

Projekt PartEl | 2025

Realisiert in Kooperation mit **LAMSA e.V.**, **FöTED e.V.**,  
**Back on Track e.V.**, **BVRE e.V.** und **amfn e.V.**

# Diversitätsbewusste Elternbeteiligung

Konzept für die **Öffnung und inklusive  
Gestaltung von Elterngremien in  
Erziehung und Bildung**





Projekt PartEl | 2025

Realisiert in Kooperation mit LAMSA e.V., FöTED e.V.,  
Back on Track e.V., BVRE e.V. und amfn e.V.

# Diversitätsbewusste Elternbeteiligung

Konzept für die **Öffnung und inklusive  
Gestaltung von Elternvertretungen** in  
Erziehung und Bildung

# Inhalt

<b>Vorwort - Dr. Zeynep Sezgin Radandt</b>	<b>8</b>
<b>Zentrale Erkenntnisse</b>	<b>11</b>
<hr/>	
<b>1. Das Bildungssystem in Deutschland</b>	<b>12</b>
1.1. Einführung	13
1.2. Ausgewählte Strukturmerkmale	13
1.2.1. Föderalismus	13
1.2.2. Monolingualer Habitus	14
1.2.3. Migrationspolitische Rahmenbedingungen	16
1.2.4. Aufnahme neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse in Schulen	17
1.3. Aufbau des Bildungssystems	17
1.3.1. Elementarbereich	18
1.3.2. Primarbereich	20
1.3.3. Sekundarbereich I	22
1.3.4. Sekundarbereich II	24
1.3.5. Tertiärbereich	26
1.3.6. Förderschulen	27
1.3.7. Weiterbildung	28
1.4. Fazit	30
1.5. Quellen	31
<b>2. Migrant*innenorganisationen in Deutschland</b>	<b>34</b>
2.1. Einführung	35
2.1.1. Definition	36
2.1.2. Struktur und Entwicklung	36

2.1.3. Migrant*innenorganisationen in Ostdeutschland	38
<b>2.2. Interessenvertretungen von Eltern mit Migrationsgeschichte</b>	<b>38</b>
2.2.1. Bund der spanischen Elternvereine in Deutschland e.V.	39
2.2.2. Föderation türkischer Elternvereine in Deutschland e.V.	40
2.2.3. Bundesverband russisch-sprachiger Eltern e.V.	40
2.2.4. Elternnetzwerk NRW - Integration miteinander e.V.	41
2.2.5. Bundeselternnetzwerk der Migrant*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe e.V.	41
<b>2.3. Migrantische Interessenvertretung in der Erziehung und Bildung</b>	<b>42</b>
<b>2.4. Fazit</b>	<b>44</b>
<b>2.5. Quellen</b>	<b>46</b>
<b>3. Elterngremien und andere wichtige Akteur*innen</b>	<b>48</b>
3.1. Einführung	49
3.2. Strukturen der Elternbeteiligung auf Kita- und Schulebene	50
3.2.1. Klassenelternvertretung	50
3.2.2. Klassenkonferenz	51
3.2.3. Gesamtelternvertretung	52
3.2.4. Schulkonferenz	53
3.2.5. Kita-Elternvertretung	54
3.2.6. Kita- und Schulfördervereine	54
3.3. Strukturen der Elternbeteiligung auf Kommunalebene	55
3.3.1. Bezirkselevelternausschüsse, Gemeinde-, Kreis- und Stadtelternräte u.a.	55
3.3.2. Kommunale Schulausschüsse (Stadt, Land, Gemeinde)	56
3.3.3. Jugendamtselternbeirat (Jugendhilfeausschuss u.a.)	57
3.4. Strukturen der Elternbeteiligung auf Landes- und Bundesebene	57
3.4.1. Bundes- und Landeselternvertretungen	57
3.4.2. Bundes - und Landesverbände der Kitaeltern	58

3.4.3. Bundes- und Landesverbände der Schul- und Kitafördervereine	59
3.4.4. Bundes- und Landeschüler*innenvertretungen	60
<b>3.5. Zivilgesellschaftliche Akteur*innen</b>	<b>61</b>
3.5.1. Stiftung Bildung	61
3.5.2. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)	61
3.5.3. Bundeselternnetzwerk der Migrant*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe e.V.	62
<b>3.6. Fazit</b>	<b>63</b>
<b>3.7. Quellen</b>	<b>64</b>
<b>4. Die Arbeit als Elternvertretung</b>	<b>66</b>
4.1. Einführung	67
4.2. Die Wahl zur Elternvertretung	67
4.3. Die Arbeit als Elternvertretung	69
4.3.1. Organisation und Gestaltung	69
4.3.2. Kommunikation und Konfliktlösung	71
4.3.3. Interessenvertretung auf (über-)regionaler Ebene	72
4.4. Fazit	74
4.5. Quellen	75
<b>5. Eltern aus Drittstaaten aktivieren</b>	<b>76</b>
5.1. Einführung	77
5.2. Diversitätsbewusste Öffnung von Elterngremien	78
5.2.1. Einrichtungen in der Erziehung und Bildung	78
5.2.2. Elterngremien	81
5.2.3 Zivilgesellschaftliche Akteur*innen	83
5.2.4. Migrant*innenorganisationen	85
5.3. Fazit	86
5.4. Quellen	88

---

<b>Empfehlungen</b>	<b>90</b>
<b>Autor*innen</b>	<b>91</b>
<b>Mitarbeit</b>	<b>91</b>

# Vorwort

## Dr. Zeynep Sezgin Radandt

Elternbeteiligung ist ein wesentlicher Baustein für ein gerechtes und inklusives Bildungssystem. Die aktive Mitwirkung von Eltern an Bildungsprozessen sowie ihre Teilhabe an schulischen Gremien stärkt nicht nur den Bildungserfolg ihrer Kinder, sondern trägt wesentlich zur demokratischen Gestaltung unserer Gesellschaft bei. Doch können nicht alle Eltern in gleichem Maße an dieser Mitgestaltung teilhaben.

Teilhabe beginnt nicht erst im Klassenzimmer oder im Elternbeirat. Sie beginnt viel früher – mit der Frage: Sind alle Eltern überhaupt in der Lage, sich zu beteiligen? Und: Fühlen sie sich eingeladen – oder eher ausgeschlossen?

Insbesondere Eltern aus Drittstaaten sehen sich im deutschen Bildungssystem mit besonderen Herausforderungen konfrontiert. Diese Barrieren sind selten alleinstehend. Sie wirken vielfach und gleichzeitig. Diese reichen von sprachlichen und bürokratischen Hürden über mangelnde Informationen bis hin zu strukturellen Benachteiligungen wie prekären Arbeitsverhältnissen und unsicherem Aufenthaltsstatus. Die föderale Organisation des Bildungssystems mit unterschiedlichen Regelungen je nach Bundesland verschärft diese Situation zusätzlich.

Eine zentrale Hürde stellt die institutionelle Diskriminierung dar. Sie wirkt oft subtil eingebettet in alltägliche Abläufe und scheinbar neutrale Verfahren und bleibt dadurch vielfach unsichtbar. Diese Form der Ausgrenzung betrifft nicht nur Eltern aus Drittstaaten, sondern auch viele Familien mit Migrationsgeschichte. Dabei wird häufig übersehen, welche entscheidende Rolle gerade diese Eltern für die Bildungsbiografien ihrer Kinder spielen.

Das vorliegende Konzept entstand im Rahmen des **Projekts PartEl – Partizipation der Eltern aus Drittstaaten in Elterngremien stärken: Information, Aktivierung, Mobilisierung, initiiert vom Bundeselternnetzwerk der Migrantenorganisationen für Bildung & Teilhabe (bbt)**. Es entstand in enger Zusammenarbeit mit den Kooperationspartner\*innen **LAMSA e.V., FöTED e.V., Back on Track e.V., BVRE e.V. und amfn e.V.**, die ihre langjährigen Erfahrungen in der Elternarbeit eingebracht haben. Darüber hinaus wurde es durch die fachliche Unterstützung

und Beratung von Expert\*innen begleitet:

- **Dr. Seyran Bostanci (DeZIM),**
- **Dr. Dita Vogel (Universität Bremen),**
- **Constantin Saß (Bundeselternrat) sowie**
- **Anja Treichel (Bundeselternnetzwerk)**
- **und Dr. Mehmet Alpbek (Bundeselternnetzwerk)**

haben mit ihrem Wissen, ihren Perspektiven und ihrer Expertise maßgeblich zur Qualität und Ausrichtung des Konzepts beigetragen.

Ausgangspunkt des Projekts im Jahr 2023 war die Erkenntnis, dass Kinder dann erfolgreich(er) durchs Schulsystem navigieren, wenn ihre Eltern über Wissen, Zugang und Selbstvertrauen verfügen, um sie aktiv zu begleiten.

Viele Eltern aus Drittstaaten haben ihre eigene Bildung in anderen Ländern erworben und fühlen sich im deutschen Bildungssystem oft unsicher oder nicht ausreichend berücksichtigt. Das Projekt setzte daher auf zwei zentrale Handlungsansätze: Zum einen auf die diskriminierungskritische Öffnung von Eltern- gremien, um Zugänge gerechter zu gestalten – zum anderen auf die Qualifizierung von Multiplikator\*innen, die als Bindeglied zwischen Eltern und Schule agieren.

Der Weg hin zu einer diversitätsbewussten Bildungslandschaft erfordert mehr als die Überwindung von Sprachbarrieren oder bürokratischen Hürden. Er verlangt eine konsequente Auseinandersetzung mit bestehenden Machtverhältnissen und rassistischen Strukturen innerhalb des Bildungssystems. Erfolgreiche Beteiligung bedeutet nicht nur, Eltern zu befähigen, sondern auch Institutionen zu verändern.

Ein zukunftsfähiges Bildungssystem muss die Selbstwirksamkeit aller Eltern anerkennen und fördern – unabhängig von Herkunft, Aufenthaltsstatus oder Bildungsgeschichte. Nur durch strukturelle Veränderungen lassen sich gleiche Teilhabechancen für alle Kinder und ihre Familien verwirklichen.

Das Dokument analysiert systematisch das deutsche Bildungssystem, den Einfluss von Migrationspolitik sowie die Rolle von Migrant\*innenorganisationen und zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen. Es beschreibt die bestehenden Beteiligungsstrukturen auf kommunaler, Landes- und Bundesebene und beleuchtet die besondere Situation von Eltern mit Migrationsgeschichte. Zudem werden konkrete

Handlungsansätze für die Öffnung von Elternngremien sowie für die Aktivierung und Unterstützung migrantischer Eltern vorgestellt.

Somit lädt das Konzept dazu ein, über bestehende Barrieren nachzudenken, den Blick auf institutionelle Verantwortung zu schärfen und gemeinsam Wege hin zu einem inklusiven, gerechten Bildungssystem zu gestalten. Der notwendige gesellschaftliche Dialog darüber muss offen, respektvoll und lösungsorientiert geführt werden – damit Teilhabe nicht Anspruch bleibt, sondern gelebte Realität wird.

**Dr. Zeynep Sezgin Radandt**  
Projektleitung PartEI

# Zentrale Erkenntnisse

- Das deutsche Bildungssystem ist durch Föderalismus, einen einsprachigen (monolingualen) Habitus und migrationspolitische Hürden geprägt. Diese führen insbesondere für Kinder und Eltern mit Migrationsgeschichte zu Benachteiligungen, die sich durch alle Bildungsbereiche ziehen. Besonders kritisch wirkt sich die frühe Selektion im Schulsystem aus.
- Migrant\*innenorganisationen übernehmen eine wichtige Funktion zwischen der Mehrheitsgesellschaft und migrantischen Communities. Sie stärken gesellschaftliche Teilhabe, Bildung und politische Mitbestimmung von Menschen mit Migrationsgeschichte. Projektgebundene Förderlogiken erschweren jedoch die langfristige Arbeit und fachliche Weiterentwicklung dieser Organisationen.
- Die Strukturen der Elternbeteiligung sind komplex, mehrstufig und reichen von der Kita über die Schule bis hin zur kommunalen, Landes- und Bundesebene. Migrantische Eltern sind in diesen Gremien oft unterrepräsentiert, was strukturelle Gründe hat, etwa Informationsdefizite, Diskriminierungserfahrungen oder fehlende institutionelle Öffnung. Erfolgreiche Elternarbeit erfordert gezielte Qualifizierungen und diskriminierungssensible Strukturen.
- Eine diversitätswusente Öffnung von Elterngremien ist entscheidend, um die Teilhabe von Eltern mit Migrationsgeschichte zu stärken. Erfolgsfaktoren sind der Abbau von institutionellen Barrieren, eine aktive Ansprache und Begleitung durch Multiplikator\*innen sowie Kooperationen mit Migrant\*innenorganisationen. Ziel ist es, nicht nur Eltern zu befähigen, sondern auch Bildungsinstitutionen strukturell zu verändern.

# 1. Das Bildungssystem in Deutschland

- Das deutsche Bildungssystem ist komplex und je nach Bundesland unterschiedlich. Eltern mit Migrationsgeschichte stehen oft vor besonderen Hürden, da Lehrpläne, Förderangebote und Lehrkräfte-Kompetenzen stark variieren.
- Zudem erschwert der „monolinguale Habitus“ vieler Einrichtungen die Förderung mehrsprachiger Kinder, obwohl viele in Deutschland mehrsprachig aufwachsen. Diese Unterschiede führen zu Benachteiligungen und ungleichen Bildungschancen.

**Schlagworte:** Monolingualer Habitus, Föderalismus, Übergangsempfehlung, Aufenthaltsstatus

## 1.1. Einführung

Das Bildungssystem in Deutschland ist im Vergleich zu vielen anderen Bildungssystemen weltweit besonders komplex und zudem in den Bundesländern unterschiedlich ausgestaltet. Ziel des folgenden Abschnitts ist es, einen Überblick über seine wesentlichen Strukturen zu bieten und dabei die spezifischen Herausforderungen für Eltern mit Migrationsgeschichte<sup>1</sup> herauszustellen. Besonders wichtig ist, die in den verschiedenen Bereichen des Bildungssystems auftretenden Benachteiligungen und ihre Folgen aufzuzeigen.

## 1.2. Ausgewählte Strukturmerkmale

### 1.2.1. Föderalismus

In Deutschland verfügen Bund und Länder über unterschiedliche Zuständigkeiten im Hinblick auf die Instandhaltung und Entwicklung des deutschen Bildungssystems. Dabei gibt es verfassungsrechtliche Leitlinien, wie das **Recht der Eltern auf Pflege und Erziehung ihrer Kinder**, an die sich alle föderalen Ebenen halten müssen.<sup>2</sup>

Grundsätzlich haben die Länder das Recht der Gesetzgebung für den Schulbereich, den Hochschulbereich, die Erwachsenenbildung und die Weiterbildung. Der Bund ist dagegen verantwortlich, wenn es um außerschulische, berufliche Aus- und Weiterbildung, Hochschulzulassung und -abschlüsse oder die Förderung der wissenschaftlichen Forschung und die technologische Entwicklung geht. Auch die Kinder- und Jugendhilfe fällt in die Verantwortlichkeit des Bundes.

---

<sup>1</sup> Unter dem Begriff „Menschen mit Migrationsgeschichte“ oder „migrantisch“ werden Menschen mit unterschiedlichen Lebenswelten zusammengefasst, die durch Migrationserfahrungen, transnationale Identitäten und Diskriminierungserfahrungen geprägt sind.

<sup>2</sup> Grundgesetz, Art. 6

Im Rahmen von sogenannten Gemeinschaftsaufgaben arbeiten Bund und Länder zusammen an Projekten von überregionaler Bedeutung. Seit 2019 hat der Bund auch die Möglichkeit, den Ländern Finanzhilfen „für gesamtstaatlich bedeutsame Investitionen der Länder und Gemeinden zur Steigerung der Leistungsfähigkeit der kommunalen Bildungsinfrastruktur zu gewähren“<sup>3</sup>, also z.B. für die Unterstützung der Digitalisierung in Schulen.

Jedes der 16 Bundesländer hat heute sein eigenes Schulsystem mit unterschiedlichen Lehrplänen, Schulstrukturen und Prüfungsordnungen. Migrantische Kinder und Jugendliche sind hierdurch in verschiedenen Bundesländern mit teils völlig unterschiedlichen Anforderungen und Schwerpunkten konfrontiert. Auch der Zugang zu Förderangeboten, Deutschkursen und Integrationsmaßnahmen kann stark variieren, was eine einheitliche Förderung von Schüler\*innen erschwert.

Die Ausbildung und Qualifikation von Lehrkräften, auch in Bezug auf den Umgang mit heterogenen Klassen und die spezifische Förderung von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte ist Sache der Bundesländer, sodass die Kompetenzen der Lehrkräfte hinsichtlich interkultureller Bildung, Förderung des Deutschen und der Herkunftssprachen je nach Bundesland stark variieren.

Für migrantische Familien kann der Wechsel zwischen den Bildungssystemen der Bundesländer eine zusätzliche Herausforderung bedeuten. Besonders Schutzsuchende, die zunächst einem Wohnort zugewiesen werden, ziehen in der Anfangszeit häufig um.<sup>4</sup> Kinder und Jugendliche müssen sich immer wieder an neue Lehrpläne und Schulsysteme anpassen.

## 1.2.2. Monolingualer Habitus

Deutsche Schulen sind monolingual (einsprachig) ausgerichtet. Unterricht und Prüfungen finden – von Ausnahmen abgesehen – nur auf Deutsch statt. Die Vorstellung, dass dies die einzig mögliche Vorgehensweise sei, ist tief verankert und prägt das Denken und Handeln der Menschen im Bildungsbereich (monolingualer Habitus)<sup>5</sup>, während zugleich die Kinder in Deutschland zunehmend mehrsprachig aufwachsen, d.h. außer Deutsch noch mindestens eine weitere Sprache

---

<sup>3</sup> Vgl. Ibid.

<sup>4</sup> Vgl. Weber, 2022, S.22

<sup>5</sup> Gogolin, 1994

zu Hause sprechen. Ungefähr die Hälfte der Menschen mit Migrationsgeschichte spricht zu Hause vorwiegend Deutsch, die andere Hälfte vorwiegend eine andere Sprache.<sup>6</sup>

Auch das Sprachenlernen in der Schule ist nur auf deutschsprachig Aufgewachsene ausgerichtet, denn im Regelfall werden Englisch, Französisch, Spanisch und Latein als „Fremdsprachen“ angeboten, die ohne Vorkenntnisse in der Schule erworben werden können und für Schulabschlüsse zählen. Kinder, für die eine dieser Sprachen nicht fremd ist, weil sie sie zu Hause sprechen, können am grundständigen Unterricht dieser Sprachen teilnehmen. Andere Sprachen, die in migrantischen Familien gesprochen werden, gibt es selten als „Fremdsprache“. In einigen Bundesländern, insbesondere in Nordrhein-Westfalen, gibt es „herkunftssprachlichen Unterricht“ auf freiwilliger Basis, der nicht in gleicher Weise wie Fremdsprachen für den Schulabschluss zählt.<sup>7</sup>

In öffentlichen Debatten führt die Fokussierung auf das Deutsche dazu, dass migrantische Familien unabhängig von ihren Kompetenzen dazu aufgefordert werden, zu Hause deutsch zu sprechen. Dabei belegen zahlreiche Studien, dass es keinen Zusammenhang zwischen dem Praktizieren einer nicht-deutschen Erstsprache und dem schulischen Erfolg gibt.<sup>8</sup> Viel wichtiger ist, ob Erst- und Zweitsprachen früh gefördert werden und in welchem Verhältnis das Kind zu den Menschen steht, mit denen es eine Sprache spricht.<sup>9</sup> Tatsächlich hat Mehrsprachigkeit nachweislich positive Effekte auf die sprachliche und kognitive Entwicklung unter der Bedingung, dass sie in der frühen Kindheit mündlich und später auch schriftlich gefördert wird.

Warum das so ist und wie es am besten geht, zeigt eine in mehreren Sprachen verfügbare [Flyer-Reihe](#) des Berliner Interdisziplinären Verbunds für Mehrsprachigkeit (BIVEM).<sup>10</sup>

---

<sup>6</sup> Vgl. BiB 2024, S.12

<sup>7</sup> Vogel, 2023

<sup>8</sup> Rauch, 2019

<sup>9</sup> Vgl. Riehl, 2006, S.6

<sup>10</sup> BIVEM, n.d.

### 1.2.3. Migrationspolitische Rahmenbedingungen

Generell erhalten neuzugewanderte Menschen in Deutschland erst ein befristetes Bleiberecht, das unter bestimmten Bedingungen zu einem dauerhaften Aufenthaltsrecht werden kann. Bei Arbeitsmigrant\*innen ist oft nicht von vorneherein klar, ob sie längerfristig oder auf Dauer bleiben wollen. Bei Schutzsuchenden ist am Anfang nicht klar, ob sie auf Dauer bleiben dürfen oder ob ihnen nach einer Prüfung ihrer Situation die Abschiebung droht. Daher kann es für Eltern auch wichtig sein, dass sie selbst und ihre Kinder Kompetenzen erwerben, die nicht nur in Deutschland anschlussfähig sind.

Der Aufenthaltsstatus kann direkt und indirekt den Zugang zu Schulen erschweren. Es gibt zwar ein Recht auf Schule, aber wenn Zuwandernde darüber nicht informiert sind und von ihnen Nachweise wie Meldebestätigungen verlangt werden, die sie nicht beibringen können, bleiben Kinder zeitweise unbeschult. Das kann auch EU-Bürger\*innen betreffen.<sup>11</sup>

Für Schutzsuchende wie Geduldete oder Asylsuchende ergeben sich aus den migrationspolitischen Regelungen häufig Benachteiligungen im Bildungsbereich, z.B. kein Zugang zur Schule in einer Erstaufnahme. Ein unsicherer Aufenthaltsstatus kann betroffene Schüler\*innen belasten, was sich negativ auf ihre Schulleistungen und Bildungsabschlüsse auswirkt.

Laut [Asylbewerberleistungsgesetz](#) (AsylbLG) erhalten geduldete Personen eine reduzierte Grundsicherung, die in einigen Bundesländern als Gutschriften oder Sachleistungen ausgegeben wird.<sup>12</sup> Für minderjährige Geflüchtete bedeutet dies, dass Freizeitaktivitäten, Hobbys sowie der Erwerb von Spielzeug, Büchern und Lernmitteln stark eingeschränkt sind. Die Unterbringung in Sammelunterkünften oder kleinen Wohnungen bietet zudem kaum Rückzugsräume für konzentriertes Lernen. Oftmals verschärfen abgelegene Lagen und schlechte Verkehrsanbindungen diese Situation, wodurch der Kontakt zu Gleichaltrigen erschwert wird.

Darüber hinaus verhindert die Residenzpflicht, nach der ein festgelegtes Gebiet nicht ohne Genehmigung verlassen werden darf, dass Schüler\*innen uneingeschränkt an Klassenfahrten, Sportvereinsaktivitäten und anderen Gemeinschafts-

---

<sup>11</sup> Funck, 2024

<sup>12</sup> AsylbLG

ereignissen teilnehmen können. Auch die Einschreibung an Universitäten, Berufsschulen oder Ausbildungsstätten in anderen Städten kann dadurch blockiert werden.

