

Elternarbeit mit Migrant/-innen und Flüchtlingen

Leonie Herwartz-Emden, Wiebke Waburg

Angaben zur Veröffentlichung / Publication details:

Herwartz-Emden, Leonie, and Wiebke Waburg. 2017. "Elternarbeit mit Migrant/-innen und Flüchtlingen." In *Junge Geflüchtete in der Ganztagschule: Integration gestalten – Bildung fördern – Chancen eröffnen*, edited by Sabine Maschke, Gunild Schulz-Gade, and Ludwig Stecher, 27–38. Schwalbach am Taunus: Debus Pädagogik.

Nutzungsbedingungen / Terms of use:

licgercopyright

Dieses Dokument wird unter folgenden Bedingungen zur Verfügung gestellt: / This document is made available under these conditions:

Deutsches Urheberrecht

Weitere Informationen finden Sie unter: / For more information see:

<https://www.uni-augsburg.de/de/organisation/bibliothek/publizieren-zitieren-archivieren/publiz/>



Leonie Herwartz-Emden, Wiebke Waburg

Elternarbeit mit Migrant/-innen und Flüchtlingen

Ausgangspunkt

Für die Schule ist immer noch festzustellen, dass sie – trotz teilweise erfolgreicher Verbesserungen in Bezug auf die Erfolge von zugewanderten Kindern und Jugendlichen – eine der größten „Baustellen“ in der Einwanderungsgesellschaft darstellt (SVR 2014). Ungünstige Ausgangsbedingungen in den familiären Ressourcen können durch die Schule nicht ausreichend kompensiert werden. Von Seiten der Bildungspolitik ist mit dem Ganztagsschulausbau das Ziel verbunden, zum Abbau von Bildungsungleichheit und zur Unterstützung von Familien beizutragen (Coelen/Stecker 2014). Empirisch ist aktuell nicht zu belegen, dass die Organisationsform Ganztagsschule an sich eine Garantie erhöhter Chancen für Integration oder erweiterte interkulturelle Arbeit mit sich bringt bzw. derzeit variieren integrationsrelevante Merkmale zwischen den Einzelschulen stärker als zwischen Ganztags- und Halbtagsschule (Reinders u.a. 2011). Dass die soziokulturelle und sprachliche Heterogenität in Bildungsprozessen professionell gehandhabt werden muss, ist eine Aufgabe für jede Einzelschule, die sich mit der Aufnahme von Kindern aus der Gruppe der Flüchtlinge neu stellt.

Die Heterogenität erhöht sich gegenwärtig in hohem Tempo, dies zeigt sich am großen Anteil der Kinder mit Migrations- bzw. Fluchthintergrund in jedweder Einrichtung des Bildungssystems. Kinder mit Migrationshintergrund wurden häufig in Deutschland geboren und wachsen in mehrsprachigen und mehrkulturellen Bezügen auf. Kinder mit Fluchthintergrund haben eine direkte Migrationserfah-

rung, sie kommen größtenteils aus der aktuellen Fluchtbewegung, die die Bundesrepublik Deutschland in den Jahren 2015 und 2016 erreicht hat – und weiterhin erreichen wird. Die Aufnahme von ca. 300.000 Kindern und jugendlichen Flüchtlingen im Jahr 2015 stellt eine pädagogische Herausforderung dar. Im Vergleich zur Altersstruktur der deutschen Bevölkerung ist unter den Flüchtlingen der Anteil der Kinder im Vorschulalter auffallend hoch, was erwarten lässt, dass der Anteil der Kinder aus Flüchtlingsfamilien, die die Schule erreichen, in den nächsten Jahren konstant steigen wird (SVR 2015).

