

Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: interkulturelle Elternarbeit

Werner Sacher



Vollständige Version aus Kapitel 3 • Modul 2 • Schule der Vielfalt

TEIL I: GRUNDLAGEN DER ELTERNARBEIT

Im Vorschulalter ist der Einfluss der Familie auf den Bildungserfolg der Kinder zweieinhalb mal so groß wie der Einfluss von Kindergärten, und bei Grundschüler*innen und Fünfzehnjährigen hängt der Schulerfolg immer noch doppelt so stark von Faktoren der Familie wie von Schule, Unterricht und Lehrkräften ab. (OECD 2001, S.356; Tietze u. a. 2005; NUBBEK 2013) Ohne enge und intensive Zusammenarbeit mit den Familien können also vorschulische Einrichtungen und Schulen unmöglich die optimale Förderung von Kindern und Jugendlichen erzielen.

Ein zeitgemäßes Konzept der Elternarbeit muss mit Bezug auf den internationalen Forschungsstand

- die Ziele der Elternarbeit überdenken, an denen letztlich ihr Erfolg gemessen werden soll,
- das Verständnis der Elternarbeit hinterfragen und
- die Aufgabenfelder der Elternarbeit aufzeigen.

1. Die Ziele und Erfolgskriterien der Elternarbeit

Gewöhnlich werden häufige und intensive Kontakte von Schule und Elternhaus und eine gute Atmosphäre zwischen ihnen als Indizien für gute Elternarbeit angesehen. Zweifellos sind das unverzichtbare Grundlagen jeder Elternarbeit – aber eben auch nur Grundlagen. *Letztlich muss Elternarbeit sich für die Kinder und Jugendlichen auszahlen, indem sie zu ihrer günstigen Persönlichkeitsentwicklung und zu ihrem Bildungserfolg beiträgt.*

2. Das Verständnis der Elternarbeit

Im englisch-amerikanischen Sprachraum wird das Anliegen der Elternarbeit traditionell als „parental involvement“ bzw. „parent involvement“ bezeichnet. Seit einiger Zeit wird diese Begrifflichkeit jedoch zunehmend abgelöst durch „family-school partnership“ und in den letzten Jahren durch „family-school-community partnership“. Darin spiegelt sich folgendes Verständnis der Elternarbeit:

- Mit „partnership“ wird ein Verhältnis von Gleichrangigen, ein Verhältnis auf gleicher Augenhöhe bezeichnet.
- Zur „family“ gehören neben den Eltern auch die Kinder und Jugendlichen. Die Partnerschaft zwischen Schule und Familie umfasst drei Gruppen – neben den Eltern und den Lehr- und Fachkräften auch die Schülerinnen und Schüler.
- Die aktuellste Variante „family-school-community partnership“ bringt sogar noch eine vierte Gruppe ins Spiel: Personen, Institutionen und Organisationen der „community“, d. h. des Ortes und der Region.

Ein *partnerschaftliches Verständnis* von Elternarbeit ist nicht nur ein Erfordernis politischer Korrektheit, sondern allen einschlägigen Forschungsergebnissen zufolge auch unverzichtbare Bedingung ihres nachhaltigen Erfolges. (Im Einzelnen vgl. dazu Sacher 2014, S.25.)

Wie wichtig es ist, die *Schülerinnen und Schüler einzubeziehen*, zeigen Ergebnisse eines bayerischen Modellprojektes, in dessen Zusammenhang verschiedene Maßnahmen zur Verbesserung der Elternarbeit erprobt wurden: Die Begleitforschung offenbarte, dass an zehn der elf Modellschulen in demselben Maße, wie die Kooperation zwischen Eltern und Lehr- und Fachkräften intensiver wurde, ihre Akzeptanz bei den Schülerinnen und Schülern abnahm. D. h. die Kinder und Jugendlichen erlebten sie mehr und mehr als Drohkulisse. An der elften Schule hingegen war es genau umgekehrt: Hier nahm die Akzeptanz der Kooperation zwi-

schen Eltern und Lehr- und Fachkräften bei den Schülerinnen und Schülern zu. Ursache dafür war offensichtlich, dass diese elfte Schule als einzige anstelle der traditionellen Eltern-Lehrer*in-Gespräche Eltern-Lehrer*in-Schüler*in-Gespräche eingeführt hatte. Das zeigt: Wo Elternarbeit über die Köpfe der Schülerinnen und Schüler hinweg operiert, läuft sie Gefahr, von ihnen abgelehnt und sabotiert zu werden. Mit ihrer Unterstützung ist nur dort zu rechnen, wo man sie ausdrücklich als Partner*in einbezieht. (Praktische Vorschläge im Einzelnen vgl. Sacher 2009)

Die Zusammenarbeit mit Personen, Institutionen und Organisationen am Ort und in der Region legt sich im Hinblick darauf nahe, dass für eine wachsende Zahl von Familien die Schulprobleme der Kinder nur nachgeordnete Bedeutung haben neben Arbeitslosigkeit, ökonomischen, gesundheitlichen und Beziehungsproblemen, in manchen Fällen auch noch Problemen durch Drogenmissbrauch, Gewalt und Kriminalität. Nun wären Lehr- und Fachkräfte zweifellos überfordert, wollte man ihnen zumuten, sich solcher komplexer Problemlagen anzunehmen. Sie verfügen weder über die zeitlichen Ressourcen noch über die erforderlichen Kompetenzen. Aber es darf von ihnen erwartet werden, dass sie mit Partner*innen kooperieren, die bei diesen Problemen Hilfe leisten können. Eben diese Vernetzung bringt der Begriff der „family-school-community partnership“ zum Ausdruck.

Der im deutschen Sprachraum neuerdings verwendete *Begriff der „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“* greift zwar explizit das Erfordernis gleicher Augenhöhe auf, bringt jedoch nicht zum Ausdruck, dass diese Partnerschaft neben den Eltern und Lehr- und Fachkräften auch die Schülerinnen und Schüler und weitere Partner*innen am Ort und in der Region umfassen muss. Diese weiteren Partner*innen sind im Folgenden aber immer mitzudenken. Dabei ist auch der *Begriff „Eltern“ sehr weit zu fassen*: „Unter ‚Eltern‘ als Partnern der Schule sind nicht nur die biologischen Väter und Mütter zu verstehen, sondern ... alle Sorgeberechtigten oder sonstigen volljährigen Personen, die aufgrund einer Vereinbarung mit dem bzw. den Personensorgeberechtigten längerfristig Aufgaben der Personensorge wahrnehmen, und darüber hinaus auch Großeltern, Onkel und Tanten, Pflegeeltern, Heimeleiter, erwachsene Geschwister, Freunde, Bekannte und Nachbarn, die bereit sind, Verantwortung für Kinder und Jugendliche zu übernehmen.“ (Sacher 2014, S. 25)

Ziele und Verständnis der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

- Muss sich im Bildungserfolg der Kinder auszahlen
- Verhältnis auf gleicher Augenhöhe
- Partnerschaft zwischen „Eltern“ (allen Erwachsenen, die Verantwortung für das Kind übernehmen), Lehrkräften und Kindern
- Weitere Partner am Ort und in der Region

3. Aufgabenfelder der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft

(nach Vodafone 2013 und Heidl & Kaulfuß 2014)

ENTWICKLUNG EINER WILLKOMMENSKULTUR UND SCHULGEMEINSCHAFT

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus kann nur funktionieren, wenn alle Eltern das Gefühl haben, dass sie und ihre Kinder an der Schule willkommen sind und einer Schulgemeinschaft angehören, in der alle einander respektieren und in der niemand ausgegrenzt wird. Leider ist die Elternschaft vieler Schulen bloß ein soziales Zu-

fallsaggregat, häufig auch noch ein Aggregat von lauter Egoisten, die ausschließlich am Erfolg und am Wohlergehen des eigenen Kindes interessiert sind.

