



Baustelle Elternarbeit. Eine Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus

Die Kurzinformation entstand in Kooperation mit der Vodafone Stiftung Deutschland

Nicht zuletzt durch die PISA-Debatte aufgeschreckt, wurde in der Öffentlichkeit in den letzten Jahren intensiv diskutiert, was Schule heute leisten soll und kann. Dabei geriet der Beitrag des Elternhauses zur schulischen Leistung der Kinder in der öffentlichen Diskussion oftmals aus dem Blick.¹

Viel zu wenig berücksichtigt wird, dass der Bildungserfolg von Kindern ganz entscheidend von der Familie beeinflusst wird (siehe dazu u. a. Sliwka/Frank 2011) und dass das deutsche Schulsystem traditionell von den Eltern umfangreiche Unterstützung auf dem Weg dorthin fordert. Der großen Mehrheit aller Eltern (gerade auch der Eltern mit Migrationshintergrund) liegt sehr viel am Lern- und Schulerfolg ihrer Kinder, und sie möchten sie gern in ihrem Bildungsprozess unterstützen – scheitern aber nicht selten an fehlendem Wissen oder Können. Hier setzt kooperative Elternarbeit an.²

Durch Zusammenarbeit von Eltern und Schulen sowie weiteren Bildungsakteuren sollen Eltern befähigt werden, den Bildungserwerb ihrer Kinder besser zu unterstützen, etwa durch Information, Kompetenzaufbau und Teilhabe in Strukturen der Mitbestimmung. Diese Zusammenarbeit ist umso wichtiger, wenn Eltern finanziell schlecht gestellt oder bildungsfern sind oder das deutsche Bildungssystem nicht kennen. Innerhalb dieser Gruppe gibt es viele Zuwandererfamilien. Kinder in bildungsfernen Haushalten mit und ohne Migrationshintergrund erleben durchschnittlich im Vergleich zu Kindern aus bildungsnahen Familien weniger entwicklungsförderliche Aktivitäten zuhause (Walper/Riedel 2011: 14, Bildungsbericht 2012: 211). Fast ein Drittel (29 %) aller Kinder und Jugendlichen in Deutschland ist armutsgefährdet, hat Eltern, die beide nicht erwerbstätig sind, oder wächst in einem bildungsfernen Elternhaus

- ¹ Der Forschungsbereich dankt Prof. Dr. Yasemin Karakaşoğlu und Prof. Dr. Ursula Neumann, Mitglieder des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), für ihre Anregungen zu diesem Text. Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR).
- ² Eine Längsschnittuntersuchung aus den USA konnte z. B. nachweisen, dass sich die Lebensverläufe von Schülern günstiger entwickeln, wenn sich deren Eltern kontinuierlich – und beginnend im Vorschulalter – für ihre Kinder im Bereich Bildung engagieren. Die Kinder solcher Eltern verließen die Schule um 40 Prozent häufiger mit einem High-School-Abschluss, fanden um 35 Prozent häufiger einen Arbeitsplatz, bezogen mit 19 Jahren um 55 Prozent seltener Sozialhilfe und saßen um 40 Prozent seltener eine Gefängnisstrafe ab (Henderson/Berla 1994, zit. nach Sacher 2012a: 236).



auf. In der Gruppe mit Migrationshintergrund liegt der Anteil sogar bei 48 Prozent. Kinder mit türkischem Hintergrund sind zu einem noch größeren Anteil von mindestens einer der genannten Risikolagen betroffen (71 %) (Bildungsbericht 2012: 27).

Im Folgenden wird aufgezeigt, was unter kooperativer Elternarbeit zu verstehen ist, warum ihre Bedeutung – besonders in der Schule – zunimmt, was sie vermitteln kann und was sich im schulischen Umfeld tun muss, damit sie ihre volle Wirksamkeit³ entfalten kann.

1. Was ist (kooperative) Elternarbeit?

Unter Elternarbeit wird gemeinhin die Information von Eltern durch und deren Einbindung in Bildungsinstitutionen verstanden sowie die Unterstützung der Eltern beim Ausbau ihrer Erziehungskompetenzen. Ziel dieser Einbeziehung und angestrebten Zusammenarbeit ist, den Bildungserfolg des Kindes zu befördern (Sacher 2008, Textor 2007, Stange 2012a).

Dabei sind Angebote im Elementarbereich von solchen im Primar- bzw. Sekundarbereich zu unterscheiden: Im Elementarbereich sollen Eltern direkt die Entwicklung der sprachlichen, motorischen und kognitiven Fähigkeiten des Kindes sowie seine Persönlichkeitsentwicklung fördern, im Primar- und Sekundarbereich sollen sie eher die Motivation und Bildungsorientierung ihrer Kinder unterstützen. Für alle diese Bildungsphasen existieren Angebote verschiedener Formate, von Informationsveranstaltungen für Eltern, Elternworkshops bzw. Elterntreffs, die dem gegenseitigen Austausch dienen, bis hin zu mehrwöchigen Kursen oder mehrstufigen Elterntrainings, in denen die Eltern von pädagogischen Fachkräften bis zu einem Jahr lang in einer Gruppe angeleitet werden.

In Wissenschaft und Praxis ist Elternarbeit im Elementarbereich relativ gut erschlossen und für diese Lebensphase gibt es in Deutschland vielfältige Programme. Dieses Papier legt den Schwerpunkt deshalb auf den schulischen Bereich als Anwendungsfeld für kooperative Elternarbeit. Hier besteht bislang noch ein größerer Bedarf an einem einheitlichen Verständnis dessen, was gute Elternarbeit ausmacht und was sie auch in dieser Bildungs- bzw. Lebensphase des Kindes leisten kann.

