

Projektbericht



# gemeinsam stark erziehen

## Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil

Die Bearbeitung gesellschaftlicher Desintegrationsprozesse im Kontext von Schulen und Kindertagesstätten

Dipl. Sozialpäd. Daniela Brandt (FH)  
Masterstudiengang: Organisationskulturen und  
Wissenstransfer an der TU Braunschweig

Franz Kafka

### **Heimkehr (1920)**

Ich bin zurückgekehrt, ich habe den Flur durchschritten und blicke mich um. Es ist meines Vaters alter Hof. Die Pfütze in der Mitte. Altes, unbrauchbares Gerät, ineinander verfahren, verstellt den Weg zur Bodentreppe. Die Katze lauert auf dem Geländer. Ein zerrissenes Tuch, einmal im Spiel um eine Stange gewunden, hebt sich im Wind.

Ich bin angekommen. Wer wird mich empfangen? Wer wartet hinter der Tür der Küche? Rauch kommt aus dem Schornstein, der Kaffee zum Abendessen wird gekocht. Ist dir heimlich, fühlst du dich zu Hause? Ich weiß es nicht, ich bin sehr unsicher. Meines Vaters Haus ist es, aber kalt steht Stück neben Stück, als wäre jedes mit seinen eigenen Angelegenheiten beschäftigt, die ich teils vergessen habe, teils niemals kannte. Was kann ich ihnen nützen, was bin ich ihnen und sei ich auch des Vaters, des alten Landwirts Sohn. Und ich wage nicht an die Küchentür zu klopfen, nur von der Ferne horche ich, nur von der Ferne horche ich stehend, nicht so, dass ich als Horcher überrascht werden könnte. Und weil ich von der Ferne horche, erhorche ich nichts, nur einen leichten Uhrenschlag höre ich oder glaube ihn vielleicht nur zu hören, herüber aus den Kindertagen. Was sonst in der Küche geschieht, ist das Geheimnis der dort Sitzenden, das sie vor mir wahren. Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man. Wie wäre es, wenn jetzt jemand die Tür öffnete und mich etwas fragte. Wäre ich dann nicht selbst wie einer, der sein Geheimnis wahren will.

## Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung.....	3
2. Entwicklungslinien der Migrations- und Integrationsforschung.....	6
3. Der Bielefelder Desintegrationsansatz.....	10
3.1. Dynamik von Integration und Desintegration.....	10
3.2. Desintegrationsprozesse - Folgen und Bearbeitungsmöglichkeiten.....	14
4. Das Projekt „gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil“.....	20
4.1. Handlungsbedarf.....	20
4.2. Zielsetzung.....	22
4.3. Projektmaßnahmen.....	24
4.4. Die Rolle des Elterngesprächskreises und des Schulcafés.....	26
4.5. Elterngesprächskreis und Schulcafé unter der Lupe.....	28
4.5.1. Erhebungsinstrument.....	28
4.5.2. Definition zentraler Begriffe.....	29
4.5.3. Hypothesenbildung und Operationalisierung.....	31
4.5.4. Der Fragebogen: Konstruktion, Ausgabe und Rücklauf.....	38
4.5.5. Datenauswertung.....	39
4.5.6. Fragebogenreflexion.....	53
4.5.7. Zentrale Ergebnisse und Interpretationen.....	55
4.6. Das Projekt aus Perspektive des Bielefelder Desintegrationsansatzes.....	58
5. Zusammenfassung und Fazit.....	62
Literaturverzeichnis.....	65
Anhang.....	69

## 1. Einleitung

Die gesellschaftliche Relevanz und Einsicht sich mit dem Thema Migration und Integration auseinanderzusetzen hat in den letzten Jahren enorm zugenommen. Allein die Bevölkerungsentwicklung ist Argument genug, sich dieser gesellschaftlichen wie globalen Herausforderung zu stellen und in der breiten Politik Berücksichtigung zu finden. Die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung Maria Böhmer spricht von 15,6 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland, Tendenz steigend, und betont die Wichtigkeit von gesellschaftlichen, sozialen und persönlichen Integrationsbemühungen (Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2010a: 25, 37). Das erste Gesamtkonzept für Integration in Deutschland, der „Nationale Integrationsplan“ der Bundesregierung, findet 2007 nach drei Integrationsgipfeln seinen Weg auf die politische Agenda (Bundesregierung/Beauftragte für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2007).

Diese Entwicklungen spiegeln zunehmend wider, was Migrations- und Integrationsforschung schon seit Langem zutage befördern. Bereits im 19. Jahrhundert identifizierte Ernest G. Ravenstein Migration als einen Prozess, der sich schrittweise und langsam vollzieht (Han, 2005: 42f). In den 1920er Jahren untersuchte die „Chicago School“ rund um Robert E. Park Folgen und Ursachen von Migration und die Einflüsse der Zugewanderten auf das Integrationspotenzial der Stadtgesellschaft (Oswald, 2007: 20). Auch heute sind Migrations- und Integrationsprozesse unter zunehmender gesellschaftlicher Komplexität von großer soziologischer Bedeutung, das zeigt sich u. a. an der Themenwahl des diesjährigen Kongresses der Deutschen Gesellschaft für Soziologie (DGS). „Transnationale Vergesellschaftungen“ stehen hier im Mittelpunkt und rühren zur kontroversen Diskussion von traditionellen nationalstaatlichen Settings an, indem sie die spannungsgeladene Beziehung von Globalität und Lokalität behandeln. Denn *„zeitgenössische Gesellschaften sind zunehmend kulturell und sozial divers“* (DGS, 2010) und stehen - wie Heitmeyer mit der Frage nach der Radikalisierung des Integrationsproblems bereits vor über 10 Jahren andeutete - verstärkt vor integrativen Herausforderungen. Prägende Elemente der Gegenwart und Zukunft moderner Gesellschaften sind für Heitmeyer die ethnisch-kulturelle Partikularisierung, soziale

Modernisierung und ökonomische Globalisierung, die vermehrt verbunden sind mit desintegrativen Entwicklungen (Heitmeyer, 1997b: 32).

Diese konfliktanfälligen Konstellationen zeigen sich insbesondere in sozial- und entwicklungsbedürftigen Stadtteilen, die gekennzeichnet sind durch eine hohe Arbeitslosenquote, einem steigenden Migrantenanteil und prekären Lebensverhältnissen. Auch die Schulen und Kindertagesstätten in den Stadtteilen sehen sich zunehmend mit diesen Problemlagen konfrontiert. Die Einrichtungen sind mit den problematischen Lebenslagen und der ethnisch-kulturell vielfältigen Zusammensetzung ihres Klientels häufig überlastet. Aber auch die Familien, die in den benachteiligten Stadtvierteln leben, fühlen sich zuweilen überfordert und verunsichert. Desintegrative Entwicklungen tragen ein hohes Konfliktpotenzial in sich, das sich immer stärker abzeichnet. Um die negativen Verläufe zu beeinflussen und um insbesondere die soziale Integration von Migranten<sup>1</sup> zu unterstützen, müssen solche Desintegrationsprozesse bearbeitet werden. Das Projekt „gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil“ initiiert vom Büro für Migrationsfragen der Stadt Braunschweig, stellt sich dieser Zielsetzung. In Schulen und Kindertagesstätten arbeitet das Projekt mit Eltern und Pädagogen<sup>2</sup> zusammen, um interkulturelle Barrieren und Kommunikationsschwierigkeiten abzubauen. Der Dialog zwischen beiden Parteien, aber auch zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund soll mit dem Projekt gestärkt und angeregt werden. Private und öffentliche Erziehung wird so stärker aufeinander abgestimmt und problematische Lebenslagen können eher bearbeitet werden. Dieser Zusammenhang soll näher beleuchtet und unter der Fragestellung bearbeitet werden, inwiefern das Projekt „gemeinsam stark erziehen“ dazu beitragen kann, gesellschaftliche Desintegrationsprozesse zu vermindern und insbesondere ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Konflikte zu bearbeiten.

Der Bielefelder Desintegrationsansatz von Wilhelm Heitmeyer und Reimund Anhut dient als theoretischer Rahmen und analytische Schablone zur Bearbeitung der zentralen Fragestellung. Einerseits kann der Ansatz die Ursachen und Folgen gesellschaftlicher

---

<sup>1</sup> Die neutrale männliche Form wird in der gesamten Arbeit geschlechtsübergreifend verwendet.

<sup>2</sup> ‚Pädagogen‘ oder ‚pädagogische Fachkräfte‘ werden hier als Oberbegriff für Lehrer, Erzieher, Sozialarbeiter etc. benutzt.

Desintegrationsprozesse theoretisch erklären. Andererseits analysiert er, ausgehend von der Definition gelungener sozialer Integration, Einflussgrößen und -instanzen, die Desintegrationsprozesse vermindern und Desintegrationserfahrungen bearbeiten können. Die Wirkungsweise des Projekts „gemeinsam stark erziehen“ wird demnach anhand des Bielefelder Desintegrationsansatzes durchdekliniert und untersucht.

Empirische Ergebnisse für die Bearbeitung der Fragestellung liefert eine Befragung, die an drei Grundschulen im Stadtgebiet Braunschweig durchgeführt wurde. Die Schulen liegen in benachteiligten Stadtvierteln mit einem hohen Migrantenanteil. Das Projekt „gemeinsam stark erziehen“ begleitet dort Lehrer sowie Eltern und etabliert verschiedene Projektmaßnahmen. Durch die Fragebogenerhebung werden die Inhalte und Ziele des Projekts überprüft sowie Veränderungsbedarfe und Anregungen abgeleitet. Die Perspektive der Eltern steht dabei im Vordergrund. An den drei Grundschulen wurden dafür alle Eltern zu den Projektmaßnahmen „Elterngesprächskreis“ und „Schulcafé“ befragt. Sie bewerteten die beiden Maßnahmen und benannten eigene interkulturelle Bedarfe und Kontakte. Die Ergebnisse der Erhebung geben Aufschluss über die Zielgruppe der Maßnahmen und tragen dazu bei, die Projektarbeit zu bilanzieren.

Die hier dargestellten konzeptionellen Überlegungen spiegeln sich im Aufbau der Arbeit wider: In einem ersten Schritt werden relevante theoretische Ansätze der aktuellen Migrations- und Integrationsforschungsdebatte vorgestellt, um daran anschließend den Bielefelder Desintegrationsansatz in den Mittelpunkt zu rücken. Aus den Darlegungen wird die zentrale These der Arbeit abgeleitet, dass Desintegrationserfahrungen durch gelungene soziale Integration entschärft werden können. Die Dimensionen in denen soziale Integration stattfindet, werden erläutert und die Folgen von Desintegration aufgezeigt. Danach werden Einflussgrößen und -instanzen dargestellt, die zur Bearbeitung von Desintegrationsprozessen und -erfahrungen essenziell sind. Die theoretische Auseinandersetzung mit dem Bielefelder Desintegrationsansatz wird an dieser Stelle abgeschlossen und das Projekt „gemeinsam stark erziehen“ intensiv beleuchtet. Der Handlungsbedarf und die Ziele des Projekts werden erläutert, um die Notwendigkeit interkulturell-kompetenter Bildungsarbeit in Schulen und Kindertagesstätten hervorzuheben. Ferner werden bestehende Projektmaßnahmen vorgestellt und es wird

auf den „Elterngesprächskreis“ und das „Schulcafé“ näher eingegangen. Die beiden Maßnahmen werden zum Untersuchungsgegenstand und die Fragebogenerhebung zum Dreh- und Angelpunkt der folgenden Ausführungen. Im letzten Abschnitt wird die theoretische Rahmung durch den Bielefelder Desintegrationsansatz mit den Analysen zum Projekt „gemeinsam stark erziehen“ verbunden, um dessen Möglichkeiten und Grenzen zu benennen.

Letztendlich soll deutlich werden, dass es notwendig ist durch gezielte Angebote und Maßnahmen, wie dem Projekt „gemeinsam stark erziehen“, Integrationsprozesse anzuschließen. Schulen und Kindertagesstätten sind Häuser, in denen täglich ethnisch-kulturell vielfältige Menschen mit Problemen und Unsicherheiten eintreffen, aber sich selten begegnen, austauschen und zusammenkommen. Das Projekt „gemeinsam stark erziehen“ regt dazu an und unterstützt Eltern und Pädagogen, aber auch Eltern untereinander, Türen zwischen den Kulturen zu öffnen, denn *„Je länger man vor der Tür zögert, desto fremder wird man“* (Franz Kafka, 1920).

## 2. Entwicklungslinien der Migrations- und Integrationsforschung

Migration beschreibt einen Prozess, der auf Dauer angelegt ist und einen dauerhaft werdenden Wechsel in eine andere Gesellschaft oder Region bedeuten kann. Dabei erklärt die Migrationsforschung insbesondere die Ursachen, Verläufe und Folgen von Migration für Zugewanderte und die Aufnahmegesellschaft (Treibel, 2003: 17ff). Um das zu gewährleisten, bedient sich die Migrationsforschung u. a. unterschiedlicher soziologischer Bereiche. Dabei reicht das Spektrum von der Familienforschung über die Arbeitsmarktforschung bis hin zur Ungleichheitsforschung usw. Dieses Unikum gründet auf der Tatsache, dass Migranten genauso Teil der Gesellschaft und ihrer Sozialstruktur sind wie andere Gruppen und Personen auch. Die Migrationsforschung stellt sich damit als subdisziplinäre Spezialisierung dar. Diese Querstellung wird genutzt, um den Fokus auf die zentrale Problemstellung der Migrationsforschung, die schlagwortartig mit den Begriffen „Ungleichheit“ und „Integration“ von Migranten beschrieben werden kann, zu richten (Bommes, 1999: 11f). Neuere Ansätze der Migrations- und Integrationsforschung sind dieser Tradition weiterhin verpflichtet, werden aber zunehmend globaler,

praxisverbundener sowie theorie- und ebenenübergreifender, was kurz an den hier ausgewählten Konzepten verdeutlicht werden soll:

Ludger Pries schlägt beispielsweise das Konstrukt des Transmigranten vor, welches Wirkungsmechanismen zwischen Herkunfts- und Ankunftsregion berücksichtigt (Pries, 2001: 30ff). Er beschreibt die sozialräumliche Migrationsanordnung mit „**pluri-lokal**“, d. h. als „*relativ dauerhafte, auf mehrere Orte verteilte bzw. zwischen mehreren Flächenräumen sich aufspannende verdichtete Konfiguration von sozialen Alltagspraktiken, Symbolsystemen und Artefakten*“ (Pries, 2001: 53). Konsequenzen haben diese Betrachtungsweisen u. a. für die soziale Integration der Migranten. Soziale Integration spielt sich nicht mehr nur in Bezug auf eine einzelne Nationalgesellschaft ab, sondern steht quer zur Nationalgesellschaft und ihrer Integrationsfähigkeit (Pries, 2001: 53ff).

Aus historischer Perspektive entwickelt Klaus J. Bade konzeptionelle Integrationsüberlegungen und Handlungsvorschläge. Er fordert eine Integrationspolitik, die präventiv, begleitend und nachholend tätig wird. Sein Konzept der **nachholenden Integration** findet besondere Beachtung, da verfehlte Integrationsprozesse aufgehoben und deren Folgen in eine positive Richtung gelenkt werden sollen. Zielsetzend für nachholende Integration ist die Herstellung von Chancengleichheit und gleichberechtigter gesellschaftlicher Partizipation. Voraussetzung dafür sind gesellschaftliche Rahmenbedingungen, die Bevölkerungsgruppen mit Migrationshintergrund akzeptieren und desintegrative Handlungen nicht ursächlich mit der ethnischen Herkunft in Verbindung bringen, sondern als Folge sozialer Probleme begreifen (Bade, 2007: 71ff).

Der **differenzierungstheoretische Entwurf** von Michael Bommes richtet zunächst seinen Blick nicht auf die Folgen der Migration als Aspekte von „Ungleichheit“ und „sozialer Integration“, sondern interpretiert „*Migration als Reaktion auf Inklusions-/Exklusionsformen moderner Gesellschaften*“ (Bommes, 1999: 220). Bommes verdeutlicht dies am Verhältnis von Migration und nationalem Wohlfahrtsstaat. Die Beziehung von Migranten zum Nationalstaat ist nicht wie bei Staatsbürgern mit einem Inklusionsuniversalismus verbunden, der den Zugang zu anderen Funktionssystemen und deren Leistungen garantiert. Faktische Inklusionseinschränkungen verhindern die Teilnahme von Migranten an Funktionssystemen und führen zu einer ungleichen

Verteilung von Leistungen und Ressourcen und damit zu sozialer Ungleichheit und Integrationsproblemen (Bommes, 1999: 175ff).<sup>3</sup> Bommes löst damit die Problemstellung der Migrationsforschung nicht gänzlich auf, sondern knüpft an die Themen „Ungleichheit“ und „Integration“ von Migranten aus einer systemtheoretischen Perspektive an. Er betont Migration nicht nur als soziales Phänomen, an sich zu beleuchten, sondern quer zur Struktur der Gesellschaft zu interpretieren, um Migration und Migranten in einzelnen Funktionssystemen zu identifizieren und um die sich daraus ergebenden Problemstellungen, wie die der sozialen Integration, zu bearbeiten (Bommes, 1999: 37, 42).

Alle hier kurz vorgestellten Ansätze berücksichtigen wesentliche und aktuelle Aspekte sozialer Integration. Für Pries ist essenziell, dass Integration von Migranten auch quer zur Nationalgesellschaft verläuft. Er weist darauf hin, dass Integration nicht *nur* aus Sicht der Aufnahmegesellschaft gedacht werden darf, sondern auch zwischen- und herkunftsgesellschaftliche Integrationsaspekte berücksichtigt werden müssen. Bade hingegen betont, dass erst unter entsprechenden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen Integration gelingen kann. Aus historischer Perspektive würde er z. B. argumentieren, dass Integrationsprobleme der Gastarbeitergeneration damit zu erklären sind, dass Staat und Gesellschaft das Migrationsgeschehen als vorübergehend wahrnahmen. Gesellschaftliche Integrationsbemühungen wurden für einen dauerhaften Verbleib in der Aufnahmegesellschaft nicht konsequent vorangetrieben. Dahingegen beschreibt Bommes soziale Integration als Phänomen der Inklusion und Exklusion und erklärt Folgen von Migration und Ursachen von misslungener Integration auf Ebene der Funktionssysteme, der Organisationen und der Interaktion. Sein Ansatz schafft es damit, systemtheoretische Überlegungen, mit denen der Ungleichheitsforschung zu verbinden.

Den aufgeführten Konzepten fehlen Anknüpfungspunkte, die es erlauben ein konkretes Integrationsprojekt, wie das Projekt „gemeinsam stark erziehen“, auf seine

---

<sup>3</sup> Angemerkt werden muss an dieser Stelle, dass Exklusion bzw. Inklusionseinschränkungen von Nicht-Staatsbürgern überhaupt erst Bedingung für die Existenz von Nationalstaaten ist. Bommes betont: *„Wohlfahrtsstaaten sind keine Einrichtungen zur Herstellung von Gleichheit, sondern sie beschäftigen sich im Bezug der Legitimitäts- und Leistungsbeziehung, die sie zu ihren Staatsbürgern unterhalten, mit der Lösung ihrer Probleme“* (Bommes, 1999: 176). Jedoch fügt Bommes hinzu, dürfen Rechts- und Leistungsansprüche von Migranten nicht vernachlässigt werden, wie z. B. internationale Menschenrechtsdiskurse.

Integrationsbemühungen hin zu untersuchen. Weitaus präziser ausgearbeitet und als analytische Grundlage für empirische Forschungsprojekte bewährt hat sich der **Bielefelder Desintegrationsansatz**<sup>4</sup> von Wilhelm Heitmeyer<sup>5</sup> und Reimund Anhut. Der Ansatz erklärt zum einen die Voraussetzungen und Folgen sozialer Integration<sup>6</sup> in Bezug auf Teilhabechancen und Zugehörigkeitsverhältnisse. Zum anderen benennt er Einflussgrößen und -instanzen, die Form und Qualität sozialer Integration - direkt auf der Handlungsebene - bearbeiten können (Imbusch/Rucht, 2005: 60f). Als Voraussetzungen für gelungene soziale Integration wird die Bereitstellung von Ressourcen und Leistungen auf struktureller, institutioneller und sozio-emotionaler Ebene benannt. Als Folgen verfehlter gesellschaftlicher Integration werden u. a. Gewalt, Rechtsextremismus und ethnisch-kulturelle Konflikte angegeben (Heitmeyer/Anhut, 2000: 47f). Der Bielefelder Desintegrationsansatz schafft es demnach sowohl die Voraussetzungen für gelungene soziale Integration zu erläutern, als auch im Umkehrschluss, Folgen von misslungener Integration abzubilden. Auf Grundlage des Ansatzes können somit Desintegrationstendenzen anschaulich gemacht werden sowie soziale und politische Handlungsbedarfe identifiziert werden, um zu gelungener sozialer Integration beizutragen. Dabei wird sich nicht nur auf Desintegrationserfahrungen von Minderheiten bezogen, sondern auch auf die Mehrheitsgesellschaft, d. h. eine einseitige defizitorientierte Betrachtung, die nur Minoritäten wie z. B. Migranten im Blick hat, wird verhindert (Heitmeyer/Anhut, 2000: 18). Des Weiteren kann der Bielefelder Desintegrationsansatz die Reichweite von Integrationsprojekten, wie dem Projekt „gemeinsam stark erziehen“ beurteilen. Hierzu werden Ressourcen und Leistungen, die ein konkretes Projekt bereitstellt, mit dem was der Ansatz unter gelungener sozialer

---

<sup>4</sup> Es wird sich im Folgendem vor allem auf die Ausführungen zum Bielefelder Desintegrationsansatz von Heitmeyer/Anhut in „Bedrohte Stadtgesellschaft“ (2000) bezogen. Hier werden frühere Überlegungen erweitert und ergänzt. Außerdem wird im weiteren Verlauf der Arbeit nur Heitmeyer als Autor genannt, da sich auch auf andere vorausgegangene Ausführungen von ihm bezogen wird.

