

# SCHULSOZIALARBEIT IN EINEM MULTIKULTURELLEN STADTTEIL | Eltern und Lehrer an einem Tisch?

Anke Bartholomä

den wahren Dingen zu öffnen und nicht mehr den Schein in der Höhle zu suchen. Dieses Gleichnis erzählt nicht einfach nur eine vergangene Situation von Menschen, sondern auch unsere eigene. Sich dem Anspruch des Glücks zu öffnen bedeutete, die Normalität des Scheins zu überwinden und sich der Realität zu öffnen.

Es ist Begabung und Gabe der Sozialen Arbeit, Menschen die unterschiedlichen Dimensionen der Erfahrung des Glücks zu eröffnen: Sozialarbeit kann lernen helfen, sich dem Zufallsglück nicht zu verschließen; Sozialarbeit kann beitragen, dass Menschen sich in einem umfassenden Sinn wohl fühlen; und Sozialarbeit kann schließlich einen kritisch-emanzipatorischen Bildungsprozess initiieren, der Menschen befähigt, sich selbst in ihrer Tiefendimension gewahr zu werden und gegen die allgegenwärtige Tendenz einer Realitätsflucht eine Selbsterfahrung zuzulassen, die Voraussetzung und Vorahnung eines geglückten Lebens ist.

**Prof. Dr. Johannes Vorlauffer** ist Philosoph und lehrt Sozialphilosophie, Ethik, Wissenschaftstheorie, Sozialinformatik und Interdisziplinäre Fallanalyse an der Fachhochschule Campus Wien, Diplomstudiengang Sozialarbeit im städtischen Raum, Favoritenstraße 226, 1100 Wien/Österreich, E-Mail: [johannes.vorlauffer@fh-campuswien.ac.at](mailto:johannes.vorlauffer@fh-campuswien.ac.at)

## Literatur

- Adorno**, Theodor W.: *Minima Moralia. Reflexionen aus dem beschädigten Leben*. In: ders.: *Gesammelte Schriften*, Band 4. Frankfurt am Main 1980
- Freud**, Sigmund: *Das Unbehagen in der Kultur*. In: ders.: *Studienausgabe*, Band 9. Frankfurt am Main 1982
- Heraklit**: Fragment 22 B4. In: Diels, Hermann; Kranz, Walter (Hrsg.): *Die Fragmente der Vorsokratiker*. Berlin 1961
- Marx**, Karl: *Zur Kritik der Hegelschen Rechtsphilosophie*. In: Marx Engels Werke, Band 1. Berlin 1983
- Schmidt**, Wilhelm: *Glück: Alles, was Sie darüber wissen müssen, und warum es nicht das Wichtigste im Leben ist*. Frankfurt am Main 2007a
- Schmidt**, Wilhelm: *Mit sich selbst befreundet sein. Von der Lebenskunst im Umgang mit sich selbst*. Frankfurt am Main 2007b
- Thomä**, Dieter: *Vom Glück in der Moderne*. Frankfurt am Main 2003
- Trakl**, Georg: *Das dichterische Werk*. München 1979
- Vorlauffer**, Johannes: *Personales Selbstsein. Phänomenologische Versuche zum Wesen menschlichen Daseins*. Hamburg 2010

**Zusammenfassung** | Der Beitrag beschreibt die Beziehungen zwischen Schule und Elternhaus aus der Perspektive der Schulsozialarbeit am Beispiel einer Grundschule im Berliner „Brennpunktbezirk“ Neukölln. Der Artikel beschäftigt sich mit Formen der Elternarbeit auf individueller und institutioneller Ebene. Dabei wird von der Annahme ausgegangen, dass eine gute Kommunikationskultur zwischen Elternhaus und Schule für die persönliche und schulische Entwicklung von Kindern essenziell ist.

**Abstract** | The article describes the relationship between school and family from a school social worker's point of view. A primary school in one of Berlin's „problem areas“ serves as an example. The focus lies on various forms of parental involvement on an individual as well as on an institutional level. The article bases on the presumption that a good culture of communication between parents and school is essential for the personal and academic growth of children.

## Schlüsselwörter

- Schulsozialarbeit  
► interkulturell ► Stadtteil ► Elternarbeit  
► Lehrer ► Kommunikation

**Aufwachsen in Nord-Neukölln** | Wenn ich im Laufe einer Unterhaltung erwähne, dass ich an einer Schule in Berlin-Neukölln arbeite, horchen die meisten Zuhörenden auf. Manche geben sich beeindruckt, andere nicken, als würden sie genau, wovon ich rede. Berlin-Neukölln ist jedem Zeitungsleser ein Begriff: der Rütl-Skandal, tätliche Auseinandersetzungen zwischen Schülerinnen beziehungsweise Schülern und Lehrern beziehungsweise Lehrerinnen sowie Fotos uniformierter Wachmänner vor Schultoren.

Die Berichte und Kurzreportagen werden der vielfältigen Realität meist nicht gerecht. Man sollte über längere Zeit hier gewesen sein oder besser hier gelebt haben, um sich ein Bild von diesem Bezirk zu machen.

An manchen Stellen hat Neukölln Ähnlichkeit mit Hamburg-Wilhelmsburg, an anderen Stellen fühlt man sich an die Pariser Bohème erinnert, an wieder anderen Stellen bestimmen Reihenhäuser mit Vorgärtchen das Bild. Mittels eines sogenannten Quartiermanagements wird versucht, die Sozialstruktur durch Projekte zu verbessern.

Wie verläuft eine Kindheit an so einem Ort? Nimmt man die statistischen Daten als Grundlage, dann entsteht ein ernüchterndes Bild. Bei Vergleichstests wie der internationalen Grundschul-Lese-Untersuchung (IGLU) schneiden Kinder aus Nord-Neukölln schlecht ab. Überdurchschnittlich viele Schülerinnen und Schüler verlassen die Schulen ohne Abschluss. 128 von insgesamt 548 in der Kriminalstatistik erfassten Intensivtäter stammten nach Angaben der Staatsanwaltschaft vom März 2010 aus Neukölln, vor allem aus dem Nordosten. Das entspricht rund 23 Prozent. Eltern, die es sich leisten können, ziehen in eine bessere Gegend, bevor ihre Kinder eingeschult werden. Zurück bleiben mehrheitlich Familien, die über wenig Geld und Bildung verfügen.

