

# Schulischer Wandel durch Elternbeteiligung? Kontinuitäten und Neuverhandlungen der Bilder von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ im politischen Diskurs der BRD

*Mechtild Gomolla und Ellen Kollender*

## Zusammenfassung

Die Diskursanalyse untersucht das institutionalisierte Wissen über Eltern mit Migrationsgeschichte in Schul- und Integrationspolitik von der Nachkriegsära bis heute. Die Kombination einer diachronen und synchronen Analyse politischer Dokumente enthüllt die Kontinuität kulturalisierender Zuschreibungen in sich wandelnden politischen Narrativen. Seit den 2000er Jahren werden durch Integrations- und Aktivierungsmaßnahmen besonders ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ auf neue Weise zur Zielscheibe pädagogischen Handelns. Entgegen der deklarierten Teilhabeorientierung werden Prozesse der Exklusion im Schulsystem durch individualisierende und assimilationistische Adressierungen verstärkt.

**Schlagwörter:** Elternbeteiligung, Schule, Migration, Aktivierung, Exklusion

## Improving schools through parental involvement? Continuities and re-negotiations of images of ‚migrant parents‘ in the political discourse in Germany

### Abstract

The discourse analysis investigates institutionalized knowledge on ‚migrant parents‘ based on school- and integration policies from post-war-era to date. Combining a diachronic and synchronic discourse analysis of political documents, the study reveals continuities of a merely culturalist framing of immigrant parents that persist over changes of political narratives. Since the 2000s, parents with a so called migration background are particularly targeted in a new way by integration and activation policies. Contrary to a declared attention on equal participation of parents, processes of exclusion in the school system are fostered by individualising and assimilationist invocations.

**Keywords:** Parental involvement, school, migration, activation, exclusion

## 1 Einleitung

Unter der Leitidee der *Interkulturellen Öffnung* wird im politischen Diskurs zunehmend der Anspruch formuliert, die Schule als Ganzes gezielt und nachhaltig auf die Heterogenität der Migrationsgeschichten, Erstsprachen, privaten Lebensentwürfe sowie religiösen und weltanschaulichen Orientierungen einzustellen. Die Bildungserfordernisse in der Migrationsgesellschaft sollen dabei nicht mehr wie bislang üblich mit Hilfe von additiven Maßnahmen adressiert werden. Vielmehr sollen Unterrichtsangebote, Organisationsstrukturen, Abläufe und

Ausstattungen der Schulen so gestaltet werden, dass *alle* Kinder und Jugendlichen gleichberechtigt partizipieren können. Die Beteiligung von Eltern<sup>1</sup> wird in diesem Zusammenhang häufig als vordringliches Handlungsfeld einer migrationssensiblen Schulentwicklung betont. Eine gute Beziehung und Zusammenarbeit zwischen Pädagog\_innen und Eltern – so lautet ein ebenso zentraler wie kaum hinterfragter Topos im politischen und pädagogischen Diskurs – verbessern gerade bei Kindern mit ‚Migrationshintergrund‘<sup>2</sup> die Bildungschancen (vgl. z.B. Bundesregierung 2007, 2011). Unter Verweis auf die in Deutschland besonders enge Koppelung von Schulerfolg und Herkunftshintergrund versucht eine wachsende Fülle von Initiativen, die Kommunikation von Lehrkräften und Eltern zu verbessern; die Bandbreite niederschwelliger Kontakt- und Informationsgelegenheiten, Beratungs- und Bildungsangebote reicht von Deutschkursen über Family-Literacy-Programme bis hin zu sog. Elternschulen und vielen weiteren Angeboten (vgl. Fürstenau/Gomolla 2009; Fischer/Springer-Geldmacher 2011; Gomolla et al. 2011).

Die in Deutschland Fahrt aufnehmende wissenschaftliche Auseinandersetzung mit dem Wandel der Beziehung von Eltern und Schule macht deutlich, dass neue Leitbilder von einer ‚guten‘ oder ‚verantwortungsbewussten Elternschaft‘ nicht nur mit dem Interesse der Kinder begründet werden, sondern auch mit nationalstaatlichen Motiven verflochten sind, z.B. mit Belangen des Gemeinwohls oder der Steigerung einer internationalen Wettbewerbsfähigkeit (vgl. u.a. Jergus et al. 2017). Im Horizont eines gesamtgesellschaftlichen Umbaus zu postwohlfahrtsstaatlichen Präventionsregimen werden Eltern immer mehr „als Expert\_innen wie auch als Lieferant\_innen ‚guter Kindheit‘ mobilisiert, die auch noch für die Gelingensbedingungen guten Aufwachsens Sorge zu tragen haben“ (ebd.: 6). Dabei werden soziale Spaltungen in Bezug auf sozio-ökonomische Milieus und Gender sowie entlang ethnisch oder rassistisch kodierter Trennlinien eher vertieft als aufgehoben: Vor dem Hintergrund der ungleichen Möglichkeiten von Eltern, gesellschaftliche Erwartungen zu erfüllen, werden bestimmte Praktiken und Leistungen von Eltern, die vorherrschenden Normalitätsvorstellungen nicht entsprechen, tendenziell disqualifiziert (vgl. u.a. Kutscher/Richter 2011; Andresen/Richter 2012; Bauer/Wiezorek 2017; Kollender i.E.).

Wie vor allem Studien für den angelsächsischen Forschungsraum darlegen, kommt in den neuen Adressierungen von Eltern im Kontext der Bildung und Erziehung ihrer Kinder ein geteilter Blick zum Ausdruck: Als *Kund\_innen* schulischer Bildungsangebote werden v.a. Eltern mit einem mittleren oder höheren sozio-ökonomischen Status angesprochen, während weniger privilegierte Eltern eher als Zielgruppe von defizitorientierten Aktivierungsmaßnahmen adressiert werden (vgl. u.a. Bloch et al. 2003; Burgess et al. 2005; Crozier/Reay 2005; Crozier/Davies 2007; Rollock et al. 2015). Durch diese werden – so das Fazit der genannten Studien – Ungleichheitsverhältnisse perpetuiert und (erneut) legitimiert. Strukturelle und institutionelle Barrieren geraten dagegen – mit dem Ziel, diese aufzulösen – nicht in den Blick.

Anders als im angloamerikanischen Kontext ist in Deutschland erst wenig erforscht, wie sich im aktuellen Diskurs um Eltern und ihre schulische Beteiligung natio-ethno-religiös-kulturelle Differenzsetzungen in Wechselwirkung mit vergeschlechtlichten Formationen in

---

1 Mit Eltern sind in diesem Beitrag alle Erziehungsberechtigten gemeint. Elternbeteiligung verwenden wir als generalisierenden Begriff, der aktive und passive Aspekte von ‚sich beteiligen‘, ‚beteiligt werden‘ und ein breites Spektrum von Partizipationsformen, auch die kollektive Selbstorganisation, einschließt.

