

Die Frage nach einem angemessenen Umgang mit Gewalt an Schulen stellt jedes Kollegium vor Herausforderungen. Es gilt, Klischees zu vermeiden und den Glauben an den einzigen, richtigen Weg abzulegen. Die Wissenschaft wiederum ist aufgefordert, sich auf eine differenzierte Art mit den Ursachen zu beschäftigen und daraus begründete Empfehlungen für den Umgang mit Gewalt an Schulen abzuleiten. Die vorliegende Publikation versucht, einen Beitrag zu diesem Austausch zu leisten. Mehr als 20 Fachpersonen aus Wissenschaft und Schule sowie Anbieter von Präventions- und Interventionsprogrammen zeigen an konkreten Beispielen ihre jeweiligen Vorgehensweisen auf und skizzieren dabei auch die Grenzen ihrer Ansätze. Berücksichtigt werden Konzepte, die von der einmaligen Intervention bis zum Aufbau einer Schulhauskultur oder der Zusammenarbeit mit externen Fachstellen reichen. Damit soll Fachpersonen aus Erziehung und Bildung, Eltern, Lehrpersonen sowie Politikerinnen und Politikern die Möglichkeit gegeben werden, Handlungskonzepte zur Prävention von und Intervention bei Gewalt an Schulen kennenzulernen.

Matthias Drilling, Olivier Steiner und Miryam Eser Davolio lehren und forschen an der Hochschule für Soziale Arbeit in Basel. Mit dem Thema der Gewalt an Schulen beschäftigen sie sich seit mehreren Jahren im Rahmen verschiedener Forschungsprojekte, die durch Forschungsgelder des Bundes, der Universitäten oder Stiftungen sowie von Städten und Gemeinden finanziert werden. Inhaltliche Schwerpunktthemen sind Fremdenfeindlichkeit, Rechts extremismus, institutionelle Kooperationen zwischen Schule und Sozialer Arbeit sowie die empirische und theoretische Untersuchung der Ursachen von Gewalt.



# Gewalt an Schulen

Forschungsergebnisse und Handlungskonzepte

Matthias Drilling  
Olivier Steiner  
Miryam Eser Davolio (Hrsg.)

# Gewaltprävention dank Elternkooperation in multikulturellen Schulen

Andrea Lanfranchi

Die Herausforderung der Jugendgewalt spitzt sich wie in Europa allgemein auch in der Schweiz vor allem deshalb zu, weil sie vornehmlich als «Ausländerproblem» gesehen und gelegentlich auch von offizieller Seite als «Ausländerproblem» bezeichnet wird. Daraus entsteht ein Teufelskreis von Stigmatisierung und Übernahme dieser Stigmatisierung mit externalisierendem Problemverhalten vor allem durch diejenigen Jugendlichen, die auch bei guten Schulleistungen keinen beruflichen Anschluss finden. Dieser «Aufstand der Überflüssigen» (Beck 2006) hat, trotz entgegengesetzter Beteuerungen, fast nichts mit Kultur und Nationalität und sehr viel mit institutioneller Diskriminierung (Gomolla und Radtke 2002; Lanfranchi 2007), Armut (Volken und Knöpfel 2004) und Bildungsferne der Familie (Becker und Lauterbach 2004) zu tun. Bleiben die Eltern zur Schule auf Distanz und gelingt es der Schule nicht, die Eltern mit Kooperations- und Elternbildungsangeboten zu erreichen, sind Kinder mit der Verbindung unterschiedlich strukturierter Lebenswelten alleingelassen (Hildenbrand und Lanfranchi 1996). Die «harmonische Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus» gehört zwar seit jeher zum Repertoire festlicher Beschwörungen in Einleitungen zu Lehrplänen und in den Reden von Schulpräsidenten. Dabei reicht die Qualität der Kontakte von einem wohlwollenden Miteinander über distanzierte Koexistenz bis hin zu gegenseitiger Beargwöhnung und Überforderung. Lehrpersonen beklagen sich oft über ein steigendes Desinteresse der Eltern, vor allem bei Eltern mit Migrationshintergrund. Wenn Gewalt im Spiel ist, macht sich nicht selten eine grosse Ohnmacht breit, sowohl bei den Lehrpersonen als auch bei den Eltern. Die sogenannte «Elternmitwirkung» mittels Elternforen, wie sie in den Leitbildern der ersten teilautonomen Schulen vorgeschrieben wird, erweist sich in solche Fällen als wenig effektiv. Was wir brauchen, sind gut konzipierte und intensive Erziehungs- und Bildungspartnerschaften (Bauer und Brunner 2006) von Beginn an, also ab dem frühen Kindesalter, spätestens im Kindergartenalter. Dazu gehört die Aktivierung und Einbeziehung von Eltern aus Einwanderungsminderheiten (die in einzelnen Stadtquartieren allerdings die Mehrheit bilden). Dieser Beitrag geht den Möglichkeiten und Grenzen einer solchen migrationssensiblen Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie nach.

## 1. Jugendgewalt – ein Ausländerproblem?

### Medialisierung besorgniserregender Fälle

In den letzten zwei Jahren (2006, 2007) haben auffallend viele Ereignisse von körperlicher und sexueller Gewalt und von ins Chaos abdriftenden Schulklassen oder sogar Schulhäusern die Öffentlichkeit erschüttert (die Schlagzeilen: «Rütli-Schule Berlin-Neukölln», «Vergewaltigungsbande Zürich-Seebach», «Horrorklasse Zürich-Borreweg» usw.). Mit steigender Beharrlichkeit werden die verschiedenen Gewaltakte in Verbindung mit der Nationalität und der ethnischen Herkunft der verdächtigten, angeklagten oder verurteilten jungen Täter gebracht.

Ein Beispiel: Als im Frühling 2007 eine 6. Primarschulklasse wegen «disziplinarischer Probleme» und «passiver Eltern» mehrere Lehrpersonen verheizte und durch einen Medienrummel zur landesweiten Berühmtheit avancierte, überstürzten sich die Pressemeldungen über die Abstammung der Schüler/innen. «Von den 22 Schülern stammen 18 aus dem Balkan und angrenzenden Ländern», schrieb der Tages-Anzeiger (Zürich). Von einer rechts stehenden bürgerlichen Partei wurde der Fall umgehend als Beleg für das problematische Verhalten «der Balkanjugendlichen» gewertet. Spätere Abklärungen der Neuen Zürcher Zeitung ergaben, dass von den nun 21 Kindern nur drei ausländischer Nationalität sind (zwei aus Serbien, einer aus Kroatien) und 18 einen Schweizer Pass haben, davon aber 11 eingebürgert sind. Die Ursprungsländer der eingebürgerten Kinder sind in zwei Fällen Nationen des ehemaligen Jugoslawien. Die restlichen Kinder bzw. Familien stammen aus Somalia, Marokko, Sri Lanka, Italien und der Türkei. Fazit: Insgesamt fünf Kinder dieser Klasse haben Wurzeln auf dem Balkan. Auch wenn man die Türkei als «angrenzendes Land» nimmt, bleibt die ursprünglich kolportierte Zahl sehr weit von der Realität entfernt.