**Schulsozialarbeit und ihre Aufgaben** | Einer der Wege, die der Berliner Senat seit 2001 einschlägt, um die Lebenslagen von Kindern und Jugendlichen in sogenannten Problembezirken zu verbessern, ist die Ausweitung der Kooperation von Schule und Jugendhilfe. Inzwischen gibt es in Neukölln Schulstationen, Schülerclubs, Interkulturelle Moderatoren und Schuldistanziertenprojekte. Diese Projekte sind vorwiegend an Grund-, Sekundar- und Förderschulen im Norden des Bezirks angesiedelt.<sup>1</sup> Auch an einigen Neuköllner Gymnasien sind inzwischen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter tätig. Berliner Gesamtschulen verfügen schon seit langer Zeit über sozialpädagogische Angebote, die sich konzeptionell allerdings von der neuen Schulsozialarbeit unterscheiden. Die Erfahrungen, über die ich in diesem Artikel berichte, beziehen sich auf die Arbeit in der Schulstation einer Nord-Neuköllner Grundschule.

Die meisten Schulstationen in Berlin werden aus Mitteln der Jugendförderung, durch den Europäischen Sozialfonds oder durch Stiftungsgelder finanziert. Sie begreifen sich als ortsnahen Einrichtungen der Jugend-

<sup>1</sup> Mit Beginn des Schuljahrs 2010/11 wurden die Haupt- und Realschulen in Berlin durch sogenannte Sekundarschulen ersetzt, die beide Schultypen vereinen.

hilfe. Die Schulen stellen ihnen die Räume und einen Teil des Mobiliars zur Verfügung und verpflichten sich, bestimmte Kooperationsvereinbarungen einzuhalten.

Nach Karsten Speck (2007) gibt es sechs Kernleistungen einer lebensweltorientierten Schulsozialarbeit:

- ▲ Beratung und Begleitung einzelner Schülerinnen und Schüler;
- ▲ sozialpädagogische Gruppenarbeit;
- ▲ offene Gesprächs-, Kontakt und Freizeitangebote;
- ▲ die Mitwirkung in Unterrichtsprojekten und in schulischen Gremien;
- ▲ Zusammenarbeit mit und Beratung der Lehrer, Lehrerinnen und der Erziehungsberechtigten;
- ▲ Kooperation und Vernetzung mit dem Gemeinwesen.

In den Leitlinien für den Betrieb von Schulstationen an Neuköllner Schulen<sup>2</sup> werden darüber hinaus folgende Aufgaben der Schulsozialarbeit benannt: Konfliktberatung, Konfliktmanagement, Aneignung von Problemlösungsstrategien, Aufbau und Stärkung von Selbstwertgefühl, Stärkung des Selbsthilfepotenzials der Schülerinnen und Schüler, Abbau von Angst und Intoleranz sowie der Aufbau von Frustrationstoleranz.

Durch ihre Position an der Schnittstelle zwischen Jugendhilfe und Schule besetzen Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter eine „Scharnierfunktion“ (vgl. Neander 2008). Sie arbeiten mit der Schulleitung und dem Kollegium zusammen, ohne dass ein vertikales Abhängigkeitsverhältnis besteht. Die formalen Rahmenbedingungen ihrer Arbeit legt das Jugendumfest fest, für die praktische Ausgestaltung sind eher die Bedingungen vor Ort relevant. Auf diese Weise ergibt sich ein sehr vielfältiges Arbeitsfeld. Als neutrale „Insel“ in der Schule hat die Schulsozialarbeit viele Gestaltungsspielräume.

**Rahmenbedingungen schulischer Elternarbeit** | In Neukölln wie auch andernorts wird oft über die Gleichgültigkeit und das mangelnde Engagement von Eltern geklagt. Tatsache ist, dass bisweilen nur ein Viertel der Eltern einer Klasse zum Elternabend erscheint. Die Hausaufgabenhefte der Kinder werden nicht regelmäßig kontrolliert, schriftlich angekündigte Termine werden vielfach nicht wahrgenommen, in

<sup>2</sup> <http://www.neukoelln-jugend.de/redsys/images/Neander/leitlinien.pdf>

der Schulmappe fehlt es an Stiften und Heften und das Pausenbrot besteht nur aus einem Schokoriegel. Bei einem Gesprächskreis an unserer Schule stellten wir fest, dass manche Mütter nicht genau wussten, was eine Elternvertretung ist und welche Aufgabensie hat. In ihrer eigenen Schulzeit hatte es dieses Amt nicht gegeben oder sie konnten sich nicht daran erinnern. Als die Elternvertreterinnen und Elternvertreter in den Klassen ihrer Kinder gewählt wurden, hatten sie nicht den Mut, nachzufragen, und die hierzu ausgereichten Informationsblätter hatten sie nicht gelesen.

Sind diese Eltern ignorant oder unwissend? Nehmen sie die schulischen Belange ihrer Kinder nicht wichtig? Oder zeigen sie nur deshalb wenig Engagement, weil es ihnen an Wissen und Unterstützung fehlt? Es ist nicht möglich, diese Frage pauschal zu beantworten. Natürlich gibt es Eltern, die so sehr in ihre eigenen Probleme verstrickt sind, dass sie für ihre Kinder zu wenig Zeit und Energie aufbringen (vgl. Hunfeld 2005). Nach meiner Erfahrung sind solche Eltern allerdings in der Minderheit.

