

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums
für Bildung und Kommunikation in
Migrationsprozessen (IBKM) an der
Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Nr. 40

Herausgegeben von
Rudolf Leiprecht, Rolf Meinhardt, Michael Fritsche,
Hans-Peter Schmidtke, Ina Grieb

Dieser Band wurde vorbereitet von Rudolf Leiprecht

Imke Robbe

Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit
Migrationshintergrund unter besonderer
Berücksichtigung der Sprachförderung



BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg

Oldenburg, 2009

Verlag / Druck / Vertrieb

BIS-Verlag
der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg
Postfach 2541
26015 Oldenburg

E-Mail: bisverlag@uni-oldenburg.de
Internet: www.bis-verlag.de

ISBN 978-3-8142-2149-6

Inhalt

Einleitung	7
1 Der familiäre Einfluss auf die Entwicklung des Kindes	13
2 Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus aus juristischer Sicht	15
3 Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule	19
3.1 Zur Schulsituation in Deutschland	19
3.2 Der monolinguale Habitus der deutschen Schule	20
3.3 Erstsprachenförderung – Hindernis oder Basis für den Zweitspracherwerb und den Schulerfolg	23
3.3.1 Pro: Die Interdependenzhypothese nach Cummins	24
3.3.2 Contra: Der Faktor „Zeit“	26
3.3.3 Der aktuelle Stand der Diskussionen	27
4 Eltern mit Migrationshintergrund in der Grundschule	31
4.1 Barrieren der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus	31
4.1.1 Die Monokulturalität der deutschen Schule	32
4.1.2 Vorurteile und stereotype Vorstellungen	33
4.1.3 Sprachschwierigkeiten	34
4.1.4 Unzureichende Informationsvermittlung	35
4.2 Ergebnis: Zurückhaltung aufgrund von Desinteresse?	36
5 Die interkulturelle Öffnung einer Schule	39
5.1 Die Entwicklung eines Leitbildes	39
5.1.1 Inhalte der Ausländerpädagogik	39
5.1.2 Inhalte der Interkulturellen Pädagogik	40

5.2	Interkulturelle Kompetenz	43
5.3	Das Modell einer interkulturellen Schule: Albanischule Göttingen	44
6	Gegenseitige Transparenz	49
6.1	Informationen von den Eltern und über die Eltern erhalten	49
6.1.1	Wie wird gefragt	49
6.1.2	Was wird gefragt	51
6.2	Eltern informieren	53
6.2.1	Wie wird informiert	54
6.2.2	Worüber wird informiert	60
7	Die Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund an der Sprachförderung ihrer Kinder	67
7.1	Ziele des Projekts „Rucksack in der Grundschule“	68
7.1.1	Die Sprachförderung	69
7.1.2	Die Elternbildung	72
7.2	Der Projektverlauf	77
7.3	Beurteilung des Projekts	79
8	Fazit	85
	Literatur	89

Einleitung

Gemeinsam für das Kind ...

Eine Reihe von Studien zum Schulerfolg machen auf die Bedeutung der Mitwirkung der Eltern im Schulgeschehen aufmerksam. „Je mehr die Eltern mit dem Schulalltag ihrer Kinder vertraut sind, desto größer scheinen die Chancen, dass ihre Kinder gute Ergebnisse erzielen“ (Burk 2005: 259). Folglich stellt eine gute Partnerschaft zwischen Elternhaus und Schule eine wichtige Voraussetzung für den Schulerfolg eines Kindes dar. Ausgehend von dieser Erkenntnis ist der Aufbau wirksamer und förderlicher Beziehungen zwischen Elternhaus und Schule von hohem Wert (vgl. ebd.). Es sollte das Ziel einer jeden Schule sein, gemeinsam mit den Eltern auf das einzelne Kind zu schauen und es in das Zentrum gemeinsamer Bemühungen zu stellen (vgl. Schlösser 2004: 34).

Ein spannungsreiches Verhältnis ...

Trotz des Wissens über den familiären Einfluss auf die Entwicklung des Kindes und die sich daraus ergebende Bedeutung der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus, ist ein eher distanzierendes Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Eltern zu beobachten. Besonders spannungsreich scheint dabei die Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit *Migrationshintergrund*¹ zu sein. „Lehrkräfte beklagen die Schwierigkeiten der Kontaktaufnahme und die geringe Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund“ (Burk 2005: 259). Der

1 Der Begriff „Migrationshintergrund“ umfasst in Deutschland lebende Personen mit ausländischer Staatsangehörigkeit sowie Personen mit deutscher Staatsangehörigkeit, die einen Migrationshintergrund aufweisen. Dem Merkmal „Menschen mit Migrationshintergrund“ werden somit folgende Personengruppen zugeordnet: 1. zugewanderte Ausländer, 2. in Deutschland geborene Ausländer, 3. eingebürgerte Ausländer, 4. Spätaussiedler, 5. Kinder mit zumindest einem Elternteil, das eines der genannten Merkmale erfüllt. Nach dieser Definition lebten im Jahr 2005 15,3 Millionen Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland. Dies entspricht 19% der Gesamtbevölkerung. Von diesen 19% hatten 53% die deutsche Staatsangehörigkeit und 47% eine ausländische Staatsangehörigkeit (vgl. Statistisches Bundesamt 2006: 73-76).

Einfachheit halber wird die Zurückhaltung der *Migranteneltern*² häufig als Desinteresse an schulischen Angelegenheiten interpretiert, während seitens der Eltern oft das Gefühl, nicht willkommen bzw. nicht kompetent genug zu sein, besteht. Hieraus resultieren Missverständnisse und Vorurteile, was die Zusammenarbeit enorm erschwert.

Eine Herausforderung für beide Seiten ...

Aufgrund der immer höher werdenden Zahl der Kinder mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen werden Lehrer³ dementsprechend mit den Eltern dieser Kinder konfrontiert. Unterschiede sprachlicher und kultureller Art lassen die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Migranteneltern zu einer besonderen Herausforderung werden. Beide Seiten sind dabei gefordert aufeinander zuzugehen und sich mit Respekt und Anerkennung zu begegnen. Das Ziel besteht darin, sich gegenseitig als Bereicherung zu verstehen, was beiderseits die Bereitschaft erfordert, sich anderen Lebensweisen gegenüber öffnen zu wollen. Eine „wechselseitige Bereicherung braucht erweiterte Einsichten und neue Wege – bei den Eltern wie bei den pädagogisch Tätigen“ (Schlösser 2004: 28).

Das Thema dieser Arbeit ...

Aus dem eher distanzierten Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Migranteneltern ein Verhältnis zu erreichen, das von einer wechselseitigen Bereicherung geprägt ist, mag zunächst illusorisch klingen. Die vorliegende Arbeit versucht Wege aufzuzeigen, wie die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund aussehen kann und welche Voraussetzungen notwendig sind, damit eine gute Zusammenarbeit überhaupt entstehen kann. Die Konzentration liegt dabei auf der Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Migranteneltern an Grundschulen. Während die Elementarpädagogik die

-
- 2 Der Begriff „Migranteneltern“ ist unpräzise, da nicht jede Person mit Migrationshintergrund eigene Migrationserfahrungen gemacht hat (siehe Fußnote 8). Dennoch ist der Begriff „Migranteneltern“ im Sprachgebrauch üblich und wird in der Literatur am häufigsten verwendet. Ich bin mir der Ungenauigkeit dieses Begriffes bewusst, verwende ihn jedoch trotzdem, um hinsichtlich des sprachlichen Ausdrucks der vorliegenden Arbeit etwas Abwechslung zu gewährleisten.
 - 3 Aufgrund des Leseflusses wird in der vorliegenden Arbeit das generische Maskulinum verwendet.

Wichtigkeit der Einbeziehung der Eltern bereits weitgehend erkannt hat, sind Grundschulen hinsichtlich dessen noch verschlossener. Insbesondere dem Arbeitsfeld der Zusammenarbeit mit Migrantenerlern liegt kaum Literatur vor, was den Bedarf dieses Themas zeigt. Auch in der Grundschulzeit haben die Eltern noch einen starken Einfluss auf die Entwicklung der Kinder, weshalb die Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Eltern von so großer Bedeutung ist.

Der Schwerpunkt dieser Arbeit ...

Es gibt zahlreiche Möglichkeiten (Migranten-) Eltern in den Schulalltag mit einzubeziehen. Eine dieser Möglichkeiten wird in dieser Arbeit vertiefend erläutert. Hierbei geht es um die Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund an der Sprachförderung ihrer Kinder. In Sprachförderungskonzepten, in denen sowohl der Erwerb der deutschen Sprache als auch der Erwerb der Erstsprache⁴ gefördert wird, kann mit Migrantenerlern sinnvoll zusammengearbeitet werden. Eltern mit Migrationshintergrund werden hier als Experten für das Erlernen der Familiensprache erkannt und können somit maßgeblich bei der Erstsprachenförderung behilflich sein. Es wird das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ vorgestellt, um auf diesem Wege zu verdeutlichen, wie Eltern mit Migrationshintergrund an der Sprachförderung der Kinder beteiligt werden können.

4 Mit dem Begriff „Erstsprache“ ist die erste Sprache gemeint, die ein Kind erwirbt (Glück 2000: 192). Diese ist nicht zwangsläufig die Sprache der Mehrheitsgesellschaft. Kinder mit Migrationshintergrund erwerben weitgehend die Sprache zuerst, die am häufigsten innerhalb der Familie benutzt wird (Familiensprache). Es handelt sich dabei meistens um eine der Sprachen des Herkunftslandes der Familie (Herkunftssprache). Die Verwendung des Begriffs „Herkunftssprache“ ist jedoch problematisch, da in einem Land häufig mehrere Sprachen gesprochen werden und somit nicht von der einen Herkunftssprache die Rede sein kann. In der Literatur werden die Begriffe Erstsprache und Muttersprache überwiegend synonym verwendet. Der Begriff „Muttersprache“ ist jedoch unpräzise, da er impliziert, dass es sich bei der Erstsprache um die Sprache der Mutter handelt. Nur sie ist demnach für den Erwerb der ersten Sprache von Bedeutung. Aufgrund der Ungenauigkeit der Begriffe Herkunftssprache und Muttersprache werden in der vorliegenden Arbeit die Begriffe Erstsprache und Familiensprache verwendet. In direkten Zitaten aus der Literatur werden die Begriffe Herkunftssprache und Muttersprache ggf. in Anführungszeichen gesetzt.

Der Verlauf dieser Arbeit ...

In den ersten beiden Kapiteln der vorliegenden Arbeit werden grundlegende Aspekte hinsichtlich der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus thematisiert. Es wird der Frage nachgegangen, warum die Zusammenarbeit überhaupt von so großer Bedeutung ist, indem der familiäre Einfluss auf die kindliche Entwicklung verdeutlicht wird (Kapitel 1). Im zweiten Kapitel wird daraufhin ein Blick in das Grundgesetz geworfen und geschaut, inwieweit die Zusammenarbeit mit den Eltern verfassungsrechtlich geregelt ist.

Nachdem die Wichtigkeit der Zusammenarbeit herausgearbeitet und die juristische Sicht verdeutlicht wurde, soll es in den Kapiteln drei und vier um die konkrete Situation von den Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen gehen. Ein alleiniger Blick auf die Situation der Eltern ist nicht ausreichend, weshalb zunächst die Schulsituation der Kinder betrachtet wird (Kapitel 3). Vertiefend wird dabei auf die Bedeutung der deutschen Sprache für den Schulerfolg der Schüler mit Migrationshintergrund erläutert. Im vierten Kapitel wird die Situation der Migranteltern in der Grundschule thematisiert. Über das Aufzeigen von Barrieren in der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Migranteltern, sollen Erklärungen für die Zurückhaltung der Eltern mit Migrationshintergrund gefunden werden.

Das fünfte Kapitel erläutert die Wichtigkeit der interkulturellen Öffnung einer Schule. Die Entwicklung eines interkulturellen Leitbildes stellt die Basis für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteltern dar. Mit Hilfe der „Albanischule“ in Göttingen wird die interkulturelle Öffnung einer Schule beispielhaft beschrieben.

Im sechsten Kapitel geht es um das A und O jeder Zusammenarbeit – nämlich um die gegenseitige Transparenz. Es ist sowohl für die Lehrer wichtig, Informationen von den Migranteltern zu erhalten als auch im Gegenzug die Migranteltern über schulische Belange zu informieren und zu beraten. Ausführlich wird in diesem Kapitel thematisiert, welche Informationen über die Eltern mit Migrationshintergrund für die Lehrer von Bedeutung sein können und worin insbesondere für die Migranteltern großer Informationsbedarf besteht. Auch das „Wie“ spielt in diesem Kapitel eine wichtige Rolle, da gerade aufgrund von möglicherweise bestehenden Sprachschwierigkeiten mit Verständnis- und Kommunikationsproblemen zu rechnen ist.

Das siebte Kapitel beschäftigt sich mit der Möglichkeit der Einbeziehung der Migranteltern in die Sprachförderung der Kinder. Wie oben schon erwähnt, wird dafür das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ vorgestellt.

In einem abschließenden Fazit wird ein zusammenfassender Überblick über die Ergebnisse dieser Arbeit gegeben.

1 Der familiäre Einfluss auf die Entwicklung des Kindes

Einleitend in das Thema der vorliegenden Arbeit soll zunächst eine Antwort auf die Frage gefunden werden, warum in der Grundschule eine Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Eltern überhaupt von so großer Bedeutung ist. Während im Kindergarten noch viel Wert auf die Mitarbeit der Eltern gelegt wird, scheinen die Eltern in der Grundschule häufig in den Hintergrund zu geraten. ZIMMERMANN und Sprangler (2001: 461–479) erläutern in ihrem Aufsatz „Jenseits des Klassenzimmers“ den Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung des Kindes und betonen damit die Wichtigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus.

In Leistungssituationen sind nicht nur die intellektuellen Fähigkeiten und das Vorwissen von Schülern entscheidend. Darüber hinaus ist auch das Interesse, die Motivation und die Fähigkeit Emotionen zu regulieren, von wichtiger Bedeutung (vgl. ebd.: 461). Diese Faktoren repräsentieren jedoch keine statischen Fähigkeiten, sondern es handelt sich um Fähigkeiten und Eigenschaften, die sich entwickeln. Schon frühzeitig wird diese Entwicklung durch familiäre Erfahrungen beeinflusst (vgl. ebd.). Die Familie hat deshalb einen großen Einfluss auf die Entwicklung von Intelligenz, Motivation und Emotionsregulation (vgl. ebd.). Frühe soziale Erfahrungen (z. B. Anregung durch Spielsachen, elterliches Annehmen, elterliches Engagement) scheinen hinsichtlich der Schulleistungen und Motivation von großer Bedeutung zu sein (vgl. ebd.: 465). In einer Bochumer Längsschnittstudie zeigten sich in Bezug auf die Schulleistungen positive Zusammenhänge mit elterlicher Anregung und negative Zusammenhänge mit intensiver Instruktion und Kontrolle durch die Eltern (vgl. Trudewind/Wege 1998: 133f).

Eltern nehmen demnach einen wesentlichen Stellenwert hinsichtlich der Entwicklung und Leistungsfähigkeit ihrer Kinder ein. Das Augenmerk ausschließlich auf die Kinder in der Schule zu legen, ist somit nicht ausreichend. Eine Reihe von Studien verdeutlichen, dass die Mitwirkung der Eltern im Schulgeschehen als einer der Schlüsselfak-

toren hinsichtlich der Leistungen der Schüler gesehen werden kann. Die Chancen, dass Kinder in der Schule gute Ergebnisse erzielen, scheinen umso größer, je vertrauter die Eltern mit dem Schulalltag ihrer Kinder sind (vgl. Burk 2005: 259). Der Kontakt der Eltern zur Schule bzw. elterliche Teilnahme und Engagement bei Schulaktivitäten kann demnach indirekt die Einstellungen von Kindern zur Schule und zu Leistung beeinflussen (vgl. Zimmermann/Sprangler 2001: 471). Trotz dieses Wissens wird der Kontakt zwischen Eltern und Schulen in Deutschland nur unzureichend genutzt (vgl. ebd.).

In Anbetracht des starken Einflusses von Eltern auf die Entwicklung und die Leistungsfähigkeit ihrer Kinder, ist es somit wichtig, die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus zu fördern. Dies gilt unabhängig davon, ob es sich um Eltern mit oder ohne Migrationshintergrund handelt. Seitens der Migranteneltern könnte jedoch ein besonderer Bedarf bestehen, Informationen über die Bedeutung des familiären Einflusses zu erhalten. Familien mit Migrationshintergrund haben häufig ein anderes Konzept von Kindheit und orientieren sich an anderen Werten als deutsche Familien der Mehrheitsgesellschaft (vgl. Grimm/Guadatiello 2005: 166). Folglich entsteht ein anderes Bild von Familie und Erziehung. Über ihren starken Einfluss bzw. ihre Möglichkeiten hinsichtlich der Entwicklung ihres Kindes sind sich Migranteneltern möglicherweise gar nicht bewusst. Hier erscheint es somit sinnvoll eine aktive Auseinandersetzung und Reflektion anzuregen, um auf diesem Weg für Aufklärung zu sorgen. In der Schule könnten gezielte thematische Elternabende angeboten werden, in denen die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung und der familiäre Einfluss auf diese, thematisiert werden (siehe Punkt 6.2.2).

Im Folgenden soll nun ein Blick auf die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus aus juristischer Sicht geworfen werden. Aus dem Grundgesetz sind Rechte und Pflichten sowohl für die Schule als auch für die Eltern ableitbar.

2 Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus aus juristischer Sicht

Ein Blick in das Grundgesetz der Bundesrepublik Deutschland verrät, dass die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus – wenn auch nur indirekt – verfassungsrechtlich geregelt ist. Basierend auf Art. 7 Abs. 1 GG⁵ und Art. 6 Abs. 2 GG⁶ ist es möglich, Aussagen über die rechtlichen Grundlagen der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus zu machen. Art. 7 Abs. 1 GG äußert sich zum staatlichen Bildungsrecht. Hiernach steht das gesamte Schulwesen unter der Aufsicht des Staates, was bedeutet, dass folglich die schulische Erziehung Sache des Staates ist (vgl. Achilles 2000: 28). Untrennbar mit Art. 7 Abs. 1 GG verbunden ist das elterliche Erziehungsrecht in Art. 6 Abs. 2 GG. Laut Bundesverfassungsgericht stehen sich dabei staatliches Bildungs- und elterliches Erziehungsrecht als gleichrangige Rechtspositionen gegenüber: „Der staatliche Erziehungsauftrag der Schule, von dem Art. 7 Abs. 1 GG ausgeht, ist in seinem Bereich dem elterlichen Erziehungsrecht nicht nach- sondern gleichgeordnet. Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Komponenten zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen“ (BVerfGE 34, 165: 86–87). Nach dem Grundgesetz sind Schule und Elternhaus somit zur Zusammenarbeit verpflichtet. Gemeinsam tragen sie die Verantwortung für die Erziehung des Kindes.

Achilles (2000: 29) leitet aus den Grundlagen des Verfassungsrechts ein individuelles und ein kollektives Elternrecht ab. Das individuelle Elternrecht umfasst vor allem ein Informations- und Beratungsrecht. Da den Eltern die Verantwortung für den Gesamtplan der Erziehung obliegt, haben sie das Recht, regelmäßig über wichtige Geschehnisse in der Schule informiert zu werden. „Das Informationsrecht umfasst da-

5 Art. 7 Abs. 1 GG: „Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates.“

6 Art. 6 Abs. 2 GG: „Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht. Über ihre Betätigung wacht die staatliche Gemeinschaft.“

mit allgemein eine Information über die Schule und Bildungsgänge, die Übergänge, die Abschlüsse und die Grundzüge des Unterrichts, der Unterrichtsinhalte und der Leistungsbewertung. Die Eltern sind in diesem Rahmen individuell über Lernentwicklung, Arbeits- und Sozialverhalten und Leistungsbewertung einschließlich Versetzung und Kurseinstufung ihrer Kinder zu informieren und zu beraten“ (Achilles 2000: 30). Die Informationspflicht der Schule ist besonders in Bezug auf Migranteltern zu betonen. Eltern mit Migrationshintergrund verfügen häufig über unzureichende Informationen über das deutsche Schulsystem. Die Schule steht jedoch in der Pflicht, alle Eltern über die Schule und den Werdegang ihres Kindes zu informieren. Die Schule ist somit herausgefordert, die Informationspflicht trotz möglicher Sprach- und Verstehensprobleme der Migranteltern zu erfüllen (vgl. Burk 2005: 267).

Das kollektive Elternrecht ist eine Fortentwicklung des individuellen Elternrechts und umfasst die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte der Eltern z. B. in Form von Elternbeiräten. Im Gegensatz zum individuellen Elternrecht ist das kollektive Elternrecht jedoch nicht aus dem Grundgesetz ableitbar, weshalb es die Aufgabe der einzelnen Bundesländer ist, über den Umfang der Mitwirkungs- und Mitgestaltungsrechte der Eltern zu entscheiden. Eine besondere Form des kollektiven Elternrechts ist z. B. die Mitarbeit in der Schulkonferenz. Lehrer, Schüler und Eltern sind in diesem Gremium vertreten und erörtern im gemeinsamen Gespräch Fragen und Probleme „ihrer“ Schule (vgl. Achilles 2000: 30f).

Es wird deutlich, dass die Zusammenarbeit mit Eltern nicht in das Belieben der einzelnen Schule gestellt werden kann, sondern aus verfassungsrechtlichen Gründen jede Schule betrifft (vgl. Burk 2005: 264). So können aus dem Verfassungsauftrag Rechte und Pflichten, aber auch vielfältige Möglichkeiten des Elternengagements abgeleitet werden (vgl. ebd.: 265). In allen Bundesländern gibt es inzwischen verschiedene Formen der Zusammenarbeit, durch die versucht wird, den Auftrag des Zusammenwirkens zwischen Schule und Elternhaus umzusetzen. Achilles (2000: 33) weist jedoch darauf hin, dass die Entwicklung in diesem Bereich noch lange nicht abgeschlossen ist.

Nachdem nun einerseits verdeutlicht wurde, warum die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus von so wichtiger Bedeutung ist

und andererseits ein Blick auf die Regelung der Zusammenarbeit aus juristischer Sicht geworfen wurde, soll es jetzt um die konkrete Situation von den Eltern und Kindern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen gehen. Genauso, wie es nicht ausreicht, das Augenmerk ausschließlich auf die Kinder in der Grundschule zu richten, kann die Situation der Eltern nicht unabhängig von der Situation der Kinder betrachtet werden. Aus diesem Grund wird zunächst die Schulsituation der Kinder erläutert, bevor zu den Eltern übergegangen wird. Vor dem Hintergrund der PISA-Ergebnisse⁷ wird dabei vertiefend auf die Bedeutung der deutschen Sprache für den Schulerfolg der Schüler mit Migrationshintergrund eingegangen.

7 PISA steht für: *Programme for International Student Assessment* (vgl. Baumert/Eckhard: 2001).

3 Kinder mit Migrationshintergrund in der Grundschule

3.1 Zur Schulsituation in Deutschland

Die Anzahl von Kindern mit Migrationshintergrund nimmt in unserer Gesellschaft stetig zu. "Mehr als jeder fünfte Heranwachsende in Deutschland kommt aus einer Migrationsfamilie und es muss mit einer Steigerung dieses Anteils insbesondere in den großen Städten der Bundesrepublik Deutschlands gerechnet werden" (Röhner (a) 2005: 7). Im Schuljahr 2005/2006 betrug nach Daten des Statistischen Bundesamtes der Anteil *ausländischer*⁸ Schüler in Grundschulen 11,2 Prozent (vgl. Statistisches Bundesamt, Stand 05/07). Der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund liegt bei weitem höher, wobei die meisten Schüler jedoch nicht mehr über eigene *Migrationserfahrungen*⁹ verfügen (vgl. Statistisches Bundesamt 2006: 78).

Durch die Schüler mit Migrationshintergrund werden deutsche Schulen multikulturell. In der schulischen Praxis begegnen sich Schüler unterschiedlichster kultureller Prägungen und im Unterricht ist eine große Vielfalt von Sprachen vorzufinden. Aus den Großstädten Hamburg und Essen liegen Untersuchungen vor, dass an Grundschulen eine Vielfalt von ca. 100 verschiedenen Sprachen besteht (vgl. Fürstenaу/Gogolin/Yagmur 2003: 47). Die Lerngruppen in deutschen Schulen weisen somit eine große sprachliche und kulturelle Heterogenität auf, was für die Lehrer eine beachtliche Herausforderung darstellt.

8 Es handelt sich hier somit um diejenigen Schüler, die eine ausländische Staatsbürgerschaft besitzen.

9 Der Begriff „Migrationserfahrung“ verdeutlicht die Unterscheidung zwischen Zugewanderten (mit eigener Migrationserfahrung) und nicht Zugewanderten (ohne eigene Migrationserfahrungen). Die Tendenz in Deutschland geht in die Richtung, dass Migration vermehrt an denjenigen Personen mit Migrationshintergrund festzumachen sein wird, die über keine persönliche Migrationserfahrung mehr verfügen (z. B. die Kinder eingebürgerter ausländischer Eltern) (vgl. Statistisches Bundesamt 2006: 76-79).

Dass der größte Teil der Kinder mit Migrationshintergrund in Deutschland geboren oder aufgewachsen ist, wird auf politischer Ebene oft missverstanden. So wird davon ausgegangen, dass das so genannte Sprachproblem, das infolge von Migration nach Deutschland entstanden ist, mit der Zeit "auswachsen" werde (vgl. Gogolin 2005: 14). Gogolin (2003(b): 23) betont jedoch, dass dies keineswegs der Fall sein wird. Zweisprachigkeit wachse nicht aus, sondern bleibe permanent als Bildungsvoraussetzung erhalten. Nachweislich besteht eine große Loyalität gegenüber den Familiensprachen und die Vitalität der Sprachen ist hoch. Gogolin führt die Lebenskraft der Familiensprachen von Zugewanderten auf viele dafür positive Begleiterscheinungen zurück. So sind die Sprachen in den hiesigen Medien präsent und sie werden durch die Verbreitung technischer Kommunikationsmittel sowie durch die erleichterten Möglichkeiten zur persönlichen Mobilität weiterhin intensiv gebraucht (vgl. Gogolin 2003 (b): 22).

Wir werden es somit auch in Zukunft mit einer großen Sprachenvielfalt an deutschen Schulen zu tun haben, da damit zu rechnen ist, dass Kinder mit Migrationshintergrund langfristig in Formen von *Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit*¹⁰ aufwachsen und leben werden (vgl. ebd.: 15).