Die Entwicklung einer Schulgemeinschaft fängt schon in den Köpfen und Herzen aller Beteiligten an – bei ihren Einstellungen, Gedanken, Gefühlen und Vorurteilen, die immer wieder selbstkritisch hinterfragt werden müssen. Sie setzt sich fort in den Interaktionen – in spontaner Hilfsbereitschaft, in einem höflichen und freundlichen Umgangston, darin, dass man einander geduldig zuhört und zu verstehen versucht, sich die nötige Zeit für Gespräche nimmt und bei Elternabenden, Klassenelternabenden, Informationsveranstaltungen und zufälligen Begegnungen aufeinander zugeht.

Lehr- und Fachkräfte und Schulleiterinnen und Schulleiter, aber auch Elternvertreter*innen sollten für alle Eltern zeitnah ohne großen Aufwand zu erreichen sein, auch außerhalb von festen Sprechzeiten, die häufig in der Kernarbeitszeit der arbeitenden Bevölkerung liegen. Gesprächstermine nach Vereinbarung sollten ebenso selbstverständlich sein wie das Anbieten von Möglichkeiten, in dringenden Fällen rasch Kontakt aufzunehmen. Ob dazu private Telefonnummern von Lehr- und Fachkräften bekannt gegeben, Email-Adressen mitgeteilt oder andere Vorkehrungen getroffen werden, ist zweitrangig.

Besonders wichtig sind Willkommenssignale und gemeinschaftsbildende Maßnahmen beim Schuleintritt, beim Schulübertritt von der Primar- in die Sekundarstufe und am Schuljahresbeginn. Einige Schulen veranstalten für „neue“ Eltern und ihre Kinder Begrüßungsfeiern und bieten ihnen Willkommensgespräche mit Vertreter*innen der Schulleitung, mit Lehr- und Fachkräften, Elternvertreter*innen und Eltern von Schüler*innen höherer Klassen an.

Manchmal erhalten die „neuen“ Eltern und Kinder bei dieser Gelegenheit auch Willkommensgeschenke, Begrüßungspakete oder Informationsmappen.

Elternabende können hin und wieder – abweichend vom klassischen Muster aus Lehrer*invortrag und Diskussion – als gemeinschaftsbildende Veranstaltungen organisiert werden, bei denen Eltern einander kennenlernen, ihre Erfahrungen austauschen und ihre Anliegen und Wünsche aufeinander abstimmen. Die Beziehungen unter den Eltern können weiter vertieft werden durch informelle Kontakte bei Elternstammtischen, in Elterncafés, Elternbibliotheken und bei gemeinsamen Unternehmungen.

Schulgemeinschaft und Willkommenskultur zeigt sich auch in Merkmalen der Organisation „Schule“. Schon die mehr oder weniger ansprechende und übersichtliche Gestaltung des Schulgeländes und des Schulgebäudes sendet starke Signale: Wegweiser und Beschilderungen lassen erkennen, dass man auf Besucher eingestellt ist – hilfreich sind z.B. Willkommensgrüße in vielen Sprachen, ebenso die Gestaltung eines Wartebereiches im Sekretariat, das Vorhandensein eines eigenen, ruhig gelegenen und angemessen möblierten Elternsprechzimmers, das Vorhandensein eines Elterncafés und einer Elternbibliothek.

Entscheidend geprägt wird die Schulgemeinschaft und Willkommenskultur durch das Ausmaß, in welchem die unterschiedlichen Lebensverhältnisse der Familien berücksichtigt werden. Das beginnt schon bei der Sprache in Elternbriefen und Informationsschreiben, die auch für bildungsbenachteiligte und zugewanderte Eltern verständlich sein muss. Ggf. sind Übersetzungen anzufertigen. Es setzt sich fort in der Anrede, die – anders als die häufig verwendete Floskel „Liebe Eltern“ – neben traditionellen Familien mit beiden biologischen Eltern ausdrücklich auch Alleinerziehende, Patchwork- und Regenbogenfamilien, Pflegefamilien und sonstige Sorgeberechtigte anspricht. Veranstaltungen sollten zu Zeiten stattfinden, die auch berufstätige Eltern wahrnehmen können. Im Idealfall bietet man Mitfahrmöglichkeiten und parallele Betreuungsmöglichkeiten für Kleinkinder an. Das Angebot an schulischen Veranstaltungen und Kontaktmöglichkeiten hat das Zeitbudget jener Eltern zu berücksichtigen, die Vollzeit arbeiten und mehrere Kinder an verschiedenen Schulen haben. Evtl. sind Pflicht- und

Kürveranstaltungen zu unterscheiden. Ratschläge und Tipps, wie Eltern ihre Kinder beim Lernen unterstützen können und sollen, müssen auch für Personen ohne höheres Bildungsniveau praktikabel sein. Und die Kosten für Ausflüge, Skikurse, Exkursionen usw. sollten auch für Familien an der Armutsgrenze erschwinglich sein. Die Unterstützung mancher Familien durch einen Förderverein erfordert, dass diese sich durch einen entsprechenden Antrag outen müssen, und ist deshalb nur zweite Wahl.

*Insgesamt ist die Entwicklung und Pflege der Schulgemeinschaft und Willkommenskultur keineswegs nur eine Aufgabe der Schule, sondern ebenso eine Aufgabe der Elternvertreter*innen und letztlich aller Eltern, die ein Kind an der Schule haben.*

Willkommenskultur und Schulgemeinschaft

- Überprüfung von Einstellungen, Gedanken, Gefühlen und Vorurteilen
- Umgangston, Zuhören (Gesprächsführung), Zeit nehmen, Erreichbarkeit, Hilfsbereitschaft
- Gemeinschaftsbildende Maßnahmen beim Schuleintritt und –übertritt, am Beginn des Schuljahres
- Berücksichtigung der Lebensverhältnisse der Familien
- Gestaltung des Schulgeländes und des Schulgebäudes, u.a. mehrsprachig

OFFENE UND REGELMÄßIGE KOMMUNIKATION

Nur auf der Grundlage einer entwickelten Willkommenskultur und Schulgemeinschaft kann es offene und regelmäßige Kommunikation zwischen Eltern und Lehr- und Fachkräften geben. Entscheidend ist, dass dieser Informationsaustausch wirklich wechselseitig erfolgt: Es sollten nicht nur Eltern über die Leistungen und das Verhalten ihres Kindes sowie über alle wichtigen Vorgänge und Ereignisse in der Schule und im Unterricht informiert werden. Ebenso sollten auch Lehrkräfte Informationen über den familiären Hintergrund, den sozialen Umgang und das außerschulische Verhalten der Kinder erhalten, die für ihre Erziehung und Bildung von Bedeutung sind. Dazu müssen Lehrkräfte und Eltern eine aktive Informationshaltung entwickeln, d. h. einander wichtige Informationen auch dann geben, wenn die andere Seite nicht darum bittet, und benötigte Informationen einholen, wenn sie nicht vorliegen oder spontan angeboten werden.

