

Bildungsunterstützung trotz geringer Voraussetzungen: Ein Plädoyer für die Eltern

Fahrenholz, Christa

Erstveröffentlichung / Primary Publication

Arbeitspapier / working paper

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Fahrenholz, C. (2022). *Bildungsunterstützung trotz geringer Voraussetzungen: Ein Plädoyer für die Eltern*. Duisburg. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-80532-3>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer CC BY-NC Lizenz (Namensnennung-Nicht-kommerziell) zur Verfügung gestellt. Nähere Auskünfte zu den CC-Lizenzen finden Sie hier: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/deed.de>

Terms of use:

This document is made available under a CC BY-NC Licence (Attribution-NonCommercial). For more information see: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>

Christa Fahrenholz

Bildungsunterstützung trotz geringer Voraussetzungen

Ein Plädoyer für die Eltern

Statt einer Einleitung: ein Projekt

Die folgende Studie verdankt sich Pädagoginnen eines Familienzentrums und einer Grundschule, die sich bewusst für eine Tätigkeit in einem wenig begünstigten Stadtteil entschieden haben. Im Jahr 2019 bezifferte die Kommune den Anteil der Kinder mit Migrationshintergrund bis zehn Jahren dort auf mehr als 60%, und 35% der unter 15-Jährigen leben von Grundsicherungs-Bezügen gemäß Sozialgesetzbuch (SGB) II. Das sind keine guten Voraussetzungen für erfolgreiche Bildungswege, und so wechseln z.B. nur 19% der Kinder im Anschluss an die Grundschule an ein Gymnasium¹. Im Laufe der auf PISA 2000 folgenden Jahre machten die Erzieherinnen und Lehrerinnen die Erfahrung, dass sich das politische Engagement zur Verbesserung der Bildungserfolge benachteiligter Kinder und Jugendlicher in Grenzen hält. Und – als ob es noch eines weiteren Beweises bedurft hätte – der nationale Bildungsbericht 2022 hat gerade erst ein weiteres Mal bestätigt, was seit den Ergebnissen von PISA 2020 bekannt ist: In Deutschland bleibt der Bildungserfolg von der sozialen Herkunft abhängig, und Bildungsverlierer leben in Familien, die den sogenannten niedrigen sozialen Schichten angehören und/oder einen Migrationshintergrund haben². Daraufhin begannen vor Ort erste Überlegungen, wie der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft konkret begegnet werden kann. Sie standen von Anbeginn an unter zwei Vorzeichen:

- 1) Die Überwindung der Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen Herkunft hat nur dann eine Chance, wenn sowohl die Kinder als auch deren Eltern in die Thematik einbezogen werden.
- 2) Die Vorbereitung und Durchführung geeigneter Maßnahmen zur Überwindung dieser Abhängigkeit können nicht mehr oder weniger nebenbei von den vor Ort bereits tätigen

¹ Vgl. Stadt Duisburg 2019. Verweise in den Fußnoten beziehen sich auf das Literaturverzeichnis am Schluss. Literatur wird mit dem Nachnamen des Verfassers bzw. der Verfasserin zitiert; bei mehreren Schriften des- bzw. derselben ist die Jahreszahl des Erscheinens der Publikation beigefügt. Noch eine Bemerkung zur Literaturliste: Wann immer es möglich war, habe ich Literatur bevorzugt, die online zur Verfügung steht. Ich möchte Praktikerinnen und Praktikern, die eventuell einen der hier thematisierten Gesichtspunkte vertiefen möchten, die Gelegenheit geben, dem nachzugehen, ohne eine wissenschaftliche Bibliothek aufsuchen müssen.

² Vgl. Bildungsbericht 2022. Siehe dazu auch: Das deutsche Schulportal.

Erzieherinnen und Lehrerinnen durchgeführt werden, sondern bedürfen zusätzlicher personeller Kapazitäten.

Unter diesen Vorzeichen entwickelte insbesondere das pädagogische Team des Familienzentrums den Plan, in kleinen Gruppen mit einigen Kindern der angesprochenen Bevölkerungszielgruppe individueller als üblich arbeiten zu wollen, um ihnen mehr Aufmerksamkeit zukommen lassen zu können, als dies in der großen Gruppe möglich ist. Die Arbeit in den Kleingruppen sollte als Ergänzung zum und Entlastung für das Elternhaus zu verstehen sein. Die Kinder sollten durch vielfältige Angebote ihre Interessen und Begabungen besser kennenlernen und dadurch Erfolgserlebnisse sammeln, die ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstbewusstsein stärken. Darüber hinaus war es den Pädagoginnen wichtig, die Sozialkompetenz der Kinder zu festigen bzw. zu steigern. Parallel dazu sollten mit den Eltern mindestens zweimal Gespräche geführt werden, um die jeweilige elterliche Lebenssituation und die elterlichen Möglichkeiten zur Bildungsbegleitung ihrer Kinder intensiver kennenzulernen. Im Anschluss an die Auswertung der Elterngespräche und der Erfahrungen mit den Kindern in den Kleingruppen sollte dann die Qualität der Zusammenarbeit mit den Eltern neu bedacht werden – dies auch, weil das deutsche wie jedes staatliche Schulsystem auf elterliche Vor- und Zuarbeiten angewiesen ist, um erfolgreich mit den Kindern und Jugendlichen arbeiten zu können.

Aus diesen Überlegungen wurde schließlich ein Projekt unter dem Titel „Gemeinsam zum Bildungserfolg – ein Projekt mit Eltern und Kindern in einem problematischen¹ Stadtteil“ konzipiert, das auf Zustimmung bei Kommune und Landschaftsverband stieß und vom 01.10.2020 bis zum 31.12.2021 durch das Landesprogramm „Kinderstark – NRW schafft Chancen“ des Ministeriums für Kinder, Familien, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen gefördert wurde. Zum bewilligten Projektantrag gehörte eine Sozialpädagogin im Umfang einer halben Vollzeitstelle für die Arbeit mit den Kindern, die sich zwei Mitarbeiterinnen teilten. Für die Arbeit mit den Eltern wurde eine in Gesprächsführung geschulte Honorarkraft finanziert.

Das Projekt stieß von Anfang an auf viel positive Resonanz. Seit dem Ende der Sommerferien 2021 und nach Wiederaufnahme des Präsenzbetriebes in Kindergärten und Schulen liegt die Zahl der Teilnehmenden aktuell bei 18 Familien und 25 Kinder, 13 von ihnen besuchen den Kindergarten und 12 die Grundschule.

¹ Den Begriff „problematisch“ würde ich für den Stadtteil heute nicht mehr verwenden. Die meisten der Familien sind „anders“ als autochthon deutsche Familien aus mittleren sozialen Schichten, aber nicht „problematisch“.

Kind
Amelia (Kita ¹)
Amy (GS ²) plus ein Geschwisterkind Kita
Anne (Kita)
Andrew (Kita) plus ein Geschwisterkind GS
Barney (Kita) plus ein Geschwisterkind GS
Isabelle (Kita)
Ken (GS) plus zwei Geschwisterkinder Kita + GS
Lily (GS)
Melinda (Kita)
Marjorie (Kita)
Patricia (Kita)
Ryan (GS)
Samuel (Kita)
Ulic (Kita) plus ein Geschwisterkind Kita
Virgil (GS)
Wilson (GS)
Yasmin (GS)
Zac (GS) plus ein Geschwisterkind GS
18 Familien
25 Kinder
(13 Kita, 12 GS)

Besondere Berücksichtigung finden Vorschulkinder und Kinder der ersten Klasse. Sie zeigen im Anschluss an die pandemiebedingten Schließungszeiten regressive Entwicklungsverläufe, die sich als ungünstig für die Vorbereitung auf die Schuleingangsphase bzw. – nach der Einschulung – für den Wiedereinstieg in den Schulalltag erwiesen. Daher wird das Projekt seit dem 01.01.2022 für zunächst ein Jahr durch das Bundesprogramm „Aufholen nach Corona“ weiter gefördert.

Die teilnehmenden Familien wurden von den beiden lokalen Bildungseinrichtungen ausgewählt. Drei der angesprochenen Familien lehnten eine Teilnahme ab³. Unter den 25 teilnehmenden Kindern ist ein autochthon deutsches Kind (Ryan), dessen Familie auf Grund von Langzeitarbeitslosigkeit und einer psychischen Erkrankung der Mutter unter sehr ungünstigen familialen Bedingungen groß wird. Die Kinder aus den 17 anderen Familien haben einen Migrationshintergrund. Das hängt ursächlich mit der Zusammensetzung der Bevölkerung im

¹ Kindertagesstätte

² Grundschule

³ Sie verstanden das Projekt als ein Förderprogramm für „zurückgebliebene“ Kinder und sahen ihr eigenes Kind als einer solchen Gruppe nicht zugehörig an. Anders als bei einer vierten Familie war es nicht möglich, sie davon zu überzeugen, dass das Zusammensein in einer Kleingruppe eine besondere Chance für ihr Kind ist.

Stadtteil zusammen. Im Projekt sind, einschließlich des deutschen, 16 verschiedene Herkunftsländer vertreten.

Mit den Eltern fanden insgesamt 41 Gespräche statt. Aus drei Familien nahmen auch Väter teil, in allen anderen Familien waren ausschließlich Mütter die Gesprächspartnerinnen. Die intensiven Elternkontakte haben zu einer ganzen Reihe von überraschenden Ergebnissen geführt. Sie werden in Kapitel 1 dargestellt.

Die Auswertung der Elterngespräche belegt, dass 16 der 18 Familien¹, trotz in der Regel geringer Ressourcen, sehr bemüht sind, den Alltag in Deutschland zu meistern und ihre Kinder auf deren Bildungsweg zu begleiten. Wenn die Kinder dennoch in Permanenz geringere Bildungserfolge erzielen als ihre Altersgenossinnen und -genossen aus anderen Bevölkerungsgruppen, dann könnte es daran liegen, dass die elterliche Bildungsunterstützung aus familialen Gründen nicht bis zum Ende des Bildungsweges durchgehalten werden kann. Dem wird in Kapitel 2 nachgegangen.

Den Bildungseinrichtungen, insbesondere den Schulen, sind in der Regel diejenigen Kinder, die von ihren Elternhäusern nicht oder nicht mehr auf dem Bildungsweg begleitet werden können, bekannt. Wenn nun in Deutschland seit Jahrzehnten Schülerinnen und Schüler aus immer der gleichen Bevölkerungsgruppe die Bildungsverlierer sind, ist die Frage nicht zu umgehen, ob und gegebenenfalls wie es sowohl generell als auch insbesondere mit Blick auf die Bildungsverlierer um die Praxis der Zusammenarbeit von Bildungseinrichtungen und Eltern bestellt ist. Diese Fragen sind das Thema von Kapitel 3.

In Kapitel 4 wird ein Fazit gezogen.

1. Die Eltern

Dass Bildungsverlierer in Familien großwerden, in denen die Eltern den niedrigen sozialen Schichten angehören und/oder einen Migrationshintergrund haben, ist inzwischen gängiger Sprachgebrauch. Für die konkrete Praxis erweisen sich die beiden Klassifizierungen allerdings als wenig hilfreich. Die Operation mit dem Begriff „soziale Schicht“ ist unglücklich, weil es in der aktuellen soziologischen Diskussion keine eindeutige Definition des Begriffes mehr gibt, sondern lediglich verschiedene Schichten- bzw. Milieumodelle². Das macht es schwierig, konkrete Familien den niedrigen sozialen Schichten zuzuordnen. In der Literatur werden als

¹ Die Ausnahmen sind weiter unten dargestellt.

² Wie etwa das Hausmodell von Dahrendorf, das Klassenschema von Erikson, Goldthorpe und Portocarero (EGP) oder die Sinus-Milieus des Sinus Instituts.

