

Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte ; Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern

Friedrich, Lena; Siegert, Manuel; Schuller, Karin

Veröffentlichungsversion / Published Version

Abschlussbericht / final report

Zur Verfügung gestellt in Kooperation mit / provided in cooperation with:

SSG Sozialwissenschaften, USB Köln

Empfohlene Zitierung / Suggested Citation:

Friedrich, L., Siegert, M., & Schuller, K. (2009). *Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte ; Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern*. (Working Paper / Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ), 24). Nürnberg: Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) Forschungszentrum Migration, Integration und Asyl (FZ). <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0168-ssoar-258766>

Nutzungsbedingungen:

Dieser Text wird unter einer Deposit-Lizenz (Keine Weiterverbreitung - keine Bearbeitung) zur Verfügung gestellt. Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use:

This document is made available under Deposit Licence (No Redistribution - no modifications). We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Bundesamt
für Migration
und Flüchtlinge

Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte

Abschlussbericht zum Projekt

Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migra-
tionshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern

Working Paper 24

der Forschungsgruppe
des Bundesamtes

erschienen 2009

Lena Friedrich
Manuel Siegert
unter Mitarbeit von Karin Schuller

Förderung des Bildungserfolgs von Migranten: Effekte familienorientierter Projekte

Abschlussbericht zum Projekt
Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migra-
tionshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern



Zentrale Ergebnisse

Vielzahl elternorientierter Projektkonzepte:

- Bedingt durch die föderale Struktur Deutschlands und die große Anzahl unterschiedlicher Akteure im Bereich der Elternbildung, gibt es eine Vielzahl unterschiedlicher Projektkonzepte, deren Ziel es ist, Eltern mit Migrationshintergrund bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen und stärker in deren Bildungsprozess einzubeziehen.

Projektstrukturen:

- Komplexität und Umfang der Projekte nehmen jedoch vom Elementar- zum Primar- und schließlich Sekundarbereich deutlich ab. Komplexe und intensive Projekte existieren primär im vorschulischen Bereich. Sie zielen prinzipiell darauf ab, den Eltern Wissen über den allgemeinen kindlichen Entwicklungsprozess, die Fördermöglichkeiten sowie vorhandene soziale Angebote zu vermitteln. Schulbegleitende Projekte sind, verglichen mit den vorschulischen Ansätzen, einfacher aufgebaut. Ihre Zielsetzungen liegen vorrangig im Bereich der Informationsvermittlung über die Struktur und die Anforderungen des deutschen Bildungssystems.

Vorhandene Evaluationsstudien:

- Die Mehrzahl der in diesem Working Paper vorgestellten familienzentrierten Projekte wurde evaluiert. Jedoch haben die Evaluationen in der Regel kein Kontrollgruppendesign. Auch Follow-up-Untersuchungen zur Bestimmung langfristiger Effekte sind nur selten vorgesehen. Die Wirkungen der Maßnahmen werden häufig durch subjektive Einschätzungen der Zielgruppen oder der Projektbeteiligten untersucht.

Wirkungen auf den Schulerfolg der Kinder:

- Obwohl die betrachteten elternorientierten Konzepte darauf abzielen, den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu fördern, wird der Frage ob und inwieweit die Maßnahmen langfristig dazu beitragen, den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu sichern bzw. zu verbessern in den vorliegenden Evaluationen kaum Aufmerksamkeit geschenkt. Die Untersuchung der (langfristigen) Effekte elternorientierter Projektkonzepte auf den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund konnte auf der Grundlage vorhandener Evaluationsstudien damit nicht geleistet werden.

Ergebnisse vorliegender Metaevaluationen:

- Eine Metaevaluation zum Bereich der allgemeinen Eltern- und Familienbildung in Deutschland kann im Durchschnitt moderate aber relevante Wirkungen der Projekte in Bezug auf ihre spezifische Zielsetzungen belegen. Die Effekte nehmen mit der Zeit zwar ab, es bleiben aber signifikante Ergebnisse bestehen.

Erfolgsfaktoren:

- Im Rahmen vorliegender Metaevaluations wurden zudem Erfolg versprechende Projektstrukturen benannt. So lässt sich u. a. festhalten, dass Projekte, die gleichzeitig Kinder und Eltern einbeziehen wirkungsvoller sind als Programme, die sich ausschließlich an die Eltern richten, dass gezielte präventive Ansätze erfolgreicher sind als universelle und dass mit steigender Intensität eines Programms auch die Wirksamkeit zunimmt.

Inhaltsverzeichnis

	Einleitung	9
1.	Der Einfluss der Eltern auf den Bildungserfolg des Kindes	10
2.	Strukturierung des Feldes familienzentrierter Konzepte zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	13
3.	Ausgewählte Projektkonzepte zur Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund mit Kindern im Vorschulalter	16
3.1	Vorschulische elternorientierte Projektkonzepte mit Geh-Struktur	16
3.1.1	PAT - Parents as Teachers/Mit Eltern lernen	17
3.1.2	Opstapje – Schritt für Schritt	18
3.1.3	HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)	21
3.1.4	LEMMA – lernen mit Mama	26
3.1.5	Stadtteilmütter	28
3.1.6	Elternbriefe	29
3.2	Vorschulische elternorientierte Projektkonzepte mit Komm-Struktur	30
3.2.1	Samenspiel oder Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen	30
3.2.2	Rucksack	33
3.2.3	frühstart - Deutsch und interkulturelle Förderung im Kindergarten	38
3.2.4	Zweisprachige Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern – Brücken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen	40
3.2.5	Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten	41
3.2.6	SIMPL	43
3.2.7	Elternkurse und Elternschulen	44
3.2.8	Das Elterndiplom	45
3.2.9	Aktivierende Elternbildungsgruppen	45
3.3	Vorschulische Projektkonzepte: Abschließende Betrachtung	46
4.	Ausgewählte Projektkonzepte zur Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund mit Kindern im Schulalter	48
4.1	Schulbegleitende Projekte in Anbindung an die Schule	48
4.1.1	Family Literacy (FLY)	48
4.1.2	SIGNAL	49
4.1.3	Mama lernt Deutsch – Papa auch	50
4.1.4	Eltern – Schule – Dialog	51
4.1.5	Aus aller Eltern Länder	52

Inhaltsverzeichnis

4.1.6	Elterncafés	53
4.1.7	mitSprache	53
4.1.8	Elternlotsen	54
4.2	Schulbegleitende Projekte ohne Anbindung an die Schule	55
4.2.1	„Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst“	55
4.2.2	InDica – Migranten als Experten für Schule und Beruf	56
4.3	Schulbegleitende Projektkonzepte: Abschließende Betrachtung	57
5.	Diskussion der Effekte familienorientierter Konzepte zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund	58
	Literatur	63

Einleitung

Die PISA¹-Studien führten einer breiten Öffentlichkeit vor Augen, dass fünfzehnjährige Schülerinnen und Schüler in Deutschland hinsichtlich ihrer Kompetenzen in den Bereichen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften im internationalen Vergleich allenfalls nur mittelmäßige Ergebnisse erzielen (Baumert et al. 2001; Prenzel et al. 2004; Prenzel et al. 2007). Dabei wurde die Aufmerksamkeit insbesondere auf die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gerichtet, die durchgängig besonders schlecht abschnitten (Baumert et al. 2001: 397; Stanat 2006; Stanat/Christensen 2006; Walter/Taskinen 2007). Zwar war dieser Befund keinesfalls neu, denn bereits seit mehr als zwanzig Jahren gibt es empirische Untersuchungen die zeigen, dass Kinder und Jugendliche mit ausländischer Staatsangehörigkeit im deutschen Bildungssystem schlechter abschneiden als gleichaltrige Deutsche (zum Beispiel Hopf 1981, Reiser 1981, Esser 1990; Alba et al. 1994; Büchel/Wagner 1996), doch erst die PISA-Studien machten diese Erkenntnis auch öffentlich bekannt.

Darüber hinaus entstand in jüngster Zeit eine Vielzahl von weiteren Untersuchungen und Veröffentlichungen, die sich mit der Bildungssituation der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund auseinandersetzen und dadurch helfen, auch die Hintergründe und Ursachen deren schlechteren Abschneidens zu verstehen (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2008; Konsortium Bildungsberichterstattung 2006; Kristen 2002, 2006; Kristen/Granato 2004, 2007; Herwartz-Emden 2005; Diefenbach 2005, 2007a; Müller/Stanat 2006; Becker/Biedinger 2006).

Im Zuge der Veröffentlichung der Ergebnisse der ersten PISA-Studie im Jahr 2001 setzte in Deutschland eine breite Diskussion über Möglichkeiten zur Reformierung des Bildungssystems ein (Weigel 2004). Dabei standen vor allem vier Themenkomplexe im Zentrum der öffentlichen Diskussionen: 1.) Verbesserung des Unterrichts, 2.) Verbesserung der Kompetenzen der Lehrer (vor allem Didaktik und Diagnose), 3.) Ausbau der frühkindlichen Bildung und 4.) Veränderung der Schulstruktur (Ganztagsschulen und dreigliedriges Schulsystem). Im Rahmen eines fünften, öffentlich jedoch weniger intensiv diskutierten Themenkomplexes, wurde und wird der Frage nachgegangen, inwieweit eine verstärkte Zusammenarbeit zwischen den Institutionen des Bildungssystems und den Eltern benachteiligter Schüler dazu beitragen kann, deren Bildungserfolg zu verbessern (zum Beispiel Wissenschaftlicher Beirat 2002; Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister 2002; Gogolin u. a. 2003; Bund-Länder-Kommission 2004; Bundesverband der Deutschen Arbeitgeberverbände 2006; Bundesregierung 2007: 48, 65; Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder 2007).

Vor diesem Hintergrund verfolgt das vorliegende Working Paper zwei Zielsetzungen: Zum einen sollen ausgewählte Projektkonzepte vorgestellt werden, deren Ziel es ist, Eltern mit Migrationshintergrund in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken und sie darin zu unterstützen, sich aktiv am Entwicklungs- und Bildungsprozess ihrer Kinder zu beteiligen. Zum anderen sollen die langfristigen Wirkungen und Effekte dieser familienzentrierten Maßnahmen auf den Schulerfolg der Kinder untersucht werden.

1 Programme for International Student Assessment.

Einleitend wird im ersten Kapitel jedoch zunächst der Frage nachgegangen, inwieweit die Eltern und das familiäre Umfeld für den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen überhaupt eine Rolle spielen. Um einen Überblick über das Feld familienzentrierter Projektkonzepte zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erlangen, schließt sich im zweiten Kapitel eine grobe Strukturierung dieses Feldes an. Im dritten und vierten Kapitel werden ausgewählte Programmkonzepte zur Unterstützung und Einbindung der Eltern mit Migrationshintergrund vorgestellt, wobei die Ausführlichkeit, in der eine Projektdarstellung möglich war, von den vorhandenen Informationsmaterialien abhing. Die Informationen über die Projekte wurden vorrangig internetbasiert gesammelt. Zur Beantwortung der Frage nach der Wirksamkeit elternorientierter Maßnahmen werden die einzelnen Projektbeschreibungen um die Erläuterung der Evaluationsergebnisse erweitert, sofern eine Projektevaluation durchgeführt wurde. Über die Evaluationsergebnisse einzelner Maßnahmen hinaus, wird im fünften Kapitel die Frage nach den allgemeinen Effekten familienzentrierter Fördermaßnahmen sowie den dazu notwendigen Projektstrukturen aufgegriffen und diskutiert.

1. Der Einfluss der Eltern auf den Bildungserfolg des Kindes

Die PISA-Studien verdeutlichen, dass ein bedeutsamer Zusammenhang zwischen der sozialen und familiären Herkunft der Schülerinnen und Schüler und ihrer Stellung im Bildungssystem sowie ihren Kompetenzen besteht. So schaffen es zum Beispiel Kinder leitender Angestellter und Beamter deutlich häufiger auf ein Gymnasium als Kinder un- oder angelernter Arbeiter. Darüber hinaus erzielen Schüler aus gehobenen sozialen Schichten auch bessere Kompetenzwerte im Lesen, in Mathematik und in den Naturwissenschaften als Schüler aus den unteren sozialen Schichten (Baumert/Schümer 2001; Ehmke et al. 2004; Ehmke/Baumert 2007). Dass solche Disparitäten bestehen, ist keine neue Erkenntnis, allenfalls eine etwas in Vergessenheit geratene (zum Beispiel Kraus 1996; Geißler 2006). Seit den Anfängen der Bildungs- sowie Ungleichheitsforschung spielt die Frage nach der Bedeutung und dem Einfluss der sozialen und familiären Herkunft auf den Bildungsverlauf und -erfolg von Kindern und Jugendlichen eine zentrale Rolle. Hierzu wurde eine Vielzahl unterschiedlicher Erklärungsansätze entwickelt, in deren Zentrum auch immer wieder ursächlich die familiären Sozialisationsbedingungen stehen (für einen Überblick siehe zum Beispiel Bertram 1981; Kristen 1999; Watermann und Baumert 2006; Ditton 2007; Grundmann et al. 2007). Der wissenschaftliche Beirat für Familienfragen des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2002) weist in Auseinandersetzung mit den Ergebnissen der ersten PISA-Studie des Jahres 2001 darauf hin, „dass die grundlegenden Fähigkeiten und Bereitschaften für schulische Lern- und lebenslange Bildungsprozesse der nachwachsenden Generation in den Familien geschaffen werden“ (9). Dies führt entsprechend auch dazu, dass die Institution Schule es bereits zum Zeitpunkt der Einschulung mit Kindern zu tun hat, die „ihre je eigenen Bildungs- und Lebenserfahrungen in der Familie (sowie im Kindergarten und in der Gruppe der Gleichaltrigen) gemacht haben und deshalb in ihre schulische Bildungslaufbahn mit recht unterschiedlichen Basiskompetenzen eintreten“ (ebd.: 18). Demnach sind Familien mit geringem ökonomischem, kulturellem und sozialem Kapital

(Bourdieu 1983; Coleman 1988) weniger dazu in der Lage, ihren Kindern die Kenntnisse und Fertigkeiten mitzugeben, die sie für eine erfolgreiche Schulkarriere benötigen. Der wissenschaftliche Beirat (2002) spricht in diesem Zusammenhang auch von „Humanvermögen“: „In Familien wird auf der Grundlage der jeweiligen materiellen, räumlichen, zeitlichen, sozialen und kulturellen Ressourcen und im Medium kommunikativer Prozesse der Vermittlung und Aneignung zwischen Eltern und Kindern Humanvermögen gebildet“ (13).

Die soeben vorgebrachten Überlegungen zum Einfluss der Familie auf den Bildungsverlauf und -erfolg von Kindern und Jugendlichen nehmen vor allem die familiären Sozialisationsbedingungen in den Fokus. Nach der Theorie von Raymond Boudon (1974), deren Ziel es ist, den Zusammenhang von sozialer Herkunft und Bildungsungleichheit systematisch zu erklären, muss dieser Blickwinkel jedoch noch erweitert werden. Neben die Einflüsse der Sozialisation im Elternhaus, die Boudon als primären Herkunftseffekt bezeichnet, stellt er die elterlichen Bildungsentscheidungen, den sekundären Herkunftseffekt. Demnach spielen in den Familien bei der Auswahl des Bildungsweges auch subjektive Kosten-Nutzen-Bewertungen eine entscheidende Rolle. Wichtige Determinanten sind hierbei die soziale Distanz zwischen dem sozialen Status der Familie und dem jeweiligen Bildungsgang, die Ressourcenausstattung der Familie sowie die Erwartungen, einen bestimmten Bildungsgang erfolgreich abzuschließen (Boudon 1974: 29ff.). So entscheiden sich Familien aus höheren Sozialschichten eher dazu, ihre Kinder auf das Gymnasium zu schicken als Familien aus unteren Sozialschichten, da für sie die zu überwindenden sozialen Distanzen geringer sind, die anfallenden Ausgaben (zum Beispiel Schulbücher, Schulmaterialien, Klassenfahrten) aufgrund ihres höheren Einkommens weniger ins Gewicht fallen und sie zu einer höheren Wahrscheinlichkeit davon ausgehen, dass ihre Kinder den höheren Bildungsabschluss auch tatsächlich erreichen. Die sozialen Ungleichheiten von Bildungsverläufen ergeben sich somit aus dem Zusammenspiel von primären und sekundären Herkunftseffekten (siehe hierzu auch Gambetta 1987; Breen und Goldthorpe 1997; Esser 1999; Becker 2000; Becker 2007).

Dieser kurze Überblick verdeutlicht bereits, dass die Eltern und das familiäre Umfeld der Kinder, deren Bildungschancen und -verläufe entscheidend beeinflussen. Davon ausgehend stellt sich die Frage, wie Maßnahmen gestaltet werden sollten, damit sie sich – über die Verbesserung der familiären Rahmenbedingungen – positiv auf die Bildungschancen und -verläufe benachteiligter Kinder und Jugendlicher mit Migrationshintergrund auswirken. Ein Problem hierbei ist, dass die Mechanismen der Vermittlung von (schichtspezifischen) Fertigkeiten und Kenntnissen innerhalb der Familien im Detail noch nicht erforscht sind und hier weiterhin offene Fragen bestehen (Becker 2007: 166; Bertram 1981).

Zur Planung effektiver und effizienter Maßnahmen wäre es weiterhin bedeutsam zu wissen, wie groß jeweils der Einfluss der primären und sekundären Herkunftseffekte auf den Bildungsverlauf und -erfolg ist. Boudon selbst kann zeigen, dass den sekundären Herkunftseffekten eine entscheidende Bedeutung zukommt (Boudon 1974: 79ff.). Er geht davon aus, dass in Entscheidungssituationen die sekundären Effekte ausschlaggebend sind und deren Bedeutung über die verschiedenen Entscheidungen zunimmt, während die Bedeutung der primären Effekte dagegen abnimmt. Ergänzend hierzu kann Volker Müller-Benedict (2007) anhand von Daten der PISA-Studie des Jahres 2000 zeigen, dass der Einfluss

des sekundären Effektes mindestens so groß ist wie der des primären.² Gleichzeitig kann er aber auch zeigen, dass eine Neutralisierung der sekundären Herkunftseffekte eine größere Verringerung der sozialen Ungleichheit bewirken würde (ebd.: 629). Dies führt entsprechend zu der Frage, inwieweit Programme und Maßnahmen deren Ziel es ausschließlich ist, die innerfamiliären Sozialisationsbedingungen zu verbessern – und somit auf die primären Herkunftseffekte einzuwirken –, ausreichen, um den Bildungserfolg benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu verbessern.

Schließlich stellt sich noch die Frage, inwieweit hinsichtlich der Rolle der Eltern bzw. des Einflusses des Herkunftskontextes Unterschiede zwischen Kindern und Jugendlichen mit und Kindern und Jugendlichen ohne Migrationshintergrund bestehen. So konnten zum Beispiel Kristen und Granato (2004, 2007) zeigen, dass das vergleichsweise schlechte Abschneiden der so genannten zweiten Generation³ im deutschen Bildungssystem zu einem großen Teil auf deren vergleichsweise niedrigen soziökonomischen Hintergrund zurückzuführen ist. Dies lässt darauf schließen, dass bei dieser Gruppe zu einem gewissen Grad ähnliche Mechanismen eine Rolle spielen wie im Fall der betrachteten schichtspezifischen Disparitäten im Bildungssystem. Jedoch sind die Mechanismen, die zum schlechteren Abschneiden der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem führen, bei Weitem noch nicht abschließend erforscht und es existieren nach wie vor offene Fragen (Diefenbach 2007a, 2007b). So kann zum Beispiel die soziale Herkunft das schlechte Abschneiden der Schüler mit Migrationshintergrund nicht allein erklären. Von großer Bedeutung sind hier auch die Kenntnisse der deutschen Sprache, die innerfamiliäre Sprachverwendung oder so genannte Kontextmerkmale wie der Anteil von Schülern mit Migrationshintergrund an einer Schule (Stanat 2006:212; Esser 2006: 305ff). Auch Formen individueller oder institutioneller Diskriminierung im Bildungssystem können dazu führen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im Bildungsverlauf schlechtere Ergebnisse erzielen als Kinder und Jugendliche ohne Migrationshintergrund (Gomolla/Radtke 2002; Radtke 2004; Schofield et al. 2006).⁴ Dies legt die Vermutung nahe, dass zwischen benachteiligten Migrantenfamilien und entsprechenden Familien ohne Migrationshintergrund gewisse Unterschiede hinsichtlich der Unterstützungsbedürfnisse bestehen. Leyendecker (2008) weist darauf hin, dass die häuslichen Erfahrungswelten von Kindern aus zugewanderten Familien noch immer ein „weißer Fleck in der Forschungslandschaft“ (93) darstellen. Dabei hebt sie die Wichtigkeit innovativer Forschungsansätze hervor. So seien methodische Ansätze, die sich bei Familien ohne Migrationshintergrund bewährt hätten, nur eingeschränkt auf Familien mit Migrationshintergrund übertragbar. Zugewanderte Familien zeichnen sich durch eine große Heterogenität aus. Die Unterschiedlichkeit besteht in Hinblick auf die Herkunftsländer, das Bildungsniveau, die Sprach-

2 Darüber hinaus zeigt er, dass bei den unteren Schichten die primären Effekte stärker ausgeprägt sind als bei den oberen (Müller-Benedict 2007: 627). Zu einem ähnlichen Ergebnis kommen Rolf Becker und Wolfgang Lauterbach (2007): Bei den Ober- und Mittelschichten dominieren die sekundären, bei den unteren die primären Herkunftseffekte (19).

3 In Deutschland geborene Personen, von denen mindestens ein Elternteil im Ausland geboren wurde und später nach Deutschland zuwanderte.

4 Ein eindeutiger Nachweis umfangreicher und systematischer Diskriminierungen durch das Lehrpersonal konnte jedoch empirisch (noch) nicht nachgewiesen werden. So kann zum Beispiel Kristen (2006) zeigen, dass hinsichtlich der Notenvergabe sowie der Bildungsempfehlungen am Ende der Grundschulzeit keine ethnisch verzerrten Beurteilungen durch die Lehrer stattfinden.

kenntnisse und die Aufenthaltsdauer in Deutschland. Darüber hinaus führt Leyendecker (2008) auch Differenzen in der Migrationserfahrung, der Akkulturation und im rechtlichen Status an. Letztere sind besonders relevant in Bezug auf den Zugang zum Arbeitsmarkt.

Dass Elternbildung und Elternarbeit hinsichtlich der Förderung des Bildungserfolgs der Kinder bei Migranten eine wichtige Rolle spielen kann, zeigt das Beispiel der spanischen Elternvereine, die sich bereits in den 1970er Jahren gründeten, europäisch vernetzt waren, unter anderem auch von der katholischen Deutschen Bischofskonferenz unterstützt wurden und selbst gegen den Widerstand deutscher Behörden die Integration der spanischstämmigen Kinder in das deutsche Schulsystem vorantrieben (für eine Zusammenfassung siehe zum Beispiel Thränhardt 2005).⁵ Im Rahmen der Elternbildung und -arbeit wurden spanischstämmige Eltern zum Beispiel über das deutsche Bildungssystem informiert und sie wurden beraten, welcher Schulzweig zu welchen Abschlüssen führt und welche Möglichkeiten diese schließlich bieten. Weiterhin wurden Hausaufgabenhilfen organisiert oder auch Hilfe bei Erziehungsfragen geleistet. So kann davon ausgegangen werden, dass ein bedeutender Teil der Erfolge der spanischstämmigen Kinder und Jugendlichen im deutschen Bildungssystem auf die Bildung dieser Elternvereine spanischer Migranten zurückzuführen ist.

Vor diesem Hintergrund ist davon auszugehen, dass Maßnahmen zur Unterstützung der Erziehungskompetenzen von Eltern einen Beitrag dazu leisten können, den Bildungserfolg benachteiligter Kinder und Jugendlicher zu fördern. Welchen Ansätzen dies besonders gut gelingt, wird im Folgenden nachgegangen, wobei zunächst kurz die Struktur des Feldes familienzentrierter Maßnahmen dargestellt wird.

2. Strukturierung des Feldes familienzentrierter Konzepte zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Folgt man Minsel (2007), so werden unter Familienbildung alle Maßnahmen verstanden, „die darauf abzielen, die Erziehungskompetenz zu stärken und das Zusammenleben in der Familie so zu gestalten, dass die Kinder in einer gesunden und entwicklungsförderlichen Lernumwelt aufwachsen“ (Minsel 2007: 300). Angebote zur Familienbildung lassen sich nach unterschiedlichen Kriterien strukturieren. Hinsichtlich der grundlegenden Her-

5 Im Rahmen des Projekts „Schlaue Kinder starker Eltern“ vermittelt der spanische Elternverein seine Erfahrungen an Eltern aus anderen Herkunftsländern. Eltern aus anderen Nationen wird gezeigt, wie sie sich organisieren können, um Einfluss auf die Bildung ihrer Kinder zu nehmen. Weitere Informationen auch in einem Interview mit dem Vorstand des Bundes spanischer Elternvereine, abrufbar unter http://www.migration-boell.de/web/integration/47_1485.asp.

angehensweise lassen sich drei Arten von Angeboten unterscheiden: Universelle, selektive und indizierte Programme. Universelle Maßnahmen richten sich an alle Eltern, unabhängig davon, ob die Eltern oder Kinder einer bestimmten Risikogruppe zuzuordnen sind. Unter selektive Programme werden Maßnahmen gefasst, die sich an spezielle Gruppen richten, bei denen noch keine Fehlentwicklungen in der körperlich-gesundheitlichen und seelischen Entwicklung der Kinder oder im schulbezogenen Bereich aufgetreten sind. Indizierte Programme richten sich hingegen an Familien, in denen solche Symptome bereits zu erkennen sind, der Schwellenwert, ab dem man von einer Störung sprechen würde, jedoch noch nicht überschritten wurde (Minsel 2007: 306).

Bei den im vorliegenden Working Paper beschriebenen und diskutierten familienzentrierten Projektkonzepten handelt es sich um selektive Angebote, die sich vorrangig an Familien mit Migrationshintergrund richten und deren Ziel die Förderung des Bildungserfolgs ihres Kindes oder ihrer Kinder ist. Spezielle Angebote für Migrantenfamilien werden in der Regel damit begründet, dass diese Zielgruppe durch klassische Angebote der Familienbildung kaum erreicht wird (Minsel 2007: 305). So beklagen Praktiker, dass Eltern mit Migrationshintergrund an Angebotsformen der Familienbildung, wie Elternkurse oder Eltern-Kind-Gruppen, deutlich seltener teilnehmen als Eltern ohne Migrationshintergrund. Darüber hinaus beteiligen sie sich in geringerem Maße an der Elternarbeit der vorschulischen und schulischen Einrichtungen, die ihre Kinder besuchen. Dabei wird der Zusammenarbeit und Verknüpfung des Bildungsortes Familie mit der jeweiligen Bildungsinstitution im Sinne einer gemeinsamen Bildungs- und Erziehungspartnerschaft allgemein eine große Bedeutung für die Entwicklungs- und Bildungsförderung der Kinder beigemessen (Rohnke 2008). Beteiligen sich Familien mit Migrationshintergrund an entsprechenden Angeboten, so handelt es sich – ebenso wie bei Familien ohne Migrationshintergrund – vorrangig um die Mütter. Um auch Väter mit Migrationshintergrund zu erreichen, werden im Bereich der Familienbildung vermehrt Ansätze erarbeitet, so beispielsweise auch im transnationalen Kooperationsprojekt „Engagierte Väter – Optimierung von Konzepten zur Väterbildung mit Migranten“⁶.

Spezielle Programmkonzepte für Eltern mit Migrationshintergrund, die darauf abzielen, sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken sowie ihr aktives Engagement am Bildungsprozess ihres Kindes zu fördern, lassen sich in einem ersten Schritt danach unterscheiden, auf welche Lebensverlaufphase der Kinder sie sich beziehen. Differenzieren lassen sich vorschulische und schulbegleitende Angebote.

Vorschulische Maßnahmen haben in der bildungsbezogenen Diskussion vor allem nach Veröffentlichung der ersten PISA-Ergebnisse an Bedeutung gewonnen. Im stratifizierten, früh differenzierenden deutschen Schulsystem, in welchem die Kinder schon früh, je nach Bundesland zwischen dem vierten und sechsten Schuljahr, auf die einzelnen weiterführende Schulen übergehen und aufsteigende Wechsel zwischen den einzelnen Schulformen selten sind, ist der Interventionszeitraum während des Grundschulbesuchs vergleichsweise gering (Baumert et al. 2001a: 378ff.). Umso wichtiger erscheint vor diesem

⁶ http://www.familienbildung-in-nrw.de/e2093/e2098/index_ger.html.

Hintergrund eine frühe und präventive Förderung der Kinder in Kompetenzbereichen, die für die schulische Laufbahnentscheidung maßgeblich sind. Elternbezogene vorschulische Angebote zielen darauf ab, Eltern darin zu unterstützen, ihre Kinder zu fördern und sie zu einer aktiven Partizipation am Bildungsprozess ihrer Kinder zu motivieren.

Vorschulische familienzentrierte Angebote lassen sich nach dem Ort unterscheiden, an dem die Maßnahme umgesetzt wird. Differenziert wird hier allgemein zwischen Hausbesuchsprogrammen (auch „home-based“ genannt) und Projekten, die in einer externen Einrichtung stattfinden (auch als „center-based“ bezeichnet). In der deutschsprachigen Sozialpädagogik spricht man auch von Geh- und Komm-Strukturen. Hausbesuchsprogramme haben eine Geh-Struktur, Programme in externen sozialen Einrichtungen basieren auf einer Komm-Struktur.

