

Diversität anerkennen – Weiterbildungsteilhabe erhöhen

FAMILIENBILDUNG IM MIGRATIONSKONTEXT

Veronika Fischer

Ein Drittel aller Familien mit Kindern unter 18 Jahre in Deutschland hat einen Migrationshintergrund. Damit stellen sie ein großes Bildungspotenzial für die Familienbildung dar. Wie können sie – angesichts ihrer großen Heterogenität – von Angeboten der Familienbildung erreicht werden? Welche Veranstaltungsformen und Inhalte sind erfolgreich? Diesen Fragen geht die Autorin in ihrem Beitrag nach und plädiert dafür, eine Kultur der Anerkennung zu entwickeln und interkulturelle Öffnungsprozesse der Bildungsorganisationen in Gang zu setzen.

In Deutschland haben – gemäß einer Sonderauswertung des Mikrozensus 2012 – von den 8,1 Millionen Familien mit Kindern unter 18 Jahre 2,4 Millionen (30 %) einen Migrationshintergrund (im Folgenden: M.) (BMFSFJ, 2016, S. 15). Zu den Familien mit M. zählen die in einem Haushalt zusammenlebenden Eltern-Kind-Gemeinschaften mit Kindern unter 18 Jahre, »bei denen mindestens ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung erhielt oder Spätaussiedler ist, unabhängig davon, ob diese Personen zugewandert sind oder in Deutschland geboren wurden« (BMFSFJ, 2016, S. 14). In über der Hälfte (57 %) dieser Familien verfügen beide Elternteile über einen M., in 43 Prozent ein Elternteil ebd. Grundsätzlich führen diese Daten anschaulich vor Augen, dass Familien mit M. mit einem Anteil von knapp einem Drittel an der Gesamtzahl der Familien ein großes Bildungspotenzial für die Familienbildung darstellen.

Wurde lange Zeit eher verallgemeinernd über *die* Migranten gesprochen, hat sich in der Wissenschaft inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass die Migrantenpopulation so heterogen ist wie die autochthone Bevölkerung, so

dass man in dieser Hinsicht gar nicht mehr von der Dichotomie Migranten versus autochthone Deutsche auszugehen hat, sondern von einer Vielfalt der Bevölkerung insgesamt. Insbesondere die Milieuforschung (Wippermann & Flaig, 2009; Barz et al., 2015) hat zu einem differenzierteren Gesellschaftsbild beigetragen, das Einblick in eine Vielzahl existierender Lebenswelten gibt. Das heißt, dass Bildungsplanung im Rahmen der Familienbildung eines diversitätsbewussten Ansatzes bedarf, der sich an der Vielfalt der Lebensstile, Normen, Rituale, Konventionen, herkunftskulturellen Bräuche, Religiosität, Sprachen und anderer Lebensformen orientiert.

Insofern bergen Zielgruppenkonzepte, die in der Erwachsenenbildung immer noch verbreitet sind, das Risiko einer stereotypisierenden Verallgemeinerung, weil sie eine Homogenität unterstellen, die faktisch nicht existiert.

Erhöhte Risikolagen bei Familien mit Migrationshintergrund

Neben der Berücksichtigung von Diversität dürfen statistisch relevante Erkenntnisse zur soziokulturellen Lage von Familien mit M. nicht aus dem

Blickfeld geraten. Hierzu zählen v. a. erhöhte Risikolagen, die im Hinblick auf die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Familien mit M. vorliegen. Daten zum Bildungsniveau und zur finanziellen Situation sind insofern interessant, als sie mit der Weiterbildungsteilhabe korrelieren. Beim Bildungsniveau der Eltern mit M. ist eine deutliche Spreizung zwischen den Bildungsabschlüssen erkennbar. In 39 Prozent der Familien mit M. hat mindestens ein Elternteil (Fach-)Abitur, was keine deutliche Differenz zu Familien ohne M. ergibt (44 %). Demgegenüber liegt der Anteil der Familien mit M., in denen kein Elternteil einen (anerkannten) Bildungsabschluss nachweisen kann, mit acht Prozent im Vergleich zu Familien ohne M. (1 %) sehr hoch. Das Gleiche gilt für den Anteil von Hauptschulabschlüssen (25 % versus 15 %). Große Unterschiede gibt es auch bei der ökonomischen Situation und im Hinblick auf Armutsrisiken. Das Armutsrisiko von Familien mit M. ist deutlich erhöht: »Sie sind mit einer Armutsgefährdungsquote von 27 Prozent doppelt so häufig armutsgefährdet wie Familien ohne Migrationshintergrund (13 %)« (BMFSFJ, 2016, S. 27–28). In der Bildungsforschung hat sich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass geringe ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen auch die Motivation zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen negativ beeinflussen. Dies wird durch die aktuellen Daten der Bildungsberichterstattung bestätigt. Da keine gesonderten Daten für die Familienbildung vorliegen, ist hier nur eine Bezugnahme auf allgemeine Daten der Weiterbildung möglich. Der Bildungsbericht 2016 (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 144, 181) stellt allgemein im Kapitel Weiterbildung fest, dass trotz einer Steigerung der Weiterbildungsteilhabe die soziale Ungleichheitsstruktur, die bereits Vorgängerberichte konstatiert haben, weiterbesteht. Erwachsene mit M., maximal Hauptschulabschluss und ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben unterrepräsentiert. Während