#### 1.2.4. Aufnahme neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher ohne Deutschkenntnisse in Schulen

Wenn Kinder und Jugendliche im Schulalter nach Deutschland kommen und noch nicht Deutsch sprechen, lernen sie in der Regel zunächst in separaten Klassen Deutsch. Wie genau dies geschieht und wie die Klassen heißen (z.B. Vorklassen, Willkommensklassen), unterscheidet sich zwischen den Bundesländern. In Grundschulen werden Kinder oft direkt in Klassen aufgenommen oder für wenige Monate in Deutschlernklassen unterrichtet. Im Sekundarbereich dauert die Aufnahmephase, die das Deutschlernen und ggf. anteiligen Fachunterricht umfasst, ein bis zwei Jahre. Die Schüler\*innen werden überwiegend in die niedrig qualifizierenden Teile des Schulsystems integriert. Im Tertiärbereich erfolgt die Integration im Regelfall in das berufliche Bildungssystem, seltener in Oberstufen. Die Wirkungen der unterschiedlichen Eingliederungswege sind nicht systematisch erforscht.<sup>13</sup>

Da der Schwerpunkt auf der Deutschförderung liegt, sind Willkommensklassen nicht immer in der Lage, die Schüler\*innen angemessen auf die fachlichen Anforderungen des Regelunterrichts vorzubereiten. Schulfächer wie Mathematik oder Naturwissenschaften werden häufig vernachlässigt. Während es die Heterogenität der Klassen den Lehrkräften erschwert, den Unterricht an die individuellen Bedürfnisse der Kinder anzupassen, fehlt der Kontakt zu gleichaltrigen Kindern ohne Migrationsgeschichte oft ganz.

### 1.3. Aufbau des Bildungssystems

Im Folgenden wird der Aufbau des Bildungssystems von Geburt bis zum Erwachsensein skizziert. Dabei wird jeweils aufgeführt, wie es um die migrantische Partizipation steht und was daran kritisiert wird.

---

<sup>13</sup> Emmerich et al., 2020

### 1.3.1. Elementarbereich

Der Elementarbereich bezeichnet im deutschen Bildungssystem die frühkindliche Bildung und Betreuung von Kindern von der Geburt bis zum Eintritt in die Grundschule. Er umfasst verschiedene Formen der Betreuung und Bildung, die darauf abzielen, die Entwicklung der Kinder ganzheitlich zu fördern. Insgesamt spielt der Elementarbereich eine entscheidende Rolle in der frühen Bildung und Entwicklung von Kindern und legt den Grundstein für ihren weiteren Bildungsweg. Die Kommunen sind für die Bildung im Elementarbereich verantwortlich.

#### Partizipation und Kritik

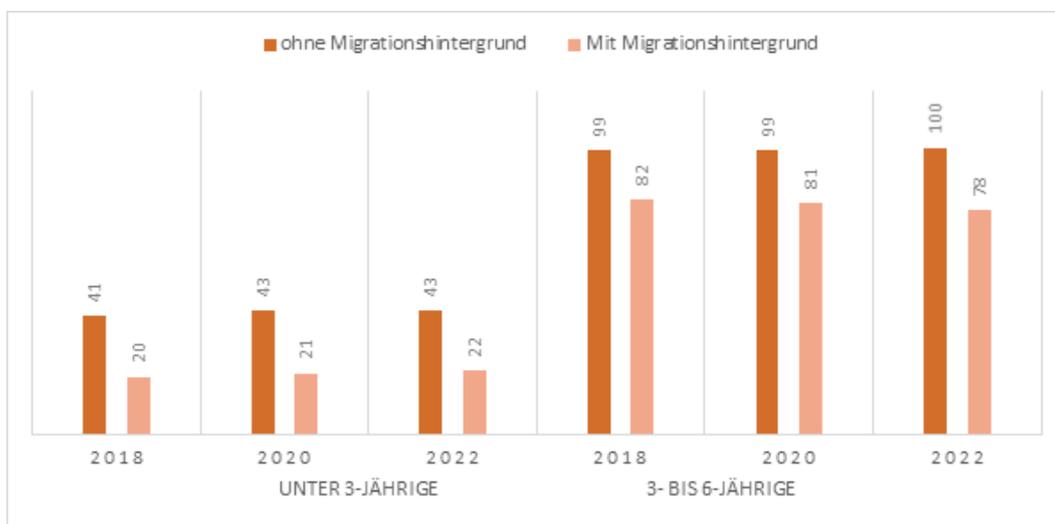


Abb. 2: Betreuungsquote von Kindern nach MH und Alter, 2018-2022, in Prozent (SVR 2024)

Gemäß § 24 Abs. 2 des [Kinder- und Jugendhilfegesetzes](#) (KJHG) haben Kinder in Deutschland ab dem vollendeten ersten Lebensjahr einen Rechtsanspruch auf einen Betreuungsplatz in der Kindertagespflege oder in einer Kindertageseinrichtung.<sup>14</sup> Ab dem dritten Lebensjahr besteht dieser Anspruch ausschließlich auf einen Platz in einer Kindertageseinrichtung. Das gilt unabhängig vom Aufenthaltsstatus für alle Kinder - mit Einschränkungen für Kinder, die als Schutzsuchende in Erstaufnahmeeinrichtungen leben.

Grundsätzlich unterscheiden sich die Anforderungen von Eltern mit und ohne Migrationsgeschichte an die Kindertagesbetreuung kaum: Beide sehen sie als

<sup>14</sup> Vgl. KJHG, § 24 Abs. 2

Lern- und Förderort. Allerdings messen Eltern mit Migrationsgeschichte der frühkindlichen Bildung eine größere Bedeutung bei, insbesondere aufgrund ihrer kompensatorischen Funktion.<sup>15</sup> Diese Eltern sind zudem häufiger kritisch gegenüber Institutionen eingestellt und berücksichtigen stärker die Empfehlungen anderer sowie Faktoren wie Öffnungszeiten, konfessionelle Trägerschaft oder die Nähe zum Arbeitsplatz.

Bei Kindern mit Migrationsgeschichte wird ein wesentlich geringerer Anteil in Krippen und Kindergärten betreut als bei Kindern ohne Migrationsgeschichte. Bei den 1- bis 3-jährigen lag die Betreuungsquote 2022 im Bundesdurchschnitt für Kinder ohne Migrationsgeschichte mit rund 43 Prozent doppelt so hoch wie bei Kindern mit Migrationsgeschichte mit 22 Prozent. Bei den 3- bis 6-jährigen sind nach Berechnungen des [Sachverständigenrats für Integration und Migration](#) nahezu alle ohne Migrationsgeschichte versorgt, während Kinder mit Migrationsgeschichte mit 78 Prozent deutlich häufiger keine Kindertageseinrichtung besuchten.<sup>16</sup>

Auch wenn ein Rechtsanspruch auf Kinderbetreuung besteht, müssen sich Eltern selbst darum kümmern, diesen wahrzunehmen. Sie müssen Anmeldefristen einhalten und Anträge ausfüllen und sich ggf. wehren, wenn sie keinen Platz erhalten. All dies ist vor allem für zugewanderte Eltern und für Eltern in prekären Lagen schwierig. Besonders betroffen sind „armutsgefährdete Familien mit Zuwanderungsgeschichte“, die trotz hoher Bedarfslage Schwierigkeiten haben, Zugang zu Betreuungsangeboten zu finden.<sup>17</sup>

Kinder mit Migrationsgeschichte werden zudem häufig trotz bestehender Schulpflicht nicht zum vorgesehenen Zeitpunkt eingeschult.<sup>18</sup> Dies wird mit angeblichen sprachlichen, sozialen oder motorischen Entwicklungsverzögerungen oder einer fehlenden „Schulreife“ begründet. Oft weist eine solche Entscheidung jedoch auf eine defizitorientierte Wahrnehmung hin. Statt gezielte sprachliche Förderung und inklusive Unterstützung bereitzustellen, verzögert eine Rückstellung wichtige Bildungserfahrungen und erschwert den weiteren Bildungsweg.

---

<sup>15</sup> Vgl. Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.172

<sup>16</sup> Das kann verschiedene Ursachen haben, wie zum Beispiel ein eingeschränkter Zugang aufgrund mangelnder Systemkenntnis bei Neuzugewanderten, Bedarf an einer Kita in der Nähe des Wohnorts der Eltern, fehlende Kultursensibilität oder Diskriminierung in den Einrichtungen (Vgl. SVR,2024, S.3).

<sup>17</sup> Ibid.

<sup>18</sup> Vgl. Bund-Länder-Kommission, 2003, S.64

### 1.3.2. Primarbereich

In Deutschland müssen alle Eltern ihre Kinder in eine öffentliche Schule oder anerkannte private Ersatzschule schicken. Die Schulpflicht<sup>19</sup>, die im Detail von den Bundesländern ausgestaltet wird, beginnt, wenn ein Kind im August eines Jahres das sechste Lebensjahr vollendet hat und endet je nach Bundesland nach 10 bis 12 Schuljahren oder nach dem Schuljahr, in dem eine Person 18 Jahre alt wird.

Bei Kindern, die bald schulpflichtig werden, erhalten die Eltern Informationen zur Schulanmeldung. Die Anmeldung erfordert die Vorlage der Geburtsurkunde und weiterer Personalpapiere des Kindes sowie des Personalausweises oder Reisepasses der Eltern. Die erste Schule ist in der Regel eine Grundschule mit vier Schuljahren (Berlin und Brandenburg 6 Jahre).<sup>20</sup> In manchen Bundesländern gibt es in einzelnen Orten Gemeinschaftsschulen vom 1. bis zum 10. Schuljahr. Der Fokus liegt in den ersten Jahren auf dem Erwerb grundlegender Lese-, Schreib- und Mathematikkenntnisse.<sup>21</sup> In der Regel wird eine Schule in der Nähe des Wohnorts zugewiesen, damit der kurze Schulweg den Kindern den Alltag erleichtert und den Kontakt zu Mitschüler\*innen fördert, aber es gibt auch Bundesländer mit freier Schulwahl.<sup>22</sup>

Eltern, die unsicher sind, ob ihr Kind bereits schulreif ist, haben die Möglichkeit, den Schulbeginn um ein Jahr zu verschieben. Diese Entscheidung sollte in Absprache mit der Kita und der Schule getroffen werden, und ein Antrag auf Zurückstellung muss bei der zuständigen Grundschule gestellt werden. Die Schulaufsicht des Bezirks entscheidet über die Zurückstellung auf Basis der Unterlagen der Kita, eines schulärztlichen Gutachtens und gegebenenfalls eines zusätzlichen Gutachtens.

Grundsätzlich wird jedes Kind an der im Einschulungsbereich liegenden Schule angemeldet. Eltern können jedoch eine andere Schule wählen, sofern bestimm-

---

<sup>19</sup> Die Schulpflicht ist ein wesentlicher Bestandteil des deutschen Bildungssystems und teilt sich in zwei Phasen: die Vollzeitschulpflicht und die Teilzeitschulpflicht oder Berufsschulpflicht. Die Vollzeitschulpflicht dauert je nach Bundesland neun oder zehn Jahre und umfasst den Besuch einer allgemeinbildenden Schule. Die Teilzeitschulpflicht gilt für Jugendliche, die im Sekundarbereich II keine Schule in Vollzeitform besuchen und endet mit dem Abschluss einer Berufsausbildung.

<sup>20</sup> Vgl. KMK, 2021, S.111

<sup>21</sup> Vgl. Ibid.

<sup>22</sup> Vgl. Ibid., S.112

te gesetzliche Gründe vorliegen, wie etwa der Wunsch nach einem speziellen Schulangebot oder bessere Betreuungsmöglichkeiten. Ein Wechsel zu einer anderen Schule muss mit einem entsprechenden Antrag genehmigt werden und ist nur möglich, wenn dort ausreichend Plätze vorhanden sind.

Vor dem Schulbeginn muss jedes Kind eine schulärztliche Untersuchung durchlaufen. Diese Untersuchung überprüft, ob das Kind gesund und für den Schulalltag bereit ist. Sie umfasst unter anderem Sehtests, Hörtests, die Messung von Körpergewicht und -größe sowie Aufgaben zur Überprüfung der motorischen Fähigkeiten, Wahrnehmung, Sprachvermögen und des Zahlenverständnisses. Die Untersuchungsergebnisse werden mit den Eltern besprochen, und es werden gegebenenfalls Fördermöglichkeiten aufgezeigt. Abschließend trägt der/die Schulärzt\*in die Empfehlung zum Schulbesuch auf dem Anmeldebogen ein, der an die Schule zurückgeschickt wird.

## **Partizipation und Kritik**

Am Ende der Grundschulzeit erhalten die Schüler\*innen eine Empfehlung für den weiteren Bildungsweg, die auf schulischen Leistungen sowie einer Einschätzung der individuellen Fähigkeiten und Interessen basiert. In drei Bundesländern ist diese Entscheidung verbindlich, in den meisten Bundesländern hat der Elternwille Vorrang.

In Deutschland weist die Bevölkerung mit Migrationsgeschichte andere Siedlungsmuster auf als die Mehrheitsbevölkerung und ist besonders in urbanen Räumen überrepräsentiert. Diese Verteilungsmuster führen in vielen städtischen Gebieten, insbesondere in Metropolen wie Berlin, zu einer starken Segregation an Schulen. So wird an bestimmten Grundschulen ein überproportional hoher Anteil von Kindern mit Migrationsgeschichte eingeschult. Ein Hauptfaktor hierfür ist die Schulzuweisung nach Wohnort, die oft sozialräumliche Unterschiede widerspiegelt. Hinzu kommt die Möglichkeit für Eltern, ihre Kinder an Schulen außerhalb des festgelegten Einschulungsbereichs anzumelden.<sup>23</sup>

Bereits in der Grundschule entwickeln etwa drei Mal so viele Kinder mit Migrationsgeschichte ihre Kompetenzen ausschließlich in ungünstigen Lernumwelten.<sup>24</sup> Die ungleichen Ausgangsbedingungen offenbaren sich insbesondere in abweichenden Leseleistungen. Kinder mit zwei Elternteilen aus Drittstaaten

---

<sup>23</sup> Vgl. SVR, 2013, S. 13 ff.

<sup>24</sup> Vgl. Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.173

haben in der Grundschule gegenüber anderen Kindern einen Nachteil von rund einem Lernjahr, ein Umstand, der sich vor allem auf „sozio-ökonomische Faktoren [...] und weniger stark über migrationsspezifische Faktoren“ zurückführen lässt.<sup>25</sup>

Die Implikationen nicht aufgeholter Lernjahre und abweichender Leseleistungen wiegen besonders schwer, denn die Deutschnote gilt als das entscheidende Kriterium für die Übergangsempfehlung am Ende des vierten Schuljahres.<sup>26</sup> Lehrer\*innen verweisen so besonders oft auf fehlende Sprachfähigkeiten im Deutschen, um die Nicht-Eignung von Kindern mit Migrationsgeschichte für das Gymnasium zu plausibilisieren.<sup>27</sup> Zugleich gibt es aber kaum besondere Sprachfördermaßnahmen, die die bereits existierenden Kenntnisse in der Erstsprache von Schüler\*innen mit Migrationsgeschichte nutzbar machen könnten.

### 1.3.3. Sekundarbereich I

Im deutschen Bildungssystem bezeichnet der Sekundarbereich I die weiterführende Schulbildung, die nach der Grundschule folgt. Der Sekundarbereich I dauert in der Regel sechs Jahre und umfasst die Klassenstufen 5 bis 10, darauf folgt der Sekundarbereich II.

Ab den 1960er-Jahren gab es in allen Bundesländern Hauptschule, Realschule und Gymnasium, und diese Schularten gibt es in einigen Bundesländern auch heute noch. Das Gymnasium besteht in allen Bundesländern weiterhin. Es soll in der Regel zum Abiturabschluss führen, eine umfassende akademische Bildung anbieten und Schüler\*innen auf ein Studium an einer Hochschule oder Universität vorbereiten. Darüber hinaus gibt es in jedem Bundesland mindestens eine weitere Schulart, die ein Kind je nach Wünschen der Eltern, Leistung in der Grundschule, Einschätzung der Lehrkräfte und dem Wohnort besuchen kann.<sup>28</sup>

In einigen Bundesländern gibt es nach wie vor die Realschule und die Hauptschule. Die Hauptschule ist praxisorientiert, führt zum Hauptschulabschluss (Erster Schulabschluss) und bereitet auf eine berufliche Ausbildung vor. Die Realschule führt zum Realschulabschluss (Mittlerer Schulabschluss) und bereitet auch auf

---

<sup>25</sup> Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.168

<sup>26</sup> Vgl. Fereidooni, 2011, S.51

<sup>27</sup> Vgl. Ibid.

<sup>28</sup> Vgl. Vogel, 2024, S.5

eine anspruchsvollere berufliche Ausbildung oder weiterführende Schule vor.

In den vergangenen Jahren haben die meisten Bundesländer das traditionelle dreigliedrige Schulsystem zugunsten neuer Schulformen im Sekundarbereich überarbeitet.<sup>29</sup> Überall gibt es nach wie vor mindestens drei Schulabschlüsse. In manchen Schulen werden nur der Erste und der Mittlere Schulabschluss angeboten wie z.B. in der Oberschule in Sachsen, die je nach Bundesland unterschiedlich benannt werden<sup>30</sup>, in anderen wie Gesamtschulen oder Stadtteilschulen in Hamburg auch das Abitur. Dazu wird der Unterricht in einigen Fächern je nach Anforderungsniveau in grundlegenden und erweiterten Kursen (G- und E-Kursen) erteilt.<sup>31</sup>

In der Sekundarstufe I gibt es je nach Bundesland auch außerhalb des Gymnasiums verschiedene Wege zum beruflichen und schulischen Erfolg. Schüler\*innen, die beispielsweise eine Gesamtschule besuchen, können in die Oberstufe aufsteigen, wenn sie bestimmte Kurse auf erweitertem Niveau belegen und die erforderlichen Noten erzielen. Auch weiterführende berufliche Schulen wie Fachoberschulen und berufliche Gymnasien bieten die Möglichkeit, die Fachhochschulreife oder das Abitur zu erlangen. Diese Schulen verbinden allgemeine Fächer wie Deutsch und Mathematik mit berufsspezifischen Schwerpunkten und geben so Schüler\*innen, die zunächst nicht auf ein Gymnasium gewechselt sind, die Chance, später wieder in das höhere Bildungssystem einzusteigen.<sup>32</sup>

## Partizipation und Kritik

Eklatante Unterschiede in der Beteiligung gibt es in Bezug auf das Gymnasium und andere Schularten, wenn – wie in der Schulstatistik üblich – nach der Staatsangehörigkeit ausgewertet wird. Nach einer älteren bundesweiten Auswertung besuchte im Schuljahr 2014/15 nahezu jede/r zweite Jugendliche mit deutscher Staatsangehörigkeit das Gymnasium, während es bei ausländischen Jugendlichen nur jede vierte Person war.<sup>33</sup> Neuere Auswertungen aus einzelnen Bundesländern legen nahe, dass sich dieses Verhältnis nicht grundlegend geändert hat

---

<sup>29</sup> Universität Bremen, 2024a

<sup>30</sup> Universität Bremen, 2024b

<sup>31</sup> Ibid.

<sup>32</sup> Vgl. Vogel, 2024, S.5

<sup>33</sup> Vgl. Autor\*innenengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.173

und insbesondere im Jugendalter Zugewanderte es selten an ein Gymnasium schaffen.<sup>34</sup>

Die Entscheidung über den weiteren Bildungsweg fällt im deutschen Bildungssystem früh und ist oft von sozialen Faktoren beeinflusst. Beim Eintritt in die Sekundarstufe I hat die fehlende Deutschförderung bereits oft eine Benachteiligung zur Folge gehabt. Migrantische Kinder haben hier aufgrund von sprachlichen Verständnisschwierigkeiten teils Lernrückstände von bis zu zwei Jahren.

Die Benachteiligung im Selektionsprozess beim Übergang auf weiterführende Schulen ist ebenfalls ein wesentlicher Faktor. Studien zeigen, dass die „Beurteilungsmaßstäbe, die Lehrkräfte anwenden, nicht sozial neutral sind“ und soziale sowie kulturelle Vorurteile und politische Interessen widerspiegeln.<sup>35</sup> Der sozioökonomische Status des Elternhauses beeinflusst oft die Übergangsempfehlung selbst bei gleichen Leistungen.<sup>36</sup> So erhalten Kinder mit einem Durchschnitt von 2,0 aus der niedrigsten Bildungs- und Einkommensgruppe nur zu 76 Prozent eine Empfehlung für das Gymnasium, während Kinder aus der höchsten Gruppe diese Empfehlung zu 97 Prozent bekommen.<sup>37</sup>

Die unterschiedlichen Bezeichnungen und Strukturen in den einzelnen Bundesländern erschweren außerdem das Verständnis des Schulsystems, insbesondere für zugewanderte Eltern. Zudem ist die Durchlässigkeit zwischen den Schularten zwar gegeben, aber stark begrenzt, was im schlimmsten Fall die Benachteiligung von Kindern mit Migrationsgeschichte über Jahre hinweg zementiert.

### 1.3.4. Sekundarbereich II

Sekundarbereich II bezeichnet im deutschen Bildungssystem die fortgeschrittene weiterführende Schulbildung, die nach dem Sekundarbereich I erfolgt. Der Sekundarbereich II umfasst je nach Bundesland die Klassenstufen 11 bis 12, 11 bis 13 bzw. 12 bis 13. In einigen Bundesländern wird er außerdem in „E“ (Einführungsphase) und „Q1“ bis „Q4“ (Qualifizierungsphasen) unterteilt. Die Schulen im

---

<sup>34</sup> Vgl. Karakaşoğlu, 2021, S.5

<sup>35</sup> Fereidooni, 2011, S.56

<sup>36</sup> Vgl. Ibid.

<sup>37</sup> Vgl. Ibid.

Sekundarbereich II haben unterschiedliche Bezeichnungen, darunter Gymnasium (gymnasiale Oberstufe), berufliche Gymnasien, Fachoberschulen, Berufsfachschulen und berufliche Vollzeitschulen. Die gymnasiale Oberstufe an einem Gymnasium ist darauf ausgerichtet, die Schüler\*innen auf das Abitur vorzubereiten, welches den Zugang zu Hochschulen und Universitäten ermöglicht. Fachoberschulen bieten dagegen eine praxisorientierte Bildung an und vermitteln eine Fachhochschulreife (Fachabitur), die den Zugang zu Fachhochschulen ermöglicht. Berufsfachschulen bieten eine berufliche Ausbildung an und vermitteln einen beruflichen Abschluss, der die Aufnahme einer qualifizierten Arbeit im erlernten Beruf ermöglicht.

