



Lehrstuhl Empirische
Bildungsforschung

Julius-Maximilians-
**UNIVERSITÄT
WÜRZBURG**



Band 13

Stefanie Hillesheim

Elternarbeit in der Schule

Ein Vergleich der Elternarbeit mit
Migrantenelementern an Halbtags- und
Ganztagsschulen in Bayern

Studie im Rahmen des vom BMBF
geförderten Projekts

GIM - Ganztagsschule und
Integrationsprozesse von Migranten

Der Lehrstuhl

Der Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung der Universität Würzburg ist am Institut für Pädagogik angesiedelt. Am Lehrstuhl wird innovative Forschung mit konkretem Nutzen für inner- und außerschulische Bildungsmaßnahmen durchgeführt.

In zahlreichen Forschungsprojekten werden Grundlagen der Entwicklung von Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen betrachtet.

Hierzu zählen Studien über die soziale und kognitive Entwicklung ebenso wie Projekte zur Wirksamkeit und Qualität von Bildungsprozessen.

Lehrstuhl Empirische Bildungsforschung
Julius-Maximilians-Universität Würzburg
Am Hubland
Philosophie-Gebäude, Bauteil 7
Zi. 7/U/11
D-97074 Würzburg

Fon +49 (931) 318 5563
Fax +49 (931) 888 4624

bildungsforschung@uni-wuerzburg.de
www.bildungsforschung.uni-wuerzburg.de

Dieses Dokument wird bereitgestellt durch
den Online-Publikationsserver der Universität
Würzburg

Universitätsbibliothek Würzburg
Am Hubland
97074 Würzburg

Tel.: +49 (0) 931 - 318 - 59 17
Fax: +49 (0) 931 - 888 - 59 70

opus@bibliothek.uni-wuerzburg.de
<http://www.opus-bayern.de/uni-wuerzburg/>

ISSN 1867-9994
ISBN-13 978-3-923959-61-7

Das Projekt „Ganztagsschule und Integrationsprozesse von
Migranten“ wird gefördert durch



Zitation dieser Publikation

Hillesheim, S. (2009). Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagschulen in Bayern. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 13. Würzburg: Universität Würzburg.



Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	5
2.	Forschung im deutschsprachigen Raum	7
3.	Internationaler Forschungsstand	11
4.	Modell der Schuleffektivitätsforschung	13
5.	Sozialisationsräume Schule und Familie	14
6.	Elternarbeit an Schulen allgemein	22
7.	Elternarbeit mit Migranten	33
8.	Fragestellung der Studie	42
9.	Untersuchungsdesign und Methode	43
10.	Ergebnisse	45
11.	Diskussion	53
12.	Literaturverzeichnis	58

Zusammenfassung

Die vorliegende Studie geht der Frage nach wie Elternarbeit mit Migranten von Schulseite aus wahrgenommen wird, wobei ein Vergleich zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen angestellt wird. Im Zuge der Integration dient Schule als Bindeglied zwischen Migranten und Gesellschaft. Sie soll nicht nur ausbilden, sondern den Familien auch Hilfestellung geben. Vor allem an die Ganztagschulen werden große Hoffnungen gestellt. Elternarbeit an sich wird bereits in anderen Ländern (v.a. USA) als erfolgreiches Arbeitsmittel eingesetzt, um Migrantenfamilien zu unterstützen. Dieser Studie liegt das Schuleffektivitätsmodell von Ditton zugrunde. Elternarbeit wird als Qualitätsmerkmal gut gelingender Schule verstanden, wobei Input (Bedingungen der Teilnehmer) und Prozesse (Qualität, Formen, Häufigkeit) im Vordergrund stehen. Die Daten stammen aus dem Projekt „GIM - Ganztagschule und Integration von Migranten“. Befragt wurden mit Hilfe von problemzentrierten Interviews Lehrkräfte an bayerischen Halbtags- und Ganztagschulen. Die Analyse erfolgte über eine qualitative Inhaltsanalyse. Es scheint, als würde Elternarbeit nur an wenigen Schulen häufig betrieben und als gehe sie meist nicht über die formalen, gesetzlich festgelegten Formen hinaus. Die Lehrkräfte an Halbtagsschulen erwähnten die Arbeit mit Eltern dabei häufiger, als Lehrkräfte an Ganztagschulen. Die Elternarbeit mit Migranteneltern wurde häufig als problematisch bezeichnet, was durch Sprach- und kulturelle Barrieren, aber auch durch mangelndes Engagement auf beiden Seiten zu Begründen ist. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass gute Elternarbeit für Migranteneltern eine hilfreiche Stütze sein kann, sie allerdings noch stark verbesserungswürdig ist.

1 Einleitung

Migration und die daraus entstehenden Konflikte sind in den letzten Jahren vermehrt in den Blick der Öffentlichkeit gelangt. Es scheint, als würden sie von Jahr zu Jahr zunehmen. Der Migrantenanteil in Deutschland betrug für das Jahr 2007 etwa 15 Mio. von insgesamt 82 Mio. Menschen in der Gesamtbevölkerung (Statistisches Bundesamt, 2007). Migranten sind auch in Anbetracht ihrer historischen Präsenz ein fester und nicht mehr wegzudenkender Bestandteil des Einwanderungslandes Deutschland. Diese Entwicklung wird sich in Zukunft auch noch verstärken und die bundesrepublikanische Gesellschaft multikultureller und mehrsprachiger denn je machen. Integration muss vor dem Hintergrund als zentrale, gesamtgesellschaftliche Aufgabe der Gegenwart angesehen werden, welche die Gestaltung des Zusammenlebens von Zuwanderern und Einheimischen beinhaltet, mit dem Ziel einer liberalen Gesellschaft. Dass dieses Ziel nicht ohne weiteres zu erreichen ist, zeigt sich in Schlagworten wie Chancengleichheit und Bildungsbenachteiligung.

In den letzten Jahren wurden viele mögliche Konzepte entwickelt, wie Integration gefördert werden kann (siehe hierzu z. B. BMFSFJ, 2008b). Ein möglicher Ansatzpunkt ist die Elternarbeit in der Schule als gezielte Hilfestellung zwischen den Instanzen Familie und Gesellschaft. Integration ist immer auch ein Familienprojekt und kann nur durch Agieren der Familie erfolgreich sein. Sie stellen materielle und soziale Ressourcen zur Verfügung. Jedoch sie mit so vielen kulturellen Neuheiten und Anforderungen konfrontiert, dass eine Bewältigung nicht ohne weiteres alleine realisierbar ist.

Hier tritt die Schule als Bindeglied auf den Plan. Sie soll die familiären Potenziale unterstützen und fördern, Hilfestellung geben bei der Orientierung im Einwanderungsland und den Schülern durch Qualifikationen einen Platz in der Gesellschaft zuweisen. Oft ist die Schule die einzige Institution, mit der Eltern in Kontakt treten und bei der sie Unterstützung suchen können. So wird Schule zur Anlaufstelle einer Aufgabe, der Lehrer und Schulleiter häufig unvorbereitet und überfordert gegenüberstehen.

Die Frage dieser Diplomarbeit ist nun, inwieweit Elternarbeit mit Migranten von Schulseite aus wahrgenommen wird und welche Möglichkeiten dabei die Ganztagschule speziell bieten kann. An diese werden im Zuge der Integrationsdebatte besonders große Hoffnungen gestellt. Anhand qualitativer Interviews soll untersucht werden, in welcher Form Elternarbeit in den Schulen praktiziert wird und welche Wünsche und Ansprüche Schulleiter und Lehrer haben, aber auch welche Probleme auftreten können.

Die Interviews wurden im Rahmen des Projektes GIM – „Ganztagschule und Integration von Migranten“ durchgeführt, welches, gefördert vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, der Europäischen Union und dem Europäischen Sozialfonds für Deutschland, in Kooperation mit der Julius-Maximilians-Universität Würzburg, der Universität Hamburg und der Universität Mannheim durchgeführt wird. Ziel dieses Projektes ist es

herauszufinden, welchen Beitrag Ganztagsunterrichtsformen zur sozialen und sprachlichen Integration von Schülern mit Migrationshintergrund leisten (Reinders, Gogolin & van Deth, 2008).

Zu Beginn fand ein Vorabscreening der Schulen statt, in dem Ganztags- und Halbtagschulen mit vergleichbarer ethnischer und sozialer Komposition ausgewählt wurden. Die Studie wird als Längsschnittuntersuchung an Ganztags- und Halbtagschulen in Bayern und Hamburg durchgeführt, wobei die Schüler der Primarstufe und Sekundarstufe I hinsichtlich ihrer interethnischen Netzwerke und ihre deutschsprachigen Kompetenzen miteinander verglichen werden sollen. Als Rahmenmodell dient das Modell der Schuleffektivitätsforschung Ditton, welches auch dieser Diplomarbeit zugrunde liegt.

Zunächst wird der aktuelle Forschungsstand zum einen in den deutschsprachigen Ländern, zum anderen international vorgestellt (Kapitel 2 & 3). Die Theorie beginnt mit der Darstellung des Schuleffektivitätsmodells nach Ditton (2009) und die theoretische Einordnung des Themas „Elternarbeit mit Migranten“ (Kapitel 4). Es folgt die Ausführung welche Aufgaben die Sozialisationsräume Familie und Schule für die Entwicklung und Integration von Schülern haben (Kapitel 5). Anschließend wird die Elternarbeit in den rechtlichen Rahmen eingeordnet und ihre Rahmenbedingungen vorgestellt, nicht ohne auch die Frage nach der Notwendigkeit anzureißen und die Probleme der Elternarbeit darzustellen (Kapitel 6). In Kapitel 7 wird schließlich versucht Elternarbeit mit Migranteneltern zu verknüpfen. Dabei werden die spezifischen Probleme und die Potentiale der Migrantenfamilien aufgezeigt, an denen man ansetzen kann. Daraufhin erfolgt die Betrachtung der Umsetzungsmöglichkeiten, in der einige Kontaktformen hinsichtlich ihrer Eignung beschrieben werden. Welche Chancen und Möglichkeiten die Ganztagschule dabei für Migranten und für die Elternarbeit bietet, soll im nächsten Kapitel kurz umrissen werden.

In den folgenden Kapiteln 8 und 9 wird die Fragestellung dieser Arbeit formuliert, sowie die Stichprobe und das Forschungsdesign. Die Ergebnisse der qualitativen Untersuchung folgen in Kapitel 10. Kapitel 11 schließt die Arbeit mit der Diskussion der Ergebnisse ab.

2 Forschung aus dem deutschsprachigen Raum

Die Zahl der Jugendlichen mit Migrationshintergrund schwankt sehr, abhängig von der Definition von Migration.¹ Winkler (2005) vermutet, dass etwa 1/3 der Jugendlichen im Schulsystem Migrationshintergrund haben. Holtappels fand in seiner Studie einen Migrantenanteil in bayerischen Grundschulen von 38,1 % und in der Sekundarstufe I von 30,5 % (Holtappels, 2007). Dabei nutzen signifikant mehr Migranten in der Sekundarstufe I ein Ganztagsangebot als Migranten in der Primarstufe.

Bei der Betrachtung des aktuellen Forschungsstands im deutschsprachigen Raum wird klar, warum das Thema Migration so eine Dringlichkeit hat. Wie die „Programme for International Student Assessment“ (im Folgenden: PISA), „Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung“ (im Folgenden: IGLU) und andere Untersuchungen zur Schuleffektivität in den letzten Jahren gezeigt haben, schneiden Schüler mit Migrationshintergrund deutlich schlechter ab als deutsche Schüler (Bos & Lankes, 2005; PISA-Konsortium Deutschland, 2004). Lediglich 16 % erreichen die allgemeine Hochschulreife, 17 % gehen ohne Abschluss von der Schule und das trotz einer recht hohen Bildungsaspiration (Winkler, 2005). Ein ähnliches Bild zeigt sich in der Berufsausbildung: 40 % der ausbildungsfähigen Jugendlichen mit Migrationshintergrund bekommen keinen Ausbildungsplatz und von denjenigen, die einen finden, brechen 32 % die Ausbildung vorzeitig wieder ab. Dabei haben Jugendliche, die im Ausland geboren sind und deren beide Eltern keine deutsche Staatsangehörigkeit haben, die schlechtesten Chancen (Bos & Lankes, 2005).

Eine wichtige Rolle bei den Schulleistungen spielt die praktizierte Umgangssprache (PISA-Konsortium Deutschland, 2004; Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004). Bei der Betrachtung, welche Sprache in der Familie überwiegend gesprochen wird, lassen sich drei Sprachgruppen identifizieren: Diejenige, deren Hauptsprache Deutsch ist (50% der Migranten), diejenige, in der sowohl Deutsch als auch die Sprache des Herkunftslandes gesprochen wird (30 %) und diejenige, in der ausschließlich die eigene Landessprache gesprochen wird (KMK, 2002). 7,7 % der befragten Jugendlichen bei PISA sprechen zu Hause eine andere Sprache als Deutsch (PISA-Konsortium Deutschland, 2004). Schüler, die seit ihrer Geburt Deutsch gelernt haben und in deren Familie dies auch die Hauptsprache ist, zeigen bessere Leistungen als andere Migrantenkinder (Bos & Lankes, 2005).

Ein weiterer wichtiger Faktor ist die soziale Herkunft. Diese ist sehr eng mit Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb verknüpft (PISA-Konsortium Deutschland, 2004, Boos-Nünning & Karakaşoğlu, 2004). Ein Großteil der Jugendlichen bei PISA lebte in Familien, die in der unteren Sozialschicht anzusiedeln waren und deren Familien ihnen dadurch nur eingeschränkte

¹ Die hier verwendete Definition Migration: „Migration ist auf Dauer angelegte bzw. dauerhaft werdende Wechsel in eine andere Gesellschaft bzw. in eine andere Region von einzelnen oder mehreren Menschen.“ (Treibel, 2008, S. 21) Das statistische Bundesamt unterscheidet zwischen Migranten mit eigener Migrationsgeschichte und Migranten ohne eigene Migrationserfahrung, also Kinder der zweiten oder dritten Generation der Einwanderer (BAMF, 2008).

Ressourcen zur Verfügung stellen konnten. Des Weiteren zeigte sich, dass das Vorliegen eines Migrationshintergrundes sehr eng einhergeht mit dem niedrigen sozioökonomischen Status (PISA-Konsortium Deutschland, 2004).

Allgemein spielt das Elternhaus in der Entwicklung des Kindes eine entscheidende Rolle. Schon in den 1960ern konnte durch den sogenannten Coleman-Report in den USA ein deutlicher Zusammenhang zwischen dem Einfluss der Familie und den Schulleistungen der Kinder festgestellt werden (Coleman, 1966), ebenso wie im Plowden-Report (Plowden, 1967). Dieses Ergebnis wurde seit dem auch im deutschsprachigen Raum immer wieder bestätigt (Neuenschwander, 2005; Specht & Altrichter, 1996; Baumert, 2001). Die Schichtzugehörigkeit und das kulturelle Kapital beeinflussen maßgeblich den Bildungserfolg der Kinder (Sacher, 2008; Baumert, 2001). Der Anteil der Familie am Erfolg ist deutlich höher als der Anteil der Schule (Specht & Altrichter, 1996).

Zum Thema Elternarbeit trifft man in der Forschung auf einige Unklarheiten. Zunächst kommt es wegen des fehlendem einheitlichen Verständnisses in der Terminologie und der genauen Aktivitäten und Aufgaben zu Uneinigkeit darüber, welche Auswirkungen Elternarbeit hat. Es entstanden hier sehr viele verschiedene Kriterien darüber, was häufiger Kontakt zwischen Schule und Familie bedeutet und welchen Nutzen diese haben, da den Bewertungen über den Erfolg unterschiedlichen Merkmalen folgten. Auch sind die Analysen eher deskriptiver Natur und insbesondere Langzeitstudien, die die Wirkung schulischer und familiärer Interaktion aufzeigen, gibt es bisher keine (Busse & Helsper, 2008).

Ein grundsätzlicher positiver Effekt der Elternarbeit auf die Schülerleistungen konnte bisher nicht gefunden werden. Neuenschwander et al. (2005) stellte zwar einen positiven Zusammenhang zwischen den Emotionen der Schüler, ihrer Schulzufriedenheit und verschiedenen Eltern-Lehrer-Kontakten heraus, aber es gab keine direkten Effekte zwischen Zusammenarbeit und Schülerleistung (siehe hierzu auch Rüesch, 1999).

Sacher (2005) untersuchte in einer 2004 durchgeführten Erhebung an bayrischen Schulen, dass der Kontakt zu Eltern von Grundschulern häufiger ist, als zu Eltern von Schülern aus der Sekundarstufe. Erstere ziehen auch gleichzeitig einen größeren Nutzen aus den Kontakten. Aber trotz der auf den ersten Blick optimistischen Daten hat ein nicht unerheblicher Teil der Eltern keinen Kontakt zu Lehrern und ein noch größerer zieht keinen Nutzen aus solchen Kontakten.

Eine gewisse Einheitlichkeit lässt sich jedoch bezüglich der Kontaktformen zwischen Eltern und Schule aus dem Forschungsstand lesen. Die häufigsten genutzten Kontaktformen sind Elternabende, Sprechstunden und Sprechtage. Informelle Kontakte, wie z. B. Telefonanrufe sind eher seltener frequentiert (Sacher, 2005a; Ditton, 1987).

Kontakte sind meistens innerfamiliär Aufgabe der Mutter, während sie bei Vätern Ausnahmecharakter aufweist (69,0 % Mütter, 17,8 % Väter) (Ditton, 1987). Dies ist insbesondere im Fall von Vätern aus Migrantenfamilien der

Fall (Lanfranchi, 2002). Die Kontakthäufigkeit hängt signifikant von der Sozialschichtzugehörigkeit ab (je niedriger, desto weniger Kontakte) (Ditton, 1987; Sacher, 2006), vom Bildungsniveau (je geringer, desto weniger) (Ingrisani, 2004; Sacher, 2006) und vom Migrationshintergrund (bei Vorhandensein eher weniger Kontakt) (Sacher, 2006).

Ob häufigere Kontakte in höheren, bildungsnäheren Schichten gleichzeitig auf ein höheres elterliches Engagement schließen lassen, ist fraglich. Zum einen sind die Kontakte häufig defizitorientiert (Hawighorst & Lange, 2008), das bedeutet es wird meist erst Kontakt gesucht, wenn ein Problem auftaucht, zum anderen besteht auch ein Zusammenhang zwischen guter Schulleistung und dem Engagement der Eltern. Kinder, deren Eltern sehr engagiert sind und die sich mit der Schule identifizieren, haben häufiger bessere Noten als ihre Mitschüler (Bos et al., 2007).

Häufige Kontakte führen weiterhin nicht gleichzeitig dazu, dass die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern eine vertrauensvolle Basis zum Wohle der Entwicklung des Kindes fördert. Oft herrscht das Vorurteil bei den Lehrern, dass vor allem die Eltern sich häufig informieren, die an hohen Leistungen ihrer Kinder interessiert sind. Die häufige Kontaktsuche wird mit dem Ehrgeiz der Eltern verknüpft (Ditton, 1987). Dennoch, so Sacher (2005), sind vor allem die Eltern, die wenig Kontakt halten, eher unzufrieden. Lehrer wiegen sich oft in Scheinsicherheit, welches „eines der Haupthindernisse funktionierender Elternarbeit“ darstellt (Sacher, 2005a, S. 4).

Kooperationsbereitschaft wird von beiden Seiten kritisch eingeschätzt, wobei auch hier die Urteile in der Primarstufe das positivste Ergebnis aufweist (Sacher, 2005a). Dennoch schätzen ein großer Teil der Eltern (42 %) die Kooperationsbereitschaft der Lehrer als negativ ein (Sacher, 2008, S. 63). Eine elterliche Teilhabe und Mitwirkung gelten bei Eltern nichtsdestoweniger als großer Gewinn, von den Schulen werden sie aber eher als störend, bzw. wenig hilfreich wahrgenommen (Sacher, 2005a). Folgt man der Studie von Sacher (2008), wird bei vielen Lehrern eher eine Haltung der Abschottung praktiziert: 30 % sind nicht an Verbesserungsvorschlägen von den Eltern interessiert, 36 % lassen sich nicht gern von Eltern helfen, 9 % interessieren sich nicht für häusliche Erziehung bzw. überlassen Erziehung völlig den Eltern (18 %) (ebd., S. 65).

Der Kontakt zu Migranteneltern wird häufig von Schulseite aus als schwieriger Art bezeichnet. Migranteneltern bringen der Schule weniger Achtung und Vertrauen entgegen als dies deutsche Eltern tun und fühlen sich stärker von der Schule allein gelassen (Hawighorst, 2009; Sacher, 2008). Die Art der Kontaktaufnahme unterscheidet sich im Verhältnis zu deutschen Eltern kaum: Auch hier überwiegen formelle Kontakte und auch die Themen sind weitgehend die Selben. Neuenschwander (2005) fand in einer Schweizer Studie zudem heraus, dass Migranteneltern sich im Vergleich mit Schweizer Eltern mehr Zusammenarbeit mit den Lehrern wünschen, und mehr informelle Kontakte, so wie sie es aus ihren Herkunftsländern häufig kennen (siehe hierzu auch Hawighorst, 2009). Die Migranteneltern sind sich bewusst,

dass ihre Unterstützung große Bedeutung für die schulischen Leistungen hat, sie stoßen jedoch sprachlich oft an ihre Grenzen (ebd.). Doch gerade die hohe Bildungsaspiration der Eltern stellt eine wichtige Ressource dar (ebd.; Nauck, 1994). Gerade sie glauben von Elternarbeit profitieren zu können, da sie im Gegensatz zu Einheimischen nicht auf ein privates Alternativnetzwerk verfügen, von dem sie Hilfe erwarten können und deswegen auf die Schule als Partner angewiesen sind (Neuenschwander, 2004).

In welchem Kontext und Aufwand Elternarbeit an Ganztagschulen betrieben wird, wurde bisher noch kaum erforscht. Die „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“, kurz StEG (Holtappels, 2007), zeigte einen positiven Zusammenhang zwischen der aktiven Teilnahme an Ganztagsschulangeboten und dem Engagement der Eltern. Eltern bringen sich dort vermehrt ein, wo Kinder regelmäßig die Angebote besuchen. Die Daten zeigten weiterhin, dass Eltern, deren Kinder die Ganztagschule besuchen, die Beteiligungsmöglichkeiten der Schule vermehrt wahrnehmen, als dies Eltern von „Halbtagskindern“ tun. Auch hier zeigte sich der bereits aufgeführte Effekt, dass die Mitwirkung der Eltern durch die Sozialschicht, dem Alter der Schüler und den Schulleistungen beeinflusst wird. Eltern mit Migrationshintergrund beteiligen sich im Vergleich zu Eltern mit höherem sozioökonomischem Status signifikant weniger. Ob dies aus einer niedrigeren Bildungsaspiration resultiert oder anderen Ursprungs ist, konnte jedoch nicht aufgezeigt werden.