3.2 Der monolinguale Habitus der deutschen Schule

Wie deutlich wurde, existiert in deutschen Schulen eine große multikulturelle und multilinguale Schülerschaft. Aufgrund der Ergebnisse der Pisa-Studie im Jahr 2000 sind die Schüler mit Migrationshintergrund ins Zentrum der Diskussionen gerückt. Die Pisa-Ergebnisse haben gezeigt, dass Kinder nichtdeutscher Herkunft im deutschen

10 Da Menschen mit Migrationshintergrund sowohl in ihrer Familiensprache als auch in der Sprache des Aufnahmelandes mit verschiedenen Varietäten, Registern und Stilen konfrontiert werden, ist der Begriff „Zweisprachigkeit“ unpräzise. Passender ist der Begriff „Mehrsprachigkeit“. Jede Sprache besteht aus vielen Sprachvarietäten, die alle ihren spezifischen Funktionsschwerpunkt haben. Je nach Kommunikationssituation werden unterschiedliche Varietäten erwartet bzw. als angemessen angesehen, d.h. nicht jede Varietät ist für jeden Zweck und Adressatenkreis geeignet (vgl. Stöltzing 2005: 236-238). Gogolin (1988: 9f) hat in diesem Zusammenhang den Begriff „lebensweltliche Zweisprachigkeit“ eingeführt und bezieht sich damit auf die spezifischen Potentiale, welche die Schüler nach ihren lebensweltlichen und sprachlichen Erfahrungen in den Bildungsprozess einbringen. Dieser spezifische Sprachbesitz wird gebraucht, um im Einwanderungsland dauerhaft gesellschaftlich handlungsfähig zu sein.

Schulsystem benachteiligt sind. Besonders die sprachlichen Schwierigkeiten werden als Grund für die Benachteiligung genannt. So werden Schüler mit Migrationshintergrund aufgrund von Sprachproblemen häufig an prestigieniedrigere Schulen verwiesen, was deutlich auf eine Chancenungleichheit im deutschen Bildungssystem hinweist. 43% der Schüler mit Migrationshintergrund besuchen eine Hauptschule. Dieser Prozentsatz ist deutlich höher als der, der Schüler, die am Unterricht einer Realschule (27%) oder eines Gymnasiums (20%) teilnehmen (vgl. Deutsches Pisa-Konsortium 2001: 373). Durch die Pisa-Ergebnisse wurde die weitreichende Bedeutung sprachlicher Fähigkeiten im Deutschen für den Bildungserfolg somit erneut unterstrichen (vgl. Gogolin 2003: 17). Bereits in den 1980er Jahren macht Klemm (1987: 18ff) auf die bestehende Chancenungleichheit an deutschen Schulen aufmerksam und spricht in diesem Zusammenhang von der Tendenz der Hierarchisierung¹¹. Auernheimer (2003: 8) betont, dass das Bildungssystem sich bisher offenbar nicht ausreichend auf die sprachlichen Ausgangslagen der Schüler mit Migrationshintergrund eingestellt hat: "Wegen der starken Abhängigkeit des Schulerfolgs von Sozialschicht und Sprachvermögen, die von der deutschen Schule bisher nicht gelockert wird, sind Migrationsjugendliche von der Ungleichheit der Bildungschancen besonders stark betroffen" (ebd.). In Deutschland ist die deutsche Sprache der Schlüssel zum Bildungserfolg und somit weit mehr als ein reines Verständigungsmittel (vgl. Gogolin 2003(b): 22). Nur, wer die deutsche Sprache beherrscht, ist in der Lage dem Unterricht zu folgen und ein Kompetenzniveau zu erreichen, das die Teilhabe am gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Leben ermöglicht (vgl. Deutsches PISA Konsortium 2005: 33). Die häufige Annahme von Einsprachigkeit als Normalität an deutschen Schulen bezeichnet Gogolin (1994) als *monolingualen Habitus*.

Es ist nicht nur die Schule, die auf das Funktionieren in nur einer Sprache fixiert ist, sondern der monolinguale Habitus betrifft die ge-

11 Gleichzeitig zur Tendenz der *Hierarchisierung*, besteht die Tendenz der *Normalisierung*, was bedeutet, dass sich die schulische Situation der Schüler mit Migrationshintergrund generell in den letzten Jahren kontinuierlich verbessert hat. Dennoch hat sich zugleich die Tendenz der Hierarchisierung herausgebildet, was durch eine Überrepräsentation von Schülern mit Migrationshintergrund an Haupt- und Sonderschulen sowie eine Unterrepräsentation an Realschulen und Gymnasien deutlich wird (vgl. Klemm 1987: 18-21).

samte deutsche Gesellschaft. “Die vorherrschende Perspektive ist die von Monolingualität als dem gesetzten Normalfall, verknüpft mit der Überzeugung, dass das Leben in mehr als einer Sprache die monolinguale Normalität womöglich gefährde [...]” (Gogolin 2005: 2). Stölting (2005: 235ff) macht insbesondere die Entwicklung des deutschen Schulwesens dafür verantwortlich, dass Mehrsprachigkeit als Abweichung von der Normalität aufgefasst wird. Über Jahrhunderte hinweg habe die Schule am Verlust von abweichenden Deutschformen mitgewirkt und das Bewusstsein von den vielen Sprachen in der einen Sprache verdunkelt. Heutzutage überwiegt der Glaube, man funktioniere einsprachig und somit grundsätzlich anders als Mehrsprachige (vgl. ebd.).

Lebensweltliche Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit passt somit nicht in die normierte schulische und gesellschaftliche Sprachenordnung. Dementsprechend finden die Familiensprachen der Schüler mit Migrationshintergrund nur wenig Beachtung – wenn überhaupt. “Einsprachige Regelschulen sind primär für die Entwicklung und Leistungserbringung in der Unterrichts- und Verkehrssprache verantwortlich und bleiben gegenüber der Entwicklung anderer Herkunftssprachen zumindest indifferent” (Söhn 2005: 8). Zudem gab und gibt es Beispiele, in denen die Familiensprachen von Schülern mit Migrationshintergrund aktiv unterdrückt und ihr Gebrauch im schulischen Kontext verboten wird (vgl. ebd.: Fußnote 10). Es wird folglich von den Schülern mit Migrationshintergrund erwartet, dass sie ihre Familiensprache in der Schule aufgeben und sich an die herrschende Einsprachigkeit anpassen. Kinder und Jugendliche erfahren dadurch ihre Mehrsprachigkeit vor allem als problematische Deutschbeherrschung (vgl. Stölting 2005: 240), was dazu führen kann, dass sie ihre Mehrsprachigkeit als Belastung empfinden.

Oft wird von eingewanderten Familien erwartet, dass sie zu Hause mit ihren Kindern mehr oder überhaupt nur Deutsch sprechen (vgl. ebd.: 239). Sicherlich steht außer Frage, dass es aufgrund des bestehenden monolingualen Habitus an deutschen Schulen wichtig ist, Kinder mit Migrationshintergrund im Erlernen der deutschen Sprache zu fördern. Da viele Eltern jedoch selber keine guten Deutschkenntnisse besitzen ist es fraglich, ob den Kindern damit geholfen ist, wenn zu Hause mit ihnen Deutsch gesprochen wird. Schließlich ist es für Eltern

leichter die Sprache zu vermitteln, die sie gut beherrschen und in der sie sich spontan emotional ausdrücken können (vgl. ebd.). Dennoch spielen Eltern bei der Sprachförderung ihrer Kinder eine wichtige Rolle. Die Lehrer sind auf eine gute Kooperation mit den Eltern angewiesen, da ihr Erfolg weitgehend von deren Unterstützung abhängt. Inwieweit das Kind motiviert ist, die deutsche Sprache zu lernen wird stark durch die Einstellung der Eltern gegenüber der deutschen Sprache beeinflusst. Wird das Kind von den Eltern motiviert deutsch zu lernen, gehen sie selbst mit gutem Beispiel voran, besuchen sie einen Sprachkurs, sind sie selbst um die Verbesserung ihrer Sprachkompetenz bemüht usw. (vgl. Textor 2006a: 14). Später wird auf die Bedeutung der Eltern bei der Sprachförderung vertiefend eingegangen (Punkt 6.2.2 sowie Punkt 7).

3.3 Erstsprachenförderung – Hindernis oder Basis für den Zweitspracherwerb und den Schulerfolg

Wie deutlich wurde, spielt das Beherrschen der deutschen Sprache in unserem Schulsystem eine entscheidende Rolle für den Schulerfolg. „Haben Schulanfängerinnen und Schulanfänger noch kein muttersprachliches Niveau im Deutschen erreicht, besteht ohne gezielte Förderung das Risiko, dass sich dieses anfängliche Defizit über die gesamte Schulkarriere hinweg negativ auswirkt“ (Söhn 2005: Ausgangspunkt). Kinder mit Migrationshintergrund durchlaufen einen anderen Prozess der Sprachaneignung als einsprachig aufwachsende Kinder. Ihnen fehlt meistens die intensive, kommunikative Interaktion im Deutschen mit kompetenten erwachsenen Sprechern (vgl. Guadatiello 2005: 39). Dass eine Förderung der Deutschkenntnisse so früh wie möglich unabdingbar ist, liegt somit auf der Hand.

Uneinigkeit herrscht jedoch in Punkto Erstsprachenförderung bzw. *zweisprachiger Erziehung*¹². Zweisprachige Schulmodelle sind in Deutschland nur wenig verbreitet. Gängiger ist der freiwillige muttersprachliche Ergänzungsunterricht. Da dieser jedoch nur mit wenigen

12 Zweisprachige bzw. bilinguale Erziehung beinhaltet eine Alphabetisierung sowohl in der Erstsprache der Schüler mit Migrationshintergrund als auch in der Landessprache. Auch der Fachunterricht wird in beiden Sprachen erteilt. Ein Leitziel zweisprachiger Schulmodelle ist die kompetente Zweisprachigkeit in Wort und Schrift (vgl. Söhn 2005: 8).

Stunden pro Woche und mit unzureichenden Rahmenbedingungen angeboten wird, ist diese Form zweisprachiger Erziehung nicht zu vergleichen mit bilingualen Schulmodellen (vgl. Söhn 2005: 1). Zweisprachigkeit wurde lange Zeit als schädlich für die Entwicklung gesehen und nur „hochbegabten“ Kindern zugebilligt. Man glaubte, dass Zweisprachigkeit zu schlechteren Schulleistungen und zu geringerer Intelligenz führe. Zudem mache die sprachliche Heimatlosigkeit seelisch instabil (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales 2002: 32). Die Auffassung, dass eine zweisprachige Erziehung positive Auswirkungen auf die soziale wie kognitive Entwicklung haben könnte, begann sich erst Anfang der 1960er Jahre durchzusetzen.

Politisch wie wissenschaftlich ist das Für und Wider zweisprachiger Erziehung umstritten. Sowohl den Kritikern als auch den Befürwortern zweisprachiger Unterrichtsmodelle geht es um die Verbesserung der schulischen Leistungen von Schülern mit Migrationshintergrund. Unabhängig von ihrer Familiensprache sollen sie die gleichen Chancen haben, schulische Erfolge zu erreichen, wie ihre einsprachigen Mitstreiter. Einig sind sich beide Seiten auch hinsichtlich der Bedeutung der Verkehrssprache. So vertreten sie die Ansicht, dass der Bildungserfolg aller Schüler von der Beherrschung der Mehrheitssprache abhängig ist (vgl. Söhn 2005: 1). Es ist somit weitgehend unumstritten, dass der Erwerb von Deutschkenntnissen ein vorrangiges Ziel darstellen muss (vgl. Stanat/Müller 2005: 23). Weniger Einigkeit besteht dagegen in Bezug auf die Art und Weise, wie dieses Ziel am besten erreicht werden kann. Hier konzentrieren sich die Diskussionen über Fördermaßnahmen für Schüler mit Migrationshintergrund vor allem auf die Frage, welche Bedeutung der Erstsprache für den Zweitspracherwerb zukommt. Es ist umstritten, ob die Förderung der Erstsprache (L1) förderlich oder hinderlich für den Erwerb der Zweitsprache (L2) und dadurch für den gesamten Schulerfolg ist. Die beiden Hauptargumente in der Diskussion sollen im Folgenden dargestellt werden.

3.3.1 *Pro: Die Interdependenzhypothese nach Cummins*

Das wichtigste Argument zugunsten einer zweisprachigen Erziehung kommt aus der Sprachwissenschaft und wurde 1978 von JIM

CUMMINS¹³ aufgestellt. Mit seiner *Interdependenzhypothese*, auch *Transferhypothese* genannt, versucht er die förderliche Wirkung hoher Kompetenzen in der Erstsprache auf den Zweitspracherwerb zu verdeutlichen. Laut Cummins (1982: 39) sind kognitive und linguistische Fähigkeiten verallgemeinerbar und lassen sich von der einen Sprache auf die andere transferieren. Entscheidend dabei ist, wie weit das kognitive Niveau in der L1 zu dem Zeitpunkt entwickelt ist, an dem das Kind intensiv mit der L2 konfrontiert wird (z. B. zum Zeitpunkt des Schulbeginns). „Das vorausgegangene hohe Niveau der Entwicklung in der L1 ermöglicht die Entwicklung ähnlicher Kompetenzen in der L2“ (ebd.: 39). Wenn somit die kognitiven und linguistischen Kompetenzen in der L1 schon fortgeschritten sind, können sie auf die L2 übertragen werden, was das Erlernen der L2 erleichtert. Für diejenigen Kinder hingegen, deren Fähigkeiten in der L1 nicht so gut entwickelt sind, wird ein intensiver Kontakt mit der L2 in den ersten Schuljahren die Weiterentwicklung der L1 hindern. Dies wiederum beeinträchtigt die Entwicklung der L2 (vgl. ebd.).

Die Hypothesen von Cummins (1982) bewirkten in der bildungspolitischen Diskussion ein Umdenken. Es entstanden Ansätze und Modelle, die sich zum Ziel setzten, die Familiensprachen der Kinder in die Bildungsinstitutionen mit einzubeziehen und zu fördern (vgl. Jampert 2002: 82). Weitgehend wurde die Interdependenzhypothese so ausgelegt, dass die Spracherziehung von Kindern mit Migrationshintergrund *konsekutiv* erfolgen sollte – d.h. die Erstsprache zu stabilisieren bevor der Erwerb einer Zweitsprache einsetzt (vgl. Rösch 2001: 28f). Diese Auslegung wird durch den Verweis auf die Gefahr einer *doppelten Halbsprachigkeit*¹⁴ gestützt. Eine Missachtung dieser Sprachenfolge hätte zur Folge, dass keine der beiden Sprachen altersentsprechend ausgebildet wird (vgl. ebd.). Rösch macht jedoch auch auf

13 Cummins beruft sich mit seinen Thesen u. a. auf die Arbeiten von Skutnabb-Kangas (1981), die das Sprachniveau von finnischen Migrantenkinder in Schweden in ihrer Erstsprache und in der schwedischen Sprache untersuchte (vgl. Jampert 2002: 81f).

14 Der Begriff „doppelte Halbsprachigkeit“ auch „Semilingualismus“ genannt, bedeutet, dass sowohl in der Erstsprache als auch in der Zweitsprache nur eine niedrige Kompetenz erreicht wird. Des Weiteren gibt es den „dominanten Bilingualismus“ (wenn nur eine der beiden Sprachen muttersprachlich beherrscht wird) und den „additiven Bilingualismus“ (wenn hohe altersgemäße Kompetenzen in L1 und L2 erreicht und beibehalten werden) (vgl. Söhn 2005: 7).

die Entwicklung von der konsekutiven zur koordinierten Auslegung der Interdependenzhypothese aufmerksam (vgl. Rösch 2001: 28f). Das Prinzip der Koordination beider Sprachen bedeutet, dass die Kinder beide Sprachen nebeneinander durch eine personen- und situationsgebundene Sprachtrennung erwerben (vgl. ebd.). Hinsichtlich einer Untersuchung zur zweisprachigen Erziehung in Berlin im Elementar- und Primarbereich hat sich die koordinierte Förderung beider Sprachen bewährt (vgl. ebd.: 41).

Basierend auf der Interdependenzhypothese, sprechen sich somit Befürworter zweisprachiger Erziehung für bilinguale Schulmodelle bzw. für Unterricht in der Erstsprache aus. Die Förderung der Erstsprache ist ihrer Ansicht nach gerechtfertigt, da aufgrund des stattfindenden Transfers von L1 auf L2 der Erwerb der Zweitsprache erleichtert wird und gute Kenntnisse in der Zweitsprache wiederum die Chancen auf einen möglichen Schulerfolg erhöhen.

3.3.2 *Contra: Der Faktor „Zeit“*

Die Gegner bilingualler Schulmodelle sind der Meinung, dass eine Förderung der Erstsprache negative Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb und somit auf den gesamten Schulerfolg hat. Das Hauptargument gegen bilinguale Erziehung bezieht sich auf den Faktor *Zeit*. Die Lernleistungen sind von der Lernzeit abhängig, die ein Schüler aktiv mit der jeweiligen Sache verbringt (time on task¹⁵) und dies ist der entscheidende Faktor für Lernerfolg. Demnach ist der Unterricht in der Erstsprache, der erhebliche zusätzliche Lernzeit in Anspruch nimmt, nur auf Kosten des Erlernens der Landessprache mög-

15 Der Aspekt der *aktiven Lernzeit* hat seinen Ursprung im „Modell schulischen Lernens“ von J.B. Carroll (1963). Carroll nennt eine Reihe von Faktoren, mit denen Lernerfolg vorhergesagt oder erklärt werden kann. Die Variablen des Modells sind: 1. die zugestandene Lernzeit (Lerngelegenheit); 2. die Zeit, die ein Schüler bereit ist, mit dem Lernen einer Aufgabe aktiv zu verbringen (time on task); 3. die benötigte Lernzeit für eine spezielle Aufgabe unter optimalen Bedingungen (Begabung); 4. die Qualität des Unterrichts; und 5. die Fähigkeit, dem Unterricht zu folgen (Mischung von allgemeiner und verbaler Intelligenz). Die Variable *time on task* hat sich für die Vorhersage von Lernerfolg als besonders effektiv erwiesen. Außerdem kann die aktive Lernzeit, sowie auch die zur Verfügung gestellte Lernzeit und die Qualität des Unterrichts, von außen stärker beeinflusst werden als die anderen Variablen des Modells und ist deshalb für die Planungen zur Unterrichtsgestaltung besonders interessant (vgl. Carroll 1973: 244).

lich (vgl. Hopf 2005: 242). Studien verweisen auf eine Lerndauer von bis zu 10 Jahren, bis Schüler mit Migrationshintergrund einen Sprachstand erreicht haben, welcher mit dem ihrer deutschsprachigen Mitschüler vergleichbar ist (vgl. ebd.: 243). Vor diesem Hintergrund der erheblichen Lernzeit sollte anstelle einer Erstsprachenförderung mehr Zeit für die Förderung der Zweitsprache zur Verfügung stehen: “Wenn die Lernerfolge der Schüler[innen und Schüler] mit Migrationshintergrund in den Schulfächern und, damit in engem Zusammenhang stehend, in der Verkehrssprache verbessert und nach Möglichkeit auf das Niveau der Schüler[innen und Schüler] ohne Migrationshintergrund angehoben werden sollen, muss die verfügbare und die aktive Lernzeit vor allem für die Verkehrssprache in erheblichem Umfang vermehrt werden” (ebd.: 245).

Die Gegner bilingualer Schulmodelle plädieren somit für eine Intensivierung des Zweitsprachenunterrichts anstelle des Unterrichts in der Erstsprache. Unterricht in der Erstsprache wirkt sich aufgrund der zusätzlichen Lernzeit negativ auf den Zweitspracherwerb aus und verbessert somit nicht den Schulerfolg der Schüler mit Migrationshintergrund. Aus dieser Perspektive betrachtet, gibt es für die Gegner bilingualer Schulmodelle keinen Grund, den Erwerb der Erstsprache zu fördern.

3.3.3 *Der aktuelle Stand der Diskussionen*

Die im Jahr 2005 durchgeführte Studie zum Thema “Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder” von JANINA SÖHN hat ergeben, dass bilinguale Schulmodelle bzw. Unterricht in der Erstsprache weder positive noch negative Auswirkungen auf die L2-Kompetenz und die Schulleistungen der Schüler mit Migrationshintergrund haben. Unterricht in der Erstsprache stellt somit weder ein Hindernis für den Zweitspracherwerb dar, noch ist er dazu in der Lage, den Zweitspracherwerb zu erleichtern. Die beiden Hauptargumente in der Diskussion um die Bedeutung der Erstsprachenförderung hinsichtlich des Zweitspracherwerbs und des Schulerfolgs können somit beide nicht bestätigt werden (vgl. Söhn 2005: 64).

Auch wenn es nun so scheint, als habe die Erstsprachenförderung praktisch keinen Nutzen, gibt es dennoch Argumente, die für eine Förderung der Erstsprache sprechen. So besteht die eigentliche Leis-

tung von Modellen zweisprachiger Erziehung darin, dass Kinder zusätzlich in ihrer Familiensprache lesen und schreiben lernen. Eine Alphabetisierung in der L1 bedeutet eine Zusatzkompetenz von hohem Wert. Mehrsprachige Schüler in einsprachigen Regelschulen erwerben diese zweisprachige Kompetenz nicht (vgl. ebd.: 65). Des Weiteren spielt die emotionale Bedeutung der Familiensprache eine wichtige Rolle. Unterricht in der Erstsprache "unterstützt den Erhalt der Erstsprache, die seit der frühen Kindheit für die emotionalen Bindungen in der Familie prägend war und weiterhin für die Kommunikation innerhalb von Zuwandererfamilien bedeutend bleibt" (ebd.: 10). In ihrer Familiensprache erwerben Kinder Identität, was ihre Persönlichkeitsentwicklung unterstützt. Das Kind lernt mit Hilfe der Erstsprache seinen Gefühlen, Bedürfnissen und Interessen einen sprachlichen Ausdruck zu verleihen, wodurch die Erstsprache ein Teil seiner Selbst wird (vgl. Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales 2002: 38). Für eine ungestörte Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung scheint die Erstsprache also absolut notwendig zu sein (vgl. Röhner (b) 2005: 65). In diesem Zusammenhang spielt ebenso der Aspekt der Wertschätzung eine wichtige Rolle. Das Kind erfährt über die Sprache, die ihm in der Familie begegnet, Anerkennung und Wertschätzung. Wie zuvor schon deutlich geworden ist, führt der monolinguale Habitus in deutschen Schulen eher dazu, dass Kinder mit Migrationshintergrund ihre Mehrsprachigkeit als Belastung empfinden (siehe Punkt 2.2). Würden die Kinder in der Schule jedoch erfahren, dass ihre Familiensprachen auch hier von Bedeutung sind, kann diese Anerkennung positive Auswirkungen auf ihre Selbstbildentwicklung haben (vgl. Söhn 2005: 11).

Studien haben zwar gezeigt, dass eine Förderung der Erstsprache keine Auswirkungen auf den Zweitspracherwerb hat, aber wie deutlich wurde, gibt es dennoch wichtige Argumente, die für eine zweisprachige Erziehung sprechen und den Wert der Erstsprachenförderung betonen. Bis heute fehlt es jedoch sowohl im Bereich der Zweitsprachenförderung als auch im Bereich der Förderung der Erstsprachen an überzeugenden und zukunftsweisenden Konzepten (vgl. Siebert-Ott 2003: 164). Die Eltern der Kinder mit Migrationshintergrund können jedoch genau in diesem Bereich eine zentrale Rolle übernehmen. Insbesondere Kindertagesstätten haben diesen Ansatz bereits erkannt und beziehen die Eltern vermehrt in die Erstsprachförderung ein – in

Grundschulen ist dies weniger der Fall. Mit Hilfe des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ wird im späteren Verlauf der Arbeit ein Sprachförderprogramm beschrieben, bei dem sowohl die Kinder als auch die Eltern mit Migrationshintergrund von Bedeutung sind (siehe Punkt 7).

4 Eltern mit Migrationshintergrund in der Grundschule

4.1 Barrieren der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus

Lehrer beobachten eine Passivität und Zurückhaltung von Seiten der Migrantenern, die sich vor allem durch die nur sporadische Teilnahme an Elternabenden und anderen Schulveranstaltungen zeigt. Auch das Interesse der Eltern am Schulgeschehen scheint sich in Grenzen zu halten. Burk (2005: 260) führt die Zurückhaltung und Distanz der Migrantenern zum Einen auf sprachliche und kulturelle Barrieren zurück, zum Anderen auf das Empfinden der Eltern, in schulischen Belangen wenig kompetent zu sein. Eltern berichten zudem von dem Gefühl, nicht willkommen zu sein (vgl. ebd.).

Die zentralen Barrieren zwischen Schule und Migrantenern sollen im Folgenden dargestellt werden, um auf diesem Weg die Situation von Migrantenern an deutschen Schulen zu verdeutlichen. Hierbei ist zu bemerken, dass die Barrieren bei der Zusammenarbeit mit Eltern nicht allein Migrantenern betreffen. „Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule ist traditionell spannungsreich“¹⁶ (ebd.: 259). Durch die sprachlichen und kulturellen Schwierigkeiten ist lediglich

16 Für die bestehende Distanz zwischen Schule und Elternhaus liegen die Wurzeln im 18. und 19. Jahrhundert. Im 18. Jahrhundert bildete sich neben dem elterlichen ein staatlicher Erziehungsauftrag heraus. Die allgemeine Schulpflicht wurde eingeführt, wodurch alle Eltern aufgefordert waren, ihr Kind zur Schule zu schicken, unabhängig davon ob sie auf ihr Kind als Arbeitskraft angewiesen waren oder nicht. Es herrschte Unverständnis unter den Eltern, gegen den Staat waren sie jedoch machtlos. „Der Staat hatte die Kontrolle im Unterricht, die Eltern das Monopol in der Erziehung ihrer Kinder“ (Kuhle 2000: 19). Diese strikte Trennung von Unterricht und Erziehung führte zur Entfremdung zwischen Elternhaus und Schule. Rechtliche Möglichkeiten zur Mitwirkung im Schulalltag gab es für die Eltern nicht. Erst 1919 wurde in der Weimarer Reichsverfassung die rechtliche Grundlage der Mitbestimmung in der Schule geschaffen (vgl. ebd.). Schon hier waren sich die Eltern untereinander jedoch oft uneinig und hatten unterschiedliche Erwartungen an die Schule. Bereits damals zeigten sich somit Ansätze der noch heute bestehenden heterogenen elterlichen Erwartungen (vgl. ebd.: 20).

eine weitere Dimension zu den schon bestehenden Problemen hinzugekommen (vgl. ebd.: 260).