Länder, Kommunen und Bildungseinrichtungen stehen vor der Aufgabe, jungen Flüchtlingen den Besuch von Schulen zu ermöglichen und damit das völker- und grundrechtlich verankerte Recht auf Bildung zu gewährleisten. Eltern müssen hinreichend unterstützt werden, diesen Anspruch auch geltend zu machen. Beim rechtlich garantierten Schulbesuch gibt es viele Hürden, wie bspw. unterschiedliche Wartefristen in den einzelnen Bundesländern. Wünschenswert wäre es, wenn ein Schulbesuch spätestens drei Monate nach dem Stellen des Asylantrags gewährleistet wäre. Dies ist keineswegs immer der Fall. Und: Weder das Personal noch die Schulen als pädagogischer Kontext sind in ihrer interkulturellen Ausrichtung und Handlungspraxis ausreichend darauf vorbereitet, mit der aus den aktuellen Fluchtbewegungen resultierenden kulturellen, ethnischen und sprachlichen Heterogenität adäquat umzugehen. Deswegen müssen die Voraussetzungen verbessert werden, um mit den Eltern aus diesen Gruppen erfolgreich zu interagieren.

Im Folgenden wird die Frage erörtert, durch welche Merkmale eine qualifizierte interkulturelle Elternarbeit gekennzeichnet ist und an welche Potenziale für die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrations- und Fluchthintergrund in Schulen im Allgemeinen und in Ganztagschulen im Besonderen angeknüpft werden kann.

Sozialisations- und Akkulturationsprozesse als Hintergrund für Elternarbeit

Von (Ganztags-)Schulen wird erwartet, Benachteiligungen auszugleichen, wobei vorwiegend Kinder aus Milieus mit wenig kulturellem und sozialem Kapital Unterstützung brauchen. Familie stellt für Sozialisation den ersten und unmittelbaren

informellen Kontext dar, in welchem in allen Kulturen Sozialisationserfahrungen vermittelt werden (Trommsdorff 2008). Die Sozialisationsbedingungen für Kinder mit Migrations- oder Fluchthintergrund bedürfen besonderer Reflexion. Der Prozess des Aufwachsens in kulturellen und sprachlichen „Überschneidungssituationen“ stellt Kinder (und Erwachsene) vor besondere Herausforderungen (Herwartz-Emden 2002), zwangsläufig wird es Veränderungsprozesse geben, die immer im Zusammenhang mit den drei grundsätzlich bedeutsamen Lebenskontexten stattfinden: dem Herkunftskontext der Familie, dem Migrationskontext (u.a. die Bezugsgruppe der ethnischen Gemeinde) und dem Aufnahmekontext der Mehrheitsgesellschaft.

Grundsätzlich ist zu berücksichtigen, dass von Kindern und Eltern mit Migrations- oder Fluchterfahrung im Aufnahmeland umfangreiche Akkulturationsleistungen im Zusammenhang mit den altersgerechten Sozialisationsprozessen verlangt werden (Herwartz-Emden 2015). Akkulturation wird in der Migrationsforschung und sozialpsychologischen Forschung als Prozess verstanden, der für Individuen aus dem Aufeinandertreffen unterschiedlicher kultureller Kontexte resultiert (Berry 2007). Akkulturationsleistungen sind vornehmlich Lernleistungen. Sie müssen erbracht werden, um die strukturelle, kulturelle, soziale und identifikatorische Integration in den Aufnahmekontext zu leisten. Aber: Sie sind gesellschaftlich und institutionell zu unterstützen. Akkulturationsleistungen brauchen Raum und Zeit und eine Integration der Bemühungen von Schule und Familie. In allen Bildungsbereichen stellt dabei das Erlernen der deutschen Sprache ein bedeutsames Ziel für die Akkulturation der Kinder und Jugendlichen dar. Auszugehen ist aber davon, dass Kultur, Sprache und ethnische Zugehörigkeit der Heranwachsenden wichtige Ressourcen in ihrem gesamten Sozialisations- und Entwicklungsprozess darstellen, an denen in allen Schulstufen pädagogisch anzusetzen ist (Herwartz-Emden/Schurt/Waburg 2010) und auf die insbesondere Elternarbeit einen Fokus richten muss.

