





1. Nicht ohne meine Eltern!

Eltern und Schule in der *Bindestrichgesellschaft*.
Ein einleitender Essay.





I. Schule in Zeiten von Corona

Letzte Woche, zwei Tage nach der coronabedingten Schließung unserer Grundschule, sah ich mich genötigt, der neuen Klassenlehrerin¹ meine Unterstützung als Klassenelternsprecher anzubieten, da sie – so war ihr vorsichtiges Schreiben an die Eltern² zu interpretieren – doch einiges an unfreundlichen Interventionen einzelner Eltern zu ertragen hatte. Eine gestresste Schule trifft auf gestresste Eltern, die sich in nie eingeübter Weise so abstimmen sollen, dass der Unterricht³ unter Zuhilfenahme von Arbeitsanweisungen in E-Mails über Familienangehörige an die Kinder vermittelt werden soll. Diese sollen brav ihre Aufgaben erledigen, während die Eltern für einen geregelten Lernalltag sorgen und die Ergebnisse der Kinder eingescannt zurückschicken sollten.⁴ Außerdem gibt es zur Unterstützung gute Tipps für Apps, Video-Tutorials, das morgendliche Kurztraining von Alba Berlin. Natürlich sind der Kreativität kaum Grenzen gesetzt. Natürlich sind die Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung sozialer Medien nicht selten weiter als ein Teil der Pädagoginnen und Pädagogen und ein Teil der Eltern.

Aber was weiß die Klassenlehrerin von der jeweiligen familiären Situation ihrer Schülerinnen und Schüler?

1 Die deutsche Sprache ist auch im Blick auf eine gendergerechte Form im Fluss. Die RAA Brandenburg bemühen sich um eine gendergerechte Sprache. Es gibt aber keine Vorgaben, wie dieses umzusetzen ist. Der Autor nutzt zur Lesbarkeit des Textes in vielen Fällen weibliche oder männliche Formen oder beide nach dem Zufallsprinzip. Die jeweils anderen Geschlechter sind – wenn nicht reale Individuen angesprochen sind – „mitgemeint“.

2 Der von mir verwendete Eltern- und Familienbegriff ist alltagssprachlich definiert und beinhaltet alle Familienkonstellationen, d. h. es geht um häusliche Konstellationen, in denen Kinder und Erwachsene rechtlich und sachlich in einem Sorge- und Verantwortungsverhältnis aufeinander bezogen sind.

3 Im Laufe der pandemiebedingten Schließung der Schulen wird und wurde immer deutlicher, dass es in der Mehrheit der Fälle nicht um Unterricht geht, sondern um die Erledigung von Aufgaben zur Wiederholung des Stoffs oder auch: zu sinnvoller Beschäftigung der Kinder in den „Corona-Ferien“.

4 Dies führte – nach einschlägigen Berichten in den Medien – dazu, dass Eltern plötzlich 30-seitige Arbeitsanweisungen und Dokumente für den Wochenplan der weiterführenden Schule ausdrucken mussten.

Das schulische Bildungsversprechen, das ein Gleichheits- und Gerechtigkeitsversprechen ist, wird in dieser Situation mehr denn je als ein Ziel deutlich, das niemand in Frage stellen würde, aber das von Dingen abhängt, die Schule selbst kaum herstellen kann. Die Ansprechbarkeit der Eltern, die nun stärker denn je als wichtiger Teil einer pädagogischen Kooperation zwischen Schule und Elternhaus wahrgenommen wird, ist so vielfältig, wie die Familien eben sind.

Das eine Elternhaus muss kaum etwas ändern: Elternteile haben schon immer – vielleicht versetzt – Homeoffice genutzt. Es gibt einen Laptop für jedes Familienmitglied, vielleicht einen autarken Schreibtisch, jedes Kind hat ein eigenes Zimmer? Die Arbeit der Elternteile ist so verteilt, dass die Betreuung und die Unterstützung der Kinder beim Lernen in den Lernzeiten gewährleistet ist? In Zeiten der Schulschließung, in denen auch die Horte geschlossen sind, muss aber dann auch noch die Freizeit für die Kinder vernünftig und kreativ organisiert sein. Mit Gleichaltrigen raus vor die Tür oder in den Garten schicken, geht da auch nicht. Bei vielen fallen jetzt gerade diejenigen weg, die die Lernbegleitung und die Aufsicht nach der Schule immer sichergestellt hatten: die Großeltern oder die ältere Nachbarin, die früher selbst Lehrerin war.