Allgemein ist darauf hinzuweisen, dass alle Migranteneltern einen unterschiedlichen Migrationshintergrund haben, weshalb auch ihr Verhalten in der Schule sehr vielfältig sein kann. So wird beispielsweise in der Göttinger Untersuchung zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher, auf die im Verlauf dieses Punktes des Öfteren Bezug genommen wird, häufig zwischen den ausländischen Familien und Aussiedlerfamilien einerseits und der ersten und den nachfolgenden Generationen der Arbeitsmigranten andererseits unterschieden. Wenn auch in dieser Arbeit meist allgemein von Migranteneltern bzw. von Eltern mit Migrationshintergrund die Rede ist, sollten dennoch mögliche Unterschiede und Differenzen bewusst bleiben.

4.1.1 Die Monokulturalität der deutschen Schule

Die bestehende Monokulturalität in deutschen Schulen, die den Schulalltag für Schüler mit Migrationshintergrund erschwert, stellt ebenso für die Eltern dieser Schüler eine ernstzunehmende Schwierigkeit dar. Die Herkunft und Mehrsprachigkeit der Kinder als auch der Eltern finden in deutschen Schulen keine große Beachtung, was von Seiten der Eltern mit Migrationshintergrund oft als Desinteresse und Unverständnis für ihre Lebenssituation verstanden wird (vgl. ebd.). Die Monokulturalität der deutschen Schule gilt als eine der zentralen Barrieren bei der Zusammenarbeit von Schule und Migranteneltern. „Die deutsche Schule erwartet auch heute meist noch ein Kind, das aus einem vollständigen Elternhaus kommt, Hausaufgabenhilfe und förderliche Zuwendung am Nachmittag durch die Familie erfährt, dessen „Muttersprache“ und Staatsangehörigkeit deutsch und dessen Religion christlich ist“ (ebd.: 263). Selbst von einheimischen Familien ohne Migrationshintergrund werden diese Erwartungen immer weniger erfüllt, was deutlich macht, dass die Homogenität, wie sie sich die Schule in Bezug auf die Kinder und auf die Elternschaft wünscht, in der Realität nicht vorliegt. Ganz im Gegenteil ist die sprachliche, nationale, ethnische und kulturelle Heterogenität inzwischen ein Normalfall in deutschen Schulen und es ist an der Zeit, Wege zu finden, mit dieser Heterogenität umzugehen. Solange Homogenität das angestrebte Ziel der Schule ist, ist eine Zusammenarbeit mit Migranteneltern nahezu

unmöglich. Es ist erforderlich, dass sich die Schule interkulturell öffnet, wenn eine Zusammenarbeit funktionieren soll. Bereits mehrsprachige Begrüßungsschilder im Eingangsbereich der Schule können den Migranteneltern das Gefühl vermitteln, willkommen zu sein (siehe auch Punkt 5).

4.1.2 Vorurteile und stereotype Vorstellungen

Verstärkt wird das Problem der Zusammenarbeit durch Vorurteile und stereotype Vorstellungen über die familiäre Situation von Personen mit Migrationshintergrund. So wird oft mit der Zugehörigkeit zur unteren Sozialschicht, was bei Familien mit Migrationshintergrund fast ausschließlich der Fall ist, ein niedriges Bildungsniveau in Verbindung gebracht. Geprägt von dieser Vorstellung begegnen Lehrer den Kindern wie auch den Eltern mit einer niedrigen Erwartungshaltung. Es wird von bildungsfernen Elternhäusern nicht erwartet, dass sie sich mit dem deutschen Schulsystem auskennen oder an der Mitwirkung im Schulgeschehen interessiert sind. Diese Einstellung führt indirekt zu einer generellen Hinnahme des unbefriedigenden Ist-Zustandes hinsichtlich der Zusammenarbeit mit den Migranteneltern (vgl. Projektverbund „Migration und Schule“ 1999: 81).

Lehrer werden oft nur unzureichend über die Lebenswelt und Hintergründe von Migration informiert bzw. sie informieren sich selbst nicht genügend. Inhalte, wie die Kontaktaufnahme und Kommunikation mit den Migranteneltern werden nur wenig thematisiert. Generell verfügen Lehrer nur über geringe Informationen in Bezug auf die Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland (vgl. Burk 2005: 260). In der Regel fällt es einer hiesigen Lehrerin/einem hiesigen Lehrer leicht, z. B. die Lebenssituation einer deutschen Mittelschichtsfamilie ohne Migrationshintergrund nachzuvollziehen. Sich jedoch in die Situation einer Familie hineinzusetzen, deren Lebenswelten der Lehrkraft nicht vertraut sind und deren Verhaltensweisen fremd erscheinen, ist wesentlich schwieriger (vgl. Böhm 2001: 18). Umgekehrt ist es für die Migranteneltern ebenso schwer, das deutsche Schulsystem zu verstehen, da in ihrem Herkunftsland möglicherweise ein ganz anderes Verständnis von Schule besteht, mit dem auch eine spezifische Rollenverteilung verbunden sein könnte. So wird in der Untersuchung zur schulischen Situation von zugewanderten Kindern und Jugendlichen

in Göttingen deutlich, dass die Integration der Eltern in das Schulgeschehen in vielen anderen Ländern nicht bekannt ist und die Eltern auf das, was in der Schule passiert, keinen Einfluss haben (vgl. Projektverbund „Migration und Schule“ 1999: 82).

Aufgrund der gegenseitigen Unwissenheit hinsichtlich der Kultur und Schulstruktur sowie der mangelnden Transparenz hinsichtlich der Erwartungen an die Eltern bzw. an die Schule werden Vorurteile und stereotype Vorstellungen auf beiden Seiten verstärkt. Es ist verständlich, dass es bei der Kommunikation zwischen dem Lehrer und den Eltern aufgrund von möglichen diskrepanten Lebensweisen schnell zu Unverständnis und Missverständnissen kommen kann. In Fortbildungen für die Lehrer wird zudem oft ein *statischer Kulturbegriff*¹⁷ vermittelt, wodurch Sitten und Gebräuche der Familien mit Migrationshintergrund als unveränderbar angesehen werden (vgl. Burk 2005: 260). Auch innerhalb einer Kultur oder Gruppierung unterscheiden sich jedoch die Familien, weshalb die gemachten Erfahrungen mit einer Familie nicht auf andere Familien desselben Landes übertragbar sind. Kulturen sind vielschichtig und dementsprechend gilt es Stereotype zu vermeiden (vgl. Textor 2006a: 14). Es ist somit absolut notwendig, mehr über die kulturellen Hintergründe der Eltern in Erfahrung zu bringen, um auf diesem Weg mehr Verständnis für die individuelle Lebenssituation einer Migrantenfamilie zu bekommen und eventuell vorhandene Vorurteile und Stereotype zu revidieren (siehe auch Punkt 6.1).

4.1.3 Sprachschwierigkeiten

Wie ihre Kinder verfügen auch die Eltern oft nur über mangelnde Deutschkenntnisse, was die Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteneltern zu einer besonderen Herausforderung macht. Zugewanderte Eltern verfügen über unterschiedliche Sprachstände im

17 Der *statische* Kulturbegriff versteht Kulturen als einheitliche und unveränderbare Größen. Menschen sind entsprechend ihrer Kultur in ihrem Denken und Handeln völlig festgelegt und weisen bestimmte Eigenschaften und Fähigkeiten auf (vgl. Lejprecht 2004: 15). Dem gegenüber steht der *dynamische* Kulturbegriff. Hier sind Kulturen „als für Veränderung, Anpassung und Überlagerung offene Systeme zu betrachten“ (ebd.) Hervorzuheben ist ihre Unabgeschlossenheit und Prozesshaftigkeit (vgl. ebd.). Zudem wird davon ausgegangen, dass „die Grenzen der besonderen Lebensweisen einer Gruppe oder einer Gesellschaft keineswegs eindeutig, sondern eher diffus sind“ (ebd.).

Deutschen, was sich auf den Kontakt, die Kommunikation und die Mitwirkung im Schulgeschehen auswirkt (vgl. Schlösser 2004: 33). In der Göttinger Untersuchung zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher werden die unzureichenden Deutschkenntnisse als die größte Hürde bei der Zusammenarbeit mit den Migranteneltern dargestellt. Aufgrund der Sprachbarriere kommen notwendige Beratungsgespräche oft erst gar nicht zustande und sie sind häufig der Grund für das totale Fernbleiben der nichtdeutschen Eltern vom Schulgeschehen (vgl. Projektverbund „Migration und Schule“ 1999: 80). Genauso können jedoch auch Lehrer ein ähnliches Unbehagen verspüren und deshalb ebenfalls Gesprächssituationen aus dem Weg gehen (vgl. Böhm 2001: 20). Schwellenängste können somit sowohl auf Seiten der Migranteneltern als auch auf Seiten der Lehrer vorhanden sein und sind unter anderem auf mangelnde Sprachkenntnisse zurückzuführen. Dolmetscher werden lediglich sporadisch herangezogen. Stattdessen findet der Kontakt zur Schule häufig über die Kinder der Eltern statt, die dann als Dolmetscher fungieren (vgl. Projektverbund „Migration und Sprache“ 1999: 89). Besonders bei Migranteneltern mit großen Sprachproblemen, wie es bei Flüchtlingsfamilien der Fall sein kann, ist eine starke Passivität und Zurückhaltung beobachtbar, obwohl sie an sich ein großes Interesse am schulischen Erfolg ihrer Kinder haben. In der Untersuchung zur schulischen Situation von Kindern und Jugendlichen in Göttingen wird zwischen Flüchtlingen, Aussiedlern und Arbeitsmigranten unterschieden. Die letzteren haben laut dieser Untersuchung geringere Verständigungsprobleme, wodurch ein direkter Kontakt zu den Lehrern möglich ist. Zudem sind sie aktiver am Schulgeschehen beteiligt, was auf die besseren Kommunikationsmöglichkeiten zurückgeführt wird (vgl. ebd.: 93). Dennoch ist die Sprachbarriere eines der größten Probleme bei der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund. Die Schule ist demzufolge gefordert einen Weg zu finden, mit der Mehrsprachigkeit der Migranteneltern umzugehen (siehe auch Punkt 6.2).

4.1.4 Unzureichende Informationsvermittlung

„Gerade für Migranteneltern – aber nicht nur für diese – ist es oft schwierig, das deutsche Schulsystem zu erfassen“ (vgl. Amt für multikulturelle Angelegenheiten 2003: 23). Wie bereits erwähnt, besteht in den Köpfen vieler Migranteneltern ein anderweitiges Verständnis von

Schule, was die Zurückhaltung am Schulgeschehen erklären kann (siehe Punkt 3.1) (vgl. Projektverbund „Migration und Schule“ 1999: 82). Bildung und schulische Erziehung wird in einigen Herkunftsländern ausschließlich als eine Aufgabe der Schule verstanden und die Institution Schule als ein Organ des Staates lässt häufig weder Einmischung noch Beeinflussung zu (vgl. ebd.: 86). Diese andere Prägung von Schule kann durchaus das Verhalten der Migranteneltern in schulischen Angelegenheiten beeinflussen. Durch mangelndes Wissen darüber, wie die Institution Schule in Deutschland funktioniert und welches pädagogische Leitbild an der jeweiligen Schule herrscht, befinden sich Migranteneltern in einer Position, die es ihnen kaum ermöglicht, aktiv zu werden. Ebenso fehlt es häufig an grundlegenden Informationen über die Mitwirkungsmöglichkeiten der Eltern an Schulen, womit Burk (2005: 260) die Unterrepräsentanz der Eltern mit Migrationshintergrund in den schulischen Gremien erklärt. Die Schwierigkeiten bei der Verständigung zwischen den Lehrern und den Migranteneltern erschweren zudem eine gute Aufklärung über das deutsche Bildungssystem und die Mitwirkungsmöglichkeiten zu gewährleisten. Tendenziell herrscht sehr viel Unwissenheit über das deutsche Schul- und Bildungswesen. Notwendig ist somit eine Intensivierung der Informations- und Aufklärungsarbeit über die Institution Schule sowie über die Rechte und Handlungsmöglichkeiten der Eltern (vgl. Projektverbund „Migration und Schule“ 1999: 83). Wird bei Informationsveranstaltungen keine Rücksicht auf die Sprach- und Verstehensprobleme von Eltern genommen, erfüllt die Schule nur bedingt ihre Informationspflicht (siehe Kapitel 2). Später wird vertiefend erläutert, welche Themen insbesondere für Eltern mit Migrationshintergrund interessant sein dürften und welche Möglichkeiten der Einbeziehung bestehen (siehe Punkt 6.2).

4.2 Ergebnis: Zurückhaltung aufgrund von Desinteresse?

Es ist deutlich geworden, dass es durchaus mögliche Erklärungen für die Zurückhaltung und Distanz von Migranteneltern an deutschen Schulen gibt. Familien mit Migrationshintergrund befinden sich generell in einer schwierigen Position, da die Institution Schule primär auf die Unterrichtung deutscher Kinder der Mehrheitsgesellschaft ausgerichtet ist und sie vielfach mit kulturellen und sprachlichen Problemen

zu kämpfen haben. Zudem ist vielen Migranteneltern das deutsche Schulsystem fremd und es mangelt an Informations- und Aufklärungsarbeit. Zusätzlich erschweren Vorurteile und stereotype Vorstellungen, in den Köpfen der Lehrer über die Lebensweise von Migrantenfamilien, die Zusammenarbeit.

Die Situation der Eltern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen zeigt, dass ihre Zurückhaltung nicht ein prinzipielles Desinteresse bedeuten muss, sondern auch auf Unsicherheiten in Bezug auf das deutsche Schulwesen zurückgeführt werden kann. Interessant ist die Feststellung, dass trotz der Zurückhaltung der Migranteneltern grundsätzlich keine kulturellen Unterschiede hinsichtlich der Bildungserwartungen bestehen. Sowohl deutsche als auch zugewanderte Eltern teilen die Wünsche und Hoffnungen in Bezug auf die Bildungschancen ihrer Kinder (vgl. Schlösser 2004: 27f). Zu diesem Ergebnis kommt auch die Göttinger Untersuchung zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher. So besteht ein großes Interesse der Migranteneltern an der schulischen Laufbahn ihrer Kinder (vgl. Projektverbund „Migration und Schule“ 1999: 79f).

Ein Schritt zur Verbesserung der Zusammenarbeit kann bereits darin bestehen, den Migranteneltern mit Interesse und Wertschätzung gegenüber ihrer Lebensweise zu begegnen. Eine Atmosphäre zu schaffen, in der sich die Eltern mit Migrationshintergrund sicher fühlen, kann dabei behilflich sein, ihre Bereitschaft zur Mitarbeit zu stärken (vgl. Böhm 2001: 20). Wie kann jedoch eine solche Atmosphäre in der Schule entstehen? Das folgende Kapitel beschäftigt sich vertiefend mit dieser Frage.

5 Die interkulturelle Öffnung einer Schule

5.1 Die Entwicklung eines Leitbildes

Um die Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteneltern zu verbessern, ist es notwendig, ein Leitbild zu entwickeln auf dessen Grundlage und Orientierung die Schule interkulturell geöffnet werden kann. Eine interkulturelle Öffnung der Schule, bzw. das Erstellen eines Leitbildes, stellt die Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit dar. Um ein solches Leitbild erstellen zu können, bedarf es zunächst der Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen pädagogischen Leitvorstellungen für Unterricht und Erziehung hinsichtlich ethno-kultureller Differenzen. Fragen bezüglich der Inhalte von *Ausländerpädagogik*, *Interkultureller Pädagogik* und deren Kritik sind in diesem Zusammenhang von entscheidender Bedeutung.

5.1.1 Inhalte der Ausländerpädagogik

Die schulpädagogische Auseinandersetzung mit den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund beginnt erst in den 1970er Jahren. Durch die deutlich angestiegene Zahl der „Ausländerkinder“ an deutschen Schulen im Zuge der Arbeitsmigration entsteht ein Problembewusstsein. Lehrer sind mit der Situation meist überfordert und deutsche Eltern sehen den Schulerfolg ihrer Kinder häufig durch die Anwesenheit „ausländischer“ Kinder gefährdet (vgl. Mecheril 2004: 84). Es folgt eine intensive pädagogische Reaktion auf die Arbeitsmigration. Pädagogische Ansätze, Konzepte und Strategien werden erstellt und sind heute als Ausländerpädagogik bekannt. Im Mittelpunkt der Ausländerpädagogik steht das Ausländerkind mit seinen sprachlichen und kulturellen Defiziten (vgl. ebd.). Von deutscher Seite wird ein Maßstab erhoben, an dem gemessen wird und dementsprechend jedes Anderssein als *nicht normal* im Sinne von Defizit erscheint (vgl. Krüger-Potratz 2005: 122). Nicht nur im Hinblick auf die Beherrschung der deutschen Sprache werden den ausländischen Kindern Mängel unterstellt. In ihrer gesamten Lern- und Entwicklungsfähigkeit werden sie als hilfsbedürftig empfunden (vgl. Niedersächsisches Kultusminis-

terium 2000: 20). Diese Defizite gilt es mit Hilfe pädagogischer Maßnahmen auszugleichen, damit die Kinder und Jugendlichen sich erfolgreich am Unterricht und Bildungsangeboten beteiligen können. Neben dem *Assimilationsgedanken* ist die Ausländerpädagogik auf das so genannte *Rotationsprinzip* ausgerichtet (vgl. ebd.): Es soll sowohl die Option für eine längerfristige Verweildauer in Deutschland als auch für eine kurzfristige Rückkehr der Migrantenfamilien mit ihren Kindern in ihr Herkunftsland offen gehalten werden (vgl. ebd.). In diesem Sinne ist das Angebot muttersprachlichen Unterrichts als Hilfe zur Reintegration im Falle einer Rückkehr in das Heimatland zu verstehen und nicht als „Brücke zur Integration im Aufnahmeland“ (ebd.).

In den 1980er Jahren beginnt eine intensive kritische Auseinandersetzung mit der Ausländerpädagogik. Es kommt zur Einsicht, dass es sich bei den Schülern mit Migrationshintergrund um keine vorübergehende Erscheinung handelt, sondern dass sie ein bleibender Bestandteil des schulischen Bildungssystems sind (vgl. Mecheril 2004: 85). Zudem wird erkannt, dass die interkulturelle Problematik nicht an eine spezifische Zielgruppe und auch nicht allein an die Migration gebunden werden kann (vgl. Krüger-Potratz 2005: 14). Die Gewinnung einer neuen Perspektive im Bereich der Pädagogik wird als Notwendig erachtet, woraufhin in den 1990er Jahren eine intensive Auseinandersetzung über das Verhältnis von Pluralität, Differenz und Gleichheit beginnt (vgl. ebd.). Unterschiede werden nun nicht mehr als Defizite sondern als Differenzen verstanden, die es gilt anzuerkennen und anstelle einer assimilativen Angleichung ist von Begegnungen und Prozessen des gegenseitigen Verstehens die Rede (vgl. Mecheril 2004: 92). Zudem soll begreiflich werden, dass die Vielfalt von Kulturen innerhalb einer Region, eines Landes eine Bereicherung für jedermann sein kann. Die Interkulturelle Pädagogik entsteht und kann als Antwort auf die Ausländerpädagogik verstanden werden. Mittlerweile hat sich die Interkulturelle Pädagogik als eigenständiges erziehungswissenschaftliches Fachgebiet etabliert (vgl. ebd.: 87).

5.1.2 *Inhalte der Interkulturellen Pädagogik*

Im Beschluss der Kultusministerkonferenz 1996 wird interkulturelle Bildung als ein Bestandteil allgemeiner Bildung betont (vgl. ebd.: 86,93). Dementsprechend ist sie kein Projekt, sondern eine Haltung. Es reicht

nicht, sie zum Gegenstand einzelner Unterrichtsfächer zu machen (vgl. Krüger-Potratz 2005: 30). Interkulturelle Pädagogik „stellt eine Schlüsselqualifikation für jeden Einzelnen und eine Querschnittsaufgabe in allen erziehungswissenschaftlichen Teildisziplinen und pädagogischen Tätigkeitsfeldern dar“ (ebd.). Im Gegensatz zur Ausländerpädagogik richtet sich die Interkulturelle Pädagogik an alle Menschen und ist folglich kein spezielles Konzept für Personen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.). Ziel ist die kritische Überprüfung und Veränderung von Deutungsmustern, Einstellungen und Haltungen und zwar sowohl auf Seiten der Majorität als auch auf Seiten der Minorität. Die Kompetenz sowie deren Erwerb, eigene Sichtweisen zu hinterfragen und ggf. zu relativieren oder auch ändern zu können, gehört zum Inhalt Interkultureller Pädagogik und ist in allen Bildungseinrichtungen relevant (nicht nur in denen mit einer hohen Anzahl von Schülern mit Migrationshintergrund) (vgl. ebd.: 31). Interkulturelle Kompetenz und interkulturelles Lernen sind zwei Bereiche, denen ein zentraler Stellenwert in der Interkulturellen Pädagogik zukommt. Das Verfügen über interkulturelle Kompetenz gilt für pädagogisch Handelnde als Voraussetzung, um in der Lage zu sein, Bildungsprozesse im Sinne interkulturellen Lernens zu ermöglichen (vgl. Mecheril 2004: 108) (siehe Punkt 5.2).

Auch auf Konzepte der Interkulturellen Pädagogik wird jedoch bereits kritisch reagiert. So stellt sich bei genauer Prüfung interkultureller Ansätze heraus, dass die meisten weiterhin zielgruppenorientiert sind, nur mit dem Unterschied, dass sie nun auf eine Veränderung der Mehrheitszugehörigen zielen. Diese sollen „Kenntnisse über andere Kulturen erwerben, Toleranz lernen, ihren Ethnozentrismus überwinden und/oder ihren Rassismus erkennen und bekämpfen“ (Krüger-Potratz 2005: 138). Die Mehrzahl der sich als interkulturell bezeichnenden Konzepte und Programme zielen auf die Veränderung von Personen, was ebenso den ausländerpädagogischen Konzepten entspricht (vgl. ebd.). Stark in die Kritik geraten ist die Interkulturelle Pädagogik zudem unter dem Gesichtspunkt der *Kulturalisierung*¹⁸. So ist fraglich, ob die Ursache von Konflikten innerhalb der Gesellschaft auf

18 Der Begriff „Kulturalisierung“ bedeutet, soziale Verhältnisse, Bevölkerungsgruppen, Zugehörigkeiten und soziale Bindungen mit Hilfe ethnischer Kategorien zu beschreiben und kulturelle Differenzen hervorzuheben (vgl. Kabis 2002: 3).

kulturelle Differenzen und mangelndes Verstehen zwischen den Kulturen zurückgeführt werden kann (vgl. Kabis 2002: 4). Werden Konflikte oder Verhaltensweisen ausschließlich ethnisch erklärt und „Kultur“ als wesentliches Identitätsmerkmal identifiziert, wird der Blick für andere Sichtweisen versperrt (vgl. ebd.). Kabis (2002: 9) betont die Einfachheit kulturalistischer Deutungen: „Wenn man alles als kulturbedingt interpretieren kann, muss man sich mit individuellen Problemlagen und Strukturen der Benachteiligung nicht weiter auseinandersetzen“. Eine Weiterführung der interkulturellen Pädagogik ist die *Pädagogik der Vielfalt* (vgl. Prengel 1993). Hier werden nicht nur Ethnizität und Nationalität in den Blick genommen und kritisch betrachtet, sondern eine Vielzahl weiterer Differenzlinien wie z. B. die Klasse, das Geschlecht, die sexuelle Orientierung sowie verschiedene Formen körperlicher Beeinträchtigung sind hier von Bedeutung (vgl. Schmidtke 2005: 157). Zusammenfassend kann gesagt werden, dass „Interkulturelle Pädagogik und Ausländerpädagogik im Hinblick auf die Art und Weise unterschieden werden können, wie sie mit dem Problem des und der Anderen umgehen“ (Mecheril 2004: 89). Dabei ist zu beachten, dass es sich hier weder um klar abgrenzbare historische Abschnitte eines pädagogischen Diskurses noch um trennscharf voneinander unterscheidbare pädagogische Programmatiken handelt (vgl. ebd.). Die Entwicklung von der Ausländerpädagogik zur interkulturellen Pädagogik kann als Entwicklung von Antworten verstanden werden, mit denen auf die migrationsbedingte Pluralität reagiert wird (vgl. ebd.: 88f). Ein Leitbild zu entwickeln, das den Ansprüchen einer multikulturellen Schülerschaft gerecht wird, bedeutet, die verschiedenen Programme und Konzepte mit ihren charakteristischen Sichtweisen zu kennen, sie einordnen und die selbst eingenommene Sichtweise begründen zu können. Dies ist noch relativ einfach, wenn es darum geht, zwischen ausländerpädagogischen und interkulturellen Ansätzen zu unterscheiden, innerhalb der interkulturellen Ansätze wird die Zuordnung jedoch schwieriger (vgl. Krüger-Potratz 2005: 112). Das Vorhaben, eine Schule interkulturell zu öffnen bzw. ein entsprechendes Leitbild zu entwickeln, bedarf folglich einer umfangreichen Vorbereitung. Alle Lehrer der Schule sind herausgefordert, sich mit interkulturellen Themen auseinander zu setzen.

5.2 Interkulturelle Kompetenz

„Interkulturelle Kompetenz“ ist das Stichwort, das hinsichtlich der pädagogischen Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund häufig genannt wird und als Schlüsselqualifikation gilt (vgl. Leiprecht 2002: 87). Oft wird dieser Begriff jedoch benutzt, ohne genau zu wissen, was sich dahinter verbirgt. Im Zusammenhang mit interkultureller Kompetenz werden häufig eine Vielzahl von Komponenten genannt, die ein Pädagoge erlernen muss, um in interkulturellen Situationen kompetent handeln zu können (vgl. ebd.: 90). Hier gilt es jedoch zu betonen, dass es zum Einen keine Menschen gibt, die in allen interkulturellen Situationen kompetent handeln und zum Anderen sind hinsichtlich interkultureller Kompetenz besonders bereichs- und situationsspezifische Größen von entscheidender Bedeutung. Aus diesem Grund kann interkulturelle Kompetenz nicht auf individuelle Eigenschaften von Personen reduziert werden (vgl. ebd.). Zudem ist interkulturelles Lernen als ein lebenslanger Prozess zu verstehen, der nicht mit dem Erreichen bestimmter Fähigkeiten als für immer abgeschlossen betrachtet werden kann (vgl. ebd.). Kalpaka (1998: 77) macht den Vorschlag, anstelle von „Interkultureller Kompetenz“ die Umschreibung „kompetentes Handeln in der Einwanderungsgesellschaft“ zu verwenden, um auf diesem Weg den Eindruck zu vermeiden, es würde sich um „etwas Festgefühtes, was man ein für allemal erwirbt“, handeln.

