



Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung

Praxisleitfaden

Interkulturelle Öffnung der Familienbildung

Inhalt

Vorwort	9
Einleitung	10
Warum dieser Leitfaden?	11
Welche Stärken hat die Familienbildung?	15
Welche Adressaten, Ziele und Themen werden angesprochen?	17
Weshalb der Leitfaden kein Rezeptbuch ist	20
1. Interkulturelle Öffnung	21
Interkulturelle Öffnung – Was ist das?	21
Ein möglicher Fahrplan für die interkulturelle Öffnung	23
2. Man fängt bei sich selbst zuerst an ...	25
Bestandsaufnahme der Einrichtung	25
Bestandsaufnahme des Umfelds	39
Checkliste Sozialraumanalyse	42
3. Stadtteilarbeit	43
Sozialräumliche Segregation	43
Prinzipien von Stadtteilarbeit	45
Adressaten und Angebote	46
4. Wege der Adressatenansprache	47
Kontaktaufnahme durch Schlüsselpersonen, Multiplikatoren und Kooperationspartner	47
Sozial- und Lebensweltorientierung	50
Rahmenbedingungen	51
„Familienbildung gemeinsam mit den Familien gestalten!“ Ein Interview	52

5. Fluchtmigration – Herausforderung für die Familienbildung	55
Neuzuwanderung und Fluchtmigration – Antworten der Familienbildung	55
Leitlinien der Flüchtlingsarbeit der Evangelischen Familienbildung (efa) in Düsseldorf	61
Das Projekt „join!“	64
Erfahrungsbericht einer Koordinatorin für das Programm „join!“	66
Eltern-Kind-Arbeit mit zugewanderten und geflüchteten Familien	69
Qualifizierung von Honorarkräften für Spiel- und Kontaktgruppen (SpieKo®-Plus-Qualifizierung)	74
6. Angebote und Angebotsgestaltung	79
„Das Haus der Familienbildung“	79
Worauf bei der Veranstaltungsplanung und -durchführung zu achten ist	83
Checkliste Veranstaltungsplanung	87
Elternstart NRW	93
Elternintegrationskurse beim Familienbildungswerk der AWO Düsseldorf	94
Von der Arbeit mit Vätern zur Väterarbeit	97
Interreligiöser Dialog	102
7. Familienförderprogramme	105
Familienbildung als frühe Förderung und Prävention	105
Prager-Eltern-Kind-Programm – PEKiP®	112
• „Gemeinsam ist allen Müttern ein intensives, rührendes Bemühen, mit dem Baby und der Mutterrolle zu wachsen.“	116
Griffbereit, Rucksack KiTa und Rucksack Schule	119
• Interkulturelle Öffnung der Familienbildung mit dem Rucksack-Programm	141
Familie und Nachbarschaft (FuN)	147
• FuN Baby	148
• FuN Kleinkind	149
• FuN Familie	150
• Join!	152
• „Eltern brauchen Rückendeckung!“	153

Starke Eltern – Starke Kinder®	
Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes	159
„Elternchance ist Kinderchance“	165
• Praxisbeispiel zum Programm „Elternchance ist Kinderchance“	171

8. Vernetzung und Kooperation	176
Von der Vernetzungsidee zur corporate identity	176
Zehn Empfehlungen für eine erfolgreiche Vernetzung	180
Praxisbeispiele	181
• Duisburger Elternschule	181
• Trägernetzwerk „Deutsch lernen in Duisburg“	181
• Netzwerk Interkulturelles Lernen Oberhausen (NIL)	182
Kooperation zwischen Familienbildung, Migrationserstberatung und Integrationsagentur	184
Kooperation mit Freiwilligen	185
Kooperation mit Zugewanderten im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements	186
Checkliste „Zusammenarbeit mit Freiwilligen“	192
Kooperation mit Migrantenorganisationen	194
Das Elternnetzwerk NRW – Partner der Familienbildung	198

9. Familienbildung in Familienzentren und Grundschulen	201
Familienbildung in Familienzentren	201
Interkultureller Öffnungsprozess eines Familienzentrums NRW im Ruhrgebiet	204
Interkulturelle Öffnung: die Win-win-Situation für die Kooperationspartner Familienbildung und Familienzentren	212
Der Anti-Bias-Ansatz – Anregungen für den Umgang mit Vielfalt in der Familienbildung	215
Familienbildung macht Schule Zur Kooperation von Familienbildung und Schule	223
10. Fortbildung	229
Interkulturelle Kompetenzen und eine diversitätsbewusste Haltung in der Familienbildung	229
Module für eine Fortbildungsreihe „Interkulturelle Kompetenz und Diversitätsbewusstsein in der Familienbildung“	231
Literatur	235
Impressum und Bildnachweise	250



Vorwort

Ein Viertel der in Nordrhein-Westfalen lebenden Menschen hat eine Einwanderungsgeschichte. Dieses Land zog tatsächlich schon immer Menschen anderer Länder, anderer Kulturen an. Wir erleben das jetzt wie bereits vor fünfzig oder hundert Jahren. Die Neuankömmlinge zu integrieren, unsere Institutionen und Angebote für alle hier lebenden Menschen zu öffnen, gehört zu den zentralen Herausforderungen dieses Jahrzehnts. Und viele der Neuzugewanderten befinden sich in einer Lebensphase, in der Familien gegründet werden. Sie zu beraten, zu unterstützen, ist eine Aufgabe, bei der die Familienbildung wertvolle Pionierarbeit leistet.

Sie hat ihre Einrichtungen für Zuwanderer geöffnet, richtet sich mit einer Vielzahl von Angeboten explizit an sie und erleichtert ihnen mit „Offenen Treffs“ oder sozialraumbezogener Arbeit das Einleben, den Alltag. Gerade in Stadtteilen mit hoher Zuwanderung gelingt der Familienbildung so der Zugang zu Menschen, die oft schwer erreichbar sind.

Gemeinsam mit den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung haben Prof. Dr. Veronika Fischer und Birgit Stimm-Armingeon den Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung in der Familienbildung 2006 entwickelt, bereits 2010 aktualisiert und nun noch einmal vollständig überarbeitet. Aktuelle gesellschaftliche Entwicklungen wurden ebenso berücksichtigt wie erprobte pädagogische Konzepte. Der Leitfaden soll Familienbildungs-Einrichtungen dabei unterstützen, ihre Angebote weiterzuentwickeln und diese systematisch in ihr Gesamtangebot zu integrieren. Fachkräfte müssen geschult werden, um auch durch einen kultursensiblen Umgang alle Familien zu erreichen und zu unterstützen. Neben vielen Best-Practice-Beispielen enthält der Leitfaden einen Fahrplan für die interkulturelle Öffnung einer Einrichtung sowie Unterstützung bei Öffentlichkeitsarbeit, Personal- und Organisationsentwicklung oder Vernetzung im Sozialraum.

Der Leitfaden zeigt auf, dass Familienbildung ein unverzichtbarer Partner ist bei der Stärkung des Miteinanders. Wir werden uns in Zukunft daran messen lassen müssen, wie gut Integration in unserem Land gelingt. Für Ihre Unterstützung dabei bedanke ich mich herzlich! Ich wünsche Ihnen mit dem Praxisleitfaden eine anregende Lektüre und viele neue Impulse.

Dr. Joachim Stamp

Minister für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

Einleitung

Im Familienbericht des Landes Nordrhein-Westfalen wird ausdrücklich hervorgehoben, dass „Familienbildung (...) alle Familien und Familienmitglieder gleichermaßen willkommen“ heißt. Sie sei geprägt von „Wertschätzung und Beteiligung – die Menschen stehen im Mittelpunkt“ (MFKJKS 2015, 150). Die am Gemeinwohl orientierte Familienbildung will damit dem Anspruch nachkommen, alle Familien, unabhängig von ihrer Herkunft, sozialen Lage, Religion, Weltanschauung und anderen Merkmalen, anzusprechen. Damit trägt sie sowohl dem gesetzlich verankerten Recht auf Weiterbildung als auch einer gesellschaftlichen Entwicklung Rechnung, die mit einer wachsenden Komplexität und Heterogenität unterschiedlicher Milieus und individueller Lebensentwürfe einhergeht. Familienbildung muss sich an Vielfalt orientieren, um unterschiedlichen Bedürfnissen und Bedarfslagen der Familien nachzukommen, und zugleich die Mechanismen identifizieren, die den Zugang zu ihren Angeboten erschweren oder sogar verhindern. Armut, Arbeitslosigkeit, ein niedriges Bildungsniveau, körperliche oder psychische Beeinträchtigungen, Angst vor Diskriminierung, Verständigungsprobleme oder strukturelle Einrichtungsbarrieren können dafür verantwortlich sein. Insofern wirken immer unterschiedliche Faktoren zusammen, die sich oft auch gegenseitig verstärken.

Die Orientierung an Vielfalt beinhaltet auch, „Migranten“ nicht als Sondergruppe abzustempeln und zum Zweck kompensatorischer Pädagogik für Familienbildung zu gewinnen. In der Fachdiskussion (Leiprecht 2011, 8; Salzbrunn 2014, 16) wird davor gewarnt, Menschen beispielsweise auf das Merkmal Migrationshintergrund zu reduzieren, statt Mehrfachzugehörigkeiten in den Blick zu nehmen wie Generations-, Geschlechts- und Milieuzugehörigkeit. Damit werden wichtige Unterscheidungsmerkmale angesprochen, deren wechselseitige Abhängigkeiten und Verschränkungen zu bedenken sind. Differenzen dürfen nicht ignoriert werden, auch wenn sie mit dem Risiko verbunden sind, hervorgehoben und vereinseitigt zu werden. Diesem Dilemma ist nur durch einen selbstkritischen Umgang mit Zuordnungen, Zuschreibungen und Bewertungen zu begegnen.

Familienbildung darf weder differenzblind sein noch einzelne Differenzen zum Wesen einer Gruppe hochstilisieren. Will sie den vielfältigen Familienkulturen, den Selbstentwürfen der Individuen, ihren Ressourcen und Entwicklungspotenzialen gerecht werden, dann muss sie sich differenziert mit den besonderen Familienlagen, die beispielsweise auch migrationsbedingt sind, auseinandersetzen. Stößt sie auf Benachteiligungen, muss sie sich die Frage stellen, welchen Beitrag sie zur Bildungsgerechtigkeit leisten kann. Es bedarf daher eines diversitätsbewussten Ansatzes, um eine Öffnung der Familienbildung für alle zu erreichen. Ein solcher Ansatz verlangt eine sorgfältige Untersuchung der unterschiedlichen Gründe, die zur Nichtteilhabe führen und der Strategien, die die Wege in die Familienbildung ebnen können. Diversitätsbewusste Familienbildung orientiert sich dabei an den Leitlinien „Anerkennung, Antidiskriminierung, Partizipation und Empowerment“ (Fischer 2016, 65ff). In diesem Sinne ist auch der vorliegende Leitfaden zu verstehen, der die mit Migration verbundenen Anforderungen an die Familienbildung ins Zentrum stellt und als eine Teilstrategie von Öffnung versteht.

Warum dieser Leitfaden?

Der vorliegende Praxisleitfaden will Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen in der Familienbildung Informationen und praktische Tipps geben, damit sie die mit Zuwanderung verbundenen Anforderungen in ihrer Arbeit angemessen berücksichtigen können. Es gibt verschiedene Gründe, die sowohl Änderungen in der Angebots- als auch Organisationsstruktur der Einrichtungen der Familienbildung notwendig machen.

1. Die Bevölkerungsstruktur verändert sich durch Migration

Durch grenzüberschreitende Wanderungsprozesse hat sich die Bevölkerung in Deutschland in Umfang und Zusammensetzung verändert und weiter ausdifferenziert. Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund¹ an der Gesamtbevölkerung ist zwischen 2005 – dem Beginn der Erhebung des Migrationshintergrunds – und dem Jahr 2015 mit Unterbrechungen gestiegen. Betrug er 2005 noch 18,3% (15,1 Millionen), so stieg er laut Mikrozensus 2015 auf 21% (17,1 Millionen) bei einer Gesamtbevölkerung von 81,4 Millionen. (BMI/BAMF 2016, 213). Inzwischen hat über ein Fünftel der Bevölkerung (23,6%) einen Migrationshintergrund (Statistisches Bundesamt 2018, 34). In Nordrhein-Westfalen liegt der Anteil noch höher als im Bundesdurchschnitt, hier hat nämlich jeder vierte Einwohner einen Migrationshintergrund (4,63 Millionen). Bei den Kindern von drei bis sechs Jahren sind es sogar 40%. Damit wird deutlich, wie entscheidend sich bundes- und landesweit die Bevölkerungszusammensetzung verändert hat, was auch Auswirkungen auf den Wandel der Familien hatte.

In Deutschland haben – gemäß einer Sonderauswertung des Mikrozensus 2015 – von den rund acht Millionen Familien mit Kindern unter 18 Jahren 2,54 Millionen (31%) einen Migrationshintergrund (BMFSFJ 2017, 9). Zu den Familien mit Migrationshintergrund zählen die in einem Haushalt zusammenlebenden Eltern-Kind-Gemeinschaften mit Kindern unter 18 Jahren, „bei denen mindestens ein Elternteil eine ausländische Staatsangehörigkeit besitzt, die deutsche Staatsangehörigkeit durch Einbürgerung erhielt oder Spätaussiedler ist, unabhängig davon, ob diese Personen zugewandert sind oder in Deutschland geboren wurden“ (BMFSFJ 2017, 6). In über der Hälfte (57%) dieser Familien verfügen beide Elternteile über einen Migrationshintergrund, in 43% lediglich ein Elternteil (BMFSFJ 2017, 9).

Es macht durchaus einen Unterschied für einen lebensweltorientierten Ansatz der Familienbildung, ob Menschen eigene Migrationserfahrungen mitbringen oder in Deutschland aufgewachsen sind und im familiären Kontext durch die Erzählungen zugewanderter Familienmitglieder entsprechend geprägt wurden. Diese Daten führen anschaulich vor Augen, dass mit knapp einem Drittel der Anteil von Familien mit Migrationshintergrund an der Gesamtzahl der Familien ein großes Bildungspotenzial für die Familienbildung darstellt.

1 Das Statistische Bundesamt zählt zu den Personen mit Migrationshintergrund „alle Ausländer und eingebürgerte ehemalige Ausländer, alle nach 1949 als Deutsche auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Deutschland Zugewanderte, sowie alle in Deutschland als Deutsche Geborene mit zumindest einem zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2015, 5, zitiert in Migrationsbericht 2014). In NRW wird laut Familienbericht (MFKJKS 2015, 103) eine etwas engere Definition verwendet. „Hiernach haben Menschen einen Migrationshintergrund, wenn sie nicht Deutsche im Sinne des Artikels 116 Absatz 1 des Grundgesetz sind oder außerhalb des heutigen Gebietes der Bundesrepublik Deutschland geboren wurden und nach 1949 nach Deutschland zugewandert sind oder wenn mindestens einer ihrer Elternteile im Ausland geboren wurde und nach 1949 zugewandert ist“. Der Bericht weist auch auf die nicht unberechtigte Kritik an dem Begriff „Migrationshintergrund“ hin, geht aber aus pragmatischen Gründen nicht näher darauf ein.

Die demographischen Veränderungen, die gleichzeitig mit einem Geburten- und Bevölkerungsrückgang sowie einer demographischen Alterung der deutschen Bevölkerung einhergehen, stellen auch die Institutionen der Familienbildung vor neue Aufgaben. Sie müssen sich auf eine veränderte Struktur der anzusprechenden Zielgruppen einstellen, um dem Zuwanderungsstatbestand bei der Ansprache der Familien und dem Zuschnitt des Angebots angemessen gerecht werden zu können.

2. Erhöhte Risikolagen bei Familien mit Migrationshintergrund

Bei aller Heterogenität der Lebenslagen und trotz der erzielten Integrationsfortschritte bleibt festzuhalten, dass die Mehrzahl der Zugewanderten und ihrer Familien eher dem unteren Drittel der Gesellschaft zuzurechnen sind und zu den Bevölkerungsgruppen gehören mit

- niedrigem Einkommen,
- hoher Arbeitslosenrate,
- geringen Bildungsvoraussetzungen,
- geringen politischen Partizipationsmöglichkeiten (insbesondere bei Nicht-Unionsbürgern und -bürgerinnen),
- hohen psychosozialen Risiken (auf Grund von Diskriminierung, Segregation etc.).

Erhöhte Risikolagen liegen im Hinblick auf die ökonomischen, kulturellen und sozialen Ressourcen der Familien mit Migrationshintergrund vor. Daten zum Bildungsniveau und zur finanziellen Situation sind insofern interessant, weil sie mit der Weiterbildungsteilnahme korrelieren. Beim Bildungsniveau der Eltern mit Migrationshintergrund ist eine deutliche Spreizung zwischen den Bildungsabschlüssen erkennbar. In 42% der Familien mit Migrationshintergrund hat mindestens ein Elternteil (Fach-)Abitur, was keine deutliche Differenz zu Familien ohne Migrationshintergrund ergibt (48%). Demgegenüber liegt der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund, in denen kein Elternteil einen (anerkannten) Bildungsabschluss nachweisen kann, mit neun Prozent im Vergleich zu Familien ohne Migrationshintergrund (1%) sehr hoch. Der hohe Anteil von Vätern oder Müttern mit Migrationshintergrund, die einen Hauptschulabschluss erworben haben (23%), verweist im Unterschied zu Familien ohne Migrationshintergrund (13%) auf ein niedrigeres Bildungsniveau. (BMFSFJ 2017, 15) Große Unterschiede gibt es auch bei der ökonomischen Situation und im Hinblick auf Armutsrisiken. Das Armutsrisiko von Familien mit Migrationshintergrund ist deutlich erhöht: „Sie sind mit einer Armutsgefährdungsquote von 29 Prozent mehr als doppelt so häufig armutsgefährdet wie Familien ohne Migrationshintergrund (13%)“ (BMFSFJ 2017, 27f). In der Bildungsforschung hat sich inzwischen die Erkenntnis durchgesetzt, dass geringe ökonomische, kulturelle und soziale Ressourcen auch die Motivation zum Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen negativ beeinflussen.

3. Zu wenig Zugewanderte und ihre Familien nehmen an Weiterbildung teil

Der Bildungsbericht 2016 (144, 181) stellt allgemein im Kapitel Weiterbildung fest, dass trotz einer Steigerung der Weiterbildungsteilnahme die soziale Ungleichheitsstruktur, die bereits Vorgängerberichte konstatiert haben, weiterbesteht. Erwachsene mit Migrationshintergrund, maximal Hauptschulabschluss und ohne abgeschlossene Berufsausbildung bleiben unterrepräsentiert. Während die Weiterbildungsbeteiligung der Deutschen ohne Migrationshintergrund zwischen 2003 und 2014 um 10% gestiegen ist (von 43% auf 53%), schwankt der Anteil bei den Teilnehmenden mit Migrationshintergrund geringfügig zwischen 29% (2003) und 34% bzw. 32% (2012/2014) (BMBF 2015, 38). Zwar steigt die Weiterbildungsbeteiligung von Personen

mit Migrationshintergrund in den Folgejahren deutlich an, dennoch beteiligen sich Deutsche mit Migrationshintergrund (43%) und Ausländer/Ausländerinnen (40%) signifikant seltener an Weiterbildung als Deutsche ohne Migrationshintergrund (51%) (Bilger u.a. 2017, 48f). Gesonderte Daten für die Familienbildung liegen nicht vor.² Die Unterrepräsentanz ist vor allem ein Problem der beruflichen Weiterbildung, „in der allgemeinen und der sowohl allgemeinen als auch beruflichen Weiterbildung, die beide zusammen aber mit knapp 2% nur ein Siebtel der Weiterbildungsteilnahme ausmachen, treten kaum Differenzen zwischen Personen mit und ohne Migrationshintergrund auf“ (Autorengruppe 2016, 182). Aber auch im Hinblick auf die allgemeine Weiterbildung ist die Situation unbefriedigend: Es liegt die Annahme nahe, dass es Ungleichgewichte gibt, was die Kursbelegungen angeht, da ein Schwerpunkt auf der Teilnahme an den verpflichtenden Integrationskursen liegt.³ Insofern kann nicht davon ausgegangen werden, dass die gesamte Spannweite des Veranstaltungsangebots in der Familienbildung von Familien mit Migrationshintergrund wahrgenommen wird. Festgehalten werden kann, dass es seitens der Weiterbildungseinrichtungen einschließlich der Familienbildung offensichtlich Defizite bei der Ansprache von Migrantenfamilien, insbesondere solchen aus benachteiligten Milieus gibt. Die Zugangsbarrieren seitens der institutionalisierten Familienbildung korrespondieren wiederum mit Hemmungen seitens der Familien, Familienbildungsangebote wahrzunehmen. So liegt es nahe, über Konzeptionen zur interkulturellen Öffnung von Einrichtungen nachzudenken.

4. Chancen der Vielfalt nutzen

Die interkulturelle Öffnung einer Einrichtung lässt sich nicht nur aus dem Gebot der Chancengleichheit im Bildungssystem ableiten, sondern sie bietet auch die Chance, Vielfalt für Bildungsprozesse produktiv zu nutzen. So kann z.B. Mehrsprachigkeit, die kennzeichnend für Kommunikationsprozesse in vielen Familien ist, auch in die Innen- und Außendarstellung, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit einer Einrichtung einfließen (Broschüren, Infozettel, Plakate, Spruchbänder etc. in verschiedenen Sprachen). Kulturelle Bildung in der Familienbildung wird durch Einbezug von Musik, Tanz, Theater und Literatur aus den Herkunftsländern der Familien bereichert. Kulinarische Genüsse aus aller Welt ermöglichen den „Blick über den Tellerrand“ und erschließen Wege, um über Esskulturen, Nahrungsmittel und Ernährung hier und anderswo zu sprechen. Feste und Feiertage können zum Anlass genommen werden, über kulturelle Praktiken und Traditionen in den Familien zu sprechen. Der interreligiöse Dialog fördert wechselseitige Verstehensprozesse und den Respekt vor den religiösen Orientierungen der jeweils anderen Glaubensgemeinschaft. Diese Art von Austauschprozessen begünstigt eine Haltung, die offen für Perspektivwechsel, Ambiguitätstoleranz und Empathie ist.

2 Der Report „Familien in Baden-Württemberg. Eltern- und Familienbildung: Aktuelle Entwicklungen – Interkulturelle Ausrichtung“ (2/2012, 17) stellt fest, dass nur schwer zu bestimmen sei, wie weit Angebote, die sich an Familien mit Migrationshintergrund wenden, inzwischen verbreitet sind. „Aufgrund der Heterogenität der Familienbildung, der Träger und Angebotsvielfalt und der unterschiedlichen Strukturen in den Bundesländern ergibt sich kein einheitliches Bild. Hinzu kommt, dass sich Untersuchungsdesign, Stichprobe und Befragungszeitpunkt der vorliegenden Studien unterscheiden.“

3 Für große Bereiche der Weiterbildung liegen keine aktuellen Daten zu Weiterbildungsangeboten vor.

5. Bildung von Anfang an

Grundlegend für verbesserte Integrationschancen für die nachwachsende Generation ist der Bildungserfolg. In diesem Zusammenhang sind bildungspolitische und pädagogische Programme erforderlich, die die Kinder schon so früh wie möglich fördern, statt sie auszugrenzen. Eine Förderung scheint allerdings nicht ohne Einbezug der Eltern Erfolg versprechend zu sein. Der Schulerfolg – so auch die PISA-Studien (OECD 2001,184; 2014, 76) wird bereits im Vorfeld der Einschulung entscheidend beeinflusst durch das Anregungspotenzial in der Familie und den Erziehungsstil der Eltern. Im Elternhaus werden Grundmuster für das spätere Lernverhalten vermittelt, die für die Bildungsmotivation, Lernselbstständigkeit und Leistung von entscheidender Bedeutung sind. Darüber hinaus hat bereits die erste PISA-Studie (OECD 2001, 185) festgestellt, dass „Bildungserfolge möglicherweise mit Kommunikationsmustern zwischen Eltern und Kindern in Beziehung stehen. Daher sollte ein zentrales Ziel der staatlichen Politik darin bestehen, die Eltern zu unterstützen, insbesondere jene, die nur niedrige Bildungsabschlüsse vorweisen können, um ihre Interaktion mit den Kindern und den Schulen ihrer Kinder auf eine Weise zu fördern, die den Lernprozess der Kinder unterstützt“.

Bildungs- und Unterstützungsressourcen in der Familie sind maßgeblich am späteren Bildungsvorlauf der Kinder beteiligt, allerdings nur schwach in benachteiligten Familien vorhanden. Gezielt eingesetzte Familienbildung kann einen angemessenen Support für die Familien bedeuten und lohnt sich auch im Sinne bildungsökonomischer Kosten-Nutzen-Kalküle (Heckman 2006). Insbesondere im Rahmen vorschulischer Bildung werden der Familienbildung Potenziale zur Entwicklungsförderung der Kinder zugeschrieben (Meliush 2013). Ein anregendes Lernklima im häuslichen Umfeld hat demnach beim Eintritt in die Schule einen mindestens ebenso starken oder sogar stärkeren Einfluss auf die kindliche Entwicklung wie das Bildungsniveau oder die soziale Schicht der Eltern (Meliush, 2013, 212). Andere Programme setzen den Zeitpunkt für Unterstützungsmaßnahmen noch früher an, nämlich bereits in der Familie, um möglichen benachteiligenden Wirkungen im Elternhaus präventiv zu begegnen und Eltern in ihrer Rolle als Bildungsvermittler zu unterstützen. Für Programme wie „Elternchance ist Kinderchance“ (Müller et al., 2015)⁴ liegen nun Evaluationsergebnisse vor, die sich auf die Ebene der Fachkräfte, der Eltern und Kinder und der Einrichtungen beziehen. Die positiven Befunde beziehen sich auf den Kompetenzzuwachs der Fachkräfte, die die Eltern begleitet haben; auf die Fortschritte im Bereich der Kooperation und Vernetzung seitens der Einrichtungen und die hohe Wertschätzung durch die Eltern, die von Fortschritten in ihren Familien berichten (ebenda, 211). Im Rahmen des Programms wurde ebenfalls ein Handlungsleitfaden für die Begleitung von geflüchteten Familien entwickelt (Correll, Kassner & Lepperhoff 2016).

4 Im Rahmen des Programms wurden deutschlandweit bis Ende 2014 über 5.500 Fachkräfte zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern ausgebildet (ebenda, 15).

Welchen Nutzen bringt die interkulturelle Öffnung für die Familienbildung?

- Angesichts des demographischen Wandels ist insbesondere in den Gebieten mit einem hohen Anteil an zugewandeter Bevölkerung eine Erschließung dieser Teilnehmergruppen für die Familienbildung auf Dauer ein Beitrag zur Zukunftssicherung der Familienbildungsstätten.
- Die Beschäftigung mit kultureller Vielfalt wirkt bereichernd, denn sie gibt der Familienbildung neue Impulse für die Angebotsgestaltung und Organisationskultur.
- Ein interkulturelles Gesamtkonzept birgt Ansatzpunkte, um sich in städtische Integrationskonzepte einzuklinken, und liefert stimmige Begründungen, um kommunale Zuschüsse zu beantragen.
- Die Erschließung neuer Zielgruppen erschließt möglicherweise auch neue Finanzierungsquellen.
- Indem die Familienbildung einen Beitrag zur Unterstützung und Integration von benachteiligten Familien leistet und damit zur Verbesserung der Chancengleichheit der Betroffenen und Bewältigung gravierender gesellschaftlicher Probleme beiträgt, beteiligt sie sich aktiv an der Gestaltung der (Kommunal-)Gesellschaft und profiliert sich als relevante Kraft im Rahmen von Reformprozessen.

Welche Stärken hat die Familienbildung?

Familienbildung ist für die oben beschriebenen Aufgaben in besonderer Weise prädestiniert, weil sie sich im Laufe ihrer Organisationsgeschichte ein spezifisches professionelles Know-how zugelegt hat, was andere Institutionen in dieser Form nicht besitzen:

1. Sie widmet sich wie keine andere Weiterbildungsinstanz umfassend und auf der Grundlage **ganzheitlicher Konzepte** der Familie als Ganzes. Sie bezieht sich dabei auf den Familienzyklus und die damit verbundenen Entwicklungs- und Rollenaufgaben, die Familienfunktionen (Hausführung, Reproduktion, Erziehung, Beziehungsarbeit, Freizeitgestaltung etc.), besondere Lebenssituationen in unterschiedlichen Familienformen (wie das Leben in Teil-, Stief- oder Pflegefamilien) sowie auf Familienkonflikte, -krisen und -belastungen.

In diesem Sinne arbeitet Familienbildung lebensweltorientiert. In Anlehnung an Thiersch (2011, 53) beinhaltet ein an den Lebenswelten der zugewanderten Eltern orientierter Ansatz der Familienbildung:

- die Ressourcen der Betroffenen zu berücksichtigen, die unterschiedlichen Zugänge zu Geld, Bildung und sozialen Netzwerken, die zugleich den jeweiligen Rang in der sozialen Hierarchie bestimmen,
- die spezifischen Erfahrungen, Deutungsmuster und Selbstinterpretationen zu analysieren, die durch Migration beeinflusst werden und sowohl herkunftskulturell geprägte wie aufnahmelandsspezifische Sichtweisen einschließen,
- die Alltagskultur wahrzunehmen, wie sie im jeweiligen Lebensraum der Familie, in einer bestimmten Lebenszeit und sozialen Netzen gelebt wird, und dabei sensibel für sich überschneidende und sich durchkreuzende kulturelle Strömungen zu sein,
- die verschiedenen Bewältigungsstrategien im Alltag und bei der Gestaltung der Lebenswelt ernst zu nehmen,

- kollektive Identitäten, die aus dem Bedürfnis nach stabilen Lebensverhältnissen entstehen, zugleich aber auch zur Abgrenzung der Wir-Gruppe von den Anderen dienen, kritisch in den Blick zu nehmen und ihre Potenziale sowohl im Hinblick auf Ressourcen als auch Risiken sozialer Exklusion einzuschätzen.⁵

2. Familienbildung kann Eltern bereits **vor der Geburt** erreichen. Insbesondere in den Bereichen der Geburtsvorbereitung, Schwangerschaftsbegleitung und bei der Unterstützung der Eltern während des ersten Lebensjahres hat die Familienbildung eine wichtige konzeptionelle Arbeit geleistet (z.B. beim Aufbau der Gruppen nach dem Prager Eltern-Kind-Programm – PEKiP®). So hat sie im Bereich der frühkindlichen Erziehung einen wichtigen Grundstein für Bildungsprogramme gelegt, die sich nach den Aspekten Eltern-Kind-Bindung, Beziehungen der Erwachsenen untereinander, der Kinder untereinander und der Kinder zu anderen Erwachsenen ausdifferenzieren lassen. Diese Programme sind nun auf ihre Übertragbarkeit auf die Arbeit mit Zugewanderten und ihren Familien zu überprüfen.

