



Bildungsbotschafter*innen in Kita, Schule und Stadtteil

Potenziale und Herausforderungen einer niedrigschwelligen Qualifizierungsmaßnahme in Berlin

Iris Nentwig-Gesemann, Frank Gesemann und Bastian Walther

Abstract

In einer Qualifizierungsmaßnahme wurden Menschen mit Migrationshintergrund zu „Bildungsbotschafter*innen“ ausgebildet. Die auf das Projekt bezogene, formative Evaluation beschäftigt sich mit Fragen nach den Motiven der beteiligten Akteure, der Projektdynamik sowie den Erfolgs- und Risikofaktoren des Projektes. Dazu wurden in einem Mixed-Method-Design aus Fragebögen, Experteninterviews, Gruppendiskussionen und Dokumentenanalyse verschiedene Perspektiven von Bildungsbotschafter*innen, Schulleitungen und Projektverantwortlichen erhoben und mittels Dokumentarischer Methode ausgewertet. Die zentralen Erkenntnisse werden in einem Wirkungsgefüge-Modell zusammengefasst, das die Bedeutung der Erfolgs-faktoren „Persönlichkeit und individuelle Kompetenzen“, „Ausbildung eines individuellen Kompetenzprofils“ sowie „Erfahrungen im Praxisfeld“ herausarbeitet.

Stichworte

Bildung, Engagement, Teilhabe, Bildungsbotschafter*innen, Integrationsbegleitung

1 Einleitung

Kinder und Jugendliche aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte verfügen im deutschen Bildungssystem über geringere Bildungschancen als dies bei ‚einheimischen‘ Familien der Fall ist. Sie nutzen seltener Angebote vorschulischer Bildung, Betreuung und Erziehung, verlassen die allgemeinbildende Schule häufiger ohne Schulabschluss, erwerben seltener eine Studienberechtigung und sind an Hochschulen unterrepräsentiert. Auch bleiben sie häufiger ohne eine berufsbezogene Grundbildung, haben schlechtere Chancen auf dem Arbeitsmarkt und sind häufiger von staatlichen Transferleistungen abhängig (vgl. Becker 2011: 12).

Darüber hinaus werden Potenziale von Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland noch zu wenig erschlossen. Besondere Ressourcen wie Mehrsprachigkeit und interkulturelle Kompetenzen werden insgesamt nur unzureichend genutzt (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016: 162).

In der Integrationspolitik von Bund, Ländern und Kommunen kommt Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekten daher eine besondere Bedeutung zu: Sie gelten als zielführende Instrumente einer niedrigschwelligen Integrationsförderung von Zugewanderten (Bundesregierung 2007; siehe auch Gesemann 2015). Die zumeist ehrenamtlich arbeitenden Integrationsbegleiter*innen¹ 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 Integrationsbegleiter*innen übernehmen dabei zumeist eine Mittlerrolle zwischen Menschen mit Migrationshintergrund sowie Behörden, Bildungs- und Gesundheitseinrichtungen (vgl. Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019: 20f.).

Zu den in den letzten 15 Jahren entstandenen Lotsen-, Mentoren- und Patenprojekten gehören auch Projekte einer niedrigschwelligen Zusammenarbeit mit Eltern, die die Integration von Familien mit Migrationshintergrund in das Bildungssystem dadurch verbessern sollen, dass zum einen die Kompetenzen der El-

1 Im Folgenden dient der Begriff der Integrationsbegleiter*innen als Oberbegriff für die Akteure in den verschiedenen Lotsen-, Paten- und Mentorenprojekten.

tern gestärkt und zum anderen Barrieren beseitigt werden, die einer aktiven Beteiligung von Eltern an Bildungseinrichtungen im Wege stehen (vgl. Alpek 2017; Arbeitskreis Neue Erziehung 2009: 3).

Das dynamische Wachstum von Projekten der Integrationsbegleitung ist also das Ergebnis vielfältiger Herausforderungen, zu denen die mangelnde Chancengleichheit im Bildungssystem, die Häufung sozialer Problemlagen in benachteiligten Stadtteilen und die unzureichende interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen gehören. Eine Antwort darauf war die zunehmende Erschließung von Engagementpotenzialen der Zivilgesellschaft sowie die Förderung von Integration und Teilhabe durch Aktivierung und Empowerment (vgl. Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019: 22). Der Bildungssektor eignet sich zudem besonders gut, um Engagementpotenziale von Menschen mit Migrationshintergrund anzusprechen und auszuschöpfen. Der Bereich Kindergarten und Schule ist nach Befunden des Deutschen Freiwilligensurveys 2014 bei Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte – nach Sport und Bewegung – der zweitgrößte Engagementbereich. Hier ist ihr Anteil nur geringfügig niedriger als bei Personen ohne Migrationshintergrund (vgl. Vogel, Kausmann und Kelle 2019: 10).

Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“, das im Zentrum dieses Beitrags steht, verfolgt das Ziel, interessierte und engagierte Eltern zu ermutigen und zu befähigen, auf ehrenamtlicher Basis mit professionellen Fachkräften in Kitas, Schulen und Nachbarschaftseinrichtungen zu kooperieren, um die Gelingensbedingungen für Lern- und Bildungsprozesse von Kindern in mehrfach belasteten Stadtquartieren zu verbessern. Als Bindeglieder und ‚Brückenbauer*innen‘ zwischen Institutionen und Familien sollen Bildungsbotschafter*innen sich qua Projektkonzept (vgl. Pestalozzi-Fröbel Haus 2019) aktiv einen Zugang zu anderen Eltern und Familien erarbeiten, Begegnungsräume für Familien schaffen, Wege zu einer besseren Kommunikation zwischen Eltern und (sozial-) pädagogischen Fachkräften aufzeigen und sich im Stadtteil für ein tolerantes, verantwortungsbewusstes und demokratisches Miteinander einsetzen.²

2 Zu Informationen zum Projekt Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter siehe die Homepage des Projekts (<http://www.bildungsbotschafter-berlin.de>). Materialien zur Entwicklung des Projekts seit 2010 finden sich auf der Homepage des Quartiersmanagements Schöneberger Norden (<https://www.schoeneberger-norden.de/index.php?id=247>). Zur ‚Vorgeschichte‘ des Projekts und

Die Evaluation³ war zum einen *formativ* angelegt: Indem immer wieder Gelegenheiten geschaffen wurden, die vom Evaluationsteam herausgearbeiteten Einblicke in das Projekt – Potenziale und Schwachstellen – an die Projektakteure zurück zu spiegeln, konnten wesentliche Nachsteuerungen und Weiterentwicklungen angestoßen werden. Zum anderen wurden im Sinne eines *multiperspektivischen* Ansatzes die Erfahrungen und Einschätzungen verschiedener beteiligter Akteursgruppen einbezogen, um Gelingensbedingungen und Herausforderungen herausarbeiten zu können, die nicht von vornherein durch die Perspektive und Interessenlage nur *einer* Akteursgruppe beschränkt waren. Die *multimethodische* Vorgehensweise („mixed methods“) mit einer Kombination aus Gruppendiskussionen, biografischen Interviews und standardisierten Befragungen, gewährleistete zudem nicht nur einen qualitativ verstehenden Zugang zu den Prozessen und Wirkungen des Projekts auf der Ebene ausgewählter Bildungsbotschafter*innen, sondern eine quantitative Beschreibung der Gesamtgruppe (ihrer Merkmale, Tätigkeiten und Motive) in der Breite.

In diesem Beitrag werden einige wichtige, mit der Evaluation verbundene, Erkenntnisse vorgestellt (vgl. zudem den Beitrag von Bastian Walther in diesem Band sowie den umfassenden Evaluationsbericht, Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019). Nachdem die Fragestellungen und Methoden der Evaluation vorgestellt wurden, werden im dritten Kapitel dieses Beitrags die, über Fragebögen erfassten, soziodemografischen Merkmale, Engagementmotive und (Selbst-)Wirksamkeitserfahrungen der Bildungsbotschafter*innen präsentiert. Der Fokus richtet sich dann im vierten Kapitel auf die konkrete Qualifizierungsmaßnahme, ihre Potenziale und Herausforderungen. Im fünften Kapitel wird ein für das Gelingen des Projekts zentrales Spannungsfeld verdeutlicht, das sich aus einer nicht optimalen Passung zwischen den Vorstellungen und Kompetenzen der Bildungsbotschafter*innen nach Abschluss der Qualifizierung zum einen und den an sie gerichteten Erwartungen der ‚abnehmenden‘ Einrichtungen (am Beispiel von Schule) zum anderen ergab. Im abschließenden Kapitel des Beitrags werden das

zur Ausgangssituation zu Beginn der wissenschaftlichen Begleitung siehe auch Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther (2019: 26ff.).