Kriterien vorwiegend die Art der Beteiligung einschließlich der Nicht-Beteiligung am Arbeitsmarkt und damit die Einkommenssituation sowie ein niedriger elterlicher Bildungsstand genannt. Aber was genau ist damit gemeint? Dazu zwei Beispiele: Eine Mutter mit Migrationshintergrund erreicht in Deutschland einen einfachen Hauptschulabschluss und schließt daran erfolgreich eine Ausbildung als medizinische Fachangestellte an. Heute geht sie ihrem Beruf in Teilzeit nach. Ihr Ehemann wächst im Herkunftsland der mütterlichen Eltern auf und reist mit Mitte 20 ohne Berufsausbildung nach der Eheschließung in Deutschland ein. Er spricht nur wenig Deutsch und arbeitet, ebenfalls in Teilzeit, als Fahrer bei einem Essenslieferanten. Das Familieneinkommen erlaubt einen gewissen Wohlstand, zu dem auch ein Kraftfahrzeug gehört. Ist das eine niedrige soziale Schichtzugehörigkeit? Oder ist der kürzlich eingewanderte ungelernete EU-Bürger dazu zu zählen, der unmittelbar nach seiner Einreise eine Vollzeittätigkeit im Reinigungsgewerbe angenommen hat, Mindestlohn bezieht und es schafft, damit seine Familie zu ernähren? Beide Familien erzielen gewiss keine hohen Einkommen, aber sie sind am Arbeitsmarkt beteiligt, zahlen Steuern und Sozialabgaben und würden es selbst als höchst befremdlich empfinden, als Mitglieder den niedrigen sozialen Schichten eingeordnet zu werden.

Ebenso unscharf wie der Begriff „soziale Schicht“ ist der Begriff „Migrationshintergrund“. Die Erkenntnis, dass Menschen mit Migrationshintergrund keine homogene Gruppe sind, hat sich inzwischen durchgesetzt¹. Wann aber verhindert ein Migrationshintergrund den Bildungserfolg eines Kindes? Wenn der Vater Arzt mit ägyptischen Wurzeln ist, wohl eher nicht. Wenn die Mutter mit süd-osteuropäischen Wurzeln und einer vierjährigen Schulbildung sich am Nachmittag zu ihren Kindern an den Tisch setzt, an der Erledigung von deren Hausaufgaben teilnimmt und damit zugleich ihr eigenes Interesse, nämlich Deutsch zu lernen, bedient, wohl eher auch nicht.

Insgesamt sind daher die Begriffe „niedrige soziale Schicht“ und „Migrationshintergrund“ zwar geeignet, um die Vielzahl der Bildungsverlierer in Deutschland grob zu gruppieren, aber zu ungenau, um Bildungsmisserfolge zu erklären. Daher bedarf es für diesen Zweck eines schärferen Profils.

¹ Wie zum Beweis liegen die Wurzeln von 17 der 18 am Projekt beteiligten Familien in 15 verschiedenen nicht-deutschen Herkunftsländern. In der Ruhrgebietsgroßstadt, in der das Projekt verortet ist, leben Menschen aus 163 Nationen.

1.1. Resultate der Datenanalyse

Der vorliegenden Studie geht es primär darum, die Lebens- und Alltagssituation der Eltern kennenzulernen und zu verstehen. Dazu wurden die 41 im Rahmen des Projekts geführten leitfadengestützten qualitativen Interviews ausgewertet. Zunächst werden in Anlehnung an Watermann/Baumert drei familiale Strukturmerkmale an die Stichprobe angelegt: (1) die elterliche Bildung, (2) der sozioökonomische Status (hier untersucht anhand der elterlichen Arbeitsstellen) und (3) der Migrationshintergrund¹. Es folgt eine Kategorie, die aus den Gesprächen mit den Eltern emergiert ist: (4) die elterliche Haltung zu Deutschland. Angeschlossen werden drei weitere Kategorien, die Rückschlüsse zum kulturellen und sozialen Kapital der Familien erlauben: (5) das elterliche Bildungsinteresse und die elterliche Bildungsunterstützung, (6) bildungsunterstützende familiale Anregungen und (7) die Sozialkontakte der Familien.

Die Anonymisierung der Stichprobe erfolgt durch Vergabe englischer Vornamen für die Kinder der befragten Elternhäuser, obgleich tatsächlich keines der Kinder einen solchen trägt (s.o. Tabelle). Damit soll verhindert werden, dass aus Namen Rückschlüsse auf die elterlichen Herkunftsländer gezogen werden, durch die – wenn auch unbewusst – eventuelle Vorurteile und Diskriminierungstendenzen bestätigt werden würden.

Kategorie 1 Elterliche Bildung und Familienstand

Eine wichtige herkunftsbedingte Kategorie für einen mangelnden Bildungserfolg von Kindern ist die elterliche Bildung. Sie wird in dieser Studie ergänzt um die Subkategorie „Familienstand“, weil Elternteile durchaus unterschiedliche Bildungswege gegangen sind und weil den Kindern von alleinerziehenden Eltern nur ein einziges Bildungsvorbild zur Verfügung steht.

Für die 36 Elternteile sind acht Schulabschlüsse unbekannt, zehn im Herkunftsland erworben und 18 in Deutschland erworben.

Die acht unbekanntesten Schulabschlüsse verteilen sich auf fünf alleinerziehende Elternteile, die nicht wissen, über welchen Abschluss das jeweils andere Elternteil verfügt, auf zwei Fälle, in denen die Väter erst im Zusammenhang mit der Eheschließung in Deutschland eingereist sind und ihr Schulabschluss in der Familie nie Thema war, und auf einem weiteren Fall, in dem der Vater nach der Einreise in Deutschland nicht mehr beschult wurde, weil die Eltern die

¹ Vgl. Watermann/Baumert, S. 65.

unmittelbare Aufnahme einer Arbeitsstelle von ihm erwartet hatten. Die acht Personen mit unbekanntem Schulabschluss setzen sich aus einer Mutter und sieben Vätern zusammen.

Bei den zehn im Ausland erworbenen Schulabschlüssen handelt es sich siebenmal um qualifizierte Abschlüsse und dreimal um Abschlüsse unterhalb des einfachen deutschen Hauptschulabschlusses.

Bei den 18 in Deutschland erworbenen Schulabschlüssen handelt es sich achtmal um Abschlüsse der Hauptschule nach 10A oder schwächer und zehnmal um qualifizierte Abschlüsse. Letztere überwiegen damit knapp. Darüber hinaus ist an dieser Stelle zu bemerken, dass in 13 der 18 Familien mindestens ein Elternteil die Schule in Deutschland besucht hat. Die meisten Eltern der Stichprobe sind also mit dem deutschen Bildungssystem vertraut.

Insgesamt verfügen somit mindestens 17 der 36 Elternteile über einen qualifizierten Schulabschluss (sieben im Ausland, zehn in Deutschland erworben). Der elterliche Bildungsstand scheint also nicht unbedingt ein aussagekräftiges Kriterium für ein Leben in niedrigen sozialen Schichten zu sein. Eher stellt sich die Frage, ob die Väter und Mütter ihre Schulabschlüsse optimal nutzen konnten.

Kategorie 2 Elterliche Arbeitsstellen

Bei fünf der 36 Elternteile stehen keine Angaben zu den Arbeitsstellen zur Verfügung, in allen fünf Fällen sind die Eltern getrennt. In drei der 18 Familien hat auch das Elternteil, bei dem das Kind nach der Trennung lebt, keine Arbeitsstelle. Fünf Ehepartner(innen) sind nicht berufstätig. Ein Elternteil befindet sich in einer Ausbildung. Somit sind 14 Elternteile als nicht berufstätig einzuordnen.

Von den übrigen 22 Elternteilen arbeiten zwölf in Vollzeit und zehn in Teilzeit (davon neun Mütter und ein Vater).

Sieben dieser 22 Elternteile (fünf Mütter und zwei Väter) haben in Deutschland eine Berufsausbildung abgeschlossen. Vier Elternteile verfügen über eine Ausbildung im Herkunftsland, die in Deutschland nicht verwertet werden kann. Ein Elternteil kann die im Ausland erworbene Ausbildung verwerten. Insgesamt verfügen also zwölf Elternteile und damit ein Drittel der Stichprobe über eine Berufsausbildung.

Abzüglich dieser zwölf Eltern mit Berufsausbildung sowie der fünf, für die keine Angaben zur Verfügung stehen, verbleiben aus der 36er Stichprobe 19 Elternteile (zehn Mütter und neun Väter) ohne abgeschlossene Berufsausbildung. Das ist etwas mehr als die Hälfte; die Verteilung auf Mütter und Väter hält sich in etwa die Waage. Von diesen 19 Elternteilen haben zwölf (fünf

Mütter und sieben Väter) eine Arbeitsstelle, davon acht sehr einfache, nämlich fünf Reinigungs- und drei Zustelldienste. Die übrigen sieben Elternteile (fünf Mütter und zwei Väter) sind ohne Berufsausbildung und ohne Arbeitsstelle.

Zur Berufsausbildung ergibt sich damit das folgende Gesamtbild: Von fünf der 36 Elternteile stehen keine Angaben zur Berufsausbildung zur Verfügung. Zwölf verfügen über eine abgeschlossene Berufsausbildung. 19 verfügen über keine Berufsausbildung.

Darüber hinaus bietet die Auswertung folgende weitere Daten zu den bestehenden Arbeitsverhältnissen: Sechs der 18 Elternpaare und damit wieder ein Drittel der Stichprobe sind Doppelverdiener. Insgesamt überwiegen die Familien mit eher kleinerem Einkommen (mindestens zwölf und damit zwei Drittel der Stichprobe). Drei von diesen erhalten lediglich Grundsicherung nach SGB II.

Fazit: Das Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein einer elterlichen Arbeitsstelle allein ermöglicht keine Aussagen über die Zugehörigkeit zu niedrigen sozialen Schichten. Wenn die Arbeitsstelle überhaupt als Kriterium dafür herangezogen werden kann, dann ist genauer zu fragen, ob das Familieneinkommen im Niedriglohnbereich erarbeitet wird.

Kategorie 3 Migrationshintergrund

Die Stichprobe umfasst die folgenden 16 elterlichen Herkunftsländer: Albanischer Teil des Kosovo, Bulgarien, Deutschland, Ghana, Indien, Irak, Italien, Kenia, Kosovo, Litauen, Lettland, Marokko, Nigeria, Nordmazedonien, Spanien, Türkei. Das bedeutet, dass in der Kommunikation mit den Eltern im Projekt nicht „ein“ oder „der“ Migrationshintergrund, sondern 16 kulturelle Hintergründe zu berücksichtigen sind. Folgt man einer Definition, der zufolge eine Person einen Migrationshintergrund hat, „wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde“¹, haben 24 der 25 Kinder einen Migrationshintergrund. In mindestens vier Familien sind die elterlichen Hintergründe bikulturell. Sieben Elternteile sind deutsche Staatsbürger, davon zwei autochthon.

Dass es, wie aus der Literatur bekannt, zu arrangierten Hochzeiten zwischen einem in Deutschland lebenden und einem im Ausland lebenden Partner zu dem Zweck kommt, dem ausländischen Ehepartner oder die Ehepartnerin zu einer Aufenthaltserlaubnis in Deutschland zu verhelfen², kann für die vorliegende Stichprobe nicht bestätigt werden. Zwei der alleinerziehenden Mütter sind jedoch überzeugt, die Väter ihrer Kinder hätten nur deswegen mit ihnen

¹ Vgl. Destatis 2022.

² Siehe Toprak 2007.

eine Familie gegründet, um durch ein Kind einen gesicherten Aufenthaltsstatus zu erlangen. Mit einiger Wahrscheinlichkeit dürfte das in zwei weiteren Familien der Stichprobe ebenfalls der Fall sein.

Kategorie 4 Elterliche Haltung zu Deutschland

Im Zusammenhang mit dem Migrationshintergrund hat sich in manchen Elterngesprächen die Frage ergeben, wie die Familien Deutschland beurteilen. Sie wird hier deshalb als eigenständige Kategorie an die Stichprobe angelegt.

In sieben der 18 Familien wurde der Gesichtspunkt nicht thematisiert. Von den elf Elternteilen, mit denen über die Thematik gesprochen worden ist, sehen fünf Deutschland durchweg positiv. Eine Mutter ist Deutschland gegenüber interessiert positiv eingestellt. Zwei Mütter stehen zu Deutschland positiv mit kritischen Anmerkungen. Zwei sind insgesamt eher kritisch. Eine sieht Deutschland als das Land, in dem sie einsam ist. Insgesamt sind acht von elf Elternteilen Deutschland gegenüber positiv bis sehr positiv eingestellt.

Kategorie 5 Elterliches Bildungsinteresse und elterliche Bildungsunterstützung

Mit nur einer Ausnahme ist bei allen Eltern ein Bildungsinteresse für ihre Kinder vorhanden. In einem zweiten Fall fehlt die elterliche Bildungsunterstützung trotz vorhandenem Interesse zur Gänze.