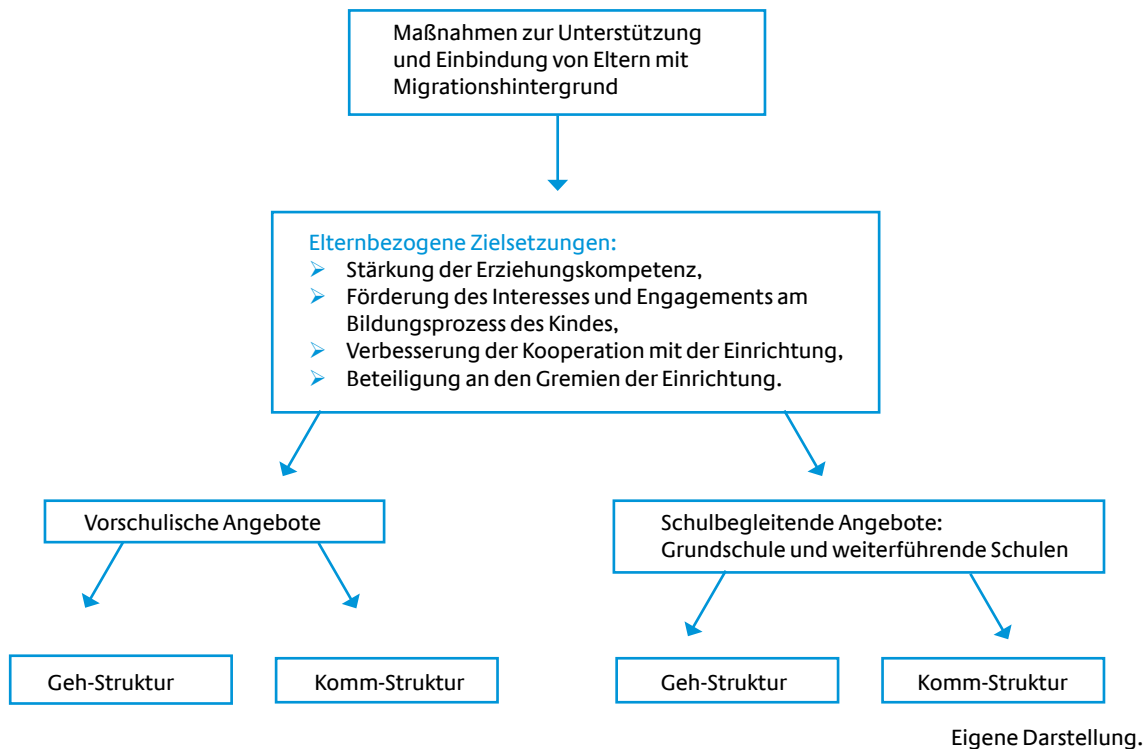
Bei Programmen, welche als Hausbesuchsprogramme konzipiert sind, werden die Kinder und deren Eltern in einem festen Turnus von einer Hausbesucherin⁷ in ihrer Wohnung aufgesucht. Diese Interventionsform gilt als besonders niedrigschwellig, da die Zielgruppe dort erreicht wird, wo sie sich sowieso aufhält. Eine Programmteilnahme ist für die Familie im Vergleich zu Projekten mit Komm-Struktur mit vergleichsweise geringen Umständen verbunden. Bei den Projekten, die außerhalb der Wohnungen der Familien umgesetzt werden muss, weiterhin differenziert werden zwischen Konzepten, die im Kindergarten sowie in anderen Betreuungseinrichtungen und solchen, die in anderen sozialen Einrichtungen stattfinden. Erstere gelten im Vergleich zu den Letztgenannten als niedrigschwelliger.

Auch schulbegleitende Maßnahmen werden im Folgenden hinsichtlich des Ortes, an dem sie stattfinden unterschieden. Es sind somit theoretisch zwei Strukturen zu differenzieren: Geh- und Komm-Strukturen, wobei wir unter letzteren ebenfalls Projekte fassen, welche an Schulen, also an Grundschulen oder weiterführenden Schulen angeboten werden. Auch hier ist zu berücksichtigen, dass diese dem Kriterium der Niedrigschwelligkeit eher entsprechen, als Maßnahmen, die in anderen Einrichtungen als der Schule umgesetzt werden. Schulbegleitende Projekte zielen darauf ab, Eltern mit Migrationshintergrund über die verschiedenen weiterführenden Schulformen und den damit einhergehenden beruflichen Perspektiven zu informieren, sie zur aktiven Mitarbeit in den schulischen Gremien zu ermuntern sowie ihr Interesse und Engagement am Bildungsprozess ihres Kindes zu fördern.

In der folgenden Grafik wird die oben vorgenommene Strukturierung des Feldes familienzentrierter Projekte für Migranten noch einmal zusammengefasst. Sie dient den im folgenden Abschnitt vorgestellten Projekten zudem als Gliederungsraster.

⁷ Da es sich bei den Hausbesuchern in der Regel um Frauen handelt, wird hier und im Folgenden von Hausbesucherin gesprochen.

Abbildung 1: Familienzentrierte Maßnahmen zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund



3. Ausgewählte Projektkonzepte zur Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund mit Kindern im Vorschulalter

Die folgende Zusammenstellung von Projektkonzepten für Eltern mit Migrationshintergrund mit Kindern im Vorschulalter beginnt mit Hausbesuchsprogrammen und Konzepten, denen eine Geh-Struktur zugrunde liegt. Im Anschluss daran werden Konzepte mit Komm-Struktur vorgestellt. Hier wird differenziert zwischen Ansätzen, die in einer Kindertagesstätte oder in Anbindung zur einer solchen umgesetzt werden und Projektkonzepten, die zwar auch „center-based“ sind, also in einer sozialen Einrichtung, aber nicht in den Räumlichkeiten der Kinderbetreuungseinrichtung stattfinden.

3.1 Vorschulische elternorientierte Projektkonzepte mit Geh-Struktur

Im Folgenden werden die elternorientierten vorschulischen Hausbesuchskonzepte PAT - Parents as Teachers, Opstapje, Hippy, LEMMA – Lernen mit Mama, Stadtteilmütter sowie das Konzept Elternbriefe⁸ vorgestellt. Die Beschreibung der Projektkonzepte basiert

⁸ Das Konzept Elternbriefe wird unter Komm-Struktur geführt, da auch hier die Informationen zu den Eltern gelangen. Im Gegensatz zu den übrigen Projekten handelt es sich hierbei jedoch um eine rein schriftliche Informationsvermittlung.

auf folgenden Analysekriterien: Zielsetzungen, Zielgruppen und Konzeptstruktur. Falls das Projektkonzept im Rahmen einer Umsetzung an einem Standort evaluiert wurde, wird die Analyse um eine Zusammenfassung zentraler Evaluationsergebnisse erweitert.

3.1.1 PAT – Parents as Teachers/Mit Eltern lernen

PAT – Parents as Teachers ist ein Elternbildungsprogramm aus den USA. Es wurde auf der Grundlage neurowissenschaftlicher Erkenntnisse über die Bedeutung von Lernerfahrungen in der frühesten Kindheit entwickelt. Die amerikanische Programmversion richtet sich an alle Eltern unabhängig von ihrem sozioökonomischen Status. Teilnehmende Familien werden ab dem Ende der Schwangerschaft bis zum dritten Lebensjahr ihres Kindes unterstützend begleitet (Vartuli/Winter 1989 107ff.). Auf Initiative der AWO-Nürnberg wurde das amerikanische Programmkonzept überarbeitet und an deutsche Verhältnisse angepasst. In Nürnberg wird PAT in deutsch, russisch, türkisch, französisch und katakoli angeboten und richtet sich damit vor allem an Familien mit Migrationshintergrund.⁹

Ziel des Programms ist es, Eltern neurowissenschaftlich abgesichertes, verständlich aufbereitetes Wissen über den frühkindlichen Bildungsprozess zu vermitteln. Darüber hinaus werden sie über spielerische Fördermethoden informiert, um sie in die Lage zu versetzen, die Gesamtentwicklung ihres Kindes bestmöglich zu unterstützen. Den teilnehmenden Eltern soll auf diese Weise Sicherheit und Selbstbewusstsein bei der Ausübung ihrer Erzieherrolle gegeben werden. Sie werden darin unterstützt, von Beginn an eine aktive Rolle im Lern- und Bildungsprozesses ihres Kindes zu übernehmen (AWO Nürnberg 2005a).

PAT hat eine Dauer von drei Jahren und setzt sich aus vier Komponenten zusammen: Monatlichen Hausbesuchen, monatlichen Gruppentreffen, Screenings zur allgemeinen kindlichen Entwicklung und Netzwerkarbeit.

Im Rahmen monatlich stattfindender einstündiger Hausbesuche informieren zertifizierte Elterntainerinnen¹⁰ die Eltern über das jeweilige Entwicklungsstadium ihres Kindes. Unter Einbezug des Kindes werden den Eltern zudem die spielerischen Fördermöglichkeiten praktisch vorgeführt. Die Elterntainerin dient den Eltern damit als Vorbild für den Umgang mit ihrem Kind und motiviert sie, die im Rahmen der Hausbesuche erhaltenen Informationen zu beherzigen und die Fördermaßnahmen auch im Alltag mit ihrem Kind umzusetzen. Nach jedem Besuch erhalten die Eltern wissenschaftlich fundierte verständlich aufbereitete Informationsmaterialien, die so genannten Eltern-Info, welche die wesentlichen Inhalte des Hausbesuchs nochmals zusammenfasst. Die Hausbesuche werden durch monatlich stattfindende Gruppentreffen ergänzt, an denen möglichst alle von den Elterntainerinnen betreuten Paare teilnehmen. Die Gruppentreffen dienen der weitergehenden Informationsvermittlung über frühkindliche Entwicklung und Förderung. Sie helfen den Eltern zudem, untereinander Kontakte zu knüpfen. So wird der Aufbau sozialer Netzwerke unterstützt. Darüber hinaus werden den Eltern Hinweise und Informationen über weitere soziale oder familienorientierte Angebote gegeben. Dies betrifft die dritte Programmkomponente von PAT. So soll das Programm auch dazu beitragen, Zugänge zu anderen Angeboten zu schaffen, um so zu einer besseren Versorgung der Familien beizu-

⁹ http://www.awo-nuernberg.de/fileadmin/filesnew/Referat_KJF/EBP/pat_folder_deutsch.pdf

¹⁰ Da es sich bei den Elterntainerinnen vorrangig um Frauen handelt, wird hier die weibliche Form verwendet.

tragen. Die vierte Programmkomponente sieht Screenings vor. In regelmäßigen Abständen werden Untersuchungen zur Überprüfung des altersgerechten Entwicklungsstandes des Kindes angeboten. Hier handelt es sich jedoch um keine professionellen ärztlichen oder psychologischen Diagnosen (AWO Nürnberg 2005a).

Seit der erstmaligen Umsetzung von PAT in den USA wurde das Programm mehrfach evaluiert, wobei sich ein Großteil der Evaluationen auf Standorte in ländlichen Gebieten Amerikas und Familien bezieht, die der gesellschaftlichen Mittelschicht zuzurechnen sind (Pfannenstiel et al. 1996:182ff.). Eine Evaluation mit Kontrollgruppe wurde in den 1990er Jahren mit bildungsfernen Migrantenfamilien hispanischer Herkunft durchgeführt, sie zeigte jedoch nur geringe und inkonsistente Wirkungen auf die kindliche Entwicklung und das elterliche Erziehungsverhalten. Die geringe Wirksamkeit des Programms wurde vor allem auf die niedrige Frequenz der Hausbesuche zurückgeführt. Auffallend war jedoch vor allem eine hohe Abbruchquote des Programms bei dieser Zielgruppe. Während der dreijährigen Laufzeit brachen 43 % der teilnehmenden Familien das Programm ab (Wagner/Clayton 1999).

In Deutschland wurden die Wirkungen von PAT im Rahmen der Evaluation des Gesamtprojekts „Spielend lernen in Familie und Stadtteil“ vom europäischen forum für migrationsstudien (efms) untersucht (Wolf 2007). Die Evaluation der drei Empowermentprojekte des Gesamtprojekts „Spielend lernen in Familie und Stadtteil“ erfolgte auf der Grundlage eines so genannten Monitorings. Hierbei handelte es sich um eine regelmäßige Datenerhebung über Merkmale eines sozialen Programms. Als relevant wurden bei den vorliegenden Projekten Informationen über die teilnehmenden Familien sowie die Bewertung des Fördererfolgs durch die Elterntainerinnen angesehen. Darüber hinaus wurden Elternbefragungen zu den Projekten durchgeführt. Die Elterntainerinnen beurteilten das PAT-Programm insgesamt positiv. Auf einer siebenstufigen Skala schätzten 7 von 10 Elterntainerinnen das Projekt als erfolgreich bzw. sehr erfolgreich ein. Auch die Feedbackbefragung der Eltern zeigte ein positives Bild. Auf der Basis von 17 Feedbackfragebögen zu PAT konnten die folgenden Ergebnisse gewonnen werden: Die persönlichen Hausbesuche wurden von 16 befragten Eltern als besonders gelungen beurteilt. Auch die Verständigung und Zusammenarbeit mit der Elterntainerin wurde als sehr gelungen bezeichnet. Die Bewertung der Gruppentreffen fiel hingegen heterogen aus. Sowohl hinsichtlich zeitlicher als auch inhaltlicher Aspekte. Insgesamt wurde PAT jedoch von den Eltern sehr positiv beurteilt. So gaben 16 der 17 befragten Familien an, mit dem Programm voll und ganz zufrieden zu sein. 15 Familien würden es weiter empfehlen. Weniger Zustimmung erfuhr PAT jedoch in Bezug auf die Verbesserung der deutschen Sprachkenntnisse. Nur etwas mehr als die Hälfte der befragten Familien gaben mit voller Zustimmung an, das Programm habe ihnen geholfen, ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. 23 % stimmen dem eher zu (Wolf 2007: 17ff.).

3.1.2 Opstapje – Schritt für Schritt

Opstapje – Schritt für Schritt ist ein elternbezogenes Programm zur allgemeinen Entwicklungsförderung von Kindern im Alter von zwei bis vier Jahren.¹¹ Es richtet sich in

¹¹ www.opstapje.de.

Deutschland allgemein an sozial benachteiligte Familien, wurde aber in den Niederlanden in Anlehnung an das israelische HIPPY-Konzept¹² speziell für Familien mit Migrationshintergrund entwickelt. Ausgangspunkt dafür war die Feststellung, dass diese Familien die institutionellen Bildungs- und Betreuungsangebote für Kinder in der Altersgruppe der Zwei- bis Vierjährigen nur zu einem geringen Anteil in Anspruch nahmen. Opstapje wurde initiiert, um diesen Kindern den Übergang in das niederländische Schulsystem dennoch zu erleichtern, indem sie mit schulrelevanten Aktivitäten, Spiel- und Lehrmaterialien sowie der niederländischen Sprache vertraut gemacht werden (Cordus/van Oudenhoven 1997: 13). In Deutschland wird Opstapje seit 2001 umgesetzt. Erstmals im Rahmen eines Modellprojekts bis 2003 an den Standorten Bremen und Nürnberg. Projektträger in Bremen war das Deutsche Rote Kreuz e.V., in Nürnberg war es die Arbeiterwohlfahrt.¹³

Die Zielsetzungen von Opstapje beziehen sich insgesamt auf drei Personengruppen: Die teilnehmenden Eltern, meistens handelt es sich um die Mütter, die Kinder sowie die Hausbesucherinnen. Die Mütter sollen über praktische Anleitung in die Lage versetzt werden, ihren Kindern spielerisch altersgerechte Lernerfahrungen zu vermitteln. Sie werden dadurch in ihren Erziehungskompetenzen gestärkt. Die teilnehmenden Kinder sollen in ihrem allgemeinen Entwicklungsprozess gefördert und im sprachlichen, kognitiven, motorischen und sozialen Kompetenzerwerb unterstützt werden. Die Anleitung und Schulung der Mütter wird von einer angelernten Laienhelferin aus der Zielgruppe übernommen. Sie sollte selbst Mutter sein und aus der Zielgruppe stammen. Zudem sollte sie möglichst den selben kulturellen Hintergrund haben, wie die von ihr betreute Familie. So wird dazu beigetragen, dass die Hausbesucherin von den Familien als Ansprechpartnerin und Vorbild akzeptiert wird, und eine Vertrauensbeziehung zwischen ihr und den Familien leichter entstehen kann.

Opstapje hat eine Laufzeit von zwei Programmjahren, wobei ein Programmjahr dreißig Wochen umfasst. Das Projekt besteht aus zwei Programmkomponenten: Hausbesuchen und Gruppentreffen. Im Rahmen der Hausbesuche erfolgt die Anleitung der Mutter, wie sie die allgemeine Entwicklung ihres Kindes fördern kann. Jede teilnehmende Familie wird in den ersten Programmwochen wöchentlich, dann im wöchentlichen Wechsel mit den Gruppentreffen, von ihrer Hausbesucherin in der Wohnung besucht. Im Rahmen der Hausbesuche bringen sie die Opstapje-Spielmaterialien, wie Puzzle, Spiele und Bilderbücher in die Familien, die auch dort verbleiben. Während der Besuche spielt die Hausbesucherin im Beisein der Mutter mit dem Kind, setzt dabei die mitgebrachten Spielmaterialien ein und gibt der Mutter so Anregungen für eine entwicklungsfördernde Beschäftigung mit ihrem Kind. Die Hausbesucherin dient der Mutter damit als Rollenmodell. Dabei erläutert sie die entwicklungsfördernden Wirkungen des Spiels. Positive Reaktionen des Kindes erhöhen die Wahrscheinlichkeit, dass die Mutter das Verhalten übernimmt. Zum Ende des Hausbesuchs erhält die Mutter ein Arbeitsblatt, auf dem die einzelnen Aktivitäten mit den neuen Spiel- und Lehrmaterialien zusammengefasst sind. So soll die Mutter dazu angehalten werden, sich auch alleine mit ihrem Kind in der vorgeführten Weise zu beschäftigen.

¹² Siehe Kapitel 3.1.3.

¹³ http://www.dji.de/dasdj/thema/0409/blick_historie.pdf

Während im ersten Programmjahr die Schwerpunktsetzung der Hausbesuche, neben dem Aufbau eines Vertrauensverhältnisses zu den Eltern, auf der Initiierung entwicklungsförderlicher Interaktionen zwischen Mutter und Kind liegt, steht im zweiten Programmjahr die Festigung des erworbenen Verhaltens im Vordergrund. Nun sind es primär die Eltern, die sich während der Hausbesuche aktiv mit dem Kind beschäftigen, während die Hausbesucherin zuschaut, die Eltern zur Umsetzung des erworbenen Verhaltensrepertoires ermutigt und bei Bedarf unterstützend eingreift (Hable/Schneider 2003: 32ff.).

Für alle am Programm teilnehmenden Eltern werden 14-tägig, ab der zehnten Programmwoche, Gruppentreffen angeboten. Dadurch soll den Eltern weiteres Wissen über die kindlichen Bedürfnisse, die Entwicklungsphasen, Förderaktivitäten und die weiterführenden Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für Kinder vermittelt werden. Zudem wird den Eltern hier die Möglichkeit gegeben, neue Kontakte zu knüpfen, aus denen langfristig stabile soziale Netzwerke entstehen können.

Die Treffen finden in zentralen und für alle Teilnehmer gut erreichbaren Räumlichkeiten im jeweiligen Stadtteil statt. Zeitgleich besteht die Möglichkeit der Kinderbetreuung. Die inhaltliche Gestaltung der Gruppentreffen gliedert sich in zwei Abschnitte: Einen informellen und einen formellen Teil. Zunächst haben die Teilnehmer die Möglichkeit, sich im Rahmen einer gemeinsamen Kaffeerunde oder eines Frühstücks über die Erfahrungen mit Opstapje, Alltagsfragen oder Erziehungsfragen auszutauschen und näher kennen zu lernen. Der zweite Teil der Veranstaltung ist formeller, über Vorträge und Diskussionen werden Themen um die kindliche Entwicklung und Förderung behandelt sowie neue Spielaktivitäten demonstriert. Die Gruppentreffen werden von der Programmkoordinatorin organisiert und geleitet. Auch die Hausbesucherinnen beteiligen sich an den Veranstaltungen (Hable/Schneider 2003: 34f.).

Opstapje wurde im Laufe der Modellphase in Nürnberg und Bremen vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) in München, in Zusammenarbeit mit den Universitäten Bremen und Regensburg evaluiert. Das DJI konzentrierte sich auf die Untersuchung der Zielgruppenerreichung sowie die Programmakzeptanz. Die Wirkungen auf das Erziehungsverhalten der Mütter und die Programmeffekte auf die kindliche Entwicklung wurden von den Universitäten untersucht. Bei der Evaluationsstudie handelte es sich um eine Längsschnittuntersuchung mit quasi-experimentellem Design. Die Programmgruppe bestand aus 84 Familien, die Kontrollgruppe aus 20. Die Untersuchung der Teilnehmergruppe durch das DJI erfolgte in vier Erhebungswellen: Zu Beginn des Programms (MZP 1), zum Ende des ersten Programmjahres (MZP 2), zu Programmende (MZP 3) und neun Monate nach Beendigung des Programms (MZP 4). Zu MZP 1 und MZP 3 wurde die Kontrollgruppe in die Erhebungswellen mit einbezogen. Zu den Evaluationsinstrumenten zählten sowohl qualitative als auch quantitative Verfahren¹⁴, wie ein standardisierter Fragebogen zur Befragung der teilnehmenden Familien.

¹⁴ Eine Auflistung aller Untersuchungsinstrumente der Evaluationsstudie findet sich bei Sann/Thrum (2003).

Die am Opstapje-Programm teilnehmenden Familien entsprachen in ihren sozialen, ökonomischen und bildungsbezogenen Merkmalen der anvisierten Zielgruppe bildungsferner, sozioökonomisch benachteiligter Familien. Die Projektfamilien lebten durchweg in sozialen Brennpunkten in Bremen und Nürnberg. Während in Bremen (Spät-) Aussiedlerfamilien die Mehrheit der Teilnehmerfamilien stellten, waren es in Nürnberg Migrantenfamilien türkischer Herkunft. Insgesamt gestaltete sich die Rekrutierung von Migrantenfamilien einfacher, als die von deutschen sozial benachteiligten Familien. So schien die Akzeptanz des Lernprogramms bei Migrantenfamilien höher zu sein, als bei einheimischen, sozioökonomisch benachteiligten Familien (Sann/Thrum 2003: 43ff.)

Die Untersuchung der Programmwirkungen auf die kognitive Entwicklung der teilnehmenden Kinder wies auf deutliche Entwicklungsfortschritte der Untersuchungsgruppe im Vergleich zur Kontrollgruppe hin.¹⁵ Dabei wurde kein Unterschied zwischen Kindern unterschiedlicher kultureller Herkunft festgestellt. „Das bedeutet, dass das Förderprogramm nationalitätsübergreifend ausgerichtet ist und als kulturabhängiges Programm bezeichnet werden kann“ (Lund/Erdwien 2004: 2).

Die Ergebnisse der Follow-up-Untersuchung, ein Jahr nach Programmabschluss, wiesen jedoch auf weiterführenden Förderbedarf hin, um den erreichten Entwicklungsstand auch zu sichern. So wurde ein Jahr nach Programmende im Vergleich zum Zeitpunkt des Programmabschlusses eine Verschlechterung des kognitiven und motorischen Entwicklungsstands bei den Teilnehmerkindern festgestellt, was mit dem Rückfall der Eltern in alte Erziehungsmuster erklärt werden könnte (Lund/Erdwien 2004: 4f.).

Da Opstapje auf Veränderung des elterlichen Erziehungsverhaltens abzielt, wurde auch das mütterliche Anleitungsverhalten im Spiel mit dem Kind untersucht. In einer gemeinsamen, strukturierten Spielsituation wurde die Qualität des mütterlichen Anleitungsverhaltens auf der Grundlage eines Kategoriensystems¹⁶ ausgewertet. Die Untersuchungen zeigten keine signifikanten Unterschiede zwischen Programm- und Kontrollgruppe im Zeitverlauf. Daraus ziehen Zimmermann/Moritz (2004) jedoch nicht die Schlussfolgerung, dass Opstapje wissenschaftlich nicht haltbar sei. Vielmehr weisen sie auf weiterführende Analysen hin, die zeigen, dass bei den Müttern, bei denen Opstapje zu einer Verbesserung der Anleitungsqualität führt, auch beim Kind mit einem höheren sachbezogenen Interesse festzustellen ist, welches eine wichtige Voraussetzung für den Wissensaufbau ist. Allerdings scheint die Verbesserung der mütterlichen Anleitungsqualität nicht bei allen am Programm teilnehmenden Müttern zu gelingen (Zimmermann/Moritz 2004: 21).

3.1.3 HIPPY (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters)

HIPPY steht für Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters und ist ein international verbreitetes Hausbesuchsprogramm für sozial benachteiligte Familien.¹⁷ Das

15 Die Entwicklungsfortschritte der Kinder wurden mit standardisierten Entwicklungstests, dem Kaufmann-ABC-Test und dem Bayley-Test gemessen (Lund/Erdwien 2004).

16 Es handelte sich hierbei um die Skala mütterliche Spielfeinfühligkeit sowie die Subskalen mütterliche Responsivität, mütterliches Scaffolding und mütterliche Kooperation. Für nähere Ausführungen siehe Zimmermann/Moritz (2004).

17 Quelle: http://www.hippy-deutschland.de/downloads/HIPPY_Deutschland.pdf.

Programm wurde Ende der 1960er Jahre als kindergartenergänzendes Förderprogramm in Israel entwickelt, um Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Einwandererfamilien besser auf den Schulbesuch vorzubereiten (Lombard 1981). In den 1980er Jahren wurde es auch von anderen Ländern übernommen. In Deutschland durchlief das Projekt ab 1991 in Bremen und Nürnberg eine dreijährige Modellphase mit türkisch- und russischsprachigen Familien und wurde vom Deutschen Jugendinstitut evaluiert. Zurzeit gibt es in Deutschland 22 HIPPY-Standorte, wobei neue Standorte stetig in Planung sind. Dachverband aller HIPPY-Standorte in Deutschland ist HIPPY Deutschland e.V., der im Herbst 2003 in Bremen gegründet wurde und heute seinen Sitz in Nürnberg hat. HIPPY Deutschland ist Teil von HIPPY International.

HIPPY richtet sich allgemein an sozial benachteiligte Eltern, in der Regel Mütter, mit Kindern im Alter von vier bis sechs Jahren. In vielen Ländern, wie auch in Deutschland, gehören vorrangig Migrantenfamilien zur Zielgruppe des Programms. Die Zielsetzungen von HIPPY betreffen die teilnehmenden Mütter, Kinder und paraprofessionellen Hausbesucherinnen. Die Kinder sollen durch eine Programmteilnahme vorrangig im kognitiven und sprachlichen Entwicklungsbereich gefördert werden. Sie sollen schulnahe Lernerfahrungen vermittelt bekommen, um so auf ihren Schuleintritt vorbereitet zu werden. „Es ergänzt den Kindergarten- bzw. Vorschulbesuch, kann aber – auch aufgrund der starken Betonung der kognitiven Komponente – nicht als Ersatz dafür angesehen werden (Kiefl. et al. 1993: 19). Da das Programm in der jeweiligen Landessprache durchgeführt wird, soll eine Teilnahme für Migrantenkinder mit geringen Kenntnissen in der Sprache des Aufnahmelandes auch zu einer Verbesserung der Sprachkenntnisse führen.

Die Förderung des Kindes wird, wie bei Opstapje, von der eigenen Mutter übernommen, die über wöchentliche Hausbesuche mit entsprechenden Materialien versorgt und auf diese Aufgabe vorbereitet wird. Sie soll in die Lage versetzt werden, den Bildungs- und Entwicklungsprozess ihres Kindes aktiv zu unterstützen. Mütter mit Migrationshintergrund und geringen Sprachkenntnissen der Landessprache profitieren zudem selbst von den Sprachförderübungen mit ihrem Kind. Die regelmäßige Beschäftigung miteinander soll zur Stärkung der Mutter-Kind-Beziehung beitragen. Ziel von HIPPY ist es, der Mutter Sicherheit in der Rolle als Erzieherin und erster Lehrerin des Kindes zu geben. Durch die schulnahe Ausrichtung der HIPPY-Materialien wird der Mutter das Gefühl gegeben, dem Kind bildungsrelevante Erfahrungen zu vermitteln. Indem sie ihrem Kind etwas beibringt, gelangt sie zu der Überzeugung selbst etwas leisten zu können und wird in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt (Kiefl et al. 1993: 19ff.).

„Die Mutter bekommt eine Menge positives Feedback von dem Kind, und das ist eine außerordentliche Erfahrung für beide. Außerdem wird die Mutter in diesem Prozess selbstsicherer, mehr an sich selbst interessiert. Und wir haben festgestellt, daß diese Eltern – besonders die Frauen, aber Männer auch, weil sie besser von sich selbst denken – auch auf anderen Gebieten mehr für sich tun: etwa beim Lesen, bei der Weiterbildung, bei der Arbeitssuche usw., bei allen Dingen, die schließlich auch wiederum dazu beitragen, dass jemand eine bessere Mutter oder ein besserer Vater wird. Es handelt sich dabei also um eine wechselseitige oder zyklische Beziehung, die wir zu entwickeln versuchen“ (Lombard 1993: 24).