<sup>5</sup> Wilhelm Heitmeyer ist Vorstand des Instituts für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (IKG). Er gibt u. a. jährlich die Reihe „Deutsche Zustände“ heraus. Dort werden aktuelle Forschungsergebnisse zum Forschungsgroßprojekt „Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit“ behandelt und zeitnah auf gesellschaftliche Entwicklungen reagiert, z. B. stellt Folge 8 (2010) die Frage, wie sich die Wirtschaftskrise auf die Abwertung schwacher Gruppen auswirken wird, in den Mittelpunkt. (Suhrkamp Verlag, 2010, [http://www.suhrkamp.de/buecher/deutsche\\_zustaende-12602.html](http://www.suhrkamp.de/buecher/deutsche_zustaende-12602.html), rev. 21. 03.2010)

<sup>6</sup> Soziale Integration ist in den weiteren Ausführungen zum Desintegrationsansatz, im Sinn von gesellschaftlicher Integration zu verstehen. Des Weiteren ist soziale Integration nicht gleichzusetzen mit Sozialintegration. Vielmehr beschreiben Differenzierungen von Sozial- und Systemintegration soziale Integration als Ganzes (Heitmeyer/Anhut, 2000: 46f).

Integration versteht, verglichen. So können Handlungsmöglichkeiten und -grenzen von Integrationsprojekten ausgelotet werden, desintegrative Lücken aufgedeckt werden und ggf. Handlungsbedarfe formuliert werden.

### **3. Der Bielefelder Desintegrationsansatz**

An dieser Stelle wird nun der theoretische Hintergrund dieser Arbeit gestrickt, um das Integrationsprojekt „gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil“, mithilfe des Bielefelder Desintegrationsansatzes näher zu beleuchten. In einem ersten Schritt wird auf die besondere Dynamik von Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften aufmerksam gemacht. Die Notwendigkeit und die Konsequenzen aus der Unterteilung von System- und Sozialintegration werden verdeutlicht und auf gesellschaftliche Krisenphänomene eingegangen. In einem zweiten Schritt wird der Kern des Bielefelder Desintegrationsansatzes erläutert. Dabei wird gelungene soziale Integration definiert, Folgen von Desintegrationserfahrungen dargelegt sowie auf die Einflussgrößen und -instanzen von Desintegrationsprozessen eingegangen.

#### **3.1. Dynamik von Integration und Desintegration**

Der Bielefelder Desintegrationsansatz erwächst aus einer systemtheoretischen Tradition, die Gesellschaften als funktional differenziert erfasst, d. h. sie als Unterteilung von verschiedenen, voneinander unabhängigen und geschlossenen Teilsystemen beschreibt. Problematisch an dieser Differenzierung ist, dass die Koordination zwischen und innerhalb einzelner Teilsysteme nicht immer reibungslos abläuft. Dadurch entsteht eine besondere Integrations- und Desintegrationsdynamik, die spezifische Konstellationen von Integration und Desintegration hervorruft. Diese Integrations- und Desintegrationslagen entscheiden über systemische Zugänge und Abschlüßungen, d. h. inwiefern Zugänge zu bestimmten Systemen überhaupt möglich sind und inwiefern Zugänge zu anderen Systemen versperrt bleiben. In diesem Zusammenhang wird von Systemintegration gesprochen. Auf der anderen Seite ist die Qualität der Zugänge für die Integrations- und Desintegrationskonstellation entscheidend. Ist ein systemischer Zugang vorhanden, aber soziale Zugehörigkeits- und Anerkennungsprozesse bleiben versagt, birgt das konfliktartige und unbefriedigende Potenziale in sich. In diesem Zusammenhang wird von

*Sozialintegration* gesprochen (Heitmeyer, 1997b: 28f). Ein fiktives Beispiel soll das Verhältnis von System- und Sozialintegration in vereinfachter Form darstellen:

*Herr B. arbeitete viele Jahren für eine Zulieferfirma eines großen Automobilkonzerns. Infolge eines Arbeitsunfalls wird Herr B. arbeitsunfähig. Damit ihm zuhause nicht die Decke auf den Kopf fällt, engagiert er sich ehrenamtlich in einer Kindertagesstätte. Er liest zweimal die Woche den Kindern aus einem Märchenbuch vor. Alle Kinder freuen sich, wenn Herrn B. zu Besuch in der Kindertagesstätte ist. Trotz des Arbeitsplatzverlusts trifft sich Herr B. weiterhin jeden Dienstag- und Donnerstagabend in einer Kneipe mit seinen alten Arbeitskollegen. Zunächst scheint alles wie gehabt bis Herr B. merkt, dass sich seine ehemaligen Arbeitskollegen über sein Ehrenamt lustig machen und er deren Gesprächen nicht mehr folgen kann, wenn es um innerbetriebliche Angelegenheiten geht. Was hat sich bei Herrn B. in sozialer und systemischer Hinsicht verändert? Herr B. ist nicht mehr Teil des Arbeitsmarktsystems. Zum Ausgleich hat er sich aber Zugang zum Ehrenamt gesucht. Dort konnte er sich schnell integrieren und freundschaftliche Kontakte zu den Kindern aufbauen. Herr B. fühlt sich von den Kindern anerkannt. Allerdings hat sich die Beziehung zu seinen ehemaligen Arbeitskollegen wesentlich verschlechtert. Herr B. versteht die Belustigung über ihn nicht und fühlt sich nicht mehr in der Art zugehörig, wie er es die vielen Jahre zuvor verspürt hatte. Zwar ist er noch Teil der sozialen Interaktion mit seinen ehemaligen Arbeitskollegen, fühlt sich aber desintegriert.*

Das Beispiel von Herrn B. soll zum einen verdeutlichen, dass sich Veränderungen in der Systemintegration auf die Sozialintegration und umgekehrt auswirken können. Damit besteht ein wechselseitiges und sich gegenseitig beeinflussendes Verhältnis zwischen beiden Integrationstypen. Zum anderen wird deutlich, dass desintegrative und integrative Erfahrungen miteinander einhergehen und dass Desintegrationserfahrungen (zum Teil) aufgewogen und bearbeitet werden können. Herr B. findet Anerkennung, die ihm bei seinen ehemaligen Kollegen verloren gegangen ist, nun auf eine andere Art und Weise im Kindergarten. Demzufolge kann zusammengefasst werden, dass die Zugänge zu und die Abschließung aus verschiedenen (Teil-) Systemen (Systemintegration) über Integrations-

und Desintegrationslagen entscheiden, genauso ausschlaggebend ist aber auch die Qualität der Zugänge und der Abschlüsse (Sozialintegration).

Die soziale Integration moderner Gesellschaften ist durch komplexe und krisenhafte Entwicklungen gekennzeichnet. Sie stellen moderne Gesellschaften mit ihren negativen Desintegrationseffekten vor neue Herausforderungen und beeinflussen maßgeblich die Integrations-Desintegrationsdynamik (Heitmeyer, 1997b: 32). Heitmeyer benennt drei Krisenphänomene, die sich gegenseitig beeinflussen und bedingen: die Strukturkrise, die Regulationskrise und die Kohäsionskrise. Die Strukturkrise lokalisiert er auf Ebene der Systemintegration. Die *Regulations-* und *Kohäsionskrise* werden auf Ebene der Sozialintegration verortet (Heitmeyer 1997a: 631f).

Die *Strukturkrise* läuft entlang der Differenzierung gesellschaftlicher Teilsysteme. Durch die Entkopplung von Arbeit und Kapital kommt es zu sozialen Polarisierungsprozessen und Zugangschancen im Bereich individuell-funktionaler Systemintegration bleiben versperrt. In entwickelten Gesellschaften führt wirtschaftliches Wachstum nicht mehr automatisch zu mehr Arbeitsplätzen und damit zu mehr Wohlstand. Im Gegenteil, soziale Ungleichheit und Ausgrenzungsprozesse verschärfen sich dadurch zunehmend. Die Konkurrenz um knappe Ressourcen, z. B. um Arbeit oder Leistungen des Sozialstaats, wird dementsprechend größer und äußert sich in einem erhöhten Druck zur Existenzsicherung. Die Strukturkrise betrifft demnach ökonomische und politische Bereiche (Heitmeyer, 1997a: 633f; Heitmeyer/Anhut, 2000: 51f).

Die *Regulationskrise* ergibt sich aus der Pluralisierung von Werten und Normen, da soziale Integration nicht mehr über ein universalistisches Werte- und Normensystem stattfindet. Zwar führt die Pluralisierung zu gesellschaftlicher Vielfalt, aber in Verbindung mit der Strukturkrise, d. h. fehlenden Perspektiven und verstärkter Konkurrenz, verringern sich übergreifende Sinn- und Verständigungsstrukturen. Auf der einen Seite werden Normen und Werte zunehmend beliebig und finden im individuellen Handeln kaum noch Berücksichtigung (Kontingenzerfahrung). Auf der anderen Seite wird das Fundament an gemeinsamen unstrittigen Normen und Werten immer geringer, was zu Verunsicherung im individuellen Handeln führt und Handlungserwartungen kaum oder nur schwer erfüllbar macht (Delegitimierung von Normen). Normen und Werten werden

insbesondere vor dem Hintergrund der Strukturkrise, die Regulationsbasis sozialen Zusammenlebens entzogen. Ein soziales Ungerechtigkeitsempfinden, Entsolidarisierungsentwürfe und beschränkte Rücksichtnahme treten als Reaktion auf die Regulationskrise bzw. als kulturelle Problembereiche auf (Heitmeyer, 1997a: 634f, Anhut/Heitmeyer, 2000: 51f).

Die *Kohäsionskrise* stellt sich als Folge von Individualisierungsprozessen in der sozialen Lebenswelt dar. Anerkennung, Bindungen und Zugehörigkeiten gestalten sich nicht mehr als zuverlässig. Vielmehr tritt das Phänomen sozialer Isolation in den Vordergrund. Zwar nehmen soziale Kontakte einerseits durch Mobilität und durch selbst gestaltete Lebenskonzepte zu, aber die Ausprägung von entsprechend intensiven und zuverlässigen sozialen Kontakten ist, vor dem Hintergrund der Struktur- und Regulationskrise zu bezweifeln. Sozialer Rückhalt geht verloren und wird durch Abgrenzung aus der Mehrheitsgesellschaft (z. B. durch Selbstethnisierung) kompensiert (Heitmeyer, 1997a: 635f, Heitmeyer/Anhut, 2000: 51f).

Die Desintegrationsgefahr der einzelnen Krisen erschwert die System- und Sozialintegration. Gefühle der Ohnmacht, Machtlosigkeit, Gleichgültigkeit, Verunsicherung oder der Vereinzelung beschreiben die Verfassung von (betroffenen) sozialen Gruppen und Individuen. Die Entwicklungen bringen je nach sozialem Milieu und individueller Ausstattung Konflikt-, Angst- und Gewaltpotenziale zum Vorschein. Vor allem gruppenbezogene Gewalt, Ethnisierung und Diskriminierung machen den desintegrativen Gehalt und dessen Auswirkungen deutlich (Heitmeyer, 1997a: 633ff; Heitmeyer/Anhut, 2000: 51f).

Zusammenfassend kann formuliert werden, dass sich die Integrations-Desintegrationsdynamik durch die funktionale Differenzierung der Gesellschaft und den dadurch entstehenden unterschiedlichen Funktionszusammenhängen ergibt. Form und Qualität der Integration in einzelne Teilsysteme entscheiden über die Art und Weise der System- und Sozialintegration. Desintegrationseffekte und -erfahrungen ergeben sich aus den Phänomenen der Struktur-, Regulations- und Kohäsionskrise. Sie spiegeln sich in Ausgrenzungs-, Verunsicherungs- und Abgrenzungserfahrungen wider.

### 3.2. Desintegrationsprozesse - Folgen und Bearbeitungsmöglichkeiten

Im Mittelpunkt des Bielefelder Desintegrationsansatzes steht die These, dass der Grad der Desintegrationserfahrungen über Ausmaß und Intensität von u. a. ethnisch-kulturellen Konflikten entscheidet. Je größer demnach Desintegrationserfahrungen sind, desto stärker sind die daraus resultierenden Konflikte. Außerdem wird deutlich, dass je gravierender die Desintegrationseffekte sind, desto schwieriger sind sie zu regeln und zu lösen (Anhut, 2007: 55). Genau dieser Zusammenhang macht den Bielefelder Desintegrationsansatz für die Ausführungen zum Projekt „gemeinsam stark erziehen“ so nützlich. Umgekehrt lässt sich aus der These nämlich ableiten, dass *durch eine gelungene soziale Integration der Mitglieder von ethnisch-kulturellen Minderheiten und der Mehrheitsgesellschaft Desintegrationserfahrungen entschärft und ggf. sogar verhindert werden können*. Zwar sind die Voraussetzungen für soziale Integration aufgrund von Krisenphänomenen in modernen Gesellschaften nicht immer gegeben, aber soziale und politische Einflussgrößen und -instanzen können dazu beitragen. Um dieser These auf den Grund zugehen, werden die Voraussetzungen für gelungene soziale Integration ausgehend von der Definition sozialer Integration benannt und Einflussgrößen und -instanzen erläutert.

Unter sozialer Integration versteht Heitmeyer *„ein gelungenes Verhältnis von Freiheit und Bindung, in welchem [...] drei spezifische Problemstellungen in befriedigender Weise gelöst werden“* (Heitmeyer/Anhut, 2005: 83). Die Problemstellungen ergeben sich in modifizierter Form aus den Phänomenen der Struktur-, Regulations- und Kohäsionskrise.<sup>7</sup>

Erstens stellt sich auf der *sozialstrukturellen Ebene* das Problem der Teilhabe an materiellen und kulturellen Gütern einer Gesellschaft. Damit sind objektiv betrachtet u. a. die Zugänge zu Wohn- und Arbeitsmärkten oder zu Konsumgütern gemeint, aber auch subjektive Zufriedenheit mit beruflicher und sozialer Position. Gelingen diese Zugänge, wird im Rahmen des Desintegrationsansatzes von der *individuell-funktionalen*

---

<sup>7</sup> Heitmeyers Ausführungen zu den Krisenphänomenen unterscheiden sich in seinen Ausführungen in dem Aufsatz „Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethnisch-kulturelle Konflikte“ (1997a) und „Desintegration, Konflikt und Ethnisierung“ (2000, mit Anhut). So wird zwar die Strukturkrise auf der Ebene der Systemintegration ähnlich beschrieben, aber auf der Ebene der Sozialintegration variieren die Regulations- und Kohäsionskrise bzw. werden sie in ihrer Konsequenz weiterentwickelt. In den Fußnoten zu der institutionellen und personalen Ebene sind weitere Anmerkungen zur Transformation und Ergänzung gemacht.

*Systemintegration* gesprochen. Aus dieser Form der Integration leitet sich die sogenannte positionale Anerkennung ab (Anhut/Heitmeyer, 2000: 47f, 2005: 83f).

Zweitens geht es auf der *institutionellen Ebene* um die Handhabung und den Ausgleich konfliktreicher und gegensätzlicher Interessen, ohne die Integrität anderer Personen zu verletzen. Objektiv betrachtet müssen Chancen zur Teilnahme am politischen Diskurs bzw. an Entscheidungsprozessen vorhanden sein und subjektiv die Bereitschaft zur politischen Teilnahme existieren. Dazu müssen bestimmte Werte und Normen eingehalten werden, wie z. B. Gleichwertigkeit, Fairness, Solidarität und Gerechtigkeit.<sup>8</sup> Eine erfolgreiche Teilnahme betitelt der Desintegrationsansatz als *kommunikativ-interaktive Sozialintegration*. Moralische Anerkennung wird durch sie gewährleistet (Anhut/Heitmeyer, 2000: 47f, 2005: 83f).

Drittens bezieht sich die *sozio-emotionale bzw. personale Ebene* auf die Herstellung emotionaler und expressiver Beziehungen zwischen zwei und mehreren Personen, um Sinn zu stiften und sich selbst zu verwirklichen. Dadurch können individuelle und kollektive Identitäten ausgebildet und sozialer Rückhalt gewonnen werden. Es geht darum, Zuwendungs- und Aufmerksamkeitsressourcen sowie identitätsstiftende Freiräume und normative Anforderungen auszutarieren.<sup>9</sup> Der Desintegrationsansatz bezeichnet diese Dimension als kulturell-expressive Sozialintegration, die auf emotionale Anerkennung aufbaut (Anhut/Heitmeyer, 2000: 47f, 2005: 83f).

---

<sup>8</sup> Das Problem der Regulationskrise ist, wie im Abschnitt 3.1. bereits gezeigt wurde, die Beliebigkeit und der geringe Kern an unstrittigen Grundnormen. Das geschilderte kulturelle Problem wird hier auf die institutionelle Ebene transferiert, die objektive wie auch subjektive politische Teilhabe als Integrationsbedingung formuliert. Voraussetzung für politische Teilhabe ist ein Grundkonsens an bestimmten Normen und Werten. Die institutionelle Ebene beinhaltet somit die kulturelle Ebene und baut auf ihr auf. Die Regulationskrise rührt demnach nicht nur aus einer Werte- und Normenkrise, sondern auch aus den sich daraus ergebenden Partizipationsschwierigkeiten.

<sup>9</sup> Das Problem der Kohäsionskrise resultierte, wie im Abschnitt 3.1. bereits gezeigt wurde, aus zunehmend unzuverlässigen Beziehungen und sozialer Isolation. Die Bindungsprobleme werden damit nur auf die soziale Lebenswelt bezogen. Die personale Ebene geht hier einen Schritt weiter und bezieht gesellschaftliche Anforderungen an Beziehungen mit ein, indem zwar Freiräume zur Identitätsbildung eingeräumt werden, aber dies immer vor dem Hintergrund gemeinsamer gesellschaftlicher Normen und Werte geschieht. Die Kohäsionskrise wird auf diese Weise um eine normative Perspektive ergänzt.

## Gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil

<b>Integrationsdimension</b>	Sozialstrukturelle Dimension  Individuell-funktionale Systemintegration	Institutionelle Dimension  Kommunikativ-interaktive Sozialintegration	Sozio-emotionale Dimension  Kulturell-expressive Sozialintegration
<b>Operationalisiert als Lösung folgender Aufgabenstellungen</b>	Teilhabe an den materiellen Gütern und kulturellen Gütern einer Gesellschaft	Ausgleich konfligierender Interessen ohne die Integrität anderer Personen zu verletzen	Herstellung emotionaler Beziehungen zwischen Personen zwecks Sinnstiftung, Selbstverwirklichung und Sicherung sozio-emotionalen Rückhalt
<b>Beurteilungskriterien</b>	Zugänge zu Teilsystemen, Arbeits- und Wohnungsmärkten etc. (objektive Subdimension)  Anerkennung [der beruflichen und sozialen Position] (subjektive Subdimension)	Teilnahmechancen [am politischen Diskurs und Entscheidungsprozess] (objektive Subdimension) und Teilnahmebereitschaft (subjektive Subdimension)  Einhaltung von Interessenausgleich und moralische Anerkennung sichernden Grundnormen [Fairness, Gerechtigkeit, Solidarität]	Anerkennung der personalen Identität durch das Kollektiv und die soziale Umwelt  Anerkennung und Akzeptanz kollektiver Identitäten und ihrer jeweiligen Symboliken durch andere Kollektive
<b>Anerkennungsformen</b>	positionale Anerkennung	moralische Anerkennung	emotionale Anerkennung

Abbildung 1: Integrationsdimensionen, Integrationsziele und Beurteilungskriterien für erfolgreiche soziale Integration (Anhut/Heitmeyer, 2000: 48)

Eine gelungene soziale Integration findet insofern im Wechselverhältnis und durch das Zusammenwirken von individuell-funktionaler Systemintegration, kommunikativ-interaktiver Sozialintegration und kulturell-expressiver Sozialintegration statt (Anhut/Heitmeyer, 2000: 11). Anerkennung, ob in positionaler, moralischer oder emotionaler Form, kommt dementsprechend immer durch die Lösung sozialer Integrationsprobleme zustande (Anhut/Heitmeyer, 2005: 98). Aber wie reagieren Menschen, wenn ihnen Anerkennung verweigert wird?

Das Versagen *positionaler Anerkennung*, z. B. aufgrund eines Jobverlusts, setzen Menschen häufig mit persönlichem Scheitern gleich und es vermindert ihr Selbstvertrauen. Resignation und Apathie sind typische Folgeerscheinungen. Eine gegensätzliche Reaktion ist aber auch denkbar, bei der zumindest das eigene Selbstbild positiv besetzt bleibt. Dabei wird anderen Personen oder Gruppen die Schuld für die eigene Arbeitslosigkeit in die Schuhe geschoben. Besonders „Ausländer“ werden zu „Sündenböcken“ degradiert. Mit Vorurteilen und Feindbildern werden eigene Desintegrationserfahrungen kompensiert. Die Beschädigung *moralischer Anerkennung* äußert sich innerhalb zweier aufeinander aufbauender Linien. Entlang der ersten Linie wird die eigene Existenz als nicht gleichberechtigt wahrgenommen. Die zweite Linie ergibt sich aus einer Verschärfung der Nicht-Akzeptanz und Nicht-Zugehörigkeit. Einmal aufgrund von tatsächlicher gravierender Benachteiligung und zum anderen aufgrund von einem intersubjektiven Benachteiligungsempfinden, dass stellvertretend für andere artikuliert wird (Anhut/Heitmeyer, 2005: 86ff). Solche Tendenzen zeichnen sich insbesondere durch die gesellschaftliche Spaltung von Mehrheitsgesellschaft und Minderheit(en) ab. Diese Partikularisierung ist gekennzeichnet durch asymmetrische Macht- und Konfliktkonstellation zulasten der Minderheit(en) und führt zu empfundenen und wie auch tatsächlichen Benachteiligungen (Heitmeyer, 1997a: 637f). Die Verweigerung *emotionaler Anerkennung* geht einher mit Geringschätzungs- und Vernachlässigungerscheinungen in sozialen Nahbeziehungen. Zwischenmenschliche Bindungen dieser Art geben in diesem Fall weder Rückhalt, noch wirken sie unterstützend in unterschiedlichen Lebenslagen. Verhaltens-, Identitäts- und Entwicklungsstörungen treten als Folgen auf, von denen insbesondere Kinder betroffen sind und die gleichzeitig desintegrierend auf ihre Zukunft wirken (Anhut/Heitmeyer, 2005: 89f).