In Bezug auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Migrantenern wird ein hohes Maß an interkultureller Kompetenz aufseiten der Lehrer vorausgesetzt. Unter interkultureller Kompetenz wird verstanden, sich den eigenen Sichtweisen und Ethnozentrismen bewusst zu werden, um eventuell vorhandene Vorurteile, Stereotype und Klischees zu relativieren (vgl. Textor 2006a: 14f). So wird von Lehrern erwartet, sich mit anderen Meinungen und Anschauungen auseinander zu setzen, ohne diese dabei negativ zu bewerten. Insgesamt sollten sie den Migrantenern mit Wertschätzung und Interesse begegnen (vgl. ebd.). Auf diesem Weg soll den Migrantenern ein Gefühl von Sicherheit vermittelt werden, durch das sie selbstbewusster werden und dadurch eher bereit sein könnten, sich mit ihren Möglichkeiten in das Schulgeschehen einzubringen (vgl. Böhm 2001: 20).

Die Gefahr bei einer solchen Herangehensweise liegt in der Neigung zur Kulturalisierung und Ethnisierung (siehe Punkt 5.1.2). Es ist problematisch, wenn die Schwierigkeiten bei der Kommunikation mit den Migranteneltern und ihre Zurückhaltung einzig und allein kulturell begründet werden. Die Subjektivität, die individuelle Biographie der Menschen sowie soziale, politische und ökonomische Faktoren werden dadurch vernachlässigt. Leiprecht (2002: 89) beschreibt als interkulturelle Basiskomponente, sich kritisch gegenüber Kulturalisierung und Ethnisierung zu verhalten. Es ist notwendig, „kontraproduktive *Alltagsvorstellungen*¹⁹ über Kulturen und deren Wirkung in kritischer Perspektive einzukalkulieren und nach Möglichkeiten zu suchen, diese zu überschreiten“ (ebd.).

Es ist unumstritten, dass interkulturelle Kompetenz eine Voraussetzung für die interkulturelle Öffnung einer Schule darstellt. Wie deutlich wurde, ist der Begriff „Interkulturelle Kompetenz“ jedoch vielschichtiger als auf den ersten Blick angenommen. Lehrer sind somit auch hier gefordert sich bewusst zu machen und zu verstehen, was interkulturelle Kompetenz überhaupt bedeutet und sich kritisch mit dem Begriff auseinander zu setzen. Nur dann sind sie in der Lage in interkulturellen Konflikten kompetent zu handeln.

5.3 Das Modell einer interkulturellen Schule: Albanischule Göttingen

Die Albanischule in Göttingen ist eine staatliche Grundschule, die aus einer Krisensituation heraus begann, sich interkulturell zu entwickeln. Über einen Zeitraum von fünf Jahren (1996–2001) wurde die Entwicklung wissenschaftlich begleitet und evaluiert. Zwar handelt es sich hier um die Entwicklung einer Einzelschule und somit wird ein einmaliger Prozess dargestellt, aber wie deutlich werden wird, sind die gewonnenen Ergebnisse durchaus auf andere Schulen übertragbar.

19 Bestimmte Vorstellungen, Denkweisen und Begriffe zu Kultur, interkulturellen Begegnungen, interkulturellem Lernen, usw. werden im Laufe eines Lebens angeeignet und gelernt. Diese Vorstellungen und Sichtweisen können als Alltagstheorien bezeichnet werden und basieren häufig auf einem statischen Kulturverständnis (siehe Fußnote 11). Die Existenz solcher Alltagstheorien muss in der Theorie und Praxis interkultureller Pädagogik mit einkalkuliert und kritisch reflektiert werden (vgl. Leiprecht 2002: 88).

In sozialer, sprachlicher und ethnischer Hinsicht ist die Schüler- und Elternschaft der Albanischule heterogen zusammengesetzt. Ca. 20% der Kinder haben einen Migrationshintergrund und es werden 20 verschiedene Sprachen gesprochen (vgl. Schanz: 2005: 114). Der Gedanke, sich pädagogisch neu zu orientieren und die Schule interkulturell zu öffnen, ist nicht von heute auf morgen entstanden. Über eine Initiativgruppe sind Diskussionen in das Kollegium eingebracht worden, es wurden Referenten eingeladen und ein Fragebogen zur interkulturellen Situation in der Schule entworfen (vgl. ebd.). Die bisherige Praxis, die eher ausländerpädagogisch ausgerichtet war, da Kinder mit Migrationshintergrund hinsichtlich ihrer Förderbedürftigkeit im Mittelpunkt des Geschehens standen, wurde stark kritisiert. Erst nach dieser intensiven Phase der Hinterfragung änderte sich die Blickrichtung. Als neues Ziel galt die Stärkung der Identitätsentwicklung aller Kinder – sowohl der einsprachig Deutschen als auch der Mehrsprachigen mit Migrationshintergrund (vgl. ebd.: 115). Es begann ein Prozess, in dem die Lehrer sich intensiv mit den Zielen, Inhalten und Umsetzungsmöglichkeiten interkultureller Bildung auseinandersetzten. Es war notwendig sich den kulturalistischen Einstellungen in der eigenen Institution bewusst zu werden und gemeinsam wurden neue Werte und Orientierungen für eine pädagogische Reform entwickelt (vgl. ebd.: 114). Im Jahr 1998 wurde die Schule als Expo-Schule ausgewählt und im Rahmen dieses Projekts entwickelten die Lehrer ein Leitbild mit dem Titel: „Lebenswelten – Lernen im interkulturellen und internationalen Kontext“ (vgl. ebd.: 116). Als Ziel galt, sich endgültig von der Defizitorientierung auf Minderheiten zu verabschieden und sich an folgenden Thesen²⁰ zur interkulturellen Bildung zu orientieren: Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind Normalität; interkulturelle Erfahrungen gehören zum Alltag. Die Schule ist ein Ort interkultureller Erfahrung. Interkulturelle Bildung ist eine Aufgabe der Schule. Interkulturelle Bildung ist kein weiteres Fach, sondern Teil der allgemeinen Bildung. Sie richtet sich an alle Schüler. Auch Lehrende sind im Prozess der interkulturellen Bildung Lernende. Interkulturelle Bildung ist keine Minderheitenpädagogik, dennoch schützt und berücksichtigt sie die Rechte der Kinder aus Minderheiten. Zwei- und Mehrsprachigkeit wer-

20 Diese Thesen sind inzwischen vom Niedersächsischen Kultusministerium für das Handbuch zur interkulturellen Öffnung einer Schule übernommen worden (vgl. Niedersächsisches Kultusministerium 2000: 27).

den in Unterricht und Schulleben anerkannt und positiv genutzt. Interkulturelle Bildung unterstützt die Entwicklung persönlicher Identität und macht offen für die Begegnung mit den/dem anderen. Interkulturelle Bildung fördert den Respekt vor dem Anderssein der anderen; sie fördert Neugierde, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Orientierungen. Interkulturelle Bildung stärkt die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Perspektive und zum Perspektivenwechsel. Die Schule kann neue Handlungsräume für interkulturelle Bildung öffnen und interkulturelle Erfahrungen aufarbeiten. Dabei vermeidet sie nicht Konflikte, sucht sie aber auch nicht. Interkulturelle Bildung lässt erfahren, dass Vielfalt positive Anregungen für das Zusammenleben und das Lösen von Konflikten bieten kann. Durch interkulturelle Bildung werden Kopf, Herz und Sinne angesprochen (vgl. ebd.).

Auch die Umsetzung dieser Thesen in die schulische Praxis war wieder von Diskussionen und inhaltlichen Reflexionen begleitet. Mit der Zeit entwickelten sich fünf interkulturelle Handlungsfelder: Durch einen interkulturellen Aktionsraum²¹, verschiedene Projekte im Unterricht²², eine interkulturelle Werkstatt²³, eine internationale Schreibwerkstatt²⁴ und Partnerschaften mit Kindern sowie Lehrern anderer Länder wurde versucht, die interkulturellen Thesen in die Praxis umzusetzen (vgl. ebd.: 119f). Einen wichtigen Stellenwert nahm zudem das außerschulische Umfeld der Kinder ein, indem mit Einrichtungen wie dem Kinderbüro, dem Goetheinstitut und dem Stadtarchiv zusammengearbeitet wurde (vgl. Projektverbund „Migration und Schule“ 1999: 129). Einen weiteren wichtigen Bereich bei der interkulturellen Öffnung der Schule stellten die Eltern der Kinder dar; sie sollten als aktive Partner und Mitgestalter gewonnen werden. Insbesondere die Eltern mit Migrationshintergrund wurden des Öfteren als ernst zu nehmende Partner betont (vgl. Schanz 2005: 116f). Die Lehrer der Albanischule

21 Hier können sich die Kinder sinnlich und in Rollenspielen mit Differenzen und Gemeinsamkeiten auseinandersetzen.

22 Themen hinsichtlich sprachlicher und kultureller Vielfalt werden im Unterricht, an außerschulischen Lernorten, im Schulleben und in Kooperation mit europäischen Partnerschulen fächerübergreifend thematisiert.

23 Die Interkulturelle Werkstatt ist eine Forschungs- und Lernwerkstatt zur Auseinandersetzung mit Alphabeten, Schriften und Sprachen.

24 Hier können die Kinder über E-Mail weltweit mit anderen Kindern kommunizieren. Außerdem lernen sie, sich Informationen aus dem Internet zu beschaffen sowie Unterrichtsergebnisse öffentlich zu präsentieren.

machten die Erfahrung, dass sich die Migranteneltern stark einbrachten und dadurch maßgeblich an der Entwicklung der Schule zu einem interkulturellen Lernort beteiligt waren. Gemeinsam mit Lehrkräften boten sie Arbeitsgemeinschaften in ihren Sprachen an, gestalteten Themenecken und Erlebnistage über ihre Herkunftsländer (vgl. ebd.: 118).

Während des ganzen Prozesses der interkulturellen Öffnung der Schule ist festzustellen, dass die kritische Reflexion aufrechterhalten wird. Die Gefahr des Rückfalls in alte kulturalistische Muster ist immer gegeben, weshalb ein regelmäßiger Austausch unverzichtbar ist. In Arbeitsgruppen wird diskutiert und neben inhaltlichen Themen können auch Ängste und Vorurteile geäußert werden. Es ist eine Dialog- und Konfliktkultur im Kollegium notwendig, um überhaupt eine Verständigung über interkulturelle Themen zu ermöglichen (vgl. ebd.: 121). Eventuell vorhandene Beziehungs- und Kommunikationsstörungen im Kollegium müssen aus diesem Grund im Vorhinein geklärt werden. Die interkulturelle Öffnung einer Schule verlangt von den Lehrern, sich neuen Orientierungen zu öffnen. Hierbei kann die Einbeziehung von außen stehenden, neutralen Personen und Referenten in den Prozess hilfreich sein (vgl. ebd.: 114). Wie am Beispiel der Albanischule deutlich wird, liegt die Basis für eine interkulturelle Öffnung einer Schule in der Hand des Lehrerkollegiums und in ihrer Bereitschaft, sich bzw. etwas verändern zu wollen. Dies erfordert einen langen Prozess, begleitet von zahlreichen Diskussionen, Auseinandersetzungen und Reflexionen aber auch von Ängsten und Unsicherheiten. Die Entwicklung der Albanischule kann als ein Vorbild gesehen werden und andere Schulen ermutigen, sich auch auf den Weg einer interkulturellen Schulöffnung zu geben.

Es ist deutlich geworden, dass ein großes Engagement seitens der Lehrer notwendig ist, um eine Schule interkulturell zu öffnen. Gelingt es jedoch, eine Atmosphäre in der Schule zu schaffen, die den Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund das Gefühl eines Willkommenseins vermittelt, ist die grundlegende Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Migranteneltern erreicht. Den Eltern fällt es nun möglicherweise leichter, sich der Schule gegenüber zu öffnen und sich zu engagieren. Auf der Grundlage einer interkulturell offenen Schule können gezielte Überlegungen

bezüglich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteltern gemacht werden. Gegenseitige Transparenz ist für den Aufbau eines guten Verhältnisses unabdingbar, weshalb dieser Aspekt im folgenden Kapitel vertieft wird.

6 Gegenseitige Transparenz

6.1 Informationen von den Eltern und über die Eltern erhalten

Es ist wichtig für Lehrer zu wissen, in welchen Familien die Kinder aufwachsen, wie das Verhältnis zwischen den Eltern und ihren Kindern ist und welchen Einfluss die Eltern auf die Leistungen der Kinder haben. Nur dann kann das Verhalten eines Kindes richtig verstanden werden und die Lehrkraft kann gezielt auf das Kind eingehen. Des Weiteren ist es interessant zu erfahren, welche Erwartungen oder Wünsche die Eltern an die Schule haben. Diese Informationen sind hilfreich, wenn es um die Gestaltung der Zusammenarbeit mit den Eltern geht. Wenn Lehrer um die Bedürfnisse der Eltern wissen, können sie versuchen, diese mit einzubeziehen bzw. zu berücksichtigen (vgl. Soltendieck 2005: 39). Es ist somit wichtig, Informationen von den Eltern und über die Eltern zu erhalten, ganz gleich, ob es sich um Eltern mit oder ohne Migrationshintergrund handelt. Oft ist jedoch gerade die Lebens- und Familiensituation von Migrantenfamilien schwerer zu erschließen, als z. B. die einer deutschen Familie ohne Migrationshintergrund (vgl. Böhm 2001: 20). Familien mit Migrationshintergrund weisen sich häufig durch sehr unterschiedliche und individuelle „Geschichten“ und Lebensformen aus (vgl. Soltendieck 2005: 38). Aufgrund von Sprachproblemen könnte es zudem schwieriger sein, mit Migranteneltern ins Gespräch zu kommen, um Informationen von ihnen zu erhalten, wie schon in Punkt 3.3 deutlich wurde (vgl. Böhm 2001: 20). Es bedarf somit gezielter Überlegungen, auf welche Art und Weise Informationen eingeholt werden können und worum es inhaltlich gehen soll.

6.1.1 Wie wird gefragt

– Der Fragebogen:

In einem Fragebogen können die Einstellungen, Meinungen und Wünsche der Eltern hinsichtlich der Bildungseinrichtung Schule erfragt werden. Auch ist es möglich über Fragen zur Migration und zum kultu-

rellen Hintergrund der Eltern das Verständnis für die Lebenssituation der Migrantenfamilien auf Seiten der Lehrkräfte zu verbessern (vgl. Burk 2005: 266). Hierbei ist es wichtig, den Fragebogen zweisprachig zu gestalten und ihn in möglichst viele der Sprachen zu übersetzen, die an der Schule gesprochen werden (vgl. ebd.). Schon hierbei können Eltern einbezogen werden, indem sie bei der Übersetzung behilflich sind, vorausgesetzt, dass sie sowohl die Deutsche als auch ihre Familiensprache beherrschen. Durch die Übersetzung des Fragebogens in verschiedene Sprachen werden die Familiensprachen der Eltern zum Einen anerkannt und zum Anderen haben sie die Gelegenheit, den Fragebogen in der Sprache zu bearbeiten, die sie am besten beherrschen. Zudem bietet die schriftliche Form der Fragen den Eltern die Möglichkeit, über ihre Antworten zunächst nachzudenken und ihre Gedanken in Ruhe auszuformulieren. Insgesamt wird die Äußerung von Kritik den Eltern erleichtert. Auch für Lehrer stellt die Schriftlichkeit einen Vorteil dar, weil die Antworten innerhalb des Kollegiums thematisiert und als Ausgangspunkt für Überlegungen hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteneltern genutzt werden können (vgl. ebd.). Des Weiteren sind die Antworten als Grundlage für Gespräche mit den Eltern in Bezug auf spezielle Themen, wie z. B. die Sprachförderung, gut geeignet (vgl. ebd.). BURK berichtet, dass Lehrer teilweise überrascht waren, da durch den Fragebogen deutlich wurde, dass die Migranteneltern ein höheres Interesse an einer Mitarbeit bekundeten als erwartet (vgl. ebd.). Der Einsatz eines Fragebogens scheint somit eine sinnvolle Art der Informationsbeschaffung zu sein.

Kritisch betrachtet stellt sich jedoch die Frage, ob es in der schulischen Praxis realistisch ist, einen Fragebogen dieses Ausmaßes zu erstellen. Sicherlich ist es ein großes Entgegenkommen der Schule, wenn der Fragebogen in möglichst viele der Familiensprachen übersetzt wird. Fraglich ist jedoch, wer die Antworten der Eltern letztlich auswertet. Aufgrund der Sprachenvielfalt sind Lehrer dazu nicht in der Lage. Da es zudem wichtig ist, die Anonymität der Antworten zu wahren, ist die Einbeziehung der Eltern bei der Übersetzung und Auswertung in diesem Falle ausgeschlossen. Würde von den Eltern verlangt, die Fragen auf Deutsch zu beantworten, wäre ihnen damit nicht geholfen. Meines Erachtens sind die Gedanken, die hinter dem Einsatz eines mehrsprachigen Fragebogens stehen durchaus sinnvoll hinsicht-

lich der Zusammenarbeit von Eltern und Migranteneltern. Die praktische Umsetzung jedoch ist mit Schwierigkeiten verbunden, die in der Literatur nicht genügend bedacht werden.

– Die Atmosphäre:

Generell bietet jeder Kontakt zu Eltern, seien es Elterngespräche, Elternabende, Themenabende oder auch nur kurze Tür- und Angelgespräche die Möglichkeit mehr von ihnen und über sie zu erfahren. Ob sich Eltern den Lehrern gegenüber öffnen, kann dabei stark von der Atmosphäre des Raumes beeinflusst werden, in dem das Gespräch oder die Veranstaltung stattfindet. Dies gilt natürlich für alle Eltern. Findet das Gespräch in einer gastlichen Atmosphäre statt? Werden Getränke angeboten? Ist der Raum hell und ansprechend gestaltet? Sind die Stühle bequem (vgl. Dusolt 2001: 23)? Böhm (2001: 20) macht darauf aufmerksam, dass Gastlichkeit in vielen Kulturen eine besondere Bedeutung hat. Fragen über die Familie können als Zeichen der Anerkennung interpretiert werden und stellen deshalb eine gute Möglichkeit dar, um mit den Migranteneltern in ein Gespräch zu kommen (vgl. ebd.). Es ist dabei jedoch seitens der Lehrer viel Feingefühl und Sensibilität erforderlich. Schließlich sind Fragen zur Familiensituation oder zum Migrationshintergrund sehr persönlich. Wird zu aufdringlich gefragt, können Eltern die Fragen, ganz entgegen des Gewollten, als Einmischung verstehen oder sie fühlen sich möglicherweise ausgehorcht (vgl. ebd.). Es ist immer darauf zu achten, den Eltern zu verdeutlichen, dass es um den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses geht, indem die Eltern als Partner gewonnen werden (vgl. ebd.: 22). Sind den Eltern die pädagogischen Grundsätze der Schule nicht klar, kann es in diesem Bereich leicht zu Missverständnissen kommen. Es ist somit notwendig, nicht nur Informationen von den Eltern zu erhalten, sondern es ist gleichzeitig wichtig die Eltern über die Schule und die pädagogischen Leitgedanken zu informieren, um die Arbeit und das Schulleben für sie transparent zu machen (vgl. ebd.) (siehe Punkt 6.2).

6.1.2 *Was wird gefragt*

In Anlehnung an Soltendieck (2005: 38f) können Fragen an die Eltern in zwei Bereiche geteilt werden. Im ersten Bereich geht es um allgemeine Orientierungspunkte in Bezug auf die Wanderungsgeschichte

der Migranteneltern. Diese Informationen können für das Verständnis der Lebensumstände und für den Umgang mit Migrantenfamilien hilfreich sein. Die Fragen im zweiten Bereich zielen darauf ab, differenzierte Informationen von den Migranteneltern zu bekommen. Inhaltlich geht es um die individuelle Lebenssituation, die Erwartungen und Wünsche an die Einrichtung, sowie um die Möglichkeiten der Eltern, an Angeboten in der Schule teilzunehmen.

Die Fragen des folgenden Fragenkatalogs dienen lediglich als Anregung und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. Sie können sowohl in die Gespräche mit den Eltern als auch in einen Fragebogen einfließen. Der Fragenkatalog wurde von Soltendieck (2005: 38f) in Bezug auf die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Migrantenfamilien in Kindergärten erstellt. Er ist jedoch meiner Ansicht nach auf die Zusammenarbeit mit Migranteneltern an Grundschulen übertragbar. Die Fragen des Katalogs verschaffen einen Überblick und können je nach Schulsituation verändert und erweitert werden.

1. Was weiß ich über die Wanderungsgeschichte der Migranteneltern in meiner Klasse (Soltendieck 2005: 38)?

Aus welchem Land, aus welcher Sprachgruppe, aus welcher Region innerhalb eines Landes stammt die Familie? Hat die Familie vor der Wanderung nach Deutschland schon in anderen Ländern gelebt? Was waren die Auswanderungsmotive (Krieg, Krisen, Verfolgung, Arbeit in Deutschland)? Wie ist der rechtliche Status der Familie (gesicherter Aufenthalt, EU-Bürger, Asylberechtigter, Flüchtling mit Duldung, usw.)? Wie ist die Religionszugehörigkeit?

2. Was möchte ich über die konkrete Lebenssituation und die Erwartungen der Migranteneltern wissen (Soltendieck 2005: 39)?

Wie lange lebt die Familie in Deutschland? Wird neben der Familiensprache auch Deutsch gesprochen? Hat das Kind Verbindungen zum Herkunftsland? Hat das Kind in seiner Freizeit Kontakt mit Kindern des Sprach- und Kulturkreises von Vater/Mutter? Hat das Kind in seiner Freizeit Kontakt mit deutschen Kindern? Welche Rituale, Feste, Feiern aus der Herkunftskultur und -religion werden in der Familie gepflegt? Was ist der Familie mit Blick auf die Herkunftskultur und -religion bei der Erziehung des Kindes wichtig? Gibt es in diesem Zusammenhang Regeln und Wünsche, die im Kindergarten beachtet werden sollten? Gibt es Fragen oder Themen, über welche die Mut-

ter/der Vater gerne mit dem Lehrer sprechen möchte? An welchen Angeboten würden die Eltern gerne teilnehmen? Wie häufig können die Eltern an Angeboten teilnehmen? Welche Zeiten sind für die Eltern grundsätzlich günstig?

Im Laufe der Zeit bekommen die Lehrer durch die Informationen von den Eltern ein Bild über den kulturellen und sprachlichen Lebensalltag sowie über die Wünsche und Bedürfnisse der Migranteneltern (vgl. Soltendieck 2005: 39). Diese Informationen können maßgeblich die Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteneltern beeinflussen und den Blick auf einzelne Schüler verändern. Vergessen werden darf dabei jedoch nicht, dass es sich bei allen Informationen, lediglich um mehr oder weniger tiefe Einblicke in die Familien- und Lebenssituation der Migrantenfamilien handelt. Die Lehrer sind gefordert einen differenzierten Blick auf die Eltern zu bewahren und Pauschalisierungen zu vermeiden.

Wie zuvor angesprochen, ist es nicht nur wichtig Informationen von den Eltern zu bekommen, sondern ebenso die Eltern über die Institution Schule und die pädagogischen Leitgedanken der Schule zu informieren (siehe Punkt 6.1.1). Offenheit und Transparenz von Seiten der Lehrer sind notwendig, wenn die Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteneltern gelingen soll. Zudem wurde zu Beginn der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet, dass jede Schule aus verfassungsrechtlichen Gründen in der Pflicht steht, die Eltern über das deutsche Bildungswesen sowie den Werdegang ihres Kindes zu informieren (siehe Punkt 2). Bestehen Sprach- und Verstehensprobleme zwischen den Lehrern und den Eltern mit Migrationshintergrund, müssen Wege gefunden werden, wie die Informationspflicht trotzdem erfüllt werden kann. Im folgenden Punkt soll deshalb auf den Aspekt der Informationsvermittlung vertiefend eingegangen werden.

6.2 Eltern informieren

Es ist nicht immer leicht zu sagen, welche Informationen für Eltern wichtig sind und wie sie ihnen am besten zugänglich gemacht werden können (vgl. Burk 2005: 267). Wie im vorangegangenen Punkt ist es somit auch hier zunächst sinnvoll zu klären, auf welche Art und Weise

Inhalte vermittelt werden können und welche Themen überhaupt für (Migranten-) Eltern von Bedeutung sind.

6.2.1 *Wie wird informiert*

– Anschaulichkeit bei Informationsveranstaltungen:

Besonders vor dem Hintergrund eventuell vorhandener Sprachprobleme auf Seiten der Migranteneltern bedarf es zusätzlicher Überlegungen, wenn es um die Gestaltung von Informationsveranstaltungen geht. „Informationsveranstaltungen, die keine Rücksicht auf die Sprach- und Verstehensprobleme von Eltern nehmen, erfüllen nur bedingt die Informationspflicht der Schule“ (ebd.) (siehe Punkt 2). Es ist somit sicherzustellen, dass alle Eltern den Gesprächen und Themen folgen können und die für sie wichtigen Informationen erhalten. Es wurde bereits verdeutlicht, dass Lehrer ihre Informationspflicht gegenüber Migranteneltern jedoch bislang nur bedingt erfüllen (siehe Punkt 3.4). Die Schwierigkeiten bei der Verständigung zwischen den Lehrern und den Migranteneltern erschweren eine gute Aufklärung über das deutsche Bildungssystem, das pädagogische Leitbild der Schule und die Mitwirkungsmöglichkeiten. Lehrer stehen deshalb vor der Herausforderung einen Weg zu finden, wie sie trotz bestehender Sprachprobleme ihrer Informationspflicht nachkommen können. Soltendiek (2005: 40) macht in diesem Zusammenhang darauf aufmerksam, dass insbesondere Migranteneltern mit noch geringen Deutschkenntnissen, Informationen zur Organisation oder zur pädagogischen Arbeit besser aufnehmen, wenn sie anschaulich vermittelt werden. Ein Rundgang durch die Schule ermöglicht den Eltern sich selbst ein Bild davon zu machen, wo sich ihr Kind in Zukunft aufhalten wird. Schon hier können Eltern einen Eindruck davon bekommen, wie offen die Schule gegenüber anderen Kulturen ist. So zeigen beispielsweise mehrsprachige Begrüßungsformeln im Eingangsbereich oder die Mitteilungen am Informationsbrett in den jeweiligen Familiensprachen, dass Mehrsprachigkeit in der Schule anerkannt und geschätzt wird. Einen informativen Einblick in die pädagogische Arbeit können Eltern durch die Präsentation von Fotos, Dias oder Videos erhalten, auf denen die Kinder z. B. bei Projekten oder Festivitäten zu sehen sind (vgl. ebd.). Natürlich sind visuelle Formen der Vermittlung auch für deutsche Eltern ohne Migrationshintergrund ansprechender als rein verbale Vorträge

werden lebendiger und die Eltern erhalten einen authentischen Einblick in den Schulalltag (vgl. ebd.).

