

che Eignung der ihnen unterstellten Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter zu garantieren.

Literatur

- BAG-LJÄ**, Bundesarbeitsgemeinschaft der Landesjugendämter: Hinweise zur Eignungsüberprüfung von Fachkräften der Kinder- und Jugendhilfe nach § 72a. In: Forum Jugendhilfe 2/2006, S. 31-37
- DIJuF**, Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht: Rechtsgutachten vom 14.7.2005. In: Das Jugendamt 8/2005, S. 348 f.
- DIJuF**, Deutsches Institut für Jugendhilfe und Familienrecht: Rechtsgutachten vom 10.6.2006. In: Das Jugendamt 9/2006, S. 395 f.
- Fegert**, J.M.; Wolff, M. (Hrsg.): Sexueller Missbrauch durch Professionelle in Institutionen. Weinheim 2006
- Kreft**, D.: § 72a: Schutz bei Kindeswohlgefährdung durch Verfahren? In: Das Jugendamt 2/2006, S. 66
- Meysen**, Th.; Schindler, G.: Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung. In: Das Jugendamt 10/2004, S. 449
- NZA-RR**, Neue Zeitschrift für Arbeits- und Sozialrecht 1997, S. 99
- Preis**, U.: Rn. 341 zu § 611 BGB. In: Dieterichs u. a. (Hrsg.): Erfurter Kommentar zum Arbeitsrecht. München 2007
- Tschan**, W.: Missbrauchtes Vertrauen. Grenzverletzungen in professionellen Beziehungen, Ursachen und Folgen. Basel 2005
- Voigts**, G.: Der Schutzauftrag bei Kindeswohlgefährdung im Kinder- und Jugendhilfe-Weiterentwicklungsgesetz und dessen Bedeutung für die Angebote der verbandlichen Kinder- und Jugendarbeit. In: Das Jugendamt 2/2006, S. 57
- Wiesner**, R.: Die Verantwortung der Jugendhilfe zur Sicherung des Kindeswohls. In: Verein für Kommunalwissenschaften (Hrsg.): Jugendhilfeausschuß und kommunale Jugendpolitik. Berlin 1998, S. 9
- Wiesner**, R. (Hrsg.): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe, Kommentar. München 2006
- Wiesner**; Krug; Grüner; Dalichan (Hrsg.): SGB VIII Kinder- und Jugendhilfe, Kommentar und Rechtssammlung. Ergänzung 7/2006. Starnberg 2006
- Wohlgemuth**, H.: Darf der Arbeitgeber ein Führungszeugnis anfordern? In: Der Betrieb 21/1985, S. 4

Kinder mit Migrationshintergrund in Kindertagesstätte und Grundschule

Praxisanregungen für die Elternaktivierung

Karlheinz Thimm

Zusammenfassung

Seit Jahren werden Konzepte für die Förderung der Integration und der (Bildungs-)Teilhabe von benachteiligten Kindern mit Migrationshintergrund eingefordert. Der Beitrag beginnt mit systematisierenden Überlegungen zu familialen Beiträgen zu Bildungserfolgen und Hindernissen, die zu überwinden sind. In der Folge werden Ergebnisse aus Experten- und Elterninterviews dargestellt, Best-Practice-Beispiele aufgezeigt und Handlungsvorschläge vorgestellt, die die Zusammenarbeit von pädagogischen Institutionen mit Migrantenfamilien im Interesse der jungen Menschen verbessern können.

Abstract

Plans for promoting the integration and the participation (in education) of disadvantaged children with a migration background have been requested for several years. The article starts by systematically considering the role of familial contributions to education successes and obstacles that need to be overcome. In succession, results are presented of expert interviews and of interviews with parents, best practice examples are identified and proposals for action are introduced which can improve the cooperation between pedagogic institutions and migrant families in the best interest of young people.

Schlüsselwörter

Migrantenkind – Kindertageseinrichtung – Grundschule – Integration – Elternarbeit

1. Bildungs- und Erziehungsleistungen von Familien

Die Entwicklung und Förderung von Lebens- und Interaktionskompetenz ereignet sich zuerst in der Familie und im Nebenbei. Eltern sind gewissermaßen die ersten „Lehrerinnen und Lehrer“ ihrer Kinder. Sie eröffnen ihnen Zugänge zur Welt. Die wichtigsten Bildungsleistungen gehen aus dem Umgang der Eltern mit den Kindern im Alltag hervor. Sie hängen stark von den Routinen im familialen Kommunikationsgeschehen ab. Hier entwickelt sich die Persönlichkeit zuerst, hier entsteht eine Basis für schulisches Lernen, für Interessen, für Leistungsmotivation. Der hohe Stellenwert der pädagogischen Qualität des Familienmilieus für die schulische Bewährung ist

evident. Die Erklärungskraft der familialen Bedingungen für (schulische) Bildungserfolge erweist sich als doppelt so groß wie die Wirkungspotenziale qualitativ günstiger Leistungen von Kindertagesstätte und Grundschule zusammen. „Dies gilt für alle vier Bildungsmaße Schulleistung, Sprachentwicklung, Soziale Kompetenz und Bewältigung von Alltagssituationen in gleicher Weise. Der Varianzanteil in den Bildungsmaßen, den die pädagogische Qualität in der Familie aufklärt, ist in allen vier Maßen rund doppelt so groß wie der durch die institutionellen Settings Kindergarten und Grundschule aufgeklärte Varianzanteil; oder noch untechnischer: der Bildungserfolg eines Kindes lässt sich in erster Linie auf die Familie zurückführen; die Qualität von Kindergarten und Grundschule sind zusammen nur halb so bedeutend“ (Tietze in Diskowski u. a. 2006, S. 208). Familienbedingte Bildungsunterschiede lassen sich nur beschränkt ausgleichen, ohne dass eine solche Beurteilung zu pessimistischer Tatenlosigkeit führen muss. Es gibt keinen Hinweis dafür, dass die für Kompensationen im institutionellen Bereich denkbaren Potenziale ausgeschöpft sind. Internationale Vergleiche legen das Gegenteil nahe (ebd. 2006).