Schüler\*innen können sich frühestens nach der 9. Klasse in Handwerks-, Handels- und Industrie-Betrieben um Ausbildungsplätze für eine duale Ausbildung bewerben. Dabei lernen sie einen Beruf und erhalten eine monatliche Ausbildungsvergütung. Zugleich besuchen sie die Berufsschule und werden am Ende zu ihrem Beruf geprüft. Sozial- und Dienstleistungsberufe wie Erzieher\*in werden dagegen an Fachschulen erworben, für die Schüler\*innen den ersten oder mittleren Schulabschluss vorweisen müssen.<sup>38</sup>

Jugendliche, die nach der Sekundarstufe I keinen Schul- oder Ausbildungsplatz haben, können im berufsbildenden Bereich auf verschiedene Überbrückungsmaßnahmen zurückgreifen, die unter dem Begriff „Übergangssektor“ zusammengefasst werden. Sie stehen für eine Reihe institutionalisierter und sich wandelnder Bildungsgänge, die keinen vollqualifizierenden beruflichen Abschluss vermitteln. Jugendliche und junge Erwachsene, die in keiner Ausbildung sind, soll hier das Nachholen von allgemeinbildenden Schulabschlüssen oder der Erwerb von berufsvor- oder berufgrundbildenden Qualifikationen ermöglicht werden.<sup>39</sup>

## Partizipation und Kritik

Jugendliche ohne deutsche Staatsangehörigkeit sind deutlich seltener in der Sekundarstufe II in einem Bildungsgang, der zum Abitur führt. Das zeigt sich auch in der Statistik der Schulabgänger\*innen aus den allgemeinbildenden Schulen. So verließen 2022 rund 36 Prozent der deutschen Abgänger\*innen die Schule mit

---

<sup>38</sup> Vgl. Vogel, 2024, S.5

<sup>39</sup> BpB, 2021

dem Abitur, während es nur 12 Prozent der ausländischen waren.<sup>40</sup> Wie viele im berufsbildenden Bereich das Abitur nachholen, ist nicht bekannt.

Im Abitur zeigen sich zwischen migrantischen und nicht-migrantischen Schüler\*innen Unterschiede in der Abschlussnote von bis zu 0,7 Prozent, was sich auf Studienwahl und -start auswirken kann.<sup>41</sup>

Weil insbesondere zugewanderte Jugendliche überproportional häufig keinen Schulabschluss schaffen oder keine Ausbildungsstelle finden, ist ihr Anteil in Übergangssystemen besonders hoch. So hatte 2019 fast jede\*r dritte\*r Anfänger\*in im Übergangsbereich keine deutsche Staatsbürgerschaft.<sup>42</sup> Das betrifft überwiegend männliche Jugendliche. Ihre Chancen auf einen qualifizierten Berufseinstieg sind gering.

Das deutsche Schulsystem ist durch die Erwartung geprägt, dass die einzelnen Bereiche nacheinander durchlaufen werden. Je später jemand zuwandert, desto schwieriger der Einstieg. Für im Jugendalter Zugewanderte gibt es kaum Angebote mit anspruchsvoller altersgerechter Bildung, die zu einer qualifizierten Erwerbstätigkeit führen können. Für sie ist es schwierig, Zugang zu erhalten, in einem Angebot zu bleiben und Anschlüsse herzustellen.<sup>43</sup>

### 1.3.5. Tertiärbereich

Der Tertiärbereich umfasst die Hochschulbildung mit Universitäten, Fachhochschulen, Kunst- und Musikhochschulen sowie Berufsakademien und weiterführende Einrichtungen der beruflichen Bildung wie Fachschulen und Meisterschulen. Universitäten bieten eine breite Palette von Studiengängen an, die zu akademischen Abschlüssen wie dem Bachelor, Master oder Doktorgrad führen sollen. Die Studiengänge an Universitäten umfassen geisteswissenschaftliche, naturwissenschaftliche, technische, medizinische und sozialwissenschaftliche Fächer sowie eine Vielzahl von interdisziplinären Studiengängen.

---

<sup>40</sup> Vgl. Statista, 2024

<sup>41</sup> Vgl. Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.175

<sup>42</sup> Vgl. Statista, 2024

<sup>43</sup> Schroeder / Seukwa, 2018

## Partizipation und Kritik

Student\*innen mit Migrationsgeschichte beginnen wie vorab erörtert mit schlechteren Abiturnoten und sehen ihre Studienaushwalmöglichkeiten dadurch eingeschränkt. Trotz schlechterer Abschlussnoten lassen sie sich seltener als nicht-migrantische Abiturient\*innen von einem Studium abhalten. Sie wählen häufiger eine Ingenieur- oder Naturwissenschaft und etwas seltener ein Fach in den Sprach- und Kulturwissenschaften oder ein Lehramtsstudium. Bei der Wahl der Hochschulart unterscheiden sie sich kaum von Absolvent\*innen ohne Migrationsgeschichte.<sup>44</sup>

Die hohen Bildungsaspirationen migrantischer Jugendliche und ihrer Familien gleichen die allgemein geringe Studienbeteiligung von Student\*innen mit Migrationsgeschichte nicht aus.<sup>45</sup> Während des Studiums zeigt sich, dass die geplanten Bildungsabläufe nicht immer zu realisieren sind.<sup>46</sup> Vorab fehlendes Wissen über alternative Bildungswege, bestehende Lernrückstände und Aufstiegsdruck führen dazu, dass sich Studienberechtigte mit Migrationsgeschichte im Nachhinein zu einem kleinen Teil auf eine Berufsausbildung umorientieren.<sup>47</sup>

### 1.3.6. Förderschulen

In Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt, oft als Förderzentren oder Förderschulen bezeichnet, werden ausschließlich Kinder und Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf unterrichtet. Gibt es Anzeichen dafür, dass eine sonderpädagogische Förderung für ein Kind sinnvoll sein könnte, haben Eltern oder die Schule die Möglichkeit, einen Antrag bei der Schulaufsichtsbehörde zu stellen. Es wird ein Verfahren eingeleitet, bei dem geprüft wird, ob tatsächlich ein besonderer Förderbedarf besteht. Wird ein Förderbedarf festgestellt, haben Eltern ein Wunsch- und Wahlrecht, mit dem sie frei darüber entscheiden können, ob ihr Kind auf eine Förderschule oder eine Regelschule gehen soll.<sup>48</sup> Während ein Anspruch auf inklusive Beschulung besteht, gibt es jedoch

---

<sup>44</sup> Vgl. Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.180

<sup>45</sup> Vgl. Ibid.

<sup>46</sup> Vgl. Ibid.

<sup>47</sup> Vgl. Ibid.

<sup>48</sup> Vgl. bbw-suedhessen, n.d.

nicht immer ein Angebot.<sup>49</sup>

Der Unterricht an einer Förderschule erfolgt in kleinen Klassen mit meist sechs bis dreizehn Schüler\*innen. Sie werden je nach Art und Ausmaß ihrer Beeinträchtigung von Lehrer\*innen der Sonderpädagogik betreut und unterstützt. Spezielle pädagogische Konzepte, besondere Arbeitsmaterialien und auch besondere bauliche Maßnahmen, die z.B. die Barrierefreiheit gewährleisten, tragen dazu bei, den besonderen Ansprüchen der Kinder gerecht zu werden.<sup>50</sup>

## Partizipation und Kritik

Jede Regelschule ist verpflichtet, Kinder mit sonderpädagogischem Förderbedarf aufzunehmen. In diesem Fall spricht man von „inklusive Beschulung“, bei der das Kind mit Förderbedarf in eine Klasse integriert wird, in der Schüler\*innen mit und ohne Beeinträchtigungen gemeinsam lernen.<sup>51</sup> Um bedarfsorientierte Unterstützung zu gewährleisten, kann zusätzliches sonderpädagogisches Personal eingesetzt werden. Ein wesentlicher Vorteil dieses Ansatzes ist, dass Schüler\*innen mit Beeinträchtigungen nicht gesellschaftlich ausgegrenzt werden.

Kinder mit Migrationsgeschichte werden heute überproportional häufig an Schulen mit sonderpädagogischem Förderbedarf überwiesen. Dies liegt jedoch nicht an einer „überproportionalen Förderbedürftigkeit aufgrund kognitiver Defizite“, sondern an der unzureichenden Fähigkeit deutscher Schulen, ihnen die deutsche Sprache zu vermitteln, sowie an „negativen ethnisch-kulturellen Zuschreibungen“. <sup>52</sup> Oft geht es dabei auch darum, „bestehende schulische Kapazitäten“ zu erhalten und „Schließungen zu vermeiden“. <sup>53</sup> Studien plädieren daher seit Jahrzehnten dafür, von Übergangsempfehlungen im Alter von 10 Jahren abzusehen und ein längeres gemeinsames Lernen der Kinder z.B. im Rahmen von inklusiver Beschulung zu ermöglichen.<sup>54</sup>

### 1.3.7. Weiterbildung

Weiterbildungen beziehen sich auf Bildungsaktivitäten, die darauf abzielen, die sozialen und beruflichen Fähigkeiten, Kenntnisse und Kompetenzen einer Person

---

<sup>49</sup> Lepper et al., 2024

<sup>50</sup> Vgl. bbw-suedhessen, n.d.

<sup>51</sup> Ibid.

<sup>52</sup> Fereidooni, 2011, S.23

<sup>53</sup> Ibid.

<sup>54</sup> Vgl. Ibid. S.54

zu erweitern oder zu vertiefen. Diese Bildungsmaßnahmen können in verschiedenen Formen und Kontexten stattfinden und dienen dazu, die berufliche Entwicklung, die Karrierechancen und die persönliche Weiterentwicklung zu fördern.

Weiterbildung ist in einer sich schnell wandelnden Arbeitswelt von entscheidender Bedeutung, um mit den aktuellen Entwicklungen, technologischen Veränderungen und beruflichen Anforderungen Schritt zu halten. Sie kann in vielfältigen Formen stattfinden, einschließlich formaler Bildungsangebote wie Kurse, Seminare, Workshops, Studiengänge an Hochschulen und Universitäten sowie informeller Lernmöglichkeiten wie Selbststudium, Online-Kurse, Webinare, Lesen von Fachliteratur und Teilnahme an Konferenzen.

Die Volkshochschulen (VHS) und die vielfältige Trägerlandschaft leisten einen wichtigen Beitrag zur Bildungsvielfalt und ermöglichen niedrigschwellige Zugänge zu Weiterbildungsangeboten. Dabei ist besonders hervorzuheben, dass in mehreren Landesgesetzen mehrtägige Bildungszeiten für alle Beschäftigten verankert sind. Im **Bildungsbericht** von 2024 sind außerdem eine Reihe von Weiterbildungsmaßnahmen und -programmen genannt.<sup>55</sup>

## Partizipation und Kritik

Aus migrantischer Perspektive werden Weiterbildungen vor allem von späteren migrantischen Generationen zur beruflichen Konsolidierung genutzt. Letztere nähern sich der Weiterbildungsbeteiligung von Personen ohne Migrationsgeschichte nach und nach an. Zurückbleiben jedoch vor allem geringqualifizierte Menschen mit Migrationsgeschichte, die Weiterbildungsangebote nur wenig nutzen.<sup>56</sup> Darüber hinaus bestehen beträchtliche Unterschiede in der Weiterbildungsteilnahme je nach Herkunftsregion. Die stärkste Weiterbildungsteilnahme wiesen 2014 mit 13 Prozent die Zugewanderten aus den EU15 Staaten auf, gefolgt von den osteuropäischen Reformstaaten (11,2 Prozent), während am entgegengesetzten Pol Zugewanderte aus der Türkei (4,5 Prozent) standen.<sup>57</sup>

---

<sup>55</sup> Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2024

<sup>56</sup> Fereidooni, 2011, S.54

<sup>57</sup> Vgl. Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung, 2016, S.183

## 1.4. Fazit

In Deutschland sind migrantische Menschen heute in der Bildung mit teils völlig unterschiedlichen Anforderungen und Schwerpunkten konfrontiert. Zugänge zu Förderungen und Integrationsmaßnahmen variieren von Bundesland zu Bundesland stark und stellen gerade für Familien in der Anfangszeit oder ohne längerfristiges Bleiberecht enorme Hürden dar. Weiterhin bleibt Bildung in Deutschland stark in einem monolingualen Habitus verhaftet, der weder der Lebenswirklichkeit noch den Anforderungen einer postmigrantischen Gesellschaft entspricht.

Kinder mit Migrationsgeschichte besuchen proportional seltener eine Kita, schneiden schlechter in der Schule ab und machen seltener das Abitur. Davon besonders betroffen sind armutsgefährdete Familien. Während es im Bildungssystem andere Wege in eine erfolgreiche Bildungskarriere gibt, bevorzugen viele Familien mit Migrationsgeschichte einen gymnasialen Abschluss für ihre Kinder. Es ist naheliegend, dass ein Gymnasialabschluss für viele auch ein symbolisches Kapital, das nicht gleichwertig zu ersetzen ist, bedeutet. Benachteiligungen setzen sich bis in den Tertiärbereich fort, wo Familien mit Migrationsgeschichte teils höhere Bildungsaspirationen haben als solche ohne.

## 1.5. Quellen

- **Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung. (2024).** Bildung in Deutschland 2024. Bielefeld: WBV.
- **Autor\*innengruppe Bildungsberichterstattung. (2016).** Bildung in Deutschland 2016. Bielefeld: WBV.
- **Berufsbildungswerk Südhessen. (n.d.).** *Förderschule: Definition und Aufgaben.* [https://www bbw-suedhessen.de/bbw\\_glossar/foerderschule/](https://www bbw-suedhessen.de/bbw_glossar/foerderschule/) (abgerufen am 13.05.2025)
- **BiB. (2024).** Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund neu entdecken. Wiesbaden: Bundesinstitut für Bevölkerungsforschung. [https://www.bib.bund.de/Publikation/2024/pdf/Die-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-neu-entdecken.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=2](https://www.bib.bund.de/Publikation/2024/pdf/Die-Bevoelkerung-mit-Migrationshintergrund-neu-entdecken.pdf?__blob=publicationFile&v=2) (abgerufen am 13.05.2025)
- **Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM). (n.d.).** Flyerreihe. Berlin: BIVEM. <https://bivem.leibniz-zas.de/de/service-transfer/flyerreihe/> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Bund-Länder-Kommission. (2003).** Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung. <https://www.hf.uni-koeln.de/data/eso27/File/Heft107.pdf> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Emmerich, Marcus/Hormel, Ulrike/Kemper, Thomas. (2020).** Bildungsteilnahme neu migrierter Schüler/-innen in Nordrhein-Westfalen: Regionale Disparitäten und überregionale Allokationsmuster. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation 40, H. 1, S. 133–150.
- **Fereidooni, K. (2011).** Schule – Migration – Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- **Funck, B. Johanna. (2024).** Migration und Recht auf Bildung. Die Rolle des Aufenthaltsstatus beim Zugang zum Schulsystem. 1. Auflage. Bielefeld: transcript Verlag.
- **Gogolin, Ingrid (1994).** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster, New York: Waxmann Verlag.
- **Karakaşoğlu, Yasemin/Kovacheva, Vesela/Vogel, Dita. (2021).** Studie zum Entwicklungsplan Migration und Bildung 2014-2018 (EMiBi) – Umsetzung und Optionen für Bildungspolitik und -verwaltung. Bremen.
- **Kultusministerkonferenz (KMK). (2021).** Das Bildungswesen in der Bundes-

republik Deutschland 2019/2020. Berlin: KMK. [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier\\_de\\_ebook.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-dt-pdfs/dossier_de_ebook.pdf) (abgerufen am 13.05.2025)

- **Lepper, Chantal/Steinmann, Vera. (2024).** Status quo: Inklusion an Deutschlands Schulen Schuljahr. 2022/2023.
- **Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2013).** Segregation an deutschen Schulen Ausmaß, Folgen und Handlungsempfehlungen für bessere Bildungschance. Stiftung Mercator. [https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR\\_Studie\\_Bildungssegregation\\_Juli\\_2013.pdf](https://www.stiftung-mercator.de/content/uploads/2020/12/SVR_Studie_Bildungssegregation_Juli_2013.pdf) (abgerufen am 13.05.2025)
- **Rauch, D. (2019).** Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. In: Mehrsprachigkeit – ein Problem? Zusammenhänge zwischen L1-Nutzung und schulisch relevanten Kompetenzen auf Basis von Pisa 2012 Daten. Berlin: Springer VS.
- **Sachverständigenrat für Integration und Migration. (2024).** Ungleiche Bildungschancen – Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem. Berlin: SVR GmbH.
- **Schroeder, Joachim/Seukwa, Louis Henri. (2018).** (Dis-)Kontinuitäten im Übergang. In: Dewitz, Nora von/Terhart, Henrike/Massumi, Mona (Hrsg.): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. 1. Auflage. Weinheim: Beltz Juventa. S. 141–157.
- **Statista. (2024).** Verteilung der deutschen und ausländischen Schulabsolventen/-abgänger von allgemeinbildenden Schulen in Deutschland in Abgangsjahr 2023 nach Schulabschluss. Statista.de. <https://de.statista.com/statistik/daten/studie/73753/umfrage/schulabschluss-anteil-auslaender-und-deutsche/> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Universität Bremen. (2024a).** Schularten der Bundesländer. Projekt Isekim. Universität Bremen. <https://blogs.uni-bremen.de/isekim/files/Schularten-der-Bundeslaender.pdf> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Universität Bremen. (2024b).** Erste und mittlere Schulabschlüsse in den Bundesländern. Projekt Isekim. Universität Bremen. <https://blogs.uni-bremen.de/isekim/files/erste-und-mittlere-Schulabschluesse-der-Bundeslaender.pdf> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Vogel, Dita. (2023).** The development of educational policy positioning on multilingualism in the Federal Republic of Germany - Contradictory approaches towards ‘foreign’ and ‘heritage’ languages. In: Linguistics and Edu-

cation 78, H. 101128.

- **Vogel, Dita. (2024).** Viele Wege zu qualifizierter Arbeit in Deutschland – zentrale Merkmale eines unübersichtlichen Schulsystems. Universität Bremen.
- **Vogel, Dita/Karakaşoğlu, Yasemin (2017):** Neu zugewanderte Kinder und das Recht auf schulische Bildung im Grundschulalter. In: Amirpur, Donja/Platte, Andrea (Hrsg.): Handbuch Inklusive Kindheiten. Opladen: Verlag Barbara Budrich. S. 336–352.
- **Weber, Johannes. (2022).** Binnenmobilität von Geflüchteten mit Schutzstatus in Deutschland. Eine explorative Analyse auf Basis des Ausländerzentralregisters. Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. [https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb39-binnenmobilitaet.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&v=10](https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Forschung/Forschungsberichte/fb39-binnenmobilitaet.pdf?__blob=publicationFile&v=10) (abgerufen am 13.05.2025)

## 2. Migrant\*innenorganisationen in Deutschland

- Migrant\*innenorganisationen übernehmen wichtige Funktionen der Bildung und politischen Interessenvertretung. Sie fördern gesellschaftliche Teilhabe und gestalten die postmigrantische Gesellschaft mit.
- Viele Organisationen entstanden aus den spezifischen Bedürfnissen der ersten Zuwanderungsgenerationen (z.B. Arbeitsmigration, Flucht) und haben sich über die Jahre stark weiterentwickelt – von Kultur- und Sportvereinen hin zu politisch aktiven Netzwerken, oft getragen von ehrenamtlichem Engagement. Dabei fehlen ihnen häufig die notwendigen Ressourcen, um wirksam politisch Einfluss zu nehmen.

**Schlagworte:** Bildungsgerechtigkeit, Interessenvertretung, Fachverbände, Ostdeutschland

## 2.1. Einführung

Migrant\*innenorganisationen sind Vereine, Initiativen oder Netzwerke, die von und für Menschen mit Migrationsgeschichte gegründet wurden. Sie haben das Ziel, die gesellschaftliche Teilhabe ihrer Mitglieder zu fördern und sie in Bereichen wie Bildung, Arbeitsmarktintegration oder politischer Partizipation zu unterstützen.

Solche Organisationen dienen als Plattformen für Selbsthilfe und Empowerment, indem sie Räume für Austausch, Bildung und solidarisches Miteinander schaffen. Gleichzeitig agieren sie als Brücke zwischen Migrant\*innen und der Mehrheitsgesellschaft, fördern gegenseitiges Verständnis und tragen zur Stärkung des sozialen Zusammenhalts bei.

2016 gab es über 17.500 Vereine mit Migrationsbezug, was etwa 3 Prozent aller eingetragenen Vereine ausmacht. Die größte Gruppe bilden Vereine mit türkischem Bezug (rund 4.700). Dabei sind sie vor allem in Städten und dicht besiedelten Regionen verbreitet. Besonders viele Migrant\*innenorganisationen gibt es in Norddeutschland sowie in Berlin. Auch in ländlichen Gegenden und den neuen Bundesländern entstehen zunehmend Migrant\*innenorganisationen.<sup>58</sup>

Etwa die Hälfte der Migrant\*innenorganisationen hat weniger als 50 Mitglieder, doch 42 Prozent konnten seit 2012 ihre Mitgliederzahlen steigern. Besonders auffällig ist der Zuwachs an freiwillig Engagierten: 48 Prozent der Migrant\*innenorganisationen verzeichnen hier Zuwächse, verglichen mit nur 21 Prozent in der allgemeinen Zivilgesellschaft. Nur 1 Prozent ist vollständig professionalisiert und wird ausschließlich von Hauptamtlichen betrieben.<sup>59</sup>

---

<sup>58</sup> Priemer et al, 2018, S.2

<sup>59</sup> Ibid.

### 2.1.1. Definition

Oft wird zwischen Migrant\*innenorganisationen (MO), migrantischen Selbstorganisationen (MSO) und migrantischen Elternorganisationen (MEO) unterschieden.

MO sind breit aufgestellte Zusammenschlüsse, die sich allgemein für die Interessen und Teilhabe von Menschen mit Migrationsgeschichte einsetzen. Sie arbeiten in verschiedenen Bereichen wie Bildung, Arbeitsmarktintegration oder kulturellem Austausch und richten sich oft an gesamte Communities oder arbeiten community-übergreifend.

MSO betonen das Prinzip der Eigeninitiative und des Empowerments, indem sie von Migrant\*innen selbst gegründet und geführt werden. Sie fokussieren sich darauf, unabhängig von externer Steuerung die Interessen ihrer Mitglieder zu vertreten und gesellschaftliche Partizipation zu fördern.

MEO sind spezifisch auf die Unterstützung von Eltern und Kindern ausgerichtet. Ihr Schwerpunkt liegt in der Bildungsarbeit, der Unterstützung bei der Schul- und Elternbeteiligung sowie der Stärkung der elterlichen Rolle im Bildungssystem.

Im Folgenden wird MO als Überbegriff für verschiedene Formen migrantischer Interessenvertretung verwendet.

### 2.1.2. Struktur und Entwicklung

Während sich in der Anwerbephase zunächst in den 1960er-Jahren Zuwanderer\*innen mit dem Ziel der Interessenvertretung, Solidarität und Geselligkeit in Arbeiter\*innenvereinen organisierten, wandelten sich die Strukturen bereits in der Niederlassungsphase. Im Rahmen des Zuzugs von Familien aus Anwerbeländern entstanden „Elternvereine, Kulturzentren, Regional- und Sportvereine sowie religiöse und politisch am Herkunftsland orientierte Vereine“.<sup>60</sup>

Auch die Zuwanderung von Geflüchteten aus Ländern und Regionen wie Afghanistan, Kurdistan, Somalia, Äthiopien, Eritrea und Sierra Leona veränderte im Laufe der Zeit die Landschaft der MO. Neben den bestehenden Strukturen wurden zahlreiche weitere Kulturvereine mit dem Ziel der gegenseitigen Unterstützung, Selbsthilfe und Hilfe im Herkunftsland gegründet.