3. Familienbildung hat ebenfalls langjährige Erfahrungen im Einsatz von **Elternförderprogrammen**, die dazu dienen, die elterliche Erziehungskompetenz zu stärken. Familienbildung vertritt hier einen ressourcenorientierten Ansatz, der an den Kompetenzen der Eltern anknüpft. Gerade zugewanderte Eltern, die sich oft mit Defizitzuschreibungen und Vorurteilen konfrontiert sehen, fühlen sich durch eine solche Arbeit respektiert. Auch hier sollten die Transfermöglichkeiten der Programme auf anderskulturelle Zielgruppen weiter überprüft und die Entwicklung neuer Konzepte vorangetrieben werden.

4. Eine der Stärken der Familienbildung besteht im Bereich der Vermittlung von **Haushaltskompetenzen**. Dazu gehören Angebote wie beispielsweise „Auskommen mit dem Einkommen“, Haushaltsorganisation und -planung, gesunde Ernährung, Kochen und textile Verarbeitung. In diesem Zusammenhang werden Kenntnisse, Fähigkeiten und Fertigkeiten vermittelt, die gerade auch zugewanderte Familien unterstützen können, ihren Alltag besser zu bewältigen, durch Ernährungsfehler bedingten Erkrankungen vorzubeugen oder nicht in die Schuldenfalle zu geraten.

5. Viele Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung können das **Potenzial der internen Strukturen ihres Trägers** nutzen, wenn diese bereits Migrationsarbeit leisten. Sowohl die Kirchen als auch die Wohlfahrtsverbände verfügen über **Migrationsfachdienste**, mit denen sich die Familienbildung gut vernetzen kann. Aus dieser Zusammenarbeit sind Synergie-Effekte zu erwarten. Ebenso können ggf. **dezentrale Strukturen** des Trägers genutzt werden wie z.B. Gebäude und Räume in anderen Stadtteilen.

Insofern gibt es überzeugende Argumente, dass Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung ihre Erfahrungen und professionellen Kompetenzen für die Unterstützung von Zugewanderten und ihre Familien einsetzen und damit auch zu einer Verbesserung der Bildungschancen der nachwachsenden Generationen beitragen sollten.

5 Nähere Ausführungen zur Lebenswelt- und Ressourcenorientierung können in einer Expertise nachgelesen werden, die im Auftrag der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW herausgegeben worden ist: Veronika Fischer (2012): Im Blickpunkt: Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“. Wuppertal.



Welche Adressaten, Ziele und Themen werden angesprochen?

Was ist im Hinblick auf die Adressaten der Familienbildung zu beachten?

Professionelles Handeln sollte sich immer von der Maxime leiten lassen, dass Zugewanderte und ihre Familien keinen homogenen Bevölkerungsblock darstellen, sondern dass sie sich durch Heterogenität auszeichnen. Unterschiede ergeben sich u.a. aus den kulturellen Differenzen (Religionszugehörigkeit, Werte, Normen, Sprachen etc.), finanziellen Ressourcen, dem sozialen Status, Bildungsniveau und Eingebundensein in soziale Netzwerke. Hinzu kommen Unterschiede in der Rechtsstellung der Zugewanderten, die u.a. mit Differenzen im Aufenthaltsstatus einhergehen und die Bleibeaussichten und Zukunftsplanung von Familien entscheidend beeinflussen. Selbst unter dem Gesichtspunkt des Wanderungsgeschehens kann z.B. unterschieden werden:

nach zeitlichen Aspekten:

- begrenzte und temporäre Wanderung (etwa Saisonarbeitskräfte, Studierende)
- Pendeln zwischen Herkunfts- und Aufnahmeland mit jeweils temporärer Niederlassung (z.B. Rentner)
- Wanderung mit dauerhafter Niederlassung

nach Wanderungsgründen:

- Wanderung aus Gründen der Arbeitsaufnahme
- Wanderung aufgrund von Flucht, Vertreibung, Aussiedelung etc.

nach der Anzahl und Menge der Wandernden:

- Einzel- bzw. Individualwanderung
- Gruppen- oder Kollektivwanderung
- Massenwanderung

Wanderungsmotive und Erfahrungen, die die Menschen im Verlaufe ihres Wanderungs- und Eingliederungsprozesses in die neue Gesellschaft machen, prägen ihre Einstellungen zum Ziel-land und ihre Bereitschaft, sich auf die neue Gesellschaft einzulassen: sich die Sprache, Werte, Normen der Aufnahmegesellschaft anzueignen, nötiges Wissen für eine berufliche Integration zu erwerben oder ihre Kinder gut auf das Bildungssystem des Landes vorzubereiten.

Entscheidend für die Verarbeitung des Wanderungsgeschehens ist auch der Umstand, ob eine transnationale Wanderung selber erlebt wurde oder ob es sich um ein tradiertes Wissen handelt, das von einer Generation zur anderen weitergegeben worden ist. So kommt es innerhalb von Familien häufig vor, dass die einen selbst gewandert sind und „am eigenen Leib“ erfahren haben, was Trennung vom Herkunftsland und Neubeginn in einem anderen Land bedeuten, während die anderen Familienmitglieder im Aufnahmeland geboren worden sind und lediglich aus Familien-erzählungen, Bräuchen, Ritualen oder anderen Handlungen von der Herkunftsregion erfahren haben. Wanderung ist somit ein Teil der Familiengeschichte, der aufgrund der unterschiedlichen Erlebnis- und Erlebensqualität auch unterschiedlich wahrgenommen wird, entweder als selbst erlebte Geschichte oder tradiertes Wissen. So haben die einen eine eigene Zuwanderungs-geschichte und die anderen einen durch die Familie vermittelten Zuwanderungskontext.

Professionelle Bildungsarbeit mit Familien muss sich daher auf diese Vielfalt einstellen. Es hilft nicht weiter, Zugewanderten und ihren Familien ein Kollektivschicksal zu unterstellen oder sie angesichts äußerer Symbole wie dem Kopftuch in eine Denkschublade einzuordnen.

Es gilt vielmehr die Devise, zu **individualisieren** und beispielsweise in der Beratungs- und Zusammenarbeit mit den Betroffenen individuelle Lebensgeschichten zu rekonstruieren, aktuelle Interessen, Bedürfnisse und Einstellungen zu explorieren sowie Zukunftsentwürfe im Hinblick auf Familie, Erziehung und Bildung herauszuarbeiten.

Da es schwierig ist, das komplexe Wanderungsgeschehen und die damit verbundenen individuellen Ausprägungen mit nur einer Bezeichnung zu erfassen, wird im Folgenden kurz von Eltern und Familien die Rede sein und – nur wenn nötig – weitere Merkmale wie z.B. der spezifische Wanderungskontext an der jeweiligen Stelle erläutert werden.

An wen wendet sich der Leitfaden und welche Ziele verfolgt er?

Der Praxisleitfaden wendet sich an haupt-, nebenberuflich und freiwillig tätige Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Eltern- und Familienbildung (auf allen Ebenen der Organisation) und an deren Kooperationspartner.

Der Leitfaden will:

- für die interkulturelle Öffnung von Einrichtungen werben,
- effiziente Strategien der Adressatenansprache zur Umsetzung empfehlen,
- praktikable Verfahren zur Sozialraumanalyse aufzeigen,
- Prinzipien und Ziele interkultureller Pädagogik transparent machen,
- Anregungen zur Umsetzung bereits erfolgreich erprobter Veranstaltungsmodelle und Familienförderprojekte geben,
- Handlungsanleitungen zur Öffnung des Regelangebots vermitteln,
- Synergie-Effekte bei der Vernetzung mit anderen Organisationen aufzeigen,
- Ratschläge zur Kooperation mit Elternvereinen von Zugewanderten geben,
- Fragen der Organisation, Finanzierung, Planung und Durchführung von Veranstaltungen klären.

Welche Themen werden angesprochen?

Entsprechend dieser Zielsetzungen werden in den Kapiteln des Leitfadens unterschiedliche Themen angesprochen, die einerseits in einem inneren Zusammenhang stehen, weil sie die verschiedenen Schritte interkultureller Öffnung thematisieren, andererseits aber durchaus selektiv gelesen werden können, weil davon auszugehen ist, dass die Einrichtungen – je nach dem Stand ihrer interkulturellen Arbeit – ein unterschiedliches Informationsbedürfnis haben.

Der Praxisleitfaden behandelt die Themen:

- Interkulturelle Öffnung – Was ist das?
- Bestandsaufnahme einer Einrichtung
- Bestandsaufnahme des Umfelds
- Stadtteilarbeit
- Wege der Adressatenansprache
- Neuzuwanderung und Fluchtmigration
- Angebotsplanung und Angebote
- Familienförderprogramme
- Vernetzung und Kooperation
- Familienbildung in Kitas, Familienzentren und Schulen
- Fortbildung

Die in diesem Band dokumentierten Praxisbeispiele aus verschiedenen Einrichtungen der Familienbildung sind auch ein Hinweis auf den Wandel der Familienbildung und ihre Flexibilität, sich auf Herausforderungen einzustellen, die durch Migration bedingt sind. Dies betrifft vor allem Veränderungen in der Adressatenansprache und Angebotsstruktur. Im Einzelnen ist dies ablesbar an der Gewinnung neuer Migrantengruppen wie Familien mit Fluchtgeschichte, der Sozialraumorientierung und Quartiersarbeit, der Verknüpfung von Komm- und Gehstrukturen bei der Ansprache der Familien, der Zusammenarbeit mit Multiplikatoren und Elternbegleitungen, der Kooperation mit anderen Bildungsinstitutionen und der Vernetzung mit zahlreichen Partnern in der Kommune. Insbesondere die verschiedenen Innovationsprojekte, die durch das Land gefördert worden sind, waren Impulsgeber für die Veränderungen.

Weshalb der Leitfaden kein Rezeptbuch ist

Ein Praxisleitfaden ist kein Rezeptbuch. Es gibt keinen Königsweg, um eine Einrichtung interkulturell zu öffnen, dazu sind allein die Rahmen- und Umfeldbedingungen zu unterschiedlich. Einrichtungen in Großstädten sehen sich mit anderen Bedingungen konfrontiert als Einrichtungen im ländlichen Raum, ebenso wie ein Vergleich der großen Städte untereinander zu unterschiedlichen Ergebnissen kommen wird, was den Umfang der zugewanderten Bevölkerung, ihre Zusammensetzung und Lebenslagen angeht. Selbst innerhalb einer Stadt weisen die Stadtteile in der Regel so unterschiedliche Bevölkerungsstrukturen auf, dass ein einheitliches Vorgehen keinen Sinn macht.

Demgegenüber bleibt die Aufgabe, Bildungskonzeptionen immer wieder auf die örtlichen Bedingungen abzustimmen und den jeweiligen Erfordernissen anzupassen. Insofern sind die Kapitel in dieser Broschüre als roter Faden zu verstehen, an dem man sich orientieren kann, um eine dem Profil der eigenen Einrichtung und ihrem Umfeld angemessene Lösung zu finden. Darüber hinaus sind immer wieder aktuelle Daten, die für die Bildungsplanung der Familienbildung relevant sind – wie z.B. aus den Bereichen Migration, demographischer Wandel, Familienformen, Milieus, Bildungs- und Weiterbildungsbeteiligung – in die Weiterbildungsentwicklungspläne der Familienbildung einzubeziehen.

Aktuelle Daten bieten u.a.:

das Statistische Bundesamt (destatis)

<https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/Bevoelkerung.html>

die Familienberichte des Landes NRW

<https://www.mfkjks.nrw/artikel/familienbericht-nrw-familien-gestalten-politik-mit>

die Familienberichte und Publikationen des Bundes

<https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/themen/familie>

die Migrationsberichte des Bundes

<http://www.bamf.de/DE/DasBAMF/Forschung/Ergebnisse/Migrationsberichte/migrationsberichte-node.html>

die Publikationen und Berichte der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration

https://www.bundesregierung.de/SiteGlobals/Forms/Webs/Breg/Suche/DE/Infomaterial/Solr_Infomaterial_Formular.html?nn=670294&sortOrder=dateOfIsue_dt+desc&ressort=320_ba-ib&resultsPerPage=15

Veröffentlichungen des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge (BAMF)

<http://www.bamf.de/DE/Infothek/Publikationen/publikationen-node.html>



1. Interkulturelle Öffnung

Interkulturelle Öffnung – Was ist das?

Inzwischen gibt es in vielen Arbeitsfeldern Bestrebungen, Organisationsentwicklungsprozesse nach den Kriterien interkultureller Öffnung vorzunehmen. Interkulturelle Öffnungsprozesse in Bildungsinstitutionen zielen darauf ab, Zugewanderten und ihren Familien eine gleichberechtigte Teilhabe an Bildung zu ermöglichen. Neben dem Abbau von Zugangsbarrieren zur Einrichtung geht es vor allem darum, Hemmschwellen seitens der Betroffenen abzubauen und ihnen langfristig die gesamte Bandbreite an Dienstleistungen und Angeboten zu erschließen.

Die interkulturelle Öffnung einer Einrichtung bezieht sich im Wesentlichen auf folgende Bereiche:

- Institutionelle Veränderungen/Organisationsentwicklung
- Verbesserte Orientierung auf Zugewanderte und ihre Familien
- Personalentwicklung
- Vernetzung

- 1. Institutionelle Veränderungen/Organisationsentwicklung:** Dazu gehören z.B. eine Bestandsaufnahme der Einrichtung im Hinblick auf ihre personellen, materiellen und finanziellen Ressourcen für die interkulturelle Öffnung, die Verankerung eines Leitbilds, die Entwicklung von Zielen und die Überprüfung der Zielerreichung sowie die Einführung eines kontinuierlichen Qualitätsentwicklungsprozesses zur Verbesserung der Standards.
- 2. Verbesserte Orientierung auf Zugewanderte und ihre Familien:** Dies beinhaltet eine Überprüfung der bisherigen Werbestrategien und Anspracheformen, verbunden mit der Frage, ob Familien mit Zuwanderungsgeschichte überhaupt erreicht werden; außerdem eine Sozialraumanalyse, die Daten über Stadtteile und Straßenzüge mit einem hohen Anteil an zugewanderten Bewohnern und Bewohnerinnen liefert und Anhaltspunkte für eine örtliche Verlagerung von Bildungsangeboten gibt. Eine Bestandsaufnahme der eigenen Dienstleistungen und Angebote für diese Familien sowie die Auswertung von Teilnehmerstatistiken sollten in die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote und neuer Formen der Adressatenansprache münden (Ausbau einer Geh-Struktur). Darüber hinaus sollten Schritte überlegt werden, wie nach und nach die Teilhabe von Zugewanderten und Migrantenselbstorganisationen bei der Planung und Umsetzung von Angeboten gewährleistet werden kann.
- 3. Personalentwicklung:** Hier geht es um Maßnahmen zur Vermittlung bzw. Förderung interkultureller Kompetenzen beim vorhandenen Personal. Außerdem sollten interkulturelle Kompetenzen und Zuwanderungserfahrungen bei der künftigen Personalauswahl als Potenzial gewürdigt werden. Vorangehen sollte eine Analyse des eigenen Personalprofils z.B. nach den Kriterien Auslandsaufenthalte, Migrationserfahrungen, Fremdsprachenkenntnisse und interkulturelle Kompetenzen (siehe Punkt 1).
- 4. Vernetzung mit anderen migrationsspezifischen Diensten oder Einrichtungen, die an ähnlichen Aufgabenstellungen arbeiten:** Da es bereits seit längerem Fachdienste gibt, die sich auf die Beratung und Betreuung von Zugewanderten und ihren Familien spezialisiert haben und daher ein entsprechendes Fachwissen und methodisches Instrumentarium besitzen, ist es sinnvoll, sich mit diesen Einrichtungen zusammenzuschließen und zweckgebunden zu vernetzen. Wichtig ist auch die Vernetzung mit Institutionen und Einrichtungen in den Stadtteilen, die von Familien mit Zuwanderungsgeschichte aufgesucht werden, zwecks einer gezielten Ansprache und Kooperation (Kitas, Schulen, Jugendamt, Stadtteilbüros etc.).

Interkulturelle Öffnungsprozesse müssen angestoßen, moderiert und fachlich begleitet werden. Es hat sich als effizient erwiesen, wenn es ein interkulturelles Gesamtkonzept für eine Einrichtung gibt, das mit dem Träger abgestimmt und von der Spitze der Organisation veranlasst wird. Man hat allerdings auch festgestellt, dass ein Organisationsentwicklungsprozess, der nur von oben verordnet wird und bei den Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen „auf taube Ohren stößt“, ebenfalls wirkungslos bleibt, weil er die Ebene der öffentlichen Verlautbarung nicht verlässt und am Widerstand des Kollegiums scheitert. Die verschiedenen Handlungsebenen und Stoßrichtungen müssen daher im Sinne einer „top-down“- und „bottom-up“-Dynamik zusammenspielen. Nur mit motiviertem und entsprechend ausgebildetem Personal kann eine solche Organisationsveränderung erfolgreich durchgeführt werden, ebenso wie es einer entschlossenen Führungsspitze bedarf, die sich für ein interkulturelles Leitbild, eine entsprechende Personalentwicklung sowie Maßnahmenplanung ausgesprochen hat und die diversen Einzelprojekte koordiniert und kontrolliert.

Ein möglicher Fahrplan für die interkulturelle Öffnung

Dienstbesprechung, Entscheidungsfindungskonferenz
zum Thema „Interkulturelle Öffnung“



Selbstevaluation der Einrichtung im Hinblick auf Möglichkeiten und Grenzen
interkultureller Öffnung



Leitbildentwicklung, Entwurf einer Gesamtkonzeption zur interkulturellen Öffnung
im Hinblick auf Personal- und Organisationsentwicklung



Beauftragung einzelner Fachbereiche/Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen
mit Konzeptionen für Teilbereiche



Fortbildungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen
für haupt- und nebenberufliches Personal



Sozialraumanalyse von Quartieren mit hohem Anteil an zugewandelter
Bevölkerung, Ansprache von Schlüsselpersonen in interkulturellen Handlungsfeldern,
Kontakt zu Migrantenselbstorganisationen und Migrationsfachdiensten,
Suche von Kooperationspartnern auf kommunaler Ebene



Werbung von Kursleitungen mit Zugang zu den Zielgruppen und interkultureller
Handlungskompetenz



Planungskonferenzen unter Einbezug wichtiger Akteure im Sozialraum



Endgültige Konzeption und Dokumentation der Veranstaltungen



Werbung und Öffentlichkeitsarbeit unter Berücksichtigung muttersprachlicher Medien



Durchführung der Veranstaltungen



Evaluation der Veranstaltungen

Die hier aufgeführten Stationen des Fahrplans sind nicht unbedingt in dieser Reihenfolge abzuarbeiten. Sie stellen eine idealtypische Vorgehensweise dar und setzen voraus, dass die Leitung den Prozess initiiert und unterstützt. Es kann aber durchaus sein, dass sich einzelne Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen einer Familienbildungsstätte entscheiden, ihr Angebot um interkulturelle Projekte zu ergänzen oder vorhandene Veranstaltungen darauf hin zu überprüfen, ob Zugewanderte und ihre Familien verstärkt als Zielgruppen angesprochen werden können. Dann geht es mehr um die Entwicklung einzelner interkultureller Angebote und nicht um ein Gesamtkonzept der Organisation, sodass der Entwicklungsprozess z.B. erst bei der sechsten Station (Sozialraumanalyse, Zielgruppenansprache) einsetzt. Manche Prozesse laufen auch später ab als oben angegeben bzw. sind nicht umsetzbar (z.B. die Einstellung von zusätzlichem Personal bei Einstellungsstopp) oder begleiten den Gesamtprozess (wie interkulturelle Fortbildungen).

Die Verabschiedung eines interkulturellen Gesamtkonzepts im oben beschriebenen Sinn wäre der ideale Weg zur interkulturellen Öffnung einer Einrichtung. Während die Leitbild-, Personal- und Organisationsentwicklung im Wesentlichen von der Spitze der Organisation und den Führungskräften vorangetrieben werden, ist der Einflussbereich der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in der Regel auf kleinere Organisationseinheiten (einzelne Fachbereiche und Projekte) begrenzt und beschränkt sich meistens auf die Aufgabenfelder Zielgruppenansprache, Beratung, Planung und Durchführung von Bildungsangeboten sowie partielle Kooperations- und Vernetzungsvorhaben.

Langfristig ist jedoch eine nachhaltige und effektive Arbeit nur gewährleistet, wenn der Prozess der interkulturellen Öffnung auf allen Organisationsebenen einer Einrichtung verankert ist und von den Mitarbeitenden dort getragen wird. Kontrakte, Kooperationen und Bereitstellung von Ressourcen (wie z.B. Arbeitskraft und Zeit) sind Aufgaben einer Einrichtungsleitung und des entsprechenden Trägers.

Autorinnen: Veronika Fischer und Birgit Stimm-Armingeon



2. Man fängt bei sich selbst zuerst an ...

Bestandsaufnahme der Einrichtung

Selbstevaluationsbogen „Interkulturelle Öffnung der Familienbildung“

Das folgende Raster dient dazu, den Ist-Stand der Arbeit Ihrer Familienbildungseinrichtung zu erfassen. Der Bogen ist in sechs Abschnitte aufgeteilt und so angelegt, dass diese zeitlich nacheinander (z.B. in Teamsitzungen) bearbeitet werden können. Es bietet sich weiterhin an, die einzelnen Fragestellungen durch einzelne Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen vorbereiten zu lassen. Eine Analyse sollte jedoch unbedingt im Team stattfinden, da die interkulturelle Öffnung alle Bereiche einer Einrichtung betrifft – Verwaltung und Pädagogik – und der Fragebogen von seiner Intention her einen aktivierenden Charakter hat.

Bereiche der Selbstevaluation

- Konzept und Leitbild
- Angebot
- Teilnehmerinnen und Teilnehmer
- Werbung und Öffentlichkeitsarbeit
- Kooperation und Vernetzung
- Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

1. Konzept und Leitbild

- Existiert ein Konzept zur interkulturellen Öffnung oder ein Leitbild, in dem die interkulturelle Öffnung der Einrichtung als Ziel benannt wird?

.....
.....
.....

Wenn nicht, halten wir ein solches für notwendig?

.....
.....
.....

- Welche Rolle spielt das Thema „Interkulturelle Öffnung“ bei der Planung des Programms und bei anderen Vorhaben (Projekte/Fachtagungen etc.) bereits und welche Rolle soll es zukünftig spielen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Welches sind unsere nächsten Ziele/Vorhaben?

Kurzfristig

.....
.....
.....
.....
.....

Mittelfristig

.....
.....
.....
.....

Langfristig

.....
.....
.....
.....

2. Angebot

- Welche migrationspezifischen Veranstaltungen⁷ bietet unsere Einrichtung an (z.B. Elternintegrationskurse)?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Welche interkulturellen Angebote finden sich in unserem Programm?

.....
.....
.....
.....
.....

- In welchen Stadtteilen mit hohem Anteil an Zugewanderten ist unsere Einrichtung vertreten? Welche Stadtteile sollten zusätzlich einbezogen werden?

.....
.....
.....
.....
.....

- In welchen Übergangwohnheimen ist unsere Einrichtung mit Angeboten vertreten?

.....
.....
.....
.....
.....

- In welchen Räumlichkeiten finden solche Veranstaltungen statt und zu welchen Zeiten?

.....
.....
.....
.....

7 Dies sind Veranstaltungen, die sich an den Interessen und Bedürfnissen von Teilnehmenden orientieren, die durch ihre Migration entstanden sind (Erwerb der deutschen Sprache, Informationen über das deutsche Bildungssystem etc.).

- Welche dieser Veranstaltungen werden mit Kinderbetreuung angeboten?

.....
.....
.....
.....
.....

Wie werden diese Veranstaltungen finanziert?

.....
.....
.....

- Wenn solche Veranstaltungen ausfallen, was sind die Gründe?

.....
.....
.....
.....

- Welche Veranstaltungen haben sich bewährt? Was sind günstige Rahmenbedingungen?

.....
.....
.....
.....
.....

- Welche neuen Kurse möchten wir einrichten, welche ausbauen? Wo? Wann? Mit wem?

Kurzfristig

.....
.....
.....
.....

Mittelfristig

.....
.....
.....
.....

Langfristig

.....
.....
.....
.....
.....

3. Teilnehmer/Teilnehmerinnen

- Gibt es eine Statistik zur Erfassung von Teilnehmern/Teilnehmerinnen mit Zuwanderungsgeschichte?

Wenn nein, warum nicht, und gibt es Bedenken?

.....
.....
.....
.....

Wenn ja, wie ist die prozentuale Verteilung nach Staatsangehörigkeiten und wie viele Aussiedler und Aussiedlerinnen gibt es?

.....
.....
.....
.....

- Wie identifizieren Sie psycho-soziale Belastungen bei den Teilnehmenden, um die Betroffenen ggf. an andere Einrichtungen weiterzuvermitteln?

.....
.....
.....
.....

- Wie viele Zugewanderte und deren Familien nehmen insgesamt an Angeboten teil?
an spezifischen Angeboten für (Neu-)Zugewanderte

.....
.....

an interkulturellen Angeboten (hier auch, wie viele Deutsche)

.....
.....

am Regelangebot

.....
.....

- Gewährt unsere Einrichtung Gebührenermäßigung für Zugewanderte und ihre Familien und unter welchen Bedingungen? Wie viele Teilnehmer/Teilnehmerinnen nehmen diese in Anspruch? Wie wird diese Ermäßigung finanziert?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Welche Methode der Erfassung der Teilnehmer/Teilnehmerinnen mit Zuwanderungsgeschichte bietet sich für unsere Einrichtung an? (siehe Seite 31)

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Auf welche Gruppen wollen wir in der Zukunft zugehen? Welche konkreten Schritte sind hierfür notwendig?

Kurzfristig

.....
.....
.....
.....
.....

Mittelfristig

.....
.....
.....
.....
.....

Langfristig

.....
.....
.....
.....
.....

4. Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

- Welche Werbewege zur Gewinnung von Zugewanderten und ihren Familien haben wir bisher genutzt? Welche haben sich bewährt, welche nicht?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Existieren mehrsprachige Informationen zur Gewinnung der Familien?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Gibt es in unserer Einrichtung irgendetwas, wodurch sich Familien mit Migrationsgeschichte willkommen und angenommen fühlen können?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Welche neuen Werbewege könnten wir beschreiten?

.....
.....
.....
.....
.....

- Wie könnten wir der Vielfalt in unserer Einrichtung Ausdruck verleihen?

.....
.....
.....
.....
.....

- Welches sind unsere nächsten Ziele und Schritte?

Kurzfristig

.....
.....
.....
.....
.....

Mittelfristig

.....
.....
.....
.....
.....

Langfristig

.....
.....
.....
.....
.....

5. Kooperationen und Vernetzungen

- Arbeiten wir mit migrationsspezifischen Diensten in unserer Stadt zusammen?

Wenn nein, warum nicht?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Wenn ja, mit welchen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Welche Formen der Zusammenarbeit gibt es? Erfahrungen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Arbeiten wir mit Migrantenorganisationen zusammen?
Wenn nein, warum nicht?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

Wenn ja, mit welchen Erfahrungen?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Unterstützen wir Migrantenvereine
(z.B. durch Veranstaltungen oder Fortbildungen für sie?)

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Beteiligen wir die Familien an der Planung unseres Programms?

.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Gibt es ein Netzwerk von Einrichtungen, die interkulturell arbeiten auf Stadtebene? In welcher Form arbeiten wir mit? Gibt es Einzelkooperationen mit anderen Institutionen?

.....

.....

.....

.....

- Welche neuen Kontakte streben wir an? Wie? Warum?

.....

.....

.....

.....

- Wie können wir gezielter die Interessen und Wünsche von Familien mit Migrationsgeschichte erfassen?

.....

.....

.....

.....

- Welches sind unsere nächsten Ziele und Schritte?

Kurzfristig

.....

.....

.....

.....

Mittelfristig

.....

.....

.....

.....

Langfristig

.....

.....

.....

.....

6. Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

- Wie viele Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund sind in unserem Personalstamm vertreten?

HPM Wie viele?

 Woher?

.....

 Arbeitsbereich?

.....

Honorarkräfte/
 Ehrenamtliche Wie viele?

 Woher?

.....

 Arbeitsbereich?

.....

- Wie kommt dieses Bild zustande?

.....

- Haben unsere Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter Fortbildungen zur interkulturellen Arbeit und zur Arbeit mit Zugewanderten besucht?

.....

.....

.....

.....

.....

- Spielen solche Fragestellungen bei unseren eigenen Fortbildungen und Fachbereichstreffen eine Rolle?

.....

.....

.....

.....

.....

- Welche Strategien haben wir zur Gewinnung von Kursleitungen mit Zuwanderungsgeschichte?

.....

.....

.....

.....

.....

- Sind potentielle Partner bekannt, die bei der Gewinnung vermittelnd/unterstützend wirken können?

.....

.....

.....

.....

.....

.....

- Wie können wir den Anteil von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen mit Zuwanderungsgeschichte erhöhen?

.....

.....

.....

.....

.....

- Welche Fortbildungen sind in diesem Bereich für unsere bisherigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen notwendig?

.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

- Welches sind unsere nächsten Ziele und Schritte?

Kurzfristig

.....
.....
.....
.....

Mittelfristig

.....
.....
.....
.....

Langfristig

.....
.....
.....
.....

Einige Ideen zur Teilnehmererfassung

Um Angebote bedarfsgerecht erfassen zu können und neue Zielgruppen anzusprechen, ist es notwendig, sich über die bisherige Teilnehmerstruktur einen Überblick zu verschaffen. Es existieren verschiedene Ansätze, um einigermaßen verlässlich Teilnehmerstatistiken zu erhalten.

