



Evaluation des Modellprojekts Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst

**Eltern in ihrer Erziehungskompetenz
stärken, Jugendliche im Übergang
Schule und Beruf fördern**



Inhalt

I.	Einführung	3
II.	Untersuchungsdesign der Begleitforschung	4
III.	Ergebnisse zur Zielgruppenerreichung	7
IV.	Ergebnisse zur Zielerreichung	10
4.1	Informationsvermittlung	13
4.2	Erziehungskompetenz im engeren Sinn	15
4.3	In Einklang bringen von Vorstellungen, Interessen und Kompetenzen	16
4.4	Förderung aktiver Teilhabe	17
4.5	Einbeziehung von Eltern in den Berufswahlprozess	19
V.	Instrumente und Strategien	20
5.1	Hausbesuche – aufsuchende Elternarbeit	23
5.1.1	Good Practice der Gestaltung und Durchführung von Hausbesuchen	24
5.1.2	Förderliche Rahmenbedingungen für die Durchführung von Hausbesuchen	27
5.2	Niedrigschwellige Gruppenangebote	29
5.2.1	Good Practice niedrigschwelliger Gruppenangebote	29
5.2.2	Förderliche Rahmenbedingungen niedrigschwelliger Gruppenangebote	31
5.3	Individuelle Beratung und Begleitung	32
5.3.1	Good Practice individueller Beratung und Begleitung	33
5.3.2	Förderliche Rahmenbedingungen individueller Beratung und Begleitung	35
5.4	Seminare	35
5.4.1	Good Practice der Gestaltung und Durchführung von Seminaren	35
5.4.2	Förderliche Rahmenbedingungen für die Durchführung von Seminaren	39
5.5	Informationsveranstaltungen und Elternabende	40
5.5.1	Good Practice von Informationsveranstaltungen	40
5.5.2	Förderliche Rahmenbedingungen der Informationsveranstaltungen	41
5.6	Fallbezogene Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schulen	42
5.6.1	Good Practice der Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schulen	42
5.6.2	Förderliche Rahmenbedingungen der Schnittstellenarbeit	45
5.7	Zusammenarbeit mit Jugendmigrationsdiensten	47
VI.	Fazit	49
6.1	Zielgruppenerreichung	49
6.2	Erreichung des übergreifenden Ziels der Stärkung von Erziehungskompetenzen	50
6.3	Fazit zum Gesamtprogramm und zu Fragen der Übertragbarkeit	52

I.

Einführung

Das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend förderte seit Januar 2007 an zunächst zwölf Standorten das trägerübergreifende Modellprojekt „Ausbildungsorientierte Elternarbeit im JMD: Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken – Jugendliche im Übergang Schule und Beruf fördern“. Das Modellprojekt wurde über die ursprünglich geplante Laufzeit an zehn Standorten bis zum Juni 2009 verlängert.

Entsprechend ihrer Grundsätze¹ können alle Jugendmigrationsdienste (JMD) Elternarbeit im Kontext der sozialpädagogischen Begleitung durch Gruppenangebote im Rahmen der KJP-Förderung (Kurse gemäß III.3.1 KJP) durchführen. Seit mehreren Jahren nahm jedoch der Fachdiskurs zunehmend darauf Bezug, dass Eltern eine besonders wichtige Ressource der Integration junger Menschen darstellen können, auf die aus diesem Grund ein größeres Gewicht der Integrationsarbeit zu legen sei. Vor dem Hintergrund sollte das Modellprojekt Erfahrung generieren, inwieweit und unter welchen Rahmenbedingungen eine umfassendere ausbildungsorientierte Elternarbeit als neuer Baustein die Leistungspalette der Jugendmigrationsdienste sinnvoll erweitern kann. Das Modellprojekt verfolgte die generelle Zielsetzung, „zu erproben und aufzuzeigen, wie über die bisher geleistete Elternarbeit hinaus die Erziehungskompetenz der Eltern wirkungsvoll unterstützt und damit die schulische und berufliche Integration der Kinder und Jugendlichen gefördert werden kann“². Im Rahmen dessen sollten verschiedene Strategien und Formen ausbildungsorientierter Elternarbeit erprobt und Good-Practice-Beispiele identifiziert werden (vgl. Kapitel 3 und 4 zur Bestimmung der Zielgruppe und der Ziele im Rahmenkonzept des Modellprojekts). Das Modellprojekt wurde durch die BAG Evangelische Jugendsozialarbeit e. V. koordiniert.

Der vorliegende Bericht dokumentiert die zentralen Ergebnisse der Begleitforschung des Modellprojekts.

1 BMFSFJ (2008): Grundsätze zur Durchführung und Weiterentwicklung des Programms 18 im Kinder- und Jugendplan des Bundes (KJP) „Integration junger Menschen mit Migrationshintergrund“. Stand: 1. Januar 2008.

2 BMFSFJ (2007): Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst, <http://www.bmfsfj.de/Politikbereiche/kinder-und-jugend,did=98018.html>.

II.

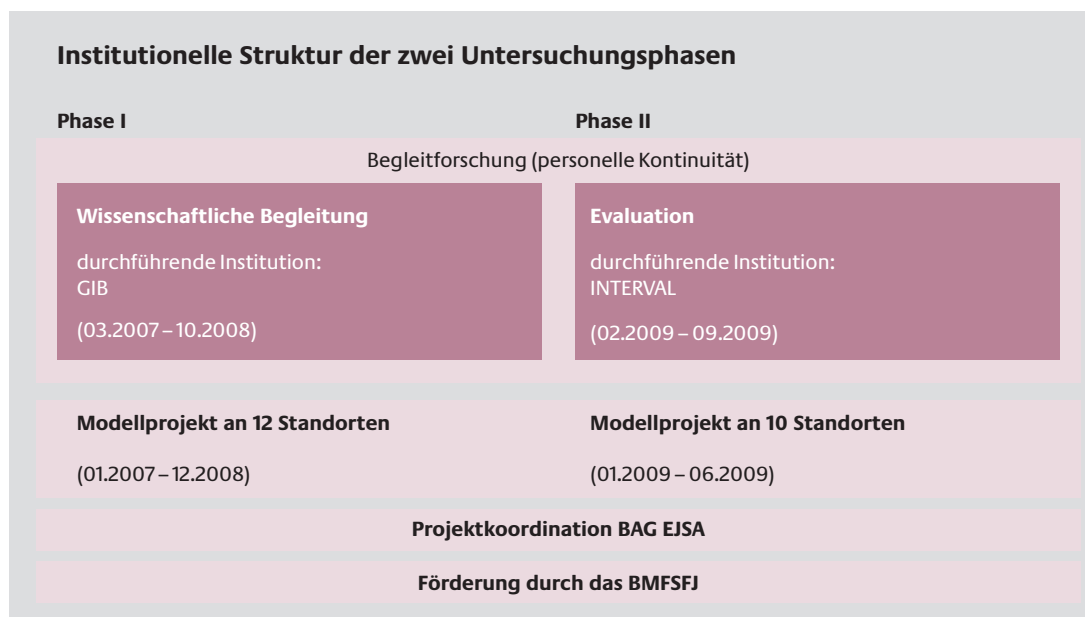
Untersuchungsdesign der Begleitforschung

Wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Modellprojekts

Die wissenschaftliche Begleitung und Evaluation des Modellprojekts gliederte sich in zwei Phasen (vgl. Abbildung 1), die sich nicht nur durch ihre konkreten Fragestellungen und ihr Untersuchungsdesign unterschieden, sondern auch durch die jeweils durchführende Institution. Mit der wissenschaftlichen Begleitung war bis Oktober 2008 die GIB mbH beauftragt, mit der Evaluation anschließend die InterVal GmbH. Eine vollständige Kontinuität, die auch inhaltlich sicherte, dass beide Phasen aufeinander aufbauten, war gegeben:

- I Über die beiden unterschiedlichen durchführenden Institutionen hinweg bestand personelle Kontinuität.³
- I Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung, die dem BMFSFJ vorlagen, konnten anschließend für die Evaluation genutzt werden. Und
- I Daten der Projektstandorte wurden sowohl von der wissenschaftlichen Begleitung als auch der Evaluation ausgewertet.⁴

Abbildung 1



³ Dr. Sommer leitete die wissenschaftliche Begleitung zunächst für die GIB mbH und übernahm dann erneut die Projektleitung der Evaluation nach seinem Wechsel zur InterVal GmbH.

⁴ Ergebnisse von zwei Projektbefragungen der wissenschaftlichen Begleitung lagen dem BMFSFJ aus Datenschutzgründen nicht als Datensatz vor und konnten InterVal aus diesem Grund nicht vom BMFSFJ zugänglich gemacht werden. Die Projektstandorte besaßen jedoch noch Kopien der von ihnen ausgefüllten Fragebögen, da sie elektronisch ausgefüllt und von ihnen gespeichert waren, sie konnten der InterVal GmbH für die Evaluation ohne Aufwand erneut gesendet werden.

Erste Phase der Begleitforschung

In der ersten Phase der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Modellprojekts wurde sich auf drei Untersuchungsgegenstände konzentriert. Hierzu zählten:

- I Ob und wie erfolgreich die Implementierung des Modellprogramms erfolgte, d. h. ob die Projekte die Aktivitäten durchführten, die sie entsprechend des Gesamtkonzepts zum Modellprojekt⁵ durchführen sollten, wo es ggf. Hindernisse und Probleme der Umsetzung gab.
- I In welchem Umfang die Zielgruppe Eltern erreicht wurde und welche Teile der Zielgruppe Eltern (nicht) erreicht wurden (Selektivität der Zielgruppenerreichung), aber auch welche Faktoren die Zielgruppenerreichung begünstigten.
- I Inwieweit es den Projekten gelang, die Ressourcen des Elternhauses zu aktivieren, also in welchem Umfang die intendierten Effekte (z. B. Mitwirkung der Eltern in Elternvertretungen) bei den Eltern auftraten.

Für diesen Zweck wurden insbesondere die Konzepte der einzelnen Standorte ausgewertet, zwei schriftliche Befragungen der Projektleitungen und eine kleinere Befragung von erreichten Eltern umgesetzt und ausgewertet sowie offene Interviews mit der Projektkoordination geführt (qualitativer Austausch, auch zur Abstimmung des Vorgehens). Da die Befragungen der Projektleitungen detaillierter und komplexer angelegt werden konnten als die Befragung der Eltern, wird sich nachfolgend überwiegend auf die Ergebnisse der Projektleitungsbefragungen bezogen, die stärkere Differenzierungen zulassen. Die Befragung der Eltern hat die zentralen Aussagen der Projektleitungen allgemein validiert, d. h. die Aussagen zu den positiven Entwicklungen in Familien bestätigt.

Zweite Phase der Begleitforschung

Nachdem sich das Modellprojekt in der ersten Phase an den unterschiedlichen Standorten gut entwickelte, standen insbesondere auch vor dem Hintergrund der Projektverlängerung neue Aufgaben im Bereich der Ergebnissicherung an. Die Entwicklung eines Praxisleitfadens sollte Aufgabe der Projektkoordination sein, während der Evaluation die Aufgabe zukam, zu analysieren und zu dokumentieren, unter welchen Bedingungen „Good Practice“ realisierbar scheint bzw. unter welchen Rahmenbedingungen erprobte Ansätze auf andere Projekte oder Standorte übertragbar sind.

Trotz eines gemeinsamen Rahmenkonzeptes der ausbildungsorientierten Elternarbeit, welches für die Arbeit an den zwölf Standorten die Ecksteine setzte, entwickelten und erprobten die Träger an den jeweiligen Standorten Varianten des Konzepts mit teils relativ stark voneinander abweichenden Schwerpunktsetzungen. Erfolgsfaktoren der Projekte konnten aufgrund der vorhandenen Heterogenität bzw. aufgrund der geringen Fallzahl nicht statistisch, sondern ausschließlich qualitativ ermittelt werden. Die schriftlich dokumentierten Erfahrungen der Projekte (Befragungen und Projektfortschrittsberichte) waren in der Regel so strukturiert, dass sie die Einschätzungen der Projektmitarbeitenden beschreiben, was ihnen gut gelang, wo sie Unterstützung erhielten und ggf. auch in welchen Bereichen es ihnen aufgrund bestimmter Rahmenbedingungen nicht gelang zu erreichen, was sie sich vorgenommen hatten. Die Validität dieser Einschätzung konnte jedoch nicht allein anhand der Projektberichte bewertet werden.⁶

⁵ BMFSFJ: Gesamtkonzept zum Bundesmodellprojekt „Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst – Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken, Jugendliche im Übergang Schule und Beruf fördern.“

⁶ Wenn beispielsweise an einem Standort die Kooperation mit der Schule sich nicht optimal entwickelte, konnte auf der Basis von Projektberichten nicht abgeschätzt werden, ob fehlende Kooperationsbereitschaft der Schulen eher als eine unbeeinflussbare Rahmenbedingung hingenommen werden muss, oder ob eher das Projekt ungeeignete Aktivitäten zur Gewinnung von Kooperationsbereitschaft wählte.

Ausgehend von Ergebnissen der ersten Untersuchungsphase erschien es aus der Perspektive einer Evaluation somit als wichtigste Aufgabe, die Übertragbarkeit der verschiedenen Ansätze vor dem Hintergrund unterschiedlicher Standortbedingungen qualitativ zu analysieren und die wichtigsten Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Good Practice gutachterlich einzuschätzen.

Um die bereits vorliegenden Ergebnisse, aber auch die noch ausstehenden Aktivitäten der Projektkoordination sinnvoll zu ergänzen, wurde ein überwiegend qualitatives Vorgehen der Evaluation gewählt. Es wurden zunächst, angelehnt an Verfahren des Benchmarkings, auf Grundlage der Angaben der Projektleitungen zu erzielter Projektwirkung und Erreichung der Mittlerziele sowie der von den Projekten eingesetzten Mittel und Methoden bzw. Schlüsselaktivitäten eine Stärken-Schwächen-Analyse durchgeführt und Rahmen- bzw. Standortbedingungen der konkreten Ansätze an den unterschiedlichen Standorten herausgearbeitet.

Darauf aufbauend wurden vertiefende Interviews mit Projektverantwortlichen und ausgewählten Kooperationspartnern wie Trägern, Jugendmigrationsdiensten, Migrationsberatungen für Erwachsene, Migrationszentren, Kompetenzagenturen, Schulen sowie weiteren relevanten Partnern an den Standorten durchgeführt. Die vertiefenden Interviews wurden in der ersten Hälfte des Jahres 2009 zum Teil telefonisch und an fünf Standorten, d. h. an 50 Prozent der zu diesem Zeitpunkt aktuellen Standorte, auch vor Ort mit Projektverantwortlichen sowie deren Kooperationspartnern durchgeführt.⁷

Für die Interviews wurden insbesondere zu Bereichen, in denen Projekte unterschiedliche Erfahrungen machten, die Hintergründe vertieft und der Einfluss

- von unterschiedlichen Rahmenbedingungen,
 - von mehr der weniger geeigneten Strategien und Aktivitäten sowie
 - von Gestaltungsspielräumen
- abgeschätzt.

Während die Analyse von Projektunterschieden aus methodischen Gründen im Zentrum stand, werden Gemeinsamkeiten verschiedener Projektstandorte mit beschrieben. Die systematischen Vergleiche von Projekten standen hierbei im Vordergrund, wobei ihre Anonymität bei der Dokumentation gewährleistet bleibt.

⁷ Diese Vorgehensweise wurde deshalb so gewählt, da dritte Akteure, die für die Gestaltung von Rahmenbedingungen mit entscheidend sein können, möglicherweise erst im persönlichen Interview die speziellen Informationen liefern, die für eine qualitative Bewertung der Übertragbarkeit von Ansätzen ausbildungsorientierter Elternarbeit notwendig sind.

III.

Ergebnisse zur Zielgruppenerreichung

Die Modellprojekte richteten sich an Eltern von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die vom Jugendmigrationsdienst begleitet werden, und an solche, die über die Kooperation mit Schulen erreicht werden können. Der Zugang zu Eltern über die Schulen war als ein fester Bestandteil im Konzept vorgesehen, die Kooperation mit Lehrkräften dient hierbei der Information und Unterstützung von Eltern im Hinblick auf Motivation und Hilfe bei der Berufsorientierung für ihre Kinder.

Zielgruppe der Einzelprojekte

Gemäß dem Konzept für das Programm konzentrierten sich die zwölf Einzelprojekte auf Eltern von Kindern und Jugendlichen in der Altersgruppe der 12- bis 18-jährigen. Die Modellprojekte richteten sich dabei sowohl an ...

- I Eltern von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die vom JMD begleitet werden, als auch an
- I Eltern von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien, die über die Kooperation mit der Schule erreicht werden können.

Ihr Zielgruppenzugang sollte der beratenden und die aufsuchenden Arbeit der JMD im örtlichen Netzwerk folgen. Neu zugewanderte Jugendliche und deren Eltern können außerdem gezielt in den Integrationskursen angesprochen werden.

In einem Teil der Projektstandorte wurden Schwerpunkte auf verschiedene Untergruppen innerhalb der übergreifenden Zielgruppe gesetzt, in einem anderen Teil (sieben der zwölf Standorte) waren alle Migranteltern in gleichem Maß Teil ihrer Zielgruppe. Die Auswahlentscheidungen für diese Schwerpunkte folgten teils den Opportunitäten oder gegebenen lokalen Rahmenbedingungen, z. B. dem vorhandenen Netz an Kooperationspartnern. Zu diesen genannten Schwerpunktsetzungen zählte z. B., dass Eltern von Hauptschülerinnen und Hauptschülern zur ausschließlichen oder überwiegenden Zielgruppe zählen bzw. dass Eltern von Gymnasiastinnen und Gymnasiasten kaum oder nicht zu ihrer Zielgruppe gehören. Zwei Projekte spezifizierten, dass Eltern von Berufsschülerinnen und Berufsschülern nicht oder kaum zu ihrer Zielgruppe zählen würden, und in ebenfalls zwei Fällen wurde expliziert, dass Eltern von „auffälligen Jugendlichen“ nicht oder kaum dazugehören würden.

Struktur der erreichten Zielgruppe

Der **Bildungshintergrund** der erreichten Eltern variierte zwischen den Projektstandorten stark. Drei Projekte von zehn, die hierzu Angaben machten, schätzen den Anteil der Familien mit guten Bildungsvoraussetzungen unter den erreichten Eltern auf unter fünf Prozent, d. h. dass sie z. B. Akademikerinnen und Akademiker sind oder ihre Kinder ein Gymnasium besuchen. An anderen Projektstandorten (drei) lag dieser Anteil zwischen 20 und 40 Prozent.

Dabei erfolgte der Zugang in die Familien **überwiegend über Mütter** und nur insgesamt drei der zwölf Projekte gaben an, dass sie Mütter und Väter zu gleichen Teilen erreichen konnten. Dabei variiert in Abhängigkeit von der örtlich vorgefundenen Problematik, welche Teile der Zielgruppe am schwersten zu erreichen sind bzw. bisher nicht erreicht werden konnten. Einzelne Projekte nennen hier spezielle nationale Migrantengruppen, sie nennen jedoch von Standort zu Standort unterschiedliche, und sind somit nicht zu verallgemeinern. Eine Gruppe unter den zu erreichenden Zielpersonen, die oft als problematisch empfunden wird und schwer erreichbar ist, sind Väter, insbesondere aus dem türkischen und arabischen Raum.

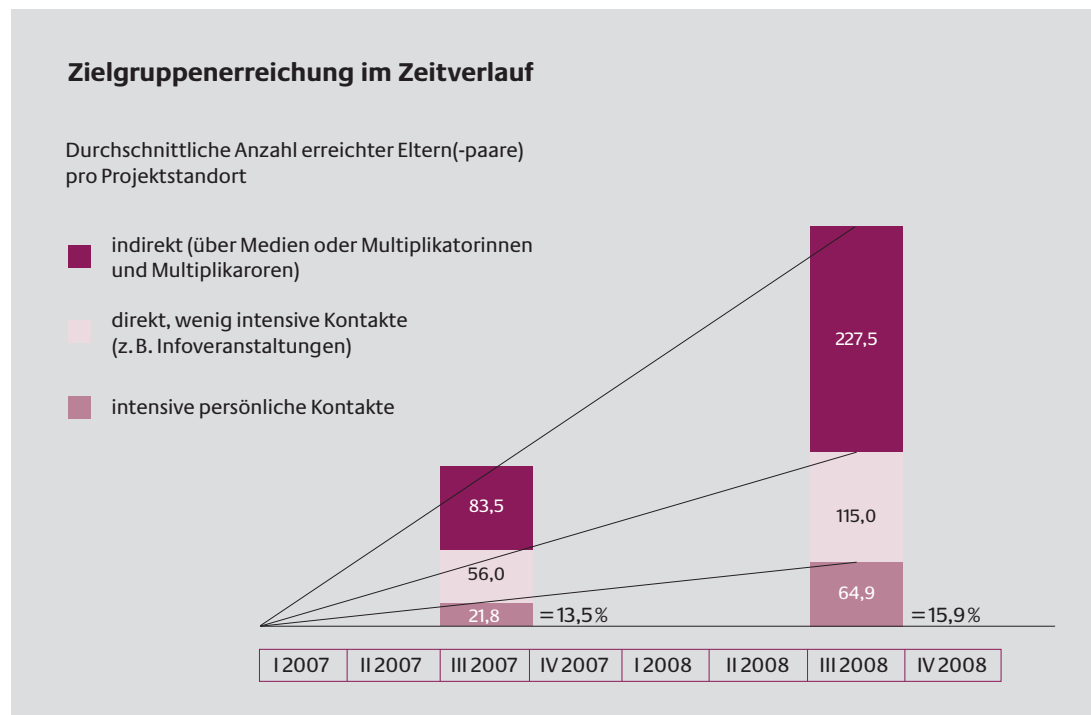
Auch wenn das Modellkonzept die Zusammenarbeit mit Eltern von Kindern und Jugendlichen zwischen 12 und 18 Jahren vorsah, wurden zu einem geringen Teil auch Eltern der Kinder unter 12 Jahren (0,56 % aller erreichten Kinder und Jugendlichen) und über 18 Jahren erreicht (10,4 %). Diese Abweichung ist jedoch sehr gering und unvermeidlich, einerseits da bei vielen Angeboten Eltern nicht trennscharf nach dem Alter ihrer Kinder ausgeschlossen werden konnten, andererseits, weil die Kinder und Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren noch jüngere oder ältere Geschwister haben. Die Altersgruppen zwischen 12 und 15 bzw. zwischen 16 und 18 Jahren waren annähernd gleich groß.

Anzahl der erreichten Familien

Bei der Anzahl der erreichten Familien zeichnete sich ab, dass die zwölf Projekte **knapp 800 Familien** (Mütter, Väter oder Paare) über intensive persönliche Kontakte (z. B. individuelle Gespräche, längere Seminare) erreicht haben, **weitere rund 1.400** über direkte, aber nicht intensive Kontakte, z. B. über Vorträge und Informationsveranstaltungen. Hinzu kommen nach einer groben Schätzung noch einmal über 200 Eltern pro Projekt, die indirekt erreicht wurden, z. B. über Medien, Artikel oder Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren.