### Stigmatisierung ethnischer Gruppen als Öl ins Feuer

Diese Erkenntnisse hindern auch hohe politische Exponenten nicht daran, die Hetze gegen «Balkan-Kriminelle» weiter zu schüren und Krisensituationen für eigene politische Zwecke zu missbrauchen. Ein eindrücklicher Beleg dafür sind die Äusserungen von alt Bundesrat Christoph Blocher anlässlich der Präsentation des neusten Berichts über Jugendgewalt in der Schweiz (Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD, 2007). Als «persönliche Meinung» kündigt er an, was seine Partei in Form der sogenannten Ausschaffungsinitiative soeben beschlossen hat: Bei Delikten eines Kindes oder Jugendlichen soll die Aufenthaltsbewilligung entzogen und die ganze Familie ausgewiesen werden. Im erwähnten Bericht steht jedoch nichts von einer Sippenhaftung, und auch nichts von der Identifizierung einer besonderen ethni-

schen Gruppe als Hauptrepräsentantin von Jugendkriminalität. In der Tageschau vom 29.6.2007 sagte Christoph Blocher dennoch wörtlich: «Es gibt eine Statistik, die man nicht mehr (...) nicht mehr ändern und auch nicht sagen (,) relativieren (...), das sind diejenigen Jugendlichen (,) die verurteilt werden wegen zum Beispiel wegen Körperverletzung, wegen Drohungen, wegen Raub (.) Der überwiegende Teil (,) das sind (...), stammen aus dem Balkan (,) ohne die Nation zu nennen (,) das sind balkanische Jugendliche, und das lesen sie auch eigentlich täglich in der Zeitung.» Dem seien zwei Zitate aus dem erwähnten Bericht aus seinem Departement gegenübergestellt: «Eine Zunahme der Jugendgewalt lässt sich deshalb anhand dieser Statistiken nicht im strengen Sinne nachweisen.» (S. 12) «Diese vergleichsweise hohen Verurteilungsquoten sind in erster Linie auf Faktoren zurückzuführen, die auch bei Schweizern zu Gewalt führen können. Die ethnische Herkunft bleibt insoweit irrelevant.» (S. 10)

### **Zunahme der Straftaten bei gesellschaftlichen Risikofaktoren**

Wie in vielen früheren Expertenberichten bereits vermerkt (Erziehungsdirektion des Kantons Zürich 1995; Schweizerische Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK: Stauffer 1999; Eidgenössisches Ausländerkommission EKA: Eisner, Ribeaud und Bittel 2006), bleibt die Tatsache, dass sowohl bei den jugendlichen Tatverdächtigen als auch bei den abgeurteilten jugendlichen Gewalttätern ein erheblicher Anstieg des Anteils von Migrationsjugendlichen und eine deutliche Übervertretung derselben zu verzeichnen ist. Weil sich diese Überbelastung auch in Daten zu selbst berichteter Gewalt und in Opferbefragungen zeigt (Eisner, Manzoni und Ribeaud 2000), ist sie kein statistisches Artefakt und verlangt nach Massnahmen, die auch und vor allem diese Jugendlichen und ihre Eltern erreichen. Das gesagt, muss aber noch Folgendes unterstrichen werden: Die Statistiken mit der hohen Zahl der verurteilten Jugendlichen mit Ausländerstatus (und – wenn man die Daten hätte – auch derjenigen mit «fremder Herkunft», die eingebürgert wurden) helfen bei der Suche nach den genauen Ursachen nicht weiter. So viel ist aber bekannt: Es gibt keine kulturellen oder ethnischen Prägungen, die als Erklärung für die berichtete Problemlage herhalten können. Auf der einen Seite hat eine Literaturrecherche von Eisner et al. (2006, S. 20f.) ergeben, dass nach kulturvergleichenden Studien in osteuropäischen, asiatischen und afrikanischen Gesellschaften ähnliche Mechanismen für die Entstehung von Gewalt verantwortlich sind. Auf der anderen Seite weisen Migrationsjugendliche in den ersten Jahren ihres Aufenthaltes im Aufnahmeland eine im Vergleich zu Gleichaltrigen unterdurchschnittliche Gewaltbereitschaft auf. Die Gewaltwahrscheinlichkeit setzt paradoxerweise erst im Integrationsverlauf ein und erreicht nach empirisch validierten Erfahrungen ihren Höhepunkt bei einer

Aufenthaltsdauer von zehn Jahren. (Eisner et al. 2000, S. 76f.) Was heisst das? Eine plausible Interpretation ist, dass die Kontrollmechanismen und der interne Zusammenhalt der anpassungsbereiten Familien die Kinder und Jugendlichen in den ersten Migrationsphasen schützen. Mit der immer stärkeren Einbindung in externe Strukturen (Schule, Freizeitbereich, Berufslehre usw.) gehen diese protektiven Faktoren teilweise verloren. Treten in der Schule oder bei der Berufswahl Momente des Misserfolgs, der Diskriminierung und Perspektivlosigkeit ein, fühlen sich die Jugendlichen trotz vorgegaukelter postmoderner Optionenvielfalt an den Rand gedrängt, betrogen und ausgeschlossen, was ihre Radikalisierung fördert und das Randalieren erklärt: «In Deutschland, aber auch in vielen anderen Ländern glaubt man geradezu obsessiv daran, dass die Ursachen für die Gewaltbereitschaft der randalierenden Migranten-Jugend in der traditionellen Herkunftskultur der Einwanderer zu finden sind. Empirische Studien der auf diese Fragen bestens vorbereiteten Soziologie belegen das Gegenteil: Es ist nicht die fehlende Integration, sondern die gelungene Integration, genauer: der Widerspruch von kultureller Assimilation und sozialer Ausgrenzung dieser Jugendlichen, aus dem sich ihr Hass und ihre Gewaltbereitschaft speisen.» (Beck 2006)

### **Familiäre Risikofaktoren**

Insofern sind die Probleme mindestens zum Teil «hausgemacht» in dem Sinne, dass der soziale Ausschluss nach der Migration und nicht die «Kultur» aus der Zeit vor der Migration der Hauptmechanismus von Devianz ist. Und doch wäre die Analyse verkürzt, wenn man die Problemlage einzig und allein auf die bekannten Belastungen durch Risikofaktoren wie soziale Benachteiligung, sozioökonomisch prekäre Lage oder Schulmisserfolg zurückführen würde. Von zentraler Bedeutung in allen relevanten empirischen Untersuchungen, wo nach Effektstärken in Bezug auf das Aufwachsen von Kindern in Schule und Gesellschaft gesucht wurde (siehe z.B. Krumm et al. 1999; NICHD Early Child Care Research Network 2005), gelten familiäre Variablen des Verhaltens der Eltern in der Interaktion mit ihren Kindern. Im weitesten Sinne geht es ganz schlicht um Erziehungskompetenz. Aus der Erziehungstilforschung (neuste Daten in Clemence et al. 2006) ist schon lange bekannt, dass die elterlichen Erziehungspraktiken für das Entstehen von prosozialem bzw. für das Verhindern von dissozialem Verhalten entscheidend sind. Das gilt auch bei den in manchen Fällen Gewalt befürwortenden Normen in sogenannten «Ehre-Schande-Kulturen», wo anstelle des Gewaltmonopols des (oft fehlenden) Staates die Männer für Ruhe und Ordnung sorgen müssen (Tobler Linder 2003). Es kommt also (nicht nur, aber zu einem sehr bedeutsamen Teil) auf die Eltern mit ihren Einstellungen und Handlungen im Erziehungsalltag an, ob ein Kind in seinen sozialen Kompetenzen gestärkt wird