Eltern gelten als primäre Bildungs- und Unterstützungsressource. Einig ist man sich, dass eine Entfaltung von Möglichkeiten und eine gelingende schulische Laufbahn der Kinder an die Übernahme einer aktiven, verantwortlichen Rolle von Müttern und Vätern geknüpft sind. Dafür müssen Eltern über folgende Kompetenzen verfügen (Levold 2003):

▲ Alltagskompetenz: Tagesstrukturierung, Geldverwaltung, Ernährung, Umgang mit Ämtern ...;

▲ pädagogische Kompetenz: mit dem Kind reden, zuhören, ihm das elterliche Handeln erklären, seine Sicht der Dinge in eigenes elterliches Handeln einbeziehen ...;

▲ soziale Kompetenz als Fähigkeit, zwischenmenschliche Bezüge und soziale Netze positiv zu gestalten, um nicht in Isolation zu geraten, um sich Rat und Unterstützung von anderen Eltern oder auch Professionellen holen zu können ...;

▲ kognitive Kompetenz als Fähigkeit, Erfahrungen und Wissen zu sammeln und damit zum Beispiel Kinder anzuregen ...;

▲ Bewältigungskompetenz als gelingender Umgang mit kritischen Lebenssituationen, mit Umorientierung, Verlust, Begrenzung, ohne in Resignation zu verfallen ...;

▲ Bewertungs- und Veränderungskompetenz, die sich unter anderem in ungeschminkter Wahrnehmung, in realitätsgerechter Beurteilung und in der Wirksamkeitsüberzeugung, dass der „Fahrplan der Dinge und ihr Lauf“ zu beeinflussen sind, zeigt.

Günstig für all dies ist ein Selbstbild, das von Selbstbewusstsein, Werterleben und Zukunftsoptimismus gekennzeichnet ist. Solch einer Aufzählung wird wohl niemand widersprechen. Allerdings existieren Kindheit und Jugend nur im Plural. Familiäre, soziale und regionale Herkunftsvariablen sind nicht nur Kulisse, sondern Kräftefeld. Ein Teil der Kinder und Jugendlichen verfügt über keine belastbare Beziehung zu ihren Eltern, die Rückhalt gibt. Ich will einige Punkte benennen, die wir zu berücksichtigen haben, wenn wir über die Stärkung elterlicher Kompetenzen reden und unterstützende professionelle Konzepte entwickeln wollen (Levold 2003).

▲ Kompetenzen können sich nur in sozialen Kontexten entfalten. Außerperspektivisch wird oft nicht hinreichend wahrgenommen, wie stark unterstützende, konsequente, empathische Haltungen durch ökonomische und soziale, gesundheitliche und psychische Ressourcen begünstigt oder beeinträchtigt werden. Insofern ist die Unterstützung der Bildungsmotivation der Kinder in mancherlei Hinsicht immer noch eine Klassenfrage. Je mehr Zeit und inneren Raum Eltern zur Verfügung haben, je mehr Geld sie ausgeben können, desto mehr können sie investieren. Je mehr soziales Kapital, je mehr erfolgreiche Bildungsmodelle im Nahraum, je mehr Verteilung des Engagements auf mehrere Schultern, um so eher gelingt Unterstützung.

▲ Elterliche Kompetenzen können immer nur in einer konkreten Beziehung zur Geltung kommen. Sie sind abhängig von der Geschichte, der Qualität, dem Wechselspiel in Beziehungen. Es ist also unzulässig, Kompetenzen als festen Besitz zu verstehen, der unabhängig von der Situation und dem Gegenüber abgerufen werden kann. Kompetenzeinsatz ist an Motivation gebunden. Sind die Beziehungen zu den Kindern konflikthaft und ambivalent? Dominieren Unglücklich-Sein über das Verhalten der Kinder, Ablehnung, Feindseligkeit, unbewältigte Spannungen im familialen Kontext, dann gibt es gewichtige Hemmnisse, prinzipiell vorhandene Fähigkeiten optimal einzusetzen.

2. Erschwerte Lebenslagen von Migranten – Folgen für Kinder

Drei Gruppen unter den Migrantenfamilien gelten als besonders schwierig zu erreichen:

▲ solche, die unter extrem ungünstigen psychosozialen Bedingungen leben und Probleme haben, den Alltag in ihren Familien basal zu strukturieren;

▲ christliche, teilweise freikirchlich beziehungsweise anders religiös gebundene und räumlich sowie kulturell gettoisiert lebende (Spät-)Aussiedlerfamilien,

die den Kontakt zur deutschen sozialen Umwelt meiden;

▲ Flüchtlingsfamilien ohne verbrieftes Bleiberecht, die in großfamiliäre Clanstrukturen eingebunden sind und die teilweise ihre Lebensgrundlagen durch illegale Aktivitäten sichern.

Eine erhebliche Zahl der Migrantinnen und Migranten in Armutsmilieus bezieht sich stark auf die eigene Ethnie. Die Funktionen der „Kolonie“ sind Neueinwandererhilfe, Persönlichkeitsstabilisierung in der Fremde, Selbsthilfe, Sozialisation im Sinne des Erhaltes der kulturellen Identität. Trotz subjektiver, kurzfristiger Gewinne sind die Kosten allerdings erheblich. „Das Vorhandensein ethnischer Strukturen entbindet von der Notwendigkeit, Kontakte außerhalb der eigenen Gruppe zu suchen, erschwert die Bildung der für Aktivitäten notwendigen kommunikativen... Qualifikationen, behindert ‚intermarriage‘, kurz verstärkt Faktoren, die das System ethnischer Schichtung reproduzieren“ (Heckmann 1992, S. 114).