Die verschiedenen Beschädigungen von Anerkennung und die damit einhergehenden Desintegrationserfahrungen können sich einzeln und in ihrer Summierung zu gravierenden ethnisch-kulturellen Konflikten zuspitzen, die geprägt sind von Gewalthandlungen, tief greifender Feindseligkeit und radikalem Extremismus in Form von Abwertung und Abwehr ethnisch Anderer (Anhut, 2007: 55). Der Bielefelder Desintegrationsansatz besitzt demnach die Erklärungskraft, Voraussetzungen für gelungene Integration darzulegen, aber genauso die Folgen von negativen Desintegrationsprozessen zu erörtern. Es wird deutlich,

dass soziale Integration sich als gesamtgesellschaftliche Herausforderung und Aufgabe darstellt, um den außerordentlichen Folgen von fehlender Anerkennung und dysfunktionaler Integration vorzubeugen bzw. sie eng zu begrenzen. Aber auf welcher gesellschaftlichen Ebene können soziale und politische Instanzen installiert werden, um soziale Integration zu unterstützen bzw. zu fördern? In einem nunmehr folgenden Schritt wird geklärt, wie Einflussgrößen und Einflussinstanzen zu gelungener sozialer Integration beitragen können, Krisenphänomene ethnisch-kulturell vielfältiger Gesellschaften damit reduziert werden können und mit welchen Tücken die Einflussnahme auf integrative Prozesse verbunden ist.

Heitmeyer geht davon aus, dass bestimmte Einflussgrößen, die sogenannten „*moderierenden Variablen*“, Desintegrationserfahrungen bearbeiten können. Dazu gehören politische Steuerung, politische Kultur, soziale Netzwerke sowie soziale Gruppen, Inter-Gruppen-Beziehungen und das soziale Klima.

Die *politische Steuerung* nimmt Einfluss auf integrative Prozesse, indem sie auf das Handeln der Bürger einwirkt und Anreize für die Handlungsbereitschaft schafft. Dabei erfolgt die Einflussnahme über eine Politik, die zur sozialen Integration seiner Bürgern beiträgt. Eng damit verbunden ist die *politische Kultur*, die geprägt ist durch politische Eliten, gewachsene Traditionen des Umgangs miteinander und Wertevorstellungen, politischen Einstellungen sowie dem politischen Selbstverständnis des Bürgers. *Soziale Netzwerke und Gruppen* in ihren spezifischen Zusammensetzungen entscheiden über das Verarbeiten sozialer Problemlagen, das Ausmaß sozialer Isolation und dominieren die soziale Distanz gegenüber Fremden. Die Inter-Gruppen-Beziehungen schaffen die Bedingungen, unter denen Kontakte zwischen verschiedenen Gruppen zustande kommen. Sie sind bedeutsam, weil sie sich auf die Zusammensetzung sozialer Gruppen auswirken können, wenn verschiedene Gruppen aufeinandertreffen, und weil sie als „Mittler“ zur Verständigung zwischen den Gruppen fungieren können. Schließlich wird als moderierende Variable das *soziale Klima* angeführt, das über den Grad von Sicherheit und Umweltoffenheit im sozialen Raum entscheidet (Anhut/Heitmeyer, 2000: 54ff).

Zum einen klingen durch die einzelnen Moderatorvariablen Einflüsse der sozialen Umwelt und damit des lokalen Bezugs an. Vor allem Organisationen vor Ort können auf einzelne Variablen Einfluss nehmen, da sie Kontakte zu unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen pflegen oder diese herstellen können. Die Folgen politischen Handelns, die Besonderheiten der gesellschaftlichen Zusammensetzung und die damit verbundenen Auseinandersetzungen sind dort direkt spürbar. Zum anderen ist vorstellbar, dass sich die einzelnen Moderatorvariablen wechselseitig beeinflussen und sich sowohl negativ als auch positiv auf soziale Integrationsprozesse von unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen auswirken. Demnach können Konflikt- und Desintegrationspotenziale durch die genannten Moderatorvariablen sowohl verstärkt als auch abgeschwächt werden (Anhut/Heitmeyer, 2000: 54ff). Nichtsdestoweniger bleibt die Frage bestehen, welche Organisationen nun konkret die Moderatorvariablen beeinflussen können? Heitmeyer führt dazu *intermediäre Instanzen*, wie Parteien, Kirchen, Gewerkschaften, Jugendverbände, Ausländerbeiräte etc. an, deren Einflussnahme er jedoch als problematisch ansieht. Aufgabe von intermediären Instanzen ist der Ausgleich von Interessen, die in unterschiedliche Richtungen verlaufen. Sie sind darauf ausgerichtet, gesellschaftliche Freiräume und Bindungen auszubalancieren, um zum Beispiel als Vermittler bei ethnisch-kulturellen Konflikten aufzutreten. Aufgrund von Mitglieder-, Verbindlichkeits-, und Vertrauensverlusten sowie mangelnder Durchsetzungs- und Legitimationskraft wird der Einfluss intermediärer Instanzen zunehmend geringer (Heitmeyer, 1997a: 649f). So treten immer mehr Menschen aus der Kirche aus, weil diese ihnen nicht mehr zur lebensweltlichen Orientierung nützt. Jugendliche treffen sich weniger in Freizeitclubs, weil sie sich den dort geltenden Regeln entziehen wollen. Migranten kommen nicht mit Deutschen in Begegnungsstätten zusammen, weil sie sich nur an speziellen „Migrantennachmittagen“ dort gut aufgehoben fühlen. Solchen paradoxen, zielgruppenunspezifischen und desorientierten Entwicklungen müssen sich intermediäre Instanzen bewusst werden und sich darauf einstellen. Das konflikt- und desintegrationsregulierende Potenzial der intermediären Instanzen darf jedoch nicht unterschätzt werden. Durch intentionales Handeln können intermediäre Instanzen zielbewusst die integrative und desintegrative Qualität der moderierenden Variablen beeinflussen und schließlich Desintegrationstendenzen verringern und damit auch ethnisch-kulturelle Konflikte regulieren (Anhut/Heitmeyer, 2000: 60, Heitmeyer/Sander, 1997b: 448).

Es wurde deutlich, dass gelungene soziale Integration aus dem Zusammenspiel von individuell-funktionaler Systemintegration, kommunikativ-interaktiver Sozialintegration und kulturell-expressiver Sozialintegration entspringt. Anerkennungsbeschädigungen auf positionaler, moralischer und emotionaler Ebene vermindern soziale Integration. Intermediäre Instanzen können Integrations- und Desintegrationsprozesse beeinflussen, indem sie sich moderierenden Einflussgrößen zuwenden und Anerkennung schaffen. Ihnen fällt damit eine zentrale Rolle zu, um soziale Integration gesellschaftlich und politisch anzugehen. Hier können Kollektive und Organisationen Entwicklungen in modernen Gesellschaften beeinflussen und Krisenphänomenen entgegen wirken. Die theoretische Grundlage für die nachfolgenden Ausführungen ist mit dem Bielefelder Desintegrationsansatz auf diese Weise gelegt und wird im weiteren Verlauf angewandt.

#### **4. Das Projekt „gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil“**

„Gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil“ (gse) ist ein Projekt des Büros für Migrationsfragen der Stadt Braunschweig in Kooperation mit dem Mütterzentrum Braunschweig e. V. Es wird durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanziert. Das Projekt gse zielt darauf ab, interkulturelle Kompetenzen in sozial- und entwicklungsbedürftigen Stadtteilen zu stärken, um die wechselseitige Akzeptanz und den sozialen Zusammenhalt von Zugewanderten und Einheimischen zu fördern (BAMF, 2009: 53, 83).

##### **4.1. Handlungsbedarf**

Das Projekt gse wird vor allem in sozial benachteiligten Stadtteilen mit einem hohen Anteil von Migranten tätig. Hier treten vermehrt konflikthanfällige Konstellationen auf, wodurch desintegrative Entwicklungen in Form von ungleich verteilten Ressourcen, Chancen und Leistungen sichtbar werden. Erstens sind solche Stadtviertel *strukturell* geprägt von periodischen aber auch andauernden systemischen Integrationsmängeln. Das manifestiert sich in prekären Beschäftigungsverhältnissen, dem Bezug staatlicher Transferleistungen und durch niedrige Qualifikationsniveaus. Die Konkurrenz um Leistungen und Ressourcen, wie Arbeit und Wohlstand, sind stark ausgeprägt. Zweitens ergeben sich besondere

Herausforderungen auf der *Regulationsebene*. In den Stadtteilen treffen Bevölkerungsanteile aus vielen verschiedenen Kulturen mit pluralen Werte- und Normensystemen aufeinander. Ein gemeinsames Fundament an Regulativen besteht kaum oder gar nicht. Außerdem scheint das Wissen, um kulturelle Gegebenheiten anderer Bevölkerungsgruppen beschränkt zu sein. Demzufolge kann sich in den Stadtteilen nur schwer eine übergreifende soziale Identität herausbilden, die mit Solidaritätsvorstellungen und gegenseitiger Rücksichtnahme verbunden ist. Aufgrund fehlender Perspektiven und zunehmender Konkurrenz um Arbeit oder Wohlstand werden konfliktartige Konstellationen provoziert. Drittens wirken sich die verschiedenen Werte- und Normensysteme problematisch auf die *Beziehungsebene* aus. Pluralisierte Lebensstile und expressive Verarmung durch soziale Isolation beeinträchtigen die Sinn- und Identitätsfindung der Bewohner des Stadtteils. Sozioemotionaler Rückhalt muss in wachsendem Maße eigenverantwortlich von immer kleineren sozialen Einheiten wie den Familien erbracht werden (Anhut/Heitmeyer 2000: 48)<sup>10</sup>.

Die geschilderten Problemlagen stellen auch die Schulen und Kindertagesstätten solcher Stadtteile vor besondere Herausforderungen. Sie sind mit den sozialen Problemen und der kulturellen Pluralität oft überlastet. Eltern und Kinder setzen sich sozial, sprachlich und ethnisch heterogen zusammen. Jedoch fehlt es den Schulen und Kindertagesstätten häufig an Wissen über Hintergründe zugewanderter Familien. Die Pädagogen sind wenig vertraut mit Lebensweisen, Traditionen und Erziehungsvorstellungen ihres Klientels. Aber auch die Erwartungen und Anforderungen, die Familien an Kindergärten und Schulen stellen, sind immer wieder beeinflusst durch Unsicherheiten und Orientierungslosigkeit. Für viele Eltern mit Migrationshintergrund ist die geforderte Selbstverantwortung und Eigeninitiative des deutschen Erziehungssystems ungewohnt und überfordert die Familien in mancher Hinsicht.

---

<sup>10</sup> In den gesamten Ausführungen zum Projekt gse wurden neben den belegten Quellen auch weitere projektinterne Quellen benutzt, die hier nicht extra angeführt werden. Eine kurze Projektbeschreibung ist auf der Seite der Stadt Braunschweig einsehbar unter: [http://www.braunschweig.de/politik\\_verwaltung/fb\\_institutionen/fachbereiche\\_referate/ref0500/Projektbeschreibung\\_Interkulturelle\\_Bildungspartnerschaften.pdf](http://www.braunschweig.de/politik_verwaltung/fb_institutionen/fachbereiche_referate/ref0500/Projektbeschreibung_Interkulturelle_Bildungspartnerschaften.pdf), rev. 15.07.2010

Besonders gravierend sind solche Überforderungen vor dem Hintergrund, dass verschiedene empirische Untersuchungen einen Zusammenhang zwischen der sozialen oder ethnischen Herkunft und dem Bildungserfolg belegt haben. Die PISA-Studie diagnostiziert eine entscheidende Korrelation von sozioökonomischen Status der Herkunftsfamilie und der Schülerleistung. So liegen die Leistungen von Schülern aus sozial benachteiligten Familien unterer denen von Schülern aus sozioökonomisch abgesicherten Elternhäusern. Auch die aktuelle IGLU-Studie bestätigte den Zusammenhang und stellte fest, dass sich die soziale Herkunft negativ auf die Lesekompetenz von Viertklässlern aus sozial benachteiligten Familien auswirkt. Beide Studien zeigen zudem, dass insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund in allen erfassten Kompetenzbereichen, die über das Bildungsniveau Aussagen zulassen, niedrigere Testleistungen als Gleichaltrige ohne Migrationshintergrund aufweisen (Bildung in Deutschland 2010, 2010: 86f). Ethnisch-kulturelle Bildungsungleichheit zeigt sich aber nicht erst mit Beginn der Schulzeit. Bereits mit dem Eintritt in den Kindergarten unterscheiden sich häufig die sprachlichen und kulturellen Kompetenzen und Ressourcen der Kinder aus Elternhäusern mit und ohne Migrationshintergrund. Diese sind zwar nicht notwendig defizitär, werden aber den Anforderungen der Aufnahmegesellschaft nicht gerecht. Demgemäß ist die Unterstützung und Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in außerfamiliären Lernkontexten wie dem Kindergarten und der Schule von großer Bedeutung (Becker, 2010: 18f).

Damit Schulen und Kindertagesstätten angemessen auf die ihnen entgegentretenden Herausforderungen reagieren können, hat es sich das Projekt gse zur Aufgabe gemacht, pädagogisches Fachpersonal und Eltern in ihrer interkulturellen Zusammenarbeit zu begleiten und zu unterstützen.

#### **4.2. Zielsetzung**

Das Projekt gse zielt darauf ab, interkulturelle Bildungspartnerschaften zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern insbesondere mit Migrationshintergrund zu etablieren. Die institutionellen Besonderheiten der Schulen und Kindertagesstätten finden dabei genauso Berücksichtigung wie der jeweilige Stadtteil. Voraussetzung dafür ist die Bereitschaft der Pädagogen und der Elternschaft, sich zum gleichberechtigten Dialog zu öffnen. Eltern werden bestärkt sich aktiv am Alltag der Einrichtungen zu beteiligen,

Vertrauen zu den pädagogischen Fachkräften zu fassen und deren fachliche Kompetenzen anzuerkennen. Außerdem werden sie angeleitet, ihre Erziehungsvorstellungen und ihr (Erziehungs-) Verhalten zu hinterfragen. Pädagogische Fachkräfte lernen, ethnisch-kulturell vielfältige Werte- und Normensysteme kennen und damit verbundene Erziehungsstile sowie Verhaltensmuster anzuerkennen. Eine offene, positive und motivierte Einstellung zur Bildungspartnerschaft kann dazu beitragen, die Beteiligung der Eltern am Schul- und Kindergartenalltag zu fördern und auf die elterlichen Bedürfnisse angemessen einzugehen. Zudem wird das pädagogische Personal unterstützt, die eigenen fachlichen und persönlichen Kompetenzen zu reflektieren und professionelle Distanz und Unvoreingenommenheit gegenüber Eltern zu bewahren.

Interkulturelle Bildungspartnerschaften tragen dazu bei, private und öffentliche Erziehung wie Bildung miteinander zu verbinden. Das bringt mannigfache Vorteile mit sich:

- Informationen über das Verhalten des Kindes in der Einrichtung und der Familie werden ausgetauscht. Pädagogische Fachkräfte können so mehr über die Lebensumstände der Kinder und Familien erfahren sowie auf spezielle Problemlagen und Bedürfnisse von Eltern mit Migrationshintergrund eingehen.
- Unterschiedliche aber akzeptable Erziehungsstile werden wechselseitig toleriert und andere Herkunftskulturen als wertvoll und bereichernd anerkannt.
- Auf das Erziehungsverhalten der Eltern wird eingewirkt, z. B. durch Gesprächsgruppen, Vorträge oder Informationsmaterialien zur kindlichen Erziehung und Bildung. Aber auch indem Eltern aktiv unterstützt und in andere Hilfsangebote vermittelt werden.
- Der Austausch zwischen Eltern (mit und ohne Migrationshintergrund) wird angeregt und intensiviert, um zur wechselseitigen Unterstützung und Vernetzung aller Eltern beizutragen.
- Die Mitbestimmung der Eltern wird gewährleistet, indem sie sich aktiv am Schul- und Kindergartenalltag beteiligen und einbringen können.
- Die Schulen und Kindertagesstätten werden mit ihren Familien in den Stadtteil integriert (Textor, 2005: 9ff).

Das Projekt gse hat die Vorteile interkultureller Bildungspartnerschaften in seiner Zielsetzung zusammengefasst, die orientierungsgebend für die konkrete Arbeit des Projekts sind:

1. Stärkung der Erziehungskompetenz und Förderung der aktiven Beteiligung von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund in Schulen und Kindertagesstätten
2. Förderung der interkulturellen Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte in Schulen und Kindergärten durch Trainingsseminare und Workshops
3. Förderung der interkulturellen Elternarbeit in den Schulen und Kindergärten durch eine verbesserte Kommunikation zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und pädagogischen Fachkräften
4. Die interkulturelle Öffnung der Schulen und Kindertagesstätten

#### 4.3. Projektmaßnahmen

Das Projekt gse initiiert verschiedene Maßnahmen, wodurch die Projektziele umgesetzt werden. Dadurch entstehen *gemeinsame* Erfahrungsräume, welche die pädagogischen Fachkräfte und Eltern mit neuen Wahrnehmungs- und Handlungsstrategien ausstatten sowie zur interkulturellen Sensibilisierung und Öffnung beitragen.

Auf der einen Seite wird die Erziehungskompetenz von Migranten gestärkt und die aktive Beteiligung der Eltern in den Kindertagesstätten und Schulen gefördert. Maßnahmen, die dieses Ziel erreichen sollen, sind u. a.:

- *Elterngesprächskreise*  
Elterngesprächskreise sind regelmäßige Treffen von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund bei denen erziehungs-, bildungs- und kulturell relevante aber auch persönliche Themen besprochen werden. Ein reger Austausch findet zwischen den Eltern statt. Pädagogische Fachkräfte werden eingebunden. Außerdem ist der Elterngesprächskreis Ausgangspunkt für die Organisation weiterer Veranstaltungen und Aktionen.
- *Schulcafé*  
Das Schulcafé ähnelt dem Elterngesprächskreis, hat jedoch einen offeneren und unverbindlicheren Charakter.
- *Einbindung der Eltern in Veranstaltungen der Einrichtungen*

Eltern werden in Veranstaltungen der Einrichtungen eingebunden. Interkulturalität wird dort gezielt thematisiert und Eltern, z. B. in Theaterstücke, bei Kuchenbasaren oder Posterausstellungen, aktiv.

- *Einbinden der Eltern in die Einrichtungsstrukturen*

Eltern werden ermutigt sich z. B. zum Elternvertreter wählen zu lassen oder Mitglied im Förderverein zu werden, um damit an institutionellen Entscheidungsprozessen teilzuhaben.

- *Ortsbegehungen*

Durch Ortsbegehungen lernen Eltern, Kinder und pädagogische Fachkräfte stadtteilspezifische Angebote, wie Jugendzentren, Vereine, religiöse Einrichtungen oder Begegnungsstätten, kennen.

- *Einzelangebote*

Spezielle auf die Eltern zugeschnittene Angebote, wie Fahrrad- und Schwimmkurse für Mütter, werden initiiert.

- *Eltern-Kind-Aktionen*

Eltern begleiten den Alltag der Einrichtungen, indem spezielle Eltern-Kind-Aktionen, z. B. Basteln und Kochen, angeboten werden.

- *Aufbau lokaler Netzwerke*

Kontakte zu Organisationen und Einrichtungen im Stadtteil, z. B. zu Seniorentreffs, Schwimmbädern oder Pfarreien, werden aufgebaut.

- *Einzelberatungen*

Beratungen finden in Einzelgesprächen oder kleinen Gruppen, in denen migrations-, schulisch- und erziehungsspezifische Probleme angesprochen werden können statt.

- *Elterntrainings*

In Trainingseinheiten werden interkulturelle Kompetenzen vermittelt oder sich mit spezifischen Themen, die Interkulturalität betreffen, auseinandergesetzt.

- *Dolmetschen*

Übersetzungsdienstleistungen werden angeboten und vermittelt, z. B. für Eltern-Lehrer-Gespräche oder Elternabende

- *Integrieren von pädagogischem Fachpersonal und externen Organisationen in Einzelmaßnahmen*

Auf der anderen Seite zielt das Projekt gse darauf ab, die Kommunikation zwischen Eltern und Pädagogen zu verbessern. Pädagogische Fachkräfte werden dazu im Bereich interkultureller Kompetenzen und zu spezifischen interkulturellen Themen, wie z. B. Mehrsprachigkeit, in *Trainingsseminaren* und *Workshops* geschult. Die Projektleitung berät die Schulen und Kindertagesstätten zudem während der gesamten Projektlaufzeit und steht ihnen unterstützend zur Seite. Außerdem werden die Pädagogen angeleitet, sich in die Einzelmaßnahmen und Aktionen des Projekts einzubringen, um damit unkonventionelle Kontaktbrücken zu Eltern aufzunehmen. Nach Ende der Projektlaufzeit sollen die Schulen und Kindertagesstätten in der Lage sein, Einzelmaßnahmen selbstständig fortzuführen, weiteres pädagogisches Personal, wie Sozialarbeiter oder Herkunftssprachlehrer, einzubinden und entstandene lokale Netzwerke zu nutzen. In den Einrichtungen soll Vielfalt positiv bewertet und sichtbar werden, indem Sprachenreichtum, ethnisch-kulturell vielfältige Werte und Traditionen wie z. B. islamische Feiertage anerkannt werden, Interkulturalität im Unterricht thematisiert wird sowie Ideen und Vorschläge für ein besseres Miteinander durch Eltern eingebracht und umgesetzt werden können.

#### 4.4. Die Rolle des Elterngesprächskreises und des Schulcafés

Der Elterngesprächskreis und das Schulcafé sind Einzelmaßnahmen des Projekts gse, die in einem regelmäßigen Turnus stattfinden und an drei Grundschulen im Stadtgebiet Braunschweig etabliert sind<sup>11</sup>. Elterngesprächskreise finden an den Grundschulen Bebelhof und Diesterwegstraße statt. Ein Schulcafé wurde in der Grundschule Isoldestraße eingerichtet. Beide Maßnahmen sind in ihrer Zielsetzung und inhaltlichen Ausführung sehr ähnlich. Das Schulcafé hat einen offenen Charakter, der Eltern einlädt, auch einmal spontan dort zu verweilen. Einmal in der Woche findet das Schulcafé statt. Die teilnehmenden Eltern treffen sich dann zum Unterrichtsende im großzügigen Eingangsbereich der Schule.<sup>12</sup> Die Elterngesprächskreise finden hingegen immer

---

<sup>11</sup> Die Maßnahmen sind zum Zeitpunkt der Untersuchungen an drei Grundschulen etabliert. Zuvor fand ein Elterngesprächskreis auch an der Grundschule Lamme statt.