und somit aggressive Muster der Konfliktlösung reduziert, oder nicht. Und die Eltern spielen eine sehr wichtige Rolle auch bei der Frage, ob das Kind dank Lernanregungen und Unterstützung zu Hause sowie bei Freizeitaktivitäten Lernerfolg in der Schule entwickelt, oder nicht. Kurzum: Ohne Eltern läuft fast nichts. Die Schule muss mit ihnen kooperieren, auch dann, wenn es sehr schwierig ist. Und: Sie muss frühzeitig genug den ersten Schritt machen, darf nicht warten, bis sich die Eltern selber melden oder die ersten Konflikte da sind.

## **2. Massgeschneiderte Brücken an den Nahtstellen von Familie und Schule**

### **Positive Effekte nachgewiesen**

Seit mindestens zwanzig Jahren wird proklamiert, dass die Zusammenarbeit mit Migrationseltern einen wesentlichen Faktor für Schulqualität und Leistungssteigerung von Migrationskindern darstellt (Ambühl-Caesar 1985; Purkey und Smith 1991). Eine von der Europäischen Kommission geförderte Studie ermittelte die Mitwirkung der Eltern (im Sinne des englischen Begriffs Home-School-Liaison) als Schlüsselfaktor für Schulerfolg und plädiert anhand konkreter Empfehlungen für Verbesserungen in der Lehrerbildung sowie in der Schulpraxis (Saad und Leumer 1997). Die Literaturstudie von Rüesch (1999) bekräftigt, dass bei den durch Metaanalysen gewonnenen Faktoren für Schulerfolg die Kooperation mit den Eltern eine wesentliche Rolle spielt. Insbesondere wird betont, dass nicht primär Informationen an die Eltern, sondern Lernanregungen durch die Eltern zu einer Leistungssteigerung der Kinder führen. Dazu Wang, Haertel und Waldberg (1993): «Because of the importance of the home environment to school learning, teachers must also develop strategies to increase parent involvement in their children's academic life. This means teachers should go beyond traditional once-a-year parent/teacher conferences and work with parents to see that learning is valued in the home. Teachers should encourage parents to be involved with their children's academic pursuits on a day-to-day basis, helping with homework, monitoring television viewing, reading to their young children, and simply expressing the expectation that their children will achieve academic success.» (S. 278f.)

### **Verbindungssysteme entwicklungsfördernd**

Neuere Forschungsbefunde bestätigen, dass die Zusammenarbeit zwischen Lehrpersonen und Eltern einen wesentlichen Faktor für die Leistungssteigerung der Kinder darstellt, insbesondere im multikulturellen Umfeld (Lanfran-

chi 2000; Neuenschwander et al. 2005). Eine präventive Wirkung der Kooperation mit den Eltern wird auch in Bezug auf die Verminderung von Gewalt erwartet. Tauschen Lehrpersonen und Eltern sich über ihre gegenseitigen Erwartungen, Ansprüche und Zielsetzungen hinsichtlich Schule und Erziehung aus, verfügen Kinder und Jugendliche über nützliche Leitplanken zur Orientierung in unterschiedlich strukturierten Lebenswelten (Lanfranchi und Hildenbrand 1999). Den theoretischen Bezugsrahmen liefert uns Bronfenbrenner (1981). Danach haben Mikrosysteme (wie die Familie oder die Schule) und Exosysteme (wie die Arbeitswelt) nur wenig konstante Beziehungen untereinander, unter anderem deshalb, weil sogenannte Mesosysteme (Verbindungen wie regelmässige Lehrer-Eltern-Gespräche) oft fehlen oder wenig funktional sind. Super und Harkness (1986) haben diesen Ansatz weiterentwickelt und im Modell der «Entwicklungsnischen» die Bedingungen beschrieben, unter denen Kinder im Spannungsfeld verschiedener Denkweisen aufwachsen. Die drei Komponenten sind (siehe Abb. 1):

1. Die physischen und sozialen Gegebenheiten, in denen ein Kind lebt (Grösse und Zusammensetzung des Haushalts, Aktivitäten von Kindern und Erwachsenen sowie sonstige äusserliche Aspekte von Haus und Umwelt).
2. Die kulturell bedingten Muster der Kindererziehung (Sitten und Bräuche der Gesellschaft, die nicht mehr individuell hinterfragt werden, etwa die Schulpflicht).
3. Die Denkmuster der Eltern (von den Autoren «parentale Ethnotheorien» genannt).

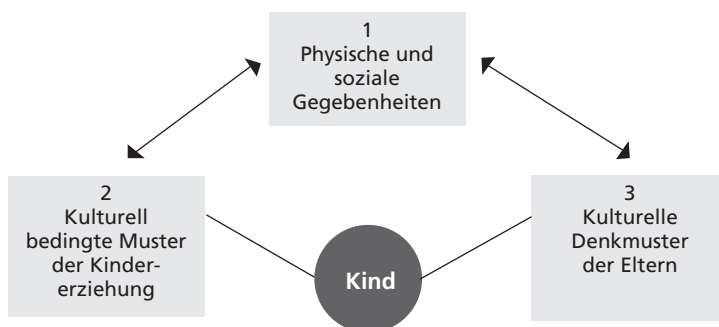


Abb.: Das Modell der Entwicklungsnischen nach Super & Harkness (1986)

Die Rahmenbedingungen der sozialen Lebenswelt, die Gewohnheiten der Kindererziehung in einem bestimmten gesellschaftlichen Kontext und die kulturell oder ethnisch bedingten Denkmuster der Eltern beeinflussen die Organisation der individuellen Entwicklung von Kindern. Diese drei Subsysteme eignen sich besonders gut, die kindliche Entwicklung in Anbetracht der spezifischen kulturellen Orientierung ihrer Eltern und der gesellschaftlichen Erziehungsmuster ausserhalb der Familie zu verfolgen. Regulierende Mechanismen tendieren dazu, die drei Subsysteme in einem Gleichgewicht zu halten. Sind die Kontextmerkmale der Familienumgebung jedoch nicht kulturell analog, sondern von grossen Diskrepanzen geprägt, kann ein länger dauernder Ungleichgewichtszustand zu einer Restrukturierung der Entwicklungsnischen führen. Dabei entstehen Adaptationstendenzen, die Veränderungen (Transformationen) in den einzelnen Subsystemen hervorbringen.