Für Lehrkräfte ist wichtig zu sehen, dass für die Kinder und Jugendlichen, die einen Migrations- oder einen Fluchthintergrund haben, die Familie der Ort ist, an dem die Akkulturationsleistungen, die sie zu erbringen haben, alltäglich unterstützt werden. Familie ist der „Integrationsmotor“, hier wird nicht nur Akkulturation in kontinuierlicher Auseinandersetzung mit dem Kontext der Aufnahme-

gesellschaft geleistet, sondern zugleich ist hier der Ort, an dem die erste Sprache gelernt, die zweite praktiziert und im Allgemeinen ethnische Identifikation geboten wird. Zudem leisten Familien besonderen Schutz, so vor allem vor Diskriminierungen und Ausgrenzungen. Mütter und Väter sind kontinuierlich damit befasst, ihre Kinder für die umgebende Aufnahmegesellschaft „fit“ zu machen und ihnen die hierfür notwendigen Ressourcen und Unterstützungsleistungen zukommen zu lassen. Der Hinweis auf diese Aspekte ist von besonderer Bedeutung, da die Sicht von Lehrkräften auf Migrantenfamilien oftmals von einer Defizitperspektive geprägt ist. U. a. bezieht sich diese auf die Annahme, Eltern wären nur wenig am Schulerfolg ihrer Kinder insgesamt interessiert und gar nicht daran, dass diese Deutsch lernen (wenn zu Hause weiterhin die Familiensprache gesprochen wird). Wenn dagegen hohe Bildungsaspirationen vorhanden sind, werden sie häufig als unrealistisch abgewertet. Starke familiäre Bindungen werden als Hindernis für das Selbständig-Werden und nicht als Unterstützungsressource angesehen (Leyendecker 2011; Krüger-Potratz 2013).

Schulische Elternarbeit muss sich von vorurteilsbelasteten Annahmen lösen und an den Ressourcen ansetzen, d.h. Eltern müssen in ihrer alltäglichen Sozialisations- und Erziehungsleistung respektiert werden, und es muss bspw. Wissen darüber vorhanden sein, welchen Konzepten die Eltern in der Erziehung folgen. Was sind ihre Vorstellungen vom Lernen, welche Erziehungsziele verfolgen sie, was sind ihre Konzepte der Elternschaft, wie sieht die Arbeitsteilung aus zwischen den Eltern? Auf das Bildungssystem und seine verschiedenen Institutionen, hier insbesondere die Ganztagsschule bezogen, ist es demzufolge dringend notwendig, eine grundlegende fachliche Ausweitung auf eine interkulturelle Perspektive zu leisten. Die Lehrkräfte und sonstigen pädagogischen Fachkräfte in diesem Bereich bedürfen eines wissenschaftlich fundierten Reflexionswissens zu den Umgangsweisen mit ethnischer Differenz und sprachlicher Vielfalt.

In Bezug auf die Familien mit Fluchthintergrund ist zu beachten, dass vorhandene Traumatisierungen und weitere belastende Folgen von Krieg, Flucht und Verfolgung eine spezifische Intervention verlangen, die nicht im Zusammenhang mit der schulischen Elternarbeit geleistet werden kann. Dennoch muss eine qualifizierte Elternarbeit mit dieser Zielgruppe diesen Hintergrund zur Kenntnis neh-

men. Auch können Eltern durch die Fluchterfahrung selbst traumatisiert sein, um Angehörige trauern oder mit der Suche nach ihnen beschäftigt sein. Möglicherweise sind sie zeitweise nicht in der Lage, angemessen für ihre Kinder zu sorgen und sie zu unterstützen (Shah 2015). Zudem muss der besondere Umstand Berücksichtigung finden, dass Kinder und Jugendliche aus der Gruppe der unbegleiteten Flüchtlinge keine Familie haben, die ihnen den o.g. Integrationsort bieten könnte. Dies fordert zusätzliche Aufmerksamkeit.

