



DESI – Institut für  
Demokratische Entwicklung  
und Soziale Integration



Dr. Frank Gesemann, Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther

# Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung



## **Danksagung**

Wir danken allen, die uns bei der wissenschaftlichen Begleitung des Projekts beraten und unterstützt haben. Unser besonderer Dank gilt den Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschaftern für ihr Engagement und ihre Offenheit!

### **Evaluationsteam**

Dr. Frank Gesemann, Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther (DESI)

### **Projektdurchführende**

Heinz-Georg Bruland (Dozent, Coach und Berater), Hanna Röder (Dozentin), Nina Lutz (Projektleitung seit 2018), Jetti Hahn (Projektleitung von 2015 bis 2017).

### **Steuerungsrunde**

Das Projekt wurde von einer Steuerungsgruppe begleitet (zum Teil wechselnde Steuergruppenmitglieder im Laufe des Evaluationszeitraums):

Beate Basson, Gerd Schmitt, Katinka Beber (Träger Pestalozzi-Fröbel-Haus ); Corinna Lippert (Stadtentwicklungsamt/Quartiersmanagement Tempelhof-Schöneberg); Dagmar Jotzo (Jugendamt Tempelhof-Schöneberg); Katrin Rau, Barbara Just (Jugendamt Mitte); Peter Pulm (Quartiersmanagement Schöneberger Norden); Michael Klinnert (Quartiersmanagement Magdeburger Platz); Hamad Nasser, Lisa Gilmozzi (Pestalozzi-Fröbel-Haus/ Nachbarschaftszentrum Steinmetzstraße); Alexandra Däxl (FiPP e.V./Mehrgenerationenhaus Villa Lützow); Gabriele Hulitschke, Elena Brandes (Stadtteilkoordination Tiergarten Süd); Nina Lutz, Jetti Hahn (Pestalozzi-Fröbel-Haus, Projektleitung); Heinz-Georg Bruland (Dozent, Coach und Berater im Projekt); Hanna Röder (Dozentin im Projekt); Dr. Frank Gesemann, Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther (DESI, Evaluationsteam).

## **DESI- Schriftenreihe Nr. 2**

Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil.  
*Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung.*

## Inhalt

<b>Vorwort von Sören Bott</b> (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen Berlin) .....	<b>4</b>
<b>Vorwort von Jörn Oltmann und Oliver Schworck</b> (Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg) .....	<b>5</b>
<b>Vorwort von Prof. Dipl. Päd. Ludger Pesch</b> (Pestalozzi-Fröbel-Haus) .....	<b>7</b>
<b>Zusammenfassung</b> .....	<b>8</b>
<b>1 Einleitung</b> .....	<b>11</b>
<b>2 Methodik, Selbstverständnis und Vorgehen der Evaluation</b> .....	<b>14</b>
2.1 Grundprinzipien und methodisches Vorgehen .....	14
2.2 Aktivitäten und Erhebungen von November 2015 bis Februar 2019 .....	15
<b>3 Bildung und Teilhabe in sozial benachteiligten Gebieten</b> .....	<b>17</b>
3.1 Die Quartiersmanagementgebiete Magdeburger Platz/Tiergarten-Süd und Schöneberger Norden .....	17
3.2 Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund .....	18
3.3 Integration und Teilhabe durch Projekte der Integrationsbegleitung .....	20
3.4 Erfolgskriterien für Projekte der Integrationsbegleitung .....	24
<b>4 Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ – Entwicklungslinien und Perspektiven</b> .....	<b>26</b>
4.1 Die Vorgeschichte des Projektes .....	26
4.2 Ausgangssituation zu Beginn der Förderung durch den Netzwerkfonds .....	27
4.3 Erfahrungen und Perspektiven aktiver Bildungsbotschafter*innen .....	29
<b>5 Anliegen und Ziele von Schlüsselakteuren der Projektentwicklung als Ausgangs- und Orientierungspunkte der Evaluation</b> .....	<b>32</b>
<b>6 Qualifizierung von Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschaftern</b> .....	<b>39</b>
<b>7 Die Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter: Soziodemografische Merkmale, Motive und Aktivitäten</b> .....	<b>42</b>
7.1 Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter*innen .....	42
7.2 Motive und Aktivitäten der Bildungsbotschafter*innen.....	47
<b>8 Erfahrungen und Orientierungen von Bildungsbotschafter*innen – Analyse von Gruppendiskussionen</b> .....	<b>53</b>
8.1 Erfahrungen und Orientierungen der Bildungsbotschafter*innen nach Abschluss der Qualifizierung .....	53
8.2 Die Perspektive der in der Praxis tätigen Bildungsbotschafter*innen vor der Implementierung eines mehrstufigen Qualifizierungskonzeptes .....	61
8.3 Veränderungen durch Implementierung eines mehrstufigen Qualifizierungskonzeptes.....	65

<b>9</b>	<b>Zusammenfassung: Basistypische Spannungsfelder .....</b>	<b>69</b>
<b>10</b>	<b>Komparative Analyse von biografischen Interviews mit Bildungsbotschafter*innen .....</b>	<b>75</b>
10.1	Bewältigung der familiären Migrationsgeschichte durch Sprache und Bildung .....	75
10.2	Vielversprechende Bildungswege und nicht voll ausgeschöpfte berufliche Potenziale .....	78
10.3	Erziehung und Bildung als Zukunftsperspektive und Keim für Veränderung.....	80
10.4	Überwindung von (Kommunikations-) Barrieren zwischen Eltern und gesellschaftlichen (Bildungs-) Institutionen mithilfe des Kurses .....	82
10.5	Sich für andere einsetzen und andere Eltern stärken .....	85
10.6	Emanzipation von tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen .....	87
10.7	Zusammenfassung.....	92
<b>11</b>	<b>Die Perspektive von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen .....</b>	<b>93</b>
11.1	Die Perspektive von Schulen .....	93
11.2	Die Perspektive von Kindertageseinrichtungen .....	104
11.3	Die Perspektive von Gemeinschaftseinrichtungen .....	111
11.4	Einrichtungsübergreifende Orientierungen .....	118
<b>12</b>	<b>Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Projekts und erste Schritte zur Umsetzung .....</b>	<b>120</b>
12.1	Zentrale Ergebnisse der Evaluation .....	120
12.2	Wirkungsgefüge-Modell .....	122
12.3	Gelingsbedingungen für Fortführung und Transfer des Projekts .....	124
	<b>Literatur.....</b>	<b>131</b>
	<b>Abbildungs- und Tabellenverzeichnis .....</b>	<b>134</b>
	<b>Anhang .....</b>	<b>135</b>
	Anlage I: Interviews, Gruppendiskussionen und Evaluationsgespräche.....	136
	Anlage II: Teilnehmerbogen .....	139
	Anlage III: Dokumentationsbogen.....	141
	Anlage IV: Fragegerüst für die Gruppendiskussion mit bereits seit längerem aktiven Bildungsbotschafter*innen .....	143
	Anlage V: Fragegerüst für die Gruppendiskussionen mit frisch zertifizierten Bildungsbotschafter*innen .....	144
	Anlage VI: Leitfaden für biografisch orientierte episodische Interviews mit ausgewählten Bildungsbotschafter*innen .....	145
	Anlage VII: Leitfaden für das Fokusgruppeninterview mit Vertreter*innen von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen .....	146
	Anlage VIII: Transkriptionsrichtlinien .....	148
	<b>Impressum .....</b>	<b>149</b>

## Vorwort von Sören Bott

(Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen Berlin)

Das Projekt BildungsbotschafterInnen wird aus dem Netzwerkfonds des Städtebauförderprogramms Soziale Stadt finanziert.

Der Netzwerkfonds ist Teil der integrierten, ressortübergreifenden Stadtentwicklungspolitik Berlins und finanziert Maßnahmen mit MultiplikatorInnen-Effekten, die der nachhaltigen Stabilisierung und Entwicklung von benachteiligten Stadtgebieten dienen.

BildungsbotschafterInnen sind solche MultiplikatorInnen, die Brücken bauen zwischen Bildungseinrichtungen wie Kitas, Schulen oder Nachbarschaftszentren im Kiez und den Eltern verschiedener Herkunft. Eltern werden im Projekt als BildungsbotschafterInnen ausgebildet und setzen sich für ihre Kinder und Kinder anderer Eltern ein. Das Projekt stärkt damit die Elternkompetenz und schafft durch den Peer-to-Peer-Ansatz einen vertrauensvollen Zugang insbesondere zu Eltern, die von Bildungseinrichtungen ansonsten nur schwer zu erreichen sind.

BildungsbotschafterInnen tragen zu mehr Integration und Bildungsgerechtigkeit bei.

Ich bin froh, dass wir im Rahmen der Förderung auch die wissenschaftliche prozessorientierte Evaluation des Projekts ermöglichen konnten, die die Multiperspektivität des Projekts dokumentierte und Anregungen zur fortlaufenden Anpassung des Curriculums an die Bedarfe der BildungsbotschafterInnen wie der Bildungs- und Stadtteileinrichtungen im Quartier einbrachte.

Die BildungsbotschafterInnen konnten zunächst in den Stadtteilen Tiergarten Süd und Schöneberg Nord eingesetzt werden, das Projekt wird nunmehr auch auf den Norden Neuköllns am Richardplatz ausgeweitet. Grundlage hierzu waren Empfehlungen zur Übertragung auf weitere Quartiere, die im Abschlussbericht der ersten Förderphase erarbeitet wurden.

Ich wünsche dem Projekt, den BildungsbotschafterInnen sowie den teilnehmenden Eltern und Kindern von Herzen viel Freude und Erfolg!



Sören Bott

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen Berlin  
Referat IV B „Soziale Stadt, Stadtumbau, Zukunftsinitiative Stadtteil“

## **Vorwort von Jörn Oltmann und Oliver Schworck** (Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg)

Wir wollen den Schöneberger Norden zu einer starken Bildungslandschaft entwickeln, indem wir die Bildungschancen für Kinder und Jugendliche vor allem dadurch verbessern, indem wir die Kooperation auf unterschiedlichen Ebenen verbessern und ausbauen. Wir wollen den Ausbau eines ganzheitlich verstandenen Bildungsweges - von den Familien zu Kita – Schule – Ausbildung – Beruf – Weiterbildung. Das können wir nicht allein, es braucht Kooperationspartnerinnen und -partner. Dazu gehört, gemeinsame Zielsetzungen zu haben, an einem Strang zu ziehen und alle Kompetenzen und Expertisen zu nutzen.

Die Bildungsbotschafter\*innen sind unsere interkulturellen Expert\*innen bei der Bewältigung vieler Lebenssituationen:

- ✓ Sie geben Orientierung
- ✓ Sie öffnen Türen
- ✓ Sie bauen Brücken
- ✓ Sie fördern Integration und Teilhabe – z.B. von Familien mit Migrationshintergrund
- ✓ Sie stärken Kompetenzen von Eltern – z.B. Eltern mit Migrationshintergrund
- ✓ Sie vermitteln und beseitigen Hindernisse und Hemmnisse, die einem Bildungserfolg eines Kindes im Wege stehen, z.B. Kinder mit Migrationshintergrund
- ✓ Sie verbessern die Bildungschancen in unserem Quartier
- ✓ Sie unterstützen unsere professionellen Bildungs- und Betreuungsangebote: Kita – Schulen – Familien- und Nachbarschaftszentren
- ✓ Sie sind Mütter und Väter und sie arbeiten ehrenamtlich

Alle Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter werden im Rahmen einer kostenfreien Qualifizierung ausgebildet und auf ihrem Weg in die Praxis begleitet. Hier erwerben sie Kenntnisse rund um die Themen Bildung, Kitas, Schulen, Kindererziehung und Familienleben. Diese Qualifikationsmöglichkeit der Bildungsbotschafter\*innen ist bislang einmalig in Berlin.

Das Projekt „Bildungsbotschafter\*innen in Kita, Schule und Stadtteil“ ist aus den Mitteln des Programms Zukunftsinitiative Stadtteil II, Teilprogramm „Soziale Stadt“ aus dem Netzwerkfonds gefördert. Daran gebunden war die externe Evaluation für den gesamten Projektzeitraum vom September 2015 bis zum Februar 2019.

Wir begrüßen den hier vorliegenden Bericht, mit der Besonderheit, dass zwischenzeitliche Evaluationsergebnisse aufgenommen und steuernd wirken konnten.

Aus unserer Sicht ist die strukturelle Verankerung der Bildungsbotschafter\*innen in den Bildungseinrichtungen ein zentrales Kriterium.

Im Sinne der Nachhaltigkeit und der Sichtbarkeit des Projektes ist ein fester und transparenter Platz in den kooperierenden Kitas und Schulen langfristig zu sichern. Dieser Aufgabe wollen wir uns stellen.

Allen Leser\*innen wünschen wir eine ertragreiche Lektüre!



A handwritten signature in green ink that reads "Jörn Oltmann".

Jörn Oltmann  
Stellvertretender Bezirksbürgermeister  
und Bezirksstadtrat für Stadtentwicklung und Bauen



A handwritten signature in black ink that reads "O. Schworck".

Oliver Schworck  
Bezirksstadtrat für Jugend, Umwelt, Gesundheit, Schule und Sport

## Vorwort von Prof. Dipl. Päd. Ludger Pesch (Pestalozzi-Fröbel-Haus)

Bildung ist eine sowohl individuelle wie auch gesellschaftliche Aufgabe. Sie bestimmt nicht nur die Lebensgestaltungsmöglichkeiten des Einzelnen, sondern auch die Zukunft der ganzen Gesellschaft.

Die Bildungsbotschafter\*innen arbeiten genau an der Schnittstelle zwischen individueller Verantwortung und gesellschaftlich hergestellten Bedingungen. Bildungsbotschafter\*innen sind Eltern, die sich für ihre eigenen Kinder einsetzen, aber durch Unterstützung anderer Eltern auch die Bildungswege anderer Kinder erleichtern. Das ist ein soziales und ein unbezahlbares Engagement.

Bildungsbotschafter\*innen sorgen mit für die Grundlagen einer demokratischen Gesellschaft, die zu ihrem Erhalt und der Weiterentwicklung auf gelingende Bildungsprozesse angewiesen ist.

Dieses bürger\*innenschaftliche Engagement ist notwendig gerade heute, da der Zusammenhalt unserer Gesellschaft mit propagandistischen Lügen und Hetze angegriffen wird. Wir dürfen froh sein, durch die Förderung des ehrenamtlichen Engagements der Bildungsbotschafter\*innen einen Beitrag zum solidarischen Miteinander leisten zu können.

Unsere Einrichtungen und der gesamte Sozialraum profitieren von der positiven Wirkung des Projekts – und es ist wichtig, dass dies durch den vorliegenden Bericht nachvollziehbar dokumentiert wird.

Die wissenschaftliche Begleitung macht mit dem vorliegenden Bericht auch auf problematische Passungen aufmerksam, deren Veränderung die Gestaltungsmacht der einzelnen Bildungsbotschafter\*in übersteigt. Hier müssen andere Stellen aktiv werden und strukturelle Veränderungen vorantreiben. Im Bericht werden auch hierzu notwendige und lohnenswerte, konzeptionelle Weiterentwicklungen aufgezeigt.

Ich bedanke mich bei allen Projektbeteiligten, die sich bereits dafür einsetzen, dass individuelle Bildungsprozesse gefördert, aber auch strukturelle Gelingensbedingungen für alle verbessert werden!



Prof. Ludger Pesch  
Direktor der Stiftung



## Zusammenfassung

Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“, das von September 2015 bis Februar 2019 aus dem Netzwerkfonds des Programms „Soziale Stadt“ gefördert wurde,<sup>1</sup> verfolgt das Ziel, sich ehrenamtlich in Kitas, Schulen und Nachbarschaftseinrichtungen engagierende Eltern zu ermutigen und zu befähigen, mit den dort tätigen professionellen Fachkräften im Dienste der Gestaltung und Förderung gelingender Lern- und Bildungsprozesse von Kindern zu kooperieren. Als Bindeglieder und ‚Brückenbauer\*innen‘ zwischen Institutionen und Familien sollen Bildungsbotschafter\*innen sich aktiv einen Zugang zu anderen Eltern und Familienangehörigen erarbeiten, zu einem besseren wechselseitigen Verständnis beitragen, Begegnungs- und Kommunikationsräume für Familien bzw. Eltern und (sozial-) pädagogische Fachkräfte eröffnen und sich im Stadtteil für ein tolerantes, verantwortungsbewusstes und demokratisches Miteinander einsetzen. Das Projekt zielt folglich darauf ab, vielfältige Bildungsprozesse bei allen beteiligten Akteursgruppen zu initiieren, gemeinwesenorientierte Vernetzungen anzuregen, Dialoggelegenheiten zu schaffen und zu erweitern sowie ehrenamtliches Engagement zu würdigen und aufzuwerten.

Die Evaluation, deren Ergebnisse in diesem Bericht vorgestellt werden, folgte den Grundprinzipien eines qualitativ-formativen, multiperspektivisch, partizipativ und responsiv angelegten Evaluationsforschungsansatzes. Im Zentrum der Analyse stand die Frage nach den Wirkungen und Gelingensbedingungen des Projekts, wobei die Perspektiven der verschiedenen beteiligten Akteursgruppen einbezogen wurden. Indem immer wieder Gelegenheiten geschaffen wurden, die vom Evaluationsteam herausgearbeiteten Einblicke in das Projekt – Potenziale und Schwachstellen – an die Projektakteure zurück zu spiegeln, konnten wesentliche Nachsteuerungen und Weiterentwicklungen angestoßen werden. Somit hat die Evaluation dazu beigetragen, dass die mit dem Projekt verfolgten Ziele geschärft, die Maßnahmen und Vorgehensweisen, sie zu erreichen, passgenau ausgerichtet und damit auch die Wirkungen des Projekts – aus der Perspektiver aller beteiligter Akteure – deutlich optimiert werden konnten.

Die Wirkungen des Projekts „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ werden, wie die Ergebnisse der Evaluation und unser Wirkungsgefüge modellhaft zeigen, vor allem von drei Dimensionen beeinflusst: *erstens* eine Gewinnung von ehrenamtlichen Teilnehmer\*innen unter Beachtung persönlicher Voraussetzungen, *zweitens* einer aufgabenadäquaten und kompetenzorientierten Qualifizierung und *drittens* engen und nachhaltig verankerten Kooperationsbeziehungen mit Institutionen im Stadtteil. Die Potenziale des Projekts können in vollem Umfang erschlossen werden, wenn die Teilnehmer\*innen an der Qualifizierungsmaßnahme hinreichende Voraussetzungen für eine Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in mitbringen, an die eine aufgaben- und kompetenzorientierte Qualifizierungsmaßnahme anknüpfen kann und die zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen ihre Kompetenzen anschließend im Rahmen von Kooperationen zu Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen erfolgreich in verschiedene Praxisfelder einbringen können.

Dabei sind eine Reihe von Erfolgsfaktoren zu beachten, die die potenziellen Wirkungen des Projekts wesentlich beeinflussen. Zu diesen gehören die Teilnehmer\*innen der Kurse, die Qualifizierung der Bildungsbotschafter\*innen, die Kooperation mit Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen sowie die Rahmenbedingungen für eine Zusammenarbeit von pädagogischen Fachkräften mit Eltern in Bildungseinrichtungen:

---

<sup>1</sup> Das Projekt wird über den Netzwerkfonds von März 2019 bis Februar 2022 weitergefördert – mit Nord-Neukölln als zusätzlichem Aktionsraum.

## **Erfolgsfaktoren**

### **Teilnehmer\*innen der Kurse**

- Personen mit hinreichenden Voraussetzungen kriteriengeleitet auswählen
- Ehrenamtliches Engagement von Bildungsbotschafter\*innen als wesentlichen Beitrag zur Förderung von Integration, Teilhabe und Miteinander im Quartier anerkennen und wertschätzen
- Menschen aus unterprivilegierten Verhältnissen Zugänge zum Engagement eröffnen
- Bildungsbotschafter\*innen bei ihrer beruflichen Orientierung unterstützen

### **Qualifizierung der Bildungsbotschafter\*innen**

- Aufgaben und Handlungsfelder von Bildungsbotschafter\*innen präzise beschreiben
- Qualifizierung auf der Grundlage kompetenzorientierter Lehr-Lern-Formate gestalten
- Multiplikatoren- und Botschafterfunktion betonen und stärken
- Einstieg in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in vorbereiten und begleiten

### **Kooperation von Bildungsbotschafter\*innen mit Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen**

- Kooperationsverständnis zwischen Bildungsbotschafter\*innen und Einrichtungen fördern
- Unterschiedliche Bedarfe von Kitas, Schulen und Gemeinschaftseinrichtungen in den Blick nehmen und bedarfsorientierte Qualifizierungsbausteine anbieten
- Besondere Gelingensbedingungen für eine Verankerung des Projekts an Schulen beachten
- Projekt an Nachbarschafts-/Stadtteilzentren andocken

### **Rahmenbedingungen der Kooperation mit Eltern in Bildungseinrichtungen**

- Konzepte einer interkulturellen Elternarbeit in Bildungseinrichtungen entwickeln und umsetzen und interkulturelle Kompetenzen von Fachkräften in Bildungseinrichtungen fördern
- Engagement und Beteiligung von Eltern ermöglichen und wertschätzen
- Ressourcen für eine nachhaltige Kooperation zwischen Eltern und Schulen bereitstellen
- (Ehrenamtliche) Sprach- und Kulturmittler als Brückenbauer\*innen zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern nutzen

Mit Abschluss der Evaluation kann als Resümee festgehalten werden, dass folgende Wirkungen sich mit dem Projekt nachhaltig einstellen:

- Die teilnehmenden Eltern machen in der Qualifizierungsmaßnahme wesentliche Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen. Dies stellt insbesondere für Frauen mit Migrationshintergrund ein großes biografisches Entwicklungspotenzial bereit.
- Die Bildungsbotschafter\*innen fühlen sich in ihren eigenen Erziehungskompetenzen und der Förderung von Lern- und Bildungsprozessen ihrer Kinder gestärkt. Darüber hinaus konnte vor allem durch den Aufbaukurs das Rollenverständnis der Bildungsbotschafter\*innen insofern gestärkt werden, als sie sich zunehmend als Bindeglieder zwischen Familien und Bildungsinstitutionen verstehen, die zwischen beiden Respekt und Verständnis fördern.
- Die im Projekt realisierte kontinuierliche Kommunikation und Kooperation zwischen – sehr verschiedenen – Eltern, Institutionen und Fachkräften und das damit verbundene Bemühen, um die dialogische Klärung von Differenzen in den jeweiligen Norm- und Wertvorstellungen, macht unterschiedliche Perspektiven und Konfliktlinien transparent, kann aber immer auch als Potenzial für interkulturelle Sensibilisierung, Verständigung und Perspektivenerweiterung genutzt werden. Der Begleitung und Beratung der Bildungsbotschafter\*innen durch Coaching und Supervision kommt hier eine besondere Bedeutung zu.

- Wenn es gelingt, die Bedarfe und Wünsche der Kitas, Schulen und Gemeinschaftseinrichtungen einerseits und die Potenziale und Kompetenzen der Bildungsbotschafter\*innen andererseits so aufeinander abzustimmen, dass sich eine ‚passende‘, weder unter- noch überfordernde Konstellation ergibt, vermittelt dies allen Beteiligten ein Gefühl von Wertschätzung und Erfolg im Dienste der Kinder.
- Als Projekt der Anerkennung, Förderung, Steuerung und Qualitätsentwicklung von ehrenamtlichem Engagement gelingt es dem Bildungsbotschafter\*innen-Projekt mit seiner Fokussierung auf *Bildung* in ganz besonderer Weise ein nicht primär ökonomisches, nicht funktionalistisches Konstrukt in den Mittelpunkt zu stellen: Es geht darum, durch die Kooperationskonstellation Bildungsprozesse bei *allen beteiligten Akteursgruppen* in dem Sinne anzustoßen, dass sich Perspektiven verändern und erweitern, ein tolerantes und kooperatives Miteinander und damit demokratische Prinzipien gestärkt werden. Dass durch die kompetenzorientierte Qualifizierung und Zertifizierung auch durchlässige Übergänge in berufliche Settings (z.B. die Stadtteilmütterqualifizierung) geschaffen werden, stellt ebenfalls einen Erfolg dar.

In Bezug auf die Besonderheit des Projektes, dass mit Kita, Schule und Stadtteil drei unterschiedliche Aktivitätsfelder adressiert werden, lässt sich konstatieren, dass sich alle drei Felder für ein Engagement der Bildungsbotschafter\*innen eignen, wobei jedoch einige Besonderheiten zu berücksichtigen sind. So entsprechen die Ziele des Projektes eher der institutionellen Logik von Gemeinschaftseinrichtungen im Sinne von Empowerment – sie sind der Ort, an dem Eltern sich am besten treffen, austauschen und gegenseitig unterstützen können. Kitas und Schulen hingegen folgen einem eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag, der zwar auf die Kinder gerichtet ist, aber zum Teil auf die Eltern übertragen wird.

Eine Verankerung der Bildungsbotschafter\*innen an Gemeinschaftseinrichtungen scheint somit unmittelbar sinnvoll, da sie sich dort längerfristig in einer Vielzahl von informellen Bildungsangeboten und Gemeinschaftsaktivitäten engagieren können. Auch in den Einrichtungen des formellen Bildungssystems (Kita und Schule) sollten stabile unterstützende Strukturen geschaffen werden, damit Eltern sich als Bildungsbotschafter\*innen für ihre eigenen und andere Kinder engagieren können, indem sie eine Brücke zu benachteiligten Eltern schlagen und zwischen Einrichtungen und Familien vermitteln.

Die Ergebnisse der Evaluation legen eine Fortführung und Ausweitung des Projekts auf andere Bezirke und Quartiere nahe.

# 1 Einleitung

Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“, das von September 2015 bis Februar 2019 aus dem Netzwerkfonds des Programms „Soziale Stadt“ gefördert wurde,<sup>2</sup> verfolgte das Ziel, über den Einsatz von Eltern als Multiplikator\*innen handlungsleitendes Wissen zur Begleitung und Unterstützung von Bildungsprozessen zu verbreiten und zugleich eine veränderte soziale Praxis in kooperierenden Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen in den Quartiersmanagementgebieten Schöneberger Norden und Magdeburger Platz – Tiergarten Süd<sup>3</sup> zu befördern. Das Angebot umfasst die Qualifizierung von Eltern in Grund- und Aufbaukursen, flankierende Weiterbildungen, Supervisionsangebote sowie kollektive Austauschformate untereinander. Ein Projektteam, eine Steuergruppe, ein Beirat und ein formativ agierendes Evaluationsteam begleiteten die Projektpraxis in diesem Zeitraum kontinuierlich.

Bildungsbotschafter\*innen sollen Eltern befähigen, die Bildungsprozesse ihrer Kinder zu begleiten und zu fördern, mit Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen zu kooperieren und die dort tätigen professionellen Fachkräfte zu unterstützen. Sie sollen gewissermaßen als Bindeglied zwischen Institutionen und Familien arbeiten: Angestrebt wird, dass sie sich aktiv einen Zugang zu anderen Eltern und Familienangehörigen erarbeiten, zwischen diesen und den Institutionen Kita und Schule vermitteln, mit Nachbarschafts- und Familienzentren kooperieren, Begegnungs- und Kommunikationsräume für Familien und pädagogische Fachkräfte eröffnen und so auch in ihr jeweiliges Quartier hineinwirken. Das Projekt zielt folglich darauf ab, vielfältige Bildungsprozesse bei allen beteiligten Akteursgruppen zu initiieren, Vernetzungen anzuregen, Kommunikationsstrukturen zu erweitern und darüber Teilhabe an demokratischen Prozessen zu ermöglichen und zu stärken.

Daraus ergaben sich für die Evaluation fünf relevante Gruppen:

- Projektleitung, Dozent\*innen,
- Vertreter\*innen der beiden beteiligten Bezirksämter Tempelhof-Schöneberg und Mitte,
- bereits länger aktive und neu qualifizierte Bildungsbotschafter\*innen,
- Vertreter\*innen kooperierender Einrichtungen (Schulen, Nachbarschaftseinrichtungen, Kitas),
- über die Bildungsbotschafter\*innen erreichte Eltern.

Dieser Abschlussbericht präsentiert zentrale Ergebnisse der Evaluation zum Ende der Projektlaufzeit und formuliert Empfehlungen für eine Fortführung und Ausweitung des Projekts. Er knüpft dabei an zwei umfangreiche Zwischenberichte vom November 2017 und November 2018 an, die den Charakter eines *responsiven Feedbacks* hatten und als Diskussionsgrundlage für die Weiterentwicklung des Projekts dienten. Die Berichte wurden im Rahmen einer externen, prozessbegleitenden und formativen Evaluation vorgelegt (siehe im Folgenden auch den Exkurs zum Selbstverständnis der Evaluation). Die Evaluation speiste dabei immer wieder eine Perspektive ein, die auf der Grundlage einer intensiven Forschungsarbeit und unter Einbeziehung sehr vieler, zum Teil divergierender Perspektiven erarbeitet wurde. Die Ergebnisse eines ersten, im November 2016 vorgelegten Berichts wurden in der Steuergruppe intensiv diskutiert. Die Projektleitung hat aufgrund von Erkenntnissen und den dort formulierten Empfehlungen anschließend konkrete Schritte für die Weiterentwicklung des Projekts abgeleitet und damit begonnen, diese im Laufe des Jahres 2018 auch zu implementieren. Auf die Neujustierungen

---

<sup>2</sup> Das Projekt wird für drei weitere Jahre – von März 2019 bis Februar 2022 – über den Netzwerkfonds Soziale Stadt weitergefördert – mit Nord-Neukölln als zusätzlichem Aktionsraum.

<sup>3</sup> Das Quartiersmanagementverfahren Magdeburger Platz / Tiergarten-Süd endete am 31.12.2016, aber das Gebiet bleibt als Aktionsraum bis 2022 in der Förderkulisse der Zukunftsinitiative Stadtteil (ZIS).

und den Stand der Umsetzung der eingeleiteten Maßnahmen wurde bereits im Zwischenbericht vom November 2018 verwiesen. In diesem Abschlussbericht werden die zentralen Ergebnisse des Projekts herausgearbeitet sowie eine Bewertung der Dynamiken und Wirkungen vorgenommen, die sich auf den verschiedenen Ebenen durch den Neustrukturierungsprozess ergeben haben.

Der Bericht ist wie folgt gegliedert: Nach Zusammenfassung und Einleitung werden die Methodik und das Vorgehen der Evaluation beschrieben (Kapitel 2). Anschließend folgt ein Kapitel zu Bildung und Teilhabe in sozial benachteiligten Gebieten, in dem die Untersuchungsgebiete vorgestellt und auf die Bedeutung von Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte eingegangen wird (Kapitel 3), gefolgt von einer Rekonstruktion der (Vor-) Geschichte des Projekts, die auf Projektmaterialien, auf Aussagen von Projektverantwortlichen sowie auf den Erfahrungen erfahrener Bildungsbotschafter\*innen basiert (Kapitel 4). Im folgenden Kapitel werden die Anliegen und Ziele von Schlüsselakteuren in ihrer Varianz und Heterogenität dargestellt. Die Weiterentwicklung der Qualifizierungsmaßnahme während des Evaluationszeitraums wird im folgenden Kapitel analysiert (Kapitel 6).

In den folgenden Kapiteln stehen die Bildungsbotschafter\*innen selbst im Mittelpunkt. Zunächst werden die Ergebnisse der Erhebungen zu soziodemografischen Merkmalen, Motiven und Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen präsentiert (Kapitel 7). Anschließend werden Erfahrungen und Perspektiven von Kursteilnehmer\*innen und aktiven Bildungsbotschafter\*innen, die in Gruppendiskussionen erhoben und mit der Dokumentarischen Methode ausgewertet wurden, ausführlich und differenziert rekonstruiert (Kapitel 8). Daran anschließend werden die zentralen, projektimmanenten Spannungsfelder benannt, die als Gemeinsamkeit in allen Gruppendiskussionen zur Sprache kamen (Kapitel 9). Es folgt eine komparative Analyse von biografischen Interviews mit Bildungsbotschafter\*innen, um die Bedeutung der Qualifizierung für den Lebenslauf der Teilnehmenden zu rekonstruieren (Kapitel 10).

Die Perspektiven der Kooperationspartner, insbesondere der Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen, stehen im Zentrum des folgenden Kapitels (Kapitel 11). Abschließend werden zentrale Ergebnisse der Evaluation präsentiert, ein Wirkungsgefüge zur Veranschaulichung der zentralen Qualitätsdimensionen des Projekts vorgestellt und Gelingensbedingungen für Fortführung und Transfer des Projekts auf weitere Quartiere aufgezeigt (Kapitel 12).

### **Selbstverständnis der Evaluation**

Wir verstehen unsere Form der Evaluation als **externe, prozessbegleitende, formative Evaluation** mit regelmäßigen **responsiven** Feedbacks an die zentralen Schlüsselakteure des Projekts (Projektteam, Steuergruppe, Beirat).

**Extern** heißt, dass wir die Entwicklungsdynamik des Projekts aus der Außenperspektive rekonstruieren, dabei die verschiedenen Perspektiven gleichwertig einbezogen und kritische Fragen in alle Richtungen stellten. Der Wert einer externen Perspektive liegt darin, dass die Evaluierenden kritische Fragen stellen und ihren Analysefokus genau dorthin lenken, wo Spannungsfelder deutlich werden und Entwicklungspotenziale unerschlossen bleiben.

**Prozessbegleitend** bedeutet, dass wir über mehr als drei Jahre, von September 2015 bis Dezember 2018, kontinuierlich Erhebungen durchführten, die verschiedenen Perspektiven ‚einfingen‘ und in unsere Außenperspektive auf das Projekt einbezogen haben. Prozessbegleitend heißt auch, dass wir mit einem im November 2016 vorgelegten Zwischenbericht schon während des Projektentwicklungsprozesses erste Einblicke und Erkenntnisse an die Steuergruppe zurückgespiegelt haben, sodass die Projektverantwortlichen frühzeitig nachjustieren konnten.

**Formativ** meint, dass wir anstrebten, mit unseren Erkenntnissen in Form von Zwischenberichten Ideen, Anstöße, Impulse für die weitere Projektentwicklung zu geben. Die Fragen, die wir formulierten, waren als Anregungen zum Nachdenken zu verstehen – ‚abschließende‘ Antworten und Bewertungen geben summative Evaluationen, formative Evaluationen hingegen fordern die Projektmacher\*innen heraus, selbst nach Antworten zu suchen und zu konkretisieren, wann das Projekt aus ihrer Sicht ein Erfolg ist!

## 2 Methodik, Selbstverständnis und Vorgehen der Evaluation

### 2.1 Grundprinzipien und methodisches Vorgehen

Die Evaluation folgt den Grundprinzipien eines qualitativ-formativen, multiperspektivisch, partizipativ und responsiv angelegten Evaluationsforschungsansatzes. Das methodische Vorgehen qualitativer Evaluationsforschung (vgl. Flick 2006) fokussiert und rekonstruiert die Prozess- und Entwicklungsdynamiken, also die (intendierten und auch die nicht intendierten) Wirkungen von Projekten und Interventionen. Im Zentrum fallbezogener und fallvergleichender Analysen stehen die Fragen: *Wie* bewirkt ein Projekt, was es bewirkt? Was führt dazu, dass angestrebte Projektziele erreicht bzw. nicht erreicht werden? Warum gelingt etwas in einem Quartier bzw. in bestimmten Institutionen, was an anderer Stelle nicht gelingt? Was ist die Perspektive der verschiedenen beteiligten Akteursgruppen auf das Projekt – was sind ihre Bedarfe und Bedürfnisse und (wie) werden diese aus ihrer Perspektive erfüllt? Welche Veränderungen wären notwendig, wünschenswert und realistisch, um eine bessere Zielerreichung zu ermöglichen?

Die Methoden, die für die Evaluation genutzt wurden, waren zum einen leitfadengestützte, thematisch fokussierende Experteninterviews, in denen Projektverantwortliche, Dozent\*innen und zentrale Akteure in den kooperierenden Einrichtungen ihre Erfahrungen und Einschätzungen formulierten. Des Weiteren eröffneten Gruppendiskussionen mit ihrem narrativen Charakter den (angehenden) Bildungsbotschafter\*innen die Möglichkeit, ihre Perspektive detailliert darzulegen: Die Akteure wurden eingeladen, in offenen Gesprächen, in denen sie selbst Themen und Relevanzen bestimmen konnten, über konkrete Erfahrungen und Erlebnisse im Projekt zu erzählen. Zudem wurden die Bildungsbotschafter\*innen an drei Erhebungszeitpunkten, zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Projekts mittels standardisierter Fragebögen zu ihrer Person, zu den Projektangeboten sowie zu ihren Aktivitäten befragt. Schließlich wurden biografisch orientierte Interviews mit einer Auswahl aktiver Bildungsbotschafter\*innen geführt, in denen die Befragten die Teilnahme am Projekt in ihren Lebensverlauf narrativ einordnen sollten.

Die (multi-) perspektivischen Einblicke in die verschiedenen ‚Realitäten‘ des Projekts aus der Sicht der unterschiedlichen Akteure wurden im Hinblick auf die jeweils zentralen Deutungs- und Handlungsmuster analysiert. Ziel war dabei, übergreifende Gemeinsamkeiten, vor allem Gelingensbedingungen, herauszuarbeiten, aber auch spezifische, z.B. eher ‚konfliktvolle‘ Projektverläufe in ihrer Eigendynamik zu verstehen. Die vorgesehene und auch in der Evaluationsforschung bereits bewährte Methode der Datenauswertung war die Dokumentarische Methode (Nentwig-Gesemann 2010; Nentwig-Gesemann/Bohnsack 2010). Dieses Interpretationsverfahren ermöglichte es, sowohl explizite Deutungsmuster, Ziele und Bewertungen, als auch implizite (Erfahrungs-) Wissensbestände und (Wert-) Haltungen zu erschließen. Durch das fortlaufend komparative Vorgehen konnte sowohl ‚Typisches‘ als auch Fallspezifisches herausgearbeitet werden. Die standardisierten Daten wurden deskriptiv ausgewertet.

Da die Erkenntnisse der Evaluation im Verlauf der Studie – in responsiven Feedbackgesprächen – an die beteiligten Akteursgruppen kommuniziert und mit ihnen diskutiert wurden, hatte die Evaluation einen formativen Charakter: Erkenntnisse wurden rasch in den Projektprozess eingespeist und damit für die Qualitätsentwicklung nutzbar gemacht. Das Evaluationsteam erhob dabei nicht den alleinigen Anspruch, über Erfolgskriterien und Gelingensfaktoren zu bestimmen. Vielmehr konnte herausgearbeitet werden, was aus der Sicht der verschiedenen beteiligten Akteursgruppen – einschließlich der Adressat\*innen – positive Wirkungen des Projekts waren. Im Sinne eines partizipativen Ansatzes erhielten alle Beteiligten fortlaufend die Möglichkeit, sich an der konkreten Ausgestaltung der Evaluation

zu beteiligen. Die Ergebnisse der Evaluation wurden in Form von Ergebnis- und Diskussionspapieren sowie Zwischen- und Abschlussbericht kommuniziert. Formative Feedback-Runden ermöglichten einen raschen Transfer von Evaluationsergebnissen in die Praxisentwicklung und trugen zu einer Optimierung der Projektsteuerung bei.

## **2.2 Aktivitäten und Erhebungen von November 2015 bis Februar 2019**

Das methodische Vorgehen der Evaluation lehnte sich an die verschiedenen Projektphasen an und verfolgte dabei – angesichts begrenzter Ressourcen – verschiedene thematische Schwerpunkte: (1) Qualifizierung der Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter (Startphase des Projekts 2015/2016), (2) Einsatz der Bildungsbotschafter\*innen in Kita und Schule (Hauptphase des Projekts 2016/2017), (3) Engagement und Beteiligung der Bildungsbotschafter\*innen im Quartier (Abschlussphase des Projekts 2017/2018).

Der Fokus des Interesses der Evaluation lag auf Erhebungen zu den Erfahrungen und Perspektiven zentraler Stakeholder (Vertreter\*innen des Projektträgers, Projektleitung, Dozent\*innen, Bezirksverwaltungen, Quartiersmanagementteams, Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen) sowie auf Gruppendiskussionen mit bereits länger aktiven bzw. neu qualifizierten Bildungsbotschafter\*innen. Zum Abschluss des Projektes wurden zudem biografisch orientierte Interviews geführt. Insgesamt wurden im angegebenen Zeitraum 26 Evaluationsgespräche mit Projektbeteiligten sowie acht Gruppendiskussionen mit Bildungsbotschafter\*innen mit insgesamt 54 Teilnehmer\*innen durchgeführt. Im Februar 2017 wurden zudem Vertreter\*innen von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen zu einer Fokusgruppendifkussion eingeladen, in der die Bedarfe und Perspektiven der Einrichtungen im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit Familien thematisiert wurden (sieben Teilnehmer\*innen). Im vierten Quartal 2018 wurden schließlich sechs biografische Interviews mit neun aktiven Bildungsbotschafter\*innen durchgeführt.

Die Gespräche wurden aufgezeichnet und anschließend vollständig transkribiert, bis auf vier Ausnahmen, in denen zusammenfassende Protokolle mit einer Auswahl an wörtlichen Zitaten angefertigt wurden. Darüber hinaus wurden zwei schriftliche Stellungnahmen von Projektbeteiligten einbezogen. Das Evaluationsteam hat im Zeitraum November 2015 bis Februar 2019 nicht nur Instrumente für die eigenen Erhebungen (z.B. Leitfäden für die Interviews mit verschiedenen Akteuren sowie Fragegerüste für die Gruppendiskussionen) entwickelt, sondern auch die Projektleitung mit der Entwicklung von Teilnehmer-, Dokumentations- und Evaluationsbögen unterstützt.

Die Bögen erleichterten eine regelmäßige und systematische Erhebung von Daten zum sozialen Profil der Kursteilnehmer\*innen, zur Bewertung der Qualifizierungsmaßnahme sowie zu den Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen. Sie dienen der Qualitätskontrolle und sollten die Weiterentwicklung des Projekts fördern.

- *Teilnehmerbogen:* Mit dem Teilnehmerbogen wurden Informationen zur Entwicklung der Teilnehmerzahlen, der Zusammensetzung der Kurse sowie zu den Motiven und Erwartungen der Teilnehmer\*innen erhoben. Er wurde in den ersten drei Grundkursen eingesetzt.
- *Dokumentationsbogen:* Mit dem Dokumentationsbogen wurde über den Projektverlauf an drei Messzeitpunkten für das vergangene Vierteljahr erhoben, welche Aktivitäten die Bildungsbotschafter\*innen in diesem Zeitraum entfaltet haben, wie die Supervision bewertet wurde und wie die Bildungsbotschafter\*innen die Wirkungen ihrer Aktivitäten bewerteten.



Für die Bewertung der Qualifizierungsmaßnahme durch die Teilnehmer\*innen wurde zudem ein Evaluationsbogen entwickelt, der aber nicht zum Einsatz gekommen ist, da sich das Projektteam für ein anderes Verfahren der Selbst-Evaluation entschied.

Mitglieder des Evaluationsteams haben über den Projektzeitraum an zwölf Steuergruppensitzungen und drei Projektteamtreffen teilgenommen, in denen den Steuerungsverantwortlichen und dem Projektteam im Sinne der formativen Evaluation immer wieder Zwischenergebnisse präsentiert, Anregungen eingebracht und Vorschläge diskutiert wurden. Auf drei Beiratssitzungen wurden Zwischenergebnisse einem breiteren Interessentenkreis zugänglich gemacht und zur Diskussion gestellt. Hinzu kamen Auftaktveranstaltungen, Zertifizierungsfeiern in Schulen und Gemeinschaftseinrichtungen, der Fachtag zum Abschluss des Projektes sowie Treffen mit Kooperationspartnern.

### 3 Bildung und Teilhabe in sozial benachteiligten Gebieten

#### 3.1 Die Quartiersmanagementgebiete Magdeburger Platz/Tiergarten-Süd<sup>4</sup> und Schöneberger Norden

Bei den beiden benachbarten, aber verwaltungsmäßig zu den Berliner Bezirken Mitte und Tempelhof-Schöneberg gehörenden Quartiersmanagement-Gebieten Magdeburger Platz / Tiergarten-Süd und Schöneberger Norden handelt es sich um innerstädtische Wohngebiete in zentraler Lage zwischen City-West und City-Ost, mit zum Teil hoher Bebauungsdichte und Verkehrsbelastung. In den beiden Quartiersmanagement-Gebieten lebten Ende 2015 insgesamt knapp 28.000 Menschen. Die Anteile von Migrant\*innen, Transferleistungsbezieher\*innen und Arbeitslosen liegen zumeist weit über dem Berliner Durchschnitt (siehe Tabelle 1).

**Tabelle 1: Die Quartiersmanagement-Gebiete Magdeburger Platz und Schöneberger Norden**  
Basisdaten (Stand: 31.12.2015)

Quartiersmanagement-Gebiete	Magdeburger Platz / Tiergarten Süd	Schöneberger Norden	Berlin
<b>Gebiet</b>			
Bezirk	Mitte	Tempelhof-Schöneberg	
Fläche	74,0 ha	80,4 ha	
<b>Bevölkerungsstruktur</b>			<b>Berlin</b>
Einwohner*innen	10.049	17.645	3.610.156
Migrant*innen	60,6 %	64,0 %	29,9 %
Transferleistungsbezieher*innen	24,1 %	33,9 %	17,7 %
Arbeitslosenanteil	5,3 %	8,4 %	5,1 %
<b>Förderung</b>			
Fördergebiet	1999 bis 2016	seit 1999	
Fördermittel	9,1 Mio. €	17,815 Mio. €	

Quelle: Quartiere und Datenblätter der Quartiere, <http://www.quartiersmanagement-berlin.de>

In den Gebieten Magdeburger Platz und Schöneberger Norden wurde im Rahmen des Städtebauförderungsprogramms Soziale Stadt ein Quartiersmanagement eingerichtet. Ziel des Berliner Quartiersmanagements ist es, durch Aktivierung und Beteiligung der Bewohnerschaft sowie durch Investitionen in die Infrastruktur Nachbarschaften zu stabilisieren und den sozialen Zusammenhalt im Stadtteil zu stärken. Zentrale Elemente des Programms sind die ressortübergreifende Koordination innerhalb der Verwaltung und eine neue Form der Beteiligungskultur. Zu den Instrumenten des Berliner Quartiersmanagements gehören das QM-Team vor Ort, der Quartiersrat als Interessenvertretung der Bewohnerinnen und Bewohner, der über die Verwendung der Mittel des Quartiersfonds entscheidet und das Integrierte Handlungs- und Entwicklungskonzept (IHEK), in dem die gemeinsam erarbeiteten Ziele, Schwerpunkte und Projekte beschrieben werden.

<sup>4</sup> Das Quartiersmanagement im Gebiet Magdeburger Platz – Tiergarten-Süd endete am 31.12.2016.

## Elemente des Berliner Quartiersmanagements

Das Grundgerüst erfolgreichen Quartiersmanagements:

- ein Quartiersmanagementteam ist vor Ort zentraler Organisator im Stadtteil
- ein integriertes Handlungs- und Entwicklungskonzept für den Stadtteil bildet die Basis für Beteiligung und Projekte
- Quartiersräte und Aktionsfondsjurys verleihen der Bewohnerschaft eine Stimme
- ein Budget mit mehreren Quartiersfonds finanziert Angebote vor Ort und Hilfe zur Selbsthilfe
- aktive fachübergreifende Zusammenarbeit in der Verwaltung
- eine Vielzahl an Projekten in den drei zentralen Handlungsfeldern Bildung, öffentlicher Raum sowie soziale und ethnische Integration
- zivilgesellschaftliches Engagement für einen solidarischen Stadtteil ist eine Basis für die Zukunft

Quelle: Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen (o.J.)

<https://www.quartiersmanagement-berlin.de/unser-programm/berliner-quartiersmanagement.html>

### *Quartiersmanagementgebiet Schöneberger Norden*

Im Quartiersmanagement-Gebiet Schöneberger Norden im Bezirk Tempelhof-Schöneberg gehört die Entwicklung einer „attraktiven und bunten Bildungslandschaft“ zu den Zielen bzw. Leitbildern der Quartiersentwicklung: Aktivitäten und Projekte im Handlungsfeld Bildung, Ausbildung, Jugend „verfolgen die Qualifizierung von bildungsbenachteiligten Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, die Qualifizierung von Schlüsselpersonen, die Verstetigung des *Peerhelper*-Ansatzes sowie die Weiterentwicklung bzw. Stärkung der Bildungsorte und Netzwerke. Die Aktivitäten sollen Hürden bei der Bewältigung der Übergänge auf dem Bildungsweg abbauen“ (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen 2018b). Zum Quartiersmanagement-Gebiet gehören zehn Kitas, darunter zwei mit angeschlossenen Familienzentren (Familienzentrum Bülowstraße, Familienzentrum Neue Steinmetzstraße), zwei Grundschulen (Neumark-Grundschule, Spreewald-Grundschule) und zwei Nachbarschaftszentren (Nachbarschaftszentrum Steinmetzstraße, Nachbarschafts- und Familienzentrum Kurmark).

### *Quartiersmanagementgebiet Magdeburger Platz/Tiergarten-Süd*

Zu den Zielen des Quartiersmanagements im Gebiet Magdeburger Platz/Tiergarten Süd gehörte die Entstehung „eines weltoffenen Quartiers mit nachbarschaftlichem Engagement und einem qualifizierten Bildungsstandort mit aktiver Elternschaft“ (Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen 2018a). Das Quartiersmanagementverfahren Magdeburger Platz/Tiergarten-Süd endete am 31.12.2016. Ankerpunkt für die Stadtteilentwicklung ist nach Ende des Quartiersmanagements das soziokulturelle Zentrum Villa Lützow, das 2018 am Standort Lützowstraße/Kluckstraße entstand.

## **3.2 Bildungsbeteiligung von Menschen mit Migrationshintergrund**

Junge Menschen nichtdeutscher Herkunft verfügen im deutschen Bildungssystem – bei großen Unterschieden nach Nationalität und sozialem Status – über deutlich geringere Bildungschancen als Kinder aus schon länger einheimischen Familien: Sie nutzen seltener Angebote vorschulischer Bildung, Betreuung und Erziehung, sind an Haupt- und Förderschulen überrepräsentiert, verlassen die allgemeinbildende Schule häufiger ohne Schulabschluss, erwerben seltener eine Studienberechtigung und sind an Hochschulen unterrepräsentiert. Sie finden seltener einen betrieblichen Ausbildungsplatz, münden häufiger in Bildungsgänge des Übergangsystems ein, die nicht zu einem Berufsabschluss führen, oder bleiben ohne eine berufsbezogene Grundbildung. Sie haben schlechtere Chancen auf dem

Arbeitsmarkt, sind häufiger von Arbeitslosigkeit betroffen und von staatlichen Transferleistungen abhängig (vgl. Becker 2011, S. 12; Gesemann 2018, S. 466).

Die sozialwissenschaftliche Forschung zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zeigt, dass Bildungserfolge nicht nur durch individuelle Merkmale der Kinder wie sprachliche und kognitive Grundfähigkeiten, Bildungsstatus und sozioökonomischer Hintergrund der Eltern, Familien- und Freizeitsprache der Jugendlichen, sondern auch durch Kontextmerkmale, wie ethnische und soziale Segregation im Wohnumfeld und in den Bildungseinrichtungen, Zusammensetzung und Leistungsniveau in der Klasse sowie Ausstattung und Qualität von Bildungseinrichtungen und pädagogischem Personals, beeinflusst werden. Von Bedeutung sind zudem die bildungspolitischen Rahmenbedingungen und Strukturen in den Ländern, wie der Bereich der frühkindlichen Bildung, Betreuung und Erziehung, die Struktur des Schulsystems sowie ergänzende Maßnahmen zur Förderung und Unterstützung von Familien mit Migrationshintergrund (für eine Übersicht zu den Ergebnissen der sozialwissenschaftlichen Forschung siehe Gesemann 2018, S. 466f.).

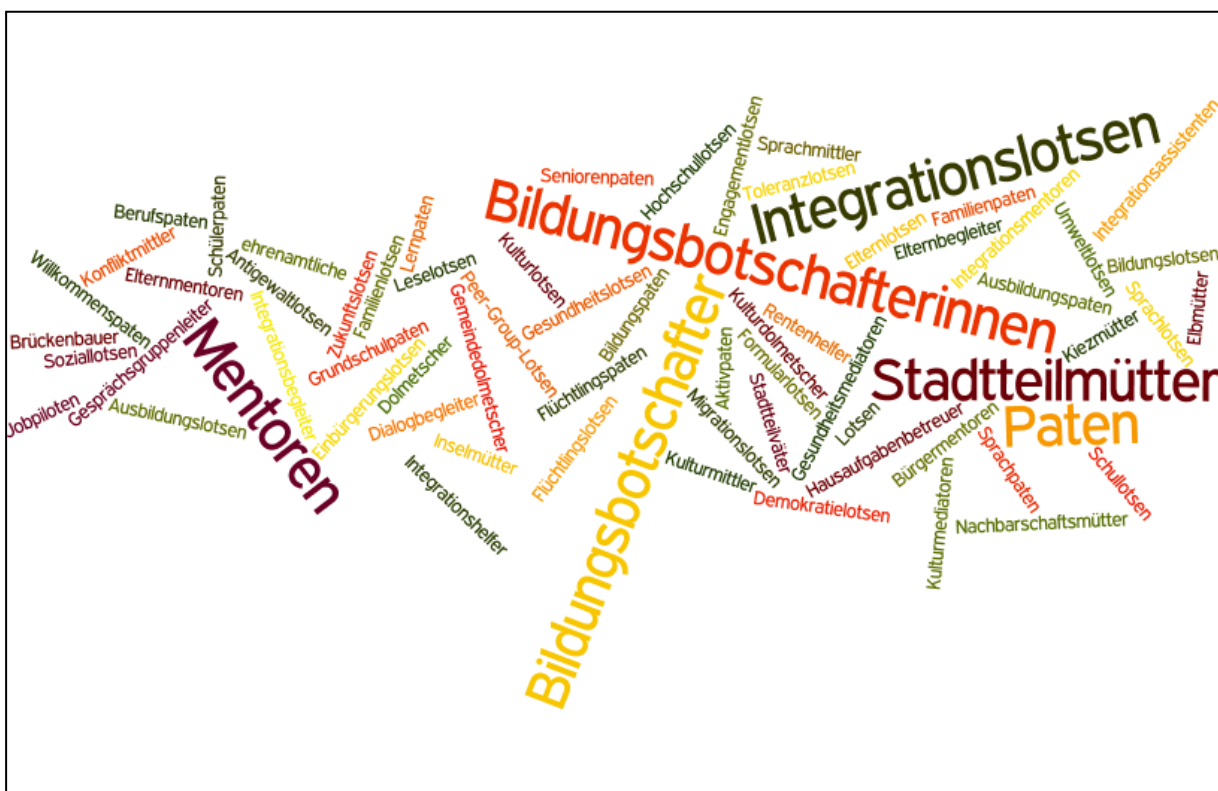
Die internationalen Vergleichsstudien zu den Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen haben eine intensive Debatte über die enge Koppelung von Bildungserfolg und sozialer Herkunft in Deutschland ausgelöst. Dagegen wird die ausgeprägte Abhängigkeit des Bildungserfolgs vom Wohnort der Kinder und Jugendlichen in der Öffentlichkeit eher selten thematisiert. Daten zur Bildungsbeteiligung von Kindern und Jugendlichen belegen allerdings die erheblichen Unterschiede zwischen Bundesländern, Kommunen und Quartieren, z.B. bei den Betreuungsquoten von Kindern unter sechs Jahren, bei Kompetenzwerten in verschiedenen Lernbereichen sowie bei Schulerfolgen von Jugendlichen. Die Übergangsquoten von öffentlichen Grundschulen auf Gymnasien reichen in deutschen Großstädten je nach Gebiet von 15 Prozent bis 90 Prozent. Dabei zeigen sich deutliche Zusammenhänge zwischen sozial benachteiligten Gebieten und der Übergangsquote auf Gymnasien (vgl. Gesemann 2019, S. 475).

Bildung und Erziehung sind Schlüsselthemen für die Aktivierung und Teilhabe von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte in sozial benachteiligten Quartieren. Die Erschließung von Engagementpotenzialen erfordert vor allem eine interkulturelle Öffnung von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen, die Anerkennung und Wertschätzung des Engagements von Menschen aus migrantisch geprägten Milieus sowie die Qualifizierung von Multiplikatoren (Bildungsbotschafter\*innen, Integrationslots\*innen, Sprach- und Kulturmittler\*innen). Erfolgsfaktoren sind dabei niedrigschwellige Beratungs- und Unterstützungsangebote sowie Orte für Austausch und Begegnung im Quartier (Elterncafés, Nachbarschaftszentren). Bildungseinrichtungen müssen zudem durch die Bereitstellung von Personalressourcen und die interkulturelle Sensibilisierung der pädagogischen Fachkräfte in die Lage versetzt werden, dieses Engagement angemessen zu fördern und zu begleiten (vgl. Gesemann/Roth 2015, S. 8 und S. 72).

### 3.3 Integration und Teilhabe durch Projekte der Integrationsbegleitung

In der Integrationspolitik von Bund, Ländern und Kommunen kommt Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekten – spätestens seit der Neuausrichtung der Integrationspolitik in der Mitte des letzten Jahrzehnts – eine besondere Bedeutung als Instrumente einer niedrigschwelligen Integrationsbegleitung und -förderung von Zugewanderten zu (Bundesregierung 2007; siehe auch Gesemann 2015). In der Projektdatenbank der „Aktion zusammen wachsen“ ([www.aktion-zusammen-wachsen.de](http://www.aktion-zusammen-wachsen.de)) sind bspw. über 750 Patenschafts- und Mentoringprojekte mit insgesamt mehr als 32.000 Patinnen und Paten eingetragen. Hinzu dürften noch einmal mehrere Hundert Lotsenprojekte<sup>5</sup> sowie eine unbekannte Zahl weiterer Angebote der Integrationsbegleitung kommen. Die enorme Breite von Zielen und Themenfeldern dieser Projekte spiegelt sich in einer beeindruckenden Vielfalt der Bezeichnungen wider, die von Aktivpat\*innen über Integrationslots\*innen bis Zukunftslots\*innen reicht (siehe Abbildung 1).

Abbildung 1: Die Vielfalt von Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekten



© DESI 2017 (Frank Gesemann)

Die enorme Vielfalt niedrigschwelliger Angebote und Formate in der Integrationsarbeit hängt mit der großen Zahl kommunaler und freier Träger, aber auch mit der Förderpraxis von Bund, Ländern und Kommunen zusammen. Die zumeist ehrenamtlich arbeitenden Integrationsbegleiter\*innen werden dabei insbesondere eingesetzt, um bürgerschaftliches Engagement zu fördern, Integration und Teilhabechancen von Zugewanderten zu verbessern, den Zugang von Menschen mit Migrationshintergrund zu sozialen Angeboten und Diensten zu erleichtern sowie die professionellen Beratungs- und Betreuungsangebote von Kommunen und Wohlfahrtsverbänden zu unterstützen. Die Integrationslots\*innen

<sup>5</sup> Roman Lietz hat im Rahmen seiner Forschungsarbeit „Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit – Kriterien zur Umsetzung von Integrationslotsenprojekten“ bundesweit 320 Integrationslotsenprojekte ermittelt, die von ihm ermittelte Mindeststandards erfüllen (Lietz 2017, S. 185).

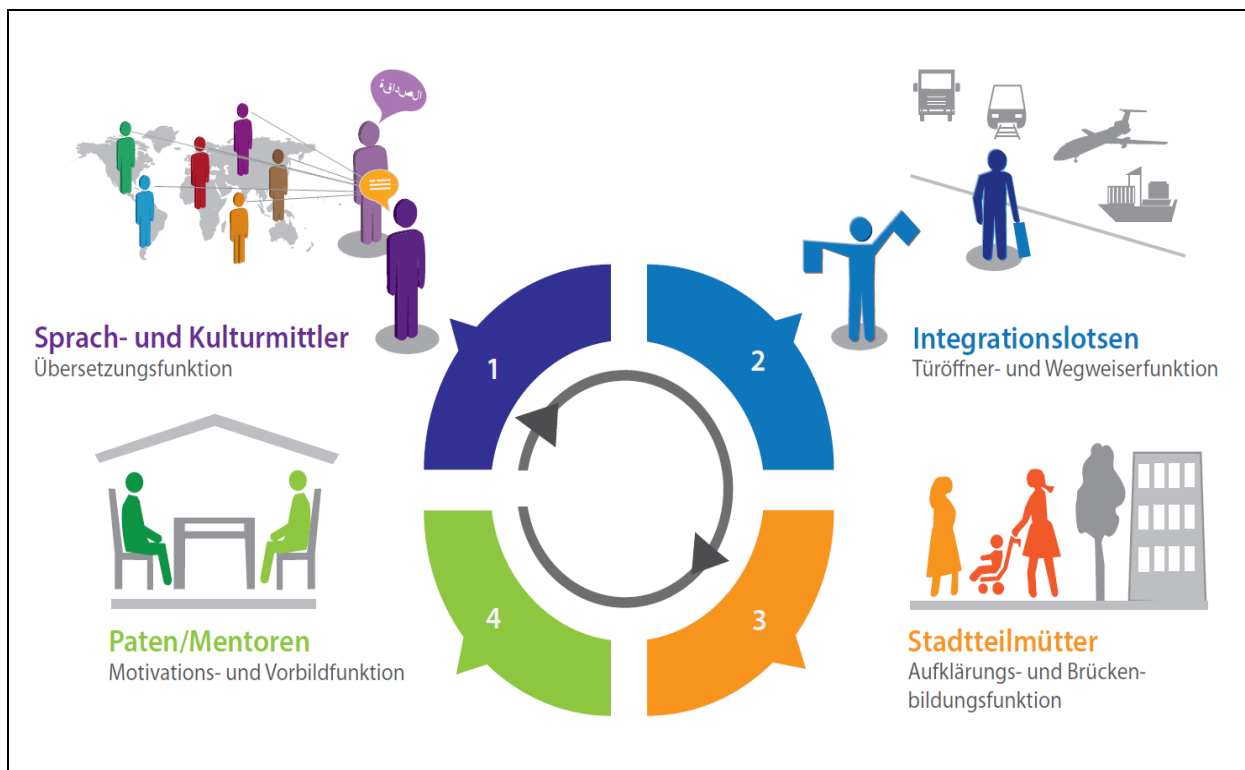
übernehmen dabei zumeist eine Mittlerrolle zwischen Menschen mit Migrationshintergrund sowie Behörden, Bildungs-, und Gesundheitseinrichtungen.

Niedrigschwellige Ansätze und Projekte zielen zumeist darauf ab, Integration und Teilhabe in der Einwanderungsgesellschaft durch die Stärkung des bürgerschaftlichen Engagements für, mit und von Migrant\*innen zu fördern, werden aber zuweilen auch als Instrumente der Beschäftigungsförderung von Arbeitslosen mit einem erschwerten Zugang zum ersten Arbeitsmarkt genutzt. Das Wachstum dieser Maßnahmen und Projekte geht dabei einher mit Debatten über Chancen und Grenzen bürgerschaftlichen Engagements, die Verstetigung dieser Angebote sowie die Entstehung und Anerkennung neuer Berufsbilder. Die Umsetzung von Lotsenprojekten erfolgt dabei in einer Einwanderungsgesellschaft, in der die Anstrengungen zu einer besseren Erschließung der Potenziale von Zugewanderten, zur Förderung von Engagement und Beteiligung sowie einer interkulturellen Öffnung von Angeboten und Leistungen verstärkt werden müssen (vgl. Gesemann 2015).

Bei Programmen und Projekten der Integrationsbegleitung lassen sich verschiedene Funktionen und Formate einer niedrigschwelligen Begleitung von Zugewanderten im Integrationsprozess unterscheiden (siehe auch Abbildung 2):

- *Sprach- und Kulturmittler\*innen*: Übersetzungsfunktion;
- *Integrationslots\*innen*: Türöffner- und Wegweiserfunktion;
- *Stadtteilmütter*: Aufklärungs- und Brückenbildungsfunktion;
- *Mentor\*innen und Pat\*innen*: Motivations- und Vorbildfunktion.

**Abbildung 2: Typologie von Projekten der Integrationsbegleitung**



© DESI 2015 (Frank Gesemann), Gestaltung: Ellen Windmüller

Die Funktionen und Tätigkeitsfelder überschneiden sich zwar, aber es lässt sich feststellen, dass Mentoring- und Patenschaftsprojekte zum Kernbereich des bürgerschaftlichen Engagements gehören: Freiwillig Engagierte schenken ihre Erfahrungen, Zuwendung und Zeit Menschen mit einem besonderen Bedarf an Kontakt und Unterstützung. Diese Angebote bilden das Herzstück einer aktiven, durch persönliche Beziehungen gefestigten Bürgergesellschaft. Sie können eine bürgernahe und interkulturell ausgerichtete Verwaltung oder gar strukturelle Reformen im Bildungssystem und professionelle Fachkräfte nicht ersetzen, aber zum Brückenbau zwischen Menschen unterschiedlicher Herkunft und (Bildungs-) Institutionen beitragen, den sozialen Zusammenhalt fördern sowie eine aktivierende, motivierende und unterstützende Wirkung haben.

Charakteristisch für Integrationslotsen-Projekte ist vor allem ihre Orientierungs- und Türöffner-Funktion, die im Fall der Stadtteilmütter mit ihrer aufsuchenden Tätigkeit im Bereich der Familienbildung eine stark aufklärende und brückenbauende Erweiterung annimmt. Integrationslotsen- und Stadtteilmütterprojekte sind in Deutschland aus dem bürgerschaftlichen Engagement hervorgegangen und werden vielerorts immer noch durch dieses geprägt. Zugleich zeigen sich in dem Maße, in dem sich die Assistenz- und Unterstützungsfunktion von Stadtteilmüttern ausprägt, insbesondere in einigen Großstädten starke Tendenzen der Qualifizierung und Verstetigung. Am stärksten ausgeprägt ist der Grad der Professionalisierung im Bereich der Sprach- und Integrationsmittlung, da es insbesondere im Gesundheitsbereich, aber auch im Bildungs- und Sozialwesen einen zunehmenden Bedarf an einer professionellen, kultursensiblen Sprachmittlung gibt, die nicht mehr durch kurzzeitige Qualifizierungsmaßnahmen und/oder auf ehrenamtlicher Basis abgedeckt werden kann.

Das dynamische Wachstum von Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekten ist das Ergebnis vielfältiger Entwicklungslinien, struktureller Herausforderungen und politischer Reformen in einer Einwanderungsgesellschaft (vgl. Gesemann 2015; 2017):

- Reformen des Wohlfahrtsstaates („aktivierender Staat“);
- Erschließung von Engagementpotenzialen in der Bürgergesellschaft;
- Neuausrichtung der Integrationspolitik von Bund, Ländern und Kommunen;
- Förderung von Integration und Teilhabe durch Empowerment und Engagement;
- Mangelnde Chancengleichheit im Bildungssystem;
- Zunahme und Verfestigung sozialer Ungleichheit;
- Häufung sozialer Problemlagen in benachteiligten Stadtteilen;
- Diversifizierung von Migrationsbewegungen und Zunahme gesellschaftlicher Heterogenität;
- nicht hinreichende interkulturelle Öffnung von Verwaltungen und Verbänden;
- Entwicklung niedrigschwelliger Hilfestrukturen und Handlungsansätze in der Sozialen Arbeit.

Niedrigschwellige Projekte zur Förderung von Integration und Teilhabe stellen somit eine Reaktion auf politische Reformen, strukturelle Herausforderungen und soziale Problemlagen in einer zunehmend komplexer werdenden Einwanderungsgesellschaft dar und sind daher nicht selten mit hohen, z.T. auch widersprüchlichen Erwartungen und Wünschen konfrontiert.

Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte haben sich vielfach als erfolgreiches Instrument erwiesen, um Menschen mit Zuwanderungsgeschichte insbesondere bei der Wahrnehmung von Bildungsangeboten zu unterstützen. Qualifizierte Integrationsbegleiter\*innen können für ein ehrenamtliches Engagement werben und Zugewanderte motivieren, Lern- und Beteiligungsangebote zu nutzen. Als Brückenbauer\*innen können sie eine stärkere Wahrnehmung der Potenziale von Menschen mit Migrationshintergrund und die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen fördern. Studien zeigen allerdings, dass der Erfolg von Lotsenmodellen von einer Reihe von Faktoren beeinflusst wird, die von einer adäquaten

Ressourcenausstattung (Geld, Raum und Personal) über vielfältige Angebote und Anreize für die Lotsen (Qualifizierung, Erfahrungsaustausch, Anerkennung, Wertschätzung, Auslagererstattung und Vergütung) bis zur institutionellen Anbindung und Vernetzung reichen (vgl. Huth 2007).

In Berlin ist die Geschichte der Integrationslotsen- und Stadtteilmütterprojekte durch verschiedene Entwicklungspfade und Finanzierungsmodelle gekennzeichnet. Entstanden sind die Projekte zumeist seit Mitte des letzten Jahrzehnts angesichts eines zunehmenden Bedarfs an niedrigschwelligen, aufsuchenden Angeboten, um die Integration und Teilhabe schwer erreichbarer Zielgruppen zu verbessern. Lotsenprojekte wurden in dieser Frühphase vor allem aus Mitteln des Städtebauförderungsprogramms „Soziale Stadt“ gefördert und auf ehrenamtlicher Basis durchgeführt. Um die Kontinuität und Qualität der Arbeit zu sichern und die Lotsentätigkeit zu verstetigen, wurden die Projekte in einer zweiten Phase (seit 2007) zunehmend durch Arbeitsmarktinstrumente finanziert. In einer dritten Phase (seit 2013) wird ein Teil der Lotsinnen und Lotsen über das Landesrahmenprogramm „Integrationslotsinnen und Integrationslotsen“ finanziert (vgl. Behn et al. 2013).

Die Integrationslotsen- und Stadtteilmütterprojekte in Berlin, die seit Mitte des letzten Jahrzehnts im Kontext einer heterogenen Akteurs- und Projektlandschaft entstanden sind, unterscheiden sich z. T. deutlich im Hinblick auf konzeptionelle Grundlagen, Sozialräume und Tätigkeitsfelder: (1) Qualifizierte Sprach- und Kulturmittlung (Gemeindedolmetschdienst Berlin), (2) Elternarbeit in der vorschulischen und schulischen Bildung (insbes. Stadtteilmütter in Westberliner Ortsteilen mit hohen Migrantenanteilen), (3) Unterstützung von Menschen mit Migrationshintergrund im Kontakt zu Verwaltungen, Bürgerdiensten und Angeboten in den Bereichen Bildung, Gesundheit und Soziales (Integrations- bzw. Wegweiserlots\*innen), (4) Lots\*innen für geflüchtete Menschen (seit Ende 2014 gefördert durch das Landesrahmenprogramm „Integrationslotsinnen und Integrationslotsen“).<sup>6</sup>

Die Integrationslots\*innen übernehmen zumeist eine Mittlerrolle zwischen Neuzuwanderern und bereits länger in Deutschland lebenden Menschen mit Migrationshintergrund sowie Behörden, Bildungsinstitutionen und Gesundheitseinrichtungen. Die Lotsenprojekte in Berlin zeichnen sich dabei zumeist durch eine duale Zielsetzung aus: Zum einen zielen sie auf die Entwicklung eines niedrigschwelligen Beratungs- und Unterstützungsangebotes für migrantische Familien ab, die auf andere Weise nur schwer erreicht werden können. Zum anderen geht es um die potenzialorientierte Aktivierung und Qualifizierung langzeitarbeitsloser Migrant\*innen sowie ihre Vermittlung in den ersten Arbeitsmarkt. Lotsenprojekte haben daher zumeist mehrere Adressaten: die *Lots\*innen* selbst, sozial benachteiligte und schwer erreichbare *Familien* in Sozialräumen mit einer Häufung sozialer Probleme und die *Fachkräfte* in Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen sowie in sozialen Diensten, zu denen durch die Lotsentätigkeit Brücken gebaut werden sollen.

Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ gehört in diesem Zusammenhang zu den im Laufe des letzten Jahrzehnts entstandenen Projekten einer niedrigschwelligen Elternarbeit, die „besonders die Integration von Familien mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem verbessern [soll], indem Kompetenzen der Eltern gestärkt und Hindernisse und Hemmnisse beseitigt werden, die einer vollen Beteiligung von Eltern an der Bildungskarriere ihrer Kinder im Weg stehen. Lots\*innen übernehmen Mittlerfunktionen zwischen Bildungseinrichtungen beziehungsweise Regeldiensten und Eltern, zwischen verschiedenen Kulturen und zwischen verschiedenen

---

<sup>6</sup> Die Zahl der aktiven Integrationslotsen und Stadtteilmütter wurde zuletzt auf mehrere Hundert geschätzt, von denen 156 (Stand: Januar 2016) über das Landesrahmenprogramm Integrationslotsinnen und Integrationslotsen finanziert werden (Der Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration 2016).



Sprachen“ (Arbeitskreis Neue Erziehung 2009, S. 3). Die „Berliner Aktionskonferenz für Elternlotsenprojekte – Qualitätssicherung von Lotsenprojekten in Kita und Schule“ im Dezember 2009 markiert den Höhepunkt dieser Entwicklung, die auf die Stärkung von Eltern mit Migrationshintergrund und den Brückenbau zu Bildungseinrichtungen ausgerichtet ist.<sup>7</sup> Handlungsempfehlungen der Aktionskonferenz vom Dezember 2009 waren die Entwicklung eines „bezirksübergreifenden Gesamtkonzepts der Elternlotsenarbeit“ mit „einheitlichen Qualitätsstandards für alle Projekte“, die „Einleitung erster praktischer Schritte der Verstetigung der Elternlotsenarbeit“ und die „Integration der Lotsentätigkeit in Regeldienste bzw. -angebote“ sowie die „Weiterentwicklung von zielgruppenspezifischen Angeboten und Förderung der Vielfalt an Projekten“ (Arbeitskreis Neue Erziehung 2010, S. 2ff.).

### 3.4 Erfolgskriterien für Projekte der Integrationsbegleitung

In einer wegweisenden Forschungsarbeit zum Thema „Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit“ präsentiert Roman Lietz (2017) – auf der Grundlage von Experteninterviews und einer Auswertung der Fachliteratur – umfassende Kriterien zur Entwicklung, Umsetzung und Bewertung von Integrationslotsenprojekten. Checklisten mit Mindeststandards in zentralen Dimensionen sollen helfen, die Qualität, Transparenz und Professionalität von Integrationslotsen-Projekten zu sichern und zu steigern. Qualitätsdimensionen sind nach Lietz (2017: 113ff.): Zugangsvoraussetzungen; Qualifizierung; Koordinierung; Heterogenität des Projekts; Vergütung; Haupt-/Ehrenamt; Standort; Laufzeit; Kundenakquise/Öffentlichkeitsarbeit; Kooperationen und Vernetzung; Finanzierung/Förderung/Budget (siehe auch Tabelle 2).

Legt man diese Kriterien zum Ende des Evaluationszeitraumes an das Projekt „Bildungsbotschafter und Bildungsbotschafterinnen in Kita, Schule und Stadtteil“ an, dann zeigt sich, dass dieses den Qualitätsanforderungen in den meisten Dimensionen (Qualifizierung, Koordinierung, Heterogenität, Standort, Öffentlichkeitsarbeit, Kooperationen und Vernetzung) entspricht. Das Projekt verfügt über eine hauptamtliche Stelle für die Projektkoordination, ein mehrstufiges, kompetenzorientiertes Qualifizierungskonzept, vielfältige und gewachsene Kooperationen mit Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen im Stadtteil, ein breites Spektrum von Aktivitäten, Angeboten und Themen, Supervision als Instrument der Erfahrungsreflexion und Standorte für Koordination, Besprechungen und Schulungen. Abweichungen lassen sich in der Dimension der Zugangsvoraussetzungen feststellen, da das Projekt auch ein sehr niedrigschwelliges Angebot für Frauen und Männer aus unterprivilegierten und bildungsfernen Milieus ist, das versucht, die Zugangsvoraussetzungen niedrig zu halten, in dem es beispielweise nur geringe Deutschkenntnisse voraussetzt.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> An der Aktionskonferenz am 11. Dezember 2009 haben sich 55 Lotsenprojekte beteiligt (vgl. Arbeitskreis Neue Erziehung 2010, S. 3).

<sup>8</sup> Auf eine nähere Betrachtung der weiteren von Lietz angeführten Kriterien einer hauptamtlichen Tätigkeit der Integrationslotsen sowie einer unbefristeten Laufzeit und Regelfinanzierung des Projekts aus öffentlichen Mitteln wird an dieser Stelle verzichtet, da sie dem Selbstverständnis des Projekts als Angebot zur Förderung ehrenamtlichen Engagements widersprechen und aus Sicht des Evaluationsteam zudem als Maßstab zur Bewertung einer kurzzeitigen Qualifizierungsmaßnahme wenig geeignet erscheinen.

**Tabelle 2: Kriterien zur Umsetzung von Integrationslotsenprojekten**

Dimensionen	Mindeststandards (Auswahl)
Zugangsvoraussetzungen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Praktische Erfahrungen in der pädagogischen, sozialen oder Beratungsarbeit</li> <li>▪ Soziale, interkulturelle und individuelle Kompetenzen</li> <li>▪ Sprachkenntnisse im Deutschen und mindestens einer weiteren Sprache auf dem Niveau B2 des europäischen Sprachrahmens</li> </ul>
Qualifizierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Praxisbezogenes und handlungsorientiertes Qualifizierungskonzept</li> <li>▪ Umfang der Qualifizierung von rund 50 bis 60 Stunden</li> <li>▪ Abschlussprüfung</li> <li>▪ Die Qualifizierung sollte die Bausteine „Fachliche Inhalte“, „Soziale Kompetenz“, „Aufgabenprofil/ Tätigkeitsbeschreibung und Rollenerwartung“, „Rechtliche Grundlagen“ und „Dolmetschtechniken“ beinhalten</li> <li>▪ Praktika/Praxishospitationen</li> <li>▪ Angebot von Weiterbildungen für geschulte Integrationslotsen</li> <li>▪ Versiertheit im pädagogischen Umgang mit heterogenen Gruppen</li> </ul>
Kordinierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hauptamtliche Stelle für die Projektkoordination</li> <li>▪ Sozialpädagogisches Qualifikationsprofil der Koordinatorin / des Koordinators</li> <li>▪ Supervision oder ein anderes Angebot der Erfahrungsreflexion für Integrationslotsen</li> </ul>
Standort	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Standort für die Lotsinnen und Lotsen; Büro für die Koordination; Besprechungs-/Schulungsraum; Treffpunkt für Austausch</li> </ul>
Heterogenität des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einbeziehung von Männern</li> <li>▪ Angebot einer möglichst breiten Palette verschiedener Sprachen</li> <li>▪ Thematisch vielfältige Angebote</li> </ul>
Kooperationen und Vernetzung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Gewinnung von Kooperationspartnern</li> <li>▪ Aufbau nachhaltiger Kooperationsbeziehungen zu Einrichtungen</li> <li>▪ Kooperation und Vernetzung mit relevanten lokalen Akteuren der Integration</li> </ul>
Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zielgruppenspezifisches Konzept der Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>
Laufzeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unbefristete Tätigkeit der Integrationslotsen ohne Laufzeitbeschränkung</li> </ul>
Hauptamt, Ehrenamt	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verlässlichkeit kann nur durch hauptamtliche Integrationslotsen gewährleistet werden</li> </ul>
Finanzielle Ausstattung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regelfinanzierung der Integrationslotsen aus öffentlichen Mitteln (Land, Kommune)</li> </ul>

Quelle: Eigene Darstellung auf der Grundlage von Lietz (2017, S 113ff.)

## 4 Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ – Entwicklungslinien und Perspektiven

### 4.1 Die Vorgeschichte des Projektes

Das Projekt „Bildungsbotschafter und Bildungsbotschafterinnen in Kita, Schule und Stadtteil“ kann auf eine bis in das Jahr 2009 zurückreichende Vorgeschichte zurückblicken. Da mit dem neuen Projekt ab September 2015 an ältere Projekte angeschlossen wurde, wurde dies in die Evaluation einbezogen.

Zu diesem Zweck wurden Gespräche mit Mitgliedern der Steuergruppe geführt, die die Projektentwicklung maßgeblich gestaltet und ihre Sicht darauf dargelegt haben. Insgesamt sind in das Kapitel Aussagen von sechs Schlüsselakteuren der Stadtverwaltung, des koordinierenden Trägers, des begleitenden Quartiersmanagements und des Nachbarschaftszentrums, an dem das Projekt ursprünglich angesiedelt war, eingeflossen. Außerdem wurde am 03. Dezember 2015 eine Gruppendiskussion mit insgesamt sieben Frauen und einem Mann geführt, die an verschiedenen Grundkursen der Bildungsbotschafter-Projekte teilgenommen hatten und nach wie vor aktiv sind. Einbezogen wurde zudem die Abschlusspräsentation aus dem Vorgängerprojekt.

Die (Vor-) Geschichte des aktuellen Bildungsbotschafter-Projekts lässt sich in drei Phasen einteilen, die mit der Finanzierung des Projekts zusammenhängen: (1) Bildungsbotschafter I: „Bildungsbotschafter – Mütter und Väter für Bildung im Schöneberger Norden“ (01.03.2010 bis 31.12.2012), (2) Bildungsbotschafter II: „Mütter und Väter als etablierte Bildungsbotschafter im Netzwerk“ (01.03.2012 bis 31.12.2013) und (3) Bildungsbotschafter III: „Aktive Bildungsbotschafter sichtbar im Kiez“ (01.01.2014 bis 31.12.2014) (siehe auch Tabelle 3).

Das Projekt startete am 01. März 2010 und am 11. Februar 2011 wurden die ersten Bildungsbotschafter\*innen zertifiziert. Während des gesamten Förderzeitraums von März 2010 bis Ende 2014 wurden insgesamt sechs Grundkurse und zwei Aufbaukurse angeboten, die durch eine begleitende Supervision unterstützt wurden. Von den 71 Teilnehmer\*innen der sechs Grundkurse wurden 34 Personen zertifiziert. Das entspricht einer Quote von knapp 50 Prozent. Von den 23 Teilnehmer\*innen der Aufbaukurse wurden 14 Personen, rund 60 Prozent, zertifiziert.

**Tabelle 3: Chronologie des Bildungsbotschafter\*innen-Projekts**

<b>2009</b>	
28.09.2009	Projektvorschlag
<b>2010</b>	
01.03.2010 bis 31.12.2012	Bildungsbotschafter I „Bildungsbotschafter – Mütter und Väter für Bildung im Schöneberger Norden“
3. Quartal 2010 bis 1. Quartal 2011	Grundkurs I
<b>2011</b>	
11.02.2011	Zertifizierung Bildungsbotschafter (Grundkurs I)
26.08. bis 16.12.2011	Aufbaukurs I
3. Quartal 2010 bis 1. Quartal 2011	Grundkurs II

<b>2012</b>	
01.02.2012 bis 31.12.2013	Bildungsbotschafter II „Mütter und Väter als etablierte Bildungsbotschafter im Netzwerk“
24.02. bis 31.08.2012	Grundkurs III
12.05.2012	Zertifizierung Bildungsbotschafter (Grundkurs II)
<b>2013</b>	
10.01. bis 11.04.2013	Aufbaukurs II
1. Quartal 2013 bis 2. Quartal 2013	Grundkurs IV
25.10.2013 bis 14.03.2014	Grundkurs V
<b>2014</b>	
01.01.2014 bis 31.12.2014	Bildungsbotschafter III „Aktive Bildungsbotschafter sichtbar im Kiez“
04.09.2014 bis 29.01.2015	Grundkurs VI
<b>2015</b>	
01.09.2015 bis 28.02.2019	„Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ (Förderung durch den Netzwerkfonds)

*Eigene Darstellung*

#### **4.2 Ausgangssituation zu Beginn der Förderung durch den Netzwerkfonds**

Einig sind sich die Schlüsselakteure darin, dass der Ausgangspunkt des Projekts eine als nicht zufriedenstellend wahrgenommene Elternpartizipation an Schulen war. Im Rahmen einer Bildungsinitiative des Quartiersmanagements Schöneberger Norden entstand vor diesem Hintergrund im Jahr 2009 die Idee, ein Projekt zu entwickeln, welches die Aktivierung von Eltern im Stadtteil fördern sollte. Es wurde in einem Nachbarschaftszentrum angesiedelt, das seit 2004 existiert und unter dem Leiter der Einrichtung eine Vielzahl von Initiativen insbesondere auch für die lokale Bevölkerung mit arabischer Herkunftssprache umgesetzt hat. Während es über das Nachbarschaftszentrum gelang, einen Zugang zu Eltern mit Migrationsgeschichte aus eher unterprivilegierten Milieus herzustellen, sprach ein Projektverantwortlicher insofern von einem „Geburtsfehler“, als die anfängliche Unterstützung der Schulleitungen zu schwach war, um Widerstände in den Kollegien zu überwinden und das Projekt an den beiden beteiligten Schulen fest zu verankern.

Oberstes Ziel des Bildungsbotschafter\*innen-Projekts war es laut Abschlusspräsentation vom November 2014, Eltern in die Lage zu versetzen, „sich sowohl mit ihrer eigenen Bildung als auch mit den Bildungsbelangen ihrer Kinder zu befassen. Unser Ziel ist die Stärkung der Eltern, so dass ihre Ressourcen optimal zum Einsatz kommen und sie ihr Wissen als Multiplikatoren an andere Eltern weitergeben“ (Bildungsbotschafter in Schöneberg 2014, S. 2). Neben der Aktivierung von Eltern, die in allen Interviews hervorgehoben wurde, nannte ein Vertreter des Quartiersmanagements im Schöneberger Norden auch die Verbesserung von Bildungschancen der Bevölkerung im Quartier als Ziel. Dies sollte durch eine stärkere Durchlässigkeit von Bildungswegen, die Erleichterung von Übergängen und die Verbesserung der Bildungslandschaft durch eine Verknüpfung formeller und informeller Bildungsangebote erreicht werden. Zudem wurde das Projekt mit dem Anliegen verbunden, auf Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen einzuwirken und sie für das Zugehen auf Eltern zu öffnen. Insbesondere Schulen sollten Eltern stärker als bislang als Teil der Schulgemeinschaft wahrnehmen. Die Bildungsbotschafter\*innen sollten dabei als Multiplikator\*innen wirken, sich gleichzeitig persönlich weiterentwickeln

und einen „eigenen Bildungserfolg haben“. Als ein besonderes Anliegen wurde zudem formuliert, auch Väter als Bildungsbotschafter zu gewinnen.

Die Gesprächspartner\*innen schilderten verschiedene Herausforderungen, die auch im aktuellen Projekt bewältigt werden müssen. So nannte ein Quartiersmanager die Herausforderung, für alle Kurse genügend Teilnehmer\*innen aus der Zielgruppe zu gewinnen und „aktiv zu halten“. Besonders das Ziel, auch Väter zu aktivieren, erwies sich als schwierig. Als ein weiteres Problem wurde benannt, dass es ein Ziel des Nachbarschaftszentrums war, alle Eltern unabhängig von ihrem Bildungshintergrund und entsprechend ihrer Engagementmöglichkeiten zu stärken. Den Möglichkeiten des Prinzips „Eltern für Eltern“ waren aber in einem Fall durch Überforderung der Bildungsbotschafter\*innen Grenzen gesetzt; daraus resultierende Vorbehalte führten dazu, dass sich eine Schule im Quartier ganz aus dem Projekt zurückzog. Als weitere Verbesserungsmöglichkeit wurde von den Gesprächspartner\*innen eine transparente Regelung zur finanziellen Vergütung der Bildungsbotschafter\*innen gewünscht.

Das Fazit der beteiligten Gesprächspartner\*innen über das Vorgängerprojekt fiel durchwachsen aus: Einerseits gelang die Aktivierung zumindest einiger Eltern offenbar nachhaltig. Insgesamt waren im Jahr 2015 nach Einschätzungen von zwei Befragten noch zehn bis 15 Personen aktiv, die sich für die Verbesserung der Bildungssituation im Quartier engagierten und als „Leuchttürme“ fungierten und sich darüber hinaus auch persönlich sehr positiv weiterentwickelt haben. Die aktiven Bildungsbotschafter\*innen wurden vom Kurs-Dozenten als Potenzial für das Folgeprojekt wahrgenommen, da sie als „Vorbilder und Paten“ wirken könnten, sowie über „Kenntnisse und Kontakte mit beteiligten Bildungseinrichtungen, Kenntnisse des Kiezes“ verfügten. Andererseits wurde aber der „Output in den Einrichtungen [...] manchmal [als] bescheiden“ eingeschätzt. So erschien es dem Quartiersmanager im Nachhinein schwieriger als erwartet, die Bildungsbotschafter\*innen tatsächlich im Quartier zu vernetzen, ihnen verlässliche Ansprechpartner an die Seite zu stellen und sie fest in Schulen und Kitas zu verankern.

Selbstkritisch wiesen einige Steuerungsgruppenmitglieder zudem auf eine mangelnde Dokumentation der Tätigkeit der Bildungsbotschafter\*innen hin, was durch die Evaluation des neuen, aus dem Netzwerkfonds geförderten Projekts „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ (2015 bis 2018) verbessert werden sollte. Es wurde darüber hinaus gewünscht, bessere Aussagen zur Wirkung auf die Eltern im Quartier tätigen zu können, die als indirekte Zielgruppe ebenfalls wichtige Adressat\*innen des Projektes darstellen.

Aufgrund der beibehaltenen Projektstruktur und weitgehenden Fortführung der Projektumsetzung entfaltete das Nachfolgeprojekt zunächst eine ähnliche Wirkung, wie die Vorläuferprojekte und war vor die gleichen Herausforderungen gestellt. Mit der Schaffung einer Projektleitung, der Anstellung einer neuen Dozentin, der Gewinnung neuer Kursteilnehmer\*innen, der Beauftragung einer formativen externen Evaluation, der Ausweitung auf einen zweiten Berliner Bezirk und weiteren Nach- bzw. Umsteuerungen im Projektverlauf, die auch durch die formative Evaluation angestoßen und begleitet wurden, ergaben sich allerdings auch Veränderungen, die in den folgenden Kapiteln beschrieben und analysiert werden.

### 4.3 Erfahrungen und Perspektiven aktiver Bildungsbotschafter\*innen

Durch eine Gruppendiskussion mit erfahrenen Bildungsbotschafter\*innen, die in den Vorgängerprojekten qualifiziert wurden, konnten lebendige Einblicke in deren Erfahrungen und Tätigkeiten gewonnen werden, die im Folgenden sehr kondensiert dargestellt werden.

Es wurde zum einen deutlich, dass sich einige Bildungsbotschafter\*innen sehr stark mit ihrer Rolle identifizieren und sich nachhaltig und aktiv im Quartier engagieren. Zum anderen kristallisierte sich heraus, dass „Schule“ als zentrales Konfliktfeld von Eltern (mit Migrationshintergrund) wahrgenommen wird. Mit der Qualifizierung zur bzw. zum Bildungsbotschafter\*in erhoffen sich diese eine Selbststärkung sowie die Möglichkeit, andere Eltern zu unterstützen. Als weiteres Spannungsfeld erwies sich zudem die nicht hinreichend geklärte Verortung zwischen ehrenamtlichem Engagement und beruflicher Orientierung.

#### *Identifikation mit der Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in*

In der Gruppendiskussion wurde deutlich, dass die Bildungsbotschafter\*innen im Zuge ihrer langjährigen Tätigkeit ein hohes Maß an Identifikation mit ihrer Aufgabe bzw. Rolle entwickelt haben: *„Ich will auch nicht weg vom Bildungsbotschafter oder kann ich auch nicht, das ist jetzt bei mir wie im Blut drin“*. Sie wertschätzen den ideellen Mehrwert des Austausches von Wissen und Informationen: *„Euro gegen Euro bleibt ein Euro, aber Information gegen Information bedeutet zwei Informationen“*. Selbst gut informiert zu sein und Informationen an andere Eltern weitergeben zu können, stellt also ein ‚Kapital‘ von hohem Wert dar.

*„Also ich habe sie erst mal ermutigt, ich hab ihr beigebracht, was wir im Kurs gelernt haben, wie man mit einer Lehrerin spricht oder mit einem Erzieher. Und das hat sie dann auch gemacht und durch unsere Unterstützung hatten sie ein ganz tolles Gespräch und die Mutter hat sich verstanden gefühlt und die Lehrerin auch. [...] Wir versuchen jetzt alle unsere Eltern stark zu machen [...] unsere Mütter und unsere Kinder.“*

Die hier zitierte Bildungsbotschafterin versteht sich als aktive, starke und selbst-wirksame Multiplikatorin in Bezug auf andere Eltern und mehr noch als Mit-Gestalterin der Bildungseinrichtungen (Kitas, Schulen) und des Kiezes:

*„Der Kiez ist schon problematisch, [...] seitdem wir Bildungsbotschafter aktiv sind [...] bin ich sehr zufrieden mit dem ganzen Kiez. [...] Ich möchte Vorbild sein für meine Familie und [die] Gesellschaft.“*

Die starke Identifikation mit der Rolle des Bildungsbotschafters, die mit dem Engagement als Vater in der Schule der eigenen Kinder begann, sich dann aber, eng verknüpft mit dem Nachbarschaftszentrum, auf das gesamte Quartier und sogar darüber hinaus ausweitete, dokumentiert sich exemplarisch auch in der folgenden Passage:

*„Ich wohne hier in der S.-Straße. Ich bin so nicht in der Schule, sondern im Kiez und im Verein. Ich habe selber, wir haben selber einen Verein. Wir treffen uns monatlich mit den Familien, wir haben Kinder, wir machen für die Kinder (.) Programm. Also ich bin in der Vätergruppe (.) (Name eines anderen Bildungsbotschafters) ist auch dabei; Donnerstag. Was noch? Ich koche Dienstag hier ehrenamtlich ja, alles ehrenamtlich; Straßenfest machen wir auch mit. Ich mache mit Leib und Seele zwei Tage auch ehrenamtliche Arbeit also? (.) Ich hab von Montag bis Samstag also voll (.) jeden Tag was. Und das freut mich. Das macht Spaß also (.) echt. Und Übersetzung bei den Flüchtlingen, da geh ich auch mit.“*

Dieser Bildungsbotschafter der ersten Stunde betont sein „ehrenamtliches“ Engagement, das er mit „Leib und Seele“ ausfüllt – es handelt sich also nicht lediglich um eine Rolle oder Funktion, sondern um etwas, das zu ihm und seinem Leben gehört. Dass seine Tage durch seine Aktivitäten im Nachbarschaftszentrum „voll“ sind, gibt ihm das Gefühl, gebraucht zu werden. Er definiert sich über seine aktive und wirkungsvolle Tätigkeit als Bildungsbotschafter bzw. rahmt vielmehr selbst all das, was sein Engagement im Quartier ausmacht, mit dem Label der Bildungsbotschafter-Tätigkeit.

Eine wichtige Grundlage für ein hohes Selbstbewusstsein und eine starke Identifikation mit der Bildungsbotschafter-Tätigkeit ist die erlebte Wertschätzung und Anerkennung für das eigene Wirken:

*„also wirklich, wir sind sehr sehr anerkannt, also sehr positiv, also wir ham wirklich viel Stimmung reingebracht, immer wieder.“*

Die Qualifizierung stärkte das eigene Selbstbewusstsein als „geschultes“ Elternteil, etwas in die Schule einbringen und damit ihrer Qualität beitragen zu können.

### *Schule als Konfliktfeld*

Während sich die Bildungsbotschafter\*innen in Kitas und insbesondere Nachbarschaftszentren mit ihren Angeboten willkommen und anerkannt fühlen, wird Schule eher als Konflikt- statt als Kooperationspartner wahrgenommen:

*„Weil ich bin eine Mutter, ich habe eine laute Stimme, aber sobald es um Lehrer und Behörden geht, dann bin ich wieder leise, und so habe ich wirklich gelernt, mich zu verteidigen und wir haben auch wirklich viel erreichen können. [...] Wir haben erreicht, dass wir nicht vor der Tür sein sollen, sondern wir gehören dazu einfach.“*

Schule – mit ihrem Bildungsauftrag, der letztlich auch ein Bewertungs- und Selektionsauftrag ist und über (nicht) erfolgreiche Bildungskarrieren entscheidet – wird tendenziell als ‚Gegner‘ und nicht als Verbündeter in Bezug auf die Bildung der eigenen Kinder gerahmt: Man muss sich „verteidigen“ können. Es muss noch explizit betont werden, dazu zu gehören und nicht „vor der Tür“ zu sein – das heißt es ist als Praxis eigentlich noch nicht, wohl aber als einzuforderndes Recht bzw. deutlich zu machender Anspruch, selbstverständlich.

### *Ehrenamtliches Engagement und berufliche Orientierung*

Schließlich deutet sich von Projektbeginn an eine nicht spannungsfreie Verortung zwischen ehrenamtlichem Engagement und Orientierung an einer Verstetigung bzw. sogar Verberuflichung an:

*„Wir sind sehr anerkannt, also positiv. [...] Es ist nur schade, dass man [...] das nur ehrenamtlich macht; [...] das ist es, was mich stört; ich würde das lieber mehr annehmen als einen Beruf.“*  
*„Ja, weil mein Mann ist auch, der sagt auch immer, Mensch sitz doch zuhause kümmer dich mehr um deine Kinder! Was machst du da als Bildungsbotschafter es wird doch sowieso gar nicht bezahlt also wozu na (.) da sag ich dann auch, ja ok, er hat recht.“*

Diejenigen, die als Bildungsbotschafter\*innen aktiv geblieben sind, identifizieren sich also sehr stark mit ihrer Rolle und ihren Aufgaben und fühlen sich auch anerkannt. Einige wünschen sich zudem eine monetäre Gratifikation, die über eine Aufwandsentschädigung hinausgeht, da sie ihre Tätigkeit mit einer beruflichen gleichsetzen: So erscheint das „Annehmen als Beruf“ in der subjektiven Kompetenzüberzeugung selbstverständlich und ohne weitere berufliche Qualifikation möglich. Andere wiederum pflegen ein eher idealistisches Verständnis von Bildung, die nicht nur der individuellen Integration in die Gesellschaft dienen, sondern auch zur Entwicklung einer besseren Gesellschaft beitragen soll.

Im Folgenden werden einige Ausführungen einer Bildungsbotschafter\*in wiedergegeben, die in einem längeren Statement ihre persönliche Haltung zu Fragen von Bildung und Erziehung mit ihren Erfahrungen als Mutter und Bildungsbotschafterin eindrucksvoll verknüpft:<sup>9</sup>

„Ich bin ursprünglich hierhergekommen, um Deutsch zu erlernen; daraufhin teilten mir die Schwestern<sup>10</sup> F. und H. mit, dass es (...) sogenannte Bildungsbotschafterinnen gibt, die auch ausschließlich Arabisch sprechen. (...) Das Lernen ist jedoch meine Leidenschaft, auch wenn ich Deutsch kaum kann; ich hatte mir alles angehört und notiert (.) und anschließend zu Hause übersetzt. Hast du es begriffen? (...) Weil ich Kinder sehr liebe; und damit sie (.) in die Gesellschaft gut integriert sind; und damit sich eine ideale Gesellschaft herausbildet, damit dies sich realisiert, muss die Mutter den Entwicklungsprozess ihrer Kinder begleiten; und deren Potenziale hervorlocken und Selbstwirksamkeitsgefühle potenzieren; und (.) die Kinder müssen nicht das Böse von den Menschen oder von ihren Gleichaltrigen rezipieren, sondern das Gute und das Tugendhafte, zeitgleich müssen sie das Gute und das Tugendhafte weitergeben, denn der Erfahrungsaustausch ist durchaus gewinnbringend. (...) Dies heißt, so unentwegt vermittele ich es meinen Kindern, wenn ich euch (.) einen Euro überreiche und ihr mir dann den Euro zurückgibt, bleibt schließlich ein Euro. Jedoch wenn ich Euch in etwas belehre; und ihr euch von anderen belehren lasst, dann entstehen zwei Erkenntnisse. Dies ist ein Prinzip; welches gelehrt werden muss. (...) Ich wende mich den Müttern deshalb zu, damit sie sich wiederum um ihre Kinder kümmern, denn ohne die mütterliche Begleitung ist der kindliche Lernprozess<sup>11</sup> aussichtslos bzw. nicht erfolgversprechend, ja unmöglich; (...) weil die Mutter tatsächlich, seitdem das Kind zur Welt kam; das Kind kann nicht die Nahrung zu sich nehmen, wenn es von der Mutter nicht gefüttert wird.“

Die Eltern sollen die Lernprozesse der Kinder anregen, begleiten und fördern, wobei vor allem das Zeitmanagement „von großer Relevanz“ ist: „Die Eltern sind dazu verpflichtet, die zeitlichen Ressourcen ihrer Kinder zu managen“ und während der Schulzeit für einen „strukturierten Tagesablauf“ zu sorgen, denn „ohne Zeitmanagement bleibt der Erfolg aus“. Die Mütter sollen die Ambitionen ihrer Kinder fördern und sie von den „falschen“ Dingen wie Fernsehen und Handy, „die ihre Denkfähigkeit beeinträchtigen“, fernhalten. Sie sollen sich aber auch in Geduld üben und in einen Diskurs mit ihren Kindern treten („ich unterbreite meinem Sohn ununterbrochen die Nach- und Vorteile und er selber muss abwägen. So muss es sein.“

@ Zuallererst muss man an sich arbeiten @, sich selbst reflektieren, um das Gute an die Kinder weiterzugeben. Ohne dieses An-sich-Arbeiten kann man nichts an seine Kinder weitergeben oder an die Anderen, dieses Prinzip ist das Fundament.“

---

<sup>9</sup> In der Gruppendiskussion mit aktiven Bildungsbotschafter\*innen bittet eine traditionell gekleidete Teilnehmerin syrischer Herkunft darum, einige Ausführungen in ihrer Muttersprache machen zu können. Ihre Äußerungen in arabischer Sprache werden von zwei sprachkundigen Bildungsbotschafterinnen vor Ort in zusammengefasster Form wiedergegeben und anschließend auf der Grundlage der Audioaufnahme zudem von einem kundigen Muttersprachler ins Deutsche übertragen.

<sup>10</sup> Der Terminus „Schwester“ verweist hier in diesem Kontext nicht auf ein Verwandtschaftsverhältnis, sondern deutet auf ein Freundschaftsverhältnis hin. In dieser Bezeichnung dokumentiert sich ein kulturspezifischer, religiös-geprägter Hintergrund.

<sup>11</sup> In dem gesamten Diskurs wird nur der Lernbegriff expliziert und das WIE dieses Prozesses didaktisch-methodisch erwartungsgemäß realisiert. Der Bildungsbegriff ist hier schwer zu identifizieren. Dies ist darauf zurückzuführen, dass Bildung und Lernen im Arabischen kaum abzutrennen sind.



## 5 Anliegen und Ziele von Schlüsselakteuren der Projektentwicklung als Ausgangs- und Orientierungspunkte der Evaluation

Im Rahmen der formativ und partizipativ angelegten Evaluation ist es zentral, die Anliegen und Ziele aus den verschiedenen Stakeholder-Perspektiven zu eruieren und zueinander ins Verhältnis zu setzen. Hierfür wurden sieben Interviews mit Projektverantwortlichen der Steuerungsgruppe im neuen, aus dem Netzwerkfonds „Soziale Stadt“ geförderten Projekt geführt. Die Interviewpartner\*innen wurden unter anderem gefragt, was ein Erfolg des Projektes am Ende der Laufzeit ausmachen würde. Aus den Antworten der Befragten, wurden 13 Anliegen herausgearbeitet, die die große Bandbreite an Zielen aus Sicht der Steuerungsgruppe komprimiert darstellen:

- (1) Anzahl der aktiven Bildungsbotschafter\*innen erhöhen
- (2) Strukturelle Verankerung der Bildungsbotschafter\*innen in Bildungseinrichtungen absichern
- (3) Bildungsbotschafter\*innen in ihrer ‚Brückenfunktion‘ zwischen Bildungseinrichtungen und Familien stärken und als Ressource für Bildungseinrichtungen etablieren
- (4) Bildungseinrichtungen zu offenen, partizipativen Institutionen weiterentwickeln, die langfristig die Arbeit der Bildungsbotschafter\*innen übernehmen
- (5) Eltern stärken, sich mehr in Bildungseinrichtungen einzubringen
- (6) Partizipation und Engagement von weiteren Eltern im Quartier fördern
- (7) Bildungs- und Teilhabechancen von allen Kindern verbessern
- (8) Berufschancen der Bildungsbotschafter\*innen verbessern
- (9) Ehrenamtliches Engagement stärken
- (10) Pluralisierung der Zielgruppe erreichen
- (11) Die Zielgruppe fokussieren
- (12) Sichtbarkeit des Projektes erhöhen
- (13) Gute Praxis in die Breite übertragen

Die Anliegen wurden dabei nicht nach Häufigkeit der Nennungen, sondern thematisch geordnet, da aus der Häufigkeit der Nennung keine Schlussfolgerungen über die Bedeutung für die Steuerung des Projektes gezogen werden können. Vielmehr soll die Auflistung dazu dienen, die Heterogenität der möglichen Zielstellungen aus der Sicht der Steuerungsgruppe darzustellen und zu einer Diskussion über mögliche Schwerpunktsetzungen nach der Hälfte des Projektes beizutragen.

Nach dem quantitativ ausgerichteten Erfolgskriterium der Steigerung der Anzahl an Bildungsbotschafter\*innen (1) geht es zunächst um die Gelingensfaktoren des Projekts in Bezug auf verschiedene Bildungseinrichtungen (2) bis (4). Dabei spiegeln sich unterschiedlich hohe Anforderungsgrade an das Projekt und an die Bildungsbotschafter\*innen wider. Die erhoffte Wirkung auf indirekte Adressaten, wie weitere Eltern und Kindern aus dem Quartier, schließt dabei an (5) bis (7) an. In den vier darauffolgenden Erfolgskriterien spiegeln sich je zwei Spannungsfelder wider. Zum einen könnte eine stärkere Verberuflichung angestrebt (8), zum anderen das ehrenamtliche Engagement gestärkt werden (9). Außerdem könnte die Zielgruppe entweder ausgeweitet (10) oder eingeschränkt (11) werden. Schließlich behandeln die letzten beiden Erfolgskriterien eine möglichst hohe Sichtbarkeit des Projektes (12) sowie, ein Gelingen vorausgesetzt, die Übertragung von guter Praxis in die Breite (13).

### **(1) Anzahl der aktiven Bildungsbotschafter\*innen erhöhen**

Zunächst wird von den Befragten als Erfolgsziel eine höhere Anzahl an Bildungsbotschafter\*innen genannt. Dies soll zum einen dadurch erreicht werden, dass – insbesondere aus dem Bezirk Tiergarten

Süd – mehr Bildungsbotschafter\*innen qualifiziert werden. Aus Sicht einer Projektverantwortlichen ist das allerdings noch nicht genug. Sie weist darauf hin, dass es nicht nur um die Qualifizierung, sondern auch um die langfristige Sicherstellung des aktiven Engagements von Bildungsbotschafter\*innen geht. Die bereits aktiven Bildungsbotschafter\*innen sollen also im Feld gehalten werden und von den neu Qualifizierten sollen möglichst viele auch tatsächlich auf lange Sicht tätig sein. Zusammenfassend drückt das ein Befragter so aus:

*„Also natürlich, wenn wir mehr haben, wenn wir neue haben und wenn die jetzt Aktiven weiter dabeibleiben.“*

Hier dokumentiert sich, dass ‚Erfolg‘ zunächst rein quantitativ gemessen wird: Je mehr aktive Bildungsbotschafter\*innen, desto besser. Fokussiert wird hingegen nicht die Qualität der beratenden und Brücken bildenden Funktion der Bildungsbotschafter\*innen im Feld.

## **(2) Strukturelle Verankerung der Bildungsbotschafter\*innen in Bildungseinrichtungen absichern**

Ein zentrales Kriterium scheint aus Sicht der Steuerungsgruppenmitglieder außerdem die strukturelle Verankerung der Bildungsbotschafter\*innen in den Bildungseinrichtungen zu sein. Auch im Sinne der Nachhaltigkeit und der Sichtbarkeit des Projektes erscheint ein fester und transparenter Platz in den kooperierenden Kitas und Schulen erstrebenswert. Eine Projektverantwortliche schildert dies folgendermaßen:

*„Für mich würde der Erfolg darin bestehen, wenn die Einrichtungen wie Schule, das war ja bisher in unseren Vorläuferprojekten immer so eine kritische Einrichtung, wenn dort Strukturen entstehen könnten, wo Bildungsbotschafter auch aufgenommen und wo einfach eine Struktur herrscht, so dass man zu einem Miteinander kommt, also von LehrerInnen, ErzieherInnen, Eltern, Bildungsbotschaftern. Dass dort eine verlässliche Struktur entsteht, das wär für mich wirklich ein Erfolg“.*

Im Kern ist das Projekt also darauf ausgelegt, alle Bildungseinrichtungen zu überzeugen, den Bildungsbotschafter\*innen einen festen Platz einzuräumen, an dem sie ihre Kompetenzen für alle Seiten ‚gewinnbringend‘ einbringen können.

## **(3) Bildungsbotschafter\*innen in ihrer ‚Brückenfunktion‘ zwischen Bildungseinrichtungen und Familien stärken und als Ressource für Bildungseinrichtungen etablieren**

Als Erfolg des Projektes aus der Perspektive der Steuerungsgruppe wird die Brückenfunktion zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern im Quartier fokussiert:

*„...und die Bildungsbotschafter das schaffen, wirklich eine gute Brücke gebaut zu haben, ja wirklich diese Brückenfunktion zu den Fachkräften und zu den Eltern oder den Familien, die die Einrichtungen besuchen.“*

Der Begriff Brückenfunktion legt dabei nahe, dass die Hauptaufgabe der Bildungsbotschafter\*innen in der Herstellung von Kontakt, in der Unterstützung der Kommunikation sowie in der Vermittlung bei Problemen zwischen Bildungsinstitution und Eltern bestehen könnte. Gleichzeitig wird damit die Herausforderung formuliert, als Bildungsbotschafter\*in unterschiedlichste Milieus, Sprachen und Erziehungsverständnisse zu vereinen bzw. zu *überbrücken*. Als Brücke könnten außerdem die Unterstützung und Begleitung bei Übergängen in Bildungseinrichtungen gedeutet werden, die ein weiterer Verantwortlicher als Gelingensfaktor schildert. Hierbei läge der Erfolg darin, dass die Bildungsbotschafter\*innen die Übergänge für Eltern und Kind transparent machen und damit erleichtern.

#### **(4) Bildungseinrichtungen zu offenen, partizipativen Institutionen weiterentwickeln, die langfristig die Arbeit der Bildungsbotschafter\*innen übernehmen**

Dieses Erfolgskriterium schließt an die beiden zuvor genannten an und weist darüber hinaus: Ziel ist es nicht mehr nur, einen Platz für Bildungsbotschafter\*innen zu schaffen oder eine Brücke zwischen Institution und Eltern herzustellen, sondern Einfluss auf die Entwicklung der Institutionen selbst zu nehmen. Hierbei ist das Projekt als *eine* Möglichkeit zur Verfolgung des ihm übergeordneten Zieles der qualitativen Weiterentwicklung von Bildungslandschaften im jeweiligen Quartier entworfen. Eine Beteiligte formuliert dies wie folgt:

*„Aber vielleicht gibt es bis dahin Ideen, wirklich in den Bereich zu gehen, mit den Fachkräften. Ich denke so ein bisschen [...] an die Mediationsschulung. Man kann sich immer jemanden holen von außen, der bildet dann die Konfliktlotsen zum Beispiel aus, aber das funktioniert halt nie, man braucht halt wirklich Leute in den Einrichtungen, die das selbst tun, um das am Leben zu erhalten. Und am Ende denk ich, ist das etwas, was uns auch betrifft. Wir sind jetzt drei Jahre von außen da und können das gut vorbereiten, aber um eine Nachhaltigkeit herzustellen, müsste man es eigentlich schaffen, dass [...] die Einrichtungen in irgendeiner Form qualifiziert werden, dass sie das auch selber schaffen.“*

Im Sinne der Nachhaltigkeit des Projektes wird hier auf die Bildungseinrichtungen verwiesen, die das Projekt nach dessen Ende allein weiterführen sollen. Da das Projekt jedoch zuvorderst auf die Qualifizierung von Eltern zielt und damit nur indirekt auf die Akteure in Bildungseinrichtungen, müsste aus Sicht der Evaluation deutlich herausgearbeitet werden, wie und durch wen die Entwicklung von Bildungseinrichtungen in Richtung einer selbstverständlichen Integration von Bildungsbotschafter\*innen und anderen ehrenamtlich Engagierten gelingen könnte und was das Ziel dieser Kooperation sein könnte/sollte.

#### **(5) Eltern stärken, sich mehr in Bildungseinrichtungen einzubringen**

Die Stärkung von Bildungsbotschafter\*innen in ihrer Rolle als Eltern sowie die Stärkung von weiteren Familien lässt sich ebenfalls als wichtiges Erfolgskriterium neben der strukturellen Verankerung in den Bildungseinrichtungen und deren Weiterentwicklung, rekonstruieren. Durch die Qualifizierung der Bildungsbotschafter\*innen soll erreicht werden, dass diese sich stärker in Bildungseinrichtungen einbringen und ihre Rechte einfordern. Ein Projektverantwortlicher formuliert dies folgendermaßen:

*„Ich glaube, dass man tatsächlich in den Brennpunkten Eltern gewinnt, die sagen ‚Ja, das ist meine Schule und hier will ich mitwirken!‘ und das färbt ab auf andere Eltern und auf die Kinder.“*

Diese Aussage könnte als Plädoyer dafür gelesen werden, nicht die Bildungseinrichtungen und deren Unterstützung, sondern die Bildungsbotschafter\*innen und deren persönliche Entwicklung sowie ihre Vorbildfunktion für andere Eltern zum zentralen Ansatzpunkt zu machen.

#### **(6) Partizipation und Engagement von weiteren Eltern im Quartier fördern**

Mehrere Projektverantwortliche aus der Steuerungsgruppe betonen als Erfolgsziel des Projektes eine sichtbare Wirkung in das Quartier hinein. Ein Projektbeteiligter bezieht beispielsweise die Bezeichnung der ‚Botschafter‘ explizit auf ihre Wirkung auf das Quartier und definiert einen Erfolg dann, wenn „die Botschaft der Bildungsbotschafter in das Quartier hineingegangen ist“. Ein anderer betont das Ziel der politischen Teilhabe und des Engagements von Eltern im Stadtteil:

*„[...] und die Beteiligung in der Stadtteilarbeit, dass wir mehr Eltern sehen, die im Quartiersrat mitwirken, dass wir mehr Eltern sehen, die sich an den politischen Diskussionen beteiligen.“*

Es wird deutlich, dass über ein Engagement an Bildungseinrichtungen auch das bürgerschaftliche Engagement im Quartier gestärkt werden soll. Auch hier beschränkt sich das Anliegen nicht nur auf die Bildungsbotschafter\*innen selbst, sondern erstreckt sich auch auf andere Eltern, die durch die Bildungsbotschafter\*innen erreicht werden sollen.

### **(7) Bildungs- und Teilhabechancen von allen Kindern verbessern**

Zwei zentrale Projektverantwortliche heben die indirekten Adressaten und deren Bildungs- und Teilhabechancen hervor: die Kinder im Quartier. Durch folgende Aussage wird der hohe moralische Anspruch an das Projekt deutlich:

*„Aber der Titel des Projektes Bildungsbotschafterin verheißt ja auch noch etwas anderes. Mir geht es wirklich darum Bildungs- und Teilhabechancen von Kindern, ich finde es einen Skandal, wie der Zustand ist. [...], weil es ein Herzensthema und Mission ist, mir geht's wirklich darum, die Gesellschaft zu verändern und in Bewegung zu bringen und dafür zu sorgen, dass das, was die Zugänge angeht, mehr Gerechtigkeit hergestellt wird.“*

Es dokumentiert sich die hohe Anforderung an das Projekt, ein vielschichtiges, auf verschiedenen Ursachen gründendes Problem der gesamten Gesellschaft anzugehen. Den Bildungsbotschafter\*innen wird zugetraut, die gesamte Gesellschaft zu verändern und Gerechtigkeit herzustellen. Obwohl als leitendes Ziel anstrengenswert, müsste aus Sicht der Evaluation expliziert werden, wie die Bildungsbotschafter\*innen als Ehrenamtliche in die Lage versetzt werden können, Teilhabechancen von Kindern grundsätzlich zu verbessern und eine gesellschaftliche Gerechtigkeit herzustellen, ohne dabei die Bildungsbotschafter\*innen zu überfordern.

### **(8) Berufschancen der Bildungsbotschafter\*innen verbessern**

Auch die Berufschancen der Bildungsbotschafter\*innen zu verbessern, wird von zwei Befragten als Erfolgsziel angesehen. Ein Steuerungsmittglied bewertet die Entwicklung einer beruflichen Perspektive als erstrebenswert:

*„Wie können die, die weitgehend nicht gesettled sind im Arbeitsleben, wie können sie über das Projekt als eine Art Zwischenstation, auch noch mal einen Antrieb, Motivation, eine Brücke bekommen, die tatsächlich eine Chance auf dem Arbeitsmarkt eröffnen?“*

Damit die Kursteilnehmer\*innen also nicht in einer Art ‚Sackgasse‘ verharren, sondern sich potenziell für den ersten Arbeitsmarkt weiterentwickeln, könnte das Projekt also verstärkt auf individuelles Coaching und Berufsplanung fokussieren. Damit würde sich das Vorhaben verstärkt auf die Bildungsbotschafter\*innen selbst konzentrieren und es würde möglicherweise eine Verberuflichung der Tätigkeit angestrebt werden.

Ein anderer Projektverantwortlicher aus der Steuerungsrunde, erachtet eine berufliche Perspektive zumindest für einzelne Bildungsbotschafter\*innen als Erfolgskriterium und erklärt zum Ziel:

*„[...] wenn einzelne Bildungsbotschafter\*innen eine Perspektive finden. Das war zwar nicht das Ziel am Anfang. Wir wollten Bildungsbotschafter haben und nicht Menschen in einen Beruf bringen.“*

Das Ziel hat sich also scheinbar erst im Verlauf des Projektfortschrittes entwickelt und eine berufliche Perspektive wird nicht für alle Teilnehmer\*innen angestrebt.

### **(9) Ehrenamtliches Engagement stärken**

Im Gegensatz zu beruflicher Perspektive oder gar monetärer Entlohnung fasst es eine Projektbeteiligte als Erfolgskriterium auf, wenn sich Menschen verlässlich ehrenamtlich engagieren und betont dabei, wie wichtig die Gewinnung von allein durch die Tätigkeit motivierten Personen ist:

*„Weil es ist ein niedrigschwelliges Projekt, keiner kriegt Geld dafür, es beruht auf Ehrenamt, es beruht darauf, dass Menschen sagen: ‚Ja ich will das tun. Ich hab’ was gelernt, das geb ich gern weiter, das finde ich ganz wichtig. Ich will mich hier engagieren‘.“*

Die Aussage macht außerdem deutlich, dass das Projekt darauf angewiesen ist, dass sich Menschen engagieren. Aus diesem Ansatz ergäbe sich ein an den bestehenden Aktivitäten der Teilnehmer\*innen anknüpfendes und auf Verstetigung des ehrenamtlichen Engagements abzielendes Projektverständnis.

Aus Sicht der Evaluation ergibt sich hier ein Spannungsfeld aus dem Fokus auf die Verberuflichung und Weiterentwicklung der Bildungsbotschafter\*innen einerseits sowie der Stärkung ehrenamtlichen Engagements und damit der Förderung nachhaltiger Engagementstrukturen andererseits.

### **(10) Pluralisierung der Zielgruppe erreichen**

In einer schriftlichen Stellungnahme stellt ein Projektverantwortlicher eine möglichst divers zusammengesetzte Kursgruppe als Erfolgsziel heraus:

*„Die Lern- und Qualifizierungsgruppen sind divers zusammengesetzt. Auch Männer sind als Bildungsbotschafter zu erreichen, ggf. ist geschlechtsdifferenziert zu arbeiten.“*

Konkret wird hier also darauf abgezielt, den Anteil an Männern zu erhöhen und dann auch in den Qualifizierungen adäquat darauf einzugehen. In einem Interview wird dieses Anliegen der Pluralität allerdings nicht nur auf die Geschlechtskategorie beschränkt, sondern in Bezug auf Diversität generell verallgemeinert:

*„Das sind einfach Unterschiede und die haben wir möglichst nicht rausnivelliert, sondern wir haben einfach gesagt, wir nehmen alle mit hinzu und akzeptieren, dass es Unterschiedliche gibt. Und wenn wir wirklich starke und bedeutende Elternvertreter, Bildungsbotschafter haben wollen, brauchen wir für unterschiedliche Bereiche unterschiedliche Typen.“*

Es wird also eine möglichst diverse Zusammensetzung der Teilnehmer\*innen intendiert. Als Konsequenz müsste im Projekt angestrebt werden, möglichst unterschiedliche Personen anzusprechen und für den Kurs zu gewinnen.

### **(11) Die Zielgruppe fokussieren**

Nach anderen Aussagen könnte jedoch auch eine Fokussierung der Zielgruppe angestrebt werden.

So äußert derselbe Befragte, der auch die Unterschiedlichkeit betonte, dass mehr Elternsprecher\*innen erreicht werden sollten, die dann ihrerseits Zugang zu weiteren Eltern haben.

*„Ich hätte noch gern mehr von denen, die auch Bezug haben zu diesen nicht aktiven Eltern. Die Frage ist natürlich, wer könnte so etwas sein. Meine erste Adresse wären immer die Klassenelternvertreter, das wäre ein sehr günstiges Klientel.“*

Dies wiederum würde für ein gezieltes Ansprechen und für die Auswahl von bestimmten, für die Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in besonders geeignete Teilnehmer\*innen sprechen.

Schließlich äußerte sich ein Steuerungsgruppenmitglied über Bildungsbenachteiligte und Menschen mit Migrationshintergrund:

*„Gerade bei der migrantischen Bevölkerung fehlte dann auch oft der Zugang zu Elternvereinen an der Schule oder eben auch der Kita. (...) Da ging es uns auch früh schon drum, Eltern im migrantischen Bevölkerungsteil mit niedrigem Bildungshintergrund ranzukriegen.“*

Das Projekt wäre also dann erfolgreich, wenn es vor allem Eltern mit Migrationshintergrund und niedrigem Bildungsstatus, also besonders benachteiligte Personengruppen erreichen würde.

Aus Sicht der Evaluation stellt sich nun also die Frage, ob das Projekt möglichst offen für eine große Unterschiedlichkeit sein und alle Interessierten qualifizieren sollte oder eine besondere Zielgruppe auszuwählen und damit zum Beispiel besonders gut geeignete Teilnehmer\*innen oder besonders Benachteiligte unterstützen sollte.

### **(12) Sichtbarkeit des Projektes erhöhen**

Eine Befragte strebt als Erfolgsfaktor mindestens eine Berlinweite Sichtbarkeit des Projektes an:

*„Ich fände schon erstrebenswert, dass das Projekt über die bezirklichen Grenzen in Berlin sichtbar ist.“*

Es dokumentiert sich die Überzeugung über das Potenzial des Projektes sowie der Wunsch als Projekt und damit auch als Projektverantwortliche\*r als erfolgreich wahrgenommen zu werden. Als Konsequenz müsste in Öffentlichkeitsarbeit investiert und ein klarer positiver Wirkungszusammenhang nachvollziehbar gemacht werden. Aus Sicht der Evaluation stellt sich hier allerdings die Frage, für wen das Projekt sichtbar sein sollte. Möglicherweise müssten vorrangig alle Akteure aus den beiden am Projekt beteiligten Stadtteilen informiert sein und erst danach Adressaten aus dem gesamten Stadtgebiet.

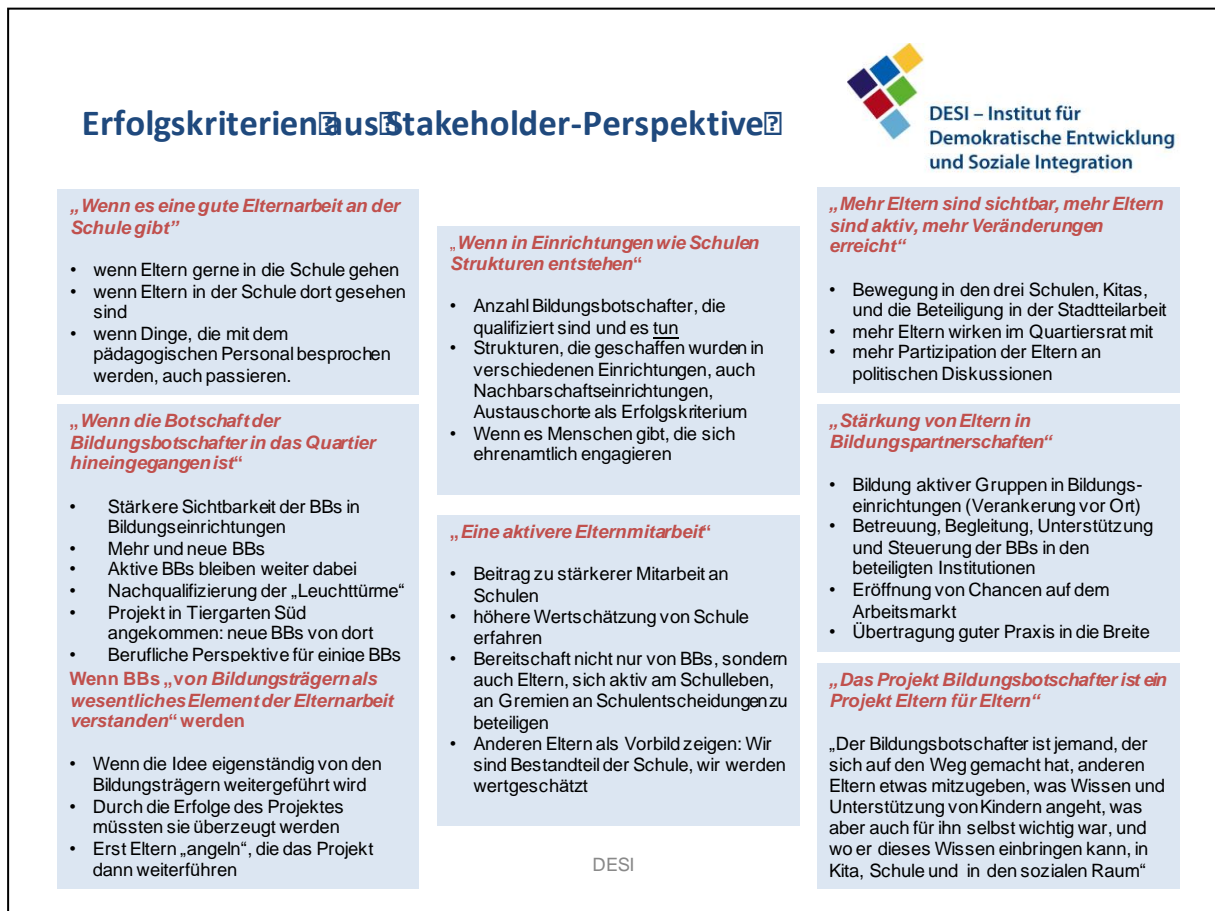
### **(13) Gute Praxis in die Breite übertragen**

Unter der Annahme, dass das Projekt gute Praxis hervorbringt, geht es hier um die Frage, wie andere davon profitieren können. So fragt sich ein Projektverantwortlicher:

*„Wie könnte man das auf einem anderen Level doch mehr in die Breite führen?“*

Auch hier geht es letztlich also darum, gute Praxis zu beschreiben und Gelingensbedingungen aufzuzeigen, um die Erfahrungen des Projektes so für andere nutzbar zu machen. Wenn dies gelingt, könnten auch andere Eltern in weiteren Bildungseinrichtungen aus zusätzlichen Quartieren von dem Projekt profitieren. Voraussetzung dafür ist aus Sicht der Evaluation, dass die Erfahrungen aus der Übertragung des Projektes nach Tiergarten Süd sowie die Erfahrungen mit den unterschiedlichen Bildungseinrichtungen reflektiert und konstruktiv aufgearbeitet werden.

Abbildung 3: Erfolgskriterien des Projekts aus der Perspektive von Schlüsselakteuren



## 6 Qualifizierung von Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschaftern

Auf der Grundlage der Rückmeldungen durch die formative Evaluation des Projekts (vgl. Gesemann/Nentwig-Gesemann/Walther 2018) wurde im Projektverlauf das Curriculum des Kurses „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ wesentlich um- bzw. neu strukturiert.

Die vorgeschlagenen und realisierten Nachsteuerungen bezogen sich zum einen auf die Ausformulierung eines transparenten Aufgaben- und Tätigkeitsprofils von Bildungsbotschafter\*innen. Damit wurde wesentlich konkretisiert, wer die Bildungsbotschafter\*innen sind, welche Kompetenzen sie mitbringen und wo sie eingesetzt werden können. Zusammen mit dem Dozententeam entwickelten die Bildungsbotschafter\*innen ein Leitbild, das Verbindlichkeit nach innen und außen schafft:

*„Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter wollen zu mehr Miteinander in Kita, Schule und Stadtteil beitragen. Sie werben für mehr Bildung, lebenslanges Lernen, mehr Interesse am Anderen. Sie wollen die Bildungschancen der Kinder verbessern, unterstützen Eltern, Lehrer und Erzieher. Sie übersetzen in viele Sprachen, sind als Vermittlerinnen und Vermittler tätig, schaffen Räume für Begegnung, setzen sich offen und neutral ein. Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter sind unterschiedlich, das macht uns aus“.*

Zudem wurde die Ausarbeitung eines differenzierten Curriculums angeregt, in dem für jede Kurseinheit formuliert wird, welches Wissen und Können, welche sozialen und personalen Kompetenzen die Teilnehmenden am Ende erworben haben sollen. Eine derartige curriculare Ausrichtung auf den Kompetenzerwerb fordert die Dozent\*innen dazu heraus, wirklich realistische und dann auch überprüfbare und vor allem von den ‚Abnehmern‘ der qualifizierten Bildungsbotschafter\*innen in Kitas, Schulen und Nachbarschaftseinrichtungen erwartbare Kompetenzen zu formulieren. Im überarbeiteten Ausbildungskonzept des Aufbaukurses werden für jede Kurseinheit drei Lern- bzw. Kompetenzziele formuliert. Dies kann als erster wichtiger Schritt der Qualitätssicherung gewertet werden. Die Überprüfung der Erreichung oder Nicht-Erreichung der damit verbindlich formulierten Kompetenzziele des Qualifizierungsangebots, also die Durchführung einer an diesen Kompetenzziele orientierten Abschlussprüfung vor Vergabe des Zertifikats, sollte in Zukunft ein wesentliches Instrument der Qualitätssicherung darstellen.

Zu Beginn der Evaluation wurde eine nicht hinreichende Passung zwischen dem Kursangebot und den – sehr unterschiedlichen – Eingangsvoraussetzungen, Sprachkenntnissen und Engagementpotenzialen der Kursteilnehmer\*innen deutlich. Der Kurs war für einige Teilnehmer\*innen eine Über-, für andere eher eine Unterforderung. Die Entwicklung und Implementierung eines mehrstufigen Qualifizierungskonzepts, bestehend aus Elternseminar, 15-teiligem Grundkurs, Praktikumsphase und sechsteiligem Aufbaukurs, gewährleistete im Projektverlauf dann eine zunehmend bessere Passung zwischen den Anforderungen des Qualifizierungsangebots und den Potenzialen der Teilnehmer\*innen. Damit mussten einerseits keine interessierten Eltern ausgeschlossen werden (Grundkurs), andererseits konnten solche Teilnehmer\*innen für den Aufbaukurs ausgewählt werden, denen das Erreichen der Kompetenzziele auch tatsächlich möglich war. Zwei weitere zentrale Gelingensbedingungen der Qualifizierung wurden ebenfalls im Projektverlauf zunehmend besser realisiert: Zum einen wurden den Kursteilnehmer\*innen nach dem Grundkurs die Möglichkeit angeboten, begleitet von Pat\*innen (erfahrene Bildungsbotschafter\*innen) erste Erfahrungen an möglichen Einsatzorten zu machen. Diese Verknüpfung der Qualifizierung mit Praxisphasen bzw. Hospitationen / Praktika hat wesentlich dazu beigetragen, dass sich die Qualifizierten sicher fühlen und einen geeigneten Ort für ihr Engagement finden.



Zum anderen wurde, wie vom Evaluationsteam empfohlen, die Kooperation mit den abnehmenden Kooperationseinrichtungen im Kiez, also Kitas, Gemeinschaftseinrichtungen und vor allem Schulen verstärkt. Die eingeführten Triangulationsgespräche in den Einrichtungen waren ein wesentlicher Schritt, um mit und in den Einrichtungen für eine bessere Verankerung und Nachhaltigkeit der Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen zu sorgen.

Vor allem anhand einer Gruppendiskussion mit Teilnehmer\*innen eines Aufbaukurses im Frühjahr 2018 konnte herausgearbeitet werden, dass die curricularen Veränderungen sich unmittelbar niederschlugen.

Auch schon vor den curricularen Veränderungen haben die Bildungsbotschafter\*innen den Kurs als einen Ort wahrgenommen, an dem sie viele wichtige Informationen erhalten, der sie aber vor allem selbstbewusster gemacht und ihnen mehr Vertrauen darin gegeben hat, dass sie die passende Form finden, um z.B. mit einer Lehrerin oder Erzieherin ihrer Kinder zu sprechen. Sich und anderen sagen zu können: „Ich bin ein Botschafter“ (*„Und manchmal habe ich immer gesagt, ich bin (.) ein Botschafter, und ich kann Lösungen finden.“*) ist selbststärkend und erleichtert es, den Einstieg in eine Kommunikation mit Fachkräften in Kita und vor allem Schule zu wagen.

In Folge der zuvor ausgeführten curricularen Veränderung schärfte sich bei den Bildungsbotschafter\*innen das Selbst- und Aufgabenverständnis: Während bei den von uns befragten Bildungsbotschafter\*innen der ersten Kurse im Vordergrund stand, ihre eigenen Erziehungskompetenzen stärken zu wollen und die eigenen Kinder besser fördern zu können, thematisierten die Absolvent\*innen des Aufbaukurses stärker ihre Aufgabe, Brücken zwischen anderen Familien und Bildungseinrichtungen zu bauen und Kommunikationen anzubahnen: *„Wir sind eine Brücke, zum Beispiel zwischen Eltern und Erzieherin oder Eltern und Lehrerin, weil viele Eltern können nicht einen Kontakt direkt mit Erzieherin, und wir können auch das mitmachen, und helfen zu einem Gespräch.“*

Deutlich wurde auch, dass die Teilnehmer\*innen des Aufbaukurses stärker daran orientiert waren, über Potenziale für interkulturelle Sensibilisierung und Verständigung nachzudenken: *„Wir machen ja alles aus unserer Kultur heraus, aber es gibt ja zig verschiedene Kulturen, und jeder ist anders“*. Ob dies schon der Niederschlag der neu eingeführten Kurseinheit „Gemeinsamkeiten und Unterschiede – Umgang mit Vorurteilen“ war, lässt sich nicht definitiv sagen, erscheint aber durchaus plausibel.

