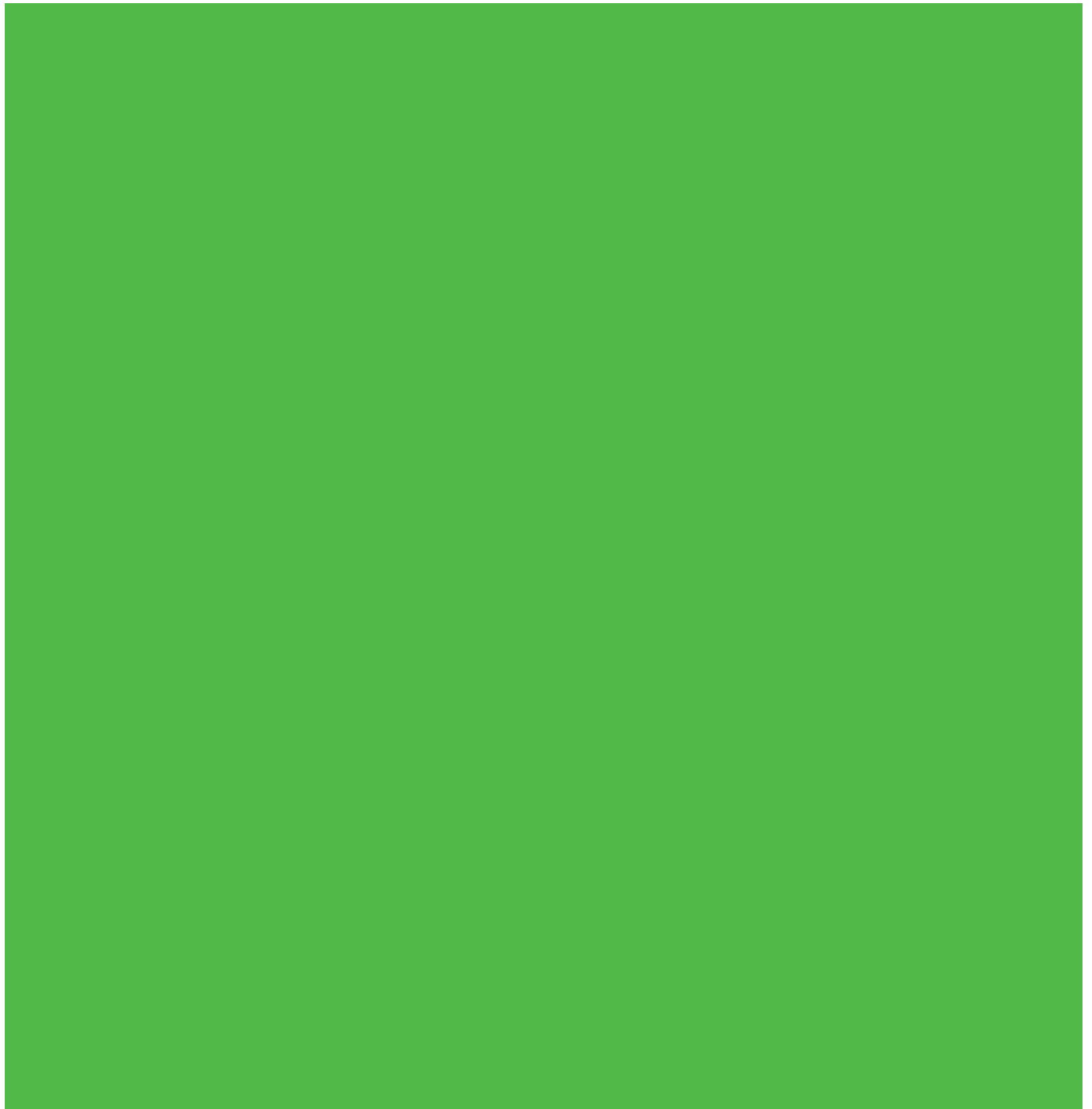




Kitas als Brückenbauer

Interkulturelle Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft



Die Studie entstand in Kooperation mit der Vodafone Stiftung Deutschland

Der Sachverständigenrat ist eine Initiative von:

Stiftung Mercator, VolkswagenStiftung, Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland



Inhaltsverzeichnis

Zusammenfassung	4
1. Ziele der Studie	6
2. Abbau von Barrieren durch interkulturelle Elternbildung in Kindertageseinrichtungen	6
2.1 Eltern mit Migrationshintergrund: interessiert und doch schwer erreichbar	7
2.2 Interkulturelle Öffnung: die vier zentralen Rahmenbedingungen	9
2.2.1 Interkulturelle Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte	10
2.2.2 Kooperation mit lokalen Initiativen und Einrichtungen	10
2.2.3 Vielseitige Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern	11
2.2.4 Ergänzend: spezifische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund	11
3. Vorgaben von Bund und Ländern	13
4. Verbreitungsgrad interkultureller Elternbildung an Kitas in Deutschland	16
4.1 Analyse der Rahmenbedingungen: Kooperationen sind üblich, interkulturelle Kompetenzen fehlen	16
4.2 Interkulturelle Öffnung: hohes Engagement, aber keine Selbstverständlichkeit	17
5. Fazit und Handlungsempfehlungen: Wie kann interkulturelle Elternbildung an Kitas gelingen?	19
5.1 Bildungspolitische Akteure: Kitas konzeptionell und finanziell unterstützen	19
5.2 Qualifizierung der Erzieher: interkulturelle Elternbildung unverzichtbar	22
6. Ausblick	24
Literatur	25
Anhang	30
Ergänzende Tabellen	30
Abbildungsverzeichnis	34
Tabellenverzeichnis	34

Zusammenfassung

Die Aufgaben von Kindertagesstätten gehen heute weit über die pädagogische Förderung der Kinder hinaus. Angebote der Elternbildung und -beratung, beispielsweise Elternabende oder Sprechstunden von Beratungsstellen in der Einrichtung, sollen Familien ganzheitlich unterstützen. Sie sollen aufklären, informieren, die Bildungs- und Erziehungsressourcen der Eltern mobilisieren, um bereits zu einem sehr frühen Zeitpunkt im Leben des Kindes positiv auf dessen Bildungsverlauf zu wirken.

Doch die Bildungs- und Beratungsangebote an Kindertageseinrichtungen in Deutschland sind vielerorts noch nicht auf die kulturelle Vielfalt der Familien eingestellt. Trotz großen Interesses werden Zuwandererfamilien durch die bestehenden Angebote häufig nicht erreicht. Bundesweit haben nur 27 Prozent der Kitas ihre Organisationsstrukturen interkulturell geöffnet, so dass Eltern unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft von Elternbildungsangeboten profitieren können. Dies zeigt eine Auswertung des SVR-Forschungsbereichs für diese Studie, die auf den Angaben von 237 Einrichtungsleitungen im Rahmen des Nationalen Bildungspanels beruht.

Für Eltern mit Migrationshintergrund kann die Erziehung und Bildung ihrer Kinder zu einer noch größeren Herausforderung werden als für Eltern der Mehrheitsbevölkerung, z. B. wenn sie sich im deutschen Bildungssystem nicht auskennen oder sich mit sprachlichen oder kulturellen Hürden konfrontiert sehen. Mit Angeboten der **interkulturellen Elternbildung** setzen pädagogische Fachkräfte an dieser Stelle an: Sie bemühen sich besonders um eine wertschätzende Beziehung zu den Eltern; sie bauen Barrieren ab, die Eltern mit Migrationshintergrund davon abhalten können, Angebote für Eltern wahrzunehmen; und sie

gestalten die Angebote so, dass diese alle Eltern unabhängig von ihrem kulturellen Hintergrund in ihrer Erziehungskompetenz unterstützen und ihre Handlungsspielräume erweitern. Auf diese Weise werden Kitas zu Brückenbauern zu einer kulturell vielfältigen Elternschaft.

Vier Rahmenbedingungen begünstigen eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung:

- (1) **Interkulturelle Fähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte** befördern ein besseres Verständnis der Lebenswelten von Familien mit Migrationshintergrund.
- (2) **Lokale Kooperationen mit Initiativen und Einrichtungen** unterstützen die Effektivität interkultureller Elternbildung an Kitas, z. B. indem externe Beratungsstellen zusätzliches Expertenwissen zur Verfügung stellen oder über Migrantenorganisationen ein Zugang zur Zielgruppe eröffnet wird. Umgekehrt profitieren auch die Netzwerkpartner von der Zusammenarbeit, indem sie durch Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund ihre eigenen Angebote stärker interkulturell ausrichten können.
- (3) **Vielseitige Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern** in der Kita ermöglichen den Familien, sich entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten einzubringen und auf die Gestaltung von Elternbildungsangeboten Einfluss zu nehmen.
- (4) **Interkulturelle Elternbildung** richtet sich an alle Eltern, ob mit oder ohne Migrationshintergrund. In manchen Situationen haben sich jedoch zusätzlich **spezifische Bildungsangebote für Eltern mit Migrationshintergrund** als geeignete Ergänzung bewährt, da sie auf besondere Herausforderungen der zugewanderten Eltern gezielt eingehen können.

Die Länder geben den inhaltlich-rechtlichen Rahmen für interkulturelle Elternbildung vor. Sie haben die Bedeutung des Themas erkannt und unterstützen die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt in den Familien sowie die Anpassung von Elternangeboten an die Bedarfe und Interessen der Familien mit Migrationshintergrund ausdrücklich. Dies geht aus einer Auswertung der Bildungspläne hervor, mit denen die Länder den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen umsetzen und ausgestalten.

Tatsächlich engagieren sich bereits viele Kindertageseinrichtungen und stellen für Eltern ein interkulturelles Bildungs- und Beratungsangebot bereit. Doch immer noch ist ein substanzieller Teil der Einrichtungen auf den Umgang mit heterogenen Elterngruppen nicht ausreichend vorbereitet. Das gilt selbst für viele Kindertageseinrichtungen mit hohem Zuwandereranteil.

Die Rahmenbedingungen, die es für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung braucht, sind in deutschen Kindertageseinrichtungen nicht überall gewährleistet. Weithin etabliert ist die Kooperation mit externen Experten bei der Bereitstellung von Angeboten der Elternbildung. Vier von fünf Kitas arbeiten mit Institutionen wie Flüchtlingsberatungsstellen, Familienbildungsstätten oder Hebammenpraxen zusammen. In zwei Drittel der Einrichtungen haben die Eltern vielseitige Möglichkeiten, am Kita-Alltag und an organisatorischen Prozessen und damit auch bei der Ausgestaltung der Elternbildung aktiv mitzuwirken. Weniger häufig sind die Erzieher der Kitas in ihren interkulturellen Kompetenzen geschult: Weniger als ein Fünftel der Einrichtungen bietet interkulturelle Fortbildungen für ihre Mitarbeiter an. Immerhin arbeitet in rund der Hälfte der Einrichtungen mindestens eine pädagogische

Fachkraft mit Migrationshintergrund. Bildungsangebote, die sich speziell an Eltern mit Migrationshintergrund richten, sind nur an wenigen Kindertageseinrichtungen verankert: Im Durchschnitt bietet etwa jede neunte Kita solche zielgruppenspezifischen Maßnahmen wie z. B. Deutschkurse an.

Trotz vielseitiger Anstrengungen ist die interkulturelle Öffnung der Elternbildung an Kindertageseinrichtungen in Deutschland also erst in Ansätzen vollzogen. Hier besteht weiterhin deutlicher Handlungsbedarf. Die Verantwortung für eine flächendeckende interkulturelle Öffnung der Elternbildung tragen nicht allein die Kindertagesstätten. Bund, Länder und Kommunen, aber auch die Wissenschaft sollten die Träger in den folgenden Bereichen unterstützen:

- (1) **Förderliche Rahmenbedingungen:** Kitas benötigen geeignete Strukturen, Mittel und Konzepte, um interkulturelle Elternbildung angemessen umzusetzen, insbesondere konkrete Umsetzungsempfehlungen, ausreichende Personalressourcen, koordinierte Netzwerke und Informationen zur Wirksamkeit bestimmter Maßnahmen.
- (2) **Aus- und Fortbildung:** Interkulturelle Elternbildung muss ein zentrales Element in der Erzieherausbildung und -fortbildung werden.

Eltern mit Migrationshintergrund sollten den gleichen Zugang zu Unterstützungsangeboten haben wie Eltern aus der Mehrheitsbevölkerung, damit sie ihr Kind auf seinem Bildungsweg besser begleiten können. Dies dient unmittelbar dem Ziel, allen Kindern unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund gleiche Bildungs- und Teilhabechancen zu geben.

1. Ziele der Studie¹

Noch immer haben Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund² im Vergleich zu Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund im Durchschnitt einen geringeren Bildungserfolg. Sie zeigen in Leistungstests geringere Kompetenzen, und zwar sowohl in der Grundschule (Schwippert/Wendt/Tarelli 2012; Tarelli/Schwippert/Stubbe 2012) als auch in der weiterführenden Schule (Pöhlmann/Haag/Stanat 2013). Sie brechen häufiger die Schule ab und machen seltener das Abitur als ihre Mitschüler³ aus der Mehrheitsbevölkerung (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 96; ergänzende Onlinetabelle D7-4web).

Für den Bildungserfolg der Kinder kommt im deutschen Bildungssystem den Eltern große Mitverantwortung zu. Sie treffen wichtige Bildungsentscheidungen (Gresch/Baumert/Maaz 2010: 223), vermitteln bildungsrelevante Werte wie die Bedeutung des Lernens (Diefenbach/Nauck 1997) und fördern ihr Kind direkt durch Vorlesen und andere Bildungsaktivitäten (Biedinger 2009). Außerdem beteiligen sie sich in der Kindertageseinrichtung oder an der Schule, beispielsweise als Elternvertreter. Indem sie sich in Bildungsfragen einmischen, können sie dazu beitragen, institutionelle Barrieren für Bildungserfolg abzubauen (Epstein 2010: 87). Insgesamt beeinflussen Eltern den Bildungserfolg ihrer Kinder in der frühen Kindheit sogar stärker als die pädagogischen Institutionen Kita und Grundschule (Crosnoe/Leventhal/Wirth et al. 2010).

Aufgrund ihrer Schlüsselstellung für den Bildungserfolg ihrer Kinder wird in Politik, Jugendhilfe und Wissenschaft seit einiger Zeit intensiv darüber diskutiert, wie Eltern bei der Ausübung ihrer verantwortungsvollen Rolle gestärkt werden können. Im Fokus stehen dabei besonders Eltern, die als benachteiligt wahrgenommen werden, auch Eltern mit Migrationshintergrund (Sulzer 2013: 44). Benötigt werden Angebote, die Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft erreichen und unterstützen, und das möglichst früh im Leben ihrer

Kinder. Damit kommt der Kindertageseinrichtung⁴ als erster regulärer Bildungsinstitution eine besondere Aufgabe zu (BMFSFJ 2006: 157; Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2007: 48–50; Integrationsministerkonferenz 2013: 16). Um der zunehmenden Vielfalt an Kindertageseinrichtungen Rechnung zu tragen und Eltern unterschiedlicher Herkunft bei ihren Erziehungs- und Bildungsaufgaben zu unterstützen, sind in den vergangenen Jahren zahlreiche innovative Formen interkultureller Elternbildung an Kitas entstanden (Info-Box 1). Hierzu gehören Kursprogramme für Eltern mit Migrationshintergrund, die an Kindertageseinrichtungen durchgeführt werden, sowie an Kitas angegliederte Familienzentren.

In dieser Studie geht es um die Frage, wie weit die interkulturelle Öffnung der Kindertageseinrichtungen im Bereich der Elternbildung vorangeschritten ist. Im Einzelnen werden

- die strukturellen Rahmenbedingungen diskutiert, die es für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung braucht (s. Kap. 2),
- die Anforderungen systematisiert, die Bund und Länder für die interkulturelle Elternbildung in Kindertageseinrichtungen formulieren (s. Kap. 3),
- Kindertageseinrichtungen daraufhin betrachtet, inwieweit sie interkulturelle Elternbildung derzeit umsetzen (s. Kap. 4), und
- Handlungsempfehlungen vorgestellt, um interkulturelle Elternbildung flächendeckend in den Kindertageseinrichtungen zu verankern (s. Kap. 5).

2. Abbau von Barrieren durch interkulturelle Elternbildung in Kindertageseinrichtungen

Viele Kindertageseinrichtungen in Deutschland machen den Familien inzwischen Beratungs- und Bildungsangebote. Doch besonders Eltern mit Migrationshintergrund werden durch diese Angebote oft nicht erreicht. Eine

1 Der Forschungsbereich dankt Prof. Dr. Ursula Neumann, Mitglied des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR), für ihre wissenschaftliche Begleitung und ihre Anregungen zu diesem Text. Verantwortlich für diese Veröffentlichung ist der SVR-Forschungsbereich. Die Argumente und Schlussfolgerungen spiegeln nicht notwendigerweise die Meinung des Sachverständigenrats deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR). Der Forschungsbereich dankt außerdem Dr. Maria Wersig für ihre juristische Expertise sowie Julia Tran, Lena Jehle und Alexandra Neumann für ihre Unterstützung im Rahmen des Projekts. Diese Studie nutzt Daten des Nationalen Bildungspanels (NEPS): Startkohorte 2 (Kindergarten), doi:10.5157/NEPS:SC2:1.0.0. Das NEPS ist Teil des Rahmenprogramms zur Förderung der empirischen Bildungsforschung, das vom Bundesministerium für Bildung und Forschung gefördert und von den Ländern unterstützt wird.

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

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

4 Der Begriff „Kindertageseinrichtung“, seine Abkürzung „Kita“ und der ältere Begriff „Kindergarten“ haben im Folgenden dieselbe Bedeutung. Sie bezeichnen Tagesbetreuungseinrichtungen für Kinder vor der Einschulung, die vom Träger der öffentlichen Jugendhilfe (Jugendamt) verantwortet werden.