---

<sup>60</sup> BMFSFJ, n.d., S.17

Der Aufbau eigener Fraueneinrichtungen als Gegeneinrichtungen zu sowohl gemischten, migrantischen Organisationsstrukturen als auch zu den Organen mehrheitsgesellschaftlicher Frauenbewegungen spielte von Beginn an eine wichtige Rolle. Sie entstanden parallel zur Gründung von Frauengruppen bereits in den 1970er-Jahren. Diese Frauengruppen thematisierten zwar die Arbeits- und Lebenssituationen von deutschen Mittelschichtsfrauen, nahmen aber „kaum Notiz von [...] Einwandererinnen“ und ihren Lebensrealitäten.<sup>61</sup>

Mit dem Generationswechsel von der ersten zur zweiten Generation erwachsener Menschen mit Migrationsgeschichte erlebten MO den Rückgang folkloristischer Aktivitäten und die „Zunahme gruppenspezifischer Freizeitaktivitäten und [Formen der] Bildungsarbeit“.<sup>62</sup> Interessenvertretungen von Eltern mit Migrationsgeschichte wurden aus der Notwendigkeit heraus gegründet, die Bedürfnisse und Anliegen von Eltern und Kindern in Bildungseinrichtungen zu vertreten.

Anfang der 1990er-Jahre fanden im Kontext der Wiedervereinigung, der wachsenden Ausländerfeindlichkeit und den gestiegenen Übergriffen gegenüber Migrant\*innen sowie der Verabschiedung des [Gesetzes zur Neuregelung des Ausländerrechts](#) von 1990 bedeutende Veränderungen in der deutschen Migrationspolitik statt.<sup>63</sup> Im Zuge dessen entstanden u.a. MO, wie z.B. die [Türkische Gemeinde in Deutschland](#) (TGD), die ihre politische Mitwirkungsrichtung eindeutig in Deutschland und sich als einen Teil der Zivilgesellschaft hier sahen.<sup>64</sup>

Das [Zuwanderungsgesetz von 2005](#) etablierte die Erkenntnis, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und eine Politik der Integration notwendig ist.<sup>65</sup> MO übernahmen fortan eine Brückenfunktion zwischen der Mehrheitsgesellschaft und migrantischen Gemeinschaften.<sup>66</sup> Mit dem nationalen [Integrationsplan 2006](#) wurden Vertreter\*innen dieser Organisationen erstmals systematisch in politische und gesellschaftliche Diskussionen eingebunden, um gleichberechtigte Teilhabe zu fördern.<sup>67</sup>

---

<sup>61</sup> Kocaman et al, 2010, S.4

<sup>62</sup> BMFSFJ, n.d., S.18

<sup>63</sup> bpb, n.d.

<sup>64</sup> tgd.de

<sup>65</sup> Der Perspektivwechsel und die Akzeptanz von Deutschland als Einwanderungsland fand bereits mit dem veränderten Staatsbürgerschaftsgesetz von 1998 statt, da es damit die Änderung vom Abstammungsprinzip hin zum Geburtsortsprinzip gemacht wurde. Es war jedoch insofern inkonsequent, da das Mehrstaatlichkeitsprinzip nicht für alle ausländischen Staatsangehörigen anerkannt wurde.

<sup>66</sup> Vgl. SVR, 2020, S.7

<sup>67</sup> Vgl. Ibid.

### 2.1.3. Migrant\*innenorganisationen in Ostdeutschland

MO in Ostdeutschland unterscheiden sich in Struktur und Aufgaben deutlich von denen in Westdeutschland. Aufgrund historisch niedriger Zuwanderungszahlen und begrenzter Infrastruktur für migrantische Gemeinschaften existieren nur wenige etablierte Organisationen. Diese übernehmen häufig vielfältige Aufgaben – von Elternarbeit über Bildungsprojekte bis hin zur sozialen Unterstützung – und fungieren als zentrale Anlaufstellen für migrantische Communities.

2024 hatten nur 11,4 Prozent der Menschen in Ostdeutschland (ohne Berlin) eine Migrationsgeschichte, was die Region eher zu einem Zuweisungs- als einem Einwanderungsgebiet macht.<sup>68</sup> Eine dauerhaft etablierte migrantische Zivilgesellschaft fehlt, da viele Migrant\*innen maximal zehn Jahre bleiben und dann weiterziehen.<sup>69</sup> Dabei können bereits kleine Einwanderungswellen die Migrationslandschaft erheblich verändern.

## 2.2. Interessenvertretungen von Eltern mit Migrationsgeschichte

Interessenvertretungen von Eltern mit Migrationsgeschichte spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung von Bildung, Integration und sozialer Teilhabe. Als selbstorganisierte Gruppen oder Vereine dienen sie oft als Bindeglied zwischen migrantischen Communities und Institutionen wie Schulen oder Behörden. Ihr Ziel ist es, die Teilhabe von Eltern und ihren Kindern zu stärken, Vorurteile abzubauen und Hindernisse wie Sprachbarrieren oder fehlendes Wissen über das Bildungssystem zu überwinden.

Interessenvertretungen von Eltern mit Migrationsgeschichte sind darüber hinaus ein zentrales Mittel der politischen Einflussnahme und demokratischen Mitgestaltung z.B. für Menschen, die über keine deutsche Staatsbürgerschaft und damit kein Wahlrecht verfügen. Durch Aufklärung über Rechte und Pflichten im Bildungssystem und die Förderung von Engagement in Elternräten oder anderen Gremien wird die aktive Beteiligung von Eltern mit Migrationsgeschichte gestärkt.

---

<sup>68</sup> Vgl. SVR, 2024, S.2

<sup>69</sup> Vgl. Bundeselternnetzwerk, 2024, S. 2

Im Folgenden werden einige Interessenvertretungen und ihre Tätigkeiten vorgestellt. Die Auflistung erhebt jedoch keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

### 2.2.1. Bund der spanischen Elternvereine in Deutschland e.V.

Seit den späten 1960er-Jahren spielten spanische Elternvereine eine Schlüsselrolle in der Eltern- und Familienbildung spanischer Zuwanderer\*innen in Deutschland. Frühe Treffpunkte waren katholische Missionen, die Austausch und Vernetzung ermöglichten. Mit Unterstützung von katholischen Seelsorger\*innen und Sozialarbeiter\*innen wurden die ersten spanischen Elternorganisationen nach dem Modell der „Consejos de Padres“ gegründet, um Erziehungs- und Bildungsfragen zu bewältigen.<sup>70</sup> Informationen über diese Initiativen verbreiteten sich durch das Bulletin „Carta a los Padres“ und erste Radiosendungen im Bayerischen Rundfunk, was die Reichweite dieser Arbeit erheblich steigerte.

In den darauffolgenden Jahren gründeten sich weitere Elternvereine und -gruppen, wobei ältere, etablierte Vereine neue Initiativen unterstützten. Bis Ende der 1970er-Jahre existierten bundesweit 132 eingetragene spanische Elternvereine. Im Mai 1973 schlossen sich rund 100 lokale Organisationen zum **Bund der Spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland e.V.** zusammen.<sup>71</sup> In Anlehnung an die föderale Struktur des deutschen Bildungssystems entstanden Landesverbände in mehreren Bundesländern, darunter Hamburg, Niedersachsen, Nordrhein-Westfalen, Hessen, Baden-Württemberg und Bayern, um die regionale Zusammenarbeit zu fördern.

Parallel dazu entstanden zahlreiche unabhängige Freizeit- und Kulturzentren, die sich ebenfalls mit Bildungs- und Erziehungsfragen beschäftigten und später den Landesverbänden beitraten. 1977 wurde ein zweiter Dachverband gegründet, die „Coordinadora Federal del Movimiento Asociativo en la RFA“ (Bundesverband spanischer, sozialer und kultureller Vereine e.V.), dem 21 Elternvereine angehörten. Seit 1981 ist die „Coordinadora“ Mitglied im **Paritätischen Wohlfahrtsverband** und europaweit vernetzt.<sup>72</sup>

---

<sup>70</sup> Es handelt sich dabei um Elternräte in Spanien, deren erste Ansätze der Elternmitbestimmung noch in der Franco-Diktatur (1939-1975) liegen.

<sup>71</sup> confederacion.de

<sup>72</sup> der-paritaetische.de

## 2.2.2. Föderation türkischer Elternvereine in Deutschland e.V.

In den 1980er-Jahren formierten sich in zahlreichen deutschen Städten und Gemeinden Deutsch-Türkische Elternvereine als Antwort auf die zunehmend schwierige Bildungslage von Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft. Mit dem Ziel, die Bildungschancen ihrer Kinder zu verbessern, setzten sich diese Initiativen durch Aufklärung, Information und enge Zusammenarbeit mit Lehrkräften ein. 1995 fanden viele dieser Vereine zusammen und gründeten die **Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland e.V.** (FöTED), einen überparteilichen und nicht-religiösen Dachverband mit Sitz in Berlin.<sup>73</sup>

FöTED vereint mehr als 80 Mitgliedsvereine und setzt sich auf nationaler Ebene für die Förderung von Kindern und Jugendlichen türkischer Herkunft im Bildungs- und Berufsbildungsbereich ein. Neben der individuellen Förderung junger Menschen organisiert FöTED Elternakademien und Trainings, um Eltern zu stärken und sie zu gesellschaftspolitischem Engagement zu ermutigen.

Zudem vertritt FöTED die Interessen von türkeistämmigen Familien und arbeitet eng mit politischen Institutionen zusammen, um bildungspolitische Verbesserungen zu erzielen. Gemeinsam mit anderen türkischen Verbänden initiierte sie Bildungskampagnen und engagiert sich weiterhin in politischen Gremien wie dem Integrationsgipfel und der **Islamkonferenz**.

## 2.2.3. Bundesverband russisch-sprachiger Eltern e.V.

Der **Bundesverband russisch-sprachiger Eltern e.V.** (BVRE) wurde 2010 als Dachverband für russischsprachige MO in Deutschland gegründet.<sup>74</sup> Er unterstützt seine Mitgliedsorganisationen, indem er ihre Interessen auf Bundesebene vertritt und als Ansprechpartner für Politik, Verwaltung und Zivilgesellschaft fungiert. Der Verband fördert die Vernetzung und den Austausch zwischen den Organisationen und arbeitet mit anderen Institutionen zusammen, um die Anliegen russischsprachiger Eltern zu bündeln.

---

<sup>73</sup> [tuerkische-elternfoederation.de](http://tuerkische-elternfoederation.de)

<sup>74</sup> [bvre.de](http://bvre.de)

Die Mitgliedsvereine des BVRE engagieren sich in sozialen, kulturellen und Bildungsbereichen. Ihr gemeinsames Ziel ist es, gleiche Chancen für Kinder und Jugendliche zu schaffen, unabhängig von ihrem sozialen, religiösen oder ethnischen Hintergrund, wobei der Fokus besonders auf sozial benachteiligten russischsprachigen Familien liegt.

Mit 57 Mitgliedsorganisationen und rund 50 weiteren Partner\*innenorganisationen hat der BVRE seit seiner Gründung 29 Projekte realisiert, von denen 7 noch laufen.

#### 2.2.4. Elternnetzwerk NRW - Integration miteinander e.V.

Das **Elternnetzwerk NRW – Integration miteinander e.V.** ist der größte Dachverband für MO in Nordrhein-Westfalen mit rund 300 Mitgliedsorganisationen aus über 50 Herkunftsländern. Es entstand als Reaktion auf die ersten PISA-Studien, die die unzureichende Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund am Bildungssystem offenlegten.<sup>75</sup> Anfang der 2000er-Jahre initiierte die Landesregierung den Dialog mit diesen Eltern, um ihre Mitwirkung im Bildungsbereich zu fördern. Heute bündelt das Netzwerk migrantische Elternvereine sowie Akteur\*innen aus der Bildungs- und Integrationsarbeit, um gemeinsam neue Ansätze der Elternbildung zu entwickeln. Es setzt sich für Chancengleichheit, bessere Bildungsperspektiven und ein solidarisches Zusammenleben in NRW ein.

#### 2.2.5. Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe e.V.

2011 diskutierte eine Abschlusstalkrunde des Bundesnetzwerks Bürgerschaftliches Engagement (BBE) in Halle an der Saale über die Chancen und Herausforderungen einer bundesweiten Vernetzung migrantischer Elternvereine. Im Mittelpunkt stand die Bedeutung dieser Organisationen für Bildungserfolg, gesellschaftliche Teilhabe und Integration. Es wurde ein großes Interesse an der Vernetzung migrantischer Elternvereine festgestellt – sowohl untereinander als auch mit politischen und zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen.

---

<sup>75</sup> [elternnetzwerk-nrw.de](http://elternnetzwerk-nrw.de)

Im Jahr 2014 stellte eine Projektpartnerschaft, bestehend aus INBAS-Sozialforschung, dem BBE<sup>76</sup>, dem BVRE und FÖTED, einen Antrag für den Aufbau eines Bundeselternnetzwerks<sup>77</sup> im Rahmen des europäischen Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF). 2016 fanden Workshops statt, in denen die strategische Ausrichtung des Netzwerks, die Vernetzung und die Profilierung des Netzwerks thematisiert wurden.<sup>78</sup>

2017 trat das Bundeselternnetzwerk erstmals bei einem breiteren Publikum auf, und zwar beim 17. Mittagsgespräch des BBE. Seit 2019 hat das Netzwerk durch den Aufbau mehrerer Regionalstellen seine Arbeit intensiviert, regionale Bedürfnisse adressiert und Initiativen vor Ort unterstützt. Es hat sich damit zu einer zentralen Plattform für die strukturelle und nachhaltige Förderung von Teilhabe und Mitgestaltung durch Eltern mit Migrationsgeschichte entwickelt.

## 2.3. Migrantische Interessenvertretung in der Erziehung und Bildung

Migrantische Interessenvertretungen übernehmen in Deutschland eine zentrale Rolle, um die Bildungsbeteiligung und Chancengleichheit von Kindern mit Migrationsgeschichte zu fördern. Sie fungieren als wichtige Brücke zwischen Familien und Bildungseinrichtungen, insbesondere wenn Sprachbarrieren oder ein fehlendes Verständnis des deutschen Bildungssystems bestehen.

Durch ihre Arbeit erleichtern sie den Zugang zu frühkindlicher Bildung, indem sie über die Vorteile von Kitas informieren und bei der Anmeldung unterstützen. Zudem setzen sie sich für gezielte Förderprogramme ein, die die sprachlichen und sozialen Kompetenzen von Kindern mit Migrationsgeschichte stärken, und fordern Maßnahmen gegen Diskriminierung sowie Benachteiligung im Bildungssystem. Gleichzeitig sensibilisieren sie Lehrkräfte und Erzieher\*innen für die spezifischen Bedürfnisse und Potenziale dieser Kinder.

Darüber hinaus bieten migrantische Interessenvertretungen Eltern und Schü-

---

<sup>76</sup> b-b-e.de

<sup>77</sup> bundeselternnetzwerk.de

<sup>78</sup> Vgl. Konrad Adenauer Stiftung, 2021, S. 33

ler\*innen direkte Unterstützung, etwa durch Bildungsberatung, Workshops oder Nachhilfeangebote. Auch Mentoring-Programme und Freizeitaktivitäten gehören häufig zu ihren Initiativen, um Schüler\*innen in ihrer Entwicklung zu fördern.

Ein besonderer Fokus liegt dabei darauf, Eltern mit Migrationsgeschichte in die demokratische Mitwirkung an Kindertagesstätten und Schulen einzubinden. Sie unterstützen Eltern, ihre Rechte und Pflichten als aktive Demokrat\*innen wahrzunehmen, indem sie über institutionalisierte Mitwirkungsstrukturen informieren und sie ermutigen, sich als Elternvertreter\*innen oder in anderen Gremien einzubringen.

Damit tragen MO nicht nur zur Förderung individueller Beteiligung bei, sondern auch zur Stärkung des demokratischen Bewusstseins in der gesamten Schulgemeinschaft. Sie ermöglichen es Eltern, ihre eigenen Interessen und die Belange der Gemeinschaft konstruktiv zu vertreten und so zur Entwicklung demokratischer Werte bei ihren Kindern und in der Gesellschaft beizutragen.

## Projekte

Praxisnahe Projekte wie **MOQA** der Türkischen Gemeinde in Deutschland (TGD) zeigen, wie diese Mitwirkung gezielt gefördert werden kann.<sup>79</sup> Das Projekt unterstützte Eltern mit türkischem Hintergrund durch Seminare und ehrenamtliche Bildungsbotschafter\*innen, die modellhaft vorleben, wie Beteiligung in Kindertagesstätten und Schulen aktiv gestaltet werden kann.

Ähnliche Ansätze finden sich in Elternlots\*innenprojekten, die Wege aufzeigen, Eltern mit großer Distanz zu Bildungseinrichtungen im Einwanderungsland zu erreichen. Ein Beispiel hierfür war das **MIGELO-Projekt**, das zugewanderte russischsprachige Eltern mit Hilfe von sogenannten Lots\*innen dazu befähigte, ihre Rechte als Eltern wahrzunehmen und ihre Kinder in ihrem Bildungsweg zu unterstützen.<sup>80</sup>

Das Projekt „Interkulturelles Netzwerk der Eltern mit Migrationsgeschichte in Sachsen-Anhalt“ (**iNEMSA**) unterstützt Eltern aus Drittstaaten aktuell dabei, ihre Kinder optimal im Bildungssystem zu begleiten und ihre soziale Teilhabe zu för-

---

<sup>79</sup> MOQA, tgd.de

<sup>80</sup> MIGELO, bvre.de

dern. Es bietet landesweite Beratung in mehreren Sprachen, Veranstaltungen zu Bildungsthemen, finanzielle Unterstützung und Umgang mit Diskriminierung sowie spezifische Kurse wie „Starke Eltern – Starke Kinder“.<sup>81</sup>

Das Projekt „Partizipation von Eltern aus Drittstaaten in Elterngremien stärken“ (PartEI) des Bundeselternnetzwerks der Migrant\*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe fördert die aktive Mitwirkung von Eltern aus Drittstaaten in Elterngremien, vermittelt Wissen über Bildungsstrukturen und unterstützt sie dabei, ihre Rechte und Interessen wirkungsvoll zu vertreten. Ziel ist es, die Chancengleichheit für ihre Kinder zu verbessern und die Vielfalt im Bildungssystem sichtbar und wirksam zu machen.<sup>82</sup>

Einerseits wird die direkte Beteiligung von Eltern in Kindertagesstätte, Schule und Gesellschaft im Rahmen solcher Projekte gestärkt. Andererseits dienen diese Initiativen als Modell, um zu zeigen, wie Beteiligung in der Praxis erfolgreich organisiert werden kann. So tragen migrantische Interessenvertretungen dazu bei, die Bildungswege der Kinder zu verbessern und die demokratische Teilhabe von Eltern und Familien mit Migrationsgeschichte nachhaltig zu fördern.

## 2.4. Fazit

Heute mangelt es an systematischem Wissen über die strukturelle Verfasstheit der migrantisch geprägten Organisationslandschaft in Deutschland.<sup>83</sup> Insbesondere zu den Tätigkeitsfeldern von MO und ihrer Vernetzung – sowohl untereinander als auch mit externen Partner\*innen – liegen nur unzureichende Informationen vor.<sup>84</sup> Darüber hinaus sind Spitzenverbände häufig unterfinanziert und können ihre Arbeit nicht in dem Umfang ausbauen, der für eine wirksame Einflussnahme erforderlich wäre.

Dabei leisten MO in der Erziehung und Bildung einen wichtigen Beitrag, eine Vertrauensbasis zwischen Elternschaft und Einrichtung herzustellen. Sie können bei der Erarbeitung institutioneller Maßnahmen wie einem Beschwerdemanagement

---

<sup>81</sup> iNEMSA, lamsa.de

<sup>82</sup> PartEI, bundeselternnetzwerk.de

<sup>83</sup> Vgl. SVR, 2020, S.10

<sup>84</sup> Vgl. Ibid.

und diversitätskritischen Curricula beraten. Darüber hinaus können sie entscheidend dazu beitragen, diese Themen auf die politische Agenda zu setzen und durch Sensibilisierungsworkshops sowie Fortbildungen das Bewusstsein für Diskriminierung zu schärfen.

## 2.5. Quellen

- **Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe. (2024).** „Am Ende muss man diesen Schritt tun“: Migrantische Elternbeteiligung in Ostdeutschland. Mamad Mohamad, Geschäftsführer von LAMSA e.V., im Fachinterview. Bundeselternnetzwerk. <https://www.bundeselternnetzwerk.de/fachinhalte/mamad-mohamad-migrantische-elternbeteiligung-in-ostdeutschland/> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. (n.d.).** Forschungsstudie Migrantinnenorganisationen in Deutschland. <https://www.bmfsfj.de/resource/blob/94340/e45004cb5b275ca23cec52353aa54f7e/migrantinnenorganisationen-in-deutschland-abschlussbericht-kurzfassung-data.pdf> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Bundeszentrale für politische Bildung. (n.d.).** Deutschland-Chronik bis 2000 – 38. Regierungssystem und Innenpolitik in der zweiten Ära Kohl – 1. Januar 1991. <https://www.bpb.de/themen/zeit-kulturgeschichte/deutschland-chronik/132459/1-januar1991/#:~:text=Das%20Gesetz%20zur%20Neuregelung%20des,lange%20hier%20wohnenden%20Elterngeneration%20erleichtern.> (abgerufen am 13.05.2025) Kocaman, I., Latorre Pallares, P., & Zitzelsberger, O. 2010. Selbstorganisationen von Migrantinnen: Potentiale einer emanzipatorischen Erwachsenenbildung in der Einwanderungsgesellschaft. *Magazin erwachsenenbildung.at*, (10). <https://doi.org/10.25656/01:7514> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Konrad Adenauer Stiftung. (2021).** Eltern mit Zuwanderungsgeschichte gewinnen. <https://www.kas.de/documents/252038/11055681/Eltern+mit+Zuwanderungsgeschichte+gewinnen.pdf/33ec61cb-a72b-d30b-73d3-89464a2d3f70?version=1.0&t=1627904698056> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2020).** Vielfältig engagiert – breit vernetzt – partiell eingebunden? Migrantinnenorganisationen als gestaltende Kraft in der Gesellschaft. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/11/SVR-FB\\_Studie\\_Migrantinnenorganisationen-in-Deutschland.pdf](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2020/11/SVR-FB_Studie_Migrantinnenorganisationen-in-Deutschland.pdf) (abgerufen am 13.05.2025)
- **Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration. (2024).** Fakten zur Einwanderung in Deutschland. SVR. [https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2024/12/SVR-Kurzbuendig\\_Einwanderung\\_2024.pdf?](https://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2024/12/SVR-Kurzbuendig_Einwanderung_2024.pdf?) (abgerufen am 13.05.2025)

- **Priemer, Jana, Schmidt Mara. 2018.** Migrantenorganisationen in Deutschland. Stifterverband. <https://www.stifterverband.org/migrantenorganisationen-in-deutschland> (abgerufen am 13.05.2025)

### 3. Elterngremien und andere wichtige Akteur\*innen

- Elterngremien sind gesetzlich verankerte, hierarchisch strukturierte Mitwirkungs-gremien, in denen Eltern auf verschiedenen Ebenen – von der Kita über die Schule bis hin zu kommunalen, Landes- und Bundesgremien – aktiv werden können. Sie vertreten die Interessen der Eltern und fördern die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtungen.
- Insbesondere für Eltern mit Migrationsgeschichte gibt es hohe Zugangshürden in diesen Strukturen. Zudem erfordert die Mitwirkung oft ein hohes Maß an Zeit, Engagement und Vorwissen, was zur Unterrepräsentation bestimmter Gruppen führt.