Es gibt zahlreiche Formen von Informationsveranstaltungen, die den Lehrern unterschiedliche Möglichkeiten bieten, die Eltern zu informieren. Kurz soll nun auf die gängigsten Formen eingegangen werden. Für alle Informationsveranstaltungen ist es sinnvoll, einen Dolmetscher hinzuzuziehen bzw. die Migranteltern zu bitten, eine bilinguale Vertrauensperson mitzubringen (vgl. ebd.). Auf diesem Weg wird sichergestellt, dass die Informationen bei den Migranteltern auch wirklich ankommen.

Klassische Formen: Elternabende, Elternsprechtage, Elternbriefe

– Der Elternabend:

Elternabende werden oft zu Beginn eines Schuljahres durchgeführt. Eltern werden über organisatorische und pädagogische Inhalte sowie über geplante Unterrichtseinheiten, Aktivitäten und Projekte informiert. Elternabende bieten zudem die Gelegenheit schulspezifische Belange zu diskutieren (vgl. Dusolt 2001: 81). Hinsichtlich der teilnehmenden Migranteltern ist zu bedenken, dass sie aufgrund von eventuellen Sprachproblemen den Inhalten auf einem „klassischen Elternabend“ oft nur schwer folgen können (vgl. Soltendieck 2005: 40). Die Kommunikation ist leichter, wenn die Gruppen kleiner sind, oder die Inhalte im Einzelgespräch (siehe unten) vermittelt werden (vgl. ebd.). Es ist folglich sinnvoll Elternabende so anzulegen, dass die Eltern in kleineren Gruppen (Gruppentische), mehr Möglichkeiten haben, miteinander zu sprechen, sich kennen zu lernen und sich bei Sprachschwierigkeiten gegenseitig zu unterstützen (vgl. Burk 2005: 267).

– Die Elternsprechtage:

Die Elternsprechtage sind eine reguläre Möglichkeit für Eltern, sich mit dem Klassenlehrer bzw. einem Fachlehrer über die schulischen Leistungen und das Verhalten ihrer Kinder sowie über andere auf die Schule bezogene Themen zu unterhalten. In der Regel finden die Elternsprechtage einmal pro Schulhalbjahr statt (vgl. Knapp 2001: 67). Ein Gespräch dauert zwischen fünf und fünfzehn Minuten und dient einer kurzen Beurteilung des jeweiligen Kindes. Für längere Gesprä-

che kann ein Termin außerhalb der Elternsprechtage vereinbart werden (siehe unten: „Elterngespräch“).

– Der Elternbrief und andere schriftliche Informationen:

Schriftliche Informationen (Informationsbroschüren, Darstellung der Einrichtungskonzeption, Elternzeitung, Einladungen) werden grundsätzlich von vielen Eltern wahrgenommen (vgl. Schlösser 2004: 44). Auf dem schriftlichen Weg können nicht nur organisatorische Informationen mitgeteilt, sondern auch pädagogische Inhalte thematisiert werden (siehe Punkt 6.2.2). Laut Schlösser hat sich in der Praxis als sinnvoll erwiesen, den Migranteneltern zweisprachige Schriftstücke in Deutsch und ihrer Familiensprache anzubieten (vgl. ebd.) Durch diese Form wird zum Einen sichergestellt, dass die Migranteneltern die Inhalte verstehen und zum Anderen wird ihre Familiensprache anerkannt und respektiert (vgl. ebd.). Wichtig ist zu bedenken, dass schriftliche Informationen den Kontakt zwischen den Eltern und der Lehrerin/dem Lehrer nicht ersetzen sollen und können (vgl. ebd.). Handelt es sich z. B. um eine Einladung zum Elternabend empfiehlt es sich, die Eltern zusätzlich persönlich anzusprechen, um sicher zu gehen, dass die Inhalte tatsächlich angekommen und verstanden worden sind. Zudem wird den Eltern durch die persönliche Nachfrage der Lehrerin/des Lehrers Interesse an deren Erscheinen signalisiert (vgl. ebd.). Generell ist es jedoch empfehlenswert, alle wichtigen Informationen für die Eltern in schriftlicher und für die Migranteneltern in zweisprachiger Form vorzubereiten. In Informationsbroschüren können Eltern (mit und ohne Migrationshintergrund) nicht Verstandenes zu Hause in Ruhe nachlesen. Diese Möglichkeit nimmt ihnen den Druck, auf Antrieb, auf einem Elternabend, alles verstehen zu müssen.

Formen in Einzelarbeit: Einzelgespräch, Hausbesuch

– Das Einzelgespräch:

Im Einzelgespräch steht der gegenseitige individuelle Informationsaustausch zwischen der Lehrerin/dem Lehrer und den Eltern im Mittelpunkt. In der Regel besteht ein konkreter Anlass für das Gespräch. Es kann darum gehen Konflikte zu klären, Eltern über die Entwicklung des Kindes zu informieren oder ihnen in belastenden Situationen Hilfe anzubieten (vgl. Dusolt 2001: 21). Zudem ist es möglich, dass der Lehrer sich mehr Informationen über den familiären, psychischen und

sozialen Hintergrund des Kindes wünscht, um gezielter auf dessen individuelle Situation eingehen zu können (vgl. ebd.). Seitens der Eltern könnte das Bedürfnis bestehen, Erziehungsfragen zu klären, Informationen über das Verhalten ihres Kindes zu erhalten oder an den Lehrer weiter zu geben (vgl. ebd.: 21f). Gerade hinsichtlich der Gespräche zwischen Lehrer und Migranteneltern sind häufig beiderseits Schwellenängste vorhanden. Aufgrund der Schwellenängste kann ein Einzelgespräch mit Migranteneltern schwierig sein. Möglich ist jedoch auch, dass die Lehrkraft und die Eltern im Gespräch mehr voneinander und übereinander erfahren und auf diesem Weg die auf beiden Seiten bestehenden Hemmschwellen langsam abgebaut werden. Ratsam ist es, wie oben schon erwähnt, bei größeren Sprachschwierigkeiten einen Dolmetscher hinzuzuziehen, die/der den Eltern jedoch unbedingt sympathisch sein sollte (vgl. Schlösser 2004: 49).

– Der Hausbesuch:

Um einen tieferen und direkten Einblick in die Familiensituation von (Migranten-) Familien zu bekommen, können Hausbesuche in Erwägung gezogen werden. Hausbesuche bieten der Lehrerin/dem Lehrer die Möglichkeit, „das Kind in seinem täglichen sozialen und räumlichen Kontext zu erleben“ (vgl. Dusolt 2001: 32). Wichtig ist hier, dass der Besuch in gegenseitigem Einvernehmen mit der Familie abgesprochen und angemeldet ist (vgl. Schlösser 2004: 51). Bei einem Hausbesuch befinden sich die Eltern in ihrer vertrauten Umgebung, was ihnen mehr Sicherheit als in der Schule geben kann. Entsprechend fällt es ihnen zu Hause häufig leichter, sich der Lehrerin/dem Lehrer gegenüber zu öffnen. (vgl. Dusolt 2001: 32). Der Lehrer kann die Interaktion zwischen dem Kind und seinen Eltern beobachten und auf diesem Weg mehr Informationen über die Qualität der Eltern-Kind-Beziehung erhalten. Zudem kann der Einblick in das alltägliche Umfeld eventuell bestehende schulische Schwierigkeiten mit dem Kind erklären (vgl. ebd.). Insbesondere in Hinblick auf Migrantenfamilien stellt der Hausbesuch eine gute Möglichkeit dar, um mehr über den Migrationshintergrund und das Leben des Kindes zu erfahren. BÖHM (2001: 22) betont, dass ein Hausbesuch zudem von Migranteneltern als ein Zeichen großer Wertschätzung empfunden werden kann.

Formen in Gruppenarbeit: Elternnachmittage, Thematische Elternabende, Elterngruppen

– Elternnachmittage:

Der Sinn und Zweck von Elternnachmittagen besteht darin, den Eltern die Chance zu geben, die anderen Kinder und deren Eltern sowie ihr eigenes Kind im Rahmen einer Gruppe kennen zu lernen (vgl. Dusolt 2001: 55). Des Weiteren kann die Lehrkraft in einer ungezwungenen Atmosphäre Kontakt zu den Eltern herstellen. Es gibt zahlreiche Möglichkeiten einen Elternnachmittag zu gestalten, wobei ein unstrukturierter Teil, in dem geplaudert, gegessen und getrunken wird, nicht zu kurz kommen sollte. Zudem können Spiele gespielt, Lieder gesungen, oder kleine Theaterstücke aufgeführt werden. Eine Ausweitung der Elternnachmittage können geplante Eltern-Kind-Wochenenden sein (vgl. ebd.: 58–63).

Besonders wichtig erscheint mir hinsichtlich der Elternnachmittage, dass hier die Eltern untereinander in Kontakt treten und sich besser kennen lernen können. Die Förderung der Beziehungen unter den Eltern wird in der Literatur überwiegend vernachlässigt. Aufgrund kultureller und sprachlicher Unterschiede können jedoch auch unter den Eltern Berührungängste bestehen. Elternnachmittage bieten die Chance, diese Ängste ggf. abzubauen und die Beziehung der Eltern untereinander zu verbessern. Hier ist jedoch darauf hinzuweisen, dass Kulturbegegnungen nicht automatisch zum Abbau von Vorurteilen und Stereotypen sowie zu einer wachsenden Toleranz führen. Ganz entgegen des Gewollten besteht die Gefahr, dass Vorurteile und ablehnende Einstellungen eher verstärkt als gemindert werden (vgl. Krüger-Potratz 2005: 157).

– Der thematische Elternabend:

Ein thematischer Elternabend dient vorrangig der Information der Eltern über pädagogische Themen (vgl. Dusolt 2001: 63). Häufig werden zu speziellen Themen Referentinnen und Referenten eingeladen. Je nachdem wie groß die Gruppe ist, kann dabei sowohl ein Austausch der Eltern untereinander als auch zwischen den Eltern und dem Lehrer stattfinden. Inhaltlich kann es z. B. um das Thema „Gesundheit“ oder „Die Entwicklung des Kindes“ gehen (vgl. Amt für multikulturelle Angelegenheiten 2003: 21f). Hinsichtlich der Migrantenein-

tern sind Themen wie „Die mehrsprachige Erziehung in der Familie“ sowie „Das deutsche Schulsystem“ von hohem Wert (vgl. ebd.).

– Elterngruppen:

Elterngruppen finden, im Gegensatz zu dem in der Regel einmalig stattfindenden thematischen Elternabend, regelmäßig statt. Hier stellt nicht die Information an sich den Schwerpunkt dar sondern der Austausch über ein Thema steht im Mittelpunkt. Entsprechend der Interessen der Eltern werden Themen über mehrere Abende vertiefend behandelt, so dass sich die Eltern intensiv mit den Inhalten auseinandersetzen können. Häufig entstehen unter den Eltern Kontakte, die auch außerhalb der Elterngruppe aufrechterhalten werden (vgl. Dusolt 2001: 70).

Ebenso wie die Elternnachmittage bieten auch die Elterngruppen eine Chance für interkulturelles Lernen. Es kann beispielsweise thematisiert werden, was Kultur ist und wie Ethnozentrismen auf beiden Seiten überwunden werden können. Wichtig ist hierbei die Freiwilligkeit des Kontakts unter den Teilnehmenden. Von Seiten der Lehrkraft erfordern Themen dieser Art gute Fachkenntnisse und eine hohe Sensibilität. Zudem sollte die Lehrkraft sich bewusst sein, dass auch sie zugleich immer Lernende ist. Interkulturelles Lernen ist ein lebenslanger Prozess und für die Assimilierung neuer Erfahrungen bedarf es oft mehrere Anläufe und Versuche (vgl. Führung 1996: 127; zit. n.: Krüger-Potratz 2005: 164f).

Es ist deutlich geworden, dass jede einzelne Form der Zusammenarbeit ihre eigenen Schwerpunkte und Vorteile hat, gleichzeitig aber auch an ihre Grenzen stoßen kann. Während die Einzelarbeit mit den Eltern ein sehr individuelles Eingehen auf die jeweilige Situation ermöglicht, dabei aber sehr zeitaufwendig ist, eignet sich die Gruppenarbeit zur Vermittlung allgemeiner Inhalte und fördert den Informationsaustausch zwischen den Eltern (vgl. Dusolt 2001: 19). „Eine bestimmte Form kann nie die ganze Palette aller Möglichkeiten abdecken“ (ebd.). Lehrer sind folglich gefordert, für den jeweiligen Zweck die Möglichkeit herauszufinden, die am besten geeignet ist. Hinsichtlich der Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund sind, aufgrund bestehender Sprachprobleme und größerer Schwellenängste, zusätzliche Überlegungen im Hinblick auf die Optimierung der Elternarbeit notwendig.

6.2.2 *Worüber wird informiert*

Die bisherigen Ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben bereits verdeutlicht, hinsichtlich welcher Themen auf Seiten der Eltern mit Migrationshintergrund große Unsicherheiten bestehen können. Die Schule sollte entsprechend dieser Ergebnisse für Aufklärung bezüglich folgender Themen sorgen:

Informationen über ...

- ... die Institution Schule und das deutsche Bildungssystem
- ... den pädagogischen Leitgedanken der Schule
- ... den familiären Einfluss auf die Entwicklung des Kindes
- ... die Bedeutung der deutschen Sprache sowie der Erstsprache
- ... das Sprachförderungskonzept der Schule
- ... Möglichkeiten der Mitarbeit

– Die Institution Schule und das deutsche Bildungssystem:

Es wurde bereits erläutert, dass Migrantenern häufig nur über unzureichende Informationen hinsichtlich des deutschen Bildungssystems verfügen (siehe Punkt 4.1.1). In einem thematischen Elternabend (siehe Punkt 6.2.1) „Schule in Deutschland“ können Eltern über das Schul- bzw. Bildungssystem informiert werden (vgl. Amt für multikulturelle Angelegenheiten 2003: 23). Neben der Erläuterung des Schulsystems erfahren Eltern hier, welche Voraussetzungen ihre Kinder für die verschiedenen Schultypen mitbringen sollten. Zudem wird verdeutlicht, dass in der Grundschule das Fundament für den weiteren Schulerfolg begründet liegt. Schon hier kann auf das Beherrschen der deutschen Sprache als Schlüsselkompetenz hingewiesen und gleichzeitig die Wichtigkeit der Erstsprache betont werden (vgl. ebd.). Nicht nur für Migrantenern ist es schwierig das deutsche Schulsystem zu erfassen. Da die Eltern hinsichtlich der Schullaufbahn ihrer Kinder gefordert sind, richtige Entscheidungen zu treffen, sind sie auf eine gute Informationsvermittlung seitens der Schule angewiesen.

– Der pädagogische Leitgedanke der Schule:

Der pädagogische Leitgedanke einer Schule bestimmt die gesamte Vorgehensweise der Lehrer, wie z. B. die Art und Weise des Unterrichtens und den Umgang mit den Kindern und ihren Eltern. Die transparente Vermittlung des pädagogischen Leitgedankens an die Eltern ist so wichtig, weil sie nur dann das Handeln der Lehrer verstehen kön-

nen. Wird auf eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern Wert gelegt, muss diese auch durchsichtig geschehen. Anderenfalls können Eltern das Verhalten der Lehrer als aufdringlich empfinden oder sich schnell ausgehorcht fühlen. Es geht, wie zuvor bereits erwähnt, um den Aufbau eines Vertrauensverhältnisses, in dem „Schule und Eltern in partnerschaftlicher Form das Lernen der Kinder begleiten und unterstützen“ (Burk 2005: 270) (siehe Punkt 6.1.1). Ist den Eltern dieser pädagogische Grundsatz der Schule nicht klar, kann es schnell zu Missverständnissen kommen. Insbesondere für Migranteneltern ist es wichtig, ihnen die interkulturelle Öffnung der Schule von Anbeginn zu verdeutlichen. Dies ist auf sehr anschauliche Art und Weise möglich, da an der Gestaltung der Flure und Klassenräume oft schon die interkulturelle Orientierung sichtbar wird (mehrsprachige Anschläge am schwarzen Brett, die Beschriftung von Fotos in mehreren Sprachen, ein Willkommensschild in allen Sprachen, die in der Schule vertreten sind, zweisprachige Kinderbücher in der Lesecke, eine Weltkarte, auf der die verschiedenen Herkunftsländer der Kinder mit deren Fotos verbunden sind usw.). Die Migranteneltern erfahren auf diesem Weg, dass sie in der Schule willkommen sind, was eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Migranteneltern darstellt.

– Der familiäre Einfluss auf die Entwicklung des Kindes:

Die Familie ist die primäre bzw. wichtigste Sozialisationsinstanz und legt entscheidende Grundlagen für die Entwicklung des Kindes fest (vgl. Textor 2006b: 12). Es ist von großer Bedeutung, die Eltern auf ihren starken Einfluss hinsichtlich der Entwicklung und Leistungsfähigkeit ihrer Kinder aufmerksam zu machen. Die Bedeutung der frühkindlichen Entwicklung und der familiäre Einfluss auf diese kann in gezielt dafür vorgesehenen Elternabenden thematisiert werden. Inhaltlich kann es um folgende Fragen gehen, die sich Eltern oft selber stellen: Gebe ich meinem Kind genügend Aufmerksamkeit? Gebe ich ihm genügend Anregungen? Welche Erlebnisse und Erfahrungen mache ich meinem Kinde zu welcher Zeit möglich? Entwickelt sich eine solide emotionale Beziehung zu meinem Kind? Fühlt es sich sicher und geborgen? Zeige ich sowohl sinnvolle Konsequenzen und Grenzen auf als auch Entwicklungsspielräume? Tue ich meinem Kind gut in der Art und Weise wie ich erziehe (vgl. Schlösser 2004: 121)?

Das Thema Erziehung anzusprechen, ist ein heikles Thema und bedarf einer guten Vorbereitung seitens der Lehrkräfte. Es ist wichtig, dass sich der Lehrer in der eigenen pädagogischen Haltung sicher fühlt und die Fähigkeit besitzt problematische Haltungen anzusprechen, ohne dass Mütter und Väter das Gefühl haben bloßgestellt zu werden (vgl. ebd.). So kann dieses Thema auch leicht als Einmischung in die Erziehung verstanden werden, was natürlich wenig förderlich für die Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern wäre. Schlösser schlägt aus diesem Grund vor, die Thematik der Erziehung mit Eltern zu besprechen, die sich bereits kennen und die Teilnehmerzahl auf 12–14 Personen zu begrenzen (vgl. ebd.). Sowohl Familien mit als auch ohne Migrationshintergrund sind sich möglicherweise häufig nicht ausreichend über ihren starken Einfluss bzw. ihre Möglichkeiten in der Erziehung bewusst, was die Notwendigkeit dieses Themas in der Elternarbeit verdeutlicht. Bei Familien mit Migrationshintergrund kommt hinzu, dass die Erziehung häufig von ganz unterschiedlichen Kindheitskonzepten und Wertorientierungen geprägt ist, was eine besondere Herausforderung für die Lehrer darstellt. Es ist sehr viel Feingefühl seitens der Lehrer gefordert, wenn es darum geht, (Migranten-) Eltern auf andere Erziehungsmöglichkeiten aufmerksam zu machen.

– Die Bedeutung der deutschen Sprache sowie der Erstsprache:

Es wurde zu Beginn der Arbeit bereits vertiefend auf das Thema Sprache eingegangen und es wurde deutlich, welchen großen Stellenwert die deutsche Sprache in unserer Gesellschaft und unserer Schule einnimmt (siehe Punkt 3). Die Beherrschung der deutschen Sprache ist der Schlüssel zum Bildungserfolg und deshalb ist es notwendig den Erwerb der deutschen Sprache zu fördern. Gleichzeitig wurde gezeigt, dass auch der Familiensprache der Kinder eine große Bedeutung zukommt. Vor allem hinsichtlich der Identitäts- und Persönlichkeitsentwicklung der Kinder spielt die Familiensprache eine wichtige Rolle. Wie bereits angesprochen, bestehen oft Unsicherheiten seitens der Eltern, ob sie zu Hause mit ihren Kindern deutsch oder in ihrer Familiensprache reden sollen (siehe Punkt 3.2). „Zum Thema Sprachentwicklung, Mehrsprachigkeit und Sprachförderung hören Eltern oft widersprüchliche oder auch irreführende Ratschläge“ (Ulich 2005: 28). Dementsprechend ist es erforderlich, seitens der Schule für Aufklärung zu sorgen und den Eltern zu zeigen, wie sie zu Hause einen

Umgang sowohl mit der deutschen als auch mit der Erstsprache finden können. Hierfür wurde vom Staatsinstitut für Frühpädagogik in München ein Elternbrief erstellt, in dem wichtige Informationen und Tipps zur Sprachentwicklung und Sprachförderung zusammengefasst werden. Der Elternbrief existiert in 15 verschiedenen Sprachen.

– Im Wesentlichen geht es um folgende Inhalte:

Kinder sind in der Lage, zwei Sprachen parallel zu lernen und dies stellt eine große Chance für sie dar. Es sind Sprachregeln in der Familie notwendig, damit das Kind eine bestimmte Sprache mit einer bestimmten Person in Verbindung bringen kann. Eltern sollen zu Hause in der Sprache mit ihrem Kind reden, die sie spontan und natürlich sprechen und am besten beherrschen. Es ist wichtig, dass die Eltern konsequent bei einer Sprache bleiben, auch wenn sich das Kind – meist nur Phasenweise – weigert in dieser Sprache zu antworten und stattdessen z. B. nur Deutsch sprechen will. Fehler gehören zur Sprachentwicklung dazu und deshalb ist es nicht schlimm, wenn das Kind etwas falsch sagt. Eltern sind für die Kinder wichtige Vorbilder. Wenn die Eltern der deutschen Sprache interessiert gegenüber stehen, einen Deutschkurs besuchen und den Kontakt zu Deutschsprachigen suchen, kann dadurch die Motivation der Kinder, Deutsch zu lernen, gesteigert werden²⁵.

Des Weiteren werden einige praktische Anregungen gegeben, über welche Themen die Eltern mit ihren Kindern ins Gespräch kommen und so die Freude der Kinder am Sprechen und Erzählen wecken können. Zudem wird die herausragende Bedeutung des Vorlesens und Geschichtenerzählens für die Sprachentwicklung betont. Dies ist in vielen Familien keine Selbstverständlichkeit, weshalb Eltern auf die Wichtigkeit von literalen Erfahrungen hingewiesen werden müssen. „Literale Erfahrungen ermöglichen Kindern nicht nur, Wissen zu erwerben und die Welt besser zu verstehen, sondern auch Zusammenhänge und Verbindungen herzustellen (Textkompetenz zu erwerben), ihren Wortschatz zu erweitern sowie ihre Sprache und Ausdrucksfähigkeiten insgesamt weiter zu entwickeln“ (Kuyumcu,S./Kuyumcu R.

25 Nachzulesen bei
<http://www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html>
(Stand 4.08.08)

2004: 22). Es ist wichtig, Eltern dafür zu sensibilisieren, wie wichtig Vorlesen, Erzählen und Erzählenlassen für die sprachliche Entwicklung ihrer Kinder ist (vgl. ebd.: 23). Ob dies in der Erst- oder in der Zweitsprache passiert, spielt dabei keine wesentliche Rolle. Wenn die Erstsprache besser beherrscht wird, als die deutsche Sprache, empfiehlt es sich auch in der Erstsprache zu erzählen oder Geschichten vorzulesen (vgl. Staatsinstitut für Frühpädagogik: 67). Zweisprachige Bücher bieten sowohl den Eltern als auch den Kindern die Gelegenheit sich der deutschen Sprache zu nähern. Es kann mal auf Deutsch, mal in der Familiensprache vorgelesen werden (vgl. ebd.). Da die Kinder in der Grundschule selber lernen zu lesen, ist es von Vorteil, wenn das Interesse der Kinder an Büchern bereits im Kindergarten entwickelt wird. Vorlesen und Geschichtenerzählen spielen aber durchaus auch noch in der Grundschule eine wichtige Rolle, weshalb es wichtig ist, die (Migranten-) Eltern darauf hinzuweisen. In dem Elternbrief wird dieser Aspekt gut berücksichtigt und die Eltern bekommen hilfreiche Tipps, wo sie sich Bücher ausleihen können und welche verschiedenen Möglichkeiten sie beim Vorlesen haben, um das Interesse der Kinder für die Geschichte oder das Buch zu wecken.

Der Elternbrief ist insgesamt in einer einfachen Sprache geschrieben und enthält viele praxisnahe Beispiele. Eltern können die Inhalte des Briefes dadurch sofort im Alltag umsetzen. Zwar richtet sich der Brief an die Eltern von Kindern, die den Kindergarten besuchen, aber genauso ist er auch für Eltern von Grundschulkindern geeignet. Natürlich können die Inhalte des Elternbriefes auch auf Elternabenden, in speziell dafür eingerichteten Themenabenden oder in Einzelgesprächen besprochen werden. Es ist dennoch immer hilfreich, wichtige Informationen auch in schriftlicher Form und in den verschiedenen Familiensprachen parat zu haben.

– Das Sprachförderungskonzept der Schule:

Es empfiehlt sich mit den Eltern das Sprachförderungskonzept der jeweiligen Grundschule von vornherein ausdrücklich zu thematisieren. Eltern werden darüber informiert, wie Sprachförderung in der deutschen Sprache praktiziert wird, welche Bedeutung die Familiensprache hat und wie Eltern die Sprachentwicklung ihrer Kinder unterstützen können (vgl. Soltendieck 2005: 41). Es gibt Programme – bislang hauptsächlich für den Kindergarten – in denen die Eltern in die

Sprachförderung einbezogen werden. In Bezug auf das Erlernen der Familiensprache können die Eltern eine bedeutende Funktion einnehmen. Im späteren Verlauf der Arbeit wird eines dieser Programme („Rucksack in der Grundschule“) vorgestellt (siehe Punkt 7).

