

Bildungserfolge von Migrantenkindern

Der Einfluss der Herkunftsfamilie

Expertise von Kathrin Ramsauer

Wissenschaftliche Texte

Wissenschaftliche
Texte

Kathrin Ramsauer

**Bildungserfolge von Migrantenkindern.
Der Einfluss der Herkunftsfamilie**

Expertise

© 2011 Deutsches Jugendinstitut e.V.

Nockherstraße 2

81541 München

Tel: + 49 (0)89 6 23 06-0

Fax: +49 (0)89 6 23 06-162

www.dji.de

ISBN: 978-3-86379-001-1

Inhalt

1	Einleitung – Zur Migrationsdebatte	7
2	Bildungssituation und Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	8
2.1	Vorschulische Bildung	8
2.2	Schulleistungen	9
2.3	Zentrale biographische Übergänge	11
3	Erklärungsansätze für die Bildungsungleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	13
4	Stand der Forschung zum Thema Bildung in Migrantenfamilien	15
4.1	Bedeutung von Bildung für Migrantenfamilien	15
4.2	Studien zur Lesesozialisation	17
4.3	Ergebnisse biographischer Studien	21
5	Praktische Arbeit mit Migrantenfamilien	24
5.1	Grundlagen für eine effektive Zusammenarbeit	24
5.2	Praxisbeispiele	26
6	Implikationen für die weitere Forschung	30
7	Zusammenfassung und Ausblick	32

1 Einleitung – Zur Migrationsdebatte

Das Thema der Bildung von Migranten¹ ist heute aktueller denn je. Durch die fragwürdigen Aussagen des ehemaligen Bundesbank-Vorstands Thilo Sarrazin sind zahlreiche politische Diskussionen zum Thema Migration und Bildung neu angestoßen worden. Eine der großen Sorgen, die der Provokateur in seinem Buch „Deutschland schafft sich ab“ äußert, ist eine ‚Verdummung‘ unserer Gesellschaft, da gerade die falschen Frauen, ungebildete muslimische Migrantinnen, zu viele Kinder bekämen und intelligente deutsche Frauen zu wenige (Bartsch et al., 2010). Der großen Empörung über diese Thesen folgten zahlreiche Vorschläge von Politikern zur besseren Integration von Migranten in Deutschland. Das Thema hat neuen Aufwind bekommen. Man ist sich dabei bewusst, dass Integration vor allem über eine bessere Bildung und höhere Arbeitsmarktbeteiligung gelingen kann. Daher wird den 3,4 Millionen Schülern mit Migrationshintergrund in Deutschland besondere Aufmerksamkeit geschenkt (BAMF, 2010). Eine Kindergartenpflicht, mehr Lehrer mit Migrationshintergrund oder gar ein Kopftuchverbot an Schulen sind seitdem im Gespräch.

Schon seit langem erlebt die Bundesrepublik Deutschland die Folgen der Arbeitsmigration. Die ersten größeren Zuwanderungswellen begannen bereits vor etwa 50 Jahren mit den sogenannten Gastarbeitern. Da man aber davon ausging, dass diese Arbeitsmigranten das Land nach einer gewissen Zeit wieder verlassen würden, schien es überflüssig, die Zuwanderer zu integrieren und deren Kinder in deutschen Schulen auszubilden. Doch auch nachdem klar wurde, dass der Großteil der damals eingereisten Gastarbeiter nicht zurückkehrte, sondern im Gegenteil noch seine Familie nachholte, weigerte sich Deutschland lange Zeit seinen Status als Einwanderungsland anzuerkennen (Hunn, 2003). Daher hat man der Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund auch jahrelang kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Die Migranten waren alleine für ihre Integration und ihren Schulerfolg verantwortlich. Erst durch den Beschluss der Kultusministerkonferenz zur „Interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996 wurde Integration ausdrücklich zu einer Aufgabe der Schule erklärt (Gomolla, 2009).

Auch die sozialwissenschaftliche Forschung befasst sich erst seit etwa dieser Zeit mit der Frage nach dem Bildungserfolg von Migrantenkindern (Below, 2004). Nichtsdestotrotz sind seither schon viele sehr aufschlussreiche Studien veröffentlicht worden. Wie noch gezeigt werden wird, gibt es hier ganz unterschiedliche Ansatzpunkte. In dieser Expertise „Bildungserfolge von Migrantenkindern. Der Einfluss der Herkunftsfamilie“ soll die aktuellere Forschung zum Bildungserfolg von Migranten, speziell im Hinblick auf den Einfluss der Herkunftsfamilie, resümiert werden. Zuerst soll ein kurzer Überblick zur Bildungssituation von Migranten gegeben werden. Anschließend werden einige theoretische Erklärungsansätze für diese Situa-

1 Zur besseren Lesbarkeit werden stets die männlichen Personenbezeichnungen verwendet. Die Formulierungen beziehen sich jedoch immer auf männliche und weibliche Personen.

tion vorgestellt. In Kapitel 4, das den Hauptteil dieser Arbeit bildet, wird dann die Rolle der Familie im Bildungsprozess der Kinder durch mehrere Studien mit unterschiedlichen Schwerpunkten aufgezeigt. Danach werden einige Anhaltspunkte für die praktische Arbeit mit Migrantenfamilien und im darauf folgenden Abschnitt für die weitere Forschung zusammengetragen. Abschnitt 7 enthält schließlich eine abschließende Zusammenfassung.

2 Bildungssituation und Bildungserfolge von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In diesem Abschnitt soll zunächst die Bildungssituation von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund skizziert werden. Ein eigener Punkt wird dabei der vorschulischen Bildung gewidmet, da man davon ausgeht, dass diese großen Einfluss auf den weiteren Bildungsweg hat. Anschließend werden die Ergebnisse der größten Schulleistungstudien zusammengefasst und schließlich soll auf wichtige Übergänge in der Bildungsbiographie von Migranten eingegangen werden. Da hierzu bereits ein beträchtlicher Bestand an Literatur existiert, sollen die Ausführungen möglichst knapp gehalten werden. Weitergehende Informationen sind den angeführten Studien und Berichten zu entnehmen. Außerdem soll betont werden, dass man „die Migranten“ nur schwer beschreiben kann. Es gibt innerhalb dieser Gruppe große Unterschiede. Migranten aus den ehemaligen Anwerbestaaten, insbesondere aus der Türkei und Italien, erreichen beispielsweise ein sehr niedriges Bildungsniveau, während Migranten griechischer Herkunft vergleichsweise erfolgreich sind (Diefenbach, 2004, BMBF, 2006, Kristen & Granato, 2007). Dies sollte bei den folgenden Darstellungen stets mit bedacht werden.

2.1 Vorschulische Bildung

Die hohe Bedeutung der vorschulischen Bildung für die weitere Bildungsbiographie, speziell bei Kindern mit Migrationshintergrund, ist Gegenstand zahlreicher öffentlicher Diskussionen und wird mittlerweile wohl kaum noch von jemandem abgestritten. Die Politik versucht in den letzten Jahren bereits auf diese Tatsache zu reagieren.

Dennoch hat sich die Forschung mit diesem Bereich noch wenig differenziert auseinandergesetzt. Statistiken zeigen zwar, dass Kinder ausländischer Herkunft sich bei der Häufigkeit des Kindergartenbesuchs in den letzten Jahren stark an die deutschen Kinder angenähert haben, aber weiterhin etwas geringere Besuchsraten aufweisen (Diefenbach, 2004, BMBF, 2006; Berg-Lupper, 2006). So lag die Betreuungsquote von Kindern im Alter von drei bis unter sechs Jahren in den alten Bundesländern (ohne Berlin)

im Jahr 2009 bei den deutschen Kindern bei 94,6 %, bei den Kindern mit Migrationshintergrund dagegen nur bei 84,7 % (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2010). Über die Gründe hierfür herrscht jedoch noch Unklarheit. Der Kindergarten scheint aber in jedem Fall bei den Eltern mit Migrationshintergrund aufgrund der Sprachförderung, die die Kinder dort in wachsendem Maß erhalten, hoch geschätzt zu sein (BMFSFJ, 2000, Biedinger, 2007). Vermutlich spielen als Zugangshindernisse ein Mangel an Betreuungsplätzen, die unzureichende Informiertheit der Eltern sowie konfessionelle und finanzielle Barrieren eine Rolle. Zudem sind Kindergärten und Krippen in den Herkunftsländern der Migrantenfamilien zum Teil wenig verbreitet, weshalb die Eltern erst an diese Betreuungsform herangeführt werden müssen. Da es vorwiegend die Familien mit niedrigem Einkommen und geringer Bildung sind, die ihre Kinder nicht in vorschulische Einrichtungen schicken, ist davon auszugehen, dass hier mehrere benachteiligende Faktoren zusammentreffen (Berg-Lupper, 2006; Beauftragte der Bundesregierung, 2010). Dies ist alarmierend, da die Kinder, die am meisten davon profitieren könnten, immer noch die geringste Förderung erhalten und somit schon ein Grundstein für negative Bildungskarrieren gelegt wird.

Vergleichende Tests zum Entwicklungsstand werden im Kindergartenalter noch kaum durchgeführt. Interessant ist in diesem Zusammenhang jedoch die Studie von Biedinger (2009), auf die in Punkt 4.2 noch genauer eingegangen werden soll. Hier wurden Entwicklungsunterschiede bei dreibis vierjährigen deutschen und türkischen Kindern anhand des „Kaufmann-Assessment Battery for Children“ (K-ABC) untersucht. Die türkischen Kinder erzielten im Schnitt schlechtere Werte im Entwicklungsscore als deutsche Kinder. Diese Unterschiede konnten zum Teil durch Einkommen und Bildung der Eltern erklärt werden, aber auch nach Berücksichtigung dieser Variablen schnitten die türkischen Kinder schlechter ab. Die Studie liefert damit einen empirischen Beleg dafür, dass Leistungsunterschiede bereits im Vorschulalter existieren. Zur Absicherung dieser Befunde sollten weitere Untersuchungen durchgeführt werden.

2.2 Schulleistungen

Verschiedene internationale Schulleistungsstudien haben in den letzten Jahren immer wieder auf soziale Ungleichheiten in Deutschland aufmerksam gemacht. Auf großes öffentliches Interesse stießen die PISA-Studien, die auch erstmals ein vergleichsweise differenziertes Bild der Schulleistungen von Migranten in Deutschland zeichnen. Erhoben wurden das Geburtsland der Jugendlichen und ihrer Eltern sowie die in der Familie gesprochene Sprache. Zu den Jugendlichen mit Migrationshintergrund zählten alle Schüler mit mindestens einem im Ausland geborenen Elternteil. In den Studien von 2000, 2003 und 2006 zeigte sich einheitlich, dass Schüler mit Migrationshintergrund, insbesondere die, deren beide Eltern im Ausland geboren wurden, sowohl in ihren Lese- als auch in den Mathematikleistungen hinter den deutschen Schülern zurückblieben. Dies galt zu einem erheblichen Teil

auch für Schüler, die ihre gesamte Schulbildung in Deutschland durchlaufen hatten. Die Schulleistungen hingen des Weiteren stark mit dem Sprachgebrauch zusammen. Schüler, die im Alltag hauptsächlich Deutsch sprachen, erreichten unter den Migranten die besten Leistungen, aber trotzdem noch nicht das Niveau von Schülern ohne Migrationshintergrund. Auch das Herkunftsland war von Bedeutung. Während Jugendliche aus der ehemaligen Sowjetunion im Alltag deutlich häufiger Deutsch sprachen und bessere Schulleistungen erzielten, waren insbesondere die Ergebnisse türkischer Schüler besorgniserregend. Diese sprachen im Alltag am seltensten Deutsch und erzielten somit vor allem im Lesen sehr unterdurchschnittliche Ergebnisse. Es bestätigte sich also erneut, dass Migranten mit türkischem Hintergrund im deutschen Bildungssystem eine besonders schlechte Stellung innehaben (Baumert et al., 2002, Ramm et al., 2005, Prenzel et al., 2008).

Während für die PISA-Studien 15-jährige Schüler untersucht wurden, beschäftigte sich die IGLU-Studie (Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung) mit Schülern der vierten Jahrgangsstufe. Die Lesemotivation der Kinder war zwar insgesamt positiv zu beurteilen, doch auch hier trat ein negativer Einfluss des Migrationshintergrunds zu Tage. Kinder mit zwei im Ausland geborenen Eltern erzielten schlechtere Leseleistungen als Kinder mit mindestens einem in Deutschland geborenen Elternteil. Der heimische Sprachgebrauch stellte eine bedeutende Erklärungsvariable dar, die Unterschiede bestanden jedoch auch nach Berücksichtigung dieser Variable weiter. Selbst bei gleicher Leistung erhielten Schüler mit Migrationshintergrund seltener eine Gymnasialempfehlung als deutsche Schüler, was ihre weiteren Bildungschancen sicher maßgeblich verschlechterte (Schwippert, Bos & Lankes, 2004, Bos et al., 2008).