Die meisten Eltern, die mir begegnet sind, waren sehr besorgt um die schulische Laufbahn ihrer Kinder. Sie hatten relativ hohe Bildungserwartungen und taten auf ihre Weise viel dafür, die Entwicklung ihrer Kinder zu begleiten. Auf Beschwerden der Lehrerinnen und Lehrer reagierten sie hilflos, traurig oder wütend – keinesfalls aber gleichgültig. Allerdings hatten viele von ihnen Bildungserfahrungen gemacht, die sich nicht auf das Schulsystem der Bundesrepublik übertragen lassen. Eine Mutter zeigte sich zum Beispiel irritiert darüber, dass die Kinder in Deutschland keine Angst vor ihren Lehrerinnen und Lehrern haben. Andere Väter und Mütter waren erstaunt zu erfahren, dass sie zu Hause gemeinsam mit ihren Kindern spielen sollten. Manche Eltern, insbesondere Mütter, sind selbst nur wenige Jahre zur Schule gegangen. Dieser Umstand macht es ihnen in Verbindung mit einer traditionellen Verteilung der Geschlechterrollen schwer, eine fremde Sprache zu erlernen und ihre Kinder in der Schule zu unterstützen.

Erziehungsschwierigkeiten sind kein exklusives Problem der Unterschicht. Alle Väter und Mütter kennen Situationen, in denen sie sich ratlos fühlen. Die Erosion gesellschaftlicher Normen und die Vielfalt biographischer Möglichkeiten haben zu einer Verun-

sicherung in Fragen der Lebensführung geführt (vgl. Beck 1986). Anders als in kollektiv orientierten Gesellschaften tragen Eltern in der Bundesrepublik die Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder weitgehend allein. Die unüberschaubare Menge an Ratgeberliteratur schürt eher ein Gefühl von Inkompétenz, als dass sie eine wirkliche Orientierung vermitteln würde (vgl. Bestmann 2010). Es liegt auf der Hand, dass Familien (so wie alle Menschen, die Einfluss auf die Entwicklung von Kindern nehmen) von einem unkomplizierten Zugang zu Informationen, Beratungsangeboten und gegenseitigem Austausch großen Nutzen ziehen können. Wäre die Schule nicht ein idealer Ort, um einen solchen Austausch zu ermöglichen?

Leider muss man feststellen, dass das deutsche Schulsystem für diese Aufgabe schlecht gerüstet ist. Für die Weiterleitung von sachlichen Informationen sind Briefe und Elternabende da. Informationen über den Leistungsstand und die soziale Entwicklung der Kinder bekommen die Eltern vor allem beim Elternsprechtag oder durch Einträge ins Hausaufgabenheft. Außerdem werden nach Bedarf Elterngespräche geführt. Für die meisten Lehrer und Lehrerinnen besteht dieser Bedarf nur, wenn ein „wichtiger“ Grund vorliegt. Wer den Arbeitsalltag von Berliner Grundschullehrerinnen und -lehrern kennt, weiß, dass sie sich nach dem anstrengenden Unterricht und der Pausenaufsicht, nach Vorbereitungen und Korrekturen, Besprechungen und Konferenzen den Feierabend redlich verdient haben. Für außerplanmäßige Gespräche oder einen Besuch im Elterncafé bleibt kaum noch Energie übrig. Auch werden die Beziehungen zwischen Kindern, Eltern und Lehrern beziehungsweise Lehrerinnen durch diese Situation belastet, denn ein Eintrag ins Hausaufgabenheft oder ein Anruf der Lehrerin bedeuten fast immer, dass etwas Unerfreuliches vorgefallen ist.

Elterngespräche dauern meist gerade lang genug für die Weitergabe von Ratschlägen und Instruktionen. Nur selten kommt es zu einem wirklichen gegenseitigen Kennenlernen, einem gemeinsamen Erarbeiten von Lösungen. Die Eltern erfahren, was sie nach Ansicht der Lehrer und Lehrerinnen tun oder lassen sollten, aber es fehlt ihnen oft an Alternativen. Ein Vater hat seine Situation so in Worte gefasst: „Früher habe ich meinem Sohn eine Ohrfeige gegeben, wenn er etwas ausgefressen hat. Danach ist er zur

Vernunft gekommen. Inzwischen hat man mir beigebracht, dass ich ihn nicht schlagen darf. Er weiß das, und darum schreit er so lange, bis ich ihm alles gebe, was er will.“ Das Vorrecht der Lehrerinnen und Lehrer, Verweise, Empfehlungen und Noten zu erteilen, erschwert eine partnerschaftliche Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule (vgl. *Ulrich 1993*), macht sie aber meiner Ansicht nach nicht unmöglich. Wie sehr sich Eltern öffnen und wie sehr sie zu schulischer Mitarbeit bereit sind, hängt nicht zuletzt von der Persönlichkeit des Lehrers, der Lehrerin ab. *Opdenakker und van Damme (2005)* wiesen nach, dass eine positive Einstellung der Schule und der Lehrerinnen sowie der Lehrer gegenüber den Eltern eine förderliche Wirkung hat: „Je höher die positive Einstellung, umso besser ist die Entwicklung unter Berücksichtigung des elterlichen Engagements im letzten Grundschuljahr“ (*ebd.*, S. 6). Ein wertschätzendes Schulklima, verbunden mit der Anerkennung von kultureller Vielfalt als einer Bereicherung, stärkt außerdem die Resilienz insbesondere von Migrantenkindern (vgl. *Uslucan 2010*).

Klassenlehrer und Klassenlehrerinnen, die alle Familien einzeln zu einem Kennenlerntermin einladen oder sie sogar zu Hause besuchen, berichten, dass sich diese Mühe auszahlt. Einerseits hilft es ihnen, die Kinder besser zu verstehen, andererseits öffnet ein unbelasteter Erstkontakt oft die Tür zu der Familie. Wenn es im weiteren Verlauf der Schulzeit zu schwierigen Situationen kommt, hält die Beziehung zwischen Familie und Schule den Belastungen besser stand.