2 Die Kategorie Migrationshintergrund ist eine genuin soziale Konstruktion, die im bevölkerungsstatistischen, wissenschaftlichen, politischen und gesellschaftlichen Diskurs eine zentrale Funktion bei der Verhandlung von Teilhabemöglichkeiten einnimmt. Wir verwenden diesen Begriff daher in diesem Text ausschließlich als direktes oder indirektes Zitat. Aus analytischer Perspektive sprechen wir vereinzelt von Menschen ‚mit Migrationsgeschichte‘, wohl wissend, dass es sich auch hier um eine Zuschreibung handeln kann, über die v.a. (in Deutschland geborene) ‚Deutsche‘ festgelegt werden, die aufgrund ihres Aussehens oder ihres Namens „von einer bestimmten Vorstellung vom ‚typischen‘ Deutschen abweichen“ (Bednarschewsky/Supik 2018: 185).

Schule, Bildungspolitik und Gesellschaft einschreiben. Als ersten Schritt, um diese Forschungslücken zu schließen, stellen wir in diesem Beitrag Ergebnisse einer Diskursanalyse vor. Diese eruiert die Adressierungen von Eltern im Schnittfeld von integrations- und schulpolitischen Diskursen und deren Implikationen für ihre Positionierung zum staatlichen Schulsystem. Dabei soll v.a. ein institutionalisiertes Wissen in Bezug auf Eltern mit (zugeschriebener) Migrationsgeschichte sichtbar gemacht werden: Welche schulischen Handlungsperspektiven werden in Bezug auf die Eltern formuliert und wie werden diese begründet? Welche Bedeutungen und Zwecke werden mit Begriffen wie *Partnerschaft* und *Partizipation* im politisch-institutionellen Arrangement von Schule und Bildungssystem verbunden? Und welche expliziten und impliziten Zuweisungen und Erwartungen, Zugehörigkeits- und Differenzkonstruktionen sind in diesem Wissen angelegt? Unter der Annahme, dass die Position von Eltern mit Migrationsgeschichte durch die restriktiven rechtlichen und politischen Antworten auf Migration in der Bundesrepublik traditionell in einer Art und Weise gerahmt wird, die ihrer gleichberechtigten Teilhabe entgegensteht, machen wir mögliche Kontinuitäten sowie Veränderungen im historischen Diskursverlauf sichtbar und leiten hieraus im Anschluss Implikationen für die Beteiligung von Eltern im Rahmen einer diskriminierungssensiblen Schulentwicklung ab.

## 2 Analyse politischer Diskurse

Die ‚ausländische Herkunft‘ oder der ‚Migrationshintergrund‘ von Eltern stellen für uns keine natürlichen Kategorien dar, sondern soziale Konstrukte, die über Diskurse vermittelt sind. Unter einem Diskurs verstehen wir nach Michel Foucault institutionalisierte Redeweisen, über die ein bestimmtes Wissen in Form selbstverständlicher Annahmen bzw. spezifischer ‚Wahrheiten‘ prozessiert wird und die „systematisch die Gegenstände bilden, von denen sie sprechen“ (Foucault 2001: 874). So verweist die Gesamtheit der in einem Diskurs auftretenden Aussagen über Eltern mit Migrationsgeschichte, die Form der Verkettung dieser Aussagen sowie die spezifische Organisation der darin vorkommenden Begrifflichkeiten auf ein dominantes Wissen, über welches Eltern als ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ auf spezifische Weise in Erscheinung treten. Indem die über Diskurse normalisierten Bilder soziale Phänomene, Zusammenhänge und gesellschaftliche Gruppierungen häufig in vereinfachender Weise repräsentieren, tragen sie zur (Re-)Produktion machtvoller bzw. handlungs- und identitätsanleitender Unterscheidungsordnungen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen wie der Schule bei. Diskurse sind jedoch keine statischen Gebilde. Das über sie zirkulierende Wissen unterliegt vielmehr ständigen Deutungskämpfen. Als „Flüsse von Wissen durch die Zeit“ (vgl. Jäger 2009: 129) sind Diskurse in ihren Ausformungen von unterschiedlichen Bezugssystemen beeinflusst und entwickeln sich im dialektischen Verhältnis zu sich verändernden sozialen, ökonomischen und politischen Bedingungen und Institutionen. Für die Analyse relevant sind somit nicht nur die ‚Inhalte‘ von Diskursen, sondern auch die politisch-institutionell-gesellschaftlichen Gefüge, unter denen Diskurse entstehen und die an der Produktion und Transformation von spezifischen Bildern über ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ mitwirken (vgl. Foucault 1983: 7).

Den politischen Diskurs um Eltern fassen wir nach Jürgen Link als einen *Interdiskurs*, der als „aggregierte Gesamtheit“ verschiedener Spezialdiskurse mit „selektierten ‚Allgemein-Wissens‘-Beständen“ arbeitet und durch seinen „totalisierenden“ und zugleich „integrierenden Charakter“ eine zentrale Diskursebene darstellt, über die „Wissen in die Alltagswelten der Subjekte“ diffundiert (Link 1986: 5). Wir gehen davon aus, dass sich gerade in

politischen Dokumenten ein staatlich-institutionelles Sonderwissen entfaltet, welches das Handeln auf Schul- und Verwaltungsebene orientiert und gesellschaftliche Normalisierungsprozesse anleitet. Als Analysematerial dienten uns deshalb Erlasse und Beschlüsse der Kultusministerkonferenz der Länder (KMK), die zwischen 1948, dem Gründungsjahr der KMK, und 2018 im thematischen Kontext von Migration und Bildung veröffentlicht wurden. Diese Dokumente erschienen uns für die Analyse besonders geeignet, um ein konsensuales politisches Wissen über Eltern zu erfassen, welches über die Kulturhoheit der einzelnen Länder und den dort vorherrschenden unterschiedlichen gesetzlichen und politisch-programmatischen Gegebenheiten hinausgeht. Da sich die Auseinandersetzung mit dem Themenfeld Migration und Bildung seit der Jahrtausendwende auf weitere Politikfelder ausgeweitet hat, haben wir zur Analyse auch integrationspolitische Grundsatzdokumente hinzugezogen, die seit Mitte der 2000er Jahre auf Bundesebene veröffentlicht wurden.<sup>3</sup>

Unter Rückbezug auf die sich in den letzten Jahrzehnten ereignenden migrations- und bildungspolitischen Entwicklungen bzw. „diskursiven Ereignisse“ (Jäger 2009: 169) haben wir zunächst eine diachrone Strukturierung des Diskurses in vier historisch aufeinander folgende Phasen vorgenommen (s.u.). Das so strukturierte Material haben wir anschließend über eine weitgehend offene Kodierung aufgebrochen, um die für den Diskurs ‚typischen‘ Dimensionierungen, Relevanzsetzungen und Leerstellen hinsichtlich der Thematisierung von Eltern und ihrer Positionierung in Schule zu bestimmen. Über ein schrittweises In-Beziehung-Setzen der thematischen Codes und die vergleichende Feinanalyse einzelner Diskursfragmente bewegte sich die Analyse schließlich von der thematischen Sortierung verstreuter Äußerungen hin zur Analyse spezifischer Aussageformationen um ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘. In einem finalen Analyseschritt ging es darum, den Elterndiskurs in seinen Überlappungen und Verzahnungen mit anderen Diskursen sowie politisch-strukturellen Entwicklungen zu verorten und sich hierüber realisierende (Dis-)Kontinuitäten und Ambivalenzen herauszuarbeiten.

