

---

**„Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter  
in Kita, Schule und Stadtteil“**

Zwischenbericht der wissenschaftlichen Begleitung

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

---



Berlin, November 2017

**Bezirk: Tempelhof-Schöneberg  
Fonds: Netzwerkfonds**



Das Projekt wird gefördert aus Mitteln des Programms Zukunftsinitiative Stadtteil II, Teilprogramm „Soziale Stadt“/Netzwerkfonds

## Wissenschaftliche Bearbeitung

### **DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration**

Dr. Frank Gesemann, Prof. Dr. Iris Nentwig-Gesemann, Bastian Walther  
(mit Unterstützung durch Isabell Krähnert und Lina Thal)

## Kontakt

### **DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration**

Nymphenburger Str. 2  
10825 Berlin

Tel.: 030 / 814 86 502

E-Mail: [info@desi-sozialforschung-berlin.de](mailto:info@desi-sozialforschung-berlin.de)

Internet: [www.desi-sozialforschung-berlin.de](http://www.desi-sozialforschung-berlin.de)

# Inhalt

<b>1.</b>	<b>Einleitung .....</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Methodik, Selbstverständnis und Vorgehen der Evaluation .....</b>	<b>7</b>
2.1	Grundprinzipien und methodisches Vorgehen der Evaluation.....	7
2.2	Aktivitäten und Erhebungen der Evaluation von November 2015 bis Juni 2017 .....	8
<b>3.</b>	<b>Integration durch Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte .....</b>	<b>10</b>
<b>4.</b>	<b>Die (Vor-) Geschichte des Projekts „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ .....</b>	<b>15</b>
<b>5.</b>	<b>Anliegen und Ziele von Schlüsselakteuren der Projektentwicklung – „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ (September 2015 bis Dezember 2018).....</b>	<b>20</b>
<b>6.</b>	<b>Qualifizierung von Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschaftern.....</b>	<b>26</b>
6.1	Die Perspektive der Kursdozent*innen .....	28
6.2	Die Perspektive der Kooperationspartner*innen .....	30
6.3	Zusammenfassung und Empfehlungen .....	31
<b>7.</b>	<b>Die Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter – Ergebnisse der quantitativen Befragungen .....</b>	<b>34</b>
7.1	Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter*innen.....	34
7.2	Motive und Aktivitäten der Bildungsbotschafter*innen .....	39
<b>8.</b>	<b>Erfahrungen und Orientierungen von Bildungsbotschafter*innen – Analyse von drei Gruppendiskussionen .....</b>	<b>43</b>
8.1	Erfahrungen und Orientierungen der Bildungsbotschafter*innen nach Abschluss der Qualifizierung .....	43
8.2	Die Perspektive der in der Praxis tätigen Bildungsbotschafter*innen.....	51
8.3	Vorläufige Einschätzungen aus der Perspektive der Evaluation .....	55
<b>9.</b>	<b>Basistypische Spannungsfelder Analyse von drei Gruppendiskussionen .....</b>	<b>57</b>
<b>10.</b>	<b>Die Perspektive von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen .....</b>	<b>63</b>
10.1	Die Perspektive von Schulen .....	63
10.2	Die Perspektive von Gemeinschaftseinrichtungen .....	74

10.3	Einrichtungsübergreifende Orientierungen.....	<b>81</b>
<b>11.</b>	<b>Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Projekts und erste Schritte zur Umsetzung .....</b>	<b>82</b>
11.1	Empfehlungen des Evaluationsteams vom November 2016.....	82
11.2	Umsetzung der Empfehlungen des Evaluationsteams zur Weiterentwicklung des Projekts .....	86
11.3	Schlüsselaufgaben der künftigen Projektentwicklung aus Sicht des Evaluationsteams .....	88
<b>Literatur .....</b>		<b>92</b>
<b>Abbildungsverzeichnis .....</b>		<b>95</b>
<b>Anhang .....</b>		<b>96</b>
I	Übersicht zu Interviews und Gesprächspartner*innen	
II	Teilnehmerbogen	
III	Dokumentationsbogen	
IV	Fragegerüst für die Gruppendiskussion mit bereits aktiven Bildungsbotschaf- ter*innen	
V	Fragegerüst für die Gruppendiskussionen mit frisch zertifizierten Bildungsbotschaf- ter*innen	
VI	Leitfaden für das Fokusgruppeninterview	
VII	Transkriptionsrichtlinien	

## 1. Einleitung

Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“, das von September 2015 bis Dezember 2018 aus dem Netzwerksfond des Programms „Soziale Stadt“ gefördert wird, hat sich zum Ziel gesetzt, über den Einsatz von Eltern als Multiplikator\*innen relevantes Wissen zur Begleitung und Unterstützung von Bildungsprozessen zu vermitteln und zugleich eine veränderte soziale Praxis in kooperierenden Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen in den Quartiersmanagementgebieten Schöneberger Norden und Magdeburger Platz – Tiergarten Süd zu implementieren. 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 begleiten die Projektpraxis kontinuierlich.

Bildungsbotschafter\*innen sollen vor allem andere Eltern dabei unterstützen, Bildungsprozesse ihrer Kinder zu begleiten und zu fördern sowie dabei mit den Bildungseinrichtungen kooperieren und die dort tätigen professionellen Fachkräfte unterstützen. Sie sollen gewissermaßen als Bindeglied zwischen Institutionen und Familien arbeiten: Es wird angestrebt, 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 intendiert folglich, 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 ergeben sich für die Evaluation fünf relevante Gruppen:

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

Dieser Zwischenbericht wird im Rahmen einer externen, prozessbegleitenden und formativen Evaluation vorgelegt (siehe auch Selbstverständnis der Evaluation, am Ende dieses Kapitels). Er hat den Charakter eines *responsiven Feedbacks* und dient als Diskussionsgrundlage für alle, die das Projekt mitgestalten und zu einem Erfolg machen wollen. Die Evaluation speist dabei 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 aus den dort formulierten Empfehlungen anschließend konkrete Schritte für die Weiterentwicklung des Projekts abgeleitet und damit begonnen, diese umzusetzen. Auf die Nejustierungen wird in den verschiedenen Kapiteln dieses Berichts immer wieder verwiesen. Eine abschließende Bewertung der Dynamiken und Wirkungen, die sich auf den verschiedenen Ebenen durch den Neustrukturierungsprozess ergeben, bleibt dem Abschlussbericht der Evaluation vorbehalten.

Der Bericht ist wie folgt gegliedert: Im zweiten Kapitel werden die Methodik und das Vorgehen der Evaluation ausführlich beschrieben. Anschließend folgt eine Einführung in Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte als innovatives Instrument der Integrationspolitik von Bund, Ländern und Kommunen (Kapitel 3), gefolgt von einer Rekonstruktion der (Vor-) Geschichte des Projekts, die auf Projektmate-

rialien, auf Aussagen von Projektverantwortlichen sowie auf den Erfahrungen erfahrener Bildungsbotschafter\*innen basiert (Kapitel 4). Im fünften Kapitel werden die Anliegen und Ziele von Schlüsselakteuren der Projektentwicklung in ihrer großen Bandbreite und Heterogenität aufgezeigt und aufeinander bezogen. Das Herzstück des Projekts, die Qualifizierungsmaßnahme, wird im Kapitel 6 analysiert. In den beiden folgenden Kapiteln stehen dann die Bildungsbotschafter\*innen selbst im Mittelpunkt. Zunächst werden Ergebnisse der quantitativen Erhebungen zu soziodemografischen Merkmalen sowie zu 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). Die Perspektiven der Kooperationspartner, insbesondere von Gemeinschaftseinrichtungen und Schulen stehen dann im Zentrum des folgenden Kapitels (Kapitel 10). Abschließend werden Empfehlungen der Evaluation und daraus abgeleitete Schritte zur Weiterentwicklung des Projekts sowie zentrale Herausforderungen für die Sicherung einer nachhaltigen Implementierung und Wirkung des Projekts präsentiert (Kapitel 11).

### ***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 einbeziehen und kritische Fragen in alle Richtungen stellen. Der Wert einer externen Perspektive liegt darin, dass die Evaluator\*innen kritische Fragen stellen und ihren Analysefokus genau dorthin lenken, wo Spannungsfelder deutlich werden und Entwicklungspotenziale unerschlossen bleiben.

**Prozessbegleitend** bedeutet, dass wir über drei Jahre, von September 2015 bis Dezember 2018, kontinuierlich Erhebungen durchführen, die verschiedenen Perspektiven ‚einfangen‘ und in unsere Außenperspektive auf das Projekt einbeziehen. 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, damit die Projektverantwortlichen frühzeitig nachjustieren können.

**Formativ** meint, dass wir hoffen, mit unseren Erkenntnissen in Form des vorliegenden Zwischenberichts, Ideen, Anstöße, Impulse für die weitere Projektentwicklung zu geben. Die Fragen, die wir im Zwischenbericht formulieren, sind als Anregungen zum Nachdenken zu verstehen – ‚abschließende‘ Antworten und Bewertungen geben summative Evaluationen, formative Evaluationen 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 (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 werden sind zum einen leitfadengestützte, thematisch fokussierende Experteninterviews, in denen Projektverantwortliche, Dozent\*innen und zentrale Akteure in den kooperierenden Einrichtungen ihrer Erfahrungen und Einschätzungen formulieren. Zum anderen eröffnen Gruppendiskussionen mit ihrem narrativen Charakter den (angehenden) Bildungsbotschafter\*innen die Möglichkeit, ihre Perspektive detailliert zu entfalten: Die Akteure werden eingeladen, in offenen Gesprächen, in denen sie selbst Themen und Relevanzen bestimmen können, über konkrete Erfahrungen und Erlebnisse im Projekt zu erzählen.

Die (multi-) perspektivischen Einblicke in die verschiedenen ‚Realitäten‘ des Projekts aus der Sicht der unterschiedlichen Akteure, werden im Hinblick auf die jeweils zentralen Deutungs- und Handlungsmuster analysiert. Ziel ist 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 ist die Dokumentarische Methode (Nentwig-Gesemann 2010; Nentwig-Gesemann/Bohnsack 2010). Dieses Interpretationsverfahren ermöglicht, sowohl explizite Deutungsmuster, Ziele und Bewertungen, als auch implizite (Erfahrungs-) Wissensbestände und (Wert-) Haltungen zu erschließen. Durch das fortlaufend komparative Vorgehen, kann sowohl ‚Typisches‘ als auch Fallspezifisches herausgearbeitet werden.

Da die Erkenntnisse der Evaluation im Verlauf der Studie – in responsiven Feedbackgesprächen – an die beteiligten Akteursgruppen kommuniziert und mit ihnen diskutiert werden, hat die Evaluation einen formativen Charakter: Erkenntnisse sollen möglichst rasch in den Projektprozess eingespeist und damit für die Qualitätsentwicklung genutzt werden können. Das Evaluationsteam erhebt dabei nicht den alleinigen Anspruch, über Erfolgskriterien und Gelingensfaktoren zu bestimmen. Vielmehr soll herausgearbeitet werden, was aus der Sicht der verschiedenen beteiligten Akteursgruppen – einschließlich der Adressat\*innen – positive Wirkungen des Projekts sind. Im Sinne eines partizipativen Ansatzes erhalten alle Beteiligten fortlaufend die Möglichkeit, sich an der konkreten Ausgestaltung der Evaluation zu beteiligen. Die Ergebnisse der Evaluation werden in Form von Ergebnis- und Diskussionspapieren, Zwischen- und Abschlussbericht kommuniziert. Formative Feedback-Runden sollen einen raschen Transfer von Evaluationsergebnissen in die Praxisentwicklung ermöglichen und zu einer Optimierung der Projektsteuerung beitragen.

## **2.2 Aktivitäten und Erhebungen von November 2015 bis Juni 2017**

Das methodische Vorgehen der Evaluation lehnt sich an die verschiedenen Projektphasen an und verfolgt 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). Auf die besonderen Herausforderungen des Einsatzes von Bildungsbotschafter\*innen in Schulen wird in diesem Zwischenbericht besonders eingegangen, da viele Schlüsselakteure der Verankerung des Projekts an Schulen eine zentrale Bedeutung beimessen.

Der Schwerpunkt der Evaluation lag im Zeitraum November 2015 bis Juni 2017 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 aktiver bzw. neu qualifizierten Bildungsbotschafter\*innen. Insgesamt wurden im angegebenen Zeitraum 23 Evaluationsgespräche mit 25 Projektbeteiligten sowie sechs Gruppendiskussionen mit Bildungsbotschafter\*innen mit insgesamt 41 Teilnehmer\*innen durchgeführt. Im Februar 2017 haben wir zudem Vertreter\*innen von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen zu einer Fokusgruppendiskussion eingeladen, in der die Bedarfe und Perspektiven der Einrichtungen im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit Familien thematisiert wurden (sieben Teilnehmer\*innen).

Die Gespräche wurden inhaltlich zusammenfassend protokolliert bzw. – im Falle der Gruppendiskussionen – vollständig transkribiert. Darüber hinaus wurden zwei schriftliche Stellungnahmen von Projektbeteiligten einbezogen. Das Evaluationsteam hat im Zeitraum November 2015 bis Juni 2017 nicht nur Instrumente für eigene Erhebungen wie Leitfragen 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 sollen eine regelmäßige und systematische Erhebung von Daten zum sozialen Profil der Kursteilnehmer\*innen, zur Bewertung der Qualifizierungsmaßnahme sowie zu den Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen erleichtern. Sie dienen der Qualitätskontrolle und sollen die Weiterentwicklung des Projekts fördern.

- *Teilnehmerbogen:* Mit dem Teilnehmerbogen werden Informationen zur Entwicklung der Teilnehmerzahlen, der Zusammensetzung der Kurse sowie zu den Motiven und Erwartungen der TeilnehmerInnen erhoben werden. Der Teilnehmerbogen wird seit Beginn der neuen Grundkurse im Projekt eingesetzt.
- *Dokumentationsbogen:* Mit dem Dokumentationsbogen sollte vierteljährlich erhoben werden, welche Aktivitäten die Bildungsbotschafter\*innen in diesem Zeitraum entfaltet haben, wie die Supervision bewertet wird und wie die Bildungsbotschafter\*innen die Wirkungen ihrer Aktivitäten bewerten. Der Dokumentationsbogen wurde erstmals im Juni 2016 eingesetzt.

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 entschieden hat.

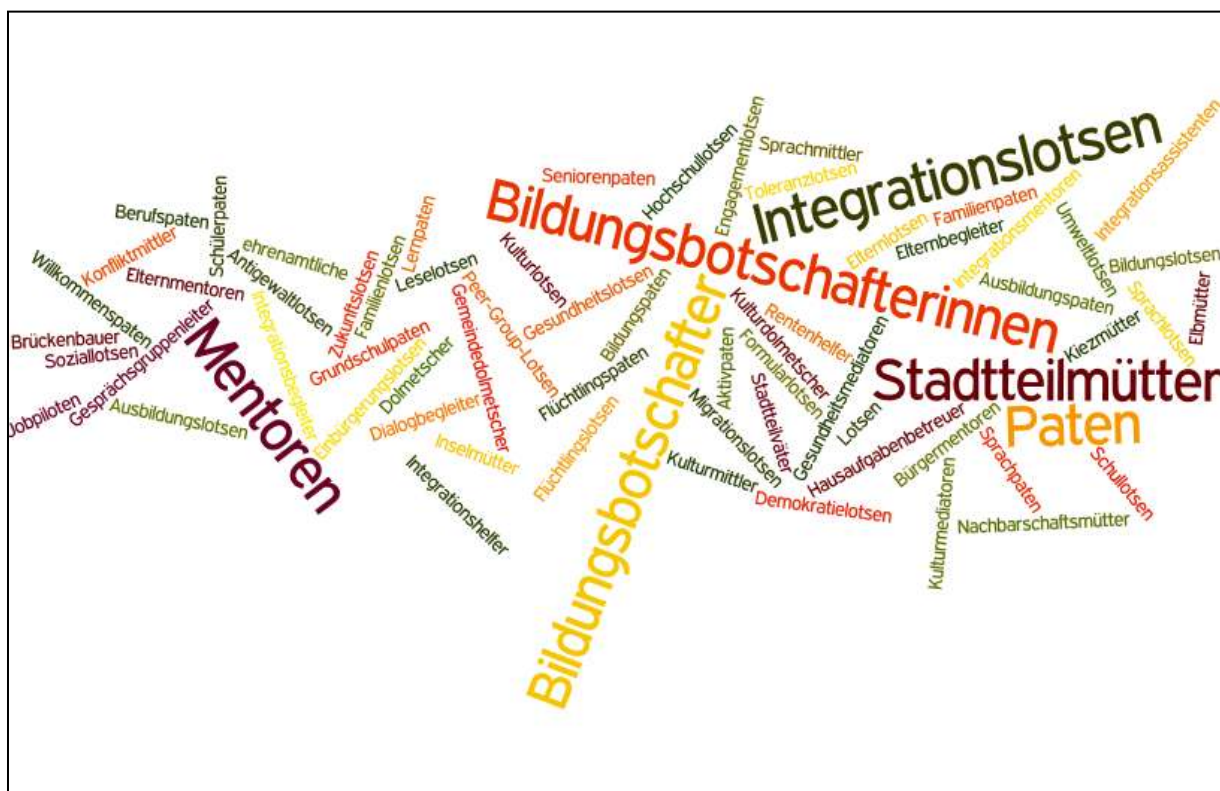
Mitglieder des Evaluationsteams haben im Zeitraum November 2015 bis Juni 2017 an Auftaktveranstaltungen, Zertifizierungsfeiern in Schulen sowie Treffen mit Kooperationspartnern teilgenommen. Hinzu kamen mehrere Treffen mit der Projektleiterin, dem Projektteam sowie die Teilnahme an den

vierteljährlichen Treffen der Steuerrunde. Erste Ergebnisse der Evaluation wurden zudem am 30. Juni 2016 und am 29. Juni 2017 im Rahmen der Beiratstreffen präsentiert (DESI 2016; 2017). Diese Ergebnisse werden in diesem Zwischenbericht differenziert dargestellt und weiter entfaltet.