Schule, Kindertagesstätten und Soziale Arbeit stehen jedenfalls bei ausgeprägter Segregation und Desintegration fast auf verlorenem Posten. Dabei ist die Wucht der lebensweltlichen Gegenkräfte gar nicht hoch genug einzuschätzen: alltägliche Armutsfolgen; Sprachprobleme; Rückzug in die eigene Primärgruppe und Community; elterliche Abwehrdefinitionen zur (entfremdenden) Rolle von Kindergarten und Schule; Schiefagen in der Geschlechterhierarchie mit Folgen wie tendenzielle Verweisung der Frauen in das Haus und überdurchschnittlich auftretende häusliche Gewalt diesen gegenüber; Verständnisse von Ehre und Respekt, die sowohl Jungen als auch Mädchen Anschlüsse an die „Moderne“ erschweren; eine generell distanzierte bis abwehrende Haltung gegenüber der deutschen Mehrheitskultur.

Ungünstige familiäre und soziale Lebensbedingungen prozessieren, so die Forschungslage und alltägliche Erfahrungen, negative Auswirkungen auf Kinder und Jugendliche: Lernprobleme, Leistungsprobleme, Sozialkompetenzdefizite (Konfliktverhalten, sprachliches Kommunikationsniveau, Teamfähigkeit, Regel-fähigkeit...), eingeschränkte Toleranzbereitschaft und ethnisch-kulturelle Abgrenzung, Randständigkeit verfestigendes Freizeitverhalten. „Die Kinder, die wir betreuen, wachsen überwiegend in Großfamilien mit bis zu fünfzehn Geschwistern auf. Deutsch wird zuhause wenig gesprochen, es herrschen meist patriarchalische Strukturen mit deutlichen Benachteiligungen für Frauen und Mädchen vor. Schulbildung und Berufsausbildung werden nicht als primär wichtig angesehen. So werden z.B. Briefe und wich-

tige Mitteilungen der Schule nicht verstanden und ohne Kenntnis des Inhalts unterschrieben oder den älteren Geschwistern ‚zur Bearbeitung‘ vorgelegt“ (Stadtteilverein Tiergarten e.V. 2006).

Insbesondere Familien, die von Randständigkeit betroffen sind, fällt es schwer, im Interesse ihrer Kinder erzieherisch präsent zu sein. „Dies führt in vielen Fällen zu einem von Gewalt geprägten Familienklima, in dem Kinder nur die Unsicherheit und Hilflosigkeit ihrer Eltern erleben, aber keine tragfähigen Modelle zur Bewältigung von Kontroversen und Konflikten. Die Frustration der Eltern, gesellschaftlich nicht adäquat partizipieren zu können, führt häufig dazu, dass diese ihren Kindern mit einem negativen, abgewerteten Selbstbild gegenüberreten. Die Kinder übernehmen dieses Bild und erleben ihre Eltern nicht als Halt gebende Erziehungspersonen... Das bringt die Eltern dazu, immer aggressiver und lauter ihre Forderungen an die Kinder durchzusetzen“ (Brixius u. a. 2006).

3. Methodisches Vorgehen und Erkundungsfeld

Auftraggeber für unsere Untersuchung zum Passungsverhältnis von pädagogischen Institutionen und migrantischen Eltern war das Bezirksamt Mitte von Berlin über den Stadtteilverein Tiergarten e.V. Ziel der Praxiserkundung war, die Erfahrungen von sozialpädagogischen Fachkräften und Lehrerinnen und Lehrern hinsichtlich der Zusammenarbeit mit Eltern zu erkunden und daraus Handlungsvorschläge abzuleiten, mit denen benachteiligte Familien ihre Unterstützungspotenziale für Kinder steigern können. Insgesamt führte ich 14 Gespräche mit 18 Expertinnen und Experten aus Schule, Jugendhilfe (Jugendamt, Kindergarten, Hilfe zur Erziehung) und Gemeinwesenarbeit, die zwischen einer Stunde und drei Stunden dauerten. Auf eine unmittelbare Aufzeichnung verzichtete ich im Interesse des Vertrauensgewinns. Zudem wurden insgesamt 16 Eltern von zwei freien Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern befragt, wobei zehn Interviews im Bezirk Neukölln im Rahmen einer Diplomarbeit geführt wurden (Cömert 2007).

Wissenschaftlich valide, repräsentative Ergebnisse hätten nur durch einen Methodenmix erreicht werden können: mündliche Befragungen (Interviews) verschiedener Interessengruppen, schriftliche Befragungen, Auswertung von statistischen Daten, Dokumentenanalyse, teilnehmende Beobachtung. Ein Manko der Untersuchung liegt also darin, dass die Erkenntnisse ausschließlich auf Gesprächen und auf der Analyse von je zwei Kindergartenkonzepten und

zwei Schulprogrammen basieren. Als zweiter Mangel ist zu konstatieren, dass nur eine kleine Anzahl von Personen befragt wurde. So erhalten Einzelmeinungen gegebenenfalls ein unzulässig starkes Gewicht. Zudem fehlen wichtige Felder, die aus Ressourcengründen nicht in die Erkundung einbezogen wurden: die schulische Ganztagsbetreuung mit der Berufsgruppe der Erzieherinnen; die Kinder- und Jugendarbeit; Personen, die im Kontext des Quartiersmanagements mit Eltern kooperieren; das Gesundheitsamt; Schlüsselpersonen des Kiezes und andere.