### 3 Der politische Diskurs um Eltern von 1948 bis 2018

Im Folgenden konzentrieren wir uns auf die chronologische Darstellung dominanter Diskurspositionen um Eltern mit Migrationsgeschichte in vier Diskursphasen (1948-1963; 1964-1991; 1992-1999; 2000-2018).<sup>4</sup> Um wesentliche Verlaufs- und diskursive Knotenpunkte komprimiert wiederzugeben, dienen die hier angeführten Zitate und Dokumentenverweise lediglich der Veranschaulichung; sie stehen für eine Fülle ähnlicher Formulierungen und sich hierin artikulierender Aussagen über Eltern, die sich häufig in gleich mehreren Dokumenten auffinden ließen und über die wir jeweils ein historisch-spezifisches, dominantes Wissen über Eltern erschlossen haben.

3 Da es in der ehemaligen DDR kaum schulpolitische Reaktionen auf ‚migrantische‘ Minderheiten gab, wird die Entwicklung in den neuen Bundesländern bis 1990 in diesem Beitrag nicht weiter verfolgt.

4 Dies macht auch Bezüge auf den ‚allgemeinen‘ Diskurs um Eltern im Kontext von Schule erforderlich, insbesondere dann, wenn implizite mehrheitsgesellschaftliche oder mittelschichtspezifische Normalitätserwartungen als allgemeingültig ausgegeben wurden.

### 3.1 *Stille um Eltern und eine heterogene Elternschaft im Schulsystem der BRD (1948-1963)*

Die Gründung der KMK im Jahr 1948 sowie die Anwerbung von Arbeitsmigrant\_innen in die Bundesrepublik seit 1955 fallen in die *erste Diskursphase* (1948 bis 1963). Eltern werden in dieser Zeit in den Verlautbarungen der KMK kaum thematisiert. Lediglich in einem KMK-Beschluss werden Eltern explizit im Kontext der Schule situiert und, anknüpfend an Bestrebungen einer Demokratisierung von Schule in der Weimarer Republik, die Ausweitung ihrer formalen Mitsprachemöglichkeiten bei der „Verwaltung und Gestaltung des Schulwesens“ (KMK 1951) empfohlen. Die Eltern werden dabei hinsichtlich ihrer christlichen Konfessionszugehörigkeit unterschieden. Über das *konfessionelle Elternrecht* erhalten sie die Möglichkeit, private Konfessionsschulen einzurichten. Die u.a. im Zuge der Arbeitsmigration nach Deutschland zunehmend heterogener werdende Elternschaft wird in dieser Diskursphase hingegen nicht thematisch. Entsprechend der in dieser Zeit gesellschaftlich sowie politisch vorherrschenden Annahme, dass sog. Gastarbeiterfamilien nicht langfristig in der Bundesrepublik verbleiben, werden in den Veröffentlichungen der KMK keine Maßnahmen genannt, um neu zugewanderte Eltern ins deutsche Schulsystem einzubeziehen.

### 3.2 *Ethnisierende Konstruktionen von Elterngruppen (1964-1991)*

Die Festlegung der Schulpflicht für „Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ (KMK 1964) markiert den Beginn einer *zweiten Diskursphase* (1964 bis 1991). „Ausländische Erziehungsbeauftragte“ werden in den politischen Dokumenten nun erstmals thematisch. Der so bezeichneten Elterngruppe werden – gemäß des arbeitsmarktpolitischen ‚Rotationsmodells‘ unter dem doppelten Ziel von Eingliederung und Rückkehrorientierung – nun formal zwar die gleichen Mitwirkungsrechte „bei der Gestaltung des Schulwesens“ (KMK 1971a: 1.3) wie ‚deutschen‘ Eltern zugestanden. Parallel hierzu werden sie jedoch als potentiell unwissende und hilfsbedürftige Subjekte konstruiert. So wird aus der ‚Experten- und Stellvertreterposition‘ der deutschen Behörden vor allem die Annahme vertreten, dass „ausländische Eltern“ in „deutsche Schulverhältnisse“ durch „eine möglichst umfassende und klare Information bei allen zweckdienlichen Gelegenheiten“ quasi ‚einsozialisiert‘ werden müssen, um ihr „Interesse [...] zu wecken und ihre Mitarbeit zu gewinnen“ (ebd.: 8.). Dieses Bild wird in der KMK-Empfehlung zum „Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer“ von 1971 durch den repetitiven Charakter der Information von Eltern unterstrichen, indem es z.B. heißt: „Die Information sollte insbesondere bereits in der Heimat vor Antritt der Reise beginnen, von den Meldebehörden und den Betrieben wiederholt, von der Schule bei der Einschulung der Kinder vertieft und durch die Sozialbetreuer in beratenden Einzelgesprächen erläutert werden“ (ebd.). Das Paradox von Eingliederung und Segregation wird hier sowie in nachfolgenden Stellungnahmen durch die Problematisierung der in der KMK-Semantik unweigerlich an den Aspekt der Ethnizität gebundenen ‚anderen‘ „kulturellen Identität“ von „ausländischen Eltern“ zementiert (KMK 1976; KMK 1981).

Ein gänzlich anderer Duktus findet sich dagegen in der ebenfalls 1971 veröffentlichten KMK-Empfehlung zur „Eingliederung von deutschen Übersiedlern in Schule und Berufsausbildung“ (KMK 1971b).<sup>5</sup> Hier werden die Behörden in eher pragmatischen und die Potentiale

5 Als Übersiedler werden im Dokument Personen bezeichnet, die als deutsche Staatsangehörige in den ehemals deutschen Gebieten östlich der Oder-Neiße-Grenze geboren wurden und zunächst nach 1945 dort verblieben sind. Diese Personengruppe wird heute als (Spät-)Aussiedler bezeichnet.

der Eltern stärker wertschätzenden Formulierungen aufgefordert, diese rechtlich und ethnisch-kulturell als ‚Deutsche‘ geltenden Gruppenmitglieder langfristig bei der schulischen Integration ihrer Kinder zu unterstützen und ihnen Beteiligungsmöglichkeiten zu eröffnen, etwa durch „eine wirksame individuelle Beratung“, „insbesondere hinsichtlich der Anerkennung von im Herkunftsland erworbenen Bildungsnachweisen“ (ebd.: 8.2).

Die Bindung von Teilhabe an das Kriterium ethnisch definierter Staatszugehörigkeit kommt indirekt auch in den allgemeinen Schulreformdebatten der 1960er und 1970er Jahre zum Ausdruck. Die KMK stellt die individuelle Beteiligung von Eltern nun vor allem in den Kontext demokratischer Schulentwicklung, laut der es „unterschiedliche Erwartungen und Ansprüche“ (vgl. KMK 1973: o.S.) gemeinsam auszuhandeln gelte.<sup>6</sup> In dieser universellen Ansprache werden unterschiedliche Voraussetzungen für eine Beteiligung von Eltern an diesem Prozess allerdings weder hinterfragt noch werden Lösungsvorschläge formuliert, um eine gleichberechtigte Teilhabe aller Eltern zu gewährleisten.