- In einem ersten Schritt könnten die Daten bei der Anmeldung abgefragt werden. Die meisten Verwaltungsprogramme der Familienbildungsstätten sind in der Lage, solche Daten auszuwerten, um sie als Planungsgrundlage zu nutzen. In diesem Zusammenhang böte es sich an, weitere relevante Daten zu erheben wie z.B. das Alter oder Sprachkenntnisse. Diese Angaben sind aus datenschutzrechtlichen Gründen natürlich freiwillig, sodass auch nur diejenigen statistisch erfasst werden, die bereitwillig das komplette Anmeldeformular ausfüllen. Dies wiederum setzt entsprechende Deutschkenntnisse voraus. Es darf allerdings nicht unterschätzt werden, dass solche Anmeldeformulare oft den Anschein erwecken, dass alle Fragen pflichtgemäß zu beantworten sind und das Kleingedruckte gerade von sprachlich nicht so versierten Personen nicht gelesen wird.
- Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Kursleitungen zu bitten, in ihren Kursen die Herkunft der Teilnehmenden zu erheben und diese Daten anonym (ohne Namen) weiterzugeben. Eine Auswertung dieser Daten muss dann vorgenommen werden.
- Eine solche Befragung in den Kursen kann, sofern die Kursleitungen sich in der Lage fühlen und es zum Kurstyp passt, bereits als Element interkulturellen Lernens genutzt werden. So könnte z.B. eine aufgehängte Weltkarte, auf der alle Teilnehmenden mit Stecknadeln markieren, woher sie kommen und wo sie schon überall gelebt haben, interessanten Gesprächsstoff geben. So wird außerdem deutlich, dass auch viele „Einheimische“ eine Wanderungsgeschichte haben oder in den letzten Generationen hatten.
- Eine Erhebung ausschließlich über die Gebührenermäßigungsstatistik hat wenig Aussagewert und ist zu ungenau. Sie erfasst nur die Teilnehmenden, die einen ausländischen Pass haben und gleichzeitig aufgrund ihrer schlechten finanziellen Situation Gebührenermäßigung bekommen.

Autorin: Birgit Stimm-Armingeon



Bestandsaufnahme des Umfelds

Eine weitere Maßnahme, um Zugewanderte und ihre Familien zu erreichen, liegt darin, Angebote über den eigenen Standort hinaus dezentral im städtischen Raum zu verankern. Viele Einrichtungen befinden sich nicht unbedingt dort, wo die Betroffenen leben, nämlich in den „Armenvierteln“, z.B. am Rande der Stadt oder in den Innenstädten, in den ehemaligen Industriezentren oder Großwohnsiedlungen der Nachkriegszeit. Es gilt daher, am Anfang herauszufinden, wo die Zugewanderten und ihre Familien leben, um Angebote ggf. wohnortnah auszurichten. Neben statistischen Daten über die Verteilung von Zugewanderten auf die einzelnen Stadtteile ist es sinnvoll, etwas über die Lebensräume, die Art und Weise des Lebens im Quartier und die ethnische Infrastruktur der Stadtteile herauszufinden. Daraus können sich auch Hinweise ergeben, wo Angebote platziert werden sollten, aber auch, wie die Lebensräume der Betroffenen ggf. in die Angebotsplanung und -gestaltung einbezogen werden können.

Eine den praktischen Erfordernissen der Familienbildung angepasste Sozialraumanalyse kann auf verschiedenen Ebenen stattfinden und ihre Daten aus unterschiedlichen Quellen beziehen. Die rein statistisch quantitative Erfassung des Sozialraums reicht jedoch nicht aus, um sich ein

angemessenes Bild über den Stadtteil und die Lebensweisen der dort wohnenden Menschen machen zu können. Insofern treten neben die Ermittlung quantitativer Daten auch qualitative Methoden der Stadtteilexploration:

- Auswertung von statistischem Material über die Bevölkerungszusammensetzung nach Staatsangehörigkeit, Alter und Geschlecht; die Verteilung der nichtdeutschen Bevölkerung auf die verschiedenen Stadtteile; Wirtschafts- und Beschäftigungsstruktur; Arbeitslosenraten etc. (in Statistischen Jahrbüchern, kommunalen Integrationskonzepten; Bezugsquellen: Statistische Ämter der Städte, Integrationsbeauftragte, Stadtplanungsämter etc.)
- Auswertung von Daten aus dem Kindergartenbedarfsplan und Schulstatistiken unter dem Gesichtspunkt, wie hoch der Anteil an Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in Schulen und Kindertagesstätten ist (Bezugsquellen: Schulamt, Jugendamt, Kommunale Integrationszentren)
- Ermittlung der im Stadtteil ansässigen Migrationsfachdienste (durch Ansprache der Wohlfahrtsverbände und entsprechenden kommunalen Stellen wie des/der Integrationsbeauftragten)
- Sammlung von Informationen und Eindrücken über die ethnische Infrastruktur eines Stadtteils durch Ortsbegehung und Stadtteilerkundung
- Ermittlung der Interessen und Bedürfnisse der Betroffenen durch Befragung und Beteiligungsverfahren

Im Folgenden werden einige Methoden für eine qualitative Erfassung des Sozialraums und seiner Bewohnerschaft vorgestellt, die sich insbesondere für Planungen in der Familienbildung eignen:

Stadtplan markieren

Bei dieser Methode geht es darum, die Infrastruktur der ethnischen Communitys im Stadtteil sichtbar zu machen. Das kann z.B. mit Klebepunkten, Textmarkern oder Nadeln geschehen. Auf diese Weise können die Standorte von Moscheen, Synagogen, Vereinshäusern, Teestuben, Cafés, Boule-, Grill- und Picknickplätzen, Geschäften von Zugewanderten, Wochenmärkten, Jugendclubs, Kleingärten etc. markiert werden. Fotos von diesen Standorten können den Stadtplan ergänzen. Voraussetzung für die Erstellung eines solchen Infrastrukturatlasses sind in der Regel Begehungen und Beobachtungen im Stadtteil.

„Kataster“ der Weiterbildungseinrichtungen und Migrationsfachdienste

Um eine bedarfsgerechte Planung zu gewährleisten und Ansätze für Kooperation und Vernetzung herauszufinden, sollten die Standorte und Programme der im Stadtteil ansässigen Weiterbildungseinrichtungen erfasst werden. Dabei ist von Interesse, in welchem Umfang und mit welchen Themen Veranstaltungen für und mit Zugewanderten durchgeführt werden. Ebenso wichtig ist es, die Migrationsfachdienste mit ihren Standorten im Stadtteil zu ermitteln, um zu erfahren, wo Ansprechpartner für die Eltern zu finden sind.

Befragung von Schlüsselpersonen

Ergänzt werden kann dieses „Kataster“ durch eine Befragung von Schlüsselpersonen in der professionellen Migrationsarbeit, aber auch von wichtigen Multiplikatoren in der jeweiligen ethnischen Community (Vereinsvorstände, Hodschas in der Moschee, Lehrkräfte/Erzieherinnen/Erzieher mit Migrationshintergrund). Je nach Zielsetzung und thematischem Schwerpunkt der Befragung wird ein Leitfaden erstellt, an dem sich das mündliche Interview orientiert.

Teilnehmende Beobachtung

Die teilnehmende Beobachtung empfiehlt sich als Methode, wenn es im Stadtteil Bürgerversammlungen oder auch Runde Tische von Akteuren vor Ort gibt, die sich mit Anliegen der Bewohnerschaft befassen. Auch die Teilnahme an Elternpflegschaftsversammlungen in Schulen und Kindergärten oder an Versammlungen und öffentlichen Veranstaltungen von Migrantenvereinen können sinnvoll sein. Solche Treffen geben Aufschluss über Interessen, Bedürfnisse, Bedarfslagen, Probleme und Konflikte im Stadtteil und bestehende soziale Netzwerke. Sie sind daher auch für die Planung des Familienbildungsangebots von Interesse.

Stadtteilbegehung

Diese Art der Exploration eines Stadtteils kann auch mit dort wohnenden Eltern/Kindern (im Rahmen eines Elternarbeitskreises) durchgeführt werden. Bei der Begehung eines Stadtteils mit Bewohnern und Bewohnerinnen kann die subjektive Bedeutung von Orten für die einzelnen Familienangehörigen erkundet werden:

- Wie und an welchen Tagen die Vereinsräume eines Elternvereins genutzt werden;
- welche Angebote für Kinder, Jugendliche und Eltern in den Räumen der Moscheegemeinde stattfinden und wie diese Räume ausgestattet sind;
- wo Orte der Begegnung und Kommunikation für Menschen unterschiedlicher kultureller Herkunft sind;
- an welchen Orten Kinder sicher und ungestört spielen können;
- wo geschützte Räume für muslimische Frauen sind;
- wo sich Eltern mit Kleinkindern treffen etc.

So bekommt man Hinweise, wie verschiedene Orte im Stadtteil von den Familien genutzt werden, woran Kritik geäußert wird, welcher Unterstützungsbedarf besteht und welche Angebote seitens der Familienbildung wünschenswert wären.

Autorinnen: Veronika Fischer und Birgit Stimm-Armingeon

Checkliste Sozialraumanalyse

(unter besonderer Berücksichtigung von Zuwanderung)

Bevölkerungszusammensetzung/Bevölkerungsstruktur

- Wie viele Bewohner und Bewohnerinnen leben im Stadtteil?
- Wie viele davon sind Deutsche mit einer Zuwanderungsgeschichte und wie viele haben keine deutsche Staatsangehörigkeit?
- Welche Staatsangehörigkeiten sind vertreten?
- Wie viele Flüchtlinge leben im Stadtteil?
- Wie groß sind die Haushalte der Familien mit Zuwanderungsgeschichte?
- Wie ist die Altersstruktur der Bevölkerung?
- Wie viele Kinder leben im Stadtteil?
- Wie viele Kinder unter 3 Jahren haben eine Zuwanderungsgeschichte?
- Wie viele Kinder zwischen 3 und 6 Jahren haben eine Zuwanderungsgeschichte?

Sozioökonomische Situation

- Welche Unternehmen sind im Stadtteil angesiedelt?
- Wo arbeiten die meisten Zugewanderten?
- Welche Unternehmen, welches Gewerbe wird von Selbstständigen mit Zuwanderungsgeschichte betrieben (Läden, Cafés, Reiseunternehmen, Kfz-Betriebe, Frisör, Handwerker etc.)?
- Wie viele Arbeitslose leben im Stadtteil?
- Wie hoch ist die Arbeitslosigkeit bei Zugewanderten?
- Wie viele sind Empfänger von Hilfen zum Lebensunterhalt?

Sozio-kulturelle Daten

- Welche Kitas/Familienzentren sind im Stadtteil vertreten?
Wie hoch ist dort der Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte?
- Welche Schulen gibt es im Stadtteil?
- In welchen Schulen ist der Anteil an Kindern mit Zuwanderungsgeschichte besonders hoch?
- Welche Förderangebote gibt es für Kinder/Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte?
- Welche Religionsgemeinschaften gibt es? Welche Gotteshäuser sind im Stadtteil vertreten (z.B. christliche Kirchen, Moschee, Synagoge)?
- Welche Vereine und Migrantenorganisationen gibt es?

Politisches Leben

- Gibt es einen Integrationsrat?
- Existiert ein kommunaler Integrationsplan?
- Welches freiwillige Engagement gibt es im Hinblick auf die Unterstützung von Familien mit Zuwanderungsgeschichte?



3. Stadtteilarbeit

Sozialräumliche Segregation

Gerade in Stadtteilen mit hohem Anteil an zugewandeter Bevölkerung sind Angebote der Eltern- und Familienbildung eine wichtige Unterstützung für die Betroffenen. Vielfach ist auch dort ein hoher Prozentsatz anderer benachteiligter Bevölkerungsgruppen anzutreffen. Die Arbeitslosigkeit, insbesondere auch die Jugendarbeitslosigkeit, ist in diesen Quartieren meistens relativ hoch. Entsprechend viele Jugendliche haben keinen oder einen Schulabschluss auf niedrigem Niveau. Das Wohnumfeld zeichnet sich häufig durch höhere Umweltbelastungen, schlechtere Bausubstanz, Hochhaussiedlungen und sanierungsbedürftigen Baubestand aus. Als typische Quartiere zugewandeter Bevölkerungsgruppen gelten:

- innerstädtische Altbaugebiete mit schlechter Wohnumfeldqualität,
- strukturell vergleichbare alte Vorortkerne,
- alte Arbeiterquartiere, die oft aufgrund der Nähe zu Industriebetrieben emissionsbelastet sind,
- Schlichtwohnungen und ehemalige Obdachlosensiedlungen aus der Nachkriegszeit, die oft an sehr ungünstigen Standorten liegen wie z.B. einem Gleisdreieck,
- Großsiedlungen mit Sozialwohnungen aus den 60er und 70er Jahren,
- Übergangswohnheime in Randgebieten von Städten.

Die Stadtteile sind wenig attraktiv und aufgrund der Multiproblemlagen versuchen alle, die es sich finanziell leisten können, wegzuziehen. Solche Wanderungen führen dann zu einer weiteren Homogenisierung des Milieus. Oft ziehen die etwas besser gestellten deutschen Bevölkerungsgruppen in andere Stadtteile. Zurück bleiben ärmere Gruppen, darunter viele mit Zuwanderungsgeschichte. Die räumliche Konzentration der Bevölkerung, die ihrerseits in vielen Bereichen (ökonomisch, kulturell und sozial) bereits von Ausgrenzung betroffen ist, wirkt sich wiederum verstärkend auf die Benachteiligtenlage aus.

Familienbildungsstätten, die ausschließlich in solchen Stadtteilen arbeiten, sehen sich auch innerhalb der Einrichtung mit den Folgen von Segregation konfrontiert. Ihr Teilnehmendenkreis setzt sich häufig aus Menschen zusammen, deren Leben durch Armut und deren Folgen (Alkoholismus, Verwahrlosung etc.) geprägt ist.

So berichtet der Leiter einer Einrichtung in einer Ruhrgebietsstadt: „Aber hier im Bezirk H. haben wir eigentlich nur Problemstadtbezirke mit Insellagen, muss man sagen. Also, wir haben ja selbst in M. Straßengebiete, die ‚heile Welt‘ sind. Aber das sind eigentlich nur noch Insellagen in den Stadtbezirken. Und insofern kommt es immer mal wieder vor, dass das Jugendamt uns Eltern hier hinschickt und sagt: ‚Geht doch mal in eine Eltern-Kind-Gruppe!‘ Da muss man dann hingucken, sind sie integrierbar oder sprengen sie auch den Kurs? Also, wenn die Problemlage zu heftig ist, sie nach Alkohol riechen, unsauber gekleidet sind, also dann sagen wir auch, das ist eine Stufe zu viel für eine normale Eltern-Kind-Gruppe.“

Da die Teilnehmenden oft nicht über die finanziellen Mittel verfügen, um die Gebühr von Veranstaltungen der Familienbildung zu bezahlen, müssen andere Wege beschritten werden:

„In B. haben wir praktisch mit Fördermitteln aus dem kirchlichen Bereich 'ne Spielgruppe kostenlos. Wo also die Mütter auch nichts zahlen, wo wir aber gesagt haben, das ist in dem Standort B. auch nicht anders machbar. Ansonsten haben wir nach dem letzten Bericht der Stadtverwaltung, ... eigentlich nur Problem-Stadtteile. Die AG ... hat einmal mit Hilfe verschiedenster Sozialindikatoren versucht, die Stadtteile in eine Rankingliste zu bringen. Alle Stadtteile, in denen wir agieren, sind unter den ersten fünf.“ (Leiter einer Familienbildungsstätte)

Grundsätzlich sind in solchen Stadtteilen Familienförderprogramme für benachteiligte Familien sinnvoll. Eine solche Arbeit kann allerdings nicht nur von einer Einrichtung getragen werden, sondern bedarf aufgrund der Multiproblemlagen vernetzter Handlungsstrategien, in die mehrere Kooperationspartner eingebunden sind.

Gerade die räumliche Konzentration der zugewanderten Bevölkerung im Stadtteil erschwert die Umsetzung interkultureller Konzepte. Was im Zusammenhang mit Jugendzentren als „Ethnisierung“ von Einrichtungen beschrieben wird, gilt tendenziell auch für Einrichtungen der Familienbildung in solchen segregierten Quartieren. Angehörige der Majorität fühlen sich in den Einrichtungen vielfach als Minorität und reagieren mit Rückzug. Daraus resultiert manchmal ein Negativimage in der Öffentlichkeit, das wiederum auf bereits vorhandene Ressentiments gegenüber der Einrichtung und ihrer Klientel stoßen kann und zur weiteren Diskreditierung der Arbeit führt.

In diesem Zusammenhang stellt sich aus bildungspolitischer Sicht auch die Notwendigkeit einer präventiven Arbeit, die Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und rassistisches Denken thematisiert. Gerade interkulturelle Angebote bieten Gelegenheit, im Gespräch auf Ängste, Stereotypen, Vorurteile und Abwehrhaltungen einzugehen, die sowohl auf Seiten der Deutschen wie der Zugewanderten bestehen.

Prinzipien von Stadtteilarbeit

Was die Prinzipien der Stadtteilarbeit angeht, werden unterschiedliche Leitlinien betont:

- **Orientierung an den Selbsthilfekräften und Ressourcen der Betroffenen:** Insbesondere bei den Projekten, die die Zugewanderten als Multiplikatoren einbinden (z.B. beim Rucksack-Projekt oder M.Ost der AWO Düsseldorf) werden die Selbsthilfekräfte gefördert, damit die Akteure ihr Wissen und ihre Fähigkeiten anderen weitergeben können.
- **Prävention:** Fast alle Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung bieten Veranstaltungen an, die die frühkindliche Entwicklung ansprechen und die sich an die jungen Eltern als Zielgruppe wenden. Zu solchen Angeboten gehören beispielsweise die sogenannten PEKiP®-Gruppen (Prager-Eltern-Kind-Programm). Hier wird die frühe Eltern-Kind-Interaktion in den Mittelpunkt gestellt und der Einfluss bestimmter Erziehungsziele, Normen, Erziehungsstile und -praktiken auf die kindliche Entwicklung besprochen.
- **Ganzheitlichkeit:** Die Familie wird im Kontext vielfältiger Bezüge gesehen, eingebettet in verschiedene Lebenswelten, die auch bei der Arbeit in der Familienbildung berücksichtigt werden.
- **Lebensweltorientierung:** Ein Teil der Angebote wird dorthin verlagert, wo Eltern ihre Rolle im öffentlichen Raum wahrnehmen und wo sich eine Schnittstelle zur eigenen Erziehungspraxis ergibt: z.B. in die Kindertagesstätte oder die Grundschule.
- **Kooperation und Vernetzung:** Bei der Eltern- und Familienbildung werden auch andere Problemlagen in den Blick genommen und wenn Beratungsbedarf besteht, werden die Betroffenen an die entsprechenden Institutionen weiter verwiesen.

Eine Familienbildungsstätte hebt den Kontakt zur Stadtteilmanagerin hervor, die u.a. den Bedarf aus dem Stadtteil an die Einrichtung weiterleitet:

„Zum Beispiel ruft die Stadtteilmanagerin an und sagt, also wir haben hier Bedarf, ... wir brauchen ... ein niederschwelliges Deutschkursangebot für Frauen. Dann hat sie die Möglichkeit, uns die Frauen schon zu nennen. Wir gucken dann auch vor Ort, welche Kindergärten, Schulen es eventuell gibt, um mit Handzetteln zu werben, aber dann immer nur unterstützend, Papier alleine bringt nicht viel, auch wenn wir solche Dinge dann in mindestens zwei Sprachen, in Deutsch und Türkisch und vielleicht auch noch in eine dritte Sprache übersetzen. Es ist ganz wichtig, dass wir dann vor Ort solch ein Kursangebot initiieren, indem wir gucken, was für eine geeignete Kursleitung da ist ... Wichtig ist in den meisten Fällen, dass eine Kinderbetreuung mit dabei ist, weil sonst die Angebote gar nicht angenommen werden. Das ist ein ganz wichtiger Punkt: Kinderbetreuung muss dabei sein, was dann häufig natürlich auch die Kosten in die Höhe treibt. Und in den Stadtteilangeboten ist es sicher auch immer wichtig, dass die wenig oder gar nichts kosten, also 'ne hohe Gebühr verhindert oft, dass das Angebot angenommen wird. Und das muss man mit im Blick haben, man muss dann sehen, wie kann man das dann überhaupt finanzieren.“

Die negativen Phänomene, die mit den oben beschriebenen Entwicklungen sozial-räumlicher Segregation verbunden sind, dürfen nicht dazu führen, dass sich die Einrichtungen dieser Situation passiv ausliefern. Es gibt in der Regel immer Ressourcen, die der Stadtteil bietet und die konstruktiv für die Arbeit genutzt werden. So kann man beispielsweise mit Migrantenvereinen oder mit einer Moschee zusammenarbeiten, die Interesse an einer Kooperation gezeigt haben. Kurse finden dann in den Vereinsräumen oder Nebenräumen der Moschee statt, was sich in vielen Fällen als niedrigschwelliger Zugang zu den sonst schwer erreichbaren Zielgruppen (z.B. Personen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen) erwiesen hat.

Darüber hinaus ist ein Konzept von Stadtteilarbeit nicht schon dann eingelöst, wenn die Einrichtung im Stadtteil präsent ist und dort irgendwelche Veranstaltungen anbietet. Es bedarf eines Stadtteilkonzepts, um systematisch im Quartier arbeiten zu können.

In diesem Zusammenhang sind die Einrichtungen meistens in irgendeiner Form in ein Stadtteilmanagement eingebunden. So kooperieren Familienbildungsstätten mit Stadtteilbüros, nehmen an Stadtteilkonferenzen teil, beteiligen sich an städtischen Arbeitskreisen oder Netzwerken zur Koordinierung von Stadtteilaktivitäten oder arbeiten im Rahmen eines Quartiersmanagements mit Nachbarschaftsvereinen zusammen.

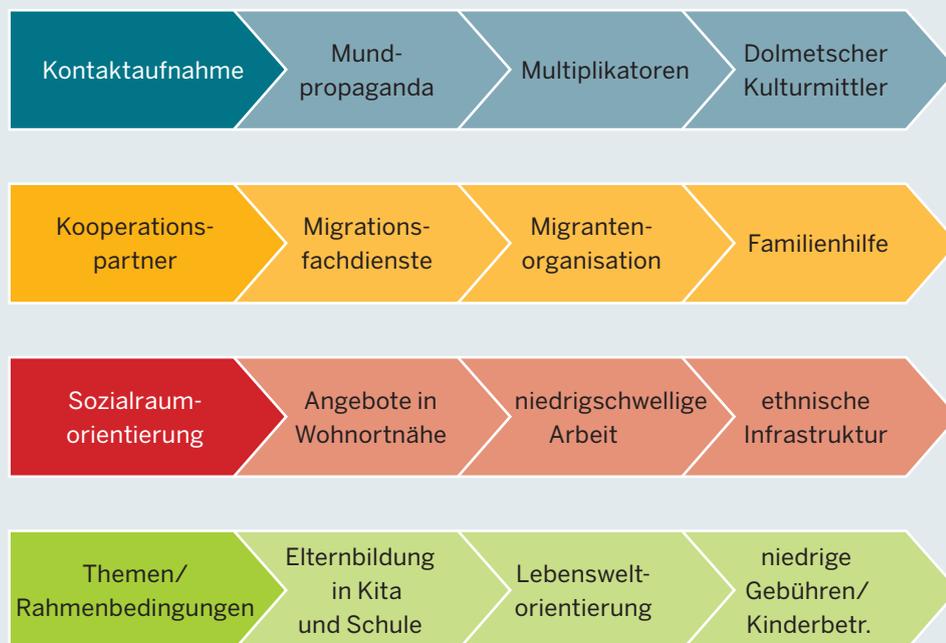
Adressaten und Angebote

Als Stadtteilangebote eignen sich Projekte, die im engen Kontakt mit Kindertagesstätten oder Grundschulen angeboten werden. Die folgende Liste enthält Vorschläge für Projekte und niedrigschwellige Angebote im Stadtteil, die es bereits andernorts gibt:

- „Griffbereit“
- Rucksack I (Rucksack in Kindertagesstätten) und Rucksack II (Rucksack in der Grundschule – Türkischer Mütter-Treff)
- FuN (Familie und Nachbarschaft)
- „Offener Treff für Familien mit Kindern von 0–3 Jahren“
- Internationaler Treffpunkt für Frauen und Kinder
- Deutsch-Türkische Sprachfördergruppe
- Gesprächskreise für Mütter aller Nationen
- Niedrigschwellige Deutsch- und Orientierungskurse wie „Mama weiß Bescheid“
- Deutsch und Elternbildung
- Angebote zu Erziehungs- und Alltagsfragen
- Erste Hilfe für Mütter mit Migrationshintergrund
- Verkehrserziehung (an einer Grundschule)
- Beratende Angebote zur Lösung pädagogischer Probleme
- Sexualaufklärung
- Interkulturelle Spiel- und Kontaktgruppen
- Sprachförderung im Elementarbereich (in Zus. mit einer Kindertageseinrichtung)
- Elternkompass (in Verbindung mit einer Realschule)
- Krabbelgruppe für spanische Kinder
- Haushalts- und Ernährungsbezogene Angebote

4. Wege der Adressatenansprache

Kontaktaufnahme durch Schlüsselpersonen, Multiplikatoren und Kooperationspartner



Schlüsselpersonen

Verschiedene wissenschaftliche Untersuchungen (Fischer u.a. 2007; Straßburger 2009; Gaitanides 2011; Müller u.a. 2015) haben ergeben, dass Mund-zu-Mund-Propaganda wirksamer ist als schriftliche Werbung, um Zugewanderte und ihre Familien zu erreichen. Eine besondere Rolle spielen dabei Personen mit hohem sozialen Ansehen im Milieu der Zielgruppen (z.B. Autoritäten wie Lehrer/Hoca/Vereinsvorsitzende). Sie haben oft Erfolg bei der Gewinnung neuer Teilnehmer und Teilnehmerinnen, wenn sie eine Vertrauensstellung in ihrer Community genießen und die Betroffenen in ihrer Muttersprache ansprechen können. Gute Erfahrungen hat man auch mit Kursleitungen gemacht, die Kontakte zu zugewanderten Familien unterhalten. Manchmal erfolgt eine Ansprache auch über Teilnehmer und Teilnehmerinnen in laufenden Kursen oder engagierte Eltern/Mitarbeitende aus Kindergarten/Schule, die sozusagen als Modelle für neue Teilnehmende auftreten. Bei Neuzugewanderten ist die Zusammenarbeit mit Kulturmittlern und Dolmetschern wichtig, die kompliziertere Sachverhalte in die Muttersprache der Betroffenen übersetzen.

Multiplikatoren

Darüber hinaus ist die Kontaktaufnahme über Mittler/Multiplikatoren ein vielversprechendes Instrument, bisher selten erreichte Gruppen für Bildungsangebote zu gewinnen. Tatsächlich erreichen Multiplikatorenprogramme auch Menschen mit geringen Ressourcen, die eher der unteren sozialen Lage zuzuordnen sind. Dazu zählen u.a. Teilnehmende, die keinen Bildungsabschluss oder ein niedriges Bildungsniveau haben, die erwerbslos sind, Transfereinkommen beziehen oder aus sogenannten „Multi-Problem-Familien“ stammen. Inzwischen gibt es eine Reihe von Elternbildungsprogrammen, die Multiplikatoren einsetzen und wissenschaftlich evaluiert worden sind (Michalek & Laros 2008). Dazu gehören u.a. Projekte wie: Ausbilderorientierte Elternarbeit, Bündnis für Familie, Elternnetzwerk, FemmesTische, Hippy, Rucksack, Elternlotsenprojekt (ebenda, 28). Diese Programme werden von unterschiedlichen Trägern vielfach mit Kooperationspartnern auf Basis einer Mischfinanzierung durchgeführt. Am häufigsten werden Schulen/Kindergärten/Horte und städtische Einrichtungen für eine Kooperation angesprochen, dann folgen Bildungsstätten, Wohlfahrtsverbände, Beratungsstellen und Vereine (ebenda, 32). Solche Kooperationen sollen verschiedene Zwecke erfüllen, u.a. im Hinblick auf

- die Gewinnung von bisher schwer erreichbaren Zielgruppen und möglicher Brückenpersonen für das anstehende Projekt,
- die Erschließung neuer Räumlichkeiten, u. a. in Quartieren, in denen die Einrichtung bisher nicht vertreten war,
- den Austausch von Erfahrungswissen, Fachkenntnissen und Informationen über schwer erreichbare Adressaten,
- die gemeinsame Einrichtung einer Kinderbetreuung.

Multiplikatoren sind im Kontext der Familienbildung Personen, die eine Brückenfunktion zwischen Familie und Bildungsinstitution einnehmen und in dieser Rolle möglichst viele Familien erreichen und als Teilnehmende für ein Bildungsangebot gewinnen sollen. Gerade im Hinblick auf Familien mit Migrationsgeschichte, z.B. Neuzugewanderte, kann es wichtig sein, dass sie die Herkunftssprache der jeweiligen Familie sprechen und selber Migrationserfahrungen haben, um sich empathisch in die Erfahrungswelt der Betroffenen hineinversetzen zu können. Um den Kontakt zu den Institutionen halten zu können, sollten sie auch die deutsche Sprache gut verstehen und sprechen, also bilingual arbeiten können. Für eine personenzentrierte, an der Lebenswelt der Familien orientierte Arbeit sind sowohl Kenntnisse der Lebenssituation, der kulturellen Orientierungen und der Migrationsgeschichte relevant als auch die Fähigkeit zum Dialog, durch den Informationen über die Familie erschlossen und Vertrauen und Nähe aufgebaut werden können. Schließlich gibt es nicht den einen Typus von Migrantenfamilien, sondern große Unterschiede je nach Herkunftsregion/-ort, sozialer Lage, Bildungsvoraussetzungen, Qualifikation, Berufstätigkeit etc.

Insofern hilft eine Haltung weiter, die durch Empathie, Authentizität und Ambiguitätstoleranz geprägt ist und durch das Bewusstsein von der Heterogenität der Familien geleitet wird. Der Vertrauensaufbau setzt auch Verschwiegenheit voraus, denn in den Gesprächen werden vielfach sensible Themen angeschnitten, die nicht in die Öffentlichkeit durchsickern sollten. Da Brückenpersonen auch Hilfen zur Bewältigung des Alltags in einer fremden Situation bieten sollten, benötigen sie u.a. Kenntnisse über Institutionen im Sozialbereich, Bildungs- und Gesundheitswesen (Blickenstorfer 2009).