Des Weiteren sollte die Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften nicht nur problemveranlasst erfolgen. Eltern und Lehrkräfte nehmen oft erst dann Kontakt auf, wenn Kinder Probleme in der Schule haben oder bereiten. Eine solche Beschränkung auf problemveranlasste Kommunikation 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. Und vor allen Dingen sollte die Kommunikation anlassunabhängig in der Form regelmäßiger Entwicklungsgespräche – möglichst unter Einbeziehung der Schülerinnen und Schüler – stattfinden. Dazwischen können Informationen durch Emails oder Telefonate, über Kurzmitteilungen, im Hausaufgabenheft, auf Verhaltenskarten etc. ausgetauscht werden. Dabei ist allerdings zu

beachten, dass diese Formen die persönliche Kommunikation zwar ergänzen und entlasten, niemals aber ersetzen können.

Durch die Schule angeregt und unterstützt werden sollte auch die Kommunikation der Eltern untereinander. Das kann durch die schon genannten gemeinschaftsfördernden Begegnungen und Veranstaltungen geschehen, über Gesprächskreise und Arbeitsgruppen zu verschiedenen Themen und durch den Austausch von Anschriften, Email-Adressen und Telefonnummern.

Offene und regelmäßige Kommunikation

- Information der Eltern über Leistungsentwicklung und Verhalten der Kinder
- Information der Lehrkräfte über familiären Hintergrund, sozialen Umgang und außerschulisches Verhalten der Kinder
- Aktive Informationshaltung von Lehrkräften und Eltern
- Regelmäßige, anlassunabhängige Entwicklungsgespräche
- Kommunikation der Eltern untereinander fördern, u.a. durch Austausch von Anschriften und Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten

KOOPERATION ZWISCHEN SCHULE UND ELTERNHAUS

Als Partner übernehmen Eltern und Lehrkräfte Verantwortung im Handeln und unterstützen einander aktiv im gemeinsamen Bemühen um den Bildungserfolg und die Persönlichkeitsentwicklung der Schülerinnen und Schüler.

Die Schulen sind meistens bestrebt, Eltern für Formen der Kooperation zu gewinnen, die in der Schule stattfinden: Eltern sollen sich als Schüler*innenlotsen zur Verfügung stellen, Klassenfahrten begleiten, bei Betreuungsaufgaben, in Arbeitskreisen und in Projekten mitwirken, Aufgaben im Unterricht übernehmen, bei der Umgestaltung des Pausenhofes helfen und nicht zuletzt natürlich in Gremien der Schulpartnerschaft (im Schul- oder Klassenforum und im Schulgemeinschaftsausschuss) mitarbeiten. Neben solcher *schulbasierter Kooperation* gibt es aber auch *heimbasierte Kooperation*, d. h. Formen der Kooperation, durch welche Eltern die Bildungsarbeit der Schule von zu Hause aus unterstützen – indem sie für ihre Kinder eine geordnete und anregende häusliche Umgebung organisieren, sie dazu anhalten, fleißig zu sein und sich anzustrengen, im Unterricht aufzupassen und sich ordentlich zu benehmen, oft auch, indem sie ihnen beim Lernen helfen.

Vollzeit arbeitende Eltern (zumal Alleinerziehende), mit mehreren Kindern in verschiedenen Schulen Eltern haben große Schwierigkeiten, sich in schulbasierte Kooperation einzubringen. Wo Eltern dennoch dazu in der Lage sind, sollte beachtet werden, dass schulbasierte Formen der Kooperation umso wertvoller sind, je unmittelbarer sie mit dem Lernen der Schülerinnen und Schüler zu tun haben. Wenn Eltern Kuchen für das Schulfest backen oder die Schulleitung bei der Öffentlichkeitsarbeit unterstützen ist die Verbindung zum Lernen der Kinder zweifellos eine weniger direkte als wenn sie in einem Schulprojekt mitarbeiten oder eine Lesegruppe betreuen.

Glücklicherweise ist durch zahllose Studien (vgl. dazu Sacher 2014, S.114) belegt, dass zum Bildungserfolg der Kinder nicht die schulbasierte, sondern die heimbasierte Kooperation der Eltern entscheidend beiträgt – sofern sie auf die richtige Weise geleistet wird. Nach einer gut gesicherten Forschungslage (vgl. vor allem die Metaanalysen von Hill & Tyson 2009 und Jeynes 2011) sind dabei drei Förderelemente entscheidend:

- hohe, aber realistische Leistungserwartungen der Eltern 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, der charakterisiert ist durch
 - Organisieren einer warmen und liebevollen Umgebung für das Kind,
 - Ermutigung und Förderung von Selbständigkeit,
 - Struktur und Regeln, d.h. durch einen strukturierten Tagesablauf, Verantwortung des Kindes für Aufgaben im Haushalt, Vorleben positiver Modelle für lebenslanges Lernen, Disziplin und harte Arbeit durch die Erwachsenen,
- kognitive Anregungen durch Diskutieren und Kommunizieren mit dem Kind und durch Organisation einer stimulierenden häuslichen Lernumgebung, in der Bildung als hohes Gut gilt.

Im Grundschulalter kommt dazu noch das gemeinsame Lesen mit dem Kind.

Nach diesen Studien ist es nicht nötig und auch nicht sinnvoll, den Schwerpunkt des heimbasierten Engagements auf Unterstützung des Lernens der Kinder zu legen. Insbesondere Hilfe bei Hausaufgaben erwies sich in beiden Metaanalysen und in PISA-Begleituntersuchungen (OECD 2010, S.189) als wenig effektiv, teilweise sogar als kontraproduktiv. Auch bei der Kommunikation mit dem Kind muss nicht ständig dessen schulische Entwicklung im Mittelpunkt stehen. Natürlich sollten die Eltern daran Interesse zeigen. Aber im Grunde geht es darum, im Gespräch mit dem Kind zu bleiben und ein offenes Ohr für seine Bedürfnisse, Wünsche und Probleme zu haben.

Bemerkenswert ist, dass die genannten Elemente einer förderlichen heimbasierten Kooperation der Eltern weder einen höheren Schulabschluss noch (mit Ausnahme des gemeinsamen Lesens) die Beherrschung der deutschen Sprache voraussetzen. Man darf deshalb auch „bildungsbenachteiligte“ Eltern und Eltern anderer Herkunftsländern sowohl ermutigen als auch stärker in die Verantwortung nehmen, am Bildungserfolg ihrer Kinder mitzuarbeiten. Und andererseits sollte dieser Forschungsstand Anlass sein, „bildungsfernen“ Eltern (vgl. Bude 2011), die im Übermaß zusätzliches „Lerncoaching“ ihrer Kinder betreiben, eine Entschleunigung und Rückbesinnung auf die wesentlichen Gesichtspunkte nahelegen. Auch die bildungsförderliche Kommunikation mit dem Kind muss keineswegs darin bestehen, dass man in hochgeistigen Gesprächen wichtige politische, soziale, kulturelle und philosophische Themen mit ihm erörtert. PISA-Begleituntersuchungen zeigten, dass schon regelmäßige gemeinsame Hauptmahlzeiten mit den Kindern mit durchschnittlichen Leistungsvorsprüngen von jeweils einem ganzen Schuljahr sowohl im Lesen als auch in Mathematik und in den Naturwissenschaften einhergingen. (OECD 2010, S.189.)