Schlagworte: **Mitwirkungsrecht, Ehrenamt, Kita- und Schulfördervereine**

## 3.1. Einführung

Elternvertretungen sind in der Regel gesetzlich verankerte Gremien, die Eltern an Schulen und anderen Bildungseinrichtungen eine klare Stimme in der Mitwirkung verleihen.<sup>85</sup> Als unabhängige und von den Eltern gewählte Organe vertreten sie die Interessen der Eltern und Erziehungsberechtigten und fördern eine enge Zusammenarbeit mit Bildungseinrichtungen. Ihr Engagement, das auf ehrenamtlicher Basis erfolgt, trägt wesentlich zur Stärkung der Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Einrichtungen und Elternhaus bei.

Das übergeordnete Ziel ist es, den Anspruch des Kindes auf Erziehung, Bildung und Betreuung zu verwirklichen und den Familien die Möglichkeit zu geben, den Bildungsalltag aktiv mitzugestalten.<sup>86</sup> Dabei tragen Elternvertretungen zur Förderung einer demokratischen Erziehung bei.<sup>87</sup>

Die rechtliche Grundlage von Elternvertretungen ist in den Schulgesetzen der Bundesländer verankert. Bezeichnungen, Aufgaben und Mitwirkungsrechte variieren dabei je nach Bundesland.<sup>88</sup> In Kindertagesstätten agieren Elternvertretungen als wichtige Verbindung zwischen Eltern, Erzieher\*innen und der Einrichtungsleitung. Sie verfügen über das Recht auf Information, Anhörung und Beratung.

An Schulen nehmen Elternvertretungen eine zentrale Rolle im Bildungsprozess ein und besitzen ein Mitgestaltungsrecht. Ihre Aufgaben umfassen die Teilnahme an Schulkonferenzen bzw. vergleichbarer Gremien<sup>89</sup>, die Mitgestaltung der

---

<sup>85</sup> Vgl. GEW Berlin, 2022a

<sup>86</sup> „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft“ (Artikel 6 des Grundgesetzes)

<sup>87</sup> Vgl. erzieherin.de, 2018

<sup>88</sup> Vgl. Saß, 2024

<sup>89</sup> In vier Bundesländern hat die Schulkonferenz eine abweichende Bezeichnung. In Bayern heißt sie „Schulforum“, in Niedersachsen „Schulelternrat“ und in Rheinland-Pfalz „Schulträgersausschuss“. In Baden-Würt-

Schulprogramme sowie die Auswahl von Lehrmaterialien. Darüber hinaus wirken sie bei organisatorischen Themen wie z.B. bei der Regelung des Schulessens oder der Erstellung von Hausordnungen mit.

Auch auf regionaler und überregionaler Ebene leisten Elterngremien einen wichtigen Beitrag. Landeselternvertretungen kooperieren eng mit den zuständigen Ministerien und haben sich auf Bundesebene im **Bundeselternrat** (BER) zu einer Arbeitsgemeinschaft zusammengeschlossen.<sup>90</sup> Ebenso setzen sich Bundes- und Landesverbände der Kita-Eltern für die Anliegen von Eltern und Kindern im Bereich der frühkindlichen Erziehung ein, indem sie den Dialog mit Politik, Verwaltung und weiteren Partner\*innen suchen.

Die Gremienarbeit ist in der Regel in allen Bundesländern hierarchisch aufgebaut. Elternvertreter\*innen müssen sich in mindestens 3-4 Gremien auf unterschiedlichen schulischen Ebenen bzw. Ämtern engagieren, um am Ende auch auf der Landes- der Bundesebene wirken zu können.

## 3.2. Strukturen der Elternbeteiligung auf Kita- und Schulebene

Im Folgenden werden die wichtigsten Elternvertretungsstrukturen auf Einrichtungs-, Kommunal-, Landes- und Bundesebene beschrieben. Darüber hinaus werden zentrale zivilgesellschaftliche Akteur\*innen vorgestellt, die Eltern aus Drittstaaten eine Plattform bieten und ihre Interessen überregional vertreten.

### 3.2.1. Klassenelternvertretung<sup>91</sup>

Die Klassenelternvertretung ist ein wichtiges Organ der Elternmitwirkung auf Klassenebene. Die Beteiligung erfolgt in der Regel über das individuelle Engagement der Eltern für ihr Kind sowie über persönliche Beziehungen innerhalb der Elternschaft.

---

temberg heißt sie zwar „Schulkonferenz“ verfügt aber über eine abweichende Struktur.

<sup>90</sup> [bundeselternrat.de](http://bundeselternrat.de)

<sup>91</sup> Klassenpfelgschaftsvorsitz u.a.

Die Klassenelternvertretung besteht in der Regel aus ein bis zwei gewählten Elternsprecher\*innen und deren Stellvertreter\*innen, die von allen Eltern bzw. Erziehungsberechtigten einer Schulklasse zu Beginn des Schuljahres gewählt werden.<sup>92</sup> Die genaue Anzahl variiert je nach Bundesland.

Die Klassenelternvertretung dient als Plattform für den Austausch von Informationen und Meinungen zu schulischen Themen, insbesondere zur Unterrichts- und Erziehungsarbeit in der Klasse. Besprochene Themen können Hausaufgaben, Leistungsüberprüfungen, Schulveranstaltungen, Lernmittel und allgemeine Erziehungsfragen umfassen.<sup>93</sup>

In Absprache mit der Klassenleitung organisieren sie in der Regel mindestens eine Elternversammlung pro Schuljahr.<sup>94</sup> Dabei setzen sie Tagesordnungen fest, greifen relevante Themen auf und laden bei Bedarf Referent\*innen oder Gäste ein. Werden keine Elternsprecher\*innen gewählt, verliert die Klasse ihr Mitwirkungsrecht auf weiteren schulischen Ebenen.

Ein wichtiger Aspekt ihrer Arbeit ist die Förderung der Elternbeteiligung. Sie ermutigen andere Eltern zur aktiven Teilnahme am Schulleben und informieren über Möglichkeiten der Mitwirkung. Dabei berücksichtigen sie die Vielfalt der Elternschaft und bemühen sich um die Einbeziehung aller Eltern, unabhängig von deren kulturellem oder sprachlichem Hintergrund.<sup>95</sup>

Die Klassenelternvertretungen haben auch eine wichtige Rolle bei der Konfliktlösung. Sie können bei Problemen zwischen Eltern und Lehrkräften oder unter den Eltern vermitteln und zu konstruktiven Lösungen beitragen. Dabei wahren sie stets die Vertraulichkeit persönlicher Informationen.

### 3.2.2. Klassenkonferenz

Die Klassenkonferenz ist ein Gremium, in dem alle Lehrkräfte und pädagogischen Mitarbeiter\*innen einer Klasse sowie in den meisten Bundesländern Ver-

---

<sup>92</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, n.d.a.  
<sup>Di</sup> e Klassenpflegschaft (z.B. in NRW) umfasst alle Eltern der Klasse.

<sup>93</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie, n.d.a.

<sup>94</sup> Die Regelungen dazu sind unterschiedlich bzw. es fehlen entsprechende Vorgaben in den Schulgesetzen oder nachgeordneten Rechtsnormen.

<sup>95</sup> Vgl. Ibid.

treter\*innen der Eltern und Schüler\*innen zusammenkommen. Es werden zwei gleichberechtigte Elternvertreter\*innen und mindestens zwei Stellvertreter\*innen gewählt, die entweder die Klassenelternvertreter\*innen oder andere Erziehungsberechtigte der Klasse sein können. Das Gremium entscheidet über die Bildungs- und Erziehungsarbeit in der Klasse.<sup>96</sup>

In vier Bundesländern (Bayern, Baden-Württemberg, Sachsen und das Saarland) gibt es keine Elternbeteiligung in der Klassenkonferenz.<sup>97</sup> Das bedeutet, dass Eltern dort kein Mitspracherecht haben oder nicht offiziell als Mitglieder der Klassenkonferenz vorgesehen sind. In den meisten anderen Bundesländern haben Eltern (meist die gewählten Elternsprecher\*innen) zumindest ein beratendes Mitspracherecht in der Klassenkonferenz.

### 3.2.3. Gesamtelternvertretung<sup>98</sup>

Das zentrale Organ der Elternvertretung auf Schulebene setzt sich aus den gewählten Klassenelternsprecher\*innen und stellvertretenden Klassenelternsprecher\*innen zusammen. Ihre Hauptaufgabe ist die Vertretung der Elterninteressen bei der Gestaltung der Bildungs- und Erziehungsarbeit der Schule.

Die Gesamtelternvertretung (GEV) berät über alle wesentlichen Angelegenheiten der Schule und kann Anträge an die Schulkonferenz stellen.<sup>99</sup> Sie wählt aus ihrer Mitte eine\*n Vorsitzende\*n sowie bis zu drei stellvertretende Vorsitzende und wählt die Elternvertreter\*innen für die Schulkonferenz.

Durch regelmäßige Sitzungen, an denen auch die Schulleitung teilnimmt, wird der direkte Austausch zwischen Eltern und Schule gefördert. Die GEV trägt aktiv zur Mitgestaltung des Schullebens bei und informiert die Eltern über wichtige schulische Angelegenheiten.

Darüber hinaus wählt die GEV Vertreter\*innen für andere Gremien wie die Gesamtkonferenz, die Fachkonferenzen und den Bezirkselektoren Ausschuss, die sich mit detaillierten pädagogischen Themen bzw. mit regionalen Anliegen befassen.

---

<sup>96</sup> Vgl. JuraForum, 2024

<sup>97</sup> Vgl. Saß, 2024, S.4

<sup>98</sup> Schulpflegschaft, Elternrat, Elternbeirat, Schulelternbeirat, Elternkonferenz, Schulelternvertretung u.a.

<sup>99</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Familie, n.d.a, S.22

### 3.2.4. Schulkonferenz <sup>100</sup>

Die Schulkonferenz ist das höchste Mitwirkungsorgan einer Schule, in dem Lehrkräfte, Eltern und Schüler\*innen gemeinsam über wesentliche schulische Angelegenheiten beraten und entscheiden. Sie setzt sich in der Regel aus Vertreter\*innen der Schulleitung, des pädagogischen Personals der Schüler\*innenvertretung und der Elternvertretung zusammen. Hinzu kommen weitere (beratende) Akteur\*innen aus dem schulischen Umfeld, Vertreter\*innen der Schulaufsicht bzw. des Schulträgers oder auch ein externes Mitglied der Schulkonferenz. <sup>101</sup>

Zu den Aufgaben der Schulkonferenz gehören u.a. die Entscheidung über das Schulprogramm und die pädagogischen Grundsätze sowie das Profil der Schule, Maßnahmen zur Qualitätsentwicklung, die Festlegung der beweglichen Ferientage, Beschlüsse zur Haus- und Pausenordnung sowie Entscheidungen über außerschulische Veranstaltungen.

Darüber hinaus übernimmt die Schulkonferenz eine wichtige Vermittlungsrolle bei Konflikten innerhalb der Schule. In einigen Bundesländern hat sie auch ein Mitwirkungsrecht bei der Besetzung der Schulleiter\*innenstelle. <sup>102</sup>

Als zentrales Forum fördert die Schulkonferenz den Austausch zwischen allen Beteiligten der Schule und trägt zur demokratischen Gestaltung des Schullebens bei. Sie ermöglicht eine breite Partizipation und stärkt die Zusammenarbeit zwischen den verschiedenen Gruppen der Schulgemeinschaft.

Quereinstiege von Eltern aus Drittstaaten in Form gesondert gewählter oder benannter Vertreter\*innen von Familien nicht-deutscher Herkunftssprache sind in Schulkonferenzen möglich.

---

<sup>100</sup> Schulforum, Schulvorstand, Gesamtkonferenz, Schulausschuss

<sup>101</sup> Vgl. GEW Berlin, 2022b

<sup>102</sup> Vgl. Ibid.

### 3.2.5. Kita-Elternvertretung<sup>103</sup>

Die Kita-Elternvertretung ist ein wichtiges Gremium zur Mitwirkung der Eltern in Kindertagesstätten. Sie wird zu Beginn jedes Kita-Jahres von der Elternversammlung gewählt und besteht in der Regel aus zwei Vertreter\*innen pro Gruppe. Die Kita-Elternvertretung stellt eine niederschwellige Form der Mitwirkung mit direktem Bezug zum eigenen Kind dar.

Die Hauptaufgaben der Kita-Elternvertretung umfassen die Interessenvertretung der Eltern gegenüber der Kita-Leitung und dem Träger, die Förderung der Kommunikation zwischen Eltern, Erzieher\*innen und Leitung, die Mitwirkung bei wichtigen Entscheidungen, wie z.B. pädagogische Konzepte oder Öffnungszeiten sowie die Unterstützung bei der Organisation von Veranstaltungen und Festen.<sup>104</sup>

Die Kita-Elternvertretung hat ein Recht auf Information, Anhörung und Beratung, jedoch keine eigene Entscheidungsbefugnis.<sup>105</sup> Sie dient als Bindeglied zwischen Elternschaft und Einrichtung und trägt so zur konstruktiven Zusammenarbeit und zur Verbesserung der Bildungs- und Betreuungsqualität bei.

### 3.2.6. Kita- und Schulfördervereine

Kita- und Schulfördervereine sind gemeinnützige Vereinigungen, die Kitas und Schulen über die staatlichen Mittel hinaus unterstützen. Sie bestehen typischerweise aus Eltern, Lehrkräften, Schüler\*innen und weiteren engagierten Bürger\*innen, die sich ehrenamtlich für die Verbesserung des Schullebens einsetzen.

Auch Verwandte wie Großeltern, Tanten oder Onkel können sich aktiv in Kita- und Schulfördervereinen engagieren und so einen wertvollen Beitrag zur Unterstützung der Kinder leisten. Hier zeigt sich, dass Gremienarbeit ein Familienthema und auch für Kinder ein Einstieg in die politische Beteiligung sein kann.

---

<sup>103</sup> Elternbeirat, Elternausschuss

<sup>104</sup> Vgl. PRO Kita, n.d.

<sup>105</sup> Vgl. Ibid.

Kita- und Schulfördervereine sind gemeinnützige Organisationen, die Einrichtungen finanziell und ideell unterstützen, z.B. durch Mitgliedsbeiträge und Spendenaktionen, wodurch zusätzliche Projekte, Anschaffungen und Aktivitäten ermöglicht werden. Damit entlasten sie einkommensschwache Familien und indem sie bei der Organisation von Festen und Veranstaltungen helfen, das pädagogische Personal.<sup>106</sup>

Oft schließen Kita- und Schulfördervereine Lücken in der staatlichen und kommunalen Versorgung und tragen zur Weiterentwicklung des Bildungs- und Erziehungsbereichs bei.

### 3.3. Strukturen der Elternbeteiligung auf Kommunalebene

#### 3.3.1. Bezirkselevelternausschüsse, Gemeinde-, Kreis- und Stadtelternräte u.a.

Elternvertretungen auf Bezirks-, Gemeinde-, Kreis- und Stadtebene sind wichtige Beteiligungsgremien auf kommunaler Ebene, die in verschiedenen Bundesländern existieren. Sie werden für eine je nach Bundesland unterschiedliche Amtszeit von den Schulelternvertretungen in den jeweiligen Gemeinden, Kreise oder Städte gewählt. Diese Gremien dienen als Plattform für Eltern, um über schul- und kitaübergreifende Themen zu beraten und die Interessen der Elternschaft gegenüber Träger und Behörden zu vertreten.<sup>107</sup>

Zu ihren Hauptaufgaben gehören die Erörterung von Fragen, die für die Schulen und Kitas ihrer Region von besonderer Bedeutung sind, die Beratung zu Themen wie Schulentwicklungsplanung, Schulausstattung und Schüler\*innenbeförderung sowie die Vertretung der Elterninteressen gegenüber kommunalen Behörden und Schulträger\*innen.<sup>108</sup>

Träger\*innen und zuständige Schulbehörden sind verpflichtet, diesen Gremien die notwendigen Auskünfte zu erteilen und ihnen Gelegenheit zur Stellungnahme und zu Vorschlägen zu geben.

---

<sup>106</sup> Vgl. Sächsischer Landesverband der Kita- und Schulfördervereine e.V., n.d.

<sup>107</sup> Vgl. Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz, 2018, S.47

<sup>108</sup> Vgl. Stadtelternrat Hannover, n.d.

Durch ihre Arbeit tragen Elternvertretungen auf Bezirks-, Gemeinde-, Kreis- und Stadtelternebene wesentlich zur Gestaltung des Schul- und Kitalebens bei und fördern die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus, Einrichtung und kommunalen Entscheidungsträger\*innen. Sie bilden eine wichtige Brücke zwischen den einzelnen Schulen und den übergeordneten Verwaltungsebenen, indem sie trägerübergreifende Anliegen bündeln und auf kommunaler Ebene einbringen.

### 3.3.2. Kommunale Schulausschüsse (Stadt, Land, Gemeinde)

Kommunale Schulausschüsse sind Fachausschüsse auf der Ebene von Landkreisen, Städten und Gemeinden, die sich mit Fragen des Schulwesens befassen. Sie sind Teil der kommunalen Selbstverwaltung und bereiten Entscheidungen für den Kreistag oder Stadt-/Gemeinderat vor. Zu ihren Hauptaufgaben gehören die Beratung über Schulentwicklungsplanung, Schulausstattung und Schüler\*innenbeförderung. In dieser Form gibt es sie vor allem in NRW, Rheinland-Pfalz und Niedersachsen.

In Berlin existieren auf Bezirksebene Bezirksschulbeiräte, in denen Vertreter\*innen der Eltern, der pädagogischen Mitarbeiter\*innen und Schüler\*innen das bezirkliche Schulamt und die regionale Schulaufsicht beraten.<sup>109</sup>

Elternvertreter\*innen sind stimmberechtigte Mitglieder in kommunalen Schulausschüssen und werden von den entsprechenden Elternvertretungen (z.B. Bezirks-, Gemeinde-, Stadt- oder Kreiselternrat) vorgeschlagen. Sie bringen die Perspektive und Interessen der Elternschaft in die Beratungen ein und haben neben dem Stimmrecht auch Rede-, Antrags- und Informationsrecht.

Durch ihre Mitgliedschaft in kommunalen Schulausschüssen haben Elternvertreter\*innen die Möglichkeit, bei wichtigen schulpolitischen Entscheidungen auf kommunaler oder bezirklicher Ebene mitzuwirken. Sie sollen regelmäßig dem entsendenden Elternngremium über ihre Arbeit berichten, auch wenn sie aus diesem im Laufe der Amtsperiode des Schulausschusses ausgeschieden sein sollten.

---

<sup>109</sup> Vgl. Bezirksamt Lichtenberg von Berlin, n.d.

### 3.3.3. Jugendamtselternbeirat (Jugendhilfeausschuss u.a.)

Jugendamtselternbeiräte (JAEB) bzw. Jugendhilfeausschüsse sind wichtige Gremien der Elternmitwirkung auf kommunaler Ebene im Bereich der frühkindlichen Bildung. Sie werden von den Elternbeiräten der Kindertageseinrichtungen und Tagespflegestellen im Zuständigkeitsbereich eines Jugendamtes gewählt.<sup>110</sup>

Zu den Hauptaufgaben der JAEB gehören die Interessenvertretung aller Eltern und Kinder gegenüber Träger, Jugendamt und Kommunalpolitik, die Mitwirkung bei wesentlichen Fragen der Kindertagesbetreuung, die Unterstützung der Elternbeiräte in den Einrichtungen sowie die Information und Vernetzung der Eltern.

Wichtige Themen, mit denen sich JAEB beschäftigen, sind Kitaplatz- und Bedarfsplanung, Beitragsgestaltung, Öffnungs- und Schließzeiten, Qualitätssicherung und Personalsituation sowie Anmeldeverfahren. JAEB haben ein Recht auf Mitwirkung, aber keine Mitbestimmungsbefugnis. Sie entsenden in der Regel ein beratendes Mitglied in den Jugendhilfeausschuss.

Die Arbeit der JAEB-Mitglieder erfolgt ehrenamtlich. Die gesetzliche Grundlage für JAEB wurde durch das **Kinderbildungsgesetz**<sup>111</sup> (KiBiz) geschaffen.<sup>112</sup> Die Wahl muss bestimmte Voraussetzungen erfüllen, wie ein Quorum von 15 Prozent Wahlbeteiligung der Elternbeiräte. Durch ihre Arbeit tragen JAEB wesentlich zur Verbesserung der Kindertagesbetreuung und zur Stärkung der Elternmitwirkung bei.

## 3.4. Strukturen der Elternbeteiligung auf Landes- und Bundesebene

### 3.4.1. Bundes- und Landeselternvertretungen

Die Landeselternvertretung ist die gesetzlich legitimierte Vertretung aller Eltern in einem Bundesland<sup>113</sup> in schulischen Angelegenheiten und – seit dem 30. Juni

---

<sup>110</sup> Vgl. Landesverband Kindertagespflege NRW, 2023, S.34

<sup>111</sup> mkjfgfi, n.d.

<sup>112</sup> Vgl. Landesverband Kindertagespflege NRW, 2023, S.34

<sup>113</sup> Nicht in Bayern und Baden-Württemberg

2023 – auch in Bezug auf Kindertagesstätten. Sie organisiert ihre Arbeit eigenverantwortlich und entscheidet selbst über ihre Ziele. Dabei nimmt sie die gesetzlichen Mitwirkungsrechte der Eltern wahr und gestaltet ihre organisatorische sowie inhaltliche Ausrichtung.

Die Landeselternvertretung koordiniert die Elternarbeit im Land, arbeitet eng mit den zuständigen Ministerien zusammen und berät diese bei der Weiterentwicklung des Schul- und Betreuungswesens. Zudem pflegt sie die Zusammenarbeit mit lokalen Elternbeiräten und regionalen Elternvertretungen, um die Interessen der Eltern auf allen Ebenen effektiv zu vertreten.

In zahlreichen Bundesländern wirken Elternvertreter\*innen in einem Landeschulbeirat mit, der ein Beratungsgremium für das jeweilige Kultusministerium bzw. für die oberste Bildungsbehörde des Landes darstellt.

Der **Bundeselternrat** (BER) ist die Dachorganisation der Landeselternvertretungen in Deutschland und vertritt die Eltern von rund 11 Millionen Kindern und Jugendlichen an allgemeinbildenden und berufsbildenden Schulen.<sup>114</sup> Er unterstützt die Elternvertreter\*innen auf Landesebene und koordiniert die Elternmitwirkung auf Bundesebene. Zurzeit sind nicht alle Landeselternvertretungen im BER organisiert.

Im Rahmen seiner länderübergreifenden Aufgaben steht der BER in engem Kontakt zu Ministerien, Institutionen und Verbänden, um den Erziehungs- und Bildungsauftrag der Schule zu fördern und die Rechte der Eltern gemäß Artikel 6 des Grundgesetzes zu wahren.

### 3.4.2. Bundes - und Landesverbände der Kitaeltern

Die Bundes- und Landesverbände der Kita-Eltern vertreten als gesetzlich verankerte Organisationen die Interessen von Eltern und Kindern in frühkindlichen Bildungseinrichtungen gegenüber Politik, Verwaltung und Kooperationspartner\*innen. Sie setzen sich für optimale Bedingungen in der frühkindlichen Bildung ein und bündeln die Stimmen der Eltern. Ein zentrales Ziel ist es, ein gesundes Aufwachsen der Kinder ohne zusätzliche Kosten für die Familien zu gewährleisten.<sup>115</sup>

---

<sup>114</sup> bundeselternrat.de

<sup>115</sup> Vgl. BEVKi, n.d.