Im untersuchten Quartier wohnen zirka 8 500 Menschen, die sich auf 4 600 Haushalte verteilen. 35 Prozent der Bewohnerinnen und Bewohner weisen einen Migrationshintergrund auf. Im Ortsteil leben zirka 1 600 Kinder und Jugendliche unter 18 Jahren. An den Grundschulen lernen annähernd 90 Prozent Kinder, die in familialen Kontexten mit nicht deutscher Herkunftssprache aufwachsen. Obwohl nur jeder fünfte erwerbsfähige Mensch in Tiergarten-Süd arbeitslos gemeldet ist, leben zirka 40 bis 50 Prozent der Schülerinnen und Schüler in Haushalten, die auf Transfereinkommen beziehungsweise geringfügige Verdienste angewiesen sind.

Die wirtschaftliche Labilisierung der Gegend durch Laden- und Betriebsschließungen beziehungsweise Fluktuation, hohe Arbeitslosigkeit der Bewohnerinnen und Bewohner sowie Integrationsprobleme lassen die Attraktivität von Tiergarten-Süd jedenfalls als Wohnquartier sinken. Bürgerliche Schichten, etwa Mittelschichtsfamilien mit Kindern, kehren dem Stadtteil den Rücken. Nachzüge erfolgen vor allem aus migrantischen Milieus. Der „Brennpunktstatus“ von Teilen des Quartiers wird an folgenden Indikatoren festgemacht, ohne Ursache und Wirkung an dieser Stelle zu trennen: spannungsreiches Nebeneinander verschiedener Kulturen, Ethnien, Communities; räumliche Konzentration zum Teil zerstrittener Familien und Familienverbände; unsicherer Aufenthaltsstatus vieler Familien und Einzelpersonen; Kinderreichtum, der sozial und materiell nicht hinreichend gestützt werden kann; Misstrauen und Distanz der Bürgerinnen und Bürger gegenüber Behörden; teilweise illegale Wege des Überlebens, in die Kinder involviert sind; relativ hohe Gewaltbereitschaft; Konflikte um die Nutzung des öffentlichen Raumes durch Kinder und Jugendliche.

4. Ausgewählte Befragungsergebnisse

4.1 Lehrerinnen, Lehrer und Erzieherinnen

Zentrales Ergebnis der Befragung der Erzieherinnen, Lehrerinnen und Lehrer ist: Die alle Vorstellungen sprengende heterogene Zusammensetzung der

Kindergartengruppen und Schulklassen, die unterschiedlichen Wissens- und Sprachniveaus, die Vielfalt der Lebenssituationen stellen die Erzieher- und Lehrerschaft vor vielfältige Probleme, die sie nur mit erweiterten Zwecksetzungen, veränderten Konzepten und entsprechender Mittelbereitstellung bewältigen könnten. Als Belastungen im Alltag beider Institutionen gelten in der Wahrnehmung des pädagogischen Personals, dass

- ▲ eine große Anzahl von Kindern mit eklatanten Sozialisationsdefiziten zu begleiten ist,
- ▲ oft basale Verständigungsmöglichkeiten mit Kindern und vor allem mit Eltern fehlen,
- ▲ nicht wenige Eltern einfache Absprachen nicht einhalten,
- ▲ Anforderungsverdichtungen durch „zusätzliche Aufgaben“ in den Bereichen Administration, Dokumentation, Evaluation, Planung und Kooperation entstehen, ohne dass dafür (frische) Ressourcen zur Verfügung stehen.

Die Ergebnisqualität von Schule, Kindertagesstätte und Sozialer Arbeit kann, so der Tenor der befragten Fachkräfte, nicht unabhängig von der Strukturqualität (zum Beispiel der Mittelbereitstellung für Vor- und Nachbereitung beziehungsweise „indirekte“ Arbeit neben Unterricht und Gruppenbegleitung) und von der Eingangs- beziehungsweise Klientelqualität (Inputqualität) gesehen werden. Von daher sind Affinitäten belegbar, sich bescheidene Ziele zu setzen und gegebenenfalls sogar Entscheidungen zu präferieren, in definierte Problemlagen mit geringen Veränderungschancen hinsichtlich der Elternseite nur das Notwendigste (wie Maßnahmen des Kinderschutzes) zu investieren.

Die befragten Lehrerinnen und Lehrer äußerten einheitlich, dass nicht selten grundlegende soziale Fähigkeiten wie Pünktlichkeit, Regelmäßigkeit und Ordnung vermittelt und eingeübt werden müssten, bevor die Wissensvermittlung in den Vordergrund treten kann. Lehrkräfte artikulierten glaubhaft, dass sie der Vielfalt und dem Gewicht der Anforderungen mit heimischen Möglichkeiten nicht mehr gerecht werden können. Die wichtigste Erkenntnis aus der Befragung der Fachkräfte liegt darin, dass Kindergarten und Schule sich der Elternaktivierung nur mit Überzeugung und Engagement widmen, wenn sie durch Expertinnen und Experten von außen (Fachberatung, Jugendamt, Interkulturelle Moderation) unterstützt werden. Eine „Lust auf Eltern“ war nicht zu spüren. Eine Zusammenarbeit mit Eltern wird insbesondere an den zwei untersuchten Grundschulen als überforderndes Additum, als „uneigentliche Zusatzbelastung“ erlebt.