Vermutlich haben alle Eltern und auch Pädagoginnen und Pädagogen ab und zu das Bedürfnis, nicht nur in ihrer Eigenschaft als Erziehende wahrgenommen zu werden, sondern als Individuen mit Stärken und Schwächen. Im Schulalltag bleibt dieses Bedürfnis jedoch oft unbefriedigt. Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter kennen sowohl die Perspektive der Eltern als auch die der Lehrerinnen und Lehrer, ohne einer Seite besonders verpflichtet zu sein. Sie sind im Umgang mit Konflikten geschult und sie haben Übung darin, Ressourcen aufzuspüren. Einige von ihnen besitzen auch einen Migrationshintergrund. Im Bedarfsfall können sie als Sprach- und Kulturvermittelnde tätig werden. Damit haben sie gute Voraussetzungen, auf individueller und institutioneller Ebene zu einer Annäherung von Elternhaus und Schule beizutragen.

## Schulsozialarbeit und fallbezogene Elternarbeit |

Der Kontakt der Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter mit einzelnen Eltern kann auf verschiedene Art und Weise zustande kommen:

- ▲ Lehrerinnen und Lehrer oder Erzieherinnen und Erzieher bitten die Schulstation um Unterstützung bei der Arbeit mit einem bestimmten Kind und dessen Familie.
- ▲ Eltern suchen selbst die Schulstation auf, weil sie von deren Beratungs- und Unterstützungsangebot gehört haben.
- ▲ Die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter entschließen sich aus pädagogischen Gründen, mit einem bestimmten Kind zu arbeiten (Einzelförderung, Gruppenarbeit), und nehmen im Zuge dessen Kontakt mit den Eltern auf.

Das erste Gespräch kann in einem Klassenraum, in der Schulstation oder in der Wohnung der Familie stattfinden. Ein Treffen in der Schulstation hat den Vorteil, dass die Pädagoginnen und Pädagogen im Vorfeld mit Kaffee, Tee und anderen Aufmerksamkeiten eine freundliche Atmosphäre schaffen können. Wenn die Eltern anbieten, das Gespräch in der eigenen Wohnung durchzuführen, bietet das wiederum die Chance, die Familie von einer ganz privaten Seite kennenzulernen. Außerdem fällt es den Eltern zu Hause, wo die Pädagoginnen und Pädagogen nur Gäste sind, unter Umständen leichter, die Situation aktiv zu gestalten. Das kann für den Gesprächsverlauf von Vorteil sein (zu den Möglichkeiten aufsuchender Sozialarbeit vergleiche *Conen 2011*). Eine Ressource von Schulstationsmitarbeitern und -mitarbeiterinnen liegt darin, dass sie im Vergleich zu Lehrern und Lehrerinnen einen relativ großen Teil ihrer Arbeitszeit bedarfsabhängig, zum Beispiel für Hausbesuche, einsetzen können.

Elterngespräche, die gemeinsam mit den Lehrern und Lehrerinnen geführt werden, sollten besonders gut vorbereitet werden, denn häufig pflegen diese einen stringenten, fordernden Gesprächsstil. Er hält zwar den Zeitaufwand gering, gibt den Eltern aber meist wenig Raum, um eigene Anliegen, Ängste oder Wünsche zu äußern. Lehrerinnen und Lehrer und Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter sollten also im Vorfeld absprechen, welche Aspekte ihnen besonders wichtig sind. Wenn die Zeit nicht reicht, kann eventuell ein weiterer Termin vereinbart werden, an dem die Lehrkraft teilnehmen kann, aber nicht muss.

Wie sehr die Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter den Verlauf des Elterngesprächs mitgestalten können, hängt unter anderem davon ab, wie vertrauensvoll die Zusammenarbeit mit der betreffenden Lehrerin/ beziehungsweise dem betreffenden Lehrer ist.

Abeits von Elterngesprächen ist auch der Aufbau informeller Kontakte wichtig und nützlich. Er bildet oft die Basis für die spätere gemeinsame Arbeit. Deshalb nutzen einige Schulstationen die Möglichkeit, Eltern auch ohne besonderen Anlass einzuladen, zum Beispiel zu einem bunten Nachmittag, der von Kindern und Pädagogen sowie Pädagoginnen gemeinsam gestaltet wird. Solche Veranstaltungen bieten zugleich die Gelegenheit, Eltern mit der Schulsozialarbeit vertraut zu machen.

Die meisten Schulstationen haben feste Sprechzeiten, sind aber auch ohne Terminvereinbarung gut erreichbar. Manche Eltern kommen kurz vorbei, nachdem sie ihr Kind in die Klasse gebracht haben, um sich auszutauschen oder ein Problem zu besprechen. Mit einigen Vätern und Müttern vereinbaren wir eine regelmäßige, beispielsweise telefonische Kontaktaufnahme, um ihnen über die Entwicklung ihres Kindes zu berichten. Wir achten darauf, jede noch so kleine positive Veränderung zu erwähnen. Dafür brauchen wir natürlich auch die Kooperation der Lehrerinnen und Lehrer. Das alles ist zwar zeitaufwendig, hat sich aber bei Familien, die nur negative Rückmeldungen aus der Schule kennen, sehr bewährt. Oft gelingt es uns, zumindest teilweise Vertrauen zurückzugewinnen. Auch die Beziehungen zwischen Eltern und Kindern verbessern sich. Die Eltern empfinden sich nicht mehr länger als „Strafvollzugsorgan der Schule“ (Ulrich 1993, S. 212).

Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter entlasten sowohl die Schule als auch die Familien, indem sie den Eltern Fragen zur Erziehung oder zum Schulsystem beantworten, indem sie ihnen gezielte Beratung anbieten und indem sie sie bei Bedarf zu verschiedenen Institutionen begleiten. Bei Konflikten zwischen Eltern und Lehrerinnen sowie Lehrern können sie, sofern das von beiden Seiten gewollt ist, aufgrund ihrer Neutralität und Erfahrung im Umgang mit Konflikten gut eine Vermittlerrolle einnehmen. Manchmal gelingt es ihnen, die Aufmerksamkeit von den oberflächlichen Reibungspunkten zurück auf das gemeinsame Interesse zu lenken: das Wohlergehen des Kindes.