Bevor dieser Punkt ausführlich erläutert wird, soll zunächst der verbreitete Begriff Elternarbeit⁴ erklärt und genauer bestimmt werden. Er ist leicht falsch zu verstehen: Eltern könnten als Objekt aufgefasst werden, das ‚bearbeitet‘ werden muss und dessen aktive Mitwirkung nicht gefordert ist. Um diesen Fehlschluss zu vermeiden, geht der Trend in der Literatur derzeit hin zur Ausweitung des Begriffs Elternarbeit zum Begriff Erziehungs- und Bildungspartnerschaft (siehe dazu u. a. Textor 2009, Sacher 2012a, Bargsten 2012, Stange 2012a, b). Dieser Begriff weist auf die erwünschte, bislang aber noch nicht überall gelebte gleichberechtigte Arbeitsbeziehung und Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule hin, die dem Wohl des Kindes dient und in der Eltern und pädagogische Fachkräfte demselben Ziel zuarbeiten, der optimalen Förderung des Kindes. Zudem berücksichtigt er auch die Einbeziehung von Akteuren aus dem schulischen Umfeld (z. B. Vereine, Migrantenorganisationen, Stiftungen, Einrichtungen der Jugendhilfe, Wohlfahrtsverbände, kommunale Bildungseinrichtungen u. a.), die für eine erfolgreiche Zusammenarbeit ebenfalls wichtig sind. Aber auch dieser etwas sperrige Begriff könnte in der Öffentlichkeit zu Missverständnissen führen, wenn der Aspekt der gemeinsamen Erziehung der Kinder durch die Eltern *und* die Schule (und damit eine für deutsche Verhältnisse eher untypische Einmischung der Institution Schule in innerfamiliäre Angelegenheiten) stark betont wird. In den folgenden Ausführungen wird deshalb der Begriff kooperative Elternarbeit verwendet, der das Element der Partnerschaft und die gleichberechtigte Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus hervorhebt.

2. Warum nimmt die Bedeutung von kooperativer Elternarbeit zu?

Mittlerweile ist vielfach belegt, dass der familiäre Hintergrund über sozioökonomische Faktoren, Bildungsressourcen, aber auch Erziehungsstile die Schulleistung der Kinder beeinflussen kann und sich auf den Schulerfolg der Kinder sogar stärker auswirkt als schulische Bedingungen (z. B. Lehrer, Unterricht und schulische Ausstattung) (u. a. Coleman et al. 1966, Plowden 1967, OECD 2001, Wößmann 2003). Der familiäre Hintergrund wirkt dabei sowohl direkt auf die schulischen Leistungen von Kindern und

3 Henderson/Mapp (2002) weisen einen positiven Zusammenhang zwischen schulischen Leistungen und der elterlichen Einbeziehung und Beteiligung in schulischen Belangen nach, der unabhängig von ethnischer Herkunft, Schichtzugehörigkeit oder dem Bildungsniveau der Eltern besteht (<http://www.pta.org/2128.htm>, 19.09.2012; Henderson/Mapp 2002).

4 Problematisch bei der Verwendung des Begriffs Elternarbeit ist, dass viele unterschiedliche Bezeichnungen existieren, die teilweise das Gleiche benennen wollen. So werden z. B. Familienbildung und Elternbildung, aber auch die Begriffe Elternmitwirkung, Eltern-dialog, Eltern-einbindung, Elternkooperation oder Erziehungspartnerschaft aufgrund eines fehlenden einheitlichen Verständnisses von Elternarbeit häufig synonym benutzt (u. a. Sacher 2008: 28).

**Tabelle 1: Was wünschen sich Eltern zur Lernförderung ihrer Kinder und wie engagieren sie sich dafür?**

Wünsche, Hoffnungen und Engagement von Eltern	Anteil in %
Wünsche und Hoffnungen von Eltern	
Eltern wünschen sich von Seiten des Staates eine verstärkte Unterstützung bei der Kinderbetreuung und -erziehung jenseits der Schule. ¹	40
Eltern mit türkischem Migrationshintergrund wünschen sich dies zu einem noch größeren Anteil. ¹	59
Eltern wünschen sich, dass es ihren Kindern später einmal besser gehen soll. ¹	41
Eltern mit türkischem Migrationshintergrund wünschen sich dies zu einem noch größeren Anteil. ¹	71
Eltern wünschen sich ein Ganztagsangebot der Schule für ihr Kind. ²	70
Engagement von Eltern	
Eltern mit einfacher Schulbildung fällt die Unterstützung bei den Hausaufgaben (sehr) schwer. ¹	49
Eltern mit höherer Schulbildung fällt die Unterstützung bei den Hausaufgaben (sehr) schwer. ¹	19
Eltern fühlen sich häufig oder immer unsicher in Erziehungsfragen. ³	12
Eltern helfen gezielt vor Klassenarbeiten und Referaten. ²	77
Eltern kontrollieren die Hausaufgaben. ²	69
Eltern engagieren sich in der Elternvertretung. ²	31
Eltern kritisieren, dass die Lehrer von ihnen kaum etwas über ihr Kind wissen wollen. ²	32

- 1 Quelle: IfD-Umfrage 6221 im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, N = 1.256, repräsentative Befragung (Face-to-Face-Interviews) von Eltern mit Kindern im Alter von 3 bis unter 19 Jahren mit mindestens einem Kind in diesem Alter, das im selben Haushalt lebt, darunter 214 Interviews mit Eltern mit türkischem Migrationshintergrund (Vodafone Stiftung 2011).
- 2 Quelle: 2. JAKO-O Bildungsstudie, Umfrage von TNS Emnid im Auftrag von JAKO-O, N = 3.000, repräsentative Befragung (telefonisch) von Eltern mit schulpflichtigen Kindern im Alter bis zu 16 Jahren (2. JAKO-O Bildungsstudie 2012).
- 3 Quelle: Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg 2007 (ifb), ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006, N = 1.287 (2006), repräsentative Querschnittsbefragung (telefonisch) von Müttern und Vätern in Bayern mit mindestens einem minderjährigen Kind im Haushalt (ifb 2007, Smolka 2012).