<sup>12</sup> In der Grundschule Isoldestraße ist es Eltern während der Unterrichts- und Pausenzeiten nicht erlaubt, die Bereiche im Schulgebäude aufzusuchen, in denen sich die Unterrichtsräume befinden. Der großzügige Eingangsbereich der Schule ist der Ort, an dem sich Eltern von ihren Kindern verabschieden und sie von der

vormittags statt.<sup>13</sup> Die Grundschulen stellen für den Elterngesprächskreis einen Raum zur Verfügung, der von interessierten Eltern aufgesucht wird. Im Gegensatz zum Schulcafé haben die Treffen einen festen Verabredungscharakter. Eltern entscheiden sich bewusst am Gesprächskreis teilzunehmen und kommen eher selten zufällig oder spontan dazu. Im Elterngesprächskreis und im Schulcafé geht es darum, Erziehungsbelange generell und unter kultur- und bildungsspezifischen Gesichtspunkten zu besprechen. Daneben sind die Maßnahmen auch Ausgangspunkt für viele weitere Aktionen. Hier treffen sich Eltern um sich auszutauschen, Ideen für den Schulalltag zu entwickeln und diese gemeinsam mit der Projektleitung umzusetzen, z. B. für den Schulbasar zu basteln, ein interkulturelles Theaterstück zur Weihnachtszeit aufzuführen, Moscheen und Kirchen zu besuchen, Schwimmkurse für Mütter zu realisieren, einen internationalen Kochtag zu gestalten usw.

Da der Elterngesprächskreis und das Schulcafé eine zentrale Rolle in der Elternarbeit des Projekts gse einnehmen, war es für die Projektleitung von besonderer Bedeutung, die bisher bewerkstelligte Arbeit der beiden Maßnahmen zu bilanzieren. Insbesondere die Gründe, aus denen Eltern an den Maßnahmen teilnehmen, aber auch aus denen sie dem Elterngesprächskreis bzw. dem Schulcafé fernbleiben, waren Interesse leitend. Das Anliegen der Projektleitung ist es, weitere Teilnehmer für das Projekt gse zu gewinnen, Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gezielt anzusprechen und auf die elterlichen Bedürfnisse einzugehen. Denn mit dem Verlauf des Projekts gse hatte sich herausgestellt, dass

1. die Anzahl der Teilnehmer am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé hinter der erwarteten Anzahl zurückblieb.
2. im Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé kaum Eltern ohne Migrationshintergrund anzutreffen waren.

Damit wurden der angestrebte Austausch und die gewünschte Annäherung zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nicht ausreichend realisiert.

---

Schule abholen. Um diesen Raum zu einem Ort der Begegnung von Eltern, aber auch von Lehrern und Eltern zu machen, findet das Schulcafé dort statt.

<sup>13</sup> In der Grundschule Diesterwegstraße wurde der Versuch unternommen einmal im Monat ein Treffen des Elterngesprächskreises, am Nachmittag zu etablieren. Die Akquise berufstätiger Eltern war nicht erfolgreich und wurde schnell eingestellt.

Um diesen Sachverhalt nachzugehen und noch während der Projektlaufzeit (bis zum 30.09.2010) das Projekt gese bedürfnis- und zielgruppenorientierter auszurichten, kam es zu einer Zusammenarbeit zwischen dem Büro für Migrationsfragen und einer Masterstudentin des Instituts für Sozialwissenschaften der Technischen Universität Braunschweig. Im Rahmen des Projektmoduls des Studiengangs „Organisationskulturen und Wissenstransfer“ war die selbstständige Planung, Durchführung und Dokumentation eines Forschungsprojektes vorgesehen, dass durch die Zusammenarbeit mit dem Büro für Migrationsfragen realisiert werden konnte und von dem beide Seiten profitierten.

#### **4.5. Elterngesprächskreis und Schulcafé unter der Lupe**

Im nun folgenden Teil werden die Projektmaßnahmen Elterngesprächskreis und Schulcafé zum Forschungsgegenstand, um die oben ausgeführten Sachverhalte empirisch zu untersuchen und um Schlussfolgerungen für die weitere Projektarbeit zu ziehen. In einem ersten Schritt wird die Wahl für das Datenerhebungsverfahren und -instrument dargelegt. Anschließend werden zentrale Begriffe definiert, die für die daraufhin formulierten Untersuchungshypothesen relevant sind. Die Konstruktion des Erhebungsinstruments wird als Nächstes nachgezeichnet und die Umsetzung der Datenerhebung kurz dokumentiert. Dem folgen die Auswertung der erhobenen Daten entlang der Untersuchungshypothesen und eine kritische Reflexion des Fragebogens. Schließlich werden die ausgewerteten Daten gebündelt interpretiert und Handlungsempfehlungen für die weitere Arbeit am Elterngesprächskreis und Schulcafé abgeleitet.

##### **4.5.1. Erhebungsinstrument**

Durch mehrere Gespräche mit der Projektleitung, durch die Teilnahme an Treffen der Elterngesprächskreise und des Schulcafés sowie durch unterschiedliche Schulveranstaltungen wurde klar, dass erst eine unmittelbare Befragung der Eltern Aufschluss über die Ursachen für die geringe Teilnehmeranzahl und die homogene Zusammensetzung der Maßnahmeteilnehmer geben würde. Bis zu diesem Zeitpunkt gab es keinerlei nutzbare und systematisch erhobene Daten zur Zielgruppe der Maßnahmen. Standpunkte zum Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé und die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Elternschaft waren bis dahin nicht aufgeschlüsselt worden. Infolgedessen sollten die Eltern der drei Grundschulen die Maßnahmen selbst bewerten

und ihre eigenen interkulturellen Bedürfnisse und Kontakte benennen. Die dadurch gewonnenen Veränderungsbedarfe und Anregungen können in die Projektarbeit einfließen und zu einer größeren Bedürfnisorientierung der Maßnahmen führen.

Als Erhebungsinstrument wurde sich für einen Fragebogen entschieden. Da sich der Elterngesprächskreis und das Schulcafé in ihrer Konzeption sowie ihrer Umsetzung sehr ähneln, konnte für beide Maßnahmen *ein* Fragebogen entworfen und eingesetzt werden. Die Ergebnisse der Grundschulen Diesterwegstraße, Bebelhof und Isoldestraße lieferten damit vergleichbare Ergebnisse, die als eine Dateneinheit ausgewertet worden. Einstellungen, Bewertungen und Meinungen der Eltern zu den Maßnahmen konnten auf diese Weise im Querschnitt erfasst werden. Gleichzeitig blieb die Anonymität der Eltern gewährleistet, um auch heikle Fragen zu individuellen Einschätzungen zu stellen. Zudem war es möglich die - für diesen Zusammenhang - große Datenmenge mit einfachen statistischen Mitteln, im Rahmen eines Studierendenprojekts adäquat auszuwerten.

#### 4.5.2. Definition zentraler Begriffe

Die hier aufgeführten Begriffe sind von Bedeutung für die im nächsten Schritt formulierten Untersuchungshypothesen. Aus diesem Grund werden diese nun näher definiert, um sie im weiteren Zusammenhang angemessen zu verwenden.

Das Projekt gse richtet sich flüchtig betrachtet erst einmal an Eltern mit Migrationshintergrund. Der Migrationshintergrund nimmt demnach einen großen Stellenwert ein, auch wenn das Projekt gse gleichzeitig den Austausch und Kontakt zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund fördert. Der *Migrationshintergrund* wird in der Erhebung über das Geburtsland und die Staatsangehörigkeit(-en) erfasst. Eltern ohne Migrationshintergrund sind Befragte, die in Deutschland geboren sind, die deutsche Staatsangehörigkeit haben und keine weitere Staatsangehörigkeit führen. Eltern auf die diese Kriterien nicht zutreffen, gelten als Eltern mit Migrationshintergrund.

Der Begriff Herkunftskultur wird in der Erhebung verwendet, um den kulturellen Hintergrund und die kulturelle Zugehörigkeit der Befragten, zu anderen Kulturen abzugrenzen und um Kontakte zwischen Kulturen zu erfassen. Die *Herkunftskultur* zeichnet sich z. B. durch eine bestimmte Sprache, die Zugehörigkeit zu einer Volksgruppe

oder einer Nation aus und ist mit einem bestimmten Zeichen-, Wissens-, Bezugs- und Orientierungssystem verbunden (Straub, 2007: 15ff). Die Herkunftskultur wird metaphorisch als die Kultur bezeichnet, in der sich der Befragte verwurzelt fühlt.

*Soziale Distanz* wird in der Erhebung als der Grad der Bereitschaft verstanden, soziale Beziehungen zu Mitgliedern anderer Herkunftskulturen aufzunehmen. Die Bereitschaft Kontakt zu anderen Herkunftskulturen aufzubauen, wird weniger groß eingeschätzt als zur eigenen Herkunftskultur, weil Verständnis und Vertrautheit geringer sind (Bogardus, 1925: 216).

Das Projekt gse zielt mit den Maßnahmen Elterngesprächskreis und Schulcafé darauf ab, die Beteiligung der Eltern am Schulalltag zu fördern, sie bei der Erziehung der Kinder zu bestärken, bildungs- und schulrelevante Belange zu erklären sowie kulturelle Anerkennung und Wertschätzung zu vermitteln. Eltern sollen demnach befähigt und unterstützt werden ihre Kompetenzen im Schulsystem, im Alltag, in Erziehungsbelangen und interkulturellen Bezügen auszubauen. Als *Kompetenzen* werden bezeichnet:

*„die bei Individuen verfügbaren oder durch sie erlernbaren kognitiven Fähigkeiten und Fertigkeiten, um bestimmte Probleme zu lösen, sowie die damit verbundenen motivationalen, volitionalen und sozialen Bereitschaften und Fähigkeiten, um die Problemlösungen in variablen Situationen erfolgreich und verantwortungsvoll nutzen zu können“ (Weinert 2001, S. 27f).*

Die *Erziehungskompetenz* der Eltern wird durch das Projekt gse gestärkt, indem sich über Erziehungsstile und -verhalten ausgetauscht und diesbezüglich kritisch reflektiert wird. Eltern erfahren Unterstützung in Erziehungsbelangen und generieren neues Erziehungswissen. Dazu gehört die Bearbeitung von Themen, wie „Wie wurde ich erzogen?“, „Wie erziehe ich?“, „Sexualerziehung“ oder „Grenzen und Regeln in der Erziehung“. Die *Alltagskompetenz* wird gefördert, indem die Eltern zum einen lernen eigenverantwortlich ihren Alltag zu bewerkstelligen, z. B. durch das Wissen um Freizeit- und Hilfsmöglichkeiten im Stadtteil wie Jugendzentren, Hausaufgabenhilfen, Stadtteilbüros, Kleingarten- und Sportvereine etc. Zum anderen werden Eltern bestärkt, sich aktiv in den Schulalltag einzubringen, indem sie sich bspw. zum Elternvertreter wählen lassen, Mitglied im Förderverein werden, die Bundesjugendspiele an den Schulen unterstützen, Fahrradprüfungen abnehmen oder für Basare Kuchen backen. *Systemkompetenz* wird vermittelt, indem Eltern mit der Organisation Schule und seinen

Mitgliedern sowie dem (deutschen) Bildungssystem vertraut gemacht werden. Eltern setzen sich dann mit Themen auseinander, wie „Welche Regeln gibt es in der Schule?“, „Das Schulsystem in Deutschland und anderen Ländern“, „Förderunterricht in der Schule - was ist das?“ oder „Zensuren und Zeugnisse“. Auch bei der Systemkompetenz spielt die aktive Beteiligung der Eltern eine wichtige Rolle, weil Eltern dadurch die Schule und ihre Strukturen selbst hautnah erleben. Schließlich soll zur interkulturellen Öffnung der Schule durch Anerkennung und Wertschätzung anderer Kulturen beigetragen werden und zum reflektierten Umgang mit der eigenen Herkunftskultur angeleitet werden. Darin findet sich die Förderung der *interkulturellen Kompetenz* wieder. Dabei stehen Themen im Mittelpunkt wie „Deine Heimat - meine Heimat - unsere Heimat“ oder „Mein Herkunftsland und meine Kultur“. Aber auch der direkte Austausch zwischen Eltern unterschiedlicher ethnisch-kultureller Gruppen im Elterngesprächskreis und Schulcafé baut Misstrauen und soziale Distanz zueinander ab.

#### 4.5.3. Hypothesenbildung und Operationalisierung

Ausgehend von den identifizierten Problemen des Elterngesprächskreises bzw. des Schulcafés (geringe Anzahl an Teilnehmern und homogene Zusammensetzung der Teilnehmer) werden im Folgenden die grundlegenden Untersuchungshypothesen ( $H_N$ ) formuliert.

Erstens wird vermutet, dass sich die geringe Anzahl der Maßnahmenteilnehmer dadurch ergibt, dass

1. ein Teil der Eltern die Maßnahmen nicht kennt ( $H_1$ );
2. viele Eltern persönliche Gründe haben, nicht an den Maßnahmen teilzunehmen ( $H_2$ );
3. einem Teil der Eltern ein generelles Interesse am Projekt fehlt ( $H_3$ );
4. Eltern die Ziele und Inhalte der Maßnahmen nicht einschätzen können bzw. ihnen nicht bekannt sind ( $H_4$ ) oder
5. Eltern, die an den Maßnahmen teilnehmen, diese unregelmäßig besuchen ( $H_5$ ).

***H<sub>1</sub>*** Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich daraus, dass ein Teil der Eltern die Maßnahmen nicht kennt.

Um zu klären, ob Eltern die Maßnahmen des Projekts gese kennen oder nicht, wird nach den Übermittlungsinstanzen des Projekts gefragt. Die Projektleitung hat auf verschiedenen schulischen Veranstaltungen das Projekt vorgestellt, Lehrer darüber informiert und durch (mehrsprachige) Handzettel und Aushänge auf sich aufmerksam gemacht. Daraus ergebend wurden folgende Übermittlungsinstanzen formuliert:

- Elternabende
- Veranstaltung zur Einschulung
- Veranstaltung des Fördervereins
- Klassenlehrer/-in des Kindes
- Andere Eltern
- Betreuerinnen des Elterngesprächskreises/Schulcafés
- Flyer und Informationsmaterialien
- Informationsbrett

Eine „Sonstiges“-Option wurde zusätzlich eingefügt, um weitere Übermittlungsinstanzen benennen zu können. Ist der Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé dem Befragten nicht bekannt, ist darüber hinaus eine weitere Antwortmöglichkeit vorgesehen. Trifft diese zu, werden keine weiteren bis auf die sozialstatistischen Daten von den Befragten erhoben (Filter 1: Ausschluss der Eltern, denen die Maßnahme unbekannt ist). Da in der Erhebung mit verschiedenen Filterfragen gearbeitet wird, werden die sozialstatistischen Fragen an den Anfang des Fragebogens gestellt.

***H<sub>2</sub>*** Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich aus persönlichen Gründen der Befragten, die sie daran hindern, an den Maßnahmen teilzunehmen.

Um dieser Vermutung nachzugehen, werden mögliche Ursachen für eine Nicht-Teilnahme an den Maßnahmen zusammengetragen und formuliert:

- der Termin gefällt nicht
- während der Maßnahme gibt es keine Kinderbetreuung
- die Schule als Lokalität der Maßnahmen gefällt nicht
- niemanden zu kennen, der an den Maßnahmen teilnimmt
- Teilnehmer haben eine andere Herkunftskultur als die Eigene

- Sprachprobleme
- Unzufriedenheit mit den Betreuerinnen der Maßnahmen
- keine Zeit
- kein Interesse

Eine „Sonstiges“-Option wurde zusätzlich eingefügt, um weitere persönliche Gründe benennen zu können. Maßnahmeteilnehmer wurden von der Frage ausgeschlossen (Filter 2: Unterteilung der Befragten in Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer).

*H<sub>3</sub> Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich daraus, dass den befragten Eltern ein generelles Interesse am Projekt fehlt.*

Um zu erklären, ob es Eltern gibt, die kein Interesse am Projekt haben, werden sie gefragt, ob sie es sich vorstellen können, am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teilzunehmen. Wird diese Frage mit „nein“ beantwortet, wird kein Interesse an den Maßnahmen festgestellt. Wird die Frage mit „ja“ beantwortet, kann ein Interesse an den Maßnahmen bestätigt werden. Durch eine weitere Antwortoption werden die Teilnehmer der Maßnahme identifiziert (Filter 2: Unterteilung der Befragten in Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer).

*H<sub>4</sub> Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich daraus, dass Eltern die Ziele und Inhalte der Maßnahmen nicht immer einschätzen können bzw. ihnen diese nicht immer bekannt sind.*

Hier wird davon ausgegangen, dass die Inhalte und Ziele des Projekts nicht transparent genug für die Maßnahmen-Zielgruppe formuliert werden. Das Projekt zielt darauf ab, die Erziehungskompetenz, die Alltagskompetenz, die Systemkompetenz und die interkulturelle Kompetenz der teilnehmenden Eltern zu stärken. Indikatoren für die genannten Kompetenzen sind:

- Erziehungskompetenz:
  - die Fähigkeiten des eigenen Kindes stärken die bestmöglichen Umstände für die Entwicklung des eigenen Kindes schaffen
- Alltagskompetenz:
  - den eigenen Alltag selbstständig bewältigen
  - Deutschkenntnisse verbessern

- Systemkompetenz:
  - mehr über die Schule und das deutsche Bildungssystem erfahren
- Interkulturelle Kompetenz:
  - sich mit der eigenen und anderen Kulturen auseinandersetzen
  - lernen kulturelle Unterschiede anzuerkennen

Die befragten Eltern geben an, welche Indikatoren sie als wichtig erachten. Danach schätzen sie ein, ob der Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé dazu beitragen kann, die von ihnen genannten Indikatoren zu stärken. Sollten die Befragten diese Einschätzung nicht treffen können, deutet es darauf hin, dass die Ziele des Projekts gse nicht deutlich und transparent genug vermittelt werden.

*H<sub>5</sub> Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich daraus, dass Eltern den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé nur unregelmäßig besuchen.*

Hierfür werden die identifizierten Maßnahmeteilnehmer befragt, wie häufig sie den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé besuchen. Als regelmäßige Teilnehmer gelten Eltern, die die Maßnahmen immer oder oft besuchen. Unregelmäßige Teilnehmer besuchen die Maßnahmen nur manchmal, selten oder erst seit Kurzem. Des Weiteren soll festgestellt werden, aus welchen Gründen die Befragten an den Maßnahmen teilnehmen.

Hierzu werden folgende Gründe formuliert:

- um sich mit anderen Eltern auszutauschen
- um Hilfe bei Erziehungsproblemen zu bekommen
- um Probleme des Schulalltags anzusprechen
- um Wissen über das Bildungssystem zu erwerben
- um sich mit der eigenen Herkunftskultur auseinanderzusetzen
- um Wissen über die kindliche Entwicklung zu erlangen
- um die deutsche Kultur kennenzulernen
- um sich aktiv in den Schulalltag einzubringen
- um Erfahrungen mit Eltern anderer Herkunftskulturen zu sammeln
- um Deutsch zu sprechen
- um bei Problemen im Schulalltag eine Ansprechperson zu haben

Auch hier wurde eine „Sonstiges“-Option eingefügt, um weitere Teilnahmegründe benennen zu können. Befragte, die nicht an den Maßnahmen teilnehmen, wurden herausgefiltert (Filter 2: Unterteilung der Befragten in Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer).

Zweitens wird die geringe Anzahl der Teilnehmer ohne Migrationshintergrund als weiterer problematischer Sachverhalt des Projekts gese benannt. Der Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé ist demnach sehr homogen zusammengesetzt, d. h. hauptsächlich Eltern mit Migrationshintergrund treffen dort aufeinander ( $H_6$ ). Die soziale Distanz zwischen verschiedenen Herkunftskulturen erklärt die geringe Bereitschaft, Kontakte zu anderen Herkunftskulturen einzugehen. Die befragten Eltern pflegen dementsprechend vor allem Kontakte zur eigenen Herkunftskultur. Da nur wenige Eltern ohne Migrationshintergrund die Maßnahmen besuchen, ist die Chance, dort auf Eltern ohne Migrationshintergrund zu treffen, sehr gering ( $H_7$ ). Die soziale Distanz hindert demnach Eltern verschiedener Herkunftskultur daran miteinander in Kontakt zu treten ( $H_8$ ).

*$H_6$  Die Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ohne Migrationshintergrund ist sehr gering. Hauptsächlich nehmen Eltern mit Migrationshintergrund am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teil.*

Es wird die ethnisch-kulturelle Zusammensetzung der Maßnahmeteilnehmer untersucht, dafür wird der Migrationshintergrund herangezogen.

*$H_7$  Eltern ohne Migrationshintergrund nehmen weniger am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teil, weil sie vor allem Kontakte zur eigenen Herkunftskultur pflegen und die Chance, auf Eltern ohne Migrationshintergrund in den Maßnahmen zu treffen, gering ist.*

Die Eltern werden nach ihren Kontakten zu anderen Eltern der Grundschule befragt. Die Kontakte werden nach Mitgliedern der eigenen Herkunftskultur und Mitgliedern anderer Herkunftskulturen ausgewertet. Zusätzlich werden die Eltern gebeten aufzuschlüsseln, zu welchen anderen Herkunftskulturen sie Kontakte pflegen. Die einzelnen Herkunftskulturen werden zusätzlich aufgeführt.

*$H_8$  Die homogene Zusammensetzung des Elterngesprächskreises bzw. des Schulcafés liegt in der sozialen Distanz unterschiedlicher Herkunftskulturen zueinander.*

Die Eltern werden befragt, aus welchen Gründen sie weniger Kontakte zu anderen Kulturen als zur eigenen haben. Es werden Antwortoptionen vorgegeben, die sich auf sprachliche Verständigungsprobleme (Sprachbarrieren), auf kulturelle Segregation, d. h.

keine gemeinsamen Treffpunkte im privaten Bereich und auf kulturelle Differenzen, in Form von persönlichen Vorbehalten sowie unterschiedlichen Einstellungen und Lebensstilen beziehen. Die Antwortoptionen spiegeln Ursachen für soziale Distanz, d. h. die geringere Bereitschaft mit anderen als der eigenen Herkunftskulturen Kontakte einzugehen, wider.

