

**Werner Sacher**

**Interkulturelle Elternarbeit –  
eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung  
von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte**

**Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft  
der Freien Hansestadt Bremen, Projekt „Lernen vor Ort“ Bremen**

**Bremen 2013**



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

<b>1.</b>	<b>Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte</b>	1
1.1	Geringere Bildungschancen	1
1.2	Schlechtere Leistungen	1
1.3	Ungünstigere soziale Lage	2
1.4	Diskriminierung von Migranten	2
<b>2.</b>	<b>Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie</b>	4
2.1	Erfolgsaussichten von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Zum Forschungsstand)	4
2.2	Die Bedeutung der Familie für den Schulerfolg	6
2.2.1	Das Einflusspotenzial der Familie	6
2.2.2	Schul- und heimbasiertes Engagement von Eltern für die Bildung ihrer Kinder	7
2.2.3	Effektive Elemente heimbasierten Engagements	8
2.3	Bedingungen für erfolgreiche Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus	9
2.3.1	„Elternarbeit“ – ein obsoleter Begriff	9
2.3.2	Willkommenskultur und Schulgemeinschaft	10
2.3.3	Kommunikation	15
2.3.4	Kooperation	20
2.3.5	Vernetzung mit Ressourcen am Ort und in der Region	31
2.4	Handlungsempfehlungen	36
	Anmerkungen	40
	Literatur	46

# 1. Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte

## 1.1 Geringere Bildungschancen

Etwa ein Fünftel der Bevölkerung Deutschlands und ein reichliches Viertel der 15-jährigen Schülerinnen und Schüler haben einen Migrationshintergrund.<sup>1</sup> In Großstädten mit mehr als 500.000 Einwohnern leben mittlerweile durchschnittlich 46% Mitbürger mit nichtdeutscher Herkunftskultur.<sup>2</sup> Angesichts dieser demographischen Fakten ist es nicht nur in moralischer, sondern auch in volkswirtschaftlicher Hinsicht völlig inakzeptabel, dass dieser Bevölkerungsteil unter einer gravierenden Bildungsbenachteiligung leidet:

- Noch 2004 wurden Kinder mit Migrationshintergrund nur halb so oft vorzeitig, dafür aber doppelt so häufig verspätet eingeschult wie Kinder in Deutschland insgesamt.<sup>3</sup>
- Fünfzehnjährige mit Migrationshintergrund wiederholten weitaus häufiger als ihre autochthon deutschen Mitschüler mindestens eine Klasse (29,1% gegenüber 17,2%).<sup>4</sup>
- Dem letzten Bildungsbericht zufolge besuchten in Deutschland 37,8% der Kinder autochthoner Deutscher ein Gymnasium, aber nur 25,9% der Kinder mit einem Migrationshintergrund. Dafür fand sich ein erheblich größerer Anteil von Migrantenkindern an Hauptschulen (24,1% gegenüber 13,3%).<sup>5</sup>
- Jugendliche mit Migrationshintergrund haben 2,5-mal so oft nicht einmal einen Hauptschulabschluss wie autochthone deutsche und fast dreimal seltener die allgemeine Hochschulreife.<sup>6</sup>
- Selbst mit vergleichbaren Schulabschlüssen und Noten finden Jugendliche aus zugewanderten Familien seltener einen Ausbildungsplatz als autochthon deutsche Jugendliche.<sup>7</sup>

Insgesamt hat sich die „ungünstigere Position der ausländischen Schülerinnen und Schüler im Bildungssystem ... im Verlauf der zurückliegenden zehn Jahre nur geringfügig verändert.“<sup>8</sup> Dass diese Situation der Migranten einem auch in anderen europäischen Staaten zu beobachtenden Trend<sup>9</sup> entspricht, macht sie keineswegs akzeptabler.

Auch in Bremen werden Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte weitaus seltener früher eingeschult als ihre deutschstämmigen Altersgenossen.<sup>10</sup> Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind hier ebenfalls „seltener in Bildungsgängen zu finden, die zu höherwertigen Abschlüssen führen, als ihre Mitschülerinnen und Mitschüler ohne Migrationshintergrund.“<sup>11</sup> Auch hier besuchten im Schuljahr 2009/2010 Migrantinnen und Migranten deutlich seltener ein Gymnasium und häufiger ein Förderzentrum.<sup>12</sup> Im Schuljahr 2009/2010 traten in Bremen mit 42,5% fast 15% weniger Schüler aus zugewanderten Familien in die Gymnasiale Oberstufe über als aus der autochthon deutschen Schülerschaft.<sup>13</sup> Junge Menschen mit Migrationshintergrund fanden schwerer Ausbildungsplätze, und wenn ihnen dies doch gelang, dann kamen sie häufiger in weniger qualifizierten unter.<sup>14</sup>

## 1.2 Ungleiche Leistungen

Diesen Benachteiligungen der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund entsprechen in vieler Hinsicht schlechtere Schulleistungen:

- In allen bisherigen PISA-Erhebungen und IGLU-Studien waren ihre Kompetenzen in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften deutlich geringer als die ihrer autochthon deutschen Mitschüler.<sup>15</sup>
- Fast 35% der ersten und knapp 30% der zweiten Generation der Jugendlichen mit Migrationshintergrund sind schwache Leser – gegenüber 14% ihrer autochthon deutschen Al-

tersgenossen. Dafür stellen diese mit 9% einen dreimal höheren Anteil an Lesern mit hoher Lesekompetenz.<sup>16</sup>

- Obwohl bei den IGLU-Runden 2006 und 2011 im Vergleich mit IGLU 2001 die Unterschiede zwischen Grundschulern mit und ohne Migrationshintergrund zurückgingen, ist der Rückstand der Kinder aus zugewanderten Familien immer noch beträchtlich.<sup>17</sup>
- Auch in Bremen erbrachten Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund deutlich schlechtere Leistungen als solche deutscher Herkunft.<sup>18</sup> Bei der 2006 durchgeführten IGLU-Runde erzielten Kinder, deren Eltern beide im Ausland geboren waren, 42 Punkte weniger als Kinder aus Familien ohne Migrationshintergrund, was in etwa dem Kompetenzrückstand von einem Schuljahr entspricht.<sup>19</sup> Und Bremer Schülerinnen und Schüler aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte erreichten 2009 bei der Überprüfung des Erreichens der Bildungsstandards 68 Punkte weniger als ihre deutschstämmigen Altersgenossen.<sup>20</sup> Selbst im Abitur, das sich ohnehin weniger junge Menschen mit Migrationshintergrund zutrauten, waren ihre Noten etwas schlechter.<sup>21</sup>

### 1.3 Ungleiche soziale Lage

Die Leistungsrückstände der Schülerinnen und Schüler mit Zuwanderungsgeschichte erklären sich zu erheblichen Teilen daraus, dass ihre Familien überproportional häufig unteren sozialen und bildungsfernen Schichten angehören:

- 9,3% der 25- bis 65-jährigen Migranten sind erwerbslos und 12,7% gehen einem sogen. Minijob nach – gegenüber 4,9% Arbeitslosen und 8,6% Minijobbern aller Erwerbspersonen.<sup>22</sup> 3,1% der autochthon deutschen Bevölkerung beziehen Transferleistungen nach Hartz IV, aber 7,2% der Personen mit Zuwanderungsgeschichte.<sup>23</sup>
- 1,7% der autochthon deutschen Bevölkerung, aber 13,3% der Bevölkerung aus nichtdeutschen Herkunftskulturen haben keinen Schulabschluss.<sup>24</sup> In Bremen sind die Verhältnisse diesbezüglich sogar noch extremer: Hier sind 13% der Migranten im Erwerbsalter ohne Schulabschluss und damit etwa viermal so viele wie in Deutschland insgesamt.<sup>25</sup>
- Kinder mit Migrationshintergrund sind in hohem Maße von sozialen und finanziellen Risiken und vom Risiko eines bildungsfernen Elternhauses betroffen. 7% von ihnen wachsen in allen drei Risikolagen auf – ein doppelt so großer Anteil, wie er sich bei Kindern ohne Migrationshintergrund findet.<sup>26</sup>
- Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte partizipieren somit auch an den besonders ungünstigen Startchancen des Nachwuchses aus den unteren sozialen Schichten: „61% der 15-Jährigen aus Elternhäusern mit hohem, aber nur 16% aus solchen mit niedrigem sozioökonomischen Status besuchten 2009 das Gymnasium, während es sich beim Besuch der Hauptschule umgekehrt verhält (5 gegenüber 27%).“<sup>27</sup>

### 1.4 Diskriminierung von Migranten

Die geringere Bildungsbeteiligung und der geringere Bildungserfolg von Mitbürgern nichtdeutscher Herkunftskulturen sind zwar auch auf prekäre Lebenslagen zurückzuführen, aber sie sind nicht vollständig daraus zu erklären:

- Schlechtere PISA-Ergebnisse und geringerer Schulerfolg konnten nämlich auch dann noch beobachtet werden, wenn man den sozioökonomischen Status und das Bildungsniveau der Eltern berücksichtigte.<sup>28</sup>
- Ebenso waren häufigere Klassenwiederholungen bei Migranten auch nach Kontrolle des sozioökonomischen Hintergrundes zu beobachten.<sup>29</sup>
- Als Indiz dafür, dass ein Migrationsstatus auch unabhängig von der sozialen Lage und vom Bildungsniveau ursächlich für Bildungsbenachteiligungen ist, kann auch gelten, dass der in Bremen zu beobachtende Unterschied hinsichtlich der Übergangsquote in die Gym-

nasiale Oberstufe zwischen den Ortsteilgruppen A und B<sup>30</sup> bei Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund deutlich geringer ist als in der gesamten Schülerschaft – nämlich lediglich 10% anstelle 23%.<sup>31</sup>

*Neben Einflüssen des soziokulturellen Hintergrundes und der zuhause gesprochenen Sprache kann stets noch ein davon unabhängiger Einfluss des Migrationshintergrundes identifiziert werden, der auch für sich allein Benachteiligungen bewirkt.*<sup>32</sup> Besonders drastisch wird das daran deutlich, dass nach dem aktuellen Mikrozensus in Deutschland 16,4% der Personen mit Hauptschulabschluss armutsgefährdet sind, aber nur 10,9% aller Personen mit Abitur. Von Migranten mit Abitur allerdings sind ungeachtet ihres hohen Bildungsniveaus sogar 19,9% von diesem Risiko betroffen.<sup>33</sup>

Die gelegentlich geäußerte Vermutung, die geringeren Bildungschancen der Kinder aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte seien darauf zurückzuführen, dass diese geringere Bildungsaspirationen hätten und weniger motiviert seien, konnte nicht bestätigt werden.<sup>34</sup> Und die besonders ausgeprägte Bildungsbenachteiligung von Migranten in Deutschland<sup>35</sup> beruht, entgegen einer verbreiteten Meinung, auch nicht auf dem vergleichsweise hohen Anteil von Menschen mit Migrationshintergrund in der Bevölkerung. Zwar liegt dieser Anteil mit 17,6% in Deutschland über dem OECD-Mittel von 10,3%, aber in den PISA-Tests konnte kein Zusammenhang zwischen den Migrantenanteilen der beteiligten Staaten und den Testleistungen ihrer Schülerinnen und Schüler gefunden werden.<sup>36</sup>

## **2. Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie**

„Das Potenzial der rund 5,7 Millionen in Deutschland lebenden Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erkennen und auszubauen, ist ... eine der vorrangigen Aufgaben des deutschen Bildungssystems“.<sup>37</sup> Bremen konnte diesbezüglich in letzter Zeit bedeutsame Fortschritte verbuchen. Im Bildungsmonitor 2012 erreichte es nach Hamburg die zweitstärksten Verbesserungen gegenüber dem Vorjahr in den Bereichen Akademisierung, Forschungsorientierung, Internationalisierung, Förderinfrastruktur und Betreuungsbedingungen.<sup>38</sup> Es schuf sich mit dem Schulgesetz von 2009 ein integratives Schulsystem, welches zwei alternative Wege zum Abitur und die Möglichkeit anbietet, die Berufsbildungsreife und den Mittleren Abschluss zu erwerben.<sup>39</sup> Dadurch und durch die Neugestaltung der Übergangsregelungen wurde der Übergangsentscheidung ihre bis dahin dramatische Bedeutung genommen. Indem zugleich die inklusive Beschulung mit dem Ziel ausgebaut wurde, sie schrittweise zum Normalfall zu machen<sup>40</sup>, begegnete man auch der Segregation junger Menschen mit besonderem Förderbedarf. Vor allem Kindern aus sozialschwachen Familien und aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte dürfte auch die Ausdehnung des Ganztagsangebotes der Bremer Schulen zugutekommen, die bewusst in Stadtteilen mit überproportional hohen Anteilen von Migrantinnen- und Hartz-IV-Empfängern besonders forciert vorangetrieben wurde.<sup>41</sup>

Auch die bessere Personalausstattung von Grundschulen in Stadtteilen mit hohen Anteilen an Migrantinnen und Hartz-IV-Empfängern dürfte die Bildungschancen benachteiligter Kinder verbessern, die auf dieser Schulstufe durchaus von den dadurch möglichen kleineren Klassen profitieren.<sup>42</sup> Ebenso sind die Sprachkurse („Mama lernt Deutsch“), welche seit 2000 vom Paritätischen Bildungswerk für Mütter mit Migrationshintergrund an 19 Standorten in Bremen und Bremerhaven, darunter auch an vielen Schulen, angeboten werden, ein Weg, indirekt auch die Förderung der Kinder zu verstärken.<sup>43</sup>

Die folgenden Ausführungen möchten die Aufmerksamkeit auf ein weiteres Erfolg versprechendes Handlungsfeld lenken: auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie. „Eine gelungene Kooperation zwischen schulischen Akteuren und Eltern stellt ... eine wesentliche Voraussetzung für das Gelingen der Bildung von Kindern und Jugendlichen dar ... Dies gilt auch und gerade in Bezug auf Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund innerhalb des deutschen Schulsystems.“<sup>44</sup>

### **2.1 Erfolgsaussichten von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft (Zum Forschungsstand)**

Schulen und Lehrkräfte, welche Elternarbeit engagierter betreiben und nicht damit begnügen, nur den entsprechenden Rechtsvorschriften nachzukommen, laden sich in beträchtlichem Umfang Mehrarbeit auf. Ebenso müssen Eltern, die mit der Schule ihrer Kinder kooperieren und sich in ihr engagieren, viel Zeit und Kraft investieren. Bevor entsprechende Empfehlungen ausgesprochen werden, sollte deshalb zunächst geklärt werden, ob der damit verbundene Mehraufwand überhaupt lohnt.

Die Frage, ob Bildungs- und Erziehungspartnerschaft – bzw. in traditioneller Diktion „Elternarbeit“ – prinzipiell erfolgreich sein, d. h. ob sie das Potenzial der Familie mobilisieren oder im Falle eines negativen Einflusses kompensieren und damit zum Schul- und Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen beitragen kann, ist durch die internationale Forschung weitgehend geklärt.<sup>45</sup> Dass sich intensive Bemühungen von Schulen um „Elternarbeit“ erst dann auf den Schulerfolg und die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler auswirken, wenn dadurch auch ihre Eltern veranlasst werden, sich für die Schule und die Ausbildung ihrer Kinder zu engagieren, kann nicht überraschen. Dabei sind die zahllosen korrelativen Studien wenig be-

weiskräftig, welche Zusammenhänge zwischen dem Schulerfolg und der Entwicklung von Schülerinnen und Schülern einerseits und dem Engagements ihrer Eltern andererseits nachweisen. Denn solche Zusammenhänge können auch dadurch bedingt sein, dass besser situierte und bildungsnähere Eltern, deren Kinder aufgrund ihrer privilegierten Situation ohnehin überdurchschnittliche Leistungen erzielen und sich günstiger entwickeln, sich auch stärker für die Schule und die Ausbildung ihrer Kinder engagieren. D. h. es ist gut möglich, dass sowohl das Elternengagement als auch die Leistungen und die Entwicklung der Kinder lediglich Effekte des sozioökonomischen Status sind. Es liegen aber auch einige experimentelle Studien vor, die eindeutige Rückschlüsse auf positive Effekte von Elternarbeit und Elternengagement erlauben<sup>46</sup>. Überdies wurde in den letzten Jahren eine ganze Reihe methodisch sehr anspruchsvoller Untersuchungen durchgeführt, um die Erfolgsaussichten von Elternarbeit zu prüfen. Vor allen Dingen liegt nun eine größere Zahl von Meta-Analysen vor.<sup>47</sup> *Auf dieser Grundlage kann mit großer Sicherheit bestätigt werden, dass das Engagement von Eltern für die Schule und die Ausbildung ihrer Kinder sich für diese in besseren Leistungen und einer günstigeren Entwicklung auszahlt.* Allerdings gilt das mehr für das sogenannte heimbasierte Engagement der Eltern als für ihr schulbasiertes Engagement. *D. h. die günstigen Effekte sind eher davon zu erwarten, dass Eltern durch ihre Erziehung und die Gestaltung des häuslichen Umfeldes der Kinder der Schule zuarbeiten, als davon, dass sie häufig in der Schule in Erscheinung treten, dort Hilfeleistungen erbringen und mitarbeiten.*<sup>48</sup>

Eine noch einmal andere Frage ist aber, ob Elternarbeit und Elternengagement diese positiven Effekte auch bei Eltern mit Zuwanderungsgeschichte und deren Kindern hat.

Eine ganze Reihe von Studien wies auch hier positive Effekte nach.<sup>49</sup> Einige allerdings belegen solche Effekte nur für heimbasiertes Engagement der Eltern.<sup>50</sup> Mehrere Studien fanden, dass die positiven Effekte bei Angehörigen ethnischer Minderheiten und bei Sozialschwachen geringer sind als beim Rest der Bevölkerung.<sup>51</sup> Das kann aber anscheinend dadurch erklärt werden, dass Eltern aus diesen Gruppen sich weniger für die Bildung und die Schule ihrer Kinder engagieren.<sup>52</sup> Dabei fehlt es ihnen oft nicht am guten Willen. Vielmehr sind es häufig ungünstige Lebensumstände, die ihnen ein solches Engagement erschweren: Niedriges Bildungsniveau, Überforderung mit der Rolle der Alleinerziehenden, Minderwertigkeitsgefühle und Hemmungen, Kontakt mit Lehrkräften aufzunehmen und zu pflegen, Sich-Ausgeschlossen-Fühlen und depressive Stimmungen.<sup>53</sup>

Es kommt also offenbar darauf an, Angehörige ethnischer Minderheiten und Sozialschwache zum Engagement für die Schule und Bildung ihrer Kinder zu motivieren. Dann können durchaus vergleichbare positive Effekte auf ihre Leistungen und ihre Entwicklung erzielt werden. Dies scheint sogar der wirksamste Hebel überhaupt zu sein, die Bildungsbenachteiligung dieser Gruppen zu verringern.<sup>54</sup>

Zusammenfassend kann also festgestellt werden:

*Elternarbeit zahlt sich wirklich in besseren Leistungen und in einer günstigeren Entwicklung der Schülerinnen und Schüler aus, wenn sie erreicht, dass die Eltern sich für die Schule und die Bildung ihrer Kinder engagieren, und zwar nicht nur in deren Schule, sondern auch und vor allem zuhause durch eine günstige Gestaltung des Umfeldes und eine förderliche Erziehung. Auch bei Kindern und Jugendlichen aus Minoritätengruppen, aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte und aus sozialschwachen Milieus können vergleichbare Erfolge erzielt werden, wenn es gelingt, ihre Eltern zum Engagement für die Schule und Bildung ihrer Kinder zu motivieren und entsprechend anzuleiten.*

Dabei sollte man es vermeiden, von ihnen ein Engagement zu erwarten, wie es die Mittelschicht der Mehrheitsbevölkerung praktiziert, auch wenn beobachtet werden konnte, dass sie durch die Orientierung an diesem Vorbild ihre Kinder effektiv fördern können.<sup>55</sup> Politisch korrekter und letztlich allein moralisch einwandfrei ist der alternative und nachweislich eben-

falls erfolgreiche Weg, sie als gleichwertige Partner zu behandeln und ihnen behilflich zu sein, ihre eigene Unterstützungspraxis zu entwickeln und zu optimieren.<sup>56</sup> Dies schließt ein, dass Lehrkräfte nicht nur darauf hinarbeiten, das Verhalten dieser Eltern zu ändern, sondern dass sie auch bereit sind, in Teilen ihre eigene Praxis zu revidieren, und dass letztendlich auch die Strukturen der Schule nicht als unantastbar gelten.

## **2.2 Die Bedeutung der Familie für den Schulerfolg**

### **2.2.1 Das Einflusspotenzial der Familie**

Nach der TIMS-Studie und den TIMS-Repeat-Studien erklären sich unterschiedliche Leistungen deutscher Schülerinnen und Schüler zu 25,6% aus Faktoren der Familie.<sup>57</sup> Begleituntersuchungen zu PISA 2000 ergaben für die einbezogenen OECD-Staaten, dass aufgrund familiärer Bedingungen Schülerleistungen doppelt so gut prognostiziert werden können wie aufgrund schulischer und unterrichtlicher Voraussetzungen.<sup>58</sup> Nach groß angelegten Untersuchungen einer Schweizer Forschergruppe werden Schülerleistungen nur zu 10% durch die Art des Unterrichts erklärt, den Schüler erhalten, aber zu 30% bis 50% durch Einstellungen und Erziehungsbemühungen der Eltern.<sup>59</sup>

Selbst die Hattie-Studie, in welcher der ersten Monografie<sup>60</sup> zufolge über 800, nach der neuesten Publikation<sup>61</sup> mehr als 900 Metaanalysen verarbeitet wurden, kommt nur auf den ersten Blick zu völlig anderen Ergebnissen: Demnach sind Schulleistungen zu 50% durch Faktoren bedingt, die in der Person der Schüler liegen, zu 30% durch Lehrkräfte und zu jeweils 5% bis 10% durch die Schule und die Schulleiter bedingt, aber nur zu ebenfalls 5% bis 10% durch häusliche Einflüsse. Doch Hattie selbst weist darauf hin, dass Eigenschaften und Verhaltensweisen der Schülerinnen und Schüler größtenteils auf familiäre Bedingungen zurückgehen<sup>62</sup>, womit der direkte und indirekte häusliche Einfluss auf Schulleistungen gut und gerne auf 50% oder mehr geschätzt werden kann.

Solche Forschungsergebnisse sind im Übrigen alles andere als neu: So ergab schon eine Studie von Dave aus dem Jahr 1963<sup>63</sup>, dass Unterschiede in den Schülerleistungen zu 64% auf die Lernbedingungen im Elternhaus zurückzuführen sind. Zu ähnlichen Ergebnissen kamen der Coleman-Report von 1966<sup>64</sup>, die von Jencks et al. 1972 durchgeführten Re-Analysen der Daten des Coleman-Reports<sup>65</sup>, der Plowden-Report von 1967, und die Coleman-Studie von 1996<sup>66</sup>.

Bemerkenswert an den Befunden der PISA-Begleituntersuchungen ist, dass diese an Fünfzehnjährigen, also an Sekundarschülern, gewonnen wurden. Entgegen einer landläufigen Meinung ist also der Einfluss der Familie und der Eltern auf die Schulleistung der Kinder auch in dieser Altersgruppe noch beträchtlich – was auch Befunde aus der Berufsforschung bestätigen: Demnach wird die Berufswahl von Jugendlichen immer noch am stärksten von ihren Eltern beeinflusst. Dann erst folgt der Einfluss der Gleichaltrigen, dann derjenige von Lehrkräften und schließlich der von Berufsberatern der Arbeitsagenturen.<sup>67</sup> Und es gibt gute Gründe für die Annahme, dass der Einfluss von Migrantenfamilien auf die Berufswahl der Kinder sogar noch größer ist als derjenige deutschstämmiger Familien.<sup>68</sup>

Bei allen diesen Befunden ist zu beachten, dass der Einfluss der Familie sowohl positiv als auch negativ sein kann. Und es müssen zwei nur scheinbar nahe liegende Schlussfolgerungen vermieden werden:

- Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte sind damit keineswegs ihrer hohen Verantwortung für den Bildungserfolg junger Menschen enthoben. Stattdessen tut sich neben der optimalen Gestaltung der schulischen Bildungs- und Erziehungsarbeit ein zweites Aufgabenfeld für sie auf: Die Unterstützung der Familien bei der Nutzung und richtigen Gestaltung ihres Einflusspotenzials.



- Lehrkräfte und andere pädagogische Fachkräfte müssen der Versuchung widerstehen, bei Kindern und Jugendlichen, deren Eltern und Familien ihr Einflusspotenzial nicht oder auf suboptimale Weise nutzen, den Part der Familie mit übernehmen zu wollen – eine Versuchung, die insbesondere in Ganztageseinrichtungen besteht. Frühe amerikanische Ergebnisse der Begleitforschung zum Headstart-Projekt<sup>69</sup>, zeigen, dass dies nur sehr begrenzt möglich ist. Auch aktuelle Begleituntersuchungen zu deutschen Ganztageseinrichtungen kommt zu dem Ergebnis, dass „Ganztagesschulen ... mangelnde Elternunterstützung auffangen [können], ihr Potential aber erst durch Kooperation mit den Eltern voll ausschöpfen.“<sup>70</sup> Und Erfahrungen mit sächsischen Ganztageseinrichtungen ergaben: „Hochwertige Bildung kann nur in enger Kooperation von Familie und Schule gelingen und muss Familien dort unterstützen, wo sie aufgrund ihrer individuellen Lebenslage Bedürfnisse aufweisen.“<sup>71</sup> Ähnlich urteilt schließlich auch eine Schweizer Forschergruppe: „Tagesstrukturen heben ... nicht automatisch die Chancen für Kinder aus benachteiligten Milieus an. ... Sie müssen sowohl mit der Schule als auch mit der Familie vernetzt werden.“<sup>72</sup> *Wirklich erfolgreich kann man gegen ungünstige Umweltbedingungen von Kindern und Jugendlichen offensichtlich nur gemeinsam mit ihren Familien angehen. Wo deren Förderpotenzial ausfällt, müssen zunächst die Familien gestärkt werden, bevor eine aussichtsreiche Kooperation mit ihnen möglich ist.*

### 2.2.2 Schul- und heimbasiertes Engagement von Eltern für die Bildung ihrer Kinder

Aus dem berichteten Forschungsstand ergibt sich die Frage, durch welches konkrete Verhalten Eltern den Bildungserfolg ihrer Kinder auf optimale Weise fördern können. Bei der Suche nach einer Antwort muss man zunächst zwei Arten des Engagements von Eltern für die Bildung ihrer Kinder auseinanderhalten, die in der internationalen Diskussion unterschieden werden:

- *Schulbasiertes Engagement*, das sich darin zeigt, dass Eltern Veranstaltungen, Sprechstunden und Sprechtage in der Schule besuchen, im Unterricht hospitieren, zu einzelnen Unterrichtsstunden, deren Themen in ihre Fachkompetenz fallen, etwas beitragen, Förder-, Nachhilfe- oder Hausaufgabengruppen in der Schule betreuen, in Projekten und Arbeitsgemeinschaften mitarbeiten, Gruppen im binnendifferenzierten Unterricht übernehmen (z.B. als Lese- oder Spielpaten), Hilfeleistungen bei Schulfesten und Schulfahrten erbringen und in Gremien der Elternvertretung mitarbeiten
- *Heimbasiertes Engagement* durch eine günstige Gestaltung der häuslichen Umgebung und durch ein förderliches Erziehungsverhalten

Schulbasiertes Engagement ist für viele Eltern mit großem Aufwand an Kraft und Zeit verbunden, zumal für Vollzeit arbeitende Eltern, die mehrere Kinder in verschiedenen Schulen haben. Für Eltern aus nichtdeutschen Herkunftskulturen kommen oft noch weitere Erschwernisse hinzu: Kontaktscheu wegen mangelnder Beherrschung der deutschen Sprache und geringer Vertrautheit mit dem deutschen Schulwesen und den Umgangsformen und Wertvorstellungen der dort immer noch bestimmenden deutschen Mittelschichtkultur sowie Diskriminierungsängste, die aus bereits erfahrenen Diskriminierungen abgeleitet werden. So ist es nicht erstaunlich, dass Eltern mit Migrationshintergrund oft einen weniger intensiven Kontakt zur Schule und zu den Lehrkräften ihrer Kinder unterhalten als autochthon deutsche Eltern, seltener im Unterricht mitarbeiten und weniger Hilfeleistungen anbieten.<sup>73</sup>

Lehrkräfte, die im Allgemeinen „auf die Mitarbeit der Eltern in der Schule konzentriert und weniger auf die Lösung von Lernproblemen der Kinder und fast gar nicht auf Erziehungsprobleme der Eltern“ fokussiert sind<sup>74</sup>, neigen dazu, geringes schulbasiertes Engagement von Eltern als Indiz für ihr generelles Desinteresse an der Bildung ihrer Kinder zu betrachten. Sie

übersehen dabei aber leicht, dass Eltern sich auch zu Hause für die Bildung ihrer Kinder engagieren können.