In manchen Multiplikatorenprogrammen werden pädagogische Fachkräfte eingesetzt, was den Vorteil hat, dass sie ihre Aufgaben qualifiziert und auf der Grundlage professioneller Standards erledigen können. In der Mehrzahl der Projekte arbeiten Personen auf Honorarbasis, die durch eine Kurzzeitschulung an ihre Aufgaben herangeführt worden sind. Auch gibt es freiwillig Engagierte, die eine Aufwandsentschädigung für ihre Tätigkeit erhalten. Umso wichtiger ist für diesen Personenkreis eine vorbereitende Fortbildung und professionelle Begleitung, in deren Rahmen Erfahrungen aus der Arbeit mit den Familien und Problemfälle bearbeitet werden können.

Die Arbeit der Multiplikatoren deckt ein weites Spektrum ab und ist je nach Arbeitsfeld anders strukturiert.

Aufgaben von Multiplikatoren

- Mittlerfunktionen zwischen Fachkräften und Familien (Ansprechpartner für beide Seiten)
- Übersetzungen (von Werbematerial, Elternbriefen etc.)
- Werbung für Familienbildungsangebote
- Hausbesuche
- Organisation und Durchführung von Elternabenden
- Leitung von „Gesprächsgruppen“
- Erstellung von Materialien
- Netzwerkarbeit (Vernetzung von Multiplikatoren untereinander, Vernetzung von Familien)
- Dokumentation der eigenen Arbeit

Im Hinblick auf diese Tätigkeitsfelder und die oben dargestellten Qualifikationen benötigen Multiplikatoren eine gezielte Fortbildung in aufsuchender Bildungsarbeit, Adressatenansprache, interkultureller Kommunikation und Gesprächsführung. Außerdem ist ein basales Verständnis hilfreich, wie ein Elternabend gestaltet und die Gesprächsleitung wahrgenommen werden kann und was bei der Vernetzung von Personen und Gruppen zu beachten ist. Darüber hinaus sollten Kenntnisse über wichtige Institutionen (Schulsystem, Sozialamt, Gesundheitsamt, Jugendamt, Ausländeramt etc.) vermittelt werden. In den Projekten sind häufig Mütter in der Multiplikatorenrolle tätig, obwohl die Programme auch Väter adressieren, aber oft nicht erreichen. Vor diesem Hintergrund scheint es dringend geboten, auch Männer für diese Arbeit zu gewinnen, um langfristig mehr Väter in die Programme einzubinden.

Kooperationspartner

Als effizient haben sich auch die Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen und Einrichtungen der Migrationsarbeit erwiesen. In Kontakt mit Schlüsselpersonen aus Migrationsfachdiensten, mit sozialpädagogischen Fachkräften von Einrichtungen der Familienhilfe und Multiplikatoren aus der Community kann der potenzielle Bildungsbedarf der Familien festgestellt und eine bedürfnisorientierte und adressatengerechte Planung gewährleistet werden.

Auch die Adressatenansprache über Migrant*innenorganisationen hat sich als gangbarer Weg erwiesen. Somit hat man Schlüsselpersonen gewonnen, die die Mitglieder ihrer Organisationen auf Angebote aufmerksam machen können. Für die Elternarbeit sei in diesem Zusammenhang auf das Elternnetzwerk NRW verwiesen, in dem inzwischen landesweit Vereine organisiert sind, die sich der Vertretung von Elterninteressen verpflichtet fühlen.

Sozialraum- und Lebensweltorientierung

Zweckdienlich sind Angebote in Wohnortnähe, die mit kurzen Wegen verbunden sind und in einem vertrauten Umfeld stattfinden. Niedrigschwellige Angebote⁸ (im offenen Treff oder Café) erleichtern den Zugang zum Regelangebot einer Einrichtung. Deutschkurse, Integrationskurse oder Geburtsvorbereitungskurse im Krankenhaus sind als Türöffner und Brückenangebote zu betrachten, die einen Zugang zum Standardangebot ermöglichen sollen. So äußerten Teilnehmer*innen im „Rucksack-Projekt“ (Essen) den Wunsch, „die Sprache besser zu lernen, oder sie haben auch Interesse, mal einen Computerkurs, Englischkurs oder andere Kurse zu besuchen“ (Interview 2/3). Auch ein Müttercafé in Krefeld ermutigte die Frauen, später andere Kurse wie z.B. Nähkurse zu besuchen.

Auch die Nutzung der Infrastruktur der Migrant*innencommunity im Stadtteil ist von Vorteil. Die Verteilung von muttersprachlichem Informationsmaterial in Läden, Moscheen, Vereinsräumen, Cafés etc. sorgt für eine wohnortnahe Streuung der Informationen und erreicht die Zielgruppen schnell. Auch Runde Tische (z.B. mit türkischen Geschäftsleuten in einem Quartier) können genutzt werden, um wichtige Informationen an Mittler weiterzugeben. Darüber hinaus ist die Verlagerung von Angeboten der Elternbildung in die Bildungswelten der Kinder ein sinnvoller Ansatz. So bietet die räumliche Platzierung eines Angebots im Kindergarten oder in der Grundschule eine gute Voraussetzung dafür, Eltern zur Teilnahme zu bewegen. Die Umgebung ist Eltern und Kindern vertraut und bereits bestehende Kontakte zu pädagogischen Fachkräften in Kita, Familienzentren und Schulen können für die Arbeit nützlich sein⁹. Insgesamt ist ein Perspektivwechsel von einer Komm-Struktur zu einer Geh-Struktur anzustreben, wie sie in vielen Einrichtungen der Familienbildung – z.B. in der Stadtteilarbeit – praktiziert wird. Günstige Voraussetzungen für das Zustandekommen von interkulturellen Veranstaltungen sind darüber hinaus gemeinsame Themen, die sowohl für Deutsche als auch für Eltern mit Migrationsgeschichte von großer Bedeutung sind und die sich an der Lebenswelt der Betroffenen orientieren (z.B. Medienkonsum, Internetnutzung, Umgang mit Aggressionen, Grenzen setzen, Drogenkonsum). Vorrangig gilt es, die Motivation der Eltern aufzugreifen (z.B. die Frage, „wie kann ich meinem Kind in der Schule helfen“); Interessen und Wünsche der Eltern zu berücksichtigen; Eltern zu bestärken, ihre Bedürfnisse zu äußern, und sie darin ernst nehmen.

Auch der christlich-islamische Dialog hat sich als eine gute Basis für den wechselseitigen Austausch ergeben, weil Religiosität und Spiritualität als etwas Verbindendes erlebt werden.

⁸ Siehe auch das Kapitel „Angebote und Angebotsgestaltung“ zum Thema „niedrigschwellige Angebote“

⁹ Hier zeichnet sich eine wichtige Rolle der 2006 vom Land initiierten Familienzentren ab.

Rahmenbedingungen

Letztlich können bestimmte Rahmenbedingungen den Zugang zur und den Verbleib in der Einrichtung gewährleisten. So kann man durch niedrige Gebühren bzw. Gebührenermäßigungsregelungen die Hemmschwelle zum Besuch von Veranstaltungen der Eltern- und Familienbildung senken, weil viele Zugewanderte niedrige Einkommen haben. Außerdem schafft eine Kinderbetreuung Entlastung, wenn sonst niemand für die Kinder zur Verfügung steht. Geschlechtshomogene Gruppen, z.B. Gesprächskreise für Frauen, stellen in manchen Fällen einen Schutzraum dar, den manche Frauen brauchen, um öffentliche Orte aufsuchen zu können. Umgekehrt gibt es manchmal auch Schwierigkeiten, in bestimmten Stadtteilen deutsche Eltern zu erreichen. Ein überproportional hoher Anteil an einer bestimmten Nationalitätengruppe in Kursen kann auch abschreckend wirken.

Der Leiter einer Einrichtung schildert folgenden Fall: „Wir hatten eine Gruppe, da kam dann eine deutsche Frau, stand hier im Büro und sagte, da wären doch nur türkische Frauen drin (...) Das ist einfach auch so eine Situation, die nur hier eigentlich in dieser Konstruktion geht, dass unsere Verwaltungsdamen ganz viele der Teilnehmerinnen kennen. Also, es ist eine sehr persönliche Einrichtung. Und dann hat die Verwaltungsdame gesagt, ‚das ist zwar richtig, aber ich kenn‘ die Frauen, und die sprechen alle sehr gut Deutsch, und das sind alles sehr nette Frauen, machen Sie doch einfach mal den Versuch!‘ Und hat ihr angeboten, ‚dreimal können Sie Probereingehen und wenn Sie sagen, ne das ist es nicht, dann gehen Sie raus (...).‘ Die kam dann nach dem ersten Mal zurück und sagte, ‚gar kein Thema, ich bleib da drin, in der Gruppe sind ja wirklich nette Frauen.‘ Ja, da ist dann sicherlich schon mehr an Integration im Stadtteil gewonnen, als zu manchem multikulturellen Fest an Integration passiert ist.“

Auf die Haltung kommt es an!

Wichtig ist ein Klima des Vertrauens, der Akzeptanz und wechselseitigen Anerkennung, das nur erreicht werden kann, wenn man empathisch und wertschätzend miteinander umgeht. Auch die Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“ (Müller u.a. 2015, 136) kommt zu dem Ergebnis, dass aufsuchende Zugänge nur ein Weg seien, um schwer erreichbare Eltern anzusprechen, und dass es vor allem auf den Vertrauensaufbau und die wertschätzende Haltung gegenüber den Familien ankomme.

Eine hauptamtlich pädagogische Mitarbeiterin illustriert dies am Beispiel einer Informationsveranstaltung für die Eltern in einer Grundschule, zu der der Schulamtsdirektor eingeladen war: „Die (Väter) hatten dann auch Gelegenheit, mit dem Schulamtsdirektor zu sprechen, und haben dann im Nachhinein rückgemeldet, dass sie sich sehr unterstützt fühlten, weil sie ihre Fragen stellen konnten und dadurch akzeptiert fühlten. Das ist eine ganz wichtige Sache. Das hat dann auch die Nachwirkung gehabt, dass die Väter das sehr viel positiver gesehen haben. Sie fühlten sich respektiert und angenommen.“

Eine solche Haltung kann nicht in einer Kurzzeitmaßnahme antrainiert werden, sondern ist in der Regel Ergebnis eines längerfristigen Lernprozesses. Durchhaltevermögen, Geduld, Risikobereitschaft, Explorationswillen und Vertrauen in die Lernbereitschaft der Teilnehmenden haben sich darüber hinaus als unerlässlich für den langfristigen Erfolg erwiesen.

So berichtete der Leiter einer Einrichtung, dass es anfänglich selbst bei Experten große Vorbehalte gegenüber Kursen der Elternbildung gegeben habe. So war man auch von wissenschaftlicher Seite durchaus skeptisch, ob Eltern-Kind-Kurse bei türkischen Familien Anklang fänden. Man meinte, es sei abwegig, dass ein „türkischer Mann mit seiner Frau einen Geburtsvorbereitungskurs macht ... Nun ja, dann haben wir weitergemacht, und zwei Jahre später haben wir festgestellt, (...) im Geburtsvorbereitungsbereich ist es heute Gang und Gebe, dass der türkische Vater auch mitkommt.“

Wichtig ist letztlich ein multikulturelles Team engagierter und aufgeschlossener Kursleiterinnen bzw. Kursleiter, die auf der Grundlage eines gemeinsamen Konzepts in einer vertrauensvollen Atmosphäre zusammenarbeiten, in der die Unterschiede eher als konstruktives Element zur gemeinsamen Zielerreichung genutzt werden.

Autorin: Veronika Fischer

„Familienbildung gemeinsam mit den Familien gestalten!“ Ein Interview

Karin Blankenagel ist Sozialpädagogin und leitet die Evangelische Familienbildungsstätte in Aachen, die 2003 gegründet worden ist. Dort sind drei hauptamtliche Mitarbeiterinnen und circa 120 Honorarkräfte tätig, die 378 (Stand 2016) Kurse durchführen. Träger ist die Evangelische Gemeinde Aachen. Die Einrichtung ist für ihre Stadtteilarbeit und ihr interkulturelles Familienbildungskonzept bekannt. Im Hinblick auf Werbung und Adressatenansprache verfolgt sie ein partizipatives Konzept.

Frau Blankenagel, die Einrichtung in Aachen ist für ihren interkulturellen Ansatz bekannt, wie hat es eigentlich begonnen, gab es von Anfang an ein entsprechendes Konzept?

Bei der Gründung gab es in Aachen traditionelle Familienbildungsangebote schon in ausreichendem Maße. Wir mussten uns also eine Nische suchen. Was es kaum gab, waren interkulturelle Angebote und Angebote für Zugewanderte. Ein Konzept ist eigentlich erst im Laufe der Zeit entstanden. Das erste Programm, das wir mit Migranten durchgeführt haben, war „Miteinander lernen“.

Schüler und Schülerinnen, Studierende, Vertreter der RWTH, Migrantenorganisationen, die Eltern und wir haben zusammengearbeitet und ein erstes Konzept erarbeitet. Wir mussten für dieses Angebot keine Werbung machen, nur durch die Beteiligung der Betroffenen an der Planung war der Kurs mit zwölf Schülern und Schülerinnen voll.

Zu Anfang hatte ich zwar immer Ideen für Angebote, aber noch keine Vorstellung, wie ich die Teilnehmenden erreichen könnte. Bei den traditionellen Angeboten waren es ja die gängigen Medien, Programmheft, Zeitung, Handzettel ... aber bei Migranten?

Ein Schlüsselerlebnis war für mich ein Gespräch mit einer Mutter mit Migrationsgeschichte. Ich plante ein Angebot für junge zugewanderte Mütter und befragte sie, wen wir wohl ansprechen könnten. Sie meinte zu mir: „Lass das doch mit den Handzetteln, wir gehen jetzt zusammen in den Stadtteil und sprechen Leute an und dann hast Du Deine Gruppe voll.“ Und so kam es dann auch: Durch die direkte Ansprache von Frauen mit Kindern durch eine Vertrauensperson hatte ich genügend Teilnehmende und konnte mit der Gruppe beginnen. Brückenpersonen, die das Vertrauen der zukünftigen Teilnehmenden haben, sind bei uns zentral für die Zielgruppenansprache.

Das kostet ja ein bisschen Mut, einfach Menschen auf der Straße anzusprechen!

Ja, das stimmt, aber ich hatte damit eine wichtige Erfahrung gemacht. Ich habe es mir zum Prinzip gemacht, dass ich alle Veranstaltungen gemeinsam mit den Betroffenen plane. So sind wir gemeinsam am Erfolg beteiligt. Daher haben wir kaum Veranstaltungen, die aufgrund zu geringer Teilnehmerzahl ausfallen müssen.

Das heißt, Sie planen Ihre Angebote sehr kurzfristig und je nach Anlass?

Ja, dadurch können wir sehr schnell auf aktuelle Ereignisse oder Themen reagieren. Zum Beispiel haben wir nach der Silvesternacht 2015/2016 in Köln eine Gruppe für junge Männer gegründet, um ihnen die Werte und den Umgang mit Frauen näher zu bringen. Viele der jungen Männer waren selbst sehr schockiert über die Ereignisse und wünschten sich Orientierung. Dieses Angebot habe ich mit einigen geflüchteten Jugendlichen zusammen geplant, und diese haben dann auch die Werbung übernommen.

Ein anderes Beispiel ist eine Gruppe für geflüchtete Paare zum Thema „Leben in Deutschland“. Dieses Angebot haben wir mit zwei Paaren, einer Migrantenorganisation und einer Frauenberatungsstelle geplant. Inzwischen gibt es eine ganze Reihe von weiteren Angeboten, zum Beispiel Nachhilfe für unbegleitete minderjährige Flüchtlinge, Brückenkitas für Kinder ohne Kindergartenplatz, Eltern-Kind-Gruppen in Wohnheimen oder ein Fußballtreff für junge Männer. Alle Angebote werden gemeinsam mit den Betroffenen geplant, beworben und durchgeführt.

Das sind ja wirklich ungewöhnliche Angebote, arbeiten Sie auch noch mit anderen Kooperationspartnern zusammen?

Natürlich, neben Migrantenorganisationen und Geflüchteten gibt es auch eine Reihe von ungewöhnlichen Kooperationspartnern, zum Beispiel die Bundeswehr, die uns einen Trainingsplatz für die Fußballgruppen zur Verfügung stellt, oder Sportvereine, deren Hallen oder Plätze wir am Samstag kostenfrei nutzen können. Selbstverständlich kooperieren wir auch mit anderen Familienbildungseinrichtungen, Kindertageseinrichtungen und Familienzentren, dem Jugendamt, den Frühen Hilfen, den Evangelischen Kirchengemeinden und vielen anderen mehr.

Sie setzen auch Geflüchtete als Kursleitungen ein, können Sie ein paar Beispiele hierfür geben?

Ja, das ist ein weiterer wichtiger Schritt, den wir gehen, Geflüchtete als Kursleitungen und Referenten einzusetzen. Dies mache ich natürlich berufsbezogen, denn uns ist die Qualität unserer Angebote sehr wichtig.

Einen Sportlehrer aus Albanien setzen wir für Sportkurse ein. Ein Diplompädagoge aus dem Iran führt ein Brückenangebot in einer Flüchtlingsseinrichtung durch. Ein syrischer Sozialarbeiter bietet eine Männergruppe an. Voraussetzung sind natürlich immer genügend Sprachkenntnisse in der deutschen Sprache. Durch die Zweisprachigkeit können die Kursleitungen natürlich auch hervorragend als Übersetzer tätig sein und helfen auch, Missverständnisse auszuräumen.

Das hört sich ja alles sehr gut an, wie finanzieren Sie denn diese ganzen Angebote? Gibt es Gebühren?

Für die klassischen Angebote der Familienbildung erheben wir Gebühren wie alle anderen Einrichtungen auch. Die niederschweligen Angebote sind alle gebührenfrei. Was mit 50 Cent bezahlt werden muss, ist der Tee und das einfache Essen (Schafskäse, Tomaten und Brot). Das Essen gehört zu jedem Angebot dazu und ist sehr wichtig für die Teilnehmenden. Meine Aufgabe ist es, die Finanzierung zu sichern und Drittmittel zu organisieren. Neben den Flüchtlingsmitteln des Landes sprechen wir auch Stiftungen und Firmen an. Die Sicherstellung der Finanzierung beansprucht einen Hauptteil meiner Arbeitszeit.

Eine Frage habe ich noch. Wie reagieren die „bildungsgewohnten Teilnehmenden“, wie Sie es ausgedrückt haben, auf die Zugewanderten? Gibt es Kontakte, gemeinsame Aktivitäten? Gibt es interkulturelle Angebote, die die Verständigung und den Abbau von Vorurteilen fördern?

Unser Haus ist bekannt für die interkulturelle Offenheit. Die Menschen, die zu uns kommen, schätzen diese sehr. Alle Angebote sind offen für jeden Interessierten, und so werden wir auch wahrgenommen, sodass wir keine speziellen Angebote für unsere Besucher und Besucherinnen benötigen.

In diesem Jahr planen wir verstärkt Angebote, die den Abbau von Vorurteilen und den Umgang mit Ablehnung thematisieren.

Wenn Sie die Ziele Ihrer Arbeit in drei Stichworten zusammenfassen sollten, welche wären das?

Vielfalt – Familienbildung sollte so bunt sein wie unsere Gesellschaft.

Bildung – ich glaube, nur durch Bildung lässt sich das Leben verändern, und Bildung muss mit den Menschen zu tun haben und für alle zugänglich sein.

Miteinander – das ist die Stärke der Familienbildung.

Das Interview führte Birgit Stimm-Armingeon.



5. Fluchtmigration – Herausforderung für die Familienbildung

Neuzuwanderung und Fluchtmigration – Antworten der Familienbildung

Zu den beiden größten Gruppen der Neuzugewanderten zählen zurzeit die nachgezogenen Familienangehörigen und Familien mit Fluchtgeschichte. Letztere überwiegen zahlenmäßig, was wiederum einem globalen Trend entspricht. In den letzten Jahren ist die Zahl der Flüchtlinge weltweit gestiegen. Von 37,5 Millionen im Jahr 2005 auf 68,5 Millionen 2017 (UNHCR 2018). Auch Deutschland hat einen Zuwachs an Menschen und Familien mit einer Fluchtgeschichte zu verzeichnen. Die Gründe für die Flucht sind unterschiedlich. Menschen fliehen aus ihren Herkunftsländern, um den Folgen von Krieg, politischer Verfolgung, Diskriminierung, Folter, Demütigung und anderen Menschenrechtsverletzungen oder der Zerstörung ihrer Lebensgrundlagen etc. zu entgehen. Ihnen bleibt in der Regel keine Alternative, sie sind oder werden gezwungen, ihre Heimat zu verlassen (Treibel 2011, 21).

Migration bzw. Fluchtmigration ist immer zwischen mindestens zwei Polen aufgespannt: dem Verlassen des Herkunftslandes und der Versetzung des Lebensmittelpunktes in das Aufnahmeland. Dazwischen kann es gerade bei der Fluchtmigration noch Zwischenstationen geben. Dieser Prozess ist meistens mit hohen psychosozialen Belastungen verbunden wie: Schmerzvolle Erfahrungen durch den Tod von Angehörigen, Verlust von Hab und Gut, Trennung von den

sozialen Netzen in der Heimat (Familie, Verwandtschaft, Freunde, Nachbarschaft ...), Verlassen des vertrauten sozio-kulturellen Milieus, möglicherweise traumatische Erfahrungen während der Flucht. Im Aufnahmeland stehen die Menschen vor der Aufgabe, sich neu zu orientieren, werden häufig Fremdheits- und Diskriminierungserfahrungen gemacht, sind Integrationsaufgaben zu bewältigen.

Aufgrund ihrer Migrationsbiografie gehören Geflüchtete zu den besonders vulnerablen Gruppen und bedürfen einer entsprechend migrationssensiblen Unterstützung durch die pädagogischen Fachkräfte der Familienbildung. Deshalb sollen diese Herausforderungen eingehender behandelt werden, ohne Geflüchtete zu einer Sondergruppe der Familienbildung machen zu wollen. Viele der Methoden und Ansätze, die im Folgenden dargestellt werden, gelten für Menschen, die sich in einer Übergangssituation und Neuorientierungsphase im Aufnahmeland befinden.

Ausgewählte Merkmale des Adressatenkreises

Laut der Flüchtlingsstudie des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge 2014 (BAMF 2016) leben 68,8% der Flüchtlinge mit anderen Personen im Haushalt, meistens Ehegatten und Kindern, überwiegend im Vorschul- und Grundschulalter. Insofern stellen Familien – wenn auch oft unvollständige Familien – eine große Gruppe unter den Geflüchteten dar und sind potentielle Adressaten für die Familienbildung. Da die ökonomischen und kulturellen Ressourcen einen großen Einfluss auf die Weiterbildungsteilhabe haben, werden sie im Folgenden näher beschrieben.

Die Bildungsvoraussetzungen der Geflüchteten sind heterogen. Grundsätzlich stellt die Nichtvergleichbarkeit der Bildungssysteme in den Herkunftsländern mit dem deutschen Bildungssystem ein Problem dar, um z.B. die Wertigkeit der Abschlüsse richtig einschätzen zu können. In der IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016 (korr. Fassung: BAMF 2018) wurden deshalb die Befragungsergebnisse im Datensatz in die International Standard Classification of Education (ISCED)¹⁰ eingeordnet. Dabei wird ausschließlich der höchst genannte schulische und berufliche Abschluss zum Zeitpunkt des Zuzugs nach Deutschland betrachtet. „Es zeigt sich, dass das durchschnittliche Bildungsniveau von etwa 52 Prozent der Geflüchteten als vergleichsweise gering einzustufen ist (ISCED 0,1 oder 2).“

Rund 27 Prozent der Befragten weisen ein mittleres Bildungsniveau (ISCED 3 oder 4) auf, und ca. 11 Prozent der Geflüchteten verfügen über ein höheres Bildungsniveau im tertiären Bereich (ISCED 6, 7, 8) (ebenda, 6). Die Befragungsdaten lassen nur eine grobe Abschätzung des Anteils an primären und funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen unter den Geflüchteten zu. Rund vier Prozent der Befragten werden der Gruppe der primären und weitere vier Prozent der Gruppe der funktionalen Analphabeten und Analphabetinnen zugerechnet.¹¹ In der Studie geht man von der Annahme aus, dass zusammen bei rund 9 Prozent der befragten Geflüchteten besondere Einschränkungen bei der schriftsprachlichen Alltagskommunikation vorliegen, die einer Förderung bedürfen (ebenda, 7). In der Forschung werden geringe

¹⁰ „Bei der Interpretation der Ergebnisse muss berücksichtigt werden, dass in etwa bei einem Zehntel aller befragten Geflüchteten die ISCED-Klassifikation aufgrund fehlender Angaben derzeit auf Schätzungen beruht“ (BAMF 2018, 6).

¹¹ Primäre Analphabeten und Analphabetinnen verfügen weder in ihrer Muttersprache noch in einer etwaigen Landessprache sowie in Englisch oder Französisch über Kompetenzen im Lesen und Schreiben. Funktionale Analphabeten/Analphabetinnen beherrschen die abgefragten Sprachen eher schlecht oder gar nicht.

Bildungsvoraussetzungen als Risikofaktor eingestuft. Menschen mit niedrigem Bildungsniveau sehen sich oft nicht in der Lage, ihren Kindern ein anregendes Erziehungs- und Lernmilieu zu bieten und sie angemessen zu unterstützen, damit sie in der Schule erfolgreich sind. Diese Faktoren werden oft durch eine niedrige berufliche Qualifikation und ein geringes Einkommen verstärkt. Wenn auch die wirtschaftlichen Ressourcen und Bildungsvoraussetzungen differenziert zu betrachten sind, muss der Lage ärmerer Familien mit geringen Schulerfahrungen besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden, damit einem Scheitern des Bildungserfolgs der Kinder künftig vorgebeugt werden kann. Als erschwerend für die Lebensführung und -planung kann die rechtliche Situation angesehen werden. Sie ist häufig mit einer unsicheren Bleibeperspektive und Wartezeiten vor Arbeitsaufnahme verbunden. Die Unterbringung in Erstaufnahmelagern und Gemeinschaftsunterkünften in den Randlagen der Städte bewirkt Isolation und steht einer sozialen Integration etwa in Form von Nachbarschaftskontakten entgegen. Hinzu kommen Erfahrungen, von Teilen der aufnehmenden Gesellschaft nicht anerkannt zu werden. Eine ablehnende Haltung gegenüber Muslimen bis hin zu feindseligen Übergriffen ist mancherorts verbreitet. Die Daten zu Familien mit Fluchtgeschichte machen deutlich, dass es sich um eine heterogene Gruppe handelt. Bereits die Milieu-Studie von Sinus Sociovision (2008), die auch Flüchtlinge in ihre Befragungen einbezogen hatte, kam zu dem Ergebnis, dass „Migrant“ gleichsam wie eine Containerkategorie gebraucht wird, hinter der alle Unterschiede zu verschwinden scheinen. Im Unterschied dazu kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis, dass die Zugewanderten – ähnlich wie die „Alteingesessenen“ – über unterschiedliche Wertorientierungen verfügen und verschiedenen sozialen Lagen zuzurechnen sind, was zu einer Einteilung in acht „Migranten-Milieus“ geführt hat.

Weiterbildungsteilhabe und der Beitrag zur Inklusion

Ein wichtiges Ziel der Familienbildung besteht darin, potentiell allen Familien und Familienmitgliedern, unabhängig etwa von ihrer sozialen Herkunft, Religionszugehörigkeit, Weltanschauung, sexuellen Orientierung, ihrem Geschlecht oder ihrem soziokulturellen Milieu, eine Teilhabe an ihren Angeboten zu gewährleisten. Teilhabe soll hier nicht nur im Sinne einer formalen Einbindung in die Bildungsinstitutionen, sondern auch in einem aktiven Sinne als Mitgestaltung der Teilnehmenden an Angeboten der Familienbildung und deren Durchführung verstanden werden. Um das zu erreichen, muss sich Familienbildung öffnen und strukturell verändern, d.h., sie muss ihre Adressatenansprache, Angebotsformen, Themen, Lernformate, Vernetzungsstrukturen, Präsenz in den Stadtteilen den Bedürfnissen der Familien anpassen.

Dabei kann Familienbildung im Hinblick auf vier Ebenen einen Beitrag zur Inklusion leisten:

- a) Die strukturelle Ebene (z.B. das Bildungssystem): Hier kann sie die Voraussetzungen schaffen, dass Kinder künftig einen besseren Zugang zum Bildungssystem haben, etwa durch Informationsveranstaltungen, in denen sich die Eltern Kenntnisse über das Bildungssystem aneignen können, damit künftig z.B. eine gezieltere Schulwahl oder angemessene Unterstützung beim Übergang von der Familie in die Kita oder von der Kita in die Grundschule geleistet werden kann.
- b) Die soziale Ebene (Aufbau von Kontakten und Beziehungen): Durch offene Angebote wie Elterncafés, Selbsthilfeangebote oder Eltern-Kind-Gruppen schafft Familienbildung einen sozialen Raum, damit sich Eltern untereinander kennenlernen und sich gegebenenfalls gegenseitig helfen können.

- c) Die kulturelle Ebene: Kurse wie „Mama lernt Deutsch“ oder Elternintegrationskurse vermitteln die deutsche Sprache, die für eine selbstständige Orientierung im Alltag unerlässlich ist, Elternbildungsangebote laden zur Auseinandersetzung mit Werten, Normen und Erziehungszielen ein.
- d) Die identifikative Ebene: Durch Auseinandersetzung mit demokratischen Grundwerten, wie sie bspw. in den Kinderrechten verankert sind, besteht die Möglichkeit eines kulturübergreifenden Vergleichs normativer Orientierungen.

Neuzugewanderte, insbesondere Familien mit Fluchtgeschichte, haben nicht automatisch Zugang zur Familienbildung. Häufig wissen sie überhaupt nicht, dass es Einrichtungen der Familienbildung gibt. Wenn sie neben geringen Deutschkenntnissen auch noch über geringe Bildungsvoraussetzungen verfügen, bestehen hohe Barrieren, an Familienbildung teilzunehmen. Deshalb ist eine aufsuchende Bildungsarbeit erforderlich, die zunächst niedrigschwellig ansetzt und dann Schritt für Schritt auf die Interessen und Bedarfslagen abgestimmte Bildungsangebote entwickelt.