– Möglichkeiten der Mitarbeit:

Alle Eltern haben die Möglichkeit in vielen Bereichen der Schule mitzuarbeiten. Es herrscht jedoch oft Unwissenheit über die Angebote oder die Eltern mit Migrationshintergrund fühlen sich nicht kompetent oder willkommen (siehe Punkt 3.4). Die Schule hat deswegen zum Einen die Aufgabe Eltern für die Mitarbeit in der Schule zu motivieren, ihnen ihre Ängste zu nehmen und zum Anderen eine Transparenz hinsichtlich der Angebote zur Mitarbeit herzustellen.

Es gibt vielfältige Möglichkeiten des Elternengagements in der Schule, welche sich selbstverständlich an alle Eltern richten. So können Eltern an der Gestaltung der Schule und des Schullebens mitarbeiten, indem sie bei der Organisation von Wandertagen, Schulfesten oder anderen Projekten behilflich sind (vgl. Burk 2005: 265). Häufig sind Eltern auch bei der Gestaltung des Schulhofes und Schulgebäudes willkommen. Sie können vor allem dann mitwirken, wenn es darum geht, z. B. internationale Schulfeste auszurichten, Länderecken in der Schule zu gestalten oder Projekte zur Thematik der Herkunftsländer der Schüler zu organisieren. Es ist jedoch zu bedenken, dass beispielsweise viele griechische Eltern von dem Vorschlag, beim Sommerfest einen Sirtaki vorzuführen, vermutlich genauso wenig begeistert wären, wie Deutsche Eltern, wenn sie einen Schuhplattler tanzen sollten (vgl. Textor 2006a: 14). „Andere Kulturen sind genauso vielschichtig wie die deutsche, deshalb sind Stereotype zu vermeiden“ (ebd.).

Auch Schülerbibliotheken stellen häufig für Eltern eine Möglichkeit zur Mitarbeit dar. Eltern können z. B. die Ausleihe übernehmen oder den Kindern in Freistunden aus den Büchern etwas vorlesen (Lesemutti) (vgl. Burk 2005: 265). Kuyumcu S./Kuyumcu R. (2004: 25) berichten von einer aus Elternengagement entstandenen Elternbibliothek, in der es sowohl türkische als auch deutsche Bücher auszuleihen gibt. Die Eltern zeigten großes Interesse an der Bibliothek, weshalb sie schließlich im Eingangsbereich – und damit für alle Eltern zugänglich – eröffnet wurde.

Einen weiteren wichtigen Bereich der Elternmitarbeit stellt die Mitarbeit in Gremien dar. Eltern haben hier die Gelegenheit das Meinungsbild der Elternschaft zu vertreten und werden in schulische Entscheidungsprozesse einbezogen (vgl. Schlösser 2004: 25).

Die aufgeführten Beispiele stellen nur einen groben Überblick über die Möglichkeiten der Elternmitarbeit dar und erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit. So sind immer die Gegebenheiten zu berücksichtigen und die Zielrichtungen auszuloten, wenn es darum geht, die Eltern in den Schulalltag mit einzubeziehen. Jede Schule ist aufgerufen, „in Planungs- und Entscheidungsprozesse zu treten und zu wählen, was der Einrichtung [Schule] und den in ihr agierenden Menschen entspricht, was aktuell angemessen ist und den Bedürfnissen möglichst vieler Menschen nahe kommt“ (ebd.: 137).

Während bisher sehr allgemein auf die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus eingegangen worden ist, soll im Folgenden nun eine besondere Möglichkeit der Zusammenarbeit zwischen den Lehrkräften und den Migranteneltern erläutert werden. Hierbei geht es um die Einbeziehung der Eltern in die Sprachförderung der Kinder. Wie immer wieder im Verlauf der gesamten Arbeit deutlich wurde, spielt die deutsche Sprache sowohl für die Kinder als auch für die Eltern mit Migrationshintergrund eine entscheidende Rolle im Schulalltag. Aufgrund des herrschenden monolingualen Habitus an deutschen Schulen stellt das Beherrschen der deutschen Sprache die Basis für den Schulerfolg dar. Es ist somit notwendig den Erwerb der deutschen Sprache gezielt zu fördern. Gleichzeitig stellt jedoch auch die Erstsprache eine wichtige Bedeutung für Kinder mit Migrationshintergrund dar, weshalb eine sinnvolle Zusammenarbeit mit den Eltern wünschenswert ist. Im Folgenden wird das Sprachförderungskonzept „Rucksack in der Grundschule“ vorgestellt. Dieses stellt eine Möglichkeit dar, wie Eltern mit Migrationshintergrund in der Grundschule in die Sprachförderung der Kinder einbezogen werden können.

7 Die Beteiligung der Eltern mit Migrationshintergrund an der Sprachförderung ihrer Kinder

Bei dem Projekt „Rucksack“ handelt es sich um ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementar- und Primarbereich. Ursprünglich stammt das Programm „Rucksack“ aus den Niederlanden. Der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA²⁶) in Nordrhein-Westfalen hat das Projekt „Rugzak“ der niederländischen Stiftung „Stichting de Meeuw“ übersetzt, überarbeitet und ergänzt, so dass es in Deutschland eingesetzt werden kann (vgl. Springer 2006: 145).

Neben dem Modell „Rucksack 1“, das für Kindergartenkinder zwischen vier und sechs Jahren geeignet ist, existiert das Modell „Griffbereit“ für Kleinkinder von einem bis maximal vier Jahren, sowie das Modell „Rucksack 2“, das sich an Grundschulkindern, Eltern und Lehrern richtet (vgl. ebd.). Im Folgenden soll das Modell „Rucksack 2“ genauer erläutert werden.

Das Projekt „Rucksack in der Grundschule – koordinierte Sprachförderung und Elternbildung“ wurde im Schuljahr 2003/2004 erstmalig an zehn Essener Grundschulen durchgeführt. Zuvor wurde bereits in Essener Kindertagesstätten eine an die dortigen Verhältnisse angepasste Version des Projekts „Rucksack 1“ erfolgreich erprobt. Es konnten somit schon Erfahrungen hinsichtlich der Verknüpfung von Sprachförderung und Elternbildung gesammelt werden. Das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ findet im ersten und zweiten Schuljahr statt. Die Grundidee des Projektes besteht darin die schulische Sprachförderung mit einem Konzept der Elternbildung zu verbinden. Auf diesem

26 Die RAA entwickeln Konzepte und Strategien interkultureller Erziehung, die Kinder und Jugendliche stärken und unterstützen, um in Schule und Arbeitswelt erfolgreich zu sein. Die RAA haben von Anbeginn die Arbeit mit Eltern in die entwickelten Konzepte einbezogen (vgl. Springer 2006: 143).

Weg können die Lehrkräfte gemeinsam mit den Eltern zur Entwicklung und Förderung der Kinder beitragen und ihre Anstrengungen miteinander koordinieren. Für das Projekt spielt die Kooperation mit außerschulischen Einrichtungen eine wichtige Rolle. Zum Beispiel wird in Essen eng mit der katholischen Familienbildungsstätte zusammen gearbeitet, um eine gute Elternbildung in der Schule zu gewährleisten. Zudem besteht durch die Zusammenarbeit die Möglichkeit, die Eltern mit Migrationshintergrund auf die vielfältigen Angebote von Einrichtungen der Familienbildung aufmerksam zu machen.

Es hat sich herausgestellt, dass die Programme Rucksack 1 und 2 am besten mit den Müttern der Kinder mit Migrationshintergrund zu verwirklichen sind (vgl. ebd.: 151 – Fußnote 3). Väter nehmen erfahrungsgemäß nicht kontinuierlich an dem Bildungsprogramm teil. Aus diesem Grund wird vorrangig versucht, die Mütter als Partner für das Projekt zu gewinnen. Im Folgenden wird somit weitgehend nicht mehr von Eltern sondern von Müttern die Rede sein. In der Literatur zum Rucksack-Projekt wird zudem der Begriff „Muttersprache“ verwendet. Vor dem Hintergrund, dass an dem Projekt nur Mütter teilnehmen, ist die Verwendung dieses Begriffes erklärbar. Folglich passe ich mich in diesem Kapitel dem Sprachgebrauch der Literatur an und verwende den Begriff „Muttersprache“ obwohl dieser an sich problematisch ist (siehe Fußnote 4).

7.1 Ziele des Projekts „Rucksack in der Grundschule“

In den Schulen, die sich am Projekt „Rucksack in der Grundschule“ beteiligen gehören die Eltern mit Migrationshintergrund zum festen Bestandteil interkultureller Arbeit und sie werden als wichtige Sozialisationspartner ihrer Kinder erkannt. „Die Förderung durch die Eltern ist für die gesamte Entwicklung und den schulischen Erfolg des Kindes unverzichtbar“ (Katholische Familienbildungsstätte 2004: 17). Aus diesem Grund wird auf die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule so großen Wert gelegt.

Das primäre Ziel des Rucksack-Projekts besteht darin, die Eltern mit Migrationshintergrund in das Konzept der Sprachförderung zu integrieren. Auf diesem Weg fördern Lehrer und Eltern gemeinsam den Erwerb der Erst- und Zweitsprache der Kinder. Indem zusätzlich all-

gemeine Erziehungsfragen und -einstellungen mit den Eltern thematisiert werden, soll eine umfassende Förderung der kindlichen Entwicklung erreicht werden. Grundsätzlich besteht das Ziel, die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Eltern mit Migrationshintergrund zu verbessern. Die beiden Ziele Sprachförderung und Elternbildung werden im Folgenden vertiefend erläutert.

7.1.1 Die Sprachförderung

Die Notwendigkeit gezielter Sprachförderung in deutschen Schulen wurde insbesondere durch die Ergebnisse der Pisa-Studie erneut unterstrichen. Vor dem Hintergrund des engen Zusammenhangs zwischen den Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache und den Bildungserfolgen der Schüler besteht ein Schwerpunkt des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ in der Förderung des Deutschen. Grundsätzlich herrscht das Bewusstsein, dass die Förderung der deutschen Sprache in allen Fächern stattfinden muss (vgl. Katholische Familienbildungsstätte 2004: 13). Für Kinder mit Migrationshintergrund ist jeder Unterricht zugleich Unterricht in der Zweitsprache Deutsch. Im zusätzlichen Förderunterricht, der sich inhaltlich an den Themen des Klassenunterrichts orientiert, findet zudem eine gezielte und systematische Sprachförderung statt.

Neben der deutschen Sprache spielt im Rucksack-Projekt auch die Muttersprache der Kinder eine zentrale Rolle. Es wird erkannt, dass der Muttersprache innerhalb der Familie eine wichtige psychosoziale Funktion zukommt. „[...]; sie ist gewissermaßen das Band für den emotionalen Zusammenhalt von Mutter und Kind“ (ebd.: 11). Zudem wird auf eine Vielzahl von Untersuchungen hingewiesen, die den Zusammenhang von Erst- und Zweitsprache betonen. Dementsprechend sei eine gut entwickelte Muttersprache für den Erwerb einer weiteren Sprache förderlich (vgl. ebd.). Wie sich in Kapitel 3 der vorliegenden Arbeit herausgestellt hat, ist diese Theorie wissenschaftlich jedoch nicht belegbar. Folglich kann sie nicht als Argument für die Förderung der Muttersprache aufgeführt werden. Hier bedarf es somit inhaltlich einer Überarbeitung. Weiterhin bestehen bleibt jedoch das Argument der emotionalen Bedeutung der Muttersprache. Meines Erachtens ist dieses Argument absolut ausreichend, um die Förderung der Muttersprache zu rechtfertigen. Des Weiteren wird verdeutlicht, dass eine

zweisprachige Förderung für Kinder keine Überforderung darstellt. Kinder sind durchaus in der Lage Sprachen voneinander zu trennen. Wichtig ist in diesem Zusammenhang jedoch die „Anbindung der jeweiligen Sprache an feste Bezugspersonen und Situationen“ (ebd.). Die Förderung der Muttersprache erfolgt im Rucksack-Projekt zum Einen im Muttersprachunterricht der Schule. Ebenso wie der Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache, übernimmt auch der Muttersprachunterricht eine stützende, vertiefende und aufbereitende Funktion hinsichtlich der Inhalte des Klassenunterrichts (vgl. ebd.: 8). Fachbegriffe werden dadurch zweisprachig gesichert (vgl. ebd.: 13). Die Förderung der Muttersprache findet jedoch nicht nur in der Schule statt, sondern – und hier liegt eine der Besonderheiten des Projekts – die Mütter der Kinder mit Migrationshintergrund werden aktiv an der Muttersprachenförderung beteiligt. Sie werden als Expertinnen für das Erlernen der Muttersprache verstanden und nehmen deshalb eine wichtige Funktion hinsichtlich der Förderung dieser Sprache ein (vgl. Springer 2006: 147). In der Schule werden die Mütter durch Anleitung und mit Hilfe von Arbeitsmaterialien auf ihre Aufgabe vorbereitet (siehe Punkt 7.1.2). Zu Hause führen sie dann mit ihrem Kind die Aktivitäten und Übungen durch, die sie zuvor in der Schule selber ausprobiert haben. Das Programm sieht verschiedene Aufgaben für 6 Tage in der Woche vor. Die Aufgaben sind folgenden 6 Kategorien zugeordnet: Aktivitäten, Erzählen, Sprechen und Denken, Deutsch üben, Spielen und Lernen und Kinderbücher kennen lernen (vgl. Katholische Familienbildungsstätte 2004: 8). Die Aufgaben können in der Sprache durchgeführt werden, die am besten beherrscht wird. In den meisten Fällen ist dies die Muttersprache. Nur die Aufgaben der Kategorie „Deutsch üben“ sollte sowohl in der Deutschen als auch in der Muttersprache bearbeitet werden. Sprache und Handeln wird in den Übungen auf unterschiedliche Weise miteinander verbunden. Auf diesem Weg wird nicht nur die Erstsprache, sondern zudem die kindliche Entwicklung gefördert.

Die Sprachförderung des Rucksack-Projekts in der Grundschule findet somit in folgenden Sprachlernbereichen statt:

1. im Klassenunterricht
2. im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache
3. im Muttersprachunterricht
4. zu Hause mit der Mutter

Eine weitere Besonderheit des Projekts besteht darin, dass in den Sprachlernbereichen zeitgleich dieselben Themen des Rucksack-Projekts bearbeitet werden. Das Projekt zielt darauf ab, den Klassenunterricht, die Förderung in Deutsch als Zweitsprache und den muttersprachlichen Unterricht in ein gemeinsames Konzept zu bringen und miteinander zu koordinieren (vgl. ebd.). Entsprechend verinnerlichen die Kinder die Inhalte der Rucksackthemen parallel in der deutschen Sprache und in ihrer Muttersprache. Die Kinder entdecken im Unterricht wieder, was sie zu Hause mit der Mutter behandelt haben oder erkennen im Gespräch mit der Mutter das Thema des Unterrichts.

Selbstverständlich ist für das Gelingen eines solchen Unterrichtskonzepts die gemeinsame Planung und Teamarbeit der Lehrkräfte Voraussetzung (vgl. ebd.: 13). Sie sind gefordert sich hinsichtlich der Themen zu einigen und den Zeitrahmen festzulegen. In den Essener Grundschulen planten die Lehrer zusammen mit Vertretern der Familienbildung für das erste Schuljahr die Themen *Zeit, Bleib' gesund, Einkaufen und Zootiere*. Pro Thema war eine Bearbeitungsdauer von vier bis sechs Wochen vorgesehen. Für das zweite Schuljahr wurden die Themen, *Herbst, Schule, Feste feiern, Körper und Sinne, Auf der Straße und Bauernhof* ausgewählt (vgl. ebd.: 15). Natürlich ist im Hinblick auf die Themenfelder seitens der Lehrer eine gewisse Flexibilität notwendig. Stehen beispielsweise besondere Schulareignisse an, muss möglicherweise spontan von den geplanten Vorhaben abgewichen werden. Ein regelmäßiger Austausch unter den Lehrern sowie Absprachen sind wichtig, wenn die Koordination der Sprachlernbereiche gelingen soll (vgl. ebd.).

Die folgende Abbildung verschafft abschließend einen Überblick über das Sprachförderungskonzept des Projekts „Rucksack in der Grundschule“:

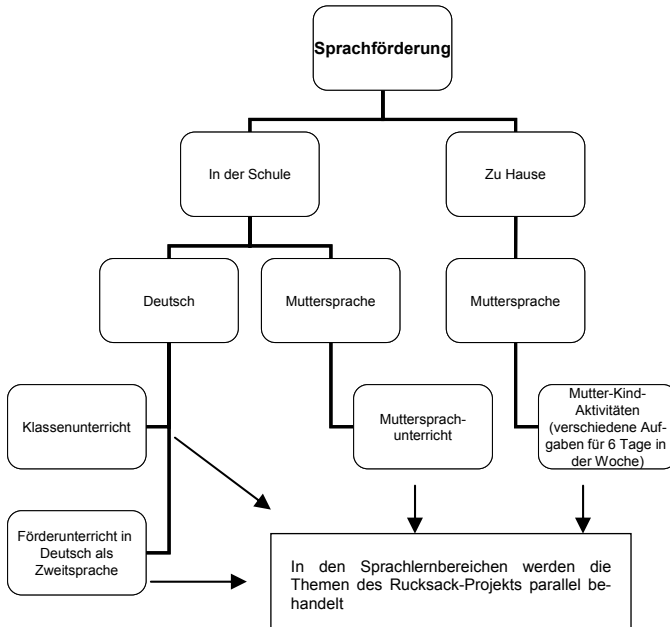


Abb. 1: Das Sprachförderungskonzept des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ (Darstellung: Imke Robbe)

7.1.2 Die Elternbildung

Auf die Bedeutung des familiären Einflusses hinsichtlich der Entwicklung des Kindes wurde bereits des Öfteren hingewiesen. „Familiäre Prozesse haben einen entscheidenden Anteil am schulischen Lernerfolg des Kindes“ (ebd.: 13). Sowohl die Lehrer als auch die Eltern sind somit für die kindliche Entwicklung verantwortlich. Ein Austausch zwischen den Lehrern und den Eltern bezüglich der Fortschritte, Interessen und Stärken der Kinder kann für beide Seiten sehr nützlich sein. Im Projekt „Rucksack in der Grundschule“ wird daher versucht, die Eltern mit Migrationshintergrund in den Bildungsprozess ihrer Kinder einzubeziehen. Die Kommunikation zwischen den Lehrern und den Eltern soll auf diesem Weg verbessert werden. „Rucksack ist wie eine Brücke zwischen Schule und Elternhaus“, so äußert sich ein Lehrer in Bezug auf das Projekt (vgl. ebd.: 9).

Wie die Umsetzung der Elternbildung des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ konkret aussieht, zeigt die Abbildung 3. Die zwei Bereiche der Elternbildung „Müttergruppen“ und „Stadtteilmütter“ werden im Folgenden vertiefend erläutert.

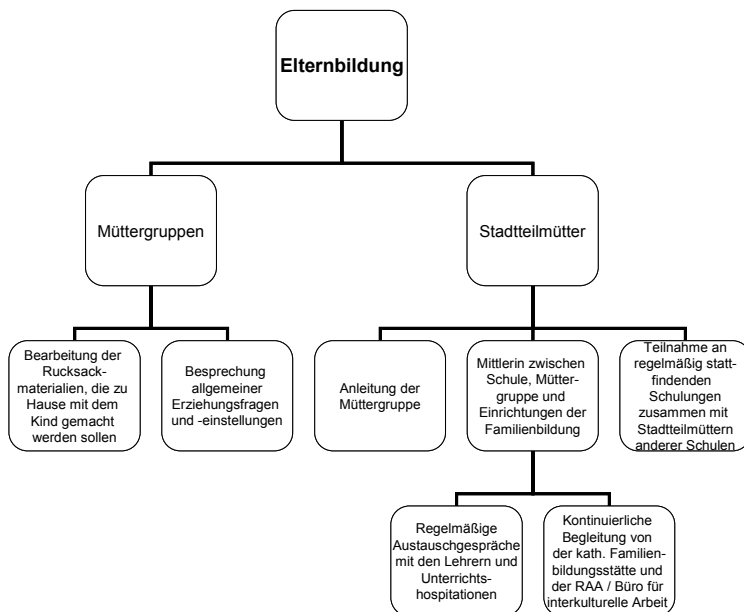


Abb. 2: Elternbildung im Projekt „Rucksack in der Grundschule“ (Darstellung: Imke Robbe)

Die Müttergruppen:

Zum größten Teil findet die Elternbildung des Rucksack-Projekts in den Müttergruppen statt. Die Mütter der Kinder mit Migrationshintergrund, die am Projekt teilnehmen wollen, treffen sich einmal wöchentlich in den Räumen der Schule. In Essen wird das Rucksackprogramm bislang in sprachhomogenen, arabisch- oder türkischsprachigen Müttergruppen, umgesetzt. Angeleitet werden die Mütter in ihrer Erstsprache. Die Gruppenleiterin ist ebenfalls die Mutter eines Kindes der Schule (Stadtteilmutter). Unter ihrer Anleitung werden die Mütter mit dem schulischen Geschehen und dem Lernstoff ihrer Kinder ver-

traut gemacht. Zudem werden sie auf ihre Rolle hinsichtlich der Erstsprachenförderung vorbereitet. Gemeinsam besprechen und bearbeiten sie die Rucksackmaterialien. Folglich sind sie darauf vorbereitet, wie sie zu Hause die Aufgaben und Übungen mit ihrem Kind durchführen können. Durch die unterschiedlichen Kategorien der Aufgaben (siehe Abbildung 4) werden den Müttern verschiedene Möglichkeiten vorgestellt, wie sie sich zu Hause mit ihrem Kind beschäftigen können. Durch die Rucksackmaterialien lernen die Mütter den Wert von Literatur, Bilderbüchern und Liedern, sowie den Wert des Spielens und Malens kennen. Sie erfahren, dass die Verbindung von Sprache und Handeln für die Entwicklung ihres Kindes in der alltäglichen Beschäftigung möglich und vor allem von großer Bedeutung ist (vgl. Springer 2006: 148). Durch die Mutter-Kind-Aktivitäten wird somit nicht nur die Muttersprache, sondern zudem die Entwicklung des Kindes gefördert.

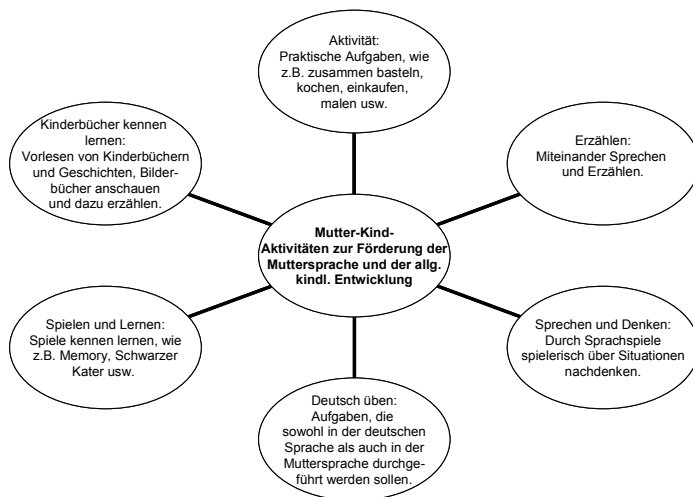


Abb. 3: Mutter-Kind-Aktivitäten des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ (Darstellung: Imke Robbe)

Neben der Vorbereitung auf die Erstsprachenförderung und der Bearbeitung der Rucksackmaterialien spielt in den Müttergruppen die Thematisierung von Erziehungsfragen und -einstellungen eine bedeutende Rolle. Häufig stimmen die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen der Grundschule nicht mit denen der Eltern mit Migrationshin-

tergrund überein. Es ist wichtig, sich über die unterschiedlichen Vorstellungen auszutauschen und die Mütter zu motivieren, ihre Vorstellungen einzubringen (vgl. ebd.: 144). Verunsicherungen zu kulturell bedingten unterschiedlichen Erziehungsmodellen können auf diesem Weg geklärt werden.

Zudem werden den Müttern in den Gruppen Möglichkeiten der Förderung ihrer Kinder aufgezeigt. Allgemeine Themen und Fragen werden in der Anleitung oder von den Müttern selber eingebracht (Katholische Familienbildungsstätte 2004: 14):

- Wie wichtig ist das Spiel für die Entwicklung des Kindes?
- Wie viel Zeit/Zuwendung brauchen Kinder?
- Was bedeutet „konsequent erziehen“?
- Geschlechtsspezifische Erziehung
- Stellenwert einer religiösen Erziehung
- Mutter im Spannungsfeld von gesellschaftlichen Erwartungen und den Ansprüchen der Familie/des Ehepartners
- Raum und Zeit für die eigenen Interessen
- Aufgabenteilung und Aufgabenverteilung in der Familie
- Gesundheitsvorsorge und Ernährung
- Freizeitgestaltung und Medienerziehung
- Haushaltsorganisation
- Sprachförderung und kulturelle Integration

Es ist ein großes Informations- und Bildungsinteresse unter den Eltern mit Migrationshintergrund beobachtbar. Der Zugang zu deutschsprachigen Informationsquellen und Bildungsangeboten, z. B. der Familienbildungsstätten, ist vielen von ihnen jedoch fremd (vgl. ebd.). In den Müttergruppen der Schulen wird versucht, die Hemmschwelle der Eltern gegenüber den Einrichtungen der Familienbildung abzubauen. Sie werden über das vielfältige Angebot der Familienbildungsstätten informiert und ermutigt, an den Angeboten teilzunehmen. Im Rucksack-Projekt arbeiten die Schulen eng zusammen mit den Einrichtungen der Familienbildung. „Während die Blickrichtung der Lehrer [...] in erster Linie auf das Kind und dessen schulische Leistungen gerichtet ist, konzentriert sich die Familienbildung auf die Eltern und damit auf die Förderung und Stabilisierung der Erziehungskompetenzen“ (ebd.: 13). Durch die Zusammenarbeit soll eine Brücke zwischen den Eltern

mit Migrationshintergrund und den Einrichtungen der Familienbildung gebaut werden (vgl. ebd.).