Die Bildungsunterstützung der übrigen 16 Eltern differiert: In vier fünf Fällen erfolgt sie durch elterliche Hausaufgabenkontrolle, in zwei Fällen durch Bitte um außerfamiliale Hilfe, in einem erfolgt sowohl elterliche Hausaufgabenkontrolle als auch Bitte um außerfamiliale Hilfe, in sieben Fällen gibt es andere Formen der Bildungsunterstützung, etwa durch ältere Geschwister oder durch Mütter, die ihren Kindern viele Anregungen bieten, auch solche kognitiver Art.

In den übrigen zwei Fällen kann das Bildungsinteresse vorausgesetzt werden, weil beide alleinerziehenden Elternteile Bildungsinteressen auch für sich selbst haben. Darüber hinaus besucht eines der beiden Kinder regelmäßig eine Logopädin zur Behandlung ihrer Sprachschwierigkeiten, und die Mutter des zweiten ist mit ihrer Tochter in eine größere Wohnung gezogen, damit das Mädchen vor der Einschulung ein eigenes Zimmer erhalten konnte.

Kategorie 6 Bildungsunterstützende familiäre Anregungen

Wie unter Kategorie 5 gezeigt, sind in den Familien insgesamt Bildungsinteresse und -unterstützung gewährleistet. Vergleicht man diese jedoch mit der Bildungsunterstützung, die mittlere und höhere soziale Schichten ihren Kindern bieten können, etwa durch ein vielfältiges Freizeitangebot, Reisen, ein eigenes Zimmer für das Kind, elektronische Ausstattung der Familien usw., mutet die Unterstützung der meisten Familien in der Stichprobe eher bescheiden an. Das lenkt die Aufmerksamkeit auf die Anregungen, die die Familien der Stichprobe ihren Kindern bieten können. Peter Büchner wird seit vielen Jahren nicht müde, die hohe Bedeutung des kindlichen „Bildungsort Familie“ immer wieder zu betonen¹. Ihm geht es um Zugänge zur „Schrift-, Erzähl- und Buchkultur“, er weist auf die „Vermittlungs- und Aneignungsprozesse von grundlegenden Orientierungen, Einstellungen, Verhaltensmustern, Kenntnissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten“ hin und macht auf die Bedeutung des Zugangs zu außerschulischen Bildungsorten aufmerksam.

Im Kontakt mit den Eltern der Stichprobe war es nicht beabsichtigt, so weit in den privaten Raum der Familien vorzudringen, dass etwa Orientierungen, Einstellungen und Verhaltensmuster hätten thematisiert werden können. Es wurden lediglich konkrete bildungsunterstützende familiäre Angebote mit den Subkategorien „Eigenes Zimmer“, „Familiensprache“², „Aktivitäten zu Hause“ und „Aktivitäten außer Haus“ erfragt.

Eigenes Zimmer: Acht der 25 Kinder haben ein Zimmer für sich allein, nämlich alle fünf Einzelkinder sowie drei weitere, die jeweils noch ein Geschwisterkind haben. Umgekehrt ist in einer Familie die Wohnsituation dramatisch, weil sich die insgesamt vier Kinder ein einziges kleines Kinderzimmer teilen müssen.

Familiensprache: In sechs Familien wachsen die Kinder ausschließlich mit der deutschen Sprache auf. In acht Familien sind die Kinder vollständig bilingual; sie verstehen und sprechen sowohl Deutsch als auch die Sprache des Herkunftslandes. In den verbleibenden vier Familien sprechen die Kinder nur Deutsch, verstehen aber die Herkunftssprache, ohne sie zu sprechen.

Aktivitäten zu Hause sind in elf Familien bekannt: Ein Kind liest gerne, ebenso wie seine Mutter, zwei bekommen vorgelesen, drei spielen mit ihren Geschwistern, in weiteren drei Familien spielen Eltern und Kind(er) gemeinsam, und in zwei Familien gibt es individuelle Aktivitäten.

¹ Vgl. Büchner, S. 75 ff; die folgenden Zitate S. 75.

² Eine eventuelle Zweisprachigkeit wird hier als bildungsunterstützende familiäre Anregung betrachtet und nicht als Subkategorie des Migrationshintergrundes.

Aktivitäten außer Haus gibt es in zehn Familien, mit sechs Familien überwiegen dabei die Verwandtenbesuche, wobei eine Mutter zusätzlich mit ihren Kindern auch die Angebote der Kita-Bibliothek wahrnimmt. In zwei Familien werden Spaziergänge gemacht, Spielplätze und kostenlose kulturelle Veranstaltungen besucht. In einer weiteren Familie spielen die Kinder draußen im Quartier. Eines der 25 Kinder ist Mitglied in einem Sportverein.

Kategorie 7 Sozialkontakte der Familie

Es ist inzwischen hinreichend bekannt, dass ein Netzwerk von sozialen Beziehungen den Kindern zum Aufbau von sozialem Kapital verhilft, dessen Vorhandensein oder Nicht-Vorhandensein die persönliche Entwicklung und den schulischen Erfolg beeinflussen können¹. Aber nicht nur aus diesem Grund wird hier nach den sozialen Kontakten der Familien gefragt, sondern weil diese in der Regel auch eine Entlastungsfunktion für die Eltern haben.

Neun der 18 Familien halten Sozialkontakte ausschließlich zu Angehörigen aufrecht. Zwei Familien haben zusätzlich zu den Kontakten zu den Angehörigen auch Freunde, davon in einer auch autochthon deutsche. Zwei weitere Familie haben keine Kontakte zu Angehörigen, doch hat jeweils die Mutter eine sehr gute Freundin bzw. autochthon deutsche Freundinnen. Fünf Familien verfügen über keinerlei Sozialkontakte.

1.2. Zusammenfassung der Ergebnisse der Datenanalyse

Zu Kategorie 1 Elterliche Bildung und Familienstand: Genau die Hälfte der Eltern (18 Elternteile) hat einen deutschen Schulabschluss. Acht dieser Eltern haben einen schwachen Abschluss erworben, zehn hingegen einen qualifizierten. Schaut man auf die Eltern mit schwachen Abschlüssen, so ist festzuhalten: Einen schwachen Schulabschluss konnten zwei Mütter durch Aufnahme und Abschluss einer Berufsausbildung verwerten. Zwei andere sind praktisch nie berufstätig gewesen. Zwei weitere Mütter sowie ein Elternpaar sind bzw. waren² berufstätig und verwerten damit ihren schwachen Schulabschluss. Das bedeutet: Es ist nicht unbedingt ein schwacher elterliche Schulabschluss an sich, der die Bildungschancen von Kindern beeinträchtigt. Sechs der acht Elternteile mit schwachem Abschluss können diesen verwerten, und diejenigen ihrer Kinder, die bereits die Schule besuchen, sind gute bis sehr gute Schülerinnen und

¹ Vgl. Fahrenholz 2020, S. 25 ff.

² Eine der Mütter ist derzeit arbeitslos

Schüler. Die Kinder der beiden Mütter, die mit ihrem schwachen Schulabschluss nie berufstätig waren, sind hingegen sehr erfolglose Schüler (Ken und Ryan).

Schlussfolgerung: Ein schwacher elterlicher Schulabschluss beeinträchtigt den Bildungserfolg von Kindern nur dann, wenn Eltern nicht in der Lage sind, ihren Schulabschluss zu verwerten.

Zu Kategorie 2 Elterliche Arbeitsstellen: Auf Grund der elterlichen Schulabschlüsse konnte nicht erwartet werden, dass der überwiegende Teil der Eltern eine qualifizierte und gut dotierte Arbeitsstelle innehaben würde. In fast allen Familien ist jedoch mindestens eine Teilzeitarbeitsstelle vorhanden. So leben nur drei Familien von Grundsicherung nach SGB II, und zwei weitere Familien erhalten ergänzende Leistungen von der öffentlichen Hand. Das bedeutet: In 15 Familien wird der Lebensunterhalt ganz oder teilweise durch die Eltern verdient. Das Vorhandensein einer Arbeitsstelle, wenigsten in Teilzeit, ist für Kinder und ihren Bildungserfolg insofern wichtig, als dadurch der Tag strukturiert wird und ihr Leben um Eindrücke aus der von Bronfenbrenner im ökosystemischen Ansatz so benannten Exozone¹ erweitert wird.

Schlussfolgerung: In gut zwei Dritteln der Familien (13) wird der Lebensunterhalt trotz teilweise einfacher Bildungsabschlüsse ausschließlich durch die Eltern verdient.

Zu Kategorie 3 Migrationshintergrund: Ergänzend zum Gesagten soll aus Erzählungen der Mütter bzw. der Kinder nicht verschwiegen werden, dass in mindestens sechs Familien Gewalt angewandt wird (ein Drittel der Stichprobe). Dabei handelt es sich in drei Fällen um Gewalt des Ehemannes gegenüber der Ehefrau und in einem um Gewalt der Ehefrau gegenüber dem Ehemann. In drei Familien gibt es Gewalt der Eltern gegenüber den Kindern (davon zwei in den Familien, in denen auch unter den Ehepartnern Gewalt angewandt wird). Dazu kommt in einem Fall Gewalt des älteren Bruders gegenüber der jüngeren Schwester mit väterlicher Erlaubnis. Aus dem relativ hohen Anteil von einem Drittel darf nicht automatisch geschlossen werden, dass Gewalt in Familien mit Migrationshintergrund besonders häufig auftritt. Vielmehr ist dafür die Zusammensetzung der Stichprobe in Anschlag zu bringen (17 von 18 Familien mit Migrationshintergrund). Die Zahl weist jedoch dringend auf eine notwendige erhöhte Sensibilisierung für die Thematik hin, auch in der Diskussion mit den Migrant*innenverbänden.

Schlussfolgerung: Innerfamiliäre Gewalt ist auch in Familien, die ausdrücklich um ihre Kinder bemüht sind, nicht grundsätzlich ausgeschlossen.

¹ Vgl. Bronfenbrenner 1981.

Zu Kategorie 4 Elterliche Haltung zu Deutschland: In den elf Elterngesprächen, in denen diese Thematik behandelt wurde, haben acht Eltern eine positive bis sehr positive Haltung zu Deutschland deutlich gemacht. Die nicht-befragten übrigen sieben Eltern hätten das Verhältnis von etwa zwei Dritteln positiv zu einem Drittel kritisch vermutlich bestätigt. Daher kann geschlossen werden: Die Mehrzahl der migrierten Menschen wissen, was sie an Deutschland schätzen. An der kleinen Stichprobe wird aber auch ein Kontrast deutlich: Menschen mit Migrationshintergrund sind Deutschland gegenüber zwar positiv eingestellt, das gilt aber dem Grundgesetz¹ und weiteren gesetzlich geregelten Bereichen wie z.B. Schulpflicht oder Gesundheitswesen sowie Gepflogenheiten wie Pünktlichkeit der Gehaltszahlung, Zuverlässigkeit und Können der Handwerksbetriebe. Die positive Haltung gilt nicht der autochthon deutschen Bevölkerung an sich. Im Gegenteil: Die eher kritischen Äußerungen der übrigen drei Mütter beziehen sich alle auf Erfahrungen mit autochthon Deutschen.

Schlussfolgerung: Menschen mit Migrationshintergrund sind Deutschland gegenüber zwar positiv eingestellt, das gilt aber strukturellen und rechtlichen Rahmenbedingungen und nicht der autochthon deutschen Bevölkerung an sich.

Zu Kategorie 5 Elterliches Bildungsinteresse und elterliche Bildungsunterstützung: Mit Ausnahme einer einzigen Familie (Ryan) haben alle Eltern Bildungsinteressen für ihre Kinder, und 16 der 18 Familien unterstützen den kindlichen Bildungsweg aktiv. In den beiden Ausnahmefällen (Ken und Ryan) wird hingegen die kindliche Bildung in den Familien eher gehemmt als unterstützt. In beiden Elternhäusern fand kein Home-Schooling statt, und die Familien ignorieren sämtliche Unterstützungsempfehlungen der Schule. Darüber hinaus sind weitere Auffälligkeiten festzustellen: Die Kinder fehlen häufig in der Schule bzw. im Kindergarten und erklären das mit dem Verschlafen der Mutter bzw. der Großmutter. Außerdem sind die Kinder nicht immer jahreszeitengemäß gekleidet; so trug die jüngste Schwester von Ken während des kompletten Winters 2020/21 einen Anorak, der sich nicht schließen ließ, und Ryan kommt immer wieder mit fehlenden Kleidungsstücken in die Schule. Daraus kann vorsichtig geschlossen werden, dass in beiden Familien die Alltagsbewältigung problematisch ist. Zwei Geschwisterkinder von Ken nehmen ebenfalls am Projekt teil; somit haben die beiden Familien, die als bildungshemmend identifizierbar sind, insgesamt vier Kinder. Das sind 16% der Kinder der Stichprobe. In Kindergarten und Grundschule lassen sich diejenigen Mädchen und Jungen sehr klar herausfiltern, die explizit auf außerfamiliale Bildungsunterstützung angewiesen sind. Ihnen diese frühzeitig zukommen zu lassen, könnte den bundesweiten Anteil von 21%

¹ Insbesondere der Gleichstellung von Frau und Mann.