### 3.3 *Ambivalente Ansprachen von Eltern im frühen Schulentwicklungsdiskurs (1992-1999)*

In der *dritten Diskursphase* (1992 bis 1999) leistet die komplexer werdende migrationsgesellschaftliche Realität vor dem Hintergrund der deutschen Wiedervereinigung sowie der steigenden Zahl der in Deutschland geborenen Kinder mit ausländischem Pass neuen Sichtweisen und Handlungsformen in der Eltern-Schule-Konstellation Vorschub. Forderungen nach schulischer Elternbeteiligung erhalten allgemein durch die sukzessive Umsetzung der *Schulautonomie* einen neuen Rahmen. Dabei verbindet sich die Aufmerksamkeit auf Schule als pädagogischer Gestaltungseinheit zum Teil mit ihrer stärkeren Wahrnehmung als gesellschaftlichem Ort. Im Schulrecht der Länder werden neue Formen der elterlichen Mitbestimmung in Schulkonferenzen oder Elternbeiräten sowie bei der Schulentwicklung verankert.

In dem für diese Diskursphase zentralen KMK-Beschluss „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 1996 wird unter dem Ziel der „Interkulturellen Öffnung von Schule“ die „Zusammenarbeit mit Eltern ausländischer Herkunft“ (KMK 1996: 1) zum professionellen Handlungsfeld erklärt: „Im offenen Gedankenaustausch über Ziele und Maßnahmen erzieherischer Bemühungen, aber auch über mögliche Konflikte“ sollen unterschiedliche „Entscheidungsgrundlagen [...] transparent [werden]“ (ebd.). Der anvisierte ‚Dialog auf Augenhöhe‘ soll von den Lehrkräften initiiert werden und neben der Einbeziehung von Eltern in das Schulleben auch Besuche im häuslichen Lebensraum der Familien einschließen (vgl. ebd.). Die in dieser Diskursphase dominanten Konzepte einer ‚Zusammenarbeit‘ und ‚Partnerschaft‘ mit Eltern geben jedoch auch charakteristische Ambiguitäten und Spannungen zu erkennen. Während in der Einleitung des 1996er Beschlusses ein weites und dynamisches Verständnis von Kultur als sich „veränderndes Ensemble von Orientierungs- und Deutungsmustern“ (ebd.: 2) expliziert wird, greifen die im weiteren Text dargelegten Begründungen für den Dialog mit „Eltern ausländischer Herkunft“ wiederum auf essentialistische Kultur-differenz- und Kulturkonflikt-Verständnisse zurück. Die Begegnung zwischen Eltern und Lehrkräften wird wesentlich als ‚interkulturelles Lernen‘ definiert: „In Konfliktsituationen, die nicht zuletzt aus der auf beiden Seiten empfundenen Andersartigkeit und Fremdheit entstehen können und durch unterschiedliche kulturelle Identitäten und Deutungsmuster belastet sind, sollen über eine Sachklärung hinaus Motive und Einstellungen, Ängste und Wünsche

6 Im sog. Förderstufenurteil des Bundesverfassungsgerichts von 1972 wurde erstmals die gemeinsame Verantwortung von Eltern und Lehrkräften für das Wohl der Kinder und Jugendlichen in der Schule bekräftigt, die „in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“ sei (zit. nach Krumm 2001: 1017).

offengelegt und einbezogen werden“ (ebd.). Hier wird eine dichotomisierende Perspektive auf die Beziehung der ‚ausländischen‘ Eltern zur Lehrerschaft sowie zu ‚deutschen‘ Eltern verfestigt – auch da letztere im Kontext einer interkulturellen Öffnung von Schule nicht thematisiert werden. Ähnlich wie in den anderen Dokumenten dieser Diskursphase (vgl. KMK 1992, 1997) erscheinen Konzepte der ‚Partnerschaft‘ und ‚Zusammenarbeit‘ durchweg als Hilfsmittel, um vor allem die Erwartungen der Schule an Eltern zu kommunizieren sowie die Ressourcen von Eltern zu mobilisieren, um Ziele der Schule besser erreichen zu können.

### 3.4 ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ als Zielgruppe von Integrations- und Aktivierungsmaßnahmen (2000-2018)

In der *vierten Diskursphase* (2000 bis 2018) erhält der Diskurs um Eltern mit Migrationsgeschichte durch zunehmend miteinander verflochtene integrations- und bildungspolitische Entwicklungen einen neuen Rahmen. Mit der Liberalisierung des Staatsangehörigkeitsrechts 1999 und dem 2005 in Kraft getretenen Zuwanderungsgesetz wird die Tatsache der Einwanderung erstmals politisch anerkannt und der Übergang zu einer ‚aktiven‘ Integrationspolitik vollzogen. Im gleichen Zeitraum stoßen großflächige internationale sowie nationale Schulleistungsvergleichsstudien intensive Debatten über die Qualität schulischer Bildung in Deutschland, insbesondere über den unterdurchschnittlichen Schulerfolg vieler Kinder und Jugendlicher mit einem – wie es seitdem in der Bevölkerungs- und Bildungsstatistik heißt – ‚Migrationshintergrund‘ an. In diesem Zusammenhang gewinnen politische Forderungen nach einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern stark an Konjunktur. Die schulische Beteiligung von Eltern wird nun vorwiegend „in den Gesamtkomplex von Maßnahmen zur Steigerung der Qualität schulischer Bildungs- und Erziehungsarbeit“ eingeordnet (KMK 2003: 57). „[Ü]ber eine stärkere Beteiligung des Elternhauses“ soll die „Qualität“ von Schule, so kommt in den Dokumenten vielfach zum Ausdruck, „auf möglichst ‚effektivem‘ und ‚effizientem‘ Weg verbessert werden“ (vgl. ebd.; BLK 2004; KMK 2006a). Eine solche Diskursentwicklung geht mit erweiterten Entscheidungsbefugnissen einher, die den Eltern in den Dokumenten teilweise zugetragen werden, bspw. mit Blick auf die Wahl des Lernortes ihrer Kinder sowie Mitsprachemöglichkeiten in pädagogischen Belangen.

Parallel hierzu geraten, unter Verweis auf den in Schulleistungsstudien dargestellten engen Zusammenhang von ‚familialer Herkunft‘ und ‚Schulerfolg‘ sowie der Annahme, dass der Bildungserfolg von Schüler\_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ in einem engen Verhältnis zu der „sozialen, kulturellen und wirtschaftlichen Integration“ (Bundesregierung 2007: 15) ihrer Familien steht, Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ in den Fokus politischer Betrachtung. Diesbezüglich lässt sich eine zunehmende Verschränkung von Integrations- und Bildungspolitik beobachten, über welche sich der Bildungsbereich generell und speziell die Schule zu zentralen integrationspolitischen Interventionsfeldern herauskristallisieren. Dass die schulpolitischen Normalitätserwartungen auch in dieser Diskursphase von Eltern ‚ohne Migrationshintergrund‘ ausgehen, wird u.a. dadurch deutlich, dass letztere in den Dokumenten häufig implizit als Vergleichsgruppe herangezogen werden. Eine solche Differenzsetzung geht mit unterschiedlichen Negativzuschreibungen in Bezug auf Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ einher, die nun allerdings weniger direkt erfolgen, sondern sich, wie etwa im folgenden Zitat, häufig indirekt über allgemein formulierte politisch-pädagogische Handlungsimperative andeuten: „Von zentraler Bedeutung ist die Stärkung der Erziehungskompetenz und des Bildungsinteresses von Migrantenfamilien im Spannungsfeld von Tradition und veränderten Sozialisationsanforderungen“ (KMK 2006a: 12f.). Hier drückt sich eine Problem-

sicht auf die „Tradition“ der Familien aus, die gegenüber den „hiesigen“ (mehrheits-)gesellschaftlichen Anforderungen per se als rückständig bzw. als mit dieser konfligierend aufgefasst wird. Dass sich daraus zugleich eine mangelnde Erziehungskompetenz sowie ein fehlendes Bildungsinteresse auf Seiten der „Migrantenfamilien“ ergibt, erscheint als selbstverständlicher Rückschluss.

