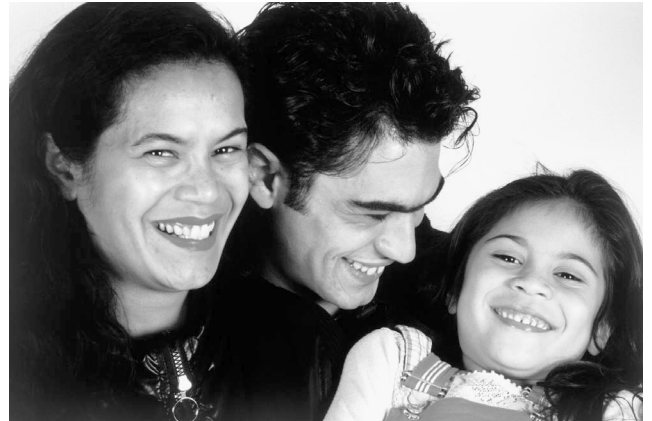


Erfolg in Schule und Beruf



Die pädagogischen Ressourcen von Migrantenfamilien

Dokumentation der Tagung mit der Arbeitsgemeinschaft Kooperation
im Ausländerbereich (AKIA) in der Akademie für Politische Bildung
Tutzing, 28.–30. Juni 2004

Herausgeber und Tagungsleitung:

Dr. Florian Roth, Schulreferat der Landes-
hauptstadt München, Schul- und Bildungs-
beratung International

Uschi Sorg, Stelle für interkulturelle Arbeit der
Landeshauptstadt München, Sozialreferat

Karl-Heinz Willenborg, Akademie für Politische
Bildung Tutzing

München 2005

Redaktion: Dr. Florian Roth



Landeshauptstadt
München
Sozialreferat
Stelle für
interkulturelle Arbeit



Landeshauptstadt
München
**Schul- und
Kultusreferat**
Schul- und
Bildungsberatung
International



AKADEMIE FÜR POLITISCHE BILDUNG TUTZING

AKIA - Arbeitsgemeinschaft
Kooperation im Ausländerbereich

Inhalt

Vorwort	4
Dr. Florian Roth (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München – Schul- und Bildungsberatung International)	
Einladungstext und Tagungsablauf	5
Uschi Sorg (Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat)	
Dr. Florian Roth (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München – Schul- und Bildungsberatung International)	
Karl-Heinz Willenborg (Akademie für Politische Bildung Tutzing)	
<hr/>	
Familien ausländischer Herkunft in Deutschland	
Familienpolitik und Familienforschung in der Einwanderungsgesellschaft	7
Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning (Universität Duisburg-Essen)	
Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft – nicht gegen die Eltern mit Migrationshintergrund	20
Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning (Universität Duisburg-Essen)	
<hr/>	
Papers aus den Workshops: Münchner Erfahrungen in der Kooperation mit Eltern	
Workshop 1: Vorschulalter (0 – 6 Jahre)	
Kinderkrippen in München – Überblick	25
Angelika Berchtold (Sozialreferat der Landeshauptstadt München – Stadtjugendamt/Kinderkrippen)	
Kooperation mit Eltern in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München	26
Claudia Ueffing (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München – Fachabteilung 5 Kindertageseinrichtungen und Tagesheime – Fachberatung Interkulturelle Pädagogik)	
EvA – Elternkompetenz von Anfang an	32
Conny Giesemann (Treffam – Treffpunkt Familie International)	
Workshop 2: Schulalter (6 – 15 Jahre)	
„Integration macht Schule“ – Ein Elternprojekt zur aktiven Erziehung	40
Kenan Bayram (Beratungsdienste der AWO München gGmbH)	
Der Zenetti-Treff 3 des BRK	46
Mirjana Djokic und Feza Yilmaz (Bayerisches Rotes Kreuz – Zenetti-Treff 3)	
Elternarbeit im Kinder- und Jugendtreff Caritas KUBU	49
Andreas Bochinski (Caritas – Kinder- und Jugendtreff Kunterbunt)	
Workshop 3: Übergang Schule – Beruf (ab 15 Jahre)	
Protokoll des Workshops 3: Übergang Schule – Beruf (ab 15 Jahre)	50
Dr. Margret Spohn (Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat)	
<hr/>	
Selbsthilfepotential von Migrantenfamilien	
Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration	52
Stefan Gaitanides (Fachhochschule Frankfurt, Fachbereich 4 – Soziale Arbeit und Gesundheit)	
Die Projektgruppe Albanische Familien	62
Mislim Berisha (VMK Vater-Mutter-Kind – Projektgruppe Albanische Familien)	
Der Ausländische Elterverein München e.V. (AEV)	64
Asim Aydin und Nükhet Kivran (Ausländischer Elternverein)	

Resultate der Workshops: Kooperation mit Eltern praktischer Schritte in München	
An Dr. Schröder/Stadtjugendamt und Dr. Göldner/Kultusministerium gerichtete Fragen, Wünsche, Desiderata	67
Aus den Ergebnissen der Workshops zusammengestellt von: Dr. Florian Roth (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München – Schul- und Bildungsberatung International) Uschi Sorg (Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat) Karl-Heinz Willenborg (Akademie für Politische Bildung Tutzing)	
Ergebnisse der Arbeit in den Workshops	69
„Kooperation mit Eltern – praktische Schritte in München“	
Transkription der Kärtchen aus den Workshops: Yasemin Uzunok (Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat)	
Exzerpt aus den Ergebnissen der Workshops hinsichtlich weiterer Schritte zur besseren Information, Kooperation und Koordination	74
(ergänzt um Zitate aus „Konzeption und Leitlinien für die Elternarbeit mit Migrantinnen und Migranten“ laut Schulausschussbeschluss vom 14.07.04) Zusammenstellung von: Dr. Florian Roth (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München – Schul- und Bildungsberatung International)	
<hr/>	
Die Leistungen der Jugendhilfe in Bezug auf Eltern und Schulen	76
Dr. Hubertus Schröder (Leiter des Stadtjugendamts der Landeshauptstadt München)	
Wie sieht das Kultusministerium die Öffnung der Schulen?	77
Dr. Hans-Dieter Göldner (Leiter des Fachreferats Hauptschulen im Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus)	
<hr/>	
Liste der Teilnehmenden	82

Einleitung

Dr. Florian Roth (Schul- und Kultusreferat – Schul- und Bildungsberatung International)

Die Arbeitsgemeinschaft Kooperation im Ausländerbereich (AKIA), in der Vertreterinnen und Vertreter von Referaten der Landeshauptstadt München und von anderen im Migrationsbereich tätigen Institutionen (Migrationssozialdienste der Wohlfahrtsverbände, Migrationsprogramm der Münchner Volkshochschule und IG – InitiativGruppe Interkulturelle Begegnung und Bildung) sich vernetzen, hat gemeinsam mit der Politischen Akademie in Tutzing vom 28. Juni bis zum 30. Juni 2004 eine Tagung über „Erfolg in Schule und Beruf – Die pädagogischen Ressourcen von Migrantenfamilien“ organisiert.

Hiermit liegt eine Dokumentation dieser Veranstaltung für alle, die an ihr teilgenommen haben, vor.

Eingeleitet wurde die Tagung durch ein wissenschaftliches Impulsreferat von Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning. Gegenüber der häufig vertretenen Ansicht, so führte sie aus, seien Migranteneltern stark am schulischen Fortkommen ihrer Kinder (unabhängig vom Geschlecht) interessiert. Auch treffe, so zeigten es empirische Studien, die These vom internen Kulturkonflikt in Migrantenfamilien meist so nicht zu, vielmehr gebe es einen starken familiären Zusammenhalt, der auch von den Kindern positiv bewertet werde. Die Schule solle, statt das zu fordern, was die Eltern selten leisten könnten, nämlich intensive Unterstützung bez. Hausaufgaben und Schulstoff, lieber auf die positiven Ressourcen des „Familialismus“ zurückgreifen. In unserer Dokumentation drucken wir mit freundlicher Genehmigung der Verfasserin zwei Texte von Frau Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning ab, die die in Tutzing vorgestellten Thesen näher ausführen.

Einen weiteren Abschnitt unserer Dokumentation bilden Papers aus den (nach Altersgruppen der Kinder eingeteilten) Workshops „Münchner Erfahrungen in der Kooperation mit Eltern“, in denen sich verschiedene Einrichtungen, die mit Migranteneltern arbeiten, vorstellten und darlegten, was sich bisher besonders bewährt hat, wie die Zielgruppe am besten erreicht wird und was für Ressourcen sie mitbringt.

Der zweite Tag der Veranstaltung widmete sich zuerst dem Selbsthilfepotential von Migrantinnen und Migranten. Prof. Dr. Stefan Gaitanides führte aus, dass entgegen der verbreiteten Meinung Migrantenselbstorganisationen weniger der ethnischen Abschottung Vorschub leisten als vielmehr eine Brückenfunktion zur deutschen Gesellschaft erfüllen und so der Integration förderlich seien. Dieses Potential müsste noch viel mehr von offiziellen Stellen wahrgenommen, einbezogen und gefördert werden. Mit freundlicher Genehmigung des Verfassers drucken wir in unserer Dokumentationsband einen an anderer Stelle gehaltenen Vortrag gleichen Themas ab. An seine Ausführungen schloss sich die Vorstellung von zwei konkreten Initiativen der Selbstorganisation im Bereich der Elternarbeit aus München an – ein schon länger existierender türkischer Elternverein und eine jüngere albanische Initiative.

Am Nachmittag des gleichen Tages trafen sich die Workshops noch einmal in gleicher Besetzung, um einerseits Wünsche, die an das Kultusministerium und das Stadtjugendamt gerichtet waren (und die am letzten Tag dem Münchner Jugendamtsleiter Dr. Hubertus Schröer und dem im bayerischen Kultusministerium für die Hauptschulen zuständigen Herrn Dr. Hans-Dieter Göldner schriftlich präsentiert wurden), zu formulieren, andererseits Schritte für die AKIA-Kooperationspartner hinsichtlich besserer Vernetzung und weiterer Verbesserung der Elternarbeit mit Migrantenfamilien zu überlegen. Die Ergebnisse dieser Workshops wurden hier dokumentiert.

Den Abschluss der Tagung bildeten die Vorträge von Dr. Göldner, der die Öffnung der Schulen auch für die Zusammenarbeit mit den Migranteneltern als wichtige Aufgabe einer zeitgemäßen Schule ansah und auch die Bedeutung von Ganztagschulen unterstrich (eine Zusammenfassung seines Vortrags ist hier abgedruckt), und Dr. Schröer, welcher den eigenständigen Bildungsauftrag der Jugendhilfe betonte (die Thesen seines Vortrags sind in dieser Dokumentation abgedruckt), sowie eine sich an die Vorträge anschließende Diskussion.

Einladungstext und Tagungsablauf

Karl-Heinz Willenborg (Akademie für Politische Bildung Tutzing)

Uschi Sorg (Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat)

Dr. Florian Roth (Schulreferat der Landeshauptstadt München – Schul- und Bildungsberatung International)

Einladungstext

Bildung und Ausbildung tragen wesentlich zur gesellschaftlichen Integration von Familien ausländischer Herkunft bei. Bildungserfolge von Kindern ausländischer Herkunft sind wie bei einheimischen Kindern abhängig von den materiellen, kulturellen und sozialen Ressourcen, die den Familien zur Verfügung stehen. Die Familie kann sehr unterstützend wirken bei der schulischen und beruflichen Qualifizierung. Die Familien haben meist ein sehr großes Interesse an der beruflichen Qualifizierung ihrer Kinder, auch der Töchter.

Häufig sind Eltern vor dem Hintergrund ihrer eigenen andersartigen und meist geringen Schulerfahrung nicht in der Lage, den Schulalltag zu begleiten und die schulischen Belastungen ihrer Kinder aufzufangen. Diese Tagung möchte Hintergrund- und Kontextwissen zum Thema Kooperation mit Eltern und zum Thema Selbstorganisation von Eltern vermitteln. Bewährte Münchner Praxiserfahrungen in der Kooperation mit Eltern werden vorgestellt. Fokus der Tagung sind die Ressourcen von Kindern, Jugendlichen und ihren Eltern. Es sollen Strategien entwickelt werden, wie wir in München die Kooperation mit Eltern weiterentwickeln können. Dabei soll es auch um Schnittstellen zwischen öffentlichen und freien Trägern gehen. Die Ergebnisse sollen mit einem Vertreter des Kultusministeriums und dem Leiter des Stadtjugendamtes München diskutiert werden.

Tagungsablauf

Montag 28. Juni 2004

- ab 9.00 Anreise
9.45 **Begrüßung – Einführung**
10.15 **Familien ausländischer Herkunft in Deutschland – Leistungen, Belastungen und familienpolitische Herausforderungen**
Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning, Universität Essen-Duisburg
12.30 Mittagessen
14.00 Kaffee
14.30 **Workshops: Münchner Erfahrungen in der Kooperation mit Eltern**
Workshop 1: Vorschulalter (0 – 6 Jahre)
Stadtjugendamt München/Kinderkrippen: Angelika Berchtold und Claudia Rickler
Schulreferat München/Fachberatung Interkulturelle Pädagogik: Claudia Ueffing
Treffpunkt Familie International/„EVA - Elternkompetenz von Anfang an“: Conny Giesemann und Jale Sahin
Moderation: Karl-Heinz Willenborg, Akademie für Politische Bildung Tutzing
Workshop 2: Schulalter (6 – 15 Jahre)
Beratungsdienste der AWO und Grundschule Theodor-Heuss-Platz 6: Integration macht Schule: Kenan Bayram und Silvia Selle-Merkle
BRK Kreisverband München/Zenetti-Treff 3: Mirjana Djokic und Feza Yilmaz
Caritas München/Kinder- und Jugendtreff Kunterbunt: Andreas Bochinski
Moderation: Dr. Florian Roth, Schulreferat der Landeshauptstadt München – Schul- und Bildungsberatung International
Workshop 3: Übergang Schule – Beruf (ab 15 Jahre)
Arbeitsamt München/Berufsberatung: Sabine Nowack gemeinsam mit Referat für Arbeit und Wirtschaft/Jugendbörse: Gabriele Aiglstorfer
Münchner Volkshochschule Deutsch und Migrationsprogramme: Marina Gutheil
Initiativgruppe - Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V.: Manfred Bosl
Moderation: Uschi Sorg, Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat
17.15 **Vorstellung der Ergebnisse im Plenum, Diskussion**
18.30 Abendessen

Dienstag, 29. Juni 2004

- 8.15 Frühstück
9.00 **Familienbildung und Selbsthilfepotential von Migrantenfamilien**
Prof. Dr. Stefan Gaitanides, Fachhochschule Frankfurt
11.0 **Vertreterinnen und Vertreter von Selbsthilfeorganisationen berichten von ihrer Kooperation mit Eltern**
Mislim Berisha, VMK-Projektgruppe albanischer Familien
Asim Aydin und Nükhet Kivran, Ausländischer Elternverein (AEV), München
12.30 Mittagessen
14.30 **Workshops: Kooperation mit Eltern – praktische Schritte in München**
17.00 **Vorstellung der Ergebnisse im Plenum, Diskussion**
18.30 Abendessen

Mittwoch, 30. Juni 2004

- 8.15 Frühstück
9.00 **Wie sieht das Kultusministerium die Öffnung der Schulen?**
Dr. Hans-Dieter Gödner, Bayerisches Staatsministerium für Unterricht und Kultus, München
Die Leistungen der Jugendhilfe in Bezug auf Eltern und Schule
Dr. Hubertus Schröer, Leiter des Stadtjugendamtes München
anschließend Diskussion der beiden Vorträge
12.00 Mittagessen, danach Abreise

Familienpolitik und Familienforschung in der Einwanderungsgesellschaft¹ **Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning (Universität Duisburg-Essen)**

1. Einwanderungsgesellschaft Deutschland

Im politischen Raum wurde lange bestritten, dass die Bundesrepublik Deutschland ein Einwanderungsland sei. Seit Beginn der Arbeitsmigration vor nunmehr 50 Jahren hat sich die Bevölkerung und mehr und mehr auch das soziale und kulturelle Leben verändert: Deutschland ist multikulturell geworden. Familien und damit auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund machen mittlerweile einen erheblichen Teil der deutschen Wohnbevölkerung aus. Spätestens seit dem 10. Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 1998, 11), der erstmalig eine breitere Öffentlichkeit darauf hinwies, dass „bei mehr als einem Viertel der Kinder entweder Vater oder Mutter oder beide Eltern in anderen kulturellen Zusammenhängen aufgewachsen sind als in traditionell deutschen“, ist deutlich geworden, dass der Anteil der Gruppe Jugendlicher aus Zuwanderungsfamilien weitaus höher ist als ihn die Zahlen der amtlichen Statistiken zu `ausländischen Kindern´ ausweisen. Neuere Untersuchungen, die das Kriterium der Zuwanderung mindestens eines Elternteils zugrunde legen, bestätigen empirisch noch höhere Anteile als diese frühen Schätzungen. Sie kommen übereinstimmend zu dem Ergebnis, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund ein Drittel der jugendlichen Population Deutschlands insgesamt ausmachen. In den Städten Westdeutschlands kommen sie bei den 15-Jährigen sogar auf bis zu 40 Prozent (Deutsches PISA-Konsortium 2002).²

Schon heute sind knapp zwei Drittel aller Kinder mit ausländischem Pass unter 18 Jahren in Deutschland geboren. Hinsichtlich der Herkunft der Kinder ist auf erhebliche Verschiebungen in den letzten Jahren hinzuweisen. Zwar hat die überwiegende Zahl der Kinder noch immer die Nationalität der Staaten, mit denen bis 1973 Anwerbeverträge bestanden, aber die Zahl der Kinder mit anderer Nationalität oder Herkunft wächst stetig. Inzwischen gibt es weit mehr als 100 „mitgebrachte“ bzw. in der Familie gesprochene Sprachen. Die Zugewanderten stellen allerdings keine homogene Gruppe dar, sie und ihre Kinder und Kindeskinde unterscheiden sich nach unterschiedlichen Merkmalen: nach der Staatsangehörigkeit oder nach der ethnischen Zugehörigkeit, nach dem Einreisegrund (Aussiedlung, Flucht, Arbeitsmigration oder Nachzug zu der Familie), nach dem Rechtsstatus in Deutschland (deutsche Staatsangehörigkeit oder unterschiedlicher Aufenthaltsstatus), nach dem Bildungsniveau, nach der sozialen Lage der Familien im Herkunftsland und anderem mehr. Die Zugewanderten leben überwiegend in Westdeutschland und hier in den industriell geprägten Ballungsräumen. So vielfältig wie die Migrationsbiographien und die soziale Situation sind auch die Lebens- und Erfahrungsräume der Kinder und Jugendlichen.

Je häufiger und nachdrücklicher „Probleme“ der zugewanderten Kinder- und Jugendlichen in das Interesse von Öffentlichkeit und Politik rücken, desto stärker wird die Migrationsfamilie in den Blick genommen: Sie soll Integrationsleistungen erbringen, sie soll dafür Sorge tragen, dass die Kinder die deutsche Sprache lernen und dass sie an Bildung teilhaben können. Von Seiten der Praxis, der Kita, der Schule, den sozialen Einrichtungen wird nicht selten registriert, dass die Familien teilweise nicht erreicht werden. In dem Spektrum von quantitativen Veränderungen in der Bevölkerung in Deutschland, den Anforderungen an die Migrationsfamilien und der (scheinbar) fehlenden Erreichbarkeit bekommt das Thema

¹ Der Text greift in einzelnen Teilen Gedanken auf, die in der Studie „Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund“ ausführlicher diskutiert werden, s. Boos-Nünning/Karakasoglu 2004, insbesondere Kapitel 3 „Familienbande: Rolle und Bedeutung der Familie“ und Kapitel 11 „Beratung: Muss das sein? Organisierte Freizeit und Hilfen bei Krisen“

² S. auch die amtliche Statistik der Stadt Köln, die bei Kindern und Jugendlichen bis zu 18 Jahren je nach Altersgruppe einen zwischen 35 bis zu 42-prozentigem Anteil mit Migrationshintergrund ausweist (Stadt Köln 2003, 7).

Familienpolitik und Familienforschung in der Einwanderungsgesellschaft ein ganz neues Gewicht.

2. Forschung über Familien mit Migrationshintergrund

Die veröffentlichten Arbeiten, die sich mit Migration und Einwanderung nach Deutschland beschäftigen, sind zahlreich. Es werden Jahr für Jahr zahlreiche Abhandlungen, aber auch empirische Studien veröffentlicht. Viele Untersuchungen widmen sich speziellen Fragen wie z.B. der Lebenssituation von Migranten und Migrantinnen, der Schulbildung oder dem Übergang der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Ausbildung und Beruf und – in den letzten Jahren verstärkt – dem Zusammenleben zwischen Deutschen und Zugewanderten und hier insbesondere der Fremdenfeindlichkeit. Auch über Familien mit Migrationshintergrund, differenziert nach nationalen oder ethnischen Gruppen und über die familiären Orientierungen der Jugendlichen liegt eine beachtliche Zahl an Untersuchungen vor. Eine Übersicht bieten die Materialbände zum 6. Familienbericht (s.

Sachverständigenkommission 6. Familienbericht, 3 Bände, 2000) und der von Herwartz-Emden (2000) herausgegebene Sammelband über Einwanderungsfamilien. Dennoch bleibt bei Durchsicht der Studien und der Konstatierung der Forschungslage ein Unbehagen, das sich durch Beispiele leichter verdeutlichen lässt als durch generelle Aussagen. In der Surveyforschung sowohl die Familien als auch die Kinder und Jugendlichen betreffend wurden und werden teilweise heute noch die Zuwanderer und Zuwanderinnen nicht berücksichtigt³. So hat das Jugendsurvey des Deutschen Jugendinstitutes, im Rahmen dessen 1992 und 1997 jeweils 7000 Jugendliche befragt wurden, erstmalig in der jetzigen dritten Welle im Jahr 2003 Jugendliche und junge Erwachsene nicht-deutscher Herkunft einbezogen. Der bundesweite Kinder- und Jugendgesundheitsurvey (Robert-Koch-Institut 2003, finanziert vom BMG) der 18 000 Kinder einbezieht, lässt Kinder mit Migrationshintergrund und damit mindestens ein Drittel der Kinder unberücksichtigt. Kindheit in Deutschland heißt in der Surveyforschung weitgehend Deutsche Kindheit in Deutschland.

Nur wenige Arbeiten beziehen verschiedene Migrationsgruppen ein und differenzieren in den Ergebnissen und wenn, dann eingeschränkt auf bestimmte Themen oder unter Einbeziehung nur weniger Gruppen. Daten zur Lebenssituation türkischer, italienischer, jugoslawischer und griechischer Personen im Alter von 15 bis über 50 Jahren enthalten die Repräsentativuntersuchungen des BMA. Da die Untersuchungen in relativ regelmäßigen zeitlichen Abständen stattfinden, ermöglichen sie es, Entwicklungen im Zeitverlauf nachzuzeichnen (BMA 1996, 2002). Zu nennen sind auch Untersuchungen zu Erziehungskonzepten von Frauen aus Arbeitsmigrationsfamilien und Aussiedlerinnen (Herwartz-Emden/Westphal 2000a, 2000b) und zur Familienorientierung, Erziehungsvorstellungen und intergenerativen Transmissionsprozessen bei türkischen, griechischen, italienischen und vietnamesischen Familien (Nauck 2000).

Die Einbeziehung von Familien sowie Kindern und Jugendlichen unterschiedlicher Herkunftsgruppen in Erhebungen mit familienrelevanten Themen oder deren gleichzeitige Untersuchung mit deutschen Familien oder Jugendlichen erfolgt erst in neuerer Zeit verstärkt, vorwiegend im Jugendlichenbereich. So hat die 13. Shell Jugendstudie (Deutsche Shell 2000) erstmalig als Jugendsurvey die Lebenssituation und die Orientierungen türkischer, italienischer und deutscher Jugendlicher im Alter zwischen 15 und 24 Jahren miterhoben. In der Auswertung jedoch erfolgt der Herkunftsgruppenvergleich nicht konsequent über alle Themen hinweg sondern nur partiell. Ebenfalls nur partiell nutzen Zinnecker et al. (2002) den Vergleich zwischen ihrer Migrationsstichprobe, die nicht herkunftsgruppen- oder nationalitätenspezifisch ausgewertet ist, und den autochtonen Befragten im Alter von 10 bis 18 Jahren. Anders angelegt ist der DJI-Ausländersurvey

³ Es scheinen methodische „Probleme“ wie die Untersuchungssprachen und die Formulierung von äquivalenten Fragen und Items wie auch die Erreichbarkeit der Befragten bei der teilweisen Ausklammerung der Migrationspopulation eine Rolle zu spielen.

(Weidacher 2000), der in seiner Erhebung mit dem Schwerpunkt der politischen Orientierungen vier Gruppen, deutsche, griechische, italienische und türkische Jugendliche im Alter zwischen 18 und 25 Jahren, miteinander vergleicht. Begrenzt auf die Stadt Nürnberg erhebt die EFFNATIS-Studie (Heckmann et al. 2000) die Lebenssituation und -orientierungen von deutschen, türkischen und jugoslawischen Jugendlichen im Alter von 16 bis 25 Jahren. Die hier genannten Untersuchungen fördern teilweise große Unterschiede in der Lebenssituation und in den Einstellungen der befragten Nationalitätengruppen zutage. Die genannten quantitativen Untersuchungen haben ihre Grenzen darin, dass die Daten nur deskriptiv wiedergegeben werden, ohne dass sie vertiefend analysiert oder interpretiert werden. Aus den Jugendstudien lassen sich jedoch Aussagen zu den Vorstellungen der jungen Menschen mit Migrationshintergrund über ihre Herkunftsfamilien und über ihre Familienkonzepte gewinnen. Deutlich weniger untersucht sind die Konzepte und Erziehungsvorstellungen der Mütter und Väter mit Migrationshintergrund selbst. Hier kann neben den schon genannten Studien nur auf eine größere Zahl von Qualifizierungsarbeiten verwiesen werden (so z.B. Firat 1996, Löneke 2000, Baros 2001, Süzen 2003), die überwiegend mit qualitativen (meist biographischen) Methoden und daher mit kleinen Fallzahlen arbeiten und die daher Verallgemeinerungen und Ursachenanalysen nicht leisten können. In vielen Fällen konzentrieren sich die Untersuchungen lediglich auf eine Zuwanderungsgruppe.

Die weitgehende Ausklammerung der Migrationsfamilien und der Jugendlichen mit Migrationshintergrund aus der allgemeinen Familien- und Jugendforschung (die 14. Shell-Jugendstudie berücksichtigt die Migrationsjugendlichen wiederum nicht und folgt so nicht dem Beispiel der Vorläuferstudie aus dem Jahr 2000 (s. Deutsche Shell 2002)) und die Auslagerung dieser Gruppe in eigene – meist auf der Ebene von Diplomarbeiten und Dissertationen mit begrenzten Mitteln durchgeführte – Untersuchungen lassen die empirische Basis schmal erscheinen.

3. Kinder- und Jugendhilfe in der Einwanderungsgesellschaft

Trotz der rechtlichen Einbeziehung eines großen Teils der Kinder, Jugendlichen und Familien mit Migrationshintergrund in die Kinder- und Jugendhilfe und trotz der Tatsache, dass vielen Migrationsfamilien die Angebote offen stehen, wird durch die Inanspruchnahmestatistiken ihre Unterrepräsentation in allen Formen der Beratung und Hilfen belegt. Der Elfte Kinder- und Jugendbericht der Bundesregierung (BMFSFJ 2002), ebenso wie sein Vorgänger (BMFSFJ 1998), fordert auf, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund in allen Bereichen der Kinder- und Jugendhilfe zu berücksichtigen und darüber hinaus ihrer Unterrepräsentanz in vielen Angeboten nachzugehen. Zwei Aspekte des in diesem Zusammenhang geforderten Wandels des Selbstverständnisses von Einrichtungen sind hervorzuheben: erstens die Orientierung nicht mehr nur an den schwierigen und auffälligen, sondern an allen Kindern und Jugendlichen, bei denen sie „durch eine direkte personen- und einzelfallbezogene Arbeit bei der Erfüllung ihrer Entwicklungsaufgaben und bei der Bewältigung ihrer Lebensprobleme“ helfen (Kraus 2003, 183) und zweitens der Blick auf die zunehmende kulturelle Vielfalt in Deutschland. So finden sich im Zehnten wie im Elften Kinder- und Jugendbericht Hinweise darauf, dass Kinder und Jugendliche mit nicht-deutscher ethnisch-kultureller Herkunft schlechter als deutsche mit institutionellen Erziehungs- und Bildungsangeboten versorgt werden (BMFSFJ 2002, 212). In diesem Zusammenhang wird darauf verwiesen, dass sich die kulturelle Vielfalt noch nicht in der Ausstattung und im Personal der Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe widerspiegelt und dass es dem Personal an interkulturellen Kompetenzen und den Einrichtungen an interkultureller Öffnung mangelt. Gefordert wird zudem eine Ressourcen-statt der immer noch dominanten Defizitorientierung im Umgang mit dem Wissen und den Lebenserfahrungen von Migrationskindern und -jugendlichen und die Abschaffung jeglicher Regelungen, die die Nutzung von Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe vom Aufenthaltsrecht der Eltern abhängig machen (BMFSFJ 2002, 211).

Die fehlende Repräsentanz von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in vielen Angeboten der Kinder- und Jugendhilfe wird seit längerem in Bezug auf institutionell angebotene Freizeitbeschäftigungen, in Bezug auf Beratungsangebote der Kinder- und Jugendhilfe bis hin in Bezug auf Teilbereiche der Krisenintervention konstatiert. Ebenso ist die Unterrepräsentanz von Familien mit Migrationshintergrund in allen Formen der Hilfen zur Erziehung festzustellen. Diese Sachverhalte sind hinreichend bekannt und belegt⁴ und werden insbesondere auf die Inanspruchnahmebarriere zurückgeführt.⁵ Die Gruppe der jugendlichen Aussiedler und Aussiedlerinnen wird von der offenen Jugendarbeit noch seltener erreicht als die Migrationsjugendlichen aus den ehemaligen Anwerbeländern (Krafeld 2001, 32).

Auffällig ist ein hoher Ausländeranteil in spezifischen Jugendhilfeeinrichtungen wie der Jugendgerichtshilfe oder der Jugendberufshilfe sowie in den Jugendheimen und in Notunterkünften für Frauen und Mädchen. Offenbar werden Jugendliche und Familien mit Migrationshintergrund erst bei massiven Konflikten von den Hilfeangeboten erreicht, dann allerdings in kostenintensiven "Endstationen der Versorgung" (Pavkovic 1999). Dies belegen Zahlen zur Inanspruchnahme von Angeboten der Jugendhilfe aus dem Jahr 1998 durch Personen mit ausländischem Pass. Während die nicht-deutschen 1998 im KJHG-relevanten Alter der bis 27-jährigen 13 Prozent ausmachten, lag ihr Anteil an der Erziehungsberatung bei sechs Prozent, an Tagesgruppen bei 8 Prozent, hingegen an sozialer Gruppenarbeit 25 Prozent, Inobhutnahme 21 Prozent und Herausnahme 19 Prozent und damit deutlich über dem Anteil der deutschen Jugendlichen (Renner 2002, 110f.). Auch eine empirische Untersuchung zu „jungen Migrantinnen in Hilfen zur Erziehung“ (Finkel 1998) bestätigt diese Tendenz.

In einer Studie zur Jugendhilfe (van Santen et al. 2003, 322ff.) wird ermittelt, dass es zwar vor allem in den Großstädten Westdeutschlands spezifische ausländerpädagogische Angebote insbesondere in der Jugendarbeit gibt, dass aber die Jugendhilfeplanung diese Zielgruppe bisher nicht systematisch einbezieht. Es werden kaum Anstrengungen unternommen, die Zugangsbarrieren der Familien und der Jugendlichen mit Migrationshintergrund abzubauen, etwa indem die Einrichtungen interkulturell geöffnet werden. Für die fehlenden Fortschritte, so folgern die Autoren und Autorinnen der Studie⁶, „bei der interkulturellen Öffnung der Kinder- und Jugendhilfe wird hinter vorgehaltener Hand die finanzielle Situation der Kommunen angeführt. In Zeiten, in denen man um den Erhalt des Status quo kämpfen muss, sei es nicht möglich, neue Aufgabengebiete zu bearbeiten, auch wenn dies fachlich dringend geboten sei, so die Aussagen von Jugendamtsleitern in Interviews.“ (ebenda, 326)

4. Familienpolitik und Einwanderung

Die langjährige Ignorierung, ja Leugnung des Sachverhaltes, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist, hatte und hat nachhaltige Konsequenzen für alle Politikbereiche und daher auch für die Familienpolitik. Bis vor wenigen Jahren spielten die Migrationsfamilien in der politischen Diskussion kaum eine Rolle. Ihre Anwesenheit in Deutschland wurde als vorübergehend angenommen oder es wurde davon ausgegangen, dass die nicht zurückkehrenden Migrationsfamilien sich in überschaubarer Zeit assimilieren würden. Beide Entwicklungen, die nicht in der vorgestellten Form eingetreten sind, hätten dazu geführt, dass es einer besonderen Berücksichtigung in der Politik nicht bedürft hätte. Der expliziten

⁴ Zu der Unterrepräsentation von Kindern und Jugendlichen mit ausländischem Pass in der Kinder und Jugendhilfe siehe Schwarz 1992; Rauschenbach/Schilling 1997; Schilling/Krahl 1999; Renner 2002; Hamburger et al. 2002; van Santen et al. 2003.