Bei der Betrachtung der Zahl der erreichten Eltern im Zeitverlauf, d. h. im Zeitraum bis September 2007 und September 2008, zeigt sich in etwa eine **lineare Entwicklung**. Dass anfangs stärker noch in Netzwerkaufbau oder Aktivitäten zur Zielgruppenerreichung investiert werden musste, bedeutet also nicht (!), dass danach die Zahl erreichter Eltern sprunghaft angestiegen wäre. Die Entwicklung zeigt sich eher in einer leichten Intensivierung der Arbeit mit den erreichten Eltern: Der Anteil der Eltern, die in intensivem Kontakt zu den Projekten standen, an allen erreichten Eltern, ist in dem betrachteten Zeitraum leicht angestiegen (von 13,5 % auf 15,9 %).

Abbildung 2



Auch wenn die Projekte in gleichem Umfang mit Personal ausgestattet waren⁸, zeigen sich in der Zahl der erreichten Personen/Familien deutliche Unterschiede. Die drei Projekte mit der geringsten Zahl erreichter Eltern gaben zwischen 30 und 41 Eltern an, zu denen sie intensive Kontakte hatten, die drei Projekte mit der größten Zahl erreichter Eltern nannten zwischen 90 und 120 Eltern. Bei den direkten, nicht intensiven Kontakten lag die Spannweite zwischen fünf und 400 Eltern.

⁸ Alle Projekte waren mit einer vollen Stelle zwischen 40 und 38,5 Stunden ausgestattet. Zu Beginn war in acht Projekten der zwölf Projekte jeweils eine Person hauptamtlich beschäftigt. In vier Projekten teilten sich jeweils zwei Personen die Stelle. Durch Mitarbeiterwechsel an drei Projektstandorten und weitere Teilung von Stellen, arbeiteten im September 2008 fünf Projekte mit zwei Mitarbeitern, die sich eine Stelle teilten.

IV.

Ergebnisse zur Zielerreichung

Die generelle Zielsetzung des Modellvorhabens war es, zu erproben und aufzuzeigen, wie mit einer ausbildungsorientierten Elternarbeit die Eltern in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt und damit die Jugendlichen im Übergang von Schule und Ausbildung sowie Beruf gefördert werden können. Insbesondere lauteten die Zielsetzungen:⁹

- I Die Projekte sollten Eltern von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Informationen zum System der schulischen Bildung und zum Ausbildungssystem sowie zu den Erwartungen und Anforderungen an die Erziehungsleistungen der Eltern unterstützen.
- I Sie sollten die Erziehungskompetenz der Eltern mit Beratungen und Bildungsveranstaltungen stärken und fördern, die Kommunikation zu Ausbildungsfragen in den Familien fördern sowie dabei die Begriffe der Bildungsfachsprache vermitteln.
- I Sie sollten darauf hinwirken, die Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen mit den Vorstellungen der Familien in Einklang zu bringen und damit die Kinder und Jugendlichen in ihrer schulischen und beruflichen Integration unterstützen und stabilisieren.
- I Sie sollten die Eltern zur Mitwirkung in den Elternvertretungen der Bildungsinstitutionen und beruflichen Einrichtungen sowie zur Teilnahme an Elternsprechtagen und anderen schulischen Veranstaltungen motivieren.
- I Sie sollten präventiv wirken, indem sie über eine verstärkte Zusammenarbeit mit Berufsschulen und den Abschlussklassen der allgemeinbildenden Schulen Eltern motivieren und unterstützen, sich adäquat in den Prozess der Berufsorientierung und Berufswahlentscheidung ihrer Kinder einzubringen.

Im Rahmen der Untersuchung wurden diese im Konzept des Modellprojekts formulierten Ziele weiter differenziert. Dabei wurde im September 2007 erhoben, welche dieser differenzierten Ziele von den Projekten eher stärker bzw. eher weniger stark verfolgt wurden. Das insgesamt mit **größter Intensität** verfolgte Ziel war die „Erhöhung von Partizipationskompetenzen“ (z. B. Sprachkompetenzen, Wissen über Zuständigkeiten), gefolgt von „Informationsvermittlung zum System der schulischen Bildung und zum Ausbildungssystem“. Auch der „stärkere Einbezug der Eltern in die Berufsorientierung durch stärkere Zusammenarbeit mit Berufsschulen und allgemeinbildenden Schulen“ wurde von relativ vielen Projekten mit hoher oder sehr hoher Intensität verfolgt. Mit der **geringsten Intensität** wurde das Ziel einer „Öffnung der Eltern für höher qualifizierende Berufswege ihrer Kinder“ angestrebt. Die Arbeit zumindest eines Projekts zeigte, dass das Problem eher sein kann, dass die Eltern

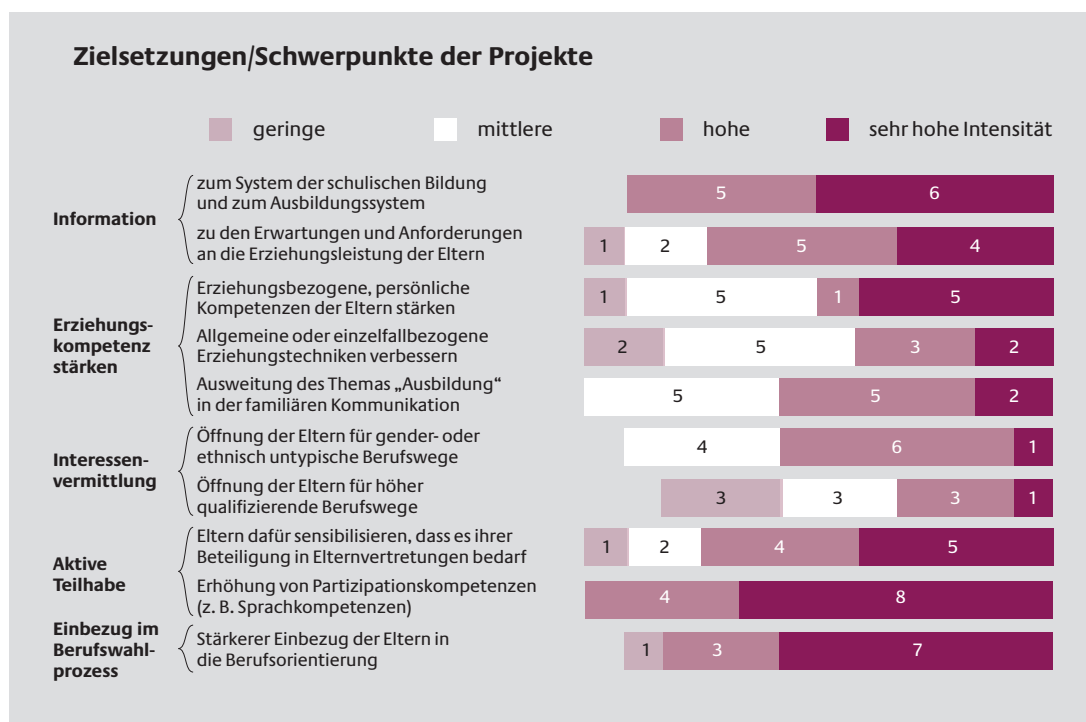
⁹ Vgl. BMFSFJ: Gesamtkonzept zum Bundesmodellprojekt „Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst“ Eltern in ihrer Erziehungskompetenz stärken – Jugendliche im Übergang Schule und Beruf fördern.

ihre Kinder in höher qualifizierten Berufen sehen möchten (z. B. Ärztin/Arzt, Apothekerin/Apotheker oder Rechtsanwältin/Rechtsanwalt). Die Arbeit besteht dann oft darin, Eltern zu einem realistischen Blick auf ihre Kinder zu bringen.

Die fünf vom Konzept des Modellprojekts vorgegebenen Zielbereiche (siehe oben) wurden ungleich stark bzw. ungleich direkt verfolgt.¹⁰ Die fünf vom Durchschnitt der Projekte am stärksten verfolgten Ziele lagen (2007) alle in den Bereichen der Informationsvermittlung, der Förderung der aktiven Teilhabe und der stärkeren Einbeziehung in die Berufsorientierung. Die fünf am wenigsten verfolgten Ziele lagen in den zwei Bereichen der Förderung von Erziehungskompetenz (im engeren Sinn) und des In-Einklang-Bringens von Interessen und Kompetenzen Jugendlicher und ihrer Eltern.

Die folgende Abbildung gibt einen Überblick über die Intensität der Zielsetzungen und Schwerpunkte der Projekte:

Abbildung 3



Die Zielerreichung der Projekte wurde über die Projektleitung mithilfe eines Fragebogens erhoben und durch eine Stichprobe von Eltern validiert. Im Fragebogen für die Projektleitungen wurden diese darum gebeten, eine Einschätzung vorzunehmen, wie hoch die Wirkung ihrer Arbeit zu den einzelnen Zielsetzungen ist. Dabei erschlossen sich die Projektleitungen die Wirkung ihrer Arbeit im Wesentlichen aus den **intensiven Kontakten** mit den Eltern, z. B. aus Beobachtungen in den Familien, aus Verhaltensänderungen der Eltern, oder aus Berichten Dritter, z. B. Erfahrungsberichten von Lehrkräften. Elf Projekte gaben an, dass ihre Einschätzungen überwiegend oder ausschließlich hierauf beruhen. Auch Schlussfolgerungen aus dem Verlauf ihrer Angebote dienten in der Regel zur Unterstützung ihrer Ein-

¹⁰ Zumindest bis zum September 2007, in dem die Projekte gebeten wurden, das Gewicht zu benennen, welches den unterschiedlichen Mittelzielen jeweils zukam.

schätzungen, z. B. aus der positiven Resonanz auf Hausbesuche oder aus der aktiven Partizipation an Gruppenangeboten. Systematische Erhebungen ihrer Wirkungen im Rahmen einer Selbstevaluation, z. B. über Evaluationsbögen in Veranstaltungen oder Elternbefragungen im Quartier, waren selten. Sieben Projekte gaben an, dies nicht oder kaum durchzuführen. Dennoch gab es hier Unterschiede zwischen den Projekten, denn vier Projekte nutzten dieses Verfahren zumindest teilweise, und ein Projekt gab an, dass die Einschätzungen ausschließlich hierauf beruhen.

Die folgende Tabelle liefert einen Überblick über die Wirkungen der Projekte, differenziert nach verschiedenen Zielsetzungen. Dabei zeigt sich, dass die Verteilung stark mit den Schwerpunktsetzungen der einzelnen Projekte korrespondiert.

Tabelle 1

Einschätzungen der Projektleitung zu den Projektwirkungen hinsichtlich ... (Anzahl der Projekte)	weiß nicht/ keine Angabe	keine Wirkung	eher irrelevant klein	von relevanter Wirkung
... der Vermittlung verschiedener Informationen				
a) Informationen zum System schulischer Bildung/Ausbildungssystem				12
b) Informationen zu den Erwartungen bzw. Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen der Eltern				12
c) Andere Informationen	7		2	5
... einer Stärkung von Erziehungskompetenz im engeren Sinn				
d) Stärkung erziehungsbezogener, persönlicher Kompetenzen der Eltern (z. B. Empathie, emotionale Kompetenz)	1		5	6
e) Verbesserung allgemeiner oder einzelfallbezogener Erziehungstechniken („Tipps und Tricks im Umgang mit den Kindern“)	2		4	6
f) Andere Aspekte von Erziehungskompetenz	7		1	1
... Vorstellungen von Eltern mit Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen in Einklang zu bringen				
g) Öffnung der Eltern für gender- oder kulturell untypische Berufswege, die den Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen stärker entsprechen	2		2	8
h) Öffnung der Eltern für höher qualifizierende Berufswege, die (zunächst) mit höheren familiären Kosten einhergehen	2		3	7
i) Förderung der Kommunikation zu Themen der Ausbildung innerhalb der Familie (quantitative Ausweitung oder qualitative Verbesserung)	1			11
j) Anderes, um Interessen und Kompetenzen der Jugendlichen mit den Vorstellungen der Familien in Einklang zu bringen	5		1	6
... eine aktive Teilhabe der Eltern zu fördern				
k) Eltern sensibilisieren , dass es ihrer aktiven Beteiligung in Elternvertretungen der Bildungsinstitutionen/beruflichen Einrichtungen bedarf		1	4	7
l) Erhöhung von Partizipationskompetenzen (z. B. Sprachkompetenzen, Wissen über Zuständigkeiten)		1		11
m) Verbesserung von Rahmenbedingungen für Partizipation (z. B. interkulturelle Öffnung von Schulen)		1	2	9
n) Andere Förderung der Partizipation in den Elternvertretungen	5	3	2	2
... einer stärkeren Einbeziehung von Eltern in den Berufswahlprozess				
o) Stärkerer Einbezug der Eltern in die Berufsorientierung durch stärkere Zusammenarbeit mit Berufsschulen und allgemeinbildenden Schulen			1	11
p) Anderer stärkerer Einbezug von Eltern in die Berufsorientierung und Berufswahl ihrer Kinder (z. B. Zusammenarbeit Eltern – Betriebe)	2	2		8

Aus der Tabelle 1 wird ersichtlich, dass alle Projekte angaben, eine positive Wirkung in relevanter Größe bei der Vermittlung von Informationen zum (Aus-)Bildungssystem oder zu den entsprechenden Erwartungen an die Eltern erreicht zu haben. Darüber hinaus gaben elf Projekte an, dass sie die Kommunikation zu Themen der Ausbildung in der Familie gefördert, eine stärkere Einbeziehung der Eltern in den Berufswahlprozess bewirkt und die Partizipationskompetenzen der Eltern erhöht hatten.

Dagegen haben die Projekte bei der Steigerung der Erziehungskompetenzen im engeren Sinn, d. h. z. B. Erziehungstechniken und erziehungsbezogene, persönliche Kompetenzen, eigenen Einschätzungen zufolge die geringsten Wirkungen erzielt. Was die Projekte konkret als ihre Wirkungen wahrgenommen haben und welche Erfahrungen sie dabei gemacht haben, wird in den folgenden Abschnitten beschrieben.

4.1 Informationsvermittlung

Informationen zum System der schulischen Bildung und zum Ausbildungssystem

Ein Mittlerziel des Modellprojekts war die Vermittlung von Informationen über das System der schulischen Bildung sowie zum Ausbildungssystem an die Eltern mit Migrationshintergrund. Dieses Mittlerziel haben alle Projekte erreicht. Allerdings streute dabei die Intensität einerseits zwischen den Projekten, andererseits aber auch innerhalb der Zielgruppen, die von einzelnen Projekten erreicht wurden: Wenn z. B. an einem Standort 500 Eltern Informationen aus einer Infobroschüre erhielten, 190 über Seminare und 30 über intensivere Einzelberatungen, dann ist von einem Kontinuum auszugehen, bei dem eine relativ große Zahl von Eltern nur einige wenige (vielleicht aber sehr wichtige) Informationen zum (Aus-)Bildungssystem erhielt und eine geringere Zahl von Eltern sehr viel intensiver über die Hintergründe, Strukturen und familiären Konsequenzen informiert wurde.

Zu den vermittelten Inhalten zählen im Detail:

- das Schulsystem des jeweiligen Bundeslandes, Schultypen, Schulpflicht,
- schulische Leistungsanforderungen, Leistungsbeurteilungen, Noten (speziell auch Kopfnoten), Prüfungspraxis,
- die Relevanz einer abgeschlossenen Ausbildung,
- Voraussetzungen des Ausbildungssystems (Anmeldefristen, Sprache, Noten und Kopfnoten, soziale Kompetenzen), aber auch die Bedeutung der verschiedenen Schulabschlüsse für unterschiedliche Berufe,
- Angebote des Übergangssystems (z. B. BGJ, BVJ) bzw. schulische Angebote, die Bedeutung von Praktika,
- Vielfalt von Berufen (zukunftsorientierte Berufe, Möglichkeiten, genderuntypische Berufe zu wählen, Informationen über konkrete Berufe,
- die Bedeutung, sich frühzeitig umfassend über die Ausbildungsmöglichkeiten zu informieren, und
- Anforderungen an die Selbstpräsentation in schriftlichen und mündlichen Bewerbungen.

Anzahl der erreichten Eltern

Bei der Anzahl der erreichten Eltern nannten die Projekte im Durchschnitt jeweils etwa um die 100 Eltern, denen entsprechende Informationen – zumindest teilweise – vermittelt werden konnten, wobei meist Informationsveranstaltungen, Elternabende oder Seminare durchgeführt worden waren. Vertiefende Beratungen, in denen z. B. auch über konkrete Angebote (z. B. der Agentur für Arbeit) an Ausbildungsplätzen und die Voraussetzungen dafür informiert wurde, betrafen kleinere Zahlen, typischerweise jeweils zwischen 30 und 50 Eltern.

Informationen zu den Erwartungen bzw. Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen der Eltern

Weiterhin gaben alle Projekte an, nicht nur Informationen zum (Aus-)Bildungssystem vermittelt zu haben, sondern viele Eltern auch über die Erwartungen bzw. Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen der Eltern informiert zu haben. Dennoch konnte nur eine Minderheit von vier Projekten abschätzen und beschreiben, bei wie vielen Eltern die Arbeit hier welche Wirkungen hatte.

- Eines dieser Projekte quantifizierte diese Wirkungen z. B. folgendermaßen: 134 Elternteile haben erfahren, dass sie im Interesse der Kinder an Elternsprechtagen, Elterngesprächen und Elternabenden teilnehmen sollen. 125 wurden über die Bedeutung von Fehltagen, Hausaufgaben, Mitarbeit, Sozialverhalten, Zeugnissen usw. informiert.
- Ein anderes Projekt beschrieb seine Wirkungen dahin gehend, dass ca. 50 Eltern jetzt die Anforderungen und Wünsche der Schule kennen würden und sich nun als Spezialistinnen und Spezialisten sehen würden, die Verantwortung für die Erziehung, Bildung und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder haben.

Die anderen acht Projekte beschrieben höchstens die Zahl der mit Veranstaltungen erreichten Eltern, ohne die Inhalte zu beschreiben, oder nur die Inhalte, die sie vermittelten, nicht aber an wie viele Eltern. Zu den genannten – nicht quantifizierten – Wirkungen zählen z. B.:

- Die Eltern wissen, dass sie Vorbilder für ihre Kinder sein sollen und u. a. Deutsch lernen müssen, weniger fernsehen, mehr lesen. Sie wissen, dass Bildung in Deutschland Geld kostet. Sie wissen, dass der Kontakt zu und die aktive Zusammenarbeit mit den Lehrerinnen und Lehrern für den Schulerfolg wichtig sind. Sie haben verstanden, dass das Elternhaus für die Entwicklung des Kindes verantwortlich ist. Sie sind sensibilisiert, dass die Schule ein harter Job ist und von den Kindern viel Kraft und Energie fordert. Sie haben verstanden, dass die Erziehung der Kinder Folgen für die Schule und Ausbildung hat und dass ihr Kind zum Lernen zu Hause (es gibt immer etwas zu lernen) eine ruhige Atmosphäre, kindergerechte Zimmer ohne eigenen Fernseher etc. braucht.

Über die Vermittlung von Informationen zum System der schulischen Bildung und zum Ausbildungssystem sowie zu den Erwartungen bzw. Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen der Eltern hinaus, wurden weitere Informationen, die mit ausbildungsorientierter Elternarbeit in Zusammenhang stehen, an Eltern vermittelt. So wurden bspw. Informationen über Institutionen vor Ort, die Hausaufgabenhilfe anbieten, oder zum Sachverhalt, dass eine realistische Selbsteinschätzung des Kindes für den weiteren Erfolg wichtig ist, vermittelt.

4.2 Erziehungskompetenz im engeren Sinn

Stärkung erziehungsbezogener, persönlicher Kompetenzen

Erziehungsbezogene, persönliche Kompetenzen im engeren Sinn, z. B. Empathie oder emotionale Kompetenzen der Eltern, hat jedes zweite Projekt der eigenen Einschätzung nach in relevanter Weise gestärkt. Dabei unterschieden jedoch einige Projekte nicht trennscharf zwischen diesen Kompetenzen i.e.S. und z. B. der Erweiterung von Wissen als einem vorgelagerten Schritt hierzu. Dass diese inhaltlichen Zusammenhänge bestehen, ist gut begründet, doch eine Quantifizierung der Erfolge spezifisch bei der Stärkung erziehungsbezogener, persönlicher Kompetenzen ist in diesen Fällen nicht möglich.

Zu den von den Projekten beschriebenen Erfolgen zählte insbesondere, dass Ängste und Unsicherheiten der Eltern abgebaut wurden. Eines der Projekte spitzt die Interventionslogik dahin gehend zu, dass dort, wo starke Eltern wären, auch starke Kinder sind. Ein anderes beschreibt den Erfolg so, „dass die Familie näher zusammenrückt, Probleme gemeinsam bewältigt werden und die Eltern lernten, in Bezug auf die Schule Verantwortung für ihre Kinder wahrzunehmen und gemeinsam Entscheidungen zu treffen.“ Ein Teilerfolg ist hier, wenn die Eltern weniger Angst haben, dass ihre Kinder in Deutschland die Werte des Herkunftslandes verlieren könnten. Bei wie vielen Eltern hier Erfolge zu verzeichnen sind, konnte nicht geklärt werden, die Projekte machten hierzu kaum Angaben.¹¹ Indikatoren sind z. B., dass in einem Projekt 70 Prozent der Eltern jetzt auch über Respekt vor den Kindern und Jugendlichen sprechen.

Verbesserung allgemeiner oder einzelfallbezogener Erziehungstechniken

Im Gegensatz zu den Erfolgen bei der Stärkung erziehungsbezogener, persönlicher Kompetenzen selbst, konnten Projekte sehr viel besser ausführen, wie sie zur Verbesserung von Erziehungstechniken beigetragen haben. Hierzu nannten die Projekte bspw., dass Elternteile informiert wurden, wie man mit den Jugendlichen in der Erziehung umgeht, dass Kommunikation wichtig ist und welche Kommunikationsmöglichkeiten es gibt, wie man mit den Wünschen der Kinder umgeht, wie man die Kinder loben und belohnen kann und was man bei sehr problematischen Jugendlichen unternehmen kann. Zu den Tipps und Tricks im Umgang mit Kindern zählte jedoch auch die Frage, wie man **Jugendlichen Grenzen setzen** kann und **welche Strafen** bei Kindern möglich sind. Häufig wurde genannt, dass ein Kind zur Erledigung der Hausaufgaben einen ruhigen Arbeitsplatz benötigt. Fragen wurden bearbeitet, wie streng man mit dem Kind sein soll, was man machen kann, wenn das Kind die Eltern belügt, oder ganz allgemein, wie man Jugendliche die Konsequenzen für ihr Handeln tragen lassen kann im Spannungsfeld zwischen Vertrauen und Kontrolle und im Zusammenspiel von Schule und Elternhaus.

¹¹ Teils machten die Projekte hier Zahlenangaben, die inhaltlich nicht direkt zur Frage gehörten, z. B. wie viele Eltern nun stärker in der Schule präsent sind. Andere Projekte stellen hier den Wissenserwerb von Eltern heraus, z. B. dass sie den Zusammenhang zwischen emotionaler Entwicklung und Schulerfolg „kennen“ – hier liegen der Evaluation keine Informationen vor, ob mit dem Wissenszuwachs auch Kompetenzzuwächse der Eltern stattfanden.

Die Projekte, die hier relevante Wirkungen angaben, nannten meist um die 30 Eltern, bei denen sie erfolgreich waren, eines nannte zwischen 55 und 80 Eltern. Indikatoren sind z. B., dass in einem Projekt 90 Prozent der Eltern angaben, sie könnten die Auswirkungen des Erziehungsstils bei der Lösung von Konflikten mit ihren Kindern und bei der Zielfindungsphase nun besser verstehen.