3 Das Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ wurde von Oktober 2015 bis März 2019 vom DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Stadt“ evaluiert. Die Ergebnisse der wissenschaftlichen Begleitung wurden Ende 2019 in einem Abschlussbericht dokumentiert (vgl. Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019).

im Projektverlauf entwickelte und geschärfte Wirkungsgefüge-Modell vorgestellt und zusammenfassend Gelingensbedingungen formuliert, die bei dem evaluierten Projekt herausgearbeitet werden konnten und bei ähnlichen Projekten zu beachten wären.

2 Fragestellungen und methodisches Vorgehen

Im Zentrum der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation des Projekts standen eine Vielzahl von Fragen, von denen hier einige zentrale bearbeitet werden sollen: Welche Ziele und Motive verfolgen Bildungsbotschafter*innen und Schulleitungen und wie passen die verschiedenen Motive und Zielstellungen zusammen? Welche Dynamiken entfalten sich in der Qualifizierungsmaßnahme, welche Kompetenzen erwerben die Bildungsbotschafter*innen und wie finden sie ins Feld? Welche Erfolgsfaktoren und Risiken sind mit dem Projekt verbunden?

Die Methoden, die für die Evaluation genutzt wurden, waren zum einen leitfadengestützte, thematisch fokussierende Experteninterviews (Meuser und Nagel 2009), in denen unter anderem die Schulleitungen ihre Erfahrungen und Einschätzungen formulierten. Des Weiteren eröffneten Gruppendiskussionen (Nentwig-Gesemann 2010; Nentwig-Gesemann/Bohnsack 2010) mit ihrem narrativen Charakter den (angehenden) Bildungsbotschafter*innen die Möglichkeit, ihre Perspektive detailliert darzulegen: Die Akteure wurden eingeladen, in offenen Gesprächen, in denen sie selbst Themen und Relevanzen bestimmen konnten, über konkrete Erfahrungen und Erlebnisse im Projekt zu erzählen. Zudem wurden die Bildungsbotschafter*innen an drei Erhebungszeitpunkten, zu Beginn, in der Mitte und gegen Ende des Projekts mittels standardisierter Fragebögen zu ihrer Person, zu Projektangeboten sowie ihren Aktivitäten und den von Ihnen selbst wahrgenommenen Wirkungen befragt.

Schließlich wurden Projektmaterialien, wie das Curriculum, der Projektflyer oder das überarbeitete Qualifizierungskonzept einer Dokumentenanalyse unterzogen, um die offiziell vertretene Perspektive des Projektteams inklusive der Dozierenden nachzuvollziehen.

Die (multi-)perspektivischen Einblicke in die verschiedenen ‚Realitäten‘ des Projekts aus der Sicht der unterschiedlichen Akteure wurden im Hinblick auf die jeweils zentralen Deutungs- und Handlungsmuster analysiert. Ziel war dabei,

übergreifende Gemeinsamkeiten, vor allem Gelingensbedingungen, herauszuarbeiten, aber auch spezifische, z.B. eher ‚konflikthafte‘ Projektverläufe in ihrer Eigendynamik zu verstehen. Die vorgesehene und auch in der Evaluationsforschung bereits bewährte Methode der Datenauswertung war die Dokumentarische Methode (Nentwig-Gesemann 2010; Nentwig-Gesemann/ Bohnsack 2010). Dieses Interpretationsverfahren ermöglichte es, sowohl explizite Deutungsmuster, Ziele und Bewertungen, als auch implizite (Erfahrungs-) Wissensbestände und (Wert-) Haltungen zu rekonstruieren. Durch das Prinzip der fallinternen und fallübergreifenden Komparation konnten zum einen typische Erfahrungen und Orientierungsmuster der Befragten erschlossen und abstrahiert, zum anderen unterschiedliche bzw. diskrepante Perspektiven verschiedener Akteursgruppen in Bezug auf das Projekt beleuchtet werden. Die standardisierten Daten wurden deskriptiv ausgewertet.

Da die Erkenntnisse der Evaluation im Verlauf der Studie – in responsiven Feedbackgesprächen – regelmäßig an die beteiligten Akteursgruppen kommuniziert und mit ihnen diskutiert wurden, hatte die Evaluation einen formativen und diskursiven Charakter (Lamprecht 2013): Erkenntnisse wurden rasch in den Projektprozess eingespeist und den Stakeholdergruppen für ihre Diskussionen mit dem Evaluationsteam, aber auch untereinander zur Verfügung gestellt. Die verschiedenen Akteursgruppen waren damit ‚gezwungen‘ sich mit den Erfahrungen und Perspektiven der jeweils anderen Gruppen auseinanderzusetzen, offensichtliche Nicht-Passungen zur Kenntnis zu nehmen und darauf zu reagieren.

3 Soziodemografische Merkmale, Engagementmotive und (Selbst-)Wirksamkeitserfahrungen der Bildungsbotschafter*innen

Im Rahmen der Evaluation des Projekts wurden von 39 Teilnehmer*innen mehrerer Qualifizierungskurse soziodemografische Daten und Angaben zu den Motiven für die Kursteilnahme erhoben. Zudem wurden zu Beginn, in der Mitte und zum Ende der Projektlaufzeit 55 aktive Bildungsbotschafter*innen mit einem Dokumentationsbogen zu ihren Aktivitäten, ihren Erfahrungen mit der begleitenden Supervision sowie ihrer Wahrnehmung der Wirkungen des Projektes befragt.

3.1 Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter*innen

Die deutliche Mehrheit der Teilnehmer*innen der ersten drei Kurse waren Frauen – unter den insgesamt 39 Personen befanden sich nur drei Männer. In Bezug auf das Alter waren die Kurse heterogen zusammengesetzt, wobei sich mehr als die Hälfte der Teilnehmer*innen in der mittleren Altersgruppe von 30 bis 45 Jahre befand. Die Spanne reichte von 21 bis 75 Jahren und das Durchschnittsalter lag bei rund 41 Jahren. Vier Personen waren älter als 60 Jahre und gehörten der ‚Großelterngeneration‘ an. Die große Mehrheit der Bildungsbotschafter*innen war zum Erhebungszeitpunkt verheiratet oder befand sich in einer Lebenspartnerschaft. Nur ein geringer Teil war ledig oder geschieden. Mit rund 42 Prozent hatte fast die Hälfte der Teilnehmer*innen drei oder mehr Kinder. Nimmt man nur die 35 Frauen, die zu ihren Kindern detaillierte Angaben machten, liegt deren durchschnittliche Kinderzahl mit einem Wert von 2,14 deutlich über dem Bundesdurchschnitt von 1,47 Kindern pro Frau (Statistisches Bundesamt 2016).

Merkmale	Absolut	In Prozent
Geschlecht (n=39)		
Männlich	3	8 %
Weiblich	36	92 %
Alter (n=38)		
unter 30 Jahre	5	13 %
30 bis unter 45 Jahre	20	53 %
45 bis unter 60 Jahre	9	24 %
60 Jahre und mehr	4	11 %
Familienstand (n=39)		
Verheiratet/Lebenspartnerschaft	32	82 %
Ledig	4	10 %
Geschieden	2	5 %
Verwitwet	1	3 %

Kinder (n=38)		
Keine Kinder	2	5 %
Ein oder zwei Kinder	20	53 %
Drei Kinder	14	37 %
Mehr als drei Kinder	2	5 %
Bildungsstatus (n=39)		
Hochschulabschluss	14	36 %
Abitur/Fachhochschulreife	13	33 %
Mittlerer Schulabschluss	6	15 %
Hauptschulabschluss	4	10 %
Ohne Schulabschluss	2	5 %
Berufliche Bildung (N=37)		
Mit beruflichem Bildungsabschluss	28	76 %
Arbeitsmarkt		
Erwerbstätig	7	18 %

Tab. 1: Soziodemografische Merkmale der Bildungsbotschafter*innen. Quelle: Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019

Bildung, berufliche Bildung, Arbeitsmarkt

Die Mehrheit der Bildungsbotschafter*innen verfügt über einen hohen Bildungsstatus: Mehr als zwei Drittel der Befragten besitzen einen Hochschulabschluss oder die (Fach-) Hochschulreife (69 %). Nur 15 Prozent der Befragten gaben an, die Schule mit einem Hauptschulabschluss oder ohne Abschluss verlassen zu haben. Rund drei Viertel der befragten Bildungsbotschafter*innen verfügen zudem über einen beruflichen Bildungsabschluss. Trotz der hohen Rate an formaler Berufsqualifizierung waren über 80 Prozent der Teilnehmer*innen zum Zeitpunkt der Befragung nicht erwerbstätig. Als Gründe gaben mehr als ein Drittel der Befragten die Betreuung und Erziehung von Kindern und ein Fünftel Arbeitslosigkeit an. Weitere Gründe waren die Teilnahme an Bildungs- und Qualifizierungsmaßnahmen sowie an Sprachkursen (insgesamt rund 38 %). Drei Bildungsbotschafter*innen befanden sich im bereits Ruhestand und in einem Fall wurden gesundheitliche Gründe genannt.