Ein neuer Schulleistungstest entstand im Zuge der kürzlich von der Kultusministerkonferenz festgelegten Bildungsstandards. Ein erster Ländervergleich wurde 2009 mit Schülern der 9. Jahrgangsstufe in den Fächern Deutsch (Zuhören, Lesen, Orthographie) und Englisch (Hör- und Leseverstehen) durchgeführt. Als Schüler mit Migrationshintergrund wurden hier alle Jugendlichen definiert, die entweder selbst oder deren Eltern oder Großeltern im Ausland geboren wurden. Auch hier existierte ein signifikanter Leistungsabstand dieser Jugendlichen zu den Schülern ohne Migrationshintergrund. Im Fach Deutsch schnitten Jugendliche ohne Migrationshintergrund besser ab als Jugendliche mit einem im Ausland geborenen Elternteil, darauf folgten Jugendliche der zweiten Migrantengeneration und zuletzt Schüler, die selbst im Ausland geboren waren. Im Fach Englisch gingen die Leistungsunterschiede zwar ebenfalls in die beschriebene Richtung, waren jedoch insgesamt homogener als die Deutschkompetenzen. Differenzierte man nach Herkunftsland, so fiel auf, dass es wiederum die türkischen Jugendlichen waren, die in einer besonders schlechten Position waren (Böhme et al., 2010).

Die DESI-Studie (Deutsch-Englisch-Schülerleistungen-International), die jedoch in diesem Rahmen nicht weiter ausgeführt werden soll, kam zu ähnlichen Ergebnissen (DESI-Konsortium, 2008). Die verschiedenen Schulleistungstudien stimmen also in den zentralen Befunden in Bezug auf Schüler mit Migrationshintergrund überein. Diese schnitten in den Tests schlechter

ab als deutsche Kinder. Dabei war es weiterhin von entscheidender Bedeutung, ob beide Elternteile im Ausland geboren waren oder nur einer, welches das Herkunftsland war und welche Sprache die Familie im Alltag sprach.

2.3 Zentrale biographische Übergänge

In jeder Bildungsbiographie gibt es Übergänge, die die zukünftige Entwicklung einer Person entscheidend beeinflussen. Für Migranten sind das leider oft die Punkte, an denen ihr Scheitern im Bildungssystem sich mehr und mehr verfestigt. Dies beginnt bereits bei der Einschulung. Da hierzu keine bundesweiten Daten vorliegen, sind die Befunde lückenhaft. Jedoch lässt sich am Beispiel Nordrhein-Westfalens zeigen, dass der Anteil vorgezogener Einschulungen bei ausländischen Kindern um ca. 1/3 geringer war, während Zurückstellungen etwa doppelt so häufig als bei deutschen Kindern vorkamen (BMBF, 2006). Auch Diefenbach (2004) gelangt zu dem Schluss, dass Migrantenkinder deutlich häufiger als deutsche Kinder von der Einschulung zurückgestellt werden.

Zudem durchlaufen Schüler mit Migrationshintergrund die Schule mit größeren Verzögerungen, da sie häufiger als deutsche Schüler schon in der Grundschule eine Klasse wiederholen müssen. In den Jahrgangsstufen 1-3 ist ihr Wiederholungsrisiko viermal höher als bei Kindern ohne Migrationsgeschichte (BMBF, 2006). Überdurchschnittlich begabte Migrantenkinder werden dagegen äußerst selten identifiziert, weshalb sie vermutlich meist nicht angemessen gefördert werden (Stamm, 2009).

Ein besonders kritischer Übergang ist der von der Grundschule in die weiterführende Schule, da das dreigliedrige Schulsystem in Deutschland an diesem Punkt leistungsschwächere Schüler von einer höheren Bildung ausschließt – eine Entscheidung, die später auch nur selten korrigiert wird (BMBF, 2006). Zahlreichen Statistiken belegen, dass Migranten den Übertritt auf ein Gymnasium deutlich seltener schaffen als Nichtmigranten (Ditton, Krüskens & Schauenberg, 2005, BMBF, 2006, Beauftragte der Bundesregierung, 2010). Wie aus Übersicht 1 ersichtlich ist, zeigen sich in der Realschule zwar kaum Unterschiede, Schüler mit Migrationshintergrund sind aber an Hauptschulen klar über- und an Gymnasien unterrepräsentiert. Auch an Förderschulen, vorwiegend mit dem Förderschwerpunkt Lernen, ist ihr Anteil im Vergleich zu den Nichtmigranten überproportional hoch. Häufig werden sie aufgrund mangelnder Deutschkenntnisse in diesen Schulen platziert, obwohl ihre Sprachkenntnisse auch dort nicht in angemessener Weise gefördert werden können (Diefenbach, 2004). Des Weiteren bestehen beachtliche Unterschiede zwischen den verschiedenen Herkunftsländern der Migranten. Besonders eindeutige Benachteiligungen zeigen sich bei türkisch- und italienischstämmigen Migranten, während Schüler vietnamesischer Herkunft interessanterweise sogar eine günstigere Verteilung aufweisen als deutsche.

Übersicht 1: Schülerinnen/ Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit nach besuchter Schulart (Angaben in Prozent)

Staats- angehörigkeit	Haupt- schule	Realschule	Integrierte Gesamtschule	Gymna- sium	Förder- schule
Deutsche (n=8.217 593)	8,6	14,1	5,3	28,7	4,1
Türkei (n=324.845)	23,4	14,5	10,4	9,3	6,9
Italien (n=50.892)	23,7	13,8	6,9	9,9	8,6
Serbien (n= 32.729)	11,4	9,4	5,6	8,0	12,7
Griechenland (n= 28.017)	21,8	14,7	6,1	15,6	6,1
Polen (n= 24.571)	17,2	11,5	8,0	16,6	3,3
Russische Föde- ration (n=23.577)	11,7	10,2	5,6	24,5	3,1
Kroatien (n= 18.266)	15,5	17,4	5,0	20,7	5,9
Vietnam (n= 15.302)	5,9	11,2	5,0	39,9	1,7

Schülerinnen/Schüler ausländischer Staatsangehörigkeit, besuchte Schularten je Staatsangehörigkeit 2008/2009 (Beauftragte der Bundesregierung, 2010, S. 93, erstellt nach Statistisches Bundesamt, Fachserie 11, Reihe 1, 2008/2009, S. 248-249, Wiesbaden 2009)

Eine Benachteiligung von Migranten findet jedoch nicht nur im Schulsystem statt. Selbst bei gleicher Vorbildung haben Jugendliche mit Migrationshintergrund schlechtere Chancen, einen Ausbildungsplatz zu bekommen. Nur jedem vierten von ihnen glückt ein problemloser Übergang in die Ausbildung, bei den Jugendlichen ohne Migrationshintergrund schafft dies über die Hälfte. Vorurteile spielen hier vermutlich immer noch eine große Rolle. Daher absolvieren Migranten öfter berufsvorbereitende Angebote, womit sich ihr schulischer Bildungsweg weiter verlängert (BMBF, 2006, Beauftragte der Bundesregierung, 2010). Nach einer dualen Ausbildung arbeiten sie häufiger in Teilzeitjobs. Migranten türkischer Herkunft sind nach einer Ausbildung außerdem deutlich häufiger arbeitslos als andere Migranten oder Deutsche (Damelang & Haas, 2006).

Schließlich bleibt noch der Übergang in die Hochschule zu beleuchten. Hierzu gibt es keine bundesweit repräsentativen Daten. Offensichtlich ist jedoch, dass Migranten an den Universitäten unterrepräsentiert sind. Nur 2,5% aller Studierenden besitzen einen ausländischen Pass, von ihnen wiederum haben lediglich $\frac{1}{4}$ ihre Schullaufbahn in Deutschland absolviert, der Rest ist erst zu Studienzwecken nach Deutschland gekommen (Beauftragte der Bundesregierung, 2010). Es gibt jedoch Anhaltspunkte dafür, dass die Selektion bereits zuvor stattgefunden hat und ein großer Teil der Migran-

ten, die eine Studienberechtigung haben, das Studium auch aufnimmt (BMBF, 2006). Nichtsdestotrotz haben Menschen mit Migrationshintergrund auch im Studium gewisse Nachteile, da sie finanziell weniger durch die Eltern unterstützt werden. Somit unterbrechen sie beispielsweise ihr Studium auch häufiger aus finanziellen Gründen als Deutsche (BMBF, 2010).

Obwohl es auch Migranten gibt, die ein sehr hohes Bildungsniveau erreichen und sich soziale Ungleichheiten in den letzten Jahren an manchen Stellen bereits verringert haben, muss insgesamt festgehalten werden, dass die Benachteiligungen an allen aufgeführten Übergängen äußerst prekär sind und hier ein dringender Handlungsbedarf besteht (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005, Beauftragte der Bundesregierung, 2010).

3 Erklärungsansätze für die Bildungsungleichheit von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

In den letzten Jahren hat man immer wieder versucht, plausible Erklärungen für die oben beschriebenen Ungleichheiten zu finden. Anfangs wurde die Verantwortung ausschließlich bei den Migrantenfamilien gesucht. Kulturell-defizitäre Erklärungsansätze basieren auf der Annahme, dass Eltern mit Migrationshintergrund aufgrund ihrer Wertorientierungen eine traditionelle Einstellung zur Schule einnehmen, beispielsweise werden Lehrer als absolute Autoritätspersonen angesehen. Daher sind sie deutschen Schulen mit ihren vergleichsweise modernen, freien Lernmethoden gegenüber skeptisch eingestellt, was den Kindern das Zurechtkommen in der Schule erschwert (Diefenbach, 2004, Below, 2004). Da diese Sichtweise sehr einseitig und defizitorientiert ist, spricht man heute eher von einer unzureichenden Passung zwischen Familien- und Schulkultur. Doch auch diese Formulierung ist umstritten, denn die Kultur der Familien und Schulen ist in sich sicherlich auch nicht homogen (Gomolla, 2009).

Humankapitaltheoretische Erklärungen nehmen ebenfalls die Familie in den Blick. Zum Humankapital zählen in erster Linie Bildungsabschlüsse und Einkommen der Eltern. Es gibt Studien, in denen sich die Benachteiligung von Migranten allein durch diese beiden Faktoren erklären lässt (z.B. Kristen & Granato, 2007). Im Grunde genommen sind aber jedes Wissen und alle Gewohnheiten, die den Bildungserfolg der Kinder beeinflussen, Teil des Humankapitals. Bei Eltern mit Migrationshintergrund spielen hier auch die deutschen Sprachkenntnisse eine wichtige Rolle, da Eltern, die nicht gut Deutsch sprechen, ihren Kindern zum Beispiel nur wenig bei den Hausaufgaben helfen oder diese kontrollieren können. Hinderlich für die Kinder ist es auch, wenn die Eltern mit dem deutschen Bildungssystem nicht ausreichend vertraut sind. Da das Schulsystem in den Herkunftsländern der Eltern oft völlig anders aufgebaut ist, wissen sie nicht, an welchen Stellen sie Einfluss nehmen und ihre Kinder fördern können. Ressourcen,

die die Eltern bereits in ihrem Heimatland erwerben konnten, verlieren damit in Deutschland häufig ihren Wert (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005, Kristen & Granato, 2007). Durch die eingeschränkten Ressourcen, die den Kindern somit zur Verfügung stehen, sind sie in einer deutlich schwierigeren Ausgangslage als deutsche Kinder (Diefenbach, 2004, Kristen & Granato, 2007, Österreichisches Institut für Jugendforschung, 2007). Den Migrantenfamilien fehlt es allerdings nicht nur an Human-, sondern auch an Sozialkapital. Hierunter werden nach Bourdieu (1983) soziale Netzwerke wie Familien oder Verbände und deren Kapital verstanden. Bei Migranten bleiben diese Netzwerke oft auf die eigene Herkunftsgruppe beschränkt (Österreichisches Institut für Jugendforschung, 2007). Da diese in den meisten Fällen auch über geringe Ressourcen verfügt, werden Defizite hier nicht ausgeglichen, sondern weiter verstärkt.