### 3. Integration durch Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte

In der Integrationspolitik von Bund, Ländern und Kommunen kommt Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekte – spätestens seit der Neuausrichtung der Integrationspolitik in der Mitte des vergangenen 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 Pat\*innen eingetragen. Hinzu dürften noch einmal mehrere Hundert Lotsenprojekte<sup>1</sup> sowie eine unbekannte Zahl weiterer Angebote der Integrationsbegleitung kommen. Die enorme Breite von Zielen und Themenfelder dieser Projekte spiegelt sich in einer beeindruckenden Vielfalt der Bezeichnungen wieder, 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 Integrations-

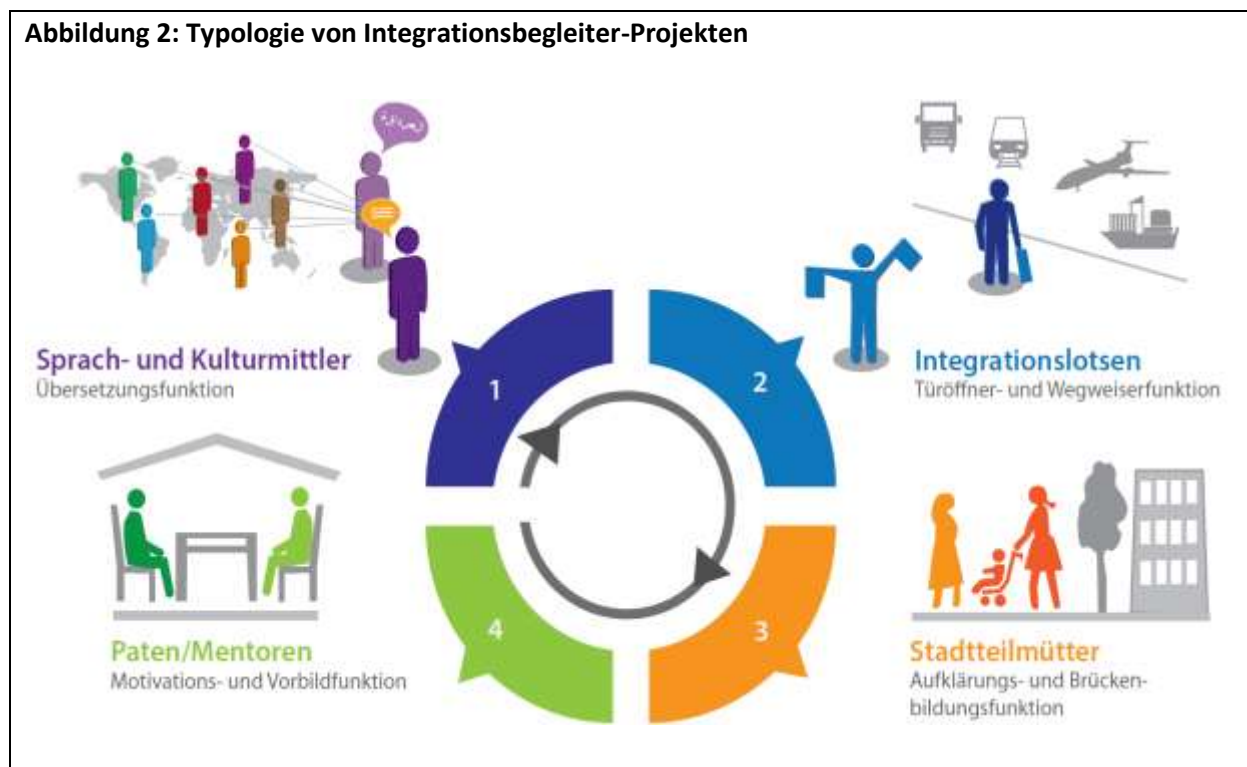
<sup>1</sup> Roman Lietz hat im Rahmen seiner Forschungsarbeit „Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit – Kriterien zur Umsetzung von Integrationslotsenprojekten“ bundesweit 320 Integrationslotsenprojekte ermittelt, die von ihm ermittelte Mindeststandards erfüllen (Lietz 2017, S. 185).

lots\*innen 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 den Integrationsbegleiterprojekten lassen sich verschiedene Funktionen und Formate von Programmen und Projekten 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.



Quelle: Gesemann 2015, © 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 zu (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 Türöffnerfunktion, 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 Teilhabeangebote 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, Auslagerstattung 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 Lots\*innen 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>2</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: *erstens* die Lots\*innen selbst, *zweitens* benachteiligte und schwer erreichbare Familien in benachteiligten Sozialräumen und *drittens* 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 zu den im Laufe des letzten Jahrzehnts entstandenen Projekte 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 Sprachen“ (Ar-

---

<sup>2</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).

beitskreis 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>3</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.).

---

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

#### 4. Die Vorgeschichte des Projektes „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“

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

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 Abbildung 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.

**Abbildung 3: Chronologie des Bildungsbotschafter-Projekts**

<b>2009</b>	
28.09.2013	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>01.09.2015 bis 31.12.2018</b>	„Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ (Förderung aus dem Netzwerkfonds)

*Eigene Darstellung*

### Die Perspektive der Schlüsselakteure des Projektes

Einig sind sich die Schlüsselakteure des Projekts darin, dass der Ausgangspunkt 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“ des Projektes, als es nicht aus der Institution Schule heraus (mit-) entwickelt wurde.

Oberstes Ziel des Bildungsbotschafter-Projekts war 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 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 der Quartiersmanagementbeauftragte 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 das vorrangige Ziel des Nachbarschaftszentrums war, *alle* Eltern zu stärken, dies aber auch zu einer Aktivierung „unbequemer Eltern“ führte, denen insbesondere eine Schule mit Vorbehalten begegnete. So verabschiedete sich diese letztlich ganz als Kooperationspartner aus dem

Projekt. Als weitere Verbesserungsmöglichkeit wurde eine transparente Regelung zur finanziellen Unterstützung 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, die sich auch persönlich sehr positiv weiterentwickelt haben. Die aktiven Bildungsbotschafter\*innen wurden vom Kurs-Dozenten als Potential 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 außerdem auf eine mangelnde Dokumentation der Tätigkeit der Bildungsbotschafter\*innen hin, was durch die aktuelle Evaluation verbessert werden soll. 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 Evaluation, der Ausweitung auf einen zweiten Berliner Bezirk und weiteren Änderungen im Projektverlauf, die nicht zuletzt durch die formative Evaluation angestoßen wurden, ergaben sich allerdings auch Veränderungen, die in den folgenden Kapiteln beschrieben und analysiert werden.

### **Die Perspektive der erfahrenen Bildungsbotschafter\*innen**

Durch eine Gruppendiskussion mit erfahrenen Bildungsbotschafter\*innen, die in den Vorgängerprojekten qualifiziert wurden, konnte ein lebendiger Eindruck in deren Erfahrungen und Tätigkeiten gewonnen werden, die hier 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 Selbst-Stärkung den Lehrkräften gegenüber sowie die Möglichkeit, andere Eltern zu unterstützen. Als strukturelles Problem erwies sich zudem eine nicht als geklärt erscheinende Kombination von ehrenamtlichem Engagement und bezahlter Tätigkeit.

#### *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 Info gegen Info bedeutet zwei Infos*“. 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 die S.-Straße. Ich bin: so nicht mit die Schule sondern in Kiez und in Verein. Ich habe selber wir haben selber Verein am (dabei, und der heißt Alma). Wir treffen uns monatlich mit die Familie wir ham Kinder wie machen wir die Kinder (.) ä:h Programm. Also ich bin Vätergruppe (.) (Name eines anderen Bildungsbotschafters) dabei Donnerstag. (.) Öh (.) was noch, ich koch Dienstag hier ah e- ehrenamtlich ja, alles ehrenamtlich; Straßenfest machen wir=äh mit (.) auch (° °). Ich mach bei Leib und Seele zwei Tag (die Kärtchen) auch ehrenamtlich Arbeit also? (.) ich hab von Montag bis Samstag also voll=äh jeden Tag was. Und das freut mich. Das macht Spaß also (.) echt. Und Übersetzung bei den Flüchtlingen da (geh ich auch mit) und hier auch. Also gibt=s kein (.) zum Beispiel hm ich hab Familien im Wedding, ich hab dort in die Schule (.) ja? aber ich hab außerhalb Quartier A aber dat war von meine (Zeiten) ha? als ich selber“*

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 sein Tag durch seine Aktivitäten im Nachbarschaftszentrum „voll“ sind, scheint ihm das Gefühl zu geben, 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 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: Ausgerüstet mit Wissen über Bildung und Schule kann man die eigenen Kinder stärken, ihnen aber auch „Rückendeckung“ im potenziellen Konfliktfeld Schule geben und den Lehrkräften auf Augenhöhe begegnen:

*„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.“*

#### *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. Sie wünschen sich jedoch eine monetäre Gratifikation über die Aufwandsentschädigung hinaus, da sie ihre Tätigkeit, für die sie sogar ihre eigenen Kinder vernachlässigen, mit einer beruflichen gleichsetzen: So erscheint das „Annehmen als Beruf“ in der subjektiven Kompetenzüberzeugung selbstverständlich und ohne weitere berufliche Qualifikation möglich. Hier deutet sich die Notwendigkeit an, im gesamten Projektkontext die Bedingungen ehrenamtlichen Engagements transparent zu halten und zugleich über darauf möglicherweise aufbauende berufliche Weiterqualifizierungen zu informieren.

## **5. Anliegen und Ziele von Schlüsselakteuren der Projektentwicklung – Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil (September 2015 bis Dezember 2018)**

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 wieder. Die erhoffte Wirkung auf indirekte Adressaten, wie weiteren Eltern und Kindern aus dem Quartier schließt daran an (5) bis (7). In den vier, darauffolgenden Erfolgskriterien spiegeln sich je zwei Spannungsfelder wieder. 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 Tiergar-

ten Süd – mehr Bildungsbotschafter\*innen qualifiziert werden. Aus Sicht einer Projektverantwortlichen ist das allerdings noch nicht genug. Sie weist daraufhin, 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 dabei bleiben.“*

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 könnte außerdem die Unterstützung und Begleitung bei Übergängen in Bildungseinrichtungen gedeutet werden, die ein weiterer Verantwortlicher als Gelingensfaktor schildert. Hierbei läge der Erfolg darin, wenn 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 den 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 fährt 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 anstrebenswert, 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 Steuerungsmitglied 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 potentiell 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 niedrighschwelliges 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 Fokus auf die Verberuflichung und Weiterentwicklung der Bildungsbotschafter\*innen einerseits sowie der Stärkung von ehrenamtlichen Engagements und damit der Förderung von nachhaltigen 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 werden 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.

## 6. Qualifizierung von Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschaftern

Die „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ werden auf ihre zukünftige Tätigkeit im Rahmen einer 45-stündigen Qualifizierungsmaßnahme vorbereitet. Der Kurs findet jeweils an einem Vormittag pro Woche statt (3 Std.), dauert etwa ein Vierteljahr (15 Sitzungen)<sup>4</sup> und wird in der Regel mit einer Zertifizierung abgeschlossen. Der Kurs umfasst insgesamt 33 Stunden gemeinsamen Lernens (von der Kennenlernrunde über die Behandlung zentraler Themen bis zum Abschlussgespräch) sowie 12 Stunden mit Vorträgen und Exkursionen (Kita, Schule, Jugendamt). Im Mittelpunkt der Qualifizierungsmaßnahme stehen die Themenfelder Lernen und Kommunikation. Zu den weiteren Schwerpunkten gehören der Umgang mit häuslicher Gewalt und Gewalt gegen Kinder, Mediation und Konfliktlösung sowie Elternbeteiligung in Kita, Schule und Kiez (siehe auch Abbildung 4).

**Abbildung 4: Curriculum des Kurses „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“**

Thema, Stunden	Details
Kennenlernen, Ressourcen und Ziele (3 Std.)	Wünsche, Vorstellungen, Kursinhalte, Eltern und der gute Start ins neue Schuljahr
Lernen I-III (9 Std.)	Lernen kann man lernen, persönliche Lernstrategien (Selbstreflexion); Lernstrategien anderer (z.B. Kinder und Jugendliche) erkennen (Lerntypen etc.)
Häusliche Gewalt / Gewalt gegen Kinder / Umgang, Hilfe (3 Std.)	Gewalt in der Familie und im Familienumfeld / Vortrag und Exkursion
Kommunikation I-III (9 Std.)	Grundlagen für gelungene Kommunikation / Regeln für Kommunikation / praktische Anwendungen / Übungen für gute Gespräche mit Eltern, Lehrern in Beratung und Schule
Grundlagen Mediation (3 Std.)	Schwierige Gespräche konstruktiv führen; win-win in Familie, Kita und Schule finden
Eltern in Schule und Kita (3 Std.)	Schul- und Kita-Abläufe, Gremien, Beteiligungsmöglichkeiten, Gewinnung von Eltern
Vorträge und Exkursionen (12 Std.)	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Schule, Ganztagschule, Jahrgangsübergreifendes Lernen (JüL), Sprachförderung, Elternmitwirkung etc.</li> <li>▪ Frühkindliche Förderung (Early Excellence), Vortrag und Besuch einer Kita</li> <li>▪ Kennenlernen von Suchtformen, Mobbing etc. / Beratung im Kiez, (Berufsberatung, Familienberatung)</li> <li>▪ Leistungen, Unterstützungen: Hilfsangebote im Kiez kennenlernen</li> </ul>
Abschluss und Integration (3 Std.)	Kursabschluss, Integration und zukünftige Einsatzmöglichkeiten der Absolvent*innen

Quelle: Pestalozzi-Fröbel-Haus 2016 (eigene Darstellung)

In den Interviews mit verschiedenen, am Projekt direkt oder indirekt beteiligten, Personen, wird immer wieder auf das Curriculum der Qualifizierungsmaßnahme Bezug genommen. Auch in den Gruppendiskussionen mit Bildungsbotschafter\*innen werden einzelne Inhalte der Qualifizierung thematisiert (vgl. dazu Kapitel 8). Im Folgenden werden einige Einschätzungen zu den Besonderheiten und

<sup>4</sup> Beim Umfang des Grundkurses hat es Veränderungen gegeben: Grundkurs 1 und 2 (jeweils 15 Termine; Grundkurs 3 und 4 (jeweils 18 Termine, davon im Grundkurs 4 drei vorgeschaltete Termine Elternseminar).

Herausforderungen präsentiert, die mit der inhaltlichen und didaktischen Ausgestaltung des Kurses verbunden sind.

Ein grundlegendes Problem ergibt sich aus den hohen Erwartungen, die mit dem Qualifizierungsangebot verknüpft werden und der vergleichsweise geringen Stundenzahl. Bildungsbotschafter\*innen sollen laut Projektflyer „informieren“, „vermitteln“ und „gestalten“: Sie sollen Fragen von Eltern zu Erziehung und Bildung sowie zu Bildungsinstitutionen beantworten bzw. sie an entsprechende Beratungsstellen weitervermitteln; sie sollen bei Konflikten zwischen Eltern und Erzieher\*innen oder Lehrer\*innen „vermitteln“ und/oder übersetzen; sie sollen sich engagiert in die Gestaltung von Angeboten für Eltern in den Kooperationseinrichtungen einbringen. Schließlich sollen sie – so in einem weiteren Projektpapier formuliert, das zur Information für die Kooperationseinrichtungen dient, die professionellen Fachkräfte in Kitas, Schulen sowie Nachbarschafts- und Familienzentren bei „der Zusammenarbeit mit Eltern unterstützen“, indem sie „eine Brücke zu Eltern“ darstellen und z.B. „gezielt Wissen an andere Eltern darüber weitergeben, wie die jeweilige Schule funktioniert“.

Um diesen Aufgaben gerecht werden zu können, sind Kompetenzen notwendig. Im „Kompetenzprofil BildungsbotschafterInnen“ werden folgende Kompetenzen aufgeführt (im Folgenden handelt es sich um wörtliche Zitierungen des Projektpapiers, die lediglich formal anders dargestellt bzw. geordnet werden; zudem wurden Wiederholungen entfernt):

- Mut, auf Fremde zuzugehen;
- Erfahrungswissen zu Angeboten in Kooperationseinrichtungen und weiteren Einrichtungen im Sozialraum (Elterntreffpunkte, Beratungsstellen, Sprach-/Deutschkurse, Lernclubs/ Nachhilfe/ Hausaufgabenhilfe, Berufsorientierung, Freizeitangebote für Kinder);
- Wissen zum Projekt;
- Wissen über Strukturen;
- Fachliches Wissen;
- Kommunikativ;
- Offenheit, Sprachkompetenz, Gesprächsführungskompetenz: Fähigkeit zum Perspektivwechsel, respektvolle Kommunikation, Konfliktfähigkeit, Verschwiegenheit, Vertraulichkeit);
- Wissen über Beratungspersonen/-stellen in der Einrichtung und im Umfeld;
- Selbstbewusstsein, Zuverlässigkeit, Selbständigkeit, Organisationsfähigkeit.

In dieser Aufstellung von Kompetenzen wird nicht zwischen fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen unterschieden. Die Kompetenzziele werden zum Teil auf einer sehr allgemeinen Ebene beschrieben (z.B. „Fachliches Wissen“) – hier besteht die Gefahr einer gewissen Beliebigkeit, die eine Über- oder aber Unterforderung der Kursteilnehmer\*innen darstellen kann. Zudem fehlen Hinweise darauf, mit welchen Lehr-Lern-Methoden welche Kompetenzen vermittelt bzw. angeeignet werden sollen und wie in der Abschlussprüfung gesichert wird, dass die zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen das ‚versprochene‘ Kompetenzprofil auch tatsächlich erworben haben. Viele der aufgeführten Kompetenzen liegen auf der Ebene von Persönlichkeitseigenschaften bzw. der Haltung, die sich in einer Kurzzeitqualifizierung der Beeinflussung weitestgehend entzieht. Dies stellt insofern ein Problem dar, als in den Ausführungen zum Curriculum nicht unterschieden wird, was als Eingangsvoraussetzung von den Teilnehmer\*innen bereits erwartet werden muss, damit die anvisierten Kompetenzen auch tatsächlich erworben werden können. Eine kompetente Erfüllung der beschriebenen Aufgaben – die von den Kooperationseinrichtungen zurecht erwartet wird – ist nur realistisch, wenn eine gute Passung zwischen klar und differenziert definierten Aufgaben und ebenso klar und differenziert ausformulierten Kompetenzen hergestellt wird.