Für eine Beschäftigung als HIPPY-Hausbesucherin müssen bestimmte Kriterien erfüllt werden: Hausbesucherinnen müssen beispielsweise selbst Mutter sein, am Programm teilgenommen haben sowie neben der deutschen auch die jeweilige Herkunftssprache der von ihr betreuten Familien beherrschen. In der Regel betreuen sie Familien mit dem selben kulturellen Hintergrund. Vor ihrem Einsatz werden die Hausbesucherinnen durch Schulungen auf ihre Tätigkeit vorbereitet. HIPPY soll damit auch zur Förderung des Selbstbewusstseins und zur Qualifizierung der Hausbesucherinnen beitragen (Kiefl et al. 1993: 56).

HIPPY hat eine Programmdauer von zwei Jahren und setzt sich aus zwei Komponenten zusammen: Hausbesuchen und Gruppentreffen. Beide Programmbausteine finden im wöchentlichen Wechsel statt. Die Hausbesuche werden von den Hausbesucherinnen durchgeführt. Letztere werden durch ihre Koordinatorin auf diese Tätigkeit vorbereitet. Die Hausbesuche dienen dazu, die Mütter auf die Förderung ihrer Kinder vorzubereiten. Die Hausbesucherin bringt die eigens für HIPPY entwickelten Spiel- und Lehrmaterialien in die Familien und weist die Mütter in den Umgang damit ein. Sowohl die Unterweisung der Hausbesucherin als auch die Einweisung der Mütter erfolgt mit einer Rollenspiel-Methode. In den Anleitungstreffen übernimmt die Programmkoordinatorin die Rolle der Mutter, die Hausbesucherin die des Kindes. In den Hausbesuchen kommt dann der Hausbesucherin die Rolle der Mutter und der Mutter die des eigenen Kindes zu. Diese Vorgehensweise soll zum einen dazu beitragen, dass die Unterweisung der Mütter im Rahmen der Hausbesuche in einer eher spielerischen Atmosphäre vollzogen wird, zum anderen versetzt sich die Mutter während des Rollenspiels in die Situation des lernenden Kindes und kann daraus Rückschlüsse auf ihre eigene Vorgehensweise bei der Vermittlung der Lehrinhalte ziehen.

„We selected the role playing as our basic technic for teaching „how to teach“ because it has found to be especially succesful for use with the disadvantaged. The emphasis is on action rather talk; it is down to earth and concrete, and its easy, informal tempo provides a gamelike rather than test-oriented setting [...]. Thus role playing provided a nonthreatening atmosphere in which both mother and aid could clarify specific problems and areas of weakness in the mother's understanding of the materials and how she could deal with them” (Lombard 1981: 18).

Nach der Einführung in das Übungspensum der folgenden Woche liegt es nun an der Mutter regelmäßig mit ihrem Kind die Förderaktivitäten durchzuführen. Die HIPPY-Materialien geben für fünf Tage die Woche ein Übungspensum von 15 bis 20 Minuten vor.

An den Gruppentreffen nehmen alle Mütter einer Stadtteilgruppe, ihre Hausbesucherinnen und die Programmkoordinatorin teil. Letztere übernimmt auch die Organisation der Treffen. In den Gruppentreffen werden allgemein interessante Themen behandelt, wie beispielsweise der Aufbau des Bildungssystems, Erziehungsfragen oder gesundheitliche Fragen. Zudem werden die Mütter über weitere soziale Angebote für Kinder und Familien in ihrem Stadtteil informiert. Gruppentreffen bieten den Teilnehmerinnen darüber hinaus eine Plattform, sich gegenseitig kennen zu lernen und soziale Netzwerke zu bilden.

HIPPY wurde international vielfach evaluiert (Westheimer 2003). In Deutschland wurde das Programm im Rahmen der Durchführung als Modellprojekt, von 1991 bis 1994

an den Standorten Nürnberg und Bremen¹⁸ vom Deutschen Jugendinstitut in München wissenschaftlich begleitet. Zudem war HIPPY Teil des Nürnberger Programms „Spielend lernen in Familie und Stadtteil“, welches durch das europäische forum für migrationsstudien evaluiert wurde (Wolf 2007: 23). An den bayerischen Standorten Nürnberg, Fürth und Erlangen wird HIPPY derzeit vom Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg (ifb) evaluiert.¹⁹

Vorrangiges Ziel der Wirkungsevaluation des DJI war es, die Programmeffekte auf die teilnehmenden Kinder und Mütter zu untersuchen. Das Evaluationskonzept sah eine standardisierte Befragung der teilnehmenden Mütter nach dem ersten und zweiten Programmjahr sowie nach dem ersten Schuljahr der HIPPY-Kinder vor. Während der dreijährigen wissenschaftlichen Begleitung konnten die Wirkungen der Intervention bei zwei Programmkohorten vollständig und bei einer dritten bis zum Ende des ersten Programmjahres untersucht werden, wobei eine Kohorte aus mehreren Stadtteilgruppen bestand. Insgesamt wurden 163 Mütter befragt (Kiefl 1996: 24ff.). Zusätzlich dazu wurden leitfadengestützte Interviews mit den Koordinatorinnen, den Hausbesucherinnen und den Kindergarten-Erzieherinnen der Kinder durchgeführt. Auch Informationen aus den Wochen- und Monatsberichten der Hausbesucherinnen und Koordinatorinnen wurden in die Untersuchung miteinbezogen (Kiefl et al. 1993: 30ff.).

Zielgruppe des HIPPY-Programms in der Modellphase waren Familien ausländischer Herkunft und Aussiedlerfamilien. 44 % der Teilnehmer waren Aussiedlerfamilien und 51 % türkische Familien, wobei sich beide Gruppen hinsichtlich ihres Bildungs- und Ausbildungsniveaus voneinander unterschieden. So wiesen die Elternteile der Aussiedlerfamilien im Durchschnitt ein besseres schulisches und berufliches Qualifikationsniveau auf als die der türkischen Familien.²⁰ Viele der Aussiedlereltern erfüllten damit streng genommen eigentlich nicht mehr die Aufnahmekriterien für eine Programmteilnahme, richtet sich HIPPY doch an Mütter mit weniger als zwölf Schuljahren. Der Großteil der mit HIPPY arbeitenden Mütter war nicht berufstätig. 78 % der 199 Kinder besuchten parallel zur Programmteilnahme einen Kindergarten (Kiefl 1996: 45ff.). Die Abbruchrate der ersten Programmkohorte war mit 47 % relativ hoch und konnte auf 19 % bei der dritten Programmkohorte gesenkt werden. Zurückgeführt wurde dies auf den Erfahrungszuwachs der HIPPY-Mitarbeiterinnen. Die Akzeptanz des HIPPY-Programms bei der Zielgruppe war hoch. Das Schwierigkeitsniveau der Lehrmaterialien wurde überwiegend als angemessen beurteilt²¹, wobei Frauen, die Analphabetinnen waren oder nur unzureichende Deutschkenntnisse mitbrachten, Schwierigkeiten bei der gemeinsamen Bearbeitung der Arbeitsblätter hatten (Kiefl 1996: 31f.). Die Angaben der befragten Mütter zu den Wirkungen des Programms zeigten ebenfalls ein positives Bild. Ein Großteil der Mütter nahm positive Veränderungen bei ihrem

18 Projektträger waren die Arbeiterwohlfahrt Nürnberg und das Deutsche Rote Kreuz Bremen (Kiefl et al. 1994).

19 http://www.ifb.bayern.de/forschung/akt_hippy.html. Evaluationsergebnisse lagen bei Abschluss des Working Papers noch nicht vor.

20 Die durchschnittliche Dauer des Schulbesuchs betrug 10,3 Jahre bei den Aussiedlereltern und 7,5 Jahre bei den türkischen Eltern (Kiefl 1996: 47).

21 Kiefl (1993) weist jedoch darauf hin, dass es hier Verzerrungen geben kann, da die befragten Mütter in der Interviewsituation möglicherweise Hemmungen hatten, größere Schwierigkeiten oder Überforderungen bei der Arbeit mit den HIPPY-Materialien zuzugeben.

Kind wahr, die auch mit der Programmteilnahme in Verbindung gebracht wurden.²² In Übereinstimmung mit den Programmzielen wurde von den befragten Müttern, der Nutzen der HIPPY-Teilnahme für ihr Kind im kognitiven Bereich gesehen. Verbesserungen wurden vorrangig beim logisch-mathematischen Denken, bei den deutschen Sprachkenntnissen und der Ausdrucksfähigkeit festgestellt. Darüber hinaus konnten 89 der befragten Mütter eine veränderte Grundhaltung ihres Kindes beobachten, die sich unter anderem in einer Zunahme an Kontaktfreude, Konzentrationsfähigkeit und Freude am Lernen zeigte. Angaben zum Schulbesuch konnten nur bei den dreimal befragten Teilnehmerinnen der ersten Programmkohorte erhoben werden. Demnach erbrachten 80 % der ehemaligen HIPPY-Kinder im ersten Schuljahr mindestens gute Leistungen. Nach Kiefl (1996) dürfen die positiven Rückmeldungen aufgrund der geringen Fallzahl (n=28) und der Antworttendenzen in Richtung sozialer Erwünschtheit jedoch nicht überinterpretiert werden.

HIPPY zielt nicht nur auf die sprachlich-kognitive Förderung des Kindes, sondern auch auf die Verbesserung der Deutschkenntnisse der Mutter. Während die befragten türkischen Müttern ihre Sprachkenntnisse nach Programmabschluss besser einschätzten, bewerteten sich die Aussiedlerinnen hingegen schlechter. Insgesamt waren die Fortschritte der Deutschkenntnisse bei den Müttern jedoch größer, als bei den Vätern²³, was für die Wirkung von HIPPY spricht. Innerhalb der Familie wurde jedoch überwiegend an der Sprache des Herkunftslandes festgehalten, in 83 % der Familien wurde überwiegend oder nur die Muttersprache, in 9 % nur oder überwiegend die deutsche Sprache verwendet (Kiefl 1996: 100f.). Insgesamt kam die Evaluationsstudie des DJI zu positiven Ergebnissen, die jedoch vorrangig auf einer standardisierten Befragung der Teilnehmerfamilien beruhen. Die Bildung einer Kontrollgruppe, mit der die Ergebnisse verglichen werden könnten, war nicht vorgesehen.

Auch die Evaluation von HIPPY von Anfang 2005 bis Mitte 2007 im Rahmen der Gesamtevaluation des Nürnberger Projekts „Spielend Lernen in Familie und Stadtteil“ wies gute Resultate auf. Jedoch war auch in diesem Fall kein Kontrollgruppendedesign vorgesehen, die Befunde basierten auf den Einschätzungen der Elterntainerinnen sowie der Eltern. Es zeigte sich, dass die Hausbesucherinnen das Projekt für einen Großteil der Familien als Erfolg ansehen. Nach der Einschätzung der Eltern wurde bezüglich der Programmelemente Hausbesuche und Gruppentreffen sowie der Einschätzung des gesamten Programms gefragt. Die Geh-Struktur des HIPPY-Programms wurde durchgehend befürwortet. Auch die Organisation und die Inhalte der Gruppentreffen wurden gut bewertet. Die Gesamteinschätzung des HIPPY-Programms fiel ebenfalls sehr positiv aus. Knapp 92 %, das sind 22 der befragten Familien gaben an, mit HIPPY voll und ganz zufrieden zu sein (Wolf 2007).

22 In diesem Zusammenhang ist jedoch zu berücksichtigen, dass „der allgemeine Entwicklungs- und Reifungsprozess des Kindes [...] dabei ebenso eine Rolle [spielt; Anm. L.F.] wie z.B. der Kindergartenbesuch oder eine Verbesserung der allgemeinen Lebensbedingungen der Familie“ (Kiefl 1993: 10).

23 Die Aussagen über die Deutschkenntnisse beruhen auf einer Einschätzung durch die Mütter (vgl. Kiefl 1996: 99ff.).

3.1.4 LEMMA – lernen mit Mama

Lernen mit Mama (LEMMA) ist ein Elternbildungsprogramm zur Förderung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern (Koyonoğlu 2004a). Es wurde 2003 vom Progressiven Türkischen Arbeitnehmerverein e.V. (PTAV) in Kooperation mit der AWO Schleswig-Holstein und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft, Forschung und Kultur des Landes Schleswig-Holstein entwickelt und zunächst als Modellprojekt von 2003 bis 2004 in Kiel umgesetzt. Ausgangspunkt dafür war die Feststellung, dass ein großer Anteil von Migrantenkindern vor allem türkischer Herkunft bei Eintritt in eine Kindertagesstätte oder die Schule weder die deutsche Sprache noch die Familiensprache sicher beherrschte. Als Vorbild der Programmentwicklung diente das im Vorfeld beschriebene HIPPIY-Projekt. Es gibt daher einerseits zwar inhaltliche Überschneidungen zwischen den beiden Projekten, beispielsweise in der Programmstruktur, andererseits aber auch Unterschiede, wie bei der Programmintensität. Aus diesem Grund soll lemma ebenfalls vorgestellt werden.

LEMMA richtet sich an bildungsferne Familien türkischer Herkunft mit einem Kind im Alter von zwei bis sechs Jahren. Zur Zielgruppe des Programms zählen sowohl Mütter als auch Kinder. Letztere sollen in der Familiensprache und in der deutschen Sprache gefördert werden. Dabei basiert lemma auf der Annahme, dass der Muttersprache für den Erwerb einer weiteren Sprache eine große Bedeutung zukommt. Mit dem Erlernen der Erstsprache haben die Kinder grundlegende Kompetenzen erworben, die das Erlernen einer Zweitsprache begünstigen. Sie wissen beispielsweise, wenn auch eher unbewusst, dass Sprache auf bestimmten Regeln aufbaut (Koyonoğlu 2004a: 14). Die sprachliche Förderung wird ebenso wie bei den bisher vorgestellten Programmen von der eigenen Mutter übernommen. Im Rahmen von lemma wird sie für das Thema Sprachförderung sensibilisiert. Es werden ihr praktische Hilfestellungen gegeben, wie sie den Zweitspracherwerb ihres Kindes unterstützen kann. Darüber hinaus soll auch sie von den Programmaktivitäten zur Förderung der deutschen Sprachkenntnisse profitieren. Unterstützung und Anleitung zur spielerischen Förderung der Sprachkenntnisse ihres Kindes erhält sie von einer zweisprachigen (türkisch-deutsch) Hausbesucherin, die selbst einen Migrationshintergrund hat. Neben der Förderung in der Herkunftssprache verspricht man sich davon, dass die Hausbesucherin aufgrund ihrer eigenen Erfahrungen der Familiensituation mehr Verständnis entgegenbringen kann und einen schnelleren Zugang zur Familie findet (Koyonoğlu 2004b: 80).

LEMMA hat eine Programmdauer von acht Monaten und besteht aus zweistündigen wöchentlichen Hausbesuchen und monatlichen Gruppentreffen. Beide Programmkomponenten werden von den Hausbesucherinnen organisiert und übernommen. Damit kommt ihnen die zentrale Rolle für die Umsetzung und das Gelingen des Programms zu. Die Hausbesucherinnen werden vor Beginn des Programms geschult und auf ihre Aufgabe vorbereitet. Projektbegleitend finden zudem wöchentlich gemeinsame Treffen mit einer Sozialpädagogin statt, in denen Fragen geklärt werden und die Hausbesucherinnen Gelegenheit zum Erfahrungsaustausch haben (Koyonoğlu 2004a: 22).

Grundlage für die inhaltliche Gestaltung der Hausbesuche ist die Sprachfördermappe „Wir verstehen uns gut – spielerisch Deutsch lernen“ von Elke Schlösser. Das Programm ist zwar für die Förderung in der Gruppe in einer Kindertageseinrichtung ausgelegt, lässt

aber eine vielfältige und variierbare Nutzung zu. Im Rahmen von LEMMA werden die im Sprachprogramm vorgesehenen deutschen Sprachübungen durch ähnliche Übungen in der Muttersprache ergänzt. Die Hausbesucherin bringt während ihrer Besuche Materialien wie Bilderbücher, Spiele und Übungsblätter mit, die in den Familien verbleiben, und beschäftigt sich mit dem Kind. Die Mutter wird dabei in die sprachfördernden Aktivitäten mit einbezogen und erhält Erläuterungen über die entwicklungsförderlichen Wirkungen der einzelnen Spiele, wie Vorlesen, Hörspiele, Sprachaktivitäten, Reime, Verse und Lieder sowie sprachfördernde Gesellschaftsspiele, wie Memory oder Puzzle. Die Mutter wird dazu angehalten diese spielerische Sprachförderung in den gemeinsamen Alltag zu integrieren. Sie kann in der Herkunftssprache oder in der deutschen Sprache erfolgen, beides wird als Unterstützung für den kindlichen Spracherwerbsprozess verstanden. Durch die Hausbesuche sollen die Mütter in die Lage versetzt werden nach Ablauf der acht Programmmonate, die Sprachförderaktivitäten in Eigenregie mit dem Kind umzusetzen.

Die Hausbesuche werden durch monatlich stattfindende Gruppentreffen²⁴ mit begleitender Kinderbetreuung ergänzt. In jedem Treffen wird ein anderes Thema behandelt, wie weitere Angebote zur Sprachförderung, das Bildungssystem und die Rolle der Eltern in Deutschland oder Förderung der Zweisprachigkeit. Da die Beteiligung an den Treffen zu Projektbeginn äußerst gering war, wurden die Mütter schriftlich zu jedem monatlichen Treffen eingeladen, wodurch die Teilnahme erhöht werden konnte.

Auch die Rekrutierung von Teilnehmerfamilien gestaltet sich vor allem zu Programmbeginn schwierig, was damit begründet wird, dass viele Mütter bereits eine Teilnahme am Projekt als Versagen ihrer eigenen Erziehung sehen. Wichtig ist, dem, über umfangreiche Informationsbemühungen, entgegenzuwirken (Koyonoğlu 2004a: 24). Um auf das Angebot aufmerksam zu machen werden deutsch-türkische Elternbriefe zusammen mit dem Kurskonzept an Kindertagesstätten und türkische Vereine geschickt. Auch über Aushänge an Standorten, die vielfach von Migrantenfamilien besucht werden, über eine Kontaktaufnahme zu Sprachkursteilnehmerinnen sowie über Anzeigen und Berichterstattungen in der lokalen Presse und in türkischen Zeitungen wird auf das Angebot aufmerksam gemacht.

LEMMA wurde während seiner Umsetzung als Modellprojekt von 2003 bis 2004 in Kiel von einer Studentin des Fachbereichs Deutsch als Fremdsprache im Rahmen ihrer Masterarbeit evaluiert (Koyonoğlu 2004b). Zunächst zeigte sich jedoch, dass es sich als äußerst schwierig erwies, geeignete Hausbesucherinnen zu finden und einzustellen (Koyonoğlu 2004a: 23). So waren zum Beispiel anfänglich nur drei von neun Bewerberinnen für die Aufgabe geeignet. Darüber hinaus kam es zu einer vergleichsweise starken Fluktuation unter den Hausbesucherinnen, so dass lediglich eine von ihnen die gesamte Projektlaufzeit über mitarbeitete. Dabei wird darauf hingewiesen, dass der Abbruch einer Hausbesucherin jeweils den Projektverlauf und die Familie negativ beeinflusste. Hinsichtlich der Zielerreichung konnte festgestellt werden, dass es durch die beschriebenen umfangreichen Bemühungen gelungen war, bildungsferne Mütter zu erreichen. So hatten sechzehn

²⁴ Zu den Zielsetzungen von Gruppentreffen siehe Kapitel 3.1.2 zum Opstapje-Programm und Kapitel 3.1.3 zu HIPPY.

der einundzwanzig Teilnehmerinnen höchstens für acht Jahre eine Schule besucht, acht davon waren nur zur Grundschule gegangen (Koyonoğlu 2004a: 30f.). Vorrangiges Ziel der Studie war es jedoch, die Wirkungen der deutschen Sprachförderung bei Kindern und Müttern zu untersuchen. Dazu wurde der Sprachstand in Deutsch zu Programmbeginn und zu Programmende erhoben und verglichen. Insgesamt wurden neunzehn Mütter und einundzwanzig Kinder einbezogen. Zu Projektbeginn wiesen die Mütter sehr geringe Deutschkenntnisse auf. Alle Mütter konnten diese im Projektverlauf verbessern, wobei Mütter mit sehr geringen oder gar keinen Deutschkenntnissen am meisten profitierten.²⁵ Auch bei den Kindern konnte die positive Wirkung der Sprachförderung auf ihre Deutschkenntnisse festgestellt werden.²⁶ Es zeichnete sich ab, dass die Kinder, bei denen das Programm in frühen Jahren einsetzt am meisten von der Förderung profitierten (Koyonoğlu 2004a: 32ff.).

Darüber hinaus wurden zur Evaluation strukturierte Berichtsblätter der Hausbesucherinnen, Gruppendiskussionen und Familieninterviews eingesetzt. Die Resonanz der Mütter in Evaluationsbefragungen nach dem Projekt war größtenteils positiv. Kritisiert wurde jedoch die kurze Laufzeit des Programms. Demnach stoppte das Programm dann, wenn es anfangs effektiv zu wirken.

3.1.5 Stadtteilmütter

Auch das Projekt Stadtteilmütter arbeitet mit Multiplikatoren aus der Zielgruppe der Migranten. Das Projektkonzept ähnelt dem des Programms Integrationslotsen.²⁷ Bei Letzterem werden Personen mit Migrationshintergrund darauf vorbereitet, Neuzuwanderer bei ihrem Einleben in Deutschland zu unterstützen, indem sie ihnen wichtige Informationen über das Leben in Deutschland, die Institutionen und Gewohnheiten gegeben werden. Das Projekt Stadtteilmütter legt seinen Schwerpunkt im Gegensatz dazu jedoch auf den Bereich Bildung.

In vielen Städten Deutschlands werden Migrantinnen zu so genannten Stadtteilmüttern ausgebildet. Sie sollen Familien mit Migrationshintergrund aufsuchen und die Eltern dazu bewegen, eine aktive Rolle im Bildungsprozess ihrer Kinder einzunehmen. Im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen werden Stadtteilmütter auf die Zusammenarbeit mit Familien mit Migrationshintergrund vorbereitet. Hier werden ihnen fachliche Kenntnisse in den Bereichen Erziehung, Bildung, Sprache und Gesundheitsförderung vermittelt. Ausgestattet mit diesem Wissen sollen Stadtteilmütter Migrantenfamilien bei der Förderung ihrer Kinder unterstützen und ihnen den Umgang mit den deutschen Institutionen erleichtern. Dazu gehört zum Beispiel auch, ihnen den Aufbau und die Anforderungen des deutschen Bildungssystems zu vermitteln. Neben der Wissensvermittlung zielt das Projekt zudem darauf ab, einen besseren Kontakt zwischen Eltern und Kindertageseinrichtungen bzw. Schulen herzustellen, beispielsweise indem sie die Eltern dazu motivieren, die Elternabende zu besuchen. Stadtteilmütter nehmen damit eine Brückenfunktion zwischen den

25 Die Deutschkenntnisse der Mütter wurden mittels eines standardisierten Einstufungstests von Goethe Internationales „Deutsch für Zugewanderte – Einstufungstest 2“ untersucht.

26 Die Sprachstandserfassung der Kinder erfolgte auf Basis des Sprachstandsbogens von Elke Schlösser (2001) und auf Basis einiger Teile des Beobachtungsbogens SISMIC (Sprachverhalten und Interesse an Sprache bei Migrantenkindern in Kindertageseinrichtungen).

27 Für weitere familienorientierte Projekte, die mit Mediatoren aus der Gruppe der Zuwanderer arbeiten siehe BAMF (2008).

Bildungs- und Betreuungseinrichtungen der Aufnahmegesellschaft und den Familien mit Migrationshintergrund wahr.

Das Projekt Stadtteilmütter wird unter anderem in Berlin umgesetzt.²⁸ So sind beispielsweise im Quartiersmanagementgebiet Schillerpromenade in Berlin Frauen des Vereins Esmeralda Familientreff e.V. als Stadtteilmütter tätig.²⁹ Dieser Verein kümmert sich vorwiegend um Mütter türkischer Herkunft, unterstützt sie bei der Kindererziehung und sonstigen Herausforderungen, welche mit der Migrationsituation einhergehen, wie der Aufbau der deutschen Sprachkompetenz. Darüber hinaus finden regelmäßige Veranstaltungen mit unterschiedlichen Schwerpunkten statt. Der Verein geht davon aus, dass mit dem Konzept Stadtteilmütter vor allem bildungsferne Migrantenfamilien bzw. Mütter zu erreichen sind, die sehr zurückgezogen leben. Das Projekt wurde während seiner Laufzeit von 2006 bis 2007 evaluiert. Ergebnisse wurden jedoch bisher noch nicht veröffentlicht.

3.1.6 Elternbriefe³⁰

Elternbriefe sind ein weiteres Informationsmedium für Eltern. In Deutschland gibt es eine Reihe von Organisationen, die Elternbriefe herausgeben. Hier konzentrieren wir uns auf die Darstellung des Projekts Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung e.V. Der Verein gibt seit 60 Jahren Elternbriefe heraus und hat auch ein spezielles Angebot für türkisch sprechende Migrantenfamilien entwickelt: die zweisprachigen, türkisch-deutschen Elternbriefe. Sie richten sich an türkisch sprechende Eltern mit Kindern in verschiedenen Altersklassen, allgemein bis zum Alter von acht Jahren. Dabei handelt es sich jedoch nicht um eine reine Übersetzung der deutschsprachigen Ausgabe. Vielmehr wurden die türkischen Elternbriefe auf der Basis von Gesprächen, Tiefeninterviews mit türkischstämmigen Eltern sowie wissenschaftlichen Zielgruppenanalysen erarbeitet (BMFSFJ 2008:18).

Jeder Brief ist genau auf das jeweils aktuelle Alter des Kindes ausgerichtet und soll die Eltern während des kindlichen Entwicklungsprozesses begleiten. Ziel ist es, die Eltern über die Entwicklungsphase zu informieren, in der sich ihr Kind gerade befindet. Ihnen werden zum einen Fragen und Erfahrungen aus der Praxis und zum anderen wissenschaftlich geprüftes Wissen über den kindlichen Entwicklungsprozess sowie den jeweiligen Entwicklungsstand vermittelt.

Die Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung e.V. können Eltern für einen geringen Unkostenbeitrag abonnieren und bekommen sie dann regelmäßig per Post zugeschickt. Einige Städte und Gemeinden versenden Elternbriefe auch kostenlos, vorrangig zur Vorbereitung auf die erste Elternschaft.

Zur Nutzung der Elternbriefe durch Migrantenfamilien liegen kaum Ergebnisse vor. Es liegt jedoch eine Evaluation der allgemeinen Elternbriefe vor, die Hinweise über den Nutzerkreis gibt. So wurde zur Untersuchung der Akzeptanz der Elternbriefe des Stadtju

28 www.deinkiez.de.

29 <http://www.schillerpromenade-quartier.de/Esmeralda-Familientreff-e-V.766.0.html>.

30 Wie eingangs bereits angesprochen, unterscheidet sich das Konzept Elternbriefe von den anderen in dieser Kategorie vorgestellten Ansätze, da die Informationsvermittlung rein schriftlich erfolgt. Die Informationen werden der Zielgruppe jedoch nach Hause geschickt. Aus diesem Grund wird das Projektkonzept in dieser Kategorie eingeordnet.

gendantes München durch Eltern von Erstgeborenen im Jahr 2005 eine Elternbefragung durchgeführt.

Das Evaluationsdesign sah eine schriftliche Erhebung sowie qualitative Interviews vor. Dazu wurde ein Fragebogen, bestehend aus 20 skalierten Fragen per zufallsgesteuertem Streuverband an 10.000 Adressaten von Elternbriefen verschickt. 1.764 kamen ausgefüllt zurück. Außerdem wurden zusätzlich 25 teils persönliche, teils telefonische Leitfadenterviews durchgeführt. Hinsichtlich der Nutzung stellte man fest, dass diese Elternbriefe größtenteils von Müttern höheren Bildungsgrades gelesen wurden. Nach der Befragung gaben 93 % der befragten Familien an, zufrieden mit der Häufigkeit und dem Zeitpunkt des Versandes zu sein. 77,6 % der Eltern lasen die Elternbriefe immer, was auf eine hohe Akzeptanz schließen lässt. 68 % aller Befragten konnten die in den Elternbriefen vermittelten Empfehlungen immer oder zumindest meistens umsetzen.

3.2 Vorschulische elternorientierte Projektkonzepte mit Komm-Struktur

Neben den im Vorfeld vorgestellten Hausbesuchsprogrammen gibt es auch eine Vielzahl vorschulischer Projektkonzepte, die in Kindertageseinrichtungen oder anderen sozialen Einrichtungen angeboten werden. Im Folgenden werden ausgewählte Beispiele aus beiden Bereichen vorgestellt. Auch hier wird der Analyse ein Leitfaden zugrunde gelegt, welcher die Kriterien Zielsetzungen, Zielgruppen, Projektkomponenten sowie – im Falle einer Evaluation – zentrale Ergebnisse beinhaltet.

