup>14</sup> In den letzten Jahren wächst das öffentliche Interesse an Migrantenselbstorganisationen, und es werden ihnen mittlerweile auch erhebliche Integrationsleistungen und mittelnde Funktionen zwischen MigrantInnen und der Mehrheitsgesellschaft attestiert.<sup>15</sup> Es wächst auch das Bedürfnis, die lange brachliegenden Ressourcen und integrativen Kompetenzen der Migrantenselbstorganisationen, ihre formellen wie informellen Zugangsmöglichkeiten zu den MigrantInnen und das Vertrauen, dass sie bei ihnen genießen, das ehrenamtliche Engagement ihrer Mitglieder und VertreterInnen sowie deren soziale Netzwerke zu würdigen, zu erschließen und in kommunale, föderale und nationale Integrationsbemühungen einzubetten.

So auch im kommunalen Übergangsmanagement Weinheim, wo Migrantenselbstorganisationen umfangreicher beteiligt und tragfähige Kooperationsstrukturen ausgebaut bzw. aufgebaut werden sollen. Von besonderem Interesse sind in diesem Zusammenhang die Kenntnisse über und die Zugänge zu Eltern mit Migrationshintergrund, die sich anderen AkteurInnen in Weinheim erst einmal verschließen. Die Kompetenzen der Eltern sollen gemeinsam mit den Migrantenselbstorganisationen erschlossen werden. Das Rad soll hier jedoch nicht neu erfunden werden, denn in Weinheim bestehen bereits informelle wie

<sup>14</sup> Reinecke/Stegner 2010:9

<sup>15</sup> So möchte das Bundesweite Integrationsprogramm (Bundesweites Integrationsprogramm 2011: 79 f) Migrantenselbstorganisationen in der Elternarbeit und in der Elternbildung stärken

formelle Kooperationsformen mit den Migrantenselbstorganisationen.

Z.B. trifft sich eine Gruppe im Rahmen des Projektes *Griffbereit* bereits von Anfang an in der Weinheimer *Türkiyem Mevlana Moschee*, um mit Müttern mit türkischem Hintergrund und mit deren Kleinkindern niedrigschwellig vor Ort in Kontakt zu kommen.

Diese Kooperation ermöglichte u. a. der Vorsitzende des *Moscheevereins*, der dem Programm *Griffbereit* als frühem Integrationsmodell sehr positiv gegenübersteht. Durch die Strategie, zugewanderte Mütter direkt vor Ort in der Moschee zu erreichen, wird *Griffbereit* hier zu einer niedrigschwelligen aufsuchenden Elternbildungs- und -beteiligungsmaßnahme, zu deren Nachahmung – auch an anderen Orten und in weiteren Migrantenselbstorganisationen – nur geraten werden kann.

Die Migrantenselbstorganisationen, deren VertreterInnen im Rahmen der vorliegenden Expertise interviewt wurden, sind in Folge der Anwerbung von ArbeiterInnen aus der Türkei, Spanien und Griechenland gegründet worden und bilden herkunftshomogene Zusammenschlüsse.<sup>16</sup> Sie finden sich im *Koordinierungskreis zur Integration von Ausländern in Weinheim* wieder. Allerdings unterscheiden sie sich trotz ihres gemeinsamen Ursprungs in deren thematischer und programmatischer Ausrichtung (als Religions-, Kultur- und Elternverein).

Die Entwicklungen und Erfolge, die Organisationsqualitäten, Entstehungskontexte und die Entstehungszeitpunkte der hier interviewten Migrantenselbstorganisationen sind sehr unterschiedlich. Aber auch die Art und Weise, wie die jeweiligen Herkunftskulturen und Communities in der breiten Öffentlichkeit wahrgenommen, diskutiert und bisweilen angefeindet werden. Dies hat wiederum Einfluss darauf, wie sich die Migrantenselbstorganisationen in der Öffentlichkeit präsentieren. Dementsprechend spielen bei den InterviewpartnerInnen die eigenen Migrationserfahrungen bzw. die Migrationserfahrungen der Eltern sowie die eigenen Bildungserfahrungen eine bedeutende Rolle. Dies wird besonders deutlich, wenn die InterviewpartnerInnen an die Versäumnisse der Bildungsintegration erinnern, bildungspolitische Forderungen stellen, die spezifischen Arbeitsbelastungen in den Familien hervorheben und ihr eigenes ehrenamtliches Engagement in ihrer Organisation an jene biografischen Erfahrungen koppeln. In Konsequenz schlagen sich die Verschränkung von eigenen, bisweilen problematischen Migrations- und Bildungserfahrungen als sedimentierte Erfahrungen in den Argumentationen nieder und finden so ihren

<sup>16</sup> Zur Unterscheidung zwischen herkunftshomogenen und herkunftsheterogenen Zusammenschlüssen von MigrantInnen vgl. MASSKS 1999

Weg in die jeweiligen Einschätzungen zum gegenwärtigen Stand der eigenen Kooperationen.

### 2.3.2 ARBEITSZEITBEDINGTE BELASTUNGEN UND HINDERNISSE

Die Arbeitsbelastungen von MigrantInnen werden in den Interviews in zweierlei Hinsicht problematisiert. Zum einen begründen alle vier InterviewpartnerInnen die mangelnde Teilnahme von Eltern an Elternabenden und Elternsprechtagen u. a. mit den Arbeitsbelastungen, die es ihnen unmöglich machten, dort zu erscheinen. Ob dies beide Elternteile oder nur ein Elternteil betrifft, bleibt letztendlich unklar. Einige erklären, dass beide Elternteile arbeiten. Es wird aber auch erwähnt, dass der väterliche Elternteil durch ungünstige Arbeitszeiten an der Beteiligung verhindert ist, und dass der mütterliche Elternteil aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse nicht zum Elternabend bzw. zur Elternsprechzeit erscheint. Von einem Interviewpartner wird im Zusammenhang mit den sich häufig überschneidenden Arbeitszeiten und Elternabenden bzw. Elterngesprächen auf gute Erfahrungen in der Vergangenheit verwiesen. Da wurden Termine auch mal am Wochenende angeboten und von den Eltern mit Migrationshintergrund entsprechend gut besucht.

„Die meisten Eltern von den ausländischen Schülern, die arbeiten beide. Und die (Schulen) machen z.B. die Elternabende an einem Nachmittag unter der Woche. Eltern sind da bei der Arbeit. Deshalb haben wir früher auch extra manchmal einen Elternabend gemacht am Samstag oder Sonntag“ (Migrantenselbstorganisation A)

Des Weiteren wirkt sich die Arbeitsbelastung von MigrantInnen auch auf das ehrenamtliche Engagement von MigrantInnen und seinen Umfang in den Organisationen aus. Hinzu kommt das Fehlen hauptamtlichen Personals in den Migrantenselbstorganisationen. Die sich daraus ergebenden bescheidenen personellen Rahmenbedingungen verhindern eine verlässliche Erreichbarkeit und kontinuierliche schulische Kooperationsangebote sowie außerschulische Unterstützungsangebote. Die Kooperationsqualitäten zwischen Migrantenselbstorganisationen, Eltern, Schule und Beratungs- und Unterstützungsangeboten für Eltern hängen demnach mit den AkteurInnenkonstellationen in den Migrantenselbstorganisationen selbst zusammen. Es hängt schließlich von dem ehrenamtlichen Engagement von Wenigen ab, ob und in welchem Maße und mit welcher Kontinuität und Verlässlichkeit eine Migrantenselbstorganisation Eltern oder Schule Angebote machen kann.

„Jeder Verein lebt von den Personen, die ihn grade vertreten.“ (Migrantenselbstorganisation B)

### 2.3.3 HAUPTSCHULEMPFEHLUNGEN ALS SEDIMENTIERTE UNGLEICHHEITSERFAHRUNG

Zu den sedimentierten und einschneidenden Erfahrungen gehören für die Interviewten und nach deren Aussagen auch für viele Eltern die für die Kinder ungünstigen Grundschulempfehlungen für die Hauptschule, v. a. aber auch für die Sonderschule/Förderschule und die damit zusammenhängende Enttäuschung und Resignation elterlicher Bildungsaspiration. Die Interviewten führen die Schulempfehlungen u. a. auf Sprachdefizite zurück und keineswegs auf eine Lernbehinderung. Beispiele aus den Communities berichten von Kindern von MigrantInnen, die es trotz Empfehlung für die Haupt- oder Sonderschule entgegen dem schulrechtlichen Entscheidungskontext zu einem akademischen Grad geschafft haben. Anhand der Beispiele belegen die Interviewten die Unzuverlässigkeit der Bildungsprognosen.<sup>17</sup> Sie werden als Beweis für die ungleiche Behandlung von Kindern mit Migrationshintergrund in den Bildungsinstitutionen angeführt. Von solchen Fehleinschätzungen und dem notwendigen Widerstand, sogar unter Zuhilfenahme rechtlicher Mittel, weiß z.B. der Interviewte einer Organisation aus seinen Erfahrungen zu berichten:

„Ich bin, eigentlich ich bin sehr zufrieden, dass wir hier so viele Sachen machen konnten (...): Wir haben zum Beispiel geschafft (...), dass die Kinder ins Gymnasium gegangen sind (und) später studieren konnten. Und das war ein Kampf.“  
(Migrantenselbstorganisation A)

„Es gibt immer noch Lehrer in der Schule, die die Kinder nicht ins Gymnasium schicken, weil die Ausländer sind. Es ist unglaublich, immer noch.“  
(Migrantenselbstorganisation A)

Die Empfehlung für eine Hauptschule wird nach Auffassung der Befragten mit der ausbleibenden Kooperation zwischen Eltern und Schule begründet. Dabei spielt die Gleichsetzung von mangelndem Sprachvermögen und Leistungskompetenzen eine wesentliche Rolle:

„Ja natürlich haben die Lehrer und Lehrerinnen, und auch Rektoren, die haben unheimliche Probleme auch in Weinheim, gerade in den Hauptschulen, (...) Wenn man die Hauptschule ausklammert und in die Realschule und in den Gymnasialklassen reinschaut, da kommen die Eltern. Und wenn sie die Sprache nicht verstehen, bringen sie jemanden mit, der sie versteht. (...) es hat einfach mit der Schulform zu tun. Kinder sind nicht damit zufrieden und die Eltern dann erst recht nicht, eine Nichtak-

<sup>17</sup> Wie sehr Empfehlungen mit den ethnischen und sozialen Hintergründen verwoben sind zeigen Schulze/ Unger/ Hradil 2008

zeptanz dieser Schulform und ein Aussitzen, das ist eigentlich das ganz große Problem, ...“ (Migrantenselbstorganisation B)

„Also es ist wirklich das Feedback, was wir bekommen, dass Eltern sagen, ihr Kind ist halt in der vierten Klasse noch nicht fertig, um in eine bessere Schule zu (kommen) (...) aber einfach aus Sprachdefiziten heraus, es kommen viele Migrantenkinder erst mal in die Hauptschule.“ (Migrantenselbstorganisation B)

„Wenn das Kind irgendwelche Sachen nicht versteht, weil eine Sprachbarriere da ist (...) der ist Dummkopf. Was macht man? Den schickt man direkt zur Sonderschule oder besser gesagt, heutzutage heißt das dann nicht mehr Sonderschule, sondern Förderschule. Was soll das? Das Kind ist ja gar nicht dumm. Vielleicht hat er also wegen dieser Sprachbarriere das Thema nicht verstanden? (...) Die haben also einfach das Kind ein Leben lang gestempelt als dumm. Und wenn sie hier ein Kind in die Sonderschule schicken, dann ist dem sein Leben total versaut. (...) Manche Eltern haben das Kind automatisch nicht abstempeln wollen und haben (es) in die Türkei geschickt und sind dann Ingenieur geworden oder irgendetwas geworden“ (Migrantenselbstorganisation C)

#### 2.3.4 NEUER OPTIMISMUS FÜR DIE KOOPERATION

Trotz negativer und skeptischer Einschätzung elterlicher und schulischer Bildungsanstrengungen in der Vergangenheit, nehmen die InterviewpartnerInnen einen positiven Wandel in den vergangenen Jahren wahr. Ausdrücklich und unterstützend erwähnen sie die Programme, Angebote und Maßnahmen der *Weinheimer Bildungskette* und hier insbesondere die *Rucksackprojekte*. Gemeinsam ist auch ihr Appell an die Eltern, sich mehr für ihre Kinder zu engagieren.

„Ich finde das (Deutschkurse und die Rucksackprojekte) sind gute Dinge, aber sie sind sehr spät gestartet, die hätten (vor) 20, 30 Jahren gestartet werden sollen, und da hätten wir wahrscheinlich heute diese Probleme gar nicht gehabt. Ich wünsche mir, dass hier alle Migranten, die hier leben, besser deutsch können und sich dann mit der deutschen Bevölkerung oder mit den hier lebenden Menschen gut zurechtfinden.“ (Migrantenselbstorganisation C)

#### 2.3.5 SPRACHLICHE BARRIEREN UND UNSICHERHEITEN

Einvernehmlich schildern die Interviewten die migrationsbedingten, sprachlichen Barrieren zwischen Eltern und Lehrkräften. Dass Eltern die deutsche Sprache nicht in dem Maße beherrschen, dass sie ihnen eine qualitative und selbstbewusste Kommunikation mit den Lehrkräften ermöglicht. Und dass das mangelnde Sprachvermögen die Eltern daran hindert, überhaupt mit den Lehrkräften in Kontakt zu treten oder bestehende Kontaktmöglichkeiten erschwert. Dies gilt vor allem für Eltern mit türkischem Hintergrund, was verschiedentlich mit den transnationalen Heiratsoptionen begründet wird bzw. mit der nicht vorhandenen Berufsintegration von Frauen. Was zur Folge

hat, dass die nach Deutschland migrierten Frauen nicht über vergleichbare deutsche Sprachkenntnisse verfügen wie ihre Partner.<sup>18</sup>

„(Die) meisten Mütter sind ja zuhause, weil die gehen nicht zum Schaffen, daher sind sie gern bereit, ihre Kinder (zu begleiten), nur das einzige Problem ist diese Sprachbarriere.“ (Migrantenselbstorganisation C)

„Wenn jemand kein gutes Deutsch sprechen kann, und dann fühlt er sich irgendwie untergedrückt, und daher nehmen sie diese Kontakte also nicht wahr.“ (Migrantenselbstorganisation C)

„(Ein) großes Problem ist wie gesagt die Sprache, ein weiteres Problem bei den Elternsprechtagen ist, wenn sie denn durchgeführt werden, gibt es ja nur zehn Minuten Zeit pro Kind und wenn dann schon mal Migrantenelemente kommen, dann wollen sie sich auch ausführlicher unterhalten, weil es dauert dann auch erst mal länger, überhaupt wegen der Kommunikation, es ist ihnen dann oft zu kurz ... und oftmals bleiben sie deswegen auch weg. Wir haben gute Erfahrungen gemacht in einer Grundschule, in der die Schulleitung Eltern mit türkischem Hintergrund gesondert zu einem Eltern(abend) eingeladen hat, wo dann auch ein Dolmetscher dabei war.“ (Migrantenselbstorganisation B)

„Aber diese einzelnen Stunden, wo die Lehrer anbieten, wird sehr wenig teilgenommen. Ich denk', des hängt von der Sprache ab. Denk auch, dass immer eine dritte Person gebraucht wird für so was“ (Migrantenselbstorganisation D)

So naheliegend der Rückgriff auf die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen ist, wenn es darum geht, zwischen Eltern und LehrerInnen zu übersetzen, stürzt diese Situation doch Eltern wie Kinder in ein Rollendilemma, wenn Kinder über die Kommunikation zu ihren Eltern bestimmen. Nicht nur weil sie die Kommunikation zu ihren Gunsten kanalisieren, sondern weil Kinder gerade bei problematischen Gesprächsthemen Loyalitätskonflikten ausgesetzt sind und Eltern einen Autoritätsverlust erleiden. Alle Vereine bieten sich den Schulen als Sprachmittler an und werden von diesen auch als solche beansprucht.

„Ja, es wird meistens, also dieses Problem, wie ich schon vorhin erwähnt habe, also über die Kinder, weil manche (Eltern) sind sehr scheu und haben also irgendwie zu wenig Kontakt mit Leuten und dann sagen sie, komm Kind geh mit und tu mal des übersetzen, und manche Begriffe kann das Kind überhaupt net also übersetzen, weil in dem Sinne wird über das Kind gesprochen, und wie soll das Kind dann also weiter an die Eltern weitergeben? Deswegen sind jetzt also (...) die Vereine sehr gefragt, und wenn es also in der Schule (...) Probleme gibt, wären wir dabei.“ (Migrantenselbstorganisation C)

<sup>18</sup> Siehe hierzu: Herwartz-Emden/Westphal 2000

### 2.3.6 ZUGANGSGELEGENHEITEN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Bedeutende Zugangsmöglichkeiten, die Migrantenselbstorganisationen bieten, sind die eigenen Bildungsveranstaltungen für Eltern und auch für Kinder. Einer Einrichtung gelingt der Zugang zu den Eltern über ihr Bedürfnis, die Herkunftssprache zu erhalten.

„Ja, wir unterstützen Eltern, z.B. die kommen, diese Gruppe am Freitag. Und wir kassieren nicht, weil diese ist von die Stadt, obwohl (wir) eine Mitarbeit bezahlen müssen, aber wir kassieren nie für unsere Räume, sondern sie kommen und sie haben so eine Gruppe, und sie haben eine Lehrerin gesucht. Und die Kinder, die sind kleine Kinder, bis sechs Jahre, ne? Und sie spielen und singen so in unsere Sprache, dass die Sprache nicht verloren geht. Weil des ist, wir haben immer die Eltern gesagt, die Sprache, das ist eine, wir mögen, dass die an die Kinder (weitergegeben wird)...“ (Migrantenselbstorganisation A)

Damit gelingt es, die Eltern zu motivieren, sich intensiv mit der Sprachentwicklung ihrer Kinder zu beschäftigen und mit anderen Eltern informell Informationen auszutauschen. Eine weitere Einrichtung kommt ebenso über den muttersprachlichen Konsultatsunterricht und die LehrerInnen der gleichen Herkunftssprache mit den Eltern in Kontakt:

„Ja, unser Problem ist, dass wir die Eltern nicht so gleich fassen können, (wir) versuchen (...) über unsere Lehrer an die Eltern ranzukommen.“ (Migrantenselbstorganisation D)

Noch eine Einrichtung findet den Zugang zu den Eltern über Deutschkurse, die sich an Erwachsene richten oder über die Räumlichkeiten, die sie einer *Griffbereit*-Gruppe zur Verfügung stellen.

Die Interviewten machen deutlich, dass es nicht trotz, sondern wegen der Pflege der Muttersprache gelingt, Eltern für das Sprachvermögen ihrer Kinder zu sensibilisieren und dazu zu motivieren, sich für die schulischen Belange ihrer Kinder zu engagieren, und dass mit der Förderung der Muttersprache kein Zugehörigkeitskonflikt mit der deutschen Sprache ausgetragen werden muss. Sie beschreiben, dass ihnen über die „muttersprachliche Nähe“ ein Vertrauensvorschuss von den Eltern gegeben wird, den sie für ihre Aufklärungs- und Bildungsarbeit nutzen.