Migrationshintergrund und Familiensprache

90 Prozent der befragten Teilnehmer*innen an der Qualifizierungsmaßnahme weisen einen Migrationshintergrund⁴ auf und 33 Prozent verfügen über die deutsche Staatsangehörigkeit. 26 Prozent der Befragten wurden in Deutschland geboren und 59 Prozent kamen in arabischen Staaten zur Welt, davon knapp die Hälfte in Syrien und im Libanon. Bei Betrachtung der Familiensprache ergibt sich ein differenziertes Bild. Insgesamt wurden von den 39 Befragten zehn verschiedene Sprachen als erste Familiensprache angegeben. Rund 30 Prozent gaben zudem mehrere Familiensprachen an. Knapp die Hälfte der Teilnehmer*innen spricht Arabisch (19), gefolgt von Türkisch (5) und Kurdisch (9). Die restlichen Sprachen (Azeri, Berberisch, Chinesisch, Georgisch, Serbisch und Tamilisch) wurden jeweils nur von einer/einem Teilnehmer*in als erste Familiensprache genannt. Fünf Teilnehmer*innen der Kurse gaben zudem Deutsch als erste Familiensprache an.

Die Erhebung von Daten zu den soziodemografischen Merkmalen ermöglichte Einblicke, die auch die Schlüsselakteure des Projekts überraschten. So musste das Bild revidiert werden, dass es sich bei denjenigen, die von dem Projekt der Bildungsbotschafter*innen angesprochen werden, um eine unterprivilegierte Bevölkerungsgruppe handelt. Erreicht wurden durch die Qualifizierungsmaßnahme vor allem Frauen mit Migrationshintergrund, die über einen hohen Bildungsstand verfügten, diesen aber aus unterschiedlichen Gründen (Konzentration auf Hausarbeit und Kindererziehung, mangelnde Anerkennung von im Ausland erworbenen beruflichen Qualifikationen, unzureichende Sprachkenntnisse) zum Zeitpunkt des Projekts nicht für eine Integration in den Arbeitsmarkt nutzen konnten.

Insgesamt verfügten viele der untersuchten Bildungsbotschafter*innen über eine relativ hohe formale Bildungsqualifikationen und konnten vielfältige Sprachkompetenzen einbringen. Die Kenntnis verschiedener Sprachen ermöglicht es den Bildungsbotschafter*innen, ganz unterschiedliche Eltern in ihrer Herkunftssprache anzusprechen sowie Erfahrungen mit Mehrsprachigkeit und insbesondere mit dem mehrsprachigen Aufwachsen von Kindern mit anderen Eltern zu teilen.

4 Zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund zählen nach der Definition des Statistischen Bundesamts alle Personen, die die deutsche Staatsangehörigkeit nicht durch Geburt besitzen oder die mindestens ein Elternteil haben, auf die das zutrifft.

Für den Projekterfolg waren die mitgebrachten Potenziale einiger der Teilnehmer*innen einerseits sehr bedeutsam, andererseits stellte es aber auch eine Herausforderung für das Projekt dar, Menschen mit extrem unterschiedlichen Kompetenzprofilen gleichermaßen adäquat für ihre Tätigkeit als Bildungsbotschafter*innen zu schulen.

3.2 Motive und Aktivitäten der Bildungsbotschafter*innen

Die Motive zur Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme zur Bildungsbotschafter*in sind sehr vielfältig. Eine besonders hohe Relevanz haben Aspekte, die sich auf die Stärkung der eigenen Kompetenzen beziehen, wie selbst mehr über Bildungs- und Erziehungsfragen zu erfahren und die eigenen Kinder bestmöglich fördern zu können (84 % bzw. 66 %). Ein zweites Motivbündel bezieht sich auf die Förderung des Engagements von Eltern für die Bildung ihrer Kinder (71 %) und die Stärkung ihrer Interessen und Perspektiven in Bildungseinrichtungen (42 %). Die Förderung von Begegnungen und Miteinander in Kita, Schule und Quartier sowie die Förderung von Begegnung und Austausch zwischen Eltern nennen etwas mehr als ein Drittel bzw. ein Viertel der Befragten als wichtiges Motiv (vgl. Abbildung 1).

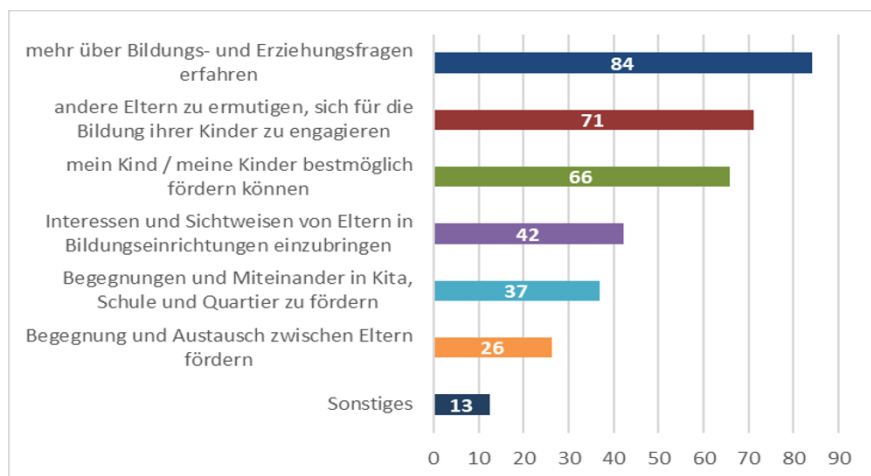


Abb. 1: Motive für die Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme (n= 38, max. drei Antwortmöglichkeiten). Quelle: Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019

Etwas zu lernen, was dem erfolgreichen Bildungsweg der eigenen Kinder zugutekommen könnte, schien also als Teilnahmegrund die höchste Priorität zu haben. Ein weiteres wichtiges Motiv war, andere Eltern zu unterstützen, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren – dies war aus Projektperspektive ein zentrales Ziel des Kurses. Mit dem Projekt verknüpfte Zielstellungen, die sich auf das Brückenbauen zwischen Familien und Bildungseinrichtungen sowie das Begegnungen und Austausch fördernde Wirken im Sozialraum bezogen, traten demgegenüber etwas in den Hintergrund und stellten für knapp die Hälfte der Befragten eine wichtige Motivation dar.⁵

*Aktivitäten der Bildungsbotschafter*innen*

Die Bildungsbotschafter*innen führen am häufigsten Gespräche, leisten Übersetzungsarbeit, begleiten Elterncafés oder unterstützen Angebote für Kinder. Jeweils etwas über ein Viertel der Befragten engagieren sich an Kitas und Schulen, indem sie Gespräche mit pädagogischen Fachkräften und/oder Eltern führen und/oder an Veranstaltungen teilnehmen. In diesen Kernbereichen des Projekts engagieren sich rund die Hälfte der Befragten mindestens acht Stunden im Monat (= zwei Stunden in der Woche). Weitere Aktivitäten wie Betreuung eines Standes auf Stadtteilfesten und Vorstellung des Bildungsbotschafter-Projekts werden etwas seltener angegeben. Ein Engagement in einem Stadtteilgremien stellt schließlich noch etwas Besonderes dar: Hier sind zwar nur drei Bildungsbotschafter*innen aktiv, dafür allerdings mit einem größeren zeitlichen Umfang.⁶

5 Auch in der Analyse der Gruppendiskussionen und narrativen Interviews wurde eine große Vielfalt an Motiven und Erwartungen deutlich, die die Teilnehmer*innen mit der Qualifizierungsmaßnahme verbanden (vgl. dazu ausführlich: Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019, Kapitel 9). Ergänzend zu den Motiven, die im Fragenbogen benannt werden konnten, kristallisierte sich dabei in den qualitativen Befragungen noch der Wunsch, die deutsche Sprache (besser) zu lernen als sehr wichtig heraus. Zudem erhofften sich einige Teilnehmer*innen auch, über die Qualifizierung einen Einstieg in eine Ausbildung oder berufliche Tätigkeit zu finden.