die Weiterbildungsbeteiligung der Deutschen ohne M. zwischen 2003 und 2014 um 10 Prozent gestiegen ist (von 43 Prozent auf 53 Prozent), schwankt der Anteil bei den Teilnehmenden mit M. geringfügig zwischen 29 Prozent (2003) und 34 bzw. 32 Prozent (2012/2014) (BMBF, 2015, S. 38). Im Rückgriff auf Daten des Mikrozensus stellt die Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016, S. 182) fest, dass die Unterrepräsentanz von Menschen mit M. vor allem ein Problem der beruflichen Weiterbildung sei: »In der allgemeinen und der sowohl allgemeinen als auch beruflichen Weiterbildung, die beide zusammen aber mit knapp 2% nur ein Siebtel der Weiterbildungsteilnahme ausmachen, treten kaum Differenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund auf« (Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S. 182). Allerdings liegt die Annahme nahe, dass es Ungleichgewichte bei den Kursbelegungen gibt, da bei Menschen mit M. ein Schwerpunkt auf der Teilnahme an den verpflichtenden Integrationskursen liegen könnte, zumal sowohl die Angebote als auch die Teilnahmezahlen im Bereich Deutsch als Fremdsprache rasant angestiegen sind (ebd., S. 191). Eine ähnliche Situation kann für die Familienbildung angenommen werden. Dies sei beispielhaft an einer älteren Evaluation der Familienbildungsangebote in Nordrhein-Westfalen (NRW) illustriert – aktuelle Daten liegen weder für NRW noch für andere Bundesländer vor –, die zu dem Ergebnis kam, dass knapp die Hälfte des Veranstaltungsangebots für Familien mit M. (49%) aus Kursen im Bereich Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung bestand (Fischer, Krumpholz & Schmitz, 2007, S. 63). Insofern sollten benachteiligte ärmere Gruppen unter den Zugewanderten in den Blick genommen werden, die den Weg in die Einrichtungen selten finden. Bremer, Kleemann-Göhring und Wagner (2015, S. 17–19) thematisieren in diesem Zusammenhang die doppelte Bildungsdistanz, d. h. die Ferne der Adressaten zu den Institutionen, aber

auch die Distanz der Institutionen zu den Adressaten. Untersuchungen über Zugangsbarrieren im Bereich der Familienbildungseinrichtungen (Fischer, Krumpholz & Schmitz, 2007, S. 50–51) kommen zu dem Ergebnis, dass statt der üblichen Komm- eher Gehstrukturen geschaffen werden müssen, etwa in Form aufsuchender Bildungsarbeit. Hervorzuheben sind in diesem Zusammenhang Bildungsangebote, die mit Hausbesuchen¹ verbunden sind – wie beispielsweise das kindergartenergänzende Programm HIPPY. Darüber hinaus sollte der Blick auf mögliche Übergänge zur Familienbildung innerhalb der eigenen Institution gerichtet werden, etwa auf Übergänge von Eltern-Integrationskursen in andere Angebote der Familienbildung, was ein entsprechendes Übergangsmanagement, vor allem durch gezielte Beratung, erforderlich macht.

Kultur der Anerkennung entwickeln – Einrichtungen interkulturell öffnen

Als erfolgreich gelten auch Kooperationsbeziehungen zu Migrantenorganisationen (SVR, 2014) oder Multiplikatorenprogramme in der Eltern- und Familienbildung (beispielsweise *Rucksack* oder *Griffbereit* mit Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich oder die in der Schweiz entwickelten *FemmesTische*, die informelle oder formale Diskussionsrunden zu Erziehung, Gesundheit usw. bieten) – Programme, die Brückenpersonen ausbilden, die ihr Wissen später an Gruppen von Müttern und Vätern weitergeben und für Informationsfluss und Kommunikation zwischen Familien und Institutionen sorgen. Die Expertise von Michalek und Laros (2008, S. 38) hat gezeigt, dass solche Ansätze geeignet sind, auch Eltern aus der »Unterschicht« bzw. der »unteren Mittelschicht« zu erreichen. Allerdings wird