Die letzte Untersuchungshypothese orientiert sich daran, dass der Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé zielgruppenorientierter ausgerichtet werden soll. Zum einen wird dazu die Zielsetzung des Projekts gese von den Befragten in ihrer Wichtigkeit bewertet. Hier wird davon ausgegangen, dass die befragten Eltern Erziehungskompetenz als wichtigstes inhaltliches Ziel des Elterngesprächskreises bzw. des Schulcafés bewerten, weil sie in ihrer Elternrolle und im Schulkontext ihrer Kinder angesprochen werden ( $H_9$ ). Zum andern bekommen die Befragten die Möglichkeit, Ideen und die eigene Meinung zu formulieren, die qualitativ erfasst und kategorial geordnet werden.

*$H_9$  Eltern bewerten Erziehungskompetenz als wertvollstes inhaltliches Ziel des Elterngesprächskreises bzw. Schulcafés.*

Hierfür werden den Befragten die Ziele der Maßnahmen vorgegeben und sie müssen entscheiden, welches der Ziele sie für besonders wertvoll halten. Die Ziele sind:

- Verbesserung des Verhältnisses zwischen Eltern und Lehrern
- Unterstützung der Eltern bei der Kindererziehung
- aktive Beteiligung der Eltern am Schulalltag
- Anerkennung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt

In einem weiteren Schritt werden die aufgeführten Ziele den Kompetenzen, die die Maßnahmen fördern, zugeordnet. Die Unterscheidung entspricht den in  $H_4$  formulierten Kompetenzen (Erziehungs-, Alltags-, System- und interkulturelle Kompetenz) und wird durch die dort verwendeten Indikatoren ergänzt, sodass sich die Kompetenzen durch folgende Indikatoren definieren:

- Erziehungskompetenz:
  - Unterstützung bei der Kindererziehung erlangen
  - die Fähigkeiten des eigenen Kindes stärken
  - die bestmöglichen Umstände für die Entwicklung des eigenen Kindes schaffen
- Alltagskompetenz:
  - sich aktiv am Schulalltag beteiligen
  - den eigenen Alltag selbstständig bewältigen
  - die eigenen Deutschkenntnisse verbessern
- Systemkompetenz:
  - sich aktiv am Schulalltag beteiligen
  - mehr über die Schule und das deutsche Bildungssystem erfahren
  - das Verhältnis zu den Lehrern verbessern
- Interkulturelle Kompetenz:
  - kulturelle Vielfalt anerkennen und wertschätzen
  - sich mit der eigenen und anderen Kulturen auseinandersetzen
  - lernen kulturelle Unterschiede anzuerkennen

Durch dieses Verfahren werden Kompetenznennungen gebündelt und Aussagen möglich, die wiedergeben, welche Kompetenz Eltern als besonders wichtig und wertvoll einschätzen. Dadurch werden die Bedarfe der Eltern deutlich, die Maßnahmen können zielgruppenspezifisch ausgerichtet und Anreize zur Teilnahme geschaffen werden. Wird einer der unter den einzelnen Kompetenzen genannten Indikatoren von den Befragten genannt, wird dieser für die einzelne Kompetenz gezählt. Auch hier wird davon ausgegangen, dass Eltern Erziehungskompetenz am häufigsten angeben.

Schließlich werden durch die Untersuchung sozialstatistische Angaben erhoben, welche die Stichprobe näher beschreiben:

- Alter
- Geschlecht
- Geburtsland, Staatsangehörigkeit, Aufenthaltsdauer
- Anzahl, Alter und Schulform der Kinder

Des Weiteren werden die erhobenen Daten immer wieder im Vergleich zu Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gestellt sowie zu Eltern, die am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teilnehmen oder nicht teilnehmen. Dadurch können gruppenspezifische Merkmale und Besonderheiten benannt werden und in die Untersuchungsergebnisse einfließen.

#### 4.5.4. Der Fragebogen: Konstruktion, Ausgabe und Rücklauf

Der Aufbau des Fragebogens stellt sich folgendermaßen dar: Der Fragebogen zum Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé beginnt mit der Abfrage sozialstatistischer Daten. Gefolgt von Fragen zur Kommunikation über die Maßnahmen. Des Weiteren werden Eltern zu ihren Bedürfnissen und ihrem Interesse an den Maßnahmen befragt sowie Gründe für die Teilnahme und die Nicht-Teilnahme erfasst. Zudem wird nach interkulturellen Kontakten zu anderen Eltern der Grundschule gefragt und nach Gründen für geringe oder keine interkulturellen Kontakte gesucht. Schließlich sollen die Ziele des Elterngesprächskreises bzw. des Schulcafés bewertet und Ideen sowie Verbesserungsvorschläge angebracht werden.

Ausgewertet werden die erhobenen Daten mit dem Programm SPSS Statistics 17. Insbesondere um Auszählungen von Anteilen und Häufigkeiten vorzunehmen. Aufgrund der hohen Anzahl von dichotomen Variablen werden Korrelationen mit dem Korrelationskoeffizienten nach Pearson berechnet, der neben intervallskalierten Daten auch für dichotome nominal skalierte Daten verwendet werden kann (Schöneck/Voß, 2005: 186ff).

Die Fragebögen wurden Ende November 2009 an den Grundschulen Diesterwegstraße, Bebelhof und Isoldestraße verteilt. Die Schulleitung bzw. vertretende Ansprechpartner gaben diese an die Klassenlehrer weiter, die durch ein Anschreiben über das weitere Verfahren mit den Fragebögen informiert wurden. Die Klassenlehrer gaben die Fragebögen über ihre Schüler an deren Eltern weiter. Drei Wochen hatte ein Elternteil Zeit, den Fragebogen ausgefüllt zurückzugeben. Dem Fragebogen wurde ein Anschreiben für die Eltern beigelegt, in dem sie über Inhalt und Absicht des Fragebogens aufgeklärt wurden und das Rückgabedatum festgeschrieben wurde. Stichtag war der 18. Dezember 2009. Die durch die Klassenlehrer eingesammelten ausgefüllten Fragebögen konnten jederzeit in einer im Lehrerzimmer deponierten Box abgegeben werden. Auch bestand die Möglichkeit, sich weitere Exemplare zu nehmen. Der Fragebogen wurde in deutscher und in türkischer Sprache ausgehändigt. Sprachliche Schwierigkeiten beim Ausfüllen des Fragebogens sollten bei zumindest *einer* großen Migrantengruppe so vermieden werden. Die Projektleitung wies Eltern immer wieder auf den Fragebogen hin, erklärte seine

Absicht und teilte ggf. weitere Exemplare aus. Im Vorfeld und während des Erhebungszeitraums nahm die Studentin, die die Befragung durchführte, an Veranstaltungen des Elterngesprächskreises bzw. des Schulcafés teil, um Kontakte zu Eltern aufzubauen, das Untersuchungsvorhaben zu erläutern und in der Schule Präsenz und Interesse zu zeigen.

Es wurden insgesamt 586 Fragebögen ausgegeben. Die Stichprobengröße ergab sich aus der Schüleranzahl der Grundschulen (Diesterwegstraße: 232 Schüler, Bebelhof: 144 Schüler, Isoldestraße: 210 Schüler). Der Rücklauf des Fragebogens belief sich auf insgesamt 39 %. Die einzelnen Grundschulen erreichten im Schnitt ähnliche Rücklaufquoten (Diesterwegstraße: 41 %, Isoldestraße: 40 %, Bebelhof: 34 %). Damit wurden 229 Fragebögen zurückgegeben, die als Datengrundlage dienten. Die beantworteten Fragebögen setzen sich zu 42 % aus Fragebögen der Grundschule Diesterwegstraße zusammen, zu 21 % aus Bebelhof und zu 37 % aus Isoldestraße. Fragebögen in türkischer Sprache wurden zu einem sehr geringen Teil ausgefüllt (4 %).

#### 4.5.5. Datenauswertung

- **Geschlecht**

Auffällig bei den beantworteten Fragebögen ist, dass fast 86 % der Fragebögen von Frauen ausgefüllt wurden. Für schulische Belange scheinen sich immer noch, vor allem Frauen zuständig zu fühlen. Wird die Gruppe näher betrachtet und nach dem Migrationshintergrund unterschieden, kann festgestellt werden, dass signifikant mehr Männer mit Migrationshintergrund (24 %) den Fragebogen ausgefüllt haben als Männer ohne Migrationshintergrund (8 %). Die Gründe für diesen Zusammenhang wurden nicht untersucht. Es kann nur vermutet werden, worin die Ursache für den höheren Anteil an Vätern mit Migrationshintergrund, die den Fragebogen ausgefüllt haben, liegt. So wäre es möglich, dass sie über bessere Deutschkenntnisse als ihre Frauen verfügen. Es könnte aber daran liegen, dass Familien mit Migrationshintergrund noch traditioneller organisiert sind und Väter, als Familienoberhaupt, familiäre Angelegenheiten nach außen hin vertreten. Es wäre aber auch denkbar, dass Väter mit Migrationshintergrund wesentlich stärker an der Erziehung ihrer Kinder partizipieren.

- **Alter**

Die Altersspanne der Befragten erstreckt sich von 25 bis 52 Jahren. Über Dreiviertel der Eltern sind im Alter zwischen 31 und 45 Jahren. Jünger als 31 Jahre sind 17 % der Eltern und älter als 45 sind weniger als 8 %.

- **Kinder**

Die Befragten haben ein bis sieben Kinder. Im Durchschnitt sind es zwei Kinder. 13 % der Eltern haben mehr als drei Kinder. Das erste Kind ist durchschnittlich zehn Jahre alt, das zweite sieben Jahre und das dritte sechs Jahre alt. Die Altersspanne der Kinder bewegt sich zwischen weniger als einem Jahr und 33 Jahren. Neben den Kindern, die eine Grundschule besuchen, gehen 51 % der Geschwister noch nicht zur Schule, 15 % besuchen die Realschule, 14 % das Gymnasium und 13 % die Hauptschule. Weitere 14 % sind Geschwister, die bereits ihre Schulzeit absolviert haben.

- **Migrationshintergrund**

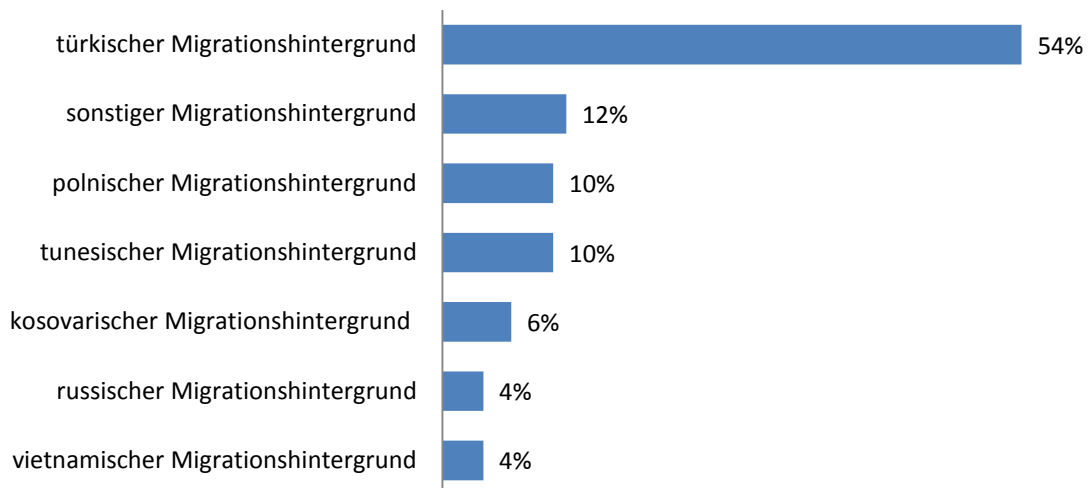
Die Befragten gelten als Eltern mit Migrationshintergrund, wenn sie entweder nicht in Deutschland geboren sind, die Staatsangehörigkeit nicht deutsch ist oder eine weitere Staatsangehörigkeit vorhanden ist. Unter diesen Bedingungen haben 35 % der Befragten Eltern einen Migrationshintergrund.

Die größte Migrantengruppe<sup>14</sup> sind Eltern mit türkischem Migrationshintergrund (54 %), gefolgt von Eltern mit tunesischem und polnischem Migrationshintergrund (mit jeweils 10 %) sowie Eltern mit kosovarischem Migrationshintergrund (6 %). Eltern mit vietnamesischem und russischem Migrationshintergrund sind mit jeweils 4 % vertreten. Die restlichen 12 % verteilen sich auf acht verschiedene Herkunftskulturen (Griechen, Rumänen, Ungaren, Ukrainer, Chinesen, Syrer, Ägypter und Libanesen).

---

<sup>14</sup> Personen mit Migrationshintergrund werden hier auch als Migrantengruppe, Migranten und Zugewanderte bezeichnet. Auch werden z. B. türkischer Migrationshintergrund und Türken sinngleich gebraucht.

## Gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil



**Abbildung 2: Migrationshintergrund der Befragten**

Fast alle Eltern mit Migrationshintergrund sind nach Deutschland zugewandert und haben selbst eine Migrationserfahrung gemacht (91 %). Nur 9 % der Migranten sind bereits in Deutschland geboren - sechs Elternteile mit türkischem Migrationshintergrund und ein Elternteil mit tunesischem Migrationshintergrund. Seit über 15 Jahren lebt der Großteil der Menschen mit kosovarischem (80 %), türkischem (70 %) und vietnamesischem (67 %) Migrationshintergrund in Deutschland. Während die Kosovaren und Vietnamesen erst in den letzten 20 Jahren in die Bundesrepublik zugewandert sind, leben die türkischen Zuwanderer bereits bis zu 40 Jahre in Deutschland.

Der Anteil der Befragten mit Migrationshintergrund ist in dieser Erhebung in etwa vergleichbar mit dem Anteil der Migranten in den Grundschulen. So haben z. B. 34 % der Schüler der Grundschule Diesterwegstraße einen Migrationshintergrund (projektinterne Auszählung). Im Vergleich zum Anteil der Bevölkerung mit Migrationshintergrund in den statistischen Stadtbezirken, in denen die Grundschulen liegen, ist er aber merklich höher. Er beläuft sich im Bezirk Petritor-Nord auf 21 % (Grundschule Diesterwegstraße), im Bezirk Bebelhof auf 27 % (Grundschule Bebelhof) und im Bezirk Siegfriedviertel auf 19 % (Grundschule Isoldestraße) (Stadt Braunschweig, 2010: 6).<sup>15</sup> Kinder und junge Familien machen demnach einen großen Anteil an der Bevölkerung mit Migrationshintergrund aus (Stadt Braunschweig, 2010: 4).

<sup>15</sup> Damit liegen die Bezirke, in denen die Grundschulen sind, deutlich über dem durchschnittlichen Bevölkerungsanteil mit Migrationshintergrund in Braunschweig. Der Stadtdurchschnitt beträgt 16%.

- **Teilnehmer und H<sub>6</sub>**

*Die Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ohne Migrationshintergrund ist sehr gering. Hauptsächlich nehmen nur Eltern mit Migrationshintergrund am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teil.*

23 % der Befragten nehmen am Elterngesprächskreis bzw. am Schulcafé teil. In ganzen Zahlen haben 37 Maßnahmeteilnehmer den Fragebogen ausgefüllt. Diese Zahl deckt sich nicht mit den durch die Projektleitung gezählten Teilnehmern. Der von der Projektleitung gezählte Wert liegt um ungefähr 10 Teilnehmer höher. Auch dürfte das Verhältnis zwischen Teilnehmern (fast ein Viertel) und Nicht-Teilnehmern (drei Viertel) nicht dem realen Verhältnis der beiden Gruppen an den Grundschulen entsprechen, das durchaus weiter auseinanderliegt.

Die Unterteilung der Teilnehmer nach ihrem Geschlecht zeigt deutlich, dass sich vor allem Frauen (87 %) vom Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé angesprochen fühlen. Die Zielgruppe Männer muss erst noch verstärkt in die Maßnahmen einbezogen werden.

Wird der Zusammenhang zwischen der Teilnahme an den Maßnahmen und einem Migrationshintergrund untersucht, wird dieser bestätigt, d. h. Teilnehmer des Elterngesprächskreises bzw. Schulcafés haben häufig einen Migrationshintergrund. Hierdurch wird das formulierte Problem, dass an den Maßnahmen nur wenige Eltern ohne Migrationshintergrund teilnehmen, bestätigt.

Wird der Migrationshintergrund der Teilnehmer weiter differenziert, lässt sich ablesen, dass zwar unterschiedliche Migrantengruppen im Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé vertreten sind, aber Eltern mit polnischem und russischem Migrationshintergrund die Maßnahmen nicht besuchen. Diese beiden Migrantengruppen sind, neben den türkischen Migranten, aber am häufigsten in Braunschweig vertreten (Stadt Braunschweig, 2010: 2). Des Weiteren deckt sich das Verhältnis der teilnehmenden Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nicht mit den Erfahrungen der Projektleitung. Dieser Umfrage entsprechend liegt der Anteil der Teilnehmer ohne Migrationshintergrund wesentlich höher als dies durch die Projektleitung bestätigt wird. Hier wird auf den Umstand eines „verdeckten“ Migrationshintergrunds aufmerksam gemacht, der durch die erhobenen

Daten zu Geburtsland und Staatsangehörigkeit (-en) nicht zum Vorschein kommen kann. Um einen „verdeckten“ Migrationshintergrund würde es sich z. B. bei Personen handeln, die zwar in Deutschland geboren sind, aber sich erst im Laufe ihres Lebens für die deutsche Staatsangehörigkeit entschieden haben oder entscheiden mussten.

Vor diesem Hintergrund werden nun die oben aufgeführten Hypothesen (von  $H_1$  bis  $H_{10}$ , außer  $H_6^{16}$ ) überprüft und ausgewertet. Im Anschluss daran werden die vorliegenden Ergebnisse interpretiert und im Weiteren aufgearbeitet.

- **H1:** Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich daraus, dass ein Teil der Eltern die Maßnahmen nicht kennt.

Über 70 % der Befragten kennen den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé. Am häufigsten haben die Eltern von den Maßnahmen über Flyer und Informationsmaterialien (37 %) erfahren sowie auf Elternabenden (24 %) und durch andere Eltern (12 %). Befragte, die durch andere Eltern den Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé kennen, sind auf die Maßnahmen auch sehr häufig durch Elternabende aufmerksam geworden. Die Übermittlungsinstanzen „andere Eltern“ und „Elternabende“ gehen demnach einher.

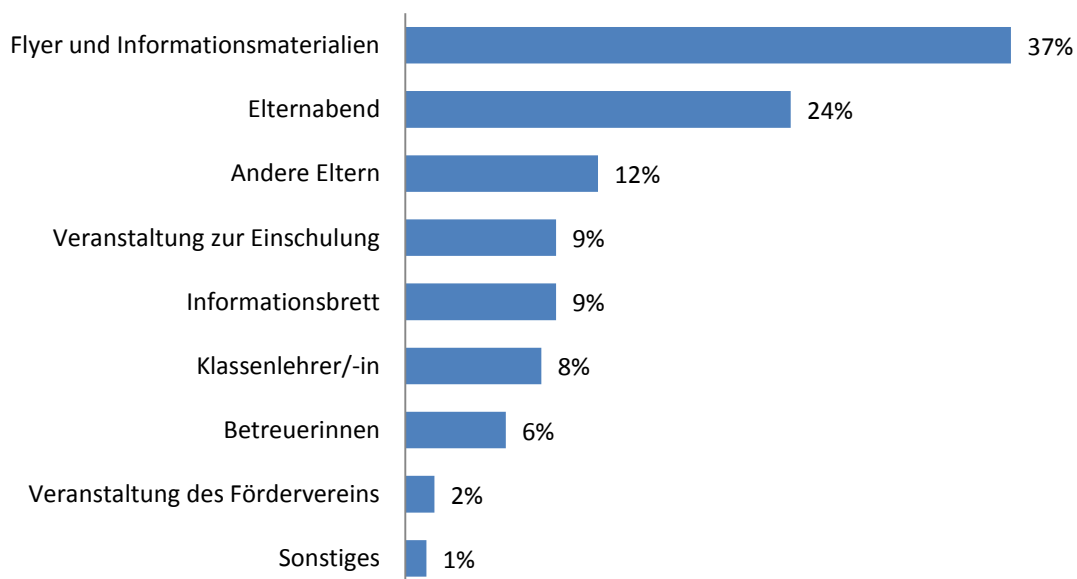


Abbildung 3: Übermittlungsinstanzen des Elterngesprächskreises bzw. des Schulcafés

<sup>16</sup>  $H_6$  wurde bereits unter dem Stichwort Teilnehmer ausgewertet.

Werden die Befragten nach Eltern mit und ohne Migrationshintergrund unterteilt, wird erkennbar, dass ein starker Zusammenhang zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und der Übermittlungsinstanz „Klassenlehrer“ besteht. Eltern mit Migrationshintergrund erfahren demnach wesentlich häufiger von den Maßnahmen durch die Klassenlehrer ihres Kindes als Eltern ohne Migrationshintergrund. Umgekehrt nehmen Eltern ohne Migrationshintergrund häufiger über „Flyer und Informationsmaterialien“ sowie das „Informationsbrett“ Kenntnis von den Maßnahmen. Bei der Unterteilung der Eltern in Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer wird der Zusammenhang deutlich, dass Eltern, die den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé besuchen, eher von der Projektleitung und anderen Eltern von den Maßnahmen erfahren haben als Eltern, die nicht daran teilnehmen.

Es ist offensichtlich, dass Eltern mit und ohne Migrationshintergrund sowie Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer in unterschiedlicher Weise die Übermittlungsinstanzen des Elterngesprächskreises und des Schulcafés wahrnehmen. Es liegt nahe, bestimmte Instanzen auszubauen, wie Elternabende, die Kommunikation über das Projekt zwischen den Eltern, Flyer und Informationsmaterialien oder Klassenlehrer. Andere können hingegen vernachlässigt werden. Diese Sachverhalte sollten berücksichtigt werden, um interessierte Eltern anzusprechen. Aber auch neue Übermittlungswege sollten gefunden werden, um die restlichen knapp 30 % der Eltern auf das Projekt gese und seine Maßnahmen aufmerksam zu machen.