**Wozu elterliche Beteiligung?** | Viele Lehrerinnen und Lehrer geben an, dass sie die aktive Mitarbeit von Eltern an der Schule sehr begrüßen würden. Allerdings sind offenbar nicht alle Formen elterlichen Engagements willkommen. Es wird zwar gern gesehen, wenn Eltern Hilfe beim Kuchenbacken für Schulfeste anbieten, an einem Austausch pädagogischer Informationen sind aber nicht alle Lehrerinnen und Lehrer interessiert (vgl. Krumm 2001). Vielleicht befürchten sie, den Eltern mehr Angriffsfläche zu bieten, wenn sie in einen offenen Dialog eintreten (vgl. Sacher 2005). Möglicherweise sind sie sich auch nicht sicher, ob Eltern genug Kompetenz mitbringen, um in schulischen Fragen „mitzureden“.

Ich denke, dass es bei der Einbeziehung von Eltern gerade nicht darum geht, Kompetenzen zu bemessen, sondern darum, einen gemeinsamen Weg zu finden. Die Tatsache, dass eine Mutter ihrem Kind morgens Schokoriegel statt Vollkornbrote mit in die Schule gibt, macht sie noch nicht zu einer Rabenmutter. Auch Lehrende, Erziehende oder professionell in der Sozialarbeit Tätige, die Schwierigkeiten mit dem Zuhören haben, müssen keine schlechten Pädagogen sein. Jeder Mensch, ob Elternteil oder Pädagoge, braucht den Austausch, um sich weiterzuentwickeln.

Es ist nicht ungewöhnlich, dass sich Erwachsene in pädagogischen Fragen uneinig sind. Eine Verhaltensweise, die im Unterricht als angemessen gilt, kann zu Hause bestraft werden; was ein Lehrer erlaubt, ist bei dem anderen Lehrer womöglich streng verboten. In vielen westlichen Ländern entstand in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts eine Art Konsens darüber, dass ein Erziehungsstil „der beste“ sei. Inzwischen ist erwiesen, dass sich eine autoritative Erziehung auf euroamerikanische Kinder tatsächlich besonders positiv auswirkt; für Kinder von Einwanderern chinesischer Herkunft ist das jedoch nicht unbedingt der Fall (vgl. Uslucan 2008).

Über Erziehungsstile und ihre Auswirkungen müsste ausgiebiger gesprochen werden – aber häufig fehlt es an Zeit, einer gemeinsamen Sprache und grundlegendem Vertrauen. Wenn zwischen Pädagoginnen beziehungsweise Pädagogen und Eltern keine Verständigung stattfindet, sorgt das bei den Kindern für Verunsicherung. Sie bekommen das Gefühl, Partei ergreifen zu müssen. Im schlimmsten Fall erfahren sie, dass die Anerkennung der einen Seite nur um

den Preis eines Verrats an der anderen Seite zu bekommen ist. Dann bleibt ihnen nur übrig, sich zu positionieren: für die Familie und gegen die Schule oder für die Schule und gegen die Familie. Beide Entscheidungen sind schmerhaft und folgenreich.

Indem wir Eltern ernst nehmen und Beteiligungsmöglichkeiten einräumen, leisten wir einen Beitrag zur Stärkung der Kinder. „Die Verunsicherung durch das neue Feld Schule und auch durch das Lernen an sich lässt sich für die Kinder leichter ertragen, wenn sie anerkannt werden in allem, was sie mitbringen. Dann ist die Schule kein besserer Vorschlag zum Leben im Elternhaus, sondern eine Bereicherung des bereits Vorhandenen“ (Franke-Gricksch 2008, S. 7).

In Migrantenfamilien, die ihren Platz in der deutschen Gesellschaft gefunden haben (ohne dabei ihre kulturellen Wurzeln aufzugeben), kommt es nachweislich seltener zu Gewalthandlungen. Mayer u.a. (2005) konnten zeigen, dass gut integrierte türkische Mütter deutlich weniger dazu neigen, eigene Gewalterfahrungen an ihre Kinder weiterzugeben, und dass auch die Kinder dieser Mütter weniger in Gewalthandlungen verwickelt sind (vgl. auch Uslucan 2008 und 2010). Opendakker und van Damme (2005) konnten mit Bezug auf das Fach Mathematik nachweisen, dass hohes Elternengagement positive Auswirkungen auf die Leistungen von Schülern und Schülerinnen hat – und zwar sogar dann, wenn es sich um die Eltern von Klassenkameraden handelt.

**Schulsozialarbeit und institutionalisierte Elternbeteiligung** | Um die Ziele der Integration und Beteiligung zu erreichen, gilt es, Begegnungsorte für Eltern und Lehrer sowie Lehrerinnen zu gestalten und mögliche gegenseitige Vorbehalte abzubauen. Darüber hinaus ist es wichtig, herauszufinden, welche Formen von Beteiligung sich Eltern wünschen, ob diese den Kindern beziehungsweise der Schule zugute kommen und wie diese sich realisieren lassen.

Schulsozialarbeit, Schulleitung und Lehrerkollegium können gemeinsam viel für das Empowerment von Eltern tun – vorausgesetzt, dass die Bereitschaft dazu vorhanden ist. In einer Schule, die über keine Willkommenskultur für Eltern verfügt und in der kulturelle Vielfalt als Störfaktor betrachtet wird, fallen Elternaktivierungsprojekte leider auf einen unfruchtbaren

Boden. Der Nutzen von Elternarbeit hat sich mittlerweile herumgesprochen. Gut durchdachte Anträge bei Fonds und Stiftungen sind oft aussichtsreich. Die Erfahrung zeigt jedoch, dass Elternarbeit auch mit wenig Geld möglich ist. Das Wichtigste ist, dass sich einige interessierte Personen zusammenfinden (Erziehende, Lehrerinnen und Lehrer, Sozialpädagoginnen und -pädagogen sowie Eltern), die Zeit und Freude dafür aufbringen. Sie sollten auch Sorge dafür tragen, dass die anderen Mitarbeiter der Schule Sinn und Ziele dieses Engagements verstehen und eventuell unterstützen.