Es ist nicht realistisch, bereits am Anfang der Kontaktaufnahme zu erwarten, dass die Familien längerfristige Bildungsangebote wie Elternkurse annehmen. Eine solche Weiterbildungsmotivation muss im Zuge der Arbeit erst aufgebaut werden. Außerdem kann es sein, dass in manchen Angeboten am Anfang mehrheitlich Familien mit Fluchtgeschichte vertreten sind. Umso wichtiger ist es, darauf zu achten, dass diese Angebote eine Brücke in das Regelangebot bilden. Ein weiteres Problem besteht darin, dass die sozialpädagogischen Anteile der Arbeit (Hausbesuche, offene Treffs, Kinderbetreuung) durch das Weiterbildungsgesetz nicht abgedeckt sind, sodass nach anderen Finanzierungsquellen (Sponsoring, Stiftungen etc.) gesucht werden muss.

Aufsuchende Bildungsarbeit

Zunächst bedarf es muttersprachlicher Kontaktpersonen (z.B. Integrationslotsen, Elternbegleitung oder Multiplikatoren¹²), die die Familien aufsuchen, mit ihnen ins Gespräch kommen und über Familienbildungsangebote informieren. In manchen Städten stehen auch „Sprach- und Kulturmittler“ zur Verfügung, die oft selber eine Fluchtgeschichte haben und aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit und interkulturellen Kompetenzen geeignet sind, zu den Familien Kontakt aufzunehmen.

Von solchen Brückenpersonen werden unterschiedliche Kompetenzen und Erfahrungen erwartet wie Bilingualität, eigene Migrationserfahrungen, Kenntnisse der Lebenssituation der Flüchtlinge, Bewusstsein der Heterogenität des Adressatenkreises, Kenntnisse des Bildungssystems und der Institutionen im Sozialbereich und Kenntnisse des Wohnquartiers. Außerdem ist eine Haltung wichtig, die durch Akzeptanz, Empathie, Ambiguitätstoleranz und Verschwiegenheit geprägt ist (Blickenstorfer 2009, 72; Michalek & Laros 2008, 90). Es kann sehr hilfreich sein, die aufsuchende Arbeit im Tandem mit den Fachkräften der Familienbildung durchzuführen. Erst wenn sich eine Beziehung aufgebaut hat und die Eltern Vertrauen zu den Bezugspersonen entwickelt haben, ist auch eine Sacharbeit möglich.

¹² Diese Begriffe werden in einem neutralen Sinne gebraucht und schließen alle Geschlechter ein.

Niedrigschwellige Angebote

Wenn es die räumlichen Bedingungen in einer Gemeinschaftsunterkunft zulassen, kann ein offenes Angebot wie ein Elterncafé ein erster Schritt sein, um die Menschen anzusprechen. Dazu müssen die Familienbildungseinrichtungen eng mit den Leitungen und dem übrigen Personal der Flüchtlingsunterkünfte zusammenarbeiten und deren Einverständnis einholen. Ein solches Café bietet Raum für ein zwangloses Beisammensein und kann zugleich ein Ort sein, wo erste Informationen zu zentralen Fragen der Alltagsbewältigung wie Kitabesuch, Einschulung, ärztliche Versorgung vermittelt werden können.

Andere niedrigschwellige Angebote zeichnen sich durch ihre Praxisorientierung aus. Sie kommen weitgehend ohne sprachliche Übersetzung aus wie:

- Kochen/gemeinsames Essen,
- Frühstückstreff,
- Stadtbegehungen, Exkursionen,
- Sport, Tanz und andere Bewegungsangebote,
- Musik,
- kreatives Gestalten,
- Nähen,
- kleinere Projekte wie der Aufbau eines Kleidungs- und Spielzeugbasars,
- Feste etc.

Niedrigschwellige Angebote können auch eine Brücke in die Einrichtungen der Familienbildung darstellen oder den Übergang in längerfristige Kurse der Familienbildung ebnen. Es hat sich in manchen Orten, wo Familien in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht sind, als sinnvoll herausgestellt, Hol- und Bringdienste einzurichten, um die Familien abzuholen und zu den Familienbildungsstätten zu bringen.

Kursangebote der Eltern- und Familienbildung

Das primäre Bedürfnis der Neuzugewanderten besteht darin, möglichst schnell Deutsch zu lernen. Nicht alle werden zu Integrationskursen zugelassen. Insbesondere Mütter, die mit Fragen der Erziehung, dem Kitabesuch oder der Einschulung ihrer Kinder beschäftigt sind, haben Interesse an einem auf ihre Bedürfnisse zugeschnittenen Kurs wie „Mama lernt Deutsch“. Ein solcher Deutschkurs eröffnet erste Zugänge zu den Familien und bietet Möglichkeiten, die Eltern auch für andere längerfristige Angebote wie Eltern-Kind-Gruppen, Elterntrainings, Näh- und Hauswirtschaftskurse oder Kurse zur gesunden Ernährung und gesundheitlichen Selbstsorge zu gewinnen.

In diesem Zusammenhang ist es wichtig, Veranstaltungen im nahen Wohnumfeld der Familien anzubieten, damit keine zusätzlichen Barrieren durch lange Anfahrtswege, Nutzung von öffentlichen, oft kostspieligen Verkehrsmitteln und ein unbekanntes Umfeld entstehen. Insofern spielt die Platzierung der Angebote im Quartier eine wichtige Rolle.

Familienbildung im nahen Wohnumfeld

Das Konzept einer quartiersbezogenen Familienbildung macht sich auch den sozialen Raum zunutze, in dem die Familien leben. Wenn die Betroffenen in Gemeinschaftsunterkünften untergebracht sind, ist es umso wichtiger, sie mit anderen im Quartier lebenden Familien zusammenzubringen. Das Programm „Join!“ vom Verein für präventive Pädagogik (praepaed) stellt ein solches Stadtteilkonzept dar. Zur Umsetzung benötigt die Familienbildung Räume, wo bereits andere Eltern anzutreffen sind. Durch die Verlagerung der Elternbildung in Kitas, Familienzentren und Grundschulen eröffnet sich ein direkter Weg, um Eltern erreichen und zusammenbringen zu können. Die Kita oder die Grundschule sind bereits vertraute Orte, wo die Eltern für Elternbildungsangebote angesprochen werden können. Das gemeinsame Interesse an einer guten Erziehung und Bildung der Kinder kann zu einem einigenden Band werden und die wechselseitige Unterstützung der Eltern untereinander auslösen. So werden individuelle Ressourcen zur Stärkung sozialer Netzwerke mobilisiert, was zugleich Chancen für Selbsthilfe und Selbstorganisation birgt.

Netzwerkarbeit

Die Zusammenarbeit in kommunalen Netzwerken hat sich in der Vergangenheit bewährt und führt auch in der Flüchtlingsarbeit zu Synergie-Effekten, wenn der Kreis der Akteure erweitert wird. Zusätzlich zu Migrationsberatungsstellen, Jugendmigrationsdiensten, Fachstellen für Migration der großen Wohlfahrtsverbände, Anbietern von Integrationskursen und den kommunalen Integrationszentren treten nun die Partner, die sich auf die Flüchtlingsarbeit konzentriert haben wie Flüchtlingsräte, psychosoziale Zentren für die Therapie traumatisierter Menschen, politische Initiativen und Organisationen in der Flüchtlingsarbeit. Regelmäßige Treffen und Absprachen können verhindern, dass Doppelstrukturen entstehen und Aktivitäten aneinander vorbei geplant werden. Außerdem kennt jeder Akteur im Netzwerk die sozialen Dienstleistungen und kulturellen Angebote der anderen, um im Bedarfsfall Familien an die passenden Stellen vermitteln zu können.

Autorin: Veronika Fischer



Leitlinien der Flüchtlingsarbeit der Evangelischen Familienbildung (efa) in Düsseldorf

Evangelische Familienbildungsarbeit mit geflüchteten Familien ist integrative Bildungsarbeit mit folgenden Schwerpunkten:

1. Schaffung sicherer Orte der Begegnung, Bildung und Integration

- efa-Einrichtungen bieten Räume des Ankommens und Willkommenseins, des Kennenlernens, des Vertrauens, der Ruhe und Normalität und somit eine Alternative zu den begrenzten Räumlichkeiten in den Flüchtlingsunterkünften und schaffen so nötige Schutzräume für Eltern und Kinder.
- Bei räumlicher Entfernung geht Familienbildung vor Ort, in Räume der Partner, in Familienzentren, nutzt Gemeinderäume, Bürgerhäuser oder auch Räume in den Unterkünften.
- Auch Räume für Begegnung, in denen Geflüchtete zusammen mit deutschen Mitbürgerinnen und Mitbürgern Gemeinsamkeiten erkennen und darüber lernen Unterschiedlichkeit zu akzeptieren, sind wichtig für eine demokratische Gesellschaft.

2. Einfach zugängliche und vernetzte Angebote

Das Spektrum der Bildungsangebote ist breit angelegt:

- offene Spieltreffs für Eltern und Kinder mit unbelasteten Spielsituationen
- internationale Cafés zur interkulturellen Begegnung (mit Sprachmittlern)
- gemischte Eltern-Kind-Gruppen
- spielend gemeinsam Sprache lernen für Eltern mit Kindern
- Gesundheitskurse zur Erholung, Ablenkung und Entspannung
- Nähen, Kochen und gemeinsam Essen
- spezielle Angebote für geflüchtete Männer (und Väter)
- Stadtteilspaziergänge zum Kennenlernen des direkten Umfeldes, der Kultur, der Behörden
- Flüchtlinge erzählen ihre Geschichte, über Flucht, Herkunft und Kultur
- gemeinsam Feste feiern
- In Sprachkursen (40–100 Stunden) mit qualifizierter Kinderbetreuung werden Alltagskompetenzen (Einkaufen, Nutzung öffentlicher Verkehrsmittel, Arztbesuch) vermittelt, Informationen über öffentliche Bildungseinrichtungen wie Kindertagesstätte und Schule und Informationen über Verbraucherschutz (Kooperation mit Schuldnerberatung) etc. gegeben.
- Qualifizierung und Unterstützung von Ehrenamtlichen
- Angebote zur Hinführung zu berufsbildenden Maßnahmen sowie Unterstützung beim Besuch von beruflichen Qualifizierungen
- bei Bedarf Beratung und Weitervermittlung an geeignete Kooperationspartner

3. Schaffung funktionierender Netzwerke mit Sprachmittlern, Ehrenamtsinitiativen und kommunalen Koordinatoren

- Kooperationen im Gemeinwesen (wie z.B. mit Kitas, Beratungsstellen, Schulen, Jugendämtern, Migrationsdiensten, beruflichen Qualifizierungsträgern etc.) sind wichtig für die Arbeit.
- Die enge Vernetzung mit kommunalen Koordinatoren, mit Sprachmittlern und vor allem mit Ehrenamtsinitiativen und Migrantenselbsthilfegruppen, die in den Unterkünften aktiv sind, helfen, den Kontakt zu den geflüchteten Familien in den Unterkünften herzustellen.
- Die Arbeitsbeziehungen zu den Partnern müssen kontinuierlich gepflegt und auf dem Laufenden gehalten werden.

4. Sicherung eines abgestimmten Zusammenwirkens von haupt-, neben- und ehrenamtlichen Mitarbeitenden

- Die Anerkennung der Kompetenzen der unterschiedlichen Mitarbeitenden und die gezielte Nutzung der Ressourcen führen zu einer effektiven Zusammenarbeit, wenn sie durch Support unterstützt wird.
- Qualifizierende und begleitende Angebote für haupt- und nebenamtliche Lehrkräfte und für Ehrenamtliche werden zur Verfügung gestellt.
- Die Gruppen sind in der Regel sehr heterogen im Hinblick auf Vorkenntnisse, Alter, Geschlecht, kulturellen Hintergrund. Durch die Einbeziehung von Menschen mit Migrations- oder Fluchthintergrund als Ehrenamtliche, aber auch als Honorarkräfte, wird Vertrauen und Akzeptanz bei den Geflüchteten gesteigert.

5. Verstetigung der besonderen Zugangs- und Angebotsformate – Herausforderungen

Integrationsarbeit ist keine Projektarbeit. Sie ist eine dauerhafte gesellschaftliche Aufgabe, die es durch Bildungsangebote zu unterstützen gilt. Evangelische (Familien-)Bildungsarbeit bietet vielen Kooperationspartnern ein vielfältiges Angebot, das den Zugang zu geflüchteten Familien unterstützt. Diese Netzwerke sollten dauerhaft auf- und ausgebaut werden, denn Flüchtlingsfamilien müssen auch weiterhin über einen längeren Zeitraum begleitet werden.

- Bislang haben sich die Hauptamtlichen und Nebenamtlichen über die Maßen eingesetzt. Sie haben diese zusätzliche Aufgabe mit viel Engagement auf ihren normalen Arbeitsalltag aufgesetzt.
- Der größte Teil der notwendigen Gelder musste „irgendwie zusammengesucht“ werden.
- Auf Dauer ist die Aufgabe zu groß, und es sind dringend nachhaltige professionelle Strukturen erforderlich.
- Auch die räumliche Situation, gerade bei Partnern, ist zum Teil improvisiert, und es bedarf auf Dauer einer vernünftigen Ausstattung.
- Interkulturelle Sensibilität und eine aufmerksame Haltung, u.a. im Hinblick auf die Traumatisierung von Familien bleiben wichtige Themen für die professionelle Arbeit.
- Besonders Ehrenamtliche benötigen eine kontinuierliche fachliche Begleitung.

Autor: Curt Schulz



Das Projekt „join!“

Ein Integrationsprojekt für und mit Stadtteilmfamilien und hier Zuflucht suchenden Familien unter Einbeziehung von Freiwilligen

Das Programm „join!“ wurde entwickelt, um die viel zitierte „Willkommenskultur“ für Flüchtlingsfamilien konkret zu machen und Integration und Teilhabe zu fördern. Aus den hier entstehenden Kontakten soll ein Zusammenleben im Wohnviertel aufgebaut werden, das von gegenseitigem Respekt gekennzeichnet ist.

Zielgruppe

Familien unterschiedlichster Herkunft, die in Deutschland Zuflucht suchen und Familien aus dem Stadtteil

Ziele

- Begegnungen initiieren und Kontakt auf Augenhöhe erfahrbar machen
- Familien in ähnlichen Lebenslagen (kleine Kinder, Alleinerziehende ...) zusammenbringen
- Kontakte innerhalb der Familien stärken
- Kontakte mit anderen Familien im Stadtteil ermöglichen
- Zugänge zu Sozialräumen und zum Leben im Stadtteil schaffen
- Abbau von gegenseitigen Vorurteilen und Vorbehalten

Aufbau und Methoden des Programms

Das Programm wird in sogenannten Familientandems durchlaufen. Jedes Familientandem besteht aus einer Flüchtlingsfamilie und einer Stadtteilstadtteilfamilie. Es nehmen sechs bis acht Familien teil, deren Zusammensetzung im Laufe der Treffen rotiert.

1. **Gemeinsames Spielen mit den Eltern:** Eine leichte, spielerische und nicht in erster Linie sprachzentrierte Atmosphäre ermöglicht ein Treffen auf einer persönlichen und emotionalen Ebene.
2. **Gemeinsames Essen:** Im Wechsel kochen Kleingruppen für die Gesamtgruppe und schaffen damit „Wohlfühlsituationen“ für alle Beteiligten. Es gibt etwas Leckeres zu essen und die Gruppe lässt es sich gemeinsam gut gehen.
3. **Gemeinsame Gespräche:** In wechselnden Zweier- und Kleingruppengesprächen z.B. über gemeinsame Interessen und Wünsche lernen sich die Menschen in der join!-Gruppe intensiver und persönlicher kennen und nebenbei verbessern sich die Sprachkenntnisse.

Begleitet wird die Gruppe von einer pädagogischen Fachkraft mit FuN-Erfahrung und von Freiwilligen, die die Organisation und Umsetzung des gemeinsamen Kochens, Anleitung und Unterstützung der Familientandems und ggf. auch Abholen und Begleitung der Flüchtlingsfamilien in die Einrichtung übernehmen.

Zeitrahmen

Es werden join!-Programmreihen von je fünf Nachmittagen mit je zweieinhalb Zeitstunden durchgeführt. Derzeit finden an acht Standorten in einer dreijährigen Laufzeit join!-Gruppen statt.

Projektträger

Träger ist der gemeinnützige Verein für präventive Pädagogik e.V. (praepaed e.V.). Er baut durch das von Aktion Mensch geförderte join!-Projekt an acht Orten in Deutschland Strukturen auf, um Flüchtlingsfamilien und Stadtteilstadtteilfamilien zusammenzubringen.

praepaed e.V. – Verein für präventive Pädagogik,
c/o Bildungswerk Aachen, Adalbertsteinweg 257, 52066 Aachen, Tel. 0241 512722,
info@praepaed.de, www.praepaed.de

Autorin: Birgit Stimm-Armingeon

Erfahrungsbericht einer Koordinatorin für das Programm „join!“

Die efa, Ev. Familienbildung in Düsseldorf, ist seit Anfang 2016 einer der sieben join!-Partner des Instituts praepaed e.V.¹³ in Deutschland. Koordiniert werden die Düsseldorfer join!-Durchgänge vom efa-Stadtteiltreff in Oberbilk.

Ich bin seit Mai 2016 im efa-Stadtteiltreff als Koordinatorin für join! tätig. Der erste join!-Durchgang startete nach viermonatiger Vorlaufzeit im Herbst 2016. Das Programm benötigt, zumindest vor dem ersten Durchgang, eine längere Vorlaufzeit, um zunächst die nötigen Kontakte aufzubauen oder bei Kontaktpersonen das Programm vorzustellen. Deshalb beginne ich kurz mit einigen Eindrücken zum Thema „Vernetzung“.

Vernetzung:

Wir versuchten mit den Akteuren, die im Stadtteil mit Flüchtlingsfamilien oder auch deren Kindern arbeiten, in Kontakt zu kommen. Im Konkreten waren das Kitas, Schulen, eine Integrationsagentur im Stadtteil, eine ehrenamtliche Flüchtlingsinitiative, ein Kulturzentrum und die Kirchengemeinden im Stadtteil. Alle genannten Einrichtungen haben wir persönlich besucht und ihnen das join!-Programm vorgestellt.

Damit wollten wir einerseits join! im Stadtteil bei den Akteuren bekannt machen und andererseits auch für Kooperationen werben. Diese Vorgehensweise war erfolgreich, denn auf diese Weise bekamen wir im weiteren Projekt-Verlauf die Möglichkeit, über die Einrichtungen Familien zu werben und auch kostenfreie Räumlichkeiten für den ersten join!-Durchgang zu nutzen. Diese erste Phase war sehr zeitintensiv, aber auch äußerst wichtig. Parallel zu der Vernetzungs-Phase begannen wir mit den Überlegungen, wie wir Ehrenamtliche für join! gewinnen könnten.

Ehrenamtliche:

Auch dazu gab es einige Gespräche mit verschiedenen Organisationen und Einrichtungen. Neben unserer internen Ehrenamtlichen-Suche warben wir mit Unterstützung von Düsseldorfer Initiativen, kirchlichen Einrichtungen, Ehrenamtsbörsen, einer stadtweiten Familienzeitung und persönlichen Ansprachen in Elterncafés für Freiwillige. Über alle genannten Wege wurden letztendlich Menschen gefunden, die wir für join! gewinnen konnten.

Bevor sich die ehrenamtlichen Teamer und Teamerinnen aktiv an den join!-Nachmittagen beteiligten, führten wir mit allen Bewerberinnen und Bewerbern ein Gespräch, um zu schauen, ob die jeweilige Person für die anstehenden Aufgaben geeignet ist und ins Team passt. Das Institut praepaed e.V. schulte die ausgesuchten Ehrenamtlichen vor Programmbeginn in Düsseldorf. Uns war es zusätzlich noch wichtig, mit allen Ehrenamtlichen eine gemeinsame teamfördernde Aktion durchzuführen. Wir veranstalteten

einen gemeinsamen Grillabend, bei dem wir uns alle in ungezwungener Atmosphäre kennenlernen konnten. Solche Team-Events wiederholen wir auch immer wieder, um die Gemeinschaft zu stärken und neue Freiwillige gut ins Team zu integrieren.

Aktuell besteht das Düsseldorfer join!-Team aus Frauen und Männern im Alter zwischen 16 und 71 Jahren, die alle unterschiedlichste Voraussetzungen und Erfahrungen mitbringen. Gerade diese Vielfältigkeit des Teams ist für die Familiennachmittage sehr hilfreich. Die verschiedenen Charaktere, Altersgruppen und Herkünfte der Teamer und Teamerinnen bieten den teilnehmenden Familien ein breites Spektrum an Ansprechpersonen. Die Beteiligung von Ehrenamtlichen bedeutet andererseits auch, dass diese aus privaten oder beruflichen Gründen kurzfristig aus dem Projekt aussteigen können. Unsere Teamerinnen und Teamer haben großes Interesse an join!, und sie machen es immer wieder möglich, an den join!-Nachmittagen teilzunehmen. Das gelingt nicht immer, aber wir sehen, dass ihnen join! wichtig ist.

Familienuche:

Drei Monate vor Programmbeginn besuchten wir eine nahegelegene Flüchtlingsunterkunft, die vorwiegend von Familien bewohnt wird. Dort verbrachten wir einen Nachmittag und luden alle Familien ein, uns kennenzulernen. Die Bereitschaft, als Familie an join! teilzunehmen, war zwar zunächst groß, letztendlich kamen aber aus der Unterkunft keine Familien.

Das hatte unterschiedliche Gründe: Beispielsweise wurden Familien zwischenzeitlich abgeschoben oder ihre verfügbaren Zeiten hatten sich geändert. Die fehlende Aussicht auf einen Aufenthaltstitel war und ist ebenfalls eher ein Hinderungsgrund. Flüchtlingsfamilien, die bereits in einer eigenen Wohnung leben, sind, sofern sie keine Kinder in Kitas oder im schulpflichtigen Alter haben, kaum zu erreichen, obwohl die Gruppe einen eigenen Nutzen in dem Programm sieht. Die Flüchtlingsfamilien für unseren ersten join!-Durchgang erreichten wir über persönliche Ansprache im efa-Stadtteiltreff und im Stadtteil, über Aushänge im efa-Schaukasten, über unsere Teamerinnen und Teamer und im weiteren Verlauf auch über die teilnehmenden Flüchtlingsfamilien, die befreundete Familien mitbrachten. Die Stadtteilstammlisten für den ersten join!-Durchgang bekamen wir über den efa-Stadtteiltreff und die Kitas im Stadtteil.

Die Familiennachmittage:

Die fünf Familiennachmittage des ersten join!-Durchgangs fanden von September bis November 2016 im Gemeindesaal der evangelischen Kirchengemeinde statt. Insgesamt kamen zu dem ersten Durchgang elf Familien, davon vier Flüchtlings- und sieben Stadtteilstammlistenfamilien.

Die Familien hatten zusammen 21 Kinder zwischen 0 bis 7 Jahren. Zehn Kinder waren jünger als 1,5 Jahre. Während die älteren Kinder keine Schwierigkeiten hatten, sich an einem Nachmittag 2,5 Stunden aktiv zu beteiligen, waren die Nachmittage für die jüngeren Kinder manchmal zu lang, und einige Familien mussten immer mal wieder früher gehen.

Die angebotenen Spiele und Aktionen mussten wir oft kurzfristig auf die Situation anpassen. Das gilt auch für die unterschiedlichen Sprachkenntnisse der teilnehmenden Flüchtlingsfamilien. Spiele und Aktionen mit viel Gestik, die Zuhilfenahme von Bildern und die Übersetzungsdienste eines syrischen Vaters trugen dazu bei, dass sich alle irgendwie verständigen konnten. Die join!-Familiennachmittage waren immer bunt, manchmal laut, lustig, informativ, und vor allem haben sich die Familien kennengelernt und sich gerne über Familien- und Alltagsthemen sowie ihre Bedürfnisse ausgetauscht. Sowohl die Familien als auch das Team haben das gemeinsame Essen und die dort stattfindenden Gespräche besonders gemocht. An allen Nachmittagen war eine angenehme Atmosphäre, und viele Familien bedankten sich bei dem Team für die gemeinsame Zeit, bevor sie nach Hause gingen. Darin sah das Team eine Anerkennung für seine Arbeit.

Nach dem ersten join!-Durchgang:

Am Ende des join!-Durchgangs hatte sich eine vertraute Atmosphäre unter den Stadtteil- und Flüchtlingsfamilien eingestellt, und es gab den Wunsch nach weiteren Treffen. Unser Team übernimmt seitdem die Organisation dieser Treffen. Die Familien nutzen die Nachtreffen, um sich besser kennenzulernen.

Es ist wunderbar zu beobachten, wie die Unsicherheiten im Umgang aller miteinander abgebaut wurden und sich immer mehr Vertrauen aufgebaut hat. Erste private Verabredungen zwischen den Familien haben auch schon stattgefunden. Das zu sehen, ist eine positive Bestätigung und Motivation für das Team und alle Beteiligten.

Autorin: Antje Fuchs



Eltern-Kind-Arbeit mit zugewanderten und geflüchteten Familien

Begleitung von der Schwangerschaft bis zum Berufseintritt

Duisburg ist in seiner Geschichte eng mit Migration verknüpft. Stadtteile, Quartiere und Nachbarschaften sind es gewohnt, neue Nachbarn zu integrieren. Vielfalt ist also längst Alltag. Aktuell leben in Duisburg 6.725¹⁴ geflüchtete und 17.365¹⁵ aus Südosteuropa zugewanderte Menschen, darunter besonders viele Kinder unter sechs Jahren, die bisher keine Möglichkeit gehabt haben, einen Kita-Platz zu erhalten. Ein Teil der Familien lebt in Sammelunterkünften, die übrigen in Wohnungen. Einige Stadtteile haben einen sehr hohen Hilfebedarf.

So entwickelte das DRK-Familienbildungswerk Duisburg seit Januar 2015 nach und nach Projekte, die niederschwellig auf die Bedürfnisse der Familien eingehen, die Mehrsprachigkeit fördern und die Integration erleichtern. Dabei wurde auf bewährte und evaluierte Projekte zurückgegriffen. Drei dieser Projekte werden im Folgenden ausführlicher beschrieben.

1. Elternstart NRW¹⁶ für geflüchtete und zugewanderte Familien

Das Angebot ist offen für werdende Mütter oder Eltern, die gerade ein Baby bekommen haben. Beim „Offenen Treff“ können Fragen gestellt und Informationen zu Behörden, Ärzten etc. eingeholt werden. Es findet ein Austausch mit anderen (werdenden) Müttern statt, bei dem alle voneinander lernen können.

14 Quelle: Öffentliche Mitteilungsvorlage der Stadt Duisburg, Stand 30.06.2016.

15 Quelle: Übersicht des Bürger- und Ordnungsamt der Stadt Duisburg, Stand 31.01.2017.

16 Siehe auch die Informationen zu „Elternstart NRW“ im 6. Kapitel.

Im Mittelpunkt stehen die Schwangerschaft und das erste Lebensjahr. Es gibt Unterstützung, besonders das erste Lebensjahr bewusst zu erleben und die Entwicklung der Kinder zu verstehen, zu begleiten und zu genießen. Ein reger Austausch und die Möglichkeit, Ängste und Sorgen mitzuteilen, gibt den Müttern mehr Sicherheit in ihrer (neuen) Rolle.

Die Kursleitung arbeitet nach dem „Dialogischen Ansatz“¹⁷. So werden in jeder Woche die Themen der Mütter aufgegriffen und für den nächsten Termin vorbereitet. Gemeinsame Themen können alle Fragen rund ums Stillen, die erste Beikost und der Umgang mit herausfordernden Situationen sein. Auch Lieder sowie liebevolle und spielerische Kontakte mit den Babys gehören zum Programm.

Zusätzlich zu einer erfahrenen Kursleitung ist eine Hebamme anwesend. Sie kann aus fachlicher Sicht beraten, bei Bedarf kleine Vor- und Nachsorgeuntersuchungen durchführen und im Rahmen des „Setting-Ansatzes“ präventiv arbeiten.

Durch diese ersten Erfahrungen und Kontakte wird der Zugang zu weiteren Angeboten der Familienbildung erleichtert bzw. geöffnet.

2. „FlüKids“ und „Südosteuropa“ – Brückenprojekte für geflüchtete und zugewanderte Familien mit Kindern bis sieben Jahre ohne Kita-Platz

Adressaten

Das Angebot richtet sich an geflüchtete und zugewanderte Eltern und deren Kinder im Alter von einem Jahr bis sieben Jahren im Rahmen von Eltern-Kind-Gruppen. Das Projekt spricht Familien an, die noch keine Kinder in einer Einrichtung haben.

Ansprache

Auch hier steht das Ziel der niederschweligen Ansprache der Familien im Zentrum der Überlegungen, um so auch diejenigen zu erreichen, die bisher aufgrund ihrer Sozialisation im Herkunftsland große Barrieren beim Zugang zu Bildungseinrichtungen vorfinden.

Ziele

Im Fokus stehen die Integration der Familien, die Stärkung der Elternkompetenz, die Heranführung an das deutsche Bildungssystem und die Förderung von Mehrsprachigkeit und der frühkindlichen Entwicklung. Für die Eltern besteht die Möglichkeit, sich schon mit der Kindertagesstätte vertraut zu machen, Mitarbeiterinnen, Strukturen und das Haus kennen zu lernen.

Inhalte

Besonders wichtig für die Vorschulkinder ist die Vermittlung von Grundlagen der deutschen Sprache im spielerischen Kontext, um den Wechsel in die Schule gut vorzubereiten und zu erleichtern. Weitere Themen in den Gruppen sind Ernährung, Entspannung und Bewegung. Die Inhalte eignen sich besonders gut für eine spielerische Entdeckungsreise zu einer gesunden Ernährung (es wird in jeder Stunde gemeinsam gegessen). Sie fördern die motorische Entwicklung, regen die Fantasie an, helfen zur Ruhe zu kommen und motivieren dazu, Geschichten zu erzählen. Durch gemeinsame, angeleitete Aktivitäten wie Spielen, Singen, Basteln, Malen, Tanzen oder das Betrachten von Bilderbüchern erwerben Kinder und Eltern erste Deutschkenntnisse und werden in ihrer Muttersprache gestärkt. Die Eltern erfahren, wie sie ihre

¹⁷ Quelle: http://www.lvr.de/app/resources/e_eltern_dialogregeln.pdf.