Und natürlich sind da auch noch die geflüchteten Eltern und ihre Kinder, die in den Übergangswohnheimen schon im Normalfall kaum private Rückzugsmöglichkeiten haben, deren Privatsphäre schwerlich sicher zu stellen ist, die auf Übersetzungen ihres *google translators* mit den üblichen Übersetzungsfällen, auf den Austausch untereinander und die übersetzten Informationen der Verwaltung oder freier Träger zur Corona-Krise angewiesen sind.

Und dann die Geschichte vom Klassenlehrer, der den geflüchteten Vater anruft und sich aufregt, dass die Arbeitsergebnisse der Tochter noch immer nicht per E-Mail bei ihm angekommen ist: ... Schweigen in der Leitung ...

II. Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Diese Blitzlichter der frischen Erfahrungen mit der Corona-Krise sollen einerseits zeigen, wie kompliziert das Austarieren verschiedener Erwartungen und Erwartungserwartungen (Niklas Luhmann)⁵ in der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus ist. Die Schule hat und kommuniziert Erwartungen an die Elternhäuser, die für erfolgreiches Unterrichten nicht nur in der Krise unabdingbar sind. Die Eltern erwarten von der Schule eine an ihre häusliche, familiäre Situation angemessene Form des „Unterrichts“, also der Vermittlung der Lerninhalte, die es ihren Kindern ermöglicht, den Stoff zu erschließen und zu verarbeiten, möglichst ohne familiäre Kollateralschäden. Dabei kann die Lehrkraft in aller Regel gar nicht wissen, in welcher individuellen Situation das einzelne Kind (bei uns von 26 Kindern in der Klasse) und die Familie sich derzeit befindet: technische Ausstattung der Familie und des Kindes, Platz, Ruhe, Zugang zu Lernmaterialien, besondere familiäre Belastungen usw.

Diese derzeit von manchen so empfundene und erlebte gegenseitige Überforderung ist allerdings nicht die Ausnahme, sondern das gegenseitige Informations- und Wissensdefizit ist Alltag von Schule. Und besonders dort, wo die Kommunikation besonders wichtig ist: in den Grundschulen. Das Bild einer gelingenden Kooperation von Eltern und Schule zeigt Risse und Inkompatibilitäten, die strukturell angelegt sind. Eine gute Kooperation lebt von Voraussetzungen, die nicht allen Beteiligten verfügbar sind und nicht verfügbar sein können.

So macht die Corona-Krise deutlich, wie ungleich die Voraussetzungen für die Teilnahme am Unterricht bzw. überhaupt die Teilnahme an der Kommunikation mit der Schule für die diversen Elternhäuser sind. Am – in

diesem Fall erträglichen, weil hoffentlich kurzfristigen – Beispiel wird deutlich, dass Chancengleichheit zwar eine wichtige moralisch-politische Legitimationsgrundlage unseres Bildungssystems darstellt, wir aber weit davon entfernt sind, diese als gegeben voraussetzen zu dürfen. Chancengleichheit/-gerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit sind legitimatorische Grundlagen nicht nur des Bildungssystems, sondern der gesamten Gesellschaft. Ihr Zusammenspiel legitimiert die gegebene Ungleichheit in unserer Gesellschaft. Die Erfahrung, dass Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit in der wirklichen Wirklichkeit nicht gegeben sind, stellt allerdings diese Legitimationsfigur ständig auch in Frage. Dies gilt nicht nur, aber in besonderer Weise für das Bildungssystem. Das Bildungssystem beinhaltet einige der wichtigsten Selektionstechniken für einen späteren ökonomischen und sozialen Erfolg oder Misserfolg der Menschen: den Schulabschluss, die beruflichen oder akademischen Abschlüsse. Sie haben einen wesentlichen Einfluss auf Aufstieg, Verbleib oder Abstieg in der gesellschaftlichen Schichtung, wenn man den Begriff der Klasse vermeiden will. Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit sind Grundpfeiler unserer demokratischen und liberalen Gesellschaft, weil niemand mit guten Gründen diese in Frage stellen kann. Aber sie werden faktisch ständig verletzt. Den Versuch der Annäherung an beide Gerechtigkeitsideale und der daraus entstehenden Konflikte macht weite Teile dessen aus, was wir Politik nennen.