Ein Kollege von mir organisiert mehrsprachige Gesprächsrunden im Elterncafé zu Themen wie „Der Übergang in die Oberschule“ und „Freizeit mit Kindern – Spiele, die nichts kosten und trotzdem Spaß machen“. Die Konrektorin unserer Schule entschloss sich, einen unentgeltlichen Sportkurs für Mütter anzubieten, der inzwischen sehr gut besucht wird. An manchen Schulen werden Eltern, die einen ungewöhnlichen Beruf ausüben oder die eine interessante Familiengeschichte haben, für eine Erzählstunde in den Unterricht eingeladen (vgl. Riegel 2004). An der Kreuzberger Otto-Wels-Grundschule sind Mütter mit Migrationshintergrund als Lesepatinnen tätig – sowohl auf Deutsch als auch in der jeweiligen Muttersprache. Eine Kooperation mit Eltern, die deren Kompetenzen in den Vordergrund rückt, „ist nicht nur für die Schülerinnen und Schüler, die ihre Eltern im schulischen Kontext als zentrale Person agieren sehen, eine wichtige Erfahrung, sondern macht auch den Eltern ihre Bedeutung für schulische Bildungsprozesse bewusst“ (Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung 2010).

Am wirksamsten und einfachsten ist es, die Eltern zu fragen, was sie selbst brauchen, um sich an der Schule willkommen zu fühlen. Vielleicht haben sie Interesse daran, einen Elternversammlungsraum zu gestalten, ein Elterncafé zu organisieren oder eine kleine Spielothek einzurichten. Vielleicht möchten sie einfach nur einen Tag lang in der Klasse ihres Kindes hospitieren. Wichtig ist es, ihnen einen oder mehrere Ansprechpartner zur Verfügung zu stellen und ihr Engagement zu würdigen.

An unserer Schule hat die Auseinandersetzung mit dem Thema Elternarbeit unter anderem dazu geführt, dass die Mitarbeitenden der Schulstation gemeinsam

mit zwei engagierten Lehrkräften einen Gesprächskreis zum Thema „Elternhaus und Schule“ organisiert haben. Wir luden der Einfachheit halber die Besucherinnen und Besucher unserer Elterncafés und dessen Leitung ein. Es ging uns darum, den Ist-Zustand der Elternarbeit an unserer Schule zu bilanzieren und festzustellen, wo die Ressourcen liegen und was noch „fehlt“. Daher baten wir die Eltern um ein ehrliches und konstruktives Feedback – eine Bitte, der sie gerne nachkamen. Der Schwerpunkt der Diskussion lag auf der Frage: „Was können wir gemeinsam tun?“

Es kam zu einem Austausch, dessen Produktivität unsere Erwartungen übertraf. Rückblickend kann ich einige Faktoren benennen, die zu dem Gelingen unseres Treffens beigetragen haben: die akzeptierende, nicht belehrende Atmosphäre; die Tatsache, dass wir den Interessen der Eltern und Lehrkräften die gleiche Bedeutung einräumten; die Anwesenheit arabisch- und türkischsprachiger Sprachmittler; und schließlich die geringe Teilnehmerzahl, die ein offenes und persönliches Gespräch ermöglichte. Später stellte sich allerdings heraus, dass sich einige Lehrerinnen und Lehrer und Eltern, die nichts von dem Treffen erfahren hatten, übergangen fühlten – nicht zu Unrecht. Aus der kleinen Gesprächsrunde soll darum in Zukunft ein „Runder Tisch“ werden, der in regelmäßigen Abständen stattfindet und allen interessierten Eltern und pädagogischen Fachkräften offen steht. Wir hoffen, dass auf diese Weise möglichst viele Menschen die Öffnung und Entwicklung unserer Schule mittragen werden.

Die Ergebnisse der ersten Eltern-Lehrer-Gesprächsrunde wurden in einer Gesamtkonferenz vorgestellt und kontrovers diskutiert. Die Lehrerinnen und Lehrer sowie die Erzieher und Erzieherinnen bilanzierten in Kleingruppen ihre eigenen Erfahrungen in der Elternarbeit und sammelten Wünsche und Ideen. Es wurde deutlich, dass sich bei ihnen – ähnlich wie bei den Eltern – viel Frust angesammelt hatte. Trotzdem war die Konferenz in ihrem Ergebnis konstruktiv: Einige Lehrerinnen und Lehrer entschlossen sich, die Eltern auf dem nächsten Elternabend um ein Feedback zu ihrer Arbeit zu bitten; andere wollten ihre Elternabende neu gestalten. Ich hatte den Eindruck, dass es allen Beteiligten gut getan hat, über ihre Enttäuschungen und Frustrationen zu reden. Noch wichtiger war es aber, dass es bei beiden Treffen gelungen ist, den Blick auf die vorhandenen Ressourcen zu richten.

Weitere gute Ideen zur Elternarbeit finden sich unter anderem in den Broschüren „Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund – Wie kann sie gelingen?“ (Senatsverwaltung für Bildung, Forschung und Wissenschaft 2010) und „Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention“ (Aktion Jugendschutz 2004).

**Aktive Eltern – und dann?** | Kurz nachdem sich das Kollegium unserer Schule zusammengesetzt hatte, um die Elternarbeit neu zu überdenken, gab es einen unangenehmen Zwischenfall. Ein Konflikt zwischen Eltern und Lehrern spitzte sich trotz mehrerer Vermittlungsversuche so sehr zu, dass sogar das Schulamt in Kenntnis gesetzt wurde. Viele Lehrerinnen und Lehrer waren enttäuscht und verärgert. Einige sagten, sie hätten keine Lust mehr, Zeit in die Elternaktivierung zu investieren, wenn es das sei, was dabei herauskomme. Grundschullehrerinnen und -lehrer in Berlin haben es mit immer heterogeneren Klassen zu tun. Die Kinder bringen ganz unterschiedliche Schwierigkeiten mit in den Unterricht – zum Beispiel Konzentrationsprobleme, Minderwertigkeitsgefühle, Vernachlässigung und mangelnde Sprachkenntnisse. Sie haben einen hohen Bedarf an persönlicher Zuwendung, der jedoch im Klassenraum kaum befriedigt werden kann – es sei denn, man lässt den Lehrplan völlig außer Acht. Hinzu kommen zahlreiche Vertretungsstunden aufgrund krankheitsbedingter Ausfälle im Kollegium. Nahezu jährlich verabschiedet der Senat ein neues Bildungsgesetz, das mit fast sofortiger Wirkung an den Schulen umgesetzt werden soll und eine hohe Flexibilität vom Lehrpersonal erfordert.