### 2.3.7 UNGÜNSTIGE RAHMENBEDINGUNGEN FÜR EHRENAMTLICHES ENGAGEMENT

Der Zugang zu den Eltern gelingt auch über gemeinsame Festivitäten, Informationsveranstaltungen und Freizeitaktivitäten. Hierüber werden, so die Interviewten, MigrantInnen erreicht, die nicht den Weg in die bestehenden Beratungs- und Bildungsangebote finden. Aus den Schilderungen wird aber auch deutlich, wie begrenzt die zur Verfügung stehenden Ressourcen sind, um etwa nachhaltige, kontinuierliche Freizeit- und Bildungsangebote für Eltern, Kinder und Jugendliche zu installieren. Für eine Einrichtung sind die Rahmenbedingungen nicht gegeben, um die Bedarfslage abzudecken. Das Fehlen von hauptamtlichen MitarbeiterInnen, die schwache finanzielle Ausstattung und die eingeschränkte Flexibilität der Ehrenamtlichen, die eine verlässliche Erreichbarkeit verhindern, erfordern eine Professionalisierung, die z.B. erlaubt, Projektmittel zu akquirieren, um kontinuierliche und nachhaltige Arbeit zu machen.

„Das heißt, wir haben die Kapazität, allerdings uns fehlen das Geld, uns fehlen Lehrer, uns fehlen Sozialpädagogen, uns fehlen alle diese, sag ich mal, die den Jugendlichen irgendwie so dieses Ziel zeigen können. Wenn wir die hätten, wär vielleicht in der Schule gar kein Problem, auf der Straße auch net ...“  
(Migrantenselbstorganisation C)

### 2.4 KOOPERATIONEN UND PERSPEKTIVEN IM ÜBERGANG SCHULE – BERUF

Eltern spielen bei der Berufswegplanung und der Konkretisierung von Berufs- und Ausbildungszielen ihrer Kinder eine nicht zu unterschätzende und häufig auch entscheidende Rolle. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund an der Berufsorientierung ihrer Kinder und nach der Zusammenarbeit mit den hierfür relevanten AkteurInnen. Gleichzeitig muss die Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund aufgrund der schwierigen Übergangssituation zwischen Schule und Beruf intensiver gestaltet werden.<sup>19</sup>

Welche Bedeutung diese Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund hat und welches Verständnis und welche Kenntnisse um Möglichkeiten und Grenzen kooperativen Han-

<sup>19</sup> Dass hier noch Pionierarbeit geleistet werden muss, zeigen die Befunde von Karlheinz Thimm und Marius Bothe in ihrer Expertise über Elternarbeit zur Sicherung des Übergangs von der Schule in den Beruf, welche sie für das Regionale Übergangsmangement Berlin (RÜM) durchführten (Thimm/ Bothe 2010).

delns am Übergang Schule-Beruf vorhanden sind, soll hier erörtert und ausgewertet werden. Hierfür wurden ExpertInnen aus dem *Weinheimer Unterstützerkreis Berufsstart* und aus der Beratungsstelle *Job Central* interviewt. Unberücksichtigt bleiben die beiden Projekte *Kooperatives Übergangsmanagement Schule-Beruf* der Metropolenregion Rhein-Neckar und das Projekt *TEMA -Türkische Eltern als Motor für Ausbildung*.

#### 2.4.1 EHRENAMTLICHES UND PROFESSIONELLES ENGAGEMENT IN DER BERUFLICHEN FÖRDERUNG

Ein wesentlicher Unterschied zwischen den Arbeitskontexten der zur beruflichen Förderung Befragten ist, dass die MitarbeiterInnen der beruflichen Förderung A ehrenamtlich und die MitarbeiterInnen der beruflichen Förderung B professionell im Übergang Schule-Beruf agieren, worin sich auch die unterschiedliche Motivation und Gewichtung der Kompetenzen begründet. Weiterhin ergeben sich daraus unterschiedliche Zugangsweisen zu Eltern mit Migrationshintergrund und zudem auch unterschiedliche Kooperationsweisen mit den Schulen. Während die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen auf Elternhäuser zugehen (Geh-Struktur), sind die professionellen MitarbeiterInnen darauf angewiesen, dass SchülerInnen und Eltern zu ihnen gelangen (Komm-Struktur). Bevor die einzeln zusammengefassten Ergebnisse der ExpertInneninterviews vorgestellt werden, erfolgt zunächst eine themenzentrierte Auswertung aus den vorgefundenen Ergebnissen.

#### 2.4.2 MÖGLICHKEITEN UND GRENZEN DER KOOPERATION MIT ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND IN DER BERUFLICHEN FÖRDERUNG

Nach Einschätzung des Experten der beruflichen Förderung A ermöglichen Kontakte und Kooperationen zu Eltern den ehrenamtlichen MitarbeiterInnen ein besseres Verstehen der sozialen und kulturellen Hintergründe der SchülerInnen. Doch markieren die Kontakte und Kooperationen - gerade in belasteten Familiengefügen - zugleich die Grenzen ehrenamtlichen Engagements.

„...weil es natürlich für Ehrenamtliche (...) eine ziemliche Herausforderung ist, in bestimmte Elternhäuser zu gehen, und mit den Eltern den Kontakt aufzunehmen. Das ist ein Feld, in dem wir uns verbessern wollen, wir haben das auch zum Teil gemacht in einem Projekt, dass wir intensiv in Elternhäuser gegangen sind. Das ging dann (...) an die Grenzen dessen, was ein Ehrenamtlicher (...) verkraften kann.“ (berufliche Orientierung A)

Es gab innerhalb eines Schulprojektes an der Hans-Freudenberg-Schule, das eine Zusammenarbeit mit den Eltern vorsah, für die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen Möglichkeiten, auf die Unterstützung einer beratenden Psychologin zurückzugreifen.

„Ja, sie (die Hausbesuche) sind (...) auf alle Fälle wichtig, weil er (der ehrenamtliche Mitarbeiter) den Schüler besser verstehen kann und weiß, was die Hemmnisse sind und der Hintergrund. Allerdings führt es auch dazu, dass wir sagen, eigentlich kann ein Ehrenamtlicher gar, in den schwierigen Fällen eben, gar nichts mehr ausrichten, sondern wir bräuchten nicht eine Schule, sondern eine Therapie.“ (berufliche Orientierung A)

Der Kontakt zu den Elternhäusern wird nicht über die Schule und deren Erfahrungen mit dem Elternhaus hergestellt, sondern - und dies zeichnet sich als flexibel und unbürokratisch aus - direkt über die SchülerInnen selbst. Was einerseits unbürokratisch, einfach und schnell herzustellen ist, bedeutet aber auch, dass sich die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen einer familiären Situation aussetzen, die für Ehrenamtliche überfordernd und belastend sein kann. Die Elternhausbesuche können zwar helfen die schlechte motivationale Situation der SchülerInnen besser zu verstehen und dementsprechend das Engagement anzupassen, doch bleiben die Möglichkeiten sehr begrenzt, motivierend und unterstützend auf die Eltern einzuwirken. Der Interviewte der beruflichen Förderung A macht dies am Beispiel der für die Berufsintegration nötigen Sprachkenntnisse deutlich, wo die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen mit ihrem Besuch in den Elternhäusern die Familiensprache kennenlernten und Eltern gerne dazu motivieren würden, mehr Deutsch mit den Kindern zu reden. Indes sind sie nicht ausreichend qualifiziert, um zu wissen, wie das umzusetzen wäre. Schließlich fehlen supervisorische und qualifizierende Unterstützungsangebote, wie sie in der Jugendhilfe zu finden sind. Diese Maßnahmen würden auch eine Professionalisierung des ehrenamtlichen Engagements bedeuten. In diesem Zusammenhang wünscht sich der Experte auch umfangreiche Qualifizierungen für die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen, die mit den Elternhäusern kooperieren, aber auch, dass verstärkt ehrenamtliche MitarbeiterInnen mit Migrationshintergrund für den Unterstützerkreis gefunden werden sollten.

Familiäre Problemlagen gelangen auch in die Beratung der beruflichen Förderung B. Hausbesuche werden jedoch nur in Ausnahmefällen wie z. B. bei Schulabstanz unternommen. Die MitarbeiterInnen sind dann bemüht, Eltern bzw. SchülerInnen an entsprechende, mit der Einrichtung vernetzte, Fachstellen weiterzuvermitteln. Wie der Befragte der beruflichen Förderung A wünscht sich der Interviewte der beruflichen Förderung B, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund verstärkt für die berufliche Orientierung und den beruflichen Werdegang ihrer Kinder engagieren, wobei für ihre Beratungen keine Erwartungshaltungen formuliert werden und keiner defizitären Klientisierung Vorschub geleistet wird, sondern mit dem gearbeitet wird, „was Eltern und Jugendliche mitbringen“ (berufliche Orientierung A).

In der Arbeit der beruflichen Förderung A wird laut des Interviewten aber oft deutlich, dass unterschiedliche und bisweilen konkurrierende Interessenlagen und unterschiedliche pädagogische Vorstellungen vorherrschen können:

„Es kann schon sein, dass wir andere Vorstellungen von Berufswahlkompetenz haben wie Eltern. Weil Eltern (...) wollen ihre Kinder versorgt wissen (...) und wir gucken halt auf die Stärken der Kinder. Was sind die Begabungen? Wo möchte es denn gerne hin. Und das deckt sich nicht immer ganz mit den Vorstellungen der Eltern.“ (berufliche Orientierung A)

Sind Eltern bzgl. der Berufsorientierung eher zielorientiert und daran interessiert, das Kind versorgt zu sehen, ließe sich die Herangehensweise der BeraterInnen als prozessorientiert und entlang der Kompetenzen und Wünsche der SchülerInnen beschreiben.

### 2.4.3 BERUFLICHE ORIENTIERUNG IN DER KOOPERATION ELTERN - SCHULE

Auch wenn die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen eng mit Schulen kooperieren und ihr Engagement mit ihnen absprechen, erreichen sie die Eltern, wie bereits erwähnt, nicht über die Schule, sondern über die SchülerInnen selbst. Aus ihrer Teilnahme an den Elternabenden ergeben sich nach Ansicht des Interviewten wenige Möglichkeiten, um mit Eltern ins Gespräch zu kommen. Umgekehrt stellen in der Regel Eltern mit Migrationshintergrund keinen Kontakt zur Einrichtung oder zu den MitarbeiterInnen her. Die Hemmschwelle ist nach Ansicht des Interviewten zu groß, um von sich aus Kontakt zu suchen.

Die berufliche Orientierung B ist auf gute Erfahrungen angewiesen, die Eltern mit der Schule gemacht haben. Neben den bereits gut motivierten Eltern, die ihre Kinder zur Beratung begleiten, ist die Einrichtung an die günstigen „Anknüpfungspunkte“ wie z. B. Offenheit und Vertrautheit angewiesen, die ihnen Schule liefert.

„Ich denke, was es immer gibt, sind Schwellenängste, weil man den anderen nicht kennt (...) und ich glaube, dass es ganz wichtig ist, sich kennenzulernen in einem neutralen Bereich. Und dass man sich als Person kennenlernt und nicht als Institution...“ (berufliche Orientierung B)

Dies gelte auch für die beratenden MitarbeiterInnen der beruflichen Förderung B, die sich den Eltern zuerst als Personen und nicht als Institution anbieten. Dementsprechend liegt für den befragten Experten in der Beziehung zwischen einzelnen LehrerInnen und Eltern der Schlüssel für eine gelingende Kooperation.

„Wenn ich eine Einladung in die Schule kriege und denke, der Lehrer erzählt mir wieder ganz viel schlimme Sachen über mein Kind, komme ich nicht, das will ich nicht hören. Aber wenn ich eine Einladung kriege und denke, der Lehrer erzählt mir

jetzt, welche Fortschritte mein Sohn oder meine Tochter gemacht hat, dann gehe ich gerne hin, weil das will ich hören.“ (berufliche Orientierung B)

Auch für den Interviewten von der beruflichen Förderung A scheinen das persönliche Engagement einzelner LehrerInnen und die persönlichen Beziehungen zu den Eltern erfolgversprechend:

„Also die Schule klagt ja immer, dass die Eltern überhaupt sich nicht zeigen, dass die gar nicht erscheinen. Es gibt aber immer wieder Beispiele, dass die Eltern doch alle zu kriegen sind. Also ich kenn einen Fall (...) wo die Lehrerin gesagt hat, sie sind am soundsovielten um 19:30h da, basta. Und dann waren alle da. Wenn man sagt, wir machen einen Elternabend und es ist freiwillig, dass sie kommen, dann kommen die nicht. Und ich glaube, man muss schon den Kontakt mit ihnen haben, um irgendetwas rüber zu bringen bei den Eltern. Und die Lehrer schaffen das natürlich nicht, in die Elternhäuser alle zu gehen. Also, das wäre rein zeitlich nicht zu schaffen.“ (beruflichen Förderung A)

Aber nicht nur mit verbindlichen Einladungen und Druck von außen gelingt nach Ansicht des Experten der beruflichen Förderung A die Kooperation mit den Eltern. Ein persönlicher Kontakt ist hilfreicher, um Überzeugungsarbeit zu leisten, dass Sprache notwendige Voraussetzung für die gelingende Berufsintegration ist.

## 2.5 PERSPEKTIVE AUS DER SPRACHLICHEN FÖRDERUNG

### 2.5.1 BEDINGUNGEN DER KOOPERATION MIT ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

In das gemeinsame Themenfeld Sprachförderung sind die Akteure eingebunden, die in diesem Abschnitt Beachtung finden. Ihr Themenfeld ist inhaltlich von großem Interesse, weil die Akteure ihre sprachfördernden Angebote mit elternbildenden Angeboten für MigrantInnen kombinieren oder zumindest die Mitwirkung von Eltern in ihren Angeboten berücksichtigen. Hierbei geht es weniger um die Wirksamkeit und Erfolge der Sprachförderung als um die Angebotsgelegenheiten für Eltern mit Migrationshintergrund mit dem Ziel, Einfluss auf die Lern- und Entwicklungsmöglichkeiten ihrer Kinder zu nehmen.

Trotz dieser Gemeinsamkeiten agieren die Interviewten als professionelle und semi-professionelle Akteure in unterschiedlicher Weise, sei es mittelbar steuernd und koordinierend oder unmittelbar operativ mit den Eltern.

In der vorliegenden Expertise finden die in die *Weinheimer Bildungskette* eingegliederten Projekte des Weinheimer Modells zur Sprachförderung und der Elternbeteiligung - *Griffbereit*, *Rucksack KiTa* und *Rucksack Grundschule* Beachtung, konkret

die aktive und bedeutsame Rolle der Elternbegleiterinnen in diesen Projekten und das Kooperationsprojekt *Fit in Deutsch*, dass an den in dieser Expertise befragten Schulen tätig ist.

Trotz ihrer unterschiedlichen Arbeitsweisen verfügen die Interviewten gleichermaßen über einen reichen Erfahrungsschatz bzgl. kooperativen Handelns mit Eltern mit Migrationshintergrund. Darüberhinaus ist ihnen ihre durchweg optimistische und den Eltern zugewandte Betrachtung des kooperativen Handelns gemein. Dies zeugt von ihrem hohen Maß an Differenzierungs- und Verstehenskompetenz, auf dessen Grundlage sie mit einer heterogenen SchülerInnen- und Elternschaft kooperieren. Kulturalisierende Begründungen sind bei den interviewten Experten nicht zu finden, vielmehr das Bemühen, elterliches Handeln in den jeweiligen migrationsbedingten und biografischen Kontext zu stellen. Darin begründen sich wohl der Optimismus und die Zugewandtheit.

Die Klage über das mangelnde schulische Engagement von Eltern mit Migrationshintergrund ist den Interviewten bekannt. Sie würden dies aber nicht auf alle Eltern mit Migrationshintergrund verallgemeinern. Ebenso sind sie bemüht, das mangelnde Engagement nicht mit Desinteresse gleichzusetzen. Im Gegenteil: die Interviewten attestieren den Eltern, auch denen ohne Bildungserfolge, ein großes Interesse an der Schulentwicklung ihrer Kinder.

Dass sich dieses Interesse nicht im Engagement und in der Kooperation mit der Schule realisiert, führen die Interviewten auf die ungünstigen Kommunikationsbedingungen zwischen Schule und Elternhaus zurück (sprachliche Barrieren, mangelndes Vertrauen, Vorurteile von Lehrkräften), auch auf die elterliche Unsicherheit im Umgang mit der Muttersprache, auf die Ungleichheitserfahrungen der Eltern mit dem Schulsystem, aber auch auf mangelnde Informationen über das Schulsystem und die Situation des Kindes in der Schule. Und schließlich, so die Interviewten, wissen Eltern oft auch nicht, wie sie ihre Kinder in ihrer Schul- und Lernentwicklung aktiv unterstützen können. Dagegen gelingen Kommunikation und Kooperation, wenn Eltern über Mehrsprachigkeit aufgeklärt und informiert werden, wenn ihrer Familiensprache, aber auch ihren elterlichen Potentialen Wertschätzung entgegengebracht werden, wenn eine vertrauensvolle Umgebung geschaffen wird und sie in der Schule ausdrücklich willkommen geheißen werden, wenn Eltern weniger gefordert als gefördert werden, wenn ihnen Gelegenheit gegeben wird, ihre Erwartungen an die Schule zu formulieren und schließlich, wenn Eltern begleitet werden, um die Hemmschwelle zur Schule zu überwinden.

„Wir erleben bei unseren Kindern und Jugendlichen aus Fit in Deutsch sehr interessierte Eltern, die den Projektansatz zur Förderung des Deutschen als Zweitsprache auch sehr schätzen.“ (sprachliche Förderung C)

„... dass Eltern bisher doch eher frustriert sind aus dem Bereich Kooperation Schule Elternhaus. Und diese Erfahrungen, die sie dann über mehrere Jahre Schulkarriere ihrer Kinder gemacht haben, müssen erst wieder aufgebrochen werden und gezeigt werden, wir sind an einer echten Zusammenarbeit mit euch interessiert.“ (sprachliche Förderung C)

„Meine Erfahrung geht eher dahin, dass, wenn Eltern merken, dass ich für ihr Kind wirklich Gutes erreichen möchte, und mich dafür einsetze, dass es sich weiterentwickeln kann, sind die Eltern aufgeschlossen, egal welchen kulturellen oder religiösen Hintergrund sie haben.“ (sprachliche Förderung C)

„Viele Eltern haben eine große Unsicherheit darin zu sagen, lerne mehr Deutsch und lass das Türkisch. (...) diese Unsicherheit, die auch bei Lehrkräften vorhanden ist, (...) wo ja oft empfohlen wird, sprechen sie mehr deutsch mit dem Kind zu Hause und lassen sie die Muttersprache sein, führt dann eben in dem Bereich auch zu einer großen Verunsicherung bei Lehrkräften als auch bei den Eltern.“ (sprachliche Förderung C)

„Das Interesse denke ich, ist da. Es ist halt die Frage, wie es aufgegriffen wird, und wie die Eltern willkommen geheißen werden.“ (sprachliche Förderung A)

„Ich glaube, dass die Vertrauensebene zwischen Institution und Elternschaft zum Teil nicht sehr, sehr gut oder stabil ist.“ (sprachliche Förderung A)

„Die Eltern, die haben schon Interesse um die Kinder, aber viele trauen sich wegen Sprachschwierigkeiten oder weil sie das Schulsystem hier in Deutschland gar nicht kennen.“ (sprachliche Förderung A)

„Unterm Strich lässt sich sagen, dass die meisten Eltern ihre Kinder gut unterstützen können, wenn sie darin gestärkt werden, wenn ihre eigenen Ressourcen und Potentiale anerkannt und wertgeschätzt werden, wenn ihre Unterstützung gewollt und gefordert ist.“ (sprachliche Förderung B)

„Des Weiteren haben auch die Lehrkräfte selbst ihr eigenes Bild der Kinder und deren Familien, so dass sehr viel Basisarbeit geleistet werden muss bzgl. Willkommenskultur, Wertschätzung der Kulturen und Mehrsprachigkeit, Stärkenorientierung und Arbeit auf Augenhöhe.“ (sprachliche Förderung B)

„Unsere Erfahrungen zeigen, dass Elternbriefe weiterhin nicht als Aufforderung gesehen werden, etwas zu machen, sondern vielmehr als Information gesehen werden. Beispiel Elternabend: Viele haben den Brief gesehen oder gelesen, können an dem Abend nicht und haken es für sich ab. Die Tatsache, dass erwartet wird, dass sie sich dazu äußern, z.B. telefonisch oder schriftlich kurz Bescheid zu geben, dass sie verhindert sind, ist vielen nicht bewusst oder in ihrem Kontext untypisch.“ (sprachliche Förderung B)

## 2.5.2 BRÜCKEN SCHLAGEN: ZUGÄNGE ZU ELTERN MIT MIGRATIONSHINTERGRUND

Die soeben genannten Bedingungen, die nach Auffassung der Interviewten die Kooperation mit den Eltern begünstigen oder gar erst ermöglichen, sind diese bestrebt in ihren Projekten zu schaffen.