Interkulturelle Kommunikation(skompetenz) als wesentlicher Bestandteil von und Voraussetzung für Elternarbeit mit Migrant/-innen und Flüchtlingen

Elternarbeit¹ bezieht sich grundlegend auf Kommunikation und Kooperation der pädagogischen Einrichtungen mit Eltern und anderen Erziehungspartnern (Stange 2014). Dazu gehören folgende Formen der Elternarbeit: Information, Austausch und gemeinsame Arbeit am Schulerfolg und der Persönlichkeitsentwicklung der Heranwachsenden, Mitwirkung und Mitbestimmung sowie Unterstützung der Eltern durch Maßnahmen der Elternbildung (Sacher 2015). Für alle Formen muss beachtet werden, dass sie im Rahmen interkultureller Kommunikationen stattfinden. Der Begriff Interkulturalität bezeichnet eine Beziehung zwischen zwei oder mehr Kulturen, wobei einerseits Differenz erfahren wird, andererseits die Möglichkeit des Austausches gegeben ist. Kulturen sind in sich bereits heterogen: Zwischen Menschen, die ähnlich sozialisiert wurden und die innerhalb einer Kultur beheimatet sind, treten bereits grundsätzliche Meinungsverschiedenheiten bezüglich entscheidender Fragen wie bspw. der Lebensentwürfe auf. Kulturen sind nicht so stark voneinander getrennt, dass ein Austausch unmöglich wäre. Interkulturelle Vorgänge setzen sich nicht nur aus zwei dualen Perspektiven zusammen, den fremden Blicken von zwei einander fremden Individuen auf den jeweils anderen. Vielmehr handelt es sich um die prozesshafte Beziehung zwischen unterschiedlichen, sich überschneidenden kulturellen Kräften, in der immer auch gegenseitige Beeinflussung, Abhängigkeit und Vernetztheit existieren (Nadig 2000). Dies zu berücksichtigen ist wichtig, da im prozesshaften Verlauf dieser Beziehung eine Veränderung stattfindet.

Die an einer kulturellen Überschneidungssituation beteiligten Interaktionspartner/-innen stehen in ihrem Handeln und Verstehen oft unter dem Einfluss des eigenen Ethnozentrismus, einer allein auf die eigene Kultur bezogenen Welt-sicht. Dies kann dazu führen, dass der oben genannte prozesshafte Vorgang belastet und gestört wird, wenn in der Kommunikation bspw. Stereotype eine Rolle spielen, Abwertungen des Gegenübers oder rassistisch motivierte Ausgrenzungen stattfinden.

D.h. alle an interkultureller Kommunikation Beteiligten müssen in selbstreflexiven Prozessen ein Bewusstsein über ihre Vorurteile und ihre Position (die über- oder unterlegen sein kann, je nachdem wie die sprachlichen Kompetenzen, das Hintergrundwissen zum Bildungssystem, der rechtliche Status, die Rolle in der Institution Schule sind) entwickeln, was die Voraussetzung für eine durch Respekt und Wertschätzung geprägte Kommunikation ist. Lehrkräfte können entsprechende Kompetenzen im Rahmen von interkulturellen Fortbildungen erlangen. Interkulturelle Kommunikation ist im Grundsatz abhängig von der Bereitschaft der aufeinander-treffenden Individuen, sich miteinander auszutauschen. Die Bereitschaft kann bspw. mit einer Willkommenskultur signalisiert werden: Eltern sollen sich in den Schulen willkommen fühlen. Dies lässt sich umsetzen, indem Kommunikation auf Augenhöhe erfolgt, Anerkennung und Wertschätzung der unterschiedlichen kulturellen Hintergründe und Sprachen Bestandteil des pädagogischen Konzepts sind, Zugangsbarrieren für Migrant/-innen abgebaut werden und das Team multikulturell zusammengesetzt ist.