Der Forschungsstand in der deutschsprachigen Wissenschaft zeigt, dass die Nutzung von Elternarbeit bisher eher ein wenig beachtetes Feld ist. Um die langfristige Wirkung auf die Schulleistungen und auch auf die Integration aufzuzeigen, fehlt es bisher an Langzeitstudien.

3 Internationaler Forschungsstand

Der internationale Forschungsstand muss hier separat betrachtet werden. Zum einen weil sich die Schulsysteme grundlegend voneinander unterscheiden, zum anderen aber auch, weil sich, im Gegensatz zu Deutschland, das Thema Elternarbeit vor allem im angelsächsischen und angloamerikanischen Raum seit mehr als 30 Jahren in der Forschung etabliert hat, wenn nicht sogar das Forschungsthema Nummer eins im pädagogischem Feld ist (Jeynes, 2003). Dennoch ähneln die Ergebnisse der Studien sehr denen aus dem deutschsprachigen Raum.

Auch hier ist unumstritten, dass die Eltern einen sehr hohen Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder haben (Jeynes, 2003; Henderson & Mapp, 2002; Cotton & Wikelund, 2000). Schulen, in denen Programme zur vermehrten Elternunterstützung bei Lernprozessen stattfinden, verzeichnen eine höhere Leistung der Schüler (Henderson & Mapp, 2002). Je mehr Eltern ihre Kinder im schulischen Lernen unterstützen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit einer Leistungssteigerung und einer erfolgreichen Bildungskarriere (Henderson & Mapp, 2002). Und je früher sie damit beginnen, desto stärker sind die Effekte (Cotton & Wikelund, 2000). Jeynes (2003) untersuchte in einer Metaanalyse Studien zum Thema elterlicher Einfluss auf die Schulleistungen speziell in ethnischen Minderheiten. In den Studien wurden hauptsächlich Afroamerikaner, Latinos und Asiaten befragt. Im Ergebnis zeigte sich, dass auch in ethnischen Minderheiten Eltern die Leistungen ihrer Kinder beeinflussen. Dies geschieht in der einen Gruppe stärker als in der anderen, was zum einen in kulturellen Aspekten und auch in der familiären Zusammensetzung vermutet wird. Den Kernbefund, dass – egal welcher kulturelle Hintergrund, welches Bildungsniveau und welcher soziale Status vorliegt – jede Familie die Schulleistungen der Kinder positiv beeinflussen kann, konnte auch Henderson (2002) in seiner Metaanalyse aufzeigen.

Doch trotz der hohen Bildungsaspirationen, fällt es besonders Eltern aus ethnischen Minderheiten und einkommensschwachen Familien schwer am schulischen Alltag ihrer Kinder teilzuhaben (Bethel, 2003). Gründe dafür sind, ähnlich wie in Deutschland, Sprachprobleme, kulturelle Differenzen und Unwissenheit über das Schulsystem.

Speziell zum Einfluss der Partnerschaft zwischen Eltern, Schule und – wie in den USA ebenso mit einbezogen – Community und den Schulleistungen von Kinder zeigen sich in der amerikanischen Literatur positive Effekte. „Parent and community involvement that is linked to student learning has a greater effect on achievement than more general forms of involvement.“ (Henderson & Mapp, 2002) Dieser Effekt tritt erst recht auf, wenn die Programme einladend und auf die Interessen der Eltern und Community abgestimmt sind. (Henderson & Mapp, 2002; Sheldon, 2003) Und genauso wie in Deutschland sind es auch hier die Mütter, die sich in höherem Maße engagieren, egal aus welcher sozialen Schicht und ethnischen Gruppe sie kommen (Vincent, 2002).

Die hier aufgeführten Befunde lassen sich auch in Studien aus anderen Ländern in ähnlicher Weise finden (Pang, 2004; Kim, 2004; Agabrian, 2007).

Die Befunde vor allem aus den USA verdeutlichen, dass Elternarbeit für die Verbesserung der Schulleistung sowohl für Einheimische, als auch für Migrantenkinder eine wichtige Ressource bietet. Aber auch hier gibt es zur Langzeitwirkung auf Integration bisher keine genauen Untersuchungen.

4 Modell der Schuleffektivitätsforschung

Als Grundlage für das Projekt GIM und diese Diplomarbeit dient das Modell von Ditton (2009), das anhand von Input, Prozessen, Output sowie Outcome unterschiedliche Aspekte des Curriculums im schulischen Kontext zu systematisieren (vgl. Abbildung 1). Als Curriculum wird der Gesamtkomplex der Intentionen, Implementationen und Wirkungen einer Bildungsmaßnahme verstanden. Ziel ist die Beschreibung und Analyse eines Bildungsprogramms, um daraus Verbesserungsansätze herzuleiten.

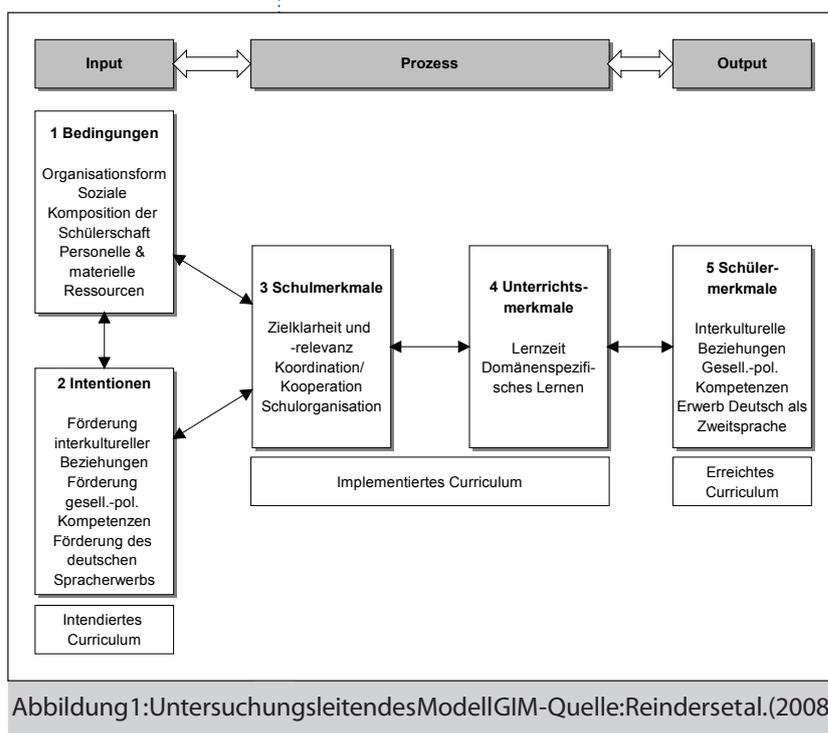


Abbildung 1: Untersuchungsleitendes Modell GIM-Quelle: Reinders et al. (2008)

Elternarbeit lässt sich in diesem Modell am ehesten bei den Prozessen einordnen. Die Bedingungen, die sich auf Elternarbeit auswirken, wären hier die einzelnen

- Bedingungen der Familie wie sozioökonomischer Status, Bildungsaspiration, Beziehungen, Migrationshintergrund und -geschichte, Engagement und Bereitschaft der Eltern, sowie materielle und zeitliche Ressourcen,
- die Bedingungen der Schule, wie Bereitschaft der Lehrer, Ressourcen der Schule, das pädagogische Konzept und
- die personalen Bedingungen des Schülers.

Die Einstellungen und Haltungen der Beteiligten gegenüber den anderen und gegenüber einer Zusammenarbeit sowie die erwarteten Ziele beeinflussen die Elternarbeit maßgeblich und wirken sich auf die Merkmale und den Prozess aus.

Elternarbeit wird hier als entscheidendes Qualitätsmerkmal gut gelingender Schule verstanden. Dabei sind die Formen, die Häufigkeit der Kontakte, die Qualität, sowie die Bedingungen der Teilnehmer (Erfahrung, Engagement, Bereitschaft) ausschlaggebend für den Erfolg. Als kurzfristige Wirkung ist eine Verbesserung der schulischen Leistungen des Schülers zu erwarten und damit einhergehend eine Chancenverbesserung für Schüler mit Migrationshintergrund. Längerfristig wäre dies der Weg mit dem Ziel der Integration in die Gesellschaft. Beide Punkte lassen sich jedoch nicht durch diese Diplomarbeit untersuchen. Es lassen sich lediglich unter Zuhilfenahme der Literatur und der Auswertung der Interviews Vermutungen anstellen, wie sich der derzeitige Status quo darstellt und ob die Ziele realistisch sind.

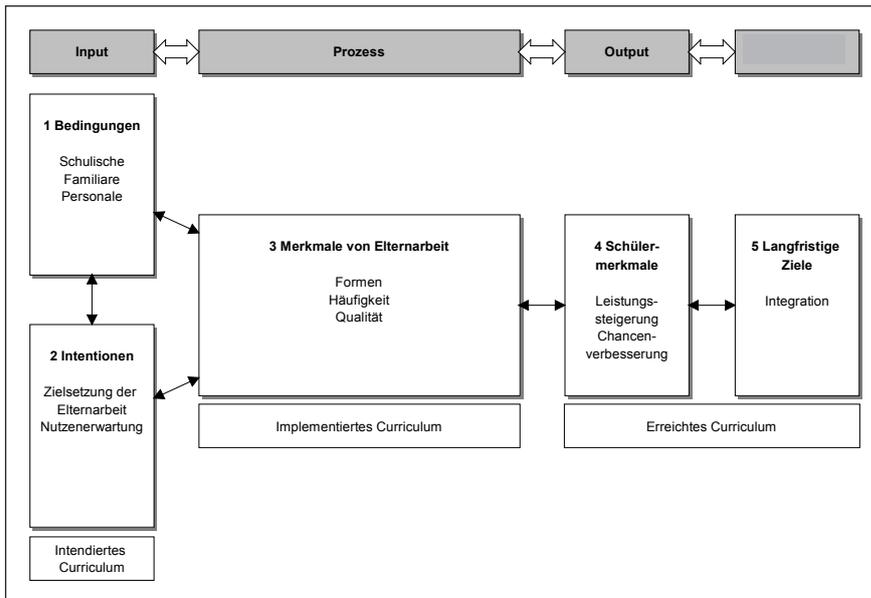


Abbildung 2: Grundlegendes Modell der vorliegenden Studie

In der Arbeit werden somit ausschließlich Input und Prozess in den Mittelpunkt gerückt. Es wird anhand der Aussagen von Lehrkräften untersucht, welche Ansprüche Eltern, aber vor allem die Schule an Elternarbeit stellen, welche Merkmale eine gute Zusammenarbeit haben sollte und ob diese in Schulen wirklich anzutreffen ist, wobei speziell der Blick auf der Zusammenarbeit mit Migrantenern interessiert.

5 Sozialisationsräume Schule und Familie

Der Begriff Sozialisation beschreibt den Prozess des Mitglied-Werdens in einer Gesellschaft (Hurrelmann, 2008). Schule und Familie sind die klassischen Instanzen, in denen dieser Prozess vonstattengeht und in denen das Kind die nötigen Fähigkeiten und Fertigkeiten erwirbt, um am gesellschaftlichen Leben teilhaben zu können.

5.1 Familie

Der Begriff Familie ist einem ständigen gesellschaftlichen Wandel unterzogen und deswegen sehr uneindeutig, was vorab eine Definition notwendig macht. War früher die typische und am häufigsten anzufindende Familienform die Kernfamilie, also Vater-Mutter-Kind(er), so hat diese heute ihre Vorreiterstellung eingebüßt und ist nur noch eine der vielen bestehenden Formen. Durch die Pluralisierung der Lebensformen, angetrieben von Wertewandel und wirtschaftlichen Umbrüchen, entstanden andere Ausprägungen einer „Familie“: Einelternfamilien, Patchwork-Familien, gleichgeschlechtliche Partnerschaften, unverheiratete Elternpaare, usw. Auch die räumliche Eingrenzung ist nicht mehr zwangsläufig. Heutzutage ist es kein Muss mehr, dass alle Mitglieder unter einem Dach leben (Böhmisch, 2009).

Allen Formen ist jedoch gemeinsam, dass es sich um Gemeinschaften von Personen aus mindestens zwei Generationen handelt, die durch Ehe, Verwandtschaft, Adoption, emotionale Bindung usw. in einem besonderen Verhältnis zueinander stehen, die füreinander Verantwortung tragen und sich

gegenseitig unterstützen (ebd.). Die längst überholte Idealvorstellung von Vater-Mutter-Kind muss deswegen gründlich überdacht und revidiert werden.

Auch in ihrer inneren Struktur zeichnet sich ab, dass es nicht **die** Familie gibt (Kreppner, 1991). Eine Familie ist keine statische Einheit, in der die Mitglieder, vor allem die Kinder, dauerhaft und gleichmäßig beeinflusst werden. Sie verändert sich immerzu neu, sie muss immer wieder neu das Gleichgewicht zwischen inneren und äußeren Einflüssen finden. Auch die Faktoren, die Familien beeinflussen selbst sind niemals gleich, sodass Geschwister niemals dieselbe Familie erfahren.

Die Lebenswelten, die Familien erfahren, haben sich durch Individualisierung und Pluralisierung der Lebensformen stark verändert. Dadurch verlor Familie ihre eigentliche Aufgabe, weswegen oft von Funktionsverlust oder weniger drastisch, von Funktionswandel die Rede ist, bei der der Erziehungs- und Bildungsauftrag der Familie von den institutionalisierten Bildungs- und Ausbildungssystemen abgenommen wurde (Böhmisch, 2009).

Trotz dieser vielfältigen Strukturen und Formen bleibt die Familie der primäre und wichtigste Lebensbereich des Menschen (BMFSFJ, 2008a). Durch die Bindung zur Bezugsperson erwerben Kinder ein kognitives Grundmuster, welches ihr späteres Sozialverhalten steuert (vgl. Grossmann & Grossmann, 2009). Familie ist der Ort, an dem Gesellschaftspraktiken, Handlungspraktiken, Werte und Normen an die nächste Generation weitergegeben werden. Kinder werden hineingeboren in bestehende Rollen-, Positions-, Erwartungs- und Normgefüge und lernen im Laufe ihres Lebens sich dort zurechtzufinden und sich darüber zu identifizieren (Kron, 2009). Man spricht hier auch von intergenerationaler Transmission (Steinbach & Nauck, 2005). Im Rahmen der Familie entwickelt das Kind Kompetenzen und Einstellungen, die für das spätere Leben von Bedeutung sind. Dazu gehören Sprachfertigkeiten und motorische Fähigkeiten, aber auch Lernmotivation, Leistungsbereitschaft, Neugier, Interesse und Selbstkontrolle. Dies kann als Ansatzpunkt für Förderung nutzbar gemacht werden.

Des Weiteren beeinflussen die materiellen Ressourcen² die Entwicklung maßgeblich. Sie gelten als wichtige Bedingung für schulischen Erfolg (BMFSFJ, 2006a).

Gegenüber der Schule hat die Familie eine Erziehungs- und Bildungsmacht, auch wenn die Defizitorientierung der öffentlichen Diskussion anderes vermuten lässt (Textor, 2009). Durch die Erziehung hat sie primären Einfluss auf die soziale, emotionale und personale Entwicklung des Kindes. Dieser Einfluss auf das Verhalten und Erleben des Kindes ist weitaus größer, als der Einfluss der Lehrer. Auch wenn die Erziehung nach der Einschulung teilweise an die Institution Schule „abgetreten“ wird, haben Eltern immer noch den Großteil der Erziehungsfunktionen inne. Grundsätzlich haben Eltern und Schule, wie bereits angemerkt, dasselbe Ziel: Die positive Entwicklung des Kindes. Diese wird durch besondere Belastungssituationen der Familie, wie etwa soziale Schicht, Status, usw. erschwert, aber niemals komplett verunmög-

2 Zum Ressourcenbegriff: BMFSFJ (2006a)

licht (BMFSFJ, 2002). Die Schule kann in diesem Fall zwar unterstützend eingreifen, doch die Grundlage wurde bereits in den ersten Lebensjahren gelegt und kann nicht mehr revidiert, nur verändert werden.

Auch für die Bildung des Kindes ist Familie die wichtigste Instanz. Sie übt elementaren Einfluss auf die kognitive und intellektuelle Entwicklung aus und kann Schule sogar komplett ersetzen, wie am Beispiel der Homeschoolers (Immell, 2009) in den USA sichtbar wird. Diese Art der Beschulung ist in Deutschland jedoch durch die Schulpflicht ausgeschlossen (Dirnaichner, 2008).

Wie im Forschungsstand bereits beschrieben, prägt Familie die Bildungslaufbahn des Kindes sogar stärker als die Schule. Der Anteil der Schule am Schulerfolg ist nur halb so groß wie der Anteil der Familie (Textor, 2009). Grund für die Bildungsmacht ist ein Wechselgefüge aus sozioökonomischen Status und der daraus resultierenden Verfügbarkeit von sozialem² und kulturellem³ Kapital.

Trotz dieser Macht der Familie wird ihr Einfluss in der Schule weitgehend ignoriert (Textor, 2009, S. 15). Dazu schreibt das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend:

„Mit anderen Worten: ‚Familie‘ kommt in den meisten bildungspolitischen Diskussionen nicht vor, und ‚Familie‘ wird auch dann nicht thematisiert, wenn es um Reformdiskussionen und die Formulierung von Reformvorschlägen geht.“ (BMFSFJ, 2006b, S. 9)

Diese Problematik verstärkt sich zusätzlich bei Migrantenfamilien. Gerade ihnen wird nachgesagt, dass sie schwer erreichbar seien, die Bemühungen von Schulseite aus daher von Grund auf schwächer ausfielen. Die besondere Schwierigkeit hier besteht darin, die Balance zwischen dem Wunsch nach Erhalt des kulturellen Erbes und der Anpassung an die Aufnahmegesellschaft zu finden (BMFSFJ, 2008b). Je weiter die Kulturen auseinander liegen, je weniger die eigene Kultur mit der des Einwanderungslands Gemeinsamkeiten findet, desto kritischer ist der Konflikt. Die Weitergabe der eigenen Werte und Normen tritt hinter die Anpassung an die neue Heimat, auch weil die eigenen Kinder sich eher an Einheimischen orientieren und nicht mehr an der Herkunftsgesellschaft (Steinbach & Nauck, 2005).

Durch Aktivierung der familiären Ressourcen können Eltern die Integration und Teilhabe in der Gesellschaft beschleunigen und zum Positiven wenden. Gleichzeitig besteht aber die Gefahr der Überforderung durch die Masse an neuen Anforderungen, mit denen die Beteiligten zu kämpfen haben.

Das Bild der Familien mit Migrationshintergrund lässt sich nicht mit den deutschen Vorstellungen von Familie gleichsetzen. Ihre Erziehungsziele und

² Ressourcen, die auf der Zugehörigkeit zu einer Gruppe und der Beziehungen zwischen den Mitgliedern beruhen: also Anerkennung, Hilfestellung, Vertrauen, Kooperation Smit (1993).

³ Kulturelles Kapital setzt sich zusammen aus verinnerlichtem Wissen und Kulturtechniken, aus Kulturgütern wie Bücher, Bilder, Theorien, Problematiken und aus dem institutionalisierten Kulturkapital, also Zertifikate und Zeugnisse (Smit, 1993).

–praktiken unterscheiden sich grundlegend. Zusätzlich bedarf es noch einer weiteren Differenzierung, da es sich bei Migranten um keine homogene Gruppe handelt, die gleiche Merkmale aufweist.

Am Beispiel türkischer Familien sollen die unterschiedlichen Familienstrukturen dargestellt werden. Diese Gruppe wurde gewählt, da es sich bei ihr mit 26 % (Statistisches Bundesamt, 2007) um die in Deutschland am stärksten vertretene Migrantengruppe handelt. In der DJI-Kinderpanelstudie 2006 (Alt, 2006) wird eine deutlich wertkonservativere Familiensituation belegt im Vergleich zur deutschen Bevölkerung. Türkische Familien sind patriarchisch-dominant organisiert und zeichnen sich durch eine stark geschlechtsspezifisch organisierte Rollenstruktur aus. Sie sind kinderreicher (Deutsche Familien: $M=1,7$; türkische Familien: $M=2,2$ (Statistisches Bundesamt, 2007)) und daher eher mit niedrigerem Einkommen pro Kopf belastet. Diese Tatsache wird dadurch noch verstärkt, dass die „typische“ Arbeitsteilung, wie sie in Deutschland bis vor 30 Jahren auch noch hauptsächlich zu finden war, sehr präsent ist. 85 % der Frauen sind nicht erwerbstätig, die Männer selbst sind auch eher im Niedriglohnsektor angestellt (Statistisches Bundesamt, 2007). Das fehlende zweite Einkommen und die höhere Zahl an Kindern bietet eine Erklärung für die Tatsache, dass gerade mal 1% zu den höheren Einkommensgruppen zählen (BMFSFJ, 2000).

Die Erziehungsvorstellungen und Familienstrukturen türkischer Familien müssen in Abhängigkeit zur Sozialisation der Familie und der Familienstruktur im Herkunftsland differenziert werden, denn „Migration verändert (...) Familienstrukturen, insbesondere im Hinblick auf die Aufgabenteilung zwischen Mann und Frau und die Entscheidungsmacht in der Familie.“ (Boos-Nünning & Karakaolu, 2004, S. 130). Je länger die Familien bereits in Deutschland leben, desto eher haben sich ihre Einstellungen der in Deutschland üblichen Lebensweise angenähert (Merkens, 1997).

In traditionellen türkischen Familien herrscht weiterhin eine starke Geschlechtertrennung. Während der Vater die Familie nach außen hin repräsentiert und für sie spricht, hat die Mutter innerhalb der Familie die Handlungs- und Entscheidungsmacht (Merkens & Morgenroth, 1997). Es findet sich weiterhin eine starke Verbundenheit zu anderen Verwandten und Gemeindemitgliedern. Auch sie fordern Folgsamkeit und Respekt von den Kindern. Je ländlicher und ärmer das Milieu, desto konservativere Strukturen und Haltungen herrschen vor, dies gilt besonders in Familien mit ausgeprägter muslimischer Orientierung (BMFSFJ, 2008c). Die Loyalität zur Familie hat grundsätzlich mehr Priorität und die enge Bindung zu den Familienmitgliedern ist von besonderer Qualität. Man redet hier auch von „Familialismus“ (Boos-Nünning, 2005). Individuelle Durchsetzungsstrategien sind eher selten anzutreffen und wenn, dann erst in denjenigen Familien, die bereits in der 2. Generation in Deutschland leben (Boos-Nünning & Karakaolu, 2004).