4.2 Eltern

Viele Migranteneltern äußerten in den durchgeführten Interviews ihr Interesse an Bildungsgewinnen ihrer Kinder, andererseits zeigten sie sich gegenüber den fremden bundesdeutschen Betreuungs-, Hilfe- und Schulinstitutionen in vielerlei Weise skeptisch und distanziert. Folgende Gesprächsäußerungen sind besonders markant und machen wechselseitige Abstandskonstruktionen von Schule und benachteiligten Eltern deutlich: „Ich höre immer nur Schlechtes“; „Ich traue mich nicht zu fragen“; „Ich verstehe nicht, was gesagt wird“; „Ich kann doch sowieso nichts machen“; „Das ist doch sowieso nicht meine Sache / Angelegenheit / Zuständigkeit“; „Bei Anweisungston schalte ich auf Durchzug“.

Solche subjektiven Verarbeitungsmuster von Eltern mit nicht deutscher Herkunft stehen in Korrespondenz mit Erklärungsansätzen aus einer Vorläuferstudie (Leonhardt; Schnabel 2006, S. 125 f.):

▲ „Der Kontakt der Eltern mit der Schule ergab sich in der Erinnerung an die eigene Schulerfahrung nur dann, wenn auffallende Lern- und/oder Verhaltensschwierigkeiten vorlagen. Gab es keine nennenswerten Besonderheiten, wurde eine strikte Trennung zwischen Schule und Familie eingehalten.“

▲ Die schulischen Leistungs- und Lernanforderungen an die Kinder können durch eigene Kenntnisse nicht gefördert werden, so dass der immer wiederkehrende Wunsch der Lehrkräfte an die Eltern nach Förderung nur enttäuscht werden kann.

▲ Unzureichende Deutschkenntnisse erlauben Elterngespräche oftmals nur in Begleitung der Kinder (oder Verwandter, Anmerkung des Verfassers), die als Dolmetscher fungieren. Gespräche werden vermieden, um Konflikten zwischen den Generationen und dem Erleben von Demütigung vor den Augen der Kinder aus dem Weg zu gehen ...

▲ Eltern vermeiden aufgrund ökonomisch schwieriger Lebensverhältnisse soziale Kontakte. Eltern hatten Ängste vor weiteren enttäuschenden Erfahrungen mit der Schule ... Auffälligkeiten der Kinder in der Schule wiesen auf unbewältigbare innerfamiliäre Konflikte hin, die es zu verbergen galt und die teilweise mit innerschulischen Konflikten (korrespondierten, Anmerkung des Verfassers)...

▲ Die von den Eltern erfahrenen Enttäuschungen in der bisherigen Kommunikation zwischen ihnen und den Lehrkräften führen zu einem Rückzug aus der Eltern-Lehrer-Beziehung.“

Eine weitere, aus Interviewäußerungen herauslesbare Hypothese ist, dass ein ambivalentes Verhältnis gegenüber dem deutschen Bildungssystem der Befürchtung, aber auch der Erfahrung geschuldet

ist, dass die Kinder sich den Eltern kulturell entfremden (Eltern also schwindenden erzieherischen Einfluss eingestehen müssen) und die unbedingte Loyalität schwindet. Diese Deutungsfolie würde auch den Widerspruch zwischen artikulierten Bildungsaspirationen einerseits und letztlich eher zögerlichen Förderstrategien und Annahmen von Beteiligungsmöglichkeiten andererseits erklären. Das, was wie Selbstsabotage erscheint, kann dann als Versuch gelesen werden, die eigene soziale und kulturelle Ordnung unter Aspekten wie Identität und Sicherheit zu schützen (Geogheganes 2006, S. 65).

Die Elternbefragung zeigt: Ein aussichtsreicher Weg wäre, Kontakte unabhängig von Problemsituationen zu ermöglichen. Kindergarten und Schule müssten eine größere und andere Bedeutung auch für unterprivilegierte Eltern bekommen. Innovationsaktivierende Fragen sind: Wie könnten Kita und Schule das Wissen von Eltern über ihre Kinder aktiver abholen? Niemand weiß so viel über das eigene Kind wie Mütter und manchmal auch Väter. Könnten Eltern als profitierende Nutzende in die Einrichtungen geholt werden, wenn sie Konzepte in Richtung auf erweiterte soziokulturelle Bildungszentren entwickeln würden? Wollen Kindergarten und Schule Eltern (im Partnerstatus) als Anreicherung für ihr Bildungs-, Betreuungs- und Unterstützungsprogramm gewinnen? Auch Eltern aus benachteiligten Milieus verfügen über Informationen und Kontakte, Ideen und Zeit, Arbeitskraft und nicht abgeholtes Engagementpotenzial.

Äußerungen während der Elterninterviews legen nahe, dass ein Teil der Eltern tendenziell zur Mitarbeit bereit ist, wenn sie mit ihrer Problemsicht ernst genommen werden und die Zusammenarbeit als Hilfe erleben – sowohl hinsichtlich der Fragen und Befürchtungen bezüglich ihrer Kinder als auch, zentral, hinsichtlich der eigenen Lebens- und Erziehungssituation. Die Arbeit mit Familien könnte sich besonders dann erfolgreich gestalten, wenn es gelingt, den Stolz der Eltern auf ihr Kind zu wecken und eine Positivspirale anzustoßen.

Die Interviews legen nahe: Eltern brauchen Schule und Kindergarten als Orte, an denen sie etwas bewegen können, sie verstehen, was gemeint ist und an denen sie als Elternteil etwas Nützliches bekommen. Damit würde einhergehen, Prinzipien der Ressourcenorientierung und der „Normalisierung“ auf der Haltungs- und Angebotsebene zu implementieren. Dazu müssten Eltern in ihrem Können angesprochen sowie als „normale Menschen“ und nicht als Problemverursachende gesehen werden. Anders:

Gewünschte und erwartete Beiträge der Eltern sollten diesen (auch) Freude machen; soziale Kontakte schaffen; Möglichkeiten bieten, Fähigkeiten zu zeigen; Chancen eröffnen, von anderen (Eltern) zu lernen; zum Austausch von Erfahrungen mit Schule und ihren Kindern Gelegenheit bieten; als Substanz für Mitwirkung dienen.