Für die Benachteiligung von Migranten können jedoch auch schulstrukturelle Erklärungen herangezogen werden, die sich auf Merkmale der Schule oder Schulklasse beziehen. In diesem Zusammenhang wird hauptsächlich der Einfluss der Zusammensetzung der Schülerschaft diskutiert (Diefenbach, 2004). Schüler mit Migrationshintergrund konzentrieren sich oft auf bestimmte Schulen. Etwa jeder 4. Jugendliche mit Migrationshintergrund, aber nur jeder 20. ohne Migrationshintergrund besucht eine Schule, in der Migranten in der Überzahl sind. Dies ist unter anderem auch damit zu erklären, dass deutsche Eltern ihre Kinder häufig nicht auf Schulen mit einem hohen Migrationsanteil schicken möchten. Meist sind es die Schüler, die zu Hause kein Deutsch sprechen, die diese Schulen besuchen, weshalb von einer hohen Segregation zwischen Deutschen und Nicht-Deutschen ausgegangen werden muss (BMBF, 2006). Hier ist ein Einfluss auf die Integration und die Deutschkenntnisse zu vermuten, ein kausaler Zusammenhang mit dem Bildungserfolg konnte jedoch nicht nachgewiesen werden (Diefenbach, 2004).

In neuerer Zeit wird auch immer häufiger institutionelle Diskriminierung als Erklärung für den mangelnden Schulerfolg von Migranten herangezogen. Darunter fallen Benachteiligungen durch die Bildungsinstitutionen, ihre Erwartungen an die Schüler und ihre Selektionsmechanismen (Diefenbach, 2004, Below, 2004). Empirische Studien hierzu gibt es bislang nur wenige. Gomolla & Radtke (2002) stießen in ihrer in der Stadt Bielefeld durchgeführten Untersuchung jedoch auf einige interessante an Schulen ausgeübte Praktiken. Die Zurückstellung von Kindern oder die Überweisung an Sonderschulen wurde nicht selten mit mangelnden Deutschkenntnissen begründet. Auch bei guten Noten wurde nur eine Real- oder Hauptschulempfehlung abgegeben, sofern keine perfekten Deutschkenntnisse vorhanden waren. Anstatt für eine angemessene Sprachförderung zu sorgen, wurden Kinder hier also einfach auf diese Schulformen „abgeschoben“. Wurden Probleme im Sozialverhalten oder Lernstörungen der Kinder festgestellt, wurden diese schnell mit der Herkunftskultur der Familie oder religiösen Orientierungen in Verbindung gebracht. Vorurteile scheinen also in den Schulen tatsächlich sehr präsent zu sein. Daneben gibt es vermutlich auch subtilere Formen der Diskriminierung, die schwer festzustellen sind.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass keine der hier aufgeführten Erklärungen sehr klar empirisch abgesichert ist (Diefenbach, 2004). Da alle Argumentationen durchaus Plausibilität aufweisen, kann vermutlich nur eine Verknüpfung der verschiedenen Ansätze die Bildungssituation der Migranten erklären. In dieser Expertise sollen Merkmale der Schule und institutionelle Diskriminierung nur am Rande thematisiert und hauptsächlich die Einflussfaktoren auf Seiten der Familien näher beleuchtet werden, die mehreren Studien zufolge auch einen deutlich größeren Einfluss auf die Schulleistungen der Kinder haben (Sacher, 2009).

4 Stand der Forschung zum Thema Bildung in Migrantenfamilien

Wie bereits im vorigen Abschnitt erwähnt wurde, ist von einem wichtigen Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg der Kinder auszugehen. Eine interessante Studie, die die Bedeutung der Familie getrennt von den Schuleinflüssen betrachtete, stammt von Becker et al. (2008). Das Phänomen, dass sich soziale Ungleichheiten in den Sommerferien weiter vergrößern, in den USA als *summer setback* bezeichnet, wurde hier auch für Deutschland nachgewiesen. In den Migrantenfamilien ablaufende Prozesse während der Ferienzeit wirkten in irgendeiner Weise auf die Leistungen der Kinder im Lesetest ein. Allerdings konnte die Studie noch keine Erklärungen liefern, welche Prozesse hier von Bedeutung waren.

In diesem Bereich gibt es bislang noch wenig Forschung. Studien und Interventionen beschränken sich meist auf die Bildungsinstitutionen. Der Grund ist vermutlich, dass diese für die Forschung leichter erreichbar sind, während der Familienalltag hinter verschlossenen Türen abläuft (Leyendecker, 2008). Untersuchungen zur Rolle der Familie für die Bildung von Migranten sind jedoch wichtig, um unser Verständnis über Bildungsprozesse zu erweitern. In diesem Kapitel soll daher ein Überblick über aktuelle Studien gegeben werden, die zu diesem Thema im deutschsprachigen Raum durchgeführt wurden. Zuerst sollen einige Befunde über die Einstellungen der Migrantenfamilien zum Thema Bildung aufgeführt werden. Anschließend werden einige Studien speziell zum Thema der Lesesozialisation in den Familien dargelegt. Ein letztes Subkapitel zeigt Ergebnisse einiger biographischer Studien mit bereits erwachsenen Migranten, die über ihren Bildungsweg erzählten, auf.

4.1 Bedeutung von Bildung für Migrantenfamilien

Mehrere Studien haben inzwischen aufgezeigt, dass Bildung für zugewanderte Eltern ein sehr wichtiges Erziehungsziel ist (Nauck, 1997, Betz, 2006a, Leyendecker, 2008). Trotz der im Durchschnitt schlechteren schulischen Leistungen von Kindern mit Migrationshintergrund haben die Eltern

hohe Bildungsaspirationen. In Familien, in denen beide Elternteile im Ausland geboren sind, ist der Anteil an Gymnasialwünschen sogar höher als in Familien mit in Deutschland geborenen Eltern (Ditton, Krüsken & Schauenberg, 2005). Sofern die Regelungen des Bundeslandes es zulassen, schicken Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder auch häufiger trotz gegenteiliger Empfehlung der Lehrkraft auf eine höhere Schulform als deutsche Eltern (BMBF, 2006). Die in öffentlichen Diskussionen häufig geäußerte Klage über mangelndes Interesse der Eltern in Migrantenfamilien an der Bildung ihrer Kinder ist damit nicht haltbar. Allerdings bedingen die hohen Bildungserwartungen nicht automatisch auch eine hohe Eingebundenheit der Eltern in die Bildungsinstitutionen (Leyendecker, 2008).

Nach Daten des DJI-Kinderpanels mit türkischstämmigen, russischstämmigen und deutschen Familien sind die Eltern generell wichtige Ansprechpartner in schulischen Belangen. Der Großteil der Eltern fragte nach, wie es in der Schule war, achtete auf Noten und nahm die Zeugnisse sehr ernst. Hierbei fanden sich keine ethnischen Unterschiede. Daher gab es auch kaum Eltern, die nicht über die Leistungen ihrer Kinder in den einzelnen Schulfächern informiert waren (Betz, 2006a, 2006b, Stecher, 2006). Beim direkten Kontakt zwischen Elternhaus und Schule zeichneten sich dagegen durchaus gewisse Unterschiede ab. Innerhalb des sozial schwachen Milieus war die Gruppe der Mütter, die niemals Gespräche mit der Lehrkraft führte und nie auf Elternabende ging, bei den türkischen Migranten am größten. Nutzten sie diese Kontaktangebote jedoch, so taten sie das sogar öfter als deutsche Mütter (Betz, 2008). Es scheint also eine Hemmschwelle zu geben, die erst einmal durchbrochen werden muss, bevor die Kontaktmöglichkeiten dann rege genutzt werden. Schwierigkeiten in der Kommunikation mit der Schule können etwa mangelnde Deutschkenntnisse, abweichende Erwartungen an die Schule aufgrund eigener Erfahrungen im Herkunftsland oder eine hohe zeitliche Belastung darstellen (Hawighorst, 2009).

Sacher (2009) gelangte zu dem Ergebnis, dass es zwar vergleichsweise häufig zum Kontakt zwischen Lehrern und Eltern mit Migrationshintergrund kam, jedoch traten dabei einige Probleme auf. Die Eltern waren im Umgang mit den Lehrkräften sehr unsicher. So fühlten sich 23% von ihnen beim Gespräch mit Lehrern als unbequeme Bittsteller, bei den deutschen Eltern waren es lediglich 7%. Weiterhin profitierten Migranten auch weniger von solchen Gesprächen als Nichtmigranten. Vermutlich hatten sie einen größeren Informationsbedarf, auf den in den Schulen zu wenig eingegangen wurde. Die Schuld für eine zu geringe oder erfolglose Kooperation schieben Eltern und Lehrer dann häufig dem jeweils anderen zu, wodurch sich die Distanz zwischen den beiden Partnern nur weiter vergrößert.

Direkte Hilfe bei den Hausaufgaben leisten die Eltern in Migrantenfamilien einer Studie über junge Migrantinnen (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005) zufolge auch eher selten. Es ist anzunehmen, dass sie es in vielen Fällen auch nicht konnten, denn die Hilfeleistung der Mutter hing stark mit ihrem Bildungsstand zusammen. In Aussiedlerfamilien half die Mutter noch relativ häufig, in türkischen Familien dagegen selten. Wenn keine Unterstützung von den Eltern ausging, übernahmen dies oft die Ge-

schwister, so dass die Familie trotzdem die wichtigste Hilfequelle darstellte. An zweiter Stelle stand die Hilfe durch Freunde und erst an dritter Stelle folgte unentgeltliche oder bezahlte professionelle Hilfe. Erschreckend ist, dass 39-48% der Mädchen in dieser Stichprobe keinerlei Hilfe in schulischen Belangen bekamen (Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005).

Auch nach Daten des Bildungsberichts 2006 erhält nur ein eher geringer Anteil von 10% der Schüler mit Migrationshintergrund Nachhilfe. Hausaufgabenhilfe wird dagegen immerhin von 37% in Anspruch genommen. Ein Beleg dafür sind die sehr niedrigen Ausgaben für außerschulische Unterrichtsstunden in Migrantenfamilien (Beisenherz, 2006, Betz, 2008). 23% der Schüler erhalten außerdem Unterricht in der Muttersprache (BMBF, 2006).

Bezüglich der Freizeitaktivitäten unterschieden sich deutsche, türkische und russische Familien nur wenig. Alle übten gerne Aktivitäten wie Fernsehen, Videos sehen oder Sport treiben aus. Deutsche Kinder besuchten jedoch häufiger einen Sportverein, eine Musikschule oder einen Chor, während Migranten mehr Zeit auf dem Spielplatz, in der Spielstraße, im Einkaufszentrum oder Kindertreff verbrachten. Kinder mit Migrationshintergrund hatten damit weniger „verplante“ Freizeit und damit auch weniger festgelegte, regelmäßig wiederkehrende Aktivitäten (Betz, 2006a, 2008). Die Befunde sind allerdings nur explorativ und lassen keine globalen Aussagen zum Alltag der Kinder in Migrantenfamilien zu.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass der Großteil der Eltern mit Migrationshintergrund sich eine gute Bildung für seine Kinder wünscht und die Kinder auch zum Lernen ermahnt. Darin erschöpft sich aber vermutlich in vielen Familien bereits das Engagement der Eltern, denn Unterstützung bei den Hausaufgaben und Hilfe durch außerschulischen Unterricht oder Gespräche mit der Lehrkraft erhalten die Kinder im Vergleich zu Familien ohne Migrationsgeschichte selten.

4.2 Studien zur Lesesozialisation

Ausreichende Lesekompetenzen und Freude am Lesen begünstigen den Bildungserfolg eines Menschen enorm. Es ist davon auszugehen, dass die Lesegewohnheiten der Familie und somit auch das Vorhandensein von Büchern und anderen Medien hierauf eine große Wirkung haben. Eine Auflistung von Einflussvariablen auf die Leseleistung von Kindern mit Migrationshintergrund wurde von Ehlers (2002) zusammengestellt und ist in Übersicht 2 zu sehen.