6 Die Angaben zu den Aktivitäten beziehen sich auf die Stichprobe von 26 aktiven Bildungsbotschafter*innen aus dem vierten Quartal 2018. Diese wurden gebeten, im Rückblick auf die letzten drei Monate anzugeben, wie häufig sie verschiedene Tätigkeiten ausgeführt haben.

3.3 Wirkungen des Engagements in der Selbsteinschätzung der Bildungsbotschafter*innen

Die eigenen Aktivitäten schätzen die Bildungsbotschafter*innen überaus positiv ein. Mehr als drei Viertel der Befragten bewerten die Aussagen, an Erfahrung und Selbstvertrauen gewonnen sowie andere Eltern ermutigt zu haben, sich für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren, als „voll und ganz zutreffend“ (85 bzw. 77 %). Es folgen die Förderung von Begegnung und Austausch zwischen Eltern (62 %), die bessere Förderung der eigenen Kinder (62 %), die Anregung von Eltern, sich verstärkt in Bildungseinrichtungen einzubringen (50 %) sowie die Verbesserung der beruflichen Perspektive (35 %). Dabei gibt es nur bei der Frage nach der Verbesserung der eigenen beruflichen Perspektive zwei deutliche Gegenstimmen („trifft überhaupt nicht zu“). Die einzige Kategorie, die insgesamt etwas abfällt, ist die Wirkung auf das Quartier („Förderung von Begegnung und Miteinander“) (vgl. *Abbildung 2*).

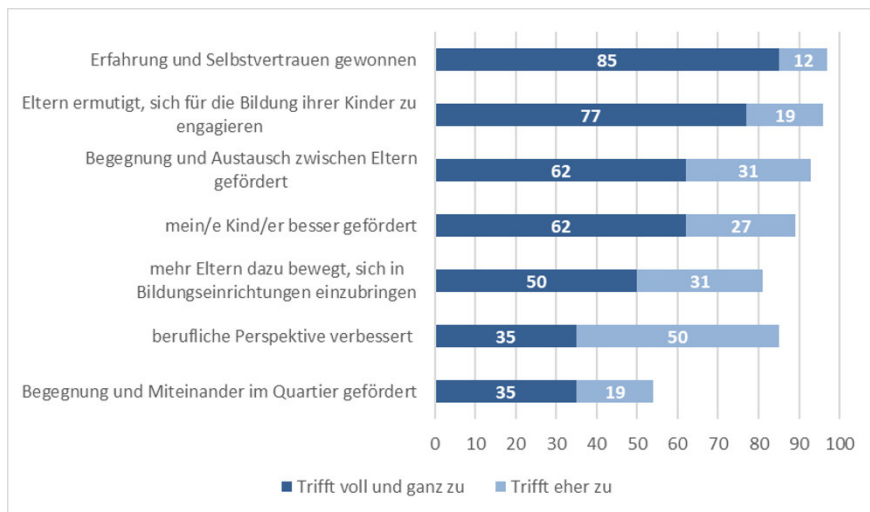


Abb. 2: Selbsteinschätzung der Wirkung der eigenen Aktivitäten, in Prozent (n=26), Quelle: Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019

Die Befragungen der Bildungsbotschafter*innen zu ihren Motiven und Aktivitäten sowie den angenommenen Wirkungen des Engagements zeigt, dass der Stärkung der eigenen Kompetenzen die höchste Bedeutung zukommt. Mehr über Bildungs- und Erziehungsfragen zu erfahren, um die eigenen Kinder besser fördern zu können, und andere Eltern zu ermutigen, sich stärker für die Bildung der eigenen Kinder zu engagieren, steht eindeutig im Mittelpunkt des Engagements, an die weitergehende Ziele wie Stärkung der Teilhabe von Eltern in Bildungseinrichtungen und die Förderung von Begegnungen und Austausch zwischen Eltern anknüpfen (können). Diese Ergebnisse spiegeln sich auch in den hohen Werten der Selbstwirksamkeitserfahrungen der Befragten wider. Diese haben nach eigener Einschätzung vor allem an Erfahrung und Selbstvertrauen gewonnen sowie andere Eltern erfolgreich ermutigt, sich stärker für die Bildung ihrer Kinder zu engagieren. Der Erfolg des Projekts – gemessen auch an der Vielzahl an Aktivitäten, die die Bildungsbotschafter*innen nach Abschluss der Qualifizierungsmaßnahmen entfalten – scheint darin zu bestehen, dass das barrierearme Empowerment der Teilnehmer*innen hohe Selbstwirksamkeitserfahrungen ermöglicht.

4 Potenziale und Herausforderungen des ‚Zuschnitts‘ einer niedrigschwelligen und kompetenzorientierten Qualifizierungsmaßnahme

In den mit Bildungsbotschafter*innen durchgeführten Gruppendiskussionen⁷ bestätigte sich, dass die Teilnehmer*innen an dieser niedrigschwelligen Qualifizierungsmaßnahme sehr unterschiedliche Motive, Kompetenzen und Erwartungen mitbrachten. Da keine kriteriengeleitete Auswahl von Personen vorgesehen war (und auch nicht eingeführt wurde, um das Zustandekommen der Kurse nicht zu gefährden), stand die Qualifizierung zur bzw. zum Bildungsbotschafter*in allen Menschen offen, die an ihr teilnehmen wollten.

7 Im Zeitraum der Evaluation von 2015 bis 2018 wurden insgesamt acht Gruppendiskussionen mit Bildungsbotschafter*innen durchgeführt, davon zwei mit aktiven und erfahrenen Bildungsbotschafter*innen, vier mit Teilnehmer*innen der Grundkurse I bis IV sowie zwei mit Absolvent*innen der Aufbaukurse I und II.

Daraus ergaben sich zwei zentrale Herausforderungen: Zum einen wurde die Qualifizierung zur Projektionsfläche sehr verschiedener, mehr oder weniger realistischer, Ziele und Hoffnungen der Teilnehmer*innen. In einigen Fällen erfüllten sich die Erwartungen, wenn die Kursteilnahme bspw. Frauen ermöglichte, sich selbst zu bilden und ihre Position in der Familie und der Gesellschaft zu stärken (vgl. dazu den Beitrag von Bastian Walther in diesem Band). Einige Teilnehmer*innen wurden aber auch enttäuscht, etwa wenn sie erhofft hatten, dass ihnen der Kurs einen Zugang zum ersten Arbeitsmarkt eröffnen oder auch längerfristig für ihr finanzielles Auskommen sorgen würde.

Zum anderen konnte es in einer Qualifizierung mit zunächst nur 15 dreistündigen Weiterbildungseinheiten nicht gelingen, das Bildungsangebot so auszugestalten, dass es den extrem unterschiedlichen Kompetenzniveaus und Vorstellungen der Teilnehmer*innen hätte auch nur annähernd gerecht werden können. Im Folgenden wird es um die Herausforderungen gehen, die damit verbunden sind, eine niedrigschwellige Qualifizierungsmaßnahme so zu konzipieren und auszugestalten, dass sie niemanden über- oder unterfordert. Am Beispiel des evaluierten Projekts lässt sich verdeutlichen, dass es für das Gelingen einer kompetenzorientierten Qualifizierung (in dem Sinne, dass die Qualifizierten nach Abschluss das handlungspraktisch realisieren können, was von ihnen erwartet wird) von entscheidender Bedeutung ist, zum einen auf ein Curriculum mit klar formulierten Kompetenzziele zurückgreifen zu können und zum anderen Menschen zu qualifizieren, die prinzipiell in der Lage sind, das angestrebte Kompetenzprofil tatsächlich zu erreichen und dann in diesem Sinne tätig zu werden.

Zusammenhang von Qualifizierungskonzept und Selbstverständnis

Ein grundlegendes Problem ergab sich in der Anfangsphase des Projekts nicht nur aus der Diversität der Teilnehmer*innen und der von ihnen mitgebrachten Kompetenzen, sondern auch aus einem Missverhältnis zwischen Anspruch und geringer Zahl an Unterrichtsstunden. So weckte der Projektflyer (Pestalozzi-Fröbel-Haus o.J.) sehr hohe Erwartungen, indem das Aufgabenprofil sozialarbeiterisch anmutete: Die Bildungsbotschafter*innen sollten demnach „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 Erzie-

her*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 (Pestalozzi-Fröbel-Haus 2017) 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“. Insbesondere der im Curriculum (Pestalozzi-Fröbel-Haus 2016) und auch von den Kurzdozent*innen vielfach formulierte Anspruch, die Bildungsbotschafter*innen sollten in Konfliktsituationen als Mediator*innen wirken und in Kitas und Schulen dazu beitragen „schwierige Gespräche konstruktiv zu führen“ und „win-win“ herbeizuführen, erwies sich in mehrfacher Hinsicht als unrealistisch und problematisch. Dies soll am Beispiel eines exemplarisch ausgewählten Zitats aus einer Gruppendiskussion verdeutlicht werden.