Unter diesen Bedingungen ist es wenig verwunderlich, dass einige Lehrerinnen und Lehrer für emanzipatorische Elternarbeit nicht mehr viel Enthusiasmus aufbringen. Was sie sich von Vätern und Müttern ihrer Kinder wünschen, ist vor allem Entlastung. Sie sollen tun, worum man sie bittet, zu den Terminen kommen, die die Schule vorgibt, und sich für die Themen stark machen, die auch dem Kollegium am meisten unter den Nägeln brennen. Viele Lehrerinnen und Lehrer sind sich durchaus der Tatsache bewusst, dass ein gutes Einvernehmen mit den Eltern auf lange Sicht ihre Stressbelastung verringern könnte. Sie wissen aber nicht genau, wie dieses Ziel erreicht werden kann. Zusätzliches Engagement kommt für sie nur dann infrage, wenn auf irgendeiner anderen Ebene

Entlastung möglich wird. Wenn ich meine eigene Arbeit mit der Arbeit der Lehrerinnen und Lehrer vergleiche, kann ich diesen Wunsch nachvollziehen. Auch Schulsozialarbeiterinnen und -arbeiter erleben im Arbeitsalltag belastende und stressige Situationen, aber meist wechseln sich diese Situationen mit ruhigeren Phasen ab. Anders als bei den Lehrern und Lehrerinnen lebt unsere Arbeit von Austausch und Kooperation. Wir haben die Möglichkeit, mit den Kindern an den Themen zu arbeiten, die ihnen wichtig sind, während das Lehrerkollegium einem vorgegebenen Plan folgen muss und sogar oft gezwungen ist, sich über die Bedürfnisse der Kinder hinwegzusetzen, um den Lehrplan einzuhalten.

Obwohl sie in den Genuss von Schulfesten kommen, sind Grundschullehrerinnen und -lehrer stärker als andere Berufsgruppen von Krankheiten wie Burnout und Depressionen betroffen (vgl. Berger 2005). In § 3 (3) des Berliner Schulgesetzes heißt es: „Schulische Bildung und Erziehung sollen die Schülerinnen und Schüler insbesondere befähigen, [...] die Beziehungen zu anderen Menschen in Respekt, Gleichberechtigung und gewaltfreier Verständigung zu gestalten sowie allen Menschen Gerechtigkeit widerfahren zu lassen [...].“ Eine Schule, die dieses Erziehungsziel verwirklicht, müsste ein Ort sein, an dem sich Kinder, Eltern und Pädagogen gerne aufzuhalten und ohne Angst mit- und voneinander lernen können. Die meisten deutschen Schulen befinden sich, wenn überhaupt, erst auf dem Weg dorthin. Einerseits fehlt es an vielen notwendigen räumlichen und personellen Ressourcen; andererseits bestehen die demokratischen Instrumente vielerorts vor allem auf dem Papier.

Die Schulorganisationsform, die die Bedürfnisse der Neuköllner Kinder, Eltern und Pädagoginnen sowie Pädagogen am ehesten zu berücksichtigen vermag, ist aus meiner Sicht eine Ganztagschule. Allerdings erschöpft sich der Sinn einer Ganztagschule nicht darin (wie es häufig Realität ist), dass die Schüler und Schülerinnen bis 16 Uhr im Schulgebäude bleiben und dort möglichst kostenneutral beschäftigt werden. Wirklich sinnvoll ist sie nur, wenn sie dazu beiträgt, die Belastung von Lehrenden und Lernenden zu vermindern und neue Begegnungsorte zu schaffen. In der Schule, die mir vorschwebt, halten sich Lehrerinnen und Lehrer, Erzieherinnen und Erzieher und Schüler täglich etwa acht Stunden auf. Unterrichtsvorbereitungen und Hausaufgaben werden in der

Schule erledigt. Damit das möglich ist, haben sowohl die Schülerinnen und Schüler als auch die Pädagogen und Pädagoginnen helle, geräumige Arbeitsplätze, eigene Aufenthaltsräume und einen Ruheraum, in den sie sich zurückziehen könnten. Die Lehrerinnen und Lehrer unterrichten jeweils nur zwei bis drei Stunden hintereinander. Diese Stunden werden in der Regel in Teams mit Erzieherinnen und Erziehern oder anderen Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt. Eltern arbeiten bei Interesse ebenfalls im Unterricht mit (zur Elternmitarbeit im Unterricht vergleiche Ulich 1993, Krumm 2001, Lueg 1996). Die untermittelfreie Zeit wird für Vorbereitungen, kollegiale Besprechungen und Elternarbeit genutzt.

Für die Eltern gibt es mindestens einen separaten Raum, der mit Wasserkocher, Kaffeemaschine sowie mehrsprachigen Büchern und Filmen zu pädagogischen Themen ausgestattet ist. Es ist ausdrücklich erwünscht, dass die Eltern in Absprache mit der Schule eigene Treffen und Veranstaltungen organisieren. Sozialpädagoginnen und -pädagogen wären in einer solchen Schule durchaus nicht überflüssig, denn sie könnten Kindern, Eltern sowie Lehrerinnen und Lehrern nach wie vor wichtige Impulse und Hilfestellungen geben. Statt in verfahrenen Situationen als „Feuerwehr“ tätig zu werden, könnten sie ihre Energie auf die Ausbildung von Streitschlichtern, auf Soziales Lernen und auf die Elternarbeit im institutionellen Bereich konzentrieren.