Ein Beispiel aus Super und Harkness (1986): Die Kipsigi in Kenia lassen ihre Kleinkinder durch die grösseren Kinder mehrere Stunden täglich herumtragen und betreuen. Ihr Begriff für «Intelligenz» heisst *ng'om* und enthält weitgehend Komponenten im Sinne von «Verantwortung tragen»: Ein Mädchen, das *ng'om* ist, fegt das Haus nach dem Essen und kümmert sich anschliessend um die kleineren Geschwister, und von einem Jungen wird gesagt, er sei *ng'om*, wenn er die Kühe ohne spezielle Anweisungen zur Tränke geführt hat. Nach der Einführung von Schulen haben die Kipsigi-Mütter die älteren Kinder mit Betreuungsaufgaben später als im vorgesehenen Alter einschulen lassen oder von den anderen Familien versteckt gehalten. Ihre Denkmuster (3. Subsystem) haben also nach dem Gleichgewichtsmodell die Neuerungen im 2. Subsystem (nach der Einführung von Schulen) zurückgedrängt. Erst als ihnen die Vorteile der Schule ersichtlich wurden (nämlich die Möglichkeit, durch die Kinder den Zugang zur Geldwirtschaft und zu Erwerbsrollen zu erreichen) und diese Einsicht in ihre Deutungsmuster integriert werden konnte, hat sich die Alltagspraxis geändert, bis hin zur Transformation der früheren Denkmodelle. Der Begriff für «Intelligenz» wurde dann differenziert in *ng'om en ga* («intelligent zu Hause») und *ng'om en sukul* («intelligent in der Schule»).

Eine Analogie zu den portugiesischen, türkischen oder albanischen Kindern in der Schweiz drängt sich auf. Gestützt auf eine Umfrage im Vorschulbereich (Lanfranchi 2002) besteht bei rund einem Fünftel der untersuchten Migrationseltern die Tendenz, ihre Kinder nicht oder möglichst spät in den (in der Schweiz damals nicht obligatorischen) Kindergarten zu schicken. Sie tun das erst dann, wenn sie erkennen können, dass der Kindergarten im Sinne einer Bildungs-Grundstufe mehr ist als «nur Spielen», dass frühe Förderung faktisch die Voraussetzung für eine erfolgreiche Einschulung ist.

### 3. Bewährte Strategien und Modelle des Einbezugs «widerspenstiger Eltern»

In der Supervision und in Beratungssituationen mit Fachpersonen im Schulbereich werde ich oft angefragt, wie «renitente Ausländereltern» dazu verleitet werden könnten, mit der Schule zusammenzuarbeiten, statt gegen die Schule zu wirken. Bereits die Fragestellung ist ein Problem, weil sie Asymmetrie und ungleiche Verteilung von Macht von Beginn an markiert. Es ist aber eine Realität, dass manche Eltern aus vielfältigen Gründen «schwierig» sind: Sie machen nicht das, was die Lehrperson von ihnen erwartet, und die Lehrperson macht nicht das, was die Eltern von ihr erwarten. Dabei entsteht eine problematische Dynamik, die von Spannungen, Irritationen oder sogar Interferenzen charakterisiert ist (etwa dann, wenn sich die Schule in die Angelegenheiten der Familie einmischt oder umgekehrt: die Eltern der Lehrerin sagen, wie sie unterrichten muss).

Nicht selten werden Eltern als «widerspenstig» oder als «paranoid»<sup>1</sup> bezeichnet, oder wir weisen sie in die Ecke der «nicht Motivierten». Ein anderes, für die Problembearbeitung viel nützlicheres Konstrukt besteht darin, dass wir die besondere Situation der Eltern in ihrer «condition migrante» verstehen (was nicht bedeutet, dass wir auch alles akzeptieren müssen). Mit anderen Worten: Wir konnotieren den Widerstand (zum Beispiel gegen eine Sonderklasseneinweisung) positiv, etwa als sorgfältiges Abwägen im Interesse der Kinder. Und wir erkennen Widerstandsmerkmale bei uns selber, z.B. dann, wenn wir mit einigem Verdruss «Auch das noch!» seufzen (vgl. Mecheril 1996) – im Sinne von: «Wir hatten ja genug Sorgen, und nun kommen die Ausländer/innen als Problem hinzu.»

#### Widerstand als nichtpathologische Überlebensstrategie

Widerstand von Eltern im Umgang mit Lehrpersonen hat sehr viel mit der berechtigten Angst zu tun, dass aus dem Öffentlichwerden von Problemen der Familie (z.B. Auffälligkeiten eines Kindes) irgendwelche Nachteile für die ganze Familie entstehen könnten. Oft beobachten wir, etwa bei Eltern von kriegstraumatisierten Kindern, Situationen der Konfliktverleugnung und der Bagatellisierung der Traumaereignisse. Warum? Weil diese Eltern in der Regel selbst durch Flucht und eigene Traumatisierungen beeinträchtigt und verunsichert sind (Lanfranchi 2006). Sie befürchten, aufgrund der Schwierig-

1 Als ich vor vielen Jahren als Schulpsychologe bei der Stadt Zürich arbeitete, wurde mir ein Kind aus der schulpsychiatrischen Abteilung überwiesen. Im kargen Überweisungsschreiben stand als Diagnose «Ethnodebilität». Ich fand diese Wortschöpfung und die damit verbundenen Konnotationen als derart skandalös, dass ich beschloss, den Fallverlauf genauestens zu dokumentieren und die Ergebnisse zu publizieren (siehe Lanfranchi 1997).

keiten ihrer Kinder erneut vertrieben zu werden (siehe die obigen Ausführungen zur sogenannten «Ausschaffung»). So kann es sein, dass die in der Schule manifestierten Störungen verdrängt und ganz dringend indizierte pädagogische oder therapeutische Angebote abgelehnt werden.

Nicht selten werden Eltern von den Lehrpersonen oder Schulbehörden mit mehr oder weniger sanftem Druck in eine Beratungsstelle oder zum Schulpsychologen «geschickt». Sie gehen dann «fremdmotiviert» bzw. «unfreiwillig freiwillig» hin und fühlen sich der auftraggebenden Instanz gegenüber verpflichtet oder von ihr gedrängt. Widerstand hat sehr oft mit einem spezifischen, von aussen gesteuerten Überweisungskontext zu tun. Es ist mehr als verständlich, dass bei einer solchen Ausgangsposition die Eigenmotivation tendenziell gering ist, die persönliche Lage, die eigenen Denkmodelle und Handlungskompetenzen zu verändern oder zu erweitern. Oft besteht sogar eine ausgeprägte Abwehrneigung. Unfreiwillige Beratung von Familien ist meist auf deren Erziehungsfunktion gerichtet. Bei gegebener oder befürchteter Kindsgefährdung wird das Wohl des Kindes als Wert über den des Selbstbestimmungsrechts der Familie gestellt.