⁵ Zu Inanspruchnahmebarrieren siehe Koderisch 1996; Boos-Nünning 2000b; Koch/Schepker/Taneli 2000.

⁶ In die Erhebung wurden die Jugendämter, die Freien Träger der Kinder- und Jugendhilfe und die Einrichtungen der erzieherischen Hilfen einbezogen. Empirische Ergebnisse zu den Alltagsdeutungen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Jugendhilfe und in den Migrationsdiensten siehe Zitzmann (2002, S.128ff.).

Berücksichtigung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund mit Blick auf die Familien im zehnten und elften Kinder- und Jugendbericht (BMFSFJ 1998; 2002), dem sechsten Familienbericht (BMFSFJ 2000), der sich ausschließlich und spezifisch den Familien ausländischer Herkunft widmet, sowie den von der Sachverständigenkommission 6. Familienbericht herausgegebenen dreibändigen Materialien (2000) und nicht zuletzt der Rede des Bundespräsidenten zur Frage der Zuwanderung (Bundesregierung 2004) ist es zu verdanken, dass sich das öffentliche Bewusstsein der Tatsache geöffnet hat, dass Familienleben in Deutschland ein multikulturelles geworden ist. In den politischen Entscheidungsprozessen spielen die Migrationsfamilien und deren spezifische Bedürfnisse jedoch nach wie vor kaum eine Rolle.

5. Zur Brisanz der Veränderungen

Wie vorne ausgeführt, stellen Familien mit Migrationshintergrund keine unbedeutende Minderheit dar. Die Lebensbedingungen und die Orientierungen eines Teils der zugewanderten Familien unterscheiden sich auch heute noch – anders als zu Beginn der Zuwanderung vor nunmehr 50 Jahren erwartet wurde – von denen der deutschen Familien. Die zu Beginn der Migration entstandenen ethnischen Communities haben sich für einen geringeren Teil der zugewanderten Familien verfestigt und zu einer ethnisch bestimmten Subkultur geführt. Zu der Verfestigung haben drei Prozesse beigetragen.

In den industriellen Ballungszentren lebt erstens ein Teil der Familien in den ethnischen Communities oder in ethnischen Gettos. Unter Gettos werden abgrenzbare räumliche Einheiten verstanden, in denen Bewohner relativ homogen nach bestimmten Merkmalen, hier ethnischer Zugehörigkeit, von anderen relativ abgeschlossen mit eigener subkultureller Organisation leben. Die ethnischen Gettos stehen im Mittelpunkt der öffentlichen Aufmerksamkeit und werden von deutscher Seite als integrationshinderlich eingeordnet. Die positiven Funktionen wie das Anbieten von Orientierungshilfen und emotionaler Geborgenheit werden unterdrückt oder sogar bestritten.

Zu beachten ist zweitens die Zunahme ethnischer oder religiöser Vereine oder Gruppierungen, z.B. Elternvereine, Moscheevereine oder kirchlicher Gruppierungen (etwa der Mennoniten). Im Zentrum der öffentlichen Thematisierung stehen die muslimischen Gruppen wie zur Zeit die muslimische Jugend und die muslimischen „Internate“ wie auch die türkischen Vereine (Fußball- und Kampfsportvereine). Die eigenethnischen Gruppierungen und Einrichtungen anderer Zuwanderungsgruppen (griechische Gemeinde, Kirchen der Mennoniten) finden kaum öffentliches Interesse.

Ein wichtiger Schritt im Hinblick auf die Verfestigung der ethnischen Communities verlief unbeobachtet oder zumindestens undiskutiert. Die Schließung der ethnischen Communities wurde durch die Ausbildung einer eigenen Funktions- und Professionselite (z.B. Rechtsanwälte, Ärzte, Steuerberater) vorangetrieben. Dieses geschah in einigen Bereichen, so z.B. im Sport zu einem relativ frühen Zeitpunkt. Heckmann (1998, 35ff.) stellt zwei Modelle gegenüber. In dem Szenario Minderheitenbildung werden Zugewanderte ermutigt, sich in ethnischen Gruppen zu organisieren. Es folgt die Schaffung eines formalrechtlichen Minderheitenstatus und die Anerkennung der Repräsentanten aus der Migrationsbevölkerung als deren legitime Vertreter, denen Rechte für ethnische Gruppen gewährt werden. Damit sei die Gefahr der ethnischen Spaltung der Gesellschaft und der Ethnisierung von Konflikten verbunden. In dem diesem Modell gegenübergestellten Szenario „Akkulturation“ öffnet sich die Aufnahmegesellschaft in allen ihren Bereichen (rechtlich, politisch, ökonomisch, in der Akzeptanz) und begrenzt die ethnische Kultur und Organisation auf den Bereich des Privaten. Die Abschwächung ethnischer Grenzziehungen im Generationenverlauf und die ökonomische Chancenverbesserung der Zugewanderten sowie die soziale Annäherung von Migranten und Einheimischen stärken (bei beiden) die interkulturellen Kompetenzen. Das zweite Szenario wurde und wird von der

Mehrheitsgesellschaft nicht angeboten, vielmehr werden die Zugewanderten paternalistisch vertreten.⁷

Die Heiratsmuster eines Teils der Kinder der Zugewanderten führen drittens zu einer Verfestigung der Bindung an die Herkunftskultur bzw. an die Migrationskultur. Ein nicht unerheblicher Teil der jungen Frauen und der jungen Männer mit Migrationshintergrund heiratet einen Partner oder eine Partnerin aus dem Herkunftsland. Die Kinder mit Migrationshintergrund, die heute in Deutschland eine Kita besuchen, haben ganz unterschiedliche familiäre Konstellationen: beide Eltern können ihre Sozialisation in Deutschland erfahren und das deutsche Schulsystem durchlaufen haben, beide oder ein Eltern kann gependelt sein und einen Teil der Schulbildung in der Heimat der Großeltern erhalten haben oder aber ein Elternteil ist ganz oder überwiegend in Deutschland aufgewachsen, der andere Elternteil hat seine Sozialisation und Schulbildung ausschließlich im Herkunftsland der Familie gewonnen. Die letztere Gruppe wird wahrscheinlich verstärkt in die ethnische Community eingebunden sein. Über die Heiratsmigration liegt eine Untersuchung vor (Straßburger 2003), deren Aussagen auf einer kleinen Stichprobe in einer süddeutschen Kleinstadt beruhen. Die Auswirkungen dieser Familienkonstellation auf die Lebenssituation und Orientierungen der Familienmitglieder und auf die Erziehung der Kinder sind bisher nicht untersucht worden.

Obwohl sich das öffentliche und politische Interesse auf die „ethnischen Gettos“ konzentriert, darf nicht übersehen werden, dass diese zahlenmäßig keine bedeutsame Rolle spielen; deutlich mehr Familien leben in einem von Zuwanderern geprägten Milieu oder wachsen in sogenannten Problemvierteln oder Armutsquartieren zusammen mit deutschen Familien auf, die von Sozialhilfe abhängig oder von Arbeitslosigkeit betroffen sind. Die deutschen Großstädte werden räumlich in Zonen von Reichtum und in Zonen von Armut gespalten. Die Disparitäten zwischen den Stadtteilen nehmen zu (s. Bremer 2000; Friedrich/Blasius 2000); alle einschlägigen Berichte beschreiben die scharfen Trennungslinien zwischen besser und schlechter gestellten Stadtteilen. In den schlechter gestellten Stadtteilen, auch als „Armutsquartiere“ bezeichnet, sind überdurchschnittlich viele deutsche Haushalte zu finden, die von Sozialhilfeabhängigkeit und Arbeitslosigkeit betroffen sind, sowie Haushalte von Arbeitsmigrant(inn)en, Flüchtlingen und Aussiedler(inne)n. Familien mit Migrationshintergrund wohnen oft in den innenstadtnahen Altbauquartieren mit einem hohen Anteil von Armutslagen und noch häufiger in Großsiedlungen mit einem überdurchschnittlichen Anteil an Sozialwohnungen. In den Landkreisen leben sie ebenfalls in Gemeinden mit hohem Anteil von Familien in Armutslagen. Das Aufwachsen von Kindern in sozialen Brennpunkten – von Detlef Baum (1997) als „Urbanisierung der Armut“ bezeichnet – führt zu besonderen Lebensbedingungen und hat Konsequenzen für die Kinder in allen Lebensbereichen. Armut bzw. Kargheit ist für Kinder aus diesen Wohngebieten, die aus für (Groß-)Städte typischen sozialräumlichen Differenzierungsprozessen entstanden sind, räumlich und damit sinnlich im gesamten Wohnbereich wahrnehmbar. Aus der räumlichen wird die soziale Segregation mit der Handlungsfolge einer Stigmatisierung und Diskreditierung aufgrund einer Adresse des Wohngebietes, der dort vorherrschenden Bebauung und der Bausubstanz sowie des Wohnumfeldes und der dort lebenden Bewohner und Bewohnerinnen. Das Wohnumfeld wird durch seine Bewohner und Bewohnerinnen geprägt und prägt diese, insbesondere aber Kinder und deren Leben. Es lässt sich durch reduzierte Einkaufsmöglichkeiten, minimale Gemeinschafts- und Freizeiteinrichtungen, das Fehlen einer attraktiven Infrastruktur und – folgt man den Schilderungen – den hohen Anteil von Problemfamilien, Langzeitarbeitslosen und Sozialhilfeempfänger(inne)n sowie einen teils sehr hohen Anteil von Ausländer(inne)n und Aussiedler(inne)n charakterisieren (Boos-Nünning 2000a, 162ff.).

⁷ Zu der Bedeutung und den Konsequenzen dieser Entwicklung am Beispiel des Sports und des Sportvereinswesens s. Boos-Nünning/Karakasoglu 2003.

Kinder in Deutschland werden in einigen Jahrzehnten überwiegend in Migrationsfamilien aufwachsen, von denen ein kleinerer Teil im subkulturellen Milieu des ethnischen Gettos, ein größerer Teil im subkulturellen Zuwanderermilieu und ein ebenfalls erheblicher Teil in sozial deprivierten Stadtvierteln aufwächst. Weder die Familienforschung noch die Familienpolitik hat sich bisher ernsthaft mit der sozialen Lage, den Orientierungen der Eltern und den Konsequenzen der sozialräumlichen Bedingungen für das Aufwachsen der Kinder beschäftigt.

6. Familiäre Bindungen in Migrationsfamilien

Seit Beginn der Zuwanderung werden die Familienstruktur sowie die familialen Bindungen und Erziehungsvorstellungen als wichtige Unterschiede zwischen deutschen Mädchen und Mädchen mit Migrationshintergrund diskutiert. Stets wird darüber hinaus die besondere Bedeutung der Familie für Kinder und Jugendliche aus den Mittelmeeranrainer-Ländern betont. Auch heute noch wird in den familiären Strukturen und den in den Familien tradierten Vorstellungen ein wesentlicher Grund für Distanz oder Nähe zur deutschen Gesellschaft gesehen. Von Seiten der Politik und der in der Praxis tätigen Pädagogen und Pädagoginnen wird nicht selten ein stärkeres Engagement der Eltern in Bildungsfragen und eine Orientierung an den Werten der deutschen Gesellschaft gefordert, um den Kindern und Jugendlichen die Integration zu erleichtern.

Nahezu alle Untersuchungen bei Eltern und bei Kindern und Jugendlichen belegen, dass ein großes Interesse an Bildung (möglichst mit akademischem Abschluss) und Ausbildung bei einem erheblichen Teil der Migrationsfamilien besteht. Eltern mit Migrationshintergrund sind zudem an einer Eingliederung ihrer Kinder in das berufliche System in Deutschland interessiert und sie wollen, dass dem Nachwuchs die Fertigkeiten und die Werte vermittelt werden, die es ihnen erlauben in Beruf und Arbeit erfolgreich zu sein. Die Jugendlichen selbst wünschen sich eine zweisprachige Erziehung ihrer Kinder. Zudem machen Untersuchungen zur familiären Kohäsion und zum Zusammenhalt in den Migrationsfamilien deutlich, dass Jugendliche mit Migrationshintergrund eine enge Bindung an ihre Familien besitzen und dass diese Bindung von besonderer Qualität ist. Dieses als „Familiarismus“ beschriebene Orientierungsmuster lässt sich bei allen zugewanderten Gruppen ausmachen (s. Nauck 1997, 342; Goudiras 1997, 189; Apitzsch 1990, 211).

Deutlicher als frühere Untersuchungen korrigiert unsere noch nicht veröffentlichte Erhebung Alltagsbilder⁸. Die Mädchen und jungen Frauen sind überwiegend mit ihrer Erziehung im Elternhaus zufrieden. Mehr als die Hälfte beurteilt die Erziehung im Elternhaus als verständnisvoll und als nicht besorgt oder herabwürdigend. Sie wird von der Mehrheit als „streng, aber liebevoll“, von nicht wenigen (nahezu einem Drittel) sogar als „locker“, selten als „streng“ und kaum als „zu streng“ oder „zu locker“ eingestuft. Die Erziehung im Elternhaus wird als verständnisvoll bewertet, womit sich vielfach hohe schulische Anforderungen verbinden. Individualistische Durchsetzungsstrategien sind eher selten. Weitaus die meisten Mädchen und jungen Frauen, die zusammen mit Brüdern aufwachsen, fühlen sich in Bezug auf das Geschlecht egalitär behandelt. Die Ergebnisse bieten keine Ansatzpunkte, dass die Familienstruktur von den Mädchen und jungen Frauen als autoritär (oder als streng) wahrgenommen wird und dass das Verhältnis zwischen den Generationen gestört ist. Die schulischen und beruflichen Erwartungen, die sich auf die Töchter richten,

⁸ Befragt wurden von November 2001 bis März 2002 insgesamt 950 Mädchen und unverheiratete junge Frauen im Alter von 15 bis 21 Jahren türkischer, griechischer, italienischer, ehemals jugoslawischer (überwiegend serbischer und bosnischer) Herkunft sowie Aussiedlerinnen aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion. Die Befragungsregionen waren Frankfurt, Mannheim, Berlin, Völklingen, Dresden, Chemnitz sowie der Ballungsraum Ruhrgebiet mit den Städten Duisburg und Essen und den Kreisen Unna und Recklinghausen. Die Stichprobe der vier Migrantinnengruppen nicht-deutscher Herkunft wurde zu 60% mittels Zufallsauswahl aus Einwohnermeldeamtsregistern und zu 40% über das Schneeballsystem zusammengestellt. Mit dieser Kombination sollte gewährleistet werden, dass auch Personen deutscher Staatsangehörigkeit der genannten Herkünfte in der Stichprobe vertreten sind. Die Aussiedlerinnen wurden ausschließlich über das Schneeballverfahren ermittelt. Die Erhebung erfolgte durch persönliche Interviews mittels eines standardisierten Fragebogens und in Form einer freien Sprachwahl der Mädchen, die nach Wunsch in den jeweiligen Herkunftssprachen von speziell geschulten, zweisprachigen Interviewerinnen befragt wurden. Die Studie wird in Kürze veröffentlicht (s. Boos-Nünning/Karakasoglu 2004)

sind hoch. Alle Aussagen gelten grundsätzlich für die Mädchen und jungen Frauen aller nationalen Herkünfte. Was die gegenwärtige und die gewünschte künftige Lebensform anbetrifft, finden sich relativ viele Mädchen und junge Frauen, die traditionell orientiert sind; die Lösung von und aus der Herkunftsfamilie stellt kein verbreitetes Muster dar, kulturelle Traditionen werden von einer Mehrzahl akzeptiert. Familialismus äußert sich bei Mädchen und jungen Frauen in dem Wunsch, das Leben an den Eltern zu orientieren und in der Bewahrung familialer Traditionen. Trotz der Ausrichtung an der Familie stellen die Familienmitglieder selten allein die Personen dar, von denen Hilfe erwartet wird und mit denen schwierige Themen besprochen werden.

7. Inanspruchnahmebarriere

Oben wurde darauf hingewiesen, dass die von der deutschen Seite angebotenen Formen und Inhalte an Information, Beratung und Hilfen die Migrationsfamilien nicht oder seltener als deutsche Familien erreichen. Als Grund, warum die deutschen Beratungseinrichtungen von Familien mit Migrationshintergrund so wenig aufgesucht werden, wird die „Inanspruchnahmebarriere“ angeführt, die resultiert aus der geringen Vertrautheit mit deutschen Einrichtungen, den Reserven, sich gegenüber dem meist deutschen und deutschsprachigen Personal zu öffnen und sich ihm anzuvertrauen, die Furcht vor einer Entfremdung der Kinder von den heimatlichen Normen und die Sorge wegen der Inanspruchnahme Benachteiligung ausgesetzt zu sein.

Über die Zugangsbarrieren hinaus hat die vorhandene Beratungsstruktur grundsätzliche Mängel. Ein Kritikpunkt, der stets betont wird, richtet sich auf die Klientelisierung der Ausländer in der Beratung. Damit zusammen hängt der Defizitansatz: Ausländer werden als hilfsbedürftige Sondergruppen definiert, die sich in der deutschen Sprache nicht verständigen können und die nicht über Fähigkeiten verfügen, im sozialen Raum zurechtzukommen. Über solche Überlegungen wurde das sozialpädagogische Prinzip der „Hilfe zur Selbsthilfe“ vernachlässigt oder sogar ausgeschaltet. Die heutigen Formen von Betreuung werden demnach den spezifischen Bedürfnissen von Migrationsfamilien nicht gerecht: Die auf deutsche Ratsuchende ausgerichteten Beratungsstellen verfügen weder über Personal aus den Herkunftskulturen noch über deutsche Berater und Beraterinnen mit Kenntnissen in der Sprache und in der Kultur der Zugewanderten. Eltern mit Migrationshintergrund finden selten einen Ansprechpartner für ihre Anliegen und meiden auch deswegen diese Einrichtungen. Die speziellen Einrichtungen für Ausländer haben zwar muttersprachliche Sozialbetreuer und –betreuerinnen eingestellt, diese verfügen jedoch nicht über spezielle Kenntnisse in den Bereichen, in denen die Familien Rat und Hilfe suchen. Sie sind vielmehr für alle Fragen und Probleme von Zugewanderten und ihren Familien zuständig, vom Ausländerrecht über Arbeits- und Mietrecht sowie Fragen zu sozialer Sicherung bis hin zu Schul- und Erziehungsfragen u.a.. Nur in wenigen Städten gibt es Angebote für Migrationsfamilien mit dem notwendigen spezialisierten Personal, das über spezifische Sprach- und Kulturkenntnisse verfügt. Besonders hoch ist die Barriere, professionelle Hilfe zu suchen bei familiären Konflikten und Problemen, wie die vorne zitierte Untersuchung bei Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund belegt. Dieses Ergebnis verweist darauf, neben der notwendigen interkulturellen Öffnung von Beratungs- und Hilfeeinrichtungen die Konflikthanlässe oder Ursachen stärker einzubeziehen als es bisher in der fachlichen Diskussion geschieht.

8. Sieben Folgerungen für Politik und Wissenschaft

Aus der Darstellung lassen sich Konsequenzen für die Familienforschung und die Familienpolitik in der Einwanderungsgesellschaft ableiten.

1. Berücksichtigung der Migrationsfamilien in der Familienforschung

Familien mit Migrationshintergrund sowie deren Kinder bilden einen wesentlichen Teil der deutschen Gesellschaft. Deutschland ist multikulturell geworden und Familienpolitik wie Forschung über Familien und Kinder hat dieses zu berücksichtigen. Es dürfte keine Familien- und Kinderforschung öffentlich finanziert werden, die der ethnischen Vielfalt nicht Rechnung trägt. Empirische Untersuchungen, die auf Kinder, Jugendliche oder Familien ausgerichtet sind, müssten Familien mit Migrationshintergrund in gleicher Weise wie einheimische Familien berücksichtigen und dieses um so mehr als ihre fehlende Einbeziehung die Aussagen verzerrt. Sie sind, was die ökonomische und soziale Situation der Familien (Arbeitslosigkeit, Armut, Bildungsstand), aber auch was ihre Teilnahme und Teilhabe an Ressourcen betrifft, teilweise relativ depriviert. Jede empirische Untersuchung müsste diese Zielgruppe in den Erhebungen zudem in besonderer Weise berücksichtigen. Dieses gilt für die Entwicklung der Instrumente, die den spezifischen Hintergrund und die (möglichen) aus ethnischer und kultureller Zugehörigkeit erklärbaren Orientierungen berücksichtigen und eine Erweiterung der Fragestellung nötig machen könnten. Dieses gilt auch für die Erhebungen, in denen den zugewanderten Kindern, Jugendlichen und Eltern die Möglichkeit der freien Sprachwahl geboten werden muss. Dieses gilt auch für die Interpretation der Ergebnisse, bei der kulturspezifische Deutungen einbezogen werden müssen. Forschung im multikulturellen Kontext ist grundsätzlich eine andere als Forschung in sprachlich und kulturell homogenen Einheiten.

2. Interkulturelle Öffnung der Einrichtungen

Es besteht kein Zweifel, dass besondere (d.h. zusätzlich finanzierte und mit einem spezifischen Ansatz ausgestattete) Aktionen im Beratungs- oder Hilfebereich einen Teil der Zielgruppe erreichen. Es besteht aber auch kein Zweifel, dass solche projektorientierten Aktionen nicht zu nachhaltigen Verbesserungen führen, wie etwa zu der Erhöhung der Zahl der Kinder, Jugendlichen und Familien mit Migrationshintergrund in der Beratung und in den Hilfeangeboten. Dazu bedarf es konsequenter Veränderungen in allen Einrichtungen unserer Gesellschaft, die als interkulturelle Öffnung beschrieben werden. Der Begriff interkulturell wird nicht selten inflationär verwendet: Nicht jede Öffnung von Einrichtungen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oder für Migrationsfamilien leistet die verlangte Neuorientierung. Konzepte oder Programme verdienen die Bezeichnung „interkulturell“, wenn sie sich an die Einheimischen wie die Zugewanderten in gleicher Weise richten (also keine Problemgruppenprogramme), wenn sie die Ressourcen der Zugewanderten, nicht deren Defizite in den Mittelpunkt stellen und wenn sie nicht Anpassung der Zugewanderten an das Wert- und Normsystem der Aufnahmegesellschaft verlangen, sondern ein Aushandeln zulassen. Interkulturelle Öffnung fordert, gemeinsame Projekte von Zugewanderten und Deutschen und multikulturelle Einrichtungen zu unterstützen. Multikulturelle Einrichtungen beziehen die Lebenswirklichkeit der deutschen und der zugewanderten Kinder und Familien gleichgewichtig ein, nehmen aus kulturellen oder sozialen Herkunft resultierende Orientierungen ernst, stellen einen Raum zur Verfügung und schaffen ein Klima, in dem Aushandlungsprozesse möglich sind. Interkulturelle Öffnung fordert eine Veränderung im Personal. Angehörige von Minderheiten sind kaum an der Gestaltung der Angebote beteiligt, selten im Personal der Einrichtungen vertreten und selbst als Honorarkräfte oder Ehrenamtliche unterrepräsentiert. Es besteht die Notwendigkeit, die Zahl der Professionellen mit Migrationshintergrund in den Regeleinrichtungen deutlich zu erhöhen und in etwa dem Anteil der Migrationsbevölkerung in Stadt oder Kreis anzugleichen. Eine interkulturelle Öffnung würde mehr Familien, Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund einbinden.

3. Gleichberechtigung für die ethnischen Selbstorganisationen

Die ethnischen Vereine und Verbände nehmen an Mitgliedern, an Struktur und an Außendarstellung zu. In einer multikulturellen Gesellschaft wird diese Entwicklung nicht nur toleriert, sondern akzeptiert und die ethnischen Gruppierungen wie andere partikulare Gruppen ansprechende Organisationen unterstützt. Diese Vorstellung stößt im Moment auf Widerstände: Das „deutsche“ System wehrt sich gegen Ansprüche der ethnischen

Communities auf Selbstbestimmung, ja sogar auf Mitwirkung. Nur wenige Kommunen und wenige Bundesländer fördern die ausländischen Selbstorganisationen außerhalb des kulturellen (oft folkloristischen) Bereichs. Findet überhaupt eine Förderung statt, dann erfolgt sie oft ohne langfristige Planungsmöglichkeit und ohne kontinuierliche materielle Absicherung. Die Etablierung ethnischer Organisationsstrukturen wird mit Skepsis betrachtet und als Gefährdung der eigenen Arbeit angesehen. Zwei Veränderungen sind notwendig: Personen mit Migrationshintergrund müssen in den Verbänden und Einrichtungen vertreten sein und die Selbstorganisationen der Migranten und Migrantinnen müssen als gleichberechtigte Partner anerkannt werden.

Alle Verbände und Träger müssten dann in allen Führungsebenen Personen mit Migrationshintergrund in die Leitungspositionen einbeziehen und darüber hinaus die Selbstorganisationen als Interessenvertretung der Zugewanderten auf allen Ebenen berücksichtigen. Dann wären die Menschen mit Migrationshintergrund einerseits als Personen und andererseits über ihre Vereine, Organisationen, Gemeinden und Moscheen in den Verbänden repräsentiert und in deren Machtstrukturen eingebunden. Sie könnten dann gleichberechtigt an den Ressourcen partizipieren und die Aufnahmegesellschaft und ihre Einrichtungen hätten die Chance, das paternalistische Modell zu verlassen.

4. Cultural Mainstreaming als Prinzip

Es dürfte keine politische Diskussion mehr geben, die danach fragt, ob Familien mit Migrationshintergrund – sei es aufgrund ihrer spezifischen sozialen Lage, aufgrund der Zuspitzung von sozialen Bedingungen bei Migrationsfamilien oder aufgrund von unterschiedlichen Denkweisen – besonderer Beachtung und Berücksichtigung bedürfen. So wie es selbstverständlich geworden sein sollte, den „gender mainstreaming“ als Kontrollfrage an alle Projekte und politische Konzepte zu legen, müsste mit dem Begriff „cultural mainstreaming“ aufgefordert werden zu ermitteln, ob Menschen, Familien unterschiedlicher nationaler, kultureller oder ethnischer Herkunft in ihren eventuell spezifischen Voraussetzungen, Lebensbedingungen und Orientierungen Berücksichtigung finden.

5. Akzeptanz des Lebensraumes der Zugewanderten

Familien mit Migrationshintergrund haben teilweise in den ethnischen Communities eine Heimat gefunden und diese haben sich verfestigt: Sie sind von Einrichtungen der Aufnahme der Neugewanderten zu Lebensformen auch für die in Deutschland aufgewachsenen Kinder und Jugendlichen geworden. Für einen noch größeren Teil der Zugewanderten ist das Zuwanderungsmilieu zur Lebensform geworden. In der Wissenschaft und in der Politik müssen beide Lebensformen als bedeutsamer Faktor für das Zusammenleben in der Kommune berücksichtigt und positiv aufgegriffen werden.

6. Bejahung subkultureller Lebensformen

Als vor mehr als 30 Jahren die deutschen Wissenschaftler und Wissenschaftlerinnen begonnen haben, sich mit dem Thema „Migration und seine sozialen und pädagogischen Folgen“ zu beschäftigen, sind sie – manche etwas skeptisch – dem Bild des ersten Ausländerbeauftragten Heinz Kühn gefolgt. Dieser zeichnete eine Vorstellung von der Integration der Zugewanderten in Form der Anpassung an die deutschen Normen und Vorstellungen, wenn nicht in der zweiten dann in der dritten Generation. Nicht wenige Politiker und Politikerinnen sind dieser Vorstellung gefolgt. Nunmehr gilt es Abschied von dieser Vorstellung zu nehmen und die Entstehung von Subkulturen zu akzeptieren und zu bejahen und deren Ressourcen zu erkennen.

7. Anerkennung

Wir werden die Familien mit Migrationshintergrund nur erreichen, wenn wir so handeln, als ob wir neu beginnen könnten Vertrauen aufzubauen. Dieses kann nur erreicht werden, wenn wir die Familien in ihren Orientierungen respektieren und wenn wir diese Haltung des Respekts zu ermitteln vermögen. Begriffe wie Anpassung oder – vieldeutig – Integration helfen nicht; es bedarf einer Politik der Anerkennung, denn – so schreibt Taylor (1992, 13f.)

– Menschen oder eine Gruppe von Menschen erleidet durch Nicht-Anerkennung eine wirkliche Deformation, eine Unterdrückung. Die Verweigerung von Anerkennung kann ein Repressionsinstrument sein (ebd., 26).

Anerkennung steht im Widerspruch zu Forderungen nach Assimilation. Familienforschung und Familienpolitik in Deutschland hat sich demnach neu zu orientieren.

Literatur

- Apitzsch, Ursula (1990): Besser integriert und doch nicht gleich. Bildungsbiographien jugendlicher Migrantinnen als Dokumente widersprüchlicher Modernisierungsprozesse. In: Rabe-Kleberg, Ursula (Hrsg.): Besser gebildet und doch nicht gleich! Frauen und Bildung in der Arbeitsgesellschaft. Bielefeld: Kleine, S.197-217.
- Baros, Wassilios (2001): Familien in der Migration: Eine qualitative Analyse zum Beziehungsgefüge zwischen griechischen Adoleszenten und ihren Eltern im Migrationskontext. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Baum, Detlef (1997): Armut durch die Stadt oder die Urbanisierung der Armut. Städtische Jugend im sozialen Brennpunkt – Bedingungen und Folgen räumlicher und sozialer Segregation in einem städtischen Kontext. Unveröffentlichtes Manuskript.
- Boos-Nünning, Ursula (2000a): Armut von Kindern aus Zuwandererfamilien. In: Butterwegge, Christoph (Hrsg.): Kinderarmut in Deutschland: Ursachen, Erscheinungsformen und Gegenmaßnahmen. Frankfurt/Main: Campus.
- Boos-Nünning, Ursula (2000b): Familien in der Migration – Lebens- und Wohnsituation und Auswirkungen für soziale Versorgungsstrukturen. In: David, Mathias/Borde, Theda/Kentenich, Heribert (Hrsg.): Migration – Frauen – Gesundheit: Perspektiven im europäischen Kontext. Frankfurt/Main: Mabuse, S.13-26.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2003): Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund und Sport. In: Schmidt, Werner/Hartmann-Tews, Ilse/ Brettschneider, Wolf-Dietrich (Hrsg.): Erster Kinder- und Jugendsportbericht. Schorndorf: Karl Hofmann, S.319-338.
- Boos-Nünning, Ursula/Karakasoglu, Yasemin (2004): Viele Welten leben: Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit griechischem, italienischem, jugoslawischem, türkischem und Aussiedlerhintergrund. Unveröffentlichte Studie. [Anm. d. Red.: Liegt mittlerweile vor als: "Viele Welten leben. Eine Untersuchung zu Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund", in "Migration und Integration", Jugend Beruf Gesellschaft, Heft 3/2004, Bezug: BAG Jugendsozialarbeit, Bonn, Tel. 0228/95968-0, jbg-redaktion@bagjaw.de, www.bagjaw.de.]
- Bremer, Peter (2000): Ausgrenzungsprozesse und die Spaltung der Städte: Zur Lebenssituation von Migranten. Opladen: Leske + Budrich.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA) (1996): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland. Bonn: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Arbeit und Sozialordnung (BMA) (2002): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der Bundesrepublik Deutschland: Repräsentativuntersuchung 2001. Offenbach: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland. Bonn: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen, Belastungen, Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin: Eigenverlag.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2002): Elfter Kinder- und Jugendbericht: Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Bonn: Eigenverlag.
- Bundesregierung (2004): Rede von Bundespräsident Johannes Rau bei der 460. Schaffermahlzeit am 13. Februar 2004 in Bremen. Bulletin der Bundesregierung Nr. 15-1 vom 14.02.2004; www.bundesregierung.de/Reden-Interviews/Bulletin-,11639.608956/bulletin/Rede-von-Bundespraesident-Joha.htm (zuletzt abgerufen am 17.05.2004)
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2000): Jugend 2000. 13. Shell Jugendstudie, Bd. 1. Opladen: Leske + Budrich.
- Deutsche Shell (Hrsg.) (2002): Jugend 2002: Zwischen pragmatischem Idealismus und robustem Materialismus. Frankfurt/Main: Fischer Taschenbuch.
- Deutsches PISA-Konsortium (2002): PISA 2000-E – Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.
- Finkel, Margarete (1998): Zufrieden und doch nicht ganz zu Hause? Junge MigrantInnen in Hilfen zur Erziehung. In: Bundesministerium für Familie, Frauen, Senioren und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.): Leistungen und Grenzen von Heimerziehung: Ergebnisse einer Evaluation stationärer und teilstationärer Erziehungshilfe. Stuttgart: Kohlhammer, S.387-427.
- Firat, Düzgün (1996): Die Migration als Belastungsfaktor türkischer Familien: Auswirkungen auf die soziale Identität und das Familiensystem. Hamburg: Dr. Kovac.
- Friedrichs, Jürgen/Blasius, Jörg (2000): Leben in benachteiligten Wohngebieten. Opladen: Leske + Budrich.
- Goudiras, Dimitrios (1997): Wertorientierung und Verhaltensnormen griechischer Jugendlicher in der erzieherischen Lebenswelt: Ein Vergleich von Stichproben in Deutschland und Griechenland. Frankfurt/Main: Peter Lang.