TnA: Also ich würde dazu sagen, als Bildungsbotschafterin, dass ich eine Brücke zwischen Eltern und Lehrer, Kindern 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 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 ist.

*(Gruppendiskussion mit acht Teilnehmer*innen des 1. Grundkurses, 08.03.2016).*

Auf der explizit-begrifflichen Ebene wird hier das Selbstverständnis als „Brückenbauerin“ und „Botschafterin“ aufgerufen, die zwischen Eltern, Pädagogen und Kindern vermittelt. An der jeweils zweifachen Benennung von „Problemen“ und „Konflikten“, wird deutlich, dass die Teilnehmerin sich in der Rolle der „Botschafterin“ sieht bzw. adressiert fühlt, die in herausfordernden Situationen zwischen zwei Parteien vermittelt. Dies entspricht durchaus den Zuschreibungen und Erwartungen, die in den Projektunterlagen zunächst formuliert wurden (siehe oben). Offenkundig wird auch, dass die Teilnehmerin sich auf einer sehr unkonkreten Ebene bewegt – weder werden Inhalte ihrer „Botschaften“ noch konkrete Handlungsstrategien oder -kompetenzen expliziert. Dass die Teilnehmer*innen

sich mit diesem Anspruch überfordert fühlten, dokumentierte sich immer wieder in dem Wunsch nach mehr Möglichkeiten, das Gelernte zu üben, Praxiserfahrungen zu sammeln oder sogar ein Praktikum zu machen. Hierzu wiederum ein kurzes exemplarisch ausgewähltes Beispiel aus einer Gruppendiskussion:

TnD: Wir haben hier bisschen Übung gemacht (.) zwischen uns (.) hier (Name Dozent) dabei. Und da hab ich mit dem Herrn äh (Name) 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)

TnA: Das Praktikum fehlt.

(...)

TnD: Die Praxis ist gefehlt (.) also Praxis

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

*(Gruppendiskussion mit fünf Teilnehmer*innen des 2. Grundkurses, 04.07.2016)*

Diese Aussagen zeigen sehr deutlich, dass die Teilnehmer*innen ein sehr gutes Gespür dafür hatten, was dazu beitragen könnte, dass sie ihren Aufgaben als Bildungsbotschafter*innen gerecht werden: Praxis. Sie mahnten immer wieder an, dass z.B. Rollenspiele zwar hilfreich wären, aber sie gerne – in Begleitung durch erfahrene Bildungsbotschafter*innen als Mentor*innen – den ‚Ernstfall‘ proben wollten, um Erfahrungswissen ansammeln zu können.

Auf der Grundlage der Rückmeldungen durch die formative Evaluation wurde das Curriculum des Kurses dann im Projektverlauf grundlegend um- bzw. neu strukturiert und ein eindeutiges Aufgaben- und Kompetenzprofil für die Bildungsbotschafter*innen ausgearbeitet. Im überarbeiteten Leitbild des Projekts (Pestalozzi-Fröbel-Haus 2018) heißt es dann zum Profil der Bildungsbotschafter*innen:

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

Die Fokussierung auf Konfliktsituationen ist hier verschwunden und die Aufgabe des „Vermittelns“ wird anders gerahmt: Die Bildungsbotschafter*innen sollen Begegnungs-, Gesprächs- und Interaktionsräume schaffen – sie werden aber nicht mehr für das Gelingen von Interaktionen zwischen Fachkräften, Eltern und Kindern in die Verantwortung genommen. Dies spiegelte sich relativ schnell in einem geschärften Selbst- und Aufgabenverständnis der Bildungsbotschafter*innen: Absolvent*innen des Aufbaukurses rahmten ihre Aufgabe, Brücken zwischen anderen Familien und Bildungseinrichtungen zu bauen und Kommunikationen anzubahnen, anders: „Wir sind eine Brücke, zum Beispiel zwischen Eltern und Erzieherin oder Eltern und Lehrerin, weil viele Eltern können nicht einen Kontakt direkt mit Erzieherin, und wir können auch das mitmachen, und helfen zu einem Gespräch“ (Gruppendiskussion mit sechs Teilnehmer*innen des ersten Aufbaukurses, 14.07.2017).

Zum anderen wurde die Anregung beherzigt, ein differenziertes Curriculum auszuarbeiten, in dem für jede Kurseinheit formuliert wird, welches Wissen und Können, welche sozialen und personalen Kompetenzen die Teilnehmenden am Ende erworben haben sollten. Die angemahnte stärkere Kompetenzorientierung forderte die Dozent*innen dazu heraus, wirklich realistische, überprüfbare und vor allem von den ‚Abnehmern‘ der qualifizierten Bildungsbotschafter*innen in Kitas, Schulen und Nachbarschaftseinrichtungen erwartbare Kompetenzen zu formulieren.

Während zu Beginn der Evaluation eine nicht hinreichende Passung zwischen dem Kursangebot und den – sehr unterschiedlichen – Eingangsvoraussetzungen, Sprachkenntnissen und Engagementpotenzialen der Kursteilnehmer*innen deutlich wurde, ermöglichte die Entwicklung und Implementierung eines mehrstufigen Qualifizierungskonzepts⁸ eine zunehmend bessere Passung zwischen den Anforderungen des Qualifizierungsangebots und den Erwartungen und Möglichkeiten der Teilnehmer*innen. Damit mussten einerseits keine interessierten Eltern ausgeschlossen werden (sie konnten am Grundkurs teilnehmen), andererseits konnten solche Teilnehmer*innen für den Aufbaukurs ausgewählt werden, bei denen das Erreichen der Kompetenzziele realistisch erschien.

8 Das mehrstufige Kurskonzept beinhaltet ein Elternseminar, einen 15-teiligen Grundkurs, eine Praktikumsphase und einen sechstägigen Aufbaukurs.

Die thematischen und methodischen Nachsteuerungen und Präzisierungen – auch die dafür notwendigen selbstkritischen Reflexionen des Projektteams – führten unmittelbar dazu, dass sich das Rollen- und Aufgabenverständnis der Teilnehmer*innen schärfte, sie weniger sich selbst überfordernde Ziele formulierten (etwa als Konfliktmediator*in zu agieren) und sich stattdessen der Aufgabe zuwandten, Gelegenheiten für Verständigung zu schaffen und Eltern zu einer offenen Kommunikation z.B. mit Lehrer*innen zu ermutigen:

TnA: also viele Eltern sind ja auch scheu überhaupt die Lehrer anzusprechen, und überhaupt ein Gespräch mit Lehrern anzufangen, die haben ja richtig, also nicht nur Scheu, sie haben auch richtig Angst davor, irgendwie, irgendwas zu erfragen oder überhaupt hallo zu sagen. Also da kann man auch immer, wie Sie schon sagte, so eine Brücke aufbauen, und die Eltern auch ermutigen. Ja, weil viele Eltern kamen, ja, ich weiß nicht, weil die Kinder dürfen ja die Arbeitshefte nicht mit nach Hause nehmen, weil es eine Ganztagschule ist. Und viele Eltern, ich sage mal nicht, die ärgern sich nicht, sondern die machen sich dann immer Sorgen, wieweit sind sie, was machen die. Und dann habe ich denen halt immer wieder ermutigt, ja, sie können gerne hoch, das Kind hoch in die Klasse begleiten, muss nicht jeden Tag sein, aber ein, zweimal die Woche. Und da sehen sie ja die Lehrerin, und da können sie mal wieder nachfragen, und die Lehrer antworten auch gerne, sehen das auch gerne. Und das haben dann auch ein paar gemacht, und dann haben sie gesagt, das ist toll, jetzt machen sie das öfter, statt so im Ungewissen zu bleiben.