Bildungsverlierern in Deutschland reduzieren¹. Auf eine weitere Thematik macht eine andere Familie aus der Stichprobe aufmerksam, die sehr besorgt ist um den Bildungsweg des ältesten Sohnes: Der Junge ist ein schwacher Schüler in der 9. Klasse eines Gymnasiums. Die Familie bemüht sich, ihn mit Nachhilfeunterricht zu unterstützen, damit er wenigsten einen Mittleren Schulabschluss (10. Klasse) erreichen kann. Verglichen mit dem Schulformbesuch der Eltern ist das Kind ein Bildungsüberschreiter, ebenso wie zwei ältere Kinder aus einer weiteren Familie und darüber hinaus werden ab dem Schuljahr 2022/23 zwei ältere Kinder aus Familien der Stichprobe ebenfalls ein Gymnasium besuchen. Es scheint sinnvoll, diese Kinder mitsamt ihren Eltern an Gymnasien in besonderer Weise zu begleiten, damit sie die Schule erfolgreich beenden können.

Schlussfolgerung: Der kindliche Bildungserfolg ist insbesondere dann gefährdet, wenn Eltern auf Grund mangelnder eigener Alltagsbewältigung die Kinder nicht auf deren Bildungsweg begleiten können. Sie brauchen entsprechende Begleitung von außen. Das gilt auch in spezifischer Weise für bildungsaufsteigende Kinder an Gymnasien und ihre Eltern.

Zu Kategorie 6 Bildungsunterstützende familiale Anregungen: Auf den ersten Blick hat es den Anschein, als ob die Familien ihren Kindern im „Bildungsort Familie“ nicht viele Anregungen bieten können. Das steht sicher auch im Zusammenhang mit den eher schmalen Familieneinkommen, das kostspielige Aktivitäten wie etwa ein gemeinsamer Kinobesuch nicht möglich machen. Dennoch darf nicht außer Acht gelassen werden, dass acht Kinder der Stichprobe zweisprachig aufwachsen. Vier weitere Kinder, in deren Familien Deutsch gesprochen wird, haben regelmäßig Kontakt zu einer zweiten Sprache (Anne, Andrew, Ken, Melinda). Mindestens zwei Kinder sind mit Auslandsreisen vertraut, weil sie dort mit ihren Eltern regelmäßig Verwandte besuchen. Alle diese Kinder lernen durch Sprache und Besuche eine zweite Kultur kennen. Das bedeutet: 13² der 18 Familien bieten ihren Kindern im “Bildungsort Familie“ durchaus anspruchsvolle Anregungen, die leider als bildungsunterstützende Maßnahmen in Deutschland nur wenig gewürdigt werden, weil hier Aktivitäten wie etwa Bücher Lesen und Vorlesen, der Besuch von kulturellen Veranstaltungen oder das Erlernen eines Musikinstrumentes favorisiert werden.

Schlussfolgerung: Die in Deutschland gängigen Aktivitäten im Rahmen bildungsunterstützender familialer Anregungen gehören nicht unbedingt zur Lebenswelt von migrierten

¹ Vgl. Reiss et al. 2019, S. 60ff und S. 197ff.

² In einer der Familien werden sowohl 2 Sprachen gesprochen, als auch regelmäßig Verwandte im Ausland besucht.

Menschen. Kinder mit Migrationshintergrund wachsen jedoch, anders als Kinder ohne Migrationshintergrund, häufig zweisprachig auf. Auch reisen sie zu Angehörigenbesuchen ins Ausland. Durch beides lernen sie von klein auf eine zweite Kultur kennen.

Zu Kategorie 7 Sozialkontakte der Familie: Es wurde gezeigt, dass zwei Familien Kontakte zu autochthon deutschen Menschen unterhalten. Zwei weitere Mütter haben Freundinnen mit Wurzeln in einem anderen europäischen Land. Die anderen vierzehn Familien beschränken ihren Sozialkontakte entweder auf die Angehörigen oder haben keine. Es ist denkbar, dass sich in den elterlichen Herkunftskulturen die Sozialkontakte generell primär auf die Angehörigen konzentrieren. Aber selbst wenn das der Fall sein sollte, ist festzuhalten, dass sich zum einen autochthon deutsche Menschen offensichtlich schwer damit tun, soziale Beziehungen zu Menschen mit Migrationshintergrund einzugehen, und zum anderen auch bei den Menschen mit Migrationshintergrund eine grenzüberschreitende Ansprechbereitschaft nicht gegeben ist. So blieben etwa auf dem sehr gut besuchten Sommerfest des Kindergartens im Jahr 2022 die vielen verschiedenen Ethnien ebenfalls unter sich.

Schlussfolgerung: Sowohl autochthon deutsche Menschen als auch Menschen mit Migrationshintergrund tun sich schwer miteinander in Kontakt zu treten.

1.3. Fazit der Datenanalyse

Die Bestandsaufnahme zeigt, dass 16 der 18 Familien trotz zumeist geringer Ressourcen sehr bemüht sind, ihren Alltag in Deutschland zu meistern und ihre Kinder auf deren Bildungsweg zu begleiten. Vor diesem Hintergrund ist die Einordnung in eine „niedrige soziale Schicht“ zu hinterfragen. Eltern, die ihre nur niedrigen Schulabschlüsse gleichwohl verwerten und ihren Lebensunterhalt ganz oder zumindest teilweise selbst bestreiten, wenn auch oftmals im Niedriglohnbereich, können es nur als respektlos, abwertend und beleidigend empfinden, wenn ihren Kindern das Etikett „niedrige soziale Herkunft“ angeheftet würde. Entscheidender für mangelnde kindliche Bildungserfolge ist es, wenn Eltern nicht in der Lage sind, ihren Alltag zu bewältigen.

In Bezug auf den Migrationshintergrund wird dessen inzwischen allgemein anerkannte Heterogenität durch die vorliegende Studie erneut illustriert. Die Stichprobe zeigt, dass sich unter den Eltern dieser Kinder nicht nur sehr gut gebildete Mütter und Väter finden, sondern dass auch Eltern, die selber nur wenig Bildung genossen haben, Wert auf die Bildung ihrer Kinder legen und diese nach Kräften unterstützen. Im Laufe der Datenauswertung haben sich darüber

hinaus noch zwei weitere Aspekte herauskristallisiert, die dem Bildungserfolg entgegenkommen: Zum einen wachsen Kinder aus migrierten Familien zweisprachig auf und sind mit zwei Kulturen vertraut, auch wenn dies vom Bildungssystem nicht als familiäre Anregung wahrgenommen wird. Zum anderen sehen die meisten Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund Deutschland sehr positiv, und zwar nicht so sehr aus wirtschaftlichen, sondern aus strukturellen und rechtlichen Gründen. Auch dieser Aspekt scheint im Bildungssystem keine Rolle zu spielen, obwohl er eine wichtige Voraussetzung zur Erfüllung des Erziehungsauftrags der Schulen bildet, der darauf abzielt, die Kinder auf ein Leben als Bürgerinnen und Bürger vorzubereiten¹. Kinder mit Migrationshintergrund bringen also durchaus gute Voraussetzungen für einen erfolgreichen Bildungsverlauf mit. Es lässt sich dennoch nicht bestreiten, dass sie geringere Bildungserfolge verzeichnen als autochthon deutsche Kinder. Dass es dafür Gründe gibt, die sowohl im Bildungssystem als auch in den Schulen verankert sind, ist inzwischen hinreichend bekannt². Da aber das Elternhaus als primäre Sozialisationsinstanz den hauptsächlichsten Anteil an der kindlichen Entwicklung hat, sind weitere familiäre Gründe zu vermuten, die sich an spezifischen Besonderheiten, die mit der Datenanalyse zutage getreten sind, verifizieren lassen.

2. Familiäre Besonderheiten

Weil sich trotz der analysierten innerfamiliären Bemühungen auf die gesamte Schullaufbahn betrachtet die Bildungsverlierer in Deutschland immer noch aus Kindern aus Familien wie den in der Stichprobe erfassten zusammensetzen, ist die Frage zu stellen, warum die elterlichen Bemühungen oftmals nicht die erhofften Erfolge erzielen. Ein Grund könnten familiäre Besonderheiten sein, die in den sieben gewählten Kategorien nicht erfasst sind. Deshalb wird im Folgenden der Versuch unternommen, die geführten biographischen Interviews nach familiären Besonderheiten zu befragen, von denen autochthon deutsche Familien eher nicht betroffen sind.

Amelia hat zunächst mit der Mutter in einer Mutter-Kind-Einrichtung gelebt. Der Mutter wurde jedoch sowohl das Sorge- als auch das Aufenthaltsbestimmungsrecht entzogen. Das alleinige Sorgerecht wurde dem Vater zugesprochen. Das Kind zog zu ihm, als er 24 Jahre alt war. Die kleine Familie wurde zwei Jahre lang von einer vom Jugendamt bestellten Sozialarbeiterin begleitet. Da der Vater sich seinen neuen Aufgaben jedoch tatkräftig stellte, wurde die Sozialarbeiterin inzwischen anderweitig eingesetzt. *Amelia* nimmt am Projekt teil, weil sie

¹ Vgl. Fahrenholz 2021, S. 50ff.

² Sie dazu etwa die Ergebnisse der LAU-Studie oder die Arbeiten von Gomolla und Radtke

sowohl emotionale als auch soziale als auch sprachliche Probleme hat. Anstelle der anfänglichen Einzelarbeit ist sie nach sieben Monaten in der Lage gewesen, mit einem anderen Kindergartenkind eine Zweiergruppe zu bilden.

Besonderheit: Zugewanderter, junger alleinerziehender Vater.

Amys Eltern kommen aus einem Land, in dem Krieg herrscht. Sie sind mit ihrem erstgeborenen Kind geflohen. Die Familie entwickelt eigene Initiativen, um in Deutschland Fuß zu fassen. So haben beide Elternteile erfolgreich die deutsche Sprache gelernt. Sie haben von einer anderen Kindergartenmutter von dem Projekt erfahren und eigenständig angerufen, um zu erfragen, ob ihre beiden Kinder teilnehmen dürfen. Die Kindesmutter kommt sehr gerne zum Elterngespräch, weil sie dabei zusammenhängend deutsch sprechen kann. Dazu hat sie, zu ihrem eigenen Bedauern, in ihrem Alltag nur selten Gelegenheit.

Besonderheit: Kriegsflüchtlinge.

Annes Eltern sind moderne Menschen, die den mittleren Gesellschaftsschichten angehören. Beide Elternteile sind berufstätig; bewusst sieht die Familie sich sowohl dem Herkunftsland als auch Deutschland zugehörig. Die Kindesmutter schätzt an Deutschland vieles, am meisten die Gleichberechtigung aller Menschen. Trotz all ihrer Leistungen fühlt die Familie sich in Deutschland jedoch nicht wirklich anerkannt. Sie hat auch keine Kontakte zu autochthon deutschen Menschen. Anne nimmt am Projekt teil, weil das Kind sehr schüchtern und still ist. Durch die pandemiebedingten Schließungszeiten ging wertvolle Zeit verloren, um mit dem Kind an seinem Selbstbewusstsein zu arbeiten. Sowohl die Kindesmutter als auch die Gruppenleiterin im Kindergarten befürchten, die Fähigkeiten des Mädchens könnten in der Schule unbeachtet bleiben, weil es nicht wagen wird, sich zu Wort zu melden. In der Projektarbeit soll Annes Selbstbewusstsein gestärkt werden.

Besonderheit: Interesse an optimaler Förderung des Kindes.