Die sprachliche Förderung C lädt z.B. Eltern zu Gelegenheiten ein, an denen ihre Kinder ihre Erfolge in der Sprachförderung präsentieren können. Nach Auskunft des interviewten Experten sind viele Eltern nicht gewohnt, mit Erfolgen in der sprachlichen Entwicklung ihrer Kinder konfrontiert zu sein, und entsprechend genießen sie die Einladung sichtlich. In Konsequenz steigt das Interesse an dem Projekt der sprachlichen Förderung C. Obwohl sich die MitarbeiterInnen sofort telefonisch an die Eltern wenden, wenn deren Kinder nicht zum Sprachunterricht erscheinen, wird die telefonische Erreichbarkeit des Projektes, bzw. MitarbeiterInnen von Seiten der Eltern nicht genutzt. Genauso wenig nutzen diese die Möglichkeit, im Sprachunterricht zu hospitieren.

„Wir haben dann auch versucht, immer einmal im Schuljahr einen Elternabend für die (Eltern des Angebots nutzenden) (...)Kinder zu gestalten. Und das war auch immer ein sehr großer Erfolg. Und aus meiner Sicht deshalb, weil die Eltern gar nicht gewohnt sind, in die Schule gerufen zu werden, wenn es Erfolge von den Kindern gibt. Sondern ihre Erfahrung liegt eher in dem Bereich, dass sie in die Schule kommen müssen, wenn es Probleme gibt.“ (sprachliche Förderung C)

Den Projekten der sprachlichen Förderung gelingt der Zugang zu den Eltern, vor allem zu den Müttern, durch den Einsatz von Elternbegleiterinnen.

Der Umstand, dass sie selbst Kinder in den jeweiligen Bildungseinrichtungen und zudem einen Migrationshintergrund haben und im Stadtteil oder in der Community verwurzelt sind, erlaubt es ihnen, mit ihren eigenen biografischen Hintergründen eine mittelnde Funktion als MultiplikatorInnen zwischen Bildungseinrichtung und Elternhaus einzunehmen. Sei es, dass sie als AnsprechpartnerInnen zur Verfügung stehen, dass sie Informationen weiterleiten oder Eltern einen niedrighwelligen Zugang zur Einrichtung erlauben. Das Bild, das von Seiten der Experten für die Elternbegleiterinnen als Grundlage dient, ist das der Brückenbauerinnen für die Eltern und die Schule. Sie wirken vor Ort unterstützend und beratend, nämlich dort, wo sich die Kinder befinden, und sie geben Anregungen, wie die Eltern ihre Kinder unterstützen können. Im Gegensatz zur Kommunikation mit LehrerInnen, wo sich die Eltern oft nicht trauen, ihre Fragen zu stellen oder überhaupt Raum für ihre Belange zu beanspruchen, finden hier nach Auffassung der Experten Gespräche in Augenhöhe statt. In diesem Zusammenhang wird aber auch erwähnt, dass der Zugang zu den Eltern von Seiten der Elternbegleiterin-

nen sowohl von deren Persönlichkeit als auch von den Möglichkeiten abhängig ist, die ihnen in der jeweiligen Einrichtung gegeben sind. Der Zugang zu den Eltern läuft also nicht nach einem starren Muster. Generell aber sind die Elternbegleiterinnen dazu in der Lage, Flyer und Informationsmaterial in die jeweilige Muttersprache zu übertragen und darüber hinaus Kontakte zu den Eltern über direkte Ansprache herzustellen, nicht nur aufgrund der gemeinsamen Sprache, sondern auch wegen der alltäglichen und nachbarschaftlichen Kontakte mit den Eltern. Als Erfolg und Zugangsmöglichkeit wird verzeichnet, dass sich in den Einrichtungen Festivitäten wie Opferfeste, Sommerfeste und Weihnachtsfeste gleichermaßen etabliert haben, und dass die Begleiterinnen gemeinsam mit den ErzieherInnen Fortbildungen besuchen. Darüber werden Berührungspunkte geschaffen.

„Ich find' den Zugang herzustellen über eine Mutter, die selbst in der Situation ist, find' ich eine hervorragende Idee nach wie vor, das find' ich auch das Großartige an den Rucksackprojekten.“ (sprachliche Förderung A)

„Ich habe Hausbesuche gemacht, ich hab' Flyer, ich hab' Anrufe, also ich ruf' immer wieder an, und egal wo, die Eltern, die ich kenne oder weiß, dass das Kind in der Schule ist, beim Einkaufen etc., wenn ich sie treffe, dann spreche ich sie drauf an. Also ich versuch' jede Möglichkeit“ (Elternbegleiterin A)

„Und nachdem die Rucksackgruppe gegründet war (...) hat man die Mütter schon gesehen, dass sie auch sich angenommen gefühlt haben, in der Einrichtung jetzt. Und dann hat die Frau, die Leiterin, mir auch berichtet, dass die Mütter jetzt sich auch trauen zu fragen, was hat mein Kind heute gemacht, oder wann ist der nächste Elternabend.“ (Elternbegleiterin B)

„Das Modell (Elternbegleiterin) hat sich in allen Projekten mit dem Schwerpunkt Elternbeteiligung als sehr wirksam und erfolgreich erwiesen. Heraus kristallisiert hat sich allerdings in der Vergangenheit, dass es notwendig ist, dass die Elternbegleiterin selbst eine starke Persönlichkeit sein muss, die gefestigt ist in ihrem familiären und privaten Umfeld, da sie oftmals mit Familien zu tun haben, die selbst aus schwierigen und prekären Familienverhältnissen stammen. Um als Vorbild für andere Mütter zu dienen, ist es notwendig, dass sie auch gegenüber den Institutionen und in der Öffentlichkeit selbstbewusst und stark auftritt.“ (sprachliche Förderung B)

### 2.5.3 SPRACHLICHE BARRIEREN ÜBERWINDEN

Aus den Interviews wird deutlich, dass den Eltern eine kontinuierliche schulische Unterstützung ihrer Kinder schwer fällt. Dies führen die Befragten auf die Verständigungsschwierigkeiten zurück und stellen dazu fest, dass die Eltern zu einer stetigen Unterstützung ihrer Kinder in der Lage sind, wenn die Sprachbarrieren beseitigt sind. In religiösen und kulturellen Differenzen sehen die Interviewten die beeinträchtigte Kommunikation zwischen Schule und Eltern nicht begründet. Denn die Erfahrung zeigt, so die Experten, dass die Kommunikation funktioniert,

wenn die Eltern merken, dass sich die LehrerInnen für die Kinder einsetzen. Mithilfe von Differenzierfähigkeit, Rücksichtnahme und Kompromissfähigkeit rücken kulturelle Hintergründe und Besonderheiten in den Hintergrund und begünstigen somit außerschulische Veranstaltungen. In der Arbeit mit Elternbegleiterinnen wird deutlich, dass Kommunikation nicht nur auf einer gemeinsamen Sprache basiert, sondern sich auch einer anderen Verständigungsebene, nämlich einer Beziehungsebene bedient. Als Beispiel führt ein Interviewter an, dass sie mit Müttern aus unterschiedlichen Ländern arbeitet und es durchaus auch mal Sprachprobleme gibt. Aber dass es dennoch möglich ist, sich zu verständigen, über gemeinsame Migrationserfahrungen. Überhaupt fällt der Kontakt über die gemeinsamen Migrationserfahrungen leichter, und Eltern können sich auch ein Beispiel an Elternbegleiterinnen nehmen, wenn sie sehen, dass es auch mit Migrationshintergrund möglich ist, einen höheren Posten zu beziehen. Eltern gehen auch auf Elternbegleiterinnen zu, initiieren den Kontakt. Und sie nehmen auch gerne Termine an, weil sie wissen, dass sie verstanden werden. Oft handelt es sich bei den Kommunikationsproblemen mit der Schule um Kleinigkeiten, die sich durch Klärung beseitigen lassen.

„Die Eltern oder Lehrkräfte, die kommen zu mir in der Sprechstunde oder auch im Flur, wenn sie mich dann sehen und sprechen (mich) dann an, und sagen, diese Probleme, die sie haben. Und meistens krieg' ich auch Telefonnummer von den Eltern, wo ich dann anrufen darf und mit denen das am Telefon besprechen kann und gleichzeitig dann auch einen Termin ausmache. Und das klappt meistens. Also dann kommen die Mütter eher, wenn sie wissen, aha, da ist jemand, der mich verstehen kann.“ (Elternbegleiterin A)

„(Es) gibt natürlich ganz unterschiedliche auch Religionen und Nationalitäten, Herkunftsländer, mit denen man zu tun hat. Man muss einfach immer mal auch fragen“ (sprachliche Förderung A)

„Wobei wir (...) die Erfahrung gemacht haben, dass die direkte Ansprache, immer (...) die Erfolgreichere ist. (...) wenn mich jemand direkt anspricht und ich die Person vielleicht kenne oder mich dafür interessiere und sie es mir interessant und gut erklärt, um was es geht, sprech' ich wahrscheinlich eher drauf an, als wenn ich einen Zettel in die Hand gedrückt krieg oder den irgendwo finde.“ (sprachliche Förderung A)

#### 2.5.4 KOOPERATION MIT SCHULE UND MIGRANTENSELBSTORGANISATIONEN

Als gute Erfahrung mit der Schule nennt der Experte von der sprachlichen Förderung C, dass das Projekt als außerschulischer Akteur überhaupt angenommen wird. Hinzuzuzählen sind nach seiner Auffassung die guten Erfahrungen, die mit einzelnen LehrerInnen und KlassenlehrerInnen gemacht wurden, die Präsentationen auch im Klassenverband erlauben und somit die wertvolle Zeit ihres Unterrichts dafür beschneiden. Von Seiten des

Projektes Weinheim und von Elternbegleiterinnen erfährt das Projekt auch eine große Unterstützung, um Kontakte herzustellen. Als Erfolgsfaktor nennt er auch die Zusammenarbeit mit den Elternbegleiterinnen, die er als „optimale Kooperationspartnerinnen“ sieht, weil sie in der Lage sind, einen direkten Kontakt zum Elternhaus herzustellen, sich dafür einer eigenen „Verständigungsbasis“ bedienen und somit ein „großes Ressourcenfeld“ aufmachen. Nach seiner Auffassung klappt die Kooperation in Weinheim sehr gut und durch die enge Verzahnung von Kommune, Schule, Eltern, Elternvereinen und Hochschule entstehen viele Synergieeffekte, und es besteht Vertrauen.

„Die guten Erfahrungen in der Kooperation mit den Schulen sind erst mal denke ich, dass wir aufgenommen worden sind. Wir kommen ja von außen, und das wissen wir, ist ja immer nicht so ganz leicht für eine Institution wie der Schule zu verkraften“ (sprachliche Förderung C)

„(Ich) finde eine Elternbegleiterin (ist) wirklich eine optimale Kooperationspartnerin an einer Schule. Bei unseren regelmäßigen Austausch, die wir jetzt mit den Projektmitarbeitern von Projekten des Weinheimer Modells, der Elternbegleiterin und den Lehrkräften an der Schule hatten, hab' ich das immer wieder gemerkt, was so ein direkter Kontakt ins Elternhaus wirklich weiterbringen kann und auch befördern kann. Eine ganz andere Verständnisbasis wird da aufgebaut. Das wäre uns so gar nicht möglich“ (sprachliche Förderung C)

Eine Zusammenarbeit zwischen schulischen Lehrkräften und Fachkräften mit den Elternbegleiterinnen gelingt nach Ansicht der interviewten ExpertInnen, wenn sie auf Augenhöhe geschieht. Wenn Elternbegleiterinnen als Teil des Kollegiums gesehen werden, an Teamsitzungen, Gesamtlehrerkonferenzen und Planungsprozessen teilnehmen können. Darüber hinaus, wenn Elternbeteiligung auf allen schulischen Ebenen thematisiert wird und im Schulalltag integriert ist.

Die erfolgreiche Arbeit der Rucksackprojekte kann nicht verbergen, dass die Gestaltung der Kooperationen mit den Kitas und Grundschulen gerade in ihrer Anfangszeit als schwierig und aufwändig erachtet wurde. Bei den Kitas brauchte es viele Jahre, bis die Kommune im Stande war, auch finanziell Verantwortung zu übernehmen. Und bei den Grundschulen wurde es versäumt, das Thema Elternbeteiligung in der Kooperation mit den Grundschulen von Anfang an gleichrangig mitzudenken. Dadurch wurden die Arbeit der Projektleitung und die der Elternbeteiligung erschwert. Das zeigte sich insbesondere darin, dass es in der Grundschule nicht möglich war, die Programme und Erfahrungen eins zu eins zu übertragen. Es bedurfte eigenständiger Lösungen, die dadurch erreicht wurden, dass gemeinsam mit den jeweiligen Schulen inhaltliche Konzepte erarbeitet wurden, die auch die Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern berücksichtigten. Erst durch die gemeinschaftliche inhaltliche Konzeptionalisierung war es möglich, Schule und die Lehrkräfte in ihrer Verantwortung für dieses Thema zu stärken.

Eine Elternbegleiterin erwähnt die gute Zusammenarbeit mit der Schule. In der Zusammenarbeit mit der Moschee wird das Nichtvorhandensein einer Ansprechperson erwähnt. Ebenso wurde von Seiten der Projekte der sprachlichen Förderung eine stärkere und aktivere Teilnahme der Migrantenselbstorganisationen in den Gremien (Jugendhilfeausschuss oder der Berufsintegrationskommission) erwünscht, in denen sie vertreten sind.

„Also, es klappt ganz toll. Von Lehrkräften aus, von Schulleitung aus hab' ich überhaupt keine Probleme. Also bis jetzt, klappt es ganz toll. Jeder wendet sich an mich, und (die) Zusammenarbeit findet ganz gut statt.“ (Elternbegleiterin A)

„Also bei (...) bei der Moschee bin ich hier jetzt eigentlich auf mich selber eingestellt, weil ich habe' ja jetzt keine Ansprechpartnerin durch eine Leiterin. Ich mache das halt persönlich, wenn irgendwie was ist, also rufe (ich) sie an oder spreche sie an, mach des jetzt so auf meine (Art).“ (Elternbegleiterin B)

#### 2.5.5 RAHMENBEDINGUNGEN FÜR DIE SPRACHLICHE FÖRDERUNG

Ein weiteres Thema, zu dem sich die interviewten Experten äußerten, sind die zur Verfügung stehenden materiellen wie personellen Ressourcen. Für den Experten aus der sprachlichen Förderung C sind es die Probleme bei der Sicherstellung der organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen sowie z.B. der Zugang zu Räumlichkeiten, aber auch fehlende personelle und zeitliche Ressourcen für eine stetige Kooperation und Kontaktpflege mit Eltern und Lehrkräften, mit dem Ziel die Sprachförderung noch stärker in den Schulalltag zu integrieren. So haben auch die Hinwendung zu den Ressourcen und Potentialen der Eltern ihren Preis, weil den frustrierenden Erfahrungen von Eltern mit Migrationshintergrund entgegengewirkt werden muss.

Auch von Seiten der Experten der Projekte des *Weinheimer Modells der Sprachförderung und der Elternbeteiligung* wird im Hinblick auf die Honorierung der Elternbegleiterinnen auf die knappen Ressourcen hingewiesen. Als unbefriedigend wird die Honorierung der Elternbegleiterinnen bewertet. Ihr Engagement, das für die Bildungseinrichtungen eine zentrale Bedeutung hat, überschreitet nach Ansicht der Experten das Ehrenamtliche bzw. Semi-Professionelle. Entsprechend wird ihre Tätigkeit durch die honorierte Aufwandsentschädigung nicht ausreichend wertgeschätzt. Es wurde auch beklagt, dass Elternbegleiterinnen noch keine ausreichenden Qualifizierungsangebote erhalten, um auch spezifische Problemlagen mit Eltern zu bearbeiten.

Es wird betont, dass die zeitlich befristeten Projekte auf Dauer nicht fremdfinanziert werden können. Darüber hinaus müssten Schulen größere Kontingente an Deputatsstunden zur Verfügung gestellt werden, um für Nachhaltigkeit, Qualitätssicherung und Verbindlichkeit sorgen zu können.

„Auf alle Fälle wäre es toll, wenn man (...) bedürfnisorientiert Fortbildungen anbieten könnte. Und die auch, wenn sie gut funktionieren, auch regelmäßig anbieten könnte, denn es gibt ja immer wieder neue Mütterbegleiterinnen, die anfangen. Es ist eben ein System, dass sich (...) auch erneuert, und es gibt auch immer wieder neue Sprachförderkräfte, die mit reinkommen. Und die haben natürlich von einer Fortbildung, die vor fünf Jahren zum Thema Rucksack oder Sprachförderung oder zur interkulturellen Kompetenz stattgefunden hat, wenig. Es müssen regelmäßige Möglichkeiten der Weiterbildung stattfinden.“ (sprachliche Förderung A)

## 3 AUSWERTUNG

### 3.1 AUSWERTUNG

#### 3.1.1 KOOPERATION SCHULE - ELTERNHAUS

Alle hier interviewten ExpertInnen teilen die Einschätzung, dass Eltern nicht ausreichend mit der Schule kooperieren. Als Gründe hierfür werden in erster Linie sprachliche Barrieren zwischen Eltern (und hier insbesondere von Müttern) und Schule genannt. Bemerkenswert wird aber auch, dass sich dies in den letzten Jahren deutlich verbessert hat. Am stärksten wird das unbefriedigende elterliche Engagement in den Schulen von den Schulen selbst gewichtet. Hier werden vielfältige Angebote unternommen, um Eltern zu erreichen, indes mit wenig Erfolg. Dass dies nicht mit elterlichem Desinteresse gleichzusetzen ist, betonen die interviewten ExpertInnen aus der Sprachförderung und den Migrantenselbstorganisationen. Wie bereits am Anfang dieser Expertise erwähnt, weisen die interviewten ExpertInnen mit Migrationshintergrund darauf hin, dass Eltern mit Migrationshintergrund grundsätzlich sehr wohl starkes Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder haben. Unsicherheiten in der Verständigung, zeitliche Organisation und schlechte Erfahrungen mit dem Bildungssystem werden als weitere Gründe aufgeführt. Dabei machen die interviewten außerschulischen AkteurInnen darauf aufmerksam, wie eminent ihr berufliches und ehrenamtliches Engagement auf die guten Erfahrungen angewiesen ist, dass die Eltern mit Schule machen.