Jedoch ist die familiäre Lesesozialisation bei Migranten, in Deutschland noch wenig empirisch untersucht worden. Einige neuere Studien belegen die Bedeutung der familiären Lesegewohnheiten für die kognitiven Fähigkeiten von Kindern. Niklas & Schneider (2010) analysierten Daten von Entwicklungsstanderhebungen und Elternfragebögen, die im Rahmen der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts „Schulreifes Kind“ an baden-württembergischen Kindergärten gewonnen wurden. Hierunter fand sich auch ein beträchtlicher Teil an Kindern mit Migrationshintergrund. Die

familiäre Lernumwelt – auch *home literacy environment* (HLE) genannt – wurde über die Anzahl an Büchern und Bilderbüchern im Haushalt, eigenen Leseaktivitäten und die Häufigkeit der Beschäftigung des Kindes mit Bilderbüchern, des Vorlesens, der Bibliotheksbesuche sowie des Fernsehkonsums ermittelt. Sie hatte einen signifikanten Einfluss, speziell auf die Sprachkompetenzen der Kinder. Aber auch bzgl. der mathematischen Kompetenzen ergaben sich überraschend hohe Zusammenhänge. Betrachtet man weiterhin den Migrationshintergrund der Kinder, so fällt auf, dass dieser alleine keine Unterschiede bei den kindlichen Kompetenzen aufklären konnte. Jedoch war die Lernumwelt in Migrantenfamilien weniger förderlich als in deutschen Familien. Somit übernahm die HLE die Rolle eines Mediators für den Migrationshintergrund. Die Lesesozialisation hatte insgesamt also eine große Bedeutung für sprachliche Fähigkeiten im Kindergartenalter, wie die phonologische Bewusstheit. Zu klären bleibt jedoch, wie groß der Zusammenhang mit der späteren Leseleistung in der Schule ist. Internationale Studien deuten darauf hin, dass der Einfluss der familiären Lernumwelt im Schulalter zwar noch bedeutsam ist, aber deutlich abnimmt (Scarborough & Dobrich, 1994).

Übersicht 2:

Einflussvariablen des Elternhauses auf die Leseleistung

Sozioökonomischer Status
Kulturelle Orientierungen (z.B. Identifikation mit der Mehrheitskultur, Sprachkontakte)
Literale Ressourcen: Lesematerial
Literale Praktiken/Interaktionen (z.B. Bilderbücher anschauen)
Sprache, in der gelesen und gehört wird
Nutzung von Hör- und Fernsehangeboten

erstellt nach Ehlers, 2002

Auch Biedinger analysierte anhand von Daten aus dem Projekt „Erwerb von sprachlichen und kulturellen Kompetenzen von Migrantenkindern in der Vorschulzeit“ wiederholt die Bedeutung früher Lernerfahrungen in der Familie. Dabei wurde mit 3-4-jährigen deutschen und türkischen Kindern der „Kaufman-Assessment Battery for Children“ (K-ABC) Entwicklungstest durchgeführt. Die Eltern wurden parallel dazu zu den Aktivitäten befragt, die sie mit ihren Kindern ausübten. Die Erhebungen konnten, je nach Präferenz der Eltern und Kinder, in deutscher und türkischer Sprache durchgeführt werden. Wie bereits erwähnt wurde, schnitten die türkischen Kinder im Entwicklungstest schlechter ab als deutsche Kinder (Biedinger, 2009). Elterliche Investitionen in den Bildungserfolg der Kinder, die hier über die Häufigkeit des häuslichen Vorlesens und Singens sowie die Mitgliedschaft in Vereinen erfasst wurden, wirkten sich signifikant positiv auf die kindliche Entwicklung aus. Jedoch fanden diese anregenden Aktivitäten in den türkischen Familien seltener statt. Folglich scheint der Migrationsef-

fekt auch hier über die familiäre Lernumwelt vermittelt worden zu sein (Biedinger, 2009).

Ähnliche Ergebnisse zeigten sich auch in der Untersuchung von Biedinger & Klein (2010), in der die entwicklungsförderlichen Eltern-Kind-Aktivitäten durch Lieder singen, Brett- oder Gesellschaftsspiele, Puzzeln und Geschichten erzählen gemessen wurden. Auch hier wirkte sich ein anregendes häusliches Umfeld positiv auf die Ergebnisse des K-ABC aus. Neben dem Migrationshintergrund hatten auch die Bildungsjahre der Eltern deutlichen Einfluss auf das familiäre Lernumfeld. Vermittelt wurde der Effekt der elterlichen Bildung und der ethnischen Herkunft über das kulturelle Kapital. Das heißt, deutsche Eltern mit höherer Bildung lasen selbst mehr und übten mehr kulturelle und künstlerische Aktivitäten aus, was wiederum mit positiven Eltern-Kind-Aktivitäten einherging (Biedinger & Klein, 2010).

Zudem nahm Biedinger (2007) auch eine Differenzierung der türkischstämmigen Eltern nach generationaler Zusammensetzung vor. Sie unterschied *Paare der ersten Generation*, *Paare der zweiten Generation*, *generational gemischte Paare*, bei denen ein Partner der ersten und einer der zweiten Migrantengeneration entstammte und *Mischehen* mit einem deutschen und einem türkischen Partner. Die Kinder aus Mischehen schnitten im K-ABC am besten ab. Bei den mit den Kindern ausgeübten Aktivitäten (Lieder, Spiele, Puzzle, Bücher vorlesen, Besuch von Bibliothek, Zoo oder Museum) zeigten sich allerdings nur geringe Unterschiede zwischen den vier Gruppen. Es handelt sich hier um deskriptive Befunde, da die Gruppen zum Teil sehr schmal besetzt waren und nur begrenzte Auswertungen durchgeführt werden konnten (Biedinger, 2007). Diese Art von Differenzierung ist jedoch ein interessanter Aspekt, der weiter verfolgt werden könnte, da Migranten bislang noch viel zu oft als homogene Gruppe betrachtet werden.

In den beschriebenen Studien ist deutlich geworden, dass häusliche Lernaktivitäten, die in Migrantenfamilien weniger ausgeprägt sind als in Familien ohne Migrationshintergrund, von großer Bedeutung für sprachliche Fähigkeiten im Kindergartenalter sind. Trotzdem sind unsere Erkenntnisse über den Ablauf der Lesesozialisation in Migrantenfamilien noch sehr vage.

Eine interessante explorative Untersuchung, die sich intensiver mit den Lesepraktiken, allerdings bei Kindern, die bereits im Grundschulalter waren, befasste, wurde von Grabow (2005) durchgeführt. Anhand eines Fragebogens, eines leitfadengestützten Interviews und eines Sprachtests mit den Kindern wurden vier türkische Familien befragt. Diese hatten je eine Tochter in der dritten Klasse. Die Eltern besaßen keinen höheren Schulabschluss. Alle befragten Eltern waren in der Türkei aufgewachsen und hatten, wenn überhaupt, nur einen Teil ihrer Schulbildung in Deutschland absolviert. Deutsch war für sie also nur die Zweitsprache. Im Familienalltag wurde somit hauptsächlich Türkisch gesprochen und alle Kinder waren erst durch den Kindergarten mit der deutschen Sprache in Kontakt gekommen. In zwei Familien waren die Eltern auch der Ansicht, dass der Kindergartenbesuch allein ausreicht, um den Kindern die nötigen Deutschkenntnisse zu vermitteln. Der Sprachtest ergab jedoch, dass die Mädchen auch in der 3. Klasse noch gewisse Probleme mit der deutschen Sprache hatten.

Daneben zeigten sich auch interessante Unterschiede zwischen den Familien. In drei der vier Familien herrschte insgesamt ein ungünstiges Leseklima und es fand kaum eine aktive Spracherziehung statt. Die Eltern, die zum Teil auch selbst gerne lasen, hielten die Kinder zwar durchaus zum Lesen an, aber es gab kaum gemeinsame Lesesituationen. Zudem war es für sie auch schwierig, Lesestoff für ihre Kinder zu beschaffen. Türkische Kinderbücher sind in Deutschland schwer erhältlich. Bei der deutschen Lektüre war es dagegen für die Eltern oft nicht leicht, das angemessene Sprachniveau für die Kinder zu finden, gerade wenn sie selbst keine ausreichenden Deutschkenntnisse hatten. Auch religiöses Lesen spielte kaum eine Rolle, da die Familien nicht stark religiös waren. Der Wunsch nach einer guten Bildung stand für die Eltern klar im Vordergrund, während Spaß am Lesen kein vorrangiges Ziel war. Dementsprechend lasen die Töchter in zwei dieser Familien auch nicht gerne, sondern lediglich als Pflichtübung. Stattdessen sahen sie gerne und viel fern. Die Töchter aus diesen beiden Familien erzielten auch die schlechteren Leistungen im Sprachtest.

In einer der vier Familien setzte sich die Mutter jedoch sehr bewusst mit der zweisprachigen Erziehung ihrer Kinder auseinander. Sie las zum Beispiel auch auf Deutsch mit den Kindern und half ihnen bei den Hausaufgaben. Das Lesen war hier Teil des Familienalltags. Der Fernsehkonsum war dagegen eher gering und wenn ferngesehen wurde, wurde das Gesehene meist nochmals gemeinsam besprochen. Insgesamt herrschte hier ein sehr günstiges Leseklima und die Mutter war ein positives Vorbild für die Kinder. Dies schien auch den Kindern zu Gute zu kommen, denn die Tochter las nach eigener Aussage sehr gerne und erzielte auch relativ gute Ergebnisse im Sprachtest (Grabow, 2005). Auch wenn es sich hier um eine sehr kleine Studie handelt, liefert sie äußerst interessante Ergebnisse und erste Anhaltspunkte für die Praxis.

Zum Teil ähnliche Resultate liefert eine Studie der Stiftung Lesen (2010), die allerdings nicht speziell Migranten, sondern einen Querschnitt der deutschen Bevölkerung befragte. Es handelt sich um eine Bestandsaufnahme zur familiären Lesesozialisation von Kindern und zum Wert des Lesens in der Gesellschaft. Allgemein hat das Lesen ein hohes Ansehen und Eltern gehen davon aus, dass es für die Entwicklung ihrer Kinder von großer Bedeutung ist. Dennoch beeinflussen sie die Lesegewohnheiten ihrer Kinder kaum aktiv. Da Lesen ihrer Ansicht nach „etwas für den Kopf ist“, ist der Spaß an Büchern für sie kein vorrangiges Erziehungsziel (Stiftung Lesen, 2010). Auch die Ergebnisse der IGLU-Studie zeigen, dass Eltern den Kindern in Deutschland zwar vergleichsweise gute Vorbilder sind und auch relativ viele Kinderbücher besitzen, aber nur wenig leseförderliche Aktivitäten mit ihren Kindern ausüben (Bos et al., 2008). Eltern sollten daher zum einen dafür sensibilisiert werden, gemeinsam mit ihren Kinder zu lesen und zum anderen, den Kindern auch Spaß am Lesen zu vermitteln. Dies gilt zwar nicht nur für Migranten, sondern für alle Familien, doch ist eine förderliche Lesesozialisation für Kinder mit Migrationshintergrund und deren Schulerfolg besonders wichtig.

4.3 Ergebnisse biographischer Studien

In den letzten Jahren gibt es eine wachsende Zahl von Studien, die biographische Interviews mit erfolgreichen Migranten einsetzen, um mehr über deren Lebenssituation zu erfahren.

Ofner (2003) interviewte 21 Bildungsinländerinnen türkischer Herkunft mit abgeschossenem Studium. Die Eltern nahmen ganz unterschiedliche Rollen im Bildungsprozess ihrer Töchter ein. Manche setzten sie regelrecht unter Druck, gute Leistungen zu erzielen, andere lehnten eine höhere Bildung für ihre Töchter zeitweise ab und wollten sie lieber in die traditionelle Frauenrolle drängen. In den letztgenannten Familien wurden häufig die Söhne bevorzugt. Höhere Bildung sollte eher ihnen zukommen als den Mädchen. Da die Mehrheit der Eltern nur über geringes kulturelles Kapital verfügte, konnten sie ihren Kindern in schulischen Angelegenheiten auch kaum direkt behilflich sein. Den Töchtern wurde große Selbständigkeit abverlangt. Eine Interviewpartnerin musste beispielsweise schon im Vorschulalter tagsüber die kleine Schwester betreuen und konnte deshalb sogar erst ein Jahr später eingeschult werden. Außerdem mussten die jungen Frauen sich, wenn bestimmte Traditionen nicht eingehalten wurden, in Diskussionen gegen die Eltern durchsetzen. Selbstständigkeit und Durchsetzungsvermögen waren daher äußerst wichtige Eigenschaften für die Migrantinnen, um erfolgreich sein zu können. Trotz alledem stellten sich die Eltern in keiner der Familien den Bildungsbestrebungen der Töchter vollständig entgegen. Auch gab es in keinem Fall einen dauerhaften Bruch mit den Eltern, denn die Bindung zur Herkunftsfamilie war allen Befragten wichtig. Daher waren sie auch bereit in einigen Dingen Kompromisse einzugehen.