Dem aktuellen Bildungsbericht zufolge unterstützen Migranten ihre Kinder nicht weniger beim Lernen als autochthone deutsche Eltern.<sup>75</sup> Auch internationale Studien belegen, dass bildungsferne Eltern und Eltern mit Zuwanderungsgeschichte ihre Kinder eher heimbasiert als schulbasiert unterstützen.<sup>76</sup> Ergebnisse unserer Begleituntersuchung zum bayerischen Projekt „Vertrauen in Partnerschaft II“<sup>77</sup> besagen sogar, dass Eltern aus nichtdeutschen Herkunftskulturen mehr heimbasiertes Engagement für die Bildung ihrer Kinder zeigten als autochthone deutsche Eltern: Sie kooperierten häufiger mit Lehrkräften im Bestreben, ihre Kinder dazu zu bewegen, dass sie sich Mühe beim Lernen geben und im Unterricht diszipliniert verhalten, sie halfen ihnen häufiger bei Hausaufgaben und sie trafen öfter Absprachen mit Lehrkräften über Erziehungsmaßnahmen und zu vermittelnde Werte. Und während die diesbezügliche Kooperation zwischen Lehrkräften und deutschstämmigen Eltern im Projektzeitraum zurückging, nahm die Kooperation mit Eltern nichtdeutscher Herkunftskulturen sogar zu.<sup>78</sup>

*Gerade das für Lehrkräfte größtenteils „unsichtbare“, deshalb gewöhnlich unterschätzte und oft gar nicht wahrgenommene heimbasierte Engagement von Eltern ist für den Bildungserfolg ihrer Kinder nach einer großen Zahl von Studien von weitaus größerer Bedeutung als ihr schulbasiertes Engagement.*<sup>79</sup> Schulbasiertes Engagement der Eltern korreliert zwar mit etwas besseren Noten der Kinder, nicht aber mit günstigeren Ergebnissen standardisierter Leistungstests. D.h. es scheint im Grunde nur das Wohlwollen der Lehrkräfte zu verstärken, ohne viel zu einer wirklichen Leistungsverbesserung beizutragen. Eine neuere Studie der OECD weist zwar darauf hin, dass schulbasiertes Elternengagement den Kindern die Bedeutung von Schule und Bildung vor Augen führt und dadurch die Wahrscheinlichkeit eines Schulabbruchs auf der Sekundarstufe reduziert, bestätigt aber zugleich, dass solches Elternengagement nicht unmittelbar mit besseren Leistungen der Kinder und Jugendlichen einhergeht.<sup>80</sup> Auch Neuschwander konnte in ausgedehnten Untersuchungen in der Schweiz keine Leistungsverbesserungen durch schulbasierte Kooperation zwischen Eltern und Lehrkräften und auch kaum positive Auswirkungen auf die Disziplin finden.<sup>81</sup> Die allenfalls geringen positiven Effekte des schulbasierten Engagements sind zudem größtenteils solche der Schichtzugehörigkeit und der Familienstruktur.<sup>82</sup> D. h. sie sind hauptsächlich der Tatsache verdankt, dass Kinder besser situerter bildungsnaher und intakter Familien im Allgemeinen erfolgreicher sind, und weniger dem Umstand, dass Eltern dieser Kreise sich gewöhnlich stärker in der Schule ihrer Kinder engagieren.

### 2.2.3 Effektive Elemente heimbasierten Engagements

Auch die Forschungslage hinsichtlich der für den Bildungserfolg der Kinder besonders bedeutsamen Elemente des heimbasierten Engagements ihrer Eltern ist ziemlich eindeutig.<sup>83</sup> Im Grunde sind es nur drei, auf die es ankommt:

- hohe, aber realistische Leistungserwartungen gegenüber dem Kind, die mit viel Vertrauen in die Fähigkeiten des Kindes und mit viel Optimismus gepaart sind
- ein autoritativer Erziehungsstil im Verständnis Diana Baumrinds<sup>84</sup>, der – in Abgrenzung zu einem autoritären Erziehungsstil – charakterisiert ist durch
  - ✓ Organisieren einer warmen und liebevollen Umgebung für das Kind,
  - ✓ Ermutigung und Förderung von Selbständigkeit,
  - ✓ Struktur und Disziplin, d.h. Ordnung und Regeln, einen strukturierten Tagesablauf, Übertragen von Verantwortung für Aufgaben im Haushalt, Vorleben eines positiven Modells für lebenslanges Lernen, Disziplin und harte Arbeit.<sup>85</sup>
- kognitive Anregungen durch Diskutieren und Kommunizieren mit dem Kind, eine günstige und stimulierende häusliche Lernumgebung, in welcher Bildung als hohes Gut gilt, sowie – im Grundschulalter – durch gemeinsames Lesen mit dem Kind.

*Besonders bemerkenswert ist, dass die drei effektiven Elemente heimbasierten Engagements weder einen höheren Schulabschluss noch (wenn man vom gemeinsamen Lesen mit dem Kind absieht) die Beherrschung der deutschen Sprache voraussetzen. Der Forschungsstand sollte demnach Anlass sein, der unter bildungsfernen und zugewanderten Eltern verbreiteten Ansicht, sie könnten nichts Wesentliches zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen, massiv entgegenzutreten. Zugleich sollte er aber auch dazu führen, sie stärker in Verantwortung zu nehmen.*

*Ferner zeigen die Metaanalysen von Hill & Tyson (2009) und Jeynes (2011) sowie eine Vielzahl weiterer Untersuchungen, dass Eltern den Schwerpunkt ihres heimbasierten Engagements für die Bildung ihrer Kinder nicht auf die direkte Unterstützung des schulischen Lernens legen müssen. Positive Effekte eines solchen elterlichen Lerncoachings konnten nämlich nicht nachgewiesen werden. Insbesondere die Überwachung und Unterstützung von Hausaufgaben durch Eltern erwies sich in vielen Studien und auch in den PISA-Begleituntersuchungen als wenig effektiv, teilweise sogar als kontraproduktiv.<sup>86</sup>*

## **2.3 Bedingungen für erfolgreiche Partnerschaft zwischen Schule und Elternhaus**

Es bleibt zu klären, wie die Schule zu einem angemessenen Engagement der Eltern für die Bildung ihrer Kinder beitragen kann.

### **2.3.1 „Elternarbeit“ – ein obsoleter Begriff**

*Eine gelingende Bildungs- und Erziehungskooperation zwischen Schule und Elternhaus muss von dem obsoleten Begriff „Elternarbeit“ und dem damit verbundenen Verständnis abrücken:*

- „Elternarbeit“ steht zum einen in einem Netz bedenklicher Konnotationen mit Sozialarbeit, Seniorenarbeit, Asylantenarbeit, Vertriebenenarbeit, Migrantenarbeit, Integrationsarbeit, Täterarbeit, Opferarbeit, Resozialisierungsarbeit, Straffälligenarbeit, Drogenarbeit, Randgruppenarbeit, Behindertenarbeit usw. – Konnotationen, welche allesamt nahe legen, auch Eltern als eine Problemgruppe zu sehen, die besonderer professioneller Betreuung bedarf.
- Zum andern wird im Begriff „Elternarbeit“ die Rolle des Akteurs einseitig der Schule zugewiesen, welche die Eltern auf geeignete Weise „bearbeiten“ soll, die ihrerseits diese „Arbeit“ hinzunehmen und für sie aufgeschlossen zu sein haben. In der Regel beansprucht die schulische Seite, wenn sie aus diesem Verständnis heraus agiert, eine überlegene Position: Maßnahmen und Initiativen der Elternarbeit gehen von der Schule und von den Lehrkräften aus. Sie informieren Eltern, machen ihnen Angebote und erteilen ihnen Ratschläge, erwarten aber kaum von ihnen, dass sie ihrerseits Initiative ergreifen und Anregungen geben. Letztlich ist das Verhältnis zwischen Schule und Familie somit eher hierarchisch und asymmetrisch als partnerschaftlich.<sup>87</sup>
- Und schließlich bleiben im herkömmlichen Verständnis von Elternarbeit die Schülerinnen und Schüler als dritte Gruppe unberücksichtigt, obwohl doch der Bildungserfolg ganz wesentlich auch von ihrer aktiven Mitarbeit abhängt.

*Angemessener ist es, in Anlehnung an die im englisch-amerikanischen Sprachraum übliche Begrifflichkeit („school family partnership“ bzw. „school, family and community partnership“) von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Familie zu sprechen. Ein solches partnerschaftliches Verständnis ist nicht nur ein Erfordernis politischer Korrektheit, sondern – wie durch Forschungsarbeiten vielfach nachgewiesen ist<sup>88</sup> – auch Bedingung eines nachhaltigen Erfolges.*

Zu einem partnerschaftlichen Verständnis gehört auch, dass die schulische Seite von der Prämisse ausgeht, dass alle Familien – ungeachtet ihres Einkommens, ihrer Rasse, Bildung,

Sprache oder Kultur – sich wünschen, dass ihre Kinder Erfolg in der Schule haben, und dass auch alle Familien einen wichtigen Beitrag zum Lernerfolg ihrer Kinder leisten können.<sup>89</sup> Partner der Schule sollten im Übrigen neben den Schülerinnen und Schülern nicht nur die biologischen Väter und Mütter, sondern alle Sorgeberechtigten nach § 7 SGB VIII und darüber hinaus letztlich alle Erwachsenen sein, die bereit sind, für einen längeren Zeitraum Verantwortung für das Kind zu übernehmen – Großeltern, Onkel und Tanten, Pflegeeltern, Heimeltern, ältere Geschwister, Freunde, Bekannte und Nachbarn.

### 2.3.2 Willkommenskultur und Schulgemeinschaft

*Grundlegende Bedingung einer gelingenden Bildungs- und Erziehungskooperation ist ein Schulklima „gegenseitigen Respekts“, wie es die KMK in ihrem Beschluss vom 25. 10. 1996 fordert<sup>90</sup>, eine Willkommenskultur, in welcher alle Eltern sich an der Schule ihrer Kinder wohl und wertgeschätzt fühlen und sicher sein dürfen, voll akzeptierte und respektierte Mitglieder der Schulgemeinschaft zu sein.*

#### *Ressourcen- statt Defizitorientierung*

Bildungsferne Eltern und Eltern nichtdeutscher Herkunftskulturen werden sich nicht an der Schule willkommen fühlen, wenn diese ihnen – von einer generellen *Defizithypothese* ausgehend – den Eindruck vermittelt, Leistungsrückstände ihrer Kinder beruhen in erster Linie auf deren Persönlichkeitseigenschaften, auf Merkmalen ihrer Familien und ihrer Umgebung, d. h. letztlich auf sozioökonomischen und kulturellen Ursachen, wobei meistens die ebenso vorhandenen Stärken vieler solcher Familien übersehen werden und notwendige strukturelle Veränderungen in der Schulpraxis und im Bildungssystem außerhalb des Blickfeldes bleiben.<sup>91</sup> Gerade Eltern mit Migrationshintergrund werden oft mit impliziten oder expliziten Vorhaltungen konfrontiert, sie seien nicht ausreichend informiert und nicht genügend mit deutschen Vorstellungen und Hintergründen vertraut, und es werden ihnen häufig allzu schnell Maßnahmen und Förderangebote empfohlen, die darauf ausgerichtet sind, die fehlenden Fähigkeiten und Fertigkeiten zu erwerben und sich an den „deutschen Standard“ anzugleichen.<sup>92</sup> Auf vergleichbare Vorbehalte stoßen nicht selten auch autochthon deutsche Unterschichteltern, Alleinerziehende, Eltern aus Patchworkfamilien sowie aus nichtehelichen und gleichgeschlechtlichen Gemeinschaften.

Minderwertigkeit wird Eltern nicht selten ohne besondere Absicht auch durch unhinterfragte Praktiken und Vorstellungen vermittelt:

- Kostenpflichtige Veranstaltungen und Angebote der Schule, z. B. teure Skikurse und Exkursionen, können bei Einkommensschwachen Gefühle der Nichtzugehörigkeit hervorrufen, auch wenn es möglich ist, Anträge auf Unterstützung durch Fördervereine usw. zu stellen, die dann aber die peinliche Offenlegung der ökonomischen Verhältnisse erfordern.
- Oft ist es das stillschweigend vorausgesetzte Bildungsniveau der Eltern – z. B. bei Empfehlungen zur Unterstützung der häuslichen Lernarbeit der Kinder –, welches bildungsfernen Eltern den Eindruck vermittelt, dass sie und ihre Kinder in der Schule fehl am Platze sind. So ergab die erste JAKO-O-Bildungsstudie, dass sich 15% der Eltern mit Hochschulreife oder Hochschulstudium, aber 33% der Eltern mit Volksschul- oder Hauptschulbildung mit ihren Aufgaben als Elternteil eines schulpflichtigen Kindes „fast immer“ oder „häufig“ überfordert fühlen.<sup>93</sup>

Angemessener als die Perspektive der Defizit-Hypothese ist die Sicht der *Differenz-Hypothese*, welche Leistungsrückstände aus der größeren oder kleineren „Kulturkluft“ erklärt, die manche Kinder zwischen ihren Familien, ihrem Quartier, ihren Freunden und Bekannten und ihrer Schule erleben.<sup>94</sup> Man kann sich solche Situationen am Beispiel von Kindern aus arabisch- und türkischstämmigen Familien vergegenwärtigen: „Während in den traditionell-muslimischen Familien Autorität und Loyalität die dominierenden Werte darstellen, werden

in der Schule Selbstständigkeit und Selbstdisziplin erwartet. Gleichzeitig werden an den Nachwuchs hohe Erwartungen gestellt: Die Eltern erwarten sowohl Erfolge in Schule und Beruf als auch Loyalität gegenüber den traditionellen Werten. Dies stellt ihre Kinder vor besondere Herausforderungen. Sie müssen sich in sehr unterschiedlichen Erziehungslogiken und Wertesystemen zurechtfinden und häufig gleichzeitig sprachliche Rückstände ausgleichen.“<sup>95</sup>

Statt an vermeintliche oder tatsächliche Defizite sollte an vorhandene *Ressourcen* angeknüpft werden, wie es auch die KMK in einem Beschluss vom 04. 12. 2003 empfiehlt: Eine „vertrauensvolle und partnerschaftliche Zusammenarbeit“ mit zugewanderten Eltern „setzt voraus, dass auch die spezifischen Erfahrungen und Kenntnisse der Eltern von der Schule erkannt, anerkannt und genutzt werden, um den Lernerfolg und vorhandene Begabungen und Talente der Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien wirksamer entwickeln und fördern zu können.“<sup>96</sup> Familien mit Zuwanderungsgeschichte zeichnen sich nicht selten durch einen besonders engen Zusammenhalt aus, sind in der Regel mindestens zweisprachig, ihre Mitglieder können oft sehr respektable Biografien vorweisen, sich zwischen zwei oder mehr verschiedenen Kulturen bewegen und mit Menschen unterschiedlicher sozialer und kultureller Hintergründe umgehen. Auch tiefreligiöse Einstellungen und Werthaltungen, sofern sie nicht fundamentalistisch ausgerichtet sind, stellen eine wichtige Ressource dar.<sup>97</sup> Ein solcher ressourcenorientierter Ansatz käme auch anderen Eltern entgegen, die ihre Kinder unter sozial schwierigen Bedingungen erziehen und häufig die Anerkennung durch Lehrkräfte und pädagogische Fachkräfte vermissen.<sup>98</sup>

### *Einladendes Ambiente*

Viel zu einer Willkommenskultur trägt ein einladendes Ambiente in der Schule bei: eine ansprechende und übersichtliche Gestaltung des Schulgeländes, des Schulhauses, des Eingangs- und Wartebereichs, die Bereitstellung besonderer Räume für Kontakte der Eltern mit Lehrkräften (Elternsprechzimmer) und für Kontakte der Eltern untereinander (z. B. Elterncafés). Auch mehrsprachige Begrüßungs- und Hinweisschilder, wie die Senatsverwaltung und Karaşağlı<sup>99</sup> sie vorschlugen, können positive Signale sein.

### *Akzeptierende Kontakt- und Gesprächskultur*

Sodann sollte eine *akzeptierende Kontakt- und Gesprächskultur* entwickelt und gepflegt werden, in der man einander aufgeschlossen und vorurteilsfrei, aufmerksam und freundlich begegnet. Bei Gesprächen mit Eltern mit Zuwanderungsgeschichte sollten Lehrkräfte besonders auf eine schlichte Sprache achten und Fachausdrücke möglichst vermeiden, um ihren Partnern nicht das Gefühl der Unterlegenheit zu vermitteln. Bei besonderen Anlässen sollten Dolmetscher oder andere Personen verfügbar sein, welche übersetzen können. Wünschenswert wäre auch, dass Lehrkräfte einige Grußformeln in den Sprachen der am häufigsten repräsentierten Migrantengruppen beherrschen.

### *Erreichbarkeit des pädagogischen Fachpersonals*

Lehr- und Fachkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter sollten für alle Eltern ohne Schwierigkeiten und ohne großen Aufwand zu erreichen sein. Dass auf den Homepages der Bremer Schulen häufig keine Sprechzeiten der Lehrkräfte genannt werden, ja teilweise nicht einmal das Kollegium namentlich vorgestellt wird, ist gewiss kein einladendes Signal an die Eltern, Kontakt mit Lehrkräften aufzunehmen.

Sprechzeiten von Lehrkräften, die in der Kernarbeitszeit der arbeitenden Bevölkerung liegen, erschweren in einer Situation, in welcher die meisten Familien – wie der siebte Familienbericht resümiert – ohnehin mit einer „Kakophonie“ zeitlicher Anforderungen zu kämpfen haben, den Kontakt zwischen Elternhaus und Schule außerordentlich.<sup>100</sup> Auch der aktuelle Familienbericht kritisiert deshalb, dass das deutsche Schulsystem – insbesondere die Grundschu-

le – „berufstätige Eltern vor große zeitliche Herausforderungen“ stellt, denn es erwartet von den Eltern, „zumindest von einem Elternteil (faktisch von der Mutter), dass sie die Betreuung der Schulkinder inklusive Bereitstellung von Mittagessen und Unterstützung bei den Hausaufgaben vollständig übernehmen und am Nachmittag weitere Freizeitaktivitäten der Kinder organisieren.“<sup>101</sup>

Es erscheint unumgänglich, dass für Vollzeit arbeitende Eltern auch außerhalb ihrer Arbeitszeit liegende Gesprächstermine angeboten werden. Ernsthaft zu prüfen ist, ob nicht unter Hintanstellung mancher Bedenken doch private Telefonnummern von Lehrkräften bekannt gegeben werden können. Ihre Weitergabe durch die Schule – natürlich mit ihrem Einverständnis – ist jedenfalls zulässig und kann sogar an die Stelle der üblichen festen Sprechzeiten treten. Der 6. Senat des Bundesverwaltungsgerichts urteilte am 23. August 2007 dazu<sup>102</sup>:

„Lehrkräfte haben dafür Sorge zu tragen, dass sie für Schülerinnen und Schüler sowie Eltern täglich telefonisch erreichbar sind. Zu diesem Zweck kann die Schule die private Telefonnummer der Lehrkraft an die Eltern und Schüler weitergeben. Soweit die Lehrkräfte ihre private Telefonnummer nicht bekannt geben wollen, sind sie verpflichtet, wöchentlich zwei Sprechstunden, jeweils eine nach Schulschluss und eine in den Abendstunden, anzubieten.“

Die oft von Lehrkräften befürchteten Belästigungen lassen sich durch zeitlich begrenzte Anrufzeiten und technische Vorkehrungen (eigene Nummern für Elternanrufe, besonderer Klingelton, Anrufbeantworter) weitgehend vermeiden.

#### *Erreichbarkeit der Elternvertreter*

Auch Elternvertreter sollten für Eltern ohne großen Aufwand erreichbar sein, z. B. mittels der im Internetauftritt der Schule aufgeführten Kontaktdaten. Mehr als ein Drittel der Bremer Grundschulen, zwei Drittel der Gymnasien und etwa die Hälfte der Schulen des Sekundarbereichs I haben für Eltern und Elternvertreter eine eigene Rubrik auf der Schulhomepage eingerichtet.<sup>103</sup> In den meisten Fällen werden dort die aktuellen Elternvertreter (Klassenelternsprecher, Schulelternsprecher, Mitglieder des Elternbeirats) namentlich aufgeführt. Häufig wird auch eine E-Mail-Adresse angegeben, unter welcher sie zu erreichen sind, sei es eine individuelle Adresse oder eine gemeinsame Adresse für die gesamte Elternvertretung. Selten geben Elternvertreter auch ihre Telefonnummer bekannt<sup>104</sup>, nur in einem Fall<sup>105</sup> sogar ihre Mobilnummer. Häufig werden überhaupt keinerlei Kontaktdaten angegeben, wodurch es Eltern sehr erschwert wird, Verbindung mit ihren gewählten Repräsentanten aufzunehmen. Auch der manchmal zu findende Hinweis, Kontaktdaten könnten im Sekretariat der Schule nachgefragt werden<sup>106</sup>, ist nur bedingt hilfreich, denn die Kontaktaufnahme bleibt dann zumindest aufwendig.

Vermutlich werden den Eltern in der Regel sowohl Kontaktdaten der Elternvertreter als auch Sprechzeiten und Kontaktdaten der Lehrkräfte in ausgegebenen schriftlichen Unterlagen mitgeteilt. Gleichwohl wäre eine Wiederholung auf der Schulhomepage wünschenswert und sinnvoll.

#### *Erbitten von Elternhilfe*

Auch das Anfordern und die Inanspruchnahme von Elternhilfe kann Eltern zeigen, dass sie und ihre Unterstützung an der Schule erwünscht sind. Weniger günstig ist es allerdings, wenn solche Hilfe nur in peripheren Bereichen – bei Schulfesten, Exkursionen und Klassenfahrten – erbeten wird. Und völlig kontraproduktiv ist es, wenn – was nicht selten geschieht – „bei der Rekrutierung von Helfern ... eine soziale Selektion unter den Eltern stattfindet, die oft zur Bildung exklusiver Zirkel führt, in welche Eltern aus den niedrigeren Sozialschichten oder Eltern mit Migrationshintergrund nur schwer vordringen können.“<sup>107</sup>

### *Entwicklung und Festigung der Schulgemeinschaft*

Eine anspruchsvolle und zugleich häufig vernachlässigte Aufgabe der Elternarbeit ist die Pflege von Kontakten innerhalb der Elternschaft, die ja in der Regel zunächst nur ein soziales Zufallsaggregat darstellt, und ihre Entwicklung zu einer Schulgemeinschaft.

Im Allgemeinen verfolgen Eltern hauptsächlich die Interessen des eigenen Kindes. Engagement für dessen Mitschüler ist die Ausnahme. Eltern mit Migrationshintergrund berichten zu gut zwei Dritteln (68%) entsprechende Erfahrungen – 11% häufiger als autochthon deutsche Eltern.<sup>108</sup>

Große Bedeutung für die Entwicklung der Schulgemeinschaft kommt Elternversammlungen und Klassenelternversammlungen zu. Das Bremer Schulverwaltungsgesetz führt dazu aus:

„Die Klassenelternversammlung dient der Information und dem Meinungs austausch; in ihr sollen pädagogische und organisatorische Fragen von allgemeinem Interesse besprochen und die Erziehungsberechtigten über wesentliche Vorgänge aus der Arbeit der Klasse informiert werden.“<sup>109</sup>

In der Praxis allerdings werden diese Veranstaltungen in allen Bundesländern als „Elternabende“ nicht nur bezeichnet, sondern auch insofern missverstanden, als sie zur einseitigen Information von Eltern durch Lehrkräfte und weniger als Gelegenheit zum Informationsaustausch der Eltern untereinander genutzt werden.<sup>110</sup> Am Gymnasium Horn immerhin versucht man dem ausdrücklich entgegenzuwirken und eine Struktur für Elternabende zu entwickeln, die mehr Raum gibt für Gespräche. Jedenfalls sollte die Einladung zu Elternversammlungen und Klassenelternversammlungen nicht nur durch Vertreter der Schule, sondern mindestens *auch* durch Elternvertreter erfolgen. § 57 (2) des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes sieht dies sogar ausdrücklich vor. Darüber hinaus sollten die Elternvertreter auch angemessen bei der Gestaltung und Moderation mitwirken.

Förderlich für die Entwicklung der Schulgemeinschaft sind besondere Maßnahmen und Veranstaltungen für Familien, deren Kinder neu an der Schule sind – individuelle telefonische Begrüßung, „Welcome Nights“ und „Welcoming School Walks-Through“.<sup>111</sup> Die Wolfgang-Borchert-Schule in Berlin-Spandau veranstaltet für Eltern, deren Kinder von der Grund- zur Oberschule übergehen, besondere „Elternseminare“, die primär darauf abzielen, die Eltern untereinander bekannt zu machen und Kontakte zu den Lehrkräften herzustellen.<sup>112</sup> Sinnvoll kann es auch sein, am Beginn des Schuljahres für höhere Klassen „Back-to-School-Nights“ zu organisieren.<sup>113</sup>

Ebenso können Elterncafés, wie sie etliche Bremer Schulen bereits betreiben<sup>114</sup>, Kontakte innerhalb der Elternschaft sehr fördern. Sie sind zugleich niederschwellige Möglichkeiten für Eltern, mit Lehrpersonen und pädagogischen Fachkräften ins Gespräch zu kommen. Eine ähnliche Funktion haben Elternstammtische. Auch gemeinsame Unternehmungen der Eltern, Schulfeiern und Schulfeste sowie entsprechende klassenbezogene Veranstaltungen dienen der Entwicklung und Verbesserung der Schulgemeinschaft. Besondere kulturelle Beiträge von Eltern mit Migrationshintergrund bei solchen Gelegenheiten können Kontakte zu autochthon deutschen Eltern fördern, aber auch zu einer „Exotisierung“ der Migranten führen, wenn nicht auch (bei anderen Anlässen) auf ihre aktuellen Lebensumstände in Deutschland eingegangen wird.<sup>115</sup>

### *Hausbesuche*

Hausbesuche sind eine sehr wirkungsvolle Maßnahme für den Vertrauens- und Beziehungsaufbau zwischen Schule und Elternhaus. Leider sind sie in Deutschland sehr unüblich geworden. Aber in der Türkei z. B. gehören sie zu den Dienstplichten der Lehrkräfte und werden von den Eltern erwartet.<sup>116</sup> Hausbesuche sollten aber keinesfalls nur aus Anlass besonderer

Probleme und Schwierigkeiten durchgeführt werden, sondern besser als Kennenlernmaßnahme am Beginn eines längeren Abschnittes gemeinsamer Arbeit. Sie belegen ein besonderes Interesse der aufsuchenden Lehrkraft oder pädagogischen Fachkraft an den Familien und haben den Vorteil, dass sie für die Familien an einem vertrauten Ort, gewissermaßen im eigenen Territorium, stattfinden, in dem sie sich sicher fühlen. Dadurch können häufig auch Gespräche geführt werden, die in einem institutionellen Rahmen kaum zustande kämen.<sup>117</sup> Dass sie nur mit dem Einverständnis der Eltern und bei Migranten nur unter Beachtung kultureller Besonderheiten durchgeführt werden dürfen, ist selbstverständlich.<sup>118</sup>

### *Elternlotsen*

Die Entwicklung einer Schulgemeinschaft ist nicht nur eine Aufgabe der Schulleitungen und der Lehrerkollegien. Sie ist eine Gemeinschaftsaufgabe, an welcher auch Elternvertreter und letztlich alle Schülereltern mitwirken sollten. So können z. B. nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Elternvertreter und Elternmentoren, Bildungspaten, Aktiveldern oder Bildungslotsen Eltern, deren Kind neu an die Schule kommt, begrüßen und ihnen ihre Beratung und Unterstützung anbieten. Gerade für Eltern mit Zuwanderungsgeschichte, welche das Bildungssystem in Deutschland häufig nicht ausreichend kennen, sind solche Peer-to-Peer-Kontakte – im Idealfall mit einem Elternteil aus derselben Herkunftskultur – eine wertvolle Hilfe. Eine ganze Reihe der Bremer Schulen beschäftigt solche ehrenamtlich tätigen Elternlotsen.<sup>119</sup> In der Grundschule an der Delfter Straße sind Elternlotsen sogar zu festen Zeiten im Elternsprechzimmer der Schule erreichbar.