5. Neue Zugänge zu benachteiligten Eltern mit Migrationshintergrund

Nach Durchsicht vorliegender Elternaktivierungsansätze halte ich zwei Zugänge für besonders tauglich, schwierig erreichbare Zielgruppen unter dem Aspekt von Bildung und Integration anzusprechen.

5.1 „Rucksack-Programm“ Essen¹

Das Projekt Rucksack I wendet sich an Kindertagesstätten. Die Forschung verweist darauf, dass eine ganzheitliche Förderung der sprachlichen, motorischen, kognitiven, emotionalen und sozialen Entwicklung von Kindern bereits im Elementarbereich beginnen muss. In Essen werden nach dem Prinzip „Mütter helfen Müttern“ zweisprachige Frauen mit Migrationshintergrund als besonders qualifizierte Multiplikatorinnen mit sechs Wochenstunden auf Honorarbasis eingesetzt. Diese „Stadtteilmütter“ haben die Aufgabe, andere Mütter mit Migrationshintergrund mit dem sogenannten „Rucksack“-Arbeitsmaterial vertraut zu machen und sie anzuleiten, wie Sprache im Kleinkindalter (Muttersprache und Deutsch als Zweitsprache) durch Spiel und weitere Anregungen gefördert werden kann. Die Anleitung der Mütter findet in der Kindertagesstätte ihrer Kinder statt.

Im Rahmen des Grundschulprojektes Rucksack II treffen sich an jeder der beteiligten Schulen einmal in der Woche eine oder mehrere Müttergruppen. Ziel ist die Verknüpfung von Sprachförderung und Elternbildung, nicht zuletzt mit dem erwünschten Ergebnis, dass Mütter ihre Schwellenängste gegenüber der Schule verlieren und ihre Kinder beim Lernen, jedenfalls in den Anfangsklassen, unterstützen können. Jede Gruppe wird ebenfalls von einer Stadtteilmutter angeleitet. So wird zum Beispiel das Thema „Zeit“ eingeführt, das auf dem Lehrplan von Kind und Mutter steht. Während vielleicht eine Uhr gebastelt wird, sprechen die lernenden Mütter miteinander thematisch fokussiert – etwa über Zubettgehzeiten und Grenzen setzen oder Schulängste. So erfährt die Mutter, gekoppelt an gelegentlichsstrukturelle Bildungsimpulse „für sich“, welchen Lernstoff ihr Kind durchnimmt. Von Zeit zu Zeit schaut eine Lehrkraft vorbei. Zu Hause können Kind und Mutter am Rahmenplanthema der Woche weiter arbeiten. Im

Rucksack für die Woche sind sechs Aufgaben, bezogen auf das schulische Lernprogramm, verpackt. Die in Deutsch, Hocharabisch und Türkisch zur Verfügung gestellten Materialien für die Mütter umfassen jeweils themengerichtet sechs Kategorien: Aktivität, Erzählen, Sprechen und Denken, Deutsch üben, Spielen und Lernen, Kinderbücher kennenlernen.²

5.2 „Familie und Nachbarschaft“ (FuN)³

5.2.1 Kernziele und Zielgruppen

Das FuN-Programm ist für Eltern der Altersgruppen Krippenkinder, Kindergartenkinder und Schulkinder geeignet. FuN positioniert sich als ein präventiv wirkendes Familienbildungsprogramm zur Förderung von Elternkompetenz und -verantwortung. Der Ansatz wendet sich insbesondere an benachteiligte Eltern und verfolgt einen sozialräumlichen Zugang. Zentrale Ziele sind: Aufbau entwicklungsfördernder, Abbau entwicklungshemmender Erziehungshaltungen; Anstoß informeller Netzwerke; Eingehen von vertrauensvollen Erziehungspartnerschaften mit Fachkräften in Kindergarten oder Schule. Das Programm fördert die Zusammenarbeit zwischen Eltern und pädagogischen Einrichtungen. In diesem Sinne passt FuN als Baustein zur Entwicklung der Kindertageseinrichtung hin zu einem und Nachbarschaftszentrum. Zudem ist FuN als interkulturelles Angebot angelegt, so dass Familien unterschiedlicher ethnischer Herkunft zum Austausch animiert werden.

5.2.2 Programmstruktur

Ein Mal wöchentlich treffen sich über einen Zeitraum von zunächst acht Wochen zirka acht bis zehn Familien für drei Stunden am Spätnachmittag. Das Programm besteht aus acht Elementen, die sich bei jedem Treffen in der gleichen Reihenfolge wiederholen. Jede Familie sitzt dabei an ihrem Familientisch. Die Übungen werden den Eltern erklärt und von diesen dann an ihrem Tisch durchgeführt. Die Elemente sind: Begrüßung mit Lied beziehungsweise Ritual, Kooperationsspiel, Kommunikationsspiel, gemeinsames Essen, Elternzeit/Kinderzeit, Spiel zu zweit, Überraschungsspiel, Abschlusskreis.

Das FuN-Team besteht aus zwei Personen, einer Fachkraft aus Kindergarten oder Schule und einer externen Pädagogin mit Schwerpunkt Familienarbeit. Die Qualifizierung für Professionelle erfolgt an vier Seminartagen. In der an das Programm anschließenden Selbstorganisationsphase wird die Zusammenarbeit mit Migrantenvereinen und ähnlichen Organisationen angestrebt. FuN-Baby bezieht Gesundheitsdienste in die Vernetzung ein. Als Orte kommen zum Beispiel der Turnraum des Kindergartens oder das Elterncafé in Betracht.