Alle Interviewten sind der Ansicht, dass die Interaktionen zwischen Schule und Elternhaus belastet sind und führen dies aus jeweils unterschiedlichen Perspektiven auf das mangelnde Vertrauen zwischen beiden Seiten zurück. Es wurde auch deutlich,

wie problembezogen Lehrkräfte Zugang zu den Eltern suchen, und wie demütigend und demotivierend dies für die Eltern mit Migrationshintergrund ist. Auch hier wünschen sich gerade die ExpertInnen mit Migrationshintergrund eine zuvorkommendere Zugangsweise, um Probleme nicht erst auftreten zu lassen. Es werden auch positive Erfahrungen aufgezeigt. So berichten ExpertInnen von Lehrkräften, die mit ihrem großen Engagement und Interesse für das Kind Eindruck bei ihnen hinterlassen. Dass dies einigen Lehrkräften gelingt, zeigt auch welche kooperativen Möglichkeiten durch Vertrauen und Engagement geschaffen werden können.

### 3.1.2 SPRACHLICHE BARRIEREN

Bei den Einschätzungen zu den sprachlichen Barrieren zwischen Eltern und Schule steht nicht so sehr der Inhaltsaspekt sprachlicher Kommunikation im Vordergrund als vielmehr der Beziehungsaspekt und damit die Bedingungen, um Inhalte überhaupt aufzunehmen.<sup>20</sup> Beziehungsaspekt meint hier, dass die Eltern sich entweder nicht trauen auf Elternabenden und zu Elternsprechzeiten zu erscheinen bzw. eine Scheu davor haben, sich mit ihren Sprachmöglichkeiten einzubringen und durch Nachfragen ausreichend Raum und Zeit für sich in Anspruch zu nehmen. Dass es Elternbegleiterinnen gelingt, trotz unterschiedlichen Herkunftskontexten und Muttersprachen ins Gespräch zu kommen, macht deutlich, dass neben der Sprache auch andere Faktoren, wie biografische Migrationserfahrungen aber auch zeitlicher Aufwand geltend gemacht werden müssen, um Vertrauen und Kommunikation zu ermöglichen.

Problematisiert wird auch die Rolle von dolmetschenden Kindern und Geschwistern. So naheliegend der Rückgriff auf die Mehrsprachigkeit von SchülerInnen ist, wenn es darum geht, zwischen Eltern und LehrerInnen zu übersetzen, stürzt diese Situation doch Eltern wie Kinder in ein Rollendilemma, wenn Kinder über die Kommunikation zu ihren Eltern bestimmen. Nicht nur weil sie die Kommunikation zu ihren Gunsten kanalisieren, sondern weil Kinder gerade bei problematischen Gesprächsthemen Loyalitätskonflikten ausgesetzt sind und Eltern einen Autoritätsverlust erleiden. Alle Migrantenselbstorganisationen bieten sich den Schulen als Sprachmittler an und werden von diesen auch als solche unterschiedlich stark beansprucht.

<sup>20</sup> Zur Unterscheidung zwischen Inhaltsaspekt und Beziehungsaspekt siehe Gröning 2006

### 3.1.3 GLEICHHEIT UND DIFFERENZ IN DER KOOPERATION

Das Thema kulturelle, religiöse bzw. migrationsbedingte Differenzen ist insofern von Bedeutung, als das es in keinem der hier durchgeführten Interviews als besonders problematisch betont werden.

Problematisch ist die Betrachtung kultureller und religiöser Hintergründe, wenn konkrete Erfahrungen im Umgang mit den jeweiligen Hintergründen verallgemeinert und pauschalisiert werden, wenn jene Verschiedenheiten innerhalb einer Kultur und Religion verwischt werden, die es möglich machen würden, bestimmte Erfahrungen nicht in Kultur und Religion zu kontextualisieren. Die Unterstellung, dass die Eltern nicht ehrlich seien, um eine Verlängerung der Sommerferien zu erzwingen, um in das Herkunftsland zu reisen, ist ein Beispiel dafür. Oder in einem anderen Beispiel wird den Eltern eine bequeme Haltung unterstellt, weil sie nicht nur die Kinder an der Schulporte abgeben, sondern auch ihre Erziehungsverantwortung an die Schule delegieren.

In beiden Fällen wird nicht nur eine sicherlich vorhandene Problemlage skizziert, sondern die Aussagen über die Kooperationsbereitschaft werden kulturalisiert, wodurch die Lösung des Problems erschwert wird. Das wiederum erschwert die Lösung der Problemlage.

Am stärksten werden kulturelle und religiöse Differenzen bei den Experten aus der Schule und den Eltern benannt. Bei den interviewten Experten aus den Migrantenselbstorganisationen wird deutlich, wie präsent und einschneidend die Ungleichheitserfahrungen (z.B. durch die Grundschulempfehlungen) von MigrantInnen die Perspektive auf Schule bestimmen können. Einige interviewte Eltern äußerten ebenfalls den Verdacht, ungerecht behandelt zu werden.

Trotz ihrer unterschiedlichen Arbeitsweisen verfügen die Interviewten aus der Sprachförderung - mit und ohne Migrationshintergrund - über ein hohes Maß an Differenzierungs- und Verstehenskompetenz, auf dessen Grundlage sie mit einer heterogenen SchülerInnen- und Elternschaft kooperieren. Kulturalisierende Begründungen sind bei den interviewten Experten selten zu finden, vielmehr das Bemühen, elterliches Handeln in den jeweiligen migrationsbedingten und biografischen Kontext zu stellen. Darin begründet sich wohl der Optimismus der MitarbeiterInnen der Sprachförderung in Bezug auf Veränderungen in der Schule und Veränderungen in den Elternhäusern.

### 3.1.4 KOOPERATIVE GELEGENHEITEN

Kooperationen mit Eltern mit Migrationshintergrund scheinen am besten zu gelingen, wenn Eltern ihre Fähigkeiten und Wünsche einbringen können und ihnen Wertschätzung entgegengebracht wird. Die Erfolge, auf welche die interviewten ExpertInnen aus den unterschiedlichen Bereichen verweisen, dokumentieren dies eindrücklich. Die Erkenntnis, dass die Förderung der Familiensprache und die Förderung der Bildungssprache nicht im Konflikt zueinander stehen, und dass Eltern auf beide Einfluss nehmen können, ebnet nach Ansicht der ExpertInnen aus der Sprachförderung den Weg für vielfältige, bildende, begleitende, unterstützende und beratende Kooperationsangebote. Die Erfahrungen, welche die Mütter dabei machen, stärken sie in ihrem eigenständigen Kooperationsvermögen mit Kita und Schule. Ebenso gelingt dies den sprachbildenden Angeboten der Migrantenselbstorganisationen und der Schulen. Weil diese dem Bedarf an Sprachpflege und Spracherwerb nachgehen, gelingt ihnen der Zugang zu den Eltern und ihrem Engagement in der Schule. Und die Eltern werden auch erreicht, um sie beraten und stärken zu können. Das Sportangebot, von dem ein Experte aus dem Bereich Schule zu berichten weiß, zeigt, dass geschlechtsbezogene Zugänge – hier zu Vätern – gestaltet werden können. Konsequente Ressourcenorientierung und Bedarfsorientierung scheinen zentrale Faktoren zu sein, mit denen Eltern mit Migrationshintergrund angesprochen und eingebunden werden können. Ebenso die Vertraulichkeit, die sich über wertschätzende und achtsame Begegnungen, durch gemeinsame Erfahrungs- oder Sprachhintergründe, durch nachbarschaftliche oder kommunale Nähe generieren kann. Vieles davon vereinen die Elternbegleiterinnen in sich und in ihren Kompetenzen, weshalb sie von allen hier Interviewten viel Lob und Anerkennung erhalten haben. Als überaus günstig bewerten die meisten der interviewten AkteurInnen die kommunalen Vernetzungs- und Koordinierungsstrukturen. Vor allem durch Weinheimer Bildungskette und das Übergangsmanagement Schule-Beruf sind sie in der Lage, sich gegenseitig auf vielseitige und vielschichtige Weise in Anspruch zu nehmen und gemeinsam Verantwortung für die schulische Entwicklung der Kinder mit Migrationshintergrund zu übernehmen.

### 3.1.5 MÖGLICHKEITEN DER KOOPERATION

Manches davon lässt sich mit ehrenamtlichem Engagement bewältigen. Aber auch dafür werden passende Bedingungen benötigt. Um differenzierende, vor allem aber stetige, belastbare und fehlerfreundliche Kooperationsgelegenheiten für Eltern zu gestalten, bedarf es zusätzlicher zeitlicher, materieller und personeller Investitionen bevor sich Erfolge bilanzieren lassen. So die Erfahrungen der ExpertInnen aus der Sprachlichen Förderung. Vor allem in den Entstehungs-, Konzeptionalisierungs- und Erprobungsphasen. Dies beinhaltet auch die Qualifizierung von Fach- und Lehrkräften, aber auch der Ehrenamtlichen. Gerade Schulen fällt es aufgrund knapper Ressourcen schwer, diesen Mehraufwand zu gewährleisten.

Die doppelte Aufgaben- und Erwartungslast der Elternbegleiterinnen, die sie gegenüber den Elternhäusern und Bildungseinrichtungen erfüllen, ihre zentrale Position in den Weinheimer Bemühungen, Eltern mit Migrationshintergrund für die schulische Entwicklung ihrer Kinder in Anspruch zu nehmen, fordert den Elternbegleiterinnen zwar ein breites Spektrum an Qualifikationen und Kompetenzen ab, das sich allerdings nicht in der Honorierung ihrer Arbeit niederschlägt.

Die Äußerungen der ExpertInnen aus den Migrantenselbstorganisation machen deutlich, wie integrative und mittelnde Potentiale nicht entfaltet werden können, weil günstige Rahmenbedingungen fehlen. Die ehrenamtlichen PatInnen, so der Experte aus der Beruflichen Förderung, geraten gerade an die Grenzen ihres Engagements. So erlaubt das ehrenamtliche Engagement zwar einen direkteren und flexibleren Zugang zu den Eltern, gleichzeitig erschwert dieser Zugang aber, eine professionelle Distanz zu wahren. Entsprechend wurde hier der Wunsch nach Qualifizierung der PatInnen geäußert.

Betrachtet man auf dem Schaubild die Verteilung der AkteurInnen (ausgenommen die Eltern) in ihrem ehrenamtlichen, semi-professionellen und professionellen Engagement, fällt auf, dass sich gerade jene AkteurInnen mit einem Migrationshintergrund ohne bzw. mit geringer materieller Wertschätzung betätigen.

## 4 PERSPEKTIVEN MANAGEN - PARTNERSCHAFTEN BILDEN

Die nachfolgenden Empfehlungen begründen sich allesamt in den Ergebnissen der vorliegenden Expertise. Sie beziehen sich auf die dargelegten guten Kooperationserfahrungen in Weinheim sowie auf die Wünsche und Erwartungen der befragten AkteurInnen. Sie zielen darauf ab, in Weinheim gerade jene Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen, die bisher durch die bestehenden Anstrengungen nicht beteiligt werden können.

Weil nicht davon auszugehen ist, dass gerade diese Eltern die Expertise in ihren Händen halten werden, können Erwartungen und Wünsche nicht direkt an sie adressiert sein. Um sie zu erreichen, anzusprechen und sie für Kooperationen zu gewinnen, müssen Strategien, Handlungskonzepte und Angebotsgelegenheiten entwickelt werden. Die Barrieren zwischen ihnen und den Schulen müssen von beiden Seiten durchgängig gemacht werden.

Vor dem Hintergrund der hier durchgeführten AkteurInnenbefragungen müsste dazu Folgendes geschehen:

**Am Ball bleiben:** Nahezu alle Interviewten äußerten sich gegenüber den kommunalen Anstrengungen, die schulische und berufliche Situation von jungen MigrantInnen in Weinheim zu verbessern, optimistisch. In diesem Sinne wurde insbesondere die wertvolle Arbeit der ElternbegleiterInnen hervorgehoben. Die biografische Ausrichtung der Weinheimer Bildungskette bietet Eltern frühzeitig Gelegenheiten, sich für die sprachliche und damit auch für die schulische Entwicklung ihrer Kinder stark zu machen.

**Eltern Möglichkeiten geben:** Die hier interviewten Eltern zeigten großes Interesse an der schulischen Entwicklung ihrer Kinder. Es ist nicht davon auszugehen, dass das Interesse bei Eltern mit Migrationshintergrund erst geweckt werden muss. Es wird deutlich, dass es Eltern gelingt, ihr Interesse, aber auch ihre Erwartungen nicht nur abstrakt zu formulieren, sondern konkret zu realisieren, wenn sie angesprochen und ernst genommen werden, ihrem Wunsch entgegengekommen wird, die Herkunftssprache und Herkunftskultur nicht zu verlieren und schließlich, wenn ihre unterstützenden Leistungen anerkannt werden. Das bedeutet auch, dass Eltern differenziert betrachtet werden müssen, um ihnen angemessene Möglichkeiten aufzuzeigen, Einfluss auf die schulische und berufliche Entwicklung ihrer Kinder zu nehmen. Einflussmöglichkeiten, die sie weder überfordern, noch unterfordern – sondern fördern.

**Zugehörigkeiten schaffen:** Es gibt keinen Konflikt zwischen Herkunftssprache und Bildungssprache, auch wenn es sich für Eltern wie für Lehrkräfte bisweilen so darstellt und sie gleichermaßen verunsichert. Dagegen besteht das Risiko der „doppelten Halbsprachigkeit“<sup>21</sup>, dass Kinder weder der Herkunftssprache noch der deutschen Sprache mächtig sind, was weder Eltern noch LehrerInnen zufrieden stellen kann. Es besteht für beide Seiten mehr Unterstützungs- und Aufklärungsbedarf über Mehrsprachigkeit und ihre Förderung. Die Herkunftssprachen im schulischen Kontext sichtbar und wahrnehmbar zu machen, wertschätzt sie. Und es signalisiert Eltern, dass sie mit ihren jeweiligen Hintergründen und Erfahrungen willkommen sind und zur Schule gehören.

**Sprache vermitteln:** Über Sprache vermitteln sich nicht nur Informationen, sondern auch Beziehungen zueinander. Wenn sich eine Elternbegleiterin, so ein Beispiel in einem Interview, mit Hilfe von Händen, Füßen und Wörterbuch mit Eltern verständigt, deren Herkunftssprache sie nicht spricht, wird deutlich, dass nicht allein mangelnde Sprachkenntnisse für sprachliche Barrieren in der Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund verantwortlich gemacht werden können. Sprachliche Verständigung kann gestaltet und organisiert werden. Externe und somit unvoreingenommene DolmetscherInnen sind Kindern und ihren Geschwistern vorzuziehen.

**Migrantenselbstorganisationen stärken:** Zwar hat ehrenamtliches Engagement ganz eigene Motivationen, Qualitäten und Zugangsmöglichkeiten. Dennoch, so die AkteurInnen, sind hierfür günstigere Rahmenbedingungen notwendig, wenn das Engagement und die Potentiale genutzt werden wollen. Neben dem Aufbau tragfähiger Strukturen bedarf es einer Qualifizierung der Migrantenselbstorganisationen<sup>22</sup>. Z.B., dass Erreichbarkeit garantiert werden kann oder dass das Engagement ihrer Mitglieder innerhalb, aber auch außerhalb der Community stärker wahrzunehmen ist.

**ElternbegleiterInnen professionalisieren:** ElternbegleiterInnen haben ein hohes Maß an Kompetenzen, das ihre Tätigkeit auch erfordert. Von Seiten der befragten AkteurInnen wird zudem auch die Wertschätzung ihrer Kompetenzen und wertvollen Zugangsmöglichkeiten zu den jeweiligen KooperationspartnerInnen mehrfach deutlich. Für die nachhaltige Wirkung ihrer Leistungen bedarf es über eine stetige Weiterqualifizierung hinaus auch ihrer Professionalisierung bzw. der Professionalisierung ihrer umfangreichen Kompetenzen.

<sup>21</sup> Auernheimer (1988): 180

<sup>22</sup> Siehe hierzu auch die Empfehlungen der Bundesregierung (Bundesweites Integrationsprogramm 2011: 79 f)

**Kooperationsformen weiterentwickeln:** Es wird von den befragten AkteurInnen bemerkt, dass gerade für den Übergang Schule - Beruf neue Kooperationen notwendig sind. In diesem Sinne sind die Erweiterung des Kooperationsdreiecks an den Werkrealschulen um das Thema Elternbeteiligung und *TEMA – Türkische Eltern als Motor für Ausbildung* begrüßenswert. Des Weiteren wurde in den Interviews angeregt, PatInnen und MentorInnen mit Migrationshintergrund einzusetzen.

**Schule „entselbstverständlichen“:** Schulen werden heterogener, und es reicht nicht, über die jeweiligen kulturellen, sozialen und religiösen Hintergründe der SchülerInnen Kenntnisse zu besitzen und diese zu berücksichtigen. So gibt es z.B. keine Einladungspraxen zum Elternabend, die selbstverständlich gelingen. Es gilt gewohnte Präferenzen und Perspektiven in Frage zu stellen und fehlerfreundlich um neue Handlungsmöglichkeiten zu ringen.<sup>23</sup>

## 5 ANHANG

### 5.1 SCHULE

#### 5.1.1 SCHULE A

Der Interviewte berichtet aus seiner Erfahrung und betont, dass die Schule immer auf die Eltern von Problemschülern zugeht, um sie zu informieren. Als Problem wird die Tatsache geschildert, dass die Mütter kein Deutsch sprechen, die Eltern keine Zeit für die Gespräche haben, weil sie arbeiten, und wenn Kinder dolmetschen ungewiss sei, was übersetzt wird. Es mangle den Eltern an Vertrauen gegenüber der Schule, die für die Kinder nur Gutes wolle. In diesem Zusammenhang wird der Wunsch geäußert, dass sich die Eltern informieren, Kontakt zu den LehrerInnen halten und an Elternabenden beteiligen. Stattdessen kämen desinteressierte Geschwister. Eltern mit Migrationshintergrund befänden sich laut Interviewpartner nicht in den Elterngremien, und um sie zu mobilisieren, fehlten die Stunden. Er berichtet von einer türkischen Lehrerin, die in der Vergangenheit Deutschkurse für Eltern mit Migrationshintergrund anbot, die von den Müttern wohlwollend angenommen wurden, obgleich es den Kindern peinlich war. Die Mütter kooperierten mit der Schule, beteiligten sich z. B. an der Gestaltung von Festen. Allerdings fänden diese Kurse nicht mehr statt, weil die Lehrerin nun keine Kapazitäten mehr dafür frei habe. Wenn es Bedarf an Übersetzung gäbe, würden MuttersprachlerInnen herangezogen, LehrerInnen oder auch SchülerInnen. Die Elternabende mit Übersetzung beschreibt der Befragte als zäh und langweilig und begründet damit das mangelnde Interesse der

<sup>23</sup> Zur Fehlerfreundlichkeit in pädagogischen Kontexten siehe Mecheril (2004).