Durch die Müttergruppen kann das Selbstwertgefühl der Mütter mit Migrationshintergrund gestärkt werden. Dadurch, dass die Mütter als Expertinnen für das Erlernen ihrer Erstsprache verstanden werden, knüpft das Rucksack-Programm an den Stärken der Mütter an, anstatt sich an den möglichen Defiziten hinsichtlich des Beherrschens der Deutschen Sprache zu orientieren (vgl. Springer 2006 146). So erleben sie in der Schule eine Wertschätzung und Anerkennung ihrer Mehrsprachigkeit.

Die Stadtteilmütter:

Zur Durchführung des Programms „Rucksack in der Grundschule“ werden Mütter, die über gute Kompetenzen sowohl in ihrer Muttersprache als auch in der deutschen Sprache verfügen, zu Gruppenleiterinnen bzw. Stadtteilmüttern ausgebildet. Die katholische Familienbildungsstätte, als Projektträger und die koordinierende Institution RAA/Büro für interkulturelle Arbeit leiten die Gruppe der Stadtteilmütter an. Einmal wöchentlich nehmen die Stadtteilmütter verschiedener Schulen an einer Schulung teil. Dort werden sie in die Rucksackmaterialien eingeführt und auf die Anleitung der Müttergruppe vorbereitet (vgl. Katholische Familienbildungsstätte 2004: 17). Ein regelmäßiger Austausch unter den Projektpartnern begleitet die Phase der Umsetzung.

Die Aufgabe einer Stadtteilmutter besteht darin, eine Müttergruppe hinsichtlich der Sprach- und Entwicklungsaktivitäten des Rucksackprojekts anzuleiten, welche die Mütter dann mit ihren Kindern zu Hause durchführen sollen. Eine weitere Aufgabe ist die gemeinsame Thematisierung allgemeiner Erziehungsfragen und -einstellungen. Hier profitieren die Stadtteilmütter von der engen Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Familienbildung. Kontinuierlich wird die Gruppe der Stadtteilmütter von der katholischen Familienbildungsstätte begleitet und auf die Thematisierung bestimmter Erziehungsfragen vorbereitet (vgl. ebd.: 14).

Neben der Tätigkeit als Gruppenleiterin ist die Stadtteilmutter eine Mittlerin zwischen der Schule, den Müttergruppen und den Einrichtungen der Familienbildung. So werden Wünsche der Mütter, über Stadt-

teilmutter, an die Projektpartner, wie die Schule oder die Familienbildungsstätte, weitergegeben. Gleichzeitig werden die Mütter auf die Angebote der Einrichtungen der Familienbildung aufmerksam gemacht (vgl. ebd.). Den Kontakt zu den Lehrern halten die Stadtteilmütter über regelmäßige Austauschgespräche und Unterrichtshospitationen, wovon wiederum die Mütter in den Müttergruppen profitieren. Lehrer werden zudem von der Stadtteilmutter in die Müttergruppen eingeladen. Auf diesem Weg soll die Kommunikation zwischen den Lehrkräften und den Müttern verbessert werden. Durch die Organisation von Unterrichtshospitationen bekommen die Mütter des Weiteren einen Eindruck vom Schulalltag ihrer Kinder. Als Mittlerin zwischen den Müttergruppen und den Projektpartnern übernehmen die Stadtteilmütter im Rucksack-Projekt eine sehr wichtige Funktion. Deutlich wird, wie umfangreich und vielfältig die Aufgaben einer Stadtteilmutter sind.

7.2 Der Projektverlauf

Die Tabelle gibt einen Überblick über den zeitlichen Verlauf des Projekts „Rucksack in der Grundschule“. Im Folgenden werden die einzelnen Phasen erläutert.

Klasse 1		Klasse 2	
Einstiegsphase: In den ersten 4 Monaten des Schuljahres	Umsetzungs- phase: Ca. ab dem 4./5. Monat des Schul- jahres bis zum Schul- jahresende	Umsetzungs- phase: Vom Schuljah- resanfang bis ca. 6 Wochen vor Schul- jahresende	Übergangs- phase: In den ca. 6 letzten Wochen bis zum Schul- jahresende

(vgl. Katholische Familienbildungsstätte 2004: 15)

Die Einstiegsphase des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ steht unter dem Motto: Motivation, Aktivierung und Vorbereitung. Zu Beginn des ersten Schuljahres werden die Familien über das Rucksackprogramm informiert und motiviert am Projekt teilzunehmen. Um möglichst alle Familien mit Migrationshintergrund zu erreichen, werden unterschiedliche Informationswege genutzt. So werden in die Informations- und Motivationsphase die Kooperationspartner wie Ausländerbeirat, Moscheevereine und andere Selbstorganisationen von Migranten sowie die örtliche RAA einbezogen (vgl. Katholische Familienbildungsstätte 2004: 15). Zudem berichten erfahrene Stadtteilmütter aus eigener Erfahrung über das Rucksack-Projekt. Neben dem Ziel, die Eltern mit Migrationshintergrund hinsichtlich der Teilnahme am Projekt zu überzeugen, soll in der Einstiegsphase auch der Kontakt unter den Eltern und das Vertrautwerden mit der Schule gefördert werden. Die Förderung der Schaffung einer Gemeinschaft steht somit zunächst im Vordergrund (vgl. ebd.). In der Einstiegsphase werden zudem die Stadtteilmütter auf ihre Aufgabe als Gruppenleiterin der Müttergruppe vorbereitet. Einmal wöchentlich nehmen sie hinsichtlich dessen an einer Schulung, zusammen mit Stadtteilmüttern anderer Schulen, teil (siehe Punkt 7.1.2).

Bevor mit der Durchführung des Rucksackprogramms begonnen werden kann, sind einige Planungsschritte erforderlich. Die beteiligten Lehrer und Vertreter der Familienbildung sind gefordert, sich auf Themen für die Umsetzungsphase zu einigen und den Zeitrahmen pro Thema festzulegen. Zeitgleich werden daraufhin die Rucksackthemen im Klassenunterricht, im Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache, im Muttersprachunterricht und zu Hause mit der Mutter behandelt. Einmal wöchentlich treffen sich die Mütter in der Schule und werden durch die Anleitung der Stadtteilmutter auf die zu Hause durchzuführenden Mutter-Kind-Aktivitäten vorbereitet (siehe Punkt 7.1.). Die konkrete Umsetzungsphase erstreckt sich über ca. 1 ½ Jahre und ist für Mütter und ihre Kinder des 1. und 2. Schuljahres vorgesehen.

Der Übergangsphase, der letzten Phase des Projekts, kommt eine wichtige Bedeutung im Rucksack-Projekt zu. Hier stellt sich heraus, wie nachhaltig und tragfähig das Projekt ist. Es werden in dieser Phase keine neuen Themen mehr bearbeitet. Stattdessen erarbeiten die Mütter zusammen mit der Stadtteilmutter, welche Aktivitäten sie auch

ohne das Rucksackprogramm selbstständig zu Hause mit den Kindern durchführen können (vgl. ebd.: 16). So können beispielsweise Aktivitäten wie das Vorlesen, das gemeinsame Spielen oder das Helfen bei den Hausaufgaben weiterhin beibehalten werden. Daneben wird in der Übergangsphase geklärt, ob die Mütter untereinander den Kontakt aufrechterhalten wollen und wie sie dies organisieren können. Damit die Mütter auch nach der Durchführung des Projekts mit der Schule in Kontakt bleiben, ist es abschließend wichtig, ihnen ihre Möglichkeiten der Mitarbeit in der Schule zu verdeutlichen. Schließlich stellt das Rucksack-Projekt nur eine Form der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus dar, wie die folgende Abbildung zeigt.

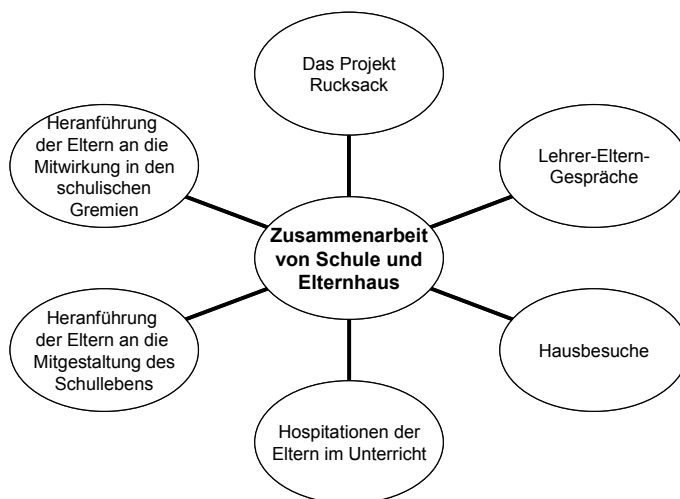


Abb. 4: Weitere Formen der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus an den Rucksack-Schulen in Essen (Darstellung: Imke Robbe)

7.3 Beurteilung des Projekts

Da das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ erst seit dem Schuljahr 2003/2004 in einigen Essener Grundschulen durchgeführt wird, liegen bislang noch keine Evaluationsergebnisse vor. Das Vorläuferprojekt

„Rucksack 1“ für Kindergärten ist jedoch inzwischen mit drei Preisen ausgezeichnet worden und die Evaluationsergebnisse spiegeln gute Erfahrungen wieder (vgl. RAA 2004 online: 5). Da das Projekt „Rucksack 2“ für Grundschulen sehr ähnlich aufgebaut ist, kann meiner Einschätzung nach mit vergleichbar guten Ergebnissen gerechnet werden. Die Evaluation des Programms „Rucksack 1“ hat ergeben, dass die Mütter durch die eigenverantwortliche Mitarbeit selbstbewusster werden, was sich in einer verantwortlichen Mitarbeit zeigt (vgl. Springer 2006: 149). Außerdem trauen sie sich häufiger, Ideen und Wünsche zu äußern und suchen das Gespräch. Hinsichtlich der Sprachkompetenzen der Mütter ist beobachtbar, dass sich mit der Zeit sowohl ihre muttersprachlichen Kompetenzen als auch ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache verbessern (vgl. ebd.). Diese Entwicklung wirkt sich wiederum positiv auf die Sprachförderung ihrer Kinder aus. Auch das Verhältnis zwischen den am Projekt teilnehmenden Müttern und ihren Kindern hat sich positiv entwickelt. Die Mütter beschäftigen sich mehr mit ihrem Kind und in Alltagssituationen hat das Sprechen einen höheren Stellenwert bekommen (vgl. ebd.).

Durch das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ öffnet sich die Schule für Familien mit Migrationshintergrund. „Rucksack ist ein Konzept für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität“ (ebd.: 146). Besonders hervorzuheben ist meiner Ansicht nach die Orientierung an den Ressourcen der Mütter. Sie werden als Expertinnen für das Erlernen ihrer Erstsprache erkannt. Das Rucksack-Projekt zeigt folglich einen Weg, wie eine Schule von der Mehrsprachigkeit der Eltern profitieren kann. Durch den positiven Umgang mit ihrer Mehrsprachigkeit begegnet die Schule den Familien mit Migrationshintergrund mit Wertschätzung und Anerkennung. Die für die Eltern mit Migrationshintergrund häufig fremd erscheinende Institution Schule wird dadurch in ein neues Licht gerückt. Die Ergebnisse der Evaluation des Projekts „Rucksack 1“ zeigen, dass die Mütter im Verlauf des Programms zunehmend offener und selbstbewusster werden (vgl. ebd. 149f). Demnach steigt durch das Projekt das Vertrauen der Mütter in die Schule. Vermutlich ist nun eher damit zu rechnen, dass sich die Mütter auch an anderen Aktivitäten bezüglich der Mitarbeit in der Schule beteiligen. Das Rucksack-Projekt stellt somit eine gute Möglichkeit dar, um eventuell vorhandene Schwellenängste seitens der Mütter gegenüber der Schule abzubauen. Außerdem bekommen die Lehrer durch das Projekt die

Chance den Kontakt zu den Müttern zu intensivieren. Im Projekt „Rucksack 1“ berichten Erzieherinnen hinsichtlich dessen, dass das Projekt zu einem besseren Verständnis für die Situation der Familien mit Migrationshintergrund geführt hat (vgl. ebd.).

Auch die Stadteilmutter erfährt eine große Anerkennung von Seiten der Schule. Durch das Rucksack-Projekt bekommt sie die Chance, in einem pädagogischen Berufsfeld Fuß zu fassen bzw. sich weiter zu entwickeln. Durch die Schulungen und die kontinuierliche Begleitung der Projektpartner erfährt sie eine Art pädagogische Ausbildung. Meines Erachtens ist es jedoch fraglich, ob die einmal wöchentlich stattfindenden Schulungen ausreichen, um die Stadteilmütter auf ihre verantwortungsvolle Aufgabe vorzubereiten. Das Projekt „Rucksack 1“ schlägt als Alternative zur Ausbildung der Mütter vor, Erzieherinnen mit Migrationshintergrund als Stadteilmütter einzusetzen (vgl. ebd.: 147). Erzieherinnen haben bereits eine abgeschlossene pädagogische Ausbildung und wären folglich für die Anleitung einer Müttergruppe qualifizierter. Die Alternative, Erzieherinnen mit Migrationshintergrund auf die Anleitung der Müttergruppen vorzubereiten, halte ich auch für das Projekt „Rucksack 2“ für überlegenswert. Ob eine Erzieherin oder eine Mutter als Stadteilmutter eingesetzt wird, hängt jedoch nicht nur von deren Qualifikation ab, sondern entscheidend sind zudem die örtlichen Bedingungen, wie die finanziellen und personellen Ressourcen (vgl. ebd.).

Inwieweit sich die Sprachkompetenzen der Kinder durch das Rucksack-Projekt verbessern, kann aufgrund der fehlenden Evaluationsergebnisse noch nicht gesagt werden. Ein Ansatz jedoch, der zum Ziel hat, sowohl die deutsche Sprache als auch die Muttersprache zu fördern, ist vor dem Hintergrund der herausgearbeiteten Ergebnisse des Kapitels 3 der vorliegenden Arbeit, sehr wünschenswert. Das Rucksack-Projekt hat zum Einen die Relevanz der Deutschförderung für den Schulerfolg der Kinder erkannt und zum Anderen wird aufgrund der emotionalen Bedeutung die Förderung der Muttersprache betont (siehe Punkt 3.3.3). Durch die Koordinierung der unterschiedlichen Sprachlernbereiche (Klassenunterricht, Förderunterricht Deutsch als Zweitsprache, Muttersprachunterricht, Mutter-Kind-Aktivitäten zu Hause) wird die Vermittlung beider Sprachen gezielt aufeinander abgestimmt. Die Kinder lernen durch das Rucksack-Projekt zusätzlich in ih-

rer Familiensprache lesen und schreiben. Wie im Kapitel 3 dieser Arbeit verdeutlicht, bedeutet die Alphabetisierung in der Erstsprache eine Zusatzkompetenz von hohem Wert. Mehrsprachige Kinder, in Schulen, die sich nur auf die Förderung der Zweitsprache konzentrieren, erwerben diese zweisprachige Kompetenz nicht.

Wie schon des Öfteren betont, liegt die Besonderheit des Rucksack-Projekts in der Einbeziehung der Mütter in den Sprachlernprozess ihrer Kinder und hier wiederum auf der Förderung der Muttersprache. Auch in den Müttergruppen, sofern sie sich sprachlich homogen zusammensetzen, wird in der Erstsprache der Mütter kommuniziert. Was im Projekt hingegen weniger Beachtung findet, sind die Deutschkenntnisse der Mütter. Wie im Verlauf der vorliegenden Arbeit herausgearbeitet wurde, stellen die Sprachschwierigkeiten eine der zentralsten Barrieren hinsichtlich der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund dar. Auch für die Mütter könnte es somit von großem Interesse sein, ihre Deutschkenntnisse zu erweitern. Bessere Deutschkenntnisse befähigen die Eltern selbstsicherer mit der Schule in Kontakt zu treten, mit den Lehrern leichter ins Gespräch zu kommen, die Schul- und Hausaufgaben der Kinder besser zu verstehen sowie der Thematik eines Elternabends besser folgen zu können (vgl. Amt für multikulturelle Angelegenheiten 2003: 13). Das Projekt „mit Sprache“ – ein Modellprojekt zur sprachlichen und soziokulturellen Integration von zugewanderten Schülern und deren Eltern in Frankfurter Grundschulen – hat das Ziel, den Kindern und ihren Eltern bessere Möglichkeiten anzubieten, die deutsche Sprache zu erlernen. Aus diesem Grund werden in der Schule Sprachkurse insbesondere für die Mütter²⁷ der Kinder angeboten (vgl. ebd.). Die beiden Kurse „Mama lernt Deutsch“ und „Deutsch und Dialog“ bauen aufeinander auf und werden einmal wöchentlich angeboten. Die Schulen kooperieren hinsichtlich der Sprachkurse mit dem Amt für multikulturelle Angelegenheiten und der Volkshochschule in Frankfurt (vgl. ebd.). Zusätzliche Sprachkurse in denen die Mütter ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache verbessern können, wären meiner Ansicht nach eine gute Ergänzung zu den Müttergruppen des Rucksack-

27 Dass zunächst die Mütter angesprochen werden, wird damit begründet, dass die Väter durch den Job und die Kollegen oft über bessere Sprachkenntnisse verfügen als die Mütter.

Projekts, in denen es vorrangig um die Förderung der Erstsprache geht. Es wäre somit zu überlegen, das Konzept des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ um den Aspekt der Deutschförderung für Mütter zu erweitern.

Das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ ist für Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund vorgesehen. Im Hinblick auf die Auseinandersetzung mit allgemeinen Erziehungsfragen und -einstellungen wäre das Projekt meiner Einschätzung nach jedoch auch für deutsche Eltern ohne Migrationshintergrund interessant. Auch deutsche Eltern können andere Erziehungs- und Bildungsvorstellungen haben, als die Schule. Die Ursache für unterschiedliche Ansichten ist nicht ausschließlich in kulturellen Differenzen zu suchen. Außerdem gibt es vermehrt deutsche Kinder und Eltern ohne Migrationshintergrund, die in der deutschen Sprache Defizite haben, so dass generell eine Sprachförderung sinnvoll sein könnte. Mir stellt sich die Frage, ob die Ansätze des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ auch auf deutschsprachige Familien übertragbar wären. Das Ziel würde dann darin bestehen, gezielt die Deutschkenntnisse von Mutter und Kind zu verbessern, sowie die Mütter in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken. Die Mutter-Kind-Aktivitäten zu Hause können zudem auch hier positive Auswirkungen auf die kindliche Entwicklung haben. Es ist des Weiteren anzunehmen, dass die öffentlichen Einrichtungen der Familienbildung ebenso vielen deutschen Eltern fremd erscheinen, wie Eltern mit Migrationshintergrund. Es wäre folglich wichtig, auch die deutschen Eltern mit den Angeboten dieser Einrichtungen vertraut zu machen. Die Ansätze des Rucksack-Projekts an die Bedürfnisse deutscher Kinder und Eltern anzupassen, erscheint mir aus den genannten Gründen durchaus sinnvoll zu sein.

Die starke Einbindung außerschulischer Einrichtungen in das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ trägt meiner Ansicht nach wesentlich zum Erfolg des Projekts bei. Insgesamt beteiligen sich in Essen die Schulen, das Schulamt, die katholische Familienbildungsstätte, die AWO-Familienbildung, die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit und der Türkische Elternverband an der Umsetzung des Projekts (vgl. RAA 2005 online: 8). Die Schulen sind folglich nicht auf sich alleine gestellt, sondern erfahren Hilfe und Anregungen durch die Projektpartner.

Es gilt abschließend noch zu erwähnen, dass das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ das einzige mir bekannte Projekt für Grundschulen ist, welches die Eltern an der Sprachförderung ihrer Kinder beteiligt. Für den Elementarbereich existiert neben dem Projekt Rucksack 1 das Projekt KIKUS. KIKUS ist ein Sprachförderungsprogramm des Münchener Zentrums für kindliche Mehrsprachigkeit e.V. (ZKM). Ebenso wie im Rucksackprojekt besteht das Ziel, unter Einbeziehung der Eltern sowohl die deutsche Sprache als auch die Erstsprachen der Kinder zu fördern. Die am KIKUS-Programm teilnehmenden Kinder bekommen dafür regelmäßig Arbeitsblätter ausgehändigt, die sie zu Hause zusammen mit den Eltern bearbeiten (vgl. Grimm/Guadatiello 2005: 163ff). Meiner Ansicht nach besteht ein großer Bedarf, Projekte dieser Art auch für die Grundschulen zu erweitern. Das Projekt „Rucksack in der Grundschule“ hat diesen Bedarf erkannt und von Jahr zu Jahr werden mehr Lehrer mit dem Projekt vertraut gemacht. Außerdem hat das Projekt inzwischen in vielen weiteren Städten, auch außerhalb von Nordrhein-Westfalen, wie z. B. Bremen, Hannover und Weinheim, Fuß gefasst.

8 Fazit

Der familiäre Einfluss auf die Entwicklung des Kindes sowie die stetig ansteigende Anzahl der Kinder mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen verdeutlicht die Wichtigkeit der Zusammenarbeit von Schule und Migranteneltern. Die Ergebnisse der vorliegenden Arbeit haben jedoch gezeigt, dass das Verhältnis von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund spannungsreich ist und Barrieren kultureller und sprachlicher Art die Kooperation erschweren. Zudem wird die aus dem Grundgesetz ableitbare Informationspflicht von den Schulen weitgehend nicht erfüllt, wie sich herausgestellt hat. Beide Seiten stehen sich häufig distanziert gegenüber, was die Relevanz zeigt, das Thema „Interkulturelle Elternarbeit in der Grundschule“ zu vertiefen.

Die Barrieren in der Zusammenarbeit zu überwinden und ein Verhältnis aufzubauen, das von gegenseitiger Anerkennung und Wertschätzung geprägt ist, bedeutet für die Schule, sich auf einen möglicherweise langwierigen Prozess der Veränderung einzulassen. Es wurde erarbeitet, dass die Basis für eine erfolgreiche Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern mit Migrationshintergrund in der interkulturellen Öffnung einer Schule liegt. Die Lehrer sind hinsichtlich dessen herausgefordert, sich mit interkulturellen Themen auseinanderzusetzen und ein Leitbild in Bezug auf die interkulturelle Öffnung zu entwickeln. Auf der Grundlage einer interkulturell offenen Schule kann daraufhin ein Konzept hinsichtlich der Zusammenarbeit von Schule und Eltern mit Migrationshintergrund erstellt werden. Ein zentrales Ziel eines solchen Konzepts sollte in der Schaffung gegenseitiger Transparenz liegen, wie ausführlich in Kapitel 6 der vorliegenden Arbeit erläutert wurde (siehe Kapitel 6).

Eine besondere Möglichkeit, die Eltern mit Migrationshintergrund in das Schulgeschehen einzubeziehen, besteht darin, sie an der Sprachförderung ihrer Kinder zu beteiligen. Durch die Vorstellung des Projekts „Rucksack in der Grundschule“ wurde dieser Aspekt der Elternmitarbeit vertiefend dargelegt. Das Projekt verbindet die schulische Sprachförderung mit einem Konzept der Elternbildung. Auf diesem Weg können die Lehrkräfte gemeinsam mit den Eltern zur Entwicklung

und Förderung der Kinder beitragen und ihre Anstrengungen miteinander koordinieren.

Insgesamt hat sich im Verlauf der vorliegenden Arbeit herausgestellt, dass eine Grundschule, die sich das Ziel eines guten Verhältnisses zu den Eltern mit Migrationshintergrund setzt, bislang weitgehend sich selbst überlassen ist. Das Thema „Interkulturelle Elternarbeit“ findet in der Literatur kaum Beachtung und wird nur oberflächlich thematisiert. Weitgehend basieren die Inhalte der vorliegenden Arbeit auf Literatur der Elementarpädagogik. Hier wurde scheinbar die Wichtigkeit der Einbeziehung der Eltern mit Migrationshintergrund bereits erkannt. Dennoch machen die Inhalte keinen wissenschaftlich fundierten Eindruck. Die folgenden Anmerkungen hinsichtlich der Literatur zeigen, dass auf dem Gebiet der interkulturellen Elternarbeit noch viele vertiefende Überlegungen notwendig sind.

Die Literatur zum Thema „Interkulturelle Elternarbeit“ konzentriert sich überwiegend auf das Verhältnis zwischen den Lehrkräften und den Eltern mit Migrationshintergrund. Meiner Ansicht nach sollte jedoch nicht in Vergessenheit geraten, dass es an jeder Schule ebenso Eltern ohne Migrationshintergrund gibt. „Kinder verschiedener Herkunft gehen zusammen in eine Klasse, doch zwischen den Eltern gibt es oft kaum Berührungspunkte“ (Amt für multikulturelle Angelegenheiten 2003: 16). Dass auch unter den Eltern Schwellenängste oder Berührungängste bestehen können, bleibt in der Literatur weitgehend unberücksichtigt. Die Beziehung der Eltern untereinander kann aufgrund kultureller und sprachlicher Unterschiede jedoch ebenfalls schwierig sein. Eine Schule interkulturell zu öffnen bedeutet meines Erachtens auch, die Gemeinschaft unter den Eltern zu fördern, damit eine von Wertschätzung und Anerkennung geprägte Atmosphäre in der Schule entstehen kann. Eine Atmosphäre unter den Eltern, die von Distanz und Unverständnis geprägt ist, kann wenig förderlich für die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus sein. Es sollte somit im Interesse der Schule liegen, nicht nur die eigene Beziehung zu den Migrantenelementern, sondern ebenfalls die Beziehungen der Eltern untereinander zu fördern.

Ein weiterer Kritikpunkt besteht darin, dass unter den Migrantenelementern kaum differenziert wird. Die unterschiedlichen Migrationserfahrungen, die Migrantenfamilien mitbringen und die das Verhalten der Migrante-

n Eltern in der Schule maßgeblich beeinflussen können, bleiben unberücksichtigt. Die Literatur vermittelt weitgehend den Eindruck, dass die Migranteneltern eine homogene Gruppe repräsentieren. Der Umgang mit dieser „Gruppe“ wird als generell problematisch dargestellt und die Ursache der Probleme wird überwiegend in den kulturellen Differenzen gesucht. Der Blick für andere Sichtweisen wird dadurch versperrt. Dies sei an einem Beispiel kurz erläutert: Die Sprachschwierigkeiten mit denen sowohl die Kinder als auch die Eltern mit Migrationshintergrund an deutschen Schulen häufig zu kämpfen haben, werden weitgehend kulturbedingt interpretiert. D.h. die Zugehörigkeit zu einer „anderen Kultur“ impliziert automatisch Sprachprobleme. Dass Sprachprobleme auch aufgrund der monolingualen Schule zustande kommen, deutschsprachige Kinder und Eltern ebenso Sprachschwierigkeiten haben können und es viele Schüler mit Migrationshintergrund gibt, die der deutschen Sprache durchaus mächtig sind, gerät völlig in den Hintergrund der Überlegungen. Viele Sprachförderprogramme richten sich gezielt an Kinder mit Migrationshintergrund. Es gibt jedoch ebenso deutschsprachige Kinder mit erheblichen Sprachproblemen, für die eine Sprachförderung genauso sinnvoll wäre. Die Sprachproblematik kann also nicht auf Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund reduziert werden. Folglich reicht es nicht, die Sprachschwierigkeiten einzig und allein kulturell zu erklären.