*Diese Befunde machen deutlich, dass eine äußerst wichtige Aufgabe der Schule im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft darin besteht, Eltern aufzuklären, wie sie durch ihr heimbasiertes Engagement zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen können, und jene Eltern zu unterstützen, die dazu nicht in der Lage sind. D. h. die Schule sollte in Kooperation mit anderen Partner*innen Elternbildungsmaßnahmen anbieten, die geeignet sind, die Erziehungskompetenz der Eltern zu stärken.*

Lehrkräfte dürften allerdings im Allgemeinen damit überfordert sein. Zum einen haben sie nicht die Zeit, sich auch noch dieser Aufgabe anzunehmen. Und zum anderen sind sie nicht dafür ausgebildet. Man darf der Schule aber zumuten, sich mit kompetenten Partnern zu vernetzen, um entsprechende Angebote zu organisieren. Dabei sind einige Stolpersteine zu umgehen:

- *Elternbildungsangebote dürfen nicht kostenpflichtig sein.* Andernfalls wird man gerade jene Eltern nicht erreichen, die solcher Angebote am dringendsten bedürfen. Möglicherweise findet man Sponsoren, die Elternbildungsveranstaltungen unterstützen. Am besten arbeitet man mit lokalen und regionalen Partnern zusammen – nicht nur aus Kostengründen, sondern auch um der Kontinuität und Nachhaltigkeit willen. Häufig gibt es Ressourcen innerhalb der Elternschaft einer Schule, z. B. engagierte und erfahrene Eltern, die eine Gesprächsgruppe oder einen Arbeitskreis über Erziehungsfragen leiten.
- *Es muss unbedingt der Eindruck vermieden werden, die Schule wollte sich in die Privatsphäre der Familien einmischen.* Vor allem jüngere Lehr- und Fachkräfte stoßen diesbezüglich rasch auf Vorbehalte. Dem Eindruck der Einmischung kann durch Peer-to-Peer-Angebote entgegengearbeitet werden (z. B. durch die schon genannten Eltern-Gesprächsgruppen und Eltern-Arbeitskreise). Manche Schulen bieten auch gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen zu Erziehungsfragen für Eltern und Lehrkräfte an.
- *Der Besuch von Elternbildungsveranstaltungen darf nicht stigmatisieren.* Es kommt leicht dahin, dass die Schulöffentlichkeit Eltern, die solche Angebote nutzen, besondere Defizite in ihrer Erziehungskompetenz unterstellt. Die Konsequenz ist dann gewöhnlich, dass die Angebote nicht wahrgenommen werden, weil niemand in solchen Verdacht geraten möchte. Gemeinsame Fortbildungsveranstaltungen für Eltern und Lehrkräfte sind auch hier ein Ausweg. Außerdem ist man im Allgemeinen gut beraten, Elternbildungsveranstaltungen schwerpunktmäßig beim Schuleintritt und beim Übertritt in Schulen der Sekundarstufe anzubieten. Zu solchen Zeitpunkten kann man am ehesten viele Eltern dafür gewinnen, sich angesichts des beginnenden neuen Lebensabschnittes ihrer Kinder auf einige Grundlagen der Erziehung zu besinnen und Rat und Hilfe anzunehmen.
- *Nach Möglichkeit sollte man auch den Begriff „Elternbildung“ meiden.* Bei vielen Eltern löst es Vorbehalte und Abwehrreaktionen aus, als Adressat von Bildungsmaßnahmen angesprochen zu werden. Besser sind Bezeichnungen wie „Arbeitskreis Entwicklung, Bildung, Erziehung“, „Forum Pubertät“ oder ähnliche.

Kooperation zwischen Schule und Elternhaus

- Schulbasierte Kooperation umso effektiver,
 - je näher am Lernen der Kinder
 - wenn auch kostenlose Elternbildung angeboten wird.
- Heimbasierte Kooperation entscheidend für Bildungserfolg! Förderliche Elemente mit den Eltern kommunizieren:
 - Realistische und optimistische Leistungserwartungen der Eltern,
 - Autoritativer Erziehungsstil: sowohl Selbständigkeit und Wärme als auch Regeln und Pflichten,
 - Anregende häusliche Umgebung,
 - Kommunizieren mit dem Kind,
 - Bei Grundschüler*innen: mit dem Kind lesen

ELTERNMITBESTIMMUNG UND ELTERNMITWIRKUNG

Hinsichtlich der Mitbestimmungs- und Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern in der Schule ihrer Kinder sind zwei Formen zu unterscheiden:

- die *kollektive Mitbestimmung* von Eltern über gewählte Elternvertreter*innen, Elterngremien und Elternvereine,
- die *individuelle Mitbestimmung*, welche ausgeübt wird durch alle Eltern, die ein Kind an der Schule haben.

Im Mittelpunkt des öffentlichen Interesses steht meistens die kollektive Mitbestimmung. Dabei besagen Forschungsergebnisse, dass die weniger beachtete und meistens auch weniger großzügig geregelte individuelle Mitbestimmung der Eltern entscheidend für den Bildungserfolg der Kinder ist, während sich die kollektive Mitbestimmung kaum darauf auswirkt.

(Krumm 1996, S.271; Schwaiger & Neumann 2010, S.129)

Daraus sollte man nicht den Schluss ziehen, die kollektive Mitbestimmung der Eltern sei unwichtig oder gar entbehrlich. Sie ist in einer demokratischen Gesellschaft ein Erfordernis der politischen Korrektheit. Und ihr pädagogischer Nutzeffekt ließe sich beträchtlich vergrößern, wenn man einige Defizite beheben würde:

- Elternvertretungen sind häufig nicht repräsentativ zusammengesetzt. Eltern „bildungsbenachteiligter“ Schichten und Eltern anderer Herkunftskulturen sind in ihnen meistens nicht angemessen vertreten. Auch wenn Personen aus diesen Kreisen nicht kandidieren oder gewählt werden, kann man solche doch meistens beratend hinzuziehen.
- Elternvertreter*innen halten häufig zu wenig Kontakt zu den Eltern, die sie repräsentieren. Oft sind sie diesen nicht einmal namentlich bekannt.
- Elternvertreter*innen missverstehen häufig ihre Rolle und agieren hauptsächlich als Helfer*innen und Unterstützer*innen der Schule und der Schulleitung, statt Angebote für die Elternschaft zu machen und Serviceleistungen für diese zu erbringen.
- Elternvertreter*innen sind oft überfordert, weil sie sich zu wenig der Unterstützung weiterer Eltern versichern, die konkrete und begrenzte Aufgaben übernehmen – Unterstützung bei der Öffentlichkeitsarbeit, Hilfe bei der Korrespondenz, Leitung von Arbeitskreisen und Gesprächsgruppen, Begleitung und Betreuung von Newcomern an der Schule, Organisation von Elternstammtischen und Elterncafés usw.
- Elternvertreter*innen halten nicht selten auch zu wenig Kontakt untereinander – Elternvertreter*innen für die einzelnen Klassen, für die ganze Schule, Funktionäre in Elternvereinen.
- Elternvertreter*innen tauschen sich auch nur in seltenen Fällen regelmäßig mit Schüler*innenvertreter*innen aus.

Die für den Bildungserfolg so wichtige individuelle Elternmitwirkung kann gestärkt werden, indem man häufiger die Bedürfnisse aller Eltern erkundet, auch Vorschläge einzelner Eltern aufgreift und in der Schulöffentlichkeit zur Diskussion stellt, öfter alle Eltern in Entscheidungen einbezieht und sich bei pädagogischen Maßnahmen häufiger mit den Eltern des jeweiligen Kindes berät.