Mütter. Im Gegenzug dazu betont er, dass die Eltern mit Migrationshintergrund, die hier aufgewachsen sind und die Schule besucht haben, keine Probleme machten. Der Interviewpartner berichtet von seiner Kooperation mit *Fit in Deutsch*. Ein Angebot, das vor allem von älteren SchülerInnen gerne angenommen wurde. Die Jüngeren, für die das Angebot auch sehr sinnvoll gewesen wäre, fanden einen zusätzlichen Nachmittag in der Woche für Unterricht zu unattraktiv. Aufgrund mangelnder Kapazitäten und eines überalterten Kollegiums konnte kein/E VerbindungslehrerIn eingesetzt werden. Die Ergebnisse der Arbeit werden von dem Befragten dennoch als Erfolg und besonders wertvoll verzeichnet. Zu den Präsentationen von *Fit in Deutsch* kamen einige Eltern mit Migrationshintergrund. Den Kontakt zu den Eltern mit Migrationshintergrund bewertet der Befragte als ungenügend und fasst zusammen, dass diese telefonisch oder schriftlich zu Gesprächen eingeladen werden, wenn sie nicht zu den Elternabenden kommen und räumt ein, dass die schriftlichen Einladungen nicht übersetzt werden. Hausbesuche fänden grundsätzlich nicht statt. Das mangelnde Sprachvermögen vor allem der Mütter wird als problematisch geschildert. Der Interviewpartner beschreibt die türkischen Jungen als Paschas und unterstellt, dass die Schwestern deren Hausaufgaben erledigen. Wenn Eltern wegen eines Krankheits- oder Todesfalls die Verlängerung der Sommerferien beantragen, vermutet der Interviewte in der Regel eine Täuschung dahinter, um in Ruhe eine Ehe der Tochter arrangieren zu können, für die nach Ansicht des Interviewten sowieso nur acht Schuljahre vorgesehen seien. Von Seiten der Schule wird z. B. im Sportunterricht große Rücksicht auf den Ramadan genommen. Der Interviewpartner betont, dass es Aufgabe der Eltern ist, ihre Kinder vom Lernen zu überzeugen, aber dass diese es sich oft bequem machten. Für die Eltern mit Migrationshintergrund wird kein besonderes Treffen zur beruflichen Orientierung angeboten. Als besonders positiv bewertet der Interviewpartner das Engagement der Eltern, vor allem der Väter im Zusammenhang mit sportlichen Aktivitäten. Sie böten Fahrdienste an und initiierten Sportmannschaften. Generell sei im Vergleich zu vor zehn Jahren eine Verbesserung der Kontakte mit den Vätern zu verzeichnen. Aufgrund ihres besseren Sprachvermögens beteiligten sie sich auch mehr als die Mütter an den Elternabenden. Die Stelle des Schulsozialarbeiters ist unbesetzt, was der Befragte sehr bedauert. Er wünscht sich auch wieder einen Deutschunterricht für die Mütter, mehr Vertrauen und Diskussionsbereitschaft. Fort- und Weiterbildungen hält der Interviewpartner hingegen für unnötig, schließlich kenne das Kollegium aufgrund seiner jahrelangen Arbeit die unterschiedlichen Kulturen.

### 5.1.2 SCHULE B

Der Interviewpartner hält es für einen guten Anfang, wenn Eltern sich für die Schule interessieren, an Elternabenden teilnehmen, Kontakt zu den KlassenlehrerInnen halten und Interesse an den Hausaufgaben der Kinder zeigen. An der Schule des Interviewpartners sei es verhältnismäßig unkompliziert, einen Termin zu erhalten und bei Bedarf könne auch problemlos ein/E DolmetscherIn für spanisch, türkisch oder arabisch hinzugezogen werden. Ein Dolmetscher und eine Dolmetscherin würden vom Projekt Weinheim kostenlos zur Verfügung gestellt. Es wird festgestellt, dass bis auf eine türkische Mutter keine Eltern mit Migrationshintergrund in den Elternngremien vertreten sind. Als problematisch nennt der Interviewte neben den sprachlichen Hürden die kulturellen Unterschiede und nennt als Beispiel den Ramadan, der nach seiner Ansicht so lange gehe. Dies sei vor allem dann problematisch, wenn ein Termin für den Elternabend gefunden werden müsse. Von Seiten der Schule gäbe es keine Barrieren, die den Eltern die Kontaktaufnahme eschwerten. Außerschulische Kooperationen bestünden mit Projekt Weinheim und *Fit in Deutsch* fände zweimal in der Woche nachmittags statt. Die Eltern seien insofern eingebunden, als dass sie einen Vertrag unterschreiben müssten, dass die Kinder teilnehmen können. Das funktioniere gut. Mit den StudentInnen von *Fit in Deutsch* fände eine enge Zusammenarbeit statt und es gibt auch eine Ansprechperson. Die Eltern beteiligten sich auch an der Abschlusspräsentation von *Fit in Deutsch*. Eine Weiterführung dieser Kooperation mit der *Pädagogischen Hochschule Heidelberg* sei wünschenswert, weil auch viele Eltern aktiviert würden, die sonst nicht über die Schulschwelle kämen, und KlassenlehrerInnen und andere LehrerInnen kennenlernten. Die Sprachförderung sei für die SchülerInnen sehr hilfreich und mache sich in den Leistungsverbesserungen bemerkbar. Ein besonderes Lob von Seiten des Interviewpartners finden die Präsentationen. Als Wunsch formuliert er Sprachkurse für Mütter nicht nur der Kinder in der Grund-, sondern auch der in der Hauptschule. Es wird festgestellt, dass es nicht reiche, an Eltern eine Einladung zum Elternabend zu verschicken. Besser sei es, die Eltern telefonisch von der Dringlichkeit des Termins zu überzeugen und am besten noch einen Tag davor daran zu erinnern. So wurde es erfolgreich bei den *Fit in Deutsch*-Elternabenden praktiziert. Der Interviewpartner ergänzt, dass der Erfolg wohl auch dem pädagogischen Assistenten zuzuschreiben sei, den die Eltern kannten. Hausbesuche hätten früher häufiger stattgefunden, aber da Eltern nun mehr an Elternabenden teilnehmen, sei das nicht nötig. Hausbesuche fänden nur dann statt, wenn es umfassende Probleme zu lösen gäbe. Gesprächsthemen mit den Eltern seien schulische Probleme und die berufliche Laufbahn. In der achten Klasse würden Eltern diesbezüglich einbestellt. Außerdem informierten VertreterInnen der beruflichen Schule und von der

Arbeitsagentur über schulische und berufliche Möglichkeiten. Der Übergang Schule-Beruf sei zudem ein wichtiges Thema, schlechtes Verhalten und Noten seien dagegen nachrangig. Nach Auffassung des Interviewten gäben vor allem türkische Eltern ihre Kinder in der Schule ab und mit ihnen auch den Erziehungsauftrag an die Eltern. Eltern würden stärker in die Berufsplanung eingebunden, z.B. müssten sie für ihre Kinder in der siebten Klasse für einen Schnuppertag in Betrieben den Betrieb suchen. Erstrebenswert sei es seiner Auffassung nach, das *Fit in Deutsch*-Projekt weiterzuentwickeln und auszubauen. Zusätzlicher Ressourcen bedürfe es an der Schule nicht. Allerdings sei eine zusätzliche Unterstützung wünschenswert durch SchulpsychologInnen, wobei die Unterstützung durch eine gute Kooperation mit *Job Central* lobend erwähnt wird. Zudem bestünde aufgrund dieser Kooperation mit dem *Übergangmanagement* die Hoffnung, dass eine Sprechstunde für Eltern vor Ort eingesetzt würde. Der Kontakt von Seiten der Eltern zur Schule müsse grundsätzlich vorhanden sein, nicht erst wenn Probleme einträten, dafür müssten Hemmschwellen abgebaut werden. In der Vergangenheit gab es Elternabende speziell für Eltern mit Migrationshintergrund, dies wieder einzurichten wäre gut. Allerdings besteht das Gefühl, dass die Extrabehandlung von den Eltern nicht gewollt ist. Ältere fänden DolmetscherInnen gut, auch weil sie die persönlich kennen. Jüngere Generationen bräuchten keine Übersetzung. Die Probleme lägen besonders in den familiären Hintergründen. Der Befragte nennt auch kulturelle und religiöse Widerstände, die von SozialarbeiterInnen besser aufgefangen werden könnten. Er wünscht sich von den Lehrkräften bei bestimmten Problemen informiert zu werden, um das Gespräch mit den Eltern zu suchen und zu organisieren, wenn z. B. ein Kind nicht zur Klassenfahrt mit darf. Die Kommunikation mit den studentischen FörderlehrerInnen wird am Schluss noch positiv bewertet. Einerseits wird gefordert, dass die Angebote von externen KooperationspartnerInnen eher als zusätzliches Angebot zum Unterricht erbracht werden, ohne diesen Unterricht in Teilen zu ersetzen. Dies würde für eine punktuelle, modulartige Ausgestaltung der Angebote von Externen sprechen.

### 5.1.3 SCHULE C

Der Interviewte stimmt inhaltlich voll und ganz zu, dass Eltern mit Migrationshintergrund nicht gut mit der Schule zusammenarbeiteten, sich nicht genügend um die schulischen Belange der Kinder sorgten und schließlich die schulischen Leistungen der Kinder darunter litten. Er beklagt die unzuverlässige Partnerschaft mit den ElternbeiratsvertreterInnen der letzten Jahre bis in die Gegenwart und begrüßt die neue Elternbegleiterin, die vielleicht neue Impulse in die Zusammenarbeit mit den Eltern für die Schule bringen würde. Schließlich fasst er zusammen,

dass an seiner Schule keine gelingende Elternarbeit stattfindet und räumt ein, dass man hier nun die Rolle des Schulleiters hinterfragen könne. Letztlich kommt er aber zu dem Fazit, dass die mangelnde Elternbeteiligung ein grundsätzliches Problem sei. Der Interviewte geht auf das Stigma ein, dass seine SchülerInnen haben - als HauptschülerInnen und als SchülerInnen einer Schule mit hoher MigrantInnenanzahl und dem Ruf einer hohen Gewaltrate. Letzterem widerspricht der Interviewpartner und stellt fest, dass sich der Ruf in Vorurteilen begründete und inzwischen auch weitgehend abgebaut sei. Die hohe Anzahl von SchülerInnen mit Migrationshintergrund bejaht er und stellt in diesem Zusammenhang fest, dass die Schule deswegen von Seiten des Schulamtes Unterstützung erfahre, indem z. B. Lehrstunden für eine Vorbereitungs-klasse bereitgestellt würden. Es stünden also genug zeitliche Kapazitäten zur Verfügung, um SchülerInnen sprachlich zu fördern. Entsprechend groß sei das Einzugsgebiet. Kurz wird an dieser Stelle auch die Kooperation mit *Fit in Deutsch* erwähnt. Wieder zum Thema Eltern-gremien analysiert der Befragte, warum die Anfangseuphorie und die aktivistischen Ideen engagierter Eltern sehr bald verloren gingen. Zum einen begründet er die späte Terminfindung und die damit einhergehende Wahl des Eltern-gremiums mit dem Ramadan und seiner Berücksichtigung und ergänzt, dass der späte Termin auch der Kooperation mit *Fit in Deutsch* geschuldet sei. Die studentischen FörderlehrerInnen wollten den Elternabend gerne nutzen, um das Projekt vorzustellen, stünden aber erst zu Semesterbeginn zur Verfügung. Zu diesem Zeitpunkt sei das Schuljahr schon sehr fortgeschritten und der kreative Spielraum weitgehend geschrumpft. Neben dem zeitlichen Problem geht der Interviewpartner auf die Kulturveranstaltungen in der Schule ein, die sich anders gestalten als an Schulen, in denen die Anzahl deutscher SchülerInnen dominiert. Dass die Eltern auch bei musikalischen Veranstaltungen kaum gesehen werden, ist laut dem Befragten auch der Tatsache geschuldet, dass es der Schule an geeigneten Räumlichkeiten mangle. Unter diesen Rahmenbedingungen könne auch nur in der Sommerzeit unter freiem Himmel ein Schulfest geplant werden, was dazu führe, dass sich die Schulgemeinde kaum kenne. Um mit den Eltern, vor allem mit den türkischen Eltern, in Kontakt zu kommen, profitiere die Schule von ihrem pädagogischen Assistenten, der viele Eltern aus der Moschee kenne und in Konfliktsituationen direkt auf die Eltern zugehe. Wobei der Interviewte das Zugehen auf die Eltern, vor allem dann, wenn es Probleme gibt, auch kritisch bewertet. Zumal er es sich zum Auftrag gemacht hat, auch die Sonnenseiten zu betonen, um die Schule und die SchülerInnen in ein positives Licht zu rücken. Aus der Praxis ist ihm der Effekt bekannt, dass Eltern zwar positiv überrascht sind, wenn sie die Schule genauer kennenlernen, aber bei der Schulempfehlung zunächst gegen viele Vorurteile anzukämpfen haben. Wenn die Eltern mit den LehrerInnen Termine ausmachen wollen, zeige sich die Schule aufgrund ihrer Erfahrungen flexibel und weiche

auch von den offiziellen Sprechzeiten der LehrerInnen ab. Nach Aussage des Interviewten ist das Zeitfenster, in dem er in der Schule anzutreffen und anzusprechen ist, sehr groß. Um sprachliche Hürden mit den Eltern zu überwinden, gäbe es die Möglichkeit, auf den pädagogischen Assistenten der Schule zurückzugreifen, ansonsten mangle es laut Befragtem nicht an Unterstützung. Die größere Hürde sieht er vielmehr darin, dass von den Eltern keine Unterstützung angenommen werde und dass sich diese Haltung auf die SchülerInnen übertrage. Freiwillige Angebote würden nach Aussagen des Interviewten nicht angenommen. Insgesamt beklagt er, dass die Eltern die Schule nicht ernst nehmen, so z. B. auch in Punkto Ferienplanung. Im Rahmen der Kooperationen mit außerschulischen Projekten bestand auch mal eine mit der Moschee. Der Imam wurde eingeladen, um mit den Kindern zu sprechen. Der Imam habe es gutgefunden, das Kollegium und teilweise auch die Eltern hätten es aber als Beeinflussung wahrgenommen - eine Fortsetzungsveranstaltung wurde qua Konferenzbeschluss abgesagt. Um Eltern in das Schulleben mit einzubeziehen, sei viel ausprobiert worden, von Musik- bis hin zu Sportveranstaltungen. Aber ein nachhaltiger und langfristiger Erfolg sei bei allen Aktivitäten ausgeblieben. Elternbriefe würden von den Eltern kaum wahrgenommen, obwohl sie wenig Inhalt hätten und groß bedruckt und übersetzt sind. Eine besondere Erwähnung findet die Tatsache, dass die Elternbeteiligung in Punkto Informationsveranstaltung und Einzelcoaching der SchülerInnen von Klasse sieben bis neun zum Thema Beruf gestiegen ist.

An dieser Stelle endet das Gespräch bedauerlicherweise aus technischen Gründen. Im letzten Drittel des Gesprächs wird deutlich, dass die Elternbeteiligung trotz interessanter Angebote und Offenheit von Seiten der Schule verschwindend gering bleibt.

## 5.2 MIGRANTENSELBSTORGANISATIONEN

### 5.2.1 MIGRANTENSELBSTORGANISATION A

Nach Ansicht des Interviewpartners nehmen Eltern eine immense Rolle in der schulischen Unterstützung ihrer Kinder ein. Als Beispiel führt er an, dass Kinder erst dann Bücher lesen, wenn sie ihre Eltern lesen sehen, sie dienen den Kindern als Vorbilder. Die mangelnde Teilnahme von Eltern mit Migrationshintergrund an Elternabenden führt er zum einen darauf zurück, dass oft beide Elternteile erwerbstätig sind und aus diesem Grund nicht an den zumeist nachmittags stattfindenden Elternabenden teilnehmen können. Als in der Vergangenheit aus diesem Grund Elternabende auf das Wochenende gelegt wurden, nahmen entsprechend mehr Eltern teil. Hinzu kämen sprachliche Barrieren, die einen Dolmetscher auf Elternabenden und während der Elternsprechzeiten nötig machten. Nach Einschätzung des Befragten würden sich Eltern aus Respekt vor den Lehrkräften nicht trauen, Grundschulempfehlungen bzgl. der weiterführenden Schule zu widersprechen. Und schließlich würden Lehrkräfte den Zugang zu Eltern erst dann suchen, wenn das Kind durch seine Lernleistungen oder durch sein Verhalten Probleme mache, was sich demotivierend auf das elterliche Engagement auswirke.

Der Interviewte stellt fest, dass seine Einrichtung Eltern erreicht, die von der Weinheimer Bildungskette nicht erreicht werden, z.B. durch Feste, auf denen sich das Interesse an den Eltern nicht auf folkloristische und kulinarische Interessen reduziert. Das Engagement der Einrichtung der letzten Jahrzehnte habe zudem zu einem großen Bekanntheitsgrad in der Community geführt. Sie vermittele die Eltern auch an andere Fachleute und begleite sie dorthin. Der Mitarbeiter erwähnt vor allem die Arbeit mit den Kindern der ersten Generation, die aus ihrer Schullaufbahn in den Herkunftsländern gerissen wurden. Diese wurden unterstützt und unterrichtet, damit sie einen Hauptschulabschluss und danach eine Ausbildung machen konnten. Der Kontakt der Eltern zur Schule sei bei den nachfolgenden Generationen besser. Heute mangelt es den Eltern kaum noch an Kenntnissen der deutschen Sprache, vielmehr sei es ihnen heutzutage wichtig, dass ihre Kinder ihre Herkunftssprache erlernen. Viele junge Menschen suchten bei der Einrichtung Unterstützung, um ihre Bewerbung in der Herkunftssprache zu verfassen. Sie wollen in ihr Herkunftsland „zurück“, wo junge Menschen mit guten Deutschkenntnissen gefragt sind. Dass viele Kinder aus der Community so erfolgreich sind, gar studieren, habe auch viel mit dem Engagement zu tun, sich den Schulempfehlungen der LehrerInnen zu widersetzen. Der Interviewte weiß von LehrerInnen zu berichten, die für Kinder mit Migrationshintergrund keine Empfehlungen für das Gymnasium aussprechen. Und er kennt

aus seiner Praxis viele Kinder, die entgegen der Empfehlung auf das Gymnasium gegangen sind und ihr Abitur und sogar ein Studium erfolgreich abgeschlossen haben. Ehrenamtliches und solidarisches Engagement hält der Befragte für sehr effizient und beklagt in diesem Zusammenhang die Ressourcenverteilung bei *Integration Central*. Während in der Vergangenheit Alphabetisierungskurse, Informationsveranstaltungen am Wochenende und Übersetzungen von amtlichen Briefen nachgefragt und angeboten wurden, findet das heute kaum noch statt. Er selbst hat u.a. einen Ratgeber in der Herkunftssprache erstellt, in dem die Eltern Informationen erhalten, in welchem Setting die Kinder konzentriert lernen und ihre Schulaufgaben machen könnten. Die gemeinsame Muttersprache schafft aus Sicht des Interviewten Nähe und Vertrauen zu den Eltern, der offizielle Briefkopf diene der effektiven Kommunikation mit deutschen Autoritäten und Behörden.