Sprachbarrieren

Noch bevor interkulturelle Kommunikation überhaupt beginnen kann, scheitert diese häufig an Sprachbarrieren, die dazu führen, dass wesentliche Formen der Elternarbeit, wie Austausch und Zusammenarbeit, gar nicht erst initiiert werden können. Für den kompetenten Umgang mit nicht Deutsch sprechenden Eltern benötigen Lehrkräfte stützende Strukturen; sie können die sprachlichen Hindernisse zumeist nicht selbst bewältigen, da sie häufig keine und nie alle Herkunftssprachen der Eltern sprechen. Teilweise besteht die Möglichkeit, auf sprachliche Kompetenzen von Kolleg/-innen, die selbst einen Migrationshintergrund haben

und in (einigen) Herkunftssprachen bewandert sind, zurückzugreifen. Häufig werden die Kinder selbst oder ihre älteren Geschwister in Gesprächen mit Eltern als Dolmetscher/-innen tätig, da sie i. d. R. schneller und besser Deutsch lernen bzw. sprechen können als ihre Mütter und Väter. Diese Konstellation erfordert in einem Elterngespräch viel Feingefühl, vor allem wenn Probleme besprochen werden müssen. Deswegen ist zu empfehlen, dass (bei kritischen Gesprächsthemen, von deren Auftreten bei durch traumatisierende Erlebnisse in Kriegsregionen und auf der Flucht belastete Kinder und Jugendliche auszugehen ist) nicht die Kinder, sondern andere Personen, möglicherweise Vertrauenspersonen der Familien, übersetzen (Shah 2015).

Sprachbarrieren sind auch bei der schriftlichen Informationsübermittlung vorhanden. Um diese verständlich vermitteln zu können, sollten Informationsbriefe möglichst in die Herkunftssprachen der Eltern übersetzt werden (Hartung/Kühn/Seemann 2011) – durch Dolmetscher/-innen oder Eltern, die in den Herkunftssprachen und Deutsch bewandert sind. Da dies häufig nicht zu realisieren ist, verwundert es nicht, dass Eltern mit Migrationshintergrund Mitteilungen und Briefe von Lehrer/-innen als weniger nützlich erleben als deutschstämmige Eltern (Sacher 2016).

Elternberatung und -bildung

Eine Möglichkeit der externen Unterstützung von Elternarbeit ist die Etablierung von Kulturvermittler/-innen bzw. Elternlots/-innen (siehe für ein Modellprojekt Gröschner/Musial 2015), die Eltern in Bezug auf relevante Fragen hinsichtlich der Schule und ihrer Kooperations- sowie Mitwirkungsmöglichkeiten beraten und unterstützen. Es handelt sich bei den Lots/-innen um mehrsprachige Eltern, die bei Gesprächen mit Schulen anwesend sind, Informationen zum Schul- und Ausbildungssystem bereitstellen, Eltern für die Erwartungen der Lehrkräfte und Ausrichtung der Schulen sensibilisieren (ebd.) – denn diese unterscheiden sich z. T. gravierend von denen in den Herkunftsländern. Allerdings sind diese Angebote nur zu realisieren, wenn Mittel, Personal und eine stützende Infrastruktur (etwa Beratungsstellen, Familienzentren, Migrantenorganisationen) zur Verfügung gestellt werden.

Als eine Form der Elternberatung und -bildung bietet sich die Etablierung von interkulturellen Gesprächskreisen, Elterncafés und gemeinsamen Veranstaltungen an, in denen der Austausch der Eltern untereinander in den Herkunftssprachen erfolgen kann und/oder Eltern für andere Eltern dolmetschen. Wenn pädagogische Fachkräfte mit einer Zusatzausbildung in Deutsch als Zweit- und Fremdsprache bei den Zusammenkünften anwesend sind, können sie die Teilnehmer/-innen zum Deutschsprechen animieren und als Sprachvorbilder dienen, indem sie grammatikalisch richtig, einfach und deutlich sprechen (Werninger-Niermi 2015).

Die oben angesprochenen Formate bieten die Möglichkeit der informellen Kontaktaufnahme zwischen Lehrkräften und Eltern. So ist es auch wahrscheinlicher, dass die dort stattfindenden Gespräche nicht nur auf Probleme fokussiert sind, wie es in Elterngesprächen häufig der Fall ist. Für Eltern mit Migrations- oder Fluchthintergrund ist es von besonderer Wichtigkeit, dass auch über Fortschritte und Erfolge ihrer Kinder berichtet wird (Shah 2015). Oft wollen eingewanderte und einheimische Eltern miteinander in Kontakt treten, wissen aber nicht, wie sie aufeinander zugehen sollen. Dies kann bei gemeinsamen Aktivitäten in der Schule realisiert werden (ebd.). Kontakte und Gemeinsamkeiten, auch mit einheimischen Eltern, sind letztlich wesentliche Schritte für Akkulturation und Integration. Positiv verlaufende Kontakte können eine enorme sozio-emotionale Unterstützung bieten (ebd.) und eine Möglichkeit für Eltern, Sprachkenntnisse im Deutschen situativ anzuwenden.