*(Gruppendiskussion mit sechs Teilnehmer*innen des ersten Aufbaukurses, 14.07.2017)*

Die Bildungsbotschafterin informiert und ermutigt hier andere Eltern, ihre Kinder ruhig nach oben in den Klassenraum zu bringen und den Lehrern Fragen zu stellen, wenn sie sich Sorgen über die schulischen Leitungen ihrer Kinder machen. Sie sieht hier ihre Aufgabe darin, eine Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften schon dann anzuregen, wenn es nicht um Konflikte oder Probleme geht, sondern um Sorgen der Eltern. Damit regt sie zu Gesprächen an, die an einem *geteilten* Interesse von Lehrer*innen und Eltern ansetzen und damit nicht von vornherein mit einem Konfliktpotenzial verbunden sind. Ein paar Eltern nehmen diesen Rat an, treffen auf positive Resonanz bei den Lehrern und sind ihr dankbar für diesen Tipp.

Zwei weitere zentrale Gelingensbedingungen der Qualifizierung wurden ebenfalls im Projektverlauf zunehmend besser realisiert: Zum einen wurden den Kursteilnehmer*innen nach dem Grundkurs die Möglichkeit angeboten, begleitet von Pat*innen (erfahrene Bildungsbotschafter*innen) erste Erfahrungen an möglichen Einsatzorten zu machen. Diese Verknüpfung der Qualifizierung mit Praxisphasen bzw. Hospitationen / Praktika trug wesentlich dazu bei, dass sich die Qualifizierten sicherer fühlten und einen für sie geeigneten Ort für ihr Engagement fanden. Zum anderen wurde die Zusammenarbeit mit den Kooperationseinrichtungen im Kiez, also Kitas, Familien- und Nachbarschaftszentren sowie vor allem Schulen verstärkt, die ihre ganz konkreten Bedarfe zum Ausdruck brachten. Indem mit den Verantwortlichen in den Institutionen abgesprochen wurde, was die Bildungsbotschafter*innen anbieten könnten, wurde diesen zum einen Anerkennung und Sicherheit vermittelt, zum anderen passten die Angebote dann auch besser zu den Bedarfen:

„Wir werden in der Kita S. sein, zum Elterncafé und wir machen einen Termin nächste Woche, dass wir sprechen mit dem Leiter von der Kita, was können wir genau machen oder was die Ideen sind und sowas“ (GD mit sechs Teilnehmer*innen des ersten. Aufbaukurses, 14.07.2017).

Dies sorgte in den Einrichtungen für eine bessere Verankerung und mehr Nachhaltigkeit der Aktivitäten der Bildungsbotschafter*innen.

Zusammenfassung

Insgesamt kann festgestellt werden, dass im Projektverlauf zwischen dem Wissen und Können, welches in den Kursen vermittelt wurde und der zur Verfügung stehenden Zeit und den mitgebrachten Potenzialen der (angehenden) Bildungsbotschafter*innen ein besseres Passungsverhältnis hergestellt werden konnte. Es erweist sich als wesentlich für den Erfolg der Qualifizierungsmaßnahme, die Aufgaben und Handlungsfelder von Bildungsbotschafter*innen konkret zu beschreiben und die Qualifizierungsmaßnahme mit realistischen Kompetenzerwartungen zu unterlegen, um Über- und Unterforderungen bzw. nicht zu erfüllende Erwartungen zu vermeiden und ein gutes ‚Matching‘ zwischen Einsatzorten und Bildungsbotschafter*innen zu gewährleisten. Die Ausarbeitung eines differenzierten und kompetenzorientierten Curriculums war in diesem Zusammenhang ein entscheidender

Schritt, realistische Kompetenzziele zu formulieren und den Kooperationseinrichtungen gegenüber deutlich zu machen, was sie von den Bildungsbotschafter*innen erwarten dürfen. Die Entwicklung eines mehrstufigen Qualifizierungsangebots mit niedrigschwelligem Elternseminar, Grundkurs, Praktikumsphase und Aufbaukurs gewährleistete zudem, dass besonders engagierte Personen mit höheren Sprachkompetenzen und großem Tatendrang vertieft qualifiziert werden konnten, ohne dass andere Engagierte, die zunächst ‚nur‘ am Erlernen der deutschen Sprache oder an der eigenen Entwicklung und der Stärkung der eigenen Kinder orientiert waren, ausgeschlossen werden mussten.

5 Das Profil der Bildungsbotschafter*innen im Spannungsfeld von Selbstverortung und Außenwahrnehmung

Im Folgenden soll das Spannungsfeld beleuchtet werden, das sich aus einer vor allem zu Projektbeginn nicht optimalen Passung zwischen den Kompetenzen und Vorstellungen der Bildungsbotschafter*innen nach Abschluss der Qualifizierung zum einen und den an sie gerichteten Erwartungen der ‚abnehmenden‘ Einrichtungen (Kitas und Schulen) zum anderen ergab. In den Gruppendiskussionen erwies es sich für die Bildungsbotschafter*innen als besonders große Herausforderung, die Frage zu beantworten, was ein*e Bildungsbotschafter*in eigentlich ist, wie sie ihre Rolle und ihre Aufgaben definieren würden. Aus dem in Kapitel vier bereits beschriebenen diffusen Aufgaben- und Rollenverständnis, das erst im Verlauf der formativen Evaluation geschärft wurde, ergab sich für neu qualifizierte Bildungsbotschafter*innen eine Orientierungsherausforderung: Sie mussten jeweils individuell ‚geeignete‘ und angesichts ihrer (extrem unterschiedlichen) Kompetenzen weder unter- noch überfordernde Einsatzorte und Aufgabenfelder für sich suchen bzw. finden. Dies illustriert ein exemplarisch ausgewählter Auszug aus einer Gruppendiskussion:

TnA: 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?

TnD: L Ja

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

TnD: Ja genau, das (.)

TnC: *Prakte- Prakte- Praktische.*

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

TnE: *L hat gefehlt, ja. Hat mir auch gefehlt, ja.*

*(Gruppendiskussion mit fünf Teilnehmer*innen des 2. Grundkurses, 04.07.2016)*

Deutlich wird hier, dass der Schritt in die konkrete Tätigkeit als Bildungsbotschafter*in für die Teilnehmer*innen an der Qualifizierung eine große Herausforderung darstellt: Sie sehen sich nicht nur vor die Aufgabe gestellt, sich ihr „Klientel“ „suchen“ zu müssen, sondern beklagen einen Mangel an praktischen Übungen bzw. Praxiserfahrungen. Auf einer prä-reflexiven Ebene wissen die Teilnehmer*innen sehr genau, dass sich ein sicheres Selbst- und Rollenverständnis als Bildungsbotschafter*in nur auf der Basis von praktischem Tun wird herausbilden können. Dass dies mit Unsicherheiten und intensiven Suchbewegungen verbunden war, dokumentiert sich in einer sehr großen Diversität im Hinblick auf die Frage, warum bzw. in wessen Dienst die Bildungsbotschafter*innen tätig sein wollen. Die dokumentarische Analyse der Gruppendiskussionen ermöglichte die Identifizierung von sechs typischen Orientierungsfiguren, die sich bei den Befragten dann in verschiedensten Kombinationen und Schwerpunktsetzungen identifizieren ließen.⁹

- **Etwas für sich selbst tun**, z.B. deutsche Sprache lernen/verbessern, (als Frau) soziale Kontakte knüpfen, Einstieg in eine Ausbildung oder eine berufliche Tätigkeit.
- **Etwas für die eigenen Kinder, die eigene Familie tun**, z.B. Schulerfolg der eigenen Kinder absichern, besserer Zugang zu nützlichen Informationen, von den Lehrer*innen respektiert werden.
- **Etwas für andere Kinder und Eltern tun**, z.B. andere Eltern beraten, für Kinder oder Eltern in der Schule vorsprechen, bei Konflikten vermitteln.
- **Etwas für die Bildungs- und Stadtteileinrichtungen tun**, z.B. Lehrkräfte und Schulen dabei unterstützen, ihren Bildungsauftrag gut erfüllen zu können; das Angebot von Familien- und Nachbarschaftseinrichtungen bereichern und unterstützen.
- **Etwas für den Stadtteil tun**, z.B. im Kiez ein Vorbild für Bildungserfolg und Integration sein, sich in Kiezaktivitäten und -gremien engagieren.

⁹ Gruppendiskussionssequenzen, aus denen diese Orientierungsfiguren herausgearbeitete wurden, finden sich in: Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019, Kapitel 9.

- **Etwas zum interkulturellen Austausch beitragen**, z.B. sich für demokratische Prinzipien, Toleranz und interkulturellen Austausch einsetzen.