#### ***Best-Practice: Elternlotsen an der Grundschule an der Paul-Singer-Straße<sup>120</sup>***

Seit Ende des Jahres 2005 wurde mit Hilfe von WIN (Wohnen in Nachbarschaften) das Projekt „Elternlotsen“ initiiert. Die muttersprachlichen Elternlotsen bieten Eltern und Lehrkräften an Schulen Unterstützung in Form von Wegweiserberatung und muttersprachliche Ansprache, wenn es zu Verständigungsschwierigkeiten kommt und damit die Mitarbeit im Unterricht gefährdet ist oder die Eltern nicht zu Gesprächen oder Elternabenden in die Schule kommen. Ziel dieses Projektes ist es, die Integration von Spätaussiedlern und Migrantenfamilien zu fördern und die Eltern zur aktiven Beteiligung am Schulleben anzuregen. Es wird Beratung für Eltern und beteiligte Lehrkräfte angeboten. Zusätzlich besteht die Möglichkeit, Hausbesuche zu vereinbaren. Es können außerdem in Einzelgesprächen Fragen gestellt, Probleme aufgezeigt und Vorschläge vorgetragen werden.

Die Elternlotsen bieten:

1. Ein muttersprachliches Beratungsangebot wöchentlich an drei Schulen (Paul-Singer-Straße, Witzlebenstraße, Integrierte Stadtteilschule Carl-Goerdeler-Straße) für Eltern und Lehrkräfte.
2. Übersetzungen an Elternabenden
3. Unterstützung in Einzelgesprächen mit den Erziehungsberechtigten bei Konflikten.
4. muttersprachliche Informationsveranstaltungen zu Schulfragen an den drei Standorten (beispielsweise Fragen zum Übergang auf weiterführende Schulen nach Beendigung der Grundschulzeit)

Beratungszeit ist jeden Dienstag von 8 bis 12 Uhr. Kontakt über das Sekretariat der Schule (Telefon 361 3356).

### *Sonderveranstaltungen für Migranten*

Sonderveranstaltungen für Migranten im Rahmen schulischer Elternarbeit sind in einem gewissen Umfang sinnvoll. Es ist aber zu beachten, dass sie stets Gefahr laufen, ohnehin meist vorhandene Ab- und Ausgrenzungstendenzen zu unterstützen. Jedenfalls dürfen darüber gemeinsame Maßnahmen, Angebote und Veranstaltungen für alle Eltern nicht zu kurz kommen, zumal die Probleme sozialschwacher deutschstämmiger Eltern zu erheblichen Teilen identisch mit denen der Eltern anderer Herkunftskulturen sind. *Mit Rücksicht auf das übergeordnete Ziel der Entwicklung einer Schulgemeinschaft sollte man daher auch besser von interkultureller Elternarbeit als von Elternarbeit mit Migranten sprechen.* Die Rede von Elternarbeit mit Migranten „kann zu einer undifferenzierten Betrachtung der Eltern mit und zur Ausgrenzung der Eltern ohne Migrationshintergrund führen, die je nach Bildungsstand, sozialem Status,



Wohnort etc. gleiche oder ähnliche Fragen und Probleme haben können.“<sup>121</sup> Interkulturelle Elternarbeit sollte daher „nicht in verinselter Projektform durchgeführt werden sondern selbstverständlich in die Erziehungs- und Bildungsarbeit von Schule als Aufgabe von allen integriert werden.“<sup>122</sup>

### 2.3.3 Kommunikation

*Erfolgreiche Erziehungs- und Bildungspartnerschaft erfordert, dass Eltern und Lehrkräfte einen offenen und regelmäßigen Informationsaustausch über die häusliche und schulische Situation und Entwicklung der Kinder pflegen.* Unabdingbare Voraussetzung dafür ist die oben abgehandelte Willkommenskultur an der Schule und eine vertrauensvolle Klassen- und Schulgemeinschaft.

#### *Kommunikations- und Informationsdefizite*

Deutsche Schülereltern fühlen sich im internationalen Vergleich unterdurchschnittlich gut informiert: Während Eltern in den OECD-Ländern im Mittel zu 74% bekräftigten, von der Schule regelmäßig nützliche Informationen über die Fortschritte ihres Kindes zu erhalten, waren es in Deutschland gerade einmal 47%.<sup>123</sup> Praktisch identische Ergebnisse resultieren aus den Daten von PISA 2009.<sup>124</sup> Die Unzufriedenheit deutscher Eltern mag teilweise auf ihre besonders hohen Informationsansprüche zurückzuführen sein. Aber zweifellos gibt es auch Kommunikations- und Informationsdefizite:

- **BESCHRÄNKUNG AUF FORMELLE KOMMUNIKATION UND INFORMATION:**  
Die Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus findet in Deutschland größtenteils im Rahmen der vorgeschriebenen Sprechstunden, Elternabende und Elternsprechtage, durch Informationsbriefe (Elternrundschreiben) und bei Sonderveranstaltungen (Vorträgen, Informationsveranstaltungen, Festen, Feiern und Aufführungen) statt. Darüber hinausgehenden, in amtlichen Vorschriften nicht verbindlich geregelten informellen Informationsaustausch durch individuelle Briefe, Anrufe, E-Mails, SMS und Gespräche bei zufälligen Begegnungen praktizieren Eltern und Lehrkräften weniger, obwohl dieser oftmals zeitnäher zu konkreten Anlässen und eher auf gleicher Augenhöhe stattfinden kann. Leider aber scheuen besonders Eltern von Migranten und von leistungsschwächeren Schülerinnen und Schülern informelle Kontakte mit Lehrkräften, und auch diese nehmen seltener solche mit ihnen auf.<sup>125</sup>
- **BEVORZUGUNG KOLLEKTIVER KONTAKTE:**  
Viele Lehrkräfte glauben, es sei effektiver, Eltern möglichst in Gruppen zu kontaktieren. Kraft- und zeitsparender sind solche kollektiven Kontakte zwischen Schule und Elternhaus zweifellos. Aber fruchtbarer sind letztlich doch individuelle Kontakte im persönlichen Gespräch.<sup>126</sup> Häufig ist man besser beraten, zumindest anstelle von Großveranstaltungen mehrere kleinere Veranstaltungen durchzuführen, die auf unterschiedliche Adressatengruppen abgestimmt sind und die Aufnahme sozialer Beziehungen erleichtern<sup>127</sup>, also z. B. anstelle von schulweiten kulturellen Veranstaltungen, Festen und Tagen der offenen Schultür entsprechende Veranstaltungen für einzelne Klassen oder Jahrgangsstufen und Interessengruppen durchzuführen.
- **UNIDIREKTIONALER INFORMATIONSAUSTAUSCH:**  
An vielen deutschen Schulen findet man anstelle eines bidirektionalen Informationsaustausches zwischen Eltern und Lehrkräften nur einen unidirektionalen Informationsfluss von Lehrkräften zu Eltern. „Der überwiegende Teil der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule befasst sich mit schulspezifischen Themen. Das heißt, der Austausch zwischen beiden Institutionen wird (thematisch) weitestgehend von der Schule beherrscht – die Kommunikation ist schulzentriert, die Themen sind vor allem mit dem Schulgeschehen bzw. mit dem Kind als Schüler verknüpft.“<sup>128</sup> Lehrkräfte geben Eltern zwar in einem

gewissen Umfang Informationen über die Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht, erbitten aber selten von den Eltern Informationen über den familiären Hintergrund, den sozialen Umgang und das außerschulische Verhalten der Kinder. Und Eltern erwarten auch ihrerseits mehr Informationen von Lehrkräften als sie selbst zu geben bereit sind. Besonders ausgeprägt ist dieses einseitige Informationsverhalten zwischen Lehrkräften und Eltern mit Migrationsgeschichte.<sup>129</sup>

- **PROBLEMVERANLASSTE KOMMUNIKATION:**  
Die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften ist – nicht nur in Deutschland – häufig problemveranlasst. Eltern und Lehrkräfte nehmen oft erst dann Kontakt auf, wenn Kinder Probleme in der Schule haben oder bereiten, und man lässt die Kontakte wieder einschlafen, wenn die Probleme behoben sind. Diese allgemein zu beobachtende Tendenz ist bei Migranten noch stärker ausgeprägt als bei den übrigen Eltern.<sup>130</sup> Während in Dänemark 78% der Eltern mit Lehrkräften über die Leistungs- und Verhaltensfortschritte ihres Kindes sprechen, sind es in Deutschland gerade einmal 37%<sup>131</sup> – offensichtlich eben nur jene, deren Kinder kleinere oder größere Schwierigkeiten haben. Die Beschränkung auf problemveranlasstes Kommunizieren mag zeit- und kraftsparend sein, ist aber jedenfalls psychologisch ungünstig: Es ist nämlich nahezu unmöglich, einander in Situationen noch unvoreingenommen kennen zu lernen und Vertrauen aufzubauen, in denen schon Probleme zu bewältigen und womöglich Konflikte zu lösen sind. Stattdessen sollte auch aus erfreulichen und ganz alltäglichen Anlässen Kontakt aufgenommen und Information ausgetauscht werden – z. B. weil das Kind bemerkenswerte Lernfortschritte gemacht, eine besonders intelligente Antwort gegeben, Zivilcourage gezeigt hat usw.
- **PASSIVE INFORMATIONSHALTUNG:**  
Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern nehmen vielfach eine passiv-abwartende Haltung ein. D. h. wichtige Informationen gibt man oft der anderen Seite nur dann, wenn sie ausdrücklich erbeten werden, und statt benötigte Informationen im Bedarfsfall einzuholen, begnügt man sich mit vorliegenden und spontan angebotenen Informationen. Dabei scheint diese Haltung bei Lehrkräften noch stärker ausgeprägt als bei Eltern: Dem von der Universität Landau erstellten Bildungsbarometer zufolge kommen Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften in 52% aller Fälle durch gemeinsame Initiative von Eltern und Lehrkräften zustande, in 45% der Fälle durch alleinige Initiative der Eltern und in lediglich 3% der Fälle durch alleinige Initiative der Lehrkräfte.<sup>132</sup>

### *Aufsuchende Elternarbeit*

Statt der beschriebenen passiv-abwartenden Haltung ist ein aktives Aufeinanderzugehen, d. h. aufsuchende Elternarbeit erforderlich. Die radikalste Maßnahme der schulischen Seite wäre der Hausbesuch, der von deutschen Lehrkräften – mit Ausnahme des Förderschulbereiches – fast gar nicht mehr durchgeführt wird. (Vgl. dazu oben xxx.) An der Grenze zum Hausbesuch liegt die an der Wohnungstür ausgesprochene persönliche Einladung. Aber oft ist auch schon eine mit konkreten Auswahlterminen verknüpfte schriftliche Einladung zu einem Gespräch erfolgreich, die über das Versenden der üblichen Serienbriefe hinausgeht. Wenn schon ein gewisser Kontakt besteht, sind auch Telefonanrufe bei Eltern, E-Mails und Kurzmitteilungen ein geeigneter Weg.<sup>133</sup> Häufig macht aufsuchende Elternarbeit es erforderlich, das Terrain der Schule zu verlassen und Eltern gewissermaßen in ihrem eigenen „Revier“ zu kontaktieren, d. h. Restaurants, Kulturzentren, Kirchen, Moscheen, sportliche, kulturelle oder religiöse Veranstaltungen und Straßenfeste in ihrem Stadtteil zu besuchen und dabei Gesprächskontakte mit ihnen zu knüpfen. Manche Schulen bieten mit Erfolg Lehrersprechstunden, Stammtische und Gesprächsrunden in der Wohngegend der Eltern an.

Wo ein Hausbesuch nicht möglich und sinnvoll erscheint, können auch Familienportfolios erstellt werden, d.h. Portfolios zum Thema „Ich, meine Familie und meine Freunde“. Die enthaltenen Kapitel sollten in enger Abstimmung mit den Eltern vereinbart werden, und natürlich wird man auch die inhaltliche Ausgestaltung im Einzelnen ihnen und den Kindern überlassen müssen.

Hilfreich und sinnvoll wären regelmäßige Arbeitsbesprechungen zwischen Eltern und Lehrkräften (mindestens zwei- bis dreimal jährlich) ohne besonderen Anlass, z. T. auch unter Beteiligung der Schülerinnen und Schüler, bei denen sowohl Fortschritte als auch Entwicklungsbedarf der Kinder zur Sprache kommen könnten. Solche Arbeitsgespräche sollten aber von beiden Seiten nach verabredeten Grundsätzen vorbereitet sein.<sup>134</sup> Sofern Schülerinnen und Schüler am Gespräch beteiligt werden, ist darauf zu achten, dass überwiegend mit ihnen und nicht hauptsächlich über sie gesprochen wird. Das lässt sich z. B. dadurch vermeiden, dass sie zunächst ein Portfolio vorstellen.<sup>135</sup>

Zwischen den Arbeitsbesprechungen kann der regelmäßige Informationsaustausch durch kurze Einträge in das Hausaufgabenheft oder in Lerntagebücher der Kinder gepflegt werden. Den Übergang zur Erziehungskooperation stellen dann schon Verhaltenstagebücher und Verhaltenskarten dar, wie sie sich vor allem im Bereich der Sonderpädagogik und der Verhaltenstherapie bewährt haben.<sup>136</sup>

#### *Verhalten- und Lernverträge, Schulvereinbarungen*

In vielen Fällen legt es sich nahe, Eltern-Lehrer- oder Eltern-Lehrer-SchülerInnen-Gespräche in einen Verhaltens- oder Lernvertrag münden zu lassen.<sup>137</sup> Sofern Eltern mit Migrationshintergrund der deutschen Sprache nicht ausreichend mächtig sind, sollten dabei auch muttersprachliche Elternlotsen oder andere Moderatoren hinzugezogen werden.

Auch Schulvereinbarungen<sup>138</sup>, die dann aber auch in den verschiedenen an der Schule repräsentierten Sprachen vorliegen sollten, sind eine Erfolg versprechende Möglichkeit, die Erwartungen der Schule an die Eltern zum Ausdruck zu bringen und um ihre Unterstützung zu werben.

#### *Hospitation von Eltern im Unterricht*

Nur wenige Schulen in Bremen bieten den Eltern auf ihrer Homepage ausdrücklich Hospitation im Unterricht an.<sup>139</sup> Dabei ist solche Hospitation eine authentische Möglichkeit für Eltern, sich über den Unterricht zu informieren, den ihre Kinder erhalten. Zwar ist Hospitation nur gelegentlich und verbunden mit sorgfältiger Vor- und Nachbereitung sinnvoll. Aber die z. T. massiven Vorbehalte von Lehrkräften sind überwiegend nicht gerechtfertigt.<sup>140</sup> Vor allem Eltern nichtdeutscher Herkunftskulturen könnten sie wertvolle Einblicke in die alltägliche Arbeit in einem ihnen wenig bekannten Bildungssystem geben. Da das Bremische Schulgesetz in § 61 den Eltern ausdrücklich ein Hospitationsrecht als Teil ihres Informationsrechtes einräumt, stehen einer Ausweitung von Hospitationsangeboten keinerlei rechtliche Hindernisse entgegen.<sup>141</sup>

#### *„Schwererreichbare“ Eltern*

Gerade im Zusammenhang mit Eltern nichtdeutscher Herkunftskulturen wird oft „Schwererreichbarkeit“ beklagt, d. h. der Umstand, dass eine Kontaktaufnahme mit ihnen häufig schlechterdings nicht möglich sei. „Schwererreichbar“ sind jedoch nicht nur Eltern mit Migrationshintergrund, sondern auch „bildungsferne“ Eltern, manche „bildungsnahe“ Eltern, die glauben, bei der Gestaltung des Bildungsweges für ihre Kinder auf Rat und Unterstützung der Lehrkräfte nicht angewiesen zu sein, stark beanspruchte Eltern, die einfach nicht die Zeit finden, Kontakte zur Schule ihrer Kinder zu unterhalten und Eltern in schwierigen Familiensituationen – Alleinerziehung, konflikthafter und gescheiterten Beziehungen, Arbeitslosigkeit,

Leben an und unter der Armutsgrenze, Drogen-, Alkohol- oder Gewaltproblemen. *Die „schwer erreichbaren“ Eltern als homogene Gruppe gibt es schlechterdings nicht, und sie ausschließlich unter Eltern mit Zuwanderungsgeschichte zu suchen, ist eine unzulässige Vereinfachung.* „Die weithin geteilte Auffassung, insbesondere Migranten und Bürger unterer Dienstklassen seien ‚nicht erreichbar‘ oder verweigerten sich staatlichen Bildungs- und Unterstützungsangeboten, lässt sich, zumindest statistisch, nicht halten. Im Gegenteil: Es sind insbesondere die Befragten mit türkischem Migrationshintergrund sowie die Eltern mit niedrigem sozialem Status, die die Schwierigkeit ihrer Erziehungsaufgabe anerkennen und sich explizit mehr staatliche Unterstützung wünschen.“<sup>142</sup>

*Die erste und wichtigste Maßnahme im Umgang mit sogenannten „schwererreichbaren“ Eltern besteht darin, sich Klarheit darüber zu verschaffen, was ihnen den Kontakt mit der Schule erschwert oder gar verunmöglicht.*

Die Hindernisse können – wie schon angedeutet – vielfältig sein<sup>143</sup>: Mangel an Zeit, Lebenssituationen, welche alle Kräfte zur Lebensbewältigung absorbieren, während der schulischen Kontaktveranstaltungen zu beaufsichtigende und zu betreuende Kleinkinder oder kranke und alte Familienmitglieder, fehlende Fahrmöglichkeiten zur Schule, Überforderung von Eltern aus einkommensschwachen und bildungsfernen Schichten und aus Bevölkerungsgruppen mit Zuwanderungsgeschichte durch die Orientierung der Schule an der deutschen Mittelschicht, eigene, negative Erfahrungen mit der Schule, mangelnde Beherrschung der Landessprache, kulturbedingte Anschauungen über die Rolle der Familie bei der Bildung der Kinder<sup>144</sup>, unzureichende Kenntnis des Schulsystems, resignative Einschätzung der eigenen Möglichkeiten, die Kinder zu unterstützen, wenig attraktive Gestaltung der Elternveranstaltungen und geringe Nachdrücklichkeit der Einladungen von Lehrkräften und Schule.

Die englischen Forscherinnen Harris und Goodall versuchten die Kontaktbarrieren in eine Rangfolge zu bringen<sup>145</sup>:

- Am häufigsten (in Großbritannien in 30% der Fälle) ist „Schwererreichbarkeit“ darauf zurückzuführen, dass Eltern schlechte Erfahrungen mit der Schule gemacht haben – seien es schlechte Erfahrungen in der eigenen Schul- und Ausbildungszeit oder aktuelle Erfahrungen mit der Schule des Kindes.
- Oft (in 18% der Fälle) ist „Schwererreichbarkeit“ auch in praktischen Kontakthindernissen begründet – in Zeitmangel, Verpflichtungen am Arbeitsplatz, zu betreuenden Kleinkindern, fehlenden Fahrmöglichkeiten usw.
- Nicht selten (in 15% der Fälle) haben Eltern den Eindruck, den Ansprüchen der Schule an ihre Kompetenzen nicht genügen zu können. Das betrifft etwa Kenntnisse und Fertigkeiten hinsichtlich der Unterrichtsfächer, hinsichtlich Lerntechniken und Lernstrategien, sozialer Kompetenzen im Kontakt mit Lehr- und Fachkräften und anderen Eltern (Man glaubt bestimmte Umgangsformen nicht zu beherrschen!) sowie kommunikativer Kompetenzen (Beherrschung der Landessprache, der Hochsprache, des Amtsd Deutsch und der pädagogischen Fachsprache, sich Äußern vor einem Publikum usw.)
- Teilweise (zu 13%) ist „Schwererreichbarkeit“ auch im Verhalten von Lehr- und Fachkräften begründet – in allzu überlegenem, distanzierendem oder dominantem Auftreten, in missionarischem Gehabe, in offenbarem Desinteresse an den Familien (Beschränkung des Gesprächs auf Schul- und Lernfragen), in Schuldzuweisungen an die Eltern, in der Unsitte, Kontakte nur bei aktuellen Problemen der Kinder zu suchen.
- Manchmal (in 9% der Fälle) ist „Schwererreichbarkeit“ der Eltern auch auf reservierte und ablehnende Einstellungen der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen – sei es, weil die Schülerinnen und Schüler ihre „Intimsphäre“ in der Schule gewahrt wissen oder Leistungs- und Verhaltensprobleme verbergen wollen oder sich aus irgendwelchen Gründen ihrer Eltern schämen. Besonders bei älteren Schülerinnen und Schülern und Unterschichtkindern finden sich solche Einstellungen häufiger.<sup>146</sup>

- Teilweise (in 7% der Fälle) sind auch Merkmale der Schule ausschlaggebend – die Mittelschichtorientierung des gesamten Betriebes und der Elternarbeitskonzepte, eine Elternarbeit, die allzu einseitig auf Bedürfnisse der Schule und Organisation fokussiert ist und Bedürfnisse der Familien übergeht, einseitiges Betonen schulbasierten Elternengagements gegenüber heimbasiertem Elternengagement, Desinformation, die sowohl durch Informationsflut als auch durch einen Mangel an relevanter Information entstehen kann, starre, in der Kernarbeitszeit der Eltern liegende Sprechstundenzeiten, ein hochdifferenziertes Fachlehrersystem mit zahlreichen Ansprechpartnern für die Eltern und eine unübersichtliche Verflechtung von Zuständigkeiten in der Schule oder Organisation.
- Manchmal (in 7% der Fälle) liegt auch ein ausgesprochenes Desinteresse der Eltern an der Schule oder Organisation vor. Dieses muss allerdings nicht immer gleichbedeutend sein mit Desinteresse am Lernen der Kinder. Manchmal wird auch vorschnell Desinteresse der Eltern an schulbasiertem Engagement mit Desinteresse an heimbasiertem Engagement gleichgesetzt. Gelegentlich (in 1% der Fälle) haben Eltern auch den Eindruck, dass die Schule bzw. die Organisation nicht wirklich an Kontakten interessiert ist. Ein solcher Eindruck kann entstehen durch unzureichende Mitbestimmungsmöglichkeiten für Eltern, durch Zweifel, Klagen, Bedenken und Ängste des Kollegiums, sich intensiv um die Eltern zu bemühen, durch halbherzige und wenige nachdrückliche Einladungen über unpersönliche Serienbriefe, durch leere Floskeln und allgemeine Redensarten statt durch persönliche Ansprache, Anrufe, handschriftliche Einladungen mit präzisen Terminvorschlägen und Ortsangaben.

Abgestimmt auf die jeweiligen Kontaktbarrieren können geeignete Strategien und Maßnahmen entwickelt werden. Aufsuchende Elternarbeit wird darin eine zentrale Stelle einnehmen.

#### *Verantwortung der Klassenlehrkräfte*

In Sekundarschulen mit ihrem differenziertem Fachlehrersystem und oft sehr verzweigten Zuständigkeiten hängt ein gelingender Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus in hohem Maße von den Klassenlehrkräften bzw. Klassenleitern ab. Ihnen kommt eine Mittlerfunktion zwischen Fachlehrkräften und Eltern zu, die sie aber nur wahrnehmen können, wenn sie sowohl einen Gesamtüberblick über die Leistungsentwicklung und das Verhalten der Schüler in den verschiedenen Fächern als auch über die familiäre Situation und das häusliche Umfeld der Kinder und Jugendlichen haben. Es bedarf eigens dazu getroffener Vorkehrungen, um ihnen einen solchen Gesamtüberblick zu verschaffen und auf aktuellem Stand zu halten.

#### *Privatsphäre der Schülerinnen und Schüler und der Familien*

Bei der Organisation des Informationsaustausches zwischen Schule und Elternhaus ist unbedingt zu beachten, dass Schülerinnen und Schüler meistens ihr häusliches und außerschulisches Leben einerseits und ihr Schülerdasein andererseits als zwei Segmente ihrer Privatsphäre betrachten. Sie lehnen zu Recht den indiskreten Zugriff der Lehrkräfte auf alle Einzelheiten ihres häuslichen und außerschulischen Lebens, aber ebenso den ihrer Eltern auf alle Details ihres Schülerdaseins ab. „Ein totaler Informations-Kurzschluss zwischen Schule und Elternhaus ist tendenziell totalitär. Kinder brauchen in der Familie einen schulfreien Raum und in der Schule einen familienfreien Raum.“<sup>147</sup>. Und selbstverständlich ist auch die Privatsphäre der Familien zu respektieren. *Der Informationsaustausch zwischen Schule und Elternhaus hat sich auf das zu konzentrieren, was für die Leistungs- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen bedeutsam ist.*

### 2.3.4 Kooperation

*Die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus erschöpft sich nicht in der Entwicklung und Sicherung eines Willkommensklimas und eines regelmäßigen offenen und intensiven Informationsaustausches. Zwar sind dies unverzichtbare Grundlagen. Aber letztlich geht es um gemeinsames Handeln zur Beförderung des Bildungserfolges und der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.*

#### *Ebenen und Arten der Kooperation*

Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus kann

- eine kollektive zwischen Elternvertretern und Elterngremien einerseits und Vertretern und Gremien der Schule andererseits oder
- eine individuelle zwischen einzelnen Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften und einzelnen Eltern oder Elternteilen sein.

Die kollektive Kooperation lässt sich wiederum unterteilen in eine solche, die Leistungen für die Schule, und in eine solche, welche Leistungen für die Eltern erbringt. Und bei der individuellen Kooperation kann man – wie oben schon aufgezeigt – schulbasierte und heimbasierte Kooperation unterscheiden.

Daraus ergibt sich folgende Einteilung:

Kollektive Kooperation		Individuelle Kooperation	
Für die Schule	Für die Eltern	Schulbasiert	Heimbasiert

In den meisten Schulen liegt das Schwergewicht der Kooperation auf kollektiver Kooperation für die Schule und auf schulbasierter individueller Kooperation. Damit werden aber nach der vorliegenden Forschungslage genau jene Bereiche und Arten der Kooperation vernachlässigt, auf die es besonders ankommt, wenn die Beförderung des Bildungserfolges und der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler das Erfolgskriterium sein soll.