Eine weitere Differenzsetzung erfahren Familien mit Migrationsgeschichte in den Dokumenten über zahlreiche Prädikationen, die in Bezug auf Frauen und Mädchen ‚mit Migrationshintergrund‘ vorgenommen werden. Indem Frauen bzw. Müttern ‚eine Schlüsselstellung für die Integration der nächsten Generation‘ (Bundesregierung 2007: 18) zugesprochen sowie davon ausgegangen wird, dass Frauen ‚wesentlich die Erziehung der Kinder beeinflussen‘ (ebd.: 5), kommen (mehrheits-)gesellschaftlich tradierte Annahmen im Hinblick auf familiäre Arbeitsteilungen und Geschlechterrollen in den Familien zum Ausdruck. Diese Perspektive wird verstärkt, indem in einem problematisierenden Duktus darauf verwiesen wird, dass ‚Frauen und Mädchen mit Migrationshintergrund vielfach in besonderer Weise‘ von ‚spezifischen Formen von Gewalt wie etwa Genitalverstümmelung und Zwangsverheiratung‘ (ebd.: 14) betroffen seien. Die hier über die Adjektive ‚spezifisch‘ und ‚besonders‘ als ‚Migrationsphänomene‘ deklarierten Erscheinungen werden an anderer Stelle mit der ‚Kultur und [den] Sitten der ehemaligen Heimat der Eltern‘ (ebd.: 88) sowie hier vermeintlich per se existierenden patriarchalen Familienhierarchien in Verbindung gebracht (vgl. ebd.: 95).

Demgegenüber wird in den Dokumenten – meist mit Verweis auf die Ergebnisse der PISA-Studie – wiederholt betont, dass die ‚Handlungs- und Erziehungskompetenz der Eltern‘ nicht allein über ihren ‚Migrationshintergrund‘ zu bewerten sei, sondern primär vom ‚sozialen Status‘ der Familien abhänge (vgl. u.a. BAMF 2010: 48). Zudem werden die ‚Potenziale‘, ‚Kompetenzen‘ (ebd.: 39f.) und die ‚überdurchschnittlich hohe Lernmotivation‘ (ebd.: 63) von Eltern mit Migrationsgeschichte teilweise explizit betont. Verweise wie diese haben zunächst den Effekt, dass weitere Erklärungsansätze für das unterschiedliche schulische Abschneiden von Schüler\_innen in den Diskurs eingebracht und defizitorientierte Fokussierungen auf den ‚Migrationshintergrund‘ in Teilen aufgebrochen werden. Dieser Tendenz wird allerdings entgegengewirkt, wenn der familiäre ‚Sozialstatus‘ mittelbar oder unmittelbar mit dem ‚Migrationshintergrund‘ verknüpft wird. So ist in den Dokumenten vielfach von einer ‚Kumulation von Migrationshintergrund und geringem Sozialstatus des Elternhauses‘ die Rede, welche ‚nachweislich das Bildungsrisiko schlechthin‘ darstelle (KMK 2006a: 3). Der Verweis auf den ‚geringe[n] Sozialstatus des Elternhauses‘ fungiert dann als ein zusätzliches Othering, indem stereotypen Wahrnehmungen von familialen Migrationsmilieus in unterprivilegierten Lebenslagen Vorschub geleistet wird. Zudem ist auffällig, dass die positiv-konnotierte Perspektive auf Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ meist neben problemfixierten, kulturalisierenden Sichtweisen stehen bleibt und in der Regel nicht mit einer Neukonzeptionierung bestehender Beteiligungsstrategien einhergeht.

### 3.4.1 Neue Praktiken, Schauplätze und Akteur\_innen im Feld schulischer Elternbeteiligung

In den analysierten Dokumenten werden Eltern mit Migrationsgeschichte vor allem in der Phase der frühkindlichen Bildung sowie im Bereich des Übergangs von der Schule in den Beruf ihrer Kinder adressiert. Diesbezüglich von politischer Seite formulierte Maßnahmen beziehen sich vorwiegend auf die folgenden drei Bereiche:

*Elterninformation, -qualifizierung und -beratung:* In den politischen Dokumenten häufig gefordert werden ‚Unterstützungssysteme für Eltern‘ (KMK 2002: 17), die als ‚gezielte Ausgleichsmaßnahmen‘ helfen sollen, ‚die Bildungsbarrieren für Schüler\_innen aus Familien

mit geringer Verfügung über bildungsrelevante Ressourcen abzubauen“ (KMK 2002: 1). Um vermeintlich „ungünstigen Entwicklungen in der Bildungsbiografie“ (KMK 2006a: 6) von Schüler\_innen ‚mit Migrationshintergrund‘ zu begegnen, sind diese Maßnahmen vor allem darauf ausgerichtet, die „notwendige Eigenverantwortung“ zu stärken und „Rückzugstendenzen“ auf Seiten von Eltern entgegenzuwirken (Bundesregierung 2007: 65).

*Sprachförderung:* Neben Programmen, die „Eltern mit Migrationshintergrund systematisch und nachhaltig dabei“ unterstützen sollen, „die Entwicklung der Deutschkenntnisse ihrer Kinder gezielt zu fördern“ (BAMF 2010: 42), sind die Schulen angehalten, zu zentralen „Sprachlernorten“ (KMK 2009: 6) auch für Eltern zu werden. Genannt werden in diesem Zusammenhang vor allem „Sprachkurseangebote [...] für Eltern“, insbesondere für Mütter (Bundesregierung 2007: 65).

*Elternintegrationskurse:* Diese im Jahr 2005 im Zuge des Zuwanderungsgesetzes eingeführte Variante des seitdem für Migrant\_innen aus sog. Drittstaaten obligatorisch geltenden Integrationskurses „ergänzt die Themen des allgemeinen Integrationskurses durch die Bereiche Kindererziehung und -betreuung, Bildung und Ausbildung“ (Bundesregierung 2007: 85). Sie wird als ein Instrument verstanden, das „nachhaltig“ helfen soll, bei den Eltern „ein stärkeres Interesse an Bildung und Schule zu entwickeln und ihnen zu ermöglichen, die Bildungslaufbahn der Kinder aktiv zu begleiten“ (KMK 2006a: 13).

Parallel zu den geforderten und dokumentierten Maßnahmen werden vermehrt außerschulische Orte und Akteur\_innen benannt, die in die ‚Elternarbeit‘ eingespannt werden (sollen). Verwiesen wird auf „vielfältige Initiativen“ von „außerschulischen Bildungseinrichtungen, Jugendhilfe, Jugendmigrationsdiensten, Kommunen, Wirtschaft und sonstigen zivilgesellschaftlichen Akteuren“, die sich insbesondere um eine „zielgerichtete Elternansprache und -information“ sowie eine „Stärkung und Qualifizierung ehrenamtlichen Engagements von Migrantinnen und Migranten“ (Bundesregierung 2011: 67f.) kümmern (sollen). In Formulierungen wie diesen zeigen sich politische Bestrebungen, Qualifizierungs- und Integrationsmaßnahmen für Eltern mit Migrationsgeschichte aus der Schule in den Zuständigkeitsbereich und die Räumlichkeiten außerschulischer Bildungsakteur\_innen ‚auszulagern‘.