Kontext Ganztagschulen: Unterstützung und Partizipation

Der Kontext, die Institution und ihre pädagogischen Zielsetzungen sind von entscheidender Bedeutung für ein Gelingen interkultureller Elternarbeit. Bezogen auf die pädagogisch verantwortlichen Akteure und institutionellen Strukturen in den Einrichtungen sind in den pädagogischen Alltag einfließende Vorstellungen und Konzepte ebenso zu überprüfen wie strukturell bedingte Mechanismen, die Stereotypisierungen und Ausgrenzungsprozesse mit sich bringen. Angesprochen ist die sogenannte interkulturelle Öffnung der Schulen: Interkulturelle Aspekte sollen

in der gesamten Institution berücksichtigt werden, d.h. sie werden von der Schulleitung zum Thema gemacht, im Leitbild der Schule verankert und betreffen die Schulgemeinschaft als Ganzes.

Ganztagsschulen bieten mit den ihnen eigenen Strukturen spezifische Ansatzpunkte, Eltern im Rahmen der interkulturellen Öffnung zu unterstützen und einzubeziehen. Unterstützung erfahren Eltern mit Migrations- und Fluchthintergrund bspw. durch die in Ganztagsschulen angebotene Hausaufgabenbetreuung. Diese ist besonders wichtig, da Eltern, die selbst schlecht oder gar kein Deutsch sprechen, wenig gezielte Hilfe bei der Erledigung der Hausaufgaben leisten können (Tillack/Fischer/Kuhn 2015; Buchna u.a. 2015). Auch die grundlegende Betreuung und Versorgung (Mittagessen, Schulverpflegung) entlastet Eltern.

Möglichkeiten zur Partizipation bieten sich in Ganztagsschulen ebenfalls viele. Dabei ist es wichtig, gerade in der Anfangsphase der Einbindung von Eltern mit Migrations- und Fluchthintergrund auf niedrighschwellige, informelle Formate zu setzen: etwa die Vorbereitung von und Teilnahme an Schulfesten, Hilfe bei der Mittagsbetreuung sowie in Obst- und Bewegungspausen (Börner 2013; Dollinger 2014). Informelle Kontakte und Gespräche zwischen Lehrkräften und Eltern sind in den Herkunftsländern teilweise üblicher als in Deutschland und tragen zum Aufbau von Vertrauensverhältnissen bei (Hillesheim 2009). In den Gesprächen ist es möglich, gezielt nach Ressourcen und Kompetenzen der Eltern zu fragen und weitere Partizipationsmöglichkeiten auszuloten (Dollinger 2014). In Frage kommen die ehrenamtliche Mitarbeit in Lernzeiten, die Übernahme von Arbeitsgemeinschaften oder die Partizipation an Projekten (Börner 2013; Hillesheim 2009). Vor dem Hintergrund aktueller gesellschaftlicher Entwicklungen bietet es sich an, Flucht und Leben in Flüchtlingsunterkünften zum Thema von Projekten und Projektwochen zu machen, da es für alle Schülerinnen und Schüler wichtig ist, darüber informiert zu sein. Gerade für Eltern mit Fluchthintergrund kann die Einbindung in den Schulalltag einen wichtigen Beitrag zur Integration leisten (siehe oben). Gleichzeitig verfügen sie aufgrund der (noch) fehlenden Arbeitserlaubnis und dem Wartestatus in Bezug auf Integrationskurse ggf. eher über die notwendigen zeitlichen Ressourcen als andere Eltern, um tagsüber in der Schule zu sein.