Die Verbände engagieren sich für qualitativ hochwertige Förderung, die Sprachförderung, musische und soziale Angebote sowie Bewegungs- und Entspannungsprogramme umfasst. Sie setzen sich außerdem für Fachkräftegewinnung, den Übergang zwischen Betreuungsformen und gleichwertige Bildungs- und Teilhabechancen in allen Bundesländern ein.<sup>116</sup>

Ein weiteres Anliegen ist die Wahlfreiheit der Familien, um den unterschiedlichen Bedürfnissen in der frühkindlichen Erziehung gerecht zu werden. Die Verbände fördern die Elternbeteiligung, indem sie deren Mitbestimmung in politischen Entscheidungsprozessen stärken und den Austausch zwischen Eltern gremien und Bildungseinrichtungen unterstützen. Sie bieten auch Ressourcen und Informationen an, um Eltern über ihre Rechte und Mitgestaltungsmöglichkeiten zu informieren.

Auf Bundesebene setzt sich die Bundeselternvertretung der Kinder in Kindertageseinrichtungen und Kindertagespflege (BEVKi) seit 2014 für die Mitbestimmungsrechte der Eltern und die Qualität der frühkindlichen Bildung ein.

### 3.4.3. Bundes- und Landesverbände der Schul- und Kitafördervereine

Die Bundes- und Landesverbände der Schul- und Kitafördervereine sind zentrale Organisationen, die sich für die Stärkung der Elternselbstorganisationen und die Beteiligung von Eltern an der Bildung ihrer Kinder einsetzen. Sie fördern die Vernetzung von Fördervereinen und setzen sich für mehr Chancengerechtigkeit in Schulen und Kitas ein.

Die Verbände arbeiten eng mit Schulen, Lehrkräften, Eltern, Politiker\*innen und anderen Fachleuten zusammen. Ihr Hauptziel ist die Förderung des zivilgesellschaftlichen Engagements und der ehrenamtlichen Arbeit im Bildungsbereich. Dazu gehört die Unterstützung bei der Gründung und Professionalisierung von Fördervereinen sowie die Vernetzung mit öffentlichen Akteur\*innen und der Politik.

Darüber hinaus organisieren die Verbände Schulungen und Informationsangebote, um das Ehrenamt im Bildungsbereich zu stärken und Mitglieder zu vernetzen.

---

<sup>116</sup> Vgl. Ibid.

Der **Bundesverband der Kita- und Schulfördervereine** (BSFV), gegründet 2003, ist der Dachverband für mehrere Landesverbände und vertritt über 6.500 Mitglieder. Er engagiert sich in der Interessenvertretung gegenüber Politik, Verwaltung und Öffentlichkeit und fördert die Zusammenarbeit zwischen Fördervereinen und Bildungseinrichtungen.<sup>117</sup>

### 3.4.4. Bundes- und Landeschüler\*innenvertretungen

Die Landeschüler\*innenvertretungen (LSV) in Deutschland sind Zusammenschlüsse von Schüler\*innenvertretungen aus den einzelnen Bundesländern. Sie organisieren die Zusammenarbeit der lokalen Vertretungen und vertreten die Interessen der Schüler\*innen gegenüber den jeweiligen Bildungsministerien, politischen Parteien und anderen Organisationen.

Die Organisation und die Aufgaben der Landeschüler\*innenvertretungen sind schulgesetzlich unterschiedlich stark festgeschrieben, in Teilen handelt es sich um fest etablierte Gremienstrukturen (Beispiele: Schüler\*innenkammer Hamburg oder Landeschülerausschuss Berlin), andere Vertretungen sind hingegen verbandsartig organisiert.

Alle Bundesländer verfügen derzeit über eine Landeschüler\*innenvertretung. Diese schließen sich auf Bundesebene zur **Bundeschülerkonferenz** (BSK) zusammen, die als nationale Vertretung fungiert, aber kein schulgesetzlich verfasstes Gremium darstellt.<sup>118</sup> Die BSK kümmert sich um bildungspolitische Themen von überregionaler Bedeutung und fördert eine gemeinsame Meinungs- und Willensbildung.

Das Plenum der BSK tagt regelmäßig und entscheidet nach dem Konsensprinzip, um die Souveränität der einzelnen Landesvertretungen zu wahren. Das Bundessekretariat der BSK, bestehend aus einer\*m Generalsekretär\*in und zwei Stellvertreter\*innen sowie acht weiteren Mitgliedern, wird vom Plenum gewählt und ist für die Organisation der Plenartagungen sowie die Koordination der Zusammenarbeit zwischen den Bundesländern zuständig.<sup>119</sup>

---

<sup>117</sup> bsfv.online

<sup>118</sup> bundeschuelerkonferenz.com

<sup>119</sup> Vgl. BSK, n.d.

Zur Diskussion spezifischer Themen können Fachausschüsse gebildet werden, in denen die Bundesländer ihre gemeinsamen Anliegen erörtern. Zurzeit sind nicht alle Landeschüler\*innenvertretungen in der BSK organisiert.

## 3.5. Zivilgesellschaftliche Akteur\*innen

### 3.5.1. Stiftung Bildung

Die **Stiftung Bildung** ist eine gemeinnützige und rechtsfähige Stiftung bürgerlichen Rechts mit Sitz in Berlin.<sup>120</sup> Sie setzt sich bundesweit für bessere Bildungsbedingungen von Kindern, Jugendlichen und die Stärkung des zivilgesellschaftlichen Bildungsengagements ein. Sie wurde im September 2012 mit dem Ziel gegründet, letzteren eine Stimme in der Öffentlichkeit zu geben und arbeitet dabei mit 40.000 Kita- und Schulfördervereinen sowie ihren Verbandsstrukturen zusammen.

Ziel der Stiftung Bildung ist es auch, die Bildungsbedingungen für Kinder und Jugendliche in Kindergärten und Schulen in Deutschland insgesamt zu verbessern. Sozialer Ausgleich und die Vielfältigkeit der Bildung, wie beispielsweise Kinder- und Jugendpartizipation werden durch einzelne Projekte gefördert.

Bei Kindern und Jugendlichen sollen Kreativität und Eigeninitiative angeregt werden, um Begeisterung für Bildung zu vermitteln. Die Stiftung arbeitet mit einem Netzwerk engagierter Ehrenamtlicher, Erziehungsberechtigter, Eltern, Kinder, Jugendlicher, Lehrkräfte, Erzieher\*innen und für Bildung Engagierter zusammen.

### 3.5.2. Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)

Die **Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft (GEW)** ist die mit fast 300.000 Mitgliedern größte Bildungsgewerkschaft Deutschlands. Die Mitglieder der GEW arbeiten in pädagogischen, sozialpädagogischen und wissenschaftlichen Berufen an verschiedenen Schularten, darunter Kindertagesstätten, Forschungs-

---

<sup>120</sup> [stiftungbildung.org](http://stiftungbildung.org)

einrichtungen, Goethe-Instituten, Bundesweherschulen und ausländischen Sprachdiplomschulen. Etwa 40 Prozent der GEW-Mitglieder sind Angestellte, 60 Prozent Beamte.<sup>121</sup> Etwa 63 Prozent der GEW-Mitglieder sind im Bereich Schule organisiert. In den vergangenen Jahren wurden verstärkt Erzieher\*innen, Früh- und Sozialpädagog\*innen, Kinderpfleger\*innen und Sozialassistent\*innen sowie Hilfskräfte als Mitglieder gewonnen. Beschäftigte aus Kindertagesstätten wie Kinderkrippen, Kindergärten und Horten sowie Jugendheimen stellen auch eine wachsende Zahl der GEW-Mitglieder dar.

Die Gewerkschaft setzt sich nicht nur für einen Ausbau der Einrichtungen ein, sondern auch für eine deutliche Aufwertung der Berufe. So tritt sie für Chancengleichheit, Mitbestimmung sowie für soziale Sicherheit und Demokratie ein und macht sich für das Menschenrecht auf Bildung in einem inklusiven Bildungssystem stark.

### 3.5.3. Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe e.V.

Das **Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe** (bbt) ist ein bundesweiter Dachverband, der 2017 von zehn Organisationen gegründet wurde. Heute vereint es 17 Migrant\*innen- und Elternorganisationen und agiert als Sprachrohr für Eltern mit Migrationsgeschichte in den Bereichen Bildung und Familie.<sup>122</sup>

Das bbt setzt sich für Chancengleichheit, Bildungsgerechtigkeit und die aktive Mitgestaltung des Bildungssystems durch migrantische Eltern ein. Es fördert die bundesweite Vernetzung von Migrant\*innen-Elternnetzwerken und -verbänden und hat sich als Fachverband für Bildungs- und Teilhabefragen etabliert.

Zu den zentralen Aufgaben des bbt gehören die politische Interessenvertretung, die Stärkung von Elternkompetenzen sowie die Förderung von Vielfalt und demokratischer Teilhabe im Bildungssystem. Mit Projekten wie PartEl (Partizipation von Eltern aus Drittstaaten in Elterngremien stärken), MELT (Migrantische Eltern-teilhabe in der Schule) oder E-DIT Plus (Elternkonferenzen für demokratische In-

---

<sup>121</sup> [gew-berlin.de](http://gew-berlin.de)

<sup>122</sup> [bundeselternnetzwerk.de](http://bundeselternnetzwerk.de)

tegration und Teilhabe) unterstützt das Netzwerk Eltern dabei, ihre Rechte wahrzunehmen und sich aktiv in schulische Entscheidungsprozesse einzubringen.

### 3.6. Fazit

Elternvertretungen auf Kita-Ebene oder Ehrenämter in Kita- und Schulfördervereinen stellen in Deutschland niederschwellige Formen der Mitwirkung dar. Schon auf der Bezirksebene werden individuelle Perspektiven, die das eigene Kind betreffen, seltener und die hierarchische Organisation der Elterngremien tritt stärker zu Tage.

Um auf Landes- oder Bundesebene aktiv werden zu können, müssen sich Elternvertreter\*innen in der Regel über mehrere Jahre hinweg in mindestens drei bis vier Gremien auf unterschiedlichen schulischen Ebenen bzw. in verschiedenen Ämtern engagieren. Quereinstiege von Eltern aus Drittstaaten sind nur selten vorgesehen – beispielsweise in Form gesondert gewählter oder benannter Vertreter\*innen von Familien nicht-deutscher Herkunftssprache in Schulkonferenzen oder als Repräsentant\*innen migrantischer Eltern bzw. ihrer Verbände in Landeschulbeiräten.

Die Vielzahl an Gremien und bürokratischen Verfahren führt dazu, dass Mitwirkungskompetenzen ungleich verteilt sind – privilegierte Eltern mit mehr Ressourcen und Vorwissen finden sich leichter zurecht, während Eltern aus Drittstaaten oft ausgeschlossen bleiben. Viele befürchten auch, sich nicht klar genug ausdrücken zu können oder nicht ernst genommen zu werden, was ihre Mitwirkung hemmt.<sup>123</sup>

---

<sup>123</sup> Vgl. Bundeselternnetzwerk, 2024

## 3.7. Quellen

- **BEVKi. (n.d.).** Leitbild. BEVKi. <https://www.bevki.de/die-bevki-2/leitbild/> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Bezirksamt Lichtenberg von Berlin. (n.d.).** Bezirksschulbeirat Lichtenberg. <https://www.berlin.de/ba-lichtenberg/auf-einen-blick/buergerservice/bildung/artikel.322150.php?utm> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Bundeselternrat. (n.d.).** Wir über uns. <https://www.bundeselternrat.de/home/der-ber.html> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Bundesschülerkonferenz. (n.d.).** Das Bundessekretariat. <https://bundesschuelerkonferenz.com/bundessekretariat/> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Erzieherin.de. (2018).** Elterngremien – aktueller Normenbestand der Landesrechte. [69332804\\_KiTa\\_Recht\\_2018\\_04\\_Innenteil\\_Elterngremien.pdf](https://www.erzieherin.de/69332804_KiTa_Recht_2018_04_Innenteil_Elterngremien.pdf) (abgerufen am 13.05.2025)
- **Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin. (2022a).** Gelingende Elternpartizipation in der Schule. <https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/gelingende-elternpartizipation-in-der-schule> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Berlin. (2022b).** Die Schulkonferenz. [Die Schulkonferenz | GEW - Berlin](https://www.gew-berlin.de/aktuelles/detailseite/die-schulkonferenz) (abgerufen am 13.05.2025)
- **JuraForum. (2024).** Klassenkonferenz: Definition & Bedeutung im Schulrecht. <https://www.juraforum.de/lexikon/klassenkonferenz> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Landesverband Kindertagespflege NRW. (2023).** Strukturelle Elternmitwirkung – Chancen erkennen und Herausforderungen begegnen. <https://www.landesverband-kindertagespflege-nrw.de/media/dokumentation-fachtag-2023-05.pdf> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Ministerium für Bildung Rheinland-Pfalz. (2018).** Elternmitwirkung in Rheinland-Pfalz. [https://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user\\_upload/leb.bildung-rp.de/Publikationen/Grosse\\_Elternbroschuere\\_Internet\\_2018\\_mit\\_Links.pdf](https://leb.bildung-rp.de/fileadmin/user_upload/leb.bildung-rp.de/Publikationen/Grosse_Elternbroschuere_Internet_2018_mit_Links.pdf) (abgerufen am 13.05.2025)
- **Ministerium für Kinder, Jugend, Familie, Gleichstellung, Flucht und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. (n.d.).** Kinderbildungsgesetz NRW. <https://www.mkjfgfi.nrw/kinderbildungsgesetz> (abgerufen am 13.05.2025)
- **PRO Kita. (n.d.).** Elternbeirat in der Kita: So gelingt die konstruktive Zu-

sammenarbeit. <https://www.pro-kita.com/eltern/zusammenarbeit-mit-eltern/elternbeirat-in-der-kita-so-gelingt-die-konstruktive-zusammenarbeit/> (abgerufen am 13.05.2025)

- **Saß, Constantin. (2024).** Schulgesetzlich verfasste Elternmitwirkung in den 16 Bundesländern. Bundeselternrat.
- **Sächsischer Landesverband der Kita- und Schulfördervereine e.V. (n.d.).** Kita- und Schulfördervereine in Deutschland. <https://sfsfv.de/aufgaben-von-kita-und-schulfoerdervereinen?utm> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Familie. (n.d.).** Häufig gestellte Fragen zur Elternmitwirkung. <https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/gute-schule/mitwirkung-von-schuelern-und-eltern/faqs-fuer-eltern/?utm> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Familie. (n.d.).** Schule mitgestalten – Leitfaden für Elternvertretungen an allgemeinbildenden Schulen. [https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/gute-schule/mitwirkung-von-schuelern-und-eltern/web\\_leitfaden\\_elternvertreter.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/gute-schule/mitwirkung-von-schuelern-und-eltern/web_leitfaden_elternvertreter.pdf) (abgerufen am 13.05.2025)

## 4. Die Arbeit als Elternvertretung

- Elternvertretungen übernehmen vielfältige Aufgaben wie Organisation, Interessenvertretung und Vermittlung zwischen Eltern und Schule – von der Gestaltung von Elternabenden bis hin zur Mitwirkung in schulischen Entscheidungsprozessen.
- Eltern mit Migrationsgeschichte stehen oft vor besonderen Hürden. Damit ihre Beteiligung gelingt, braucht es gezielte Qualifizierungen und diskriminierungssensible Strukturen, die den Zugang erleichtern.

**Schlagworte:** **Interessenvertretung, Mehrfachbelastung, Konfliktlösung, rassistische Wirkungsmechanismen**

## 4.1. Einführung

Die Elternvertretung ist eine zentrale Schnittstelle zwischen Bildungseinrichtungen und Eltern. Die konkrete Ausgestaltung der Elternvertretung variiert je nach Bundesland, doch ihr Grundauftrag bleibt überall gleich: Sie vertritt die Interessen der Elternschaft, unterstützt die Kooperation mit der Erziehungs- und Bildungseinrichtung, wirkt an Entscheidungsprozessen mit, organisiert Informationsveranstaltungen und vermittelt ggf. bei Konflikten.

Während sich Eltern und Elternvertretungen auf der Kitagruppen- und Klassenebene noch für das eigene Kind engagieren können, fordert ein Engagement auf Schulebene bereits eine abstraktere Beteiligung der Eltern im Sinne einer allgemeinen Schulentwicklung. Elternvertreter\*innen fällt es unterschiedlich schwer, von der persönlichen Ebene des eigenen Kindes auf die generellen schulischen Interessen aller Eltern und der Schule zu wechseln.

Für Eltern aus Drittstaaten kann die aktive Mitarbeit in der Elternvertretung eine besondere Herausforderung darstellen. Zeitliche und finanzielle Einschränkungen, Mehrfachbelastungen durch Arbeit, Haushalt und familiäre Verpflichtungen sowie unsichere Beschäftigungsverhältnisse erschweren es ihnen, regelmäßig an Sitzungen teilzunehmen oder sich in langfristige Prozesse einzubringen.

Im Folgenden werden zentrale Aspekte der Elternvertretungsarbeit dargestellt, mit besonderem Augenmerk auf die Chancen und Herausforderungen, die sich für migrantische Elternvertretungen ergeben.

## 4.2. Die Wahl zur Elternvertretung

Die Wahl der Elternvertretung an Schulen und Kitas erfolgt meist zu Beginn jedes Schul- oder Kitajahres im Rahmen einer Elternversammlung. Die genauen Abläufe variieren je nach Bundesland und Gremium, doch das grundlegende Verfahren bleibt ähnlich.

An Schulen wird die Elternvertretung in der ersten Klassenelternversammlung gewählt.<sup>124</sup> In der Regel werden zwei gleichberechtigte Vertreter\*innen, entsprechende Stellvertreter\*innen und ggf. Delegierte der Vertreter\*innen für die Klassenkonferenz bestimmt. Eltern bzw. Erziehungsberechtigte haben in der Regel pro Kind zwei Stimmen, die die Erziehungsberechtigten unabhängig voneinander abgeben können.

In Kitas findet die Wahl in der Regel während eines Elternabends statt. Alle Eltern, deren Kinder die Kita besuchen, können sich zur Wahl stellen.<sup>125</sup> In manchen Kitas gibt es gruppenbezogene Elternvertretungen, in anderen eine einrichtungswerte Vertretung.

Nach der Wahl übernehmen die Elternvertretungen organisatorische Aufgaben wie die Planung der nächsten Elternversammlungen und die Vermittlung zwischen Eltern und der Einrichtung. Die gewählten Vertreter\*innen erhalten bestenfalls eine Einführung in ihre Aufgaben, und ihre Kontaktdaten werden – mit Zustimmung – den Eltern zur Verfügung gestellt.<sup>126</sup> In vielen Kitas und Schulen wird darauf geachtet, neben digitalen auch analoge Kommunikationswege bereitzuhalten, um möglichst viele Eltern zu erreichen.

Die Wahlabläufe für Elterngremien auf kommunaler, überregionaler und Landesebene folgen in der Regel einem gestuften Verfahren. Zunächst werden in den einzelnen Kitas und Schulen Elternvertretungen gewählt, die dann Delegierte bzw. Mitglieder in weitere Gremien auf kommunaler oder regionaler Ebene entsenden. Diese Delegierten wählen wiederum Vertreter\*innen für die Landeselternvertretungen, die auf Landesebene die Interessen der Eltern gegenüber Ministerien und Bildungspolitik vertreten.

In einigen Bundesländern werden aus diesen Landesvertretungen Delegierte für den Bundeselternrat gewählt, der auf Bundesebene als Arbeitsgemeinschaft agiert und die bildungspolitische Interessenvertretung aller Eltern wahrnimmt. Der Wahlmodus kann je nach Bundesland variieren.<sup>127</sup>

---

<sup>124</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Familie, n.d., S.10

<sup>125</sup> Vgl. NRW-Justiz, n.d.

<sup>126</sup> In einigen Bundesländern ist dies über die Datenschutzverordnungen geregelt und ohne weitere Zustimmung erlaubt.

<sup>127</sup> Nur das Schulgesetz des Saarlandes erwähnt den Bundeselternrat überhaupt als Mitwirkungsorgan. Da es sich um kein institutionalisiertes Gremium handelt, wird die Entsendung i.d.R. auf Basis einer Geschäftsordnung des jeweiligen Landesgremiums der Eltern oder entsprechender Landesverbände geregelt. Die Schulgesetze sehen die Vertretung auf Bundesebene nicht vor.

## 4.3. Die Arbeit als Elternvertretung

Eine Elternvertretung umfasst im Sinne der 16 deutschen Schulgesetze die Aufgabe der Interessenvertretung, Information und Anhörung. Dennoch fallen auch andere Aufgaben in ihren Arbeitsbereich. Grundsätzlich lassen sich die Aufgaben von Elternvertretungen in drei zentrale Bereiche unterteilen: Koordination und Gestaltung, Kommunikation und Konfliktlösung und Interessenvertretung auf schulischer, regionaler und überregionaler Ebene. Im Folgenden werden sie sowie die Herausforderungen und Kompetenzen von Eltern aus Drittstaaten in der Arbeit als Elternvertretung erläutert.

### 4.3.1. Organisation und Gestaltung

Elternvertretungen kümmern sich um wichtige organisatorische und gestalterische Tätigkeiten, darunter die Planung und Leitung von Elternversammlungen. Die Elternvertretung legt Termine fest, lädt Eltern ein und sorgt für eine strukturierte Durchführung der Sitzungen. Dabei können auch Lehrkräfte oder nach Absprache auch externe Gäste oder Referent\*innen teilnehmen, um über relevante Themen zu informieren oder Fragen zu beantworten.

Die Elternvertretung engagiert sich aktiv in schulischen Gremien, unter anderem, indem sie an Beratungen der Schulkonferenz teilnimmt. In diesen Sitzungen werden wichtige Entscheidungen zur Schulentwicklung getroffen, an denen die gewählten Elternvertreter\*innen im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft beteiligt sind.

Ein weiterer Schwerpunkt liegt in der Förderung des Schullebens. Die Elternvertretung hilft bei der Organisation und Durchführung von Schulveranstaltungen wie Sommerfesten, Projektwochen oder Informationsabenden. Sie trägt dazu bei, die Schule als lebendigen Lern- und Begegnungsort zu gestalten.

Zusätzlich unterstützt sie die Organisation von Bildungsangeboten wie Sprachkurse, Förderprogramme oder sportliche Aktivitäten. In einigen Bundesländern ist sie auch an der Auswahl von Lehrmitteln und Schulessen beteiligt, um eine

hohe Qualität sicherzustellen.<sup>128</sup> Weitere Beispiele umfassen den Hortbetrieb, die Begleitung von Projekten, die Gestaltung des Schulhofs sowie das soziale Miteinander im Schulalltag. Auch Themen wie die Struktur des Ganztagsangebots, der Umfang der Hausaufgaben oder der Umgang mit digitalen Medien fallen darunter.

In manchen Fällen berät die Elternvertretung zudem zu Fragen der Schüler\*innenbeförderung, etwa im Hinblick auf Schulbusse oder Schüler\*innenlots\*innen, um die Sicherheit der Kinder auf dem Schulweg zu gewährleisten.

