Sachverständigenrat deutscher Stiftungen
für Integration und Migration

FORSCHUNGSBEREICH

Eltern als Bildungspartner:
Wie Beteiligung an Grundschulen gelingen kann

Die Studie entstand in Kooperation mit der Vodafone Stiftung Deutschland

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:
Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland

Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung ... 4

1. Eltern als Bildungspartner von Grundschulen? ... 6

2. Untersuchungsmethode ... 9
   2.1 Die Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS ... 9
   2.2 Experteninterviews in Grundschulen ... 10

3. Elternbeteiligung an Ganztags- und Halbtagsschulen: Angebot und Nachfrage ... 11
   3.1 Struktur der Beteiligung von Eltern in Grundschulen ... 11
   3.2 Wie gut werden Eltern erreicht? ... 16

4. Wie gelingt die Beteiligung von Eltern? Ansätze und Herausforderungen ... 20
   4.1 Positive Einstellung als zentraler Motivator ... 20
   4.2 Schulgemeinschaft trägt Elternbeteiligung mit ... 20
   4.3 Ressourcen und Know-how als Erfolgsbedingungen ... 22

5. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik ... 22
   5.1 Schulen konzeptionell und organisatorisch begleiten ... 23
   5.2 Zweckgebundenes Budget bereitstellen ... 24
   5.3 Schulsozialarbeit an Grundschulen verstetigen ... 25
   5.4 Elternbeteiligung in der Aus- und Weiterbildung verankern ... 26
   5.5 Vernetzung im Stadtteil fördern ... 28

6. Ausblick ... 30

Literatur ... 31

Anhang ... 37
   Ergänzende Tabellen ... 37
   Abbildungsverzeichnis ... 42
   Tabellenverzeichnis ... 42
   Verzeichnis der Info-Boxen ... 42

Zusammenfassung

Das Fundament für Bildungserfolg und gesellschaftliche Partizipation wird in der Familie gelegt. Eltern tragen maßgeblich zur Persönlichkeitsentwicklung ihres Kindes bei und unterstützen dessen Bildungskarriere durch häusliche Förderung, Vermittlung bildungsrelevanter Werte und Bildungsentscheidungen. Gerade zugewanderte Eltern, die das deutsche Bildungssystem nicht kennen, stehen hier aber vor großen Herausforderungen und bedürfen aktiver Unterstützung. Besonders wichtig dafür ist eine Beteiligung von Eltern in der Schule, z. B. in Form von Informationsvermittlung oder Beratung zum häuslichen Lernen. Doch wie ist es um die Elternbeteiligung an Grundschulen tatsächlich bestellt?

In der vorliegenden Studie wird empirisch untersucht, welche Beteiligungsformen Grundschulen in Deutschland Eltern anbieten und wie passgenau die Angebote sind, wie sie also von Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft genutzt werden.

Diese Fragen sind besonders vor dem Hintergrund der Ganztagsschulreform in den vergangenen zehn Jahren relevant: Die Ganztagsschulen, die vom Bund mit mehr als vier Milliarden Euro gefördert wurden, haben den Auftrag, vor allem Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler aus sozial benachteiligten Familien besser zu begleiten. Dazu sollen die Eltern enger als bisher in die Ausgestaltung des Lern- und Lebensraums Schule einbezogen werden. Bisher gibt es aber kaum Erkenntnisse darüber, ob bzw. inwieweit Ganztagsgrundschulen andere und passgenauere Beteiligungsformen für Eltern gefunden haben als Halbtagsschulen.

Für diese Studie wurden zunächst Einschätzungen von Eltern und Schulleitern aus den internationalen Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS 2011 ausgewertet. Insgesamt lagen die Angaben von 197 Schulleitern und 3.182 Eltern vor; von den Eltern hatten 27,7 Prozent einen Migrationshintergrund. Ergänzend wurden mit Schulleitungen und pädagogischen Mitarbeitern an Grundschulen deutschlandweit 11 Experteninterviews geführt. Anhand dieser Interviews wurde rekonstruiert, wie Schulen bei der Entwicklung von Angeboten vorgehen und welche Bedingungen Elternbeteiligung fördern oder behindern.

Zentrales Ergebnis der Studie ist, dass Eltern an Grundschulen zwar vielfältige Gelegenheiten vorfinden, sich zu beteiligen; z. B. können sie in der Schule mithelfen oder sich in Gremien engagieren. Angebote wie z. B. Bildungsveranstaltungen, die Eltern dabei unterstützen können, ihr Kind zu Hause auch beim Lernen zu begleiten, finden allerdings nur unregelmäßig statt. Im Einzelnen zeigt die Auswertung der IGLU/TIMSS-Daten: Fast ausnahmslos bieten Grundschulen Eltern mindestens einmal im Schuljahr an, sich über das Schulkonzept (99,6 %) und den Lernfortschritt ihres Kindes (100 %) zu informieren, in der Schule mitzuarbeiten (100 %) und sich – z. B. als Elternsprecher – an Entscheidungsprozessen zu beteiligen (100 %). Im Bereich der Gremienarbeit gehört Deutschland damit im Vergleich mit anderen EU-Staaten zu den Vorreitern. Defizite werden aber im Bereich der lernbezogenen Beteiligung sichtbar, von der insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund und gering gebildete Eltern profitieren. So bietet ein Viertel der Grundschulen keine vertiefenden Maßnahmen an, die Eltern bei der häuslichen Lernförderung unterstützen, etwa Elternbildung (24,3 %) oder die Weitergabe lernunterstützender Materialien (25,9 %).

Entscheidend ist jedoch nicht nur, in welchem quantitativen Ausmaß Eltern die Möglichkeit zu Beteiligung haben, sondern auch, inwieweit sie diese Beteiligungsangebote tatsächlich annehmen. Dies tun sie in eher geringem Umfang, wie aus den Daten hervorgeht. Die Möglichkeiten der Beteiligung sind

insgesamt offenbar noch nicht hinreichend auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt. Dabei zeigen sich zwischen den verschiedenen Schulformen deutliche Unterschiede. Rhythmisierte Ganztagsschulen standen aufgrund tiefgreifender struktureller Reformen – z. B. wurden vielerorts Hausaufgaben abgeschafft – stärker unter Druck, Eltern mit neuen Formen einzubinden; sie bieten häufiger Gelegenheit zu vertiefender lernbezogener Beteiligung als andere Ganz- und Halbtagsschulen. Besonders deutlich wird dies bei der Organisation von Bildungsangeboten wie thematischen Elternabenden: Solche werden an 32,8 Prozent der rhythmisierten Ganztagsschulen mehr als dreimal jährlich organisiert, an den anderen Schulformen finden sie wesentlich seltener oder gar nicht statt. Zudem gelingt es an diesen Schulen besonders gut, Eltern der ersten Zuwanderergeneration, die häufig geringere Deutschkenntnisse haben und deshalb als eher zurückhaltend gelten, mit niedrigschwelligen Beteiligungsangeboten in den Schulkontext einzubeziehen, z. B. im Rahmen von Schulprojekten. Weiterhin arbeiten Ganztagsschulen besonders mit Familien zusammen, in denen die Kinder einen potenziellen Förderbedarf haben, beispielsweise im Bereich der Sprachförderung.

Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren von einer vertrauensvollen, partnerschaftlichen und aufeinander abgestimmten Zusammenarbeit von Eltern und Schule. Die Verantwortung dafür, an den Grundschulen Beteiligungsstrukturen für die Eltern der Schüler zu etablieren, liegt primär bei den Schulleitungen. Sie sollten dafür sorgen, dass Elternbeteiligung im Schulkonzept verankert wird und dass Angebote umgesetzt und auf ihre Wirksamkeit überprüft werden. Diese Aufgaben sind mit hohen Anforderungen verbunden: Das Schulkollegium muss überzeugt und fortgebildet werden; die Schulleitung muss Mitarbeiter für die Durchführung von Angeboten freistellen und finanzielle Mittel akquirieren.

Die Eltern zu stärken wirkt sich nicht nur auf den Bildungserfolg, sondern auf die gesamte Persönlichkeitsentwicklung des Kindes aus – und damit letztlich auf die gesellschaftliche Teilhabe der nächsten Generation. Deswegen dürfen die Schulen mit dem Aufbau und der qualitativen Weiterentwicklung von Elternbeteiligung nicht alleingelassen werden. Sie sollten sowohl von staatlicher Seite – Bund, Ländern und Kommunen – als auch von zivilgesellschaftlichen Akteuren wie Stiftungen und Wohlfahrtsverbänden strukturell und inhaltlich unterstützt werden:

- Die Schulbehörden müssen **Grundschulen konzeptionell begleiten**, ihnen helfen, Ressourcen zu erschließen, und im Rahmen der Schulinspektionen besonderes Augenmerk auf ‚gute' Elternbeteiligung legen.
- Die Länder sollten einen **Teil des Budgets für Schulen an den Zweck der Elternbeteiligung knüpfen**. Die Verteilung sollte an erprobte Konzepte und an eine Qualitätsprüfung gebunden werden.
- Elternbeteiligungsangebote an der Schule zu gestalten muss ein **zentrales Element** der Kompetenzvermittlung **im Rahmen der Lehrerausbildung und -weiterbildung** werden.
- **Schulsozialarbeit** muss als treibende Kraft für Elternbeteiligung zum **festen Bestandteil jeder Grundschule** werden.
- Grundschulen sollten sich **im Stadtteil gezielt vernetzen**, z. B. in sog. Bildungsketten, in denen Schulen, Eltern und außerschulische bildungspolitische Akteure strategisch zusammenarbeiten. Für solche Vernetzungsvorhaben sollten Kommunen und Länder Ressourcen bereitstellen.

1. Eltern als Bildungspartner von Grundschulen?[1]

Die Familie gilt als die primäre Sozialisationsinstanz, die maßgeblich zur Persönlichkeitsbildung des Kindes beiträgt (Hurrelmann 2006). Eltern können ihre Kinder dabei unterstützen, mit den Anforderungen im Leben gut zurechtzukommen (Lerner et al. 2005), sich in der Gesellschaft angemessen zu beteiligen und altersgemäße Aufgaben zu bewältigen, beispielsweise im Grundschulalter auf Gleichaltrige zuzugehen (Havighurst 1956; Masten/Coatsworth 1998). Denn sie fördern das Selbstvertrauen der Kinder (Harter 1993; Rudy/Grusec 2006; Wissink/Deković/Meijer 2006) und unterstützen sie dabei, ein Wertesystem zu entwickeln. Durch die Eltern lernen Kinder erstmals, Mitgefühl für andere Menschen zu entwickeln und soziale Beziehungen aufzubauen (Eisenberg/Miller 1990). Eltern unterstützen zudem die Entwicklung wichtiger Fähigkeiten, etwa sprachlicher Kompetenzen (z. B. Hoff 2006).

Auch bei der schulischen Entwicklung spielen Eltern eine wichtige Rolle: Sie vermitteln ihren Kindern ein allgemeines Bewusstsein für die Bedeutung von Lernen (Diefenbach/Nauck 1997; Smetana 1999), unterstützen konkret das schulische Lernen und helfen den Kindern, die schulischen Anforderungen zu bewältigen. In zahlreichen wissenschaftlichen Untersuchungen wurde ein positiver Zusammenhang zwischen der Beteiligung der Eltern in der Schule – ob Hilfe beim schulischen Lernen oder aktive Mitarbeit in der Schule (Info-Box 1) – und den Schulleistungen der Kinder nachgewiesen (z. B. Hill/Tyson 2009; Jeynes 2005, 2007). Eine Längsschnittstudie belegt darüber hinaus, dass das Kind die größten Lernerfolge dann erzielt, wenn Lernen nicht nur in den Institutionen Kita und Schule stattfindet, sondern Eltern es auch im häuslichen Umfeld unterstützen (Crosnoe et al. 2010).

Wenn die Schule eine Beteiligung der Eltern ermöglicht und fördert, können davon besonders Kinder mit Migrationshintergrund[2] und Kinder aus sozial benachteiligten Familien profitieren. Sie erzielen im Durchschnitt geringere schulische Erfolge als Gleichaltrige aus sozial bessergestellten Familien und Familien der Mehrheitsbevölkerung (Schwippert/Wendt/Tarelli 2012; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012). Eltern der ersten Zuwanderergeneration haben für ihre Kinder oft besonders hohe Bildungsaspirationen (Diefenbach/Nauck 1997; Fuligni 1997). Ähnlich wie Eltern, die wenig eigene Schulerfahrung haben, besitzen sie aber oft nicht die nötigen Fachkenntnisse, um ihr Kind beim Lernen unterstützen zu können (Gomolla/Rotter 2012). Auch fehlt ihnen informelles Wissen zum Bildungssystem, das sie benötigen, um angemessene Bildungsentscheidungen zu treffen. Sie können nicht so ‚strategisch geschickt' handeln wie Eltern, die in Deutschland aufgewachsen sind und die Bildungsinstitutionen selbst durchlaufen haben, und wissen nicht so genau, zu welchem Zeitpunkt und mit welchen Maßnahmen sie sinnvoll in die Bildungskarriere des Kindes eingreifen können (Kristen/Granato 2004: 124–128). Zudem trauen sie sich häufig gar nicht zu, selbst zur Bildung ihres Kindes beizutragen, und sehen die Verantwortung dafür eher bei den Bildungseinrichtungen (Hartung/Kluwe/Sahrai 2009). Dem kann die Schule entgegenwirken, indem sie diese Eltern gezielt beteiligt und unterstützt. Denn der Schulerfolg des Kindes hängt nicht nur in der Mehrheitsbevölkerung mit der Beteiligung der Eltern in der Schule zusammen; dieser Zusammenhang zeigt sich gleichermaßen bei Familien, die einen Migrationshintergrund haben bzw. einer Minderheit angehören (Jeynes 2003, 2007; Hill/Tyson 2009).

Für den positiven Zusammenhang zwischen schulischer Beteiligung der Eltern und Schulleistungen des Kindes bietet die bildungswissenschaftliche Literatur drei Erklärungen (McNeal 1999):

Erstens vermitteln Eltern ihren Kindern die eigenen Bildungserwartungen und die Bedeutung von Schule und Lernen (Fuligni 1997), beispielsweise im Rahmen schul- und lernbezogener Gespräche in der Familie. Schüler, deren Eltern sich in der Schule und beim Lernen engagieren, entwickeln eine positivere Einstellung zur Schule und zum Lernen (Shumow/Miller 2001; Trusty 1999) und sind motivierter (Cheung/Pomerantz 2012).

Zweitens erhalten Eltern, die sich in der Schule engagieren, mehr informelle Informationen von Lehrern[3] und anderen Eltern. Diese Informationen können sie nutzen, wenn sie Bildungsentscheidungen für ihr Kind treffen, beispielsweise überlegen, welche weiterführende Schule der Nachwuchs nach der Grund-

1 Die Studie wurde begleitet durch Prof. Dr. Ursula Neumann, Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). 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). Die Autorinnen danken außerdem Nadine Etzkorn und Theresa Crysmann für ihre Unterstützung im Rahmen des Projektes.

2 Die Begriffe „mit Migrationshintergrund" und „Zuwanderer" werden im Folgenden synonym verwendet. Sie bezeichnen Personen, die in der ersten Generation selbst nach Deutschland zugewandert sind oder die als zweite Generation in Deutschland geboren wurden und mindestens einen zugewanderten Elternteil haben.

3 Wann immer die männliche Form verwendet wird, schließt dies stets beide Geschlechter ein.

Info-Box 1 Was ist Elternbeteiligung an der Schule?

Eltern können sich in der Schule in verschiedenen Formen engagieren. Ihre Mitwirkung kann schulbezogen oder lernbezogen sein (Pomerantz/Moorman/Litwack 2007: 374).[4] Schulbezogene Elternbeteiligung umfasst Praktiken, die den Kontakt mit der Schule fördern. Lernbezogen sind dagegen Aktivitäten, die das Lernen des Kindes im häuslichen Kontext unterstützen.

In dieser Studie werden verschiedene Bereiche betrachtet, in denen Eltern sich engagieren können (in Anlehnung an Epstein 1995): Im Bereich der **schulbezogenen Beteiligung** bieten die Schulen Eltern (1) Informationen über die Schule, z. B. zum pädagogischen Konzept oder zu Leistungserfolgen der Schule. Eltern bekommen Gelegenheit, (2) in der Schule mitzuhelfen und (3) in Gremien und durch andere Formen der Mitbestimmung die Schule mitzugestalten. Im Rahmen **lernbezogener Beteiligung** erhalten Eltern (4) Bildungs- und Beratungsangebote, die ihre Erziehungskompetenzen fördern, (5) Gelegenheiten, sich über den Lernfortschritt ihres Kindes zu informieren und darüber zu sprechen, sowie (6) Anregungen, wie sie ihr Kind beim Lernen unterstützen können.

schulzeit besuchen soll (Gresch/Baumert/Maaz 2010). Zudem haben die Lehrkräfte zu Kindern, deren Eltern sich in der Schule engagieren, oft eine positivere Einstellung bzw. ein vertrauensvolleres Verhältnis (Wyrick/Rudasill 2009; Minke et al. 2014) und empfehlen zum Ende der Grundschulzeit eher eine höher qualifizierende weiterführende Schule (Barg 2013).

Drittens können Eltern, die sich mit Lehrern und anderen Eltern über das häusliche Lernen und die Organisation des Lernens in der Schule austauschen, das Lernverhalten des Kindes zu Hause besser kontrollieren bzw. begleiten, indem sie beispielsweise mit dem Kind feste Lernzeiten vereinbaren und dafür sorgen, dass diese eingehalten werden. Schüler, deren Eltern sich in der Schule engagieren, erledigen ihre Hausaufgaben entsprechend sorgfältiger (Trusty 1996).[5] Sie fehlen auch seltener im Unterricht (Rumberger et al. 1990), was darauf hinweist, dass elterliches Engagement sich auch auf das Verhalten des Kindes in der Schule auswirkt.

Bildungspolitik: Bedeutung von Elternbeteiligung an der Grundschule erkannt

Artikel 7 des Grundgesetzes unterstellt das Schulwesen der alleinigen Aufsicht des Staates. Doch bereits im Jahr 1972 stellte das Bundesverfassungsgericht klar, dass eine sinnvoll aufeinander bezogene Zusammenarbeit von Schulen und Eltern notwendig sei (Info-Box 2). In der Gestaltung dieser Partnerschaft lassen die Länder den Schulen allerdings bis heute großen Spielraum. Die Schulgesetze und damit verbundene Verordnungen und Richtlinien schreiben i. d. R. nur eine Informationspflicht der Schule gegenüber den Eltern sowie ein Recht der Eltern auf Mitbestimmung in schulischen Gremien vor.

In jüngerer Zeit hat die Beteiligung von Eltern in der Schule für die Länder einen hohen Stellenwert erhalten: Die Kultusministerkonferenz (KMK) hat im Jahr 2013 beschlossen, die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule auszubauen (KMK 2013a). Schulen sollen mehr und vielfältigere Angebote entwickeln, um die Beteiligung von Eltern zu stärken, und Zugangsbarrieren abbauen, die eine solche Beteiligung behindern. Dabei strebt die KMK an, dass die Bildungsverwaltungen geeignete Rahmenbedingungen schaffen, damit die Schulen die Bildungspartnerschaft weiterentwickeln können.

Dieser bildungspolitische Schub ist einerseits zurückzuführen auf ein Umdenken im integrationspolitischen Bereich und den in der Folge entwickelten Nationalen Integrationsplan (Beauftragte der Bundesregierung für Migration 2007), in dem Bildung als zentrale Ressource für gelingende Integration verstanden wird; dafür ist es den Ländern zufolge unabdingbar, Eltern in der Schule besser zu beteiligen (KMK 2007: 5).

Andererseits hat dazu auch der Ausbau der Ganztagsschulen seit 2003 beigetragen. Hierfür stellte der

4 Es gibt noch zahlreiche andere Unterteilungen zur elterlichen Beteiligung in der Schule, in denen aber ähnliche Bereiche unterschieden werden (z. B. Grolnick/Slowiaczek 1994; Schwanenberg et al. 2013).

5 Allerdings erhöht eine inhaltliche Beteiligung der Eltern nicht unbedingt die Qualität der Hausaufgabenergebnisse; im Gegenteil stellen mehrere Untersuchungen hier sogar einen negativen Zusammenhang fest (z. B. Desimone 1999; Fan/Chen 2001; Shumow/Miller 2001). Dies wird damit erklärt, dass Eltern ihr Kind manchmal eher verwirren oder ihnen falsches Wissen vermitteln (Shumow/Miller 2001), z. B. wenn sie für mathematische Aufgaben andere Lösungswege nutzen als der Lehrer oder wenn sie Wörter falsch aussprechen.

Info-Box 2 Rechtliche Rahmenbedingungen für die Beteiligung von Eltern an der Grundschule

Die Kooperation zwischen Elternhaus und Schule ist in Deutschland verfassungsrechtlich begründet (Gomolla 2009: 25). Nach dem Grundgesetz ist die Erziehung des Kindes das natürliche Recht und die Pflicht der Eltern (Art. 6 Abs. 2 GG). Der staatliche Erziehungsauftrag in Gestalt des Schulwesens (Art. 7 Abs. 1 GG) ist dem elterlichen Erziehungsrecht jedoch nicht nach-, sondern gleichgeordnet. Damit sich die Persönlichkeit des Kindes durch Bildung entfalten kann, ist diese Erziehungsaufgabe gemeinsam und durch sinnvoll aufeinander bezogenes Handeln zu erfüllen; das hat das Bundesverfassungsgericht bereits im Jahr 1972 in einem Urteil vorgegeben (BVerfGE 34, 165, 06.12.1972). Dass die elterlichen Mitspracherechte zugenommen haben, ist vor allem auf die Bildungsreformen seit den 1990er Jahren und die damit verbundene zunehmende institutionelle Autonomie der Schulen und eine höhere Wahlfreiheit der Eltern zurückzuführen: Immer mehr Länder haben erlaubt, dass Eltern sich nicht nur für eine Privatschule entscheiden, sondern auch zwischen öffentlichen Schulen frei wählen können. Zudem erhielten Eltern mehr Mitsprachemöglichkeiten in Schulkonferenzen und Elternbeiräten (Gomolla 2009: 25).