4.3 In Einklang bringen von Vorstellungen, Interessen und Kompetenzen

Öffnung der Eltern für gender- oder kulturell untypische Berufswege

Das In-Einklang-Bringen von familiären Vorstellungen mit den Interessen und Kompetenzen der jungen Menschen bedeutete für viele Projekte auch das Ziel der Öffnung der Eltern für gender- oder kulturell untypische Berufswege. Dabei sehen Erfolge in diesem Bereich vor allem so aus, dass Familien und ihre Töchter über untypische Berufe informiert wurden. Dabei kann die Berufswahl für Deutschland sehr wohl gendertypisch sein, stellt aber ggf. unter der Herkunftsperspektive eine genderuntypische Wahl dar: Berufe wie Erzieherin, Altenpflegerin, Sozialarbeiterin oder Polizistin sind z. B. in der Türkei für Frauen ungewöhnlich bzw. nicht vorhanden. In einem der Projekte wurden etwa 30 Familien und ihre Töchter über die oben genannten Berufe informiert und dafür motiviert, ein anderes Projekt schrieb von 40 (die Angaben der anderen Projekte sind sehr unvollständig), das Interesse für die Informationen dieser Art war noch deutlich größer. Erfolge sind jedoch eher bei den Frauen (Mädchen) und seltener bei den Männern (Jungen) zu verbuchen.

Die Projekte, die hier über die Informationsvermittlung tiefer gehende Erfolge beschrieben, nannten i. d. R. kleinere Erfolgszahlen. Ein Projekt konnte z. B. bei muslimischen Migrantinnen bzw. Migranten in Kleingruppen- und Einzelgesprächen einen Bewusstseinswandel einleiten, auch gender- oder kulturell untypische Berufswege zu akzeptieren, und nannte „geschätzte 15“ Eltern. Ein anderes Projekt quantifizierte den Erfolg anhand von z. B.: fünf muslimischen Mädchen, die eine Ausbildung in technischen Berufen machen, vier muslimischen Mädchen, die ein soziales Praktikum in einer kirchlichen Einrichtung absolvieren und anschließend dort eine Ausbildung anstreben, sowie sechs Jungen, die eine Ausbildung im Hotel- und Gaststättenbereich anstreben. Ein Projekt gab auch eine größere Erfolgszahl dahin gehend an, dass 70 Prozent der rund 60 erreichten Eltern eine gewachsene Akzeptanz für die „moderne Jugend“ zeigten.

Öffnung der Eltern für höher qualifizierende Berufswege, die (zunächst) mit höheren familiären Kosten einhergehen

Auch die Öffnung der Eltern für höher qualifizierende Berufswege zählen einzelne Projekte zu ihren Erfolgen und gaben diesbezüglich an, dass sich z. B. 50 Eltern von überwiegend Hauptschülerinnen und Hauptschülern trotz anhaltender finanzieller Belastung den Besuch einer weiterführenden Schule wünschen. Teils arbeiteten die Projekte gezielt in diese Richtung. Eines wies in Informationsveranstaltungen immer wieder darauf hin, dass es in diesem System schon mittelfristig der aussichtsreichste Weg zu Wohlstand und gesellschaftlicher Anerkennung ist, möglichst qualifizierte Bildungs- und Ausbildungsabschlüsse zu haben. Dies wurde mit lebensnahen, einfachen Beispielen vermittelt. Bei Gegenüberstel-

lung der Kosten für eine mehrjährige Ausbildung mit den später für Jahrzehnte erreichbaren Einkommen, sollten viele Eltern zum Umdenken gebracht worden sein. **Nicht in jedem Fall wurde dieses Teilziel der Elternarbeit von den Projekten geteilt**, in einem Fall wurde begründet, dass das Problem eher sei, dass Eltern ihre Kinder in höher qualifizierten Berufen sehen wollen (Ärztin/Arzt, Apothekerin/Apotheker, Rechtsanwältin/Rechtsanwalt) und die Arbeit oft darin bestünde, **Eltern zu einem realistischen Blick** auf ihre Kinder zu bringen und sich von Wunschbildern zu verabschieden.

Förderung der Kommunikation zu Themen der Ausbildung innerhalb der Familie

Nur sechs der elf Projekte, die angaben, die familiäre Kommunikation zu Themen der Ausbildung relevant gefördert (qualitativ verbessert oder quantitativ ausgeweitet) zu haben, haben diese Erfolge auch inhaltlich beschrieben und in einem Fall davon auch quantifiziert. Dabei zählen die Projekte zu den Erfolgen z. B.,

- dass Eltern zu Hause mit ihren Kindern über die Bedeutung der Hausaufgabenhilfe, über gute Berufe und Schulen und über die Verhaltensweisen der Kinder in den Schulen sprechen,
- dass diese Themen als bedeutende „gesamtfamiliäre Aufgabe“ verstanden werden und entsprechend kommuniziert werden,
- dass sich Eltern, die vorher keine Informationen über Schule und Abschlüsse in Deutschland hatten, sich jetzt trauen, gemeinsam mit ihren Kindern über die aktuellen Anliegen in der Schule und über die Berufsorientierung zu sprechen oder
- dass innerhalb der Familie auf einem fachlich höheren Niveau über das Thema gesprochen wird.

Nur ein Projekt quantifizierte einen Teil dieser Erfolge dahin gehend, dass 35 Eltern auf die Wichtigkeit der Kommunikation mit den Kindern aufmerksam gemacht wurden.

4.4 Förderung aktiver Teilhabe

Sensibilisierung von Eltern, dass es ihrer aktiven Beteiligung bedarf

Hinsichtlich der Förderung von aktiver Teilhabe beschrieben die Projekte ihre Erfolge sehr unterschiedlich. Leider lassen die Ausführungen der Projekte keine Schlussfolgerungen zu, ob hierfür unterschiedliche Strategien und Ansätze der Projekte ursächlich sind, oder eher unterschiedliche Rahmenbedingungen (z. B. die interkulturelle Offenheit der Lehrkräfte in den Schulen). Die Spannweite wird darin deutlich, ...

- dass eines der Projekte hier den größten Projekterfolg sieht. Alle 130 Eltern, mit denen gearbeitet wurde, seien nun für den Partizipationsbedarf sensibilisiert und bei einem großen Teil von ihnen (70 Familien) würde sich dies in geändertem Verhalten niederschlagen, insbesondere beim Besuch von Informationsveranstaltungen in der Schule, darunter Elternsprechtage, Elterngespräche, Klassenkonferenzen und Elternabende.
- dass ein anderes Projekt schreibt, dass eine aktive Partizipation für die meisten von ihm betreuten Familien ein zu hohes Ziel sei. Die Hemmschwelle gegenüber der „Institution“ Schule und den Lehrkräften sei bei den meisten Eltern zu groß.

Wenn überhaupt Erfolge verbucht wurden, variiert die Zahl der erfolgreich sensibilisierten Eltern. Wenn „aktive“ Partizipation inhaltlich höher angesetzt wird, werden die Zahlen der Erfolge natürlich geringer, so hat z. B. eines der Projekte in qualitativer Hinsicht den großen Erfolg verbuchen können, dass sich Mütter zu stellvertretenden Elternbeirätinnen haben wählen lassen. In quantitativer Hinsicht betraf dies zwei Mütter. Ob große Erfolge bei einer kleinen Zahl von Eltern oder kleine Erfolge bei einer großen Zahl von Eltern (z. B. bei Informationsveranstaltungen) höher zu bewerten wären, lässt sich aufgrund einer fehlenden normativen Referenz hierfür nicht entscheiden.

Erhöhung der Partizipationskompetenzen

Den Angaben der Projekte zufolge haben elf der zwölf Projekte das Ziel der Erhöhung der Partizipationskompetenz in relevantem Maß erreicht. Diese geben hierzu an, dass sie vor allem Sprachkompetenzen, PC-Anwendungs-Kompetenzen und Wissen über Zuständigkeiten, Hintergrundwissen über Berufe und das Ausbildungssystem erweitern konnten. Darüber hinaus haben sie zur Stärkung der Partizipationskompetenz auch auf Tätigkeiten und gemeinsame Projekte gesetzt, in denen die Eltern gezielt aktiv werden mussten. Beispielsweise durch ein Kochprojekt oder einen interkulturellen Nachmittag gemeinsam mit Lehrerinnen und Lehrern in einer Schule. Dadurch wurden Eltern niedrigschwellig an die Schule herangeführt und kamen in einem anderen Kontext mit den Lehrerinnen und Lehrern ihrer Kinder in Kontakt. Die Projekte beschreiben weiter, dass Eltern immer wieder in Seminaren und Vortragsreihen darauf hingewiesen werden müssen, wie wichtig die aktive Teilhabe in schulischen Angelegenheiten ist, und in allen Bereichen durch Wertschätzung und Akzeptanz motiviert und aktiviert werden müssen.

Was die Projekte dabei „als „Erfolg“ verbuchen, ist sehr heterogen. Sie beziehen sich hierbei teils auf Erfolge selbst durchgeführter Sprachkurse, teils darauf, dass sie Eltern für die Bedeutung von Sprachkompetenzen sensibilisiert und sie an Sprachkursträger weitergeleitet hätten. Die Wirkungen wurden i.d.R. nicht quantifiziert (mit Ausnahme der Wissensvermittlung, auf die weiter oben schon eingegangen wurde).¹²

Verbesserung der Rahmenbedingungen für Partizipation

Die aktive Partizipation hängt allerdings nicht nur von der Sensibilisierung und den Kompetenzen der Eltern ab, sondern auch von Rahmenbedingungen, die Partizipation fördern. Dies kann z. B. heißen:

- dass Lehrkräfte in den Schulen Einladungen an die Eltern danach differenzieren, wie groß die sprachlichen Kompetenzen sind und bei Analphabetinnen und Analphabeten z. B. auch anrufen statt Einladungsschreiben zu senden,
- dass Leistungen von Eltern, wie das Grillen auf dem Schulfest, angemessen anerkannt werden, z. B. über ein Foto in der Schulzeitung,
- dass die Lehrkräfte versuchen, mit den Eltern allgemein auf gleicher Augenhöhe zu kommunizieren,

¹² Teils lässt sich die Größenordnung nur erahnen, z. B. wenn ein Projekt angibt, „drei Alphabetisierungskurse“ seien durchgeführt worden (unklar, ob direkt vom Projekt oder beim gleichen Träger). Denn unklar bleibt, in welchem Stundenumfang mit wie vielen Personen und welchen Erfolgen.

- dass Informationen weitergetragen werden, z. B. über Angebote für „Förder- und Ergänzungsunterricht in Deutsch“ und anderes,
- dass Lehrkräfte Partizipationsangebote unterbreiten, z. B. die Einbeziehung von Migrantinnen (Mütter) in schulische Angebote (z. B. Kochunterricht).

Eines der Projekte legte auf die Verbesserung dieser Rahmenbedingungen einen Schwerpunkt der Arbeit, führte interkulturelle Trainings der Lehrerkollegien und zahlreiche Beratungsgespräche mit Lehrkräften durch. Es ermöglichte den Lehrkräften, u. a. durch den Einsatz von Dolmetscherinnen und Dolmetschern, die Erfahrung, dass Kommunikation auf Augenhöhe möglich und nötig ist, um die Eltern zu erreichen. Es ermutigte die Lehrerinnen und Lehrer die Kompetenzen der Eltern zu erkennen, abzufragen und zu nutzen. Ein anderes Projekt klärte Lehrkräfte über die Vielfalt der Zuwanderungsgruppen auf.

Die Wirkungen dieser Arbeit wurden von den Projekten nicht quantifiziert, die strukturellen Veränderungen nicht im Detail beschrieben. Unterschiede zwischen den Projekten bestehen deutlich, so wurden Beratungsangebote eines Projekts für Lehrkräfte teils kaum in Anspruch genommen. Auf Basis der schriftlichen Angaben konnte allerdings nicht geklärt werden, ob ungeeignete Strategien oder besondere Rahmenbedingungen der Standorte hierfür verantwortlich sind.

4.5 Einbeziehung von Eltern in den Berufswahlprozess

Nur von einzelnen Projekten wurde eine stärkere Einbeziehung von Eltern in den Prozess der Berufsorientierung und Berufswahl im engeren Sinn beschrieben, z. B. dahin gehend, dass sich in einem Projekt 45 Eltern um Praktikums- und Ausbildungsplätze bemüht haben. Die im weiteren Sinn in diese Richtung gehenden Wirkungen der Projekte bestehen darüber hinaus weitgehend in den oben bereits im Einzelnen beschriebenen Sachverhalten, z. B. dass die Eltern sensibilisiert wurden, in der Phase der Berufsfindung aktiv Kontakt mit den Schulen zu halten, dass sie über zuständige Institutionen (Unterschiede des BIZ und der ARGE) aufgeklärt wurden oder dass der Kontakt zwischen Eltern und Lehrkräften unterstützt wurde. Eine Intensivierung der Beziehungen zwischen Eltern und Betrieben lief zum Zeitpunkt der Erhebung bei einigen Projekten an.

Eines der Projekte legte dar, dass es hier keinen Schwerpunkt der Arbeit setzte, um die Mitwirkung der Eltern nicht zu sehr zu belasten: „(...) Das Fachwissen können die Kinder beim JMD abrufen, von vielen Eltern wären all diese Kenntnisse [zur Berufsorientierung und Berufswahl] zu viel verlangt. Wir setzen auf die Kenntnis des sozialen Netzes und die Unterstützung der Kinder durch die Eltern, indem Eltern dafür sorgen, dass ihre Kinder die [professionell] gebotenen Hilfen auch annehmen ...“

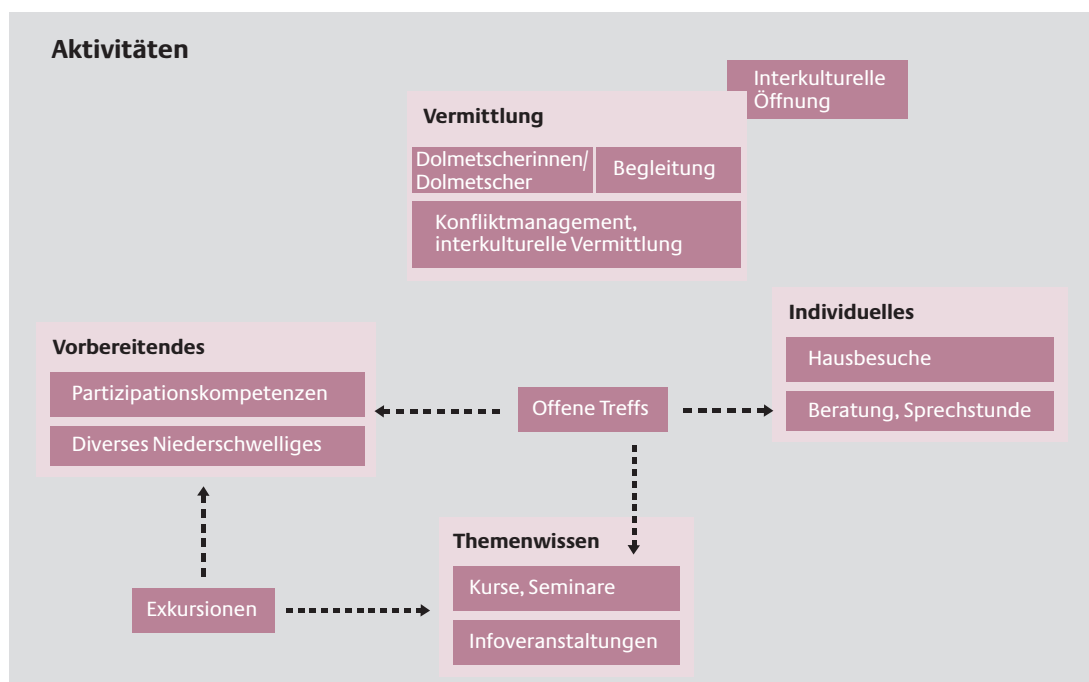
V.

Instrumente und Strategien

Die verschiedenen Angebotsformen oder Aktivitäten der ausbildungsorientierten Elternarbeit haben jeweils einzelne (Mittler-)Ziele, auf die sie besser wirken, während sie sich zur Erreichung anderer weniger gut eignen. Da die Vielfalt der Ziele durch das Rahmenkonzept des Modellprojekts vorgegeben war, spiegelt sich dies darin, dass an allen Standorten immer eine **Kombination unterschiedlicher Aktivitäten** umgesetzt wurde. Aufgrund ihrer jeweiligen Interventionslogik lassen sich die einzelnen Aktivitäten entsprechend Abbildung 4 in vier Typen gliedern:

- Aktivitäten zur Vorbereitung der Zielgruppe für Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit,
- Aktivitäten zur Vermittlung themenspezifischen Wissens i. e. S. an die Zielgruppe,
- Aktivitäten im Feld der individuellen Arbeit mit der Zielgruppe, darunter Ansätze der individuellen Beratung (zu Hause oder in Sprechstunden) sowie
- Aktivitäten, die ebenfalls einen großen Anteil individueller Arbeit umfassen, aber darüber hinaus stärker auch auf das individuelle Umfeld bezogen sind und zwischen den Eltern und Akteuren in ihrem Umfeld vermitteln.

Abbildung 4



Bei den Aktivitäten zur **Vorbereitung** der Zielgruppe für Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit handelt es sich um niedrigschwellige Maßnahmen (bspw. Kurse, offene Gruppenveranstaltungen, Bildungsangebote etc.) zur Erhöhung der Partizipationskompetenz im Allgemeinen und speziell in Bereichen mit einem Bezug zu Fragen der Bildung und Berufsausbildung. Hierzu zählen vor allem die Erhöhung der Sprachkompetenzen, PC-Anwendungs-Kompetenzen oder das Wissen über Zuständigkeiten. Wo die Stärkung der Partizipationskompetenzen im Vordergrund der Angebote stand, haben die Projekte i. d. R. die Methodik/Didaktik so gewählt, dass die Zielgruppe aktiv einbezogen wurde (vgl. Abschnitt 4.4).

Für die gezielte Vermittlung von **themenbezogenen Informationen** über das Bildungs- und Ausbildungssystem oder zu den Erwartungen bzw. Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen der Eltern, aber auch anderer Themen, haben die Projekte bspw. Informationsveranstaltungen, Seminare bzw. Seminarreihen oder Kurse konzipiert und durchgeführt. In Ergänzung zu diesen Aktivitäten zur Wissensvermittlung sowie als vorbereitende Aktivität zur Befähigung der Zielgruppe haben einige Projekte auch Exkursionen durchgeführt. Dabei handelte es sich um Ausflüge bspw. zu Berufsbildungsmessen, Berufsinformationszentren oder Ausbildungsbetrieben. Da es sich jedoch teils als schwierig herausstellte, größere Teilnehmergruppen für Exkursionen zu bilden, wurden sie nicht in allen Standorten nach der ersten Erprobung wiederholt – sie wurden in der Regel eher in der Anfangsphase der Projekte unternommen.

Zum dritten Typ von Aktivitäten zählen alle Arten der stark individuenbezogenen Kommunikation mit Personen der Zielgruppe. Fast alle Projektstandorte haben im Rahmen der Projektlaufzeit individuelle **Beratungsgespräche** mit den Eltern durchgeführt. Teils richteten sie hierfür regelmäßige Sprechstunden ein, teils wurden diese Gespräche (auch) im Kontext von Hausbesuchen geführt. Diese Aktivitäten, bei denen die Projektmitarbeitenden insbesondere Einblick in die Familiensituation sowie deren Unterstützungsbedarf erhalten, ermöglichen es, ausbildungsorientierte Arbeit gezielt am konkreten (familiären) Bedarf anzusetzen. Der im Idealfall hohen Wirksamkeit von Interventionen im Einzelfall steht i. d. R. jedoch eine eher geringe Zahl erreichter Fälle gegenüber, da diese Form der Arbeit „pro Kopf“ sehr zeitintensiv ist.

Bei den Aktivitäten, viertens, die stärker auch das soziale Umfeld der Eltern in die ausbildungsorientierte Arbeit einbeziehen und **zwischen den Akteuren des Umfelds und den Eltern vermitteln**, handelte es sich bspw. um die Organisation von Dolmetscherinnen und Dolmetschern für die Elterngespräche an Schulen oder bei anderen Kooperationspartnern oder die Weiterleitung von Eltern je nach ihrem Bedarf an die dafür zuständigen Beratungseinrichtungen, zur Klärung ihrer konkreten Angelegenheiten. Auch wurden im Kontext von z. B. Lehrer-Eltern-Gesprächen oder Elternabenden an den Schulen Eltern begleitet und es wurde zwischen den beiden Seiten inhaltlich vermittelt. Die interkulturelle Vermittlung stand dabei in den Projekten im Vordergrund, neben der Dolmetschertätigkeit wurde eine Moderationsrolle eingenommen.

Wie bei jeder groben Typenbildung gibt es in der Praxis natürlich **Übergangsformen**. Zum Beispiel wurden mit Eltern auch Exkursionen vorbereitet und durchgeführt, die je nach konkreter Gestaltung einmal mehr den Charakter eines Angebots hatten, welches die teilnehmenden Eltern für ausbildungsorientiertes Arbeiten vorbereitete und ihre Partizipationskompetenzen erhöhte, und ein andermal einen stärker themenorientierten Charakter zeigten (z. B. Besuch einer Bildungsmesse), wodurch sie dann von ihrer Interventionslogik her mit Informationsveranstaltungen und Seminaren vergleichbar waren. Ähnliches gilt für offene Treffs, die z. B. in Form von „Mütter- oder Elterncafés“ an mehreren Standorten durchgeführt wurden. Ihre jeweilige Gestaltung an den Standorten gab ihnen trotz äußerer Ähnlichkeiten eine teils deutlich andere inhaltliche Ausrichtung. Im Rahmen offener Gruppenangebote bzw. offener Treffs fanden z. B. Gespräche über konkrete individuelle Problemlagen statt, dabei wurden auch Fragen zum Schul- und Ausbildungssystem oder zur Erziehung behandelt – hier zeigen die offenen Angebote in funktionaler Hinsicht eine Schnittmenge mit individuellen Beratungsgesprächen. Doch es wurden im Rahmen der offenen Treffs bzw. offenen Gruppenarbeit auch Informationsveranstaltungen reflektiert und thematisierte Sachverhalte nachbereitet. Oder sie standen in Beziehung zu Sprach- oder Computerkursen, die der Förderung von Partizipationskompetenzen der Zielgruppe oder der Öffnung und Vorbereitung der Zielgruppe für Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit dienten.

Trotz eines **gemeinsamen Konzeptes** der ausbildungsorientierten Elternarbeit, das den Rahmen der konkreten Arbeit der Projektstandorte bildete, entwickelten und erprobten die jeweiligen Projektstandorte Varianten des Konzepts mit teils relativ stark voneinander **abweichenden Schwerpunktsetzungen**. Durch die unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen an den Standorten sind die Projekte als relativ heterogen zu beschreiben. Unter den zwölf Projekten befanden sich nur zwei „Paare“, in denen die unterschiedlichen Schwerpunktaktivitäten in etwa vergleichbar kombiniert wurden: Zwei Projekte legten den Schwerpunkt ihrer Elternarbeit in Kurse, Seminare und offene Gruppen, zwei andere Projekte setzten stattdessen auf eine Kombination von offener Gruppenarbeit, individueller Beratung und Begleitung sowie Informationsveranstaltungen und Elternabenden. Alle anderen Projekte unterschieden sich in ihrem Ansatz.