Jugendlichen (primäre Effekte) als auch indirekt auf wegweisende Entscheidungen der Eltern über den weiteren Bildungsverlauf ihrer Kinder (sekundäre Effekte) (Boudon 1974). Dadurch ergeben sich schulische Leistungsunterschiede, die die weitere Bildungskarriere von familiär benachteiligten jungen Menschen einschränken. Aufgabe der Schule sollte es nun sein, diese herkunftsbedingten Nachteile zu kompensieren. Wie die PISA-Studie zeigte, gelingt es dem deutschen Schulsystem im europäischen Vergleich jedoch deutlich schlechter, Effekte der sozialen Herkunft auf die Bildungskarrieren junger Menschen abzuschwächen (OECD 2001).

Programme der kooperativen Elternarbeit können hier unterstützend ansetzen, um den Mangel an schulischen und elterlichen Ressourcen zur optimalen Förderung der Kinder zu beheben.

Warum aber wird der enorme Einfluss der Eltern in der Bildungspraxis bislang so wenig berücksichtigt

und kooperative Elternarbeit an Schulen entweder gar nicht oder in unterschiedlich starker Ausprägung angewendet? Ein Grund liegt in der impliziten Erwartung des deutschen Bildungssystems, dass ein Elternteil (in der Mehrzahl der Fälle die Mutter) am Nachmittag zuhause unterstützend zur Seite steht, wenn Hausaufgaben gemacht werden oder das Lernen für eine Klassenarbeit Schwierigkeiten bereitet. Dabei wachsen Kinder und Jugendliche in Deutschland in sehr unterschiedlichen Familienkonstellationen auf (siehe u. a. Ecarus et al. 2011; zur Familie als Lernumgebung Wild/Lorenz 2009): z. B. mit zwei voll berufstätigen Eltern, mit einem alleinerziehenden Elternteil, mit Eltern, denen die sprachlichen oder die Bildungsressourcen fehlen, um diese Form der Hilfeleistung zu erbringen. In Großstädten mit mehr als 500.000 Einwohnern wachsen mittlerweile fast die Hälfte (46 %) aller Kinder in Familien mit Migrationshintergrund auf (Statistisches Bundesamt 2011: 14).



Von diesem sich wandelnden Gesellschaftsbild ist auch die Schule in ihrem Selbstverständnis betroffen: Die „Mittelschichtinstitution Schule“ (Grundmann et al. 2010: 61) setzt vielfach immer noch einen deutschen bürgerlichen Bildungshabitus (u. a. Ecarius/Wahl 2009: 21ff.) voraus, der bestimmte Bildungsressourcen belohnt, andere kulturelle, soziale und sprachliche Ressourcen (z. B. Erfahrungen der Migration, Kenntnisse in der Herkunftssprache) hingegen abwertet. Je nach familiärer Ausgangslage sehen sich Eltern dadurch mit der Herausforderung konfrontiert, dass es ihnen an Kenntnissen sowie finanziellen und zeitlichen Ressourcen fehlt, um ihre Kinder beim Lernen unterstützen zu können (siehe dazu auch Grundmann et al. 2010). Eine Umfrage unter 1.256 repräsentativ ausgewählten Eltern in Deutschland zeigt, dass es fast der Hälfte der Eltern mit einfacher Schulbildung schwer oder sehr schwer fällt, ihre Kinder bei den Hausaufgaben zu unterstützen. Von den Eltern mit höherer Schulbildung geben dies nur 19 Prozent an (Vodafone Stiftung 2011).

Die Zusammenstellung einiger aktueller Studienergebnisse in Tabelle 1 gibt einen Überblick über die Wünsche und das Engagement der Eltern bei der Lernförderung ihres Kindes.

Die Ergebnisse zeigen, dass Eltern sich in hohem Maße für schulische Belange ihrer Kinder interessieren und engagieren, sich aber durchaus mehr Unterstützung von institutioneller Seite wünschen, da sie sich in ihrem Erziehungsverhalten unsicher fühlen.

3. Was vermittelt kooperative Elternarbeit und an wen richtet sie sich?

Kooperative Elternarbeit kann helfen, fehlende Informationen und Kompetenzen zu vermitteln, und Eltern darin unterstützen, ihre Beteiligungsmöglichkeiten in der Schule tatsächlich wahrzunehmen. Das erfordert auch von der Schule grundlegend neue Herangehensweisen und Kompetenzen und mehr Ressourcen für eine interkulturelle Öffnung.

Adressaten für kooperative Elternarbeit sind nicht nur sozial benachteiligte Familien oder Familien mit Migrationshintergrund, sondern auch nicht benachteiligte Familien, die sich aufgrund der zunehmenden Bildungsanforderungen unter Druck gesetzt sehen, ‚nichts falsch machen wollen‘ und sich deshalb Informationen und Anleitungen zur Bewältigung des Familienalltags wünschen (AWO 2010: 23). Diese

Alltagsbewältigung ist besonders für sozial benachteiligte Familien erschwert: Sie erfahren durch ungesicherte Arbeitsverhältnisse oder Arbeitslosigkeit meist eine dauerhafte finanzielle Notlage, verfügen nicht über ein tragfähiges soziales Netzwerk und machen häufig Diskriminierungserfahrungen (AWO 2010: 6). Für Familien mit Migrationshintergrund, die häufig in sozioökonomisch benachteiligten Umständen leben⁵, kommen zu diesen Widrigkeiten oftmals noch sprachliche und/oder kulturelle Barrieren hinzu, die es erschweren, alltägliche Lebenssituationen problemlos zu bewältigen.