Wie die Partnerschaft zwischen Eltern und Schule ausgestaltet wird, obliegt den Bundesländern. Meist ist sie vor allem auf Mitwirkung der Eltern in äußeren Schulangelegenheiten bezogen und weniger auf Beteiligung bei pädagogischen Kernfragen (Gomolla 2009: 26). Hinsichtlich schulbezogener Beteiligung ist in allen Ländern gesetzlich verankert, dass Eltern das Recht haben, in der Schule angehört zu werden, Vorschläge einzubringen und sich über Initiativen der Schule zu beraten, beispielsweise in schulischen Gremien wie dem Klassenelternrat oder in der Schulkonferenz (Krüger/Schmitt 2012: 144).

Im Bereich lernbezogener Mitwirkung haben Eltern bundesweit das Recht, sich über die Lernentwicklung ihres Kindes zu informieren, beispielsweise im Rahmen von Gesprächen mit den Lehrern. Weitere Formen lernbezogener Elternbeteiligung sind jedoch in den Gesetzgebungen der Länder nicht oder aber sehr unterschiedlich geregelt. Dies betrifft beispielsweise Erziehungsvereinbarungen, Elternkurse, Hospitationen im Unterricht oder die Häufigkeit von Elternsprechtagen (Kirk 2012: 186–187).

Bund den Ländern zwischen 2003 und 2009 vier Milliarden Euro zur Verfügung (BMBF 2012). Die Ganztagsschule gilt auch als ein familienpolitisches Instrument (BMFSFJ 2006: 13); ihr Ausbau soll aber nicht nur Eltern ermöglichen, Familie und Beruf besser zu vereinbaren. Vielmehr soll die Schulreform vor allem Bildungsungleichheiten abbauen: Es wird erwartet, dass die Ganztagsschulen innovative Konzepte für das „Mehr an Zeit" (Aktionsrat Bildung 2013: 10) entwickeln, das ihnen für die Gestaltung pädagogischer Angebote zur Verfügung steht, und dass dadurch besonders Schüler mit Migrationshintergrund und Schüler aus sozial benachteiligten Familien besser gefördert werden (Börner 2011: 222). Hierzu sollen Ganztagsschulen die Lernorte Familie und Schule besser miteinander verknüpfen, die Partnerschaft mit den Eltern stärken und diese enger als bisher in die Ausgestaltung des Lern- und Lebensraums Schule einbeziehen (Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen 2006). Gleichzeitig entfallen klassische Formen der Kooperation zwischen Schule und Elternhaus oder haben sich verändert, beispielsweise dadurch, dass an vielen Ganztagsschulen Hausaufgaben wegfallen. Zudem wird die ganztägige Betreuung besonders häufig von Familien genutzt, in denen beide Eltern berufstätig sind und somit tagsüber wenig Zeit haben, sich in der Schule zu engagieren (Züchner 2007). Ganztägig organisierte Grundschulen müssen also neue Beteiligungsformen für Eltern entwickeln.

Praxis der Elternbeteiligung an Grundschulen: eine Forschungslücke

Das Gesetz garantiert den einzelnen Schulen großen Gestaltungsspielraum. Durch diese Freiheiten und die Reformbewegungen im Rahmen der Ganztagsentwicklung sind gerade an Grundschulen sehr vielfältige Beteiligungsangebote für Eltern entstanden. Neben klassischen Institutionen wie Elternabend, Elternsprechtag und Schulfesten wurden neue Formate entwickelt, beispielsweise Hospitation und Unterstützung des Lehrers im Unterricht, Leitung von Arbeitsgemeinschaften im Freizeitbereich der Schule und Elterncafés für Begegnung, Bildung und Beratung von Eltern in der Schule. Sowohl in der Schulentwicklungsforschung als auch in den Schulverwaltungen ist jedoch wenig darüber bekannt, wie verbreitet welche Beteiligungsformen sind, wie die Angebote in der Schulpraxis konkret umgesetzt werden und inwiefern sie die Eltern tatsächlich erreichen.

Da die Länder zur Elternbeteiligung kaum gesetzliche Vorgaben machen, wird bisweilen befürchtet, dass

sie an einzelnen Schulen kaum umgesetzt wird und „manchmal zu einem wenig genährten Stiefkind schulischen Handelns verkümmert" (Bartscher et al. 2010: 18). Denn manche Pädagogen haben ein gespaltenes Verhältnis zur Beteiligung von Eltern. Unterstützungsleistungen der Eltern sind zwar durchaus erwünscht (Doppke 2004), inhaltliche Beiträge jedoch nicht unbedingt. So bewerten immerhin 23 Prozent der Lehrer Meinungsäußerungen von Eltern als eine Einmischung in den Schul- und Unterrichtsbetrieb, wie eine deutschlandweite Umfrage zeigt (Vodafone Stiftung Deutschland 2013a: 19). Zudem fehlt mancherorts das Wissen um die Wirkung von Elternbeteiligung. So sprach sich über ein Drittel einer Stichprobe befragter Gymnasiallehrer in Nordrhein-Westfalen gegen intensivere Elternarbeit aus, da diese nicht erfolgversprechend sei (Wild 2003: 526). Auch die zunehmende kulturelle Vielfalt der Familien verunsichert die Pädagogen (Edelmann 2006). So werden Eltern mit Migrationshintergrund und bildungsbenachteiligte Eltern von Lehrern als nicht präsent und an Schulfragen wenig interessiert wahrgenommen (Hillesheim 2010: 48; Vodafone Stiftung Deutschland 2013a: 17). Es ist somit fraglich, in welchem Ausmaß Grundschulen sich um eine höhere Beteiligung ihrer Eltern bemühen und nach Strategien suchen, um Hemmschwellen für Eltern abzubauen, die als schwer erreichbar wahrgenommen werden.

Im Rahmen der Veränderungen durch die Ganztagsschulreform betont die Wissenschaft demgegenüber besonders die Chancen von Elternbeteiligung. Denn gerade in den neuen Ganztagsschulen scheinen sich Eltern mit Migrationshintergrund besonders häufig zu engagieren und mitzuhelfen (Arnoldt/Steiner 2013); hier gelingt es also offenbar besonders gut, die Eltern mit den Angeboten zu erreichen (vgl. auch Soremski/Lange 2010: 213–214). Bisher ist allerdings kaum untersucht, inwieweit Ganztagsgrundschulen andere Beteiligungsformen für Eltern gefunden haben als die klassischen Halbtagsgrundschulen und wie die Angebotsstrukturen die tatsächliche Beteiligung von Eltern beeinflussen.

Vor diesem Hintergrund wird in der vorliegenden Studie empirisch untersucht, welche Beteiligungsformen Grundschulen in Deutschland Eltern anbieten und wie die Eltern diese Angebote nutzen. Konkret wird folgenden Fragen nachgegangen:

- Lassen sich zwischen den verschiedenen Grundschulformen Unterschiede beobachten? (s. Kap. 3.1)
- Wie gut gelingt die Beteiligung von Eltern, v. a. mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligten Eltern? (s. Kap. 3.2)
- Welche Bedingungen müssen aus der Sicht der Grundschulen erfüllt sein, damit Beteiligungsangebote dort fest verankert werden können? (s. Kap. 4)

Aus den empirischen Erkenntnissen werden dann konkrete Handlungsansätze für Schulen und bildungspolitische Akteure abgeleitet, die die Beteiligungsstruktur für Eltern an Grundschulen verbessern und Grundschulen ermöglichen können, vor allem für sozial benachteiligte Familien und Familien mit Migrationshintergrund passgenaue Angebote zu erstellen.

2. Untersuchungsmethode

Für die oben formulierten Forschungsfragen wurde ein mehrstufiges Untersuchungsdesign gewählt. In einem ersten Schritt wurden Daten aus den internationalen Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS 2011[6] ausgewertet. Dies sollte eine repräsentative Übersicht darüber geben, welche Möglichkeiten Eltern in Deutschland und anderen Staaten der Europäischen Union haben, sich in Grundschulen zu beteiligen, und wie sie diese Angebote nutzen. In einem zweiten Schritt wurden mit Schulleitern bzw. den für die Zusammenarbeit mit den Eltern verantwortlichen Personen an Grundschulen qualitative Experteninterviews geführt und ausgewertet, um Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen Schulformen zu verstehen, die sich aus der Auswertung der IGLU/TIMSS-Daten ergeben (z. B. zwischen Ganztags- und Halbtagsgrundschulen). Dabei wurde rekonstruiert, wie die Schulen bei der Entwicklung von Angeboten vorgehen und welche Bedingungen Elternbeteiligung fördern oder behindern. Darüber hinaus wurden aus den Experteninterviews konkrete Handlungsansätze für Schulen und bildungspolitische Akteure entwickelt. Im dritten Schritt wurden diese Strategien in einem Fachgespräch mit Experten aus der kommunalen und der freien Wohlfahrtspflege, Stiftungen, Elternvertretungen und Migrantenorganisationen diskutiert. Die im Rahmen dieses Expertenkreises gewonnenen Erkenntnisse sind in die abschließenden Handlungsempfehlungen eingeflossen.

2.1 Die Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS

Eine zentrale Grundlage der Studie sind die Daten aus den Schulleistungsuntersuchungen IGLU und TIMSS, die im Jahr 2011 zusammen erhoben wurden. Diese

6 IGLU = Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung, TIMSS = Trends in International Mathematics and Science Study.

international vergleichenden und für Deutschland repräsentativen Studien erheben die Leistungen von Grundschülern in Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften. Sie wurden 2011 in 50 Staaten und Regionen durchgeführt, darunter 21 Staaten der Europäischen Union. Die 198 beteiligten Schulen wurden nach einem zweistufigen Zufallsprinzip ausgewählt. Zusätzlich zur Testung und Befragung der Schüler wurden Schulleitungen, Lehrer und Eltern mit Fragebögen befragt (Bos et al. 2012). Für die vorliegende Studie wurden die Angaben der Schulleiter und Eltern ausgewertet, die sich auf die Beteiligung von Eltern in der Schule beziehen.[7] Insgesamt lagen die Angaben von 197 Schulleitern und 3.182 Eltern vor. In 16,1 Prozent der teilnehmenden Familien hatten beide Eltern, in 11,6 Prozent der Familien einer der beiden Elternteile einen Migrationshintergrund. Der überwiegende Teil der Familien (72,3 %) lässt sich somit der Mehrheitsbevölkerung zuordnen. Ein Viertel der befragten Eltern (25,4 %) gilt nach dem Haushaltsnettoeinkommen als armutsgefährdet.[8]

2.2 Experteninterviews in Grundschulen

Für die Studie wurden Experteninterviews in sieben Schulen geführt, die einen Schwerpunkt ihrer Arbeit auf umfassende Beteiligung von Eltern in der Schule legen.

Um die Beteiligung der Eltern aus unterschiedlichen Perspektiven analysieren zu können, sollten nach Möglichkeit an jeder Schule zwei Interviews geführt werden: Zunächst sollte die Schulleitung, die die Gesamtorganisation der Elternbeteiligungsangebote verantwortet, die Angebotsstruktur beschreiben und die Rahmenbedingungen beurteilen, unter denen die Schule arbeitet. Wenn für die Durchführung der Angebote eine andere Person als die Schulleitung zuständig war, wurde diese anschließend ebenfalls befragt, denn es wurde angenommen, dass diese Fachkraft – im Folgenden als ‚Elternbegleiter'[9] bezeichnet – die konkreten Herausforderungen bei der Durchführung von Elternangeboten und die Strategien der Ansprache von Eltern am besten benennen kann.

Die Grundschulen für die Experteninterviews wurden in einem zweistufigen Verfahren ausgewählt. Im ersten Schritt wurden Schulen recherchiert, die für ihre pädagogische Arbeit ausgezeichnet worden waren, beispielsweise mit dem Deutschen Schulpreis[10]. Im zweiten Schritt wurde anhand der Homepages der Schulen eine Übersicht über die Angebote zur Elternbeteiligung erstellt. Wenn die Informationen auf der Homepage für einen Vergleich nicht aussagekräftig genug waren, wurden einzelne Schulen per E-Mail um eine kurze Information zu ihren Beteiligungsangeboten für Eltern gebeten. Für die Auswahl war neben dem quantitativen Umfang der Angebote ausschlaggebend, welche inhaltliche Bedeutung die Schulen der Beteiligung von Eltern beimessen. Die Auswahl nach diesen beiden Kriterien folgte der Grundannahme, dass Vertreter ‚erfolgreicher' Schulen für die Herausforderungen, die sich stellen, wenn Eltern im Schulkontext stärker beteiligt werden, eher Lösungsstrategien finden und den Prozess der Elternbeteiligung anders reflektieren als Vertreter von Grundschulen, die in diesem Feld weniger erfolgreich sind (vgl. Gläser/Laudel 2009).

Für die Auswahl waren darüber hinaus folgende Kriterien leitend:[11]

- Es sollten Schulen mit einem hohen und einem geringen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund bzw. Kindern aus sozial benachteiligten Familien vertreten sein;
- untersucht werden sollten sowohl Ganztags- als auch Halbtagsgrundschulen;
- die Schulen sollten möglichst in verschiedenen Bundesländern liegen (Flächenländer und Stadtstaaten, ost- und westdeutsche Bundesländer), um ggf. den Einfluss unterschiedlicher Bildungssysteme berücksichtigen zu können;
- schließlich sollten Schulen aus ländlichen Regionen und Schulen im städtischen Umfeld untersucht werden.

An der Befragung beteiligten sich sieben Grundschulen aus den Bundesländern Brandenburg, Berlin, Bremen, Hamburg, Nordrhein-Westfalen, Thüringen und Niedersachsen. Sechs der Schulen befinden sich in Großstädten (mit mindestens 100.000 Einwohnern);

7 Die Fragen und Skalen, die für die Analysen dieser Studie genutzt wurden, sind in Tab. 3 im Anhang aufgeführt.

8 Eine Familie gilt als armutsgefährdet, wenn ihr Nettohaushaltseinkommen unter 60 Prozent des mittleren Einkommens (Median) der Gesamtbevölkerung liegt.

9 Die Wahl dieses Begriffs hängt nicht mit den ‚Elternbegleitern' im Programm „Elternchance ist Kinderchance" des Bundesfamilienministeriums (vgl. www.elternchance.de; 27.11.2014) oder mit dieser Bezeichnung in anderen Programmen zusammen.

10 Beim Deutschen Schulpreis wird z. B. pädagogische Qualität in sechs Kategorien erfasst: Leistung, Umgang mit Vielfalt, Unterrichtsqualität, Verantwortung, Schulleben und Schule als lernende Institution (http://schulpreis.bosch-stiftung.de; 27.11.2014).

11 Bei einer Stichprobe von sieben Schulen (elf Interviews) ist es nicht möglich, die Schulen und ihre jeweiligen Rahmenbedingungen systematisch zu vergleichen. Die Kriterien sollten vor allem eine gewisse Breite der Antworten sicherstellen und Aussagen darüber ermöglichen, ob bestimmte Strategien und Angebotsstrukturen nur in einem bestimmten Schulkontext funktionieren oder allgemeingültig sind.

sechs sind Ganztagsschulen. In den Schulen werden jeweils zwischen 180 und 520 Schüler unterrichtet. In drei der Schulen haben 85 Prozent und mehr der Kinder eine andere Muttersprache als Deutsch.[12] Dem stehen vier Schulen gegenüber, in denen über 90 Prozent der Schüler in der Familie vornehmlich Deutsch sprechen. In den drei Schulen, die überwiegend von Schülern mit Migrationshintergrund besucht werden, ist auch der Anteil der Schüler aus sozial benachteiligten Familien überdurchschnittlich hoch. Mindestens 60 Prozent der Schüler erhalten Transferleistungen, sind also aufgrund des geringen Einkommens der Eltern lernmittelbefreit oder berechtigt, Leistungen des Bildungs- und Teilhabepakets[13] in Anspruch zu nehmen. In den anderen vier Schulen betrifft dies höchstens 30 Prozent der Schüler. Insgesamt kristallisieren sich also zwei Gruppen von Schulen heraus, deren Schülerschaft sich im Hinblick auf ihre soziokulturelle Herkunft stark unterscheidet.

Insgesamt wurden elf Interviews geführt, sieben mit den Schulleitern und vier mit Elternbegleitern. Von den interviewten Fachkräften für Elternbeteiligung ist einer Schulsozialarbeiter, zwei sind Lehrer und einer ist der Elternberater eines der Schule angegliederten Jugendhilfeträgers. Sechs Schulleiter waren zum Zeitpunkt des Interviews bereits zehn Jahre oder länger in einer Leitungsfunktion an der Schule und haben grundlegende Reformprozesse begleitet, etwa den Ganztagsausbau. Auch die Elternbegleiter blickten überwiegend auf langjährige Erfahrung in ihrem Beruf zurück.

Für die Interviews wurde ein leitfadengestütztes Verfahren gewählt. Der Leitfaden (s. Tab. 5 im Anhang) wurde vor seinem Einsatz in drei Probeinterviews überprüft. Drei der elf Interviews wurden persönlich geführt, die anderen wegen der geografischen Distanz telefonisch. Die Gespräche wurden aufgezeichnet und anschließend transkribiert. Die Interviewpartner erhielten im Vorfeld des Interviews eine Information zum Datenschutz und erklärten sich schriftlich mit ihrer Teilnahme einverstanden.

Die Auswertung erfolgte nach der Methode der qualitativen Inhaltsanalyse (Gläser/Laudel 2004: 191ff.): Die Aussagen aus den Interviews wurden in ein vorab entwickeltes Kategoriensystem eingeordnet, dem im Prozess bei Bedarf weitere Kategorien hinzugefügt wurden. Die Kategorien orientierten sich am Interviewleitfaden und den dahinterstehenden Konstrukten (s. Tab. 4 im Anhang). Ebenfalls vorab definierte Kodierregeln unterstützten eine eindeutige Zuordnung zu den Kategorien. Die Genauigkeit der Zuordnung wurde an einem zufällig ausgewählten Interview exemplarisch überprüft, indem zwei Kodierer die Interviewaussagen unabhängig voneinander kategorisierten. Dabei zeigte sich, dass 85 Prozent der Kategorisierungen übereinstimmten. Somit kann von einer hohen Zuverlässigkeit bei der Kodierung ausgegangen werden.

3. Elternbeteiligung an Ganztags- und Halbtagsschulen: Angebot und Nachfrage

In diesem Kapitel wird dargestellt, in welchem Umfang an Grundschulen in Deutschland Angebote zur Beteiligung von Eltern bereitgestellt werden und wie Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft diese Angebote annehmen – wie passgenau die Angebote also im Hinblick auf die Bedürfnisse der Eltern gestaltet sind.

3.1 Struktur der Beteiligung von Eltern in Grundschulen

Ergebnisse aus der Teilbefragung der Schulleitungen in den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS geben Auskunft darüber, in welchem Umfang Eltern Gelegenheit erhalten, sich in der Grundschule ihrer Kinder schulbezogen und lernbezogen[14] zu beteiligen.

Bei den Analysen wurde die organisatorische und konzeptionelle Vielfalt der Grundschullandschaft berücksichtigt. Im Fokus der Auswertungen stehen die Ganztagsgrundschulen. Nach ihrem bildungspolitischen Auftrag sollen sie Strategien entwickeln, die die Lernorte Familie und Schule besser miteinander verknüpfen, also auch mehr Gelegenheiten für Kontakt und Austausch schaffen. Doch zugleich wird von Ganztagsgrundschulen aus familienpolitischer Sicht erwartet, dass sie durch längere Betreuungszeiten die Familien entlasten. Diesem Auftrag würde ein quantitativer Ausbau der Beteiligungsangebote eher entgegenstehen.

12 Die Angaben zum Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache beruhen auf Schätzungen der Schulleiter.

13 Mit dem so genannten Bildungs- und Teilhabepaket der Bundesregierung sollen 2,5 Mio. bedürftige Kindern aus Geringverdienerfamilien bessere Zukunftschancen erhalten. Das Paket umfasst einen Rechtsanspruch auf Unterstützung der Teilhabe bei Sport, Musik oder Kultur, bei Schulausflügen und beim Mittagessen in Schule, Hort oder Kindertagesstätte. Auch Schulmaterial und notwendige Lernförderung kann über das Paket gewährt werden.

14 Zur Unterscheidung zwischen schulbezogener und lernbezogener Beteiligung s. Info-Box 1 in Kap. 1.

Info-Box 3 Grundschulformen in Deutschland

Die Kultusministerkonferenz (2013c: 4) unterscheidet zwischen Ganztags- und Halbtagsschulen. Ihrer Definition nach stellt eine Ganztagsschule ihren Schülern an mindestens drei Tagen in der Woche ein Angebot von mindestens sieben Zeitstunden zur Verfügung. Für die Schüler, die am Ganztag teilnehmen, wird ein Mittagessen bereitgestellt. Das Ganztagsangebot wird von der Schulleitung beaufsichtigt und verantwortet und hängt konzeptionell mit dem Unterricht zusammen.