#### *Kollektive Kooperation*<sup>148</sup>

##### DEFIZITE DER KOLLEKTIVEN KOOPERATION

Im internationalen Vergleich sind die Mitbestimmungs- und Mitwirkungsrechte von Elternvertretern und Elterngremien in Deutschlands Schulen ziemlich großzügig geregelt.<sup>149</sup>

Gleichwohl ist die Auswirkung der kollektiven Kooperation zwischen Schule und Elternhaus auf den Bildungserfolg und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler sehr gering.<sup>150</sup>

Es wäre aber eine falsche Konsequenz, sie deshalb zu vernachlässigen. Die Gremienarbeit an Schulen ist ein Erfordernis politischer Korrektheit, das sich aus der demokratischen Verfassung unserer Gesellschaft ergibt. Und dass sie pädagogisch so ineffektiv ist, ist durch strukturelle Defizite bedingt, die nicht unverrückbar sind:

- Das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus ganz allgemein und zwischen Elternvertretern und Schulleitungen im Besonderen entbehrt in vielen Fällen der gleichen Augenhöhe. Unsere bayerische Repräsentativuntersuchung ergab, dass 30% der Eltern ein partnerschaftliches Verhältnis zu Lehrkräften vermissen. Und während 94% der Schulleiter von einem kooperativem Elternbeirat berichten, bezeichneten nur 76% der Elternvertreter ihre Schulleitung als kooperativ.<sup>151</sup>

Unglücklicherweise sind Strukturen der Ungleichheit teilweise auch noch in den Schul-

gesetzen verankert: In praktisch allen Bundesländern sollen zwar Eltern die Unterrichts- und Bildungsarbeit der Schule unterstützen. Auch § 55 (1) des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes führt in diesem Sinne aus: „Er (der Elternbeirat; W. S.) soll mit der Schulleitung und mit dem Kollegium in der Erfüllung des Unterrichts- und Erziehungsauftrages der Schule zusammenwirken.“ Aber nur in Brandenburg, Hessen und Sachsen fordert der Gesetzgeber eine *gegenseitige* Unterstützung von Eltern und Lehrkräften. Und lediglich in Niedersachsen, Sachsen-Anhalt, Sachsen und Nordrhein-Westfalen hat die Schulkonferenz bzw. das Schulforum in allen Fragen, mit denen es befasst ist, Entscheidungsbefugnisse. Die übrigen Bundesländer gestehen ihm lediglich eine beratende Funktion zu.

- Viele Schulleiter werden durch eine positive Wahrnehmungsverzerrung daran gehindert, bestehende Disparitäten in ihrer wirklichen Ausprägung zu registrieren: Die Mehrzahl schätzt die Qualität der Beziehung und der Kooperation zwischen Schulleitung und Elternbeirat positiver ein als die Elternbeiräte. Auch die Beziehung zwischen Lehrkräften und Eltern wird von Schulleitern viel partnerschaftlicher gesehen als von Elternbeiräten.<sup>152</sup> Diese Wahrnehmungsverzerrung der Schulleitungen ist möglicherweise auch darauf zurückzuführen, dass deutsche Schulleiter im internationalen Vergleich relativ wenig Gespräche mit Eltern und Schülern führen: In einer 2006 von der IEA in 23 europäischen Ländern durchgeführten Studie liegt Deutschland diesbezüglich an vorletzter Stelle!<sup>153</sup>
- Die meisten Elterngremien sind nicht repräsentativ für die Elternschaft der Schulen. Vor allem Eltern aus bildungsfernen Schichten und Eltern mit nichtdeutscher Herkunftskultur sind viel zu selten in Elterngremien vertreten.<sup>154</sup> Das beschwört die Gefahr herauf, dass die Gremien hauptsächlich die Interessen bildungsnaher deutschstämmiger Eltern vertreten und die Bedürfnisse anderer Teile der Elternschaft nur unzureichend berücksichtigen.
- Elternvertreter stehen meistens nur in losem Kontakt zu den mandatslosen Eltern der Schule. In der bayerischen Repräsentativstudie wussten 24% der Eltern nicht einmal die Namen der Elternbeiräte, 43% kannten sie nicht persönlich, 95% hatten sie noch nie um Hilfe gebeten und 37% waren noch nie von Elternbeiräten kontaktiert worden. Während immerhin 56% der Schulleiter mehr als 25% der Schülereltern kannten, brachten es nur 39% der Elternbeiräte auf einen vergleichbaren Wert.<sup>155</sup>
- Dass Elternvertreter für mandatslose Eltern oft unbekannte Wesen sind, ist nicht zuletzt in einem verbreiteten falschen Rollenverständnis begründet. Die Arbeit vieler Elternvertretungen ist auf die Lehrerschaft und auf die Schulleitung fokussiert statt auf die Elternschaft, deren Interessen sie wahrzunehmen haben. In der bayerischen Repräsentativstudie waren häufig genannte Aktivitäten von Elternbeiräten: Unterstützung der Schulleitung bei der Organisation von Schulfesten und -fahrten, Beteiligung an Planungen der Schule, Mitarbeit bei der Schulentwicklung, Unterstützung bei der Sponsorsuche, Austausch mit Klassenelternsprechern und Teilnahme an Lehrerkonferenzen und Versammlungen des Schulforums. Gesprächstermine für Eltern boten nur sehr wenige Elternbeiräte an, und auch Veranstaltungen für Eltern führte die Mehrzahl nur selten durch.<sup>156</sup> Und dieselbe einseitige Ausrichtung haben Kooperationen und Hilfeleistungen mandatsloser Eltern, die von Elternvertretern angeregt und organisiert werden. (Vgl. dazu im Einzelnen den folgenden Abschnitt xxx.) Viele Elternvertreter missverstehen sich offenbar als „Supereltern“, d. h. sie leisten weitaus häufiger Hilfsdienste für die Schule, das Lehrerkollegium und die Schulleitung als mandatslose „Normaleltern“.<sup>157</sup> Das ist aber weder ihr Auftrag, noch ist es sinnvoll: In Schulen, in welchen der Elternbeirat überdurchschnittlich viel Hilfe anbietet, helfen nämlich die mandatslosen Eltern sogar besonders wenig.<sup>158</sup>
- Der Erfolg der Arbeit von Elternvertretern wird auch dadurch beeinträchtigt, dass sie meistens untereinander nicht sehr eng kooperieren und wenig Kontakt halten. Nach der bayerischen Repräsentativstudie tauschen sich 30% der Schulelternbeiräte nicht regelmäßig mit den Klassenelternbeiräten aus.<sup>159</sup>

- Auch viele Lehrkräfte tragen nicht gerade zu einer erfolgreichen Arbeit der Elternvertreter bei: Der bayerischen Repräsentativbefragung zufolge versäumen es 37%, die Klassenelternbeiräte regelmäßig zu informieren und 25% unterhalten keinen regelmäßigen Kontakt zu ihnen.<sup>160</sup>

#### AUSRICHTUNG DER AKTIVITÄTEN AUF DIE ELTERNSCHAFT

Wer sich die Ursachen für den geringen Erfolg der kollektiven Kooperation zwischen Schule und Elternhaus vor Augen führt, verfügt auch schon über die entscheidenden Hinweise, wie eine effektivere Arbeit ermöglicht werden kann:

*Zunächst bedarf es einer „Perestroika“ im Selbstverständnis der Elternvertretungen, die sich nicht länger primär als Helfer und als Handlanger der Lehrkräfte und der Schulleitungen verstehen dürfen, sondern ihre zentrale und eigentliche Aufgabe wieder darin sehen müssen, die Interessen der Eltern zu vertreten – jener Gruppe, die sie schließlich repräsentieren. Diese Aufgabe ist zwar in den Ländergesetzen durchaus mehr oder weniger klar formuliert, so auch in § 55 (2) des Bremischen Schulverwaltungsgesetzes: „Der Elternbeirat vertritt die Schulelternschaft gegenüber der Schulleitung und den Schulbehörden“. Seltener aber wird auch der Hinweis damit verbunden, dass Elternvertreter diese Aufgabe nicht erfüllen können, ohne intensiven Kontakt und Austausch mit ihrer Klientel zu pflegen. Das Bremische Schulverwaltungsgesetz allerdings benennt in § 33 (5) explizit „den Kontakt und Austausch zwischen den Elternvertretern und -vertreterinnen ... und der gesamten Elternschaft der Schule“ als Bedingung ihrer erfolgreichen Arbeit und merkt sogar an, dass sie dazu der „Unterstützung der Schule, insbesondere der Schulleitung“ bedürfen. Dies sollte auch weit gehende Zurückhaltung der Schule einschließen, Elternvertreter um Hilfeleistungen zu bitten, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang mit ihrer eigentlichen Aufgabe stehen.*

Elternbezogene Aktivitäten der Elternvertreter, die den Kern ihrer Aufgabe betreffen, könnten u. a. sein:

- Mitwirkung bei der Begrüßung, Beratung und Betreuung von Eltern, deren Kinder neu an die Schule kommen
- Einladung von Eltern zur Mitarbeit in diversen Projekten, Arbeitsgruppen und Initiativen der Schule und der Elternselbsthilfe
- Aufbau von Telefonketten und Kommunikationswegen in der Elternschaft
- Bekanntgabe von Kontaktdaten der Elternvertreter und von Modalitäten der Kontaktaufnahme, um ihre Erreichbarkeit für die Eltern sicher zu stellen
- Betreuung einer eigenen Rubrik in der Schulzeitung, in den Informationsbriefen der Schule und im Internetauftritt der Schule
- Einrichtung von Kummerkästen und Ideenboxen für Eltern
- Durchführen von Befragungen und Einholen von Feedbacks von den Eltern
- Präsenz und Ansprechbarkeit bei Elternsprechtagen und schulischen Veranstaltungen
- Sprechstunden für Eltern
- Organisation von Gesprächsforen und Gesprächskreisen für Eltern (z. B. Elternstammtische und Elterncafés)
- Organisation von geselligen Zusammenkünften der Eltern, Exkursion und Fahrten
- Organisation von Vorträgen und Workshops für Eltern
- Initiativen zur Einbindung von schwer erreichbaren Eltern, z. B. Einrichtung eines Hausbesuchsdienstes
- Initiativen zur stärkeren Einbindung der Väter („Väterarbeit“)

#### BEREITSTELLUNG VON RESSOURCEN FÜR DIE KOOPERATION

Dieses Arbeitsfeld dürfte in den meisten Fällen nicht zu bewältigen sein ohne eine gewisse räumliche, sachliche und finanzielle Ausstattung. Die Versorgung von Elternvertretern mit Ressourcen ist aber leider in einer Reihe von Bundesländern – in Baden-Württemberg, Bay-



ern, Mecklenburg-Vorpommern, Sachsen, Thüringen, Hamburg und auch Bremen nicht gesetzlich geregelt. Für Bremen kann man immerhin in § 33 (2) 5 des Schulverwaltungsgesetzes von 2005 einen vagen Hinweis finden, wo ausgeführt wird: „Für eine intensive Mitarbeit von Elternvertretern und -vertreterinnen in der Schulkonferenz muss die Schule, insbesondere die Schulleitung und das Lehrpersonal, die nötigen Voraussetzungen schaffen.“ Wenn die Bereitstellung der benötigten Büroausstattung und anderer Ressourcen den Elternvertretern überlassen wird, können Ämter in den Gremien im Regelfall nur von Personen übernommen werden, die über eine solche Infrastruktur verfügen. Die nicht repräsentative Zusammensetzung von Elternvereinen dürfte insofern häufig auch eine unmittelbare Folge der ungeklärten Ressourcenfrage sein.

#### ORGANISATION DER ELTERNVERTRETUNG

Auch dann noch, wenn eine angemessene räumliche, sachliche und finanzielle Ausstattung zur Verfügung steht, stellt die Arbeit der Elternvertreter, die ja nebenberuflich im Ehrenamt geleistet werden muss, eine große Herausforderung dar. Um effektiv zu arbeiten, müssen sich die Elternvertreter einer Schule organisieren. D. h. sie sollten untereinander intensiven Kontakt und Austausch pflegen und sie sollten sich eine Struktur mit klaren Zuständigkeiten und Funktions- und Arbeitsteilungen schaffen. Regelmäßiger Informationsaustausch und Kooperation mit Schülervertretern sollte ebenso selbstverständlich sein.

Bei Leistungen und Hilfen für die Schule, für die Schulleitung und für Lehrkräfte sollten Elternvertreter sich möglichst auf die Organisation und Moderation beschränken und für die Leistungen selbst weitere Eltern gewinnen. Sie können dazu auf die an den meisten Schulen durchaus vorhandene erhebliche Zahl von Eltern zurückgreifen, die sich zwar nicht für ein Mandat in den Gremien zur Verfügung stellen, die aber durchaus bereit sind, zeitlich und inhaltlich begrenzte Aufgaben zu übernehmen. Bewährt hat es sich auch, spezielle „Action Teams“ aus Eltern und Lehrkräften zu bilden, welche die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus organisieren und weiterentwickeln.<sup>161</sup>

Manche Vorhaben und Projekte können Elternvertreter nur mit Unterstützung von Personen, Institutionen und Organisationen im lokalen und regionalen Umfeld der Schule realisieren. In vielen Fällen werden Elternvertreter leichter solche Unterstützung rekrutieren können, wenn die Schulleitung sie in ihre sozialen und politischen Netzwerke einführt, z. B. neu gewählte Elternbeiratsvorsitzende bei Repräsentanten der Politik, der Wirtschaft und der Kultur vorstellt.

#### QUALIFIZIERUNG VON ELTERNVERTRETERN

Die in vielen Schulen zu beobachtende geringe Bereitschaft von Eltern, sich für die Gremienarbeit zu Verfügung zu stellen, ist nicht nur auf die fehlende räumliche, sachliche und finanzielle Ausstattung und die sehr beschränkten Entscheidungsbefugnisse und Mitwirkungsmöglichkeiten, die man ihnen einräumt, zurückzuführen. Viele Eltern halten sich auch nicht für kompetent genug, eine Gremienfunktion zu übernehmen. Hier ist letztlich der Gesetzgeber gefordert, Weiter- und Fortbildungsmaßnahmen für amtierende und potentielle Elternvertreter vorzusehen. Elternfortbildung und Fortbildung für Elternvertreter haben aber lediglich Sachsen und Rheinland-Pfalz in ihren Schulgesetzen verankert.<sup>162</sup> Das Bremische Schulverwaltungsgesetz schreibt in § 33 (4) immerhin „geeignete Fortbildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen durch die Schule oder andere geeignete Fortbildungsträger für alle Mitglieder der Schulkonferenz“ vor, zu denen auch die Elternvertreter gehören. Allerdings wird zur inhaltlichen Ausgestaltung nichts Näheres ausgeführt. Und dass solche Maßnahmen von der Schule und aus den Mitteln der Schule zu finanzieren sind, dürfte das Fortbildungsangebot auf eher bescheidenem Niveau halten. Welche Inhalte ein regionales und überregionales Angebot umfassen könnte, macht eine Informationsschrift des rheinland-pfälzischen Ministeriums deutlich, welche die folgenden vier Themenblöcke vorsieht<sup>163</sup>:

- Block 1: Rechte und Pflichten von Eltern und Elternvertretungen / Formen der Elternarbeit
- Block 2: Kommunikation / Gesprächsführung / Moderation
- Block 3: Wie können Eltern die Entwicklung ihrer Schule mitgestalten? Gemeinsame Arbeit am Beispiel des Qualitätsprogramms
- Block 4: Anregungen für das Lehrer-Schüler-Eltern-Gespräch, Vorbereitungshilfe anhand eines Leitfadens

#### REPRÄSENTANZ VON MIGRANTEN

Wo eine angemessene Gremienrepräsentanz von Eltern mit Migrationshintergrund trotz all dieser Maßnahmen nicht erreicht wird, könnten immerhin von der Schulleitung berufene Migrantenbeiräte installiert werden, die jedenfalls dann nicht mit dem Schulgesetz und dem Schulverwaltungsgesetz kollidieren, wenn sie nur beratende Funktion haben. Evtl. könnte man auch den Weg der Länder Brandenburg, Hessen und Niedersachsen gehen, die eine angemessene Repräsentanz von Eltern nichtdeutscher Herkunftskulturen in den Elternvertretungen dadurch gesetzlich absichern, dass sie bei höheren Anteilen von Schülern mit Migrationshintergrund zusätzliche Elternvertreter der entsprechenden Herkunftskulturen mit beratender Stimme in den Elterngremien vorschreiben.<sup>164</sup>

Beachtet werden sollte aber, dass Maßnahmen, die eine angemessenere Repräsentanz von Eltern mit Zuwanderungsgeschichte in den Gremien bewirken, von Bemühungen flankiert werden müssen, welche auf die notwendige „Perestroika“ im Selbstverständnis der Elternvertretungen abzielen. Es ist leider nicht so, dass Elternvertreter mit Zuwanderungsgeschichte sich von vornherein stärker für ihre Klientel verantwortlich fühlen: „Entgegen allen Erwartungen sind Klassenelternsprecher mit Migrationshintergrund eher Eltern ohne Migrationshintergrund namentlich und persönlich etwas besser bekannt als den Migranten, und eher Eltern ohne Migrationshintergrund als Migranten berichten von häufigerer Kontaktierung durch Klassenelternsprecher mit Migrationshintergrund. Auch Elternbeiräte, denen Migranten angehören, sind bei Eltern mit Migrationshintergrund nicht bekannter als solche, denen kein Migrant angehört.“<sup>165</sup> In dieses Bild passen Erfahrungen, dass „der Versuch, Migranten aus der Mittelschicht an der Gremienarbeit zu beteiligen ... die Mehrheit der Migranten aus der Unterschicht kaum“ erreicht.<sup>166</sup>

#### *Individuelle Kooperation*

##### KOOPERATION IN DER SCHULE

Eltern erbringen an zahlreichen Schulen vielfältige Hilfeleistungen. An manchen Schulen gibt es sogar besondere Eltern-Unterstützer-Kreise, z. B. die „Freiwilligen Agentur“ der Grundschule Am Wasser. Im Einzelnen helfen Eltern bei der Vorbereitung und Durchführung von Schulfesten, Ausstellungen, Sportveranstaltungen usw., sie begleiten Klassenfahrten, Ausflüge, Unterrichtsgänge und Exkursionen und sie unterstützen die Schule bei der Suche nach Sponsoren. Den Schülerinnen und Schülern einer ganzen Reihe von Bremer Grundschulen wird mit Hilfe der Eltern ein Frühstück oder ein Pausenbrot angeboten.<sup>167</sup> Eltern helfen bei handwerklichen schulischen Unternehmungen wie z. B. bei der Gestaltung des Schulhofs<sup>168</sup>, eines Spielplatzes<sup>169</sup>, bei der Renovierung eines Bauwagens oder eines Klassenraumes<sup>170</sup>, bei der Anlage des Schulgartens<sup>171</sup>, oder beim Anbringen von Markierungen auf der Straße, um den Erstklässlern ein sicheres Überqueren zu erleichtern.<sup>172</sup> An manchen Schulen arbeiten Eltern beim Erstellen der Schulzeitung mit<sup>173</sup> oder kümmern sich um die Homepage der Schule<sup>174</sup> oder die Schul- bzw. Schülerbibliothek<sup>175</sup>.

Gelegentlich führen Eltern auch in Eigenverantwortung oder zusammen mit Lehrkräften Projekte durch<sup>176</sup>. Eine Planungsgruppe am Gymnasium Horn hat eigens eine Liste von Projekten zusammengestellt, bei der die Mitarbeit von Eltern willkommen ist. An manchen Grundschu-

len gibt es Lesemütter<sup>177</sup>. In der Grundschule an der Freiligrathstraße haben Eltern über den Schulverein eine nachunterrichtliche Betreuung der Kinder organisiert. Am Alexander-von-Humboldt-Gymnasium wird für alle Jahrgänge der Mittelstufe eine Hausaufgabenhilfe durch Eltern angeboten. Wertvolle Unterstützung können Eltern auch leisten, indem sie zu einzelnen Unterrichtsstunden etwas beitragen, deren Themen in ihre Fachkompetenz fallen, oder indem sie Förder- und Nachhilfegruppen in der Schule betreuen und Gruppen im binnendifferenzierten Unterricht übernehmen.

Bei weitem nicht so häufig ist Engagement von Eltern für andere Eltern: An einer Reihe von Schulen betreiben Eltern Elterncafés<sup>178</sup>. An der Grundschule am Baumschulenweg organisieren Eltern der dritten Klassen ein Kuchenbuffet für Eltern der Erstklässler.

Die einseitige Ausrichtung der Elternhilfe und Elternkooperation auf die Unterstützung der Schule in peripheren Bereichen wird z. B. deutlich an einer Auflistung der Aktivitäten der Eltern an der Schule Mahndorf:

*Mit Hilfe der Eltern haben wir schon so viel geschafft:*

- *der NW-Raum und das Labor der ehemaligen OS ausgeräumt, geputzt und nutzbar gemacht*
- *die Landkarten und Schautafelsammlung mit antiquarischem Wert der schulgeschichtlichen Sammlung übergeben*
- *Schulfeste organisiert und mit tollen Ideen bereichert*
- *das Sportfest unterstützt und bei 200 Kindern die Weitsprünge gemessen....*
- *die neue Bücherei aufgebaut und Vitrinen geschmückt*
- *Bücher- und Geldspenden gesammelt und öffentliche Events verabredet wie die Beteiligung am Fest der 100.000.€ Torte der Bremer Leselust am 1.9. im Kontorhaus...!*
- *viele viele Bücher in Kleinarbeit gekennzeichnet und einsortiert*
- *die Wege des Schulexpress vorbereitet*
- *Schultüten als Dekoration gebastelt*
- *das Einschulungscafé aufgebaut und mit Kuchen Spenden versorgt*
- *Lesemütter in den ersten Klassen ermöglicht*
- *Bremen räumt auf mit einem tollen Frühstück auf dem Hof beendet*
- *viele, viele Wettkämpfe begleitet*
- *unser neues Pausenspielzeug betreut*
- *und vieles mehr...!*

Letztlich wird sich immer nur ein kleiner Teil der Elternschaft in der Schule engagieren. Zum einen verfügen nur wenige Eltern über die erforderlichen Zeitressourcen. Elternarbeit muss man sich „leisten“ können, eine Voraussetzung, die vor allem „Mütter mit vergleichsweise hohem sozialem Status“ erfüllen.<sup>179</sup> Zum andern werden Eltern individuelle Mitwirkungs- und Entscheidungsrechte durch das deutsche Schulrecht nur sehr begrenzt eingeräumt – hauptsächlich ein Recht der Schulwahl für ihre Kinder (das im Primarbereich auch noch durch Sprengelgebundenheit beschränkt ist), darüber hinaus ein Recht auf Auskunft über deren Lernfortschritte und auf Informationen über die Schulorganisation, über Aufnahme- und Übertrittsverfahren sowie Lehrpläne. Unter diesen Bedingungen ist für Eltern eine Kooperation auf gleicher Augenhöhe mit Lehrkräften in der Schule und an schulischen Aufgaben nahezu unmöglich.

**Best-Practice-Beispiel:  
ModeratorInnenteam „Gleiche Augenhöhe“ in der Oberschule Findorff:**

*Ein Beispiel dafür, dass dies gleichwohl gelingen kann, wenn alle Beteiligten sich darum bemühen, ist das aus Eltern und LehrerInnen bestehende ModeratorInnenteam „Gleiche Augenhöhe“ in der Oberschule Findorff: Die Mitglieder wurden 2006 in der Akademie für Arbeit in sechs Wochenendseminaren ausgebildet. Die Gruppe hat verschiedene Arbeitsschwerpunkte:*

- *Moderation von schwierigen Gesprächen zwischen Eltern und Lehrern*
- *Gesprächsbegleitung bei konflikträchtigen Elternabenden*
- *Veranstaltungen zu aktuellen Schulproblemen*

*Wenn eine Moderation angefordert wird, kommen je ein Elternteil und ein/e Lehrer/in, die das Gespräch überparteilich begleiten. Die Gruppe ist offen für neue, interessierte Mitglieder. Jeden ersten Montag im Monat trifft sie sich um 17:30 Uhr im Raum 67 der Gothaerstr.*

In der Regel arbeiten Eltern unter solchen Voraussetzungen Lehrkräften nur zu und leisten ihnen Handlangerdienste, was der Motivation vieler Eltern empfindlichen Abbruch tut. So war denn auch in einer repräsentativen Befragung nur ein knappes Drittel der Eltern mit den von der Schule gebotenen Partizipationsmöglichkeiten zufrieden.<sup>180</sup>

Und hinzu kommt noch, dass viele Lehrkräfte keine „Einmischung“ von Eltern in ihren Arbeitsbereich wünschen, zumal nicht in größerer Nähe zu ihrem „Kerngeschäft“ des Unterrichts.<sup>181</sup> Dabei würde gerade das Bremische Schulgesetz – anders als die entsprechenden rechtlichen Vorgaben der übrigen Bundesländer – erlauben, die Eltern „so weit wie möglich in die Gestaltung des Unterrichts und des weiteren Schullebens einzubeziehen.“<sup>182</sup>

#### KOOPERATION BEI DER GESTALTUNG DES HÄUSLICHEN UMFELDES

Wie oben (Abschnitt xxx) bereits ausgeführt wurde, zeigt der Blick auf den einschlägigen Forschungsstand, dass schulbasierte Kooperation zwischen Eltern – zumal zwischen mandatslosen Eltern – und Lehrkräften nicht entscheidend ist für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler, sondern dass es weitaus stärker auf heimbasierte Kooperation ankommt. *Jedenfalls reicht eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, deren Richtung gegenwärtig größtenteils von der Familie zur Schule verläuft<sup>183</sup>, nicht aus. Darüber hinaus ist es eine essentielle Aufgabe der Schule, das heimbasierte Engagement der Eltern für die Bildung ihrer Kinder zu stärken und in die richtige Richtung zu lenken.*

Vorurteile gegenüber Migranten können die Bewältigung dieser Aufgabe gravierend erschweren. Der jüngste nationale Bildungsbericht hat sie in mehrfacher Hinsicht widerlegt: Migranten singen zwar weniger mit Kindern im Vorschulalter, basteln aber genauso häufig mit ihnen wie die übrigen Eltern und lesen oder erzählen ihnen ebenso häufig Geschichten, musizieren sogar häufiger mit ihnen, und sie unterstützen ihre schulpflichtigen Kinder beim Lernen nicht weniger als Eltern ohne Migrationshintergrund.<sup>184</sup>

#### **Aufklärung der Eltern**

Eltern lediglich über den Part zu informieren, den sie im Rahmen der Erziehungs- und Bildungskooperation zu übernehmen haben, reicht gewiss nicht aus. Gleichwohl ist Aufklärungsarbeit nicht nutzlos. Unter bestimmten Rahmenbedingungen kann sie durchaus dazu beitragen, dass Eltern mit der Schule und den Lehrkräften ihrer Kinder kooperieren. Forschungen des Peabody Colleges an der Vanderbilt University zufolge<sup>185</sup> engagieren Eltern sich umso mehr,

- je mehr sie an eine gemeinsame partnerschaftliche Verantwortung von Schule und Elternhaus für die Bildung und Erziehung ihrer Kinder glauben,
- je mehr sie glauben, mit ihrem Engagement zum Bildungs- und Erziehungserfolg ihrer Kinder beitragen zu können,
- je mehr sie den Eindruck haben, dass die Schule ihr Engagement wirklich will und

- je mehr sie den Eindruck haben, dass ihre Kinder ihr Engagement wirklich wollen und brauchen.