Während vor allem bei den Teilnehmer\*innen der allerersten Kurse ein sehr diffuses Rollen- und Aufgabenverständnis deutlich wurde und dies zum Teil mit sowohl unrealistischen als auch sich selbst überfordernden Zielen verbunden war, z.B. im Sinne eines Konfliktmediators agieren und Konflikte lösen zu können, stärkte sich das Selbstverständnis, als Bildungsbotschafter\*in Brückenbauer und Perspektivenerweiterer sein zu können: *„ich höre mir ihre Sache an, aber ich muss auch die andere Seite hören, beide Seiten, genau. Um dann irgendwie objektiv zu gucken, und genau der Ursache irgendwie sich zu nähern. Und vielleicht auch weiterleiten, dass jemand denen dann helfen kann.“*

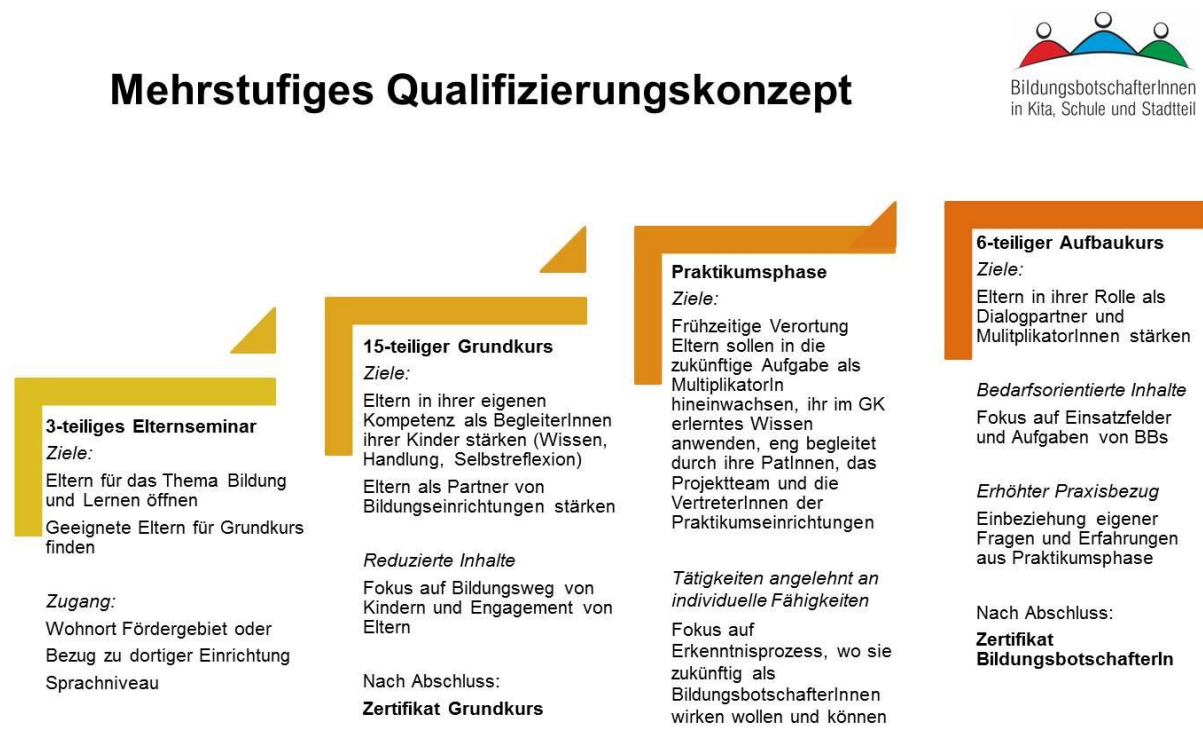
Dadurch, dass der Übergang in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in zunehmend vorbereitet und begleitet wurde, ist es für die Kursteilnehmer\*innen leichter geworden, einen Betätigungsort zu finden, der den eigenen Vorstellungen und Kompetenzen entspricht. Indem mit den Verantwortlichen in den Institutionen abgesprochen wird, was die Bildungsbotschafter\*innen anbieten können, wird diesen zum einen Sicherheit und Anerkennung vermittelt, zum anderen passen die Angebote dann auch besser zu den Bedarfen: *„Wir werden in der Kita S. sein, zum Eltern Café und wir machen einen Termin nächste Woche, dass wir sprechen mit dem Leiter von der Kita, was können wir genau machen oder was die Ideen sind und sowas.“*

Insgesamt kann festgestellt werden, dass zwischen dem Wissen und Können, welches in den Kursen vermittelt wurde und der zur Verfügung stehenden Zeit und den mitgebrachten Potenzialen der (angehenden) Bildungsbotschafter\*innen ein wesentlich besseres Passungsverhältnis hergestellt werden konnte als zu Beginn des Projekts. Die Qualifizierung erscheint in der Perspektive der Evaluation auf einem guten Weg zu sein, ein kompetenzorientiertes Qualifizierungsangebot zu entwickeln, das die Qualifizierten in der Praxis tatsächlich dazu befähigt, andere Eltern zu beraten und zu stärken, Brücken zwischen den Bildungsinstitutionen zu bauen und integrativ im Sozialraum zu wirken.

Es bleibt zu überlegen, ob und wie Menschen für die Qualifizierung ausgewählt werden könnten, die bereits eine Persönlichkeit mitbringen, die sie für die brückenbauende (und damit notwendigerweise diversitätssensible) Bildungsbotschafter-Tätigkeit prädestiniert. Zum anderen sollte der Qualifizierung von bereits engagierten Eltern (z.B. Elternvertreter\*innen) eine besondere Beachtung geschenkt werden. Hier liegt bereits eine gute Basis für die Übernahme von konkreten, realistisch zu bewältigenden und vor allem an- und nachgefragten Aufgaben in Kita, Schule und Quartier vor.

Zudem sollte ein kompetenzorientiertes Prüfungsformat entwickelt werden, das bei erfolgreichem Durchlaufen zur Zertifizierung als Bildungsbotschafter\*in führt. Die Kompetenz der Bildungsbotschafter\*innen, ihre Aufgaben im Sinne der Projektziele zu erfüllen, kann sich nur in der Bearbeitung konkreter Aufgaben und der Gestaltung von Praxissituationen erweisen und sollte entsprechend auch geprüft werden.

**Abbildung 4: Mehrstufiges Qualifizierungskonzept Bildungsbotschafter-Projekt 2018**



## 7 Die Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter: Soziodemografische Merkmale, Motive und Aktivitäten

Im Zentrum dieses Kapitels steht die Frage, *wer* sich aus welchen Motiven als Bildungsbotschafter\*in engagiert und *welche* konkreten Tätigkeiten in dieser Rolle tatsächlich ausgeübt werden. Dazu wurden von 39 Teilnehmer\*innen der ersten drei Kurse mit einem *Teilnehmerbogen* soziodemografische Daten und Angaben zu ihren Motiven für die Teilnahme am Kurs erhoben. Im März 2016, im 4. Quartal 2017 und im 4. Quartal 2018, also zu Beginn, zur Mitte und zum Ende des Projektes, wurden zudem 55 (10+19+26) aktive Bildungsbotschafter\*innen mit einem *Dokumentationsbogen* zu den Schwerpunkten ihrer Aktivität, ihrer Einschätzung der begleitenden Supervision sowie ihrer Wahrnehmung der Wirkung des Projektes befragt.

### 7.1 Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter\*innen

#### Geschlecht und Familienstatus

Die deutliche Mehrheit der Teilnehmer\*innen der ersten drei Kurse waren Frauen – unter den insgesamt 39 Personen befanden sich nur drei Männer. In Bezug auf das Alter waren die Kurse heterogen zusammengesetzt, wobei sich der Großteil der Teilnehmer\*innen in der mittleren Altersgruppe von 30 bis 45 Jahre befand. Die Spanne reichte von 21 bis 75 Jahren und das Durchschnittsalter lag bei rund 41 Jahren. Vier Personen waren älter als 60 Jahre und gehörten damit der ‚Großelterngeneration‘ an.

Die große Mehrheit der Bildungsbotschafter\*innen war zum Erhebungszeitpunkt verheiratet oder befand sich in einer Lebenspartnerschaft. Nur ein geringer Teil war ledig oder geschieden. Je ein Drittel der Bildungsbotschafter\*innen hatte zwei bzw. drei Kinder. Mit durchschnittlich 2,21 Kindern war die Kinderzahl der 35 Bildungsbotschafter\*innen recht hoch. So hatten mit rund 42% fast die Hälfte der Teilnehmer\*innen drei oder mehr Kinder. Nimmt man nur die 35 Frauen, die zu ihren Kindern detaillierte Angaben machten, liegt deren durchschnittliche Kinderzahl mit einem Wert von 2,14 deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 1,47 Kindern pro Frau (Statistisches Bundesamt 2016).

**Tabelle 4: Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter\*innen**

<b>Merkmale</b>	<b>Absolute Zahlen</b>	<b>In Prozent</b>
<b>Geschlecht (n=39)</b>		
Männlich	3	8%
Weiblich	36	92%
<b>Alter (n=38)</b>		
unter 30 Jahre	5	13%
30 bis unter 45 Jahre	20	53%
45 bis unter 60 Jahre	9	24%
60 Jahre und mehr	4	11%

### Familienstand (n=39)

Verheiratet/Lebenspartnerschaft	32	82%
Ledig	4	10%
Geschieden	2	5%
Verwitwet	1	3%

### Kinder (n=38)

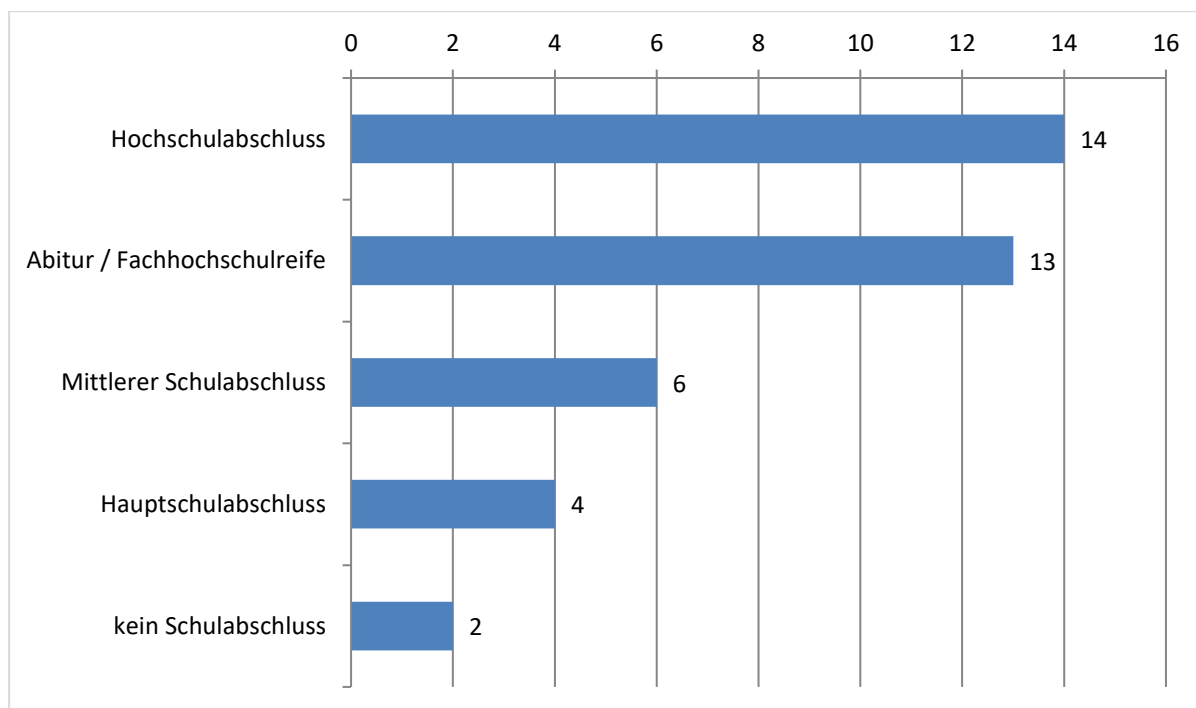
Kein Kind	2	5%
Ein Kind	8	21%
Zwei Kinder	12	32%
Drei Kinder	14	37%
Vier Kinder	0	0%
Fünf Kinder	2	5%
Ø	2,21	

Quelle: DESI 2019

### Bildung, berufliche Bildung, Arbeitsmarkt

Was ihre formale Bildungsqualifikation betrifft, unterschieden sich die Bildungsbotschafter\*innen stark. Die Mehrheit verfügte jedoch formal über einen hohen Bildungsstatus. So besaßen mehr als zwei Drittel der Befragten nach eigenen Angaben die (Fach-) Hochschulreife (69,2 %) von denen rund die Hälfte sogar einen Hochschulabschluss erworben hatte (insg. 36 %). 15,4 Prozent der Befragten gaben an, dass sie die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss verlassen haben.

Abbildung 5: Angaben zum höchsten Bildungsabschluss (n=39)

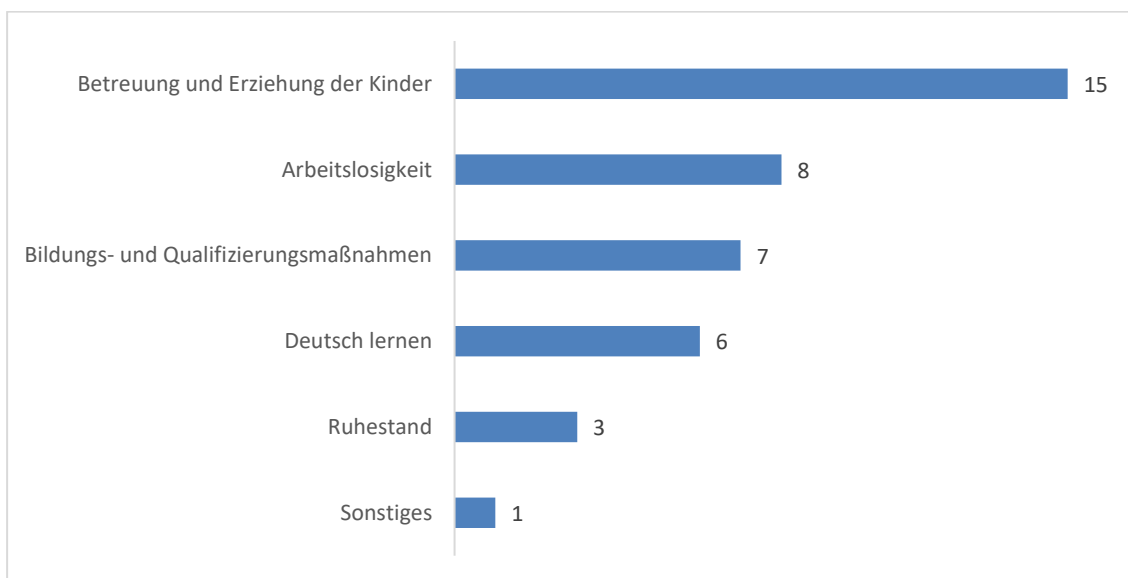


Quelle: DESI 2019

Ziemlich genau drei Viertel der Bildungsbotschafter\*innen verfügten zum Zeitpunkt der Befragung über eine Berufsausbildung. Hier zeigte sich ein Unterschied zwischen den beiden Bezirken: Während im Quartiermanagementgebiet Schöneberger Norden (Quartier A) knapp über die Hälfte der Kursteilnehmer\*innen über keine Berufsausbildung verfügte, betraf dies im Gebiet Magdeburger Platz/Tiergarten-Süd (Quartier B) durchschnittlich nur rund 15 Prozent. Konkret wurden in Quartier A Berufe wie Sozialarbeiterin, medizinische Fachangestellte, Erzieherin, pharmazeutische Großhandelskauffrau oder Fremdsprachensekretärin genannt. In Quartier B wurden Philologin, Ökonomin, Bürokauffrau, Sekretärin, Einzelhandelskauffrau, Lehrerin, Köchin, Arzthelferin und Modedesignerin angegeben. Bemerkenswert ist, dass in Quartier B insgesamt sieben Lehrerinnen an zwei Kursen teilgenommen haben.

Trotz der hohen Rate an formeller Berufsqualifizierung waren über 80 Prozent der Teilnehmer\*innen zum Zeitpunkt des Kurses nicht berufstätig. Als Gründe für die fehlende Berufstätigkeit gaben mehr als ein Drittel der Befragten die „Betreuung und Erziehung der Kinder“ und ein Fünftel „Arbeitslosigkeit“ an. In den Kursen wurden zudem Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen und in den beiden Kursen in Quartier B auch „Deutsch lernen“ als Grund für eine fehlende Berufstätigkeit angegeben (insgesamt rund 38 %). Drei Bildungsbotschafter\*innen befanden sich bereits im Ruhestand. Als sonstige Gründe dafür, zum Zeitpunkt der Befragung keine Berufstätigkeit auszuüben, wurden schließlich auch einmal gesundheitliche Gründe genannt (siehe auch Abbildung 6).

**Abbildung 6: Gründe für fehlende Berufstätigkeit (n=34)**

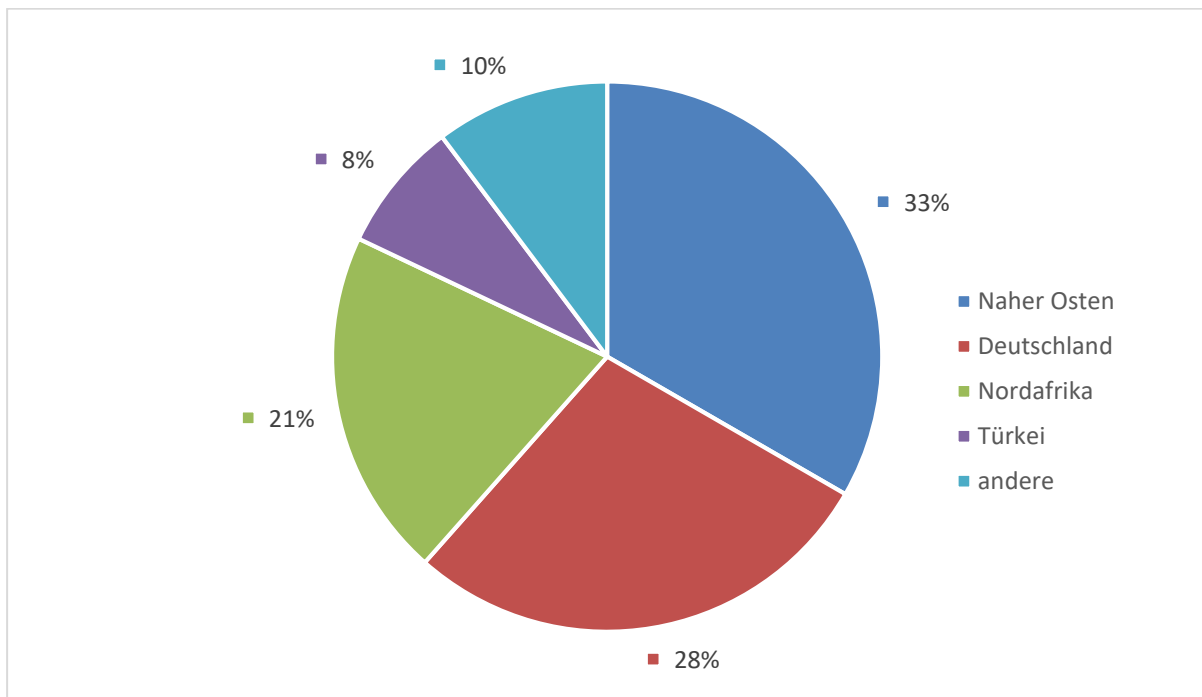


Quelle: DESI 2019

## Staatsangehörigkeit, Migrationsstatus und Familiensprache

In den drei Kursen wurden Menschen unterschiedlicher Nationalitäten qualifiziert. Die drei größten Gruppen bildeten Bürger\*innen aus Staaten des Nahen Ostens, Deutschland und nordafrikanischen Ländern, gefolgt von türkischen und weiteren Staatsbürger\*innen. Als Länder wurden Georgien, Bulgarien, Sri Lanka und China angegeben. Zudem wurden weit überwiegend Menschen mit Zuwanderungsgeschichte qualifiziert: 90 Prozent der Teilnehmer\*innen (35 von 39 Personen) wiesen einen Migrationshintergrund auf.<sup>12</sup>

Abbildung 7: Staatsangehörigkeit der Teilnehmer\*innen (n= 39)



Quelle: DESI 2019

Betrachtet man die Kategorie der Familiensprache genauer, ergibt sich ein differenziertes Bild. Insgesamt wurden von den 39 Teilnehmer\*innen zehn verschiedene Sprachen als erste Familiensprache angegeben (vgl. Abbildung 8). Rund 30 Prozent gaben zudem mehrere Familiensprachen an. Es können dabei drei Gruppen ausgemacht werden: Knapp die Hälfte der Teilnehmer\*innen spricht Arabisch (19). Es folgen drei Sprachen, die von vier bis fünf Personen in den Kursen gesprochen werden, nämlich Türkisch (5), Deutsch (5) und Kurdisch (4). Die restlichen Sprachen (Berberisch, Azeri, Georgisch, Serbisch, Tamilisch und Chinesisch) wurden nur von je einer/einem Teilnehmer\*in als erste Familiensprache genannt.

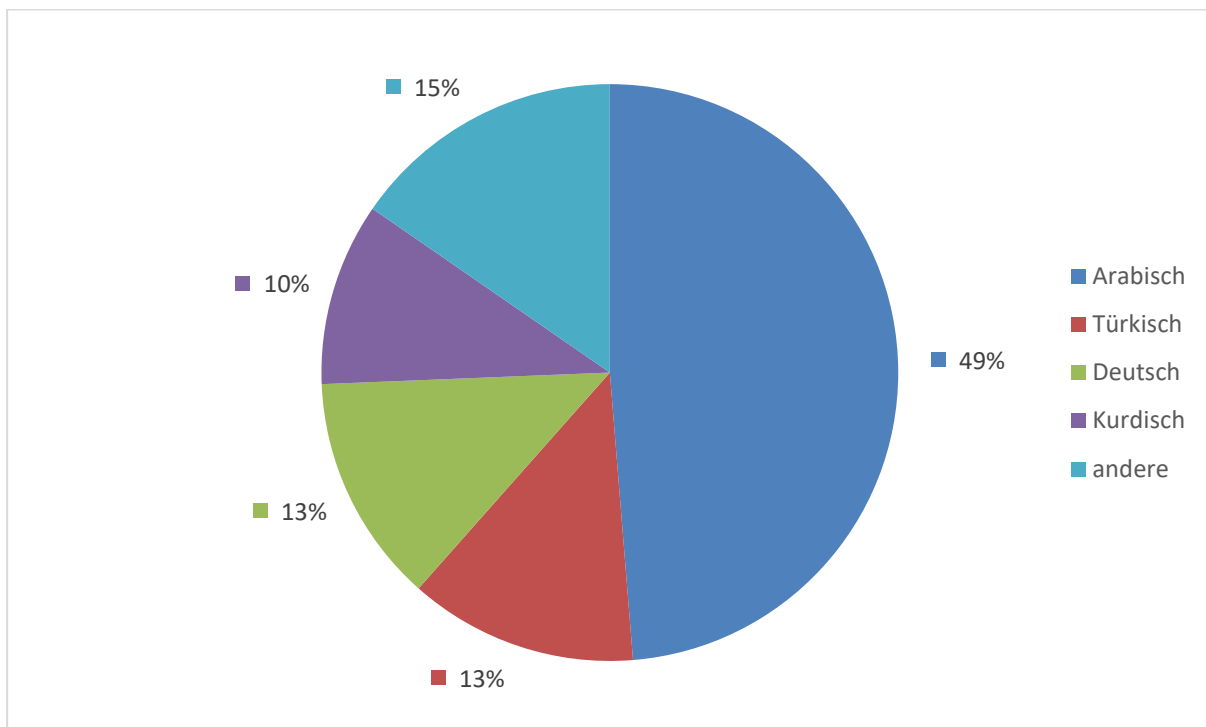
Insgesamt zeigt sich hier ein großes Potenzial der Bildungsbotschafter\*innen, die als Gruppe eine Vielzahl an Sprachen abdecken und so ganz unterschiedliche Eltern in ihrer Herkunftssprache erreichen können. Der hohe Anteil an Personen, die in der Familie in mehreren Sprachen kommuniziert, lässt

<sup>12</sup> Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund werden nach einer Definition des Statistischen Bundesamts alle Personen gerechnet, die nicht Deutsche im Sinne des Artikel 116 Absatz 1 des Grundgesetzes sind, im Ausland geborene und nach 1949 in das heutige Bundesgebiet zugewanderte Personen und alle in Deutschland geborenen Menschen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil.

zudem auf Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und insbesondere mit dem mehrsprachigen Aufwachen von Kindern schließen.

Die eingeschätzten Deutschkompetenzen wurden nicht erfasst, so dass diesbezüglich keine Rückschlüsse möglich sind. Allerdings existiert das Risiko, dass bei den 87% der Teilnehmer\*innen, die Zuhause kein Deutsch sprechen, auch Personen dabei waren, die nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen, zumal mangelnde Sprachkenntnisse auch von sechs Personen der ersten drei Kurse als Grund dafür angegeben wurde, keine Berufstätigkeit auszuüben. Bei diesen Personen stellt sich die Frage, ob sie über ausreichende Sprachkenntnisse verfügten, um eine ‚Brücke‘ zwischen fremdsprachigen Familien und deutschen Bildungsinstitutionen herstellen und gut im Kurs folgen zu können.

**Abbildung 8: Erstgenannte Familiensprache der Teilnehmer\*innen (n= 39)**



Quelle: DESI 2019

Zusammenfassend kann die ‚typische‘ Bildungsbotschafterin als verheiratete Mutter von mindestens zwei Kindern beschrieben werden, die einen Migrationshintergrund hat und zwischen 30 und 45 Jahre alt ist. Obwohl sie eine relativ hohe formelle Bildung besitzt, war sie zum Zeitpunkt der Erhebung nicht berufstätig, da sie sich um die Erziehung und Bildung ihrer Kinder kümmerte.

In Bezug auf die primäre Zielgruppe des Projekts ist es gelungen, Menschen mit Migrationshintergrund zu erreichen. Allerdings konnten nur drei Männer für die Teilnahme an den Kursen aktiviert werden.

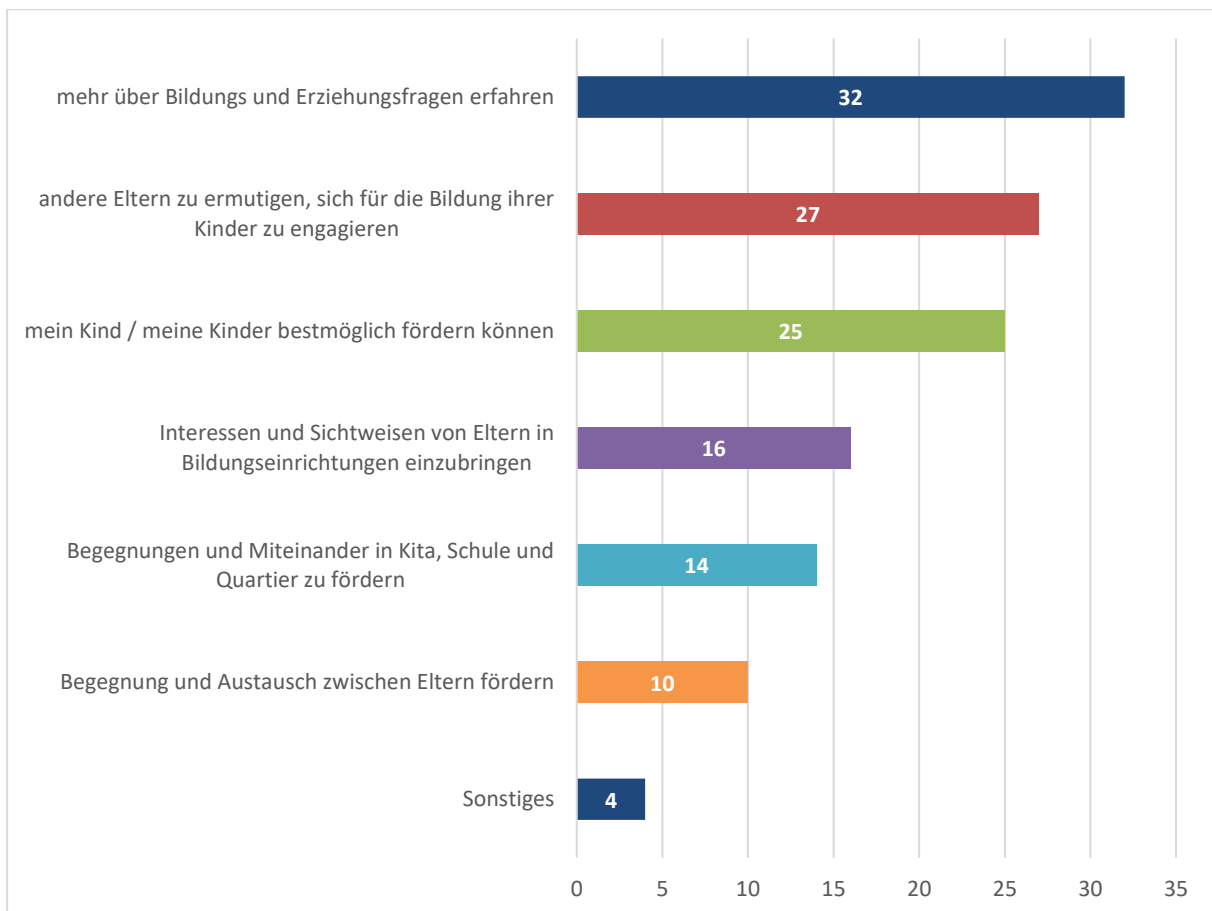
Eine große Heterogenität bzw. Diversität zeichnen sich beim Alter, bei den Bildungsabschlüssen und der Herkunft ab. Die Altersspanne umfasst 21 bis 75 Jahre, eine Person ohne Schulabschluss kann einer studierten Lehrerin gegenüber sitzen, die 39 Teilnehmer\*innen wurden in 13 verschiedenen Ländern geboren und sprechen in ihren Familien ebenso viele verschiedene Sprachen. So treffen im Kurs Menschen in verschiedenen Lebenssituationen mit ganz unterschiedlichen (Sprach-) Kompetenzen, Bildungswegen und Lebenserfahrungen aufeinander.

## 7.2 Motive und Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen

Die Motive zur Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme zur Bildungsbotschafter\*in waren sehr vielfältig. Die größte Relevanz (Punkt 1 und 3 in Abbildung 9) hatten Aspekte, die sich auf die Stärkung der eigenen Kompetenzen beziehen: selbst mehr über Bildungs- und Erziehungsfragen zu erfahren und die eigenen Kinder bestmöglich fördern zu können. An zweiter Stelle stand das Motiv, andere zu ermutigen, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren. Die Interessen und Sichtweisen von Eltern in Bildungseinrichtungen einzubringen (rund 42 %) sowie Begegnung und Miteinander in Bildungseinrichtungen und im Quartier zu fördern (rund 37 %) war für einen Teil der Befragten ein Motiv. Begegnung und Austausch zwischen Eltern allgemein zu fördern, wurde von nur rund einem Viertel als Ziel angegeben (siehe Abbildung 9).

Etwas zu lernen, was dem erfolgreichen Bildungsweg der eigenen Kinder zugutekommen könnte, schien also als Teilnahmegrund die höchste Priorität zu haben. Ein weiteres wichtiges Motiv war, andere Eltern zu unterstützen und sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren – dies stellte aus Projektperspektive ein zentrales Ziel des Kurses dar. Mit dem Projekt verknüpfte Zielstellungen, die sich auf das Brückenbauen zwischen Familien und Bildungseinrichtungen sowie das Begegnungen und Austausch fördernde Wirken im Sozialraum bezogen, traten demgegenüber etwas in den Hintergrund und stellten für knapp die Hälfte der Befragten eine wichtige Motivation dar.

**Abbildung 9: Motive für die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme**  
(n= 38, max. drei Antworten)



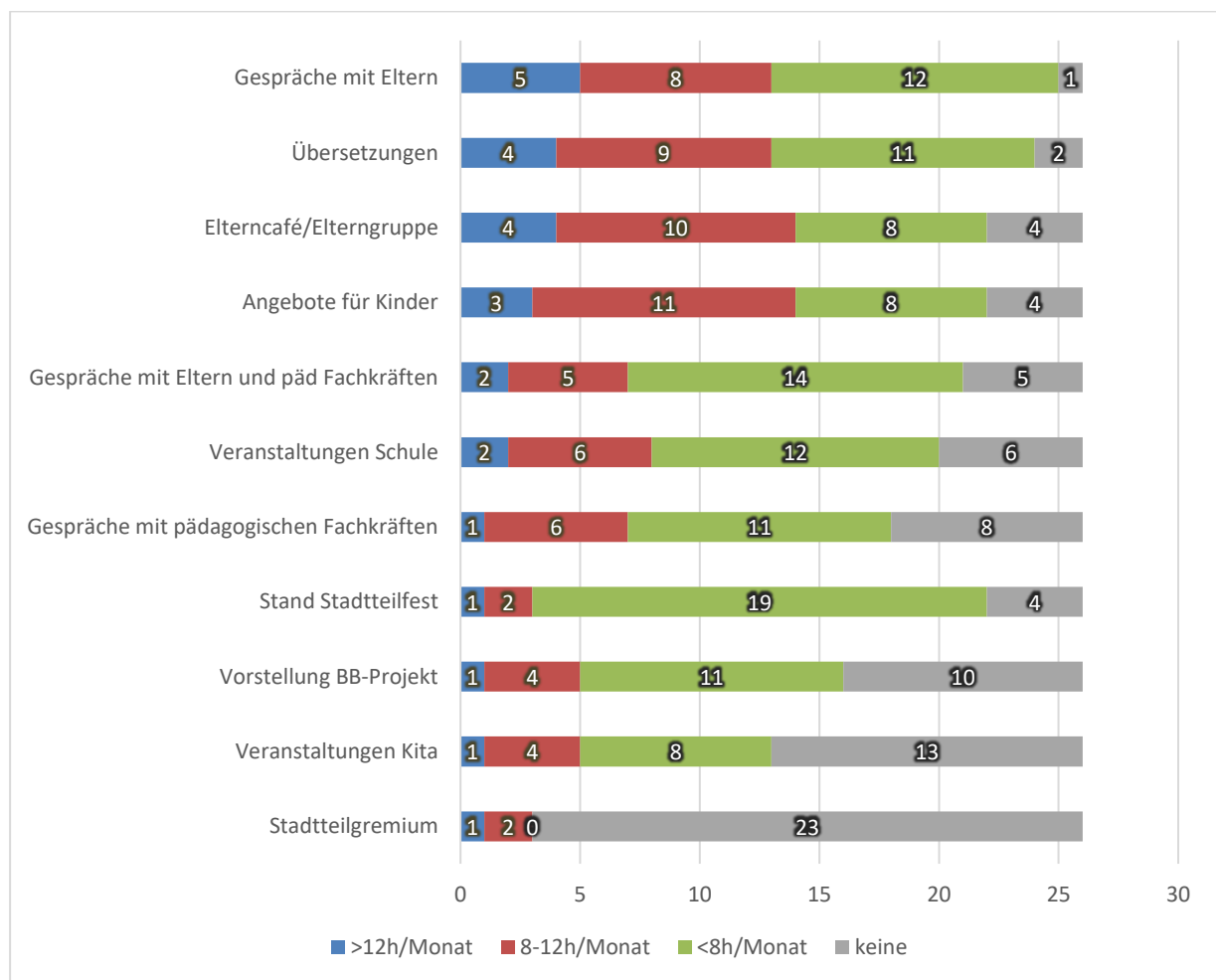
Quelle: DESI 2019



## Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen

Die nachfolgenden Angaben zu Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen beziehen sich auf die Stichprobe von 26 aktiven Bildungsbotschafter\*innen aus dem 4. Quartal 2018. Diese wurden gebeten, im Rückblick auf die letzten drei Monate anzugeben, wie häufig sie verschiedene Tätigkeiten ausgeführt haben. Eine Angabe von über zwölf Stunden pro Monat kann also beispielsweise bedeuten, mindestens einmal die Woche für drei Stunden aktiv gewesen zu sein. Aber auch unregelmäßigere Aktivitäten in größerem Umfang sind denkbar, z.B. mindestens dreimal im Monat für vier Stunden. Die meisten Aktivitäten werden aber weniger häufig in einem Umfang von bis zu zwei Stunden pro Woche bzw. acht Stunden im Monat ausgeübt (vgl. Abbildung 10).<sup>13</sup>

**Abbildung 10: Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen in den letzten drei Monaten (n= 26)**



Quelle: DESI 2019

Die Aktivitäten lassen sich in drei Gruppen aufteilen: Die erste Gruppe stellt die Kerntätigkeiten dar, die von fast allen Bildungsbotschafter\*innen ausgeübt wurden und in der sich einige auch in größerem Umfang engagierten. In der zweiten Gruppe sind drei Tätigkeiten in Bildungseinrichtungen (Kitas und Schulen) aufgeführt, die im mittleren Umfang von bis zu zwölf Stunden pro Monat von der Mehrheit der aktiven Bildungsbotschafter\*innen ausgeführt wurden. Bei den vier Engagementmöglichkeiten der

<sup>13</sup> Da sich nur geringe Abweichungen zu den Befragungen zu früheren Erhebungszeitpunkten (4. Quartal 2017/März 2016) ergaben, werden hier nur die letzten Ergebnisse präsentiert. Die vorherigen können den Zwischenberichten entnommen werden (vgl. Gesemann/Nentwig-Gesemann/Walther 2018; 2019).

letzten Gruppe liegt die Vermutung nahe, dass es sich um punktuelle bzw. sporadische Termine handelt, die von einzelnen in einem überwiegend geringen zeitlichen Umfang ausgeübt wurden.

Am häufigsten führten Bildungsbotschafter\*innen nach diesen Angaben also Gespräche, leisteten Übersetzungsarbeit, begleiteten Elterncafés oder unterstützten Angebote für Kinder. In diesen Kategorien engagierten sich nach eigenen Angaben rund die Hälfte der Befragten mindestens acht Stunden im Monat, also ca. zwei Stunden in der Woche (siehe Abbildung 10). Drei bis fünf Befragte engagieren sich sogar über zwölf Stunden im Monat, also mit einem hohen, regelmäßigen zeitlichen Aufwand. Zudem hatten sich nur ein\*e bis vier Bildungsbotschafter\*innen in den vorherigen drei Monaten gar nicht mit der Aktivität beschäftigt, sodass fast alle der befragten 26 aktiven Bildungsbotschafter\*innen sich in diesen Kategorien zumindest sporadisch engagierten.

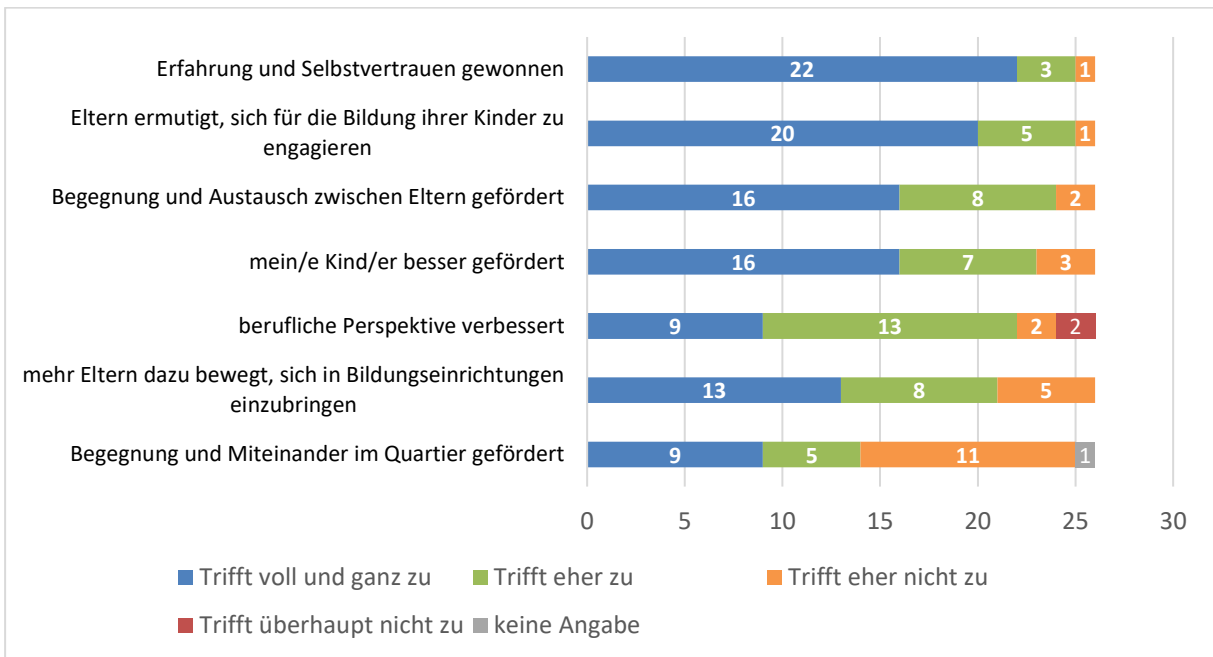
Von den 26 Befragten engagierten sich zudem jeweils sieben bis acht stärker an Schulen und Kitas, indem sie Gespräche mit Fachkräften bzw. mit Fachkräften und weiteren Eltern führten und Veranstaltungen in der Schule besuchten. Rund die Hälfte (11 bis 14 Befragte) tat dies darüber hinaus zumindest in einem Umfang von bis zu acht Stunden pro Monat. Auch diese Tätigkeiten stellen folglich einen wichtigen Bestandteil des Engagements der Bildungsbotschafter\*innen dar.

Schließlich scheinen einige weitere Aktivitäten von den Bildungsbotschafter\*innen ergänzend ausgeübt worden sein, wie die Betreuung eines Standes auf einem Stadtteilstfest, Vorstellungen des Projektes an sich oder die Teilnahme an Veranstaltungen in Kitas. Intensiver engagierten sich hier nur einige wenige, während der Großteil der Bildungsbotschafter zumindest auf einem Stadtteilstfest anwesend war und knapp die Hälfte das Projekt vorgestellt hatte. Veranstaltungen in der Kita wurden von ca. einem Drittel der Bildungsbotschafterinnen besucht. Ein Engagement in Stadtteilgremien stellt schließlich noch etwas Besonderes dar: Hier sind zwar nur drei Bildungsbotschafter\*innen aktiv, dafür allerdings mit einem größeren zeitlichen Umfang.

### **Selbsteingeschätzte Wirkung des Engagements**

Die eigenen Aktivitäten schätzen die Bildungsbotschafter\*innen überaus positiv ein (vgl. Abbildung 11). Der weit überwiegende Teil mit jeweils mindestens 80 Prozent stimmt den Aussagen zu, an Erfahrung und Selbstvertrauen gewonnen zu haben, andere Eltern ermutigt zu haben, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren, Begegnung und Austausch zwischen Eltern gefördert, die eigenen Kinder besser gefördert, die eigene berufliche Perspektive verbessert sowie mehr Eltern dazu bewegt zu haben, sich verstärkt in Bildungseinrichtungen einzubringen. Die eingeschätzten Wirkungen betreffen somit in hohem Maße die Bildungsbotschafter\*innen selbst (Erfahrung, Selbstvertrauen und berufliche Perspektive), ihre Familien (eigene Kinder gefördert) und die Eltern in ihrem Umfeld (Begegnung und Austausch sowie verstärktes Engagement für Bildung und in Bildungseinrichtungen). Diese Ergebnisse entsprechen auch der Motivlage, sich vor allem für sich selbst und für andere Eltern einzusetzen. Dabei gibt es nur bei der Frage nach der Verbesserung der eigenen beruflichen Perspektive zwei unterschiedene Gegenstimmen („trifft überhaupt nicht zu“). Die einzige Kategorie, die insgesamt etwas abfällt, ist die Wirkung auf das Quartier.

**Abbildung 11: Selbsteinschätzung der Wirkung der eigenen Aktivitäten (n= 26)**

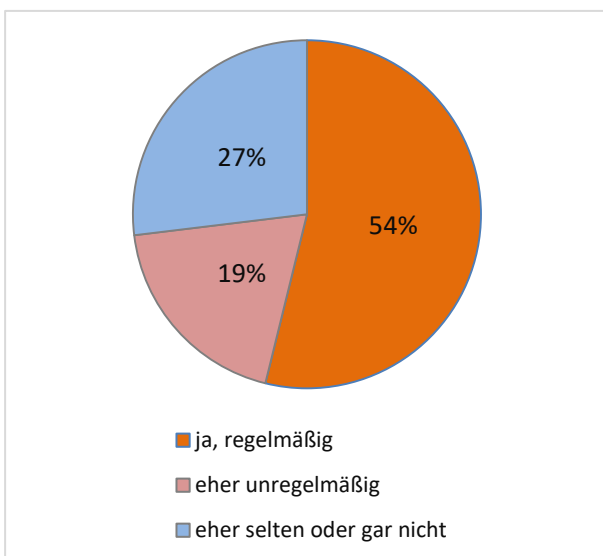


Quelle: DESI 2019

### Teilnahme und Bewertung der Supervision

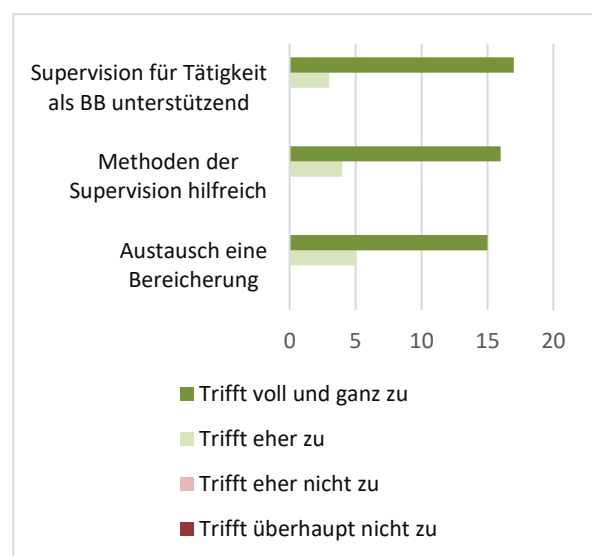
Etwas mehr als die Hälfte der Befragten besuchte nach eigenen Angaben regelmäßig die angebotene Supervision und rund 20 Prozent eher unregelmäßig (vgl. Abbildung 12). Das Angebot wurde in Bezug auf die Fragen, ob sich die Supervision für die Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in unterstützend auswirkt, ob die Methoden hilfreich waren und ob der Austausch als Bereicherung angesehen war, ausschließlich positiv bewertet (vgl. Abbildung 13). Die Supervision scheint also einen wichtigen und wertvollen Bestandteil für die Begleitung der aktiven Bildungsbotschafter\*innen darzustellen.

**Abbildung 12: Teilnahme an Supervision (n=26)**



Quelle: DESI 2019

**Abbildung 13: Bewertung der Supervision (n=20)**



Quelle: DESI 2019

#### **Abbildung 14: Leitmotive und Selbstverständnis von Bildungsbotschafter\*innen**

##### ***Sich selbst weiterentwickeln und neue Erfahrungen machen***

*„Als Mutter von zwei Kindern möchte ich gerne lernen, wie ich meine Kinder besser begleiten kann.“*

*„Ich habe an dem Kurs teilgenommen, weil ich gerne noch besser für meine Kinder da sein wollte, sicherer werden auch in der Sprache.“*

*„Ich habe selbst keine Kinder und wollte deswegen gerne eine neue Erfahrung mit Kindern machen. Und ich möchte gerne mit arabischen Eltern in Kontakt sein und sie beraten.“*

##### ***Neues lernen, Wissen anwenden und Erfahrungen weitergeben***

*„Ich habe mich damals für den Kurs entschieden, damit ich noch mehr lerne, wie ich meine Kinder unterstützen kann und auch um meine Sprache zu verbessern. Heute denke ich, dass ich als Bildungsbotschafterin gut andere unterstützen kann: Kinder und ihre Eltern.“*

*„Ich wollte vor allem gerne selbst lernen, wie ich meine Kinder am besten unterstützen kann, um Fehler zu vermeiden. Und ich bin einfach glücklich, wenn ich anderen Menschen helfen kann, indem ich übersetze, Eltern und Kinder bei Gesprächen begleite und ihnen in Konfliktsituationen zur Seite stehe.“*

*„Ich möchte gerne für meine eigenen Kinder sicherer werden. Und mich interessieren einfach Themen wie Kommunikation und Erziehung sehr. Ich möchte gerne andere Eltern, vor allem syrische Eltern unterstützen, hier besser anzukommen und teilhaben zu können. Vor allem möchte ich mich auch engagieren, dass Kinder noch mehr Angebote im Stadtteil nutzen können.“*

*„Ich wollte mir gerne noch mal meine eigene Erziehung angucken und das Bildungssystem verstehen, um das Wissen gut an andere weiterzugeben. Ich finde am wichtigsten, wenn es gelingt Kinder in ihren Bildungswegen zu begleiten, so dass sie Erfolge haben und in der Gesellschaft im positiven Sinne ihren Platz finden und einen Beitrag leisten können.“*

*„Für mich sind Kinder wichtig, meine eigenen und andere. Im Kurs habe ich viel Neues gelernt, vor allem noch mehr Geduld zu haben.“*

*„Ich wollte mich selbst stärken, um mich in Konflikten besser verhalten zu können.“*

*„Als ausgebildete Erzieherin habe ich Erfahrungen, die ich gerne anderen Eltern weitergeben möchte. Außerdem ist mir wichtig mit Menschen, im Kontakt zu sein, zu sprechen und so meine deutsche Sprache zu verbessern.“*

*„Ich bin offen und neugierig auf andere Meinungen, ich kann gut zuhören und so kann ich mich stark machen. Meine eigene Weiterentwicklung möchte ich gerne an andere Eltern, Kinder und Familien weitergeben. Es ist mir wichtig, dass Eltern in der Schule sich mehr einbringen und engagieren. Das möchte ich unterstützen.“*

*„Als Bildungsbotschafter habe ich mehr Menschen kennengelernt und mir macht es einfach Spaß mit anderen Eltern Kontakt zu haben. Gerne arbeite ich auch mit Kindern und ich bin ein ganz praktischer Mensch: ich gärtne gerne, streiche und baue.“*

*„Als Mutter ist mir Erziehung sehr wichtig und das möchte ich gerne an andere Eltern weitergeben und ihnen damit auch helfen. Bildungsbotschafterin zu sein, ist für mich eine Berufung.“*

### **Eltern bei der Bildung ihrer Kinder unterstützen**

*„Ich bin Bildungsbotschafterin, weil ich Eltern bei der Bildung ihrer Kinder unterstützen möchte.“*

*„Ich bin Bildungsbotschafterin, weil ich mich freue, wenn ich jemandem helfen kann und gerne weitergeben möchte, was ich selbst weiß!“*

*„Ich bin Bildungsbotschafterin, weil ich meinen und anderen Kindern und deren Eltern in Sachen Erziehung und Bildung helfen möchte. Es ist toll, wenn man den Erfolg sieht: wenn Konflikte sich anders lösen lassen.“*

*„Ich unterstütze gerne Kinder und Eltern. Im Kontakt mit Kindern merke ich, dass manche ihre Muttersprache Arabisch gerne besser lernen möchten. Dabei kann ich helfen und das macht Spaß.“*

*„Ich war selbst sechs Jahre im Ausland und habe dort erlebt, dass Vielfalt zum Leben passt und eine Bereicherung ist. Ich würde mich freuen, Menschen, die in unser Land kommen, das Eingewöhnen in unsere Gesellschaft zu erleichtern.“*

### **Eltern vernetzen und Brücken bauen**

*„Ich bin Bildungsbotschafterin, weil ich gerne Informationen über das Bildungssystem vermitteln möchte und kultursensibel dolmetschen. Mir geht es vor allem um Hilfe zur Selbsthilfe.“*

*„Ich bin Bildungsbotschafterin, weil ich finde, dass wir Eltern uns für die Bildung einsetzen müssen: Bildung fängt Zuhause an. Durch das Projekt können wir uns als Eltern vernetzen und gemeinsam für alle stark machen!“*

*„Ich bin Bildungsbotschafterin, weil Eltern uns brauchen, um den Weg zu Lehrer/innen und Erzieher/innen zu finden und manchmal die richtige Beratungsstelle“*

*„Die Kita hat mich angesprochen, vermutlich weil ich als Großmutter eine andere Perspektive und bereits viele Erfahrungen mitbringe. Ich finde die Aufgabe interessant, anderen bei Fragen rund um das Thema Bildung zu helfen, wenn sie mich ansprechen. Als Rentnerin habe ich Zeit, die ich dafür gerne geben möchte.“*

### **Quartier mitgestalten und Miteinander fördern**

*„Ich wohne gerne in diesem Kiez und möchte ihn gerne mitgestalten, damit die Kinder hier in einer geborgenen Atmosphäre aufwachsen können. Durch die Aktivität als Bildungsbotschafterin wird die Anonymität in der großen Stadt für die Kinder etwas gemindert.“*

*„Als Bildungsbotschafter möchte ich vermitteln, dass Bildung der wirksamste Motor ist von Neugier auf Neues, Anderes, auf Orte und Wissen, und damit für Toleranz und Verständnis für andere und für sich selbst. Bildung währt lebenslang!“*

Quelle: Pestalozzi-Fröbel-Haus: BildungsbotschafterInnen in Kita, Schule und Stadtteile: BB-Profilen, Stand: Dezember 2017. Redaktion: Jetti Hahn. Berlin

*Eigene Bearbeitung*

## **8 Erfahrungen und Orientierungen von Bildungsbotschafter\*innen – Analyse von Gruppendiskussionen**

Bis Ende Juli 2017 wurden insgesamt sechs Gruppendiskussionen mit zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen durchgeführt, die erste davon am 03. Dezember 2015 mit insgesamt sieben Frauen und einem Mann, die bereits in Vorläuferprojekten zu Bildungsbotschafter\*innen qualifiziert wurden (Ergebnisse der Analyse finden sich in Kapitel 4.3).

Direkt nach Abschluss der zu evaluierenden Qualifizierungsmaßnahme wurden Gruppendiskussionen mit Absolvent\*innen von drei Kursen durchgeführt: eine am 8. März 2016 mit acht zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen (im Folgenden: GD 2), eine weitere am 4. Juli 2016 mit vier weiblichen und einem männlichen Bildungsbotschafter (im Folgenden: GD 3) und eine dritte am 6. April 2017 mit sieben Frauen (im Folgenden: GD 4).

Am 22. Mai 2017 wurde zudem eine Gruppendiskussion mit fünf aktiven Bildungsbotschafter\*innen aus diesen drei Kursen durchgeführt (im Folgenden: GD 5), die dann bereits auf einige Monate Erfahrung in der Rolle als Bildungsbotschafter\*in zurückblicken konnten (vgl. Kapitel 8.2).

Schließlich fand am 14. Juli 2017 eine Gruppendiskussion mit sechs Absolvent\*innen des ersten Aufbaukurses statt (im Folgenden GD 6). Die Analyse dieser letzten Gruppendiskussion ist für die Evaluation besonders relevant, da sich in ihr die vom Projektteam vorgenommenen curricularen Veränderungen (Entwicklung und Implementierung eines mehrstufigen Qualifizierungskonzeptes), die im Zwischenbericht vom Evaluationsteam empfohlen wurden, konkret niederschlagen.

Im folgenden Kapitel 8.1 werden zunächst die Erfahrungen und Orientierungen von Bildungsbotschafter\*innen kurz nach Abschluss des jeweiligen Grundkurses und der Zertifikatsvergabe zusammenfassend vorgestellt. Da die Befragten zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen noch über keine praktischen Erfahrungen als Bildungsbotschafter\*innen verfügten, fokussierten sie sich auf ihre Motivation zur Teilnahme an der Qualifizierung, ihre Erfahrungen im Kurs selbst und ihre Erwartungen im Hinblick auf ihre Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in. Im Kapitel 8.2 ermöglicht die Analyse einer Gruppendiskussion mit bereits seit längerem aktiven Bildungsbotschafter\*innen einen ersten Einblick in deren konkrete Ausgestaltung ihrer Rolle bzw. Aufgaben. Hier werden Potenziale und Herausforderungen deutlich, die damit verbunden sind, als Bildungsbotschafter\*in einen jeweils für sich selbst ‚passenden‘ Ort zu finden, die erworbenen Kompetenzen bedarfsgerecht einzubringen und ein realistisches und reflektiertes Profil als Bildungsbotschafter\*in zu entwickeln. Das Kapitel 8.3 verdeutlicht, inwiefern es durch die Aufteilung in einen Grund- und einen Aufbaukurs gelungen ist, die Perspektiven der Bildungsbotschafter\*innen im Hinblick auf ihre Tätigkeitsbereiche zu schärfen.

### **8.1 Erfahrungen und Orientierungen der Bildungsbotschafter\*innen nach Abschluss der Qualifizierung**

Im Folgenden werden fokussierte Erfahrungen und Orientierungen der befragten Bildungsbotschafter\*innen vorgestellt. Es wird dabei jeweils auf exemplarisch ausgewählte Transkriptstellen Bezug genommen, in denen sich rekonstruierte Orientierungsmuster besonders deutlich dokumentieren.

#### **Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Qualifizierungsmaßnahme**

Insgesamt zeichnet sich eine hohe Teilnehmer\*innen-Zufriedenheit in Bezug auf die Qualifizierungsmaßnahme ab. Die Befragten sind sehr bemüht, zum Ausdruck zu bringen, dass sie in dem Kurs sehr

viel gelernt haben, hoch zufrieden sind, den\*die Dozent\*in als sehr wertschätzend, offen und kompetent erlebt haben und es schade finden, dass der Kurs nun zu Ende ist:

(GD2)

I: *er hat auch immer alles angehört, was wir immer meinten oder was wir auch selber erlebt hatten oder halt Fragen haben; er hat auch alles gleich beantwortet oder der war auch immer sehr lieb ja; (.) (Dozent) is=n richtig Lieber;*

Alle: @ (3) @

H: *ich hatte gewünscht, dass er mein Lehrer war in der Grundschule*

?: *damals ja*

I: *Wirklich; der kann wirklich gut erklären, der kann gut reden, der kann auch gut schauspielern und wirklich so in die Situation so mit reingehen,*

S: *(Dozent) macht diesen Kurs einfach ähm genial also für alle hat er immer was; also er sehr positiv, also führt jeden einzelnen weiter (.) des ist grandios mhm hat mir auch viel Spaß gemacht.*

Die Teilnehmer\*innen fühlen sich im Kurs mit ihren persönlichen Themen angenommen und in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt. Zwar sprechen sie in den Gruppendiskussionen immer auch Themen und Inhalte des Kurses an, die für sie wichtig waren, z.B. „Mobbing“, „Early Excellence“ oder „Konflikte“, es dokumentiert sich aber deutlich im Material, dass die Kernerfahrung im Vordergrund steht, mit dem, was man jeweils an Kompetenzen und Vorerfahrungen in die Qualifizierung mitbringt, angenommen und unterstützt bzw. im eigenen Selbstbewusstsein gestärkt zu werden. Der Kurs wird mehrfach als Ort beschrieben, an dem man sich „wohl fühlt“. Die Persönlichkeit des/der Dozenten/Dozentin ist dabei der Dreh- und Angelpunkt der Anerkennungserfahrung.

(GD 4)

Af: *ja, und (Dozent) hat viel Erfahrung, ich denke er hat gesagt, (.) er war ein (.) Mathematiklehrer und das ist sehr gut für uns, (.) ich denke er hat viel Erfahrung über das Lernen und wir haben viel von ihm gelernt und er war sehr nett.*

[...]

Gf: *Ich finde die Zeit war sehr gut, weil es war nicht so, dass (Dozent) nur erzählt. Jeder konnte von seiner Erfahrung miterzählen, passend zum Thema. [...] Also ich kam gerne hierher, weil (Dozent) war für mich die Informationsquelle; weil er hat das so abgekürzt, dass man aus dieser Abkürzung das Wichtigste für uns nehmen konnte.*

Die Teilnehmenden nehmen sich im Kontext des Kurses ohne Einschränkung als geeignet für die Kurs- teilnahme und damit letztlich auch für die zukünftigen Aufgaben als Bildungsbotschafter\*in wahr. Die Kursinhalte selbst und auch das mit der Maßnahme verbundene Ziel, das erworbene Wissen an *andere* Eltern weiterzugeben und Bildungseinrichtungen dabei zu unterstützen, schwer erreichbare Familien für die Kooperation zu gewinnen, sind nach Kursende nicht im Fokus der Befragten.

Der Abschluss des Kurses hinterlässt bei den Teilnehmer\*innen den Eindruck, viel Neues und Wichtiges gelernt und viele Informationen erhalten zu haben, was sich in der Metapher des Dozenten als „Informationsquelle“ dokumentiert. Zudem bringen viele der Befragten in den Gruppendiskussionen zum Ausdruck, dass sie sich in ihrer Persönlichkeit gereift fühlen – der Kurs stellt also in der subjektiven Perspektive der Befragten eine ausgesprochen positive persönliche Lern- und Bildungserfahrung dar:

(GD2)

S: *(natürlich) haben wir vie::l gelernt (.) ja::*

I: *also mit (Dozent) und (Dozentin) die Erfahrung, was die also gemacht mit uns, was es ähm (3) es waren (eigentlich irgendwie) viele Sachen wir haben gelernt ja, wie man uns also äh als Eltern mit unsere Kinder unterhalten oder mit die Schule oder mit Erziehern und Lehrern (.)*

*verschiedene Sachen (.) eigentlich was wir gelernt alles war für uns wichtig und meistens war für uns neu;*

*H: also insgesamt fand ich den Kurs sehr sehr schön und ja wie gesagt also man ist jetzt aus diesem Kurs noch mal bewusster und (.) reifer also jetzt irgendwie auch in der Erziehung ein bisschen reifer oder und man ist auch irgendwie auch positiver eingestellt so.*

Auch wenn direkt nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme noch weitgehend unkonkret bleibt, welche Kompetenzen<sup>14</sup> die angehenden Bildungsbotschafter\*innen im Kurs erworben haben („viele Sachen“), welches theoretische Wissen und welche praktischen Fähigkeiten sie erworben haben, wird das eröffnete Lernsetting sehr positiv eingeschätzt. Die Bildungsbotschafter\*innen können damit eine positive (Selbst-) Bildungserfahrung, das Sich-Einlassen auf einen neuen Lernkontext, zumindest potenziell in ihr Wirken als Bildungsbotschafter\*in einfließen lassen und damit überzeugend für die Bedeutung von Bildung werben.

### **Stärkung der Erziehungskompetenzen und Förderung der eigenen Kinder als primäres Motiv zur Teilnahme an der Qualifizierung**

In allen drei Gruppendiskussionen wird deutlich, dass ein starkes Motiv der Teilnehmenden ist, etwas dazulernen, das die eigenen Erziehungskompetenzen stärkt, den Bildungserfolg der eigenen Kinder zu unterstützen hilft und einem ‚Rüstzeug‘ für die Kommunikation v.a. mit Lehrer\*innen vermittelt. Auf die Frage der Interviewerin nach der Motivation zur Kurzteilnahme heißt es bspw.:

*(GD 4)*

*Ef: Ja zum Beispiel im äh Kommunikation mit die äh die Leute. Zum Beispiel vorgestern habe ich einen eine Termin mit die Lehrerin mit meinen Sohn. Und isch äh isch (.) isch Isch kann nicht gut Deutsch, aber ich kann mit dir mit äh Ihnen sprechen. (.) Ja und es kla- es klappt.*

*Gf: Also für mich als er- also in erster Linie für die Kinder. Damit ich erfahre wie das funktioniert die Schule und auch so für die Kinder. Ja.*

Primär geht es darum, Wissen zu erwerben bzw. Informationen zu erhalten, die dem Bildungserfolg der eigenen Kinder dienlich sind. Die Bedeutung einer erfolgreichen Schullaufbahn der eigenen Kinder wird immer wieder hervorgehoben – die Qualifizierung erhält damit, aus der Perspektive der Beteiligten, den Charakter bzw. die Bedeutung einer für sie selbst nützlichen Elternbildungsmaßnahme:

*(GD 3)*

*Ef: Ja (.) also ich fand=s ganz toll den Kurs mitgemacht zu haben als allererstes (,) ä:hm ich habe viel gelernt, ich hab selber drei Kinder; ein schulpflichtiges Kind und jetzt zwei die jetzt in die Schule kommen. und ähm das System irgendwie (.) überhaupt verstanden also*

*(GD 2)*

*H: durch den Kurs [...] man weiß welche Sache wo zu beobachten is, also zum Beispiel sei es wie man, wann das Kind nach der Schule lernen soll; dass man jetzt den Zeitpunkt richtig plant und jetzt weiß man worauf es ankommt, auf die Ruhepause und halt solche Sachen, was man sowieso eher gemacht hat, aber man vielleicht die Reihenfolge einfach n=bisschen falsch gemacht und jetzt weiß man=s einfach besser.*

*I: also was wir hier gelernt haben, hab ich wirklich auch selber so=n bisschen gelernt (dadurch dass ich mir) noch n=bisschen die Zähne zusammen beiße, ach Schatz wir machen des nächstes*

---

<sup>14</sup> Unter Kompetenz wird die Verbindung von Wissen und Können in der Bewältigung von konkreten, situativen Handlungsanforderungen verstanden. In den aktuellen Kompetenzmodellen wird dabei insbesondere die Fähigkeit hervorgehoben, ein nicht standardmäßiges Handeln und Problemlösen fachlich begründet und reflektiert zu entfalten.



*Mal besser, ist ja schon besser geworden mit seiner Note und solche Sachen halt dass man das halt wirklich positiver beobachten soll.*

Die Teilnehmer\*innen mit noch schulpflichtigen Kindern fühlen sich durch die Qualifizierung zum einen in der Rolle erfolgreicher ‚Schul-Coaches‘ und aktiver Förderer der Bildungsbiografien ihrer Kinder bestärkt. Es ergeben sich Anreize, das eigene (Erziehungs-) Verhalten kritisch zu reflektieren und z.B. – auch wenn es schwerfällt („Zähne zusammen beißen“) – einen ressourcenorientierten Blick zu entwickeln, um die eigenen Kinder optimal zu fördern.

Zum anderen ermöglicht ihnen ihre ‚formale‘ Qualifikation als Bildungsbotschafter\*in den Lehrer\*innen gegenüber selbstbewusster aufzutreten:

*(GD 1)*

*?: Die Lehrer wissen, aha, die Mutter ist eine geschulte Mutter jetzt, und das ist eine Mutter, die vieles weiß über Bildung, über Schule und dann kommt=s bei den Lehrern und Erziehern ganz anders an und die Kinder haben eine Rückendeckung, sie kommen wirklich selbstbewusster in die Schule, weil sie wissen, ihre Mutter weiß eigentlich schon viel.*

Über die Stärkung des eigenen Selbstbewusstseins und die Kompetenz zur Stärkung der eigenen Kinder hinaus dokumentiert sich hier auch, dass Schule tendenziell als ‚feindlich‘ bzw. ‚bedrohlich‘ wahrgenommen wird – um dort bestehen zu können, brauchen die Kinder „Rückendeckung“ und man selbst muss sich sozusagen mit Wissen über Bildung und Schule ‚ausrüsten‘, um dort anerkannt zu werden. Schule wird insgesamt – anders als Kita – eher als Konflikt- denn als Kooperationspartner wahrgenommen. Hier wird deutlich, dass die Bildungsbotschafter\*innen in der ersten Projektphase den Auftrag, die pädagogischen Fachkräfte in den Institutionen dabei zu unterstützen, Familien zu erreichen und zur Kooperation zu motivieren, nach Abschluss der Zertifizierung noch nicht verinnerlicht hatten.