Weiterhin zieht sich eine Einseitigkeit der Perspektive durch die vorhandene Literatur. Die Inhalte der Literatur richten sich überwiegend an die Lehrkräfte. Sie sind herausgefordert, einen Umgang mit den Migranteneltern zu finden. Die Eltern mit Migrationshintergrund werden dadurch zu Lernobjekten, an denen Werte wie Toleranz geübt werden können und die als Bereicherung betrachtet werden sollen (vgl. Kabis 2002: 6). Wie in Kapitel 5 der vorliegenden Arbeit verdeutlicht wurde, besteht ein Kritikpunkt hinsichtlich der Interkulturellen Pädagogik darin, dass die Konzepte häufig ebenso zielgruppenorientiert sind, wie die der Ausländerpädagogik. Der Unterschied besteht lediglich darin, dass sie auf eine Veränderung der Mehrheitszugehörigen anstelle der Personen mit Migrationshintergrund zielen. Genau dieser Eindruck wird meiner Ansicht nach in der Literatur häufig vermittelt. Von einer wechselseitigen Bereicherung, die beiderseits die Bereitschaft erfordert, sich anderen Lebensweisen gegenüber öffnen zu wollen, ist in der Literatur kaum die Rede.

Hin und wieder werden in der Literatur Beispiele genannt, wie insbesondere Migranteltern in den Schulalltag und den Unterricht einbezogen werden können. Überwiegend geht es dabei um Projekte, in denen die Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund als Repräsentanten ihrer Kultur verstanden werden und z. B. mit Hilfe von Bildern, Musik und Tänzen ihr Herkunftsland vorstellen. In der gut gemeinten Absicht, nämlich die Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Herkunftsland einmal in den Mittelpunkt des Geschehens zu stellen, liegt jedoch die Gefahr, dass stereotype Vorstellungen, ganz entgegen des Gewollten, verstärkt werden (vgl. ebd.: 7). Zudem werden die Kinder und Eltern mit Migrationshintergrund womöglich ungefragt zu vermeintlichen Experten ihres Herkunftslandes, welches sie möglicherweise nie selber kennen gelernt haben (vgl. ebd.), wie es z. B. bei Arbeitsmigranten der zweiten oder dritten Generation vermehrt der Fall sein dürfte. Die guten Absichten hinter derartigen Projekten sollen hier nicht in Frage gestellt werden. Es ist lediglich wichtig sich darüber im Klaren zu sein, welche ungewollten Folgen Projekte dieser Art produzieren können (vgl. ebd.: 6).

Abschließend halte ich es für wichtig daran zu erinnern, dass das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus generell spannungsreich ist. Die Inhalte der vorliegenden Arbeit sind in vielen Bereichen ebenso auf deutsche Eltern ohne Migrationshintergrund übertragbar. Das Ziel sollte darin bestehen das Verhältnis zwischen der Schule und den Eltern insgesamt zu verbessern. Die Überlegungen hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Migranteltern stellen nur einen Bereich der Elternarbeit dar.

Literatur

- Achilles, Harald (2000): Die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus aus juristischer Sicht. In: Bartnitzky, Horst/Burk, Karlheinz/Jaszovics, Sybille (Hrsg.): Mit Eltern die Grundschule kindgerecht entwickeln. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V.
- Amt für multikulturelle Angelegenheiten (Hrsg.) (2003): mit Sprache. Deutsch als Zweitsprache – Mehrsprachigkeit – Elternarbeit – Fortbildung. Modellprojekt zur sprachlichen und soziokulturellen Integration von zugewanderten Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Frankfurt am Main.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2003): Schief lagen im Bildungssystem: Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich.
- Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2001): Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen. Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Böhm, Regine (2001): Gemeinsam für die Kinder. Zusammenarbeit mit Eltern nicht deutscher Herkunft. In: Kindergarten heute 9/2001, 18–24.
- Burk, Karlheinz (2005): Zusammenarbeit mit Eltern. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache Lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 259–271.
- BVerfGE 34, 165 – Förderstufe/86–87. (online:<http://www.servat.unibe.ch/law/dfr/bv034165.html#Rn048>, Stand 04.08.08)
- Carroll, John B. (1973): Ein Modell schulischen Lernens. In: Edelstein, Wolfgang/Hopf, Diether (Hrsg.): Bedingungen des Bildungsprozesses. Psychologische und pädagogische Forschungen zum Lehren und Lernen in der Schule. Stuttgart: Klett, 234–250.

- Cummins, James (1982): Die Schwellenniveau- und Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen und Neumann, 34–43.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske und Budrich.
- Deutsches PISA-Konsortium (Hrsg.) (2005): Ergebnisse des zweiten Ländervergleichs. Zusammenfassung (online:http://pisa.ipn.unikel.de/PISA2003_E_Zusammenfassung.pdf, Stand 04.08.08).
- Dusolt, Hans (2001): Elternarbeit. Ein Leitfaden für den Vor- und Grundschulbereich. Weinheim und Basel: Beltz.
- Fürstenau, Sara/Gogolin, Ingrid/Yagmur, Kultay (Hrsg.) (2003): Mehrsprachigkeit in Hamburg. Ergebnisse einer Sprachenerhebung an den Grundschulen in Hamburg. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Hamburg: Bergmann und Helbig.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.
- Gogolin, Ingrid (2003a): Chancen und Risiken nach PISA – über die Bildungsbeteiligung von Migrantenkindern und Reformvorschläge. In: Auernheimer, Georg: Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske und Budrich.
- Gogolin, Ingrid (2003b): Gleiche Bildungschancen für Kinder mit Migrationshintergrund – möglich auch in Deutschland? In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Förderung von Migranten und Migrantinnen im Elementar- und Primarbereich. Berlin: 17–31.
(online:http://www.bundesregierung.de/Content/DE/Publikation/IB/Anlagen/f_C3_B6rderung-migranten-elementarbereich, property=publicationFile.pdf, Stand 04.08.08)
- Gogolin, Ingrid (2005): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München: Juventa.

- Gogolin, Ingrid/Esser, Hartmut (2006): Was bringt die Förderung der Muttersprache. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW. 7–8.
- Grimm, Anna-Maria/Guadatiello, Angela (2005): KIKUS: Sprachförderung im Kindergarten – mit den Eltern. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache Lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 163–169.
- Grundgesetz für die Bundesrepublik Deutschland: Die Grundrechte. (online: http://www.bundestag.de/parlament/funktion/gesetze/grundgesetz/gg_01.html, Stand 04.08.08)
- Guadatiello, Angela (2005): Erwerben oder erlernen Kinder nichtdeutscher Erstsprache das Deutsche? Der Versuch, eine Kontroverse zu überwinden. In: Jampert, Karin/Best, Petra u. a. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar-Berlin: Verlag Das Netz, 33–27.
- Hopf, Diether (2005): Zweisprachigkeit und Schulleistung bei Migrantenkindern. In: Zeitschrift für Pädagogik 2/2005, 236–251.
- Jampert, Karin (2002): Schlüsselsituation Sprache. Spracherwerb im Kindergarten unter besonderer Berücksichtigung des Spracherwerbs bei mehrsprachigen Kindern. Opladen: Leske und Budrich.
- Jampert, Karin (2005): Bedeutung und Funktion von Sprache/n für Kinder. Eine wichtige Voraussetzung für Sprachförderkonzepte. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziel Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. München: Juventa, 41–54.
- Kabis, Veronika (2002): Weg mit der rosaroten Multikultibrille! Plädoyer für einen kulturalismuskritischen Ansatz in der interkulturellen Bildungsarbeit. In: Überblick. Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen, 8. Jg., Nr. 4, 3–10. (online: http://www.ida-nrw.de/html/Ueberblick_4_02.pdf, Stand 04.08.08)

- Kalpaka, Annita (1998): Interkulturelle Kompetenz. Kompetentes sozialpädagogisches Handeln in der Einwanderungsgesellschaft. In: IZA–Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. Heft 3/4: 77–80.
- Katholische Familienbildungsstätte Essen u. a. (Hrsg.) (2004): Rucksack in der Grundschule. Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Essen.
- Kiper, Hanna (2005): Interkulturelles Lehren und Lernen in Unterrichtsfächern der Primarstufe. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschauverlag, 290–302.
- Klemm, Klaus (1987): Die Bildungsbe(nach)teiligung ausländischer Schüler in der Bundesrepublik. In: Westermanns pädagogische Beiträge, 39/12, 18–21.
- Knapp, Rudolf (2001): Elternarbeit in der Grundschule. Grundlagen; Elternberatung und -seminare; Mitarbeit im Schulleben. Berlin: Cornelsen Scriptor.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster: Waxmann.
- Kuhle, Christa (2000): Elternhaus und Schule – ein spannungsreiches Verhältnis. In: Bartnitzky, Horst/Burk, Karlheinz/Jaszovics, Sybille: Mit Eltern die Grundschule kindgerecht entwickeln. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 18–24.
- Kuyumcu, Safak/Kuyumcu, Reyhan (2004): Entwicklung von Literalität in Kooperation mit Migrantenern. In: Kindergarten heute, Heft 11/12, 22–27. (online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1384.html>, Stand 04.08.08)
- Leiprecht, Rudolf (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: IZA – Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit. Heft 3/4: 87–91.
- Leiprecht, Rudolf (2004): Kultur – was ist das eigentlich? Oldenburg: Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM).

- Luchtenberg, Sigrid (1998): Möglichkeiten und Grenzen von Language Awareness zur Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit im (Deutsch)Unterricht. In: Kuhs, Katharina/Steinig, Wolfgang (Hrsg.): Pfade durch Babylon. Konzepte und Beispiele für den Umgang mit sprachlicher Vielfalt in Schule und Gesellschaft. Freiburg: Fillibach, 137–156.
- Lutz, Helma/Leiprecht, Rudolf (2003): Heterogenität als Normalfall. Eine Herausforderung für die Lehrerbildung. In: Gogolin, Ingrid/Helmchen, Jürgen/Lutz, Helma/Schmidt, Gerlind (Hrsg.): Pluralismus unausweichlich? Münster: Waxmann, 115–128.
- Mecheril, Paul (2002): Weder differenzblind noch differenzfixiert. Für einen reflexiven und kontextspezifischen Gebrauch von Begriffen. In: Überblick. Zeitschrift der Informations- und Dokumentationsstelle gegen Gewalt, Rechtsextremismus und Ausländerfeindlichkeit in Nordrhein-Westfalen, 8. Jg., Nr. 4, 10–16. (online: http://www.ida-nrw.de/html/Ueberblick_4_02.pdf, Stand 04.08.08)
- Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim und Basel: Beltz.
- Niedersächsisches Ministerium für Frauen, Arbeit und Soziales (2002): Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Hannover, 33–40.
- Niedersächsisches Kultusministerium (2000): Sichtwechsel. Wege zur interkulturellen Öffnung einer Schule. Ein Handbuch. Hannover. (online: <http://nibis.ni.schule.de/nibis.phtml?menid=556>, Stand 04.08.08)
- Prenzel, Annedore (1993): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in interkultureller, feministischer und integrativer Pädagogik. Opladen: Leske und Budrich.
- Projektverbund „Migration und Schule“ (Hrsg.) (1999): Zur schulischen Situation zugewanderter Kinder und Jugendlicher am Beispiel allgemein bildender Schulen in Göttingen. Hannover, Göttingen: AMFN Verlag.
- Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2004): Rucksack-Projekt. Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich.

(Online: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/Produkte/Info_Rucksack.pdf, Stand 04.08.08)

- Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kinder und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2005): RAA in NRW: 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen.
(Online: http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/25_Jahre_RAA/04_Primarystufe.pdf, Stand 04.08.08)
- Röhner, Charlotte (2005a): Mehrsprachigkeit anerkennen und fördern. Eine programmatische Einführung. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziele Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München: Juventa, 7–12.
- Röhner, Charlotte (2005b): „Ein schwarzer Kevin so wie ich“ – Identitäts- und Sprachentwicklungsprozesse von Kinder aus Migrantenfamilien – Ein Fallbeispiel. In: Röhner, Charlotte (Hrsg.): Erziehungsziele Mehrsprachigkeit. Diagnose von Sprachentwicklung und Förderung von Deutsch als Zweitsprache. Weinheim und München: Juventa, 65–76.
- Rösch, Heidi (2001): Zweisprachige Bildung in Berlin im Elementar- und Primarbereich. In: ELiSE: Essener Linguistische Skripte, Jahrgang 1, Heft 1, 23–44. (online: http://www.elise.uni-essen.de/elise/elise_01_01/elise_01_all_01.pdf, Stand 04.08.08)
- Rösch, Heidi (2005): Deutsch als Zweitsprache (DaZ) – Eine Herausforderung für alle Bildungseinrichtungen. In: DaZ 4, 23–33.
- Schanz, Claudia (2005): Visionen brauchen Wege – Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 110–125.
- Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster: Ökotoxia.
- Schmidke, Hans-Peter: Entwicklung der pädagogischen Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule

- in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 142–161.
- Siebert-Ott, Gesa (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Solingen: Landeszentrum für Zuwanderung NRW.
- Siebert-Ott, Gesa (2003): Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Opladen: Leske und Budrich, 161–175.
- Skutnabb-Kangas, Tove (1982): Bilingualism or Not. The Education of Minorities. Clevedon: Multilingual Matters.
- Söhn, Janina (2005): Zweisprachiger Unterricht für Migrantenkinder. Ergebnisse der Evaluationsforschung zu seinen Auswirkungen auf Zweitspracherwerb und Schulerfolg. (AKI Forschungsbilanz 2). Berlin.
- Soltendieck, Monika (2005): Kommunikation und Zusammenarbeit mit Familien aus verschiedenen Kulturen. In: Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 36–43).
- Springer, Monika (2006): Elternbildung bei Familien mit Migrationshintergrund. In: Textor, Martin R. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Herder, 143–151.
- Staatsinstitut für Frühpädagogik – IFP: Elternbrief Deutsch. Wie lernt mein Kind 2 Sprachen, Deutsch und die Familiensprache? In: Ulich, Michaela/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika (2005): Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 64–68. (online: <http://www.ifp.bayern.de/materialien/elternbriefe.html>, Stand 04.08.08)
- Stanat, Petra/Müller, Andrea G. (2005): Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund. In: Bartnitzky, Horst/Speck-Hamdan, Angelika (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache Lernen. Frankfurt am Main: Grundschulverband – Arbeitskreis Grundschule e.V., 20–32.

- Statistisches Bundesamt (2006): Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005. Wiesbaden, 73–81. (Online: http://www.beruf-und-familie.de/files/dldata//b0a31c76bd6390480d83936590a2df30/destatis_mikrozensus_2005.pdf, Stand 04.08.08)
- Statistisches Bundesamt (2007): Allgemeinbildende Schulen. Ausländische Schüler/innen nach Schularten. Stand: Mai 2007. (Online: <http://www.destatis.de/jetspeed/portal/cms/Sites/destatis/Internet/DE/Content/Statistiken/BildungForschungKultur/Schulen/Tabellen/Content/75/AllgemeinbildendeSchulenSchulartAuslaendischeSchueler.psm1>, Stand 04.08.08.)
- Stölting, Wilfried (2005): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach: Wochenschau Verlag, 235–251.
- Textor, Martin R. (2006a): Die ganze Welt im Kindergarten. Erziehungspartnerschaft mit MigrantInnen. In: klein&groß 05, 14–17.
- Textor, Martin R. (2006b): Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen. Freiburg im Breisgau: Herder.
- Thee, Ira Lotta (2006): Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund. Oldenburg: BIS-Verlag der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg.
- Trudewind, C./Wege, J. (1989): Anregung – Instruktion – Kontrolle: Die verschiedenen Rollen der Eltern als Lehrer. In: Unterrichtswissenschaft 17, 133–155.
- Ulich, Michaela (2005): Deutschlernen in der Kindertageseinrichtung. In: Ulich, Michael/Oberhuemer, Pamela/Soltendieck, Monika: Die Welt trifft sich im Kindergarten. Interkulturelle Arbeit und Sprachförderung in Kindertageseinrichtungen. 2. Auflage. Weinheim und Basel: Beltz, 21–30.
- Zehnbauer, Anne/Jampert, Karin (2005): Sprachliche Bildung und Sprachförderung im Rahmen einer ganzheitlichen Elementarpädagogik. In: Jampert, Karin u. a. (Hrsg.): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kinder-

garten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen. Weimar-Berlin: Verlag Das Netz, 33–27.

Zimmermann, Peter/Sprangler, Gottfried (2001): Jenseits des Klassenzimmers. Der Einfluss der Familie auf Intelligenz, Motivation, Emotion und Leistung im Kontext der Schule. In Zeitschrift für Pädagogik, 47. Jg., Nr. 4, 461–479.

Schriftenreihe des Interdisziplinären Zentrums für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen (IBKM)

- 1 Rolf Meinhardt (Hg.): Zur schulischen und außerschulischen Versorgung von Flüchtlingskindern, 1997, 218 S.
ISBN 3-8142-0597-9 € 7,70
- 2 Daniela Haas: Folter und Trauma – Therapieansätze für Betroffene, 1997, (vergriffen; abzurufen im Internet unter: www.bis.uni-oldenburg.de/bisverlag/haafol97/haafol97.html)
- 3 Claudia Pingel: Flüchtlings- und Asylpolitik in den Niederlanden, 1998, 129 S.
ISBN 3-8142-0637-1 € 7,70
- 4 Catrin Gahn: Adäquate Anhörung im Asylverfahren für Flüchtlingsfrauen? Zur Qualifizierung der „Sonderbeauftragten für geschlechtsspezifische Verfolgung“ beim Bundesamt für die Anerkennung ausländischer Flüchtlinge, 1999, 165 S.
ISBN 3-8142-0680-0 € 7,70
- 5 Gabriele Ochse: Migrantinnenforschung in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 1999, 175 S.
ISBN 3-8142-0694-0 € 7,70
- 6 Susanne Lingnau: Erziehungseinstellungen von Aussiedlerinnen aus Russland. Ergebnisse einer regionalen empirischen Studie, 2000, 154 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 7,70
- 7 Leo Ensel: Deutschlandbilder in der GUS. Szenarische Erkundungen in Rußland, 2001, 254 S.
ISBN 3-8142-0776-9 € 10,20
- 8 Caren Ubben: Psychosoziale Arbeit mit traumatisierten Flüchtlingen, 2001, 298 S.
ISBN 3-8142-0708-4 € 11,80
- 9 Iris Gereke / Nadya Srur: Integrationskurse für Migrantinnen. Genese und Analyse eines staatlichen Förderprogramms, 2003, 268 S.
ISBN 3-8142-0860-9 € 13,00
- 10 Anwar Hadeed: Sehr gut ausgebildet und doch arbeitslos. Zur Lage höher qualifizierter Flüchtlinge in Niedersachsen, 2004, 169 S.
ISBN 3-8142-0913-3 € 13,90
- 11 Yuliya Albayrak: Deutschland prüft Deutsch. Behördliche Maßnahmen zur Feststellung der Deutschbeherrschung von Zugewanderten, 2004, 224 S.
ISBN 3-8142-0919-2 € 12,00
- 12 Oliver Trisch: Globales Lernen. Chancen und Grenzen ausgewählter Konzepte, 2004, 145 S.
ISBN 3-8142-0938-9 € 7,70
- 13 Iris Gereke / Rolf Meinhardt / Wilm Renneberg: Sprachförderung in Kindertagesstätten und Grundschulen – ein integrierendes Fortbildungskonzept. Abschlussbericht des Pilotprojekts, 2005, 198 S.
ISBN 3-8142-0946-X € 12,00

- 14 Barbara Nusser: „Kebab und Folklore reichen nicht“. Interkulturelle Pädagogik und interreligiöse Ansätze der Theologie und Religionspädagogik im Umgang mit den Herausforderungen der pluriformen Einwanderungsgesellschaft, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0940-0 € 8,00
- 15 Malve von Möllendorff: Kinder organisieren sich!? Über die Rolle erwachsener Koordinator(innen) in der südafrikanischen Kinderbewegung, 2005, 224 S.
ISBN 3-8142-0948-6 € 10,00
- 16 Wolfgang Nitsch: Nord-Süd-Kooperation in der Lehrerfortbildung in Südafrika. Bericht über einen von der Universität Oldenburg in Kooperation mit der Vista University in Port Elizabeth (Südafrika) veranstalteten Lehrerfortbildungskurs über Szenisches Spiel als Lernform im Unterricht (16. Januar bis 7. Februar 2003), 2005, 210 S.
ISBN 3-8142-0939-7 € 13,90
- 17 Nadya Srur, Rolf Meinhardt, Knut Tielking: Streetwork und Case Management in der Suchthilfe für Aussiedlerjugendliche, 2005, 235 S.
ISBN 3-8142-0950-8 € 13,90
- 18 Kerstin Tröschel: Kooperation von Kindertagesstätten und Grundschulen in der vorschulischen Sprachförderung, 2005, 258 S.
ISBN 3-8142-0982-6 € 13,00
- 19 Seyed Ahmad Hosseinizadeh: Internationalisierung zwischen Bildungsauftrag und Wettbewerbsorientierung der Hochschule. Modelle und Praxis der studienbegleitenden Betreuung und Beratung ausländischer Studierender am Beispiel ausgewählter Hochschulen in der Bundesrepublik Deutschland und den USA, 2005, 373 S.
ISBN 3-8142-0978-8 € 19,00
- 20 Susanne Theilmann: Lernen, Lehren, Macht. Zu Möglichkeitsräumen in der pädagogischen Arbeit mit unbegleiteten minderjährigen Flüchtlingen, 2005, 155 S.
ISBN 3-8142-0983-4 € 9,00
- 21 Anwar Hadeed: Selbstorganisation im Einwanderungsland. Partizipationspotentiale von MigrantenSelbstorganisationen in Niedersachsen, 2005, 266 S.
ISBN 3-8142-0985-0 € 13,90
- 22 Carolin Ködel: Al urs al abiad, Scheinehe, le mariage en papier: eine filmische Erzählung über illegale Migration und Möglichkeiten ihres Einsatzes im interkulturellen und antirassistischen Schulunterricht, 2005, 122 S.
ISBN 3-8142-0996-6 € 9,00
- 23 Sebastian Fischer: Rechtsextremismus bei Jugendlichen. Eine kritische Diskussion von Erklärungsansätzen und Interventionsmustern in pädagogischen Handlungsfeldern, 2006, 190 S.
ISBN 3-8142-2011-X / 978-3-8142-2011-6 € 13,00
- 24 Maureen Guelich: Adoptionen aus dem nicht-europäischen Ausland. Eine Studie zur Selbstverortung erwachsener Migrantinnen und Migranten, 2006, 211 S.
ISBN 3-8142-2031-5 / 978-3-8142-2031-4 € 12,80
- 25 Steffen Brockmann: Diversität und Vielfalt im Vorschulbereich. Zu interkulturellen und antirassistischen Ansätzen, 2006, 136 S.
ISBN 3-8142-2036-6 / 978-3-8142-2036-9 € 7,80

- 26 Ira Lotta Thee: Englischunterricht in der Grundschule unter besonderer Berücksichtigung von Kindern mit Migrationshintergrund, 2006, 96 S.
ISBN 3-8142-2032-3 / 978-3-8142-2032-1 € 6,80
- 27 Heidi Gebbert: Ansätze internationaler Schülerbegegnungsprojekte und interkulturelles Lernen, 2007, 114 S.
ISBN 978-3-8142-2049-9 € 6,80
- 28 Angela Schmitman gen. Pothmann: Mathematik und sprachliche Kompetenz, 2007, 175 S.
ISBN 978-3-8142-2062-8 € 9,80
- 29 Inga Scheumann: Die Weiterbildung hochqualifizierter Einwanderer 2007, 212 S.
ISBN 978-3-8142-2064-2 € 12,80
- 30 Rolf Meinhardt: Hochschule und hochqualifizierte MigrantInnen – bildungspolitische Konzepte zur Integration in den Arbeitsmarkt. Internationale Tagung 01./ 02. Dezember 2005 in Oldenburg, 2006, 172 S.
ISBN 978-3-8142-2111-3 € 10,80
- 31 Wiebke Scharathow: Diskurs – Macht – Fremdheit, 2007, 259 S.
ISBN 978-3-8142-2094-9 € 12,80
- 32 Yvonne Holling: Alphabetisierung neu zugewanderter Jugendlicher im Sekundarbereich, 2007, 205 S.
ISBN 978-3-8142-2097-0 € 12,80
- 33 Silvia Kulisch: Equality and Discrimination, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2119-9 € 9,80
- 34 Petra Norrenbrock: Defizite im deutschen Schulsystem für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund, 2008, 87 S.
ISBN 978-3-8142-2129-8 € 7,20
- 35 Lena Dittmer: „Baustein zur nicht-rassistischen Bildungsarbeit“, 2008, 177 S.
ISBN 978-3-8142-2120-5 € 11,80
- 36 Mirjam Tünschel: Erinnerungskulturen in der deutschen Einwanderungsgesellschaft. Anforderungen an die Pädagogik, 2009, 92 S.
ISBN 978-3-8142-2152-6 € 7,20
- 37 Anja Steinbach: Welche Bildungschancen bietet das deutsche Bildungssystem für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund?. 2009, 104 S.
ISBN 978-3-8142-2156-4 € 7,20
- 38 Nathalie Thomauske, Biographien mehrsprachiger Menschen am Beispiel Französisch-Deutscher Bilingualer, 2009, 129 S.
ISBN 978-3-8142-2121-2 € 8,80
- 39 Christine Kamphues, Zur Wirkungsmacht der sozialen Konstruktionen von Geschlecht und Ethnizität, Am Beispiel von Haushaltsarbeit leistenden illegalisierten Frauen in Deutschland, 2009, 132 S.
ISBN 978-3-8142-2148-9 € 8,80