- Hamburger, Franz et al. (2002): Migrantenkinder in der Jugendhilfe. München: Eigenverlag.
- Heckmann, Friedrich (1998): Migrantensozialisation, Integration und die Rolle des Sports. In: Klein, Marie-Luise/Kothy, Jürgen (Hrsg.): Ethnisch-kulturelle Konflikte im Sport. Schriften der Deutschen Vereinigung für Sportwissenschaften. 93. Hamburg: Czwalina, S.31-33.
- Heckmann, Friedrich/Wunderlich, Tanja/Worbs, Susanne/Lederer, Harald W. (2000): Integrationspolitische Aspekte einer gesteuerten Zuwanderung: Gutachten für die interministerielle Arbeitsgruppe der Bayerischen Staatsregierung zu Fragen der Zuwanderungssteuerung und Zuwanderungsbegrenzung. Bamberg. (Ms.).
- Herwartz-Emden, Leonie (Hrsg.) (2000): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Rasch.
- Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (2000a): Konzepte mütterliche Erziehung. In: Herwartz-Emden, Leonie (2000): Einwandererfamilien: Geschlechterverhältnisse, Erziehung und Akkulturation. Osnabrück: Rasch, S.99-120.
- Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela (2000b): Akkulturationsstrategien im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I. Opladen: Leske + Budrich, S.229-271.
- Koch, Eckhardt/Schepker, Renate/Taneli, Suna (Hrsg.) (2000): Psychosoziale Versorgung in der Migrationsgesellschaft: Deutsch-türkische Perspektiven. Freiburg: Lambertus.
- Koderisch, Andreas (1996): Interkulturelle Öffnung – aber wie? – Familienbildung und Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn: Eigenverlag.
- Krafeld, Franz Josef (2001): Cliquenorientierte Jugendarbeit mit Aussiedlerjugendlichen. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit (IZA) 2 (2001), S.32-36.
- Kraus, Rudolf (2003): Kinder- Jugendhilfe für Zugewanderte. In: Zeitschrift für Ausländerpolitik und Ausländerrecht (ZAR) 5-6 (2003), S.183-189.
- Löneke, Regina (2000): Die „Hiesigen“ und die „Unsrigen“. Werteverständnis mennonitischer Aussiedlerfamilien aus Dörfern der Region Orenburg/Ural. Marburg: N.G. Elwert.
- Nauck, Bernhard (1997): Intergenerative Konflikte und gesundheitliches Wohlbefinden in türkischen Familien: ein interkultureller und interkontextueller Vergleich. In: Nauck, Bernhard/Schönpflug, Ute (Hrsg.): Familien in verschiedenen Kulturen. Stuttgart: Emke, S.324-352.
- Nauck, Bernhard (2000): Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien: Ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation, Bd. I. Opladen: Leske + Budrich, S.347-392.
- Pavkovic, Gari (1999): Interkulturelle Kompetenz in der Erziehungsberatung. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit (IZA) 2 (1999), S.22-29.
- Rauschenbach, Thomas/Schilling, Matthias (Hrsg.) (1997): Die Kinder- und Jugendhilfe und ihre Statistik, Analysen, Befunde und Perspektiven. Bd. II. Neuwied: Luchterhand.
- Renner, Günter (2002): Kinder ausländischer Eltern in der Jugendhilfe. In: Diefenbach, Heike/Renner, Günter/Schulte, Bernd (Hrsg.): Migration und die europäische Integration. Herausforderungen für die Kinder- und Jugendhilfe. Sachverständigenkommission Elfter Kinder- und Jugendbericht (Hrsg.): Materialien zum Elften Kinder- und Jugendbericht, Bd. 5. München: Deutsches Jugendinstitut, S.73-126.
- Robert Koch Institut (Hrsg.) (2003): Kurzbeschreibung: Kinder – Jugend – Gesundheit 21.de: Studie zur Gesundheit von Kindern und Jugendlichen in Deutschland. Berlin.
- Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht, Band I. Opladen: Leske + Budrich.
- Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Lebensalltag. Materialien zum 6. Familienbericht, Band II. Opladen: Leske + Budrich.
- Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hrsg.) (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Rechtliche Rahmenbedingungen. Materialien zum 6. Familienbericht, Band III. Opladen: Leske + Budrich
- Santen, Eric van/Mamier, Jasmin/Pluto, Liane/Seckinger, Mike/Zink, Gabriele (2003): Kinder- und Jugendhilfe in Bewegung – Aktion oder Reaktion? Eine empirische Analyse. München: Deutsches Jugendinstitut.
- Schilling, Matthias/Krahl, Petra (1999): Kinder in der Kinder- und Jugendhilfe: Eine Auswertung der amtlichen Kinder- und Jugendhilfestatistik. In: Weigel, Georg/Winkler, Michael (Hrsg.): Kinder und Jugendhilfe: Kinder in Maßnahmen – Verbandliche Stellungnahmen. München: Deutsches Jugendinstitut, S.291-345.
- Schwarz, Thomas (1992): Zuwanderer im Netz des Wohlfahrtsstaates: Türkische Jugendliche und die Berliner Kommunalpolitik. Berlin: Edition Parabolis.
- Stadt Köln. Der Oberbürgermeister –Amt für Stadtentwicklung und Statistik (Hg.) (2003) Kölner Statistische Nachrichten: Einwohner in Köln 2002. Köln: Eigenverlag.
- Straßburger, Gaby (2003): Heiratsverhalten und Partnerwahl im Einwanderungskontext. Eheschließungen der zweiten Migrantengeneration türkischer Herkunft. Würzburg: Ergon.
- Süzen, Talibe (2003): Das Scheidungsverhalten türkischer Migrantinnen der zweiten Generation in der Bundesrepublik: Die subjektiven Ursachen und Folgen der Scheidung. Frankfurt/Main: Peter Lang.
- Taylor, Charles (1992): Multikulturalismus und die Politik der Anerkennung. Frankfurt/Main: S. Fischer.
- Weidacher, Alois (Hrsg.) (2000): In Deutschland zu Hause: Politische Orientierungen griechischer, italienischer, türkischer und deutscher junger Erwachsener im Vergleich. Opladen: Leske + Budrich.

- Zinnecker, Jürgen/Behnen, Imbke/Maschke, Sabine/Stecheer, Ludwig (2002): null zoff & voll busy. Die erste Jugendgeneration des neuen Jahrhunderts. Opladen: Leske + Budrich.
- Zitzmann, Thomas (2002): Alltagstheorien von Mitarbeiter(inne)n in der Jugendhilfe und in Migrationsdiensten. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen: Leske + Budrich, S.128-152.

Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft – nicht gegen die Eltern mit Migrationshintergrund Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning (Universität Duisburg-Essen)

Die regionalen Arbeitsstellen zur Förderung ausländischer Kinder und Jugendlicher haben seit ihrer Gründung die Einbeziehung der – wie sie damals hießen – ausländischen Eltern zu einen Schwerpunkt ihres Programms gemacht – zunächst wurden Aktivitäten unter der Bezeichnung „Elternarbeit“ als wichtig angesehen und geplant, hier ausgerichtet auf Assimilation und eher – wie das der Hauptdiskussion der Zeit entsprach -- orientiert am Defizitansatz (ausländische Eltern sollten mit dem deutschen Schulsystem, der deutschen Gesellschaft vertraut gemacht werden, um ihren Kindern den Zugang zu erleichtern). Schon bald (s. RAA 1993₂, 1. Auflage 1990) stand die Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern im Mittelpunkt des Interesses und es wurde betont, dass deutsche Pädagogen und Pädagoginnen von den Eltern lernen konnten und sollten. Aber auch heute noch gibt es Barrieren, von denen einige angesprochen werden sollen.

Die Mitwirkung der Eltern mit Migrationshintergrund in allen pädagogischen Einrichtungen, die sich der Aufgaben der Bildung und Erziehung ihrer Kinder annehmen, ist notwendig – aber sie klappt so selten.

Die Vorstellungen von Familien mit Migrationshintergrund müssen ausdifferenziert werden

Lange Zeit, bei nicht wenigen Pädagoginnen und Pädagogen bis heute, bestand die Vorstellung, dass sich Kinder aus Migrationsfamilien spätestens in der dritten Generation den Werten und Orientierungen der deutschen Mehrheitsgesellschaft anpassen würden. Zu dem Zeitpunkt, an dem die Enkel der zugewanderten Familien die deutschen Bildungseinrichtungen besuchen würden, wären – so wird gefolgert – keine spezifischen Überlegungen und keine besonderen Angebote mehr vonnöten. Diese Vorstellung hat sich in der allgemeinen Form als falsch erwiesen. Die Familien mit Migrationshintergrund haben sich auch in der Gruppe der ehemaligen Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen ausdifferenziert:

Es sind Eltern mit unterschiedlichem Sozialisationshintergrund und daher verschiedenen Werten, Haltungen und Informationslagen. So lassen sich folgende Typen nach der Sozialisations- bzw. Migrationsgeschichte unterscheiden:

- beide Eltern haben ihre Sozialisation im Ausland erfahren; sie sind als Arbeitsmigranten oder als Flüchtlinge eingewandert;
- beide Eltern sind als Kinder ausländischer Arbeitnehmer in Deutschland aufgewachsen;
- entweder der Vater oder die Mutter ist in Deutschland, das andere Elternteil im Auswanderungsland der Eltern des anderen Partners aufgewachsen und im Rahmen der Heirat nach Deutschland eingewandert.

Die geschilderten Familienkonstellationen haben einen bisher nicht untersuchten Einfluss auf Erziehungsvorstellungen. Ohne sie auf die Familienkonstellationen beziehen und ohne eine Quantifizierung vornehmen zu können, lassen sich die Eltern auch nach den Erziehungszielen und -vorstellungen differenzieren:

- Es gibt Eltern, die streben eine weitgehende Anpassung an deutsche Vorstellungen an, um ihren Kindern in dieser Gesellschaft Chancen zu sichern.

- Es gibt Eltern, die in ihrer Erziehung eine Balance zwischen den Werten in Migrantenfamilien (bzw. den Communities) und deutschen Vorstellungen zu erreichen suchen.
- Es gibt Eltern, die aus verschiedensten Gründen und Motivationen eine Annäherung oder sogar Auseinandersetzung mit deutschen Vorstellungen ablehnen und sich allein oder überwiegend an den Normen der ethnischen Community orientieren.

Jeder Pädagoge und jede Pädagogin muss sich mit der Vielfalt nach Migrationshintergrund und nach den Erziehungsvorstellungen vertraut machen.

Irrtümer und Stereotypisierungen in den Bildern von „ausländischen Familien“

Trotz langjähriger Diskussionen um die Konzepte interkulturellen Lernens, bestehen auch heute noch folgende Bilder von Migranteneltern ausländischer Herkunft:

Eine Gruppe – und zwar die zahlenmäßig größere – wird als nicht ausreichend informiert, als mit deutschen Vorstellungen und Hintergründen nicht vertraut charakterisiert. Für diese Gruppe werden unterstützende Maßnahmen empfohlen, die auf die Kompensation von ihnen fehlenden Fähigkeiten und Fertigkeiten ausgerichtet sind, d. h. es werden Förderangebote offeriert, die eine Angleichung an den „deutschen Standard“ leisten sollen (durch Förderung in der deutschen Sprache, Weitergabe von Kulturwissen, Übungen zur Verbesserung der Feinmotorik, Überwindung der Inanspruchnahmebarriere).

Gegen diese Gruppe wird eine zweite positiv abgegrenzt, die keine Probleme haben und machen. Diese Familien, die Eltern, die Kinder werden als „wie Deutsche“ eingeordnet. Diese Einordnung wird uneingeschränkt positiv verstanden und es wird herausgestellt, dass es besonderer Maßnahmen nicht bedürfe und dass Besonderheiten nicht beachtet werden müssten.

Zwischen diesen beiden Auffassungen: fehlende Sozialisationskapazität, fehlende Integration u. a. m. mit Betonung der negativen Auswirkungen auf das Aufwachsen der Kinder der einen und die Leugnung oder Ignorierung von Unterschieden auf der anderen Seite gibt es wenig Positives. Selten wird in der Fach- oder öffentlichen Diskussion ein Perspektivenwechsel vorgenommen, bei dem die Potentiale, die in der biculturellen Sozialisation liegen und die Ressourcen, über die die Migrantenfamilie verfügt, in den Mittelpunkt gestellt werden.

Aufforderung zum Perspektivenwechsel

Abstrakt formuliert verlangt der hier geforderte Perspektivenwechsel an den Potentialen, über die Eltern mit Migrationshintergrund im Hinblick auf Sozialisation und Erziehung ihrer Kinder verfügen, anzuknüpfen. In allzu vielen Darstellungen wird auch heute noch die Meinung vertreten, dass die Migrantenfamilie – durchaus nicht aus eigener Schuld, sondern aufgrund ihrer rechtlichen und sozialen Unterprivilegierung – der ihr zugewiesene Aufgabe, den Kindern in der Auseinandersetzung mit der deutschen Gesellschaft und bei der Integration in diese zu helfen, nicht gerecht werde. Betont wird die eingeschränkte Sozialisationskapazität der Eltern und deren negative Folgen für die Identitätsentwicklung der Kinder. Hier gilt es, dezidiert Gegenpositionen zu beziehen und sie inhaltlich zu begründen. Das bedeutet:

- Kinder ausländischer Herkunft nicht aufgrund ihrer Herkunft als defizitär zu betrachten, sondern als Personen, die Fähigkeiten entwickeln können, über die einsprachig und monokulturell aufgewachsene (deutsche) Kinder weniger leicht verfügen können: Die Fähigkeit des Umgangs mit mindestens zwei Sprachen; die Fertigkeit, zwischen zwei oder mehr Kulturen zu vermitteln; Kompetenzen, mit Menschen umzugehen, die

unterschiedliche soziale und kulturelle Hintergründe besitzen; das Verfügen über Strategien, zwischen mehreren Kulturen zu vermitteln und zwischen ihnen die eigene Identität auszubalancieren.

- Eltern ausländischer Herkunft im Hinblick auf ihre Sozialisationskapazität und auf die Förderung der Potentiale ihrer Kinder zu unterstützen und ihre Kompetenzen zu einer interkulturellen Erziehung zu stärken.

Dabei muss berücksichtigt werden, dass negative Bewertungen ausländischer Familienstrukturen und Erziehungsziele und -mittel auch Eingang in das Denken mancher Eltern mit Migrationshintergrund gefunden haben, dass vor allem die negativen Folgen von Wanderung auf die Sozialisation und die Identität der Kinder auch in ihren Vorstellungen verankert sind, während auch für sie Sichtweisen, die die mit der Wanderung verbundenen Potentiale betonen, eher ungewöhnlich sein könnten. Auch die professionellen Berater und Beraterinnen ausländischer Herkunft tragen teilweise zur Produktion oder Aufrechterhaltung der Bilder bei und stärken damit solche Sichtweisen bei den Eltern.

Konkretisierung der Ziele

Unter Berücksichtigung des geforderten Perspektivenwechsels sollen die folgenden sieben Ziele zur Diskussion gestellt werden:

Die kulturellen Voraussetzungen der Eltern ausländischer Herkunft ernst nehmen

Die Hilfen müssen erkennen lassen, dass die Verhaltens- und Erziehungsformen, in denen (manche) ausländischer Eltern von (vielen) deutschen Eltern abweichen, berücksichtigt und in ihrer Wertigkeit gesehen werden, daß sie ernstgenommen werden, ohne eine Einebnung von Unterschieden oder eine vorschnelle Harmonisierung zu versuchen.

Eltern und Kinder ausländischer Herkunft müssen als Personen akzeptiert werden, die sich nicht in allen Punkten und nicht in allen Lebensbereichen an das Verhalten und die Vorstellungen der deutschen Kinder und Familien angepasst haben. Sie müssen ein Recht auf Anderssein und Andersdenken haben und trotzdem gleichgestellt sein. Sie müssen ausdrücken dürfen, in welcher Hinsicht und in welcher Form sie anders denken und fühlen und es muss einen Raum zu einem Austausch aus verschiedenen Hintergründen resultierenden Orientierungen und damit die Möglichkeit zum Aushandeln von Regeln angeboten werden. Unter einer solchen Perspektive ist nicht das angepasste Kind ausländischer Herkunft das Ziel von Sozialisation und Erziehung, sondern dasjenige, das seine eigene Position und Grundhaltung in den Austauschprozess einzubringen vermag.

Kinder ausländischer Herkunft in ihren spezifischen Kompetenzen beschreiben

Kinder ausländischer Herkunft sind überwiegend Personen, die zweisprachig und zweikulturell aufgewachsen sind. Sie sollten Personen werden, die es schaffen, ihre Identität trotz der Wanderung und trotz des Wechsels des kulturellen Umfeldes zu wahren oder zu finden. Die Zweisprachigkeit, das Vermögen, sich in zwei Kulturen zu bewegen, die Fähigkeit, Identität unter den Bedingungen der Migration entwickelt zu haben, muss als Potential erkannt werden, und die Hilfen müssen ein solches Vorverständnis deutlich werden lassen.

Kompetenzen der Eltern ausländischer Herkunft in der Erziehung ihrer Kinder aufgreifen und stärken

Viele Eltern mit Migrationshintergrund haben Kompetenzen in Bereichen der Erziehung, in denen deutsche Familien als defizitär bezeichnet werden könnten (z. B. in der Erziehung zu sozialen Kompetenzen, zum Familialismus, zu religiösen und nationalen Bindungen). Sie haben besondere Voraussetzungen, ihre Kinder zwei(mehr)sprachig und bi(mehr)kulturell zu erziehen und ihnen die Fähigkeit zur Mobilität zu vermitteln. Manche Erziehungsziele, die bei deutschen Familien positiv bewertet würden, werden bei Eltern ausländischer Herkunft als Integrationshindernis angesehen. So wird z. B. der Individualismus in der Erziehung der Moderne durchaus in seinen Konsequenzen beklagt, ohne dass es zu einer Neubewertung des (teilweise) vorhandenen Familialismus in Migrantenfamilien käme. Diese Kompetenz gilt es herauszustellen und zu stärken.

Die Fähigkeit stärken, sich gegen (negative) Zuschreibungen zu wehren

Wie vorne erläutert, werden die Folgen der Wanderung für die Erziehung und die Persönlichkeit der Kinder wie auch für das Aufwachsen in der Familie mit Migrationshintergrund nicht nur von Seiten der Aufnahmegesellschaft, sondern auch von manchen Eltern selbst negativ gesehen: Sie und nicht selten auch die Kinder und Jugendlichen sprechen von einem Aufwachsen „zwischen“ den Kulturen, von Kulturkonflikten. Es ist wichtig zu vermitteln, dass die Wanderung nicht nur Risiken, sondern auch Optionen bedeutet, dass die Migrantenfamilie Ressourcen bereitstellt, die für die Erziehung der Kinder genutzt werden können. Eltern mit Migrationshintergrund, so soll transportiert werden, erziehen auch dann, wenn sie andere Vorstellungen vertreten, nicht schlechter oder dysfunktionaler als deutsche, sondern anders. Sie sollen sich gegen einen unbegrenzten Anpassungsdruck wehren lernen. Sie sollten aber beide Sozialisationsangebote und die Konsequenzen für die Identität der Kinder kennen.

Kindern ausländischer Herkunft muss die Fähigkeit vermittelt werden, ihre durch die Eltern und durch ihr eigenes Aufwachsen in einer Migrantenfamilie in Deutschland sowie durch die Eigen- oder Außendefinition als Fremde (mit)geprägte Sozialisation zu thematisieren, sich gegen Stereotypisierung sowohl als „wie Deutsche“ als auch als „Ausländer“ oder „Ausländerin“ zu wehren. Sie müssen Differenzierungen verlangen und differenziertes Verhalten einfordern lernen. Ein Beispiel: Das Erziehungsziel Selbständigkeit kann in deutschen Familien und in Familien mit Migrationshintergrund unterschiedlich definiert und operationalisiert werden (z. B. eigenständig/individuell handeln vs. Hilfe im häuslichen Kontext). Beide Einordnungen sollen als gleichwertig dargestellt werden.

Kontrastive Analysen ohne vorschnelle Vereinheitlichung aber auch ohne Abwertung der einen oder anderen Kultur bieten

Es gibt zwischen manchen deutschen Familien und manchen Familien mit Migrationshintergrund Unterschiede in den Vorstellungen zur Erziehung, in den Werten, denen sich die Familienmitglieder verpflichtet fühlen, wenn auch dieses längst nicht für alle Familien gelten mag. Es ist sinnvoll, diese Unterschiede explizit zu benennen, aber stets

- die Funktionalität der Ziele in ihrem jeweiligen Kontext deutlich zu machen;
- die positive Bedeutung (den Wert und den Sinn) dieser Vorstellungen und Normen aufzuzeigen;
- die Ambivalenz von Erziehungsvorstellungen in deutschen Familien wie in Familien mit Migrationshintergrund zu thematisieren;
- die empirische Variabilität und Differenziertheit zu berücksichtigen.

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass auch und gerade deutsche Erziehungsziele und -normen den Familien mit Migrationshintergrund in ihrem Sinn verständlich gemacht und gegen Stereotypisierung verteidigt werden müssen.

Zwischen kulturellen Faktoren und sozialer Lage differenzieren und die Kräfte stärken, sich gegen soziale Benachteiligung zu wehren

Die angebotenen Hilfen sollen deutlich machen, dass die aus den Lebensbedingungen resultierenden Beschränkungen erkannt und einbezogen werden und dass nicht vorschnell Erklärungen aufgegriffen werden, die auf kulturelle Unterschiede (kulturelle Distanz u. ä., Kulturkonflikt) abstellen. Es muss den Eltern dadurch Entlastung angeboten und - in den Bereichen, in denen Aktionen möglich sind - aufgezeigt werden, welche Lösungswege vielleicht vorhanden sind, z. B. um einen Kindergartenplatz in der gemischten Kita zu bekommen.

Ansätze interkulturellen Lernens ansprechen

Über die Auseinandersetzung mit verschiedenen Vorstellungen und Zielen für Erziehung hinaus sollen neue gemeinsame Erziehungsziele formuliert und nahegebracht werden (z. B. Empathie, die Fähigkeit zum Perspektivenwechsel und zum Leben und Lernen in multikulturellen Gruppen). Interkulturelle Ansätze bedeuten nicht, das „andere“ anzugleichen, Unterschiede zu verwischen, sondern das jeweils spezifische herauszuarbeiten und aus der sozialen Situation und dem kulturellen Hintergrund zu begründen, um darauf aufbauend neue, gemeinsame Ziele auszuhandeln.

Einbeziehung der Eltern mit Migrationshintergrund verlangt nicht nur den hier skizzierten Perspektivenwechsel, sondern deren Chance zur Partizipation in allen Einrichtungen und Bereichen, die sich der Bildung und der Erziehung (auch) ihrer Kinder widmen.

Literatur

- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (1998): Zehnter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenslage von Kindern und die Leistungen der Kinderhilfen in Deutschland, Bonn
- Koderisch, Andreas (1996): Interkulturelle Öffnung – aber wie? – Familienbildung und Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Evangelische Aktionsgemeinschaft für Familienfragen (EAF) (Hrsg.), Bonn
- Boos-Nünning, Ursula (1994): Türkische Familien in Deutschland. Auswirkungen der Wanderung auf Familienstruktur und Erziehung. In: Luchtenberg, Sigrid/Nieke, Wolfgang (Hrsg.): Interkulturelle Pädagogik und Europäische Dimension. Herausforderung für Bildungssystem und Erziehungswissenschaft. Festschrift für Manfred Hohmann, Münster, S. 5-24
- Nauck, Bernhard/Alamdard-Niemann, Monika (1998): Migrationsbedingter Wandel in türkischen Familien und seine Auswirkungen auf Eltern-Kind-Beziehungen und Erziehungsverhalten. In: Nauck, Bernhard u.a. (Hrsg.): Erziehung – Sprache – Migration, Gutachten zur Situation türkischer Familien, Berlin, S. 1-36
- Toker, Mehmet / Schepker, Renate (1997): Inanspruchnahme von Migrantenfamilien aus der Türkei und mögliche Versorgungsstrategien. In: Verhaltenstherapie und psychosoziale Praxis, 29 (3), 343-353
- Hofstede, Gert (Hrsg.) (1993): Interkulturelle Zusammenarbeit: Kulturen – Organisationen – Management, Wiesbaden
- RAA (Hauptstelle) (Hrsg.) (1993²): Zusammenarbeit mit ausländischen Familien, Essen

Kontaktadresse:

Frau Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning, Universität Gesamthochschule Essen, Universitätsstraße, 45141 Essen, Telefon: (0201) 183-2001

Kinderkrippen in München – Überblick **Angelika Berchtold (Sozialreferat der Landeshauptstadt München – Stadtjugendamt – Kinderkrippen)**

- Kinderkrippen sind familienergänzende Einrichtungen für Kinder von **8 Wochen bis 3 Jahren**
- Altersgemischte Gruppen mit bis zu **12 Kindern und 2 Bezugspersonen** (Erzieherin und Kinderpflegerin)
- Mit Stand 7/2003 gibt es in München **3249 Krippenplätze**, über die Hälfte davon derzeit in 41 städtischen Kinderkrippen
- Der Versorgungsgrad an Krippenplätzen in München beträgt mit Stand 1/2004: **10,9%**; Angestrebter Versorgungsgrad ist 20%. Fazit: Die Nachfrage übersteigt bei weitem das Angebot
- Der Anteil an nichtdeutschen Kindern betrug 2003 durchschnittlich **11,6%**; höchster Anteil in einer Kinderkrippe: 35,6% (Stadtteil Schwanthaler Höhe)

Grundprinzipien sind u.a.

- Das Kind ist „Akteur seiner eigenen Entwicklung“ und „Gestalter seiner Kultur“
- Bildung beginnt mit der Geburt
- Die interkulturelle Erziehung ist ein wichtiger Bildungsinhalt
- Die Zusammenarbeit mit den Eltern ist vertrauensvoll und kooperativ – Eltern haben primäres Erziehungsrecht
- Die Kinderkrippe ist Begegnungsort für Kinder und Eltern unterschiedlicher Kulturen
- Die kulturelle Vielfalt wird als Reichtum gesehen
- Die Erst- bzw. Familiensprache erhält einen besonderen Stellenwert
- Die interkulturelle Kompetenz der Erzieherinnen und Erzieher beinhaltet die Reflektion von Haltungen im Team

Kooperation mit Eltern in Kindertageseinrichtungen der Landeshauptstadt München **Claudia Ueffing (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München – Fachabteilung 5 Kindertageseinrichtungen und Tagesheime – Fachberatung Interkulturelle Pädagogik – IKP)**

Grundlagen der Kooperation mit Eltern in städtischen Kindertageseinrichtungen

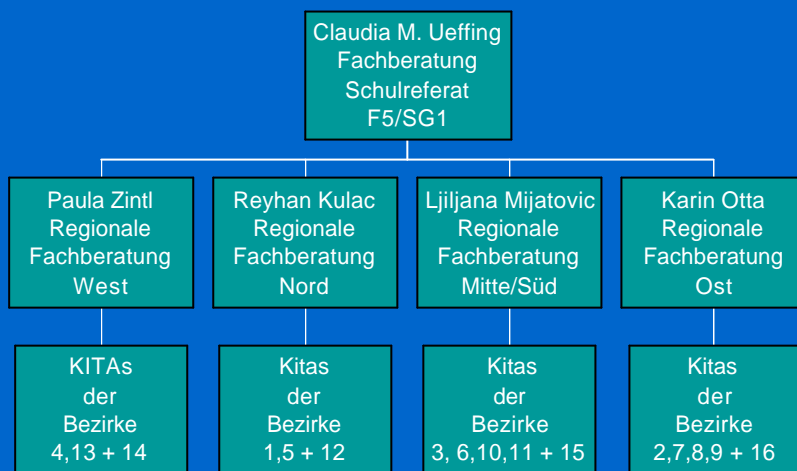
- Die Grundlagen für die Zusammenarbeit zwischen den Erziehungsberechtigten und den Kindertageseinrichtungen sind im KJHG § 22 Abs. 3, in Art. 11 und 12 BayKiG und in § 10 4. DVBayKiG geregelt.
- Erziehungsberechtigte und Kindertageseinrichtungen werden darin aufgefordert, eine Erziehungspartnerschaft zum Wohle des Kindes einzugehen und sich in einen engen positiven Abstimmungsprozess zu begeben. Insbesondere Übergänge wie die von der familiären Betreuung in eine institutionelle und von Bildungsinstitution zu Bildungsinstitution erfordern eine besonders sorgfältige Begleitung der Kinder und ihrer Erziehungsberechtigten.
- Im 10. Kinder- und Jugendbericht wird unter Punkt B 7 ausführlich auf die sich wandelnden Bedingungen von Kindheit in einer heterogenen, pluralen und multikulturellen Gesellschaft eingegangen. Auch wird darauf verwiesen, dass Familien besonderer Unterstützung durch die Kindertageseinrichtungen bedürfen, sofern sie von Armut bedroht, bildungsfern, in sozialen Brennpunkten lebend oder auf Grund eines Migrationshintergrundes schwerer erreichbar sind. „Barrieren bestehen in der Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Es bedarf besonderer Mühe und spezifischer Konzepte ..., um diese auch von Bildungseinrichtungen schwer erreichbare Gruppe einzubeziehen.“

Grundlagen des Konzeptes der Kooperation mit Eltern sind die folgenden Punkte:

- Die Verabschiedung von einem problemorientierten Ansatz in der Elternarbeit; Grundlage bildet vielmehr **der ressourcenorientierte Ansatz in der Begegnung mit Familien**; d.h., dass Eltern keine Belastung, sondern eine Bereicherung für die Kindertageseinrichtung darstellen
- die Annahme, dass die **Eltern kompetente Erziehungspartner** in der Zusammenarbeit mit den Fachkräften sind;
- die **Wertschätzung aller Familien** unabhängig von Herkunft, Religion und sozialem Status als Grundlage;
- die Herstellung eines hohen Maßes an **Transparenz der pädagogischen Arbeit** für die Eltern;
- die Erhöhung der **aktiven Beteiligung der Erziehungsberechtigten** am Tagesgeschehen in der Kindertageseinrichtungen;
- die **Vernetzung der Kindertageseinrichtung** mit Fachdiensten zum Wohle des Kindes;
- die **gemeinwesenorientierte Öffnung der Einrichtungen** zu familienorientierten Bildungs- und Begegnungsstätten.