„Jeder (Mensch) ist seines Glückes Schmied“. Dieses Leitbild der Leistungsgerechtigkeit geht davon aus, dass alle über Amboss, Hammer und Esse, inklusive Kohle und Eisen, verfügen. Wir stellen aber fest, dass vielen – um im Bild zu bleiben – der Amboss oder der Hammer oder die Esse fehlen, oder mehreres zugleich.

Eine Ausgangsfrage der RAA Brandenburg seit Jahrzehnten ist: Wie schaffen wir es, durch Fördermaßnahmen denjenigen Kindern, mit oder ohne Migrationshintergrund, die schlechtere Startchancen haben, zu helfen, den Anschluss im Bildungssystem zu finden?

⁵ U. a. in seiner „Moral der Gesellschaft“ (2008: 32).



Und: Wie können wir Kitas und Schulen dabei unterstützen, diese Kinder und Jugendlichen mit schlechteren Start- und Entwicklungschancen zu inkludieren? Niemand, der die oben genannten Eckpfeiler unserer Gesellschaft anerkennt, dürfte die Notwendigkeit des Förderns benachteiligter Kinder und Jugendlicher einerseits und die Notwendigkeit der Öffnung des Bildungsangebots in Frage stellen. Es geht um die Erschließung von Bildungschancen für benachteiligte Gruppen durch die und in den Bildungsinstitutionen.

Einer der Schlüssel, auch das ist in die DNA der RAA eingegangen, ist die Zusammenarbeit der Schule mit Eltern.⁶ Das, was „normal“ in der Corona-Krise funktioniert, die Kommunikation zwischen den schulisch engagierten Eltern und den Lehrkräften, zeigt den Schulen mit Nachdruck, dass sie für bestimmte Eltern offensichtlich weder die „Sprache“ haben, noch dass sie wissen (können), in welche Lebenswelt und -wirklichkeit hinein sie ihre Anforderungen und Angebote überhaupt senden. In der Krise, wie übrigens auch in den „normalen“ Sommerferien, ist zu befürchten, dass benachteiligte Kinder im Grundschulbereich den Anschluss an ihre gleichaltrigen Klassenkameradinnen und -kameraden verlieren. Vor allem das in dieser Broschüre in Baustein 4: „Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programm Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree“ vorgestellte Programm *Rucksack Schule*⁷, aber auch die vorschulischen Programme *Griffbereit* und *Rucksack KiTa*, die in Deutschland durch die RAA NRW⁸ adaptiert und weiterentwickelt wurden, sind Eltern- und Familienbildungsprogramme, die die Kooperation

von Bildungsinstitution und Eltern nachgewiesenermaßen fördern. Sie unterstützen die „familienbasierte“ (*home based*) Kooperation⁹ von Bildungseinrichtung und Eltern. Sie ermöglichen aber darüber hinaus die Sensibilität und das Wissen von Lehrkräften und Erzieherinnen über die häusliche und soziale Situation ihrer Kinder. Für alle diese Programme gilt, dass sie erstens einen fördernden Charakter haben, d. h. sich an Kinder und ihre Familien wenden, für die eine Chancengleichheit nicht gegeben ist, und zweitens einen „systemischen“ Charakter haben. Es geht darum, dass sie in die Organisationsentwicklung der jeweiligen Bildungseinrichtung eingepasst werden können oder auch geeignet sind, Organisationsentwicklungsprozesse anzustoßen, die sich mit der u. a. durch Migration vielfältiger gewordenen Gesellschaft ergeben.