## 6.1 Die Perspektive der Kursdozent\*innen

Auch aus der Perspektive der Dozent\*innen wird die zur Verfügung stehende Stundenzahl als nicht ausreichend eingeschätzt, um die dargebotenen Inhalte und Methoden mit allen Kursteilnehmer\*innen hinreichend vertiefen und üben zu können:

*Dozent\*in 1: „[...] diese 45 Stunden, ja, gibt es schon Beobachtungen, wo wir meinen, dass es zu wenig seine könnte, also auch für die einfache Grundausbildung. Es reicht nach unserem Dafürhalten dafür, dass jemand interessiert ist, dass er vielleicht die Möglichkeiten überschauen kann, (.) ah, das könnte man damit machen, in die Richtung kann es gehen. Im Vorprojekt haben wir ganz bewusst mit einem Aufbaukurs Bildungsbotschafter aufgesetzt und haben in diesem Aufbaukurs nochmal vertiefend Methoden angeboten. [...] das waren dann nochmal genau die 45 Stunden dazu, wo wir dann ganz bewusst darauf Wert gelegt haben, dass die Methoden nochmal vertieft werden. [...] Es geht um Konfliktlösung, Mediation. Die Phase 1: Ich erkenne, was gibt es für Methoden, das ist wunderbar zu vermitteln. Die Phase 2: Ich übe das mal. Spüre das selbst und kann es anwenden, ist sehr viel weitergehend und das ist in diesem Projekt jetzt so angelegt, dass wir in diesen weiterführenden Modulen, immer wieder darauf zurückkommen und das aufnehmen wollen. Merken aber, dass sie eben sehr weitläufiger unterwegs sind, die Bildungsbotschafter, dass das Tun eben schwieriger wird. Deswegen haben wir uns jetzt auch schon dafür ausgesprochen, wirklich zu überlegen ob diese 15 Stunden, diese 15 mal 3 Stunden, ob das ausreicht. Ob man nicht, um den Praxisteil auch zu erhöhen, wenigstens auf 18 mal 3 geht, damit ein bisschen mehr Grundkompetenz da ist, damit die nicht bei der ersten Besprechung Irritationen erfahren. Sowohl beim Gegenüber, als auch selbst sich unsicher fühlen, dass das gefestigter ist.“*

Die Perspektive, dass mehr Zeit zum „Üben“ zur Verfügung stehen müsste, korrespondiert mit der Einschätzung der Bildungsbotschafter\*innen: In den Gruppendiskussionen (vgl. ausführlicher Kapitel 8) dokumentiert sich eine Unsicherheit in Bezug darauf, ob man das im Kurs Gelernte in der eigenen Praxis als Bildungsbotschafter\*in auch wirklich wird anwenden können. Die Teilnehmer\*innen wünschen sich eine Art „Praktikum“, in dem sie sich erproben und von erfahrenen Bildungsbotschafter\*innen lernen können.

Im Gesprächsbeitrag des\*der Dozent\*in wird zudem – als letztlich angestrebtes Ziel der Qualifizierung – der Erwerb von Kompetenzen zum Führen „schwieriger Gespräche“, zur „Konfliktlösung“ und „Mediation“ deutlich.<sup>5</sup> Diese Schwerpunktsetzung korrespondiert ebenfalls mit der Perspektive der Bildungsbotschafter\*innen selbst, die hier einen besonderen Bedarf sehen, vor allem wenn es um die Institution Schule und Konflikte mit Lehrkräften geht. Hier deutet sich ein im weiteren Projektverlauf noch weiter zu bearbeitendes Spannungsfeld zwischen hohen Kompetenzerwartungen einerseits und realistischer Aufgabenbewältigung andererseits an. Zudem wird hier auch das Verhältnis zwischen Professionellen und ehrenamtlich tätigen Laien tangiert, das sehr klar konturiert sein muss, damit es nicht zu Zuständigkeitskonflikten kommt.

---

<sup>5</sup> In einer nachträglichen schriftlichen Notiz vom Oktober 2016 formulieren die Dozierenden dazu ergänzend: „Dies geht über das Grundausbildungswissen weit hinaus und wird sich in Einzelfällen nach umfangreicher Praxiserfahrung und Engagement ergeben, ist aber in den Aufgabenvorstellungen der gerade zertifizierten BBs durchaus schon existent.“

Ein\*e Dozent\*in verweist auf die Herausforderung, die Vermittlung von bestimmten Inhalten und Kompetenzen durch ein ausgearbeitetes Curriculum abzusichern, zugleich aber den Bedürfnissen und Themen der Teilnehmenden gerecht zu werden:<sup>6</sup>

*Dozent\*in 2: „Also es findet wirklich ein ganz lebendiges Gespräch im Kurs statt und eigentlich passiert so diese Wissensvermittlung so ein bisschen durch die Hintertür. [...] Und am Anfang als (Dozent\*in) gesagt hat, also ich kann und will nicht so richtig dieses Curriculum verfassen, hab ich es nicht ganz verstanden, aber nachdem ich jetzt einmal den Kurs von ihm gesehen hab, versteh ich schon, er\*sie macht die Inhalte aber ja, er\*sie macht es wirklich sehr dynamisch und sehr im Prozess. Und ich glaub das finden die Teilnehmer toll, weil sie überhaupt nicht das Gefühl haben, sie sitzen in der Schule, sondern sie haben wirklich, es ist wie drei Stunden lang Kaffeeklatsch in Anführungsstrichen, aber sie kommen raus und haben ganz viel gelernt“*

Die Ausformulierung eines differenzierten thematischen Curriculums wird in dieser Perspektive mit schulischem Lernen gleichgesetzt, weil es nicht unterhaltsam und beiläufig genug ist und ein „lebendiges Gespräch“ verhindern würde. Hier deutet sich an, dass die Ausformulierung eines prägnanten kompetenzorientierten Curriculums (mit den Kompetenzdimensionen Wissen, Können, soziale und personale Kompetenz) kritisch betrachtet bzw. als unnötig erachtet wird, weil es mit einer schulischen Frontaldidaktik in eins gesetzt wird. In der Metapher der Wissensvermittlung „durch die Hintertür“, dokumentiert sich zum einen die Befürchtung, Teilnehmer\*innen zu verlieren und damit auch die Erreichung von anvisierten Projektzielen zu gefährden, wenn Lernziele klar definiert werden – und damit deren Erreichung auch einer prinzipiellen Überprüfung zugänglich wird. Zum anderen werden kompetenzorientierte Lehr- und Lernmethoden, die ganz offenbar im Kurs praktiziert werden, nicht bzw. zu wenig als gut überlegtes und begründetes didaktisches Format präsentiert. Der vergleichende Blick in die Gruppendiskussionen (vgl. Kapitel 8) zeigt, dass es den angehenden Bildungsbotschafter\*innen explizit darum geht, im Kurs etwas zu lernen, Wissen und Können zu erwerben, was sie für sich, ihre Kinder und Familien bzw. dann auch für die Unterstützung anderer Eltern nutzen können.

Der Aufbau von guten und vertrauensvollen, persönlichen Beziehungen zwischen Dozent\*innen und Bildungsbotschafter\*innen, der von letzteren sehr wertgeschätzt wird (vgl. Kapitel 8), wird auch von den Dozent\*innen hervorgehoben:

*Dozent\*in 2: „wo es bei den Bildungsbotschaftern so ist, dass die wirklich das Gefühl haben [...] dass sie als Eltern und als Menschen werden sie da gesehen, und dass man, also und das ist mein Eindruck, dass es wichtig ist, dass wir eine Beziehung zu denen auch haben.“*

Die Beziehung zu den Dozierenden stellt eine wichtige Ressource für Anerkennungs- und Selbstwirksamkeitserfahrungen der Kursteilnehmenden dar. Allerdings ist die Kompetenzüberzeugung nach Kursabschluss in Bezug auf das Können, also das praktische Bewältigen von konkreten Anforderungssituationen, unsicher und das Rollen- und Aufgabenverständnis als Bildungsbotschafter\*in ist noch weitgehend ungeklärt (vgl. Kapitel 8 und 9).

Die explizite Formulierung von im Kurs zu erwerbenden Wissensinhalten und Kompetenzen, damit ein Zertifikat vergeben werden kann, könnte es den Bildungsbotschafter\*innen selbst, aber auch den Fachkräften in Kita, Schule und anderen Institutionen erleichtern, ein transparentes, weder unter-

---

<sup>6</sup> In der schriftlichen Notiz (vgl. Fußnote 1) weisen die Dozierenden an dieser Stelle auf die „heterogene Zusammensetzung der Gruppen“ hin, die ihrer Einschätzung nach ein „Bottom Up“ orientiertes Teaching“ erforderlich mache.

noch überforderndes Profil und ein klares Rollenverständnis zu entwickeln. Dies würde zu Transparenz und Qualitätssicherung beitragen.<sup>7</sup> Zudem wird die Relevanz von Beratungs- und Coaching-Angeboten nach Kursende deutlich – erst über die fachlich fundierte und kritische Reflexion von Praxiserfahrungen können Bildungsbotschafter\*innen ihre Kompetenzen üben und sichern.

## **6.2 Die Perspektive der Kooperationspartner**

Die Leitung eines Familienzentrums entfaltet eine kritische Perspektive im Hinblick darauf, dass die Bildungsbotschafter\*innen mit Aufgaben konfrontiert werden bzw. sich diese selbst aufbürden, mit denen sie überfordert sind: Das Führen von Konfliktgesprächen und Mediation gehört ihrer Meinung nach dazu:

*Leitung FZ: „In Bezug auf Konflikte sollten sie wissen, an wen sie sich wenden sollten, aber sie sollten nicht meinen, dass sie selbst Konfliktmediation können, das ist ja selbst für Professionelle wie mich eine große Herausforderung. [...] Es geht darum, einen passenden Rahmen zu schaffen, also, dass es keine Überforderung und keine Unterforderung gibt. Dass man da wirklich genau guckt, ja, was können denn Aufgaben der Bildungsbotschafter sein? [...] Ich würde gerne mehr Informationen bekommen über die ganzen inhaltlichen Sachen, die im Kurs thematisiert werden.“*

Die Leitung sieht eine Gefahr darin, die Bildungsbotschafter\*innen mit Aufgaben zu betrauen, die selbst für Professionelle eine Herausforderung darstellen; hierzu zählt sie die Konfliktmediation. Die Organisation eines Eltern-Frühstücks wird hingegen für eine „passende“ Aufgabe gehalten. Auch die Initiative der im Familienzentrum tätigen Bildungsbotschafterin, Teddybären für geflüchtete Kinder in der benachbarten Schule zu nähen sowie die Organisation des Frauenschwimmens sind aus ihrer Sicht geeignete Aufgabenbereiche:

*Leitung FZ: „Die Inhalte zu Erziehungsfragen, die sind ja schon da, das finde ich ganz gut, weil ich denke, dass man das ja auch so weitergeben kann dann an die Eltern. [...] schon auch Gesprächsführung, dass man ein bisschen lernt, wie spricht man, also grad in so=ner Arbeitswelt, dass sie davon auch selber profitieren. Gut fände ich auch so, Perspektive Beruf, also so für sie persönlich, das finde ich immer wichtig bei solchen Projekten, dass immer zumindest eine kleine Perspektive eröffnet. Weil Ehrenamt soll=s ja vielleicht nicht immer sein. Aber auch zum Ehrenamt, wo sind meine Grenzen? Ja und dann halt auch das ganze Spektrum an Kooperationspartnern kennenzulernen. [...] Das Rollenbild zu finden ist eigentlich eine schwierige Aufgabe, das ist ja eigentlich eine große Rolle und auch wieder nicht. Das müssten sie im Rahmen des Kurses für sich geklärt haben.“*

Im Vergleich zu den recht hohen Erwartungen, die sowohl in den Projektdokumenten als auch von den Kursdozent\*innen formuliert werden, sind die Erwartungen der Leitung des Familienzentrums deutlicher niedrigschwelliger: Sie betrachtet die Bildungsbotschafter\*innen als Multiplikator\*innen, die ihr Wissen über „Erziehungsfragen“ an andere Eltern weitergeben – das Familienzentrum bietet dafür ihrer Erfahrung nach sehr gute Einsatzmöglichkeiten. In Bezug auf Gesprächsführungskompetenzen fokussiert sie nicht das Führen bzw. Moderieren schwieriger (Konflikt-) Gespräche durch die

---

<sup>7</sup> In einer schriftlichen Stellungnahme (vgl. Fußnote 1) formulieren die Dozierenden dazu ergänzend: „Hinsichtlich der Kompetenzen liegt es in diesem Zusammenhang nahe zu fragen, welche, und vor allem in welcher Tiefe diese in dieser relativ kurzen Kurszeit (3 Std. pro Woche Seminarstoff bei ca. 3-4 Monaten Laufzeit ergeben 33 Std., oder in eine einzelne Woche umgelegt, 4 Ausbildungstage à 8 Std.) erlangt werden können. Geht man davon aus, dass Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in der Praxis im Umgang vor allem mit anderen Eltern tätig werden sollen und hier perspektivisch insbesondere „zugehend“ und „beratend“ tätig werden sollen, erscheint der gewählte Stundenumfang – im Vergleich mit fundierten Beratungsausbildungen, wie z.B. die Ausbildung zum Sozialarbeiter/in – als unvergleichbar gering.“

Bildungsbotschafter\*innen, wie dies diese selbst und auch einer der Kursdozierenden als wichtige Zielstellung anführen, sondern die Verbesserung der eigenen Gesprächsführung, die sie insbesondere im beruflichen Kontext für wichtig erachtet. Eine „schwierige“ und wichtige „Aufgabe“, die im Kurs angegangen werden sollte, ist ihrer Meinung nach eine Klärung des eigenen „Rollenbildes“: Dabei ginge es zum einen um eine klare Verortung im Ehrenamt (auch wenn eigentlich eine berufliche Perspektive angestrebt wird) und zum anderen darum, die eigene Bedeutung und die eigenen Kompetenzen weder zu über- noch zu unterschätzen („ist ja eigentlich eine große Rolle und auch wieder nicht“).

In ähnlicher Weise hebt ein\*e Sozialarbeiter\*in einer Schule im Quartier eine zentrale Kompetenz der Bildungsbotschafter\*innen hervor: Sie sollten auf andere Eltern zugehen können und offen sein:

*Sozialarbeiter\*in: „Sie müssten offen auf die Leute zu gehen, ich glaub das war auch so die größte Schwierigkeit von den Bildungsbotschaftern, dass sie selber so=ne Hemmschwelle hatten, die anderen anzusprechen, also die, die sie nicht kannten, einfach anzusprechen, oder Kontakt aufzunehmen, weil nur so kriegt man das wirklich hin, wenn man wirklich auf dem Hof ist, wenn jetzt die Abholsituation auf dem Hof ist, und einfach rumläuft und sagt: Mensch, hallo, hier ich bin der und der. Das ist natürlich für die wirklich schwierig, weil sie ja selber auch nur Eltern sind, ja? Und dass die jetzt gar keine Riesenausbildung, wie wir das ja haben, gar nicht genossen haben. Das ist ja nun mal so, da haben wir über Jahre hinweg eine Ausbildung gehabt und nicht nur 15 Wochen. [...] Also es wäre schön, wenn man einfach nur vielleicht jemand über den Hof geht und sagt: Mensch, hallo, ich bin da. Oder diese Buttons hatten sie ja damals, so einen Button, Bildungsbotschafter, und dass dann vielleicht so schon der Kontakt, der Kontakt möglich ist. Also Offenheit und ja Kommunikationstalent müsste auch dabei sein.“*

Von Bildungsbotschafter\*innen wird nicht erwartet, dass sie Kompetenzen mitbringen, über die Professionelle mit einer „Riesenausbildung“ verfügen. Hier wird eine deutliche Grenzlinie zwischen ausgebildeten Fachkräften und ehrenamtlich Tätigen gezogen; implizit wird damit auch der eigene Status als professionelle Fachkraft betont, der eine Abwertung erfahren würde, wenn ein 15-wöchiger Kurs für denselben Aufgabenbereich qualifizieren würde. Den Bildungsbotschafter\*innen wird die Rolle der engagierten Eltern zugewiesen, einem ‚Eindringen‘ in den Tätigkeitsbereich der Professionellen wird damit eine deutliche Absage erteilt. Die als zentral benannten Kompetenzen – Kommunikationstalent, Kontaktfreudigkeit und Offenheit – stellen dabei grundlegende Persönlichkeitseigenschaften und keine in einem 45-stündigen Kurs erlernbaren Kompetenzen dar.

### **6.3 Zusammenfassung und Empfehlungen**

Die Analyse der verschiedenen Perspektiven auf die Qualifizierungsmaßnahme macht deutlich, dass zwischen dem Wissen und Können, welches im Kurs vermittelt werden soll, der zur Verfügung stehenden Zeit und den mitgebrachten Potenzialen der (angehenden) Bildungsbotschafter\*innen ein gutes Passungsverhältnis hergestellt werden muss. Soll es in dem Projekt um mehr gehen, als um die je individuelle Stärkung derjenigen, die an dem Kurs teilnehmen, soll also mit der Zertifizierung ein Kompetenzprofil verbunden sein, welches 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, dann sollten hinreichend gute Eingangsvoraussetzungen mitgebracht werden. Da ein 45-stündiger Kurs keine Veränderung von Persönlichkeitseigenschaften leisten kann, stellt sich in diesem Zusammenhang zum einen die Frage, 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 prä-

destiniert. Zum anderen könnte eine bereits vorliegende An- und Einbindung in eine Kita, Schule oder ein Nachbarschaftszentrum eine gute Basis für die Übernahme von konkreten, realistisch zu bewältigenden und vor allem an- und nachgefragten Aufgaben in Kita, Schule und Quartier bieten. In Bezug auf die Gestaltung des Kurses wäre als Zielstellung zu formulieren, gemeinsam mit den Teilnehmenden – und idealerweise auch mit den Vertreter\*innen der kooperierenden Institutionen – eine konkrete und für beide Seiten stimmige und dem Kompetenzprofil der Bildungsbotschafter\*innen angemessene Strategie für ihre ehrenamtliche Tätigkeit abzuleiten.