Unterschiedliches Gewicht wurde auf die einzelnen im Abschnitt 4 beschriebenen Mittelziele gelegt, Strategien und Instrumente zeigten zwischen den Standorten unterschiedliche Gestaltungsmöglichkeiten und die konkreten Aktivitäten wurden nicht einheitlich gewählt. Teils gingen diese Unterschiede bereits auf unterschiedliche Projektkonzeptionen zurück, teils darauf, dass sich die Projekte im zeitlichen Verlauf unterschiedlich entwickelten und auf gewonnene Erfahrungen in der Umsetzung ihrer geplanten Maßnahmen mit Anpassungen ihrer Aktivitäten reagierten – bspw. um die Zielgruppe besser erreichen zu können. Relativ große Unterschiede in den Projektkonzeptionen lagen insbesondere

1. im Stellenwert intensiver Arbeit mit individuellen Eltern (darunter aufsuchende Elternarbeit und individuelle Begleitung und Beratung von Familien) und
2. darin, in welcher Weise ein weiterer Schwerpunkt auch auf der Verbesserung von Rahmenbedingungen gelegt wurde (darunter z. B. indem an der Schnittstelle zwischen Schule und Eltern angesetzt wurde und Lehrer-Eltern-Gespräche organisiert, unterstützt und begleitet wurden).

In den folgenden Abschnitten werden wir einige Angebote bzw. Aktivitäten der Projekte vertiefen, die aus Sicht der Evaluation besonders relevant sind. Deren Relevanz begründet sich u. a. dadurch, dass sie

- häufig durchgeführt wurden,
- für die Erreichung konzeptionell relevanter Ziele wichtig waren und zu ihrer Umsetzung noch relativ wenig Erfahrungen vorlagen¹³ oder
- notwendig gewesen waren, um die Zielgruppe erreichen zu können.

Dabei handelt es sich um die folgenden Instrumente bzw. Aktivitäten:

- Hausbesuche – aufsuchende Elternarbeit
- Niedrigschwellige Gruppenangebote
- Individuelle Beratung
- Seminare
- Informationsveranstaltungen und Elternabende
- Fallbezogene Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schule

In den folgenden Abschnitten werden die genannten Angebote bzw. Aktivitäten der Projekte inhaltlich ausgeführt und hinsichtlich förderlicher Rahmenbedingungen beschrieben sowie in ihrer Übertragbarkeit diskutiert.

5.1 Hausbesuche – aufsuchende Elternarbeit

Die aufsuchende Elternarbeit in Form von Hausbesuchen ist den Erfahrungen der Projekte nach ein geeignetes Mittel, den Zugang zur Zielgruppe zu gewinnen und konkrete Personen und Familien näher kennenzulernen, und damit auch Interventionsbedarfe bewerten zu können. Im Zusammenhang mit der Projektarbeit ausbildungsorientierter Elternarbeit nehmen Hausbesuche u. a. folgende Funktionen ein:

- Hausbesuche sind insbesondere in der Projektanfangsphase¹⁴ ein Instrument für den Vertrauens- und Beziehungsaufbau zur Zielgruppe. Ein Grundstein für den Vertrauensaufbau wird bspw. dadurch gelegt, dass im Rahmen der Hausbesuche über die Zielstellungen ausbildungsorientierter Elternarbeit sowie **über konkrete Aktivitäten informiert** werden kann und ggf. Berührungsängste für die Inanspruchnahme von Beratungsleistungen bei der Zielgruppe abgebaut werden können.
- Durch Hausbesuche wird ein **informeller Rahmen** für den Zugang zur bzw. für das Kennenlernen der Zielgruppe geöffnet. Die Gespräche mit den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern finden an einem den Eltern **vertrauten Ort** statt, in dem sie sich in einer Gastgeberrolle befinden und sich sicher fühlen. Dadurch ist ein intensiverer Zugang zu den Eltern möglich, als dieses in einer anderen Beratungssituation, bspw. in den Jugendmigrationsdiensten bzw. in den Räumlichkeiten der Projektstandorte, möglich ist. So können bestimmte familiäre Problemlagen besprochen und thematisiert werden, die eines längeren Gesprächs bedürfen und die Eltern ggf. nicht in einem institutionellen Rahmen führen wollen.

¹³ Während z. B. zu Informationsveranstaltungen schon vor dem Modellprojekt reichhaltige Erfahrungen vorlagen, wie sie im besten Fall durchgeführt und gestaltet werden sollten, lagen nur wenige Erfahrungen und Erkenntnisse vor, mit welchen Aktivitäten und Strategien sich das Ziel am besten verfolgen lässt, die Erziehungskompetenz im engeren Sinn von Eltern mit Migrationshintergrund oder die Partizipationskompetenz dieser Zielgruppe zu stärken.

¹⁴ Aufgrund der hohen Zeitintensität von Hausbesuchen empfiehlt sich deren Durchführung zur Zielgruppengewinnung verstärkt in der Anfangsphase, danach nur noch in Konflikt- oder Vermittlungsfällen und auf explizitem Wunsch der Eltern. Wenn das Vertrauen zu den Eltern aufgebaut ist, können diese durch Mundpropaganda das Projekt weiterempfehlen.

- I Weiterhin ermöglichen Hausbesuche einen **Einblick in die Familiensituation** bzw. in die **familiäre Lebensumwelt** der Zielgruppe. Dadurch können die Projektmitarbeiterinnen und-mitarbeiter ein Gefühl dafür gewinnen, welcher individuelle Beratungs- und Unterstützungsbedarf bei den Eltern vorliegt und können darauf aufbauend bedarfsgerecht Hilfsmöglichkeiten aufzeigen und Angebote vermitteln.
- I Durch die aufsuchende Elternarbeit in Form von Hausbesuchen können **bestimmte Teilgruppen der Zielgruppe** (bspw. mit einem bestimmten Migrationshintergrund oder die Väter) **besser erreicht, informiert und sensibilisiert werden**, die sonst keine Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit in Anspruch nehmen würden, aber Beratungs- bzw. Unterstützungsbedarf haben.¹⁵

Im Anschluss an die Kennenlernphase wird es möglich, bei schwer zu erreichenden Teilen der Zielgruppe, Fragen zum Schulsystem, zu den Fördermöglichkeiten, den Verantwortlichkeiten im Bildungsprozess usw. immer noch im Rahmen von Hausbesuchen, d. h. individuell in den Familien, zu besprechen. Auch wird die Vermittlung und Beratung bei Problem-, Konflikt- und Vermittlungsfällen in den Familien möglich.

Die Grundvoraussetzung dafür und daher noch einmal herauszuhebende Funktion der Hausbesuche liegt im Vertrauens- und Beziehungsaufbau. Die Gewinnung des Vertrauens der Eltern spielt den Erfahrungen der Projekte nach für eine erfolgreiche ausbildungsorientierte Elternarbeit und für die Zusammenarbeit mit der Zielgruppe in zweierlei Hinsicht eine wichtige Rolle. Einerseits sind die Eltern, wenn Vertrauen aufgebaut wurde, viel leichter zu motivieren, Angebote ausbildungsorientierter Elternarbeit wahrzunehmen. Andererseits wird eine intensive Arbeit mit ihnen, z. B. im Bereich Schule und Ausbildung, erst dann möglich, wenn das Vertrauen der Eltern gewonnen ist. Die Eltern müssen zunächst für ausbildungsorientierte Elternarbeit „geöffnet“ werden, um mit den Maßnahmen anfangen zu können.

5.1.1 Good Practice der Gestaltung und Durchführung von Hausbesuchen

Für die Durchführung von Hausbesuchen muss im Vorfeld ein **Erstkontakt zu den Eltern** hergestellt werden, um das Interesse der Eltern abzuklären und um Termine vereinbaren zu können. Den Erfahrungen der Projekte nach erwies sich dafür als besonders erfolgreich, wenn dieser Erstkontakt über die **persönliche Ansprache**, bspw. im Rahmen von Elternabenden oder Informationsveranstaltungen, hergestellt wurde. Sofern Projekte mit Multiplikatorinnen und Multiplikatoren¹⁶ oder Netzwerk-/Kooperationspartnern, die selbst mit der Zielgruppe bereits im Kontakt stehen, arbeiten, können diese in den Prozess der Kontaktabahnung zwischen Projekt und Eltern einbezogen werden, was sich als sehr hilfreich erwies. Schulen als Kooperationspartnern kommt in diesem Zusammenhang eine zentrale Rolle zu, weil praktisch die gesamte Zielgruppe der Eltern von Jugendlichen mit Migrationshin-

¹⁵ Einige Projekte konnten bspw. so auch Eltern erreichen, die nicht bereit waren, zu Informationsabenden zu kommen.

¹⁶ Multiplikatorinnen und Multiplikatoren können dabei bspw. ehrenamtliche Personen, Honorarkräfte, Eltern bzw. Mütter, die selbst an Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit teilgenommen haben, Lehrerinnen und Lehrer oder Netzwerk- bzw. Kooperationspartner (bspw. aus dem Jugendmigrationsdienst, der Migrationserstberatung oder dem Migrationszentrum etc.) sein. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren können bspw. als Sprach- bzw. Kulturdolmetscherinnen und -dolmetscher, Vermittlerinnen und Vermittler zwischen Eltern und Lehrkräften oder als „Vorbilder“ für die Zielgruppe fungieren, den Zielgruppenzugang für die Projekte erleichtern oder selbst Teile der Projektarbeit (z. B. Hausbesuche, Veranstaltungen, Exkursionen, Sprachkurse etc.) übernehmen.

tergrund über Schulen angesprochen werden kann. Die Reichweite von Elternbriefen der Schule ist um ein Vielfaches größer als die anderer Distributionskanäle – auch wenn gerade in problematischen Fällen Elternbriefe aufgrund von sprachlichen Problemen oder unzureichender innerfamiliärer Kommunikation ungelesen bleiben. Wenn der **Erstkontakt über die Schulen** hergestellt wird, empfiehlt sich die Versendung von zwei- oder mehrsprachigen **Elternbriefen**. Die Elternbriefe sollten dabei den Kopfbogen der jeweiligen Schule enthalten, da dadurch das Projekt als offizieller Kooperationspartner der Schule ausgewiesen wird und so besser die Anerkennung der Eltern gewinnen kann. In den Elternbriefen sollte dann der Anruf durch eine Projektmitarbeiterin oder einen Projektmitarbeiter und dessen Inhalt und Zweck **angekündigt werden**. Der Anruf zur Interessenabklärung und **Terminvereinbarung** sollte **zeitnah** im Anschluss an die Verteilung der Elternbriefe und durch eine Mitarbeiterin oder einen Mitarbeiter erfolgen, der auch die Herkunftssprache der jeweiligen Eltern beherrscht.

Der Erstkontakt zu den Eltern kann unter bestimmten Umständen auch durch **persönliches Aufsuchen** dieser **ohne vorherige Terminvereinbarung** erfolgen. Dies empfiehlt sich insb. bei jenen schwierig zu erreichenden Teilen der Zielgruppe, die über die zuvor genannten Wege nicht erreicht werden und von denen bekannt ist, dass ein besonderer Beratungsbedarf gegeben ist.¹⁷ Für die Vertrauensgewinnung der Eltern kann ein mehrmaliges Aufsuchen erforderlich sein.

Wenn die Möglichkeit und die Ressourcen dafür bestehen, sollte der Erstbesuch bei den Familien gemeinsam mit einer der Personen erfolgen, die den Eltern bereits bekannt sind und die über einen guten Zugang zu diesen verfügen (z. B. aus dem Jugendmigrationsdienst, der Migrationserstberatung oder dem Migrationszentrum). Wurde der Termin vorher nicht mit den Eltern vereinbart, so ist die Begleitung durch einen der Familie Vertrauten oder zumindest Bekannten zwingend angeraten.

Der Erstbesuch bei Familien sollte primär dazu genutzt werden, das Vertrauen der Eltern zu gewinnen, deren Interessen und Bedarfslage (grob) abzuschätzen und sie über Grundzüge des Hilfs- und Beratungsangebots der ausbildungsorientierten Elternarbeit zu informieren. Als erfolgreich erwies es sich dabei, im Rahmen des Erstbesuchs ein **offenes Einstiegsgespräch** zu führen, das thematisch nicht direkt mit ausbildungsorientierter Elternarbeit zu tun hat, also bspw. Fragen zu lebenspraktischen Dingen, den Entwicklungsstand des Kindes oder Nachhilmöglichkeiten für ihre Kinder zum Inhalt macht. Die Einstiegsgespräche dienen der Vertrauensbildung und geben den Eltern das Gefühl, dass sie und ihre familiären Belange ernst genommen werden. Darüber hinaus können weitere Beratungen, aber auch Tipps und Weitervermittlungen so am subjektiven Bedarf der Eltern ausgerichtet werden. Je nach Verlauf des Erstgesprächs und der spezifischen Situation der Familie kann zum Ende des Gesprächs ein Folgetermin vereinbart oder aber die Familie in die Beratungsstelle des JMD bzw. zu Gruppenveranstaltungen mit anderen Eltern eingeladen werden. Die Erfahrungen der Projekte zeigen allerdings, dass i. d. R. mehrere Hausbesuche nötig sind, um Eltern – insbesondere die unangekündigt aufgesuchten – für die Angebote ausbildungsorientierter Elternarbeit zu öffnen. Letztendlich ist es in jedem Einzelfall zu entscheiden, wie

¹⁷ Das Wissen um einen besonderen Beratungsbedarf einzelner Familien kann bei Netzwerkpartnern vorliegen.

viele Hausbesuche in einer Familie durchgeführt werden, bis ausreichend Vertrauen zu den Eltern hergestellt wurde und diese „reif“ für andere (gruppenorientierte) Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit sind.

Im Rahmen der Hausbesuche hat sich den Erfahrungen nach das **Anbieten von konkreten Unterstützungs- und Hilfeleistungen** (z. B. Organisation bzw. Durchführung eigener Integrations Sprachkurse in Kooperation mit Sprachkursträgern oder von Nachhilfeunterricht¹⁸ und Begleitung zu Behörden oder in die Schule etc.) als ein förderliches, wenn auch nicht zwingend erforderliches Mittel für den Vertrauensaufbau und die Akzeptanzsteigerung bei den Eltern erwiesen. Über das Bewusstsein der Eltern, dass sie über das Projekt Hilfe bekommen, gelang es auch, das Interesse zur Teilnahme an Seminaren und Elternkursen zu steigern. Das Anbieten von konkreten Unterstützungs- und Hilfeleistungen dient also nicht allein der Steigerung der individuellen Kompetenz der Eltern oder deren Kinder, sondern auch der Heranführung an Maßnahmen der ausbildungsorientierten Elternarbeit.

Die Durchführung von Hausbesuchen ist – in Relation zur Zahl der erreichten Eltern – **sehr zeitintensiv**. Ein Besuch kann ohne Vor- und Nachbereitung circa 90 bis 180 Minuten dauern. Dieser hohe zeitliche Umfang wird benötigt, damit die Hausbesuche die oben beschriebenen Funktionen (vgl. Abschnitt 5.1) auch erfüllen können, sie binden damit aber auch viele Ressourcen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und können deshalb nicht beliebig wiederholt werden. Von daher empfiehlt es sich, weitere Hausbesuche in jeder einzelnen Familie nur so lange durchzuführen, bis die Eltern ausreichend geöffnet, sensibilisiert und vorbereitet sind, um an Gruppenveranstaltungen wie z. B. Seminaren (siehe Abschnitt 5.4) teilnehmen zu können.

Um Ressourcen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter zu schonen, hat es sich als sinnvoll erwiesen, **Hausbesuche** (auch) **von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren** durchführen zu lassen. Sinnvoll ist dies vor allem dort, wo Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Eltern der Zielgruppe schon länger kennen und bereits im Vorfeld über einen tieferen Einblick in die aktuelle Familien- und Problemsituation bzw. deren Bedarf verfügen, weil sie bereits das Vertrauen der Eltern genießen und gezielt am Bedarf der Eltern die Beratung ansetzen können.

Das „Auslagern“ der Hausbesuche spart einerseits Ressourcen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, weil diese Hausbesuche nicht mehr selbst durchführen müssen. Andererseits entsteht ein einmaliger Zusatzaufwand, u. a. durch die Auswahl geeigneter Multiplikatorinnen und Multiplikatoren und deren Vorbereitung für die Aufgabe. Daher ist die Übertragung von Hausbesuchen an Multiplikatorinnen und Multiplikatoren nur dann sinnvoll, wenn eine größere Zahl von Hausbesuchen durchgeführt werden soll und die jeweiligen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sich hierfür auch bereit erklären.

Die **Auswahl von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wurde von den Projekten unter der Berücksichtigung verschiedener Kriterien** vollzogen. Der Grad ihrer eigenen Integration sollte möglichst hoch sein, sie müssen sich im deutschen Bildungssystem und den damit korrespondierenden Normen gut auskennen und sollten einen aufgeklärten Erziehungsstil propagieren bzw. – wenn sie eigene Kinder haben – auch vorbildhaft praktizieren. Sie benöti-

¹⁸ So gab es Projekte, die gemeinsam mit dem JMD bezahlbaren Nachhilfeunterricht oder Sprachkurse organisiert und zum Teil im Rahmen der Projektarbeit auch selber durchgeführt haben.

gen überdies interkulturelle Kompetenzen und Wissen über die herkunftstypischen Problemlagen, Erziehungskompetenzen und Erwartungen an das Bildungssystem. Sind geeignete Personen identifiziert und für die Durchführung von Hausbesuchen gewonnen, müssen diese **für ihre Aufgabe vorbereitet und geschult werden**, um den Erfolg der Hausbesuche im Sinne der intendierten Ziele zu gewährleisten. Als zielführend und effizient hat es sich dabei erwiesen, dass Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, **Multiplikatorinnen und Multiplikatoren bei den ersten „eigenen“ Hausbesuchen begleiten** bzw. diese erste Erfahrungen bei gemeinsamen Hausbesuchen sammeln können. Die Auswahl und Einarbeitung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren erfordert anfänglich Mehrarbeit seitens der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, was sich jedoch „rechnet“, wenn diese Aufgabe längerfristig – und dann mit immer geringerem Aufwand für die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter – von den (ehrenamtlichen) Multiplikatorinnen und Multiplikatoren wahrgenommen wird.

5.1.2 Förderliche Rahmenbedingungen für die Durchführung von Hausbesuchen

Hausbesuche haben wie beschrieben u. a. die Funktion, insb. schwierig zu erreichende Teile der Zielgruppen zu erreichen und Vertrauen zu ihnen aufzubauen. Zwingende Voraussetzungen für Hausbesuche gibt es – mit Ausnahme des Vorhandenseins bzw. des Zugangs zu Adressen der Zielgruppe – praktisch keine.¹⁹

Kontaktdaten von Familien können Projekte über institutionelle Netzwerk- bzw. Kooperationspartner erhalten. Schulen sind hierfür ein prädestinierter Kooperationspartner, aber auch Jugendmigrationsdienste, die Migrationserstberatung oder Glaubensgemeinden sind für die Weitergabe von Kontaktdaten wichtige Partner. Über die reine Kontaktdatenherausgabe hinaus ist es – insb. für die Erreichung besonders unterstützungsbedürftiger Teile der Zielgruppe – förderlich, wenn die Netzwerk- bzw. Kooperationspartner die Projekte auf Familien hinweisen, die einen Beratungs- oder Unterstützungsbedarf haben, und den Kontakt zu ihnen vermitteln.

Eine förderliche Rahmenbedingung für die Durchführung von Hausbesuchen ist daher, dass Projekte über **funktionsfähige Kooperations- und Netzwerkbeziehungen zu Schulen und anderen Organisationen** verfügen, die Kontaktdaten der Zielgruppe dem Projekt zur Verfügung stellen bzw. diesem Kontaktmöglichkeiten zur Zielgruppe bieten.

Zur Herstellung des Erstkontaktes zu den Eltern im Rahmen der aufsuchenden Elternarbeit ist die **Begleitung durch Personen aus dem eigenen Kulturraum der Eltern**, zu denen diese idealerweise bereits ein Vertrauensverhältnis aufgebaut haben, förderlich. Für das „Auslagern“ der Hausbesuche an Dritte ist die Verfügbarkeit geeigneter Personen (siehe oben) zwingend erforderlich. Dies können z. B. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Migrationserstberatung oder von Migrantenselbstorganisationen sein. Eine förderliche Rahmenbedingung ist es, wenn zu geeigneten Personen bzw. Organisationen entsprechend tragfähige Kooperationsbeziehungen unterhalten werden, sodass diese hierfür Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter freistellen bzw. die Personen sich ehrenamtlich einbringen.

¹⁹ Nur theoretisch könnten Hausbesuche auch ohne Adressen durchgeführt werden, indem „von Haus zu Haus“ Personen der Zielgruppe gesucht, identifiziert und anschließend besucht werden. Ein solches Screening wäre jedoch mit einem nicht zu vertretenden Aufwand verbunden.

Für die Hausbesuche ist ein **eigener Migrationshintergrund** der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, idealerweise der gleiche Migrationshintergrund, den die Eltern haben, förderlich. Der eigene Migrationshintergrund der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter erleichtert dahin gehend den Aufbau von Vertrauen, dass die Eltern dadurch von einem gleichen Kulturverständnis und dem gleichen Verständnis für kulturspezifische Besonderheiten bzw. Verhaltensweisen ausgehen. „Fehlt“ ein eigener Migrationshintergrund von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, so kann dieser durch ein hohes Maß an **interkultureller Kompetenz** kompensiert werden. Beides – ein eigener Migrationshintergrund und eine hohe interkulturelle Kompetenz – kann auch als notwendige Voraussetzung für die effiziente Gewinnung geeigneter Begleiterinnen und Begleiter bzw. Partnerinnen und Partner, die Hausbesuche selbstständig durchführen, betrachtet werden. Von daher kann als eine notwendige Voraussetzung für Hausbesuche angesehen werden, dass Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Projekte entweder über einen eigenen Migrationshintergrund oder aber über umfassende interkulturelle Kompetenzen verfügen. Darüber hinaus ist auch die **Fähigkeit, sich in der jeweiligen Landessprache** der Eltern mit ihnen **verständigen zu können**, hilfreich, da viele Eltern der Zielgruppe in ihrer Herkunftssprache mit weniger Hemmungen kommunizieren, selbst wenn sie bereits über einfache oder umfangreichere deutsche Sprachkompetenzen verfügen.

Je nachdem, ob das Personal der Projekte bereits „gesetzt“ ist oder gezielt ausgewählt werden kann, sind die persönlichen Voraussetzungen und Kompetenzen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter Rahmenbedingungen der Projektarbeit oder aber Parameter, die bei der Auswahl berücksichtigt werden müssen.

Fragen der Übertragbarkeit für die Durchführung von Hausbesuchen

Hausbesuche sind als Instrument der aufsuchenden Elternarbeit für den Beziehungsaufbau mit und die Vertrauensgewinnung der Zielgruppe prinzipiell an allen Standorten, an denen Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit umgesetzt werden sollen, durchführbar.

Damit dieses Instrument auch effizient eingesetzt werden kann, sollten jedoch einige (wenige) Mindestbedingungen bzw. -voraussetzungen gegeben sein. Diese sind:

- Kooperationsbeziehungen zu Partnern, die Zugangswege zur Zielgruppe eröffnen und die auch „Begleiterinnen bzw. Begleiter“ stellen,
- Wissen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter über die Zielgruppe, ihre herkunftsbezogenen Unterstützungsbedarfe, kulturspezifischen Problemlagen, Einstellungen oder Verhaltensweisen, gerade auch in Bezug auf ausbildungsbezogene Erziehungsfragen.