3.2.1 Samenspiel oder Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen

Eltern-Kind-Gruppen gehören zu den ältesten Formen der Elternarbeit. Hier treffen sich Eltern, häufig handelt es sich um die Mütter, um mit ihren Kleinkindern angeleitet zu spielen und sich untereinander auszutauschen.³¹ Die Eltern können im Rahmen einer Teilnahme Kontakte knüpfen, Probleme thematisieren, verschiedene Handlungsmöglichkeiten kennen lernen und ihr eigenes Erziehungsverhalten reflektieren. Auch multikulturelle Eltern-Kind-Gruppen finden zunehmend Verbreitung. So können beispielsweise Mütter im Nürnberger Stadtteiltreff Nordost zwischen zwei multikulturellen Mutter-Kind-Gruppen wählen. Beide werden von einer qualifizierten Fachkraft geleitet.³² Die Mutter-Kind-Gruppe Babyzeit – Zeit fürs Baby behandelt Themen zur Unterstützung beim Umgang mit einem Baby von der Geburt bis zum achten Lebensmonat. Die Regenbogengruppe richtet sich an Mütter mit Kindern zwischen null und vier Jahren.

Samenspiel ist ein Programm zur Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen bzw. Mutter-Kind-Gruppen. Es wurde in den Niederlanden speziell für Migrantenfamilien entwickelt. Ausgangspunkt dafür war die Feststellung, dass viele Migrantenkinder die niederländischen Bildungs- und Betreuungseinrichtungen für zwei- bis vierjährige Kinder nur zu einem sehr geringen Anteil in Anspruch nehmen und somit beim Eintritt in die Grundschule über nur geringe niederländische Sprachkenntnisse verfügen (Kühn 2003: 143f.). Das Projekt Samenspiel diente in Deutschland häufig als methodisches Vorbild bei der Entwicklung und Initiierung von Maßnahmen, die auf eine möglichst frühzeitig ansetzende Sprachför-

31 http://www.familienhandbuch.de/cmain/f_Fachbeitrag/a_Familienbildung/s_881.html.

32 http://www.nuernberg.de/internet/asd_nordost/nomuki.html

derung von Kindern mit Migrationshintergrund abzielen. So übernahm 2003 die Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH das Programmkonzept aus den Niederlanden und passte es unter dem Namen „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ an hiesige Bedingungen an (Kossolappow 2003: 70). Ausgangspunkt dafür war die Feststellung, dass ein Großteil der Kinder mit Migrationshintergrund, vor allem Kinder aus türkisch und arabisch sprechenden Familien, erst relativ spät, meistens erst mit dem Eintritt in eine der Hamburger Kindertagesstätten, im Alter von mindestens drei Jahren, mit der deutschen Sprache in Berührung kommt (Colberg-Schrader 2005: 114).

Samenspiel oder „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ richtet sich an Eltern mit Migrationshintergrund, insbesondere an recht isoliert lebende neuzugewanderte Mütter und ihre Kinder im Alter von unter drei Jahren. Das Programm verfolgt sowohl Ziele für die teilnehmenden Elternteile, in der Regel sind das die Mütter³³, als auch für die Kinder. Teilnehmende Kinder sollen sowohl in der deutschen Sprache als auch in der Herkunftssprache der Eltern ganzheitlich gefördert werden. Dabei beruht das Programm auf der Annahme, dass im frühen Kindesalter der Spracherwerb nicht auf eine Sprache eingeschränkt ist. Auch für die Mütter soll eine Teilnahme zur Verbesserung ihrer deutschen Sprachkenntnisse führen. Darüber hinaus werden ihnen Methoden und Ansätze vermittelt, mit denen sie im Alltag den Spracherwerb ihres Kleinkindes unterstützen können. Indem das Vorlesen von Büchern und Geschichten Eingang in den Familienalltag erhält, soll die Literacy-Erziehung in der Familie gefördert werden. Zudem bietet die Programmteilnahme den Müttern die Möglichkeit neue Kontakte zu knüpfen, aus denen sich langfristig wichtige soziale Unterstützungsnetzwerke bilden können (Colberg-Schrader 2005: 114).

Die Gesamtdauer des Projekts „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ ist auf ein Kindergartenjahr angesetzt, kann jedoch nach Belieben der Mütter bis zum Eintritt des Kindes in eine Kindertagesstätte ausgedehnt werden. Das Programm besteht aus wöchentlichen drei- bis vierstündigen Gruppentreffen in den Räumlichkeiten der Kindertagesstätte.³⁴ Eine Eltern-Kind-Gruppe besteht aus Müttern und ihren Kleinkindern. Insgesamt kann eine Gruppe bis zu sechzehn Personen umfassen, wobei bei der Gruppenzusammensetzung darauf geachtet wird, dass alle Gruppenmitglieder möglichst dieselbe Muttersprache sprechen. So soll eine sprachliche Verständigung möglich sein, auch wenn die Mütter über sehr geringe Deutschkenntnisse verfügen, beispielsweise wenn sie erst neu zugewandert sind. Zudem erleichtert es die kindliche Sprachförderung in der Familiensprache. Mit zunehmender Projektdauer wurde die Bedingung der einsprachigen Gruppenzusammensetzung aufgrund praktischer Umsetzungsprobleme jedoch gelockert. „Bisher zeigte sich, dass die größeren Verständnisschwierigkeiten, die in den gemischten Gruppen zu bewältigen sind, auf der anderen Seite den Vorteil bieten, dass die türkischsprachige Mehrheit mehr aufgefordert ist, deutsch zu sprechen, damit auch die Familie mit anderer Sprachherkunft weiß, worum es geht“ (Colberg-Schrader 2005: 115).

33 Da es sich bei den teilnehmenden Elternteilen zum größten Teil um Mütter handelt (Colberg-Schrader 2005: 114), wird im Folgenden von Müttern und nicht mehr von Eltern gesprochen.

34 Colberg-Schrader (2005) weist in diesem Kontext auf die besondere Eignung der Kindertagesstätte als Ort für die frühkindliche Sprachförderung hin. Sie begründet dies mit der Akzeptanz, welche die Einrichtung bei vielen Migranteneltern hinsichtlich der Vermittlung von Bildungsinhalten hat.

Die pädagogische Anleitung der Eltern-Kind-Gruppen wird von zwei Erzieherinnen übernommen, wobei eine der beiden selbst einen Migrationshintergrund hat und die Sprache der Teilnehmerinnen spricht, damit kann sie sowohl bei eventuell auftretenden Erziehungsfragen zwischen den unterschiedlichen kulturellen Auffassungen vermitteln als auch bei Bedarf in die Herkunftssprache übersetzen. Während der Gruppentreffen erhalten die Mütter auf Basis der im Projekt Samenspiel entwickelten Spielblätter³⁵ Anregungen, wie sie den Spracherwerb ihres Kleinkindes sowohl in der deutschen Sprache als auch in ihrer Herkunftssprache unterstützen können, indem sie in kindgerechte Aktivitäten, wie beispielsweise Reim- und Fingerspiele, Singen von Kinderliedern, Betrachten von Bilderbüchern oder Erzählen von Geschichten eingeführt werden. „Die Mütter bekommen die Gelegenheit, sich neue Formen des Umgangs mit ihren Kindern, neue Spiele und Aktivitäten anzusehen, sie auszuprobieren und mit anderen zu besprechen. Auf diese Art ändert sich ihr Erziehungsverhalten, die neuen Erfahrungen werden in ihr Handlungsrepertoire integriert“ (Kühn 2003: 146). Ein Teil der Aktivitäten wird gemeinsam in der Gruppe umgesetzt. Begleitend erklären die Erzieherinnen den Müttern dabei, was ihre Kinder bei den angeleiteten Spielen lernen und wie sie darüber hinaus zum Sprechen angeregt werden können. Die in der jeweiligen Sitzung eingebrachten Lieder und Texte werden von jeder Mutter in einer Mappe gesammelt, so dass sie auch zu Hause wieder aufgegriffen werden können (Kossolapow 2003: 71ff.).

Da es sich bei der Zielgruppe des Projekts „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ um recht isoliert lebende Mütter handelt, die meist über keine interethnischen Kontakte außerhalb des eigenen Familienkreises verfügen und keines ihrer anderen Kinder einen Kindergarten besucht, wird Maßnahmen zur Zielgruppenerreichung eine hohe Bedeutung beigemessen. Als besonders schwierig wird die erstmalige Rekrutierung teilnehmender Familien beschrieben (Colberg-Schrader 2005: 114f.). Die Etablierung einer Eltern-Kind-Gruppe an einer Kita erfordert daher von den beiden Gruppenleiterinnen ein hohes Maß an Ausdauer und Kreativität. Bewährt hat sich nach Colberg-Schrader (2005) die Kontaktaufnahme mit und Überzeugung von Schlüsselpersonen im Stadtteil, wobei es sich um Personen handelt, die in der ethnischen Gemeinde bekannt sind und hohes Ansehen genießen, beispielsweise Imame, Moscheevorsteher oder Angestellte im Bürgeramt mit derselben Herkunftssprache. Diese Personengruppen verfügen meist über einen leichteren Zugang zur Zielgruppe. Nach der Gruppenfindungsphase und dem Anlaufen des Projekts sprechen sich Programmablauf und die positiven Auswirkungen der Maßnahme auf das Sprachverhalten der teilnehmenden Kinder unter den Müttern meist herum, so dass die Rekrutierung weiterer Teilnehmerinnen erleichtert wird.

Das Projekt „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“ wurde von 2003 bis 2004 einer Evaluation unterzogen, welche von einer freiberuflichen Psychologin übernommen wurde, die im Arbeitsfeld Erzieherinnenfortbildung und Beratung von Kindertagesstätten tätig ist. Sie war selbst weder an der Planung noch an der Durchführung des Projekts beteiligt. Untersucht wurde zum einen die inhaltliche Gestaltung und Durchführung von 6 Eltern-Kind-Gruppen mittels teilnehmender Beobachtungen, zum anderen die Programm-

³⁵ Es handelt sich dabei um die Materialien „An der Hand – für Eltern mit Kleinkindern, die vom Arbeitskreis IKEEP der RAA in NRW übersetzt wurden (Kossolapow 2003: 73).

wirkungen auf die familiären Bildungsaktivitäten und die Sprachkenntnisse der Migrantenkinder. Die Evaluationsergebnisse zeigen, dass in den anderthalb Jahren insgesamt 95 Mütter und 100 Kinder durch 6 Gruppen erreicht werden konnten. Ungefähr 60 % der Mütter mit Migrationshintergrund lebten vor der Teilnahme sehr isoliert, das heißt mit fast keinen Kontakten außerhalb des eigenen Familienkreises. Meist handelte es sich um junge Mütter, die kurz vor der Heirat mit einem Landsmann nach Deutschland einreisten. 82 % der erreichten Personengruppe haben regelmäßig an den Gruppentreffen teilgenommen.

In den Gruppeninterviews gaben die Mütter an, dass ihnen die Teilnahme an den Eltern-Kind-Gruppen geholfen habe soziale Netzwerke aufzubauen. Weiter erzählten sie, dass „die sprachliche Kommunikation zu Hause deutlich bewusster geworden und durch spielerische Aktivitäten bereichert worden [sei; Anm. L.F.]. Regelmäßiges Bilderbuch-Betrachten, Vorlesen, Singen, Gute-Nacht-Geschichte am Abend u. a. m. sind nach Aussagen der Mütter zum vertrauten Repertoire in mehreren Familien geworden“³⁶. Bei der Zusammenstellung der Evaluationsergebnisse wird besonders hervorgehoben, dass alle teilnehmenden Kinder, die im Untersuchungszeitraum drei Jahre alt geworden sind, unverzüglich im Kindergarten angemeldet wurden, meist in der Einrichtung, in der auch die Gruppentreffen abgehalten wurden. Ihre deutschen Sprachkenntnisse sind nach Einschätzung der Erzieherinnen besser als die von Migrantenkindern, die nicht an dem Projekt teilgenommen haben.

3.2.2 Rucksack

Rucksack ist ein Elternbildungs- und Sprachförderprogramm für den Elementarbereich, das in den Niederlanden speziell für Migrantenfamilien entwickelt wurde.³⁷ Ausschlaggebend dafür war die Erkenntnis, dass sozial benachteiligte Kinder der dritten und vierten Einwanderergeneration über keine ausreichenden Kenntnisse in der Mehrheitsprache des Aufnahmelandes verfügten, um bei Schuleintritt dem Unterricht folgen zu können (Hock 2000: 13). Vor dem Hintergrund der ungünstigen Bildungssituation von Schülern aus Familien türkischer und libanesischer Herkunft in Essen, übernahm die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen das Programmkonzept und passte es an hiesige Verhältnisse im Elementarbereich an (Breitkopf/Schweitzer 2004: 12f.).³⁸ Von 1999 bis 2001 wurde das Rucksack-Programm als Modellprojekt unter dem Namen „Stadtteilmütterprojekt“ in Essen umgesetzt und ist inzwischen deutschlandweit verbreitet.

Rucksack richtet sich an Migrantenkinder im Alter von drei bis sechs Jahren und an deren Mütter.³⁹ Die Kinder sollen durch eine Programmteilnahme in der deutschen Sprache und der Familiensprache gefördert werden. Dabei basiert das Programm auf der Annahme, dass eine isolierte Deutschförderung ohne Förderung der Erstsprache und ohne Einbeziehung des sozialen Kontexts des Kindes keine nachhaltigen Wirkungen zeigen

36 Das Zitat ist einer Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse von der Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH entnommen.

37 <http://www.raa.de/rucksack.html>

38 Das deutsche Rucksack-Programm unterscheidet sich in einigen wenigen Aspekten vom methodischen Vorbild aus den Niederlanden, so beispielsweise in den Beschäftigungskonditionen der Multiplikatorinnen (Breitkopf/Schweitzer 2004: 12f.). Die Unterschiede werden im Folgenden berücksichtigt.

39 Das Rucksack-Programm gibt es auch für die Altersgruppe der unter Dreijährigen. Da trägt es den Namen „Griffbereit“.

kann. Vielmehr sollte sich die Sprachförderung an der spezifischen Lebenssituation der Migrantenkinder orientieren, in welcher Zweisprachigkeit zum Lebensalltag⁴⁰ gehört. Die Sprachförderung erfolgt sowohl durch das Elternhaus als auch durch die Kindertagesstätte. Die Förderung in der Familiensprache wird von der eigenen Mutter übernommen, die in Elternbildungskursen in der Kindertagesstätte auf diese Aufgabe vorbereitet wird. Die Mütter gelten als Expertinnen bei der Herkunftssprachenvermittlung. Damit setzt das Programm an den Ressourcen der Mutter an und nutzt sie für den Spracherwerbsprozess des Kindes. Auf diese Weise soll der Mutter ihre Verantwortung für den Bildungsprozess ihres Kindes bewusst gemacht und ihr vermittelt werden, dass auch sie wesentlich zum Bildungsprozess ihres Kindes beitragen kann, unabhängig von ihrem eigenen Bildungs- und Qualifikationsniveau sowie den möglicherweise mangelhaften deutschen Sprachkenntnissen. „Wenn eine Mutter selber nicht gut Deutsch kann, ist die Aufforderung „Reden Sie deutsch mit ihrem Kind!“ ein sinnloser Appell“ (Breitkopf/Schweitzer 2005b: 242).

Rucksack zielt damit darauf ab, das Selbstbewusstsein der Migrantinnen zu unterstützen und sie in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken (Breitkopf/Schweitzer 2005b: 238ff.). „Eine nachhaltig wirkende, ganzheitlich arbeitende Elternbildung muss an deren [gemeint sind die Eltern; Anm. L.F.] Sprachkompetenzen und Kommunikationsgewohnheiten anknüpfen und die Mütter aktiv in den Lernprozess einbeziehen, weil sie einerseits Expertinnen für die Familiensprache und die Erziehung ihrer Kinder sind und andererseits ihre aktive Unterstützung beim Erlernen der Zweitsprache von großer Bedeutung ist (Breitkopf 2002: 22).

Parallel zur Förderung der Herkunftssprachenkompetenz in den Familien, findet in der Kindertageseinrichtung die Förderung der Zweitsprache statt. Mit einer Teilnahme am Rucksack-Programm soll zum einen auf die Integration der Sprachförderung in den pädagogischen Alltag hingewirkt, zum anderen die Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und den Migrantenfamilien intensiviert werden, um so die interkulturelle Öffnung der teilnehmenden Einrichtungen zu unterstützen (Breitkopf/Schweitzer 2005b: 238f.).

Rucksack hat eine Programmdauer von neun Monaten und setzt sich aus zwei Programmkomponenten zusammen: Regelmäßige Deutschförderung für Migrantenkinder in der Kindertagesstätte und wöchentliche Schulungen der Mütter für die Erstsprachvermittlung in so genannten Müttergruppen.

Jede Müttergruppe besteht aus sechs bis zehn Müttern mit Migrationshintergrund. Sie treffen sich einmal in der Woche, in der Regel vormittags für zwei Stunden in dem Kindergarten, den ihr Kind besucht. In den Müttergruppen werden die Migrantinnen zum einen auf die Aufgabe, ihre Kinder in der Erstsprachenkompetenz zu stärken, vorbereitet, zum anderen bieten die Treffen auch die Möglichkeit neue Kontakte zu knüpfen. Die Grup-

40 Der Erhalt der Herkunftssprachen der Migrantengruppen in Deutschland hängt nach Reich und Roth (2002) von bestimmten Bedingungen ab, dazu zählen die Größe der eingewanderten Gruppe, die Medienpräsenz und die durch die Entwicklung der Transport- und Kommunikationsmittel bedingte Erleichterung von sprachlichen Kontakten über große Entfernungen hinweg.

pen können sprachhomogen oder sprachheterogen zusammengesetzt werden.⁴¹ Falls verschiedene Sprachen gesprochen werden, übersetzen die Mütter bei auftretenden Verständnisproblemen untereinander.

Die Müttergruppen werden von zweisprachigen Multiplikatorinnen, so genannten Stadtteilmüttern, geleitet. Sie stammen selbst aus dem Kreise der Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kind die Kindertageseinrichtung besucht und haben sich bereit erklärt, als Multiplikatorinnen in der Einrichtung zu wirken und die Müttergruppen anzuleiten (Breitkopf/Schweitzer 2005a: 20). Stadtteilmütter sind somit Laienhelferinnen aus der Zielgruppe. Sie sollten über gute Sprachkenntnisse in der Muttersprache und in der deutschen Sprache verfügen, Kenntnisse über den jeweiligen Stadtteil haben, ein eigenes Kind erziehen, welches die Kindertagesstätte besucht, und sich an den Aktivitäten der Einrichtung beteiligen (Breitkopf/Schweitzer 2005b: 241). Den Stadtteilmüttern kommt somit einerseits eine Vorbildfunktion für die anderen Mütter zu, andererseits soll über ihren Einsatz die Hemmschwelle zur Teilnahme am Programm gesenkt werden, da sie aufgrund ihrer Erfahrungen und ihres kulturellen Hintergrundes einen besseren Zugang zu den Müttern mit Migrationshintergrund finden können.

So haben sie auch bei der Zielgruppenerreichung eine große Bedeutung. Die Teilnehmerinnen werden durch die Stadtteilmütter über Elternnachmittage der Kindertageseinrichtung oder über eine direkte Kontaktaufnahme über das Rucksack-Programm informiert und zur Mitarbeit gewonnen. Im Gegensatz zum Essener Programmmodell arbeitet das Rotterdamer Modell nicht mit paraprofessionellen Kräften sondern mit bilingualen, hauptamtlichen Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtung, die eine mehrjährige Qualifizierungsmaßnahme durchlaufen haben und so auf ihre Aufgabe vorbereitet wurden (Breitkopf/Schweitzer 2004: 12f.).

Die Hauptaufgabe der Stadtteilmütter ist die Leitung der Müttergruppen. Im Rahmen wöchentlicher, zweistündiger Anleitungstreffen werden sie auf die Leitung der Müttertreffen vorbereitet.⁴² Sie erhalten wichtige Informationen zu allgemeinen Themen der kindlichen Entwicklung und Erziehung sowie zur Sprach- und Sprechförderung und lernen die jeweilige wöchentliche Lektion des Rucksack-Elternbildungsmaterials kennen, welches die Grundlage der Sprachförderung in der Herkunftssprache durch die Mütter ist (Stadt Essen 2004: 13ff.).

Die in niederländischer, türkischer und arabischer Sprache vorliegenden Rucksack-Materialien wurden von der RAA Essen für die Programmumsetzung in Deutschland inhaltlich und sprachlich an deutsche Verhältnisse angepasst. Zur Verfügung stehen Materialpakete in Deutsch, Türkisch, Italienisch, Griechisch, Russisch und Spanisch. Das

41 In der dreijährigen Modellphase war die Zusammensetzung der Müttergruppen sprachhomogen, mit zunehmender Verbreitung des Programms ist diese Bedingung gelockert worden, so dass Mütter aus verschiedenen Herkunftsländern und mit unterschiedlichen Familiensprachen an einer Gruppe teilnehmen (Breitkopf/Schweitzer 2005b: 243).

42 Im Rahmen des Modellprojekts in Essen erfolgte die Anleitung durch die RAA. Inzwischen haben einige Kindertageseinrichtungen die Schulung der Stadtteilmütter selbst übernommen, so dass der RAA hier nur noch beratende Funktion zukommt (Breitkopf/Schweitzer 2005b: 243).

Rucksack-Elternbildungsmaterial besteht aus zwölf Themenblöcken, die das alltägliche kindliche Erfahrungsfeld betreffen, wie beispielsweise Familie, Kindergarten, Körper und Essen. Jedes Thema erstreckt sich über drei Wochen und verbindet im Sinne einer ganzheitlichen Sprachförderung die sprachliche Förderung mit anderen kindlichen Entwicklungsbereichen. Für jeden Tag ist eine spielerische Aktivität im jeweiligen Themenfeld zur Sprach- und Entwicklungsarbeit vorgesehen, welche die Mutter zu Hause mit ihrem Kind durchführen kann, so zum Beispiel Mal- und Bastelarbeiten, Bilderbuchbetrachtungen und Spiele. Als Beispiel sei hier eine Aktivität aus der Lehreinheit „Kleidung“ genannt: Hier soll die Mutter gemeinsam mit ihrem Kind den Kleiderschrank aufräumen und dabei Relationen, wie unter – über oder groß – klein, in der Familiensprache benennen (Zwengel 2005: 4f.). Großer Wert wird dabei auf die Eltern-Kind-Interaktion, insbesondere auf die sprachliche Begleitung jeder Spielaktivität gelegt.

Jede Stadtteilmutter erprobt die Aufgaben und Aktivitäten der jeweiligen Woche zunächst zu Hause mit dem eigenen Kind und gibt ihr Wissen dann im wöchentlich stattfindenden Treffen ihrer Muttergruppe an die Teilnehmerinnen weiter (Breitkopf/Schweitzer 2005a: 19f.). Sie führt die Mütter in den Umgang mit den Arbeitsmaterialien des Rucksacks ein und erläutert ihnen die Aktivitäten, die sie in der Woche zu Hause mit ihrem Kind in der Familiensprache durchführen sollen. Darüber hinaus geben sie den anderen Müttern Hintergrundinformationen über die allgemeine kindliche (Sprach-) Entwicklung, den Wert von Büchern und den Sinn des Spielens als Lernmöglichkeiten von Kindern.

Die Mütter aus der Gruppe führen die in den Rucksack-Materialien vorgesehenen Aufgaben und Aktivitäten dann in der Woche zu Hause mit ihrem Kind durch und fördern sie auf diese Weise in der Familiensprachenkompetenz (Breitkopf/Schweitzer 2005b: 241ff.).

Parallel zur Sprachförderung in der Familiensprache durch die Mutter erhalten die Migrantenkinder in der Kindertageseinrichtung Förderung in der Zweitsprache Deutsch. Auch hier orientiert man sich am Rucksack-Material, greift das Thema der Woche auf und verwendet ähnliche Spiele und Materialien. Die Organisation der Sprachförderung bleibt der jeweiligen Einrichtung überlassen. In den meisten Fällen findet sie zweimal in der Woche in Kleingruppen durch eine für diese Aufgabe qualifizierte Erzieherin statt (Stadt Essen 2004: 18f.).

Das Rucksack-Programm oder Stadtteilmütterprojekt wurde, im Rahmen seiner Umsetzung als Modellprojekt von 1999 bis 2001 in Essen, einer formativen Evaluation unterzogen. Die Evaluation war Teil des Entwicklungs- und Implementationskonzepts und wurde durch den Projektträger selbst, die RAA Essen, durchgeführt (Naves/Schweitzer 2004). Formative Evaluationen erfolgen projektbegleitend und wirken sozusagen gestaltend, indem durch regelmäßige Rückmeldungen der Zwischenergebnisse an die Beteiligten, eine programmformende Wirkung erzielt wird. Aus diesem Grund ist es schwer, ihre Resultate im Sinne einer Wirkungskontrolle zu interpretieren. Die letzte Erhebungswelle der formativen Evaluation kann jedoch Hinweise auf die Programmakzeptanz bei der Zielgruppe und auf Programmeffekte geben. Sie bestand aus zwei Teilen: Zum einen wurde die Programmwirkung aus Sicht der Projektbeteiligten auf der Grundlage einer standardisierten Befragung ermittelt, zum anderen wurde die Wahrnehmung und Bewertung des Stadtteilmütterpro-

jekts durch Vertreter aus der Kommunalpolitik und Repräsentanten der Fachöffentlichkeit im Bereich Kindertageseinrichtungen mittels leitfadengestützter Interviews erfragt. Die folgende Zusammenfassung der wichtigsten Ergebnisse der letzten Erhebungswelle basiert auf den Angaben der zum Ende des Projekts beteiligten Mütter, Stadtteilmütter und Erzieherinnen. Insgesamt beteiligten sich 78 der insgesamt 79 Mütter, alle 13 Stadtteilmütter und 19 Erzieherinnen an der Befragung.

Bereits bei der Zwischenauswertung stellte sich heraus, dass das Rucksack-Programm vorrangig mit türkischen Müttern sowie türkisch und deutsch sprechenden Stadtteilmüttern umgesetzt wurde. „[Es; Anm. L.F.] lässt sich aus der ersten Zwischenevaluation des Programms die Schlussfolgerung ziehen, dass das „Rucksack-Programm“ im Wesentlichen von den Müttern angenommen wird, die trotz sozialer Armut und Bildungsferne eine hohe Bildungsmotivation haben“ (Breitkopf/Schweitzer 2005a: 20f.). Die zweite Zielgruppe des Stadtteilmütterprojekts, sozial benachteiligte libanesische Familien, konnte durch das Projekt nicht erreicht werden (Naves/Schweitzer 2004: 2). Hierbei handelte es sich zum großen Teil um Familien, die unter besonders belastenden Bedingungen leben, beispielsweise als geduldete Flüchtlinge kein dauerhaftes Aufenthaltsrecht haben und damit für ihre Kinder auch keine Bildungsperspektive in Deutschland sehen (Breitkopf/Schweitzer 2005b: 252).

Die Programmbewertung der Mütter beruht somit ausschließlich auf den Angaben der türkischen Teilnehmerinnen. Sie bewerteten das Stadtteilmütterprojekt insgesamt positiv, 60 % gaben an, ihnen habe die Mitarbeit „sehr viel Spaß“ gemacht, 36 % machte sie „viel Spaß“. In Bezug auf die Programmwirkungen in der Kindertageseinrichtungen weisen die Ergebnisse auf ein größeres Interesse der Mütter an der Arbeit der Einrichtungen hin. Die befragten Erzieherinnen und Stadtteilmütter bestätigten diese Angaben. Sie nahmen positive Veränderungen im Kontakt zwischen den Migrantenfamilien und den Kindertagesstätten wahr, die sie vor allem auf die Arbeit der Stadtteilmütter in der Kita zurückführten. Ihren Angaben zufolge profitierten sie von den Dolmetscher- und Vermittlungsleistungen der Multiplikatorinnen.

Die Programmteilnahme führte bei den Erzieherinnen zu einem besseren Verständnis der Lebenssituation von Migrantenkindern und ihren Familien. „[...] bzgl. der Auswirkungen in der KiTa, erkennt man einen vom reinen Spracherwerb unabhängigen Erfolg des Projektes im Kernbereich des Interkulturellen Lernens: Das gegenseitige Verständnis für die Arbeit und die Situation der am Projekt beteiligten Personen ist größer geworden und eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Positionen ist durch das Projekt in manchen Fällen erst angestoßen worden“ (Naves/Schweitzer 2004: 7).

Auch im Bereich der Mutter-Kind-Interaktion führte eine Programmteilnahme zu positiven Resultaten. 92 % der Mütter nahmen eine Besserung der Beziehung zu ihrem Kind wahr, die sich mitunter in mehr Beschäftigung miteinander äußerte. Die Kommunikation in der Familie erfolgte dabei fast ausschließlich in der Erstsprache. In der Kindertageseinrichtung sprachen die Kinder zum Großteil deutsch. 55 % aller Kinder gebrauchten in der Kindertagesstätte ausschließlich die Zweitsprache, 35 % sprachen deutsch und türkisch. Nach Auffassung von Naves/Schweitzer (2004) zeigen diese Ergebnisse, „dass die Dominanz der Erstsprache Türkisch in der Familie nicht den Gebrauch des Deutschen außerhalb der familiären Kommunikation verhindert“ (Naves/Schweitzer 2004: 3).