Info-Box 1: Was ist interkulturelle Elternbildung?

Elternbildung ist ein zentrales Element der kooperativen Elternarbeit an Kindertageseinrichtungen, die als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Erziehern verstanden wird (Stange 2012: 14–15; SVR-Forschungsbereich 2012). Mithilfe von Elternbildung werden Eltern angeregt, ihr eigenes Erziehungsverhalten zu reflektieren, es werden Informationen und Verhaltensweisen vermittelt, die Eltern bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder unterstützen. Die Handlungsspielräume der Eltern werden erweitert, indem Bildungs-, soziale und finanzielle Ressourcen der Familie erkannt, genutzt und weiterentwickelt werden (Friedrich/Smolka 2012: 181–182; Voigtsberger 2010). Dies soll die Eltern in ihrer Handlungsfähigkeit stärken (Mecheril 2004: 10–11) und sie befähigen, gut informiert und selbstbewusst Bildungsentscheidungen für ihr Kind zu treffen, mit den Erziehern in einen Dialog auf Augenhöhe zu treten und ihre Mitwirkungsmöglichkeiten in der Kita und in anderen gesellschaftlichen Kontexten wahrzunehmen.

Elternbildungsangebote sollen sich an der Lebenswelt der Familien orientieren. Hier setzt das Konzept der interkulturellen Elternbildung an. Ausgehend von einem inklusiven Verständnis (Deutsche UNESCO-Kommission 2010) richtet sie sich grundsätzlich an *alle* Eltern und nimmt die verschiedenen Familienkulturen und Schichtzugehörigkeiten in den Blick, ist jedoch besonders sensibel für die Bedürfnisse und möglichen Benachteiligungen von Eltern mit Migrationshintergrund – indem sie die durch die Migration geprägten Lebensverhältnisse der Familien berücksichtigt, beispielsweise den Aufenthaltsstatus, den Migrationsverlauf und die Lebenssituation in Deutschland, aber auch Faktoren wie Werte des Herkunftslandes oder Diskriminierungserfahrungen (Fischer 2012: 354–355). Es geht dabei aber explizit nicht darum, kulturelle Unterschiede zu betonen und damit ‚kulturell andere‘ Eltern auszugrenzen (vgl. Sulzer 2013). Vielmehr ist das Ziel der interkulturellen Elternbildung, kultureller Vielfalt mit einer achtsamen, vorurteilsbewussten Haltung (Wagner 2013: 30–33) und mit Respekt zu begegnen und Barrieren abzubauen, die einzelne Eltern ausgrenzen (Sulzer 2013: 26–27).

stärkere interkulturelle Öffnung der Elternbildung ist der entscheidende Schritt, um bestehende Barrieren und Zugangshürden abzubauen.

2.1 Eltern mit Migrationshintergrund: interessiert und doch schwer erreichbar

Eltern mit Migrationshintergrund haben oft ausgeprägte Bildungsambitionen (Diefenbach/Nauck 1997; Fuligni 1997). Dennoch fällt es vielen schwer, den Bildungsweg ihrer Kinder in ähnlichem Maße zu unterstützen wie Eltern der Mehrheitsbevölkerung. Dies liegt zum Teil an geringen Deutschkenntnissen, insbesondere in der ersten Zuwanderergeneration (Kristen/Granato 2004: 124). Außerdem fehlen vielen Eltern mit Migrationshintergrund eigene Erfahrungen mit dem deutschen Bildungssystem. Dadurch können sie sich nicht so ‚strategisch geschickt‘ verhalten wie Eltern, die das deutsche Bildungssystem selbst erfolgreich durchlaufen haben und wissen, wie sie ihr Kind frühzeitig fördern und zu welchem Zeitpunkt sie mit welchen Maßnahmen in seine Bildungskarriere eingreifen können. Bildungserfahrene Eltern erkennen leichter, wenn Probleme aufkommen, gehen selbstbewusster und eloquenter auf die pädagogischen Fachkräfte zu, werden eher ernst genommen und finden leichter Lösungen für auftretende Schwierigkeiten (Kristen/Granato 2004: 124–128). Kulturell unterschiedliche Erziehungs-

strategien können zudem zu Missverständnissen oder Interessenkonflikten mit hiesigen Bildungseinrichtungen führen (Schwaiger/Neumann 2010: 85–86). So äußern insbesondere bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund die Erwartung, dass für die Bildung der Kinder die Kita verantwortlich sei und sie selbst hierzu nicht so viel beitragen könnten (Hartung/Kluwe/Sahrai 2009). Fehlendes Bildungswissen der Eltern hat zur Folge, dass Kinder mit Migrationshintergrund nicht ausreichend gefördert werden. An dieser Stelle setzen die Angebote interkultureller Elternbildung an. Sie sollen aufklären, informieren und dadurch die Bildungsressourcen der Eltern mobilisieren (Sacher 2012a: 302), indem sie beispielsweise Ängste vor den Erwartungen in der Grundschule nehmen und zum Anmeldeverfahren informieren oder die Eltern ermutigen, sich in Gremien zu beteiligen.

Allerdings nehmen Eltern mit Migrationshintergrund, vor allem aus den unteren sozialen Schichten, die bestehenden Angebote seltener wahr als Eltern der Mehrheitsbevölkerung (Hartung/Kluwe/Sahrai 2009: 507–508). Denn sie fühlen sich im Umgang mit Erziehern und anderen Eltern häufig unsicher, befürchten, sich nicht ausreichend anpassen zu können, oder haben bereits Benachteiligungserfahrungen gemacht (Hawighorst 2009: 61–63; Jungen 2013: 87). Die Motivation wird zusätzlich durch Sprachbarrieren und negative Erfahrungen mit schulischem Lernen gedämpft (Fischer/Krumpholz/Schmitz 2007: 50). Dabei ist es

Info-Box 2: Was Familien mit Migrationshintergrund von Elternbildung erwarten und wie sie erreicht werden können

Die Sinus-Milieus stellen typisierte Lebenswelten von Menschen dar, klassifiziert nach der sozialen Lage und grundlegenden Werteorientierungen. Ein solches Gesellschaftsmodell wurde auch für die Bevölkerung mit Migrationshintergrund erstellt (Sinus Sociovision 2008). Hiervon ausgehend haben Barz und Kollegen (2013) milieugeprägte Erlebnisweisen und Bewertungsmuster von Bildungserfahrungen untersucht. Die Studie ging u. a. der Frage nach, wie Eltern die Bedeutung von Elternbildung wahrnehmen und welche Angebote sie sich wünschen. Hierzu führten die Forscher 120 problemzentrierte Einzelinterviews mit Eltern von Schülern mit Migrationshintergrund. Im Folgenden werden beispielhaft drei der acht Migranten-Milieus und ihre Erwartungen an Elternbildung dargestellt:

Rund 16 Prozent der Zuwanderer werden zum **adaptiven bürgerlichen Milieu** gezählt. Sie streben nach sozialer Integration und einem harmonischen Leben in gesicherten Verhältnissen. Eltern aus dieser Gruppe wünschen sich gemeinsame Angebote für Eltern mit und ohne Migrationshintergrund und wollen bei der Planung und Gestaltung von Elternbildungsangeboten einbezogen werden. Sie sehen einen besonderen Bedarf an Veranstaltungen, die Informationen zum deutschen Bildungssystem vermitteln.

Die Personen, die dem **traditionellen Arbeitermilieu** zugeordnet werden (16 %), sind vor allem als Arbeitsmigranten und Spätaussiedler nach Deutschland zugewandert. Besonders wichtig ist ihnen materielle Sicherheit für sich und ihre Kinder. Eltern aus dem traditionellen Arbeitermilieu wünschen sich Sprachkurse sowie Veranstaltungen, die Informationen zum deutschen Bildungssystem und zum Leben in Deutschland vermitteln. Außerdem zeigen Bildungsveranstaltungen für Eltern aus ihrer Sicht idealerweise Ausbildungsmöglichkeiten für Eltern auf.

Rund 13 Prozent der Bevölkerung mit Migrationshintergrund gehören dem **multikulturellen Performer-milieu** an. Diese Personen haben ein bikulturelles Selbstverständnis und identifizieren sich mit dem westlichen Lebensstil. Sie streben nach beruflichem Erfolg und intensivem Leben. Die Eltern dieser Gruppe erwarten von Bildungsveranstaltungen, dass sie einen Erfahrungsaustausch zwischen Eltern mit Migrationshintergrund ermöglichen und den Kontakt mit Eltern der Mehrheitsbevölkerung fördern, beispielsweise durch Mentoring-Programme.

Wie können die Eltern aus diesen unterschiedlichen Milieus erreicht werden? Bartscher und Kollegen (Bartscher et al. 2010: 34–35) haben praktische Erfahrungen ausgewertet, die Schulen mit der Ansprache von Eltern gemacht haben, und sie den typisierten Lebenswelten der Sinus-Milieus zugeordnet: Während Eltern aus dem multikulturellen Performermilieu gut auf schriftliche Einladungen zu Elternveranstaltungen reagieren, werden Eltern aus dem adaptiven bürgerlichen Milieu und aus dem traditionellen Arbeitermilieu besser über Mund-zu-Mund-Propaganda und über Telefonakquise erreicht. Die Autoren weisen auch auf die Bedeutung von Mittlerorganisationen für die Elternansprache hin. So haben Eltern aus dem traditionellen Arbeitermilieu häufiger Kontakt zu Migrantenorganisationen. Die Ergebnisse weisen somit darauf hin, dass ein differenziertes Vorgehen bei der Elternansprache am ehesten Erfolg verspricht.

den meisten Eltern mit Migrationshintergrund äußerst wichtig, eine gute Beziehung zu den pädagogischen Fachkräften zu pflegen (Honig/Joos/Schreiber 2004: 87; Jungen 2013: 96) und Bildungsangebote wahrzunehmen. Sie wünschen sich insbesondere Informationen zum deutschen Bildungssystem, Deutschkurse und Veranstaltungen, die ihre Beziehungen zu Familien aus der Mehrheitsbevölkerung stärken (Barz/Cerci/Demir 2013: 5). Bildungsangebote für Eltern sollten daher so gestaltet werden, dass sie auch Eltern mit Migrationshintergrund erreichen.

Für Erzieher bedeutet interkulturelle Elternbildung nicht zwangsläufig, Bildungsangebote eigens auf bestimmte Herkunftsgruppen zuzuschneiden. Spezifische Angebote nur für Zuwandererfamilien könnten unter Umständen sogar als ausgrenzend wahrgenommen werden, deswegen sollten sie nur als optionaler Zusatz im Rahmen eines Gesamtkonzepts interkultureller Elternbildung angeboten werden (s. Kap. 2.2). Vielmehr geht es zunächst darum, bei der Konzeption und Umsetzung von Elternbildungsangeboten die vielfältigen Erwartungen und Bedürfnisse der Familien

Abb. 1 Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung an Kitas



Quelle: SVR-Forschungsbereich/Deniz Keskin

mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen, die auch durch die unterschiedlichen sozialen Milieus geprägt sind (Info-Box 2).⁵ Dazu benötigen pädagogische Fachkräfte die Kompetenz, im Rahmen von interkultureller Elternbildung auf die individuellen Bedürfnisse der Familien einzugehen und dafür zu sorgen, dass mögliche Zugangshürden beseitigt werden, die Eltern von einer Teilnahme an den Angeboten abhalten.

2.2 Interkulturelle Öffnung: die vier zentralen Rahmenbedingungen

Ein Kerngedanke interkultureller Elternbildung ist, kulturelle Verschiedenheit in den Familien anzuerkennen und wertzuschätzen. Gleichzeitig sollen Barrieren abgebaut werden, damit alle Eltern trotz ihrer Verschiedenheit gleiche Chancen erhalten, sich an Bildungs-

angeboten zu beteiligen (Fischer 2009; Sulzer 2013: 22–29). Schließlich sollen Eltern mit Migrationshintergrund von den Angeboten genauso profitieren wie Eltern aus der Mehrheitsbevölkerung.

Aus diesen Grundsätzen, die uneingeschränkte Teilhabe aller Eltern an Elternbildung postulieren („Cultural/Ethnic Mainstreaming“; vgl. Sulzer 2013: 51), ergibt sich für die Institution Kita die Anforderung, sich interkulturell zu öffnen (Filsinger 2003: 14). Das bedeutet, dass sich die gesamte Organisation mit ihren Konzepten und Strukturen auf eine Elternschaft einstellen muss, die durch kulturelle Vielfalt geprägt ist (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 17). Eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung kann gelingen, wenn vier zentrale Rahmenbedingungen gewährleistet und konzeptionell miteinander verknüpft sind (Buhren 1997; Filsinger 2003; Hofmann 1992; Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011; Abb. 1).

⁵ So stellen Schwaiger und Neumann (2010: 8) fest, dass Eltern mit und ohne Migrationshintergrund häufig vor denselben Herausforderungen stehen.

Zunächst setzt eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung interkulturelle Kompetenzen bei den pädagogischen Fachkräften voraus (s. Kap. 2.2.1). Ebenso wichtig ist es jedoch, alle relevanten Akteure auf Augenhöhe in die Planung und Mitgestaltung der Angebote einzubeziehen (Althoff 2008: 128). Hierzu gehört einerseits, mit lokalen Initiativen und Einrichtungen zu kooperieren (s. Kap. 2.2.2), und andererseits, den Eltern vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten bereitzustellen (s. Kap. 2.2.3). Unter gewissen Voraussetzungen kann interkulturelle Elternbildung schließlich durch zielgruppenspezifische Elternbildungsangebote ergänzt werden (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 21; s. Kap. 2.2.4).

2.2.1 Interkulturelle Kompetenzen der pädagogischen Fachkräfte

Im alltäglichen Umgang mit einer kulturell immer vielfältigeren Elternschaft fühlen sich viele Erzieher überfordert, da ihnen entsprechende Handlungskompetenzen fehlen (Jungen 2013: 104–105; Sulzer 2013: 44).

Die Gestaltung interkultureller Elternbildungsangebote erfordert aufseiten der Erzieher zunächst ein grundlegendes Verständnis der Lebenssituation von Minderheiten, u. a. in Bezug auf gesellschaftliche Teilhabe und Zugehörigkeit bzw. Ausgrenzung. Darüber hinaus müssen Erzieher mit unterschiedlichen Eltern- und Familienmodellen umgehen können; dazu benötigen sie u. a. Wissen zu Geschlechterrollen, Religionen und Kommunikationsstilen. Schließlich ist wichtig, dass sie einschätzen können, wie die sozialen Lebensbedingungen im Alltag das Verhalten von Eltern beeinflussen, um darauf entsprechend eingehen zu können, z. B. bei Konflikten (Westphal 2009: 97). Interkulturell kompetentes Verhalten geht somit weit über die Kenntnis der Kultur und der Lebenssituation von Zuwanderern hinaus. Es erfordert auch die Fähigkeit und Bereitschaft, das eigene Verhalten und den eigenen Standpunkt zu reflektieren und mehrdeutige Situationen auszuhalten. Erzieher brauchen also interkulturelle Reflexions- und Handlungskompetenzen, um in Kommunikations- und Konfliktsituationen adäquat reagieren zu können (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011).

Unter interkulturelle Kompetenzen werden außerdem die besonderen Fähigkeiten gefasst, die Zuwandernde durch persönliche Erfahrungen ausgebildet haben (Westphal 2009: 93–94). Deswegen kommt pädagogischen Fachkräften mit Migrationshintergrund eine besondere Rolle zu (Neumann 2005: 199). Stu-

dien zum Schulbereich zeigen, dass Lehrkräfte mit eigener Migrationserfahrung leichter einen Zugang zu Eltern mit Migrationshintergrund finden und so die Rolle von Türöffnern und Multiplikatoren übernehmen können. Sie schreiben sich selbst eine höhere Sensibilität für die Bedürfnisse dieser Familien zu und engagieren sich besonders darin, den Bildungserfolg von Kindern aus Zuwandererfamilien zu fördern (Georgi 2013: 90). Gleichzeitig bringen pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund ihre spezifischen Erfahrungen ins Team ein (*agents of change*; Smylie/Bay/Tozer 1998: 33): Sie beraten bei der Entwicklung von interkulturellen Leitbildern und werben dafür, sich mit gesellschaftlichen Themen wie Diskriminierung und sozialer Ungleichheit auseinanderzusetzen.⁶

Die Entwicklung eines interkulturell kompetenten Teams ist aber nicht Aufgabe der einzelnen Mitarbeiter. Sie muss Teil einer Gesamtstrategie der Kindertageseinrichtung sein und liegt in der Verantwortung der Leitung (Westphal 2009: 102).

2.2.2 Kooperation mit lokalen Initiativen und Einrichtungen

Kindertageseinrichtungen sind nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz dazu verpflichtet, lokale Initiativen und Einrichtungen in ihre Arbeit einzubeziehen (§ 22a Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII). Dies ist insbesondere für die interkulturelle Elternbildung von großer Bedeutung (Salem et al. 2013; Sacher 2012a: 311–312; Stange 2012: 33). Kooperationspartner sind u. a. Familienbildungsstätten, Migrantenorganisationen, Grundschulen, Stadtteilvereine, Kinderärzte und Hebammen. Die Formen der Zusammenarbeit sind vielfältig: Eltern werden von den Kitas an kooperierende Beratungsstellen vermittelt und bei Bedarf dorthin begleitet. Umgekehrt können externe Partner auch in die Planung oder Durchführung von Bildungsangeboten für Eltern eingebunden werden, etwa als Referenten bei Veranstaltungen oder indem sie in der Einrichtung Sprechstunden anbieten. Beratungsangebote in der Kindertageseinrichtung sind niedrigschwellig und werden von Eltern besonders gern in Anspruch genommen (Fröhlich-Gildhoff/Kraus-Gruner 2011: 206–207).