- **H2.** *Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich aus persönlichen Gründen der Befragten, die sie daran hindern, an den Maßnahmen teilzunehmen.*
- **H3.** *Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich daraus, dass den befragten Eltern ein generelles Interesse am Projekt fehlt.*

Die am häufigsten genannten Gründe, aus denen Eltern nicht am Elterngesprächskreis bzw. am Schulcafé teilnehmen sind zu 53 %, dass sie keine Zeit haben, zu 25 %, dass ihnen der Termin nicht gefällt und zu 23 %, dass sie sich nicht von den Maßnahmen angesprochen fühlen. Unter sonstigen Antworten nannten 14 % der Eltern zusätzlich, sie können die Maßnahmen nicht besuchen, weil sie berufstätig sind. Die Nicht-Teilnahme am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé hat vor allem eine zeitliche Dimension, die noch

deutlicher wird, wenn „Keine Zeit“, „Termin gefällt nicht“ und „Berufstätigkeit“ summiert werden. Dann haben 92 % der gegebenen Antworten einen zeitlichen Aspekt. Damit ist „Zeit“ der ausschlaggebende Grund, der Eltern davon abhält den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé zu besuchen.

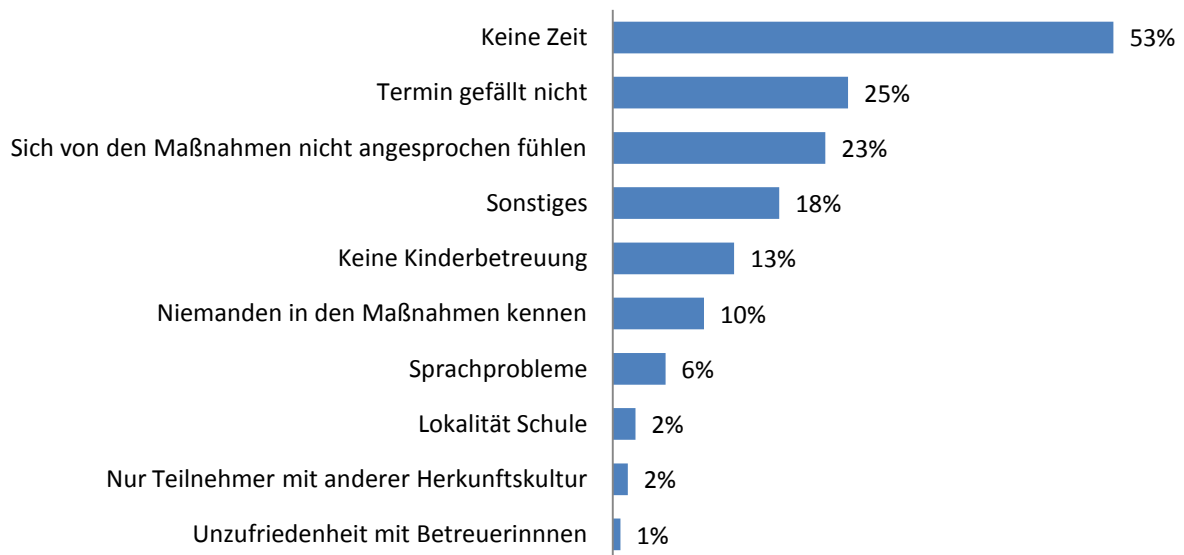


Abbildung 4: Gründe aus denen am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé *nicht* teilgenommen wird

Ein differenzierter Blick auf die Ergebnisse erlaubt die Kategorisierung der Eltern. So wird deutlich, dass für Eltern mit Migrationshintergrund schlechte Sprachkenntnisse ein Hindernis sind, am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teilzunehmen. Außerdem geben diese eher als Eltern ohne Migrationshintergrund an, keine Zeit für die Maßnahmen zu haben. Für Eltern ohne Migrationshintergrund hat es eine größere Relevanz den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé nicht zu besuchen, weil sie dort niemanden kennen.

Eltern, die nicht an den Maßnahmen teilnehmen, wurden auch danach befragt, ob sie sich überhaupt vorstellen können, den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé zu besuchen. Neben den 23 % der Befragten, die bereits an den Maßnahmen teilnehmen, können sich weitere 44 % vorstellen die Maßnahmen wahrzunehmen, d. h. weitere potenzielle Teilnehmer sind vorhanden. Jedoch steht für diese Gruppe das zeitliche Problem im Vordergrund. Befragte, die sich nicht vorstellen können den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé zu besuchen (33 %) geben deutlich häufiger an kein Interesse daran zu haben.

- **H<sub>4</sub>** Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich daraus, dass Eltern die Ziele und Inhalte der Maßnahmen nicht immer einschätzen können bzw. ihnen diese nicht immer bekannt sind.

Zunächst einmal sind Erziehungsbelange für alle befragten Eltern von besonderer Bedeutung. 85 % der Eltern gaben an, sowohl die Fähigkeiten ihrer Kinder stärken zu wollen, als auch die bestmöglichen Umstände für die Entwicklung ihrer Kinder zu schaffen. Weniger im Vordergrund ist das Anliegen, mehr über das Schul- und Bildungssystem zu erfahren (35 %). Werden der schulische Kontext der Umfrage und das Auftreten der Befragten in der Rolle als Elternteil berücksichtigt, scheint die populäre Erziehungsantwort nicht verwunderlich. Wesentlicher für den zu überprüfenden Zusammenhang ist die Frage, ob der Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé die abgefragten Kompetenzen fördern kann. Immerhin gaben 47 % der Befragten an, dass die Maßnahmen dazu beitragen können. Aber 15 % gehen davon aus, dass dies nicht durch die Maßnahmen gewährleistet werden kann. Entscheidender scheint die Aussage, dass über ein Drittel der Befragten (38 %) nicht einschätzen können, ob der Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé überhaupt in der Lage ist, die angeführten Kompetenzen zu fördern, wie sich hier zeigt insbesondere der Erziehungskompetenz. Ziele und Inhalte des Projekts sollten demnach transparenter formuliert und beständig kommuniziert werden, um der Zielgruppe zu verdeutlichen, welchen Sinn und Zweck das Projekt verfolgt und inwiefern sie davon profitieren können.

- **H<sub>5</sub>** Die geringe Anzahl der Maßnahmeteilnehmer ergibt sich daraus, dass Eltern den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé nur unregelmäßig besuchen.

Wie bereits weiter oben genannt, nehmen 23 % der Befragten am Elterngesprächskreis bzw. am Schulcafé teil. Die Teilnahmehäufigkeit verteilt sich wie folgt: 14 % der Teilnehmer besuchen die Maßnahmen immer, 24 % von ihnen sind oft dabei, 32 % nehmen manchmal teil, 22 % sind selten da und 8 % haben erst angefangen, an den Maßnahmen teilzunehmen. Überschaubar werden die Ergebnisse, wenn die Kategorien „regelmäßige Teilnahme“ (immer und oft dabei) und „unregelmäßige Teilnahme“ (manchmal, selten oder erst seit Kurzem dabei) gebildet werden. Regelmäßig besuchen

nur 38 % der Teilnehmer die Maßnahmen. Fast zwei Drittel der Teilnehmer sind demnach unregelmäßig bei den Maßnahmetreffen.

Die Gründe aus denen Eltern am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teilnehmen überschneiden sich bei einem Großteil der Eltern. So ist es den Teilnehmern am wichtigsten sich mit anderen Eltern auszutauschen (70 %), sich aktiv in den Schulalltag einzubringen (46 %), Probleme im Schulalltag zu besprechen (46 %) und Wissen über das Bildungssystem zu erlangen (41 %). Eine Untergliederung der Eltern in mit und ohne Migrationshintergrund macht deutlich, dass sich die Gründe schwerpunktmäßig anders verteilen. Während Eltern ohne Migrationshintergrund mit 94 % angaben die Maßnahmen zu besuchen, um sich mit anderen Eltern auszutauschen, hat dieser Grund bei nur 47 % der Eltern mit Migrationshintergrund Priorität. Migranten ist es mit 63 % am wichtigsten etwas über das Bildungssystem zu erfahren, da ein Großteil dieser Eltern nicht oder nur teilweise das deutsche Bildungssystem durchlaufen hat.<sup>17</sup> Ebenso ist es ihnen wichtig, den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé zu besuchen, um mehr über die kindliche Entwicklung zu erfahren und sich aktiv in den Schulalltag einzubringen (jeweils 42 %). Außerdem besuchen sie auch die Maßnahmen, um die deutsche Kultur kennenzulernen und um deutsch zu sprechen (jeweils 27 %).

---

<sup>17</sup> Weniger als ein Viertel der befragten Eltern (21 %) waren bei ihrer Einwanderung nach Deutschland zehn Jahre und jünger. Daraus lässt sich ableiten, dass ein Großteil der Eltern (drei Viertel) selbst nicht die Grundschule in Deutschland besucht haben, da die Kinder in der vierten Klasse der Grundschule i. d. R. zehn Jahre alt sind. Daher kann ihr Bedürfnis, mehr über das deutsche Bildungssystem zu erfahren, resultieren.

## Gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil



Abbildung 5: Gründe für die Teilnahme am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé

- **H<sub>7</sub>** Eltern ohne Migrationshintergrund nehmen weniger am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teil, weil sie vor allem Kontakte zur eigenen Herkunftskultur pflegen und die Chance, auf Eltern ohne Migrationshintergrund in den Maßnahmen zu treffen, gering ist.

Vorerst ist einmal festzustellen, dass 18 % der Befragten Eltern keinen Kontakt zu anderen Eltern an den Grundschulen ihrer Kinder haben. Vor allem Eltern mit Migrationshintergrund zählen dazu. Immerhin pflegen 82 % der Eltern Kontakte zu anderen Eltern. Der Anteil der Eltern, die Kontakte zu Eltern gleicher Herkunftskultur haben, liegt mit 93 % deutlich höher als der Anteil der Eltern, die auch Kontakte zu anderen Kulturen pflegen (58 %).

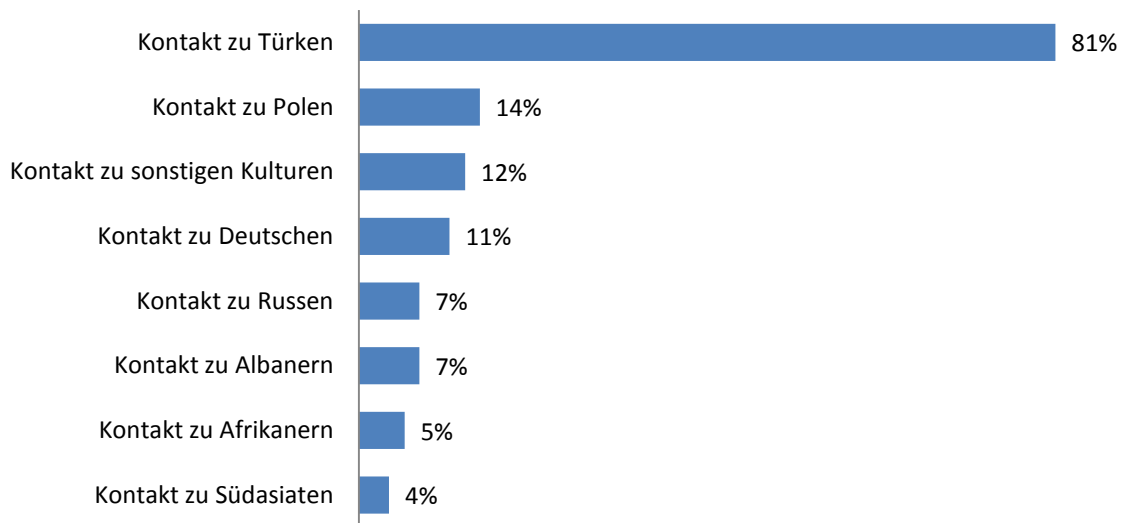
Hierbei ist erstens hervorzuheben, dass Maßnahmeteilnehmer eher Kontakt zu Eltern aus anderen Kulturen haben. Zweitens kann festgestellt werden, dass Eltern ohne Migrationshintergrund häufiger nur Kontakte zu Eltern der gleichen Herkunftskultur haben als Eltern mit Migrationshintergrund. Diese beiden Sachverhalte legen nahe, dass Eltern ohne Migrationshintergrund nicht den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé besuchen, weil die Chance, dort auf Eltern gleicher Herkunftskultur zu treffen, gering ist.

Konkret haben die befragten Eltern zu folgenden Nationen oder ethnisch-kulturellen Gruppen Kontakte: Türken (81 %), Polen (14 %), sonstige Gruppen (12 %, Ungarn, Asiaten, Moslems, Griechen, Italiener, Araber, Syrer)<sup>18</sup>, Deutsche (11 %), Albaner und Russen (jeweils 7 %), Afrikaner (5 %) und Südasiaten (4 %, Menschen aus Sri Lanka, Pakistan, Bangladesch). Vor allem türkische und polnische Eltern pflegen dabei Kontakte untereinander, genauso wie Türken und Russen sowie Russen und Albaner. Des Weiteren wird festgestellt, dass Eltern mit Migrationshintergrund generell eher Kontakt zu Deutschen haben. Eltern ohne Migrationshintergrund pflegen vor allem Kontakt zu türkischen Eltern. Auch die Maßnahmeteilnehmer haben insbesondere Kontakt zu Türken. Auffällig ist, dass teilnehmende Eltern angegeben haben, keine Kontakte zu deutschen Eltern zu pflegen. Dieser Zusammenhang ist stark zu bezweifeln, weil doch eine geringe Anzahl an deutschen Eltern an den Maßnahmen teilnimmt und demnach ein Kontakt zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund im Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé zustande kommt. Es wird vermutet, dass der Kontakt zu anderen Herkunftskulturen von den Befragten als eine intensive Beziehung definiert wurde, die sich nicht nur auf den Elterngesprächskreis beschränkt. Außerdem ist denkbar, dass sich viele Eltern mit Migrationshintergrund sowohl in ihrer ursprünglichen als auch der deutschen Kultur verwurzelt fühlen und sich so zu beiden Kulturen zugehörig fühlen. Es kann aber auch sein, dass die Frage von den Teilnehmern anders interpretiert wurde.

---

<sup>18</sup> Bei den Aufzählungen in Klammern handelt es sich um Nennung der Befragten, die aufgrund ihrer geringer Anzahl nicht weiter kategorisiert oder zugeordnet wurden.

## Gemeinsam stark erziehen - Interkulturelle Bildungspartnerschaften im Stadtteil



**Abbildung 6: Kontakte der Eltern zu anderen Herkunftskulturen**

- **H<sub>8</sub>** Die homogene Zusammensetzung des Elterngesprächskreises bzw. des Schulcafés liegt in der sozialen Distanz unterschiedlicher Herkunftskulturen zueinander.

Die zuvor getätigten Untersuchungen haben ergeben, dass Eltern vor allem Kontakte zur eigenen Herkunftskultur pflegen. Über 40 % der Befragten geben an, dass es dafür keine bestimmten Gründe gibt. Die Mehrheit von knapp 60 % führt jedoch Gründe an. Als Ursache für das Nicht-Zustandekommen von interkulturellen Kontakten geben 66 % der Befragten an, keine gemeinsamen Treffpunkte im privaten Bereich zu haben (kulturelle Segregation), 45 % Sprachbarrieren und 41 % kulturelle Differenzen (30 % unterschiedliche Lebensstile, 2 % unterschiedliche Einstellungen und 8 % persönliche Vorbehalte). Weitere Zusammenhänge ergeben sich bei der Unterscheidung in Teilnehmern und Nicht-Teilnehmern sowie Eltern mit und ohne Migrationshintergrund nicht. Es zeigt sich aber, dass Teilnehmer häufiger Sprachbarrieren als Hinderungsgrund sehen als Nicht-Teilnehmer. Tendenziell geben Eltern ohne Migrationshintergrund häufiger an, keine Treffpunkte im privaten Bereich zu haben als Eltern mit Migrationshintergrund.

- **H<sub>9</sub>** Eltern bewerten die Stärkung der Erziehungskompetenz als wertvollstes inhaltliches Ziel des Elterngesprächskreises bzw. Schulcafés.

Mit großem Abstand wurde mit 49 % die „Verbesserung des Verhältnisses zwischen Eltern und Lehrern“ als wertvollstes Ziel bezeichnet. Mit 36 % folgt die „aktive Beteiligung am Schulalltag“. Dicht dahinter das Ziel „Unterstützung bei der Kindererziehung“ zu erlangen (31 %). Schließlich bewerteten nur 21 % die „Anerkennung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt“ als wertvollstes Ziel. Nicht wie erwartet wurde die Stärkung der Erziehungskompetenz, hier durch die Unterstützung der Eltern bei der Kindererziehung definiert, als wertvollstes Ziel deklariert. Die Systemkompetenz, die durch ein verbessertes Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern beschrieben wurde, stellte für die Befragten das wertvollste Ziel der Maßnahmen dar. Eltern bemessen demnach das Verhältnis zu den Lehrern als besonders bedeutsam. Die interkulturelle Kompetenz, hier durch die Anerkennung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt vertreten, wurde als am wenigsten wertvoll eingeschätzt. Es fällt Eltern wahrscheinlich schwer, dieses Ziel mit konkreten Inhalten zu füllen.

Werden Teilnehmer und Nicht-Teilnehmer bei dieser Frage unterschieden, wird deutlich, dass für teilnehmende Eltern die aktive Beteiligung am Schulalltag (51 %) das wertvollste Ziel darstellt. Bei der Differenzierung zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund ergeben sich keine signifikanten Zusammenhänge.

Werden die Ziele der Maßnahmen nun den einzelnen Kompetenzen (Erziehung-, Alltags-, System- und interkulturelle Kompetenz) zugeordnet und durch die Indikatoren aus H<sub>4</sub> ergänzt, ergeben sich für die jeweiligen Kompetenzen folgende Prozentwerte: 95 % der Befragten sehen die Stärkung der Erziehungskompetenz als wichtig an, 78 % der Systemkompetenz, 56 % der Alltagskompetenz und 43 % der interkulturellen Kompetenz. Erst hierbei wird deutlich, dass die Erziehungskompetenz Priorität bei den befragten Eltern hat. Die Förderung der interkulturellen Kompetenz schätzen die Befragten hier ebenfalls nicht als besonders wichtig ein. Sowohl für Maßnahmeteilnehmer als auch für Eltern mit Migrationshintergrund scheint diese Kompetenz nicht mehr bedeutsam zu sein als für Eltern ohne Migrationshintergrund und Nicht-Teilnehmer. Es kann davon ausgegangen werden, dass interkulturelle Kompetenzen und die damit verbunden Ideen und

Zielsetzungen für die befragten Eltern sehr abstrakte Konstrukte sind, die keine eindeutigen Vorstellungen bei ihnen hervorrufen.

- ***Ideen und Meinungen***

Die Möglichkeit Ideen und Verbesserungsvorschläge anzubringen, haben 26 % der Befragten Eltern ergriffen. Besonders viele Eltern fordern den Termin für den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé so zu legen, dass die Maßnahmen auch von berufstätigen Eltern besucht werden können (18 %), z. B. durch Nachmittagstermine. Ein weiterer beträchtlicher Teil der Befragten gab allgemeine positive Statements zu den Maßnahmen ab (15 %), wie z. B. *„Ich finde das ist ein gutes Projekt.“* oder *„Mir gefällt gut, dass so etwas in der Schule angeboten wird“*. Darüber hinaus sehen 13 % der Eltern die Maßnahmen als Austausch- und Informationsplattform, auf der Probleme besprochen werden können, ein Ansprechpartner zur Verfügung steht, Kontakte zu anderen Eltern aufgebaut werden können, sich thematisch mit relevanten Sachverhalten auseinandergesetzt wird oder bei einer Tasse Kaffee einfach nur gemütlich beisammengesessen wird. Daneben wünschen sich 12 % der Eltern, dass sich die Anzahl der Teilnehmer noch weiter erhöht, um einen regen Austausch zu gewährleisten. Einzelne Elternteile formulieren auch konkrete Verbesserungsideen, wie

- Termine und Aktionen sollen auf der Schulhomepage veröffentlicht werden.
- Eine Liste, auf der Themenvorschläge eingetragen werden können, soll ausgehängt werden.
- Gesprächsanregungen sollen durch die Projektleitung bei den Treffen vorgegeben werden.
- Spezifische Thementreffen sollen veranstaltet und vorher angekündigt werden, z. B. zum Thema weiterführende Schulen.
- Aktionen sollen vermehrt auch außerhalb der Schule stattfinden.

Weitere Statements machen deutlich, dass es Eltern wichtig ist, das Verhältnis zwischen den verschiedenen Kulturen sowie zwischen Eltern und Lehrern zu verbessern. Dafür sollen alle zusammenarbeiten, z. B. indem auch Lehrer vermehrt an den Maßnahmen teilnehmen sowie offen auf Eltern zugehen und Probleme ansprechen. Einige Eltern bemängeln, dass beim Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé nicht immer Deutsch gesprochen wird oder Eltern zu wenig über die konkreten Maßnahmen wissen. Die

formulierten Ergebnisse können in diesem Zusammenhang als Anregungen und Eindrücke verstanden werden, die vor dem Hintergrund interpretiert werden müssen, dass die Eltern zuvor den Fragebogen ausgefüllt haben und dadurch in ihrer Perspektive und Prioritätensetzung beeinflusst wurden.