### **Bestätigung der mitgebrachten Perspektiven oder Öffnung für Neues?**

Insgesamt dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen, dass die Erfahrung überwiegt, durch die Qualifizierung in den eigenen Vorstellungen, Zielen und Wertvorstellungen bestätigt zu werden. Der Kurs wird hingegen weniger als Ort erlebt, an dem die eigenen Perspektiven irritiert und kritische Diskurse geführt bzw. ‚ausgefochten‘ werden. Das Gefühl, im eigenen Denken und Handeln bestärkt zu werden, dokumentiert sich z.B. in folgender Passage:

*(GD 2)*

*H: also ich würde jetzt dazu sagen, dass ich einfach durch den Kurs jetzt gelernt habe, (wie) als Elternteil macht man schon vieles sowieso so instinktiv, und da sitzt schon vieles aber, jetzt ist es einfach nur bewusster geworden.*

*?: ist ja nicht so, dass man sowieso die Sachen nicht so gemacht hätte, aber man macht es jetzt bewusst und mit einer Absicht, weil man auch schon weiß, was daraus folgen soll.*

Das Vermeiden der Offenlegung differenter Einschätzungen und Perspektiven bzw. das Verharren-Wollen auf den eigenen Positionen stellt kein durchgehendes Muster aller Teilnehmenden, wohl aber ein regelmäßig wiederkehrendes Motiv einzelner Kursteilnehmer\*innen dar und kann während der Qualifizierung offenbar nicht grundlegend durchbrochen werden. Ein Teilnehmer kommt bspw. bewusst nicht zur Kurseinheit, in der eine eingeladene Expertin die Aufgaben des Jugendamtes skizziert, weil er an seiner eigenen vorgefassten Meinung festhalten will:

*(GD 3)*

*Am: Und dann war die (Frau vom Jugendamt) hier, ne?*

*Dm: Aber Gott sei Dank; isch bin nisch=äh dabei gewesen.*

Am: *Das war gan-*  
 Cf: *Aso, warst du nisch?*  
 Dm: *Nee ne ne, nischt gewesen*  
 Am: *Das war ganz (.) ganz großartig, ne? Was sie uns all- was sie und alles erzählt hat (.) was die alles machen.*  
 Cf: *Isch äh äh isch hab das toll gefunden (.)*  
 Bf: *Ja, isch auch*  
 Am: *Schade, dass du nicht da warst.*  
 Bf: *Ja genau*  
 Dm: *Nein aber (.) die erzählt ganz anders*  
 Am: *Jetzt müssen wir dich nochmal aufklären, was eigentlich*  
 Dm *L Ne:in isch=isch wollte, (.) also weil diese rede die ganze andere (.) wirklich (.) als Realität. Der Realität zum Beispiel in Fernsehen, isch gucke äh oft am Fernsehen zum Beispiel; eine Frau hat=äh zuhaus die Kinder gelassen (.) Also isch weiß, isch mein der Mensch äh der Frau ist schlecht. Kinder gelassen zuhause und is zum Disko gewesen (.); und hat der Kinder natürlich geweint geschreien (.) bis der Nachbar (.) äh der Polizei angerufen, und was macht der ( ) und der Polizei und Jugendamt? Er nimmt die Kinder, er meint=äh er=s schlecht und so, (.) also wir nehmen deine Kinder. (.) Wo das Beratung? Da ist keine Beratung zum äh Mädchen oda=äh Frau. Warum hast du so gemacht oda so? un a::h zum Beispiel äh die nimmt oda die gibt auch (2) Familienhilfe; die kann auch helfen der Frau oder ( ). Also Schritt zum Schritt, aber nein, der nimmt einfach so.*

Obwohl die anderen Kursteilnehmer\*innen Dm mehrfach davon zu überzeugen versuchen, dass seine Vorstellung vom Agieren des Jugendamtes vorurteilsbehaftet ist, hält er daran fest, dass dieses in der Realität (wobei er sich hier auf das Fernsehen bezieht) Kinder vorschnell und ohne Beratung den Eltern wegnimmt. Durch seine bewusste Nicht-Teilnahme an der Kurseinheit entzieht er sich der Konfrontation mit einer Perspektive, die seine feststehende Meinung irritieren könnte. Statt Reflexionskompetenz zu erwerben, die für das Vermitteln zwischen Kulturen und Milieus, für das ‚Brücken-Bauen‘ als genuiner Aufgabe der Bildungsbotschafter\*innen erforderlich erscheint, wird hier relativ starr am eigenen Standpunkt festgehalten.

### **Potenziale für interkulturelle Sensibilisierung und Verständigung**

In allen drei Gruppendiskussionen deutet sich jedoch auch an, dass die Teilnahme an der Qualifizierung zur\*zum Bildungsbotschafter\*in unter bestimmten Voraussetzungen ein Potenzial für interkulturelle Sensibilisierung und Verständigung darstellen kann. Dies ist insbesondere der Fall, wenn die Zusammensetzung divers ist – z.B. Menschen mit und ohne Migrationshintergrund, verschiedener Religionszugehörigkeit und unterschiedlichen Geschlechts – und damit die Auseinandersetzung mit Andersheit und Fremdheit ‚unvermeidbar‘ ist. Der Kurs kann im Prinzip dann zum Übungsfeld für das werden, was die Bildungsbotschafter\*innen auch in Kita, Schule und Stadtteil einbringen sollen. In der folgenden Sequenz deuten sich die Potenziale an:

(GD 1)

- ?: *Ja und das hat mir jetzt viel Lebenserfahrung, ja Berufserfahrung gegeben und mir die Berührungsangst mit anderen Nationen genommen. Ich will jetzt so keine Vorurteile haben ja, und ich kann ohne Angst ja mit @alle so Nationen@.*  
 ??: *Wir können mit Frauen und Müttern verschiedener Herkunft in Kontakt kommen und das verändert die Ansichten in unseren Köpfen positiv.*

Der „Berührungsangst“ und den negativen „Ansichten“ über andere Nationen wird hier die Erfahrung im Qualifizierungskurs positiv gegenübergestellt. Zumindest auf der reflexiven Ebene (keine Vorurteile haben zu „wollen“), wird die Rolle als Bildungsbotschafter\*in hier mit dem impliziten Auftrag

verknüpft, sich allen Familien, Eltern, Kindern und pädagogischen Fachkräften offen zuzuwenden und nicht im Orientierungsrahmen der eigenen Community zu verharren.

Wie groß die Herausforderung einer offenen und diversitätssensiblen interkulturellen Verständigung ist, wird in der folgenden Passage deutlich:

(GD 2)

Sf: *ich bin so als Oma reingekommen hier sozusagen, (.) weil mich einfach so der interkulturelle Umgang mir vor allen Dingen auch wichtig war, was zu erfahren, von anderen die in unser Land kommen, und wie sie so mit unserer Kultur und mit dieser Schule vor allem und mit ihren Kindern da zurechtkommen, und was sie für Hilfen kriegen des find ich ganz großartig, [...] ich bin auch von euch Frauen wirklich positiv aufgenommen worden also ihr habt euch nicht gestört gefühlt durch mich so als Gucker jetzt hier (und) Oma und so*

Das Projekt wird in diesem Entwurf als eine ‚Hilfe für die Anderen‘ entworfen, als ein Raum „interkulturellen Umgang“ zu haben. Sf beschreibt sich selbst als „Guckerin“ und ruft in der Gruppendiskussion immer wieder das Muster auf, „bei uns“ und „bei euch“ zu unterscheiden (dabei sind diejenigen, über die sie redet, zum Teil schon in Deutschland geboren). Hier geht es dann nicht darum, andere Menschen mit ihren Erfahrungen und Orientierungen kennenzulernen, sondern „Umgang“ mit ihnen zu haben und dann davon auszugehen, zu wissen, wie „die“ Menschen mit Migrationserfahrung sind. Hier scheint also die Gefahr einer Exotisierung des Anderen/Fremden gegeben, die letztlich nur der Verfestigung von vorgefassten Meinungen dient. Insbesondere in der zweiten Gruppendiskussion dominiert die Erfahrung, dass sich an religiösen Vorstellungen festmachende Perspektiven nicht offen und sich wechselseitig anerkennend diskutiert werden können. In der Gruppendiskussion selbst wird ein Konflikt zwischen den Teilnehmenden, der im Kurs selbst offenbar nicht geklärt werden konnte, wieder reaktiviert. Die nicht kongruenten Perspektiven in Bezug auf das Fasten von Kindern und den Umgang von Schule damit werden wiederum gegeneinander positioniert, um eine ‚Parteinahme‘ der Evaluatormin herauszufordern.

### **Der herausfordernde Übergang in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in**

In allen drei Gruppendiskussionen wird deutlich, dass sich die Teilnehmenden am Ende des Kurses und vor der Aufnahme ihrer Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*innen fragen, wie sich der Übergang in die praktische Tätigkeit gestalten wird:

(GD 2)

A: *[...] mit dem Wissen, dass wir einfach nur mehr (.) ähm na es ausüben müssen irgendwie oder mehr beobachten (.)*

B: *praktizieren einfach ja*

A: *[...] ich weiß zwar auch dasselbe, aber diese Umsetzung überhaupt des war also dieses*

C: *Vertrauen an einen selber, dass man das auch wirklich umsetzen kann, (das muss ich jetzt irgendwie vielleicht) muss man ab jetzt einfach mehr praktizieren lassen sag ich mal so deshalb gibt=s auch glaub ich diesen Supervisionskurs was man wo man dann einmal im Monat sich trifft ja*

B: *es geht immer weiter*

A: *genau (.) aber ja jetzt fehlt das halt in die Tat umzusetzen, sag ich mal so*

(GD 4)

Gf: *Und jetzt heißt e- also wir wissen schon viel, aber wissen heißt nicht können. Wir müssen das jetzt noch können. Und so üben jedes Mal, wenn wir jetzt äh einen Fall haben (.) das höre ich gern und versuche dann wirklich das zu bearbeiten.*

Hier und z.B. auch in der Aussage, „dass man „halt nicht so aus heiterem Himmel so=n Botschafter is“, dokumentiert sich die realistische Selbsteinschätzung der frisch Qualifizierten, dass sie erst im konkreten Tun lernen können, das im Kurs Gelernte auch erfolgreich in die Praxis einzubringen. Sie haben ein intuitives Wissen über den Unterschied zwischen Kompetenz auf der Ebene der Disposition einerseits und auf der Ebene der Performanz, also des praktischen Tuns, andererseits. Zudem antizipieren sie bereits eine „Transferlücke“.<sup>15</sup> Auch im folgenden Zitat kommt prägnant zum Ausdruck, dass es zwischen der Zertifizierung und dem Einstieg in die Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in eine nur dann leicht zu überbrückende Leerstelle gibt, wenn die Teilnehmenden bereits vor Beginn der Qualifizierungsmaßnahme in einer Institution (Kita, Familienzentrum, Schule, Nachbarschaftszentrum) als Eltern aktiv sind. Ist dies nicht der Fall, fragen sich die frisch zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen, wie die Lücke zwischen Bedarfen/Anliegen einerseits und ihrem Angebot/ihren Kompetenzen andererseits überbrückt werden könnte:

(GD 3)

*Dm: Wir haben hier bisschen Übung gemacht (.) zwischen uns (.) hier (Dozent) dabei. Und da hab ich mit dem Herrn äh ( ) gemacht auch, aber das ist nicht die (.) genug; also wir müssen Realität also (.) äh wie=wie=wie (.) also gucken, was die Lösung ist. Das wär schön. Also Praktikum (.) °das wär schön°. Das fehlt (hier dann)*

*Am: Das Praktikum fehlt.*

*Int.: Also das Üben von solchen*

*Dm: L Ja der Übung. Das mei- Ja ja:*

*Am: Und wir müssen uns ja unsere Klientel auch selber erstmal suchen, und das müssen wir eigentlich lernen. Also wir müssen ja die Leute suchen, ne? Die wir jetzt (.) mit denen wir jetzt beraten wollen und °sprechen wollen°, ne?*

*Dm: L Ja*

*Am: Und wie man das macht (2), das ham wir nicht gelernt, oder nicht geübt.*

*Dm: Ja genau, das*

*Cf: Prakte- Prakte- Praktische.*

Im Verlauf der Gruppendiskussion wird immer wieder die Befürchtung aufgerufen, als zertifizierte\*r Bildungsbotschafter\*in die eigenen Kompetenzen nicht zur Anwendung bringen zu können, nicht ‚gebraucht‘ und damit nicht anerkannt zu werden. Die Teilnehmer\*innen scheinen sich bei der Frage, wie sie wo darauf aufmerksam machen könnten, dass sie bei Bedarf aktiv werden wollen und können, weitestgehend allein gelassen zu fühlen.

(GD 3)

*Dm: Die Praxis ist gefehlt (.) also Praxis*

*Ef: hat gefehlt, ja. Hat mir auch gefehlt, ja. Aber wir (.) ich weiß auch nicht wie man Praxis hier so miteinbringen kann*

*Dm: Jeder weiß ja jeder kann mal hat so Problem*

*Ef: Vielleicht kann man direkt zu den Nachbarschaftstreffen oder halt ä:hm da wo dieser Treff ist (.) ähm (.) direkt dort mal sein und vielleicht (.) die Menschen in Aktion sehen also nicht nur an Ständen, wir ham die nur an Ständen gesehen. Vielleicht weiß ich nicht, dass man da (.) aber wie=wie=wie man dis machen kann weiß ich auch nicht.*

[...]

*Ef: Sprech- komm wir sprechen wir gehen jetzt raus und sprechen hier (.) wenn heute um 16 Uhr die Eltern kommen, ham sie Problem? @5@*

<sup>15</sup> Der Begriff bezeichnet allgemein die Schwierigkeit, erworbenes Wissen und Können auf ähnliche Situationen oder Phänomene anzuwenden.

- Dm: Morgen gibt es Elterncafé hier ich äh glaub 16 Uhr*  
*Ef: Und die Eltern komm nicht. Wir müssen da draußen auf dem Schulhof müssen wir die Eltern ansprechen.*  
*Dm: Ach so: (2) ja aber wie?: wenn man also so also fangt an (.) mit der Eltern*  
*Ef: L Ja ja:*  
*Dm: Hallo haben Sie Probleme mit der @(. )@ mit der Lehrerin?*  
*Ef: Wir ham so=n Schild (.) machen ein Schild. (GD 3)*

Die kurz zuvor zertifizierten Kursteilnehmer\*innen entwerfen hier als Option, sich bekannt zu machen, dass sie sich mit einem sie als Bildungsbotschafter\*innen ausweisenden „Schild“ auf den Schulhof stellen bzw. Eltern direkt mit der Frage ansprechen könnten, ob sie Probleme mit den Lehrkräften haben. Hier dokumentiert sich eine massive doppelte Überforderungserfahrung: Zum einen haben sie den Eindruck, im Kurs noch nicht genug „Praxis“ gehabt zu haben, zum anderen wissen sie nach Abschluss des Kurses nicht, wie sie zu Praxiserfahrungen kommen, wie sie also ihr potenzielles Klientel finden könnten. Als Idee wird entwickelt, die bereits aktiven Bildungsbotschafter\*innen nicht nur an „Ständen“ zu sehen, sondern deren Arbeit „in Aktion“ mitzuerleben.

### **Selbstverständnis als Bildungsbotschafter\*in**

Die Teilnehmenden an den Gruppendiskussionen haben weitgehend eine unklare und noch nicht erfahrungsgesättigte Vorstellung über ihre Rolle und ihre Aufgaben als Bildungsbotschafter\*innen. Sie nehmen selbst wahr, dass ihnen noch die Erfahrung fehlt, das Gelernte umzusetzen.

*(GD 2)*

- ?: Also ich würde dazu sagen, als Bildungsbotschafterin dass ich eine Brücke zwischen Eltern und Lehrer, Kinder und Lehrer, also dass man halt ne Botschaft überträgt diese Botschaft wie der Name auch sagt, diese Bildung dass man halt diese Konflikte oder diese ganzen Situationen, weil deshalb waren wir hier um des zu lernen, wie wir halt mit diesen Konflikten oder wie wir halt mit unseren Problemen oder wie halt Eltern mit den Problemen des rüberbringen zu den Lehrern und diese Sachen dass man halt eine Botschaft zwischen oder eine (.) wie soll ich sagen, eine Botschafterin zwischen beiden Personen is. also den Begriff Botschafter den=den find ich toll ähm, aber Bildung davor weiß ich nicht so genau (2) ja (.) also die Bildung zu bekommen Botschaften zu senden, ja?*

Auf der expliziten Ebene ist das Selbstverständnis als ‚Brückenbauer‘ zwischen Eltern, Pädagogen und Kindern offenbar bewusst und stellt einen identifikatorischen Bezugspunkt dar. Im Fokus stehen dabei vor allem Probleme und Konflikte, also bei Schwierigkeiten zwischen Eltern und Kita/Schule einzugreifen und Konflikte lösen zu sollen bzw. wollen. Etwas in den Hintergrund tritt hingegen das primäre Projektziel, andere Eltern in ihren Erziehungskompetenzen zu stärken, ihnen Tipps für die Lernbegleitung und den erfolgreichen Bildungsweg ihrer Kinder zu geben. Völlig ausgeblendet wird der Auftrag der Bildungsbotschafter\*innen, Schule, Kita und Nachbarschaftszentren dabei zu unterstützen, Eltern zur konstruktiven Kooperation zu motivieren.

Worum es genau geht, wenn sie Botschafter\*innen für *Bildung* sind, ist also nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme noch unklar. *Bildung* wird reduziert darauf, dafür (aus-) gebildet zu werden, „Botschaften zu senden“. Der (Selbst-) Anspruch, Konflikte lösen zu müssen, schiebt sich sehr in den Vordergrund. Mögliche auf Bildung bezogene Inhalte und Themen der Botschaften, z.B. positive Anregung für andere Eltern, wie diese ihre Kinder unterstützen und fördern können, können noch nicht klar konturiert formuliert werden.

## Ehrenamtliches Engagement und berufliche Orientierung

In den durchgeführten Gruppendiskussionen deutet sich eine ambivalente Verortung zwischen ehrenamtlichem Engagement und Orientierung an einer Verstetigung bzw. sogar Verberuflichung an. In den Anmerkungen aus der *standardisierten Teilnehmer-Befragung* (Frage nach Wünschen für die Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in) werden bspw. folgende Wünsche geäußert: „nicht mehr ehrenamtlich“; „mit bestimmten Vereinbarungen (Geld, Unterstützung), damit ich mehr Arbeitsleistungen für Eltern und Kinder ermögliche“; „als eine Arbeit anerkennen“; „ich möchte etwas Geld verdienen für meine Arbeit“; „besser mit Bezahlung“; „festes Gehalt“. Auch in den Gruppendiskussionen werden immer wieder Vorstellungen bzw. Wünsche deutlich, über die Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in beruflich qualifiziert zu werden bzw. zu sein und dafür auch eine entsprechende Entlohnung verdient zu haben. Die ehrenamtliche Arbeit wird dann sozusagen zur zweiten Wahl:

(GD 1)

- ?: *Wir sind sehr anerkannt, also positiv. [...] Es ist nur schade, dass man [...] das nur ehrenamtlich macht; [...] das ist es, was mich stört; ich würde das lieber mehr annehmen als einen Beruf.*
- ?: *ja, weil mein Mann ist auch, der sagt auch immer, Mensch sitz doch zuhause kümmer dich mehr um deine Kinder! Was machst du da als Bildungsbotschafter es wird doch sowieso gar nicht bezahlt also wozu na (.) da sag ich dann auch, ja ok, er hat recht.*

Hier zeigt sich deutlich, dass die Wahrnehmung gesellschaftlicher Anerkennung sehr stark mit monetärer Gratifikation in Verbindung gebracht wird. Die Qualifizierung zur\*zum Bildungsbotschafter\*in wird als äquivalent zu einer Berufsausbildung betrachtet: Das „Annehmen als Beruf“ erscheint in der subjektiven Kompetenzüberzeugung selbstverständlich möglich. Als negativer Gegenhorizont wird hier konstruiert, sich für andere einzusetzen und dabei womöglich sogar die eigenen Kinder zu vernachlässigen – letztlich also selbst sogar Nachteile zu haben. Auch in der folgenden Aussage einer gut qualifizierten syrischen Lehrerin, deren deutsche Sprachkenntnisse aber noch ausgesprochen schlecht sind (hier stellt sich z.B. die Frage, ob und wie sie den Kursinhalten tatsächlich so folgen konnte, dass das Qualifizierungsziel erreichbar war), dokumentiert sich die Hoffnung auf einen Berufseinstieg, der aber für sie zu diesem Zeitpunkt noch keine realistische Perspektive darstellt:

(GD 3)

- Cf: *wenn man hat ein Beruf=äh den Kurs helfe (.) äh=äh überhaupt mit=äh mit seinen Beruf (.) ich glaube. Und wenn man hat keinen Beruf, dann man=äh lernt=äh von dieses Kurs äh erwähl- äh etwas machen (.) ja: und nicht äh zuhaus sitzen*

## 8.2 Die Perspektive der in der Praxis tätigen Bildungsbotschafter\*innen vor der Implementierung eines mehrstufigen Qualifizierungskonzeptes

An einer Gruppendiskussion mit aktiven Bildungsbotschafter\*innen nahmen fünf Personen teil, drei Männer<sup>16</sup> und zwei Frauen. In den Erzählungen und Beschreibungen dieser fünf Personen dokumentiert sich, wie unterschiedlich die Rolle und das Selbstverständnis als Bildungsbotschafter\*in zunächst ausgefüllt werden.

---

<sup>16</sup> Einer der Männer ist bereits seit vielen Jahren Bildungsbotschafter und wurde in einem Vorgängerprojekt qualifiziert – seine Perspektive ist in das Kapitel 3.1 integriert.

Af ist als Bildungsbotschafterin fest an das Nachbarschaftszentrum angebunden und füllt in ihrer Rolle ein ‚festes Repertoire‘ an Aufgaben aus. Sie verortet sich zudem in einer der Kooperationsschulen, in der sie vor allem wegen ihrer persischen Sprachkenntnisse gebraucht und geschätzt wird.

*Af: °Dann fang ich mal an° @(.)@. Ja ä:hm als Bildungsbotschafterin arbeite ich mit der Grundschule A, (.) für die afghanische Flüchtlinge, weil ich kann ja Persisch sprechen (.) und ä::h und wenn die mich immer brauchen, rufen die sie an (.) dann: geh ich und dann übersetze ich also zwischen Müttern Eltern u:nd ä:h Lehrern (.) so Lehrerinnen °und so weiter°. Und dann hab ich noch eine Aufgabe hier als ähm (.) ich organisiere Mütterfrühstück ( ) es sind ja auch viele Bildungsbotschafterinnen da und so weiter; ich habe selber auch paar iranische Familie, die ich auch ä:hm für die ich tätig bin, begleite sie überall in unser Kitas, Schulen (.) übersetze alles (.) was dann nötig ist. (°Mehr ist nicht°) Dann habe ich auch Aufgabe in Cafe-Bereich als Gastgeberin.*

In dieser Passage dokumentiert sich ein gewachsenes Selbstverständnis und Selbstbewusstsein die eigenen Aufgabenbereiche und Kompetenzen betreffend. Af hat zwei klare Orte, die Gemeinschaftsrichtung und eine Schule, in denen sie „gebraucht“ wird. Nicht sie ist diejenige, die ihre Hilfe anbieten muss, sondern sie wird „angerufen“. Im Nachbarschaftszentrum sieht sie sich sogar in der Rolle der „Gastgeberin“. Ihr ausgeprägtes Selbstverständnis als Bildungsbotschafterin dokumentiert sich auch in der folgenden Passage:

*Af: In Bezirk A. Aber ich bin auch in Bezirk C äh aktiv also in mit Kitas und so weiter*  
*Cm: <sup>L</sup> normal als normal Mensch,*  
*Af: Nein nein ich hab gesagt (.) isch bin Bildungsbotschafterin, zwar es gehört nicht zu unsere Bereich aber was ich da gelernt habe, hab ich da verwendet; also=ähm ich hab z- zwischen Mütter und die: Erzieherin beziehungsweise Direktorin, °vermittelt° ä:h auch äh war auch ein schwierige Fall, weil das Kind wollte nich in die Kita bleiben, (.) dann hab ich (.) hat ich auch mein (Schild hier) @(.)@*  
*Cm: <sup>L</sup> @(.)@*  
*Af: <sup>L</sup> @als Bildungsbotschafterin@ ja warum nich? Und ä:hm (.) dann hab ähm die waren sehr froh dass ich mithelfen konnte, u:nd ich habe auch meine Telefonnummer hinterlassen wenn die was (.) Fragen haben oder was die Hilfe brauchen rufen sie mich immer an, und dann geh ich.*

*[...]*  
*Af: Ja: die ham nischt >verstanden< und dann hab ich dann erzählt ich bin Bildungsbotschafterin, und ä:h ich helfe auch gerne mit und ähm wenn sie Hilfe brauchen gerne. Ist egal ob=äh jetzt Bezirk (viel mehr so) für mich ist überall. Auch in Bezirk D bin ich aktiv; also (.) da geh ich auch wenn die meine Hilfe brauchen geh ich auch hin und sage ich bin Bildungsbotschafterin, wir haben diese Kurs gemacht und so weiter. ä:hm (.) ich stehe zur Verfügung, wenn Sie misch brauchen.*

Af engagiert sich auch über das Quartier hinaus und greift dabei auf ihren formalen Qualifizierungsabschluss zurück: Sie trägt das Schild „Bildungsbotschafterin“ und beruft sich auf den Kurs, den sie besucht hat. Beides gibt ihr die Legitimation, ihre Hilfe als eine wertvolle Dienstleistung anzubieten, die von Schulen oder Kitas angefragt werden kann.

Df ist eine junge Frau und Mutter, die durch bedeckende Kleidung ihre religiöse Verortung explizit zeigt; sie hat eine abgeschlossene Berufsausbildung, spricht sehr gut Deutsch und hat sich kurz nach dem Abschluss der Weiterbildung zur Bildungsbotschafterin in den Quartiersrat wählen lassen; sie ist zudem in der Schule ihrer Kinder als Bildungsbotschafterin aktiv. Auch sie hat eine klare Vorstellung über das, was sie selbst in ihrer Funktion als Bildungsbotschafterin tun kann. Im Verlauf der

Gruppendiskussion erzählt sie zunächst ein Erlebnis, in dem sie als Mutter von der Qualifizierung zur Bildungsbotschafterin profitierte:

*Df: @(..)@ muss ich ehrlich sagen, erstens war ich traurig; und wütend zweitens. Also es ist einerseits ich denk mir immer, das ist halt die Situation wo man sagt ich bin jetzt Mutter und man dann sagt ich muss mein Kind °und° (.) dann dacht ich mir °ja° ok was haben wir im Kurs gelernt; muss ich mich erstmal beruhigen. Weil wenn ich so zu der Lehrerin gegangen wäre, (.) also wenn ich jetzt zu ihr hinrenne, wird=s nicht also die Sache wird dann nur noch schlimmer; °hab ich gesagt°. Ich muss mich erstmal beruhigen. Und dann hat sie auch gesagt (.) ja: es freut mich wirklich, dass sie sehr (.) gut gehandelt haben, dass sie mich nicht gleich angerufen haben. Wahrscheinlich hat sie dann auch damit gerechnet, dass so=n Anruf kommt; (2) Ja ich hab gesagt, wissen Sie war ich hab=n Kurs gemacht, und da hat man mir gesagt, man soll nicht schnell handeln; man soll sich das erstmal überlegen. Genau. Und ich möchte mit Ihnen als Mama und als Bildungsbotschafterin weiß ich, dass ich jetzt also jetzt in dem Fall handeln muss (.) neutral handeln muss und ich möchte Ihnen sagen, dass es wirklich nicht gut ist, was Sie da gemacht haben; ich möchte Sie da jetzt nicht beurteilen aber wie=s von Ihnen ankommt hab ich auch gesagt, sieht=s so aus dass Sie auch gemerkt haben, dass es auch nicht richtig war. Dann muss man dann halt diese Kommunikation haben zwischen Eltern und den Erziehern und den Lehrern; dass es halt sehr wichtig ist, dass man diese Kommunikation hat. Und in dem Augenblick sollte man wirklich ruhig bleiben, das hat man glaub ich durch den Kurs @gelernt irgendwie@*

Df recurriert hier auf Kompetenzen, die sie im Kurs erworben hat und die ihr als Mutter helfen, nicht emotional-impulsiv zu handeln und dem\*der Lehrer\*in Vorwürfe zu machen, sondern zu „überlegen“ und dann die Kommunikation zu suchen. Zwar nimmt sie hier für sich in Anspruch „neutral“ zu handeln, konfrontiert die Lehrkraft aber mit einer eindeutig negativ bewertenden Einschätzung zu deren Verhalten ihrem Sohn gegenüber. Trotz der eigenen Empörung als Mutter „ruhig“ geblieben zu sein und ein klärendes Gespräch mit der Lehrkraft führen zu können, die letztlich sagt, dass ihr ihr Verhalten „leid tut“, bestärkt Df darin, souverän handeln zu können. In ihrem Fall ist durch die Wahl in den Quartiersrat noch eine andere Ebene der Betätigung und Bestätigung hinzugekommen:

*Df: Und dann wirklich er meinte kommt doch mal mit. Stellt euch doch mal vor, und erzählt mal °eure Geschichte°. Und dann warn wir halt da, und ich und meine Schwester wir ham uns vorgestellt und wir warn einer von denjenigen, die die meisten Stimmen gehabt haben, und jetzt sitzen wir im Quartiersrat. (2) Das ist halt die Sache, wenn man als Bildungsbotschafter (.) äh tätig ist, macht man auch viele Sachen wo man als Elternsprecher oder als Elternteil gar nicht auf die Idee kommt solche Sachen zu machen. Man kennt andere Leute, andere Erfahrung. So wie du das auch gesagt hattest; andere Schu:len und so weil als Elternsprecherin hat man nur sein eigenen Kinder. (.) und wir ham jetzt zum Beispiel die o- diese Sache mit dem Obstkorb, wir warn in der Schule tätig; wir ham gehört dass die Brotdosen von den Kindern gestohlen worden sind. Dachten wir okay (.) ha- so wenn Kinder Bro:t de- von anderen Mitschülern (.) nehmen, dann muss doch irgendwo n Mangel sein; dass die Kinder wirklich Hunger haben; weil (.) wenn es nur einmal passiert denk ich mir immer is=es hal- hat jemand n Scherz oder so gemacht. Aber wenn von acht Kindern in der Schule Brot wegkommt in der Klasse; das ist glaub ich nicht normal; da muss wirklich n Bedarf sein. (.) Dann ham wir natürlich gesprochen untereinander, wie komm wir zu Lösung und dann ham wir halt diese Idee gehabt; dann ham wir halt dis finanziell so=n bisschen (°unter-°); dass man halt diese Sachen als Bildungsbotschafter machen kann denk ich mir immer. Nicht als Elternsprecher oder nicht als Elternteil.*

In der Geschichte zur Wahl in den Quartiersrat dokumentiert sich deutlich, dass die damit verbundene Anerkennung dazu führt, dass das eigene Engagement über die eigene Familie und auch die Schule, auf die die eigenen Kinder gehen, hinausführt und sich auf den Kiez überträgt. Die Qualifizierung zur und auch die ‚offizielle‘ Rolle der Bildungsbotschafterin geben Df ganz offensichtlich das Gefühl, sich



diese Aufgaben zutrauen zu können und nehmen sie zugleich in die Pflicht, im Sinne des Allgemeinwohls tätig zu werden.

Em ist ein junger Vater, der sich auf Deutsch nur gebrochen verständlich machen kann; es bleibt unklar, wo er sich als Bildungsbotschafter angebunden fühlt bzw. ob er in dieser Rolle überhaupt schon tätig war. An seiner Erzählung wird deutlich, dass die Teilnahme am Kurs ihm zwar geholfen hat, seine Emotionen bzw. Aggressionen nicht unkontrolliert auszuleben, dass er aber nicht in der Lage ist, die Perspektive von Schule als eine zumindest mögliche und gleichwertige anzuerkennen:

*Em: Ja genau ja (.) auch wenn man hier=äh tausend m- tausend Jahre auch gelernet also Bildungsbotschaft, (.) ja aber manschmal kommt es so wie ein Überraschnug (.) so kann man nicht die=äh ä:h reagieren oder so (arabisch?) hab ich eine von halbes Jahr (.) meine (.) di- die gibt es eine ä:h Schukl- äh Schukl- Schulfahk äh fährt ( ) Fahrklasse von meine Tochter. Die die geht im äh in September, (.) und Ostsee oder so ganz im also °nordlich° (2) und wir=äh habe ich und meine °Frau° haben ge- nein weil wir haben nur diese=ah Tochter, einziger Kind, wir haben gesagt nein, die geht nischt. (3) Leider der hat=s di- di- der Lehrerin hat das nicht akzeptieren, und dann sagt warum nischt und so, und da hat immer auf dem (Hören) von meiner ähm Tochter immer gesagt, ja schade du verpasst etwas wenn nischt gekommen mit uns (.) äh da alle Kinder die Erlebnisse da gute Erlebnis mit der Pferda (.) Pferd. U:nd die äh blapblap also erzählt viel und die die (wird da) einer Woche erzählen über diese Reise aber du nischt, aber aber da is=es zwischen du und die (ich) nur. Und die äh meine Tochter hat uns die alles das erzählt, natürlich isch bin total wut (.) isch wöllt auch mit da dieser Frau also (.) angriffen (.) wirklich (.) das geht sie nischt an, ja, isch brauche auch nischt diese Reise also, da geht nicht zum Lernen. Und das ja auch fr- äh freiwillig.*

In dieser Sequenz dokumentiert sich, dass Em die Lehrerin zwar nicht „angreift“, sich aber jede ‚Einmischung‘ in seine Entscheidung, die Tochter nicht mit zur Klassenfahrt fahren zu lassen, verbittet. Als Vater erwartet er hier also von Schule eine bedingungslose Akzeptanz seiner eigenen (kulturell-religiös) fundierten Erziehung. Er kann hingegen nicht die Perspektive einnehmen, dass auch die Schule bzw. die Lehrkräfte legitimerweise andere Vorstellungen vertreten, die nicht nur dem Bildungsanspruch von Schule, sondern auch dem Gleichberechtigungsgedanken folgen.

Bm ist ein deutschstämmiger, akademisch gebildeter älterer Mann, der regelmäßig an den Veranstaltungen des Nachbarschaftszentrums Steinmetzstraße teilnimmt (z.B. an der „Vätergruppe“) und immer wieder sein Interesse an interkulturellem Austausch formuliert. Sein ‚eigentliches‘ Interesse gilt nicht der Unterstützung von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen, sondern der Kontaktaufnahme und dem Diskurs mit Menschen, die einen anderen kulturellen und religiösen Hintergrund haben. Er zeigt sich frustriert, dass sein Wunsch nicht auf eine entsprechende Resonanz bei den anderen Männern in der Vätergruppe trifft. Positiv hebt er ein Angebot im Qualifizierungskurs hervor:

*Bm: Ja das zweite war eigentlich eine Veranstaltung, die sich mit den Unterschieden befasste; ich weiß jetzt nicht mehr genau ob ihr das noch wisst oder wer dabei war, im Rahmen der hier (.) unserer Bildungsbotschafterausbildung. Also da ging es um die Unterschiede; das war so ein warn ein (.) ein Mann und eine Frau. Die das machten, vor einem Jahr. Ganz speziell. (.) U:nd da ka- war kam zum ersten Mal so raus, also dass man e:rst von einem offenen Kreis saß ohne einem Tisch dazwischen, (.) also in einem Stuhlkreis, also hatte keine Deckung vor sich, sondern (.) man saß direkt einander gegenüber und sprach miteinander. Und kam auch zueinander; und konnte eigentlich offen miteinander reden. Und=s wurde einem klar wo die Unterschiede sind; und es wurde eigentlich klar wo die Ansatzpunkte sind dass man sich verständigt. Und diese Form der (.) Begegnung oder oder einer Werkstatt, (.) das=äh ja das find ich so mit das Wichtigste was man machen kann und also was ich erlebt habe. Und ich kann mir nur wünschen, dass sowas öfter passiert, und dass man das eventuell auch in den ganzen Kursen (.) in*

*Abständen so macht. Oder vielleicht auch jeweils (.) die Kurse so eröffnet, dass man ne halbe Stunde im Kreis sitzt (.) Und (.) °berichtet° ja. Also es ist ja der Hintergrund, dass man sich fragt was ist Bildung (.) die die Form von, Toleranz (.) von Achtung und so weiter also was Bildung ausmacht. Also da kann ich nur für plädieren, dass das öfter und (.) gemacht wird. Das führt irgendwie zusammen.*

Betrachtet man die Entwicklung dieser sehr unterschiedlichen Persönlichkeiten, Motivationen und mit dem Projekt verbundenen Zielstellungen wird sowohl eine projektimmanente Chance als auch ein Problem deutlich: Da es in der ersten Projektphase weder klar definierte Kriterien gab, nach denen für die Qualifizierung zum\*zur Bildungsbotschafter\*in geeignete Menschen ausgewählt wurden, noch festgelegte Kompetenzziele, die am Ende der Qualifizierung erreicht werden mussten, um das Zertifikat erhalten zu können, konnte sich jede\*r im Projektrahmen ganz individuell weiterentwickeln (oder auch nicht). So konnte lange Zeit weder von einem einheitlichen Kompetenzprofil von Bildungsbotschafter\*innen noch von einem ähnlichen Selbstverständnis ausgegangen werden. Das Anliegen des oben zitierten Bildungsbotschafters wird wiederum von einigen anderen Bildungsbotschafter\*innen mit Migrationsgeschichte und expliziter religiöser Orientierung nicht geteilt. Ihnen geht es vor allem darum, mit den eigenen Werten und Normen respektiert zu werden und in den Bildungseinrichtungen nicht benachteiligt zu werden.

### **8.3 Veränderungen durch Implementierung eines mehrstufigen Qualifizierungskonzeptes**

Anhand einer Gruppendiskussion mit den Teilnehmer\*innen des vierten Grundkurses im Frühjahr 2018 kann sehr prägnant nachgezeichnet werden, wie sich die im Verlauf der formativen Evaluation angeregten und realisierten curricularen Veränderungen und Nachsteuerungen in der Ausgestaltung der Qualifizierungsmaßnahme auf der Erfahrungsebene und in den Orientierungen der Kursteilnehmer\*innen niedergeschlagen haben.

#### **Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen durch die Qualifizierungsmaßnahme**

In den ersten Gruppendiskussionen, die nach Durchlaufen der noch nicht in einen Grund- und Aufbaukurs differenzierten Qualifizierungsmaßnahme (im Folgenden: Grundkurs) durchgeführt wurden, konnte herausgearbeitet werden, dass sich die Teilnehmer\*innen generell mit ihren persönlichen Themen angenommen und in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt fühlen (vgl. Kapitel 8.1). Der Kurs vermittelt ihnen den Eindruck, viele wichtige Informationen erhalten zu haben und in ihrer Persönlichkeit gereift zu sein. Dies bestätigte sich auch in der Gruppendiskussion mit den Teilnehmer\*innen von Kurs 4, die den Aufbaukurs abgeschlossen haben:

- B3: Ja, für mich, die Kommunikation früher (.) ich habe immer Angst mit der Lehrerin von meiner Tochter zu sprechen, weil sie ist in der ersten Klasse, und ich weiß nicht genau, wie muss ich unterhalten sowas. Und jetzt, ich habe mehr Vertrauen, dass, über meine Tochter fragen und ja, genau.*
- B4: Ja, für mich auch, die Kommunikation (.) weil ich habe eine Tochter im Kindergarten, und ich habe erstmal ein bisschen schwierig mit Erzieherin und die Leiterin sprechen. Und wissen was das Problem, und was, wie muss machen, aber jetzt ich habe.*
- B2: ein bisschen lockerer, ja, also so selbstbewusster.*
- B4: Ja, ja. Und manchmal habe ich immer gesagt, ich bin (.) ein Botschafter, und ich kann Lösungen finden.*

Die hier zu Wort kommenden Bildungsbotschafter\*innen sind sich einig darin, dass die Teilnahme an dem Kurs sie selbstbewusster gemacht und ihnen mehr Vertrauen darin gegeben hat, dass sie die passende Form finden, um mit Lehrer\*innen und Erzieher\*innen ihrer Kinder zu sprechen. Davor die „Angst“ verloren zu haben, ist ein entscheidender Schritt in Richtung eines gelingenden Austauschs. Sie glauben nun daran, dass sie wissen, „wie“ man es „machen muss“ und Lösungen für Probleme finden können. Sich und anderen sagen zu können: „Ich bin ein Botschafter“ ist selbststärkend und erleichtert es ganz offensichtlich, den Einstieg in eine Kommunikation mit Fachkräften in Kita und Schule zu wagen.

### **Stärkung der Erziehungskompetenzen und Förderung der eigenen Kinder als primäres Motiv zur Teilnahme an der Qualifizierung**

In den ersten Gruppendiskussionen, die nach Durchlaufen des Grundkurses durchgeführt wurden, konnte herausgearbeitet werden, dass es ein starkes Motiv der Teilnehmer\*innen ist, etwas dazu zu lernen, das die eigenen Erziehungskompetenzen stärkt und dem Bildungserfolg der eigenen Kinder dienlich ist. Der Grundkurs wird als eine Art Elternbildungsmaßnahme gerahmt und genutzt.

In der Gruppendiskussion, die nach Abschluss des Aufbaukurses durchgeführt wurde, wurde ersichtlich, dass dies zwar weiterhin ein starkes Motiv ist, das aber durch das Anliegen, als Bildungsbotschafter\*in **Brücken zwischen anderen Familien und Bildungseinrichtungen zu bauen**, nun wesentlich – und zwar im Sinne und Dienste der Projektziele – erweitert wird.

- B1: Was war wichtig, also das Thema Lernen für die Kinder, weil meine sind ja ganz am Anfang der Schulleiter sozusagen, erste und zweite Klasse. Da habe ich auch erfahren, was für Typen meine Kinder sind, ich habe das auch dementsprechend auch angewendet und auch Erfolge erreicht.*
- B3: Wir sind eine Brücke, zum Beispiel zwischen Eltern und Erzieherin oder Eltern und Lehrerin, weil viele Eltern können nicht einen Kontakt direkt mit Erzieherin, und wir können auch das mitmachen, und das helfen zu, ein Gespräch, das, ja.*
- B1: Ich finde, diese Brücke hat mir gefallen. Ja. Nicht nur also mit Erziehern, also viele Eltern sind ja auch scheu überhaupt die Lehrer anzusprechen, und überhaupt ein Gespräch mit Lehrern anzufangen, die haben ja richtig, also nicht nur Scheu, sie haben auch richtig Angst davor, irgendwie, irgendwas zu erfragen oder überhaupt hallo zu sagen. Also da kann man auch immer, wie Sie schon sagte, so eine Brücke aufbauen, und die Eltern auch ermutigen. Ja, weil viele Eltern kamen, ja, ich weiß nicht, weil die Kinder dürfen ja die Arbeitshefte nicht mit nach Hause nehmen, weil es eine Ganztagschule ist. Und viele Eltern, ich sage mal nicht, die ärgern sich nicht, sondern die machen sich dann immer Sorgen, wieweit sind sie, was machen die. Und dann habe ich denen halt immer wieder ermutigt, ja, sie können gerne hoch, das Kind hoch in die Klasse begleiten, muss nicht jeden Tag sein, aber ein, zweimal die Woche. Und da sehen sie ja die Lehrerin, und da können sie mal wieder nachfragen, und die Lehrer antworten auch gerne, sehen das auch gerne. Und das haben dann auch ein paar gemacht, und dann haben sie gesagt, ja, das ist toll, jetzt machen sie das öfter, anstatt so im Ungewissen zu bleiben, ja.*

B1 bezieht sich hier zunächst auf ihre eigenen Kinder. B3 benennt dann das „Brücken“ bauen zwischen Lehrern/Erziehern und Eltern als Aufgabe von Bildungsbotschafter\*innen. Hieran schließt B1 eine Erzählung an, in der deutlich wird, dass dieses Bauen von Brücken auch ganz konkret realisiert wurde: Sie informiert und ermutigt andere Eltern ihre Kinder ruhig nach oben in den Klassenraum zu bringen und den Lehrern Fragen zu stellen, wenn sie sich Sorgen über die schulischen Leitungen ihrer Kinder machen. Die Bildungsbotschafterin sieht hier ihre Aufgabe darin, eine Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften schon dann anzuregen, wenn es nicht um Konflikte oder Probleme geht, sondern um Sorgen der Eltern. Damit regt sie zu Gesprächen an, die an einem *geteilten* Interesse von Lehrer\*innen

und Eltern ansetzen und damit nicht von vorherein mit einem Konfliktpotenzial verbunden sind. Ein paar Eltern nehmen diesen Rat an, treffen auf positive Resonanz bei den Lehrer\*innen und sind ihr dankbar für diesen Tipp.

### **Bestätigung der mitgebrachten Perspektiven und Vorurteile**

In den Gruppendiskussionen nach Abschluss des Grundkurses zeigte sich, dass es nicht leicht ist, die Bildungsbotschafter\*innen dafür zu gewinnen, sich in der eigenen standortverbundenen, zuweilen ‚ideologisch‘ festgefahrenen Perspektive irritieren zu lassen. In der Gruppendiskussion nach dem Aufbaukurs lässt sich auch eine andere Tendenz erkennen, die mit einem bestimmten methodischen Format verbunden ist:

*B2: Ja, klar. Wir machen ja alles aus unserer Kultur aus, aber es gibt ja zig verschiedene Kulturen, und jeder ist anders.*

*(...)*

*B1: Ja, wir mussten Aussagen machen, ja, was habt ihr jetzt gesehen, und wir haben gesagt, ja, die Frau läuft hinterher, sie muss auf dem Boden sitzen, und, ja, wir haben es als Unterwerfung der Frau angesehen. Aber das war halt, weil in dieser fiktiven Kultur war es wohl so, dass der Boden halt als heilig angesehen wurde, und die Frau auf dem Boden sitzen durfte, aber der Mann nicht. Also genauso anders herum, ja, und wir haben natürlich alles spekuliert, und getan und gedacht, und am Ende kam dann ganz was anderes raus, ja. Das war schon toll, muss man ehrlich sagen.*

*I: Okay.*

*B1: Also wir haben es ja auch aus unserer Kultur, weil bei uns ist ja manchmal so, dass die Frauen ein paar Schritte hinterherlaufen, als die Männer, also nicht bei jedem, aber manchmal kommt es auch vor. Also ich bin von daher ausgegangen, und nicht (.)*

Die Bildungsbotschafter\*innen erzählen hier sehr lebhaft von einem ‚Schauspiel‘ der Dozenten, das sie sehr beeindruckt hat. Sie interpretieren eine Szene als Unterwerfung der Frau, dann wird ihnen aber vor Augen geführt, dass diese Perspektive kulturell geprägt ist und auch etwas völlig anderes bedeuten könnte, wenn man die kulturelle Orientierung der beobachteten Menschen kennt. Diese konkrete Erfahrung, dass es für die Bewertung von Verhalten anderer wichtig ist, diese zu befragen, zu verstehen, ihren Hintergrund kennenzulernen, stellt eine wichtige Erkenntnis dar. An diesem Beispiel wird deutlich, dass und wie die mit dem Kurs verbundenen *Potenziale für interkulturelle Sensibilisierung und Verständigung* genutzt werden konnten.

### **Selbstverständnis als Bildungsbotschafter\*in**

In der nach dem Aufbaukurs durchgeführten Gruppendiskussion deutet sich an, dass eine stärkere Sensibilisierung in Bezug auf die eigenen Kompetenzen und Aufgabenbereiche stattgefunden hat:

*B3: Nicht direkt reagieren.*

*B1: Genau, nicht direkt reagieren, erstmal der Ursache nachforschen, beide Seiten anhören, bei Konflikten ist das zum Beispiel sehr, sehr wichtig. Früher hätten wir vielleicht, ach, ja, genau, du hast recht, und das machen wir, wir reden mal, wir machen die, wir setzen uns schon durch, du wirst sehen. Aber jetzt sieht man, dass man halt, okay, sie ist zwar meine Freundin, ich höre mir ihre Sache an, aber ich muss auch die andere Seite hören, beide Seiten, genau. Um dann irgendwie objektiv zu gucken, und genau der Ursache irgendwie sich zu nähern. Und vielleicht auch Lösungen oder weiterleiten, dass jemand denen dann helfen kann. Also da haben wir uns eigentlich sehr intensiv, und auch Rollenspiele gemacht.*

Das direkte Lösen-Wollen von Problemen und Konflikten, das in den Gruppendiskussionen zu Projektbeginn von den Bildungsbotschafter\*innen sehr stark fokussiert wurde, tritt hier in den Hintergrund; vielmehr berichten die zwei Bildungsbotschafterinnen von ihrem Selbstanspruch eines reflektierteren Umgangs mit solchen Situationen: Es ist ihnen offenbar deutlich geworden, dass sie nicht in der Rolle von Konfliktmediatoren sind, sondern von Brückenbauern, die nicht sofort Partei ergreifen, sondern nachfragen, beiden Seiten zuhören und versuchen, auf diese Weise die Ursache für einen Konflikt nachzuvollziehen. In dem Sinne verstehen sie sich als Perspektivenerweiterer\*innen und konnten damit ein klares und realistischeres Selbstverständnis als Bildungsbotschafterinnen entwickeln.

### **Der herausfordernde Übergang in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in**

Dadurch, dass im Aufbaukurs – anders als in den Grundkursen zu Beginn des Projekts – der Übergang in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in stärker vorbereitet und begleitet wird, ist es für die Kursteilnehmer\*innen leichter, einen Betätigungsort zu finden, der den eigenen Vorstellungen und Kompetenzen entspricht. Indem mit den Verantwortlichen in den Institutionen abgesprochen wird, was die Bildungsbotschafter\*innen anbieten können, wird ihnen Sicherheit und Anerkennung vermittelt:

*B1: Ja. Wir beide werden in der Kita (Name) da sein.*

*B3: Zum Eltern Café und wir machen einen Termin nächste Woche, dass wir sprechen mit der Leiter von der Kita, was können wir genau machen oder was, die Ideen und sowas.*

*I: Und gibt es irgendwelche Vorstellungen, die Sie haben, also vielleicht auch was Sie da machen wollen oder, genau, wie stellen Sie sich das so vor?*

*B3: Ja. Diese Eltern, vielleicht die, es war früher in der Kita ein Eltern Café, und jetzt mal kommt eine zum Beispiel für die Eltern über Lernen über (.) und Entwicklung der Kinder sprechen. Und vielleicht würde mich bewerben, nochmal dieses Eltern Café und jetzt mal.*

*B1: Also ich denke auch vielleicht noch ein bisschen was Angebotsmäßiges ist, ja, das ist auch so dieser Elterntausch, also nicht direkt Eltern Café, das ist immer so, Eltern Café kommt sich immer so rüber, okay, wir kommen, wir trinken. Aber das soll auch schon was, was anbieten können, und daran, also ich denke eher sowas wäre in der Richtung. Vielleicht so mit den Kindern auch mal, zwischendurch mal vielleicht zum Basteln, dass man dahin kann, dass man die Erzieher mit reinziehen kann als Unterstützung, dass man auch so dadurch dieses,*

Die intensivierte Kooperation des Projektteams mit potenziellen Betätigungsorten der Bildungsbotschafter\*innen im Dienste deren „frühzeitiger Verortung“ (vgl. „Mehrstufiges Qualifizierungskonzept“) in den in Frage kommenden Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen sowie deren Beratung und Begleitung beim Übergang von der Qualifizierungsmaßnahme in die praktische Tätigkeit, konnte vom Evaluationsteam als eine der wesentlichen Gelingensbedingungen dafür identifiziert werden, dass die Bildungsbotschafter\*innen vor Ort auch tatsächlich ‚ankommen‘. Es wurde deutlich, dass hier das Projektteam als ‚Brückenbauer‘ gefragt ist, indem es zwischen den Bedarfen und Wünschen der Kitas, Schulen und Gemeinschaftseinrichtungen einerseits und den Potenzialen und Kompetenzen der Bildungsbotschafter\*innen andererseits die Herstellung einer jeweils ‚passenden‘ Konstellation fördert und absichert.

## 9 Zusammenfassung: Basistypische Spannungsfelder

Was sind immer wiederkehrende Kernthemen in den Gruppendiskussionen? Welche für sie eindrücklichen Erfahrungen machen alle Bildungsbotschafter\*innen? Vor welche gemeinsamen Orientierungsherausforderungen und -problematiken sind sie gestellt? Das Ziel dieser Suche nach geteilten Erfahrungen und Orientierungen ist, den Blick dafür zu schärfen, welche ‚typischen‘, projektimmanenten Herausforderungen von den Bildungsbotschafter\*innen ganz allgemein zu bewältigen sind. Auch wenn die Gruppe derjenigen, die an der Qualifizierung teilnehmen also sehr heterogen bzw. divers ist (Männer und Frauen, Jüngere und Ältere, mit und ohne Migrationshintergrund, hohes und niedriges Bildungsniveau, religiös oder säkular orientiert), treten bestimmte Kernthemen, -fragen und -probleme immer wieder auf, die die (angehenden) Bildungsbotschafter\*innen zu einer Beschäftigung und Positionierung aufrufen.

Der Umgang mit diesen basistypischen Dimensionen kann dann wiederum unterschiedlich aussehen – dabei deutet sich an, dass es typische Kooperationsmuster zwischen Bildungsbotschafter\*innen und Kooperationseinrichtungen gibt – solche, die eher von Passungen und solche, die eher von Nicht-Passungen geprägt sind. Ob und inwiefern die curricular formulierten Vorstellungen, was ein\*e Bildungsbotschafter\*in ist und tun soll, mit dem übereinstimmen, was die verschiedenen Kooperationseinrichtungen – Schulen, Kitas und Nachbarschaftseinrichtungen – sich vorstellen und wünschen und wie dies schließlich mit der konkreten Praxis und dem Selbstverständnis der Bildungsbotschafter\*innen (nicht) zusammenpasst, ist entscheidend für die Erfahrung des Ge- oder Misslingens auf allen Seiten.

Die basistypischen Herausforderungen und Spannungsfelder, die in dem Projekt von den (angehenden) Bildungsbotschafter\*innen bearbeitet und bewältigt werden müssen, resultieren aus komplexen und zugleich (in der ersten Phase des Projekts) uneinheitlichen bzw. diffusen Rollen- und Kompetenzerwartungen an die Bildungsbotschafter\*innen.

Auf der Ebene der Normative des Projekts selbst, also der formalen Projektdokumente (Curricula, Aufgaben- und Kompetenzbeschreibungen) wurden zum einen diverse Tätigkeitsfelder und hohe Erwartungen an die Wirkmöglichkeiten von Bildungsbotschafter\*innen formuliert, zum anderen wurde aber nicht – ausgehend von konkreten Aufgaben/Handlungsfeldern – beschrieben, über welches Wissen, welche methodischen Kenntnisse, welche sozialen und personalen Kompetenzen ein\*e Bildungsbotschafter\*in verfügen muss (und wie er/sie diese in der Weiterbildung erwerben kann), um seine/ihre Rolle erfolgreich im Sinne der Projektphilosophie ausfüllen zu können (vgl. 4.1). Das mehrstufige und kompetenzorientierte ausgerichtetete Qualifizierungskonzept hat hier wesentlich zur Qualitätsentwicklung beigetragen (vgl. Kapitel 6)

Zum anderen werden die Bildungsbotschafter\*innen von Seiten ihrer potenziellen Einsatzstellen – Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen – ebenfalls in sehr unterschiedlichen Rollen gesehen: Schulen wünschen sich vor allem „Erziehungsbotschafter\*innen“, die die Lehrkräfte dabei unterstützen, die Anliegen der Schule möglichst reibungslos zu erfüllen, indem sie Brücken zu nicht bzw. schwer erreichbaren Eltern schlagen und diese in Bezug auf den Umgang mit „schwierigen“ Kindern beraten (vgl. 11.1). Der\*die ‚ideale‘ Bildungsbotschafter\*in aus der Perspektive der Schule – die durch ihren *Bildungsauftrag* und die in ihr tätigen, *akademisch ausgebildeten Professionellen* geprägt ist – ist ein aktives, sich in den Schulgremien konstruktiv engagierendes, die Lehrkräfte bei Aktivitäten unterstützendes, nicht nur am Bildungserfolg des eigenen Kindes orientiertes Elternteil, das sich „schwierigen“ Eltern und Kindern zuwendet und für die Interessen und Vorstellungen der Schule wirbt. Schule denkt also Bildungsbotschafter\*innen von den eigenen Zielen und Interessen aus. In den Schulen treffen die

Bildungsbotschafter\*innen ausschließlich auf Professionelle: Lehrer\*innen, Schulsozialarbeiter\*innen und Frühpädagog\*innen, die es (noch) nicht gewohnt sind, mit Ehrenamtlichen zu kooperieren. Das Kerngeschäft von Schule – der Unterricht – ist dabei als Ort für die Bildungsbotschafter\*innen nicht geöffnet. Schule wird zudem eher als ein potenzielles *Konfliktfeld* gerahmt: Schule hat (Leistungs-) Erwartungen an Kinder und Familien, sie entscheidet, ob man bildungserfolgreich ist oder nicht und damit über den sozialen Aufstieg von Familien.

Der\*die ideale Bildungsbotschafter\*in aus der Perspektive der Gemeinschaftseinrichtungen, die keinen Bildungs-, sondern einen sozialpädagogischen Auftrag haben, ist stärker an der je ‚passgenauen‘ Unterstützung ihrer Klientel ausgerichtet. Daher werden die Bildungsbotschafter\*innen als ehrenamtlich engagierte Kiezbewohner\*innen betrachtet, die sich – je nach Person und Persönlichkeit ganz unterschiedlich – im Kiez einbringen: in der Rolle der Sprachmittler\*innen, der Mithelfenden bei Festen und Veranstaltungen, als für den Kiez Engagierte, die ein Vorbild darstellen sowie als Organisator\*innen von Elternfrühstücken und anderen sozialen Zusammenkünften. Gemeinschaftseinrichtungen denken die Bildungsbotschafter\*innen von den sehr diversen Bedarfen und Bedürfnissen des Kiezes und seiner Bewohner\*innen aus und bieten selbst einen unterstützenden Rahmen für die Initiativen der Bildungsbotschafter\*innen. In den Gemeinschaftseinrichtungen treffen die Bildungsbotschafter\*innen auf eine ‚bunte‘ Mischung von Professionellen, anderen ehrenamtlich Engagierten und Kiezbewohner\*innen. Das Kerngeschäft der Gemeinschaftseinrichtungen ist vielfältig und im Prinzip stehen den Bildungsbotschafter\*innen je nach Kompetenz und Wunsch alle Angebote offen. Gemeinschaftseinrichtungen werden per se nicht als potenzielles Konflikt- sondern als Kooperationsfeld gerahmt: Alle Menschen im Kiez sind hier auch mit ihren Problemlagen und Unterstützungsbedarfen willkommen, ohne dass eine Be- oder Abwertung droht. In den Familien- und Nachbarschaftszentren geht es im Sinne Sozialer Arbeit darum, gesellschaftliche Benachteiligungen abzubauen und jede mögliche Ressource ihrer Klientel wertschätzend einzubeziehen.

Vor diesem Hintergrund hat es sich für die Bildungsbotschafter\*innen als große Herausforderung erwiesen, die in den Gruppendiskussionen gestellte Frage zu beantworten, was ein\*e Bildungsbotschafter\*in eigentlich ist, wie sie ihre Rolle und ihre Aufgaben definieren würden. Am ‚einfachsten‘ war dies für diejenigen, die sich bereits seit vielen Jahren und schon vor dem Projekt als aktive Eltern und Kiezbewohner engagieren, die ihre Aufgaben und ihre Rolle also aus der eigenen Praxis heraus definieren können.

Aus der beschriebenen, in der Konzeption des Projekts angelegten, besonderen Herausforderung der multikomplexen und zugleich diffusen Rollenzuschreibungen und -erwartungen ergibt sich auf der Ebene der Bildungsbotschafter\*innen eine Orientierungsherausforderung: Sie müssen die Rolle als Bildungsbotschafter\*in für sich selbst finden und sich im Sinne eines gesicherten Selbstkonzepts die Frage beantworten, was sie in ihrer Rolle als Bildungsbotschafter\*in an welchem Ort konkret tun und leisten wollen. Eine übergeordnete Beantwortung dieser Frage ist ob der Diversität der Teilnehmer\*innen, die an dem Qualifizierungsangebot teilnehmen, schwierig: Der Kurs wird besucht von Menschen aus verschiedenen Herkunftsländern sowie Bildungs- bzw. sozio-ökonomischen Milieus, mit diversen religiösen Verortungen, einer mehr oder weniger starken Verortung und Identifizierung mit dem Stadtteil, einem sehr unterschiedlichen Bildungsverständnis sowie in sehr verschiedenen (berufs-) biografischen Lebensphasen.

So dokumentiert sich in den Gruppendiskussionen, dass die Frage, in wessen Auftrag oder Dienst man\*frau als Bildungsbotschafter\*in tätig ist bzw. sein will, sehr unterschiedlich und in einer breiten Palette beantwortet wird<sup>17</sup>:

<p><b>Etwas für sich selbst tun</b></p> <p>z.B. deutsche Sprache lernen, soziale Kontakte knüpfen, Einstieg in eine Ausbildung oder eine berufliche Tätigkeit</p>	<p><b>Exemplarisch ausgewählte Textstelle</b></p> <p><i>GD Kurs 3, Z. 885-907</i></p> <p>Cf: Ich bin Sozialarbeiterin; und (.) deswegen ich=ich möchte dieses Kurs. Ich glaube das ist bisschen (.) nicht ähnlich aber (.) ja kann man das sagen ja, (.) und (2) das ist schwer bisschen für mich wenn ich Sozialarbeiterin hier gearbeitet, weil das ist (2) große nicht große (.) der Weg ist bisschen (.) lang. Ja weil ich=ich brauche sehr gute deutsche Sprache sehr (.) und in eine Hochschule studieren. Ja deswegen, ich glaube (.) Bildung- äh Bildungsbotschafter das ist (.) bisschen (.) wie heißt das ähm ich lebe (.) ich liebe das, weil das ist bisschen ähnlich wie meine (2) (Wege) und so. deswegen ich möchte dieses Kurs und ich möchte dieses Weg @(.).@</p>
<p><b>Etwas für die eigenen Kinder, die eigene Familie tun</b></p> <p>z.B. Schulerfolg der eigenen Kinder absichern, besserer Zugang zu nützlichen Informationen</p>	<p><b>Exemplarisch ausgewählte Textstelle</b></p> <p><i>GD Kurs 1, Z. 11-15, 60-63</i></p> <p>S: (natürlich haben wir vie:::l gelernt (.) ja:::</p> <p>I: [...] es waren (eigentlich irgendwie) viele Sachen wir haben gelernt ja, wie man uns also äh als Eltern mit unsere Kinder unterhalten oder mit die Schule oder mit Erziehern und Lehrern (.) verschiedene Sachen (.) eigentlich was wir gelernt alles war für uns wichtig und meistens war für uns neu;</p> <p>H: also insgesamt fand ich den Kurs sehr sehr schön und ja wie gesagt also man ist jetzt aus diesem Kurs noch mal bewusster und (.) reifer also jetzt irgendwie auch in der Erziehung ein bisschen reifer oder und man ist auch irgendwie auch positiver eingestellt so</p>
<p><b>Etwas für andere Kinder und Eltern tun</b></p> <p>z.B. andere Eltern beraten, für Kinder oder Eltern in der Schule vorsprechen</p>	<p><b>Exemplarisch ausgewählte Textstelle</b></p> <p><i>GD Kurs 3, Z. 349-364</i></p> <p>Gf: Und sowas zum Beispiel. (.) Oder einmal äh vor ein paar Tagen habe ich auch eine Sechzehnjährige äh geholfen, die die Lehrerin meint zu ihr du kannst kein Deutsch, also es geht um Praktikumsplatz und sie soll sich jetzt ein Praktikum aussuchen, und sie will aber also ihr Ziel die Sechzehnjährige sie möchte gerne Ärztin werden, sie möchte gerne al- äh Kinderarzt (.) -praktikum machen. Aber die Lehrerin sagte zu ihr, nein du kannst kein Deutsch du musst Erzieherin machen. Und dann hab ich da angerufen hab gesagt, dass ich Bildungsbotschafterin bin weil an dem Tag hab ich die Zertifikat bekommen. Ja und ä:h hab ich ihr gesagt ja ich</p>

<sup>17</sup> Da die Transkriptstellen zum Teil schon in Kapitel 8 interpretiert wurden, wird hier lediglich eine zusammenfassende Analyse im Hinblick auf die rekonstruierten Spannungsfelder vorgestellt.