Von den LehrerInnen wird ein kontinuierliches Engagement erwartet. Die Erfahrung zeige, dass gute Kontakte zu den Eltern auf das Engagement der Eltern zurückzuführen seien. Schließlich stellt der Interviewte fest, dass die neue Elterngeneration zwar deutsch spricht und deshalb auch meint, sie verstehe alles. Die Erfahrung zeige aber, dass dem nicht so sei. Die Eltern hätten Informationsdefizite, die gefüllt werden müssten.

### 5.2.2 MIGRANTENSELBSTORGANISATION B

Der Befragte bejaht, dass die LehrerInnen und auch die RektorInnen ein mangelndes Engagement von Seiten der Eltern zu verzeichnen haben und entsprechend frustriert sind. Gleichzeitig sieht er die Probleme auch in der Schulform begründet. Denn in Realschulen und Gymnasien organisierten sich Eltern jemanden mit Sprachkompetenz, von dem sie sich zu Elternabenden begleiten ließen. In den Hauptschulen seien die Kinder und infolge dessen auch die Eltern unzufrieden. Die Schulform würde ausgesessen und im Prinzip nicht akzeptiert. Er stellt auch fest, dass unter den MigrantInnen auch unterschiedliche soziale Schichten vertreten sind, und dass die Eltern mit Migrationshintergrund in den Hauptschulen meist aus einer problembehafteten Schicht stammten. Es fehle ihnen an Sprachvermögen, auch an Kenntnissen über die drei Schulformen und sie wüssten auch meist nicht, dass sie als Eltern auch gefragt werden müssten. Für schwache SchülerInnen fehlten intensive Förderhilfen, die Eltern mit sozial schwachen Hintergründen auch nicht leisten könnten. Hier stellt der Befragte fest, dass es einerlei sei, ob es deutsche Eltern oder welche mit Migrationshintergrund seien. Die Kontakte zu Migrantenselbstorganisationen bewertet er als wichtigen Knotenpunkt, da diese im Kontakt mit den Eltern seien und sie unterstützen könnten. Er weiß, dass Eltern in der dritten Klasse in deutscher Sprache über Schulempfehlungen in-

formiert werden und bemerkt sogleich, dass Übersetzungen auch nicht ausreichen würden. In Ermangelung einer größeren Anzahl an LehrerInnen mit Migrationshintergrund misst er Migrantenvereinen und Elternvereinen eine große Bedeutung zu. Diese müssten als Bindeglied zwischen Schule und Eltern fungieren und die Aufklärungsarbeit leisten. Viele Kinder kämen aufgrund ihrer Sprachdefizite in die Hauptschule anstatt eine Sprachförderung zu erhalten. Die mangelnde Beteiligung an Elternabenden führt der Interviewte auf die Arbeitssituation der Eltern zurück oder auch darauf, dass sie von ihren Kindern nicht informiert würden. Er stellt fest, dass Eltern in der Regel aus negativen Gründen zu Gesprächen eingeladen werden, sodass eine Einladung von Seiten der Eltern eher als Vorladung verstanden würde. In diesem Zusammenhang formuliert er den Wunsch, dass LehrerInnen auch Positives über die Kinder mit den Eltern besprechen und gibt zu bedenken, dass es sich hier um Eltern handelt, die sowieso weitgehend mit negativen Impulsen von außen konfrontiert seien. Aus seiner Sicht gingen Eltern mit Migrationshintergrund auch nicht mehr oder weniger als deutsche Eltern zu Gesprächen. Vielmehr stellt er fest, dass die Gespräche für die Eltern keinen Raum bieten, um ihre Probleme oder Wünsche zu äußern. Aus Desinteresse oder aus Zeitgründen würde dies von den LehrerInnen abgeblockt. Aus seiner Sicht müsste da ein sinnvoller Mittelweg gefunden werden. Er weiß von einer Schule zu berichten, die türkische Eltern gesondert einlud und einen Dolmetscher dabei hatte. Der Interviewpartner fasst auch zusammen, dass LehrerInnen Eltern mit Migrationshintergrund unterschiedlich bewerteten und kategorisierten, kurzum mit Vorurteilen arbeiteten und nicht das Gegenüber und seinen persönlichen Hintergrund sähen. Der Zugang zu diesen Eltern fällt nach Ansicht des Befragten leichter, wenn man selbst einen Migrationshintergrund und dadurch eine gemeinsame Verständigungsebene habe. Die Kontakte, die über das Rucksackprojekt entstanden seien, sollten nach Auffassung des Interviewpartners in der Grundschule weitergeführt werden. Kulturfesten misst er eine wichtige Bedeutung zu, hält sie aber nicht für nachhaltig. Im Gegensatz dazu würde er Projekte begrüßen, die übers ganze Jahr verteilt stattfänden und Elternengagement binden würden. Diese Eltern wären ständig auf dem Laufenden und würden vielleicht sogar als MultiplikatorInnen fungieren. Die Praxis zeige, dass Mütter zuhause blieben bei ihren Kindern, während der Mann bei der Arbeit sei. Dann würden sie nicht das Haus verlassen, um einen Termin wahrzunehmen. Wenn türkische Schüler ihre Lehrerinnen nicht akzeptierten, wird das religiös begründet, anstatt die Ursache auch in der Pubertät zu sehen. In diesem Zusammenhang fordert der Interviewte Fortbildungen für LehrerInnen ein, um ihre Differenzierungsfähigkeiten zu verbessern.

Der Befragte bedauert den Mangel einer Interessenvertretung von MigrantInnen in der Verwaltung z.B. in Form eines Integrationsbeauftragten bzw. stellt fest, dass weder ein Migrationsbeirat noch ein Ausschuss im Gemeinderat vertreten seien, die positiven Einfluss auf die Öffentlichkeitsarbeit haben könnten. Als Wunsch an die Schulen formuliert er, dass bei der Zusammenstellung der Klassen darauf geachtet wird, dass nicht alle belasteten Kinder in einer Klasse sind. Das stoße bei den Eltern auf Unverständnis, überfordere die Lehrkräfte und schaffe ungünstige Lernbedingungen. Zudem wird der Wunsch nach kleineren Klassen, weniger Stoff und mehr Zeit z.B. für Sprachförderung geäußert. Vereine und Verbände könnten nach Ansicht des Interviewten auch jenseits des Tages der offenen Tür und des Hofestes mehr in die Organisation der Schule involviert, und Eltern hingegen mehr in die Pflicht genommen werden, ihre Kinder über die ganze Schullaufbahn zu begleiten. Es sollte kostenlose Nachhilfe angeboten werden und ein Prospekt erstellt werden, in dem sich alle Vereine und Institutionen zum Thema präsentieren könnten, vielleicht sogar mehrsprachig. Für Eltern sollte deutlich werden, dass sie jenseits der Schule Unterstützung finden können.

### 5.2.3 MIGRANTENSELBSTORGANISATION C

Der Interviewte verneint nicht die Klagen der LehrerInnen über mangelnde Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund an der Zusammenarbeit mit den Schulen. Vielmehr weiß er diese sogar zu begründen. Nach seiner Auffassung war die Integration der MigrantInnen anfangs nicht erwünscht, ebenso wenig das Erlernen der Sprache. Als Problem kristallisierte sich das geringe Sprachvermögen im Kontext der Pisa-Studie heraus. Die MigrantInnen würden für das schlechte Ergebnis verantwortlich gemacht, und um eine Verbesserung herbeizuführen, müssten sie schnell deutsch lernen. Früher hätten die SchülerInnen die Eltern über das Stattfinden eines Elternabends oder eines Elterngesprächs informieren müssen und fungierten als Dolmetscher bei den Gesprächen über sie selbst. Dabei wurden unschöne Fakten gerne ausgelassen. Eine Lösung dieses Problems sieht der Befragte in dem Erlernen der deutschen Sprache und erwähnt in diesem Zusammenhang Maßnahmen, die ins Leben gerufen wurden, um MigrantInnen die Sprache zu vermitteln. Das *Rucksack-Projekt* findet hier neben Volkshochschulkursen seine Erwähnung, wobei der Interviewpartner bedauert, dass diese Maßnahmen nicht bereits vor 20-30 Jahren realisiert wurden. Aus seiner Perspektive möchten alle Eltern für ihre Kinder das Beste und somit auch einen hohen Schulabschluss und ein sich anschließendes Studium. Allerdings sei das für viele Eltern materiell kaum oder gar nicht zu leisten. Um Eltern über die Schullaufbahn zu informieren, bietet seine Einrichtung Veranstaltungen

gen an, in denen Fachleute aus dem spezifischen Herkunftsland schildern, wozu ein hoher Schulabschluss nützlich ist. Oder Jugendliche, die sich in der Ausbildung befinden, berichten von ihrem Werdegang. Der Interviewte sieht in den ReferentInnen eine Vorbildfunktion für Eltern bzw. andere Jugendliche, die sehen, was zu schaffen ist. Er erinnert aber auch daran, dass SchülerInnen aufgrund ihres mangelnden Sprachvermögens in die Förderschulen weitergeleitet wurden und werden. Die Tatsache, dass Eltern sich diesem System verweigerten und ihre Kinder dann ins Herkunftsland schickten, wo sie eine höhere Ausbildung machten, macht nach Auffassung des Interviewpartners deutlich, dass diesen Kindern hier Unrecht geschieht. Der Verein bietet auch Begleitung und Unterstützung für Eltern in Schulanlässen, um zu vermeiden, dass Eltern sich von ihren Kindern begleiten lassen müssen, die nicht alles übersetzen können bzw. wollen. Tatsächlich hält der Interviewpartner die Sprachbarrieren der Eltern für den Grund, dass diese Gelegenheiten zu Gesprächen nicht wahrnehmen und begründet es damit, dass Eltern sich unter Druck gesetzt fühlen. Er sieht das zurückhaltende Verhalten dagegen keineswegs in kulturellen oder religiösen Ansichten begründet. Zu den Jugendlichen selbst soll der Kontakt von Seiten der Gemeinde möglichst eng sein, wobei die Realisierung für die ehrenamtlich Tätigen des Vereins aufgrund des Zeitmangels sehr schwierig ist. Laut dem Interviewten präsentiert sich die Einrichtung Interessierten gegenüber offen. Sie publiziert ihre Veranstaltungen auf unterschiedlichen Wegen und der Interviewte stellt fest, dass die Vereine dichter an den Eltern mit Migrationshintergrund dran sind als LehrerInnen. In diesem Zusammenhang befürwortet er eine enge Zusammenarbeit mit den Schulen, hält hier aber auch noch einmal fest, dass die Vereine mit Angestellten besser, effektiver arbeiten könnten, obwohl sich die Ehrenamtlichen sehr bemühen, genügend Zeit für die Arbeit zu finden. Gleichzeitig beklagt er den Mangel an finanziellen Ressourcen und Fachpersonal, der auch auf die fehlende staatliche Anerkennung zurückzuführen sei. Für ein besseres Gelingen der Zusammenarbeit Eltern-Schule hält er es für sehr wichtig, dass die Eltern Kontakt zu den LehrerInnen halten, auch wenn die Beziehung wegen schlechter Benotung des Kindes problembehaftet ist. In einem solchen Fall schlägt er vor, sich an andere LehrerInnen zu wenden. Er würde es begrüßen, wenn mehr türkische LehrerInnen eingesetzt würden, die seiner Ansicht nach ein besseres Verständnis für die Eltern und die Situation der Kinder aufbringen könnten oder dass Sozialpädagogen eingesetzt werden, die sich der Probleme der Eltern annehmen. Er befürwortet schließlich auch Kooperationen mit anderen lokalen Projekten wie z.B. *Job Central*, die sich um die Berufsperspektiven der Jugendlichen kümmern.

#### 5.2.4 MIGRANTENSELBSTORGANISATION D

Nach Einschätzung des Interviewten hat in den letzten Jahren ein Wandel stattgefunden und die Kinder haben bessere Chancen. Die Teilnahme der Eltern an der Gestaltung der Schullaufbahn der Kinder kann nach seiner Ansicht nicht früh genug einsetzen, nämlich schon im Kindergarten. Als Problem nennt er den Faktor Zeit, viele Eltern hätten keine Zeit. Wenn das Kind aber dann nicht auf das Gymnasium oder in die Realschule, sondern in die Hauptschule kommt, sei alles zu spät, so der Interviewte, die Berufschancen sinken auf Null. Und die Eltern würden sich überhaupt nicht mehr kümmern. Deshalb hält er es für besonders wichtig, frühzeitig die Kinder zu begleiten und mit den LehrerInnen im Kontakt, im Gespräch zu bleiben. Seiner Meinung nach, wüssten viele Eltern nicht, wenn ihre Kinder Probleme haben. An Informationen würde es nicht mangeln, aber der Befragte bezweifelt, dass die Eltern diese richtig einordnen könnten. Der Elternverein macht es sich in diesem Zusammenhang zur Aufgabe, die Eltern zu begleiten, ist mit türkischen LehrerInnen in engem Kontakt. Die Eltern werden regelmäßig über aktuelle Entwicklungen informiert. Allerdings stellt der Interviewte eine Scheu der Eltern fest, bei den LehrerInnen genauer nachzufragen. Oft werden diese erst aufmerksam, wenn die Probleme sehr groß sind. Entsprechend bemängelt der Befragte, dass die Kooperation Eltern-Schule nicht früher einsetzt. Nach seiner Erfahrung hat sich die Teilnahme der Eltern an Elternabenden verbessert, die Elterngespräche würden aber weiterhin zu große Hürden beinhalten. So müsse z.B. jemand Drittes herangezogen werden, um sich verständigen zu können. Ein anderes Hindernis läge darin, dass Eltern die Probleme der Kinder gar nicht hören wollten, weil es ihnen unangenehm ist. Als große Themenkomplexe nennt er einmal in der Grundschule die weiterführende Schule und in der weiterführenden Schule das Verhalten und weniger die Noten der Kinder. Die Noten würden dann interessant, wenn der Abschluss naht. Aus seiner Sicht hat der Verein ein feineres Fingerspitzengefühl im Kontakt mit den Eltern als die Schule in Kenntnis der Kultur. Ihm ist klar, dass über Feste leichter ein Kontakt zu den Eltern herzustellen ist als über Sitzungen. Allerdings fehlen dem Verein die nötigen Ressourcen, um passende Räumlichkeiten zu finanzieren. Da der Verein von Spenden lebt, hat er auch nicht die Möglichkeit, den SchülerInnen Nachhilfe anzubieten. Religiöse Differenzen sieht er heute nicht als zentrales Thema in der Schule, da habe sich einiges verbessert. Die ehrenamtliche Arbeit des Vereins wird seiner Meinung nach wertgeschätzt. Und den Eltern gibt er schließlich mit auf den Weg, am Ball zu bleiben, sich auch an die LehrerInnen zu wenden, wenn die Noten gut sind. Oder Kinder zu Geburtstagen zu begleiten, um andere Eltern kennenzulernen.

## 5.3 BERUFLICHE ORIENTIERUNG

### 5.3.1 BERUFLICHE ORIENTIERUNG A

Der Interviewte betont, dass der Elternbeitrag nicht zu unterschätzen sei und früh beginnen und einsetzen müsse. SchülerInnen müssten ein positives Verhältnis zur deutschen Sprache bekommen und ermuntert werden. Nach Einschätzung des Interviewten ist die schlechte Motivation der SchülerInnen nicht nur in dem Erlernen der deutschen Sprache begründet, sondern ist seiner Meinung nach auch der Tatsache geschuldet, dass sie familiäre Lasten zu tragen haben. Elternarbeit bedeute auch, auf schwierige Familienverhältnisse zu stoßen und dabei an die Grenzen ehrenamtlichen Engagements zu gelangen. Durch die Elternarbeit lernten die MitarbeiterInnen die SchülerInnen und deren problematische Hintergründe aber besser kennen. In seinen Augen ist es wichtig, die Eltern für die Bedeutung der deutschen Sprache zu sensibilisieren und er verweist in diesem Zusammenhang auf ein Beispiel aus der Praxis, in dem in einer Familie mehrere Familienmitglieder deutsch sprechen. Nach seiner Einschätzung spricht diese Familie zuhause jedoch kein deutsch, weil ein Familienmitglied die Sprache nicht spricht. Seiner Meinung nach sei das auch nicht leicht zu ändern.

Dem Interviewten ist bekannt, dass Schulen über fehlende Eltern klagen, er weiß aber auch von einer Lehrerin zu berichten, die Eltern klar und entschieden einlädt und so eine hohe Präsenz erwirkt. Ihm ist aber auch bewusst, dass Grundlage dafür ein kontinuierlicher Kontakt mit den Eltern ist, der die Kapazitäten der Lehrer jedoch überschreitet.

In der Einrichtung des Befragten ist Elternarbeit vorgesehen, trifft aber einen empfindlichen Nerv, da es nach seiner Ansicht eine große Herausforderung für die ehrenamtlichen MitarbeiterInnen sei, in bestimmte Elternhäuser zu gehen. Zumal nach seiner Auffassung die Zustände in manchen Elternhäusern jenseits des Zumutbaren lägen. Für die Elternarbeit werden keine materiellen Ressourcen eingesetzt. Um sich der Notwendigkeit gewahr zu werden, wäre aus Sicht des Interviewten die Qualifizierung der ehrenamtlichen MitarbeiterInnen notwendig. Der Kontakt zu den Eltern würde nicht häufig über die Elternabende entstehen, sondern direkt über die SchülerInnen, die von den ehrenamtlichen MitarbeiterInnen begleitet werden. Diese arbeiten mit Lehrkräften zusammen, wobei die Güte der Zusammenarbeit vom Engagement der Lehrkräfte abhängt. An den Elternkontakt gibt es die Erwartung, die Hintergründe des Schülers bzw. der Schülerin besser kennenzulernen. Darüber hinaus verspricht man sich davon, dass die Eltern das Kind motivieren und

es zur Zusammenarbeit anhalten. Die Einrichtung des Interviewten geht auf die Eltern zu, nimmt Kontakt mit ihnen auf, wobei die Moschee nach Auffassung des Interviewten die Integration unterwändere, da er kulturelle Differenzen in erster Linie zu den türkischen Familien sehe. Für die Arbeit seiner Einrichtung würde in der Regel kein/E DolmetscherIn benötigt, weil immer jemand in der Familie deutsch spricht. Es sei dennoch das Bestreben der Einrichtung, mehr türkische ehrenamtliche MitarbeiterInnen in die Arbeit mit einzubeziehen.

Ziel der Arbeit sei es, den Eltern zu vermitteln, dass Berufsintegration notwendig und Sprache dafür unabdingbar sei. Die Einsicht der Eltern müsse möglichst früh gefördert werden, denn Druck sei kein Motivationshebel. Eltern würden nach Auffassung des Interviewten vielleicht eher motiviert, wenn sie einen Vorteil in ihrem kulturellen Umfeld sähen.

### 5.3.2 BERUFLICHE ORIENTIERUNG B

Der Interviewte verweist auf eine Fortbildung, aus der er Folgendes als Schlüsselaussage mitnahm: Man müsse sich erst mal genau angucken, welcher Denkansatz bei den Eltern herrsche, bevor man selbst Ansätze anböte. Aus seiner Sicht hätten LehrerInnen eine bedeutende Schlüsselfunktion, denn wenn sie ein gutes Verhältnis zu den Kindern und ihren Familien haben, habe es seine Einrichtung auch leichter. Dabei betont er, dass es den Eltern auch leichter falle, Einladungen der LehrerInnen zu folgen, wenn diese den Kontakt ressourcenorientiert pflegten, statt von Problemen auszugehen.