Forderung nach Aus- und Weiterbildung – ein Fazit

Die vorangegangenen Ausführungen sind nicht als Patentrezepte zu verstehen, sie bieten Anregungen und können in vielen Fällen zum Erfolg führen. Allerdings verlangt die heterogene Klientel vor allem eine Offenheit und Kreativität dafür, nach neuen Lösungen zu suchen. Hilfe von außen in Form von interkulturellen Expert/-innen, die die je spezifischen Kontexte und Situationen beurteilen, können hier wichtige Impulse liefern (Hartung/Kühn/Seemann 2011). Das gilt auch für (schulinterne) Fortbildungen zu interkultureller Elternarbeit. Lehrkräfte benötigen dringend sowohl ein wissenschaftlich fundiertes Grundlagenwissen zu diversitätsbezogenen Themen (wie die oben angeschnittenen spezifischen Sozialisations- und Akkulturationsprozesse, Geschlechterfragen, soziale Lebenslagen in der Migrationsgesellschaft und nach der Flucht, institutionelle Diskriminierung, Rassismus) als auch konkrete Fachkenntnisse in der interkulturellen Elternarbeit. Um in der Praxis einen anerkennenden, ressourcenorientierten und sensiblen Umgang mit sprachlich-kultureller Diversität der Eltern zu fördern, bedarf es einer obligatorischen Beschäftigung mit diesen Themen im Bereich der Aus- und Weiterbildung. Bislang sind hier noch deutliche Defizite festzustellen.

Anmerkung

- 1 Wir benutzen den gegenwärtig viel diskutierten Begriff der „Elternarbeit“ weiterhin, lehnen uns dabei jedoch an die Erklärung von Waldemar Stange (2014) an, auf „Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ abzielen. Der Begriff der Elternarbeit ist in Veröffentlichungen und der pädagogischen Praxis nach wie vor in Gebrauch, er beinhaltet „alle Formen der organisierten Kommunikation und Kooperation zwischen pädagogischen Einrichtungen und den Eltern“ (ebd., 573). Potenziale einzelner Ansätze und Schwierigkeiten einer Realisierung entscheiden sich in den Schulen und damit in der Praxis vor Ort.

Literatur

- Berry, John W. (2007): Acculturation. In: Joan E. Grusec; Paul D. Hastings (Eds.): *Handbook of socialization: Theory and research*. New York, S. 543-558.
- Börner, Nicole (2013): Elternarbeit in der Ganztagschule. Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Schule NRW. In: *Amtsblatt des Ministeriums für Schule und Weiterbildung*, 1, S. 13-15.