Die intergenerative Beziehung in türkischen Familien hat multifunktionalen Charakter. Der Wert der Kinder für die Eltern bemisst sich sehr stark an ökonomisch-utilitaristischen Erwartungen, ohne jedoch ihren psychologisch-emotionalen Wert außer Acht zu lassen (BMFSFJ, 2000). Der ausgesprochen starke Familienzusammenhalt stellt eine meistens unterschätzte Ressource dar, die trotz der schwierigen sozioökonomischen Lage zu tragen kommt. (BMFSFJ, 2008b)

Eine weitere unterschätzte Ressource ist die aus der Utilität der Kinder entstehende hohe Bildungsaspiration in türkischen Familien (Hawighorst, 2009, Herwartz-Emden, 2003; Nauck, 1994). Bildung wird als Chance des Aufstiegs und einer Verbesserung der sozialen Lage angesehen. Beide Elternteile haben dabei sehr hohe Bildungserwartungen sowohl an ihre Söhne, als auch an ihre Töchter (Nauck, 2000). Die Verantwortung dafür sehen die Eltern ganz klar bei sich, weswegen sie auch eine sehr hohe Bereitschaft der Unterstützung zeigen (Hawighorst, 2009).

5.2 Schule

Schule ist schließlich das Feld, in dem während der Sozialisation des Kindes die verschiedenen Erwartungen aufeinandertreffen (Gudjons, 2003).

Erstens die Erwartungen der Eltern an ihre Kinder und an die Qualifikationsfunktion der Schule, wodurch den Kindern eine möglichst gute Chance im Berufsleben ermöglicht wird. Zweitens die Erwartungen der Gesellschaft an den Erwerb entsprechender Allgemeinbildung, spezieller Kenntnisse und Fähigkeiten und der Entwicklung der Persönlichkeit, damit jeder einzelne seine Kompetenzen in der Berufswelt einbringen kann. Drittens schließlich die persönlichen Erwartungen der Lehrer und Schüler.

Die Schule hat nicht nur einen Bildungs-, sondern auch einen Erziehungsauftrag. Ihre offizielle Aufgabe ist die Wissensvermittlung. Die verborgenen, latenten Prozesse, auch „heimlicher Lehrplan“ genannt (Horstkemper & Tillmann, 2008), sind Verhaltensstrategien, Orientierungen und Praktiken, die die Schüler lernen müssen, um in Institutionen einigermaßen erfolgreich zu sein. Schule soll die Reproduktion der Gesellschaft gewährleisten und gilt als Ort gesellschaftlich kontrollierter und veranstalteter Sozialisation (Fend, 1980). Durch das Erlernen von Rollenerwartungen werden Schüler zu handlungsfähigen sozialen Wesen erzogen, die dadurch Träger gesellschaftlicher Rollensysteme werden und die Gesellschaft damit reproduzieren. Durch den Erwerb von Qualifikationen und Handlungskompetenzen machen sie sich außerdem zu produktiven Arbeitskräften.

Die Gesellschaft hat der Schule zur Erfüllung ihrer Zwecke Mittel zur Verfügung gestellt (ebd.):

- Die Qualifikationsfunktion ist ein Instrument der Arbeitsmarktregulierung. Es soll den Schüler auf spätere Lebensanforderungen in Beruf, Privatleben und Gesellschaft vorbereiten.

- Über die Selektionsfunktion werden Arbeitskräfte gemäß ihrer Leistungsfähigkeit einer sozialen Position und Bestimmung zugeteilt. Die Schule vergibt Berechtigungen in Form von Schulabschlüssen oder Empfehlungsschreiben beim Schulübertritt.
- Die Schule hat weiterhin eine Legitimationsfunktion, in dem sie für die „Herstellung jener Haltungen und Einstellungen, die ein adäquates Verhalten unter industriellen und kapitalistischen Produktionsbedingungen garantieren“ gewährleistet (ebd., S.42). Das bedeutet, dass die Schüler in das jeweilige System eingeführt werden, es als sinnvoll und hilfreich anerkennen und es so ihnen gegenüber legitimiert wird.

Es zeigt sich hier, welche große Rolle die Schule für die Zukunftsoptionen und die soziale Platzierung der Kinder spielt (Coelen, 2008). Für die Familien ist dies in der Regel die einzige Möglichkeit die Zukunft ihrer Kinder sicherzustellen, wodurch die Schule eine tragende Rolle für die Familie erhält.

Traditionell werden Familie und Schule noch getrennt gedacht. Familie wird von schulischer Seite oft als außerschulischer Standort angesehen (Sacher, 2008) und statt die Ressourcen und Möglichkeiten zu betrachten und dort anzusetzen, sieht man in der Diskussion eher die Defizite von Familien, familiäre Probleme und die Unfähigkeit von Familien ihren Kindern in der schulischen Laufbahn zu unterstützen.

Die Schwerpunktsetzung auf die Betrachtung familiärer Defizite ist durchaus nachvollziehbar. Die Situation für die Familien hat sich in den letzten Jahrzehnten sehr verändert und durch Überforderung verschlechtert. Die Mitglieder einer modernen Familienform sehen sich veralteten gesellschaftlichen Idealvorstellungen gegenüber und einem System, das sich immer noch an diesen Vorstellungen orientiert. Die Erwerbstätigkeit beider Elternteile z. B. kann damit problematisch werden, wenn es keine Möglichkeit gibt auf Nachmittagsbetreuung welcher Art auch immer zurückzugreifen oder wenn die Arbeitszeiten mit den Öffnungszeiten der Betreuungseinrichtung nicht übereinstimmen. Einerseits brauchen viele Familien die zusätzlichen finanziellen Einnahmen. Aber wenn die Kinder nicht versorgt werden können, bleibt oft nichts anderes übrig, als auf ein zweites Gehalt zu verzichten. Die Folge ist sehr oft das Abrutschen in eine prekäre Lebenslage (Helsper & Hummrich, 2008). Durch die Entwicklung können viele Eltern in beiden Situationen optimale Betreuung und Unterstützung ihrer Kinder nicht mehr gewährleisten. Die Folgen wurden im Forschungsstand bereits angesprochen: Im internationalen Vergleich schneiden deutsche Schüler schlechter ab, vor allem wenn sie aus bildungsfernen Schichten stammen (Baumert, 2001).

Hier wird die Forderung an die Schule laut, sich den veränderten Bedingungen anzupassen, durch andere Betreuungsformen, in denen durch gezielte Förderung die Defizite in der Familie ausgeglichen werden können.

Der Vorteil der Ganztagsbetreuung wird an dieser Stelle deutlich. Sie soll der Schlüssel sein für eine gute Vereinbarkeit von Familie und Beruf und gleichzeitig für die optimale Betreuung und Förderung der Kinder. Durch die

Erweiterung und Differenzierung der Lern- und Erfahrungsmöglichkeiten soll eine Verbesserung der Qualität der Lehr-Lern-Kultur erreicht und Kompetenzen gefördert werden. Ziel ist es durch die Ganztagsbetreuung bestehende Chancenungleichheit abzubauen unabhängig von der familiären Situation, da jeder Schüler die gleiche Aufmerksamkeit und Förderung erhalten soll. (Holtappels, 2007) Gleichzeitig kann viel Zeit in die Förderung besonderer, individueller Begabung gesteckt werden. In den letzten Jahren wurde sehr viel Hoffnung in das Projekt Ganztagschule gesteckt und hohe Anforderungen an sie gestellt. „Überraschen muß [sic] hier nicht nur die überwältigende Akzeptanz, die der Ganztagschule von unterschiedlichen Seiten entgegen gebracht als Lösung für fast alle Probleme in Bildung und Gesellschaft verteidigt wird“ (Fitzek & Ley, 2005, S. 199) Von ihr „wird erwartet, dass sie auf all diese Probleme besser reagieren kann, als die in Deutschland übliche Halbtagsschule“ (Radisch & Klieme, 2003, S. 15) Ob dieser Anspruch überhaupt erfüllt werden kann, wird sich in den nächsten Jahren zeigen.

Um die Unterschiede zwischen einer Halbtagsschule und den unterschiedlichen Formen der Ganztagsbetreuung und ihrer Nützlichkeit aufzuzeigen, bedarf es zunächst einer Begriffsbestimmung. Die Kulturlministerkonferenz (KMK, 2008) definiert Ganztagschulen als Schulen, in denen an mindestens drei Tagen in der Woche im Primar- und Sekundarbereich I ein ganztägiges Angebot bereitsteht. Dieses beträgt mindestens sieben Zeitstunden. Für die Kinder muss an allen Tagen ein Mittagessen bereitgestellt werden. Die Angebote stehen in konzeptionellem Zusammenhang mit dem Vormittagsunterricht (also keine reine „Verwahrung“) und werden in enger Kooperation mit der Schulleitung organisiert und durchgeführt.

Unterschieden werden drei Formen von Ganztagsbetreuung:⁴

- In der offenen Form ist die Teilnahme für die Schüler individuell vereinbart, das heißt einzelne Schüler können freiwillig am Nachmittagsangebot teilnehmen. Die Anmeldung ist dann jedoch meistens verbindlich über ein Schuljahr.
- In der gebundenen Form ist die Teilnahme verpflichtend, entweder für eine Klasse oder Jahrgangsstufe (teilgebunden) oder für die komplette Schule (vollgebunden).

Bei dieser Begriffsbestimmung ist darauf zu achten, dass auch in Halbtagsschulen Nachmittagsbetreuung angeboten werden kann, zu denen aber vor allem Angebote ohne Mittagessen und ohne konzeptionellen Bezug zum Unterricht gehören und diese auch nicht von der Schule selbst, sondern von externer Seite organisiert sind.

Die Ideen hinter dem Konzept Ganztagschule sind die Öffnung des Unterrichts hin zu schülerorientierter Rhythmisierung, individuellen Lernzeiten und neuen Unterrichts- und Lernkonzepten. Außerdem ist die Öffnung der Schule wichtig, also der Wunsch aus milieubegrenzenden

4 Speziell für Ganztagschulen in Bayern siehe STMUK

Netzwerken ausubrechen und mehr Bildung durch externe Partner anbieten zu können. Des Weiteren soll eine Erziehung und Bildung nicht getrennt an unterschiedlichen Orten stattfinden, sondern als Einheit betrachtet werden, wofür die Kooperation mit den Eltern die Voraussetzung für eine intensivierte Lehrer-Schüler-Beziehung darstellt (Schlemmer, 2008).

Holtappels (2007) definiert zu den zwei bereits genannten Motiven, der Vereinbarkeit von Familie und Beruf, sowie der individuellen Förderung der Schüler, zwei weitere: Die Integration sozial benachteiligter Kinder, insbesondere Migrantenkinder, durch das Zusammenführen unterschiedlicher Milieus und Herstellung von milieübergreifenden Kontakten, und das Aufgreifen erweiterter Bildungsinhalte und Lernformen in schulischen Kontexten jenseits des Unterrichts, wodurch festgefahrene Methoden und Kommunikationsmuster verändert und eine neue Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten ermöglicht werden kann.

6 Elternarbeit allgemein

Familie und Schule sind demnach keine separiert zu betrachtenden Lebenswelten der Kinder, sondern sie bedingen und beeinflussen sich gegenseitig. Elternarbeit soll die Verbindung zwischen ihnen sein. Um den Ausgleich familiärer Mängel durch die Schule zu gewährleisten und Sozialisationsdefizite der Schüler im Sinne der intendierten Chancengleichheit erfolgreich abzubauen, bedarf es hier einer engen Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern (Ditton, 1987). Welchen Kriterien gute Elternarbeit folgen muss, wird nun im folgenden Kapitel weiter ausgeführt.

6.1 Was ist Elternarbeit?

6.1.1 Eltern-Arbeit vs. Erziehungspartnerschaft – zum Begriff

Zunächst bedarf es einer Differenzierung des Begriffs Elternarbeit, was, wie im Forschungsstand bereits angedeutet wurde, nicht einfach ist. Sie kennt viele Gesichter und Begriffe. Von Elternarbeit über Elternpartizipation, Elternmitwirkung – welcher in der Schweiz häufig genutzt wird (vgl. Rüegg, 2001) – des Weiteren Erziehungspartnerschaft (Keck, 2001) oder Elternbeteiligung (Gomolla, 2009), um nur ein paar Begriffe zu nennen. Diese Vielfalt führt dazu, dass verschiedene Definitionen entwickelt wurden und kein einheitlicher Konsens über die Funktion und Form der Zusammenarbeit herrscht. Eines solchen bedarf es aber, wenn ein gutes und vor allem einheitliches Konzept entwickelt werden soll. Vorab daher einige Überlegungen, welche Eigenschaften eine gute Zusammenarbeit ausmachen.

Grundsätzlich gehören hier der gegenseitige Respekt und die Gleichberechtigung aller involvierten Parteien dazu. Keine der Parteien darf bevorzugt behandelt werden. Es sollte ein Gleichgewicht an Rechten und Pflichten geben, welche allseits akzeptiert werden. Alle Beteiligten arbeiten auf ein gemeinsames Ziel hin, nämlich die optimale Entwicklung und Bildung des Kindes, und haben dadurch die gleiche zu bewältigende Aufgabe. Die gegenseitige Anerkennung der Fähigkeiten des jeweils anderen Teils ist ebenso wichtig wie die Fähigkeit die eigenen Grenzen und die Grenzen der Zusammenarbeit zu akzeptieren. In Bezug auf Elternarbeit muss auch deutlich werden, dass es nicht in erster Linie um die Eltern und Lehrer geht, sondern dass die Adressaten die Schüler sind, die Zusammenarbeit also auf die Interessen des Schülers ausgerichtet werden muss (Textor, 2009).

Dagegen impliziert das Wort „Eltern-Arbeit“ ein passives Sich-Be-Arbeiten-Lassen der Eltern. Die Aktivität geht von der Schule aus. Sie ist in der überlegenen Position, informiert Eltern bei bestimmten Anlässen, bietet Kontaktmöglichkeiten an und berät Eltern in Problemsituationen. Aktionen wie Informationen, Kritik oder Verbesserungsvorschläge von Elternseite sind jedoch unüblich (Woll, 2008). „Der Begriff ‚Elternarbeit‘ konstruiert per se ein ungleiches Verhältnis zwischen Pädagogen und Eltern, ...“ (ebd., S. 14)

Hier wird deutlich, dass das Wort Elternarbeit nicht der richtige Begriff ist für eine Zusammenarbeit, die auf gegenseitigem Respekt und Vertrauen beruhen und die eine Win-win-Situation für beide Seiten bedeuten sollte. Sacher (2008) kritisiert diesen Zustand und führt an dieser Stelle den Begriff der „Partnerschaft“ ein. Dieser impliziert eine gemeinsame Verantwortung dem Kind gegenüber und eine Kooperation bei der Erreichung gemeinsamer Ziele. Wichtig dabei sind die bereits besprochenen demokratischen Elemente, eine Begegnung „auf gleicher Augenhöhe“ (Textor, 2009, S. 20). Beide Parteien haben das Recht und auch die Pflicht sich im Rahmen ihrer Möglichkeiten in die Partnerschaft einzubringen. Für eine gute Partnerschaft bedarf es weiterhin einer Kommunikation zwischen den Partnern und eine wechselseitige Öffnung, also die Bereitschaft sich auf diese Partnerschaft einzulassen und gleichzeitig Zeit für Kommunikation und Austausch zu finden. Nur so lässt sich der gemeinsame Weg bis zum Ziel abstecken (ebd.).

Die Situation in Deutschland sieht jedoch anders aus. Von Partnerschaft kann hier in den wenigsten Fällen die Rede sein. Viel mehr wird es dem Namen Eltern-Arbeit immer noch gerecht (vgl. (Sacher, 2005b)). Eltern werden nicht als gleichwertige Erziehungspartner anerkannt und eine Kooperation zum Wohle des Kindes findet nicht statt, sondern vielmehr werden Familien als ausgelagerte schulische Instanz angesehen (Sacher, 2008). Dabei liegt der Fokus der Arbeit auch nicht auf einzelnen Familien, sondern auf den Eltern der Schüler als ganze Gruppe bzw. auf der Elternvertretung als Partner. In den amerikanischen Parental-Involvement-Programmen werden oft nicht nur die Familien, sondern auch die Gemeinde, in der die Schule sich befindet, mit einbezogen (Henderson & Mapp, 2002). Dies fehlt in Deutschland nahezu gänzlich. Dabei könnte dies gerade für Problemfamilien bzw. schwer erreichbaren Familien von großem Vorteil sein, da es den Familien oft leichter fällt auf Ressourcen der Gemeinde zurückzugreifen (National PTA, 1997), bspw. weil Personen oder Organisationen bereits Kontakt zu den Eltern aufgenommen haben. Praktiziert wird in Deutschland nach wie vor eine eher „stille Partnerschaft“ (Eickenbusch, 2006), also stillschweigende, distanzierete Vereinbarungen zwischen Schule und Eltern, von denen vor allem bildungsnahe Familien profitieren. Dieses fraglose Beibehalten stellt ein großes Versäumnis dar (Hawighorst, 2009).

In der weiteren Ausführung wird demgemäß der Begriff Elternarbeit mit einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit gleichgesetzt und synonym verwendet.

6.1.2 Rechtliches

Rechtlich gesehen existiert in Deutschland keine bundesweite Regelung, was Elternarbeit ist und welchen Bedingungen sie unterliegt. Die Rechte und Pflichten der Institutionen Familie und Schule werden durch das Grundgesetz, bzw. die Kultusministerkonferenz vorgegeben.

Für Eltern findet sich im Grundgesetz Art. 6 Abs. 2:

„Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

Des Weiteren schreibt das bayerische Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen in Art. 76 (KMK, 2000), dass die Eltern dafür Sorge tragen müssen, dass ihre minderjährigen Kinder der Schulpflicht nachkommen, sowie gewissenhaft die schulischen Pflichten und Anforderungen erfüllen.

Dagegen unterliegt die Schule der alleinigen Aufsicht des Staates, was entsprechend der Verfassung eine Einmischung der Eltern ausschließt (Art 7 Abs 1 GG). Gemäß Art. 75 des bayerischen Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen hat Schule gegenüber den Eltern lediglich eine Informationspflicht, sollten bspw. die Schulleistungen auffällig absinken, sowie eine Beratungspflicht was den weiteren Bildungsweg angeht im Falle einer Übertrittsgefährdung (KMK, 2000). Eine darüber hinausgehende Pflicht die Eltern einzubinden besteht nicht.

Ob und welche Instanz nun das Vorrecht vor der anderen hat, formulierte das Bundesverfassungsgericht 1972:

„Der staatliche Erziehungsauftrag in der Schule, von dem Artikel 7 Abs. 1 GG ausgeht, ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.“ (BVerfG, Bd. 34, S. 165; zit. n. Krumm, 2001, S.1017).

Betont wird hier erstmals die gemeinsame Verantwortung von Schule und Familie.

Entsprechend dem föderalen System gibt es sehr unterschiedliche Ausprägungen der einzelnen Gesetze in den Ländern. In keinem anderen Bundesland sind die Rechte der Eltern so unzureichend geregelt, wie dies in Bayern der Fall ist. Konkret zur Zusammenarbeit findet sich lediglich ein kleiner Abschnitt, Art. 74 Abs. 1:

„Die gemeinsame Erziehungsaufgabe, die Schule und Erziehungsberechtigte zu erfüllen haben, erfordert eine von gegenseitigem Vertrauen getragene Zusammenarbeit.“ (KMK, 2000)

Eine sehr schwammige und unverbindliche Regelung. Damit ist nicht geklärt, wie die Zusammenarbeit genau aussehen soll, welche Rechten und Pflichten beide Parteien haben und welche Mittel ihnen zur Verfügung stehen.

Die einzige verpflichtende Form von Elternarbeit ist die Bildung eines Elternbeirates, welche in Art. 64 kodifiziert und legal definiert ist. (KMK, 2000, § IX)

Erst in den Lehrplänen der jeweiligen Schularten finden sich präzisere Angaben, auch darüber, welche Erziehungsziele vor den anderen Vorrang haben. Zusammenfassend wird hier die enge Zusammenarbeit postuliert, ohne die ein gelingender Erziehungs- und Unterrichtsprozess nicht möglich ist. Vorrangige Verantwortung spricht die Schule dabei den Eltern zu. „Die [gemeinsame] Erziehungsarbeit gelingt umso besser, je mehr elterliche und schulische Erziehung aufeinander abgestimmt sind.“ (ISB, 2007, S. 10) Durch die gemeinsame Zusammenarbeit soll eine stetige Verbesserung der Schulkultur und der Unterrichtsqualität erreicht werden. Die Eltern haben somit nicht nur das Recht, sondern auch die Pflicht „die Schule bei der Erfüllung ihres Bildungsauftrags zu unterstützen“ (ISB, 2004, 1.4.) und sich konstruktiv in die Schule einzubringen.

6.1.3 Rahmenmodell der Elternarbeit

Sacher (2008) entwickelte aus seinen theoretischen Überlegungen ein allgemeines Rahmenmodell der Elternarbeit, welches hier als Orientierung übernommen wurde.

6.1.3.1 Formen

Elternarbeit kann sich ganz vielfältig darstellen. Man unterscheidet formelle und informelle. Zu den formellen Kontakten zählen verbindlich festgelegte Formen von Kontakten wie Elternsprechstunden, Elternsprechtage / -abende und Klassensprechtage / -abende. Informelle Kontakte hingegen sind nicht verwaltungsrechtlich geregelt, sondern haben einen freiwilligen Charakter wie Anrufe, Briefe, spontane Gespräche bei Begegnungen, Hausbesuche der Lehrer, Einladungen zur Unterrichtshospitation, Einholen von Elternfeedback durch die Lehrer, Eltern- / Lehrertreffs und Stammtische, schulische Veranstaltungen und noch weit mehr.