3.1 Informationen

Kooperative Elternarbeit in der Schule hat die Aufgabe, Eltern darüber zu informieren, wie sie ihr Kind beim Lernen zuhause unterstützen und dadurch einen wichtigen Beitrag zu seinem Schulerfolg leisten können. Die elterliche Hilfestellung zuhause – das sog. heimbasierte Engagement – sollte als wichtige und wirksame Form der elterlichen Unterstützung vermittelt und trainiert werden.⁶ Dies sollte jedoch nicht in Form von Schulungen der Eltern zu Nachhilfelehrern geschehen, sondern durch gezielte Erklärung und Anleitung, wie lernunterstützende Maßnahmen zuhause angewendet werden können. So geht es darum, in der Familie eine bildungsfreundliche Atmosphäre und einen strukturierten Tagesablauf zu schaffen, Kinder zu ermutigen und darin zu bestärken, sich für die Schule anzustrengen, ihnen Vertrauen entgegenzubringen sowie erfüllbare Leistungserwartungen an sie zu stellen und genügend kognitive Anregungen für ihre Entwicklung zu geben (Sacher 2012a: 233).

Zentral ist weiter, über die Strukturen und Anforderungen des deutschen Schul- und Ausbildungssystems zu informieren. Familien mit Migrationshintergrund, die mit den Besonderheiten in Deutschland noch nicht vertraut sind, ist zum Teil nicht klar, welche umfangreiche Unterstützungsleistungen von ihnen erwartet werden und wie die heimlichen Mechanismen von Schule funktionieren. Teilweise spielen hier auch kulturell bedingte unterschiedliche Auffassungen von Schule und dem, was sie zu leisten hat, eine Rolle (BMFSFJ 2008: 18, Leyendecker 2011). Besonders bei Eltern, die das deutsche Bildungssystem nicht aus eigener Erfahrung kennen, besteht ein großer Informationsbedarf über Schulformen und

5 Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland waren 2010 einem doppelt so hohen Armutsrisiko ausgesetzt wie Menschen ohne Migrationshintergrund. Zudem treffen auf sie häufiger Merkmale wie niedrigerer Schulabschluss, Bezug von Transferleistungen und Kinderreichtum zu, die als Verstärker von Armut gelten (Statistisches Bundesamt 2012: 562).

6 Viele Studien (u. a. Cotton/Wikelund 2000, Sheldon/Epstein 2005 und aktuell Jeynes 2011) konnten eine größere Effektivität des heimbasierten Engagements im Gegensatz zu rein schulbasiertem Engagement der Eltern (Mitwirkung in schulischen Gremien, Teilnahme an Elternabenden, Schulfesten oder Ausflügen) nachweisen (siehe für eine ausführliche Zusammenstellung der Studienergebnisse Sacher 2012a).



Bildungsabschlüsse, insbesondere wenn Bildungsentscheidungen getroffen werden müssen, d. h. beim Wechsel der Kinder auf weiterführende Schulen und beim Übergang in den Beruf (siehe dazu u. a. Boos-Nünning 2011). In der Frage, welche Schulform für den Berufswunsch des Kindes zielführend ist, können viele Eltern mit Migrationshintergrund ihren Kindern keine Unterstützung bieten (Heyer et al. 2011: 103, Kröner 2009: 65, BMFSFJ 2008: 18). Schule steht somit auch in der Verantwortung, solche relevanten Informationen nicht nur zur Verfügung zu stellen, sondern auch dafür zu sorgen, dass diese die Eltern erreichen. Dafür sind ein aktiver Austausch und das gezielte Zugehen auf Eltern nötig, gerade wenn diese, etwa aufgrund schlechter Erfahrungen oder sprachlich und kulturell bedingter Verständnisprobleme, der Schule distanziert gegenüberstehen. Damit diese Annäherung erfolgreich ist und das Ziel einer intensiven Zusammenarbeit erreicht werden kann, ist es wichtig, dass die Lehrkräfte die jeweiligen kulturellen und sprachlichen Hintergründe der Eltern kennen und bei der Zusammenarbeit berücksichtigen (BAMF 2010: 88ff.). Für den partnerschaftlichen Umgang miteinander ist die Reflexion über unterschiedliche Hintergründe und Perspektiven des Gegenübers nötig. Bislang kommt die interkulturell kompetente Kooperation zwischen Eltern und Schule jedoch zu kurz, u. a. auch deshalb, weil pädagogische Fachkräfte auf diesem Feld zu wenig geschult werden und der Anteil derer, die die vielfältige Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft durch ihre eigene Herkunft widerspiegeln könnten, an Schulen zu gering ist (Westphal 2009: 102). Da zudem Ressourcen für diese Form der interkulturell sensiblen Elternarbeit fehlen, ist es wichtig, kooperative Elternarbeit in Schulentwicklungsprozesse aufzunehmen.

Eine verbesserte Vermittlung von „konkreten, wirklich handlungsanleitenden Informationen“ (Sacher 2012a: 240) und Aufklärungsarbeit können Abhilfe schaffen, müssen aber unbedingt die spezifischen Bedürfnisse der Zielgruppe im oben genannten Sinne berücksichtigen. Einladungen zum persönlichen Gespräch oder der direkte aufsuchende Kontakt (z. B. an zentralen Treffpunkten in der Nachbarschaft, durch Hausbesuche oder wenn die Eltern das Kind an der Schule abholen) sind meist geeig-

net, um bildungsferne Eltern, darunter viele Eltern mit Migrationshintergrund, einzubinden, als schriftliches und noch dazu umfangreiches textlastiges Informationsmaterial (auch wenn es in unterschiedlichen Herkunftssprachen angeboten wird) (AWO 2010: 44f.). Bei der Unterstützung zuhause stellen viele Eltern mit nichtdeutscher Muttersprache fest, dass sie aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse ihren Kindern in schulischen Belangen nicht zur Seite stehen können (Hawighorst 2009: 55ff.). In diesem Zusammenhang wären auch Dolmetscher hilfreich, die zumindest bei schulischen Informationsveranstaltungen helfen, sprachliche Barrieren zu überwinden. Eine solche Serviceleistung wird an deutschen Schulen aber noch viel zu wenig angeboten.