Aufgrund der Ansiedlung der Projekte bei Trägern, die über umfassende Erfahrungen in der Arbeit mit der Zielgruppe verfügen, kann davon ausgegangen werden, dass die zweite Mindestbedingung stets erfüllt ist.

5.2 Niedrigschwellige Gruppenangebote

Das Spektrum niedrigschwelliger Gruppenangebote, die im Rahmen der ausbildungsorientierten Elternarbeit angeboten werden, ist relativ breit. Es reicht von „offenen Treffs“ für Eltern (z. B. Mütter- und Elterntreffs, Elternstammtische oder Elterncafés) über Eltern-Kind-Angebote (Mütter-Töchter- und Väter-Söhne-Gruppen) bis zu Konversationsgruppen. Allen Angeboten ist gemein, dass ihnen im Portfolio aller Maßnahmen zur ausbildungsorientierten Elternarbeit eine wichtige Rolle zukommt:

- Niedrigschwellige Gruppenangebote wirken als ein „**Türöffner**“, um Eltern für „anspruchsvollere“ Maßnahmen und Beratungen der ausbildungsorientierten Elternarbeit zu **sensibilisieren** und sie mit der Projektstelle **vertraut zu machen**. Es sind oftmals die ersten Maßnahmen, die vor oder nach einem Hausbesuch von Eltern wahrgenommen werden.
- Diese Art von Gruppenangeboten bietet eine Art Plattform speziell für solche Eltern, die kaum **Begegnungs- und Austauschmöglichkeiten mit anderen Eltern haben**. Der Austausch mit anderen Eltern bietet Chancen zum gegenseitigen Kennenlernen, zur Freizeitgestaltung und zum Erfahrungsaustausch.
- Gruppenangebote bieten aber auch **Partizipationsmöglichkeiten** am sozialen Leben außerhalb der Familie, insb. wenn die Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Gestalterinnen und Gestaltern werden und sich mit selbst gewählten Themen und Aktivitäten befassen können. Je nachdem welche dies sind und wie aktiv sich die Eltern einbringen und beteiligen, kann dies zur Erreichung von Mittlerzielen der ausbildungsorientierten Elternarbeit beitragen (z. B. Abbau von Informationsdefiziten, Steigerung der Partizipationskompetenz).
- Niedrigschwellige Gruppenangebote bieten weiterhin einen geeigneten (unverbindlichen) Rahmen, in dem Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter Eltern besser kennenlernen und (beiläufig) einen Einblick in deren Hilfe- und Unterstützungsbedarf gewinnen können.
- Sie bieten darüber hinaus auch einen geeigneten Rahmen für die Durchführung kurzer (Einstiegs-)Beratungsgespräche, denen dann individuelle Beratungsgespräche außerhalb der Gruppe (vgl. Abschnitt 5.3) und/oder Empfehlungen zur Teilnahme an Seminaren (vgl. Abschnitt 5.4) folgen.

5.2.1 Good Practice niedrigschwelliger Gruppenangebote

Die Projekte haben bei der **inhaltlichen Gestaltung** der Angebote, ähnlich wie für die Konzeption von Seminaren (vgl. Abschnitt 5.4), aus leicht nachvollziehbaren Gründen gute Erfahrung damit gemacht, diese an den **Interessen und Bedürfnissen der Eltern auszurichten**, um die Zielgruppe zur Teilnahme zu bewegen. Dazu gehört neben der generellen Berücksichtigung von **Themenwünschen und Veranstaltungszeiten** auch die Beachtung von **geschlechtsspezifischen Bedürfnissen** der Eltern, wie z. B. der teils vorhandene Wunsch nach geschlechtshomogenen Gruppen. Die Berücksichtigung dieses Wunsches bedingt nicht nur eine höhere Teilnahmebereitschaft bestimmter Eltern, sie führt in vielen Fällen auch zu „geschützteren Räumen“, in denen sensible Themen offener zwischen Eltern diskutiert werden.

Für die Niedrigschwelligkeit der Durchführung der Angebote ist die Verständigung **in der jeweiligen Landessprache der Eltern** förderlich, da die Zielgruppe so freier diskutieren und sich leichter austauschen kann. Je nach Deutschkenntnissen der konkret erreichten Eltern kann dies als förderliche und/oder notwendige Bedingung gelten.

Für die **Steigerung des Interesses** von Eltern an niedrigschwelligen Gruppenangeboten hat sich den Erfahrungen der Projekte nach das **Abwechseln von Themen** und das Einladen **externer Referentinnen und Referenten und Expertinnen und Experten** (z. B. Erziehungsberaterinnen und -berater, Autorinnen und Autoren, Polizei) zu bestimmten Fragestellungen bewährt. Durch die Themenmischung können nicht nur jeweils neue Eltern (mit anderen Interessenlagen) zur Teilnahme an den Gruppenangeboten gewonnen werden, sondern auch bereits kontaktierte Eltern längerfristig in Kontakt zur ausbildungsorientierten Elternarbeit gehalten werden.

Weiterhin hat sich das **Anbieten von Kinderbetreuung** als förderlich, zur Erreichung bestimmter Teile der Zielgruppe sogar als zwingend notwendig erwiesen. Der Kinderbetreuung kommt eine entlastende Funktion zu, denn Eltern können ihre Kinder zu den Angeboten mitnehmen und müssen für die Zeit keine eigene Betreuung organisieren. Eltern, die keine eigenen Möglichkeiten zur Kinderbetreuung haben, eröffnet das Projektangebot überhaupt erst die Chance zur Teilnahme an Gruppenangeboten. Den Erfahrungen der Projekte nach konnten durch das Anbieten von Kinderbetreuung nicht nur mehr Mütter, sondern auch mehr Väter zur Teilnahme gewonnen werden.

Für die erfolgreiche Durchführung niedrigschwelliger Gruppenangebote ist die **Schaffung eines attraktiven Rahmens in angenehmer Atmosphäre**, die einen offenen Austausch und vertrauliche Gespräche zwischen den Eltern ermöglicht, notwendig. Neben der Durchführung in ansprechenden Räumlichkeiten sind auch die Einräumung von Gestaltungs-/Dekorierungsmöglichkeiten durch die Zielgruppe und ein gastronomisches Angebot geeignete Mittel, um den Veranstaltungsrahmen für die Zielgruppe angenehm zu gestalten.

Den Erfahrungen der Projekte nach darf den Eltern im Rahmen der niedrigschwelligen Gruppenangebote nicht mit einer (zu) hohen Erwartungs- und Anforderungshaltung begegnet werden, da diese sonst ihren niedrigschwelligen Charakter verlieren. Die Eltern müssen für die Themenbereiche und Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit kontinuierlich und langsam sensibilisiert werden. Bei der Sensibilisierung haben die Projekte sehr gute Erfahrung damit gemacht, wenn sich die **Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter** in eine **moderierende und begleitende Rolle** begeben und **Diskussionen sensibel gesteuert** haben.

Durch das **Hineingeben von inhaltlichen Inputs**, sei es von externen Referentinnen und Referenten oder auch den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeitern, ist es möglich, **Diskussionen und Reflexionen der Eltern** zu **lenken und sie so an Themen und Maßnahmen** ausbildungsorientierter Elternarbeit (z. B. Informationsveranstaltungen und Seminare) sukzessive **heranzuführen**. Beispielhaft können im Rahmen niedrigschwelliger Gruppenangebote Basisinformationen über das Schul- und Ausbildungssystem oder über Probleme beim Übergang an der ersten Schwelle im Allgemeinen vermittelt werden, die dann in Diskussionen über die eigenen Kinder übergehen und dann in der Bereitschaft, ein Beratungsgespräch mit der Projektmitarbeiterin oder dem Projektmitarbeiter zu führen, oder dem Interesse an weiteren Informationen münden.

5.2.2 Förderliche Rahmenbedingungen niedrigschwelliger Gruppenangebote

Wie beschrieben, fungieren niedrigschwellige Gruppenangebote u. a. als „Türöffner“ zu den Eltern, zu deren Sensibilisierung für Maßnahmen ausbildungsorientierter Elternarbeit sowie für den Vertrauens- und Beziehungsaufbau. Notwendig für die Durchführung ist die Erreichung der Zielgruppe, die wirksam unter anderem durch **persönliche Ansprache** der Eltern herbeigeführt werden kann.

Für die persönliche Ansprache ist es förderlich, wenn diese durch **Multiplikatorinnen und Multiplikatoren** erfolgt, die einen ähnlichen **kulturellen Hintergrund** und bereits ein Vertrauensverhältnis zu den Eltern besitzen, und wenn diese die angesprochenen Eltern auch zu den Gruppenangeboten anfänglich begleiten, um Hemmschwellen zu überwinden. Bei den Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kann es sich einerseits um Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter institutioneller Kooperationspartner (wie bspw. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aus den Jugendmigrationsdiensten, der Migrationserstberatung oder aus Migrantenorganisationen), aber auch um Eltern, die bereits selbst an niedrigschwelligen Gruppenangeboten teilgenommen haben, handeln. Als förderliche Rahmenbedingung kann also gelten, dass **tragfähige Kooperationsbeziehungen zu institutionellen Partnern mit Zielgruppenkontakt** bestehen und diese sich bereit erklären, Eltern und Familien den niedrigschwelligen Gruppenangeboten „zuzuleiten“. In welchem Umfang bereits von der ausbildungsorientierten Elternarbeit erreichte Personen als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eingesetzt werden können, ist von exogenen Rahmenbedingungen unabhängig.

Eine Voraussetzung für die Durchführung von niedrigschwelligen Gruppenangeboten ist das **Vorhandensein von Räumlichkeiten**. Für die Teilnahme der Eltern ist es förderlich, aber nicht zwingend erforderlich, wenn diese in Räumlichkeiten stattfinden, die den Eltern bereits vertraut sind. Dass sich Eltern in diesen Räumen auch – mehr oder weniger – wohl fühlen, kann als notwendige Bedingung angesehen werden. Eine förderliche Rahmenbedingung ist es, wenn Projekte selbst über entsprechende Räumlichkeiten verfügen oder wenn sie Kooperationsbeziehungen zu anderen Institutionen unterhalten, die ihnen entsprechende Räume hierfür zur Verfügung stellen. Aber selbst wenn dies nicht gegeben sein sollte, können – entsprechende finanzielle Möglichkeiten der Projekte vorausgesetzt – extern Räume hierfür angemietet werden. In diesem ungünstigen Fall entsteht den Projekten ggf. noch ein zusätzlicher Aufwand, um die Räumlichkeiten aus Sicht der Zielgruppe „ansprechend“ zu gestalten. Sollten also weder eigene Räumlichkeiten noch Kooperationspartner vorhanden sein, die Räume zur Verfügung stellen, so können auch unter diesen ungünstigen Bedingungen niedrigschwellige Angebote der ausbildungsorientierten Elternarbeit angeboten werden.

Eine weitere förderliche Rahmenbedingung für die Durchführung solcher Angebote ist ein **eigener Migrationshintergrund, das „selber Elternsein“ und eine gewisse Lebenserfahrung** der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter. Den Erfahrungen der Projekte nach wurden Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter, die diese drei Kriterien erfüllen, von den Eltern als besonders „vertrauenswürdig“ bzw. „glaubwürdig“ eingestuft, was die Öffnung der Eltern erleichterte und beschleunigte (nicht aber grundsätzlich erst ermöglichte). Wenn das Personal der Projekte bereits „gesetzt“ ist, können die persönlichen Voraussetzungen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter als Rahmenbedingungen der Projektarbeit angesehen werden. Wenn dies nicht der Fall ist, dann sind es Gestaltungsparameter der Projektimplementierung.

Fragen der Übertragbarkeit für die Durchführung von niedrighschwelligen Angeboten

Niedrighschwellige Angebote der ausbildungsorientierten Elternarbeit können prinzipiell an jedem Standort und von jedem Projekt durchgeführt werden. Sind förderliche Rahmenbedingungen gegeben, können diese einfacher realisiert werden bzw. erreichen diese den intendierten Zweck schneller als in jenen Fällen, in denen diese im Abschnitt zuvor erwähnten Bedingungen nicht gegeben sind.

Unabhängig von den Rahmenbedingungen des jeweiligen Projekts muss im Vorfeld der Angebote ein Zugang zur Zielgruppe hergestellt sein und diese über die Angebote informiert werden. Stehen hierfür keine Kooperationspartner zur Verfügung, kann dies allein durch die aufsuchende Elternarbeit (siehe Abschnitt 5.1) und klassische Öffentlichkeitsarbeit sichergestellt werden, wenngleich andere Zugangswege effizienter sind und größere Teile der Zielgruppe erreichen. In dem Maße wie erste Eltern mit den Angeboten erreicht werden, können diese auch als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren eingesetzt werden, um weitere Eltern zu erreichen (Mundpropaganda).

Ferner ist im Vorfeld der Angebotskonzeption in Erfahrung zu bringen, welche Themenbereiche und Aktivitäten die Zielgruppe besonders interessieren, um die Angebote bedarfsgerecht konzeptionieren zu können. Diese Informationen können – wenn weder Vorerfahrungen am Standort noch Kooperationspartner mit Zielgruppenkenntnis vorhanden sind – auch im Rahmen der Hausbesuche oder auch nach der Methode des „Trial-and-Error“ gewonnen werden, wenngleich Letzteres nur als „**Notlösung**“ in Betracht gezogen werden sollte.

5.3 Individuelle Beratung und Begleitung

Fast alle Projektstandorte haben individuelle Beratungen und mehrheitlich auch Begleitungen zu Elterngesprächen oder Elternabenden in Schulen, Ausbildungsbetrieben, zu verschiedenen Fachdiensten oder anderen Institutionen durchgeführt. Im Rahmen der Begleitung nahmen die Projekte neben ihrer beratenden Funktion auch die Rolle eines Vermittlers bzw. Moderators zwischen den Familien und Dritten, wie z. B. Lehrerinnen und Lehrern oder Verwaltungsmitarbeiterinnen und -mitarbeitern ein.

Die individuellen Beratungen richten sich zum einen an Eltern(-teile), zum anderen an die Familien als Ganzes bzw. Eltern und Kinder. Sie hatten insb. folgende Themen zum Gegenstand:

- Ausbildungssystem, Übergang Schule – Beruf und berufliche Orientierung,
- Möglichkeiten der Anerkennung ausländischer Berufsqualifikationen (vorzugsweise der Eltern) in Deutschland,
- Erziehung, Umgang mit pubertierenden Jugendlichen und Umgang mit der Wertevielfalt in Deutschland,
- kulturelle (bildungs- und erziehungsbezogene) Unterschiede zwischen Deutschland und dem Herkunftsland,
- Unterstützungsmöglichkeiten der Eltern für den Übergang Schule–Beruf ihrer Kinder.

Die individuellen Beratungen lassen sich u. a. wie folgt charakterisieren:

- Individuelle Beratungen fokussieren auf einen konkreten Beratungsbedarf der Eltern. Sie bieten einen intimen bzw. professionellen Rahmen, in dem auch heikle Themenbereiche, wie z. B. größere familiäre Probleme, angesprochen werden können.
- (Erst) im Rahmen der individuellen Beratung können die konkrete Familiensituation erfasst, Probleme und deren Ursachen analysiert, notwendige Entscheidungen oder Aktivitäten der Eltern oder Kinder identifiziert und auf die spezifische Situation angepasste Ratschläge unterbreitet sowie bedarfsgerechte Informationen vermittelt werden.
- Die individuelle Beratung zielt darauf, die Kompetenzen der Familien zu stärken. Wenn Informationsvermittlung und fachlich fundierte Ratschläge nicht ausreichen, kann die Beratung auch in eine Moderation zwischen Eltern oder zwischen Eltern und Kindern übergehen, z. B. um die Ausbildungswünsche von Kindern und Eltern in Einklang zu bringen und eine gemeinsame Planung des Ausbildungsweges zu erreichen.
- Je nach konkretem Bedarf bzw. spezifischer Problemkonstellation können auch weitere externe Partner, wie z. B. Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeiter der Migrationserstberatung, in den Beratungsprozess einbezogen werden. Wird ein über Themen der ausbildungsorientierten Elternarbeit hinausgehender Beratungsbedarf sichtbar, kann gezielt die Weitervermittlung der Familien an die geeigneten Beratungseinrichtungen erfolgen.

5.3.1 Good Practice individueller Beratung und Begleitung

Die Durchführung einer individuellen Beratung und Begleitung setzt voraus, dass am **persönlichen Bedarf der Eltern angesetzt** und ihre **aktuelle Situation**, in der sie sich befinden, berücksichtigt wird. Dafür ist es notwendig, dass

- ein Vertrauensverhältnis zur Familie aufgebaut ist und
- die Familiensituation sowie deren Problemlagen bereits vor der Beratung zumindest in Grundzügen bekannt sind.

Als Umsetzungsrahmen für die individuellen Beratungsgespräche haben sich die an den Projektstandorten angebotenen **Sprechstunden**, aber auch **Beratungen im Rahmen der offenen Gruppenarbeit** und bei **Hausbesuchen** (vgl. Abschnitt 5.1 und 5.2) bewährt. Im Rahmen der Gruppenarbeit ergaben sich den Erfahrungen der Projekte nach verschiedene, zumeist aber nur kurze Zeitfenster, in denen auch der Einstieg in individuelle Beratungsgespräche stattfinden konnte. Zudem ist in diesem „Setting“ die notwendige Intimität nur bedingt gegeben.

Für die zeitliche Koordination der Sprechstunden haben die meisten Projektstandorte **feste Sprechzeiten**, einige aber auch **Beratungen nach Vereinbarungen** angeboten. Welcher der beiden Varianten der Vorzug einzuräumen ist, kann nach den vorliegenden Erkenntnissen der Evaluation nicht beantwortet werden. In beiden Fällen ist es gelungen, Familien in der Sprechstunde zu beraten.

Da der Beratungsbedarf von Eltern **am Anfang und am Ende eines Schuljahres** sowie im Anschluss an Seminare und Informationsveranstaltungen besonders hoch ist, empfiehlt es sich für die Projekte, zu diesen entsprechende Beratungskapazitäten bereitzuhalten und **zusätzliche (feste oder frei vereinbare) Sprechstundentermine** anzubieten.

Sprechstunden sollten **am Projektstandort** angeboten werden, da diese von Eltern auch in Anspruch genommen werden. Der Versuch einiger Projekte, regelmäßige Elternsprechstunden auch bei Kooperationspartnern wie Schulen oder einem Migrationszentrum durchzuführen, war mit viel Aufwand verbunden (Abstimmung, Organisation, Fahrten) und traf auf keine dem Aufwand entsprechend höhere Nachfrage seitens der Familien.

Der individuelle Beratungsbedarf der Zielgruppe ist teilweise sehr komplex und vielschichtig. Im Rahmen der individuellen Beratung haben sich in solchen Fällen Gespräche als zielführend und förderlich erwiesen, die **zusammen mit Mitarbeiterinnen bzw. Mitarbeitern des Jugendmigrationsdienstes, der Migrationserstberatung** oder anderen **Fachkräften aus sozialen Fachdiensten** durchgeführt wurden. Durch die Bündelung der Kompetenzen unterschiedlicher Fachkräfte kann eine **umfassendere und qualitativ höherwertige Beratung** angeboten werden. Als „Good Practice“ kann darüber hinaus gelten, dass die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ihre Kompetenzgrenzen und die der involvierten Fachkräfte kennen und beachten und die Familien im Falle eines weiterführenden Beratungs- bzw. sich abzeichnenden Unterstützungsbedarfs an hierauf spezialisierte Dienste weitervermitteln. Dabei ist es sinnvoll, die Familie dorthin auch zu begleiten, um zum einen den Kontakt zu dieser nicht zu verlieren, aber auch um sicherzustellen, dass sie dort „ankommt“ und sie die spezialisierte Hilfe oder Beratung auch erreicht.

Der Erfolg einer individuellen Beratung ist davon abhängig, ob sich die Zielgruppe der Beraterin bzw. dem Berater gegenüber öffnet und ihren Beratungs- bzw. Unterstützungsbedarf kommuniziert bzw. der Beraterin oder dem Berater die Möglichkeit eröffnet, diesen zu identifizieren. Die Grundlage für eine Öffnung der Klientel bildet eine offene Beratungssituation, in der Hemmungen reduziert werden. Den Erfahrungen der Projekte nach hat sich dafür die Durchführung der **Beratung in der Muttersprache** der Eltern als förderlich erwiesen. So entfallen ggf. Artikulationshemmnisse und Unsicherheiten aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse, entsteht aber auch davon unabhängig für die Eltern eine angenehmere Gesprächsatmosphäre.

Die individuelle Beratung sollte als **Dialog auf gleicher Augenhöhe** geführt werden, damit sich Eltern ernst genommen fühlen und sich für die Beratung öffnen. Daneben erfordert die Beratung der Zielgruppe, wie jede andere Beratung auch, Beratungskompetenz der Beraterin oder des Beraters, die u. a. in der Wahl der richtigen, **der Situation und dem Gegenüber angepassten Gesprächstechnik**, einer adäquaten **nonverbalen Kommunikation** und einem ausgewogenen Mix aus **Zuhören, Fragen und Informieren** zum Ausdruck kommt.

Für den Erfolg einer individuellen Beratung spielt darüber hinaus auch der Faktor **Zeit** eine zentrale Rolle. Die Projekte haben gute Erfahrungen damit gemacht, wenn sie die Beratungsgespräche nicht von vornherein zeitlich **limitiert** haben. Es besteht sonst die Gefahr, dass keine gelöste Beratungssituation aufkommt und die Öffnung der Zielgruppe sowie die Effektivität der Beratung gefährdet werden.

5.3.2 Förderliche Rahmenbedingungen individueller Beratung und Begleitung

Als förderliche Rahmenbedingung für die Durchführung individueller Beratungen kann die Zusammenarbeit mit spezialisierten und/oder beratungskompetenten Kooperationspartnern zählen, da diese fachliche und methodische Kompetenzen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter ergänzen können (gemeinsame Beratung) bzw. Fälle, die die Kompetenzen der Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter überfordern, von diesen übernommen werden können.

Fragen der Übertragbarkeit bei individueller Beratung und Begleitung

Individuelle Beratungen setzen Räumlichkeiten voraus, in denen eine ungestörte Kommunikation gegeben ist und die sich nicht schon durch eine unangenehme (Raum-)Atmosphäre negativ auf die Gespräche auswirken. Davon ausgehend können individuelle Beratungen an jedem Standort und von jedem Projekt angeboten werden, wenn qualifiziertes Personal mit entsprechender Fachkenntnis (insb. zum Schul- und Ausbildungssystem und zum Themenkomplex Erziehung), vor allem aber auch mit Beratungskompetenz vorhanden ist. Je nachdem über welche Kompetenzen die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter verfügen und wie komplex die einzelnen Beratungsfälle sind, können über die Erstberatung hinaus auch tiefer gehende Beratungen angeboten werden.

5.4 Seminare

Für die **Vermittlung von Informationen und Wissen** über das Bildungs- und Ausbildungssystem, aber auch über die Erwartungen bzw. Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen der Eltern, entwarfen die meisten Projekte Seminareinheiten. Den Erfahrungen der Projekte nach haben sich Seminare aufgrund ihrer Intensität für die Vermittlung von Informationen als zielführender und geeigneter erwiesen als Vorträge (Informationsveranstaltungen), bei denen die Eltern „nur zuhören“. Seminare ermöglichen Interaktivität, gezieltes Nachfragen und Diskussionen mit der Zielgruppe.