Andrews Eltern gehören ebenfalls den mittleren Gesellschaftsschichten an, beide Elternteile sind berufstätig, und die Familie wohnt in einem Eigenheim. Es gibt zahlreiche Kontakte zu autochthon deutschen Menschen (Freunde, Kollegen, Kundenkontakte und eine autochthon deutsche Schwägerin). Trotz alledem fühlen sich auch *Andrews* Eltern in Deutschland nicht wirklich anerkannt. Sie suchen von sich aus den regelmäßigen Kontakt zu den Erzieherinnen sowie zur Klassenlehrerin des älteren Kindes. Wenn es sich einrichten lässt, nimmt auch der Kindesvater an den Gesprächen teil. Den Eltern ist der Bildungsweg der Kinder und dessen

Begleitung sehr wichtig. So äußert die Mutter gleich zu Beginn des ersten Elterngesprächs: „Ich mache alles mit, was den Kindern guttut.“ Andrew nimmt am Projekt teil, weil er große Schwierigkeiten hat, Kontakt zu anderen Menschen aufzunehmen. In der Projektarbeit soll er ermutigt werden, auf andere zuzugehen. Andrews Mutter möchte in absehbarer Zeit eine Lehre beginnen.

Besonderheit: Interesse an optimaler Förderung des Kindes.

Barneys Mutter, die in Deutschland selber einfache Bildungserfolge erzielt hat, hat den schulischen Bildungsweg ihres älteren Kindes konsequent und erfolgreich begleitet: Das Kind wird nach Beendigung der Grundschule ein Gymnasium besuchen. Die Mutter beschreibt, dass sie eine Weile hat überlegen müssen, ob eine Realschulbesuch nicht auch ausreichend sei. Sie hat sich schließlich für eine Anmeldung am Gymnasium mit dem festen Vorsatz entschieden, ihr Kind auch weiterhin schulisch zu begleiten. Barney nimmt am Projekt teil, weil er kaum kommuniziert und seine Deutschkenntnisse demzufolge gering sind. Diese gilt es aufzuarbeiten, bevor der Junge eingeschult wird. *Barneys* Mutter schätzt an Deutschland insbesondere, dass Frauen gleichberechtigt sind. Die Familie hat das Ziel, ein Eigenheim zu erwerben, denn es gibt zurzeit für die drei Kinder nur ein einziges Kinderzimmer.

Besonderheit: Interesse an optimaler Förderung des Kindes. Mutter ist für den Bildungsweg der Kinder verantwortlich, weil der Vater kaum Deutsch spricht.

Isabelles Mutter reiste im Alter von 38 Jahren mit drei Kindern zu ihrem Ehemann nach Deutschland ein. Der Ehemann hatte zuvor die deutsche Staatsangehörigkeit erhalten. Obgleich ihr anfangs die fremde Sprache und die Einsamkeit sehr zu schaffen machten, hat sie sich umgehend um den Bildungsweg der Kinder gekümmert. In ihrem Herkunftsland ist es nicht üblich, dass Eltern von sich aus den Kontakt zu den Bildungseinrichtungen ihrer Kinder suchen. Das fällt ihr auch in Deutschland schwer. So ist sie darauf angewiesen, dass die Bildungseinrichtungen auf sie zugehen. Sie nimmt jedes Gesprächsangebot wahr und scheut sich inzwischen auch nicht, sich dabei über das deutsche Bildungssystem zu informieren, das für sie schwer verständlich ist. Isabelle ist ein Kind mit hoher Sozialkompetenz. Sie nimmt am Projekt teil, weil es deutliche Anzeichen dafür gab, dass die Bindungsbeziehung zwischen Eltern und Kind nicht sicher ist.

Besonderheit: Kulturell bedingtes distanzierendes Verhältnis zu Pädagoginnen und Pädagogen. Die Mutter ist eine sehr starke Frau, sie hält die Familie zusammen, kümmert sich um die Bildung der fünf Kinder und hat eine Teilzeitarbeitsstelle.

Kens Familie lebt mit sechs Personen in der Enge einer knapp 70 qm großen Wohnung und findet, trotz permanenter Suche, keine größere. *Kens* Vater war lange Zeit arbeitslos. Bei den Kindern mussten bereits vor Ausbruch der Coronapandemie sprachliche und kognitive Entwicklungsverzögerungen verzeichnet werden. Die Enge der Wohnung und die coronabedingten Schließungszeiten waren für die Familie katastrophal. *Kens* Mutter hat die Kinder permanent angeschrien und hatte deshalb ein dauerhaftes Schuldgefühl, während der Vater häufig außer Haus war, u.a. hat er einige Wochen ohne Familie Urlaub in seinem Herkunftsland gemacht. Die Mutter war dem Home-Schooling nicht gewachsen, bei welchem Ken von seinen jüngeren Geschwistern ununterbrochen gestört wurde, was schließlich dazu führte, dass er zurückgestuft wurde. Die Mutter hat ihre Überforderung deutlich und verzweifelt thematisiert und ihre Erschöpfung bis heute (Juli 2022) nicht überwinden können, dies insbesondere auch deshalb nicht, weil keine Angehörigen in der Nähe sind, die sie gelegentlich entlasten könnten. Ken sollte mit Ende des Schuljahres 2021/22 nach eineinhalbjähriger Teilnahme aus dem Projekt entlassen werden. Er war über diese Mitteilung sehr betroffen und tieftraurig, so dass er als „Pate“ für ein jüngeres Kind weiterhin in das Projekt eingebunden wird.

Besonderheit: Mutter völlig überfordert.

Lilys Mutter hat drei Kinder allein erzogen, Lily ist das jüngste und das einzige, das noch bei der Mutter wohnt. Der Klassenlehrerin war aufgefallen, dass das Kind niemals Gefühle ausdrückt. Nachdem im Projekt eine Vertrauensbasis zur Mutter aufgebaut werden konnte, stellte sich heraus, dass sie durchaus mit einer gewissen Bitterkeit und Enttäuschung auf ihr Leben schaut. Sie war einige Jahre wegen Depressionen in therapeutischer Behandlung. Auch sie, so erwähnt sie, kann keine Gefühle ausdrücken. Darüber hinaus erzieht sie ihre Tochter ähnlich autoritär wie sie selber erzogen worden ist. Sie duldet beispielsweise keinen Widerspruch und verhandelt nie, wenn die Tochter Wünsche äußert, die die Mutter ablehnt. Es kommt deswegen häufig zu Streit zwischen Mutter und Kind, bei dem Lily regelmäßig in Tränen ausbricht. Auch die Mutter bricht dann in Tränen aus, geht zum Weinen jedoch in ihr Schlafzimmer.

Besonderheit: Mutter psychisch labil, schwierige Eltern-Kind-Beziehung.

Majories Mutter ist alleinerziehend und muss ihren Alltag sehr gut strukturieren. Sie ist kürzlich in den Nachbarstadtteil gezogen, weil sie dort eine Wohnung mit einem Kinderzimmer für die Tochter gefunden hat. Der Umzug bedeutet, dass sie die Tochter morgens mit

öffentlichen Verkehrsmitteln in den Kindergarten bringt. Majorie kommt dort immer um 7.00 Uhr als erstes Kind an. Die Mutter fährt danach an ihren Arbeitsplatz und nach Feierabend fährt sie umgekehrt: zuerst um ihre Tochter abzuholen und danach mit dem Kind zur Wohnung. Die Arbeitszeiten der Mutter sind nicht identisch mit den Öffnungszeiten des Kindergartens, daher ist das Mädchen außer in der Einrichtung zusätzlich bei einer Tagesmutter, von der es am Nachmittag vom Kindergarten abgeholt und betreut wird, bis die Mutter kommt. Mutter und Kind besuchen an den Wochenenden gelegentlich die Großeltern des Mädchens, ansonsten unternehmen sie nichts. Sie besuchen nie einen Spielplatz, nie ein Schwimmbad oder eine andere Freizeiteinrichtung. Die Mutter macht sich deswegen Vorwürfe, aber sie fühlt sich zu erschöpft, um an den Wochenenden Aktivitäten entwickeln zu können. Das Kind nimmt am Projekt teil, weil seine Mutter jede Chance wahrnimmt, die der Förderung ihrer Tochter dient. Majories Mutter ist gut gebildet und hat den Wunsch, sobald es zeitlich möglich ist, am Abendgymnasium das Abitur nachzuholen, um sich eine neue berufliche Zukunft aufzubauen.

Besonderheit: Mutter sehr beansprucht.

Melindas Eltern waren noch im Teenageralter, als das erste Kind zur Welt kam. Sie sind bis heute zusammengeblieben und wurden in den ersten Jahren von einer durch das Jugendamt bestellten Sozialarbeiterin begleitet. Beide Elternteile sind berufstätig und haben sich einen gewissen Wohlstand aufgebaut (zwei Autos). Die Familie beabsichtigt, ein Haus zu kaufen. *Melindas* Mutter engagiert sich im Elternrat des Kindergartens. Sie bezeichnet ihren Ehemann, der im Grundschulalter in Deutschland eingereist ist, gelegentlich als ihr viertes Kind. *Melinda* zeigt in ihrer Kindergartengruppe sehr wenig Initiative, sie hat keine Spiel- oder Bastelideen. Die Einrichtung weiß, dass die Kinder sehr oft fernsehen, was bei der Beanspruchung der Mutter durchaus nachvollziehbar ist. Im Projekt soll *Melinda* geholfen werden, ihre Initiativ- und Ideenlosigkeit zu überwinden.

Besonderheit: Mutter ist jung und der dominierende Part in der Familie.

Patricias Mutter ist mit ihren Eltern aus ihrem Herkunftsland geflüchtet. Sie hatte über Jahre in Deutschland nur einen Duldungsstatus und deswegen keine Berufsausbildung beginnen können. Nach Erhalt eines dauerhaften Aufenthaltstitels durch Heirat begann sie eine Ausbildung in einem Handwerksberuf und legte wenige Tage nach der Geburt ihres zweiten Kindes ihre Gesellenprüfung ab. Fünf Jahre nach der Geburt des dritten Kindes bestand sie in ihrem Fach die Meisterprüfung. Die Familie steht kurz vor Abschluss eines Hauskaufs. *Patricias* Mutter möchte sich in absehbarer Zeit selbstständig machen. *Patricia* zeigt, ähnlich wie *Melinda*, in

ihrer Kindergartengruppe ebenfalls sehr wenig Initiative und hat keine Spiel- oder Bastelideen. Auch ihr soll im Projekt geholfen werden, ihre Initiativ- und Ideenlosigkeit zu überwinden.

Besonderheit: Mutter sehr zielstrebig.

Ryans Mutter war noch im Teenageralter, als das Kind zur Welt kam. Als Jugendliche hatte sie regelmäßig Drogen konsumiert, auch während der Schwangerschaft. Der Junge lebt seit seiner Geburt bei den Großeltern, die dieser Aufgabe nicht gewachsen sind. Das Kind galt in der Schule als sehr anstrengend, weil es sich an keine Regeln hielt und die Mitschülerinnen und Mitschüler permanent provozierte. Ryan hatte in der Schule bereits vor Corona etwa ein Drittel Fehlzeiten, die fast alle von der Großmutter mit der Begründung „krank“ entschuldigt worden sind. Zusätzlich war der Junge nicht immer vollständig bekleidet, und so wurde vermutet, die Großmutter könne bei der Bewältigung ihres Alltags überfordert sein. Während der pandemiebedingten Schulschließungen war die Familie gar nicht mehr zu erreichen. Daher schaltete die Schulsozialarbeiterin Anfang 2021 das Jugendamt ein. Der zuständige Sozialpädagoge traf einige verbindliche Vereinbarungen mit der Großmutter, unter anderem die, das Kind regelmäßig am Kinderstark-Projekt teilnehmen zu lassen. Die Großmutter hielt die Vereinbarungen ein. Der Junge erhielt im Projekt Einzelbegleitung. Er erschien regelmäßig zu seinen Terminen und blühte regelrecht auf. Er widmete sich den Angeboten mit Neugier, Interesse und Konzentration, erwartete die Projektpädagogin immer deutlich vor Beginn seiner Stunde und war jedes Mal enttäuscht, wenn die Zeit abgelaufen war. Die Projektpädagogin bezeichnete ihn als ein Kind voller Power, mit dem zu Hause nie jemand irgendetwas unternimmt, und der deshalb aus Langeweile permanent auf sich aufmerksam macht. Leider ist die Mutter zusammen mit Ryan kürzlich in den Nachbarstadtteil verzogen. Die Anmeldung an einer anderen Schule verhindert eine weitere Teilnahme am Projekt.