Aus der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre wissen wir, dass der größte Einfluss auf einen gelungenen Bildungsabschluss in der Familie zu suchen ist. Deshalb kommt der Zusammenarbeit mit Eltern eine zentrale Rolle zu. Die Forschung weist außerdem darauf hin, dass besonders die Kooperation im Blick auf die o. g. *home based cooperation*, also die auf das „Zuhause“ der Kinder gerichtete Kooperation von Schule und Eltern, ein entscheidendes Kriterium für den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen darstellt. „Je jünger die Kinder, desto wichtiger ist die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext Schule. (...) Grundsätzlich ist es wichtig, Eltern als Partner*innen ernst zu nehmen, und ihre Erziehungsvorstellungen und -praxen nicht vorschnell zu be- und verurteilen. In Elternprojekten im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse können Eltern informiert, aber auch gebildet werden. Sie können als Unterstützung eingebunden und mit niedrighschwelligem Angeboten

6 „Nicht ohne meine Eltern! Schule zwischen Elternaktiv und Bildungsbeteiligung“ lautete das Müritzer Gespräch der RAA im Jahr 2009, das die Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA gemeinsam mit der Freudenberg Stiftung durchführte.

7 Vgl. Baustein 4 in dieser Broschüre.

8 Die RAA NRW sind seit einigen Jahren in den Kommunalen Integrationszentren in NRW aufgegangen. Rucksack Schule ist ein vom Verbund der Kommunalen Integrationszentren Nordrhein-Westfalen entwickeltes Bildungsprogramm. Es wird bundesweit koordiniert und verbreitet durch die LaKI (Landesweite Koordinierungsstelle KI NRW).

9 W. Sacher, den wir im Rahmen des Programms BraBiM 1 für eine zweitägige Fortbildung in Brandenburg gewinnen konnten, hebt immer wieder den Unterschied zwischen der *home based* und der *school based cooperation* hervor. Ich erlaube mir, den Begriff „home based“ mit „familienbasiert“ zu übersetzen.

in die Schule geholt werden“.¹⁰ Allerdings beurteilen die Schulen durchgängig Elternarbeit im Blick auf die *school based cooperation*, also die klassische Elternbeteiligung: vom Elternabend über den Förderverein, als Elternsprecherinnen, beim Frühjahrsputz und der Unterstützung bei Klassen- und Schulprojekten. Man gibt sich mit den „Anderen“ die größte Mühe, aber „die kommen ja nicht“. Dazu W. Sacher: „Gerade das für Lehrkräfte größtenteils ‚unsichtbare‘, deshalb gewöhnlich unterschätzte und oft gar nicht wahrgenommene heimbasierte Engagement von Eltern ist für den Bildungserfolg ihrer Kinder nach einer großen Zahl von Studien von weitaus größerer Bedeutung als ihr schulbasiertes Engagement“.¹¹ Je mehr Kontaktmöglichkeiten über die gar nicht zu überschätzende schulbasierte Kooperation hinaus genutzt werden, umso mehr steigt die Chance, dass – durchaus auch mittels Konflikten – das gegenseitige Verständnis für die gegenseitigen Erwartungen wächst.

Was alle Ansätze nicht können: Sie können zwar dazu beitragen, dass die Chancengleichheit verbessert wird („Kein Kind zurücklassen“), aber sie ändern nichts an dem grundsätzlichen Problem der ungleichen familiären Voraussetzungen für die Bildung der Kinder. Aladin El-Mafaalani widmet diesem Problem sein kürzlich erschienenes Buch: *Mythos Bildung* (2020). Es geht um die Frage ungleicher ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen, die im Blick auf die Bildung der Kinder und Jugendlichen den Unterschied machen. Sie führen besonders in Deutschland und seinem Bildungssystem zu einer im Vergleich mit

anderen Ländern extrem hohen Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen und ökonomischen Stellung der Familien.