Auch Gölbol (2007) untersuchte türkische Bildungsaufsteigerinnen. Im Gegensatz zur vorher beschriebenen Studie handelte es sich aber um vier Frauen, die der dritten Migrantengeneration angehörten. Die Eltern hatten hier hohe Bildungsziele für ihre Kinder und machten dabei nur wenige Unterscheidungen zwischen Jungen und Mädchen. Die Interviewpartnerinnen gaben an, im Vergleich zu deutschen Freunden sehr streng erzogen worden zu sein, aber dennoch offener als andere türkische Kinder. Durch Auseinandersetzungen hatten sie sich weitere Freiräume erkämpft. Nach dem Auszug aus dem Elternhaus erhielten die Befragten mehr Selbständigkeit und das Verhältnis zu den Eltern entspannte sich. Einiges wurde aber weiterhin vor den Eltern verheimlicht, insbesondere Partnerschaften, mit denen die Eltern nicht einverstanden wären. In anderen Angelegenheiten ordneten sich die Töchter den Eltern unter, um den Familienzusammenhalt nicht zu gefährden. Die Verbundenheit mit der engeren und zum Teil auch mit der Großfamilie war allgemein sehr groß. Die Migrantinnen gewannen durch sie Rückhalt und waren dafür auch dankbar. Die Bindung zur Familie war also in dieser Stichprobe der dritten Generation scheinbar ebenso groß wie in der Untersuchung von Ofner mit Migrantinnen der zweiten Generation.

Eine weitere Studie befasste sich mit Bedingungen des Bildungserfolgs von Migrantinnen der zweiten Generation, die sich gerade im Studium be-

fanden (Hummrich, 2009). Es handelte sich dabei um Frauen türkischer, afghanischer, italienischer und syrischer Herkunft, die ihre gesamte Schulbildung in Deutschland durchlaufen hatten. In allen beschriebenen Fällen gab es sowohl Autonomiebestrebungen der Töchter als auch Anpassungsdruck von Seiten der Eltern. In Bezug auf diese beiden Dimensionen ermittelte die Autorin durch eine minimale Fallkontrastierung drei Idealtypen. Bei der *aktiven Transformation* war die Bildung ihrer Kinder für die Eltern von großer Bedeutung. Daher wurde ihnen auch relativ viel Autonomie und ein Bruch mit manchen Traditionen zugestanden. Das Studium legitimierte zum Beispiel auch einen Auszug aus der elterlichen Wohnung. Trotz dieser Freiheiten waren die Beziehungen zur Familie eng. Diskriminierungserfahrungen stellten für diesen Typ scheinbar keine große Belastung dar.

Ganz anders stellte sich der Umgang mit Bildung und Autonomie beim Typus der *reproduktiven Transformation* bzw. *transformativen Reproduktion* dar. Trotz hoher Bildungsaspirationen wurden den Töchtern wenige Freiheiten zugestanden. Während des Studiums wohnten sie weiter mit den Eltern zusammen. Sie sollten in erster Linie die Aufstiegswünsche der Eltern realisieren. Die Befragten gaben an, die letzte Hoffnung der Eltern zu sein, da die älteren Geschwister keinen Hochschulabschluss besaßen. Es herrschte also eine Art Austauschbarkeit zwischen den Kindern. Die Bindung an die Familie war sehr eng und verstrickt. Da die Betroffenen durch die Ausgrenzung in der deutschen Gesellschaft sehr verunsichert wurden, hatten sie auch kaum Beziehungen außerhalb der Familie. Die Töchter waren alles in allem in einer sehr schwierigen Lage, da sie die Verantwortung für den Status der Familie trugen, aber andererseits kaum eigenverantwortliche Entscheidungen trafen.

Schließlich gab es noch den Zwischentyp der *ambivalenten Transformation*. Hier herrschte eine Balance zwischen Autonomie und Verbundenheit vor. Die Töchter handelten selbständig in Bezug auf ihren Bildungsauftrag. Zum Beispiel konnten sie ihr Studienfach frei wählen. Die Beziehungen zur Familie waren aber ebenfalls von großer Bedeutung.

Gemeinsam war allen Fällen, dass die Eltern die höhere Bildung ihrer Töchter nicht ablehnten. Im Gegenteil handelte es sich meist um ein gemeinsames Aufstiegsprojekt. Der wichtige Befund, dass der Bildungserfolg der Migrantinnen keinen Verlust von Bindung an die Eltern bedeutet, auf den erstmals Apitzsch (1990) hingewiesen hatte, bestätigte sich auch hier. Allerdings hatten besonders die Väter die hohen Bildungsziele für ihre Kinder. Die Mütter standen dem kritischer gegenüber, da sie eine engere Bindung an die Kinder hatten und diese nicht verlieren wollten. Selbstverständlich sind aber auch weitere, hier nicht erhobene Beziehungsmuster denkbar. Die Autorin geht davon aus, dass die Migrantenfamilien ebenso heterogen sind wie deutsche Familien (Hummrich, 2009).

Zuletzt sollen hier noch Ergebnisse einer Studie des Österreichischen Instituts für Jugendforschung (2007) mit Nachkommen türkischer und ex-jugoslawischer Arbeitsmigranten dargelegt werden. Auch wenn die Situation von Migranten in Österreich sicherlich nicht gänzlich mit der von Migranten in Deutschland übereinstimmt, soll hier davon ausgegangen werden, dass die Resultate im Wesentlichen übertragbar sind. Neben einem quantita-

tiven Teil wurden in der Studie Interviews mit 30 Migranten aus Wien im Alter von 17 bis 25 Jahren geführt, in denen speziell nach den sozialen Netzwerken der Migranten gefragt wurde. Die Befragten besaßen unterschiedliche Bildungsabschlüsse. Im Gegensatz zu den vorher beschriebenen Studien fanden sich hierunter nicht nur Studenten, sondern auch Auszubildende oder Arbeitslose.

Die Mehrheit der Interviewpartner lebte in der elterlichen Wohnung und war den Eltern für den finanziellen Rückhalt während ihrer Ausbildung auch dankbar. Außerdem waren die Eltern für sie wichtige Ratgeber beim Treffen von Entscheidungen. Für die Eltern, vor allem diejenigen, die selbst nur niedrige Qualifikationen besaßen, spielten vorrangig der Bildungsaufstieg und das Geldverdienen eine Rolle, während für die Befragten selbst auch Spaß und Selbstverwirklichung wichtig waren. Die Bildungserwartungen der Eltern richteten sich also nicht primär nach den Interessen der Kinder, sondern nach ihren eigenen Vorstellungen über den Arbeitsmarkt. Direkte Hilfe von den Eltern, wie zum Beispiel die Begleitung zu einem Bewerbungsgespräch, erhielt nur ein Teil der Befragten. Auch die Geschwister waren eine wichtige Unterstützungsquelle. Sie fungierten oft als Vorbild und gaben ihre Erfahrungen weiter. Zudem waren Geschwister eher auf gleicher Augenhöhe und beharrten weniger auf ihren eigenen Vorstellungen als die Eltern. Hilfe wurde hauptsächlich von den älteren an die jüngeren Geschwister weitergegeben. Jüngere Geschwister hatten somit gewisse Vorteile, da sie vom Wissen der Geschwister profitieren konnten.

Ihre Partner hatten im Leben der jungen Migranten zwar ebenfalls einen hohen Stellenwert, in Bildungsentscheidungen schienen sie aber kaum einbezogen zu werden. Ähnlich verhielt es sich mit den Freunden. Einzelne Befragte wurden durch Freunde bei der Jobsuche unterstützt, alles in allem konnten diese aufgrund ihrer selbst noch geringen Berufserfahrung aber kaum Hilfe leisten. Die wichtigsten Ansprechpartner und Unterstützer in Bildungs- und Berufsfragen fanden sich damit innerhalb der Familien der Migranten (Österreichisches Institut für Jugendforschung, 2007).

Zusammenfassend kann man sagen, dass die hier beschriebenen Studien zu relativ ähnlichen Ergebnissen im Hinblick auf den Stellenwert der Familie bei den Migranten kommen. Obwohl der Großteil der Eltern selbst keine höhere Bildung durchlaufen hatte und die Kinder in Bildungsfragen auch nur wenig direkt unterstützen konnte, wünschten sich die Eltern meist den Aufstieg für die Kinder. Zu diesem Zweck gestanden sie den Kindern Freiheiten zu, die zum Teil auch familiäre Traditionen durchbrachen. Die jungen Migranten befanden sich immer in einem gewissen Spannungsverhältnis zwischen ihrer Selbstständigkeit und den Erwartungen der Eltern. Die Bindung an die Familie war jedoch von so großer Bedeutung, dass hierfür auch von ihrer Seite her Kompromisse eingegangen wurden. In keiner der Studien gab es auch nur einen Fall, in dem der Kontakt zwischen Kindern und Eltern dauerhaft abgebrochen war. Wie die letzte Studie zeigt, waren auch die Geschwister oft wichtige Vertraute. Es bestätigt sich damit, dass die Herkunftsfamilie selbst im Erwachsenenalter noch eine wichtige Rolle für die Bildungsbiographie der Migranten spielt.

5 Praktische Arbeit mit Migrantenfamilien

Nachdem die Forschungslage zum Einfluss der Familie auf den Bildungserfolg von Migranten skizziert wurde, soll nun etwas näher auf die praktische Arbeit mit den Migranten eingegangen werden. Zunächst werden einige Bedingungen aufgeführt, die für eine erfolgreiche Elternarbeit zu beachten sind. Danach sollen Praxisbeispiele dargelegt werden, die diese Aspekte in ihrer Arbeit berücksichtigen und bereits auf positive Resonanz gestoßen sind.

5.1 Grundlagen für eine effektive Zusammenarbeit

In den vorangegangenen Ausführungen hat sich gezeigt, dass die Einbeziehung der Eltern für eine wirksame Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund von zentraler Bedeutung ist. Dies gilt bereits im Vorschulalter. Zum Beispiel sollten Eltern schon vor der Einschulung auf die oben beschriebenen positiven Auswirkungen leseförderlicher Aktivitäten aufmerksam gemacht werden. Eine wichtige Rolle kommt hier den Kindertagesstätten zu. Es ist anzunehmen, dass die Kooperation mit dem Elternhaus in dieser Phase noch leichter gelingt, da die Eltern ohnehin in regelmäßigem Kontakt zu den Erzieherinnen stehen.

Mit zunehmendem Alter der Kinder nimmt der Kontakt zwischen Eltern und Bildungsinstitutionen generell ab. Problematisch für die Kooperation mit der Schule ist unter anderem die ungleiche Machtverteilung. Während die Lehrer über den Schulerfolg der Kinder entscheiden, sind die Eltern in der schwächeren Position. Oft wünschen sich die Lehrer zwar eine intensivere Elternbeteiligung, jedoch begegnen sie den Eltern häufig nicht auf Augenhöhe. Lehrer holen sich kaum Rat, Vorschläge oder Rückmeldungen von den Eltern ein. Mehr gleichberechtigter Austausch zwischen Eltern und Schule wäre daher wünschenswert (Lüddecke, 2009, Gomolla, 2009, Sacher, 2009).

Besonders schwierig ist die Situation jedoch für Eltern mit Migrationshintergrund. Ihnen ist die Mitarbeit in der Schule oft völlig fremd. Wie oben aufgezeigt wurde, wünschen viele sich zwar den Schulerfolg der Kinder, sind aber kaum in die Schule eingebunden. Sie benötigen daher mehr Informationen zu schulischen Abläufen und zu Fördermöglichkeiten für ihre Kinder. Es sollte nicht nur schriftliches Informationsmaterial zum Einsatz kommen, da die Eltern zum Teil nicht genug Deutsch verstehen oder möglicherweise sogar Analphabeten sind (Ucar, 2006). Eine persönliche Ansprache scheint in jedem Fall ergiebiger zu sein. Durch Hausbesuche oder informelle Gespräche sind Eltern mit Migrationshintergrund vermutlich besser zu erreichen als durch eine Einladung zu einem offiziellen Elternabend. Möglich wäre es auch, die Gespräche an einem ‚neutralen‘ außerschulischen Ort durchzuführen (Sacher, 2009, BAMF, 2010). Besonders

vorteilhaft ist es, wenn ein Lehrer, der selbst einen Migrationshintergrund hat, den Kontakt herstellt. Es kann damit nicht nur die sprachliche Verständigung erleichtert werden, die Eltern haben so auch weniger Angst vor Diskriminierung und fühlen sich besser verstanden (Otyakmaz, 2004). Hier besteht noch ein sehr großer Handlungsbedarf, denn der Großteil der Lehrer kommt nach wie vor aus der einheimischen Mittelschicht. Mehr Migranten für den Lehrberuf zu gewinnen, ist auch ein aktuelles Anliegen der Politik (BAMF, 2010). Sind an einer Schule keine muttersprachlichen Lehrkräfte zu finden, können auch andere Eltern mit Migrationshintergrund, die bereits besser in die Schule eingebunden sind, als Dolmetscher und Vermittler eingesetzt werden. Dies könnte den Eltern auch bei der Integration in die gesamte Elterngruppe der Schule helfen.