In Anlehnung an die Definition des Aktionsrats Bildung (2013: 32–34) werden die Grundschulen in dieser Studie zudem nach inhaltlichen Gesichtspunkten unterschieden:

- In **rhythmisierten Ganztagsgrundschulen** wechseln über den gesamten Schultag Fachunterrichtsstunden mit anderen Lern- und Freizeitphasen (6,1 % der Schulen).
- In **additiv organisierten Ganztagsgrundschulen** findet der Fachunterricht dagegen ausschließlich am Vormittag statt (31,9 %).
- In **Halbtagsschulen mit fachlichem Betreuungsangebot** können die Schüler nachmittags Nachhilfeunterricht oder Hausaufgabenbetreuung in Anspruch nehmen (34,8 %).
- Für Schüler in **Halbtagsschulen mit einem sonstigen oder ohne Betreuungsangebot** ist der Schultag nach dem vormittäglichen Unterricht beendet. Nachmittags werden sie ggf. ohne ein zusätzliches Fachangebot betreut (27,1 %).

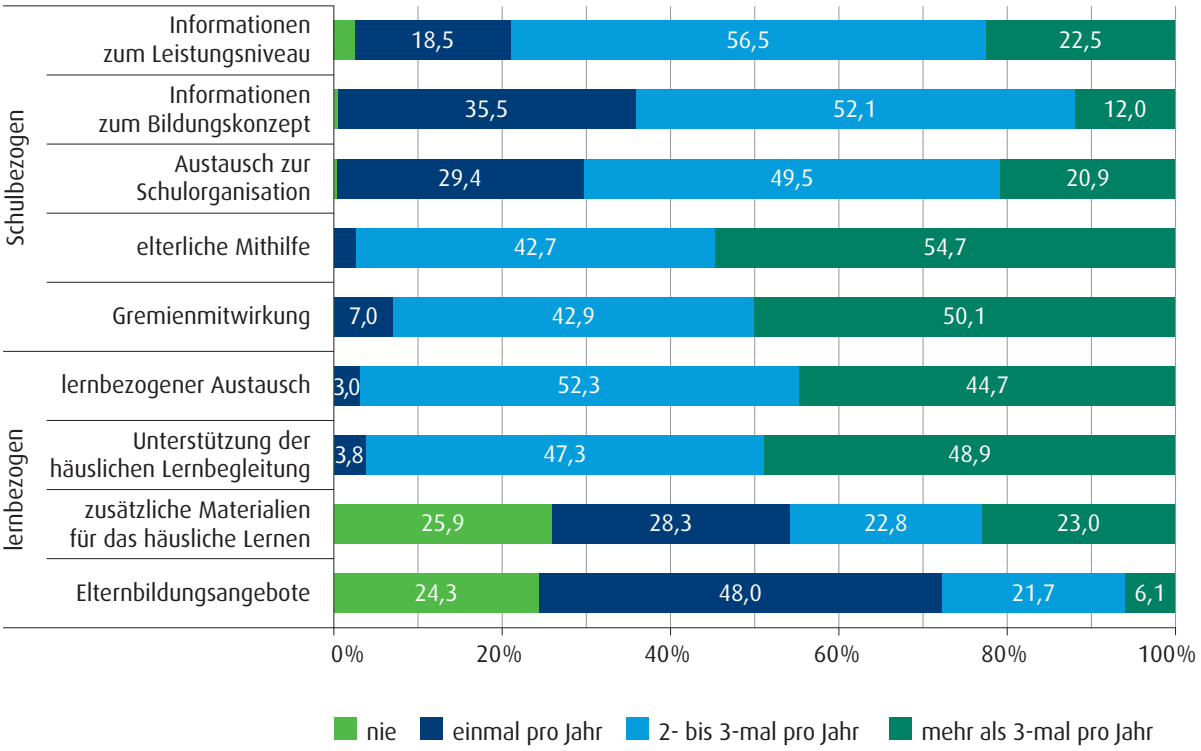
Somit stellt sich die Frage, ob Ganztagsschulen im Vergleich zu Halbtagsschulen mehr oder sogar weniger Beteiligungsgelegenheiten für Eltern schaffen.

Doch auch zwischen Ganztagsschulen gibt es in Bezug auf Schulorganisation und Schulqualität erhebliche Unterschiede (Reinders et al. 2011). Beispielsweise wurde an einigen der zuvor übliche Tagesrhythmus vollständig aufgelöst, hier wechseln sich Unterrichts- und Freizeitphasen über den gesamten Schultag ab. Diese rhythmisierten Ganztagsschulen sind stärker auf Schulentwicklung orientiert als solche Ganztagsschulen, in denen klassisch am Vormittag Unterricht stattfindet und am Nachmittag ein Teil der Schüler ‚additiv' Freizeitangebote wahrnimmt. Die Reformbereitschaft rhythmisierter Ganztagsschulen (Info-Box 3) zeigt sich beispielsweise darin, dass die Lehrer innovationsfreundlicher eingestellt sind, enger miteinander kooperieren (vgl. Aktionsrat Bildung 2007: 84–85) und häufiger fortgebildet werden (Buddeberg et al., im Druck) und dass an diesen Schulen häufiger Sozialpädagogen eingebunden sind (Aktionsrat Bildung 2013: 85). Insofern ist weiter zu differenzieren zwischen rhythmisierten und additiven Ganztagsgrundschulen sowie zwischen Halbtagsgrundschulen mit fachlichem Betreuungsangebot und solchen mit einem sonstigen oder ohne Betreuungsangebot. Dabei wird angenommen, dass rhythmisierte Ganztagsgrundschulen Eltern mehr Gelegenheiten zu Beteiligung bieten. Denn erstens sind diese Schulen aufgrund der Reformbereitschaft und Entwicklungsorientierung des Teams vermutlich eher bereit, sich gegenüber den Eltern zu öffnen. Zweitens führt die Umstellung auf Rhythmisierung zu größeren Veränderungen in der Schulorganisation; damit steigt die Notwendigkeit, die Eltern angemessen zu informieren und einzubinden.

Die Auswertungen der IGLU/TIMSS-Daten kommen zu folgenden Ergebnissen:

- Im Bereich der **schulbezogenen Elternbeteiligung** bieten Grundschulen in Deutschland den Eltern ihrer Schüler umfangreiche und regelmäßige Beteiligungsmöglichkeiten an (Abb. 1). So ist es fast ausnahmslos üblich, Eltern mindestens einmal im Schuljahr organisatorische oder konzeptuelle Informationen zukommen zu lassen. An allen Schulen werden Eltern um Mithilfe in der Einrichtung gebeten und erhalten Gelegenheit, sich in Gremien zu engagieren, beispielsweise als Elternvertreter oder in Arbeitsgemeinschaften; an jeder zweiten Grundschule geschieht dies sogar mehr als dreimal pro Jahr (54,7 % im Bereich elterliche Mithilfe und 50,1 % im Bereich Gremienmitwirkung). Zwischen den Schulformen zeigen sich hier nur geringe Unterschiede (Tab. 5 im Anhang). In der Tendenz haben Eltern in rhythmisierten Ganztagsgrundschulen häufiger als bei anderen Schulmodellen die Möglichkeit, sich in Gremien zu beteiligen. An den additiven Ganztagsgrundschulen sind Angebote zur Mithilfe an der Schule etwas häufiger als an anderen Schulformen.
- Auch **lernbezogene Elternbeteiligung** ist für Grundschulen eine etablierte Methode, mit den Eltern partnerschaftlich zusammenzuarbeiten (Abb. 1). An allen Grundschulen ist es üblich, Eltern über den Lernfortschritt des Kindes zu informieren und ihnen Hilfestellungen für das häusliche Lernen zu geben. Gelegenheiten dazu, beispielsweise Elternsprechtage, bietet rund die Hälfte der Schulen

Abb. 1 Häufigkeit schulbezogener und lernbezogener Elternbeteiligung an Grundschulen



Anmerkungen: Für den genauen Wortlaut der betreffenden Fragen s. Tab. 3 im Anhang. Anteile unter 3 Prozent sind nicht ausgewiesen.
Quelle: IGLU/TIMSS 2011; eigene Berechnung

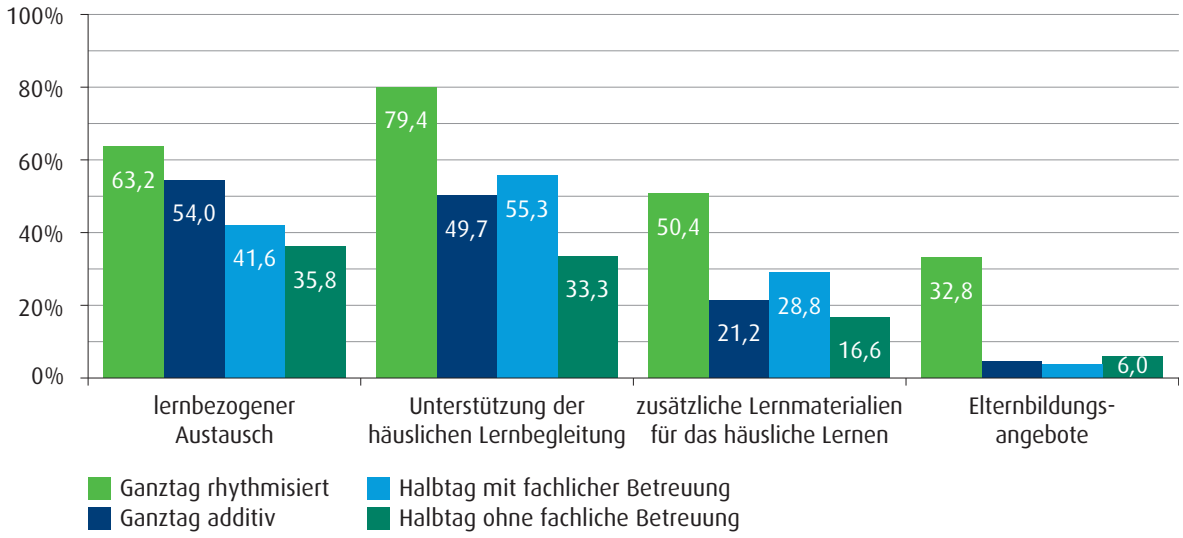
häufiger als dreimal pro Jahr (lernbezogener Austausch: 44,7 %; Unterstützung der häuslichen Lernbegleitung: 48,9 %).[15] Formen vertiefter lernbezogener Beteiligung – Weitergabe konkreter Lernmaterialien und Elternbildungsangebote – finden sich dagegen weitaus seltener. Drei von vier Schulen halten entsprechende Angebote vor, doch nur an 23,0 Prozent der Grundschulen können Eltern mehr als dreimal pro Jahr zusätzliche Lernmaterialien erhalten, und Bildungsangebote – z. B. Elternabende zu Erziehungs- oder Gesundheitsthemen – machen sogar nur 6,1 Prozent der Schulen mehr als dreimal pro Jahr. Zudem zeigen sich Unterschiede zwischen den Schulformen (Abb. 2 und Tab. 6 im Anhang): An vielen rhythmisierten Ganztagsgrundschulen tauschen sich die Lehrer mehr als dreimal pro Jahr mit den Eltern über den Lernfortschritt der Schüler aus (63,2 %), unterstützen die Eltern darin, ihrem Kind bei den schulischen Aufgaben zu helfen (79,4 %), und stellen ihnen zusätzliche Lernmaterialien zur Verfügung, die das Kind zu Hause nutzen kann (50,4 %); das ist an additiv organisierten Ganztagsschulen und an Halbtagsschulen weitaus seltener üblich. Schon fast ein Alleinstellungsmerkmal rhythmisierter Ganztagsgrundschulen sind Workshops für Eltern zum Thema Lernen oder zu pädagogischen Fragen: Ein Drittel dieser Schulen organisiert entsprechende Bildungsangebote regelmäßig, d. h. mindestens dreimal pro Jahr.

Ganztagsausbau als Motor für mehr Elternbeteiligung

In den Angeboten der Elternbeteiligung, besonders im Bereich der lernbezogenen Beteiligung, zeigen sich zwischen den Grundschulformen also quantitative

15 Die Daten erlauben keine Schlussfolgerungen zu Form und Umfang des lernbezogenen Austauschs. So lässt sich daran beispielsweise nicht ablesen, ob ein Gespräch beim Elternsprechtag zehn Minuten oder eine Stunde dauert.

Abb. 2 Anteil der Grundschulen, die ihren Eltern mehr als dreimal pro Jahr lernbezogene Beteiligung anbieten



Anmerkungen: Für den genauen Wortlaut der betreffenden Fragen s. Tab. 3 im Anhang. Anteile unter 6 Prozent sind nicht ausgewiesen.
Quelle: IGLU/TIMSS 2011; eigene Berechnung

Unterschiede. Die Interviews mit den Schulleitern und Elternbegleitern bieten dafür vier mögliche Erklärungen:
(1) Durch die **zusätzliche Zeit**, die ihnen zur Verfügung steht, haben Ganztagsgrundschulen mehr Möglichkeiten, die Eltern zu erreichen. Die Interviewpartner geben an, dass viele Eltern aufgrund ihrer Berufstätigkeit eher nachmittags als vormittags erreichbar seien; so könnten sie Angebote wahrnehmen, während die Kinder parallel betreut würden. Der Nachmittag biete auch zusätzliche Zeit, um Eltern Einblick in den Schulalltag zu geben, beispielsweise durch Hospitation im Unterricht. Die Lehrer seien länger in der Schule präsent, dadurch sei es auch leichter, passende Zeiten für Gespräche und gemeinschaftliche Aktivitäten von Eltern und Lehrern zu finden. Der Schulleiter einer additiven Ganztagsgrundschule berichtet allerdings auch, dass Eltern, die ihre Kinder für den Ganztag angemeldet hätten, oft in Vollzeit berufstätig und daher besonders schwer erreichbar seien. In Ganztagsschulen, in denen nur ein Teil der Schüler das Nachmittagsangebot wahrnimmt, ist es somit eine besondere Herausforderung, die unterschiedlichen zeitlichen Bedürfnisse der Eltern angemessen zu berücksichtigen. An einer der befragten Schulen haben die Verantwortlichen den Eindruck gewonnen, dass die Schule seit der Umstellung zur Ganztagsschule räumlich stärker in den Mittelpunkt des Stadtteils gerückt ist und sich die Eltern häufiger auf den Schulhof setzen und dort verweilen.
(2) Die **Umstellung auf ein Ganztagsangebot** zwingt die Schulen, neue Konzepte für die Beteiligung von Eltern zu entwickeln und sich als Organisation weiterzuentwickeln. Hier spiegeln die Erfahrungen der Interviewpartner die Ergebnisse der Forschung wider (vgl. Aktionsrat Bildung 2007: 84–85): Schulleitung und Lehrer stehen vor der Herausforderung, die Eltern in den Reformprozess einzubinden und ihnen die Angst vor unbekannten Lernkonzepten zu nehmen. Einige der untersuchten Grundschulen haben die Reformprozesse auch zum Anlass für intensive Fortbildungen genommen, um das Kollegium auf die Veränderungen vorzubereiten. Dabei sei auch die Beteiligung von Eltern Thema gewesen; dadurch hätten die pädagogischen Mitarbeiter mehr Sicherheit und Handlungskompetenz im Umgang mit den Eltern gewonnen.
(3) Durch die ganztägige Betreuung entsteht den Befragten zufolge bei den Eltern insgesamt ein hoher **Informationsbedarf:** Da sich das Lernen vollständig in der Schule abspielt – so bringen die Kinder im Ganztagsschulbetrieb etwa keine Hausaufgaben und Testergebnisse mehr mit nach Hause –, sind die Eltern weniger über den Schulalltag und den Lernfortschritt ihrer Kinder informiert. Dadurch steigt ihre Bereitschaft, sich in der Schule zu beteiligen, um ihr Informationsdefizit auszugleichen.
(4) Die Schulteams an den untersuchten Ganztagsgrundschulen suchen **aktiv und eigeninitiativ** nach Lösungen für bestehende Probleme, etwa Beschwerden von Eltern, sie würden nicht ausreichend über den Lernfortschritt des Kindes informiert. Das trägt dazu bei, dass neue, kreative Angebote zur Beteiligung von Eltern entwickelt werden. Beispielsweise werden

Info-Box 4 Mitspracherechte von Eltern an Schulen in Deutschland im Vergleich zu ausgewählten EU-Staaten[16]

In den meisten Staaten der Europäischen Union – auch in Deutschland – hat die Beteiligung von Eltern einen Schub erhalten, als die Schulen in den 1990er Jahren mehr Autonomie erhielten (EURYDICE 1997: 10). Detailliert geregelt ist vor allem das Mitspracherecht der Eltern, das fast alle Länder gesetzlich verankert haben. Fast überall können Eltern sich zum Sprecher der Elternschaft einer Klasse oder Schule wählen lassen oder sich in Elternbeiräten engagieren. Allerdings unterscheiden sich die nationalen Rahmenbedingungen der Länder darin, wie weit das elterliche Mitspracherecht reicht (Mullis et al. 2012: 28–31): So können Eltern beratend angehört werden, wie in Ungarn, oder direkt an Entscheidungen beteiligt werden, wie es in Portugal der Fall ist:

Finnland:	Auf nationaler Ebene bestehen keine Regelungen.
Irland:	Schulen sollen einen Elternausschuss bilden, der die Aufgabe hat, ein Konzept zur Beteiligung von Eltern an der Schule zu entwickeln.
Italien:	Elternvertreter sind Teil des Schulvorstands und des Klassenrats.
Litauen:	Eltern sind Teil des Schulvorstands.
Polen:	Jede Schule ist verpflichtet, ein Elterngremium ins Leben zu rufen.
Portugal:	Eltern müssen in den Schulvorstand berufen werden. Zudem werden lokale Elternvereine eingeladen, sich bei schulischen Entscheidungen und Aktivitäten einzubringen.
Rumänien:	Der Verwaltungsbeirat der Schule besteht zu einem Drittel aus Eltern.
Schweden:	Auf nationaler Ebene bestehen keine Regelungen.
Slowakei:	Elternvertreter sind Teil des Schulvorstands. Dieser ist vor allem dafür zuständig, die Schulleitung zu wählen und die Einhaltung bestimmter Bildungsstandards in der Schule zu überwachen.
Slowenien:	Elternvertreter sind Teil des Schulvorstands.
Ungarn:	Jede Schule muss eine Arbeitsgruppe für Eltern bilden, die bei schulischen Entscheidungen eine Empfehlung geben kann.

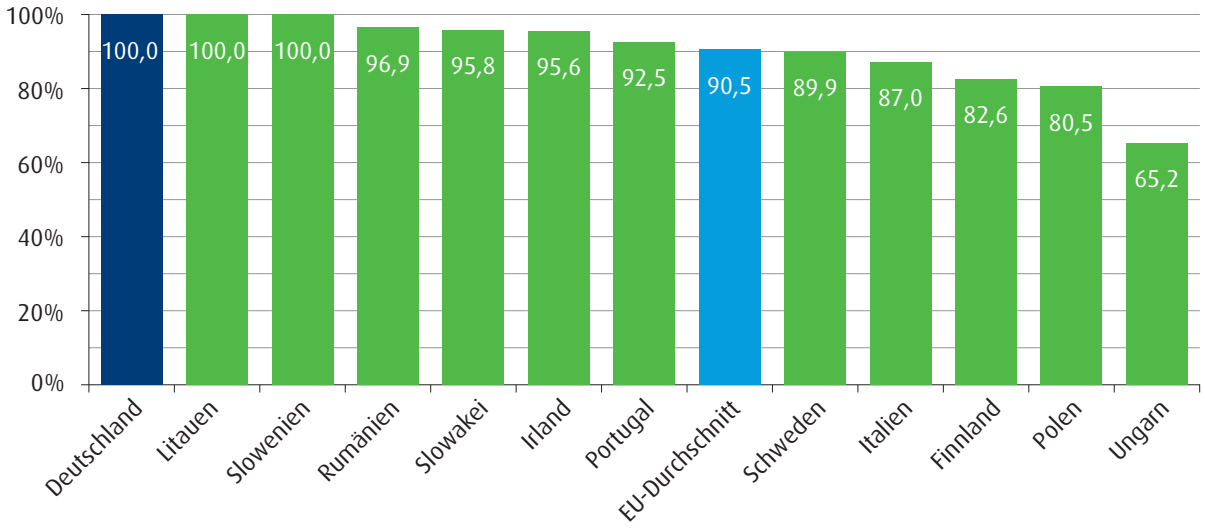
Unterschiede zeigen sich zwischen den europäischen Staaten auch darin, wie Elternbeteiligung an den Grundschulen umgesetzt wird. In den meisten EU-Staaten bieten mindestens neun von zehn Grundschulen ihren Eltern tatsächlich mindestens einmal jährlich Gelegenheit zur Mitsprache in Gremien (Abb. 3). Deutschland gehört in dieser Hinsicht zu den Spitzenreitern: Wie auch in Slowenien und Litauen gewähren hier ausnahmslos alle Grundschulen den Eltern Mitspracherechte. Zudem werden die Eltern hier besonders häufig eingeladen, sich in Gremien zu beteiligen: In jeder zweiten Grundschule (49,0 %) erhalten sie mehr als dreimal pro Jahr Gelegenheit, sich in Gremien zu engagieren und dadurch ihr Mitspracherecht auszuüben.