Elternmitbestimmung und Elternmitwirkung

- Kollektive Mitbestimmung über gewählte Elternvertreter*innen, Elterngremien und Elternvereine:
 - Repräsentative Zusammensetzung anstreben, evtl. beratende Mitglieder
 - Kontakte zur Elternschaft pflegen!
 - Angebote und Leistungen für die Elternschaft, nicht nur für die Schule!
 - Weitere Eltern als Unterstützer rekrutieren!
 - Kontakte der Elternvertreter*innen untereinander pflegen!
 - Kontakte mit Schüler*innenvertreter*innen pflegen!

- Individuelle Mitbestimmung aller Eltern, die ein Kind an der Schule haben:
 - Bedürfnisse aller Eltern erkunden
 - Vorschläge von Eltern aufgreifen
 - Pädagogische Maßnahmen mit Eltern beraten
 - Eltern in Entscheidungen einbeziehen

TEIL 2: INTERKULTURELLE ELTERNARBEIT

Etwa ein Fünftel der österreichischen Bevölkerung hat Migrationshintergrund, d. h. besitzt entweder eine ausländische Staatsangehörigkeit oder hat Eltern, die im Ausland geboren sind. Und ebenfalls rund ein Fünftel der Schülerinnen und Schüler benutzt Deutsch nicht als Umgangssprache. In Wien sind diese Anteile jeweils mehr als doppelt so groß. (Statistisches Jahrbuch 2014, S.111) Diese zunehmend multikulturelle Zusammensetzung der Bevölkerung und der Schüler*innenschaft bringt eine Vielzahl von Herausforderungen mit sich. Unter anderem haben die Zugewanderten doppelt so oft wie autochthone Österreicher keine höhere Bildung, sondern nur einen Pflichtschulabschluss. Nichtdeutschsprachige Schüler*innen beenden ihre Schulzeit dreimal so häufig ohne einen Abschluss wie ihre deutschsprachigen Mitschüler*innen. (Statistisches Jahrbuch 2014, S. 11, 15, 44, 48)

Um diese und andere Probleme in den Griff zu bekommen, bedarf es vielfältiger Maßnahmen. Eine davon ist die interkulturelle Ausrichtung der Elternarbeit, welche im Folgenden ausführlicher dargestellt werden soll.

1. Die Beziehung von Migrant*innen zur Schule ihrer Kinder

Die Beziehung von Migrant*innen zur Schule ihrer Kinder ist durch eine Reihe ungünstiger Ausgangsbedingungen belastet. Es steht hier nicht der Raum zur Verfügung, um nach unterschiedlichen Herkunftsländern zu differenzieren. Wir beschränken uns auf einige Aussagen, die vor allem für Migrant*innen mit geringem Bildungsniveau und niedrigem sozialen Status gelten:

- Häufig erschwert die mangelnde Beherrschung der deutschen Sprache den Kontakt und die Kooperation mit der Schule.
- Migrant*innen haben teilweise andere Werte und Werthierarchien: Z. B. sind in den traditionell religiösen Familien Autorität, Zusammenhalt und Loyalität ranghöhere Werte als die bei uns hoch im Kurs stehenden Selbstverwirklichungs- und Freiheitswerte. (El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 10; Demirel & Horbaschek 1985, S.49)
- Das bedingt oft auch einen anderen Erziehungsstil. So sind in Familien türkischer und arabischer Herkunft zwar nicht unbedingt autoritäre, aber zumindest rigidere Erziehungsstile immer noch verbreiteter als liberale. (El-Mafaalani & Toprak 2011, S. 42.)
- Ebenso findet sich manchmal ein anderes Verständnis der Geschlechterrollen: In traditionell religiösen Familien z. B. sind oft die Väter die Entscheidungsträger – auch in Angelegenheiten der Schulbildung. Das wirkt sich ungünstig aus, wenn – was die Regel ist – hauptsächlich die Mütter die Verbindung zur Schule halten.
- Sehr häufig kennen Migrant*innen das österreichische Schulsystem zu wenig, und sie sind kaum über Möglichkeiten zweiter und dritter Bildungswege informiert. Auch das duale System der Berufsausbildung ist ihnen gewöhnlich nicht bekannt.

- Oft ist Migrant*innen gar nicht bewusst, dass hierzulande von den Eltern eine Unterstützung der schulischen Bildungsarbeit erwartet wird. In ihren Herkunftsländern gibt es teilweise eine strikte Arbeitsteilung zwischen Schule und Elternhaus.
- Migrant*innen werden oft in der Schule ihrer Kinder ausgegrenzt: Auf Hilfeleistungen, die sie anbieten, kommt die Schule seltener zurück als bei den übrigen Eltern. Sie erleben stärker als Andere den Egoismus vieler Eltern, die nur am Fortkommen des eigenen Kindes interessiert sind, und sie fühlen sich bei Kontakten mit Lehrkräften häufiger unsicher, oft sogar lästig und unerwünscht. (Sacher 2004; Sacher 2005; Sacher 2007)
- Diese Eindrücke müssen nicht immer den objektiven Gegebenheiten entsprechen. Teilweise haben sie ihre Ursache auch in einer Übersensibilisierung der Migrant*innen infolge erfahrener Diskriminierungen. Nachteilig wirkt sich eine oft von Lehr- und Fachkräften und anderen Eltern stillschweigend unterlegte „Defizithypothese“ aus, durch die Migrant*innen der Eindruck vermittelt wird, Leistungsrückstände ihrer Kinder beruhen in erster Linie auf deren Persönlichkeitseigenschaften und auf Merkmalen ihrer Familien und ihrer Umgebung. Infolge dieser meist unausgesprochenen „Defizithypothese“ werden dann Eltern mit Migrationshintergrund mit impliziten oder expliziten Vorhaltungen konfrontiert, sie seien nicht ausreichend informiert und nicht genügend mit den hiesigen 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 „österreichischen Standard“ anzugleichen. Nun bestehen manchmal diese unterstellten Defizite tatsächlich. Das Fatale ist nur, dass dabei die meistens ebenso vorhandenen Stärken vieler solcher Familien (Mehrsprachigkeit, starker familiärer Zusammenhalt, tiefe Religiosität, respektable Biografien...) übersehen werden und auch notwendige strukturelle Veränderungen in der Schulpraxis und im Bildungssystem außerhalb des Blickfeldes bleiben.
- Dazu kommen vielerlei Vorurteile, von denen sich manche bei näherer Betrachtung in Nichts auflösen:
 - So haben z. B. Untersuchungen für den deutschen Bildungsbericht 2012 (S. 267 u. 319) ergeben, dass Migrant*innen mit ihren Kindern im Vorschulalter genauso häufig basteln wie die übrigen Eltern, ihnen Geschichten erzählen und mit ihnen musizieren und dass sie ihre schulpflichtigen Kinder beim Lernen ebenso unterstützen wie Eltern ohne Migrationshintergrund. D. h. ihr heimbasiertes Engagement für die Bildung ihrer Kinder unterscheidet sie nicht wesentlich von anderen Eltern. Begleituntersuchungen zu einem bayerischen Modellprojekt zeigten sogar, dass ihr heimbasiertes Engagement stärker war als das der autochthon deutschen Eltern. Ihr schulbasiertes Engagement war allerdings deutlich geringer. (Sacher 2007) Auch internationale Studien belegen, dass Eltern mit Zuwanderungsgeschichte ihre Kinder eher heimbasiert als schulbasiert unterstützen. (Boethel 2003, S.19 u. 34.)
 - Es ist auch nicht richtig, dass die Bildungsbenachteiligungen von Migrant*innenkindern auf geringere Bildungserwartungen ihrer Eltern zurückzuführen seien. Diese streben in aller Regel sehr wohl eine hochwertige Schulbildung für ihre Kinder an und messen ihr große Bedeutung bei (Boethel 2003, S.25). Solche hohen Bildungsaspirationen werden aber im Laufe der Schulzeit oft durch niedrigere Erwartungen hinsichtlich der wahrscheinlich erreichbaren Schulabschlüsse abgelöst, die sowohl durch realistischere Einschätzungen als auch resignative Erfahrungen der Eltern geprägt sind. Nicht wenigen Migrant*innen fehlt schließlich die Überzeugung, selbst Wesentliches zum Schulerfolg ihrer Kinder beitragen zu können. (Vgl. z. B. Integrationsplan 2007, S.48; Stanat, Rauch & Segeritz 2010, S.202)