Eine solche Kooperation von Kindergärten mit externen Fachkräften kann da ansetzen, wo Erzieher mit ihren Kapazitäten und ihrem Fachwissen an Grenzen stoßen. Auch in Fällen, in denen Eltern eine Beratung als unzulässige Einmischung in familiäre Angelegen-

⁶ Es ist jedoch fraglich, ob Erzieher mit Migrationshintergrund allein durch ihre lebensgeschichtlichen Erfahrungen im interkulturellen Kontakt ausreichend auf diese Aufgaben vorbereitet sind (Edelmann 2013). Karakaşoğlu und Kollegen (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011) fordern deswegen auch für Erzieher mit eigener Zuwanderungsgeschichte eine gezielte Professionalisierung, um sie auf ihre Aufgaben vorzubereiten.



heiten sehen oder Erzieher selbst in einen Konflikt involviert sind, ist es sinnvoll, externe Partner in die Beratung einzubeziehen (Kalicki 2010: 200). Indem sie sich gezielt mit Organisationen in ihrem Umfeld vernetzen, können Kitas den Familien auch in komplexen Problemlagen umfassende Unterstützung bieten (Sacher 2012b: 301); z. B. können sie sie gleichermaßen zu aufenthaltsrechtlichen und partnerschaftlichen Problemen beraten und bei der Arbeitssuche unterstützen. Schließlich bietet die Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen Eltern neue Möglichkeiten, sich zu beteiligen und sich mit anderen Eltern zu vernetzen. Wenn beispielsweise Mütter an einem Deutschkurs teilnehmen, der in Kooperation mit Vereinen im Stadtteil angeboten wird, kann sie das ermutigen, im Rahmen von Freizeitangeboten andere Eltern – auch aus der Mehrheitsbevölkerung – kennenzulernen und dadurch ihr Netzwerk zu vergrößern (Sulzer 2013: 47).

Auf diese Weise profitieren auch die Netzwerkpartner von der Zusammenarbeit. Eine stärkere Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund hilft ihnen, ihre Angebote besser am Bedarf der Familien im Stadtteil auszurichten. Kooperation kann somit auch zu systemischen Veränderungen führen und die allgemeinen Lebensbedingungen für Familien verbessern (Filsinger 2003: 16). So werden Kindertageseinrichtungen zu einem Knotenpunkt zwischen Eltern und für sie wichtigen lokalen Institutionen.

Im Hinblick auf migrationsspezifische Belange kommt der Kooperation mit Migrantenorganisationen, Flüchtlings- und Migrationsberatungsstellen besondere Bedeutung zu (Neumann 2005: 199–200; Sulzer 2013: 50). Migrantenorganisationen schaffen vielfach einen Zugang zu den Zielgruppen, indem sie Dolmetscherdienste übernehmen und als Kulturmittler fungieren (Fischer 2012: 362–363; SVR-Forschungsbereich 2014).

2.2.3 Vielseitige Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern

Mitsprache in Entscheidungsgremien wie der Elternvertretung, Teilnahme an schriftlichen Befragungen der Einrichtung, aber auch informelle Gespräche mit pädagogischen Fachkräften sind nur einige Beispiele für aktive und selbstbestimmte Mitwirkung von Eltern in Kitas (Eylert 2012). Auch über ehrenamtliche Mitarbeit in der Kita können Eltern Einfluss nehmen, beispielsweise wenn sie Ausflüge begleiten. Denn bei solchen Gelegenheiten kann zwischen Eltern und Erziehern Vertrauen aufgebaut und zur Arbeit der Kita Rückmeldung gegeben werden. Dies setzt jedoch vo-

raus, dass die Mitarbeit von Eltern zu einem direkten Kontakt zwischen Eltern und Erziehern führt und nicht auf die Übernahme von Arbeiten beschränkt bleibt, die Eltern isoliert ausführen, etwa die Zubereitung von Speisen für ein Fest.

Eltern regelmäßig zu beteiligen hat sich für die Qualitätsentwicklung von Bildungseinrichtungen als förderlich erwiesen (Fröhlich-Gildhoff/Kraus/Rönnau 2005; Gomolla 2009: 36). Dies gilt auch für die Entwicklung interkultureller Elternbildungsangebote. Eltern können berichten, welche Barrieren sie selbst bei den Angeboten erfahren haben, und Vorschläge machen, wie diese gestaltet werden können, damit die Teilnahme attraktiv ist und sie davon profitieren. Zudem können selbstorganisierte Elternnetzwerke an Kitas entstehen (Sthamer/Schütz/Stallmann 2013). Studien aus dem Schulbereich weisen schließlich auf die Bedeutung konzeptioneller und organisatorischer Beteiligung von Eltern für die Leistungen der Kinder hin (z.B. Hill/Tyson 2009; Schmitt/Kleine 2010).

Eltern mit Migrationshintergrund engagieren sich in Bildungseinrichtungen allerdings nur selten in Gremien. Gemessen am Anteil der Schüler mit Migrationshintergrund an der jeweiligen Schule sind sie in den schulischen Elternvertretungen stark unterrepräsentiert (Sacher 2012a: 308). Zudem vernachlässigen Elternvertreter – auch solche mit Migrationshintergrund – den Kontakt zu Zuwandererfamilien. Die geringe Teilnahme an Gremien ist u. a. darauf zurückzuführen, dass Eltern nichtdeutscher Herkunft häufiger verunsichert sind und sich die Mitarbeit in Gremien nicht zutrauen (Barz/Cerci/Demir 2013).

Um diese und andere Barrieren abzubauen, sollten Kitas vielfältige konzeptionelle und organisatorische Mitwirkungsmöglichkeiten schaffen, die die unterschiedlichen Interessen, Kompetenzen und Erfahrungen der Eltern ansprechen.⁷

2.2.4 Ergänzend: Spezifische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund

Zielgruppenspezifische Bildungsangebote richten sich an eine bestimmte Personengruppe – hier: Eltern mit Migrationshintergrund – und befassen sich mit Herausforderungen, die für diese Eltern besonders relevant sind (Stange 2012: 24–30).

Selektive Angebote sind durch die Erkenntnis legitimiert, dass Maßnahmen, die sich stärker an den konkreten Lebenslagen bestimmter Zielgruppen orientieren (Sahrai 2009: 243–245), für die Teilnehmer wirksamer sein können als allgemein ausgerichtete

7 Die Mitarbeit von Eltern in der Einrichtung entbindet Kitas allerdings nicht von der Pflicht, Strategien zu entwickeln, die allen Eltern die Teilnahme an Entscheidungsgremien und anderen Formen der Mitbestimmung in der Einrichtung ermöglichen.

Info-Box 3: „Rucksack KiTa“ – ein interkulturelles zielgruppenspezifisches Elternbildungsprogramm

In den vergangenen Jahren wurden mehrere Bildungsprogramme zur Förderung der Erziehungskompetenz entwickelt, die sich explizit an Eltern mit Migrationshintergrund wenden, z. B. „HIPPY“, „Opstapje“, „FLY“ oder „frühstart“ (für einen Überblick: Friedrich/Siegert 2009). Das Elternbildungs- und Sprachförderprogramm „Rucksack KiTa“ kann als eines der etablierten Kursprogramme in Deutschland gesehen werden.

„Rucksack KiTa“ wurde in den Niederlanden entwickelt und 1998 von den „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA NRW) in Nordrhein-Westfalen für den deutschen Kontext angepasst (RAA NRW 2013). Es richtet sich an zugewanderte Eltern mit geringen Deutschkenntnissen und ihre vier- bis sechsjährigen Kinder. Das Programm fördert die Mehrsprachigkeit von Kindern als Ressource für Bildungserfolg (Schwaiger/Neumann 2010: 178). Dabei orientiert sich die Förderung an der von Mehrsprachigkeit geprägten Lebenssituation der Familien (Friedrich/Siegert 2009: 33–34). Zusätzlich werden Eltern in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt, ihr Engagement für die Bildungsprozesse ihrer Kinder und die partnerschaftliche Zusammenarbeit mit den Bildungsinstitutionen gefördert.

Das Programm ist immer an Kitas angegliedert und dauert neun Monate. Eine Rucksack-Gruppe besteht aus sieben bis zehn Eltern, meist Mütter, die von einem Erzieher oder einer geschulten zweisprachigen Mutter angeleitet werden. Bei den wöchentlichen Treffen werden didaktische Materialien besprochen, mithilfe derer die Mütter ihre Kinder selbständig in der Familiensprache fördern können. Parallel hierzu erhalten die Kinder eine Zweitsprachförderung in der Kita, die konzeptionell an die Themen der Rucksack-Gruppen angepasst ist (RAA NRW 2013: 2–9).

„Rucksack KiTa“ richtet sich an Eltern und an Kitas und verwirklicht die vier zentralen Rahmenbedingungen für interkulturelle Elternbildung (RAA NRW 2013):

- Zielgruppenspezifische Elternbildung: Im Programm werden sprachlich und kulturell homogene Elterngruppen gebildet. Dies schließt den Kontakt der Teilnehmer zu anderen Eltern nicht aus. Vielmehr suchen die Rucksack-Eltern aktiv den Kontakt, geben die Informationen aus dem Programm weiter und übernehmen so die Aufgabe von Multiplikatoren (Karakaşoğlu/Gruhn/Wojciechowicz 2011: 185).
- Interkulturelle Kompetenz der Erzieher: Das Gesamtteam einer Kita entscheidet sich für die Implementierung und ist zu großen Teilen in die Durchführung eingebunden: als Elternbegleiter, als Koordinatoren oder in der Deutschförderung der Kinder. Zusätzlich wird den Kitas eine interkulturelle Professionalisierung der Erzieher empfohlen.
- Kooperationen mit lokalen Initiativen und Einrichtungen: Kitas sollen sich mit Institutionen vernetzen, die für die Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund relevant sind.
- Vielseitige Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern: Als niedrigschwelliges Angebot bietet das Programm den Eltern eine Gelegenheit, im geschützten Raum der Gruppe aktiv zu diskutieren, und vermittelt ihnen das Selbstbewusstsein, zum Bildungsprozess ihrer Kinder beitragen zu können. Die Eltern werden außerdem ermutigt, in der Kita eine aktive Rolle zu übernehmen und das Projekt anderen Eltern vorzustellen. Schließlich sind die Kitas gehalten, Elterngremien paritätisch mit zugewanderten Eltern zu besetzen.

„Rucksack KiTa“ hat bislang vor allem bildungsferne türkische Mütter mit hoher Bildungsmotivation erreicht. Das Projekt führt zu besserer Mutter-Kind-Interaktion und einer vertrauensvolleren Zusammenarbeit zwischen Eltern und Kita (vgl. die Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse in Friedrich/Siegert 2009: 36–38). Allerdings erreicht „Rucksack KiTa“ nicht alle Eltern, insbesondere zugewanderte Mütter mit hohen Problembelastungen (Friedrich/Siegert 2009: 36–38) oder Väter haben bisher kaum teilgenommen (Schwaiger/Neumann 2010: 181). Hier zeigt sich ein Bedarf zur Weiterentwicklung der Zielgruppenansprache.

Elternbildungsprogramme. Denn von allgemeinen Angeboten profitieren vor allem Eltern aus mittleren und höheren sozialen Schichten sowie Eltern aus der Mehrheitsbevölkerung (Löselschmucker/Plankenstein/Weiss 2006; Lundahl/Risser/Lovejoy 2006; Reyno/McGrath 2006). Spezifische Bildungsangebote für Zuwanderer thematisieren z. B. aufenthaltsrechtli-

che Fragen. Im Rahmen von Sprechstunden externer Beratungsstellen, beispielsweise des Migrationsfachdienstes, werden Möglichkeiten gesucht, ausländische Berufsabschlüsse anzuerkennen. Spezifische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund vermitteln u. a. die deutsche Sprache oder erklären das deutsche Bildungssystem. Sie befassen sich ferner mit Sprachbil-



derung und versuchen den Eltern zu vermitteln, dass die Familiensprache eine wichtige Ressource für das Kind ist und dass sie für diese Sprache die wichtigsten Lehrer der Kinder sind (Friedrich/Siegert 2009: 34). Aufgrund ihrer Erfahrungen mit dem zielgruppenspezifischen Elternbildungsprogramm „Rucksack KiTa“ (Info-Box 3) empfiehlt die RAA NRW⁸ sprachlich und kulturell homogene Elterngruppen (RAA NRW 2013: 5). In einer solchen Zusammensetzung hätten Eltern eher die Möglichkeit, sich auch zu komplexeren Erziehungsthemen ungehindert auszutauschen, und es gebe weniger Konflikte aufgrund von Verständigungsschwierigkeiten.

Selektive Ansätze für Eltern mit Migrationshintergrund sind aber auch Gegenstand von Kritik: Sie seien besonders defizitorientiert, da sie davon ausgingen, dass vornehmlich Eltern mit Migrationshintergrund bestimmte Kompetenzen fehlten und dies durch zusätzliche Maßnahmen kompensiert werden müsse (Krüger-Potratz 2005: 121–122; Mecheril 2004). Spezifische Präventionsstrategien liefen immer Gefahr, die Gruppe der Eltern mit Migrationshintergrund zu stigmatisieren (Stange 2012: 24). Ferner könnten Angebote für eine spezifische Elterngruppe den Kontakt zu Eltern der Mehrheitsbevölkerung verhindern, der für den Abbau von Vorurteilen und den Aufbau von sozialen Netzwerken immens wichtig sei (Deniz 2012: 328).

Angesichts dieser Kritikpunkte sollte regelmäßig hinterfragt werden, inwieweit zielgruppenspezifische Bildungsangebote für Eltern mit Migrationshintergrund tatsächlich notwendig sind. Dass diese Eltern mit klassischen Elternbildungsangeboten zum Teil schwer zu erreichen sind (Minsel 2007), ist allein kein hinreichender Grund, um selektive Angebote zu implementieren. Zielgruppenspezifische Angebote sollten in eine Gesamtstrategie der interkulturellen Öffnung von Elternbildung eingebettet werden. Stigmatisierung wird vermieden, wenn die Angebote an konkreten Förderbedarfen statt an Personengruppen ausgerichtet sind. Beispielsweise sollte ein Sprachkurs als ‚Deutschkurs‘ beworben werden statt als ‚Kurs für Eltern mit Migrationshintergrund‘. Wenn die Angebote auch Eltern der Mehrheitsbevölkerung offenstehen, vermeidet dies ebenfalls Ausgrenzung (Pietsch/Ziesemer/Fröhlich-Gildhoff 2010; Stange 2012). Auf diese Weise können Angebote, die konkret auf die spezifischen Bedarfe, Ressourcen und Interessen von Eltern mit Migrationshintergrund eingehen, ein Bildungsangebot sinnvoll ergänzen, das auf kulturelle Vielfalt in der Elternschaft ausgerichtet ist (Info-Box 3).

3. Vorgaben von Bund und Ländern

Für die Gestaltung interkultureller Elternbildung sind nicht nur die Kindertageseinrichtungen selbst und die Kommunen als öffentliche Träger der Kindertagesbetreuung zuständig. Bund und Länder geben den inhaltlich-rechtlichen Rahmen vor und können damit maßgeblich zu einer interkulturellen Öffnung der Elternbildung beitragen.

Eltern in Fragen der Erziehung und Bildung zu unterstützen ist ein zentraler Grundsatz der Arbeit von Kindertageseinrichtungen, der im Achten Sozialgesetzbuch verankert ist (§ 22 Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII). Er steht gleichrangig neben der Aufgabe der kindlichen Förderung. Dazu sollen die pädagogischen Fachkräfte auch mit Institutionen und Initiativen der Familienbildung kooperieren (§ 22a Abs. 2 Nr. 2 SGB VIII). Ferner betont das Kinder- und Jugendhilfegesetz, dass sich die Förderung u. a. an der „Lebenssituation sowie den Interessen und Bedürfnissen des einzelnen Kindes orientieren und seine ethnische Herkunft berücksichtigen“ soll (§ 22 Abs. 3 SGB VIII). Gefordert ist somit ein pädagogisches Konzept, das die Vielfalt der soziokulturellen Herkünfte der Kinder und ihrer Familien achtet und in die pädagogische Arbeit einbezieht.

Im Jahr 2004 haben sich die Länder darauf verständigt, auf der Grundlage eines gemeinsamen Rahmens länderspezifische Bildungspläne zu entwickeln, mit denen sie den Bildungsauftrag der Kindertageseinrichtungen umsetzen und ausgestalten (Jugendministerkonferenz 2004). In diesen Bildungsplänen für die Kindertagesbetreuung formulieren die Länder auch konkrete Anforderungen an die Kitas, um interkulturelle Elternbildung umzusetzen.

Eine Systematisierung der Bildungspläne von Viernickel und Schwarz aus dem Jahr 2009 zeigt die hohe Bedeutung, die die Länder kooperativer Elternarbeit und Elternbildung schon damals beigemessen haben.⁹ Besonders häufig wurden hier jährliche Elterngespräche genannt. Fast jedem dritten Bundesland war es wichtig, Elternbildungs- und Elternberatungsangebote bereitzustellen. Ebenso viele Länder sahen es als Aufgabe von Kindertageseinrichtungen an, Eltern zu Fachdiensten (beispielsweise Familien- oder Schuldnerberatungsstellen) zu vermitteln. Auch Mitwirkungsmöglichkeiten für interessierte Eltern wie Einbindung in die Konzepterstellung, Jahresplanung und Projektarbeit der Einrichtung waren in drei Viertel der Bundesländer Teil des Bildungsprogramms. In 10 Ländern sollten Eltern die

8 Im Jahr 2012 sind die „Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien“ (RAA NRW) in den Kommunalen Integrationszentren (KI) aufgegangen. Entsprechend den Angaben auf der Internetpräsenz wird in den Literaturverweisen aber weiterhin von der RAA NRW gesprochen.