Rüesch fasst die vielfältigen Arten von Kontakten in sechs wesentliche Formen zusammen (Rüesch, 1999, S. 89):

1. „Vermittlung von Informationen und Elternbildung
2. individuelle Erziehungsberatung der Eltern
3. freiwillige Mithilfe und Mitarbeit in der Schule selbst – Bsp.: Eltern als Tutoren
4. Unterstützung der Kinder durch ihre Eltern bei der Bewältigung von Schularbeiten
5. Mitsprache und das Engagement von Eltern in Entscheidungsgremien
6. Vernetzung verschiedener Institutionen und Gruppen (Elternvereine, Erziehungsberatungsstellen, Schulpsychologischer Dienst, ...)“

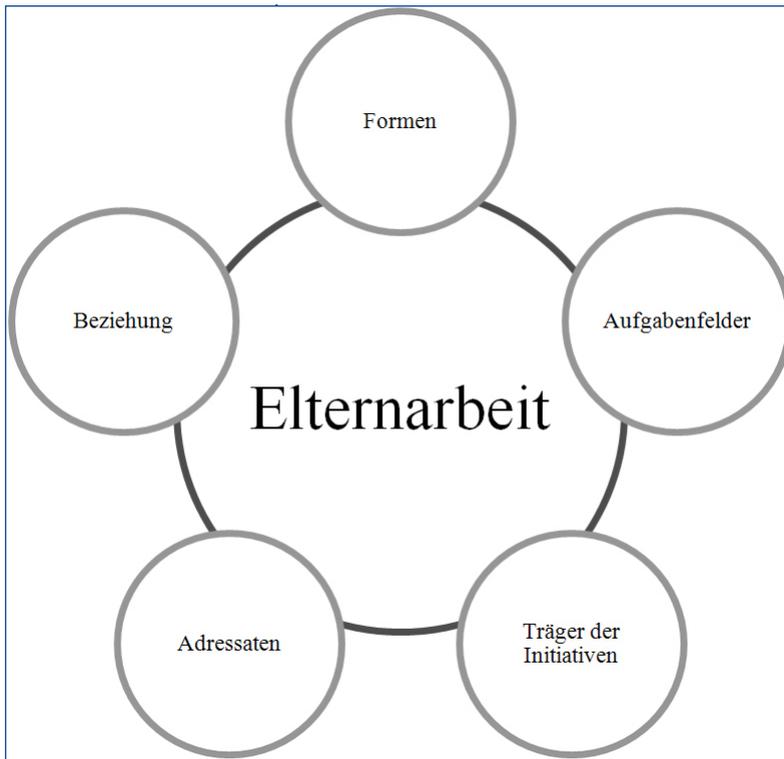


Abbildung 3: Rahmenmodell der Elternarbeit (Sacher, 2008)

Diese Einteilung macht deutlich, dass sich die Thematik nicht nur auf den schulischen Bereich beschränken kann und sollte. Nicht nur die schulischen Bedingungen sollten durch eine Zusammenarbeit verbessert werden, sondern Eltern sollten gleichermaßen vom pädagogischen Fachwissen der Lehrkräfte profitieren. Aufgabe der Lehrer ist es mit pädagogischen Blick und der Distanz eines neutralen Beobachters die familiäre Erziehungssituation zu beobachten und den Eltern bei Fragen und Problemen Unterstützung zu bieten und Elternbildung zu leisten. Wie bereits geschrieben sind gerade bildungsschwache Familien sehr oft von Verunsicherung in Fragen der Erziehung, Überbehütung, Erziehungsschwierigkeiten betroffen. Auch hier muss Schule ansetzen und Hilfe leisten.

6.1.3.2 Aufgabenfelder

Im US-amerikanischen Bildungssystem ist die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule weiter verbreitet und entwickelt, als dies in Deutschland der Fall ist (siehe Forschungsstand). Die „National Parent Teacher Association“ entwickelte sechs nationale Standards, um die Qualität und Effektivität von Partnership-Programmen zu untersuchen und zu gewährleisten. (National PTA, 1997)

I. Communicating

Regelmäßiger Austausch, wobei hier der sinnvolle Austausch in beide Richtungen betont wird.

II. Parenting

Die Kompetenzen der Eltern sollen gefördert und unterstützt werden, damit sie sich zutrauen den Schülern eine optimale Lern- und Förderungsumwelt zu bieten.

Wichtig dabei ist, dass alle Eltern erreicht werden sollen, also auch sogenannte „hard-to-reach-parents“ und nicht nur Eltern, die sowieso schon Kontakte nutzen.

III. Student Learning

Die optimale Unterstützung der Eltern beim Lernprozess zu Hause sichern. Dazu gehört bspw. die Information an die Eltern, welcher Stoff laut Lehrplan gefordert wird, die Anregung von Diskussionen zu Hause zwischen Schülern und Eltern über den Lernstoff und spezielle Workshops für Eltern, in denen sie lernen ihren Kindern optimale Unterstützung zu bieten.

IV. Volunteering

Ressourcen, Interessen, Kompetenzen der Eltern werden genutzt, in dem sie in der Schule ihrer Kinder hospitieren. Das erweitert den Lern- und Erfahrungsraum der Kinder, da ihnen nicht nur der Lehrer als Ansprechpartner und Vorbild zur Verfügung steht und steigert gleichzeitig bei Eltern und Kindern die Identifikation mit der Schule.

V. School Decision Making & Advocacy

Eltern sollen in Entscheidungen einbezogen werden, die ihre Kinder und die Familie allgemein betreffen. Grundlegend ist, dass effektive Partnerschaft nur funktioniert, wenn beide Partner respektiert werden und die gleiche Entscheidungsmacht haben.

In Deutschland wird dies in Form der Elternvertretung und Elternbeiräte praktiziert.

VI. Collaborating with Community

Die Nutzung der Gemeinde stellt eine weitere nutzbare Ressource dar. Gerade bei Familien, die schwer erreichbar sind, stellt die Kooperation mit anderen Einrichtungen und Personen eine große Hilfe dar.

In einer Aktualisierung zehn Jahre später wurden die Standards umbenannt in „National Standards for Family-School Partnerships“. Dies geschah mit der Intention sich von der Frage zu entfernen, was Schule hinsichtlich des Elterneinbezugs tun kann, hin zu einer gemeinschaftlichen Aufgabe von Schule, Eltern und Community. (National PTA, 2009)

6.1.3.3 Träger der Initiativen

Die Initiative der Elternarbeit sollte normalerweise von Schulen aus kommen, aber es kann auch sehr hilfreich und vielleicht sogar effektiver sein, wenn Eltern den ersten Schritt machen, da sie dann auf freiwilliger Basis beruht und nicht „aufgezwungen“ wird. Lehrer könnten an dieser Stelle anregend tätig werden, ohne den Eltern eine Form der Kooperation aufzudrängen (Lanfranchi, 2002).

6.1.3.4 Adressaten

Es gibt nicht das typische Elternpaar. Eltern, bzw. Familien stellen keine homogene Gruppe dar (Vincent, 2002). Das bedeutet für die Zusammenarbeit,

dass es kein Patentrezept geben wird, sondern dass die Maßnahmen immer individuell ausgehandelt und weiterentwickelt werden müssen. „Es ist abwegig zu glauben, mit ein und denselben Maßnahmen ließen sich alle Adressaten gleichermaßen erreichen.“ (Sacher, 2008, S. 44).

So verhält es sich auch bei den Schulen. Auch sie bzw. ihre personelle Zusammensetzung unterscheiden sich, dies freilich in einem geringeren, aber dennoch grundlegenden Ausmaß (Vincent, 2002). Eine Zusammenarbeit erfordert daher Flexibilität auf beiden Seiten, da es unmöglich ist, eine Initiative 1:1 von einem Kontext zum nächsten zu projizieren.

6.1.3.5 Beziehung

Als wichtiger Ausgangspunkt für eine gelingende Zusammenarbeit gilt die Atmosphäre. Neuschwander (2005) identifiziert drei Qualitätsmerkmale einer guten Atmosphäre:

1. Kognitives Merkmal (Information)

Lehrer und Eltern schätzen die Informiertheit meistens unterschiedlich ein. „Eltern fühlen sich weniger gut informiert, als die Lehrpersonen meinen,...“ (Neuschwander, 2004, S. 174) Deswegen sollte hier zuerst eine gemeinsame Basis ausgehandelt werden.

2. Emotionales Merkmal (Vertrauen)

Wichtig für eine funktionierende Basis ist das gegenseitige Vertrauen. „Vertrauen entsteht dann, wenn die Gesprächspartner ihre Anliegen präsentieren können, ohne unmittelbar dafür kritisiert zu werden.“ (Neuschwander, 2004, S. 241)

3. Handlungsorientiertes Merkmal (Koordination)

Die Koordination von Maßnahmen und die Bereitschaft der Teilnehmer zur Zusammenarbeit sind ebenfalls von hervorgehobener Bedeutung. Die meisten Eltern wollen in der Schule mitreden, aber nicht mitarbeiten und sind auch nur dann engagiert, wenn es um ihr eigenes Kind geht (Neuschwander, 2004). Es wollen deutlich weniger Eltern mitarbeiten, wie Lehrer sich das wünschen, vielleicht weil die Maßnahmen nicht direkt den kindbezogenen Interessen entsprechen? Dies sollte für die Elternarbeit beachtet werden, um die Maßnahmen umzustrukturieren und unrealistische Vorstellungen zu revidieren.

Als signifikante Prädiktoren für den Aufbau der genannten drei Merkmale identifizierte Neuschwander (ebd.) die Handlungen der Lehrer, nämlich die Qualität der Beurteilung der Schüler und die Häufigkeit der Kontaktaufnahme zu den Eltern, ferner die Motive der Eltern, sprich wie sie die Wichtigkeit der Informationen und der Ziele der Zusammenarbeit einschätzen.

Gleichzeitig zeigte Neuenschwander auch, dass Elternarbeit dort zur Belastung wird, wo sie nicht den drei Qualitätsmerkmalen folgt. Erst dann wird die Zusammenarbeit eine Ressource, die sowohl für Lehrkräfte als auch für Eltern einen Nutzen hat.

6.2 Nutzen von Elternarbeit

Sacher (2008) wirft die Frage auf, ob sich Elternarbeit überhaupt lohnen würde. Vor allem wenn der Aufwand, der betrieben werden muss, deutlich größer ist, als der Nutzen, ist diese Frage durchaus berechtigt.

In den vorigen Kapiteln wurden bereits einige Vorzüge und wünschenswerte Effekte einer guten Partnerschaft aufgezeigt. Dieser soll in diesem Kapitel noch einmal zusammengefasst und mit weiteren Punkten ergänzt werden.

Dass Elternarbeit anscheinend keine direkten Auswirkungen auf die Schulleistungen hat, wurde im Forschungsstand bereits aufgeführt. Stattdessen konnten bisher nur indirekte Effekte nachgewiesen werden: Durch eine vermehrte Mitarbeit der Eltern verbessert sich die Eltern-Kind-Beziehung, die Eltern bekommen mehr Einblick in die Entwicklung, Fähigkeiten und Defizite ihrer Kinder und können – unterstützt durch die Anleitung der Schule – eine effektivere und erfolgreichere Förderung erreichen (Becher, 1984; Sacher, 2008). Die Leistungsverbesserung ist also bedingt durch bessere Unterstützung der Eltern. Dies erstreckt, wenn Eltern noch eine Anleitung und gezieltes Training erhalten.

Durch das Engagement der Eltern zeigen sie ihr Interesse und Wertschätzung für die Schule an sich, aber auch vor allem für die Tätigkeit der Schüler. Dieses Überträgt sich auf das Verhalten der Schüler und führt langfristig gesehen zu einer Verbesserung der Leistungen (Neuenschwander, 2004). Das Engagement der Eltern ist dabei zum einen abhängig von der Schicht (je höher die Schicht, desto mehr Engagement, außerdem sind höhere Schichten „bildungsnaher“ und dadurch leichter zu erreichen) und zum anderen von den Schulleistungen der Kinder (Eltern schwächerer Schüler melden sich seltener, oft aus Angst vor schlechten Nachrichten) (Sacher, 2008).

Auch die Überzeugungen der Eltern, ob sich der betriebene Aufwand von ihrer Seite aus lohnt, spielt eine Rolle. Gerade Eltern aus bildungsfernen Milieus glauben nicht daran, dass sie irgendetwas durch ihre Mithilfe erreichen können. Die Verantwortung wird allein auf die Schule geschoben, die als kompetenter betrachtet wird. (Henderson & Mapp 2002)

Dabei kommt es nicht darauf an, welche Form der Mitarbeit gewählt wird (Keith & Keith, 1993). Bedeutung hat eher die Frage, ob die Schüler das Engagement der Eltern auch wahrnehmen (Sacher, 2008). Gerade die Kontaktformen, die größtenteils an deutschen Schulen betrieben werden, haben wenig bis gar keinen Effekt auf die Leistungen der Schüler (Sacher, 2009).

Über den positiven Effekt auf das Verhalten aller Beteiligten herrscht weitgehende Einigkeit in der Literatur (vgl. Sacher, 2008). Laut Neuenschwander (2005) liegt hier sogar der Haupteffekt. Nicht die kognitiven Leistungen werden gesteigert, vielmehr verändern sich die Einstellungen der Schüler zur Schule und das Beziehungsklima innerhalb der Schule, was dann wiederum günstig auf die Leistungen der Schüler auswirkt. Die verbesserte Zusammenarbeit führt auch dazu, dass die Lehrer ein ganzheitliches Bild des Schülers erhalten können und so Verhalten und Defizite besser einordnen können.

Durch eine Kooperation zwischen Eltern und Schule können die pädagogischen Ziele aufeinander abgestimmt werden, was ihre Erfüllung realistischer macht. Die beiden Sozialisationskontexte Familie und Schule rücken näher zusammen und die Schüler können sich der sozialen Kontrolle und den miteinander koordinierten Anforderungen nicht mehr entziehen (ebd.). Dieser Effekt verstärkt die pädagogische Wirkung, sorgt aber auch dafür, dass die Anregungsumwelt sich verkleinert und die Entwicklung gebremst werden kann.

Zusammenfassend kann die Frage dieses Kapitels, ob Elternarbeit überhaupt sinnvoll und nötig ist mit einem „Ja“ beantwortet werden, was nicht heißt, dass Elternarbeit grundsätzlich gut und sinnvoll ist. Wichtig sind drei Punkte: Ein pädagogisches Konzept dahinter, welches die aktuelle Forschungslage beachtet und nicht aus purem Aktionismus aufgestellt wird (Sacher, 2008). Zweitens das Bemühen um ein partnerschaftliches Verständnis und eine Begegnung auf gleichem Niveau. Und schließlich Drittens das Engagement auf beiden Seiten, denn eine einseitig gelastete Erwartungshaltung kann sich negativ auf den Schüler auswirken (Ditton, 1987).

6.3 Probleme und Barrieren

Die geforderte Zusammenarbeit funktioniert aber selten reibungslos. Der Grund sind gesellschaftliche Veränderungen, denen sich die Schule kaum bis gar nicht angepasst hat, z. B. die veraltete Idealvorstellung von Familie und Arbeitsteilung. Noch immer baut Schule die Angebote auf dieser Vorstellung auf (Blickenstorfer, 2009).

Dementsprechend besteht ein weiteres Problem: Der deutschen Elternarbeit fehlt es an einem klaren Verständnis für ihre Aufgaben und Ziele und sie greift Punkte auf, ohne das Bewusstsein für den Gesamtzusammenhang zu haben (Sacher, 2008). Sie ist zu einseitig, ausgehend von der Schule, sie orientiert sich nicht an den Bedürfnissen der Schüler und wird – auf Grund des Zeit- und Arbeitsaufwandes – meist nur mit verhaltenem Engagement betrieben (siehe Forschungsstand) und sie fokussiert hauptsächlich Facetten elterlichen Engagements, die für den Schulerfolg eher belanglos sind. Überhaupt stellt die ungleiche Machtverteilung zuungunsten der Eltern eine Belastung

für die Kooperation dar (Gomolla, 2009). Auch wenn das Elternhaus den größten Einfluss auf die schulischen Leistungen der Kinder hat, so besitzt die Schule immer noch die Macht zu qualifizieren und damit zu selektieren.

Familien müssen sich zudem noch mit wandelnden gesellschaftlichen und sozialen Anforderungen und Herausforderungen, hier sind etwa zu nennen die gestiegene Erwerbstätigkeit der Frauen, die zunehmende Verunsicherung in Erziehungsfragen, die vermehrten Scheidungen, veränderte Familienformen, usw., zurechtfinden (Textor, 2009). Die Erziehungsleistungen der Eltern haben nachgelassen, weil die Entwicklungsbedingungen sich verändert haben und damit die Kinder die verlangten Fähigkeiten für schulisches Lernen und Arbeiten nicht mehr mitbringen (Schepers, 2006). An dieser Stelle sollte die Schule die familiären Defizite in Sozialisation und Enkulturation aufgreifen und kompensieren bzw. in erster Linie unterstützen.

An dieser Stelle tritt ein weiteres Problem zu Tage: Die Defizitorientierung der Kontakte. Beide Seiten suchen meist erst den Kontakt zueinander, wenn Probleme mit dem Schüler auftreten und selbst dann gehen sie nicht über formelle Gespräche hinaus (Hawighorst & Lange, 2008). Die bestehenden Kontakte sind geprägt von wechselseitiger Distanz und Kritik (Textor, 2009; Kleinschmidt-Bräutigam, 2005). Den Eltern wird vorgeworfen, dass sie zu hohe, unerfüllbare Erwartungen an die Schule herantragen und Lösungen für Probleme suchen, die eigentlich im Elternhaus entstehen und dort gelöst werden müssen. Entweder werden sie bei hohem Engagement als Eindringlinge angesehen oder ihnen wird Interessenlosigkeit unterstellt. Auf der anderen Seite sind Lehrer autoritär, behandeln Eltern von oben herab, haben keine Zeit und keine Lust auf Kontakte oder verstecken sich hinter ihrer Fachsprache.

Eltern projizieren auch oft ihre eigenen Erfahrungen von früher auf Lehrer ihrer Kinder und somit ist der Kontakt besetzt mit den eigenen Ängsten (Sacher, 2008). Auch kommt es oft vor, dass Eltern sich nicht trauen Kontakt aufzunehmen, aus Angst ihre Kritik könnte sich negativ auf die Bewertung ihrer Kinder auswirken und zu Sanktionen führen (ebd.). Dasselbe gilt für viele Lehrkräfte: Auch bei ihnen ist der Kontakt zu den Eltern durch Angst gekennzeichnet, weil sie sich als Experte in schulischen Belangen nicht anerkannt fühlen, weil sie unter einem gewissen Leistungsdruck stehen und weil sie sich verschiedenen Elternerwartungen gegenübersehen, die miteinander nicht vereinbar sind und somit eine Lösung nicht möglich ist (ebd.).

Eine weitere Hürde für eine Kooperation ist die vermehrte Erwerbstätigkeit der Eltern, vor allem der Mütter, in der heutigen Zeit. Eltern finden dadurch keine Zeit mehr, sich parallel für die Schule zu engagieren. Da aber Elternarbeit gerade Aufgabe der Mütter ist (Vincent, 2002), zeigt sich hier ein Konflikt, der in Anbetracht der im Forschungsstand aufgezeigten Daten erklären könnte, warum das elterliche Engagement mit der Sozialschicht abnimmt. Hier ist die Erwerbstätigkeit beider Elternteile notwendig, um die

Familie zu unterstützen. Unter diesen Vorzeichen zeigt sich, dass Elternarbeit an Schulen einem anderen Konzept zugeführt werden muss. Eltern, insbesondere und gerade berufstätigen Müttern muss die Möglichkeit zum Engagement in der Schule eröffnet werden.

Grundsätzlich ist die Elternarbeit allgemein geprägt durch eine bei den Eltern liegende Holschuld. Eltern müssen sich benötigte Informationen von der Schule abholen, statt sie rechtzeitig und umfassend von ihr zu erhalten. Damit eine Zusammenarbeit jedoch gut funktionieren kann, sollte es primär umgekehrt sein. Schule muss die Gelegenheitsstruktur schaffen, damit Eltern mit ihr in Kontakt treten, Vertrauen aufbauen und eine Kooperation stattfinden kann.

7 Elternarbeit mit Migranten

Während man zum allgemeinen Thema Elternarbeit sehr viele Informationen und Ratgeber findet, ist der Schwerpunkt Elternarbeit mit Migranteneltern dagegen noch ein recht unbeachtetes Feld. Das überrascht, ist es doch angesichts der Einwanderungssituation in Deutschland ein sehr aktuelles Thema. Wenn Elternarbeit mit Migranten stattfindet, gibt es häufig nur zwei Extreme: Entweder werden die Eltern wie alle Eltern behandelt und verallgemeinert, oder sie werden als etwas „Besonderes“ betrachtet und es wird vor allem auf ihre Fehler und Defizite eingegangen.

Das nächste Kapitel behandelt im Hinblick auf die Arbeit mit Migranteneltern die bereits angesprochenen Möglichkeiten und Grenzen der Elternarbeit. Dabei soll deutlich werden, dass die Familien weder verallgemeinert noch als Menschen besonderer Art behandelt werden sollten, sondern, dass ein Mittelweg gefunden werden muss.

7.1 Barrieren speziell bei Migrantenfamilien

Bei der Arbeit mit Migrantenfamilien treten spezielle Barrieren auf, die Pädagogen und Lehrkräfte beachten müssen. Die einzelnen Punkte wirken sich so aus, dass die familiären Ressourcen nur wenig genutzt werden können und damit keine ausreichende Unterstützung der Kinder möglich ist. Benannt wird dies in der soziologischen Wissenschaft durch die fehlende Passung von Familie und Bildungssystem (Rüesch, 1999), was bedeutet, dass die in der Schule vermittelten und gelebten Kulturformen nicht mit denjenigen in der Familie korrespondieren und umgekehrt sich Schule auch nicht auf die familiären Bedingungen einstellt.

7.1.1 Objektive Schwierigkeiten der familiären Situation

Die Ressourcen der Familie sind meist sehr stark begrenzt. Da Migrantenfamilien meist aus der unteren Sozialschicht kommen, fehlt es ihnen an finanziellen Möglichkeiten um Kindern eine optimale Lernumgebung bieten zu können wie z. B. ein eigenes Zimmer mit Arbeitsplatz, Bücher, kulturelle Angebote oder sogar außerfamiliäre Unterstützung in Form von Nachhilfeunterricht (Sacher, 2008). In dieser Situation bleibt oft keine Zeit oder keine Möglichkeit sich mit der Schule auseinander zu setzen.

7.1.2 Kulturelle Werte und Regeln

Migranten sind keine homogene Gruppe und können auch nicht als solche betrachtet werden. Sie unterscheiden sich in ihrer Nationalität, ihrer Religion, ihren Lebensformen, der Familienform und auch in ihrem Migrationshintergrund (Gomolla, 2009). Damit einher geht ein teilweise völlig unterschiedliches Engagement der Eltern. Arbeitsmigranten, die frei-

willing immigriert sind und deren Motiv meistens eine Verbesserung der sozioökonomischen Situation ist, haben eine höherer Bildungsaspiration, als Asylbewerber oder Flüchtlinge (Gomolla & Fürstenau, 2009). Auch hier sollen deswegen wieder als Beispiel türkische Familien im Mittelpunkt der Betrachtung stehen.