Fachberatungstruktur

Organigramm

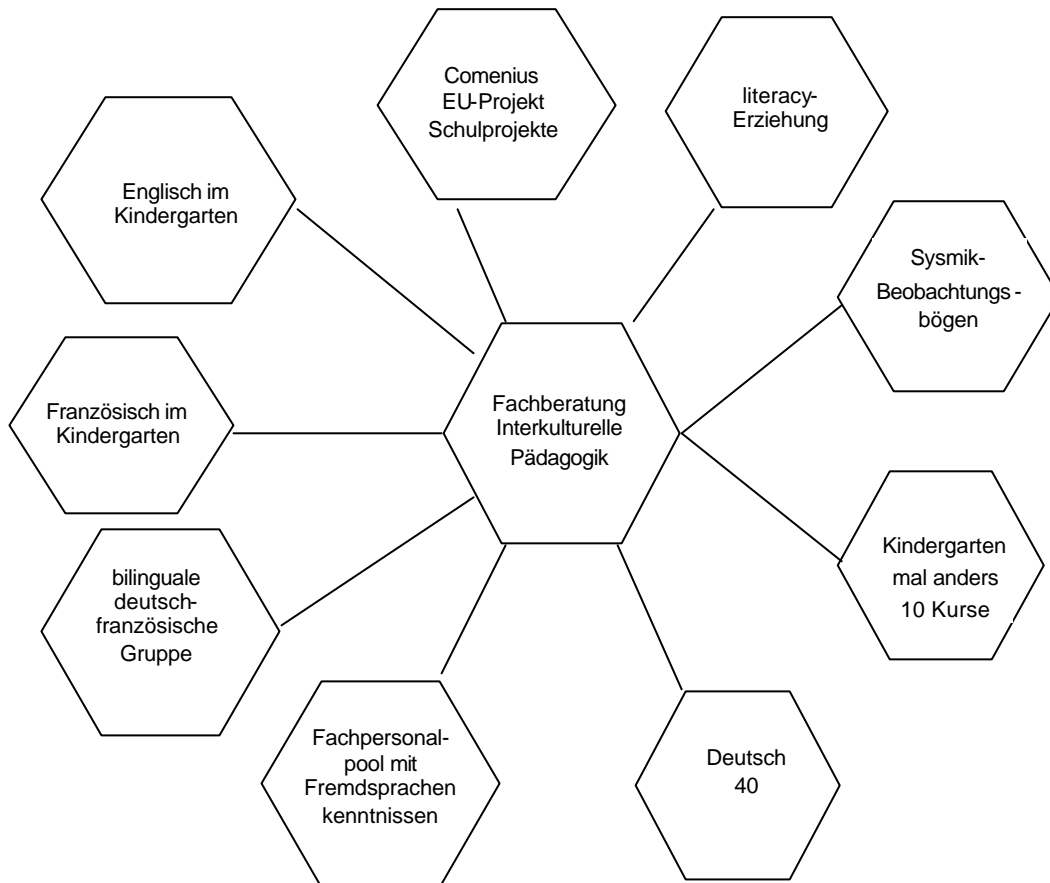


Formen der Fachberatung IKP (IKE: Interkulturelle Erzieherinnen)

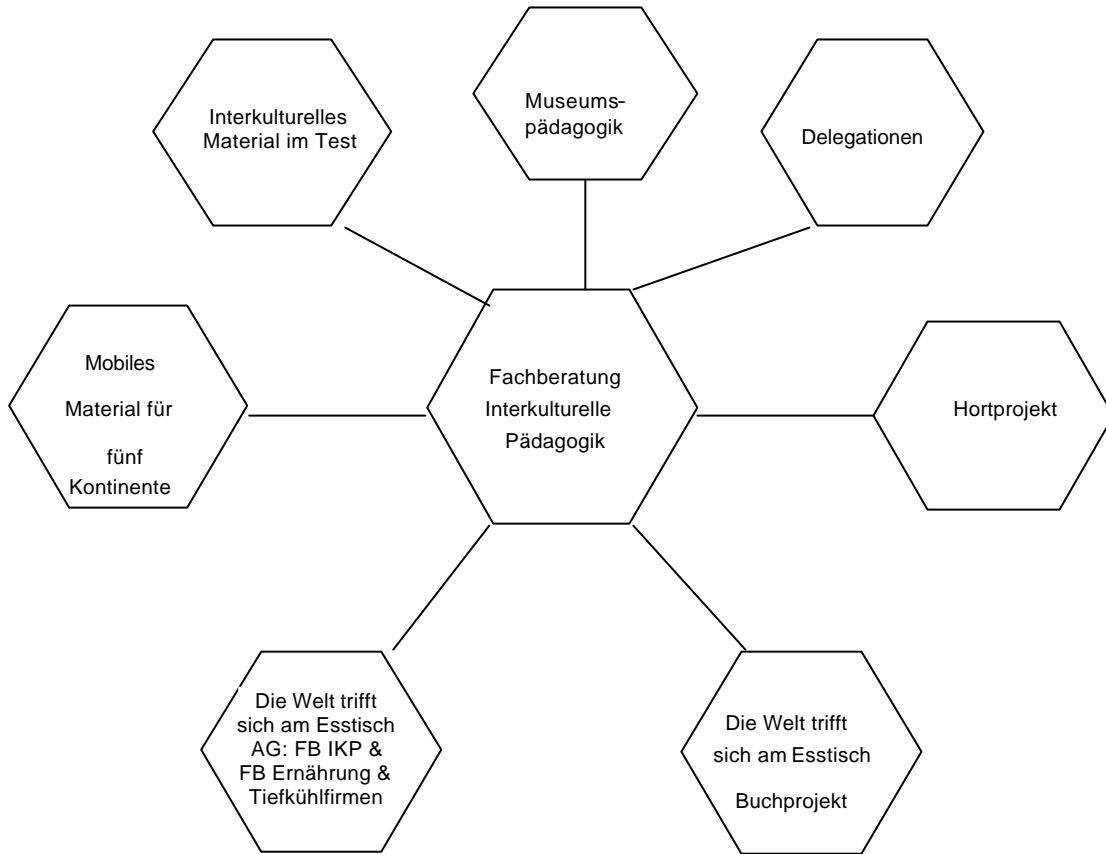


Ein- arbeitung	Einzel- beratung	Beratung durch Gremien- arbeit	Team- begleitung	Projekt- Arbeit	Telefon- beratung
neuer Inter- kultureller Erzieher- innen und Erzieher	für IKEs einmal jährlich und in Krisen- situatio- nen	Für IKEs In Regional- gruppen Im Plenum	Für Kitas ohne IKE 4 Sitzungen für die Dauer eines Schuljahres	Für Kitas mit und ohne IKE Diverse Projekte zur IKP und Sprache	Für alle In den Telefon- sprech- stunden der Fach- beratung

Projekte zur Sprachförderung der Fachberatung IKP



Weitere Projekte der Fachberatung IKP (FB: Fachbereich)



EvA – Elternkompetenz von Anfang an Conny Gieseemann (Treffam – Treffpunkt Familie International)

Konzeption – Vorüberlegungen

zu Entwicklung und Stärkung von Elternkompetenz von der Familienplanung bis zum Schuleintritt und während der ersten Schuljahre

- Kinder aus eingewanderten Familien haben auch nach über 30 Jahren Migration in Deutschland viel zu geringe Schulerfolge
- eingewanderte Familien sind überproportional in Maßnahmen der stationären Jugendhilfe vertreten, aber im Verhältnis unterrepräsentiert in präventiven unterstützenden Einrichtungen
- Armut, insbesondere schlechte Wohnsituation, gestörte innerfamiliäre Beziehungen und ungesicherter Aufenthalt erschweren ein gesundes Aufwachsen von Kindern am nachhaltigsten
- die besondere und (auch aufenthaltsrechtlich) sehr unterschiedliche Situation neu eingewanderter oder seit längerem hier lebenden Familien verlangt nach neuen kreativen Zugangs- und Unterstützungsformen
- unsere Zielgruppen haben meist geringe eigene Lern- und Schulerfahrung und ihre Lernerfolge liegen eher im nachschulischen Bereich
- abhängig von Bildung, Generation, Geschlecht, Kultur und materiellen Ressourcen gibt es gravierende Einflüsse und Unterschiede im elterlichen und familiären Beziehungs- und Erziehungsverhalten, im Umgang mit Familienplanung, Schwangerschaft und Geburt und im Umgang mit Kindern allgemein
- Familien, insbesondere wenn Benachteiligung und Einwanderung zusammentreffen, brauchen Unterstützung von Anfang an
- ohne Wissen über die Möglichkeiten und Grenzen, sowie die Handlungsmöglichkeiten für Eltern, die im Gesundheits- und Bildungssystem (bezogen auf Schule in Bayern auch des griechischen) und der Jugendhilfe liegen, können Eltern ihre eigene Verantwortung für die Förderung ihrer Kinder nur sehr eingeschränkt wahrnehmen

Konzeption – Ziele

- (eingewanderte) Familien frühzeitig gewinnen und dafür sensibilisieren, dass sie die (Lern)Entwicklung ihrer Kinder sehr früh fördern können
- Existenz und Aufenthalt der Familien sichern, gemeinsam Lösungen für gravierende (innerfamiliäre) Probleme suchen
- interkulturelle Einflüsse und Unterschiede im elterlichen und familiären Beziehungs- und Erziehungsverhalten, im Umgang mit Familienplanung, Schwangerschaft, Geburt und im Umgang mit Kindern allgemein bewusst machen und sich über Ressourcen und Defizite verständigen
- Integrationsleistungen, Lernerfolge und andere Ressourcen der Eltern bewusst machen und für die Förderung der Kinder einsetzen
- Sensibilisierung der Eltern für die Bedürfnisse ihrer Kinder von Anfang an und entsprechende Elternarbeit und Bildungsangebote
- Unterstützung der gesunden kindlichen Entwicklung im Rahmen von pädagogischen Aktionen und Gesundheitsprävention für die ganze Familie
- Förderung des sozialen Lernens und der individuellen Persönlichkeit des einzelnen Kindes, insbesondere als Vorbereitung auf die Einschulung
- Förderung der Sprachkompetenz von Eltern und Kindern
- Förderung der partnerschaftlichen Kommunikation zwischen Partnern, Eltern und Kindern und Geschwistern

- aushandeln lernen, welche Werte und Verhaltensweisen für die Anforderungen offener demokratischer Gesellschaften sinnvoll sind, Chancengleichheit fördern und an den Menschenrechten orientiert sind
- Eltern die Möglichkeiten, Grenzen und Anforderungen des Gesundheits- und Bildungssystems und der Jugendhilfe vermitteln und sie befähigen, sich aktiv daran zu beteiligen
- deutschen und nichtdeutschen Eltern die Ressourcen demokratischer, interkultureller, antirassistischer Erziehung, Vielfalt und Toleranz vermitteln durch den Alltag, die Atmosphäre, die Partizipationsmöglichkeiten und alle Aktivitäten in TREFFAM

Voraussetzungen: niedrigschwelliger Zugang

oder „Wie bekommen wir einen positiven Ruf unter (benachteiligten) Familien und was stärkt die Mund-zu-Mund-Propaganda in der interkulturellen Nachbarschaft und in den Einwanderergemeinden?“

- Arbeitsprinzip „Niemand wird abgewiesen“ – Menschen, die nicht zu den Zielgruppen gehören, werden hereingebeten und verbindlich vermittelt
- gut erreichbar mit öffentlichen Verkehrsmitteln, zu Fuß, mit Kinderwägen und Fahrrädern – barrierefreie Räume im Erdgeschoss
- telefonischer Kontakt freundlich, einladend, interkulturell kompetent, gute Wegbeschreibung, gute Beschilderung, leicht zu finden
- einladende Gestaltung von außen, einladende familienfreundliche Räume
- leicht erkennbares Angebot für Eltern (Mütter) und Kinder
- Interkulturalität deutlich sichtbar
- erkennbar öffentlicher-, aber auch geschützter Raum
- familienfreundliche Öffnungszeiten und Telefonzeiten, auch für berufs-tätige Eltern
- Präsenz freundlicher Fachkräfte unterschiedlicher kultureller Herkunft, kultursensibel und interkulturell kompetent, **erfahren in Erstkontakten mit Menschen in besonderen Lebenssituationen, die sich eher scheuen, Beratungsstellen aufzusuchen**, z.B. benachteiligte-, sehr junge-, von Armut betroffene-, alleinerziehende-, (neu) eingewanderte- und (werdende) Eltern (Mütter), Frauen und Mädchen in Krisen
- Unbürokratisches Angebot von Hilfe, Unterstützung, Beratung und Begleitung bis zur Problemlösung oder verlässliche Vermittlung
- deutschsprachige **und** muttersprachliche Angebote

Art der Angebote und Vermittlung auf Kommunikationsverhalten und Bedürfnisse der Zielgruppen zugeschnitten – für Gewinnung und Sensibilisierung der Eltern für Themen der Partnerschaft, Erziehung, Bildung und Gesundheit wird viel Personal, Zeit, Energie und Phantasie eingesetzt.

Voraussetzungen: Entlastung, Beispiel Eltern-Kind-Cafe

- familienfreundliche Öffnungszeiten, auch für berufstätige Eltern
- Präsenz und freundliche Begrüßung durch pädagogische und hauswirtschaftliche Fachkräfte unterschiedlicher Kultur und Muttersprachen
- besonderes Augenmerk des Teams auf neue, eventuell unsichere Gäste
- Atmosphäre lädt ein zu Atempausen und Erholung vom Alltagsstress
- Kontakte mit anderen Eltern und Kindern sind leicht möglich und werden behutsam fachlich unterstützt
- familien- und kinderfreundliche Möblierung und Gestaltung, Stellplätze für Kinderwägen und -fahrzeuge, Fahrräder und -anhänger
- gut ausgestattete interkulturelle Spielecke für 0 – 8jährige Kinder

- Austausch und Beratung zu allen Fragen und Bedürfnissen von Familien – mit oder ohne Fachkräfte, Nachbarschaftshilfe und gegenseitige Unterstützung absprechen, Selbsthilfe initiieren, eigene Ideen entwickeln und aktiv werden
- kindgerechte, gesunde Getränke und Mahlzeiten zum Selbstkostenpreis
- sichere Möglichkeiten, Familien der eigenen Kultur zu treffen, sich auszutauschen und Unterstützung zu bekommen oder Menschen anderer Kulturen kennen zu lernen und deutsch oder andere Sprachen zu üben
- Präsenz von MitarbeiterInnen, die über Angebote in TREFFAM und über das Sozialbürgerhaus informieren, nebenan im selben Gebäude
- Informationen über (preisgünstige) Möglichkeiten für Familien in München
- Beratungstermine oder die Teilnahme an Aktivitäten für Kinder und Eltern in TREFFAM können mit einem Besuch im Cafe kombiniert werden
- auf Wunsch situative Beratung und Vereinbarung von Gesprächsterminen
- eigene Grünfläche mit sicherem Spielplatz für Vorschulkinder
- bei beengten Wohnungen können im Cafe Familienfeste gefeiert werden

Voraussetzungen: Entlastung, Beispiel Kinderbetreuung

Gegenseitige Betreuung mit pädagogischer Unterstützung:

- während des Eltern-Kind-Cafes stehen die Spielecke im Cafe, die Spielzimmer, die Grünanlage, Spielzeug und Materialien zur gemeinsamen oder gegenseitigen Betreuung der Kinder von 0–6(8) Jahren durch die Besucherinnen zur Verfügung;
- auf Wunsch beraten pädagogische Fachkräfte verschiedener Muttersprachen bei Fragen und Konflikten.

Betreuung durch TREFFAM mit pädagogischen Fachkräften

- während sämtlicher Aktivitäten für Eltern, Frauen und Familien wird Betreuung und Förderung für Kinder von 2–6(8) Jahren angeboten (wenn irgend möglich werden auch Babys betreut);
- in geschwisterähnlichen, offenen oder halboffenen Gruppen bieten Erzieherinnen gemeinsam mit qualifizierten Ehrenamtlichen und Sozialstundenleistenden unterschiedlicher Muttersprachen Betreuung an, die auf die Bedürfnisse und kulturelle Herkunft der Kinder abgestimmt ist;
- Deutschförderung wird bei allen Aktivitäten spielerisch eingebaut;
- Praxisanleitung und interne Fortbildung durch hauptamtliche pädagogische Fachkräfte.

Mini-Club für Kinder ohne Kindergartenplatz

- an vier Tagen pro Woche, je drei Stunden werden 12–18 Kinder von 2–5 Jahren im “Mini-Club” in einer offenen, interkulturellen Gruppe durch zwei Erzieherinnen verschiedener Muttersprachen betreut und gefördert; dieses Angebot richtet sich vor allem an berufstätige Eltern und Eltern, die an einer Qualifizierungsmaßnahme, Umschulung usw. teilnehmen;
- wenn die Zusage für einen Kindergartenplatz, eine Tagesmutter usw. vorliegt, rückt ein anderes Kind nach;
- es existiert eine Warteliste – die Vergabe der Plätze erfolgt nach Dringlichkeit aufgrund der beruflichen Situation der Eltern, Notwendigkeit der Deutschförderung usw.;
- der Mini-Club ist inzwischen vom Bayerischen Staatsministerium als Kindertagesstätte anerkannt.

Im Rahmen der Kinderbetreuung wird der informelle Austausch zwischen den Eltern gefördert und intensive Elternarbeit geleistet.

Ziele der Kinderbetreuung und Einstieg in die Elternarbeit

In Bezug auf die Kinder:

- Spracherwerbsunterstützung durch muttersprachliche Förderung;
- Förderung des Deutschlernens, Kindergarten- und Schulvorbereitung;
- soziales Lernen im interkulturellen Kontext, Förderung von Konfliktfähigkeit in gegenseitiger Achtung und Toleranz;
- Förderung der Integration;
- Förderung der persönlichen, kognitiven, motorischen und kreativen Entwicklung;
- räumliche Entlastung aus den beengten Wohnverhältnissen, Möglichkeit zum Spielen, Toben, Feiern usw.

In Bezug auf die Mütter und Familien:

- Entlastung der Familien, insbesondere der Mütter;
- maßgeschneiderte, flexible Formen der Kinderbetreuung bereithalten;
- Müttern die Teilnahme an Frauengruppen, Seminaren, Kursen usw. zu ermöglichen (z.B. Voraussetzung, Deutschkurs zu besuchen);
- Förderung des Kontakts zwischen Eltern verschiedener Nationalität;
- Förderung von Kontakten und Familienfreundschaften, Erfahrungsaustausch; Nachbarschaftshilfe, insbesondere wichtig für isolierte Familien, Eltern nach der Geburt und in der ersten Zeit mit dem Baby; Einzelkindfamilien, Alleinerziehende;
- Förderung der Beziehung der Eltern zu ihren Kindern;
- Unterstützung der Entwicklungsphasen der Kinder und der Familien, z.B. Sprachförderung und -entwicklung, Ablöseprozesse, Trotzphase u.a.;
- Unterstützung von Initiativen der Besucherinnen, sich auch außerhalb von TREFFAM durch gegenseitige Kinderbetreuung zu unterstützen;
- Selbsthilfegruppen von Eltern mit Kindern unterstützen, die sich in Eigenregie in TREFFAM treffen wollen (solange Räume zur Verfügung stehen).

Umsetzung – Angebote (eigenständig und Kooperationen)

Kommunikation, Beratung und Bildung für Eltern und Kinder

- **Beratung für schwangere Frauen** (auf Wunsch mit Partner) zu Schwangerschaft und Geburt, Vorsorge, pränataler Medizin, Konflikten in der Schwangerschaft, finanziellen Hilfen, Familienplanung u.a. (deutsch, türkisch, griechisch, englisch, französisch)
Ein Kooperationsangebot mit der Schwangerschaftsberatungsstelle des Referats für Gesundheit und Umwelt der Landeshauptstadt (LHS) München
- **Interkulturelle Geburtsvorbereitung für Frauen/Eltern** (ab Frühjahr 2005)
- **Die erste Zeit mit dem Baby – Treffpunkt und Beratung**
Kompetente Hilfe zu allen Themen der ersten Zeit mit dem Baby – ob es ums Stillen und Füttern geht, um die Gesundheit, oder darum, dass das Baby viel schreit und wenig schläft („Schreibaby?“).
Ein mehrsprachiges (deutsch, türkisch, griechisch, englisch, französisch) Kooperationsangebot mit der Beratungsstelle für natürliche Geburt
- **Krabbelgruppe für Eltern und Kinder vom 6. Monat – 1 Jahr**
Eltern lernen sich kennen, die Kinder knüpfen erste soziale Kontakte, erforschen und „begreifen“ die Welt mit allen Sinnen (deutschsprachig)
- **Zwergelgruppe für Eltern und Kinder von 1 – 2 Jahren**
Alles was miteinander Spaß macht: spielen, singen, toben, feiern, streiten und teilen lernen, neue Erfahrungen machen (deutschsprachig)
- **Mini-Club für 2,5 – 5-Jährige – anerkannte Kindertagesstätte**
2- bis 5- Jährige ohne Krippen- oder Kindergartenplatz spielen und lernen in einer offenen altersübergreifenden Gruppe. Erzieherinnen unterschiedlicher Muttersprachen

fördern die Kinder im Rahmen eines interkulturellen Programms.
(deutschsprachig mit muttersprachlichen Anteilen)

Kreativitätsfördernde Angebote für 3 – 10-Jährige

Umsetzung - Angebote (eigenständig und Kooperationen)

Kommunikation, Beratung und Bildung für Eltern und Kinder

- **Deutschkurse, Konversationsgruppe, mit Alphabetisierung und begleitende Integrationsangebote für Frauen**
(gefördert vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge, früher durch Sprachverband)
- **Sprachförderung Deutsch für Kinder / 4–7 Jahre / KIKUS-Methode**
Spielerisches Lernen mit Liedern, Bildern und Bewegung. Eltern und Muttersprache werden intensiv in die Arbeit einbezogen. Vermittelt wird gutes sprachliches und soziales Grundwissen für die gelingende Einschulung (deutschsprachig, Elternarbeit mehrsprachig), Kooperation mit dem Zentrum zur Förderung kindlicher Mehrsprachigkeit/Evangelische Ausländerarbeit
- **Gesprächskreise, Elternarbeit und Seminare zu Erziehungs- und Gesundheitsthemen (Schwerpunkt 2003–2005: Gewaltfreie Erziehung und frühe Suchtprävention)**
(zum Teil in Kooperation mit Donna Mobile und dem RGU, LHS München, Seminare im Bereich Gewaltprävention in (türkischsprachigen) Familien, mit „Acilim“ – deutschsprachig und muttersprachlich)
- **Beratung zu Partnerschaft, Erziehung und Gesundheit**
(deutschsprachig und muttersprachlich)
- **Intensive Motivationsarbeit und Sensibilisierung für EvA in informellen Gesprächen, den täglichen Treffpunkten für Familien, allein Erziehende und den Selbsthilfegruppen**
(deutschsprachig und muttersprachlich)
- **Informationsveranstaltungen zu den Fördermöglichkeiten in Kindertagesstätten, zu den Angeboten der Jugendhilfe, zum Schulsystem, zur außerschulischen Förderung, zum Gesundheitswesen u.a.**
(deutschsprachig und muttersprachlich)
- **Kulturelle Veranstaltungen**
(deutschsprachig und muttersprachlich)
- **Ausflüge/Feste**

Umsetzung – Beispiele aktueller Seminarthemen

04. 12. 03 Grenzen setzen, aber wie? (deutschsprachig)
27. 02. 04 Wie kann ich meine Familie gewaltfrei zusammenhalten?
(türkischsprachig)
26. 03. 04 Bildung fängt in der Familie an (türkischsprachig)
27. 03. 04 Stimmungsschwankungen der Eltern, Auswirkungen auf die Kinder – was können wir tun? (griechischsprachig)
22. 04. 04 Mein Kind kommt in den Kindergarten, wie kann ich es unterstützen
(deutschsprachig)

29. 04. 04 Einführung in die Suchtprävention für Eltern mit Vorschulkindern
(deutschsprachig)
30. 04. 04 Ich werde Mutter, ich bin Mutter – was hat sich verändert? (türkischsprachig)
07. 05. 04 Stimmungsschwankungen und Auswirkungen auf die Familie – was können wir
tun? Teil I (türkischsprachig)
08. 05. 04 Wir, unsere Kinder und das Kind in uns (griechischsprachig)
27. 05. 04 Freies Spielen – Was erfahre ich dadurch über mein Kind? (deutschsprachig)
11. 06. 04 Stimmungsschwankungen und Auswirkungen auf die Familie – was können wir
tun? Teil II (türkischsprachig)

Umsetzung – Erweiterung der Fachkompetenz

- Implementierung interkulturellen Qualitätsmanagements, Qualitätszirkel zu Schlüsselprozessen sowie Weiterentwicklung des gemeinsamen Qualitätsmanagement-Prozesses mit der Initiativgruppe – Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V. und dem AKA – Aktiv für Interkulturellen Austausch
- Gewinnung und Qualifizierung der Ehrenamtlichen, PraktikantInnen, Honorarkräfte und MultiplikatorInnen in den Selbsthilfegruppen für EvA
- interkulturell orientierte mehrjährige Weiterbildung einer deutschen Fachkraft in den Bereichen Familienplanung, Vorbereitung auf die Geburt, Bedürfnisse des Neugeborenen und die Veränderungen in Partnerschaft und Familie im ersten Jahr mit dem Kind
- drei deutsche pädagogische Fachkräfte lernen ganzjährig türkisch (gemeinsam mit Fachkräften des Sozialbürgerhauses (SBH)) zur Erstkontaktaufnahme mit (neu eingereisten) türkischsprachigen Familien, zur Stärkung des Vertrauens und der Wertschätzung gegenüber Familien aus der Türkei sowie zur Entlastung der türkischsprachigen pädagogischen Fachkraft
- eine deutsche Fachkraft bildet sich zweijährig weiter in kindgerechter Sprachvermittlung Deutsch und Förderung kindlicher Mehrsprachigkeit unter intensiver Einbeziehung der Eltern und der Muttersprache zur Vorbereitung auf die Einschulung (KIKUS - Methode)
- eine griechische Fachkraft nahm teil an einer intensiven mehrtägigen Fortbildung zum ressourcen- und lösungsorientierten Arbeiten mit Mädchen und deren Eltern
- eine deutsche Fachkraft nimmt teil an einer intensiven Video – Schulung für die Arbeit mit Eltern und Kindern

Umsetzung - Kooperation und Vernetzung

- Helferkonferenzen mit Fachstellen des SBH Westend/Laim (Sozialamt, Bezirkssozialarbeit, Jugendhilfe, Wohnungsamt, Job-Center u. a.)
- Helferkonferenzen mit der städtischen Beratungsstelle für Kinder, Jugend und Familie in der Reisingerstraße
- Seminare für Eltern von Vorschulkindern „Sucht beginnt im Kleinen“ mit der städtischen Kooperationseinrichtung „Pumucklhaus“
- die Jugendhilfe im SBH West nutzt Räume in Treffam zu begleiteten Eltern-Kind-Begegnungen im Rahmen des Umgangsrechts
- Planung eines Fachtags in Treffam von Organisationen zur Begleitung von Adoptionen nichtdeutscher Kinder durch deutsche Eltern, angeregt im SBH Westend/Laim
- Helferkonferenzen mit Jugendbeamten des Polizeipräsidiums München

- Beschäftigung u. Qualifizierung arbeitsloser Mütter im Bereich Hauswirtschaft (Eltern-Kind-Café) mit der Diakonia/Innere Mission München
- Vermittlung und Beschäftigung von sozialstundenpflichtigen Frauen und Mädchen in Kinderbetreuung und Hauswirtschaft mit dem Sozialdienst katholischer Frauen, der Brücke und der Staatsanwaltschaft München
- Freiwilliges Soziales Jahr über Evangelische Jugend München
- Vermittlung, Qualifizierung und Einsatz von Ehrenamtlichen in Kinderbetreuung, Deutschförderung, Küche und Theke mit Tatendräng München
- JahrespraktikantInnen der beiden FHS und PraktikantInnen der städtischen Riemer – Schmid - Wirtschaftsschule
- mit dem Wohnungsamt im SBH wurde die Arbeitsgruppe MigrantInnen u. (drohende)Obdachlosigkeit gegründet; Unterbringung u. Betreuung von betroffenen Familien, Frauen u. Kindern in Unterkünften und bei Karla 51
- Helferkonferenzen in Gewaltfällen mit der Frauenbeauftragten der Münchner Polizei und verschiedenen Stellen der Münchner Frauenhilfe
- Veranstaltungen unterstützt vom Ausländerbeirat der LHS München

Flankierende Maßnahmen - Gremienarbeit

- **Arbeitskreis Offene Familienarbeit und Beratung**
- **FachARGE Familienhilfen**
- **AK Kinder, Jugend und Familie Westend**
- **AK Interkulturelle Mädchenarbeit/Fachforum Mädchenarbeit**
- **AKIA Arbeitskreis Kooperation im Ausländerbereich**
- **FACH AK „Familien mit Kindern von 0–6 (8) Jahren und werdende Eltern**
ausgehend vom regionalen AK-Kinder- und Jugendfragen Westend wird ein Fachgremium von institutionalisierten und nicht-institutionalisierten Anbietern von Kinderbetreuung und anderen Fördermöglichkeiten installiert, um Unterstützungsmöglichkeiten und Angebote für Familien regional besser koordinieren zu können und den fachlichen Austausch zu intensivieren; angesprochen wurden KITAs (städtische und freie), Fachstellen des SBH, Erziehungsberatungsstellen, KinderärztInnen, Hebammen und KindertherapeutInnen; der Impuls ging aufgrund der Überlegungen von EVA von TREFFAM aus, Bedarf und Interesse der Einrichtungen ist vorhanden; im Mai 2004 hat der neue Fach-AK seine Arbeit aufgenommen

Methoden zur Arbeit mit Ressourcen und Kompetenzen der Eltern

In welchen Bereichen war ich in meinem Leben bisher aktiv? Was habe ich dabei gelernt?

- Welche Fähigkeiten habe ich daraus gewonnen?
- Wie kann ich das dokumentieren?
- Wo ist das Gelernte heute verwendbar?
- Was will ich damit erreichen?
- Wie kann ich das Gelernte heute zur Unterstützung meiner Kinder verwenden?
- Welche Erinnerungen habe ich an meine Schulzeit?
- Mit wem, unter welchen Umständen hat Lernen Spaß gemacht?
- War Lernen manchmal schwierig? Warum?
- Wie kann ich meine Erfahrungen für meine Kinder nutzen?
- Was will ich für meine Kinder erreichen?
- Was wollen meine Kinder?
- Was brauchen meine Kinder von mir?
- Wie kann ich noch besser herausfinden, was sie brauchen?
- Welche Unterstützung brauche ich, um meine Kinder gut fördern zu können?
- Was wünsche ich mir von TREFFAM?

Nach „Kompetenzbilanz für MigrantInnen“
Deutsches Jugendinstitut München 02

Methoden zur Arbeit mit Ressourcen und Kompetenzen der Eltern

Werte in der Erziehung, die Eltern bei ihren Kindern fördern wollen:

<i>Selbstbewusstsein</i>	<i>Gerechtigkeitssinn</i>
<i>Religiosität</i>	<i>Phantasie</i>
<i>Rücksichtnahme</i>	<i>Verantwortung übernehmen</i>
<i>Körperliche Stärke</i>	<i>Charme</i>
<i>Selbstständigkeit</i>	<i>Klugheit / Witz</i>
<i>Ehrlichkeit</i>	<i>Dankbarkeit</i>
<i>Eigenständiges Denken</i>	<i>Sich beherrschen</i>
<i>Familienbindung/Familienunterstützung</i>	<i>Freiheitsliebe</i>
<i>Zuverlässigkeit</i>	<i>Höflichkeit / Gute Manieren</i>
<i>Auf Gesundheit achten</i>	<i>Treue</i>
<i>Verehrung der Vorfahren</i>	<i>Schwächeren helfen</i>
<i>Fleiß</i>	<i>Gehorsam</i>
<i>Selbstliebe</i>	<i>Fairness</i>
<i>Körperliche Anmut</i>	<i>Durchsetzungsfähigkeit</i>
<i>Kreativität</i>	<i>Leistungsbereitschaft</i>
<i>Mut</i>	<i>Sinn für Schönheit</i>
<i>Gut und Böse unterscheiden</i>	<i>Gefühle zeigen</i>
<i>In Harmonie mit anderen leben</i>	<i>Humor</i>
<i>Schnelle Auffassungsgabe</i>	<i>Toleranz</i>
<i>Disziplin</i>	<i>Respekt vor Eltern und Lehrern</i>
<i>Teilen können</i>	<i>Ältere Menschen ehren</i>
<i>Respekt vor dem Leben</i>	<i>Originalität</i>
<i>Sprachliche Ausdrucksfähigkeit</i>	<i>Genussfähigkeit</i>
<i>Kommunikationsfähigkeit</i>	<i>Durchhaltevermögen</i>
<i>Sauberkeit</i>	<i>Ordnung halten</i>
<i>Selbstvertrauen</i>	<i>Anderen ein(e) Freund(in) sein können</i>
<i>Nachgeben</i>	<i>Ernsthaftigkeit</i>
<i>Hilfsbereitschaft</i>	<i>Geschicklichkeit</i>

Bitte kreuzen Sie die drei Werte an, die Ihnen am wichtigsten sind und drei Werte, die Sie für weniger wichtig halten!

Danach Austausch darüber in der Kleingruppe. (Moderation ist wichtig!)

„Integration macht Schule“ Ein Elternprojekt zur aktiven Erziehung* Kenan Bayram (Beratungsdienste der AWO München gGmbH)

„Die Familien haben immer größere Schwierigkeiten bei der Vereinbarkeit ihrer vielfältigen Aufgaben. Gleichzeitig rechnen die Bildungsinstitutionen mit ständig wachsenden Beiträgen der Familien zu den Bildungsleistungen.“
(6. Familienbericht der Bundesregierung, 2000)

1. Das Grundschul-Projekt:

Die Grundschule – 75% der Schüler dieser Schule kommen aus Migrantenfamilien – lädt die Eltern ihrer Schüler ein, in deutscher und in türkischer Sprache. Es gibt einen Vortrag: „Leseförderung bei Kindern“.