	<p>äh ich die Eltern haben mich beauftragt und es geht um sie weil sie möchte Praktikum machen und die Lehrerin meint zu ihr da brauchst du Deutsch; ich hab ihr gesagt ähm aber sie braucht das Deutsch auch bei der Erzieherin. Warum darf sie nicht bei äh bei Kinderarzt das machen, ob sie da macht oder beides. Da hat sie bisschen ko- äh gesagt okay ich äh warten Sie kurz und dann hat sie das kurz mit der Leiterin besprochen, hat sie gesagt, dass sehen wir auch so, sie darf ihr Praktikum ähm aussuchen. Also da hab ich schon Erfolg gesehen.</p>
<p><b>Etwas für den Stadtteil tun</b></p> <p>z.B. im Kiez ein Vorbild für Bildungserfolg und Integration sein, sich in Kiezaktivitäten und -gremien engagieren</p>	<p><b>Exemplarisch ausgewählte Textstelle</b></p> <p><i>GD aktive BBs, Z. 102-121</i></p> <p>Df: und seitdem bin ich halt in der xy-Grundschule aktiv; dass ich da halt diese Flüchtlingsklasse mit gesunder Ernährung versorge, das war so=n Projekt von uns von den Bildungsbotschaftern, dass wir das halt eingeführt haben, dass wir jede Woche Anfang der Woche am Montag; so=n Obst- Obstkorb (2) ä:hm vorbereiten für die Kinder also das besorgen waschen und vorbereiten; dass wir das in die drei Klassen reingegeben haben mo- jeden Montag. U:nd am Anfang haben wir das finanziell durch uns (.) also durch die Bildungsbotschafter; gemacht und dann ähm irgendwann haben wir geguckt das ist doch ein bisschen zu viel, dann haben wir eine Zeitlang durch ähm Spendenaktion (.) Leuten von (der Banken) und so weiter; u:nd in der Zwischenzeit bin ich zum Quartiersrat gewählt worden (.) war ich beim Quartiersrat dabei und da hat man mich gewählt und dann hab ich dis durch den Quartier irgendwie (.) ä:hm (.) reingeführt, dass wir das halt durch diese Unterstützung von den, da gibt=s ja diese Aktionsfonds von den, dass wir das halt von den bekommen. Und jetzt ist es zum Glück also: (.) letzten Monat haben wir die Zusage bekommen, dass wir das finanziell von denen unterstützt bekommen für ein Jahr.</p>
<p><b>Etwas für die Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen tun</b></p> <p>z.B. Lehrkräfte und Schulen dabei unterstützen, ihren Bildungsauftrag gut erfüllen zu können; das Angebot von Gemeinschaftseinrichtungen bereichern und unterstützen</p>	<p><b>Exemplarisch ausgewählte Textstelle</b></p> <p><i>GD aktive BBs, Z. 23-27</i></p> <p>Af: °Dann fang ich mal an° @(.).@. Ja ä:hm als Bildungsbotschafterin arbeite ich mit der Schule A, (.) für die afghanische Flüchtlinge, weil ich kann ja Persisch sprechen (.) u:nd ä::h und wenn die mich immer brauchen rufen die sie an (.) dann: geh ich und dann übersetze ich also zwischen Müttern Eltern u:nd ä:h Lehrern (.) so Lehrerinnen °und so weiter°.</p>

<b>Etwas zum interkulturellen Austausch beitragen</b>	<b>Exemplarisch ausgewählte Textstelle</b>
<p>z.B. sich für demokratische Prinzipien, Toleranz und interkulturellen Austausch einsetzen</p>	<p>GD, aktive BBs, Z. 128-155</p> <p>Bm: Ja ich bin hab schon erwähnt &gt;ich bin&lt; (.) hier in der Vätergruppe hauptsächlich (.) tätig. (2) Was heißt tätig; wir treffen uns dort (.) ich hab versucht eigentlich äh (.) dass wir dort jeweils mal so über ein Thema sprechen (.) also dass wir (.) ich hab zum Beispiel mal angefangen (2) da zu sein oder von mir aus zu erzählen, wie ich mir vorstellen kann im Alter zu leben, also wie wohne ich (.) was hab ich noch vor, und wie will sterben. So drei Fragen. (.) Und das erzählt und (.) dann auch auf Reaktion von den anderen gewartet, (2) das war äh (.) sehr interessant aber es war auch gleichzeitig sehr mühsam (.) weil die ähm (2) sprachliche Verständigung in der Generation- &gt;in meiner&lt; Generation (.) sehr sehr schwierig ist auf Deutsch ich spreche kein Arabisch und umgekehrt ist diese Generation (.) [...] dass mich eigentlich so diese Frage beschäftigt, wie man (.) jenseits der Sprache, eigentlich äh zueinanderkommt. (3) Äh auf der anderen Seite ist dieser Schritt sich mal über Themen (.) mal kennenzulernen darum geht=s ja, (.) nicht so richtig weiter (.) gelaufen; also (.) ich hatte dann vorgeschlagen (2) ä:h äh erzählt doch mal was über Aleppo. Also (.) (*ham=n paar°) Leute (.) die aus Aleppo kommen; oder über Damaskus oder über ein (.) über den Libanon wo ihr herkommt; oder über ein Ort von Palästina. Was: ich ja zum Beispiel nicht kenne, aber die anderen untereinander auch. (.) Und das ist so (.) stecken geblieben. Also wenn man (2) und das betrifft vielleicht andere auch; wenn man sich so al Männer trifft (2) dann sitzt man da und trinkt Tee und quatscht, (.) und dabei bleibt es oft. (.) Und ich hätte gerne so=n bisschen mehr draus gemacht. Und äh (2) das ist sehr schwierig.</p>

### Zusammenfassende Analyse

In den mit Bildungsbotschafter\*innen durchgeführten Gruppendiskussionen wurde deutlich, dass die Teilnahme am Qualifizierungskurs sehr unterschiedlich motiviert sein kann. Da der Kurs für alle Menschen offensteht, die an ihm teilnehmen wollen, kann er zu einer Projektionsfläche sehr verschiedener Ziele und Hoffnungen werden. Ein Kernmotiv ist, etwas für sich selbst zu tun, z.B. die deutsche Sprache (besser) zu lernen, in einem legitimierten Rahmen (als Frau) soziale Kontakte knüpfen zu können, etwas eigenes Geld zu verdienen oder über die Qualifizierung einen Einstieg in eine Ausbildung oder eine berufliche Tätigkeit zu finden. Ein zweites starkes Motiv stellt der Wunsch dar, den Schul- bzw. Bildungserfolg der eigenen Kinder abzusichern, einen besseren Zugang zu nützlichen Informationen zu haben und Strategien zu lernen, sich bei Konflikten mit der Schule für die eigenen bzw. die Belange der Kinder einzusetzen. Zumindest zum Teil bezieht sich dieses Anliegen auch auf andere Familien und die Bildungsbotschafter\*innen sehen sich in der Rolle, andere Eltern zu beraten, zu übersetzen und in deren Auftrag (meist bei Konflikten) in der Schule vorzusprechen und klärende Gespräche zu initiieren.

Auffallend ist hierbei, dass insbesondere Schule als ein potenzielles Konfliktfeld gerahmt wird, in dem Botschafter\*innen für Bildung zu sein mit der Erfahrung verknüpft wird, sich gegen Zumutungen und Ungerechtigkeiten wehren zu müssen. Ein eher selten zur Sprache gebrachtes Motiv für die Tätigkeit

als Bildungsbotschafter\*in ist, sich dafür einzusetzen, dass Schule als genuine Bildungsinstitution ihren Auftrag erfüllen kann. Die Unterstützung der Arbeit von Lehrer\*innen, ein Hineinwirken in deren Sinne in die Elternschaft wird nicht mit dem Bildungsbotschafter\*in-Sein verbunden. Hier wird also eine maximale Inkongruenz und Nicht-Passung zwischen den Vorstellungen und Erwartungen von Schule an die Bildungsbotschafter\*innen und deren Selbst- bzw. Aufgabenverständnis deutlich. Eine Ausnahme stellen hier zwei ältere, akademisch geprägte, deutschstämmige Personen dar, die aus der Perspektive der Schulen bzw. Lehrkräfte argumentieren und z.B. Lehrkräfte verteidigen, die das Fasten von Kindern problematisieren oder kritisieren, wenn Mädchen von ihren Eltern die Teilnahme an einer Klassenfahrt verwehrt wird.

Insbesondere die Bildungsbotschafter\*innen, die (auch) in einer Gemeinschaftseinrichtung im Kiez aktiv sind, verbinden mit ihrer Rolle auch den Wunsch, ein Vorbild für Bildungserfolg und das Sich-Behaupten in der ‚Fremde‘ zu sein. Hier reicht das Betätigungsfeld vom aktiven Ansprechen der Jugendlichen, die auf der Straße „rumhängen“ und nichts zu tun haben, bis zum Engagement im Quartiersrat. Die Gemeinschaftseinrichtungen werden – anders als Schule – als Orte des Miteinanders und der Mitarbeit gerahmt, die die Bildungsbotschafter\*innen aktiv mitgestalten können. Dabei steht die Stärkung der eigenen Community deutlich im Vordergrund.

Das Motiv, über die Teilnahme am Bildungsbotschafterprojekt die Gelegenheit zum interkulturellen Austausch zu haben, mit Menschen in den Dialog zu treten, die eine Migrations- oder Fluchtgeschichte haben und dabei zugleich für die in Deutschland geltenden Bildungswerte und -institutionen zu werben, lässt sich bei den beiden deutschstämmigen, älteren und akademisch gebildeten Bildungsbotschafter\*innen rekonstruieren. Dies ist insofern besonders interessant, als es einen maximalen Kontrast zur großen Gruppe von Bildungsbotschafter\*innen mit einer familiären oder eigenen Migrationsgeschichte darstellt: Diese sind eher an ihrer jeweiligen national-kulturell-religiös geprägten Community orientiert und legen Wert darauf, sich nicht (Bildungs-) Werten und Lebensvorstellungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft anpassen zu müssen.

Die basistypische Spannung, die Probleme, aber zugleich Potenziale in sich birgt, ergibt sich also daraus, dass das Projekt sowohl Agency von Eltern fördern als auch die Kooperationseinrichtungen stärken will, dies aber *ohne* dass die qualifizierten Eltern zu ‚Dienstleistern‘ für die Lehrkräfte in den Schulen werden. Im Projektverlauf hat sich deutlich gezeigt, dass die Potenziale umso mehr genutzt werden können, je genauer und besser die Erwartungen der Einrichtungen und die Kompetenzen der Bildungsbotschafter\*innen aufeinander abgestimmt sind. Wenn Aufgaben und Rollen geklärt sind und die Bildungsbotschafter\*innen *nicht* als zusätzliches ‚Personal‘, sondern als ehrenamtlich Engagierte adressiert und anerkannt werden, gelingt die Zusammenarbeit für alle Seiten wesentlich zufriedenstellender.

## 10 Komparative Analyse von biografischen Interviews mit Bildungsbotschafter\*innen

Nachdem die Bildungsbotschafter\*innen in Gruppendiskussionen zu ihren (konjunktiven) Erfahrungen im Rahmen der Projektzeit befragt wurden, sind im letzten Quartal 2018 einzelne von ihnen noch einmal persönlich in Einzel- bzw. Paarinterviews zu Wort gekommen, um die Bedeutung der Qualifizierung für den Lebenslauf der Teilnehmerinnen zu rekonstruieren. So wurden in halb-strukturierten, biographisch orientierten Interviews acht Bildungsbotschafterinnen und ein Bildungsbotschafter nach der Bedeutung des Bildungsbotschafterkurses in ihrer Biografie befragt. Von Interesse dabei ist, an welcher Stelle der Lebensgeschichte die Bildungsbotschafterinnen einsetzen, welche Erfahrungen sie zur Erläuterung bestimmter Ereignisse oder Abfolgen heranziehen, welche Potenziale aus Sicht der Interviewten bestehen und welche Misserfolge sie erlebt haben. Im Sinne von Schütze (1986) spielt hier der Erzählmodus eine wichtige Rolle, also die Frage, ob ein Mensch seine Lebensgeschichte beispielsweise als „Verlaufskurve des Erleidens“, also als eine Geschichte der Fremdbestimmung und der Verkettung von negativen Umständen, auf die er keinen Einfluss hatte, erzählt, oder aber als Geschichte „biografischer Handlungsschemata“, in der eigene Lebens- und Handlungsentwürfe realisiert werden. Für die Biografie besonders relevante Lebensereignisse werden in biografischen Interviews besonders detailliert und emotional involviert erzählt. Sie stellen Erlebnisknoten- und oft auch Wendepunkte dar, die dem eigenen Leben und auch der Einordnung und Bewertung bisheriger Erfahrungen eine neue Richtung geben.

Das empirische Material kann daher auf die Fragen hin untersucht werden, wie der Bildungsbotschafterkurs in den Lebenslauf der Teilnehmerinnen einzuordnen ist, ob er also einen relevanten Wendepunkt bedeutet oder ob er bestimmte in der Biographie angelegte Tendenzen, sich als wirksamer oder eben nicht wirksamer Gestalter der eigenen Biografie bzw. der eigenen Lebenswelten wahrzunehmen, verstärkt oder ihnen entgegenwirkt.

Das Interview-Sample setzt sich aus neun Bildungsbotschafter\*innen zusammen, die von der Projektleitung als „Leuchttürme“ vorgeschlagen wurden und die sich auch nach dem Kurs als aktive Bildungsbotschafterin definieren. Dementsprechend handelt es sich ausschließlich um ‚gelungene‘ Beispiele. Der Fokus der Analyse liegt darum auf den Gemeinsamkeiten im Sinne basistypischer Muster innerhalb der Biografien, die das Potenzial des Kurses im Gelingensfall illustrieren.

Fünf der neun Interviewten sind in Deutschland geboren und vier sind zugewandert, wobei alle Befragten einen Migrationshintergrund haben: fünf einen türkischen und vier einen arabischen. Alle Interviewten haben Kinder im Kita- bzw. Grundschulalter, zwei haben zudem Enkelkinder.

### 10.1 Bewältigung der familiären Migrationsgeschichte durch Sprache und Bildung

Die frühesten Erfahrungen, die die Bildungsbotschafter\*innen heranziehen, beziehen sich auf ihre Kindheit und Schulzeit. Insbesondere wird von den Befragten ihr Migrationshintergrund thematisiert und in diesem Zusammenhang die Bedeutung von Sprache und Bildung unterstrichen. Eine Bildungsbotschafterin (B2) erwähnt beispielsweise, dass ihre eigenen Eltern kein bzw. kaum Deutsch konnten als sie in Berlin aufgewachsen ist. Auf Nachfrage schildert sie Folgendes:

*I: Ja, als Sie damals als Schülerin in der Schule A waren, haben Ihre Eltern Sie da unterstützen können oder haben Sie Unterstützung von der Schule bekommen?*

*B2: Nein, weil Mama wie ich gesagt habe keine Deutsch hatte, und unsere Klasse waren 26, 27, davon waren keine Deutsche drin. Und dann waren wir alle Ausländer, und konnten wir überhaupt keine reden. Und wenn alle Ausländer hinsetzen, mein Vater kein Deutsch hatte, hat er sich nie getraut, und meine Mama hatte auch kein Deutsch. Und dann gesagt, okay, lerne deutsch, du kannst, aber mehr können wir dir nichts machen.*

Im Vordergrund dieser Erzählung steht zunächst die Erfahrung, in der Schule auf sich selbst gestellt gewesen zu sein. In einer Umgebung, in der weder die Mitschüler\*innen noch die Eltern Deutsch reden, scheint es schwierig, selbst Deutsch zu lernen und in der Schule erfolgreich zu sein. Die begrenzten Einflussmöglichkeiten der Eltern auf die Schule und die Erfahrung, dass diese sich nicht trauen, mit den Lehrkräften auf Deutsch zu sprechen, scheint eine schmerzhaft Erfahrung gewesen zu sein. Auf einer impliziteren Bedeutungsebene offenbart sich hier eine unüberwindlich erscheinende (Sprach-)Barriere zwischen Lehrkräften und den Familien, die sich jeweils als Fremde und ohne gemeinsame Sprache gegenüberstehen. Daraus ergibt sich für B2 offenbar eine besondere Notwendigkeit Deutsch zu lernen, was von ihren Eltern unterstützt wird. Gute deutsche Sprachkompetenzen werden somit als Schlüssel zur Teilhabe und damit zur Überwindung der Herausforderungen gerahmt, die sich aus der eigenen Migrationsgeschichte ergeben haben.

Später kommt B2 dann noch einmal auf die Berufsbiografien ihrer Geschwister und ihre Eltern zu sprechen:

*B2: Mein Bruder ist aus der Schule A, der hat Bauingenieur studiert, meine andere Bruder war aus der Schule A, Heizungslehre abgeschlossen, die andere war aus der Schule A, und die hat jetzt eine große Nassbaufirma, ganz groß in Berlin, die bauen ihre Wohnungen. Also mein Vater hat gesagt, ihr studiert alle, und Frau D1 die kennt ihr aus dem Quartiersrat, D2, ist meine Schwester, die kennt er auch aus der Quartiersrat. Mein Vater hat gesagt, macht ihr nur, ich hab es nicht geschafft, macht ihr, und das hat mir, danken wir auch meinem Vater und meiner Mutter, dass die uns da Gelegenheit gegeben haben. Und das ist (.) unsere (.) Geschichte.*

Hier wird deutlich, dass B2 im Streben nach einem erfolgreichen Bildungsabschluss offenbar den Beistand ihres Vater erlebt hat und ihren Eltern für die Motivation und deren Glauben an sie und ihre Geschwister dankbar ist. Im Vergleich zu den Brüdern, die von B2 als beruflich sehr erfolgreich gerahmt werden, scheint die gleichwertige Unterstützung für sie und ihre Schwestern („ihr studiert alle“) wichtig gewesen zu sein. Zudem wird deutlich, wie sie ihre weitere Entwicklung in die eigenen Hände nehmen müssen („macht ihr nur“). Das Zutrauen und die Möglichkeit („Gelegenheit“), sich selbst beweisen zu können, scheint B2 gestärkt zu haben und maßgeblich für ihre Biografie zu sein („Und das ist unsere Geschichte.“).

Auf eine ähnliche Weise rahmt B1 ihre Bildungsgeschichte:

*B1: Und ich bin hier geboren, hier aufgewachsen, schulischer Werdegang alles hier in Deutschland. Auch Ausbildung, halbes Studium, na ja, aber ich sag mal so, meine Eltern waren ja die ersten Einwanderer, die hier waren, und meine Mutter war Analphabetin. Und die, also wie bei B2, also sie konnten mir, ich sag mal so im Stoff, beim Lernen nicht helfen. Aber ich danke für meine Eltern, also für die Umgebung zum Lernen haben sie mir genug gegeben. Dadurch, also ich hab zwar alles selbst geschafft, aber ich hatte auch sozusagen von meinen Eltern die Unterstützung und auch die Freiheit mich so zum Lernen also ich hab die Bibliothek benutzt, ich habe zu Hause auch immer eigenen Schreibtisch gehabt, eigenen Zimmer, also das was wichtig war habe ich von denen bekommen.*

Wie B2 berichtet auch B1 explizit von einer „Unterstützung“ ihrer Eltern im Rahmen von deren Möglichkeiten. Indem sie ihre Mutter als Analphabetin rahmt, wird zum einen die Wichtigkeit deutscher Sprachkenntnisse für einen erfolgreichen Bildungsweg betont und zum anderen die Haltung der Eltern hervorgehoben, die die Tochter trotz dieser fehlenden persönlichen Ressourcen offenbar als Unterstützung erfahren hat („für die Umgebung zum Lernen haben sie mir genug gegeben“). So wird auch bei ihr das homologe Muster deutlich, den Wert von Bildung vermittelt bekommen zu haben, den eigenen Bildungsweg aber selbstständig beschreiten zu müssen. Dass ihre Eltern ihr sowohl eine gute Lernumgebung („Schreibtisch, eigenes Zimmer“) organisiert als auch die damit verbundene Möglichkeit zur freien Entfaltung („Freiheit für mich so zum Lernen“, „hab die Bibliothek benutzt“) eröffnet haben, nimmt sie dafür offensichtlich als große Stärkung wahr. Hier dokumentiert sich die Orientierung am humboldtschen Bildungsideal, das ihre Eltern ihr offenbar implizit vermittelt haben. Auch die Schwestern E1 und E2 rufen explizit drei Generationen in ihrer Erzählung auf:

*E2: „Ich finde, dass wir für drei Generationen auftreten in jeder Hinsicht. Dass wir wirklich unsere Eltern, die damals nicht sprechen konnten, vertreten, uns selber und unsere Kinder. Denen was beibringen beziehungsweise vorbereiten. Ob im Kiez, allgemein, diese ganze Gesellschaft, die sich nicht so entwickelt. Weil wir sprechen die Problematik, was die damals gehabt haben, was wir haben und was unsere Kinder demnächst erwarten. Deshalb ist es halt wirklich sehr, sehr schön, dass man da halt mitreden kann.“*

Hier dokumentiert sich das Motiv von E2 für ein Engagement als Bildungsbotschafterin: Offenbar liegt ihr daran, die Kommunikationsbarrieren und die Ausgrenzung, die ihre Eltern als Einwanderer erfahren haben, zu überwinden und selbst an der Gesellschaft teilzuhaben, indem sie ihre eigene Perspektive aktiv einbringt. Der Schlüssel dafür scheint auch hier die Sprache zu sein, weil es erst mit der Beherrschung der Sprache möglich ist, ‚eine Stimme zu haben‘ und die eigene Position bzw. Meinung „vertreten“ zu können. Dass sie sich dabei als Teil eines größeren Integrationsprozesses sieht, der noch nicht abgeschlossen ist und sie wie auch die Generation ihrer Kinder betrifft, macht der Verweis auf die Entwicklung im Kiez und in der Gesellschaft allgemein deutlich. Hierin besteht auch die Verbindung zum Thema Bildung: E2 möchte offenbar ihre Erfahrungen und die ihrer Eltern an ihre Kinder weitergeben, sodass diese „vorbereitet“ werden: Sie müssen die Hürden kennen, die vor ihnen liegen und sie müssen lernen, wie sie diese überwinden können. Ihre Generation sieht sie offenbar als Bindeglied zwischen der Einwanderergeneration und einer möglichst gut integrierten dritten Generation, die unterstützen kann, indem sie sie unterstützt und ihr Vorbild ist. E1 geht in diesem Zusammenhang auch auf die Rolle des Kurses ein:

*E1: „Die Last haben wir getragen, ohne dass wir wussten, dass wir dagegen uns wehren können oder irgendwie ausdrücken können. Aber jetzt sind wir mittlerweile so. Ich glaube, das ist ja das Schöne: Mit dem Bildungsbotschafterkurs fand das alles so eine Vollendung. Das heißt, wir wussten zwar, wir sind hier aufgewachsen, (...) wir hatten die Bildung, wir hatten die Erfahrung. (E2: Wir wussten nicht, wo wir jetzt ansetzen.) Genau. Wir wussten nicht, wo wir das einsetzen oder mit wem wir dieses alles austauschen und überbringen können. Und dann kam Dozent 1 in unsere Welt und genau. Ich finde, das war jetzt die Vollendung, wo wir wussten, okay. Das war das Schöne gewesen. Genau. Und Dozent\*in 1 persönlich oder Dozentin\*1 mit dem Projekt, war auch richtig (E2: Hammer. Genau. Dozent\*in 1). Leute, also richtige Leute für den richtigen Projekt. Genau.“*

Erneut wird die Bürde deutlich, die E1 als Vertreterin der zweiten Zuwanderergeneration zu spüren scheint, wenn sie von der „Last“ spricht, die sie „getragen [...] haben“. Zugleich erscheint die

Integration in die Mehrheitsgesellschaft als eine Art Weg, den die Generationen gehen, auf dem „Bildung und Erfahrung“ hilfreich sind und der in der vollständigen Integration zu enden scheint. Von den Erfahrungen ihrer Eltern haben sie offenbar ähnlich wie B1 und B2 profitiert und Bildung scheint einen hohen Stellenwert gehabt zu haben. Wenn sie den Bildungsbotschafterkurs als „Vollendung“ rahmt, wird deutlich, dass sie sich zum einen schon weit vor der Teilnahme an dem Kurs ‚auf den Weg‘ gemacht haben und dieser zum anderen als wichtiger und notwendiger Teil betrachtet wird, um ganz in der Gesellschaft anzukommen. Ausdrücklich wird auch die Persönlichkeit des\*der Dozenten\*in gelobt, in dem sich das Projekt für E2 zu personifizieren scheint.

Die Beispiele zeigen, dass die Bildungsbotschafter\*innen aus formal eher bildungsfernen, immer jedoch aus *bildungsorientierten* Familien stammen. Die Bildungsorientierung der eigenen Eltern speist sich dabei aus einer mit der Migrationsgeschichte zusammenhängenden Chancengleichheit, die nun von den Kindern ‚geheilt‘ werden soll. So haben es die befragten Frauen als Bestärkung erfahren, sich möglichst gut bilden und damit auch einen eigenen Weg gehen zu können. Der Keim, den hohen Wert von Bildung als Botschaft zu transportieren, scheint damit schon in der Familiengeschichte angelegt zu sein.

## 10.2 Vielversprechende Bildungswege und nicht voll ausgeschöpfte berufliche Potenziale

Ihren eigenen beruflichen Werdegang beschreiben die Bildungsbotschafter\*innen in der Folge als durchwachsen. Es wird deutlich, dass sie durchaus hohe formale Berufsabschlüsse erreichen, dieses Potenzial aber nicht immer voll ausschöpfen konnten. So werden in den biografischen Schilderungen immer wieder Momente fokussiert, in denen sie an Grenzen oder Hürden stießen. Hier wechselt dann auch die Art und Weise, wie sie ihr Leben erzählen: Nicht mehr das Treffen von Entscheidungen und das aktive Tun (lernen, studieren, erste Arbeitserfahrungen machen) stehen im Vordergrund, sondern das passive ‚Erleiden‘ bzw. zu einem ‚Opfer der Verhältnisse‘ werden.

*C1: Ja, ich bin hier geboren, habe typische Wurzeln. Habe eine Schneiderausbildung gemacht mit Designerausbildung, habe dann Diplom-Ingenieur-Bekleidungstechnikerin studiert. Habe aber dann irgendwann hier wegen Überqualifikation auch keinen Job bekommen, habe mich dann anders irgendwann orientiert, bin dann eher im Marketingbereich, im Gestaltungsbereich dann irgendwann gelandet. Und habe dann irgendwann geheiratet, was als Mensch, sage ich mal, ich war von der Persönlichkeit her immer so ein aktiver Mensch. Und dieser Mensch hat mich dann irgendwann so komplett verändert.“*

In ihrer Erzählung stellt C1 einen erfolgreichen (Aus-)Bildungsweg mit „Schneiderausbildung“, Zusatzqualifikation („Designerausbildung“) und anschließendem Studium („Diplom-Ingenieur-Bekleidungstechnikerin“) dar. Sie schreibt sich sogar eine „Überqualifikation“ zu, infolge derer sie „hier“ keinen Job bekommen hat. Interessant und bedeutsam ist der damit verknüpfte Wechsel vom Erzählmodus einer Akteurin, die ihr Leben selbst in die Hand nimmt („ich habe eine Schneiderausbildung gemacht“, „habe dann (...) studiert“) zur Beschreibung von etwas, das mit ihr geschieht und ihr Leben belastet: Sie bekam keinen Job und „landete“ dann eher zufällig irgendwo („habe (...) auch keinen Job bekommen“, „Bin dann eher im Marketingbereich, im Gestaltungsbereich dann irgendwann gelandet“). Das Heiraten wird dann zwar zunächst als aktive Entscheidung gerahmt, kurz danach wird aber ein biografischer Bruch, ein Bruch in der Erwerbsbiografie, deutlich: Die Ehe „verändert sie komplett“.

B2 beschreibt ihre schulische und berufliche Ausbildungsbiografie überwiegend als von Schwierigkeiten geprägt:

B2: *Und Oberschule war, und ich war ja auch als Kopftuchträger, war auch sehr schlimm, aber meine Oberschule, in Oberschule H war das in, war mal ein Lehrer, der Herr Schubert, ich werden nie vergessen, der hat gesagt, guckt mal Kinder, weil die Kopftuch tragen, denke sie, sie werden anders behandelt, die sind auch so gut bei mir angekommen wie ihr. Das hat uns so motiviert, dass wir die zehnte Klasse abgeschlossen haben, Gott sei Dank, und dann aber, wir haben keinen Ausbildungsplatz bekommen. Ja, so ist das Leben.*

In ihrer Schulerfahrung hebt B2 die Diskriminierungserfahrungen aufgrund ihres Status als „Kopftuchträger“ („war auch sehr schlimm“) hervor. Obwohl also die Oberschule an sich als „sehr schlimm“ gerahmt wird, scheint die vorurteilsbewusste und an Chancengleichheit orientierte Haltung eines Lehrers sehr motivierend für B2 gewesen zu sein und einen großen Unterschied für die eigene Bildungsbiographie gemacht zu haben. Am Wechsel des Erzählmodus dokumentiert sich, dass sich B2 offenbar erst durch die Unterstützung des erwähnten Lehrers in die Lage versetzt sah, sich den Abschluss selbstständig zu erarbeiten. („dass wir die zehnte Klasse abgeschlossen haben“). Der misslungene Wechsel vom Schulbildungs- in das Berufsausbildungssystem wird dagegen homolog zu C1 mit einem Wechsel vom Akteurstatus zum Erleidensmodus beschrieben („wir haben keinen Ausbildungsplatz bekommen“). Die konkludierende Aussage „ja, so ist das Leben“ deutet schließlich auf eine Verarbeitungsstrategie des Akzeptierens und Sich-damit-Abfindens.

Die Erzählung von Af beschreibt ähnlich zu der von B2 eine durch Rückschläge gezeichnete Bildungsbiografie:

Af: *Hätte ich hier eh bisschen Ausbildung gemacht hätte ich auch Lehrerin geworden @(..)@*

Y1: *ah ja?*

Af: *War ja auch mein Wunsch aber (.) schade.*

Y1: *Was haben Sie gemacht dann oder?*

Af: *Ich habe Abitur gemacht in Iran. Und dann bin ich direkt nach Deutschland gekommen. Mit 23 war=ich hier aber die Sprache lernen is=mir so schwer gefallen. Ich konnt=es nich und das hat wirklich lange gedauert bis ich dann erst=ma die Sprache erst=ma einigermassen eh gelernt habe und dann konnte ich mich verständigen. Dann hab=ich gesagt un=noch studiern? Ne; auf keinen Fall. Ich kann nich. Ich schaff das nicht. Ich hatte A:ngst wie gesagt was=die System in Iran war ne, die hat ich in mein Kopf. Da hab=ich gesagt ne; das will ich nich wiederholen, das will ich nicht. Aber danach hab ich mich auch beworben aber leider vor der Wende war das; kein Erfolg. Wollten die nich damals.*

Y1: *Jetzt brauchn die Lehrer überall ne?*

Af: *Die brauchen jetzt überall, u:nd=ehm ich hab mich als Kinder=ehm Kinderkrankenschwester für Kinderabteilung hab ich beworben, nich? U:nd=eh damals war=s Lehrerin? War unmöglich. Unmöglich. Des konntes=du nich.*

Y1: *L°schade°*

Af: *Da hab=ich gesagt vielleicht diese, aber es hat auch nicht geklappt. Immer Absage Absage dann man eh verliert den Lust, dann sagt=ma, ok, lassen=ma. Ich hab drei Kinder und ehm es reicht.*

Auch bei Af scheint die Bildungsbiographie zunächst vielversprechend („Abitur gemacht in Iran“). Die Entscheidung, nicht zu studieren, schreibt sie in der Rückschau sich selbst bzw. ihren mangelnden



Sprachkenntnissen und ihrer Angst davor zu, ähnliches wie das System aus dem Iran wiederzufinden. Af unternahm dann verschiedene Versuche, den Einstieg ins Berufsleben zu finden, beschreibt dies jedoch als Sackgasse und als teilweise fremdbestimmt. So sagt sie zu ihrem Versuch vor der Wende Lehrerin zu werden „wollten die nich damals“ und später als Kinderkrankenschwester und Lehrerin: „war unmöglich, unmöglich. Des konntest du nich“.

Homolog zu C1 scheint sie sich durch die Frustration des häufig abgelehnt Werdens dann irgendwann „ihrem Schicksal gefügt“ zu haben („immer Absage Absage dann man eh verliert den Lust, dann sagt=ma, ok, lassen=ma.“), was sie allerdings als eigene Entscheidung rahmt. Insgesamt erscheint also diese Berufsgeschichte als eine des nicht ausgeschöpften Potentials, da sich Af als verhinderte Lehrerin bzw. Krankenschwester rahmt.

Trotz der Individualität der Lebensentwürfe dokumentiert sich in den verschiedenen Biografien ein homologes Muster: Die Frauen erleben nach dem erfolgreichen Schulabschluss bzw. einer Ausbildung oder einem Studium Grenzen, die sie nicht überwinden und damit auch ihre Potenziale nicht voll ausschöpfen können. Die acht befragten Bildungsbotschafterinnen beschreiben sich dabei als Frauen, die bildungshungrig und an einer beruflichen Karriere interessiert waren, an deren Verwirklichung aber durch gesellschaftliche Benachteiligungen oder die Familiengründung unfreiwillig gehindert wurden.

### 10.3 Erziehung und Bildung als Zukunftsperspektive und Keim für Veränderung

Die Befragten berichten an verschiedenen Stellen der Interviews von einem sehr hohen Wert, den sie Erziehung und Bildung für die Zukunft ihrer Kinder beimessen. Hier wird deutlich, dass sie die Bildungsorientierung ihrer eigenen Eltern als positive Orientierungsfigur weitertragen bzw. zu einem nicht hinterfragbaren Ethos gesteigert haben. So äußert sich bspw. Af kategorisch:

*Af: Und Wissen is=die beste Waffe,*

*Y2: °Ja,°*

*Af: die man habn kann. Für Leben.*

*Y1: Ja,*

*Af: Ne? Nich Krieg sondern für Leben, das=is beste, wirklich Voraussetzung; das Wissen.*

*Y2: Mhm*

*Af: Wenn man paar Bücher mehr liest dann eh handelt man auch ganz anders. Als man nicks gelernt is, nich=ma Hauptschlussabschluss dann natürlich=eh eh läuft alles schief.*

*Y1: Mh hm.*

*Af: Ne? (.) Und die Bildung is is sehr sehr sehr wichtig; sehr wichtig sogar, des ich sag=ma immer mh mh wichtiger als Brot.*

*Y2: °Mh hm°*

*Y1: @(. )@*

*Af: Ja, ja; das=is dann ehm ehm wie sagt man, Nah:rung für (.) Seele?*

In der Formulierung, dass „Wissen die beste Waffe für Leben ist“, dokumentiert sich, dass Af nicht davon ausgeht, dass dem Menschen etwas schicksalhaft gegeben ist oder er sein Leben (klaglos) erleiden muss, sondern dass er es selbst in der Hand hat, sich zu ‚rüsten‘ – mit Wissen und Bildung! Das „Lesen von Büchern“, das *nicht* an den Besuch von Bildungsinstitutionen geknüpft ist – also die

Erweiterung des eigenen Horizontes über die eigene Lebenswelt und Lebenspraxis hinaus – ist in ihren Augen der Garant dafür, dass man „anders handelt“. Dass es hier nicht nur oder primär um einen bestimmten gesellschaftlichen Status oder eine rein formale Qualifikation geht, sondern eher um Bildung im klassischen humboldtschen Sinne, dokumentiert sich in ihrer Metapher, dass Bildung wichtiger ist „als Brot“ und „Nahrung für die Seele“.

Eine ähnliche Haltung zu Bildung, insbesondere in Bezug auf die eigenen Kinder, wird auch bei B2 deutlich, die zudem den Erziehungsgedanken betont:

*B2: Ja, ich hab meinen Kindern gesagt, also auch dieses Leben, wenn man, soll man die Schule soweit machen wie es geht. Studieren ist das beste Weg, und ein guter Mensch zu werden, das ist, das geht nur durch die Schule. Und Erziehung, ich bin immer bei euch, und ich werde euch überall unterstützen, Hauptsache ihr macht Studium, ihr seid in der Schule und was ich nicht könnte, macht doch mal.*

B2 betont nachdrücklich den Wert von Bildung. So sollen ihre Kinder die Schule „soweit machen, wie es geht“. Dass sie den Erfolg von Bildung nicht an rein formalen Kriterien fest macht, wie der Fokus aufs „Studieren“ zunächst vermuten lässt, zeigt sich in der Formulierung, es sei der „beste Weg, und ein guter Mensch zu werden, das ist, das geht nur durch die Schule“. Hier zeigt sich ihr wahrgenommenes Potenzial von Bildung nicht nur für bessere Berufschancen im späteren Leben, sondern als Ausgangspunkt für das Heranwachsen als wertvolles Mitglied der Gesellschaft und für die Realisierung eines ethisch-moralischen Lebensentwurfes. Damit betont B2 neben der Idee von (formaler) Bildung auch explizit den Erziehungsgedanken. Sie stärkt ihren Kindern den Rücken und nimmt eine verlässliche, unterstützende und gleichzeitig fordernde Rolle ein. Homolog zu ihren Eltern formuliert sie schließlich ihrerseits den Appell an die eigenen Kinder, das zu lernen und zu machen, was sie nicht konnte, und somit die eigene Biografie ein Stückweit zu ‚reparieren‘. Offenbar hofft sie so zu erreichen, dass ihre Kinder mit Ehrgeiz und Zuverlässigkeit die Schule und das Studium meistern, was ihr ein wichtiges Anliegen zu sein scheint.

In der Erzählung von C1 werden die Bedeutsamkeit von Bildung sowie die spezifische Rolle, die Eltern ihren Kindern gegenüber einnehmen, anhand ihrer Erfahrungen als Tochter sowie als Mutter erläutert:

*C1: Und Bildung war schon immer ein Thema gewesen bei mir, vor allem durch meine Kinder auch. Ich habe extreme Unterstützung von meinen Eltern immer gehabt, also bei uns allen vier Kindern und meine Eltern haben uns immer unterstützt, dass wir uns immer bilden. Und das wollte ich halt für meine Kinder, auch für andere Kinder. Und ich habe dann auch in der Schule gesehen, wie viele Kinder das nicht haben.*

Auch C1 macht den hohen ideellen Stellenwert deutlich, den Bildung in ihrer Familie offenbar hat. Der Bildungserfolg eines Kindes scheint in ihrem Verständnis sowohl vom Kind als auch von seinen Eltern andauerndes Engagement zu verlangen. So wird deutlich, dass Kinder sich zum einen selbst bilden, sie aber gleichzeitig auf die Unterstützung durch die Eltern angewiesen sind („meine Eltern haben uns immer unterstützt, dass wir uns immer bilden“). Indem sie die „extreme“ Unterstützung ihrer Eltern nicht nur für sich, sondern auch für ihre Geschwister betont, stellt sie ihre Eltern als sehr engagiert und aufopferungsvoll dar. Gleichzeitig wird deutlich, dass C1 offenbar an einer gleichwertigen Unterstützung aller Kinder orientiert ist, was sich eben an der Erwähnung ihrer Geschwister und dem Bedauern gegenüber anderen Kindern ausdrückt, denen es an elterlicher Unterstützung mangle.

Homolog zu B2 scheint ihr daran gelegen, die Bildungsorientierung ihrer Eltern an die eigenen und an benachteiligte Kinder weiterzugeben.

Übergreifend weisen die acht Interviewten der Bildung also einen ungemein hohen Stellenwert zu. Demnach sind nicht nur formale Bildungsabschlüsse, sondern auch und vor allem Bildung im weiteren Sinne, bspw. in Form von Belesenheit und moralischer Integrität, ein Schlüssel für ein „gutes“ Leben. Sie orientieren sich dabei sehr stark am Beispiel ihrer Eltern, die ihnen den ‚Auftrag‘ mitgegeben haben, den (Bildungs-) Erfolg zu erzielen, der ihnen selbst verwehrt blieb. Das Engagement als Bildungsbotschafterin ist damit sehr eng mit dem Anliegen verknüpft, Chancen- und Bildungsungerechtigkeit über die Generationen hinweg auszugleichen.

#### **10.4 Überwindung von (Kommunikations-) Barrieren zwischen Eltern und gesellschaftlichen (Bildungs-) Institutionen mithilfe des Kurses**

Eine Perspektive, die alle Befragten verbindet, ist die Wahrnehmung von selbst erlebten oder bei anderen Familien beobachteten Kommunikationsbarrieren zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und gesellschaftlichen Institutionen, wie Kita, Schule und Jugendamt. Hier kommt nun die Qualifizierungsmaßnahme ins Spiel, die sie dabei zu stärken und in die Lage zu versetzen scheint, eine vermittelnde Rolle zu übernehmen und Brücken zu bauen.

Hier soll noch einmal auf ein Schlüsselerlebnis von B2 eingegangen werden, das sie für die Teilnahme am Kurs motivierte:

*B2: „Also mein Persönliches war, dass ich nicht mit den Lehrern reden könnte, was? Ich hab mich nie getraut mit meinen Lehrern zu reden, weil eine hat dann auch über meine Tochter ein Thema angesprochen, dass ein Lehrer zu meiner Tochter gesagt hatte jedes Mal, so (?) da hatte ich das Gefühl, also heute werde ich dem Lehrer sagen, was soll das, wenn sie das kaufen sollte, was tun sie hier. Aber ich hab das damals nicht getraut, und heute leidet meine Tochter immer noch darunter. Es tut mir immer noch jedes Mal, mir schlecht wird, weil dass ich meinem Kind nicht helfen könnte. Und meine Kind hat dadurch auch seine deutsche Sprache so erlebt, dass sie nicht mehr mit ihm im Unterricht deutsch geredet hatte, dass er sein Leben lang begleitet. Und so Mamas wollte ich helfen und sagen, okay, wir können Eltern und Mamas mit den Lehrer reden. (...) Vielleicht wenn ich mit dem Lehrer gesprochen hätte, da wäre das so auf der Welt gelöst, und das hat mir mein Herz nicht so weh getan. Und das war mein Erlebnis, und dieses Grundkurse was wir mit Dozent\*in 1 gemacht haben, war und sowas, eine Sprung für unsere Zukunft, war es eigentlich. Wir haben letztens, gestern auch darüber gesprochen, dieses was wir mit Dozent\*in 1, diese ganze Kurse gemacht haben, die Kurse ist Zukunft für unsere Gesellschaft, sage ich mal so, für unsere Mamas, für unsere Väter.*

Im Vordergrund der Schilderung steht die sowohl als Tochter, als auch als Mutter wahrgenommene Kommunikationsbarriere zwischen sich und Lehrern, die mit einem Gefühl der Machtlosigkeit verbunden ist. Wie hoch die Bedeutung ist, die sprachlichen und kommunikativen Kompetenzen beigemessen wird, dokumentiert sich auch darin, dass B2 einen Zusammenhang zwischen dem eigenen Stumm-Bleiben und dem Verstummen des Kindes im Unterricht (zumindest auf Deutsch) herstellt. Sie unterstreicht damit ihre Vorbildfunktion für das eigene Kind, das in dem Moment die deutsche Sprache verweigert, als sie sich nicht traut, mit dem Lehrer ins Gespräch zu kommen. Dieses Ohnmachts- und Versagenserlebnis scheint ein existenzielles, sehr nahe gehendes Erlebnis gewesen zu sein, das sie motiviert, andere Eltern darin zu bestärken, nicht denselben Fehler zu begehen.

Dem Kurs hat B2 offenbar zu einem großen Entwicklungsschub („Sprung“) bei ihr selbst und anderen geführt. Wenn er als „Zukunft für unsere Gesellschaft“ bezeichnet wird, wird ihm das Potenzial zugesprochen, zu einem inklusiveren Bildungs- und Gesellschaftssystem beitragen zu können.

Mangelnde Deutschkenntnisse sind auch für C2 in der Erinnerung mit einem Gefühl des Sich-nicht-mitteilen-Könnens und einer damit in Verbindung stehenden Kontaktvermeidung verknüpft:

*C2: Und, dass ich wollte gerne auch mein Deutsch verbessern, weil ich spreche nicht sehr gut Deutsch, aber ich muss immer rausgehen und mit anderen Leuten sprechen, weil zu Hause kann man nicht Deutsch sprechen. Und ich wollte gerne mit meiner Tochter dabei sein in der Schule, dass ich habe Kontakt jetzt mit der Lehrerin. Früher, ich habe Angst und ich weiß nicht wie kann ich mit der Lehrerin sprechen. [...] Ich habe jetzt mehr Vertrauen an mich, was ich kann was machen. Früher ich habe immer Angst wegen meinem Deutsch, ich sage, vielleicht ich kann nicht verstehen oder vielleicht ich sage nicht was genau [...] und jetzt finde ich besser ja.*

C2 erläutert in der Retrospektive ihre frühere Angst, mit der Lehrerin ihrer Tochter zu sprechen, die damit verbunden scheint, dass sie ihre Deutschkenntnisse als defizitär empfindet. Gleichzeitig stand diese Wahrnehmung offenbar im Gegensatz zu ihrem Wunsch, am Leben ihrer Tochter in der Schule teilhaben zu können. C2 formuliert die Auflösung dieses Spannungsverhältnis in der Form einer persönlichen Transformation von der angstvollen, vermeidenden Ausgangsposition hin zu einer bewusst agierenden Rolle: „ich wollte gerne auch mein Deutsch verbessern“ und „ich wollte gerne mit meiner Tochter dabei sein in der Schule“. Sie war sich im Klaren darüber, dass sie von zu Hause aus kein Deutsch lernen würde, sondern ‚raus‘ müsse, um mit Leuten zu reden. Somit wird deutlich, dass der Impuls, sich aktiv um die Verbesserung der eigenen Situation zu bemühen, von ihr selbst ausging und der Bildungsbotschafterkurs offensichtlich eine Möglichkeit dazu bot, diesen Impuls zu verfolgen und umzusetzen. Im Ergebnis hat sie diesen Wandel offenbar bewältigt und beschreibt sich als jemand, der Kontakt zu Lehrer\*innen ihrer Tochter hat. Der Blick auf ihr früheres Ich im Vergleich zum heutigen zeigt ihr deutlich größeres Vertrauen zu sich selbst und dazu, was sie kann. Sie hat nun offensichtlich keine Zweifel mehr daran, dass sie dazu in der Lage ist, Situationen auf Deutsch zu meistern.

*Y: Und=ehm was waren so besondere Schlüsselerlebnisse für Sie oder vielleicht (.) Dinge die besonders positiv ehm oder gut gelungen waren oder was Sie erlebt haben in der Zeit?*

*Af: Ich hatte so eine schwierige ehm Fa:ll gehabt; ehm mit einem Ki:nd; des=sehr in die Kita wollte sie überhaupt nicht=ins Kita gehen.*

*Y2: °okay°*

*Af: Am Anfang zuhause sagte, ich will ich will ich gehen in die Kita, un=dana- eh sobald=sie da war, sagte, nein ich will nicht. Das war für mich wirklich schwer.*

*Y1: Okay.*

*Af: Ich musste immer mit Erziehern eh Sprechen; mit die die Leuten sprechen; und mit=die Eltern sprechen; und die klar machen, die solln bisschen loslassen das Kind also die können nicht immer das Kind eh eh an=sich nehmen und sagen, oh mein Kind weint. Nein? (.) Und das war für mich sehr schwer. Und aber auch, eh sehr schön weil eh dann danach an Weihnachten, ich war ja am im He:rbst, ich weiß nicht August oder September. Weihnachten ham=sie mich eingeladen zum Weihnachtsfest un=da hab ich gesehen; diese Kind hat sich wirklich sehr gut integriert,*

*Y2: L °eingelebt°*

*Y1: L °wow°*

*Af: L Genau. Es spielt so schö:n, ich war so: fro:h? Und=ehm die auch die Erzieherinnen waren sehr dankbar dafür und das war für mich ein Erlebnis. Und Erfolg*

*auch muss ich sa:gen, da hab ich gesagt gut dann ehm hab ich was bisschen gelernt, weil ich wusste dann eh wie ich mit den Erziehern rede. Ich muss auch die ehm von deren Sicht die ganze Sache sehen; betrachten. Und auch von Eltern; und das, vorher wusste ich nicht. Da hab ich gesagt, gut; eine Mutter will nicht ihre Kind dalassen dann lassen sie doch, dann will er nicht; aber das ist nicht gut. Das war für mich eine Erlebnis und auch Erfolg. Und Gott=sei Dank bis jetzt hat=s gehalten.*

Af rahmt in dieser Erzählung die Vermittlung zwischen Kita und anderen Eltern als große Herausforderung. Der schwierige Eingewöhnungsprozess eines Kindes, der offenbar mit dem Leiden des Kindes („weint“, „ich will nicht in die Kita gehen“) verbunden war, scheint sie an die Grenze ihrer Fähigkeiten gebracht zu haben. Dies dokumentiert sich darin, dass sie dreimal betont, wie schwer die Situation auch für sie persönlich war. Die Lösung der Situation scheint sie auf ihr redendes Vermitteln zwischen Erziehern und Eltern zurückzuführen. Der gelungene Eingewöhnungsprozess („wirklich sehr gut integriert“, „spielt so schön“) scheint bei ihr zu großer Erleichterung („ich war so froh“) geführt zu haben. Hier zeigt sich, dass die Situation kurz davor war, sie zu überfordern, wodurch deren guter Verlauf einen besonderen Wert erhält. Dass sie mit ihrer Vermittlung Erfolg hatte, schreibt sie dabei dem im Kurs gelernten Wissen um die Wichtigkeit der Beachtung von *beiden* Perspektiven, sowohl der der Fachkräfte als auch der der Eltern, zu. Letztlich erlebt sie diese Situation als eine große Wertschätzung für die Ausübung der Brückenfunktion, die sich in der Einladung zum Weihnachtsfest manifestiert.

Gleichzeitig zeigt sich hier die Gefahr der Überforderung, besonders, wenn die Bildungsbotschafter\*innen gefragt sind, zwischen drei Perspektiven, der von Kindern, Eltern und Fachkräften zu vermitteln.

B1 bezieht sich in ihrer Ausführung auf Erfahrungen und Wissen zu Themen, die die Schulbildung der Kinder betreffen, die sie anderen Eltern mit schlechteren Deutschkenntnissen voraus hat:

*B1: Ich sag mal so, man hat ja auch unbewusst, bevor man dieses Kurs gemacht hat, auch schon, sage ich mal in Anführungsstrichen als Bildungsbotschafter fungiert. Weil ich hab so gesehen, als mein Sohn in die Schule kam, ich hab alles verstanden, ich hab die Regeln erklärt, aber bei vielen hat das halt in der Gemeinschaft, hat das nicht funktioniert. Und da hatte ich bei der Einschulungsfeier, der\*die Dozent\*in 1 hatte das Projekt vorgestellt, und dann dachte ich so, okay, viele kommen auch zu mir, weil sie halt merken, ich beherrsche die deutsche Sprache besser, also fragen immer.*

In ihrer Erzählung beschreibt sich B1 als Ratgeberin für Eltern, die das Schulsystem noch nicht kennen oder nicht verstehen („man hat ja auch unbewusst, bevor man dieses Kurs gemacht hat, auch schon, sage ich mal in Anführungsstrichen als Bildungsbotschafter fungiert“). B1 inszeniert sich selbst hier als eine Person, die Bescheid weiß und die Regeln versteht und diese anderen auch erklären kann. Durch den Bildungsbotschafterkurs hat sie dann die Möglichkeit erhalten, ihrer Beratungsrolle einen formaleren Rahmen zu geben und ihr Engagement weiter auszubauen. Seitdem ist sie für andere Eltern mit ihren Erfahrungen und Deutschkenntnissen sichtbarer geworden und wird von ihnen aktiv angesprochen.

Eine ähnliche Beratungsrolle nimmt C1 ein, allerdings nicht um zwischen Eltern und Bildungseinrichtungen zu vermitteln. Stattdessen spezialisiert sie sich auf ein in „ihrer Community“ offenbar sehr sensibles Thema: den Austausch mit dem Jugendamt:

*C1: Also auf jeden Fall die Angst zu überwinden dem Jugendamt gegenüber, weil das ist ein supergroßes Thema, wo viele aus unserer Community, ob es im Türkischen, Arabischen ist, die Angst davor haben, über dieses Thema Jugendamt zu sprechen. Wenn dieses Thema*

*aufkommt, oh Gott, meine Kinder werden mir sofort weggerissen. Es ist aber nicht so, wenn man mit denen gut zusammenarbeitet, auch gut kommuniziert, dann läuft alles auch sehr gut. Das den Personen über zu vermitteln, das war für mich wichtig [...].*

Die Angst anderer Eltern, insbesondere von Müttern, die Hilfe des Jugendamtes anzunehmen, ist nach der Erzählung von C1 auf die Befürchtung zurückzuführen, die eigenen Kinder weggenommen zu bekommen. Sie weiß aus eigener Erfahrung: „Es ist aber nicht so, wenn man mit denen gut zusammenarbeitet, auch gut kommuniziert, dann läuft alles auch sehr gut.“ Diesen Erfahrungsvorsprung möchte C1 beratend an andere Eltern vermitteln und ihnen die Angst nehmen.

Die Qualifizierungsmaßnahme unterstützte die befragten Mütter ganz offensichtlich darin, nicht passiv zu bleiben, sondern sich aktiv für den Bildungserfolg von Kindern einzusetzen. Die Frauen treten selbstbewusster auf, festigen ihre schon vor der Kursteilnahme ausgeübte Beratungsrolle in der Community und erhalten Anerkennung für ihre Expertise.

### **10.5 Sich für andere einsetzen und andere Eltern stärken**

Im Zusammenhang mit der Vermittlerrolle zwischen Bildungs- und Gesellschaftsinstitutionen sowie anderen Eltern wird auch der Solidarisierungsgedanke gestärkt. So berichtet Af:

*Af: Un=da hat mir gesagt also das=is den Proje:kt is=de mmh die El- eh die Frauen beziehungsweise Männer wer auch immer wer; ähm so ehm eine mh mh Projekt is das dass die El- diese Leute, später ehm zwischen Kitas, Schulen und Eltern arbeiten. Das heißt die bauen eine Brücke zwischen die, und ehm eh dann ehm hab ich gesagt, eh es geht um die Erziehung, oder was? Meint ihr alles? Es geht um alles; ja. Alles was die Kinder in die Schule geht (.) mh was weiß ich ehm Strei:t oder auch Missverständnisse, auch was die eh Eltern er:mutigen dass der zur Schule kommt mit=ehm mit=dem Lehrer besonders die Immigranten; eh zu sprechen. Da hab ich gesagt, ok dann is es auch für mich eine ehm Gelegenheit eh weil ich betreue so viele Familien.*

Ihr Verständnis des Projekts ist offensichtlich, dass „Brücken“ zwischen Kita, Schule und Eltern gebaut werden, dass es um „alles“ geht, was mit Erziehung und Schule zu tun hat, um „Streit und Missverständnisse“ sowie darum, Eltern zu ermutigen, in die Schule zu kommen und mit den Lehrkräften zu sprechen. Ihr Selbstverständnis war also bereits vor der Qualifizierung zur Bildungsbotschafterin eines, in dem es um die Brücken bauende Ermutigung und Stärkung von Eltern ging und *nicht* darum, selbst die Probleme oder Konflikte zwischen Eltern und Lehrkräften zu schlichten bzw. zu lösen.

*Af: Weil alle warn Student nich verheiratet und=eh nach eine Essen mit Familie fehlte denen. Ja? Wir ham alle gesagt eure Familie is nich da; wir sin=nich=eh so verwandt aber wir kennen uns; die sind Freunde. Komm=ma zu uns dann ein bisschen wi=mache mir ein schöne Tag. Mein Mann war immer immer für solche Sache wirklich=eh sehr gut. De=hat i:immer gemacht. Weih:nachten? (.) immer. Unser neues Jahr? (.) immer. Warn immer viele Leute bei uns. Da: hat=s angefangen bei mir, ne?*

*Y1: Ah okay*

*Af: Dann=ehm hab=ich gesagt; das=is eine gute Sache wenn man die Leute bisschen=eh Freude macht, weil (.) wir sind in eine sagen wir so in eine fremde Land am Anfang alles fremd. Es=is gut wenn=ma paar Landsleute hat man dann mit denen spricht und mhmh. Das macht Spaß, und eh ehm diese Idee eigentlich war=ja von meine Mann.*

Das Ehepaar lädt „Landsleute“, junge Studenten zu sich nach Hause zum Essen bzw. Feiern ein (genannt werden: Sonntage, Weihnachten, Neues Jahr), die keine Familie in Deutschland haben – dies

bezeichnet Af als „Idee“ ihres Mannes und betont mehrfach, dass er dies „immer“ so wollte und gemacht hat. Auch hier konstruiert sich Af dann wiederum als Akteurin mit einer eigenständigen Meinung: Sie teilt nicht nur die Gastfreundschaft ihres Mannes, sondern sie entwickelt daraus eine eigene Positionierung: „dann hab ich gesagt, das ist eine gut Sache, wenn man die Leute bisschen Freude macht“.

*B2: Wir haben letztens, gestern auch darüber gesprochen, dieses was wir mit Dozent\*in 1, diese ganze Kurse gemacht haben, die Kurse ist Zukunft für unsere Gesellschaft, sage ich mal so, für unsere Mamas, für unsere Väter. Und dass die Freude, wenn ich, mehr Väter dazu kommen werden, weil die Väter auch mehr mitbekommen könnten von die Schulsachen, aber die arbeiten meistens, Mamas sind zu Hause. Ja, das war es, also dass wir mit den Lehrern reden können, wir Mamas unterstützen können oder wie können die Kinder Hilfe brauchen, da wir da sein wollten, einfach andere Mamas helfen, dieses gut unterstützen.*

Offenbar scheint die Gemeinschaftserfahrung und Solidarisierung mit anderen auch für B2 eine große Rolle zu spielen, was sich auf der expliziten Ebene in ihrer Betonung des Potentials für die Gesellschaft widerspiegelt und implizit darin zeigt, dass B2 vom „Ich“ ins „Wir“ wechselt. Auch die Beschwerde, dass „Väter mehr mitbekommen könnten“ unterstreicht die Wichtigkeit des Themas Bildung und Lernen („Schulsachen“) für alle Eltern. Sich als Bildungsbotschafterin zu engagieren geht damit über den Einsatz für sich selbst und die eigenen Kinder hinaus und führt offenbar zu einer Stärkung der Eltern untereinander. Darin sieht B2 offenbar ein großes Potential, sowohl für die Gesellschaft an sich, als auch für die „Zukunft“. Somit scheint in diesem Fall der Kurs dazu beigetragen zu haben, eine sich in der Verantwortung für ihre Kinder sehende aber handlungsunfähig erscheinende Mutter zu befähigen, sich für Ihre Kinder einzusetzen und darüber hinaus die optimistische Haltung zu entwickeln, dass es lohnt, sich für andere und die Gesellschaft zu engagieren. Dies spiegelt sich auch in ihrem letzten konkludierenden Satz dieses Abschnittes wider.

Und auch B1 thematisiert explizit die Wichtigkeit von Gemeinschaft:

*B1: Und es war ja auch so, ich dachte, wenn es in Gemeinschaft klappt, dann ist es doch viel besser, anstatt nur wenn es bei ein oder zwei Leuten klappt. Und das war für mich ausschlaggebend, und ich bin froh, dass ich das gemacht habe, und ich mache es auch immer weiter.*

Hier wird noch einmal auf die Bedeutung der einander (be-) stärkenden Gruppe der Bildungsbotschafter\*innen im Kurs verwiesen. Der Gedanke, dass es ein Netz an Gleichgesinnten gibt, die sich ebenfalls engagieren, steht im positiven Horizont, während ein ‚Einzelkämpferdasein‘, bei dem nur „ein oder zwei Leuten“ engagiert sind, den negativen Gegenhorizont darstellt.

Eine besondere Erfahrung stellt für die beiden Schwestern E1 und E2 die Mitwirkung im Quartiersrat dar. Ein Quartiersmanager hatte auf Einladung des Dozenten im Elterncafé dafür geworben, dass sich aktive Bildungsbotschafter\*innen bei den Quartiersratswahlen im Schöneberger Norden zur Wahl stellen:

E2: „Aber da ist auch wirklich der Quartiersmanager mal wieder derjenige gewesen, der gesagt hat, traut euch, ihr müsst das machen, ihr müsst.“

Die beiden Schwestern zeigen sich erst unentschlossen, beteiligen sich dann aber doch an den Quartiersratswahlen und werden in geheimer Wahl mit den meisten bzw. den zweitmeisten Stimmen als Vertreterinnen für ihre jeweiligen Kieze in den Quartiersrat gewählt.

E1: „Und dann ja, haben wir uns vorgestellt und dann war das das **Wunder des Lebens.**“

E1: „Die meisten (waren) immer sehr offen gegenüber uns. (...) Die haben uns immer gut aufgenommen. (...)“

E2: „Es ist wirklich sehr schön, da zu sein und mitzubestimmen bei einigen Sachen, was wir vorher wirklich nicht gewusst haben. (...) Wir wussten gar nicht, dass wir soweit den Kiez bewegen können mit unseren Stimmen, mit Schülern, Mietern oder auch Eltern. Das wussten wir vorher gar nicht. Jetzt weiß man das alles.“

E1: „Wir stimmen ab, die Mehrheit entscheidet, aber nichtsdestotrotz kann jeder mal einbringen, was er jetzt hat. Wo man eigentlich normalerweise nie hingelangt oder wo man nie die Stimmen hören lassen kann. Das ist das Tolle an dem, glaube ich, also an diesem Projekt gewesen.“

In ihrer Schilderung wirken die beiden Schwestern immer noch ungläubig darüber, dass sie für den Quartiersrat ausgewählt wurden und sich dort einbringen konnten. Auf der einen Seite scheint dies eine große Auszeichnung für die beiden persönlich darzustellen („Wunder des Lebens“) und ihnen das Gefühl zu geben, integriert („die haben uns immer gut aufgenommen“) und handlungsmächtig („kann jeder mal einbringen, was er jetzt hat“) zu sein. Auf der anderen Seite wird implizit deutlich, wie wichtig den beiden Schwestern ist, anderen Familien mit Migrationshintergrund zu vertreten und ihnen eine Stimme zu verleihen. Gerade weil es in ihrer Wahrnehmung offenbar selten ist, sich als Frauen mit Migrationshintergrund in einem lokalen Gremium engagieren zu können („wo man eigentlich normalerweise nie hingelangt, wo man nie die Stimmen hören lassen kann“; „wir wussten gar nicht, dass wir soweit den Kiez bewegen können mit unseren Stimmen“), stellt die Bereitschaft, sich als Anwohnervertreterin zu engagieren, etwas Besonderes dar. Ihre Engagement ermöglicht es offenbar, auch anderen Familien ‚eine Stimme zu geben‘, und „mit Schülern, Mietern oder auch Eltern“ den Kiez zu gestalten.

## 10.6 Emanzipation von tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen

Der Gedanke der Solidarisierung mit anderen steht schließlich auch mit dem homologen Muster der Emanzipation von tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen im Umfeld der Bildungsbotschafter\*innen in Verbindung. So erzählt beispielsweise Af in der folgenden Sequenz davon, wie sich durch die Teilnahme am Bildungsbotschafter-Projekt die Perspektive auf ihre eigene Erziehung bzw. die ihres Mannes verändert hat:

*Af: Also meine für mich hat=s was verändert, weil ich hab gesehen wie ich mit meine Kinder umgegangen bin in der Schule un=so=weiter. Ich war nicht hart; ich hab nie meine Kinder geschlagen um Gottes Willen das, bei uns in=de Familie gab=s so=was nicht. Aber mein Mann war bisschen hart mit Kindern. Un=da hab ich gesehen das war falsch; das sollte man nicht machen.*

Y2: L °ok.°

*Af: Aber gut die Kinder haben @alles so verstanden Gott=sei Dank@*

Y1+2: L @Ja@

*Af: Weil, er wollte die Kinder eh was machen. Die müssen in=de Schule Beste sein, man kann auch mit Note 2 zufrieden sein; muss nicht alles 1 sein. Aber er wollte das. Aber die Kinder haben insofern nicht=so immer eins gehabt; sagen=wir=so. Da hab gelernt das war falsch*



*was wir gemacht haben, beziehungsweise ich sollte ja auch mein Mann erklären aber ich wusste ja selber auch nicht; dachte okay, er hat Recht er hat ja hier studiert er weiß wie das is, wie das läuft, u:nd=ehm (.) aber aber Gott=sei Dank die ham=schon alles=ehm sehr gute Ausbildung gehabt, eh und eh ham=sie schon hinter sich, ehm meine dritte noch macht noch eine=eh Ausbildung noch ehm eh aber die sind=ehm (.) die erste zwei sind sehr erfolgreich, eine is Architekne eine is Architekt die andere is=eh Erdbauwissen=eh -Ingenieur=ehm un=die dritte studiert Medizin. Und=ehm die Pflegekind eh hat auch Heiz- und Klimatechnik studiert also insofern @alles falsch ham=wir nicht gemacht@ @2@*

In der Erzählung wird deutlich, dass es sich hier um eine biografische *Emanzipationsgeschichte* handelt, um einen Prozess, der Af dazu geführt hat, ihre *eigene* Einschätzung zu vertreten – auch wenn diese sich von der Einschätzung/Einstellung ihres Mannes unterscheidet. Während sie es früher selbst „auch nicht wusste“ und daher ihrem Mann dahingehend vertraute (weil er „studiert“ hat), dass er „weiß“, was für die Kinder gut ist (er ist „hart“ zu ihnen und verlangt immer, dass sie die Bestnote haben), vertritt sie nun eine andere, eigenständige Position. Sie beurteilt die ‚Härte‘ ihres Mannes (die sie ja mitgetragen hat) rückblickend als „falsch“ und ist froh, dass sich ihre Kinder trotz dieser „falschen“ Erziehung gut entwickelt haben und beruflich erfolgreich sind. Der berufliche Erfolg der Kinder steht eindeutig in einem positiven Horizont – Af erklärt deswegen aber nicht etwa nachträglich die „harte“ und an Schulleistung orientierte Erziehung ihrer Kinder als ‚gut‘, sondern verurteilt sie dennoch und dankt Gott, dass sich ihre Kinder *trotzdem* gut entwickelt haben.

Auch D1 spricht über Veränderungen im Verhältnis zu ihrem Mann, die durch den Kurs unterstützt wurden. Nachdem sie eingangs danach gefragt wurde, wie sie zum Bildungsbotschafterkurs gekommen ist, geht es zunächst darum, wie sie ihrem Sohn dank des Kurses helfen konnte. In diesem Zusammenhang kommt sie auch auf ihren Mann zu sprechen:

*D1: Und hat mich dann irgendwie so auch zu Hause dann, da hab ich dann auch angefangen mit meinem Mann dann, ich hab heute das und das gelernt, jetzt machen wir zu Hause das und das mal so, mal so herum mal mit ihm [dem Sohn, Anm. d. AutorInnen], und das hat dann so richtig viel bei mir gebracht.*

Etwas später, nach der Bitte, über Ihren Mann noch etwas mehr zu erzählen, schildert sie dann Folgendes:

*D1: Nee, das Problem ist, mein Mann arbeitet als Verkäufer, und da ist er von morgens 8 Uhr bis abends 20 Uhr meist, oft nicht zu Hause. Und manchmal wenn er frei nimmt, dann kümmert er sich um die Kinder, dass wir da also wenigstens was unternehmen können, alleine auch, ich hab auch oft mal dazu gebracht, dass er Mann zu Mann mit meinem Sohn dann meistens was unternimmt zum Beispiel, das wichtig halt für ihn ist wegen Jungs halt. Und wir zum Beispiel, wir mit Mädchen, dass wir mal untereinander was machen, mal zusammen, mit Mädchen kommt man klar immer, was backen, was kochen und so. Aber mit Jungs war es immer so ein Problem gewesen, mit Mütter und Jungen zum Beispiel, dass sie zum Gespräch kommen oder dass wir einen Konflikt lösen können und so. Die meisten Sachen hat er nicht zum Beispiel erzählt, und lieber zu Papa gegangen zum Beispiel, und dadurch bräuchte ich ihn eigentlich auch oft immer. Aber so dann er seine Freizeit hatte, und immer mit ihm gesprochen hat, und so er kam natürlich klar, also ich hab so Hilfe eigentlich wenn er soweit zu Hause ist, dass ich dann mehr so ein bisschen beruhigter bin, und so ein bisschen so die Sache lastet auf ihm. Aber ansonsten hat er uns immer, anfangs hat er natürlich sich schon gewundert, ja, wie kamst du auf die Idee und so oder dass wir mal ganz anders mal versuchen als wir immer so gemacht hatten.*

*Und, hm, dann hat er schon, ein paarmal hat er sich gewundert, und als er gesehen hat ich gehe nicht auf, und mache immer so weiter, wie ich mal so gelernt hatte, dann hat er schon gesehen, es klappt ja doch, tatsächlich. Also wo ich gesagt habe ich gehe jetzt in die Küche und koche irgendwas, und du bist du mit jemandem zusammen, und du musst aufpassen, dass der Sohn seine Hausaufgaben macht, ja. Anstatt dann Fernsehen zu gucken oder so, diese Zeit, wir hatten zum Beispiel normalerweise, kamen die Kinder aus der Schule, 16 Uhr bis so 17 Uhr, 17.30 Uhr hatten wir Zeit gehabt, bis wir was gegessen haben war der Fernseher an. Danach war der Fernseher aus bis 19 Uhr, hatten wir keinen Fernseher gehabt, weil die, jeder seine Hausaufgaben gemacht haben, und ich sag mal Zeit zu haben für meine Aufgaben die ich zu Hause hatte. Und das hat er irgendwie gemerkt, und als er dann mal frei hatte so in der Woche halt zusammen, da hat er automatisch Fernseher ausgemacht und gesagt, nee, jetzt kommt die Zeit, jetzt müssen die irgendwie was lernen, und es geht einfach nicht, wenn ich mein Kind, und da ist der Fernseher an, dann kann der seine Hausaufgaben gar nicht machen oder da zu konzentrieren. Und das hat er dann richtig gemerkt, also es muss ja doch was sich ändern, und seitdem es dann geklappt hat, kam er automatisch dann dazu. Also man muss schon ein bisschen Mühe haben als Frau so, wie man Männern dann, dass er das versteht, aber dann ist, wenn die merken es geht wirklich so, und da habe ich schon Unterstützung bekommen. Also da hat er auch mal gefragt, wann, was machen wir da, wenn das und das passiert, er kam auch mal an, zweimal in die Stunde mal und hat sich mal so angeguckt und mitgemacht, und fand ich auch ganz toll. Normalerweise kriegt man so von Männern, von Vätern nicht so viel, immer so als Mütter und so, ganz so groß, aber so vätermäßig fand ich das auch toll.*

In dieser Passage wird deutlich, wie die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden zu stärken vermag. D1 erzählt eine im doppelten Sinne erfolgreiche Veränderungsgeschichte: Es gelingt nicht nur, dass der Sohn seine Hausaufgaben macht, sondern vor allem gelingt es ihr, ihren Mann davon zu überzeugen, dass das von ihr vorgeschlagene Erziehungsverhalten gut ist bzw. „klappt“. Der Kurs scheint in diesem Zusammenhang ein Schlüssel dazu gewesen zu sein, eine stärker auf Gleichberechtigung der Eltern beruhende Erziehung des Kindes zu realisieren; der Vater wird von ihr – trotz seiner Berufstätigkeit – auf seine Erziehungsverantwortung verpflichtet. Wenn sie die Irritationen auf Seiten ihres Mannes schildert und betont „man muss schon ein bisschen Mühe haben als Frau so“, wird deutlich, dass es sich um einen anstrengenden und keineswegs einfachen Prozess handelte. Offenbar lieferte ihr die Qualifizierungsmaßnahme aber genug Argumente um sie selbst, aber vor allem ihren Mann zu Verhaltensänderungen zu bewegen, die dazu führen, dass dieser sich mehr um die Kinder kümmert und diese sich besser auf ihre Hausaufgaben konzentrieren können.