Elternbefragungen durchgeführt. Dem Bedarf der Eltern nach mehr Information wird begegnet, indem regelmäßige Gespräche zwischen Eltern, Lehrern und dem Kind stattfinden, in denen Lernziele festgelegt und überprüft werden und z. B. vereinbart wird, dass die Kinder im Unterricht ein Lerntagebuch führen und es den Eltern zu Hause zeigen.

Insgesamt haben Eltern in Deutschland also durchgehend die Möglichkeit, sich in den Grundschulen ihrer Kinder schulbezogen und lernbezogen zu beteiligen. Damit gehört Deutschland im europäischen Vergleich zu den Vorreitern (Info-Box 4). In der Häufigkeit der Beteiligungsmöglichkeiten zeigen sich allerdings große Unterschiede. Besonders im Bereich der lernbezogenen Beteiligung gibt es seltener vertiefende Angebote, die Eltern bei der häuslichen Lernförderung unterstützen. Von solchen Angeboten würden insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern mit geringer eigener Bildungserfahrung profitieren. Rhythmisierte Grundschulen bieten in diesem Bereich

16 Neben Deutschland wurden folgende Staaten der Europäischen Union betrachtet: Finnland, Irland, Italien, Litauen, Polen, Portugal, Rumänien, Schweden, Slowakei, Slowenien, Ungarn. Einige Staaten konnten nicht untersucht werden, weil sie entweder nicht an den Schulleistungsstudien beteiligt waren oder die jeweilige Größe der Stichprobe nicht ausreicht, um repräsentative Aussagen zur Beteiligungsstruktur an den Schulen zu ermöglichen.

Abb. 3 Anteil der Schulen in ausgewählten EU-Ländern, an denen Eltern sich mindestens einmal pro Jahr in Gremien beteiligen können



Quelle: IGLU/TIMSS 2011; eigene Berechnung

häufiger Gelegenheit für Elternbeteiligung. Der durch die Ganztagsschulreform erzeugte Veränderungsdruck hat somit ansatzweise als Motor für den quantitativen Ausbau einer Beteiligungsstruktur gewirkt.

Entscheidend ist jedoch nicht nur das quantitative Ausmaß der Beteiligungsmöglichkeiten, sondern auch die Passung von Angeboten und Bedürfnissen der Eltern. Die Ganztagsschulen stehen noch mehr als andere Schulen vor der Anforderung, die Familien zu entlasten; gerade sie müssen also die wenige Zeit effektiv nutzen, die den Eltern für schulisches Engagement zur Verfügung steht (Züchner 2007). Hier schließt das folgende Kap. 3.2 an.

3.2 Wie gut werden Eltern erreicht?

Viele Grundschulen in Deutschland haben sich auf den Weg gemacht, mehr und andere Angebote zur Beteiligung von Eltern zu entwickeln. Doch inwieweit erreichen sie die Eltern mit ihrer Angebotsstruktur auch tatsächlich, und wie zufrieden sind die Eltern mit den bestehenden Angeboten? Zur Beantwortung dieser Frage werden Angaben der Eltern aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS herangezogen.

Forschungsergebnissen zufolge beteiligen Eltern sich im Allgemeinen stärker lernbezogen als schulbezogen, sie unterstützen ihr Kind also eher beim Lernen zu Hause, als dass sie in der Schule mithelfen oder sich in schulischen Gremien engagieren (Green et al. 2007; Schwanenberg 2013).

Dies bestätigt auch die hier vorgenommene Auswertung der Elternbefragung aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS (Tab. 1). Im Durchschnitt unterstützen Eltern ihr Kind mehrmals pro Woche beim Lernen. Ihr Engagement in der Schule bewerten sie dagegen im Mittel eher als niedrig; im Freizeitbereich der Schule oder in schulischen Gremien beteiligen sie sich wenig bis gar nicht. Auch Gelegenheiten, mit dem Lehrer über den Lernfortschritt im Unterricht zu sprechen, beispielsweise sich über wichtige Lernziele und etwaige Lernprobleme des Kindes im Deutschunterricht informieren zu lassen, werden von Eltern im Durchschnitt selten bis gar nicht genutzt. Zwischen den Schulformen gibt es dabei keine Unterschiede.

Eltern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Eltern beteiligen sich in Ganztagsschulen häufiger

Eltern mit einem Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Familien sind einigen Studien zufolge schwer erreichbar und schuldistant (z. B. Sacher 2012) und beteiligen sich weniger in der Schule (Börner 2011; Jeynes 2007; Schwanenberg 2013; Turney/Kao 2009). Besonders Familien, bei denen beide Elternteile zugewandert sind und wenig Erfahrung mit dem deutschen Bildungssystem haben, stehen im Bildungssystem oft vor hohen Zugangsbarrieren (SVR-Forschungsbereich 2013).

Tab. 1 Beteiligung der Eltern in der Schule nach Migrationshintergrund und Armutsgefährdung der Familie

	familiäre Lernaktivitäten	Kontakt beim Deutsch-unterricht	elterliches Engagement in der Schule	Zufriedenheit mit Erziehungs-partnerschaft
alle Eltern	1,73	2,33	2,66	2,00
kein Migrationshinter-grund	1,71	2,23	2,59	1,96
einseitiger Migra-tionshintergrund	1,74	2,30	2,66	2,05
beidseitiger Migra-tionshintergrund	1,69	2,18	2,53	1,88
nicht armutsgefährdet	1,79	2,36	2,66	2,03
armutsgefährdet	1,64	2,25	2,66	1,91

Anmerkungen: Abgebildet sind Mittelwerte. Für den genauen Wortlaut der betreffenden Fragen s. Tab. 3 im Anhang. „Beidseitiger Migrationshintergrund" bedeutet, dass beide Elternteile aus dem Ausland nach Deutschland zugewandert sind. In Familien mit „einseitigem Migrationshintergrund" ist ein Elternteil aus dem Ausland zugewandert. Als armutsgefährdet werden Familien bezeichnet, deren Nettohaushaltseinkommen unter 60 Prozent des mittleren Einkommens (Median) der Gesamtbevölkerung liegt.

Lesehilfe: Je geringer der Mittelwert ist, desto häufiger sind die Eltern in dem Bereich engagiert (familiäre Lernaktivitäten [Skala: 1–4], Kontakt beim Deutschunterricht [Skala: 1–3]) bzw. desto stärker stimmen die befragten Eltern der jeweiligen Aussage zu (elterliches Engagement in der Schule [Skala: 1–3], zufrieden mit der Erziehungspartnerschaft [Skala: 1–4]).

Quelle: IGLU/TIMSS 2011; eigene Berechnung

Die Ergebnisse der Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS stützen dies jedoch nicht: Im Gesamtbild aller Grundschulen beteiligen sich Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern aus sozial benachteiligten Familien nach eigenen Aussagen durchschnittlich genauso häufig wie Eltern der Mehrheitsbevölkerung bzw. Eltern aus sozial privilegierteren Familien (Tab. 1).

Allerdings zeigen sich Unterschiede zwischen den Grundschulformen (Tab. 2). So gelingt es an Ganztagsschulen besser als an Halbtagsschulen, Eltern entsprechend ihren Bedürfnissen in der Schule zu beteiligen:

- Familien, bei denen beide Eltern aus dem Ausland zugewandert sind, nehmen in rhythmisierten Ganztagsgrundschulen häufiger schulbezogene Beteiligungsangebote wahr als Eltern der Mehrheitsbevölkerung. Dabei ist ihre Bereitschaft, sich zu engagieren, bei schulischen Programmen und Projekten, bei der Hausaufgabenbetreuung und bei unterrichtlichen oder außerunterrichtlichen Aktivitäten besonders groß, bei klassischen Gremientätigkeiten dagegen geringer (s. Tab. 7 im Anhang; vgl. Arnoldt/Steiner 2013).
- Die Ergebnisse zeigen zudem, dass Eltern, die beide zur ersten Zuwanderergeneration gehören, in rhythmisierten Ganztagsgrundschulen im Deutschunterricht mit dem Lehrer ihres Kindes engeren Kontakt haben als Eltern, von denen nur eine Seite einen Migrationshintergrund hat.
- An additiv organisierten Ganztagsschulen gelingt es dagegen besser als an anderen Schulen, sozial benachteiligte Eltern im Deutschunterricht einzubinden.
- Das Engagement der Eltern, ihr Kind zu Hause beim Lernen zu unterstützen, und ihre Zufriedenheit mit den Beteiligungsmöglichkeiten sind von der Schulform und dem sozioökonomischen Hintergrund der Familie unabhängig.

Somit ist zwar festzustellen, dass sich die Elternschaft insgesamt – unabhängig von ihrer soziokulturellen Herkunft – eher wenig in der Schule engagiert. Dies gilt für Ganztagsschulen genauso wie für Halbtagsschulen. Doch im Gegensatz zu den anderen Schulformen zeigt sich vor allem bei den rhythmisierten, teilweise auch bei den additiven Ganztagsschulen zweierlei: Erstens ist es diesen Schulen gelungen, niedrigschwellige Beteiligungsangebote zu entwickeln, die auch Eltern mit möglicherweise geringen Deutschkenntnissen in den Schulkontext einbeziehen, z. B. im Rahmen von Schulprojekten. Zweitens arbeiten die Ganztagsschulen besonders mit solchen Familien zusammen, bei denen die Kinder einen potenziellen Förderbedarf haben. Ein solcher kann beispielsweise bei Schülern, deren Eltern

Tab. 2 Durchschnittliche Beteiligung von Eltern nach Schulform, Migrationshintergrund und Armutsgefährdung der Eltern

		Migrationshintergrund			Armutsgefährdung	
		ohne	einseitig	beidseitig	nein	ja
familiäre Lernaktivitäten	Ganztag rhythmisiert	1,86	1,92	1,98	1,91	1,59
	Ganztag additiv	1,75	1,72	1,65	1,76	1,60
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	1,75	1,72	1,70	1,81	1,66
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	1,75	1,72	1,74	1,78	1,69
Kontakt beim Deutschunterricht	Ganztag rhythmisiert	2,26	2,17	1,96*	2,24	2,17
	Ganztag additiv	2,34	2,28	2,19	2,33	2,22*
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,39	2,29	2,19	2,38	2,27
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,43	2,47	2,22	2,42	2,36
elterliches Engagement in der Schule	Ganztag rhythmisiert	2,74	2,62	2,30*	2,67	2,70
	Ganztag additiv	2,64	2,67	2,50	2,62	2,57
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,72	2,53	2,64	2,69	2,69
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,66	2,56	2,79	2,64	2,72
Zufriedenheit mit Erziehungspartnerschaft	Ganztag rhythmisiert	1,96	1,82	2,11	1,96	1,94
	Ganztag additiv	1,96	2,01	1,80	1,98	1,86
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,03	2,10	1,85	2,05	1,96
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,07	2,18	2,07	2,11	1,93

Anmerkungen: Für den genauen Wortlaut der Frage und der Antwortmöglichkeiten s. Tab. 3 im Anhang. „Beidseitiger Migrationshintergrund" bedeutet, dass beide Elternteile aus dem Ausland nach Deutschland zugewandert sind. In Familien mit „einseitigem Migrationshintergrund" ist ein Elternteil aus dem Ausland zugewandert. Als armutsgefährdet werden Familien bezeichnet, deren Nettohaushaltseinkommen unter 60 Prozent des mittleren Einkommens (Median) der Gesamtbevölkerung liegt. Bei Werten, die mit * markiert sind, ist die Differenz zu den anderen Elterngruppen statistisch signifikant.

Lesehilfe: Je geringer der Mittelwert ist, desto häufiger sind die Eltern in dem Bereich engagiert (familiäre Lernaktivitäten [Skala: 1–4], Kontakt beim Deutschunterricht [Skala: 1–3]) bzw. desto stärker stimmen die befragten Eltern der jeweiligen Aussage zu (elterliches Engagement in der Schule [Skala: 1–3], zufrieden mit der Erziehungspartnerschaft [Skala: 1–4]).

Quelle: IGLU/TIMSS 2011; eigene Berechnung

beide zugewandert sind, im sprachlichen Bereich bestehen (Schwippert/Wendt/Tarelli 2012: 199). Auf diese Weise können förderbedürftige Kinder von einer aufeinander abgestimmten Förderung in Schule und Familie besonders profitieren.

Schulen können Zugangshürden für Eltern abbauen

Die Ergebnisse aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS bestätigen, dass es Schulen gelingen kann, Eltern entsprechend ihren Bedürfnissen zu beteiligen.

Info-Box 5 Innovative Strategien von Grundschulen, um Eltern zu erreichen

In den Interviews gaben die Schulleiter und Elternbegleiter Auskunft darüber, wie sie Hemmschwellen abbauen, die eine Beteiligung verhindern, und eine Willkommenskultur schaffen.

Kennenlernjahr vor der Einschulung

Die Schule bemüht sich schon ab dem Moment, an dem die Eltern ihre Kinder anmelden, ein Vertrauensverhältnis zu ihnen aufzubauen. Dazu gehören mehrmalige Elterngespräche mit der Schulleitung, Gelegenheiten für informelle Gespräche mit der Schulsozialarbeiterin und ein vorschulischer Elterngesprächskreis, der einmal im Monat stattfindet. Hier wird das Schulkonzept vorgestellt und die Eltern erhalten Tipps, wie sie ihr Kind zu Hause fördern können. Kurz vor der Einschulung unterzeichnen Schulleitung und Eltern ein schriftliches Erziehungsversprechen, das die jeweilige Rolle von Elternhaus und Schule bei der Erziehung und Bildung des Kindes verdeutlicht. Darin steht z. B., dass Eltern ihr Kind nach schulischen Erlebnissen fragen und für Anstrengungen loben sollen, sowie dass sie eingeladen sind, im Unterricht zu hospitieren.

Sprachentische

Bei der Elternvollversammlung zu Beginn des Schuljahrs können Eltern, denen die deutsche Sprache nicht geläufig ist, sich an sprachlich homogenen Tischen zusammensetzen. An jedem dieser „Sprachentische" übersetzt ein Dolmetscher die Informationen für die Eltern, trägt deren Fragen und Anmerkungen zusammen und gibt sie an die Schulleitung zurück. Die Elternvollversammlung wird zudem als Schulfest gestaltet, bei dem die Eltern Speisen mitbringen und gemeinsam essen und feiern. Die Kinder können währenddessen bei Bedarf betreut werden.

Niedrigschwellige Angebote für Eltern

Die Schule bietet Aktivitäten an, die die Stärken der Eltern betonen und so deren Distanz zur Schule verringern. Dazu kann etwa ein regelmäßiger Nähmaschinenkurs gehören, der von einer Mutter geleitet wird. Ein anderes, häufig praktiziertes niedrigschwelliges Angebot ist das Elterncafé oder Elternfrühstück: Hier kommen Eltern in angenehmer Atmosphäre miteinander und mit dem anwesenden Schulsozialarbeiter oder Lehrer ins Gespräch. Schließlich werden Eltern auch gezielt angesprochen und beispielsweise gebeten, beim Unterricht zu assistieren oder in Pausen Aktivitäten anzubieten.

Haltung und Gesprächsführungskompetenz sind entscheidend

Entscheidend ist nach Ansicht der Experten die Haltung der Pädagogen gegenüber den Eltern: Wenn die pädagogischen Mitarbeiter der Schule den Eltern im Kontakt zugewandt sind, sie eher als Bereicherung denn als Bedrohung sehen und sie kontinuierlich dazu einladen, auf Augenhöhe zusammenzuarbeiten, fördert dies die Bereitschaft der Eltern zur Zusammenarbeit in besonderem Maße. Schließlich hat es sich in den befragten Schulen als sehr wirksam erwiesen, wenn Lehrer, Erzieher oder Schulsozialarbeiter proaktiv auf die Eltern zugehen, z. B. sie direkt ansprechen und zu Veranstaltungen oder Gesprächen einladen und sie kurz vorher noch einmal telefonisch daran erinnern.

Beispielsweise können sie Eltern der ersten Zuwanderergeneration, deren Kinder mutmaßlich häufiger Sprachförderbedarf aufweisen, vor allem in den Deutschunterricht einbeziehen.

Dies bestätigen auch die Schulleiter und Elternbegleiter, die im Rahmen dieser Studie interviewt wurden. Sie nehmen zwar Barrieren wahr, die besonders Eltern mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Familien davon abhalten können, sich in der Schule zu beteiligen.[17] Wichtiger ist aus ihrer Sicht aber, inwieweit die Beteiligung der Eltern von der Schule tatsächlich gewünscht ist und gefördert wird (vgl.

17 Als Barrieren nennen die Befragten Zeitmangel aufgrund starker beruflicher oder familiärer Belastungen, Hemmungen von Eltern, deren Kinder in der Schule auffällig sind oder die bereits im Rahmen der Hilfen zur Erziehung nach § 27 SGB VIII vom Jugendamt betreut werden, außerdem fehlende Deutschkenntnisse und ein kulturbedingt unterschiedliches Verständnis von der Rolle der Eltern bei der Bildungsförderung.

Hoover-Dempsey et al. 2005). So spielt es ihnen zufolge neben einer Willkommenskultur eine große Rolle, wie verständlich und übersichtlich die Informationen dargestellt sind, über die Eltern von den Angeboten erfahren können.

Die Bedeutung einer Willkommenskultur wird durch Erfahrungen von Eltern bestätigt. So berichten Eltern mit Migrationshintergrund im Rahmen anderer Studien, dass sie sich in der Schule nicht engagierten, weil sie sich nicht willkommen fühlten (Turney/Kao 2009), dass ihnen nicht mit Respekt begegnet werde (Carreón/Drake/Barton 2005) und dass Lehrkräfte bei Bedarf nicht für Gespräche zur Verfügung gestanden hätten (Hawighorst 2009). Sie waren zudem unsicher, welche Erwartungen Lehrer und Schulleitungen an sie stellen (Kuperminc/Darnell/Alvarez-Jimenez 2008), und meinten, dass die Schule ihre Erwartungen und Wünsche nicht ausreichend berücksichtige (Lopez/Scribner/Mahitivanichcha 2001). Die Schulen haben hier demnach erheblichen Einfluss: Sie können Zugangshürden abbauen und den Eltern vermitteln, dass sie an der Schule willkommen sind und ihre Beteiligung erwünscht ist (Info-Box 5). [18]

4. Wie gelingt die Beteiligung von Eltern? Ansätze und Herausforderungen

Wie kann es an Schulen gelingen, passgenaue Angebote für Eltern zu etablieren, die den Bedürfnissen der Eltern gerecht werden? In vielen Schulen ist Elternbeteiligung zwar fest im Schulkonzept verankert und wird von der Schulleitung auch befürwortet. Faktisch wird aber oft nur die gesetzlich vorgeschriebene Mindestbeteiligung angeboten, z. B. die Wahl von Elternsprechern. Denn ob Elternbeteiligung tatsächlich umgesetzt und qualitativ weiterentwickelt wird, hängt von zwei weiteren Faktoren ab (vgl. Ajzen 1991): erstens davon, ob das Kollegium und andere Personen der Schulgemeinschaft entsprechende Angebote befürworten oder ablehnen, und zweitens davon, ob und inwiefern es als schwierig wahrgenommen wird, Angebote für Eltern an der Schule einzuführen. Letzteres hängt wiederum mit den strukturellen Rahmenbedingungen der Schule zusammen und mit Wissen darüber, wie solche Angebote erfolgreich umgesetzt werden können. Diese drei Gelingensbedingungen werden im Folgenden genauer betrachtet.

4.1 Positive Einstellung als zentraler Motivator

Die befragten Experten vertreten die Position, dass Schule nur erfolgreich sein kann, wenn die Eltern als Partner wahrgenommen werden und sich für die Schule interessieren. Sie haben die Erfahrung gemacht, dass die Beteiligung von Eltern sich sowohl auf das Schulklima als auch auf die Lernentwicklung des Kindes positiv auswirkt (Info-Box 6).

Dass die Schulleiter oder die Mitarbeiter einer Schule das Verhältnis zu den Eltern verändern wollen, entspringt auch ihrer Erfahrung mit bestimmten Problemlagen oder Krisen, z. B. wenn Schüler verhaltensauffällig werden (vgl. Kirkhaug et al. 2013). Sie haben die Erfahrung gemacht, dass die Zusammenarbeit mit den Schülern besser funktioniert, wenn Eltern intensiver in die Schule und in die Lernentwicklung einbezogen werden. Anlassbezogene Elterngespräche, etwa nach einer schlechten Schulleistung, seien für die Lernentwicklung weniger effektiv als regelmäßige Gespräche ohne konkreten Anlass. In einer Schule war es der zunehmende Anteil neu zugewanderter Kinder ohne Deutschkenntnisse, der die Schulleitung bewogen hat, Eltern gezielt in den Schulalltag einzubeziehen.[19]

In einem weiteren Fall spielte schließlich für den stärkeren Einbezug der Eltern auch die Erkenntnis eine Rolle, dass das Kollegium den Arbeitsaufwand, der mit der räumlichen Gestaltung der Schule einhergeht, nicht allein bewältigen kann und dringend darauf angewiesen ist, dass die Eltern praktisch mithelfen und sie bei Projekten wie der Gestaltung des Schulgartens unterstützen.

4.2 Schulgemeinschaft trägt Elternbeteiligung mit

Den Ausbau von Beteiligungsangeboten für Eltern müssen nach den Erfahrungen der befragten Experten sämtliche Akteure an einer Grundschule mittragen: die Schulleitung, das Team, die Eltern selbst und die Schüler (vgl. Hoover-Dempsey et al. 2005). Entscheidend ist dabei vor allem, dass die Leitung der Schule hinter entsprechenden Angeboten steht.