Kinder sowohl in der allgemeinen als auch in der sprachlichen Entwicklung fördern können. Die thematischen Schwerpunkte orientieren sich am Lebensalltag der Familien und greifen deren Bedürfnisse und Wünsche auf. Alltagsorientierte Themen, wie z.B. der Körper, die Ernährung, die Kleidung etc. werden so auf spielerische Weise vermittelt. Die aktive Mitgestaltung des Kurses durch Eltern und Kinder ist Teil des Konzeptes. Es werden möglichst kostenlose sprachfördernde Spiel- und Beschäftigungsmaterialien kennen gelernt und selber hergestellt.

Aktivitäten

Durch Ausflüge z.B. zum Spielplatz, auf den Markt oder in den Zoo lernen die Familien die Stadt und ihre Angebote besser kennen. Gerade die möglichst kostenfreien Angebote in unmittelbarer Nähe sind wertvoll. Ein gemeinsamer Spaziergang durch den Stadtteil oder ein Einkauf, um gemeinsam Mahlzeiten zuzubereiten, eröffnen oft neue Wege und Möglichkeiten für die Familien.

Parallele Spielgruppen

In den parallel dazu angebotenen Spielgruppen sollen Kinder im Alter von drei bis sieben Jahren, **ohne Anwesenheit der Eltern**, erste Erfahrungen in einer Kindergruppe machen können. Wichtig ist dabei, dass die Kinder bereit sind, sich nach einer Eingewöhnungszeit von ihren Eltern zu lösen.

Dieses Betreuungskonzept gliedert sich in folgende Schwerpunkte: Bewegung, Sprache, Spiel und soziales Miteinander sind für die Kinder besonders wichtig. Die Kinder leben in den Flüchtlingsunterkünften oder im dezentralen Wohnumfeld in sehr beengten Räumlichkeiten. Deshalb sind Bewegungsangebote, die natürlich auch das soziale Miteinander und die Sprache entwickeln, von besonderer Bedeutung. Kinder sollen erste Spiele kennen lernen, gemeinsam kreativ sein und miteinander musizieren. Ausflüge und Freizeitangebote außerhalb der Einrichtung unterstützen diese Ziele.

Elternbildungsprogramm

Zusätzlich bietet das Projekt ein Elternbildungsprogramm an. Dieses unterstützt die Kinder und Eltern im Bildungsprozess, fördert die Mehrsprachenkompetenz, erste Deutschkenntnisse und die Allgemeinentwicklung bei ein- bis dreijährigen Kindern. Die Mütter sind die ersten Sprachvorbilder und haben den engsten Bezug zu ihren Kindern im Alltag. Hier lernen sie, ihre Kinder beiläufig und regelmäßig in entwicklungsfördernde Kommunikations- und Sprachspiele einzubinden.

Hauptsächlich geht es dementsprechend um die Förderung der Interaktion zwischen Mutter und Kind und um die Aktivierung und Begleitung der Mütter während der Übergangsphase in die Kita. Vertrauen wird geschaffen, Beziehung aufgebaut und das Interesse wird geweckt.

Kursleitungen

Alle Kursleitungen arbeiten mittlerweile in einem großen und starken Netzwerk, sodass die Familien bei Bedarf an andere Beratungsstellen weitervermittelt werden können.

Begleitprogramm

Begleitend fahren drei Spielmobile der Stadt Duisburg zusätzlich die Standorte der Angebote an.

3. „FlüKids Ü7“

In der Arbeit mit geflüchteten und zugewanderten Familien wird täglich deutlich, dass viele schulpflichtige Kinder lange auf einen Schulplatz warten müssen. Die Kinder sind in der Regel hoch motiviert zu lernen, aber es fehlt ihnen an einer Tagesstrukturierung.

An allen Standorten, wo viele schulpflichtige Kinder ohne Schulplatz leben, werden niederschwellige Familienbildungsangebote aufgebaut. Der Übergang in die Schule wird so gut vorbereitet und begleitet. Übergeordnete Ziele des Konzepts sind die Ermöglichung von Bildungschancen für alle Kinder durch gemeinsames Lernen beim Spielen und Bewegen sowie die Stärkung der Erziehungsfähigkeit der Eltern.

Viele Kinder werden aus Mangel an Personal und Plätzen häufig zu schnell in den Regelunterricht integriert. Man muss hierbei bedenken, dass die Kinder oft nicht den Kindergarten und die Grundschule in Deutschland besucht haben. Das Bildungsverständnis ist nicht immer vorhanden und auch der Auftrag von Kita und Grundschule ist bei den Eltern nicht immer bekannt. Um eine gute Basis der Zusammenarbeit zu schaffen, sollte sich die Schule den Eltern öffnen, was beispielsweise im Rahmen eines Eltern-Treffs in einer lockeren Atmosphäre geschehen könnte. Das verlangt von den Lehrkräften, dass sie sich Zeit nehmen und den Anliegen der Eltern ernsthaft widmen.

Durch Informationen über den Schulalltag kann einer möglichen Stigmatisierung der Kinder und Jugendlichen vorgebeugt werden, die häufig nur ein Resultat mangelnder Kenntnisse über die Bedeutung von Normen und Regeln in der Schule ist (Pünktlichkeit; Arbeitsplatz zu Hause; Material; Frühstück; Elternbriefe lesen, verstehen und unterschreiben). Bei den Angeboten für Eltern mit ihren Kindern geht es um das Kennenlernen des deutschen Schulsystems und um eine stabile gemeinsame Basis der Zusammenarbeit. So ist der Weg hin zum Erlernen der Sprache, zum Leben in einem neuen Land und zur Integration in eine andere Kultur leichter.

Die Bedeutung aller weiteren Inhalte der Schule und die Wichtigkeit einer guten Muttersprache werden den Eltern im nächsten Schritt vermittelt. Es geht darum, eine gemeinsame Lernkultur zu entwickeln und sich gegenseitig für den Lernprozess zu motivieren. Nur gemeinsam kann eine Integration aller Familien gelingen. Die Elternarbeit sollte geschehen, noch bevor die Kinder in die Regelklasse kommen. Sie sollte vor allem niedrigschwellig sein, um Ängste, Desinteresse und Widerstände, die mit der Schule zusammenhängen, abzubauen.

Der Schwerpunkt der Arbeit mit den Kindern liegt eher im Freizeitbereich, um auf spielerischem Weg Sprache und Integration zu fördern. Verschiedene sportliche Aktivitäten laden zum Deutsch lernen und zur Suche nach Gemeinsamkeiten ein. Die Kinder werden zusätzlich auf die Inhalte und Anforderungen der Schule durch Mitschülerinnen und Mitschüler vorbereitet.

Eine Begleitung parallel zum Besuch der Seiteneinsteigerklassen macht das gesamte Konzept rund. Die Kursleitungen unterstützen in den Klassen und können als Vermittler zwischen Schule und Schülerschaft, aber auch zwischen Schule und Eltern fungieren. Für die Kinder soll ein förderliches Lernklima – sowohl in der Schule als auch im Elternhaus – geschaffen werden. Das hat sich als äußerst wichtig erwiesen, denn oft stehen Multiproblemlagen im Weg, die verhindern, dass in der Familie ein Bildungsklima entstehen kann, das auch einen positiven Einfluss auf den Schulbesuch hat. Es soll vermittelt werden, dass es in Deutschland ein Recht auf Bildung gibt, dass sich hieran aber auch Regeln und Pflichten knüpfen.

So wird das Zusammengehörigkeitsgefühl von Eltern, Kindern und der Schule und damit verbunden auch die Eigenverantwortlichkeit von Eltern und Kindern gestärkt.

4. Personal und organisatorische Rahmenbedingungen der drei Projekte

Alle drei Projekte werden mit Reflexion, Coaching, Schulungen und Fortbildungen begleitet. Im Team arbeitet immer eine pädagogisch ausgebildete Kursleitung mit je nach Gruppengröße ein bis zwei Assistentinnen und ein bis zwei Kinderbetreuungen. Nach Möglichkeit ist immer eine der Mitarbeiterinnen muttersprachliche Assistentin. In den Projekten sind sechs hauptberufliche Mitarbeiterinnen und ca. 150 Honorarkräfte beschäftigt. Drei Bezirksleitungen sind hauptamtlich angestellt und dafür verantwortlich, die pädagogischen Inhalte in den Kursen sicherzustellen und als Ansprechpartner/-in und Berater/-in vor Ort da zu sein. Die Bezirksleitung ist das Gesicht im Stadtteil, die Schnittstelle zu anderen Verbänden, zum Ehrenamt und anderen Helferkreisen und Vereinen. Durch diese großflächige Vernetzung sind zahlreiche Nebenprojekte und Kooperationen entstanden. Das Projekt wird in 13 Stadtteilen an über 40 Standorten mit über 100 Kursen durchgeführt. Die Angebote finden zwischen einmal bis fünfmal in der Woche pro Standort für jeweils zwei oder vier Stunden statt. Die Gruppenstärke variiert je nach räumlichen Möglichkeiten.

5. Finanzierung

Alle drei Projekte werden unterschiedlich finanziell gefördert. Elternstart NRW wird durch Landesmittel des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes NRW (MFKJKS) finanziert. FlüKids wird als Brückenprojekt über das Land finanziert. Im Jahr 2017 wurde ein Zuschuss über das Jugendamt Duisburg direkt an das DRK-Familienbildungswerk weitergeleitet. Die Angebote für über siebenjährige Kinder werden von Spendengeldern des DRK finanziert.

Autorin: Anna Žalac



Qualifizierung von Honorarkräften für Spiel- und Kontaktgruppen (SpieKo®-Plus-Qualifizierung)

Vorgeschichte

In der Stadt Duisburg wurde im Laufe des Jahres 2016 der steigende Bedarf an Angeboten für Flüchtlingsfamilien deutlich. Es wurden immer mehr Personen benötigt, die für eine unterstützende Arbeit entsprechend ausgebildet sind. Die Stadt Duisburg hat zudem für die Zusammenarbeit mit Kursleitungen Auflagen bestimmt: So muss eine Honorarkraft mindestens die 160 Std. Tagespflegeausbildung vorweisen, um als Kursleitung eingesetzt werden zu können.

Die Arbeit mit geflüchteten und zugewanderten Familien vor Ort ist ein neues Arbeitsfeld, für das die Familienbildung auch zusätzliche Honorarkräfte gewinnen musste. Die Anwerbung neuer Kursleitungen mit pädagogischer Qualifikation erwies sich als außerordentlich schwierig, sodass Überlegungen angestellt wurden, wie Menschen ohne pädagogische Ausbildung so vorbereitet werden können, dass sie imstande sind, angemessen mit den geflüchteten Familien zusammenzuarbeiten. So entstand die Idee der erweiterten, modifizierten Ausbildung zur SpieKo®-Kursleitung. Helfer können qualifiziert werden und Fachpersonal kann sich passend zur aktuellen Lage weiterbilden.

Adressaten

Das Angebot richtet sich klassischerweise an pädagogische Fachkräfte. Wir haben die SpieKo®-Plus-Ausbildung allerdings für alle Interessenten geöffnet, so dass keine Zugangsvoraussetzungen erforderlich sind. Erwünscht sind Erfahrungen in der Eltern-Kind-Arbeit.

Ziele

Ziel der oben aufgeführten Projekte ist es, die Integration von geflüchteten Eltern mit ihren Kindern zu fördern und ihren Alltag mittels pädagogisch-spielerischer Konzepte sinnvoll zu strukturieren. Dazu sollen Kursleitungen und darüber hinaus interessierte, erfahrene und auch selbst betroffene Menschen in einem speziell auf geflüchtete oder zugewanderte Familien fokussierten Programm zu Spiel- und Kontaktgruppen-Kursleitungen ausgebildet werden. Die Ausbildung zur Kursleitung „SpieKo®“ (Spiel- und Kontaktgruppen für Eltern mit Kindern ab dem ersten Lebensjahr) ist ein im DRK-Bundesverband entwickeltes und seit Jahren erprobtes Konzept. Übergeordnetes Ziel des Konzepts ist die Ermöglichung von Bildungschancen für alle Kinder durch gemeinsames Lernen beim Spielen und Bewegen sowie die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern.

Aufbau, Inhalte der Module und Methoden

Die SpieKo®-Ausbildung mit 64 Unterrichtseinheiten (UE) wurde um Zusatzmodule im Umfang von 40 UE erweitert, die speziell die Arbeit mit Flüchtlingen betreffen. Innerhalb der Ausbildung ist ein „Erste Hilfe am Kind“-Kurs mit 9 UE und Hospitationen in bestehenden Eltern-Kind-Gruppen die grundlegende Basis. Ein Praxisanteil von weiteren 27 UE komplettiert die Ausbildung.

Das SpieKo®-Konzept orientiert sich mit seinem Anspruch, **„Kindern frühzeitig Bildungschancen durch gemeinsames Lernen beim Spielen und Bewegen zu ermöglichen und Eltern in ihrer Erziehungsfähigkeit zu stärken ...“**, grundsätzlich an der Situation und den Bedürfnissen von Eltern und Kindern.

Die Grundausbildung zur SpieKo®-Kursleitung umfasst folgende Inhalte:

- Eltern-Kind-Gruppen als Form der Elternbildung und Familienarbeit
- Chancen, Ziele und Grenzen der Spiel- und Kontaktgruppe
- Entwicklungspsychologische Grundlagen bei Kindern von ein bis drei Jahren
- Kennenlernen und Umgang mit praktischen Arbeitshilfen
- Erarbeiten von Spiel- und Bewegungsangeboten
- Planung, Vorbereitung und Durchführung von Gruppenstunden
- Rolle und Funktion der Kursleitung
- Zuhören, Wahrnehmen und Gespräche führen
- Umgang mit Konfliktsituationen
- Erfahrungsaustausch und Reflexion der eigenen Gruppenarbeit

Wenn die gesamte Qualifizierung abgeschlossen wird, sind 160 Unterrichtsstunden absolviert worden.

Aktuell angebotene Zusatzmodule sind:

Sprachliche Entwicklung

- Wie kommt das Kind zur Sprache?
- Was sind die Meilensteine der Sprachentwicklung?
- Welche Erwerbsmethoden und -strategien gibt es dafür in der frühen Kindheit?
- Wie kann ich Kinder im Spracherwerb altersgerecht fördern?
- Was ist Mehrsprachigkeit und warum sollte sie angestrebt werden?
- Überfordert Zwei- oder Mehrsprachigkeit das Kind?
- Was sind günstige/ungünstige Bedingungen für den sukzessiven Zweitspracherwerb?
- Wie kann ich die Inhalte dieser Fortbildung in die Praxis umsetzen?

Asylrecht

- Aktuelle Infos und Grundlagen des Asylrechts
- Einführung für Menschen, die in Unterkünften für geflüchtete Familien tätig sind, unter Einbezug gezielter Fragen zum Thema

Clownerie

- Steigerung von Motivation zum Sprechen und Freude an der deutschen Sprache
- Abbau von Sprechangst, insbesondere innerhalb von und vor Gruppen
- Förderung eines positiven Bewusstseins für die eigene Zweisprachigkeit
- Einbeziehung von Körpersprache als Ausdrucksmittel
- Spielerisches Kennenlernen diverser Zirkus-Techniken
- Ideen für Zirkus-Geschichten als Einstiegsmöglichkeit
- Den eigenen Körper erleben und spüren: Gleichgewicht, Körperspannung, Stabilität und Kraft aufbauen
- Kreativität, Ausdauer, Konzentration, Wahrnehmung und Reaktionen fördern
- Durch gemeinsames Agieren Vertrauen aufbauen und Verantwortung bewusst machen
- Durch Einsetzen von ungewöhnlichen Materialien die Neugierde und Bewegungsfreude der Kinder nutzen
- Spielerisch werden soziale und motorische Kompetenzen aufgegriffen und mobilisiert.

Interkulturelles Arbeiten

- Wie sind meine Berührungspunkte mit dem Thema interkulturelles Arbeiten und wo liegen meine eigenen kulturellen Wurzeln?
- Was ist Kultur?
- Welche Bedeutung haben Kulturstandards?
- Welchen Zusammenhang haben Erziehungswerte und Gesellschaftsform?

Soziale Milieus

- Was ist ein soziales Milieu?
- Welche Merkmale von Milieus spielen im Rahmen der kulturellen Arbeit eine Rolle?
- Welche Auswirkungen auf das gesamtgesellschaftliche System lassen sich beobachten?

Wertebildung mit Blick auf gesellschaftliche Entwicklung

- Was ist Wertebildung?
- Welche Rolle spielt sie im interkulturellen Kontext?
- Welche Bedeutung ergibt sich für die tägliche Arbeit mit geflüchteten Familien?

Bindung unter besonderer Berücksichtigung von Aspekten von Flucht

- Was wird unter Bindung verstanden?
- Was sind die Merkmale von Bindung?
- Was unterstützt eine sichere Bindung?
- Welche stabilisierenden Rahmenbedingungen kann ich für geflüchtete Familien in Eltern-Kind-Gruppen schaffen?

Entwicklung von Kindern zwischen drei und zehn Jahren

- Wie entwickeln sich Kinder in den unterschiedlichen Altersstufen?
- Was können und was brauchen sie?
- Was heißt das für mein Angebot vor Ort?

Selbstfürsorge

- Was hat mich motiviert, mit geflüchteten Familien zu arbeiten?
- Welche Motivation habe ich aktuell?
- Was brauche ich als Person, um gut arbeiten zu können?
- Welche Auswirkungen hat meine Arbeit auf meinen privaten Alltag?

Niederschwelliges Arbeiten

- Was zeichnet diese besondere Zielgruppe aus?
- Was bedeutet Niederschwelligkeit?
- Wie sieht eine angemessene Begleitung aus?
- Was heißt das für den Gruppenalltag?

Kinderschutz/Trauma

- Interkultureller Kontext
- Verständnis von Kindeswohlgefährdung und Formen von Missbrauch
- Präventivmaßnahmen
- Fallmanagement
- Verhalten bei Verdachtsfällen
- Praktische Umsetzung
- Einführung in „das Trauma“ und Sensibilisierung für den Umgang mit traumatisierten Menschen

Zeitraumen

Die Ausbildung gliedert sich in sieben Blöcke und zieht sich über einen Zeitraum von ca. sechs Monaten. Die Zusatzmodule werden parallel und auch anschließend angeboten. Die Module sind unterschiedlich in ihrem Umfang (von 4 bis 16 Unterrichtseinheiten) und werden stetig um neue Angebote erweitert.

Die Qualifizierung inklusive der Zusatzmodule ist kostenfrei für Kursleitende und Assistentinnen, die für uns bereits tätig sind oder in Zukunft für uns tätig werden wollen.

Die Teilnahme an der Grundausbildung zur SpieKo®-Kursleitung ist Basis und Pflicht. Die Zusatzmodule können frei je nach Interesse und Schwerpunkt gewählt werden.

Qualifikation der Kursleitung

Nach Beendigung der Basisausbildung erhält man ein DRK-Zertifikat zur Kursleitung SpieKo®. Jedes weitere Modul wird mit einem Zertifikat über die Einzelveranstaltung ausgezeichnet.

Evaluation

Erste Auswertungen zeigen, dass das erforderliche theoretische Hintergrundwissen gut durch die angebotenen Module abgedeckt wird.

Folgende Inhalte aus der SpieKo® eignen sich besonders gut für die Modifizierung und waren den Kursleitungen vor Ort eine große Hilfe:

- Eltern-Kind-Gruppen als Form der Elternbildung/Familienarbeit
- Ziele der Spiel- und Kontaktgruppen
- Chancen und Grenzen der Spiel- und Kontaktgruppen
- Wahrnehmen und Beobachten
- Erarbeitung von Spiel- und Beschäftigungsangeboten
- Planung, Vorbereitung und Durchführung von Gruppenstunden
- Rolle und Funktion der Gruppenleitung
- Gesprächsführung
- Gruppenphasen und Gruppendynamik
- Umgang mit Konflikten

Die Zusatzmodule sind besonders nah an der praktischen und täglichen Arbeit vor Ort. Das ergibt eine gute Ergänzung zu Reflexions- und Coachingterminen.

Bisher haben zwei Gruppen im Jahr 2016 mit je 18 Teilnehmerinnen die Qualifizierung abgeschlossen. Ab Januar 2017 ist ein dritter Durchlauf geplant, der schon ausgebucht ist.

Im Frühjahr 2017 startet ein vierter Durchlauf in Düsseldorf.

Die Nachfrage und der Bedarf an neuen und weiteren Themen sind weiterhin hoch. Daher sind neue Module in Planung: Arbeit im Team, Tanz und Bewegung, Pantomime, Early Literacy, Entspannungsübungen für Eltern und Kind, Musik.

Autorin: Anna Žalac

6. Angebote und Angebotsgestaltung „Das Haus der Familienbildung“

Die Angebote der Familienbildung lassen sich im Hinblick auf die Ansprache von Familien mit Migrationsgeschichte nach folgenden Veranstaltungstypen unterscheiden:

- niedrigschwellige Angebote
- migrationsorientierte Angebote
- interkulturelle Angebote

Wenn auch diese Angebotstypen hier analytisch voneinander getrennt werden, treten sie in der Realität manchmal als Mischformen auf. So kann beispielsweise ein niedrigschwelliges Angebot bewusst auf eine spezielle Adressatengruppe ausgerichtet sein (wie beim Müttercafé für türkische Bewohnerinnen eines Straßenzugs im Stadtteil), um deren Alltagsgewohnheiten und Bedürfnisse bei der Angebotsgestaltung berücksichtigen zu können.

Niedrigschwellige Angebote

Mit solchen Angeboten sollen Hemmschwellen abgebaut, die die Betroffenen vom Besuch der Familienbildung abhalten. Hemmungen können unterschiedliche Ursachen haben:

- mangelnde Informationen über Einrichtungen der Familienbildung, die es im Herkunftsland vielfach nicht gibt,
- geringes Bildungsinteresse (z.B. aufgrund negativer Vorerfahrungen mit Bildungsinstitutionen),
- die Sorge, die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Einrichtung nicht zu verstehen, wenn keine oder nur geringe Deutschkenntnisse vorhanden sind,
- Bedenken, missioniert zu werden, wenn die Einrichtung einen kirchlichen Träger hat,
- der Eindruck, die Einrichtung sei nur für Deutsche da,
- Unsicherheit und Schamgefühle, sich in deutscher Sprache nicht richtig mitteilen zu können und von den deutschen Besuchern und Besucherinnen der Einrichtung nicht verstanden zu werden,
- die fehlende Überzeugung, dass die frühkindliche Entwicklung ein wichtiges Thema für Eltern ist,
- die Annahme, dass man die Gebühren sowieso nicht zahlen kann,
- die Scheu, unbekannte (ungeschützte) Veranstaltungsorte aufsuchen zu müssen, was manchmal für muslimische Frauen ein Hinderungsgrund sein kann,
- die Vorstellung, sich für längere Zeit auf eine Kursteilnahme festlegen zu müssen, was aufgrund anderer Verpflichtungen nicht geht.

Wenn diese psychischen Dispositionen, Widerstände und persönlichen Vorstellungen bei der Planung von Angeboten nicht beachtet werden, verläuft die Adressatenansprache meistens im Sand und die Menschen werden nicht erreicht. Insofern ist es zunächst wichtig, sich beispielsweise über Befragungen von Schlüsselpersonen, Experten und Expertinnen in der Migrationsarbeit und Kontakte zu Schulen und Kindertageseinrichtungen ein Bild von den potenziellen Adressaten zu machen. Niedrigschwellige Angebote können dann ein Türöffner für diese Menschen sein, den Weg in die Einrichtungen bzw. Angebote zu finden.

Merkmale von niedrigschwelligen Angeboten:

Ort/Ausstattung

- kurze Wege zwischen Wohnort und Veranstaltungsraum
- Verlagerung von Angeboten an bekannte Orte im Quartier, die von den Eltern bereits aufgesucht werden (z.B. Schulen oder Kindertageseinrichtungen)
- Ausstattung der Veranstaltungsräume z.B. mit Symbolen, Fotos, Gegenständen aus verschiedenen Herkunftskulturen, die eine vertraute Atmosphäre vermitteln und Identifikationsmöglichkeiten bieten
- Schaffung einer lockeren Atmosphäre durch eine entsprechende Bestuhlung und Ausstattung mit Tischen

Leitung

- Einsatz von Fachkräften, die die Herkunftssprache der Adressaten sprechen und ggf. bereits deren Vertrauen besitzen
- Kenntnisse des Milieus der Familien und die Fähigkeit, sich ggf. in die mit prekären Lebensverhältnissen verbundenen Belastungen hineinversetzen zu können
- Fähigkeit, sich in einfacher Sprache ausdrücken zu können
- Methodenkompetenzen, um Sachverhalte prägnant und gut verständlich (z.B. mit Bildmaterial, Illustrationen, Filmsequenzen etc.) vermitteln zu können

Angebotsform/Inhalte

- Offene Angebote eignen sich als niedrigschwelliger Einstieg.
- Gestaltung des Angebots als lose, unverbindliche Treffen, die je nach Bedürfnis und Interesse besucht werden können
- Angebote mit hohem Kommunikations- und Freizeitwert (erlebnisreich, flexibel und kreativ)
- Inhalte werden prozessorientiert im Rahmen einer gemeinsamen Themenfindung bestimmt und nicht vorab festgelegt, manchmal sind sie durch einen bestimmten Anlass vorgegeben (z.B. Stillcafé oder Repaircafé).
- Angebot von kleinen Speisen und Getränken, die ggf. von den Besuchern und Besucherinnen mitgebracht werden.

Gruppenbildung und Partizipation

- Gruppenbildung erfolgt in offenen Angeboten häufig als informeller Prozess im Zuge ungezwungener Kontakte und spontaner Begegnungen.
- Mitbestimmung bei der Gestaltung der Treffen

Zeitliche Gestaltung

- Offene Treffs sind häufig gleitende Angebote, die nicht verpflichtend zu einem festen Zeitpunkt aufgesucht werden müssen.
- Festgelegt sind bestimmte Zeitspannen, in denen ein Treff aufgesucht werden kann.

Finanzierung

- Kostenlose Durchführung des Angebots bzw. Erhebung einer niedrigen Gebühr

Migrationsorientierte Angebote

Dieser Angebotstypus wendet sich an Menschen, die aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte einen speziellen Unterstützungsbedarf haben. Dazu zählen:

- Alphabetisierungskurse in der Erstsprache bzw. in Deutsch als Fremdsprache
- Kurse „Deutsch als Fremdsprache“
- Elternintegrationskurse
- Informationsveranstaltungen (z.B. über das deutsche Bildungssystem), Gesprächskreise, Elternkurse in der Erstsprache für Neuzugewanderte oder für Menschen mit geringen Deutschkenntnissen
- Angebote im geschützten Raum (z.B. für muslimische Frauen)

Solche Angebote erfüllen unterschiedliche Funktionen und Ziele. Angebote, die dem Spracherwerb dienen, entweder der Vermittlung und Sicherung der Schriftsprache oder dem Erwerb der deutschen Verkehrssprache, stellen die Basis für alle anderen Bildungsangebote dar. Muttersprachliche Angebote erfüllen vielfach den Sinn, Betroffene, die die Zielsprache noch nicht oder schlecht beherrschen, über wichtige Tatbestände aufzuklären. Im Bereich der Elternbildung tritt ein solcher Fall ein, wenn beispielsweise ein neues Schulgesetz eingeführt worden ist, dessen komplizierte Regelungen nur in der Herkunftssprache der Eltern gut nachvollziehbar sind. Auch Gesprächskreise, die kritische Lebensereignisse und psychische Probleme thematisieren, sind manchmal nur in der Familiensprache der Betroffenen angemessen durchzuführen. Gesprächsgruppen, die sich in einem geschützten Raum (unter Ausschluss von Männern) treffen, werden manchmal von muslimischen Frauen gewünscht, die sich nur unter solchen Rahmenbedingungen auf den Besuch einer Veranstaltung einlassen. Oft ist dies die einzige Möglichkeit für sie, einen öffentlichen Raum aufzusuchen. Die Treffen vermitteln u.a. soziale Kontakte, bieten Raum zur Selbstvergewisserung, zum Erfahrungsaustausch und zu wechselseitiger Unterstützung. In diesem Sinne tragen sie zur psychischen Stabilisierung, Stärkung des Selbstbewusstseins und Identitätsentwicklung bei.

Interkulturelle Angebote

Interkulturelle Angebote sprechen alle an. Sie beinhalten ein pädagogisches Konzept, das durch verschiedene Leitmotive und Ziele charakterisiert wird.

Als Leitmotive interkultureller Pädagogik gelten:

- das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft
- Respekt vor den und dem Anderen

Übergeordnete Ziele sind:

- interkulturelles Verstehen und Verständigung
- interkultureller Dialog (Auernheimer 2012, 20)

Interkulturelle Angebote fördern bewusst den Austausch von Einzelnen und Gruppen unterschiedlicher Herkunft. In Programmen der Familienbildung lassen sich Veranstaltungen mit folgenden Zielsetzungen finden:

- die Vielfalt der Religionen/Kulturen kennenlernen
- kulturelle Unterschiede im Familienvergleich erkennen
- gegenseitige Wertschätzung erfahren
- Zusammenleben von Familien unterschiedlicher ethnischer und religiöser Herkunft im Stadtteil fördern
- Achtung voreinander lernen
- Verständnis füreinander wecken
- Vorurteile abbauen
- Konflikte austragen lernen
- Neugier, Offenheit und Dialogbereitschaft wecken
- Hilfen zur gesellschaftlichen Teilhabe vermitteln
- kultursensibel agieren lernen

Interkulturelle Angebote müssen bewusst auf solche Ziele ausgerichtet und inhaltlich gestaltet werden. Es reicht nicht aus, auf die mehrkulturelle Zusammensetzung einer Gruppe zu verweisen. Das bloße Nebeneinander von Teilnehmenden unterschiedlicher kultureller Herkunft führt in der Regel nicht automatisch zur selbstreflexiven und kommunikativen Beschäftigung mit dem Eigenen und dem vielfältigen Anderen. Dazu bedarf es vielmehr einer didaktischen Konzeption.