Die Einschätzung der Programmwirkungen auf die kindlichen Sprachkompetenzen in der Zweitsprache Deutsch war positiv. In diesem Zusammenhang ist jedoch zu berücksichtigen, dass das Stadtteilmütterprojekt in der Praxis durch zusätzliche Deutschförderung für Migrantenkinder, die geringe Sprachkenntnisse in der Landessprache hat, in der Kindertagesstätte ergänzt wurde. Die Aufgabe übernahm eine zusätzliche Erzieherin, die zur Unterstützung der Einrichtung von der RAA Essen finanziert wurde (Stadt Essen 2004: 19f.). Die befragten Mütter bewerteten die Auswirkungen der Deutschförderung zu 40 % mit „sehr gut“ und zu 39 % mit „gut“. Auch die Erzieherinnen konnten Verbesserungen bei den deutschen Sprachkenntnissen der Kinder feststellen, jedoch waren 18 der befragten 19 Personen der Ansicht, dass die mit der Erstsprachenförderung abgestimmte Deutschförderung im Rahmen des Rucksack-Programms nicht ausreicht und begrüßten die zusätzliche Deutschförderung. Darüber hinaus wünschten sie sich zur Umsetzung der Förderung der Zweitsprache mehr Unterstützung, beispielsweise in Form von Fortbildungen.⁴³

3.2.3 frühstart - Deutsch und interkulturelle Förderung im Kindergarten

frühstart ist ein Programm zur Sprachförderung und Elternarbeit im Elementarbereich.⁴⁴ Es wurde in Deutschland von der Hertie-Stiftung, der Herbert-Quandt-Stiftung und der Türkisch-Deutschen Gesundheitsstiftung in Zusammenarbeit mit den Städten Frankfurt am Main, Gießen und Wetzlar sowie dem Hessischen Sozialministerium und Hessischen Kultusministerium unter Einbezug von Experten entwickelt, um die Bildungschancen von Migrantenkindern zu erhöhen. Vom Jahr 2004 bis 2006 wurde es für zweieinhalb Jahre als Modellprojekt in zwölf hessischen Kindertagesstätten durchgeführt (Jampert et. al. 2005: 119ff.).

frühstart richtet sich an Migrantenkinder im Alter von drei bis sechs Jahren mit geringen Deutschkenntnissen sowie an deren Eltern mit Migrationshintergrund. Das Programm zielt darauf ab, Migrantenkinder beim Erwerb der deutschen Sprache zu unterstützen, um ihnen so eine gute Ausgangsbasis für den Eintritt in das Schulsystem zu vermitteln. Parallel dazu sollen bildungsferne Eltern mit Migrationshintergrund dazu angehalten werden, sich aktiv am Entwicklungs- und Bildungsprozess ihres Kindes zu beteiligen. Sie werden über ihre Möglichkeiten zur Förderung ihres Kindes informiert. Auch ihr Interesse für die Arbeit der Kindertagesstätte soll durch frühstart gefördert werden, wodurch eine stärkere Anbindung der Eltern an die Einrichtung erreicht werden soll. Eine partnerschaftliche Erzieher-Eltern-Beziehung soll sich positiv auf die Förderung der Kinder auswirken. Der Aufbau einer Kooperationsbeziehung zwischen Kindertagesstätte und Elternhaus soll durch den Einsatz von zweisprachigen Elternbegleitern erleichtert werden. Die Elternbegleiter haben selbst einen Migrationshintergrund und sprechen die jeweilige Familiensprache. Man erhofft sich dadurch die häufig bestehende Distanz zwischen den bildungsfernen Migranteneltern und der Kindertagesstätte zu verringern. Zudem soll frühstart dazu beitragen, dass die interkulturelle Ausrichtung der Kindertagesstätte unterstützt wird, und Erzieherinnen für die spezifischen Problemlagen von Migrantenkindern sensibilisiert werden.

43 Die RAA Essen entwickelte aufbauend auf diesen Erfahrungen das Programm „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“. Es umfasst drei Module: Qualifizierung und Fortbildung des pädagogischen Personals in den Kindertageseinrichtungen, Elternbildung auf der Grundlage des Rucksack-Programms sowie bei Bedarf zusätzliche systematische Sprachförderung für 3- bis 6-jährige Kinder in den Kindertageseinrichtungen (Rummel/Naves 2005).

44 <http://www.projekt-fruehstart.de/frames2.php>

frühstart hat eine Programmdauer von zweieinhalb Jahren und setzt sich aus drei Programmmodulen zusammen: Deutschförderung, interkulturelle Erziehung und Elternarbeit. Die Deutschförderung für Migrantenkinder mit geringen Sprachkenntnissen beruht auf dem Sprachprogramm „Wir verstehen uns gut – spielerisch Deutsch lernen“ von Elke Schlösser⁴⁵. Die Lehrmaterialien wurden aus der Praxis entwickelt und zielen unter Einbezug von Liedern, Spielen und Aktivitäten auf eine ganzheitliche Förderung der Kinder mit der Schwerpunktsetzung im sprachlichen Bereich. Sprachliche Lernziele sind die Vergrößerung des Grundwortschatzes und die Steigerung des Ausdrucksvermögens in der deutschen Sprache. Die Sprachförderung findet in der Kindertageseinrichtung statt und wird von den Erzieher/innen übernommen. Von Schlösser (2001) wird dies mit geringeren Kosten und der bereits bestehenden engeren Beziehung zwischen den Erzieherinnen und den Kindern begründet. „[Die; Anm. L. F.] lebendige Beziehung der Erzieherin zu den Kindern mindert den Eindruck des ‚Programmcharakters‘“ (Schlösser 2001: 13). In jeder frühstart-Einrichtung werden mindestens zwei Sprachfördergruppen gebildet, eine für die Altersgruppe der Drei- bis Vierjährigen und eine für die Vier- bis Fünfjährigen, wobei bei der Gruppenzusammensetzung auch der Sprachstand der Kinder berücksichtigt werden sollte. Das Sprachförderprogramm ist auf eine Gesamtdauer von einem Jahr angelegt, wobei die Aktivitäten zweimal wöchentlich für jeweils 20 bis 30 Minuten durchgeführt werden (Jampert et al. 2005: 263ff.).

Das zweite Programmmodul sieht vor, das pädagogische Personal, im Rahmen von projektbegleitenden Fortbildungsveranstaltungen, für die Durchführung der Sprachförderung zu qualifizieren und ihnen Inhalte interkultureller Erziehungsarbeit näher zu bringen. Die Erzieher/innen sollen so für die Arbeit mit Familien aus unterschiedlichen Kulturkreisen sensibilisiert werden.

Bei der Elternarbeit mit Migrantenfamilien, dem dritten Programmmodul, werden die Erzieherinnen, wie bereits erläutert, durch ehrenamtliche Elternbegleiter/innen unterstützt. Den Elternbegleiter/innen kommt in diesem Kontext eine Brückenfunktion zwischen Kindertagesstätte und Elternhaus zu. Dabei handelt es sich um Personen mit Migrationshintergrund, die, um diese Funktion übernehmen zu können, bestimmte Voraussetzungen erfüllen müssen: Sie sollten u. a. sowohl die Sprache ihres Herkunftslandes als auch die deutsche Sprache sehr gut beherrschen und ein hohes soziales Engagement aufweisen. Sie werden über projektbegleitende Schulungen, die zweimal im Monat stattfinden, auf ihre Arbeit im frühstart-Programm vorbereitet. Dabei werden ihnen Grundzüge der Pädagogik, Erziehungsmethoden und Informationen über das deutsche Bildungs- und Ausbildungssystem vermittelt. Zu ihren Aufgaben gehören im Wesentlichen die Partizipationsmöglichkeiten der Migrantenfamilien in der Kindertageseinrichtung zu erweitern und sie dazu zu motivieren und darin zu unterstützen, mehr Verantwortung für den vorschulischen Bildungsprozess ihrer Kinder zu übernehmen. Darüber hinaus haben sie eine wichtige Funktion bei der Zielgruppenerreichung.

45 Das Sprachprogramm wird u.a. in den Vorlaufkursen für Migrantenkinder in Hessen verwendet (Jampert et al. 2005: 263).

Die Elternbegleiter/innen versuchen mit den Eltern mit Migrationshintergrund über die Kindertagesstätte in Kontakt zu treten und sie zu motivieren, an gemeinsamen Treffen teilzunehmen, die zweimal im Monat nach individueller Absprache in Form von (gegenseitigen) Hausbesuchen oder Treffen in öffentlichen Einrichtungen, wie beispielsweise der Bibliothek, stattfinden. Außerhäusliche Zusammenkünfte in bestimmten Einrichtungen sollen zum Abbau eventuell bestehender Hemmschwellen der Migranten, diese Angebote in Anspruch zu nehmen, beitragen und Zugänge schaffen. Inhaltlich geht es darum, die Eltern als Bildungspartner der Kindertageseinrichtungen zu gewinnen, indem sie in Bildungs- und Erziehungsfragen Unterstützung erfahren, ihnen frühkindliche Fördermethoden nahe gebracht werden und sie über die Struktur und die Anforderungen des deutschen Bildungssystems informiert werden. Darüber hinaus beraten und organisieren die Elternbegleiter/innen Aktivitäten, beispielsweise interkulturelle Feste, in der Kindertagesstätte, durch welche Migrantenfamilien erreicht werden können und die dazu geeignet sind, die in vielen Fällen bestehende Distanz zwischen Elternhaus und Einrichtung zu verringern.

Neben der Elternarbeit in den Kindertageseinrichtungen dienen die Begleiterinnen als Multiplikatorinnen in den jeweiligen Stadtteilen und in Migrantenselbstorganisationen. Auf diese Weise sollen auch schwer erreichbare Familien dafür gewonnen werden, ihr Kind in der Kindertageseinrichtung anzumelden.

Die wissenschaftliche Begleitung des Modellprojekts frühstart wurde vom europäischen forum für migrationsstudien übernommen, welches im August 2004 seine Arbeit aufgenommen hat. Im Rahmen einer Wirkungsevaluation sollte untersucht werden, ob die frühstart-Maßnahmen zur Verbesserung der Deutschkenntnisse bei den teilnehmenden Kindern, zur Intensivierung der interkulturellen Beziehungen zwischen den Eltern mit Migrationshintergrund und den Kindertagesstätten und zu einer aktiven Beteiligung der Familien am Bildungsprozess ihres Kindes führen. Nach der Modellphase wurde das Projekt auf 24 weitere hessische Kindertageseinrichtungen ausgeweitet. Eine Folgeevaluation ist derzeit in Arbeit.

3.2.4 Zweisprachige Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern – Brücken zwischen Elternhaus und Kindertageseinrichtungen

Im Rahmen des Projekts Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern unterstützen zweisprachige Personen bzw. Elternteile mit Migrationshintergrund die Elternarbeit mit Zuwanderern in Kindertagesstätten.⁴⁶ Das Projekt basiert auf dem Grundsatz, dass die kindliche Entwicklung in Zusammenarbeit zwischen Kindertageseinrichtung und den Familien am besten gefördert werden kann. „Von entscheidender Bedeutung für eine erfolgreiche Entwicklung der Kinder ist, dass die Erziehungs- und Bildungsarbeit von Eltern und pädagogischen Fachkräften schon frühzeitig Hand in Hand geht“ (RAA 2005).

Bei Migrantenfamilien stehen einer solchen Zusammenarbeit jedoch häufig Sprachschwierigkeiten oder Berührungängste im Wege. Das Ziel des Projekts der RAA „zweispra-

⁴⁶ Einen ähnlichen Ansatz verfolgt ein familienorientiertes Projekt in Straubing. Auch hier werden Migranten als Mediatoren, so genannte „Kulturlotsen“, in Kindergärten und Schulen eingesetzt (BAMF 2008: 187).

chige Kontaktpersonen in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern“ ist es, diese Schwierigkeiten zwischen Zuwanderern und den Bildungs- und Betreuungseinrichtungen zu beseitigen. Dazu werden die Erzieherinnen durch zweisprachige Kontaktpersonen, die selbst Migrationshintergrund haben, mit der Lebenssituation und den Erfahrungen der Zuwanderer vertraut sind und sich mit ihnen in der Herkunftssprache unterhalten können, unterstützt. Die Brückenpersonen bauen Kontakte zwischen den zugewanderten Familien bzw. Müttern auf und machen Vorschläge für mögliche Formen oder Veranstaltungen der Elternarbeit der Einrichtung. Darüber hinaus sollen sie die Migrantenfamilien auch zu einer intensiveren Nutzung anderer Bildungsangebote vor Ort motivieren. Neben der Arbeit mit den Eltern der Kinder, welche die Kindertageseinrichtung besuchen, geht es auch darum, Migrantenfamilien vom Nutzen eines mehrjährigen Kindergartenbesuchs für die sprachliche und allgemeine Entwicklung ihrer Kinder zu überzeugen. Hierfür organisieren die Kontaktpersonen Veranstaltungen oder führen Einzelgespräche. Bei der RAA Duisburg gab es im Jahre 2005 Kontaktpersonen türkischer, russischer und irakisch-kurdischer Herkunft.

Das Projekt baut insgesamt auf zwei Programmkomponenten auf, die von den zweisprachigen Brückenpersonen initiiert, geplant und organisiert werden sollen. Zum einen werden themenorientierte Müttertreffen umgesetzt. Geleitet werden diese entweder von der Kontaktperson selbst oder es werden externe Referenten für einen Vortrag eingeladen. Inhaltlich sollten sich die Müttertreffen mit den Alltagsproblemen und Konflikten der teilnehmenden Mütter befassen. Themen bisheriger Müttertreffen in Duisburg waren „Zweitspracherwerb und Förderung der Erstsprache“, „regelmäßiger Kindergartenbesuch“ oder „Erziehungswerte“. Zum anderen widmen sich die zweisprachigen Kontaktpersonen der Einzelfallberatung und Begleitung. Hier können die Mütter ein persönliches Gespräch beispielsweise über Erziehungsfragen oder Probleme in der Ehe suchen. Bei ernststen Problemen können sich die Mütter auch darüber informieren, wo sie professionelle Hilfe bekommen können. Darüber hinaus werden auch Veranstaltungen zu interkulturellen oder interreligiösen Fragen für die Erzieherinnen organisiert, beispielsweise zum Themenkomplex Islam oder vorurteilsfreier Erziehung (RAA 2005).

3.2.5 Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten

Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten ist ein von der Landesstiftung Baden-Württemberg über einen Zeitraum von vier Jahren (November 2002 bis Dezember 2006) gefördertes Projekt, in dem in verschiedenen Einzelprojekten verschiedene Unterstützungsformen für Eltern modellhaft entwickelt wurden. Teilgenommen haben insgesamt 137 Kindertageseinrichtungen.

Das Projektvorhaben stand unter den folgenden drei Leitfragen:

- Wie gelingt der Aufbau von Erziehungspartnerschaften zwischen Eltern und Erzieherinnen zum Wohle des Kindes?
- Wie können die Erziehungskompetenzen der Eltern durch und über den Kindergarten gestärkt werden?
- Wie können die Erzieherinnen für diese Aufgabe unterstützt und weitergebildet werden?

In verbandsbezogenen Einzelprojekten wurden die genannten Ziele im Rahmen von zwei Programmbausteinen verfolgt, wobei jeder Verband innerhalb der vorgegebenen Programmstruktur auch eigene thematische und konzeptionelle Schwerpunkte setzen konnte.

Der erste Baustein umfasst Weiterbildungsmodule für Erzieherinnen, die sie für die Organisation eines bedarfsorientierten Bildungs- und Unterstützungsangebots für die Eltern der Kinder in ihrer Einrichtung qualifizieren. Neben dem zentralen Grundlagenseminar, in welchem den Erzieherinnen das notwendige Basiswissen für eine Zusammenarbeit mit den Eltern vermittelt wird, sind Angebote zur Kompetenzerweiterung, beispielsweise im Bereich Kommunikation und Beratung oder Mitwirkungs- und Mitentscheidungsmöglichkeiten, vorgesehen. Darüber hinaus gibt es themenbezogene Weiterbildungsangebote. Hier werden Themen bearbeitet, die von der Einrichtung gewählt wurden, beispielsweise der Bereich Migration, besondere Lebenslagen oder die Entwicklung der Einrichtung zu einem Familien- und Begegnungszentrum.

Neben den Weiterbildungsangeboten für die Erzieherinnen sollen mit den einzelnen Kindergartenteams spezifische Konzepte für die Zusammenarbeit zwischen der Einrichtung und den Eltern erarbeitet, erprobt und reflektiert werden. Das einrichtungsspezifische Konzept „orientiert sich am Bedarf der Eltern und berücksichtigt das soziale und kulturelle Umfeld“ (Liga der freien Wohlfahrtspflege in Baden Württemberg e.V. 2003: 9). Auf dieser praktischen Handlungsebene, also auf Ebene der Einzelmaßnahmen, sind Unterschiede zwischen den einzelnen Kinderbetreuungseinrichtungen durchaus möglich. Das Ziel des Gesamtprojekts ist es jedoch, die Erzieherinnen in die Lage zu versetzen, die Elternarbeit in ihrer Einrichtung so zu gestalten, dass die drei Leitfragen des Gesamtprojekts gelöst werden.

Die verbandsbezogenen Einzelprojekte haben damit eigene thematische und konzeptionelle Schwerpunktsetzungen, welche die Weiterbildungsangebote für Erzieherinnen sowie die Arbeit in den Einrichtungen prägen. So setzt beispielsweise das Einzelprojekt des Caritasverbandes der Diözese Rottenburg-Stuttgart e. V. auf die Entwicklung neuer Angebotsformen der Zusammenarbeit mit Eltern, die Gestaltung des Angebots der Elternarbeit den Bedürfnissen der Familien entsprechend weiterzuentwickeln, die Fortentwicklung der aktiven Einbindung der Eltern sowie die Entwicklung von Kooperationsformen mit anderen Einrichtungen. Das Projekt des Caritasverbands für die Erzdiözese Freiburg e.V. setzt hingegen seinen Schwerpunkt mehr auf die Vernetzung von Anbietern sowie die Schaffung von Familienzentren. Insgesamt ist jeder Verband für die Abwicklung seines Einzelprojekts selbst verantwortlich. Zur Koordinierung der Einzelprojekte hat die Liga der freien Wohlfahrtspflege e.V. eine Projektstelle eingerichtet. Die während der Laufzeit des Projekts entwickelten Strukturen und Konzepte sollen im Anschluss an die Projekt- und Erprobungsphase von den Projektpartnern in die Kindergartenlandschaft implementiert werden.

Das Projekt wurde durch die Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e.V. an der Evangelischen Fachhochschule Freiburg evaluiert (Fröhlich-Gildhoff et al. 2005). Untersucht wurden sowohl der Verlauf als auch die Effekte der Maßnahmen des Gesamtprojekts.

Die Evaluationsergebnisse basierten auf qualitativen und quantitativen Methoden. So wurde zu Projektbeginn und Projektende eine Vollerhebung bei allen Einrichtungen und bei einer Stichprobe von Eltern aus allen Einrichtungen durchgeführt, um den Grad der Zielerreichung festzustellen. Zudem wurden in ausgewählten Einrichtungen vertiefende leitfadengestützte Interviews mit Erzieherinnen und Eltern geführt. Das Evaluationsdesign sah keine Bildung einer Kontrollgruppe vor. Insgesamt basierten die Evaluationsergebnisse auf der Befragung aller 137 teilnehmenden Einrichtungen, der Befragung von 1.146 Eltern aus diesen Einrichtungen sowie qualitativen Interviews mit weiteren 50 Elternteilen, 40 Erzieherinnen und Erziehern sowie 10 Einrichtungsbegleitern. Die Bildung einer Kontrollgruppe war jedoch nicht möglich.

In der Evaluationsstudie werden neben allgemeinen Effekten des Gesamtprojekts auch zielgruppenspezifische Wirkfaktoren aufgeführt. Allgemein zeigen die Ergebnisse der Evaluation, dass während der Projektlaufzeit verschiedene Angebotsformen sowie unterschiedliche Weisen der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Erzieherinnen zum Ausbau der Kindertagesstätten zu einer Kommunikationsstätte beigetragen haben. Eine quantitative Zunahme der Elternarbeit ließ sich zwar nicht belegen, festgestellt wurde jedoch eine Verbesserung der qualitativen Elternbeteiligung. „Auch wenn sich bei den Befragungen kein allgemein quantitativer Anstieg der Mitarbeit/Mithilfe von Eltern in den Einrichtungen mit Zahlen belegen lässt, so kann doch gesagt werden, dass es eine qualitative Veränderung der Form der Mitarbeit gab [...]“ (Fröhlich-Gildhoff 2005: 12). Die Zahl der Mitbestimmung von Eltern in den Einrichtungen, beispielsweise bei der pädagogischen Konzeption, stieg von 6,6 % auf 12,5 %. Als besonders geeignet hierfür scheint eine bedarfsorientierte Ausrichtung der Elternangebote, die Kooperation mit anderen sozialen Dienstleistern sowie ein aktives Ermöglichen und Einfordern der elterlichen Mitarbeit. Hinsichtlich dem Erreichen spezieller Zielgruppen, u. a. von Migrantenfamilien, zeigte sich, dass sich diese vor allem durch niedrigschwellige Angebote für eine Erziehungspartnerschaft gewinnen lassen. Darunter werden vor allem Aktivitäten gefasst, an welchen Migranten teilnehmen und ihre Kompetenzen einbringen können, ohne dabei zu sehr auf die Sprachkompetenz angewiesen zu sein. Als Beispiele werden Backtage im Kindergarten sowie Elterncafés genannt. Letztere waren vor allem dann eine Erfolg versprechende Strategie, um mit Migrantenfamilien in Kontakt zu kommen, wenn sie von Personen mit demselben kulturellen Hintergrund geführt wurden. Des Weiteren sind Migrantenfamilien vor allem durch eine aktive persönliche Ansprache durch die Erzieherinnen für eine Mitwirkung in der Kindertageseinrichtung zu gewinnen. Elternfortbildungen stoßen bei Migrantenfamilien eher auf geringe Resonanz. Die Begründung hierfür ist das mit einer Teilnahme verbundene hohe sprachliche Anforderungsprofil sowie persönliche Hemmungen (Fröhlich-Gildhoff 2005).

3.2.6 SIMPL

SIMPL steht für Sprache im Mittelpunkt und ist ein von der RAA Gelsenkirchen entwickeltes Sprachförderprogramm für die deutsche Sprache. Es wurde im Kindergartenjahr 2003/2004 in siebzehn Kindertagesstätten erstmals umgesetzt. SIMPL richtet sich an Kinder mit Migrationshintergrund im Vorschulalter sowie deren Mütter. Ziel des Programms ist es, die Kinder sprachlich auf den Grundschulbesuch vorzubereiten und somit zu einem bruchlosen Übergang vom Elementar- in den Primarbereich beizutragen.

Das Sprachförderkonzept von SIMPL sieht eine zehnmonatige Förderung vor und basiert insgesamt auf zwei Säulen: die Mütter und die Tageseinrichtung bzw. die Grundschule. Durch das Zusammenwirken dieser zwei Lebensbereiche der Kinder soll ein systematischer Sprachaufbau erreicht werden. In den Kindertageseinrichtungen findet die (handlungsorientierte) Deutschförderung statt. Sie wird von einer Erzieherin übernommen, die dafür im Rahmen eines Trainings qualifiziert wurde. Vorgesehen ist, dass auch die Mütter an den Sprachförderstunden im Kindergarten teilnehmen und aktiv einbezogen werden. Indem sie die unterschiedlichen Vorgehensweisen sowohl aktiv unterstützend als auch beobachtend erleben, sollen sie für den Spracherwerbsprozess ihrer Kinder sensibilisiert werden. Durch die Beobachtung der pädagogischen Arbeit der Sprachförderkraft wird ihnen zudem die Möglichkeit gegeben, eigene Verhaltensweisen zu überdenken und gegebenenfalls zu korrigieren. SIMPL kann nicht nur in Kindertageseinrichtungen sondern auch in den Sprachfördergruppen an den Grundschulen eingesetzt werden.

Bisher wurde das Konzept keiner wissenschaftlichen Evaluation unterzogen. Rückmeldungen aus Reflexionsrunden mit Erzieherinnen, Leiterinnen der einbezogenen Kindertageseinrichtungen und Müttern sind überwiegend positiv.⁴⁷

3.2.7 Elternkurse und Elternschulen

Strukturierte und auf einem festen Konzept basierende Elternkurse gibt es auch speziell für Eltern mit Migrationshintergrund. So werden beispielsweise in Gütersloh in Kindertageseinrichtungen für Eltern, deren Kinder die Kindertageseinrichtung besuchen, Elternkurse, eine so genannte Elternschule, angeboten.⁴⁸ Sie richtet sich vorrangig an die Eltern von Kindern, welche die Einrichtung besuchen. Für Eltern mit Migrationshintergrund finden sie, falls es zu ermöglichen ist, in der jeweiligen Herkunftssprache statt, beispielsweise in türkischer Sprache. Zudem können die Kurse für eine bildungsungewohnte Teilnehmerschaft angepasst werden. Ziel der Elternschule ist es, Eltern in ihrer Erziehungskompetenz zu stärken, ihre Bindung an die Kindertagesstätte zu verbessern und dadurch zu einer Erziehungspartnerschaft beizutragen.

Die Elternschule in Gütersloh basiert auf dem Konzept des deutschen Kinderschutzbundes e.V. „Starke Eltern – Starke Kinder“. Die Kurse und ihre einzelnen Sitzungen werden von den Erzieherinnen aus der Kindertagesstätte geleitet. Sie werden im Rahmen einer Weiterbildung als Moderatorinnen für den Elternkurs ausgebildet. Die Elternkurse finden in der Regel am Abend statt, wobei man sich bemüht, die Veranstaltungszeiten weitestgehend auf die Eltern abzustimmen und eine parallele Kinderbetreuung anzubieten. Die Elterngruppen bestehen aus höchstens zwölf Teilnehmerinnen und Teilnehmern. Sie erstrecken sich auf bis zu zwölf Abende und haben eine Dauer von ca. zwei Stunden (Stadt Gütersloh et al. 2003).

Eine Auswertung des Feedbacks der Eltern und Kursmoderatorinnen von vier durchgeführten Elternkursen im zweiten Halbjahr 2003 zeigte, dass die Kurse für die Mitarbeiterinnen der Kindertagesstätten vor allem bei der ersten Durchführung mit einer Zunahme

47 <http://raa.gelsenkirchen.de/Projekte/Elementar/simpl.asp>

48 <http://www2.guetersloh.de/general/download/Elternschulejahresbericht2003.pdf>

an Arbeitsaufwand verbunden sind. Die Resonanz der Eltern ist positiv. Um den Bekanntheitsgrad zu erhöhen und die entsprechenden Teilnehmer zu erreichen, ist jedoch noch eine breitere Informations- und Öffentlichkeitsarbeit notwendig (Stadt Gütersloh et al. 2003: 10).

In anderen Städten findet man Veranstaltungen unter dem Titel Elternschule auch an Schulen. So beispielsweise in Esslingen, wobei sie hier eher auf die Sprachförderung ausgelegt sind und auf dem Projekt „Mama lernt Deutsch“ aufbauen.⁴⁹

3.2.8 Das Elterndiplom

Beim Projekt Elterndiplom handelt es sich um eine Seminarreihe zu Erziehungsfragen, die mit dem Erwerb eines so genannten Elterndiploms abschließt. Das Konzept wurde von der RAA Gelsenkirchen entwickelt, um die Elternarbeit einer Kindertagesstätte oder Grundschule zu unterstützen.⁵⁰ Das Projekt richtet sich sowohl an deutschsprachige Eltern als auch an Eltern, die über keine bzw. mangelhafte deutsche Sprachkenntnisse verfügen. Für letztere wird das Seminar in der jeweiligen Familiensprache durchgeführt. Ziel ist es, Eltern in Fragen der kindlichen Förderung zu unterstützen. Sie werden als erste Bildungs- und Erziehungsinstanz ihrer Kinder und als Experten für ihre Kinder anerkannt. Es können aber auch ErzieherInnen oder LehrerInnen an dem Kurs teilnehmen, um das Elternseminar dann in ihrer Einrichtung anbieten zu können und als Multiplikatoren zu wirken.

Die Seminarreihe hat eine Dauer von mindestens sieben Wochen, mit zwei Kursstunden pro Woche. Zu den einzelnen inhaltlichen Bausteinen des Konzepts erhalten die Eltern Informationsmaterial, um die Inhalte des Kurses nachlesen und vertiefen zu können. Darüber hinaus werden den Teilnehmern Geschichten für ihre Kinder in deutscher Sprache und der Herkunftssprache sowie Materialien zur Förderung der Wahrnehmung mit nach Hause gegeben. Die Themen des Seminars beziehen sich beispielsweise auf die einzelnen Entwicklungsstufen des Kindes während der Schwangerschaft und in den ersten Lebensjahren. Weitere Inhalte sind Erwartungen der Eltern an Kindergarten und Schule, Werte und Regeln im Familienalltag, Fördermöglichkeiten in der Sprach- und Zweisprachentwicklung, gesundheitsbewusste Ernährung sowie Aspekte der Schulfähigkeit. Die Seminarreihe endet mit der Überreichung des Zertifikats „Elterndiplom“.

3.2.9 Aktivierende Elternbildungsgruppen

Bei aktivierenden Elternbildungsgruppen handelt es sich um angeleitete Elterngruppen, die auf einem bestimmten Handlungskonzept basieren. Der Projektansatz der aktivierenden Elternbildung wurde von der RAA in die Arbeit mit Migrantenfamilien in Deutschland eingeführt.⁵¹ Ausgangspunkt dafür war die bereits im Rahmen der Evaluationsergebnisse des Rucksack-Projekts erläuterte Feststellung, dass durch die bisherigen Projektangebote der RAA zwar sozial benachteiligte Familien erreicht werden, sich diese jedoch durch ein erhöhtes Bildungsinteresse auszeichneten. Bildungsferne und bildungsuninteressierte

49 <http://www.esslingen.de/servlet/PB/menu/1190930/index.html>.