18 Strategien, um die Beteiligung von Eltern zu fördern, hat außerdem die Vodafone Stiftung Deutschland (2013b) in ihrer Handreichung „Qualitätsmerkmale für die schulische Elternarbeit“ zusammengestellt. Weitere Methoden benennen Hoover-Dempsey und Kollegen (2005), sowie Dobutowitsch/Neumann/Michel (2013: 30–32) für den Bereich der durchgängigen Sprachförderung in Kita und Schule. Bartscher/Boßhammer/Schröder (2010) benennen geeignete Kontaktstrategien zu Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft; Deniz (2012) konkretisiert Strategien, um speziell Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen.

19 Als weitere Anlässe nennen die Befragten eine wahrgenommene hohe Belastung einzelner Eltern (beispielsweise bei Alleinerziehenden) und Konflikte zwischen Eltern.

Info-Box 6 Wie wirkt Elternbeteiligung?

Nach Meinung der interviewten Schulleiter und Elternbegleiter wirkt sich die Beteiligung von Eltern in der Schule fast ausschließlich positiv aus.

Erstens gewinnen die Eltern dadurch eine höhere **Selbstwirksamkeitserwartung**. Bei schulinternen Veranstaltungen wagen sie eher, Fragen zu stellen, sie übernehmen Anregungen aus der Schule und gehen eher davon aus, dass sie ihr Kind beim Lernen unterstützen können. Zudem erleben sie, dass sie in der Schule etwas bewegen können. An einer Schule mit einem überproportional hohen Anteil sozial benachteiligter und zugewanderter Familien haben Eltern beispielsweise aus einem Elterncafé heraus eine Initiative gegründet, die sich für ihren Stadtteil einsetzt.

Zweitens haben die gemeinsamen Aktivitäten in den befragten Schulen auch den **Zusammenhalt zwischen den Eltern** gestärkt. Vor allem Eltern mit Migrationshintergrund und Eltern aus sozial benachteiligten Familien sind in der Schule stärker präsent (s. Kap. 3.2), seit die Schule niedrigschwelligere Ansätze der Beteiligung entwickelt hat.

Drittens beeinflusst die Beteiligung von Eltern in der Schule die **Kommunikation zwischen Lehrern und Eltern**. Den Befragten zufolge können sich die Lehrer besser in die Familien hineinversetzen und bringen ihnen mehr Respekt entgegen. Das Miteinander von Eltern und Lehrern wird vertrauensvoller und partnerschaftlicher: Lehrer fragen die Eltern eher nach ihrer Haltung zu bestimmten Dingen; Eltern geben von sich aus Rückmeldung, wenn etwas nicht gut funktioniert. Eltern rufen die Lehrer an, wenn es Probleme gibt, und die Lehrer empfinden es als einfacher, bei Schwierigkeiten die Eltern anzusprechen. Das Kollegium wünscht sich sogar ausdrücklich gemeinsame Aktionen mit den Eltern und ist zunehmend bereit, Eltern im Unterricht hospitieren zu lassen.

Viertens **identifizieren sich die Eltern stärker mit der Schule**. Sie äußern sich positiv über die Schule und verteidigen sie nach außen. Durch Elternangebote kennen sie das Schulkonzept und stehen hinter den Lernzielen der Schule. An der Schule ist ein familiäres Gefühl entstanden und die Eltern sind motiviert, die Schule mit voranzubringen.

Schließlich profitieren von der Beteiligung der Eltern auch die **Kinder**. Sie sind stolz auf ihre Eltern, wenn diese in der Schule präsent sind, gewinnen dadurch auch Vertrauen und eine positivere Einstellung zur Schule. Den Befragten zufolge ist auch der Zusammenhalt in der Familie gewachsen. Außerdem setzen die Eltern das in Elterntrainings erworbene Wissen zu Hause um, beispielsweise statten sie ihre Kinder mit Fahrradhelmen aus.

Die positiven Erfahrungen zeigen, dass Elternbeteiligung umfassend wirkt: auf die Eltern selbst, die Kinder, die Lehrer und die Schule (s. Kap. 1). Die Experten nehmen jedoch auch Kehrseiten von Elternbeteiligung in der Schule wahr: Manche Eltern müssten gebremst werden, weil sie immer neue Projekte anstoßen wollten, die die Schule aus Kapazitätsgründen nicht begleiten könne. Zudem seien Lehrer verbal angegriffen worden, weil sie sich nach Ansicht von Eltern nicht ausreichend engagierten; andere Eltern hätten versucht zu verhindern, dass die Schule sich für Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf öffne. Ob Angebote der Elternbeteiligung an einer Schule weiter ausgebaut werden, hängt somit maßgeblich davon ab, ob die positiven Erfahrungen die negativen überwiegen.

Ohne die Schulleitung geht es nicht

Wenn an einer Schule Elternbeteiligung breitflächig umgesetzt werden soll, muss die Schulleitung das unterstützen; außerdem muss sie gegenüber dem Team durchsetzungsfähig sein (Griffith 2001; Soodak et al. 2002). In den untersuchten Schulen wurden Angebote für Eltern überwiegend von der Schulleitung selbst initiiert. Die Schulleitung greift Impulse von Eltern oder Lehrern oder von außen auf und bildet Arbeitsgruppen, die Konzepte und Angebote entwickeln. Sie ist zudem für die Verteilung von Ressourcen zuständig; so kann sie etwa Lehrerstunden in Honorare für Elternbegleiter umwandeln oder Lehrkräfte, die Aufgaben im Bereich der Elternbeteiligung übernehmen, vom Unterricht befreien.

Das Kollegium muss die Beteiligung von Eltern mittragen

Doch auch die Mitarbeiter müssen bereit sein, Elternbeteiligungskonzepte mit zu entwickeln und ihre konkrete Umsetzung zu unterstützen. Die befragten Schulleitungen beschreiben auch Widerstände seitens des Kollegiums. Diese führen die Experten einerseits auf ein klassisches Verständnis der professionellen Rolle zurück, nach dem allein die Lehrer für die Gestaltung des Schulalltags und des Unterrichts zuständig sind und Eltern dabei kein Mitsprache- oder gar Gestaltungsrecht haben. Andererseits entstehen Widerstände der Pädagogen aus der Sorge, dass Eltern ihre Arbeit kritisieren oder sich zu sehr einmischen könnten (vgl. Vodafone Stiftung Deutschland 2013a: 19).

Um die Unterstützungsbereitschaft der Mitarbeiter zu fördern, waren in den untersuchten Schulen folgende Strategien besonders erfolgreich: Das pädagogische Team einer Schule lässt sich eher auf neue Formen der Elternbeteiligung ein, wenn es sich davon schnelle Erfolge und Entlastung verspricht, beispielsweise wenn an einem unkonventionell gestalteten Elternabend mehr Eltern teilnehmen. Sinnvoll sind auch Information und die Vermittlung entsprechender Kompetenzen, etwa durch schulinterne Fortbildungen und Klausurtagungen zu Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Schließlich hat sich an einigen Schulen gezeigt, dass auch komplexe Abstimmungs- und Beteiligungsverfahren zu den Elternangeboten deren Akzeptanz innerhalb des Kollegiums fördern: An einer Schule werden die aufbereiteten Ergebnisse einer Elternbefragung zunächst als Beschlussvorlage einer Steuerungsgruppe präsentiert und anschließend dem Kollegium vorgestellt, das sie kommentieren und ergänzen kann. Erst danach wird das Ergebnis dem Schulelternrat, dem Schulvorstand und der Gesamtkonferenz vorgestellt.

4.3 Ressourcen und Know-how als Erfolgsbedingungen

Neben der Bereitschaft der Schulgemeinschaft, Elternbeteiligungsangebote zu unterstützen, hängt deren Verwirklichung auch von den faktischen Möglichkeiten ab. Und ob es als leicht oder als schwierig wahrgenommen wird, Angebote für Eltern an der Schule einzuführen, bestimmen einerseits die Ressourcen der Schule, andererseits das Wissen über die inhaltliche Gestaltung und Umsetzung solcher Angebote und die bisherigen Erfahrungen damit.

Zeit und Geld als Damoklesschwerter über Beteiligungsangeboten

Manche Formen der Elternbeteiligung bedeuten für die Schule einen hohen zeitlichen und finanziellen Aufwand. Dazu gehören etwa Elternbildung und -beratung, aber auch Hausbesuche bei den Familien. Die Finanzierung solcher Angebote ist in den Schulen und Projekten sehr unterschiedlich geregelt. Zum Teil übernehmen Schulsozialarbeiter, Erzieher und Lehrer diese Aufgaben ehrenamtlich, zum Teil erhalten Lehrer für die Durchführung eines Projekts oder ihre Teilnahme an einer Elternarbeitsgruppe Stundenkontingente. Die Schulen nutzen in unterschiedlichem Umfang die Möglichkeit, einen Teil des Lehrdeputats in Honorare für Elternbegleiter oder Kursleiter umzuwandeln. Und häufig sind Angebote für Eltern im Rahmen von Projekten befristet, z. B. Elternkurse zu Erziehungs- oder Gesundheitsthemen. Für ihre Durchführung beantragen die Schulen Projektmittel, akquirieren Sponsorengelder und Spenden.

Bei der Finanzierung ihrer Angebote sind die Leiter der untersuchten Schulen äußerst erfinderisch. Allerdings erleben sie die ständige, zeitaufwändige Suche nach neuen Finanzierungsquellen als belastend. Durch die unzuverlässige Finanzierung mangelt es zudem häufig an Kontinuität; das gefährdet den Experten zufolge nicht nur die Wirksamkeit der Projekte, sondern macht es den Eltern auch schwer, Vertrauen aufzubauen.

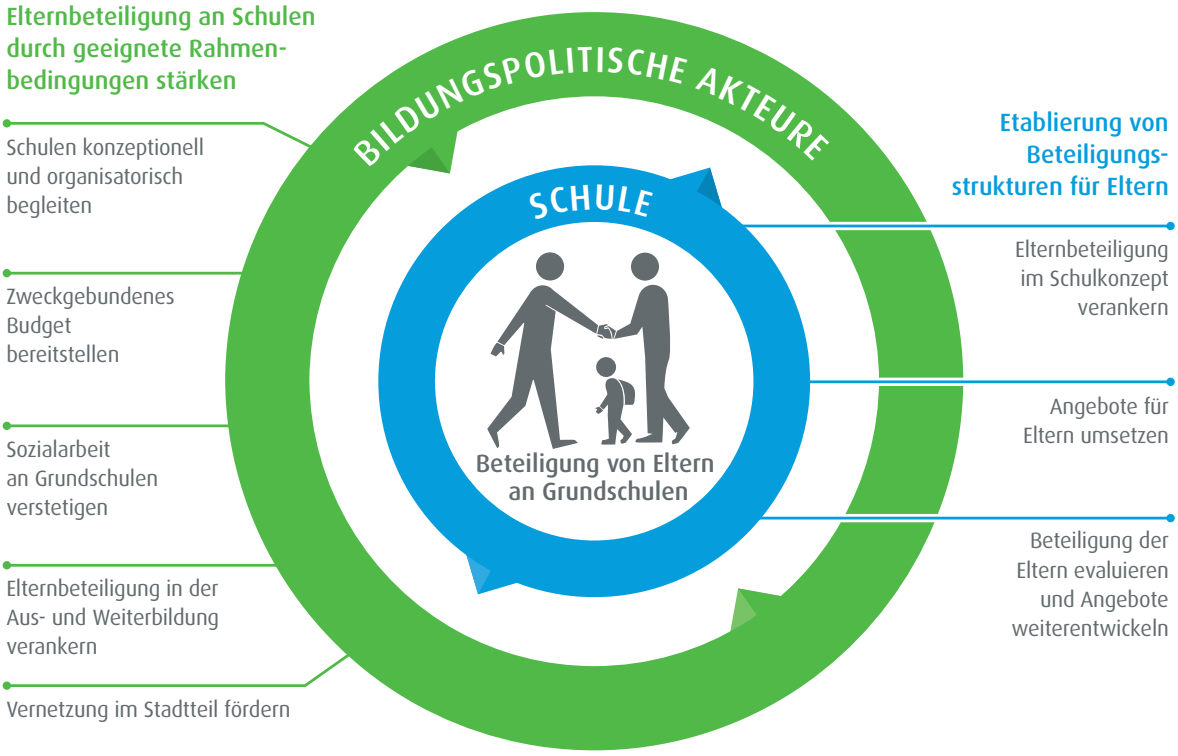
Mehr Gestaltungsspielräume durch Erfahrung und Handlungskompetenzen

Hürden, die den Auf- und Ausbau von Angeboten behindern, können jedoch durch zunehmende Erfahrung der Akteure abgebaut werden. Die interviewten Schulleiter berichten, dass sie z. B. mutiger geworden seien, Lehrerstunden in Honorarmittel für Elternbegleiter umzuwandeln. Eine Schulleitung ist nach langjähriger Erfahrung sogar zuversichtlich, dass sich immer Fördertöpfe finden werden, um Projekte zu finanzieren. Zudem geben die Schulen nicht mehr so schnell auf, wenn sie die Eltern nicht im ersten Anlauf erreichen. Stattdessen ermitteln sie die Gründe für die geringe Nachfrage, wobei sie die Eltern durch Befragungen oder andere dialogische Verfahren einbeziehen, und entwickeln ihre Angebote inhaltlich weiter.

5. Handlungsempfehlungen für die Bildungspolitik

Gute Beteiligungsstrukturen sollten allen Eltern unabhängig von ihrer soziokulturellen Herkunft dauerhaft die Möglichkeit geben, sich in der Schule und beim Lernen

Abb. 4 Handlungsansätze zur Förderung der Beteiligung von Eltern an Grundschulen



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Deniz Keskin

ihres Kindes zu engagieren. Die Ergebnisse dieser Studie zeigen, dass das an vielen Schulen noch nicht ausreichend gelingt. Die Hauptverantwortung für die Schaffung einer entsprechenden Beteiligungsstruktur trägt die Schulleitung (s. Kap. 4.2). Sie muss erstens Elternbeteiligung im Schulkonzept verankern, zweitens dafür sorgen, dass diese auch umgesetzt wird, und sie drittens im Rahmen interner Schulevaluationen auf ihre Wirksamkeit prüfen und weiterentwickeln (Abb. 4). Diese Trias für gelingende Elternbeteiligung stellt an die Schulleitung hohe Anforderungen, wie die Erkenntnisse in Kap. 4 deutlich machen: Sämtliche Akteure an der Schule – Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter, Eltern und Schüler – müssen das Reformvorhaben unterstützen und bei Konzeptentwicklung, Kompetenzaufbau, Vernetzung, Umsetzung und Evaluation angemessen beteiligt werden. Gleichzeitig müssen die nötigen räumlichen, personellen und budgetären Voraussetzungen geschaffen werden.

Doch die Schulen dürfen beim Aufbau und der qualitativen Weiterentwicklung von Elternbeteiligung nicht alleingelassen werden. Länder und Kommunen, aber auch der Bund müssen sie dabei strukturell und konzeptuell stärken, bewährte Handlungsstrategien müssen fortgeführt und weiterentwickelt werden. Zivilgesellschaftliche Akteure können als Unterstützer mobilisiert werden. Im Folgenden werden zentrale Handlungsansätze für bildungspolitische Akteure benannt und ausgeführt.

5.1 Schulen konzeptionell und organisatorisch begleiten

Die in Kap. 3 vorgestellten Ergebnisse aus den Schulleistungsstudien IGLU und TIMSS haben gezeigt, dass viele Grundschulen ihre Möglichkeiten, Eltern zu beteiligen, noch nicht ausschöpfen und dass die bestehenden Angebote vielerorts noch nicht auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt sind. Dies legt den Schluss nahe, dass die Grundschulen diese Anforderungen nicht nachhaltig aus eigener Kraft bewältigen können und dafür Unterstützung von außen benötigen. Hier sind besonders die Schulbehörden der Länder gefordert: konkret die Schulaufsicht, die Schulinspektion und die Institute für Lehrerbildung (s. auch Kap. 5.3).

Schulaufsicht als Begleiter für schulische Elternbeteiligung stärken

Die Schulaufsicht hat die zentrale Aufgabe, die Rahmenbedingungen für die Schulen so zu gestalten, dass sie die Beteiligung von Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft in den Schulen begünstigen.

Erstens sollte sie die Schulen bei der (Weiter-)Entwicklung von Beteiligungsstrukturen für Eltern beraten. Dazu gehört zunächst, dass sie von jeder Schule ein Konzept zur Elternbeteiligung mit überprüfbaren Qualitätsstandards einfordert. Weiterhin sollte sie die Schulen dabei unterstützen, Elternbeteiligung konkret und differenziert im Schulkonzept zu verankern, und mit ihnen entsprechende Zielvereinbarungen treffen. Die Schulaufsicht kann die Schulen außerdem darin beraten, wie sie Ergebnisse aus Schulevaluationen – etwa Rückmeldungen aus Elternbefragungen – nutzen können, um Beteiligungsangebote für Eltern weiterzuentwickeln (vgl. Häger 2012).

Zweitens sollte die Schulaufsicht die Schulen dabei unterstützen, das vorgelegte Konzept zur Elternbeteiligung umzusetzen. Sie kann die Schulleiter und das Kollegium gezielt auf gesetzliche Handlungsspielräume hinweisen (vgl. Häger 2012), beispielsweise auf die Möglichkeit, eine pädagogische Fachkraft als Elternbegleitung einzustellen und dafür zusätzliche Lehrermittel einzusetzen. Zudem kann sie die Schulen auf Unterstützungsmöglichkeiten im Sozialraum hinweisen; durch eine ressortübergreifende Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (s. u.) kann sie auch dafür sorgen, dass dort entsprechende Strukturen für Schulen zur Verfügung stehen. Sie kann selbst konkrete Unterstützungsangebote entwickeln, auf die Schulen bei Bedarf zugreifen können. Beispielsweise kann sie den Kontakt zu Dolmetscherdiensten vermitteln, die die Schulen für Elterngespräche nutzen können, oder für Eltern Informationsmaterial zu schulbezogenen Themen in verschiedenen Sprachen bereitstellen. Schließlich sollte die Schulaufsicht gemeinsam mit dem Lehrerbildungsinstitut des Landes dafür sorgen, dass es Weiterbildungsmöglichkeiten zur Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern gibt, die an die Bedürfnisse der Schulen angepasst sind, beispielsweise indem sie auf die Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund eingehen.

Der angehörte Expertenkreis empfiehlt den Ländern, dafür die Schulaufsicht personell zu stärken.

Elternbeteiligung in Schulinspektionen berücksichtigen

Die Beteiligung von Eltern sollte nicht nur in der internen Schulevaluation einen zentralen Stellenwert haben, sondern auch bei der externen Schulinspektion. Als beteiligte Akteure sollten Eltern auch in die Qualitätsentwicklung einbezogen werden, z. B. als Teil des Inspektionsteams, wie es nach den Erfahrungen des Expertenkreises bereits in Berlin geschieht. Dabei ist es für das Schulmonitoring auf lokaler Ebene hilfreich, wenn auf Länderebene konkrete und umfassende Qualitätsstandards für die Beteiligung von Eltern vorliegen.[20]

Ressortübergreifende Zusammenarbeit von Schul- und Jugendbehörden fördern

Gerade an den Ganztagsschulen sind neue Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe entstanden. Trotzdem gibt es noch nicht überall eine gemeinsame Schulentwicklungs- und Jugendhilfeplanung (BMFSFJ 2013: 327). Insbesondere im Bereich der Elternbeteiligung ist es wichtig, dass die Schulbehörde ressortübergreifende Kooperationen anstrebt, v. a. mit den Ressorts, die für die Jugendhilfe und den Kinder- und Jugendgesundheitsdienst zuständig sind. Auf regionaler Ebene sollten Kooperationen mit Migrantenorganisationen, Elternverbänden und anderen Initiativen angestrebt werden, um in den Schulen das Fundament für eine Beteiligungsstruktur zu legen (vgl. KMK 2013a: 5–6; Info-Box 7).

5.2 Zweckgebundenes Budget bereitstellen

Um Beteiligungsangebote für Eltern umsetzen zu können, benötigen die Schulen auch zusätzliche Ressourcen. Wie die Ergebnisse der Experteninterviews deutlich machen, sind Projektmittel dafür unzulänglich: Sie

20 Bisher hat die Kultusministerkonferenz die „verbindliche Einbeziehung der Eltern" (KMK 2010: 2) nur als eine von mehreren möglichen Maßnahmen benannt, mit denen leistungsschwächere Schüler gefördert werden sollen. Entsprechend unterschiedlich wird sie in den Ländern umgesetzt. Einige Länder haben umfassende Strategien entwickelt. Hierzu gehören regionale Projektbüros oder Beratungszentren für Schulen, die Fortbildungen und Beratungsangebote für Eltern organisieren, Landesprogramme zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache, in die auch Eltern einbezogen werden, oder die Anforderung an Schulen, regelmäßig lernbezogene Zielvereinbarungen mit den Eltern zu treffen, wenn sie zusätzliche Mittel für eine sozialpädagogische Fachkraft erhalten möchten. In anderen Ländern spielt die Beteiligung von Eltern dagegen keine oder eine untergeordnete Rolle (KMK 2013b).