### Hausaufgabenbetreuung

Sowohl Lehrkräfte als auch Eltern denken bei der häuslichen Unterstützung in erster Linie an Betreuung der Hausaufgaben: Praktisch alle Lehrkräfte erwarten, dass Eltern sich um die Hausaufgaben ihrer Kinder kümmern, und die allermeisten Eltern versuchen diesen Erwartungen auch zu entsprechen. So sind denn auch kaum 10% der deutschen Grundschüler bei ihren Hausaufgaben völlig auf sich allein gestellt.<sup>186</sup>

Der Forschungsstand zeigt allerdings, dass die Bedeutung elterlicher Hausaufgabenunterstützung weit überschätzt wird. Die Überwachung und Unterstützung von Hausaufgaben durch Eltern erwies sich in vielen Studien und auch in den PISA-Begleituntersuchungen als wenig effektiv, teilweise sogar als kontraproduktiv, und dies umso mehr, je älter die Kinder sind.<sup>187</sup> Allenfalls zu beobachtende geringe Leistungsverbesserungen verflüchtigen sich fast vollständig, wenn man die Leistungen nicht in Noten sondern durch standardisierte Tests misst.<sup>188</sup> D. h. elterliche Hausaufgabenhilfe ist bestenfalls ein Mittel, um Lehrkräfte bei der Leistungsbeurteilung gnädig zu stimmen, hat aber so gut wie keinen wirklichen Fördereffekt. Es gibt keinen Nachweis, dass sich Leistungsrückstände durch elterliche Unterstützung bei den Hausaufgaben aufholen lassen, und schon gar nicht konnte gezeigt werden, dass schwächere Schüler in besonderem Maße von elterlicher Hausaufgabenhilfe profitieren – eher das Gegenteil ist der Fall.<sup>189</sup>

Die geringe Effektivität elterlicher Hausaufgabenunterstützung hat ihre Ursache hauptsächlich darin, dass viele Eltern ihre Kinder auf ungünstige Weise unterstützen – dass sie kontrollieren, Anweisungen geben und Lerninhalte erklären oder gar Lösungen vorgeben statt ihre Kinder darin zu bestärken, selbstständig zu arbeiten, ihnen allenfalls indirekt zu helfen durch methodische und strategische Anregungen, emotionale Unterstützung und Bereitstellung günstiger Arbeitsbedingungen.<sup>190</sup> Bei Mathematikhausaufgaben helfen 84,3% der Eltern von Grundschulern nicht auf diese günstigere Weise.<sup>191</sup> Eltern Hilfestellungen für einen angemessenen Umgang mit Hausaufgaben zu geben, ist somit eine wichtige Aufgabe für Lehrkräfte. Nach amerikanischen Studien sind insbesondere Unterschichteltern sehr unsicher, wie sie sich hinsichtlich der Hausaufgaben ihrer Kinder verhalten sollen und erwarten entsprechende Anleitung durch die Lehrkräfte.<sup>192</sup> Man darf annehmen, dass es Eltern mit Zuwanderungsgeschichte nicht anders ergeht.

### Homebased Reinforcement

Es ist allgemein bekannt, dass positive Entwicklungen und Lerneffekte sehr begünstigt werden durch zeitnahe Verstärkungen. Für Lehrkräfte besteht aber ein großes Problem darin, dass sie kaum über attraktive Verstärkungen für Schülerinnen und Schüler verfügen. Hier stellt das in den USA verbreitete und von Krumm<sup>193</sup> vorgeschlagene „Homebased Reinforcement“ einen Erfolg versprechenden Weg dar: Die SchülerInnen werden dabei für positives Verhalten nicht nur von der Lehrkraft, sondern zusätzlich auch von ihren Eltern verstärkt, die meistens wirksamere Verstärker haben. Dazu ist es allerdings erforderlich, dass die Lehrkraft die Eltern jeweils zeitnah über erwünschtes Verhalten des Kindes informiert, damit die Verstärkung auch umgehend erfolgen kann. Solches „Homebased Reinforcement“ ist nach vielen Studien wirksamer als die bloße Verstärkung durch Lehrkräfte.

### Kommunikation mit den Kindern und Jugendlichen

Regelmäßige und häufige Kommunikation der Eltern mit ihren Kindern impliziert ein großes Förderpotenzial. Dabei ist es keineswegs notwendig, immer besonders anspruchsvolle Themen zum Gesprächsgegenstand zu machen. Zwar zeigten Befunde der Begleitforschung zu

PISA 2009, dass die Leseleistungen von Kindern, deren Eltern oft mit ihnen über politische und soziale Fragen sprachen, 30 bis 60 PISA-Punkte über den Leistungen von anderen Kindern lagen, deren Eltern dies nur selten taten. Denselben Vorsprung hatten aber auch Kinder, deren Eltern mit ihnen häufiger über ihren Alltag oder über beliebige Themen redeten, und auch schon regelmäßig gemeinsam eingenommene Hauptmahlzeiten mit den Kindern gingen mit einem Leistungsunterschied von 36 Punkten einher<sup>194</sup> – das ist nahezu der Lernvorsprung eines ganzen Schuljahres!<sup>195</sup> Leider aber wird dem siebten Familienbericht zufolge das Mittagessen in den meisten Familien getrennt eingenommen, und auch fast die Hälfte der Angehörigen von Familienhaushalten mit Kindern und zwei erwerbstätigen Ehepartnern essen nicht gemeinsam zu Abend.<sup>196</sup>

Erstaunlicher Weise hatten Schüler/innen, deren Eltern häufiger Gespräche mit ihnen führten, sogar auch vergleichbar bessere Leistungen in Mathematik und in den Naturwissenschaften.<sup>197</sup> Gespräche über die Schule und Lernfortschritte im Unterricht waren allerdings – das zeigte sich zumindest in Deutschland – eher kontraproduktiv.<sup>198</sup> Wahrscheinlich ist dies darauf zurückzuführen, dass Eltern Gespräche über schulische Angelegenheiten ihrer Kinder mit zu vielen bohrenden und unangenehmen Nachfragen verbinden, statt einfach nur Interesse zu zeigen.

Alle diese Effekte bleiben immerhin zur Hälfte auch dann bestehen, wenn man Einflüsse der Sozialschicht berücksichtigt.<sup>199</sup> Die beobachteten Effekte sind also nur zum Teil darauf zurückzuführen, dass in gut situierten bildungsnahen Familien mehr Wert auf die Pflege einer Gesprächskultur gelegt wird.

### **Pädagogische Beratung von Eltern**

Es wäre eine heillose Überforderung, von Lehrkräften die Durchführung von Erziehungstrainings für Eltern zu erwarten – ganz abgesehen davon, dass sie für diese Aufgaben auch gar nicht ausgebildet sind. Aber es obliegt der Schule, Netzwerkpartner zu gewinnen, die entsprechende Angebote machen können (vgl. dazu unten Abschnitt xxx). Sie kann auch anregen, dass Eltern und Elternvertreter Gesprächskreise organisieren – z. B. in Elterncafés, wie sie eine Reihe der Bremer Schulen bereits betreibt<sup>200</sup> – wo sie sich niederschwellig und offen über ihre Erziehungserfahrungen austauschen können.

Zur Kenntnis nehmen müssen Schulen auch, dass Eltern in Lehrkräften schon längst nicht mehr nur Unterrichtsspezialisten sehen. Sie möchten mit Lehrkräften nicht nur über die Lernfortschritte, Leistungen und Hausaufgaben ihrer Kinder, sondern auch über eine ganze Reihe i.e.S. pädagogischer Themen sprechen – über die Entwicklung im Kindes- und Jugendalter, über Fragen der Erziehung, über die Prävention von Drogenkonsum und Gewalt u.v.a.m.<sup>201</sup> Lehrkräfte gehen auf diesen Beratungsbedarf nicht nur viel zu selten ein. Ihre Hinweise sind leider oft auch nicht konkret genug. Selbst in Gesprächen über Leistungsprobleme gaben mehr als 40% den Eltern keine wirklich konkreten Hinweise, wie Verbesserungen erreicht werden können.<sup>202</sup>

### **Väterarbeit**

Elternarbeit ist – wie in vielen anderen Staaten<sup>203</sup> – auch in Deutschland de facto größtenteils Mütterarbeit. Die Väter engagieren sich im Allgemeinen weniger in der Kooperation mit der Schule ihrer Kinder. Das ist besonders fatal, wenn sie – wie in muslimischen Herkunftskulturen – die eigentliche Erziehungsautorität besitzen. Dabei ist durch eine Vielzahl von Studien belegt, dass sich das Engagement von Vätern durchaus in besseren Leistungen und einer günstigeren Entwicklung ihrer Kinder auszahlt.<sup>204</sup> Als wichtige Faktoren heimbasierten Väter-Engagements kristallisierten sich in entsprechenden Forschungen das Vorleben von Verantwortungsbewusstsein, Liebe und körperliche Zuwendung, eigene Übernahme von Pflichten

und Aktivitäten im Haushalt, kognitive Anregung und Unterstützung, z. B. durch Gespräche mit den Söhnen und Töchtern, heraus.<sup>205</sup>

Jeynes konnte in seinen Metaanalysen zeigen, dass Jungen sogar mehr vom Engagement ihrer Väter profitieren als von dem ihrer Mütter.<sup>206</sup> Eine Studie der Universität von Illinois belegt, dass das Engagement des Vaters oder einer Vaterfigur in der Familie noch einen zusätzlichen Beitrag zum Bildungserfolg sowohl von Jungen als auch von Mädchen leisten kann, der über das hinausgeht, was das Engagement der Mutter bewirkt, und dass insbesondere Effekte ungünstiger familiärer Bedingungen durch das Engagement der Väter abgemildert werden können.<sup>207</sup>

Schulen sollten sich also unbedingt bemühen, mehr Kontakt mit Vätern und anderen männlichen Bezugspersonen der Schülerinnen und Schüler zu bekommen, spezielle Hilfeleistungen von ihnen erbitten und evtl. besondere Veranstaltungen für sie anzubieten.<sup>208</sup> Dabei sollte auch das Schwergewicht solcher „Väterarbeit“ auf heimbasiertem Engagement (vgl. oben Abschnitt xxx) liegen, zumal dieses mit dem Alltag vollzeitlich berufstätiger Väter leichter in Einklang zu bringen ist.

### Eltern als Interessenvertreter ihrer Kinder

Jedes Kind braucht einen Erwachsenen, der seine Entwicklung und seine Lernfortschritte in der Schule aufmerksam verfolgt und der darauf achtet, dass es gerecht und fair behandelt wird, Zugang zu allen ihm zustehenden Lernangeboten bekommt und optimal gefördert wird. Besonders Eltern aus nichtdeutschen Herkunftskulturen und „bildungsfernen“ Schichten brauchen häufig besondere Unterstützung, um das deutsche Schulsystem zu verstehen und für ihre Kinder bestmöglich zu nutzen. Sie müssen nicht nur in Veranstaltungen, sondern auch in Gesprächen mit Lehrkräften über mögliche Bildungslaufbahnen und Berufswege aufgeklärt werden. Darüber hinaus sollten ihnen Grundlagenkenntnisse im Schulrecht, effektive Gesprächstechniken und Konfliktlösungsstrategien vermittelt werden, damit sie Lehrkräften, Schulverwaltungsbeamten und Politikern als kompetente Fürsprecher ihres Kindes gegenüber treten können.

Migranten werden diesbezüglich in Deutschland weder durch die zentrale Ebene des Bildungssystems (wie u. a. in England, Tschechien und Spanien) noch durch lokale Strukturen (wie in Skandinavien und Polen) unterstützt und beraten.<sup>209</sup>

Wo Eltern in der Rolle der Interessenvertreter ihrer Kinder ausfallen und auch nicht durch entsprechende Maßnahmen dazu zu befähigen sind, sollten ersatzweise andere Erwachsene als Bildungslotsen, Bildungspaten, „Family Advocates“ oder „Parent-Liaisons“ einspringen.<sup>210</sup> Als solche können Verwandte, Bekannte, Freunde, Nachbarn, Eltern von Mitschülern der Kinder, Hausmeister, Mitarbeiter in der Mensa oder Cafeteria und andere Mitglieder des Schulpersonals fungieren.

Im Idealfall sollten die Interessenvertreter des Kindes Personen sein, die das Kind gut kennen, in intensivem Gesprächskontakt mit ihm stehen, es fördern wollen und intervenieren, wenn es zurückbleibt.<sup>211</sup> Sie sollten seine Fortschritte verfolgen und hohe Erwartungen an es herantragen, ihm helfen, sich Ziele zu setzen und Zukunftspläne zu machen, es durch das Bildungssystem steuern und ihm behilflich sein, Zweige und Kurse zu wählen und andere schulische Entscheidungen zu treffen, die zu seinen Zielen passen, ihm beispringen, wenn es Probleme hat, und Hilfe und Unterstützung beschaffen, seine außerhalb der Schule verbrachte Freizeit beobachten und dafür sorgen, dass sie auf förderliche Aktivitäten verwendet wird, und ggf. solche organisieren.<sup>212</sup>

*Für die erfolgreiche Arbeit solcher Interessenvertreter ist entscheidend, dass sie von den Lehrkräften nicht als Feinde gesehen werden<sup>213</sup>. Optimale Förderung von Kindern ist nur*

*gewährleistet, wenn sie nicht nur kompetente Lehrkräfte haben, sondern wenn auch kompetente und starke Eltern bzw. Interessenvertreter hinter ihnen stehen.*

### Einbindung von Schülerinnen und Schülern

Es gibt viele gute Gründe, Schülerinnen und Schüler in die Elternarbeit einzubeziehen:

- Es widerspricht dem Erziehungsziel des mündigen jungen Menschen, wenn Eltern und Lehrkräfte über die Schüler hinweg kooperieren – und sei es auch in bester Absicht. Schüler sollten zunehmend befähigt werden, ihre schulischen Angelegenheiten selbst in die Hand zu nehmen. Das schließt ein, dass man ihnen das Recht einräumt und Gelegenheit gibt, bei Schule-Eltern-Kontakten gehört zu werden und ihre eigenen Sichtweisen, Erwartungen und Bedürfnisse einzubringen.
- Bildungs- und Erziehungskooperation zwischen Schule und Elternhaus, welche die Schülerinnen und Schüler übergeht, läuft Gefahr, an ihren Widerständen zu scheitern. Aufgrund von Erfahrungen, die sie mit der verbreiteten Problemveranlassung von Eltern-Lehrer-Kontakten gemacht haben, empfinden viele Schülerinnen und Schüler solche Kontakte als bedrohlich und finden vielfältige Wege, sie zu sabotieren.<sup>214</sup>
- Jedes Bemühen um Optimierung der Elternarbeit läuft Gefahr, die Ungleichheit der Bildungschancen zu vergrößern. Werden nicht besondere Vorkehrungen getroffen, erreicht und aktiviert man am ehesten „bildungsnahe“ Schichten und Gruppen der Elternschaft. Unmittelbar bei den Schülern anzusetzen, ist eine wirksame Möglichkeit, dem gegenzusteuern, insbesondere auch bei Schülern mit Migrationshintergrund.

Die Einbeziehung von Schülerinnen und Schülern in die Kooperation ihrer Eltern und Lehrkräfte ist auf vielen Wegen möglich:

- **DREIER- UND VIERERGESPRÄCHE:**  
Eine bereits häufiger praktizierte Möglichkeit der Einbeziehung von SchülerInnen in Kontakte zwischen Eltern und Lehrkräften besteht darin, Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern möglichst im Beisein der Kinder und Jugendlichen als Dreiergespräche oder – wenn beide Eltern teilnehmen – als Vierergespräche zu führen. Dabei verdient ein Befund der norwegischen Forscher Ericsson und Larsen Beachtung, wonach die physische Präsenz von Kindern bei Gesprächen ihrer Eltern mit ihren Lehrkräften nicht automatisch zu ihrer wirklichen Einbeziehung und Teilnahme führt. Ob es dazu kommt, hängt vielmehr davon ab, ob die Kinder und Jugendlichen über die entsprechenden kommunikativen Fähigkeiten verfügen und ob die Erwachsenen Gesprächstechniken benutzen, die auch für die Schüler durchschaubar und handhabbar sind.<sup>215</sup>
- **ELTERNABENDE MIT SCHÜLERINNEN UND SCHÜLERN:**  
Auch in Elternabende können Schüler einbezogen werden. Otto Herz schlug schon vor 25 Jahren vor, sie häufiger durch „Kosel-Abende“, d. h. Abende der Kooperation von Schülern, Eltern und Lehrern zu ersetzen, die für alle drei Gruppen Gelegenheiten bieten, sich in die Rollen, Perspektiven und Bedürfnisse der anderen hineinzudenken und einzufühlen.<sup>216</sup> Auch „Kosel-Wochenenden“ haben sich bewährt. Natürlich müssen solche Veranstaltungen handlungsorientiert sein, d. h. die Gruppen sollten nicht nur miteinander reden, sondern einander auch im gemeinsamen Tun begegnen.
- **INDIREKTE BETEILIGUNG:**  
Falls die unmittelbare Teilnahme der Schülerinnen und Schüler an Eltern-Lehrer-Gesprächen nicht möglich oder diese nicht sinnvoll ist, bleibt in vielen Fällen noch der Weg einer indirekten Beteiligung, indem man sie vor dem Gespräch wissen lässt, dass das Gespräch stattfindet, wann es stattfindet und worum es bei dem Gespräch gehen wird, und sie nach dem erfolgten Eltern-Lehrer-Kontakt informiert, worüber gesprochen wurde und wie Eltern und Lehrkräfte das Gespräch einschätzen.<sup>217</sup>



- **THEMATISIERUNG DER BILDUNGS- UND ERZIEHUNGSPARTNERSCHAFT IM UNTERRICHT:**  
Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus muss immer wieder auch einmal im Unterricht thematisiert und mit den Schülern reflektiert werden. Das ist weit wirksamer, als Appelle an die Schüler zu richten und abstrakte Verhaltensregeln zu formulieren. Bei solcher Gelegenheit kann mit den Schülern auch erörtert werden, inwieweit und wie sie ihre schulischen Angelegenheiten selbst in die Hand nehmen und wo und wie sie auf Hilfe und Beratung von Eltern und Lehrkräften zurückgreifen sollten. Themen für Unterrichtseinheiten zur Elternarbeit könnten u. a. sein:
  - Wie verhalten sich SchülerInnen zur Zusammenarbeit von Eltern und Lehrkräften?
  - Wo und wie sollen Eltern ihren Kindern helfen und wo und wie nicht?
  - Wie fühlen sich SchülerInnen, wenn Eltern zu Elternabenden und zu Sprechstunden gehen?
  - Was sollte Eltern am Schulalltag ihrer Kinder interessieren?
  - Was sollten Lehrkräfte den Eltern erzählen und was nicht?
  - Was sollte Lehrkräfte an den Familien ihrer SchülerInnen interessieren?
  - Was sollten Eltern den Lehrkräften erzählen und was nicht?
  - Wie eng soll der Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern sein?
  - Wie sinnvoll sind Dreier- oder Vierergespräche zwischen Eltern, Lehrkräften und SchülerInnen?
  - Sollen Eltern im Unterricht zuschauen dürfen?
  - Sollen Eltern in der Schule mithelfen?
- **LERN- UND VERHALTENSVERTRÄGE:**  
Es ist vorteilhaft, Details der Kooperation zwischen Eltern, Lehrkräften und SchülerInnen in Lern- und Verhaltensverträgen festzuhalten, die mit ihnen gemeinsam ausgehandelt, evaluiert und regelmäßig zum Anlass von Gesprächen genommen werden.

### 2.3.5 Vernetzung mit Ressourcen am Ort und in der Region

In einer wachsenden Anzahl von Familien häufen sich Probleme – ökonomische Notlagen, geringes Bildungsniveau, gescheiterte Partnerbeziehungen, psychosoziale Folgeschäden, Drogenkonsum, Gewaltprobleme u. v. a. m. Unter solchen Umständen ist es geradezu zynisch und jedenfalls ineffektiv, nur auf Schulprobleme der Kinder einzugehen, welche für diese Familien oft nur nachrangige Bedeutung haben und in der Regel nicht für sich alleine zu lösen sind. So ist es nicht erstaunlich, dass Studien belegen, dass die Wissenskluft zwischen Kindern aus bildungsfernen Familien und Familien mit Zuwanderungsgeschichte einerseits und den Kindern der übrigen Bevölkerung andererseits nur dann verringert werden kann, wenn man die komplexen Zusammenhänge zwischen Familie, Schule und Gemeinde in den Blick nimmt.<sup>218</sup> Letztlich muss die Trias Eltern-Lehrer-Kind zu regionalen Bildungsgemeinschaften erweitert werden.<sup>219</sup> Komplexe Problemlagen müssen in Netzwerkarbeit ganzheitlich angegangen werden, d. h. in Kooperation mit Psychologen, Sozialarbeitern, Integrationsberatern, Kinderärzten, Jugendpsychiatern, Erziehungsberatungsstellen, Stadtteilmüttern, Jugend- und Sozialämtern, Wohlfahrtsverbänden, Jugendmigrationsdiensten, Arbeitsagenturen, Betrieben, Wirtschaftsverbänden, kirchlichen Gemeinschaften, Moschee- und Kulturvereinen, Justiz- und Polizeidienststellen, Vereinen, Jugendgruppen usw.

#### *Information über Angebote am Ort und in der Region*

Schon allein die bloße Information von Eltern über bestehende Unterstützungsangebote am Ort und in der Region scheint keine selbstverständlich von Schulen wahrgenommene Aufgabe zu sein: In einer Repräsentativbefragung im Jahre 2000 wussten nur 46,9% der Eltern, an welche Personen und Einrichtungen sie sich mit bestimmten Problemen wenden können.<sup>220</sup> Eine erste Hilfe wäre somit die Erfassung *bewährter* (nicht einfach aus dem Branchen- oder

Telefonbuch zusammengestellter!) Partner in einer Kartei oder Liste, die auch den Eltern zugänglich gemacht wird. Sie könnte ebenso von Nutzen sein für Lehrkräfte, die neu an der Schule oder noch wenig orientiert in der Region sind.

### *Multiplikatoren und Mediatoren*

Der Kontakt mit Anbietern und Partnern in der Region wird für Familien mit Migrationshintergrund oft dadurch erschwert, dass sie der deutschen Sprache nicht hinreichend mächtig und mit den hiesigen kulturellen Gepflogenheiten nicht genügend vertraut sind.

Hier können Stadtteilmütter und sogenannte „Sprachmittler“ bzw. „Kulturvermittler“, wie sie die Bundesregierung im Integrationsplan von 2007 und die KMK im Beschluss vom 13. 12. 2007 empfehlen und wie sie in der Schweiz oder unter anderen Bezeichnungen („Community Liaison Coordinators“, „Cultural Brocker“), in den USA und in Neuseeland und bereits tätig sind, eine wichtige Moderatorfunktion ausüben, indem sie Kommunikation in der Sprache der Herkunftskultur ermöglichen, Hausbesuche in den Migrantenfamilien durchführen und Migrantenorganisationen in die Kooperation einbinden.<sup>221</sup>

Auch Multiplikatorenprogramme wie Opstapje, HIPPY, Rucksack, Griffbereit oder FemmesTische und das Sprachlernprogramm „Mama lernt Deutsch“, an denen sich manche Bremer Schulen bereits beteiligen<sup>222</sup>, können in diesem Zusammenhang eine segensreiche Wirkung entfalten.

### *Elternbildung und Elternt raining*

Eine strikte autoritäre Erziehung kommt in allen Bevölkerungsschichten und –gruppen – auch bei Eltern mit Zuwanderungsgeschichte – kaum noch vor, auch wenn in Familien türkischer und arabischer Herkunft rigidere Erziehungsstile immer noch verbreiteter sind als liberale.<sup>223</sup> Viel häufiger fehlt einfach grundlegendes Erziehungswissen, es findet wenig selbstkritische Auseinandersetzung mit Erziehungsfragen statt, man ist allzu nachgiebig gegenüber Konsumwünschen der Kinder, gewährt ihnen nahezu unbegrenzte und unkontrollierte Mediennutzung und versäumt eine halbwegs klare zeitliche Strukturierung des Alltags.<sup>224</sup> Es ist davon auszugehen, dass bereits viele der an den Schulen stattfindenden Vorträge für Eltern auf diese Probleme reagieren, indem sie sich mit Erziehungsfragen befassen. Doch günstiges Erziehungsverhalten der Eltern muss darüber hinaus auch praktisch demonstriert und eingeübt werden. Bewährt hat sich eine Konzeption von Trainings, welche sowohl auf eine Stärkung der Erziehungskompetenz als auch auf eine Vermehrung des Wissens der Eltern über das deutsche Bildungssystem abzielt.<sup>225</sup>

Einige Bremer Schulen haben auch diesen Weg schon beschritten und veranstalten solche Erziehungstrainings mit Partnern aus der Region.<sup>226</sup> Die Tami-Oelfken-Schule bietet ein Ferienprogramm für Eltern und Kind an, in welchem den Eltern verloren gegangene oder fehlende Kompetenzen im alltäglichen Umgang mit ihren Kindern vermittelt werden.

Wenn Eltern – und zumal Migranten – durch solche Angebote erreicht werden sollen, müssen diese Angebote nach Möglichkeit kostenlos sein, und sie dürfen keine unerschwinglichen Defizitzuschreibungen implizieren, welche teilnehmende Eltern stigmatisieren würden. Günstig sind Veranstaltungen unmittelbar nach dem Schuleintritt oder nach dem Übertritt in eine andere Schulstufe und Schulart, die sich nicht nur an eine vermeintliche Problemerklientel, sondern an alle Eltern wenden. Dass die Forderung Hurrelmanns, Elternt rainings nach der Geburt eines Kindes und bei dessen Eintritt in Kindergarten und Grundschule verbindlich einzuführen<sup>227</sup>, durchsetzbar ist, darf bezweifelt werden.