Die Sequenz endet mit einem expliziten Lob an ihren Mann, der sich sogar den Kurs angeschaut hat, sie bei Erziehungsfragen explizit um ihren Rat fragt und sie damit als kompetent anerkennt.

Auch die schon angedeutete Geschichte von C1 ist in diesem Zusammenhang interessant:

*C1: Und habe dann irgendwann geheiratet, was als Mensch, sage ich mal, ich war von der Persönlichkeit her immer so ein aktiver Mensch und dieser Mensch hat mich dann irgendwann so komplett verändert. Und (2015) hatte ich einen Schlaganfall, was mein Leben komplett umgestellt hat und danach kam es halt zur Trennung und dann habe ich mir gesagt so, ich habe gekämpft, ich kann wieder laufen, ich kann wieder sprechen und schreiben. Und bin jetzt das alles Elend so mit halt auch häuslicher Gewalt jetzt los und ich will mich unbedingt halt für andere engagieren. Und da habe ich halt immer einen Weg gesucht.*

[...]

*Und dafür wollte ich halt gerne mich auch einsetzen, um anderen Eltern zu sagen, "hey, ihr könnt das auch." Oder Müttern zu sagen, "ey, das was ich kann, das könnt ihr auch, auch wenn ihr eine andere Religion und andere Kultur, ihr könnt euch auch für eure Kinder einsetzen, ihr könnt auch aktiv sein, ihr könnt aus der Wohnung rausgehen und euch mal auch die Welt anschauen oder auch Berlin mal anders sehen." Ja, das war so meine Intention halt gewesen und das konnte ich halt hier in der Gruppe sehr ganz gut.*

Während die Heirat hier noch im Modus einer eigenen Entscheidung formuliert wird, schildert C1 die Ehe, den Schlaganfall und die folgende Trennung als eine Geschichte, in der sie die ‚Erleidende‘ war. Als Wendepunkt wird dann der Schlaganfall deutlich, der sie offenbar dazu nötigte, sich für sie selbst einzusetzen („ich habe gekämpft“). So stellt sie sich in dieser Passage als ‚Überwinderin‘ von „häuslicher Gewalt“ dar und wird damit wieder zur selbstbestimmten Akteurin, die sich von den Übergriffen ihres Mannes befreit hat. Auch hier sind also erneut die Motive erkennbar, sich für andere einzusetzen und die Gemeinschaft der Bildungsbotschafterinnen als Bestärkung zu erfahren.

An dieser Stelle soll noch der einzige befragte Mann zu Wort kommen, der ebenfalls eine Emanzipationsgeschichte erzählt, sowohl von seiner Frau, die ihn zum Projekt gebracht hat, als auch von sich selbst. Das Zitat steigt ein, nachdem der Befragte eine aus seiner Sicht unbefriedigend gelaufene Konfliktsituation in der alten Schule seiner Tochter geschildert hat und nun auch auf seine Frau eingeht:

*Jm: Meine Frau (.) Und deswegen also von dieser Zeit also von dieser Tag ich bin eifersüchtig von meiner Frau. Es ist wirklich, ja ich habs von Anfang gesagt auch mit Dozent\*in A und mit Projektleitung A, weil ob ob ich hier siebenundzwanzig Jahre und meine Frau fast se- funfzehn sechzehn Jahre? Also die Hälfte ungefähr? Aber die redet mit fachlich Wort und was, die hat gelernt von Dozent\*in A, von Bildungsbotschaft, ja? °Und ich ( )° ja, was ist das für komische Wort, ja? Ich bin hier lange Zeit und da hab ich nie benutzt diese Wort oder nicht gehert, und isch weiß nich was bedeutet, auch, also ich bin total=e verloren. Ja? Alles so und danach als ich zurückkomme mit diesem Gespräch ist die ganz weg, also hat kein hat keine (.) äh gute Ergebnis, und ich habe mit meiner Frau auch geredet also; von wo hast du das, hat gesagt, alles von Bildungsbotschaft. Was echt? Gut. Ja genau. Hat mit sie hat mir gesagt ich habe dir erzählt, auch kannst du auch rutschen mit mir, und lernst du auch. Und sie sagt dann, ich bin dann zu Leitung Nachbarschaftszentrum A, und da hab ich mit ihm auch äh gesprochen, war die Bildungsbotschaft ich wollte das auch machen, und (geh) angemeldet? Ja und da hab ich das gemacht. Hat wirklich viel geholfen, also mit also mit fachlich Wort, und die (.) Sorge wenn gibt es eine äh Konflikt? Und die konnten nicht (.) äh mit Gewalt aber manche machen mit Wut, dann wird der Mann sauer und ich weiß nicht, was benutzen dieser Wort jetzt, dann wird der total also aggressiv bisschen oder und ja, (1) Ja, und Gottseidank hab ich mit (Name des Dozenten) n=bisschen gelernt, wie man einen Konflikt äh äh (.) sehen oder so wie man das löst, den Konflikt: Die ganze Diplomatie? Ja und hat mir auch Mut gemacht, hat mir Courage gegeben diese Bildungsbotschaft. Jetzt ich gehe auch, ich präsentiere mich, (. Sprache) alles klar, ich bin Bildungsbotschaft, so alles ( ), ja. Meine Frau meine ich bin auch hier jetzt auch hier in Schule A, meine Tochter auch da, alle, auch wegen diese Probleme ich habe gewechselt meine Tochter. Von Schule H bis hierher. Und dann Leiter\*in Schule A weiß diese Problem auch. Also der Direktor, hab ich mit ihm auch erzählt. °Das war unmöglich ja,°. Ja, und sie haben auch meine Tochter stolz gemacht, sie spricht auch mit ihre Schulkameraden, ja meine Vater, die sitzt hier, mit Älterencafé auch, Bildungsbotschaft, mein Vater ist*

*Bildungsbotschaft, und immer diese sagt zum Lehrerin und die Erzieherin, alle Erzieher natürlich die kennt=e mich, weil die meiste von äh Älterencafe und nur die Erzieherinnen die sitzen mit uns, aber der Lehrerin hat keine Zeit natürlich? Nur der Erzieherin. Ja und die äh schön? Also ich lerne von Tag von Tag.*

Auslöser für die Teilnahme am Projekt war für ihn also offenbar eine Scheiterns- und Exklusionserfahrung, in der sich ein Unterschied zu seiner Frau gezeigt hat. Wenn Jm davon spricht, dass er „total verloren“ war, steht diese Selbstbeschreibung in maximalen Kontrast zu ihr, die er implizit als (sprachlich) kompetent und gewandt darstellt. Dass Jm hier einen fragenden Modus seiner Frau gegenüber widergibt, macht seine Überraschung, aber auch seinen Stolz deutlich – offenbar sieht er seine Frau in diesem Moment mit anderen Augen: Sie ist die „fachlich“ und sprachlich versierte während er sich in der Situation als unsouverän rahmt. Gleichzeitig macht er deutlich, dass es eigentlich seine Rolle wäre, in einem Konflikt mit der Schule zu vermitteln, besonders, weil er schon doppelt so lange wie seine Frau in Deutschland ist und somit über mehr Erfahrung fügt. Diese Diskrepanz scheint ihn zu Veränderungen bei sich selbst zu motivieren und letztlich zu aktivieren. So ist an dieser Stelle erneut der Erzählmodus interessant: Während im Konfliktgespräch die handelnden Personen ausgespart werden („es hatte kein gutes Ergebnis“), scheint Jm mithilfe seiner Frau in den handelnden Modus zurückgefunden zu haben. Sie erzählt ihm zwar vom Kurs und rät ihm, teilzunehmen, er entscheidet sich aber letztlich eigenständig, redet mit den zuständigen Personen und meldet sich an.

Im ersten Teil wird hier also ein Emanzipationsmoment seiner Frau von ihm beschrieben, die er überrascht zur Kenntnis nimmt und geschehen lässt. Gleichzeitig scheint ihm dann in der Folge der Kurs geholfen haben, sich selbst auch von tradierten Rollenverständnissen zu lösen. Indem Jm zunächst den negativen Horizont des aggressiven, gewalttätigen Mannes aufruft, wird der negative Stereotyp deutlich, von dem er sich abgrenzt. Im positiven Gegenhorizont erscheinen folglich gewaltfreie, diplomatische Konfliktlösungskompetenzen, deren Erlernung er dann auch explizit dem Kurs zuschreibt. Zusätzlich scheint ihn der Kurs im Selbstvertrauen gestärkt zu haben („Mut“, „Courage“), die notwendig sind, um sich mit unvollständigen Sprachfähigkeiten in die Bildungseinrichtung Schule einzubringen.

Im letzten Teil der Passage werden weitere positive Wirkungen des Projektes auf ihn deutlich. An erster Stelle scheint der Stolz und die damit verbundene Anerkennung der Tochter auf ihn zu stehen. Zusammen mit dem Einfluss seiner Frau lässt sich so für Jm rekonstruieren, dass die Verbundenheit mit seiner Familie eine große Rolle für die Teilnahme am Projekt spielt. Des Weiteren scheinen aber auch ein Statusgewinn durch die Teilnahme am „Älterencafé“ in der Schule, Aufmerksamkeit durch die pädagogischen Fachkräfte und die eigene Weiterentwicklung („ich lerne von Tag von Tag“) eine Rolle zu spielen.

Im Lebensverlauf dieses Mannes scheint der Kurs also einen wichtigen Wendepunkt dargestellt zu haben, womit das Potenzial des Projektes auch für Männer aufgezeigt werden kann. Aufgrund der Tatsache, dass es sich hier um einen Einzelfall handelt (insg. 3 Männer), wird aber in der Folge von verallgemeinernden Aussagen abgesehen.

Insgesamt wird deutlich, dass die Qualifizierungsmaßnahme besonders Mütter mit Migrationshintergrund in ihrer Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit stärken und z.B. traditionelle Geschlechterrollenmuster irritieren kann. Dies bedeutet aber auch, dass es für Frauen schwer ist, sich in der Rolle der Bildungsbotschafterinnen zu entfalten und eine Brückenfunktion zu übernehmen, wenn sie selbst im privaten Umfeld auf starke Widerstände und ein Beharren auf tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen treffen. Mutig die eigenen Kompetenzen z.B. in der Schule einzusetzen, wird

wesentlich dadurch erleichtert, wenn es in der eigenen Ehe bzw. Familie gelingt, den Mann oder andere Angehörige vom hohen Wert des Gelernten zu überzeugen.

Daraus ergeben sich implizit die Herausforderungen für den Kurs: Wenn die Kursteilnehmerinnen im privaten Umfeld auf zu starke Widerstände und ein Beharren auf tradierten Erziehungs- und Geschlechtervorstellungen treffen, könnten sie überfordert werden. Gleichzeitig mag der Kurs wenig interessant sein für TeilnehmerInnen, die über genügend andere Freiräume und ein weitreichend emanzipiertes Umfeld verfügen.

Der Kurs birgt aber das Potential, besonders Mütter mit Migrationshintergrund in ihrer Unabhängigkeit und Selbstwirksamkeit zu stärken und so auf deren direktes privates Umfeld zu wirken.

## **10.7 Zusammenfassung**

Zusammenfassend lässt sich konstatieren, dass das Projekt vereinzelt, bspw. bei der Überwindung von Kommunikationsbarrieren zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und gesellschaftlichen Institutionen einen entscheidenden Wendepunkt darstellen kann. Die wesentlichen „turning points“ der aktiven Bildungsbotschafter\*innen haben jedoch vor der Teilnahme am Projekt stattgefunden. So konstruieren sie sich schon über Jahre als aktiv und für die Gemeinschaft engagiert. Auch beim Entschluss, am Kurs teilzunehmen, handelt es sich um eine selbstbestimmte Entscheidung. Grundlegende Haltungen können nicht durch eine kurzzeitige Qualifizierungsmaßnahme geändert werden. Anders gesagt ist das Projekt darauf angewiesen, Teilnehmer\*innen zu finden, die ein gewisses Maß an Engagement und Kompetenzen bereits mitbringen. In diesem Fall kann aber an die Ressourcen der Teilnehmerinnen, wie ihrer Bildungsorientierung, ihrem Willen zum Engagement und zur Solidarisierung mit anderen angeknüpft werden und die bestehenden Impulse der Teilnehmer\*innen sich weiterzuentwickeln, sich zu engagieren bzw. sich zu emanzipieren können aufgegriffen und gestärkt werden. Und dies ist nicht genug wertzuschätzen: In den narrativen Interviews wurde deutlich, welches besonderes Stärkungspotenzial das Projekt für Frauen mit Zuwanderungsgeschichte hat. Sie erleben ihr Engagement offenbar als einen Schritt hin zu mehr Gleichberechtigung und Teilhabe an gesellschaftlichen (Bildungs-)Institutionen, zu der sie aktiv und selbstbestimmt beitragen können. Durch das Engagement als Bildungsbotschafterin und den Rahmen des Projekts, der ihnen für ihre Entfaltung zur Verfügung steht, können sie Selbstwirksamkeitserfahrungen machen und eine anerkannte und wertgeschätzte Rolle im öffentlichen Raum übernehmen.

## 11 Die Perspektive von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen

Im Folgenden wird die Perspektive von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen auf das Projekt beleuchtet. Dafür werden zunächst die am Projekt beteiligten drei Grundschulen mit ihrer je eigenen Perspektive vorgestellt, bevor dann eine zusammenfassende, *gemeinsame Perspektive* der Schulen herausgearbeitet wird. Anschließend wird im Vergleich dazu die Perspektive von Kitas und die Sicht von vier Gemeinschaftseinrichtungen auf das Projekt entfaltet. Zum Abschluss des Kapitels werden einrichtungsübergreifende Orientierungsmuster rekonstruiert und daraus Empfehlungen abgeleitet.

### 11.1 Die Perspektive von Schulen

In den am Projekt beteiligten Quartieren liegen drei Grundschulen, die damit als Zielschulen bzw. potenzielle Einsatzorte für die qualifizierten Bildungsbotschafter\*innen gelten können. Bei allen drei Schulen handelt es sich um gebundene Ganztagschulen, in denen weit überwiegend Kinder unterrichtet werden, deren Herkunftssprache nicht Deutsch ist (siehe Tabelle 5). Zudem werden die Schulen in der Kategorie A des Bonusprogrammes, einem Berliner Unterstützungsprogramm für „Schulen in belasteten Sozialräumen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, 2016, S. 2), gefördert, da ein Anteil von über 75 Prozent der SchülerInnen von der Zahlung von Lernmitteln befreit ist.

**Tabelle 5: Merkmale der Grundschulen**

	Quar- tier	Anz. Schüler 2016/2017	nicht deutsche Herkunftsspra- che	Profil	Kategorie Bonuspro- gramm 2013
Schule A	A	312	97,8 %	gebundene Ganztagschule, Schulprogramm in Überarbeitung	A
Schule B	A	280	93,2 %	gebundene Ganztagschule mit Theaterbetonung und zweisprachiger Erziehung	A
Schule C	B	378	88,4 %	gebundener Ganztagschule, Schwerpunkt Musik und Lesen	A

In das folgende Kapitel sind die Äußerungen der drei Schulleiter\*innen und einer stellvertretenden Schulleiterin eingeflossen. Während die Schulen A und C sich als Kooperationspartner des Bildungsbotschafter-Projekts verstehen und im ersten Halbjahr 2016 interviewt werden konnten, lehnte die Schule B das Projekt nach dem Wechsel der Schulleitung im Jahr 2013 ab und stand auch für Interviews im Rahmen der Evaluation nicht zur Verfügung. Daher konnte in diesem Fall nur eine schriftliche Stellungnahme der Schulleitung aus dem April 2014 herangezogen werden, in der diese Gründe für ihre Kooperationsverweigerung darlegte. In den folgenden Unterkapiteln wird zunächst je eine zentrale Interviewpassage vorgestellt, in der sich die Positionierung der jeweiligen Schule – vertreten durch die Schulleitung – besonders prägnant dokumentiert. Hier werden (wenn auch nur leicht) unterschiedliche Perspektiven, Erfahrungen und Einschätzungen deutlich. Im Anschluss daran werden durch den Vergleich mit Aussagen der anderen Schulleitungen homologe Orientierungsmuster herausgearbeitet. Damit kann als Kondensat die von den einbezogenen Schulen in den Quartieren geteilte Perspektive auf das Projekt vorgestellt werden.

## Schule A

Das erste Interview fand am 13.01.2016 in den Räumlichkeiten der Schule A mit der hauptamtlichen und stellvertretenden Schulleitung statt. Da die Schule in dem Stadtteil liegt, in dem das Vorgängerprojekt durchgeführt wurde, kann auf eine langjährige Erfahrung mit dem Bildungsbotschafterprojekt zurückgeblickt werden.

Die Positionierung zu dem Projekt wird im folgenden Zitat der stellvertretenden Schulleitung deutlich – im Fokus steht dabei die hohe Relevanz, die auf einer expliziten Ebene dem Einbezug und der Mitarbeit von allen Eltern zugeschrieben wird und in der sich auf einer impliziten Ebene einerseits der Wunsch des Lehrkörpers dokumentiert mit – aus ihrer Perspektive – von ihren Eltern ‚besser‘ erzo-genen Kindern zu tun zu haben und andererseits marginalisierte bzw. sozial benachteiligte Familien zu unterstützen:

*„Also für uns ist es natürlich ein ganz immens wichtiger Aspekt, dass wir Elternmitarbeit und Partizipation, die sehr gering ist oder relativ gering ist an unserer Schule. Und da ist es unsere Aufgabe, die Eltern mit einzubeziehen und das ist uns einfach noch nicht im ausreichenden Maße gelungen. Und für mich greift das zu kurz zu sagen, na die Eltern wollen ja nicht, also müssen wir aktiver werden. Und das war eben auch der Punkt, warum wir, als wir mit dem Bildungsbotschafter, als uns das nochmal angetragen wurde, wir auch gesagt haben ja, aber nur wenn wir aktiv mitarbeiten und wenn es auf andere aktive Beine gestellt werden kann. Und wir das hören. Was ich interessant fand, übrigens, dann zu dem Punkt der idealen Bildungsbot-schafter\*in, dass uns auch gesagt wurde, es ist ja zweigleisig. Natürlich wollen wir die Eltern fit machen zur Beteiligung, aber wir wollen auch gerade Eltern, die sehr unsicher sind und Schwierigkeiten haben in der Kindererziehung, den viel Wissen fehlt, oder sich das nicht zutrauen, die stärken. Und das fand ich den ganz attraktiven Posten. Jetzt war die Frage noch, inwieweit Bildungsbotschafter immer die richtige Bezeichnung ist. Aber entscheidend ist beides zu sehen. Es gibt nicht die perfekte Bildungsbotschafterin, sondern unsere Eltern gestärkt zu sehen und tatsächlich diese Stärkung, die im Kleinen anfängt, und ich glaube das wird ein, zwei vielleicht auch drei Jahre dauern, und eine aktive Mitarbeit von uns bedeuten, zu hoffen, dass das Früchte trägt, im Kleinen, und nicht zu große Schritte zu erwarten. Und da haben wir eben schon diesen positiven Erfolg schon gehabt bei unserer Infoveranstaltung für die Schulanfangsphasenklas-sen“ (Stellvertretende Schulleitung Schule A).*

Die Aktivierung und Beteiligung von Eltern wird hier zum einen als „Aufgabe“ von Schule bzw. der Lehrkräfte (vertreten durch die Schulleitung, die konsequent von „uns“ und „wir“ spricht) betrachtet. Zum anderen wird diese Zusammenarbeit sogleich als Problemhorizont gerahmt, denn die Eltern be-teiligen sich anscheinend nicht im erwünschten Maß. Dabei reicht es aus der Perspektive der stellver-tretenden Schulleiterin nicht, festzustellen, dass die Eltern nicht wollen und ihre Nicht-Beteiligung da-mit hinzunehmen. Vielmehr wird hier der Anspruch deutlich, Eltern zu „aktiven“ Eltern zu machen; die „aktiven“, „mitarbeitenden“ Eltern entsprechen dem angestrebten Idealbild. Auch wenn hier eine selbstkritische Haltung zu rekonstruieren ist („wir müssen aktiver werden“), bleiben die (noch nicht aktive Eltern) diejenigen, die „fit gemacht“ und gestärkt werden müssen, damit sie die Erwartungen von Schule an eine aktive Mitarbeit erfüllen. Die Metapher, dass das Projekt (der Aktivierung der El-ternschaft) auf „aktive Beine“ gestellt werden muss, verdeutlicht nochmals die Erwartungshaltung des Lehrkörpers an die Bildungsbotschafter\*innen: Sie sollen die Aufgabe übernehmen, Eltern zur Beteili-gung zu aktivieren – was damit gemeint ist, bleibt jedoch vage. Zum einen könnte gemeint sein, dass Bildungsbotschafter\*innen dafür sorgen sollen, dass die Lehrkräfte es insgesamt mit ‚besser

erzogenen' Kindern zu tun haben, indem sie Eltern beraten. Hierin würde sich auf einer impliziten Ebene ein Wunsch des Lehrkörpers nach ‚Erziehungsbotschafter\*innen‘ dokumentieren, die dafür sorgen, dass die Lehrkräfte dann ihrem Bildungsauftrag nachgehen können und sich nicht mit der Erziehung von Kindern befassen müssen. Die Frage, ob Bildungsbotschafter\*in die „richtige Bezeichnung“ ist, wäre in diesem Kontext zu verstehen als impliziter Wunsch, deren Profil so zu schärfen, dass die Lehrkräfte wiederum ungestörter der Ausübung ihrer professionellen Aufgaben (Unterrichten) nachgehen können. Andererseits könnte auch die „Stärkung“ von „unsicheren“ Eltern zum Ziel haben, allen Eltern die Chance zu eröffnen, sich einzubringen und aktiv zu beteiligen, selbst, wenn sie „Schwierigkeiten mit der Erziehung“ haben, wenn ihnen „Wissen fehlt“ oder sie sich eine Beteiligung „nicht zutrauen“. In dem Hinweis, dass es „keine perfekte Bildungsbotschafterin gibt“, würde sich dann eher die Einschätzung dokumentieren, dass es gut ist, wenn jeder sich im Rahmen seiner Möglichkeiten an der Schule einbringt.

Zugleich werden an die Bildungsbotschafter\*innen und ihr ehrenamtliches Engagement keine überhöhten Erwartungen gerichtet („Stärkung, die im Kleinen anfängt“, „wird ein, zwei, vielleicht auch drei Jahre dauern“, „hoffen, dass das Fruchte trägt, im Kleinen“, „Nicht zu große Schritte erwarten“), die man etwa mit dem Einsatz von Professionellen verknüpfen würde. Einerseits können sich die Bildungsbotschafter\*innen damit in der Schule engagieren, ohne dass sie mit einem hohen Erwartungsdruck konfrontiert sind und ihre Wirkung nachweisen müssen. Andererseits wird damit dem Projekt bzw. dem Engagement der Bildungsbotschafter\*innen auch keine eigenständige Wirkkraft zugetraut: Positiv wird ihr Einsatz dann gerahmt, wenn sie sich mit Unterstützung der LehrerInnen („das wird eine aktive Mitarbeit von uns bedeuten“) für die Belange der Schule („unsere Infoveranstaltung für die Schulanfangsphasenklassen“) engagieren.

## Schule B

Die Schule B positioniert sich den Bildungsbotschafter\*innen gegenüber distanziert bzw. ablehnend und brach die Kooperation mit dem Projekt vor Evaluationsbeginn ab. Alle Interviewanfragen des Evaluationsteams wurden ignoriert bzw. abschlägig beschieden. Daher wird an dieser Stelle Bezug auf das Ablehnungsschreiben der Schulleiterin aus dem Jahr 2014 genommen, um die Perspektive der Schule B zu rekonstruieren.<sup>18</sup>

*„Unsere Erfahrungen mit den Bildungsbotschafterinnen (bislang ausschließlich Frauen) sind bislang dadurch geprägt, dass sie Bereitschaft zeigen, an von der Schule organisierten Veranstaltungen, Festen, Elternabenden und Elterninformationsveranstaltungen helfend teilzunehmen. Mit der Umsetzung der im Projekt beschriebenen Aktivitäten sind sie bislang überfordert. Sie sind nicht in der Lage, in unsere Problemfamilien hineinzuwirken, aus denen unsere sehr verhaltensauffälligen Schülerinnen und Schüler stammen. Wir erreichen die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler weder in intensiven Elterngesprächen noch Schulhilfekonferenzen. Nur auf nachdrücklichsten administrativen Druck durch das Jugendamt können die Eltern zum Einlenken „gezwungen“ werden. Hierzu brauchen wir hochqualifizierte Fachkräfte. Die auf schnelle*

---

<sup>18</sup> Der Fall der Schule B zeigt, dass manche Schwierigkeiten nicht strukturell, sondern durch Personen und deren Haltungen begründet sein können. Nach dem erneuten Wechsel der Schulleitung im September 2018 zeigte sich die neue Schulleiterin sehr interessiert an einer Kooperation und die Schule B ist nun im Rahmen der Weiterförderung ein aktiver Kooperationspartner des Projekts: Der BildungsbotschafterInnen-Fachtag im Februar 2019 wurde dort durchgeführt und seit März 2019 findet an der Schule B wöchentlich ein Bildungsbotschafter\*innen-Kurs statt.



*Wirkung angelegten Qualifikationsmaßnahmen für die Bildungsbotschafter\*innen stoßen bei der Komplexität der hier geforderten Kompetenzen ins Leere“ (Schulleitung Schule B, schriftl. Stellungnahme).*

Die hier entfaltete konfrontativ-ablehnende Perspektive dem Projekt gegenüber hebt die Nicht-Passung zwischen den Angeboten der Bildungsbotschafter\*innen und den Bedarfen von Schule hervor. Aus Sicht der Schulleiterin ist das, was die Bildungsbotschafter\*innen einbringen können, den komplexen Problemlagen, mit denen Schule konfrontiert ist, und den sich daraus ergebenden drängenden Bedarfen an Unterstützung, nicht angemessen. Damit wird der mögliche Zugewinn durch die Bildungsbotschafter\*innen an ihrem Effekt auf eine Klientel gemessen, die in hohem Maße problematisiert wird („Problemfamilien“, „verhaltensauffällige Schülerinnen und Schüler“). Da die Schule selbst diese Elternklientel weder in „intensiven“ Gesprächen noch in Konferenzen erreiche, wird dies den damit „überforderten“ Bildungsbotschafter\*innen erst recht nicht zugetraut. „Administrativer Druck“ und „Zwang“ zum einen, der Einsatz professioneller SozialarbeiterInnen und Sozialpädagogen zum anderen, werden von der Schulleiterin als einzig angemessene und erfolgversprechende Strategie mit den als nicht kooperationsbereit entworfenen „Problemfamilien“ betrachtet.

Gemessen an der herausfordernden Aufgabe der Zusammenarbeit mit Eltern und Kindern aus „Problemfamilien“, vor dem Hintergrund einer damit verbundenen pessimistischen Grundhaltung gegenüber einer auf Kommunikation und Austausch setzenden Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern sowie unter Nichtanerkennung von (möglichen) Ressourcen der Bildungsbotschafter\*innen, werden deren Angebote bzw. Kompetenzen als unzulänglich und nicht bedarfsgerecht eingeordnet. Da, wo es aus Sicht der Schule einen drängenden Bedarf an professionellen Akteur\*innen zur Unterstützung des Lehrkörpers gibt, können die Bildungsbotschafter\*innen nicht als angemessener und hilfreicher Ausgleich wertgeschätzt werden.

So wie auch aus der Perspektive der Schule A wird der Einsatz der Bildungsbotschafter\*innen dann positiv gerahmt, wenn sie sich für die Belange der Schule engagieren, an den von dieser initiierten Aktivitäten „teilnehmen“ und den Lehrkräften „helfend“ zur Verfügung stehen. Die Bildungsbotschafter\*innen werden damit nicht als Initiative ergreifende Akteure mit eigenen Beiträgen und Angeboten verstanden, mit denen sie Schule bereichern könnten. Ein Profil, das die Bildungsbotschafter\*innen von anderen (mehr oder weniger engagierten) Eltern unterscheidet, wird hier nicht gesehen.

Anders als in der Schule A, in der die „kleinen Schritte“ wertgeschätzt und das die Lehrkräfte unterstützende Engagement der Bildungsbotschafter\*innen im Sinne einer aktiven Elternschaft positiv dargestellt wird, wird in der Schule B diesen angesichts der zu bewältigenden Aufgaben und Problemlagen eine zu geringe Wirkung zugeschrieben, als dass sich eine Kooperation lohnen würde. Auf einer impliziten Ebene wird hier eine massive Überforderungserfahrung der Schule deutlich: Da man selbst offenbar den Eindruck hat, an der „Komplexität“ der Problemlagen im Kiez zu scheitern, werden hoch qualifizierte Professionelle als Unterstützung eingefordert. Die „schnell“ qualifizierten Bildungsbotschafter\*innen werden abgelehnt, um nicht selbst eine Abwertungserfahrung dadurch zu machen, dass diesen etwas gelingt, an dem die Lehrkräfte scheitern.

### **Schule C**

Im Juli 2016 konnte ein Interview mit der Schulleitung der Schule C geführt werden, die im Quartier liegt, das erst zu Beginn des neuen Projektes zum Kooperationspartner wurde. Die folgende Passage kann als Kernbeispiel für die Positionierung dieser Schule gegenüber dem Projekt angesehen werden:

*„So das sind jetzt so=n bisschen so zwei Paar Schuhe für mich. Also einmal Eltern, die sozusagen aufgeklärt sind, die wissen, wie die Strukturen sind und die auch so ein bisschen wissen können, 'Aha, da ist jetzt n Schulfest und da kann ich mich beteiligen und da sind Gremien und da kann ich mich beteiligen oder wie kann ich mich überhaupt beteiligen an Elternarbeit', also dass es darüber Verständnis gibt und dass dann eben auch entsprechende seinen persönlichen Neigungen da eben auch aktiv oder weniger aktiv dann eben gearbeitet werden kann, oder mitgemacht oder was auch immer. Und auf der anderen Seite jetzt das tatsächliche Tätigsein als Bildungsbotschafter richtig andere Eltern auch anzusprechen oder mit verschiedensten Communities in=n Gespräch zu komm und sie halt aufzuklären und sozusagen als Botschafter tätig so zu sein, das wiederum is ja nochmal so=n anderer Schwerpunkt. Ich glaube das is so so=n bisschen auch der Knackpunkt jetzt so für mich jetzt an der Geschichte. Wenn ich sie habe, solln die auch gleichzeitig aktiv jetzt andere werben, oder was solln die überhaupt tun? Kann ich die zu Elterngesprächen dazu holen, sind sie Dolmetscher, für was benutz ich sie? Oder kann ich sie einsetzen? Und passt es zusammen, dass sie in der gleichen Schule machen, in der sie eben auch Kinder haben. Und das sind so=n bisschen die Schwierigkeiten, die ich so aufgrund der @persönlichen Erfahrungen jetzt@ ebenso gemacht habe“ (Schulleitung Schule C).*

Die Schulleiterin differenziert hier zwei verschiedene Aufgabenbereiche von bzw. Erwartungen an Bildungsbotschafter\*innen: Zum einen thematisiert auch sie – ähnlich zu den Schulleitungen der Schulen A und B – den Wunsch nach einer aktiven, partizipierenden Elternschaft. Wenn sich also mehr Eltern in der Folge des Projektes konkret und die Lehrerschaft unterstützend einbringen („Schulfest“, „Gremien“), erscheint dies nützlich. Eltern müssen dafür in Bezug auf die Möglichkeiten aktiver Elternschaft in der Institution Schule aus ihrer Perspektive „aufgeklärt“ sein und über ein diesbezügliches „Verständnis“ verfügen. Auch hier dokumentiert sich die Erwartung der Schulleitung, dass Eltern sich in die Strukturen der Schule integrieren und den Lehrer\*innen ‚zuarbeiten‘. Von diesen Aktivitäten einer aktiven Elternschaft im Allgemeinen wird das spezifische, „tatsächliche Tätigsein als Bildungsbotschafter“ abgegrenzt. Aktiv sein als Bildungsbotschafter\*in impliziert aus dieser Perspektive das Zugehen auf andere Eltern aus den „verschiedensten Communities“ sowie deren „Aufklärung“ (über Schulstrukturen und Beteiligungsmöglichkeiten). Dies wird allerdings als „Knackpunkt“ gerahmt: Das, was aus Schulperspektive als zentrale und ‚nützliche‘ Aufgabe der Bildungsbotschafter\*innen betrachtet wird, wird im Folgenden nicht als deren gesicherte Kompetenz gerahmt: „was solln die überhaupt tun?“, „kann ich die zu Elterngesprächen dazu holen?“, „für was benutz ich sie?“, „kann ich sie einsetzen?“. Hier dokumentiert sich deutlich, dass ein konkreter Bedarf von Schulseite am Engagement der Bildungsbotschafter\*innen besteht, deren Aufgabenprofil und tatsächliche Kompetenzen aber nicht so transparent und präsent erscheinen, dass die Lehrerschaft sie gezielt einbeziehen könnte. Aus der Perspektive der Schule ist weniger die Stärkung von benachteiligten Eltern maßgeblich, sondern vielmehr der konkrete Nutzen für die Schule. Abschließend werden explizit „Schwierigkeiten“ von Lehrerseite benannt, die mit Zweifeln daran zusammenhängen, dass es „zusammenpasst“, wenn Bildungsbotschafter\*innen zugleich Eltern an der Schule sind. Hier wird eine potenzielle Rollenunklarheit thematisiert: Setzen sich die Bildungsbotschafter\*innen für ihre eigenen Kinder ein oder handeln sie im Interesse der Schule bzw. in gewisser Weise auch als ‚Hilfskräfte‘ der Lehrerschaft („für was benutz ich sie?“)?

Die Schulleitung der Schule C steht den Bildungsbotschafter\*innen also positiv gegenüber, hat aber Zweifel, ob deren Aufgaben und Kompetenzen dem entsprechen, was für die Lehrerschaft nützlich und unterstützend wäre.

### **Die Positionierung von Schule gegenüber dem Bildungsbotschafterprojekt**

Trotz der etwas unterschiedlichen Positionierungen der drei Schulen gegenüber dem Projekt und einer deutlich kontrastierenden Kooperationsbereitschaft lassen sich wiederkehrende, homologe Orientierungsmuster rekonstruieren, die im Folgenden zusammenfassend skizziert werden.

### **Transparenz und Einbezogen-Werden als Voraussetzung für Kooperation und Kooperationsbereitschaft der Schulen**

In mehreren Äußerungen der befragten Schulleitungen dokumentiert sich deren Wunsch, von Anfang an stärker in das Projekt einbezogen worden zu sein und dies im weiteren Projektverlauf deutlich auszubauen. So schildert die stellvertretende Schulleitung der Schule A die Anfangsschwierigkeiten bei Projektstart:

*„Und wir haben in der Schule damals eigentlich bewusst nichts davon mitbekommen und das war ein Problem. Vielleicht sind wir informiert worden, dann ist es untergegangen, aber es ist nicht deutlich geworden, wir haben ein Bildungsbotschafterprojekt an unserer Schule und welche Auswirkungen das auf unsere Schule haben wird, wer daran wirklich teilnehmen wird und wie wir das BB-Projekt unterstützen können, oder dass wir es überhaupt unterstützen können oder sollen“ (stellvertretende Schulleitung Schule A).*

In dieser kurzen Sequenz wird deutlich, dass das Profil des Projektes offenbar nicht so kommuniziert wurde, dass die mit ihm verfolgten Zielstellungen, die anvisierten Adressat\*innen sowie Möglichkeiten der Verankerung innerhalb der Lehrerschaft bekannt waren. In der Perspektive der Schulleitung blieben damit auch die eigene Rolle, Beteiligungs- und Unterstützungsmöglichkeiten unklar. Verallgemeinernd für das Kollegium wird im Folgenden von einer zeitweise sehr skeptischen und ablehnenden Grundhaltung dem Projekt gegenüber berichtet, da von den Bildungsbotschafter\*innen keine Unterstützung im Hinblick auf das Kernproblem der Lehrer\*innen erwartet wird:

*„Was bringt das überhaupt, warum brauchen wir das? Und zwei oder drei Mütter von unserer Schule, na die haben ja selbst sehr schwierige Kinder, warum ausgerechnet die? Was bedeutet das? Was machen die überhaupt für uns? Welchen Sinn hat das?“ (stellvertretende Schulleitung Schule A).*

Bezweifelt wird, dass Eltern, deren Kinder selbst „sehr schwierig“ sind, im Sinne der Lehrer\*innen auf die Elternschaft einwirken können. Es wird deutlich, dass der Projektstart und die Kooperationsbereitschaft der Grundschulen wesentlich dadurch erschwert wurden, dass diese sich nicht in eine transparente und vertrauensvolle Kooperation eingebunden fühlten. In der Schule C, im beim Projektstart neu hinzugekommenen Quartier, gelang dies offenbar durch die persönliche Präsenz der Projektleitung und des zentralen Kursdozenten besser:

*„Ja und dann ging das auch relativ schnell los. Glaub als es den Startschuss gab, so von der Bewilligung dann bis zur Umsetzung war dann (Name Projektleitung) und (Name Dozent\*in) waren dann n paar Mal in der Schule, ham sich vorgestellt und ham das in den verschiedensten Gesamtkonferenzen, Dienstbesprechung der Erzieher der Lehrer, sich vorgestellt, im Elterncafé und warn relativ präsent, was für das Projekt sehr förderlich war. Um es eben einfach so=n bisschen naja in der Öffentlichkeit zu etablieren. Es nützt ja nichts, wenn nur ich davon Bescheid weiß“ (Schulleitung Schule C).*

Die Schulleitung rahmt das offene Zugehen auf die Schule und das breite Informieren der verschiedenen Beteiligten als „für das Projekt sehr förderlich“. Nur wenn (Schul-) Öffentlichkeit hergestellt wird,

also alle von seiner Existenz wissen, kann es etwas „nützen“. Von besonderer Bedeutung ist dabei, dass das Projekt mit Personen verbunden ist, die für alle ansprechbar sind.

Zusammenfassend bringt ein Projektverantwortlicher in einem Interview den „Geburtsfehler des Projektes“ auf den Punkt, der darin bestehe, dass es nicht aus der Schule heraus und damit nicht selbstverständlich entlang der Bedarfe der Institution entstanden und entwickelt worden sei. Der mit dem Projekt verbundene Anspruch einer Öffnung der Institution Schule, einer Selbstreflexion und Bearbeitung von „Mechanismen der Abschottung“ hin zur Realisierung einer „wirklichen Bildungspartnerschaft“ mit Eltern (ebd.) stellt in Bezug auf Schulen, die in erster Linie ihren Bildungsauftrag in Bezug auf die Kinder zu erfüllen haben, eine Herausforderung dar. Hier wird ein Spannungsfeld deutlich: Während sich die Vertreter\*innen von Schule vor allem eine Unterstützung ihrer eigenen Arbeit wünschen und damit auch eine Anerkennung der besonderen Herausforderungen, denen sie begegnen müssen, werden sie von Projektseite mit der in der Tendenz abwertenden Einschätzung konfrontiert, sich „abzuschotten“ und eine „wirkliche“ Bildungspartnerschaft nicht eingehen zu wollen.

Eine transparente Vorgehensweise, ein Eingehen auf die Erfahrungen der Lehrkräfte, auf ihre Bedarfe und Bedürfnisse und darüber hinaus eine kontinuierliche Dialogbereitschaft in der Projektweiterentwicklung scheinen essenziell für eine wechselseitig anerkennende Zusammenarbeit mit Schulen.

#### **Aktive Elternschaft trotz fehlendem Zugang zu bestimmten Elterngruppen angestrebt**

Die positive Orientierung an einer aktiven Elternschaft wird von allen Schulleitungen geteilt. Die stellvertretende Schulleitung von Schule A bringt dies folgendermaßen auf den Punkt:

*„Also für uns ist es natürlich ein ganz immens wichtiger Aspekt, dass wir Elternmitarbeit und Partizipation, die sehr gering ist oder relativ gering ist an unserer Schule. Und da ist es unsere Aufgabe, die Eltern mit einzubeziehen und das ist uns einfach noch nicht im ausreichenden Maße gelungen“ (Stellvertretende Schulleitung Schule A).*

In dieser Aussage dokumentiert sich ein wahrgenommenes Defizit in der Aktivität und der Partizipation von Eltern. Die Schulleitung sieht sich dabei selbst in der Pflicht, die Eltern stärker einzubeziehen, ohne dafür aber bereits über eine geeignete Strategie zu verfügen. Auch in der Schule C wird die noch nicht hinreichend realisierte („geglückte“) Elternarbeit als wichtige Aufgabe betrachtet:

*„Wir hatten wirklich das Problem, dass unsere Elternarbeit, das war ja n Schwerpunkt in unserem Schulprogramm, die Elternarbeit voranzubringen, deswegen passte das auch wirklich ganz gut zu uns. Wir hatten=s leider auf unseren Wegen, wie wir sie versucht haben irgendwie ein bisschen also in bisschen mehr zum Leben zu bringen, is=es uns bisher nicht geglückt. Und deswegen war jetzt diese Idee natürlich nochmal so=n Hoffnungsschimmer, dass es vielleicht dann doch nochmal mehr Früchte tragen kann, dass man also irgendwie mehr Eltern irgendwie aktivieren könnte“ (Schulleitung Schule C).*

Das Ziel des Bildungsbotschafter\*innen-Projektes deckt sich hier offenbar grundsätzlich sehr gut mit dem explizit formulierten Anspruch von Schulen, die Elternarbeit „voranzubringen“. Laut der Schulleitung ist dies sogar ein Schwerpunkt im Schulprogramm – es handelt sich damit um eine normative Selbstverpflichtung, die aber an der Praxis ‚scheitert‘. Die Auswertung der Interviews zeigt deutlich, dass es für Lehrerschaft dabei – angesichts herausfordernder Bedingungen – vor allem darum geht, durch eine aktive Elternschaft unterstützt zu werden. Nicht das eigene Aktiv-Werden für Eltern wird hier also unter Elternarbeit verstanden, sondern das Aktiv-Werden der Eltern für die Schule. Dass die Elternarbeit „ein bisschen mehr zum Leben“ gebracht werden soll und lediglich ein

„Hoffnungsschimmer“ besteht, dass die Bemühungen der Schule „mehr Früchte tragen“ könnten, weist darauf, dass der Schulleitung im Grunde klar ist, dass die Bildungsbotschafter\*innen nicht etwas realisieren können, woran Schule bzw. die professionellen pädagogischen Fachkräfte offenbar anhaltend scheitern.

Auch aus dem Ablehnungsschreiben der Schulleitung von Schule B lässt sich rekonstruieren, dass aktive Eltern an sich im positiven Horizont stehen:

*Die Schule B hat eine differenzierte Willkommenskultur entwickelt, die von den Eltern durchaus angenommen wird. Insoweit gehen wir mit der Ansicht des Antrages nicht konform, die uns diese abspricht. Väter sind grundsätzlich wegen ihrer ganztägigen Berufstätigkeit im Schulalltag weniger aktiv, sind aber bereits auch jetzt für Erziehungsmaßnahmen offen, die sie mit dem Schulpersonal gemeinsam verabreden. (Schulleitung Schule B, schriftl. Stellungnahme)*

Hier wird deutlich, dass die Schulleiterin auf eine Unzulänglichkeitsunterstellung den Schulen gegenüber antwortet, die sie dem Projektantrag zu entnehmen können glaubt. Aus ihrer Perspektive ist der Schule unterstellt worden, weder eine „differenzierte Willkommenskultur“ zu haben noch Väter in den „Schulalltag“ einzubinden. Die Schulleiterin sieht sich hier genötigt, auf Erfolge zu verweisen: Die Väter seien „bereits [...] offen“ für „Erziehungsmaßnahmen“ und schon „jetzt“ im Austausch mit dem „Schulpersonal“. Im positiven Horizont steht also auch hier eine aktive Elternschaft, die sich in ihrem möglichen Rahmen einbringt bzw. auf die Hinweise und Ratschläge der Lehrer\*innen hört („für Erziehungsmaßnahmen offen, die sie mit dem Schulpersonal gemeinsam verabreden“). Da die Schule hier ihrer Meinung nach keine Unterstützung von den Bildungsbotschafter\*innen benötigt und in Bezug auf ihren tatsächlichen Unterstützungsbedarf beim Erreichen von Problemfamilien („Wir erreichen die Eltern dieser Schülerinnen und Schüler weder in intensiven Elterngesprächen noch Schulhilfekonferenzen“) diese für ungeeignet hält, wird kein Sinn in der Beteiligung am Projekt gesehen. Notwendig wäre hingegen eine Unterstützung durch andere/mehr professionelle Fachkräfte in der Schule.

Auch die Schulleitung von Schule C bezieht sich auf eine für den Lehrkörper unerreichbar scheinende Gruppe von Eltern:

*„eine Handvoll Eltern, die sehr aktiv bis aktiv sind [...] große breite Masse, die, wenn sie persönlich angesprochen werden vielleicht das ein oder andere für die Schule zu tun, sei es jetzt Kuchen spenden oder wie auch immer, also eher auf Klassenbasis das bereitwillig und auch gern machen, und dann gibt es auch noch ganz viele, die man anscheinend überhaupt gar nicht erreicht“ (Schulleiterin Schule C).*

Neben einer „Handvoll“ aktiver Eltern und solchen, die sich zumindest bei bestimmten Anlässen (vor allem wenn es um die Klasse ihrer Kinder geht) zu kleinen Beiträgen („Kuchen spenden“) aktivieren lassen, gibt es „ganz viele“ nicht erreichbare und nicht kooperierende Eltern. Da man diese „nicht erreicht“, so die implizite Botschaft, kann man auch nicht mit ihnen zusammenarbeiten. Später führt die Leitung in Bezug auf die Bildungsbotschafter\*innen noch aus:

*„Ich wüsste gar nicht, wann komm die jetzt eigentlich in Kontakt mit solchen ich sach mal @unwissenden@ Eltern, die da jetzt irgendwie Aufklärung bräuchten“ (Schulleiterin Schule C).*

Die Nicht-Erreichbarkeit einer Gruppe von Eltern, die nach Meinung der Schulleitungen, besonders ‚bedürftig‘, ‚unwissend‘ sind und ‚Aufklärung bräuchten‘, stellt eine homologe Erfahrung der befragten Schulleitungen dar. Inwiefern hier die Bildungsbotschafter\*innen über die notwendigen Kompetenzen verfügen, gerade zu diesen Eltern „Kontakt“ aufzunehmen, wird bezweifelt bzw. in Schule B sogar für unmöglich gehalten.

Auch die Schulleitung der Schule A problematisiert, dass viele Eltern sich der Schule gegenüber nicht zu ihren Bedarfen äußern:

*„Es ist eben eher Nicht-Äußern, was sie bewegt. Was ja an anderen Grundschulen völlig anders ist, wenn Eltern da sind Forderung stellen und und und. Das wäre durchaus auch manchmal hilfreich, wenn die Eltern mal diese Hürde überwinden und sagen können, wir wünschen uns oder dass sie in ein Gremium gehen, Gesamtelternvertretung muss man sich auch erstmal anmelden, damit wäre schon viel gewonnen“ (Schulleitung Schule A).*

Ähnlich der Leitung der Schule C fokussiert und problematisiert auch die Leitung der Schule A diejenigen Eltern, die in der Schule nicht präsent sind, ihre Bedarfe und Bedürfnisse nicht äußern und sich nicht in Gremien engagieren. Hier dokumentiert sich ein Kernproblem: Zusammenarbeit ist nur möglich, wenn beide Partner – Lehrkörper und Eltern – zur Zusammenarbeit bereit sind und überhaupt irgendeine Art von Kontakt zueinander suchen. Über die bestehenden Angebote in der Schule hinaus, sieht keine der befragten Schulleitungen eine Möglichkeit, die der Schule fernbleibenden Eltern zu erreichen. Den Bildungsbotschafter\*innen wird nicht zugetraut, diese Erreichbarkeitslücke ohne Weiteres zu überbrücken.

Zusammenfassend kann konstatiert werden, dass alle Schulleitungen einer aktiven Elternschaft und der Zusammenarbeit mit Eltern positiv gegenüberstehen – dabei wird aktive Elternschaft vor allem als Engagement von Eltern in der Schule und zur Unterstützung der Lehrkräfte gerahmt. Den Schulleitungen ist außerdem bewusst, dass bestimmte Gruppen von Eltern nicht erreicht werden bzw. nicht erreichbar sind, für die angestrebte Kooperation also nicht zur Verfügung stehen. Während die Schulen nach eigener Einschätzung mit aktiven und aktivierbaren Eltern gut zusammenarbeiten, sehen sie selbst einen Unterstützungsbedarf da, wo Eltern (vor allem solche von „schwierigen“ Kindern) für sie nicht greifbar und in der Schule nicht präsent sind. Hier wird in die Bildungsbotschafter\*innen zurückhaltende Hoffnung gesetzt, allerdings wäre – so dokumentiert deutlich in der Stellungnahme der Leitung der Schule B - ein Mehr an professioneller Unterstützung (z.B. aufsuchender Sozialarbeit) hier aus der Perspektive der Befragten bedarfsgerechter.

**Bildungsbotschafter\*innen, die weder von ihrer Persönlichkeit noch ihren Kompetenzen her ihr Aufgabenprofil erfüllen können, reduzieren das Vertrauen ins Projekt**

Die befragten Schulleitungen problematisieren Situationen, wenn die Bildungsbotschafter\*innen aus ihrer Sicht selbst nicht den Ansprüchen gerecht werden, die sie „theoretisch“ vertreten und die mit ihrer herausgehobenen Rolle der zertifizierten Botschafter\*innen für Bildung kompatibel wäre.

*„Also sie kann es theoretisch gut erklären aber auf ihre eigene Persönlichkeit bezogen und das, was sie auch eben einfach zu beachten hat, ob es jetzt pünktlicher Unterrichtsbeginn ist, oder ob es pünktliches Abholen ist oder ob es in die Klasse reinplatzen betrifft, all solche kleinen Basics, wo man denkt ' Wenn ich das jetzt nicht als Bildungsbotschafter vermittelt kriege, dass ich nicht wenn es 5 nach 8 ist ich die Tür aufreißen kann und erst mal die Lehrerin da anbrülle, denn weiß ich nicht so richtig, dann hab ich irgendwie das @Ziel verfehlt@ würd ich jetzt ma sagen“ (Schulleiterin Schule C).*

In der Erzählung wird ein Verhalten beschrieben, das die beschriebene Mutter aus der Perspektive der Schulleitung für eine glaubwürdige Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in disqualifiziert: Sie wird als unpünktlich und störend-aggressiv beschrieben („hereinplatzen“, „Tür aufreißen“ und „Lehrerin anbrüllen“); dies wird auf ihre „Persönlichkeit“ zurückgeführt, die durch die Qualifizierung offenbar nicht beeinflusst werden konnte. Hier dokumentiert sich exemplarisch eine Erfahrung, die aus Sicht der

Lehrer\*innen, der professionellen Pädagog\*innen, besonders problematisch wahrgenommen wird: Eltern bzw. sogar Bildungsbotschafter\*innen mischen sich in ihren professionellen Aufgabenbereich – hier in den Unterricht selbst – ein und degradieren die Lehrkräfte zu Adressat\*innen ihres Unmuts, ihrer Vorwürfe. Wenn auch Bildungsbotschafter\*innen sich derart grenzverletzend verhalten, verliert die Schulleitung das Vertrauen in das Projekt („Ziel verfehlt“).

Auch die Leitung von Schule A sieht eine potentielle Gefahr für die Akzeptanz des Projektes darin, dass Eltern zu Bildungsbotschafter\*innen qualifiziert werden, die zum einen selbst „schwierige Kinder“ haben (was implizit mit Erziehungsversagen verknüpft wird), zum anderen nicht sichtbar ist, für welche Tätigkeiten sie Geld erhalten:

*„[...] es fing an, sich ins Kollegium zu übertragen, wir ham da ein Projekt, was bringt das überhaupt, warum brauchen wir das und zwei oder drei Mütter von unserer Schule, keine Mütter aus meinen Klassen, kannte ich nicht, die daran teilnehmen, na die ham ja selber sehr schwierige Kinder, warum ausgerechnet die, was bedeutet das, machen die überhaupt was für uns, was denn noch, welchen Sinn hat das“ (stv. Schulleitung Schule A).*

*„Nun sind manche Personen davon vielleicht noch dabei, auch in dem neuen Bildungsbotschafterprogramm, aber man hat sich über manche Teilnehmer mokiert, weil die es nicht geschafft haben, ihre eigenen Kinder zu erziehen, und eben diese allgemeine Skepsis oder Nicht-Wissen was tun die da. Hocken nur rum und bekommen Geld, so diese Mischung war es“ (Schulleitung Schule A).*

Besonders Eltern, deren Kinder vom Kollegium als herausfordernd („schwierig“) wahrgenommen werden, wird die Eignung als Bildungsbotschafter\*in tätig zu sein, abgesprochen. Hier bestätigt sich nochmals, dass aus der Perspektive der Schule eigentlich ‚Erziehungsbotschafter\*innen‘ notwendig wären, die andere Eltern dabei unterstützen, ihre Kinder so zu erziehen, dass diese sich in der Schule angemessen verhalten und damit den Unterricht, die Bildungsarbeit der Lehrer\*innen nicht stören. Es dokumentiert sich weiterhin, dass das Vertrauen in das Projekt bedroht ist, wenn die Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen nicht transparent sind („Nicht-Wissen was tun die da“, „hocken nur rum“). Wenn die Lehrkräfte nicht nachvollziehen können, welche Wirkung die Bildungsbotschafter\*innen entfalten, erscheint ihnen zudem deren Entlohnung („bekommen Geld“) nicht nachvollziehbar.

In der Schule B wird nicht an der Eignung einzelner Bildungsbotschafter\*innen gezweifelt, sondern dies wird generalisiert und auf das Gesamtprojekt übertragen:

*„Unsere Erfahrungen mit den Bildungsbotschafterinnen (bislang ausschließlich Frauen) sind bislang dadurch geprägt, dass sie Bereitschaft zeigen, an von der Schule organisierten Veranstaltungen, Festen, Elternabenden und Elterninformationsveranstaltungen helfend teilzunehmen. Mit der Umsetzung der im Projekt beschriebenen Aktivitäten sind sie bislang überfordert“ (Schulleitung Schule B, schriftl. Stellungnahme).*

Die in der Schule B tätigen Bildungsbotschafter\*innen werden als aktive Eltern beschrieben, die sich „helfend“ an von der Schule organisierten Aktivitäten beteiligen, aber nicht selbstständig aktiv sind. Die Diskrepanz zwischen den im Projekt beschriebenen Aktivitäten und dem, was die Bildungsbotschafter\*innen tatsächlich einbringen, wird als so groß wahrgenommen, dass die Schule keine weiteren Gründe sieht, die für eine Zusammenarbeit sprechen. Hinzu kommt, dass aus der Perspektive der Schulleitung für die „Begleitung des Projekts erhebliche Ressourcen gebunden werden, die dringend in der Schule unmittelbar benötigt werden“ (Schulleitung Schule B, schriftliche Stellungnahme). Die Erfahrung, selbst entlastet und unterstützt zu werden, stellt also eine zentrale Grundlage dafür da, dass Lehrkräfte dem Projekt positiv gegenüberstehen.

### **Botschafter\*innen der Schule sein**

Die Schulen scheinen den Bildungsbotschafter\*innen gegenüber dann aufgeschlossen zu sein, wenn diese sich mit der Schule identifizieren und eine positive Botschaft über sie verbreiten. So lobt beispielsweise die stellvertretende Schulleitung der Schule A einige Bildungsbotschafter\*innen:

*„wir ham sehr positive Erfahrungen gemacht, dadurch, dass Bildungsbotschafter auch bei unserer Informationsveranstaltung, ja, sich nach vorne gestellt haben und unseren Eltern wirklich ne tolle Ansprache gehalten haben und zur Beteiligung an der Schule aufgefordert haben, ihre eigenen Erfahrungen geschildert haben, sehr sehr positiv eben gesprochen haben“ (stellvertretende Schulleitung Schule A).*

In diesem Bericht über die Informationsveranstaltung der Schule dokumentiert sich die Relevanz der Erfahrung, dass die Bildungsbotschafter\*innen nicht *gegen* Schule bzw. die Lehrkräfte als ihnen feindlich gegenüberstehende Instanzen agieren, sondern sich selbst als Teil der Schule verstehen und die Schule anderen Eltern gegenüber positiv bewerben. Im positiven Horizont steht hier, dass aktive Eltern andere Eltern davon überzeugen, Schule als Ort der Beteiligung wahr- und anzunehmen.

Auch in dem bereits mehrfach zitierten Ablehnungsschreiben von Schule B drückt sich die von diesen erhoffte (wenn auch hier nicht erfüllte) Wirkung aus, Botschafter\*innen für die eigene Schule zu sein:

*„Wir sind durch die Erfahrungen der Vergangenheit skeptisch, was Erfolgchancen von Bildungsbotschafter\*innen im Zusammenhang mit den Übergängen zwischen den Bildungseinrichtungen bewirken können. Wir kooperieren intensiv als Schule mit den benachbarten KITAS und Oberschulen, können aber bildungsinteressierte Eltern nicht bewegen, ihre Kinder in unserer Schule anzumelden“ (Schulleitung Schule B, schriftl. Stellungnahme).*

Bildungsbotschafter\*innen wären aus dieser Perspektive dann für die Schule nützlich, wenn es ihnen gelänge, Eltern für die Schule zu werben, die ein Interesse an der Bildung ihrer Kinder haben, Eltern also, die insofern auch für eine Zusammenarbeit mit Schule offen und erreichbar sind, als sie das, was Kernauftrag der Schule ist, – Bildung – wertschätzen.

Auch in einer Stellungnahme der Leitung von Schule C wird deutlich, dass eine hohe Identifikation mit der Schule, an der die Bildungsbotschafter\*innen tätig sind, gewünscht wird.

*„Aber das macht jetzt eben für mich kein Sinn, wenn da zwei Eltern sitzen, wovon eine sich schon wie gesagt mit dem Gedanken trägt, dass dat hier sowieso @(alles nüscht taugt und dass man da irgendwo anders hingehn will)@ und die andern sowieso ganz andere Berührungspunkte mit Schule haben, und dann brauch ich so=ne so=ne Kurse letztendlich jetzt auch nicht, also so=ne Inhalte jetzt nicht vermitteln. Ka=man schon, aber das geht dann natürlich auch an den Eltern so=n bisschen vorbei. Ja, wenn ich jetzt so=n Kurs hätte, der nur aus Eltern der Schule besteht, kann ich natürlich auch eher die schulischen die Besonderheiten der Schule der also mei- unserer persönlichen Schule jetzt hier oder oder nicht @(persönlichen)@ aber der Schule vermitteln, ja?“ (Schulleitung Schule C).*

Im positiven Horizont stehen hier Bildungsbotschafter\*innen, die das Angebot der Schule wertschätzen und sich mit der Schule „persönlich“ verbunden fühlen, während im negativen Horizont eine Mutter steht, die sich nach dem Bildungsbotschafter-Kurs von der Schule abwendet und diese abwertet („alles nüscht taugt“). Die Schulleiterin entwirft hier den Gedanken, dass die Besonderheiten der jeweiligen Schule viel besser berücksichtigt werden könnten, wenn es einen Kurs (der zu Bildungsbotschafter\*innen qualifiziert) gäbe, der nur aus Eltern der Schule bestünde; implizit wird hier eine



bessere Passung zwischen Bedarf (der Schule) und Angebot (durch die Bildungsbotschafter\*innen) angemahnt, die nur über einen persönlichen Bezug hergestellt werden kann.

Insgesamt kann also festgehalten werden, dass sich die Schulleitungen Bildungsbotschafter\*innen wünschen, die sich mit ihren Schulen identifizieren und eine positive Wirkung im Sinne der Schulziele hervorbringen. Sie sollen ihre eigenen Kinder fördern und sich an schulischen Aktivitäten beteiligen, die Lehrkräfte unterstützen und sich in Gremien engagieren und auch andere Eltern dazu motivieren. Für die Schulleitungen wäre es zudem ein Projekterfolg, wenn sich durch das Wirken der Bildungsbotschafter\*innen im Sinne von ‚Schulbotschafter\*innen‘ auch der Ruf ihrer Schulen verbessern würde.

## 11.2 Die Perspektive von Kindertageseinrichtungen

Die folgenden Auswertungen beruhen auf Aussagen von fünf befragten Personen, die in leitenden Tätigkeiten in vier Kindertageseinrichtungen tätig waren. Drei Befragte waren Leitungen von Kitas, wovon eine im Schöneberger Norden und zwei weitere im Tiergarten Süd liegen. Die Leitungen im Schöneberger Norden wurden in Einzelinterviews befragt, während der Leiter aus Tiergarten Süd an einer Fokusgruppendifkussion mit Vertretern verschiedener Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen in beiden Quartieren teilgenommen hat. Zudem wurde zweimal die koordinierende Fachkraft für ein Familienzentrum aus dem Schöneberger Norden befragt, die im Laufe des Projektes gewechselt hat.

**Tabelle 6: Merkmale der Befragten in Kindertagesstätten**

Abkürzung	Funktion	Einrichtung	Stadtteil	Datum
Af	Leitung	Kindertagesstätte A	Schöneberger Norden	08.06.2016
Bf	Koordination Familienzentrum	Kindertagesstätte mit integriertem Familienzentrum D	Schöneberger Norden	18.07.2016
Cm	Leitung	Kindertagesstätte B	Tiergarten Süd	28.02.2017
Df	Leitung	Kindertagesstätte C	Tiergarten Süd	15.05.2018
Ef	Koordination Familienzentrum	Kindertagesstätte mit integriertem Familienzentrum D	Schöneberger Norden	16.05.2018

Die Befragten nahmen sich jeweils ca. eine Stunde Zeit für die Gespräche mit dem Evaluationsteam, die dann zwischen 35 und 58 Minuten dauerten, worin allein sich eine grundsätzliche Offenheit und ein Interesse an dem Projekt zeigt.

### **Bildungsbotschafter\*innen als Unterstützung bei den eigenen Zielen der Elternarbeit**

Den Gesprächen in Kitas war gemeinsam, dass die pädagogischen Fachkräfte, ähnlich wie die befragten Schulvertreter\*innen, sich selbst zunächst als Professionelle rahmen, die die Elternarbeit als wichtigen Bestandteil ihrer eigenen Arbeit wahrnehmen. So berichtet eine Kitaleiterin von den (mittlerweile überwundenen) Schwierigkeiten, die Eltern ihrer Einrichtung zu erreichen:

*Af: (...) Ich hab das auch grad noch mal erzählt, die Eltern sind hier rein gekommen, ohne Hallo, guten Tag, sonstiges, Tür auf, Kinder hingestellt, kein Kontakt aufgenommen, es war wirklich kaum vorstellbar, was vor zehn Jahren hier eigentlich in dem Haus abgegangen ist, und wieviel Arbeit und wieviel Mühe uns das gekostet hat, ins Gespräch zu kommen, mit den Eltern, denen klar zu machen, dass im Sandkasten buddeln, welche Bildungsbereiche da bedient werden, ja ne? Das hat uns ja Jahre an Energie gekostet, den Eltern das nahezulegen. und Eltern zu*

*aktivieren, mal aufn Elternabend zu kommen, aufn äh zu den Elterngesprächen zu kommen. Hier war das gar nicht möglich, hier ist gar keiner gekommen. Dann haben wir Elterncafé angeboten, sag ich nachmittags halb vier, wir ham die Kinder übernommen, damit wenigstens ein paar Eltern mal da saßen und zu sagen, was uns wichtig ist. Und dann, hat sich des rausgestellt, dass da auch aktive Eltern, ah (1) ja (1) und die ham dann auch Kontakt mit den andern Eltern aufgenommen, ne?*

In diesem Beispiel werden die Eltern grundsätzlich als desinteressiert an der Einrichtung und an den Bildungsprozessen dargestellt, die in der Kita ermöglicht werden. Es erscheint im negativen Horizont, wenn die Kinder nur abgegeben werden („Kinder hingestellt“) und ein Mangel an Kommunikation herrscht („ohne Hallo, guten Tag“, „kein Kontakt aufgenommen“). Im impliziten, positiven Horizont wird dagegen eine Kommunikationskultur gerahmt, in der eine Beziehung zwischen Fachkräften und Eltern existiert und in der wertschätzend miteinander umgegangen wird. Offenbar musste das Potenzial der Einrichtung den Eltern in der Wahrnehmung der Leiterin erst mit viel Aufwand nahegebracht und damit auch Anerkennung für die eigene Arbeit eingeholt werden. Die Fachkräfte bzw. die Leitung erscheinen dann als diejenigen, die die ‚Funkstille‘ zwischen Eltern und Einrichtung überwunden haben, indem sie Anstrengungen unternommen haben, ein „Elterncafé angeboten“ und die Anliegen der Eltern ernst genommen haben. Es scheint also zentraler Bestandteil der Arbeit in der Einrichtung zu sein, die Eltern zu motivieren, sich für die Bildung ihrer Kinder zu interessieren und sie zu aktivieren, womit sich ihre eigenen Ziele und die des Bildungsbotschafterprojektes decken.