Info-Box 7 Modellprojekt Regionale Bildungskonferenzen Hamburg

Das Netzwerkprojekt Regionale Bildungskonferenzen in Hamburg[21] soll durch strategische Vernetzung dazu beitragen, die Bildungschancen in den Stadtteilen zu verbessern. Das Projekt ist hierarchisch organisiert, es besteht aus einer Lenkungsgruppe (aus Vertretern des Senats und der Bezirksverwaltungen), Steuerungsgruppen auf Bezirksebene und lokalen Bildungskonferenzen, in denen die Schulen, Kitas und weitere Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe sowie Eltern- und Schülervertreter zusammenkommen. ‚Elternarbeit' ist eines der zentralen Themen der Bildungskonferenzen (z. B. in Hamburg-Harburg; vgl. Zierahn 2002). Die Ebenen sind eng verzahnt; so werden Vorschläge zur Verbesserung der Bildungssituation, die die beteiligten Bildungseinrichtungen vor Ort nicht umsetzen können, an die höheren Ebenen weitergeleitet. Die Behörde für Schule und Berufsbildung hat sich verpflichtet, zu solchen Empfehlungen innerhalb von sechs Wochen Stellung zu nehmen.

wirken nur kurzzeitig, sind nicht auf die Verstetigung von Maßnahmen ausgerichtet und als langfristige Finanzierungsquelle unzuverlässig (s. Kap. 4). Die Schulen können zusätzliche (Vertretungs-)Lehrerstunden umwidmen, ebenso Teile des Budgets für die Gestaltung der Ganztagsangebote, das ihnen im Zuge der Ganztagsreform zur Verfügung steht. Aber auch dies hat Nachteile. So besteht etwa die Gefahr, dass an personellen Ressourcen gespart wird, die benötigt werden, um Förderangebote für die Kinder umzusetzen. Zudem reicht das vorhandene Budget an Schulen für die intendierten Zwecke nicht immer aus. Beispielsweise decken die Gelder für Vertretungslehrer („Personalkostenbudgetierung"), die Schulen im Land Berlin teilweise auch für andere Zwecke einsetzen können, häufig nicht einmal den Unterrichtsausfall (SenBJW 2014: G1–2).

Länder sollten einen Teil der Mittelzuweisung für Schulen an den Zweck der Elternbeteiligung knüpfen

Angesichts der finanziellen Situation sollten die Schulen Gelder erhalten, die an den Zweck der Elternbeteiligung gebunden sind, aber je nach Situation frei für Personal- oder Sachmittel ausgegeben werden können. Beispielsweise erhalten Schulen in sozial benachteiligten Stadtteilen in manchen Ländern auf der Grundlage von Sozialindizes Mittel, um Schüler aus sozial benachteiligten Familien und Schüler mit Migrationshintergrund bedarfs- und situationsgerecht zu fördern (Makles/Weishaupt 2010: 196). Einen Teil dieser Gelder könnten die Länder konkret dem Zweck der Elternbeteiligung zuweisen, etwa um professionelle Dolmetscher zu engagieren[22] oder Bildungsangebote für Eltern von externen Institutionen einzukaufen.

Mittel sollten an gute Konzepte und Qualitätsprüfung gebunden sein

Um die Qualität und Nachhaltigkeit von Elternbeteiligungsangeboten zu gewährleisten, sollten die Länder nach Ansicht des Expertenkreises die Zuteilung von Mitteln für Elternbeteiligungsangebote davon abhängig machen, dass die Schulen dafür konkrete Konzepte und evaluierbare Qualitätsstandards vorlegen. Zudem sollten sie die Qualität der Umsetzung regelmäßig überprüfen. Diese Überprüfung sollte auch die Eltern einbeziehen. Die Entwicklung entsprechender Konzepte und deren Umsetzung sollten von der Schulaufsicht begleitet werden bzw. von einer Fachaufsicht, die das Kultusministerium oder das kommunale Schulamt speziell dafür einsetzt. Insbesondere Schulen, die noch wenig Erfahrung mit der Entwicklung solcher Angebote haben, können von einer solchen Begleitung profitieren (Info-Box 8).

5.3 Schulsozialarbeit an Grundschulen verstetigen

Sozialarbeiter übernehmen bei der Beteiligung von Eltern in Grundschulen zentrale Aufgaben. Sie beraten Eltern und Lehrkräfte in Erziehungsfragen und haben die Funktion, zwischen Schule und Familien zu vermitteln.

21 www.hamburg.de/rbk (27.11.2014)

22 Ausgebildete Dolmetscher, z. B. Sprach- und Integrationsmittler (www.sprint-wuppertal.de; 27.11.2014), bieten gegenüber Laienübersetzern wie dem Kind oder Verwandten der Eltern Vorteile, besonders in konflikthaften Gesprächen: Sie sind allparteilich und sind darin geübt, fachliche Inhalte angemessen zu übersetzen und zu erklären, dabei mögliche interkulturelle Barrieren zu erkennen und sie angemessen zu kommunizieren.

Info-Box 8 Förderprogramme zur Beteiligung von Eltern an Bildungseinrichtungen im europäischen Ausland

Im Folgenden werden zwei Förderprogramme aus europäischen Ländern vorgestellt, die darauf abzielen, die Partnerschaft mit den Eltern an Schulen mit einer sozial benachteiligten Schülerschaft zu stärken.

„Home/School/Community Liaison Scheme (HSCL)" in Irland

Am HSCL-Programm in Irland können Schulen mit einer sozial benachteiligten Schülerschaft teilnehmen. Sie erhalten einen geschulten Koordinator – i. d. R. ein Lehrer, der für diese Aufgabe freigestellt wird –, der u. a. dafür zuständig ist, an der Schule Strukturen für eine bessere Beteiligung von Eltern aufzubauen. Dabei soll er vor allem Angebote entwickeln, die Eltern befähigen, ihre Kinder beim Lernen zu unterstützen. Evaluationen zeigen, dass das Programm den vertrauensvollen Austausch zwischen Eltern und Lehrern fördert und bei den Schülern die Einstellung zur Schule und das Sozialverhalten verbessert. Bei einem Teil der Schüler konnten auch positive Effekte auf die Schulleistungen nachgewiesen werden (Department of Education and Science 2006).

„Sure Start" in Großbritannien

Für den Vorschulbereich wurde in Großbritannien bereits in den 1990er Jahren das Programm „Sure Start" konzipiert. Die Kindertageseinrichtungen stellen für Eltern aus sozial benachteiligten Regionen umfangreiche Bildungs- und Beratungsangebote bereit (Belsky et al. 2006). Von diesem Angebot profitieren langfristig vor allem die Eltern: Sie werden gelassener und nutzen häufiger positiv-unterstützende Erziehungsstrategien (Melhuish/Belsky/Leyland 2012). „Sure Start" ist Vorbild für die Familienzentren, die 2000 in Deutschland eingeführt wurden (Schlevogt 2012: 1).

Dadurch sensibilisieren sie die Schule für die Bedürfnisse der Eltern und unterstützen sie dabei, in Konfliktsituationen Lösungen zu entwickeln (BMFSFJ 2013: 331; Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009: 35). Auch beim Kinderschutz können sie eine besondere Rolle übernehmen, z. B. das Amt des Kinderschutzbeauftragten nach § 8a SGB VIII ausüben.

Jugendsozialarbeit ist aber an vielen Schulen bisher nicht verankert; so fehlt den Schulen eine wichtige Unterstützung bei der Begleitung und Beteiligung von Eltern. Zudem ist bei vielen bestehenden Sozialarbeiterstellen die Finanzierung nicht gesichert (Info-Box 9). Prekäre Beschäftigungsverhältnisse sind mit der ständigen Sorge verbunden, ob die Stelle nach Auslaufen einer Finanzierungsquelle – z. B. dem Bildungs- und Teilhabepaket – weiterbesteht, und für die Schulen besteht immer die Unsicherheit, ob mühsam aufgebaute Strukturen der Elternbeteiligung überhaupt weitergeführt werden können. Wie aus dem Interview mit einem Schulsozialarbeiter hervorgeht, nehmen die Betroffenen solche Beschäftigungsverhältnisse zudem als mangelnde Wertschätzung ihrer Arbeit wahr.

Es liegt in erster Linie in der Verantwortung der Länder, Schulsozialarbeit an Schulen fest zu verankern. Sie sollten die Verortung der Schulsozialarbeit in den Ressorts Jugend und Bildung prüfen, die Weiterfinanzierung und Ausbau als vordringlich behandeln. Eine Chance dafür wäre auch, das Kooperationsverbot für den schulischen Bereich zu lockern oder aufzuheben, analog zu der für den Wissenschaftsbereich vorgesehenen Lockerung. Dann könnte sich der Bund langfristig an der Finanzierung der Schulsozialarbeit beteiligen und sich auch in weiteren Programmen zur Förderung der Elternbeteiligung engagieren. Für die Kindertagesbetreuung gibt es bereits solche Programme, z. B. „Elternchance ist Kinderchance".[23]

5.4 Elternbeteiligung in der Aus- und Weiterbildung verankern

Die Vermittlung von Kompetenzen für die Zusammenarbeit mit Eltern muss ein zentrales Element in allen Phasen der Lehrerbildung werden.

Wie Ergebnisse aus der Forschung (z. B. Oostdam/Hooge 2013) und auch die im Rahmen dieser Studie durchgeführten Experteninterviews (s. Kap. 4) zeigen, sind viele Lehrer immer noch unsicher, wie sie die Beziehung zu den Eltern gestalten sollen, vor allem wenn diese nicht in Deutschland aufgewachsen sind.

23 Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance" (www.elternchance.de; 27.11.2014)

Info-Box 9 Finanzierungsmodelle für die Schulsozialarbeit

Bis heute ist die Schulsozialarbeit uneinheitlich geregelt und ihre Zuordnung zwischen Jugendhilfe und Schule unklar (BMFSFJ 2013: 329). Das schlägt sich auch in der Finanzierung nieder. So werden Schulsozialarbeiter teils aus kommunalen Mitteln finanziert, teils aus Landesmitteln, Bundesmitteln oder Mitteln des Europäischen Sozialfonds, in Einzelfällen auch direkt vom Träger. Im Jahr 2010 gab es in diesem Bereich bundesweit 2.000 Vollzeitstellen. 2011 wurden aus dem Bildungs- und Teilhabepaket 400 Millionen Euro bereitgestellt, dadurch konnte der Bestand um rund 3.000 Stellen deutlich erweitert werden. Die Förderung des Bundes lief aber Ende 2013 aus, und bislang haben Bund und Länder keine einvernehmliche Lösung gefunden, wie diese Schulsozialarbeiter weiter beschäftigt werden können (vgl. Bundesrat 2014).

Das hat zur Folge, dass Eltern zu wenig informiert und beteiligt werden. Trotz dieser Unsicherheit ist es nicht selbstverständlich, dass Lehrer an entsprechenden Weiterbildungen[24] teilnehmen. So gab 2011 in einer bundesweiten Befragung fast jeder fünfte Primarschullehrer (18,2 %) an, er habe innerhalb der vergangenen zwei Jahre keine Fortbildung wahrgenommen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: 82). Der Anteil der Lehrer, die keine Fortbildung zum Thema Elternbeteiligung besucht haben, dürfte noch weit höher liegen. Gleichzeitig sind die Anforderungen an Lehrer in Bezug auf die Gestaltung konstruktiver Erziehungs- und Bildungspartnerschaften gestiegen. Dies hängt zum einen damit zusammen, dass die Schülerschaft – und damit auch die Gruppe der Eltern – soziokulturell immer heterogener wird. Zum anderen sind Lehrer und alle anderen schulischen Akteure gemäß dem Bundeskinderschutzgesetz in der Pflicht, Eltern zum Wohle des Kindes zu beraten und ihnen Unterstützung anzubieten und darüber hinaus in lokalen Netzwerkstrukturen zusammenzuarbeiten (§ 3 Abs. 2 BKiSchG). Das erfordert nicht nur umfangreiche und interkulturell ausgerichtete Gesprächsführungskompetenzen. Pädagogen an Schulen müssen auch Unterstützungsstrukturen für Eltern kennen, dazu gehören die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe, ebenso wie relevante lokale Akteure im Sozialraum, z. B. Wohlfahrtsverbände und Migrantenselbstorganisationen.

Elternbeteiligung sollte ein zentraler Bestandteil der Lehrerausbildung werden

Aus den oben genannten Gründen müssen Lehrkräfte auf die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern besser vorbereitet werden; die KMK sollte dem in ihren Standards für die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung einen höheren Stellenwert einräumen als bisher.[25] Als Vorbild hierfür kann der länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/Erzieher dienen, den vierzehn Bundesländer im Jahr 2012 gemeinsam als Vorlage für die Erzieherausbildung entworfen haben. Danach ist die Gestaltung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern eines von sechs zentralen Lernfeldern in der Erzieherausbildung. Das Lernfeld umfasst u. a. eine Übersicht über mögliche Beteiligungsformen von Eltern in einer Einrichtung, Wissen über die Angebote der Jugendhilfe in den Bereichen Familienbildung und Hilfen zur Erziehung sowie Informationen über Beratungssysteme im Sozialraum; zudem sollen Strategien vermittelt werden, um die Erziehung in der Familie zu fördern.[26] Die Bildungsverwaltungen der Länder sollten entsprechende Standards übernehmen und gemeinsam mit den Universitäten bzw. Pädagogischen Hochschulen und den Lehrerbildungsinstituten dafür sorgen, dass diese Standards in hoher Qualität umgesetzt werden.

24 Weiterbildung wird hier verstanden als Erhalt, Aktualisierung und Ergänzung der beruflichen Kompetenzen. In Anlehnung an Fussangel, Rürup und Gräsel (2010: 329) wird zwischen Fortbildung und Weiterbildung begrifflich nicht unterschieden.

25 Die erste Phase bezeichnet die universitäre Ausbildung, die zweite das Referendariat. Im Juni 2014 ist eine überarbeitete Version der Standards der KMK für die erste und zweite Phase der Lehrerausbildung erschienen (KMK 2014). Diese berücksichtigen nun ansatzweise Kompetenzen, die Lehrer benötigen, um Eltern angemessen zu beteiligen. Im Gesamtkatalog der Anforderungen spielen diese Kompetenzen jedoch immer noch eine eher untergeordnete Rolle und sind kaum ausdifferenziert: Lehrer sollen Gesprächsführungskompetenzen erwerben. Sie sollen lernen, wie sie mit Eltern vertrauensvoll zusammenarbeiten können, in welchen Situationen eine Beratung der Eltern sinnvoll ist und wie eine solche ablaufen sollte. Dabei sollen sie auch den sozialen und kulturellen Hintergrund der Familien beachten.

26 www.boefae.de/wp-content/uploads/2012/11/laenderuebergr-Lehrplan-Endversion.pdf (27.11.2014)

Info-Box 10 Der Schulverbund „Blick über den Zaun“

Der reformpädagogisch inspirierte Schulverbund „Blick über den Zaun“ hat den Austausch zwischen Schulen institutionalisiert.[27] Inzwischen nehmen daran bundesweit 135 Schulen teil, die in Arbeitskreisen von acht bis zehn Bildungseinrichtungen organisiert sind. Die Schulen besuchen sich reihum zweimal jährlich, hospitieren in der gastgebenden Schule und geben als ‚kritische Freunde‘ Rückmeldung zur pädagogischen Qualität. Die Grundlage dafür bilden pädagogische Standards, die der Schulverbund entwickelt hat. Darüber hinaus werden bundesweite Tagungen organisiert. Schließlich vertritt der Schulverbund auch die Interessen der teilnehmenden Schulen nach außen; so trägt er dazu bei, Rahmenbedingungen zu schaffen, die die Schulen bei ihrer Qualitätsentwicklung unterstützen können.

Elternbeteiligung sollte in der beruflichen Weiterbildung und beim Bundeslandwechsel Thema sein

Die Institute für Lehrerbildung der Länder sollten die Beteiligung von Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft in der Schule als zentrales Thema in der berufsbegleitenden Weiterbildung von Lehrkräften verankern. Dies betrifft in besonderem Maße die Fortbildung von Lehrern, die an eine Schule in einem anderen Bundesland gewechselt sind und deshalb nicht unbedingt mit den Anforderungen an die Beteiligung von Eltern vertraut sind, die das Schulgesetz des jeweiligen Landes festlegt. Wichtig ist, dass die Fortbildungen sich am konkreten Bedarf und an den Zielen der einzelnen Schule orientieren. Dazu sollte die Schulleitung jeweils in Rücksprache mit dem Team ihren Fortbildungsbedarf bei der Schulverwaltung anmelden, die dann ein entsprechendes Angebot entwickelt (Kurtz 2014: 260–261). Idealerweise finden Fortbildungen jeweils in der Schule selbst und für das Gesamtteam statt, also einschließlich der Erzieher und Schulsozialarbeiter.[28] Auf diese Weise können mehr Pädagogen teilnehmen und die Fortbildung kann besser mit einem Organisationsentwicklungsprozess verknüpft werden (vgl. Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 21–25 zur Weiterbildung im frühkindlichen Bereich). Für die Entwicklung der Schule als Organisation kann auch der Austausch von Schulen untereinander hilfreich sein und wertvolle Impulse geben, wie aus dem Interview mit einer Schulleitung hervorgeht (Info-Box 10). Einen solchen Austausch könnten auch die Institute für Lehrerbildung im Rahmen des Weiterbildungsangebots organisieren.

Qualifizierungsangebote für Schulleitungen entwickeln

Im Hinblick auf die Beteiligung von Eltern in schulischen Fragen sind die Schulleitungen der wichtigste Akteur (s. Kap. 4). Insofern sollten die Länder dafür Sorge tragen, dass die Schulleiter darauf angemessen vorbereitet sind. Die Lehrerbildungsinstitute bieten Weiterbildungen für zukünftige und bereits aktive Schulleitungen an, die inzwischen häufig recht umfangreich sind (Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULE-WIRTSCHAFT/Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2008: 34). Einen zentralen Stellenwert sollte in solchen Maßnahmen die Entwicklung, Umsetzung und Überprüfung von Standards zur Beteiligung von Eltern in der Schule haben. Auch die Akquise von Ressourcen sollte eine Rolle spielen, beispielsweise die Frage, wie Netzwerke im Sozialraum aufgebaut und genutzt oder durch Fundraising finanzielle Mittel gewonnen werden können.

5.5 Vernetzung im Stadtteil fördern

Im Bereich der Elternbeteiligung können Schule wie Eltern von einer Vernetzung mit lokalen Einrichtungen, Vereinen und Initiativen profitieren. Beispielsweise können Migrantenorganisationen als Türöffner fungieren, wenn zugewanderte Eltern durch die Schule nicht gut erreicht werden können, und bedarfsorientierte Informationsangebote organisieren[29] (SVR-Forschungsbereich 2014); außerdem könnten diese Organisationen Vorschläge machen, wie Angebote an

27 www.blickueberdenzaun.de (27.11.2014)

28 In dem für diese Studie konsultierten Expertenkreis wurde darauf hingewiesen, dass auch nichtpädagogische Mitarbeiter wie Verwaltungsfachkräfte und Hausmeister für den Kontakt mit Eltern geschult werden sollten.

29 Beispielhaft ist das Modellprojekt „Bildungs-Brücken: Aufstieg!“ der Otto-Benecke Stiftung. In Kooperation mit fünf Migrantenorganisationen werden Informations- und Bildungsangebote für zugewanderte Eltern konzipiert und an Grundschulen durchgeführt (www.bildungsbruecken.de; 27.11.2014).

der Schule weiterentwickelt werden können, wie z. B. Eltern ermutigt und vorbereitet werden können, sich als Elternvertreter zur Wahl zu stellen. Grundschulen könnten Experten aus Beratungsstellen als Referenten oder für Sprechstunden engagieren oder aber Eltern an Einrichtungen im Stadtteil vermitteln, die einschlägige Angebote für Familien bereitstellen und Eltern beraten. Die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern ist gerade in Fällen sinnvoll, in denen Eltern eine Beratung durch die Bildungseinrichtung als unzulässige Einmischung in familiäre Angelegenheiten wahrnehmen könnten (vgl. Kalicki 2010). Besonders wichtig sind Netzwerkstrukturen an Bildungsübergängen (Dobutowitsch et al. 2013), etwa bei der Einschulung oder beim Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule.

Grundschulen sollten Teil von Bildungsketten werden

Damit Netzwerkvorhaben gelingen, müssen sie als Gesamtkonzept verstanden werden, d. h. die Angebote müssen aufeinander bezogen und nachvollziehbar verbunden sein. Dazu braucht es eine zentrale Stelle, die die Gesamtverantwortung und die Steuerung des Netzwerks übernimmt (Stange 2013: 65).[30] Diese Stelle muss mit den notwendigen Ressourcen ausgestattet werden. Eine elaborierte Form der Vernetzung von Schulen sind Bildungsketten: Sämtliche Bildungsinstitutionen in einem Stadtteil oder Ort kooperieren, um die Familien von der Geburt des Kindes bis zu seinem Übergang in den Beruf umfassend zu unterstützen. In Bildungsketten identifizieren die beteiligten Akteure Förderlücken und entwickeln Angebote, die bis dahin noch fehlen. Beispielsweise sind im Dortmunder Projekt „INFamilie“ auf Initiative der lokalen Grundschule Tagespflegestellen für Kinder unter drei Jahren entstanden, die sich besonders an Familien mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Familien richten. Ihr Ziel ist, die Erziehungskompetenz der Eltern durch Beratungs- und Bildungsangebote zu stärken. Bis dato fehlte ein solches Angebot (Grundschule Kleine Kielstraße/FABIDO 2011). Zudem sorgen Bildungsketten dafür, dass die bestehenden Angebote altersphasenübergreifend konzeptuell aufeinander abgestimmt sind. So gibt es beispielsweise im Projekt „Weinheimer Bildungskette“ für jede Lebensphase des Kindes – z. B. Kita, Sekundarstufe I – Multiplikatoren, die auch an Schulen angesiedelt sind und die Eltern zu altersgemäßen Fragen beraten; sie arbeiten alle nach denselben Grundsätzen[31] und sind untereinander vernetzt (Schwaiger/Neumann 2010: 201–206; Süss/Harmand/Felger 2012).