50 <http://raa.gelsenkirchen.de/Projekte/Elementar/Elterndipl.asp..>

51 http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/25_Jahre_RAA/02_Arbeit%20mit%20Eltern.pdf.

sozial benachteiligte Familien werden dagegen durch die RAA Projekte Rucksack oder Griffbereit kaum erreicht. Häufig leben diese Familien unter sehr prekären Lebensbedingungen, verfügen beispielsweise über keine dauerhafte Bleibeerlaubnis. Bildungsinvestitionen erscheinen aus dieser Perspektive wie reiner Luxus. Aktivierende Elternbildungsgruppen sollen genau diese Zielgruppe Eltern ansprechen und sie zur Auseinandersetzung mit selbst gewählten Themen und damit zur (Bildungs-) Bewusstseinsentwicklung anregen.

Aktivierende Elternbildungsgruppen basieren auf der „Dialogischen Pädagogik“. Sie zielen darauf ab, selbstbestimmte Bildungsinteressen der Zielgruppe und lebensnahe Aspekte aufzugreifen und diese zu diskutieren. Es werden damit allein die Interessen der Eltern und nicht diejenigen der Bildungsinstitutionen, wie der Kindertagesstätte oder der Schule, aufgegriffen. Die teilnehmenden Eltern werden somit als Subjekte wahrgenommen und behandelt und nicht als Objekte, denen Bildungsinhalte „eingetrichtert“ werden. Man setzt damit bei den Grundbedürfnissen der Eltern an. Es wird davon ausgegangen, dass die Eltern „Experten in eigener Sache“ sind und daher am besten formulieren können, was sie brauchen.

Dieses Konzept wurde zunächst mit einer Gruppe von acht arabischen Frauen erprobt. Mit der Bildungsbenachteiligung libanesischer Kinder in Essen konfrontiert, setzten sie sich mit den Ursachen des fehlenden Bildungserfolges auseinander. In diesem Kontext nannten sie Aspekte, wie die unsichere Aufenthaltssituation libanesischer Familien, fehlende Arbeitserlaubnisse oder Diskriminierungserfahrungen. Daraus entstand ein libanesischer Frauentreff, der sich einmal im Monat für drei Stunden traf, um über selbst gewählte Themen zu diskutieren. Ergänzend zu diesen Diskussionsrunden wurde eine Fortbildung zum Thema „Empowerment (Stärkung des Selbstbewusstseins und der Selbstbemächtigung)“ angeboten, was die Gruppe dazu anregte sich zu organisieren. Die Gruppe hat im Laufe der Zeit folgende Ziele ihres Engagements herausgestellt: Die Verbesserung der Situation der arabischen Einwohnerinnen und Einwohner in Essen in den Bereichen Kindergärten und rechtliche Situation, Frauenarbeit und Beratung von Frauen sowie eigene Bildungsthemen erörtern, wie beispielsweise Schulsystem, Familie oder Erziehung.

Zur Erweiterung des Projekts wurden vierzehn Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, welche die Philosophie und Methode der aktivierenden Elternbildung in Elternbildungsgruppen mit einer Gruppengröße von acht bis sechzehn Müttern, umsetzen sollen, ausgebildet.

3.3 Vorschulische Projektkonzepte: Abschließende Betrachtung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden Programmkonzepte, die sich an Eltern mit Kindern im Vorschulalter richten auf der Basis eines Analyseleitfadens beschrieben. Neben den Zielsetzungen, Zielgruppen und Projektkomponenten wurden, falls das Konzept in seiner Umsetzung evaluiert wurde, auch die Ergebnisse erläutert.

Es zeigt sich insgesamt, dass sich die dargestellten Ansätze in ihren Zielsetzungen sehr ähnlich sind. Prinzipiell geht es darum, den Eltern mit Migrationshintergrund Wissen über den kindlichen Entwicklungsprozess und die entsprechenden Fördermöglichkeiten zu vermitteln. Hinsichtlich der Projektkonzeptionen lassen sich jedoch Unterschiede aus-

machen, so beispielsweise hinsichtlich der Intensität, der Programmstruktur, der Einbindung Ehrenamtlicher, der Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen sowie der Qualifikationsstruktur der Projektmitarbeiter.

Die beschriebenen Hausbesuchsprogramme arbeiten vorrangig mit geschulten Laienhelferinnen aus der Zielgruppe. Mit Ausnahme von PAT, welches zertifizierte Elterntrainer/innen einbindet, arbeiten die vorgestellten Hausbesuchsprogramme alle mit angelernten Honorarkräften aus der jeweiligen Migrantengruppe. Auch Projekte mit Anbindung an eine Kindertageseinrichtung, wie beispielsweise „Rucksack“, oder „center-based“ Projekte, wie aktivierende Elternbildungsgruppen, setzen auf angelernte Honorarmitarbeiterinnen aus der Zielgruppe. Andere Projekte sehen den Einsatz professionell ausgebildeter Erzieherinnen vor, wie beispielsweise das vorschulische Projekt „Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen“.

Einige der vorgestellten vorschulischen Projekte sehen im Gegensatz dazu die Einbindung Ehrenamtlicher vor, so beispielsweise „frühstart“ und „Stadtteilmütter“. Die „Elternbegleiter“ und „Stadtteilmütter“ stammen ebenfalls aus der Zielgruppe und werden im Rahmen von Schulungen auf ihre Aufgaben vorbereitet. Die Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2008) gibt Handlungsempfehlungen für Projekte mit ehrenamtlichen Paten. Qualifizierung und Erfahrungsaustausch werden als besonders wichtig angesehen, um die ehrenamtlich Tätigen an das Projekt zu binden, eine erfolgreiche Ausübung der Patenschaft zu gewährleisten sowie zu einer ausgeglichenen Patenschaftsbeziehung beizutragen.

Neben der Einbindung einzelner Personen mit Migrationshintergrund wird auch die Beteiligung von Migrantenselbstorganisationen in die integrationsbezogene Arbeit positiv bewertet (Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend 2008: 39ff.). Unter Migrantenselbstorganisationen lassen sich nach Huth (2004) alle Formen und Ausgestaltungsvarianten der Selbsthilfe von Migranten fassen, sowohl informeller als auch formalisierter Art. Migrantenselbstorganisationen werden in der integrationsbezogenen Debatte kontrovers diskutiert. Einerseits wird ihre Vermittlerrolle und Dienstleistungsfunktion hervorgehoben, andererseits werden sie mit der Bildung und Festigung parallelgesellschaftlicher Strukturen in Verbindung gebracht. Die Vernetzung mit Migrantenselbstorganisationen und ihr Einbezug in die Integrationsarbeit wird jedoch allgemein als wichtig angesehen. So können Migrantenselbstorganisationen wichtige Informationen über die Lebenssituation von Migranten vermitteln, ihre Interessen artikulieren und wichtige Brücken zu sozialen Regeleinrichtungen aufbauen (Hadeed 2001). Einige der vorgestellten Projekte werden von Migrantenselbstorganisationen selbst umgesetzt, so beispielsweise das Projekt „Stadtteilmütter“ in Berlin. Einige Vereine haben eigene Elternbriefe erarbeitet, die sie an interessierte Eltern verschicken. Neben der Umsetzung eigener Projekte können Migrantenselbstorganisationen in den Projektkonzepten auch explizit als Kooperationspartner vorgesehen sein. So fördert das Land Berlin beispielsweise so genannte „Tandemprojekte“⁵². Hierbei handelt es sich um projektbezogene Kooperationsbeziehungen zwischen Stadtteileinrichtungen und

52 <http://www.berlin.de/landespressestelle/archiv/2006/05/05/39394/index.html>.

Migrantenorganisationen. Im Projekt LEMMA wurden zur Rekrutierung von Projektteilnehmerinnen auch türkische Vereine angeschrieben.

Der Großteil der vorgestellten Projektkonzepte wurde in seiner Umsetzung wissenschaftlich begleitet. Bevor wir uns jedoch den vorliegenden Evaluationsberichten und ihren Ergebnissen widmen, wird die Perspektive im Folgenden auf schulbegleitende Projektkonzepte erweitert.

4. Ausgewählte Projektkonzepte zur Unterstützung von Eltern mit Migrationshintergrund mit Kindern im Schulalter

Bei den im Folgenden recherchierten und erläuterten familienzentrierten Maßnahmen für Kinder und Jugendliche im Schulalter handelt es sich so gut wie ausschließlich um Programmkonzepte, die auf einer Komm-Struktur basieren, das heißt, in dem hier zugrunde liegenden Verständnis, an der Schule selbst oder in anderen Einrichtungen angeboten werden. Die Zusammenstellung schulbegleitender Projektkonzepte für Familien mit Migrationshintergrund beginnt mit Programmen für Vor- und Grundschüler, die in der oder in sehr enger Anbindung an die Schule umgesetzt werden. Im Anschluss daran werden Projektkonzepte vorgestellt, die eine explizite Anbindung an die Schule nicht zwingend voraussetzen. Unter dem letztgenannten Kriterium werden Konzepte vorgestellt, die sich vorrangig auf den Übergang von der Schule in den Beruf konzentrieren.

4.1 Schulbegleitende Projekte in Anbindung an die Schule

Im folgenden werden die Konzepte Family Literacy (FLY), Sprachförderung und Integration in Ganztageseinrichtungen und Nachbarschaft als außerschulischem Lebensraum (SIGNAL), Mama lernt Deutsch – Papa auch, Eltern – Schule – Dialog, Aus aller Eltern Länder, Elterncafés, mitSprache und Elternlotsen vorgestellt. Wie auch bei den vorschulischen Konzepten liegt der Analyse ein Leitfaden zugrunde, welcher die Kriterien Zielsetzungen, Zielgruppen, Projektkomponenten sowie – im Falle einer Evaluation – zentrale Ergebnisse beinhaltet.

4.1.1 Family Literacy (FLY)

„Family Literacy“ (FLY) ist ein Sprachförderprogramm für Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund. Es wurde als Pilotprojekt an acht Vor- und Grundschulen in Hamburg umgesetzt und ist ein Teilprojekt des Programms „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FörMig). FörMig ist ein von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung (BLK) gefördertes Modellversuchsprogramm. Ziel ist es, innovative Ansätze der Länder zur Optimierung von sprachlicher Bildung und Förderung fortzuentwickeln und zu evaluieren. Zudem soll zur Verbreitung von Best-Practice-Projekten beigetragen werden sowie Resultate für den Bereich der Bildungs-

planung bereit gestellt werden. Im Fokus liegen Schnittstellen des Bildungswesens mit den Bereichen Sprachförderung auf der Grundlage individueller Sprachstandsfeststellung, durchgängige Sprachförderung in Deutsch, der Herkunftssprache sowie Fremdsprachen, Berufsbildung und Übergang in den Beruf.⁵³

FLY richtet sich an Eltern mit Migrationshintergrund und deren Kinder im Vor- und Grundschulalter. Ziel der Maßnahme ist es, den Schriftspracherwerb bei Eltern und Kindern, das heißt den Umgang mit Büchern, Buchstaben und Sprache zu unterstützen. Das Projekt verbindet die Spracherziehung in der Familie und die institutionelle Sprachbildung in der Vor- und Grundschule, indem die Eltern aktiv in die Schrift- und Sprachförderung ihrer Kinder einbezogen werden. Zudem erhalten die Eltern Unterstützung, um ihre Kinder zu Hause selbst fördern zu können. Das Programm legt seinen Schwerpunkt insgesamt auf die Sprachförderung sowie die Förderung von Lese- und Schreibkompetenz, beschränkt sich dabei jedoch nicht nur auf die Landessprache.

FLY hat insgesamt vier Säulen: Sitzungen mit Kindern, Sitzungen mit Eltern, Teilnahme der Eltern am Unterricht sowie gemeinsame außerschulische Aktivitäten.⁵⁴ Die Sitzungen mit Kindern finden im Vorschulunterricht statt. Hier sollen die Kinder Sprachförderung und erste Zugänge zur Welt der Schrift erlernen sowie insgesamt in ihrer Kreativität unterstützt werden. In den Sitzungen mit den Eltern, werden Informationen vermittelt, wie sie ihr Kind zuhause beim Lesen- und Schreibenlernen unterstützen können. Die gemeinsamen Erfahrungen mit ihren Kindern stärken ihre Kommunikationsfähigkeit und ihr Selbstbewusstsein, auch im Umgang mit den Kindern. Zu bestimmten Zeiten können die Eltern auch den Unterricht ihrer Kinder besuchen. Im Rahmen außerschulischer Aktivitäten besuchen Eltern mit ihren Kindern, begleitet von den Lehrern, verschiedene sprachrelevante Orte in ihrer Stadt, so beispielsweise eine Bibliothek, eine Post oder ein Museum.

FLY wurde vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung wissenschaftlich begleitet. Insgesamt konnte eine signifikante Verbesserung der elterlichen Lese- und Schreibkompetenz auch neun Monate nach Abschluss des Programms nachgewiesen werden. Zudem wurde ein Anstieg literaler Aktivitäten im häuslichen Alltag festgestellt. Auch bei den Kindern wurde in der Mehrzahl eine Erweiterung des Wortschatzes, der Lesefähigkeit und der Schreibfertigkeit diagnostiziert.⁵⁵

4.1.2 SIGNAL

SIGNAL steht für „Sprachförderung und Integration in Ganztageseinrichtungen und Nachbarschaft als außerschulischem Lebensraum“. Das Bundesland Saarland beteiligt sich mit diesem Programm seit 2005 an dem Bund-Länder-Programm FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund).⁵⁶

53 <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/lpr/hamburg/proj/index.html>.

54 http://www.unesco.org/education/uie/pdf/FLY-PR_S.PDF

55 http://www.alphabetisierung.de/fileadmin/files/Dateien/Downloads_Texte/Nickel-FamilyLiteracyAF.pdf

56 <http://www.saarland.de/37114.htm>

Das Programm richtet sich an Migrantenkinder im Kindergarten und der Grundschule sowie deren Eltern. Ziel ist es, durch eine enge Verbindung von Sprachförderung und sozialer Integration die Voraussetzungen für einen guten Bildungsweg der Kinder zu schaffen.

SIGNAL umfasst fünf Fördermodule. Der Baustein „Sprachpaten schenken Zeit“ dient einer individuellen Integrationsbegleitung sowie der Sprachförderung in der Grundschule am Nachmittag. Im Rahmen des Bausteins Family Literacy in der Grundschule lernen Eltern und Kinder gemeinsam die deutsche Sprache. Auch im Kindergarten werden spielerische Sprachfördereinheiten angeboten. Das vierte Modul „Partner gesucht“ soll dem außerschulischen Networking dienen. Schließlich sollen auch weitere außerschulische Aktivitäten, wie Exkursionen, Sprachspiele oder Tanz, Räume der Begegnung und Kommunikation eröffnen.

Im Rahmen von SIGNAL werden die Eltern in die Aktivitäten der Schule und des Kindergartens einbezogen, so besteht die Möglichkeit an Eltern-Kind-Klassen oder Eltern-Kind-Gruppen teilzunehmen. Zudem wird im Ganztagsbereich mit der Hilfe von ehrenamtlichen Integrationsbegleitern Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund mit Sprachschwierigkeiten in Kleingruppen Förderunterricht erteilt. Pro Schule können ca. zwanzig Kinder mit Migrationshintergrund für eineinhalb bis zwei Stunden wöchentlich nachmittags gefördert werden. Für die Eltern besteht die Möglichkeit, entweder getrennt von ihren Kindern in Elternklassen an Deutschkursen teilzunehmen oder gemeinsam mit den Kindern in Eltern-Kind-Klassen zu lernen. Darüber hinaus können die Eltern an den Exkursionen ihrer Kinder teilnehmen, wodurch sich auch ein Kontakt in das soziale Umfeld entwickelt.⁵⁷

4.1.3 Mama lernt Deutsch – Papa auch

„Mama lernt Deutsch – Papa auch“ ist ein Sprachförderprojekt für Eltern mit Migrationshintergrund. Es wird mittlerweile in einer Vielzahl deutscher Städte umgesetzt. Die folgende Darstellung basiert auf einer Projektbeschreibung aus Frankfurt a. M.⁵⁸ „Mama lernt Deutsch – Papa auch“ richtet sich an Eltern mit Migrationshintergrund, deren Kind bzw. deren Kinder eine Grundschule besuchen. Mittlerweile wird das Konzept jedoch auch für Eltern mit Kindern im Kindergarten angeboten.

Ziel des Projekts ist es, zur Verbesserung der Deutschkenntnisse von Eltern mit Migrationshintergrund beizutragen, um ihnen eine bessere Bewältigung ihres Alltags sowie langfristig einen späteren Berufseinstieg zu ermöglichen. Im Rahmen des Sprachförderunterrichts werden auch Aspekte der Schulbildung der Kinder thematisiert. Die Eltern sollen auf diese Weise das deutsche Schulsystem kennen lernen und in die Lage versetzt werden, den schulischen Werdegang ihrer Kinder aktiv begleiten zu können. Die Sprachförderkurse finden wöchentlich in dem Schulgebäude statt, in dem auch die Kinder unterrichtet werden. Ziel des Projekts ist damit auch, die Distanz zwischen Schulen und Migrantenfamilien oder bestehende Schwellenängste zu überwinden. So wird es den Müttern auf diese Weise

57 <http://www.ganztagssschulen.org/5880.php> sowie <http://bildungsklick.de/pm/53624/signal-baut-bruecken/>.
58 http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2889&_ffmpar%5B_id_inhalt%5D=352763.

ermöglicht, Einblicke in die Schulwelt ihrer Kinder zu erhalten. Zudem können Kontakte zwischen Elternhaus und Schule gebildet werden, die eine Zusammenarbeit in Erziehungs- und Ausbildungsfragen ermöglichen.⁵⁹

„Mama lernt Deutsch – Papa auch“ wurde u. a. von November 2003 bis Dezember 2004 an einer Schule in Wiesbaden evaluiert (Landeshauptstadt Wiesbaden 2005).⁶⁰ Um den Erfolg des Projektes zu messen, wurden die gesetzten Ziele mit Messgrößen verbunden, die erreicht werden sollten. Es zeigte sich, dass die gesetzte Anwesenheitsquote von nur 75 % erreicht werden konnte. Sie lag bei durchschnittlich 79 %. Das gesetzte Ziel, dass 90 % der Teilnehmerinnen auch für einen Folgekurs gewonnen werden, konnte jedoch nicht erreicht werden. 75 % der Teilnehmerinnen strebten einen Folgekurs an. Mit einem Folgekurs war meist ein kleiner Ortswechsel verbunden, wozu einige Mütter nicht bereit waren. Das Angebot der Sprechstunden bei Lehrkräften wurde größtenteils genutzt und Elternabende wurden eigenständig besucht. Die Rückmeldungen aus den Schulen und Kindertageseinrichtungen waren überwiegend positiv, ebenso die Ergebnisse aus den Befragungen der Teilnehmer.

4.1.4 „Eltern – Schule – Dialog“

„Eltern – Schule – Dialog“ ist ein Projekt der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA). Es richtet sich an Grundschulleitern mit Migrationshintergrund. Das Projekt wurde initiiert, da man feststellte, dass sich Eltern mit Migrationshintergrund häufig nicht aktiv am Schulleben beteiligen. Zurückzuführen sei dies auf Unkenntnis der schulischen Strukturen in Deutschland sowie mangelnde Deutschkenntnisse (RAA Bielefeld 2005). Ziel von Eltern – Schule – Dialog ist es, zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und den jeweiligen Grundschulen ihrer Kinder einen konstruktiven Dialog herzustellen.

Das Projekt wird an ausgewählten Grundschulen durchgeführt. Die Wahl der Schule durch die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RAA ist vom prozentualen Anteil zugewanderter Kinder an der Schülerschaft abhängig. Durchgeführt wird „Eltern – Schule – Dialog“ vorrangig an den Grundschulen, deren Zuwandereranteil als vergleichsweise hoch eingeschätzt wird. „Eltern – Schule – Dialog“ ist als eine Veranstaltungsreihe konzipiert und umfasst sieben bis zehn Veranstaltungstermine, die einmal wöchentlich stattfinden. Die einzelnen Sitzungen werden von einer Referentin bzw. einem Referenten der RAA vorbereitet. Die teilnehmenden Grundschulen stellen die Räumlichkeiten zur Verfügung und können sich auch aktiv an der Ausgestaltung des Projekts beteiligen. Darüber hinaus sollen sie den teilnehmenden Eltern als zuverlässige Ansprechpartner zur Seite stehen.

Die Eltern mit Migrationshintergrund werden zu Beginn des Schuljahres von der Schule, die ihr Kind besucht und in der das Projekt stattfindet, in Deutsch und in der Herkunftssprache angeschrieben. Sie werden über das Projekt informiert und zur ersten Veranstaltung eingeladen. Die Teilnahme am Projekt ist freiwillig. Inhaltlich widmet man sich in der Veranstaltungsreihe schulischen und erzieherischen Themen, wie beispielsweise

59 <http://www.km.bayern.de/imperia/md/content/pdf/erwachsenenbildung/19.pdf>.

60 Teilgenommen hatten ausschließlich Frauen. Deshalb sprechen wir im Folgenden von Teilnehmerinnen.

den Erwartungen der Eltern an die Schulen sowie der Schulen an die Eltern oder dem Themenfeld Lesen und Lesen lernen. Die Vorträge werden zunächst auf Deutsch gehalten und dann von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der RAA in die jeweiligen Muttersprachen der Eltern übersetzt.

Angaben der RAA zufolge ist die Resonanz der teilnehmenden Eltern durchweg positiv. Als verbesserungswürdig wird jedoch die Teilnahmequote angesehen. So sei eine zuverlässige, regelmäßige Teilnahme der Eltern nicht der Regelfall. Mögliche Ursachen dafür sieht man in alltäglichen Belastungen. Zudem geht man davon aus, dass es viele Eltern nicht gewohnt sind, präventiv an Probleme heranzugehen.⁶¹

4.1.5 Aus aller Eltern Länder

„Aus aller Eltern Länder“ ist ein Kooperationsprojekt, das vom Schulreferat der Landeshauptstadt München, Abteilung Grund-, Haupt- und Förderschulen, der Initiativgruppe – Interkulturelle Begegnung und Bildung e. V. (IG) und dem Münchner Bildungswerk (MBW) gefördert und an zwei Münchner Grundschulen umgesetzt wird.⁶² Das Projekt richtet sich an Schulleitern, Elternbeiräte, Schulleitungen sowie Lehrkräfte. Aufgrund seiner interkulturellen Ausrichtung sollen insbesondere Eltern mit Migrationshintergrund angesprochen werden.

Zu den Zielsetzungen des Projekts zählt u. a., die Eltern zur Beteiligung am Schulleben zu ermutigen und damit die Kooperation zwischen Schule und Elternhaus zu fördern. Darüber hinaus zielt „aus aller Eltern Länder“ darauf ab, die Elternkompetenzen zu erweitern sowie die interkulturelle Verständigung an der Schule zu fördern.

„Aus aller Eltern Länder“ ist eine Veranstaltungsreihe, die in den Räumlichkeiten der teilnehmenden Grundschulen stattfindet. Teilnehmende Eltern stimmen sich im Vorfeld über die Themen ab, die in den einzelnen Veranstaltungen behandelt werden. Das Programm von 2007 sah beispielsweise unter dem etwas provokanten Titel „Wer in Deutschland lebt muss sich anpassen“ auch ein integrationsrelevantes Thema vor. Im Rahmen der einzelnen Veranstaltungen setzen sich Eltern und Lehrer mit dem jeweiligen Thema des Abends aktiv auseinander, beispielsweise in Form von Gruppenarbeit. Die Möglichkeit der Kinderbetreuung besteht. Am Ende werden die Ergebnisse zusammengetragen. Das Projekt endet mit einem Abschlussfest. Rückmeldungen der teilnehmenden Eltern zeigten, dass das Konzept gut angenommen wurde, bemängelt wurde jedoch, dass nur wenige Nationalitäten vertreten waren. So nahmen 2007 nur drei unterschiedliche Nationalitäten an der Veranstaltungsreihe teil, obwohl an den beiden teilnehmenden Schulen insgesamt neunundzwanzig Nationalitäten existierten.

61 http://www.raa.de/fileadmin/dateien/pdf/service/downloads/25_Jahre_RAA/02_Arbeit%20mit%20Eltern.pdf.

62 <http://www.initiativgruppe.de/projekte/elternarbeit/f%FCrhomepageausallerelternl%E4nder.pdf>

4.1.6 Elterncafés

Elterncafés sind offene Angebote für Eltern von Schulkindern, unabhängig davon, ob sie einen Migrationshintergrund haben oder nicht. Manchmal werden auch Eltern von Kindern angesprochen, die eingeschult werden sollen. Man erhofft sich mit diesem Angebot vor allem die Eltern zu erreichen, die durch andere Aktivitäten der Schule nicht erreicht werden – und damit auch Eltern mit Migrationshintergrund.

Elterncafés werden in einem Raum in der jeweiligen Schule eingerichtet. Ziel des Angebots ist es, die Bindung zwischen Eltern und Schule zu intensivieren sowie die Eltern dazu zu ermutigen, sich am Bildungsprozess ihres Kindes aktiv zu beteiligen. Elterncafés stellen einen geeigneten Raum informeller Einzelgespräche zwischen Lehrern und Eltern über die schulische Entwicklung des Schulkindes dar. Zudem kann auch der Kontakt zu weiteren Institutionen und Beratungseinrichtungen hergestellt werden.

In Dortmund wurden Elterncafés an mindestens fünf Grundschulen eingerichtet.⁶³ Hier werden auch Sprachförderkurse oder andere interessen geleitete Projekte angeboten. In der Grundschule Kleine Kielstraße konnte die Zielgruppe der Mütter mit Migrationshintergrund beispielsweise über die Einrichtung bestimmter Kurse erreicht werden.

4.1.7 mitSprache

Das Projekt mitSprache ist ein Kooperationsprojekt zwischen dem Amt für multikulturelle Angelegenheiten in Frankfurt a. M. (AMKA), dem Staatlichen Schulamt sowie teilnehmenden Grundschulen und weiterführenden Schulen in Frankfurt a. M. Den Anstoß für die Entwicklung des Projekts gab die Beobachtung, dass viele Kinder aus Zuwandererfamilien zu Beginn ihrer Schullaufbahn nur über geringe Deutschkenntnisse verfügen. mitSprache begann im Schuljahr 2000/2001 mit zwei Frankfurter Grundschulen und wurde dann auf weitere Grundschulen ausgeweitet. Da sich im Projektverlauf zeigte, dass eine Sprachförderung nicht mit der Beendigung der Grundschule abgeschlossen werden kann, beteiligen sich seit dem Schuljahr 2006/2007 auch zwei weiterführende Schulen an dem Projekt (AMKA 2007: 7).

Das Projekt mitSprache umfasst allgemein vier Säulen: Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern sowie Lehrerfortbildungen zu diesen Themenbereichen. Ziel des Projekts ist es, in schulinternen Arbeitsgruppen die pädagogischen Ansätze und Erfahrungen in den genannten vier Bereichen zu reflektieren, weiter zu entwickeln und modellhaft umzusetzen. Die Besonderheit des Projekts besteht darin, die vier Arbeitsbereiche an den Schulen miteinander zu verbinden.⁶⁴

Die teilnehmenden Schulen unterscheiden sich hinsichtlich ihrer Erfahrungen, ihrer Arbeitsansätze sowie ihres sozialen Umfelds voneinander. Daher wird mitSprache an jeder Schule mit einer etwas anderen Schwerpunktsetzung und mit Hilfe unterschiedlicher Maßnahmen innerhalb der genannten vier Säulen umgesetzt.

63 <http://www.urban.dortmund.de/urban/project/assets/template7.jsp?smi=4.5&rcode=grossprojekte.urbanii.projekte&tid=2499>.

64 http://www.frankfurt.de/sixcms/detail.php?id=2889&ffmpar%5B_id_inhalt%5D=350516.

So gibt es im Bereich Deutsch als Zweitsprache an den teilnehmenden Schulen verschiedene Fördermaßnahmen, beispielsweise externe und interne Förderung. Externe Förderung erfolgt parallel zum Regelunterricht, in den Randstunden oder in Form von Arbeitsgruppen. Interne Förderung wird durch eine so genannte Doppelsteckung erreicht, das heißt zwei Lehrerinnen betreuen in den Förderstunden gemeinsam eine Klasse. An manchen der teilnehmenden Schulen werden interne und externe Fördermaßnahmen kombiniert.

Auch in dem hier interessierenden Bereich der Elternarbeit wurden im Rahmen von mitSprache an den teilnehmenden Schulen unterschiedliche Maßnahmen umgesetzt und weiterentwickelt. Allgemein sollen den Eltern mit Migrationshintergrund im Rahmen dieser Projektsäule Informationen und Beratungen zum deutschen Schulsystem mit seinen unterschiedlichen Bildungswegen angeboten werden. Darüber hinaus sollen sie Anleitungen zur häuslichen Förderung ihres Kindes erhalten. Einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule wird zudem eine hohe Wichtigkeit zugesprochen, damit die Kinder durch die Anforderungen der Eltern und der Schule „nicht zerrissen werden“ (AMKA 2007: 39). Um bestehende sprachliche Verständigungsprobleme zwischen Schule und Migranteneltern zu beheben werden an allen mitSprache-Schulen die Sprachkurse „Mama lernt Deutsch – Papa auch“⁶⁵ angeboten. Darüber hinaus gibt es Elternveranstaltungen zu verschiedenen Inhalten. Eltern mit Migrationshintergrund wurden hierfür direkt angesprochen, telefonisch von anderen Eltern informiert oder über die Sprachkurse zur Teilnahme gewonnen. Als wichtig hat sich in diesem Zusammenhang herausgestellt, die Referentinnen und Referenten darauf aufmerksam zu machen, dass die Veranstaltung größtenteils von Eltern mit Migrationshintergrund besucht wird, damit diese entsprechend gestaltet werden kann. Begegnungsmöglichkeiten für Eltern werden auch über andere Veranstaltungsformen an den Schulen geschaffen, so beispielsweise über internationale Kochabende, Müttertreffs, Elterncafés oder die Veranstaltung von Festen in der Schule.