### 3.4.2 Positionierung von ‚Eltern mit Migrationshintergrund‘ zur Schule

Über die in dieser Diskursphase auffallend häufige Verwendung von Termini wie ‚partnerschaftlicher Austausch‘, ‚Partnerschaft auf Augenhöhe‘ und ‚Erziehungspartnerschaften‘ (vgl. u.a. Bundesregierung 2011) wird suggeriert, dass es sich bei dem Verhältnis von Eltern und Schule um eine egalitäre Beziehung handelt, in der gemeinsam geteilte Erziehungsziele verfolgt werden. Eine solche Partnerschaftsterminologie findet sich vor allem in den integrationspolitischen Dokumenten, d.h. mit Blick auf die vermeintliche Gruppe der Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘. Dabei fokussieren die hier zunehmend geforderten ‚Erziehungspartnerschaften‘ zumeist nur eine Seite des Beziehungsverhältnisses (‚Zwischen Elternhaus und Schule sollten Erziehungspartnerschaften gefördert werden, die darauf zielen, die Bildungsqualität in den Elternhäusern zu verbessern‘, BAMF 2010: 94). In auffälliger Diskrepanz zur Idee einer ‚Partnerschaft auf Augenhöhe‘ steht auch die dominante Ausrichtung der institutionellen Praktiken auf die ‚Unterstützung‘, ‚Mobilisierung‘, ‚Information‘ und ‚Unterrichtung‘ (u.a. ebd.) von Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘. Die bereits in den anderen Diskursphasen zum Ausdruck kommende Deutungshoheit der Bildungsinstitutionen gegenüber Eltern mit Migrationsgeschichte wird über eine solche Partnerschaftsrhetorik verschleiert.

Dass sich die Adressierung von Eltern mit Migrationsgeschichte im Kontext von Schule vielfach als eine subtile Form der *Responsibilisierung* erweist, wird u.a. dann offenkundig, wenn die Figur einer ‚mangelnden kulturellen Passung‘ zwischen Elternhaus und Schule einen zentralen Rechtfertigungsgrund darstellt, um elterliche Mitwirkung in Schule zum Teil

verbindlich vorzuschreiben und die Nicht-Teilnahme an staatlichen Maßnahmen mit Konsequenzen zu belegen. So heißt es im Zusammenhang des ‚Elternintegrationskurses‘, dass „Migrantinnen und Migranten, die sich einer Integration dauerhaft verweigern [...] mit Sanktionen rechnen“ müssten (ebd.: 13). Ein weiteres Instrument der (einseitigen) Verbindlichmachung von Elternbeteiligungsmaßnahmen stellen sog. „Verhaltensverträge“ dar, „in denen sich Eltern zu Beginn jeden Schulhalbjahres“ bspw. „verpflichten, Elternabende zu besuchen“ (BAMF 2010: 97). Dass insbesondere Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ zunehmend für ihre Integrations- und Bildungserfolge bzw. die ihrer Kinder persönlich verantwortlich werden, kommt auch über die in den Dokumenten häufig formulierte Maxime eines „Fördern und Forderns“ (KMK 2006b) zum Ausdruck. In diesem Zusammenhang wird meist betont, dass insbesondere Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ zur „aktiven Beteiligung“, „aktiven Teilhabe“, „aktiven Unterstützung“ sowie „aktiven Mitgestaltung“ (vgl. u.a. KMK 2009; BAMF 2010; Bundesregierung 2011) in und von Schule durch verschiedene Maßnahmen mobilisiert werden sollen. Aus dem Kontext dieser Formulierungen geht hervor, dass die mit der Formel des *Fördern und Forderns* betonte Reziprozität von Integrationsbemühungen lediglich von symbolisch-strategischer Natur ist und es hier vor allem darum geht, elterliche Leistungen einzufordern.

Neben den genannten Termini und Techniken der Aktivierung ist auffällig, dass sich das politische Handeln aktuell vor allem darauf konzentriert, die ‚Integration‘ von Schüler\_innen mit Migrationsgeschichte in konkrete Zielvorgaben und Indikatoren zu übersetzen, um diesbezügliche Erfolge (quantitativ) messbar und überprüfbar zu machen. Auch im Hinblick auf die Kooperation zwischen Schule und Eltern wird eine indikatorengestützte politische Steuerung und Wirkungsanalyse expliziert. Diesbezüglich wird die „Stärkung der Erziehungs- und Förderkompetenzen von Eltern mit Migrationshintergrund“ bspw. im „Nationalen Aktionsplan Integration“ als operatives Ziel aufgeführt und in entsprechende „Maßnahmen“, „Instrumente“ und „Verantwortliche“ übersetzt (Bundesregierung 2011: 54). Die Autor\_innen der politischen Beschlüsse und Empfehlungen positionieren sich in diesem Zusammenhang als eine Art ‚Rezeptgeber\_innen‘, die ‚Rezepturen‘ in Form von Qualitätskriterien, Evaluationsergebnissen, Beratungs- und Qualifizierungsangeboten bereitstellen. Diese müssten von den schulischen und außerschulischen Bildungsakteur\_innen lediglich befolgt werden – so wird suggeriert –, um die gewünschten Integrationserfolge zu erreichen. Komplexe gesellschaftliche (Integrations-)Prozesse erscheinen so handhabbar und in den Aufgabenbereich der Bildungsakteur\_innen übertragbar.

### 3.4.3 Umkämpfte Diskurspositionen

Dass die analysierten dominanten Positionen im Elterndiskurs vielfach nicht eindeutig, sondern umkämpft sind, deutet sich insbesondere über jüngere politische Veröffentlichungen an, die im Zuge des wachsenden Einflusses des internationalen Menschenrechtsdiskurses seit Mitte des letzten Jahrzehnts herausgegeben wurden. In einer Neufassung der Resolution „Interkulturelle Bildung in der Schule“ (KMK 2013a) wird die gleichberechtigte Teilhabe und der schulische Erfolg aller Schüler\_innen, unabhängig von ihrer Herkunft als übergeordnetes Ziel einer „Interkulturellen Bildung“ genannt. Dazu bedürfe es „einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und sich bewusst auf die soziale, kulturelle und sprachliche Heterogenität der Schülerschaft ausrichtet“ (ebd.: 3). In der Resolution wird den Bildungsbehörden und Schulen erstmals ausdrücklich nahe gelegt, „aktiv gegen die Diskriminierung von Einzelpersonen oder Gruppen vorzugehen“ (ebd.) und damit eine zentrale diskursive Leerstelle gefüllt. Die aktive Gestaltung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern wird als eine von vier (ineinander verschränkten) Veränderungsdi-

mensionen einer „interkulturellen Schulentwicklung“ definiert (ebd.: 12). Diesbezüglich sollen Eltern „umfassende Mitwirkungsmöglichkeiten“ (ebd.: 3) eingeräumt werden, etwa durch die Schaffung „vielfältiger, auch niedrigschwelliger Beteiligungsmöglichkeiten“ sowie ihre „Einbeziehung [...] in die Gestaltung einer an Vielfalt orientierten Schulkultur und entsprechender Unterrichtsangebote“ (ebd.). Die „Schulzufriedenheit“ der Eltern wird als zentrales Kriterium interkultureller Schulentwicklung definiert (ebd.: 7). Es deutet sich hier ein erweitertes Verständnis von Partnerschaft zwischen Schule und Eltern an sowie eine damit einhergehende Neupositionierung von Eltern mit Migrationsgeschichte gegenüber der Schule (vgl. auch KMK 2013b).