Familienzentren sollten ihre Angebote auf das Grundschulalter ausweiten

In der Elementarbildung haben sich inzwischen die Familienzentren etabliert, die an Kindertageseinrichtungen angeschlossen sind (Info-Box 8). Sie übernehmen Aufgaben im Bereich der Elternberatung, -bildung und -begegnung; häufig bilden sie auch einen Knotenpunkt, an dem die Angebote für Familien im Stadtteil zusammenlaufen (Böllert 2008). Allerdings richten sie sich vor allem an Eltern, die Kinder im Vorschulalter haben (Stöbe-Blossey 2010). Das Unterstützungsnetzwerk der Familienzentren, das viele Eltern als hilfreich empfinden, droht also mit der Einschulung wegzubrechen (BMFSFJ 2013: 402). Verantwortlich für dieses Programm sind die Länder. Ihnen wird empfohlen, die Zielgruppe und entsprechend auch das Angebot der Familienzentren auf den Grundschulbereich auszuweiten und die Zusammenarbeit zwischen Familienzentrum und Grundschule zu fördern.[32] Dies verlangt möglicherweise ein höheres finanzielles Engagement der Länder, da zusätzliches Personal benötigt wird.

An Grundschulen sollten Schulbeiräte installiert werden

Schließlich können Schulbeiräte Grundschulen dabei unterstützen, Eltern entsprechend ihrer Bedürfnisse zu beteiligen. Solche ‚School Councils‘ sind vor allem in Großbritannien sowie in Nordamerika verbreitet und bestehen aus Vertretern der im Stadtteil vorhandenen Initiativen und Einrichtungen, wie z.B. Elternvereinen. Sie haben das Ziel, Einfluss auf die Ausrichtung der

30 Die Steuerung kann auch eine Schule übernehmen; das ist beispielsweise beim Campus Rütli in Berlin-Neukölln der Fall (Gomolla 2009: 39). Hier finden Familien ein umfassendes und integriertes Bildungsangebot. Den Mittelpunkt bildet eine Gemeinschaftsschule, die verknüpft ist mit zwei Kitas, einem Jugendfreizeitheim, einer Sporthalle und zwei Angeboten für den Stadtteil: der Stadtteil-Lernwerkstatt und der Quartiershalle (www.campusrütli.de; 27.11.2014).

31 Zu den Grundsätzen gehört u. a., in den Schulen eine Kultur des Willkommens und der Wertschätzung von Eltern zu pflegen, an den vorhandenen Stärken der Familien anzusetzen und Themen und Aufgaben zu entwickeln, die Schule und Eltern gemeinsam verantworten und umsetzen können (Süss/Harmand/Felger 2012: 21).

32 Vielerorts gibt es zwar bereits informelle Kooperationen zwischen Familienzentren und Grundschule. Sie sind aber bislang nicht institutionalisiert und erhalten damit nicht die notwendigen Ressourcen.

Schule und auf schulische Entscheidungen zu nehmen. Konkret beraten sie die Schule, beobachten und bewerten ihre Aktivitäten (Kröner/Friedrich/Fritzsche 2009: 63-64). Schulbeiräte bieten auch die Chance, die bislang eher schwach ausgeprägte Zusammenarbeit zwischen Migrantenorganisationen und Schulen zu verbessern.

6. Ausblick

Die Beteiligung von Eltern in der Schule und beim Lernen ihrer Kinder ist entscheidend für die Persönlichkeitsentwicklung und den Bildungserfolg – und damit letztlich für die gesellschaftliche Teilhabe der nächsten Generation. Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus sozial benachteiligten Familien können von einer vertrauensvollen und partnerschaftlichen Zusammenarbeit von Eltern und Schule profitieren.

Schulen haben die Verantwortung, die Strukturen für Elternbeteiligung so zu gestalten, dass alle Eltern sie unabhängig von ihrer soziokulturellen Herkunft nutzen können. Im europäischen Vergleich stehen die Grundschulen in Deutschland in dieser Hinsicht gut da. Besonders häufig werden Eltern eingeladen, in der Schule mitzuhelfen und sich in Gremien zu engagieren. Weniger verbreitet ist es dagegen, dass Eltern jenseits der klassischen Gespräche über den Lernfortschritt des Kindes dabei unterstützt werden, ihr Kind beim häuslichen Lernen zu begleiten. Hiervon würden besonders Familien mit Migrationshintergrund und sozial benachteiligte Familien profitieren. Zwischen den Grundschulen gibt es jedoch große Unterschiede: Einigen gelingt es besonders gut, Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft entsprechend ihren Bedürfnissen zu beteiligen – das sind vor allem rhythmisiert organisierte Ganztagsgrundschulen.

Gute Konzepte und Strategien sollten weitergegeben werden. Deshalb ist es vorteilhaft, wenn die Grundschulen sich gegenseitig unterstützen und voneinander lernen. Schulen, die entsprechende Angebotsstrukturen implementieren wollen, stehen aber oft vor vielfältigen Hürden. Mancherorts sind große Anstrengungen nötig, damit alle schulischen Akteure mitziehen und die Ressourcen zur Verfügung stehen, die es für eine Umsetzung der Angebote braucht. Bei aller Eigenverantwortlichkeit dürfen die Schulen mit diesen Anforderungen nicht alleingelassen werden. Die Länder, die Kommunen, der Bund und zivilgesellschaftliche Akteure müssen sie konstruktiv unterstützen: mit erprobten Konzepten, Kooperationsmöglichkeiten und ggf. zusätzlichen Mitteln.

Nur wenn Schulen, Eltern und außerschulische bildungspolitische Akteure strategisch zusammenarbeiten, kann eine bedarfsorientierte Elternbeteiligung an der Schule gelingen. Der Ausbau der Ganztagsschule ist hierfür eine große Chance. In diesem Rahmen wurden in den letzten zehn Jahren mit großem Engagement neue pädagogische Konzepte entwickelt und erprobt, auch im Bereich der Beteiligung von Eltern. In einer zweiten Phase sollten bereits bewährte Strategien der Elternbeteiligung, wie sie beispielsweise an rhythmisierten Ganztagsgrundschulen bestehen, verstetigt und breitflächig verankert werden.

Literatur

Ajzen, Icek 1991: The Theory of Planned Behavior, in: Organizational Behavior and Human Decision Processes, 50: 2, 179–211.

Aktionsrat Bildung 2007: Bildungsgerechtigkeit. Jahresgutachten 2007, Wiesbaden.

Aktionsrat Bildung 2013: Zwischenbilanz Ganztagsgrundschulen: Betreuung oder Rhythmisierung?, Münster.

Arnoldt, Bettina/Steiner, Christine 2013: Bieten Ganztagsschulen Eltern mit Migrationshintergrund bessere Beteiligungschancen?, in: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage, Wiesbaden, 105–124.

Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2014: Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Bielefeld.

Barg, Katherin 2013: The Influence of Students' Social Background and Parental Involvement on Teachers' School Track Choices: Reasons and Consequences, in: European Sociological Review, 29: 3, 565–579.

Bartscher, Matthias/Boßhammer, Herbert/Kreter, Gabriela/Schröder, Birgit 2010: Bildungs- und Erziehungspartnerschaft. Rahmenkonzeption für die konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern in Ganztagsschulen. Der GanzTag in NRW – Beiträge zur Qualitätsentwicklung, Heft 18, Münster.

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen, Berlin.

Belsky, Jay/Melhuish, Edward/Barnes, Jacqueline/Leyland, Alastair H./Romaniuk, Helena 2006: Effects of Sure Start Local Programmes on Children and Families: Early Findings from a Quasi-Experimental, Cross Sectional Study, in: British Medical Journal, 332: 7556, 1476.

BMBF (Bundesministerium für Bildung und Forschung) 2012: Ganztägig bilden. Eine Forschungsbilanz, Berlin.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2006: Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.

BMFSFJ (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend) 2013: Vierzehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.

Böllert, Karin 2008: Zauberwort Vernetzung?, in: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel, Wiesbaden, 59–68.

Börner, Nicole 2010: Mittendrin statt nur dabei – Elternpartizipation in der offenen Ganztagsschule, in: Serviceagentur Ganztägig lernen in Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Kooperation im Ganztag. Erste Ergebnisse aus der Vertiefungsstudie der wissenschaftlichen Begleitung zur OGS, Münster, 6–16.

Börner, Nicole 2011: Ganztagsschule und ihre Auswirkungen auf Familien, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14: 3, 221–236.

Börner, Nicole/Beher, Karin/Düx, Wiebken/Züchner, Ivo 2010: Lernen und Fördern aus Sicht der Eltern, in: Wissenschaftlicher Kooperationsverbund (Hrsg.): Lernen und Fördern in der offenen Ganztagsschule: Vertiefungsstudie zum Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Weinheim, 143–225.

Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph 2012: TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster.

Brehl, Theresia/Tarelli, Irmela/Wendt, Heike 2012a: Itemübersicht des Elternfragebogens PIRLS 2011, Dortmund.

Brehl, Theresia/Tarelli, Irmela/Wendt, Heike 2012b: Itemübersicht des Schulleiterfragebogens PIRLS 2011, Dortmund.

Buddeberg, Magdalena/Wendt, Heike/Hornberg, Sabine/Bos, Wilfried (im Druck): Lehrerkooperationen an Grundschulen mit unterschiedlicher Zeitstruktur.

Bundesarbeitsgemeinschaft SCHULEWIRTSCHAFT/Institut der deutschen Wirtschaft Köln 2008: Was Schulleiter als Führungskräfte brauchen. Eine Bestandsaufnahme von Aufgaben, Kompetenzprofilen und Qualifizierungen von Schulleitern in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland, Köln.

Bundesrat 2014: Empfehlungen der Ausschüsse: Entwurf eines Gesetzes zur Änderung des Grundgesetzes (Artikel 91b), Berlin.

Carreón, Gustavo Pérez/Drake, Corey/Barton, Angela Calabrese 2005: The Importance of Presence: Immigrant Parents' School Engagement Experiences, in: American Educational Research Journal, 42: 3, 465–498.

Cheung, Cecilia Sin-Sze/Pomerantz, Eva M. 2012: Why Does Parents' Involvement Enhance Children's Achievement? The Role of Parent-Oriented Motivation, in: Journal of Educational Psychology, 104: 3, 820–832.

Crosnoe, Robert/Leventhal, Tama/Wirth, R. J./Pierce, Kim M./Pianta, Robert C./NICHD Early Child Care Research Network 2010: Family Socioeconomic Status and Consistent Environmental Stimulation in Early Childhood, in: Child Development, 81: 3, 972–987.

Deniz, Cengiz 2012: Perspektiven für die Elternarbeit mit migrantischen Familien, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 326–331.

Department of Education and Science (Hrsg.) 2006: The Home, School, Community Liaison Scheme in Ireland. From Vision to Best Practice, Dublin.

Desimone, Laura (1999): Linking Parent Involvement with Student Achievement: Do Race and Income Matter?, in: The Journal of Educational Research, 93: 1, 11–30.

Diefenbach, Heike/Nauck, Bernhard (1997): Bildungsverhalten als strategische Praxis: Ein Modell zur Erklärung der Reproduktion von Humankapital in Migrantenfamilien, in: Soziale Welt, Sonderband 12, 277–291.

Dobutowitsch, Friederike/Neumann, Ursula/Michel, Ute/Salem, Tanja 2013: Netzwerke für durchgängige Sprachbildung 2: Qualitätsmerkmale für Sprachbildungsnetzwerke, Münster.

Doppke, Michael 2004: Der Blick des Schulleiters. Den Weg für eine sinnvolle Elternbeteiligung ebnen. Schulmanagement, 35: 4, 14–17.

Edelmann, Doris 2006: Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine Studie über Sichtweisen und Erfahrungen von Primarlehrpersonen in Bezug auf die kulturelle Heterogenität ihrer Schulklassen, in: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern, Weinheim, 235–249.

Eisenberg, Nancy/Miller, Paul 1990: The Development of Prosocial Behavior versus Nonprosocial Behavior in Children, in: Lewis, Michael/Miller, Suzanne M. (Hrsg.): Handbook of Developmental Psychopathology, New York, 181–188.

Epstein, Joyce L. 1995: School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share, in: Phi Delta Kappan, 76: 9, 701–712.

EURYDICE 1997: The Role of Parents in the Educational Systems of the European Union, Brüssel.

Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: Qualität in der Fort- und Weiterbildung von pädagogischen Fachkräften in Kindertageseinrichtungen. Standards, Indikatoren und Nachweismöglichkeiten für Anbieter, München.

Fan, Xitao/Chen, Michael 2001: Parental Involvement and Students' Academic Achievement: A Meta-Analysis, in: Educational Psychology Review, 13: 1, 1–22.

Fuligni, Andrew J. 1997: The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior, in: Child Development, 68: 2, 351–363.

Fussangel, Kathrin/Rürup, Matthias/Gräsel, Cornelia 2010: Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem, Wiesbaden, 327–354.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit 2004: Experteninterviews und qualitative Inhaltsanalyse, Wiesbaden.

Gläser, Jochen/Laudel, Grit 2009: Wenn zwei das Gleiche sagen ... Qualitätsunterschiede zwischen Experten, in: Bogner, Alexander (Hrsg.): Experteninterviews: Theorien, Methoden, Anwendungsfelder, Wiesbaden, 137–158.

Gomolla, Mechtild 2009: Elternbeteiligung in der Schule, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, 21–49.

Gomolla, Mechtild/Rotter, Carolin 2012: Zugewanderte und einheimische Eltern: Gemeinsamkeiten und Unterschiede in der Beurteilung von Schulpolitik und -praxis, in: Killus, Dagmar/Tillmann, Klaus-Jürgen (Hrsg.): Eltern ziehen Bilanz. Ein Trendbericht zu Schule und Bildungspolitik in Deutschland. 2. JAKO-O-Bildungsstudie, Münster, 113–142.

Green, Christa L./Walker, Joan M. T./Hoover-Dempsey, Kathleen V./Sandler, Howard M. 2007: Parents' Motivations for Involvement in Children's Education: An

Empirical Test of a Theoretical Model of Parental Involvement, in: Journal of Educational Psychology, 99: 3, 532–544.

Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai 2010: Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit, in: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hrsg.): Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten, Berlin, 201–228.

Griffith, James 2001: Principal Leadership of Parent Involvement, in: Journal of Educational Administration, 39: 2, 162–186.

Grolnick, Wendy S./Slowiaczek, Maria L. 1994: Parents' Involvement in Children's Schooling: A Multidimensional Conceptualization and Motivational Model, in: Child Development, 65: 1, 237–252.

Grundschule Kleine Kielstraße/FABIDO (Hrsg.) 2011: Aufwachsen im sozialen Brennpunkt: Kinderstube im Wohnblock. Abschlussbericht zur Vorlage bei der Robert Bosch Stiftung, Dortmund.

Häger, Hartmut 2012: Elternarbeit aus der Sicht der Schulaufsicht, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 197–206.

Harter, Susan 1993: Causes and Consequences of Low Self-Esteem in Children and Adolescents, in: Baumeister, Roy F. (Hrsg.): Self-Esteem, New York, 87–116.

Hartung, Susanne/Kluwe, Sabine/Sahrai, Diana 2009: Elternbildung und Elternpartizipation in Settings. Eine programmspezifische und vergleichende Analyse von Interventionsprogrammen in Kita, Schule und Kommune. Abschlussbericht Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen (BEEP), Bielefeld.

Havighurst, Robert J. 1956: Research on the Developmental-Task Concept, in: The School Review, 64: 5, 215–223.

Hawighorst, Britta 2009: Perspektiven von Einwandererfamilien, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, 51–67.

Hill, Nancy E./Tyson, Diana F. 2009: Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies that Promote Achievement, in: Developmental Psychology, 45: 3, 740–763.

Hillesheim, Stefanie 2010: Elternarbeit in der Schule: Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagsschulen in Bayern, Würzburg.

Hoff, Erika 2006: How Social Contexts Support and Shape Language Development, in: Developmental Review, 26: 1, 55–88.

Hoover-Dempsey, Kathleen V./Walker, Joan M. T./Sandler, Howard M./Whetsel, Darlene/Green, Christa L./Wilkins, Andrew S./Closson, Kristen 2005: Why Do Parents Become Involved? Research Findings and Implications, in: The Elementary School Journal, 106: 2, 105–130.

Hurrelmann, Klaus 2006: Einführung in die Sozialisationstheorie, Weinheim.

IGLU/TIMSS 2011: Sonderauswertung der Daten der Schulleistungsuntersuchung von Grundschulkindern in Deutschland.

Jeynes, William H. 2003: A Meta-Analysis: The Effects of Parental Involvement on Minority Children's Academic Achievement, in: Education and Urban Society, 35: 2, 202–218.

Jeynes, William H. 2005: A Meta-Analysis of the Relation of Parental Involvement to Urban Elementary School Student Academic Achievement, in: Urban Education, 40: 3, 237–269.

Jeynes, William H. 2007: The Relationship Between Parental Involvement and Urban Secondary School Student Academic Achievement – A Meta-Analysis, in: Urban Education, 42: 1, 82–110.

Kalicki, Bernhard 2010: Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie, in: Zeitschrift für Pädagogik, 56: 2, 193–205.

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.

Kirkhaug, Bente/Drugli, May Britt/Klöckner, Christian A./Mørch, Willy-Tore 2013: Association Between Parental Involvement in School and Child Conduct, Social, and Internalizing Problems: Teacher Report, in: Educational Research and Evaluation, 19: 4, 346–361.

KMK (Kultusministerkonferenz) 2007: Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz

und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss vom 13.12.2007, Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) 2010: Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler. Beschluss vom 04.03.2010, Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) 2013a: Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern. Beschluss vom 10.10.2013, Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) 2013b: Bericht zum Stand der Umsetzung der Förderstrategie für leistungsschwächere Schülerinnen und Schüler, Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) 2013c: Allgemein bildende Schulen in Ganztagsform in den Ländern in der Bundesrepublik Deutschland - Statistik 2007 bis 2011, Berlin.

KMK (Kultusministerkonferenz) 2014: Standards für die Lehrerbildung: Bildungswissenschaften. Beschluss vom 16.12.2004 i. d. F. vom 12.06.2014, Berlin.

Kooperationsverbund Schulsozialarbeit 2009: Berufsbild und Anforderungsprofil der Schulsozialarbeit, in: Pötter, Nicole/Segel, Gerhard (Hrsg.): Profession Schulsozialarbeit. Beiträge zu Qualifikation und Praxis der sozialpädagogischen Arbeit an Schulen, Wiesbaden, 33–45.

Kristen, Cornelia/Granato, Nadia 2004: Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: IMIS-Beiträge, 23, 123–142.

Kröner, Stephan 2009: Elternvertreter mit Migrationshintergrund an Schulen. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, Nürnberg.

Krüger, Rolf/Schmitt, Christof 2012: Rechtliche Rahmenbedingungen des Verhältnisses von Eltern, Schule und Jugendhilfe, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 140–145.

Kuperminc, Gabriel P./Darnell, Adam J./Alvarez-Jimenez, Anabel 2008: Parent Involvement in the Academic Adjustment of Latino Middle and High School Youth: Teacher Expectations and School Belonging as Mediators, in: Journal of Adolescence, 31: 4, 469–483.

Kurtz, Sabine 2014: Lehrerbildung in Baden-Württemberg – Status quo und Optimierungspotenziale, in: Schönherr, Kurt W./Tiberius, Victor (Hrsg.): Lebenslanges Lernen, Wiesbaden, 251–262.

Lerner, Richard M./Lerner, Jacqueline V./Almerigi, Jason B./Theokas, Christina/Phelps, Erin/Gestsdottir, Steinunn/Naudeau, Sophie/Jelicic, Helena/Alberts, Amy/Ma, Lang/Smith, Lisa M./Bobek, Deborah L./Richman-Raphael, David/Simpson, Isla/DiDenti Christiansen, Elise/von Eye, Alexander 2005: Positive Youth Development, Participation in Community Youth Development Programs, and Community Contributions of Fifth-Grade Adolescents, in: The Journal of Early Adolescence, 25: 1, 17–71.

Lopez, Gerardo R./Scribner, Jay D./Mahitivanichcha, Kanya 2001: Redefining Parental Involvement: Lessons from High-Performing Migrant-Impacted Schools, in: American Educational Research Journal, 38: 2, 253–288.

Makles, Anna/Weishaupt, Horst 2010: Sozialindex für Schulen. Möglichkeiten und Probleme der Konstruktion am Beispiel einer Untersuchung in Nordrhein-Westfalen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 58: 2, 196–211.

Masten, Ann S./Coatsworth, J. Douglas 1998: The Development of Competence in Favorable and Unfavorable Environments: Lessons from Research on Successful Children, in: American Psychologist, 53: 2, 205–220.

McNeal, Ralph B. 1999: Parental Involvement as Social Capital: Differential Effectiveness on Science Achievement, Truancy, and Dropping Out, in: Social Forces, 78: 1, 117–144.

Melhuish, Edward C./Belsky, Jay/Leyland, Alastair 2012: The Impact of Sure Start Local Programmes on Seven Year Olds and Their Families, London.