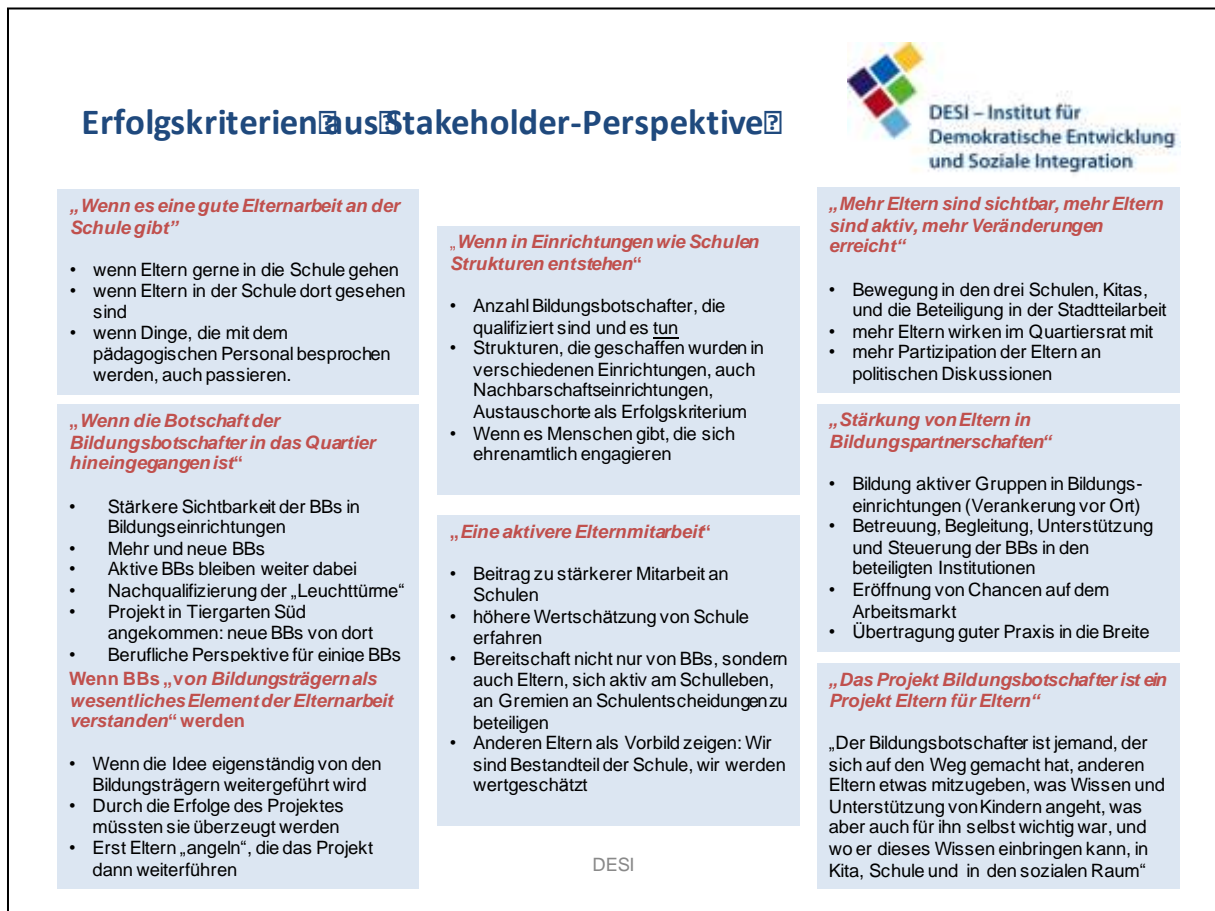
Die im Sommer 2016 einsetzenden „Triangulationsgespräche“ erscheinen in dieser Hinsicht eine aussichtsreiche Weiterentwicklung des Projekts, deren Wirksamkeit im weiteren Verlauf der Evaluation besonders in den Blick genommen werden wird. Auch die Entwicklung und Etablierung eines „Aufbaukurses“ in 2017 stellt eine vielversprechende Weiterentwicklung dar, die zu einer Konturschärfung des Aufgaben- und Kompetenzprofils beitragen könnte. Als Themen werden hier aufgeführt:

- Meine Rolle als Bildungsbotschafter/in;
- Gewaltfreie Erziehung – Vertiefung Grundwissen;
- Eine Gruppe am Laufen halten: Elterncafé, Müttergruppe, Vätergruppe;
- Nach der Schule und was dann? Ausbildung, Studium und Beruf;
- Dialogische Gesprächsführung auch in schwierigen Situationen;
- Smartphone, Konsole, Tablet – Chancen und Risiken im Umgang mit Medien;
- Kinder beim Lernen begleiten – Vertiefung Grundwissen;
- Kinder in der Pubertät;
- Gemeinsamkeiten und Unterschiede – Umgang mit Vorurteilen.

Bei den Themen handelt es sich zum einen um Vertiefungen, zum anderen um ergänzende neue Inhalte. Zur Schärfung wäre es notwendig bei der weiteren Ausarbeitung des Curriculums, nicht auf der Ebene von Themen zu verbleiben, sondern präzise Handlungs- und Aufgaben(-felder) von Bildungsbotschafter\*innen zu benennen sowie die zu erwerbenden Kompetenzen.

Erst ein erfolgreiches Absolvieren des Aufbaukurses soll zukünftig zur Zertifizierung als Bildungsbotschafter\*in führen – damit werden zwei Niveaustufen eingeführt, die die Qualifizierungsmaßnahme zum einen offen halten für alle Interessierten (auch wenn sie nicht über notwendige Eingangsvoraussetzungen verfügen, dennoch aber persönlich sicherlich von dem Kurs profitieren können), zum anderen aber gewährleisten könnten, dass das ‚versprochene‘ Kompetenzniveau auch tatsächlich erreicht wird. Hierzu wäre es allerdings zwingend notwendig, ein kompetenzorientiertes Curriculum zu entwickeln und dessen Implementierung mit spezifischen praxisnahen Lehr-Lern-Formaten zu unterlegen.

Abbildung 5: Erfolgskriterien aus Stakeholder-Perspektive



Eigene Darstellung

## 7. Die Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter – Ergebnisse der quantitativen Befragungen

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 39 Teilnehmer\*innen von drei laufenden Kursen mit einem Teilnehmerbogen und zehn aktive Bildungsbotschafter\*innen mit einem Dokumentationsbogen befragt. Mit ersterem wurden Angaben zu soziodemographischen Merkmalen der Bildungsbotschafter\*innen erfasst, um ein differenziertes Bild der Kurszusammensetzung zu erhalten. Mit dem Dokumentationsbogen wurden die aktiven Bildungsbotschafter\*innen zu den Gründen ihrer Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme befragt und die aktuellen Schwerpunkte der Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen erhoben.<sup>8</sup>

### 7.1 Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter\*innen

#### Geschlecht und Familienstatus

Die deutliche Mehrheit der Teilnehmer\*innen der beiden ersten Kurse sind Frauen – unter den insgesamt 36 Personen befinden sich nur drei Männer. In Bezug auf das Alter sind die Kurse heterogen zusammengesetzt, wobei sich der Großteil der Teilnehmer\*innen in der mittleren Altersgruppe von 30 bis 45 Jahre befindet. Die Spanne reicht von 21 bis 75 Jahren und das Durchschnittsalter liegt bei rund 41 Jahren. Vier Personen sind bereits älter als 60 Jahre und gehören damit der ‚Großelterneneration‘ an.

Die große Mehrheit der Bildungsbotschafter\*innen ist verheiratet oder befindet sich in einer Lebenspartnerschaft. Nur ein geringer Teil ist ledig oder geschieden. Dementsprechend ist auch nur eine Minderheit alleinerziehend. Je ein Drittel der Bildungsbotschafter\*innen hat zwei oder drei Kinder. Mit durchschnittlich 2,2 Kindern liegt die Kinderzahl der Bildungsbotschafter\*innen damit deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 1,47 Kindern pro Frau (Statistisches Bundesamt 2016).

#### Abbildung 6: Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter\*innen

Merkmale	Absolute Zahlen	In Prozent
<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%

<sup>8</sup> Der Dokumentationsbogen wurde vom Evaluationsteam entwickelt und von der Projektleitung einmal eingesetzt. Zurzeit wird von der Projektleitung ein eigenes Dokument entwickelt, was bislang noch nicht zum Einsatz gekommen ist.

### Familienstand (n=39)

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

### Kinder (n=36)

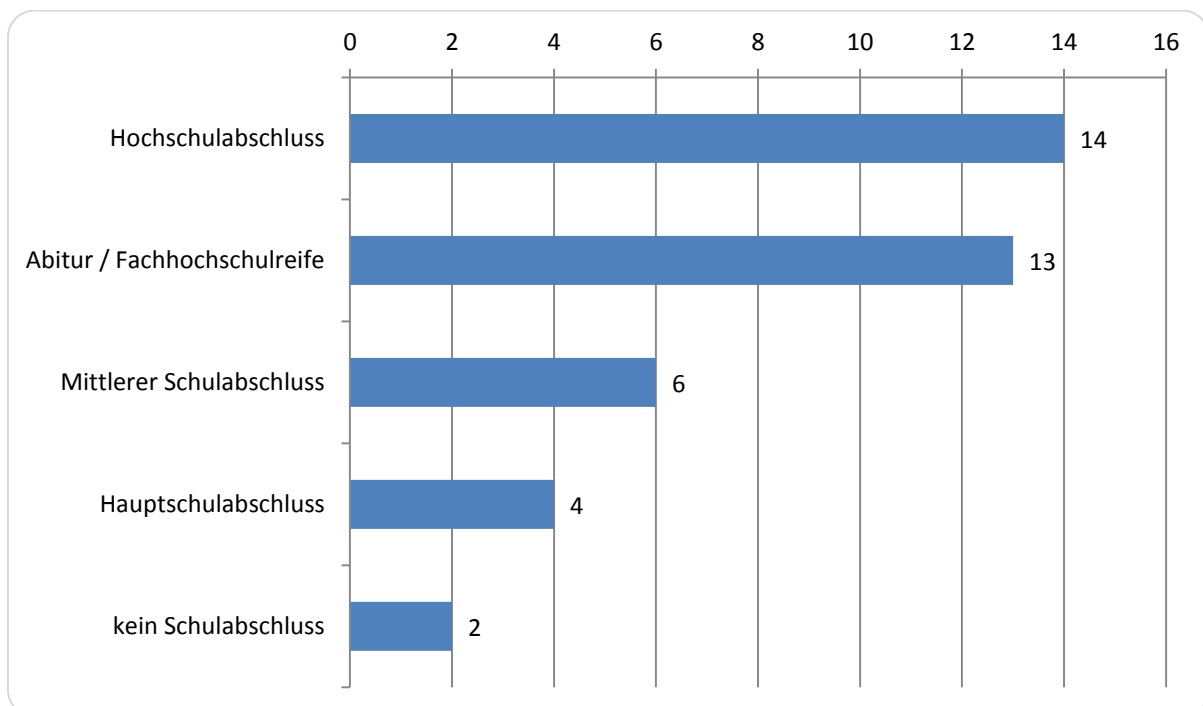
Kein Kind	2	5%
Ein Kind	8	21%
Zwei Kinder	12	32%
Drei Kinder	14	37%
Vier Kinder	0	0%
Fünf Kinder	2	5%
Ø	2,21	

Quelle: DESI 2017

### Bildung, berufliche Bildung, Arbeitsmarkt

Die Bildungsbotschafter\*innen verfügen formal über einen hohen Bildungsstatus. Mehr als zwei Drittel der Befragten verfügen nach eigenen Angaben über die (Fach-) Hochschulreife oder sogar einen Hochschulabschluss (69,2 %). 15,4 Prozent der Befragten geben an, dass sie die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss verlassen haben.

Abbildung 7: Angaben zum höchsten Bildungsabschluss (n=39)

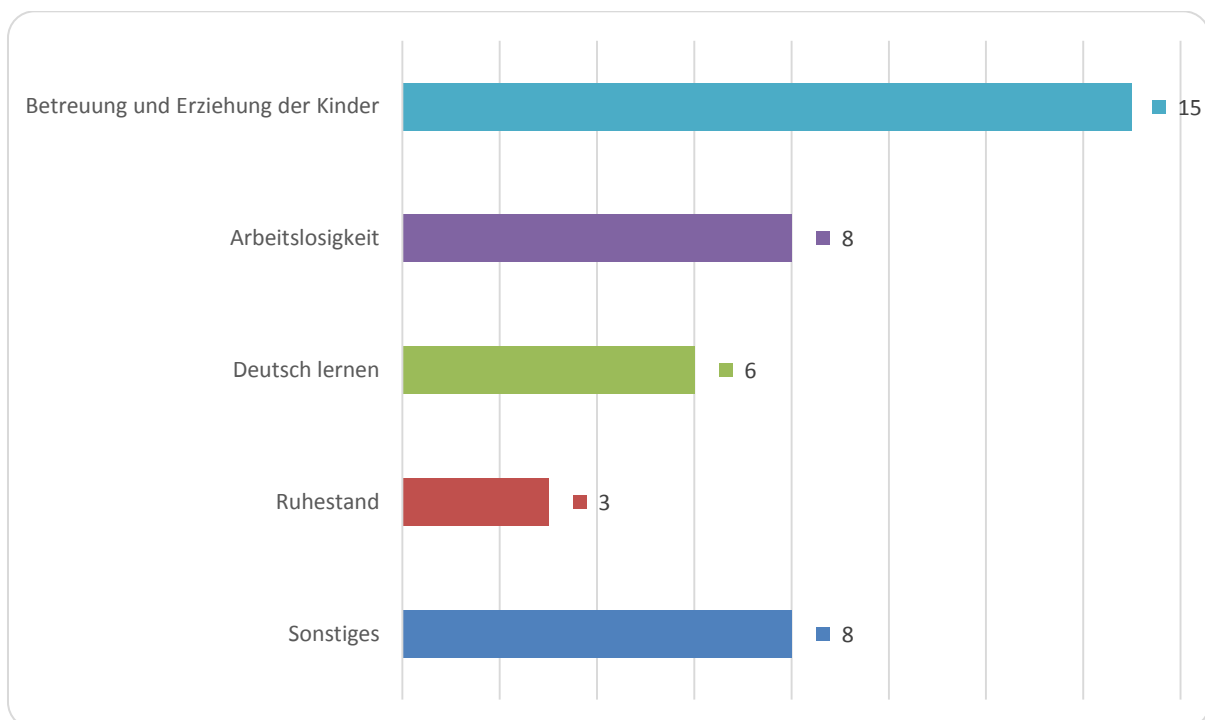


Quelle: DESI 2017

Ziemlich genau drei Viertel der Bildungsbotschafter\*innen verfügen über eine Berufsausbildung. Hier zeigt sich ein Unterschied zwischen den beiden Bezirken: Während in Quartier A knapp über die Hälfte der Kursteilnehmer\*innen über keine Berufsausbildung verfügt, betrifft dies in Quartier B durchschnittlich nur rund 15 Prozent. Konkret werden in Quartier A Berufe wie Sozialarbeiterin, medizinische Fachangestellte, Erzieherin, pharmazeutische Großhandelskauffrau oder Fremdsprachensekretärin genannt. In Quartier B werden Philologin, Ökonomin, Bürokauffrau, Sekretärin, Einzelhandelskauffrau, Lehrerin, Köchin, Arzthelferin und Modedesignerin angegeben. Bemerkenswert ist, dass in Quartier B insgesamt sieben Lehrerinnen an den 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 letzten beiden Kursen in Quartier B wurde auch „Deutsch lernen“ als Grund für eine fehlende Berufstätigkeit angegeben (insgesamt knapp 15 %). Drei Bildungsbotschafter\*innen befinden sich bereits im Ruhestand. Als sonstige Gründe dafür, derzeit keine Berufstätigkeit auszuüben, werden überwiegend Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen (7) und einmal gesundheitliche Gründe genannt (siehe auch Abbildung 8).

**Abbildung 8: Gründe für fehlende Berufstätigkeit (n=34)**

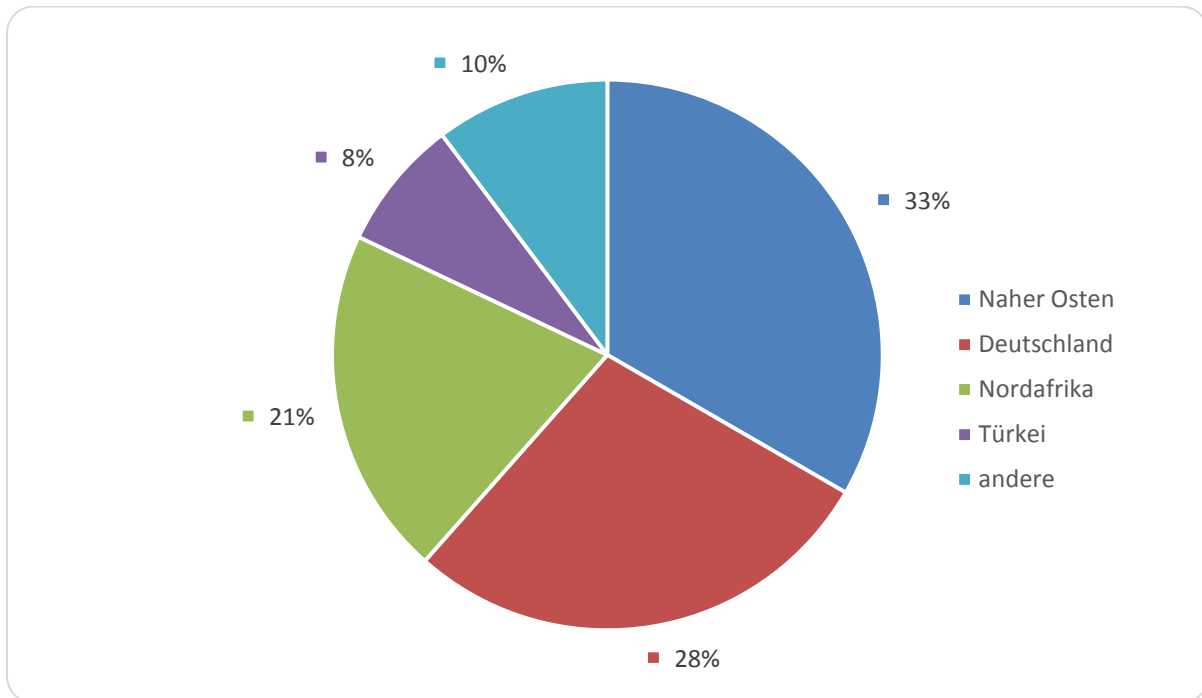


Quelle: DESI 2017

## Staatsangehörigkeit, Migrationsstatus und Herkunftssprache

In den drei Kursen wurden Menschen unterschiedlicher Nationalitäten qualifiziert. Die drei größten Gruppen bilden 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) weisen einen Migrationshintergrund auf.<sup>9</sup>

Abbildung 9: Staatsangehörigkeit der Teilnehmer\*innen (n= 39)



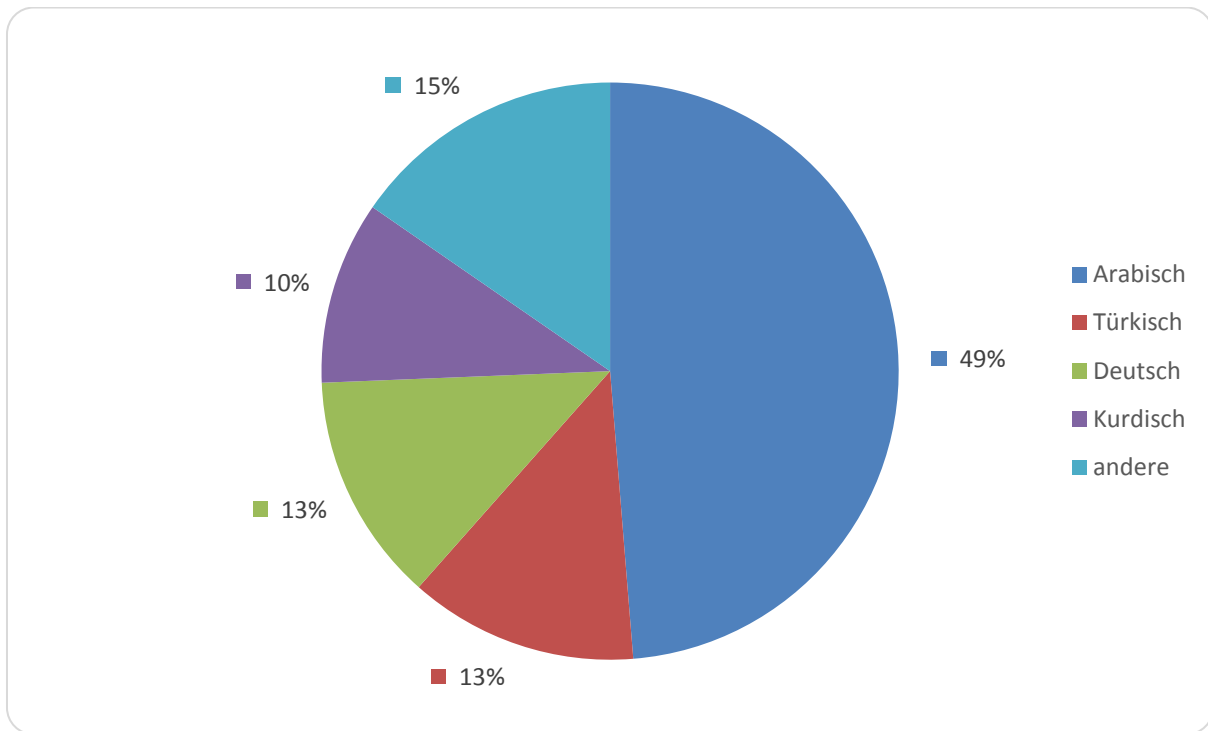
Quelle: DESI 2017

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. Rund 30 Prozent gaben mehrere Sprachen an, in Abbildung 10 ist nur die erstgenannte aufgeführt.