Die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen unterscheiden sich zu den deutschen teilweise grundlegend. Die Werte und Normen, auf die in türkischen Familien Wert gelegt wird, und diejenigen, die an deutschen Schulen gelehrt werden, lassen sich meist nur schwer miteinander verbinden (Gomolla, 2009). Während in Deutschland auf Werte wie Selbstbestimmung, Partnerschaft und Individualität Wert gelegt wird, sind es bei türkischen Familien eher Respekt, Gehorsam und Leistung (Lanfranchi, 2002). Damit Kinder nicht in den Konflikt geraten, sich hier zwischen den Autoritäten Eltern und Lehrer entscheiden zu müssen, ist die Kommunikation und Absprache in pädagogisch relevanten Fragen sehr wichtig.

Eine weitere Schwierigkeit stellt die geschlechtsspezifisch organisierten familiären Rollendifferenzen und die patriarchisch orientierte Familienstruktur dar. Männern gehört die außerfamiliäre Entscheidungs- und Handlungsmacht, Frauen besitzen diese Macht innerhalb der Familie. Dies kann dazu führen, dass die Frauen nicht oder seltener in Kontakt mit der Schule treten, da sie es einfach nicht gewohnt sind ihre Familie nach außen zu vertreten oder bei sehr traditionellen Familien dies gar nicht dürfen. Türkische Väter fühlen sich gleichzeitig bei z. B. Elternabenden unter den vielen deutschen Müttern deplatziert (Sacher, 2008). Da schulische Elternarbeit jedoch primär an die Mutter gerichtet ist und andere Rollenstrukturen kaum beachtet werden, könnte hier ein Grund für die geringe Kontakthäufigkeit liegen.

7.1.3 Sprachkenntnisse

Die Unterstützung der Kinder kann nach der Immigration oft nicht von den Eltern fortgesetzt werden, weil grundlegende Sprachkenntnisse fehlen. Auch wenn die Eltern der deutschen Sprache relativ gut mächtig sind, fühlen sie sich den schulischen Anforderungen oft nicht gewachsen (Hawighorst, 2009). Hier ist die Unterstützung durch die Schule unabdingbar. Diese jedoch beachtet die sprachliche Heterogenität kaum, weder im Lehrplan noch in der Schulstruktur oder Lehrerbildung (Gogolin, 2008). Das führt dazu, dass Lehrer nicht auf die Mehrsprachigkeit vorbereitet sind und sich Elternarbeit sehr schwierig gestaltet. Oft scheitert es an gegenseitigen Verständigungsproblemen oder daran, dass Informationen der Schule bzw. des Bildungssystems erst gar nicht verstanden und dadurch nicht genutzt werden (Textor, 2009). Schule kommt an dieser Stelle ihrer Informationspflicht nicht genügend bzw. unverhältnismäßig nach.

7.1.4 Bildungsniveau

Das notwendige schulische Wissen, um den Schülern zu helfen, ist bei den Eltern ebenfalls sehr oft nicht vorhanden. Grund dafür ist auch der niedrigere Bildungsabschluss, den die Eltern in ihrem Heimatland erworben haben. Viele türkische Eltern, vor allem die Mütter, haben in ihrer Heimat oft nicht einmal einen Hauptschulabschluss (Sacher, 2008). Dadurch entsteht zwischen Eltern und Kindern ein teilweise massives Bildungsgefälle und macht Unterstützung seitens der Eltern unmöglich. Diese Unterschiede im Bildungsniveau wirken sich auch negativ auf die Beziehung zwischen Lehrern und Eltern aus und verstärkt die vorurteilsbelasteten Wahrnehmungen.

7.1.5 Distanz

Durch Sprachbarriere und Kontakthemmungen entsteht zwischen Schule und Elternhaus eine Distanz. Dadurch erhalten die Eltern keinen Einblick in die schulischen Lernbedingungen der Kinder. Die Unterrichtsanforderungen und –methoden sind ihnen unbekannt, was bei einer optimalen Unterstützung hinderlich sein kann (Miedaner, 2004).

7.1.6 Betreuung durch Schule

Viele Migranteltern fühlen sich von den Lehrern alleine gelassen und schlecht betreut. Sie sehen die Bringschuld eindeutig bei der Schule, so wie es oft auch in ihrer Heimat üblich war. Informelle Informationsgespräche sind dort auch häufiger, als in Deutschland (Hawighorst & Lange, 2008) und viele Eltern können dadurch zu deutschen Lehrkräften kein Vertrauensverhältnis aufbauen. Sie fühlen sich nicht als pädagogisch relevantes Umfeld der Kinder wahr- und ernst genommen.

7.1.7 Diskriminierung und Vorurteile

Eltern mit Migrationshintergrund haben häufig schon vor dem Schulbesuch ihrer Kinder Erfahrungen mit Diskriminierung gemacht, was die Hemmschwelle oft noch weiter ausbaut. Sie möchten ihre kulturelle Identität bewahren und sich nicht völlig an das Einwanderungsland anpassen (Sacher, 2008). In diesem Zusammenhang entsteht ein Teufelskreis. Die Eltern trauen sich aufgrund ihrer schlechten Erfahrungen nicht Kontakt von sich aus aufzubauen, sind schwerer zu erreichen für Lehrer oder verstehen den Nutzen der in Deutschland üblichen Kontaktformen nicht, werden dann als uninteressiert bezeichnet und die künftigen Anstrengungen der Lehrer werden weniger (Boos-Nünning, 2008). Oft ist der Start auch bereits gehemmt, geprägt durch Vorurteile seitens der Lehrer hinsichtlich des schulischen Engagements der Eltern. Das Problem Diskriminierung steht in direktem Zusammenhang mit den angesprochenen Kommunikationsbarrieren und verdeutlicht die Wichtigkeit einer funktionierenden Kommunikation.

Allgemein sind die heutigen Formen von Betreuung und Hilfe, unabhängig von Schule, nicht an den Bedürfnissen der Migranten ausgerichtet. Nur selten stehen kompetente Ansprechpartner zur Verfügung oder werden Themen angesprochen, die speziell für Migranteneltern von Interesse sind (Boos-Nünning, 2005).

Das Grundproblem ist, dass kulturelle Vielfalt in Deutschland immer noch eher als Bedrohung denn als Potential angesehen wird und dass deswegen eine eher negative Grundeinstellung herrscht (ebd.).

7.2 Potentiale

Elternarbeit ist gerade bei Familien mit Migrationshintergrund wichtig, da sie sich häufig weder im Einwanderungsland, noch im Schulsystem zurechtfinden. Wichtig ist dabei allerdings, dass die Elternarbeit nicht an die Defizite anknüpft, sondern an die Potentiale, die Migranten mitbringen. Noch immer sind Migrantenfamilien eher eine hilfsbedürftige Sondergruppe, die Defizite in der deutschen Sprache aufweist, eine zur deutschen teilweise inkompatible Kultur hat und dadurch Probleme im sozialen Gefüge bekommt (ebd.).

Grundsätzlich findet man bei Migranteneltern ein sehr hohes Interesse an Bildung, Schulerfolg und einer erfolgreichen Eingliederung der Kinder. Ihre Bildungsaspiration ist sehr hoch, widersprechend der allgemeinen Vorurteile, und die Ansprüche an den Schulerfolg ihrer Kinder ebenso (Nauck, 1994). Auch der Familienzusammenhalt ist häufig von außerordentlicher Qualität. Er kann für die Schüler eine wichtige emotionale und soziale Stütze sein und dabei helfen Bewältigungsprobleme besser zu meistern (BMFSFJ, 2008b). Er stellt eine Ressource dar, die man in der Diskussion ebenfalls nicht vergessen sollte.

Und schließlich sollte die Gesellschaft die kulturelle Vielfalt nicht als Bedrohung ansehen, sondern als Bereicherung, durch die neue Denkweisen und neue Handlungsstrategien zur Verfügung gestellt werden. (Boos-Nünning, 2005)

7.3 Grundsätze

Boos-Nünning (2008) schlägt bei der Zusammenarbeit mit Migranteneltern folgende Grundsätze vor: (ebd., S. 6ff)

1. „Die kulturellen Voraussetzungen der Eltern mit Migrationshintergrund ernst nehmen.“

Migranten müssen trotz ihrer Andersartigkeit als gleichwertige Partner akzeptiert werden. Ziel ist es bei den Kontakten Raum zu schaffen um Differenzen auszutragen und eine gemeinsame Basis zu finden.

2. „Personen mit Migrationshintergrund in ihren spezifischen Kompetenzen beschreiben.“

Die Migranten müssen die Balance zwischen eigener Herkunft und Integration im Einwanderungsland finden und dabei eine eigene Identität aufbauen. Die Zweisprachigkeit und die Biculturalität sollen dabei als Potentiale und nicht als Defizite erkannt werden.

3. „Kompetenzen der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder aufgreifen und unterstützen.“

Die unterschiedlichen Erziehungsstile müssen akzeptiert und nicht als Schwäche anerkannt werden, da westliche Erziehungsstile und –ziele in der Vorstellung von Migranteneltern oft als hinderlich für die Integration gesehen werden. Das Potential der Familie liegt im Schaffen von Voraussetzungen für die Integration der Kinder.

4. „Fähigkeiten stärken, sich gegen (negative) Zuschreibungen zu wehren.“
5. „Kontrastierte Analysen ohne vorschnelle Vereinheitlichungen, aber auch ohne Abwertung der einen oder der anderen Kultur anbieten.“

Die gegensätzlichen Erziehungsstile und –normen sollen analysiert und verständlich gemacht werden, damit eine Stereotypisierung vermieden wird.

6. „Ansätze interkulturellen Lernens ansprechen und eine interkulturelle Öffnung anstreben.“

„Interkulturelle Ansätze bedeuten nicht das andere ‚anzugleichen‘, Unterschiede zu verwischen, sondern das jeweils Spezifische herauszuarbeiten und aus der sozialen Situation und dem kulturellen Hintergrund zu begründen, um darauf aufbauend neue, gemeinsame Ziele zu erarbeiten.“ (ebd., S. 7)

7.4 Konkrete Umsetzung

Bei der konkreten Umsetzung der Zusammenarbeit sind zwei Dinge wichtig: Zum einen müssen die entstandenen Kontakte pflegen und auch vertiefen werden. Es reicht nicht aus die Kontakte herzustellen, sondern auch diese regelmäßig abzuhalten (Blickenstorfer, 2009). Zudem sollten Kontakte nicht erst aufgebaut werden, wenn es bereits Probleme zu lösen gibt. Diese Basis wäre keine förderliche für die weitere Zusammenarbeit.

Um anderen ist auch das Gegenseitiges informieren sehr wichtig. Es kommt nicht darauf an, dass Informationen nur einseitig fließen. Auch Eltern sollten Lehrer über Familienleben und –situation aufklären. Gerade bei unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen und –zielen zwischen deutschen Lehrern und Migranteneltern ist dies sehr wichtig. So können von vorne herein Missverständnisse geklärt werden. Ziel ist dabei nicht ein gemeinsamer Konsens, sondern eher um ein gegenseitiges Rücksichtnehmen (ebd.).

Die verbindlichen Kontaktformen wie Elternabende, Sprechstunden oder Elternvertretung reichen in keiner Weise aus um Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen. Deswegen müssen hier andere Formen der Kontaktaufnahme angewendet werden.

7.4.1 Informationsmaterial / Elternbriefe

Informationsmaterial zur Schule und zu den schulischen Voraussetzungen ist sehr wichtig, besonders zu Beginn der Schulzeit. Das Informationsmaterial sollte möglichst in der Muttersprache übersetzt sein und den Eltern eine Einführung in die schulischen Gegebenheiten, Anforderungen und Möglichkeiten bieten. Das hilft einerseits bei der Orientierung, schafft andererseits aber auch eine einladende Basis, in der die Eltern sich willkommen und nicht übergangen fühlen (ebd.).

7.4.2 Beteiligung durch Mitarbeit und Mitbestimmung

Die Unterrichtshospitation ist eine durchaus realistische und gewinnbringende Möglichkeit der Elternarbeit. Hier besteht die Möglichkeit den kulturellen Austausch zu fördern, das Interesse an Kultur zu entwickeln, damit bei den Schülern das interkulturelle Zusammensein zu fördern. Gerade „türkische Frauen z. B. haben oft beträchtliche Fertigkeiten in Stricken, Häkeln und Kochen“ (Sacher, 2008, S. 245). Allerdings herrscht in der Lehrerschaft teilweise massive Ablehnung aus Angst vor Bewertung ihres Unterrichts (Doppke & Gisch, 2005). Eine Alternative zur direkten Unterrichtseinbindung ist die Betreuung von Arbeitsgemeinschaften (ebd.). Vor allem in Ganztagschulen wird dies gerne praktiziert, da dadurch vielfältige Angebote möglich gemacht werden. Schule kann sich dabei auf Basisarbeit beschränken, während Eltern den außerunterrichtlichen Teil teilweise übernehmen.

Es ist sehr wichtig, dass sich auch Migranteltern ihrer Rechte und Pflichten in der Schule bewusst und sie über Partizipationsmöglichkeiten aufgeklärt werden. Zu Beginn müssen sie ihre Rechte als Eltern kennen lernen, da ihnen diese meistens unbekannt sind. In der Gremienarbeit sind Migranteltern selten anzutreffen. Hier gilt es besonders Migranteltern mit einzubeziehen und das Engagement für sie attraktiv zu machen. In einigen Bundesländern gibt es bereits sogenannte „Migrantenquoten“: Ab einer Schülerzahl von 10 % mit Migrationshintergrund werden zusätzliche Migrantvertretungen eingerichtet (ebd., S. 50), eine Praxis, die auch in der Schweiz gehandhabt wird (Mulle, 2005). Dadurch soll mehr Verantwortung und mehr Engagement für die Schule erreicht werden. Beteiligung von Migranteltern können auch durch das Einholen von Elternfeedbacks und –meinungen erreicht werden.

7.4.3 Hausbesuche

Hausbesuche sind das Mittel der Wahl (Rüegg, 2001). Sie sind eine Form der Elternarbeit, die mit hoher zeitlicher Belastung und großem Aufwand verbunden ist. Dennoch kann sie in vielen Situationen sehr hilfreich sein, z. B. wenn die Eltern aufgrund ihrer beruflichen oder familiären Auslastung keine Zeit haben, die Schule selbst aufzusuchen. Die Situation ist dabei sehr privat und weniger amtlich und dadurch die Basis des Informationsaustausches anders als z. B. bei Telefonaten. Lehrer zeigen auf diese Art Interesse an der Familie, aber vor allem am Schüler selbst, lernen die Familiensituation kennen und dabei gleichzeitig manches Verhalten des Schülers einzuschätzen (Doppke & Gisch, 2005). Die Migranteneltern nehmen diese Art der Kontaktaufnahme oft sehr gerne an und fühlen sich geehrt (Miedaner, 2004). So kann das Vertrauensverhältnis leichter aufgebaut werden. Es ist ein erster wichtiger Schritt um die Isolation zu durchbrechen. Dabei ist aber zu beachten, dass die gesamte Familie anwesend und die kulturellen Regeln der Höflichkeit beachtet werden. Besonders zu vermeiden sind Einzeltermine, bei denen die Kontaktpartner nicht das gleiche Geschlecht haben (Sacher, 2008).

7.4.4 Elternbildung

„Klassische Elternbildungsveranstaltungen, die darauf ausgerichtet sind, den Eltern zu sagen, wie sie die Arbeit der Schule unterstützen sollen, erreichen Migranteneltern aus den verschiedensten Gründen kaum“ (Miedaner, 2004, S. 41). Bewährt haben sich an dieser Stelle niedrigschwellige Angebote, die Eltern in Workshops Erziehungskompetenzen nahebringen wollen, damit diese in der Lage sind eine günstigere Lernumgebung zu schaffen.

Elternkurse dienen hauptsächlich dazu die Sprach- und Kulturkenntnisse der Eltern aufzubauen und damit gleichzeitig Schwellenängste abzubauen. Das Interesse für das Bildungssystem soll geweckt werden, die Unklarheiten beseitigt und damit die Eltern zu kompetenten Begleitern in der Bildungslaufbahn der Kinder werden (KMK, 2002). Hier besteht die Möglichkeit auch deutsche Eltern als Betreuung einzubinden und damit interkulturelle Kontakte zu fördern (Doppke & Gisch, 2005). In den sogenannten „Mama-lernt-Deutsch“-Kursen werden nicht nur sprachliche Kenntnisse erworben, sondern auch schulische Inhalte und Themen aufgegriffen. Ziel ist ein vertrauensvolles, friedliches Miteinander zu fördern, den Müttern einen Einblick in das Schulleben zu gewähren und Kontakte verschiedener Art herzustellen (Brückner, 2006). Die Mütter verlieren so die Scheu und beteiligen sich vermehrt am Schulleben.

Das Besondere an diesem Konzept ist, dass es sich nicht um einen reinen Sprachkurs handelt, sondern die Mütter aktiv ins Schulleben einbezogen werden, reale Sprachsituationen erleben und gleichzeitig die Schulkultur kennenlernen (ebd.).

7.4.5 Gesellige Kontakte

Auf regelmäßigen Elterntreffs oder gemeinsam organisierten Festen kann die ungezwungene Kontaktaufnahme und der Austausch von Informationen erfolgen (Miedaner, 2004). Diese niedrighschwelligten Angebote erreichen die Eltern, vor allem die Mütter, besonders gut. Dabei ist wichtig, dass die Angebote regelmäßig erfolgen (Sacher, 2008). Zu den Angeboten gehören Exkursionen, Ausflüge und Treffen jeglicher Art, wie etwa ein Sonntagskaffee. Dabei sollte das Ziel der Ausbau von Kontakten und Netzwerken sein, auch im Hinblick auf Einrichtungen der Gemeinde (siehe Collaborating with Community, Kap.6.1.3.).

7.4.6 Erziehungsverträge

Eine in einigen Bundesländern bereits praktizierte Form der verbesserten Arbeit sind Erziehungsverträge. Diese werden z. B. in Nordrhein-Westfalen zwischen den Eltern, Lehrern und Schülern geschlossen. Es sind freiwillige, aber verbindliche Vereinbarungen und keine rechtsgültige Verträge, die zuvor ausgehandelte Regeln, Orientierungen und Ziele beinhalten (Fthenakis & Textor, 2009).

7.4.7 Professionelle Ansprechpartner

Hilfreich ist der Einsatz von Ansprechpartner mit sprachlichen und kulturellen Kenntnissen als Hilfestellung, Berater und auch Dolmetscher. Sogenannte „Kulturvermittler“ (Blickenstorfer, 2009, S. 73) wirken klärend bei sprachlichen, aber auch soziokulturellen Unterschieden und können bei Einzelgesprächen oder auch bei Veranstaltungen hinzugezogen werden. Es handelt sich hierbei um Landsleute, die schon längere Zeit im Einwanderungsland leben und sich mit den Institutionen, und den Gepflogenheiten auskennen, sich gleichzeitig aber auch der Lebenssituation und Probleme der Einwanderer bewusst sind. Dabei genießen sie das Vertrauen sowohl von den Migranteneltern, als auch von der Schule (ebd.). Hier besteht ebenfalls die Möglichkeit kompetente und engagierte – auch deutsche – Eltern als Ansprechpartner oder sogar als Paten (Doppke & Gisch, 2005) für „neue“ Eltern einzubinden.

7.4.8 Fortbildungen für Lehrer

Ergänzend zu den Angeboten für Eltern sollte es vermehrt Fortbildungen für Lehrer geben, um diese für den Umgang mit den kulturellen Unterschieden und speziellen Problemen der Migranten zu sensibilisieren.

7.4.9 Integration von Sozialpädagogik

Der bereits angesprochene nicht unerhebliche Mehraufwand an Arbeit und Zeit für Lehrkräfte könnte durch den Einsatz von Sozialpädagogen aufgefangen werden. „Sie können initiierende, vernetzende, organisierende und veranstaltende Aufgabe(n)“ (Miedaner, 2004, S. 42) übernehmen.

7.5 Möglichkeiten der Ganztagschule bei der Elternarbeit mit Migrant*innen

Gerade Schulen in Ballungsgebieten weisen einen besonders hohen Anteil an Migrant*innen auf (Gogolin, Krüger-Potratz & Krüger, 2006). Diese Schulen müssen sich deswegen besonders auf sprachliche und kulturelle Heterogenität einstellen, bzw. sind längst davon betroffen. Die Konzepte zur Integration der Schüler müssen dabei möglichst speziell auf die Schule und ihr Klientel zugeschnitten werden und von großer Flexibilität sein um auf eventuelle Veränderungen reagieren zu können.

Elternarbeit bietet ein Konzept, mit dem die Integration der Schüler gefördert werden kann. Für Schulen ist es hilfreich sich die Mitarbeit der Eltern zu sichern und die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft auszubauen. Dadurch eröffnen sich einerseits neue und zusätzliche Ressourcen, andererseits profitieren die Familien durch die Unterstützung und Entlastung in bestimmten Bereichen, z. B. den Hausaufgaben.

Auch wenn die Erweiterung der Elternarbeit in der Konzeption der Ganztagschulen nicht direkt und ausführlich angesprochen wird, findet sich doch in den einzelnen Punkten Hinweise. Durch die Öffnung der Schule, mit dem Ziel die Milieubegrenzung zu durchbrechen und mehr Erfahrungs- und Entwicklungsräume anzubieten, wird die Möglichkeit geschaffen, Angebote der Eltern im Schulalltag mit einzubringen. In vielen Ganztagschulen wird dies auch schon praktiziert und Arbeitsgemeinschaften von Eltern durchgeführt. (vgl. Doppke & Gisch, 2005). Ganztagschule bietet den Vorteil, dass Lehrer ganztägig erreichbar sind, sich dadurch vermehrte Gelegenheitsstrukturen bieten, in denen Kontakte zustande kommen können (BMFSFJ, 2006b). In der theoretischen Konzeption wird Elternarbeit in den seltensten Fällen bei externen Kooperationen genannt, dennoch bietet gerade die Ganztagschule durch ihre Struktur günstige Bedingungen. Anzunehmen ist deswegen, dass Elternarbeit an Ganztagschulen häufiger stattfindet, als an Halbtagschulen, eine Annahme, die bereits Holtappels (2006) in StEG belegen konnte.