Minke, Kathleen M./Sheridan, Susan M./Moorman Kim, Elizabeth/Ryoo, Ji Hoon/Koziol, Natalie A. 2014: Congruence in Parent-Teacher Relationships: The Role of Shared Perceptions, in: The Elementary School Journal, 114: 4, 527–546.

Mullis, Ina V. S./Martin, Michael O./Minnich, Chad A./Stanco, Gabrielle M./Arora, Alka/Centurino, Victoria A. S./Castle, Courtney E. 2012: TIMSS 2011 Encyclopedia: Education Policy and Curriculum in Mathematics and Science, Volume 1, Chestnut Hill.

Oostdam, Ron/Hooge, Edith 2013: Making the Difference with Active Parenting; Forming Educational Partnerships between Parents and Schools, in: European Journal of Psychology of Education, 28: 2, 337–351.

Pomerantz, Eva M./Moorman, Elizabeth A./Litwack, Scott D. 2007: The How, Whom, and Why of Parents' Involvement in Children's Academic Lives: More Is Not Always Better, in: Review of Educational Research, 77: 3, 373–410.

Reinders, Heinz/Gogolin, Ingrid/Gresser, Anne/Schnurr, Simone/Böhmer, Jule/Bremm, Nina 2011: Ganztagsschulbesuch und Integration von Kindern mit Migrationshintergrund im Primarbereich: Erste Näherungen an empirische Befunde einer vergleichenden Untersuchung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 14: 3, 163–183.

Rudy, Duane/Grusec, Joan E. 2006: Authoritarian Parenting in Individualist and Collectivist Groups: Associations with Maternal Emotion and Cognition and Children's Self-Esteem, in: Journal of Family Psychology, 20: 1, 68–78.

Rumberger, Russell W./Ghatak, Rita/Poulos, Gary/Ritter, Philip L./Dornbusch, Sanford M. 1990: Family Influences on Dropout Behavior in One California High School, in: Sociology of Education, 63: 4, 283–299.

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

Schlevogt, Vanessa 2012: KiFaz, Eltern-Kind-Zentrum oder Haus der Familie, in: Kita aktuell spezial, 1, 6–8.

Schwaiger, Marika/Neumann, Ursula 2010: Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA, Hamburg.

Schwanenberg, Jasmin 2013: Warum engagieren sich Eltern zu Hause und in der Schule ihres Kindes? Analyse der Formen und Motivstrukturen von Elternarbeit, unveröffentlichte Dissertation.

Schwanenberg, Jasmin/Becker, Dominik/McElvany, Nele/Pfuhl, Nadja 2013: Elternpartizipation an Grundschulen unter Berücksichtigung des sozialen und kulturellen Familienhintergrunds, in: Jahrbuch der Schulentwicklung, 17, 150–180.

Schwippert, Knut/Wendt, Heike/Tarelli, Irmela 2012: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 191–208.

SenBJW (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin) (Hrsg.) 2014: Blickpunkt Schule. Schuljahr 2013/2014, Berlin.

Shumow, Lee/Miller, Jon D. 2001: Parents' At-Home and At-School Academic Involvement with Young Adolescents, in: The Journal of Early Adolescence, 21: 1, 68–91.

Smetana, Judith G. 1999: The Role of Parents in Moral Development: A Social Domain Analysis, in: Journal of Moral Education, 28: 3, 311–321.

Soodak, Leslie C./Erwin, Elizabeth J./Winton, Pam/Brotherson, Mary Jane/Turnbull, Ann P./Hanson, Marci J./Brault, Linda M. J. 2002: Implementing Inclusive Early Childhood Education. A Call for Professional Empowerment, in: Topics in Early Childhood Special Education, 22: 2, 91–102.

Soremski, Regina/Lange, Andreas 2010: Bildungsprozesse zwischen Familie und Ganztagsschule, *München*.

Stange, Waldemar 2013: Präventions- und Bildungsketten – Elternarbeit als Netzwerkaufgabe, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 17–69.

Stöbe-Blossey, Sybille 2010: Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen – Das Beispiel „Familienzentrum", in: Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel, Wiesbaden, 95–119.

Süss, Ulrike/Harmand, Carmen/Felger, Susanne 2012: Eltern und Familien in der Weinheimer Bildungskette. Vernetzung lokaler Akteure und Ressourcen für die individuelle Förderung von Kindern und Jugendlichen, Weinheim.

SVR-Forschungsbereich 2013: Hürdenlauf zur Kita: Warum Eltern mit Migrationshintergrund ihr Kind seltener in die frühkindliche Tagesbetreuung schicken, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2014: Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten, Berlin.

Tarelli, Irmela/Schwippert, Knut/Stubbe, Tobias C. 2012: Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Bos, Wilfried/Wendt, Heike/Köller, Olaf/Selter, Christoph (Hrsg.): TIMSS 2011. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 247–268.

Trusty, Jerry 1996: Relationship of Parental Involvement in Teens' Career Development to Teens' Attitudes, Perceptions, and Behavior, in: Journal of Research and Development in Education, 30: 1, 63–69.

Trusty, Jerry 1999: Effects of Eighth-Grade Parental Involvement on Late Adolescents' Educational Expectations, in: Journal of Research & Development in Education, 32: 4, 224–233.

Turney, Kristin/Kao, Grace 2009: Barriers to School Involvement: Are Immigrant Parents Disadvantaged?, in: The Journal of Educational Research, 102: 4, 257–271.

Vodafone Stiftung Deutschland 2013a: Hindernis Herkunft. Eine Umfrage unter Schülern, Lehrern und Eltern zum Bildungsalltag in Deutschland, Berlin.

Vodafone Stiftung Deutschland 2013b: Qualitätsmerkmale schulischer Elternarbeit. Ein Kompass für die partnerschaftliche Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus. Basierend auf den Empfehlungen einer Expertenkommission, Berlin.

Wild, Elke 2003: Einbeziehung des Elternhauses durch Lehrer: Art, Ausmaß und Bedingungen der Elternpartizipation aus der Sicht von Gymnasiallehrern, in: Zeitschrift für Pädagogik, 49: 4, 513–533.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen beim Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2006: Ganztagsschule – eine Chance für Familien, Berlin.

Wissink, Inge B./Deković, Maja/Meijer, Anne Marie 2006: Parenting Behavior, Quality of the Parent-Adolescent Relationship, and Adolescent Functioning in Four Ethnic Groups, in: The Journal of Early Adolescence, 26: 2, 133–159.

Wyrick, Amanda J./Rudasill, Kathleen Moritz 2009: Parent Involvement as a Predictor of Teacher–Child Relationship Quality in Third Grade, in: Early Education and Development, 20: 5, 845–864.

Zierahn, Heidrun 2002: Ein Jahr Regionale Bildungskonferenz Harburg, in: Hamburg macht Schule, 24: 2, 32–33.

Züchner, Ivo 2007: Ganztagsschule und Familie, in: Holtappels, Heinz Günter/Klieme, Eckard/Rauschenbach, Thomas/Stecher, Ludwig (Hrsg.) 2007: Ganztagsschule in Deutschland, Weinheim, 314–332.

Anhang

Ergänzende Tabellen

Tab. 3 Fragen an die Schulleiter und Eltern zur Beteiligung von Eltern in IGLU und TIMSS

Schulleiterfragebogen		
Konstrukt	**(Beispiel-)Item**	**Antwortmöglichkeiten**
Informationen zum Leistungsniveau (1 Item)	die Eltern über das Leistungsniveau und positive Veränderungen der Schule informieren (z. B. Ergebnisse bei Wettbewerben, Verbesserungen an Gebäude(n) oder Ausstattung)	1 = nie, 2 = einmal pro Jahr; 3 = zwei- bis dreimal pro Jahr; 4 = mehr als dreimal pro Jahr
Informationen zum Bildungskonzept (1 Item)	die Eltern über Bildungsziele und pädagogische Grundsätze der Schule informieren	
Austausch zur Schulorganisation (1 Item)	die Sorgen und Wünsche der Eltern in Bezug auf die Schulorganisation besprechen (z. B. Regeln, Vorschriften, Stundenplan, Sicherheitsmaßnahmen)	
elterliche Mithilfe (1 Item)	freiwillige Mithilfe bei Schulprojekten, schulweiten Programmen und Schulausflügen	
Gremienmitwirkung (1 Item)	Engagement in schulischen Gremien	
lernbezogener Austausch (1 Item)	die Sorgen und Wünsche der Eltern im Hinblick auf das Lernen ihres Kindes besprechen	
Unterstützung der häuslichen Lernbegleitung (1 Item)	Eltern individuell dabei unterstützen, ihrem Kind bei den schulischen Aufgaben zu helfen	
zusätzliche Materialien für das häusliche Lernen (1 Item)	den Eltern zusätzliche Lernmaterialien (z. B. Bücher, Computer-Software) zur Verfügung stellen, die das Kind zu Hause nutzen kann	
Elternbildungsangebote (1 Item)	Organisation von Workshops oder Seminaren für Eltern zum Thema Lernen oder zu pädagogischen Fragen	
Elternfragebogen		
Konstrukt	**(Beispiel-)Item**	**Antwortmöglichkeiten**
elterliches Engagement in der Schule (6 Items, α = .74)	In welchen Bereichen sind Sie an der Schule Ihres Kindes aktiv beteiligt? [...] z. B. Hausaufgabenbetreuung	1 = stark; 2 = weniger stark; 3 = gar nicht
Kontakt im Rahmen des Deutschunterrichts (7 Items, α = .80)	Wie häufig hat die Schule [...] Sie über wichtige Lernziele für Ihr Kind im Deutschunterricht informiert?	1 = oft; 2 = manchmal; 3 = nie oder fast nie
familiäre Lernaktivitäten (8 Items, α = .81)	mein Kind fragen, was es in der Schule gelernt hat	1 = jeden Tag oder fast jeden Tag; 2 = ein- bis zweimal pro Woche; 3 = ein- bis zweimal pro Monat; 4 = nie oder fast nie
Zufriedenheit mit Erziehungspartnerschaft (1 Item)	Die Schule meines Kindes bezieht mich in die schulische Erziehung meines Kindes mit ein.	1 = stimme stark zu; 2 = stimme einigermaßen zu; 3 = stimme wenig zu; 4 = stimme überhaupt nicht zu

Quelle: Brehl/Tarelli/Wendt 2012a, 2012b

Tab. 4 Der Interviewleitfaden für das Experteninterview

Themenbereich	Frage
A. Innovative Praxisbeispiele	1. Bitte zählen Sie zu Beginn kurz auf, welche Möglichkeiten Eltern vorfinden, sich in den Schulalltag einzubringen.
	2. Bitte beschreiben Sie ein bis zwei Angebote genauer, mit denen Sie Eltern an Ihrer Schule beteiligen und die Ihnen besonders interessant erscheinen.
B. Erreichbarkeit der Eltern durch die Angebote	3. Welche Eltern erreichen Sie im Schulalltag? Welche weniger gut? Warum erreichen Sie diese Eltern nicht?
	4. Welche Strategien waren besonders erfolgreich, um diese Eltern zu erreichen?
C. Wahrgenommene Wirkung der Elternbeteiligung	5. Welche Wirkung der Beteiligung von Eltern auf Schule, Lehrerschaft, Kinder und auf die Eltern nehmen Sie an Ihrer Schule wahr?
D. Strategien und Herausforderungen bei der Implementierung von Elternbeteiligungsangeboten	6. Was war der Grund oder der Anlass für die Entwicklung von mehr Angeboten zur Beteiligung von Eltern?
	7. Wie ist es Ihrer Schule gelungen, diese Angebote umzusetzen?
	8. Vor welchen Schwierigkeiten standen Sie bei der Planung, Durchführung und Umsetzung der Angebote? Wie wurden die Schwierigkeiten überwunden?
	9. Gibt es Formen der Elternbeteiligung, die Sie gerne umsetzen würden, jedoch bisher noch nicht umsetzen konnten? Warum nicht?
	10. Warum werden Eltern Ihrer Einschätzung nach an vielen anderen Grundschulen nicht in dem Umfang in den Schulalltag eingebunden, wie Sie es tun?
	11. Ist es aus Ihrer Sicht in einer Ganztagsschule einfacher als in einer Halbtagsschule, Eltern in den Schulalltag einzubinden?
E. Notwendige Rahmenbedingungen für Elternbeteiligung	12. Stellen Sie sich vor, Sie würden von einer guten Fee besucht: Welche drei Rahmenbedingungen wünschen Sie sich, damit Sie Eltern besser in der Schule beteiligen können?

Anmerkung: Die Elternbegleiter wurden zusätzlich darum gebeten, ihr Aufgabenfeld zu beschreiben.

Quelle: eigene Entwicklung

Tab. 5 Häufigkeit schulbezogener Beteiligungsangebote nach Schulform

		nie	einmal pro Jahr	zwei- bis dreimal pro Jahr	mehr als dreimal pro Jahr
elterliche Mithilfe	Ganztag rhythmisiert	0,0 %	8,5 %	29,5 %	61,9 %
	Ganztag additiv	0,0 %	2,8 %	29,2 %	68,0 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	0,0 %	0,8 %	48,0 %	51,2 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	0,0 %	4,4 %	53,1 %	42,6 %
Gremienmitwirkung	Ganztag rhythmisiert	0,0 %	15,8 %	21,7 %	62,5 %
	Ganztag additiv	0,0 %	5,1 %	43,0 %	52,0 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	0,0 %	6,0 %	37,2 %	56,8 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	0,0 %	10,4 %	52,2 %	37,4 %
Informationen zum Leistungsniveau	Ganztag rhythmisiert	10,7 %	25,5 %	31,6 %	32,2 %
	Ganztag additiv	0,0 %	13,4 %	62,4 %	24,3 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,4 %	25,3 %	45,3 %	27,1 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	5,1 %	15,7 %	67,6 %	11,6 %
Informationen zum Bildungskonzept	Ganztag rhythmisiert	0,0 %	37,6 %	43,9 %	18,5 %
	Ganztag additiv	0,0 %	27,0 %	58,6 %	14,4 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	0,7 %	39,6 %	48,9 %	10,9 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	0,8 %	36,8 %	51,8 %	10,6 %
Austausch zur Schulorganisation	Ganztag rhythmisiert	0,0 %	15,8 %	59,8 %	24,4 %
	Ganztag additiv	0,0 %	33,5 %	44,0 %	22,6 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	0,0 %	23,7 %	50,8 %	25,5 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	1,3 %	36,1 %	49,7 %	13,0 %

Anmerkungen: Für den genauen Wortlaut der betreffenden Fragen s. Tab. 3.

Quelle: IGLU/TIMSS 2011; eigene Berechnung

Tab. 6 Häufigkeit lernbezogener Beteiligungsangebote nach Schulform

		nie	einmal pro Jahr	zwei- bis dreimal pro Jahr	mehr als dreimal pro Jahr
lernbezogener Austausch	Ganztag rhythmisiert	0,0 %	0,0 %	36,8 %	63,2 %
	Ganztag additiv	0,0 %	4,0 %	42,0 %	54,0 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	0,0 %	0,0 %	58,5 %	41,6 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	0,0 %	6,8 %	57,4 %	35,8 %
Unterstützung der häuslichen Lernbegleitung	Ganztag rhythmisiert	0,0 %	0,0 %	20,6 %	79,4 %
	Ganztag additiv	0,0 %	4,7 %	45,6 %	49,7 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	0,0 %	2,9 %	41,8 %	55,3 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	0,0 %	5,1 %	61,7 %	33,3 %
zusätzliche Materialien für das häusliche Lernen	Ganztag rhythmisiert	26,0 %	20,0 %	3,5 %	50,4 %
	Ganztag additiv	21,3 %	24,2 %	33,4 %	21,2 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	28,0 %	25,5 %	20,7 %	25,8 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	29,1 %	44,2 %	10,1 %	16,6 %
Elternbildungsangebote	Ganztag rhythmisiert	25,2 %	10,5 %	31,6 %	32,8 %
	Ganztag additiv	26,9 %	47,4 %	21,1 %	4,6 %
	Halbtag mit fachlicher Betreuung	17,1 %	54,0 %	25,2 %	3,7 %
	Halbtag ohne fachliche Betreuung	33,1 %	49,2 %	11,6 %	6,0 %

Anmerkungen: Für den genauen Wortlaut der betreffenden Fragen s. Tab. 3.

Quelle: IGLU/TIMSS 2011; eigene Berechnung

Tab. 7 Durchschnittliche schulbezogene Beteiligung von Eltern nach Schulform und Migrationshintergrund der Eltern

	ohne Migrations-hintergrund	einseitiger Migrations-hintergrund	beidseitiger Migrations-hintergrund
Unterricht/Förderunterricht			
Ganztag rhythmisiert	2,91	2,83	2,45
Ganztag additiv	2,83	2,81	2,64
Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,91	2,87	2,66
Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,90	2,94	2,67
Hausaufgabenbetreuung			
Ganztag rhythmisiert	2,98	3,00	2,29
Ganztag additiv	2,89	2,91	2,74
Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,92	2,83	2,71
Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,87	2,89	2,65
Klassenpflegschaft/Elternsprecher der Klasse			
Ganztag rhythmisiert	2,53	2,46	2,32
Ganztag additiv	2,50	2,66	2,58
Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,60	2,61	2,53
Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,51	2,74	2,74
Schulkonferenz			
Ganztag rhythmisiert	2,78	2,65	2,51
Ganztag additiv	2,76	2,86	2,66
Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,78	2,74	2,64
Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,74	2,88	2,75
Schulprogramm			
Ganztag rhythmisiert	2,74	2,38	1,94
Ganztag additiv	2,58	2,56	2,47
Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,68	2,56	2,55
Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,63	2,70	2,42
Freizeitbereich			
Ganztag rhythmisiert	2,60	2,45	2,27
Ganztag additiv	2,38	2,40	2,28
Halbtag mit fachlicher Betreuung	2,54	2,42	2,30
Halbtag ohne fachliche Betreuung	2,45	2,59	2,25

Anmerkungen: Abgebildet sind Mittelwerte. Für den genauen Wortlaut der betreffenden Frage und der Antwortmöglichkeiten s. Tab. 3. „Beidseitiger Migrationshintergrund" bedeutet, dass beide Elternteile aus dem Ausland nach Deutschland zugewandert sind. In Familien mit „einseitigem Migrationshintergrund" ist ein Elternteil aus dem Ausland zugewandert.

Lesehilfe: Je geringer der Wert ist, desto eher engagieren sich die befragten Eltern in den betreffenden Bereichen der Schule [Skala: 1–3].

Quelle: IGLU/TIMSS 2011; eigene Berechnung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1 Häufigkeit schulbezogener und lernbezogener Elternbeteiligung an Grundschulen ... 13
Abb. 2 Anteil der Grundschulen, die ihren Eltern mehr als dreimal pro Jahr lernbezogene Beteiligung anbieten ... 14
Abb. 3 Anteil der Schulen in ausgewählten EU-Ländern, an denen Eltern sich mindestens einmal pro Jahr in Gremien beteiligen können ... 16
Abb. 4 Handlungsansätze zur Förderung der Beteiligung von Eltern an Grundschulen ... 23

Tabellenverzeichnis

Tab. 1 Beteiligung der Eltern in der Schule nach Migrationshintergrund und Armutsgefährdung der Familie ... 17
Tab. 2 Durchschnittliche Beteiligung von Eltern nach Schulform, Migrationshintergrund und Armutsgefährdung der Eltern ... 18
Tab. 3 Fragen an die Schulleiter und Eltern zur Beteiligung von Eltern in IGLU und TIMSS ... 37
Tab. 4 Der Interviewleitfaden für das Experteninterview ... 38
Tab. 5 Häufigkeit schulbezogener Beteiligungsangebote nach Schulform ... 39
Tab. 6 Häufigkeit lernbezogener Beteiligungsangebote nach Schulform ... 40
Tab. 7 Durchschnittliche schulbezogene Beteiligung von Eltern nach Schulform und Migrationshintergrund der Eltern ... 41

Verzeichnis der Info-Boxen

Info-Box 1 Was ist Elternbeteiligung an der Schule? ... 7
Info-Box 2 Rechtliche Rahmenbedingungen für die Beteiligung von Eltern an der Grundschule ... 8
Info-Box 3 Grundschulformen in Deutschland ... 12
Info-Box 4 Mitspracherechte von Eltern an Schulen in Deutschland im Vergleich zu ausgewählten EU-Staaten ... 15
Info-Box 5 Innovative Strategien von Grundschulen, um Eltern zu erreichen ... 19
Info-Box 6 Wie wirkt Elternbeteiligung? ... 21
Info-Box 7 Modellprojekt Regionale Bildungskonferenzen Hamburg ... 25
Info-Box 8 Förderprogramme zur Beteiligung von Eltern an Bildungseinrichtungen im europäischen Ausland ... 26
Info-Box 9 Finanzierungsmodelle für die Schulsozialarbeit ... 27
Info-Box 10 Der Schulverbund „Blick über den Zaun“ ... 28

Impressum

Herausgeber:
Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)
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. Cornelia Schu

Gestaltung:
KALUZA+SCHMID GmbH

Druck:
Königsdruck Printmedien und digitale Dienste GmbH

© SVR GmbH, Berlin 2014

Die Autorinnen

Dr. Mohini Lokhande
Senior Fellow der Vodafone Stiftung Deutschland beim SVR-Forschungsbereich

Maike Hoeft
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund

Dr. Heike Wendt
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund

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. Ihr gehören weitere sechs Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland. 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 Deutschland

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.

Weitere Informationen unter: www.vodafone-stiftung.de

Vodafone
Stiftung
Deutschland