Bei den Analysen fiel immer wieder auf, dass insbesondere Schule (deutlich stärker als Kita) als ein potenzielles Konfliktfeld gerahmt wurde, in dem Eltern und Kinder sich gegen Zumutungen und Ungerechtigkeiten wehren müssen. Die Unterstützung und Erleichterung der Arbeit von Lehrer*innen, ein Brückenbauen und Hineinwirken in die Elternschaft im Sinne der Institution Schule, wird hingegen nicht mit dem Bildungsbotschafter*in-Sein verbunden.

Die Perspektive von vier befragten (stellvertretenden) Schulleiter*innen aus den beteiligten Quartieren¹⁰ steht dazu in einem Widerspruch: Sie wünschen sich von den Bildungsbotschafter*innen vor allem eine hohe Identifikation mit der Schule, an der sie tätig werden wollen sowie ein Mitwirken am Erreichen der Zielstellungen der Schule.

SLC: 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 da 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?“ (Experteninterview mit Schulleitung der Schule C am 08.07.2016)

Im positiven Horizont stehen hier Bildungsbotschafter*innen, die das Angebot der Schule wertschätzen und sich mit dieser „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;

¹⁰ Zur Perspektive von Vertreter*innen aus Kindertages- und Gemeinschaftseinrichtungen vgl. Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019, Kapitel 11.2 und 11.3. Die Passung erwies sich hier von vornherein als wesentlich besser.

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

Auch in den anderen Gesprächen mit den Schulleitungen kristallisierte sich heraus, dass von den Bildungsbotschafter*innen erwartet wird, dass sie sich an schulischen Aktivitäten beteiligen, die Lehrkräfte unterstützen und sich in Gremien engagieren und auch andere Eltern dazu motivieren. Für die Schulleitungen wäre es zudem ein Projekterfolg, wenn sich durch das Wirken der Bildungsbotschafter*innen im Sinne von ‚*Schulbotschafter*innen*‘ auch der Ruf ihrer Schulen verbessern würde.

Erfüllen Bildungsbotschafter*innen diese Erwartung werden sie gelobt:

SLA: 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 (Experteninterview mit der stellvertretenden Schulleitung der Schule A am 13.01.2016).

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, dass aktive Eltern andere Eltern davon überzeugen, Schule als Ort der Beteiligung wahr- und anzunehmen.

Erfüllen die Bildungsbotschafter*innen die Erwartungen der Schule aber nicht, werden sie als Belastung wahrgenommen; zudem wird der Gesamtansatz des Projekts abgewertet:

SLC: 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 is oder ob es in die Klasse reinplatzen betrifft, all solche kleinen Basics, wo man denkt ' Wenn ich das jetzt nich als Bildungsbotschafter vermittelt kriege, dass ich nich wenn es fünf nach acht ist ich die Tür aufreißen kann und erst mal die Lehrerin da anbrülle, denn weiß ich nich so richtig, dann hab ich irgendwie das @Ziel verfehlt@ würd ich jetz ma sagen (Experteninterview mit Schulleitung der Schule C am 08.07.2016).

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“).

Im Zuge der Evaluation konnte dieses nicht optimale und konflikträchtige Verhältnis zwischen den Vorstellungen und Erwartungen von Schule an die Bildungsbotschafter*innen und deren Selbst- bzw. Aufgabenverständnis sehr deutlich herausgearbeitet werden. Diese Erkenntnis konnte insofern produktiv gewendet werden, als bereits in der Qualifizierung ein klarer konturiertes Rollen- und Aufgabenverständnis vermittelt wurde (vgl. Kapitel 3 dieses Beitrags). Zudem verstärkte das Projektteam seine Bemühungen, in sogenannten „Triangulationsgesprächen“ mit Vertreter*innen der jeweiligen Schule und Bildungsbotschafter*innen ein gutes ‚Matching‘ anzubahnen und beratend zu begleiten.

Zusammenfassung

Die Kooperation zwischen dem Bildungsbotschafterprojekt und den beteiligten Schulen im Quartier war mit besonderen Herausforderungen verbunden. Sowohl auf Seiten der Institution Schule und ihrer Lehrkräfte als auch auf Seiten der Bildungsbotschafter*innen musste viel Zeit und Energie darauf verwendet werden, ein sich wechselseitig anerkennendes Kooperationsverständnis zu entwickeln. Je konkreter die Bedarfe der jeweiligen Schule ernst genommen wurden und die Bildungsbotschafter*innen darauf mit ihren Angeboten und Potenzialen reagieren konnte, desto gewinnbringender empfanden beide Seiten die Kooperation.

6 Fazit

Die zentralen Ergebnisse der dreijährigen Evaluation wurden – in Anknüpfung an die allgemeinen Qualitätsstandards von Lietz (2017) – in einem Wirkungsgefüge-Modell zusammengeführt und verdichtet, das die zentralen Dimensionen und Erfolgsfaktoren des Projekts „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil“ beschreibt:



Abb. 3: Modellierung eines Wirkungsgefüges zum Projekt „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil, Quelle: Gesemann, Nentwig-Gesemann und Walther 2019

Die Ergebnisse der Evaluation zeigen, dass die Wirkungen des Projekts „Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschaftern in Kita, Schule und Stadtteil“ vor allem von drei Dimensionen beeinflusst wurden:

- (1) Kriteriengeleitete Auswahl von Personen mit hinreichenden Voraussetzungen;
- (2) Aufgabenadäquate und kompetenzorientierte Qualifizierung;
- (3) Nachhaltig verankerte Kooperationsbeziehungen mit Institutionen im Stadtteil.

Die Potenziale des Projekts können in vollem Umfang erschlossen werden, wenn die Teilnehmer*innen an der Qualifizierungsmaßnahme hinreichende Voraussetzungen für eine Tätigkeit als Bildungsbotschafter*in mitbringen, an die eine aufgaben- und kompetenzorientierte Qualifizierungsmaßnahme anschließen kann und wenn die Bildungsbotschafter*innen ihre Kompetenzen im Rahmen von Kooperationen zu Bildungs- und Stadtteileinrichtungen erfolgreich in verschiedene Praxisfelder einbringen können.

- **Erfolgsfaktoren in der Dimension Persönlichkeit und individuelle Kompetenzen** der Bildungsbotschafter*innen sind sprachliche und kommunikative Kompetenzen, Diversitätssensibilität und interkulturelle Kompetenzen, gute soziale Kontakte und Netzwerke sowie eine positive Einstellung zu Bildung und Bildungsinstitutionen. Die Ergebnisse des Projekts, insbesondere die angestrebte Gewinnung von Multiplikator*innen als Brückenbauer*innen zwischen Eltern aus unterprivilegierten Milieus und Bildungseinrichtungen, hängen ganz wesentlich von der Frage ab, inwieweit es gelingt, Personen für eine Teilnahme an der Qualifizierungsmaßnahme zu gewinnen, die über ausreichende sprachliche und kommunikative Kompetenzen verfügen, Aufgeschlossenheit für vielfältige Lebensweisen, Werte und Orientierungen zeigen, kontaktfreudig und sozial gut im Quartier vernetzt sind sowie eine positive Einstellung zu Bildung und Bildungseinrichtungen und den dort tätigen Fachkräften mitbringen.
- **Erfolgsfaktoren in der Dimension Ausbildung eines individuellen Kompetenzprofils als Bildungsbotschafter*in** sind eine präzise Benennung von angemessenen Aufgaben und Handlungsfeldern von Bildungsbotschafter*innen, Formulierung realistischer Kompetenzerwartungen (in mehreren Niveaustufen), Weiterbildner*innen, die nicht nur „Stoff“ vermitteln, sondern mit den Teilnehmer*innen in eine reflexive Beziehungsgestaltung gehen sowie eine

enge Begleitung und Beratung der Teilnehmer*innen des Qualifizierungskurses in den Praxisphasen. Es ist wesentlich für den Erfolg der Qualifizierungsmaßnahme, die Aufgaben und Handlungsfelder von Bildungsbotschafter*innen konkret zu beschreiben und die Qualifizierungsmaßnahme mit realistischen Kompetenzerwartungen zu unterlegen, um Über- und Unterforderungen bzw. nicht zu erfüllende Erwartungen zu vermeiden. Zudem sollte der Unterricht interaktiv und reflexiv gestaltet sowie die Bildungsbotschafter*innen in den Praxisphasen eng begleitet werden. Eine derart ausgestaltete Qualifizierungsmaßnahme kann dazu beitragen, auf der Grundlage der Persönlichkeit und der (mitgebrachten) Kompetenzen der Teilnehmenden, die Ausbildung individueller Kompetenzprofile als Bildungsbotschafter*innen zu befördern.