¹ Auf eine nähere Kritik an Hausbesuchsprogrammen kann an dieser Stelle nicht eingegangen werden.

empfohlen, solche Angebote an *alle Eltern* zu richten, um Diskriminierungen zu vermeiden (Pietsch, Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff, 2010, S. 75). Offene Angebote gelten als wirkungsvoller als Sonderprogramme, die vermeintlich »auffällige« oder »schwierige« Familien ansprechen, und werden überdies einer ohnehin sehr heterogenen Zielgruppe der Menschen mit M. eher gerecht. Da es sich bei Migrations- und Integrationsprozessen immer um ein Wechselverhältnis zwischen den Zuwandernden und der Aufnahmegesellschaft handelt, muss Familienbildung auch den Blick auf die »Etablierten« richten. Wie reagieren sie auf Zuwanderung, mit welchen Vorbehalten und Ressentiments begegnen sie Migrantinnen und Migranten, inwieweit ist ihr Denken und Handeln von Rassismus beeinflusst und welche Bedingungen sind für eine Anerkennungskultur gegeben? Familienbildung in einer Demokratie hat auch die Aufgabe, eine vorurteilsbewusste und rassistuskritische Haltung zu fördern, die angesichts einer feindselig aufgelaufenen Stimmung in manchen Teilen der Bevölkerung besonders dringlich geboten ist. In diesem Zusammenhang sind auch Konzepte interkultureller Öffnung der Familienbildung von Belang. Interkulturelle Öffnung stellt einen Organisationsentwicklungsprozess dar, der alle Fragen der Organisationsstruktur und -entwicklung betrifft, wozu u. a. die Angebotsstruktur sowie die Personalentwicklung und -fortbildung gehören. Letztlich geht es um die Veränderung der Institution als solcher und die Vernetzung mit anderen Bereichen. An erster Stelle des Planungsprozesses steht die Entwicklung eines Leitbilds, das im ethischen Sinne Werten wie Bildungsgerechtigkeit und Inklusion als »Erweiterung von Teilhabemöglichkeiten durch Bildung als soziales Bürgerrecht« verpflichtet ist (Kronauer, 2010, S. 17). Eine erfolgreiche Einbindung von Zugewanderten aus ressourcenarmen Milieus gelingt dann, wenn Familienbildung beispielsweise in die Sozialräume der Familien und die Bildungsorte der Kinder verlagert wird. Das erfordert sowohl

Kompetenzen im Bereich »Sozialraum-orientierter Arbeit« als auch in der »Netzwerkarbeit«. Entsprechende Konzepte existieren beispielweise im Rahmen der Familienzentren in NRW, die sich als integrierte Bildungswelten für die ganze Familie verstehen. Ansätze, die Eltern- und Familienbildung in Grundschulen zu integrieren und curricular auf die Themen der Grundschule abzustimmen, werden beispielsweise von den Berliner Volkshochschulen (Die Berliner Volkshochschulen, 2009) oder auch von den Landesarbeitsgemeinschaften der Eltern- und Familienbildung in NRW erprobt (LAG NRW, 2014; Fischer, 2012). Viele Familienzentren schaffen niederschwellige Zugänge zur Familienbildung durch »Offene Treffs«, die flexibel an die Bedürfnisse und Zeitrhythmen der Eltern angepasst werden, bei denen die Teilnahme nicht an Zugangsvoraussetzungen geknüpft ist, die meistens kostenfrei sind und prozessorientiert an Themen arbeiten, die vor Ort eingebracht werden. Allerdings macht dies auch andere Finanzierungsstrukturen erforderlich, die jenseits einer Kostenerstattung pro Teilnehmer liegen.

Erziehungskompetenzen stärken – Bildungschancen erhöhen

Das bildungspolitische Interesse an der Familienbildung ist vor allem auf die Förderung von Familien in Risikolagen gerichtet, um in diesem Fall durch Elternbildung präventiv wirken zu können. Bildungs- und Unterstützungsressourcen in der Familie beeinflussen den späteren Bildungsverlauf der Kinder maßgeblich, sind allerdings in benachteiligten Familien nur gering vorhanden. Nach wie vor bestimmt die soziale Herkunft, d. h. das ökonomische, kulturelle und soziale Kapital in den Familien, die Bildungschancen der Kinder (Boudon, 1974; Bourdieu, 1983) – auch und vor allem in Familien mit M. Gezielt eingesetzte Familienbildung kann einen angemessenen Support für die Familien bedeuten und lohnt sich auch im Sinne