5.4.1 Good Practice der Gestaltung und Durchführung von Seminaren

Die Projektstandorte haben aus nachvollziehbaren Gründen gute Erfahrung damit gemacht, Seminarthemen am **konkreten Bedarf und an den Interessen der Eltern auszurichten**. Dies setzt voraus, dass

- im Vorfeld der Seminare Interessen und Bedarfe der Zielgruppe (z. B. im Rahmen von Hausbesuchen, niedrigschwelligen Gruppenangeboten oder der individuellen Beratung [siehe Abschnitte 5.1 bis 5.3]) erfasst sind und
- die Inhalte der Seminare auf die ermittelten Bedarfe mehrerer Eltern „zugeschnitten“ werden.

Sind diese Voraussetzungen gegeben, müssen Eltern nur noch zielgerichtet für das „auf ihren Bedarf passende Seminar“ eingeladen werden. Gegenüber allgemeinen Ankündigungen bewirkt die **zielgerichtete persönliche Einladung** einen höheren Zuspruch, spricht mehr Seminar Teilnehmerinnen und -teilnehmer.

Breit streuen lassen sich Einladungen über einen projektinternen Adressverteiler oder über Verteiler von Kooperationspartnern. Die **breitenwirksame Seminarankündigungen über Schulen** ist – im Vergleich zu anderen „Massenkanälen“ – sehr effektiv, weil die Zielgruppe von Eltern mit Kindern im Alter von 12 bis 17 Jahren hierüber umfassend und treffsicher erreichbar ist. Erfolgt die Einladung der Eltern zu den Seminaren über die Schule, empfehlen sich zwei Vorgehensweisen.²⁰ Einerseits können die Einladungen, die mit einem Schul- und Projektlogo versehen sein sollten, über das Sekretariat der Schulen direkt an die Eltern versendet werden, wobei die Einladungen so weit präpariert sein sollten, dass nur noch das Versehen mit Adressdaten der Eltern durchgeführt werden muss. Andererseits können die Einladungen auch über die Lehrerinnen und Lehrer an die Schülerinnen und Schüler mit der Bitte zur Weitergabe an die Eltern verteilt werden, wobei die Rückmeldung der Eltern, ob sie an den Seminaren teilnehmen wollen, dann wiederum über den umgekehrten Weg erfolgt. Die Lehrerinnen und Lehrer können bei Rückmeldung den Projekten ein Feedback zur Höhe der Teilnehmerzahl geben und ob bspw. eine Dolmetscherin bzw. ein Dolmetscher für die Seminare benötigt wird. Allerdings besteht bei diesem Vorgehen die Gefahr, dass die Schülerinnen und Schüler die Einladungen nicht an ihre Eltern überreichen und Eltern deshalb nicht erreicht werden.

Schwierig zu erreichende Teile der Zielgruppe sollten durch **persönliche Ansprache und Einladung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren aus dem eigenen Kulturkreis der Eltern**²¹, zu denen bereits ein Vertrauensverhältnis besteht, als Teilnehmerinnen und Teilnehmer von Seminaren gewonnen werden. In diesem Zusammenhang empfiehlt es sich, die Multiplikatorinnen und Multiplikatoren dazu zu ermutigen, die Eltern anfänglich zu den Seminaren zu begleiten. Durch ihre Anwesenheit wird für die Eltern ein Schutzraum geschaffen, wodurch eine bessere Voraussetzung für den Vertrauensaufbau zwischen den Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter und den Eltern gegeben ist.

Im Rahmen der Konzeption von Seminaren haben die Projektstandorte mit aufeinander aufbauenden Modulen, Einzel- und Blockseminaren sowie zeitlich gestreckten Seminareinheiten experimentiert. Die Erfahrungen der Projekte zeigen, dass sich **Einzelseminare und Seminarreihen** (zeitlich eng aufeinander folgend) mit tendenziell **maximal drei bis vier aufeinander aufbauenden Modulen** als besonders praktikabel erwiesen haben. Bei der Durchführung von zeitlich gestreckten Seminaren (z. B. sechs, wöchentlich stattfindenden) mit aufeinander aufbauenden Modulen wurde die Erfahrung gemacht, dass das Interesse mehrerer Eltern von Mal zu Mal abnahm und die Seminare am Ende der Reihe schlecht besucht waren.

20 Da die Schulen aufgrund des Datenschutzes die Kontaktdaten nicht direkt herausgegeben haben, wurde dieses Vorgehen von Projekten erprobt.

21 Bei diesen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren kann es sich auch um Eltern handeln, die bereits Seminare wahrgenommen haben und diese aufgrund ihrer positiven Erfahrungen weiterempfehlen.

Das Interesse von Eltern an einer Seminarpartizipation steigt, wenn während der Seminare eine **Kinderbetreuung**²² angeboten wird und das Seminar selbst einen für die Klientel **attraktiven Rahmen** (z. B. eine lockere und angenehme Atmosphäre, Abwechslung) aufweist. Dieses kann bspw. durch die Unterteilung der Seminare in kleine Sequenzen (z. B. in ein Frühstück, einen Filmbeitrag, Gesprächsrunden, in denen Personen über eigene Erfahrungen berichten) erreicht werden. Dadurch bleiben auch lange Seminare für die Eltern spannend.

Weiterhin steigt das Interesse der Eltern zur Teilnahme an Seminaren, wenn diese in **Räumlichkeiten** stattfinden, **die den Eltern bereits bekannt sind**. Allerdings ist dies nicht zwingend notwendig, wie Erfahrungen von Projekten, die Seminarräume wechseln mussten, zeigen.

Eltern sollen sich – damit sie auch dauerhaft Seminaren folgen und an diesen teilnehmen – dabei „wohl fühlen“. Den Erfahrungen der Projekte nach ist es hierfür notwendig, die Eltern **auf Augenhöhe anzusprechen**. Die Seminare sollten keinen Schulcharakter aufweisen und zwischen den Eltern und der Seminarleitung sollte keine Lehrer-Schüler-Situation aufkommen. Daher empfiehlt es sich, im Verlauf der Seminare immer wieder das Setting zu variieren.

Hinsichtlich der **Größe der Seminare** haben sich insbesondere solche bewährt, die in kleinerer Teilnehmeranzahl von **12 bis maximal 25 Personen** und kleinen Gruppen durchgeführt wurden. Kleinere Seminare bilden die Basis für eine vertrauensvolle und angenehme Atmosphäre, ermöglichen bilaterale Kommunikation und bieten darüber hinaus mehr Platz für Rückfragen. Weiterhin ist es so möglich, Seminare nicht frontal in reiner Vortragsform laufen zu lassen, sondern in Form von Diskussionen und Gesprächsrunden und in kleineren Gruppen. Bei einer kleineren Teilnehmerzahl ist es auch besser möglich, einzelne Eltern gezielt zu ermutigen, sich durch Rückfragen oder an Diskussionsbeiträgen aktiv zu beteiligen.

Bezüglich der **ethnischen Zusammensetzung der Seminarpartizipierenden und -teilnehmer** haben sich generell zwei unterschiedliche Formen etabliert, die sich in Abhängigkeit der Größe und Struktur der von den Projekten erreichten Eltern unterschiedlich vorteilhaft erweisen. Wenn sich die Ausgangsbedingungen (Bildungsstand, sprachliche Kompetenz etc.) der einzelnen Seminarpartizipierenden und -teilnehmer nicht zu sehr unterscheiden, sprachliche Differenzen ggf. durch einen Dolmetschereinsatz kompensiert werden können und die Mischung der Kulturkreise nicht die erfolgreiche Wissensvermittlung beeinträchtigt, können Seminare in **ethnisch gemischten Gruppen** durchgeführt werden. Ethnisch gemischte Seminare haben den Vorteil, dass ein kulturübergreifender Austausch der Eltern möglich wird und dieser einen **Beitrag zum Abbau von gegenseitigen Vorurteilen** leisten kann. Bei eingeschränkten Sprachkompetenzen der Eltern sind ethnisch gemischte Seminare nicht empfehlenswert, da die Wissensvermittlung per se länger als in ethnisch homogenen Gruppen dauert, weil Inhalte in die jeweilige Landessprache der Klientel übersetzt werden müssen.

²² Kinderbetreuung sollte den Erfahrungen der Projekte nach für gewisse Elterngruppen, insbesondere vietnamesische und muslimische, angeboten werden, da sich sonst die Erreichung und Motivation der Eltern für die Teilnahme an Seminaren schwierig gestaltet.

Sind die Ausgangsbedingungen der potenziellen Seminar Teilnehmerinnen und -teilnehmer sehr different oder ist zu erwarten, dass aufgrund großer Unsicherheiten in der deutschen Sprache keine Gesprächsgruppenbildung bzw. keine Diskussion zustande kommen wird, empfiehlt es sich, die Seminare in **ethnisch homogenen Gruppen** anzubieten. Bei einer solchen Gruppenkonstellation wird ggf. nur eine Dolmetscherin bzw. ein Dolmetscher benötigt, im Bedarfsfall können Übersetzungen aber auch von anderen Seminar Teilnehmerinnen und -teilnehmern vorgenommen werden. Bei Eltern mit eingeschränkten Deutschkenntnissen hat es sich als sinnvoll erwiesen, **Seminare zweisprachig** durchzuführen und Informationen zuerst auf Deutsch zu vermitteln und im Anschluss diese in die Muttersprache der Klientel zu übersetzen. Eine Zweisprachigkeit der Seminare nimmt zwar mehr Zeit in Anspruch, sie bewirkt den Erfahrungen der Projekte nach aber eine bessere Verinnerlichung der deutschen Begrifflichkeiten des Schul- und Bildungssystems.

Die erfolgreiche Wissensvermittlung im Rahmen von Seminaren ist u. a. davon abhängig, wie und durch welche Formen bzw. unter dem Einsatz welcher Mittel Informationen vermittelt werden. Für die Durchführung und Unterstützung der Seminare haben die Projekte gute Erfahrungen damit gemacht, wenn **Informationsmaterialien oder begleitende Informationsmappen** eingesetzt wurden. Als besonders geeignet hat sich der Einsatz von **Grafiken** und **einfachen Darstellungen** erwiesen, ebenso wie die Darstellung von **einfachen Beispielen**. Der Einsatz von PowerPoint-Präsentationen und Flipcharts hat sich dabei bewährt.

Die Projekte haben für die Wissensvermittlung alle ihre eigenen Materialien entwickelt und eingesetzt²³, sodass Größenvorteile und Synergien nicht genutzt wurden, was jedoch sinnvoll gewesen wäre. Auch kamen von Dritten erstellte und zweisprachig verfügbare Informationsmaterialien zum deutschen Ausbildungs- und Berufssystem²⁴ nicht zum Einsatz, was ebenfalls mit Effizienzgewinnen verbunden gewesen wäre.

Förderlich für eine erfolgreiche Wissensvermittlung ist neben der guten inhaltlichen Vorbereitung insb. die **didaktische sowie rhetorische Gewandtheit der Seminarleitung**. Seminare sollten den Erfahrungen der Projekte nach unter Beteiligung von **externen Referentinnen und Referenten und Expertinnen und Experten** durchgeführt werden. Das Einladen von Fachleuten (z. B. Ärztinnen und Ärzte, Berufsberaterinnen und -berater etc.) als Referentinnen und Referenten unterstützt die Aufnahme von Wissen, liefert neue Inputs und praktische Beispiele und kann Aussagen der Seminarleitung in ihrer Wirkung bei den Eltern verstärken. Sie bereichern die Seminarinhalte durch ihr spezifisches Wissen, über das die Seminarleitungen nicht verfügen. Der Einsatz externer **Referentinnen bzw. Referenten mit eigenem Migrationshintergrund** hat sich als sinnvoll erwiesen, weil diese neben ihrer Funktion als Wissensvermittler oftmals auch eine **Vorbildfunktion für Eltern** hatten, womit weitere positive Effekte verbunden waren.

23 Aufbauend auf den Erfahrungen aus der Seminararbeit haben einige Projektstandorte ihre Informationsmaterialien kontinuierlich an die vorhandenen Kompetenzen ihrer Klientel angepasst und in ihrer Komplexität von Darstellungen reduziert.

24 Unter www.jobstarter.de sind zweisprachige Informationsmaterialien zum deutschen Ausbildungssystem (Glossar) in deutsch-türkisch, deutsch-griechisch, deutsch-italienisch und deutsch-russisch verfügbar. Diese wurden zwar primär für Unternehmerinnen und Unternehmer mit Migrationshintergrund entwickelt, sind inhaltlich jedoch auch für Eltern relevant.

Verschiedene Projekte haben positive Erfahrung mit dem Einsatz von **männlichen Referenten** gemacht, weil hierdurch verstärkt auch Männer an den Seminaren teilnahmen. **Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter**, die den Eltern vertraut sind, sollten – auch beim Einsatz externer Referentinnen bzw. Referenten – **dauerhaft in den Seminaren anwesend** sein, denn andernfalls besteht die Gefahr, dass die vertrauensvolle Atmosphäre bzw. der Schutzraum, den die Eltern benötigen, wegbricht.

Im Anschluss an die Seminare haben sich die **Auswertung der Seminarinhalte sowie die Nachbetreuung der Seminarteilnehmerinnen und -teilnehmer** durch Gesprächsrunden und Einzelgespräche, aber auch mit Terminvereinbarungen zu einem späteren Zeitpunkt, bewährt. Die Nachbereitung und Nachbetreuung dienen zum einen der Klärung offener Fragen und der Vertiefung des vermittelten Wissens, zum anderen aber auch der Aufrechterhaltung von Handlungsmotivation und der Unterstützung der Eltern bei konkreten Aktivitäten.

5.4.2 Förderliche Rahmenbedingungen für die Durchführung von Seminaren

Seminare können unter bestimmten förderlichen Bedingungen einfacher und/oder wirkungsvoller umgesetzt werden, insbesondere wenn Projekte am Standort gut vernetzt sind mit anderen Institutionen, die

- Kontaktdaten der Zielgruppe dem Projekt für die Veranstaltungsankündigung/Einladung zur Verfügung stellen, eine andere Kontaktmöglichkeit zur Zielgruppe bieten oder selber Einladungen an die Eltern weiterreichen,
- „ihre“ Eltern zu Seminaren (anfangs) begleiten und/oder
- sich als Referenten bzw. Experten zur Verfügung stellen.

Eine weitere förderliche Rahmenbedingung ist, wenn Projekte selbst über passende Räume verfügen oder diese von (Netzwerk-)Partnern anmieten können.

Fragen der Übertragbarkeit für die Durchführung von Seminaren

Seminare sind als Instrument für die Vermittlung von Informationen und Wissen prinzipiell an allen Standorten, an denen Inhalte, bspw. über das Bildungs- und Ausbildungssystem oder über Erwartungen und Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen, transportiert werden sollen, durchführbar.

Für die Umsetzung der Seminare müssen folgende Mindestbedingungen bzw. -voraussetzungen gegeben sein:

- Referentinnen und Referenten bzw. Seminare durchführende, die die zu vermittelnden Inhalte zielgruppengerecht präsentieren und vermitteln können und
- das Vorhandensein von Räumlichkeiten für die Durchführung von Seminaren.

Da die Projekte bei Trägern angesiedelt sind, die über eigene Räumlichkeiten verfügen bzw. Erfahrung darin haben, Räumlichkeiten zu organisieren, kann davon ausgegangen werden, dass die zweite Mindestbedingung durchweg erfüllt ist. Über das zu vermittelnde Wissen in den Themengebieten Bildungs- und Ausbildungssystem sollten eigentlich alle Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Projekte verfügen, sodass sie „im Notfall“ diese Seminare auch vollständig ohne externe Referentinnen und Referenten durchführen könnten.

5.5 Informationsveranstaltungen und Elternabende

Für die Informations- und Wissensvermittlung haben die Projektstandorte parallel zu den Seminaren einmalige oder regelmäßige Informationsveranstaltungen durchgeführt, teils im Kontext schulischer Elternabende. Diese wurden an den Projektstandorten direkt oder bei Kooperationspartnern durchgeführt. Die Informationsveranstaltungen hatten dabei u. a. folgende Funktionen:

- Vorstellung und Aufklärung über die Ziele ausbildungsorientierter Elternarbeit sowie der Aufgaben und Angebote des Projektes,
- gezielte Vermittlung von ersten Informationen über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem,
- Aufklärung zu den Erwartungen bzw. Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen der Eltern,
- Förderung der Berufswahl in „geschlechtsrollenuntypischen“ Berufsfeldern,
- Vorstellung verschiedener Fachdienste und Projekte, die Familien mit Migrationshintergrund beraten, sowie
- Aufzeigen von Ausbildungsmöglichkeiten in Deutschland (z. B. von beruflichen Möglichkeiten und Bildungsoptionen nach dem Haupt- und Realschulabschluss).

5.5.1 Good Practice von Informationsveranstaltungen

Eine Voraussetzung dafür, dass die Zielgruppe an den Informationsveranstaltungen oder Elternabenden teilnimmt, ist, dass sie von dem Stattfinden dieser in Kenntnis gesetzt wird. Die unpersönliche Information über klassische Öffentlichkeitsarbeit ist hierfür kaum geeignet.²⁵ Sie muss also zielgerichtet **schriftlich oder persönlich** eingeladen werden.

Es empfiehlt sich, **Einladungsbriefe in der Muttersprache** der Eltern zu verfassen und darin bereits **anzukündigen**, wenn bei den Veranstaltungen auch eine **Dolmetscherin bzw. ein Dolmetscher anwesend** sein wird. Durch diese Ankündigung kann die Teilnahmebereitschaft von Eltern deutlich gesteigert werden.

Eine Voraussetzung für die erfolgreiche Informations- und Wissensaufnahme ist, dass die Eltern die zu vermittelnden Inhalte sprachlich nachvollziehen können. Daher ist es förderlich, wenn die Informations- und Wissensvermittlung **herkunftssprachig** erfolgt bzw. durch eine **Dolmetscherin bzw. einen Dolmetscher** übersetzt wird. Dadurch wird die Gefahr minimiert, dass der Informationsfluss durch ggf. schlechte Deutschkenntnisse limitiert wird. Von Dolmetscherinnen und Dolmetschern auf Elternabenden profitiert zudem auch die Kommunikation zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Eltern, sodass auch Lehrerinnen bzw. Lehrer mehr für sie Relevantes erfahren.

Wie auch bei Seminaren ist die erfolgreiche Informations- und Wissensvermittlung im Rahmen von Informationsveranstaltungen und Elternabenden u. a. davon abhängig, wie Informationen vermittelt werden. Projekte haben gute Erfahrungen damit gemacht, **begleitende Informationsmappen und andere Informationsmaterialien**, z. B. zum deutschen Schul- und Ausbildungssystem oder zur Berufsorientierung, einzusetzen. Als beson-

²⁵ Werbung in (zielgruppentypischen) Medien ist überdies i. d. R. mit zu hohen Kosten verbunden und hat einen zu hohen Streuverlust, wenn die Medien großräumiger sind als das Einzugsgebiet für die Veranstaltung.

ders geeignet für die Informationsvermittlung haben sich **Grafiken und Abbildungen**, z. B. des Schul- und Ausbildungssystems, in den Materialien, aber auch im Rahmen der Präsentationen bewährt, die **in ihrer Komplexität** reduziert waren.²⁶ Auch hat sich der Einsatz von PowerPoint-Präsentationen und Flipcharts bewährt.

Für die Steigerung der Aufmerksamkeit der Eltern empfiehlt es sich – wo dieses möglich ist – die Infoveranstaltungen so anzulegen, dass diese **keinen generellen Vortragscharakter** haben. Das heißt, dass nicht nur Referate gehalten werden, sondern auch interaktive Elemente mit eingebaut werden. Wenn möglich, können durch das **Zulassen von Fragen** während der Veranstaltungen erste Nachfragen bzw. Unverständlichkeiten geklärt und die Eltern stärker in diese integriert werden. Bei der Durchführung von Informationsveranstaltungen und Elternabenden muss allerdings beachtet werden, dass diese nicht zu sehr mit Informationen und Wissen „überfrachtet“ werden, da dadurch die Aufnahmefähigkeit der Eltern sinkt und die Gefahr besteht, die Eltern zu überfordern. Für eine anschließende vertiefende Wissensvermittlung können Seminare durchgeführt werden.

Für die Informationsveranstaltungen und Elternabende gilt schließlich wie für die Seminare, dass sich in ihrem Anschluss **Nachbesprechungen in Einzel- sowie Gruppenberatungen**, teils unmittelbar im Anschluss an die Veranstaltung, teils zu einem späteren Zeitpunkt, bewährten. Die Nachbesprechungen dienen zum einen der Klärung offengebliebener Fragen sowie Problemerkörterungen und zum anderen der Vertiefung neu gewonnener Erkenntnisse. Für die Nachbesprechungen empfiehlt es sich, Gruppen, die eine gemeinsame Problem- bzw. Interessenlage vereint, zu bündeln. Dadurch können Inhalte und Fragestellungen, die im Rahmen der Einzelnachbesprechungen immer wieder auftauchen, in einer Gruppenberatung gemeinsam diskutiert und abgeklärt werden.

5.5.2 Förderliche Rahmenbedingungen der Informationsveranstaltungen

Informationsveranstaltungen und Elternabende haben wie beschrieben u. a. die Funktion, über Projektziele und Angebote, zu den Erwartungen bzw. Anforderungen des Bildungssystems an die Erziehungsleistungen der Eltern aufzuklären oder Informationen und Wissen über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem zu vermitteln.

Die Ankündigung von und Einladung zu Informationsveranstaltungen und Elternabenden setzen zwingend eine wirksame Ansprache der Zielgruppe und das Vorhandensein von Kontaktdaten bzw. eines anderweitigen Zielgruppenzugangs voraus. Eine förderliche

²⁶ Selbstverständlich bedürfen nicht alle Eltern mit Migrationshintergrund einer in ihrer Komplexität reduzierten Darstellungsform von ausbildungs- und erziehungsbezogenen Themen. Allerdings können Eltern mit besseren Bildungsvoraussetzungen sich die für ihren Zweck komplexeren Informationen zu einem größeren Teil auch eigenständig organisieren. Somit ist ein Fokus auf Eltern mit ungünstigerem Bildungshintergrund inhaltlich gerechtfertigt.

Rahmenbedingung dafür ist, dass die Projekte über **funktionsfähige Kooperations- und Netzwerkbeziehungen** zu Schulen und anderen Institutionen verfügen, durch die sie bei der Kontaktierung und Einladung der Eltern zu den Veranstaltungen unterstützt werden und ggf. auch einen Dolmetscher oder eine Dolmetscherin gestellt bekommen.

Fragen der Übertragbarkeit bei der Arbeit mit Informationsveranstaltungen und Elternabenden

Informationsveranstaltungen und Elternabende als Instrument der Informations- und Wissensvermittlung sind prinzipiell an allen Standorten durchführbar. Für ihre Umsetzung müssen, wie auch für die Umsetzung von Seminaren, folgende Mindestbedingungen bzw. -voraussetzungen gegeben sein:

- I Kooperations- und Netzwerkbeziehungen zu Partnern, die einen Zugangsweg zur Zielgruppe ermöglichen,
- I das Vorhandensein von Räumlichkeiten für die Veranstaltungen.

Beide Voraussetzungen sollten i. d. R. an jedem Standort – wenn auch in unterschiedlicher Qualität – gegeben sein.