Ist ein Kontakt zwischen Elternhaus und Lehrern zustande gekommen, so ist es wichtig, dass die Lehrer sensibel mit kulturellen Unterschieden umgehen. Zu Beginn können erst einmal die Erwartungen der Eltern abgeklärt werden. Es hat sich zum Beispiel gezeigt, dass türkisch- oder russischstämmige Eltern häufig die geringe Disziplin in deutschen Schulen beklagen, da sie aus ihren Heimatländern anderes gewohnt sind (Leyendecker, 2003, Hawighorst, 2009). Solche kulturellen Unterschiede können durchaus offen angesprochen werden. Auf der anderen Seite sollten Verschiedenheiten aber auch nicht überbetont werden. Es besteht sonst leicht die Gefahr, stereotype, defizitorientierte Sichtweisen einzunehmen. Zum Beispiel gehen viele Lehrer immer noch von einem mangelnden Interesse der Eltern an der Bildung ihrer Kinder aus (Fürstenau & Gomolla, 2009, Hawighorst, 2009). Mehr Schulungen zum Umgang mit Migrantenfamilien und in interkultureller Kompetenz in den Lehreraus- oder -fortbildungen könnten den Lehrern Hilfe an die Hand geben.

Des Weiteren ist es wichtig, die Beziehung zwischen Eltern und Lehrern abzuklären. Ein vertrauensvolles Verhältnis sollte zwar bestehen, jedoch sollten die Eltern auch nicht zu hohe Erwartungen an die Lehrer haben (Hegemann, 2001). Haben sie erst einmal Vertrauen gefasst, möchten sie sonst oft auch über andere Probleme als die Schule sprechen, wie über allgemeine Erziehungsfragen oder aufenthaltsrechtliche Probleme, die für sie möglicherweise viel dringlicher sind. Die Lehrer können hier aus Zeitgründen oder mangelndem Wissen aber meist nicht in ausreichendem Umfang helfen oder beraten (Ucar, 2006, Sacher, 2009). In solchen Fällen können die Eltern auf andere Hilfsangebote innerhalb oder außerhalb der Schule aufmerksam gemacht werden. Unterstützung können zum Beispiel auch Beratungsstellen, Elternkurse oder Migrantenselbstorganisationen anbieten. Eine enge Kooperation zwischen diesen Anlaufstellen und den Schulen ist also zu empfehlen.

Erziehungspartnerschaften sollten natürlich nicht nur von einzelnen Lehrern ausgehen, sondern auch auf Schulebene verankert sein. Sinnvoll kann es aber sein, eine hierfür qualifizierte Lehrkraft zum Beauftragten für interkulturelle Arbeit an der Schule zu ernennen (BAMF, 2010). Blickensdorfer (2009) schlägt fünf Schritte in der Zusammenarbeit der Schule mit den Eltern vor. Zunächst sollte man sich gegenseitig kennen lernen und Vertrauen aufbauen. Der Kontakt sollte nicht erst bei Problemen aufge-

nommen werden. Als nächstes wird der Kontakt gepflegt und vertieft. Es werden mindestens zwei Gespräche pro Jahr sowie gemeinsame Veranstaltungen vorgeschlagen. Um Missverständnisse abzubauen, sollten die beiden Partner sich außerdem gegenseitig informieren. Die Eltern benötigen zum Beispiel Informationen über das Bildungssystem, die Berufswahl, Unterrichtsmethoden und ihre Rechte und Pflichten. Die Lehrer sollten über die Erziehungsvorstellungen der Eltern im Bilde sein, wobei kein Konsens erreicht werden muss. Auch Grund und Umstände der Migration sollten den Lehrern bekannt sein, um die Familie besser verstehen zu können (BAMF, 2010). Wichtig für die Migrantenfamilien ist auch eine direkte Unterstützung bei der Förderung ihrer Kinder, beispielsweise durch Hausaufgabenhilfe oder auch durch die Bereitstellung von Lesestoff in mehreren Sprachen. Schließlich sollten die Eltern auch zur aktiven Mitwirkung am Schulleben eingeladen werden. Dies kann die Gestaltung des Schulhofs, Vorlesestunden oder andere Projektideen beinhalten (Blickenstorfer, 2009).

Um die Teilnahme von Eltern mit Migrationshintergrund an Elternabenden oder ähnlichen Veranstaltungen zu erhöhen, gibt es weiterhin einige Rahmenbedingungen zu beachten. Die Termine sind so flexibel zu legen, dass sie möglichst mit den Arbeitszeiten aller Eltern, auch derer mit Schichtdienst, vereinbar sind. Auch religiöse Feiertage sollten bei der Terminwahl berücksichtigt werden. Insbesondere für Eltern mit noch kleineren Kindern ist zudem eine parallele Kinderbetreuung oft eine große Erleichterung. Falls nötig, sollte bei den Veranstaltungen ein Dolmetscher anwesend sein. Nicht zuletzt stellt es für die Eltern auch eine Motivation dar, wenn sie in die Planung eines Elternabends einbezogen werden. Hierfür könnten die Themenwünsche der Eltern vorab in einem kurzen Fragebogen erfasst werden. Falls Eltern nicht auf die erste Ansprache oder Einladung reagieren, sollte nicht gleich von mangelndem Interesse ausgegangen werden. Gegebenenfalls muss den Eltern mehrmals kommuniziert werden, dass ihre Beteiligung erwünscht und wichtig ist (BAMF, 2010). Auch wenn dies zunächst einen erhöhten Aufwand darstellt, lohnen sich die Bemühungen, denn ein erhöhtes Elternengagement kommt letztlich dem Schulerfolg der Kinder zu Gute.

5.2 Praxisbeispiele

Mittlerweile wurden zahlreiche Programme entwickelt und erprobt, die durch die Zusammenarbeit mit den Eltern positiv auf den Schulerfolg der Kinder einwirken sollen. Einige von ihnen sind in der unten stehenden Übersicht 3 aufgeführt. Dabei wird unterschieden zwischen Programmen mit Komm-Struktur, die an einem außerhäuslichen Ort, wie der Schule oder dem Kindergarten stattfinden und Programmen mit Geh-Struktur, die bei den Eltern zu Hause durchgeführt werden. Drei dieser Programme, *Opstapje*, das *Family Literacy* Projekt aus Hamburg und das *mit.Sprache* Programm, sollen nun beispielhaft etwas näher beschrieben werden.

Übersicht 3:

Programme mit Komm-Struktur	Programme mit Geh-Struktur
<ul style="list-style-type: none">• Family Literacy Projekt Hamburg• Samenspiel: Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen• Mama lernt Deutsch – Papa auch• Elterncafes• Aus aller Eltern Länder• mitSprache• Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst	<ul style="list-style-type: none">• Parents as teachers (PAT)• Opstapje• HIPPY• Lernen mit Mama (LEMMA)• Stadtteilmütter• Elternbriefe

Ausgewählte Programme zur Steigerung des Schulerfolgs durch Elternbeteiligung erstellt nach Friedrich & Siegert, 2009

Opstapje, was auf Deutsch “*Schritt für Schritt*“ heißt, ist ein präventives Förderprogramm für Migrantenfamilien aus den Niederlanden. Ziel ist es, gegen die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund, die bereits beim Schuleintritt besteht, vorzugehen. Seit 2001 wird *Opstapje* auch in Deutschland durchgeführt. Kleinkinder ab 18 Monaten mit Migrationshintergrund oder sozialer Benachteiligung werden über einen Zeitraum von 1,5 Jahren gefördert. Frauen, die dem Umfeld der Zielgruppe entstammen, werden für das Programm geschult und als Hausbesucherinnen eingesetzt. Sie besuchen die Familien im ersten Programmjahr wöchentlich, im zweiten Programmjahr vierzehntägig zu Hause und führen mit dem Kind Spielaktivitäten aus, in die auch die Mütter einbezogen werden. Dabei kommen verschiedene Materialien, wie zum Beispiel Puzzle oder Bilderbücher, zum Einsatz. Durch dieses spielerische Lernen sollen beim Kind sprachliche, kognitive, motorische und soziale Kompetenzen geschult werden. Die Eltern erhalten die Aufgabe, die vorgeführten kurzen Spiele bis zum nächsten Hausbesuch täglich mit dem Kind zu üben (Sann & Thrum, 2004a, Friedrich & Siegert, 2009). Daneben finden alle zwei Wochen Gruppentreffen für die Eltern statt. Diese setzen sich aus einem informellen Teil zum Erfahrungsaustausch mit anderen Eltern, häufig in Form eines gemeinsamen Frühstücks, und einem formellen Teil mit Vorträgen und Diskussionen zum Thema Erziehung zusammen (Sann & Thrum, 2004a).

Evaluiert wurde *Opstapje* in einer Längsschnittstudie mit quasi-experimentellem Design. Es zeigten sich deutlich positive Effekte in der Untersuchungsgruppe. Die Familien sprachen am Ende des Programms besser Deutsch, es gab mehr förderliche Interaktionen zwischen Mutter und Kind und die Kinder zeigten eine positive Entwicklung im kognitiven und motorischen Bereich sowie im Verhalten. Diese Effekte waren jedoch nur zum Teil von Dauer. Bei der Follow-up Erhebung waren die Kinder in ihrer kognitiven und motorischen Entwicklung wieder zurückgefallen. Man kann

also vermuten, dass sich bei den Eltern mit der Zeit wieder die alten Interaktionsmuster einschleichen. Sinnvoll wäre es daher, die gewonnenen Kontakte zu den Eltern zu nutzen und ihnen eine weiterführende Förderung zu vermitteln (Sann & Thrum, 2004b).

Für bereits etwas ältere Kinder, im Vor- und Grundschulalter, wurde das *Family Literacy* (FLY) Projekt in Hamburg konzipiert. Es vereinigt familiäre und institutionelle Spracherziehung. Eltern und Kinder sollen gleichermaßen im sprachlichen Bereich gefördert werden. Die Zielgruppe sind bildungsferne Familien, meist auch mit Migrationshintergrund. In den USA, Großbritannien oder der Türkei haben solche Programme schon eine längere Tradition. In Deutschland startete das Pilotprojekt 2004 an mehreren Standorten Hamburgs. Es war Teil des Modellversuchsprogramms zur „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – FÖRMIG“ der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Nach einem einführenden Elternabend beginnt das Programm in den Einrichtungen mit seinen drei Säulen der Elternmitarbeit. Die Eltern werden zum einen aktiv in den Unterricht der Kinder einbezogen. Sie kommen gemeinsam mit ihrem Kind in die Klasse und lesen ihm dort etwas vor. Anschließend beobachten sie den Unterricht, in dem auch wieder die Förderung der Schriftsprache im Vordergrund steht. Die besprochenen Themen werden am Ende von Eltern und Kindern nochmals in Kleinstgruppen weiterbearbeitet. Parallel zum Unterricht gibt es Elterntreffen, bei denen diese Informationen zur Sprachförderung oder anderen Themen erhalten. Außerdem gestalten sie gemeinsam mit der Kursleitung Materialien für die Arbeit mit den Kindern zu Hause oder in der Klasse. Die dritte Säule bilden schließlich gemeinsame außerschulische Aktivitäten von Lehrern, Eltern und Kindern. Das können zum Beispiel Museums- oder Bibliotheksbesuche, aber auch Feste sein. Zur Würdigung ihrer Mitarbeit erhalten die Eltern am Ende ein Zertifikat.

Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung des Programms zeigten eine Verbesserung der Lese- und Schreibkompetenzen sowohl auf Seiten der Kinder als auch bei den Eltern. Zudem war ein Anstieg literaler Aktivitäten in der Familie zu verzeichnen. Es ist anzunehmen, dass das Projekt demnächst auch an weiteren Standorten verbreitet wird (Elfert & Rabkin, 2009, Friedrich & Siegert, 2009).