5.2.3 Wirkungsprinzipien

- ▲ Die Familien werden als Gäste gesehen.
- ▲ Die Atmosphäre ist frei von Problemfokussierung und Belehrungsattitüden. Familien lernen durch konkrete, möglicherweise übertragbare Erfahrungen.
- ▲ Das Programm ist nicht sprachlastig. Singen, Spielen und Essen zubereiten spricht Mütter in ihren Kompetenzen an.
- ▲ Kulturelle Besonderheiten werden berücksichtigt.
- ▲ Sprachmittlerinnen und -mittler ermöglichen die Teilnahme von Eltern, deren Deutschkenntnisse noch nicht ausreichen, ohne Unterstützung mitzumachen.
- ▲ Lernen vollzieht sich als Dialog, durch Modelllernen und durch Coaching, durch Erprobung und Vergleich.

5.2.4 Wirkungsuntersuchung

Eine Auswertung der Fachhochschule Köln (Pilotuntersuchung mit Kontrollgruppenvergleich 2004/2005; N=52 Eltern) zeigt: FuN erreicht weitgehend die anvisierten Zielgruppen. Mehr als 80 Prozent der Familien haben nach dem Selbstbericht der FuN-Promotoren bis zum Ende der Programmphase (acht Treffen) und zirka 60 Prozent darüber hinaus an den Treffen in der Selbstorganisationsphase teilgenommen. 87 Prozent der im Rahmen der Kölner Evaluationsstudie befragten Teilnehmenden waren Frauen. 34 Prozent wiesen einen Migrationshintergrund auf. Diesen Wert erreicht nach meiner Kenntnis kein anderes Familienbildungsprogramm. Effekte sind bei günstigem Verlauf: Aufbau von entwicklungsförderlichen Grundhaltungen; Zugewinn an Erziehungssicherheit; Zunahme an Erziehungsverantwortung (unter anderem größere Kundigkeit hinsichtlich der Wahrnehmung von (Spiel-)Verhalten und höheres Interesse an der Lebenswelt der Kinder); Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung; Steigerung der Bereitschaft und Fähigkeit, über persönliche Probleme zu sprechen (insbesondere für sozial isolierte Eltern bedeutsam); Erhöhung der Bereitschaft, mit anderen Menschen (unter anderem Fachkräften wie Erzieherinnen), über Erziehungsprobleme zu sprechen. Diese Wirkungen wurden unmittelbar nach den Trainings festgestellt. Langzeituntersuchungen liegen nicht vor.

6. Fazit

Erstens plädiere ich für „Haltungsarbeit“. Ansprüche nach der Lösung müssen aufgegeben werden. Zudem müsste ein „Treten Sie ein!“ als Botschaft über der Einrichtungstür stehen. „Voraussetzung für Erfolg ... ist die Schaffung eines Kommunikationsklimas, das Eltern ... die Sicherheit gibt, dass sie mit ihren Fragen, Problemen, Vorstellungen und Unsicherheiten als Kommunikations- und Kooperations-

partner willkommen sind“ (Knauf; Schubert in Diskowski u. a. 2006, S.167). Zweitens müssen notwendige Voraussetzungen für Kommunikation geschaffen werden. Die Lösung von Sprach- und Verständigungsproblemen ist notwendige Bedingung, um gegenseitig Einfluss auszuüben. Drittens sind direkte Ansprache und aufsuchende Konzepte alternativlos.

Viertens ist eine differenzierte „Angebotspalette“ für unterschiedliche Eltern vorzusehen. Die Rede von „den“ Eltern bedarf also der grundsätzlichen Korrektur. Vielmehr müssen wir verschiedene Teilgruppen unterscheiden. Unterscheidungsmerkmale könnten zum Beispiel liegen

- ▲ im Grad der Integration der Eltern (das beinhaltet etwa das Kompetenzniveau in der Beherrschung der deutschen Sprache);
- ▲ in der Grundmotivation der Eltern hinsichtlich Bildung, Schule, Kooperation, Eigenengagement;
- ▲ im Grad der Problembelastung der Kinder.

Fünftens sind strukturell „Mehrebenen-Konzepte“ aufgrund der Einsicht zu entwickeln, dass nicht alle Eltern mit den gleichen Zugängen zu erreichen sowie Aktivierungs- und Kooperationswirkungen gerade durch das Zusammenspiel von einander ergänzenden Wegen zu erzielen sind.

Folgende Handlungsfelder sind meines Erachtens für die Elternaktivierung zukunftsweisend:

- ▲ Begegnung und Austausch: Elterntreff, etwa mit Elternfrühstück (zum Beispiel ein Mal pro Woche);
- ▲ thematische Kommunikation und Information: moderierte Elternabende (gegenseitige Erwartungen von Schule und Eltern; was gehört (nicht) in die Schultasche; Hausaufgaben; Ernährung, Essen und Trinken in der Schule; Medien; Zweisprachigkeit; Sexualerziehung; Erziehungsstile; kindliche Probleme; Gesundheit; gesetzliche Hilfestrukturen);
- ▲ Einbeziehung, Beteiligung (auch jenseits von Gremien): systematische Planung von Elternhospitation und -mitarbeit, zum Beispiel Klassenprojekte, Ausflüge mit Einbindung von Eltern; regelmäßige Entwicklungsgespräche zwischen Fachkräften und Eltern, insbesondere wenn Risiken und Gefährdungen offenkundig sind (Zusammenarbeit von Kindergarten und Grundschule);
- ▲ Feier, Geselligkeit, öffentliche Anerkennungskultur: Sport-, Schul-, Laternenfeste; Aufführungen, Präsentationen; Stadtteil-, Nachbarschaftsfeste;
- ▲ Qualifizierung mit Gebrauchswert für Mütter und Väter: Kurse wie Computer, Sprache, eigene Rechte, Umgang mit Behörden, Nähkurs, Gesundheit;
- ▲ Fortbildung für Fachkräfte zum Thema „Interkulturelle Kompetenz und Gesprächsführung“.