5.6 Fallbezogene Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schulen

Für die integrierte **Förderung der Erziehungskompetenz** der Zielgruppe sowie zur Steigerung von **Partizipationskompetenz und -chancen** von Eltern und Schülerinnen und Schülern am Schulalltag, erprobte insbesondere ein Projekt eine intensive fallbezogene, **problemorientierte und umfeldbezogene Schnittstellenarbeit** zwischen den Familien und Schulen. Diese Arbeitsweise setzt primär am individuellen Bedarf bzw. Problemfeld der Zielgruppe an. Sie kann durch eine **Vermittlungstätigkeit** zum Abbau von vorherrschenden wechselseitigen Vorurteilen und zur Abklärung gegenseitiger Erwartungshaltungen einen Beitrag dazu leisten, das **Verhältnis und die Interaktion zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schülern zu verbessern**.

5.6.1 Good Practice der Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schulen

Die fallbezogene Schnittstellenarbeit zu erziehungs- und (aus-)bildungsbezogenen Fragen wurde insbesondere an einem der Projektstandorte intensiver erprobt. Ansätze dieser Arbeitsweise ließen sich auch in anderen Standorten finden und auch an diesem Standort wurden, ähnlich wie an den anderen, auf die in den vorherigen Abschnitten beschriebenen Aktivitäten und Instrumente zurückgegriffen. Die Schwerpunktsetzung war jedoch eine andere und es wurden diese anderen Aktivitäten viel stärker noch auf die individuellen Bedarfs- bzw. Problemlagen der Zielgruppe sowie die der Schulen angepasst. Ziel war es, die Schulen so weit interkulturell zu öffnen und die Rahmenbedingungen für Partizipationsmöglichkeiten der Eltern zu stärken, dass die Eltern nicht auf eine „verschlossene“ Lehrerschaft stoßen und aktiver in den Schulalltag einbezogen werden.

Für die fallbezogene problemorientierte und umfeldbezogene Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schulen hat das Projekt einen ganzheitlichen Ansatz verfolgt, der drei komplementäre Elemente beinhaltet:

- die interkulturelle Öffnung der Schulen,
- die Erarbeitung einzelfallbezogener Lösungsstrategien sowie
- die Stärkung der Interaktion zwischen den Schulen und Eltern und der damit verbundenen Förderung der Erziehungs- und Partizipationskompetenz der Eltern.

Ein Erfolgsfaktor, der zur Öffnung der Schulen beitragen kann, ist, die schulischen Akteure genau dort abzuholen, wo sie stehen, d. h. genau den Bedarf der Lehrkräfte zu identifizieren und abzudecken. Um gezielt am Unterstützungsbedarf der Lehrkräfte ansetzen und die Erwartungshaltungen der Lehrerinnen bzw. Lehrer an die Eltern bzw. Kinder klären zu können, empfiehlt sich die Durchführung einer umfangreicheren IST-Stand-Analyse²⁷ in der Anfangsphase. Von den vielfältigen Unterstützungsmöglichkeiten des Projektes (z. B. Vermittlerinnen und Vermittler bzw. Sprach-/Kulturdolmetscherinnen und -dolmetscher, die die Lehrerinnen bzw. Lehrer in der Interaktion mit den Eltern unterstützen, interkulturelle Fortbildungen oder das punktuelle Übersetzen des Schriftverkehrs der Schule oder Themenveranstaltungen in der Muttersprache der Eltern) können dann gezielt die dem Bedarf entsprechenden angeboten werden. Bevor die Vermittlerinnen und Vermittler bzw. Dolmetscherinnen und Dolmetscher in den Schulen eingesetzt werden können, müssen diese geschult und auf ihre Vermittlungsrolle zwischen der Schule und den Eltern vorbereitet werden. Denn über die Sprachkompetenz hinaus sollten sie mit den unterschiedlichen Erwartungen und kulturellen Hintergründen, Bildungssystemen etc. vertraut sein und Problemsichten der Eltern/Lehrer/Schüler wechselseitig erläutern und ihre gemeinsame Reflexion unterstützen können. Für die Rekrutierung dieser Personen kann das eigene Netzwerk eine wesentliche Funktion einnehmen, da Netzwerkpartner ggf. Personen, die für eine solche Tätigkeit infrage kommen würden bzw. geeignet sind, kennen, weiterempfehlen und den Zugang zu diesen herstellen können.

Eine interkulturelle Öffnung der Schule erfolgt in idealer Weise über Lernprozesse in der Institution Schule, die erfolgreich über „Erfahrungslernen“ laufen. Die Projektarbeit sowie deren Erfolge den Lehrerinnen bzw. Lehrern „erfahrbar zu machen“, kann sowohl in der veranschaulichenden Kommunikation und der Zusammenarbeit mit ihnen erfolgen als auch durch (beobachtende) Teilnahme der Lehrerinnen bzw. Lehrer an der Interaktion von Projektmitarbeitenden mit den Eltern und Schülerinnen und Schülern. In den gemeinsamen Gesprächen zwischen Eltern, Lehrkräften und einem vom Projekt entsendeten Vermittler kann deutlich werden, dass verfahren erscheinende Situationen durch eine Veränderung des Blickwinkels lösbar werden und eine veränderte Kommunikation zielführende Gespräche mit den Eltern möglich macht.

Für die Problemlösungen im konkreten Einzelfall und die Vermittlung zwischen den Familien und den Schulen haben sich gemeinsame Problembesprechungen bewährt. Die Probleme sollten unter Einbeziehung aller Konfliktparteien sowie eines vom Projekt gesandten Vermittlers besprochen werden. Um eine größtmögliche Wirkung der Gespräche erzielen

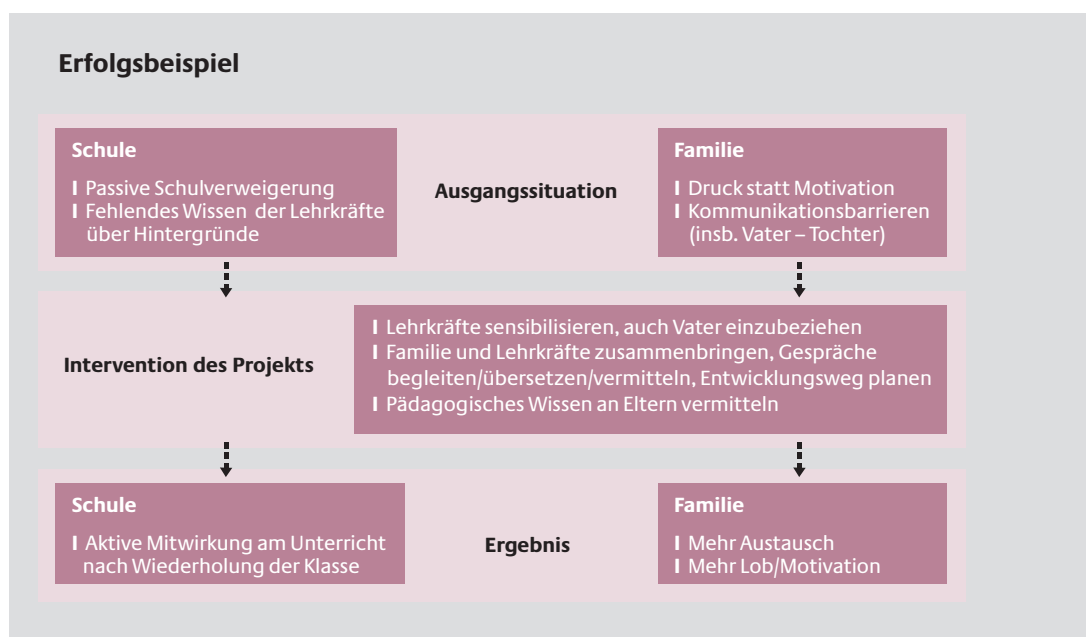
²⁷ Diese IST-Stand-Analyse kann mithilfe einer Karten-Abfrage, des Ausfüllens eines Fragebogens oder im direkten Gespräch mit den Lehrkräften erfolgen.

zu können, sollten die Gesprächsinhalte vor- und nachbereitet werden. In den Gesprächen können dann wechselseitig Erwartungen geklärt, Ideen und Lösungsstrategien entwickelt werden. Für die Entwicklung der Lösungsstrategie empfiehlt es sich, externe Partner und das Umfeld der Familien in die gemeinsamen Gespräche mit einzubeziehen. Dadurch wird die Entwicklung eines ganzheitlichen Lösungs- und Entwicklungsweges der Problematik möglich.

Für das Anregen und die Stärkung der Interaktion zwischen den Schulen und den Eltern müssen nicht nur Schulen für die Belange und Lebenssituationen der Eltern, sondern auch die Eltern im Umgang mit der Institution Schule sowie zu Erwartungshaltungen der Lehrkräfte, betreffend ihres eigenen Verhaltens und das ihrer Kinder, sensibilisiert werden. Für die Informations- und Aufklärung der Eltern sowie die Steigerung ihrer Erziehungs- und Partizipationskompetenzen empfiehlt sich die Durchführung der in den vorherigen Abschnitten beschriebenen Aktivitäten ausbildungsorientierter Elternarbeit. Bei einem fallbezogenen Ansatz muss darauf geachtet werden, dass die Aktivitäten auf den spezifischen Beratungs- und Handlungsbedarf der Eltern ausgerichtet und abgestimmt sind. Für die Befähigung der Eltern spielt das Einbeziehen der Eltern in das soziale Netzwerk im Sozialraum (Sprachkurse, Sozialberatung, Bildungsangebote etc.) eine wesentliche Rolle.

Die Erfolge fallbezogener Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schulen lassen sich anhand konkreter individueller Fallbeispiele bzw. Erfolgsgeschichten beschreiben. Die folgende Abbildung und Darstellung einer konkreten Fallbearbeitung soll die Arbeit bzw. die Herangehensweise des Projektes veranschaulichen:

Abbildung 5



Eine Familie mit mehreren Kindern, deren Tochter große Probleme in der Schule hatte: Die Tochter hatte aufgrund ihrer Probleme die Schule bereits abgeschrieben und ging schon seit Langem „nur noch mit Handtasche“ statt mit Schulranzen zur Schule (passives Schulverhalten). Die Eltern reagierten darauf mit Druckmechanismen statt Motivationen, sie wurde beschimpft und für dumm gehalten, auch vor dem Erfahrungshintergrund der Eltern, dass die Geschwister in der Schule kaum Probleme hatten. Zur Problemlösung arbeitete das Projekt folgendermaßen: Die Schule wurde dazu angehalten, sich stärker um die Eltern zu kümmern und auch gezielt den Vater einzuladen. Die Lehrkräfte hatten bis zu diesem Zeitpunkt aufgrund fehlenden interkulturellen Wissens darauf verzichtet, den Vater einzubeziehen, weil die Mutter ab und zu in die Schule kam, auch wenn diese zu Hause auf das Thema bezogen wenig zu entscheiden hatte. Die Mutter schützte aber die Tochter vor dem Vater, indem sie diesem nicht alles über die schulischen Probleme der Tochter berichtete (familiäre Kommunikationsbarrieren). Im Rahmen der Projektintervention fanden gemeinsame Gespräche und Vermittlungsbemühungen in der Schule mit der Familie und den Lehrkräften statt. Zeitgleich arbeitete das Projekt im Rahmen von Hausbesuchen bei der Familie an der Erziehungskompetenz der Eltern. Ihnen wurde pädagogisches Grundwissen vermittelt und erklärt, dass die Tochter nicht dumm sei und sie als Eltern weniger mit Strafen, sondern mehr mit Motivation arbeiten müssen. Dieser Sachverhalt war den Eltern vor der Zusammenarbeit mit dem Projekt überhaupt nicht bewusst. Ergebnis: Es wurden die Kommunikationsbarrieren zwischen den Eltern (insb. mit dem Vater) und der Tochter gelöst. Weiterhin wurde der von Eltern und Schule ausgehende Druck auf die Tochter reduziert, indem organisiert wurde, dass die Tochter die Klasse noch einmal wiederholte. Seitdem beteiligte sich die Tochter wieder aktiv an schulischen Lernprozessen, sie kann schulische Erfolge verzeichnen.

5.6.2 Förderliche Rahmenbedingungen der Schnittstellenarbeit

Die fallbezogene Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schulen kann wie beschrieben, bspw. durch den Abbau von vorherrschenden wechselseitigen Vorurteilen und die Abklärung gegenseitiger Erwartungshaltungen, einen Beitrag dazu leisten, das Verhältnis zwischen Lehrerinnen und Lehrern, Eltern und Schülerinnen und Schülern zu verbessern.

Eine notwendige Voraussetzung dafür ist eine **enge Zusammenarbeit zwischen den Schulen und den Projektmitarbeitenden**. Für diese Zusammenarbeit ist es förderlich, wenn die Lehrerinnen bzw. Lehrer dem Projekt ihren konkreten Unterstützungsbedarf, bspw. nach Dolmetscherinnen bzw. Dolmetschern oder bei Problem- bzw. Konfliktfällen mit Eltern und Schülerinnen und Schülern nach Vermittlerinnen bzw. Vermittlern, signalisieren können bzw. wenn ihnen die Möglichkeit gegeben wird, diesen gemeinsam mit dem Projekt zu erschließen/zu identifizieren. Die Wahrscheinlichkeit, dass sich Schulen so verhalten, ist umso höher, **wenn diese bereits für eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe/Jugendsozialarbeit oder allgemein der sozialen Arbeit außerhalb des Schulsystems geöffnet** sind und sie die Zusammenarbeit mit Projekten nicht aufgrund der Angst vor Mehrarbeit abblocken. In diesem Zusammenhang ist es weiterhin förderlich, wenn die Schulleitung die Zusammenarbeit mit dem Projekt unterstützt und ihr einen hohen Stellenwert einräumt. Dies wirkt sich aufgrund der Freiräume, die Lehrkräfte in der Gestaltung ihrer Arbeit haben,

nicht unmittelbar auf ihr Handeln aus, doch sinken die Möglichkeiten von jenen Lehrkräften mit größeren Vorbehalten, sich dem Projekt unter Hinweis auf ungeklärte hierarchische oder organisatorische Fragen zu entziehen. Die Wahrnehmung des Projektes kann dabei steigen und positive Erfahrungen einzelner Lehrkräfte verbreiten sich schneller im Kollegium, wodurch sich dessen Stellenwert bei der Lehrerschaft im Schulalltag erhöht.

Wie das Beispiel zeigt, ist es für eine interkulturelle Öffnung von **Schulen** weiterhin förderlich, wenn diese vor Projektbeginn **in die Konzeption einbezogen** werden und wenn es in den Schulen vorab Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner (bspw. Schulsozialarbeiterin bzw. -sozialarbeiter des Trägers, Schulleiterin bzw. Schulleiter, Vertrauenslehrerin bzw. -lehrer) gibt, die als Brücke in die Kollegien und Schulstruktur sowie als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren fungieren können.

Fragen der Übertragbarkeit bei der Schnittstellenarbeit

Der Ansatz der fallbezogenen Schnittstellenarbeit zwischen Familien und Schulen setzt die Kooperationsbereitschaft der jeweiligen Schulen voraus, zumindest eine Offenheit der Schule gegenüber dem Projektvorhaben.

Schulen, die auch die gezielte Förderung von Schülerinnen und Schülern mit schlechteren (Bildungs-)Chancen mit höherer Priorität verfolgen – und die nicht ausschließlich oder überwiegend auf die Selektion von guten und schlechten Schülerinnen und Schülern setzen (bei der die schlechten im Zweifelsfall von der Schule abgehen und sich die Arbeit auf die guten konzentriert) – werden sich für die Angebote des Projekts öffnen lassen, wenn

- die üblichen Regeln der Kooperationsförderung berücksichtigt werden (die Interessen der Partner berücksichtigen; ansetzen, wo der Partner steht; darauf achten, dass der Nutzen der Kooperation den Aufwand für jeden Partner übersteigt) und
- die positiven Effekte der Kooperation den Lehrkräften erfahrbar gemacht werden.

Dies bedeutet nicht, dass die Schulleitungen und alle Lehrkräfte gleich zu Beginn des Projekts von dem Ansatz des Projekts überzeugt sind und freudig zuarbeiten – auch hier kann es in einer Übergangsphase nötig sein, den beteiligten Akteuren den Nutzen des Projekts im Prozess vorzuführen, ihre Kooperationsbereitschaft zu erarbeiten. Gerade an Schulen mit einem hohen Migrantenanteil scheint die Ausgangsvoraussetzung, die übergreifende Zielstellung zu teilen, häufig gegeben zu sein. Nur wenn die Schulen oder Lehrkräfte diese Zielstellung nicht teilen, sind die Voraussetzungen für eine wie beschrieben angelegte Elternarbeit nicht gegeben, ist der Ansatz an dieser Schule nicht übertragbar.²⁸

²⁸ In diesem Fall bedarf es zunächst einer längerfristigen Arbeit zur interkulturellen Öffnung der Schule, an die sich später ausbildungsorientierte Elternarbeit anschließt, oder das Projekt weicht auf andere Schulen bzw. einen anderen Standort aus.

5.7 Zusammenarbeit mit Jugendmigrationsdiensten

Die Projekte zur ausbildungsorientierten Elternarbeit wurden bei Trägern angesiedelt, die am selben Standort auch Jugendmigrationsdienste betreiben. Dies wurde gemacht,

- um sicherzustellen, dass die Träger der Elternarbeit über Erfahrungen in der Integrationsarbeit verfügen und den Standort gut kennen, insb. aber auch
- um Synergien zwischen den Jugendmigrationsdiensten und der ausbildungsorientierten Elternarbeit nutzen zu können.

Diese Überlegungen des BMFSFJ haben sich grundsätzlich als richtig erwiesen. Die Projekte der ausbildungsorientierten Elternarbeit konnten umfangreich auf die Erfahrungen der Träger mit den Rahmenbedingungen der Standorte und zur Integrationsarbeit zurückgreifen. In mehreren Beispielen zeigten sich überdies deutliche Synergien. Selbstverständlich gibt es neben den Trägern der Jugendmigrationsdienste oft auch andere Akteure, die ebenfalls gute Ausgangsvoraussetzungen für Projekte der ausbildungsorientierten Elternarbeit geboten hätten, sodass bei Fehlen eines Jugendmigrationsdienstes nicht auf diese Form der Elternarbeit verzichtet werden muss. In einem Standort war die ausbildungsorientierte Elternarbeit beispielsweise bei einem Träger angesiedelt, der **sowohl einen Jugendmigrationsdienst anbot als auch eine Migrationsberatung für Erwachsene**. Diese Kombination stellte sich als besonders förderlich dar, da die Netzwerke und Arbeitsweise der Migrationsberatung für Erwachsene insbesondere den Kontakt zur Zielgruppe erleichterten, während seitens des Jugendmigrationsdienstes Kontakte zu den Jugendlichen und Erfahrungen in den speziellen Fragen und Herausforderungen des (Aus-)Bildungssystems eingebracht werden konnten. Die Möglichkeiten zu einer solchen doppelten Anbindung sind jedoch nicht an allen Standorten gegeben.

Die Synergien, die zwischen Jugendmigrationsdiensten und Projekten der Elternarbeit bestehen und die „unter dem Dach eines Trägers“ leicht erschlossen werden können, liegen ...

- beim Zugang zur Zielgruppe,
- beim Zugang zu relevanten Institutionen und Kooperationspartnern sowie in der
- Teilung von Ressourcen.

Für den Zugang und Erstkontakt zu den Eltern können die Jugendmigrationsdienste dahingehend unterstützend wirken, indem sie die Adressen der Eltern (mit deren Einverständnis) weitergeben, Eltern, bei denen sie Informations- und Beratungsbedarf zu Themen ausbildungsorientierter Elternarbeit feststellen, an das Projekt verweisen oder auch indem sie gezielt den Kontakt zwischen Eltern und Projekten der Elternarbeit herstellen. Da sie selbst mit Jugendlichen arbeiten, haben sie einen guten Einblick und erkennen oft, in welchen Familien Unterstützungsbedarf besteht.

Eine weitere wesentliche Unterstützungsleistung der Jugendmigrationsdienste liegt darin, dass sie die Etablierung der Projekte im Sozialraum unterstützen. Da die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der Jugendmigrationsdienste i. d. R. in stadtteilrelevanten Gremien und Arbeitskreisen vertreten sind, können sie durch die Information über die Existenz und Arbeit der Modellprojekte dazu beitragen, den Bekanntheitsgrad der ausbildungsorientierten Elternarbeit bei relevanten Akteuren zu steigern und Kooperationen der Elternarbeit zu

anderen Institutionen vorbereiten. Projekte der ausbildungsorientierten Elternarbeit profitieren davon, weil ihnen hierdurch „Beratungsfälle“ von anderen Institutionen zugeleitet werden und sie zudem leichter und schneller notwendige Kooperationen aufbauen können.

Schließlich können die Jugendmigrationsdienste die Projektarbeit der Elternarbeit auch durch die Bereitstellung und Teilung materieller Ressourcen (wie z. B. Veranstaltungsräume und Büro- oder Veranstaltungstechnik) und/oder personeller Ressourcen unterstützen.

Die Unterstützung der Elternprojekte ist insb. in der Anfangszeit von enormem Wert, da isoliert arbeitende Projekte viel Zeit damit „verlieren“ können, wenn sie sich aus eigener Kraft lokal bekannt machen und etablieren müssen. Für die Jugendmigrationsdienste ist die „Etablierungshilfe“ zwar mit einem Mehraufwand verbunden,²⁹ dieser wird jedoch den Einschätzungen befragter Jugendmigrationsdienste zufolge durch Arbeitsentlastungen in späteren Phasen (über-)kompensiert. Jugendmigrationsdienste profitieren von funktionsfähigen Projekten der ausbildungsorientierten Elternarbeit, weil sie bestimmte Fälle an diese abgeben bzw. mit diesen gemeinsam bearbeiten können. Dies ist immer dann sinnvoll, wenn die Arbeit mit den Jugendlichen allein nicht zu den gewünschten Ergebnissen führt. Jugendmigrationsdienste erfahren so eine Entlastung im Bereich der Elternarbeit (sei es, dass sie diese Art der Arbeit früher in geringem Umfang selbst durchgeführt haben oder dass die Betreuung und Beratung von Jugendlichen, deren Eltern intensiv Angebote der Elternarbeit nutzen, leichter wird bzw. erfolgreicher).

Durch eine enge Zusammenarbeit wird es nicht nur möglich, Aufgaben im Bereich der Elternarbeit zu trennen und je nach Beratungsbedarf aufzuteilen, sondern die Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter der JMD und der ausbildungsorientierten Elternarbeit können sich auch Arbeiten der Kooperations- und Netzwerkpflge teilen, wovon beide Seiten gleichermaßen profitieren.

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass umfangreiche Synergien zwischen der Arbeit der JMD und der ausbildungsorientierten Elternarbeit bestehen und diese leicht genutzt werden können, wenn beide beim gleichen Träger angesiedelt sind. In der Startphase der Projekte zur ausbildungsorientierten Elternarbeit profitieren nur diese von der Kooperation, doch im Laufe der Zeit können sie auch mehr und mehr an die Jugendmigrationsdienste „zurückgeben“. Nicht an allen Standorten wurden diese Synergien (vollständig und gleich zu Beginn) ausgeschöpft, was möglicherweise auf die anfängliche Asymmetrie der Kooperationsbeziehung zurückzuführen ist.

²⁹ An einem Projektstandort konnte der organisatorische und planerische Mehraufwand durch die Einführung eines Verwaltungsmitarbeiters kompensiert werden.

VI.