#### 4.5.6. Fragebogenreflexion

Während der Auswertung des Fragebogens fielen immer wieder kritische Punkte bezüglich des Inhalts und der Konstruktion des Fragebogens auf, die hier erläutert werden sollen. Generell füllte ein Großteil der befragten Eltern den Fragebogen sorgfältig aus. Der Umfang des Fragebogens war den Adressaten angemessen. Offene Fragen wurden sowohl von Eltern ohne als auch mit Migrationshintergrund ausgefüllt, auch wenn orthografische und grammatikalische Probleme zu erkennen waren. Jedoch gab es auch Fragen und Navigationspunkte im Fragebogen, die die Eltern überforderten. Die gesetzten Filter wurden nicht von allen Eltern als solche wahrgenommen. Dadurch war der Fragebogen an manchen Stellen missverständlich. Bei anderen Fragen wurden häufig sehr viele verschiedene Mehrfachantworten angekreuzt, selbst wenn ein Hinweis zu lesen war, dass sich auf eine Antwort zu beschränken ist. Zwar konnten trotzdem Korrelationen berechnet werden, die aber keine zu verallgemeinernden Aussagen zuließen. Eine Frage wurde besonders häufig mit „Weiß nicht“ beantwortet. Hier wird nicht ganz klar, ob die Frage an sich nicht eindeutig verständlich war oder sie die befragten Eltern inhaltlich überforderte. Zu dem fiel auf, dass die vorgegebenen Antwortoptionen in ihrer Anzahl teilweise zu viele waren und nicht immer trennscharf voneinander abgegrenzt werden konnten. Das führte dazu, dass nicht alle Antworten bis zum Schluss aufmerksam gelesen wurden oder Antworten für die Befragten nicht immer eindeutig zuzuordnen waren. Außerdem wurden naheliegende Antwortoptionen bei der Fragebogenkonstruktion nicht immer bedacht. Bei der Frage nach den Gründen, aus denen die Befragten am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teilnehmen, wurde bspw. die Kategorie „Berufstätigkeit“ nicht angeführt. Dieser Grund wurde aber unter dem „Sonstiges“-Eintrag äußerst häufig und augenscheinlich aufgeführt. Der offene Teil am Ende des Fragebogens gab den Befragten Satzanfänge vor. Diese haben die Befragten gut unterstützt, aber sechs Satzanfänge waren zu umfangreich, weil sich Antworten häufig doppelten, und können den ein oder anderen abgeschreckt haben. Die sozialstatistischen Daten, die in der Erhebung abgefragt wurden, waren in

dieser Konstellation nicht unbedingt notwendig. So sind die Daten zu Alter und Schulformen der Kinder zwar erhoben worden, aber finden in der Auswertung, außer in ihrer Nennung, keine weitere Berücksichtigung. Außerdem ist kritisch zu betrachten, dass bestimmte verwendete Formulierungen zu voraussetzungsvoll waren oder zu viel Interpretationsraum ließen. So wurde beispielweise das Wort Herkunftskultur im Anschreiben des Fragebogens kurz definiert, aber die Eltern nicht gefragt, welcher Herkunftskultur sie sich zugehörig fühlen. Eine solche Frage hätte die sozialstatistischen Daten sinnvoll ergänzt. Denn bei der Auswertung wurde der identifizierte Migrationshintergrund mit der Herkunftskultur gleichgesetzt, was jedoch nicht notwendigerweise der Fall sein muss. Vor allem nicht, wenn ein „verdeckter Migrationshintergrund“ vorliegt. Auch bei der Frage nach den Kontakten zu anderen Herkunftskulturen sind große Interpretationsspielräume möglich. Wie intensiv ist eine Beziehung, um Kontakt zueinander zu haben? Besteht bereits ein Kontakt, wenn Small Talk gemacht wird oder erst bei regelmäßigen Treffen mit einer Person? Eine Begriffsbestimmung, was unter „Kontakten“ zu verstehen sei, hätte Eindeutigkeit geschaffen. Insbesondere vor dem interkulturellen Hintergrund der Befragten sind solche definitorischen Aspekte zu beachten. Im Großen und Ganzen wurde der Fragebogen gut von den Eltern angenommen, was die Rücklaufquote des Fragebogens bestätigt (39 %). Die Fragebögen in türkischer Sprache wurden in sehr geringer Anzahl zurückgegeben. Entweder sind die Deutschkenntnisse der Eltern mit türkischem Migrationshintergrund besser als vermutet oder die Lehrer haben nur wenige türkische Fragebögen ausgeteilt. Es lag in ihrem Ermessen zu entscheiden, ob die türkischen Familien einen Fragebogen in ihrer Muttersprache benötigen. Abgesehen davon machen Übersetzungen aber deutlich, dass die Meinung von *allen* Eltern zählt und Sprachbarrieren kein kommunikativer Hinderungsgrund sein sollten. Die Übersetzung stellt demnach ein Zeichen der Anerkennung gegenüber anderen Kulturen und Sprachen dar. Vorteilhaft wirkte sich die Art und Weise der Konstruktion des Fragebogens aus. Alle Eltern der Grundschulen konnten zum Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé befragt werden. Damit war es möglich, einen guten Querschnitt abzubilden.

#### 4.5.7. Zentrale Ergebnisse und Interpretationen

Anhand der ausgewerteten Daten können folgende Ergebnisse zusammengefasst und interpretiert werden.

Es konnte nachgewiesen werden, dass die folgenden Aspekte die geringe Anzahl an Teilnehmern am Elterngesprächskreis beeinflussen:

1. Fast 30 % der befragten Eltern kennen die Maßnahmen nicht. Bereits erfolgreich etablierte Übermittlungsinstanzen wie Informationsmaterialien, Elternabende und andere Schulveranstaltungen müssen intensiv genutzt und ausgebaut werden. Lehrer, teilnehmende Eltern aber auch Sozialarbeiter und pädagogisches Personal aus der Nachmittagsbetreuung sollten sich zunehmend als Informations-Multiplikatoren für das Projekt gse engagieren.

2. Am häufigsten geben Eltern an, aus zeitlichen Gründen nicht am Elterngesprächskreis bzw. am Schulcafé teilnehmen zu können. Dabei ist für viele Eltern der Termin der Maßnahmen ungünstig gelegen bzw. können Eltern aufgrund ihrer Berufstätigkeit nicht teilnehmen. Dieser Umstand wird in offenen Statements der Eltern nochmals hervorgehoben. Berufstätige Eltern müssen zunehmend berücksichtigt, Termine auf sie abgestimmt werden und als Zielgruppe erst einmal akquiriert werden.

3. Das Potenzial an interessierten Eltern, die noch nicht am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teilnehmen, ist hoch. Ihr Anteil ist größer als derer, die generell kein Interesse an den Projektmaßnahmen zeigen. Interessierte Eltern geben tendenziell häufiger an aus zeitlichen Gründen nicht an den Maßnahmen teilnehmen zu können, das muss bei der Ansprache neuer Zielgruppen berücksichtigt werden. So ist bei der Auswertung der Ergebnisse deutlich geworden, dass bspw. Väter kaum oder gar nicht an den Maßnahmen teilnehmen. Sie fühlen sich als Zielgruppe zu wenig angesprochen. Ihre Neigungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten müssen genauso integriert und berücksichtigt werden. Insbesondere Grundschulen sind ähnlich wie Kindertagesstätten weiblich dominierte Institutionen, sowohl in Bezug auf die Fachkräfte als auch in Bezug auf das Engagement der Eltern. Männliche Rollen- und Vorbilder fehlen hier häufig. Auch Väter müssen als kompetente und wichtige Ansprechpartner und Erzieher anerkannt werden.

4. Über ein Drittel der Befragten können nicht einschätzen, ob das Projekt gse in der Lage ist seine Ziele umzusetzen. Die Inhalte und Ziele des Projekts müssen transparenter und in einfacher Art und Weise über verschiedene Kommunikationskanäle verbreitet werden - ob nun informativ über Flyer, professionell über Vorträge oder beziehungsgebunden über Lehrer, Eltern oder andere pädagogische Fachkräfte. Aber auch Anknüpfungspunkte, die das Interesse der Eltern wecken, müssen gefunden werden. Besonders gelungen scheint das beim „Bebelhofer Klassendinner“, bei dem Eltern Gerichte aus aller Welt für die Klasse ihrer Kinder kochen.

5. Zwei Drittel der Eltern nehmen nur unregelmäßig am Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé teil. Dieser Anteil ist sehr hoch. Um die Teilnehmeranzahl zu erhöhen, sollten Eltern anregt werden, regelmäßiger den Treffen beizuwohnen. Dazu müssen die thematischen Schwerpunkte und Aktionen, die mit dem Elterngesprächskreis bzw. Schulcafé verbunden sind, den Interessen und Neigungen der Eltern entsprechen. Außerdem sollten persönliche Bindungen zu den Maßnahmen ausgebaut sowie die individuellen Fertigkeiten und Fähigkeiten der Teilnehmer erkannt und bestärkt werden.

Des Weiteren wurde durch die Fragebogenerhebung deutlich, dass die folgenden Aspekte begründen können, warum nur wenige Eltern ohne Migrationshintergrund an den Maßnahmen teilnehmen:

1. Vor allem Eltern mit Migrationshintergrund besuchen den Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé. Angeboten werden die Maßnahmen vom Büro für Migrationsfragen. Der Träger und Name des Büros könnte die Assoziation hervorrufen, nur Eltern mit Migrationshintergrund seien angesprochen. Hinzukommt, dass Eltern mit Migrationshintergrund von den Maßnahmen häufig durch die Klassenlehrer erfahren haben. Es ist demnach möglich, dass Lehrer gezielt Eltern mit Migrationshintergrund angesprochen haben und so Eltern ohne Migrationshintergrund nicht bedacht wurden. Nach außen müssen Elterngesprächskreis und Schulcafé als Treffpunkt für alle Eltern der Grundschulen sichtbar werden.

2. Neben wenigen teilnehmenden Eltern ohne Migrationshintergrund zeigt sich auch, dass die Gruppe der polnischen und russischen Migranten die Maßnahmen gar nicht besuchen. Dabei handelt es sich bei beiden Gruppen mit um die größten Migrantengruppen im Stadtgebiet Braunschweig (Stadt Braunschweig, 2010: 2). Die Erhebung zeigte, dass Polen und Türken sowie Russen und Türken durchaus Kontakte zueinander pflegen. Diese Kontaktbrücken müssen genutzt werden, um auch diese Migrantengruppen in die Maßnahmen zu integrieren.

3. Kulturelle Segregation äußert sich darin, dass Eltern unterschiedlicher Herkunftskultur zwar die gleichen Quartiere bewohnen und ihre Kinder dieselben Schulen besuchen, sie aber trotzdem keine gemeinsamen Treffpunkte im privaten Bereich haben. Für die befragten Eltern ist dies der wichtigste Grund, weshalb sie nicht mit anderen Kulturen zusammen kommen. Der Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé schafft einen Begegnungsraum, in dem verschiedene Kulturen aufeinandertreffen und ein Austausch zwischen ihnen stattfindet. Eltern müssen dazu angeleitet werden, diesen Begegnungsraum zu nutzen.

Schließlich zeigte sich durch die Erhebung, dass die Stärkung der Erziehungskompetenz ein zentrales Thema für Eltern vor allem im schulischen Kontext ist. Genau dieses Bedürfnis sollte der Elterngesprächskreis bzw. das Schulcafé vermehrt ansprechen und für die weitere Akquise von Teilnehmern nutzen. Die Stärkung der Erziehungskompetenz ist im Kern überhaupt *das* Thema für alle Eltern abseits ihrer ethnisch-kulturellen Identität. Es stellt Anknüpfungspunkt und Anreiz für Eltern dar, sich mit anderen Eltern auszutauschen und vom pädagogischen Fachwissen der Lehrer, Erzieher und Sozialarbeiter zu profitieren.

Um den Elterngesprächskreis und das Schulcafé langfristig, d. h. auch nach Ablauf der Projektzeit, in die Strukturen der Schulen zu etablieren, müssen

- die Maßnahmen ganz selbstverständlich in den Schulalltag integriert werden,
- sich Fachkräfte und Eltern für die Maßnahmen verantwortlich fühlen und
- sich die Maßnahmen an den Bedürfnissen der Eltern orientieren.

Dann können Elterngesprächskreise und Schulcafés zu dauerhaften Begegnungsräumen von Kulturen werden, zu Ideenwerkstätten für den Schulalltag und Stadtteil sowie zu

Plattformen einer persönlichen und vertraulichen Elternarbeit, die profitable, feinsinnige und nachhaltige interkulturelle Bildungspartnerschaften hervorbringen - hoffentlich auch mit Vätern.

#### 4.6. Das Projekt aus Perspektive des Bielefelder Desintegrationsansatzes

Aus Sicht des Bielefelder Desintegrationsansatzes nimmt das Projekt gse eine „Mittler“-Position zwischen Schule sowie Kindertagesstätte und deren Elternklientel ein. Es vermittelt zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern, insbesondere mit Migrationshintergrund. Konfligierende Interessen und Standpunkte werden ausgeglichen, ihre desintegrierenden Potenziale reduziert und ein Klima des aufeinander Zu- und Eingehens geschaffen. Das Projekt gse leitet beide Seiten dazu an, das eigene Verhalten bezüglich personaler Vorurteile und Unsicherheiten reflektiert zu hinterfragen sowie Verständnis und Anerkennung für den jeweils anderen zu schaffen. Demnach fungiert das Projekt gse als *intermediäre Instanz*. Es nimmt Einfluss auf die desintegrative Qualität von entscheidenden moderierenden Variablen. Aber welche Moderatorvariablen können durch das Projekt gse überhaupt beeinflusst werden?

Das Projekt gse nimmt Einfluss auf Inter-Gruppen-Beziehungen, stärkt die Einbindung in soziale Gruppen und trägt damit zu einem entsprechenden sozialen Klima innerhalb der Schule aber auch im Stadtteil bei. Außerdem regt es seine Zielgruppe an, soziale Netzwerke außerhalb der Schulen und Kindertagesstätten auf- und auszubauen.

Vor allem die *Inter-Gruppen-Beziehungen* zwischen pädagogischen Fachkräften und Eltern, insbesondere mit Migrationshintergrund, wird positiv beeinflusst. So werden Bedingungen und soziale Kontakte geschaffen, unter denen interkulturelle Bildungsarbeit realistisch möglich wird. Das Projekt gse bereitet beide Parteien aufeinander vor und vermittelt zwischen ihnen, sodass sie sich als gleichwertige Partner wahrnehmen und gegenseitige Interaktion beständig forciert wird. Des Weiteren veranlasst das Projekt gse Eltern unterschiedlicher ethnisch-kultureller Herkunft, sprich verschiedene *soziale Gruppen*, miteinander in Kontakt zu treten, um soziale Isolation von Elternteilen aufzuweichen und um soziale Distanz zwischen Kulturen abzubauen. Der Kontakt unterschiedlicher Gruppen zueinander trägt dazu bei, die jeweils andere Gruppe wertzuschätzen und anzuerkennen.

Dadurch wird das *soziale Klima* in den Schulen und Kindertagesstätten positiv aufgewertet. Das Ausmaß an Unsicherheit und Misstrauen wird abgebaut und eine Atmosphäre der interkulturellen Offenheit möglich. Schließlich beeinflusst das Projekt gse auch die soziale Umwelt über die Grenzen des Systems Schule und Kindertagesstätte hinweg. Es wird angeregt und angestoßen *soziale Netzwerke* auch außerhalb des institutionellen Kontextes auszubauen. Zum einen sind das individuell-private Kontakte und zum anderen die Einbindung in verschiedene Organisationen und Institutionen des Stadtteils. In diesem Zusammenhang wird deutlich, dass alle hier genannten moderierenden Variablen eng miteinander zusammenhängen und sich gegenseitig bedingen bzw. aufeinander aufbauen. Die breit gefächerte Zielsetzung des Projekts gse, welche pädagogische Fachkräfte und Eltern gleichzeitig als Zielgruppe definiert, führt dazu, dass verschiedene moderierende Variablen beeinflusst werden und auf diese Weise Desintegrationsprozessen bearbeitet und Anerkennungsbeschädigungen eingedämmt werden können.

Jedoch muss auch in Betracht gezogen werden, dass sich positive Effekte einzelner moderierender Variablen aufheben oder zumindest verringert werden können. Solche Resultate liegen meist außerhalb des Wirkungsradius des Projekts gse und können nicht gezielt gesteuert werden. Es wäre möglich, dass andere intermediäre Instanzen den Zielen des Projekts gse entgegenarbeiten. Das soziale Klima könnte z. B. durch negative Berichte in den Medien angeheizt werden, die den Integrationswillen von Migranten generell infrage stellen und stark mit Stereotypen arbeiten. Es ist erdenklich, dass sich dadurch die Bereitschaft in der Mehrheitsbevölkerung, sich für den Dialog mit Migranten zu öffnen, geringer wird und Kontaktbarrieren nicht überwunden werden können.

Die möglichen positiven Korrekturen von Desintegrationserfahrungen sind trotzdem erkennbar. Diese werden nunmehr auf die einzelnen Integrationsdimensionen des Bielefelder Desintegrationsansatzes bezogen, um zu prüfen, welche Dimensionen das Projekt gse konkret einbezieht.

Zur *kommunikativ-interaktiven Sozialintegration* trägt das Projekt gse bei, indem es auf institutioneller Ebene die Teilhabechancen am Schul- und Kindergartenalltag von Eltern, insbesondere mit Migrationshintergrund fördert. Auf der einen Seite werden spezielle auf

die Bedürfnisse der Eltern zugeschnittene Angebote und Aktionen initiiert. Die Teilhabe an schulischen Entscheidungsprozessen bleibt nicht nur eine objektive Möglichkeit, sondern wird, bspw. durch die Wahl zum Elternvertreter, zur realen Chance. Auf der anderen Seite finden durch die Sensibilisierung des pädagogischen Fachpersonals für interkulturelle Zusammenhänge die Belange von Eltern mit Migrationshintergrund Berücksichtigung. Beide Seiten lernen sich auf Augenhöhe zu begegnen, um konfligierende Interessen angemessen auszugleichen. Dadurch fühlen sich Eltern in den Schulen und Kindertagesstätten willkommen und ihre Bereitschaft, am Alltag der Institutionen zu partizipieren, steigt.

Zur *kulturell-expressiven Sozialintegration* trägt das Projekt gse bei, indem durch interkulturelle Trainings pädagogische Fachkräfte für die Belange von Migranten sensibilisiert werden und sie lernen andere Kulturen anzuerkennen und zu akzeptieren. Zudem wird sich bewusst mit kulturspezifischen Symboliken und Identitäten auseinandergesetzt. Wahrnehmbar werden Veränderungen, indem z. B. Feiertage anderer Religionen anerkannt werden und Kinder ggf. schulfrei an diesen Tagen bekommen oder indem interkulturelle Aspekte feste Bestandteile des Unterrichtsgeschehens werden. Überdies werden vor allem Eltern mit Migrationshintergrund mit schulspezifischem und gesamtgesellschaftlichem Wissen sowie kulturellen Gewohnheiten und Eigenheiten des Aufnahmelandes vertraut gemacht, um Verständnis und Wertschätzung, für die Handlungen der pädagogischen Fachkräfte zu vermitteln. Das Projekt gse schafft Grundlagen für ein sich gegenseitig anerkennendes Verhältnis zwischen Eltern und pädagogischen Fachkräften. Ferner wird der Kontaktaufbau zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund unterstützt, um Eltern die Möglichkeit zugeben, sich in Problemlagen untereinander auszutauschen und sozio-emotionalen Rückhalt bei anderen Eltern zu finden.

Wie bereits dargelegt, trägt das Projekt gse dazu bei, ebenso außerhalb des Kontextes Schule und Kindertagesstätte Ankerpunkte zu schaffen. Dadurch nimmt das Projekt gse auch Einfluss auf die *individuell-funktionale Systemintegration*. Auf Freizeit- und Hilfsangebote im Stadtteil wird aufmerksam gemacht. Außerdem wird, auf die Bedürfnisse der Eltern abgestimmt, in weitere Angebote und Projekte vermittelt. Dadurch leistet das

Projekt gse einen Beitrag zur subjektiven Zufriedenheit der Eltern bezüglich ihrer sozialen Position und verschafft Zugänge zu lokalen Organisationen und Institutionen.

Es wird deutlich, dass die Arbeit des Projekts gse innerhalb und zwischen allen Integrationsdimensionen des Bielefelder Desintegrationsansatzes stattfindet. Jedoch zeigt sich auch, dass die Zielsetzung des Projekts gse vor allem die Bearbeitung der kommunikativ-interaktiven Sozialintegration vorsieht, d. h. die institutionelle Ebene bearbeitet wird. Veränderungen in dieser Dimension setzen aber Modifikationen der kulturell-expressiven Sozialintegration voraus. Jedoch sind Konstellationen auf sozio-emotionaler Ebene nur schwer zu bearbeiten, weil es um die Herstellung von emotionalen und expressiven Beziehungen geht, die erst wachsen und sich herausbilden müssen. Beide Dimensionen bedingen sich demnach gegenseitig. Durch das Einbeziehen der individuell-funktionalen Systemintegration erweitert das Projekt gse seinen Wirkungsradius. Desintegrationsprozesse werden in allen Integrationsdimensionen bearbeitet, aber immer fokussiert auf und ausgehend von den Organisationssystemen „Schule“ und „Kindertagesstätte“. Durch diesen Umstand wird die Zielgruppe des Projekts gse fortwährend in ihrer Rolle als Elternteil bzw. als pädagogische Fachkraft angesprochen. Damit werden Desintegrationsprozesse nur in dieser Rolle wahrgenommen und bearbeitet, d. h. Eltern werden z. B. nicht als Arbeitnehmer gesehen oder Lehrer nicht als Privatpersonen. Demnach finden Desintegrationserfahrungen in anderen Systemen kaum Beachtung. Folglich kann der Ausgleich von Desintegrationsprozessen in anderen Systemen nicht durch das Projekt gse gewährleistet werden.

Das Projekt gse kann anschieben und gestalten, aber nur zur Bearbeitung *eines* Ausschnitts von gesellschaftlichen Desintegrationsprozessen und -erfahrungen beitragen. Der Wirkungsradius ist systembegrenzt. Um die Nachhaltigkeit des Projekts gse zu gewährleisten, müssen Anerkennungssymboliken in den Schulen und Kindergärten etabliert werden, interkulturelle Aktivitäten den Alltag der Einrichtungen begleiten und ein interkulturelles Selbstverständnis die Identität der Schulen und Kindertagesstätten prägen. Das ist sowohl Aufgabe der pädagogischen Fachkräfte als auch der Eltern, ob nun mit oder ohne Migrationshintergrund. Sie alle sind Integrationsbeauftragte, die durch das Projekt gse angeregt und ermutigt werden können. Sollte jedoch eine der beiden Parteien

sich nicht dazu bereit erklären beim Projekt gese mitzuwirken, können Anerkennungsprozesse nicht gezielt gefördert und Desintegrationsprozesse nicht systematisch bearbeitet werden. Eine aktive Beteiligung an den Aktivitäten des Projekts gese ist Voraussetzung, um überhaupt Integrationswirkungen zu erzielen.