III. Einwanderungsgesellschaft oder postmigrantische Gesellschaft?

Und damit komme ich zum Begriff der *Bindestrichgesellschaft*. Spätestens seit Ulrich Becks *Risikogesellschaft* (1986) kommen Gesellschaftsanalysen mit manchmal mehr, manchmal weniger durchsetzungsfähigen Attribuierungen daher. Eine davon ist die *Einwanderungs- oder Migrationsgesellschaft*. Noch 2010 überlegten Karin Weiss und ich bei der Herausgabe eines Sammelbandes zu Bildung und Migration, ob wir – im Blick auf das Land Brandenburg – wirklich von einer „*Einwanderungsgesellschaft*“ sprechen sollten.¹² Für die Bildungspartnerschaften, die uns in unseren Projekten BraBiM 1 und BraBiM 2 beschäftigten, war es keine Frage, dass es um die „*Migrationsgesellschaft*“ gehen müsse. Autoren, aber auch Projektentwicklerinnen fokussieren mit den Bindestrichattribuierungen ein bestimmtes Problem oder ein bestimmtes Phänomen. Sie stellen damit aber immer auch Thesen in den Raum. Zuletzt hat dies Naika Foroutan mit der „postmigrantischen Gesellschaft“ (2019) getan und gut begründet, warum sie diesen im Kreativraum des Theaters (Shermin Langhoff) entstandenen Begriff ihrer Gesellschaftsanalyse als Überschrift gibt. Es geht ihr um nicht mehr und nicht weniger als die gesellschaftliche Normalität der pluralen Demokratie. Die Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten in ihrer (herkunftsbezogenen) Zusammensetzung deutlich verändert: 25 % der deutschen

10 Katrin Huxel, 2018: *Einführung in die interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung*. in: RAA Brandenburg (Hrsg.): *Vielfalt an Schulen gestalten. Handlungsansätze aus Wissenschaft und Praxis*, Potsdam.

11 Werner Sacher, 2013: *Interkulturelle Elternarbeit – eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte. Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen*, Bremen, S. 8. Dieses familien- oder heimbasierte Engagement der Eltern steht im Mittelpunkt des Rucksackprogramms. Zur Frage der „schwer erreichbaren“ Eltern vgl. den Beitrag von K. von Werthern in dieser Broschüre.

12 Karin Weiss/Alfred Roos (Hrsg.), 2010: *Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland*. Freiburg i. Br.



Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund¹³, in bestimmten westdeutschen Großstädten liegt bei den Grundschülerinnen und -schülern der Anteil derer ohne Migrationshintergrund unter 50 %. Jede dritte Familie hat in Deutschland (auch) ausländische Wurzeln (Foroutan 2019: 37). Mit dem Eingeständnis der Bundesrepublik im Jahr 2001, ein Einwanderungsland zu sein¹⁴, hat Deutschland – nach mehr als zwei Jahrzehnten der Leugnung und der politischen Auseinandersetzung darüber – diese Wirklichkeit anerkannt und damit gleichzeitig deutlich gemacht, dass den „Neubürgerinnen und -bürgern“ auch alle Teilhaberechte an allen politischen Entscheidungen zustehen. Diese Rechte werden nun auch vermehrt wahrgenommen. Aladin El-Mafaalani hat den resultierenden Effekt als „Integrationsparadox“ (2018) formuliert: Zeichen gelungener Integration ist gerade die deutliche Zunahme an Konflikten in der Gesellschaft, weil die Perspektiven und Interessen von Zugewanderten nun unter (politisch) Gleichen auf die Tagesordnung gelangen, und damit ebenso ihre Unzufriedenheit mit Diskriminierungen, fehlender Repräsentanz und Sichtbarkeit auch in den privilegierten Rängen der Gesellschaft.

Die plurale Demokratie steht schon immer vor der Schwierigkeit, dass ihr Versprechen der Gleichheit, wenn es mit der wirklichen sozialen und ökonomi-

schen Ungleichheit konfrontiert wird, eingestehen muss, dass dieses Ziel nicht erreicht worden ist. Gleichwohl muss Politik sich daran orientieren und immer auch diesen Aspekt im Blick haben: Vergrößert die politische Entscheidung (oder Nicht-Entscheidung) die Ungleichheit oder verringert sie sie? Die einzige Rechtfertigung von Ungleichheit besteht in der oben genannten zweiten Säule des Konzepts pluraler Demokratie: der Leistungsgerechtigkeit. Wer mehr leistet, soll auch mehr bekommen (dürfen). Aber auch dies orientiert sich an der unterstellten Chancengleichheit.