### **Was bedeutet dies für die Familien?**

Die Eltern werden gedrängt, fremden Fachleuten Einblick in den intimen Binnenraum der Familie zu gewähren sowie die Meinung und den Rat von Fachpersonen zur Kenntnis zu nehmen. Sehr oft wird das nicht akzeptiert und folgendermassen erlebt:

- als entwertend («haben wir als Eltern denn total versagt?»)
- als bedrängend («wir wissen schon selbst, was für unsere Kinder gut ist»)
- als bedrohlich («am Schluss nehmen sie uns dann die Kinder weg»).

### **Normalisierung des Widerstands**

Kommen Familien unfreiwillig in die Beratung oder zum Lehrergespräch, ist Widerstand in einer ersten Phase durchaus normal. Systemtheoretisch betrachtet stärkt der Widerstand zunächst einmal die Familienkohäsion, was den Stress reduziert. Es hängt auch von den Denkmodellen der Lehrperson oder der beratenden Person ab, mit welchen sie oder er der Familie begegnet, ob dieser Widerstand zugunsten geeigneter Problemlösungsstrategien aufgegeben wird oder zu Rigidität und zum Einfrieren der erlebten Wirklichkeit führt. Bei Familien im Migrationskontext wird in manchen Fällen die Konfliktorganisation nach aussen verschoben: «Die anderen (die Anforderungen am Arbeitsplatz, die strenge Lehrerin, die uneinsichtigen Behörden usw.) sind schuld!» Ein solches Suchen nach Sündenböcken und der Aufbau von starren Feindbildern wird von Beraterinnen und Lehrpersonen oft als Abschottung, Abwehr oder Arroganz aufgefasst. Dies kann zu einem hefti-

gen und aggressiven Kommunikationsstil und auch zu mehr oder weniger abrupten Beziehungsabbrüchen führen. Der einzige Ausweg liegt darin, den Reaktionsmodus des Widerstands als den einzigen möglichen Ausdruck für das Unbehagen zu erkennen, welches einerseits mit dem Problemkontext, andererseits mit den Denkmodellen der Eltern zu tun hat. Widerstand in Krisensituationen kann nämlich, für kurze Zeit, der bestmögliche Bewältigungsmechanismus sein. Wir sollten nicht vergessen, dass Widerstand je nach Situation Tod oder Leben bedeuten kann. Widerstand und Konflikten auszuweichen statt sie auszutragen, steht in engem Zusammenhang mit der Kontrolle der inner- und ausserfamiliären Situation. Der Verlust dieser Kontrolle kann Chaos und Machtlosigkeit bedeuten. Dementsprechend sollten wir Widerstand nicht länger von vornherein als fehlende Motivation pathologisieren. Widerstand sollte nicht als Hindernis, sondern vielmehr als Vorbote eines Wandels (Welter-Enderlin 1988) betrachtet werden. Natürlich führen Verneinung und Realitätsverleugnung auf Dauer zur Aufschiebung von nötigen Konfliktlösungen und manchmal auch zur Verschlimmerung der bestehenden Probleme. Aber sie müssen in den ersten Konfliktgesprächen in der Schule oder in der ersten Phase des Beratungsprozesses respektiert und positiv konnotiert werden. Nur so gelingt die Entwicklung neuer Bewältigungsstrategien und nur so können frühzeitige Beziehungsabbrüche (oder das Ergreifen von Pseudolösungen) vermieden werden.

Daraus ergeben sich einige praktische Empfehlungen für die Zusammenarbeit mit Migrationseltern in pädagogischen oder psychosozialen Kontexten.

**Verkrampfe dich nicht in vorgefassten Meinungen.** Gefragt ist Begegnung und eine kultursensible Haltung, nicht Expertenwissen über Kulturen. Interkulturelle Kompetenz (Hegemann 2004) heisst durchaus, über allgemeine grundlegende Informationen über die Herkunftskultur der zu beratenden Familien zu verfügen. Vor allem aber müssen wir fallbezogen vorgehen – dadurch, dass wir für das Besondere dieses speziellen Kindes, dieser Eltern, dieser Familie offen sind und auf sie möglichst vorurteilsfrei zugehen.

**Mache deine «Kultur der Zusammenarbeit» von Beginn an transparent.** Teile den Eltern noch vor Schulbeginn mit, wie du dir die Kooperation vorstellst und wie du vorgehen möchtest (z.B. Elternabend im Herbst und dann zwei individuelle Gespräche im Laufe des Schuljahrs). Diskutiere deine Vorstellungen anlässlich eines ersten Kontaktes. Bleibe offen für massgeschneiderte Formen der Elternkooperation (wie etwa Hausbe-

suche). Beschränke dich nicht auf Informationsvermittlung. Ziel ist, dass die Eltern ihr Kind im Lernen unterstützen.

Nicht vergessen: Nur dort, wo das Beziehungsklima in Zeiten geringen Anpassungsdrucks durch ungezwungene Kontakte und gute Kommunikation kultiviert wurde, können bei Problemen einvernehmliche und tragfähige Lösungen gesucht und verwirklicht werden.

**Bereite Elterngespräche gut vor.** Mach dir fallbezogen Gedanken über eine günstige Zeit und über den geeigneten Ort für die Einladung. Du kannst je nach Anlass und Thema auf entsprechende Vorlagen, Leitfäden und Checklisten zurückgreifen (für schulische Standortgespräche siehe Bildungsdirektion des Kantons Zürich 2007; für Konfliktgespräche siehe z.B. Hennig und Ehinger 1999 oder Schlamp, Lachnit und Kretzschmar 2005).

**Investiere genügend Zeit für die Arbeit mit Eltern.** Eine kompetente Elternkooperation als Begleitung der schulischen Förderung oder Beratung ist immer wichtig. Im Falle von Migrationsfamilien ist sie zentral, sollen doch Problemlösungsansätze, Förderhinweise usw. sowohl in die tägliche Lernwelt des Kindes als auch in das Wertesystem seiner Familie integriert werden. Bei sonderpädagogischen Massnahmen gilt: Je spezieller die Intervention ist (z.B. schulische Heilpädagogik oder Psychotherapie), desto grösser ist ihre Erklärungsbedürftigkeit im familiären Kontext. Massnahmen müssen auf der Alltagsebene des Kindes und seiner Lebenswelt umgesetzt werden. Findet ein solcher Transfer nicht statt, greift die Massnahme nicht.

**Zeige Verständnis für die Beunruhigung, die bei den Eltern entstanden ist.** Eine Störung, ein aufgetretenes Problem, eine Auffälligkeit eines Kindes sind häufig mit einem «Sich Öffnen» der ganzen Familie vor Fachpersonen verbunden. Bei Migrationseletern kann dies einer Wiederinszenierung des ersten Kulturschocks entsprechen.