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.

<sup>9</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.

**Abbildung 10: Erstgenannte Familiensprache der Teilnehmer\*innen (n= 39)**



Quelle: DESI 2017

### Beziehung zum Quartier

Die in den drei Kursen qualifizierten Bildungsbotschafter\*innen verfügen über sehr unterschiedliche Beziehungen zu den Quartiersmanagementgebieten „Schöneberger Norden“ und „Magdeburger Platz – Tiergarten Süd“. Höher ist allerdings der Anteil der Teilnehmer\*innen, die eine Beziehung zu einem der beiden Quartiere haben, weil sie in diesen Gebieten entweder wohnen, aktiv sind und/oder Kinder haben, die eine Bildungseinrichtung vor Ort besuchen. 16 der 39 (rund 41 %) Teilnehmer\*innen wohnen in einem der beiden teilnehmenden Quartiere (zwei fehlende Angaben). Ungefähr genauso viele, 14 von 27, gaben an, ihre Kinder dort in Bildungseinrichtungen zu schicken, allerdings konnten hier 12 Angaben nicht zugeordnet werden und fehlen somit. Drei Teilnehmer\*innen sind in einer Gemeinschaftseinrichtung aktiv. Insgesamt kann daher bei 21 der 39 Teilnehmer\*innen (rund 54 %) von einer engeren Beziehung zum Quartier ausgegangen werden, während rund 26 Prozent keinerlei Beziehungen zum Quartier aufweisen. Schließlich haben rund 20 Prozent mindestens eine Kategorie nicht beantwortet und weisen in Bezug auf die restlichen Kategorien keine Beziehung zum Quartier auf.

Für 47 Kinder der befragten Bildungsbotschafter\*innen liegen Angaben zu den besuchten Bildungseinrichtungen vor: 17 gingen zum Zeitpunkt der Befragung in eine Kindertageseinrichtung, 27 in eine Grundschule und drei Kinder in eine weiterführende Schule. Von 35 Einrichtungen, die konkret genannt werden, befinden sich 17 (rund 49 %) in einem der beteiligten Quartiere.

*Zusammenfassend* kann der\*die ‚typische‘ Bildungsbotschafter\*in 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 besitzen, ist die überwiegende Mehrheit der Bildungsbotschafter\*innen nicht berufstätig, was größtenteils mit der Erziehung und Betreu-

ung von Kindern erklärt werden kann, aber auch mit der Suche nach Arbeit oder der Teilnahme an einer Weiterqualifizierung.

In Bezug auf die primäre Zielgruppe des Projekts ist es gelungen, Familien mit Migrationshintergrund zu erreichen. Allerdings konnten nur drei Männer für die Teilnahme an den Kursen aktiviert werden. Kritisch zu betrachten ist auch die Qualifizierung von mindestens einem Viertel der Teilnehmer\*innen, die keinen Bezug zu den beiden teilnehmenden Quartieren haben.

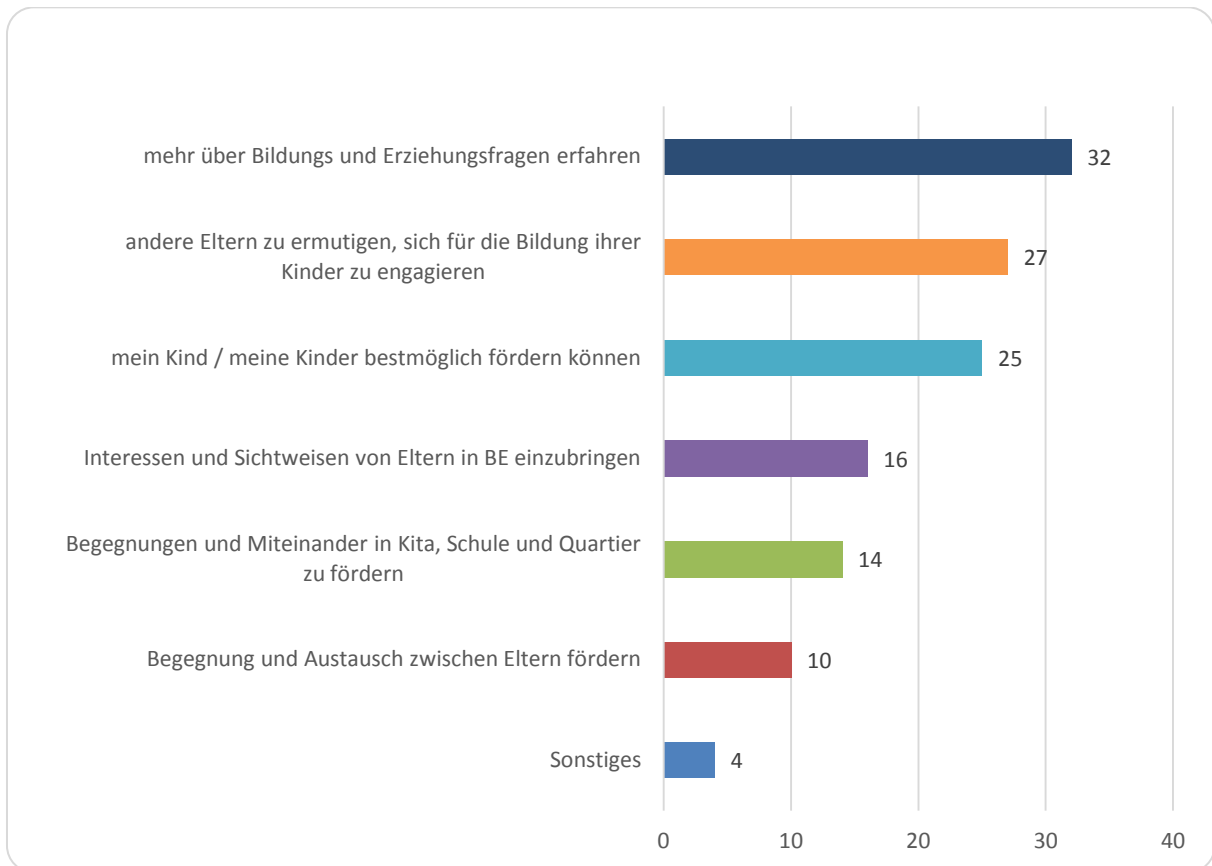
Eine große Heterogenität bzw. Diversität zeichnet sich beim Alter, bei den Bildungsabschlüssen und der Herkunft ab. Die Altersspanne umfasst 21 bis 75 Jahre, eine Person ohne Schulabschluss kann einer studierten Lehrerin gegenüber sitzen, die 39 Teilnehmer\*innen wurden in 13 verschiedenen Ländern geboren 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 sind sehr vielfältig. Die größte Relevanz (Punkt 1 und 3 in Abb. 9) haben 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 steht 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%) sind für einen Teil der Befragten ein Motiv. Begegnung und Austausch zwischen Eltern allgemein zu fördern, wird von nur rund einem Viertel als Ziel angegeben (siehe Abbildung 11).

Etwas zu lernen, was dem erfolgreichen Bildungsweg der eigenen Kinder zugutekommen könnte, scheint also als Teilnahmegrund die höchste Priorität zu haben. Ein weiteres wichtiges Motiv ist, andere Eltern zu unterstützen und sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren – dies stellt 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 beziehen, treten demgegenüber in den Hintergrund und stellen nur für eine Minderheit die zentrale Motivation dar.

**Abbildung 11: Motive für die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme**  
(n= 38, max. drei Antworten)



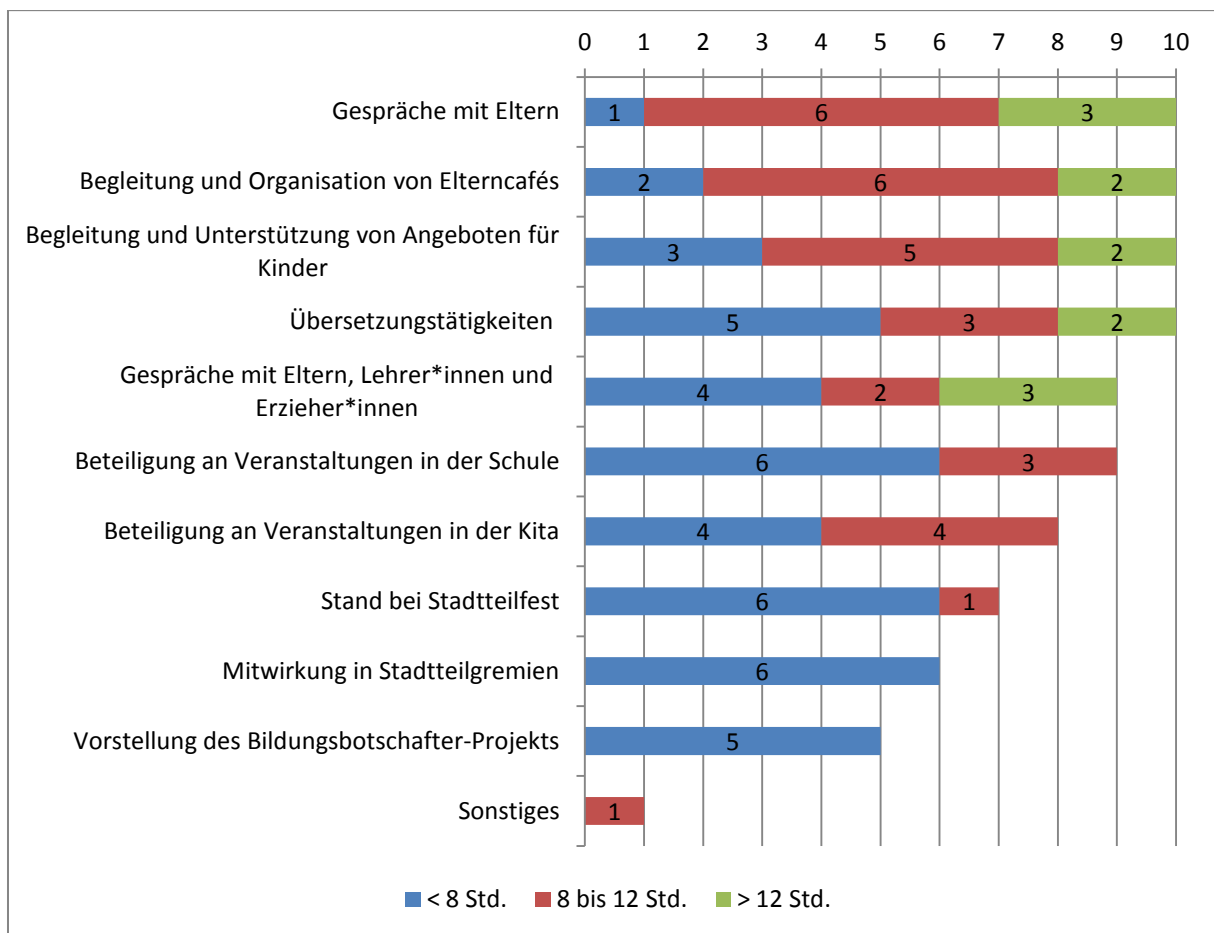
Quelle: DESI 2017

### Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen

Die nachfolgenden Angaben zu Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen beziehen sich auf die Stichprobe von zehn in einer Supervisionssitzung im März 2016 anwesenden aktiven Bildungsbotschafter\*innen. Diese wurden gebeten, im Rückblick auf die letzten drei Monate anzugeben, wie häufig sie verschiedene Tätigkeiten ausgeführt haben. Eine Angabe von über zwölf Stunden könnte also beispielsweise bedeuten, mindestens einmal die Woche für eine Stunde aktiv gewesen zu sein. Aber auch unregelmäßigere Aktivitäten in größerem Umfang sind denkbar, z.B. mindestens zweimal im Monat für vier Stunden. Dies trifft allerdings nur für wenige Bildungsbotschafter\*innen zu, die meisten sind sehr vielseitig, aber dafür in weniger großem Stundenumfang aktiv. Die Kategorien „unter acht“ und „acht bis zwölf“ Stunden in den letzten drei Monaten halten sich ungefähr die Waage.

Am häufigsten führen Bildungsbotschafter\*innen nach diesen Angaben Gespräche, leisten Übersetzungsarbeit oder begleiten Elterncafés beziehungsweise Angebote für Kinder. Diese Kategorien wurden von nahezu allen Befragten angegeben (siehe Abbildung 12).

**Abbildung 12: Aktivitäten der Bildungsbotschafter\*innen (n= 10)**

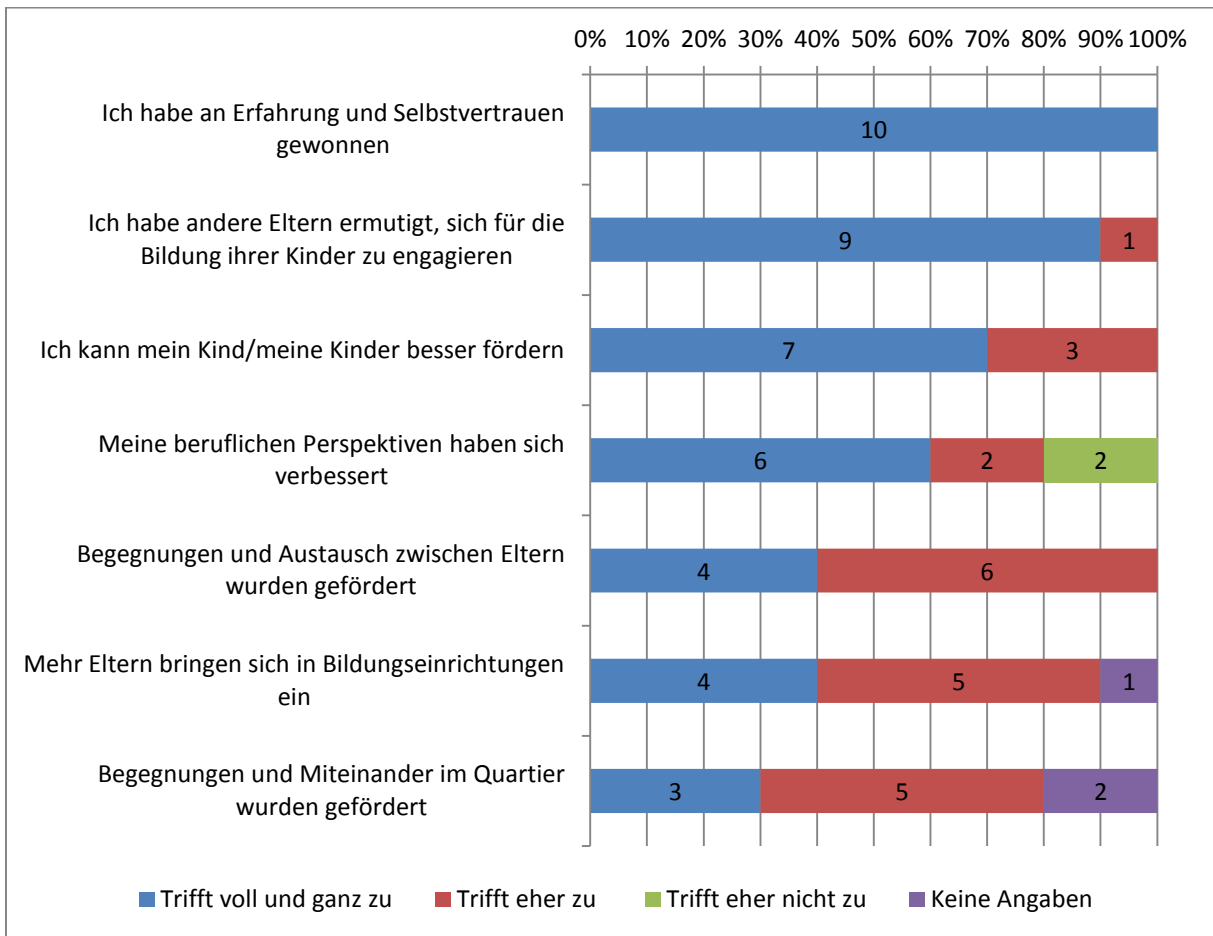


Quelle: DESI 2016

Bei den Gesprächen handelt es sich um direkte Gespräche mit anderen Eltern sowie mit Fachkräften in Bildungsinstitutionen, aber auch um die Begleitung von Gesprächen zwischen anderen Eltern und Fachkräften von Bildungseinrichtungen. Aktivitäten, wie die Beteiligung an Veranstaltungen in Kita und Schule werden weniger regelmäßig durchgeführt, ein Unterschied im Engagement zwischen Kita und Schule ist kaum auszumachen. Im Unterschied dazu werden Aktivitäten in Bezug auf das Quartier, etwa die Betreuung eines Standes beim Stadtteilfest oder die Mitwirkung in Stadtteilgremien, nur von etwas mehr als der Hälfte der Teilnehmer\*innen sporadisch durchgeführt. Hier spiegelt sich die Motivation der Bildungsbotschafter\*innen wider, sich in erster Linie für die eigene Qualifizierung und für die Unterstützung anderer Eltern einzusetzen. Der Wunsch, in das Quartier hinein zu wirken, spielt hingegen eine nachgeordnete Rolle – zumindest in den ersten Monaten nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme (vgl. Abbildung 13).