## **Herausforderungen und Kompetenzen von Eltern mit Migrationsgeschichte**

Ein zentraler Kompetenzbereich von Eltern aus Drittstaaten kann in der Ressourcenorganisation liegen. Sie müssen häufig mit begrenzten finanziellen und institutionellen Ressourcen umgehen und können dadurch über eine ausgeprägte Fähigkeit, pragmatische Lösungen zu entwickeln, Netzwerke zu nutzen und mit Unsicherheiten umzugehen, verfügen.

Zudem haben viele migrantische Eltern Erfahrung mit gemeinschaftlichen Unterstützungsstrukturen, z.B. durch ehrenamtliche Tätigkeiten in migrantischen Vereinen. Dadurch können sie versiert im Aufbau solidarischer Netzwerke sein und kollektive Interessen gut vertreten.

Hierzu ist eine klare Priorisierung und Organisation wichtig, um eine Balance zwischen Engagement, Beruf und Familie zu finden. Einrichtungen müssen ihren Beitrag leisten und strukturelle Unterstützung und Entlastung anbieten. Ein zentraler Ansatz ist die Schaffung flexibler Beteiligungsmöglichkeiten, etwa durch hybride oder digitale Treffen, die es Eltern ermöglichen, trotz Arbeitszeiten oder familiärer Verpflichtungen teilzunehmen.

Falls Treffen vor Ort stattfinden, kann eine Kinderbetreuung eine wichtige Entlastung darstellen. Einige Schulen, Kitas oder Gemeindezentren bieten während ehrenamtlicher Sitzungen eine Betreuung an, und Elterninitiativen ermöglichen es, sich bei der Kinderbetreuung gegenseitig zu unterstützen.

---

<sup>128</sup> Vgl. Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Familie, n.d., S.35

### 4.3.2. Kommunikation und Konfliktlösung

Die Elternvertretung übernimmt eine zentrale Rolle in der Kommunikation zwischen Eltern und Einrichtungen. Im Schulkontext stellt sie sicher, dass wichtige Informationen über schulische Neuerungen und getroffene Entscheidungen transparent weitergegeben werden. Gleichzeitig pflegt sie den Austausch mit der Schüler\*innenvertretung, um deren Anliegen in schulische Entscheidungsprozesse einfließen zu lassen.

Um die Meinungen und Bedürfnisse der Elternschaft zu berücksichtigen, organisiert sie Umfragen oder Diskussionsrunden zu gesamtschulischen Themen. Auch bei klassenbezogenen Entscheidungen, wie der Teilnahme an besonderen Projekten oder schulischen Aktivitäten vermittelt sie zwischen Lehrkräften und Eltern, um eine gemeinsame Entscheidungsfindung zu fördern.

Neben der beratenden Funktion spielt die Elternvertretung eine wesentliche Rolle in der Konfliktlösung. Sie kann als neutrale Instanz bei Streitigkeiten zwischen Eltern und Fachkräften dienen und sich für sachliche und faire Lösungen einsetzen. Durch ihre vermittelnde Tätigkeit trägt sie dazu bei, Missverständnisse zu klären und eine konstruktive Zusammenarbeit zu fördern.

In Kitas ist darüber hinaus der persönliche Austausch zwischen Eltern und Fachkräften besonders wichtig.<sup>129</sup> Direkte Gespräche ermöglichen eine unkomplizierte Kommunikation über relevante Themen und Termine. Der informelle Kontakt erleichtert den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses und stärkt die Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Einrichtung.

Durch regelmäßige Gespräche mit Lehrkräften und Erzieher\*innen können Herausforderungen frühzeitig erkannt und gemeinsam Lösungen entwickelt werden. Gleichzeitig bündelt die Elternvertretung die Anregungen und Wünsche der Elternschaft und bringt diese in den Dialog mit Fachkräften ein, um aktiv zur Weiterentwicklung der Einrichtung beizutragen.

#### **Herausforderungen und Kompetenzen von Eltern mit Migrationsgeschichte**

Der **monolinguale Habitus** in Bildungseinrichtungen birgt Herausforderungen und Barrieren zur Teilhabe, da viele schulische Informationen ausschließlich

---

<sup>129</sup> Vgl. Erzieherin-ausbildung.de, n.d.

auf Deutsch verfügbar sind.<sup>130</sup> Gerade zu Beginn fällt es Eltern aus Drittstaaten deswegen schwer, sich in bestehende Kommunikationsstrukturen mit anderen Eltern und der Schule einzubringen sowie Konflikte souverän zu lösen.

Bildungseinrichtungen können dazu beitragen, diese Barrieren abzubauen, indem sie mehrsprachige Materialien bereitstellen, Übersetzungsdienste nutzen, Dolmetschende in Gespräche einbinden und den Ansatz der Sprachmittlung anwenden. Idealerweise stärken Empowerment-Workshops das Wissen der Eltern über das Bildungssystem, ihre Rechte darin und ihre Mitbestimmungsmöglichkeiten. Mentoring-Programme, in denen erfahrene Eltern neue Vertreter\*innen begleiten, erleichtern den Einstieg und fördern eine nachhaltige Partizipation.

Geschieht dies, können Eltern aus Drittstaaten Brücken zwischen Eltern unterschiedlicher Herkunft schlagen. Ihre eigenen Migrationsbiografien können sie darin geschult haben, Konflikte in herausfordernden sozialen und institutionellen Kontexten zu bewältigen. Zudem können sie selbst gesellschaftliche Ausschluss-erfahrungen gemacht haben. In Gremien können sie sich für gerechtere Strukturen engagieren und dazu beitragen, politische Prozesse so mitzugestalten, dass sie die Bedürfnisse aller Familien berücksichtigen.

### 4.3.3. Interessenvertretung auf (über-)regionaler Ebene

Elternvertretungen in überregionalen Gremien beraten zu bildungspolitischen Themen wie Lehrpläne, Schulfinanzierung, regionale Schulentwicklungsplanung oder Inklusion und Digitalisierung. Sie arbeiten mit Schulbehörden, Ministerien und politischen Entscheidungsträger\*innen zusammen, um das Bildungssystem im Sinne der Eltern und Schüler\*innen zu gestalten.

Ein zentraler Bereich ist die Vernetzung zwischen Schulen und Regionen. Durch den Austausch bewährter Konzepte und gemeinsame Initiativen tragen sie zur Verbesserung schulischer Rahmenbedingungen bei. In einigen Bundesländern haben sie zudem Mitspracherecht bei der Planung neuer Schulkonzepte, Schulschließungen oder der Budgetverteilung und vertreten die Eltern in bildungspolitischen Debatten.

---

<sup>130</sup> Digitales Lexikon, n.d.

Überregionale Elternvertretungen setzen sich für Chancengleichheit und Inklusion ein, fördern Sprachförderprogramme und Maßnahmen gegen Bildungsbenachteiligung. Sie engagieren sich in der öffentlichen Debatte, geben Pressemitteilungen heraus, organisieren Veranstaltungen und arbeiten mit anderen Bildungsakteur\*innen zusammen.

Auf Landesebene stehen sie im Austausch mit Schulministerien, beraten Gesetzesvorhaben bzw. Neuerungen in Rechtsverordnungen und bringen die Perspektiven der Eltern in politische Entscheidungsprozesse ein. In einigen Bundesländern haben sie einen beratenden Sitz und eine Stimme in bildungspolitischen Ausschüssen oder Facharbeitsgruppen.

## **Herausforderungen und Kompetenzen von Eltern mit Migrationsgeschichte**

Während das Engagement auf Kita- und Schulebene noch stark im Bezug zum eigenen Kind steht, geht es spätestens auf Landesebene auch um Wettbewerb unter engagierten Eltern, die besondere fachliche Expertisen und bildungspolitische Interessen mitbringen und sich landesweit politisch weiterentwickeln möchten. Viele überregionale Elternverbände werden von bestehenden Netzwerken dominiert, in die neue Mitglieder nur schwer hineinkommen.

Ohne gezielte Maßnahmen zur Förderung ihrer Mitwirkung bleiben viele Eltern mit Migrationsgeschichte in diesen Gremien unterrepräsentiert. Darüber hinaus gibt es oft nicht die nötigen Informationen, um sie mit den bildungspolitischen Zuständigkeiten und Entscheidungswegen in Deutschland vertraut zu machen. Auch die Fachsprache, die in bildungspolitischen Diskussionen und Verwaltungskommunikation verwendet wird, kann den Einstieg in die (über-)regionale Elternarbeit erschweren.

Fehlende zeitliche und finanzielle Ressourcen können eine aktive Teilnahme zusätzlich erschweren. So fehlen oft finanzielle Unterstützungsstrukturen, um beispielsweise Reisekosten oder Verdienstaufwände auszugleichen, die mit dem Engagement in überregionalen Gremien verbunden sein können.

Dabei können Eltern aus Drittstaaten dazu beitragen, dass Diskussionen inklusiver geführt werden und die Anliegen vielfältiger Elternschaft in Entscheidungsprozesse einfließen. Zudem verfügen sie z.B. über Netzwerk- und Mobilisierungskompetenzen, die sie in der Arbeit mit migrantischen Gemeinschaften und

Initiativen erworben haben. Diese Fähigkeiten sind besonders auf Bundesebene relevant, da hier strategische Vernetzung und die Bündelung von Interessen notwendig sind, um politisch wirksame Forderungen zu entwickeln und durchzusetzen.

## 4.4. Fazit

Eltern aus Drittstaaten bringen wertvolle Kompetenzen mit, die die Arbeit von Elternvereinen nachhaltig bereichern können – darunter interkulturelle Sensibilität, Mehrsprachigkeit, ein erfahrener Umgang mit begrenzten Ressourcen sowie Expertise im Aufbau solidarischer Strukturen. Elternvertretungen sind jedoch so organisiert, dass Eltern mit begrenzten zeitlichen Ressourcen, Sprachbarrieren oder anderen Herausforderungen oft nicht genug gefördert werden, um sich aktiv einzubringen.

Gerade auf überregionaler Ebene gewinnen fachliche Kompetenz, persönliches Durchsetzungsvermögen sowie die Unterstützung und Förderung durch andere, um für ein Amt vorgeschlagen und gewählt zu werden, an Bedeutung.

Aber bereits die Chance auf den Zugang zur Kita für Kinder aus Familien mit Migrationsgeschichte kann durch rassistische **Wirkungsmechanismen** erschwert sein und damit einen Einfluss auf die Teilhabe von Eltern mit Migrationsgeschichte an Elternvereinen haben. Auch geschlechtsspezifische Diskriminierung kann sich in der Elternvertretung durch stereotype Vorstellungen über Mütter und Väter mit Migrationsgeschichte äußern und beeinflussen, wie Eltern in Elternvereinen wahrgenommen und Verantwortungen verteilt werden.<sup>131</sup>

Institutionen gehen häufig von einer homogenen migrantischen Elternschaft aus und besetzen Elternvertretungen über exklusive Netzwerke, die bildungsnahe Eltern begünstigen. Eltern mit Migrationsgeschichte sehen sich widersprüchlichen Erwartungen ausgesetzt: Engagement wird gefordert, ihre Beiträge jedoch nicht immer anerkannt. Zudem wird ihre Erziehungskompetenz häufiger infrage gestellt – meist auf Basis kultureller Zuschreibungen.

---

<sup>131</sup> Bundeselternnetzwerk, 2024, S.9

## 4.5. Quellen

- **Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen. (2024).** PartEl-Fachinterview mit Seyran Bostanci: Eine gute Mischung – Ausschluss und Teilhabe in der frühkindlichen Erziehung und Bildung. <https://www.bundeselternnetzwerk.de/fachinhalte/partel-fachinterviews/dr-seyran-bostanci-ausschluss-und-teilhabe-in-der-fruehkindlichen-erziehung-und-bildung/> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Digitales Lexikon Fremdsprachendidaktik. (n.d.).** Monolingualer Modus/Habitus. <https://www.lexikonmla.de/lexikon/357/#:~:text=Der%20monolinguale%20Modus%2FHabitus%20bezeichnet,Problem%20erscheinen%2C%20nicht%20als%20Chance.> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Erzieherin-ausbildung.de. (n.d.).** Tür-und-Angel-Gespräche im Kindergarten. <https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/fachpraktische-hilfe/tuer-und-angel-gespraech-im-kindergarten-warum-sie-so-wichtig-sind?utm> (abgerufen am 13.05.2025)
- **NRW-Justiz. (n.d.).** Gesetze des Bundes und der Länder. Lexsoft.de. [https://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal\\_nrw.cgi?xid=555531,15#:~:text=\(3\)%20Die%20Eltern%20der%20Kinder,jeweiligen%20Gruppe%2C%20bilden%20die%20Elternversammlung.](https://www.lexsoft.de/cgi-bin/lexsoft/justizportal_nrw.cgi?xid=555531,15#:~:text=(3)%20Die%20Eltern%20der%20Kinder,jeweiligen%20Gruppe%2C%20bilden%20die%20Elternversammlung.) (abgerufen am 13.05.2025)
- **Senatsverwaltung für Bildung Jugend und Familie. (n.d.).** Schule mitgestalten – Leitfaden für Elternvertretungen an allgemeinbildenden Schulen. [https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/gute-schule/mitwirkung-von-schuelern-und-eltern/web\\_leitfaden\\_elternvertreter.pdf](https://www.berlin.de/sen/bildung/schule/gute-schule/mitwirkung-von-schuelern-und-eltern/web_leitfaden_elternvertreter.pdf) (abgerufen am 13.05.2025)

## 5. Eltern aus Drittstaaten aktivieren

- Eine wirksame Aktivierung erfordert einen macht- und strukturkritischen Ansatz, der institutionelle Diskriminierung systematisch abbaut und bestehende Ausschlussmechanismen in Bildungseinrichtungen sowie Elterngremien hinterfragt und verändert.
- Zentrale Maßnahmen sind der Ausbau niedrighschwelliger, mehrsprachiger Beteiligungsangebote, die Förderung von Migrant\*innenorganisationen und gezielte Informations- und Schulungskampagnen, um Eltern zu befähigen, aktiv an Bildungsprozessen mitzuwirken und ihre Interessen zu vertreten.

**Schlagworte:** Zivilgesellschaft, Arbeitsdefinition Rassismus, Gesamtstrategie, Förderlogiken

## 5.1. Einführung

Das deutsche Bildungssystem ist durch eine Reihe struktureller Hürden geprägt, die eine nachhaltige Beteiligung von Eltern aus Drittstaaten erschweren. Hierzu zählen die föderale Struktur Deutschlands, die dazu führt, dass bildungspolitische Maßnahmen und Integrationsangebote je nach Bundesland stark variieren sowie die monolinguische Ausrichtung des Bildungssystems.

Auch fehlende Informationen und komplexe bürokratische Prozesse spielen eine wesentliche Rolle hinsichtlich der mangelnden Teilhabe von Eltern aus Drittstaaten an politischen Gremien. Kenntnisse über bildungspolitische Strukturen und Entscheidungswege werden nicht gut genug vermittelt. Fachsprache und bürokratische Kommunikation erschweren den Zugang weiter.

Fehlende finanzielle Mittel und Zeitressourcen verhindern oftmals eine aktive Beteiligung an Elterngremien, da Reisekosten oder Verdienstaufschläge nicht ausgeglichen werden. Zudem werden überregionale Elterngremien oft von etablierten Netzwerken dominiert. All diese Punkte wirken kumulativ und drücken sich als Formen der institutionellen Diskriminierung beim Zugang zu Elterngremien von Eltern und Familien aus Drittstaaten aus.

**Institutionelle Diskriminierung** beschreibt die „Verfahrensweisen und Routinen, die innerhalb einer Organisation normal erscheinen, aber [...] Benachteiligung als Effekt haben“. <sup>132</sup> Diese sind nicht immer das „Resultat individueller Entscheidungen [...], sondern entstehen durch institutionelle Rahmenbedingungen“. <sup>133</sup> Aufgabe einer erfolgreichen Aktivierungsstrategie ist es deshalb, zuerst auf die institutionellen Rahmenbedingungen einzuwirken und diese nachhaltig zu verändern.

---

<sup>132</sup> Bundeselternnetzwerk, 2024b, S.4

<sup>133</sup> Ibid.

Auch über die Gruppe der Eltern aus Drittstaaten hinaus lohnt sich ein Blick auf Menschen mit Migrationsgeschichte. Obwohl sie seit mehreren Generationen in Deutschland leben, sind sie von institutioneller Diskriminierung betroffen.

## 5.2. Diversitätsbewusste Öffnung von Elterngremien

Eine diversitätsbewusste Öffnung von Elterngremien erfordert einen ganzheitlichen Ansatz. Dafür müssen bestehende Strukturen machtkritisch hinterfragt, Zugangsbarrieren abgebaut und vielfältige Beteiligungsformen entwickelt werden. Dies schließt sprachliche und organisatorische Anpassungen ebenso ein wie die Anerkennung unterschiedlicher Wissensstände und die Reflexion vorurteilsbedingter Ausschlussmechanismen.

Eine effektive Strategie zur Aktivierung von Eltern aus Drittstaaten kann auf den **Handlungsempfehlungen** des Expert\*innenrats Antirassismus der Bundesregierung aufbauen. Die zugrunde liegende Arbeitsdefinition betrachtet Rassismus als ein Zusammenspiel bewusster und unbewusster Einstellungen sowie struktureller Mechanismen, die auf verschiedenen Ebenen wirken. Sie führen dazu, dass bestimmte Gruppen und die ihnen zugerechneten Personen beim „Zugang zu sowie der Teilhabe an materiellen und immateriellen Ressourcen benachteiligt oder ausgeschlossen werden“.<sup>134</sup> Hierzu ist eine institutionsübergreifende Gesamtstrategie erforderlich, die Vorgaben und Maßnahmen auf der politischen, rechtlichen und individuellen Ebene miteinander verbindet.<sup>135</sup>

Im Folgenden werden daher diversitätsbewusste anti-rassistische Lösungsansätze aus der Perspektive von Bildungseinrichtungen, zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen und MO beleuchtet. Die Selbstwirksamkeit von Eltern aus Drittstaaten spielt dabei eine zentrale Rolle.

### 5.2.1. Einrichtungen in der Erziehung und Bildung

Familien aus Drittstaaten erleben Rassismus im Rahmen von diskriminierenden Annahmen, Materialien und Routinen. Eltern thematisieren diese Erfahrungen

---

<sup>134</sup> Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2025, S.6

<sup>135</sup> Ibid., S.7

häufig, um Veränderungen anzustoßen. Allerdings berichten sie auch, dass ihre Anliegen heruntergespielt oder eine aktive Auseinandersetzung verweigert wird. Das kann dazu führen, dass sie sich nicht sicher genug fühlen, um in ein vertrauensvolles Verhältnis mit der Einrichtung zu treten und sich im Rahmen Elternvertretungsarbeit zu engagieren.

In Deutschland gibt es mehrere rechtliche Grundlagen gegen institutionelle Diskriminierung, darunter das **Grundgesetz**, das Benachteiligung aufgrund von Herkunft, Geschlecht, Religion oder Weltanschauung verbietet und den Staat zur Gewährleistung diskriminierungsfreier Bildung verpflichtet.<sup>136</sup> Auch das **Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)**, die **Europäische Menschenrechtskonvention** und länderspezifische Schulgesetze sowie die jüngst verabschiedete **Arbeitsdefinition Rassismus** spielen eine wichtige Rolle.

Obwohl diese Rahmenbedingungen das Recht auf diskriminierungsfreie Bildung stützen, gibt es aktuell **keine einheitliche gesetzliche Regelung**, die Einrichtungen direkt verpflichtet, gegen Diskriminierung vorzugehen. Das bedeutet, dass die Umsetzung oft von der jeweiligen Einrichtungskultur, dem Engagement der Fachkräfte, der Akzeptanz der Elternschaft und den vorhandenen Beschwerdemechanismen abhängt.<sup>137</sup>

## **Anti-Diskriminierung und institutionelle Öffnung**

Wirksame Strategien gegen institutionelle Diskriminierung müssen den vielschichtigen Charakter von Rassismus berücksichtigen. Der Elternaktivierung muss ein „proaktiver, vorausschauender, sensibilisierender und ermächtigender Ansatz“ vorausgehen, der darauf abzielt, Diskriminierung in all seinen Erscheinungsformen effektiv zu bekämpfen und zu verhindern.<sup>138</sup>

Nachhaltige Veränderungen erfordern die kritische Reflexion eigener Denkmuster und Handlungen hinsichtlich diskriminierender Stereotype und ihrer Auswirkungen. Alle Akteur\*innen in Bildungseinrichtungen tragen die Verantwortung, sich aktiv für den Schutz vor Diskriminierung und die Schaffung diskriminierungsfreier Teilhaberäume einzusetzen – unabhängig von rechtlichen Vorgaben.

---

<sup>136</sup> Artikel 3 und 7, AGG

<sup>137</sup> Vgl. Karakaşoğlu, Yasemin, 2025, S.4

<sup>138</sup> Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2025, S.7

Fachkräfte auf allen Ebenen müssen befähigt werden, Diskriminierung in ihren jeweiligen Handlungsbereichen zu erkennen und zu unterbinden und die Bekämpfung von Ausschlussmechanismen in der Organisationsentwicklung systematisch zu berücksichtigen.<sup>139</sup>

Maßnahmen gegen Diskriminierung, Rassismus, Rechtsextremismus, Gewalt und Mobbing müssen fester Bestandteil der Institutionskultur sein. Dazu gehören verbindliche Antidiskriminierungsstrategien in Schul- und Kitaprogrammen, Sensibilisierungsmaßnahmen für Fachkräfte und Elternvertretungen, klare Beschwerdewege sowie diskriminierungskritische Ausbildungscurricula. Die Umsetzung solcher Maßnahmen führt zu besseren Ergebnissen in der Zusammenarbeit mit Eltern aus Drittstaaten.<sup>140</sup>

## Eltern aus Drittstaaten aktivieren

Aufgrund der systemischen Benachteiligung von Familien aus Drittstaaten bleibt der Erfolg von Kindern mit Migrationsgeschichte im deutschen Bildungssystem stark von der Unterstützung ihrer Eltern abhängig. Letztere sind nicht nur die erste Bildungsinstanz, sondern auch wichtige Vorbilder und emotionale Stützen – auch im Umgang mit Rassismuserfahrungen.

Es ist essenziell, dass Eltern von Anfang an aktiv in Erziehung und Bildung eingebunden sind. **Tür-und-Angel-Gespräche** mit Fachpersonal oder anderen Eltern bieten eine Möglichkeit, sich Gehör zu verschaffen.<sup>141</sup> Auch niedrigschwellige Beteiligungsräume wie Elterncafés oder Kita- und Schulfördervereine erleichtern den Zugang zum Bildungsalltag ihrer Kinder.

Eltern, die Diskriminierung erleben, können sich an schulinterne Ansprechpersonen wie Lehrkräfte, Vertrauenslehrkräfte, Antidiskriminierungsbeauftragte, Schulsozialarbeiter\*innen oder die Schulleitung wenden und Veränderungen einfordern. Darüber hinaus bieten Beratungs- und Beschwerdestellen sowie MO wichtige Unterstützung. Durch ihren Einsatz können Eltern dazu beitragen, dass Bildungseinrichtungen ihre Strukturen reflektieren und diskriminierungssensibel überarbeiten.

---

<sup>139</sup> Vgl. Ibid.

<sup>140</sup> Vgl. Bundeselternnetzwerk, 2024b, S.6

<sup>141</sup> Vgl. erzieherin-ausbildung, n.d.