Aus meiner Sicht ist es nicht so wichtig, dass die Schülerinnen und Schüler erfahren, woher beispielsweise das Wort Demokratie kommt und wie der Begriff im antiken Griechenland verstanden wurde. Dieses Wissen werden sie sich zum gegebenen Zeitpunkt selbst aneignen können. Bedeutsamer ist es, dass wir ihnen den Wert von Demokratie und Respekt in unserem alltäglichen Handeln vorleben. Eine Schule, an der die demokratische Einbeziehung von Eltern und Kindern nicht nur auf dem Papier besteht, hat gute Chancen, junge Menschen ins Leben zu entlassen, die mit sich selbst im Reinen sind und einen Beitrag zur Verständigung in unserer Gesellschaft leisten.

**Anke Bartholomä, Dipl.-Sozialpädagogin, MA**  
*Biografisches und Kreatives Schreiben, arbeitet für den Träger AspE e.V., Brusendorfer Straße 20, 12055 Berlin, in einer Schulstation. E-Mail: pulemyotchitsa@web.de*

## Literatur

- Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V.** (Hrsg.): Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention. München 2004
- Beck**, Ulrich: Risikogesellschaft. Auf dem Weg in eine andere Moderne. Frankfurt am Main 1986
- Berger**, Peter: Was macht am Lehrerberuf krank? Vortrag am Zentrum für Lehrerbildung der Universität Kassel am 19.12.2005
- Bestmann**, Stefan: Interkulturelle Elternarbeit in der Jugendhilfe – Herausforderungen und Thesen aus Wissenschaft und Forschung. Vortrag auf der Regionalkonferenz Neukölln Nord-Ost. Berlin 2010
- Conen**, Marie-Luise: Wo keine Hoffnung ist, muss man sie erfinden. Heidelberg 2011
- Franke-Gricksch**, Marianne: „Du gehörst zu uns!“ Systemische Einblicke und Lösungen für Lehrer, Schüler und Eltern. Heidelberg 2008
- Hunfeld**, Frauke: „Lasset die Kinder zu mir kommen“ In: Stern 16/2005, S. 28-34
- Krumm**, Volker: Elternhaus und Schule. In: Rost, Detlef H. (Hrsg.): Handwörterbuch Pädagogische Psychologie. Weinheim 2001
- Lueg**, Cordula: Elternmitarbeit im Unterricht. Hohengehren 1996
- Mayer**, Simone u.a.: Akkulturation und intergenerationale Transmission von Gewalt in Familien türkischer Herkunft. In: Psychologie in Erziehung und Unterricht 52/2005, S. 168-185
- Neander**, Irina: Schulbezogene Jugendsozialarbeit. Ein Arbeitsfeld im Themenschwerpunkt Kooperation Schule – Jugend. Vortrag im Jugendhilfeausschuss Berlin-Neukölln am 14.2.2008
- Opdenakker**, Marie-Christine; van Damme, Jan: Enhancing effort and achievement: The importance of parent involvement and home-school partnerships. In: Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia, Cambio en Educación 1/2005
- Riegel**, Enja: Schule kann gelingen! Wie unsere Kinder wirklich fürs Leben lernen. Bonn 2004
- Sacher**, Werner: Erfolgreiche und misslingende Elternarbeit. Ursachen und Handlungsmöglichkeiten. Nürnberg 2005
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung** (Hrsg.): Kooperation von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund – Wie kann sie gelingen? Eine Handreichung für Schulen in sozial benachteiligten Quartieren. Berlin 2010
- Speck**, Karsten: Schulsozialarbeit. Eine Einführung. München 2007
- Ulich**, Klaus: Schule als Familienproblem. Frankfurt/M. 1993
- Uslucan**, Haci-Halil: Gewalt und Gewaltprävention bei Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Bundesministerium des Innern (Hrsg.): Texte zur Inneren Sicherheit. Schwerpunkt: Gelingensbedingungen und Grundlagen nachhaltiger Gewaltprävention. Berlin 2008, S. 153-176
- Uslucan**, Haci-Halil: Bi-Kulturalität als Chance für Eltern und Kinder? In: IAF-Informationen 1/2010, S. 9-14

# FAMILIENRAT MIT MIGRANTENFAMILIEN

**Süleyman Görgencin**

**Zusammenfassung** | Im Folgenden geht es um einen Versuch, den Familienrat speziell für die Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund nutzbar zu machen. Denn dieser Planungs- und Problemlösungsansatz, der die Verantwortung und Stärken der Betroffenen ernst nimmt, scheint geeignet zu sein, wichtige konzeptionelle Stränge zielgruppenspezifisch weiterzuführen, zu präzisieren und Antworten auf Fragen nach Zugängen der Sozialen Arbeit zu Migrantfamilien zu geben.

**Abstract** | The article describes the implementation of the family counsel as a method to work with families with a migratory background. This specific mode of planning and problem solving deals with its client's responsibilities and strength. It is adequate to follow and sharpen conceptional clues according to the target group's needs and to find ways for social work with migrant families.

**Schlüsselwörter** ► Migrantfamilie  
 ► Familienarbeit ► Jugendamt ► soziales Netzwerk  
 ► Beratung ► Family Group Conference

**1 Einführung** | Betrachtet man die Europaausgaben mancher türkischer Tageszeitungen, so berichten sie immer wieder über die Probleme türkischer Eltern mit den Jugendämtern, die sich wegen ihrer vermeintlich willkürlichen Praxis zum Albtraum türkischer Familien entwickelt hätten. Als Anlass solcher Berichte dienen vor allem einzelne Inobhutnahmen. Auch Organisationen von Migranten und Migrantinnen beschweren sich gelegentlich über die Praxis der Jugendämter. In Deutschland leben viele Familien mit Migrationshintergrund, die ähnliche Sorgen und Probleme – verbunden mit einer gehörigen Skepsis gegenüber deutschen Behörden – haben. Sie betrachten die Jugendämter nicht als Instanzen, die Unterstützung anbieten, wenn offenbar wird, dass Eltern mit der Erziehung ihrer Kinder überfordert sind.

In Anbetracht der Tatsache, dass Migrantfamilien zahlreiche freiwillige, unterstützende Angebote der Familienhilfe bislang unterdurchschnittlich nutzen