## 5. Zusammenfassung und Fazit

Die vorliegenden Ausführungen haben erläutert, dass Desintegrationsprozesse vermindert und ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Konflikte entschärft werden können. In Hinblick darauf gilt soziale Integration als gelungen, wenn Probleme der individuell-funktionalen Systemintegration, der kommunikativ-interaktiven Sozialintegration und der kulturell-expressiven Sozialintegration angemessen gelöst werden. Um das zu erreichen, beeinflussen soziale und politische Instanzen moderierende Variablen positiv und bearbeiten dementsprechend desintegrative Zustände.

Das Projekt „gemeinsam stark erziehen“ wurde in diesem Zusammenhang als eine intermediäre Instanz interpretiert. Es vermittelt zwischen Eltern und Pädagogen, aber auch zwischen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund und gleicht dadurch unterschiedliche Interessen sowie gesellschaftliche Freiräume und Bindungen aus. Zwar vereint die Zielsetzung des Projekts Aspekte aller Integrationsdimensionen, jedoch werden sie nicht gleichermaßen berücksichtigt. Fokussiert wird hier die institutionelle Ebene, wobei Veränderungen der sozio-emotionalen Ebene einbezogen werden und die sozialstrukturelle Ebene tangiert wird. Die Integrationsmaßnahmen bleiben auf das Kontextfeld „Schule“ und „Kindertagesstätte“ beschränkt. Der Wirkungsradius ist auf ein System begrenzt, dennoch werden andere systemische Zugänge angeregt. Demzufolge werden nur desintegrative Entwicklungen durch das Projekt „gemeinsam stark erziehen“ bearbeitet, die sich auf Schulen und Kindertagesstätten beziehen und sich nur in diesen Organisationssystemen äußern. Konkret nimmt das Projekt Einfluss auf die Inter-Gruppen-Beziehungen, soziale Gruppen und Netzwerke sowie das soziale Klima. Die einzelnen Variablen bedingen sich gegenseitig und können sich positiv verstärken. Nichtsdestoweniger können andere politische und soziale Instanzen dazu beitragen, dass

die erzielten Effekte des Projekts „gemeinsam stark erziehen“ gemindert werden, indem moderierende Variablen negativ beeinflusst werden.

Die Ergebnisse der Fragebogenerhebung zum „Elterngesprächskreis“ und „Schulcafé“ bilden die Wirkungsweise des Projekts ergänzend ab. Es wurde deutlich, dass die Kontakte, die Eltern zu anderen Herkunftskulturen haben, noch ausbaufähig sind und kulturelle Segregation den Alltag in den Einrichtungen beeinflusst. Indessen ist es den Eltern wichtig, sich miteinander auszutauschen und Probleme anzusprechen, ob nun mit anderen Eltern oder mit den pädagogischen Fachkräften. Der Großteil der Eltern kann sich vorstellen an den Maßnahmen teilzunehmen. Ein kleiner Teil besucht die Maßnahmen bereits. Um die Teilnahmebereitschaft weiter auszubauen, ist es notwendig die Ziele und Inhalte des Projekts „gemeinsam stark erziehen“ transparent darzulegen und Informationen allen Eltern zugänglich zu machen. Insbesondere die Schulen und Kindertagesstätten müssen sich als Multiplikatoren des Projekts verstehen und die Projektarbeit unterstützen, damit Effekte noch deutlicher spürbar werden. Ebenso müssen die Neigungen, Bedürfnisse und Fähigkeiten der Zielgruppe stärker berücksichtigt werden, damit sich Teilnahmeabsichten verwirklichen. Den Interessen von berufstätigen Eltern, von Vätern und von Eltern mit polnischem und russischem Migrationshintergrund muss Rechnung getragen werden. Alle betreffend haben jedoch Erziehungsbelange für Eltern höchste Priorität und sollte als zentraler Anknüpfungspunkt für Maßnahmen gelten. Die Fragebogenerhebung hat außerdem gezeigt, dass Eltern gemeinsame Begegnungs- und Erfahrungsräume für sich und die pädagogischen Fachkräften als wichtig erachten. Das Ziel des Projekts interkulturelle Bildungspartnerschaften aufzubauen, findet demnach Anklang und muss weiterhin ausgebaut werden.

In diesem Zusammenhang soll deutlich geworden sein, dass das Projekte „gemeinsam stark erziehen“ Desintegrationsprozesse erfolgreich bearbeiten kann und dazu beiträgt, interkulturelle Barrieren und Kommunikationsschwierigkeiten zu abzubauen. Verantwortlich für desintegrative Entwicklungen sind die Konkurrenz um knappe Güter und Ressourcen, die Pluralisierung von Werten und Normen sowie poröse Beziehungskonstellationen. Diese wohnen modernen Gesellschaften inne und beeinflussen ihre Integrations-Desintegrationsdynamik. Das Projekt kann Ausschnitte

desintegrativer Entwicklungen bearbeiten und punktuell in einzelnen Teilsystemen tätig werden. Aus diesem Grund stellt das Zusammenspiel und die Abstimmung unterschiedlicher Integrationsmaßnahmen die Voraussetzung dar, um gegenläufige und desintegrative Entwicklungen einzugrenzen. Ethnisch-kulturelle Zuschreibungen und Konflikte können erst systemübergreifend und langfristig bearbeitet werden, wenn Integrationsbemühungen in einem Geflecht aus verschiedenen Integrationsmaßnahmen koordiniert werden, wobei alle moderierenden Variablen berücksichtigt werden müssen.

Bildungseinrichtungen sind im gesamten Integrationsprozess von besonderer Bedeutung. *„Schulen müssen zu Orten der Integration werden,“* postuliert die Integrationsbeauftragte der Bundesregierung Maria Böhmer und erklärt Integrationsbemühungen zur *„Schicksalsfrage für unser Land“* (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2010b). Generell dürfen sich Schulen, aber auch Kindertagesstätten diesen Anforderungen nicht verstellen, sondern müssen ihr Erziehungs-, Bildungs- und Förderungsverhalten darauf ausrichten. *„Gerade im Bildungs- [...] bereich ist die Situation vieler Migranten nach wie vor dramatisch. Diese Großbaustellen der Integration müssen wir in den nächsten Jahren verstärkt angehen“*, so die Integrationsbeauftragte (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2010b). Die Handlungsbedarfe in Schulen und Kindertagesstätten werden vom politischen Mainstream deutlich akzentuiert. Es wird klar, dass Migration und Integration keine zeitlich begrenzten Phänomene sind, die vernachlässigt werden dürfen. Sie sind vielmehr dauerhafte gesellschaftliche Entwicklungen und Aufgaben, denen sich die Mehrheitsgesellschaft genauso wie Minderheiten stellen müssen. Dabei brauchen beide Unterstützung. Das Projekt „gemeinsam stark erziehen“ ist eine solche Unterstützung. Es geht in verschiedene Schulen und Kindertagesstätten in sozial- und entwicklungsbedürftigen Stadtteilen, um Türen zwischen Kulturen zu öffnen und sie dabei zu begleiten, einen Schritt aufeinander zu zugehen. Es wird darauf hin gearbeitet, dass geschlossene Türen die Menschen vor Ort nicht noch fremder werden lässt.

## Literaturverzeichnis

**Anhut, Reimund/Heitmeyer, Wilhelm (2000):** Desintegration, Konflikt und Ethnisierung. Eine Problemanalyse und theoretische Rahmenkonzeption. In: Heitmeyer, Wilhelm/Anhut, Reimund (Hrsg.): Bedrohte Stadtgesellschaft. Soziale Desintegrationsprozesse und ethnisch-kulturelle Konfliktkonstellationen. Weinheim u. a. (Juventa Verlag) 17-75

**Anhut, Reimund/Heitmeyer, Wilhelm (2005):** Desintegration, Anerkennungsbilanzen und die Rolle sozialer Vergleichsprozesse für unterschiedliche Verarbeitungsmuster. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 75-100

**Anhut, Reimund/Heitmeyer, Wilhelm (2007):** Desintegrationstheorie – ein Erklärungsansatz. Die ungenügenden Integrationsleistungen einer modernen Gesellschaft. In: Universität Bielefeld, Informations- und Pressestelle in Zusammenarbeit mit dem Institut für interdisziplinäre Konflikt- und Gewaltforschung (Hrsg.): BI.research. Forschungsmagazin der Universität Bielefeld. 55-58. [http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Pressestelle/dokumente/BI\\_research/30\\_2007/Forschungsmagazin\\_1\\_07.pdf](http://www.uni-bielefeld.de/Universitaet/Einrichtungen/Pressestelle/dokumente/BI_research/30_2007/Forschungsmagazin_1_07.pdf), rev. 23.07.2010

**Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2010):** Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld (W. Bertelsmann Verlag)

**Bade, Klaus J. (2007):** Versäumte Integrationschancen und nachholende Integrationspolitik. In: Bade, Klaus J/Hiesserich, Hans-Georg (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik und Gestaltungsperspektiven der Integrationspraxis. Göttingen (V&R unipress) 21-95

**Becker, Birgit (2010):** Ethnische Unterschiede bei der Kindergartenselektion. Die Wahl von unterschiedlich stark segregierten Kindergärten in deutschen und türkischen Familien. In: Becker, Birgit/Reimer, David (Hrsg.): Vom Kindergarten bis zur Hochschule. Die Generierung von ethnischen und sozialen Disparitäten in der Bildungsbiografie. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften) 17- 47

**Bogardus, Emory S. (1925):** Social Distance and its Origins. Journal of Applied Sociology 9: 216-226. [http://www.brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus\\_1925b.html](http://www.brocku.ca/MeadProject/Bogardus/Bogardus_1925b.html), rev. 23.07.2010

**Bommes, Michael (1999):** Migration und nationaler Wohlfahrtsstaat. Ein differenzierungstheoretischer Entwurf. Opladen u. a. (Westdeutscher Verlag)

**Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (Hrsg.) (2009):** Projektjahrbuch 2009. Potenziale nutzen - Integration fördern. Paderborn (Bonifatius Druck-Buch-Verlag) [http://www.integration-in-deutschland.de/cln\\_117/nn\\_283074/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Integrationsprojekte/projektjahrbuch-2009,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/projektjahrbuch-2009.pdf](http://www.integration-in-deutschland.de/cln_117/nn_283074/SharedDocs/Anlagen/DE/Integration/Publikationen/Integrationsprojekte/projektjahrbuch-2009,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/projektjahrbuch-2009.pdf), rev. 23.07.2010

**Deutsche Gesellschaft für Soziologie (2010):** Kongressthema. Transnationale Vergesellschaftungen. <http://dgs2010.de/start/kongressthema>, rev. 23.07.2010

**Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010a):** 8. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. [http://www.bundesregierung.de/Content/DE/\\_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib,property=publicationFile.pdf](http://www.bundesregierung.de/Content/DE/_Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib,property=publicationFile.pdf), rev. 23.07.2010

**Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010b):** Pressemitteilung Nr. 247 vom 07.07.2010. <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Pressemitteilungen/BPA/2010/07/2010-07-07-ib-bericht.html>, rev. 23.07.2010

**Han, Petrus (2005):** Soziologie der Migration. 2. Auflage. Erklärungsmodelle, Fakten, politische Konsequenzen, Perspektiven. 2. überarbeitete und erweiterte Auflage. Stuttgart (Lucius & Lucius)

**Heitmeyer, Wilhelm (1997a):** Gesellschaftliche Integration, Anomie und ethnisch-kulturelle Konflikte. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was treibt die Gesellschaft auseinander? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 1. Frankfurt a. M. (Suhrkamp Verlag) 629-653

**Heitmeyer, Wilhelm (1997b):** Gibt es eine Radikalisierung des Integrationsproblems. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 2. Frankfurt a. M. (Suhrkamp Verlag) 23-65

**Imbusch, Peter/Rucht, Dieter (2005):** Integration und Desintegration in moderne Gesellschaften. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden (VS Verlag für Sozialwissenschaften) 13-71

**Kafka, Franz (1920):** Heimkehr.

[http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1357&kapitel=3&cHash=ae74ebcff22#gb\\_found](http://gutenberg.spiegel.de/?id=5&xid=1357&kapitel=3&cHash=ae74ebcff22#gb_found), rev. 23.07.2010

**Oswald, Inge (2007):** Migrationssoziologie. Konstanz (UVK Verlagsgesellschaft)

**Presse- und Informationsamt der Bundesregierung/Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hg.) (2007):** Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege - Neue Chancen. Koelblin-Fortuna-Druck (Baden-Baden)  
<http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/nationaler-integrationsplan,property=publicationFile.pdf>, rev. 23.07.2010

**Pries, Ludger (2001):** Internationale Migration. Bielefeld (Transcript Verlag)

**Sander, Uwe/Heitmeyer, Wilhelm (1997b):** Was leisten Integrationsmodi? Eine vergleichende Analyse unter konflikttheoretischen Gesichtspunkten. In: Heitmeyer, Wilhelm (Hrsg.): Was hält die Gesellschaft zusammen? Bundesrepublik Deutschland: Auf dem Weg von der Konsens- zur Konfliktgesellschaft. Bd. 2. Frankfurt a. M. (Suhrkamp Verlag) 447-482

**Schöneck, Nadine M./Voß, Werner (2005):** Das Forschungsprojekt. Planung, Durchführung und Auswertung einer qualitativen Studie. Wiesbaden (Verlag für Sozialwissenschaften)

**Stadt Braunschweig, Referat Stadtentwicklung und Statistik (Hrsg.) (2010):** Stadtforschung aktuell. Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Braunschweig am 31.12.2009.

[http://www.braunschweig.de/politik\\_verwaltung/fb\\_institutionen/fachbereiche\\_referate/ref0120/stadtforschung/infoline\\_stafo\\_2010\\_04\\_Migration.pdf](http://www.braunschweig.de/politik_verwaltung/fb_institutionen/fachbereiche_referate/ref0120/stadtforschung/infoline_stafo_2010_04_Migration.pdf), rev. 12.07.2010

**Straub, Jürgen (2007):** Kultur. In: Handbuch interkulturelle Kommunikation und Kompetenz. Grundbegriffe - Theorien - Anwendungsfelder. Stuttgart u.a. (Verlag J.B. Metzler) 7 - 24

**Treibel, Annette (2003):** Migration in moderne Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 3. Aufl. Weinheim u. a. (Juventa Verlag)

**Weinert, Franz E. (2001):** Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In: Weinert, Franz E. (Hrsg.): Leistungsmessungen in Schulen. Weinheim u. a. (Beltz) 17-31

## Anhang



Technische Universität Braunschweig INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

## ANGABEN ZU IHRER PERSON

**1. Wie alt sind Sie?**

Ich bin \_\_\_ Jahre alt.

**2. Geschlecht** Weiblich Männlich**3. In welchem Land sind Sie geboren?** Ich bin in Deutschland geboren. Ich bin nicht in Deutschland geboren, sondern in \_\_\_\_\_  
und ich lebe seit \_\_\_ Jahren in Deutschland.**4. Welche Staatsangehörigkeit haben Sie?**

Ich habe die \_\_\_\_\_ Staatsangehörigkeit.

Weitere Staatsangehörigkeit/en \_\_\_\_\_

**5. Wie viele Kinder haben Sie?**

Ich habe \_\_\_ Kind/er.

**6. Wie alt sind Ihre Kinder?**

Kind 1 ist \_\_\_ Jahre alt.

Schule: \_\_\_\_

Kind 2 ist \_\_\_ Jahre alt.

Schule: \_\_\_\_

Kind 3 ist \_\_\_ Jahre alt.

Schule: \_\_\_\_

Kind 4 ist \_\_\_ Jahre alt.

Schule: \_\_\_\_

Kind 5 ist \_\_\_ Jahre alt.

Schule: \_\_\_\_

Kind 6 ist \_\_\_ Jahre alt.

Schule: \_\_\_\_

Ordnen Sie die in  
**Frage 7** aufge-  
führten Schulen  
Ihren Kindern zu.  
Verwenden Sie  
die Abkürzungen  
der Schulen, die  
in den Klammern  
stehen.

**7. Welche der folgenden Schulen besuchen Ihre Kinder?**

Grundschule (GS)

Integrative Gesamtschule (IG)

Realschule (RS)

Förderschule (FS)

Gymnasium (GY)

Hauptschule (HS)

Ersatzschule (ES)



## FRAGEN ZUM ELTERNGESPRÄCHSKREIS

**8. Wie haben Sie vom Elterngesprächskreis erfahren?**

- Elternabend
- Veranstaltung zur Einschulung
- Veranstaltung des Fördervereins
- Klassenlehrer/-in meines Kindes
- Andere Eltern
- Betreuerinnen des Elterngesprächskreises
- Flyer und Informationsmaterialien
- Informationsbrett
- Sonstiges: \_\_\_\_\_
- Ich kenne den Elterngesprächskreis nicht und habe nirgends davon erfahren.

Haben Sie diese letzte Antwort angekreuzt, endet der Fragebogen hier für Sie. Füllen Sie den Fragebogen **nicht** weiter aus.

**9. Die folgenden Sätze beginnen alle mit „Ich möchte...“.**

**Kreuzen Sie die Sätze an, denen Sie zustimmen.**

*Mehrfachnennungen sind möglich.*

- Ich möchte die Fähigkeiten meines Kindes stärken.
- Ich möchte die bestmöglichen Umstände für die Entwicklung meines Kindes schaffen.
- Ich möchte meinen Alltag selbstständig bewältigen.
- Ich möchte mich mit meiner Kultur und anderen Kulturen auseinandersetzen.
- Ich möchte lernen kulturelle Unterschiede anzuerkennen.
- Ich möchte meine Deutschkenntnisse verbessern.
- Ich möchte mehr über die Schule und das deutsche Bildungssystem erfahren.

**10. Kann Ihrer Meinung nach der Elterngesprächskreis dazu beitragen, dass sich Ihre in Frage 9 angekreuzten „Ich möchte“-Sätze erfüllen?**

- Ja
- Eher schon
- Eher nicht
- Nein
- Weiß nicht



Technische Universität Braunschweig INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

**11. Können Sie sich vorstellen an einem Elterngesprächskreis teilzunehmen?**

- Ja
- Nein
- Ich nehme bereits am Elterngesprächskreis teil.

*Haben Sie diese letzte Antwort angekreuzt,  
machen Sie weiter mit **Frage 13.***

**12. Was hält Sie davon ab, am Elterngesprächskreis teilzunehmen?**

*Mehrfachnennungen sind möglich.*

- Der Termin für den Elterngesprächskreis gefällt mir nicht.
- Ich habe während des Elterngesprächskreises keine Betreuung für meine Kinder.
- Ich möchte nicht, dass der Elterngesprächskreis in der Schule stattfindet.
- Ich kenne niemanden, der an den Elterngesprächskreisen teilnimmt.
- Alle Eltern, die am Elterngesprächskreis teilnehmen, haben eine andere Herkunftskultur als ich.
- Ich kann nicht so gut Deutsch sprechen.
- Ich wünsche mir andere Betreuerinnen für den Elterngesprächskreis.
- Ich habe keine Zeit mich am Elterngesprächskreis zu beteiligen.
- Ich fühle mich vom Elterngesprächskreis nicht angesprochen.
- Sonstige Gründe: \_\_\_\_\_

*Haben Sie die Frage 12 beantwortet,  
machen Sie weiter mit **Frage 15/Seite 5.***

**13. Wie häufig haben Sie den Elterngesprächskreis besucht?**

- Ich war immer da.
- Ich war oft da.
- Ich war manchmal da.
- Ich war selten da.
- Ich habe erst angefangen an den Treffen teilzunehmen.

**14. Aus welchen Gründen besuchen Sie den Elterngesprächskreis?***Mehrfachnennungen sind möglich.*

- Um mich mit anderen Eltern auszutauschen.
- Um Hilfe bei Erziehungsproblemen zu bekommen.
- Um Probleme des Schulalltags anzusprechen.
- Um Wissen über das Bildungssystem zu erwerben.
- Um mich mit meiner Herkunftskultur auseinanderzusetzen.
- Um Wissen über die kindliche Entwicklung zu erlangen.
- Um die deutsche Kultur kennenzulernen.
- Um mich aktiv in den Schulalltag einzubringen.
- Um Erfahrungen mit Eltern anderer Herkunftskulturen zu sammeln.
- Um Deutsch zu sprechen.
- Um bei Problemen im Schulalltag eine Ansprechperson zu haben.
- Sonstige Gründe: \_\_\_\_\_

**15. Zu Eltern welcher Herkunftskultur haben Sie in der Grundschule Bebelhof Kontakt?***Mehrfachnennungen sind möglich.*

- Zu Eltern mit der gleichen Herkunftskultur wie ich.
- Zu Eltern mit einer anderen Herkunftskultur.  
Welche Herkunftskultur haben die Eltern? \_\_\_\_\_
- Ich habe keinen Kontakt zu anderen Eltern der Grundschule Bebelhof.

**16. Welche Gründe würden Sie aufführen, die Sie daran hindern mit Eltern einer anderen Herkunftskultur zusammenzukommen?***Mehrfachnennungen sind möglich.*

- Sprachbarrieren
- Keine gemeinsamen Treffpunkte im privaten Bereich
- Unterschiedliche Einstellungen
- Persönliche Vorbehalte
- Unterschiedliche Lebensstile
- Keine Gründe, die mich hindern mit Eltern anderer Herkunftskulturen zusammenzukommen
- Weiß nicht



Technische Universität Braunschweig INSTITUT FÜR SOZIALWISSENSCHAFTEN

**17. Der Elterngesprächskreis verfolgt u.a. die aufgeführten Ziele.  
Welches dieser Ziele bewerten Sie als besonders wertvoll?**

*Nur eine Antwort ist möglich.*

- Verbesserung des Verhältnisses zwischen Eltern und Lehrer/-innen
- Unterstützung der Eltern bei der Kindererziehung
- Aktive Beteiligung der Eltern am Schulalltag
- Anerkennung und Wertschätzung von kultureller Vielfalt

**IHRE MEINUNG ZUM PROJEKT**

**18. Hier ist Raum und Platz für Ihre Meinung und Ihre Ideen zum Elterngesprächskreis.**

*Die folgenden Satzanfänge können Sie nutzen, um Ihre Gedanken geordnet zu formulieren.*

Mir gefällt sehr gut, dass ...

Mir gefällt überhaupt nicht, dass ...

Ich würde es gut finden, wenn ...

Es wäre besser, wenn ...

Ich finde ...

Ich wünsche mir ...

**VIelen DANK FÜR DAS AUSFÜLLEN DES FRAGEBOGENS.**