Die eigenen Aktivitäten schätzen die Bildungsbotschafter\*innen überaus positiv ein. Alle Befragten stimmen voll und ganz darin überein, an Erfahrung und Selbstvertrauen gewonnen zu haben und die eigenen Kinder besser fördern zu können. Auch andere Eltern konnten ihrer Meinung nach zu Austausch angeregt und ermutigt werden, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren. Das Miteinander im Quartier fördern, konnten nach eigener Einschätzung sieben von zehn Bildungsbotschafter\*innen. Acht Befragte meinen, dass sich ihre beruflichen Chancen durch ihre Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*innen verbessert haben, während zwei das als (eher) nichtzutreffend bewerten.

**Abbildung 13: Selbsteinschätzung der Aktivitäten als Bildungsbotschafter\*in (n= 10)**



Quelle: DESI 2016

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

Bis Ende Juli 2017 wurden insgesamt sechs Gruppendiskussionen mit zertifizierten Bildungsbotschafter\*innen durchgeführt: die erste am 03. Dezember 2015 mit insgesamt sieben Frauen und einem Mann, die schon seit längerer Zeit als Bildungsbotschafter\*innen tätig sind (Ergebnisse der Analyse finden sich in Kapitel 3.1). Direkt nach Abschluss der 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 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 wurde zudem eine Gruppendiskussion mit fünf aktiven Bildungsbotschafter\*innen durchgeführt (im Folgenden: GD 5), die in verschiedenen Kursen qualifiziert wurden und inzwischen auf einige Monate Erfahrung in der Rolle als Bildungsbotschafter\*in zurückblicken können. Schließlich fand am 14. Juli 2017 eine Gruppendiskussion mit sechs Absolvent\*innen des Aufbaukurses statt, die aber für den Zwischenbericht noch nicht ausgewertet werden konnte (vgl. dafür den Abschlussbericht 2018).

Im folgenden Kapitel 8.1 werden die Erfahrungen und Orientierungen von Bildungsbotschafter\*innen kurz nach Abschluss des jeweiligen Kurses und der Zertifikatsvergabe zusammenfassend vorgestellt. Da die Befragten zum Zeitpunkt der Gruppendiskussionen noch über keine praktischen Erfahrungen als Bildungsbotschafter\*innen verfügten, fokussierten sie 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. Im Kapitel 8.3 werden Einschätzungen, Fragen und Entwicklungspotenziale aus der Perspektive der Evaluation formuliert.

### **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 Dozenten ist dabei der Dreh- und Angelpunkt der Anerkennungserfahrung.

(GD 4)

- Af: *ja, und (Dozent) hat viele Erfahrung, in äh ich denke er hat äh gesagt, äh er war äh ein äh (.) äh Mathematiklehrer und das ist sehr gut für uns, (.) ich denke er hat viele Erfahrung über die st- studieren, lernen, und wir mach- wir haben viel äh viel von ihm äh auch, er war sehr nett und äh sehr äh langsam sch- sch- schreiben äh langsam äh ja, das ist.*

[...]

- Gf: *Ich finde die Zeit war sehr gut, weil es war nicht so, dass (Dozent) nur erzählt und jeder könnte was seine Erfahrung mitezählen passend zum Thema. [...] Also ich kam gerne hier, weil (Dozent) war für mich die Informationsquelle; weil er hat das so abgekürzt, dass man diese Abkürzung das Wichtigste für uns nehmen können.*

Die Teilnehmenden nehmen sich im Kontext des Kurses ohne Einschränkung als geeignet für die Kursteilnahme 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:

- 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; (GD 2)*

Auch wenn direkt nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahme noch weitgehend unkonkret bleibt, welche Kompetenzen<sup>10</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 dazuzulernen, 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 Mal besser, ist ja schon besser geworden mit seiner Note und solche Sachen halt dass man das halt wirklich positiver beobachten soll;*

---

<sup>10</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.

Die Teilnehmer\*innen mit noch schulpflichtigen Kindern fühlen sich durch die Qualifizierung zum einen in der Rolle erfolgreicher ‚Schulcoaches‘ 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 („geschult“) und dass diese den Lehrkräften bekannt ist, selbstbewusster aufzutreten und ihren Kindern „Rückendeckung“ zu geben:

(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. (GD 1)*

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. Dass Bildungsbotschafter\*innen die pädagogischen Fachkräfte in den Institutionen dabei unterstützen sollen, Familien zu erreichen und zur Kooperation zu motivieren, ist nach Abschluss der Zertifizierung noch in keiner Weise als (Selbst-) Auftrag verinnerlicht.

### **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 Dis-ko 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 auf, 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 Evaluatorin 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>11</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) @*

*Dm: Morgen gibt es Elterncafé hier ich äh glaub 16 Uhr*

<sup>11</sup> Der Begriff bezeichnet allgemein die Schwierigkeit, erworbenes Wissen und Können auf ähnliche Situationen oder Phänomene anzuwenden.

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 potentiell 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 expliziert 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 die eigenen Kinder zu vernachlässigen – letztlich also selbst sogar Nachteile zu haben. Auch in der folgenden Aussage einer gut qualifizierten syrischen Lehrerin, deren deutschen 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 keine reale, mit dem Projekt verbundene 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

An der Gruppendiskussion mit derzeit aktiven Bildungsbotschafter\*innen nahmen fünf Personen teil, drei Männer<sup>12</sup> und zwei Frauen. In den Erzählungen und Beschreibungen dieser fünf Personen dokumentiert sich, wie unterschiedlich die Rolle und das Selbstverständnis als Bildungsbotschafter\*in ausgefüllt werden.

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.

<sup>12</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: °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, was die eigenen Aufgabenbereiche und Kompetenzen betrifft. Af hat zwei klare Orte, die Gemeinschaftseinrichtung 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: L normal als normal Mensch,  
Af: Nein nein ich 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: L @(.).@  
Af: L @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 handelnd 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; (3)

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, seinen 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 Schulkl- äh Schulkl- Schulfahlk 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. Und 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 ‚Eimischung‘ 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 eigentlich 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 weder Kriterien gibt, nach denen für die Qualifizierung zum\*zur Bildungsbotschafter\*in geeignete Menschen ausgewählt werden (sogar das Kriterium, dass sie in einem der beiden Quartiere wohnen müssen bzw. ihre Kinder dort eine Bildungseinrichtung besuchen, wurde in der Anfangsphase des Projekts nicht realisiert), noch festgelegte Kompetenzziele, die am Ende der Qualifizierung erreicht werden müssen, um das Zertifikat erhalten zu können, kann sich bislang jede\*r im Projektrahmen ganz individuell weiterentwickeln (oder auch nicht). So kann bislang noch nicht von einem auch nur annähernd einheitlichen Kompetenzprofil von Bildungsbotschafter\*innen und auch nicht von einem ähnlichen Selbstverständnis ausgegangen werden. Das Anliegen von Bm und auch einigen wenigen anderen Bildungsbotschafter\*innen wird z.B. wird von der Mehrheit derjenigen mit Migrationsgeschichte bzw. dezidiert religiöser Verortung nicht geteilt. Ihnen geht es vor allem darum, mit den eigenen Werten und Normen respektiert zu werden und in den Bildungsrichtungen nicht benachteiligt zu werden.

### **8.3 Vorläufige Einschätzung aus der Perspektive der Evaluation**

Es bleibt weiterhin kritisch zu reflektieren, ob die im Kurs vermittelten bzw. erworbenen fachlichen Wissens- und Könnensbestände passgenau auf das Aufgabenprofil der zukünftigen Bildungsbotschafter\*innen zugeschnitten sind bzw. ausreichen, um das anvisierte Projektziel der Multiplikatoren- und Botschafterfunktion zu erfüllen. Da die Eingangsvoraussetzungen der Kursteilnehmer\*innen extrem unterschiedlich sind, müsste – sollte dies weiter so praktiziert werden – eine je individuelle Zielstellung für die Teilnahme am Kurs entwickelt werden. Dabei müsste allerdings abgesichert werden, dass tatsächlich zertifizierte Bildungsbotschafter\*innen ein klar konturiertes Kompetenzprofil erworben haben und in dieser Hinsicht auch ‚einsetzbar‘ sind. Die im Projektverlauf eingeführte Differenzierung in Grund- und Aufbaukurs stellt einen ersten Schritt in diese Richtung dar.

Dass die Bildungsbotschafter\*innen in ihren jeweiligen Selbstkompetenzen gestärkt werden, ist begrüßenswert und stellt einen Erfolg dar. Zukünftig sollte jedoch verstärkt darauf hingearbeitet werden, dass zertifizierte Bildungsbotschafter\*innen ihre zwei zentralen Aufgaben auch tatsächlich ausfüllen wollen und können: Sie sollen andere Eltern in Erziehungs- und Bildungsfragen ihrer Kinder beraten und sie sollen professionelle Fachkräfte in Schulen, Kitas und Nachbarschaftszentren dabei unterstützen, schwer erreichbare Eltern für eine konstruktive Kooperation mit den Bildungseinrichtungen zu gewinnen. Bildungsbotschafter\*innen sollen als ‚Bindeglieder‘ zwischen Familien und Institutionen Vernetzung und Anregung zum Engagement sowie Austausch und Begegnung in Bildungseinrichtungen fördern und damit letztlich zu Integration und Teilhabe im Quartier beizutragen.

Die Frage, wie eine diversitätssensible, offene und tolerante Grundhaltung der Bildungsbotschafter\*innen gefördert werden kann, bleibt nach wie vor virulent. *Nicht* im eigenen Denken und Handeln bestätigt, sondern zur kritischen Selbst-Befragung und zum offenen Diskurs mit Anderen bzw. anderen Perspektiven und Weltansichten angeregt zu werden, erscheint für die Kompetenz, Brücken zwischen Bildungsinstitutionen und sehr verschiedenen Eltern bzw. Familien zu bauen, unerlässlich. Irritationen der eigenen standortverbundenen Perspektiven müssten dafür als wichtige Anlässe und Ausgangspunkte für Lern- und Bildungsprozesse gerahmt werden.

Die Erfahrungen der Bildungsbotschafter\*innen mahnen eindringlich an, schon während der Teilnahme an der Qualifizierungsaufgabe stärker auf konkrete und für die Teilnehmenden praktisch umsetzbar erscheinende Aufgaben an konkreten Orten (Kita, Schule, Nachbarschaftszentrum) vorzubereiten. Offenbar stellt es eine Gelingensbedingung für eine gute Passung zwischen Bedarf und Angebot dar, 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. Denkbar wären auch eine Form der *Übergangspatenschaft*, in der bereits erfahrene Bildungsbotschafter\*innen neu Zertifizierte an ihren Aktivitäten teilhaben lassen und sie in der Entwicklung eigener Aktivitäten beraten und begleiten.

Je nachdem, wie der jeweilige Kurs in Bezug auf Migrationsgeschichte, Bildungsmilieu, religiöser Verortung etc. zusammengesetzt ist, ergeben sich sehr unterschiedliche Herausforderungen und Chancen. Es stellt sich die Frage, ob und wie die Qualifizierung ein Ort des sich gegenseitig Kennenlernens sein kann, in dem nicht einzelne Differenzdimensionen aufgerufen und gegeneinander verhandelt werden, sondern ein interkultureller bzw. interreligiöser Dialog möglich ist.

Da in den Gruppendiskussionen immer wieder die Konstruktion von Schule als eines potentiell ‚feindlichen‘ Ortes aufgerufen wird, gegen den Bildungsbotschafter\*innen bzw. Eltern sich zu wehren haben, stellt sich die Frage, wie es besser gelingen könnte, sowohl auf Seiten der Institution Schule und ihrer Lehrkräfte als auch auf Seiten der Bildungsbotschafter\*innen ein sich wechselseitig anerkennendes Kooperationsverständnis zu entwickeln. Die im Projektverlauf eingeführten und vom Projektteam moderierten Abstimmungsgespräche zwischen Vertreter\*innen der Schulen und den Bildungsbotschafter\*innen stellen einen ersten Schritt in diese Richtung dar.

Ehrenamtliches Engagement ergibt sich nachvollziehbarerweise eher aus einer bereits sicheren berufsbiografischen Verortung. Bei dem Einstieg in die Qualifizierung zur\*zum Bildungsbotschafter\*in handelt es sich aber zumeist um den Wunsch, überhaupt erst einmal in einer anerkannten beruflichen Tätigkeit anzukommen, Geld zu verdienen und damit auch anerkanntes Mitglied der Gesellschaft zu sein. Im Kurs müsste klarer vermittelt werden, welche realistischen Potenziale mit ihm verbunden sind: Er kann keine berufliche Qualifizierung leisten, wohl aber dem Einzelnen eine Hilfestellung bzw. ein Coaching im Hinblick auf die eigene ausbildungs- bzw. berufsbiografische Weiterentwicklung anbieten.

## 9. Basistypische Spannungsfelder

In einem ersten Schritt der dokumentarischen Typenbildung ging es darum, die Gruppendiskussionen mit den Bildungsbotschafter\*innen auf Gemeinsamkeiten hin zu befragen und auf dieser Grundlage eine *Basistypik* zu rekonstruieren: 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 sehr unterschiedlich aussehen – so geht es auch darum, nach Kontrasten in der Gemeinsamkeit zu suchen. 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 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 Gelingen oder Misslingens auf allen Seiten. Diese (sinngenetischen) Kooperations-Typen werden im Projektabschlussbericht (2018) vorgestellt.

### Basistypik

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) werden zum einen diverse Tätigkeitsfelder und hohe Erwartungen an die Wirkmöglichkeiten von Bildungsbotschafter\*innen formuliert, zum anderen wird 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 diese in der Weiterbildung erwerben kann), um seine Rolle erfolgreich im Sinne der Projektphilosophie ausfüllen zu können (vgl. 4.1).

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. 9.1). 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 ihres Klientels 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 je nach Kompetenz und Wunsch alle Angebote den Bildungsbotschafter\*innen 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 ihres Klientels wertschätzend einzubeziehen.

Vor diesem Hintergrund hat es sich für die Bildungsbotschafter\*innen als große Herausforderung erwiesen, die in den Gruppendiskussionen gestellte Frage danach 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 Orientierungs Herausforderung: 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 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-) biographischen 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>13</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>13</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 Neumarkgrundschule 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>
z.B. sich für demokratische Prinzipien, Toleranz und interkulturellen Austausch einsetzen	<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 Generatio- &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 daraus gemacht. Und äh (2) das ist sehr schwierig.</p>

### **Zusammenfassende Analyse**

In fünf 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.

Auffallend ist hierbei, dass die beschriebenen Anlässe, als Bildungsbotschafter\*innen tätig zu sein, fast ausschließlich *Konflikte* mit Bildungsinstitutionen bzw. den dort tätigen pädagogischen Fachkräf-

ten betreffen. Insbesondere Schule wird als ein potenzielles Konfliktfeld gerahmt, 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 ergibt sich also daraus, dass das Projekt sowohl Agency von Eltern als auch die Kooperationseinrichtungen stärken will. Den Kooperationseinrichtungen wird versprochen, dass die Bildungsbotschafter\*innen sie bei der Zusammenarbeit mit Eltern unterstützen werden: „BildungsbotschafterInnen unterstützen Sie als LehrerInnen, ErzieherInnen oder SchulsozialarbeiterInnen bei der Zusammenarbeit mit Eltern“. Die Bildungsbotschafter\*innen selbst sehen sich aber *nicht* primär in der Rolle derjenigen, die Kita und Schule unterstützen und deren Interessen in die Elternschaft hineinbringen, sondern als aktive Vertreter\*innen ihrer eigenen und der Interessen anderer Eltern, vor allem von solchen aus ihrer eigenen (kulturellen) Community.

In den Empfehlungen der Evaluation zur Weiterentwicklung des Projekts in Kapitel 11 wird einbezogen, wie die Projektsteuerung bereits auf die von der Evaluation rekonstruierten basistypischen Spannungsfelder reagiert hat.

## 10. 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.<sup>14</sup> Anschließend wird im Kontrast dazu die Sicht von vier Gemeinschaftseinrichtungen auf das Projekt entfaltet. Zum Abschluss des Kapitels werden einrichtungsübergreifende Orientierungsmuster rekonstruiert und daraus Empfehlungen abgeleitet.

### 10.1 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 Abbildung 14). 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% der SchülerInnen von der Zahlung von Lernmitteln befreit ist.

**Abbildung 14: Merkmale der Grundschulen**

		Anz. Schüler 2016/2017	nicht deutsche Herkunftssprache	Profil	Kategorie Bonusprogramm 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, lehnt die Schule B das Projekt 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.

<sup>14</sup> Der Fokus liegt in Bezug auf die Bildungseinrichtungen in diesem Kapitel auf Schulen und deren kontrastierender Perspektive zu Familien-/Nachbarschaftszentren, weshalb die Perspektive von Kindertageseinrichtungen in diesem Zwischenbericht nicht beleuchtet wird.

## 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 Perspektiver – von ihren Eltern ‚besser‘ erzogenen 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 Bildungsbotschafter\*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 Schulanfangsphasenklassen“ (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 beteiligen sich anscheinend nicht im erwünschten Maß. Dabei reicht es aus der Perspektive der stellvertretenden Schulleiterin nicht, festzustellen, dass die Eltern nicht wollen und ihre Nicht-Beteiligung damit 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 aktiven 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 Elternschaft) auf „aktive Beine“ gestellt werden muss, verdeutlicht nochmals die Erwartungshaltung des Lehrkörpers an die Bildungsbotschafter\*innen: Sie sollen die Aufgabe übernehmen, Eltern zur Beteiligung 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 Jahr dauern“, „hoffen, dass das Früchte 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.

*„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 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 proble-

matisiert 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 SozialpädagogInnen 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, nicht hinreichend und nicht bedarfsgerecht eingeordnet. Da, wo es aus Sicht der Schule einen drängenden Bedarf an professionellen AkteurInnen 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 eigeninitiative 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 gerahmt 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 Geschich-*

*te. 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?“ (stv. Schulleitung Schule A).*

Bezweifelt wird, dass Eltern, deren Kinder selbst „sehr schwierig“ sind, im Sinne der Lehrer\*innen auf die Elternschaft einwirken können. Eine ähnliche Einschätzung wird auch im Schlussstatement des Ablehnungsschreibens der Leitung der Schule B deutlich:

*„Abschließend wehren wir uns besonders dagegen, dass wir von den Antragstellern vereinnahmt werden, ohne je unsere Zustimmung erteilt zu haben“ (Schulleitung Schule B, schriftl. Stellungnahme).*

Die Schulleitung positioniert sich hier explizit – wiederholt und wie im gesamten Schreiben als Sprachrohr des Teams – gegen eine „Vereinnahmung“ durch die Antragsteller, denen sie nie ihre „Zustimmung“ erteilt hätten. Es wird deutlich, dass der Projektstart und die Kooperationsbereitschaft der Grundschulen wesentlich erschwert und be- oder sogar verhindert wurde, 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 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 Bil-

„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 essentiell 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-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, verweist 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. In 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 sind, 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 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, sehen alle befragten Schulleitungen keine Möglichkeit, die der Schule fernbleibenden Eltern zu erreichen. Den Bildungsbotschafter\*innen wird nicht zugetraut, diese Erreichbarkeitslücke so 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 also 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, 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. 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“ (stv. 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 Bil-

dungsbotschafter\*innen im Sinne von ‚Schulbotschafter\*innen‘ auch der Ruf ihrer Schulen verbessern würde.