### *Kooperation mit Eltern bei der Berufsorientierung ihrer Kinder*

Auf der Sekundarstufe ziehen sich Eltern und Lehrkräfte im Allgemeinen aus der Bildungs- und Erziehungskooperation zurück<sup>228</sup>, obwohl entsprechende Studien zeigen, dass sie auch bei älteren Kindern und Jugendlichen durchaus effektiv sein kann.<sup>229</sup> Besonders im Zusammenhang der Berufsorientierung ist die Einbindung von Eltern sehr wichtig, und dies vor allem bei Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte, die ja häufig ausgeprägt familialistisch orientiert sind, so dass bei ihnen der Einfluss der Eltern vermutlich noch stärker ist als in deutschen Familien.<sup>230</sup> Zwar hat Bremen in den letzten Jahren eine ganze Reihe struktureller Veränderungen an der schulischen Berufsorientierung vorgenommen, um Schülerinnen und Schüler besser auf den Übertritt in das Berufsleben vorzubereiten.<sup>231</sup> Die diesbezügliche Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund könnte aber noch verbessert werden – ein Handlungsbedarf, den auch Karakaşoğlu jüngst feststellte.<sup>232</sup> Die Dringlichkeit wird deutlich, wenn man sich vergegenwärtigt, „dass die berufliche Integration muslimischer Jugendlicher nur sehr bedingt gelingt.“<sup>233</sup> Dabei ist offenkundig, dass die Aufgaben in diesem Bereich nur in Kooperation mit weiteren Partnern erfolgreich bearbeitet werden können. Viele Schulen arbeiten erfolgreich mit Berufswahlhelfern und Berufseinstiegsbegleitern zusammen.<sup>234</sup> Weitere Maßnahmen und Wege sind im Einzelnen bei Karakaşoğlu aufgezeigt.<sup>235</sup>

Man sollte aber von Eltern nicht erwarten, sich zu Experten der Berufs- und Arbeitswelt zu qualifizieren. Mit Rücksicht auf einschlägige Forschung<sup>236</sup> sollten sie sich eher darauf konzentrieren

- ihre Kinder bei Orientierungs- und Entscheidungsprozessen und Bewerbungen emotional zu unterstützen,
- ihre Kindern zur Auseinandersetzung mit den eigenen Stärken und Schwächen anzuregen,
- ihre Wertschätzung anspruchsvoller Ausbildung deutlich zu machen,
- gemeinsam mit ihren Kindern Ziele zu setzen und Zukunftspläne zu entwickeln,
- ihre Berufsorientierung insofern systematisch zu begleiten, als sie für die vollständige und termingerechte Abarbeitung aller wichtigen Orientierungs- und Entscheidungsschritte Sorge tragen,<sup>237</sup> von langer Hand ihre Ausbildungsreife zu fördern, insbesondere sog. „Softskills“, welche die Bundesagentur für Arbeit in einer verdienstvollen Broschüre detailliert aufgelistet und beschrieben hat: Durchhaltevermögen und Frustrationstoleranz, Kommunikationsfähigkeit, Konfliktfähigkeit, Kritikfähigkeit, Leistungsbereitschaft, Selbstorganisation bzw. Selbstständigkeit, Sorgfalt, Teamfähigkeit, Umgangsformen, Verantwortungsbewusstsein und Zuverlässigkeit.<sup>238</sup>

### *Beispiele für Vernetzungsinitiativen*

KOOPERATIONEN DER GRUNDSCHULE AN DER PAUL-SINGER-STRASSE<sup>239</sup>

- Hausaufgabenhilfe (in Kooperation mit AWO)
- Kooperation mit dem Studiengang Behindertenpädagogik der Uni Bremen:
  - Ide(e)fix: Studierende übernehmen die Förderung von Kindern, die von Lehrkräften der Schule als förderungsbedürftig benannt worden sind.
  - Die PRAXIS-Beratung unterstützt überregional Lehrkräfte, die Kinder mit erhöhtem Förderbedarf unterrichten. Sie bietet schulinterne Fortbildungen zum Thema "Fördern" an und berät Eltern.
  - Kooperation mit der Stadtteilbibliothek Vahr-Nord in der Berliner Freiheit
  - Kontakte zum Bürgerzentrum Neue Vahr
  - Projekt: Deutsch für ausländische Frauen
  - Kooperation mit den Kindertagesstätten
  - Stadtteilkonferenz
  - Schulverein
  - Schullandheim Friedrichsburg

- Stadtbibliothek
- Polizei / Kontaktpolizist
- Amt für Soziale Dienste und andere außerschulische Helfersysteme
- Freizeitzentrum „Jugendhütte“
- TuS Vahr
- Bürgerzentrum
- Schulärztlicher Dienst
- GEWOBA (Aktiengesellschaft Wohnen und Bauen)

#### SCHULE AM PFÄLZER WEG: KESCH: KINDER, ELTERN UND SCHULE IM DIALOG<sup>240</sup>

##### Ziele:

„Es geht bei den Treffen nicht darum, dass die Schule ihre Erziehungsvorstellungen vermittelt und Anforderungen an die Eltern stellt. Die teilnehmenden Eltern werden vielmehr als Experten ihres Erziehungsalltages gesehen. Sie haben bei den Treffen Gelegenheit, sich über Erziehungsfragen auszutauschen, Erfahrungen zu sammeln und ggf. auch Anregungen und Informationen von eingeladenen Fachleuten zu erhalten.

Das Motto des KESCH- Projektes lautet: Wir (Eltern und Schule) unterstützen unsere Kinder gemeinsam beim Lernen. Wir haben uns darüber verständigt, dass eine Unterstützung dann besonders gut gelingt, wenn das Elternhaus und die Schule gemeinsam handeln.

Themenbereiche können dabei sein:

- Wie lernen unsere Kinder? Wie können wir sie dabei unterstützen?
- Wir unterstützen die Kinder, indem wir ihre Gesundheit fördern.
- Wir unterstützen die Kinder, indem wir mit ihnen spielen.
- Wir unterstützen die Kinder, indem wir Fernsehverhalten, Grenzen u. a. gemeinsam absprechen.

##### Organisation:

Zu den etwa 8 KESch-Nachmittagen im Verlauf eines Schuljahres werden immer die Eltern einer Lerngruppe gemeinsam mit ihren Kindern und den Geschwistern eingeladen. Der Klassenlehrer / die Klassenlehrerin und ein Sozialpädagoge / eine Sozialpädagogin des Hortes bereiten den Nachmittag gemeinsam vor und leiten das Treffen an. Nach einem gemeinsamen Auftakt in der großen Gruppe trennen sich Eltern und Kinder. Während die Kinder von zwei Erzieherinnen betreut werden (teilweise auch zum Thema des Nachmittages etwas erarbeiten), arbeiten die Eltern an dem jeweils verabredeten Thema. Anschließend finden sich alle zum gemütlichen Essen und Trinken wieder zusammen und stellen sich die Ergebnisse der Gruppenphase in geeigneter Form vor. Den Abschluss bildet immer der Punkt "Starke Kinder", bei dem die Kinder der Lerngruppe etwas vortragen oder präsentieren.

Beim ersten Treffen steht das gegenseitige Kennenlernen im Vordergrund. Dabei werden Ideen für gemeinsam interessierende Themen und auch für gemeinsame Unternehmungen gesammelt und anschließend durch ein Elternvotum und ein Kindervotum gewichtet.“

#### DAS QUARTIERSBILDUNGSZENTRUM BLOCKDIEK<sup>241</sup>

„Das Quartiersbildungszentrum Blockdiek wurde als gemeinsames Projekt der Senatorin für Bildung, der Senatorin für Soziales und des Senators für Bau ins Leben gerufen. Das QBZ steht in enger Verbindung mit der Ganztagsgrundschule Düsseldorfer Straße und unterstützt die Bildung für Kinder und Familien in Blockdiek. Der Familientreff, der schon viele Jahre auf dem Gelände der Grundschule aktiv war, bildete die Grundlage zum Aufbau des Quartiersbildungszentrums und geht jetzt darin auf. Unter der Leitung von Stefan Kunold als QBZ-Manager, wird die Vernetzung aller Einrichtungen Blockdieks, die mit Kindern und Familien arbeiten, genutzt, um die Kompetenzen aller Berufsgruppen zu bündeln und damit die Qualität der Bildung im Ortsteil Blockdiek zu erhöhen. In den umgebauten Räumen des ehemaligen

Familientreffs und der Grundschule ist ein Beratungsbüro, ein Bewegungsraum, zwei Gruppenräume und das Büro des QBZ-Managers untergebracht. Hier trifft sich die Projektgruppe, die das Konzept des Bildungszentrums entwickelt, hier treffen sich Mütter und Kinder des Spielkreises, das Amt für Soziale Dienste bietet Beratung an, der Täter-Opfer-Ausgleich schlichtet, die PEKIP-Gruppe arbeitet mit Müttern und deren Babys und vieles mehr.“

#### QUIMS IN GRÖPELINGEN

#### QUALITÄTSENTWICKLUNG FÜR BILDUNG IM INTERNATIONALEN STADTTEIL<sup>242</sup>

„Das Besondere an QUIMS ist seine sozialräumliche Ausrichtung: In der Entwicklungsgruppe arbeiten nicht nur Schulen, sondern auch Kultur- und Weiterbildungseinrichtungen, Elternvertreter, Bibliothek und Bürgerhaus, Moscheen, Stadtteilinitiativen und die Schulaufsicht mit. Ziel ist es, sich in den zentralen Handlungsfeldern auf gemeinsame Ziele zu verständigen und in den Kooperationsprojekten zielgenauer zusammen zu arbeiten. Dies spielt insbesondere eine Rolle, wenn es um die Einbeziehung von Eltern oder um Kooperationen zwischen kultureller Bildung und Schule geht.“

#### INTERKULTURELLE ELTERNARBEIT „HAND IN HAND“<sup>243</sup>

##### „Ziele

Ziel des Projektes ist es, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern zu verbessern, so dass die Kinder eine adäquate Unterstützung während ihrer Schulzeit bekommen. Dabei sollen sich insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund und Schule näher kommen, sich verständigen und gemeinsam am schulischen Alltagsgeschehen teilhaben.

Die Projektarbeit soll an der unmittelbaren Lebensrealität der Eltern ansetzen, ihrer Migrationserfahrung Rechnung tragen, ihre Handlungskompetenz stärken und zur Identifikation mit der Schule ihrer Kinder beitragen.

...

##### Durchführung

...

Die Elternarbeit ist als offenes Angebot niedrigschwellig gehalten. Sie findet sowohl in der Schule als auch im häuslichen Rahmen mit folgenden Schwerpunkten statt:

- offenes Gesprächsangebot bei Tee und Kaffee ...
- Beratungsangebot ...
- Gesprächskreis für Eltern ...
- Aufsuchende Elternarbeit ...
- Eltern- Kind- Angebote ...
- Deutsch im Alltag lernen ...

...

##### Vernetzungs- und Unterstützungsmöglichkeiten

Bei der Umsetzung und Etablierung des Projektes ist es sinnvoll verschiedene Einrichtungen in die Arbeit einzubeziehen. Neben Informationen und Austausch werden auch Kooperationen angestrebt.

##### Innerhalb der Schule:

- mit dem Deutschkurs „Mama lernt Deutsch“. Einbeziehung der Kompetenzen und der Kontakte der muttersprachlichen Lehrkräfte
- mit den Kollegen der Hans-Wendt-Stiftung: Die Förderpädagogen und der Psychologe sollen in ein schulisches Elternarbeits-Konzept einbezogen werden
- mit dem Lehrer für Türkisch und für Kurdisch
- mit dem nicht unterrichtenden Personal, wie z.B. die russisch und türkisch sprechenden BetreuerInnen

Außerhalb der Schule (im Stadtteil):

- mit formellen und informellen Migranten-Selbstorganisationen, wie z.B. türkischer Verein des Stadtteils und Besuch der Moschee
- mit der Erziehungsberatungsstelle
- mit dem „Haus der Zukunft“ und dem „Haus der Familie“
- mit dem Schulpsychologischen Dienst
- mit den Kontaktpolizisten

## 2.4 Handlungsempfehlungen

Bremen hat in den letzten Jahren erfolgreich versucht, der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte durch die Einrichtung eines integrativen Schulsystems mit dem Schulgesetz von 2009, die Neugestaltung der Übergangsregelungen, die Ausdehnung des Ganztagsangebotes, die Verbesserung der Personalausstattung von Grundschulen in Stadtteilen mit hohen Anteilen an Migranten und Hartz-IV-Empfängern und durch weitere Maßnahmen in den Bereichen Akademisierung, Forschungsorientierung, Internationalisierung, Förderinfrastruktur und Betreuungsbedingungen zu begegnen. *Darüber hinaus sollte die Partnerschaft zwischen Schule und Familie systematisch gestärkt und entwickelt werden.*

1. *Dies setzt ein neues Verständnis von schulischer Elternarbeit voraus*, die sich nicht mehr im bloßen Abarbeiten der Rechtsvorschriften über Elternmitwirkung erschöpfen darf, sondern auf eine partnerschaftliche Kooperation mit den Familien hinwirken sollte, in welche auch die Schülerinnen und Schüler einzubeziehen sind.
2. Als Gelingensbedingung dafür ist ein *Schulklima gegenseitigen Respekts und eine Willkommenskultur* zu entwickeln und zu pflegen, in welcher alle Eltern sich an der Schule ihrer Kinder als voll akzeptierte und respektierte Mitglieder der Schulgemeinschaft wertgeschätzt fühlen.

Ein einladendes Ambiente an der Schule und eine akzeptierende Kontakt- und Gesprächskultur sind dafür ebenso wichtige Grundlagen wie ein Abrücken von einer Sichtweise, welche bildungsfernen und zugewanderten Familien von vornherein eine Reihe von Versäumnissen und Defiziten unterstellt und dabei ihre ebenso vorhandenen Ressourcen für die Förderung ihrer Kinder übersieht.

Weitere Voraussetzungen sind die unkomplizierte Erreichbarkeit des pädagogischen Fachpersonals und der Elternvertreter und Gelegenheiten für alle Eltern, sich unterstützend in die Schule einzubringen.

Besonderer Nachdruck ist auf die Entwicklung und Festigung der Schulgemeinschaft zu legen. Der Förderung von Kontakten und von Kooperationen innerhalb der Elternschaft können entsprechend gestaltete Klassenelternversammlungen (sogenannte Elternabende) und andere Veranstaltungen dienen. Elterncafés sind geeignet, den zwanglosen und niederschweligen Austausch unter Eltern und von Eltern mit dem pädagogischen Fachpersonal anzuregen. Als besondere vertrauensbildende Maßnahmen sind auch Hausbesuche in Erwägung zu ziehen.

Ehrenamtliche Elternlotsen, welche andere Eltern und deren Kinder betreuen, können zugewanderten und bildungsfernen Eltern das Heimischwerden und die Orientierung an der Schule erleichtern.

3. Eine weitere Gelingensbedingung ist ein *offener und regelmäßiger Informationsaustausch* zwischen Schule und Elternhaus über die häusliche und schulische Situation und die Entwicklung der Kinder.

Dazu sollten sowohl die rechtlich verordneten formellen Kontakte und Informationswege (Sprechzeiten, Sprechtage, Elternabende, schulische Sonderveranstaltungen, Rundschreiben) als auch darüber hinausgehende informelle Kontakt- und Informationsmöglichkeiten (spontane Gespräche, Telefongespräche, individuelle Briefe, E-Mails, SMS, Homepages etc.) genutzt werden.

Sowohl kollektive Kontakte zwischen Schule und Elternhaus bei Gruppenzusammenkünften und Großveranstaltungen als auch individuelle Kontakte im persönlichen Gespräch sind zu pflegen.

Im Sinne eines wirklichen Informationsaustausches sind nicht nur Eltern über das Geschehen und die Entwicklung der Kinder in der Schule zu informieren. Ebenso sollten Lehrkräfte Informationen über die häusliche Situation der Kinder und Jugendlichen erhalten und einholen, die für ihre Förderung in der Schule von Bedeutung sind.

Kontaktaufnahme und Informationsaustausch dürfen nicht nur und nicht erst aus Anlass von Problemen erfolgen, sondern in der Form mehrerer periodischer Arbeitsbesprechungen im Laufe eines Schuljahres.

Zwischen diesen können schriftliche Wege zu zeitnaher gegenseitiger Information genutzt werden: Einträge in Hausaufgabenhefte, Lerntagebücher, Verhaltenstagebücher, Verhaltenskarten usw.

Zur Information der Eltern über allgemeine Erwartungen der Schule können auch Schulverträge und Schulvereinbarungen dienen.

Um sich über Gestaltung und Anforderungen des Unterrichts zu informieren, sollte Eltern mehrmals während eines Schuljahres Gelegenheit gegeben werden, im Unterricht ihrer Kinder zu hospitieren.

Bei allen Bemühungen um die Organisation des Informationsaustausches zwischen Schule und Elternhaus sind Umstände und besondere Situationen zu bedenken, die es manchen Familien erschweren, Kontakte zur Schule ihrer Kinder zu unterhalten. Viele dieser Kontakt Hindernisse können ausgeräumt werden.

Insbesondere in der Sekundarstufe mit ihrem teilweise hochdifferenzierten Fachlehrersystem kommt den Klassenlehrkräften besondere Verantwortung zu. Sie sind gewissermaßen die Schnittstellen des Informationsaustausches zwischen Schule und Elternhaus und sollten durch geeignete Maßnahme instand gesetzt werden, sowohl den Überblick über die schulische als auch über die häusliche Situation ihrer Schülerinnen und Schüler zu behalten.

4. Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus muss letztlich auf *gemeinsames Handeln zur Förderung des Bildungserfolges und der Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler* zielen.

Diese Kooperation findet zum einen auf der *Ebene von Gremien* statt. Damit sie fruchtbar für die Kinder und Jugendlichen wird, sollten Gremien von Elternvertretern möglichst repräsentativ zusammengesetzt sein. Im Notfall können Beiräte ohne Stimmrecht hinzugezogen werden.

Die Schule und die Schulleitung stehen in der Verantwortung, die Arbeit der Elternvertreter zu unterstützen:

- Vielfach müssen Eltern zur Gremienarbeit nicht nur motiviert, sondern auch durch geeignete Fortbildung erst befähigt werden.
- Die Schule sollte die Arbeit der Elternvertreter auch durch die Bereitstellung von Ressourcen unterstützen.

- Häufig sind Elternvertreter zu ermutigen und anzuleiten, stärker mit der Elternschaft zu arbeiten, die sie repräsentieren, d. h. Kontakte mit ihr zu pflegen und Angebote für diese zu machen.
- Dazu sollte es vermieden werden, Elternvertreter zu sehr in schulische Aufgaben einzubinden, die in keinem unmittelbaren Zusammenhang zu ihrem Vertretungsmandat stehen.
- Stattdessen sollten Lehrerkollegium und Schulleitung Elternvertreter dabei unterstützen, sich untereinander zu vernetzen und freiwillige Helfer für Belange der Elternschaft zu gewinnen.

Die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus muss aber ebenso *auf individueller Ebene zwischen allen Eltern, die ein Kind auf der Schule haben, und ihren Lehrkräften* organisiert werden:

Eltern sind zu vielfältigen Hilfeleistungen für die Schule und für die Schülerinnen und Schüler einzuladen.

Ebenso aber ist die Kooperation mit Eltern bei ihrem Bemühen um die Gestaltung einer lernförderlichen häuslichen Umgebung der Kinder und Jugendlichen und bei entsprechenden Erziehungsmaßnahmen zu entwickeln und auszubauen:

Dabei wird Aufklärungsarbeit und Beratung durch die schulische Seite eine wichtige Rolle einnehmen – z. B. über eine angemessene Praxis der Hausaufgabenbeaufsichtigung und –betreuung, aber auch über vielfältige andere Erziehungsfragen.

In manchen Fällen kann zwischen Lehrkräften und Eltern/Elternteilen Homebased Reinforcement verabredet werden, um wünschenswerte Verhaltensänderungen bei den Kindern in der Schule und im Unterricht herbeizuführen.

Nach Möglichkeit sollte versucht werden, nicht nur Mütter, sondern auch Väter in Kooperationen einzubinden.

Keinesfalls dürfen Kooperationen verabredet werden, über welche die Kinder und Jugendlichen nicht informiert sind. Besser noch sollten Möglichkeiten genutzt werden, sie aktiv in solche Kooperationen einzubinden, um sich ihrer Akzeptanz zu versichern.

Es ist die legitime Rolle der Eltern, in Kooperationen mit der Schule als Interessenvertreter ihres Kindes zu fungieren. Manche Eltern müssen dafür erst kompetent gemacht werden, indem man ihnen entsprechende Kenntnisse und Fertigkeiten vermittelt. Wo dies nicht möglich ist, sollten andere Erwachsene gefunden werden, die bereit und in der Lage sind, stellvertretend diese Rolle zu übernehmen.

5. Eine Reihe von Aufgaben und Problemen sind nicht durch die Kooperation von Schule und Elternhaus zu bewältigen. Oft bedarf es der *Vernetzung und Kooperation mit weiteren Partnern am Ort und in der Region*:

Z. B. übersteigen praktische Trainings des Erziehverhaltens, wie nötig sie auch sein mögen, in der Regel die Möglichkeiten der Schule. In vielen Fällen kann hier aber auf außerschulische Experten und Einrichtungen zurückgegriffen werden.

Die Aufgabe der Berufsorientierung, in welche Eltern mit großem Erfolg eingebunden werden können, ist schlechterdings nur zusammen mit Vertretern und Organisationen des Übergangsmanagement, der Berufsberatung und der Wirtschafts- und Arbeitswelt zu meistern.

In vielen Fällen können in die Arbeit mit Familien aus nichtdeutschen Herkunftskulturen mit großem Erfolg „Stadtteilmütter“, „Sprachmittler“ oder „Kulturvermittler“ eingebun-



den werden. Auch die Nutzung von Multiplikatorenprogrammen wird dringend empfohlen.

Auch wenn Schulen in vielen Belangen an andere Organisationen, Institutionen und Personen verweisen müssen, so sollten sie doch für Eltern Informationen über bewährte Angebote am Ort und in der Region vorhalten und bei Bedarf Kontakte herstellen.

## Anmerkungen

- 1 Mikrozensus 2011, S. 32; Bildungsbericht Deutschland 2012, S. 17; Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 213.
- 2 Kinder in Deutschland 2011, S. 14.
- 3 Bildungsbericht Deutschland 2006, S. 178.
- 4 Bildungsbericht Deutschland 2012, S. 258.
- 5 Bildungsbericht Deutschland 2012, S. 254.
- 6 Bildungsbericht Deutschland 2012, S. 96
- 7 Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 202.
- 8 Schulen auf einen Blick 2012, S. 19.
- 9 Luciak 2004, S. 22 u.28
- 10 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 199.
- 11 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 11.
- 12 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 27, S. 171 u. 193. Ein aktueller Vergleich der Besuchszahlen der Hauptschule ist nicht möglich, da diese Schulart nach der mit dem Schulgesetz von 2009 vollzogenen Schulreform in der Sekundarschule aufging.
- 13 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 231
- 14 Mecheril 2012, S. 2.
- 15 Siegert 2008, S. 34-40; Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 201.
- 16 Bildungsbericht Deutschland 2012, S. 91f.
- 17 IGLU 2006, S. 16; Siegert 2008, S. 35ff.; Ergebnisse von IGLU 2011.
- 18 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 11.
- 19 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 266.
- 20 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 269.
- 21 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 38 u. 272.
- 22 Mikrozensus 2011, S. 8.
- 23 Mikrozensus 2011, S. 261.
- 24 Bildungsstand 2012, S. 41 u. 45.
- 25 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 59.
- 26 Bildungsbericht Deutschland 2012, S. 211.
- 27 Bildungsbericht Deutschland 2012, S. 70.
- 28 Siegert 2008, S. 35f. u. S. 40; Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 201; Borgonovi & Montt 2012, S. 49.
- 29 Bildungsbericht Deutschland 2012, S. 76, S. 212.
- 30 Zur Ortsteilgruppe A zählen 30 Ortsteile, in denen – bezogen auf die schulrelevante Bevölkerung – der Anteil der Migrantinnen und Migranten und der Anteil der Personen, die SGB II-Hilfe empfangen, über dem stadtweiten Durchschnitt liegt, während in den 40 Ortsteilen der Ortsteilgruppe B dieser Anteil jeweils unter dem stadtweiten Durchschnitt bleibt. (Bildungsbericht Bremen2012, S. 22)
- 31 Bildungsbericht Bremen2012, S. 232.
- 32 PISA 2009, S. 71f., 76, 81. Ähnlich auch schon Christensen & Stanat 2006, S. 3.
- 33 Mikrozensus 2011, S. 12.
- 34 Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 202; Christensen & Stanat 2006, S. 132; Integrationsplan 2007, S. 48.
- 35 Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S. 200.
- 36 PISA 2009, S. 69 u. 170
- 37 Bildungsmonitor 2012, S. 83
- 38 Bildungsmonitor 2012, S. 134
- 39 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 119.
- 40 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 15 u. 146-150.
- 41 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 138ff. u. 145
- 42 Bildungsbericht Bremen 2012, S. 195.
- 43 Vgl. Pressemitteilung vom 16.03.2012 der Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (<http://www.senatspressestelle.bremen.de/detail.php?gsid=bremen146.c.50443.de>) sowie Paritätisches Bildungswerk 2011.
- 44 Kröner u. a. 2012, S. 709.
- 45 Vgl. dazu im Einzelnen Sacher 2013a.
- 46 Hewison & Tizard 1980; Rodick & Henggeler 1980; Tizard et al. 1982; Fantuzzo et al. 1995; Starkey & Klein 2000; Moon & Callahan 2001.
- 47 Graue et al. 1983; Fan & Chen 2001; Jeynes 2003; Jeynes 2005; Jeynes 2007; Jeynes 2011 und Hill & Tyson 2009.
- 48 Zum heim- und schulbasierten Elternengagement vgl. im Einzelnen unten Abschnitte 2.2.2 u. 2.2.3.
- 49 Keith et al. 1998; Jimerson et al. 1999; Jeynes 2003; Jeynes 2005; Jeynes 2007; Hill & Tyson 2009; Powell et al. 2010; Jeynes 2011, pp. 43, 53f., 70,72, 73ff., 77ff., 83, 101.
- 50 Smith & Hausafus 1998; Chavkin et al. 2002; Wherry 2003; Sheldon & Epstein 2005;

51 Lareau & Horvat 1999; Desimone 2001; Mo & Singh 2008.  
 52 Grolnick et al. 1994; Henry 1996; Grolnick et al. 1997; Eccles & Harold, R. D. 1996; Griffith 1998;  
 López 2001; Mattingly et al. 2002; Jeynes 2011, pp.54f.  
 53 McNeal 1999; Kohl et al. 2000; Desforges & Abouchaar 2003, p. 37; Jeynes 2005; Schofield 2006;  
 Shute et al. 2011; Jeynes 2011, pp. 54f.  
 54 Bronstein et al. 1994; Hampton et al. 1995; Green 2001; Slavin & Madden 2006; Jeynes 2011, pp. 54f.  
 55 Boethel 2003, p. 54.  
 56 Cotton & Wikelund 1989.  
 57 Schütz / Wößmann 2005, S. 23f.  
 58 OECD 2001, S. 356f.  
 59 Neuenschwander 2009, S. 154; 2010, S. 24.  
 60 Hattie 2009.  
 61 Hattie 2011.  
 62 Hattie 2003, pp. 1ff.  
 63 Dave 1963.  
 64 Coleman et a. 1966.  
 65 Jencks 1972.  
 66 Coleman et al. 1996.  
 67 Hoose u. Vorholt 1996; Schweikert 1999; Beinke 2002; Prager & Wieland 2005; Arbeitskreis Einstieg  
 2004; Puhlmann 2005; Görtz-Brose & Hüser 2006; Reißig 2009.  
 68 Boos-Nünning u. a. 2008, S. 68. Vgl. auch Integrationsplan 2007, S. 71.  
 69 Bronfenbrenner 1981.  
 70 BMBF 2012, S. 50.  
 71 Lenz u. a. 2010, S. 7.  
 72 Neuenschwander u. a. 2008, S. 73.  
 73 Sacher 2008a, 236ff.  
 74 Lenz u. a. 2010, S. 40. Vgl. auch Krumm 2001, S. 110.  
 75 Bildungsbericht 2012, S. 267.  
 76 Boethel 2003, S. 19 u. S. 34.  
 77 Ein 2006/2007 durchgeführtes Modellprojekt an elf bayerischen Schulen (Grundschulen, Hauptschulen,  
 Real- und Wirtschaftsschulen, Gymnasien und Förderzentren), das auf der Grundlage der Ergebnisse  
 einer repräsentativen Erhebung an 574 allgemeinbildenden Schulen im Jahr 2004 Möglichkeiten zur  
 Optimierung von Elternarbeit erprobte.  
 78 Sacher 2007, S. 18ff. u. 20  
 79 Vgl. vor allem die neueren Metaanalysen von Hill & Tyson 2009 und Jeynes 2011.  
 80 Dumont 2010, S. 259. Ähnlich Borgonivi & Montt 2012, S. 28.  
 81 Neuenschwander u. a. 2005, S. 210f.  
 82 Jeynes 2011, S. 135, 138ff.  
 83 Hill & Tyson 2009; Jeynes 2011.  
 84 Vgl. Baumrind 1991.  
 85 Es gibt allerdings Studien, die darauf hinweisen, dass in bestimmten kulturellen Milieus ein maßvoll  
 praktizierter autoritärer Stil erfolgreicher sein kann. Vgl. Spera 2005, S. 136ff. u. Fibbi & Efonayi  
 2008, S. 55f.  
 86 Cooper 2007; Hill/Tyson 2009, S. 757; Jeynes 2011, S. 49, S. 67, S. 142; PISA 2009, S. 189.  
 87 Lenz u. a. 2010, S. 34.  
 88 Vgl. u. a. Cotton & Wikelund 1989; Australian Government 2006, S. 2; Bull et al. 2008; Rubenstein &  
 Wodatch 2000; Smrekar et al. 2001; Wang et al. 1995; Wherry 2003.  
 89 Henderson et al. 2007, S. 115.  
 90 KMK 1996, S. 7.  
 91 Boethel 2003, S. 13; Sleeter & Grant 1988; Banks 1995.  
 92 Boos-Nünning u. a. 2008, S. 70.  
 93 Killus & Tillmann 2011, S. 138.  
 94 Sleeter & Grant 1988; Epstein 1995a; Azmitia & Cooper 2002; Boethel 2003.  
 95 El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 10.  
 96 KMK 2003, S. 42.  
 97 Boos-Nünning u. a. 2008, S. 72.  
 98 BMBF 2012, S. 32.  
 99 Karakaşoğlu 2011, S. 109.  
 100 Familienbericht 2006, S. 229.  
 101 Familienbericht 2012, S. 81.  
 102 BVerwG 6 P 7.06, Abs. 2.5.  
 103 Bei den Bremer Förderschulen konnte keine entsprechende Rubrik gefunden werden.