3.2 Kompetenzen

Die Vermittlung von Kompetenzen zur Wahrnehmung und Umsetzung der elterlichen Erziehungsverantwortung in Form von Trainings ist gerade für das Leben im heimischen Umfeld zielführend. Eltern können dadurch lernen, wie sie altersangemessene Lern- und Entwicklungsreize für das Kind anbieten, gute Kommunikationsformen innerhalb der Familie anwenden oder Strategien zur Problembewältigung nutzen (BMFSFJ 2005: 11ff.). Hier setzen z. B. die – in Deutschland zahlreichen⁷ – Elternbildungsprogramme wie Triple P⁸, STEP⁹ oder das Angebot des Deutschen Kinderschutzbundes „Starke Eltern – Starke Kinder“¹⁰ an.

Wie sich gezeigt hat, nutzen diese Elternbildungsangebote jedoch bislang am häufigsten Mütter und Familien aus der Mittelschicht (Schiersmann et al. 1998, Lösel et al. 2006, Mengel 2007), nicht diejenigen Eltern, die der Unterstützung durch Elternbildungsprogramme am dringendsten bedürfen. Hier ist Abhilfe nötig. Niedrigschwellige Angebote erleichtern benachteiligten Eltern den Zugang zu solchen Programmen, etwa wenn sie in ihrem direkten Wohn- und Lebensumfeld, von der Kindertageseinrichtung oder Schule oder in ihrer Herkunftssprache angeboten werden (Tschöpe-Scheffler 2006: 292f., Haug-Schnabel/Bensel 2003, siehe auch Hurrelmann 2011: 32f.).¹¹ Auch Multiplikatorenprojekte

7 Lösel et al. (2006) befragten schriftlich 2.083 Einrichtungen in Deutschland, die Veranstaltungen der Eltern- und Familienbildung anbieten, um zu erfassen, wie viele dieser Angebote existieren. Hochgerechnet ergaben die Auswertungen, dass in Deutschland jährlich etwa 190.000 Veranstaltungen stattfinden, die zu präventiven Elternbildungsprogrammen gezählt werden können, und dass diese mehrheitlich von Familienbildungsstätten angeboten werden (Lösel et al. 2006: 9, Lösel/Runkel 2012: 269). Für einen ausführlichen Überblick zur Angebotsstruktur in Deutschland siehe auch Tschöpe-Scheffler (2006).

8 <http://www.triplep.de/pages/startseite/willkommen.htm>, 05.09.2012

9 <http://www.instep-online.de/>, 05.09.2012

10 <http://www.sesk.de/content/start.aspx>, 05.09.2012

11 So wird z. B. das Programm „Starke Eltern – Starke Kinder“ mittlerweile auch in Türkisch angeboten („Güçlü Veli – Güçlü Çocuk“) und damit die Zielgruppe der türkischstämmigen Eltern bedeutend besser erreicht (AWO 2010: 41).



wie beispielsweise Stadtteilmütter, Bildungspaten/-lotsen oder Mentoren – bevorzugt aus dem jeweiligen gesellschaftlichen Umfeld – nutzen solch niedrigschwellige Ansätze (BAMF 2010: 81ff.). Gleiches gilt z.B. für die spezifisch an den Bedürfnissen von Eltern mit Migrationshintergrund ausgerichteten Programme der RAA¹², etwa „Rucksack KiTa“ oder „Rucksack in der Grundschule“, die besonders die Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund (in Deutsch und der Herkunftssprache) zuhause und in den Bildungseinrichtungen in den Vordergrund stellen sowie die Begleitung von Lernprozessen in der Familie stärken möchten. Dies geschieht u. a. durch Mitwirkung so genannter Elternbegleiterinnen, die zwischen den beteiligten Akteuren sprachkompetent und kultursensibel vermitteln können (siehe dazu ausführlich Schwaiger/Neumann 2010: 177ff., für einen weiteren Programmüberblick auch BAMF 2009).¹³

3.3 Partizipationsmöglichkeiten

Das angestrebte Ziel der kooperativen Elternarbeit, eine gleichberechtigte Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule zu entwickeln, kann nur dann erreicht werden, wenn Eltern stärker am Schul- und Lernalltag der Kinder beteiligt werden. Dafür müssen sowohl Berührungspunkte mit der Institution Schule bei den Eltern abgebaut werden (BAMF 2009: 58ff.) als auch die Schule die Förderung der Teilhabe von Eltern ernst nehmen. Viel zu häufig noch hält Schule bildungsferne Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund nicht für Partner bei der Bildung ihrer Kinder, sondern sieht sie als Kooperationsverweigerer.

Eine regelmäßig stattfindende und nicht nur problemveranlasste Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern, bei der beide Seiten sich kontinuierlich über den Entwicklungsstand des Kindes auf dem Laufenden halten, kann dazu beitragen, aufkommende (Schul-)Probleme des Kindes frühzeitig zu erkennen

und gemeinsam nach einer Lösung zu suchen. Elternsprechtage und -abende, die bislang üblicherweise zu diesem Zweck genutzt werden, bieten sich dafür nur eingeschränkt an, da Eltern bei diesen Kontaktformen eher eine passive Rolle einnehmen und ein intensiver, individueller Austausch zwischen Eltern und Lehrern in diesen Formaten selten ermöglicht werden kann (Sacher 2012a: 233ff.).