Auch ein Kitaleiter macht die Anforderung deutlich, die Eltern für seine pädagogischen Vorstellungen zu gewinnen:

*Cm: Weil bei uns ist wirklich ganz großes Thema, die Eltern zu gewinnen. Und nicht sozusagen eine Betreuungs- und ( ), sondern wirklich zu sagen, passt mal auf, wir können gemeinsam kooperieren, wir können eine Partnerschaft eingehen, es gibt eine Erziehungspartnerschaft, aber es gibt auch eine Bildungspartnerschaft. Und die können wir nur ausgestalten, wenn ihr mitzieht. Es bringt gar nichts, wenn ich einem Kind irgendwie stundenlang, oder in Vorschularbeit oder überhaupt in der Begleitung Anregungen gebe und zu Hause sozusagen, also einfach von der Logik her, Kinder sind kompetente Partner, jetzt bei (Jules) und wenn ich einem Kind irgendwie was aufzeige und sage, pass auf also bei mir musst du nur Obst essen und Zuhause irgendwie stellt man immer wieder ein Nutella-Glas hin. Ich meine Kinder sind doch auch und wir sagen auch irgendwann dann nehme ich mir halt ein Nutella-Glas. Aber wenn wir kooperieren und sagen, Nutella-Glas gibt es eben nur am Samstag und wir machen aber gesunde Ernährung gemeinsam, im Austausch. Dann hat das Kind auch die Möglichkeit, diese Veränderungsprozesse zu verinnerlichen und dann auch aufzunehmen und sich letztendlich daran auch zu orientieren. Aber ich würde ( ) leichtes da aussuchen. Und da sind Eltern einfach ganz doll wichtig. Und Bildungsbotschafter können das nochmal auf Elternebene zu Eltern miteinander einfach echt nochmal schön besprechen.*

In seinem Beispiel dokumentiert sich die Überzeugung von Cm, dass die Zusammenarbeit mit Eltern und das Erreichen der Erziehungs- und Bildungsziele in der Einrichtung maßgeblich davon abhängt, ob Übereinstimmung zwischen Einrichtung und Eltern besteht und diese in Fragen der Erziehung gegenüber den Kindern konsistent agieren. Die Handlungsweisen in der Kita rahmt er dabei allerdings sowohl beim Thema „Bildung“ als auch beim Thema „Erziehung“ einseitig als professionell und förderlich für die Kinder. So stehen die Anstrengungen der Kita wie „Vorschularbeit“ und „Anregung geben“ im

positiven Horizont, während „Zuhause“ im impliziten, negativen Gegenhorizont erscheint, ohne dass dies näher ausgeführt wird. Beim Thema Erziehung wird dies deutlicher: So werden auch hier die Bemühungen der Kita für eine „Gesunde Ernährung“ in Form von „nur Obst essen“ positiv dargestellt, während das „Nutella-Glas“ symbolisch für eine schnelle, einfache, süße und ungesunde Ernährung im Elternhaus angeführt wird. Die Deutungshoheit darüber, was gut für das Kind ist, bleibt also bei der Einrichtung, die Eltern sollen „mitziehen“ und somit auf die Kinder in der Form einwirken, dass das „aufnehmen“, „verinnerlichen“ und „sich daran orientieren“. Auch wenn Cm hier also das Ideal einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft bzw. das einer „Kooperation“ aufruft, scheint er daran orientiert, dass sich Eltern in Bildungs- und Erziehungsfragen von der Kita leiten lassen. Die Bildungsbotschafter\*innen hätten damit implizit den Auftrag, im Sinne der Kita zu handeln und die Eltern zur Anpassung an die Ziele der pädagogischen Einrichtung anzuregen.

Dass ein Raum für Eltern, in dem sie sich austauschen können, auch als Bedrohung wahrgenommen werden kann, zeigt schließlich das folgende Beispiel:

*Ef: Also klar, es ist halt- Schauen Sie mal, also in der Vergangenheit war es zum Beispiel so, als dieses Eltern-Mütter-Frühstück noch angeboten wurde. Das hat zwar ganz guten Lauf genommen, aber ich glaube, warum das dann auch wieder entlaufen ist oder sich entzerrt hat, war ja so, dieses Frühstück zum Beispiel so einen Charakter eingenommen hat, wo dann leider zu viel Ventil-Gespräche stattgefunden haben. Also wie zum Beispiel, dann wurde über Kita-Leitung oder über gewisse Erzieher oder über andere Eltern hergezogen. Wo dann einfach eingeschritten wurde und gesagt wurde, nein, diesen Charakter wollen wir dem Ganzen nicht geben oder dem wollen wir nicht so viel Raum geben, weil es ist einfach auch doof. Klar brauchen Eltern auch Ventile, aber die Richtung war halt nicht so nice.*

Das „Eltern-Mütter-Frühstück“, das in dieser Einrichtung offenbar guten Zulauf erhalten hat, erwies sich für die Fachkräfte offenbar als störend, da sich dort anscheinend eine destruktive Kommunikationskultur entwickelte. Auch wenn Ef den Gesprächen eine „Ventil“-Funktion zuschreibt und den Eltern damit zugesteht, einmal ‚Druck ablassen‘ und sich aufregen zu dürfen, ist sie offenbar nicht daran orientiert, diese völlig frei gewähren zu lassen. Wenn die Fachkräfte also das Gefühl haben, die Kontrolle über die Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen zu verlieren oder dass diese entgegen ihren Zielen handeln, scheinen sie ihre Unterstützung zu entziehen bzw. deren Aktivitäten zu unterbinden.

### **Spannung zwischen Kompetenzanforderung und Abgrenzung von der eigenen Profession**

Weil die Verantwortlichen in Kindertageseinrichtungen es als ihre eigene Aufgabe begreifen, ‚schwer erreichbare‘ Eltern zu aktivieren, entsteht die Spannung, dass die Bildungsbotschafter\*innen auf der einen Seite leisten sollen, was die Fachkräfte nicht können, womit sie gleichzeitig deren Professionalität infrage stellen und sich auf der anderen Seite nach einer kurzen Weiterbildung ‚nur‘ ehrenamtlich engagieren bzw. von der Einrichtung begleitet werden sollen. Bf drückt dies aus, indem sie konstatiert, die Rolle als Bildungsbotschafter\*in sei *„eigentlich schon eine große Rolle und eigentlich auch nicht.“* Die Aufgabe der Einrichtung sei es zudem, einen Rahmen zu schaffen, sodass *„es keine Überforderung gibt und keine Unterforderung gibt“*.

In den weiteren Gesprächen wird vonseiten der Leiter\*innen vor allem die Gefahr der Überforderung und von mangelnden Kompetenzen thematisiert. So schildert Ef ihre Erwägungen zum Einsatz der Bildungsbotschafter\*innen folgendermaßen:

*Ef: Wir hatten dann mal überlegt- dann ist mir hin und wieder etwas eingefallen, aber das war nicht umsetzbar, weil es einfach von den Kompetenzen her zu hoch gegriffen war. Also, zum Beispiel hieß es, ob wir Flüchtlingsarbeit betreiben, indem wir vielleicht mal ein Forum hier erstellen, wo vielleicht mit einem Frühstück oder so. Aber ich muss Ihnen ehrlich sagen, ich finde halt, diese Flüchtlinge- mit Flüchtlingen zu arbeiten, braucht sehr viel Feingefühl und dadurch, dass ich neu im Job war und Bildungsbotschafter ja sicherlich auch ein bisschen eine andere Richtung haben, fühlte ich mich dem nicht gewachsen und auch (?) meinte, oh, ich muss natürlich meine Schäfchen- da auf meine Schäfchen aufpassen. Das ist Flüchtlingsarbeit, ist natürlich so eine Sache, auch selbst, wenn es nur ein einfaches Frühstück ist. Es ist trotzdem, man muss da ja mit sehr viel Empathie und Feingefühl ran.*

Es wird deutlich, dass Ef den Bildungsbotschafter\*innen selbst ein niedrigschwelliges Angebot „auch wenn es nur ein einfaches Frühstück ist“, nicht mit allen Zielgruppen zutraut. So seien die Anforderungen für „Flüchtlingsarbeit“ „von den Kompetenzen her zu hoch gegriffen“. Als Koordinierende Leiterin des Familienzentrums drückt sie somit aus, dass ihr eigenes professionelles Handeln nicht ohne weiteres von den Bildungsbotschafter\*innen ergänzt, geschweige denn ersetzt werden könnte. Vielmehr sorgt sie sich um diese und um ihre Klientel („ich muss natürlich [...] auf meine Schäfchen aufpassen“) und traut sich nicht zu, diesen Prozess zu begleiten. Die explizit benannten Kompetenzen „Empathie“ und „Feingefühl“ werden sich selbst zugesprochen, während sie sie implizit den Bildungsbotschafter\*innen abspricht.

Auch ausreichende Sprachkenntnisse scheinen eine wichtige Anforderung zu sein:

*Af: Wir hatten ja im Dezember glaub ich wars vom Bildungsnetzwerk aus hier im Bezirk A n Fachtag über Mehrsprachigkeit. Un es hat mir auch wirklich gut gefallen, dass die Bildungsbotschafter da waren, dass die Vätergruppe da war, dass leider ganz wenig Elternvertreter. (...) Aber das fand ich wirklich ne schöne Veranstaltung, wo die Fachleute, die wirklich die Pädagogen und alle so mal zusammen waren. Was mich n bisschen erstaunt hat, dass da Leute waren, die ich vom Sehen als Bildungsbotschafter kennen gelernt habe von andern Veranstaltungen, äh die äh so wenig Deutsch gesprochen haben, dass das so mühsam war, in der Arbeitsgruppe, wirklich gut ins Gespräch zu kommen.*

Aus Sicht der Kindertageseinrichtung scheint also der Mangel an guten deutschen Sprachkenntnissen ein Ausschlusskriterium für das Engagement als Bildungsbotschafter\*in zu sein, da dieser eine angemessene Kommunikation („wirklich gut ins Gespräch zu kommen“) verhindert. Auch hier stellt Af implizit einen Kontrast her zwischen den „Fachleuten“ und „Pädagogen“ einerseits und den Bildungsbotschafter\*innen andererseits, die sie auf eine Stufe mit der „Vätergruppe“ und den „Elternvertretern“ stellt. Nichtsdestotrotz gilt auch für diese Gruppe offenbar die Anforderung, auf einem Fachtag zu Mehrsprachigkeit in einer Arbeitsgruppe diskutieren zu können. Auch hier wird also deutlich, dass die Bildungsbotschafter\*innen von Professionellen abgegrenzt werden, gleichsam aber auch bestimmte Kompetenzanforderungen an sie gerichtet werden.

Schließlich spricht sich auch Cm für eine Grenze bei bestimmten Aufgaben aus, die die Bildungsbotschafter\*innen aus seiner Sicht offenbar nicht ausüben sollten:

*Cm: ich denke die brauchen auch Struktur die Menschen und das ist eine Aufgabe, die niederschwellig angesetzt werden muss und wenn es dann in Fallberatung und sowas geht, dann sollen doch bitte die Leute, die studiert haben und bitte die sich damit auseinandergesetzt*

*haben, die sich vorher weitergebildet haben immer wieder und in dem also einfach professionell auf dem Level arbeiten, dann bitte, weil wir kriegen wirklich Geld dafür.*

Cm grenzt die Tätigkeit von Bildungsbotschafter\*innen hier klar von sozialarbeiterischen Tätigkeiten im Sinne einer „Fallberatung“ ab. Dies wird einerseits mit der Ausbildung („studiert“, „weitergebildet“) und einem vertieften Verständnis („sich damit auseinandergesetzt haben“) sowie der Routine („immer wieder“) der Professionellen begründet, die eine höhere Qualität der Fallarbeit gewährleisten. Dabei unterstreicht auch der Verweis auf die Vergütung den Wert dieser professionellen Tätigkeit und damit die eigene Leistung.

**Offenheit für Engagement der Bildungsbotschafter\*innen bei gleichzeitiger Herausforderung, die Passung zwischen Engagierten und Einsatzfeld immer wieder neu herzustellen**

Bei den Gesprächen mit Führungskräften aus Kitas wurde vielfach eine große Offenheit und ein Interesse an dem Projekt signalisiert, gleichzeitig aber auch eine gewisse Ratlosigkeit zum Ausdruck gebracht, wenn geeignete engagierte Personen fehlen, wie in diesem Beispiel:

*I: Ja, also weil, das Ziel von den Bildungsbotschaftern ist ja eigentlich auch so, diese Familien zu erreichen. Also grade mit Migrationshintergrund, und sozial Benachteiligte. Da ist die Frage, ja, sehen Sie da Potenzial hier im*

*Df: L Also es ist immer sehr begrenzt. Es gab immer wieder, also sie hatten ja jetzt auch in den letzten, wir hatten ja in dem ersten, oder in dem zweiten Durchgang halt die drei Mütter, oder Großmütter dabei. Und danach gab es kein Potential. Wir haben es noch genutzt, dass die Oma, und die beiden da waren. Und haben uns auch immer wieder gefreut, wenn wir irgendwie eingeladen wurden, und irgendwie da Kontakt hatten. Gar keine Frage. Aber das Potenzial von den Eltern selber her, und wenn jetzt, also die syrischen Eltern, die müssen sich natürlich erst mal so zurechtfinden, und müssen erst mal irgendwie Deutsch-Kurse machen oder so. Und das sind noch keine langen da Lebenden irgendwie, oder so Leute. Und von daher ist das Potential sehr begrenzt. Aber wir gucken halt immer wieder, wenn wir hören, neuer Kurs hat angefangen, oder so. Ich weiß nicht, den letzten gab es ja, da gucken wir auch immer noch mal wieder. Ist halt irgendwie schwierig.*

Df unterstreicht hier ihr Interesse an und die Offenheit gegenüber dem Projekt, indem sie die Erfahrungen mit den ehemaligen Bildungsbotschafter\*innen der Einrichtung erwähnt und indem sie jede Form des Kontaktes mit dem Projekt hervorhebt („irgendwie eingeladen, irgendwie Kontakt“). Gleichzeitig scheint sie der Auffassung zu sein, dass es in absehbarer Zeit keine geeigneten Personen geben wird („kein Potenzial“, „Potenzial doch sehr begrenzt“), was wiederum der wahrscheinlichen Überforderung der möglichen Engagierten zugeschrieben wird.

Etwas später bringt sie ihre erneute Wertschätzung des Projekts zum Ausdruck, die allerdings ebenfalls mit der Konstatierung einer mangelnden Passung endet:

*Df: Also ich sehe es in den anderen Einrichtungen, da hat man ja auch viel Positives gehört. Die sich da wirklich auch etabliert haben, und das Elterncafé zum Beispiel übernommen haben oder so, ne. Dass also, wo viel wirklich auch andere Arbeit notwendig ist. Die hier so nicht notwendig ist bei den Müttern, oder die halt, dass die dann halt auch mal was machen oder so. Von daher, also das Grundprinzip finde ich sehr hervorragend so.*

Während Df „das Grundprinzip“ des Projektes lobt, scheint es aus ihrer Sicht eher zu „anderen Einrichtungen“ zu passen, in denen die Eltern weniger aktiv sind, sodass diese stärker zum Engagement angeregt werden müssen. Dies scheint zum einen daran zu liegen, dass ein Elterncafé in der Einrichtung schon organisiert wird und also nicht von den Bildungsbotschafter\*innen übernommen werden muss. Zum anderen dokumentiert sich in der Aussage, eine aktivierende Arbeit mit den Eltern der Einrichtung „hier so nicht notwendig“ sei, die Überzeugung, dass die Klientel der Einrichtung ausreichend aktiv ist und keine weitere Unterstützung benötigt. Insgesamt scheint es also zu wenig Personen zu geben, die durch eine Weiterbildung unterstützt werden könnten, und gleichzeitig genügend andere Eltern, die sich auch ohne Qualifizierung von sich aus engagieren.

Ein weiteres Beispiel ist das Nachdenken von Ef über einen Einsatz der Bildungsbotschafter\*innen:

*Ef: Ansonsten im Moment, wie gesagt, ich habe immer mal wieder überlegt, wie könnte ich- zu welchen Angeboten könnte ich Bildungsbotschafter holen oder was könnten wir zusammen aufbringen. Aber wie gesagt, dadurch, dass ich da neu im Job war und erstmal mich einfinden musste. Das Bestehende ist ja ausgelaufen und dann war es halt relativ schwierig, da erst einmal was Neues aufzuziehen.*

Hier spiegelt sich ebenso wie im vorherigen Beispiel die Ratlosigkeit darüber wider, wie neue Bildungsbotschafter\*innen eingesetzt werden können, nachdem die Etablierten der Einrichtung verloren gegangen sind. Sie werden zwar offenbar durchaus in Überlegungen einbezogen, es scheint aber nicht immer eine adäquate Einsatzmöglichkeit gefunden zu werden. Zudem zeigt sich, dass durch die mit dem Schulwechsel der Kinder verbundene beschränkte Engagementdauer der Eltern sowie dem Wechsel von Personal sich immer wieder neu aufeinander eingestellt und neue Einsatzmöglichkeiten für neue Eltern gefunden werden müssen.

#### **Passung: Eigeninitiative und Verlässlichkeit bei Übersetzungen und in der Mittlerrolle**

Eine Passung zwischen den Bedarfen der Einrichtung und dem Engagement der Bildungsbotschafter\*innen kann unter bestimmten Voraussetzungen offenbar gut hergestellt werden. Dies wird am folgenden Beispiel deutlich, in dem eine Leiterin von einem Kind mit Fluchterfahrung berichtet, das noch nicht lange in der Einrichtung war und sie anscheinend vor große Herausforderungen gestellt hat:

*Af: Und es sollte in die Schule. Und in der Schule, he, ham se gesehen, das das geht gar nicht, wir suchen nen Kitaplatz, und da war die da schon die Bildungsbotschafterin quasi als Übersetzerin mit im Boot, und dann ham wir das Ganze zurückgerudert und ham den Jungen hier aufgenommen, ham gesagt, nee, der phuu, der hat hier noch nie irgendwie ne Stadt oder irgendwas gesehen, der hat aufm Land gelebt, das Kind, und (1) eh, also der da in der Schule, das is ja, das geht ja gar nicht, und dadurch s- äh sind wir in Berührung gekommen. Und dann hatte ich sie halt gebeten, damit wir auch n bisschen was erfahren, zu der Zeit hat ich grad ne Arabisch sprechende Kollegin, dass wir einfach mal nen Elterngespräch machen, und dass wir erklären, mit der Schule, und wie gut des ist, dass sie erstmal hier ne Basis hat, und da ist sie sachte, ich bin eigentlich nich mehr zuständig jetzt, aber ich komme, weil ich schon Kontakt mit der Mutter hatte, und da ham wir so zwei, drei Gespräch gehabt, wo sie hier im Haus war und, und auch noch mal der Mutter son bisschen was erklärt hat.*

In diesem Beispiel dokumentiert sich, dass Af das Engagement der Bildungsbotschafterin als echte Unterstützung wahrgenommen hat, indem sie bei Gesprächen übersetzt und einen Entscheidungsprozess im Übergang zwischen Kita und Grundschule kompetent mitbegleitet hat. Auch hier werden die

Professionalität und die Entscheidungshoheit der Kita nicht infrage gestellt, was durch den Hinweis auf die „arabisch sprechende Kollegin“ und den Erzählmodus unterstrichen wird, indem die Fachkräfte der Kita als Handelnde erscheinen. Der Mutter musste etwas „erklärt“ werden, wobei die Bildungsbotschafterin unterstützen konnte. Die Kita rahmt sich hier also gegenüber der Familie und Schule als kompetente Einrichtung, die im Sinne des Kindeswohls entscheidet. Eine besondere Beachtung von Af erfährt die Tatsache, dass die Bildungsbotschafterin sich eigentlich nicht mehr zuständig fühlte und trotzdem kam. Hier zeigt sich das Potenzial des Engagements für die Einrichtungen, wenn es flexibel und jenseits von offiziellen Beauftragungen unkompliziert angefordert werden kann.

Auch Cm erfährt im folgenden Beispiel offenbar die Unterstützung durch eine Bildungsbotschafterin beim Überzeugen einer Familie, Hilfen zur Erziehung anzunehmen:

*Cm: [...] ich hab jetzt ein Fall auf dem Tisch momentan, mit dem ich sehr intensiv beschäftigt bin, wo die HZE für unbedingt notwendig sehe und als Chance, ja wir arbeiten ja eh nur mit dann HZE und mal gucken in der Anamnese was passt, was könnte passen, hab ich mir oft gewünscht, dass ich Eltern zur Seite habe, in Form von Bildungsbotschaftern, die dann einfach auch nochmal landessprachlich und einfach auch in der Beziehung her, zu den Familien nochmal einen anderen Eingang gemacht, also ich sag mal nicht diesen blöden RTL 2 Style, ja Jugendamt und überhaupt, völlig abstrus und völlig abstrakt und totaler Quatsch, kann dafür immer nur werben, aber den Familien ist es so gesetzt und meine Erfahrungen sind in der Familienarbeit um das abzukürzen, wenn Eltern in Begegnung sind und wenn es beim Bäcker ist, sag ich mal wo ne gute Beziehung außen steht, weil man zusammen wohnt oder weil man irgendwo sich begegnet auf einem Spielplatz und da irgendwie schon Vertrauen da ist und die einfach dann eine Initiative ergreifen und sagen, pass auf Mensch, geht ja momentan eigentlich, du merkst ja selber das es irgendwie nicht gut läuft, das ist ein Unterschied, ob ich das sage, in meiner Funktion oder eine pädagogische Fachkraft, die ihn abholt und Begegnungssituation immer nochmal tanzen muss mit den Eltern und einfach Begegnung nochmal anders ausgestalten tut, als wenn das dann ne Mutter macht, oder ein Vater, ja. Dann ist oft eine größere Akzeptanz da und nochmal nachdenken.*

In diesem für die Einrichtung heiklen Fall werden Bildungsbotschafter\*innen offenbar als hilfreich in der Mittlerrolle zwischen Kita und einer Familie gesehen, die aus Sicht des Leiters Hilfen zur Erziehung („HZE“) in Anspruch nehmen sollte. Die von Cm mehrfach zum Ausdruck gebrachte eigene professionelle sozialarbeiterische Rolle („Fall auf dem Tisch“, „HZE“, „Anamnese“) gerät hier nicht in Gefahr, da Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen gerade in ihrem Alltagsbezug („beim Bäcker“, „auf einem Spielplatz“) adressiert werden. Obwohl es sich dabei um den Umgang unter Eltern handelt, scheint Cm ein gewisses Maß an Eigeninitiative als notwendig zu erachten. Offenbar sieht er bei dieser Art von verlässlichen Personen, das Potenzial, Klischees über das Jugendamt („RTL 2 Style“) zu überwinden und eine Vertrauensbeziehung zur Familie herzustellen, die ihm in seiner beruflichen Rolle und mit dem persönlichen Hintergrund verwehrt bleibt.

Schließlich lobt Ef das selbstständige Engagement einer Bildungsbotschafter\*in:

*Ef: Und so hat die Frau XY auch ihren Sohn hier und sie hat dann halt- sie ist halt auch eine Kiez-Größe und hat dadurch natürlich auch viel geschafft, die Eltern so anzudocken et cetera und ich weiß, in der Zeit gab es Eltern-Frühstück hier oder irgendwie Mütter-Frühstück. Das hat sie begleitet oder die haben Teddybär-Nähaktionen für Flüchtlingskinder in Zusammenarbeit mit der Schule A gemacht. Also die Frau XY, die hatte hier schon dann auch viel geschafft, so die Eltern anzudocken.*

In diesem Fall wird die selbstständige Unterstützung der Einrichtung durch eine Bildungsbotschafterin und die Vermittlung zwischen anderen Eltern und Einrichtung sowie zwischen Kita und Schule von Erfolg lobend hervorgehoben. Die positiven Effekte der Aktivitäten einer Bildungsbotschafterin werden ausschließlich ihrem Wirken zugeschrieben und ihr Status als „Kiez-Größe“ unterstrichen. So dokumentiert sich die Orientierung daran, dass die Engagierten selbstständig wirksam sein müssen und im Idealfall durch ihre Bekanntheit und ihren Status im Kiez auf andere Eltern im Sinne der Einrichtung wirken können.

### **11.3 Die Perspektive von Gemeinschaftseinrichtungen**

Die Gemeinschaftseinrichtungen in den beteiligten Quartieren bieten ein vielfältiges Feld für das Engagement der Bildungsbotschafter\*innen. Wie in Kapitel 4.1 dargestellt, wurde das Projekt auch in einem Nachbarschaftszentrum initiiert und in der ersten Phase durchgeführt. Daher bietet es sich an, die Perspektive der Gemeinschaftseinrichtungen auf das Projekt, auch im Kontrast zu Schulen, näher zu beleuchten.

In die Analyse wurden Daten aus fünf Interviews mit Vertreter\*innen von zwei Nachbarschaftszentren, einem Nachbarschaftstreffpunkt und einem an eine Kita angeschlossenen Familienzentrum miteinbezogen: So wurden von Januar bis Juli 2016 Einzelinterviews mit den Interviewpartnern der Nachbarschaftszentren und dem Familienzentrum sowie im Februar 2017 eine Fokusgruppendifkussion mit den Vertreter\*innen der Nachbarschaftszentren und des Nachbarschaftstreffpunkts durchgeführt, sodass auf ein vielfältiges Sample zurückgegriffen werden kann.

Die Einrichtungen werden im Folgenden als Gemeinschaftseinrichtungen nach Habermann-Nieße, Klehn und Schlomka (2008) definiert. Die Autoren beschreiben ein weites Aufgabenfeld für Gemeinschaftseinrichtungen im Quartier: Zentrale Funktionen und Aufgaben liegen dabei unter anderem in der „Förderung von Nachbarschaft und Integration“, der Funktion des „Netzwerkknotens im Stadtteil“, der Schaffung von „Beratungs- und Bildungsangeboten vor Ort“, dem Bereitstellen von „Kultur- und Freizeitangeboten im Stadtteil“ sowie der „Aktivierung von Ehrenamt“. Alle beteiligten Einrichtungen richten sich an Familien mit Migrationshintergrund und streben an, auch Menschen aus benachteiligten sozialen Schichten zu unterstützen. Durch die schon erwähnte Initiative von Einrichtung A und der Förderung aus dem Netzwerkfonds „Soziale Stadt“, ist das Bildungsbotschafterprojekt auch in seiner Anlage im Gegensatz zu den Schulen eher auf die Ziele der Gemeinschaftseinrichtungen abgestimmt.



## Zugang zu Familien aus der Zielgruppe

Die Übereinstimmung von Zielen und Aufgaben zwischen Projekt und Gemeinschaftseinrichtungen zeigt sich beispielsweise an dem Ziel, Zugang zu Familien aus benachteiligten Schichten zu erhalten. Dazu äußert sich eine Mitarbeiterin der Gemeinschaftseinrichtung A wie folgt:

*„Ja eben, das war ja auch immer unser Ziel, das auch der Schule verständlich zu machen, das sind auch **Multiplikatoren**, mit denen kann man wirklich einen **Arm** oder ein **Sprachrohr** finden, das **schaffen** wir ja als als professionelle Akteure gar nicht immer in allen Familien, da brauch es manchmal Multiplikatoren, die auch zwischen uns und anderen Familien nochmal so Brücken schlagen und Vertrauen auch herstellen, so“ (Interview mit Mitarbeiterin Gemeinschaftseinrichtung A).*

Es dokumentiert sich, dass die Vertreterin der Gemeinschaftseinrichtung die Bildungsbotschafter\*innen anscheinend als hilfreiche Ergänzung zu ihrer eigenen professionellen Tätigkeit sieht. Gleichzeitig wird an einer bzw. der Schule implizit kritisiert, das Potential als „Arm“, „Sprachrohr“ oder „Multiplikatoren“ zu wirken, nicht verstanden zu haben. Als ehemalige Mitgestalterin des Projektes scheint ihr daran gelegen, die Gesprächspartner von der Wirkkraft des Projektes zu überzeugen („das sind auch Multiplikatoren, mit denen kann man wirklich einen Arm oder ein Sprachrohr finden“). Die Bildungsbotschafter\*innen sollen also offensichtlich als Unterstützung der Einrichtung fungieren und den Zugang zu deren Zielgruppe erleichtern.

Eine ähnliche Orientierung drückt sich in der Aussage der Leiterin eines weiteren Gemeinschaftszentrums aus:

*„und ich so auf meiner To-Do Liste habe jetzt gerade zu stehen, dass ich Bildungsbotschafter, gibts jemanden der Bulgarisch spricht, frage ich bei (Projektname) an, das ist eine Beratungsstelle bei uns an der (Straßenname), weiß ich, dass die auch bulgarische Sprachmittler haben, so ja also um eine Gruppe anzubieten, ein Eltern-Kind Angebot, um die Eltern auch langfristig so ein bisschen an uns zu binden“ (Leiterin Gemeinschaftseinrichtung B, Fokusgruppendifkussion).*

Entlang dieser Angebotslogik können die Bildungsbotschafter\*innen als (potenzielle) Ressource verstanden werden. Insofern es zum klassischen Arbeitsgegenstand dieser Einrichtung gehört, aufmerksam die Elternbelange einzuholen, „nachzuhaken“, Bedarfsdiagnosen zu machen und in passgenaue Angebote zu gießen, erscheinen die Bildungsbotschafter\*innen als (potenzielle) Bereicherung.

Auch bei der Leiterin einer weiteren Gemeinschaftseinrichtung wird im Zusammenhang mit der Beschreibung einer Bildungsbotschafterin der Zugang zu den Familien der Einrichtung deutlich:

*L: Und sie hat auch immer versucht, Mütter von hier dann zu motivieren. Und sie ist halt einfach noch mal anders an Müttern dran. (1) Also selbst als Mutter. Sie wird glaub ich auch gar nicht immer als Bildungsbotschafter\*in wahrgenommen.*

*[...]*

*Y: Also jetzt ganz konkret: Was würden Sie sagen, warum braucht eine Kita oder ein Familienzentrum so ein Projekt. Also was ist der Nutzen oder der Gewinn eigentlich.*

*L: Mh== (2) Also das jemand aus dem Sozialraum, der auch tatsächlich dort lebt, und dort auch also jetzt hier in der Kita auch Mutter oder auch Vater ist. Wir ham ja jetzt hier bei uns auch=n Vater, der ist aber nicht aktiv, bei uns jetzt, aber der ist auch Bildungsbotschafter.*

Y: Ah

*L: Ja der so=n bisschen das Sprachrohr ist für die Nutzer unseres Familienzentrums. Und noch mal aus ner anderen Perspektive guckt. Ja, und auch n=bisschen als Vorbild da ist, also bildet euch weiter, also das hat sie auch immer sehr gut gemacht finde ich. Also sie Vorbild war, immer gesagt hat, ich war da ich war da, ich hab mir das angeguckt, das war interessant. Es ist anders, als wenn ich das sagen würde, als Leiterin vom Familienzentrum, dann ist das vielleicht immer mit so=m pädagogischen Zeigefinger, und wenn sie des macht, ist das eh, denk ich mir noch mal näher dran.*

*(Interview mit Leitung Gemeinschaftseinrichtung D)*

Hier wird nicht nur potenziell, sondern konkret an einem Fall verdeutlicht, dass die Bildungsbotschafterin über einen Zugang zu den Eltern verfügt, der der Einrichtung nicht immer gelingt („und sie ist halt einfach noch mal anders an Müttern dran“). Dieser positive Aspekt wird dann von der befragten Person auch noch einmal in der Antwort auf die Frage nach dem Nutzen beziehungsweise Zugewinn des Projektes betont. Identisch zur Mitarbeiterin der Einrichtung A, verwendet sie die Bezeichnung „Sprachrohr“, allerdings in beide Richtungen. Es entsteht das Bild einer Person, die die Meinungen und Ansichten der Eltern sammelt und einen Kanal zum Einrichtungsteam bildet, aber gleichzeitig auch die Anliegen der Leiterin ohne „pädagogischen Zeigefinger“ in der ‚Sprache der Eltern‘ vermittelt.

Insgesamt scheinen die Bildungsbotschafter\*innen also (potenziell) eine große Bereicherung der Gemeinschaftseinrichtungen zu sein, da sie mit ihrer Nähe zu den anderen Eltern der Zielgruppe einen Zugang verschaffen können, der den professionellen Akteuren nicht immer in dieser Qualität gelingt.

### **Bereicherung des eigenen Angebotes**

Neben dem Zugang zu Familien aus dem Quartier bieten die Bildungsbotschafter\*innen zudem das Potential, das Angebot der Gemeinschaftseinrichtungen im Quartier zu bereichern. So schildert die Leiterin eines Familienzentrums die Angebote, die durch eine\*n Bildungsbotschafter\*in entstanden sind:

*„Also auch zum Beispiel im sie ist halt auch im in dem Elternfrühstück in der Schule und sie sagt dann, ach da war jetzt grad die Polizistin da, kann die nicht auch mal zu uns kommen. Ne? Also und die Eltern aufklären nochmal über Kinder im Straßenverkehr, was es da so für Besonderheiten gibt, die man beachten oder kennen sollte auch, ne? Dass man sich mal n=bisschen einfühlt, dass Kinder anders sehen als Erwachsenen. Ne? Also an solchen Stellen, fand ich sehr hilfreich. Genau diese eigentlich diese Vermittlung noch=ma zwischen den zwei Elternfrühstücken. Auch den Bedarf der Eltern noch mal zu kennen. Die hat ja dann auch das Schwimmen organisiert, das Frauenschwimmen, und dann ham wir hier eben auch n=Aushang“ (Interview mit Leitung Gemeinschaftseinrichtung D).*

Ein\*e Bildungsbotschafter\*in bekommt hier explizit Lob für ihr Engagement, von dem auch das Familienzentrum profitiert. Durch ihre Beziehung zum Elternfrühstück einer Schule ergaben sich offensichtlich Synergieeffekte, die von der Leiterin der Gemeinschaftseinrichtung als Unterstützung wahrgenommen werden. So erweitert die Bildungsbotschafter\*in das Angebot des Zentrums um zwei konkrete Aktivitäten, indem sie offenbar eine Vermittlerrolle einnimmt: Sie vermittelt Angebote zwischen Elternfrühstück und Familienzentrum und ermittelt die Bedarfe der Eltern. Noch etwas weiter geht die Mitarbeiterin von Gemeinschaftseinrichtung A:

*„Und vielleicht nochmal zur Elternbeteiligung im Nachbarschaftszentrum, weil das ja die Ausgangsfrage war, ich empfinde die bei uns als sehr hoch, bei uns ist das so, wir haben ein sehr kleines Team an Hauptamtlichen, (Name Leitung), ich und dann noch eine Verwaltungskraft mit 20 Stunden. Ich selber bin auch nur mit 30 Stunden und wir sind angewiesen auf Eltern, auf Ehrenamtliche, auf Honorarkräfte, auf jeden der da mit anpacken will um überhaupt Angebote im Haus aufrechtzuerhalten. Und da gibt es ein sehr hohes Maß an Elternbeteiligung, wir haben auch, viele haben auch Funktionen im Haus, ob sie jetzt am Dienstag kochen oder übersetzen oder begleiten und zurzeit sind es vier aktive Bildungsbotschafter und zwei also, hab ich mir grad nochmal überlegt, die zwei Männer sind auch schon seit, also nicht in ihrer Funktion als Bildungsbotschafter, aber als Ehrenamtlicher seit 10 Jahren dabei. Also seit Anfang, seit Beginn des Hauses sozusagen“ (Mitarbeiterin Gemeinschaftseinrichtung A, Fokusgruppendifkussion).*

Die Beteiligung der Eltern (als Ehrenamtliche oder Bildungsbotschafter\*innen) wird hier für die Institution als konstitutiv entworfen. Mehr noch: Es wird gar als Abhängigkeit der Institution selbst von den Eltern gerahmt und die Verhältnisse damit – im Kontrast zur Schule – quasi ‚umgedreht‘: „wir sind angewiesen auf Eltern [...] um überhaupt Angebote im Haus aufrechtzuerhalten“. Hierbei geht es dann auch nicht nur konkret um das Projekt der Bildungsbotschafter, sondern um das grundsätzliche Anliegen der Institution, die objektive Notwendigkeit, Eltern zu gewinnen, zu binden und in die Einrichtung nachhaltig („seit 10 Jahren dabei“) zu integrieren. Sie werden also nicht nur als Vermittler, sondern als Angebotsproduzent\*innen entworfen. Hierüber wird die Arbeit der Institution (oder eigentlich Organisation) als ‚nur‘ durch die Aktivierung und Integration von Eltern/Ehrenamtlichen möglich entworfen.

Und auch in Einrichtung B steht die Bereicherung des eigenen Angebotes im positiven Horizont:

*„Was uns immer wieder fehlt, ist natürlich Sprachmittlung und Menschen, die begleiten können und die das auch können, weil meine Erfahrung jetzt so mit den Bildungsbotschaftern, ich hab im Moment, bei uns arbeiten drei und das sind einfach Frauen, die sich noch nicht so viel zutrauen. So, also die Qualität der Bildungsbotschafter ist auch einfach sehr unterschiedlich, logisch. Wo wir Schwierigkeiten haben manchmal ist bei den offenen Angeboten, da arbeiten wir ja auch eng mit (Name Kita) zusammen, dass immer wieder so die Eltern, die ihre Kinder drüben in die Kita bringen, dass wir die auch verstärkt versuchen zu uns zu bringen“ (Interview mit Leitung Gemeinschaftseinrichtung B).*

Obwohl die Leitung den drei aktuell aktiven Bildungsbotschafter\*innen „Sprachmittlung“ und Begleitung anscheinend nicht zutraut, scheint sie diese Tätigkeiten als Potential für den Einsatz von Bildungsbotschafter\*innen einzuschätzen. Offenbar erhofft sich die Einrichtung, dass die im Kurs Qualifizierten solche Tätigkeiten übernehmen könnten, die genuin dem Nachbarschafts- und Familienzentrum zugeordnet werden können. Außerdem spricht sie von „Schwierigkeiten“ bei offenen Angeboten: Es bleibt zwar unklar, worin diese bestehen, trotzdem scheint sie sich zu erhoffen, verstärkt Eltern einer Kita durch die Bildungsbotschafter\*innen für die Gemeinschaftseinrichtung zu gewinnen.

### **Aktivierung von Eltern im schwierigen Feld Schule**

Auf die Frage nach konkreten, hilfreichen Situationen, an die sich im Zusammenhang mit dem Bildungsbotschafterprojekt erinnert, fällt der Leitung des Familienzentrums an einer Kita als erstes ein Projekt für die Flüchtlingsklasse einer Schule ein:

*„Es kam hier der Wunsch auf, was für die Flüchtlingsfamilien zu tun, das hatte eine Mutter eingebracht, sie möchte das tun; darüber ist dann eine Spendeninitiative entstanden, was aber etwas schwierig war, mit den ganzen Sachen, die man dann immer irgendwo bunkern muss. Und dann ham wir überlegt, was kann man sonst machen. Und dann hatte die Bildungsbotschafterin, ich glaube sie war das, auf jedenfalls ist die Idee entstanden, ja lasst und was nähen, also es kamen so Ideen zusammen. Also ja eine hatte dann die Idee, Teddys zu nähen und dann ham, (.) dann die Idee von der Bildungsbotschafterin, warum frag ich nicht in der Schule, da sind Flüchtlingsklassen und die hat den Kontakt hergestellt und das ging ganz schnell, dass dann da der Kontakt war und die sich gefreut ham und gesagt ham, ok wir freun uns, wenn die Kinder zu Weihnachten Teddys bekommen. Und sie hat da immer den Kontakt gehalten, und aus 17 Teddys mussten dann @ (27 werden, weil es immer mehr Kinder gab)@ (1) Und dann saßen alle da und haben Teddys mit der Hand genäht und sie hat eben diesen Kontakt hergestellt“ (Interview mit Leitung Gemeinschaftseinrichtung D).*

In dieser Sequenz wird deutlich, wie sich aus einer Idee im Familienzentrum eine Aktivität an der Schule entwickelt. Die Bildungsbotschafter\*in wird hier als eigenaktive Initiatorin gerahmt, die nicht nur Vorschläge macht, sondern sie auch umsetzt. Während ein Engagement in der eigenen Einrichtung in diesem Fall ungünstig erschien („mit den ganzen Sachen, die man dann immer irgendwo bunkern muss“), besteht offenbar mehr Unterstützungsbedarf in den Flüchtlingsklassen einer Schule. Da sich die Schule anscheinend kooperativ zeigte („wir freuen uns“), führte das Engagement der Bildungsbotschafter\*in offenbar letztlich dazu, dass die Eltern aus dem Familienzentrum sich für die Flüchtlingsklassen der Schule engagierten („und dann saßen alle da und haben Teddys mit der Hand genäht“). Damit stellte die Bildungsbotschafter\*in eine Brücke des Familienzentrums zur Schule dar, das durch sie offenbar bis in die Schule hineinwirken konnte.

Während in diesem Beispiel die von der Gemeinschaftseinrichtung unterstützte Initiative der Bildungsbotschafter\*in zu einer Kooperation bzw. wohlwollenden Duldung der Schule führte, wurde in der Fokusgruppendifkussion deutlich, dass Aktivierungsversuche der Gemeinschaftseinrichtungen auch auf Hindernisse stoßen. So antwortet die Mitarbeiterin aus Einrichtung A auf die Frage nach negativen Erfahrungen folgendermaßen:

*„Negative Erfahrungen, @(äh ja)@ das Projekt hatte viele Höhen und Tiefen, es war für mich persönlich immer sehr frustrierend wenn wir gemerkt haben, dass dieser\_ diese Freude der Eltern, sich mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen, dass das oft auch in den Institutionen, also vor allem Schule, gedämpft wurde, also dass Eltern wirklich auch motiviert waren sich einzubringen, sich zu engagieren, Ideen hatten und diese in die Schule hineintragen wollten und dort dann wirklich gegen eine Wand geknallt sind und nicht nur das sondern teilweise auch Ablehnung erfahren haben. Und das ist natürlich sehr frustrierend und das war ja dann auch unsre Aufgabe da zu versuchen Brücken zu bauen, das Projekt zu implementieren und da ist auf jeden Fall noch Spielraum nach oben“ (Interview mit Mitarbeiterin Gemeinschaftseinrichtung A).*

In dieser Sequenz spiegelt sich die Enttäuschung über Misserfolge der Bildungsbotschafter\*innen an einer Schule („sehr frustrierend“, 2x), mit denen sich die Interviewte anscheinend selbst identifiziert. Während die Bildungsbotschafter\*innen als engagiert und aktiv gerahmt werden („Freude der Eltern, sich mit bestimmten Themen auseinanderzusetzen“, „motiviert waren, sich einzubringen, sich zu engagieren, Ideen hatten“) steht die Schule als „Wand“ im negativen Horizont. Die Metapher „gegen eine Wand geknallt“ suggeriert schmerzhaft Erfahrungen des Nicht-Weiterkommens und Zurückgewiesen-Werdens. Zudem wird Schule explizit nicht nur als „Dämpfer“ beschrieben, sondern als die

Bildungsbotschafter\*innen aktiv blockierend („Ablehnung erfahren“). Anschließend wird die Rolle der Einrichtung deutlich, in der sie sich in diesem Zusammenhang sieht. Auch sie „versuchen, Brücken zu bauen“, hier also gewissermaßen ‚Brücken für die Brückenbauer zu bauen‘. Die Verwendung des Wortes „versuchen“ und der Hinweis auf den „Spielraum nach oben“ deutet wiederum auf die Schwierigkeiten hin, die zeigen, dass Schulen für das Engagement der Eltern offenbar ein schwieriges Feld darstellen. Hier erscheinen Bildungsbotschafter\*innen und Gemeinschaftseinrichtung als gemeinsame Verbündete gegen Schule. In einer weiteren Erzählung schildert die Interviewte ein Beispiel für die Aktivierung einer Mutter an einer Schule:

*„Ja, das ist schwierig also, ich hab so eine Situation vor Augen, da saßen wir hier, ich weiß nicht, es war glaub ich sogar im Kurs, da gings nämlich darum, dass eine Mutter, die hatte glaube ich frisch n Kind in der ersten Klasse und da gings um das Thema Elternvertretung und sie wurde angesprochen, ob sie die Elternvertretung in der Klasse übernimmt. Und äh sie hatte ganz große Angst, dieses Amt zu übernehmen und wollte das nicht und dann kam n ganz lebhaftes Gespräch mit den anderen Müttern und da warn schon welche, die waren Elternsprecher, und das war son schönes Beispiel dafür, da mussten wir auch gar nicht so viel machen, die ham sich dann gegenseitig Mut gemacht, ham berichtet, was das bedeutet und so weiter und die Frau hat dann auch wirklich das Amt übernommen und dann aber auch mit der Ansage, dass wir sie dort auch unterstützen können, auch in der Supervision, dass, wenn sie Fragen hat oder sie oder Bedenken, dass sie damit gerne zu uns kommen kann, zu den andern Müttern und natürlich brauchts aber auch von Seiten der Schule da irgendwie sensible Lehrkräfte, die das auch sehen und auch mit unterstützen, ne?“ (Interview mit Mitarbeiterin Gemeinschaftseinrichtung A).*

Es wird deutlich, dass der Befragten vor allem die Stärkung von Müttern am Herzen liegt, sich als Elternvertretung zu engagieren. Der „ganz großen Angst“ der Mutter wird die Gemeinschaft des Kurses und die Angebote der Einrichtung entgegengesetzt. Gleichzeitig wird wieder deutlich, dass sich die Interviewte ganz auf der Seite der Bildungsbotschafter\*innen positioniert. Es geht weniger um die Frage, wie Schule von dem Engagement profitieren könnte, sondern vor allem um das Empowerment der Mutter. Mit dem Vorbild und der Unterstützung von anderen Bildungsbotschafter\*innen, sowie dem Rückhalt in der Einrichtung beschreibt sie einen Raum der gegenseitigen Stärkung, in dem sich anscheinend Mut für die Auseinandersetzung mit Schule angeeignet werden kann. Die Schule sollte das Engagement der Mutter ihrer Meinung nach unterstützen und sich auch gegenüber möglicherweise ängstlichen und zurückhaltenden Eltern sensibel zeigen. Implizit wird also wiederum eine blockierende, dämpfende Konstitution von Schule entworfen, die bestimmten Eltern kein Engagement ermöglicht.

Ähnliche Herausforderungen bei der Aktivierung von Eltern in Schulen scheint die Leitung des Nachbarschaftstreffpunktes in Bezug auf Elternengagement in einer Schule wahrzunehmen, die von der Einrichtung in Form von Schulsozialarbeit betreut wird. Während die Mitarbeiterin aus Einrichtung A Schwierigkeiten vor allem auf Seiten der Schule sieht, problematisiert die Leiterin der Einrichtung C das „Selbstvertrauen“ der Bildungsbotschafter\*innen:

*Und wir sind da mit zwei Kollegen fest im Schulsozialarbeitsteam der Schule auch und die haben so ein bisschen identifiziert, dass es da einfach, da braucht es einen Zwischenschritt, scheinbar. Also weil das Selbstvertrauen der Bildungsbotschafter\*innen nicht so groß ist, das ist total nachvollziehbar, jetzt in so nen Schulteam reinzugehen und zu sagen, wir können das und das anbieten und wir machen das in den Zeiten und gibt uns bitte einen Raum und hier sind die Handzettel und wenn irgendwas ist, könnt ihr da und da anrufen (Leiterin Gemeinschaftseinrichtung C, Fokusgruppendifkussion).*

Über eine wenn auch vage und relativierende Formulierung („so ein bisschen identifiziert“, „scheinbar“) bahnt die Leiterin eine Problematisierung der bisherigen Projektimplementation an. Als Ursache für die unzureichende Implementation wird dabei explizit zunächst das mangelnde Selbstbewusstsein der Bildungsbotschafter\*innen ausgemacht. Sie konstruiert eine Differenz zwischen dem, wie die Implementation idealtypisch realisiert werden sollte – über selbstbewusste Bildungsbotschafter\*innen, die in ein „Schulteam reingehen“, dort sagen, wir „können“ „anbieten“ und „machen“. Im positiven Horizont erscheint ein/e Bildungsbotschafter\*in, der/die mit einem klaren Profil- und Zuständigkeitsverständnis seine/ihre Ansprüche nach einem Raum in der konkreten Institution einfordert („gibt uns bitte einen Raum“). Dass dies nicht so sei, sei allerdings „total nachvollziehbar“.

Hierüber plausibilisiert sie Handlungsbedarf. Worin der notwendige „Zwischenschritt“ liege, entfaltet sie in unmittelbarem Anschluss:

*Das ist was die Schule eigentlich braucht, anders können die nicht so. Und das können aber die Bildungsbotschafter\*innen nicht leisten und unser Gedanke ist so ein bisschen, wie können wir so eine Zwischenplattform einrichten, eines Angebotes, dass sowohl für die Bildungsbotschafter\*innen selbst so niedrigschwellig ist, dass sie sagen, okay da kann ich mir vorstellen, mich zu engagieren und was dann aber eine Form hat, wo die Schule in der Lage ist, sich anzudocken und zu sagen, okay, also damit können wir was anfangen. Wir wissen noch nicht so genau, wie das aussieht, aber ich fände es schön, wenn wir da in der Überlegung uns auch vernetzen und gucken, was können wir da tun, so dass alle auch davon profitieren, weil ich finde, dass es ja auch genau, wenn ich mit meiner Perspektive auf Eltern Kommunikation und Schule gucke, dann denke ich, wiederholt sich ja genau das, was eigentlich das Problem ist. Dass es einfach so Übersetzungsarbeit braucht, dass es keine oder wenig Kommunikation auf Augenhöhe gibt, ja wo es eigentlich dieses (Empowerment gebraucht), die Eltern zu stärken. Und ich hab jetzt gerade nochmal gedacht, vielleicht kann das aber eine Bildungsbotschafter\*in-Aufgabe auch sein, Bedarfe zu erheben und zu kommunizieren. Also vielleicht nicht gleich, was kann ich für ein Angebot machen zu denken, sondern zu überlegen, vielleicht können die Bedarfe ermitteln und die sozusagen äußern und dann wäre ja schon mal viel gewonnen. (Leiterin Gemeinschaftseinrichtung C, Fokusgruppendifkussion)*

Über diesen Beitrag wird in die Gruppendiskussion die Perspektive eingespielt, von der Projektimplementation aus zu denken: was braucht das Projekt also für eine erfolgreiche Implementation an der Institution Schule? Ohne dies weiter zu explizieren unterstellt sie der Schule einen Bedarf („Das ist das, was Schule eigentlich braucht, anders können die nicht so“). Worin der Bedarf der Schule also konkret liege und damit auch, worin der Gewinn, wird nicht weiter ausgeführt, es bleibt hier zunächst bei der Zuschreibung. Den Bildungsbotschafter\*innen sei es dabei nicht abzuverlangen („das können die BB nicht leisten“), sich selbst in der Einrichtung zu platzieren und ihre eigene Implementation voranzutreiben. Vielmehr ruft sie die Gruppendiskussionsteilnehmer\*innen in die gemeinsame Verantwortung der (weiteren) Gestaltung der Implementation an der Schule („ich fände es schön, wenn wir da in der Überlegung uns auch vernetzen und gucken, was können wir<sup>19</sup> da tun, so das alle auch davon profitieren“).

Es wiederhole sich bezogen auf die Projektimplementation etwas, das selbst Teil des Problems ist, ‚wogegen‘ es installiert werden solle: Es gäbe keine Kommunikation auf Augenhöhe zwischen Eltern und Schule. Das Problem, das also das Projekt so notwendig mache, verunmöglicht zeitgleich seine Bewältigung. Das heißt, die Leiterin wirft hier das Paradox auf, dass der Implementation des Projektes das Problem, das es lösen soll, selbst im Weg steht. Als Intervention entwirft sie das Bild einer „Zwischenplattform“, auf der sich der Bedarf der Schule und die Fähigkeiten der Bildungsbotschafter\*innen

---

<sup>19</sup> Dieses Wir wird hier als die konkret Anwesenden umfassend in der Gruppendiskussion gedeutet.

gewissermaßen ‚treffen‘: Hier können sie sich „niedrigschwellig engagieren“ und an die Schule „andocken“. Es sollen auch hier folglich ‚Brücken für die Brückenbauer‘ gebaut werden, dazu ruft sie gewissermaßen in der Gruppendiskussion auf.

Auch dieser Teilnehmerin geht es also anscheinend darum, die Aktivität von Eltern in Schulen anzuregen. Dies soll allerdings aufgrund der wahrgenommenen Schwierigkeiten möglichst niedrigschwellig und als „Zwischenschritt“ funktionieren, indem Bedarfe der Eltern ermittelt und weitergegeben werden.

Insgesamt lässt sich festhalten, dass die Bildungsbotschafter\*innen aus Sicht der Gemeinschaftseinrichtungen eine potenzielle Unterstützung des eigenen Auftrages darstellen. Mithilfe der im Kurs Qualifizierten erhoffen auch sie sich einen besseren Zugang zur Zielgruppe, vor allem zu Menschen mit Migrationshintergrund aus benachteiligten sozialen Schichten. Des Weiteren können Bildungsbotschafter\*innen das Angebot in den Einrichtungen im Quartier bereichern, was sich an vielfältig beschriebenen Aktivitäten verdeutlichen ließ. Schließlich lässt sich die Orientierung der Gemeinschaftseinrichtungen rekonstruieren, die das Bildungsbotschafterprojekt als Möglichkeit auffasst, auch Eltern an Schulen zu aktivieren, was auch dem eigenen Auftrag entspricht. Dabei wird Schule allerdings überwiegend als schwieriges Feld gerahmt, in dem die Aktivierung von Eltern selbst für professionelle Fachkräfte eine Herausforderung darstellt. Somit scheint letzten Endes realistisch, sich auf ein niedrigschwelliges Engagement zu konzentrieren, das die Bildungsbotschafter\*innen nicht überfordert und von dem die Schulen konkret profitieren können. Die Unterstützung der Bildungsbotschafter\*innen seitens der Gemeinschaftseinrichtungen scheinen diese Einrichtungen auch nach der Absolvierung der Kurse für die meisten als notwendig zu erachten.

#### **11.4 Einrichtungsübergreifende Orientierungen**

Über die Einrichtungen hinweg, ob Schule, Kita, Familien- oder Nachbarschaftszentrum, lassen sich zwei idealtypische Orientierungen der befragten Vertreter\*innen rekonstruieren, die zwar aus dem empirischen Material herausgearbeitet wurden, allerdings keine realen Fälle repräsentieren, sondern vielmehr analytische Differenzen beschreiben.

##### **Bildungsbotschafter\*innen als Vehikel für das Empowerment sozial benachteiligter Eltern mit Migrationshintergrund**

Zum einen scheinen einige Befragte daran orientiert zu sein, selbst ‚Brücken zu bauen für die Brückenbauer\*innen‘. Offenbar ist Vertreter\*innen aus Einrichtungen, wie Schule A, Kita A und Gemeinschaftseinrichtung A und D eher daran gelegen, die Bildungsbotschafter\*innen zu stärken und sie zu unterstützen, weil sie an einer Aktivierung von allen Eltern interessiert sind. Unabhängig von den Interessen oder der Persönlichkeit einzelner Personen, soll ‚Empowerment‘ allen zu Gute kommen. Dieses Verständnis von Bildungsbotschafter\*innen begreift diese als Vertreter\*innen und Sprachrohre einer benachteiligten Klientel, die eine verstärkte Beteiligung und Einflussmöglichkeiten derselben in den Einrichtungen ermöglicht. Sie sind an einem Dialog auf Augenhöhe auch mit Personen interessiert, die irritieren, manchmal stören und eine andere Perspektive haben und begrüßen es, wenn diesen ein Raum geschaffen wird, sich zu vernetzen, gegenseitig zu stärken und einzubringen. Diese Einrichtungen sind daher auch bereit, eigene Ressourcen einzusetzen und die Bildungsbotschafter\*innen zu begleiten und zu unterstützen.

## **Bildungsbotschafter\*innen als Instrument, um die eigenen Ziele der Elternarbeit zu erreichen**

Demgegenüber stehen Einrichtungen, die daran orientiert zu sein scheinen, dass die *Bildungsbotschafter\*innen ihnen nutzen*. Vertreter\*innen von Einrichtungen, wie Schule B und C, von Kitas B-D sowie Gemeinschaftseinrichtung B und C fragen sich tendenziell eher, wie sie Bildungsbotschafter\*innen so einsetzen können, dass sie selbst davon profitieren können. Sie wünschen sich ihrerseits Unterstützung durch die Absolvent\*innen der Kurse, um in ihrer eigenen Elternarbeit entlastet zu werden. Daher müssen sie überzeugt werden, was ihnen das Projekt konkret bringt, andernfalls sehen sie es als zusätzliche Belastung. Das gilt auch für die Einschätzung der einzelnen Personen, die aktiv werden wollen: (Nur) wenn diese aus ihrer Sicht geeignet sind und nützliche Kompetenzen mitbringen, wird ein Engagement begrüßt.

Da das Projekt mit seiner Grundorientierung eine weitgehende Rahmenkongruenz mit der ersten Perspektive aufweist, kann angenommen werden, dass sich Kooperationen mit den entsprechenden Einrichtungen einfacher gestalten. Hier kann auf eine bessere Passung zurückgegriffen werden und die Bildungsbotschafter\*innen werden von beiden Seiten unterstützt. Die Frage nach der Wirkung und dem Nutzen des Projekts ist allerdings ‚legitim‘ und muss bei der Projektentwicklung besonders beachtet werden. Einrichtungen, die eine eher instrumentelle Perspektive auf das Projekt werfen, müsste besser vermittelt werden, wie sie konkret vom Projekt profitieren können, um eine langfristige Kooperation sicherzustellen. So wäre beispielsweise denkbar, gezielt Elternvertreter\*innen umfangreicher zu qualifizieren.

Generell ist es zweifelsfrei von Vorteil, wenn der potenzielle ‚Nutzen‘ des Einsatzes von Bildungsbotschafter\*innen für Einrichtungen transparent und nachvollziehbar gemacht werden kann. Unabhängig von einer eher positiven oder eher kritischen Perspektive auf das Projekt, muss der Einsatz von Ressourcen in einrichtungsinternen Diskussionen begründet und befürwortet werden, damit eine nachhaltige organisationale Verankerung der Bildungsbotschafter\*innen gelingen kann. Ein klar definiertes Aufgabenfeld mit entsprechendem Kompetenzprofil und das Eingehen auf einrichtungsspezifische Bedarfe scheinen daher zielführend, um in den Kooperationseinrichtungen auch längerfristig ein Engagement für die Bildungsbotschafter\*innen zu sichern.

Schließlich lässt sich konstatieren, dass die institutionelle Logik von Gemeinschaftseinrichtungen eher dem ersten Typ und dem des Projektes entspricht, als die von Kitas und Schulen. So ist es dem Ziel von Nachbarschafts- und Familienzentren inhärent, Gemeinschaftserfahrungen zu ermöglichen und Räume für Empowerment zu schaffen. Kitas und Schulen sind demgegenüber eher dem Bildungssystem zuzuordnen, die zwar ebenfalls das Engagement und die Beteiligung von Eltern ermöglichen sollen, gleichzeitig aber auch einen eigenen Erziehungs- und Bildungsauftrag erfüllen müssen. Wird zusätzlich die Tatsache berücksichtigt, dass das Engagement an Bildungseinrichtungen eng mit dem Besuch des Kindes verbunden und damit zeitlich beschränkt ist, während sich das Engagement in Gemeinschaftseinrichtungen eher am Wohnort orientiert und damit potentiell auch längerfristig ausgeübt werden kann, scheint eine Verankerung des Projektes an Gemeinschaftseinrichtungen empfehlenswert.



## 12 Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Projekts und erste Schritte zur Umsetzung

### 12.1 Zentrale Ergebnisse der Evaluation

Als zentrales Ergebnis kann festgehalten werden, dass das Bildungsbotschafter\*innen-Projekt innerhalb der dreijährigen Laufzeit erheblich weiterentwickelt wurde und es damit zunehmend gelungen ist, die mit dem Projekt verbundenen Zielorientierungen nicht nur zu präzisieren, sondern sie auch zunehmend besser zu erreichen. Zum Prozess der Qualitätsentwicklung haben Anregungen von formativer Evaluation und Steuerungsrunde sowie Feedbacks und Umsetzungsideen des Projektteams wesentlich beigetragen.

So ist die Qualifizierung zum einen von einem einfachen Kursplan zu einem mehrstufigen, kompetenzorientierten Qualifizierungsangebot ausgebaut worden. Zum anderen wurde eine bessere Passung zwischen den Anforderungen in den verschiedenen Einsatzfeldern der Bildungsbotschafter\*innen und ihren jeweiligen Potenzialen erreicht. Zudem konnte der Übergang in das praktische Engagement als Bildungsbotschafter\*in in Kitas, Schulen und anderen Institutionen im Sozialraum verbessert werden.

Das auf unterschiedliche Aktivitätsfelder (Kita, Schule und Quartier) und Aufgaben angelegte Projekt und die Tatsache, dass alle interessierten Teilnehmer\*innen in die Qualifizierung aufgenommen wurden, führten zu einem sehr diversen Engagement- und Kompetenzpotenzial und damit zu nicht immer gelingenden Passungen zwischen Erwartungen der Bildungseinrichtungen und den persönlichen Möglichkeiten der einzelnen Bildungsbotschafter\*innen. Im Laufe des Evaluationszeitraumes gelang es zunehmend gut, die Bedarfe der unterschiedlichen Kooperationseinrichtungen sowie die verschiedenen Kompetenzen der Bildungsbotschafter\*innen aufeinander abzustimmen.

Die mit unterschiedlichen Erfahrungen, Kompetenzen und Motivationen ausgestatteten Bildungsbotschafter\*innen wurden zunehmend dazu motiviert, eine klare Vorstellung von ihrer Rolle und ihren Zuständigkeiten zu gewinnen und herausfordernde Aufgaben zu identifizieren, die sie auch bewältigen konnten. Die Ausarbeitung eines differenzierten und kompetenzorientierten Curriculums war in diesem Zusammenhang der entscheidende Schritt, realistische Kompetenzziele zu formulieren und den Kooperationseinrichtungen gegenüber deutlich zu machen, was sie von den Bildungsbotschafter\*innen erwarten dürfen.

Die Ausformulierung eines Aufgaben- und Tätigkeitsprofils von Bildungsbotschafter\*innen, welches eine Verbindlichkeit sowohl nach innen als auch nach außen gewährleistete, war dabei ebenso hilfreich, wie die Entwicklung eines mehrstufigen Qualifizierungsangebots mit niedrigschwelligem Elternseminar, Grundkurs, Praktikumsphase und Aufbaukurs. In dieser Form konnten besonders engagierte Personen mit höheren Sprachkompetenzen und großem Tatendrang vertieft qualifiziert werden, ohne dass andere Engagierte, die zunächst an der eigenen Entwicklung und der Stärkung ihrer Kinder orientiert waren, ausgeschlossen werden mussten. So gelang es weitestgehend, eine inklusive und zugleich leistungsdifferenziert förderliche Lernumgebung zu schaffen sowie die Bildungsbotschafter\*innen in ihrer ‚Brückenfunktion‘ zwischen Kooperationseinrichtungen und Familien zu stärken.

Zu Beginn der Evaluation stellte sich die Frage nach dem Ehrenamtscharakter des Projektes, da einige Bildungsbotschafter\*innen ihr Engagement in großem zeitlichem Umfang ausübten und begannen, ihre Tätigkeit als bezahlte berufliche Tätigkeit zu begreifen. Dies konnte in der Form bearbeitet werden, dass der Ehrenamtscharakter des Projektes durch die Projektleitung unterstrichen und das ehrenamtliche Engagement in zahlreichen Formen anerkannt wurde, ohne die Bestrebungen, sich

weiterzuentwickeln und eine Berufsperspektive zu gewinnen, geringzuschätzen. Vielmehr wurden Angebote zur Weiterqualifizierung vermittelt und unterstützt. Auch Nachweise über ehrenamtliche Tätigkeiten sowie das Zertifikat als Bildungsbotschafter\*in, dem ein kompetenzorientiertes und damit überprüf- und vergleichbares Curriculum zugrunde liegt, haben die Anrechenbarkeit von Kompetenzen und damit die Durchlässigkeit zu anderen Qualifizierungsangeboten mit einer stärkeren beruflichen Perspektive (z.B. Stadtteilmütter) deutlich erhöht.

Besonders für diejenigen Bildungsbotschafter\*innen, die sich längerfristig aktiv engagieren und sich mit ihrer Rolle identifizieren, scheint das Projekt eine hohe, positive Wirkung erzielt zu haben. Sie haben Stärkung und Anregung durch die Kurse erfahren, in denen sie von den Dozent\*innen begleitet wurden und sich mit Gleichgesinnten austauschen konnten. Die Bildungsbotschafter\*innen fühlen sich generell in ihren Erziehungs- und Kommunikationskompetenzen gestärkt. Zudem haben sie Anerkennung insbesondere im Umgang mit Fach- und Lehrkräften aus Kitas und Schulen erfahren, wenn sie in ihrer Rolle ernst genommen wurden und sich einbringen konnten. Und schließlich haben sie sich als selbstwirksam und aktiv mitgestaltend erlebt, indem durch das Projekt ihre größtenteils schon vor der Qualifizierung existierenden Impulse sich weiterzuentwickeln, sich zu engagieren und sich zu emanzipieren, aufgegriffen und gestärkt werden konnten. Das Anliegen, sich für die Erziehung und Bildung der eigenen sowie für Familien aus dem eigenen Milieu einzusetzen und sowohl zur Bewältigung der eigenen Migrationsgeschichte als auch zu mehr Teilhabe der eigenen Community beizutragen, konnte durch das Bildungsbotschafterprojekt gestärkt werden. Insbesondere Frauen mit Migrationshintergrund konnte ein Raum eröffnet werden, indem sie selbstbestimmt handeln, sich ein Stück weit von tradierten Geschlechtervorstellungen emanzipieren, Selbstwirksamkeitserfahrungen machen sowie eine anerkannte und wertgeschätzte Rolle im öffentlichen Raum übernehmen konnten (vgl. dazu vor allem Kapitel 10.).

#### **Kernergebnisse des Projekts**

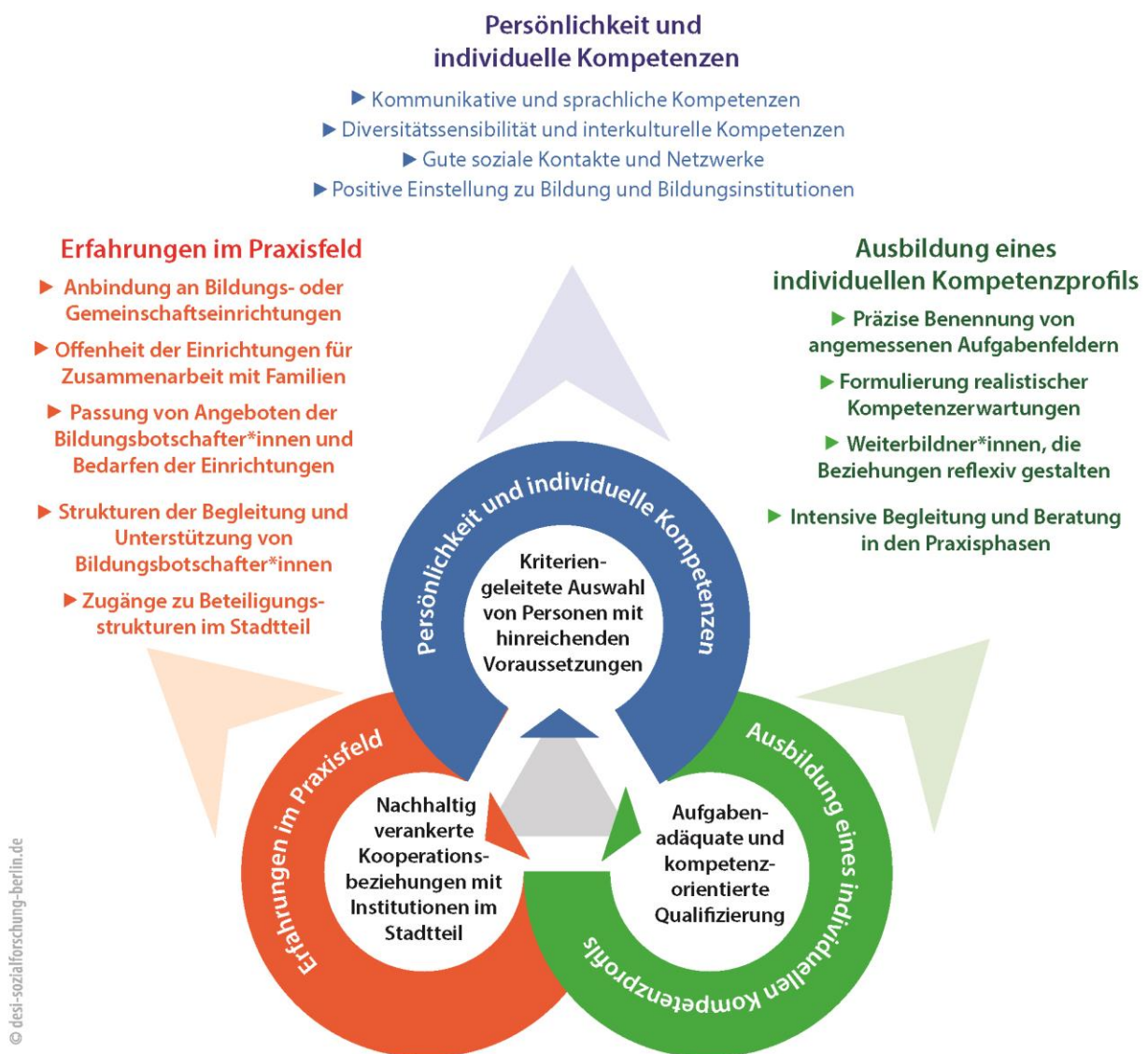
- Hohe Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Teilnehmenden durch die Qualifizierungsmaßnahme;
- Stärkung der subjektiv wahrgenommenen Erziehungs- und Kommunikationskompetenzen der Teilnehmenden durch die Teilnahme an der Qualifizierung;
- Zunehmende Identifizierung mit der Rolle als Botschafter\*innen, die für Bildung und Erziehung in Familie, sozialen Netzen und im Quartier werben;
- Sensibilisierung von Eltern mit Migrationshintergrund für Themen frühkindlicher Bildung und Erziehung;
- Ermutigung von Eltern mit Migrationshintergrund, sich mehr in Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen einzubringen;
- Zunehmend bessere Bewältigung des herausfordernden Übergangs von der Qualifizierung in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in;
- Stärkung der Bildungsbotschafter\*innen in ihrer Rolle der ‚Brückenbauer\*innen‘ zwischen Bildungseinrichtungen und Familien;
- Unterstützung der Bildungsbotschafter\*innen bei ihrer Verortung zwischen ehrenamtlichem Engagement und beruflicher Orientierung.