- **Erfolgsfaktoren in der Dimension Erfahrungen im Praxisfeld** sind Anbindung an Bildungs- oder Stadtteileinrichtungen, Offenheit der Einrichtungen für Zusammenarbeit mit Familien, Passung von Angeboten der Bildungsbotschafter*innen und Bedarfen der Einrichtungen, Strukturen der Begleitung und Unterstützung von Bildungsbotschafter*innen sowie Informationen über Angebote und Beteiligungsmöglichkeiten im Quartier. Die Bildungsbotschafter*innen können ihre individuellen Kompetenzprofile vor allem dann zur Geltung bringen, wenn sie über enge Anbindungen zu Bildungs- und Stadtteileinrichtungen verfügen, die offen für eine Zusammenarbeit mit Familien sind. Zudem müssen die Angebote der Bildungsbotschafter*innen auf die Bedarfe der Einrichtungen abgestimmt sein. Für die wirksame Entfaltung ihrer Angebote benötigen die Bildungsbotschafter*innen des Weiteren Strukturen der Begleitung und Unterstützung, wie zuständige Ansprechpartner*innen und einen festen Treffpunkt in den Bildungs- und Stadtteileinrichtungen (z.B. Eltern-Café). Um als Multiplikator*innen wirken zu können, benötigen die Bildungsbotschafter*innen zudem einen breiten Fundus an Informationen und Wissen über Angebote und Beteiligungsmöglichkeiten im Quartier (z.B. Quartiersrat, Präventionsrat).

Bildungs- und Beteiligungspotenziale von Eltern mit Migrationshintergrund oder Fluchtgeschichte können mit niedrigschwelligen Ansätzen und Instrumenten gut erschlossen werden. Diese Ansätze müssen aber mit der Entwicklung und Umsetzung von Konzepten einer interkulturellen Zusammenarbeit mit Eltern und der

Schaffung geeigneter struktureller Rahmenbedingungen in Bildungseinrichtungen einhergehen, um nachhaltig wirken zu können.

Im 11. Bericht der Integrationsbeauftragten der Bundesregierung „Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtsentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland“ (Integrationsbeauftragte der Bundesregierung 2016: 122f.) 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.“

Die Potenziale von niedrigschwelligen Projekten wie dem der „Bildungsbotschafter und Bildungsbotschafterinnen in Kita, Schule und Stadtteil“ können gut erschlossen werden, wenn die Ressourcen der Eltern wie hohe Bildungsaspirationen, Engagementbereitschaft für Bildung, sprachliche und interkulturelle Kompetenzen sowie Erfahrungen mit dem mehrsprachigen Aufwachsen von Kindern anerkannt und wertgeschätzt werden. Je besser es in Integrationsbegleiter-Projekten gelingt, an die Kompetenzen und Vorstellungen von Eltern anzuknüpfen, sie durch eine praxisbezogene Schulung zu empowern und ihren Einsatz in konkreten Tätigkeitsfeldern gut zu begleiten, desto stärker können aktivierende und niedrigschwellige Projekte der Bildungsbegleitung zu Teilhabe- und Teilgabebefahrungen führen. Unabdingbar sind dabei pädagogischen Fachkräfte in den Bildungsinstitutionen, die *allen* Eltern und Familien mit einer diversitätssensiblen und ressourcenorientierten Haltung ‚auf Augenhöhe‘ begegnen, Elternbeteiligung und -mitbestimmung grundsätzlich als Bereicherung betrachten und entsprechende partizipative und kooperative Strukturen nachhaltig in den Bildungseinrichtungen verankern.

Literatur

- Alpbek, Mehmet (2017): Schule und Kindertageseinrichtungen, in: Torsten Groß/ Susanne Huth/ Birgit Jagusch/ Ansgar Klein/ Siglinde Naumann (Hrsg.) (2017): Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft Schwalbach/Ts: Wochenschau, 173-178.
- 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
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung (Hrsg.) (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht zu Bildung und Migration. Bielefeld: W. Bertelsmann
- Becker, Rolf (2011): Integration von Migranten durch Bildung und Ausbildung – theoretische Erklärungen und empirische Befunde. In: Rolf Becker (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 11-36
- Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin: Presse- und Informationsamt der Bundesregierung/ Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration
- Gesemann, Frank (2015): Integrationslotsenprojekte in Deutschland im Überblick: Konzepte, Einsatzfelder und Finanzierung. Berlin: Beauftragter des Senats von Berlin für Integration und Migration <https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/uploads/Integrationslotsenprojekte-in-Deutschland-BF01.pdf> [letzter Zugriff am 08.05.2020]
- 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, 313-334
- Gesemann, Frank (2018): Kommunale Bildungs- und Integrationspolitik im Kontext regionaler, sozialer und migrationsbedingter Disparitäten. In: Frank Gesemann/Roland Roth (Hrsg.): Handbuch Lokale Integrationspolitik. Wiesbaden: Springer VS, 461-488
- Gesemann, Frank / Nentwig-Gesemann, Iris / Walther, Bastian (2019): Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil. Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung. Berlin: DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. Berlin: DESI – Institut für Demokratische Entwicklung und Soziale Integration. Online verfügbar unter: https://www.desi-sozialforschung-berlin.de/wp-content/uploads/DESI_BB-Abschlussbericht_24-10-2019_final.pdf [letzter Zugriff am 08.05.2020]
- Integrationsbeauftragte der Bundesregierung [Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration] (2016): 11. Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration – Teilhabe, Chancengleichheit und Rechtentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft Deutschland
- Lamprecht, Juliane (2013): Responsive Evaluation: Partizipative Initiierung organisationalen Lernens. In: Weber; Susanne/ Göhlich, Michael/ Schröer, Andreas/ Fahrenwald, Claudia/ Macha, Hildegard (Hrsg.): Organisation und Partizipation. Beiträge der Kommission Organisationspädagogik (Band 13). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 139-147.

- Lietz, Roman (2017): Professionalisierung und Qualitätssicherung in der Integrationsarbeit. Kriterien zur Umsetzung von Integrationslotsenprojekten. Opladen, Berlin & Toronto: Budrich UniPress
- Meuser, Michael / Nagel, Ulrike (2009). Das Experteninterview — konzeptionelle Grundlagen und methodische Anlage. In: Pickel, Susanne/ Pickel, Gert / Lauth, Hans-Joachim/ Jahn, Detlef (Hrsg.): Methoden der vergleichenden Politik- und Sozialwissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Nentwig-Gesemann, Iris (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung, rekonstruktive Qualitätsforschung und Perspektiven für die Qualitätsentwicklung. In: Ralf Bohnsack/ Iris Nentwig-Gesemann (Hrsg.) 2010: Dokumentarische Evaluationsforschung. Opladen, 63-75
- Nentwig-Gesemann, Iris/ Bohnsack, Ralf (2010): Dokumentarische Evaluationsforschung und Gruppendiskussionsverfahren. In: Ralf Bohnsack/ Aglaja Przyborski/ Burkhard Schäffer (Hrsg.): Das Gruppendiskussionsverfahren in der Forschungspraxis. 2. Auflage. Opladen: Barbara Budrich, 267-284
- Pestalozzi-Fröbel-Haus (o.J.): Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil (Projektflyer).
- Pestalozzi-Fröbel-Haus (2016): Kursplan Konzept Kurs 2: Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter in Kita, Schule und Stadtteil (Unveröffentlichte Projektmaterialien).
- Pestalozzi-Fröbel-Haus (2017): Aufgabenfelder von Bildungsbotschafter/innen. Für die Kooperations-einrichtungen (Unveröffentlichte Projektmaterialien).
- Pestalozzi-Fröbel-Haus (2018): Curriculare Betrachtungen zur Qualifikation der Bildungsbotschafterinnen und Bildungsbotschafter im Projekt (Unveröffentlichte Projektmaterialien).
- Pestalozzi-Fröbel-Haus (2019): Projektflyer BildungsbotschafterInnen in Kita, Schule und Stadtteil. Online verfügbar unter: <https://www.allegro-grundschule.de/eltern/bildungsbotschafter> [letzter Zugriff am 08.05.2020]
- Statistisches Bundesamt (2016): Zusammengefasste Geburtenziffer nach Kalenderjahren. Online unter <https://www.destatis.de/DE/Themen/Gesellschaft-Umwelt/Bevoelkerung/Geburten/Tabellen/geburtenziffer.html> [letzter Zugriff am 08.05.2020]
- Vogel, Claudia/ Kausmann, Corinna/ Kelle, Nadiya (2019): Soziale Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund – Befunde des Deutschen Freiwilligensurveys 2014. In: Migration und Soziale Arbeit, 1, 4-17