Besondere Bedeutung für den Kontakt zu den Eltern wird an den teilnehmenden Schulen der Einschulung oder der Schulanmeldung beigemessen. Bietet sich hier doch eine gute Gelegenheit auf Angebote hinzuweisen und Anregungen, beispielsweise Tipps zum Füllen der Schultüte oder zum Kauf benötigter Schulmaterialien, zu geben. Auch über spezielle Einschulungsveranstaltungen oder Einschulungstests kann ein erster Kontakt zu den Eltern hergestellt werden (AMKA 2007: 39ff.).

Das Projekt mitSprache wurde bisher nicht in vollem Umfang, also in Bezug auf alle vier Säulen, evaluiert. 2006 wurde es jedoch in Bezug auf die sprachliche Situation der Kinder wissenschaftlich ausgewertet (AMKA 2007: 7).

4.1.8 Elternlotsen

Elternlotsen ist ein Projekt, das im Rahmen einer deutsch-türkischen Arbeitsgruppe im Niedersächsischen Kultusministerium entstanden ist und unter Einbezug der Kooperativen Migrationsarbeit Niedersachsen sowie weiterer Institutionen weiterentwickelt wurde. Elternlotsen wird mittlerweile in vielen deutschen Städten durchgeführt. Das im Fol-

⁶⁵ siehe dazu auch Kapitel 4.1.3.

genden beschriebene Projektkonzept ist in den Landkreisen Schaumburg und Osnabrück umgesetzt worden.

Elternlotsen richtet sich an Eltern mit Migrationshintergrund, die Kinder im Vorschul- oder Schulalter haben. Zu den Zielsetzungen des Projekts zählen die Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz von zugewanderten Eltern sowie die Erhöhung des Anteils von Eltern mit Migrationshintergrund in den Gremien von Kindergarten und Schule. Zudem soll die Zusammenarbeit zwischen Migrantenfamilien und den Bildungsinstitutionen verbessert werden. Im Rahmen des Projekts werden Personen mit Migrationshintergrund im Rahmen von Qualifizierungsmaßnahmen zu Elternlotsen ausgebildet, um zugewanderte Eltern stärker an die Themen Bildung, Schule und Erziehung heranzuführen. Diese beraten dann ehrenamtlich Eltern aus der eigenen Ethnie in Fragen der kindlichen Bildung und Erziehung und erläutern ihnen den Aufbau des deutschen Bildungssystems.

Erfahrungen bei der Umsetzung des Projektkonzeptes zeigen, dass die Beratungstätigkeit der Elternlotsen dann besonders erfolgreich verläuft, wenn sie eng an die ausbildende Einrichtung angebunden sind, ein regelmäßiger Erfahrungsaustausch unter den Lotsen ermöglicht und eine Einbindung in die örtlichen Strukturen sowie eine Koordination durch Fachkräfte gewährleistet wird.⁶⁶

4.2 Schulbegleitende Projekte ohne Anbindung an die Schule

Neben schulbegleitenden Konzepten, die eine enge Anbindung zur Schule haben oder in den Schulen umgesetzt werden, gibt es auch Projektkonzepte, die eine solche enge Anbindung zur Schule nicht vorsehen. Im Folgenden sollen das Konzept des Modellprojekts Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst sowie von „Migranten als Experten für Schule und Beruf“ (InDica) vorgestellt und auf Grundlage des eingeführten Analyseleitfadens analysiert werden.

4.2.1 Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst

„Ausbildungsorientierte Elternarbeit in Jugendmigrationsdiensten“ ist ein trägerübergreifendes Modellprojekt des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, das über einen Zeitraum von zweieinhalb Jahren (2007 bis Mitte 2009) an zwölf Standorten durchgeführt wird.⁶⁷ Beteiligt sind die Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelische Jugendsozialarbeit in Tübingen, Saarbrücken und Schwerin, die Bundesarbeitsgemeinschaft Katholische Jugendsozialarbeit in Berlin, Euskirchen und Dresden, der Internationale Bund in Frankfurt, Kassel und Göttingen sowie die Arbeiterwohlfahrt in Hamburg, Lüneburg und Jena. Die Projektkoordination wird von der BAG Evangelische Jugendsozialarbeit in Stuttgart übernommen.

Das Modellprojekt richtet sich an Eltern von Kindern und Jugendlichen in einem Alter zwischen zwölf und achtzehn Jahren, die vom Jugendmigrationsdienst begleitet werden. Das grundlegende Ziel ist es, die Erziehungskompetenz von Migranteneltern zu stärken und die schulische und berufliche Eingliederung der Jugendlichen zu fördern. Den

66 <http://www.bildung.bremen.de/fastmedia/13/nds-elternlotsen.pdf>

67 <http://www.jmd-portal.de/output.php?id=54&tid=54&jmdID=54>.

Eltern sollen Informationen zum System der schulischen Bildung sowie zum Ausbildungssystem vermittelt werden. Zudem sollen sie über die Anforderungen informiert werden, die das Schul- und Ausbildungssystem in Deutschland an die Eltern stellt. Das Modellprojekt soll darauf hinwirken, die beruflichen Interessen der Jugendlichen mit den Vorstellungen der Familien in Einklang zu bringen, damit die Kinder und Jugendlichen in ihrer schulischen und beruflichen Integration effektiver durch Rückhalt bei ihren Eltern unterstützt werden können.

Um diese Ziele zu erreichen werden unterschiedliche Formen ausbildungsorientierter Elternarbeit erprobt. Die einzelnen Projektkonzeptionen an den zwölf (mittlerweile zehn) Standorten wurden in Abhängigkeit von jeweiligen Bedingungen vor Ort erarbeitet. Jeder Standort setzt damit unterschiedliche Schwerpunkte bei seiner Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst.⁶⁸ Dabei stehen folgende Aktivitäten im Mittelpunkt:

- Informationsveranstaltungen (Elternabende, Infoabende, Besichtigungen etc.)
- Bildungsseminare zu ausgewählten Themen mit Vermittlung der Bildungsfachsprache
- Schreiben/Elternbriefe
- Einzelberatungen, auch Hausbesuche in den Familien
- Seminarreihen (z.B. auch gemeinsam von Jugendlichen und deren Eltern)
- Einbeziehung in die Suche nach Praktika und Ausbildungsstellen
- Vermittlung von einheimischen oder bereits integrierten Pateneltern im Sinne des bürgerschaftlichen Engagements

Neben den Aktivitäten, die sich direkt an die Eltern richten, suchen die Jugendmigrationsdienste auch den Kontakt zu weiteren Partnern, wie beispielsweise Schulen, Berufsberatungen und Arbeitsagenturen, Bildungsträgern, Betrieben bzw. Ausbilderinnen und Ausbildern sowie Migrantenselbstorganisationen.

Das Projekt wird begleitend durch ein externes Institut evaluiert. Die Ergebnisse werden voraussichtlich im Sommer 2009 veröffentlicht.

4.2.2 InDica – Migranten als Experten für Schule und Beruf

InDica – Migranten als Experten für Schule und Beruf ist ein Projekt zur Elternbildung aus Rheinland-Pfalz. Es wurde im Frühjahr 2003 ins Leben gerufen und 2004 mit dem Weiterbildungspreis des Landes Rheinland-Pfalz ausgezeichnet.⁶⁹ InDica richtet sich an Eltern mit Migrationshintergrund mit Kindern im schulpflichtigen Alter. Das Ziel des Projektes ist es, Eltern mit Migrationshintergrund Wissen über das deutsche Schul- und Ausbildungssystem zu vermitteln. Die Wissensvermittlung erfolgt über Informationsveranstaltungen, die von Multiplikatoren organisiert und durchgeführt werden. Sie haben selbst Migrationshintergrund und sollten im Idealfall im pädagogischen oder sozialen Bereich tätig sein, beispielsweise als Muttersprachenlehrer/in, in Vereinen oder als Sozialarbeiter/in. Im Rahmen

68 Die Angebote einzelner Träger sind abrufbar unter: <http://www.jmd-portal.de/output.php?id=664&tid=664&jmdID=54>.

69 <http://www.inpact-rlp.de/projektkonzept/indica.php>.

einer mehrteiligen Fortbildungsreihe zu Fragen im Bereich Schule und Beruf werden die Multiplikatoren zunächst geschult. Diese Fortbildung erfolgt in der Regel auf deutsch. Die Multiplikator/innen laden dann in Eigenregie zu Elternabenden oder -nachmittagen ein, um ihr erworbenes Wissen in ihrer Muttersprache an die Eltern weiterzugeben.

4.3 Schulbegleitende Projektkonzepte: Abschließende Betrachtung

In den vorangegangenen Kapiteln wurden schulbegleitende, elternorientierte Programmkonzepte für Migrantenfamilien vorgestellt. Neben den Zielsetzungen, Zielgruppen und Projektkomponenten, wurden auch die Evaluationsergebnisse erläutert, sofern eine Evaluation vorliegt.

Insgesamt zeigt sich, dass es sich bei den dargestellten Projektkonzepten vorrangig um Ansätze handelt, denen eine Komm-Struktur zugrunde liegt. Nur im Konzept „Ausbildungsorientierte Elternarbeit im Jugendmigrationsdienst“ sind auch Hausbesuche vorgesehen. Die Projekte finden in der Mehrzahl in den Schulen oder in enger Anbindung an die Schulen statt. Dabei liegen die Zielsetzungen vorrangig darin, die Migranteneltern über die Strukturen und Anforderungen des deutschen Bildungswesens zu informieren oder sie darin anzuleiten, wie sie den Prozess des Lesen und Schreiben lernens unterstützen können. Im Gegensatz zu den vorschulischen Konzepten, welche im vorangegangenen Kapitel vorgestellt wurden, handelt es sich bei den schulbegleitenden Programmen zu einem Großteil um weniger intensive Ansätze. Mit dem Konzept „Elterncafé“ wurde zudem ein offenes Angebot beschrieben.

Ebenso wie die vorschulischen Projekte werden auch bei den schulbegleitenden Ansätzen Projektmitarbeiter aus der Zielgruppe gewonnen, wobei es sich hier vorrangig um ehrenamtlich Tätige handelt. So setzen beispielsweise „SIGNAL“ oder „Elternlotsen“ auf ehrenamtliche Mitarbeiter mit Migrationshintergrund, um die Eltern im ersten Fall bei Sprachschwierigkeiten zu helfen oder um sie im zweiten Fall über das hiesige Bildungssystem zu informieren. Beim Projekt „Elternlotsen“ wurde von Anfang an auf eine Beteiligung der Migrantenvereine gesetzt. So wurde das Konzept gemeinsam mit Migrantenselbstorganisationen entwickelt. Im Gegensatz zu den im vorangegangenen Kapitel vorgestellten vorschulischen Projektansätzen sind im Bereich der hier beschriebenen schulbegleitenden Projekte Evaluationsstudien seltener zu finden. So wurden nur knapp die Hälfte der vorgestellten Konzepte evaluiert. Mit den Studien und den nachgewiesenen Wirkungen elternorientierter Konzepte befasst sich nun der folgende Abschnitt, wobei auf Evaluationsstudien von vorschulischen und schulischen Projekten Bezug genommen wird.

5. Diskussion der Effekte familienorientierter Konzepte zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Es hat sich gezeigt, dass in Deutschland eine Vielzahl an Maßnahmen und Projekten existiert, deren Ziel es ist, Eltern mit Migrationshintergrund bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen und stärker in deren Bildungsprozess mit einzubeziehen. Eltern – überwiegend jedoch speziell die Mütter – jüngerer, noch nicht schulpflichtiger Kinder werden vor allem bei der Förderung der kognitiven, sprachlichen, motorischen und sozialen Entwicklung ihrer Kinder unterstützt. Eltern von älteren, bereits schulpflichtigen Kindern sollen im Rahmen der vorgestellten Projekte vor allem näher an die Institution Schule herangeführt werden. Hierbei sollen Berührungspunkte auf Seiten der Eltern, aber auch des Lehrpersonals abgebaut, den Eltern das deutsche, dreigliedrige Bildungssystem näher gebracht und sie hinsichtlich der formalen schulischen Bildung ihrer Kinder als aktive und mitwirkende Kooperationspartner gewonnen werden. Weiterhin werden für Eltern, deren Kinder sich im Primarbereich befinden, Sprachförderprogramme angeboten, damit sie den Prozess des Zweitspracherwerbs ihrer Kinder unterstützen und dabei gleichzeitig auch ihre eigenen Kenntnisse in der deutschen Sprache erweitern können. Schließlich bestehen Ansätze, die sich auf die Phase des Übergangs der Jugendlichen in einen Beruf bzw. eine berufliche Ausbildung richten und dabei den Eltern wichtige Informationen und Orientierungshilfen zur Verfügung stellen, damit sie diesen Übergang bei ihren Kindern erfolgreich mitgestalten können.

Vergleicht man den Bereich der vorschulischen und schulbegleitenden Projekte, so ist festzustellen, dass sich die Angebote hinsichtlich ihrer Komplexität, Dauer und Intensität voneinander unterscheiden. Komplexe und intensive Projekte existieren primär im vorschulischen Bereich. Schulbegleitende Programme sind dagegen vergleichsweise einfach aufgebaut. Hier dominieren Elterncafés oder Elternlotsen, die primär dem Informationsaustausch sowie der Annäherung von Eltern und Schule dienen und bereits ein gewisses Maß an Eigeninitiative und Interesse auf Seiten der Eltern voraussetzen. Programme, die sich an Eltern und Schüler gleichzeitig wenden und auch eine mögliche Verbesserung der Rahmenbedingungen innerhalb der Familien anstreben, sind hier eher selten zu finden. Obwohl die möglichst frühe Unterstützung gefährdeter Familien aufgrund der Fortschreibung, Kumulation und Verfestigung von Entwicklungsstörungen im Lebenslauf der betroffenen Kinder ausgesprochen wichtig ist (Holodynski 2007: 24), ist dennoch danach zu fragen, inwieweit nicht auch noch intensive schulbegleitende Programme die Entwicklung der Kinder positiv beeinflussen könnten.

Neben der Vorstellung unterschiedlicher familienzentrierter Projekte zur Förderung des Bildungserfolgs von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund verfolgt das vorliegende Working Paper das Ziel einen Eindruck davon zu vermitteln, inwieweit

solche Programme auch zu nachweisbaren Wirkungen führen. Wir wollen uns in diesem Zusammenhang auf die Frage konzentrieren, inwieweit familienzentrierte Maßnahmen zu einer messbaren Steigerung des Schulerfolgs der Kinder beitragen.

Es ist insgesamt hervorzuheben, dass die Mehrzahl (15 von 25) der im Rahmen des Papers vorgestellten familienzentrierten Projekte evaluiert wurden, wobei jedoch von einer sehr weiten Definition von Evaluation ausgegangen werden muss. Untersucht wurden primär die unmittelbaren Effekte der Maßnahme sowie die Akzeptanz des Programms bei der Zielgruppe. Insgesamt bleibt es daher schwierig abzuschätzen, inwieweit diese Projekte und Maßnahmen auch langfristig dazu beitragen, den Bildungserfolg der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu sichern bzw. zu verbessern. In kaum einer der für Deutschland vorliegenden Evaluationen wurde kontrollgruppengestützt der Frage nachgegangen, inwieweit das jeweils untersuchte Projekt einen Einfluss auf den schulischen Erfolg der Kinder und Jugendlichen ausübt. Dies hängt sicher auch damit zusammen, dass überwiegend die umfangreicheren und komplexeren vorschulischen Programme evaluiert wurden und werden, während zu den schulbegleitenden Projekten kaum Untersuchungen vorliegen. Um jedoch die langfristigen, schulbezogenen Wirkungen der Projekte abschätzen zu können, sind methodisch und organisatorisch vergleichsweise aufwändige Follow-up- oder Längsschnittstudien notwendig, in deren Rahmen die Projektteilnehmer über einen möglichst langen Zeitraum (15 bis 20 Jahre) begleitet werden und dabei immer wieder untersucht wird, welche Wirkungen das Projekt jeweils (noch) entfaltet (Gomby et al. 1995: 9). Für Deutschland kam es lediglich im Rahmen der Evaluation des Projekts Opstapje zu einer solchen Follow-up-Untersuchung, jedoch wurde auch hier nicht der Frage nachgegangen, inwieweit das Projekt den Bildungsverlauf der Kinder und Jugendlichen beeinflusst.

Dies verweist auf einen weiteren Grund, weshalb nur eingeschränkt Aussagen über die Wirkungen der betrachteten Projekte gemacht werden können. So sind bisher insgesamt nur wenige der Evaluationen im Bereich der Familienbildung in Deutschland methodisch anspruchsvoll. So wiesen zum Beispiel nur vier der 15 dargestellten Evaluationen ein Kontrollgruppendedesign auf. Ohne Vergleich mit einer Kontrollgruppe bleibt es häufig jedoch unklar, ob die gemessenen Veränderungen bei den Kindern tatsächlich auf das Programm oder auf den natürlichen, alterungsbedingten Reifungsprozess der Kinder zurückzuführen sind, beispielsweise hinsichtlich des gewachsenen Wortschatzes der Kinder.

Wie bereits angesprochen, wurden im Rahmen vieler der hier gezeigten Evaluationen primär die subjektiven Einschätzungen der Eltern und/oder der Erzieherinnen zum Projekterfolg abgefragt wurden. Dabei stellt sich die Frage, inwieweit die Eltern und/oder die Erzieherinnen in der Lage waren, die Entwicklung der Kinder oder der Eltern objektiv abzuschätzen, zumal hier auch mit möglichen Antwortverzerrungen aufgrund sozialer Erwünschtheit zu rechnen ist. Die Feststellung, dass in Deutschland wenige methodisch hochwertige Evaluationen in diesem Bereich existieren, deckt sich auch mit Ergebnissen, die sich im Rahmen einer ähnlichen Untersuchung zeigten, die durch Friedrich Lösel und Kollegen (2006: 141, 145) an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg durchgeführt wurde.

Während allgemein in Deutschland im Bereich der Elternbildung und früher Interventionsprogramme erst in den letzten Jahren verstärkt Evaluationen durchgeführt werden (Lösel et al. 2006:141), existieren solche Untersuchungen in den Vereinigten Staaten von Amerika bereits deutlich länger. Doch auch hier zeigt sich, dass methodisch anspruchsvolle Evaluationen, in deren Rahmen die Langzeiteffekte vorschulischer Programme untersucht werden, ebenfalls relativ rar sind (vgl. Barnett 1995). Eine herausragende Stellung nehmen hier Evaluationen des Perry Preschool-Projekts⁷⁰ sowie des Carolina Abecedarian-Projekts⁷¹ ein (für eine Zusammenfassung siehe Lösel et al. 2006: 43; Holodyski 2007: 65/66; Biedinger/Becker 2006: 97). Dabei kann für beide Projekte gezeigt werden, dass Personen, die als Kinder am jeweiligen Projekt teilgenommen hatten, bessere schulische Leistungen erbrachten als Personen einer Kontrollgruppe. Es wird aber auch darauf hingewiesen, dass Kinder aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen zwar von dem Projekt profitieren konnten und bessere Ergebnisse erzielten als die Kinder aus der Kontrollgruppe die ebenfalls aus sozioökonomisch schwierigen Verhältnissen stammten, jedoch nach wie vor schlechter abschnitten als Kinder aus höheren sozialen Lagen (Gomby et al. 1995: 14). Mit anderen Worten: Die Programme leisteten zwar einen Beitrag, die Zukunftschancen der teilnehmenden Kinder zu verbessern, eine Chancengleichheit gegenüber Kindern aus besser gestellten Haushalten konnten sie jedoch nicht herstellen. Weiterhin ist zu beachten, dass sich beide Programme primär an die Kinder und nicht an die Eltern richteten. Somit bleibt fraglich, inwieweit diese Ergebnisse auch auf familienzentrierte Programme übertragen werden können.

- Mit Blick auf familienbezogene Präventionsprogramme konnten Lösel et al. (2006) im Rahmen einer Analyse internationaler Metaevaluationen sechs Trends ableiten:
- In allen Analysen ergeben sich insgesamt positive Ergebnisse. Dabei ist das Ausmaß der Effekte überwiegend niedrig bis mittelhoch.
- Die Langzeiteffekte familienbezogener Präventionsmaßnahmen wurden bislang nicht ausreichend untersucht. Vorliegende Ergebnisse deuten jedoch auf eher geringe Effekte bei längeren Nacherhebungszeiträumen hin. Jedoch liegen auch Daten vor, die auf steigende Langzeiteffekte in einigen Bereichen hinweisen.
- Im Vergleich zu gezielten Ansätzen erbringen universelle Präventionsprogramme schwächere Effekte. Zielgruppen mit einem erhöhten Risiko der Störungsentwicklung (selektive Prävention) oder einer beginnenden Störung (indizierte Prävention) profitieren von den Programmen stärker (dazu auch Barnett 1995: 43; Wagner/Clayton 1999).
- Die Effektivität kombinierter Programme (Eltern und Kinder werden trainiert), scheint höher zu sein als bei Projekten, die sich nur an die Eltern oder die Kinder richten. Jedoch gibt es auch Befunde, die darauf hinweisen, dass kombinierte Programme geringere Effekte erbringen.
- Auch hinsichtlich der Programmintensität liegen heterogene Befunde vor. Einige Arbeiten zeigen, dass längere, intensive Projekte effektiver sind, andere

70 Projekthomepage: <http://www.highscope.org/Research/PerryProject/perrymain.htm>.

71 Projekthomepage: <http://www.fpg.unc.edu/~abc/>.

wiederum, dass gerade kürzere Maßnahmen besonders wirksam sind.

- Die festgestellten Effekte hängen schließlich auch mit der methodischen Qualität der jeweiligen Evaluation zusammen: Einige Meta-Analysen kamen bei methodisch schwächeren Arbeiten zu höheren Effekten (ebd.: 115).

Dabei bleibt jedoch die Frage, inwieweit diese internationalen Ergebnisse auch auf die spezifische Situation in Deutschland bezogen werden können. Daher unternahm Lösel et al. (2006) zusätzlich noch eine Metaevaluation deutscher Projekte. Dabei zeigten sich folgende Ergebnisse, die sich teilweise auch deutlich mit den internationalen Befunden decken (ebd.: 141ff.):

- Sowohl bei den Eltern als auch bei den Kindern zeigten sich im Durchschnitt moderate, aber relevante Wirkungen der Projekte.
- Die Wirkungen der Maßnahmen lassen mit der Zeit zwar nach, es bleiben aber signifikante Effekte bestehen.
- Bei Projekten, in deren Rahmen nicht nur die Eltern, sondern gleichzeitig auch die Kinder gefördert wurden, zeigten sich bei den Kindern größere Effekte als bei Projekten, die sich nur auf die Eltern konzentrierten. Darüber hinaus wird auch davon ausgegangen, dass die multimodalen Ansätze nachhaltiger wirken als rein auf die Kinder bezogene, da positive Verhaltensänderungen bei den Eltern sich im täglichen familiären Miteinander kontinuierlich und langfristig entfalten können (vgl. auch Gomby et al. 1995: 13).
- Gezielte Präventionsmaßnahmen zeigen tendenziell stärkere Effekte als universelle.
- Übungsorientierte Verfahren scheinen erfolgreicher zu sein, da sie den Transfer theoretisch erworbener Wissensinhalte in den konkreten Familienalltag erleichtern.
- Je intensiver das Programm, desto wirksamer.
- Hinsichtlich der Wirkung unterschiedlich inhaltlich-theoretisch ausgerichteter Programme zeigten sich keine ausgeprägten Unterschiede. Dagegen scheint es wichtig zu sein, einen empirisch fundierten Theorieansatz im Rahmen des Projekts auch konsequent umzusetzen.
- Die gemessenen Effekte hängen auch von der methodischen Qualität der Untersuchungen, vor allem der Auswahl der jeweiligen Kontrollgruppe ab. Je vergleichbarer Experimental- und Kontrollgruppe waren, desto geringer waren die Effekte. Da die Vergleichbarkeit der beiden Gruppen in den meisten Untersuchungen nur bedingt gegeben war, kann davon ausgegangen werden, dass die erhobenen Wirkungen die tatsächlichen überschätzen.

Ergänzend hierzu weist Holodynski (2007: 71) darauf hin, dass im Rahmen von Metaevaluationen gezeigt werden konnte, dass bei Hausbesuchsprogrammen die Effekte größer waren, wenn die Besuche durch professionelle Erzieherinnen und nicht durch Laienhelferinnen erfolgten. Dies lässt die Frage aufkommen, inwieweit die Wirksamkeit von Projekten wie HIPPY oder Rucksack gesteigert werden könnten, wenn anstatt der Laienhelferinnen professionelle Erzieherinnen zum Einsatz kommen. Ein solches Vorgehen würde jedoch die Kosten, die das Projekt verursacht, deutlich erhöhen. Ein weiteres Argument für die Beschäftigung von Laienhelferinnen wird in der Stärkung des bürgerlichen Engagements

gements und des Ehrenamtes gesehen. Für einige Migranten stellt die zeitweise Beschäftigung als unprofessionelle Kraft auch eine Brücke in die professionelle soziale Arbeit dar. Dies erscheint gerade vor dem Hintergrund der Förderung der interkulturellen Ausrichtung von Regeleinrichtungen durch die zunehmende Beschäftigung von Fachkräften mit Migrationshintergrund als wichtig.

Weiterhin zeigten unsere Recherchen, dass eine Vielzahl von Maßnahmen und Projekten existieren, die in aller Regel jedoch nicht aufeinander abgestimmt oder miteinander vernetzt sind. Hier besteht die Gefahr, dass die Vielfalt der Anbieter die Zielgruppe überfordert, bestimmte Angebotsbereiche tendenziell über- und andere gleichzeitig unterversorgt bleiben und darüber hinaus verschiedene Anbieter zueinander in Konkurrenz treten, anstatt sich zu ergänzen (vgl. hierzu auch Lösel et al. 2006: 151; Holodynski 2007: 84). Eine stärkere Vernetzung und Koordination der unterschiedlichen familienbezogenen Angebote in einer Kommune könnte hier Abhilfe schaffen. Dazu gehört aber auch, Programme zu entwickeln, die aufeinander abgestimmt die Kinder und ihre Familien über die einzelnen Entwicklungsphasen hinweg unterstützen können. Ein mögliches Beispiel liefern hier die aufeinander aufbauenden Projekte Griffbereit und Rucksack.

Abschließend bleibt somit vor allem festzuhalten: Die Frage, inwieweit familienzentrierte Projekte einen Beitrag dazu leisten können, den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund zu erhöhen, bleibt aufgrund einer fehlenden empirischen Basis an dieser Stelle unbeantwortet. Zwar gibt es Anzeichen dafür, dass familienzentrierte Projekte unter bestimmten Bedingungen sich positiv auf die kognitive, sprachliche und akademische Entwicklung sozioökonomisch benachteiligter Kinder und Jugendlicher auswirken, ein konkreter Nachweis dafür, dass sie speziell die schulische Entwicklung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund befördern, konnte jedoch bisher nicht erbracht werden.

Um dies statistisch belegen zu können, wären methodisch anspruchsvolle Längsschnittuntersuchungen notwendig, in deren Rahmen auch die langfristigen Wirkungen der familienzentrierten Projekte gemessen werden. Zudem wären empirische Untersuchungen wünschenswert, die sich mit den spezifischen Problemlagen und Bedarfen von Familien mit Migrationshintergrund befassen.

Literatur

- Amt für multikulturelle Angelegenheiten (AMKA)** in Zusammenarbeit mit dem Staatlichen Schulamt für die Stadt Frankfurt a. M., der Adolf-Reichwein-Schule, Eduard-Spranger-Schule, Henri-Dumant-Schule, Karmeliterschule, Ludwig-Richter-Schule, Uhlandschule (2007): mitSprache, Frankfurt a. M..
- AWO [Arbeiterwohlfahrt] Nürnberg** (2005a): PAT – Mit Eltern lernen. Damit Kinder ihre Fähigkeiten voll entfalten können, Nürnberg.
- AWO [Arbeiterwohlfahrt] Nürnberg** (2005b): HIPPY. Jahresbericht 2004. Nürnberg.
- Autorengruppe Bildungsberichterstattung** (2008): Bildung in Deutschland 2008. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu den Übergängen im Anschluss an den Sekundarbereich I, online: <http://www.bildungsbericht.de/>.
- BAMF [Bundesamt für Migration und Flüchtlinge]** (2008): Projektjahrbuch 2008. Potenziale nutzen – Integration fördern, Nürnberg.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend]** (2008): Wie erreicht Familienbildung und –beratung muslimische Familien?, Berlin.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend]** (2005a): Zwölfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland, Berlin.
- BMFSFJ [Bundesministerium für Familien, Senioren, Frauen und Jugend]** (2005b): Auf den Anfang kommt es an: Perspektiven für eine Neuorientierung frühkindlicher Bildung, Berlin.
- Barnett, Steven W.** (1995): Long-Term Effects of Early Childhood Programs on Cognitive and School Outcomes, in: The Future of Children Vol. 5, No. 3 – Winter 1995, 25-50.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred** (2001): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich.
- Baumert, Jürgen/Schümer, Gundel** (2001): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeziehung und Kompetenzerwerb, in: Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hg.): PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich, Opladen: Leske und Budrich, 323-407.