- Im Prinzip sind Migrant*innen ebenso an Informationen über das schulische Fortkommen ihrer Kinder interessiert wie andere Eltern. Aber sie begegnen der Schule und den Lehrkräften mit größerem Misstrauen und sind weniger als andere Eltern bereit, auf Kontrolle der Lehrkräfte und auf Beschwerdemöglichkeiten zu verzichten, und manche überkompensieren ihre Gefühle durch ein geradezu aggressives Einfordern ihrer Rechte. (Sacher 2004; Sacher 2005; Sacher 2007)
- Im Großen und Ganzen bevorzugen Migrant*innen kollektive und anonyme Formen des Kontaktes, d. h. sie nutzen eher Elternabende und andere Veranstaltungen als Sprechstunden und Elternsprechtage, wo sie ein persönliches Gespräch mit Lehrkräften führen müssen. Ebenso meiden sie informelle Kontakte mit Lehrkräften – das Schreiben von Briefen, Telefonanrufe und Gespräche bei zufälligen Begegnungen – stärker als andere Eltern. Aber auch Lehrkräfte haben mindestens teilweise Hemmungen, Migrant*innen außerhalb von Sprechstunden, Elternabenden und Elternsprechtagen informell zu kontaktieren. (Sacher 2004; Sacher 2005; Sacher 2007)
- Bemerkenswert ist, dass sich dennoch das Kontaktverhalten der Lehrkräfte gegenüber Migrant*innen nicht wesentlich von dem gegenüber anderen Eltern unterscheidet. Lehrkräfte erkundigen sich bei ihnen sogar öfter nach den Freizeitinteressen und dem Medienkonsum der Kinder, nach ihrem sozialen Umfeld und nach der häuslichen Erziehung, und sie informieren Migrant*innen öfter über die Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder im Unterricht. Und oft gelingt es den Lehrkräften sogar, eine zufriedenstellende Kooperation mit Migrant*innen aufzubauen, obwohl diese manchmal dem Anschein nach wenig kooperationsbereit sind. (Sacher 2012; S.306)

2. Besondere Aufgaben der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Migranten

Aus den bisherigen Ausführungen lassen sich die besonderen Aufgaben der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Migrant*innen ableiten:

- Fundamental ist die Entwicklung einer vertrauensvollen Beziehung, die nur im Rahmen einer wirklichen Schulgemeinschaft mit einer erkennbaren Willkommenskultur gelingen kann. Besondere Bedeutung kommt in diesem Zusammenhang auch der Gesprächskultur in der Schule zu.
- Migrant*innen bedürfen in vielerlei Hinsicht der Aufklärung – über das österreichische Schulsystem, die duale berufliche Ausbildung, über das in Österreich intendierte Verhältnis von Schule und Elternhaus und über den Einfluss der Eltern auf den Bildungserfolg ihrer Kinder.
- Obwohl man natürlich nicht erwarten darf, dass Migrant*innen ihr manchmal anderes Wertesystem, ihr manchmal anderes Verständnis der Geschlechterrollen und ihren anderen Erziehungsstil aufgeben und sich österreichischen Verhältnissen einfach anpassen, wird man sie doch auf entsprechende Differenzen hinweisen und für Toleranz und Verständnis werben müssen.

Inwieweit diese Aufgaben erfolgreich bewältigt werden, liegt nicht nur in der Verantwortung der Schulleitung und der Lehr- und Fachkräfte, sondern auch der Elternvertreter*innen und aller Eltern der Schule. D. h. die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Migrant*innen kann nur erfolgreich sein, wenn auch an den Intragruppenbeziehungen in der Elternschaft gearbeitet wird. Viele Probleme, welche Eltern aus anderen Herkunftskulturen an unseren Schulen haben und bereiten und auch die Lösungen dafür, haben mit ihren Beziehungen zu

den übrigen Eltern zu tun. *Elternarbeit mit Migrant*innen muss sich deshalb als interkulturelle Elternarbeit verstehen!*

3. Handlungsansätze

GRUNDLEGENDE ÜBERZEUGUNGEN

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern anderer Herkunftsländer kann nur erfolgreich sein, wenn die Akteure der Schule, die Elternvertreter*innen und die übrigen Eltern drei Überzeugungen teilen:

- Alle Eltern haben Träume für ihre Kinder und wollen das Beste für sie.
- Alle Eltern sind imstande, das Lernen und die Bildung ihrer Kinder zu unterstützen.
- Alle Eltern sind gleichwertige Partner der Lehrkräfte.

Eltern aus anderen Herkunftskulturen praktizieren oft nicht weniger Engagement, aber ein andersartiges.

KONTAKTHINDERNISSE BESEITIGEN

Ein Teil der Migrant*innen sind schwer erreichbare Eltern, die den Kontakt mit der Schule überhaupt meiden. Solche „Schwererreichbarkeit“ auf den Migrationsstatus zurückzuführen, bringt aber nicht weiter. Im Einzelnen sind es oft sehr unterschiedliche Ursachen, die den Kontakt erschweren, u. a. schlechte Erfahrungen mit der Schule und anderen staatlichen und öffentlichen Organisationen, technisch-praktische Kontakthindernisse (Zeitmangel, Verpflichtungen am Arbeitsplatz, zu betreuenden Kleinkinder, fehlenden Fahrmöglichkeiten usw.), der Eindruck, den Ansprüchen der Schule nicht genügen zu können, kontraproduktives Verhalten von Lehr- und Fachkräften, Widerstände der Kinder und Jugendlichen gegen eine engere Kooperation von Schule und Elternhaus, die immer noch sehr verbreitete Orientierung der Schule und der Elternarbeit an Strukturen vollständiger, gut situierter Mittelschichtfamilien, manchmal – wenn auch seltener als allgemein angenommen – Desinteresse der Eltern an der Schule und an der Bildung der Kinder und gelegentlich auch der Eindruck, dass die Schule nicht wirklich an Kontakten interessiert ist. (Harris & Goodall 2007)

Die meisten dieser Kontakthindernisse lassen sich zumindest ein Stück weit ausräumen. Ein Universalrezept für die Einbindung „schwer erreichbarer“ Eltern kann es angesichts der Vielfalt möglicher Kontakthindernisse nicht geben. *Die Kontakthindernisse zunächst einmal zu identifizieren, ist die wichtigste Maßnahme im Umgang mit schwer erreichbaren Eltern. Erst dann können Maßnahmen ergriffen werden, um Kontakte zu erleichtern.*

AUF ELTERN ZUGEHEN

Gewöhnlich klagen Lehrkräfte schon über „schwer erreichbare“ Eltern, wenn Eltern auf ihre Einladungen und Aufforderungen hin nicht in die Schule kommen, um sich zu informieren und zu engagieren. Das ist mindestens eine halbe Unwahrheit: Die Versuche, diese Eltern zu erreichen, sind meistens so wenig ausgeprägt, dass man ehrlicher von „nicht kommenden“ Eltern sprechen müsste. Zugespielt kann man sagen: *Letztlich ist niemand wirklich „schwer erreichbar“, bei manchen Eltern braucht es nur andere Maßnahmen und mehr Aufwand, um sie zu erreichen.* Oft müssen Lehr- und Fachkräfte einfach lediglich entschlossen und energisch auf solche Eltern zugehen.