Als zugangsverbessernde Variablen gelten: geschlechtergetrennte Angebote; systematisch angelegte Telefonanrufe und „Face-to-Face“-Ansprache; Hausbesuche; Einbindung der gewählten Elternvertreterinnen und -vertreter in die Kontaktstiftung; Vertrauenspersonen als Paten und Patinnen beziehungsweise Brückenpersonal.

Folgende Anregungen für Elternversammlungen in Kindergarten und Schule konnten den Elterninterviews entnommen werden:

- ▲ Einladungen werden einige Tage vorher mitgegeben (mit Rückmeldezettel) beziehungsweise ausgesprochen (Kita).
- ▲ Einige Tage vor der Versammlung werden „Wackelkandidaten“ telefonisch beziehungsweise persönlich nachdrücklich erinnert.
- ▲ Eine Kinderbetreuung wird vorgehalten.
- ▲ Für eine gemütliche Atmosphäre ist gesorgt (Tee, Gebäck).
- ▲ Die Sitzordnung ist kommunikativ gestaltet.
- ▲ Expertinnen und Experten von außen (Polizei, Gesundheit, Ernährung) werden regelmäßig eingeladen (Themenabende).
- ▲ Für Sprachmittlung wird von Einrichtungsseite gesorgt.
- ▲ Bei jedem Elternabend gibt es organisierte kommunikative Phasen für Gespräche untereinander („Murmelrunden“ und Ähnliches).
- ▲ Alle Eltern erhalten die Möglichkeit, vor oder nach der Elternversammlung ein Vier-Augen-Gespräch mit den Bezugspädagoginnen und -pädagogen ihrer Kinder zu führen.
- ▲ Vor und nach den Elternversammlungen gibt es das Angebot einer „Plauder-Viertelstunde“ in losen Grüppchen.
- ▲ Jede Elternversammlung in der Schule wird von einer Lehrerin, einem Lehrer und einer Erzieherin, einem Erzieher geleitet.
- ▲ Elternversammlungen werden zeitversetzt durchgeführt (Überschneidungen für Eltern beachten, die mehrere Kinder haben).
- ▲ Andere Orte und andere Zeiten (zum Beispiel samstags draußen) sollten von Zeit zu Zeit gewählt werden.
- ▲ Schule und Kindergarten verteilen Telefonlisten für den Kontakt der Eltern untereinander.

Ein beachtenswertes Ergebnis der Untersuchung ist darüber hinaus, dass Elternaktivierung nur dann systematisch als Aufgabe angenommen werden dürfte, wenn die Regeleinrichtungen durch Beratung und Sozialpädagogische Dienste der Jugendämter, durch Quartiersmanagement-Mittel für interkulturelle Moderation und Schulsozialarbeit sowie durch freie

Träger der Hilfen zur Erziehung und Familienberatungsstellen gestützt werden.

Anmerkungen

- 1 Vgl. zum Beispiel Fleischer; Hettgen: Mit dem Rucksack Brücken bauen ... In: Jugendhilfe aktuell 3/2006
- 2 Genauer in Sozial.Extra 4/2005, S. 21
- 3 FuN ist ein Programm, das vom Landesinstitut für Qualifizierung in Hagen/NRW in Zusammenarbeit mit dem Institut für präventive Pädagogik (praepaed) in Detmold/NRW entwickelt und erprobt wurde. Es wird zurzeit unter anderem an 100 Standorten in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Erste Qualifizierungen wurden auch in Berlin für den Bereich der Kindertagesstätten im Sozialpädagogischen Fortbildungsinstitut Berlin-Brandenburg in Glienicke durchgeführt. Orientierung bieten Brixius; Koerner; Piltmann: FuN – der Name ist Programm – Familien lernen mit Spaß. In: Tschoepe-Scheffler, Sigrid: a.a.O. Opladen 2005

Literatur

- Brixius**, Bernd; Koerner, Sabina; Piltmann, Birgit: FuN – Familie und Nachbarschaft. Internes Arbeitspapier. Münster/Detmold 2006
- Cömert**, Canan: Ziele und Konzepte für die bildungsbezogene Aktivierung von Eltern. Unveröffentlichte Diplomarbeit. Berlin 2007
- Diskowski**, Detlef u. a. (Hrsg.): Übergänge gestalten. Berlin 2006
- Geoghegan**, Miriam: Türken in Deutschland. Endogene Integrationsbarrieren, ihre Ursachen und Folgen. Unveröffentlichte Magisterarbeit. Hagen 2006
- Heckmann**, Friedrich: Ethnische Minderheiten, Volk und Nation. Soziologie inter-ethnischer Beziehungen. Stuttgart 1992
- Leonhardt**, Ulrike; Schnabel, Beate: Elternarbeit im schulischen Kontext – Ergebnisse aus der Praxisforschung. In: Deinet, Ulrich; Icking, Maria (Hrsg.): Jugendhilfe und Schule. Opladen 2006
- Levold**, Tom: Elterliche Kompetenzen. Unveröffentlichter Vortrag. Wien 2003
- Stadtteilverein Tiergarten e.V.**: Interne Projektreflexion. Unveröffentlichtes Manuskript. Berlin 2006
- Tschoepe-Scheffler**, Sigrid: Konzepte der Elternbildung – Eine kritische Übersicht. Opladen 2005