## **10.2 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 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 nich 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 zur 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 (potentielle) 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 der Zugewinn 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 potentiell, 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 (potentiell) 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 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, die sie 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 freuen 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 hineinragen 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“ gerahmt, 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 das 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 Kur-

ses 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 das 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 Gruppendifkussion 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 Gruppendifkussionsteilnehmer\*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>15</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 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 Gruppendifkussion 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 potentielle 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.

---

<sup>15</sup> Dieses Wir wird hier als die konkret Anwesenden umfassenden in der GD gedeutet.

### 10.3 *Einrichtungsübergreifende Orientierungen*

Unabhängig vom Typ der Einrichtung, ob Schule oder Nachbarschaftszentrum, lassen sich zwei homologe Orientierungsmuster der befragten Vertreter\*innen rekonstruieren:

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 und Gemeinschaftseinrichtung A und D daran gelegen, die Bildungsbotschafter\*innen zu stärken und sie zu unterstützen, weil sie an einer Aktivierung von *allen* Eltern interessiert sind. Unabhängig von der *„Eignung“*, der Kompetenz oder der Persönlichkeit einzelner Personen, soll allen *„Empowerment“* zu Gute kommen. Lieber sollen sehr niedrigschwellige Tätigkeiten ausgeübt werden, auch wenn sie wenig bewirken, als dass manche Elterngruppen für die Einrichtungen gänzlich unerreichbar bleiben. Diese Einrichtungen sind daher auch bereit, eigene Ressourcen einzusetzen und die Bildungsbotschafter\*innen zu begleiten und zu unterstützen.

Demgegenüber stehen Einrichtungen, die daran orientiert zu sein scheinen, dass die *Bildungsbotschafter\*innen ihnen nutzen*. Vertreter\*innen von Einrichtungen, wie Schule B und C sowie Gemeinschaftseinrichtung B und C fragen sich, wie sie Bildungsbotschafter\*innen so einsetzen können, dass sie selbst davon maximal 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 und die Bildungsbotschafter\*innen werden von beiden Seiten unterstützt. Auch die Frage nach der Wirkung und dem Nutzen des Projekts ist allerdings eine *„legitime“* und muss für die Projektentwicklung besonders in Rechnung gestellt 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.

## 11. Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Projekts und erste Schritte zur Umsetzung

Die folgenden Empfehlungen ergeben sich aus den empirischen Analysen einer Evaluation, die die konkrete Projektausgestaltung kontinuierlich begleitet und multiperspektivisch rekonstruiert. Im Sinne des formativen Evaluationsansatzes handelt es sich nicht um eine abschließende Bewertung des Projektansatzes, sondern um eine Rückmeldung von Erkenntnissen und Fragen, die das Evaluationsteam sowohl aus den Perspektiven der verschiedenen Befragten, als auch aus der externen, wissenschaftlich-fachlichen Perspektive entwickelt hat. Dieses responsive Vorgehen soll eine Nachjustierung da ermöglichen, wo es den ‚Projektmacher\*innen‘ im Sinne der von ihnen fokussierten Zielstellungen sinnvoll und notwendig erscheint.

Von zentraler und übergeordneter Bedeutung scheint zu sein, die *Ziele des Projekts zu konkretisieren und ihre realistische Erreichbarkeit abzusichern*.

Die aus Projektdokumenten destillierten Leitziele des Projekts sind:

- Über den Einsatz von Eltern als Multiplikator\*innen für Bildungsprozesse der Kinder bedeutsames Wissen in die Praxis einspeisen;
- Eltern gewinnen und zur familien- und institutionenübergreifenden Arbeit qualifizieren;
- Bildungsbotschafter\*innen als ‚Bindeglieder‘ zwischen Familien und Institutionen etablieren;
- Kontakt, Vernetzung und Anregung zum Engagement stärken;
- Austausch und Begegnung in Bildungseinrichtungen fördern;
- Zu Integration und Teilhabe im Quartier beitragen.

Um zu überprüfen, ob diese Leitziele auch tatsächlich erreicht werden, müsste eine *Konkretisierung in konkrete, praxisnahe Handlungsziele* erfolgen. Erst durch eine aufgaben- und kontextbezogene Operationalisierung könnte die Frage beantwortet werden, ob und wie ein Projektziel erreicht wird und was die Gelingensbedingungen dafür sind. Die folgenden Empfehlungen des Evaluationsteams vom November 2016 sollten zum Prozess der Konkretisierung und Schärfung von angestrebten Projektzielen beitragen.

### 11.1 Empfehlungen des Evaluationsteams vom November 2016

#### (1) Teilnehmerinnen und Teilnehmer der Kurse

*Profil der Bildungsbotschafter\*innen schärfen und kommunizieren*

Rolle, Funktion und Zuständigkeit der Bildungsbotschafter\*innen sollten eindeutiger 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 klare Konturierung eines an Tätigkeitsfeldern orientierten Kompetenzprofils könnte sowohl einer voreiligen Ablehnung als auch überhöhten Erwartungen gleichermaßen vorbeugen und die Ressourcen des Projekts deutlicher hervorheben. Zudem würde ein konkretisiertes Aufgaben- und Kompetenzprofil den Bildungsbotschafter\*innen selbst Sicherheit geben und sie davor ‚bewahren‘, ihre Aufgaben selbst definieren zu müssen.

### *Multiplikatoren- und Botschafterfunktion betonen und stärken*

Die Qualifizierungsmaßnahme ist für die Teilnehmer\*innen persönlich eine wichtige Lern- und Bildungserfahrung. Sie nutzen die erworbenen Kompetenzen innerhalb ihrer eigenen Familien, vor allem zur Unterstützung der Bildungskarriere ihrer eigenen Kinder. Im Sinne der Projektziele sollten die Bildungsbotschafter\*innen darin bestärkt werden, den im Kurs angelegten, 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 den Kurs als Ort interkultureller und interreligiöser Dialogs ausgestalten*

Die Qualifizierungsmaßnahme sollte weiterhin bzw. verstärkt zur kritischen Selbst-Befragung der TeilnehmerInnen anregen und ihre Offenheit für vielfältige Perspektiven fördern. Für die Arbeit als Bildungsbotschafter\*in, der\*die Brücken zwischen verschiedenen Menschen, Institutionen und Milieus bauen soll, erscheint eine Haltung der Anerkennung und Wertschätzung auch Positionen gegenüber, die den eigenen ‚fremd‘ sind, fundamental wichtig. Der Kurs könnte dabei bewusst als Dialog orientierter Ort ausgestaltet werden, in dem über Unterschiede und (Vor-) Urteile offen und konstruktiv diskutiert wird. 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 zukünftige Aufgabe für die Qualifizierung.

### *Einstieg in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter\*in intensiv vorbereiten und beratend begleiten; praxisbegleitende Supervision ausbauen*

Um nach der Zertifizierung eine Transferlücke zu vermeiden und den Bildungsbotschafter\*innen die Sicherheit zu geben, ihre erworbenen Kompetenzen auch sinnvoll einsetzen zu können, wäre eine frühzeitige Verortung und Sichtbarkeit der Bildungsbotschafter\*innen in Kita, Schule und Stadtteil förderlich. Denkbar wären auch eine Form der Übergangspatenschaft, in der bereits erfahrene Bildungsbotschafter\*innen neu Zertifizierte an ihren Aktivitäten teilhaben lassen und sie in der Entwicklung eigener Aktivitäten beraten und begleiten. Die 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.

## **(2) Kooperation mit Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen**

### *Kooperationsverständnis zwischen Bildungsbotschafter\*innen und Schulen fördern und eine bessere Passung zwischen Bedarfen von Schulen und Angeboten des Projektes in den Blick nehmen*

Die Kooperation zwischen Schulen und Bildungsbotschafter\*innen ist mit besonderen Herausforderungen verbunden: Die Bedeutung von Schule bzw. einer erfolgreichen Schullaufbahn, wird zum einen sehr hoch bewertet, Schule wird aber zum anderen als potentiell ‚feindlicher‘ Ort aufgerufen, gegen den Eltern sich wehren müssen. Hier stellt sich die Frage, wie es besser gelingen könnte, sowohl auf Seiten der Institution Schule und ihrer Lehrkräfte als auch auf Seiten der Bildungsbotschafter\*innen ein sich wechselseitig anerkennendes Kooperationsverständnis zu entwickeln. Dabei sollte das Projekt so an die Institutionen herangetragen werden, dass die Leistungen und Bemühungen der Professionellen nicht abgewertet werden (Bildungsbotschafter\*innen sind kein Ersatz für Professio-

nelle), zugleich aber auch die Abdeckung weiterer Bedarfe anzubieten (Bildungsbotschafter\*innen ergänzen und unterstützen Professionelle). Die Bedarfe der jeweiligen konkreten Schule sollten ernst genommen werden und mit den Angeboten und Potenzialen der Bildungsbotschafter\*innen abgeglichen werden.

#### *Passung zwischen Bedarfen und Angeboten verbessern und bedarfsorientierte Qualifizierungsbausteine anbieten*

Die Teilnehmer\*innen sollten schon während der Qualifizierungsmaßnahme stärker 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) könnten ebenfalls zur Verbesserung der Passung zwischen Angebot und Bedarf beitragen. Eventuell könnte in diesem Kontext auch darüber nachgedacht werden, bereits die Auswahl der Bildungsbotschafter\*innen stärker an die Zielformulierung des Projekts und an die Bedarfe der Bildungseinrichtungen anzupassen.

#### *Bedarfe einzelner Schulen in den Blick nehmen und spezifische Angebote entwickeln*

Die Ergebnisse legen nahe, dass eine Implementation 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 einen Weg bahnen 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 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.

#### *Gelingensbedingungen für eine Verankerung des Projekts an Schulen beachten*

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 al-

lerdings nicht von Projektseite sichergestellt werden, sondern erfordern eine engagierte Mitarbeit der Schulen.

#### *Projekt an Nachbarschaftszentren andocken*

Das Nachbarschaftszentrum als Ausgangspunkt des Projektes hat sich als stärkender Faktor herausgestellt. Durch die Verknüpfung mit der niedrighschwelligen 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 an weitere soziale Projekte im Stadtteil, wie beispielsweise Freiwilligeninitiativen, einbezogen werden.

### **(3) Ehrenamtliches Engagement und berufliche Orientierung**

#### *Ehrenamtlichen Charakter des Projekts positiv ausgestalten und kommunizieren*

Das Projekt leistet einen wichtigen Beitrag zur Stärkung von Eltern, zur Beteiligung in Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen sowie zur Verbesserung von Bildungschancen im Quartier. Die Leistungen der Bildungsbotschafter\*innen sollten daher als ein wertvoller Beitrag zur Förderung des gesellschaftlichen Miteinanders anerkannt, gewürdigt und kommuniziert werden (z.B. durch Ehrungen, Freiwilligenpässe, Öffentlichkeitsarbeit, Sichtbarkeit in den Bildungsinstitutionen über Aushänge etc.). Während Aufwandsentschädigungen weniger Privilegierten ermöglichen, das auch ihnen zustehende „Recht auf Engagement“ wahrzunehmen, ist eine Entlohnung nach Mindestlohn insofern ein problematisches Signal, da es als ein Einstieg in einen Niedriglohnsektor gewertet werden kann und eine unrealistische Berufsperspektive als Bildungsbotschafter\*in weckt. Zivilgesellschaftliche Haltungen wie Gemeinsinn und gesellschaftliche Verantwortung könnten dadurch in den Hintergrund treten. Daher sollte das Projekt auf die Gewinnung und Unterstützung insbesondere von Menschen fokussieren, deren primäre Motivation es ist, sich ehrenamtlich zu engagieren.

#### *Bildungsbotschafter\*innen bei ihrer beruflichen Orientierung unterstützen*

Ehrenamtliches Engagement ergibt sich in der Regel eher aus einer bereits sicheren berufsbiografischen Verortung. Bei dem Einstieg in die Qualifizierung zur\*zum Bildungsbotschafter\*in handelt es sich aber zumeist um den Wunsch, überhaupt erst einmal in einer anerkannten Tätigkeit anzukommen, Geld zu verdienen und damit auch anerkanntes Mitglied der Gesellschaft zu sein. Im Kurs müsste klarer vermittelt werden, welche realistischen Potenziale damit verbunden sind: Er kann keine berufliche Qualifizierung leisten, wohl aber der\*dem Einzelnen eine Hilfestellung bzw. ein Coaching im Hinblick auf die eigene ausbildungs- bzw. berufsbiografische Weiterentwicklung anbieten.

### **11.2 Umsetzung der Empfehlungen des Evaluationsteams zur Weiterentwicklung des Projekts**

Die Empfehlungen der Evaluation wurden im Rahmen der Steuergruppe und mit der Projektleitung intensiv diskutiert. Seitdem haben Projektleitung und Dozent\*innen die Empfehlungen der Evaluation mit der Praxis des Projekts abgeglichen sowie eine Reihe von Maßnahmen zur Weiterentwicklung erarbeitet – von der Stärkung des Profils und der Multiplikatoren-Funktion der Bildungsbotschafter\*innen bis zur Ausgestaltung und Kommunikation des ehrenamtlichen Charakters des Projekts. Die folgende Abbildung dokumentiert die bereits erfolgten oder geplanten Schritte zur Weiterentwicklung des Projekts.

**Abbildung 15: Stand der Umsetzung der DESI-Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Projekts**

DESI-Empfehlungen Stand: November 2016	Bereits erfolgte oder geplante Schritte zur Weiterentwicklung des Projekts
<b>Teilnehmer*innen der Kurse</b>	
Profil der Bildungsbotschafter*innen schärfen und kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Entwicklung eines spezifischen Aufgabenprofils von Bildungsbotschafter*innen in Kita, Schule und Stadtteileinrichtungen</li> <li>▪ Kommunikation individueller Profile gegenüber Kooperationspartnern</li> <li>▪ Reflexion von Aufgaben und Rollen in Qualifizierung und Supervision</li> <li>▪ Aushänge in Kooperationseinrichtungen mit Beschreibung von Aufgaben und Einsatzbereichen</li> </ul>
Multiplikator- und Botschafterfunktion betonen und stärken	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unterstützung einer früheren und stärkeren Übernahme vielfältiger Aufgaben</li> <li>▪ Erweiterung und Sicherung von notwendigem Wissen (Aufbaukurs)</li> <li>▪ Stärkere Betonung und Sichtbarmachung des Nutzens für Kooperationspartner mit konkreten Angeboten</li> </ul>
Offenheit für vielfältige Perspektiven anregen und den Kurs als Ort des interkulturellen und interreligiösen Dialogs ausgestalten	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stärkere Berücksichtigung des Von- und Miteinanderlernens der Teilnehmer*innen (insbesondere im Aufbaukurs)</li> <li>▪ Integration eines Moduls zum Thema interkulturelle Kompetenz in Grund- und Aufbaukursen</li> <li>▪ Verweis auf Beratungsstellen in Diskriminierungsfällen</li> </ul>
Einstieg in die praktische Tätigkeit als Bildungsbotschafter*in intensiv vorbereiten und beratend begleiten, praxisbegleitende Supervision ausbauen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einsatz erfahrener Bildungsbotschafter*innen als Pat*innen</li> <li>▪ Intensive Einzelberatung zur Vorbereitung auf die Praxis sowie enge Begleitung während der praktischen Tätigkeit</li> <li>▪ Angebot einer regelmäßigen Gruppensupervision</li> </ul>
<b>Kooperationen des Projekts mit Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen</b>	
Kooperationsverständnis zwischen Bildungsbotschafter*innen und Schulen fördern	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regelmäßige Kooperationsgespräche zwischen Einrichtungen, Bildungsbotschafter*innen und Projekt zur Kommunikation über Bedarfe und Einsatzmöglichkeiten</li> <li>▪ Bildungsbotschafter*innen als Elternvertreter*innen an Kooperationseinrichtungen</li> </ul>
Passung zwischen Bedarfen und Angeboten verbessern und bedarfsorientierte Qualifizierungsbausteine anbieten	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Stärkere Steuerung des Zugangs zur Qualifizierungsmaßnahme über Aufnahmegespräche (ab Grundkurs 4): Bezug zu Einrichtungen, Wohnort in den Quartieren, Eignung als Multiplikator*innen, Sprachkompetenzen)</li> <li>▪ Evaluation und Weiterentwicklung des Grundkurses</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Bedarfsorientierte Gestaltung des Aufbau-kurses</li> <li>▪ Entwicklung themenspezifische Angebote für Einrichtungen (z.B. Medienkompetenz; Dialog Eltern-Fachkräfte; Rolle von Vätern und Müttern in der Erziehung)</li> </ul>
Bedarfe einzelner Schulen in den Blick nehmen und spezifische Angebote entwickeln	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intensive Begleitung der Zusammenarbeit von Bildungsbotschafter*innen und Fachkräften in der Neumark-Grundschule</li> <li>▪ Aufbau einer den Bedarfen angepassten Kooperationsstruktur an der Allegro-Grundschule</li> </ul>
Gelingensbedingungen für eine Verankerung des Projekts an Schulen beachten	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Einbeziehung und Beteiligung der Schulleitungen als wichtige Partner (regelmäßige Kooperationsgespräche)</li> <li>▪ Sichtbarmachung des Engagements von Bildungsbotschafter*innen durch Aushänge und konkret erlebbare Praxis (Veranstaltungen, Beteiligung an Festen)</li> <li>▪ Bemühung um festen Platz der Bildungsbot-schafter*innen an einer Schule</li> </ul>
Projekt an Nachbarschaftszentren andocken	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Intensive Gestaltung der Zusammenarbeit mit den beteiligten Nachbarschaftszentren als zentrale Orte des Engagements und der Verbreitung des Projektansatzes</li> <li>▪ Bemühungen um eine konstruktive Zusam-menarbeit mit dem Familienzentrum Bü-lowstraße</li> </ul>
<b>Ehrenamtliches Engagement und berufliche Orientierung der Bildungsbotschafter*innen</b>	
Ehrenamtlichen Charakter des Projekts positiv ausgestalten und kommunizieren	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Deutlichere Kommunikation des ehrenamtlichen Charakters des Projekts gegenüber Bildungsbotschafter*innen und Kooperationspartnern</li> <li>▪ Verbreitung der Bedeutung von Bildung in der Nachbarschaft durch Multiplikatoren-Funktion der Bildungsbotschafter*innen</li> <li>▪ Fokussierung auf Ehrenamtsförderung, nicht auf Professionalisierung</li> <li>▪ Würdigung der Bildungsbotschafter*innen auf verschiedenen Veranstaltungen und Festen, wie z.B. Fest zu Ehren der Bil-dungsbotschafter*innen im September 2016, Verleihung von Ehrenamtskarten im Rahmen des Präventionsrates im Juni 2017, Nominierung für Integrationspreis des Bezirks Tempelhof-Schöneberg 2017</li> </ul>

Bildungsbotschafter*innen bei ihrer beruflichen Orientierung unterstützen	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Austausch und Vernetzung im Rahmen von Qualifizierung und Supervision</li> <li>▪ Beratung und Unterstützung der Bildungsbotschafter*innen bei der Entwicklung beruflicher Perspektiven</li> <li>▪ Vermittlung von Bildungsbotschafter*innen in Ausbildungen zu Integrationslots*innen bzw. Sprachmittler*innen</li> <li>▪ Überlegungen zu einer Weiterentwicklung des Projekts in Richtung Professionalisierung im Verbund mit anderen Projekten</li> </ul>
---	--

*Eigene Darstellung unter Einbeziehung eines Arbeitspapiers des Projektteams vom Mai 2017*

Das Evaluationsteam wird das Projekt auch weiterhin bei der Umsetzung der geplanten Maßnahmen durch fachliche Begleitung und Beratung unterstützen sowie die Ergebnisse der Neuausrichtungen zusammentragen und bewerten.