Das Projekt *mitSprache* wurde 2000 an zwei Frankfurter Grundschulen implementiert und später auf weitere Grundschulen sowie zwei weiterführende Schulen ausgeweitet. Neben der Förderung der Zweitsprache Deutsch und der Mehrsprachigkeit bei Kindern mit Migrationshintergrund, zum Beispiel in Arbeitsgruppen parallel zum Regelunterricht, ist auch hier die Kooperation mit den Eltern ein wichtiger Bestandteil. Diese sollen Informationen und Beratung zum deutschen Schulsystem und zu Fördermöglichkeiten für ihre Kinder erhalten. Zu diesem Zweck werden Informationsveranstaltungen an den Schulen organisiert und die Lehrer besuchen spezielle Fortbildungen zum Thema Elternarbeit. Daneben werden auch informellere Begegnungsmöglichkeiten geschaffen, um die Distanz zwischen Schule und Eltern zu verringern, beispielsweise Feste oder Kochabende. Zur Überwindung von Sprachschwierigkeiten finden in den Schu-

len auch die bereits verbreiteten „Mama lernt Deutsch – Papa auch“ Kurse für die Eltern statt.

Die einzelnen Schulen können unterschiedliche Schwerpunkte im Rahmen von *mitSprache* setzen. Schulinterne Arbeitsgruppen sollen die pädagogischen Ansätze aufgrund der gemachten Erfahrungen laufend weiterentwickeln. Das Programm wird wissenschaftlich begleitet, der Evaluationsbericht wurde aber noch nicht veröffentlicht (Friedrich & Siegert, 2009).

Insgesamt lässt sich sagen, dass im Bereich der Elternmitarbeit schon eine Vielzahl interessanter und vielversprechender praktischer Ansätze existiert, von denen hier nur ein kleiner Ausschnitt dargestellt werden konnte. Trotzdem wissen wir immer noch wenig darüber, wie wirksam diese Programme sind. Viele wurden zwar evaluiert, aber es gab dabei oft methodische Mängel. Häufig wurde anstatt der Programmwirkungen nur die Teilnehmerzufriedenheit erfasst, es wurde keine Kontrollgruppe einbezogen oder es fanden keine Längsschnittstudien zur Untersuchung langfristiger Effekte statt. Zudem stehen die Programme häufig noch sehr unverbunden nebeneinander (Friedrich & Siegert, 2009). Eine größere Vernetzung und mehr Austausch unter den Fachleuten sowie methodisch anspruchsvolle Evaluationen können dabei helfen, sie kontinuierlich weiterzuentwickeln und eine effektive Förderung, möglichst über den gesamten Bildungsweg, anzubieten.

6 Implikationen für die weitere Forschung

Wie in Kapitel 5 aufgezeigt wurde, wurden in den letzten Jahren einige sehr interessante Studien zum Einfluss des Elternhauses auf den Bildungserfolg von Migranten durchgeführt. Trotzdem gibt es hier noch viel Forschungsbedarf. So ist noch wenig über das Zusammenspiel von Schule, Elternhaus und Bildungserfolg bekannt. Daher sollten auch mehr Studien diese beiden Lebensbereiche einschließen. Es wurden zwar schon in verschiedenen Publikationen Empfehlungen für die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ausgesprochen, diese scheinen aber oft eher auf praktischen Erfahrungen als auf einer soliden empirischen Datenbasis zu basieren. Wichtig für die Praxis wäre es daher zum Beispiel, die Erwartungen der Eltern an die Schule und Barrieren für die Zusammenarbeit genauer zu untersuchen (Leyendecker, 2008, Fürstenau & Gomolla, 2009, BAMF, 2010). Diese Frage muss natürlich nicht nur auf Schulen beschränkt bleiben. Auch die Kooperation mit Kindertageseinrichtungen, die bislang noch relativ wenig beachtet wurde, ist von großem Interesse. So könnten auch tiefere Erkenntnisse darüber gewonnen werden, wieso Eltern mit Migrationshintergrund ihre Kinder immer noch seltener als Deutsche in den Kindergarten schicken und wie man diesem Problem begegnen kann. Praktische Ansätze und Projekte, die bereits mit Eltern durchgeführt werden, sollten durch Längsschnittstudien auf ihre Wirksamkeit hin überprüft werden, um eine weitere Verbreitung der erfolgreichen Programme zu legitimieren.

Weiterhin gibt es, wie bereits erwähnt, sehr wenige Daten zu Lernprozessen innerhalb der Familie. Dies ist wahrscheinlich mit dem erschwerten Zugang der Forschung zu den Migrantenfamilien und einem vergleichsweise hohem Aufwand zu erklären. Als sinnvolle Methoden können hier Befragungen der einzelnen Familienmitglieder und Wissenstests, wie in der Untersuchung von Grabow (2005) eingesetzt werden. Im Sinne des Doing Family Konzepts sollten die unterschiedlichen Praxen, Sichtweisen und Bedürfnisse der einzelnen Familienmitglieder und ihr Zusammenspiel untersucht werden (Schier & Jurczyk, 2007). Gerade bei Migrantenfamilien ist es von Interesse, wie die Ansprüche der Familie und Traditionen mit den Anforderungen der Bildungsinstitutionen und der Arbeitswelt ausbalanciert werden. Daneben liefern sicherlich auch Verhaltensbeobachtungen interessante Ergebnisse. Es könnte zum Beispiel eine Vorlesesituation mit Mutter und Kind beobachtet werden. Auf diese Weise können genauere Einblicke in die Interaktionsmuster gewonnen werden (Niklas & Schneider, 2010). Außerdem ist die Methode auch bei kleinen Kindern oder geringen Deutschkenntnissen gut einsetzbar.

Eine völlig andere, aber dennoch aufschlussreiche Perspektive bieten biographische Ansätze. Hier werden die Erfahrungen in der Familie rückblickend geschildert. Da der Befragte genau das erzählt, was er selbst für wichtig erachtet, können die Bildungswege individuell nachvollzogen werden. Die dargestellten biographischen Studien beschäftigten sich fast ausschließlich mit erfolgreichen jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Hier fehlen bislang Untersuchungen mit männlichen Migranten und mit Interview-

partnern, die wenig erfolgreiche Bildungskarrieren durchlaufen haben (Ofner, 2003, Boos-Nünning & Karakasoglu, 2005). Weiterhin ist bei dieser Form von Studien mit Kohorteneffekten zu rechnen. Die Erlebnisse, die die Befragten schildern, spielten sich teilweise schon vor 20 Jahren ab, als in der Gesellschaft und in den Schulen noch anders mit Migration umgegangen wurde. Ein zusätzlicher Einsatz weiterer Methoden ist daher wichtig.

Auffällig an den Studien mit Migrantenfamilien ist, dass viele sich ausschließlich auf Menschen türkischer Herkunft beziehen. Einige schließen auch noch russische, italienische oder andere größere Migrantengruppen ein. Dagegen existieren so gut wie keine Untersuchungen über Migranten afrikanischer Herkunft. Obwohl es durchaus nachvollziehbar ist, dass in erster Linie die größeren Migrantengruppen betrachtet werden, sollte man berücksichtigen, dass die so gewonnenen Ergebnisse aufgrund der unterschiedlichen Migrationsgeschichten nicht auf alle Migranten übertragbar sind. Selbst eine einzelne ethnische Gruppe ist nicht unbedingt als homogen anzusehen (Nauck & Schönflug, 1997). Die Unterscheidung nach der Migrationsgeneration und der diesbezüglichen Zusammensetzung der Elternpaare ist nur eine Möglichkeit, weitere Differenzierungen vorzunehmen.

Dass Befragungen von Migranten auch in deren Herkunftssprache angeboten werden, sollte eigentlich selbstverständlich sein, da es sonst zu systematischen Ausfällen kommt. Wenn in Studien Testaufgaben zum Einsatz kommen, muss man darüber hinaus auch mit Verzerrungen durch einen ‚cultural bias‘ rechnen. Etwa werden bei Merkaufgaben Gegenstände oder Wörter benutzt, die in anderen Kulturen nicht so gebräuchlich sind (Leyendecker, 2008, Stamm, 2009).

Auch sollte das Konzept Kultur bei Gruppenunterschieden nicht vor schnell herangezogen werden. Es besteht sonst die Gefahr, dass zum Beispiel normale Individuations- und Ablösungsprozesse im Jugendalter als Kulturkonflikte interpretiert werden (Nauck & Schönflug, 1997, Hummrich, 2009). Die Forschung sollte also möglichst offen sein und versuchen, ethnozentrische Denk- und Erklärungsmuster beiseite zu lassen. Hilfreich wäre sicherlich ein höherer Anteil an Forschern, die selbst einen Migrationshintergrund haben (Grbić et al., 2004). Von der Untersuchungsplanung, über die Gewinnung von Teilnehmern, die Untersuchungsdurchführung und die Auswertung bis zur Interpretation der Ergebnisse könnten die Erfahrungen solcher Wissenschaftler und ihr Zugang zur untersuchten Kultur helfen, verschiedene Sichtweisen einzubeziehen und damit eine kultursensiblere Forschung zu ermöglichen.

7 Zusammenfassung und Ausblick

Zahlreiche Studien haben in den letzten Jahren den durchschnittlich geringeren Schulerfolg von Migranten aufgezeigt. Besonders deutlich zeigen sich Herkunftsunterschiede beim Besuch der weiterführenden Schulen und den Schulabschlüssen. Die früher häufige Annahme, diese Unterschiede würden nach einer gewissen Zeit von selbst verschwinden, ließ sich nicht aufrecht erhalten, denn Bildungsbenachteiligungen treten auch noch in der zweiten und dritten Migrationsgeneration auf (Steinbach, 2006). Damit verfügen Menschen mit Migrationshintergrund langfristig über eine geringere Bildung und damit auch über weniger berufliche Perspektiven und ein geringeres Einkommen. Es sollte dringend etwas getan werden, um diese missliche Situation zu verbessern.

Bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte sollte die Familie mit einbezogen werden, denn diese hat einen großen Einfluss auf den Bildungserfolg. Insgesamt messen die meisten Eltern der Bildung ihrer Kinder eine große Bedeutung bei, üben aber weniger bildungsförderliche Aktivitäten mit ihnen aus und sind weniger stark in die Bildungsinstitutionen eingebunden als deutsche Eltern. Sie benötigen daher Informationen und praktische Anleitung zur Unterstützung ihrer Kinder. Einige praktische Förderprogramme, die an diesem Punkt ansetzen, wurden in den letzten Jahren bereits erfolgreich durchgeführt. An diese *best practice* Beispiele kann in Zukunft angeknüpft werden, jedoch sind auch weitere Wirksamkeitsstudien nötig.

Die Stärkung der Elternrolle und die enge Zusammenarbeit mit Eltern sind auch in den Bildungsplänen der Länder festgeschrieben (Beauftragte der Bundesregierung, 2010). Allerdings sollte die Verantwortung nicht allein bei den Bildungsinstitutionen liegen. Unterstützung sollte auch aus dem sozialen und ökonomischen Umfeld und aus der Politik kommen (BMBF, 2006). Dies ist nicht nur der Chancengleichheit geschuldet, sondern eine Investition in die frühe Bildung wirkt sich auch positiv auf die Wirtschaft aus. „Besonders angesichts der demographischen Entwicklung sind Förderung und (Aus-)Bildung junger Migrantinnen und Migranten – als Kinder der einzig wachsenden Bevölkerungsgruppe – für künftige Produktivität und gesellschaftlichen Wohlstand von großer Bedeutung“ (BMBF, 2006, S.137). Bildung, die Menschen jedoch in jungen Jahren nicht erhalten, lässt sich später kaum noch aufholen. Somit bleibt zu hoffen, dass die aktuelle Diskussion über Migration und Bildung wirklich genutzt wird und das Thema nicht nach kurzer Zeit wieder in Vergessenheit gerät. Auch die Forschung sollte ihren Teil dazu beitragen.