IV. Mögliche Schlussfolgerungen

Das Integrationsangebot der pluralen Gesellschaft richtet sich an neu zugewanderte oder geflüchtete Menschen. Es ist sowohl ein Angebot als auch eine Verpflichtung der Gesellschaft, das „erste“ Menschenrecht, dass man als Mensch Rechte hat (Hannah Arendt), zu erfüllen.¹⁵ Dies wird auch in den Interviews mit zugewanderten Familien in Kapitel 3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“ deutlich. Sehen wir uns das Bildungssystem an, so hat das Bildungssystem seine besondere Bedeutung darin, dass es zentral ist für das Inklusionsversprechen der Gesellschaft: Es soll die Voraussetzungen dafür schaffen, dass jeder Mensch seines Glückes Schmied sein kann. Dieses Versprechen wird dadurch gebrochen, dass ganz offensichtlich der Bildungserfolg des einzelnen Kindes ganz wesentlich und statistisch nachgewiesen von seiner sozialen Herkunft vorbestimmt wird.¹⁶ Von

13 Nach der Definition des Mikrozensus: also selbst eingewanderte oder geflüchtete Menschen und diejenigen, bei denen mindestens ein Elternteil eingewandert ist. Zur Wahrheit der Migrationsgesellschaft gehört aber auch, dass 95 % dieser Menschen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland leben. Ca. 50 % dieser Menschen mit Migrationshintergrund sind deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger.

14 Nachgerade genial ist die Idee von Naika Foroutan, in diesem Zusammenhang von einem neuen *Gesellschaftsvertrag* zu sprechen. Dieser neue Vertrag wird von ihr schlüssig auf den Grundrechteteil des Grundgesetzes zurückgeführt, indem sie deutlich macht, wie sich das Konzept der pluralen Demokratie in Deutschland aus dem Grundgesetz herleitet. Deutsche/r ist, wer deutsche/r Staatsbürger/in ist, unabhängig von Herkunft, Religion, Weltanschauung, Vereinszugehörigkeit, Essensvorlieben und Modestil. Also eigentlich selbstverständlich und tautologisch. Das Problem bleibt: Ein Teil unserer Gesellschaft meint diesen Vertrag nicht unterschrieben zu haben und auch nicht unterschreiben zu wollen.

15 „Daß es so etwas gibt wie ein Recht, Rechte zu haben – und dies ist gleich bedeutend damit, in einem Beziehungssystem zu leben, in dem man auf Grund von Handlungen und Meinungen beurteilt wird –, wissen wir erst, seitdem Millionen von Menschen aufgetaucht sind, die dieses Recht verloren haben und zufolge der neuen globalen Organisation der Welt nicht imstande sind, es wiederzugewinnen“ (Hannah Arendt (1958): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, S. 444). Vgl. auch den Artikel in dieser Broschüre: „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“.

16 Im Anschluss an Pierre Bourdieu macht Aladin El-Mafaalani

1. Nicht ohne meine Eltern!

Eltern und Schule in der *Bindestrichgesellschaft*. Ein einleitender Essay.

einer Schule in der pluralen Demokratie ist zu erwarten, dass sie dem einzelnen Kind einen Chancenausgleich anbietet. Es ist nicht von ihr zu erwarten, dass sie an den viel grundlegenden Ungleichheiten in der Gesellschaft etwas ändern kann. Sie kann schlechterdings nicht alleine dafür verantwortlich gemacht werden, dass die Schere zwischen Bildungsgewinnern und Bildungsverliererinnen offensichtlich weiter auseinandergeht. Aber sie kann versuchen, diesen Effekt nicht auch noch zu steigern.