9 Inzwischen haben neun Länder ihre Bildungsprogramme überarbeitet. Es ist somit davon auszugehen, dass Anforderungen im Bereich der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft einen noch höheren Stellenwert erhalten haben.

Tab. 1 Anforderungen an Kitas für eine interkulturelle Elternbildung

Kategorien	Anforderungen	Bundesländer, in denen Anforderung benannt wird
interkulturelles Konzept	Wertschätzung kultureller Vielfalt in den Familien	15
Angebote an Eltern mit Migrationshintergrund	zielgruppenspezifische Bildungsangebote (z. B. Deutschkurse)	8
	allgemeine Bildungsangebote inhaltlich auf die Bedarfe der Eltern mit Migrationshintergrund abstimmen (z. B. Aufnahme-, Entwicklungs- oder Übergangsgespräche; Erfragen der Familiensituation und -geschichte)	8
	mehrsprachige Aushänge, Dolmetscher	4
	Willkommenskultur mit interkulturellen Elementen (z. B. Begrüßungsformeln in verschiedenen Sprachen, mehrsprachige Bücher, mehrsprachige Theatergruppe aus Eltern, Erziehern und Kindern, Familienfeste zu den unterschiedlichen religiösen Feiertagen)	5
Rahmenbedingungen	interkulturelle Offenheit bei den pädagogischen Fachkräften (interkulturelle Kompetenzen, Mitarbeiter mit Migrationshintergrund)	8
	Kooperation mit Migrationsfachdiensten und Migrantenorganisationen	6

Quelle: Eigene Systematisierung der Bildungspläne der 16 Länder, Stand: Oktober 2013

Möglichkeit erhalten, durch eine Hospitation Einblick in die pädagogische Arbeit zu gewinnen. Eine offene Beschwerdekultur und regelmäßige Befragungen wurden dagegen nur in wenigen Bildungsplänen thematisiert.

Eine aktuelle Detailauswertung der Bildungspläne durch den SVR-Forschungsbereich im Rahmen der vorliegenden Studie zeigt, dass Kindertageseinrichtungen der kulturellen Vielfalt in den Familien aus der Sicht der Länder mit Wertschätzung begegnen sollen (Tab. 1).¹⁰ So empfehlen drei Viertel der Länder, die Elternangebote an die Bedarfe und Interessen von Eltern mit Migrationshintergrund anzupassen. In rund der Hälfte der Bildungspläne wird den Kitas nahegelegt, bestehende Angebote für Eltern interkulturell offener zu gestalten. Beispielsweise sollen sie kulturbedingte Unterschiede in der Erziehung in Entwicklungsgesprächen konstruktiv thematisieren oder im Beratungsgespräch Wissen zum Schulsystem vermitteln, um den Übergang des Kindes

in die Schule vorzubereiten. Genauso vielen Ländern ist es wichtig, dass Eltern mit Migrationshintergrund spezifische Angebote erhalten. In vier Bildungsplänen wird den Einrichtungen empfohlen, Aushänge und andere Elterninformationen zu übersetzen und bei Elterngesprächen Dolmetscher einzusetzen. Strategien einer Willkommenskultur, die interkulturelle Elemente beinhaltet, nennen fünf Bildungspläne.

Als weitere Rahmenbedingung für eine interkulturell offene pädagogische Arbeit mit den Familien betont die Hälfte der Länder die Bedeutung interkultureller Kompetenzen (Tab. 1). Hierzu gehört aus ihrer Sicht, die interkulturellen Fähigkeiten der pädagogischen Fachkräfte zu schulen sowie gezielt Erzieher mit Migrationshintergrund einzustellen. Schließlich nennen sechs Bildungsprogramme explizit Migrationsfachdienste und Migrantenorganisationen als Partner, mit denen Kindertageseinrichtungen kooperieren sollen.

¹⁰ In Anlehnung an Viernickel und Schwarz (2009) wurde geprüft, welche Länder in ihren Bildungsplänen Anforderungen und Rahmenbedingungen einer interkulturellen Elternbildung nennen. Eine Übersicht über die Anforderungen nach Bundesland gibt Tab. 2 im Anhang.



Info-Box 4: Bildungsprogramme der Länder – konkrete Maßnahmen im Rahmen der interkulturellen Öffnung

Die Bildungspläne einiger Länder veranschaulichen, wie interkulturelle Elternbildung und -beratung in der Kindertageseinrichtung umgesetzt werden kann. So geben mehrere Bildungspläne Hinweise darauf, wie eine Willkommenskultur geschaffen und Hürden für den Zugang zu Eltern abgebaut werden können:

„Wesentlich ist die Würdigung der Familiensprachen als Bestandteil der Familienkultur und der Identität und Sprachentwicklung des Kindes.“ (Bayern 2012: 132)

„Bei einem längeren Rundgang durch die Einrichtung können sich neue Eltern zudem ein erstes ‚Bild machen‘, [...] wie offen die Einrichtung gegenüber anderen Kulturen ist. Begrüßungsformeln und Mitteilungen am Informationsbrett in den jeweiligen Familiensprachen, fremdsprachige und zweisprachige Kinderbücher in der Lesecke, Bildungsmaterial oder Gegenstände aus anderen Kulturen können ihnen ‚sichtbar‘ vermitteln: Kinder und Eltern aus anderen Kulturen sind bei uns willkommen, Mehrsprachigkeit ist selbstverständlich.“ (Bayern 2012: 132)

„Die Tageseinrichtung bemüht sich, denjenigen Eltern, die nicht ausreichend die deutsche Sprache beherrschen, alle notwendigen Informationen und das pädagogische Konzept in ihrer Sprache zugänglich zu machen. Das wird dort, wo sehr viele verschiedene Sprachen gesprochen werden, nicht immer möglich sein. In manchen Fällen können auch Eltern gelegentlich Dolmetscherdienste leisten.“ (Niedersachsen 2005: 43)

Betont wird in den Programmen der Länder außerdem eine fragende Haltung, mit der die Erzieher gemeinsam mit den Familien deren Lebenssituation erkunden können:

„Die pädagogischen Fachkräfte erkundigen sich bei den Eltern [...] nach dem bisherigen Leben des Kindes. Sie fragen nach Lebensumständen, sozialen Lebenslagen und der Lebenswelt der Familien, nach kulturellen und religiösen Bindungen der Kinder und ihrer Familien und nach möglichen Migrationserfahrungen. Dieses Wissen bildet eine Grundlage für den gemeinsamen Alltag in der Tageseinrichtung und die Begleitung der individuellen Bildungsprozesse der Kinder.“ (Sachsen-Anhalt 2013: 96)

„Der Blickwinkel [der Erzieher im Rahmen der Entwicklungsgespräche] wird wesentlich erweitert, wenn Eltern von ihren Beobachtungen, Sichtweisen und den Deutungen aus ihrem Alltag berichten. So entwickelt sich im engen Bezug zur persönlichen Geschichte eines jeden Kindes eine Erweiterung der Handlungsmöglichkeiten auf beiden Seiten. Dabei müssen unterschiedliche Erziehungsideale, die auch kulturell bedingt sein können, thematisiert werden. [...] Solche Unterschiede zwischen der häuslichen und institutionellen Erziehungskultur werden so aufgegriffen, dass sich das Kind und seine Familie in der Kindertageseinrichtung wohlfühlen.“ (Baden-Württemberg 2011: 21)

Die Hamburger Bildungsempfehlungen verdeutlichen, wie pädagogische Fachkräfte auf die individuellen Bedürfnisse der Eltern eingehen können:

„Manche Eltern sehen der neuen Phase im Leben ihres Kindes [...] auch mit Unsicherheiten entgegen. Sei es, dass sie ihrem Kind die neue Herausforderung noch nicht zutrauen, dass sie das deutsche Bildungssystem aufgrund ihrer Zuwanderung nicht aus eigener Anschauung kennen, dass die Verständigung noch nicht gut klappt [...]. In Gesprächen und im Rahmen von Elternabenden – die gemeinsam von Pädagoginnen und Pädagogen [von Kita und Grundschule] gestaltet werden können – kommen vorrangig die Kompetenzen und Stärken der Kinder zur Sprache sowie die Fragen und Anregungen der Eltern. Es wird transparent, was Kita, Schule (und Familie) gemeinsam tun, um den Übergang vorzubereiten und zu begleiten.“ (Hamburg 2012: 43)

Besondere Bedeutung messen viele Bildungspläne schließlich einer respektvollen und reflexiven Haltung zu, die Erzieher entwickeln sollen. Das geht z. B. aus dem Bildungsprogramm für Sachsen-Anhalt hervor:

„Kontakte und Beziehungen zu Eltern gestalten sich für pädagogische Fachkräfte manchmal schwierig. Manche Eltern erscheinen zu besorgt, andere zu wenig interessiert. Einige Eltern verstehen die deutsche Sprache nur schlecht, mit anderen stimmt die ‚Chemie‘ einfach nicht. [...] Pädagogische Fachkräfte reflektieren deshalb die Beziehungsqualität zu den Eltern und bemühen sich – wenn nötig – um Verbesserung.“ (Sachsen-Anhalt 2013: 82)

Insgesamt betonen die Länder übereinstimmend, wie wichtig es sei, das Bildungsangebot auf die Interessen und Bedarfe der kulturell vielfältigen Elternschaft abzustimmen. Doch die Bildungspläne sind unterschiedlich konkret; nur ein Teil benennt bestimmte Maßnahmen, mit denen interkulturelle Elternbildung umgesetzt werden kann (Info-Box 4).

Die Bildungspläne der Länder haben auch nicht überall den gleichen Stellenwert, insbesondere der Grad der Verbindlichkeit unterscheidet sich. Dies lässt sich bereits an den verwendeten Begriffen ablesen: u. a. „Handlungskonzept“, „Bildungsempfehlungen“, „Handreichungen“, „Orientierungsrahmen“, „Leitlinien“ oder „Bildungsvereinbarung“. In den meisten Ländern bilden die Pläne einen Orientierungsrahmen und sprechen für die Kindertageseinrichtungen Empfehlungen aus. Am weitesten ist das Land Berlin gegangen: Im Rahmen der „Qualitätsvereinbarung Tageseinrichtung“ (QVTAG), die mit dem Berliner Kinderförderungsgesetz gekoppelt ist, hat es sein Bildungsprogramm verbindlich umgesetzt. Damit verpflichtet sich das Land auch, die Kosten zu tragen, die durch die Umsetzung der Leitlinien im Bildungsprogramm entstehen (Herrmann 2012). In Brandenburg, Thüringen und Schleswig-Holstein wurde der Bildungsplan zwar per Gesetz zur verbindlichen Grundlage der Arbeit in den Kitas erklärt, jedoch ist die finanzielle Zuständigkeit nicht eindeutig geklärt (vgl. Diskowski 2009: 52).

4. Verbreitungsgrad interkultureller Elternbildung an Kitas in Deutschland

Inwieweit bieten Kitas in Deutschland interkulturelle Elternbildung an? Und wie unterscheidet sich das Bildungsangebot von Einrichtungen mit einem hohen und solchen mit einem niedrigen Anteil an Familien mit Migrationshintergrund? Welche Aspekte der interkulturellen Öffnung werden bislang vernachlässigt? Um dies herauszufinden, hat der SVR-Forschungsbereich die schriftlichen Antworten von 237 Leitungen von Kindertageseinrichtungen ausgewertet, die im Rahmen des Nationalen Bildungspanels (NEPS; Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011) im Jahr 2010 erhoben wurden. Die Einrichtungen wurden nach einem kom-

plexen, auf dem Zufallsprinzip basierenden Verfahren deutschlandweit ausgewählt.¹¹ Für die vorliegende Studie wurde analysiert, inwieweit in den Einrichtungen die Voraussetzungen vorliegen, die für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung maßgeblich sind.

Im ersten Schritt wird dargestellt, inwieweit die verschiedenen Rahmenbedingungen für interkulturelle Elternarbeit – interkulturelle Kompetenz des Fachpersonals, Kooperationen mit lokalen Initiativen und Einrichtungen, Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern – verwirklicht wurden (s. Kap. 4.1). Im zweiten Schritt wird untersucht, wie weit die interkulturelle Öffnung der Elternbildung als Ganzes vorangeschritten ist, also inwiefern Kindertagesstätten bereits alle Rahmenbedingungen für interkulturelle Elternbildung erfüllen oder sogar spezielle Angebote für die Zielgruppe der Familien mit Migrationshintergrund vorhalten. Dabei wird danach differenziert, zu welchem Anteil Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Kinder aus sozial benachteiligten Familien betreut werden (s. Kap. 4.2).¹²

4.1 Analyse der Rahmenbedingungen: Kooperationen sind üblich, interkulturelle Kompetenzen fehlen

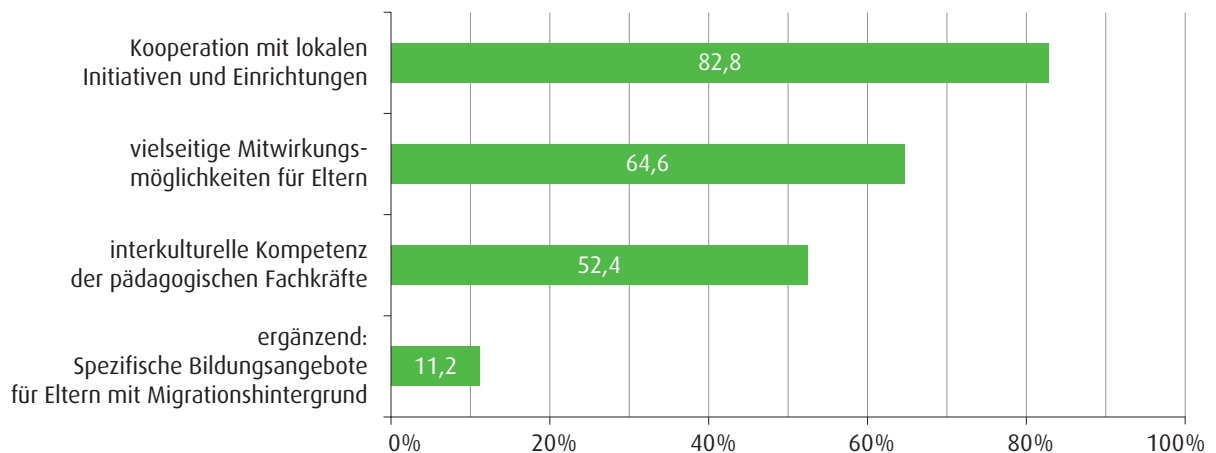
Die Rahmenbedingungen, die eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung befördern, sind in den Kindertageseinrichtungen in sehr unterschiedlichem Maße verankert (Abb. 2).

– Die Mehrzahl der Kindergärten kooperiert bei der Gestaltung von Elternbildungs- und Beratungsangeboten mit Fachdiensten (82,8 %). Konkret machen mehr als drei Viertel der Kitas (75,8 %) den Eltern Beratungsangebote in Kooperation mit externen Experten, z. B. Schuldner- und Familienberatungsstellen oder Hebammen. Einige Kitas kooperieren auch mit Flüchtlings- und Migrationsberatungsstellen und bieten Beratung als Sprechstunde in der Einrichtung an. Ähnlich viele Kindergärten (72,8 %) kooperieren auch bei der Organisation von Bildungsveranstaltungen in ihrer Einrichtung mit lokalen Initiativen und Einrichtungen. Solche Veranstaltungen werden meist als themenspezifische Elternabende angeboten, zu denen externe Referenten eingeladen werden. Sie

11 Die Auswahl erfolgte nach einem indirekten zweistufigen Verfahren. Da es keine vollständige Liste der Kitas in Deutschland gibt, wurden im ersten Schritt per Zufall Grundschulen ausgewählt. Diese gaben Auskunft darüber, aus welchen Kindergärten die eingeschulten Erstklässler stammten. Daraus wurden in einem zweiten Schritt wiederum nach dem Zufallsprinzip Kitas für die Befragung ausgewählt. Die Anzahl der ausgewählten Kitas pro Grundschule variiert nach der Größe der Schule. Von den 279 Kitas, die sich bereit erklärt hatten, an der Befragung teilzunehmen, haben schließlich 237 Leitungen den ihnen zugeschickten Fragebogen ausgefüllt (Skopek/Pink/Bela 2012: 16).

12 Tab. 3 im Anhang gibt Aufschluss über die für die Analysen ausgewerteten Fragen, die den Kita-Leitungen gestellt wurden.

Abb. 2 Anteil der Kitas, die einzelne Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung erfüllen



Quelle: NEPS, Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011; eigene Berechnung

können aber auch mehrere Termine umfassen oder als Kurse bzw. Seminare gestaltet sein. Einigen der befragten Kitas ist außerdem ein Familienzentrum angegliedert, in dem Eltern ganzheitliche Beratungs- und Bildungsangebote unterschiedlicher Experten in Anspruch nehmen können.