104 Z. B. Grundschule Strom, Wilhelm-Olbers-Oberschule, Wilhelm-Kaisen-Oberschule, Gesamtschule  
105 Bremen-Ost, Wilhelm-Focke-Oberschule.  
106 Wilhelm-Kaisen-Oberschule  
107 Z. B. Grundschule an der Grambker Heerstraße, Gymnasium an der Hamburger Straße, Oberschule  
108 Sebaldsbrück.  
109 Sacher 2008a, S. 177.  
110 Sacher 2012d, S. 303, sowie gesonderte Berechnung aus den Daten von „Vertrauen in Partnerschaft II“.  
111 § 57 (1) Bremisches Schulverwaltungsgesetz.  
112 Dabei verwendet lediglich das Hamburgische Schulgesetz der Begriff „Elternabend“, während die  
113 Schulgesetze aller anderen 15 Bundesländer von „Klassenelternversammlungen“ sprechen.  
114 Henderson et al. 2007, S. 50f. u. 54.  
115 [http://borchertschule-spandau.de/?page\\_id=97](http://borchertschule-spandau.de/?page_id=97); Tandem-Tridem-Fachtagung 2011, S. 60f.  
116 Henderson et al. 2007, S. 50f. u. 54.  
117 Z. B. Grundschule an der Düsseldorfer Straße, Grundschule Arbergen, Schule am Pastorenweg, Grund-  
118 schule an der Paul-Singer-Straße, Astrid-Lindgren-Schule, Tami-Oelfken-Schule, Schule an der Fi-  
119 scherhuder Straße, Schule an der Kantstraße, Marktschule, Neue Oberschule Gröpelingen.  
120 Schreiner 1996, S. 138.  
121 Schreiner 1996, S. 139.  
122 BMSFSJ 2010, S. 23f.  
123 Praktische Hinweise zu Hausbesuchen vgl. Sacher 2008a, S. 143-146, zu Hausbesuchen in Familien mit  
124 Migrationshintergrund S. 242f. Best-Practice-Beispiele finden sich in BMSFSJ 2010, S. 24-28.  
125 Z. B. Grundschule an der Delfter Straße, Grundschule an der Paul-Singer-Straße, Schulzentrum des  
126 Sekundarbereichs II an der Kurt-Schumacher-Allee, Oberschule an der Julius-Brecht-Allee, Oberschule  
127 an der Carl-Goerdeler-Straße.  
128 Vgl. im Einzelnen: Stiftung Bürger für Bürger 2009, S. 16, sowie: Elternlotsen und ihr Beitrag zur In-  
129 tegration. Antwort des Senats am 28. Sept. 2010.  
130 Medvedev 2011, S. 3.  
131 Karakasoglu 2011, S. 179  
132 OECD 2007, S. 275.  
133 Vgl. <http://pisa2000.acer.edu.au/interactive.php>  
134 Gesonderte Auswertung der Daten der bayerischen Repräsentativuntersuchung von 2004.  
135 Tellett-Royce & Wootten 2008, S. 35.  
136 Henderson et al. 2007, S. 53.  
137 Lenz u. a. 2010, S. 94.  
138 Gesonderte Auswertung der Daten der Begleituntersuchung zum bayerischen Modellprojekt 2006/2007.  
139 Gesonderte Auswertung der Daten der bayerischen Repräsentativuntersuchung von 2004.  
140 OECD 2012, S. 45.  
141 Bildungsbarometer 2009  
142 Datenschutzrechtlichen Bedenken kann dabei Rechnung getragen werden, wenn man die Kontaktdaten  
143 der Eltern auf freiwilliger Basis erbittet.  
144 Hilfreiche Vorschläge finden sich z. B. bei Tellett & Wootten 2008, S. 51 u.69.  
145 Henderson et al. 2007, S. 100. Weitere Hinweise zur Gestaltung solcher Gespräche vgl. Sacher 2008a,  
146 S. 169-172.  
147 Vgl. z. B. Child Behavior Charts: How to Use Behavior Charts Effectively  
148 <http://www.empoweringparents.com/How-to-Use-Behavior-Charts-Effectively.php#>  
149 Behavior Charts for Kids  
150 <http://www.buzzle.com/articles/behavior-charts-for-kids.html>  
151 Zu Einzelheiten vgl. Sacher 2008a, S. 169ff.  
152 Zu Einzelheiten vgl. Sacher 2008a, S. 199ff.  
153 Z. B. die Marktschule und die Oberschule im Park.  
154 Zu Einzelheiten vgl. Sacher 2008a, S. 147ff.  
155 Zur praktischen Gestaltung von Hospitationen vgl. Sacher 2008a, S. 151ff.  
156 David Deißner / Vodaphone-Stiftung in: Allensbach 2011, S. 34.  
157 Boethel 2003, S. V u. S. 42.; BMI / BAMF 2010, S. 83f.; Heckmann 2008, S. 48; Bernitzke 2006, S.  
158 36f.; Gök-Bedir 2009, S. 227.  
159 Z. B. wird in der Türkei traditionell erwartet, „dass die Schule die Verantwortung für den Erwerb von  
160 Bildung sowie für die Disziplinierung der Kinder übernehme und dass Eltern diese Verantwortung de-  
161 legieren könnten.“ (Schwaiger & Neumann 2010, S. 34. Vgl. auch Mafaalani & Toprak 2011, S. 122f.  
162 Harris & Goodall 2007.  
163 Edwards & Alldred 2000, S. 450.  
164 Mertes 2003, S. 273.  
165 Vgl. dazu auch Sacher 2012c.  
166 Mevissen 2001, S. 280ff.

150 Krumm 1988, S. 616; Cotton & Wikelund 1989; Krumm 1996, S. 271; Schwaiger & Neumann 2010, S.  
151 129.  
152 Sacher 2005, S. 43ff.  
153 Sacher 2005, S. 45.  
154 Eurydice 2009a, S. 198.  
155 Mohrhart 1980, S. 15; Sacher 2008a, S. 85; Lenz u. a. 2010, S. 179; Kröner u. a. 2012, S. 707.  
156 Sacher 2004, S. 107ff.  
157 Sacher 2004, S. 109.  
158 Sacher 2004, S. 111ff.  
159 Sacher 2006, S. 315.  
160 Sacher 2004, S. 108.  
161 Gesonderte Auswertung der Daten der bayerischen Repräsentativuntersuchung 2004. Vgl. auch Sacher  
162 2005, S. 74ff.  
163 Epstein et al. 2009, S. 19ff.; Henderson et al. 2007, S. 44-46 u. S. 195f.  
164 Schulgesetz für den Freistaat Sachsen, § 45; Landesgesetz über die Schulen in Rheinland-Pfalz, § 47.  
165 Min. Bildung RP 2011, 2011, S. 6.  
166 Gesetz über die Schulen im Land Brandenburg vom 02. 08. 2002, § 90 (4); Hessisches Schulgesetz vom  
167 02. 08. 2002, § 109; Niedersächsisches Schulgesetz vom 09.12.2011, § 90 (2) in der Fassung vom 2.  
168 August 2002.  
169 Sacher 2011a, S. 7.  
170 BQM 2005 (ohne Paginierung).  
171 Z. B. Grundschule Arbergen, Grundschule an der Düsseldorfer Straße, Grundschule an der Grambker  
172 Heerstraße, Grundschule an der Rechtenflether Straße, Astrid-Lindgren-Schule, Roland zu Bremen  
173 Oberschule, Paula-Modersohn-Schule.  
174 Z. B. in der Schule am Bunnsackerweg, in der Schule an der Robinsbalje und in der Schule an der Sta-  
175 der Straße.  
176 Z. B. in der Bürgermeister-Smidt-Grundschule, in der Schule an der Paul-Singer-Straße, in der Schule  
177 an der Robinsbalje  
178 Z. B. in der Grundschule am Baumschulenweg und in der Grundschule St.-Ansgar.  
179 Z. B. in der Schule an der Paul-Singer-Straße und in der Grundschule Borgfeld.  
180 In der Grundschule am Baumschulenweg.  
181 Z. B. in der Schule an der Stader Straße.  
182 Z. B. in der Schule In der Vahr.  
183 Z. B. in der Bürgermeister-Smidt-Grundschule, in der Grundschule an der Wigmodistraße, in der Schule  
184 an der Grambker Heerstraße, in der Schule an der Uphuser Straße und in der Astrid-Lindgren-Schule.  
185 Z. B. in der Grundschule Am Mönchshof, in der Schule am Bunnsackerweg, in der Schule an der Phi-  
186 lipp-Reis-Straße, in der Schule an der Stader Straße, im Kippenberg-Gymnasium und in der Oberschule  
187 Roland zu Bremen.  
188 Z. B. in der Grundschule Am Wasser, in der Grundschule Farge-Rekum, in der Grundschule am Bunn-  
189 sackerweg, Schule Mahndorf.  
190 Z. B. Grundschule an der Düsseldorfer Straße, Grundschule Arbergen, Schule am Pastorenweg, Grund-  
191 schule an der Paul-Singer-Straße, Astrid-Lindgren-Schule, Tami-Oelfken-Schule, Schule an der Fi-  
192 scherhuder Straße, Schule an der Kantstraße, Marktschule, Neue Oberschule Gröpelingen.  
193 Lenz u. a. 2010, S. 106.  
194 Meinhold-Henschel u. a. 2003, S. 40.  
195 Hösl-Kulike 1993, S. 124; Lez u. a. 2010, S. 172; Jeynes 2011, S. 167.  
196 Bremisches Schulgesetz vom 28. Juni 2005, § 6. Vgl. auch Heine 2008, S. 12.  
197 Lenz u. a. 2010, S. 103.  
198 Bildungsbericht 2012, S. 267 u. 319  
199 Peabody College, Vanderbilt University 2002  
200 Wild 2004, S. 40.  
201 Cooper 2007, S. 61f.; OECD 2010, S. 189; OECD 2012, S. 70.  
202 Jeynes 2011, S. 67.  
203 Lipowsky 2007.  
204 Vgl. im Einzelnen Sacher 2013b.  
205 Wild & Remy 2002, S. 283.  
206 Wild 2003, S. 514.  
207 Krumm 2006, S. 41.  
208 PISA 2009, S. 188f.  
209 40 PISA-Punkte entsprechen dem Lernvorsprung von eines Schuljahres.  
210 Familienbericht 2006, S. 214.  
211 Originale PISA 2009-Daten. Vgl. <http://pisa2000.acer.edu.au/interactive.php>.  
212 PISA 2009, S. 189.

199 PISA 2009, S. 188f.  
200 Z. B. Grundschule an der Düsseldorfer Straße, Grundschule Arbergen, Schule am Pastorenweg, Grund-  
schule an der Paul-Singer-Straße, Astrid-Lindgren-Schule, Tami-Oelfken-Schule, Schule an der Fi-  
scherhuder Straße, Schule an der Kantstraße, Marktschule, Neue Oberschule Gröpelingen.  
201 Sacher 2004, S. 77ff.  
202 Bildungsbarometer 2009.  
203 Vgl. z. B. Borgonovi & Montt 2012, S. 39.  
204 Im Einzelnen vgl. Allen & Daly 2007, S. 1ff.  
205 Schoppe-Sullivan et al. 2004.  
206 Jeynes 2011, S. 107.  
207 McBride & Schoppe-Sullivan 2005.  
208 Im Einzelnen vgl. Sacher 2008a, S. 253f.  
209 Eurydice 2009b, S. 14ff.  
210 Henderson et al. 2007, S. 67 u. 123; Sanders 2008.  
211 Henderson et al. 2007, S. 153  
212 Henderson et al. 2007, S. 153  
213 Henderson et al. 2007, S. 156  
214 Vgl. Sacher 2008b.  
215 Zur Gestaltung im Einzelnen vgl. Sacher 2009, S. 67-63.  
216 Herz 1982, S. 19.  
217 Martinsen 1995, S. 63.  
218 Boethel 2003, S. IV.  
219 Schwaiger & Neumann 2010, S. 84ff., 88ff.  
220 Meinhold-Henschel u. a. 2003, S. 59.  
221 Integrationsplan 2007, S. 26, 50 u. 117; KMK 2007, S. 5; Heckmann 2008, S. 49; Karakasoglu 2011, S.  
222 218f.  
223 Z. B. Grundschule an der Alfred-Faust-Straße, Grundschule an der Düsseldorfer Straße, Grundschule an  
224 der Delfter Straße, Schule an der Robinsbalje.  
225 El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 42.  
226 Gaitanides 2004, S. 5f.; Fibbi & Efonayi 2008, S. 53; Freise 2003.  
227 Michalek & Laros 2008, S. 53.  
228 Z. B. in der Grundschule an der Alfred-Faust-Straße, in der Grundschule an der Düsseldorfer Straße, in  
229 der Grundschule an der Delfter Straße, in der Grundschule an der Kantstraße und in der Schule an der  
230 Robinsbalje.  
231 Allensbach 2011, S. 32f.  
232 Vgl. u. a. Epstein & Lee 1995; Izzo & Weissberg 1999, S. 833; Neuenschwander u. a. 2004, S. 137;  
233 Neuenschwander u. a. 2005, S. 12; Desforges & Abouchaar 2003, S. 41; Shute et al. 2011.  
234 Cotton & Wiklund 1989; Feinstein & Symons 1999; Desforges & Abouchaar 2003, S. 12; Epstein et  
235 al. 2009, S. 44ff. u. S. 211ff.; Soremiski & Lange 2010, S. 41f.; Jeynes 2011, S. 114f.  
236 Boos-Nünning, 2008, S. 59 u. 68.  
237 Im Einzelnen vgl. Armuts- u. Reichtumsbericht Bremen 2009, S. 210ff.  
238 Karakaşoğlu 2011, S. 117 u. 137.  
239 El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 27.  
240 Vgl. z. B. die Aktion „Stuttgarter Paten für Bildung und Zukunft“  
241 (<http://www.stuttgart.de/bildungspaten>) und Berufseinstiegsbegleitung nach § 421s SGB III. Geschäfts-  
242 anweisung Berufseinstiegsbegleitung (BerEb) ([http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-  
Beruf-Qualifizierung/Weisungen/Publikation/GA-Berufseinstiegsbegleitung-421s-SGB-III-BerEb-02-  
2011.pdf](http://www.arbeitsagentur.de/zentraler-Content/A05-Beruf-Qualifizierung/Weisungen/Publikation/GA-Berufseinstiegsbegleitung-421s-SGB-III-BerEb-02-2011.pdf)).  
243 Karakaşoğlu 2001.  
244 Vgl. dazu Neuenschwander 2007 u. 2008.  
245 Bewährt hat sich in diesem Zusammenhang der in vielen Bundesländern eingesetzte Berufswahlpass.  
246 Vgl. <http://www.berufswahlpass.de/>  
247 Bundesagentur 2006.  
248 Im Einzelnen: Schulprogramm Schule an der Paul-Singer-Straße.  
249 [http://www.paul-singer.de/grundschule/schulprogramm/Schulprogramm\\_Grundschule-Paul-Singer.pdf](http://www.paul-singer.de/grundschule/schulprogramm/Schulprogramm_Grundschule-Paul-Singer.pdf)  
250 Ein Kooperationsprojekt der Grundschule „Am Pfälzer Weg“ und der Kinder- und  
251 Jugendhilfeeinrichtung St. Petri.  
252 Vgl. <http://www.091.joomla.schule.bremen.de/index.php/schule/eltern/19-kesch>  
253 Vgl. [http://www.032.joomla.schule.bremen.de/index.php?option=com\\_content&view=article&id=62:  
quartiersbildungszentrum&catid=41:quartiersbildungszentrum&Itemid=63](http://www.032.joomla.schule.bremen.de/index.php?option=com_content&view=article&id=62:quartiersbildungszentrum&catid=41:quartiersbildungszentrum&Itemid=63)  
254 <http://www.bremen.de/groepelingen-macht-quims-22359049>

243

Ein Projekt Tami-Oelfken-Schule zusammen mit der Universität Bremen.  
Im Einzelnen: C:\Daten\Texte\Manuskripte\Expertise Bremen\Interkulturelle EA.htm  
Renate Haack-Wegner; Caterina Sobotta-Bartulin (2006): Projekt Schule – Eltern Hand in Hand. Praxisforschung in Schulen. Akademie für Arbeit und Politik der Universität Bremen.

## Literatur und Internetquellen

- Allen, S.; Daly, K. (2007): The Effects of Father Involvement: An Updated Research Summary of the Evidence. University of Guelph.  
[http://fira.ca/cms/documents/29/Effects\\_of\\_Father\\_Involvement.pdf](http://fira.ca/cms/documents/29/Effects_of_Father_Involvement.pdf)
- Anger, C.; Esselmann, I.; Fischer, M.; Plünnecke, A. (2012): Bildungsmonitor 2012. Infrastruktur verbessern – Teilhabe sichern – Wachstumskräfte stärken. Köln: Institut der deutschen Wirtschaft.  
[ZITIERT: BILDUNGSMONITOR 2012]
- Antwort des Senats auf die Kleine Anfrage der Fraktion Bündnis 90 / DIE GRÜNEN vom 28. September 2010: Elternlotsen und ihr Beitrag zur Integration. Antwort des Senats am 28. Sept. 2010. Bremen.  
<http://www.soziales.bremen.de/sixcms/media.php/13/Elternlotsen%20und%20ihr%20Beitrag%20zur%20Integration.pdf>
- Arbeitskreis Einstieg (2004): Berufswahl in Hamburg. Eine Umfrage unter Hamburger Schülerinnen und Schülern. Hamburg.  
[http://www.einstieg.com/extern/Berufswahl\\_HH2004.pdf](http://www.einstieg.com/extern/Berufswahl_HH2004.pdf)
- Australian Government, Department of Education, Science and Training (2006): Parent Partnerships. Parent Involvement in the Later Years of Schooling. Melbourne  
<http://www.sofweb.vic.edu.au/edulibrary/public/stratman/Policy/schoolgov/druged/ParentPartnerships.pdf>
- engruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.  
[ZITIERT: BILDUNGSBERICHT DEUTSCHLAND 2012]Autorenteam Bildungsberichterstattung Bremen und Bremerhaven (2012): Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. Bildungsberichterstattung für das Land Bremen. Bremen.  
[ZITIERT: BILDUNGSBERICHT BREMEN 2012]
- Azmitia, M. C., Cooper, C. R. (2002). Navigating and negotiating home, school, and peer linkages in adolescence. Santa Cruz, CA: CREDE, Center for Research on Education, Diversity & Excellence.  
<http://gse.berkeley.edu/research/credearchive/research/sfc/3.3es.html>
- Banks, J. A. (1995). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In J. A. Banks & C. A. McGee Banks (Eds.): Handbook of research on multicultural education (pp. 3–24). New York: Macmillan.
- Baumrind, D. (1991). Parenting styles and adolescent development. In: Brooks-Gunn, J.; Lerner, R.; Peterson, A. C. (Eds.): The encyclopedia of adolescence. New York: Garland, pp. 746–758.
- Beinke, L. (2002): Familie und Berufswahl. Bad Honnef: Bock.
- Bernitzke, F. (2006): Methoden der Elternarbeit. Expertise für das BLK-Verbundprojekt Lernen für den GanzTag. Speyer 2006.
- Boethel, M. (2003): Diversity and School, Family, and Community Connections. Southwest Educational Development Laboratory. Annual Synthesis 2003. Austin, Texas.  
[http://cte.ed.gov/nationalinitiatives/gandctools\\_viewfile.cfm?d=600073](http://cte.ed.gov/nationalinitiatives/gandctools_viewfile.cfm?d=600073)
- Boos-Nünning, U.; Di Bernardo, L.; Rimbach, B.; Wolbeck, I. (2008): Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern – Mythos oder Realität? Essen: Hauptstelle RAA NRW.
- Borgonovi, F.; Montt, G. (2012): Parental Involvement in Selected PISA Countries and Economies. OECD Education Working Papers, No. 73, OECD Publishing.  
<http://dx.doi.org/10.1787/5k990rk0jsjj-en>
- Bos, W.; Hornberg, S.; Arnold, K.-H.; Faust, G.; Fried, L.; Lankes, E.-M.; Schwippert, K.; Valtin, R. (Hrsg.): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Zusammenfassung. [ZITIERT: IGLU 2006]  
[http://www.bmbf.de/pubRD/IGLU\\_zusammenfassung.pdf](http://www.bmbf.de/pubRD/IGLU_zusammenfassung.pdf)
- BQM / Beratungs- und Koordinierungsstelle zur beruflichen Qualifizierung von jungen Migrantinnen und Migranten (Hrsg.) (2005): Elektronisches Handbuch für Lehrkräfte. Handlungsperspektiven der Elternarbeit.  
<http://www.bqm-handbuch.de/site/html/cms.php?cont=144>
- Bronfenbrenner, U. (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente. Stuttgart: Klett-Cotta.



- Bronstein, P.; Stoll, M. F.; Clauson, J.; Abrams, C. L.; Briones, M. (1994): Fathering after separation or divorce: Factors predicting children's adjustment. In: *Family Relations* 43 (4), pp.469-479.
- Stiftung Bürger für Bürger / Impulse für die Bürgergesellschaft (2009): Dokumentation des bundesweiten Wettbewerbs 2009 „Teilhabe und Integration von Migrantinnen und Migranten durch bürgerschaftliches Engagement“. Berlin.  
[http://www.buergerengagement.bremen.de/sixcms/media.php/13/Doku\\_Wettbewerb2009%5B1%5D.pdf](http://www.buergerengagement.bremen.de/sixcms/media.php/13/Doku_Wettbewerb2009%5B1%5D.pdf)
- Bull, A.; Brooking, K.; Campbell, R. (2008): Successful Home-School Partnerships. Report to the Ministry of Education. Wellington: Ministry of Education New Zealand.  
<http://www.educationcounts.govt.nz/publications/schooling/28415/28416>
- Bundesagentur für Arbeit (2006): Nationaler Pakt für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs - Kriterienkatalog für Ausbildungsreife. Nürnberg.  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21\\_PaktAusb-Kriterienkatalog-AusbReife.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a21_PaktAusb-Kriterienkatalog-AusbReife.pdf)
- BMI Bundesministerium des Inneren / BAMF Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Bundesweites Integrationsprogramm Angebote der Integrationsförderung in Deutschland - Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. [ZITIERT: BMI / BAMF 2010]
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (2012): Ergebnisse von IGLU 2011 und TIMSS 2011 [ZITIERT: ERGEBNISSE VON IGLU 2011]  
<http://www.ganztagsschulen.org/de/2663.php>
- BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.) (2012): Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz. Berlin. [ZITIERT: BMBF 2012]
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin. [ZITIERT: FAMILIENBERICHT 2006]
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2010): Evaluation des Modellprojekts Ausbildungsorientierte Elternarbeit. Berlin [ZITIERT: BMSFSJ 2010]
- BMFSFJ Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2012): Zeit für Familie. Familienzeitpolitik als Chance einer nachhaltigen Familienpolitik. Achter Familienbericht. Berlin. [ZITIERT: FAMILIENBERICHT 2012]
- Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung. [ZITIERT: INTEGRATIONSPLAN 2007]
- Chavkin, N. F.; Gonzalez, J.; Rader, R. (2002): A home-school program in a Texas-Mexico border school: Voices from parents, students, and school staff. *The School Community Journal*, 10 (2), pp. 127-37.
- Christensen, G.; Stanat, P. (2006): Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Berlin: BMBF Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Coleman, J. S.; Campbell, H. Q.; Hobson, C. J.; McPartland, J.; Mood, A. M.; Weinfeld, F. D.; et al. (1996): Equality of educational opportunity. Washington: U.S. Office of Education.
- Cooper, H. (2007): *The Battle Over Homework*. Thousand Oaks/ Cf.: Corwin Press.
- Cotton, K.; Wikelund, K. R. (1989): Parent Involvement in Education. In: *The Schooling Practices That Matter Most*.  
[http://educationnorthwest.org/webfm\\_send/567](http://educationnorthwest.org/webfm_send/567)
- Dave, R. H. (1963): The identification and measurement of environmental process variables that are related to educational achievement. Unpublished PhD dissertation, University of Chicago.
- Desforges, C.; Abouchaar, A. (2003): The Impact of Parental Involvement, Parental Support and Family Education on Pupil Achievements and Adjustment: A Literature Review. Nottingham.  
<http://www.dfes.gov.uk/research/data/uploadfiles/RR433.pdf>
- Desimone, L. (2001): Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter? *Journal of Educational Research* 93, pp. 11–30.
- Dumont, H.; Instance, D.; Benavides, F. (Eds.) (2010): *The Nature of Learning. Using Research to Inspire Practice*. Paris: OECD / CERL.
- Eccles, J. S.; Harold, R. D. (1996): Family involvement in children's and adolescents' schooling. In: Booth, A.; Dunn, J. F. (Eds.): *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 3–34.