Beauftragung der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (2008): Patenatlas. Bildungspaten stärken, Integration fördern, online: www.aktion-zusammen-wachsen.de/data/downloads/webseiten/Patenatlas_20.08.pdf.

Becker, Rolf (2000): Klassenlage und Bildungsentscheidungen. Eine empirische Anwendung der Wert-Erwartungstheorie, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 450-475.

Becker, Rolf (2007): Soziale Ungleichheit von Bildungschancen und Chancengerechtigkeit, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 157-185.

Becker, Birgit/Biedinger, Nicole (2006): Ethnische Bildungsungleichheit zu Schulbeginn, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 58, Heft 4, 660-684.

Bertram, Hans (1981): Sozialstruktur und Sozialisation. Zur mikrosoziologischen Analyse von Chancenungleichheit, Darmstadt und Neuwied: Luchterhand.

Biedinger, Nicole/Becker, Birgit (2006): Der Einfluss des Vorschulbesuchs auf die Entwicklung und den langfristigen Bildungserfolg von Kindern. Ein Überblick über internationale Studien im Vorschulbereich, Arbeitspapier Nr. 97 des Mannheimer Zentrums für Europäische Sozialforschung (MZES) an der Universität Mannheim.

Boudon, Raymond (1974): Education, Opportunity, and Social Inequality. Changing Prospects in Western Society, New York: Wiley & Sons.

Bourdieu, Pierre (1983): Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. in: Kreckel, Reinhard (Hg.): Soziale Ungleichheiten. Soziale Welt, Sonderband 2, Göttingen: Schwartz, 183 – 198.

Breen, Richard/Goldthorpe, John H. (1997): Explaining educational differentials: Towards a formal rational action theory, in: Rationality and Society, 9 (3), 275 – 305.

Breitkopf, Tanris/Schweitzer, Helmuth (2005a): „Ich habe gelernt, wieder Hoffnung in meine Kinder zu setzen.“ In: Sozial extra Jg. 29, Heft 4, 19-24.

Breitkopf, Tanris/Schweitzer, Helmuth (2005b): Elternbildung und interkulturelle Sprachförderung – Stadtteilmütterprojekt. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht, Opladen: Verlag Barbara Budrich, 237-254.

Breitkopf, Tanris/Schweitzer, Helmuth (2004): Abschlussbericht. In: Stadt Essen (Hrsg.): Stadtteilmütter-Projekt. Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich, Essen.

Bundesvereinigung der Deutschen Arbeitgeberverbände (2006): Bildung schafft Zukunft. Integration durch Bildung. Potenzial von Migrantenkindern entfalten, Berlin.

Bund-Länder-Kommission (2004): Vorschläge zur Verbesserung der Bildungsberatung für Personen mit Migrationshintergrund, Beschluss der BLK vom 29.03.2004.

Büchel, Felix/Wagner, Gert (1996): Soziale Differenzen der Bildungschancen in Westdeutschland – Unter besonderer Berücksichtigung von Zuwandererkindern, in: Zapf, Wolfgang/Habich, Roland/Schupp, Jürgen (Hg.): Lebenslagen im Wandel. Sozialberichterstattung im Längsschnitt, Frankfurt/New York: Campus, 80-96.

Colberg-Schrader, Hedi (2005): Sprachförderung in der Kita – Mütter und Kinder lernen zusammen, in: Kita aktuell Nr. 5, 14-17.

Coleman, James Samuel (1988): Social Capital in the creation of human capital, in: American Journal of Sociology, 94, 95 – 120.

Cordus, Joyce/van Oudenhoven, Nico (1997): Early Intervention: Examples of Practice. Averroés Programmes for Children – an experience to be shared, Unesco Education Sector Monograph No. 8/1997.

Diefenbach, Heike (2005): Schulerfolg von ausländischen Kindern und Kindern mit Migrationshintergrund als Ergebnis individueller und institutioneller Faktoren, in: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Band 14, 43-54.

Diefenbach, Heike (2007a): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Diefenbach, Heike (2007b): Bildungschancen und Bildungs(miss)erfolg von ausländischen Schülern oder Schülern aus Migrantenfamilien im System schulischer Bildung, in: Becker, Rolf/Lauterbach, Wolfgang (Hg.): Bildung als Privileg. Erklärungen und Befunde zu den Ursachen der Bildungsungleichheit. 2., aktualisierte Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 217-241.

Diefenbach, Heike/Klein, Michael (2002): „Bringing Boys Back In“. Soziale Ungleichheit zwischen den Geschlechtern im Bildungssystem zuungunsten von Jungen am Beispiel der Sekundarschulabschlüsse, in Zeitschrift für Pädagogik 48, 938-958.

Ehmke, Timo/Hohensee, Fanny/Heidemeier, Heike./Prenzel, Manfred (2004): Familiäre Lebensverhältnisse, Bildungsbeteiligung und Kompetenzerwerb, in: Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Lehmann, Rainer/Leutner, Detlev/Neubrand, Michael/Pekrun, Reinhard/Rolf, Hans-Günter/Rost, Jürgen/Schiefele, Ulrich (PISA-

Konsortium Deutschland) (Hg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 225-253.

Ehmke, Timo/Baumert, Jürgen (2007): Soziale Herkunft und Kompetenzerwerb: Vergleiche zwischen PISA 2000, 2003 und 2006, in: Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen, Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhard/Pekrun, Reinhard (Hg.): PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster/New York/München/ Berlin: Waxmann, 309-335.

Esser, Hartmut (1990): Familienmigration und Schulkarriere ausländischer Kinder und Jugendlicher, in: Esser, Hartmut/Friedrichs, Jürgen (Hg.): Generation und Identität. Theoretische und empirische Beiträge zur Migrationssoziologie, Opladen: Westdeutscher Verlag, 127-146.

Esser, Hartmut (1999): Soziologie. Spezielle Grundlagen. Band 1: Situationslogik und Handeln, Frankfurt/Main: Campus.

Esser, Hartmut (2006): Sprache und Integration. Die sozialen Bedingungen und Folgen des Spracherwerbs von Migranten, Frankfurt/New York: Campus Verlag.

Fröhlich-Gildhoff, Klaus/Kraus, Gabriele/Rönnau, Maike (2005): Evaluation des Projektes: „Stärkung der Erziehungskraft der Familie durch und über den Kindergarten“ - Abschlussbericht, Evaluation im Auftrag von fünf Verbänden der LIGA der freien Wohlfahrtspflege in Baden-Württemberg e. V., Freiburg: Kontaktstelle für praxisorientierte Forschung e. V. an der Hochschule für Soziale Arbeit, Diakonie und Religionspädagogik (efh) Freiburg.

Gambetta, Diego (1987): Where They Pushed or Did They Jump? Individual Decision Mechanisms in Education, Cambridge: University Press.

Geißler, Rainer (1999): Mehr Bildungschancen, aber weniger Bildungsgerechtigkeit – ein Paradox der Bildungsexpansion, in: Bethe, Stephan/Lehmann, Werner/Thiele, Burkard (Hg.): Emanzipative Bildungspolitik, Münster/Hamburg/Berlin/Wien/London: Lit Verlag, 83-94.

Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft, in: Archiv für Wissenschaft und Praxis der sozialen Arbeit 4/2006, 34-49.

Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Roth, Hans-Joachim (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund, Materialien zur Bildungsplanung und zur Forschungsförderung, Heft 107, Herausgegeben von der Bund-Länder-Kommission, Bonn.

Gomby, Deanna S./Larner, Mary B./Stevenson, Carol S./Lewit, Eugene M/Behrman, Richard E. (1995): Long-Term Outcomes of Early Childhood Programs: Analysis and Recommendations, in: The Future of Children Vol. 5 Nr. 3, 6-24.

Gomolla, Mechthild/Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen: Leske + Budrich.

Hable, Angelika/Schneider, Roswitha (2003): Opstapje – Darstellung der Situation in Nürnberg und Bremen, in: in: DJI/Abteilung für Familie und Familienpolitik (Hg.): Eine Kultur des Aufwachsens, Potenziale und Grenzen von Opstapje. Frühförderung zwei- bis vierjähriger Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Dokumentation der Fachtagung 27./28.02.03 in Freising, online: http://www.intern.dji.de/bibs/351_2511tagdok.pdf.

Hadeed, Anwar (2001): Großes Potential. Selbstorganisationen in der Migration, online: http://www.ms.niedersachsen.de/master/C713631_L20_DO_I674.html.

Herwartz-Emden, Leonie (2005): Migrant/-innen im deutschen Bildungssystem, in: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) (Hg.): Migrationshintergrund von Kindern und Jugendlichen: Wege zur Weiterentwicklung der amtlichen Statistik, Bonn/Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bildungsreform Band 14, 7-24.

Hock, Gudrun (2000): Das Projekt „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kita – Elternhaus – Schule“ als Teil des Interkulturellen Konzeptes für die Stadt Essen. In: In: Mehrsprachigkeit und interkulturelle Elternbildung im Elementarbereich in Europa. Dokumentation der Tagung vom 9.-10. November 2000 in Essen. Stadt Essen, 12-18.

Holodynski, Manfred (2007): Bildungsbedeutung von Eltern, Familien und anderen Bezugspersonen für Kinder, Expertise im Auftrag der Enquetekommission „Chancen für Kinder“ des Landtags Nordrhein-Westfalens.

Hopf, Diether (1981): Die Schulprobleme der Ausländerkinder, in: Zeitschrift für Pädagogik 27/6, 839-861.

Huth, Susanne (2004): Partizipation durch bürgerschaftliches Engagement in Migrantenselbstorganisationen. Impulsreferat, Tagung „Politische und soziale Partizipation von MigrantInnen mit Schwerpunkt KurdInnen von NAVEND – Zentrum für Kurdische Studien e.V. am 12.02.2004 in Wiesbaden.

Jampert, Karin/Best, Petra/Guadatiello, Angela/Holler, Doris/Zehnbauer, Anne (2005): Schlüsselkompetenz Sprache. Sprachliche Bildung und Förderung im Kindergarten. Konzepte, Projekte und Maßnahmen, Berlin/Weimar: Verlag das netz.

Kiefl, Walter (1996): HIPPY. Bilanz eines Modellprojekts zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien in Deutschland. München: DJI.

Kiefl, Walter/Kohlbeck, Edeltraud/Pettinger, Rudolf (1993): Kleine Schritte zur Integration. Erste Erfahrungen aus einem Modellprojekt zur Integration von Aussiedler- und Ausländerfamilien. Untersuchungsbericht. München: DJI

- Konsortium Bildungsberichterstattung (2006):** Bildung in Deutschland. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration, online: www.bildungsbericht.de/daten/gesamtbericht.pdf.
- Koyunoğlu, Özgül (2004a):** lemma. Abschlussbericht, Arbeiterwohlfahrt Schleswig-Holstein e.V., Eigenverlag.
- Koyunoğlu, Özgül (2004b):** Problematik der Bildungsbenachteiligung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und Wege aus dieser Problematik durch Prävention. Lemma – Lernen mit mama. Masterarbeit im Fachbereich Deutsch als Fremdsprache, Kassel: Universität Kassel.
- Krais, Beate (1996):** Bildungsexpansion und soziale Ungleichheit in der Bundesrepublik Deutschland, in: Bolder, Axel/Heinz, Walter R./Rodax, Klaus (Hg.): Die Wiederentdeckung der Ungleichheit. Aktuelle Tendenzen in Bildung für Arbeit, Opladen: Leske + Budrich, 118-146.
- Kristen, Cornelia (1999):** Bildungsentscheidungen und Bildungsungleichheit – ein Überblick über den Forschungsstand, Arbeitspapiere – Mannheimer Zentrum für Europäische Sozialforschung; 5, Mannheim.
- Kristen, Cornelia (2002):** Hauptschule, Realschule oder Gymnasium? Ethnische Unterschiede am ersten Bildungsübergang, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 54, Heft 3, 534-552.
- Kristen, Cornelia (2006):** Ethnische Diskriminierungen in der Grundschule? Die Vergabe von Noten und Bildungsempfehlungen, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jahrgang 58, Heft 1, 79-97.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2004):** Bildungsinvestitionen in Migrantenfamilien, in: IMIS-Beiträge Heft 23/2004. Themenheft: Migration – Integration – Bildung – Grundlagen und Problembereiche. Für den Rat für Migration herausgegeben von Klaus J. Bade und Michael Bommers, 123-178.
- Kristen, Cornelia/Granato, Nadia (2007):** The Educational Attainment of the Second Generation in Germany. Social Origins and Ethnic Inequality, IAB Discussion Paper No. 4/2007, Nürnberg: Institut für Arbeitsmarkt und Berufsforschung der Bundesagentur für Arbeit.
- Kühn, Susanne (2003):** Niederlande: Samenspiel – Eltern und Kinder entdecken Welt und Sprache. In: Hammes-Di Bernado, Eva/Oberhuemer, Pamela (Hrsg.): Startchance Sprache. Sprache als Schlüssel zur Bildung und Chancengleichheit. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, 143-151.
- Landeshauptstadt Wiesbaden (2005):** Mama lernt Deutsch. Projektdokumentation November 2003 bis Dezember 2004, Wiesbaden.

Leyendecker, Birgit (2008): Frühkindliche Bildung von Kindern aus zugewanderten Familien – die Bedeutung der Eltern, in: IMIS-Beiträge Heft 34/2008. Themenheft: Nachholende Integrationspolitik – Problemfelder und Forschungsfragen. Herausgegeben von Klaus J. Bade, Michael Bommers und Jochen Oltmer, 91-102.

LIGA der freien Wohlfahrtspflege in Baden-Württemberg e.V. (2003): Projekt Stärkung der Erziehungskraft durch und über den Kindergarten, online: <http://www.landestiftung-liga-bw.de/pdf/projektskizze.pdf>.

Lombard, Avima (1993): „Alle Eltern wollen, dass ihr Kind in der Schule gut abschneidet...“ In: DJI (Hrsg.): Neubeginn. Aussiedler und Ausländer in Deutschland. Angebote für Kinder, Jugendliche und Familien. Beiträge zu einer Fachtagung des DJI am 6.10.1993. München: DJI, Arbeitspapier 5-081.

Lombard, Avima (1981): Success Begins at Home: Educational Foundations for Preschoolers. Lexington Books.

Lösel, Friedrich/Schmucker, Martin/Plankensteiner, Birgit/Weiss, Maren (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich – Abschlussbericht –, Erlangen: Lehrstuhl Psychologie I der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg.

Lund, Kerstin/Erdwien, Birgitt (2004): Entwicklungspsychologische Untersuchungen im Hinblick auf die Wirksamkeit des Programms Opstapje im Vergleich zu einer Kontrollgruppe. Vortrag zum Abschlussfachtag, online: http://www.intern.dji.de/bibs/321_326lund_vortrag_abschlusstagung.pdf.

Minsel, Beate (2007): Stichwort: Familie und Bildung, in: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 10. Jahrgang, Heft 3/2007, 299-316.

Müller- Benedict, Volker (2007): Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, Heft 4, 613-639.

Müller, Andrea G./Stanat, Petra (2006): Schulischer Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund: Analysen zur Situation von Zuwanderern aus der ehemaligen Sowjetunion und aus der Türkei, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 221-255.

Naves, Annegret/Schweitzer, Helmuth (2004): Evaluationsergebnisse der Modellphase. In: Stadt Essen (Hg.) Stadtteilmütter-Projekt. Abschlussbericht. Evaluation. Stadt Essen.

- Pfannenstiel, Judy/Lambson Theodora/Yarnell, Vicki (1996):** The Parents as Teachers Program: Longitudinal Follow-Up to the Second Wave Study, in: *The Future of Children*, Spring/Summer 1996.
- Powell, Justin J.W./Wagner, Sandra J. (2002):** Zur Entwicklung der Überrepräsentanz Migrantenjugendlicher an Sonderschulen in der Bundesrepublik Deutschland, in: *Gemeinsam Leben. Zeitschrift für Integrative Erziehung* 10 (2), 66-71.
- Prenzel, Manfred/Baumert, Jürgen/ Blum, Werner/Lehmann, Rainer/ Leutner, Detlev/ Neubrand, Michael/ Pekrun, Reinhard/ Rolff, Hans-Günter/ Rost, Jürgen/ Schiefele, Ulrich (PISA-Konsortium Deutschland) (Hg.) (2004):** PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen/Blum, Werner/Hammann, Marcus/ Klieme, Eckhard/Pekrun, Reinhard (PISA-Konsortium Deutschland) (Hg.) (2007):** PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann.
- Pross, Helge (1969):** Über die Bildungschancen von Mädchen in der Bundesrepublik, Frankfurt a. Main: Suhrkamp.
- Radtke, Frank-Olaf (2004):** Die Illusion der meritokratischen Schule. Lokale Konstellationen der Produktion von Ungleichheit im Erziehungssystem, in: *IMIS-Beiträge* 23/2004, 143-178.
- Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (2005):** RAA in NRW. 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven, online: <http://www.raa.de/dokumentation-25-jahre-raa-in-nr.html>.
- Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien Bielefeld (2005):** Eltern – Schule – Dialog. Projekt für zugewanderte Eltern in der Grundschule, Bielefeld.
- Reich, Hans H./Roth, Hans Joachim (2002):** Spracherwerb zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein Überblick über den Stand der nationalen und internationalen Forschung. Hamburg: Behörde für Bildung und Sport.
- Reiser, Helga R. (Hg.) (1981):** Sonderschulen – Schulen für Ausländerkinder?, Berlin: Carl Marhold Verlagsbuchhandlung.
- Rohnke, Hans-Joachim (2008):** Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern, in: *Textor, martin R. (Hg.): Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*, online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1761.html>.

Rummel, Beate/Naves, Annegret (2005): Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Zwischen-Evaluation des Programms in den ersten zehn Kindertageseinrichtungen. Stadt Essen.

Sächsisches Landesamt für Familie und Soziales (2004): Abschlussbericht Landesmodellprojekt „Familienbildung in Kooperation mit Kindertageseinrichtungen“. Dresden: Eigenverlag.

Schimpl-Neimanns, Bernhard (2000): Soziale Herkunft und Bildungsbeteiligung. Empirische Analysen zu herkunftsspezifischen Bildungsungleichheiten zwischen 1950 und 1989, in: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 52, 636-669.

Schlösser, Elke (2001): Wir verstehen uns gut. Spielerisch Deutsch lernen. Methoden und Bausteine zur Sprachförderung für deutsche und zugewanderte Kinder als Integrationsbeitrag in Kindergarten und Grundschule. Münster: Ökoptopia-Verlag.

Schofield, Janet Ward/Alexander, Kira/Bangs, Ralph/Schauenburg, Barbara (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie, AKI-Forschungsbilanz 5, Berlin: Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration (AKI) am Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB).

Sann, Alexandra/Thrum, Kathrin (2003): Wissenschaftliche Begleitung des Programms Opstapje – mehr als trockene Zahlen, in: DJI/Abteilung für Familie und Familienpolitik (Hg.): Eine Kultur des Aufwachsens, Potenziale und Grenzen von Opstapje. Frühförderung zwei- bis vierjähriger Kinder aus sozial benachteiligten Familien. Dokumentation der Fachtagung 27./28.02.03 in Freising, online: http://www.intern.dji.de/bibs/351_2511tagdok.pdf.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2007): Integration als Chance. Gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007, online: www.kmk.org/index.php?id=1682&type=123.

Sekretariat der ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2002): Bericht „Zuwanderung“, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002.

Stadt Essen (2004): Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Stadt Essen: Eigenverlag.

Stadt Gütersloh/Bündnis für Erziehung – Fördern und Fordern/Stadt Stiftung Gütersloh/Arbeiterwohlfahrt/Katholische Familienbildungsstätte Gütersloh/Deutscher Kinderschutzbund e.V. (2003): Jahresbericht 2003. Elternschule in Tageseinrichtungen für Kinder,

online: <http://www2.guetersloh.de/general/download/ElternschuleJahresbericht2003.pdf>.

- Stanat, Petra (2006):** Schulleistungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Die Rolle der Zusammensetzung der Schülerschaft, in: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hg.): *Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000*, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 189-219.
- Stanat, Petra/Christensen, Gayle (2006):** Schulerfolg von Jugendlichen mit Migrationshintergrund im internationalen Vergleich. Eine Analyse von Voraussetzungen und Erträgen schulischen Lernens im Rahmen von Pisa 2003, *Bildungsforschung Band 19*. Übersetzung der Studie „Where Immigrant Students Succeed“ der Organisation For Economic Co-Operation And Development (OECD). Herausgegeben vom Bundesministerium für Bildung und Forschung, Bonn/Berlin.
- Textor, Martin R. (2006):** Elternarbeit mit Migrant/innen, in: Ders. (Hrsg.): *Kindergartenpädagogik. Online-Handbuch*, online: <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1438.html>.
- Thränhardt, Dietrich (2005):** Spanische Einwanderer schaffen Bildungskapital: Selbsthilfe-Netzwerke und Integrationserfolg in Europa, in: Thränhardt, Dietrich/Weis, Karin (Hg.): *Selbsthilfe: Wie Migranten Netzwerke knüpfen und soziales Kapital schaffen*, Freiburg: Lambertus.
- Vartuli, Sue/Winter, Mildred (1989):** Parents as First Teachers, in: Fine, Marvin J. (ed.): *The Second Handbook on Parent Education. Contemporary Perspectives*, San Diego: Academic Press, 99-117.
- Vereinigung Hamburger Kindertagesstätten gGmbH (o.A.):** Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse für Sprachförderung in Eltern-Kind-Gruppen.
- Wagner, Mary M./Clayton, Serena L. (1999):** The Parents as Teachers Program: Results from Two Demonstrations, in: *The Future of Children Vol. 9 Nr. 1*, 91-115.
- Walter, Oliver/Taskinen, Päivi (2007):** Kompetenzen und bildungsrelevante Einstellungen von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Ein Vergleich mit ausgewählten OECD-Staaten, in: Prenzel, Manfred/Artelt, Cordula/Baumert, Jürgen, Blum, Werner/Hammann, Marcus/Klieme, Eckhard/Pekrun, Reinhard (Hg.): *PISA 2006. Die Ergebnisse der dritten internationalen Vergleichsstudie*, Münster/New York/München/Berlin: Waxmann, 337-366.
- Weigel, Tanja M. (2004):** Die PISA-Studie im bildungspolitischen Diskurs. Eine Untersuchung der Reaktionen auf PISA in Deutschland und im Vereinigten Königreich, Diplomarbeit im Bereich „Allgemeine Pädagogik“ der Universität Trier, Trier. Online:<http://www.oecd.org/dataoecd/46/23/34805090.pdf>.

- Westheimer, Miriam (2003):** Ready or Not: One Home Based Response to the School Readiness Dilemma. In: Westheimer, Miriam (ed.): Parents making the Difference. International Research on the Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters Program, Jerusalem: Hebrew University Magnes Press, 49-62.
- Wissenschaftlicher Beirat für Familienfragen (2002):** Die bildungspolitische Bedeutung der Familie – Folgerungen aus der PISA-Studie, Schriftenreihe des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hg.), Band 224, Berlin: W. Kohlhammer.
- Wolf, Richard (2007):** Spielend lernen in Familie und Stadtteil – Endbericht zur Evaluation des Programms. Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien.
- Wolf, Richard (2005):** Bericht zur ersten Erhebungswelle im Projekt frühstart. Bamberg: europäisches forum für migrationsstudien.
- Zimmermann, Peter/Moritz, Martina (2004)** Mütterliche Anleitungsgüte und Verhalten des Kindes in einer Spielsituation. Vortrag zum Abschlussfachtag, online: http://www.intern.dji.de/bibs/321_4173Vortrag_Zimmermann_Moritz_Abschlussstagung.pdf.
- Zwengel, Almut (2005):** Ich kann's! Stärkung der Erziehungskompetenz von Müttern mit Migrationshintergrund, online: http://ivv7srv15.uni-muenster.de/buko/AG_9_ich_kanns.pdf

Erschienene Working Papers der Forschungsgruppe für Migration und Integration

- 1/2005 Die Datenlage im Bereich der Migrations- und Integrationsforschung
Verfasserin: Sonja Haug
- 2/2005 Illegalität von Migranten in Deutschland
Verfasserin: Susanne Worbs unter Mitarbeit von Michael Wolf
und Peter Schimany
- 3/2005 Jüdische Zuwanderer in Deutschland
Verfasserin: Sonja Haug unter Mitarbeit von Peter Schimany
- 4/2005 Die alternde Gesellschaft
Verfasser: Peter Schimany
- 5/2006 Integrationskurse
Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung
Verfasser: Sonja Haug und Frithjof Zerger
- 6/2006 Arbeitsmarktbeteiligung von Ausländern im Gesundheitssektor in Deutschland
Verfasser: Peter Derst, Barbara Heß und Hans Dietrich von Loeffelholz
- 7/2006 Einheitliche Schulkleidung in Deutschland
Verfasser: Stefan Theuer
- 8/2007 Soziodemographische Merkmale, Berufsstruktur und Verwandtschaftsnetzwerke
jüdischer Zuwanderer
Verfasserin: Sonja Haug unter Mitarbeit von Michael Wolf
- 9/2007 Migration von hoch Qualifizierten und hochrangig Beschäftigten aus Drittstaaten
nach Deutschland
Verfasser: Barbara Heß und Lenore Sauer
- 10/2007 Familiennachzug in Deutschland
Verfasser: Axel Kreienbrink und Stefan Rühl
Family Reunification in Germany
Verfasser: Axel Kreienbrink und Stefan Rühl
- 11/2007 Türkische, griechische, italienische und polnische Personen sowie Personen aus
den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawien in Deutschland
Verfasser: Christian Babka von Gostomski

- 12/2008 Kriminalität von Aussiedlern. Eine Bestandsaufnahme
Verfasser: Sonja Haug, Tatjana Baraulina, Christian Babka von Gostomski,
unter Mitarbeit von Stefan Rühl und Michael Wolf
- 13/2008 Schulische Bildung von Migranten in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 1
Verfasser: Manuel Siegert
- 14/2008 Sprachliche Integration von Migranten in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 2
Verfasserin: Sonja Haug
- 15/2008 Healthy-Migrant-Effect, Erfassungsfehler und andere Schwierigkeiten bei der
Analyse der Mortalität von Migranten
Eine Bestandsaufnahme
Verfasser: Martin Kohls
- 16/2008 Leben Migranten wirklich länger?
Eine empirische Analyse der Mortalität von Migranten in Deutschland
Verfasser: Martin Kohls
- 17/2008 Die Einbürgerung von Ausländern in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 3
Verfasserin: Susanne Worbs
- 18/2008 Die Datenlage im Bereich der internationalen Migration in Europa und seinen
Nachbarregionen
Verfasser: Kevin Borchers unter Mitarbeit von Wiebke Breustedt
- 19/2008 Das Integrationspanel
Ergebnisse zur Integration von Teilnehmern zu Beginn ihres Integrationskurses
Verfasserin: Nina Rother
- 20/2008 Aspekte der Arbeitsmarktintegration von Frauen ausländischer Nationalität
in Deutschland
Eine vergleichende Analyse über türkische, italienische, griechische und polni-
sche Frauen sowie Frauen aus den Nachfolgestaaten des ehemaligen Jugoslawiens
Verfasserin: Anja Stichs
- 21/2008 Wohnen und innerstädtische Segregation von Zuwanderern in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 4
Verfasserin: Lena Friedrich
- 22/2009 Berufliche und akademische Ausbildung von Migranten in Deutschland
aus der Reihe „Integrationsreport“, Teil 5
Verfasser: Manuel Siegert

23/2009 Das Integrationspanel

Entwicklung von alltagsrelevanten Sprachfertigkeiten und Sprachkompetenzen der Integrationskursteilnehmer während des Kurses

Verfasserin: Nina Rother

24/2009 Förderung der Bildungserfolge von Migranten:

Effekte familienorientierter Projekte

Abschlussbericht zum Projekt Bildungserfolge bei Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund durch Zusammenarbeit mit den Eltern

Verfasser: Lena Friedrich, Manuel Siegert, unter Mitarbeit von Karin Schuller



Impressum

Herausgeber:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Referat 220 - Grundsatzfragen der Migration,
Projektmanagement, Finanzen,
Geschäftsstelle Wissenschaftlicher Beirat
Frankenstraße 210
90461 Nürnberg

Gesamtverantwortung:

Antje Kiss
Dr. habil. Sonja Haug

Verfasser:

Lena Friedrich
Manuel Siegert
unter Mitarbeit von Karin Schuller

Bezugsquelle:

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge
Referat 220
Frankenstraße 210
90461 Nürnberg
www.bamf.de
E-Mail: info@bamf.de

Stand:

Juni 2009

Layout:

Gertraude Wichtrey
Claudia Sundelin

ISSN:

1865-4770 Printversion

ISSN:

1865-4967 Internetversion

Für nichtgewerbliche Zwecke sind Vervielfältigungen und unentgeltliche Verbreitung, auch auszugsweise, mit Quellenangaben gestattet.

Die Verbreitung, auch auszugsweise, über elektronische Systeme oder Datenträger bedarf der vorherigen Zustimmung des Bundesamtes. Alle übrigen Rechte bleiben vorbehalten.