**Orientiere dich an möglichen Lösungen, analysiere jedoch vorher das Problem.** Bei Gesprächen mit den Eltern kann es vorkommen, dass Lehrpersonen (im Modestrom des «lösungsorientierten Ansatzes») sehr schnell den in ihrem Sinne bestmöglichen Lösungsvorschlag präsentieren. Oft kommt es dann zu einer kontroversen Debatte über Akzeptanz oder Ablehnung dieser Lösung. Lösungsoptionen sollten erst dann besprochen und Lösungswege erst dann gemeinsam beschlossen werden, wenn über die Problemstellung und entsprechende Wechselwirkungen gesprochen und möglichst Einigkeit darüber erzielt worden ist. Manchmal tendieren Lehrpersonen eher übereilt dazu, auffällige Schulkinder linear in

die Verfahren von Einzelabklärung, Einzelförderung oder Sonderklassenzuweisung einzuschleusen. Eine mögliche Alternative wäre die Abmachung einiger Treffen in 14-täglichem Abstand. In diesen Gesprächen könnte die jeweilige Sicht der Probleme geklärt und könnten konkrete Veränderungsschritte besprochen sowie deren Realisierung mit klarer Kompetenzverteilung geplant werden. Im Hinblick auf Beratung und Vermittlung kann, wenn nötig und möglich, eine Fachperson aus der Schulpsychologie oder Schulsozialarbeit diesen Prozess unterstützen.

**Schwimme bei grossem Widerstand mit dem Strom statt gegen den Strom.** Schliesse dich bei schwierigen Gesprächen der Problemdefinition der Eltern an und erweitere sie bei Bedarf in einer späteren Phase. Leite kleine pragmatische Hilfen ein, statt Druck auszuüben – die grossen Würfe können auch später kommen.

**Stelle Kooperation trotz unterschiedlicher Denkweisen her.** Es kann sein, dass ich als Fachperson die Lage anders beurteile, die Erklärungen der Eltern nicht vollumfänglich teile – etwa weil sie sich anderer Deutungsmuster bedienen (wie zum Beispiel im Falle traditionaler Geschlechterrollen). Nicht alles, was in der Familie gilt, muss auch für die Schule gelten und umgekehrt. Wir sollten Ambivalenzen aushalten und wir können nicht jeden Konflikt lösen.

**Besinne Dich auf beziehungsfördernde Mittel.** Achte auf die Regeln guter Kommunikation (affektive Rahmung, Kongruenz, Empathie, Wertschätzung, aktives Zuhören und keine langen Monologe). Bei Migrationseletern könntest du z.B. mit ihnen zusammen auf der Landkarte ihres Herkunftslandes die Ortschaft suchen, aus der sie stammen und sie fragen, wo sie gewohnt haben und was sie damals gemacht haben.

**Involviere Vertrauenspersonen der Eltern als «Geburtshelferinnen» für kreative Lösungen.** Lade, wenn nötig, eine sozial engagierte Übersetzerin oder eine Schlüsselperson aus der Migrantengemeinschaft als kulturelle Vermittler ein. Achte dabei darauf, dass Transparenz gewährleistet ist, etwa über die Art deiner Vernetzung im Helfersystem und über die Möglichkeiten deiner Einflussnahme, insbesondere bei anstehenden institutionellen Entscheidungen.

**Wenn du weisst, was funktioniert, mach mehr davon.** Suche die Schätze in der Dachkammer, statt Skelette im Keller (Welter-Enderlin und Hildenbrand 2004). Finde Ausnahmen vom Problemverhalten, kleine Erfolge aus jüngerer Zeit und frage das Kind und seine Eltern, wie sie das zustande gebracht haben. Vor allem aber: Wiederhole nicht, was nicht geht.

#### 4. Elterntrainings als Ergänzung der Schule-Eltern-Zusammenarbeit

Die beschriebenen Methoden und Strategien der Zusammenarbeit mit Eltern genügen heute als Gewaltpräventionsmassnahme selbstverständlich nicht, gerade in multikulturellen Schulen. Neben kinder- und schulzentrierten Programmen braucht es zusätzlich elternzentrierte Interventionen im Elternbildungsbereich, nach Perrez (1994) in Form spezifischer Aufklärung und Information, Entwicklungsförderung im Vorschulalter, Elterntrainings sowie Beratung und Therapie. Die Entwicklungen der letzten Jahre sind kaum zu überblicken und noch wenig systematisiert. In Tabelle 1 findet sich eine synoptische Darstellung mit Fokussierung auf diejenigen Programme, die aufgrund bisheriger Wirksamkeitsstudien in der Prävention kindlicher Verhaltensstörungen als effektiv gelten. Für eine Übersicht über standardisierte Elternbildungsprogramme in der Schweiz kann auch die Internetseite des Schweizerischen Bundes für Elternbildung SBE konsultiert werden: [www.elternbildung.ch](http://www.elternbildung.ch). Eine umfassende Darstellung evidenzbasierter Interventionsprogramme geben uns Heinrichs et al. (2002); Tschöpe-Scheffler (2005); Eisner et al. (2006).

In den verschiedenen Evaluationsberichten und auch in den neusten Interventions- und Präventionsprogrammen wie im Projekt der Stadt Zürich zipps (Eisner et al. 2007) wird bedauert, dass Migrationseltern mit geringen Bildungsressourcen trotz vielen Aufwands immer noch nicht im erwünschten Ausmass einbezogen werden konnten. Sie sind ja eine wichtige, wenn nicht die wichtigste Zielgruppe für familienbasierte Gewaltprävention. Die oben beschriebenen Strategien des Umgangs mit Widerstand und die entsprechenden Empfehlungen zur Erhöhung der eigenen interkulturellen Kompetenz dürften die Zielrichtung für das Beschreiten neuer Wege sein (dazu auch Radice von Wogau, Eimmermacher und Lanfranchi 2004). Dort, wo wir uns mehr mit der Annahme von Personen befassen als mit ihrer Abstammung, hat Begegnung eine Chance. Das Neue wäre eine Kultur der Anerkennung auch in dem Sinne, dass Migrantinnen und Migranten selber zu Akteuren ihrer Projekte gemacht werden (siehe die Anregungen der Eidgenössischen Koordinationskommission für Familienfragen 2003). Bei FemmesTISCHE, um ein Beispiel dieses neuen Zugangs zu nennen (in Tabelle 1 erwähnt), gab es nie Probleme beim Erreichen und Rekrutieren der Zielgruppe, weil die Migrantinnenorganisationen bzw. Schlüsselpersonen der «ethnic community» mit dem Organisieren der Elternbildung in ihrem Einzugsgebiet betraut werden und weil die Methoden an die besondere Klientel angepasst sind.