### **11.3 Schlüsselaufgaben der künftigen Projektentwicklung aus Sicht des Evaluationsteams**

Aus Sicht der Evaluation wird es in der zweiten Hälfte der Projektlaufzeit – über die bereits beschriebene Umsetzung der DESI-Empfehlungen hinaus – darauf ankommen, einen besonderen Fokus auf (1) die Weiterentwicklung des Projektansatzes durch die Schärfung des Aufgaben- und Kompetenzprofils der Bildungsbotschafter\*innen sowie (2) auf die Verbesserung der strukturellen Rahmenbedingungen durch die Stärkung und Verankerung von Elternbildung und Elternbeteiligung in Bildungseinrichtungen zu richten, um die Nachhaltigkeit des Projekts zu sichern.

#### **(1) Schärfung des Aufgaben- und Kompetenzprofils der Bildungsbotschafter\*innen**

In einer Forschungsarbeit zum Thema „Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit“ präsentiert Roman Lietz (2017) – auf der Grundlage von Experten-Interviews und einer Auswertung der Fachliteratur – erstmals 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. Legt man diese Kriterien an das Projekt „Bildungsbotschafter und Bildungsbotschafterinnen in Kita, Schule und Stadtteil“ an, zeigt sich, dass dieses in einer Reihe von Dimensionen, den Qualitätsanforderungen zumindest zufriedenstellend gerecht wird (Koordination, Heterogenität, Standort, Öffentlichkeitsarbeit, Kooperation/Vernetzung, Förderung) (siehe Abbildung 15).

**Abbildung 16: 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“ sowie „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>
Koordinierung	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Hauptamtliche Stelle für die Projektkoordination</li> <li>▪ Sozialpädagogisches Qualifikationsprofil des Koordinators / der Koordinatorin</li> <li>▪ Supervision oder ein anderes Angebot der Erfahrungsreflexion für Integrationslotsen</li> </ul>
Heterogenität des Lotsenprojekts	<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>
Standort	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Standort für die Lotsen, Büro für die Koordination, Besprechungs-/Schulungs-/Aufenthaltsraum</li> </ul>
Vergütung; Hauptamt, Ehrenamt	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Verlässlichkeit kann nur durch hauptamtliche Integrationslotsen gewährleistet werden</li> </ul>
Laufzeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Unbefristete Tätigkeit der Integrationslotsen ohne Laufzeitbeschränkung</li> </ul>
Kundenakquise, Öffentlichkeitsarbeit	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Zielgruppenspezifisches Konzept der Öffentlichkeitsarbeit</li> </ul>
Kooperationen, Vernetzung des Projekts	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Vernetzung und Kooperation mit relevanten lokalen Akteuren der Integration</li> </ul>
Finanzierung/Förderung/Budget	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Regelfinanzierung der Integrationslotsen aus öffentlichen Mitteln (Land, Kommune)</li> </ul>

Quelle: Lietz (2017, S. 113ff.); eigene Darstellung.

Die größten Abweichungen zwischen den von Lietz (2017) ermittelten Mindeststandards und den Merkmalen des Projekts zeigen sich in Bezug auf die Zugangsvoraussetzungen und das Qualifizierungskonzept.

Zum einen liegt die Dauer der Qualifizierungsmaßnahme derzeit noch leicht unter dem Mindeststandard von 50 bis 60 Stunden; Praktika bzw. Praxishospitationen und das Angebot von Weiterbildungen für zertifizierte Integrationslotsen gab es bis vor kurzem noch nicht. Die Anbindung der Bildungsbotschafter\*innen an Kooperationseinrichtungen soll aber gestärkt und das Angebot an Weiterbildungsmöglichkeiten erweitert werden. Die von Lietz formulierten Kriterien des Praxisbezugs und der Handlungsorientierung sowie der Unterscheidung von „Fachlichen Inhalten“, „Sozialer Kompetenz“, „Aufgabenprofil/Tätigkeitsbeschreibung“ und „Rollenerwartung“ in der Qualifizierung lassen sich unter dem Oberbegriff „Kompetenzorientierung“ zusammenfassen. Qualifizierungsangebote, die diesem Standard entsprechen, gehen von der Benennung konkreter Handlungs- und Aufgabenfelder aus, beschreiben dann, welche fachlichen, methodischen, sozialen und personalen Kompetenzen notwendig sind, um die Aufgaben erfolgreich zu bewältigen und führen schließlich aus, mit welchen didaktischen Methoden der Erwerb der erforderlichen Kompetenzen gewährleistet wird (vgl. dazu auch Nentwig-Gesemann, Fröhlich-Gildhoff und Pietsch 2011).

Zum anderen ist hervorzuheben, dass derzeit keine kriteriengeleitete Auswahl von Interessent\*innen für eine Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme erfolgt. Dies hat zur Folge, dass viele Teilnehmer\*innen der Kurse die von Lietz (2017) geforderten Mindeststandards im Hinblick auf praktische Erfahrungen, soziale, interkulturelle und individuelle Kompetenzen sowie ausreichende Sprachkenntnisse im Deutschen und einer weiteren Sprache nicht erfüllen. Damit kann nicht als gesichert betrachtet werden, dass die formulierten Ziele der Qualifizierung auch realistischweise von allen Teilnehmer\*innen erreicht werden können. Wird beispielsweise der Kompetenz, als Bildungsbotschafter\*in diversitätssensibel und im Sinne des interkulturellen Brückenbauens zu agieren, eine große Bedeutung beigemessen, ist eine bestimmte - bereits in die Qualifizierung mitgebrachte - Grundhaltung erforderlich, um dem angestrebten Kompetenzprofil gerecht werden zu können.<sup>16</sup>

Hieraus ergeben sich folgende Empfehlungen:

- Beschreibung von Handlungsfeldern und konkreten Aufgaben von Bildungsbotschafter\*innen,
- Differenzierte Beschreibung des Kompetenzprofils von Bildungsbotschafter\*innen nach Abschluss der Qualifizierung unter Berücksichtigung von Fachkompetenz, Methodenkompetenz, Sozialkompetenz und Personalkompetenz/Selbständigkeit,
- Definition von notwendigen Kompetenzen bei Einstieg in die Qualifizierung und Entwicklung eines geeigneten Auswahlverfahrens,
- Differenzierte Beschreibung von kompetenzorientierten Lehr-Lern-Methoden, mit denen das angestrebte Kompetenzprofil erreicht werden soll,
- Benennung von Mindestkriterien, die bei der Abschlussprüfung erfüllt werden müssen.

---

<sup>16</sup> Es ist nicht davon auszugehen, dass in Kurzzeitqualifizierungen grundlegend an der Haltung, also den Einstellungen und Werthaltungen der Teilnehmer\*innen gearbeitet werden kann.

## **(2) 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 z.B. 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 struktureller 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 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 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 über ein bewährtes Instrument zur Verbesserung der Bildungschancen der Schüler\*innen an Schulen in belasteten Sozialräumen. Schulen erhalten pro Jahr Mittel in Höhe von 100.000 Euro, über die 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 2016, 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, im Rahmen des Bonusprogramms eine zweckgebundene Zulage für die Stärkung von Elternbildung und Elternbeteiligung einzurichten, um die Kompetenzen von Eltern in der Bildungsbegleitung ihrer Kinder zu stärken und die Beteiligung von Eltern mit Migrationsgeschichte oder Fluchthintergrund in Bildungseinrichtungen frühzeitig und systematisch zu fördern. Die Potenziale von Projekten wie dem 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.<sup>17</sup>

---

<sup>17</sup> Auf den Webseiten der Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft wurde noch Anfang 2016 auf eine „verstärkte Elternarbeit“ für eine mögliche Nutzung der Mittel und beispielhaft auf den Einsatz von Elternlotsen an einer Kreuzberger Grundschule verwiesen [Informationen abgerufen am 06.01.2016].

## 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
- 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
- Beauftragter des Senats von Berlin für Integration und Migration 2016: Berlins Integrationsbeauftragter verleiht Zertifikate an neue Integrationslotsinnen und Integrationslotsen sowie Stadtteilmütter. Im Pressegespräch berichten sie aus ihrer Arbeit. Pressemitteilung vom 27.06.2016. Berlin: Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Soziales
- Behn, Sabine/ Bischof, Christine/ Koch, Liv-Berit 2010: Evaluation des Modellprojektes „Stadtteilmütter gehen in die Schule (2009 –2010)“. Abschlussbericht. Berlin: Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung im sozialen Bereich
- Behn, Sabine/ Khan-Zvornicanin, Meggi/ Koch, Liv-Berit/ Staub, Mirjam 2013: Synopse „Struktur und Finanzierung von Integrationslots/innen und Stadtteilmüttern“. Berlin: Die Beauftragte des Senats von Berlin für Integration und Migration
- Berliner Beirat für Familienfragen 2015: Dazugehören, Mitgestalten – Familien in der Stadtgesellschaft. Berliner Familienbericht 2015. Berlin: Berliner Beirat für Familienfragen
- Betz, Tanja/ Bischoff, Stefanie/ Eunicke, Nicoletta/ Kayser, Laura B./ Zink, Katharina 2017: Partner auf Augenhöhe? Forschungsbefunde zur Zusammenarbeit von Familien, Kitas und Schulen mit Blick auf Bildungschancen. Gütersloh: Bertelsmann Stiftung
- Bildungsbotschafter in Schöneberg 2014: Bildungsbotschafter und Bildungsbotschafterinnen im Schöneberger Norden. Mütter und Väter als etablierte Bildungsbotschafter. Abschlussbericht November 2014 [Präsentation]: Quartiersmanagement Schöneberger Norden
- Bohnsack, Ralf/ Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) 2010: Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen: Barbara Budrich
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) 2015: Bildungsbeauftragte – eine starke Verbindung! Ehrenamtliche aus Migrantenorganisationen engagieren sich. Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF)
- 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 2017: 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 2017: Evaluation des Projektes „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“. Präsentation 2. Beiratstreffen, 29.06.2017. Berlin: Pestalozzi-Fröbel-Haus
- 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/ Schwarze, Kristin/ Nentwig-Gesemann, Iris 2015: Ergebnisse der Evaluation des Landesprogramms „Berliner Familienzentren“. Berlin: DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration
- Habermann-Nieße, Klaus/ Klehn, Kirsten/ Schlomka, Bettina 2008: Gemeinschaftseinrichtungen im Quartier. Dokumentation der Fallstudien im Forschungsfeld „Innovationen für familien- und altersgerechte Stadtquartiere“. Bonn.
- Huth, Susanne 2007: Integrationslotsen: Modelle von Engagement und Integration – Erfahrungen und Umsetzungsstrategien, Frankfurt am Main: INBAS Sozialforschung
- Khan-Zvorničanin, Meggi/ Koch, Liv-Berit/ Schaffranke, Dorte 2015: „... und jetzt bin ich Integrationslotsin.“ Evaluation des Landesrahmenprogramms Integrationslotsinnen und Integrationslotsen. Berlin: Beauftragte für Integration und Migration des Senats von Berlin.
- Khan-Zvorničanin, Meggi/ Schaffranke, Dorte 2016: Evaluation „Kiezmütter für Mitte“. Abschlussbericht. Berlin: Camino – Werkstatt für Fortbildung, Praxisbegleitung und Forschung
- Koch, Liv-Berit 2015. Stadtteilmütter in Berlin. Erste Ergebnisse einer qualitativ-rekonstruktiven Studie zu ihren Verwirklichungschancen. In: Soziale Arbeit, Heft 2, S. 59-68.
- 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 und 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.
- Schwaiger, Marika/ Neumann, Ursula 2010: Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. Hamburg: Universität Hamburg
- Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft (Hrsg.) 2016: Handreichung für das Bonus-Programm. Stand Dezember 2016 Berlin: Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft
- Senatsverwaltung für Bildung, Wissenschaft und Forschung (2004): Schulgesetz für das Land Berlin. Berlin.
- Stange, Waldemar/ Krüger, Rolf/ Henschel, Angelika/ Schmitt, Christof (Hrsg.) 2012: Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden: Springer VS
- Statistisches Bundesamt 2016: Zusammengefasste Geburtenziffer nach Kalenderjahren. Internet: <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/GeburtenZiffer.html>
- Statistisches Bundesamt 2017: Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2016. Wiesbaden: Statistisches Bundesamt

## Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Die Vielfalt von Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekten .....	10
Abbildung 2: Typologie von Integrationsbegleiter-Projekten .....	11
Abbildung 3: Chronologie des Bildungsbotschafter-Projekts.....	15
Abbildung 4: Curriculum des Kurses „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ .....	26
Abbildung 5: Erfolgskriterien aus Stakeholder-Perspektive.....	33
Abbildung 6: Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter*innen.....	34
Abbildung 7: Angaben zum höchsten Bildungsabschluss .....	35
Abbildung 8: Gründe für fehlende Berufstätigkeit .....	36
Abbildung 9: Staatsangehörigkeit der Teilnehmer*innen .....	37
Abbildung 10: Familiensprache der Teilnehmer*innen (n= 39).....	38
Abbildung 11: Motive für die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme.....	40
Abbildung 12: Aktivitäten der Bildungsbotschafter*innen (n=10) .....	41
Abbildung 13: Selbsteinschätzung der Aktivitäten als Bildungsbotschafter*in (n=10).....	42
Abbildung 14: Merkmale der Grundschulen .....	63
Abbildung 15: Stand der Umsetzung der DESI-Empfehlungen zur Weiterentwicklung des Projekts ...	86
Abbildung 16: Kriterien zur Umsetzung von Integrationslotsenprojekten .....	89

## Anhang

### I Interviews und Gruppendiskussionen

#### Interviews

Name	Einrichtung	Datum
Ulrich Binner	Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, Datenkoordination	16.12.2015
Heinz-Georg Bruland	Pestalozzi-Fröbel-Haus, Dozent Bildungsbotschafter*Innen	05.01.2016* 23.05.2016
Bianca Flemig	Allegro-Grundschule, Leitung	08.07.2016
Hans-Peter Föll	Neumark-Grundschule, Leitung	13.01.2016
Monika Fröhlich	Pestalozzi-Fröbel-Haus, Koordination Freiwilliges Engagement	09.06.2016
Lisa Gilmozzi	Nachbarschaftszentrum Steinmetzstraße	07.01.2016
Jetti Hahn	Pestalozzi-Fröbel-Haus, Projektleitung Bildungsbotschafter*innen	18.01.2016 15.03.2016 07.02.2017
Susanne Heller	INA-Kindergarten Bülowstraße mit Familienzentrum	18.07.2016
Jutta Husemann	Nachbarschafts- und Familienzentrum Kurmark, Leitung	08.06.2016
Dagmar Jotzo	Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, Jugendamt – Regionalleitung Nord	15.01.2016
Barbara Just	Bezirksamt Mitte, Jugendamt Sozialraumkoordination	07.12.2015
Michael Klinnert	Quartiersmanagement Magdeburger Platz / Tiergarten-Süd	25.11.2015
Corinna Lippert	Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, Abteilung StadtBau, Bezirkskoordination Quartiersmanagement	20.11.2015
Gisela Marx	FiPP e.V., Haus der Kinder, Leitung	08.06.2016
Hamad Nasser	Nachbarschaftszentrum Steinmetzstraße, Leitung	31.10.2015
Peter Pulm	Quartiersmanagement Schöneberger Norden	09.12.2015
Bettina Rehn	Ganztagsbetreuung Neumark-Grundschule	21.06.2016
Steffen Richter	Jugendwohnen im Kiez, Ganztagsbetreuung Spreewald-Grundschule	21.06.2016
Hanna Röder	Pestalozzi-Fröbel-Haus, Dozentin Bildungsbotschafter*innen	29.03.2016
Gerd Schmitt	Pestalozzi-Fröbel-Haus, Leitung Kinder- und Jugendhilfe	11.01.2016
Kerstin Schulte-Heuthaus	Neumark-Grundschule, stellvertretende Leitung	13.01.2016
Dr. Stephan Völger	Bezirksamt Tempelhof-Schöneberg, Abt. Gesundheit, Soziales, Stadtentwicklung	27.01.2016

\* schriftliche Stellungnahme

### **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 des Aufbaukurses	14.07.2017

### **Gesprächsrunde mit Vertreter\*innen von Bildungs- und Gemeinschaftseinrichtungen am 28.02.2017 im DESI-Institut**

<b>Name</b>	<b>Einrichtung</b>
Alexandra Däxl	FiPP e.V., Treffpunkt Kluckstraße, Leitung
Lisa Gilmozzi	Nachbarschaftszentrum Steinmetzstraße, Beratung für Eltern
Grit Herrnberger	FiPP e.V., Bereichsleitung Fortbildung und Beratung
Jutta Husemann	Nachbarschafts- und Familienzentrum Kurmark, Leitung
Nicole Persson	INA-Kindergarten Lützwowstraße, komm. Co-Leitung
Sascha Ruß	Kita Sonnenschein, Leitung
Viola Stöckel	Jugendwohnen im Kiez, sozialräumliche und schulbezo- gene Projekte

### 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 \_\_\_\_\_



**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 Monat	4-8h pro Monat	<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 Lehrer_in oder pädagogischer Fachkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.3.	Gespräch Lehrer_in oder pädagogi- scher Fachkraft	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.4.	Übersetzung (arabisch, türkisch, kur- disch, 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 Ki- ta/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 Me- thoden waren für mich hilfreich.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Trifft über- haupt nicht zu	Trifft eher nicht zu	Trifft eher zu	Trifft voll und ganz zu	Keine Angabe möglich
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 über- haupt 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!**

## IV Fragegerüst für die Gruppendiskussion mit bereits 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?
11. 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?

## **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?

# 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 Potentiale

- 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 (bspw. 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?

## VII 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