Im Sinne einer „nachhaltige[n] Beteiligungskultur“ (Stange 2012c: 449) sollten Schulen und Elterngremien darüber hinaus neue Wege finden, um allen Eltern zu ermöglichen, teilzunehmen und ihre Mitbestimmungsrechte auszuüben. Bislang repräsentieren Elterngremien an Schulen noch lange nicht alle Eltern und besonders sozial benachteiligte Eltern und Eltern mit Migrationshintergrund sind dort nicht ausreichend vertreten (Sacher 2012a: 235, Westphal 2009: 100f., Kröner 2009).

4. Was muss sich tun?

Bislang fehlt es in Deutschland an einem einheitlichen Verständnis darüber, was gute Elternarbeit auszeichnet und wie sie am sinnvollsten durchgeführt werden sollte, um Eltern aller sozialen Schichten langfristig zu erreichen und in den Bildungsprozess des Kindes einzubinden. Des Weiteren existiert ein Nebeneinander von zahlreichen Programmvarianten, privaten Initiativen und kommerziellen Angeboten. Hinzu kommt, dass die relevanten Akteure, die im Bereich kooperativer Elternarbeit eine Rolle spielen (Eltern, Lehrer, Schulleiter, Schulverwaltungen und Elterngremien plus die Partner aus dem schulischen Umfeld), sich nur unzureichend vernetzen und ihre Angebote selten miteinander abstimmen (Stange 2012a: 31, BAMF 2009: 62). So können viele gute Ideen nur geringe Schlagkraft entwickeln.

Eine flächendeckende Verankerung kooperativer Elternarbeit in den Schulen erscheint hier als sinnvoller Ansatz, da Schulen geeignete Akteure sind, um

12 Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA), (<http://www.raa.de>, 20.09.2012).

13 Es existieren viele weitere Programme, die speziell auf die Zielgruppe der Familien mit Migrationshintergrund ausgerichtet sind, z. B. Family Literacy (FLY), welches sich der Sprach- und Leseförderung von Eltern und Kindern widmet und im Rahmen des Programms Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (FörMig) angeboten wird. Ein weiteres Beispiel ist das Projekt Bildungs-Brücken: Aufstieg!, das von der Otto Benecke Stiftung e.V. in Kooperation mit fünf Migrantenverbänden durchgeführt wird. Es wird als bundesweites Modellprojekt u. a. vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert und soll Eltern mit Migrationshintergrund in der Bildungsbegleitung ihrer Kinder in lokalen Elternforen unterstützen (<http://li.hamburg.de/family-literacy/>; <http://www.obs-ev.de/bildungs-bruecken-aufstieg/>, 20.09.2012).



relevante andere Partner für eine verstärkte Zusammenarbeit einzubeziehen. Weiter haben sie die Möglichkeit, grundsätzlich alle Eltern anzusprechen.¹⁴

Die gesetzlichen Rahmenbedingungen für eine stärkere Kooperation von Elternhaus und Schule sowie die Einbindung außerschulischer Partner sind durch die Vorgaben in den Schulgesetzen und Verfassungen der einzelnen Bundesländer prinzipiell vorhanden, unterscheiden sich jedoch in ihren länderspezifischen Ausprägungen und Verordnungen. Die Schulgesetze vieler Bundesländer beinhalten eine Aufforderung, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu verbessern und (Bildungs- und Erziehungs-)Partnerschaften zu bilden.¹⁵

Ein Meilenstein auf dem Weg zur Verankerung von Elternarbeitskonzepten an Schulen wäre die Verständigung über einheitliche Kriterien oder Standards (siehe dazu auch BAMF 2010: 90), die genau festhalten, was gute und erfolgreiche kooperative Elternarbeit ausmacht. Solche Standards könnten den involvierten Akteuren Orientierung und Anleitung zur Umsetzung bieten.

Die Vorteile solcher Standards sind groß: Kooperative Elternarbeit würde als Pflichtaufgabe verstanden und käme dadurch allen Schülern zugute. Die für eine erfolgreiche Einbindung von Eltern mit Migrationshintergrund nötige interkulturelle Sensibilisierung der Lehrkräfte muss als notwendiges Instrument stärker in der Lehrerbildung verankert und vermittelt werden. Schulen, die sich bisher diesem Thema noch nicht gewidmet haben, könnten sich an solchen Standards orientieren, um kooperative Elternarbeit an ihrer Schule aufzubauen und in bestehende Strukturen sinnvoll einzubauen. Das Gelingen von kooperativer Elternarbeit wäre dadurch nicht mehr vom Engagement einzelner Lehrkräfte abhängig, sondern würde als Gesamtaufgabe der Schule verstanden, zu der alle Akteure beitragen können. Dies wäre ein wichtiger Schritt hin zur standardisierten Förderung des Bildungserfolgs von Kindern im Schulalter.¹⁶

Literatur

2. JAKO-O Bildungsstudie 2012: Eltern beurteilen Schule in Deutschland, http://www.jako-o.de/medias/sys_master/8808483880990.pdf, 10.09.2012.

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

AWO Bundesverband e. V. (AWO) (Hrsg.) 2010: Familien in benachteiligten und von Armut bedrohten oder betroffenen Lebenslagen als Adressaten von Elternbildung und Elternarbeit. Expertise, Schriftenreihe Theorie und Praxis 2010, Berlin.

Bargsten, Andrea 2012: Ziele von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 391–395.

Boos-Nünning, Ursula 2011: Blinde Flecken? Bedarf von Forschung und Praxis vor dem Spiegel der Migrationsforschung, in: Granato, Mona; Münk, Dieter; Weiß, Reinhold (Hrsg.): Migration als Chance: ein Beitrag der beruflichen Bildung, Bielefeld, 239–258.

Boudon, Raymond 1974: Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2005: Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. Kurzfassung eines Gutachtens des Wissenschaftlichen Beirats für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend.