bildungsökonomischer Kosten-Nutzen-Kalküle (Heckman, 2006). Insbesondere im Rahmen vorschulischer Bildung werden der Familienbildung Potenziale zur Entwicklungsförderung der Kinder zugeschrieben (Melhuish, 2013). Ein anregendes Lernklima im häuslichen Umfeld hat demnach beim Eintritt in die Schule einen mindestens ebenso starken oder sogar stärkeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung wie das Bildungsniveau oder die soziale Schicht der Eltern (Melhuish, 2013, S. 212). Andere Programme setzen den Zeitpunkt für Unterstützungsmaßnahmen noch früher an, um möglichen benachteiligenden Wirkungen im Elternhaus präventiv zu begegnen und Eltern in ihrer Rolle als Bildungsvermittler zu unterstützen. Für das Programm »Elternchance ist Kinderchance« (Müller et al., 2015)², das den Fokus auf sozial benachteiligte Familien, Eltern mit geringen Bildungsressourcen und Familien mit M. aus benachteiligten Milieus legt, liegen nun Evaluationsergebnisse vor. Die positiven Befunde betreffen den Kompetenzzuwachs der Fachkräfte, die die Eltern begleitet haben, die Fortschritte im Bereich der Kooperation und Vernetzung seitens der Einrichtungen und die hohe Wertschätzung durch die Eltern, die von Fortschritten in ihren Familien berichten (ebd., S. 211). Wichtig war den Eltern mit M. insbesondere die Information in ihrer Muttersprache, etwa zu Fragen der Erziehung und Entwicklung des Kindes, zu Lerngelegenheiten im Alltag und zur Einschulung. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass Familien mit Kontakt zu einer Elternbegleitung insgesamt mehr Angebote in ihrem sozialen Umfeld zur Förderung und Bildung ihrer Kinder kennen und auch nutzen als Familien ohne Elternbegleitung. Im Zuge der Begleitung durch eine Fachkraft veränderte sich auch das Verständnis von Bildung. Die Eltern erkannten zunehmend ihre eigene Rolle im Bildungsprozess der Kinder und identi-

² Im Rahmen des Programms wurden deutschlandweit bis Ende 2014 über 5.500 Fachkräfte zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern ausgebildet (Müller et al., 2015, S. 15).

fizierten Bildung nicht mehr ausschließlich mit der Bildungsinstitution Schule oder Kita. Sie bestätigten, sich häufiger mit ihren Kindern im alltäglichen Spiel, bei Unternehmungen, Gesprächen und Aufgaben im Haushalt zu beschäftigen, was zu einem lebendigeren Erziehungsalltag und der Erfahrung elterlicher Selbstwirksamkeit beitrug. Allerdings sieht das Forschungsteam immer noch Optimierungsmöglichkeiten u. a. in der Entwicklung von Strategien zur besseren »Erreichbarkeit und Förderung von Eltern mit Migrationshintergrund« (ebd., S. 28–33)³.

Fazit

Familien mit Migrationshintergrund sind – ebenso wie Familien der autochthonen Bevölkerung – eine heterogene Gruppe. Die vorliegenden Daten zu erhöhten Risikolagen von Familien mit M. dürfen nicht dazu verleiten, sie unter die Kategorie Zielgruppen in »besonderen Lebenslagen« oder »mit besonderen Belastungen« zu subsumieren – wie beispielsweise in der »Evaluation der Angebote im Elternbildungsbereich« (Lösel, 2006, S. 84 und 87) geschehen. Hiermit wird eine eher prekäre, also belastende und schwierige Lebenssituation unterstellt, deren negative Auswirkungen durch Familienbildung zu kompensieren sind. Das hat zur Folge, dass eher die Defizite der Angesprochenen in den Blick genommen werden, statt ihre Ressourcen zu sehen. Die Bedürfnisse und Bedarfslagen von Zugewanderten und ihren Familien sind jedoch komplex und lassen sich daher nicht ausschließlich unter dem Gesichtspunkt von Problemlagen oder besonderen Lebenssituationen abhandeln. Dem trägt die Familienbildung zunehmend Rechnung, indem sie sich an den Prinzipien der Lebensweltorientierung und Personen-

³ Im Rahmen des Programms wurde auch ein Handlungsleitfaden für die Begleitung von geflüchteten Familien entwickelt (Correll, Kassner & Lepperhoff, 2016), deren besondere Lebensbedingungen und psychosoziale Lagen (z. B. Traumatisierungen) Berücksichtigung finden.