8 Leitende Fragestellungen

Die qualitative Analyse geht der Frage nach wie Elternarbeit mit Migranten von Schulseite wahrgenommen wird und welche Möglichkeiten dabei die Ganztagschule bietet. Es soll herausgestellt werden ob und welche Formen von Elternarbeit an den interviewten Schulen praktiziert werden und ob eventuell ein Verbindung zwischen der Integration und Leistung der Schüler erkennbar ist. Anhand der theoretischen Forschungslage kann zwar vermutet werden, dass die Elternarbeit einen positiven Einfluss auf die Integration hat und dass an Ganztagschulen durch deren Konzeption eine häufigere Verwendung findet als an Halbtagschulen. Allerdings wird bei der qualitativ angelegten Arbeit der Frageaspekt in den Mittelpunkt gerückt und nach Formen und Vorstellungen von Elternarbeit mit Migranten gefragt.

Durch die Analyse der Interviews sollen folgende Fragen beantwortet werden:

- 1) Wie wird Elternarbeit allgemein bei den interviewten Lehrkräften wahrgenommen und welche Formen von Elternarbeit werden angesprochen?
- 2) Findet sich ein Unterschied in der Form der Elternarbeit und ihrer Durchführungshäufigkeit zwischen Halbtags- und Ganztagschulen?
- 3) In welcher Form wird Elternarbeit mit Migranteneletern praktiziert und wird aus Lehrersicht ein Effekt auf Eltern und Schüler erwähnt? Durch welche Auffassungen der Lehrer ist die Elternarbeit dabei gekennzeichnet?

9 Untersuchungsdesign und Methode

9.1 Stichprobe

Die hier verwendeten Interviews sind Teil der GIM-Studie, in der qualitative und quantitative Methoden miteinander verbunden wurden. Zu Beginn fand ein Vorabscreening der Schulen statt, in dem Ganztags- und Halbtagschulen in Bayern mit vergleichbarer ethischer und sozialer Komposition ausgewählt wurden. Dazu wurden anhand der Schullisten in Bayern Schulen angeschrieben und nach der Rückmeldung anhand der beigefügten Fragebögen

	Schulen insgesamt	davon	
		Grundschulen	Hauptschulen
Ganztag	4	2	2
Halbttag	4	2	2

Tabelle 1: Verteilung der Schulen auf Schul- und Organisationsform

	Schulleiter	Lehrer	Ganztagsbezug
Ganzttag	4	5	0
Halbttag	4	3	4

Tabelle 2: Verteilung befragter Lehrkräfte nach Funktion und Organisationsform

	Primar		Sekundar	
	Weiblich	Männlich	Weiblich	Männlich
Ganzttag	6	0	5	1
Halbttag	5	0	2	2

Tabelle 3: Verteilung des Geschlechts befragter Lehrkräfte nach Schul- und Organisationsform

ausgewählt. Die Kriterien waren die Organisation der Schule (Ganztagschule und Halbtagschule, Primarstufe und Sekundarstufe I) und der Anteil an Migranten (20-70%). Die Daten wurden dann mithilfe der Interviewstudie und einer quasi-experimentellen Längsschnittuntersuchung mit zwei Messzeitpunkten (MZP) erhoben (Gresser, Schnurr & Reinders, 2009), wobei der zweite MZP für das Frühjahr 2010 angesetzt ist.

Für diese Diplomarbeit wurden aus dem Gesamtkomplex der Interviews 20 Interviews von insgesamt 8 Schulen ausgewählt (4 Ganztagschulen, 4 Halbtagschulen, dabei ausschließlich Grund- und

Hauptschulen; siehe Tabelle 1), davon jeweils der Schulleiter, 2 Lehrer mit Klassenbezug, bzw. bei den Ganztagschulen als 3. Personengruppe ein Lehrer mit Ganztagschulbezug (siehe Tabelle 2). Von den Schulen befinden sich 5 in Großstädten mit über 100.000 Bewohnern, 1 Schule ist in einer Millionenstadt angesiedelt, 2 in Kleinstädten mit bis zu 100.000 Bewohnern.

9.2 Methode

Qualitative Interviews eignen sich besonders dann, wenn der subjektive Bezug im Forschungsgegenstand eine große Rolle spielt. Die Problemstellung wurde dabei im Voraus objektiv analysiert und formuliert. Das problemzentrierte Interview ist eine leitfadenorientierte, teils offene Befragungstechnik, durch welche der Interviewer den Befragten zwar in einem offenen Gespräch erzählen lässt, durch gezieltes Fragen aber die

Richtung und das Thema lenken kann (Mayring, 2007). Sie zeichnet sich also durch eine gewisse Offenheit der Fragestellungen und die Verwendung qualitativ-interpretativer Auswertungstechniken aus.

Aufgrund dieser Eigenschaft wurde sie für GIM gewählt. Es besteht hier die Möglichkeit anhand eines Leitfadens verschiedene Themenkomplexe zu behandeln und gleichzeitig den narrativen Aspekt nicht außen vor zu lassen. Ziel der Interviewstudie war es Hintergrundinformationen zum intendierten und implementierten Curriculum der Schule zu erhalten um dann im nächsten Schritt individuelle Schulprofile erstellen zu können (Gresser et al., 2009).

Die Interviews wurden im natürlichen Setting der Lehrkräfte durch geschulte Interviewer durchgeführt. Die durchschnittliche Länge beträgt 30 Minuten, wobei das kürzeste Interview ca. 20 Minuten und das längste ca. 40 Minuten dauerte. Die Interviewpartner wurden über die Themen der Organisationsform der Schule, Zielsetzungen und Umsetzung der Zielsetzungen, verfügbare materielle und personelle Ressourcen, interne und externe Kooperationen, Bedingungen und Hindernisse von Integration, sowie Charakterisierung der Schüler befragt.

Die Auswertung und Interpretation erfolgte schließlich durch die qualitative Inhaltsanalyse nach Mayring (2008). Diese möchte das Material systematisch auswerten und anhand eines aus der Theorie entwickelten Kategoriensystems das Material schrittweise bearbeiten (Mayring, 2002). Dazu wurden zuerst Kategorien gebildet, die – angelehnt an StEG (Holtappels, 2007) – teils deduktiv aus dem Forschungsstand, teils induktiv aus dem Interviewmaterial heraus angepasst wurden. Mithilfe dieser Kategorien konnten dann die Interviews codiert werden.

Die codierten Interviewausschnitte wurden zunächst paraphrasiert, das heißt die einzelnen Inhalte umgeschrieben um sie auf eine grammatikalische Kurzform zu transformieren, ohne ihre Bedeutung zu verfälschen. In der Generalisierung wurde dann das Abstraktionsniveau erhöht und schließlich bedeutungsgleiche Inhalte in der Reduzierung gekürzt. Ziel war es die wesentlichen Inhalte in einem überschaubaren Kurztext zu erhalten. Anschließend wurde das Datenmaterial zum Aspekt Elternarbeit gesichtet und neu codiert, bzw. die vorhandenen Kategorien ergänzt. Auf diese Weise konnten die Interviews miteinander verglichen und Zusammenhänge gefunden werden.

In den Interviews wurde nicht explizit nach Elternarbeit oder der Beteiligung der Eltern in irgendeiner Art gefragt. Die Aussagen sind von den Befragten im Erzählfluss getätigt worden und spiegeln deshalb ein unvollständiges Bild des Themenkomplexes ab. Dennoch lässt sich gerade hier die Vermutung anstellen, dass Elternarbeit gerade dort genannt wird, wo sie im Schulalltag eine große Rolle spielt.

10 Ergebnisse

Die folgenden Ergebnisse sind in Anlehnung an das Modell von Ditton (Kapitel 4) nach Bedingungen und Prozessmerkmalen geordnet. Dabei ist zu beachten, dass sie lediglich die Ansicht der Lehrer widerspiegeln und nicht des Gesamtkomplexes.

10.1 Prozessbedingungen

a) Migrantanteil der Schulen und Auswirkung auf die Elternarbeit

Der genaue Migrantanteil der Schulen kann an dieser Stelle nicht dargestellt werden. Die Angaben beziehen sich auf die vagen Aussagen der Befragten. Dennoch zeigt sich, dass in der Sekundarstufe mehr Schüler mit Migrationshintergrund sind als in der Primarstufe. Gleichzeitig ist der Anteil der Migranten an Ganztagschulen höher als in Halbtagschulen.

Des Weiteren zeigt sich in den Interviews eine Verbindung zwischen Ganztagschule, der Höhe des Migrantanteils und der Nutzung von Elternarbeit. In der Sekundarstufe, in der es gleichzeitig besonders viele Schüler mit Migrationshintergrund gibt, werden hauptsächlich die traditionellen Kontaktformen thematisiert. Informelle Kontakte werden nicht erwähnt. Das erweckt den Eindruck, als würde an diesen Schulen Elternarbeit eher weniger praktiziert, im Gegensatz zu anderen Schulen, wo viele – auch informelle – Kontakte thematisiert werden. Das heißt im Umkehrschluss, dass Elternarbeit an halbtägig organisierten Grundschulen häufiger angesprochen wurde und gleichzeitig dort der Migrantanteil geringer ist.

b) Einfluss der Eltern bei der Integration

Der hohe Einfluss der Eltern auf die soziale Entwicklung wird oft angesprochen, dabei vor allem die unterstützende, aber auch behindernde Rolle bei der kulturellen Annäherung. So werden einerseits Vorurteile der deutschen Eltern gegenüber Migranten genannt, aber auch Konflikte und Einstellungen innerhalb der Migrantengruppen, die von den Kindern übernommen werden und sich in ihrem Verhalten widerspiegeln. Ein Beispiel für diesen Konflikt ist die Situation in den Balkanländern.

„Das heißt, hier wird in den Familien eben alles diese Problematik, die im Balkan ne Problematik war, wird hier in den Wohnzimmern diskutiert.“ (12102_000, 74 – 77)

„Dann kommt es oft zu Reibereien in diesem Asylantenwohnheim z. B. bei uns sie verstehen sich also sie bekämpfen sich in ihrem eigenen Land, wohnen aber trotzdem hier bei uns zusammen und da gibt es also große Schwierigkeiten, ...“ (12103_051, 57 – 58)

Ein Thema, was hier ebenfalls eine Rolle spielt, ist die Isolation der Migranten. Vor allem türkische Eltern werden hier erwähnt, die kaum oder keinen Kontakt zu Deutschen haben, sondern nur in ihrem Umfeld bleiben.

„Also da müssen wir jetzt differenzieren, welche Kultur es ist, ja, aber manche Kulturen die halten sich dann in der Freizeit ausschließlich mit Landsleuten.“ (11105_001, 70 – 72)

Zum Teil zeigt sich dieses Verhalten auch schon bei den Schülern in der Klasse.

„Die türkischen Kinder, die schotten sich immer ein bisschen mehr ab.“ (22103_463, 67 – 67)

Weiterhin wird die fehlende Förderung von Freundschaften als Hindernis sowohl auf deutscher, als auch auf Migrantenseite genannt. Eltern mit der Bereitschaft oder den Ressourcen Kinder in der außerschulischen Zeit zusammenzubringen finden sich sowohl auf Einheimischer, als auch auf Migrantenseite selten.

„Manchmal entwickeln sich Freundschaften, wo die Eltern wirklich auch bereit sind, oder in der Lage sind, wenn sie ein Auto haben, die Kinder hin zu fahren, zu den Freunden.“ (11106_001, 80 – 83)

Allerdings können Eltern die Integration und den kulturellen Austausch auch positiv beeinflussen, indem sie sich z. B. aktiv am Schulgeschehen beteiligen. Eine Form bieten gemeinsame Feste oder Veranstaltungen, in denen die Kultur vorgestellt wird. Viele Eltern, hauptsächlich die Mütter, kommen in die Schule und lesen in ihren Sprachen Geschichten oder Gedichte vor, oder bieten sogar Unterricht in ihrer Sprache an.

Ein Befragter, an dessen Schule besonders viel Zusammenarbeit praktiziert wird, bezieht die guten Übertrittszahlen bei Migranten unter anderem auf die gut gelingende Zusammenarbeit mit den Eltern in der Schule.

„... aber wir haben eigentlich gute Übertrittszahlen, speziell bei den Migrantenkindern und das ist immer ein Zeichen dafür, dass das Gesamt eigentlich stimmt, ja, weil da muss der Sprachlehrer passen, da muss die Elternarbeit passen, da muss die Arbeit in der Klasse passen und das ist im Großen und Ganzen, finde ich, gelingt uns das schon, ja.“ (11106_000, 27 – 28)

Schule wird in diesem Kontext als wichtiges Bindeglied zwischen Gesellschaft und Migranten gesehen.

„Interviewer: ... Welche Aufgaben sollte die Schule, die Schule übernehmen?

Interviewter: Ja, genau, dass diese Verbindung herzustellen, denk ich, oder halt zumindest ein eine Mög- ..., eine Verbindung zu sein, diese, diese verschiedenen Nationen ...“ (22101_000, 95 – 96).

c) Einfluss der Eltern auf die Lernprozesse

Der Einfluss auf die Schulleistungen wird ebenfalls thematisiert und auch hier spielen Eltern eine entscheidende Rolle. Sie bieten Unterstützung und das Lernumfeld für die schulische Entwicklung des Schülers.

Ein Interviewter betont die Wichtigkeit der Unterstützung zu Hause durch Motivation, Aktivierung und Forderung der Kinder:

„Also (...*unverständlich*...) sehr viel Arbeit, das kommt natürlich auch auf den Fleiß der betreffenden Schüler an, also mit viel häuslichen Fleiß und Unterstützung seitens jetzt der Lehrer und auch der Eltern, ist meine Meinung, also viel Unterstützung von zu Hause aus.“ (21103_001, 71 – 73).

Weitere kritisieren, dass vor allem Migranteltern ihren Kindern keine optimale Unterstützung bieten können, da die Umgangssprache zu Hause kein Deutsch ist und die Eltern selbst oft sprachliche Defizite haben. Auch sind viele Eltern nicht in der Lage den Lernprozess zu Hause zu organisieren, wobei sich dies auf Migranten- und auf deutsche Eltern gleichermaßen bezieht. Ein Interviewter bemängelt die fehlende Nachbereitung seiner Schüler und die Einstellung der Eltern:

„Und das Ding ist, sie müssten eigentlich außerhalb der Schule noch lernen und manche werden auch nicht fertig mit den Hausaufgaben, obwohl es wirklich nicht viel ist, und das Problem ist dann, dass die Eltern das auch nicht organisieren können und da bleiben sie natürlich auch auf der Strecke.“ (21107_432, 12 – 12)

d) Meinungen der Lehrkräfte über Migranteltern

Die allgemeine Meinung über Migranten ist teilweise sehr stark vorurteilsbelastet. Vor allem die mangelnde Teilhabe und Integration, bedingt durch sprachliche Defizite und Isolation, werden kritisiert. Allerdings zeigt sich hier keine Assoziation zu Elternarbeit. Auch Interviewte, die sehr deutliche Vorurteile formulieren, sprechen gleichzeitig das Thema Elternarbeit vermehrt an.

Einer der Hauptpunkte, bei denen Eltern mit Migrationshintergrund kritisiert werden, ist die Umgangssprache und die damit einhergehende mangelnde sprachliche und schulische Förderung zu Hause. Die Eltern sind vor allem sprachlich nicht in der Lage, ihren Kindern bei der Erledigung der Hausaufgaben oder bei Lernprozessen zu helfen.

„Weil einfach viel Betreuung, oder viel Unterstützung gegeben werden kann, die sonst eben nicht passiert. Selbst wenn die Eltern kognitiv in der Lage wären, ist ihr Deutsch nicht gut genug, dass sie das machen können.“ (11106_001, 97 – 99)

Auch die Bereitschaft zur Integration wird angesprochen und Migranten dabei eine gewisse Integrationsunwilligkeit vorgeworfen:

„Wir haben vorwiegend aus dem türkischen Bereich die Kinder und erleben auch- was einfach hinlänglich bekannt ist, dass hier die Bildungswilligkeit, gerade für Mädchen nicht sehr ausgeprägt ist ...“ (12102_000, 17 – 20)

Viele isolieren sich aus Sicht der befragten Lehrkräfte in ihren Stadtteilen oder Umwelten und haben keinen Kontakt zu Einheimischen. Dies wird ihnen zum einen zum Vorwurf gemacht, andererseits bemerkt aber auch ein Befragter, dass Migranten sehr oft keine Möglichkeit haben, sich zu integrieren, weil sie aus ihrem Milieu heraus keine Möglichkeit finden Kontakte zu knüpfen.

„Also ich kann es ihnen von vielen Müttern erzählen, die kommen und die sich integrieren wollen. (...) Und ich merke, dass das viele wollen und das eigentlich zum einen aus sprachlichen Gründen nicht schaffen, (...) oft ist es aber auch so, dass sie auch, naja, für den materiellen Unterhalt sorgen müssen, beide Familienmitglieder sich ... der Vater und die Mutter dann teilen.“ (11106_001, 57 – 58)

Die mangelnde Beteiligung der Migranten am Schulalltag wird bei vielen Befragten angesprochen. Migranteneltern kommen kaum zu Elternabenden, engagieren sich nicht in Elternbeirat und kontaktieren allgemein recht wenig. Die Lehrkräfte betonen, dass den Eltern nur geholfen werden kann, wenn sie in die Schule kommen:

„Ja, also ich versuche die Eltern erst mal dazu zu bewegen, wenn sie nicht in der Ganztagsbetreuung, dass sie hierher gehen, denn ich denke, das ist eigentlich der wichtigste Schritt. Bei den Eltern etwas zu erreichen ist schwierig.“ (11106_001, 86 – 86)

Als Gründe nennen einige Interviewpartner die Hemmschwelle, die eine Kontaktaufnahme bzw. die Kontaktweiterführung verhindert, aufgebaut durch sprachliche und kulturelle Defizite.

Im Gegensatz zu dieser eher negativen Meinung merkt ein Lehrer an, dass er gerade Migrantenmütter als engagierter und interessierter an Informationen als deutsche Mütter erfahren hat.

„..., also weil das sind eigentlich ist eher die ausländische Mutter, die, die immer öfters kommt und interessiert ist und sich um ihren Sohn kümmert als jetzt die Deutschen, ja.“ (22101_450, 71 – 71)

10.2 Prozessmerkmale

a) Angesprochene Formenvon Elternarbeit und ihre tatsächliche Nutzung

Auffällig ist bei der Betrachtung der reduzierten Daten, dass Elternarbeit in den Halbtagschulen häufiger angesprochen wurde, als in den Ganztagschulen und auch dort hauptsächlich nur im Primarbereich. Eltern und Lehrer scheinen hauptsächlich über den offiziellen, formellen Weg gegenseitigen Kontakt zu pflegen. Zu den am häufigsten genannten Kontakten zählen vor allem die formellen wie Elternabende, Teilnahme am Elternbeirat, und verschiedene Informationsformen (Abende, Briefe). Informelle Kontakte werden eher weniger genannt, finden aber auch durchaus statt in Form von Hospitation der Eltern, Durchführung von Veranstaltungen und Projekten, und auch Spenden der Eltern oder Bereitstellung von Hilfeleistungen. Eine Schule bietet spezielle Elternkurse für Migranten an („Mama lernt deutsch“) und versucht die Eltern gleichzeitig durch Hospitation in die Schule zu ziehen:

„Eine Vorlesestunde von den Müttern, (...), ‚Mama-lernt-Deutsch‘ haben wir halt an der Schule, für Mütter der Schule, die nicht, oder Eltern, (...), versuche wir auch manchmal einzubeziehen, zum Beispiel lesen die einmal im Jahr den Kindern in ihrer Sprachen was vor, dann gehen die Kinder in ihren Sprachen und die Deutschkinder hören mal was ganz was anders, (...) und kommen in diese Situation rein, also, das ist auch so ein Punkt, der noch im Hause ist, genau.“ (11106_000, 60-62)

In der gleichen Schule bieten Eltern Hilfestellung bei der Ausstattung und Instandhaltung des IT-Bereichs:

„Wir sind derzeit beschäftigt mit den gespendeten Computern von Eltern, die halt alle irgendwo unzureichend sind, ja, sag ich mal, mal eine Soundkarte haben, mal keine haben, ja, so. Da helfen dann immer wieder Eltern aus, die die irgendwie aufmöbeln,...“ (11106_000, 39-39)

An insgesamt 3 Schulen wird, außer den Pflichtkontakten Elternabend und Elternbeirat, von keinen weiteren Kontakten berichtet, eine Schule spricht Elternarbeit überhaupt nicht an.

b) Wünsche bezüglich Weiterentwicklung der Elternarbeit

Elternarbeit ist an den Schulen, die sie erwähnen, ein Thema, was ständiger Weiterentwicklung bedarf und flexibel gehandhabt werden muss. Bei dem Großteil der Lehrkräfte wurden Wünsche bezüglich der thematischen Schwerpunkte, der Methodik und auch dem Nutzen geäußert.

Die Lehrkräfte wünschen sich einen Ausbau der Elternarbeit, um die eigenen Ziele besser zu erreichen,

„... aber sie [die Kinder] sind halt hier nur ein Bruchteil ihres Vormittages oder ihres Alltags. Und zu Hause fallen sie sofort wieder in die alten Muster zurück. Wenn man da Eltern auffangen könnte und - ja, die einfach auch mit begleiten würde, in irgendeiner Form, dann wäre das eine ganz gute Sache.“ (12102_045, 20 – 22)

um die Kompetenzen der Eltern für die Weiterentwicklung der Schule zu nutzen und um die Integration der Schüler und ihrer Familien zu fördern:

„Zielsetzung ist natürlich ein Schwerpunkt die Integration oder die Förderung der Migrantenkinder und -familien,...“ (11106_000, 19 – 19)

Weitere Wünsche sind der Einsatz von Ansprechpartnern und Dolmetschern, sowie mehr Informationen durch Fortbildungen (siehe nächsten Punkt),

„Weil, die Leute die, die Eltern dann auch, die Hemmschwelle leichter überwinden, wenn sie wissen, das ist jemand aus ihrer Sprache, aus ihrem Sprachbereich.“ (12103_051, 59 – 60)

c) Elternarbeit als thematischer Schwerpunkt bei Lehrerfortbildungen

Es zeigt sich eine starke Verknüpfung zwischen der Teilnahme an Fortbildungen explizit zum Thema Elternarbeit und der angesprochenen Nutzung. An den Schulen, an denen Lehrer häufig über Elternarbeit berichten, finden gleichzeitig auch Fortbildungen zu diesem Thema statt. Insgesamt zeigt sich, dass Elternarbeit und dabei speziell mit Migranteneltern nicht häufig in Fortbildungen zur Sprache kommt. Die Angebote sind eher mangelhaft, während von Lehrerseite aus durchaus Bedarf besteht.

Die Themen bezogen sich auf die Durchführung von Elterngesprächen, den Umgang mit Eltern allgemein, aber auch speziell der Umgang mit Migranteneltern. Befragte, die an einer solchen Fortbildung teilgenommen haben, berichteten gleichzeitig ausführlicher über aktuelle Formen von Elternarbeit und über konkrete Verbesserungswünsche.