Besonderheit: Mutter und Großeltern des Kindes völlig überfordert.

Samuel hat bikulturelle Eltern. Als er in das Kinderstark-Projekt aufgenommen wurde, befanden sich seine Eltern gerade im Trennungsjahr. Samuels Mutter ist als junge Frau nach Deutschland gekommen. Sie hat immer gearbeitet, ihren Lebensunterhalt selbst verdient und acht Jahre später die deutsche Staatsangehörigkeit angenommen. 12 Jahre nach ihrer eigenen Einreise heiratet sie einen Mann aus einem anderen Kulturkreis, und wiederum ein Jahr später wurde das Kind geboren, für das beide Elternteile gemeinsam das Sorgerecht haben. Die Mutter fühlt sich von ihrem Ehemann hintergangen. Sie äußert sich in einem Gespräch dahingehend, dass es dem Mann nie um sie und um das Kind gegangen sei, sondern immer nur um sein

Bleiberecht. Dies habe sie ihm mit der Heirat verschafft, und durch das gemeinsame Sorgerecht für den Sohn dürfe er nun in Deutschland bleiben, unabhängig von der Ehe. Samuels Mutter verdient auch weiterhin den Lebensunterhalt für ihren Sohn und für sich durch einfache Tätigkeiten. Ihre Arbeitszeiten stimmen mit den Öffnungszeiten des Kindergartens überein. Die Beziehung zwischen Mutter und Kind ist sehr eng. Die Mutter spricht gegenüber ihrem Sohn sehr schlecht von seinem Vater. Das Kind nimmt am Projekt teil, weil es seine Unbefangenheit zu verlieren und zum Ersatzpartner für die Mutter zu werden drohte.

Besonderheit: Aktuelle Trennungsverarbeitung der Mutter. Mutter und Kind leben sehr isoliert.

Ulic hat auch bikulturelle Eltern. Seine Mutter hat einen einfachen Schulabschluss und keine Berufsausbildung. Sein Vater spricht nur wenig Deutsch und ist schon seit Jahren ohne Arbeit. Es gab lange Zeit beträchtliche Eheprobleme. Die Mutter hatte schließlich beschlossen, sich von ihrem Ehemann zu trennen, und mit ihren Kindern im Frauenhaus Unterkunft gefunden. Der Trennungsversuch ist auf den erbitterten Widerstand ihrer Eltern gestoßen, obgleich diese um die gravierenden Eheprobleme wussten. Die Eltern besitzen ein Dreifamilienhaus im Nachbarstadtteil und bewohnen die untere Etage. Die Wohnung in der mittleren Etage wurde freigezogen, und Ulic zog mit seinen Eltern und Geschwistern dort ein. In der oberen Etage wohnt ein Bruder der Mutter, bei dem die Kinder sich oft aufhalten. In einem Gespräch erwähnt die Mutter von Ulic, dass ihre eigene Mutter sofort in die mittlere Etage kommt, wenn sie unten hört, dass oben gestritten wird. Ulic und seine Familie sind von der mütterlichen Familie regelrecht umschlossen. Ulic und seine Schwester nehmen von Anbeginn am Projekt teil, um den Kindern mehr Aufmerksamkeit und Zuwendung zukommen lassen zu können, als dies innerhalb der großen Kindergartengruppe möglich ist. Inzwischen hat Ulics Mutter deutlich an Selbstbewusstsein gewonnen. Dank der beharrlichen Arbeit der Leiterin der Kindergartenbibliothek nimmt sie regelmäßig an den dortigen Veranstaltungen teil, sie leiht zusammen mit ihren Kindern Bücher aus und liest abends regelmäßig vor. Der älteste Sohn wird ab dem Schuljahr 2022/23 ein Gymnasium besuchen.

Besonderheit: Ulics Mutter ist sehr gefordert, erhält aber viel Unterstützung von ihrer Herkunftsfamilie. Sie bemüht sich nach Kräften, ihre Kinder zu fördern.

Virgil hat erst mit vier Jahren einen Kindergartenplatz erhalten, und zwar in dem Stadtteil, in dem seine Mutter vormittags arbeitet. Bis zum Eintritt in den Kindergarten konnte er kein Deutsch, weil die Eltern mit ihm in der Sprache ihres Herkunftslandes kommunizierten. Wenige

Monate nach Beginn der Kindergartenzeit brach die Pandemie aus, die viele Schließungswochen mit sich brachte. In dieser Zeit war der Junge nicht in der Notbetreuung, sondern wie in der Zeit vor dem Eintritt in den Kindergarten wieder mit der Mutter in deren Geschäft oder mit ihr zu Hause. Die Mutter konnte dem Kind keine Förderung anbieten; darüber hinaus kommunizierte sie erneut mit ihm in der Sprache ihres Herkunftslandes, weil sie selbst schlecht Deutsch spricht. Beruflich benötigt sie die deutsche Sprache nicht, und da sie nach Deutschland kam, um sich eine Existenz aufzubauen, hat sie nie einen Deutschkurs besucht, sondern vom ersten Tag an gearbeitet. Als Virgil in die Schule kam, war er weder gewohnt, mit anderen Kindern zu interagieren, noch konnte er auf Grund seiner schlechten Deutschkenntnisse mit ihnen kommunizieren. Er war sehr einsam. Die Eltern ließen das Kind auf Anraten der Schule, von einer Psychotherapeutin mit dem Ergebnis testen, dass der Junge einerseits viele Sozialkontakte braucht, die er aber andererseits massiv scheut. Auf ihre eigenen Sozialkontakte im Elterngespräch befragt, antwortet die Mutter, die Familie habe keine. Es seien weder Angehörige noch Freunde in der Nähe, und eben dieses Alleinsein mache allen schwer zu schaffen. Virgil nimmt auf Vorschlag der Klassenlehrerin am Projekt teil, in dem er nach einigen Wochen Einzelförderung seit kurzem in ein Mitglied in einer Dreiergruppe ist.

Besonderheit: Interesse an optimaler Förderung des Kindes. Die Familie lebt sehr isoliert.

Wilson's Mutter hat sich vor zwei Jahren vom Kindesvater getrennt. Es ist die zweite Trennung, die sie vollziehen musste. Mit ihrem ersten Partner hat sie zwei Kinder, die älter sind als Wilson. Der Trennung vom zweiten Partner gingen viele heftige Auseinandersetzungen voraus, auf die die beiden jüngeren Kinder psychisch und psychosomatisch in auffälliger Weise reagiert haben. Neben der Aufnahme in das Projekt sah sich die Schulsozialarbeiterin daher gezwungen, das Jugendamt einzuschalten. *Wilson's* Mutter hat sich, auf Vorschlag des Amtes, bereit erklärt, eine Ehe- und Erziehungsberatungsstelle aufzusuchen. Die Gespräche haben ihr sehr geholfen, und sie hat zu ihrem Gleichgewicht zurückgefunden. Die Mutter war immer im Zweischichtendienst berufstätig und muss seit Jahren ihren Alltag genauesten strukturieren. Inzwischen erfährt sie eine gewisse Entlastung durch das dritte und älteste Kind.

Besonderheit: Mutter sehr beansprucht.

Yasmin's Eltern verfügen nur über eine sehr geringe Bildung. Sie sind vor sieben Jahren nach Deutschland gekommen, weil es in ihrem Herkunftsland keine Arbeitsmöglichkeiten für sie gab. Der Vater hatte sofort nach der Einreise eine Arbeitsstelle angenommen. Yasmin hat einen 15-jährigen sehr intelligenten Bruder, der schnell die deutsche Sprache lernte und bis heute ein

guter Schüler geblieben ist. Die Familie sieht ihre Zukunft sehr klar in Deutschland. Sie schätzt das Bildungssystem, das allen Kindern offensteht, und legt großen Wert auf die Bildung der Kinder. Die Mutter spricht kein Deutsch Sie erscheint immer überaus pünktlich zu den Elterngesprächen. Zumeist bringt sie eine Schwägerin mit, die eher schlecht als recht übersetzen kann. Wenn die Schwägerin keine Zeit hat, arbeitet die Mutter mit dem Google Translator. Nach ihren Worten sprechen die beiden Kinder untereinander Deutsch, und sie lernt durch Zuhören die Sprache ein wenig. Der Bruder kontrolliert die schulischen Angelegenheiten seiner Schwester und hilft ihr, falls erforderlich, bei den Hausaufgaben. Yasmin nimmt am Projekt teil, weil sie als Erstklässlerin überaus still und schüchtern war. Sie hat sich inzwischen, dank der familialen und der Projektunterstützung, zu einem fröhlichen und offenen Kind entwickelt.

Besonderheit: Interesse an optimaler Förderung des Kindes. Trotz geringer eigener Bildung ist Eltern die Bildung der Kinder sehr wichtig.

Zacs Mutter ist psychisch labil. Sie hat zum einen immer wieder depressive Schübe, zum anderen hat sie aggressive Phasen. Sie ist zwar medikamentös gut eingestellt, will die Medikamente jedoch nicht permanent nehmen. Sie fällt in den Bildungseinrichtungen als „Übermutter“ auf. Dieses Thema wurde im Elterngespräch aufgegriffen, und sie bestätigte, dass sie vermutlich viel zu viel mit den Erzieherinnen und Lehrerinnen ihrer Kinder spreche, sich permanent bei ihnen beschwere und wahrscheinlich allen auf die Nerven gehe. Bei der Vertiefung der Thematik stellte sich heraus, dass sie selbst Zeit ihres Lebens unter ihrer kalten, an ihr vollkommen desinteressierten Mutter gelitten hat. Diese hat weder den Schulabschluss ihrer Tochter in irgendeiner Weise zur Kenntnis genommen noch deren erfolgreichen Berufsabschluss noch das Bestehen der Führerscheinprüfung. Zacs Mutter betont deutlich, dass sie niemals eine Mutter sein wollte, wie es ihre eigene war. Es ist ihr völlig klar, dass sie überkompensiert, sie kommt jedoch gegen ihr eigenes Verhalten nicht an. Das ist für die Familie insofern problematisch, als Zacs Vater Zac in seiner Jugend in seinem Heimatland Krieg erlebt und selber vieles zu verarbeiten hat. Die Kinder nehmen von Anbeginn am Projekt teil, weil sie ihre körperlichen Kräfte nicht gut kontrollieren konnten. Inzwischen haben sie ihre vielfältigen Interessen und Fähigkeiten entdeckt, zu denen auch soziale und empathische Kompetenzen gehören.

Besonderheit: Mutter psychisch labil, Vater unverarbeitete Kriegserlebnisse.

Die Beschreibung der Besonderheiten ergibt folgenden Querschnitt:

- Elterliche Überforderung (2): Ken, Ryan.
- Psychische Probleme der Mutter (2): Lily, Zac.

- Außergewöhnliche Schicksale (3): Amelia, Amy, Samuel.
- Expressives Interesse an kindlicher Förderung (5): Anne, Andrew, Barney, Virgil Yasmin.
- Starke Beanspruchung der Mutter (6): Isabelle, Majorie, Melinda, Patricia, Ulic, Wilson.

Werden diese Ergebnisse noch einmal verdichtet, so lassen sich zwei Gruppen bilden:

- 1) Eine starke Beanspruchung der Eltern, meist der Mutter, bis hin zur Überforderung (13).
- 2) Ein expressives Interesse an der Förderung des kindlichen Bildungswegs (5).