Tabelle: Ausgewählte, mehrheitlich evidenzbasierte Unterstützungsangebote für Eltern

1. Entwicklungsförderung im Vorschulalter	
<p><b>Opstapje</b> Hausbesuchsprogramm aus den Niederlanden für 2- bis 4-jährige Kinder aus sozial benachteiligten Familien</p>	<p>Vom Deutschen Jugendinstitut evaluiert: <a href="http://www.dji.de">www.dji.de</a></p> <p>Für die Schweiz als «schritt:weise» im Aufbau: <a href="http://www.a-primo.ch">www.a-primo.ch</a></p>
<p><b>Hippy</b> Home Instruction Program for Preschool Youngsters: Lernprogramm für 4- bis 5-jährige Kinder zu Hause, Einbezug der Eltern</p>	<p><a href="http://www.hippy-deutschland.de">www.hippy-deutschland.de</a></p> <p>Für die Schweiz von Scherer-Korkut (1998) bei türkischen Migrantinnen evaluiert</p>
2. Elterntrainings	
<p><b>Triple P</b> Positive Parenting Programm aus Australien: Kognitiv-behaviorales Programm für Eltern von Kindern von 0 bis 11 und von 12 bis 14 Jahren</p>	<p>Für die Schweiz vom Institut für Familienforschung der Universität Freiburg evaluiert: <a href="http://www.triplep.ch">www.triplep.ch</a></p> <p>Für Deutschland vgl. Heinrichs et al. (2007)</p>
<p><b>Starke Eltern – starke Kinder</b> Elternkurs des deutschen Kinderschutzbundes nach dem Modell der anleitenden Erziehung</p>	<p><a href="http://www.starkeeltern-starkekinder.de">www.starkeeltern-starkekinder.de</a> <a href="http://www.starkeeltern-starkekinder.ch">www.starkeeltern-starkekinder.ch</a></p>
<p><b>STEP</b> Systematic Training for Effective Parenting: individualpsychologisch begründetes Programm. Ziel: stressfreieres familiäres Zusammenleben</p>	<p><a href="http://www.instep-online.ch">www.instep-online.ch</a></p>
<p><b>Gordon-Training</b> Kommunikations- und Konfliktlösungsmodell nach dem humanistischen Menschenbild</p>	<p><a href="http://www.gordontraining.ch">www.gordontraining.ch</a></p>
<p><b>FemmesTISCHE</b> Erziehungs- und Gesundheitsförderungsprojekt von und für Migrantinnen</p>	<p><a href="http://www.femmetische.ch">www.femmetische.ch</a> (wissenschaftlich begründete Wirksamkeit ausstehend)</p>

3. Beratung und Therapie	
Elternnotruf	<a href="http://www.elternnotruf.ch">www.elternnotruf.ch</a>
Sozialpädagogische Familienbegleitung	<a href="http://www.projuventute.ch">www.projuventute.ch</a>
Schulpsychologischer Dienst	<a href="http://www.schulpsychologie.ch">www.schulpsychologie.ch</a>
Kinderpsychiatrischer Dienst	<a href="http://www.sgkjpp.ch">www.sgkjpp.ch</a>
Systemische Therapie	<a href="http://www.systemis.ch">www.systemis.ch</a>
Elterncoaching nach dem Konzept der Präsenz und des gewaltlosen Widerstandes	<a href="http://www.ahimsa-os.de">www.ahimsa-os.de</a>

## Fazit

Massnahmen zu Gewaltprävention und Gewaltreduktion in Schulen sind eine gemeinsame Aufgabe im Rahmen der Erziehung, Bildung und Betreuung von Kindern und Jugendlichen. Im Idealfall fangen Erziehungs-, Bildungs- und Betreuungspartnerschaften bereits im frühkindlichen Alter an, etwa anlässlich der familienergänzenden Kinderbetreuung in der Kindertagesstätte (Textor 2006). Bezogen auf das Schulalter muss Folgendes betont werden: Nicht allein in der Schule oder auf dem Pausenplatz muss «interweniert» werden, auch nicht allein im Elternhaus, sondern an beiden Orten und darüber hinaus auch an den Nahtstellen dieser Systeme. Durch Vernetzung und gute Kommunikation werden Verantwortlichkeiten ausgehandelt, insbesondere dort, wo die Kompetenzabgrenzung zwischen Familie und Schule nicht eindeutig ist. Wer ist zum Beispiel zuständig bei Vorfällen auf dem Schulweg? Solange Zuständigkeitsbereiche nicht klar definiert worden sind oder solange sie nicht klar definiert werden können, bedarf es der Begegnung und des Gesprächs. Es gibt übrigens kein besseres Mittel, um Gewalt zu verhindern, als Begegnung zu ermöglichen.

## Literatur

- Ambühl-Caesar, G. (1985). Förderung ausländischer Kinder im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Elternhauses. In H. Nickel (Hrsg.), *Sozialisation im Vorschulalter: Trends und Ergebnisse institutioneller Erziehung*. Weinheim: Edition Psychologie.
- Bauer, P., & Brunner, E. J. (2006). *Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft*. Freiburg: Lambertus.
- Beck, U. (2006). *Aufstand der Überflüssigen am Rande von Europas Metropolen*. Gastkommentar in *Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft*. Online im Internet: [www.gew.de/print/01\\_2006\\_Gastkommentar.html](http://www.gew.de/print/01_2006_Gastkommentar.html) [Stand: 18.7.2007].