Falls ihre Bemühungen erfolglos bleiben und die Schule keine Veränderungsbereitschaft zeigt, können Eltern den **Wechsel in eine andere Einrichtung** in Betracht ziehen oder Diskriminierungserfahrungen öffentlich machen – etwa über soziale Medien oder die Presse –, um auf Missstände aufmerksam zu machen und Druck auf die Verantwortlichen auszuüben.<sup>142</sup>

Letztlich müssen die Stärken von Eltern aus Drittstaaten aktiv in den Fokus genommen werden. Viele bringen durch eigene Ausschlusserfahrungen z.B. ein besonderes Wissen mit, das es ihnen ermöglicht, sich für gerechtere Strukturen in Einrichtungen und Gremien einzusetzen und politische Prozesse inklusiver zu gestalten.

### 5.2.2. Elterngremien

Eine diversitätsbewusste Öffnung von Elterngremien muss die große Bandbreite dieser Strukturen im Bildungssystem berücksichtigen. Elterngremien existieren auf Einrichtungs-, kommunaler, regionaler und überregionaler Ebene, wobei der Zugang für Eltern aus Drittstaaten entlang der Gremienebenen zunehmend größere Herausforderungen mit sich bringt.

Bereits die Wahl zur Klassenelternvertretung stellt für viele Eltern eine Herausforderung dar – sei es, weil ihnen nicht die notwendigen Informationen und Anforderungen vermittelt oder sie **nicht aktiv für die Aufgabe in Betracht gezogen** werden.<sup>143</sup> Auf höheren Gremienebenen verstärken sich diese Hürden durch komplexe formale Anforderungen, während auch zeitliche Einschränkungen sowie begrenzte Mobilitäts- und Transportmöglichkeiten eine zunehmend größere Rolle spielen.

Mit zunehmender Gremienebene gehen nicht nur komplexere Entscheidungsstrukturen einher, sondern auch ein spezifischer Habitus, der den Zugang für neue Mitglieder erschweren kann. Überregionale Elternvertretungen basieren oft auf gewachsenen Netzwerken, in die Außenstehende nur schwer vordringen. Hier kann Diskriminierung subtil wirken, indem vermeintlich fehlende Kompetenzen als Argument genutzt werden, um Personen von Mitbestimmungsprozessen auszuschließen.

---

<sup>142</sup> Bostanci et al., 2022

<sup>143</sup> Bundeselternnetzwerk, 2024a

Grundsätzlich ist die Mitwirkung in Elternghremien aber ein demokratisches Grundrecht. Sie darf nicht von individuellen Vorkenntnissen oder Kompetenzen abhängig gemacht werden.

## **Anti-Diskriminierung und institutionelle Öffnung**

Die Funktionsweisen von Elternghremien als demokratische Instanzen müssen auf allen Ebenen auf ihren spezifischen Arbeitsauftrag hin rassismuskritisch geprüft werden. Das bedeutet, dass ihre „Haltungen, Handlungen und Verfahren stetig auf ihre Relevanz für die (Re-)produktion von Rassismus“ hinterfragt werden müssen.<sup>144</sup> Diversitätskritische Weiterbildungen für bestehende Mitglieder sind notwendig, um Sensibilisierung für diskriminierende Strukturen und unbewusste Ausschlussmechanismen zu schaffen.

Auch in Satzungen und Geschäftsordnungen sollte Diversitätsbewusstsein verankert sein. Antidiskriminierungsrichtlinien können klare Standards setzen, um diskriminierende Praktiken in Entscheidungsprozessen zu verhindern. Eine Quotierung kann erwogen werden, um sicherzustellen, dass die Vielfalt der Elternschaft tatsächlich in den Ghremien repräsentiert ist und bestehende Machtasymmetrien ausgeglichen werden.

Da das Schulwesen in Deutschland föderal organisiert ist, müssen solche Änderungen auf Länderebene beschlossen werden. Alternativ könnten freiwillige Quotenregelungen in Satzungen und Geschäftsordnungen von übergeordneten Elternghremien verankert und Diversitätsziele auf kommunaler oder Einrichtungsebene als Selbstverpflichtung festgelegt werden.

## **Eltern aus Drittstaaten aktivieren**

Eine Entbürokratisierung kann den Zugang von Eltern aus Drittstaaten erleichtern, indem komplexe Verfahren vereinfacht und niedrighschwellige Beteiligungsmöglichkeiten geschaffen werden. Ebenso ist eine mehrsprachige Öffnung entscheidend. Grundsätzlich muss sich die Wahrnehmung davon, was Kompetenz bedeutet, ändern. Mehrsprachigkeit darf nicht als defizitär betrachtet werden.

---

<sup>144</sup> Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, 2025, S.8

Wird die Teilhabe von Eltern aus Drittstaaten auf kommunaler, regionaler oder bundesweiter Ebene behindert, können MO, Antidiskriminierungsstellen und Elternverbände rechtliche und strategische Unterstützung bieten. Gewerkschaften oder spezialisierte Anwält\*innen helfen zudem bei juristischen Fragen.

Auch politische und mediale Aufmerksamkeit kann erzeugt werden. Durch soziale Medien, Pressearbeit oder den Kontakt zu politischen Entscheidungsträger\*innen kann Druck auf Einrichtungen und Gremien ausgeübt werden. Petitionen und offene Briefe sind ebenfalls effektive Mittel, um systemische Diskriminierung öffentlich zu thematisieren und strukturelle Veränderungen anzustoßen.

Eltern haben die Möglichkeit, vorsorglich gegen institutionelle Diskriminierung vorzugehen, indem sie Veränderungen z.B. in den Schulgesetzen der Länder oder den Satzungen und Geschäftsordnungen der Gremien anstoßen. Sie können sich für Anti-Diskriminierungsrichtlinien, die Schaffung von Gleichstellungsbeauftragten sowie Schulungen und Fortbildungen der Gremienmitglieder einsetzen.

### 5.2.3 Zivilgesellschaftliche Akteur\*innen

Zivilgesellschaftliche Akteur\*innen spielen eine zentrale Rolle bei der Förderung von Chancengleichheit und der Stärkung von Elternpartizipation im Bildungssystem. Sie setzen sich für die Umsetzung diversitätsbewusster Strukturen in Schulen und Kitas ein und unterstützen gezielt Projekte, die demokratische Mitbestimmung sowie die Einbindung benachteiligter Gruppen fördern. Als wichtige demokratische Instanz engagieren sie sich dafür, dass staatliche Institutionen auf Bundes- und Landesebene zur Bekämpfung von Diskriminierung nachhaltig ausgebaut werden und mobilisieren dafür den nötigen politischen Rückhalt.

Trotz ihres Engagements gibt es auch Kritik an der internen Diversität solcher Akteur\*innen, die oft von weißen, akademisch geprägten Netzwerken dominiert werden. Dies kann dazu führen, dass Themen wie Rassismus und institutionelle Diskriminierung zwar thematisiert, aber nicht konsequent aus den Perspektiven der Betroffenen mitgestaltet werden.

## Antidiskriminierung und institutionelle Öffnung

Zivilgesellschaftliche Akteur\*innen müssen auf ihren spezifischen Arbeitsauftrag hin rassistuskritisch geprüft und professionalisiert werden. Viele zivilgesellschaftliche Akteur\*innen tun das bereits, indem sie diversitätsbewusste Maßnahmen umsetzen – etwa durch die Gründung von Gremien für Diversität und Anti-Diskriminierung oder eine stärkere Ausrichtung ihrer Arbeit an der Lebensrealität marginalisierter Bevölkerungsgruppen.

Von Rassismus betroffene Menschen müssen bei der „Entwicklung, Durchführung und Evaluation von Strategien und Maßnahmen repräsentativ und effektiv beteiligt werden“. <sup>145</sup> Rassismussensibilität muss hierzu auch im Rahmen von Personalentscheidungen und in der Aus- und Fortbildung eine Rolle spielen.

Diese Prozesse setzen eine kritische Selbstreflexion voraus: Organisationen müssen sich fragen, inwiefern ihre internen Strukturen die gesellschaftliche Vielfalt widerspiegeln und ob Minderheiten ausreichend Gehör finden. Zudem gilt es, interne Wissensbestände zu hinterfragen und sicherzustellen, dass sie aktuellen Entwicklungen in der Anti-Rassismus-Forschung gerecht werden.

Darüber hinaus ist die Entwicklung diversitätsbewusster Positionen und Richtlinien essenziell. Quotenregelungen sowie eine Reform interner Strukturen können die Öffnung weiter vorantreiben. Ebenso ist es entscheidend, migrantische Organisationen und Initiativen stärker einzubinden. Dadurch lassen sich auch Querschnittsthemen wie der Anteil von Eltern aus Drittstaaten in Elterngremien gezielter behandeln.

## Eltern aus Drittstaaten aktivieren

Zivilgesellschaftliche Akteur\*innen können durch Sensibilisierungskampagnen, Schulungen und politische Einflussnahme dazu beitragen, dass Eltern mit Migrationsgeschichte besser in Gremien integriert werden. Sie spielen auch eine zentrale Rolle dabei, die Rechte von Eltern aus Drittstaaten im Bereich Erziehung und Bildung auf Länder- und Bundesebene durchzusetzen.

---

<sup>145</sup> Ibid.

## 5.2.4. Migrant\*innenorganisationen

Oft werden MO auf die Rolle von Betroffenenvertretungen reduziert, anstatt als gleichwertige Partner\*innen in politische Entscheidungsprozesse eingebunden zu werden. Ihre größte Herausforderung ist dabei, eine nachhaltige Finanzierung zu erhalten.<sup>146</sup> Während viele klassische Wohlfahrtsverbände von dauerhaften Mitteln profitieren, erhalten MO oft nur projektbezogene Förderungen.

Besonders **Spitzenverbände**, die eine übergeordnete Rolle in der Interessenvertretung spielen, sind oft unterfinanziert und können ihre Arbeit nicht in dem Maß ausweiten, wie es für eine wirksame politische Einflussnahme nötig wäre.

Viele Organisationen arbeiten überwiegend ehrenamtlich und verfügen nicht über die notwendigen Ressourcen für eine umfassende Professionalisierung. Während der Bedarf an gezielten Qualifizierungen – etwa in den Bereichen Projektmanagement, politische Advocacy oder Bildungsberatung – groß ist, fehlen systematische Programme, die MO nachhaltig unterstützen.

Vielerorts sind MO deshalb selbst nicht adäquat auf die Herausforderungen einer diversitätsbewussten Organisationsentwicklung vorbereitet. Hierzu zählt auch die Reproduktion von Diskriminierungsformen in den eigenen Strukturen. Viele MO setzen sich – z.B. auf Grund von realen oder wahrgenommenen „Sachzwängen“ – nicht ausreichend machtkritisch mit internen Routinen und Handlungslogiken auseinander.

Die fehlende Professionalisierung von MO führt so dazu, dass überholte Wissensbestände nicht hinterfragt werden und migrantische Familien nicht gut genug auf den Umgang mit Diskriminierung in Erziehungs- und Bildungskontexten vorbereitet werden.

### **Antidiskriminierung und institutionelle Öffnung**

Um die strukturellen Herausforderungen zu bewältigen, sollten MO verstärkt Zugang zu Strukturförderung erhalten, um langfristig planen und ihre Professionalisierung vorantreiben zu können. Eine institutionelle Absicherung würde es Spitzenverbänden ermöglichen, community-übergreifende Positionen zu entwickeln

---

<sup>146</sup> Mualem, Marie, 2024

und langfristige Lern- und Veränderungsprozesse erfolgreicher anzustoßen und zu begleiten.

Der Aufbau überregionaler Plattformen kann diesen Prozess unterstützen, indem migrantische Organisationen Wissen austauschen, gemeinsame Forderungen formulieren und Bündnisse mit anderen zivilgesellschaftlichen Akteur\*innen eingehen. Solche Netzwerke erleichtern zudem die Organisation gemeinsamer Informationskampagnen, die auf gesellschaftliche Missstände aufmerksam machen und politische Veränderungen anstoßen können.

MO können darüber hinaus andere Akteur\*innen, zivilgesellschaftliche Organisationen, Einrichtungen und Gremien bei der Entwicklung, Durchführung und Evaluation von diversitätsbewussten Strategien und Maßnahmen beraten. Auch Eltern aus Drittstaaten können sie durch die Aufbereitung wichtiger Informationen, Schulungen oder Peer-to-Peer-Programme unterstützen.

### **Eltern aus Drittstaaten aktivieren**

Eltern aus Drittstaaten sollten frühzeitig über institutionelle Diskriminierung informiert werden, um eigene Erfahrungen und die ihrer Kinder besser einordnen zu können. MO tragen hier eine besondere Verantwortung, indem sie gezielt aufklären, den Kontakt zu elterlichen Netzwerken und Community-Angeboten fördern und die Interessen von Eltern gegenüber politischen Instanzen vertreten.

Sie können auch dazu beitragen, die Erfahrungen von Eltern aus Drittstaaten mit Diskriminierung im Rahmen einer diskriminierungskritischen Öffentlichkeitsarbeit sichtbar zu machen. Durch gezielte Medienarbeit, Kampagnen und Kooperationen lassen sich strukturelle Probleme thematisieren und gesellschaftlicher Druck für inklusive Veränderungen aufbauen.

## **5.3. Fazit**

Eine erfolgreiche Aktivierung von Eltern aus Drittstaaten kann nicht mit einer defizitorientierten Perspektive auf die Kompetenzen zugewanderter Familien beginnen. Erfahrungen von Eltern mit Migrationsgeschichte zeigen, dass institutionelle Diskriminierung ein strukturelles Problem in Erziehungs- und Bildungskontexten ist.

Daher erfordert die Aktivierung von Eltern aus Drittstaaten eine macht- und strukturkritische Auseinandersetzung mit Institutionen. Bildungseinrichtungen, Elterngremien und zivilgesellschaftliche Akteur\*innen müssen auf ihre Zugänglichkeit und diskriminierungssensible Gestaltung hin überprüft und entsprechend weiterentwickelt werden – ein Prozess, der auch MO selbst einschließt.

Besonders Förderlogiken müssen kritisch hinterfragt werden, um zu vermeiden, dass sie rassistische Strukturen unbewusst reproduzieren – selbst im Rahmen von diversitätskritischen Projekten. Ohne eine kritische Reflexion besteht die Gefahr, dass selbst gut gemeinte Maßnahmen bestehende Ungleichheiten ungewollt verstärken. Dies zeigt sich besonders im Bereich der „Sprachkompetenz“, wo Eltern aus Drittstaaten häufig defizitorientiert betrachtet werden. Ebenso dienen vermeintliche „kulturelle Unterschiede“ immer wieder als Rechtfertigung für Ausschlüsse.

Eine ganzheitliche Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung erfordert adäquate und nachhaltige Finanzierungsstrukturen für Bildungs- und Erziehungseinrichtungen sowie für zivilgesellschaftliche Organisationen. Viele notwendige Maßnahmen scheitern an fehlenden Ressourcen, wodurch strukturelle Ungleichheiten weiter zementiert werden.

Letztlich ist es entscheidend, auf allen Ebenen die Selbstwirksamkeit von Eltern aus Drittstaaten und Eltern mit Migrationsgeschichte zu stärken. Dies erfordert den Abbau institutioneller Hürden sowie den Ausbau gezielter Unterstützungsangebote. Dazu zählen Informations- und Schulungskampagnen zur Funktionsweise und den Barrieren des Bildungssystems, spezifische Unterstützungsangebote für von Rassismus betroffene Eltern sowie Mentor\*innenprogramme zur aktiven Mitgestaltung in Bildungseinrichtungen und Gremien.

## 5.4. Quellen

- **Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. (2025).** Arbeitsdefinition Rassismus des Expert\*innenrats Antirassismus. Integrationsbeauftragte.de. <https://www.integrationsbeauftragte.de/resource/blob/1864320/2337298/867de6459981a576f7887dec3363ecb2/broschuere-rassismusdefinition-data.pdf?download=1> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Seyran Bostanci, Christina Biel und Bastian Neuhauser. (2022).** „Ich habe lange gekämpft, aber dann sind wir doch gewechselt“. Eine explorativ-qualitative Pilotstudie zum Umgang mit institutionellem Rassismus in Berliner Kitas. NaDiRa Working Papers, NWP #01. [https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user\\_upload/Demo\\_FIS/publikation\\_pdf/FA-5371.pdf](https://www.dezim-institut.de/fileadmin/user_upload/Demo_FIS/publikation_pdf/FA-5371.pdf) (abgerufen am 13.05.2025)
- **Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe. (2024a).** „Am Ende muss man diesen Schritt tun“: Migrantische Elternbeteiligung in Ostdeutschland. Mamad Mohamad, Geschäftsführer von LAMSA e.V., im Fachinterview. <https://www.bundeselternnetzwerk.de/fachinhalte/partel-fachinterviews/mamad-mohamad-migrantische-elternbeteiligung-in-ostdeutschland/> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen. (2024b).** PartEl-Fachinterview mit Seyran Bostanci: Eine gute Mischung – Ausschluss und Teilhabe in der frühkindlichen Erziehung und Bildung. Bbt. <https://www.bundeselternnetzwerk.de/fachinhalte/partel-fachinterviews/dr-seyran-bostanci-ausschluss-und-teilhabe-in-der-fruehkindlichen-erziehung-und-bildung/> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Erzieherin-ausbildung. (n.d.).** Tür-und-Angel-Gespräche im Kindergarten – warum sie so wichtig sind, wann sie nicht ausreichen. <https://www.erzieherin-ausbildung.de/praxis/fachpraktische-hilfe/tuer-und-angel-gespraech-im-kindergarten-warum-sie-so-wichtig-sind?utm> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Karakaşoğlu, Yasemin. (2025).** Diskriminierung, Mobbing und Rassismus – Grundlagen. Projekt Inklusive Schule-Eltern-Kommunikation in der Migrationsgesellschaft (isekim). Universität Bremen, Fachbereich 12. Bremen. <https://doi.org/10.26092/elib/3757> (abgerufen am 13.05.2025)
- **Mualem, Marie. (2024).** „Wer ist denn hier zuständig?“ Bundesverbände von Migrant\*innenorganisationen: eine Navigationshilfe. SVR-Studie 2024-5. Berlin.



# Empfehlungen

Im Folgenden werden einige Empfehlungen für eine diversitätsbewusste und zukunftsorientierte Weiterentwicklung von Elterngremien genannt.

- **Vertiefte Auseinandersetzung mit den Strukturen der Elterngremien**  
Es braucht eine detaillierte Analyse der Funktionsweisen von Elterngremien, die die Unterschiede zwischen den Bundesländern sowie den verschiedenen Ebenen – von der Schule bis hin zur Bundesebene – systematisch berücksichtigt. Nur so können spezifische Herausforderungen und Potenziale für mehr Beteiligung erkannt und gezielt bearbeitet werden.
- **Berücksichtigung unterschiedlicher Dimensionen von Ausschlüssen**  
Die Auseinandersetzung mit strukturellen Barrieren muss den unterschiedlichen Ebenen, Zuständigkeiten und Funktionsweisen der Gremien gerecht werden. Dabei ist es wichtig, nicht nur generelle Ausschlussmechanismen zu benennen, sondern deren konkrete Wirkungsweisen je nach Kontext sichtbar zu machen.
- **Entwicklung und Erprobung konkreter Handlungspfade**  
Es bedarf praxisnaher, konkret beschriebener Wege zur Öffnung von Elterngremien, die nicht nur theoretisch bleiben, sondern gemeinsam mit der Praxis entwickelt, getestet und evaluiert werden. Hierfür sind gezielte finanzielle Mittel für empirische Forschung notwendig, um fundierte und praxistaugliche Empfehlungen auszusprechen.
- **Strukturelle Stärkung von Elternbeteiligung und Diskriminierungskritik**  
Eltern müssen auf allen Ebenen gezielt unterstützt und zur Mitwirkung befähigt werden. Gleichzeitig braucht es verbindliche diskriminierungskritische Maßnahmen in Bildungseinrichtungen und Elterngremien. Überregionale Netzwerke wie das Bundeselternnetzwerk müssen gestärkt und langfristig gefördert werden. Öffentlichkeitsarbeit soll dabei als strategisches Werkzeug für Veränderung genutzt werden.

## Autor\*innen

### **Dr. Zeynep Sezgin Radandt**

Dr. Zeynep Sezgin Radandt ist Politikwissenschaftlerin und Projektleiterin von PartEl beim bbt. Sie engagiert sich für die Elternpartizipation von Drittstaatsangehörigen und ist Vorstandsmitglied der Bundeskonferenz der Migrant\*innenorganisationen (BKMO) sowie stellvertretende Geschäftsführerin des bbt.

### **Mohamed Lamrabet**

Mohamed Lamrabet arbeitet zu den Themen Migration, postmigrantische Perspektiven und politische Bildung. In seiner Arbeit verbindet er Ansätze der kritischen Migrationsforschung mit Fragen von Teilhabe, Diskriminierung und institutionellem Wandel.

## Mitarbeit

Petra Becker, Yuliia Kohut, Yuliya Sauchuk, Alaa Yakoub Agha, Sabrina Zourelidis, Siphilisiwe Ndlovu, Sarah Kairies, Inga Chorzewska, Aurelie Djotsa, Kim Pöckler.

Weitere Informationen zum Projekt und den Positionen des bbt unter:

[www.bundeselternnetzwerk.de/projekte/partel-partizipation-von-eltern-aus-drittstaaten-an-eltern-gremien-staerken/](http://www.bundeselternnetzwerk.de/projekte/partel-partizipation-von-eltern-aus-drittstaaten-an-eltern-gremien-staerken/)

<https://www.bundeselternnetzwerk.de/positionen/>

## Impressum

© Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen für Bildung und Teilhabe e.V., 2025

Alle Rechte vorbehalten.

### Diversitätsbewusste Elternbeteiligung

Konzept für die Öffnung und inklusive Gestaltung von Elterngremien in Erziehung und Bildung.

Realisiert in Kooperation mit **LAMSA e.V.**, **Fö-TED e.V.**, **Back on Track e.V.**, **BVRE e.V.** und **amfn e.V.**

Herausgeber\*innen



### Bundeselternnetzwerk für Bildung und Teilhabe e.V.

Trautenaustraße 5  
10717 Berlin

- +49 (0)30 290 0 8686
- kontakt@bundeselternnetzwerk.de
- www.bundeselternnetzwerk.de

### Konzeption & Redaktion

Dr. Zeynep Sezgin Radandt,  
Mohamed Lamrabet

### Layout & Satz

Mohamed Lamrabet

Das Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen für Bildung & Teilhabe (bbt) setzt sich dafür ein, die Beteiligung migrantischer Eltern und Familien im deutschen Bildungssystem zu stärken. Es vernetzt bundesweit migrantische Elternverbände, -vereine und -initiativen, bündelt ihre Kompetenzen und schafft Synergien, um Chancengleichheit und demokratische Teilhabe zu fördern.







Das PartEl-Konzept für diversitätsbewusste Elternbeteiligung bietet einen umfassenden Überblick über das deutsche Bildungssystem aus einer diskriminierungskritischen Perspektive und beleuchtet strukturelle Hürden, die Familien mit Migrationsgeschichte betreffen. Das Konzept richtet sich an Eltern, Bildungseinrichtungen, zivilgesellschaftliche Akteur\*innen und politische Entscheidungsträger\*innen, die Teilhabe gerechter gestalten wollen.

**Bundeselternnetzwerk der Migrant\*innenorganisationen  
für Bildung und Teilhabe e.V.**