## 12.2 Wirkungsgefüge-Modell

Die zentralen und in den vorhergehenden Kapiteln des Berichts herausgearbeiteten Ergebnisse der dreijährigen Evaluation haben wir – in Anknüpfung an die allgemeinen Qualitätsstandards von Lietz (2017) – in einem Wirkungsgefüge-Modell zusammengeführt und verdichtet, das die zentralen Dimensionen und Erfolgsfaktoren des Projekts „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ beschreibt:

**Abbildung 4: Modell eines Wirkungsgefüges zum Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“**

### Wirkungsgefüge Bildungsbotschafter\*innen in Kita, Schule und Stadtteil



DESI 2019 (Gestaltung: Ellen Windmüller)

Die Wirkungen des Projekts „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschaftern in Kita, Schule und Stadtteil“ werden nach den Ergebnissen der Evaluation von drei Dimensionen beeinflusst:

- (1) Kriteriengeleitete Auswahl von Personen mit hinreichenden Voraussetzungen;
- (2) Aufgabenadäquate und kompetenzorientierte Qualifizierung;
- (3) Nachhaltig verankerte Kooperationsbeziehungen mit Institutionen im Stadtteil.

Die Potenziale des Projekts können in vollem Umfang erschlossen werden, wenn die Teilnehmer\*innen an der Qualifizierungsmaßnahme hinreichende Voraussetzungen für eine Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in mitbringen, an die eine aufgaben- und kompetenzorientierte Qualifizierungsmaßnahme anschließen kann und wenn die Bildungsbotschafter\*innen ihre Kompetenzen im Rahmen von Kooperationen zu Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen erfolgreich in verschiedene Praxisfelder einbringen können.

(1) Erfolgsfaktoren in der Dimension **Persönlichkeit und individuelle Kompetenzen** der Bildungsbotschafter\*innen sind:

- Kommunikative und sprachliche Kompetenzen;
- Diversitätssensibilität und interkulturelle Kompetenzen;
- Gute soziale Kontakte und Netzwerke;
- Positive Einstellung zu Bildung und Bildungsinstitutionen.

Die Ergebnisse des Projekts, insbesondere die angestrebte Gewinnung von Multiplikator\*innen als Brückenbauer\*innen zwischen Eltern aus unterprivilegierten Milieus und Bildungseinrichtungen, hängen ganz wesentlich von der Frage ab, inwieweit es gelingt, Personen für eine Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme zu gewinnen, die über ausreichende sprachliche und kommunikative Kompetenzen verfügen, Aufgeschlossenheit für vielfältige Lebensweisen, Werte und Orientierungen zeigen, kontaktfreudig und sozial gut im Quartier vernetzt sind sowie eine positive Einstellung zu Bildung und Bildungseinrichtungen und den dort tätigen Fachkräften mitbringen.

(2) Erfolgsfaktoren in der Dimension **Ausbildung eines individuellen Kompetenzprofils** als Bildungsbotschafter\*in sind:

- Präzise Benennung von angemessenen Aufgaben und Handlungsfeldern von Bildungsbotschafter\*innen;
- Formulierung realistischer Kompetenzerwartungen (in mehreren Niveaustufen);
- Weiterbildner\*innen, die nicht nur ‚Stoff‘ vermitteln, sondern mit den Teilnehmer\*innen in eine reflexive Beziehungsgestaltung gehen;
- Enge Begleitung und Beratung der Teilnehmer\*innen des Qualifizierungskurses in den Praxisphasen.

Zu zentralen Erfolgsfaktoren der Qualifizierungsmaßnahme gehört, die Aufgaben und Handlungsfelder von Bildungsbotschafter\*innen konkret zu beschreiben und die Qualifizierungsmaßnahme mit realistischen Kompetenzerwartungen zu unterlegen, um Über- und Unterforderungen bzw. nicht zu erfüllende Erwartungen zu vermeiden. Zudem sollte der Unterricht interaktiv und reflexiv gestaltet sowie die Bildungsbotschafter\*innen in den Praxisphasen eng begleitet werden. Eine derart ausgestaltete

Qualifizierungsmaßnahme kann dazu beitragen, auf der Grundlage der Persönlichkeit und der (mitgebrachten) Kompetenzen der Teilnehmenden, die Ausbildung individueller Kompetenzprofile als Bildungsbotschafter\*innen zu befördern.

(3) Erfolgsfaktoren in der Dimension **Erfahrungen im Praxisfeld** sind:

- Anbindung an Bildungs- oder Gemeinschaftseinrichtungen;
- Offenheit der Einrichtungen für Zusammenarbeit mit Familien;
- Passung von Angeboten der Bildungsbotschafter\*innen und Bedarfen der Einrichtungen; Strukturen der Begleitung und Unterstützung von Bildungsbotschafter\*innen; Informationen über Angebote und Beteiligungsmöglichkeiten im Quartier.

Die Bildungsbotschafter\*innen können ihre individuellen Kompetenzprofile vor allem dann zur Geltung bringen, wenn sie über enge Anbindungen zu Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen verfügen, die offen für eine Zusammenarbeit mit Familien sind. Zudem müssen die Angebote der Bildungsbotschafter\*innen auf die Bedarfe der Einrichtungen abgestimmt sein. Für die wirksame Entfaltung ihrer Angebote benötigen die Bildungsbotschafter\*innen des Weiteren Strukturen der Begleitung und Unterstützung, wie zuständige Ansprechpartner\*innen und einen festen Treffpunkt in den Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen (z.B. Eltern-Café). Und um als Multiplikator\*innen wirken zu können, benötigen die Bildungsbotschafter\*innen einen breiten Fundus an Informationen und Wissen über Angebote und Beteiligungsmöglichkeiten im Quartier (z.B. Quartiersrat).

### **12.3 Gelingensbedingungen für Fortführung und Transfer des Projekts**

Unserem Ansatz einer formativen Evaluation folgend, möchten wir zum Schluss noch einmal Gelingensbedingungen für die Fortführung und den Transfer des Projektes aufzeigen. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung zeigen, dass die Potenziale des Projekts „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ erschlossen werden können, wenn bei der Fortführung und dem Transfer des Projekts auf folgende Gelingensbedingungen geachtet wird. Diese gliedern sich in die Bereiche (1) Teilnehmer\*innen der Kurse, (2) Qualifizierungsmaßnahme, (3) Kooperationsbeziehungen zu Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen und (4) Rahmenbedingungen für eine Zusammenarbeit mit Familien in Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen.

#### **(1) Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter**

- Personen mit hinreichenden Voraussetzungen kriteriengeleitet auswählen;
- Ehrenamtliches Engagement von Bildungsbotschafter\*innen als wesentlichen Beitrag zur Förderung von Integration, Teilhabe und Miteinander im Quartier anerkennen und wertschätzen;
- Bildungsbotschafter\*innen bei ihrer beruflichen Orientierung unterstützen.

##### *Personen mit hinreichenden Voraussetzungen kriteriengeleitet auswählen*

Bildungsbotschafter\*innen können ihre brückenbauenden Tätigkeiten und Wirkungen dann am gewinnbringendsten für alle entfalten, wenn sie bei Aufnahme einer entsprechenden Qualifizierung über ausreichende sprachliche und kommunikative Kompetenzen verfügen, Aufgeschlossenheit für vielfältige Lebensweisen und Orientierungen zeigen, kontaktfreudig und sozial gut vernetzt sind sowie eine positive Einstellung zu Bildung und Bildungseinrichtungen mitbringen. Um die Potenziale eines solchen Projekts der Integrationsbegleitung vollumfänglich zu erschließen, sollten die Projektverantwortlichen

daher notwendige Kompetenzen für den Einstieg in die Qualifizierung definieren, ein geeignetes Auswahlverfahren anwenden und Mindestkriterien für die Abschlussprüfung bzw. die Zertifikatsvergabe formulieren.

#### *Ehrenamtliches Engagement von Bildungsbotschafter\*innen als wesentlichen Beitrag zur Förderung von Integration, Teilhabe und Miteinander im Quartier anerkennen und wertschätzen*

Projekte der Integrationsbegleitung können einen wichtigen Beitrag zur Stärkung von Eltern, zu mehr Teilhabe von Eltern aus unterprivilegierten Milieus in Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen sowie zur Verbesserung von Bildungschancen von Kindern aus allen Bevölkerungsgruppen im Quartier leisten. Die Leistungen von Bildungsbotschafter\*innen sollten als ein wertvoller Beitrag zur Förderung des Miteinanders vor Ort anerkannt, gewürdigt und kommuniziert werden (z.B. durch Ehrungen, Freiwilligenpässe, Aushänge in den Einrichtungen, Öffentlichkeitsarbeit). Indem Menschen aus unterprivilegierten Milieus – auch über kleine Honorare, vergleichbar mit Aufwandsentschädigungen – ein Zugang zum ehrenamtlichen Engagement eröffnet wird, können zivilgesellschaftliche Haltungen wie Gemeinsinn und gesellschaftliche Verantwortungsübernahme gefördert werden.

#### *Bildungsbotschafter\*innen bei ihrer beruflichen Orientierung unterstützen*

Ehrenamtliches Engagement ergibt sich in der Regel aus einer bereits sicheren berufsbiografischen Verortung. Bei dem Einstieg in die Qualifizierung zur\* zum Bildungsbotschafter\*in handelt es sich aber häufig auch um den Wunsch, überhaupt erst einmal einen passenden Rahmen für die Einbringung und Weiterentwicklung individueller Kompetenzen zu finden, eine immaterielle und materielle Anerkennung für eine sinnstiftende Tätigkeit zu erhalten und als aktives Mitglied in der Gesellschaft wahrgenommen und wertgeschätzt zu werden. Das Projekt kann denjenigen, die auf der Suche nach beruflichen Perspektiven sind, vermitteln, welche realistischen Möglichkeiten mit dem ehrenamtlichen Engagement verbunden sind. Es kann zwar keine berufliche Qualifizierung leisten, aber der\*dem Einzelnen im Rahmen eines individuellen Coachings eine Hilfestellung im Hinblick auf die eigene ausbildungs- bzw. berufsbiografische Weiterentwicklung anbieten.

## **(2) Qualifizierung**

- Aufgaben und Handlungsfelder von Bildungsbotschafter\*innen präzise beschreiben;
- Qualifizierung auf der Grundlage kompetenzorientierter Lehr-Lern-Formate gestalten;
- Kompetenzprofil nach Abschluss der Qualifizierung nach innen und außen kommunizieren;
- Multiplikatoren- und Botschafterfunktion betonen und stärken;
- Offenheit für vielfältige Perspektiven anregen, interkulturelle und interreligiöse Dialoge stärken;
- Einstieg in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in intensiv vorbereiten und beratend begleiten.

#### *Aufgaben und Handlungsfelder von Bildungsbotschafter\*innen präzise beschreiben*

Rolle, Funktion und Zuständigkeit von Bildungsbotschafter\*innen sollten möglichst konkret definiert werden. Dabei sind auch die Zuständigkeitsgrenzen bedeutsam: Was ist ein\*e Bildungsbotschafter\*in? Welche Aufgaben bearbeitet er/sie? Was können Bildungsbotschafter\*innen leisten? Wo sind sie neben anderen, vor allem professionellen Akteuren, wie Schulsozialarbeiter\*innen und pädagogischen Fachkräften, in Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen positioniert und wie kooperieren sie mit

diesen? Worin liegen die Grenzen ihrer Zuständigkeit? Die präzise Konturierung eines an Aufgaben und Tätigkeitsfeldern orientierten Kompetenzprofils kann sowohl einer voreiligen Ablehnung als auch überhöhten Erwartungen vorbeugen und die Ressourcen des Projekts deutlicher hervorheben. Ein konkretes Aufgaben- und Kompetenzprofil vermittelt Bildungsbotschafter\*innen zudem ‚Sicherheit‘ und ‚schützt‘ sie davor, ihre Aufgaben selbst definieren zu müssen.

#### *Qualifizierung auf der Grundlage kompetenzorientierter Lehr-Lern-Formate gestalten*

Die Orientierung an einem kompetenzorientierten Curriculum – mit den Dimensionen Wissen, Können, soziale und personale Kompetenzen – ist für alle Projekte der Integrationsbegleitung zu empfehlen. Qualifizierungsmaßnahmen müssen damit so aufgebaut sein, dass sie grundlegende fachliche Wissensbestände vermitteln, die konkrete praktische Ausgestaltung von Situationen üben, soziale und kommunikative Kernkompetenzen fördern und auch an persönlichen Haltungen und Einstellungen der Auszubildenden arbeiten. Zudem eröffnen erst Zertifikate, die Kompetenzen entsprechend differenziert bescheinigen, die Möglichkeit der Anrechnung auf sich anschließende Qualifizierungs- oder Ausbildungsmaßnahmen.

#### *Kompetenzprofil nach Abschluss der Qualifizierung nach innen und außen kommunizieren*

Ein präzise formuliertes Aufgaben- und Kompetenzprofil schützt sowohl ehrenamtlich tätige Integrationsbegleiter\*innen als auch die Institutionen, in denen sie tätig sind, vor nicht zu erfüllenden Erwartungen. Insbesondere Rollenkonflikte und Konkurrenzsituationen mit den vor Ort tätigen professionellen Fachkräften können auf diese Weise von vornherein vermieden werden.

#### *Multiplikatoren- und Botschafterfunktion betonen und stärken*

Entsprechende Qualifizierungsmaßnahmen können für die Teilnehmer\*innen persönlich eine wichtige Lern- und Bildungserfahrung darstellen. Sie können die erworbenen Kompetenzen innerhalb ihrer eigenen Familien, vor allem zur Unterstützung der Bildungskarriere ihrer eigenen Kinder, nutzen. Darüber hinaus sollten Bildungsbotschafter\*innen aber darin bestärkt werden, ihren auf Stärken und Ressourcen von Kindern gerichteten Blick, ihr Wissen und Können in Bezug auf die Erziehung und Bildung von Kindern, auch an andere Eltern weiterzuvermitteln und damit ein potenzialorientiertes, vom individuellen Kind ausgehendes Bildungsverständnis zu transportieren.

#### *Offenheit für vielfältige Perspektiven anregen und die Qualifizierung als Ort interkultureller und interreligiöser Dialoge ausgestalten*

Qualifizierungsmaßnahmen in Projekten der Integrationsbegleitung sollten zur kritischen Selbst-Befragung der Teilnehmer\*innen anregen und ihre Offenheit für vielfältige Perspektiven fördern. Für die Arbeit als Bildungsbotschafter\*in, der/die Brücken zwischen verschiedenen Menschen, Milieus und Institutionen bauen soll, erscheint eine Haltung der Anerkennung und Wertschätzung auch Positionen gegenüber, die den eigenen ‚fremd‘ sind, fundamental wichtig. Kurse sollten dabei bewusst als dialogorientierte Orte ausgestaltet werden, in denen über Unterschiede und (Vor-) Urteile offen und konstruktiv diskutiert werden kann. Die Herausforderung bzw. der Anspruch an Bildungsbotschafter\*innen, einen Beitrag zur interkulturellen bzw. interreligiösen Verständigung, zum ‚Brücken bauen‘, zu leisten (z.B. in innerschulischen Diskursen, wie das Fasten gestaltet werden könnte), erscheint als wichtige, wenn nicht zentrale Aufgabe der Qualifizierung.

#### *Einstieg in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in intensiv vorbereiten und beratend begleiten; praxisbegleitende Supervision als Instrument zur Erfahrungsreflexion anbieten*

Um nach der Zertifizierung eine Transferlücke zu vermeiden und Bildungsbotschafter\*innen die Sicherheit zu geben, ihre erworbenen Kompetenzen auch sinnvoll einsetzen zu können, ist eine frühzeitige Verortung und Sichtbarkeit der Bildungsbotschafter\*innen in Kita, Schule und Stadtteil förderlich. Geeignete Formen sind auch Übergangspatenschaften, in der bereits erfahrene Bildungsbotschafter\*innen neu Zertifizierte an ihren Aktivitäten teilhaben lassen und sie in der Entwicklung eigener Aktivitäten beraten und begleiten. Eine praxisbegleitende Supervision hat einen besonderen und qualitätssichernden Wert und kann intensiv dazu genutzt werden, sowohl eine realistische Selbsteinschätzung der Bildungsbotschafter\*innen zu fördern, als auch ihre Praxisanbindung abzusichern.

### **(3) Kooperation mit Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen**

- Kooperationsverständnis zwischen Bildungsbotschafter\*innen sowie Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen fördern;
- Unterschiedliche Bedarfe von Kitas, Schulen und Gemeinschaftseinrichtungen differenziert in den Blick nehmen;
- Auf Passung zwischen Bedarfen und Angeboten achten und bedarfsorientierte Qualifizierungsbausteine anbieten;
- Besondere Gelingensbedingungen für eine Verankerung von Projekten an Schulen beachten;
- Bedarfe einzelner Schulen in Blick nehmen und spezifische Angebote entwickeln;
- Projekte der Integrationsbegleitung zentral an Nachbarschaftszentren andocken.

#### *Kooperationsverständnis zwischen Bildungsbotschafter\*innen sowie Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen fördern*

Die Wirkungen des Projekts werden durch eine kooperative und vertrauensvolle Atmosphäre zwischen Bildungsbotschafter\*innen sowie Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen verstärkt. Die Tätigkeit von Bildungsbotschafter\*innen in Kitas, Schulen und im Stadtteil erfordert eine kooperative Grundhaltung sowie eine Offenheit für unterschiedliche Perspektiven. Bildungsbotschafter\*innen sollten die Bedarfe von Eltern kommunizieren, offen für möglicherweise abweichenden Ziele der Einrichtungen sein und zwischen unterschiedlichen Interessen vermitteln. Sie sollten zudem transparent machen, in welchen Fällen sie auf der Seite der Fachkräfte stehen (und diese unterstützen) und wann sie die Eltern vertreten (und helfen, diese zu ‚empowern‘). Auch auf Seiten der Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen bedarf es einer positiven Grundhaltung zur Beteiligung und Stärkung von Eltern, auch aus weniger privilegierten Milieus, die durch Kooperationsvereinbarungen gefördert wird.

#### *Unterschiedliche Bedarfe von Kitas, Schulen und Gemeinschaftseinrichtungen differenziert in den Blick nehmen*

Zu den Besonderheiten des Projekts gehört der vergleichsweise weite Aktionsraum der Bildungsbotschafter\*innen von Kitas über Schulen bis zum Stadtteil. Die unterschiedlichen Bedarfe von Kitas, Schulen und Gemeinschaftseinrichtungen sollten dabei differenziert in den Blick genommen werden, um die Potenziale des Projekts optimal zu erschließen und mögliche Barrieren frühzeitig zu erkennen. Kitas bieten ein besonderes Potenzial für das Projekt, da dort eine Vielzahl von niedrigschwelligen Angeboten möglich sind. Fachkräfte verstehen Elternarbeit aber zumeist selbst als Kernaufgabe, sodass Bildungsbotschafter\*innen vor allem unterstützend wirken können. Schulen sehen demgegenüber die Aktivierung der Eltern nicht als ihre primäre Aufgabe an, auch wenn die Lehrkräfte einer aktiven Elternschaft gegenüber positiv eingestellt sind. Die Potenziale der Bildungsbotschafter\*innen liegen vor allem in der Aufklärung zu Bildungs- und Gesundheitsthemen, der Sprach- und Kulturmittlung sowie



dem Empowerment von Eltern. Gemeinschaftseinrichtungen fördern das Miteinander im Stadtteil und bieten Bildungsbotschafter\*innen im Unterschied zu Kitas und Schulen, bei denen ein Engagement vom Besuch des eigenen Kindes abhängt, die Möglichkeit eines längerfristigen Engagements.

#### *Auf Passung zwischen Bedarfen und Angeboten achten und bedarfsorientierte Qualifizierungsbausteine anbieten*

Die Teilnehmer\*innen sollten während der Qualifizierungsmaßnahme auf konkrete und für sie praktisch umsetzbar erscheinende Aufgaben in Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen vorbereitet werden. Eine Gelingensbedingung für eine gute Passung zwischen Bedarfen und Angeboten ist es zudem, wenn bereits vor der Qualifizierung ein entsprechendes Interesse bzw. Engagement vorliegt (z.B. in der Rolle der Elternvertretung), jemand also schon ‚weiß‘, wofür er selbst die Qualifizierung braucht bzw. nutzen möchte. An konkreten, aktuellen Themen und Handlungsbedarfen orientierte Qualifizierungsbausteine (z.B. Religion, interkulturelle Konflikte, Diskriminierung) können ebenfalls zur Verbesserung der Passung zwischen Angebot und Bedarf beitragen.

#### *Besondere Gelingensbedingungen für eine Verankerung von Projekten an Schulen beachten*

Die Kooperation zwischen Schulen und Projekten der Integrationsbegleitung ist mit besonderen Herausforderungen verbunden. Das Projekt kann dazu beitragen, dass sich sowohl auf Seiten der Institution Schule und ihrer Lehrkräfte als auch auf Seiten der Bildungsbotschafter\*innen ein sich wechselseitig anerkennendes Kooperationsverständnis entwickelt. Dabei sollte das Projekt so an Schulen herangetragen werden, dass die Leistungen und Bemühungen der Professionellen nicht abgewertet werden (Bildungsbotschafter\*innen sind kein Ersatz für Fachkräfte), zugleich aber auch die Abdeckung weiterer Bedarfe anzubieten (Bildungsbotschafter\*innen ergänzen und unterstützen die Fachkräfte). Die Bedarfe der jeweiligen konkreten Schule sollten ernst genommen werden und mit den Angeboten und Potenzialen der Bildungsbotschafter\*innen abgeglichen werden.

Als Gelingensbedingung seitens der Schulen konnten identifiziert werden:

- Eine engagierte Schulleitung setzt sich explizit für das Projekt ein;
- Elternaktivierung und -beteiligung werden als selbstverständlicher Auftrag von Schule verstanden;
- Anerkennung und Wertschätzung allen Eltern gegenüber wird als schulisches Prinzip eingefordert und angestrebt;
- das Projekt wird als ‚schuleigenes‘ verstanden und von allen mitgetragen;
- in der Schule sind konkrete Zuständigkeiten und Ansprechpartner\*innen festgelegt;
- die Bedarfe der Schule und das Angebot des Projektes werden auf ihre Passung hin befragt und ggfs. (neu) austariert;
- die Projektarbeit wird als Lernprozess verstanden, den die Beteiligten gemeinsam gestalten;
- die Formulierung realistischer Zielsetzungen wird angestrebt;
- die Leistungen der Bildungsbotschafter\*innen werden sichtbar gemacht;
- Projektergebnisse „flurwirksam nach außen hin dokumentiert“.

Diese Gelingensbedingungen können dazu dienen, die Kooperation mit bestimmten Schulen einzuschätzen und Verbesserungsbedarfe zu identifizieren; sie können allerdings nicht nur von Projektseite sichergestellt werden, sondern erfordern eine engagierte Mitarbeit der Schulen.

### *Bedarfe einzelner Schulen in den Blick nehmen und spezifische Angebote entwickeln*

Die Ergebnisse der Evaluation legen nahe, dass eine Implementation des Projekts in der Institution Schule nur im frühzeitigen konstruktiven Dialog mit der Schule angebahnt werden kann: Wie ist die Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule konkret gestaltet? Welche Formen der Beteiligung, die dem Projekt Zugangsmöglichkeiten eröffnen könnten, sind bereits realisiert und welche Strukturen implementiert? Muss die Zielstellung erst (nachdrücklich) beworben werden oder existiert ein guter Nährboden für eine Implementation? Ist den schulischen Akteuren das Aufgaben- und Kompetenzprofil der Bildungsbotschafter\*innen bekannt? Daran ausgerichtet können dann Aufwand und Ertrag von der Schule eingeschätzt sowie praktikable und bedarfsorientierte Formen der Umsetzung transparent gemacht werden. So individuell wie die einzelne Schule ist, sind auch ihre konkreten Bedarfe. Dies erfordert – ungeachtet der Notwendigkeit eines umfassenden, deutlich konturierten allgemeinen Profils der Bildungsbotschafter\*innen – eine individuell ausgerichtete, jeweils differenzierte Profilbildung der Bildungsbotschafter\*innen vor Ort.

### *Projekt an Nachbarschaftszentren andocken*

Das Nachbarschaftszentrum als Ausgangspunkt des Projektes hat sich als stärkender Faktor herausgestellt. Durch die Verknüpfung mit der niedrigschwelligen Sozialarbeit im Quartier konnten Interessent\*innen aus dem angestrebten Milieu gewonnen und das Projekt räumlich verankert und sichtbar gemacht werden. Da eine Anbindung des Projektes möglicherweise nicht an allen Schulen auf analoge Weise erfolgen kann, sollten die Ressourcen und Netzwerke der Nachbarschaftszentren weiterhin genutzt beziehungsweise verstärkt in Anspruch genommen werden. Möglicherweise könnten auch weitere soziale Projekte im Stadtteil, wie beispielsweise Freiwilligeninitiativen, einbezogen werden.

#### **(4) Rahmenbedingungen für Zusammenarbeit mit Eltern in Bildungseinrichtungen.**

- Kompetenzen von Eltern in der Bildungsbegleitung ihrer Kinder stärken;
- Konzepte einer interkulturellen Elternarbeit in Bildungseinrichtungen entwickeln und umsetzen;
- Interkulturelle Kompetenzen von Fachkräften in Bildungseinrichtungen fördern;
- Engagement und Beteiligung von Eltern ermöglichen und wertschätzen;
- Ressourcen für eine nachhaltige Kooperation zwischen Eltern und Schulen bereitstellen.
- (Ehrenamtliche) Sprach- und Kulturmittler als Brückenbauer\*innen zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern nutzen.

### *Elternbildung und Elternbeteiligung in Bildungseinrichtungen stärken und strukturell verankern*

Bildungs- und Beteiligungspotenziale von Eltern mit Migrationshintergrund oder Fluchtgeschichte können mit niedrigschwelligen Ansätzen und Instrumenten wie dem Projekt „Bildungsbotschafter und Bildungsbotschafterinnen in Kita, Schule und Stadtteil“ gut erschlossen und erweitert werden. Diese Ansätze müssen aber mit der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten einer interkulturellen Elternarbeit und der Schaffung geeigneter strukturelle Rahmenbedingungen in Bildungseinrichtungen einhergehen, um nachhaltig wirken zu können. Kitas und Schulen sind finanziell und personell so auszustatten, dass die Zusammenarbeit mit Familien als anspruchsvolle und aufwändige Aufgabe bewältigt werden kann (Integrationsbeauftragte der Bundesregierung 2016, S. 123).

Im 11. Bericht der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung „Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland“ werden „wichtige bildungspolitische Aufgaben“ darin gesehen,

- „Elternkompetenzen in der Bildungsbegleitung ihrer Kinder zu stärken und Informationen zum deutschen Bildungssystem kultursensibel zu vermitteln,
- Interkulturelle Kompetenzen der Akteure in den Bildungsinstitutionen zu fördern und Zugänge für Eltern zu schaffen sowie
- hinreichende Ressourcen für eine strukturell verankerte und flächendeckende Kooperation von Elternhaus und Bildungseinrichtung bereitzustellen“ (Integrationsbeauftragte der Bundesregierung 2016, S. 122f.).

Das Schulgesetz für das Land Berlin regelt in § 5 die Öffnung der Schulen gegenüber ihrem Umfeld. Zu diesem Zweck kooperieren die Schulen – im Rahmen ihres Bildungs- und Erziehungsauftrags – mit Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe sowie mit außerschulischen Einrichtungen und Personen, „deren Tätigkeit sich auf die Lebenssituation der Schülerinnen und Schüler auswirkt“ (§ 5 Abs. 1 SchulG). Mit dem Bonus-Programm verfügt das Land Berlin zudem über ein Instrument zur Verbesserung der Bildungschancen der Schüler\*innen an Schulen in benachteiligten Sozialräumen. Schulen erhalten pro Jahr Mittel in Höhe von 100.000 Euro, über die sie eigenverantwortlich verfügen können. Diese Mittel bestehen aus einer Basiszuweisung, einer Kooperationszulage und einem Leistungsbonus, wobei die Kooperationszulage nur dann ausgezahlt wird, „wenn Schulen Kooperationen mit anderen Schulen, Kitas und Hochschulen oder auch Kooperationen in regionalen Bildungsverbänden eingehen“ (Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie 2018, S. 2).

Um Elternbildung und Elternbeteiligung zu stärken und strukturell besser an Schulen zu verankern, sollten Schulen vom Land Berlin durch die Bereitstellung „hinreichender Ressourcen“ entlastet werden. Die Evaluation regt an, beispielsweise im Rahmen des Bonusprogramms eine zweckgebundene Zulage für die Stärkung von Elternbildung und Elternbeteiligung an Schulen einzurichten. Diese sollte darauf abzielen, Engagement und Beteiligung von Eltern aus sozial benachteiligten Milieus und Lebensverhältnissen sowie mit Migrationshintergrund und/oder Fluchtgeschichte systematisch und nachhaltig zu fördern. Die Potenziale von Projekten wie das der „Bildungsbotschafter und Bildungsbotschafterinnen in Kita, Schule und Stadtteil“ können erst dann vollumfänglich erschlossen werden, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen an Schulen für eine Einbeziehung von Eltern insbesondere aus sozial benachteiligten Milieus verbessert werden.

## Literatur

- Arbeitsgemeinschaft für Sozialplanung und angewandte Stadtforschung – AG SPAS, Team Quartiersmanagement Schöneberger Norden 2017: Integriertes Handlungs- und Entwicklungskonzept. Quartiersmanagement-Gebiet Bülowstraße/ Wohnen am Kleistpark. Berlin: Arbeitsgemeinschaft für Sozialplanung und angewandte Stadtforschung
- Arbeitskreis Neue Erziehung 2009: Berliner Aktionskonferenz für Elternlotsenprojekte. Qualitätssicherung von Lotsenprojekten in Kita und Schule. 11.12.2009, Berliner Rathaus. Im Auftrag des Beauftragten für Integration und Migration des Berliner Senats. Tagungsdokumentation. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung
- Arbeitskreis Neue Erziehung 2010: Empfehlungen – Qualitätssicherung von Lotsenprojekten in Kita und Schule. Entwickelt auf der Grundlage des Dialogprozesses „Aktionskonferenz“, September 2009 bis März 2010. Berlin: Arbeitskreis Neue Erziehung
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: Bildung in Deutschland 2016 – Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann
- Becker, Rolf 2011: Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Rolf Becker (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 11-36
- Bildungsbotschafter in Schöneberg 2014: Bildungsbotschafter und Bildungsbotschafterinnen im Schöneberger Norden. Mütter und Väter als etablierte Bildungsbotschafter. Abschlussbericht November 2014 [Präsentation]: Quartiersmanagement Schöneberger Norden
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (O. J.): „Aktion zusammen wachsen. Bildungspatenschaften stärken, Integration fördern“. Internet: [http://www.aktion-zusammenwachsen.de/no\\_cache/projekte/projektdatenbank.html](http://www.aktion-zusammenwachsen.de/no_cache/projekte/projektdatenbank.html)
- Bundesregierung 2007: Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung/ Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
- DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration 2017a: Evaluation des Projektes „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“. Präsentation 1. Beiratstreffen, 30.06.2016. Berlin: Pestalozzi-Fröbel-Haus
- DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration 2017b: Evaluation des Projektes „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“. Präsentation 2.
- Flick, Uwe (Hrsg.) 2006: Qualitative Evaluationsforschung. Konzepte, Methoden, Umsetzung. Reinbek: Rowohlt
- Gesemann, Frank 2015: Integrationslotsenprojekte in Deutschland im Überblick: Konzepte, Einsatzfelder und Finanzierung. Berlin: Beauftragter des Senats von Berlin für Integration und Migration
- Gesemann, Frank 2017: Lotsen-, Paten- und Mentorenprojekte in der kommunalen Integrationspolitik. In: Daniela Henn/ Jessica Prigge/ Karsten Ries/ Marianne Lück-Filsinger (Hrsg.): Streifzüge durch die angewandte Sozialwissenschaft: Evaluation – Migration – Sozialpolitik – Soziale Arbeit: Dieter Filsinger zum 65. Geburtstag. Münster: Waxmann, S. 313-334
- Gesemann, Frank 2018: Kommunale Bildungs- und Integrationspolitik im Kontext regionaler, sozialer und migrationsbedingter Disparitäten. In: Frank Gesemann/Roland Roth (Hrsg.): Handbuch Lokale Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer VS, S. 461-488
- Gesemann, Frank/Roth, Roland 2015: Engagement im Quartier. BBSR-Online-Publikation, Nr. 04/2015. Bonn: Bundesinstitut für Bau-, Stadt- und Raumforschung im Bundesamt für Bauwesen und

## Raumordnung

- Gesemann, Frank/ Nentwig-Gesemann, Iris/ Krähnert, Isabell/ Walther, Bastian 2016: Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begeleitung. November 2016 (überarbeitete Fassung). Berlin: DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration.
- Gesemann, Frank/ Nentwig-Gesemann/ Walther, Bastian 2017: Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil. Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung. November. Berlin: DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. Verfügbar unter: [https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/aktuelles/desi\\_zwischenbericht\\_03-11-2017\\_final-kor.pdf](https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/aktuelles/desi_zwischenbericht_03-11-2017_final-kor.pdf) [zuletzt abgerufen am 20.08.2019]
- Habermann-Nieße, Klaus/ Klehn, Kirsten/ Schlomka, Bettina 2008: Gemeinschaftseinrichtungen im Quartier. Dokumentation der Fallstudien im Forschungsfeld „Innovationen für familien- und altengerechte Stadtquartiere“. Bonn.
- Huth, Susanne 2007: Integrationslotsen: Modelle von Engagement und Integration – Erfahrungen und Umsetzungsstrategien, Frankfurt am Main: INBAS Sozialforschung
- Integrationsbeauftragte der Bundesregierung [Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration] 2016: 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland
- Lietz, Roman 2017: Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit. Kriterien zur Umsetzung von Integrationslotsenprojekten. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress
- Nentwig-Gesemann, Iris 2010: Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Ralf Bohnsack/ Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.) 2010: Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen, S. 63-75
- Nentwig-Gesemann, Iris/ Bohnsack, Ralf 2010: Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. In: Ralf Bohnsack/ Aglaja Przyborski/ Burkhard Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, S. 267-284
- Nentwig-Gesemann, Iris/ Fröhlich-Gildhoff, Klaus/ Pietsch, Stefanie 2011: Kompetenzorientierung in der Qualifizierung frühpädagogischer Fachkräfte. Expertise. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte (WiFF). München: Deutsches Jugendinstitut
- Pestalozzi-Fröbel-Haus 2016: Curriculum des Kurses „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“. Unveröffentlichte Präsentation.
- Schütze, Fritz 1983: Biografieforschung und narratives Interview. In: Neue Praxis, 13/3, S. 282-293. Verfügbar unter [https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung\\_und\\_narratives\\_interview.pdf](https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/5314/ssoar-np-1983-3-schutze-biographieforschung_und_narratives_interview.pdf) [zuletzt abgerufen am 15.05.2019]
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie (Hrsg.) 2018: Handreichung für das Bonus-Programm. Stand Mai 2018. Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen (o.J.): Berliner Quartiersmanagement <https://www.quartiersmanagement-berlin.de/unser-programm/berliner-quartiersmanagement.html> [zuletzt abgerufen am 25.07.2019]
- Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen (2018a): Quartiersmanagement-Gebiet Magdeburger Platz. Datenblatt des Quartiers. Im Internet unter: [132](https://www.quartiersmanagement-berlin.de/fileadmin/content-</a></p></div><div data-bbox=)

media/Datenblaetter\_Quartiere/2017/Magdeburger\_Platz\_layout\_4seitig\_20170201.pdf [zuletzt abgerufen am 02.08.2019]

Senatsverwaltung für Stadtentwicklung und Wohnen (2018b): Quartiersmanagement-Gebiet Schöneberger Norden. Datenblatt des Quartiers. Im Internet unter: <https://www.quartiersmanagement-berlin.de/fileadmin/content->

media/Datenblaetter\_QM\_2018/Buehlow\_layout\_4seitig\_20181121.pdf [zuletzt abgerufen am 02.08.2019]

Statistisches Bundesamt 2016: Zusammengefasste Geburtenziffer nach Kalenderjahren. Internet: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/GeburtenZiffer.html> [zuletzt abgerufen am 25.07.2019]

Statistisches Bundesamt 2017: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

## Abbildungs- und Tabellenverzeichnis

Abbildung 1: Die Vielfalt von Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekten .....	20
Abbildung 2: Typologie von Projekten der Integrationsbegleitung .....	21
Abbildung 3: Erfolgskriterien des Projekts aus der Perspektive von Schlüsselakteuren .....	38
Abbildung 4: Mehrstufiges Qualifizierungskonzept Bildungsbotschafter-Projekt 2018 .....	38
Abbildung 5: Angaben zum höchsten Bildungsabschluss .....	43
Abbildung 6: Gründe für fehlende Berufstätigkeit.....	44
Abbildung 7: Staatsangehörigkeit der Teilnehmer*innen .....	45
Abbildung 8: Erstgenannte Familiensprache der Teilnehmer*innen.....	46
Abbildung 9: Motive für die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme .....	47
Abbildung 10: Aktivitäten der Bildungsbotschafter*innen in den letzten drei Monaten.....	48
Abbildung 11: Selbsteinschätzung der Wirkung der eigenen Aktivitäten.....	50
Abbildung 12: Teilnahme an Supervision.....	50
Abbildung 13: Bewertung der Supervision.....	50
Abbildung 14: Leitmotive und Selbstverständnis von Bildungsbotschafter*innen .....	48
Abbildung 15: Modell eines Wirkungsgefüges zum Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil .....	122
Tabelle 1: Die Quartiersmanagement-Gebiete Magdeburger Platz und Schöneberger Norden .....	17
Tabelle 2: Kriterien zur Umsetzung von Integrationslotsenprojekten .....	25
Tabelle 3: Chronologie des Bildungsbotschafter*innen-Projekts .....	26
Tabelle 4: Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter*innen .....	42
Tabelle 5: Merkmale der Grundschulen.....	93
Tabelle 6: Merkmale der Befragten in Kindertagesstätten.....	93

## Anhang

- I Interviews und Gruppendiskussionen
- II Teilnehmerbogen
- III Dokumentationsbogen
- IV Fragegerüst für die Gruppendiskussion mit bereits aktiven Bildungsbotschafter\*innen
- V Fragegerüst für die Gruppendiskussionen mit frisch zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen
- VI Leitfragen zu den biografisch orientierten episodischen Interviews mit ausgewählten Bildungsbotschafter\*innen
- VII Leitfaden für das Fokusgruppeninterview
- VIII Transkriptionsrichtlinien



## Anlage I: Interviews, Gruppendiskussionen und Evaluationsgespräche

### Interviews

#### Projektleitung / Steuerungsgruppe

Funktion	Einrichtung	Datum
Bezirkskoordination Quartiersmanagement	Abteilung Stadtentwicklung und Bauen – Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg	20.11.2015
Projektleitung Bildungs- botschafter*innen	Pestalozzi-Fröbel-Haus	18.01.2016 15.03.2016 07.02.2017 17.04.2018
Dozent*in 1: Kurse für Bil- dungsbotschafter*innen	Pestalozzi-Fröbel-Haus	05.01.2016* 23.05.2016
Leitung Kinder- und Ju- gendhilfe	Pestalozzi-Fröbel-Haus	11.01.2016
Regionalleitung	Jugendamt - Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg	15.01.2016
Dozent*in 2: Kurse für Bil- dungsbotschafter*innen	Pestalozzi-Fröbel-Haus	29.03.2016

#### Biografische Interviews mit aktiven Bildungsbotschafter\*innen

Abkürzung BB	Datum
A1	14.09.2018
B1 und B2	24.09.2018
D1	24.09.2018
E1	24.09.2018
C1 und C2	25.09.2018
F1 und F2	09.11.2018

#### Kita

Funktion	Einrichtung	Stadtteil	Datum
Leitung	Kindertagesstätte	Schöneberger Norden	08.06.2016
Koordination Familienzent- rum	Kindertagesstätte mit integrier- tem Familienzentrum	Schöneberger Norden	18.07.2016
Koordination Familienzent- rum	Kindertagesstätte mit integrier- tem Familienzentrum	Schöneberger Norden	16.05.2018
Leitung	Kindertagesstätte	Tiergarten Süd	15.05.2018

## Schule

Funktion	Einrichtung	Stadtteil	Datum
Leitung Stellv. Leitung	Grundschule 1	Schöneberger Norden	13.01.2016
Leitung	Grundschule 2	Schöneberger Norden	02.06.2016*
Leitung	Grundschule 3	Tiergarten Süd	08.07.2016
Leitung	Ganztagsbetreuung Grundschule 1	Schöneberger Norden	21.06.2016
Leitung	Ganztagsbetreuung Grundschule 2	Schöneberger Norden	21.06.2016

## Stadtteil

Funktion	Einrichtung	Stadtteil	Datum
Leitung	Nachbarschaftszentrum	Schöneberger Norden	31.10.2015
Mitarbeiter*in	Quartiersmanagement	Tiergarten Süd	25.11.2015
Mitarbeiter*in	Quartiersmanagement	Schöneberger Norden	09.12.2015
Mitarbeiter*in	Nachbarschaftszentrum	Schöneberger Norden	07.01.2016
Leitung	Nachbarschafts- und Familienzentrum	Schöneberger Norden	08.06.2016

## Sonstige

Name	Einrichtung	Datum
Datenkoordination	Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg	16.12.2015
Jugendamt Sozialraumkoordination	Bezirksamt Mitte	07.12.2015
Mitarbeiter*in	Abt. Gesundheit, Soziales, Stadtentwicklung - Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg,	27.01.2016
Koordination Freiwilliges Engagement	Pestalozzi-Fröbel-Haus	09.06.2016

\* schriftliche Stellungnahme

## Gruppendiskussionen

### Gruppendiskussionen mit Bildungsbotschafter\*innen

GD 1	Gruppendiskussion mit acht erfahrenen Bildungsbotschafter*innen	03.12.2015
GD 2	Gruppendiskussion mit acht Teilnehmer*innen von Grundkurs 1	08.03.2016
GD 3	Gruppendiskussion mit fünf Teilnehmer*innen von Grundkurs 2	04.07.2016
GD 4	Gruppendiskussion mit sieben Teilnehmer*innen von Grundkurs 3	06.04.2017
GD 5	Gruppendiskussion mit fünf aktiven Bildungsbotschafter*innen	22.05.2017
GD 6	Gruppendiskussion mit sechs Teilnehmer*innen von Aufbaukurs 1	14.07.2017
GD 7	Gruppendiskussion mit sechs Teilnehmer*innen von Grundkurs 4	12.03.2018
GD 8	Gruppendiskussion mit sieben Teilnehmer*innen von Aufbaukurs 2	02.07.2018

### Gesprächsrunde mit Vertreter\*innen von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen am 28.02.2017 im DESI-Institut

Funktion	Einrichtung	Stadtteil
Leitung	Nachbarschafts- und Familienzentrum	Tiergarten Süd
Mitarbeiter*in	Nachbarschaftszentrum	Schöneberger Norden
Bereichsleitung	Träger der Kinder- und Jugendhilfe	stadtteilübergreifend
Leitung	Nachbarschafts- und Familienzentrum	Schöneberger Norden
Leitung	Kindertageseinrichtung	Tiergarten Süd
Stellv. Leitung	Kindertageseinrichtung	Tiergarten Süd
Mitarbeiter*in	Träger der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe	stadtteilübergreifend

### Evaluationsgespräche und Präsentationen

Jahr	Datum	Treffen mit			
2015	05.11.2015	Steuergruppe		29.06.2017	Beirat
	21.01.2016	Steuergruppe		29.09.2017	Steuergruppe
	21.04.2016	Steuergruppe		07.11.2017	Projektteam
	27.05.2016	Steuergruppe		26.01.2018	Steuergruppe
2016	30.06.2016	Beirat	2018	27.04.2018	Steuergruppe
	04.10.2016	Steuergruppe		06.06.2018	Beirat
	31.10.2016	Projektteam		16.10.2018	Steuergruppe
	01.12.2016	Steuergruppe		14.12.2018	Steuergruppe
2017	02.03.2017	Steuergruppe	2019	20.02.2019	Fachtag und Abschluss
	23.05.2017	Projektteam			

## Teilnehmerbogen Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter

1. **Geschlecht**       männlich       weiblich
2. **Alter:** \_\_\_\_\_
3. **Geburtsland und Geburtsort:** \_\_\_\_\_
4. **Herkunftssprache/(n):** \_\_\_\_\_
5. **In der Familie gesprochene Sprache(n):** \_\_\_\_\_
6. **Staatsangehörigkeit(en):** \_\_\_\_\_
7. **Familienstand / Lebensform**  
 ledig       verheiratet/Lebenspartnerschaft       geschieden       verwitwet
8. **Alleinerziehend**  
 ja       nein
9. **Höchster Bildungsabschluss**  
 kein Schulabschluss  
 Hauptschulabschluss  
 Mittlerer Schulabschluss  
 Abitur / Fachhochschulreife  
 Hochschulabschluss
10. **Abgeschlossene Berufsausbildung**  
 ja, und zwar als: \_\_\_\_\_  
 nein
11. **Sind Sie zurzeit berufstätig?**  
 ja       nein
12. **Falls ja, was ist ihr derzeit ausgeübter Beruf bzw. ihre Haupttätigkeit:**  
\_\_\_\_\_
13. **Falls nein, was sind die Gründe dafür?**  
 Betreuung und Erziehung der Kinder  
 Arbeitslosigkeit  
 Ruhestand  
 Sonstiges \_\_\_\_\_

14. **Wohnen Sie in einem der beiden Quartiersmanagementgebiete „Schöneberger Norden“ oder „Magdeburger Platz“?**

ja  nein

15. **Wenn nein, wo wohnen Sie dann (Bezirk/Ortsteil)?** \_\_\_\_\_

16. **Anzahl und Alter Ihrer Kinder:** \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

17. **Welche Bildungseinrichtungen besuchen Ihre Kinder zurzeit?**

Kita                                      Name der Kita: \_\_\_\_\_  
 Grundschule                              Name der Grundschule: \_\_\_\_\_  
 Weiterführende Schule                      Name der Schule: \_\_\_\_\_

18. **Wie sind Sie auf den Kurs „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Grundschule und Stadtteil“ aufmerksam geworden?**

- Kita
- Grundschule
- Weiterführende Schule
- Nachbarschafts-/Familienzentrum
- Familie, Freunde oder Bekannte

19. **Warum nehmen Sie an dem Kurs zur Ausbildung von BildungsbotschafterInnen teil?**

Bitte geben Sie die wichtigsten Gründe an.  
**(max. 3 Gründe)**

Ich nehme an dem Kurs teil, um ...

- mehr über Bildungs- und Erziehungsfragen zu erfahren
- mein Kind / meine Kinder bestmöglich fördern zu können
- andere Eltern zu ermutigen, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren
- Begegnungen und Austausch zwischen Eltern zu fördern
- die Interessen und Sichtweisen von Eltern in Bildungseinrichtungen  
(z.B. Kita, Schule, Nachbarschafts- und Familienzentren) einzubringen
- Begegnungen und Miteinander in Kita, Schule, Nachbarschaft, Stadtteil zu fördern
- Sonstiges \_\_\_\_\_

20. **Wissen Sie schon, was Sie nach der Qualifizierung zur Bildungsbotschafterin bzw. zum Bildungsbotschafter gerne machen würden? Wenn ja, wäre es schön, wenn Sie uns Ihre Pläne und Wünsche kurz mitteilen würden!**

---

---

---

---



## Dokumentationsbogen Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter

### 1. Angaben zur Person

Name:

BildungsbotschafterIn seit / Datum der Zertifizierung (Monat/Jahr):

### 2. Tätigkeiten in den letzten drei Monaten

		<4h pro Mo- nat	4-8h pro Mo- nat	<8-12h pro Monat	<12-16h pro Mo- nat	>16h pro Monat
2.1.	Gespräch mit Elternteil	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.2.	Gespräch mit Elternteil und LehrerIn oder pädagogischer Fachkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.	Gespräch mit LehrerIn oder pädagogischer Fachkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.	Übersetzung (arabisch, türkisch, kurdisch, russisch, andere Sprache)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.5.	Begleitung und Organisation von Informationsveranstaltung in der Kita/Schule	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.6.	Begleitung und Organisation von Elterncafé/Elterngruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.7.	Begleitung und Organisation von Gremium/Arbeitsgruppe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.8.	Stand bei Stadtteilstadt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.9.	Projektvorstellung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.10.	Sonstiges, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.11.	Sonstiges, und zwar:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### 3. Bewertung der Supervision

In den letzten drei Monaten habe ich \_\_\_\_\_ Mal an der Supervision teilgenommen.

		Trifft über- haupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Keine Angabe möglich
3.1.	Die Supervision war für meine Tätigkeit als BildungsbotschafterIn unterstützend.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.2.	Die in der Supervision eingesetzten Methoden waren für mich hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.3.	Den Austausch unter den TeilnehmerInnen empfand ich als Bereicherung.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Folgende Themen habe ich in der Supervision vermisst:

---



---

Ich hätte folgende konkreten Wünsche zur Verbesserung der Supervision:

---



---



---

**4. Bitte geben Sie an, inwieweit die folgenden Aussagen auf Sie zutreffen.**

		Trifft überhaupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu
4.1.	Meine Aktivität als BildungsbotschafterIn hat dazu beigetragen, mein Kind / meine Kinder besser fördern zu können.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.2.	Durch meine Aktivität als BildungsbotschafterIn konnte ich auch andere Eltern ermutigen, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.3.	Die Begegnung und der Austausch zwischen Eltern wurden durch meine Aktivität als BildungsbotschafterIn gefördert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.4.	Meine Aktivität als BildungsbotschafterIn hat dazu geführt, dass sich mehr Eltern in Bildungseinrichtungen einbringen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.5.	Durch meine Aktivität als BildungsbotschafterIn konnten Begegnungen und das Miteinander im Quartier gefördert werden.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.6.	Meine berufliche Perspektive hat sich durch meine Aktivität als BildungsbotschafterIn verbessert.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.7.	Durch meine Aktivität als BildungsbotschafterIn habe ich Erfahrung und Selbstvertrauen gewonnen.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

**Vielen Dank für Ihre Unterstützung!**

## **Anlage IV: Fragegerüst für die Gruppendiskussion mit bereits seit längerem aktiven Bildungsbotschafter\*innen**

### **Fragegerüst für die Gruppendiskussion mit bereits aktiven Bildungsbotschafter\*innen**

#### **Erzählgenerierende Eingangsfrage**

1. Inzwischen ist ja einige Zeit nach Ihrer Zertifizierung zum/zur Bildungsbotschafter\*in vergangen. Wo sind sie aktuell als Bildungsbotschafter\*in tätig, was machen sie dort? Erzählen Sie doch einfach mal!

#### **Erzählgenerierende Nachfragen**

2. Können Sie uns von Situationen erzählen, in denen Sie als Bildungsbotschafter\*in tätig waren, die Sie besonders positiv in Erinnerung haben? Erzählen Sie von diesen Situationen!
3. Können Sie sich vielleicht auch an Situationen erinnern, in denen Sie als Bildungsbotschafter\*in unzufrieden waren oder die Sie belastet haben? Erzählen Sie doch mal!
4. Können Sie uns bitte von der Kooperation mit den Institutionen erzählen, in denen Sie hauptsächlich als Bildungsbotschafter\*in tätig sind (z.B. Schule, Kita, Nachbarschaftszentrum)
5. Wie sieht Ihr Kontakt zu den Eltern konkret aus? *Mögliche Nachfragen:* Wie finden die Eltern zu Ihnen? Welche Eltern erreichen Sie am besten? Wen würden Sie gerne noch erreichen?

#### **Reflexionsgenerierende Nachfragen**

6. Können Sie das, was Sie im Kurs gelernt haben, auch anwenden?
7. Gibt es etwas, das Sie im Kurs nicht gelernt haben, das Ihnen jetzt in der Arbeit als Bildungsbotschafter\*in fehlt?
8. Worin liegt in Ihren Augen der Gewinn des Projektes?
9. Wo sehen Sie Hürden oder Schwierigkeiten in Bezug auf das Projekt?
10. Gab es etwas, das es Ihnen ganz persönlich leicht oder aber schwer gemacht hat, sich in ihrem Kiez als Bildungsbotschafter\*in zu engagieren?
12. Was wünschen Sie sich im Hinblick auf Ihre Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in für die Zukunft?
13. Wie stellen Sie sich Ihre persönliche/berufliche Zukunft vor?



## **Anlage V: Fragegerüst für die Gruppendiskussionen mit frisch zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen**

### **Fragegerüst für die Gruppendiskussionen mit frisch zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen**

#### **Kurs**

1. Sie haben in den letzten Wochen an dem Kurs / der Qualifizierung zur/zum Bildungsbotschafter\*in teilgenommen. Uns interessiert, was dabei für Sie wichtige Erfahrungen waren. Erzählen Sie doch einmal von Situationen, die Ihnen sofort einfallen, wenn Sie an den Kurs denken.
2. Denken Sie noch einmal an den Kurs – fallen Ihnen Situationen/Erlebnisse ein, die Sie besonders interessant und wichtig fanden?
3. Fallen Ihnen auch Situationen/Erlebnisse im Rahmen des Kurses ein, die Sie anstrengend oder unangenehm fanden?
4. Welche Inhalte des Kurses fanden Sie besonders wichtig für Ihre zukünftige Arbeit als Bildungsbotschafter\*innen?
5. Gibt es etwas, das Sie unbedingt noch lernen wollen, das Ihnen in dem Kurs gefehlt hat?

#### **Motivation**

6. Wenn Sie jetzt noch einmal an die Zeit zurückdenken, als Sie sich entschieden haben, Bildungsbotschafter\*in zu werden – wie war das, erzählen Sie doch mal von dieser Anfangszeit, was war der Auslöser, was hat sie zur Teilnahme motiviert?
7. Wenn Sie an Ihre eigenen Erfahrungen mit Kita und Schule denken – können Sie uns von ihren Erfahrungen erzählen?

#### **Einschätzungen in Bezug auf das Projekt**

8. Wenn Sie jemand fragt, was ein/e Bildungsbotschafter\* ist, was seine/ihre Aufgaben sind, wie würden Sie ihm das erklären?
9. Worin liegt in Ihren Augen der Gewinn des Projektes? Was kann es leisten?
10. Wo sehen Sie Hürden oder Probleme in Bezug auf das Projekt und Ihre zukünftige Arbeit?
11. Welche Unterstützung wünschen Sie sich für die Zukunft?

## **Anlage VI: Leitfaden für biografisch orientierte episodische Interviews mit ausgewählten Bildungsbotschafter\*innen**

### **Leitfaden für biografische orientierte episodische Interviews mit ausgewählten Bildungsbotschafter\*innen zum Abschluss der Evaluation**

#### **Eingangsimpuls**

Wir würden Sie gern bitten, sich einmal zurückzuerinnern, an die Zeit, als sie überlegt haben, den Bildungsbotschafterkurs zu machen und zu erzählen, was sie seit damals alles erlebt haben. Erzählen Sie ruhig von Anfang an bis heute und nehmen Sie sich Zeit, wir haben ja eine ganze Stunde. Für uns ist alles interessant, was Ihnen dazu einfällt.

#### **Exmanente Nachfragen**

- Um Sie persönlich kennenzulernen, würden Sie bitten noch etwas mehr über sich zu erzählen, z.B. wie lange leben Sie schon in Berlin, wie sind sie mit dem Kiez verbunden?
- Können Sie noch ein bisschen über ihre Kinder erzählen?
- Was sagt ihr/e (Ehe-)Partner/in zu ihrem Engagement als BB?
- Was waren für Sie Schlüsselerlebnisse im Rahmen Ihrer Tätigkeit als BB? (oder Erfahrungen, die sie gemacht haben ...)
  - Ev.: Können Sie einen Einsatz als BB schildern, den Sie als besonders gelungen erlebt haben?
- Welche Formen der Unterstützung sind oder wären aus Ihrer Sicht hilfreich für die Tätigkeit als BB?
- Welchen Schwierigkeiten und Herausforderungen sind Sie als BB begegnet?
  - Ev.: Können Sie eine Situation schildern, die Sie als problematisch erlebt haben?
- Inwiefern hat sich bei Ihnen und in Ihrem Umfeld durch das Projekt etwas verändert?
  - Haben das Projekt und Ihre Tätigkeit als BB Ihr Verständnis von Bildung und verändert?
  - Haben das Projekt und Ihre Tätigkeit als BB Ihr Verständnis von Zusammenleben im Quartier verändert?
- Wenn Sie das Projekt noch mal abschließend resümieren, wie würden Sie es bewerten?
- Wollen Sie uns noch etwas mitgeben?

## **Anlage VII: Leitfaden für das Fokusgruppeninterview mit Vertreter\*innen von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen**

### **Leitfaden für das Fokusgruppeninterview mit VertreterInnen von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen aus den Quartieren „Schöneberger Norden“ und „Tiergarten Süd“**

#### **Einstiegsfrage zu Elternbeteiligung**

Wie Sie ja wissen, evaluieren wir das Bildungsbotschafterprojekt - mit vielen von Ihnen haben wir uns ja auch schon darüber unterhalten. Daher würden wir Sie zu Beginn bitten, einmal zu schildern, wie Sie die aktuelle Situation der Elternbeteiligung an Ihrer Institution wahrnehmen.

Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Projekt und den Bildungsbotschafter\*innen in Ihrer Institution?

#### **Erfahrungen mit Bildungsbotschafter\*innen**

- Wie würden sie die Personen, die als BB aktiv sind, charakterisieren?
- In welchen konkreten Einsatzfeldern sind die BB an ihrer Institution aktiv?
- Was sind aktuelle Beispiele, bei denen Bildungsbotschafter\*innen es schaffen, „eine Brücke“ zwischen Ihrer Einrichtung und anderen Eltern zu bauen?
- Inwiefern hat sich die Situation der Elternbeteiligung in ihrer Einrichtung durch die Bildungsbotschafter\*innen im letzten Jahr geändert?
- An welchen Stellen *sind* die Bildungsbotschafter\*innen in Ihrer Einrichtung sichtbar?
- Wie nehmen Sie Bildungsbotschafter\*innen wahr, die schon vor länger als einem Jahr qualifiziert wurden?

#### **Qualifizierung**

- Wie bewerten Sie das Passungsverhältnis zwischen dem Beitrag, den die Bildungsbotschafter\*innen an Ihrer Einrichtung leisten können und dem, was Sie für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern benötigen?
- Es existieren Überlegungen, nur bestimmte Personen als Bildungsbotschafter\*innen zu qualifizieren. Was wären aus Ihrer Sicht Kriterien, nach denen Personen für eine Qualifizierung ausgewählt werden sollten?

#### **Bedarfe und Potenziale**

- Inwiefern können Bildungsbotschafter\*innen Bindeglieder zwischen den verschiedenen Institutionen (Kita, Schule und Gemeinschaftseinrichtungen) sein?
- Was wären aus ihrer Sicht die wichtigsten Einsatzfelder für Bildungsbotschafter\*innen?
- Inwiefern können Bildungsbotschafter\*innen beim Thema „Willkommensklassen“ und der Integration von geflüchteten Familien in Ihrer Einrichtung eingesetzt werden?
- Welche Unterstützungsbedarfe haben Sie ganz konkret?
- Was kann Ihre Institution tun, um Bildungsbotschafter\*innen zu integrieren?

- Welche Bedeutung messen Sie verschiedenen Angeboten zur Verbesserung der Kooperation mit Eltern bei (beispielsweise Elternbegleiter, Integrationslotsen, Bildungsbotschafter\*innen)?

**Ausblick**

- Wenn Sie einen Ausblick wagen: Wie stellen Sie sich die Zusammenarbeit mit Eltern in ihrer Institution in fünf Jahren vor?

## Anlage VIII: Transkriptionsrichtlinien

### Richtlinien der Transkription

(erschienen in: R. Bohnsack, I. Nentwig-Gesemann, A.-M. Nohl (Hg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Grundlagen qualitativer Sozialforschung. Opladen: Leske und Budrich, S. 363f.)

L	Beginn einer Überlappung bzw. direkter Anschluss beim Sprecherwechsel
J	Ende einer Überlappung (kann auch weggelassen werden!)
(.)	Pause bis zu einer Sekunde
(3)	Anzahl der Sekunden, die eine Pause dauert
<u>nein</u>	betont
nein	laut (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)
°nee°	leise (in Relation zur üblichen Lautstärke des Sprechers/der Sprecherin)

Die folgenden zwei Zeichen stellen nachträgliche Ergänzungen von Iris Nentwig-Gesemann dar:	
> <	schnell (in Relation zur üblichen Schnelligkeit des Sprechers/der Sprecherin)
>> <<	sehr schnell

.	stark sinkende Intonation
;	schwach sinkende Intonation
?	stark steigende Intonation
,	schwach steigende Intonation
viellei-	Abbruch eines Wortes
oh=nee	Wortverschleifung
nei::n	Dehnung, die Häufigkeit vom : entspricht der Länge der Dehnung
(doch)	Unsicherheit bei der Transkription, schwer verständliche Äußerungen
( )	unverständliche Äußerungen, die Länge der Klammer entspricht etwa der Dauer der unverständlichen Äußerung
((Stöhnen))	Kommentar bzw. Anmerkungen zu parasprachlichen, nicht-verbalen oder gesprächsexternen Ereignissen; Länge der Klammer entspricht im Falle der Kommentierung parasprachlicher Äußerungen (z.B. Stöhnen) etwa der Dauer der Äußerung.
@nein@	lachend gesprochen
@(.)@	kurzes Auflachen
@(3)@	3 Sek. Lachen

## Impressum

**Herausgeber:**           **DESI – Institut für Demokratische Entwicklung  
und Soziale Integration**  
Nymphenburger Str. 2  
10825 Berlin

### Der Herausgeber

Das DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration (DESI) ist ein privates sozialwissenschaftliches Forschungsinstitut, das sich für die Förderung von Zivilität und bürgerschaftlichem Engagement sowie die Weiterentwicklung und Verwirklichung von Bürger- und Kinderrechten einsetzt. Zu den Schwerpunkten von DESI gehören wissenschaftliche Expertisen, Evaluationen und Wirkungsanalysen von Programmen und Projekten sowie die Beratung und Begleitung von staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteuren. Die Arbeits- und Forschungsschwerpunkte des Instituts liegen in den Themenfeldern Demokratie und Zivilgesellschaft, Engagement und Beteiligung, Migrations- und Integrationspolitik, Stadt- und Quartiersentwicklung sowie Kinder, Familie und frühpädagogische Institutionen.

### Das Projekt

Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ läuft seit 2015 und ist in Kooperation mit dem Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, dem Jugendamt Schöneberg-Nord und dem Quartiersmanagement Schöneberger Norden entstanden. Träger ist das Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin (PFH), eine Stiftung des öffentlichen Rechts: [www.pfh-berlin.de](http://www.pfh-berlin.de). Finanziert wird das Projekt aus Mitteln des Programms Zukunftsinitiative Stadtteil II, Teilprogramm „Soziale Stadt“/Netzwerkfonds, mit Unterstützung des Europäischen Fonds für Regionale Entwicklung (EFRE) und des Bundes. Mit der im Rahmen der Förderung vorgesehenen externen Evaluation hat das Pestalozzi-Fröbel-Haus das DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration beauftragt, welches das Projekt von 2015 bis 2019 mit einem Ansatz qualitativ-formativer, prozessbegleitender Praxisforschung evaluiert hat.

## Die Autorin und die Autoren

**Dr. Frank Gesemann** ist Diplom-Politologe und Mitbegründer sowie Geschäftsführer des DESI-Instituts. Seine Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Engagement und Beteiligung, Gesellschaftlicher Zusammenhalt, Integrationspolitik von Bund, Ländern und Kommunen sowie kommunale Bildungs- und Sozialpolitik.

**Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann** ist Diplom-Pädagogin und Professorin für Allgemeine Pädagogik, Schwerpunkt Frühpädagogik an der Freien Universität Bozen, Fakultät für Bildungswissenschaften. Ihre Arbeits- und Forschungsschwerpunkte liegen in den Bereichen Frühpädagogik und Kindheitsforschung sowie Qualitative Forschungsmethoden, insbes. Dokumentarische Methode.

**Bastian Walther** ist Kindheitspädagoge und Bildungswissenschaftler. Er ist wissenschaftlicher Mitarbeiter am DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration sowie Lehrbeauftragter an der Alice Salomon Hochschule Berlin. Seine Arbeitsschwerpunkte liegen in der Kindheitspädagogik und Kindheitsforschung, insbesondere im Forschen mit Kindern.

## Kontakt

Dr. Frank Gesemann  
Geschäftsführer  
DESI – Institut für Demokratische Entwicklung  
und Soziale Integration  
Nymphenburger Str. 2  
10825 Berlin  
Tel.: + 49 (0)30 / 814 86 502  
E-Mail: [info@desi-sozialforschung-berlin.de](mailto:info@desi-sozialforschung-berlin.de)  
Webseite: [www.desi-sozialforschung-berlin.de](http://www.desi-sozialforschung-berlin.de)

Nina Lutz  
Projektleitung  
BildungsbotschafterInnen in Kita, Schule und Stadtteil  
Pestalozzi-Fröbel-Haus  
Stiftung des öffentlichen Rechts  
Karl-Schrader-Straße 7-8  
10781 Berlin  
Telefon: +49 (0)1775 947458  
E-Mail: [bildungsbotschafter@pfh-berlin.de](mailto:bildungsbotschafter@pfh-berlin.de)  
Internet: [www.bildungsbotschafter-berlin.de](http://www.bildungsbotschafter-berlin.de)

© DESI 2019

ISBN: 978-3-9821139-1-3