- In knapp zwei Drittel der Einrichtungen (64,6 %) erhalten Eltern vielfältige Mitwirkungsmöglichkeiten, haben also Gelegenheit, sich entsprechend ihren Interessen und Fähigkeiten einzubringen. Im Umkehrschluss verpasst ein Drittel der Einrichtungen die Gelegenheit, über die konstruktive Einbeziehung aller Elterngruppen ihre Elternbildungsangebote interkulturell zu öffnen.
- Interkulturelle Kompetenzen sind in der Hälfte der Kita-Teams vorhanden (52,4 %). Sie werden vor allem durch pädagogische Mitarbeiter mit Migrationshintergrund ins Team eingebracht (in 49,8 % aller Einrichtungen). Weniger als ein Fünftel (17,8 %) der Einrichtungen bietet allerdings systematisch interkulturelle Fortbildungen oder Weiterqualifikationen an, die die Erzieher dabei unterstützen, besser auf die vielfältigen Hintergründe der Familien einzugehen. Somit ist ein erheblicher Teil der Teams in Kindertageseinrichtungen nicht ausreichend auf eine kulturell heterogene Elternschaft vorbereitet.
- Nur jede neunte Kindertageseinrichtung (11,2 %) macht Elternbildungsangebote, die sich explizit an Eltern mit Migrationshintergrund richten. Zu diesen zielgruppenspezifischen Angeboten gehören Deutsch- und Integrationskurse, Foren für den Austausch in-

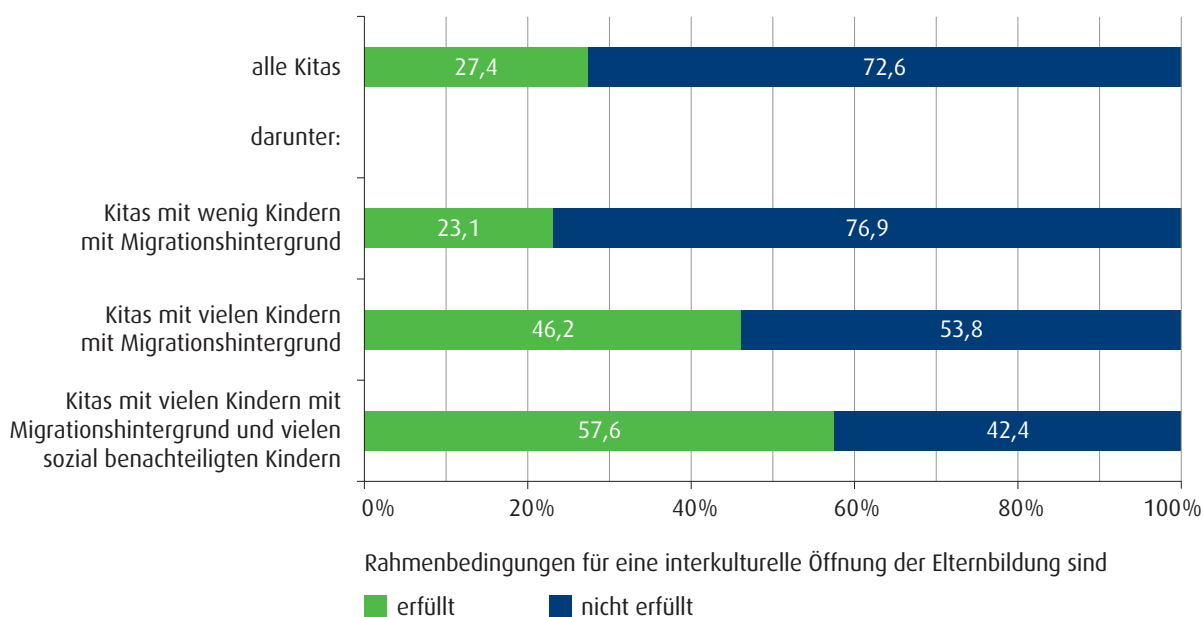
nerhalb einer bestimmten Herkunftsgruppe, z. B. Eltern-Gesprächskreise für türkischsprachige Eltern, und Kurse zur Förderung der Erziehungskompetenz, wie „Rucksack“ (Info-Box 3), „HIPPIY“ oder Eltern-Kind-Gruppen, die in anderen Sprachen als Deutsch angeboten werden.

4.2 Interkulturelle Öffnung: hohes Engagement, aber keine Selbstverständlichkeit

Wenn auf der Ebene der Träger einzelne Rahmenbedingungen für interkulturelle Elternbildung gewährleistet sind oder eine Einrichtung isolierte Angebote macht, reicht dies in der Regel nicht aus, um die Elternbildung umfassend und nachhaltig für die kulturelle Vielfalt in der Elternschaft zu öffnen. Um besser einschätzen zu können, wie fortgeschritten die interkulturelle Öffnung der Elternbildung an Kindertageseinrichtungen insgesamt ist, werden die Rahmenbedingungen für interkulturelle Elternbildung in diesem Kapitel zusammengefasst betrachtet.

Der Gesamtwert *Interkulturelle Öffnung der Elternbildung* veranschaulicht das Ausmaß, in dem die interkulturelle Öffnung der Elternbildung an Kindertageseinrichtungen vorangeschritten ist (Abb. 3). Er setzt sich zu gleichen Teilen aus den drei folgenden Rahmenbedingungen zusammen, wie sie von den Kita-Leitungen im Rahmen des Nationalen Bildungspanels angegeben wurden:

Abb. 3 Anteil der Kitas, die alle Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung erfüllen



Anmerkungen: Dargestellt ist der Anteil der Kitas, die alle drei notwendigen Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung erfüllen (interkulturelle Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte, Kooperation mit lokalen Initiativen und Einrichtungen, vielseitige Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern). Das bedeutet: 23,1 Prozent der Kitas mit wenig Kindern mit Migrationshintergrund erfüllen alle Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung.

Quelle: NEPS, Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011; eigene Berechnung

- (1) Kooperationen im Bereich der Elternbildung
- (2) Vielfalt der Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern
- (3) interkulturelle Teamkompetenz (interkulturelle Fortbildungen oder Fachkräfte mit Migrationshintergrund)

Die vierte Rahmenbedingung – zielgruppenspezifische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund – wird als ergänzender Bestandteil verstanden und deswegen auch getrennt vom Gesamtwert betrachtet.¹³

In dieser Gesamtbetrachtung wird deutlich, dass in 72,6 Prozent aller Kindertageseinrichtungen die Rahmenbedingungen nicht ausreichen, um interkulturelle Elternbildung zu leisten. Nur 27,4 Prozent aller Kitas in Deutschland erfüllen alle drei Voraussetzungen, die für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung notwen-

dig sind: Sie kooperieren mit lokalen Initiativen und Einrichtungen, die Bildung und Beratung anbieten; im Team sind interkulturelle Kompetenzen vorhanden – sei es durch Fortbildungen oder weil zum Team pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund gehören –, und schließlich bieten sie Eltern vielseitige Gelegenheiten, in der Einrichtung mitzuwirken und auf diese Weise Einfluss auf die Arbeit der Kita zu nehmen. Bislang wurden also nur in 27,4 Prozent der Kindertageseinrichtungen sämtliche Anstrengungen unternommen, damit Eltern unabhängig von ihrer kulturellen Herkunft ein für sie geeignetes Bildungs- und Beratungsangebot finden oder darauf hinwirken können, dass Elternbildungsangebote entwickelt werden, die ihren Bedürfnissen entsprechen.

13 Eine Validitätsprüfung ordnet den Gesamtwert *Interkulturelle Öffnung der Elternbildung* empirisch in einen Gesamtzusammenhang ein. So hängt der Gesamtwert mit der ergänzenden Rahmenbedingung *Spezifische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund* zusammen ($\chi^2_{(1)} = 16,897$; $p < 0,001$). Außerdem besteht ein Zusammenhang mit der *positiven Bewertung der Bildungspläne der Länder* durch die Kita-Leitungen (vgl. Kap. 3): Kitas, die ihre Elternbildungsangebote interkulturell geöffnet haben, bewerten die Bildungspläne als besonders hilfreich für die eigene Arbeit ($F_{(1; 211)} = 7,208$, $p < 0,01$). Besonders ausgeprägt ist der Zusammenhang bei Kitas mit überdurchschnittlich vielen Kindern mit Migrationshintergrund. Weitere Analysen, für die zusätzlich die Angaben von 2.048 – im Rahmen des NEPS befragten – Eltern von vierjährigen Kindern in den untersuchten Kitas berücksichtigt wurden, weisen auf den Zusammenhang mit möglichen Effekten für die Eltern hin: Eltern aus Kitas, die interkulturelle Elternbildung umsetzen, *fördern ihre Kinder intensiver zuhause* ($F_{(1; 2046)} = 4,004$, $p < 0,05$) und sind tendenziell *zufriedener mit der Förderung in der Kita* ($F_{(1; 2040)} = 3,568$, $p < 0,10$) als Eltern aus Kitas, die die Rahmenbedingungen nicht erfüllen.



Ein Viertel (25,0 %) der Kitas, die die drei Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung erfüllen, hat zusätzlich zielgruppenspezifische Angebote für Eltern mit Migrationshintergrund verankert.

Sind Kindertageseinrichtungen, die einen höheren Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund betreuen, engagierter bei der interkulturellen Öffnung von Elternbildungsangeboten? Um dies zu untersuchen, wurde differenziert zwischen (1) Kitas mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund und (2) Kitas mit einem unterdurchschnittlichen Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund. Zusätzlich wurden (3) Kindertageseinrichtungen betrachtet, die nicht nur viele zugewanderte Kinder, sondern auch viele Kinder aus sozial benachteiligten Familien betreuen.¹⁴

Die Ergebnisse zeigen, dass nur 46,2 Prozent aller Kitas mit überdurchschnittlich vielen Kindern mit Migrationshintergrund ihre Elternbildungsangebote interkulturell geöffnet haben (Abb. 3). Ein ähnliches Bild zeigt sich an Kindertageseinrichtungen, die viele zugewanderte Kinder und überdurchschnittlich viele Kinder aus sozial benachteiligten Familien betreuen: Auch hier hat nur knapp über die Hälfte (57,6 %) der Einrichtungen die notwendigen Rahmenbedingungen verankert, die es für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung braucht.

Besonders stark unterscheiden sich die Einrichtungen darin, inwieweit sie zielgruppenspezifische Bildungsangebote für Eltern mit Migrationshintergrund verankert haben (Tab. 4 im Anhang): Jede dritte Kita mit überdurchschnittlich vielen zugewanderten Kindern hält für Eltern mit Migrationshintergrund Angebote bereit, die speziell auf sie zugeschnitten sind (35,3 %). Bei den Kitas mit wenig Kindern mit Migrationshintergrund trifft dies nur auf etwa jede zwanzigste zu (4,7 %). Solche zielgruppenspezifischen Bildungsangebote finden sich vor allem in Kitas, in denen neben einer hohen Zahl an Kindern mit Migrationshintergrund auch viele Kinder aus sozial benachteiligten Familien betreut werden (43,6 %). Die Ergebnisse weisen jedoch gleichzeitig auf ein Defizit sogar unter den Kindertageseinrichtungen mit hohem Zuwandereranteil hin: In mehr als der Hälfte dieser Kitas, die überwiegend Kinder mit Migrationshintergrund betreuen, fehlt eine interkultu-

relle Öffnung der Elternbildung. Zielgruppenspezifische Elternbildungsangebote sind noch seltener verankert.

5. Fazit und Handlungsempfehlungen: Wie kann interkulturelle Elternbildung an Kitas gelingen?

Die Länder haben sich in ihren Bildungsplänen fast übereinstimmend dafür ausgesprochen, kulturelle Vielfalt in den Familien wertzuschätzen und Angebote für Eltern auch an die Bedarfe und Interessen der Familien mit Migrationshintergrund anzupassen. Viele Kindertageseinrichtungen haben bereits Prozesse der interkulturellen Öffnung angestoßen und Angebote interkultureller Elternbildung und -beratung geschaffen. Dennoch ist ein solches Angebot in der Breite noch nicht verfügbar: Ein substantieller Teil der Einrichtungen ist auf den Umgang mit heterogenen Elterngruppen nicht ausreichend vorbereitet und kann die zentralen Rahmenbedingungen für interkulturelle Elternbildung – Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern, Vernetzung mit lokalen Initiativen und Einrichtungen sowie interkulturelle Kompetenz des Fachpersonals – noch nicht gewährleisten. Das gilt selbst für viele Kindertageseinrichtungen mit hohem Zuwandereranteil.

Für eine an Vielfalt orientierte Begleitung aller Eltern sind die Kindertageseinrichtungen jedoch nicht allein verantwortlich. Bund, Länder, Kommunen und die Wissenschaft müssen sie unterstützen, damit eine interkulturelle Öffnung der Elternbildungsangebote gelingen kann. Das gilt besonders für die folgenden beiden Bereiche:

- (1) Kitas benötigen bei der Umsetzung interkultureller Elternbildung mehr konzeptionelle und finanzielle Unterstützung.
- (2) Das Fachpersonal sollte gezielt aus- und fortgebildet werden.

5.1 Bildungspolitische Akteure: Kitas konzeptionell und finanziell unterstützen

Verbindlichkeit fördern

Wie die Ergebnisse dieser Untersuchung zeigen, erfüllt nur ein Teil der Kindertageseinrichtungen die Rahmen-

14 Als Unterscheidungsmerkmal für Kitas mit über- vs. unterdurchschnittlich vielen Kindern mit Migrationshintergrund wurde der Anteil der unter sechsjährigen Kinder mit Migrationshintergrund an der deutschen Gesamtbevölkerung in diesem Alter herangezogen. Er lag im Jahr 2010 bei 34,7 Prozent (Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012: 148). Das Kriterium für den Anteil der Kinder aus sozial benachteiligten Familien ist der bundesweite Durchschnitt von unter sechsjährigen Kindern aus armutsgefährdeten Familien im Jahr 2010 (19,6 %; Seils/Meyer 2012: 12–13). Die Kita-Leitungen wurden nach dem Anteil der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache (Indikator für Migrationshintergrund) bzw. dem Anteil der Kinder aus sozial schwachen Familien gefragt.

bedingungen für interkulturelle Elternbildung. Dies ist zum Teil darauf zurückzuführen, dass die meisten Bildungsprogramme der Länder bislang wenig verbindlich sind. Um ihre Umsetzung stärker zu fördern, bieten sich zwei Strategien an:

Erstens können die zum Teil sehr abstrakt gehaltenen Anforderungen in den Bildungsplänen noch stärker in konkrete, bewährte Empfehlungen und Vorschläge übersetzt werden, damit die pädagogischen Fachkräfte vor Ort sie leichter umsetzen können (Info-Box 4).¹⁵ Diese Empfehlungen sollten konkrete Strategien benennen, wie z. B. Eltern unterschiedlicher kultureller Herkunft erreicht und Barrieren abgebaut werden können. Sie sollten aber auch spezifizieren, in welcher Form und unter welchen Voraussetzungen zielgruppenspezifische Angebote sinnvoll sind.

Zweitens sollten interkulturelle Elternbildungsangebote langfristig und breitflächig verankert werden, damit alle Familien unabhängig von ihrer soziokulturellen Herkunft Zugang dazu erhalten. Die Länder sollten daher ihre Bildungsprogramme und damit auch die Rahmenbedingungen, unter denen interkulturelle Elternbildung gelingen kann, gesetzlich verankern. Für die Umsetzung und Begleitung entsprechender Initiativen, z. B. im Bereich der Organisationsentwicklung oder Fortbildung, müssen die Länder die Verantwortung übernehmen, und sie müssen auch die damit verbundenen Kosten aufbringen. Die Bundesregierung hat in ihrem Koalitionsvertrag ein Bundesprogramm „Eltern stärken“ beschlossen, durch das Eltern mit Migrationshintergrund stärker in die Arbeit von Kitas und Schulen einbezogen werden sollen (CDU/CSU/SPD 2013: 107). Die Bedeutung eines solchen Bundesprogramms ist hoch. Bei der Ausgestaltung dieses Programms sollte es einen hohen Stellenwert haben, die für interkulturelle Elternbildung nötigen Rahmenbedingungen zu schaffen und dauerhaft zu verankern. Hierfür sollte es mit ausreichenden finanziellen Mitteln ausgestattet werden. Die Bundesregierung sollte darauf achten, das neue Bundesprogramm mit bereits bestehenden Maßnahmen wie „Elternchance ist Kinderchance“ des BMFSFJ inhaltlich sinnvoll zu verschränken. Um die Nachhaltigkeit von Modellprogrammen zu sichern, empfiehlt es sich, Länder und Kommunen in die Planungen einzubeziehen und von Beginn an Möglichkeiten der Anschlussfinanzierung mitzudenken.

Mehr Zeit für Elternbildung

Interkulturelle Elternbildung, die differenziert auf die vielfältigen Bedürfnisse der Elternschaft eingeht, stellt an die Erzieher zusätzliche Anforderungen. Beispielsweise sind bestimmte Formen der Elternansprache wie Gespräche ‚zwischen Tür und Angel‘ und Telefonate sehr zeitintensiv. Einige Elternangebote wie z. B. Beratungsgespräche können nur stattfinden, wenn ein Erzieher nicht gleichzeitig mit der Betreuung der Kinder beschäftigt ist. Doch dem Kita-Personal mangelt es hierfür an Zeit. Eine Befragung von rund tausend pädagogischen Fachkräften hat gezeigt, dass Erzieher pro Woche rund 45 Minuten während der Kinderbetreuung und 30 Minuten ihrer Vor- und Nachbereitungszeit¹⁶ in die Zusammenarbeit mit Familien investieren (Viernickel et al. 2013: 34). Die Länder bemessen für die mittelbare pädagogische Arbeit, in die neben der Vor- und Nachbereitung auch die Zusammenarbeit mit den Eltern fällt, unterschiedlich viel Zeit: Das Saarland veranschlagt dafür 25 Prozent der Arbeitszeit. In Nordrhein-Westfalen sind es sieben Stunden pro Woche, in Mecklenburg-Vorpommern jedoch nur 2,5 Stunden pro Woche (bezogen auf eine Betreuungszeit von sechs Stunden täglich). Die meisten Länder kalkulieren für Elternarbeit sogar überhaupt keine gesonderten Zeitbudgets der Erzieher ein (Viernickel/Schwarz 2009: 20–21). Doch insbesondere die Bezugserzieher, denen die einzelnen Kinder anvertraut sind, benötigen ausreichende Zeitressourcen, um Gespräche mit Eltern zu führen, Bedarfe zu ermitteln und den Eltern Bildungsangebote zu unterbreiten.