Es ist 18.30 Uhr. 35 kommen. Sie verteilen sich auf zwei Klassenzimmer. In einem Klassenzimmer sammeln sich diejenigen, die Türkisch vorziehen, im anderen diejenigen, die den Vortrag auf Deutsch hören wollen. Die zwei Referenten halten ihren kurzen Vortrag. Danach kommt die Hauptsache: die Diskussion, die Beiträge der Eltern, die Diskussion unter den Eltern. Die Veranstaltung endet gegen 21.00 Uhr.

Damit die Eltern kommen - und wir nicht vor halbleeren Klassenzimmern stehen – bitten wir diejenigen Eltern, zu denen wir guten Kontakt haben, alle anderen Eltern anzurufen und persönlich einzuladen.

Außer solchen Vorträgen bietet das Jahresprogramm:

- Verschiedene Kurse, die in der Schule stattfinden und entweder von Lehrern der Schule oder von Eltern geleitet werden: z.B. Serviettentechnik und Ikebana.
- Ein Frauencafé einmal im Monat, d.h. vormittags, zur Schulzeit, treffen sich Mütter in der Schule, in einem freien Raum, und unterhalten sich. (Einzelne Mütter organisieren das.)
- Feste, einige mit Live-Musik.
- Vorträge für die Lehrkräfte der Schule und für die Erzieherinnen der zwei Kindergärten und des Horts in der Schule, die bei dem Projekt mitmachen.

Jeden Monat gibt es ein solches Treffen der Eltern in der Schule. Sie kommen in die Schule, die ihnen damit ein Stück vertrauter wird. Die Kinder erleben, dass ihre Eltern zur Schule gehen.

2. Entstehung des Projekts

Das Projekt läuft seit dem Schuljahr 2000/2001 in der Grundschule am Theodor-Heuß-Platz 6.

Seit über 10 Jahren habe ich in meiner Arbeit beim AWO-Sozialdienst den Bereich Erziehung und Schule als Schwerpunkt. In diesem Rahmen werde ich sehr oft von den Schulen, vom ASD oder von Eltern selber angesprochen.

Ich nehme dann Kontakt zur Schule und zu den Eltern auf. Ich besuche in der Regel die Familie und führe Gespräche bei ihnen zu Hause. Bei diesen Gesprächen habe ich mir sehr oft Vorwürfe der Eltern an die Schule und der Schule an die Eltern anhören müssen:

* Dieser Artikel erscheint in: Aktion Jugendschutz – Landesarbeitsstelle Bayern e.V. (Hrsg.): Türöffner und Stolpersteine. Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention, München (Dezember) 2004, S. 47–52.

- dass die meist türkischen Eltern sich (angeblich) nicht um ihre Kinder kümmern würden, nicht richtig erziehen könnten, den Kontakt zur Schule verweigern würden, nicht kooperativ seien ...
- oder dass die Schule es auf das Kind abgesehen habe, weil das Kind türkisch sei, dass das Problem übertrieben hochgespielt werde, dass sich die Schule nicht genug um die Kinder kümmere, dass die ausländischen Kinder alle in den gleichen Klassen zusammengebracht würden ...

Besonders bei Verhaltensauffälligkeiten des Kindes hört man fast nur gegenseitige Vorwürfe: Die Eltern geben der Schule, die Schule den Eltern die Schuld.

Zuerst wollte ich Elternarbeit in der Schule machen, um auf jeden Fall den Kontakt zwischen Schule und Migrantenelementen zu verbessern.

Da mir aufgefallen ist, dass die Grundschule am Theodor-Heuss-Platz an interkultureller Arbeit besonders interessiert ist und bereit ist, sich zu engagieren, habe ich sie angesprochen. Diese Schule hat bereits Erfahrungen mit interkultureller Arbeit gemacht.

Die Schule war für meinen Vorschlag, Elternarbeit zu machen, von Anfang an offen. Für diese Schule ist die interkulturelle und die Elternarbeit eine Selbstverständlichkeit. Die Mehrarbeit wurde nicht als Mehrbelastung betrachtet, sondern als ein unverzichtbarer Teil der schulischen Arbeit.

Meine Arbeit an der Schule begann mit türkischen Eltern. Die Einladungen wurden anfangs nur in Türkisch verteilt, und die Informationsabende waren auch nur in türkischer Sprache. Mit der Zeit hat sich das geändert. Heute werden die Einladungen in Türkisch und Deutsch verteilt, und die Veranstaltungen werden gleichzeitig (d.h. parallel) in türkischer und deutscher Sprache abgehalten.

Anfangs wurden die Veranstaltungen eher kurzfristig geplant, je nach Wunsch der Eltern. Seit dem Schuljahr 2002/03 gibt es ein Jahresprogramm.

Das Projekt „Integration macht Schule“ ist inzwischen zu einem festen und wichtigen Teil der Schule geworden.

Die Teilnahme an den Veranstaltungen lag bisher bei durchschnittlich ca. 30–35 Personen.

An diesem Projekt sind folgende Institutionen beteiligt:

- Die Grundschule am Theodor-Heuß-Platz in München-Neuperlach. Dort wurde vor 4 Jahren das Projekt gestartet.
- Zwei zum Schulsprengel gehörende Kindergärten, sowie das in der Schule befindliche Tagesheim
- Beratungsdienste der AWO München gGmbH als Projektleitung
- ZAK (Zusammen Aktiv in Neuperlach – ein Stadtteilverein) Er organisiert z.B. die Umweltwoche in der Schule und veranstaltet in diesem Rahmen einen Vortrag für die Eltern.

3. Konzeption und Methoden

Wir haben in der Grundschule am Theodor-Heuss-Platz 6 in den vergangenen vier Jahren folgende **fünf Veranstaltungsformen** angeboten:

- Info-Veranstaltungen
- Kurse
- Frauencafé

- Ausflüge
- Feste

Einige **Themen** waren bisher:

Erziehung:

- Geschlechtsrollen in Familie, Erziehung und Ausbildung
- Entwicklungsphasen der Kinder
- Gewalt in der Erziehung
- Kontakt zu „Fremden“
- Kinderschutzverständnis in Deutschland

Schule:

- Bildungs- und Ausbildungssystem und seine Möglichkeiten
- Schulschwierigkeiten der Kinder
- Verhaltensauffälligkeiten der Kinder
- Was können Eltern tun, um ihren Kindern in der Schule zu helfen?

Soziales:

- Soziale, rechtliche, politische Fragen, die für Eltern wichtig sind
- Umweltprobleme
- Arbeitslosigkeit
- Schuldnerberatung

Die AWO sieht die Schule als eine Einheit, die aus Schülern, Lehrkräften, deutschen- und Migrantenern besteht. D.h., die Eltern gehören dazu: Die Eltern sind ein Teil der Schule.

Einbeziehung der Migrantenern

Migrantenern sind von den Schulen in der Regel schwerer zu erreichen als deutsche Eltern: vor allem wegen sprachlicher Defizite, des Fremdheitsgefühls gegenüber der Schule sowie der Resignation angesichts ausbleibenden schulischen Erfolges bei hohen Erwartungen.

Deshalb ist es für eine erfolgreiche Einladung wichtig, dass der aktive Kern der Eltern schon vor der Einladung mitplant und mitgestaltet und dann die anderen Eltern persönlich anspricht und persönlich einlädt.

Wir versuchen auch, die Nachbarn der Eltern einzubeziehen. Auch sie können und sollen an unseren Veranstaltungen teilnehmen und für eine weitere Verbreitung der Informationen und Möglichkeiten der Mitwirkung zu sorgen.

Für nächstes Jahr ist eine von Vätern selbst organisierte Männergruppe geplant, sowie die Gründung eines Fördervereins, der u.a. die Identifikation der Eltern mit der Schule intensivieren soll und der von Eltern selbst geführt werden soll.

Geplant ist, diejenigen Eltern, die durch unsere Veranstaltungen nicht erreicht werden können, durch Hausbesuche anzusprechen.

Einbeziehung deutscher Eltern

Auch wenn die Arbeit mit Migrantenern zunächst im Vordergrund steht, kann und sollte man Elternarbeit in den Schulen nicht nur für Migrantenern machen.

Deutsche Eltern beschwerten sich zu Recht, wenn es solche attraktiven Angebote in der Schule „nur für Türken“ gibt.

Die Eltern sollen sich nicht aufgrund unterschiedlicher Herkunft als Konkurrenten sehen, sondern gemäß ihrer gemeinsamen Elterninteressen zu gemeinsamem Handeln finden.

Dies wird am ehesten erreicht, wenn sich deutsche und Migrantenfrauen – z.B. wie in unserem Projekt beim Frauencafé – treffen, oder in gemeinsamen Kursen.

Unser Programm soll auch das Verständnis, zur gleichen Gesellschaft zu gehören, stärken.

Einbeziehung der Schule

Im Zentrum der Konzeption steht die enge Zusammenarbeit mit der Schule: Alle Angebote werden über die Schule und in Zusammenarbeit mit der Schule organisiert: Kurse, Ausflüge, Veranstaltungen u.a.

Der lokale, stadtteilbezogene Ansatz:

Im Stadtteil lassen sich die Nähe und der nachbarschaftliche Bezug nutzen. Vor allem entstehen viele der Probleme von Schule, Eltern und Schüler im Stadtteil.

4. Ziele

- Das Hauptziel ist es, die Eltern zu aktivieren. Darum lebt das Projekt davon, dass die Eltern die Aktivitäten möglichst selbst organisieren.
- Die Eltern sollen in die Schule geholt werden. Die Fremdheit der Migranteneltern gegenüber der Schule soll abgebaut werden, zugleich soll die Kompetenz der Schule im Umgang mit ihren Migrantenschülern gestärkt werden.
- Präventive Elternarbeit: Die Kommunikation der Eltern mit der Schule und mit ihren Kindern soll verbessert werden.
- Die Migranteneltern sollen durch Information und konkrete Hilfen unterstützt werden, um ihren Aufgaben besser nachkommen zu können.
- Die interkulturelle Öffnung der Schule zum Stadtteil hin soll unterstützt werden – Stadtteilarbeit in der Schule
- Die Schule soll von sozialen Aufgaben entlastet werden, für die sie nicht zuständig ist, mit denen sie aber konfrontiert ist – um eine Konzentration auf ihre eigentliche Aufgabe möglich zu machen.
- Die Annäherung an die deutsche Gesellschaft soll gefördert, das Fremdheitsgefühl reduziert, Vorurteile abgebaut, die Gewalt in den Familien abgebaut werden.

Die Zielgruppe des Projekts sind die Eltern der Schulkinder und ihre Nachbarn sowie die Lehrer und Erzieher.

Ein Schwerpunkt liegt auf der Arbeit mit Migranteneltern und ihren Kindern.

Erfahrungsbericht der Schule:

- Die Angebote werden gern von den Eltern angenommen.
- Eltern kommen aufgeschlossener mit Problemen und Vorschlägen in die Schule.
- Eltern beteiligen sich aktiver am Schulleben.
- Kinder, deren Eltern sich aktiv am Projekt beteiligen, haben weniger Disziplinprobleme und zeigen sich interessierter am Lernangebot und an den eigenen Fortschritten.

- Eltern stellen Fragen und schließen Wissenslücken, die sich aus ihrem kulturellen Hintergrund ergeben.
- Unterschiedliche ethnische Gruppen gehen harmonisch miteinander um bei gegenseitigem Respekt, gewachsenem Selbstbewusstsein.
- Kinder freuen sich und sind stolz, wenn auch ihre Eltern an Schulveranstaltungen teilnehmen.
- Die Bereitschaft der Eltern, Ratschläge zur Erziehung und Bildung ihrer Kinder anzunehmen, ist spürbar gewachsen.

5. Das Gesamtschul-Projekt

Anfang 2004 ist die Willy-Brandt-Gesamtschule an die AWO herantreten, nachdem sie von dem Projekt gehört hat.

Daraufhin haben sich die Schulleitung und die AWO zusammengesetzt und überlegt, ob ein ähnliches Projekt in der Gesamtschule möglich zu machen wäre.

Die Schule hat sich um die Finanzierung gekümmert und hat über die „Lichterkette“ Spendenmittel aufgetrieben.

Als erster Schritt beginnt ab Juni 2004 ein Beratungsangebot. Eine Schulsozialpädagogin und ein Sozialberater der AWO halten gemeinsam wöchentlich einen halben Tag eine Sprechstunde ab. In dieser Zeit sind sie ansprechbar für Lehrer, Schüler, Sozialpädagogen und Eltern.

Für das Schuljahr 2004/2005 planen AWO und Schule gemeinsam ein Programm, das sich an die Eltern und Schule richtet.

Je nach thematischem Interesse sollen Gruppen von Schülern gebildet werden, die einen Teil der Elternarbeit übernehmen können.

Durch Gruppenarbeit werden die Schüler zuerst selber aktiviert. Alle Gruppenarbeit wird aber auf die Perspektive hin gestaltet, dass sie die Erwachsenen z.B. im Rahmen von Elternarbeit und Stadtteilarbeit mit einbeziehen soll.

Die Gruppen werden von Sozialpädagogen betreut. Die Schüler sollen zuerst eigene Gruppen, dann später die Erwachsenenarbeit mitorganisieren und andere Schüler und Eltern ansprechen.

Parallel wird versucht werden, eine Gruppe von aktiven Eltern zu bilden. Diese soll Veranstaltungen mitplanen und organisieren und andere Eltern ansprechen. Die Elterngruppe wird gemeinsam von den Sozialpädagogen und dem örtlichen Stadtteilbüro betreut. Aktive Eltern- und Schülergruppen werden mit gezielten Aktionen zusammengeführt.

Aufwand: Zurzeit 1x pro Woche Beratung AWO zusammen mit einer Sozialpädagogin, die in der Schule angestellt ist. An der Projektbegleitung werden Schulleitung, Lehrkräfte und Sozialpädagogen sowie die AWO teilnehmen.

6. Ressourcen

Personell:

- AWO: Eine halbe Stelle, finanziert über Mittel der AWO und der „Lichterkette“

- Die Grundschule: Beteiligung der Rektorin und der Konrektorin im Rahmen der normalen Arbeitszeit
- Lehrkräfte verteilen die Einladungen an die Schüler und sammeln die Rückmeldungen wieder ein. Im übrigen sind sie vorerst nicht beteiligt, außer bei Veranstaltungen, die speziell für sie angeboten werden.
- Die Eltern der Grundschule: Eine aktive Gruppe von ca. 10 Personen beteiligt sich an der Organisation, Vorbereitung der Veranstaltungen und laden telefonisch ein. Hausbesuche sind geplant.

Kosten:

Spezielle Kosten fallen nur an für die halbe Stelle der AWO, für die Referentenhonorare sowie die Sach- und Verwaltungskosten (Büromaterial, Öffentlichkeitsarbeit / Programme, Verwaltungsanteil). Hinzu kommt das Honorar für die Kinderbetreuung.

Die Finanzierung hat die AWO übernommen, die dabei zum Teil auf Mittel der „Lichterkette“ zurückgreifen kann.

Die Angebote sollten möglichst nichts kosten.

7. Übertragbarkeit des Projekts auf andere Schulen:

Das Elternarbeits-Projekt ist auf alle Grund- und weiterführende Schulen übertragbar. Die Schulen müssen dafür kein fertiges Konzept und Programm übernehmen, sie können Konzept und Programm an die Bedürfnisse und besonderen Gegebenheiten der jeweiligen Schule anpassen.

Das Projekt wird bei jeder Übertragung auf eine weitere Schule weiterentwickelt.

Die Schule muss bei der Entwicklung und Planung des Projekts selbst aktiv werden und das Projekt in jeder Phase und in jedem Schritt begleiten.

Der Zenetti-Treff 3 des BRK **Mirjana Djokic und Feza Yilmaz (Bayerisches Rotes Kreuz – Zenetti-Treff 3)**

1. Modellprojekt „Zenetti-Treff 3“

Zusammenfassung von:

- Offener Kinder- und Jugendarbeit
- Mobiler Jugendsozialarbeit
- BV-Berufsvorbereitender Angebote
- Schulsozialarbeit

Sinn = Jugendliche im Viertel langfristig und ganzheitlich, über alle Lebensbereiche hinweg zu betreuen und zu begleiten

Zielgruppe: 14–21jährige Jugendliche

Offener Treff – Angebote:

- offener Betrieb als Treffpunkt
- Internetcafe im Aufbau
- Kino im Treff
- Sportliche Aktivitäten; Turniere
- Ausflüge
- Kurse z. B. PC-Kurse, Hip Hop-Kurs für Mädchen
- Sozialpädagogische Lernhilfen; Hausaufgabenhilfe (niedrigschwellig, nach Bedarf, keine festen Gruppen), hauptsächlich Hauptschüler
- Beratung für Jugendliche
- Mädchennachmittag 1mal pro Woche

Mobile Jugendsozialarbeit – Angebote:

- Stadtteilarbeit im Schlachthofviertel; dicht bebautes Viertel, hohes Verkehrsaufkommen, mangelnde Grün- und Freiflächen, schlechte Wohnbedingungen, hoher Anteil (42%) an Migrantenfamilien.
- Kontaktaufnahme am Treffpunkt (regelmäßige Präsenz)
- Sport- und Freizeitangebote; erlebnispädagogische Maßnahmen
- Internet- und PC-Kurse, auch geschlechtsspezifisch
- Stadtteilarbeit, d.h. Vernetzung mit anderen Institutionen (bei Bedarf weiter verweisen)
- Ziel: soziale und berufliche Integration

Schule und Ausbildung (Schulsozialarbeit) – Angebote:

- Nachmittagsbetreuung für 5. bis 7. Klassen der Hauptschule
- Quali-Vorbereitungskurse
- Beratung bei schulische Problemen
- Berufswahl (Berufsorientierung); richtig bewerben (Bewerbungen schreiben, Bewerbungstrainings)
- *Babe*: Beruf, Arbeit, Beschäftigung, ähnlich dem BIZ (früher im Arbeitsam).

An der HS Wittelsbacherstraße:

- Schülercafe
- Beratung von SchülerInnen; Einzelfallhilfe bei sozialen Problemen, Konflikt- und Krisenmanagement, Beratung von Eltern
- Freizeitangebote
- Themenbezogene Projekte

2. Zu den Fragen:

1. Was hat sich bewährt? Warum?

- a) Im **Offenen Treff** wird Elternarbeit punktuell angewendet, z. B. in der
- Mädchenarbeit; geht über die Mädchen, Anmeldung für Mädchentag oder Mädchenspezifische Kurse
 - bei schwierigen Eltern-Kind-Beziehungen (Gewalterfahrungen)
 - bei schulischen Schwierigkeiten

Wichtig: Jugendlicher muss einwilligen, die Eltern zu verständigen! = parteiliche Jugendarbeit.

- b) In der **Schulsozialarbeit** findet Elternarbeit, in unterschiedlichen Formen, über das gesamte Schuljahr statt.
- Zunächst Vorstellung der Schulsozialpädagogin (SSP) am ersten Elternabend. Somit hat jeder die Gelegenheit, die Schulsozialpädagogin vor Ort persönlich kennen zu lernen.
 - SSP ist an allen Elternabenden im Jahr anwesend, hier können Eltern bei Bedarf eine Beratung in Anspruch nehmen.
 - Auf Elternbriefen ist stets die Nummer der SSP vor Ort angegeben.
 - Häufig: Lehrer vermitteln Eltern an SSP
 - oder Eltern suchen direkt den Kontakt, wobei es in vielen Fällen lang dauert, bis ein Kontakt seitens der Eltern aufgebaut wird.
 - Eltern, deren Kinder in festen schulischen Projekten integriert sind (z. B. Schülercafe, Streitschlichter), werden über neueste Gegebenheiten in regelmäßigen Abständen per Post informiert.
 - meist geht es um (päd.) Erziehungsfragen, oder Nachhilfe bzw. Ganztagsbetreuung.
 - SSP begleitet Eltern bei Bedarf zu Ämtern
 - Einzelfälle werden auch über längeren Zeitraum hinweg begleitet, andere werden an zuständige Stellen weitervermittelt.

2. Wie schaffen sie es Migranteneltern zu erreichen und einzubeziehen?

Verschiedene Gruppen von Eltern:

- Eltern, an die man nicht ran kommt (trotz Telefongespräche, Termine und auch nicht über die Jugendliche)
- Eltern, auf die wir zugehen, wo Gespräche möglich sind (die schon interessiert sind)
- Eltern, die wir seit längerer Zeit kennen und deren Kinder betreuen oder über Stadtteilarbeit(feste) kennen. Durch langfristigen Kontakt, ist es leichter an die Gruppe von Eltern heranzukommen.

3. Welche pädagogischen Ressourcen bringen Migrantenfamilien mit?

<i>Ressourcen</i>	<i>Konsequenzen für die Arbeit</i>	<i>Schwierigkeiten in der Arbeit mit Migrantinnen (Eltern)</i>
Netzwerk (gut ausgeprägt)	Mundpropaganda d. h. andere Jugendliche werden informiert. Eltern bekommen Infos von Verwandten, Bekannten z. B. bezüglich Hausaufgabenhilfe	Besonders Mädchen wird ungern Zugang in neue/fremde Kreise gewährt; Angst vor mangelnder Kontrolle.
Zweisprachigkeit		Kontaktaufnahme ist schwierig, da oft mangelnde Sprachkenntnisse (zweisprachiges Personal = Lösung)
Leben in zwei Kulturen		Ältere Generationen kennen die "Neue" Kultur kaum, halten eher an der "Alten" Kultur fest.

Elternarbeit im Kinder- und Jugendhaus Caritas KUBU Andreas Bochinski (Caritas – Kinder- und Jugendtreff Kunterbunt)

Positive Erfahrungen in der Elternarbeit

- muttersprachliche Begleitung und Beratung mit Kontinuität
- über Schulberatung zur Erziehungsberatung
- aktive Beteiligung der Eltern

Aktuelle Entwicklungen

- mehr Verantwortung für die Erziehung bei den Eltern
(bei den jüngeren Eltern ist die Art der Verantwortungsübernahme mehr an das deutsche System angepasst)
- höhere interkulturelle Kompetenz bei den Lehrkräften
- höhere Anforderungen an Kinder und Eltern

Ressourcen der Familien nichtdeutscher Herkunft

- viele Bezugspersonen
(im Durchschnitt und im Vergleich zu deutschen Familien: durch die Anwesenheit von mehreren Familienmitgliedern)
- emotionale Bindung
- Sprach- und Kulturkompetenz

Die Familien sind sich dieser Kompetenzen häufig nicht bewusst, und die deutsche Gesellschaft fördert das Bewusstsein dafür auch zu wenig.

Im Kinder- und Jugendhaus wird der Bereich der Arbeit mit den Eltern seit vielen Jahren von einer verantwortlichen MitarbeiterIn als Schwerpunkt geleitet.

Durch die z. T. über viele Jahre gewachsene Arbeit mit den Familien ist die Arbeit leichter geworden. KUBU erreicht auch mit Angeboten der Beratung und Erwachsenenbildung Familien, die diese Angebote sonst nicht in Anspruch nehmen.

Mit der Anmeldung der Kinder für die Nachmittagsbetreuung durch die Eltern beginnt der intensive Dialog.

Regelmäßige Gespräche, Telefonate oder thematische Elternabende (nach den Wünschen der Eltern) folgen.

Mit der Anmeldung können die Eltern auch eine Einverständniserklärung unterschreiben, das MitarbeiterInnen von KUBU mit den Lehrkräften des Kindes in Kontakt treten können.

KUBU aktiviert den Austausch zwischen Schule und den Eltern, wobei die Eltern möglichst immer aktiv mitbeteiligt werden.

Protokoll des Workshops 3: Übergang Schule – Beruf (ab 15 Jahre) **Dr. Margret Spohn** **(Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat)**

Die referierenden Gruppen wurden gebeten, folgende Fragen zu beantworten:

1. Was hat sich in der bisherigen Arbeit mit Migranten/innen bewährt?
2. Wie können Migranteneltern am besten erreicht werden?
3. Über welche Ressourcen verfügen Migranten/innen?

Vortrag von Frau Marina Gutheil **(Berufsvorbereitende Maßnahmen, VHS)**

zu 1.: Was hat sich in der bisherigen Arbeit mit Migranten/innen bewährt?

Bewährt hat sich das „**3 K – Prinzip**“

K wie Kontakt

Priorität hat der Aufbau einer Vertrauensbasis. Kontakt zu Eltern wird bewusst aufgebaut und dabei auf muttersprachliche Sozialpädagogen/innen zurückgegriffen. Anschreiben werden in den Muttersprachen verfasst. Viel Zeit wird in die telefonische Kontaktpflege gesteckt. 9 von 15 Kollegen/innen in der Einrichtung verfügen selbst über einen Migrationshintergrund.

K wie Kooperation

Eltern werden als gleichberechtigte Kooperationspartner anerkannt. Die Berufsplanung der Jugendlichen erfolgt gemeinsam mit den Eltern und der erweiterten Familie. Investition von Zeit für die Jugendlichen (pro Jugendlicher/e 10–15 Treffen und telefonische Kontakte)

K wie Kontinuität

Eltern wissen, wir sind Ansprechpartner. Zeiten richten sich nach den Zeiten der Eltern, also auch an Wochenenden und am Feierabend.

zu 2.: Wie können Migranteneltern am Besten erreicht werden?

Den Eltern wird vermittelt, dass sich die Kollegen/innen verantwortlich für ihre Kinder fühlen. Der direkte Kontakt mit den Eltern in der Muttersprache wird forciert. Geh- statt Kommstrukturen (Hausbesuche an der Tagesordnung). Anerkennung der Eltern als gleichwertige Partner. Einbeziehung der Eltern in Praktika- und Arbeitsplatzsuche.

zu 3: Über welche Ressourcen verfügen Migranten/innen?

Eltern sind generell sehr interessiert an Bildung und Ausbildung ihrer Kinder und haben sehr hohe Bildungsansprüche. Gesamte Familie kann als Ressource gesehen werden; Mehrsprachigkeit; außergewöhnlich hohe Bereitschaft, sich auf der Suche nach Praktika und Ausbildungsplätzen zu beteiligen. Mut, sich, wie damals bei der Entscheidung der Migration, auf Neues einzulassen. Dieser Mut kann sich zu Nutze gemacht werden.

Vortrag von Sabine Nowack (Agentur für Arbeit) und Gabriele Aiglstorfer (Referat für Arbeit und Wirtschaft/Jugendbörse)

Zu 1.: Was hat sich in der bisherigen Arbeit mit Migranten/innen bewährt?

23% der Jugendlichen, die eine Beratung in Anspruch nehmen, haben nichtdeutschen Hintergrund. Problematisch ist, dass sich 60% auf 10 Berufe konzentrieren. Die Hilfe der Eltern ist erwünscht, wird aber nicht strategisch abgefragt und eingefordert.

Berufsberater/innen brauchen Netzwerke. Lediglich Übersetzungen reichen nicht aus. Wichtig ist es, mit Einrichtungen zu arbeiten, die selbst über eine lange Kontinuität in der Beratungsarbeit verfügen. Familie als Ressource ist mit Sicherheit richtig, doch gibt es viele zerrüttete und nicht intakte Familien, die das nicht leisten können. Ähnlich verhält es sich mit Mehrsprachigkeit, die zwar oft hervorgehoben wird, aber in der Realität oft nicht vorhanden ist.

Bewährt im Hinblick auf eine spätere Ausbildung haben sich auch Betriebspraktika.

zu 2.: Wie können Migranteneltern am besten erreicht werden?

Die Eltern zu erreichen, ist schwierig. Elternarbeit stößt auf geringe Resonanz. Mit und durch Lehrer/innen wird Multiplikatoren/innenarbeit versucht. Wenn Eltern das Gefühl haben, aktiv eingebunden zu sein, wie bei der Praktikumsplatzsuche, ist es positiv zu bewerten.

zu 3.: Über welche Ressourcen verfügen Migranten/innen?

Vortrag von Manfred Bosl (InitiativGruppe Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V.)

zu 1.: Was hat sich in der bisherigen Arbeit mit Migranten/innen bewährt?

Es ist schwierig, über „die Eltern“ generell zu reden, da Eltern, je nach eigener Erfahrung sehr unterschiedlich seien. Wichtig ist, zunächst begrenzte Ziele zu formulieren. Es ist schon Einiges geholfen, wenn Eltern die berufliche und schulische Entwicklung nicht behindern! Zu fragen ist auch, wie Schule aussehen muss, damit Eltern entlastet werden. Migration ist zwar ein Familienprojekt gewesen, aber es ist auch schwer, das umzusetzen.

Wichtig ist die Kontinuität der Schulen, Jugendeinrichtungen und Mitarbeitern/innen in den Einrichtungen.

Sinnvoll ist es ferner, Berufsfindungsseminare anzubieten, in denen Jugendliche, die diese Ausbildung bereits durchlaufen haben, als Multiplikatoren/innen dienen. Wie wird dies alles in Zukunft mit 50% Kürzungen im Sozialbereich möglich sein?

zu 2.: Wie können Migranteneltern am besten erreicht werden?

Elternarbeit ist generell sehr wichtig und auch gleichzeitig sehr schwierig.

zu 3.: Über welche Ressourcen verfügen Migranten/innen?

Zweisprachigkeit; Interkulturalität; generell sollte unterschieden werden in finanzielle, ökonomische und psychische Ressourcen. Ein Großteil ist sozial benachteiligt und ausgegrenzt.

Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration*

Prof. Dr. Stefan Gaitanides

(Fachhochschule Frankfurt, Fachbereich 4 – Soziale Arbeit und Gesundheit)

Meine sehr verehrten Damen und Herren: Was ist Integration?

Seit es Einwanderung in der Bundesrepublik gibt, wird um den Bedeutungsgehalt des Integrationsbegriffs gestritten. Während in den Medien und in der Politik Integration häufig mit kultureller Assimilation gleichgesetzt wird, verweist die Sozialwissenschaft eher auf die vorrangige Bedeutung der strukturellen Eingliederung von Einwanderern (Treibel 1999). Danach ist Integration zu messen an dem Ziel der gleichberechtigten Teilhabe der Einwanderer am gesellschaftlichen, politischen und kulturellem Leben .

Wie steht es um die Teilhabe der eingewanderten Bevölkerung an Bildung und Ausbildung? Wo lassen sich Integrationsdefizite lokalisieren – bei den Elternhäusern und bei den Institutionen öffentlicher Erziehung? Welche Perspektiven zur Verbesserung der Situation zeichnen sich ab? Und welche Rolle können dabei die in den Elternbeiräten und Vereinen organisierten Einwanderereltern spielen ?

Werfen wir zunächst einen Blick auf die ernüchternden Tatsachen:

Bis Mitte der 90er Jahre gab es einen langsamen aber stetigen Aufwärtstrend bei der Bildungsintegration. Seit 1994 stagnieren die Übertrittsquoten zur weiterführenden Bildung. Nur 10 Prozent der jungen Migranten verließen 2001 die Schule mit Hochschulreife im Gegensatz zu 26 Prozent der Deutschen. 20 Prozent der Schüler ohne deutschen Pass verlassen die Schule ohne Abschluss. Bei denjenigen mit deutschem Pass waren es 8,6 Prozent. Auch bei den Sonderschulen sind Schüler mit Migrationshintergrund mit steigender Tendenz überrepräsentiert (15,8 Prozent bei einem Schüleranteil insgesamt von 9,8 Prozent)⁹. Lediglich im Bereich der Realschule haben sich die Absolventenquoten mit 29 Prozent an die deutsche Quote von 42 Prozent angenähert (vgl. Schulentlassenen-Statistik im Anhang).

Noch weiter klafft die Schere auseinander, wenn man die Bildungsspur im weiteren Lebenslauf verfolgt. Mit 41 Prozent war die Bildungsbeteiligung der deutschen 20–25-Jährigen dreimal so hoch wie die der Vergleichsgruppe ohne deutschen Pass (14%) (Jeschek/Schulz 2003, S. 11). Offensichtlich nutzen noch mehr Deutsche als Migranten den zweiten Bildungsweg bzw. bilden sich weiter.

Nach einer im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung durchgeführten Untersuchung von 1998 waren 32,7 Prozent der ausländischen 20-29-Jährigen (39,7 Prozent der türkischen) ohne berufliche Bildung – im Gegensatz zu 8,1 Prozent der westdeutschen Vergleichsgruppe (BMBF – BIBB/EMNID 1999).

Hinzu kommt – das hat die Pisa-Studie belegt –, dass das Leistungsniveau bei vielen Migrantenkindern – vor allem auf dem Gebiet der Lesekompetenz – sehr niedrig ist. Dies relativiert sich freilich, wenn man Äpfel mit Äpfeln und Birnen mit Birnen vergleicht – also Migranten und Deutsche gleicher Schichtzugehörigkeit. Was darauf verweist, dass die Soziallagen und das Bildungsniveau der Elternhäuser einen weit stärkeren Einfluss auf den Schulerfolg haben als das in den populären Medien und im Alltagsdiskurs hervorgehobene Merkmal “Ausländer” (vgl. Zusammenfassung bei Beauftragte ... 2002, S. 182f).