Inwiefern sich im Zuge der stärkeren Akzentuierung des (Menschen-)Rechts auf Bildung ein (neues) Wissen um die schulische Beteiligung von Eltern mit Migrationsgeschichte im Diskurs etablieren und der Beginn einer neuen Diskursphase beschrieben werden kann, bleibt mit Blick auf aktuelle Veröffentlichungen, die in Reaktion auf neue Flucht- und Migrationsbewegungen nach Deutschland entstehen, jedoch fraglich. So wurde im 2016 vom Bundestag verabschiedeten Integrationsgesetz das „Prinzip des Förderns und Forderns“ als „Kern [...] integrationspolitischen[r] Maßnahmen“ bekräftigt (Bundesregierung 2016: o.S.). Auffällig im Integrationsgesetz sowie in der KMK-Erklärung „zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung“ (KMK 2016) sind zudem die folgenden Tendenzen: Bildungsteilhabe wird in einem instrumentellen Verständnis als Voraussetzung einer ‚schnellen‘ und ‚erfolgreichen‘ Integration von Geflüchteten definiert (vgl. ebd.: 2). Der Fokus liegt auf „rasche[m] Spracherwerb“ und der „Vermittlung demokratischer Grundwerte“ als „Grundstein für gesellschaftliche Teilhabe auf der Grundlage des Grundgesetzes und der demokratischen Wertordnung“ (ebd.). Im Gestus des *Fördern und Forderns* und damit in der Logik des aktivierenden Staates werden nun auch die Bleiberechte von Geflüchteten an von ihnen individuell zu erbringende Leistungen gekoppelt. Geflüchtete Eltern werden in den genannten Zusammenhängen bisher nicht explizit adressiert.

## 4 Fazit

Unsere Diskursanalyse rückt die Parzellierung von Eltern entlang natio-ethno-religiös-kultureller Trennlinien – teilweise mit weiteren intersektionellen Bezügen – im Kontext neuerer Praktiken zur schulischen Elternbeteiligung in den Blick. Insofern ergänzt sie vorliegende Studien (s. Einleitung), welche die Schlagseite aktueller Diskurse um Schule und Eltern in Bezug auf deren sozio-ökonomischen Status sowie Genderaspekte aufzeigen. In der diachronen Rekonstruktion wird ersichtlich, wie im Laufe der Jahrzehnte die zunehmende Adressierung von Eltern schulpflichtiger Kinder mit Migrationsgeschichte im bildungs- und integrationspolitischen Diskurs vom paradoxen Muster einer ‚ausgrenzenden Teilhabe‘ geprägt wurde. Bei den rekonstruierten Veränderungen der Eltern-Schule-Konstellation im Kontext des breiteren Wandels politischer Handlungsrationaltäten besteht eine Konstante darin, dass Eltern (mit zugeschriebener) Migrationsgeschichte durchweg aus der Perspektive mehrheitsgesellschaftlicher und mittelschichtspezifischer Normalitätserwartungen als Sondergruppe kategorisiert und in einer defizitorientierten und paternalistischen Perspektive als Zielgruppe von kompensatorischen Unterstützungs- und Hilfsangeboten adressiert werden.

Dieses Muster wird ab dem Jahr 2000 im Rahmen der zunehmenden Verschränkung von Bildungs- und Integrationspolitik und der Inkorporierung von Strategien der (indikatorengestützten) *Neuen Steuerung* uneindeutiger. Eltern ‚mit Migrationshintergrund‘ geraten zuneh-

ment in den Fokus integrations- sowie bildungs- und sozialpolitisch motivierter Aktivierungsmaßnahmen. Diese sind vor allem darauf ausgerichtet, Eltern anzuleiten, sich eigenverantwortlich im Sinne ihrer Integration sowie des Bildungserfolgs ihrer Kinder (und der Schule!) in das Schulgeschehen einzubringen. Eine solche individualisierende Verwaltung von Bildungs- und Inklusionschancen trägt jedoch zu Defizitorientierungen und zur Immunisierung des staatlichen Handelns gegenüber Ansprüchen auf gleichberechtigte Partizipation von Eltern bei. Neben tradierten Mustern einer Pädagogisierung struktureller Problemlagen wird auch ein entpolitisiertes Verständnis von Integration zementiert. Nur marginal finden sich dagegen auch bildungspolitische Positionen, welche den Diskurs für eigene Definitionen von ‚guter Elternschaft‘, (strukturelle) Diskriminierungserfahrungen und/oder divergierender Interessenlagen und Erwartungshaltungen auf Seiten der Eltern öffnen. Diese Themen erweisen sich nach wie vor als diskursive Leerstellen. Ansätze einer Demokratisierung von Schule unter Beteiligung aller Eltern, wie sie Mitte der 1990er Jahre kurzzeitig von politischer Seite anvisiert wurden, sind damit erneut ins Hintertreffen geraten.

Eine differenz- und diskriminierungssensible Schulentwicklung muss die gegenwärtige Reduktion des Verhältnisses von Eltern und Schule auf ‚Partnerschaften‘ oder ‚Kundschaftsbeziehungen‘ zugunsten umfassenderer Perspektiven überwinden. Das Bewusstsein für den gegenwärtigen strukturellen Wandel der Position von Eltern zum Bildungssystem als Beispiel für allgemeinere Verschiebungen im Verhältnis von Bürger\_innen zu öffentlichen Institutionen könnte einen Ausgangspunkt bilden, um mit Eltern zusammen Perspektiven zu entwickeln, Schule gerechter und demokratischer zu gestalten.

## Literatur

- Andresen, Sabine/Richter, Martina (Hg.) (2012): *The Politicization of Parenthood. Shifting private and public responsibilities in education and child rearing.* Dubrecht u.a.: Springer VS.
- Bauer, Petra/Wiezorek, Christine (Hg.) (2017): *Familienbilder zwischen Kontinuität und Wandel. Analysen zur (sozial-)pädagogischen Bezugnahme auf Familien.* Weinheim: Beltz Juventa.
- Bednaschewsky, Rania/Supik, Linda (2018): *Vielfältig Deutsch sein. Von Deutschen of Colour und Deutschen mit Migrationshintergrund in der Statistik.* In: Gomolla, Mechthild/Kollender, Ellen/Marlene Menk (Hg.): *Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen.* Weinheim: Beltz Juventa, 179-194.
- Bloch, Marianne N./Holmlund, Kerstin/Moquist, Ingeborg/Popkewitz, Thomas S. (2003): *Gouverning Children, Families and Education. Restructuring the Welfare State.* New York: Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1007/978-1-137-08023-3>
- Burgess, Simon/Wilson, Deborah/Lupton, Ruth (2005): *Parallel lives? Ethnic segregation in schools and neighbourhoods.* In: *Urban Studies* 42 (7), 1027-1056. <https://doi.org/10.1080/00420980500120741>
- Crozier, Gill/Davies, Jane (2007): *Hard to reach parents or hard to reach schools?* In: *British Journal of Educational Research* 33, 295-313. <https://doi.org/10.1080/01411920701243578>
- Crozier, Gill/Reay, Diane (Hg.) (2005): *Activating Participation. Parents and Teachers Working Towards Partnership.* Stoke on Trent. Sterling: Trentham Books.
- Fischer, Veronika/Springer-Geldmacher, Monika (Hg.) (2011): *Handbuch Migration und Familie. Theoretische Grundlagen und praktischer Leitfaden für die sozialpädagogische Arbeit mit Familien.* Schwalbach/Ts: Wochenschau Verlag.
- Foucault, Michel (1983): *Der Wille zum Wissen. Sexualität und Wahrheit.* Band 1, erste frz. Aufl. 1976. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.
- Foucault, Michel (2001): *Schriften in vier Bänden. Dits et Ecrits.* Band 1. 1954-1969. Frankfurt a. M.: Suhrkamp.

- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hg.) (2009): Migration und schulischer Wandel. Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS-Verlag. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-91487-9>
- Gomolla, Mechtild/Kollender, Ellen/Rose, Nadine (2011): Die Bedeutung der Elternarbeit in der Migrationsgesellschaft am Übergang Schule-Beruf. In: LAG JAW, Themenheft 2, 3-15.
- Jäger, Siegfried (2009): Kritische Diskursanalyse. Eine Einführung. Münster: Unrast.
- Jergus, Kerstin/Krüger, Jens Oliver/ Roch, Anna (Hg.) (2017): Elternschaft zwischen Projekt und Projektion. Aktuelle Perspektiven der Elternforschung. Wiesbaden: Springer VS.
- Kollender Ellen (i.E.): Eltern, Schule, Migrationsgesellschaft. Neuformation von Ein- und Ausschlüssen in Zeiten neoliberaler Staatlichkeit. Bielefeld: transcript.
- Krumm, Volker (2001): Das Verhältnis von Elternhaus und Schule. In: Roth, Leo (Hg.): Handbuch für Studium und Praxis. München: Ehrenwirth, 1016-1029.
- Kutschner, Nadia/Richter, Martina (2011): Soziale Arbeit „im Kreise der Familie“. Zur Wirkmächtigkeit von De- und Refamilialisierungspolitiken, Aktivierungspraxen und Risikokontrolle. In: Kommission Sozialpädagogik (Hg.): Bildung des Effective Citizen. Sozialpädagogik auf dem Weg zu einem neuen Sozialentwurf. Weinheim; München: Beltz Juventa, 191-202.
- Link, Jürgen (1986): Noch einmal: Diskurs. Interdiskurs. Macht. In: kultuRRvolution 11 (4), 4-7.
- Rollock, Nicola/Gillborn, David/Vincent, Carol/Ball, Stephen J. (2015): The Colour of Class. The Educational Strategies of Black Middle Classes. Milton Park: Routledge.
- Vincent, Carol (2000): Including Parents? Education, Citizenship and Parental Agency. Buckingham; Philadelphia: Open University Press.
- Vincent, Carol/Tomlinson, Sally (1997): Home-School Relationships: ‚the swarming of disciplinary mechanisms‘? In: British Educational Research Journal 23 (3), 361-377. <https://doi.org/10.1080/0141192970230308>

### *Im Text zitierte Dokumente (in chronologischer Reihenfolge)*

- KMK, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (1951): Selbstverwaltung und Schule. Beschluss vom 16./17.11.1951.
- KMK (1964): Unterricht für Kinder von Ausländern. Beschluss vom 14./15.05.1964.
- KMK (1971a): Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Empfehlung vom 3.12.1971.
- KMK (1971b): Eingliederung von deutschen Übersiedlern in Schule und Berufsausbildung. Empfehlung vom 3.12.1971.
- KMK (1973): Zur Stellung des Schülers in der Schule. Beschluss vom 25.05.1973.
- KMK (1976): Unterricht für Kinder ausländischer Arbeitnehmer. Empfehlung vom 3.12.1971 i.d.F. vom 8.04.1976.
- KMK (1981): Empfehlungen zur Verbesserung der Lehrerbildung auf dem Gebiet des Ausländerunterrichts. Beschluss vom 8.10.1981.
- KMK (1985): Kultur und ausländische Mitbürger. Empfehlungen vom 29.11.1985.
- KMK (1992): Saarbrücker Erklärung der Kultusministerkonferenz zu Toleranz und Solidarität. Erklärung vom 9.10.1992.
- KMK (1996): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996.
- KMK (1997): ‚Eine Welt/Dritte Welt‘ in Unterricht und Schule. Beschluss vom 28.02.1997.
- KMK (2002): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss vom 24.05.2002.
- Bund-Länder-Kommission (BLK) (2004): Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund. Bericht vom 29.03.2004.
- KMK (2006a): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006.
- KMK (2006b): Fördern und Fordern – eine Herausforderung für Bildungspolitik, Eltern, Schule und Lehrkräfte. Gemeinsame Erklärung der Bildungs- und Lehrgewerkschaften und der Kultusministerkonferenz vom 19.10.2006.
- KMK (2007): Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der KMK und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund vom 13.12.2007.
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen.

- KMK (2009): Potenziale erschließen, Integration fördern. Mehr Bildung und Ausbildung für Jugendliche aus Zuwandererfamilien! Erklärung der Partner des Nationalen Paktes für Ausbildung und Fachkräftenachwuchs in Deutschland, der Bundesagentur für Arbeit, der Kultusministerkonferenz und der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration.
- Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung.
- Bundesregierung (2011): Nationaler Aktionsplan Integration. Zusammenhalt stärken – Teilhabe verwirklichen.
- KMK (2013a): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss vom 25.10.1996 i.d.F. vom 05.12.2013.
- KMK (2013b): Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern. Beschluss der KMK vom 10.10.2013.
- Bundesregierung (2016): Meseberger Erklärung zur Integration. Berlin.
- KMK (2016): Bericht der Kultusministerkonferenz zur Integration von jungen Geflüchteten durch Bildung. Beschluss der KMK vom 06.10.2016.

Gomolla, Mechtild, Dr. phil., Professorin für Erziehungswissenschaft, insbesondere interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Bildungsreform, Neue Steuerung und soziale Gerechtigkeit im migrationsgesellschaftlichen Kontext, Bildungsungleichheit und (institutionelle) Diskriminierung, Professionalisierung und Schul- bzw. Organisationsentwicklung im Hinblick auf Erfordernisse von Rassismus, Rechtsextremismus und Diskriminierung. gomolla@hsu-hh.de

Kollender, Ellen, Dr. des., Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Allgemeine Erziehungswissenschaft, insbesondere interkulturelle und vergleichende Bildungsforschung an der Helmut-Schmidt-Universität Hamburg; zurzeit Mercator-IPC-Fellow am Istanbul Policy Center der Sabancı University in Istanbul. Arbeits- und Forschungsschwerpunkte: Migration und Bildung, (neoliberale) Transformationen des Sozialen, rassismus-/diskriminierungskritische Schulentwicklung, Diskurs- und Gouvernamentalitätsforschung. ellen.kollender@hsu-hh.de