zentrierung orientiert und ihr Themenangebot entsprechend ausdifferenziert. Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass die zentralen Herausforderungen, die sich der Familienbildung angesichts globaler Migrationsprozesse stellen, im Umgang mit der Vielfalt der Adressaten und dem Abbau der ungleichen Weiterbildungsteilnahme bestehen. Dabei ist einer »doppelten Bildungsdistanz« Rechnung zu tragen, die einerseits in den Zugangsbarrieren der Institutionen und andererseits in den Hemmschwellen von Menschen in verschiedenen Risikolagen bestehen. Dieser Herausforderung kann durch eine interkulturelle Öffnung der Organisation und eine diversitätsbewusste Familienbildung Rechnung getragen werden.

Literatur

- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012). *Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016). *Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration*. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Barz, H., Barth, K., Cerci-Thoms, M., Dereköy, Z., Först, M., Thao Le, T. & Mitchnik, I. (2015). *Große Vielfalt, weniger Chancen. Eine Studie über die Bildungserfahrungen und Bildungsziele von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland*. Essen, Düsseldorf: Stiftung Mercator, Vodafone Stiftung Deutschland.
- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity and social inequality*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.). *Soziale Ungleichheiten* (S. 183–198). Göttingen: Schwartz.
- Bremer, H., Kleemann-Göhring, M. & Wagner, F. (2015). *Weiterbildung und Weiterbildungsberatung für »Bildungsferne«*. Ergebnisse, Erfahrungen und theoretische Einordnungen aus der wissenschaftlichen Begleitung von Praxisprojekten in NRW. Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2015). *Weiterbildungsvorhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht*. Bonn: BMBF.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2016). *Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf* (3. Auflage). Berlin: BMBF.
- Correll, L., Kassner, K. & Lepperhoff, J. (2016). *Integration von geflüchteten Familien. Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter*. Berlin: Evangelische Hochschule Berlin.
- Die Berliner Volkshochschulen (Hrsg.) (2009): *Elternkurs-Curriculum. Lernziele und Themen für den schulbezogenen Unterrichtsschwerpunkt in den Deutschkursen der Berliner Volkshochschulen für Eltern/Mütter in Grundschulen und Kitas*. Berlin
- Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (LAG NRW) (Hrsg.) (2014). *Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft »fünf bis elf«*. Praxis für Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal: LAG NRW
- Fischer, V. (2012). *Im Blickpunkt: Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft »fünf bis elf«*. Wuppertal: LAG NRW.
- Fischer, V., Krumpholz, D. & Schmitz, A. (2007). *Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen*. Düsseldorf: Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen.
- Heckman, J. J. (2006). Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. *Science* 312 (5782), 1900–1902.
- Kronauer, M. (2010). Inklusion – Exklusion. Eine historische und begriffliche Annäherung an die soziale Frage der Gegenwart. In M. Kronauer (Hrsg.). *Inklusion und Weiterbildung. Reflexionen zur gesellschaftlichen Teilhabe in der Gegenwart* (S. 24–58). Bielefeld: W. Bertelsmann.
- Lösel, F. (2006). *Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Abschlussbericht*. Erlangen: BMFSFJ.
- Melhuish, E. (2013). Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. In L. Correll & J. Lepperhoff (Hrsg.). *Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung* (S. 209–222). Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- Michalek, R. & Laros, A. (2008). *Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge*. Freiburg: PH Freiburg.
- Müller, D. et al. (2015). *Evaluation des Bundesprogramms »Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsvorläufe der Kinder«*. Abschlussbericht. München: DJI.
- Pietsch, S., Ziesemer, S. & Fröhlich-Gildhoff, K. (2010). *Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien und Forschungsergebnisse*. München: DJI.
- Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration (SVR) (Hrsg.) (2014). *Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten*. Abgerufen von www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR-FB_Elternarbeit_Migrantenorganisationen.pdf
- Wippermann, C. & Flaig, B. B. (2009). Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. *APuZ* 5, 3–11.

Abstract

Ein Drittel aller Familien in Deutschland hat einen Migrationshintergrund – ein großes Bildungspotenzial auch für die Familienbildung. Die Autorin weist auf die erhöhten Risikolagen dieser heterogenen Gruppe hin, warnt aber vor einer Etikettierung als »Zielgruppe mit besonderen Lebenslagen«. Sie zeigt Beispiele erfolgreicher Angebote auf und plädiert für eine interkulturelle Öffnung von Bildungsinstitutionen.



Dr. Veronika Fischer ist Professorin für Erziehungswissenschaft an der Hochschule Düsseldorf im Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften.

Kontakt: veronika.fischer@hs-duesseldorf.de