- Buchna, Jennifer/Rother, Pia/Coelen, Thomas/Dollinger, Bernd/Hildebrandt, Zilbiya (2015): Elternaufgaben ergänzen oder ersetzen? Eltern im Blick pädagogischer Akteure in Ganztagsgrundschulen. In: Zeitschrift für Grundschulforschung, 01/2015, S. 65-79.
- Coelen, Thomas/ Stecher, Ludwig (2014): Die Ganztagsschule. Eine Einführung. Weinheim.
- Dollinger, Silvia (2014): Ganztagsschule neu gestalten. Bausteine für die Schulpraxis. Weinheim.
- Gröschner, Vera/Musial, Magdalena (2015): Potenziale und Herausforderungen interkultureller Elternarbeit. In: Birgit Hoyer (Hrsg.): Migration und Gender. Bildungschancen durch Diversity-Kompetenz. Opladen, S. 171-176.
- Hartung, Regine/Kühn, Latifa/Seemann, Regine (2011): Die Eltern als Bündnispartner gewinnen. Wie kann der Einstieg in interkulturelle Elternarbeit gelingen? In: Pädagogik, 09/2011, S. 12-17.
- Herwartz-Emden, Leonie (2002): Kindheit, Erziehung und Geschlechterbilder in interkultureller Perspektive. In: Breitenbach, Eva/Bürmann, Ilse/Liebsch, Katharina/Mansfeld, Cornelia/Micus-Loos, Christiane (Hrsg.): Geschlechterforschung als Kritik. Bielefeld, S. 119-137.
- Herwartz-Emden, Leonie (2015): Sozialisation in der Einwanderungsgesellschaft. In: Hurrelmann, Klaus/Bauer, Ullrich/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 8. Aufl. Weinheim, S. 587-605.
- Herwartz-Emden, Leonie/Schurt, Verena/Waburg, Wiebke (2010): Aufwachsen in heterogenen Sozialisationskontexten. Wiesbaden.
- Hillesheim, Stefanie (2009): Elternarbeit in der Schule. Ein Vergleich der Elternarbeit mit Migranteneltern an Halbtags- und Ganztagsgrundschulen in Bayern. Würzburg.
- Krüger-Potratz, Marianne (2013): Vier Perspektiven der Beobachtung im Themenfeld Migration – Familie – Bildung. In: Geisen, Thomas/Studer, Tobias/Yildiz, Erol (Hrsg.): Migration, Familie und soziale Lage. Wiesbaden, S. 13-36.
- Leyendecker, Birgit (2011): Sozialisation und Erziehung – der Stellenwert der Familie. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Schwalbach/Ts., S. 240-249.
- Nadig, Maya (2000): Körpererfahrung im Wahrnehmungsprozess: Transkulturelle (Re) Konstruktionen in Übergangsräumen. In: Schlehe, Judith (Hrsg.): Zwischen den Kulturen – zwischen den Geschlechtern. Münster, S. 37-51.
- Reinders, Heinz/Gogolin, Ingrid/van Deth, Jan W./Böhmer, Jule/Bremm, Nina/Gresser, Anne/Schnurr, Simone (2011): Ganztagschule und Integration von Migranten. Abschlussbericht an das BMBF. Schriftenreihe Empirische Bildungsforschung, Band 15. Würzburg.
- Sacher, Werner (2015): Interkulturelle Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In: Holzbrecher, Alfred (Hrsg.): Handbuch interkulturelle Schulentwicklung. Weinheim, S. 164-177.
- Sacher, Werner (2016): Differenzierte Elternarbeit als Voraussetzung für mehr Chancengleichheit. In: Frank, Susanne/Sliwka, Anne (Hrsg.): Eltern und Schule. Weinheim, S. 104-115.

- Shah, Hanne (2015): Flüchtlingskinder und jugendliche Flüchtlinge in der Schule. Stuttgart: Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.
- SVR = Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2014): Pressemitteilung – Forschungsbereich. Kooperative Elternarbeit flächendeckend ausbauen. <http://www.svr-migration.de/presse/presse-forschung/kooperative-elternarbeit-flaechendeckend-ausbauen/> [09.03.2016]
- SVR = Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (2015): Junge Flüchtlinge. Aufgaben und Potenziale für das Aufnahmeland. Berlin: Forschungsbereich beim SVR.
- Stange, Waldemar (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. In: Braches-Chyrek, Rita/Röhner, Charlotte/Sünker, Heinz/Hopf, Michaela (Hrsg.): Handbuch Frühe Kindheit. Opladen, S. 571-586.
- Tillack, Carina/Fischer, Natalie/Kuhn, Hans Peter (2015): Hausaufgabenbetreuung in der Ganztageschule. Soziale Unterstützung für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund? Zeitschrift für Grundschulforschung, 02/2015, S. 114-130.
- Trommsdorff, Gisela (2008): Kultur und Sozialisation. In: Hurrelmann, Klaus/Grundmann, Matthias/Walper, Sabine (Hrsg.): Handbuch Sozialisationsforschung. 7., vollständig überarbeitete Aufl. Weinheim, S. 229-239.
- Werninger-Niermi, Sini (2015): Interkultureller Gesprächskreis – Ein Angebot der Kindertageseinrichtung an Mütter. In: Reichert-Garschhammer, Eva/Becker-Stoll, Fabienne/Kieferle, Christa/Wertfein, Monika (Hrsg.): Inklusion und Partizipation. Göttingen, S. 141-146.