Zum Teil kämen Eltern mit ihren Kindern in die Einrichtung, und die Erfahrung zeige, dass Eltern und Kinder eine unterschiedliche Vorstellung von der Zukunft haben. Entsprechend motivierter seien Kinder, wenn sie ohne die Eltern kämen, weil der Druck weg sei, den Vorstellungen der Eltern entsprechen zu müssen. Die Eltern kämen von sich aus, riefen an und vereinbarten einen Termin. Der Kontakt würde aber auch über die Schule hergestellt, es würden Informationen an die SchülerInnen verteilt, oder Eltern erhielten von anderen Eltern oder aus der Zeitung Informationen über die Einrichtung. Die MitarbeiterInnen der Einrichtung entwickelten mit einem anderen pädagogischen Ansatz als die Eltern die Berufsperspektive der Jugendlichen. Sie gingen von den Begabungen und Stärken aus, während Eltern ihre Kinder versorgt wissen wollten. Diese unterschiedlichen Herangehensweisen würden Probleme in sich bergen. Materielle und personelle Ressourcen seien nach Auffassung des Interviewten nicht voneinander zu trennen. Gewiss sei, dass die Res-

source Arbeitszeit fließe. Die Einrichtung gehe von sich aus nicht auf die Eltern zu und arbeite sozusagen mit einer Komm-Struktur. Hausbesuche fänden nur bei Bedarf und auf Anfrage statt, z. B. beim Thema Schulverweigerung. Nicht die Einrichtung gäbe die Themen vor, sondern die Eltern bestimmten sie. In der Regel gehe es um die Berufswahl, wobei sich manchmal auch andere Themen herauskristallisierten, wie z. B. Drogenproblematiken. In diesem Fall würde an kompetente Fachstellen vermittelt. Es käme vor, dass Eltern nicht wollten, dass ihre Töchter von männlichen Mitarbeitern beraten würden, dann würde eine Beratung durch Frauen angeboten.

Dem persönlichen Kennenlernen wird vom Interviewten eine große Bedeutung beigemessen, da es seiner Meinung nach Eltern leichter fiele, eine ihnen bekannte Person aufzusuchen als eine Institution. Entsprechend müsse viel investiert werden, um die persönlichen Beziehungen aufzubauen. Das *Übergangsmanagement in Weinheim* wurde hierbei positiv bewertet. Die Zentrale Koordination und Organisation diene mittelfristig der Ressourceneinsparung und ermögliche den einzelnen AkteurInnen, sich in der gesamten lokalen Arbeit zu verorten. Wenn seine Einrichtung in der Elternarbeit auch nicht ganz vorne stünde, würde durch das Übergangsmanagement deutlich, dass sein Teil der Elternarbeit dennoch wichtig sei.

## 5.4 SPRACHLICHE FÖRDERUNG

### 5.4.1 SPRACHLICHE FÖRDERUNG A

Nach Auffassung des Interviewten zeige die Erfahrung, dass Eltern Interesse zeigten. Unabhängig davon, wie vertraut sie mit Bildungsinstituten seien, versuchten sie, den Bildungsgang ihrer Kinder nachzuvollziehen. Es gebe gewiss Sprachbarrieren, aber das Interesse sei vorhanden und es komme darauf an, wie es willkommen heißen und aufgegriffen würde. Auch bildungsferne Eltern ohne Bildungserfolge wünschten ihren Kindern eine erfolgreiche Schulkarriere, aber sie seien unsicher, wie sie ihre Kinder unterstützen können. Der Interviewpartner bewertet den Zugang der Eltern zu der jeweiligen Einrichtung über die Elternbegleiterinnen als niedrigschwellig und geht davon aus, dass die Kommunikation hier mehr auf Augenhöhe stattfinden kann als mit pädagogischen Fachkräften. Es würde den Eltern leichter fallen, Fragen zu formulieren, weil es eben ein Kontakt unter Eltern und nicht unter Fachkräften und Laien sei. Diesen Zugang

habe laut Befragtem sein Angebot zu den Eltern. An dieser Stelle wird betont, dass die Mütterbegleiterinnen bei ihrer Arbeit unterstützt und selbst mit Informationen versehen werden müssten. Eine sehr enge Zusammenarbeit zwischen Mütterbegleiterinnen, Eltern und der Einrichtung sei Voraussetzung, und die Mitarbeiterinnen des Angebotes unterstützten diese Arbeit wiederum als Projektbegleiterinnen. Die Idee, sich über die Mütterbegleiterinnen Zugang zur Elternschaft zu verschaffen, bewertet der Befragte grundsätzlich als sehr positiv, wobei er hier auch erwähnt, dass sich die Arbeit nicht schematisch entwickle, sondern auch von den jeweiligen Personen und den einzelnen Institutionen abhängig sei. Bei der Arbeit der Mütterbegleiterinnen handele es sich nicht um eine ehrenamtliche Arbeit. Sie würde als sehr wichtig bewertet und nach Stundensatz honoriert. Schließlich müsse in die Elternarbeit investiert werden. Der Interviewte stellt fest, dass Mütterbegleiterinnen Eltern anregen, die Familiensprache zu fördern, während die ErzieherInnen Sprachförderung auf Deutsch machen und dass beides parallel laufe. In diesem Zusammenhang wünscht er sich mehr Offenheit von Seiten der ErzieherInnen, nicht nur zu erwarten, dass Eltern sich für den Ablauf im Kindergarten interessieren, sondern auch Interesse für die muttersprachliche Förderung oder allgemein die familiären Hintergründe zu zeigen, auch um sie besser zu verstehen. Wobei die zeitliche Beanspruchung der ErzieherInnen und deren Überbelastung auch die Kapazitäten dafür beschränkten. Um mit den Eltern in Kontakt zu kommen, bediene sich das Projekt verschiedener Möglichkeiten. Erwähnt werden Flyer, die von den Müttern ins Türkische übersetzt wurden, wobei die persönliche Ansprache favorisiert würde. Zumal die Elternbegleiterinnen sowieso einen alltäglichen, nachbarschaftlichen Zugang zu den Eltern hätten. Themen seien vor allem die Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen, und auch wie Familiensprache gefördert werden könne. Des Weiteren fragten sich Eltern, was sie tun könnten, um bestmögliche Bedingungen zu schaffen, um in beiden Sprachen Grundlagen zu schaffen und zu erhalten, ohne dass die Kinder bei der Einschulung große sprachliche Barrieren und Probleme haben. Auch Erziehungsfragen seien Thema, etwa wann bringe ich Kinder ins Bett, wie ernähre ich das Kind gesund? Die Sprachfördermaterialien erhalte das Projekt aus der Hauptstelle in Essen, die schon langjährige Erfahrungen habe. Die Materialien würden regelmäßig weiterentwickelt und überarbeitet und die Arbeit damit wissenschaftlich begleitet. Nach Bedarf wurden im Rahmen des Angebotes vor Ort aber auch Materialien selbst entwickelt. Durch die Praxis habe der Befragte kulturelle Besonderheiten entdeckt und diese zu berücksichtigen gelernt. Als Beispiel nennt er den Ramadan, seine Besonderheit. Er ergänzt, dass man das eigene Empfinden für das vermeintlich Normale auch mal hinterfragen müsse, um den Blick für die anderen zu öffnen. Das habe er durch die Arbeit gelernt. Die Vertrauensebene zwischen den Eltern und den Institutionen schätzt er als instabil ein. Von Seiten

der Eltern sei ihm bekannt, dass die Leistungen ihrer Kinder anders bewertet und benotet würden, und dass sie nicht so leicht einen Erfolg in der Schule erbringen könnten wie Kinder ohne Migrationshintergrund bzw. mit deutschem Namen. Auf der anderen Seite seien dem Befragten aber auch die Klagen der LehrerInnen bekannt, dass sie viele Angebote machten, die nicht angenommen würden. Hier siedelt der Befragte auch seinen Auftrag an, nämlich als außerschulisches Projekt die Eltern zu stärken, um eine bessere Zusammenarbeit mit den Institutionen zu ermöglichen. Wobei auch eine Öffnung der Institutionen Bedingung sei für eine gute Zusammenarbeit. Die ideale Perspektive sei nach Ansicht des Interviewten, sich selbst und seinen Auftrag überflüssig zu machen. Als bereits vorhandene und positive Ansätze in der Zusammenarbeit drückten sich Festivitäten aus, die sich als regelmäßige Angebote im Kindergarten bereits etabliert haben, z. B. Opferfeste so selbstverständlich wie die Weihnachtsfeier. Aber auch gemeinsame Fortbildungen zwischen ErzieherInnen und BegleiterInnen mit möglichst vielen Berührungspunkten seien wünschenswert, ebenso wie bedarfsorientierte Weiterbildungen für die BegleiterInnen, die regelmäßig stattfinden sollten, da immer wieder neue BegleiterInnen dazu kämen und so auf den neuesten Stand gesetzt werden könnten. Von den Müttern gäbe es positive Feedbacks zu verzeichnen, sowohl über den Kontakt zu den BegleiterInnen als auch zu anderen Eltern. Schließlich wünscht sich der Interviewpartner mehr Zeit für Kooperationen, um sich auszutauschen und die Projekte kreativ und mit Phantasie weiterzuentwickeln.

#### 5.4.2 SPRACHLICHE FÖRDERUNG B

In erster Linie müssten Eltern informiert sein. Auch darüber, was notwendig sei, um ihre Kinder in der Schule zu unterstützen. Der Interviewte nennt an dieser Stelle Beispiele wie strukturierter Tagesablauf, gesunde Ernährung und geeignetes Setting, um die Hausaufgaben zu machen, aber auch Interesse an dem, was das Kind gerade mache. Vielen Eltern seien diese Informationen nicht neu, aber die Bedeutung würde ihnen klarer, ebenso die Konsequenzen bei Nichtbeachtung. Dann gäbe es Eltern, die Anregungen für die Umsetzung der Informationen bräuchten. Darüberhinaus gäbe es Eltern, die konkrete Unterstützung bräuchten, um die Informationen zu realisieren. Diese müssten dann auch darin bestärkt werden, die Unterstützung durch Träger und Beratungsdienste wahrzunehmen. Der Befragte betont, dass Eltern ihre Kinder unterstützen können, wenn deren eigene Ressourcen und Potentiale anerkannt und wertgeschätzt würden, und wenn ihre Unterstützung gewollt und gefordert sei. Eltern müssten sich in erster Linie gewertschatzt und verstanden fühlen.

Nach dem Prinzip des MultiplikatorInnenmodells würden sogenannte ElternbegleiterInnen eingesetzt, die semi-professionell seien. Wichtig sei hierbei, dass sie selbst Mütter seien, einen Migrationshintergrund hätten und in ihrer Community bzw. in ihrem Stadtteil anerkannt seien. Zudem seien Mehrsprachigkeit, Multikulturalität und ihr Zugang zu Migrantenselbstorganisationen unbedingte Kompetenzen, die sie, um ihre Arbeit zu professionalisieren, zu erweitern bereit seien. Das Modell erweise sich als erfolgreich. Nach Aussage des Interviewten habe sich gezeigt, dass die Aufgaben der ElternbegleiterInnen den Ausübenden viel abforderten, vor allem eine starke und gefestigte Persönlichkeit, um die Arbeit, vor allem mit belasteten Familien, auszuhalten. Aber auch, um gegenüber kulturell heterogenen Gruppen neutral zu bleiben, Institutionen gegenüber selbstbewusst aufzutreten und sich nicht instrumentalisieren zu lassen. Die ElternbegleiterInnen würden nach dem Modell der Brückenbauerin eingesetzt. Sie wirkten vor Ort, nämlich dort, wo sich die Kinder befinden, unterstützend und beratend, und sie gäben Anregungen, wie die Eltern ihre Kinder unterstützen können. 4-5 Einrichtungen teilten sich eine Projektleitung, die die Koordinierung übernehme. Im Gegenzug werde von den Einrichtungen ein Konzept zur Sprachförderung verlangt. Ein Raum und entsprechend regelmäßige Arbeitszeiten für die Elternbegleiterin sowie eine feste Ansprechperson seien Voraussetzung. Die Qualifikation der Ansprechperson variere je nach Einrichtung, aber in jedem Fall sei sie zur engen Zusammenarbeit auch mit der Projektleitung verpflichtet. Gemeinsames Ziel sei die Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungsinstitution. Als problematisch erwähnt der Befragte die Anlaufschwierigkeiten der Projekte. Im Rahmen der Kita habe es jahrelang gedauert, bis die Stadt sich dafür zuständig sah, die finanziellen Ressourcen für die Arbeit zur Verfügung zu stellen. Für die Grundschule habe es auch Anlaufschwierigkeiten gegeben, die Erfolge dort erleichterten aber den Start für die Werkrealschulen. Bzgl. der Kompetenzen weiß der Interviewpartner zu berichten, dass die ElternbegleiterInnen der Schulen zusätzlich Kommunikationsfähigkeit und Durchsetzungskraft gegenüber den LehrerInnen und der Schulleitung mitbringen müssten. In den Werkrealschulen erfordere die Arbeit der ElternbegleiterInnen auch die Kompetenz, Eltern aufzufangen, die u.a. resigniert seien, weil ihr Kind in die Hauptschule oder in die Werkrealschule gehe. Eine besondere Herausforderung stelle auch die Aufgabe dar, gemeinsam mit den LehrerInnen, die selbst Vorurteile gegenüber Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund hätten, eine Willkommenskultur, eine Wertschätzung der Kulturen und Mehrsprachigkeit sowie Stärkenorientierung und eine Arbeit auf Augenhöhe zu etablieren. Die Themen, die mit den Eltern besprochen würden, seien sehr unterschiedlich. Würde ein Thema aber gehäuft auftauchen, würde dazu eine Informationsveranstaltung organisiert und angeboten. Es fänden auch Themenabende statt, die nach Auffas-

sung der LehrerInnen für die Eltern von Interesse seien, wie z.B. die Berufsvorbereitung. Als kulturelle Besonderheit beschreibt der Interviewte den Umgang mit Einladungen z.B. zu Elternabenden, die als Information, aber nicht als Aufforderung verstanden würden, sich dazu zu äußern, wenn der Termin z.B. nicht wahrgenommen werden könnte. Auch sei es nicht in allen kulturellen Kontexten üblich, Kinder zu loben und zu bestärken, etwa durch Teilnahme an einer Theateraufführung des Kindes, so dass es auch nicht negativ bewertet würde, wenn dies eben nicht passiere. Erfahrungen aus der Praxis zeigten auch, dass Eltern positiv darauf reagierten, wenn mit ihnen auf Augenhöhe kommuniziert würde. Grundsätzlich bedürfe es noch einiger Veränderungen. Die Übergänge seien im deutschen Bildungssystem noch zu abrupt, diese müssten sanfter gestaltet werden. Es brauche mehr Transparenz darüber, was verlangt und gefordert wird, aber auch was geleistet werden könne, sowohl von den Kindern als auch von den Eltern. Ein weiterer wichtiger Punkt wäre, dass Lehrkräfte immer noch über sehr wenig Wissen zu Heterogenität, Kulturalität und Multikulturalität, Spracherwerb bei Mehrsprachigkeit u. ä. verfügten. Es müssten Wege geschaffen werden, um Väter direkter anzusprechen. Aktuell laufe viel über die Mütter. Die engere Zusammenarbeit mit den Migrantenselbstorganisationen wäre ein erster Schritt – aber diese seien in Weinheim nicht gut aufgestellt oder organisiert. Als erfolgreich würde der Interviewpartner die Arbeit bewerten, wenn die Kommunikation zwischen Elternbegleiterin und Lehrkräften auf Augenhöhe lief. Wenn der Schwerpunkt Elternbeteiligung auf allen Ebenen als Schwerpunkt und damit als wichtig betrachtet würde. Wenn die Angebote für Elternbeteiligung in den Schul- bzw. Kita-Alltag integriert würden. Wenn gemeinsam an der Entwicklung und Umsetzung gearbeitet würde. Es müsse klar sein, dass diese Arbeit auf Dauer nicht fremdfinanziert oder durch zeitlich begrenzte Projektmittel getragen werden könne. Es gehe dem Interviewpartner darum, dass neue Anforderungen, neue Schwerpunkte, die sich das Kultusministerium setze, anerkannt werden müssten. Das ginge nur durch personelle Ressourcen, ansonsten sei nicht für Nachhaltigkeit, Qualitätssicherung und Verbindlichkeit gesorgt. Die Kooperationspartner seien nach Auffassung des Befragten ausreichend. Allerdings beklagt er, dass die Migrantenselbstorganisationen zwar viele Posten inne hätten, aber keine echte Stimme. Sie steckten eher in der Beobachterrolle. Es sei wünschenswert, dass sie aktiver wären. Langfristig wünscht sich der Befragte, dass es entweder keine MultiplikatorInnen (ElternbegleiterInnen) mehr geben müsse, weil es keiner BrückenbauerInnen mehr bedürfe, sondern diese Brücke gebaut sei. Dies scheint ihm jedoch eher unrealistisch, sodass er im Gegenzug für die Funktion der ElternbegleiterInnen eine Stelle im Bildungsamt oder beim Staatlichen Schulamt fordert. Als dritte Möglichkeit der Optimierung nennt er, die ElternbegleiterInnen besser zu honorieren, da ihr Einsatz so viel erfordere und so große Erfolge

zu verzeichnen habe. Das aktuelle Honorar stehe in keinem Verhältnis dazu. Von den Eltern wünscht sich der Interviewte zu erkennen, dass ihre Beteiligung und ihre Kooperation nichts sei, was ihnen die Schule oder Gesellschaft aufdrücke, sondern dass sie ihre Pflicht und Aufgabe sei. Er würde sich wünschen, dass sie sich besser organisierten und für ihre Rechte kämpften und eines Tages keine ElternbegleiterInnen mehr bräuchten. Es sei nach seiner Auffassung wünschenswert, wenn Schulen wie Eltern die Kinder weniger forderten, sondern sie mehr förderten. An die Schulen wird die Erwartung herangetragen, zwischen den Eltern zu differenzieren und sich gegenüber der Vielfalt und Heterogenität der SchülerInnen zu öffnen. Ein besseres Zeitmanagement und die Bereitschaft, von alten Strukturen abzuweichen und sich auf etwas Neues einzulassen, sei von Seiten der Schule ebenso wünschenswert.

Sowohl Schule wie Elternhaus seien gegenwärtig an einem Punkt, wo sie die Bedeutung einer gut funktionierenden Kooperation kennen würden. Es ginge jetzt darum, gemeinsame Ziele zu definieren – unabhängig von Projekten. Kooperation müsse immer stattfinden, nicht nur aufgrund eines Projektes oder weil Eltern nicht erreicht würden und man sich nun Unterstützung und Hilfe von der Elternbegleiterinnen erhoffe. Kooperation müsse präventiv stattfinden und nicht erst wenn es zu spät ist.