Ein Lehrer formulierte den Wunsch nach einer weiteren Fortbildung zu dem Thema, um die Informationen im Umgang mit Eltern zu erweitern.

„..., was auch eine tolle Fortbildung war, Elternarbeit in ... mit Leuten mit Zuwanderungshintergrund, auf was wir achten sollen usw. und das finde ich auch ganz wichtig. Das wäre bestimmt gut das noch mal anzubieten, dass auch die anderen Lehrer da einen Einblick kriegen können.“ (22103_000, 31 – 31)

d) Weitere Besonderheiten

Es wurden im Vorfeld der Analyse einige Verbindungen zwischen Elternarbeit und verschiedenen anderen Themen angenommen, die sich dann aber bei näherer Betrachtung als nicht zutreffend erwiesen haben.

Alle Schulen haben die Förderung der Sprachentwicklung entweder konkret als Zielsetzung formuliert, oder verfolgen es zumindest schulhausintern als Unterrichtsprinzip. Was jedoch keinen Einfluss auf die Elternarbeit an den Schulen zeigte.

Die Integration an den Schulen wird vorwiegend als gut bezeichnet. Drei Interviewpartner berichten davon, dass die Nationalität bei den Schülern keine Rolle spielt und deswegen von ihnen gar nicht thematisiert wird. Hier kann allerdings ebenfalls, anders als erwartet, keine Verbindung zur Elternarbeit aufgezeigt werden. Auch an Schulen, in denen wenig bis gar keine Elternarbeit thematisiert wurde, beurteilten die Lehrkräfte die Integration der Schüler als gut.

Auch das Vorhandensein von internen und externen Kooperationen zeigt keine Verbindung zur Elternarbeit. Bei fast allen Befragten wird die Elternmitwirkung nicht als externe Kooperation angesehen, sondern als eigenständigen Punkt. Nur ein Lehrer nennt Eltern auf die Frage hin, mit welchen externen Partnern die Schule Kooperationen aktuell eingegangen ist.

„Wir kooperieren mit vielen Eltern, die sich irgendwie in die Schule einbringen, ... und dann haben wir noch Albanisch, das organisieren aber Eltern, das ist also eine rege Elternschaft, da, ist auch Kooperation kann man sagen, ja.“ (11106_000, 49 – 51)

Die Hälfte der Pädagogen sprach sich positiv gegenüber dem Ganztagschulkonzept aus, wobei zwei Personen an einer Halbtagschule angestellt waren und den Wunsch äußerten, die eigene Schule in eine Ganztagschule umzugestalten. Der Vorteil wird vor allem darin gesehen, dass mehr Zeit mit den Kindern verbracht wird und damit mehr Einfluss auf ihre Entwicklung und eine bessere Förderung möglich ist. So können gerade Schüler aus bildungsfernen Familien aufgefangen werden. Außerdem erhalten die Schüler durch das breite Angebot an außerunterrichtlichen Maßnahmen eine umfassendere Bildung, als in einer Halbtagschule.

10.3 Schultypen

Anhand der analysierten Aussagen lassen sich 4 Gruppen von Schulen identifizieren. Die zugrundegelegten Kriterien waren hierbei die Teilnahme an Fortbildungen speziell zur Elternarbeit, die erwähnte Form von Elternarbeit (informell oder formell), die Anzahl der Nennungen zum Thema Elternarbeit

und ob Wünsche bezüglich der Ausbesserung oder dem Nutzen von Elternarbeit formuliert wurden.

Zu **Gruppe 1** gehören die Schulen, die eher die formalen Kontaktformen mit Eltern erwähnen und darüber hinaus keine weitere Zusammenarbeit thematisiert haben. Gleichzeitig äußerten die Befragten keine Wünsche oder Verbesserungsvorschläge für die Ausweitung der Elternarbeit. Ebenfalls nannten sie auch keine Fortbildungen speziell zum Thema Elternarbeit oder wünschten sich diese. Die Zusammenarbeit mit Eltern scheint an diesen Schulen eher eine Nebenrolle zu spielen und eine wichtige Bedeutung für die Schulentwicklung und Integration wird nicht angenommen. Die hier zugeordneten Schulen haben die IDs 12103 und 21103. Es handelt sich bei ersterer um eine Grundschule mit Ganztageskonzept aus einer bayerischen Kleinstadt und bei letzterer um eine Halbtags-Hauptschule aus einer bayerischen Großstadt.

In **Gruppe 2** hingegen finden sich zu den formellen Kontakten auch noch viele Beispiele für informelle Zusammenarbeit. Eltern werden in Projektarbeiten mit einbezogen und versucht im Schulleben zu integrieren. Sie engagieren sich aktiv für die Schule, z. B. durch Spenden und bringen sich durch Hospitationen im Unterricht mit ein. Schule, sowie Elternschaft organisieren gemeinsame Feste und Veranstaltungen, an denen sich vor allem Eltern näher kommen und „neue“ Eltern Kontakte knüpfen können. Schule wird hier verstanden als Begegnungsstätte für Eltern, Lehrer und Schüler. Für Migranten bietet eine Schule zusätzliche Elternkurse an, in denen die Sprachkenntnisse der Eltern verbessert werden, die aber gleichzeitig auch als Ort für neue Kontakte dienen. Die Zusammenarbeit mit Eltern wird in allen Schulen sehr häufig und sehr vielfältig thematisiert. Eine Schule spricht explizit die guten Übertrittszahlen der Migranten an und sieht hier die Elternarbeit als einen Grund für diese positive Entwicklung. In den Schulen finden teilweise in regelmäßigen Abständen Fortbildungen zur Elternarbeit allgemein, aber auch zur Elternarbeit speziell mit Migranten statt. Es werden sich in diesem Zusammenhang auch von allen Pädagogen weitere Fortbildungen gewünscht, was für eine hohe Akzeptanz und Bereitschaft seitens der Lehrer spricht. Elternarbeit wird hier als wichtiges Mittel der Schulentwicklung angesehen. Bei den hier zugeordneten Schulen handelt es sich um die Schulen 22103, eine Hauptschule mit Halbtagskonzept aus einer bayerischen Großstadt, um 11106, eine Ganztagschule im Primarbereich ebenfalls aus einer bayerischen Großstadt und um 22101, einer Halbtags-Hauptschule aus einer bayerischen Kleinstadt.

In **Gruppe 3** sind die Schulen eingeordnet, die überhaupt keine Elternarbeit thematisiert haben. Das bedeutet nicht, dass hier auch gleichzeitig keine Zusammenarbeit stattfindet. Anzunehmen ist jedoch, dass sie keinen hohen Stellenwert in der Schule besitzt und die Lehrer deswegen in ihrem narrativem Erzählfluss keinen Bezug dazu genommen haben. Wahrscheinlich werden sich die Kontakte auf die formalen, gesetzlich festgelegten beschränken und darüber hinaus keine nennenswerten Anstrengungen unternommen. In diese Gruppe wurden die Schule 11105, eine Ganztagschule im

Primarbereich aus einer bayerischen Großstadt und die Schule 21107, eine Ganztagschule im Sekundarbereich aus einer bayerischen Millionenstadt eingeordnet.

Bei der letzten Gruppe handelt es sich um eine Schule, die gleichzeitig Gruppe 1 und Gruppe 2 zugeordnet werden kann. Einerseits geht Elternarbeit an dieser Schule anscheinend nicht über die formalen Kontakte hinaus, andererseits werden aber auch Fortbildungen zum Thema Elternarbeit angeboten und genutzt. Dennoch sieht die Schule ihre Aufgabe wohl eher in der Beratungsfunktion, statt in einer partnerschaftlichen Zusammenarbeit. Die hier eingeordnete Schule mit der ID 12102 ist eine Halbtags-Grundschule aus einer bayerischen Kleinstadt.

11 Diskussion

Die beiden Sozialisationsinstanzen Schule und Familie beeinflussen die kindliche Entwicklung maßgeblich. Auch bei Integration spielt sie eine entscheidende Rolle. Integration ist zum einen immer auch ein Familienprojekt, das oft nur gemeinsam bewältigt werden kann. Schule ihrerseits soll in dieser Rolle das Bindeglied zwischen Gesellschaft und Familien sein. Sie soll die Familie unterstützen und fördern und dient daneben oft als Orientierungshilfe und erste Anlaufstelle für Migrantenfamilien. Gerade an Ganztagschulen werden hier große Hoffnungen gestellt, da sie auf Grund ihrer Konzeption die Förderung der Schüler optimieren will und gleichzeitig dadurch die Integration verbessert werden soll.

Die Verbindung dieser beiden Sozialisationsräume Elternhaus und Schule stellt an diesem Punkt eine Möglichkeit dar, die Integration zu verbessern. Schule sollte sich die Ressourcen der Familie nutzbar machen um damit Lernbedingungen von Schülern aufeinander abzustimmen und die Leistungen zu verbessern. Elternarbeit soll an dieser Stelle die Ressourcen von Schule und Familie miteinander verknüpfen.

Durch das Schuleffektivitätsmodell von Ditton, welches dieser Diplomarbeit zu Grunde liegt, sollen die Bedingungen und Intentionen, die den Prozess der Elternarbeit beeinflussen sowie die einzelnen Prozessmerkmale von Elternarbeit dargestellt werden. Die hier verwendeten Interviews des Projekts GIM wurden im Rahmen einer Feldstudie durchgeführt. Mithilfe der problemzentrierten Interviewmethode wurden die Befragten über bestimmte, für das Projekt relevante Themen abgefragt. Dazu gehörten unter anderem einmal die Organisationsstruktur, die Zielsetzungen der jeweiligen Schule, deren Umsetzung, die personellen und materiellen Ressourcen, interne und externe Kooperationen und zu Integration allgemein. Die erhobenen Daten wurden daraufhin mit der qualitativen Inhaltsanalyse untersucht und schließlich im Hinblick auf „Elternarbeit“ das Material noch einmal gesichtet und verglichen.

Anhand der Leitfragen sollte in dieser Diplomarbeit herausgearbeitet werden, wie Elternarbeit von Lehrkräften wahrgenommen und beschrieben wird, welche Wünsche sie für die Ausweitung der Elternarbeit haben und welche Chancen sie in der Elternarbeit sehen. Des Weiteren wurde ihre Meinung zur Arbeit mit Migranteltern betrachtet. Hier interessierte vor allem ob ein Unterschied zwischen Halbtags- und Ganztagschulen besteht, wobei vermutet wurde, dass an Ganztagschulen häufiger von Elternarbeit die Rede war.

Diese Annahme kann jedoch nicht bestätigt werden. Elternarbeit wurde sogar eher häufiger an Halbtagschulen genannt, dort vor allem an Primarschulen. Die Kontakte zu den Eltern sind insgesamt hauptsächlich formeller Natur. Informelle Kontakte werden deutlich seltener erwähnt. Fortbildungen zum Thema Elternarbeit scheint die Häufigkeit der Nutzung positiv zu beeinflussen. Alle Lehrkräfte, die häufig über Elternarbeit berichteten, hatten gleichzeitig an einer Fortbildung teilgenommen. Darüber, ob die Qualität ebenfalls

beeinflusst wurde, kann an dieser Stelle aber keine Aussage gemacht werden. Elternarbeit mit Migranteneltern stellt sich in den Interviews als durchaus schwierig dar. Die Eltern werden als schwer erreichbar bezeichnet und die große Hemmschwelle wird von vielen erwähnt, oft in Zusammenhang mit Isolation der Migranten. In den Interviews zeigt sich dann auch, dass vor allem in der Sekundarstufe der Ganztagschulen, wo gleichzeitig der höchste Migrantenanteil zu finden ist, die Elternarbeit seltener genannt wird. Gleichzeitig wird aber auch deutlich, dass viele Migranteneltern durchaus als engagierte Partner, die sich im Schulalltag gerne einbringen, zu gewinnen sind, wenn diese Hemmschwelle erst einmal überwunden wurde.

Die Repräsentativität kann durch diese Studie allerdings nicht gewährleistet werden. Zum einen beziehen sich die Daten nur auf bayerische Schulen, sind also regional begrenzt, des Weiteren handelt es sich auch nur um einen kleinen verwendeten Teil der Gesamtstichprobe. Es wurden weiterhin auch nicht alle Schultypen berücksichtigt, sondern nur Grundschulen sowie Hauptschulen. Wie bereits erwähnt wurde bei der Durchführung der Interviews auch nicht explizit das Thema Elternarbeit behandelt. Die erhaltenen Daten sind Aussagen der Interviewpartner, die im Erzählfluss getätigt wurden. Sie spiegeln deshalb ein sehr unvollständiges Bild der Elternarbeit in den Schulen wieder. Es können deswegen keine genauen Aussagen über Häufigkeit und Qualität der Zusammenarbeit getätigt werden. Vermutlich wurde jedoch die Elternarbeit an den Schulen häufiger erwähnt, an denen sie eine wichtige Rolle spielt.

In Anlehnung an Leitfrage 1 zeigte sich im Forschungsstand bereits, dass Elternarbeit in recht geringem Ausmaß praktiziert wird, was durch die Interviews deutlich wurde. Viele Befragte haben durchaus die Wichtigkeit und Chancen durch Elternarbeit erkannt und wollen diese auch nutzen. Ihnen fehlt es jedoch zum einen am Know-how (fehlende Fortbildungen, Vorbereitung in der Ausbildung), zum anderen muss der Zugang zu Migranten über die Hemmschwelle hinweg erst einmal gefunden werden. Viele Lehrer sind an dieser Stelle überfordert, weil sie nicht wissen, was zu tun ist. Elternarbeit allgemein und speziell bei Migranten kommt in Lehrerfortbildungen eher selten zur Sprache (oder die Fortbildungen werden nicht genutzt) und auch im Studium findet keine Vorbereitung statt. Außerdem sind Lehrer oft zeitlich so eingeschränkt, dass sie keine Gelegenheit haben, Elternarbeit auszubauen und zu optimieren. Abgesehen von den Lehrern, die keine Bereitschaft zu mehr Engagement zeigen. Vielleicht ein Grund, warum die formellen Kontakte überwiegen, was sich sowohl in der Literatur als auch in den Interviews zeigte. Formelle Kontakte sind gesetzlich festgeschrieben und in dem Sinne verpflichtend. Der hauptsächliche Antrieb ist also wohl eher die Pflicht. Der durchaus nicht zu unterschätzende Aufwand, um Elternarbeit vernünftig und effektiv zu praktizieren, scheint abschreckender zu sein, als der Gewinn, der daraus erzielt werden könnte.

Die Frage, ob Elternarbeit an Ganztagschulen häufiger erfolgt, muss an dieser Stelle verneint werden. Über die Gründe, warum die in der Konzeption

geplante Zusammenarbeit mit den Eltern wohl doch nicht so häufig praktiziert wird (vor allem in höheren Klassenstufen), kann nur spekuliert werden. Vielleicht liegt es daran, dass vor allem Eltern, die beide erwerbstätig sind das Angebot der Ganztagschulen nutzen, um ihre Kinder während den Arbeitszeiten gut betreut zu wissen. Durch die Erwerbstätigkeit jedoch fehlt es an zeitlichen Ressourcen, die für die Zusammenarbeit mit der Schule genutzt werden können. Die Eltern geben die Verantwortung der Schule ab und legen ihre eigenen Schwerpunkte in ihrer Freizeit eher nicht auf schulische Belange. Möglich wäre auch, dass die Lehrer durch die Verlängerung des Schulalltags und die Erweiterung des außerunterrichtlichen Angebots noch weniger Zeit finden, sich mit den Familien auseinander zu setzen. Vielleicht liegt es aber daran, dass an den untersuchten Ganztagschulen im Sekundarbereich der Migrantenanteil besonders hoch ist. Das würde bedeuten, dass die Hemmschwelle bei Migranten immer noch sehr hoch ist und sie tatsächlich schlechter zu erreichen sind. Die mangelnde Beteiligung der Eltern könnte eine Folge davon sein, dass Eltern als offizielle externe Kooperationspartner in Ganztagschulen nicht vorgesehen sind. Vielleicht würde die konzeptionelle Rahmung dafür sorgen, dass die Kooperation der Eltern von Schulseite aus öfters gesucht wird und Eltern mehr eingebunden werden. Möglichkeiten der Einbindung bieten sich vielfältige, wie in der Theorie aufgezeigt. Wenn die Bereitschaft bei den Eltern vorhanden ist, sollte die Schule sie auch für sich nutzen.

Für die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern wurde gefragt, ob die herrschenden Vorurteile sich negativ auf eine Kooperation auswirken. In der Literatur wurde dies an mehreren Stellen vermutet und somit auch hier als eine Leitfrage formuliert. In den Interviews jedoch zeigte sich keine Verbindung zwischen Vorurteilen und Elternarbeit. Sie sind zwar allgegenwärtig und die Varianz geht von sehr auffallend negativen Äußerungen bis hin zu Entschuldigungsversuchen und positiven Aspekten, sie haben aber anscheinend wenig Einfluss auf die Elternarbeit selbst. Möglich wäre, dass es sich in einigen Fällen nicht um Vorurteile handelt, sondern von den Lehrern tatsächlich erlebte Gegebenheiten, die sich im Laufe der Zeit bestätigt haben. Der Wahrheitsgehalt der Aussagen, ob sie subjektive Eindrücke darstellen oder realistische Aussagen, kann hier leider nicht überprüft werden.

Ebenfalls häufig ist der Vorwurf, dass sich viele, hauptsächlich türkische Familien isolieren, insbesondere Frauen. Dies kann bei türkischen Familien zurückgeführt werden auf die kulturellen Regeln der jeweiligen Familie, in der primär der Mann die Familie nach außen hin vertritt. Interessant wäre an dieser Stelle ein Vergleich mit der schulischen Elternarbeit im Heimatland der Migranten. Ist Elternarbeit dort – wie in Deutschland – auch Müttersache? Oder treten die Väter in Kontakt mit der Schule? Wie wird es in der Türkei gehandhabt, ohne das traditionelle Rollenverständnis zu verletzen? Daraus ergibt sich ein Konflikt in Deutschland, der nicht unbeachtet bleiben darf. Genau dieses traditionelle Rollenverständnis könnte ein Grund sein, warum einige Migrantenmütter nicht oder ungern in Kontakt mit der Schule treten. Ein Vergleich der schulischen Systeme kann an dieser Stelle jedoch nicht er-

folgen. Ebenso muss darauf geachtet werden die Kulturen nicht gleichzusetzen, da die angesprochene Rollenstruktur nicht überall anzutreffen ist.

Interessant bei der Betrachtung ist, dass die Ursachen der mangelnde Kontakthäufigkeit zu Migranteneltern anscheinend nicht an der geringen Bildungsaspiration der Eltern liegen. Wie in der Literatur, so finden sich auch in den Interviews Hinweise darauf, dass gerade bei Migranten der Wunsch nach einer umfassenden Bildung der Kinder vorhanden ist und dass auch Familien aus bildungsferneren Schichten sich für ihre Kinder einen möglichst hohen Abschluss wünschen. Das bedeutet für die Schule, dass Migranteneltern als engagierte Partner für eine Zusammenarbeit gewonnen werden können, sobald der Kontakt erst einmal hergestellt ist, vorausgesetzt natürlich die Schule bzw. die Lehrer sind an einer partnerschaftlichen, engagierten Zusammenarbeit interessiert.

Ein Thema, was häufig angesprochen wurde sind die sprachlichen Defizite. Sprache gilt als Schlüssel zur Integration. Durch unterschiedliche Sprachförderkonzepte wird auch auf internationaler Ebene versucht Integration durch die Verbesserung der sprachlichen Fähigkeiten zu fördern – in einigen Ländern mit großem Erfolg (wie Kanada, Australien, Schweden), in anderen weniger erfolgreich (Luxemburg, Deutschland) (Christensen & Stanat, 2008). Eltern spielen dabei als Motivator und Initiator eine entscheidende Rolle. Durch eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus kann die elterliche Hilfe zu Hause unterstützt und somit die sprachlichen Defizite verbessert werden. Infolgedessen wurde erwartet, dass Elternarbeit für die Sprachförderung genutzt, also vermehrt von den Schulen genannt wird, die die Förderung der sprachlichen Defizite in ihren Zielsetzungen formuliert haben. Dies konnte jedoch nicht bestätigt werden. Alle Schulen haben die Sprachförderung entweder konkret in den Zielsetzungen formuliert oder verfolgen sie als alltägliches Unterrichtsprinzip, jedoch nutzen nicht alle als Medium die Elternarbeit und die Hilfe der Eltern.

Dabei spielen die Eltern bei der sprachlichen Förderung eine wichtige Rolle, was sowohl in der Literatur oft aufgezeigt, aber auch von einigen Interviewpartnern explizit genannt wurde. So können Migranteneltern, die die deutsche Sprache nur mangelhaft beherrschen ihre Kinder in der schulischen Nachbereitung oder in der Hausaufgabensituation nicht unterstützen, auch können sie keine motivierende und fördernde Sprachumgebung bieten, wenn innerhalb der Familie immer noch die Herkunftssprache gesprochen wird. Auch im außerschulischen Bereich müssen Kinder gefördert werden und Sprache lernen. Die Motivation für die neue Sprache kann schwer gelingen, wenn Eltern ihre eigenen Sprachkenntnisse selbst nicht fördern. Wichtig in diesem Kontext ist also auch die Umgangssprache in der Familie, die in der Literatur als mögliches Hindernis für die sprachliche Förderung erwähnt wird. Um die sprachliche Grenze zu überwinden, wäre an dieser Stelle der Einsatz von Dolmetschern und / oder kulturellen Ansprechpartnern wichtig. Dies wird auch in einigen Interviews genannt. Die Lehrer fühlen sich an dieser Stelle unqualifiziert und überfordert. Ein kultureller Partner, der sowohl die Kultur des Herkunftslandes, als auch die des Einwanderungslandes kennt,

könnte hier als Bindeglied fungieren. Vorstellbar wäre auch ein Elternkurs, wie z. B. die „Mama-lernt-Deutsch“-Kurse, in denen Deutschkenntnisse der Eltern und Integration in die Schulgemeinde gefördert werden.

Um den Vorwurf der mangelnden Teilhabe entgegenzuwirken, müssen Migranteltern erst einmal umfassend über das deutsche Bildungssystem und die schulischen Anforderungen, sowie über ihre Rechte und Pflichten als Eltern informiert werden. Es sollte nicht daran scheitern, dass das Engagement zwar recht hoch ist, die Eltern sich aber wegen Unkenntnis nicht einbringen können.