Kooperationen in ein Gesamtkonzept einbinden

Die Ergebnisse der vorliegenden Studie zeigen, dass die meisten Kindertageseinrichtungen mit lokalen Initiativen und Einrichtungen zusammenarbeiten, um Bildungsangebote für Eltern zu realisieren.

Hier ist wichtig, dass Kooperationen und Angebote aufeinander abgestimmt und in ein Gesamtkonzept eingebunden sind (Friedrich/Siebert 2009: 62; Stange 2012: 33). So muss dafür gesorgt werden, dass die notwendigen Angebote im sozialen Umfeld verfügbar und für die Familien auch erreichbar sind. Um Kooperationen im Bereich der interkulturellen Elternbildung in ein sozialräumliches Gesamtkonzept einzubinden, bieten sich besonders zwei Kooperationsformen an: Familienzentren und lokale Bildungslandschaften.

15 Wie Anforderungen im Bereich der kooperativen Elternarbeit praktisch umgesetzt werden können, zeigt die Handreichung „Qualitätsmerkmale für die Zusammenarbeit mit Eltern in der Frühpädagogik“ der Karl Kübel Stiftung und der Vodafone Stiftung Deutschland, die im Spätsommer 2014 erscheint.

16 Berechnet wurde der Median.

Info-Box 5: Familienzentrum NRW

Als erstes Bundesland hat Nordrhein-Westfalen das Konzept der Familienzentren flächendeckend umgesetzt. Eingeführt wurden die inzwischen knapp 2.000 landesweit geförderten Familienzentren in mehreren Schritten. Das Programm begann mit einer wissenschaftlichen Pilotphase im Kindergartenjahr 2006/2007, in der 257 Familienzentren aufgebaut wurden. Anschließend wurden die Familienzentren flächendeckend ausgebaut. Sie durchlaufen einen stetigen Qualitätsentwicklungsprozess, um schließlich als „Familienzentrum NRW“ zertifiziert zu werden. Mit diesem Gütesiegel hat eine Kindertagesstätte Anspruch auf 12.000 Euro Fördermittel im Jahr. Das Besondere am Gütesiegel ist, dass darüber erstmals definiert wird, welche konkreten Leistungen ein Familienzentrum anbieten soll (Stöbe-Blossey/Mierau/Tietze 2009). Dazu gehören z. B. regelmäßige offene Sprechstunden, Kurse zur Stärkung von Elternkompetenzen und Deutschkurse für Eltern mit Migrationshintergrund. Die Zertifizierung wird alle vier Jahre neu geprüft (Stöbe-Blossey 2008: 110–116).

Familienzentren: Das britische Konzept der „Early Excellence Centres“ hat in den letzten Jahren auch in Deutschland Eingang in die Konzepte frühkindlicher Bildung gefunden und verknüpft innerhalb einer Institution Betreuung und Familienbildung (Schlevogt 2012). Familienzentren sind üblicherweise an Kindertageseinrichtungen angegliedert, ihr Angebot richtet sich jedoch an alle Eltern an einem Ort oder in einem Stadtteil. Somit können auch Eltern aus anderen Kindertageseinrichtungen die Angebote nutzen (Info-Box 5).

Da nur wenige Einrichtungen alle Leistungen selbst organisieren, sind Familienzentren mit anderen Institutionen und Initiativen vernetzt, die Eltern unterstützen und beraten. Innerhalb dieser Netzwerke fungieren sie als Knotenpunkte oder Lotsen: Sie kennen die Bedürfnisse und Probleme der einzelnen Familien und Kinder und können darauf adäquat reagieren, indem sie auf die Fachkompetenzen und eigenständigen Angebote der Kooperationspartner verweisen (Böllert 2008; Lindner/Sprenger/Rietmann 2008). Zu den Partnern von Familienzentren gehören auch Migrationsberatungsstellen, Migrantenorganisationen und Stadtteil- oder Moscheevereine. Durch die Bündelung von Angeboten unter einem Dach kann die Vielzahl von Alltagsproblemen effektiv bewältigt werden (Lindner/Sprenger/Rietmann 2008: 280–283; Stöbe-Blossey 2010: 98).

In einer *lokalen Bildungslandschaft*, die an einem Ort oder in einem Stadtteil angesiedelt ist, sind Kindertageseinrichtungen dagegen einer von vielen gleichberechtigten Kooperationspartnern. In solchen Netzwerken kooperieren Kitas, Schulen, Freizeiteinrichtungen, Beratungsstellen und andere Bildungspartner miteinander. Lokale Bildungslandschaften vernetzen die Bildungsakteure nicht nur untereinander, sondern sorgen auch dafür, die Angebotsstruktur so weiterzuentwickeln, dass sie ein stimmiges Gesamtkonzept ergibt. Beispielsweise kann ein solches Netzwerk feststellen, dass das Bildungsangebot für Eltern mit Migrationshintergrund Lücken aufweist, und eine Ein-

richtung beauftragen, ein entsprechendes Angebot zu implementieren. Indem sich die Initiativen und Einrichtungen untereinander besser abstimmen, werden Ressourcen gebündelt; das fördert ein zielgerichtetes und qualitativ hochwertiges Angebot an einem Ort oder im Stadtteil (Mack 2009). Insgesamt lässt sich feststellen, dass die in Bildungsnetzwerken beteiligten Akteure sich mit der Zunahme gemeinsamer Aktivitäten besser kennenlernen und mehr Vertrauen zueinander aufbauen und dass sie gemeinsame Qualitätsstandards entwickeln (Schalkhaußer/Thomas 2011: 220–222). Sind solche Netzwerke längerfristig angelegt, wird das darüber verfügbare Bildungsangebot von den Kindern und Jugendlichen wie auch von ihren Eltern als besser eingeschätzt (Weichold/Silbereisen 2012).

Um effizient zu sein, müssen lokale Bildungslandschaften professionell koordiniert und gestaltet werden. Dies erfordert zusätzliches Engagement und Ressourcen, denn eine erfolgreiche Vernetzung fußt maßgeblich auf regelmäßigem Kontakt und darüber aufgebautem gegenseitigem Vertrauen der Partner. Für diese Netzwerkarbeit benötigen vor allem die Kindertageseinrichtungen mehr Zeit und Personal. Eine lokale Bildungslandschaft benötigt die Begleitung und Unterstützung von Verwaltung und Politik – nicht nur in Form zusätzlicher Ressourcen, sondern auch durch eine gemeinsame Zielentwicklung über die zuständigen Behörden hinweg. Hierbei könnten ressortübergreifende Arbeitsgruppen helfen, in denen Vertreter der Bildungslandschaften mitwirken (Liffers 2011: 12; SVR-Forschungsbereich 2013: 92).

Mehr Forschung zur Wirksamkeit interkultureller und zielgruppenspezifischer Elternbildung

Die Bildungsforschung hat verschiedentlich Belege dafür geliefert, dass Eltern im Hinblick auf die Bildungskarriere ihrer Kinder eine Schlüsselrolle zufällt (s. Kap. 1; 2.1). Es gibt jedoch bislang nur wenige wissenschaftliche Erkenntnisse dazu, wie sich interkulturelle und

zielgruppenspezifische Elternbildungsangebote auf den Bildungserfolg auswirken und wie wichtig sie dafür sind (z. B. Vallen/van Steensel/Kurvers 2011).

Die Forschung sollte sich verstärkt dem Ziel zuwenden, auch konkrete Faktoren zu identifizieren, die die Erziehungskompetenz bei verschiedenen Elterngruppen positiv beeinflussen und zu einer Verbesserung der sozialen und kognitiven Fähigkeiten der Kinder beitragen können. Nur so können pädagogische Fachkräfte einschätzen, mit welchen Ansätzen und Maßnahmen sie Familien wirksam unterstützen können.

5.2 Qualifizierung der Erzieher: interkulturelle Elternbildung unverzichtbar

Die Untersuchung der Rahmenbedingungen für interkulturelle Elternarbeit an deutschen Kindertagesstätten zeigt, dass nur wenige Einrichtungen ihren Mitarbeitern interkulturelle Fortbildungen anbieten (s. Kap. 4.1). Hier besteht akuter Handlungsbedarf, denn die Umsetzung interkultureller Elternbildung liegt letztendlich in den Händen der Erzieher: Sie stellen den Kontakt zu den Eltern her und bauen Vertrauen auf; sie erkennen, welche Unterstützung sich Eltern wünschen, und können ein entsprechendes Bildungsangebot erstellen. Um pädagogische Fachkräfte entsprechend den Anforderungen von „Heterogenität als Normalfall“ (Neumann 2005: 210) zu qualifizieren, muss interkulturell ausgerichtete kooperative Elternarbeit stärker in den Mittelpunkt ihrer Aus- und Weiterbildung rücken.

Interkulturelle Elternbildung als zentrales Modul der Ausbildung verankern

Bislang gibt es in den Bundesländern 16 unterschiedliche Ausbildungskonzepte für den Erzieherberuf. Sie benennen zwar die gleichen Qualifizierungsbereiche, unterscheiden sich jedoch maßgeblich im Stellenwert, der diesen Bereichen im Hinblick auf inhaltliche Vertiefung und zeitlichen Aufwand im Rahmen der Ausbildung jeweils zukommt (Janssen 2010: 59). Auf der Grundlage von Beschlüssen der Jugend- und Familienministerkonferenz haben 14 von 16 Bundesländern im Jahr 2012 erstmals einen gemeinsamen Entwurf für einen länderübergreifenden kompetenzorientierten Lehrplan für die staatliche Erzieherausbildung entwickelt. Eine zentrale Rolle spielt darin die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern.

Dieser Lernbereich deckt ein breites Spektrum an Wissen und Kompetenzen in diesem Themenfeld ab (Info-Box 6): Angehende Erzieher sollen lernen, wie vielfältig familiäre Lebenssituationen sind, und werden für interkulturelle und interreligiöse Unterschiede zwischen Familien sensibilisiert. Außerdem sollen sie Fachwissen über Unterstützungs- und Beratungssysteme für Familien im sozialen Umfeld erwerben und lernen, wie Elterngespräche effektiv gestaltet und Eltern bei der Kindererziehung direkt unterstützt werden können. Dies soll die zukünftigen Erzieher befähigen, die Lebenssituationen von Familien unterschiedlicher soziokultureller Herkunft – darunter auch solche mit Migrationshintergrund – besser zu verstehen und gezielt auf die jeweiligen Bedarfe einzugehen.¹⁷

Der länderübergreifende Lehrplan für die Ausbildung zum Erzieher soll eine Grundlage schaffen, um vorhandene Lehrpläne in den Ländern anzupassen. Allerdings ist die Umsetzung unverbindlich und bleibt jedem Land selbst überlassen. Laut der Bundesarbeitsgemeinschaft der öffentlichen und freien, nicht konfessionell gebundenen Ausbildungsstätten für Erzieherinnen und Erzieher (BöfAE) haben einige Länder bereits angekündigt, dass sie die Vorlage nicht weiter umsetzen, sondern ihre eigenen Entwicklungen verfolgen werden (BöfAE 2012). Zwei Länder hatten den Lehrplan von Beginn an nicht mit beschlossen. Es zeichnet sich also ab, dass in der Erzieherausbildung zwischen den Ländern signifikante Unterschiede bestehen bleiben werden. Um den Anspruch, den der länderübergreifende Musterlehrplan im Bereich der kooperativen Elternarbeit verfolgt, bundesweit umzusetzen, wäre es zielführend, wenn alle Bundesländer diesen Lehrplan im Hinblick auf die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern als Mindeststandard für die Erzieherausbildung betrachteten.

In ihrer Ausbildung machen pädagogische Fachkräfte von Anfang an Praktika, die ihnen Einblick in den Berufsalltag in Kindertageseinrichtungen geben. Diese Praxiskomponente ist in die theoretische Ausbildung eingebettet (JMK 2001). Bislang ist den zukünftigen pädagogischen Fachkräften in den meisten Bundesländern freigestellt, in welchen für Erzieher relevanten Arbeitsfeldern sie ihre Praktika absolvieren (Janssen 2010: 144–159).¹⁸ Angesichts der zentralen Bedeutung des Elternhauses für die spätere Bildungslaufbahn der Kinder wäre es jedoch sinnvoll, die Zusammenarbeit mit Eltern im frühkindlichen Bereich ins Zentrum der

17 Der Lehrplan sieht für die Schulung der Sensibilität gegenüber Eltern unterschiedlicher soziokultureller Herkunft, ihren Lebenslagen und ihren Ressourcen zwischen 160 und 200 Unterrichtsstunden vor. Im Hinblick auf die Wirksamkeit sollte zeitnah evaluiert werden, ob diese Module ausreichen, um das umfangreiche Themenfeld abzudecken und die Studierenden ausreichend auf eine konstruktive Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vorzubereiten.

18 In der Regel prüft die ausbildende Fachschule die Eignung der Praxisstelle.



Info-Box 6: Der länderübergreifende Lehrplan Erzieherin/Erzieher

Der länderübergreifende Lehrplan für die Ausbildung staatlich anerkannter Erzieher definiert sechs Lernfelder. Eins davon (Lernfeld 5) ist „Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten [...]“; es umfasst mindestens 160 bis 200 von insgesamt 2.400 Unterrichtsstunden. Hier beschäftigen sich die zukünftigen pädagogischen Fachkräfte mit folgenden Themen:

- Gesellschaftlicher Wandel der Familie
- Heterogenität familiärer Lebenswelten und Lebenssituationen
- Rechte und Pflichten von Eltern
- Modelle, Methoden und Formen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften
- Formen der Arbeit mit Familien
- Methoden der Gesprächsführung und Beratung mit Eltern und Bezugspersonen
- Präsentations- und Moderationstechniken
- Förderung der Erziehung in der Familie
- Hilfen zur Erziehung
- Kindeswohlgefährdung und Schutzauftrag
- Unterstützungs- und Beratungssysteme im Sozialraum
- Angebote der Familienbildung
- Konzeption und Organisation des Familienzentrums
- Übergänge im Leben/Transitionstheorie
- Modelle und Konzepte für die Gestaltung von Übergängen in Arbeitsfeldern der Kinder- und Jugendarbeit (Auszug aus der Fassung vom 1. Juli 2012)

praktischen Ausbildung für Erzieher zu rücken. Es könnten Praxisstellen ausgewählt werden, die einen besonderen Schwerpunkt auf Angebote der Elternbildung und -beratung legen, oder solche, die auf eine soziokulturell heterogene Elternschaft ausgelegt sind und besonders gut im sozialen Umfeld vernetzt sind wie z. B. die an Kindertageseinrichtungen angegliederten Familienzentren.

Fortbildung im Bereich interkultureller Elternbildung intensivieren

Auch für Erzieher mit langer Berufserfahrung ist der Umgang mit einer kulturell heterogenen Elternschaft eine neue Herausforderung, die neues Wissen, Sensibilität und Kompetenzen erfordert. Deswegen müssen Kompetenzen zur Förderung von interkultureller Elternbildung ein zentraler Bestandteil nicht nur der Ausbildung, sondern auch der Fortbildung von Erziehern werden.¹⁹

Bislang gibt es für Erzieher keine Verpflichtung zur Fortbildung, doch werden entsprechende Angebote gern und häufig angenommen (Beher/Walter 2012: 67). Experten der frühkindlichen Bildung fordern jedoch, die Fortbildungsangebote für pädagogische

Fachkräfte umzugestalten, vor allem im Hinblick auf die folgenden Punkte:

- (1) **Fortbildungsangebote sollten einfach und an zentraler Stelle zu überblicken sein**, so dass pädagogische Fachkräfte die für sie und ihre Einrichtung passenden Fortbildungen selbständig finden können. Eine solche Systematisierung bietet beispielsweise die Datenbank der Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF)²⁰. Ein solches Vorhaben sollte von allen Seiten unterstützt werden, damit die Datenbank einen möglichst vollständigen Überblick über die angebotenen Fortbildungen gibt und damit sie für alle Erzieher gleichermaßen nutzbar wird. Zudem sollten die Veranstalter ihre Angebote auf regionaler Ebene aufeinander abstimmen, um ein umfassendes Fortbildungsangebot zu gewährleisten (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2011: 187).
- (2) **Die Angebote müssen von hoher Qualität sein**. Eine Expertengruppe des WiFF zu berufsbegleitender Weiterbildung hat Qualitätsstandards für Fortbildungen entwickelt, die auch für die Förderung von Kompetenzen im Bereich der interkulturellen

¹⁹ Erzieherfortbildung wird in dieser Studie verstanden als Erhalt, Aktualisierung und Ergänzung der beruflichen Kompetenzen der Erzieher. In Anlehnung an Fussangel und Kollegen (Fussangel/Rürup/Gräsel 2010: 329) wird zwischen Fortbildung und Weiterbildung begrifflich nicht unterschieden.

²⁰ Die Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) wurde 2009 als Projekt des Bundesministeriums für Bildung und Forschung (BMBF), der Robert Bosch Stiftung und des Deutschen Jugendinstituts gegründet. Sie zielt auf eine Professionalisierung der Fachkräfte, um die Qualität der pädagogischen Arbeit in Kindertageseinrichtungen weiterzuentwickeln.