Hierfür sprechen auch die Untersuchungen des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung das ermittelt hat, dass mit steigender Aufenthaltsdauer der Eltern die Übertrittsquote zum Gymnasium stark ansteigt – v.a., wenn sie das deutsche Schulsystem durchlaufen haben

* Vortrag auf dem “Elternkongress” der Landesregierung Nordrhein-Westfalen (Durchführung: Integrationsbeauftragter NRW) in Messe Congress Center West, Essen am 14.2.2004

⁹ Angaben des Statistischen Bundesamtes für das Schuljahr 2002/03 (www.destatis.de/cgi-bin/printview.pl)

(Müller 2003). Zu berücksichtigen dabei ist allerdings, dass es eine selektive Rückwanderung der erfolgloseren Familien gibt .

Diese positive Nachricht wird aber durch die Ergebnisse der soziologischen Mobilitätsforschung getrübt. Sie belegt, dass höhere Bildungsabschlüsse noch keine hinreichende Bedingung sind für die Umsetzung in entsprechende Ausbildungs- und Beschäftigungspositionen . Seit 1994 sinkt die Ausbildungsbeteiligung der Jugendlichen ohne deutschen Pass und es gelingt den Absolventen von Ausbildungsberufen weniger als der deutschen Vergleichsgruppe, ihren qualifizierten Berufsabschluss in eine angemessene Berufsposition umzusetzen (Jeschek/Schulz 2003, Tab. S. 19; Münz u.a. 1999, S. 117) . Das Zentrum für Türkeistudien stellt in einer Studie gar fest, dass immer mehr qualifizierte junge Türken sich überlegen, in der Türkei ihr Glück zu versuchen, weil sie hier keine ausbildungsgemäße Stellung finden (Riße 2003, S. 5).

Die Entwertung der Abschlüsse durch die Arbeitsmarktbarrieren muss sich negativ auf die Bildungsmotivation der nachfolgenden Schüलगenerationen auswirken. Abhilfe kann hier nur eine Gleichstellungspolitik und die Einführung von Diversity-Management im öffentlichen Dienst und der Wirtschaft leisten. Ein von der EU zwingend vorgeschriebenes und längst überfälliges Antidiskriminierungsgesetz könnte entsprechende Anstöße geben.

Es ist hier nicht der Platz auf die Vielschichtigkeit der Ursachen der eingeschränkten Zukunftschancen von Kindern mit Migrationshintergrund einzugehen. Vor allem kann ich nicht auf die globalen Ursachen sich verstärkender sozialer Ungleichheit eingehen, die gleichwohl als gravierende Einflussfaktoren immer mit gedacht werden müssen. Ich möchte vielmehr Problem-Ursachen und Lösungsperspektiven benennen, an denen die Eltern und die Vertreter der Bildungsinstitutionen beteiligt sind. Eltern wie Bildungsinstitutionen sind Teil des Problems und können daher auch zu seiner Lösung beitragen.

Zunächst zur familiären Erziehung.

Die internationale Bildungsforschung ist sich weitgehend einig über die herausragende Bedeutung des familiären Erziehungsmilieus für den Bildungserfolg (Esping-Andersen 2003).

Bereiten die Migrantenfamilien ihre Kinder ausreichend für die Schule vor und begleiten sie ihre Kinder auf ihrem dornenreichen Bildungsweg auf kompetente Weise?

Zur Klärung dieser Frage gestatten Sie mir an dieser Stelle einen Rückblick auf meine eigene praktische Berufserfahrung. Als langjähriger Leiter des Griechischen Hauses im Münchner Westend habe ich die Erfahrung gemacht, dass Migranteneltern ein sehr geringes Bewusstsein von familiären und insbesondere vorschulischen Erziehungsprozessen haben. Den Begriff Erziehung – auf Griechisch „Paidia“ – verbanden die Eltern mit dem Schuleintritt und schulischer Erziehung. Ein Geschäft, dass sie folgerichtig auch gern an die professionellen Erzieher delegierten. Bis dahin sei es die vordringliche Aufgabe der Eltern, die Kinder gut zu versorgen und sie vor Gefahren für Leib und Leben zu schützen.

So weit so schlecht. Und nun komme ich zu einer positiven Beobachtung. Ich habe bei der Durchführung von Elternbildungsveranstaltungen aber auch die Erfahrung gemacht, dass Migranteneltern ungeheuer interessiert sind an allen Informationen, die ihren Kindern zu einer besseren Zukunft verhelfen könnten. Fragen der familiären Erziehung, des Mediengebrauchs, der Gesundheitserziehung, des Aufwachsens in zwei Sprachwelten, der Verbesserung der schulischen und beruflichen Chancen, gehörten zu den bevorzugten Themen unserer sehr gut besuchten Informations- und Diskussionsveranstaltungen. Wider anfänglichen Befürchtungen beteiligten sich die Eltern mit großer Offenheit und großem Interesse an Diskussion über alternative Erziehungspraktiken, vor allem wenn die Experten ihnen klar machen konnten, welche unbedachten, die Entwicklung ihrer Kinder benachteiligenden Folgen ihr alltägliches – ihnen meistens gar nicht bewusstes Erziehungsverhalten hat.

Bei den Diskussionen mit Eltern im Griechischen Haus stießen wir auch viel weniger auf konservative Abwehr-Reflexe als dies die Klischee-Vorstellung von der Fixierung auf autoritär-patriarchale Erziehungswerte hätte erwarten lassen.

Wo wir allerdings enorme Defizite feststellen mussten, das war – wie schon angedeutet – das Erziehungswissen und die selbstreflexive Beschäftigung mit Erziehungsfragen. Was ich damit meine, könnte ich verdeutlichen am Beispiel der Nachgiebigkeit gegenüber drängenden Konsumwünschen der Kinder, wodurch ein Mangel an Toleranz gegenüber Frustrationen angebahnt werden kann; oder aber auch am Beispiel des Gewährenlassens unbegrenzten und unkontrollierten Medienkonsums. Diese Laissez-Faire-Erziehung ließe sich auch festmachen an der wenig kindgerechten und chaotischen zeitlichen Strukturierung des Alltags, die freilich auch arbeitsbedingt ist. Das Erziehungsverhalten schwankt häufig zwischen Verwöhnen und hilflosen Strafaktionen. Gewalt wurde eigentlich von niemandem mehr als geeignetes Erziehungsmittel angesehen, aber von vielen dennoch als letztes Mittel angewendet: „Wenn gar nichts mehr hilft“.

Aus der Sicht der Soziologie ist dies das erwartbare Erscheinungsbild von Familien, die von sozialen Wandel gebeutelt werden, bei denen das Alte an Geltung verloren hat und das Neue noch nicht kompetent gehandhabt wird.

Familiäre Erziehung in hochkomplexen individualisierten modernen Gesellschaften will gelernt sein. Durch die Trennung von Familie und Lebensumfeld muss der erziehende Einfluss der Umwelt durch bewusstes Erziehungshandeln ersetzt werden. Beim Übergang von der einen Gesellschaftsform zur anderen fallen beispielsweise die kognitiven und emotionalen Stimuli der natürlichen äußeren Umgebung und des äußeren sozialen Umfeldes der traditionellen Gesellschaft weg. Sie müssen kompensiert und sublimiert werden durch die Entwicklung einer Anregungskultur innerhalb der vier Wände. Lesekultur, Tischspiele, Malen und Basteln oder pädagogisch wertvolles Spielzeug sind in ihrer Bedeutung auf die kognitive, emotionale und feinmotorische Entwicklung für die meisten noch in den alten Familientraditionen aufgewachsenen Eltern nicht abschätzbar und es fehlt ihnen an Kenntnissen zur Durchführung solcher anregenden Angebote (vgl. Gaitanides 1998).

Hier setzt z.B. auch das HIPPY-Programm an, durch das geschulte Laienmütter ihren Landsfrauen diese Kenntnisse und Fertigkeiten vermitteln sollen¹⁰.

Kurz zusammengefasst lässt sich sagen: Weniger die kulturelle Differenz der Erziehungswerte von Elternhaus und Schule erweist sich als das zentrale Problem, sondern der Mangel an Erziehungswissen, das den Erfordernissen der gesellschaftlichen Moderne angemessenen ist. Andererseits scheint die Bereitschaft groß zu sein, sich Informationen zu verschaffen und sich modernen Erziehungswerten und -praktiken gegenüber zu öffnen.

Diese Einschätzung teilt auch der sechste Familienbericht, der jüngere empirische Studien zu Erziehungswerten von Migranteneltern ausgewertet hat. Moderne Erziehungswerte scheinen sich auf der Einstellungsebene – entgegen weit verbreiteter Klischeevorstellungen – bei Migranteneltern auf breiter Front durchgesetzt zu haben. Leistung und soziale Einfühlung stehen an erster Stelle (BMFSFJ 2000). Gehorsam und Religiosität werden als nachrangig beurteilt. Was allerdings noch nicht darauf schließen lässt, dass die alltäglichen Erziehungspraktiken dazu geeignet sind, diese Werte zu vermitteln.

Bei meinen Recherchen zum sechsten Familienbericht habe ich meine im Griechischen Haus gemachten Erfahrungen und Einschätzungen bezüglich des großen Interesses an Elternbildung weitgehend bestätigt gefunden. Die Beschäftigung mit Gesundheits-, Erziehungs-, Bildungs- und Ausbildungsfragen steht wegen der großen Nachfrage bei den

¹⁰ Home Instruction Program for Preschool Youngsters (HIPPY), angeboten z.B. vom Amt für multikulturelle Angelegenheiten Frankfurt/Main (http://www.stadt-frankfurt.de/amka/deutsch/projekte/deutsch_pro-jekte_e2_schule_frame.htm)

niedrigschwelligen Erwachsenen-Bildungsangeboten der Migrationsdienste wie bei den multikulturell ausgerichteten Nachbarschaftszentren ganz oben an, ebenso bei den Informationsveranstaltungen und Seminaren der meisten Migrantenvereine – und da nicht nur bei den Elternvereinen (Gaitanides 2000).

Modellprojekte auf kommunaler Ebene haben zudem gezeigt, wie interessiert Migrantenorganisationen an der Beteiligung an integrativen Aufklärungsprojekten sind, die von kommunalen oder freigemeinnützigen Trägern initiiert werden (vgl. Gaitanides 2003).

Nehmen wir das Beispiel der Ausbildungsorientierten Elternarbeit mit Migrantenfamilien (AOE) des Amtes für Multikulturelle Angelegenheiten in Frankfurt. Dort werden Multiplikatoren aus Migrantenvereinen darin geschult, Bildungs- und Ausbildungsinformationen an ihre Teilnehmerkreise weiterzugeben. Dort stehen sie als qualifizierte Ansprechpartner ständig zur Verfügung und nicht nur wie bisher der Fachmann an einem der seltenen Informationsabende¹¹.

Nach einem ähnlichen Muster hat die interkulturelle Suchthilfe Hannover in Zusammenarbeit mit dem ethnomedizinischen Zentrum seit 1996 Hunderte von Multiplikatoren aus den Migranten-Communities für die Durchführung von Veranstaltungen zur Drogenprävention ausgebildet und damit merklich zur Enttabuisierung der Beschäftigung mit dem Drogenthema beigetragen¹².

Nehmen wir das Beispiel des „Elternseminars“ in Stuttgart. Dieser Einrichtung des örtlichen Jugendamtes ist es wie sonst kaum einer Familienbildungsstätte gelungen, durch einen aufsuchenden Ansatz – durch den Einsatz von muttersprachlichen Fachkräften und die Kooperation mit Kindergärten, Schulen und eben auch Migrantenvereinen – die Migranten entsprechend ihrem Bevölkerungsanteil an der Elternbildung zu beteiligen (Gaitanides 2000, S. 128)¹³.

Von den angeführten Kooperationen profitieren beide Seiten: Die professionellen Bildungs- und Präventionsprojekte erreichen ihre Adressaten besser und die Vereine können sich qualifizieren und sich vor ihren Mitgliedern profilieren. Durch die Beteiligung an gemeinsamen Schulungen und Feedbackrunden verdichten sich ethnien-übergreifende Kontakte zwischen den beteiligten Vereinen.

Die angeführten Kooperationen sind allerdings nur punktuell. Sie kamen in der Regel durch aufsuchende Methoden von Seiten der professionellen Träger zustande.

Weitere Verbreitung können solche Joint Ventures finden, wenn die ehrenamtlichen Vereinsvorstände die Gelegenheit geboten bekommen, sich über das breite Spektrum von Integrationsprogrammen zu informieren und wenn ihnen Know-how über die Kooperationsmöglichkeiten mit professionellen Trägerorganisationen vermittelt wird. Bundesweiter Vorreiter auf diesem Gebiet ist – wie überhaupt bei der Förderung von Migranten-Selbstorganisationen – das Land NRW. Die Landesregierung finanziert eine Beratungsstelle für MSO, die regelmäßig einschlägige Schulungen durchführt¹⁴.

Die Vernetzung der Vereine mit Integrationsmaßnahmen würde außerdem einen Schub bekommen, wenn die öffentlichen Hände stärker als bisher eine Teilprofessionalisierung bewährter Vereine fördern würden.

¹¹ http://www.stadt-frankfurt.de/amka/deutsch/projekte/deutsch_projekte_e2_arbeit_frame.htm

¹² <http://www.interkulturelle-Suchthilfe.de>

¹³ http://www.stadt-stuttgart.de/sde/menu/frame/ns_top_11021.htm

¹⁴ Fachberatung Migrantenselbsthilfe (DPWV-NRW), Kortumstr. 145, 44787 Bochum, Tel. 0234-955488-23/19, fm@paritaet-nrw.org

Meine Recherchen wie auch die NRW-Studie über Migrantenorganisationen von 1997 zeigen, dass eine Teilprofessionalisierung entschieden zur Qualifizierung der Arbeit beiträgt aber auch zur Konsolidierung und Ausweitung der Organisationskraft. Eine Teilprofessionalisierung – wie sie beispielsweise in Großbritannien üblich ist¹⁵ – führt auch zur Verbesserung der Kooperationsbeziehungen mit der professionellen Sozialarbeit, der Kommunalverwaltung und anderen wichtigen kollektiven Akteuren – den Parteien, Kirchen und Gewerkschaften (MASSKS 1999, S. 40f). Ehrenamtliche sind nicht in der Lage, tagsüber Arbeitskreise zu besuchen. Die Verdichtung der Kontakte zwingt auch zur Übernahme und Verinnerlichung der demokratischen Verfahrensregeln, ohne die man nicht erfolgreich verhandeln und tragfähige Kooperationsbeziehungen aufbauen kann. Professionelle Vertreter von Elternvereinen bilden so ein wichtiges Scharnier zwischen ethnischer Community und Mehrheitsgesellschaft.

Dies hat u.a. der am weitestgehend professionalisierte türkische Elternverein Berlin in mustergültiger Weise vorexerziert (Özkan 2003). Aus Anlass der Tötung eines ehrenamtlichen jugendlichen Helfers seines Vereins durch rechtsradikale Schläger, hat er nicht polarisiert sondern statt dessen einen Preis für Kinder- und Jugendgruppen ausgelobt, die sich um das friedliche Zusammenleben verdient gemacht haben (ebd. S. 70).

Warum könnte man nicht auch Migrantenvereine als Träger der Jugendhilfe – v.a. im präventiven Bereich der sozialen Gruppenarbeit und der Familien – wie Jugendbildung anerkennen. Die Stadt Frankfurt signalisiert in den – allerdings noch nicht endgültig verabschiedeten – Leitlinien zur interkulturellen Orientierung der Jugendhilfe Bereitschaft, hier neue Wege zu gehen.

Meine bisherigen Ausführungen sollten deutlich machen, dass es an gutem Willen der Betroffenen nicht mangelt, an der Verbesserung ihrer Erziehungskompetenz zu arbeiten. Lernbereitschaft und Engagement wachsen allerdings exponentiell, wenn ihnen der Zugang zu Informationen, Kontakten und Lerngelegenheiten durch aufsuchende Verfahren und eine Teilprofessionalisierung der Infrastruktur ihrer Organisationen erleichtert wird.

Bevor ich jetzt im zweiten Teil meiner Ausführungen auf die strukturellen Integrationsdefizite unserer Bildungsinstitutionen zu sprechen komme, und danach frage, welche Programmatik Migranten-Selbstorganisationen zur Überwindung dieser Misere entwickelt haben bzw. entwickeln könnten, möchte ich noch einmal einen Blick auf die im Thema vorgegebene Begrifflichkeit werfen:

Welchen Beitrag können die Selbstorganisationen der Migranten – außer dem bereits Gesagtem – zur Integration ihrer Kinder ins Bildungswesen leisten? Hier muss zunächst gefragt werden: zu welcher Integration sollen sie einen Beitrag leisten!?

Der gegenwärtige Integrationsdiskurs ist immer noch – oder wieder – von einem assimilativen Verständnis von Integration geprägt. Integration als Einbahnstrasse, als Anpassung der Einwanderer an die deutsche Leitkultur um den Preis des Verzichts auf das Eigene Diese Auffassung von Integration stößt verständlicherweise bei der eingewanderten Bevölkerung auf wenig Gegenliebe. Versteht man aber unter Integration einen Prozess wechselseitiger Annäherung, dann müssen nicht nur die Migranten Integrationsbereitschaft zeigen sondern auch die Mehrheitsgesellschaft und ihre Institutionen auf die Migranten zu gehen. Gemessen an diesem interaktiven Integrationsbegriff befinden wir uns in einem großen Vollzugsdefizit. Noch immer gehen die Institutionen der öffentlichen Erziehung von der die Realität verleugnenden Fiktion einer homogenen deutschen Nationalkultur aus (Gogolin 1994). Während jetzt schon Englisch in der Grundschule unterrichtet werden soll, werden die muttersprachlichen Potenziale der Einwandererkinder

¹⁵ Zum Vergleich: Die Stadt Essen, die für deutsche Verhältnisse eher überdurchschnittlich fördert, gab im Haushaltsjahr 2000 150 000.- DM an Fördermitteln für die insgesamt circa 100 Essener Migrantenvereine aus (Zuschüsse für Veranstaltungen und Raumkosten) (Schweitzer 2001, S. 39). Der einkommensschwache Verwaltungsbezirk Islington im Londoner East-End (175 000 Einwohner) unterstützte 1996 ebenfalls circa 100 Organisationen von Einwanderern mit umgerechnet ca 3 Mio DM, wodurch auch die Einstellung von qualifiziertem Personal ermöglicht wird (eigene Erkundungen des Referenten beim Chief Officer der lokalen "Race Equality Unit" Stavrinou anlässlich eines Forschungsaufenthaltes).

hartnäckig ignoriert – und das, obwohl wissenschaftlich längst erwiesen ist, dass das Erlernen der entwickelten Form der Muttersprache in der Schule Brüche in der kognitiven und emotionalen Entwicklung der Kinder vermeiden hilft und ihnen später wichtige berufliche Optionen offen hält (Siebert-Ott 1999). – Denken Sie nur an die zukünftige Aufnahme der Türkei in die EU und den damit wachsenden Bedarf an Mitarbeitern mit bikulturellen Kompetenzen. Dies ist auch der Grund, warum die spanischen Elternvereine sich zwar einerseits schon früh gegen segregierte muttersprachliche Klassen ausgesprochen haben. Andererseits haben sie sich aber mit eben solcher Bestimmtheit für die Integration des muttersprachlichen Unterrichts in den Regelunterricht ausgesprochen. Der türkische Elternverein in Berlin fordert auf der einen Seite die Kindergartenpflicht und systematische Sprachförderung, damit die türkischen Kinder möglichst früh deutsch lernen. Gleichzeitig setzt er sich aber auch für die Anerkennung des Türkischen als wählbares Versetzungsfach im Gymnasium ein und kämpft mit Erfolg für den Erhalt und den Ausbau zweisprachiger Schulen, in denen die Kinder in zwei Sprachen alphabetisiert werden (Özkan 2003, S. 64f). Die spanischen Elternvereine haben sich mit der spanischen Weiterbildungsakademie zusammengetan, um die bikulturellen Potenziale ihrer Kinder zu nutzen. In dem von ihnen getragenen Projekt „Impulso“ werden ihre Kinder auf den Einsatz in Firmen vorbereitet, die bikulturell Qualifizierte als Mittler für grenzüberschreitende Geschäfte benötigen (Riesgo 2003).

Durch den Abbau des muttersprachlichen Unterrichts – am weitesten gehend in Hessen und Baden Württemberg – werden diese Potenziale leichtfertig verspielt. So konnten beispielsweise in Hessen Stellen, die speziell für türkisch-deutsche Ermittler der Polizeibehörden ausgeschrieben waren, nicht besetzt werden, weil die Bewerber nicht über ausreichende Schriftsprachenkenntnisse in der Muttersprache verfügten.

Wer sonst als die organisierten Migranteneltern könnte sich dieser fatalen Entwicklung in den Weg stellen. Bündnispartner lassen sich auch in der Wirtschaft finden, die zunehmend an Ethnomarketing und Diversitymanagement in ihren international verflochtenen Firmen interessiert sind.

Das Thema Kopftuch in der Schule, das zur Zeit die Gemüter erhitzt, verweist auf eine andere Ebene des Integrationsdiskurses. Eine Integration, die sich nicht als Einbahnstrasse versteht, kann zwar von den Einwanderern Gesetzestreue und von den Pädagogen Identifikation mit den Menschenrechten und der freiheitlich-demokratischen Grundordnung verlangen, auf der anderen Seite muss aber auch dem grundgesetzlich verankerten Elternrecht und der Religionsfreiheit Geltung verschafft werden. Vor allem ist aber der Gleichbehandlungsgrundsatz zu wahren. Darauf hat das Verfassungsgericht und kürzlich auch der Bundespräsident nachdrücklich hingewiesen.

In dem vielstimmigen Streit um das Stück Stoff, vermisse ich allerdings die öffentliche Einmischung der eigentlich Betroffenen, der organisierten Eltern. Viel öffentlichkeitswirksamer äußern sich muslimische religiösen Dachverbände, deren Legitimation, im Auftrag der Mehrheit der muslimischen Eltern zu sprechen, in Zweifel zu ziehen ist.

Die Politikwissenschaft und die Sozialphilosophie haben in den letzten Jahrzehnten die Bedeutung der Zivilgesellschaft hervorgehoben. Integration in das politische Gemeinwesen der liberal verfassten Demokratie bedeutet auch: permanente Einmischung der gesellschaftlichen und kulturellen Gruppen in die öffentlichen Angelegenheiten. Beschränkt sich die Gesellschaft auf die Abgabe des Wahlzettels, erlahmt die Demokratie. Der demokratische Willensbildungsprozess lebt von der öffentlichen Auseinandersetzung der Vielheit und Verschiedenheit der Stimmen der einzelnen Bürger wie der kollektiven gesellschaftlichen Akteure (Habermas 1993).

Integration von Einwanderern ohne gleichberechtigte Partizipation an diesem Willensbildungsprozess ist nicht möglich. Notwendige Voraussetzung für die Erhöhung des Gewichts der Stimme der Migranten im öffentlichen Diskurs ist allerdings auch die Teilhabe an staatsbürgerlichen Rechten, die nach wie vor durch hohe Einbürgerungshürden – vor

allem durch die Verweigerung der doppelten Staatsbürgerschaft – der Mehrheit der Migrantenbevölkerung vorenthalten bleibt.

Die integrativen Potentiale von Elternvertretern und -organisationen sind dabei vergleichsweise günstiger zu beurteilen als die von Migranten-Selbstorganisationen, deren Schwerpunkt auf der Bewahrung der kulturellen Identität liegt. Der ethnische Rahmen dient bei Elternvereinen eher als Medium der Mobilisierung von Teilhabeinteressen. Migranten-Elternvereine könnten obendrein ihre Zielvorstellungen und ihre Elternbildungsaktivitäten in die übrigen Institutionen ihrer Community hineinragen und als Impulsgeber für eine interne Debatte über Erziehung und Bildung wirken. Viele Elternvereine tun das auch schon in vorbildlicher Weise. Die Migranten-Selbstorganisationen erreichen nach Umfragen immerhin 20-30 Prozent der eingewanderten Bevölkerung und genießen als Interessenvertretungsorgane noch mehr Vertrauen als Ausländerbeiräte und Gewerkschaften (Sauer 2001, S. 69, Abb. 6)¹⁶.

Zu zivilgesellschaftlicher Einmischung und kritischer Auseinandersetzung gibt es reichlich Anlass ... nicht nur wegen der bereits erwähnten Problematik der monokulturellen Hartleibigkeit der deutschen Bildungsinstitutionen.

Pisa und jetzt Iglu haben eindrücklich belegt, dass besonders Migrantenkinder durch das dreigliedrige deutsche Schulsystem strukturell benachteiligt sind und Deutschland im internationalen Vergleich bezüglich der Integration von Einwandererkindern besonders schlecht abschneidet.

Exemplarische Studien wie auch die jüngste Grundschuluntersuchung (Iglu) verweisen auf fragwürdige Praktiken des Abratens vom Besuch der weiterführenden Schule – nicht wegen der mangelhaften Leistungen sondern, weil vom Elternhaus keine Unterstützung zu erwarten sei. Ebenso inakzeptabel ist die Zurückstellung von Kindern bei der Einschulung – nicht wegen Entwicklungsverzögerungen, sondern wegen fehlender Deutschsprachkenntnisse (Gomolla/ Radtke 2002, Füller 2004). In vielen Fällen ungerechtfertigt ist auch die Überweisungspraxis in Sonderschulen, wenn Kinder zum Störfaktor werden – nicht weil sie verhaltensgestört oder lernbehindert sind, sondern weil sie wegen fehlender Sprachkenntnisse nicht mitkommen. Ihr Störverhalten kann eine sekundäre Folge dessen sein, dass sie mit ihrem Problem allein gelassen wurden.

Ein weiteres Problem, auf das viele Einzelstudien aufmerksam gemacht haben, kommt hinzu. Trotz aller guten Vorsätze moderner Pädagogik sind bei den Lehrkräften negativ wertende ethnisierende Zuschreibungen weit verbreitet (Diehm/Radtke 1999). Wenn den Kindern aber von den unterrichtenden Bezugspersonen ein pauschalisierendes negatives Bild ihrer Herkunft und ihrer Potenziale gespiegelt wird, können sie kein Selbstvertrauen entwickeln. Ein positives Selbstwertgefühl ist aber die wichtigste Quelle für die Entwicklung von Lernmotivation (Honneth 1994, S. 279).

Ähnlich ergeht es vielen Eltern. Selten werden Elternabende auf interkulturell kompetente Weise ausgerichtet. Das Fernbleiben der Eltern wird aber von Seiten der Schule oft allein auf deren Desinteresse und Mangel an Verantwortungsübernahme zurück geführt. Einzige Anlässe zur Begegnung mit dem Lehrpersonal sind oft nur negativer Art, wenn die Eltern wegen des Versagens oder der Verfehlungen ihrer Kinder in die Schule zitiert werden und dort mit Vorwürfen bezüglich ihres Erziehungsverhaltens konfrontiert werden. Die Kommunikationsbarriere wird noch verstärkt, wenn die Kinder über angeblich „ausländerfeindliche“ Behandlung klagen – oft nur, um ihr Fehlverhalten vor den Eltern zu rechtfertigen. Die Eltern schenken ihnen Glauben, da sie die Schilderungen ihrer Kinder mangels vertrauensvollem Kontakt zur Schule nicht korrigieren können.

¹⁶ BMA (2002): Situation der ausländischen Arbeitnehmer und ihrer Familienangehörigen in der BRD. Repräsentativuntersuchung 2001, Tabellenband, S. 107, Tab. 7.10 (Türkei 29,3%, Ex-Jugoslawien 17,2 %, Italien 24,9 %, Griechenland 27,3 %)

Ohne Zweifel gibt es auch Lichtblicke. Schulen und Lehrkräfte, die sich ungeheuer um die Eltern bemühen, im Projektunterricht Rassismus und multikulturelle Lebensformen thematisieren und – soweit möglich – das Curriculum interkulturell überarbeiten. Aber auch *ihr* Engagement gerät zur ermüdenden Sisyphusarbeit, wenn die strukturellen Rahmenbedingungen weitergehende Differenzierung nicht zulassen, Selektion erzwingen und soziales Lernen an den Rand drängen. Gerade jetzt verschlechtern sich die Rahmenbedingungen für die interkulturelle Ausgestaltung der Nischen, die der Lehrplan lässt, wenn den LehrerInnen noch mehr Unterrichtsstunden aufgeladen werden.

Ich komme nun zu einem abschließenden Resümee:

Im ersten Teil meiner Ausführungen habe ich die Defizite im familiären Erziehungsmilieu zu skizzieren versucht. Ich habe aber auch auf die meist unterschätzten und zu wenig geförderten Lernpotenziale der Eltern hingewiesen. Die Organisationen der Migranteltern bieten sich als natürliche Partner oder auch Träger einer interkulturell qualifizierten Familienbildung an.

Die ungleichen Startbedingungen werden sich dadurch zwar verringern aber nicht grundsätzlich beheben lassen.

International vergleichende Studien legen aber nahe, dass die unterschiedlichen Lernvoraussetzungen, die die Schüler aus den Elternhäusern mitbringen, annäherungsweise ausgeglichen werden können,

- wenn der Kindergarten zu einer qualifizierten ganztägigen Bildungsstätte ausgebaut wird,
- die Schüler so spät wie möglich nach Leistungsniveaus getrennt werden
- und wenn sie ganztags betreut werden (Esping-Andersen 2003).

Willkommenes Nebenprodukte solchen familienentlastenden Ausbaus öffentlicher Erziehung sind steigende Geburten und eine Anhebung des materiellen Lebensniveaus der Familien durch hohe Erwerbsquoten der Mütter. Armut ist ja auch eine wesentliche Bildungsbarriere.

Zur besseren Integration der Kinder mit Migrationshintergrund sind aber noch zusätzliche Maßnahmen vonnöten – nämlich:

- gezielte Sprachförderung im Kindergarten und in der Schule – auch in der Muttersprache,
- antidiskriminierende und ressourcenorientierte interkulturelle Pädagogik,
- Ausbildung und Einstellung von Personal mit Migrationshintergrund,
- niedrigschwellige interkulturelle Elternarbeit,
- enge Vernetzung der Schule mit einer interkulturell geöffneten Kinder- und Jugendhilfe
- und die Kontaktaufnahme zu den formellen und informellen Migranten-Selbstorganisationen (vgl. auch Forum Bildung 2002, S. 44f).

Ausgereifte Konzepte hierfür liegen seit langem vor. Sie wurden in Modellprojekten ausreichend erprobt. Von einer flächendeckenden Ausbreitung integrierender Strukturen sind wir aber weit entfernt.

Eine breitere Mobilisierung und Organisation der Migranteltern in den Elternbeiräten aber auch in ethnischen und interkulturell vernetzten Selbstorganisationen könnte diesen wohlbegründeten Forderung mehr Nachdruck verleihen.

Mit dem Wunsch, dass diese Tagung Sie dazu ermutigt, sich zum Wohle ihrer Kinder noch stärker und nachhaltiger als bisher in die Angelegenheiten unseres öffentlichen Erziehungs- und Bildungswesens einzumischen, möchte ich schließen.