Es hat sich im Rahmen der Innovationsprojekte der Familienbildung in NRW herausgestellt, dass die Bildungsangebote so vielfältig und in sich differenziert sein müssen, wie es der Heterogenität der Bevölkerung und auch der Pluralität der zugewanderten Gruppen entspricht. Es gibt nicht einen „Königsweg“, sondern viele verschiedene Zugänge zu den Familien. Insofern sollten die unterschiedlichen Angebotsformen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Angebote, die sich an bestimmte Adressaten wenden (z.B. Alphabetisierungskurse in der Muttersprache), haben die gleiche Existenzberechtigung wie interkulturelle Veranstaltungen, die dem Dialog und der gegenseitigen Verständigung dienen. Vielfach stellen niedrigschwellige Programme eine erste Stufe des Bildungswegs dar, weil durch sie bildungsdistanzierte Gruppen erst für die Familienbildung gewonnen werden können. Ist der erste Schritt getan, kann daran gearbeitet werden, die Teilnehmenden z.B. auch für systematische Elternbildungsprogramme zu interessieren. Das Prinzip des interkulturellen Lernens sollte zugleich integraler Bestandteil vieler Bildungsangebote sein.

Festzuhalten bleibt, dass je nach Interessen, Bedürfnissen, Bildungsvoraussetzungen und Lebenslagen der Betroffenen unterschiedliche Herangehensweisen und Bildungsangebote erforderlich sind. Das setzt allerdings voraus, dass sich die Verantwortlichen Gedanken darüber gemacht haben, wie mögliche Bildungswege innerhalb einer Einrichtung aussehen können und inwieweit beispielsweise für Übergänge von migrationsspezifischen Angeboten in das „Regelangebot“ gesorgt wurde. Es gilt, eine Durchlässigkeit innerhalb des Gesamtangebots sicherzustellen, die sozusagen durch Bildungspfade gewährleistet wird, die das Programm vertikal erschließen.

Worauf bei der Veranstaltungsplanung und -durchführung zu achten ist

Die didaktische Gestaltung des Angebotes

Auch die didaktische Gestaltung des Angebotes hat Einfluss auf dessen Akzeptanz. Teilnehmer- und Themenorientierung sind hier die zentralen Begriffe. Es ist wichtig die subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmenden im Blick zu haben. Sprachkompetenz, Bildungsniveau und kulturelle Aspekte sind ebenso zu berücksichtigen wie Interessen, Erwartungen und Vorerfahrungen.

Geringe Deutschkenntnisse

Viele Frauen mit Zuwanderungsgeschichte haben geringe deutsche Sprachkenntnisse, die sich oft als eine Hemmschwelle herausstellen, Angebote der Familienbildung wahrzunehmen. Vor allem Familienfrauen, die sich hauptsächlich in ihren ethnischen Communities bewegen, werden selten angeregt, systematisch Deutsch zu lernen. Diesen Sprachdefiziten kann man in der Bildungsarbeit sowohl auf der strukturellen als auch auf der kommunikativ-interaktionellen Ebene entgegenwirken. Strukturell meint hier alle Elemente wie z.B. Gruppenzusammensetzung, Gruppengröße, Person der Leitung, die bei der Durchführung eines Seminars vorgegeben sind. Kommunikativ-interaktionell beschreibt die Ressourcen, die in der Gruppe vorhanden sind und für den Gruppenprozess genutzt werden können. Was die strukturelle Ebene bei der Planung von Deutschkursen betrifft, bieten sich muttersprachliche Kursleitungen (bei homogenen Gruppen) an, wobei es wichtig ist, dass die Gruppensprache Deutsch ist und die Kursleitung ihre Muttersprache nur in Ausnahmefällen nutzt. Hilfreich kann die Muttersprache sein, um z.B. komplizierte grammatikalische Zusammenhänge zu erklären oder den Ursachen von logischen Fehlern auf die Spur zu kommen (im Türkischen gibt es z.B. keine Artikel). In kulturell und sprachlich gemischten Gruppen kann, vor allem in der Anfangsphase, die Einteilung in muttersprachliche Kleingruppen sehr sinnvoll sein. Eine weitere Möglichkeit ist der Einsatz von sogenannten Paten für einzelne Teilnehmende, um zu gewährleisten, dass alle dem Verlauf zeitnah folgen können. Diese Paten achten darauf, dass ihr Partner/ihre Partnerin alles versteht, und übersetzen, falls nötig, auch sinngemäß simultan. Dies natürlich immer mit dem Ziel, sich irgendwann unnötig zu machen. In manchen Gruppen, vor allem bei höherem Bildungsstandard, kann z.B. der Einsatz einer dritten gemeinsamen Sprache nützlich sein. Vom Einsatz von Übersetzern/Übersetzerinnen ist eher abzuraten, da sie den Gruppenverlauf sehr zäh machen. Ausnahmen sind sicherlich reine Infoveranstaltungen, bei denen Dolmetscher/-innen die wichtige Funktion haben, zu gewährleisten, dass alle Informationen bei allen vollständig ankommen. Aufgrund der finanziellen Situation der Familienbildung könnte hierbei dann meist auf die interne Infrastruktur, d.h. ehrenamtliche Übersetzer/-innen wie z.B. Teilnehmende oder Migrationsberater/-innen aus den Fachdiensten im eigenen Hause, zurückgegriffen werden. Grundsätzlich hat sich der Einsatz nonverbaler Kommunikationselemente (nonverbale Übungen, visuelle und kreative Methoden sowie darstellende Formen) bei Teilnehmenden bewährt, deren Deutschkenntnisse schwach ausgeprägt sind. Abzuraten ist von gängigen Lehrbüchern und Unterrichtsmaterialien, die meistens nicht auf lernungsgewohnte Zielgruppen abgestimmt sind. Ein direkter persönlicher Bezug zum Thema erleichtert das Sprechen auf jeden Fall. Sprechanelassen zu schaffen, die mit dem Alltag der Lernenden verbunden sind, fördert die Motivation und macht Mut.

Bildungsungewohnte Teilnehmende

Viele der im oberen Abschnitt genannten Aspekte gelten auch für bildungsungewohnte Teilnehmende. Es gilt hier erst einmal zu prüfen, wie die Bildungsvoraussetzungen der einzelnen Teilnehmenden wirklich sind. Zugewanderte sind keine einheitliche Zielgruppe. In einem Kurs sitzen oft Teilnehmende zusammen, von denen der eine studiert und der andere nur eine rudimentäre Schulbildung hat oder gar Analphabet ist. Dies ist erst nach einer Beratung und Spracheinstufung ermittelbar. Bei Teilnehmenden mit geringen Bildungserfahrungen sind alle Methoden, die schriftsprachliche Kenntnisse erfordern, mit Vorsicht einzusetzen. Möchte man sie trotzdem verwenden, sollte man gut auf die Gruppenzusammensetzung achten und gewährleisten, dass eine Person in der Gruppe das Schreiben übernimmt. In diesem Zusammenhang kann der Einsatz von Bildern, Bilderbüchern und Comics ebenso wie von kreativen und erlebnisorientierten Methoden empfohlen werden. Wichtig sind auch ein angemessenes Lerntempo, ausreichend Lernzeit und genügend Raum für Rückfragen. Von Seiten der Leitung ist auf eine einfache Sprache mit wenig Fremdwörtern, kurze inhaltliche Sequenzen, frei vorgetragene Inputs (nicht abgelesen), eine klare Gliederung und Visualisierung zu achten. Auf der strukturellen Ebene haben sich kleine Lerngruppen bewährt. Im Hinblick auf Integrationskurse hat sich herausgestellt, dass der Abschlusstest Deutsch als Fremdsprache nach 600 Unterrichtsstunden nicht zu erreichen ist, wenn es sich um Lernende mit geringer schulischer Vorbildung handelt. Eine pädagogische Mitarbeiterin einer großstädtischen Familienbildungseinrichtung berichtete in diesem Zusammenhang, dass 200 von 450 Teilnehmende einen sehr geringen Bildungsstandard hätten und vorher noch keine Fremdsprache gelernt hätten. Für sie sei das Ziel, nach 600 Unterrichtsstunden das Niveau des Zertifikates Deutsch als Fremdsprache zu erreichen, völlig unrealistisch. (Interview 13)

Kulturelle Aspekte

Bei der Planung und Durchführung von Angeboten für Zugewanderte und ihre Familien ist eine Vielzahl von kulturellen Aspekten zu beachten. Hierfür gibt es keine allgemeingültigen Rezepte, ein immer wieder neues Einstellen auf die jeweilige Gruppe ist notwendig. Bei der Zeitgestaltung der Veranstaltungen sollten Feste, zivile und religiöse Feiertage der Herkunftsländer Berücksichtigung finden. Hilfreich ist dabei auch ein interkultureller Kalender, der jedes Jahr aktualisiert wird. So ist beispielsweise ein Ernährungskurs, mit dem türkische Mütter angesprochen werden sollen, von vornherein zum Scheitern verurteilt, wenn er in die Zeit des Ramadan gelegt wird. Auch Uhrzeiten können sich unter Umständen als ungünstig erweisen. So litt ein Gesprächskreis, der am Nachmittag mit Kinderbetreuung stattfand, darunter, dass die türkischen Frauen nur sehr unregelmäßig teilnahmen. Als Grund nannten sie häufig unangemeldeten Besuch und das Gebot der Gastfreundschaft, das im Wertesystem der Frauen ganz selbstverständlich Vorrang hatte vor einem Familienbildungskurs. In Bezug auf die Gestaltung von Kursen ist es wichtig, kultursensibel Methoden und Strukturen auszuwählen. So stellt sich z.B. die Frage, welche Kurse besser nach Geschlechtern getrennt durchgeführt werden. Auch Nähe und Distanz, die kulturell oft unterschiedlich geregelt sind, können im Hinblick auf das Verhalten der Kursleitung oder bei der Wahl sozialer Arbeitsformen eine wichtige Rolle spielen.

Umgangs- und Gesprächsregeln im interkulturellen Kontext

Verhaltens- und Gesprächsregeln, wie sie aus der „Themenzentrierten Interaktion (TZI)“ (Cohn 1997) bekannt sind, eignen sich sehr gut für die Arbeit mit heterogenen Gruppen. Sie strukturieren den Umgang miteinander, geben Sicherheit und stellen einen Schutzraum gegen Vereinnahmung dar.

Die Axiome, Postulate und Hilfsregeln der TZI bieten hier einen guten Rahmen. Sie beinhalten ein ganzheitliches Menschenbild, bestimmte Prinzipien, Postulate und Regeln. Die zwei Postulate gewährleisten die Symmetrie und Reziprozität in der Gruppe:

1. Sei deine eigene Chairperson ...: Jeder/Jede entscheidet selbst darüber, wie viel er/sie von sich persönlich preisgibt, und somit über das Tempo der eigenen Integration in die Gruppe.

2. Störungen haben Vorrang ...: Dieses zweite Postulat beschäftigt sich mit den Themen, die Kommunikation behindern. Irritationen, kulturelle Missverständnisse und Fehlkommunikation dürfen nicht nur, sondern sollen angesprochen werden.

Eine mögliche Übersetzung der Hilfsregeln könnte für die interkulturelle Kommunikation folgende Vorteile haben.

Sprich per du und nicht per wir ...: Unterschiede und Gemeinsamkeiten werden nicht durch ein falsches Wir verschleiert. Das Gefühl, erst einmal als Individuum mit allen Facetten angenommen zu sein, wird dadurch gestärkt. Einer Vereinnahmung durch die Gruppe und einem Gruppendruck, der das Äußern einer eigenen, vielleicht anderen Meinung erschwert, wird so vorgebeugt.

Begründe Deine Fragen ...: Ausgefragt zu werden, löst Abwehrstrategien aus. Fragen, die man begründet, signalisieren jedoch echtes Interesse am Gegenüber und entspringen nicht bloß einer Neugier am exotischen Anderen.

Sei authentisch und selektiv ...: Niemand wird genötigt, sich mehr zu öffnen, als er/sie bereit ist. Der Gruppendruck wird so reduziert und ein Weg zwischen indifferenter Offenheit und ängstlicher Anpassung möglich gemacht.

Persönliche Reaktionen statt Interpretationen ...: Interpretationen sind gerade im interkulturellen Kontext besonders problematisch, da oft die Kenntnisse über kulturelle und gesellschaftliche Bedingungen in anderen Ländern fehlen. Jedes Gruppenmitglied ist selbst Experte/Expertin für das eigene Leben. Versteckte Bewertungen erschweren einen offenen interkulturellen Austausch.

Sei zurückhaltend mit Verallgemeinerungen ...: Häufig sind Zugewanderte mit Verallgemeinerungen konfrontiert, die falsch und verletzend sind. Pauschalisierungen verhindern eine wirkliche Auseinandersetzung mit der anderen Person. Gerade Menschen mit Zuwanderungsgeschichte erleben oft, dass sie als Angehörige einer ethnischen Gruppe (Spanierin, Türke etc.) statt als Individuen angesprochen werden.

Seitengespräche haben Vorrang ...: Gerade Seitengespräche haben oft eine wichtige Bedeutung für die Gruppe (z.B. signalisieren sie Störungen oder Ängste). Häufig verbirgt sich dahinter eine Scheu, Themen offen in der Gruppe anzusprechen, oder sie sind Ausdruck einer Unsicherheit beim Gebrauch der deutschen Sprache.

Nur einer/eine zur gleichen Zeit ...: Diese scheinbar lapidare Regel schafft Chancengleichheit für Menschen, die geringere Sprachkompetenzen und einen niedrigeren Kenntnisstand zu einem Thema haben. Zuhören mit Geduld, bis man das Gegenüber verstanden hat, ist eine wichtige kommunikative und interkulturelle Kompetenz. Durch diese Regel werden auch verschiedene Temperamente etwas ausgeglichen, seien sie nun kulturell oder individuell bedingt.

Eigene und die fremden Körpersignale sind wichtig ...: Sie geben wichtige Informationen über das Befinden und die Beteiligung der Teilnehmenden am Gruppengeschehen und den Lerninhalten. Auch hier gilt es, sensibel zu sein für die unterschiedliche Bedeutung von Körpersprache in verschiedenen Kulturen (ein Kopfschütteln, das bei uns „Nein“ bedeutet, beinhaltet z.B. bei Tamilen ein „Ja“).

An die Kursleitung im interkulturellen Kontext werden erhöhte Anforderungen gestellt, sie ist Garant für die in diesem Kapitel beschriebenen Aspekte.

Wie die Wünsche der Zielgruppen ermittelt werden

Befragungen von Eltern
in Kitas oder
Grundschulen

Abfrage spezieller
Teilnehmerwünsche
zu Kursbeginn/-ende

Befragung
muttersprachlicher
Kursleiter/-innen



Vorbereitende
Gespräche mit
Kontaktpersonen in
Migrationsfachdiensten

Multiplikatoren-
befragung

Vorbereitungsgruppen
unter Beteiligung der
Eltern

Informelle Gespräche
zur Ermittlung der
Interessen der
Teilnehmenden

Checkliste Veranstaltungsplanung

Nachdem der Bedarf bzw. die Wünsche der Zielgruppen ermittelt worden sind (siehe oben), kann nun mit der Veranstaltungsplanung begonnen werden. In der folgenden Checkliste sind Fragen zusammengestellt, die für die inhaltliche und organisatorische Planung von interessen- und bedürfnisorientierten Veranstaltungen für Zugewanderte und ihre Familien sowie für interkulturelle Veranstaltungen im Rahmen der Familienbildung relevant sind.

Manche der Fragen sind schon im Vorfeld zu beantworten, andere erst

- a. nachdem die Liste der Angemeldeten vorliegt,
- b. nach einer Beratung,
- c. nach einer Infoveranstaltung,
- d. nach dem ersten Kurstreffen.

1. Was? – das Thema

- Welche Themen interessieren meine Gruppe?

.....

- Wie bin ich auf dieses Thema gekommen? (Teilnehmerbefragung, Multiplikatorenbefragung, Beratung, konkrete Anfragen ...?)

.....

- Halte ich das Thema für sinnvoll?

.....

- Passt das Thema zum Profil meiner Einrichtung?

.....

2. Für wen? – die Adressaten

- An welche Adressaten wende ich mich mit meinem Angebot?
.....
.....
.....
.....
- Wie alt sind die potentiellen Teilnehmer und Teilnehmerinnen?
.....
- Welches Geschlecht haben sie?
.....
- Gehören sie zu einer einkommensschwachen Bevölkerungsschicht?
.....
- Aus welchen Ländern kommen sie, welche Staatsbürgerschaft haben sie?
.....
.....
.....
- Wie lange haben die potentiellen Teilnehmer/Teilnehmerinnen die Schule besucht?
.....
.....
.....
- Wie ist ihre Sprachfertigkeit in der deutschen Sprache?
.....
.....
- Sind unter den Teilnehmenden durch Vertreibung, Folter und Flucht besonders traumatisierte Menschen?
.....
.....
.....
- Welche Motivation haben sie für ihre Teilnahme?
.....
.....
.....
.....
.....

- Habe ich persönlichen Kontakt zu Einzelnen?

.....
.....
.....

- Haben die Teilnehmenden bereits an Veranstaltungen meiner Einrichtung teilgenommen?

.....
.....
.....

3. Was? – Ziele und Veranstaltungstyp

- Welche Art von Veranstaltung möchte ich anbieten?

.....
.....
.....

- Welche inhaltlichen Ziele verfolge ich?

.....
.....
.....
.....

- Passt der Veranstaltungstyp zu meinen Zielen?

.....
.....
.....
.....

- Ist der Veranstaltungstyp für meine Gruppe und das Thema sinnvoll?

.....
.....
.....
.....

4. Wie? – die Methoden

- Welche Methoden passen zum Thema und zur Gruppe?

.....
.....
.....
.....

- Sind die Teilnehmenden methodengeübt?

.....
.....
.....

- Fühle ich mich sicher im Umgang mit dieser Methode?

.....
.....

- Passt die Methode zum äußeren Rahmen?

.....
.....

- Ist die Methode förderlich zum Erreichen meiner Ziele?

.....
.....

5. Wer? – die Kursleitung

- Wer soll die Veranstaltung durchführen?

.....
.....

- Habe ich kompetente und interkulturell qualifizierte Kursleitungen, Referenten/Referentinnen?

.....
.....

- Kann das Seminarteam nach Diversity-Kriterien zusammengesetzt werden?

.....
.....
.....

- Wie kann das sprachliche Verständnis gewährleistet werden?

.....
.....
.....
.....

- Wie kann ich geschlechtsbezogene Aspekte in der Teamzusammensetzung berücksichtigen?

.....
.....
.....

6. Wann? Wie lange? Wo? – der Rahmen

- Wann soll die Veranstaltung angeboten werden und wie lange soll sie dauern?

.....
.....

- Handelt es sich bei der Gruppe um Familien mit Kindern?
Möchte ich beide Elternteile ansprechen? Zu welchen Zeiten ist dies möglich?

.....
.....
.....

- Ist eine Kinderbetreuung erforderlich?

.....

- Handelt es sich um Teilnehmende, die ihre Zeit flexibel einteilen können?

.....
.....

- Wie viel Zeit sind meine Teilnehmenden bereit in die Veranstaltung zu investieren?

.....
.....

- Inwieweit ist Barrierefreiheit bei der Raumwahl zu beachten?

.....
.....
.....

- Welcher Ort ist für die Durchführung der Veranstaltung sinnvoll?

.....
.....
.....

- Welche Räume habe ich zur Verfügung?

.....
.....

- Ist Verpflegung notwendig?

.....
.....

- Inwieweit sind religiöse Vorschriften bei der Verpflegung zu beachten?

.....
.....
.....

- Inwieweit sind religiöse Normen zu beachten?
.....
.....
.....
- Ist es sinnvoll, die Veranstaltung in den eigenen Räumen durchzuführen?
.....
.....
.....
- Hat meine Gruppe einen Treffpunkt, wo die Veranstaltung sinnvollerweise durchgeführt werden könnte? (z.B. Stadtteilzentrum, Kindergarten, Moschee, Schule)
.....
.....
- Gibt es einen Veranstaltungsort, der einen interessanten Bezug zum Thema oder zur Gruppe hat? (z.B. bei interreligiösen Veranstaltungen eine Kirche, Moschee oder Synagoge)
.....
.....
.....
- Braucht die Gruppe einen geschützten Raum? (z.B. für streng muslimische Frauen)
.....
.....
- Wie mobil sind die Teilnehmenden?
.....
.....
- Gibt es Tage und Zeiten, wie z.B. Fasten und Feiertage, an denen Teilnehmende wahrscheinlich dem Kurs fernbleiben werden? (siehe „Interkultureller Kalender“)
.....
.....

Der Interkulturelle Kalender

Der interkulturelle Kalender des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge beinhaltet neben den wichtigsten christlichen Feiertagen auch die bedeutendsten Festtage der vier anderen Weltreligionen (Islam, Hinduismus, Buddhismus und Judentum) sowie weitere Gedenktage.

Der Kalender wird regelmäßig aktualisiert und ist zu finden unter:

https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Sonstige/interkultureller-kalender-2017_pdf.html

Autorin: Birgit Stimm-Armingeon



Elternstart NRW

Seit 2012 bietet die Familienbildung das Programm „Elternstart NRW“ an.

„Elternstart NRW“ basiert auf einem gemeinsamen Konzept der Familienbildung NRW und dem zuständigen Familienministerium. Es ist ein kostenfreies Familienbildungsangebot für Eltern mit einem Kind im ersten Lebensjahr. Hierdurch soll möglichst vielen Familien ein niederschwelliger Zugang zu Angeboten der Familienbildung ermöglicht werden. In diesem Programm können Familien erste Erfahrungen als Familie machen und Fragen zum Umgang mit ihrem Kind und in der Partnerschaft besprechen. Sie finden Menschen in ähnlichen Lebenssituationen, mit denen sie sich austauschen und vernetzen können. Eine Kursleitung moderiert die Gespräche. Die Familien lernen familienpädagogische Methoden und die Angebote der Familienbildung kennen. Teilnehmen kann jede Familie aus NRW mit einem Kind im ersten Lebensjahr. Eine kostenfreie Teilnahme ist erneut bei jedem weiteren Neugeborenen möglich.

Durch die 2013 in Auftrag gegebene Evaluation durchgeführt von „Anaconda GbR – Analysen und Konzepte zu Migration, Integration, Community Development Ulm“ wurden 101 Einrichtungen befragt. Folgende Wirkungen wurden festgestellt:

- Es wurden Eltern erreicht, die bisher noch nicht zur Familienbildung kamen.
- 95% würden weitere Angebote der Familienbildung belegen.
- Es konnten mehr Familien mit Migrationshintergrund erreicht werden.

Das Programm „Elternstart NRW“ ist also eine hervorragende Möglichkeit, Familien einen niederschweligen Zugang zur Familienbildung zu bieten.

Autorin: Birgit Stimm-Armingeon



Elternintegrationskurse beim Familienbildungswerk der AWO Düsseldorf

Neu Zugewanderte werden umgehend von der kommunalen Ausländerbehörde aufgefordert, den Integrationskurs zu absolvieren. Die Notwendigkeit, die Landessprache zu lernen, wird auch von den Zugewanderten gesehen. Müttern ist der Kursbesuch so lange nicht möglich, wie sie noch keinen Betreuungsplatz für die Kinder in der Kita oder Kindertagespflege haben. Hier bieten die Elternintegrationskurse mit Kinderbetreuung eine hervorragende Möglichkeit, den Deutscherwerb nicht auf die lange Bank zu schieben.

Die Vorteile der Elternintegrationskurse für Mütter liegen auf der Hand:

- 900 Unterrichtsstunden (statt 600) lassen den Teilnehmerinnen ausreichend Zeit, den Lernstoff in einem angemessenen Tempo durchzuarbeiten.
- Aufgrund des erhöhten Stundenanteils können Hausaufgaben auf ein Mindestmaß reduziert werden.
- Da der Kurs nur an drei Vormittagen angeboten wird, bleibt den Müttern Zeit für Erledigungen, Termine, Arztbesuche, Haushalt.
- Durch die lange Kursdauer von 1½ Jahren in schulähnlichen Strukturen haben die Mütter Zeit, sich in der Stadt zu orientieren. Ebenfalls lernen sie in einer Gruppe mit wenig Fluktuation und der Dozentin oder dem Dozenten als konstanter Ansprechperson. Diese Faktoren erleichtern das Ankommen im neuen Lebensumfeld und schaffen Sicherheit für zukünftige Aufgaben.
- Die parallel dazu angebotene Kinderbetreuung nimmt Kinder auf, die bereits laufen können. Eine Altersgrenze nach oben wird durch den Rechtsanspruch auf einen Kita-Platz ab dem 3. Lebensjahr bestimmt. Die Kinderbetreuung wird idealerweise von Tagesmüttern in angrenzenden Spielgruppen- und Bewegungsräumen des Familienbildungswerks durchgeführt.

Anmeldung und Beratung

Die Plätze im Elternintegrationskurs sind aufgrund der verringerten Wochenstundenzahl und der Kinderbetreuung sehr begehrt. Um wirklich passgenaue Angebote für die Teilnehmerinnen zu finden, ist eine ausführliche Beratung wichtiger Bestandteil des Anmeldeverfahrens. Hier werden u.a. folgende Punkte geklärt:

- Mit welchem Ziel kommen die Anfragenden (z.B. schnelle Arbeitsaufnahme)?
- Passt das Lerntempo für die zu beratende Person (evtl. Verweis an einen anderen Kursträger)?
- Muss die Interessentin an die Fachberatung Kindertagespflege verwiesen werden, falls das Kind Betreuung benötigt?
- Gibt es Hindernisse (wie fehlende Unterlagen) für den Besuch des Kurses? In dem Fall wird an die Migrationsberatung für erwachsene Zuwanderer im Hause verwiesen.
- Welche Lernvoraussetzungen bringt die Interessentin mit? Eventuell ist der Besuch eines Vorbereitungskurses oder einer offenen Sprachgruppe sinnvoll. Außerdem ist die Herausgabe von Arbeitsmaterial zur Vorbereitung hilfreich.
- Welche Faktoren könnten die Beratung unterstützen (z.B. Ehemann o.a. in die Beratung mit einbeziehen)?

Wichtige Informationen für Teilnehmende

Auch während des Elternintegrationskurses ist der Informationsbedarf groß. In den letzten Modulen stellen andere Bildungsanbieter ihre Qualifizierungen, Maßnahmen, Projekte vor, die nach dem Elternintegrationskurs besucht werden können. Dies sind z.B.:

- B2-Kurse mit Kinderbetreuung beim AWO-Familienbildungswerk
- ESF-Sprachkurse (B2)
- Maßnahmen für Mütter wie „Stark im Beruf – Mütter mit Migrationshintergrund steigen ein“/ESF andere Angebote der Familienbildung, z.B. eine Spielgruppe oder „ElternStart“ (auch hier kann man Deutsch lernen!)
- niederschwellige Sprachkurse in Kitas, Familienzentren und Familientreffs
- das Projekt BIB (Berufsorientierte Integrationsberatung/Anerkennung von ausländischen Abschlüssen)
- Angebote der Familienbildung für Alleinerziehende
- das Projekt Sprachpartner (s.u.)

Das Projekt Sprachpartner

Wichtig ist, dass die Teilnehmenden nach dem Kurs weiter an ihrem Deutscherwerb arbeiten. Geschieht dies nicht, geht Gelerntes schnell verloren. Vor diesem Hintergrund entstand bereits 2007 die Idee, mit Ehrenamtlichen, den sogenannten Sprachpartnern und -partnerinnen, dieser Entwicklung entgegenzuwirken. In 2016 waren ca. 120 Sprachpartner und -partnerinnen aktiv. Sie treffen sich einmal wöchentlich mit einem Teilnehmenden der Deutschkurse. Die freiwillig Engagierten begleiten die Teilnehmenden der Sprachkurse oft über mehrere Monate, nicht selten auch Jahre. Inhalte der Treffen sind ein lockerer Austausch in angenehmer Atmosphäre oder das Pauken eines bestimmten Stoffes für eine anstehende Prüfung.

Die Sprachpartner und -partnerinnen treffen sich regelmäßig zum Stammtisch, um Erfahrungen auszutauschen. Sie haben die Möglichkeit, an Fortbildungen teilzunehmen. Es gibt eine Online-Materialsammlung für die Treffen, auf die alle zugreifen können.

Diese Materialsammlung wird stetig erweitert. Es hat bereits zwei Sommerfeste für alle Beteiligten gegeben.

Längst gehen die Anfragen der Deutschlernenden über die ursprünglichen Inhalte hinaus. Diese können z.B. die Führerscheinprüfung, die Prüfung für die Qualifizierung zur Kindertagespflege, berufliche Fachsprache, Hauptschulabschluss etc. sein. Die Anfragen werden an die Gruppe der Sprachpartner und -partnerinnen über die ehrenamtliche Koordinatorin weitergegeben. Oft findet sich eine Person, die sich der Aufgabe gerne annehmen möchte, weil der berufliche oder lebenssituative Kontext übereinstimmt. Der Elternintegrationskurs stellt somit keine isolierte Bildungsveranstaltung dar, sondern wirkt nachhaltig weit in die Familien hinein.

Voraussetzungen für diese umfängliche Arbeit sind gut funktionierende und transparente Strukturen in der Familienbildung und eine gut vernetzte Dozentenschaft. Die Dozenten und Dozentinnen sind wichtige erste Ansprechpartner. Einfühlungsvermögen, Reflexionsfähigkeit, Flexibilität und vorbildhaftes Verhalten sind notwendig für ein erfolgreiches Gelingen des Kurses. Auch die Kinderbetreuerinnen, die oftmals selber den Integrationskurs absolviert haben und später als Tagesmutter tätig sind, haben aufgrund der Herkunftssprache eine wichtige Brückenfunktion in andere Angebote der Familienbildung.

Anmerkungen zur Kinderbetreuung

Die Kinderbetreuung wurde von 2005 bis Mitte 2014 vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanziert. Für 2015 und 2016 hat es einen kommunalen Zuschuss zur Kinderbetreuung gegeben. Seit 01.01.2017 finanziert das BAMF wieder Kinderbetreuung. Die konkreten Bedingungen sind aber noch nicht formuliert.