Elternbildung relevant sind (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013).²¹

- (3) **Fortbildungen sollten ein Kernbestandteil im Entwicklungskonzept jeder Kita werden** und thematisch auf die Einrichtungsziele abgestimmt sein (Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte 2011: 121). Durch Teilnahme an einer Fortbildung wird ein Erzieher zum Multiplikator, er bringt sein Wissen in die Arbeit des Teams ein und trägt so zur Weiterentwicklung der Kompetenzen des gesamten Kollegiums bei. Im Idealfall finden Fortbildungen innerhalb der Einrichtung statt: Einerseits haben dadurch mehr pädagogische Mitarbeiter die Möglichkeit teilzunehmen, andererseits kann das Fortbildungsangebot stärker auf die konkreten Bedürfnisse der jeweiligen Kita zugeschnitten werden. Auf diese Weise lassen sich Fortbildungsangebote gut mit einem Organisationsentwicklungsprozess verbinden.
- (4) **Die Teilnahme an Fortbildungen muss für die pädagogischen Fachkräfte attraktiv sein.** Erzieher sollten für die Zeit der Fortbildung von ihrer beruflichen Tätigkeit freigestellt werden, und die Einrichtung sollte die Kosten übernehmen. Fortbildungsteilnehmer sollten die Möglichkeit erhalten, ihr neu gewonnenes Wissen dem Team zugänglich zu machen und zu Experten für die jeweiligen Themen zu werden, was u. a. die kollegiale Wertschätzung erhöht. Schließlich sollte die Teilnahme auch langfristige Vorteile bieten. Beispielsweise sollte Fortbildung durch entsprechende tarifrechtliche Regelungen honoriert werden, und längerfristige Fortbildungen sollten auf einschlägige weiterführende Studiengänge anrechenbar sein (Beher/Walter 2012: 69).

6. Ausblick

Alle Eltern müssen die Möglichkeit erhalten, ein an ihren Bedürfnissen und Interessen orientiertes Angebot in Anspruch zu nehmen, das sie bei ihrer Erziehungsaufgabe begleitet und unterstützt. So steigen die Aussichten, dass alle Kinder unabhängig von ih-

rem soziokulturellen Hintergrund gleiche Chancen auf gesellschaftliche Teilhabe erhalten.

Die Kindertageseinrichtungen als erste reguläre Bildungsinstitution sind für viele Eltern die wichtigste Anlauf- und Beratungsstelle in Erziehungs- und Bildungsfragen. Trotz entsprechender Pläne von Bund und Ländern hat bislang nur ein Teil der Einrichtungen die nötigen Voraussetzungen und Rahmenbedingungen geschaffen, um interkulturelle Elternbildung umzusetzen. Es bedarf weiterer Schritte, damit in allen Kindertageseinrichtungen Angebote der Elternbildung verankert werden können, die alle Familien unabhängig von ihrem soziokulturellen Hintergrund erreichen. Diese Angebote müssen die spezifischen Bedarfe und Ressourcen der Eltern einbeziehen und sie in die Lage versetzen, die Bildung und Erziehung ihrer Kinder erfolgreich zu gestalten. Hierzu sollten sich Kindertageseinrichtungen auch durch Personalentwicklung stärker interkulturell öffnen und Strategien entwickeln, um Eltern mit Migrationshintergrund besser zu erreichen.

Viele Kindertageseinrichtungen haben sich bereits auf den Weg gemacht und Aufgaben im Bereich der interkulturellen Elternbildung übernommen – häufig mit hohem persönlichem Engagement der pädagogischen Fachkräfte und Kita-Leitungen. Dafür verdienen diese Einrichtungen mehr Anerkennung. Doch bei allen Anstrengungen vor Ort ist die Arbeit, die nötig ist, um effektive interkulturelle Elternbildungsangebote zu schaffen, von den einzelnen Einrichtungen allein kaum zu bewältigen. Die Kitas und ihre Träger benötigen umfassende Unterstützung von Bund, Ländern, Kommunen und der Wissenschaft; es bedarf guter Konzepte, Begleitung bei der Umsetzung, besserer Rahmenbedingungen und mehr Angebote der Weiterbildung.

Erst wenn die verschiedenen bildungspolitischen Akteure strategisch zusammenwirken – auch über Ländergrenzen hinweg –, können die Kindertageseinrichtungen mit ihren Angeboten der interkulturellen Elternbildung flächendeckend zu integrationspolitischen Brückenbauern in der Einwanderungsgesellschaft werden. Die nunmehr an den Kita-Ausbau der letzten Jahre anschließende Phase der Qualitätssicherung und -entwicklung bietet dafür eine große Chance.

²¹ Zentrale Qualitätsmerkmale für solche Maßnahmen sind, dass sie den kompetenten Umgang mit kultureller, sozialer und körperlich-geistiger Vielfalt fördern und die Teilnehmer befähigen, die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern sinnvoll zu gestalten (Expertengruppe Berufsbegleitende Weiterbildung 2013: 19–21).



Literatur

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) 2012: Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf, Bielefeld.

Baden-Württemberg/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) 2011: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Wiesbaden.

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

Barz, Heiner/Cerci, Meral/Demir, Zeynep 2013: Bildung, Milieu & Migration. Kurzfassung der Zwischenergebnisse 12/2013, Düsseldorf.

Bayern/Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) 2012: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Berlin.

Behr, Karin/Walter, Michael 2012: Qualifikationen und Weiterbildung frühpädagogischer Fachkräfte. Bundesweite Befragung von Einrichtungsleitungen und Fachkräften in Kindertageseinrichtungen: Zehn Fragen – Zehn Antworten. WiFF-Studie Nr. 15, München.

Biedinger, Nicole 2009: Der Einfluss von elterlichen Investitionen auf die Entwicklung deutscher und türkischer Kinder, in: Berliner Journal für Soziologie, 19: 2, 268–294.

Blossfeld, Hans-Peter/Roßbach, Hans-Günther/von Maurice, Jutta (Hrsg.) 2011: Education as a Lifelong Process – The German National Educational Panel Study (NEPS), Wiesbaden.

BöfAE 2012: Herbsttagung 2012 – Aufgaben in der Sozialpädagogischen Ausbildung bleiben vielfältig. (<http://www.boefae.de/2012/11/herbsttagung-2012-aufgaben-in-der-sozialpadagogischen-ausbildung-bleiben-vielfaltig>, 09.01.2014)

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

Buhren, Claus G. 1997: Community Education, Münster.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2006): Siebter Familienbericht. Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik, Berlin.

CDU/CSU/SPD (Hrsg.) 2013: Deutschlands Zukunft gestalten. Koalitionsvertrag zwischen CDU, CSU und SPD (18. Legislaturperiode), Berlin.

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

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

Deutsche UNESCO-Kommission 2010: Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik, Bonn.

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

Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2012: 9. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland, Berlin.

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

Diskowski, Detlef 2009: Bildungspläne für Kindertagesstätten – ein neues und noch unbegriffenes Steuerungsinstrument, in: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen, Wiesbaden, 47–61.

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

Eylert, Andreas 2012: Elternmitbestimmung in der Kita: Rechtliche Rahmenbedingungen und institutionalisierte Formen, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 190–196.

- Filsinger, Dieter* 2003: Interkulturelle Öffnung der Institutionen der Einwanderungsgesellschaft, in: E&C-Zielgruppenkonferenz „Interkulturelle Stadt(teil)politik“. Dokumentation der Veranstaltung vom 8. und 9. Dezember 2003, Berlin, 14–23.
- Fischer, Veronika* 2009: Familienbildung im Migrationskontext. Eine Bestandsaufnahme der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen, in: *Migration und Soziale Arbeit*, 2, 123–129.
- Fischer, Veronika* 2012: Eltern- und Familienbildung in der Migrationsgesellschaft, in: Matzner, Michael (Hrsg.): *Handbuch Migration und Bildung*, Weinheim, 353–364.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Schmitz, Adelheid* 2007: Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.
- Friedrich, Lena/Siegert, Manuel* 2009: Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte. Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern. Working Paper der Forschungsgruppe des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge, 24, Nürnberg.
- Friedrich, Lena/Smolka, Adelheid* 2012: Konzepte und Effekte familienbildender Angebote für Migranten zur Unterstützung frühkindlicher Förderung, in: *Zeitschrift für Familienforschung*, 24: 2, 178–198.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus-Gruner, Gabriele* 2011: Familienbildung und Resilienzförderung durch Vernetzung in Kindertageseinrichtungen – Projekterfahrungen und -ergebnisse, in: Robert, Günther/Pfeifer, Kristin/Dröbler, Thomas (Hrsg.): *Aufwachen in Dialog und sozialer Verantwortung*, Wiesbaden, 203–215.
- Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriele/Rönnau, Maike* 2005: Evaluation des Projekts „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“. Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse, Freiburg.
- Fuligni, Andrew J.* 1997: The Academic Achievement of Adolescents from Immigrant Families: The Roles of Family Background, Attitudes, and Behavior, in: *Child Development*, 68: 2, 351–363.
- Fussangel, Kathrin/Rürup, Matthias/Gräsel, Cornelia* 2010: Lehrerfortbildung als Unterstützungssystem, in: Altrichter, Herbert/Maag Merki, Katharina (Hrsg.): *Handbuch Neue Steuerung im Schulsystem*, Wiesbaden, 327–354.
- Georgi, Viola B.* 2013: Empirische Forschung zu Lehrenden mit Migrationshintergrund, *Minority Teachers und Teachers of Color*, in: Bräu, Karin/Georgi, Viola B./Karakaşoğlu, Yasemin/Rotter, Carolin (Hrsg.): *Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationshintergrund. Zur Relevanz eines Merkmals in Theorie, Empirie und Praxis*, Münster, 85–106.
- Gomolla, Mechtild* 2009: Elternbeteiligung in der Schule, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Wiesbaden, 21–49.
- Gresch, Cornelia/Baumert, Jürgen/Maaz, Kai* 2010: Empfehlungsstatus, Übergangsempfehlung und der Wechsel in die Sekundarstufe I: Bildungsentscheidungen und soziale Ungleichheit, in: Maaz, Kai/Baumert, Jürgen/Gresch, Cornelia/McElvany, Nele (Hrsg.): *Der Übergang von der Grundschule in die weiterführende Schule. Leistungsgerechtigkeit und regionale, soziale und ethnisch-kulturelle Disparitäten*, Berlin, 201–228.
- Gültekin, Neval* 2006: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt, in: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): *Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch*, Schwalbach, 367–386.
- Hamburg/Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration* (Hrsg.) 2012: *Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen*, Hamburg.
- Hartung, Susanne/Kluwe, Sabine/Sahrai, Diana* 2009: Elternbildung und Elternpartizipation in Settings. Eine programmspezifische und vergleichende Analyse von Interventionsprogrammen in Kita, Schule und Kommune. Abschlussbericht der Bielefelder Evaluation von Elternedukationsprogrammen (BEEP), Bielefeld.
- Hawighorst, Britta* 2009: Perspektiven von Einwandererfamilien, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*, Wiesbaden, 51–67.
- Herrmann, Karsten* 2012: *Bildungspläne: Intention – Inhalte – Umsetzung*, Osnabrück. (<http://nifbe.de/component/themensammlung/item/118-themensammlung/rahmenbedingungen/bildungsplaene/97-bildungsplaene-intention-inhalte-umsetzung>, 07.12.2013)



- Hill, Nancy E./Tyson, Diana F.* 2009: Parental Involvement in Middle School: A Meta-Analytic Assessment of the Strategies That Promote Achievement, in: *Developmental Psychology*, 45, 740–763.
- Hofmann, Klaus T.* 1992: Community Education in der Multikulturellen Gesellschaft. Eine notwendige Erweiterung des Konzeptes Interkulturelle Erziehung als Beitrag der RAA, in: Kalb, Peter E./Petry, Christian/Sitte, Karin (Hrsg.): *Leben und Lernen in der multikulturellen Gesellschaft*. 2. Weinheimer Gespräch, Weinheim, 24–40.
- Honig, Michael-Sebastian/Joos, Magdalena/Schreiber, Norbert* 2004: Was ist ein guter Kindergarten? Theoretische und empirische Analysen zum Qualitätsbegriff in der Pädagogik, Weinheim.
- Integrationsministerkonferenz* 2013: Ergebnisprotokoll der 8. Konferenz der für Integration zuständigen Ministerinnen und Minister/Senatorinnen und Senatoren der Länder am 20./21. März 2013, Dresden.
- Janssen, Rolf* 2010: Die Ausbildung frühpädagogischer Fachkräfte an Berufsfachschulen und Fachschulen. Eine Analyse im Ländervergleich. WiFF-Expertisen 1, München.
- Jugendministerkonferenz* 2001: Beschlüsse am 17. und 18. Mai 2001 in Weimar. TOP 10: „Lernort Praxis“ in der Ausbildung der Erzieherinnen und Erzieher, Weimar.
- Jugendministerkonferenz* 2004: Beschlüsse am 13. und 14. Mai 2004 in Gütersloh. TOP 5: Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen, Gütersloh.
- Jungen, Anja* 2013: Dialog schaffen. Wünsche und Erwartungen von Eltern afghanischer Herkunft an das frühkindliche Bildungssystem. Eine qualitative Studie, Berlin.
- Kalicki, Bernhard* 2010: Spielräume einer Erziehungspartnerschaft von Kindertageseinrichtung und Familie, in: *Zeitschrift für Pädagogik*, 56: 2, 193–205.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna* 2011: Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen, Münster.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia* 2004: Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: *IMIS-Beiträge*, 23, 123–142.
- Krüger-Potratz, Marianne* 2005: Interkulturelle Bildung. Eine Einführung, Münster.
- Liffers, Lutz* 2011: Das Bundesprogramm „Lernen vor Ort“, in: Dokumentation der Tagung „Bildung im Stadtteil. Wie lokale Bildungslandschaften gelingen“, 28.02.2011, 3–6.
- Lindner, Eva J./Sprenger, Karin/Rietmann, Stephan* 2008: Familienzentren in Nordrhein-Westfalen, in: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): *Tagesbetreuung im Wandel*, Wiesbaden, 277–291.
- Lösel, Friedrich/Schmucker, Martin/Plankensteiner, Birgit/Weiss, Mareen* 2006: Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich, Berlin.
- Lundahl, Brad/Risser, Heather J./Lovejoy, M. Christine* 2006: A Meta-Analysis of Parent Training: Moderators and Follow-up Effects, in: *Clinical Psychology Review*, 26: 1, 86–104.
- Mack, Wolfgang* 2009: Bildung in sozialräumlicher Perspektive. Das Konzept Bildungslandschaften, in: Bleckmann, Peter/Durdel, Anja (Hrsg.): *Lokale Bildungslandschaften*, Wiesbaden, 57–66.
- Mecheril, Paul* 2004: Beratung in der Migrationsgesellschaft. Paradigmen einer pädagogischen Handlungsform, in: Cyrus, Norbert/Treichler, Andreas (Hrsg.): *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Grundlinien, Konzepte, Handlungsfelder, Methoden*, Frankfurt, 371–387.
- Melhuish, Edward C./Belsky, Jay/Leyland, Alastair H.* 2012: *The Impact of Sure Start Local Programmes on Seven Year Olds and their Families*, London.
- Miedel, Wendy T./Reynolds, Arthur J.* 1999: Parent Involvement in Early Intervention for Disadvantaged Children: Does It Matter?, in: *Journal of School Psychology*, 37: 4, 379–402.
- Neumann, Ursula* 2005: Kindertagesangebote für unter sechsjährige Kinder mit Migrationshintergrund, in: Sachverständigenkommission Zwölfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): *Materialien zum 12. Kinder- und Jugendbericht*. Band 1: Bildung, Betreuung und Erziehung von Kindern unter sechs Jahren, Wiesbaden, 175–226.
- Neumann, Ursula* 2012: Zusammenarbeit mit Eltern in interkultureller Perspektive. Forschungsüberblick und das Modell der Regionalen Bildungsgemeinschaften, in: *Die deutsche Schule*, 104: 4, 363–373.