#### 5.4.3 SPRACHLICHE FÖRDERUNG C

Dem Interviewten sind die pauschalisierenden Aussagen über die mangelnde Elternbeteiligung von Seiten der Eltern mit Migrationshintergrund bekannt. Vor dem Hintergrund der sehr unterschiedlichen Biografien sei hier seiner Ansicht nach allerdings zu differenzieren. Es sei zunächst zu vermerken, dass Eltern von Kindern und Jugendlichen, die bei Angeboten der Sprachförderung angemeldet sind, sehr interessiert seien und die Sprachförderung schätzten. Dennoch falle den Eltern die kontinuierliche Unterstützung schwer. Ursachen dafür seien in den Verständigungsschwierigkeiten zu finden. Seien diese erst einmal behoben, seien die Eltern in der Lage, ihre Kinder zu unterstützen. Unabhängig vom Erfolg der Kinder steige das Interesse der Eltern an dem Angebot seiner Einrichtung, so der Interviewte, mit der Dauer der Beteiligung der Kinder. Eltern folgten in der Regel der Einladung zur Veranstaltung der Einrichtung. Einmal im Schuljahr würden die Eltern zum Elternabend eingeladen. Auch hier sei ein großer Erfolg zu verzeichnen, weil aus Sicht des Interviewten die Eltern gar nicht gewohnt seien, mit Erfolgen der Kinder konfrontiert zu sein, sondern vielmehr mit Problemen. Die Einrichtung könne durch seine erfolgreiche Arbeit ihres Angebotes das Positive darstellen, und die Eltern könnten das genießen. Entsprechend zeigten sie Interesse daran. Für eine stetige Arbeit fehlten allerdings die Ressourcen – die Kontak-

te müssten gepflegt werden, es müssten die Sprachkenntnisse vorhanden sein – die ins Repertoire der Elternbegleiterinnen fielen. Nach Ansicht des Befragten müsste frustrierenden Erfahrungen der Eltern entgegengearbeitet werden. Eltern sollten als ExpertInnen angesprochen werden. Als gute Erfahrung mit der Schule sei erst mal zu verzeichnen, dass das Angebot der Einrichtung – obwohl von außen - dort aufgenommen wurde. Es wurden auch vereinzelt gute Erfahrungen mit LehrerInnen gemacht, so z.B. mit KlassenlehrerInnen, die Zeit aus dem Unterricht zur Verfügung stellten. Dennoch gäbe es Verbesserungswünsche. Z. B. gäbe es häufig Probleme bei der Sicherstellung der organisatorischen und strukturellen Voraussetzungen - Räume, Zugang zu den Räumen, Schlüssel - sowie bei der Kommunikation. Z.B. würde die Schule nicht informieren, wenn ein Kind krank sei und nicht komme, oder wenn ein Klassenausflug stattfände. In diesem Zusammenhang sei mehr kollegiale Unterstützung und Verständnis für die Arbeit der Einrichtung wünschenswert. Die Ausstattung der Einrichtung für die Realisierung des Angebotes sei schlecht. Der Interviewpartner sei alleine für die Gestaltung der kontinuierlichen Elternarbeit und die Integration des Projektes Angebotes in schulische Aktivitäten zuständig. In diesem Zusammenhang wird jedoch die wertvolle Unterstützung durch das *Projekt Weinheim* erwähnt, um Kontakte herzustellen sowie die jüngst initiierte Zusammenarbeit mit einer Elternbegleiterin. Als Kommunikationsmöglichkeiten dienen die Handys der Kinder sowie die Telefone der Eltern. Darüber könne nachgefragt werden, wo die Kinder sind, wenn diese nicht erscheinen. Allerdings sei diese Kommunikationsmöglichkeit bei schlechten Deutschkenntnissen schwierig. Es gäbe auch die Möglichkeit, sich telefonisch zu erkundigen, was allerdings nicht genutzt würde. Es gäbe kulturelle und religiöse Differenzen. Aber diese beeinträchtigten nicht die Kommunikation, wenn Eltern merkten, dass die LehrerInnen sich für ihr Kind einsetzen. Der kulturelle Hintergrund sei also unwichtig. Probleme habe es schon mal z. B. bei der Planung von Freizeitaktivitäten mit muslimischen Mädchen gegeben. Aber dann wurde meistens ein Kompromiss gefunden, und der Ausflug ging nicht ins Schwimmbad, sondern es wurde eine Alternative gefunden. Es seien die Differenzsensibilität, die Rücksichtnahme und die Kompromissfähigkeit, welche die außerschulischen Veranstaltungen begünstigten. Eltern wollten ihre Kinder unterstützen, v.a. in sprachlicher Kompetenz. Es bestünde aber Unsicherheit, ob und wie viel deutsch bzw. türkisch gelernt werden solle. Diesbezüglich gäbe es Informationsbedarf bei den Eltern. Auch Lehrkräfte seien darüber verunsichert. Die Sprache habe viel mit Identität zu tun, und die Eltern wollten ihr Türkisch-Sein nicht verleugnen. Z.B. waren Mütter aktiv und richteten in der Grundschule eine Lesecke mit türkischen Zeitschriften ein. Aufklärung gäbe den Eltern Sicherheit. Der Interviewte beklagt, dass die Kompetenz der Muttersprache im deutschen Schulsystem nicht zertifiziert würde. Muttersprachlicher Unterricht sei Auf-

gabe außerhalb der Schule. Die Eltern seien froh, wenn ihnen gesagt würde, dass es mehr Zeit bedürfe, um eine Zweitsprache zu erlernen. Das motiviere und aktiviere Eltern. Als Erfolgsfaktoren nennt der Befragte die Elternbegleiterinnen als optimale Kooperationspartnerinnen an einer Schule. Denn sie hätten direkten Kontakt zum Elternhaus und könnten somit eine „andere Verständnisbasis“ aufbauen, wodurch sich ein „großes Ressourcenfeld“ erschließen würde. Dieses Expertinnen-tum könnte ausgebaut werden, in dem die Elternbegleiterinnen von Institutionen im Kindesalter bis zu denen im Erwachsenenalter mitgingen. Dadurch könnte auch Vertrauen aufgebaut werden. Die Herangehensweise der Bringschuld gegenüber den Eltern mit Migrationshintergrund ist für den Interviewpartner in keinsten Weise nachvollziehbar, weil nach seinem Dafürhalten die Praxis zeige, wie viel die Eltern investierten, um ihre Kinder voranzubringen. Nach Ansicht des Befragten läge die Bringschuld mehr auf Seite der Mehrheitsgesellschaft, um den größeren Aufwand, den Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund für das Lernen aufbringen, zu honorieren. Dadurch könnten sich auch eine andere Vertrauensbasis und eine bessere Zusammenarbeit ergeben. Die Kooperation in Weinheim hält er für sehr gelungen und führt diese auf die Verzahnung von Kommune, Schule, Eltern und Elternvereinen sowie auch Hochschule zurück. Die Zusammenarbeit beinhalte viele Synergieeffekte und basiere auf Vertrauen. Der Interviewte sieht eine Ressource auch in den Eltern und nennt in diesem Zusammenhang die Nachfrage der Eltern nach den Angeboten seiner Einrichtung für sich selbst. Sprachkompetenzentwicklung in Verbindung mit fachlicher Arbeit und bei Eltern Sprachkompetenz in Verbindung mit Erziehungskompetenz sei nach seiner Auffassung tatsächlich ein Wunsch. Als Verbesserungswünsche an die Eltern formuliert er, dass sie durch kleine, in den Alltag integrierte Gesten mehr Interesse zeigen könnten an dem, was die Kinder für die Schule machten. Z.B. nachfragen, wie es war, was gemacht wurde, ob es Probleme gibt. Das würde den Kindern gut tun. Es wird auch als Wunsch an die Eltern formuliert, dass diese die Entwicklung der Kinder während des Schuljahres erfragten und auch ihre Erwartungen an die Schule formulierten. Wobei der Interviewte an dieser Stelle einräumt, dass die Eltern es auch gar nicht gewöhnt seien, weil sie nie jemand danach fragte, und weil sie auch meist Negatives zu hören bekämen. In diesem Sinne hält der Interviewte eine Plattform für Eltern sinnvoll, wo sie sich austauschen könnten.

#### 5.4.4 ELTERNBEGLEITERIN A

Grundsätzlich hätten Eltern mit Migrationshintergrund Interesse an der Schulsituation ihrer Kinder. Aber viele trauten sich wegen Sprachschwierigkeiten nicht oder weil sie das Schulsystem nicht kennen. Wenn der Interviewte vor Ort an den Schulen ist, würden sich Eltern an ihn wenden. Lehrer könnten sich nach Auffassung des Interviewten schwer vorstellen, dass Eltern mit Migrationshintergrund sich nicht trauten, dächten immer, das müsste doch gehen, es müsste doch klappen; sie könnten sich nicht in die Eltern hineinversetzen. Elternarbeit gelinge, wenn Eltern mit Lehrkräften, mit KlassenlehrerInnen kooperierten oder wenn sie sich viel mit ihren Kindern über das Schulsystem unterhielten. Eltern und LehrerInnen kämen zu ihm in die Sprechstunde oder sprächen ihn im Flur in der Schule auf ihre Probleme an. Von den LehrerInnen erhalte er Telefonnummern der Eltern, die er dann anrufe, um die Themen zu besprechen oder einen Termin anzubieten. Diese würden angenommen, weil die Eltern wüssten, da sei jemand, der sie verstehe. Oft handle es sich um kleine Kommunikationsprobleme. So habe eine Mutter das Prinzip des Stundenplans nicht verstanden und deswegen ihr Kind zu früh oder zu spät in die Schule geschickt. Da sich die Kinder in der Schule oft anders verhalten als zu Hause – Eltern würden das beschriebene Verhalten ihrer Kinder oft nicht wiedererkennen – sei eine gute Kooperation sehr wichtig. Die Zusammenarbeit mit den von ihm betreuten Schulen klappe ganz gut. Als Kontaktmöglichkeiten zählt der Interviewpartner Flyer, Telefonate, Hausbesuche sowie Elternabende und Elternfrühstücke auf. Hausbesuche fänden statt, wenn Eltern nicht auf Einladungen reagierten. Themen mit Eltern seien Schule und Erziehung, wobei Erziehung bei den Eltern sehr gefragt sei. Die Themen, die in der Schule dran sind, würden mit den LehrerInnen abgesprochen, sodass die Eltern auch vorbereitet sind und ihre Kinder zuhause unterstützen können. Die Materialien erhalte er, wenn nicht selbst zusammengestellt, von *Integration Central* und der Schule. Kulturelle Differenzen oder Besonderheiten spielten für die Arbeit keine Rolle. Es seien türkische, polnische, serbische und iranische Mütter, mit denen Zusammenarbeit stattfinde. Zwar gebe es manchmal Sprachprobleme, aber man könne sich mit den Müttern gut über gemeinsame Migrationserfahrungen verständigen. Ansonsten könnten auch Hände und Füße oder das Wörterbuch hinzugezogen werden. Ein/E DolmetscherIn würde nicht gebraucht. Der eigene Migrationshintergrund erleichtere den Kontakt zu den Eltern, aber auch sich selbst als Beispiel nennen zu können, um zu beweisen, dass MigrantInnen auch höhere Positionen einnehmen können, insbesondere wenn sie von den Eltern entsprechend unterstützt/gefördert würden. Er selbst habe keinerlei Unterstützung von den Eltern oder von der Schule gehabt und habe sehr darunter gelitten. Deshalb kenne er die Situation. Es sei wichtig, den Eltern zu vermitteln,

dass die Hauptschule nicht das Ende sei. Eltern wollten schon in der ersten Klasse nicht, dass Kinder in die Hauptschule kommen. Der Hauptschulangst müsse intensiv entgegengearbeitet werden. Das sei eine sehr schwierige Aufgabe. Schulregeln in allen Sprachen wären vorteilhaft, allerdings fehle noch passendes Material. Als einen weiteren Wunsch formuliert der Befragte Offenheit auf beiden Seiten, und dass Eltern mehr Bereitschaft zeigten, sich für die Kinder zu engagieren.

#### 5.4.5 ELTERNBEGLEITERIN B

Eltern seien interessiert und arbeiteten mit, aber wüssten nicht wie. Wenn Vertrauen hergestellt sei, sie sich angenommen fühlten, würden sie auch sicherer. Als Beispiel führt der Interviewte Mütter in Zusammenarbeit mit einem Angebot in einem Kindergarten an. Als für sie die Umgebung vertrauter wurde, fragten sie mehr nach. Die mangelnde Zusammenarbeit der Eltern mit den Schulen läge auch an der Hemmschwelle. Würden Eltern begleitet, würden sie sich sicherer fühlen und sich mehr zutrauen. Zuhause würden die Eltern mit den Materialien arbeiten, die sie über das Angebot erhielten. Bei den Kindern gäbe es eine Wiedererkennung und es würde sie motivieren. In der Zusammenarbeit mit der Moschee mache es sich bemerkbar, dass kein/E AnsprechpartnerIn vorhanden sei. Der Interviewte löse das auf seine Art und stelle, nach Bedarf, den Kontakt her. Das Material als Grundlage für die Arbeit werde selbst zusammengestellt. Die Arbeit mit den vorbereiteten Ideen sei vor allem bei Eltern erfolgreich, die ihr erstes Kind hätten, für die alles neu sei. Sie bekämen Informationen und auch neue Impulse und Ideen. Das habe eine gute Wirkung und die Eltern könnten Anregungen mit nach Hause nehmen, wie sie ihre Kinder unterstützen könnten. Als problematisch bewertet der Interviewte die mangelnde Anwesenheit der Eltern in der Erziehung und bedient sich einer türkischen Parabel, in der ein einseitig gerudertes Boot sich nur im Kreis bewegt. Bezogen auf die Erziehung der Kinder wünscht sich der Interviewpartner mehr Beteiligung der Väter. Und er gibt die Anregung, dass Eltern nachfragen, was die Kinder gemacht haben, und dass diese ja auch in der Muttersprache berichten könnten.

## 6 LITERATUR

Altan, M./ Foitzik, A./Goltz, J.(2009): Eine Frage der Haltung. Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Online verfügbar: [http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb\\_2010.pdf](http://www.bildungsbericht.de/daten2010/bb_2010.pdf) (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Auernheimer, G. (1988): Der sogenannte Kulturkonflikt. Orientierungsprobleme ausländischer Jugendlicher. Frankfurt/M

Baumert, J./ Stanat, P./Watermann, R. (Hrsg.). (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgesellschaft. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden

BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (2010): Berufsbildungsbericht 2010. Online verfügbar: [http://www.bmbf.de/pub/bbb\\_2010.pdf](http://www.bmbf.de/pub/bbb_2010.pdf) (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

BMFSFJ - Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend (2000): 6. Familienbericht: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen - Belastungen – Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Online verfügbar: [http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/PdfAnlagen/6.\\_20Familienbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf](http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/PdfAnlagen/6._20Familienbericht,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf) (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Boos-Nünning, U./Karakasoğlu, Y. (2006): Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster

Braun, C./Mehringer, V. (2010): Familialer Hintergrund, Übertrittsempfehlungen und Schulerfolg bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In: Hagedorn, J./ Schurt, V./Steber, C./ Waburg, W. (Hrsg.): Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung. 55-79

Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Online verfügbar: [http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/integration/Content/Publikationen/\\_\\_Anlagen/integrationsprogramm,property=publicationFile.pdf](http://www.bundesregierung.de/Webs/Breg/integration/Content/Publikationen/__Anlagen/integrationsprogramm,property=publicationFile.pdf) (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Dedering, K./ Holtappels, H.G. (2010): Schulische Bildung. In: Tippelt, R./ Schmidt, B. (Hrsg.): Handbuch Bildungsforschung. Wiesbaden. 365-382

Diefenbach, H./ Nauck, B. (1997): Bildungsbeteiligung von Kindern aus Familien ausländischer Herkunft: Eine methodenkritische Diskussion des Forschungsstands und eine empirische Bestandsaufnahme. In: Schmidt, F. (Hrsg.): Methodische Probleme der empirischen Erziehungswissenschaft. Hohengehren. S. 289-307.

Felger, Susanne (2007): Lokale Verantwortung und kommunale Koordinierung am Übergang Schule – Beruf. 2. Berufsintegrationsbericht für Weinheim und die Badische Bergstraße. Online verfügbar: Weinheim <http://www.uebma-weinheim.de/> (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Gröning, K. (2006): Pädagogische Beratung. Konzepte und Positionen. Wiesbaden

Herwartz-Emden, L./Westphal, M. (2000): Akkulturationsstrategien im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien, in: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I. Opladen. 229-272

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Online verfügbar: <http://www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf> (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Kristen, C./ Granato, N. (2004): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bade, K.J./ Bommers, M. (Hrsg.): Migration - Integration - Bildung. Grundfragen und Problembereiche. Osnabrück. 123-141

Mansel, J. (2007): Ausbleibende Bildungserfolge der Nachkommen von Migranten. In: Harring, M./ Rolhfs, C./ Palentien, C. (Hrsg.): Perspektiven der Bildung. Kinder und Jugendliche in formellen, nicht-formellen und informellen Bildungsprozessen. Wiesbaden, 99-116

Mayring, P. (2008): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. Weinheim, Basel

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel

Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes NRW (MASSKS) (1999): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandaufnahme. Online verfügbar: [http://www.hochsauerlandkreis.de/Migration\\_Bestand.pdf](http://www.hochsauerlandkreis.de/Migration_Bestand.pdf) (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Nauck, B./ Steinbach, A. (2004): Intergenerationale Transmission von kulturellem Kapital in Migrantenfamilien. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 7/2004. 20-32

Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./ Schiefele, U. (Deutsches PISA-Konsortium)(Hrsg.)(2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Ramm, G./ Walter, O./ Heidemeier (2005): Soziokulturelle Herkunft: Migration. In: PISA - Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster. 269-270

Roth, T./Salikutlik, Z./ Kogan, I. (2010): Auf die „richtigen“ Kontakte kommt es an“ Soziale Ressourcen und Bildungsaspirationen der Mütter von Haupt-, Real- und Gesamtschülern in Deutschland. In: Becker, B./ Reimer, D. (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiografie. Wiesbaden. 179-212

Reinecke, M./ Stegner, K./Zitzelsberger, O./Latorre, P./Kocaman, I. (2010): Migrantinnenorganisationen in Deutschland – Abschlussbericht. Erschienen bei: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Online verfügbar: <http://www.bmfsfj.de/BMFSFJ/Service/Publikationen/publikationen,did=164634.html> (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Schulze, A./ Unger, R./ Hradil, S. (2008): Bildungschancen und Lernbedingungen an Wiesbadener Grundschulen am Übergang zur Sekundarstufe I. Projekt- und Ergebnisbericht zur Vollerhebung der GrundschülerInnen der 4. Klasse im Schuljahr 2006/07. Wiesbaden

Schwaiger, M./ Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Online verfügbar: <http://www.uebma-weinheim.de/> (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Solga, H./ Wagner, S. (2001): Paradoxie der Bildungsexpansion. Die doppelte Benachteiligung von Hauptschülern. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Jg. 4. H. 1. 107-27

Süess, U./ Felger, S./ Harmand C. (Hrsg.)(2010): Weinheimer Bildungskette 2010. Strategien, Projekte und Kooperationspartner. Online verfügbar: <http://www.integrationcentral.de/Dokumente/Dokumente.aspx> (letzter Zugriff 05.Mai 2011)

Thimm, K./ Bothe, M. (2010): Elternarbeit als notwendige Ressource zur Sicherung eines gelingenden Übergangs von der Schule in den Beruf. Online verfügbar: [http://www.ruem-berlin.de/fileadmin/user\\_upload/Download/100401\\_Expertise\\_Elternarbeit\\_Kurzfassung.pdf](http://www.ruem-berlin.de/fileadmin/user_upload/Download/100401_Expertise_Elternarbeit_Kurzfassung.pdf) (letzter Zugriff 05.Mai 2011)