In Familien mit Migrationshintergrund kommt es offensichtlich häufig zu einer starken Inanspruchnahme der Eltern, vor allem der Mütter. Das ist sicher teilweise damit zu erklären, dass fast alle migrierten Familien der Stichprobe aus Herkunftsländern kommen, in denen die klassische Rollenteilung insofern gilt, als Mütter primär für die Kinder zuständig sind. Im Gegensatz zu autochthon deutschen Mittelstandsfamilien, in denen die Eltern ebenfalls oft sehr gefordert sind, fehlt der migrierten Frau dann beispielsweise der Partner, der den schulischen Werdegang der Kinder mit ihr zusammen begleitet. Das gilt in verschärfter Form, wenn die Männer spät eingereist sind und kaum Deutsch können (Barney, Ulic, Zac) oder wenn die Mütter alleinerziehend sind (Lily, Majorie, Samuel, Wilson und in Amelias Fall der alleinerziehende Vater). Bei den Müttern kommt die Verarbeitung eigener Belastungen hinzu, wie etwa Kriegs- und Fluchterfahrungen, psychische Erkrankung, Trennung, Partnerschaftsprobleme mit Gewalterfahrungen und Einsamkeit. Alle diese Gründe scheinen dafür zu sprechen, dass Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, auf die Dauer ihres Bildungsweges betrachtet, trotz elterlicher Bemühungen mit weniger elterlicher Begleitung auskommen müssen und nicht zuletzt deshalb vielfach zu den Bildungsverlierern gehören bzw. geringere Bildungsabschlüsse erreichen, als dies bei ihren autochthon deutschen Mitschülerinnen und Mitschülern der Fall ist. Ein weiterer Grund könnte darin liegen, dass die familiäre Begleitung von Bildungsüberschreitern mit Migrationshintergrund in deren höheren Schuljahren auf Grund der niedrigeren Bildung der Mütter an ihre Grenzen stößt. Insgesamt wäre zu dieser Thematik sicher eine genauere Untersuchung wünschenswert, die die autochthon deutschen Familien mit geringen finanziellen und kognitiven Möglichkeiten ebenso in den Blick nimmt wie migrierte Familien. Dennoch kann auch schon anhand der hier analysierten Stichprobe begründet vermutet werden: Die Bildungsaspirationen und die familiäre Begleitung des kindlichen Bildungsweges sind in Familien mit geringen Voraussetzungen und/oder mit einem Migrationshintergrund während der Kindergarten- und oft noch während der Grundschulzeit der Kinder zumeist gewährleistet,

beides nimmt aber offensichtlich ab, je weiter der kindliche Bildungsweg fortschreitet¹. Das bedeutet: Wenn alle Kinder unabhängig von ihrer Herkunft eine faire Bildungschance erhalten sollen und wenn die Schulen auf die elterliche Vor- und Zuarbeit angewiesen sind, um erfolgreich mit Kindern arbeiten zu können, dann ist eine Festigung der elterlichen Bildungsaspirationen und ihrer Bereitschaft zur Bildungsbegleitung während des gesamten kindlichen Bildungswegs erforderlich. Beides kann nur von den Bildungseinrichtungen angestoßen werden. Vor diesem Hintergrund stellt sich die Frage nach der Qualität der Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungseinrichtungen.

3. Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungseinrichtungen

Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungseinrichtungen ist in Deutschland für Kindergärten und Schulen gesetzlich vorgeschrieben. Sie ist jedoch ein schwieriges Thema. So betonen zwar viele Schulen in ihren Konzepten die Wichtigkeit der Zusammenarbeit², bei genauerem Hinsehen drängt sich allerdings der Eindruck auf, sie würden neben dem Kollegium so etwas wie ihre ehrenamtlich Mitarbeitenden vorstellen³.

Zur Betonung der „Bereicherung“ des Schullebens durch die Zusammenarbeit mit den Eltern steht in scharfem Kontrast, dass in der Praxis der Kontakt zu den Eltern zumeist als „Elternarbeit“ bezeichnet wird. Damit wird suggeriert, dass Pädagoginnen an und mit Eltern arbeiten. Wie unzutreffend dieser Begriff ist, wird deutlich, wenn man ihn umkehrt und aus der Warte der Eltern anwendet: Wenn Pädagogen Elternarbeit leisten, dann müssten umgekehrt die Eltern Erzieherinnen- oder Lehrerarbeit leisten.

Werner Sacher, der sich intensiv der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus gewidmet hat, nähert sich der Thematik durch einen anderen Ansatz und plädiert für die sogenannte „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“, ebenfalls ein Begriff, der in den Internetauftritten zahlreicher Bildungseinrichtungen aufgenommen wird. Tanja Betz hinterfragt ihn jedoch kritisch. Sie weist darauf hin, dass eine gleichberechtigte Partnerschaft von Fachkräften und Eltern zwar von vielen Fachkräften gewünscht, jedoch schwer zu realisieren ist, und führt dazu zahlreiche Gründe an, von denen hier nur einige genannt werden:

So hat sich zwar, im Gegensatz zur früheren Praxis, im Kontakt zwischen Fachkräften und Eltern bei den Fachkräften eine Orientierung an den elterlichen Ressourcen durchgesetzt.

¹ Vgl. dazu nochmals oben die Auswertung der Kategorie 5.

² Dazu reicht ein unsystematischer Blick auf die Internetauftritte beliebiger Schulen.

³ Vgl. Fahrenholz 2021, S. 67ff.

Dennoch zieht sich „der als überwunden geglaubte defizitäre Blick auf Eltern immer noch wie ein roter Faden durch die Literatur“¹. Auch eine gewisse Asymmetrie ist nicht von der Hand zu weisen, weil die Rolle der Pädagoginnen die der Expertinnen ist, die die Eltern „informieren, instruieren und motivieren“². Im Gegenüber dazu sind die Eltern die Adressaten. Der Aufbau einer Partnerschaft mit Eltern scheitert in der pädagogischen Praxis außerdem an fehlenden Zeitkontingenten³. Kritisch, weil empirische Belege fehlen, beurteilt Betz darüber hinaus die Annahme, dass eine verbesserte Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungseinrichtung die Teilhabe- und Bildungschancen von Kindern verbessern würden⁴. Die Arbeiten von Betz zeigen alles in allem, dass noch sehr viel Klärungsbedarf zur Gestaltung der Zusammenarbeit von Elternhaus und Bildungsinstitution besteht.

In diesem Zusammenhang muss noch auf etwas anderes hingewiesen werden: An Gymnasien sind laut Sacher die Eltern am schwersten zu erreichen⁵. Das mag zum einen an den elterlichen Zeitkontingenten liegen, das zeigt zum anderen aber auch, dass diese Eltern keinerlei Gesprächsbedarf mit der Schule haben⁶. Ihnen etwa eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorzuschlagen, dürfte zumindest eine gewisse Irritation hervorrufen. Überhaupt ist generell davon auszugehen, dass nicht alle Eltern regelmäßige Kontakte zu den Schulen ihrer Kinder pflegen möchten und somit auch keine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft eingehen möchten. Die Eltern der Gymnasiasten verdeutlichen das. Zu ergänzen ist noch, dass die Distanz der Gymnasialeltern zur Schule ihrer Kinder von den Schulen sogar toleriert wird, weil, so vermutet Sacher, die kindlichen Leistungen stimmen⁷. Diese Distanz samt ihrer Tolerierung ist dann aber auch Eltern anderer Bildungseinrichtungen zuzubilligen. Alles in allem ist daher zu schließen: Bei einer Neugestaltung des Verhältnisses Eltern-Schule ist als erstes die Wahrnehmung von Distanz notwendig, die allerdings nicht nur die Eltern betrifft, sondern auch die pädagogisch Tätigen.

Auf der Seite der Pädagoginnen und Pädagogen dürfte tatsächlich eine entscheidende Rolle spielen, wie sie die Eltern wahrnehmen: Als defizitär – und zwar nicht nur die Eltern der Bildungsverlierer, sondern die Eltern in ihrer Gesamtheit? Oder setzen sie grundsätzlich voraus, dass Eltern für ihre Kinder alles tun, was ihnen möglich ist? Die Art der Wahrnehmung der Eltern ist eine Handlungsfrage des pädagogischen Personals.

¹ Betz, S. 90.

² a.a.O., S. 92.

³ Bei diesem Argument wird nicht berücksichtigt, dass auch den Eltern Zeitkontingente fehlen könnten. Vgl. a.a.O., S. 96.

⁴ ebd.

⁵ Vgl. Sacher, S. 147.

⁶ Vgl. Fahrenholz 2021, S. 70.

⁷ Vgl. Sacher, S. 147.

Sodann wird schon seit langer Zeit darauf aufmerksam gemacht, dass pädagogisch Tätige, unabhängig davon, ob sie in Kindergärten oder Schulen arbeiten, den mittleren sozialen Schichten angehören. Das bedeutet, dass sie in strukturell benachteiligten Quartieren bzw. in den niedrigen Schulformen den Familien wirtschaftlich und kognitiv überlegen sind. In sehr gut situierten Quartieren sind sie ihnen gegebenenfalls unterlegen. Pädagogisch Tätige sind also oftmals mit Aspekten der mangelnden Passung konfrontiert, was wiederum Distanz erzeugt.

Aber auch Eltern wahren, wie erwähnt, Distanz insbesondere zur Schule. Einer der Gründe könnte in dem liegen, was Hurrelmann schon 2007 vermutete, nämlich dass Schulen für viele nur noch eine Vergabestelle von Abschlusszertifikaten sind¹. Das aber würde einen Imageverlust der Schulen bedeuten, und tatsächlich genießt der Beruf der Lehrerin bzw. des Lehrers in den regelmäßig vorgenommenen Rankings der meist geschätzten Berufe keine besonders hohe Anerkennung mehr; oft ist er noch nicht einmal unter den zehn anerkanntesten Berufen zu finden². Eine weitere Begründung für elterliche Distanz zur Schule liefert Sacher mit Bezugnahme auf bildungsferne Eltern, die er ebenfalls als schwer erreichbar einstuft. Das könnte seiner Meinung nach daran liegen, dass Eltern keinen Kontakt zur Schule aufnehmen, weil ohnehin nur schlechte Nachrichten zu erwarten sind³.

Diese wenigen Bemerkungen weisen allesamt auf die reale Distanz hin, die vielfach zwischen Eltern und Erziehern wie zwischen Eltern und Lehrerinnen besteht. Sie ist als Fakt zunächst einmal wahrzunehmen, zumal sie von einem Teil der Bildungseinrichtungen und der Eltern auch gewollt zu sein scheint. Allen, denen ein distanzierteres Verhältnis zueinander nicht genügt, steht die Möglichkeit offen, miteinander ein intensiveres Verhältnis auszuhandeln. Der Gesetzgeber hat die Voraussetzungen dafür geschaffen.

Völlig anders stellt sich der Sachverhalt allerdings dar, wenn Kinder – insbesondere Schülerinnen und Schüler – mit stark belasteten Eltern zusammenleben und diese den kindlichen Bildungsweg nicht oder nicht mehr begleiten können. Solche Kinder sind auf ein vertrauensvolles Verhältnis zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung angewiesen, damit ihr Bildungsweg nicht gefährdet ist. Dabei spielt der Kindergarten eine entscheidende vorbereitende Rolle. Im Kindergarten kommt es zum täglichen Kontakt zwischen Erzieherinnen und Eltern während der Bring- und Abholphasen. Er erstreckt sich über mehrere Jahre, insbesondere wenn es Geschwister gibt. Im Laufe dieser Zeit ergeben sich viele Gesprächsmöglichkeiten zwischen Eltern und Pädagoginnen. Letztere lernen die Familien und ihr alltägliches Leben sehr gut

¹ Vgl. Hurrelmann, S. 96f.

² Vgl. dazu die zahlreichen einschlägigen Fundorte im Internet.

³ Vgl. Sacher, S. 148.

kennen. Ein Vertrauensverhältnis kann langsam wachsen. Eltern honorieren das, was wiederum ein Blick auf die Rankings der Anerkennung von Berufen zeigt. Dort rangiert der Beruf der Erzieherin zumeist im Mittelfeld auf den Plätzen fünf oder sechs, ist also deutlich anerkannter als der des Lehrers. Das ist insofern nicht verwunderlich, als sich die Kindergärten in den vergangenen Jahrzehnten einem enormen qualitativen Wandel unterzogen haben¹. Daher kann festgehalten werden: Der Kindergarten als Bildungsinstanz verfügt über gute Voraussetzungen, um mit den Eltern gemeinsam den schulischen Teil des kindlichen Bildungsweges vorzubereiten. Dazu gehört auch, mit den Eltern zu planen, wie das vorhandene Bildungsinteresse für ihre Kinder während derer gesamter Bildungslaufbahn aufrechterhalten werden kann². Das ist eine inhaltliche Aufgabe für die Erzieherinnen, die explizit in keinem einzigen der zahlreichen Kinderbildungsgesetze der Bundesländer Eingang gefunden hat. Deshalb kann sie nur vom realistisch Leistbaren und nicht vom Wünschbaren aus angegangen werden.