- Niedersachsen/Kultusministerium (Hrsg.) 2005: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, Hannover.
- Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus 2010: Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse. WiFF-Expertisen 7, München.
- Pöhlmann, Claudia/Haag, Nicole/Stanat, Petra 2013: Zuwanderungsbezogene Disparitäten, in: Pant, Hans Anand/Stanat, Petra/Schroeders, Ulrich/Roppelt, Alexander et al. (Hrsg.): IQB-Ländervergleich 2012. Mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenzen am Ende der Sekundarstufe I, Münster, 297–329.
- RAA NRW (Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) 2013: Rahmenbedingungen für die Durchführung des Rucksackprojektes. (www.rucksack-griffbereit.raa.de, 09.01.2013)
- Reyno, Sandra M./McGrath, Patrick J. 2006: Predictors of Parent Training Efficacy for Child Externalizing Behavior Problems – a Meta-Analytic Review, in: Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47: 1, 99–111.
- Sacher, Werner 2012a: Elternarbeit mit Migranten, in: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim, 301–314.
- Sacher, Werner 2012b: Schule: Elternarbeit mit schwer erreichbaren Eltern, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 297–303.
- Sachsen-Anhalt/Ministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013: Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an, Magdeburg.
- Sahrai, Diana 2009: Die Kindertagesstätte als gesundheitsförderndes Setting. Zwischen normativen Idealen und alltagspraktischen Zwängen, in: Bittlingmayer, Uwe H. (Hrsg.): Normativität und Public Health. Vergessene Dimensionen gesundheitlicher Ungleichheit, Wiesbaden, 235–267.
- Salem, Tanja/Neumann, Ursula/Michel, Ute/Dobutowitsch, Friederike (Hrsg.) 2013: Netzwerke für durchgängige Sprachbildung I, Münster.
- Schalkhaußer, Sofie/Thomas, Franziska 2011: Lokale Bildungslandschaften in Kooperation von Jugendhilfe und Schule, München.
- Schlevogt, Vanessa 2012: KiFaz, Eltern-Kind-Zentrum oder Haus der Familie, in: Kita aktuell spezial, 1, 6–8.
- Schmitt, Monja/Kleine, Lydia 2010: The Influence of Family-School Relations on Academic Success, in: Journal for educational research online, 2, 145–167.
- Schwaiger, Marika/Neumann, Ursula 2010: Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA, Hamburg.
- Schwippert, Knut/Wendt, Heike/Tarelli, Irmela 2012: Lesekompetenzen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund, in: Bos, Wilfried/Tarelli, Irmela/Bremerich-Vos, Albert/Schwippert, Knut (Hrsg.): IGLU 2011. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich, Münster, 191–208.
- Seils, Eric/Meyer, Daniel 2012: Kinderarmut in Deutschland und den Bundesländern, Berlin.
- Sinus Sociovision (Hrsg.) 2008: Zentrale Ergebnisse der Sinus-Studie über Migranten-Milieus in Deutschland, Heidelberg.
- Skopek, Jan/Pink, Sebastian/Bela, Daniel 2012: Data Manual. Starting Cohort 2 – From Kindergarten to Elementary School. NEPS SC2 1.0.0, Bamberg.
- Smylie, Mark A./Bay, Mary/Tozer, Steven E. 1998: Preparing Teachers as Agents of Change, in: Yearbook – National Society for the Study of Education, 1, 18–62.
- Stange, Waldemar 2012: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen, in: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christof (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften, Wiesbaden, 12–39.
- Sthamer, Evelyn/Schütz, Lea-Sophie/Stallmann, Ludger 2013: Inklusive Gesellschaft Teilhabe in Deutschland, Frankfurt a.M.
- Stöbe-Blossey, Sybille 2008: Qualitätsentwicklung und Qualitätssteuerung in Familienzentren, in: Rietmann, Stephan/Hensen, Gregor (Hrsg.): Tagesbetreuung im Wandel, Wiesbaden, 101–119.
- Stöbe-Blossey, Sybille 2010: Zum Funktionswandel von Kindertageseinrichtungen – Das Beispiel „Familienzen-

trum“, in: Stöbe-Blossey, Sybille (Hrsg.): Kindertagesbetreuung im Wandel, Wiesbaden, 95–119.

Stöbe-Blossey, Sybille/Mierau, Susanne/Tietze, Wolfgang 2009: Von der Kindertageseinrichtung zum Familienzentrum — Konzeption, Entwicklungen und Erprobung des Gütesiegels „Familienzentrum NRW“, in: Roßbach, Hans-Günther/Blossfeld, Hans-Peter (Hrsg.): Frühpädagogische Förderung in Institutionen, Wiesbaden, 105–122.

Sulzer, Annika 2013: Kulturelle Heterogenität in Kitas. Anforderungen an Fachkräfte. WiFF-Expertisen 34, München.

SVR-Forschungsbereich 2012: Baustelle Elternarbeit. Eine Bestandsaufnahme der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2013: Segregation an deutschen Schulen. Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschancen, Berlin.

SVR-Forschungsbereich 2014: Elternarbeit von Migrantenorganisationen, Berlin.

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

Vallen, Ton/van Steensel, Roel/Kurvers, Jeanne 2011: Die Effekte von vorschulischen Bildungszentren in den Niederlanden. Der Einfluss von organisatorischen Merkmalen und kindlichem Familienhintergrund, in: Diskurs Kindheits- und Jugendforschung, 6: 4, 453–470.

Viernickel, Susanne/Nentwig-Gesemann, Iris/Nicolai, Katharina/Schwarz, Stefanie et al. 2013: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Bildungsaufgaben, Zeitkontingente und strukturelle Rahmenbedingungen in Kindertageseinrichtungen, Berlin.

Viernickel, Susanne/Schwarz, Stefanie 2009: Schlüssel zu guter Bildung, Erziehung und Betreuung. Wissenschaftliche Parameter zur Bestimmung der pädagogischen Fachkraft-Kind-Relation, Berlin.

Voigtsberger, Ulrike 2010: Familienbildung. Institutionelle Verantwortung im Kontext mit Befähigung und Verwirklichungschancen, in: Sozial extra, 3: 4, 28–31.

Wagner, Petra 2013: Der Ansatz vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung als inklusives Praxiskonzept, in: Wagner, Petra (Hrsg.): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung, Freiburg, 22–41.

Weichold, Karina/Silbereisen, Rainer K. 2012: Evaluation des Programms nelecom – Neue Lernkulturen in Kommunen: Evaluationsergebnisse der Transferphase 2010–2011, Jena. (www2.uni-jena.de/svw/devpsy/projects/nele.html, 09.01.2014)

Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF) 2013: Inklusion – Kulturelle Heterogenität in Kindertageseinrichtungen. Grundlagen für die kompetenzorientierte Weiterbildung. WiFF Wegweiser Weiterbildung 5, München.

Westphal, Manuela 2009: Interkulturelle Kompetenzen als Konzept der Zusammenarbeit mit Eltern, in: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung, Wiesbaden, 89–105.

Anhang

Ergänzende Tabellen

Tab. 2 Anforderungen im Bereich interkultureller Elternbildung in den Bundesländern (anonymisiert)

	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P
interkulturelles Konzept																
Wertschätzung kultureller Vielfalt in den Familien	x	x	x	x	x		x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Angebote an Eltern mit Migrationshintergrund																
zielgruppenspezifische Bildungsangebote		x		x			x	x	x	x	x		x			
allgemeine Bildungsangebote inhaltlich auf die Bedarfe der Eltern mit Migrationshintergrund abstimmen	x			x	x					x	x		x		x	x
mehrsprachige Aushänge, Dolmetscher		x		x					x		x					
Willkommenskultur mit interkulturellen Elementen	x								x		x				x	x
Rahmenbedingungen																
interkulturelle Offenheit bei den pädagogischen Fachkräften				x	x		x			x	x	x		x		x
Kooperation mit Migrationsfachdiensten und Migrantenorganisationen					x		x			x	x			x		x

Anmerkungen: Der SVR-Forschungsbereich hat die Bildungspläne der 16 Länder auf ihre Anforderungen an die interkulturelle Elternbildung hin untersucht. Die Kategorisierung wurde anonymisiert, da für die Gesamtaussage der vorliegenden Studie nicht die Anforderungen in den Bildungsplänen der einzelnen Länder von Interesse sind, sondern die Frage, wie weit diese Anforderungen zwischen den Ländern übereinstimmen. Unterschiede zwischen den Ländern werden in dieser Studie nicht ausgewertet. Ergebnisse dazu wären aufgrund der Stichprobengröße wenig aussagekräftig, zudem sind sie nach den Vorgaben des Nationalen Bildungspanels nicht zulässig (Skopek/Pink/Bela 2012: 6). Trotz sorgfältiger Recherche kann nicht ausgeschlossen werden, dass es weitere Dokumente gibt, die für die Untersuchung relevant sind. Der SVR-Forschungsbereich nimmt entsprechende Hinweise dankend entgegen.

Quelle: Eigene Systematisierung der Bildungspläne der 16 Länder, Stand: Oktober 2013

Bildungsprogramme, die in die Systematisierung in Tab. 2 einbezogen wurden:

Baden-Württemberg/Ministerium für Kultus, Jugend und Sport (Hrsg.) 2011: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung in baden-württembergischen Kindergärten und weiteren Kindertageseinrichtungen, Stuttgart.

Bayern/Bayerisches Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familien und Frauen/Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) 2012: Der Bayerische Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder in Tageseinrichtungen bis zur Einschulung, Berlin.

Berlin/Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) 2004: Das Berliner Bildungsprogramm für Bildung, Erziehung und Betreuung von Kindern in Tageseinrichtungen bis zu ihrem Schuleintritt, Berlin.

Brandenburg/Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (Hrsg.) 2009: Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule – Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich, Weimar.

Bremen/Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen (Hrsg.) 2012: Rahmenplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich. Frühkindliche Bildung in Bremen, Bremen.

Bremen/Die Senatorin für Soziales, Kinder, Jugend und Frauen/Amt für Soziale Dienste (Hrsg.) 2011: Arbeit mit Kindern unter drei Jahren. Grundlagen und Qualitätsstandards, Bremen.

Dreier, Annette 2007: Handreichungen für die Praxis. Zum Bildungsprogramm für saarländische Kindergärten, Weimar.

Hamburg/Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (Hrsg.) 2012: Hamburger Bildungsempfehlungen für die Bildung und Erziehung von Kindern in Tageseinrichtungen, Hamburg.

Hessen/Sozialministerium/Kultusministerium (Hrsg.) 2012: Bildung von Anfang an. Bildungs- und Erziehungsplan für Kinder von 0 bis 10 Jahren, Wiesbaden.

Mecklenburg-Vorpommern/Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (2010): Bildungskonzeption für 0- bis 10-jährige Kinder in Mecklenburg-Vorpommern. Zur Arbeit in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege, Schwerin.

Niedersachsen/Kultusministerium (Hrsg.) 2005: Orientierungsplan für Bildung und Erziehung im Elementarbereich niedersächsischer Tageseinrichtungen für Kinder, Hannover.

Nordrhein-Westfalen/Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport/Ministerium für Schule und Weiterbildung (Hrsg.) 2011: Mehr Chancen durch Bildung von Anfang an (Entwurf). Grundsätze zur Bildungsförderung für Kinder von 0 bis 10 Jahren in Kindertageseinrichtungen und Schulen im Primarbereich in Nordrhein-Westfalen, Düsseldorf.

Rheinland-Pfalz/Ministerium für Bildung, Frauen und Jugend (Hrsg.) 2004: Bildungs- und Erziehungsempfehlungen für Kindertagesstätten in Rheinland-Pfalz, Mainz.

Saarland/Ministerium für Bildung, Kultur und Wissenschaft (Hrsg.) 2006: Bildungsprogramm für Saarländische Kindergärten, Weimar.

Sachsen/Staatsministerium für Kultus (Hrsg.) 2011: Der sächsische Bildungsplan – ein Leitfaden für pädagogische Fachkräfte in Krippen, Kindergärten und Horten sowie für Kindertagespflege, Weimar.

Sachsen-Anhalt/Ministerium für Arbeit und Soziales (Hrsg.) 2013: Bildungsprogramm für Kindertageseinrichtungen in Sachsen-Anhalt. Bildung: elementar – Bildung von Anfang an, Magdeburg.

Schleswig-Holstein/Ministerium für Soziales, Gesundheit, Familie und Gleichstellung (Hrsg.) 2012: Erfolgreich starten. Leitlinien zum Bildungsauftrag von Kindertageseinrichtungen, Kiel.

Thüringen/Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur (Hrsg.) 2008: Thüringer Bildungsplan für Kinder bis 10 Jahre, Weimar.

Tab. 3 Operationalisierung der Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung

Rahmenbedingung	Frage an die Kita-Leitungen
interkulturelle Kompetenz der pädagogischen Fachkräfte Mindestens eine der folgenden zwei Facetten muss erfüllt sein: – interkulturelle Fortbildungen für Mitarbeiter – pädagogische Fachkräfte mit Migrationshintergrund	Werden spezielle Kurse oder Schulungen für die pädagogischen Fachkräfte zur Unterstützung der Arbeit mit Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund angeboten? („Ja“: 17,8 %) Wie viele pädagogische Fachkräfte in Ihrem Kindergarten haben einen Migrationshintergrund? („Mindestens 1 Fachkraft mit Migrationshintergrund“: 49,8 %)
Kooperation mit lokalen Initiativen und Einrichtungen Mindestens eine der folgenden zwei Facetten muss erfüllt sein: – Kooperation in der Elternberatung – Kooperation in der Elternbildung	Auf welche der folgenden Dienste von Fachkräften können Sie zurückgreifen? – soziale Dienste für die Eltern, z. B. Gesundheits- oder Erziehungsberatung („Ja“: 75,8 %) – Familienbildungsangebote („Ja“: 72,8 %)
vielseitige Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern Mindestens drei der folgenden vier Facetten müssen erfüllt sein: – gemeinsame Aktivitäten – Hospitationsmöglichkeiten – Befragungen – Beteiligung an der Einrichtungskonzeption	Welche besonderen Formen der Zusammenarbeit gibt es zwischen Ihrer Einrichtung und den Eltern? – gemeinsame Aktivitäten, z. B. Feste feiern („Ja“: 99,6 %) – Hospitationen der Eltern im Kindergarten („Ja“: 70,9 %) – schriftliche Elternbefragungen („Ja“: 75,7 %) – Beteiligung von Eltern bzw. Elternvertretern an der Erstellung und Fortschreibung der Einrichtungskonzeption („Ja“: 44,8 %)
ergänzend: Spezifische Bildungsangebote für Eltern mit Migrationshintergrund	Werden Programme der Eltern- und Familienbildung für Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund angeboten? („Ja“: 11,2 %)

Quelle: NEPS, Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011; eigene Darstellung und Berechnung

Tab. 4 Anteil der Kitas, die einzelne Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung erfüllen (nach Kitas mit wenig und vielen Kindern mit Migrationshintergrund sowie mit vielen sozial benachteiligten Kindern)

	Kitas mit wenig Kindern mit Migra- tionshintergrund	Kitas mit vielen Kindern mit Migra- tionshintergrund	Kitas mit vielen Kindern mit Migra- tionshintergrund und vielen sozial benach- teiligten Kindern
interkulturelle Kompe- tenz der pädagogischen Fachkräfte	43,5 %	84,6 %	90,9 %
Kooperation mit lokalen Initiativen und Einrich- tungen	78,7 %	98,0 %	100,0 %
vielseitige Mitwirkungs- möglichkeiten für Eltern	63,6 %	63,5 %	63,6 %
ergänzend: Spezifische Bildungs- angebote für Eltern mit Migrationshintergrund	4,7 %	35,3 %	43,6 %

Quelle: NEPS, Blossfeld/Roßbach/von Maurice 2011; eigene Berechnung

Abbildungsverzeichnis

Abb. 1	Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung an Kitas	9
Abb. 2	Anteil der Kitas, die einzelne Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung erfüllen	17
Abb. 3	Anteil der Kitas, die alle Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung erfüllen	18

Tabellenverzeichnis

Tab. 1	Anforderungen an Kitas für eine interkulturelle Elternbildung	14
Tab. 2	Anforderungen im Bereich interkultureller Elternbildung in den Bundesländern (anonymisiert)	30
Tab. 3	Operationalisierung der Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung	32
Tab. 4	Anteil der Kitas, die einzelne Rahmenbedingungen für eine interkulturelle Öffnung der Elternbildung erfüllen (nach Kitas mit wenig und vielen Kindern mit Migrationshintergrund sowie mit vielen sozial benachteiligten Kindern)	33

Impressum

Herausgeber:

Forschungsbereich beim Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR)
Neue Promenade 6
10178 Berlin
Tel.: 030/288 86 59-0
Fax: 030/288 86 59-11
info@svr-migration.de
www.svr-migration.de

Verantwortlich:

Dr. Cornelia Schu

Gestaltung:

KALUZA+SCHMID GmbH

Druck:

Buch- und Offsetdruckerei H. Heenemann GmbH & Co. KG

© SVR GmbH, Berlin 2014

Die Autorin

Dr. Mohini Lokhande

Senior Fellow der Vodafone Stiftung Deutschland beim SVR-Forschungsbereich

Über den Forschungsbereich beim Sachverständigenrat

Der Forschungsbereich beim Sachverständigenrat führt eigenständige, anwendungsorientierte Forschungsprojekte zu den Themenbereichen Integration und Migration durch. Die projekt-basierten Studien widmen sich neu aufkommenden Entwicklungen und Fragestellungen. Ein Schwerpunkt der Forschungsvorhaben liegt auf dem Themenfeld Bildung. Der SVR-Forschungsbereich ergänzt die Arbeit des Sachverständigenrats. Die Grundfinanzierung wird von der Stiftung Mercator getragen.

Der Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration geht auf eine Initiative der Stiftung Mercator und der VolkswagenStiftung zurück. Ihr gehören weitere sechs Stiftungen an: Bertelsmann Stiftung, Freudenberg Stiftung, Gemeinnützige Hertie-Stiftung, Körber-Stiftung, Stifterverband für die Deutsche Wissenschaft und Vodafone Stiftung Deutschland. Der Sachverständigenrat ist ein unabhängiges und gemeinnütziges Beobachtungs-, Bewertungs- und Beratungsgremium, das zu integrations- und migrationspolitischen Themen Stellung bezieht und handlungsorientierte Politikberatung anbietet.

Weitere Informationen unter: www.svr-migration.de/Forschungsbereich

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen
für Integration und Migration

FORSCHUNGSBEREICH



Über die Vodafone Stiftung Deutschland

Die Vodafone Stiftung ist eine der großen unternehmensverbundenen Stiftungen in Deutschland und Mitglied einer weltweiten Stiftungsfamilie. Als eigenständige gemeinnützige Institution fördert und initiiert sie als gesellschaftspolitischer Thinktank Programme mit dem Ziel, Impulse für den gesellschaftlichen Fortschritt zu geben, die Entwicklung einer aktiven Bürgergesellschaft anzustoßen und gesellschaftspolitische Verantwortung zu übernehmen. Das Förderprofil steht unter dem Leitmotiv „Erkennen. Fördern. Bewegen.“ und konzentriert sich auf die Bereiche Bildung, Integration und soziale Mobilität. Dabei geht es der Stiftung vor allem darum, benachteiligten Kindern und Jugendlichen sozialen Aufstieg zu ermöglichen. Diesem Thema widmet sich die Stiftung durch langfristige Programmförderung, Preise, Wettbewerbe und Stipendien sowie als gesellschaftspolitischer Thinktank.

Weitere Informationen unter: www.vodafone-stiftung.de



Vodafone
Stiftung
Deutschland