- Becker, R., & Lauterbach, W. (Hrsg.). (2004). *Bildung als Privileg? Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Bildungsdirektion des Kantons Zürich. (2007). *Schulische Standortgespräche. Ein Verfahren zur Förderplanung und Zuweisung von sonderpädagogischen Massnahmen*. Zürich: Bildungsdirektion (Autoren: J. Hollenweger & P. Lienhard).
- Bronfenbrenner, U. (1981). *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung*. Stuttgart: Klett.
- Clemence, A., Biétry, V., Gex-Collet, D., Sénac, N., Zittoun, T., Kaser, C., et al. (2006). *Exercer l'autorité dans la famille et à l'école: Des styles parentaux à l'intégration scolaire*. Lausanne: Institut des sciences sociales et pédagogiques.
- Eidgenössische Koordinationskommission für Familienfragen. (2003). *Die MigrantInnen zu (Mit-)AkteurInnen von Integrationsprojekten machen*. Bern: EKFF (Broschüre, 10 Seiten – abrufbar unter [www.ekff.ch](http://www.ekff.ch)).
- Eidgenössisches Justiz- und Polizeidepartement EJPD. (2007). *Jugendgewalt. Ausmass, Ursachen und Massnahmen*. Bern: Bundesamt für Justiz.
- Eisner, M., Manzoni, P., & Ribeaud, D. (2000). *Gewalterfahrungen von Jugendlichen; Opfererfahrungen und selbst berichtete Gewalt bei Schülerinnen und Schülern im Kanton Zürich*. Aarau: Sauerländer.
- Eisner, M., Ribeaud, D., & Bittel, S. (2006). *Prävention von Jugendgewalt. Wege zu einer evidenzbasierten Präventionspolitik*. Bern: EKA (Eidgenössische Ausländerkommission).
- Eisner, M., Ribeaud, D., Jünger, R., & Meidert, U. (2007). *Frühprävention von Gewalt und Aggression. Ergebnisse des Zürcher Präventions- und Interventionsprojektes an Schulen*. Zürich: Rüegger.
- Erziehungsdirektion des Kantons Zürich. (1995). *Gewalt und Schule. Analyse und Empfehlungen der kantonalen Expertenkommission*. Zürich: Pädagogische Abteilung der ED.
- Gomolla, M., & Radtke, F.-O. (2002). *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Opladen: Leske + Budrich.
- Hegemann, T. (2004). *Interkulturelle Kompetenz in Beratung und Therapie*. In J. Radice von Wogau, H. Eimmermacher & A. Lanfranchi (Hrsg.), *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln (Praxishandbuch) (S. 79–103)*. Weinheim: Beltz PVU.
- Heinrichs, N., Sassmann, H., Hahlweg, K., & Perrez, M. (2002). *Prävention kindlicher Verhaltensstörungen. Psychologische Rundschau, 53 (4), 170-183*.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H. K., Annett, Naumann, S., & Harstick, S. (2007). *Die langfristige Wirksamkeit eines Elterntrainings zur universellen Prävention kindlicher Verhaltensstörungen: Ergebnisse aus Sicht der Mütter und Väter. Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie, 35 (2), 82–96*.
- Hennig, C., & Ehinger, W. (1999). *Das Elterngespräch in der Schule. Von der Konfrontation zur Kooperation*. Heidelberg: Auer.
- Hildenbrand, B., & Lanfranchi, A. (1996). *Kinder im «seelischen Grenzgängertum»: Das Wandern zwischen den Welten beim Verlust transitorischer Räume*. In P. Dillig & H. Schilling (Hrsg.), *Erziehungsberatung in der Postmoderne (S. 59-70)*. Mainz: Grünewald.
- Krumm, V., Wetzek, G., Tietze, W., Hundertmark-Mayser, J., Rossbach, H.-G., Paiciós, J., et al. (1999). *European Child Care and Education Study. School-age Assessment of Child Development: Long-term Impact of Pre-school Experiences on School Success, and Family-School Relationships. Final Report for Work Package*. Brüssel: European Commission.
- Lanfranchi, A. (1997). *Umgang mit Widerstand bei Immigranten. Ein Fall von Dissozialität bei «seelischem Grenzgängertum»*. In G. Pulverich (Hrsg.), *Psychologie und Therapie bei Kindern und Jugendlichen (Vol. 5, S. 35–44)*. Bonn: Deutscher Psychologen Verlag.
- Lanfranchi, A., & Hildenbrand, B. (1999). *Unterstützung von Kindern in multikulturellen Spannungssituationen: Perspektiven von Familie und Schule*. In G. Romeike & H. Imelmann (Hrsg.), *Hilfen für Kinder – Konzepte und Praxiserfahrungen für Prävention, Beratung und Therapie (S. 299–315)*. Weinheim: Juventa.
- Lanfranchi, A. (2000). *Zusammenarbeit mit den Eltern: zentrales Element für den Schulerfolg von Migrantenkindern*. In P. Ochsner, U. Kenny & P. Sieber (Hrsg.), *Vom Störfall zum Normalfall. Kulturelle Vielfalt in der Schule (S. 183–192)*. Chur, Zürich: Rüegger.
- Lanfranchi, A. (2002). *Schulerfolg von Migrationskindern. Die Bedeutung familienergänzender Betreuung im Vorschulalter*. Opladen: Leske + Budrich.

- Lanfranchi, A. (2006). Kinder aus Kriegsgebieten in europäischen Einwanderungsländern. Trauma, Flucht, Schule und Therapie. *Interdisziplinäre Zeitschrift für systemtheoretisch orientierte Forschung und Praxis in den Humanwissenschaften*, 20 (1), 82–102.
- Lanfranchi, A. (2007). Sonderklassenversetzung und integrative Förderung: Denken und handeln Lehrpersonen kulturell neutral? *Vierteljahresschrift für Heilpädagogik und ihre Nachbargebiete (VHN)*, 2, 128–141.
- Mecheril, P. (1996). Auch das noch. Ein handlungsbezogenes Rahmenkonzept Interkultureller Beratung. *Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis*, 28 (1), 17–35.
- Neuenschwander, M. P., Balmer, T., Gasser-Dutoit, A., Goltz, S., Hirt, U., Ryser, H., et al. (2005). *Schule und Familie. Was sie zum Schulerfolg beitragen*. Bern: Haupt.
- NICHD Early Child Care Research Network. (2005). *Child Care and Child Development: Results from the NICHD Study of Early Child Care and Youth Development*. New York: Guilford.
- Perrez, M. (1994). Optimierung und Prävention im erzieherischen Bereich. In K. A. Schneewind (Hrsg.), *Enzyklopädie der Psychologie. Psychologie der Erziehung und Sozialisation. Pädagogische Psychologie. Band 1* (S. 585–617). Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1991). *Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten*. In K. Aurin (Hrsg.), *Gute Schulen – Worauf beruht ihre Wirksamkeit* (S. 12–45). Bad Heilbrunn: Klinkhardt (2. Aufl.).
- Radice von Wogau, J., Eimmermacher, H., & Lanfranchi, A. (Hrsg.). (2004). *Therapie und Beratung von Migranten. Systemisch-interkulturell denken und handeln (Praxishandbuch)*. Weinheim: Beltz.
- Rüesch, P. (1999). *Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung*. Zürich: Orell Füssli.
- Saad, H., & Leumer, W. (1997). *Lernen, in einer multikulturellen Gesellschaft zu leben: Der Bezug Elternhaus-Schule*. Leicester: National Institute of Adult Continuing Education.
- Schlamp, K., Lachnit, P., & Kretzschmar, A. (2005). *Praxishandbuch Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule. Die Grundlagen für Ihre Kommunikation mit Eltern*. Bonn: VNR.
- Scherer-Korkut, Y. (1998). Bericht über ein Schulungsprojekt für türkische Mütter. In Marie-Meierhofer-Institut für das Kind (Hrsg.), *Startbedingungen für Familien. Forschungs- und Erlebnisbericht zur Situation von Familien mit Kleinkindern in der Schweiz und sozialpolitische Forderungen* (S. 249–264). Zürich: Pro Juventute.
- Stauffer, M. (1999). *Massnahmen gegen Gewalt an Schulen – Ergebnisse einer IDES-Umfrage*. Bern: Schweiz. Konferenz der kantonalen Erziehungsdirektoren EDK.
- Super, C. M., & Harkness, S. (1986). The developmental niche: a conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545–569.
- Textor, M. R. (Ed.). (2006). *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg: Herder.
- Tobler Linder, V. (2003). *Fremdlandhelden. Chancen und Schwierigkeiten der Adoleszenz in der Migration*. In Laufbahnzentrum der Stadt Zürich (Hrsg.), *Schritte zur Berufsfindung mit ausländischen Jugendlichen* (S. 89–114). Dübendorf: Schweiz. Verband für Berufsberatung SVB.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005). *Konzepte der Elternbildung - eine kritische Übersicht*. Opladen: Barbara Budrich.
- Volken, J. S., & Knöpfel, C. (2004). *Armutsrisiko Nummer eins: geringe Bildung*. Luzern: Caritas.
- Wang, M. C., Haertel, G. D., & Waldborg, H. J. (1993). Toward a knowledge base for school learning. *Review of Educational Research*, 63 (3), 249–294.
- Welter-Enderlin, R. (1988). *Widerstand in der Familientherapie. Praxis der Psychotherapie und Psychosomatik*, 33, 208–217.
- Welter-Enderlin, R., & Hildenbrand, B. (2004). *Systemische Therapie als Begegnung* (4. erw. Aufl.). Stuttgart: Klett.