Darauf hebt die in der englischsprachigen Literatur vorgeschlagene Strategie des „outreach“ ab, die als „aufsuchende Elternarbeit“ nicht ganz zutreffend übersetzt ist. Das Aufsuchen von

Eltern in der Form eines Hausbesuchs oder einer an der Wohnungstür übergebenen Einladung ist nur eine extreme Ausprägung einschlägiger Maßnahmen. Grundsätzlich geht es darum, dass die schulische Seite über ihr Territorium hinausgreift und auf Eltern zugeht – sei es in der Gestalt von Anrufen, individuellen Briefen an die Eltern, E-Mails und Kurznachrichten oder durch Präsenz an Plätzen und bei Veranstaltungen, wo Eltern anzutreffen sind – in Nachbarschaftszentren, bei Kulturveranstaltungen, Sportveranstaltungen usw. Manche Schulen haben gute Erfahrungen damit gemacht, Eltern-Lehrer-Gespräche in den Quartieren der Eltern in Restaurants, Cafés, Bibliotheken, Gemeindezentren usw. anzubieten.

NACHDRUCK UND ERNSTHAFTIGKEIT

Die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft generell und insbesondere mit Migrant*innen muss nachdrücklich und für die Eltern erkennbar ernsthaft betrieben werden. Es darf auch nicht der geringste Zweifel bestehen, dass die Schule wirklich an Kontakten und an Kooperation mit allen Eltern interessiert ist. Auch sollte man Zielsetzungen und Erwartungen an die Eltern präzise benennen und dafür Sorge tragen, dass die Ziele für die Eltern attraktiv, aber auch für sie wirklich leistbar und zumutbar sind und dass der Nutzen für ihr Kind deutlich ist. Ratschläge wie „Der Junge muss sich einfach mehr anstrengen“ oder „Das Mädchen muss sorgfältiger arbeiten“ sind wenig hilfreich, weil sie auch nicht ansatzweise zeigen, wie das konkret zu bewerkstelligen ist.

ZUGÄNLICHE KONTAKTANGEBOTE

Kontaktangebote der Schule müssen so gestaltet werden, dass sie auch von Alleinerziehenden, Berufstätigen und von Eltern in sonstigen angespannten Lebenslagen wahrgenommen werden können. Manchmal ist es nötig, Kontakte durch die Bildung von Fahrgemeinschaften oder die Organisation einer Kleinkinderbetreuung während einer Elternveranstaltung zu erleichtern. Eltern, die eine wichtige Veranstaltung nicht besuchten oder besuchen konnten, sollte man auf dem Laufenden halten, indem man sie anderweitig informiert (z. B. durch Anruf, auf der Schulhomepage oder durch einen Elternrundbrief).

FAMILIENZENTRIERUNG

Besonders bei der Arbeit mit Familien aus anderen Herkunftsländern sollte man über die Sorge- und Erziehungsberechtigten hinaus Großeltern, ältere Geschwister, weitere Familienmitglieder, Nachbarn und Freunde mit einbinden. In türkischen Familien z. B. spielen oft ältere Brüder und Schwestern eine zentrale Rolle bei der Erziehung ihrer jüngeren Geschwister. Positiv registriert wird in der Regel auch, wenn Lehr- und Fachkräfte nicht nur Ansprüche und Erwartungen der Schule an die Familien zum Ausdruck bringen, sondern auch Interesse an ihren Bedürfnissen und an ihren über schulische Belange hinausgehenden Problemen zeigen.

SIGNIFIKANTE PERSONEN

Migrant*innen leiden oft besonders unter der an großen Schulen verbreiteten Anonymität und gehen leicht darin unter. Dem kann man entgegenwirken durch Benennung „signifikanter Personen“ für sie, d. h. fester Ansprechpartner*innen, die sie bei schulischen Veranstaltungen und bei Kontakten mit Lehrkräften begleiten, beraten und ermutigen, aber auch vermissen, wenn sie sich zurückziehen und fernbleiben. Eine solche Rolle können Elternvertreter*innen,

Schule der Vielfalt • Modul 2

andere Eltern oder auch einzelne Lehrkräfte übernehmen. Ideal ist es, wenn Personen aus demselben Herkunftsland gewonnen werden können.

EINBEZIEHUNG DER SCHÜLERINNEN UND SCHÜLER

Dass die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Schule und Elternhaus ihren optimalen Erfolg nur erzielt, wenn sie die Schülerinnen und Schüler einbezieht, wurde oben schon ausgeführt. Bei der Arbeit mit Migrant*innen kommt den Kindern und Jugendlichen noch einmal gesteigerte Bedeutung zu. Oft gelingt es, ihre Eltern in engeren Kontakt und in Kooperation mit der Schule zu bringen, wenn die Rolle der Schülerinnen und Schüler in der Partnerschaft gestärkt wird, z. B. indem diese bei Elternabenden und Elternsprechtagen mitwirken oder an Lern- und Entwicklungsgesprächen beteiligt werden.

FÜRSPRECHER*IN FÜR ALLE KINDER

Migrant*innen sind oft nicht in der Lage, Fürsprecher*in ihrer Kinder zu sein, auf ihre gerechte Behandlung zu dringen und ihnen Zugang zu den Lernangeboten zu verschaffen, die ihnen zustehen und mit denen sie ihre Chancen verbessern können. In solchen Fällen sollten andere Personen, z. B. andere Eltern gewonnen werden, die diese Rolle übernehmen und diese Kinder und ihre schulische Entwicklung im Auge behalten.

NETZWERKARBEIT

Vernetzung mit außerschulischen Partnern ist für die Arbeit mit Eltern aus anderen Herkunftsländern von besonderer Bedeutung, insbesondere dann, wenn sich vielerlei Probleme bei ihnen häufen. Dabei sollte einerseits die Schule Unterstützung durch weitere Partner suchen, andererseits sollten die Migrant*innen in Gruppen und Netzwerke eingebunden werden. Oft finden ja andere Personen zu diesen Eltern leichter Zugang – freiwillige Helfer*innen aus der Elternschaft (Elternbetreuer*innen, Aktiveltern, Bildungslots*innen, Bildungspat*innen, Elternmentor*innen, „parent liaisons“, „home school worker“ oder wie auch immer man sie nennen mag), Stadtteilmütter, Sozialarbeiter*innen, Berufseinstieghelfer*innen, Vertreter*innen der Migrant*innenvereine oder der Religionsgemeinde usw. Die Anbindung von Migrant*innen an die Schule kann verstärkt werden durch die Förderung von Peer-to-peer-Kontakten in Eltern-Gesprächsgruppen und Eltern-Arbeitskreisen, Elterncafés und Elternstammtischen. Am besten sollten dabei Personen verantwortlich mitwirken, die ebenfalls Migrationshintergrund haben, z.B. Personen aus demselben Herkunftsland oder aus derselben Religionsgemeinde.