Fazit

6.1 Zielgruppenerreichung

Im gesamten Modellprojekt wurden im Zeitraum von September 2007 bis September 2008 insgesamt rund **4.900 Familien** erreicht, d. h. pro Projektstandort durchschnittlich **408 Eltern (-paare)** (siehe Abbildung 2). Die Gewinnung von Eltern war dabei nicht auf die Anfangsphase begrenzt, sondern vollzog sich über den gesamten Umsetzungsprozess des Projekts. Da die Zahl der Familien im Untersuchungszeitraum kontinuierlich anstieg, ist davon auszugehen, dass auch nach September 2008 weitere Familien hinzukamen und ihre Zahl bezogen auf die Gesamtlaufzeit des Projekts somit deutlich höher liegt.

Hauptsächlich erfolgte der Zugang in die Familien überwiegend über die Mütter, die Projektarbeit wurde überwiegend mit ihnen umgesetzt. Die Einbeziehung von Vätern gestaltete sich an vielen Standorten schwierig. Da an drei der zwölf Standorte Mütter und Väter zu annähernd gleichen Teilen erreicht wurden, kann allgemein formuliert werden, dass die Integration der Väter in die Projektarbeit ein grundsätzlich realisierbares Umsetzungsziel bleiben kann (oder sollte). Konkret ließen sich jedoch keine Erfolgsfaktoren hierfür identifizieren, d. h. keine Gestaltungsmerkmale der Projekte, die den Zugang zu Vätern eindeutig begünstigten.³⁰

Auch bei der Betrachtung des Bildungshintergrunds der durch die Projekte erreichten Eltern zeichnet sich im Vergleich der Projektstandorte ein kontrastreiches Bild ab. Der Anteil der Familien mit guten Bildungsvoraussetzungen reichte von unter fünf Prozent an einem Standort bis zu 40 Prozent an einem anderen. Welche Migrantengruppen schwer für die Angebote der Projekte zu gewinnen waren, variierte an den einzelnen Standorten und kann nur bedingt verallgemeinert werden. Allerdings zeichnete sich ab, dass insbesondere Väter aus dem arabischen und türkischen Raum zu diesem Teil der Zielgruppe gehören.

Um Zugang zu den Eltern zu erhalten, haben die Projekte verschiedene Aktivitäten in unterschiedlicher Intensität verfolgt. Viele Projekte haben **Hausbesuche** intensiv betrieben, andere legten hingegen Schwerpunkte auf **Elternabende** und **offene Gruppenaktivitäten sowie Seminare** (vgl. Abschnitt 5.1 bis 5.5). Alle diese Aktivitäten haben sich als im Allgemeinen für die Arbeit mit der Zielgruppe geeignet erwiesen. Sie unterscheiden sich insb. dadurch, dass jeweils unterschiedliche Teile der Zielgruppe und unterschiedlich viele Personen pro „Zeiteinsatz“ erreicht werden.

³⁰ Inwieweit welche Teile der Zielgruppe sich von einem Angebot angesprochen fühlen oder nicht, hängt immer auch von den konkret im Projekt Mitwirkenden ab (die „Chemie“ stimmt). Vor diesem Hintergrund bilden 12 Standorte keine Stichprobe, die groß genug ist, statistisch zu identifizieren, welche Angebote insbesondere Väter ansprachen – oder ob ein damit einhergehender Nutzen im guten Verhältnis zum Aufwand steht.

Aufsuchende Elternarbeit ist sehr zeitaufwendig, man erreicht damit jedoch auch schwierige Eltern, die von sich aus nie einer Einladung zu einer Projektveranstaltung folgen würden. Für Projekte, die (zu Projektbeginn) am Standort noch wenig bekannt sind und die kaum Möglichkeiten haben, mit anderen Institutionen beim Zielgruppenzugang erfolgreich zu kooperieren, sind Hausbesuche ein unerlässliches Mittel, um an ausreichend viele Eltern „heranzukommen“. Als Good Practice erwies es sich, das Instrument der Hausbesuche in der Anfangszeit sehr intensiv und mit zunehmender Projektdauer nur noch selektiv zu nutzen. Darüber hinaus hat es sich auch bewährt, Hausbesuche sukzessive an Dritte (z. B. ehrenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter oder Honorarkräfte) auszulagern.

Angebote für Eltern, insb. niedrighschwellige Gruppenangebote wie „Mütter- oder Elterncafés“, erwiesen sich ebenfalls als ein gutes Instrument, um mit Eltern der Zielgruppe in Kontakt zu kommen und sie dann langsam für weitere (und anspruchsvollere) Projekt- und Beratungsangebote zu öffnen. In dem Maße, wie es Projekten gelang, solche offenen Gruppen zu implementieren, hatten sie zunehmend weniger Schwierigkeiten, weitere Personen aus der Zielgruppe zu erreichen, denn bereits erreichte Eltern berichteten in ihrem sozialen Umfeld von den Angeboten und „warben“ auf diese Art neue Eltern an.

6.2 Erreichung des übergreifenden Ziels der Stärkung von Erziehungskompetenzen

Ogleich die Förderung von Erziehungskompetenzen schon im Untertitel des Modellprojekts als expliziter Bestandteil der ausbildungsorientierten Elternarbeit genannt wurde, lag insbesondere zu Beginn des Projekts noch keine eindeutige und von allen geteilte **Abgrenzung des Begriffs** und damit der Zielstellung vor. In der Praxis einiger Projekte ließ sich teils eine enge Definition finden, bei der Erziehungskompetenz in einem Feld lag zwischen „Tipps und Tricks im Umgang mit den Kindern kennen“ und „Empathiefähigkeit gegenüber den Kindern besitzen“. Andererseits wurde an vielen Standorten auf eine solche Abgrenzung verzichtet, sodass dann alle Kompetenzen der Eltern, die der (aus-)bildungsbezogenen Förderung oder der Entwicklung ihrer Kinder dienten, auch als Erziehungskompetenzen verstanden wurden (bis hin z. B. zur Kompetenz der deutschen Sprache oder zu PC-Anwendungskompetenzen). Zwischen der eigenen Integration der Eltern und ihrer Fähigkeit, die Entwicklung der Kinder erfolgreich zu fördern, bestehen inhaltliche Zusammenhänge. Dennoch wird aus der Perspektive der Evaluation empfohlen, nur einen engeren Teilbereich unter den vielen möglichen Ansätzen der Integrationsförderung als „Stärkung von Erziehungskompetenzen“ zu definieren. Weder dem Fachdiskurs noch der Programm- und Projektförderung wäre es dienlich, wenn zwischen den unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen der Integrationsförderung nicht begrifflich differenziert würde.³¹

An allen Standorten des Modellprojekts wurde – trotz der nicht eindeutigen Abgrenzung – auch die Förderung von Erziehungskompetenzen im engeren Sinn verfolgt. Allerdings waren es **nur wenige Projekte**, die hierauf einen besonderen Schwerpunkt gelegt hatten. Es ist anzunehmen, dass dies auf zwei unterschiedliche Ursachen zurückzuführen ist.

³¹ Bzw. wenn eher traditionelle Ansätze der Integrationsförderung von Erwachsenen – einem neuen (Förder-) Paradigma folgend – einfach in „Stärkung von Erziehungskompetenzen“ umbenannt würden.

- I Durch den migrationsbedingten Wechsel von (Aus-)Bildungssystemen haben Eltern mit Migrationshintergrund in der Regel Informationsdefizite über geeignete Förderangebote für ihre Kinder, passende Institutionen und (Aus-)Bildungswege. Es fehlen ihnen aber nicht immer Erziehungskompetenzen im engeren Sinn. Defizite in diesem Bereich kommen nicht häufiger vor als in Familien ohne Migrationshintergrund. Projekte, die sich auf die Förderung von Erziehungskompetenzen im engeren Sinn fokussieren wollen, richten sich somit eher an einen besonders problematischen Teil aller Eltern mit Migrationshintergrund. Entsprechend haben sie einen wesentlich **größeren Aufwand, diejenigen Eltern zu identifizieren** und zu gewinnen, die ihr Angebot benötigen.
- I Da auch Eltern mit Migrationshintergrund i. d. R. das übergreifende Ziel teilen, ihren Kindern möglichst gute Bildungschancen zu geben, gibt es in Ansätzen der Elternarbeit, die auf die Vermittlung von Informationen zum Bildungssystem fokussieren, relativ wenig Probleme zwischen Eltern und Projekt (das Problem besteht dann eher darin, die passenden Angebote der Informationsvermittlung zu identifizieren). Die Förderung von Erziehungskompetenzen im engeren Sinn setzt hingegen in einem wesentlich sensibleren Bereich der familiären Kommunikation an. Diese Intervention erfordert die höchste Kompetenz sozialer Arbeit, allein schon um die betreffenden Eltern dafür zu sensibilisieren, dass sie hinsichtlich ihrer Erziehungskompetenzen Lernbedarf besitzen. Auch findet diese Arbeit im Vergleich z. B. zu Informationsangeboten und offenen Treffs zu einem größeren Teil in konfliktiven Familiensituationen statt, wodurch die jeweiligen Projektmitarbeiterinnen und -mitarbeiter **höheren Belastungen** ausgesetzt sind.

Vor diesem Hintergrund ist es positiv zu bewerten, dass im Rahmen des Modellprojekts zumindest **an einigen Standorten erprobt** wurde, hier intensiver anzusetzen. Die Erfahrungen dieser Standorte zeigen, dass es bei geeigneten Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, entsprechenden Rahmenbedingungen und einem stringenten Konzept durchaus gelingen kann, auch die Erziehungskompetenzen im engeren Sinn zu fördern, wo es einer Förderung bedarf. Der Vergleich der unterschiedlichen Ansätze an den verschiedenen Projektstandorten spricht dafür, dass die Förderung von Erziehungskompetenzen i. e. S. **vor allem dann Erfolg hat, wenn intensiv an konkreten Problemfällen gearbeitet wird** und dabei nicht nur die Eltern und betroffenen Kinder, sondern auch deren **soziales Umfeld in die Interaktion und Förderung einbezogen** werden (vgl. hierzu die Ausführungen in Abschnitt 5.6).

Noch klärungsbedürftig erscheint das **Verhältnis zwischen „Ausbildungsorientierung“ und „Erziehungskompetenzorientierung“** der Elternarbeit. Während bei Ansätzen der Informationsvermittlung meist gut abgegrenzt werden kann, ob die Elternarbeit sich eher mit Fragen des allgemeinbildenden Bildungssystems oder des berufsbildenden befasst, ist dies für Ansätze, die auf die Förderung von Erziehungskompetenz fokussieren, nicht im gleichen Maß der Fall. Das spezifisch **aus-**bildungsorientierte an der Elternarbeit war für die Evaluation nicht immer klar zu erkennen, vielmehr handelte es sich allgemein um „bildungorientierte“ Elternarbeit. Zwar steigen selbstverständlich die Chancen auf einen Ausbildungsplatz mit besseren schulischen Abschlüssen, sodass ein sehr weiter Begriff von ausbildungsorientierter Elternarbeit theoretisch auch alle Ansätze der schulischen Förderung mit umfassen könnte – allerdings sind auch in diesem Fall engere Begriffe zu favorisie-

ren.³² Eltern können auch zu einem späteren Zeitpunkt, d. h. unmittelbar am Übergang in die Ausbildung oder während der Ausbildung wichtige Ressourcen besitzen. Über Elternarbeit können diese Ressourcen dem Kind nützlich gemacht werden. Es ist jedoch davon auszugehen, dass mit zunehmendem Alter des Kindes und zunehmender Nähe zur Ausbildung die Erziehungskompetenzen der Eltern im engeren Sinn von abnehmender Bedeutung sind. Das heißt, umso stärker der Fokus der Elternarbeit auf die Förderung von Erziehungskompetenz gelegt wird, umso eher scheint es gerechtfertigt, präventiv noch im Prozess der allgemeinbildenden Schule anzusetzen.

6.3 Fazit zum Gesamtprogramm und zu Fragen der Übertragbarkeit

Mit dem Modellprojekt zur ausbildungsorientierten Elternarbeit in Jugendmigrationsdiensten konnten wichtige Erkenntnisse generiert werden, in welcher Weise sich eine Ausweitung der Arbeit von Jugendmigrationsdiensten über ihre Zielgruppe i. e. S. hinaus (die jungen Menschen) implementieren lässt und in welcher Hinsicht sie ihre Ziele erreicht. Unter dieser Perspektive war das Modellprojekt erfolgreich.

Das Modellprojekt zeigte, dass sich die spezifische Interventionslogik der ausbildungsorientierten Elternarbeit und die der Jugendmigrationsdienste wechselseitig ergänzen und sich hinsichtlich der Fördererfolge unterstützen. Auch sind die **Jugendmigrationsdienste bzw. ihre Träger ein geeigneter Akteur, um ausbildungsorientierte Elternarbeit zu implementieren**, die Projekte profitieren von den dort vorhandenen Ressourcen, insbesondere von dem positiven Image der Integrationsförderung der Jugendmigrationsdienste im Feld der Zielgruppe, den institutionellen Netzwerken und dem Wissen von Mitarbeitenden über Strukturen und Anforderungen des Bildungs- und Ausbildungssystems. Dennoch sind die Interventionslogik und Zielgruppen soweit voneinander unterschieden, dass für solche Projekte auch bei einer Andockung an die Jugendmigrationsdienste mit einer **längeren Anlaufphase** gerechnet werden muss, in der ein Zugang zur Zielgruppe der Eltern erarbeitet und die Kooperationsbereitschaft relevanter Akteure zu Fragen der Elternarbeit gewonnen werden will.

Das Modellprojekt zur ausbildungsorientierten Elternarbeit hatte ein für alle Standorte verbindliches Rahmenkonzept, in dem eine Vielzahl von unterschiedlichen Teilzielen bestimmt war – auch wenn nicht festgelegt wurde, welche Prioritäten die unterschiedlichen Teilziele besaßen und damit den Einzelprojekten die Möglichkeit gegeben wurde, jeweils eigene Schwerpunkte zu setzen. Aus der Zahl der unterschiedlichen Ziele folgte, dass an jedem Projektstandort zugleich unterschiedliche Aktivitäten oder Maßnahmen aufeinander aufbauend oder sich wechselseitig ergänzend umgesetzt werden mussten. Die Vielfalt der

³² Hiermit ist nicht gesagt, dass eine enge Fokussierung der praktischen Förderung auf Ausbildung vorzuziehen ist. Für den Übergang in Ausbildung sind neben den schulischen Abschlüssen zunehmend soziale Kompetenzen erforderlich, deren Förderung möglichst frühzeitig erfolgen sollte, d. h. nicht erst unmittelbar vor dem Übergang in Ausbildung. Zu empfehlen wäre jedoch, dass die Initiatoren und Verantwortlichen des Modellprojekts noch einmal gemeinsam reflektieren, ob es ihrer Intention entsprach, die Grenze zwischen bildungs- und ausbildungsorientierter Elternarbeit relativ offen zu lassen, oder ob mit der Formulierung einer „aus“-bildungsorientierten Elternarbeit der Wunsch nach Entwicklung und Erprobung spezifischerer Ansätze verbunden war.

Projektaktivitäten war somit mit dem Rahmenkonzept ausbildungsorientierter Elternarbeit in Jugendmigrationsdiensten **konform**. In Relation zu den vorgegebenen Projektzielen hat sich die **relativ breite Anlage der Projektaktivitäten bewährt**.³³

Im Rahmen des Modellprojekts konnten unterschiedliche Ansätze ausbildungsorientierter Elternarbeit erprobt werden. Nachdem sich zeigte, dass die Projekte eine längere Anlaufphase benötigt hatten, war es aus Sicht der Evaluation zu begrüßen, die Projektlaufzeit über die ursprünglich vorgesehenen zwei Jahre hinaus zu verlängern, wodurch den Einzelprojekten wie auch der Projektkoordination die **Möglichkeit gegeben wurde, die generierten Erfahrungen zu sammeln, aufzubereiten und im Rahmen eines an Good Practice orientierten Leitfadens zu bündeln**. Positiv ist, dass die Erstellung dieses Leitfadens noch für das laufende Jahr (2009) vorgesehen ist und die Erfahrungen positiver Ansätze damit zeitnah der Praxis zur Nachnutzung zur Verfügung stehen können.³⁴

Auch im Rahmen der Evaluation konnten verschiedene **Erfahrungen zu Good Practice** einzelner Handlungsansätze gesammelt und analysiert werden. Diese sind im Rahmen dieses Berichts beschrieben worden, sodass hier nicht im Detail auf die Empfehlungen zur Gestaltung von Hausbesuchen, Seminaren, Informationsveranstaltungen, offenen Gruppenangeboten oder der Fallarbeit an der Schnittstelle Schule/Eltern eingegangen werden soll (vgl. hierzu Abschnitt 5).

Angesichts der voneinander abweichenden Schwerpunktsetzungen des Projekts an den zwölf verschiedenen Standorten war es insbesondere Aufgabe der Evaluation, die förderlichen und hinderlichen Rahmenbedingungen der Umsetzung einzelner Ansätze zu bestimmen sowie abzuschätzen, inwieweit die unterschiedlichen Varianten des übergreifenden Konzepts ausbildungsorientierter Elternarbeit auf andere Standorte übertragbar erscheinen. Im Vorangegangenen wurde der Einfluss verschiedener Rahmenbedingungen differenziert für die einzelnen Handlungsansätze beschrieben (vgl. Abschnitt 5). Die Untersuchung hat dabei zunächst zu einem großen Teil bereits vorhandenes Wissen zu Einflussfaktoren der sozialen Arbeit bestätigt. Dies betrifft z. B. die besondere Bedeutung der Vertrauensbildung, die Gestaltung von darauf ausgerichteten Hausbesuchen, Netzwerke, den positiven Einfluss eines eigenen Migrationshintergrunds von Mitarbeitenden sowie die Möglichkeit, das Fehlen eines solchen durch interkulturelle Kompetenz zu kompensieren. Das zentrale Ergebnis dieses Teils der Evaluation ist somit nicht darin zu sehen, dass neue Einflussfaktoren identifiziert worden wären, sondern vielmehr darin, dass sich aus der Analyse der unterschiedlichen Projektstandorte und der korrespondierenden dort erprobten

33 Allerdings war die Anlage des Modellprojekts nicht geeignet, empirisch fundierte Erkenntnisse darüber zu generieren, welchen Teilzielen ausbildungsorientierter Elternarbeit Priorität beizumessen wäre. Es lässt sich so z. B. nicht beantworten, ob größere Integrationswirkungen (pro eingesetztem Mittel) damit erzielt werden, dass man 200 Eltern kurz über das Berufsbildungssystem und seine Anforderungen informiert, oder eher, indem intensiv an den Erziehungskompetenzen von 10 Eltern gearbeitet wird. Hier besteht weiter Forschungsbedarf, auch im Sinne einer Grundlagenforschung über Engpässe im Integrationsprozess.

34 Elternarbeit mit Migrantinnen und Migranten ist gegenwärtig ein Bereich, auf den verschiedene Akteure vermehrt ihre Aufmerksamkeit legen. Erst im Juli 2009 legte auch das BAMF ein Arbeitspapier zum Thema vor (Working Paper 24). Damit die Erfahrungen des Modellprojekts im beschleunigten Fachdiskurs nicht verloren gehen, wären die Erfahrungen möglichst zeitnah zu dokumentieren. Vgl. http://www.bamf.de/cln_101/nn_442016/SharedDocs/Anlagen/DE/Migration/Publicationen/Forschung/WorkingPapers/wp24-f_C3_B6rderungsbildungserfolge.templateId=raw,property=publicationFile.pdf/wp24-förderungsbildungserfolge.pdf.

Ansätze ergab, dass **ausbildungsorientierte Elternarbeit relativ wenig Anforderungen an die lokalen Rahmenbedingungen stellt**. Verschiedene Einflussfaktoren erleichtern die Elternarbeit oder verbessern die Zielerreichung und Zielgruppenerreichung (zu den Details vgl. Abschnitt 5), die bundesweit üblichen Rahmenbedingungen vergleichbarer Projekte erfüllen jedoch die Mindestanforderungen, die für eine erfolgreiche Umsetzung ausbildungsorientierter Elternarbeit gegeben sein müssen. Eine **Ausnahme bildet hier die Kooperationsbereitschaft der Schule**. Für intensives fallbezogenes Arbeiten an der Schnittstelle von Eltern und Schule bedarf es zumindest einer Schule, die das Ziel teilt, auch Personen mit ungünstigen Bildungsvoraussetzungen optimal zu fördern. Dies wird oftmals gegeben sein (was nicht heißt, dass die Schule aus diesem Ziel schon die adäquaten Schlussfolgerungen gezogen hat und förderliche Maßnahmen umsetzt), jedoch kann nicht ausgeschlossen werden, dass eine fehlende schulische Kooperationsbereitschaft manchmal auch als Rahmenbedingung hingenommen werden muss und dann der Umsetzung ausbildungsorientierter Elternarbeit an diesem Standort Grenzen setzt.

Dies bedeutet jedoch nicht, dass ausbildungsorientierte Elternarbeit generell voraussetzungslos ist. Ihre Anforderungen betreffen vor allem die **personellen Ressourcen**, d. h. das Wissen zu Ausbildungs- und Bildungsfragen, interkulturelle Kompetenzen, Wissen über Erziehungskompetenzen, (sozial-)pädagogische Kompetenzen, Kompetenzen der Netzwerkpflge sowie ausgeprägte Motivation und Belastbarkeit.³⁵ Diese Kompetenzen und Ressourcen waren unter den Mitarbeitenden des Modellprojekts umfassend vorhanden. Wo in der Anfangsphase noch Lücken identifiziert wurden, schlossen die Träger diese im Prozess, u. a. auch durch interne Fortbildungen oder über einen trägerinternen Austausch zwischen Mitarbeitenden des Jugendmigrationsdienstes und des Projekts.

³⁵ Weil die personelle Ausstattung an allen Standorten quantitativ gleich war, kann aus dem Vergleich der Standorte nicht abgeleitet werden, welches Zeitbudget die effizienteste Form der Elternarbeit erlaubt.



Dieses PDF ist Teil der Öffentlichkeitsarbeit der Bundesregierung;
es wird kostenlos abgegeben und ist nicht zum Verkauf bestimmt.

Herausgeber:

Bundesministerium
für Familie, Senioren, Frauen
und Jugend
11018 Berlin
www.bmfsfj.de

Durchführung der Evaluation:

Dr. Jörn Sommer
INTERVAL GmbH
Habersaathstr. 58
10115 Berlin
www.interval-berlin.de

Für weitere Fragen nutzen Sie unser
Servicetelefon: 0 18 01/90 70 50*
Fax: 0 30 18/5 55 44 00
Montag–Donnerstag 9–18 Uhr
E-Mail: info@bmfsfj.service.bund.de

Einheitliche Behördennummer: 115**
Zugang zum 115-Gebärdentelefon: 115@gebaerdentelefon.d115.de

Stand: Juni 2010

Gestaltung: www.avitamin.de

* 3,9 Cent/Min. aus dem dt. Festnetz, max. 42 Cent/Min. aus den Mobilfunknetzen

** Für allgemeine Fragen an alle Ämter und Behörden steht Ihnen auch die einheitliche Behördenrufnummer 115 von Montag bis Freitag zwischen 8.00 und 18.00 Uhr zur Verfügung. Diese erreichen Sie zurzeit in ausgesuchten Modellregionen wie Berlin, Hamburg, Hessen, Nordrhein-Westfalen u. a. Weitere Informationen dazu finden Sie unter www.d115.de; 7 Cent/Min. aus dem dt. Festnetz, max. 42 Cent/Min. aus den Mobilfunknetzen.