Literatur

Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin

- BMBF – Bundesministerium für Bildung und Forschung (1999): Jugendliche ohne Berufsausbildung. Eine BIBB/EMNID-Untersuchung. Bonn
- BMFSFJ – Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Leistungen, Belastungen Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin
- Diehm, Isabell/ Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart Berlin Köln
- Esping-Andersen, Gösta (2003): Aus reichen Kindern werden reiche Eltern. Vorschläge, wie die Politik dem Phänomen der sozialen Vererbung entgegensteuern kann. In: Frankfurter Rundschau vom 20.12.03, S. 7
- Forum Bildung (Bund-Länder-Arbeitsgruppe) (Hg.) (2002): Empfehlungen und Einzelergebnisse des Forum Bildung. Bonn
- Füller, Christian (2004): Auslese beginnt schon in der Grundschule. Bericht über die Iglu-Lesestudie in Grundschulen. In: taz 26.1.04
- Gaitanides, Stefan (1998): Soziale und Psychosoziale Arbeit mit Migrantenfamilien. In: Textor, Martin R. (Hg.): Hilfen für Familien. Eine Einführung für soziale Berufe, Weinheim Basel, S. 109-124
- Gaitanides, Stefan Arbeit mit Migrantenfamilien - Aktivität der Wohlfahrtsverbände und der Selbstorganisationen. Kurzfassung der Expertise zum 6. Familienbericht der Bundesregierung. In: Sachverständigenkommission für den sechsten Familienbericht (Hrsg.) (2000): Expertisen zum sechsten Familienbericht der Bundesregierung. Bd. 2, Opladen, S. 107-144
- Gaitanides, Stefan (2003): Selbsthilfepotenzial von Familien ausländischer Herkunft, freiwilliges Engagement und Selbstorganisation von Migranten – Struktur, Funktion, Förder- und Anerkennungsdefizite. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit 2/2003, S. 21-29
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster
- Gomolla, Mechtild/ Radtke, Frank-Olaf (2002): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. Opladen
- Habermas, Jürgen (1993): Anerkennungskämpfe im demokratischen Rechtsstaat. In: Taylor, Charles: Multikulturalismus und Politik der Anerkennung. Frankfurt/M, S. 147-196
- Honneth, Axel (1994): Kampf um Anerkennung. Frankfurt/M
- Jescheck, Wolfgang/ Schulz, Erika (2003): Bildungsbeteiligung von Ausländern: Kaum Annäherung an die Schul- und Ausbildungsabschlüsse von Deutschen. In: ibv Nr.23 vom 12.11.03, S. 8-18
- MASSKS - Ministerium für Arbeit Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW (Hg.), Zentrum für Türkeistudien, Essen/Institut für Politikwissenschaft der Universität Münster (1999): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW, Düsseldorf
- Müller, Laura (2003): Deutsch mangelhaft. Ausländische Kinder haben es schwer an deutschen Schulen. Sie sind überproportional an Sonderschulen und Hauptschulen vertreten. In: taz 8.9.2003
- Münz, Rainer/ Seifert, Wolfgang/ Ulrich, Ralf (1999): Zuwanderung nach Deutschland. Strukturen, Wirkungen, Perspektiven. Frankfurt/New York
- Özkan, Ertekin (2003): Föderation Türkischer Elternvereine in Deutschland e.V. (FÖDED). In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Tagungsdokumentation: Migranten sind aktiv. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten. Berlin und Bonn, S. 60-71
- Riesgo, Vincente (2003): Bund der Spanischen Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland. In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration: Tagungsdokumentation: Migranten sind aktiv. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten. Berlin und Bonn, S. 53-59
- Riße, Dirk (2003): Junge Türken vor dem Exodus? In: die Stütze (Berliner Straßenmagazin), S. 5-7
- Sauer, Martina (2001): Lebenssituation türkischer Migranten in NRW. Ergebnisse einer repräsentativen Befragung des Zentrums für Türkeistudien im Auftrag des MASSKS NRW (1999). In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 3+4/2001, S. 66-71
- Schweitzer, Helmuth (2001): Partizipation von Migranten an kommunalen Planungsprozessen. Das Beispiel der Stadt Essen. In: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 3+4/2001, S. 39-43
- Siebert-Ott, Gesa (1999): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Ergebnisse der (Schul)forschung. In: Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW in Soest. Gutachten. In: Materialien der Internationalen Fachtagung „Zweisprachigkeit, Schulerfolg und gesellschaftliche Integration“ vom 27.-29.10.1999
- Treibel, Annette (1999): Migration in modernen Gesellschaften. 2. neubearbeitete Auflage. Weinheim/München

Anhang

Deutsche und ausländische Schulentlassene
 an allgemeinbildenden Schulen – 1994, 1997 und 2001, i.v.H.

Schulentlassene nach Abschlussart	Deutsche			Ausländer		
	1994	1997	2001	1994	1997	2001
Ohne Hauptschulabschluss	7,8	7,7	8,6	20,4	19,4	20,3
Mit Hauptschulabschluss	25,4	25,2	24,2	43,5	42,7	40,1
Mit Realschulabschluss	41,0	40,9	41,7	28,5	28,1	29,1
Mit Fachhochschulreife	0,8	0,7	25,5	0,7	0,8	10,5
Mit allgemeiner Hochschulreife	25,0	25,5		8,9	9,0	

Quellen für 1994 und 1997: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen (2002): Bericht über die Lage der Ausländer in der Bundesrepublik Deutschland. Berlin, S. 182 (nach Angaben des Statistischen Bundesamtes). Angaben 2001 – eigene Berechnungen aus: Jeschek, Wolfgang/Schulz, Erika: Bildungsbeteiligung von Ausländern: Kaum Annäherung an die Schul- und Bildungsabschlüsse von Deutschen. In: ibv Nr. 23 vom 12 November 2003, S. 8-18, S. Tabelle 2

Projektgruppe Albanische Familien Mislim Berisha (VMK Vater-Mutter-Kind – Projektgruppe Albanische Familien)

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich freue mich sehr, Sie in dieser Runde begrüßen zu dürfen. Heute bin ich als Referent eingeladen, um die Projektgruppe Albanische Familien VMK vorzustellen.

Zu meinem Hintergrund: Mein Name ist Mislim Berisha, ich komme aus dem Kosova, bin 39 Jahre alt, verheiratet und habe zwei kleine Kinder. In Kosova habe ich Lehramt studiert und 4 Jahre als Lehrer gearbeitet. Seit 9 Jahren lebe ich in Deutschland.

Seit Jahr 2000 arbeite ich bei den Beratungsdiensten der Arbeiterwohlfahrt München gGmbH, im Jugendhilfebereich bei der Stelle für aufsuchende Sozialarbeit und Konfliktberatungen für albanisch sprechende Jugendliche und Heranwachsende. Seit fast zwei Jahren besuche ich eine Fortbildung zum „Konfliktmanagement im Interkulturellen Kontext“ (KIK).

Seit ich in Deutschland bin, habe ich Erfahrungen im Bereich der sozialen Arbeit gemacht. Erst in der Jugendarbeit und jetzt in familiären Fragen.

Heute bin ich als Vertreter der Projektgruppe Albanische Familien VMK da. VMK ist die Kürzung für den Namen „Vater Mutter Kind“. Diese Gruppe gibt es seit 2002; sie hat ca. 30 Mitglieder in München und fast so viel in Erding.

Was macht diese Projektgruppe?

Wir helfen Eltern, Jugend und Kinder bezüglich familiärer Fragen, Erziehung, Schulschwierigkeiten, Freizeitmaßnahmen u.a.

Wir kooperieren mit verschiedenen Einrichtungen, Schulen, Vereinen, Ämtern etc.

- **Übersetzungskultur:** Hier beziehe ich mich einerseits auf meine KIK-Fortbildung und andererseits auf meine Hintergrundkenntnisse des herkömmlichen Sprach- und Kulturraums der MigrantInnen (sprich der albanisch Sprechenden).
- **Elternerreichbarkeit:** Infoblätter, Mundpropaganda, telefonische Kontakte, durch Kinder und Jugendliche, Hausbesuche u.a.
- **Elternengagement:** Ehrenamtlich z. B. Erlebniswochenende mit Kinder, Jugendlichen und Familien.
- Vorhandenen **Ressourcen** der Eltern in der Hilfsgruppe fördern und einbinden.
- **Materialien**, die sowohl für die Schulen als auch für SchülerInnen und deren Familie wichtig sind, können wir übersetzen. Aber unsere finanziellen Möglichkeiten sind sehr gering. Es wäre gut, wenn wir in der Hinsicht Unterstützung von zuständigen staatlichen Ämtern erfahren würden.

Unsere Projektgruppe ist bereit, noch aktiver die Zusammenarbeit mit den Schulen zu gestalten:

- nicht nur wenn es brennt und wir als Feuerwehr eingesetzt werden
- nicht nur als Übersetzer, sondern als Vermittler
- Beratungen in der Schule ermöglichen

Lage der albanisch sprechenden MigrantInnen aus Sicht von VMK

- Die albanisch sprechende Migrationsgruppe ist relativ jung.
- In München leben zwischen 16.000 und 18.000 albanisch sprechende MigrantInnen. Diese kommen aus Kosova, Albanien, Mazedonien, Montenegro, Südserbien und Griechenland.

Die albanisch sprechende Migration in München kann in drei Gruppen unterteilt werden:

- Gruppe A: die seit Ende der 60er bis Mitte der 80er Jahren gekommen sind
- Gruppe B: die seit Mitte der 80er bis Ende der 90er Jahren als AsylbewerberInnen gekommen sind
- Gruppe C: Kinder und Jugendliche, die durch Familienzusammenführung eingereist sind.

Bildung:

Gruppe A: MigrantInnen mit Grundschule, die dazu z.T. für bestimmte Arbeiten einen Kurs besucht haben

Gruppe B: MigrantInnen mit hohem Ausbildungsniveau

Gruppe C: Kinder und Jugendliche mit verschiedener Bildung

Familiensituation: von der oben genannten Zahl leben ca. 13.000 Albaner in familiären Verhältnissen, einige leben bei Bekannten und ein Teil davon, obwohl verheiratet, lebt als Alleinstehende hier.

Status: deutsche Staatsbürger, Berechtigung, unbefristet, Befugnis, Aufenthaltserlaubnis, Duldung, im Abschiebungsverfahren

Der Ausländische Elternverein München e.V. (AEV) Asim Aydin und Nühket Kivran (Ausländischer Elternverein)

Bildung ist Menschenrecht – Gleiche Chancen für jedes Kind

Wer:

AEV

Der Ausländischer Elternverein München e.V. wurde im Jahre 1985 gegründet und:

- versteht sich als Fachverein für Fragen Erziehung, Bildung und Migration;
- setzt sich für ein partnerschaftliches Zusammenleben von Deutschen und Ausländern ein;
- versteht das vorurteilsfreie und respektvolle Neben- und Miteinanderleben von Menschen unterschiedlicher Nationalitäten, Kulturen und Religionen;
- vertritt die Interessen von Kindern und Eltern in Erziehungs- und Schulfragen;
- setzt sich ein für gerechte Bildungschancen für jedes Kind;
- ist parteipolitisch, weltanschaulich und konfessionell unabhängig;
- ist als gemeinnützig anerkannt und darf deshalb seine Informationsschriften an Eltern in Schulen verteilen.

AEV unterstützt:

- die Zusammenarbeit und das Gespräch zwischen Eltern und Lehrern
- die Elternarbeit in den verschiedensten Elterngremien
- den Erhalt eines freiheitlichen, leistungsfähigen und differenzierten Schulwesens

AEV informiert:

- seine Mitglieder über die Wahrung von Elternrechten
- die Öffentlichkeit über Tendenzen in der schulischen Entwicklung

Aufgaben des AEV

AEV sieht sich als unpolitisches Bindeglied zwischen Schule und Familie und nimmt die Interessen der Eltern und Kinder wahr. Er sieht sich auch als kooperativer Partner der Schule, der Schulverwaltung der sonst mit der Schule verbundenen Einrichtungen und Institutionen.

Wie:

Information der Mitglieder:

- durch den Internetauftritt mit aktuellen Berichten und Stellungnahmen zur Schulpolitik in türkischer und deutscher Sprache: www.aev-muenchen.de;
- durch Informationsschriften zu Einzelfragen (Photokopien von Berichten und Informationen aus Presse und Wissenschaft);
- durch Veranstaltungen in den Gruppen wie z.B. Vorträge, Wochenendseminare oder Gesprächskreise;
- durch persönliche oder telefonische Gespräche, wenn gewünscht;
- durch Vermittlung von Beratung (medizinisch, pädagogisch, rechtlich, sozial und psychologisch) an Eltern;
- durch das Einholen und Weitergeben allgemeiner und spezifischer Informationen.

Information der Öffentlichkeit:

- durch den Internetauftritt mit aktuellen Berichten und Stellungnahmen zur Schulpolitik in türkischer und deutscher Sprache: www.aev-muenchen.de;

- durch die Verteilung von Schriften und Flugblättern;
- durch Veranstaltungen zu aktuellen Themen;
- durch Pressemitteilungen und Leserbriefe in den örtlichen und überregionalen Zeitungen;
- durch Vermittlung von Beratung (medizinisch, pädagogisch, rechtlich, sozial und psychologisch) an Eltern;
- durch das Einholen und Weitergeben allgemeiner und spezifischer Informationen.

Stellungnahmen

- gegenüber dem Schulministerium, dem Landtag, den Parteien, den Schulträgern sowie anderen Behörden und Organisationen;
- mit anderen Eltern- und Lehrerverbänden in Bayern und Bundesrepublik Deutschland sowie in Europa;
- mit den Elternvereinen anderer Bundesländer.

AEV-Mitglieder sind besser informiert!

Wozu:

Eltern fühlen sich verunsichert bei Themen wie:

- Gesetze
- Erlasse
- Richtlinien
- Lehrpläne
- Zeugnisse
- Schulkonferenz
- Schulpflegeschäft
- Klassenausflüge

Wir helfen!

Wir setzen uns ein

- für den Erhalt der Muttersprache;
- für die bestmögliche Förderung jedes einzelnen Kindes;
- für eine Schule, in der Leistung zählt und die Freude macht;
- für eine Erziehung ohne Drogen;
- für eine Erziehung, die Kindern weltanschauliche und moralische Orientierung bietet;
- für die Rechte der Eltern in der Schule;
- für eine positive Integration;
- für eine Interkulturelle Erziehung;
- für eine Beteiligung und Teilnahme der Eltern mit türkischen Herkunft am Schulleben;
- für eine Stärkung der Familien nach innen und außen.

Unsere Ziele:

- Der Verein will Hilfe leisten bei der Lösung der Probleme unserer Kinder und Jugendlichen, die in vorschulischen, schulischen und außerschulischen Bereichen auftreten.
- Der Verein will für die Besserung der Situation der Kinder und Jugendlichen in Erziehung und Bildungsbereich eintreten.
- Der Verein setzt sich für die Beteiligung, Mitwirkung und Einflussnahme türkischer Eltern bei der Lösung der in Erziehung und Bildungsbereich für die Kinder auftretenden Probleme ein.

- Der Verein will die notwendigen Arbeiten und Aktivitäten durchführen, damit unsere Kinder und Jugendlichen sowohl die Möglichkeiten und Erfahrungen der eigenen Kultur als auch die ihrer Umgebung nutzen können und somit in psychischer Gesundheit aufwachsen, aus verschiedenen Bereichen gewonnene Geschicklichkeit entwickeln und mehrsprachig erzogen und ausgebildet werden.
- Der Verein will sowohl mit den türkischen Elternvereinen zusammenarbeiten, die in anderen Bundesländern mit gleichen Zielen gegründet werden, als auch mit den Elternvereinen und Initiativen anderer Nationalitäten, die ähnliche Ziele verfolgen, damit für die gemeinsamen Probleme solidarische Lösungen gesucht werden.
- Für die Erfüllung der oben genannten Ziele strebt der Verein an, folgende Bereiche abzudecken:
 - a) Aufklärungsarbeit für Eltern, LehrerInnen und ErzieherInnen in pädagogischen Fragen
 - b) Seminare, Kurse, Versammlungen, Fachtagungen, kulturelle Veranstaltungen, Fortbildungsseminare etc.
 - c) Erstellung von Medien (Kassetten, Broschüren, Zeitschriften etc.)
 - d) Eltern- und Familienberatung
 - e) Einrichtungen der Kinder- und Jugendhilfe: Kindertagesstätte, Kindergarten, Hort, Schularbeitshilfe, Freizeit- und Förderungshilfe etc.
 - f) Begegnungsstätte für die Familien und Eltern
 - g) Zusammenarbeit mit den Behörden, Ämtern und anderen ähnlichen Einrichtungen etc.

Wir wollen, dass unsere Kinder:

- Chancengleichheit an allen Bereichen der Erziehung und Unterricht finden;
- ihre Herkunftssprache schriftlich und mündlich beherrschen;
- in allen Schulen muttersprachlichen Unterricht besuchen können;
- in dieser Gesellschaft als ehrliche Bürger einen guten Beruf erreichen können;
- in Frühpädagogik sprachlich so gefördert werden, dass sie später keine Benachteiligung in der Schule haben.

Wir wollen:

- angemessene personelle und materielle Ausstattung unserer Schulen
- kleine Klassen und Lerngruppen
- qualitative und quantitative Verbesserung des Ausbildungsplatzangebotes
- Förderung über- und außerbetrieblicher Ausbildung
- bessere Bedingungen an den Berufsschulen
- gesetzlich verankerte Mitspracherechte für Eltern vernünftig umsetzen, damit sie sich qualifizieren und ihre Erziehungskompetenz in Schulkonferenzen und in Schulprogrammen mit einbringen
- eine Bildungsinitiative für Kinder in Tageseinrichtungen von 0–6 Jahren mit Schwerpunkten u.a. im Bereich der Musik- und Sprachförderung
- neue Aufarbeitung der Grundlagen der Frühpädagogik
- eine Qualitätsinitiative der Tageseinrichtungen für Kinder
- bei der Realisierung der Vereinbarkeit von Familie und Beruf die Einrichtungen nicht auf Betreuung von Kindern zu reduzieren, sondern den Bildungsauftrag zu betonen
- gemeinsame Weiter- und Fortbildungsangebote für Eltern, ErzieherInnen und GrundschullehrerInnen

An Dr. Schröder/Stadtjugendamt und Dr. Göldner/Kultusministerium gerichtete Fragen, Wünsche, Desiderata**Aus den Ergebnissen der Workshops zusammengestellt von:****Karl-Heinz Willenborg (Akademie für Politische Bildung Tutzing)****Uschi Sorg (Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat)****Dr. Florian Roth (Schulreferat der Landeshauptstadt München – Schul- und Bildungsberatung International)****An Dr. Göldner/Kultusministerium gerichtete Fragen, Wünsche, Desiderata**

- Haben Sie Kinder und auf welche Schule gehen sie?
- Wie sehen Sie das Image von Hauptschulen? Was tun Sie für ein positives Image?
- Wie werden Schlüsselqualifikationen im Unterricht vermittelt?
- Gibt es Ihrer Ansicht nach neben der statistischen Erfassung der Schüler/innen nach Pass auch andere Möglichkeiten der Erfassung?
- Gibt es ein Konzept, um bildungsferne Milieus zu erreichen?
- Wie werden Lehrer/innen auf die Arbeit mit Eltern vorbereitet? (in der Ausbildung/in der Praxis?)
- Gibt es Ergebnisse der Ganztagesklassen?
- Migranteneltern sind häufig mit den Erwartungen der Schule an Hausaufgabenunterstützung etc. überfordert. Deshalb wäre notwendig:
 - intensivere Angebote an Hausaufgabenhilfe und überhaupt individueller Förderung an Schulen
 - letztlich eine (rhythmisierte) Ganztagschule, zu der gehören müsste:
 - Essensversorgung
 - ausreichende räumliche Situation
 - Lern-/Förderangebote
 - Angebote im künstlerischen Bereich
 - Sozialarbeit als Ansprechpartner
- Statt das zu fordern, was Migranteneltern oft nicht leisten können, sollte Schule sie systematisch als „Experten“ mit ihren (bi)kulturellen und mehrsprachigen Kenntnissen als Potential für die Schule nutzen. Gibt es hier systematische Überlegungen bzw. Maßnahmen vom Kultusministerium? Gibt es ein Konzept, um Eltern in die Gestaltung des Schulalltags einzubinden?
- Gibt es allgemeine institutionelle Absicherungen für eine systematische und verbindliche Kooperation von Schule und Jugendhilfe sowie Voraussetzungen für eine Öffnung der Schule (siehe Aufgaben der Schule laut BayEUG – Bayerisches Gesetz über das Erziehungs- und Unterrichtswesen)?
- Die Aus- und Fortbildung von Lehrer/innen müsste im Bereich interkultureller Kompetenz und interkultureller Pädagogik systematisch verändert werden – die Pädagogik müsste auf Zweisprachigkeit und unterschiedliche kulturelle Herkünfte stärker eingehen.
- Vorgesetzte Stellen (Schulamt, Kultusministerium) sollten Bemühungen und Projekte im Bereich Elternarbeit von Schulen stärker wertschätzen und auch ausreichende Ressourcen (auch zeitliche) für Lehrer/innen bereit stellen.
- Es müsste ein systematisches Konzept für Übergänge und Schnittstellen z.B. zwischen Kindergarten- und Grundschulbereich bzw. Schule und Beruf auch bezüglich einer kontinuierlichen, vertrauensbildenden Elternarbeit entwickelt werden.
- Es müsste interkulturelle Beauftragte an Schulen geben, die auch bei der Elternarbeit mit Migrantenfamilien unterstützend tätig sein könnten.
- Nötig wäre eine solide Finanzierung der Kooperationspartner, auf die Schule bei der Elternarbeit angewiesen ist.

An Dr. Schröder/Stadtjugendamt gerichtete Fragen, Wünsche, Desiderata

- Welche Ziele verfolgt das Stadtjugendamt in Bezug auf Eltern mit Migrationshintergrund?
- Inwiefern spielt in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendarbeit Elternarbeit eine Rolle?
- Wie sieht es in der Zusammenarbeit zwischen Schule und Jugendhilfe mit dem Entgegenkommen der Schulen aus?
- Wie definieren Sie den Bildungsauftrag der Jugendhilfe?
- Wie kommt die Jugendhilfe ihrem Bildungsauftrag nach dem KJHG (Kinder- und Jugendhilfegesetz) nach, an Schulen gleichberechtigt die individuelle Entwicklung der SchülerInnen zu fördern?
- Wie wird der Tatsache Rechnung getragen (finanziell + strukturell), dass 50 % zu wenig Krippenplätze vorhanden sind?

Zu fordern wäre:

- Zugang aller städtischen Mitarbeiter/innen zur Zuschussnehmerdatei
- Adäquate Förderung von Migrantenselbstorganisationen incl. Übernahme in die Regelförderung. Wie sehen Sie den Stellenwert von Migrantenselbstorganisationen? Was sind die Chancen und die Risiken?
- Solide Finanzierung der Kooperationspartner (z.B. freie Träger der Jugendhilfe, Migrationssozialarbeit, interkulturelle Initiativgruppen), auf die Schule bei der Elternarbeit angewiesen ist.
- Möglichkeiten, durch Sachverständige in Migrationsfragen (möglichst in allen Stadtteilen) Bedarfe abzudecken, Vernetzung und Information sicher zu stellen.

An Dr. Göldner und Dr. Schröder gerichtete Fragen, Wünsche, Desiderata

- Man solle Selbstorganisationsqualitäten nutzen durch Kooperation mit ihnen.
- Eine frühe Förderung der Elternkompetenz braucht neue Formen und Zugänge der Elternbildung u.a. durch Einbindung und gleichberechtigte Kooperation von Angeboten der Familienhilfe (Beratung, Bildung, Kommunikation, Unterstützung und Selbsthilfe) in Krippe, Kindergarten und Grundschule
- Blickrichtung:
 - a) Entwicklung in Richtung early-excellence-centres und community schools.
 - b) Finanzierung dieser Ansätze und Finanzierung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation.
 - c) Entwicklung auf der Grundlage von Münchner Erfahrungen.
- Die Realität der multikulturellen Gesellschaft darstellen und dadurch Bewusstsein und Akzeptanz fördern.
- Es müssten Voraussetzungen dafür geschaffen werden, dass mehr Sozialpädagogen/innen mit Migrationshintergrund an Schulen tätig werden, um als Ansprechpartner und Mittler für Schüler/innen, Lehrer/innen und Migranteltern zu dienen (Einstellungskriterien, Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen).

Ergebnisse der Arbeit in den Workshops „Kooperation mit Eltern – praktische Schritte in München“

Transkription der Kärtchen aus den Workshops: Yasemin Uzonok

(Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt München, Sozialreferat)

Pinwand 1

Aspekte, die wichtig sind:

- Wir gehen häufig von unserer Bedürfnislage aus und weniger von der der ausländischen Eltern.
- Akzeptanz der Bedürfnisse von Migrantenkindern (= Ganztagschule).
- Hausaufgabennachhilfe als Defizitausgleich zur Schule (= Veränderung des Systems Schule).
- Ausländische Eltern sind an der Bildung ihrer Kinder sehr interessiert.
- Elternbeirat in Vernetzungsstrukturen einbeziehen.
- Forderungen nach interkulturellen Beauftragten an allen Schulen.
- Pädagogik auf Zweisprachigkeit und unterschiedlicher kultureller Herkunft gestalten.
- Wahrnehmen und Wertschätzung der Ressourcen der Eltern im Schulalltag.
- Besseres Bild von Schule entwickeln, der Schule auch mal Wertschätzung entgegenbringen.
- Anforderungen an Ganztagschulen:
 1. Essensversorgung
 2. Räumliche Situation
 3. Lern-/Förderangebote
 4. Sportangebote über den ganzen Tag
 5. Angebote im künstlerischen Bereich
 6. Sozialarbeiter als Ansprechpartner (Rhythmisierte Unterricht)
- Aus- und Fortbildungen für Lehrer im interkulturellen Bereich, für Sozialarbeiter, im didaktischen Bereich.
- Bessere Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der praktischen Ebene und institutionell abgesichert.
- Verbindlichen Kooperationsvereinbarungen zwischen Schule und Jugendhilfe.
- Eltern mit ihren Ressourcen und Kompetenzen einbeziehen (Eltern arbeiten mit).

Konkrete Schritte:

- Schule braucht kompetente Partner
- Solide Finanzierung der Partner
- Förderung auch der Schulen bzw. der Lehrkräfte
- Vorgesetzte Stellen sollten wertschätzen, wenn Schulen solche Projekte machen.
- Adressenbörse/Datenbank über Beratungseinrichtungen + Sprachkurse
- Kontaktaufnahme mit Gesamtelternbeirat (macht Florian Roth)
- Vernetzung, Erfahrungsaustausch von Elternvereinen
- Zugang aller städtischen Mitarbeiter zur Zuschussnehmerdatei
- Adäquate Förderung von Selbstorganisationen und Übernahme von Selbstorganisationen in Regelförderungen
- Möglichkeiten, durch Sachverständige Bedarfe abzudecken.
- Mitarbeiter/Lehrer mit Migrationshintergrund
- Fortschreibung der Qualitätsstandards im Hinblick auf interkulturelle Elternarbeit
- Vernetzung verschiedener Partner und Projekte
- Einstellungskriterien/ Anerkennung von Ausbildungsabschlüssen
- Optimierung der Infoaustausche
 - Sammlung von Best-practise-Modellen
 - Infotreffen aller Einrichtungen, die Elternarbeit machen
 - Gemeinsame Internet-Seite
- Gemeinsame Entwicklung Internet-Seite
- Übergänge und Schnittstellen berücksichtigen = Konzept dafür entwickeln und strukturell vorangehen.

Pinwand 2 (linke Seite)

- Quote in Elternbeiräten für Migrantenern
- Wie kann man die Informationen der Eltern verbessern?
- Welche Möglichkeit gibt es Eltern einzubeziehen?
- Nutzung der Eltern als Ressource bei der Berufswahl
- Zusammenarbeit mit Eltern
- Nutzung des Potentials
- Mehr ernsthafte Partizipation der Eltern

Pinwand 2 Rechte Seite

- Gestaltung der Schnittstelle Schule + Beruf rechtzeitig
- Schnittstelle zum Berufsleben
- Was erreichst du mit Quali?
- Soziale Verantwortung der Unternehmer
- Berufsfelderweiterung

Pinwand 3 (linke Seite)

- Pool interkulturelle Materialien
- Bewusstsein + Akzeptanz: Wandel von Mehrheitsgesellschaft zu multikultureller Gesellschaft
- Realität der multikulturellen Gesellschaft darstellen
- Wie wird der Tatsache, dass 50 % zu wenig Krippenplätze vorhanden sind finanziell und strukturell Rechnung getragen?
- Wir benötigen kontinuierliche Einbindung, Akzeptanz und vor allem Kooperation mit dem Schulreferat für Kindergarten und Schulen.
- Vertrauensbildende Maßnahmen

Pinwand 3 (rechte Seite)

- Verbesserte Inklusionschancen durch Veränderungen im Bildungssystem
- Selbstorganisationsqualität und Kooperation mit Selbstorganisationen in allen Einrichtungen nutzen.
- Muttersprache fördern
- Mittel- bis langfristig müssen Schulen als Ganztagschulen allgemein verbindlich angeboten werden.
- Frühe Förderung der Elternkompetenz braucht neue Formen der Elternbildung
- Einbindung und gleichberechtigte Kooperation von Angeboten der Familienhilfe (Beratung, Bildung, Kommunikation, Unterstützung und Selbsthilfe) in Krippe, Kindergarten und Grundschule.

Blickrichtung:

- Entwicklung in Richtung early-excellent-centres community schools
- Finanzierung + Finanzierung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation
- Entwicklung auf der Grundlage Münchner Erfahrungen

Pinwand 4 (5 Spalten)

Statistik	Erhalt von migrations-spezifischen Einrichtungen/ Beratung	mehr LehrerInnen für den Förderunterricht	Hausaufgabenhilfe nicht Aufgabe der Eltern	Image der Hauptschule
Wertewandel	Jugendhilfe ausbauen	Interkulturelle Kompetenz der LehrerInnen	organisierte Hausaufgaben	Mehr Wertschätzung für Hauptschule
Transparenz/ Strategisches Handeln	Offnung der Schule	Neue Form der Didaktik/ Methodik	Ganztagschule, außerschulische Jugendarbeit, Schule gleiche Augenhöhe	Zunahme von bildungsfernen Schichten
	Vernetzung Migrationssozialdienste, Selbsthilfeorganisationen, Arbeitsamt, Jugendhilfe	gezielte Förderung; Sachmittelaufwand der Schule		Förderung der sekundären Tugenden
		„Schöne Schule“		Schlüsselqualifikation
		Kontinuität		cultural mainstreaming
		Spezielle Förderung mehr Personal		Einstellungsänderung gesellschaftliches Umdenken
				Interkulturalität in der Schule stärker verankert
				Schule Auftrag wahrnehmen, flächendeckende Bildung

Pinwand 5

	Kooperation der Träger/Einrichtungen ausbauen (Netzwerkarbeit)	
Mehr Betreuungsmöglichkeiten für 0 bis 3jährige	Elternarbeit müsste teils neu definiert werden = Eltern <i>dort</i> , „abholen“ wo sie sich gegenwärtig befinden	Elternkompetenz und -verantwortung von Anfang an
	Early-Excellence-Center-Konzept angehen	Elterneinbindung verstärken
Bildung in KiTa soll interkulturelle Erfahrungen berücksichtigen.	Sprachliche und kulturelle Sensibilisierung Methodik, Didaktik ...) in Krippen und KiTa = vor Ort Hausbesuche!!	
Förderung/Stärkung interkultureller Kompetenz. Finanziell /methodisch Angebote		
Bewusstsein: Bildung beginnt mit der Geburt Erkennen und fördern Mehr Krippenplätze schaffen!	flächendeckende interkulturelle Öffnung der Schulen – Elternbildung	Ehrenamtliche „Mitarbeiter“ auch in Regelunterricht einsetzen.
interkulturelle Erziehung in KiTas verankern	Vernetzung von Trägern mit Selbsthilfeorganisationen (AKIA + Stadtrat)	Selbstorganisationen so ausstatten (mind. ½ Stelle/Räume), dass kontinuierliche Zielvereinbarungen mit Zuschussgebern möglich sind
Nutzerorientierung durch Einbindung von Migrantenselbstorganisationen	Kooperation von professionellen und nicht professionellen Organisationen unterstützender Familienhilfen	Nutzung & Zusammenarbeit von ausländischen Vereinen speziell in der Elternarbeit
Potential der Selbsthilfeorganisation nutzen	Weiterhin Förderung von öffentl. professionellen, Selbsthilfegruppen.	