LÖSUNGSORIENTIERTE ELTERNARBEIT

Die Strategie der lösungsorientierten Elternarbeit (Ellinger 2002) empfiehlt sich ganz allgemein bei Eltern und Familien in schwierigen Lebenslagen. Sie vermeidet es, Eltern zu verbessern, bloßzustellen und zu belehren, und ermutigt sie stattdessen, Ressourcen in ihrer Familie zu suchen und zu nutzen, so dass Eltern die Kontakt- und Kooperationsangebote der Schule annehmen und sich schließlich wieder zutrauen, Wesentliches zum Schulerfolg und zur Ausbildung ihrer Kinder beitragen zu können.

Diese Strategie geht davon aus, dass es nicht immer möglich und oft auch nicht nötig ist, erst die Ursachen für menschliches Verhalten herauszufinden, um es zu ändern. Lösungsorientier-

te Elternarbeit ist stattdessen auf das konstruktive Lösen von Problemen zusammen mit den Beteiligten fokussiert.

Dazu regt sie zunächst Denkprozesse an, indem sie zusammen mit den Beteiligten konkrete Vorstellungen des gewünschten Zustandes entwickelt. Dadurch wird der Blick von zurückliegenden Versäumnissen und aktuellen Problemen auf die Zukunft umgelenkt, die Vorstellungskraft der Beteiligten angeregt und ihr Gespür für Lösungen stimuliert.

Im Anschluss daran wird versucht, Wahrnehmungsveränderungen herbeizuführen. Oft finden sich in der Vergangenheit Ansätze des gewünschten Zustandes, an die man anknüpfen kann – Situationen und Zeiten, in denen man den Wunschvorstellungen näher war als in der aktuellen Problemsituation. Indem man untersucht, unter welchen Bedingungen dies möglich war, wird der Blick auf die aktuelle Situation positiv verändert: Was schon einmal Realität war, sollte auch ein weiteres Mal zu leisten sein.

Sodann werden Handlungen angeregt, gesucht und entwickelt, die zu einer Annäherung an den gewünschten Zustand führen könnten. Die Beteiligten überwinden auf diese Weise ihre Ohnmachtsgefühle, erfahren Selbstwirksamkeit und schöpfen Selbstvertrauen.

Das führt schließlich zur Entwicklung neuer Handlungsressourcen: Die erworbene Problemlösefähigkeit wird auch auf andere Probleme und andere Lebensbereiche angewandt, was das Selbstbewusstsein weiter stärkt und zum „Empowerment“ der Beteiligten beiträgt.

Handlungsansätze interkultureller Elternarbeit

- Schulgemeinschaft mit Willkommenskultur und guter Gesprächskultur
- An Grundüberzeugungen der schulischen Akteure arbeiten
- Kontakthindernisse identifizieren und beseitigen
- Auf Eltern zugehen
- Nachdrückliche und ernsthafte Elternarbeit: Zugängliche Kontaktangebote, Familienzentrierung etc.
- Signifikante Personen benennen
- Einbeziehung der Schüler*innen
- Fürsprecher für alle Kinder
- Netzwerkarbeit mit Migrant*innenvereinen, Religionsgemeinden usw.
- Lösungsorientierung

SCHLUSS

Die Weiterentwicklung der traditionellen Elternarbeit zur Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Lehr- und Fachkräften, Eltern, Schülerinnen und Schülern und weiteren lokalen und regionalen Partnern kommt allen Kindern zugute – Kindern mit Migrationshintergrund ebenso wie Kindern aus bildungsbenachteiligten und prekären Milieus, aber auch Kindern aus gut situierten österreichischen Mittelschichtfamilien. Und Eltern aller Schichten und Gruppen können Wesentliches zum Bildungserfolg ihrer Kinder beitragen, indem sie diese zuhause durch hohe und optimistische Erwartungen, angemessene Erziehung und intellektuelle Anregungen unterstützen und fördern. Eltern dies zu verdeutlichen, ihnen praktische Wege aufzuzeigen und ihre Erziehungskompetenz zu stärken, ist die zentrale Aufgabe der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, an der Lehr- und Fachkräfte, Elternvertreter*innen, erfahrene und kompetente Eltern und Personen und Institutionen aus dem Umfeld der Schule arbeiten müssen. Zu bewältigen ist diese Aufgabe nur im Rahmen einer wirklichen Schulgemeinschaft und auf der Grundlage einer offenen und regelmäßigen Kommunikation.

Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.

[Zitiert: Bildungsbericht 2012]

Boethel, M. (2003): Diversity and School, Family, and Community Connections. Southwest Educational Development Laboratory. Annual Synthesis 2003. Austin.

<http://www.sedl.org/connections/resources/diversity-synthesis.pdf>

Bude, H. (2011): Bildungspanik. Was unsere Gesellschaft spaltet. München: Hanser.

Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung (Zitiert: Integrationsplan 2007)

Demirel, M.; Horbaschek, A. (1985): Die Zusammenarbeit von Lehrkräften mit ausländischen Eltern als wichtige Voraussetzung für den Aufbau des pädagogischen Bezugs. In: Unterrichten/erziehen, 4, 2, S. 49-50.

Ellinger, S. (2002): Lösungsorientierte Elternarbeit in der Ganztagschule. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 53, 12, S.486-493.

El-Mafaalani, A.; Toprak, A. (2011): Muslimische Kinder und Jugendliche in Deutschland. Lebenswelten – Denkmuster – Herausforderungen. Bonn: Konrad-Adenauer-Stiftung.

Harris, A.; Goodall, J. (2007): Engaging Parents in Raising Achievement. Do Parents Know They Matter? Warwick: University of Warwick.

<http://dera.ioe.ac.uk/6639/1/DCSF-RW004.pdf>

Heidl, T.; Kaulfuß, R. (Redaktion) (2014): Schulversuch AKZENT Elternarbeit. Anregungen zur Gestaltung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Elternhaus. München: Stiftung Bildungspakt Bayern.

<http://www.bildungspakt-bayern.de/projekte/akzent-elternarbeit/>

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, Vol. 45, No. 3, pp. 740 –763.

Jeynes, W. H. (2011): Parental Involvement and Academic Success. New York and London.

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.

OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris.

OECD Organisation for Economic Cooperation and Development (2010): PISA 2009 Results: Overcoming Social Background. Equity in Learning Opportunities and Outcomes. Volume II. Paris: OECD.

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

Sacher, W. (2012): Elternarbeit mit Migranten. In: Michael Matzner (Hrsg.) (2012): Handbuch Migration und Bildung. Weinheim: Beltz, S.301-314.

Sacher, W. (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Schwaiger, M.; Neumann, U. (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft.

<http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/2010/UHH-Gutachten-zur-interkulturellen-Elternbeteiligung.pdf>

Stanat, P.; Rauch, D.; Segeritz, M. (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, E.; Artelt, C.; Hartig, J.; u. a. (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster: Waxmann; S.200 – 230:

STATISTIK AUSTRIA (2014): migration und integration. zahlen.daten.indikatoren 2014. Wien [zitiert „Statistisches Jahrbuch 2014]

http://www.integrationsfonds.at/zahlen_und_fakten/statistisches_jahrbuch_2014/

Tietze, W.; Rossbach, H. G.; Grenner, K. (2005): Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim, Basel: Beltz

Tietze, W.; Becker-Stoll, F.; Benschel, J.; Eckhard, A.; Haug-Schnabel, G.; Kalicki, B.; Keller, H.; Leyendecker, B. (Hrsg.) (2013): Nationale Untersuchung zur Bildung, Betreuung und Erziehung in der frühen Kindheit. Weimar / Berlin: Verlag das Netz (zitiert: NUBBEK 2013)

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) (2013): Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Düsseldorf.

<http://www.eltern-bildung.net>