14 Dass es im Schulalltag trotzdem Schwierigkeiten bereiten kann, wirklich alle Elterngruppen zu erreichen, soll nicht unerwähnt bleiben. Benachteiligte Eltern, die in schwierigen sozialen Verhältnissen leben, oder Eltern mit Migrationshintergrund, die aufgrund sprachlicher Hürden nicht gut erreicht werden können, müssen evtl. mit zusätzlichen anderen Angeboten angesprochen werden, die ihre besonderen Lebenslagen angemessen berücksichtigen (siehe zur Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern z. B. Sacher 2012b).

15 Das Land Rheinland-Pfalz betont z. B. den gemeinsamen Erziehungsauftrag von Schule und Elternhaus ganz besonders (Rheinland-Pfalz SchulG § 2 (3)), und auch Baden-Württemberg strebt eine „Erziehungsgemeinschaft“ zwischen Schule und Elternhaus an (Baden-Württemberg SchulG § 55 (1) (siehe dazu ausführlich Kirk 2012 und Kultusministerkonferenz 2003)).

16 Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) und die Vodafone Stiftung Deutschland sehen auf dem Feld der schulischen Elternarbeit einen großen Handlungsbedarf und haben sich deshalb gemeinsam dieses Themas angenommen. Eine wissenschaftliche Expertenkommission mit führenden Wissenschaftlern aus dem Feld Elternarbeit und Bildungsforschung wird bis zum Frühjahr 2013 im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland und mit inhaltlicher Begleitung des Forschungsbereichs beim SVR mit weiteren Experten aus Schulverwaltung und Praxis einen Kriterienkatalog erarbeiten, der Qualitätskriterien zur Bestimmung guter kooperativer Elternarbeit formulieren und Handlungsempfehlungen zur Umsetzung dieser Kriterien anbieten wird.



- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) 2008: Wie erreicht Familienbildung und -beratung muslimische Familien? Eine Handreichung.*
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2009: Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte, Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. Working Paper 24.*
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) 2010: Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung.*
- Coleman, James S. et al. 1966: Equality of Educational Opportunity, Washington D. C.*
- Cotton, Kathleen; Wikelund, Karen Reed 2000: Parent Involvement in Education, in: The Schooling Practices That Matter Most, Northwest Regional Educational Laboratory, Portland.*
- Ecarius, Jutta; Wahl, Kathrin 2009: Bildungsbedeutbarkeit von Familie und Schule. Familienhabitus, Bildungsstandards und soziale Reproduktion – Überlegungen im Anschluss an Pierre Bourdieu, in: Ecarius, Jutta; Groppe, Carola; Malmede, Hans (Hrsg.): Familie und öffentliche Erziehung. Theoretische Konzeptionen, historische und aktuelle Analysen, Wiesbaden, 13-33.*
- Ecarius, Jutta; Köbel, Nils ; Wahl, Katrin 2011: Aktuelle Befunde zu Familienformen, in: Dies. (Hrsg.): Familie, Erziehung und Sozialisation, Wiesbaden, 25-31.*
- Grundmann, Matthias; Bittlingmayer, Uwe H.; Dravenau, Daniel; Groh-Samberg, Olaf 2010: Bildung als Privileg und Fluch – zum Zusammenhang zwischen lebensweltlichen und institutionalisierten Bildungsprozessen, in: Becker, Rolf; Lauterbach, Wolfgang (Hrsg.): Bildung als Privileg, 4. Aufl., Wiesbaden, 51-78.*
- Hawighorst, Britta 2009: Perspektiven von Einwandererfamilien, in: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, 51-68.*
- Haug-Schnabel, Gabriele; Bense, Joachim 2003: Niederschwellige Angebote zur Elternbildung. Eine Recherche im Auftrag der Katholischen Sozialethischen Arbeitsstelle (KSA) in Hamm, Arbeitsstelle der Deutschen Bischofskonferenz, <http://www.verhaltensbiologie.com/publizieren/online/elternbildung.pdf>, 10.09.2012.*
- Henderson, Anne T.; Berla, Nancy (Hrsg.) 1994: A New Generation of Evidence: The Family is Critical to Student Achievement, Washington D. C.*
- Henderson, Anne T.; Mapp, Karen L. 2002: A New Wave of Evidence. The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement. Annual Synthesis. SEDL – Advancing Research, Improving Education, Austin.*
- Heyer, Robert; Bandorski, Sonja; Karakaolu, Yasemin; Palentien, Christian 2011: Bildungsplanung braucht Beratung. Wie Lehrer Eltern unterstützen können, in: Übergänge, Jahresheft XXIX/2011, Friedrich Verlag, 102-105.*
- Hurrelmann, Klaus 2011: Herausforderungen für die Familien- und Bildungspolitik, in: Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.): Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland, Düsseldorf.*
- Jeynes, William H. 2011: Parental Involvement and Academic Success, New York and London.*
- Kirk, Sabine 2012: Elternmitwirkung im schulrechtlichen Rahmen der Ländergesetzgebung, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 182-189.*
- Kröner, Stephan 2009: Expertise Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen, Abschlussbericht (Stand 16. März 2009). Dem Bundesamt für Migration und Flüchtlinge vorgelegt, http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Experten/expertise-elternvertreter-migrationshintergrund.pdf?__blob=publicationFile, 12.09.2012.*
- Kultusministerkonferenz 2003: Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule – Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003), http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2003/2003_12_04-Elternhaus-Schule.pdf, 13.08.2012.*
- Leyendecker, Birgit 2011: Bildungsziele von türkischen und deutschen Eltern – was wird unter Bildung verstanden und wer ist für die Vermittlung zuständig?, in: Neumann, Ursula; Schneider, Jens (Hrsg.): Schule mit Migrationshintergrund, Münster, 276-284.*
- Lösel, Friedrich; Schmucker, Martin; Plankensteiner, Birgit; Weiss, Marlen 2006: Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbe-*



reich, Berlin: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, <http://www.bmfsfj.de/doku/Publikationen/elternbildungsbereich/pdf/abschlussbericht2006.pdf>, 19.07.2012.