Dem einzelnen Kind gerecht werden zu wollen und zu sollen, ist dabei sehr voraussetzungsvoll. Die Migrationsgeschichte der Familie mag ein Faktor sein, die empirische Forschung belegt aber, dass für die zweite und dritte Generation der Schülerinnen und Schüler es kaum einen Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund mehr gibt im Blick auf Leistungen und Leistungsfähigkeit, wenn man nach dem sozialen Status der Familien schaut:



„Die Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund verringern sich oder verschwinden, wenn die soziale Herkunft, sprich der soziökonomische berufliche Status der Eltern, der Besitz von Wohlstandsgütern sowie die elterliche Bildungsdauer berücksichtigt werden. Die Lesekompetenz von Jugendlichen der zweiten Zuwanderergeneration unterscheidet sich dann nicht mehr signifikant von denjenigen Jugendlichen ohne Zuwandererhintergrund. Das bedeutet, dass die Unterschiede in den Kompetenzen mehrheitlich Effekte der sozialen Herkunft sind und nicht ursächlich mit der Zuwanderungserfahrung in Zusammenhang stehen“ (Sachverständigenrat 2020: 5).¹⁷



deutlich, dass die soziale „Herkunft“ mehr ausmacht als nur die ökonomische Situation der Familie, es geht auch um das „kulturelle Kapital“, das einen eminenten Einfluss hat, es geht auch um die habituelle Prägung, die ein Kind durch die Familie und ihr soziales Umfeld erfährt.

¹⁷ Der Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen bezieht sich auf die erhobene Lesekompetenz bei 9-jährigen Schülerinnen und Schülern 2018; Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.), 2019: *PISA 2018*. Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster.



Schlussfolgerungen könnten also heißen:

1. Von Schulen, will heißen von Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal, sind nicht nur Kompetenzen im Blick auf Vielfalt und Diskriminierungsprozesse allgemein gefragt, sondern ein besonderes Augenmerk ist auf die Wahrnehmung von Ungleichheit, von ungleichen Chancen zu legen. Lehrkräfte sind dabei besonders herausgefordert, weil sie – mit ihrer erfolgreichen Bildungsbiografie und ihrer Schichten- und Milieuherkunft und -zugehörigkeit – dem sozialen und kulturellen Milieu der Kinder aus deprivilegierten Lebenslagen in aller Regel *fremd* gegenüberstehen.¹⁸
2. In der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal sollten die Fragen sozialer Ungleichheit und der daraus resultierenden Herausforderungen für die pädagogische Arbeit einen Schwerpunkt bilden.
3. Für die individuelle Förderung von Kindern sollte der Aspekt der Zusammenarbeit mit den Eltern, besonders im Blick auf die familienbasierte (*home based*) Kooperation durch die Bildungsinstitutionen, in den Vordergrund gerückt werden.
4. Schulentwicklung und Schulprogramme sollten weniger „ideologisch“ als vielmehr sozialraumbezogen entwickelt werden (El-Mafaalani 2020: 205 ff.).¹⁹
5. Bildungssystem, Bildungsinstitution und sozialräumliche Akteure sollten in „multiprofessionellen Teams“ (El-Mafaalani) zusammenarbeiten. D. h. auch: Den Lehrkräften soll das nicht auch noch als zusätzliches Arbeitspaket nur oben drauf gepackt werden – sie sollen und müssen gleichzeitig durch Partnerinnen und Partner unterstützt werden, um sich um ihr „Kerngeschäft“ kümmern zu können: den Unterricht. Die RAA Brandenburg und ihr Projekt BraBiM nennen dies *Bildungspartnerschaften*, andere nennen es *Bildungslandschaften*. Auch nach dem Abschluss unseres Projekts wird die RAA diese *Landschaften* weiter beackern und pflegen.

¹⁸ Auch unter diesem Aspekt ist es für die Personalentwicklung von Bildungseinrichtungen wichtig, auf Vielfalt zu setzen: Wird diese konstruktiv genutzt, können Barrieren, die zu Bildungsungleichheit führen, eher erkannt und überwunden werden.

¹⁹ Wieder aus dem Gutachten des Sachverständigenrates: „Weiterhin lernen Kinder und Jugendliche besonders in Großstädten häufig an sog. segregierten Schulen, an denen überwiegend Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung unterrichtet werden. Dabei hat der Zuwandereranteil an einer Schule für sich allein genommen keinen leistungshemmenden Effekt. Entscheidend sind vielmehr die soziale Zusammensetzung und insbesondere das durchschnittliche Lernniveau im Klassenzimmer“; SVR 2020: Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem vom 08. April 2020, aktualisierte Fassung.

1. Nicht ohne meine Eltern!
Eltern und Schule in der *Bindestrichgesellschaft*. Ein einleitender Essay.