Literatur

- Apitzsch, U. (1990): Migration und Biographie. Zur Konstitution des Interkulturellen in den Bildungsgängen junger Erwachsener der 2. Migrantengeneration. Habilitationsschrift, Universität Bremen: unveröffentlichte Ausgabe.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2010): Bildung in Deutschland 2010. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Perspektiven des Bildungswesens im demografischen Wandel. Bielefeld.
- Bartsch, M. et al. (2010): Bündnis der Weggucker. In: Der Spiegel, 37, S. 20-28.
- Baumert, J. et al. (Hrsg.) (2002): PISA 2000 – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2010): 8. Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Verfügbar unter: <http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Anlagen/2010/2010-07-07-langfassung-lagebericht-ib.property=publicationFile.pdf>, Zugriff am 23.08.2010.
- Becker, M./Stanat, P./Baumert, J./Lehmann, R. (2008): Lernen ohne Schule: Differenzielle Entwicklung der Leseleistung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund während der Sommerferien. In: Kalter, F. (Hrsg.): Migration und Integration. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Sonderheft 48. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 252-276.
- Beisenherz, G. (2006): Sprache und Integration. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 39-69.
- Below, S. von (2004): Zur doppelten Relevanz der Generation: Bildung und Erwerbstätigkeit junger Migranten in Deutschland. In: Szydlik, M. (Hrsg.): Generation und Ungleichheit. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 191-213.
- Berg-Lupper, U. (2006): Kinder mit Migrationshintergrund. Bildung und Betreuung von Anfang an? In: Bien, W./Rauschenbach, T./Riedel, B. (Hrsg.): Wer betreut Deutschlands Kinder? DJI-Kinderbetreuungsstudie. Berlin: Cornelsen, S. 83-104.
- Betz, T. (2006a): ‚Gatekeeper‘ Familie – Zu ihrer allgemeinen und differenziellen Bildungsbedeutung. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 2, S. 181-195.
- Betz, T. (2006b): Milieuspezifisch und interethnisch variierende Sozialisationsbedingungen und Bildungsprozesse von Kindern. In: Alt C. (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 117-153.
- Betz, T. (2008): Ungleiche Kindheiten. Theoretische und empirische Analysen zur Sozialberichterstattung über Kinder. Weinheim: Juventa.
- Biedinger, N. (2007): Entwicklung und Lebensumfeld von Vorschulkindern: Zur Heterogenität von Familien mit türkischem Migrationshintergrund. In: Zeitschrift für Türkeistudien, 20 (1), S. 7-24.
- Biedinger, N. (2009): Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder. In: Berliner Journal für Soziologie, 19 (2), S. 268-294.
- Biedinger, N. & Klein, O. (2010): Der Einfluss der sozialen Herkunft und des kulturellen Kapitals auf die Häufigkeit entwicklungsförderlicher Eltern-Kind-Aktivitäten. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 5 (2), S. 195-208.
- Blickenstorfer, R. (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 69-87.
- Böhme, K./Tiffin-Richards, S. P./Schipolowski, S./Leucht, M. (2010): Migrationsbedingte Disparitäten bei sprachlichen Kompetenzen. In: Köller, O./Knigge, M./Tesch, B. (Hrsg.): Sprachliche Kompetenzen im Ländervergleich. Münster: Waxmann, S. 203-225.
- Boos-Nünning, U./Karakasoglu, Y. (2005): Viele Welten leben. Zur Lebenssituation von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Münster: Waxmann.
- Bos, W. et al. (Hrsg.) (2008): IGLU-E 2006. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Zusammenfassung. Verfügbar unter: http://iglu-www.ifs-dortmund.de/assets/files/iglu06_band2_pressemappe_farbig.pdf, Zugriff am 16.07.2010.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt. Sonderband 2. Göttingen: Schwartz, S. 183-198.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Paderborn: Bonifatius.

- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2006): Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (2010): Die wirtschaftliche und soziale Lage der Studierenden in der Bundesrepublik Deutschland 2009. 19. Sozialerhebung des Deutschen Studentenwerkes durchgeführt durch HIS Hochschul-Informationssystem. Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ) (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BFSFJ) (2004): Das Tagesbetreuungsausbaugesetz. Gesetz zum qualitätsorientierten und bedarfsgerechten Ausbau der Tagesbetreuung und zur Weiterentwicklung der Kinder- und Jugendhilfe. Osnabrück.
- Damelang, A./Haas, A. (2006): Arbeitsmarkteinstieg nach dualer Berufsausbildung – Migranten und Deutsche im Vergleich. IAB Forschungsbericht Nr. 17. Verfügbar unter: <http://doku.iab.de/forschungsbericht/2006/fb1706.pdf>, Zugriff am 27.09.2010.
- DESI-Konsortium (Hrsg.) (2008): Sprachliche Kompetenzen. Leistungsverteilungen und Bedingungsfaktoren. DESI-Ergebnisse Band 2. Weinheim: Beltz Pädagogik.
- Diefenbach, H. (2004): Ethnische Segmentation im deutschen Schulsystem. Eine Zustandsbeschreibung und einige Erklärungen für den Zustand. In: Forschungsinstitut Arbeit, Bildung, Partizipation e.V. (Hrsg.): Bildung als Bürgerrecht oder Bildung als Ware. Jahrbuch Arbeit, Bildung, Kultur. Band 21/22, Recklinghausen, S. 225-240.
- Ditton, H./Krüsken, J./Schauenberg, M. (2005): Bildungsungleichheit – der Beitrag von Familie und Schule. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 8 (2), S. 285-304.
- Ehlers, S. (2002): Lesesozialisation zugewanderter Sprachminderheiten. In: Hug, M./Richter, S. (Hrsg.): Ergebnisse soziologischer und psychologischer Forschung. Impulse für den Deutschunterricht. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S. 44-61.
- Elfert, M./Rabkin, G. (2009): Family Literacy. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107-120.
- Friedrich, L./Siegert, M. (2009): Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Working Paper 24 der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Nürnberg.
- Fürstenau, S./Gomolla, M. (2009): Einführung. Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 13-19.
- Gölbol, Y. (2007): Lebenswelten türkischer Migrantinnen der dritten Einwanderergeneration. Eine qualitative Studie am Beispiel von Bildungsaufsteigerinnen. Herbolzheim: Centaurus.
- Gomolla, M./Radtke, F.-O. (2002): Institutionalisierte Diskriminierung. Untersuchungen zur Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen: Leske + Budrich.
- Gomolla, M. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 21-49.
- Grabow, A. (2005): Das Leseklima in türkischen Migrantenfamilien. Eine explorative Untersuchung auf der Basis von vier Fallstudien. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturreichhaltigkeit im Unterricht, Sonderheft 2.
- Grbić, M./Krüger, B./Novi, L./Pavetić, M. (2004): Interkulturalität in der Migrationsforschung: Ein Erfahrungsbericht aus dem Forschungsprojekt „Viele Welten leben – Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund“. In: Karakaşoglu Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 333-347.
- Hawighorst, B. (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 51-67.
- Hegemann, T. (2001): Transkulturelle Kommunikation und Beratung. Die Kompetenz, über kulturelle Grenzen hinweg zu kommunizieren. In: Hegemann, T./Salman, R. (Hrsg.): Transkulturelle Psychiatrie. Konzepte für die Arbeit mit Menschen aus anderen Kulturen. Bonn: Psychiatrie-Verlag, S. 116-129.
- Hummrich, M. (2009): Bildungserfolg und Migration. Biographien junger Frauen in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Hunn, K. (2003): „Nächstes Jahr kehren wir zurück...“ Die Geschichte der türkischen „Gastarbeiter“ in der Bundesrepublik. Dissertation: Philosophischen Fakultät der Adalbert-Ludwigs-Universität Freiburg i. Br.

- Kristen, C./Granato, N. (2007): Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien. In: Bundesministerium für Bildung und Forschung (Hrsg.): Bildungsforschung Band 14. Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik. Bonn, S. 25-40.
- Leyendecker, B. (2003): Die frühe Kindheit in Migrantenfamilien. In: Keller, H. (Hrsg.): Handbuch der Kleinkindforschung. Bern: Hans Huber, S. 381-431.
- Leyendecker, B. (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern. In: Bade, K.J./Bommers, M./Oltmer, J. (Hrsg.): Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. IMIS-Beiträge Heft 34. Osnabrück, S. 91-102.
- Lüddecke, J. (2009): Qualitätsentwicklung in Nordrhein-Westfalen. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 149-160.
- Nauck, B. (1997): Intergenerative Konflikte und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien. Ein interkultureller und interkontextueller Vergleich. In: Nauck, B./Schönpflug, U. (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke, S. 324-354.
- Nauck, B./Schönpflug, U. (1997): Familien in verschiedenen Kulturen. In: Nauck, B./Schönpflug, U. (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Enke, S. 1-21.
- Niklas, F./Schneider, W. (2010): Der Zusammenhang von familiärer Lernumwelt mit schulrelevanten Kompetenzen im Vorschulalter. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 30, 2, S. 149-165.
- Ofner, U. S. (2003): Akademikerinnen türkischer Herkunft. Narrative Interviews mit Töchtern aus zugewanderten Familien. Berlin: Weißensee Verlag.
- Österreichisches Institut für Jugendforschung (2007): Jugendliche MigrantInnen in Bildung und Arbeit. Auswirkungen von Sozialkapital und kulturellem Kapital auf Bildungsentscheidungen und Arbeitsmarktbeteiligung. Wien.
- Otyakmaz, B. (2004): Dequalifizierung von Professionellen mit Migrationshintergrund im psychosozialen Arbeitskontext. In: Karakasoglu, Y./Lüddecke, J. (Hrsg.): Migrationsforschung und interkulturelle Pädagogik. Aktuelle Entwicklungen in Theorie, Empirie und Praxis. Münster: Waxmann, S. 117-130.
- Prenzel, M. et al. (Hrsg.) (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Zusammenfassung. Verfügbar unter: http://www.pisa.ipn.uni-kiel.de/Zusfsg_PISA2006_national.pdf, Zugriff am 29.07.2010.
- Ramm, G./Walter, O./Heidemeier, H./Prenzel, M. (2005): Soziokulturelle Herkunft und Migration im Ländervergleich. In: PISA-Konsortium Deutschland (Hrsg.): PISA 2003. Der zweite Vergleich der Länder in Deutschland – Was wissen und können Jugendliche? Münster: Waxmann.
- Sacher, W. (2009): Interkulturelle Elternarbeit: Forschungsergebnisse zur Beziehung zwischen Schule und Elternhaus und Konsequenzen für die praktische Arbeit. Verfügbar unter: http://www.uni-augsburg.de/institute/ZdFL/Downloads/Sacher_ZdFL_2009_Elternarbeit.pdf, Zugriff am 01.09.2010.
- Sann, A./Thrum, K. (2004a): Opstapje – Schritt für Schritt. Programmbeschreibung. Verfügbar unter: <http://www.opstapje.de/docs/Programmbeschreibung.pdf>, Zugriff am 05.01.2009.
- Sann, A./Thrum, K. (2004b): Zusammenfassung der Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Programms „Opstapje – Schritt für Schritt“. Verfügbar unter: <http://www.opstapje.de/docs/Zusammenfassung.pdf>, Zugriff am 05.01.2009.
- Scarborough, H.S./Dobrich, W. (1994): On the efficacy of reading to preschoolers. In: Developmental Review, 14, S. 245-302.
- Schier, M./Jurczyk, K. (2007): „Familie als Herstellungsleistung“ in Zeiten der Entgrenzung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, 43, S. 10-18.
- Schwippert, K./Bos, W./Lankes, E.-M. (2004): Heterogenität und Chancengleichheit am Ende der vierten Jahrgangsstufe in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland und im internationalen Vergleich. In: W. Bos et al. (Hrsg.): IGLU. Einige Länder der Bundesrepublik Deutschland im nationalen und internationalen Vergleich. Münster: Waxmann.
- Stamm, M. (2009): Begabte Minoritäten. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften.
- Stecher, L. (2006): Schulleistungen als Familienthema. Grundschülerinnen und Grundschüler in deutschen Familien und in Migrantenfamilien im Vergleich. In: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung 1 (2), S. 217-228.
- Steinbach, A. (2006): Sozialintegration und Schulerfolg von Kindern aus Migrantenfamilien. In: Alt, C. (Hrsg.): Kinderleben – Integration durch Sprache? Band 4: Bedingungen des Aufwachsens von türkischen, russlanddeutschen und deutschen Kindern. Wiesbaden: Verlag für Sozialwissenschaften, S. 185-218.
- Stiftung Lesen (2010): Lesefreude trotz Risikofaktoren. Eine Studie zur Lesesozialisation von Kindern in der Familie. Mainz: Eigenverlag.
- Ucar, A. (2006): „Ich schaffe das nicht und ich kann es auch nicht.“ Elternarbeit mit Migranten. In: Zeitschrift der Ausländerbeauftragten des Landes Niedersachsen, 1, S. 8-9.

Deutsches Jugendinstitut
Nockherstr.2
81541 München
Telefon +49(0)89 62306-0
Fax +49(0)89 62306-162
www.dji.de

ISBN: 978-3-86379-001-1