Exzerpt aus den Ergebnissen der Workshops hinsichtlich weiterer Schritte zur besseren Information, Kooperation und Koordination

(ergänzt um kursive Zitate aus „Konzeption und Leitlinien für die Elternarbeit mit Migrantinnen und Migranten“ laut Schulausschussbeschluss vom 14.07.04)

Zusammenstellung von: Dr. Florian Roth (Schul- und Kultusreferat der Landeshauptstadt München – Schul- und Bildungsberatung International)

Informationaustausch

- Adressenbörse/Datenbank über Beratungseinrichtungen + Sprachkurse
 - ➔ *„Ein zusammen mit der staatlichen Schul- und Bildungsberatung erarbeitetes Informationsblatt für alle Schulen und betroffenen Eltern, in dem die vorhandenen einschlägigen Angebote (z.B. Informations- und Beratungsstellen, Einzelfall-Hilfsdienste, Elternabende, Fachvorträge, Aussprache- und Diskussionszirkel) in ihrer jeweiligen Besonderheit aufgelistet sind (in Ergänzung zu dem bereits derzeit in diversen Sprachen aufliegenden Informationsmaterial für Kindertagesstätten).“*
- Optimierung der Infoaustausche
 - Sammlung von Best-practise-Modellen
 - Infotreffen aller Einrichtungen, die Elternarbeit machen
 - Gemeinsame Internet-Seite
 - ➔ *„Weitergabe und Verbreitung positiver Erfahrungen von Schulen, die erfolgreiche Strategien und Vorgehensweisen zur Aktivierung und Einbindung von Migranteneltern praktizieren, an andere in diesem Kontext betroffene Schulen (Information über ‚best-practice-Modelle‘).“*
- Gemeinsame Entwicklung Internet-Seite
 - ➔ *Beschluss Schulausschuss zur Einrichtung einer besonderen Informationsbörse „Um allen Institutionen, Organisationen, Vereinen, Vereinigungen, Arbeitsgruppen und Einzelpersonen, die in der Elternarbeit mit Migrantinnen und Migranten engagiert sind und dabei nach Verbesserungen suchen, aktuelle Informationen über das Insgesamt der entsprechenden Ansätze und Angebote in München zu verschaffen, ist es zweckdienlich, einen virtuellen Info-Marktplatz als Internet-Plattform auf »muc.kobis« zu installieren. Darin sollen alle einschlägigen Projekte, Initiativen, Angebote, Hinweise, Tipps, Publikationen etc. dokumentiert sein. Zur ständigen Pflege und Aktualisierung dieses Verzeichnisses sind redaktionelle Arbeiten zu leisten, deren Umfang auf etwa 10 Wochenstunden zu veranschlagen ist.“*

Kooperation und Vernetzung

- Kooperation der Träger/Einrichtungen ausbauen (Netzwerkarbeit)
- Vernetzung verschiedener Partner und Projekte
- Kooperation von professionellen und nicht professionellen Organisationen unterstützender Familienhilfen
- Einbindung und gleichberechtigte Kooperation von Angeboten der Familienhilfe (Beratung, Bildung, Kommunikation, Unterstützung und Selbsthilfe) in Krippe, Kindergarten und Grundschule.
Blickrichtung:
 - Entwicklung in Richtung early-excellent-centres community schools
 - Finanzierung + Finanzierung der wissenschaftlichen Begleitung und Evaluation
 - Entwicklung auf der Grundlage Münchner Erfahrungen
 - Wir benötigen kontinuierliche Einbindung, Akzeptanz und vor allem Kooperation mit dem Schulreferat für Kindergarten und Schulen.
 - Bessere Kooperation von Jugendhilfe und Schule auf der praktischen Ebene und institutionell abgesichert.
 - Schule braucht kompetente Partner
 - ➔ *„Intensivierung, Spezialisierung und Verfeinerung der Zusammenarbeit zwischen der Städtischen Schul- und Bildungsberatung International und außerkommunalen Institutionen*

Exzerpt aus den Ergebnissen der Workshops hinsichtlich weiterer Schritte zur besseren Information, Kooperation und Koordination (Roth)

und Organisationen, die über entsprechende Erfahrungen hinsichtlich Bildungs- und Elternarbeit verfügen.“

➔ *„Gemeinsam mit der staatlichen Schul- und Bildungsberatung konzipierte und organisierte Informationsveranstaltungen zum Thema Elternarbeit für die Zielgruppe Schulleiterinnen / Schulleiter sowie Beratungslehrkräfte. Hierbei könnten auch die Unterstützungsangebote der Städtischen Schul- und Bildungsberatung International und auch die von Seiten nicht-städtischer Träger offerierten speziellen Dienstleistungen (wie z.B. jene der Arbeiterwohlfahrt im Rahmen ihres Arbeitsbereichs »Migration und interkulturelle Arbeit«, die der Initiativgruppe Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V. oder aber etwa die Angebote des Projekts »ACILIM – Präventive Arbeit mit Migrantenfamilien« des Vereins »Aktiv für interkulturellen Austausch«) vorgestellt und erläutert werden. Hinsichtlich derartiger Veranstaltungen könnte auch für die Schulen ein Informationsblatt mit den jeweiligen Angeboten und Ansprechstellen erstellt werden.“*

➔ *„Gemeinsam mit der staatlichen Schul- und Bildungsberatung konzipierte und organisierte Informationsveranstaltungen zum Thema Elternarbeit für die Zielgruppe Schulleiterinnen / Schulleiter sowie Beratungslehrkräfte. Hierbei könnten auch die Unterstützungsangebote der Städtischen Schul- und Bildungsberatung International und auch die von Seiten nicht-städtischer Träger offerierten speziellen Dienstleistungen (wie z.B. jene der Arbeiterwohlfahrt im Rahmen ihres Arbeitsbereichs »Migration und interkulturelle Arbeit«, die der Initiativgruppe Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V. oder aber etwa die Angebote des Projekts »ACILIM – Präventive Arbeit mit Migrantenfamilien« des Vereins »Aktiv für interkulturellen Austausch«) vorgestellt und erläutert werden. Hinsichtlich derartiger Veranstaltungen könnte auch für die Schulen ein Informationsblatt mit den jeweiligen Angeboten und Ansprechstellen erstellt werden.“*

Migrantenselbstorganisationen

- Vernetzung von Trägern mit Selbsthilfeorganisationen (AKIA + Stadtrat)
- Vernetzung, Erfahrungsaustausch von Elternvereinen
- Selbstorganisationsqualität und Kooperation mit Selbstorganisationen in allen Einrichtungen nutzen.
- Selbstorganisationen so ausstatten (mindestens ½ Stelle/Räume), sodass kontinuierliche Zielvereinbarungen mit Zuschussgebern möglich sind
- Nutzerorientierung durch Einbindung von Migrantenselbstorganisationen
- Nutzung & Zusammenarbeit von ausländischen Vereinen speziell in der Elternarbeit
- ➔ *„Themenspezifische Schulung fremdsprachlicher Eltern, die innerhalb von Migrantenvereinigungen aktiv sind, durch die Städtische Schul- und Bildungsberatung International. Hierbei wäre insbesondere an Personen mit solchen Muttersprachen zu denken, die von der Städtischen Schul- und Bildungsberatung International nicht abgedeckt werden können (z.B. Albanisch oder Arabisch). Diese derart instruierten Eltern könnten dann mit den Schulen in Kooperation treten und Informationsveranstaltungen für Elterngruppen dieser Sprachen in Eigenregie durchführen.“*

Elternbeiräte

- Elternbeirat in Vernetzungsstrukturen einbeziehen.
- Quote in Elternbeiräten für Migranteneltern
- Kontaktaufnahme mit Gesamtelternbeirat ➔ macht Florian Roth

Schnittstellen

- Übergänge und Schnittstellen berücksichtigen = Konzept dafür entwickeln und strukturell
- Gestaltung der Schnittstelle Schule + Beruf rechtzeitig

Die Leistungen der Jugendhilfe in Bezug auf Eltern und Schulen **Dr. Hubertus Schröder (Leiter des Stadtjugendamts der Landeshauptstadt München)**

Thesen

„Jugendhilfe ist nicht einfach ein flankierendes Angebot, das durch die Schule funktionalisiert werden kann.
Sie hat einen eigenständigen Bildungsauftrag.“
(Richard Münchmeier)

- Die Chancen der Jugendhilfe liegen darin, dass sie keine anderen Aufgaben zwingend hat (wie Schule) als: Jugendlichen die Chance der sozialen, politischen, ökologischen, (inter)kulturellen und ästhetischen Bildung nach deren Bedürfnissen und Interessen zu eröffnen.
- Deutsche Institutionen müssen ihre interkulturelle Orientierung und Öffnung aktiv betreiben und zu Einrichtungen in Deutschland werden, die offen sind für eine gemeinsame Gestaltung durch alle kulturellen Gruppen.
- Die Handlungsfelder der Kinder-, Jugend- und Familienhilfe müssen sich interkulturell qualifizieren und ihren eigenständigen Bildungsauftrag wahrnehmen und dafür ihre eigenständigen Arbeitsweisen und Organisationsformen entwickeln.
- Schule muss sich interkulturell qualifizieren und den Lebensweisen öffnen. Sie muss zu einem neuen, offenen Lernort werden, der den gesellschaftlichen Wandel aufnimmt und Lebenskompetenzen vermittelt.
- Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland versteht sich verstärkt als Familienhilfe, weil Familie als primäre Sozialisationsinstanz eine besondere Erziehungs- und Bildungsverantwortung hat. Die „Ressource Familie“ hat im Einwanderungsprozess eine Schlüsselfunktion.
- Wir brauchen einen Paradigmenwechsel weg von der Enge isolierter Fachpolitiken hin zu einer kooperativen Qualität durch integrierte Gesamtkonzepte.
- Wider die Instrumentalisierung von Kinder- und Jugendhilfe: Jugendhilfe ist nicht einfach ein flankierendes Angebot, das durch die Schule oder die Politik funktionalisiert werden darf. Die Kinder- und Jugendhilfe hat einen eigenständigen Bildungsauftrag.

Wie sieht das Kultusministerium die Öffnung der Schulen?

Dr. Hans-Dieter Göldner (Leiter des Fachreferats Hauptschulen im Bayerischem Staatsministerium für Unterricht und Kultus)

Die Forderung nach „Öffnung von Schule“ ist zugleich eine Aufforderung, Schule neu zu denken. Offenheit ist in vieler Hinsicht das Kennzeichen einer zeitgemäßen Schule. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind dabei nur ein Aspekt von vielen.

Ich weiß, dass das Kultusministerium nicht gerade in dem Ruf steht, Öffnung zu wollen. Man hört eher den Vorwurf der Verrechtlichung und der ins Detail gehenden Vorgaben. Doch das ist ein Vorurteil, das – so mein Eindruck – manchmal aus Eigennutz gepflegt wird, weil so die Verantwortung für Entscheidungen „nach oben“ geschoben werden kann. Wer z. B. meint, das Ministerium schätze Projekte, Wochenplanarbeit oder Freiarbeit wenig, muss kein schlechtes Gewissen haben, wenn er sich mit diesen offenen Formen des Lehrens und Lernens nicht befasst. Immer wieder erlebe ich es, dass Lehrkräfte überrascht sind, wie viel Offenheit und pädagogischen Ermessensspielraum die Vorgaben, etwa der Lehrplan lassen.

Öffnung und Offenheit geben Freiheit in der Gestaltung von Schule und Unterricht, geben Freiheit in den Entscheidungen. Freiheit aber bedeutet umgekehrt, dass Entscheidungen selbst zu verantworten sind, weniger gegenüber der Schulaufsicht, sondern gegenüber den Schülerinnen und Schülern und deren Eltern. Sie müssen fachlich begründet werden. Dies erfordert Kompetenz in der Sache, Sicherheit im Urteil, Fähigkeiten in der Gesprächsführung.

Schulentwicklung, der stetige Prozess zu einer besseren Schule, kann nicht „von oben“ verordnet werden, sie muss aus der Schule selbst erwachsen. Sie verlangt das qualifizierte Handeln der Menschen vor Ort.

Noch einmal: Öffnung und Offenheit sind Kennzeichen einer zeitgemäßen Schule. Sie zeigen sich z.B. in der Offenheit:

1. für innovative Formen des Lehrens und Lernens, gegenüber den Kindern und Jugendlichen, ihren Interessen, ihren Lern- und Leistungsdispositionen;
2. gegenüber den Eltern;
3. gegenüber den anderen Lehrkräften im Kollegium;
4. gegenüber außerschulischen Partnern;
5. für spezifische Formen des Förderns, gerade auch gegenüber den Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund.

Der Schwerpunkt meiner Ausführungen heute liegt auf dem zuletzt genannten Aspekt. Ich spreche die anderen Punkte aber auch an, weil sie für die Hauptschule als Pflichtschule und als Schulart, die mit Migrationsfragen besonders betraut ist, von besonderer Bedeutung sind. Die Erfahrung lehrt: Dort wo Schule unter besonderen pädagogischen Herausforderungen steht, wird sie sich öffnen müssen, wenn sie nicht scheitern will.

Man muss sich klar machen: Die Pflichtschule kann sich ihre Schüler nicht aussuchen. Sie muss sich auch um die schwächsten kümmern. Viele dieser Kinder wachsen unter häuslichen Umständen auf, die dem Lernen in der Schule wenig förderlich sind. Erstmals erleben sie in der Schule so etwas wie Zuwendung, Geborgenheit, Orientierung, Schutz, Anregungen, Erfolg und Freude am Lernen. Nicht selten sind Lehrerinnen und Lehrer an Hauptschulen Mutter- oder Vaterersatz.

Die Leistungsstreuung in den Hauptschulklassen ist sehr groß. Das gilt für die deutschen Kinder, aber auch für die mit Migrationshintergrund. Deshalb steht die Hauptschule in besonderer Weise vor der Herausforderung, auf die Lern- und Leistungsdispositionen dieser Kinder eingehen zu müssen. Dies erfordert Offenheit.

1. Offenheit gegenüber den Kindern und Jugendlichen, ihren Interessen, ihren Lern- und Leistungsdispositionen, Offenheit für innovative Formen des Lehrens und Lernens

Schüler als Ausgangspunkt und Mittelpunkt des Unterrichts, Schülerorientierung als Unterrichtsprinzip. Der Unterricht ist also lebensnah, konkret-anschaulich, materialgeleitet, handlungsorientiert, die Schule ist offen für Freiarbeit, Wochenplan, Projekt, Schülerfirma. Es kommt darauf an, die Schüler zu aktivieren, sie tätig werden zu lassen, ihnen Verantwortung für die Gestaltung von Unterricht und Schule zu übertragen.

2. Offenheit gegenüber den Eltern

Lehrkräfte und Eltern kooperieren „auf gleicher Augenhöhe“. Sie nehmen sich als Partner wahr und kooperieren, sie achten das Recht der Eltern auf regelmäßige Information, das Recht der Lehrkräfte auf Unterstützung durch die Eltern und die Pflicht beider zur vertrauensvollen Kooperation.

Wenig hilfreich sind:

- Eltern mit Anspruchsdenken, mit „Nibelungentreue“ zu ihrem Kind, die sich „nichts gefallen lassen“ und dem Kind einschärfen: „Lass dir nichts gefallen!“;
- Lehrerinnen und Lehrer, die abblocken, die emotional reagieren, wenn Eltern nachfragen und Begründungen einfordern;
- Angst der Eltern, das Kind könnte leiden, wenn sie nachfragen;
- Angst der Lehrkräfte, die in „Beweisnot“ geraten, weil sie ihre Entscheidungen und ihr Verhalten zum Kind nicht sachbezogen begründen können.

Das Ergebnis solcher Konstellationen sind Eskalation oder Resignation. Die Schule ist weder die Institution, die den Kindern „Bildung beizubringen hat“ (Lernen ist Eigenleistung des Lernenden, der Lehrer regt an, hilft, gibt Impulse, drängt, informiert – aber lernen müssen die Kinder schon selbst), sie ist aber auch nicht die Institution, die Eltern „draußen“ halten darf (fachlich, weil Erziehung nur im Miteinander gelingt, rechtlich, weil die Erziehungsberechtigten Anspruch darauf haben, einbezogen zu werden).

3. Offenheit der Lehrerinnen und Lehrer untereinander

Die Offenheit der zeitgemäßen Schule erfordert die Offenheit der Lehrkräfte untereinander: Kooperation bedeutet Erfahrungsaustausch, kollegiale Beratung, Absprachen in den Erziehungszielen und Erziehungsmitteln, in den Anforderungen und im unterrichtlichen Vorgehen, Entlastung durch gemeinsames Planen, Vorbereiten und Auswerten. Ein offener Lehrplan und offenen Formen des Lehrens und Lernens lassen sich nur durch ein offenes Kollegium umsetzen, das sich als Team versteht.

4. Offenheit gegenüber außerschulischen Partnern

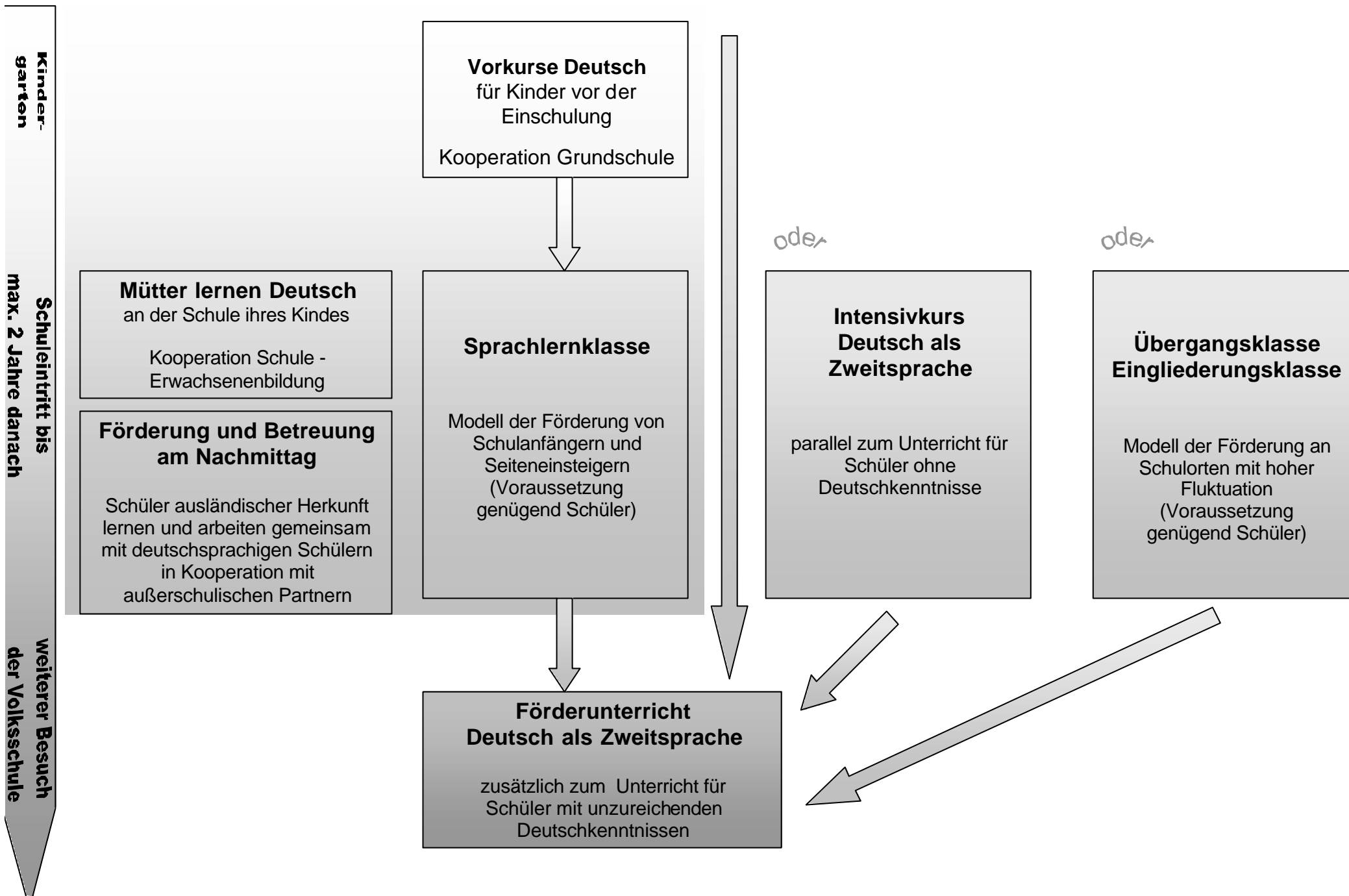
Die Schule muss Schonraum sein. Fehler dürfen für Schülerinnen und Schüler nicht zum Lebensrisiko werden. Die aus PISA gewonnene Sicht gibt Fehlern verstärkt die Bedeutung, Anlass und Gelegenheit zum Lernen zu sein. Aber: Die Schule muss auch Lebensbezug und Ernsthaftigkeit herstellen. Das Lernen an der Wirklichkeit schafft zwingende Anlässe. Deshalb: Schule muss sich der Lebenswirklichkeit und der Arbeitswelt öffnen, Experten in die Schule holen, Praxisorientierung anstreben und mit außerschulischen Partnern zusammenarbeiten z. B. mit Partnern aus der Wirtschaft, dem Berufsleben, der Kunst, den Medien und nicht zuletzt der Jugendhilfe (Jugendsozialarbeit an Schulen).

5. Offenheit für spezifische Förderformen, hier: am Beispiel der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund

Zunächst ist festzustellen, dass Migrantenkinder nicht selten zu den Leistungsträgern der Schule gehören (vgl. die Listen der besten Hauptschulabsolventen). Aber umgekehrt gilt auch: Mangelnde Deutschkenntnisse sind die Ursache für Misserfolg und Schulversagen.

Bisherige Bemühungen waren nicht erfolglos: Seit 35 Jahren betreiben Grund- und Hauptschule Ausländerintegration, lange bevor die Gesellschaft insgesamt das Thema „entdeckte“. Die Misserfolgsquote beim Schulabschluss konnte von 25 auf 18 % gesenkt werden und die Ergebnisse beim nationalen Vergleich im Rahmen der PISA-E-Studie können sich sehen lassen.

Es gibt ein ganzes Bündel von Formen der Förderung von Schülern mit nichtdeutscher Muttersprache. Sie sind auf die örtliche Situation der Schule (Zahl der Schüler mit Förderbedarf) und auf den Leistungsstand der Schüler abgestimmt. Hier die Übersicht „Schüler ausländischer Herkunft: Deutschkenntnisse als Voraussetzung für Integration und Schulerfolg“:



Besonders herauszustellen sind zwei neu entwickelte Förderformen, die in besonderer Weise von Offenheit geprägt sind:

Vorkurs:

Der Vorkurs Deutsch nutzt die Zeit nach der Schuleinschreibung bis zum Schulbeginn. Lehrkräfte der Grundschule und Erzieherinnen des Kindergartens kooperieren, um die Startschwierigkeiten von Migrantenkindern zu minimieren. Kinder mit unzureichenden Deutschkenntnissen erhalten im letzten Kindergartenjahr eine gezielte Förderung in Deutsch als Zweitsprache.

Sprachlernklasse:

Die Sprachlernklasse ist ein neues Fördermodell, das sich an Schulanfänger oder Späteinsteiger ohne Deutschkenntnisse richtet. Sie zielt darauf ab, durch möglichst intensiven Spracherwerb die Integration in der Regelklasse und damit den erfolgreichen gesamtschulischen Lernprozess von Anfang an intensiv zu fördern. Den Unterricht in den praktischen/musischen Fächern und ggf. in Englisch haben diese Kinder mit nichtdeutscher Muttersprache gemeinsam mit deutschsprachigen Kindern in der Regelklasse (Stammklasse). In den Unterrichtsstunden, die für die Fächer Deutsch, Mathematik und Heimat- und Sachunterricht (Grundschule) bzw. Sachunterricht (Hauptschule) vorgesehen sind, besuchen die Kinder nichtdeutscher Muttersprache die Sprachlernklasse. Sie lernen intensiv Deutsch, u. a. auch an den Inhalten der genannten Fächer. Die Anteile des gemeinsamen Unterrichts werden mit den wachsenden Deutschkenntnissen schrittweise ausgeweitet.

Damit werden zwei Ziele gleichzeitig erreicht:

- Die Schülerinnen und Schüler lernen intensiv Deutsch an den Inhalten des Lehrplans,
- sie sind von Anfang an in ihrer Regelklasse und können sich so schnellstmöglich integrieren.

So wird erreicht, dass sie ohne Zeitverlust Anschluss an ihre Regelklasse finden.

Beide Formen sind in jüngster Zeit entwickelt worden und haben sich seit ihrem Start im Schuljahr 2002/03 in kurzer Zeit sehr bewährt. Beide Förderformen sind in dem beschriebenen Sinne offen und bestätigen die These, dass Offenheit Merkmal einer zeitgemäßen Schule ist.

Liste der Teilnehmenden

Tagungsleitung:

Dr. Roth, Florian

Politologe

Landeshauptstadt München
Schul- und Bildungsberatung International
80336 München Goethestr. 53

florian.roth@muenchen.de

Sorg, Uschi

Soziologin

Landeshauptstadt München
Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt
München, Sozialreferat
81669 München Franziskanerstr. 8

uschi.sorg@muenchen.de

Willenborg, Karl-Heinz

Akademie für Politische Bildung Tutzing

82323 Tutzing

Referentinnen/Referenten:

Aiglstorfer, Gabriele

Referat für Arbeit und Wirtschaft
Jugendbörse
80331 München Herzog-Wilhelm-Str. 15

gabriele.aiglstorfer@muenchen.de

Aydin, Asim

und

Kivran, Nükhet

Ausländischer Elternverein

80336 München Goethestr. 28

Bayram, Kenan

Sozialberater

Arbeitsdienste der Arbeiterwohlfahrt
München GmbH
80336 München Goethestr. 53

L-K.Bayram@t-online.de

Berchtold, Angelika

Stadtjugendamt/Kinderkrippen

81541 München St. Martin-Str. 34a

Berisha, Mislim

Jugendhelfer

Beratungsdienste der Arbeiterwohlfahrt
VMK - Projektgruppe Albanische Familien
80336 München Goethestr. 53

mislimberisha@freenet.de

- Bochinski, Andreas**
Caritas München
Kinder- und Jugendtreff Kunterbunt
80469 München Westermühlstr. 28
- Prof. Dr. Boos-Nünning, Ursula**
Uni Essen-Duisburg
41239 Mönchengladbach Watelerstr. 54
boos-nuenning@t-online.de
- Bosl, Manfred**
IG Initiativgruppe
Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V.
Leiter
80336 München Hermann-Lingg-Str. 12
m.bosl@initiativgruppe.de
- Djokic, Mirjana**
BRK Kreisverband München
Zenetti-Treff 3
80337 München Zenettiplatz 3
- Prof. Dr. Gaitanides, Stefan**
Fachhochschule Frankfurt am Main
Soziale Arbeit und Gesundheit
60318 Frankfurt am Main Nibelungenplatz 1 -
Gebäude 10
gaita@fb4.fh-frankfurt.de
- Giesemann, Cornelia**
Treffam
Innere Mission München e.V.
80686 München Tübinger Str. 11
treffam@im-muenchen.de
- Dr. Göldner, Hans-Dieter**
Bayer. Staatsministerium für
Unterricht und Kultus
80333 München Salvatorstr. 2
- Dipl.-Soz.-Päd. Gutheil, Marina**
Projektleiterin
Volkshochschule München
Deutsch und Migrationsprogramme
80336 München Landwehrstr. 46 Vgb.
marina.gutheil@muhs.de
- Nowack, Sabine**
Arbeitsamt München
Berufsberatung
80337 München Kapuzinerstr. 26

Rickler, Claudia

Städt. Kinderkrippe

81241 München Ebenböckstr. 13

Sahin, Jale

Treffam

Innere Mission München e.V.
80686 München Tübinger Str. 11

treffam@im-muenchen.de

Dr. Schröer, Hubertus

Leiter

Landeshauptstadt München
Stadtjugendamt S-II-L
81667 München Orleansplatz 11

Selle-Merkle, Silvia

Grundschule

Schulleiterin

81737 München Theodor-Heuss-Platz 6

Ueffing M.A., Claudia M.

Fachberatung Interkulturelle
Pädagogik – Leitung

Landeshauptstadt München
Schulreferat F5/SG 1
80331 München Tal 31

claudia.ueffing@muenchen.de

Yilmaz, Feza

BRK Kreisverband München
Zenetti-Treff 3
80337 München Zenetiplatz 3

Assistenz

Winckler, Dorothea

Akademie für Politische Bildung Tutzing

Wiss. Praktikantin

82323 Tutzing

Teilnehmende:

1 **Akhavan-Mittertrainer, Nasrin**

Stadtjugendamt S-II-A/BST

81947 München Oberbiburgerstr. 49

2 **Apfel, Katrin**

ambulante Erziehungshilfen

Landeshauptstadt München
Stadtjugendamt - S-II-A
81541 München Severinstr. 2

- 3 **Arnold, Ingeborg** Bezirkssozialarbeit – Sozialbürgerhaus
Dillwächterstraße

80686 München Dillwächterstr. 7

ingeborg.arnold@muenchen.de
- 4 **Bauer, Daniela** Stadtjugendamt
Zentraleinheit Wohnungslosigkeit P1
81669 München Franziskanerstr. 8
- 5 **Bialojan, Hilde** Landeshauptstadt München
Sozialreferat - Stadtjugendamt S-II-A
Regionalleiterin
81667 München Orleansplatz 11

hildegard.bialojan@muenchen.de
- 6 **Dipl.-Soz.-Päd. Dräxler, Wilhelm** Caritasverband der Erzdiözese
Referat für Migration
80335 München Hirtenstraße 4
Referent für Migration und
Arbeitsprojekte

wdraexler@caritasmeunchen.de
- 7 **Dipl.-Päd. Eiblmeier, Peter** BRK – KV München
Beratungsstelle für Migranten
80336 München Goethestraße 53
- 8 **Fuchs, Jörn** Landeshauptstadt München
Stadtjugendamt – S-II-A
Schulsozialarbeit
81539 München Hauptschule an der Perlacher
Str. 114
- 9 **Hanslmaier, Robert** Landeshauptstadt München
Referat für Arbeit und Wirtschaft
80331 München Herzog-Wilhelm-Str. 15
- 10 **Hinterberger, Anton** Landeshauptstadt München
Sozialreferat - Allgemeiner Sozialdienst Süd
81373 München Meindlstr. 20

anton.hinterberger@muenchen.de
- 11 **Hottelet, Janina** Stadtjugendamt
Erziehungshilfen S-II-E/E2-AEH
81667 München Orleansplatz 11

janina.hottelet@muenchen.de

- 12 **Dr. Kang, Chong-Sook** Landeshauptstadt München
PI – Pädagogisches Institut
80331 München Tal 31

chong-sook.kang@muenchen.de
- 13 **Klug, Ulrike** Stadtjugendamt
Sozialreferat S-II-KJF/A
80336 München Mathildenstr. 3a

ulrike.klug@muenchen.de
- 14 **Kollros, Michael** Amt für Wohnen und Migration
Erzieher Notquartier
80636 München Weiglstr. 1
- 15 **Linner, Maria** ASD – Nord 1

80797 München Winzererstr. 47
- 16 **Dipl.-Soz.-Päd. Loibl, Peter** Landeshauptstadt München
S-FSD/ASD L4 Sozialreferat - Allgemeiner Sozialdienst
81667 München Orleansplatz 11

peter.loibl@muenchen.de
- 17 **March, Dana** Amt für Wohnen und Migration
Notquartier
81245 München Kastelburgstr. 56 - 60
- 18 **Nüßle, Werner** Stadtjugendamt München
S-II-KJF/A
80336 München Mathildenstr. 3 a

werner.nuessle@muenchen.de
- 19 **Dipl.-Soz.-Päd. Savasci, Mehmet** Stadtjugendamt München
LHM Stadtjugendamt Aufnehmende Kinder- und Jugendarbeit
81541 München Severinstr. 2
- 20 **Dipl.-Soz.-Päd. Schirlitz, Sabine** Innere Mission München
Sozialdienst für Migration in Obergiesing
81541 München Tegernseer Landstr. 52

sschirlitz@im-muenchen.de
- 21 **Dipl.-Soz.-Päd. Schmid, Günter** LHM Stadtjugendamt

81379 München Badstr. 15

- | | | |
|----|---|---|
| 22 | Schreiber, Pela

Schulsozialarbeit | Landeshauptstadt München
Stadtjugendamt – S-II-A
81667 München Orleansplatz 11

schulsozialarbeiticho@gmx.de |
| 23 | Dipl.-Soz.-Päd. Schuster, Barbara-Sylvia

Fachberatung der Erziehung | Landeshauptstadt München
Amt für Wohnen und Migration S-III-M/I
81669 München Franziskanerstr. 8

barbara-sylvia.schuster@muenchen.de |
| 24 | Dipl.-Soz.-Päd. Seiler, Marianne | Beratungsdienste der AWO München
INKOMM
80636 München Rupprechtstr. 29

inkomm.migration@awo-muenchen.de |
| 25 | Sirch, Annette

Aufsuchende Kinder- und
Jugendarbeit | Landeshauptstadt München
Stadtjugendamt - S-II-A
81541 München Severinstr. 2 |
| 26 | Dipl.-Päd. Skandalis, Georgios | Innere Mission München
Migrationsdienste
80336 München Goethestr. 53

gskandalis@im-muenchen.de |
| 27 | Dipl.-Päd. Sonntag, Uwe

Leiter | Beratungsdienste der AWO München GmbH

80336 München Goethestraße 53

leitung.migration@awo-muenchen.de |
| 28 | Dr. Spohn, Margret | Stelle für interkulturelle Arbeit der Landeshauptstadt
München, Sozialreferat
81669 München Franziskanerstr. 8

margarete.spohn@muenchen.de |
| 29 | Veicht, Ingrid

Programmbereichsleiterin | Münchner Volkshochschule GmbH
Deutsch und Migrationsprogramme
80336 München Landwehrstr. 46

ingrid.veicht@mvhs.de |
| 30 | Weiterschan, Walter

Leiter der Migrationsdienste | Innere Mission München e.V.

80336 München Goethestraße 53 |

31 **Winters, Klaus**

Elternbeiratsvorsitzender

81549 München Görzerstr. 120

k.winters@surfen.de

32 **Yoksulabakan, Cigdem**

InitiativGruppe e.V.

Sachverständige für Migrationsfragen 80336 München Hermann-Lingg-Str. 13

ciydemy@gmx.de

c.yoksulabakan@initiativgruppe.de