Lösel, Friedrich; Runkel, Daniela 2012: Empirische Forschungsergebnisse im Bereich Elternbildung und Elterntraining, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 267-278.

Mengel, Melanie 2007: Familienbildung mit benachteiligten Adressaten, Wiesbaden.

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

Plowden, Bridget (Hrsg.) 1967: Children and Their Primary Schools, London.

Sacher, Werner 2008: Elternarbeit: Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten, Bad Heilbrunn.

Sacher, Werner 2012a: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 232-243.

Sacher, Werner 2012b: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 297-303.

Schiersmann, Christiane; Thiel, Heinz-Ulrich; Fuchs, Kirsten; Pfizenmaier, Eva 1998: Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse, Opladen.

Schwaiger, Marika; Neumann, Ursula 2010: Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA, im Auftrag der Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA (Berlin), der Hauptstelle RAA NRW (Essen) und Integration Central (Weinheim), http://erzwiss.rz.uni-hamburg.de/personal/neumann/neumann_/Schwaiger%20Neumann%202010.pdf, 10.06.2012.

Sheldon, Steven B.; Epstein, Joyce L. 2005: Involvement counts: Family and Community Partnerships and Mathematics Achievement, in: The Journal of Educational Research, 98/4, Auburn University, 196-206.

Sliwka, Anne; Frank, Susanne 2011: Expertise, in: Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.): Familie schafft Chancen. Warum das Zuhause für den Bildungserfolg entscheidend ist und wie Eltern bei der Lernbegleitung ihrer Kinder gestärkt werden können, Düsseldorf, 4-21.

Smolka, Adelheid 2012: Der Orientierungs-, Informations- und Bildungsbedarf von Eltern, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 311-318.

Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) 2007: Wie informieren sich bayrische Eltern über erziehungs- und familienbezogene Themen? Ergebnisse der ifb-Elternbefragung zur Familienbildung 2006, http://www.ifb.bayern.de/imperia/md/content/stmas/ifb/materialien/mat_2007_5.pdf, 16.09.2012.

Stange, Waldemar 2012a: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 12-39.

Stange, Waldemar 2012b: Elternarbeit als Netzwerkaufgabe – ein Gesamtkonzept für Erziehungs- und Bildungspartnerschaften als Bestandteil kommunaler Präventions- und Bildungsketten, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 518-555.

Stange, Waldemar 2012c: 8. Methoden-Muster: Partizipation und Verhandlung – Elternbeteiligung und -mitbestimmung, in: Stange, Waldemar; Krüger, Rolf; Henschel, Angelika; Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 438-450.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2011: Wie leben Kinder in Deutschland? Wiesbaden, https://www.destatis.de/DE/PresseService/Presse/Pressekonferenzen/2011/Mikro_Kinder/pressebroschuere_kinder.pdf?__blob=publicationFile, 19.09.2012.

Statistisches Bundesamt (Hrsg.) 2012: Armutsgefährdung von Menschen mit Migrationshintergrund. Ergebnisse des Mikrozensus 2010, Auszug aus Wirtschaft und Statistik, Ausgabe Juli 2012, Wiesbaden.

Textor, Martin R. 2007: Familienbildung, in: Ecarius, Jutta: Handbuch Familie, Wiesbaden, 366-368.



Textor, Martin R. 2009: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft in der Schule. Gründe, Ziele, Formen, Norderstedt.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) 2006: Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht, 2. durchgesehene Aufl., Opladen.

Vodafone Stiftung Deutschland (Hrsg.) 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, Düsseldorf.

Walper, Sabine; Riedel, Birgit 2011: Was Armut ausmacht, in: DJI Impulse, 1/2011, München, 13–15.

Westphal, Michaela 2009: Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern, in: Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, 89–106.

Wild, Elke; Lorenz, Fiona 2009: Familie, in: Wild, Elke; Möller, Jens (Hrsg.): Pädagogische Psychologie, Heidelberg, 235–259.

Wößmann, Ludger 2003: Familiärer Hintergrund, Schulsystem und Schülerleistungen im internationalen Vergleich, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, B 21–22, 33–38.

Impressum

Herausgeber:

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) GmbH
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel. 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Dr. Gunilla Fincke

Gestaltung:

KALUZA+SCHMID GmbH

© SVR GmbH, Berlin 2012

Die Autorin

Susanne Schröder

Fellow der Vodafone Stiftung beim SVR-Forschungsbereich

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projektbasierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Ein Schwerpunkt der Forschungsvorhaben liegt auf dem Themenfeld Bildung. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihn gehören weitere sechs Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung, Vodafone Stiftung und ZEIT-Stiftung Ebelin und Gerd Bucerius. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und gemeinnütziges Beobachtungs-, Bewertungs- und Beratungsgremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen
für Integration und Migration



FORSCHUNGSBEREICH

Über die Vodafone Stiftung

Die Vodafone Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland und Mitglied einer weltweiten Stiftungsfamilie. Als eigenständige gemeinnützige Institution fördert und initiiert sie als gesellschaftspolitischer Thinktank Programme mit dem Ziel, Impulse für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft anzustoßen und gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen. Das Förderprofil steht unter dem Leitmotiv „Erkennen. Fördern. Bewegen.“ und konzentriert sich auf die Bereiche Bildung, Integration und soziale Mobilität. Dabei geht es der Stiftung vor allem darum, benachteiligten Kindern und Jugendlichen sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Diesem Thema widmet sich die Stiftung durch langfristige Programmförderung, Preise, Wettbewerbe und Stipendien sowie als gesellschaftspolitischer Thinktank.

www.vodafone-stiftung.de