In dem Projekt „Gemeinsam zum Bildungserfolg“ wird nicht nur seit 1 ½ Jahren in kleinen Gruppen mit den Kindern gearbeitet. Parallel dazu hat sich im Zusammenhang mit den Elterngesprächen und deren Auswertung im gesamten Kindergartenteam der Wunsch verstärkt, mit den Eltern künftig intensiver zusammenzuarbeiten. Die Trägerin des Kindergartens, ein Evangelisches Bildungswerk, hat schließlich zur Unterstützung dieses Wunsches eine der Mitarbeiterinnen für drei Monate mit vier Stunden pro Woche zur Erarbeitung entsprechender konzeptioneller Vorschläge freigestellt. Schließlich hat das Team des Kindergartens gemeinsam einen Katalog von Angeboten entwickelt, um ab dem neuen Kindergartenjahr (Beginn 01.08.2022) die Begegnungen zwischen Pädagoginnen und Eltern zu verstärken.

Der Katalog enthält Bekanntes und längst Erprobtes wie das tägliche Elterncafé und das periodische Elternfrühstück. Mit diesen beiden Angeboten erhalten die Eltern, die nur über wenige soziale Kontakte verfügen, die Möglichkeit, in Kontakt zu anderen Menschen zu treten. Ferner erhalten alle Eltern die Gelegenheit, Deutsch zu sprechen. Und schließlich wird Eltern der verschiedenen Herkunftsländer die Möglichkeit geboten, einander zu begegnen. An beiden Angeboten nehmen Erzieherinnen teil. Sie fungieren nicht nur als Ansprechpartnerinnen, sondern nehmen Wünsche und Anregungen auf und sind ihrerseits direkt eingebunden ins Geschehen im Quartier und in der Elternschaft.

Zum Erprobten gehören des weiteren Hausbesuche und Infoveranstaltungen, beides jedoch in veränderter Form. Als Gegenüber zu den Hausbesuchen der Erzieherinnen werden den Eltern

¹ Vgl. Fahrenholz 2021, S. 81.

² Das gewinnt seinen vollen Sinn natürlich nur, wenn die entsprechenden Strategien mit den Schulen kommuniziert und von diesen anschließend ihrerseits aufgegriffen werden.

im neuen Kindergartenjahr Hospitationen angeboten. Es geht darum, dass Kindergarten und Eltern sich gegenseitig ihren Alltag zeigen. Infoveranstaltungen werden insofern verändert, als sie von den Mitarbeiterinnen selbst durchgeführt werden, weil sich gezeigt hat, dass das Elterninteresse an solcherart Veranstaltungen nicht rege ist, wenn die Vortragenden von außen kommen. Die Themen erwachsen zum einen aus den Fortbildungen der Erzieherinnen (etwa zum Thema Heterogenität und Diversität oder familiäre Gewalt) und zum anderen aus den Begegnungen mit der Elternschaft. Dabei haben sich einige Themen bereits aus den Elterngesprächen des Projektes ergeben wie zum Beispiel Informationen zum deutschen Bildungssystem, Elternrechte im Bildungssystem oder Elternbegleitung des kindlichen Bildungsweges.

Als neue Aktivitäten sind Ausflüge in kleinen Gruppen mit Eltern und Kindern geplant, insbesondere Waldbesuche – mit Führung eines Ausflugsbuches. Das Angebot soll ein Beitrag zur Festigung der Eltern-Kind-Beziehung sein, weil diese insbesondere bei sehr belasteten Müttern oftmals zu kurz kommt. Dass jedoch Eltern den Kindern zugewandt sind und die Zuwendung beibehalten, ist für den kindlichen Bildungserfolg wichtiger als etwa die Hausaufgabenkontrolle. Auf diesen Sachverhalt hat der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen bereits 2002 hingewiesen: „Während der gesamten Schulzeit ist es für ein Kind und auch noch für einen Jugendlichen wichtig, dass Eltern ein positives Interesse für die Erfahrungen ihres Kindes mit der Schule, für seine Lernfortschritte und Lernschwierigkeiten aufbringen“¹. Was hier für die Schulzeit gefordert wird, bedarf der entsprechenden Grundlegung im Kindergarten.

Auf den ersten Blick enthält der skizzierte Katalog keine sensationellen Angebote. Er hat jedoch den unschätzbaren Vorteil, dass die Mitarbeiterinnen sich die praktische Umsetzung zutrauen und sie gern angehen möchten. Darüber hinaus sind sie sich sicher, dass die Angebote von den Eltern angenommen werden. Der Kindergarten hat also die Eltern verstärkt wahrgenommen und sich auf eine intensivere Zusammenarbeit mit ihnen vorbereitet, damit diese ihrerseits auf den schulischen Bildungsweg ihrer Kinder und deren Begleitung gut vorbereitet sind. Der Kindergarten ebnet damit den Schulen den Weg zu einem offenen Verhältnis zwischen ihnen und den Familien, insbesondere zu denjenigen, deren Mütter stark beansprucht sind und im fortschreitenden Verlauf des Bildungsweges ihrer Kinder keine Ressourcen mehr haben, um diesen bis zum Ende zu begleiten. Es ist eine vordringliche Aufgabe der Schulen, konzeptionell darauf vorbereitet zu sein, dieses offene Verhältnis aufzugreifen und fortzuführen.

¹ Wissenschaftlicher Beirat, S. 22.

4. Fazit

Die vorliegende kleine Studie zeigt, dass nahezu alle Familien mit geringen finanziellen und/oder kognitiven Möglichkeiten und/oder mit einem Migrationshintergrund nicht nur ein reges Interesse an der Bildung ihrer Kinder haben, sondern insgesamt sehr bemüht sind, ihren Alltag in Deutschland zu meistern und ihre Kinder auf deren Bildungsweg zu begleiten. Diese Bemühungen gilt es unbedingt anzuerkennen. Sie sind vor allem den Müttern zu verdanken. Insbesondere die Mütter sind allerdings mit der Bewältigung des Alltags, der Erziehung der Kinder und der Verarbeitung eigener Belastungen sehr stark beansprucht, teilweise sogar überfordert. Mit der Zeit, so lässt sich begründet annehmen, gehen ihnen Ressourcen verloren. Das hat zur Folge, dass ihnen die Bildungsbegleitung nicht für die Dauer des gesamten kindlichen Bildungsweges möglich ist. Das trifft insbesondere auf migrierte Mütter zu und muss als gewichtige Erklärung für die geringeren Bildungserfolge von Kindern mit Migrationshintergrund ernstgenommen werden. Sollen diesen Kindern faire und gerechte Bildungschancen geboten werden, dann ist das nur unter der Voraussetzung möglich, dass Elternhäuser und Bildungseinrichtungen gut miteinander kooperieren, damit in beiden Sozialisationsinstanzen der mütterliche Ressourcenverlust aufgefangen werden kann.

Den Kindergärten kommt dabei eine entscheidende Rolle zu, weil Eltern und Pädagoginnen täglich in Kontakt treten und ein Vertrauensverhältnis zwischen ihnen wachsen kann. Die Kindergärten können entscheidende Vorarbeiten leisten, damit Eltern zum einen auf den Bildungsweg ihrer Kinder und dessen Begleitung gut vorbereitet sind und zum anderen zwischen Eltern und Schulen ebenfalls ein Vertrauensverhältnis entstehen kann. Das setzt eine veränderte und intensiviere Wahrnehmung der Eltern voraus, die vom gesamten Kindergarten team getragen sein muss.

Eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus kann sich nur, auch mit Blick auf die sprachlichen und kognitiven Möglichkeiten der Eltern, an dem vor Ort Leistbaren orientieren. Ein Generalkonzept gibt es nicht. Stattdessen sind viele verschiedene Facetten denkbar und zu berücksichtigen. Gelingt es, in einem ersten Schritt eine gute Zusammenarbeit zwischen Kindergarten und Elternhaus zu erreichen, können die Schulen im zweiten Schritt darauf aufbauen, um drohende Bildungsmisserfolge aufzufangen, die auf Grund verbrauchter elterlicher Ressourcen und nachlassender elterlicher Bildungsbegleitung eintreten. Das Ziel ist adäquate Bildungsabschlüsse für alle Kinder, auch für die aus belasteten Elternhäusern und/oder mit Migrationshintergrund. Dabei darf nicht übersehen werden, dass Kinder wie Ryan und Ken und seine Geschwister immer eine nochmals besondere Förderung benötigen, wenn

auch sie Bildungserfolge erzielen sollen. Ihren Familien ist es nicht möglich, den Alltag zu bewältigen. Das, und nicht die Zugehörigkeit zu den sogenannten „niedrigen sozialen Schichten“, ist der entscheidende Sachverhalt in der familialen Herkunft von Bildungsverlierern.

Literaturverzeichnis

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. <https://antidiskriminierungsstelle.de> (Zugriff 17.06.2022 12.00 MESZ).

Betz, Tanja (2019): Frühpädagogische Fachkräfte und Eltern: (K)ein partnerschaftliches Verhältnis. In: Corell, Lena / Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S. 86-99.

Bildungsbericht 2022: [www.bildungsbericht.de/\(...\)/bildungsbericht 2022](http://www.bildungsbericht.de/(...)/bildungsbericht_2022) (Zugriff 27.06.2022 14.10 MESZ).

Brake, Anna / Büchner, Peter (2012): Bildung und soziale Ungleichheit, Stuttgart, W. Kohlhammer GmbH.

Bronfenbrenner, Urie (1981): Die Ökologie der menschlichen Entwicklung, Stuttgart, Klett-Cotta.

Büchner, Peter (2019): Perspektiven der sozialen Ungleichheitsforschung auf Bildungsprozesse in der frühen Kindheit. In: Corell, Lena / Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Teilhabe durch frühe Bildung. Strategien in Familienbildung und Kindertageseinrichtungen, Weinheim und Basel, Beltz Verlag, S. 73-84.

Das Deutsche Schulportal 2022: Nationaler Bildungsbericht. Die wichtigsten Fakten zur Bildung in Deutschland. <https://deutsches-schulportal.de/bildungswesen/nationaler-bildungsbericht-die-wichtigsten-fakten-zur-bildung-in-deutschland> (Zugriff 27.06.2022 15.40 MESZ).

Destatis 2022.: <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Migration-Integration/Glossar/migrationshintergrund.html;jsessionid=843578C6CBCEB9D6220EE42871775F09.live722?nn=208952> (Zugriff 11.03.2022 16:46 MEZ).

Fahrenholz, Christa (2020): Die Innerfamiliäre Komponente. Bildungserfolge und –misserfolge von Kindern aus niedrigen Sozialschichten und/oder mit einem Migrationshintergrund. Drei qualitative Längsschnittstudien über betroffene Schüler und ihre Familien, Münster, LIT Verlag.

Fahrenholz, Christa (2021): Niedrige Bildungserfolge und soziale Herkunft. Hinweise zur Relation von Bildungssystem und Elternhaus, Münster, LIT Verlag.

Hans-Boeckler-Stiftung 2011: Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung aus der Perspektive sozialer Ungleichheit. Arbeitspapier 197. www.boeckler.de/pdf/p_arbp_197.pdf (Zugriff 25.03.2022 13:15 MEZ).

Hurrelmann, Klaus (2007): Lebensphase Jugend. Eine Einführung in die sozialwissenschaftliche Jugendforschung. 9. aktualisierte Aufl. Weinheim / München, Juventa.

Mediendienst Integration 2022: <https://mediendienst-integration.de/integration/schule.html> (Zugriff 16.06.2022 16:50 MESZ).

Reiss, Kristina / Weis, Mirjam / Klieme, Eckhard / Köller, Olaf (Hrsg. 2019): PISA 2018 Grundbildung im internationalen Vergleich Zusammenfassung. https://www.pisa.tum.de/fileadmin/w00bgi/www/Berichtsbaende_und_Zusammenfassungen/Zusammenfassung_PISA_2018.pdf (Zugriff: 18.06.2022, 18.30 MESZ).

Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten, 2., vollständig überarbeitete Aufl. Bad Heilbrunn, Verlag Julius Klinkhardt.

Stadt Duisburg. Der Oberbürgermeister (2019): Rats-Drucksache-Nr. 15-0231/2 vom 11.09.2019.

Toprak, Ahmet (2007): Das schwache Geschlecht – die türkischen Männer. Zwangsheirat, häusliche Gewalt, Doppelmoral der Ehre, 2. Auflage., Freiburg im Breisgau, Lambertus.

Watermann, Rainer / Baumert, Jürgen (2006): Entwicklung eines Strukturmodells zum Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und fachlichen und überfachlichen Kompetenzen: Befunde national und international vergleichender Analysen. In: Baumert, Jürgen / Stanat, Petra / Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen: Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 61-94.

Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002): Die Bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie. www.bmfsfj.de/resource (Zugriff 04.07.2022, 12.00 MESZ).