- Edwards, R.; Alldred, P. (2000): A Typology of parental involvement in education centring on children and young people: negotiating familiarisation, institutionalisation and individualisation. *British Journal of Sociology of Education*, 21(3), pp. 435-455.
- El-Mafaalani, A.; Toprak, A. (2011): *Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen*. Bonn: Konrad-Adenauer-Stiftung.
- Epstein, J. L. (1995): School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), pp. 701-712.
- Epstein, J.; Lee, S. (1995): National Patterns of School and Family Connections in the Middle Grades. In: Ryan, B. A.; Adams, G. R.; Gullotta, T. P.; Weissberg, R. P.; Hampton, R. L. (Eds.) (1995): *The Family-School Connection. Theory, Research, and Practice*. London et al.: Sage Publications, pp. 109-154.
- Epstein, J. L.; Sanders M. G.; Sheldon, S. B., et al. (2009): *School, Family, und Community Partnerships*. third Edition, Thousand Oaks / Cf.: Corwin Press.
- Eurydice / Education Information Network in the European Community (2009): *Key Data on Education in Europe 2009*. Brüssel. (a)
- Eurydice / Education Information Network in the European Community (2009): *Die schulische Integration der Migrantenkinder in Europa*. Brüssel. (b) Fan, X.; Chen, M. (2001): Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis. In: *Educational Psychology Review*, Vol. 13, No. 1, pp. 1-22.  
<http://eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail?accno=ED430048>
- Fantuzzo, J.; Davis, G.; Ginsburg, M. (1995): Effects of parent involvement in isolation or in combination with peer tutoring on student self-concept and mathematics achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87, pp. 272-281.
- Feinstein, L.; Symons, J. (1999): Attainment in secondary school, *Oxford Economic Papers*, 51, pp. 300-321.
- Fibbi, R.; Efonayi, D. (2008): Erziehungsfragen in Migrationsfamilien. In: Efonayi-Mäder, D.; Kaufmann, C.E.; Fibbi, R., u. a. (2008): *Familien – Erziehung – Bildung*. Bern, S.48 – 67.
- Freise, J. (2009): Bildungspolitische Herausforderung in Milieus von Menschen mit Migrationshintergrund. Vortrag im Rahmen des Forums III / WS 2: Stufen zur Integration und Milieus der Menschen mit Migrationshintergrund.  
[http://www.deutscher-verein.de/03-events/2008/gruppe1/asd/43\\_Forum\\_III\\_WS\\_2\\_Prof.Dr.Freise.pdf](http://www.deutscher-verein.de/03-events/2008/gruppe1/asd/43_Forum_III_WS_2_Prof.Dr.Freise.pdf)
- Gaitanides, S. (2004): Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration. Vortrag auf dem Elternkongress am 14.02.2004 in Essen.  
[http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/Elternkongress\\_2.pdf](http://www.fb4.fh-frankfurt.de/whoiswho/gaitanides/Elternkongress_2.pdf)
- Gök-Bedir, F. (2009): Ausbildungsorientierte Elternarbeit. In: Henry-Huthmacher, C.; Hoffmann, E. (Hrsg.) (2009): *Wie erreichen wir Eltern?* St. Augustin u. Berlin: Konrad-Adenauer-Stiftung, S.224-237.  
[http://www.kas.de/wf/doc/kas\\_18646-544-1-30.pdf?100121104847](http://www.kas.de/wf/doc/kas_18646-544-1-30.pdf?100121104847)
- Görtz-Brose, K., & Hüser, H. (2006): Zum Einfluss von Eltern auf das Berufswahlverhalten von Jugendlichen. In: Bley, N.; Rullmann, M. (Hrsg.): *Übergang Schule und Beruf*. Recklinghausen: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation, S. 277-294.
- Graue, M. E.; Weinstein, T.; Walberg, H. J. (1983): School-Based Home Instruction an Learning: A Quantitative Synthesis. In: *The Journal of Educational Research*. Vol. 76, July/August 1983, No.6, pp. 351-360.
- Green, S.R. (2001): Closing the achievement gap: lessons learned and challenges ahead. In: *Teaching and Change* vol. 8, no. 2, pp. 215-224.
- Griffith, J. (1998): The relation of school structure and social environment to parent involvement in elementary schools. In: *Elementary School Journal*, 99, pp. 53-80.
- Grolnick, W. S.; Slowiaczek, M. L. (1994): Parents' involvement in children's schooling: A multidimensional conceptualization and motivational model. *Child Development*, 64, pp. 237-252.
- Grolnick, W. S.; Benjet, C.; Kuriwki, C. O.; Apostoleris, N. H. (1997): Predictors of parent involvement in children's schooling. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 538-548.
- Hampton, F.M.; Mumford, D. A.; Bond, L. (1998): Parental involvement in inner city schools: The project FAST extended family approach to success. In: *Urban Education*, 33 (3), pp. 410 – 427.

- Harris, A.; Goodall, J. (2007): Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter? University of Warwick.  
<http://www.dcsf.gov.uk/research/data/uploadfiles/DCSF-RW004.pdf>
- Hattie, J. A. (2003): Teachers Make a Difference. What is the research evidence? Australian Council for Educational Research, October 2003.  
[http://www.acer.edu.au/documents/RC2003\\_Hattie\\_TeachersMakeaDifference.pdf](http://www.acer.edu.au/documents/RC2003_Hattie_TeachersMakeaDifference.pdf)
- Hattie, J. A. (2009): Visible learning. A synthesis of over 800 analyses relating to achievement. London & New York: Routledge.
- Hattie, J. A. (2011): Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. London & New York: Routledge.
- Heckmann, F. (2008): Education and Migration. Strategies for Integrating Migrant Children in European Schools and Societies. A synthesis of research findings for policy-makers. Report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts. Bamberg  
[http://ec.europa.eu/culture/documents/education\\_migration\\_nesse.pdf](http://ec.europa.eu/culture/documents/education_migration_nesse.pdf)
- Heine, C. E. (2008): Elternarbeit und Elternmitarbeit in der Schule. Untersuchung zur Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus unter Verwendung von Experteninterviews. Examensarbeit an der Universität Bremen.
- Henderson, A. T.; Mapp, K. L.; Johnson, V. R.; Davies, D. (2007): Beyond the Bake Sale. The Essential Guide to Family-School Partnerships. New York, London: The New Press.
- Henry, M. (1996). Parent-school collaboration. Albany, NY: State University of New York Press.
- Herz, O. (1982): Schulkonflikte lösbar machen. Kooperation von Schülern, Eltern, Lehrern. Reinbek bei Hamburg.
- Hewison, J.; Tizard, J. (1980): Parental involvement and reading attainment. British Journal of Educational Psychology, 50, 209-215.
- Hill, N.E.; Tyson, D. F. (2009): Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement. In: Developmental Psychology 45 (3), S. pp. 740 -763.
- 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.
- Hoose, D., & Vorholt, D. (1996): Sicher sind wir wichtig - irgendwie!?. Hamburg: Senatsamt für Gleichstellung.
- Hösl-Kulike, C. (1993): Schule aus Elternsicht. Fallstudien über das Verständnis von Schule und die Kooperation mit ihr. Frankfurt a. Main: Lang.
- Institut für Demoskopie Allensbach (2011): Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. [ZITIERT: ALLENSBACH 2011]
- Izzo, C. V.; Weissberg, R. P. (1999): A Longitudinal Assessment of Teacher Perceptions of Parent Involvement in Children's Education and School Performance. In: American Journal of Community Psychology, Vol. 27, No. 6, 1999, pp. 817-839.
- Jäger-Flor, D.; Jäger, R. S. (2010): Bildungsbarometer zur Kooperation Elternhaus-Schule 4/2009. Ergebnisse, Bewertungen und Perspektiven. Landau. [ZITIERT: BILDUNGSBAROMETER 2009]  
[http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer\\_2009\\_4.pdf](http://vep-landau.de/Bildungsbarometer/Bildungsbarometer_2009_4.pdf)
- Jencks, C. (1972): Inequality: A reassessment of the effect of family and schools in America. New York: Basic Books.
- Jeynes, W. H. (2003): A Meta-Analysis. The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement. In: Education and Urban Society February 2003 vol. 35, no. 2, pp. 202-218.
- Jeynes, W.H. (2005): A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement. Urban Education, 40, pp. 237-269.
- Jeynes, W. H. (2007); The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis. Urban Education, 42, pp. 82-110.
- Jeynes, W.H. (2011): Parental Involvement and Academic Success. New York and London: Routledge.

- Jimerson, S.; Egeland, B.; Teo, A. (1999): A longitudinal study of achievement trajectories: Factors associated with change. *Journal of Educational Psychology*, 9, pp. 116-126.
- Karakaşoğlu, Y. (2011): Wissenschaftliche Expertise mit Handlungsempfehlungen für einen „Entwicklungsplan Migration und Bildung“ im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen. Bremen.
- Keith, T. Z.; Keith, P. B.; Quirk, K. J.; Sperduto, J.; Santillo, S.; & Killings, S. (1998): Longitudinal effects of parent involvement on high school grades: Similarities and differences across gender and ethnic groups. *Journal of School Psychology*, 36, pp. 335-363
- Killus, D.; Tillmann, K.-J. (Hrsg.) (2011): Der Blick der Eltern auf das deutsche Schulsystem. 1. JAKO-O-Bildungsstudie. Münster: Waxmann.
- Kohl, G. O.; Lengua, L. J.; McMahon, R. J. (2000): Parent Involvement in School Conceptualizing Multiple Dimensions and Their Relations with Family and Demographic Risk Factors. In: *Journal of School Psychology* 2000 November; 38(6), pp. 501–523.
- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Im Auftrag der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland und des Bundesministeriums für Bildung und Forschung [ZITIERT: BILDUNGSBERICHT DEUTSCHLAND 2006]
- Kröner, S.; Schüller, E. M.; Penthin, M.; Fritzsche, E. S.; Friedrich, M. C. G.; Krol, M. M. (2012): Elternvertreter mit Migrationshintergrund an allgemeinbildenden Schulen. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2012, 15, 707-726.
- Krumm, V. (1988): Wie offen ist die öffentliche Schule? In: *Zeitschrift für Pädagogik*, 34, 5, S. 601-619.
- Krumm, V. (1996): Schulleistung – auch eine Leistung der Eltern. Die heimliche und die offene Zusammenarbeit von Eltern und Lehrer und wie sie verbessert werden kann. In: Specht, W.; Thonhauser, J. (Hrsg.): *Schulqualität*. Innsbruck, S. 256-290 (b).
- Krumm, V. (2001): Elternhaus und Schule. In: Rost, D. (Hrsg.). *Handwörterbuch Pädagogische Psychologie*. Weinheim, S. 108-115.
- Krumm, V. (2006): Hilfreich und doch vernachlässigt: Verhaltensverträge. In: *Schulverwaltung Spezial*, Nr. 3, S. 40 – 42.
- Lareau, A.; Horvat, E. M. (1999): Moments of Social Inclusion and Exclusion: Race, Class, and Cultural Capital in Family-School Relationships. *Sociology of Education* 72, pp. 37–53.
- Lenz, K.; Weinhold, K.; Laskowski, R. (2010): Leistungsfähigkeit schulischer Ganztagsangebote. Wechselseitige Verantwortung für Bildung, Erziehung und Betreuung im Spannungsfeld von Schule, Hort und Familie in Sachsen. Dresden.  
[http://tu-dresden.de/die\\_tu\\_dresden/fakultaeten/philosophische\\_fakultaet/is/mikro/forsch/gta/GTA%20Schlussbericht%20TU%20Dresden.pdf](http://tu-dresden.de/die_tu_dresden/fakultaeten/philosophische_fakultaet/is/mikro/forsch/gta/GTA%20Schlussbericht%20TU%20Dresden.pdf)
- Lipowsky, F. (2007): Hausaufgaben: auf die Qualität kommt es an! Ein Überblick über den Forschungsstand. In: *Lernende Schule* 39, S. 7–9.
- López, G. R. (2001): On whose terms? Understanding involvement through the eyes of migrant parents. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Seattle, WA.
- Luciak, M. (2004): Migrant, Minorities and Education. Documenting Discrimination an Integration in 15 Member States of the European Union. Luxembourg. European Monitoring Centre on Racism and Xenophobia (EUMC)
- Martinsen, S. (1995): Im Umgang mit Eltern. Professionell und sozialkompetent handeln. In: *Grundschulmagazin*, 10, 9, S. 61-68.
- Mattingly, D. J.; Prislin, R.; McKenzie, T. L.; Rodriguez, J. L.; Kayzar, B. (2002): Evaluating Evaluations: The Case of Parent Involvement Programs. In: *Review of Educational Research*, Winter 2002, Vol. 72, No. 4, pp. 549-576
- McBride, B. A., Schoppe-Sullivan, S. J., Ho, M. (2005). The mediating role of father involvement on student achievement. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 26 (2), pp. 201-216.
- McNeal, R. B. (1999): Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out. *Social Forces* 78, pp. 117–44.

- Mecheril, P. (2012): Institutionen an die Schülerschaft anpassen, nicht umgekehrt – eine Einladung zur Kritik ausländerpädagogischer Förderung. Kommentar zum ersten Bildungsberichtsband für das Land Bremen „Bildung – Migration – soziale Lage. Voneinander und miteinander lernen. Oldenburg: Universität Oldenburg.
- Medvedev, A. (2011): (Interkulturelle) Elternkooperation am Übergang Schule – Beruf: Versuch einer Bestandsaufnahme. Hamburg: Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung.
- Meinhold-Henschel, S.; Beisenkamp, A.; Menge, A. (2003): Entwicklungsperspektiven für die kommunale Schullandschaft. Wie zufrieden sind Schüler, Eltern, Lehrer und Schulleiter? Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Mertes, P.-K. (2003): Elternhaus und Schule als Erziehungsgemeinschaft? Überlegungen aus der Alltagspraxis der Schule. In: Engagement 4, S. 271-275.
- Mevissen, C. (2001): Kampf um schulische Mitbestimmung. Frankfurt, Main u. a.: Lang.
- Michalek, R.; Laros, A. (2008): Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Pädagogische Hochschule Freiburg.
- Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Weiterbildung und Kultur Rheinland-Pfalz (2011): Elternmitwirkung in Rheinland-Pfalz. Mainz. [ZITIERT: MIN. BILDUNG RP 2011]  
[http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/service/publikationen/Bildung/Elternmitwirkung\\_2011\\_Internet.pdf](http://www.mbwwk.rlp.de/fileadmin/mbwjk/service/publikationen/Bildung/Elternmitwirkung_2011_Internet.pdf)
- Mo, Y.; Singh, K. (2008): Parents' Relationships and Involvement: Effects on Students' School Engagement and Performance. In: RMLE (Research in Middle Level Education) Online, Volume 31, No. 10, pp. 1 – 11.
- Mohrhart, D. (1980): Elternmitwirkung, Mitverwaltung oder Miterziehung? In: Aus Politik und Zeitgeschichte. Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“ 47, S. 3-22.
- Moon, T. R., & Callahan, C. M. (2001): Curricular modifications, family outreach, and a mentoring program: Impacts on achievement and gifted identification in high-risk primary students. Journal for the Education of the Gifted, 24(4), pp. 305–321.
- Neuenschwander, M. P. (2007): Wie Schule und Familie die Berufswahl beeinflussen. Ausgewählte Ergebnisse des FASE-B-Projekts. In: Panorama 4/2007, S.29-31.
- Neuenschwander, M. P. (2008): Elternunterstützung im Berufswahlprozess. In: Läge, D.; Hirschi, A. (Eds.): Berufliche Übergänge: Psychologische Grundlagen der Berufs-, Studien- und Laufbahnberatung. Zürich: LIT-Verlag, S. 135-154.
- Neuenschwander, M. P. (2009): Schule und Familie. Aufwachsen in einer heterogenen Umwelt. In: Grunder, H.-U.; Gut, U. (Hrsg.): Zum Umgang mit Heterogenität in der Schule. Bd. I. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren, S. 148-168.
- Neuenschwander, M. P. (2010): Ist die Schule wirkungslos? Nein, aber es geht nicht ohne Eltern. In: Bildung Schweiz 1 / 2010, S. 24-25.
- Neuenschwander, M. P.; Balmer, T.; Gasser, A.; Goltz, S.; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H.: (2004): Forschung und Entwicklung. Eltern, Lehrpersonen und Schülerleistungen. Schlussbericht. Bern.
- Neuenschwander, M. P.; Ballmer, T.; Gasser-Dutoit, A.; Hirt, U.; Ryser, H.; Wartenweiler, H. (2005): Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen. Bern, Stuttgart, Wien: Haupt-Verlag.
- Neuenschwander, M. P.; Lanfranchi, A.; Kaufmann, C. E., (2008): Spannungsfeld Schule – Familie. In: Efionayi-Mäder, D.; Kaufmann, C. E.; Fibbi, R. u. a. (2008): Familien – Erziehung – Bildung. Bern (Im Auftrag der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen), S. 68-79. (b)
- OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD.
- OECD Organisation für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (2007): PISA™ 2006 - Schulleistungen im internationalen Vergleich. Naturwissenschaftliche Kompetenzen für die Welt von morgen. Paris: OECD.
- OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (2010): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Volume II. Paris: OECD [ZITIERT: PISA 2009]

OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (2012): Let's Read Them a Story! The Parent Factor in Education. Paris: OECD.

Paritätisches Bildungswerk Landesverband Bremen (2011): Mama-lernt-Deutsch in Bremen.  
[http://www.pbwbremen.de/pdf/MamalerntDeutsch\\_Bremen.pdf](http://www.pbwbremen.de/pdf/MamalerntDeutsch_Bremen.pdf).

Peabody College, Vanderbilt University (2002): The Social Context of Parental Involvement: A Path to Enhanced Achievement. Study I: What Motivates Parents to Become Involved in Their Children's Education. Brief Report: November, 2002.  
[http://scholar.google.de/scholar?q=Peabody+College+The+Social+Context+of+Parental+Involvement&hl=de&as\\_sdt=0&as\\_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=Lbv\\_UK74AtHZsgbCvYDADQ&sqi=2&ved=0CC4QgQMwAA](http://scholar.google.de/scholar?q=Peabody+College+The+Social+Context+of+Parental+Involvement&hl=de&as_sdt=0&as_vis=1&oi=scholar&sa=X&ei=Lbv_UK74AtHZsgbCvYDADQ&sqi=2&ved=0CC4QgQMwAA)

Plowden Report (1967): Children and their Primary Schools. London: Central Advisory Council for Education. Vol. 1 and 2.  
<http://www.educationengland.org.uk/documents/plowden/>

Powell, D. R.; Son, S-H.; File, N.; San Juan, R. R. (2010): Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. In: Journal of School Psychology, 48, pp.269-292.

Prager, J. U.; Wieland, C. (2005): Jugend und Beruf. Repräsentativumfrage zur Selbstwahrnehmung der Jugend in Deutschland. Gütersloh: Bertelsmann.

Puhlmann, A. (2005): Die Rolle der Eltern bei der Berufswahl ihrer Kinder. Berlin: Bundesinstitut für Berufsbildung.  
[http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24\\_puhlmann\\_ElternBerufswahl.pdf](http://www.bibb.de/dokumente/pdf/a24_puhlmann_ElternBerufswahl.pdf).

Reißig, B. (2009): Der Übergang von der Schule in den Beruf - eine (zu) hohe Hürde? In: Friedrich-Ebert-Stiftung (Hrsg.): Wege in den Arbeitsmarkt für Jugendliche mit schlechteren Startchancen. Berlin, S. 8-11.  
<http://library.fes.de/pdf-files/do/06735.pdf>

Rodick, J. D.; Henggeler, S. (1980): The short-term and long-term amelioration of academic and motivational deficiencies among low-achieving inner-city adolescents. In: Child Development, 51, pp.1126-1132.

Rubenstein, M. C., & Wodatch, J. K. (2000) Stepping up to the challenge: Case studies of educational improvement and Title I in secondary schools. Washington, DC: U.S. Department of Education.

Sacher, W. (2004): Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik. (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 23).

Sacher, W. (2005): Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Erarbeitet auf der Grundlage der Repräsentativbefragung an bayerischen Schulen im Sommer 2004. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik. (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg, Nr. 24).

Sacher, Werner (2006): Elternhaus und Schule: Bedingungsfaktoren ihres Verhältnisses, aufgezeigt an der bayerischen Studie vom Sommer 2004. In: Bildung und Erziehung 59, H.3, S. 302-322. (a)

Sacher, W. (2006): Einflüsse der Sozialschicht und des Migrationsstatus auf das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik. (SUN Nürnberger Schulpädagogische Untersuchungen 26) (b)

Sacher, W. (2007): Bericht der Begleituntersuchung zum Projekt „Vertrauen in Partnerschaft“ für den Projektzeitraum vom Sommer 2006 bis zum Sommer 2007. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik. (Unveröffentlichtes Typoskript).

Sacher, W. (2008): Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt. (a)

Sacher, W. (2008): Schüler als vernachlässigte Partner der Elternarbeit. Nürnberg: Lehrstuhl für Schulpädagogik. (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 29) (b)

Sacher, W. (2009): Elternarbeit schülerorientiert. Grundlagen und Praxismodelle. Für die Jahrgänge 1 bis 4. Berlin: Cornelsen.

Sacher, W. (2011): Interkulturelle Elternarbeit – Ziele, Aufgaben, Handlungsansätze. In: Honal, W. H.; Graf, D.; Knoll, F. (Hrsg.): Handbuch der Schulberatung 38/August 2011, 4.1.6, München: Olzog-Verlag. (a)

- Sacher, W. (2011): Eltern im Berufsorientierungsprozess ihrer Kinder und ihre Einbindung durch Elternarbeit. In: Projektträger im DLR e. V. (Redaktion): Eltern, Schule und Berufsorientierung. Berufsbezogene Elternarbeit. Bielefeld: Bertelsmann, S. 9-22. (b)
- Sacher, W. (2012): Arbeit mit Elternvertretern. In: schulmanagement. Die Fachzeitschrift für Schul- und Unterrichtsentwicklung. Jg. 43, 12, S. 27 – 29. (c)
- Sacher, W. (2012): Elternarbeit mit Migranten. In: Matzner, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim: Beltz, S. 301-314. (d)
- Sacher, W. (2013): Elternarbeit: Lohnt der Aufwand? Antworten aus Untersuchungen der letzten drei Jahrzehnte zur Elternarbeit. In: Lernende Schule 61 / 2013, S. 4- 6. (a)
- Sacher, W. (2013): Papa, wie geht das? Elternunterstützung bei den Hausaufgaben: unentbehrlich oder schädlich? In: Grundschule. Konzepte und Materialien für eine gute Schule, 45. Jg., 1/2013, 2013, S. 26-28. (b)
- Sanders, M. G. (2008): How Parent Liaisons Can Help Bridge the Home-School Gap. In: The Journal of Educational Research, Vol. 101, No. 5), pp. 287-297.
- Schofield, J. W. (2006): Migration Background, Minority-Group Membership and Academic Achievement. Research Evidence from Social, Educational, and Developmental Psychology. AKI Research Review 5. Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).
- Schreiner, M. (1996): Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern. In: Schulverwaltung. Ausgabe Bayern, 19, 4, S. 138-140.
- Schütz, G., und Wößmann, L. (2005): Chancengleichheit im Schulsystem: Internationale deskriptive Evidenz und mögliche Bestimmungsfaktoren. Ifo Working Paper No. 17. Ifo Institute for Economic Research at the University of Munich.
- Schwaiger, M.; Neumann, U. (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg: Universität Hamburg.
- Schweikert, K. (1999): Aus einem Holz? Lehrlinge in Deutschland. BIBB Bundesinstitut für Berufsbildung. Berichte zur beruflichen Bildung 232. Bielefeld: Bertelsmann.
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2003): Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Bonn. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). [ZITIERT: KMK 2003]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1996): Empfehlung "Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule". Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. [ZITIERT: KMK 1996]
- Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Integration als Chance. Gemeinsam für mehr Gerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Bonn. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13. 12. 2007) [ZITIERT: KMK 2007]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft Berlin / Sozialpädagogisches Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg (2011): DOKUMENTATION Fortbildungsangebot zum ESF-Programm 2. schulartübergreifende Tandem-Tridem-Fachtagung zum Programm „Jugendsozialarbeit an Berliner Schulen“ Arbeit an wesentlichen Themenfeldern 14. November 2011 [ZITIERT: TANDEM-TRIDEM-FACHTAGUNG 2011]
- Sheldon, S. B.; Epstein, J. L. (2005). School programs of family and community involvement to support children's reading and literacy development across the grades. In J. Flood and P. Anders (Eds.), Literacy development of students in urban schools: Research and policy. Newark, DE: International Reading Association., pp. 107-138.
- Shute, V. J.; Hansen, E. G.; Underwood, J. S.; and Razzouk, R. (2011): A Review of the Relationship between Parental Involvement and Secondary School Students' Academic Achievement. In: Education Research International, Volume 2011, pp. 1-10.  
<http://www.hindawi.com/journals/edu/2011/915326/>
- Die Senatorin für Arbeit, Frauen, Gesundheit, Jugend, Soziales der Freien Hansestadt Bremen (2009): Lebenslagen im Land Bremen. Armuts- und Reichtumsbericht 2009. Bremen.  
[ZITIERT: ARMUTS- U. REICHTUMSBERICHT BREMEN 2009]

- Siegert, M. (2008): Schulische Bildung von Migranten in Deutschland. Working Paper 13 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.
- Slavin, R.; Madden, N. (2006): Reducing the gap: success for All and the achievement of African American Students. In: *Journal of Negro Education* 75 (3), pp. 389-400.
- Sleeter, C. E., & Grant, C. A. (1988). Making choices for multicultural education: Five approaches to race, class, and gender. Columbus, OH: Merrill.
- Smith, F.M.; Hausafus, C.O. (1998): Relationship of family support and ethnic minority students' achievement in science and mathematics, *Science Education*, 82, pp. 111-125.
- Smrekar, C.; Guthrie, J. W.; Owens, D. E.; Sims, P. G. (2001): March towards excellence: School success and minority student achievement in Department of Defense schools. A report to the national education goals panel. <http://govinfo.library.unt.edu/negp/reports/DoDFinal921.pdf>
- Soremski, R.; Lange, A. (2010): Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagschule. Abschlussbericht. München: Deutsches Jugendinstitut  
[http://dji.de/bibs/6\\_GTS-Familie%20und%20Ganztagschule-Abschlussbericht.pdf](http://dji.de/bibs/6_GTS-Familie%20und%20Ganztagschule-Abschlussbericht.pdf)
- Spera, C. (2005): A Review of the Relationship Among Parenting Practices, Parenting Styles, and Adolescent School Achievement. In: *Educational Psychology Review*, Vol. 17, No. 2, June 2005, pp. 125 – 146.
- Stanat, P.; Rauch, D.; Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; Jude, N.; Köller, O.; Prenzel, M.; Schneider, W.; Stanat, P. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann, S. 200 – 230.
- Starkey, P., & Klein, A. (2000): Fostering parental support for children's mathematical development: An intervention with Head Start families. *Early Education and Development*, 11(5), pp. 659–680.
- Statistisches Bundesamt (2012): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2011. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [ZITIERT: MIKROZENSUS 2011]
- Statistisches Bundesamt (2012): Bildungsstand der Bevölkerung. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [ZITIERT: BILDUNGSSTAND 2012]
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2011): Wie leben Kinder in Deutschland? Wiesbaden. [ZITIERT: KINDER IN DEUTSCHLAND 2011]  
[https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro\\_Kinder/pressebroschuere\\_kinder.pdf?\\_\\_blob=publicationFile](https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro_Kinder/pressebroschuere_kinder.pdf?__blob=publicationFile).
- Statistisches Bundesamt (2012): Schulen auf einen Blick. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt. [ZITIERT: SCHULEN AUF EINEN BLICK 2012]
- Stöhr, O. (2005): Elternbildung für Migranten, "Malocher" und Arme ? Überlegungen und Praxisbeispiele aus einem gemeindepsychologischen Arbeitsfeld in Bremen. Preprint aus: "Spielräume", Mai 2005, 12. Jg., Nr. 31/2, Hrsg. Freie Hansestadt Bremen, Der Senator für Arbeit, Frauen, Jugend, Gesundheit und Soziales.
- Tellett-Royce, N.; Wootten, S. (2008): Engage every Parent! Encouraging Families to Sign on, Show up, and make a Difference. Minneapolis: Search Institute Press.
- Tizard, J.; Schofield, W.; Hewison, J. (1982): Collaboration between teachers and parents in assistisch children's reading. *British Journal of Educational Psychology*, 52, pp. 1-15.
- Wherry, J. H. (2003): Selected Parent Involvement Research. A summary of selected research. <http://www.mpf.org/Parental%20Involvement%20Research-pdf.pdf>
- Wild, E. (2003): Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 49 (2003) 4, S. 513-533.
- Wild, E. (2004): Häusliches Lernen – Forschungsdesiderate und Forschungsperspektiven. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 2004, Beiheft 3-04, S. 37 – 64.
- Wild, E.; Remy, K. (2002): Quantität und Qualität der elterlichen Hausaufgabenbetreuung von Drittklässlern in Mathematik. In: *Bildungsqualität von Schule: Schulische und außerschulische Bedingungen mathematischer, naturwissenschaftlicher und überfachlicher Kompetenzen*. Weinheim, S. 276–290.
- Zellman, G.L.; Waterman, J.M. (1998): Understanding the impact of parent school involvement on children's educational outcome, *The Journal of Educational Research*, 91 (6), pp. 370-380.