Allerdings zeigte sich aus Sicht der Lehrer, dass Eltern häufig nur dann engagiert sind, wenn das eigene Kind betroffen ist. Wahrscheinlich kann dieses Ergebnis auch auf Migranten übertragen werden, weil noch keine Verbindung zur Schule und kein Gemeinschaftsgefühl vorhanden ist. Elternarbeit muss deswegen primär schülerorientiert sein, damit möglichst viele Eltern eine Kooperation eingehen wollen. Dies könnte der erste wichtige Schritt sein um besonders engagierte Eltern weiter zur Schule treten zu lassen.

Ob Elternarbeit an sich beeinflussend auf die Integration wirkt, konnte nicht herausgestellt werden. Auch finden sich hierzu in der Literatur bisher keine Angaben. Da über gute Elternarbeit jedoch die Möglichkeiten besteht direkt bei den Familien anzusetzen, Kinder und Eltern zu fördern und ihnen bei der Orientierung in der neuen Gesellschaft zu helfen, kann sie theoretisch durchaus positive Auswirkungen auf Integration haben.

Eins wird bei der Betrachtung der theoretischen Ergebnisse klar: Elternarbeit funktioniert nur, wenn beide Seiten mitarbeiten und sich auf eine Kooperation einlassen. Ihre Grenze ist dort, wo es aufgrund von Vorurteilen keine Handlungsbereitschaft gibt oder wo Handlungsbereitschaft für eine gelungene Erziehungspartnerschaft fehlschlägt.

Die Arbeit mit Migranten bedarf grundsätzlich einigen Fingerspitzengefühls. Sie darf weder auf alle Eltern verallgemeinert werden, noch darf sie eine Sonderbehandlung für Migranteltern vorsehen, die sie von vorneherein als „anders“ oder sogar „defizitär“ abstempelt. Es muss ein Mittelweg geschaffen werden, der vor allem weg von der Defizitbetrachtung geht, die kulturellen und sprachlichen Differenzen aber dennoch nicht aus dem Blick geraten lässt. Schule muss Migranteltern die Gelegenheit bieten, sich in der Schule ihrer Kinder einzubringen. Dafür braucht Elternarbeit eine funktionierende Basis aus wechselseitiger Information, Vertrauen und regelmäßiger, vor allem gleichberechtigter Kommunikation. Schule sollte als interkulturelle Begegnungsstätte dienen und sich für eine langfristige Zusammenarbeit bemühen, um Kinder schulisch ausreichend fördern zu können und die Familien an die Einwanderungsgesellschaft heranzuführen.

Literaturverzeichnis

- Agabrian, M. (2007). Relationships Between School and Family. *Forum qualitative Sozialforschung*, 8 (1). Verfügbar unter: <http://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/209> [11.11.2009].
- Alt, C. (2006). *Kinderleben - Integration durch Sprache?* Schriften des Deutschen Jugendinstituts: Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Baumert, J. (2001). *PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich*. Opladen: Leske + Budrich.
- Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus. *Allgemeine Infos GTS in Bayern*. Verfügbar unter: http://www.ganztagsschulen.bayern.de/userfiles/KM_Ganztagsschule_RZ01.pdf [1.11.2009].
- Becher, R. Mc Shane (1984). *Parental Involvement: Reviews of Research and Principles of Successful Practice*. Washington, D.C.: National Institute of Education [ERIC Abstract].
- Bethel, M. (2003). *Diversity and School, Family, and Community Connections: Southwest Educational Development Laboratory. Annual Synthesis*. Verfügbar unter: <http://www.sedl.org/connections/resources/sfc-litrev.pdf> [29.10.2009].
- Blickenstorfer, R. (2009). Strategien der Zusammenarbeit. In M. Gomolla & S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. 1. Aufl., S. 69–87). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Blömeke, S., Bohl, T., Haag, L., Lang-Wojtasik, G. & Sacher, W. (Hrsg.). (2009). *Handbuch Schule: Theorie - Organisation - Entwicklung* (1. Aufl.). Stuttgart: UTB Klinkhardt, Julius.
- Böhmisch, L. (2009). Familie und Bildung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage, S. 339–350). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Boos-Nünning, U. & Karakaşoğlu, Y. (BMFSFJ, Hrsg.). (2004). *Viele Welten leben: Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund*. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung4/Pdf-Anlagen/viele-welten-lang,property=pdf,bereich=bmfsfj,rwb=true.pdf> [18.11.2009].
- Boos-Nünning, U. (2005). Migration als Familienprojekt. In M. Winkler (Hrsg.) *Familienprojekt Migration. Alles in Bewegung*, 9-15 [Themenheft]. Hannover.
- Boos-Nünning, U. (2008). Notwendigkeit eines Perspektivenwechsels: Mitarbeit von Eltern mit Migrationshintergrund. *Schulmagazin 5 bis 10* (6), 5-8.
- Bos, W. & Lankes, E.-M. (2005). *IGLU: Vertiefende Analysen zu Leseverständnis, Rahmenbedingungen und Zusatzstudien*. Münster: Waxmann.

Bos, W., Hornberg, S., Arnold, K.-H., Faust, G., Fried, L., Lankes, E.-M., Schwippert, K. & Valtin, R. (2007). IGLU 2006: Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.

Brückner, H. (2006). Schule mal anders - Mütter lernen Deutsch an der Schule ihrer Kinder. In A. Glück (Hrsg.), Bürgerschaftliches Engagement. Initiativen für die Schulen. 1. Aufl. (S. 289–292). Heidelberg: Jehle.

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge [BAMF]. (2008). Migrationsbericht 2007. Verfügbar unter: http://www.bamf.de/cln_092/nn_442522/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publikationen/Forschung/Migrationsberichte/migrationsbericht-2007,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/migrationsbericht-2007.pdf [3.11.2009].

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2000). Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen, Belastungen, Herausforderungen: Sechster Familienbericht. Verfügbar unter: <http://www.gender-mainstreaming.net/bmfsfj/generator/BMFSFJ/familie,did=3470.html> [23.22.2009].

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2002). Die bildungspolitische Bedeutung der Familie - Folgerungen aus der PISA-Studie. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/PRM-23985-SR-Band-224,property=pdf.pdf> [1.11.2009].

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2006a). 7. Familienbericht: Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/siebter-familienbericht,property=pdf,bereich=,rwb=true.pdf> [30.10.2009].

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2006b). Ganztagschule - eine Chance für Familien. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/ganztagschule,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [28.10.2009].

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2008a). Familienmonitor 2008: Repräsentative Befragung zum Familienleben und zur Familienpolitik. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/allensbach-familienmonitor,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [1.11.2009].

Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2008b). Muslimische Familien in Deutschland: Alltagserfahrungen, Konflikte, Ressourcen. Verfügbar unter: <http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Abteilung2/Pdf-Anlagen/muslimische-familien-indeutschland,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf> [30.10.2009].

- Bundesministerin für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ]. (2008c). Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien?. Verfügbar unter: http://www.bmfsfj.de/bmfsfj/generator/RedaktionBMFSFJ/Broschuerenstelle/Pdf-Anlagen/Wie-erreicht-Familienbildung-und-beratung-muslimische-Familien_3F,property=pdf,bereich=bmfsfj,sprache=de,rwb=true.pdf [30.10.2009].
- Busse, S. & Helsper, W. (2008). Schule und Familie. In W. Helsper & J. Böhme (Hrsg.), *Handbuch der Schulforschung*. (2., durchgesehene und erweiterte Auflage, S. 469–494). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Christensen, G. & Stanat, P. (2008). Sprache als Schlüssel zur Integration - ein internationaler Vergleich. In Bertelsmann-Stiftung & Migration Policy Institute (Hrsg.), *Migration und Integration gestalten. Transatlantische Impulse für globale Herausforderungen* (S. 164–181). Gütersloh: Verl. Bertelsmann-Stiftung.
- Coelen, O. (Hrsg.). (2008). *Grundbegriffe Ganztagsbildung: Das Handbuch*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Coleman, J. S. (1966). *Equality of Educational Opportunity*. Washington, DC: US Government Printing Office.
- Cotton, K. & Wikelund, K. R. (2000). *Parent Involvement in Education. The Schooling Practices That Matter Most*. Verfügbar unter: <http://www.nwrel.org/archive/sirs/3/cu6.html> [25.8.2009].
- Deutscher Bundestag. (2009, 29. Juli). *Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland: GG*. Verfügbar unter: <http://www.bundestag.de/dokumente/rechtsgrundlagen/grundgesetz/gg.html> [1.12.2009].
- Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge e.V. (2005). *Niedrigschwelliger Zugang zu familienunterstützenden Angeboten in Kommunen: Handlungsempfehlungen des Deutschen Vereins (DV 14/05 AF II)*. Verfügbar unter: <http://www.deutscher-verein.de/05-empfehlungen/pdf/empfehlung-niedrigschwelliger-angebote.pdf> [20.11.2009].
- Dirnaichner, U. (2008). Kein Recht auf „Homeschooling“: BayVGH, Beschluss vom 2. August 2007, Az. 7 ZB 07.987. *Schulverwaltung, Bayern*, 32 (4), 125-127.
- Ditton, H. (1987). *Familie und Schule als Bereiche des kindlichen Lebensraumes: Eine empirische Untersuchung*. Europäische Hochschulschriften. Reihe XI, Pädagogik: Bd. 318;. Frankfurt am Main u.a.: Lang; P. Lang.
- Ditton, H. (2009). Evaluation und Qualitätssicherung. In R. Tippelt & B. Schmidt (Hrsg.), *Handbuch Bildungsforschung*. (2., überarbeitete und erweiterte Auflage. S. 607–623). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Doppke, M. & Gisch, H. (2005). *Elternarbeit: Fakten, Gründe, Praxistipps*. München: Oldenbourg.
- Eickenbusch, G. (2006). Von der stillen Partnerschaft zum aktiven Dialog: Wege zur Elternarbeit in der Schule. *Pädagogik*, 58, 6-10.
- Fend, H. (1980). *Theorie der Schule. U-&-S-Pädagogik*. München: Urban & Schwarzenberg.
- Fitzek, H. & Ley, M. (2005). Psychologische Untersuchungen über das Interesse von Eltern an ganztägigen Schulformen. In V. Ladenthin (Hrsg.), *Die Ganztagschule. Alltag, Reform, Geschichte, Theorie* (S. 199–232). Weinheim: Juventa-Verl.
- Fthenakis, W. E. & Textor, M. R. (Hrsg.). (2009). *Das Online Familienhandbuch*. Verfügbar unter: <http://www.familienhandbuch.de> [7.11.2009].
- Gogolin, I. (2008). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule* (2., unveränd. Aufl.). *Internationale Hochschulschriften: Bd. Bd. 101*. Münster: Waxmann.
- Gogolin, I., Krüger-Potratz, M. & Krüger, H.-H. (2006). *Einführung in die interkulturelle Pädagogik. Einführungstexte Erziehungswissenschaft: Bd. 9*. Opladen: Budrich.
- Gomolla, M. & Fürstenau, S. (Hrsg.). (2009). *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (1. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Gomolla, M. (2009). Elternbeteiligung in der Schule. In M. Gomolla & S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (1. Aufl., S. 21–49). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Gresser, A., Schnurr, S. & Reinders, H. (2009). *Vom Halben zum Ganzen: Forschung zu Ganztagschulen und Integration von Migranten*. Im Druck
- Grossmann, K. E & Grossmann, K. (2009). *Bindung und menschliche Entwicklung: John Bowlby, Mary Ainsworth und die Grundlagen der Bindungstheorie* (2. Aufl.). Stuttgart: Klett-Cotta.
- Gudjons, H. (2003). *Pädagogisches Grundwissen: Überblick - Kompendium - Studienbuch* (8., aktualisierte Aufl.). Bad Heilbrunn/Obb.: Klinkhardt.
- Hawighorst, B. & Lange, I. (2008). Schule und Migranteneltern. *Schulmagazin* 5 bis 10 (6), 9-12.
- Hawighorst, B. (2009). Perspektiven von Einwandererfamilien. In M. Gomolla & S. Fürstenau (Hrsg.), *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung* (1. Aufl., S. 51–67). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Helsper, W. & Hummrich, M. (2008). Familien. In O. Coelen (Hrsg.), *Grundbegriffe Ganztagsbildung. Das Handbuch* (S. 371–381). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.

- Henderson, A. T. & Mapp, K. L. (2002). *A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. National Center for Family & Community Connections with Schools.
- Herwartz-Emden, L. (2003). *Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation* (2., unveränd. Aufl.). IMIS-Schriften: Bd. 9. Göttingen: V & R unipress.
- Holtappels, H. Günter. (2007). *Ganztagsschule in Deutschland: Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagsschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa-Verl.
- Horstkemper, M. & Tillmann, K.-J. (2008). *Sozialisation in Schule und Hochschule*. In K. Hurrelmann (Hrsg.), *Handbuch Sozialisationsforschung* (7., vollst. überarb. Aufl., S. 290-305). Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Hurrelmann, K. (Hrsg.). (2008). *Handbuch Sozialisationsforschung* (7., vollst. überarb. Aufl.). Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Immell, M. (2009). *Homeschooling. Current controversies series*. Detroit: Greenhaven Press.
- Ingrisani, D. (2004). *Elternräte im Kanton Bern: Einstellungen, Motive und Erwartungen*. Bern: Universität.
- Jeynes, W. H. (2003). *A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement*. *Education and Urban Society*, 35, 202-218.
- Keck, R. W. (2001). *Erziehungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule: Analysen - Erfahrungen - Perspektiven*. Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Keith, P. B. & Keith, T. Z. (1993). *Does Parental Involvement Influence the Academic Achievement of American Middle School Youth?* In F. Smit (Hrsg.), *Parental Involvement in education* (S. 205–209). Nijmegen.
- Kim, A. (2004). *Parent–School Partnership Formation through the School Council in Korea*. *Educational Research for Policy and Practice*, 3, 127-139.
- Kleinschmidt-Bräutigam, M. (2005). *Elternarbeit - neu gedacht*. *Einführende Gedanken. Grundschulunterricht*, 52 (12), 2-5.
- Kreppner, K. (1991). *Sozialisation in der Familie*. In K. Hurrelmann & D. Ulich (Hrsg.), *Neues Handbuch der Sozialisationsforschung* 4., völlig neubearb. Aufl. (S. 321–334). Weinheim: Beltz.
- Kron, F. W. (2009). *Grundwissen Pädagogik: Mit 12 Tabellen* (7., vollst. überarb. und erw. Aufl.). UTB Große Reihe: Bd. 8038. München: Reinhardt.
- Krumm, V. (2001). *Das Verhältnis von Elternhaus und Schule*. In L. Roth (Hrsg.), *Pädagogik. Handbuch für Studium und Praxis*. (2., überarb. und erw. Aufl. S. 1016–1029). München: Oldenbourg.

- Lanfranchi, A. (2002). Schulerfolg von Migrationskindern: Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter. Reihe Schule und Gesellschaft: Bd. 28. Opladen: Leske + Budrich.
- Mayring, P. (2002). Einführung in die qualitative Sozialforschung: Eine Anleitung zu qualitativem Denken (5., überarb. und neu ausgestattete Aufl.). Beltz Studium. Weinheim: Beltz.
- Mayring, P. (2007). Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken (9. Aufl.). UTB für Wissenschaft Pädagogik: Bd. 8229. Weinheim: Beltz.
- Merkens, H. & Morgenroth, O. (1997). Wirksamkeit familialer Umwelten türkischer Migranten in Deutschland. In B. Nauck (Hrsg.), Familien in verschiedenen Kulturen (Der Mensch als soziales und personales Wesen, S. 303–323). Stuttgart: Enke.
- Merkens, H. (1997). Familiäre Erziehung und Sozialisation türkischer Kinder in Deutschland. In H. Merkens & F. Schmidt (Hrsg.), Sozialisation und Erziehung in ausländischen Familien in Deutschland (Jugendforschung aktuell, S. 9–100). Baltmannsweiler: Schneider-Verl. Hohengehren.
- Miedaner, L. (2004). Intensivierung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhäusern mit Migrationshintergrund. Theorie und Praxis der sozialen Arbeit, 55 (3), S. 39-46. Verfügbar unter: <http://www.tup-online.com/media/md6044D.pdf> [28.10.2009].
- Mulle, M. (2005). Elternmitwirkung in der deutschsprachigen Schweiz: Eine Übersicht (2. Aufl.). Zürich
- National Parent Teacher Association [National PTA]. (1997). National Standards for Family/Parent Involvement Programs. Verfügbar unter: http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/5e/d0.pdf [7.11.2009].
- National Parent Teacher Association [National PTA]. (2009). PTA National Standards for Family-School Partnerships: An Implementation Guide. Verfügbar unter: http://www.pta.org/Documents/National_Standards_Implementation_Guide_2009.pdf [7.11.2009].
- Nauck, B. (1994). Bildungsverhalten in Migrantenfamilien. In P. Büchner (Hrsg.), Kindliche Lebenswelten, Bildung und innerfamiliäre Beziehungen (Materialien zum 5. Familienbericht, S. 105–141). München: Verl. Dt. Jugendinstitut.
- Nauck, B. (2000). Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien: Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.), Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation (S. 347–392). Berlin: Opladen.
- Neuenschwander, M. P. (2004). Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen: Schlussbericht. Bern: Kanton und Univ. Bern, Lehrerinnen- und Lehrerbildung, Stelle für Forschung und Entwicklung.

- Neuenschwander, M. P. (2005). Schule und Familie: Was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern: Haupt.
- Nohl, A.-M. (2009). Interview und dokumentarische Methode: Anleitungen für die Forschungspraxis (3. Aufl.). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften / GWV Fachverlage GmbH Wiesbaden.
- Pang, I.-W. (2004). School–Family–Community Partnership in Hong Kong – Perspectives and Challenges. *Educational Research for Policy and Practice*, 3, 109-125.
- PISA-Konsortium Deutschland. (2004). PISA 2003: Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland ; Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann.
- Plowden, B. (1967). *Children and their Primary Schools: A Report of the Central Advisory Council for Education*. London: Her Majesty's Stationery Office. Verfügbar unter: <http://www.dg.dial.pipex.com/documents/plowden00.shtml> [4.11.2009].
- Radisch, F. & Klieme, E. (2003). Wirkung ganztägiger Schulorganisationen: Bilanzierung der Forschungslage. Frankfurt am Main: Deutsches Institut für internationale pädagogische Forschung.
- Reinders, H., Gogolin, I. & Deth, J. van. (2008). Ganztagsschulbesuch und Integration bei Schülern mit Migrationshintergrund. *Diskurs Kindheits- und Jugendforschung*, 6 (4).
- Rüegg, S. (2001). Elternmitarbeit in der Schule: Erwartungen, Probleme, Chancen. Bern: Haupt.
- Rüesch, P. (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld: Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung (1. Aufl.). Zürich: Orell Füssli.
- Sacher, W. (2005a). Elternarbeit: Forschungsergebnisse und Empfehlungen ; Zusammenfassung der Repräsentativ-Untersuchung an den allgemeinbildenden Schulen Bayerns im Sommer 2004. *Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg*: Bd. 25. Nürnberg: Univ. Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Sacher, W. (2005b). Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit: Ursachen und Handlungsmöglichkeiten ; erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik Friedrich-Alexander-Univ.
- Sacher, W. (2006). Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Nürnberg: Univ. Lehrstuhl für Schulpädagogik.
- Sacher, W. (2008). Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Sacher, W. (2009). Elternarbeit - Partizipation zwischen Schule und Familie. In S. Blömeke, T. Bohl, L. Haag, G. Lang-Wojtasik & W. Sacher (Hrsg.), *Handbuch Schule. Theorie - Organisation - Entwicklung*. (1. Aufl., S. 519–526). Stuttgart: UTB Klinkhardt, Julius.

- Schepers, P. (2006). Eltern und Schule als Partner. *Praxis Schule 5 - 10*, 17 (3), 35.
- Schlemmer, E. (2008). Chancengleichheit und Ganztagschule: Zeit als pädagogischer Faktor. *Schulmagazin 5 bis 10* (12), 5-8.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking School–Family–Community Partnerships in Urban Elementary Schools to Student Achievement on State Tests. *The Urban Review*, 35 (2), 149-165.
- Smit, F. (Hrsg.). (1993). *Parental Involvement in education*. Nijmegen
- Specht, W. & Altrichter, H. (1996). *Schulqualität: Entwicklungen, Befunde, Perspektiven*. Innsbruck: Studien Verl.
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB]. (2004). Lehrplan für das Gymnasium (G8) in Bayern. Verfügbar unter: <http://www.isb-gym8-lehrplan.de/contentserv/3.1.neu/g8.de/index.php?StoryID=26414&PHPSESSID=3a8b1b8c2f55dcb5a4ea8c649d450430> [6.11.2009].
- Staatsinstitut für Schulqualität und Bildungsforschung [ISB]. (2007). Lehrplan für die bayerische Hauptschule. Verfügbar unter: <http://www.isb.bayern.de/isb/index.asp?MNav=0&QNav=4&TNav=0&INav=0&Fach=&LpSta=6&STyp=27> [6.11.2009].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK]. (2000). Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen. Verfügbar unter: http://by.juris.de/by/EUG_BY_2000_rahmen.htm [25.9.2009].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK]. (2002). Bericht „Zuwanderung“. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2002/2002_05_24-Zuwanderung.pdf [25.11.2009].
- Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland [KMK]. (2008). Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland: - Statistik 2002 bis 2006 -. Verfügbar unter: http://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/GTS_2006.pdf [28.10.2009].
- Statistisches Bundesamt. (2007). Bevölkerung nach Migrationshintergrund: Ergebnisse des Mikrozensus 2007. Fachserie 1 Reihe 2.2. Verfügbar unter: <https://www-ec.destatis.de/csp/shop/sfg/bpm.html.cms.cBroker.cls?cmspath=struktur,vollanzeige.csp&ID=1023127> [23.11.2009].
- Steinbach, A. & Nauck, B. (2005). Intergenerationale Transmission in Migrantenfamilien. In U. Fuhrer & H.-H. Uslucan (Hrsg.), *Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur* (S. 111–125). Stuttgart: Kohlhammer.
- Textor, M. R. (2009). *Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule: Gründe, Ziele, Formen*. Norderstedt: Books on Demand.

Treibel, A. (2008). Migration in modernen Gesellschaften: Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht (4. Aufl.). Grundlagentexte Soziologie. Weinheim: Juventa-Verl.

Vincent, C. (2002). Parental Involvement and Voice in Inklusive Schooling. In C. Campbell (Hrsg.), Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices (S. 85–98). Institute of Education Publications.

Winkler, M. (Hrsg.). (2005) Familienprojekt Migration [Themenheft]. Hannover

Woll, R. (2008). Partner für das Kind: Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern, Kindergarten und Schule. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.