In 2016 wurden parallel 30 Kinder betreut. Über das gesamte Jahr wurden 50 Kinder betreut. Die Kinder werden nach dem Berliner Modell eingewöhnt. Die Gruppe hat wie eine 3-Tages-Gruppe eine feste Struktur mit klaren Abläufen. Die Kinder werden so mit einem klar strukturierten Ablauf eingewöhnt. Der Übergang in den Kindergarten wird auf diese Weise erleichtert.

Autorin: Friederike Sempf



Von der Arbeit mit Vätern zur Väterarbeit

Familienbildung richtet sich zwar schon länger auch an Väter, spricht sie jedoch erst seit den 1990er Jahren als eigenständige Zielgruppe und mit spezifischen Angeboten verstärkt an. Der Ausgangspunkt des noch jungen Feldes der Väterarbeit ist, dass engagierte Väter eine zentrale Ressource für ein gutes Aufwachsen und eine erfolgreiche Bildung/Zukunft ihrer Kinder sind. Die Familienbildung wird den Bedarfen von Vätern zunehmend besser gerecht und befindet sich seit einigen Jahren in einer guten Entwicklung (LAG Familienbildung NRW 2011, 38 ff). Trotz einiger Erfolge in der Konzeptentwicklung und im Angebotsaufbau bestehen jedoch Herausforderungen, die noch mangelhaften flächendeckenden Strukturen weiterzuentwickeln, insbesondere für die weniger gut versorgten Väter mit Migrationshintergrund.

Die Wiederholung der Bestandsaufnahme der Väterarbeit in NRW (Verlinden 2004) dokumentiert, dass sich die Breite fachlicher Ansätze und die Versorgung mit Angeboten für Väter bis heute weiter verbessert haben, zwei Drittel der Befragten bewerten die vorhandenen Angebote gleichwohl immer noch nicht als ausreichend (Fachstelle Väterarbeit in NRW 2017).

Das Engagement der Väter ist wichtig!

Forschungen belegen: Väter haben eine zentrale eigenständige Bedeutung für die soziale, kognitive und emotionale Entwicklung in allen Phasen des Lebenslaufs ihrer Kinder (Seiffge-Krenke 2016, bes. Kap. 2 und 10). Internationale Vergleiche zeigen außerdem, dass Modelle von Väterlichkeit und Vorstellungen von gutem Vatersein auch kulturell geprägt sind (Lamm & Keller 2012). So bringen Migranten im Zuge der Einwanderung oft Selbstverständnisse von Väterlichkeit „(...) mit, die sie im Alltag in Deutschland vor neue und ihren Erwartungen konträre Anforderungen stellen und von ihnen in unterschiedlicher Weise bearbeitet werden. Hierbei spielen gesellschaftliche, ethnisch-nationale und soziale Herkunftserfahrungen sowie rechtliche und politische Strukturen von Migration, Aufenthalt und Integration eine Rolle“ (Westphal 2014, 192). Zur Frage, inwiefern Väter mit Migrationshintergrund die Entwicklung ihrer Kinder fördern, mangelt es in Deutschland bisher an wissenschaftlichen Erkenntnissen (Tunç 2017). Birgit Leyendecker zufolge sind „zugewanderte Väter eine weitgehend ungenutzte Ressource“ (Leyendecker 2011, 36) für ein gutes Aufwachsen von Kindern mit Migrationshintergrund. Ihre aktuellen Studien ergeben, dass beispielsweise auch türkeistämmige Väter die Entwicklung ihrer Kinder im Vergleich mit Mehrheitsdeutschen ohne Migrationshintergrund ebenso mehrheitlich positiv beeinflussen (Leyendecker & Agache 2016).

Praxisansätze der Väterarbeit

Die Ziele interkultureller Ansätze für Väter in der Familienbildung lassen sich auf den Ebenen kindbezogener, familien-/paarbezogener und mann-/vaterbezogener Ziele differenzieren (Tunç 2017): Väter sollen in ihren Bewältigungs- und Handlungsmöglichkeiten unterstützt werden, um ihre Erziehungsaufgaben gut wahrzunehmen und die Kinder von Geburt an, in der Kindertagesstätte, der Schule bis zum Übergang in den Beruf fürsorgend zu begleiten (dazu auch LAG Familienbildung NRW 2011). Seit einiger Zeit befinden sich ressourcenorientierte Bildungsangebote für Väter mit Migrationshintergrund in einer guten Entwicklung, wie insbesondere die Arbeit des 2008 gegründeten Facharbeitskreis Interkulturelle Väterarbeit in NRW dokumentiert (iva-nrw.de, MAIS NRW 2011). Die Evaluation der Projekte dieses Facharbeitskreises ergab, dass Väter mit Migrationshintergrund engagiert und mit Erfolg an auf ihre Bedarfe zugeschnittenen Angeboten teilnehmen (Tunç 2015).

Entwicklungen durch Väter-Mainstreaming

Bei Organisationen der Familienbildung, die bisher keine Väterarbeit im engen Sinn machen, lässt sich deren Praxis eher als „Arbeit mit Vätern“ bezeichnen. Denn der Begriff der Väterarbeit umfasst demgegenüber Ansätze, die Väter gezielt als eigenständige Zielgruppe ansprechen und mit spezifisch zugeschnittenen Konzepten, Arbeitsweisen und Methoden für sie bzw. mit ihnen arbeiten (Verlinden 2004; LAG Familienbildung NRW 2011). Auch wenn sich Familienbildung diesem Ausbau von Väterarbeit verschrieben und bereits Erfolge erzielt hat, sollte sie ihre Arbeit gemäß des Mottos „von der Arbeit mit Vätern zur Väterarbeit“ weiter professionalisieren: Im Sinne eines Väter-Mainstreamings sollten Organisationen der Familienbildung väterkompetent(er) werden und Väterbeteiligung als Querschnittsaufgabe im Blick haben (Schäfer et al. 2009, 343). Insgesamt lassen sich schwer allgemeine Hinweise für konkrete Schritte zukünftiger Entwicklungen der Väterarbeit in der Familienbildung geben: Denn an die Bedarfe der Väter vor Ort angepasste Entwicklungsschritte sind je individuell im Zuge einer Selbstprüfung des Stands der Organisations-, Personal- und Konzeptentwicklung

in der konkreten Familienbildungseinrichtung zu bestimmen. Familienbildung braucht für eine gelingende Arbeit mit Vätern unbedingt ausreichende Ressourcen, um Strategien der Öffnung für Väter bzw. konsequente Väterbeteiligung erfolgreich zu verwirklichen.

Was sollten Einrichtungen der Familienbildung beachten, um (migrationssensible) Väterarbeit erfolgreich durchführen zu können?

- Werbung über Mütter erreicht Väter oft gut.
- Aktionsbetonte Angebote werden gerne besucht: Spiel-, Sport- und Freizeitpädagogik wie z.B. Vater-Kind-Spieltreff, Vater-Kind-Aktion oder -Wochenende usw.
- Väterliche Transitionen im Lebenslauf beachten: Schwangerschaft; Geburt; Vertraut werden mit Elternschaft; Übergang des Kindes in Institutionen; Verselbstständigung der Kinder; Wandel in der Erwerbstätigkeit; Trennung und Scheidung; Eingehen neuer Beziehungen; schwere Krankheit; Altern, Pflegebedarf und Tod (Verlinden 2004, 15 f).
- Kooperation mit Migrantenorganisationen und Schlüsselpersonen der Communitys von Zugewanderten sind hilfreich.
- Die praktische Arbeit nach dem Motto „Väter sind anders und gleich“ reflektieren, denn die Gemeinsamkeiten als Väter zwischen unterschiedlichsten Teilnehmern sind meist groß und sollten beachtet werden, auch wenn gleichzeitig soziale, ethnisch-kulturelle oder religiöse Besonderheiten anerkannt und einbezogen werden müssen.

Der Praxisleitfaden „Väter der Familienbildung“ (LAG Familienbildung NRW 2011) und die Broschüre „Väterarbeit in NRW“ (Verlinden 2004) bündeln viele weitere Ansatzpunkte, Praxis- und Methodenbeispiele und Empfehlungen für eine erfolgreiche Arbeit mit Vätern. Auch die Gründung der Landesarbeitsgemeinschaft Väterarbeit in NRW (<http://lag-vaeterarbeit.nrw>) verweist auf die fortschreitende Professionalisierung der Väterarbeit.

Einerseits gehört die Grundhaltung der Ressourcenorientierung selbstverständlich zum Anspruch und Repertoire der Arbeit mit Vätern in der Familienbildung (LAG Familienbildung NRW 2011). Andererseits schildern Fachkräfte des Facharbeitskreises Interkulturelle Väterarbeit in NRW im Rahmen der Evaluation ihrer Väterangebote auch, dass einzelne Teilnehmer mit Migrationshintergrund sich gelegentlich bei Trägern der Regelversorgung nicht wertschätzend und mit negativen Vorurteilen behandelt fühlen (Tunç 2015). Insofern sind an einigen Stellen (Weiter-)Entwicklungen einer Haltung gegenüber den Vätern (mit Migrationshintergrund) wichtig und nötig, die an deren Potentialen ansetzt und an Veränderungen hin zu mehr engagierter Väterlichkeit glaubt – selbst angesichts offensichtlicher Probleme: Trotz vorhandener Grenzen und Konflikte gestalten zunehmend mehr (Mütter und) Väter mit Migrationshintergrund (auch muslimischen Glaubens) Emanzipationsbündnisse, um gemeinsam traditionelle Erziehungskonzepte und Geschlechterverhältnisse zu überwinden, insbesondere zum Wohl ihrer Kinder.

Praxisbeispiel:

Ein Vater mit türkischem Migrationshintergrund, der eine 13-jährige Tochter hat, sucht Hilfe bei einem Kommunalen Integrationszentrum im Ruhrgebiet. Er ist Industriearbeiter im Schichtdienst, seine Frau arbeitet in Teilzeit als Kassiererin.¹⁸ Eine Erziehungsberatungsstelle hatte ihm dann das Väterangebot empfohlen. Der Vater schilderte bei der Kontaktaufnahme Probleme mit der jugendlichen Tochter, für die er sich Unterstützung wünschte. Das Paar hatte eine klassische Arbeitsteilung, bei der er vor allem Ernährer und die Mutter hauptsächlich für Haushalt und Kindererziehung zuständig war. Der pädagogische Fachmann des Kommunalen Integrationszentrums, der selbst einen Migrationshintergrund hat, führte dann zunächst einige Einzelgespräche mit dem Vater, um sich ein klares Bild der Situation des Vaters zu machen. Der Vater nannte als Grund dafür, dass er Hilfe sucht, dass er mit der Aggressivität seiner Tochter nicht mehr zu Recht komme, die sich zu Hause und in der Schule zeige. Im Beratungsverlauf empfahl der Väterarbeiter dem Ratsuchenden, dass er an der bereits laufenden Vätergruppe teilnehmen solle. In der Vätergruppe, die sich alle zwei Wochen abends für ca. drei Stunden traf, wurden viele Alltagsthemen behandelt, z.B. Förderung des Schulerfolgs der Kinder, Individualisierungs- und Ablöseprozesse der Pubertät, gewaltfreie Erziehung, Sorgen um die Kinder, neue Medien, den Druck, Erwartungen als Mann/Vater nicht (gut genug) erfüllen zu können usw. Der Väterexperte überlässt dabei den Vätern die Entscheidung für die Auswahl der Themen oder die Aktivitäten. Ergänzend zur Vätergruppenarbeit wurden Aktivitäten zusammen mit den Kindern bzw. der ganzen Familie durchgeführt, z.B. Ausflüge, Grillen oder Sportaktivitäten.

In der Vätergruppe gibt der Leiter Hinweise zu einer förderlichen Erziehung, er ermutigt aber auch die anderen Väter, eigene Erfahrungen von erfolgreichen Problemlösungen zu teilen. Lange hatte der betroffene Vater sich das Problem so erklärt, dass die Tochter wegen typischer Entwicklungen in der Jugendzeit so schwierig sei. Erst im Laufe der Beratung und der Vätergruppenarbeit konnte er seine Verantwortung für die Situation wahrnehmen, d.h. sich selbst als Teil des Problems sehen, das er der Tochter zugeschrieben hatte. Das war Anfangspunkt für Veränderungen dieses Vaters, weil er erkannte, der Tochter zu wenig Zeit und Aufmerksamkeit gewidmet zu haben und kaum auf ihre Bedürfnisse eingegangen zu sein. An solchen Punkten erfahren die Väter in der konkreten Alltagssituation, welche wichtige Rolle sie für eine gute Entwicklung ihrer Kinder spielen, oft verstärkt durch Impulse des Gruppenleiters aus der Entwicklungspsychologie. Manchmal erfährt dann ein väterliches Selbstkonzept, auch bei im Grunde recht guter Bindung zum Kind, noch mal entscheidende Impulse, sich (noch) fürsorglich(er) zu verhalten. Der Vater erlebte das als schmerzlichen, aber hilfreichen Prozess, über den er dann in der Gruppe sprechen konnte. Der Vater berichtete im Rückblick, dass ihm auch die Erfahrungen anderer Väter und der Erfahrungsaustausch geholfen hätten. Er empfand es als entlastend, mit seinen Problemen in der Erziehung bzw. Beziehung nicht allein zu sein, und konnte teilweise auch aus den Erfahrungsberichten anderer Väter lernen. So wurde ihm klar, wie wichtig Zeit für das Kind, gutes

¹⁸ Die vorliegende Schilderung ist an einen authentischen Fall angelehnt, alle persönlichen Daten wurden anonymisiert bzw. verändert.

Zuhören und bestimmte Grundsätze der Kommunikation mit der Tochter bzw. in der Erziehung sind. Der Vater konnte schrittweise die Kommunikation und auch die Beziehung insgesamt verbessern. Vorher hatte er z.B. sehr selten danach gefragt, wie denn der Tag seiner Tochter war oder, was sie so erlebt hatte. Vermutlich hatte die Tochter sich nicht gesehen und anerkannt gefühlt. Im langjährigen Prozess hatte der Vater Erfolg und konnte die Erziehung und Beziehung verbessern. Insofern war der Mann sehr glücklich über die erreichten Erfolge, sodass er der Gruppe und dem Leiter sehr dankbar ist. Er fand auch Freunde in der Vätergruppe, die auch nach Ende der Gruppe weiter bestanden. Nicht nur dieser Vater, auch andere äußerten sich so, dass sie rückblickend gern viel früher aktive Väter gewesen wären. Entweder wussten sie früher nicht von solchen Väterangeboten oder diese Angebote existierten in der Zeit, als die Kinder klein waren, noch gar nicht. Dabei empfinden einige Väter Scham oder Trauer. Sie können mit ihren Versäumnissen mitunter emotional nicht gut umgehen, auch dann, wenn sie durch die Väterangebote gute Fortschritte erzielt hatten. Auch das mag eine Motivation dafür sein, in der Vätergruppe offen von eigenen Fehlern zu sprechen, die Väter kleinerer Kinder evtl. aufgreifen und noch frühzeitig umsetzen können. In jedem Fall aber verdeutlichen diese Erfahrungen des Vaters die positiven Wirkungen von Väterarbeit.

Film-Tipp:

Einen sehr guten Einblick in die Väterarbeit gibt der Film von Besime Atasever „Mein Papa ist cool! Väter mit Migrationshintergrund in NRW“ (2012). Der Film dauert 18 Minuten und stellt die sieben Väterprojekte des Facharbeitskreises Interkulturelle Väterarbeit in NRW vor.

Die DVD ist leider vergriffen, aber der Film ist auf YouTube zu sehen:

<https://www.youtube.com/watch?v=qwcO-G7W7PE>

Autor: Michael Tunç



Interreligiöser Dialog

Im Rahmen eines religionspädagogischen Bildungsprojekts in Duisburg (Schmitz 2010, 75) sind Ziele interreligiösen Lernens formuliert worden, die weiterhin als Grundsätze für den interreligiösen Dialog Geltung beanspruchen können. Ziel des interreligiösen Dialoges ist es, zum Frieden im Zusammenleben der Kulturen und Religionen beizutragen. Dazu müssen Lernvorgänge angestoßen und vertieft werden, damit Spaltungen und Fremdheit überwunden werden können, die sonst zu Hass und Feindseligkeit führen.

Dies ist möglich, wenn sich alle Gläubigen als umfassende Lerngemeinschaft verstehen, in der keiner nur Lehrender oder Lernender ist, sondern in der alle Beteiligten wechselseitig und in gleichberechtigter Partnerschaft voneinander lernen. Interreligiöses Lernen geschieht unter der Voraussetzung, dass wir Menschen mit unserer Existenz in eine Beziehung zu Gott und seinem Willen treten. Der Wille Gottes ist dabei immer größer als unsere Vorstellungen von ihm und als unsere Religionen. Das bedeutet, sich hineinnehmen zu lassen in die Bewegung des Glaubens, der auf Gott hofft und vertraut. Darum liegt dem interreligiösen Lernen ein ganzheitliches Lernverständnis zugrunde.

- Interreligiöses Lernen ist grenzüberschreitend. Es überschreitet Grenzen der Herkunft, der Biographie, der eigenen Möglichkeiten von Einzelnen und Gemeinschaften, weil es auf der religiösen Überzeugung beruht, dass Gott auch in anderen Religionen zu den Menschen spricht.

- Interreligiöses Lernen schließt interkulturelles Lernen ein.
Es möchte die Begegnung von Menschen unterschiedlicher Kulturen, Traditionen oder Lebensformen fördern, weil die Erweiterung des Blickfeldes für die Vielseitigkeit von gelungenem Leben den Reichtum von Gottes Schöpfung erfahren lässt.
- Interreligiöses Lernen ist soziales Lernen.
Es will Beziehungen zwischen Menschen stiften und Räume für Begegnungen öffnen, um die eigene und die fremde Lebenswelt in ihren Bedingungen und Verflechtungen wahrzunehmen.
- Interreligiöses Lernen ist ganzheitliches Lernen.
Es begnügt sich nicht mit Informationen über die andere Religion, sondern will Erfahrungen vermitteln, die auch Emotionen berühren und Lebenseinstellungen verändern können.
- Interreligiöses Lernen ist handlungsorientiertes Lernen.
Es möchte Mut machen, mit Menschen anderen Glaubens zu arbeiten und zu feiern, weil im gemeinsamen Tun Nähe erfahren werden kann.
- Interreligiöses Lernen ist konfliktaushaltendes Lernen.
Es verschweigt Fremdheit oder Interessenkonflikte nicht, sondern macht dazu fähig, in gegenseitigem Respekt trotzdem beieinander zu bleiben, aufeinander zu hören und nach fairen, tragfähigen Lösungen zu suchen.
- Interreligiöses Lernen ist auf Dauer angelegt.
Es gibt sich nicht mit punktuellen positiven Erlebnissen und Erfahrungen zufrieden, sondern möchte Strukturen schaffen, die den Dialog nachhaltig im Bewusstsein und im Handeln von Einzelnen und der Religionsgemeinschaften verankern.
- Interreligiöses Lernen ist auf Versöhnung von Menschen ausgerichtet.
Es arbeitet für den Frieden von Menschen unterschiedlicher Kulturen und Religionen in der Stadt und in der Welt.

In diesem Sinne können auch die interreligiösen Gespräche im Stadtteilladen Flingern verstanden werden.

Autor: Ulrich Schmitz

Interreligiöse Gespräche im Stadtteilladen Flingern

Der Stadtteilladen Flingern liegt mitten im Herzen von Flingern-Süd, einem Stadtteil von Düsseldorf mit einem hohen Anteil von Bewohnerinnen und Bewohnern mit Migrationshintergrund (ca. 50%).

Seit vielen Jahren unterstützen die Mitarbeiter/-innen die Bewohner/-innen in vielfältigen problematischen Lebenssituationen und versuchen, Integrationsbereitschaft sowohl auf Seiten der „Einheimischen“ als auch der „Zugewanderten“ zu fördern.

Aufgerüttelt durch die ausländerfeindlichen Übergriffe auf Menschen ausländischer Herkunft entstanden überall in der Bundesrepublik Anfang der 90er Jahre verschiedene Initiativen gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt, zur Überwindung von Vorurteilen und Förderung der gegenseitigen Toleranz.

Der Stadtteilladen Flingern will einen Beitrag leisten gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt, zur Überwindung von Vorurteilen und Förderung der gegenseitigen Toleranz: Eine Gesprächsreihe wurde initiiert, die die Auswirkungen der beiden Religionen Islam und Christentum auf das Alltagsleben der Menschen beleuchten sollte.

Der erste Abend stand unter sehr allgemeinen Fragestellungen wie „Glauben wir an denselben Gott?“ und „Kommen wir gemeinsam in das Paradies?“ und war gleich gut besucht, je zur Hälfte Migrantinnen/Migranten und Einheimische. An den darauffolgenden Abenden wurden die Themen immer spezieller eingegrenzt: Was bedeutet die Religion für das Familienleben, für die Erziehung? Welche Bedeutung haben Feste und Feiertage? Was wird unter Nächstenliebe und sozialer Verantwortung verstanden? Wie ist der Umgang mit Tod und Sterben? Besonders „heiß her“ ging es bei Themen, die das Verhältnis von Politik und Religion oder den Einfluss der Religion auf die Möglichkeit der Integration betrafen. Konnte bei Fragen, die sich auf die Auslegung der Religionsvorschriften im „einfachen“ Alltagsleben bezogen, relativ große Nähe und gegenseitiges Verständnis festgestellt werden, so kamen bei den Fragen zum Demokratieverständnis, zur Loyalität zum Staat, aber auch zur gegenseitigen Integrationsbereitschaft deutliche Vorbehalte, Misstrauen und gegenseitige Vorwürfe zum Vorschein. Dennoch waren alle Abende von dem Wunsch beseelt, trotz aller Kontroversen mehr voneinander zu wissen und sich besser zu verstehen.

Rückblickend kann der Versuch, über Gesprächsabende Brücken zwischen Menschen anderer Kulturen/Religionen zu schlagen, als gelungen bezeichnet werden. Mit der Zeit hat sich eine Stammgruppe von Besucherinnen und Besuchern herausgebildet, die einen vertrauten Umgang miteinander pflegt und sich kennengelernt hat. Den Mitarbeiterinnen des Stadtteilladen Flingern scheint dies ein Weg zu sein, in fast intimer Atmosphäre und in kleinen Schritten einander näher zu kommen.

Autorin: Christel Powileit



7. Familienförderprogramme

Familienbildung als frühe Förderung und Prävention

Der kompetente Säugling

Längst hat sich die Erkenntnis durchgesetzt, dass der Säugling kein Wesen ist, das – von der Außenwelt abgekapselt – ein Dasein in der Symbiose mit der Mutter führt. Stattdessen wissen wir, dass schon in der frühen Kindheit Kompetenzen in den Bereichen der visuellen, auditiven und taktilen Wahrnehmung herausgebildet werden können, wenn Eltern diese Prozesse sensibel begleiten (Dornes 1993, 21f.). Das Bildungsniveau der Mutter und die häusliche Lernumgebung haben den größten Einfluss auf die kindliche Entwicklung (Melhuish 2013, 213). Die Qualität der familialen Lernumgebung – das geht aus Forschungsergebnissen hervor – erwies sich sowohl für die kognitive Leistungsfähigkeit als auch in etwas geringerem Maße für die soziale Entwicklung des Kindes als bedeutsam: „Beispielsweise standen das Vorlesen, das Beibringen von Liedern und Reimen, das Malen und Zeichnen mit dem Kind, das Besuchen einer Bücherei, das Lehren von Alphabet und Zahlen, das Mitnehmen der Kinder bei Besuchen und das Schaffen regelmäßiger Gelegenheiten zum Spiel mit Freunden in der eigenen Wohnung in Bezug zu besseren Testergebnissen hinsichtlich der intellektuellen und sozialen/verhaltensmäßigen Entwicklung“ (Sylva et al. 2003, 5).¹⁹ In der Familie sind vor allem Eltern bzw. andere Erziehungsverantwortliche und enge Bezugspersonen sowie die älteren Geschwister im Sinne des Modelllernens Vorbilder für das soziale Verhalten der Kinder. Sie lernen, wie soziale Beziehungen geknüpft, Gespräche geführt und Konflikte geregelt werden. Vom Umgang miteinander hängt dann ab, inwieweit die Kinder selber z.B. Empathie, Frustrationstoleranz, Konfliktfähigkeit und kommunikative Kompetenzen entwickeln können. Eltern tragen durch ihr Erziehungsverhalten dazu bei, dass Neugier und Explorationsfreude gefördert werden. Durch ihre Erziehungspraktiken und Lernarrangements ermöglichen sie u.a. Teilhabe am Familiengeschehen und Übernahme von Verantwortung, die Auseinandersetzung mit der Umwelt und die Gestaltung der unmittelbaren Umgebung sowie die Erfahrung von

¹⁹ Textor referiert in seinem Beitrag „Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL“ die wichtigsten Ergebnisse aus den genannten Projekten.

Selbstwirksamkeit, Autonomie und Grenzen des eigenen Handelns. Nicht alle Eltern sind sich der Potenziale ihres Kindes bewusst. Es sind Kenntnisse und Kompetenzen vorausgesetzt, um ein anregungsreiches Lernumfeld zu schaffen, in dem sich das Kind gut entwickeln kann.

Belastete Eltern

Insbesondere Familien aus ärmeren Milieus sind Belastungen ausgesetzt, die sich negativ auf die kindliche Entwicklung auswirken können. Armut ist ein mehrdimensionales gesellschaftliches Phänomen, für das es keine einheitliche Definition gibt, aber eine Reihe von charakteristischen Merkmalen wie Einkommensarmut, eingeschränkte Handlungsfreiheit und Bewältigungsstrategien, Unterversorgung und soziale Ausgrenzung. Da Migrantenfamilien in höherem Maße von Armut betroffen sind als die übrigen Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft, sind auch die Rahmenbedingungen für eine Förderung des Kindes schlechter (Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016, 168 f). Die Belastungen, die das Aufwachsen in Armut mit sich bringt, können sich auf die Gesundheit, die neurobiologische Entwicklung des Kindes, seine kognitiven Fähigkeiten und sein Sozialverhalten auswirken und somit auch die nachfolgenden Bildungsverläufe beeinträchtigen (Melhuish 2013, 209). Die durchgeführten Schulleistungsstudien, darunter auch die aktuelle PISA-Studie (OECD 2016), kommen zu dem Ergebnis, dass die soziale Herkunft immer noch der entscheidende Faktor ist, der Erfolg oder Misserfolg im Bildungslauf bestimmt. Unterschiedliche Untersuchungen machen darauf aufmerksam, dass zur Verbesserung dieser Situation durchgreifende Veränderungen in den Politikfeldern Soziales, Bildung und Gesundheit erfolgen müssen, um soziale Ausgrenzung zu mindern (Melhuish 2013, 209; Holz 2011, 13ff; Meier-Gräwe 2013, 134ff). In diesem Zusammenhang sollten auf der Ebene struktureller Armutsprävention gegensteuernde sozialpolitische Maßnahmen eingeleitet werden, während kindbezogene Armutsprävention darauf abzielt, „Kinder und Eltern in ihrer Persönlichkeit und ihrem Handeln zu stärken, z.B. Resilienz zu fördern, damit sie wiederum ihr Kind individuell unterstützen können“ (Holz 2011, 11). Viele Eltern aus benachteiligten Milieus fühlen sich den Anforderungen an ihr Erziehungshandeln nicht gewachsen, sind verunsichert und durch die multiplen Belastungen in Beruf und Familie gestresst (Merkle & Wippermann 2008, 32). Sie wünschen sich bei schulischen Problemen ihrer Kinder und in Erziehungsfragen fachliche Unterstützung (Diakonisches Werk u.a. 2011, 41). Daraus ergibt sich ein Ansatzpunkt für eine frühe Förderung in den Familien.

Präventive Funktion von Hausbesuchsprogrammen

Auf der pädagogischen Ebene hat sich die frühe Förderung durch vorschulische Bildungsinstitutionen und Elternbildungsprogramme als besonders wirkungsvoll herausgestellt, weil gerade in den ersten Jahren prägende Entwicklungen ablaufen und beeinflusst werden können. „Studien zufolge sind elternorientierte Programme mit klaren detaillierten Vorgaben für die Umsetzung, wie zum Beispiel das ‚Nurse Family Partnership‘- Programm (NFP-Programm) (Olds 2006) am erfolgreichsten ... Im Einzelnen führte das Hausbesuchsprogramm zu Verbesserungen der pränatalen mütterlichen Gesundheit, zu weniger Verletzungen der Kinder und zu längeren Abständen zwischen nachfolgenden Geburten. Auch trug es zu einer stärkeren Einbeziehung der Väter, einer höheren Müttererwerbstätigkeit und einer geringeren Abhängigkeit von sozialen Transferleistungen bei. Es verbesserte schließlich die Schulreife der Kinder und hatte bei Teenagern weniger Drogenmissbrauch und Verhaltensauffälligkeiten zur Folge“ (Melhuish 2013, 211).

Auch das Hausbesuchsprogramm „Opstapje – Schritt für Schritt“, das hier beispielhaft herangezogen wird, ist ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien, das in der Tradition der Head-Start-Programme aus den USA und des Hippy-Programms aus Israel steht. Das Programm wurde von der Averroès-Stiftung in den Niederlanden entwickelt und durchgeführt. Es ist darauf angelegt, Fehlentwicklungen in sozial benachteiligten Familien, u.a. Familien mit Migrationsgeschichte, gegenzusteuern und die Ressourcen der Familien zu stärken. In Deutschland wurde das Programm so modifiziert, dass es nicht mit dem Kitaeintritt kollidiert. Es ist für Kinder ab 18 Monaten vorgesehen und begleitet sie und ihre Eltern bis zum dritten Lebensjahr und dem Eintritt in die Kindertageseinrichtung. Insgesamt dauert das Programm zwei Jahre. Anfangs werden die Familien wöchentlich, später vierzehntägig für jeweils eine halbe, später eine dreiviertel Stunde besucht. Zusätzlich finden alle zwei Wochen Gruppentreffen in quartiersnahen Räumen statt.

Das Programm zeichnet sich durch seine Gehstruktur aus. Semiprofessionelle Kräfte führen die Hausbesuche und Gruppentreffen mit den Müttern durch und unterstützen die Eltern-Kind-Interaktionen, um die Erziehungskompetenzen der Eltern zu verbessern und die kindliche Entwicklung günstig zu beeinflussen. Eine Hausbesucherin²⁰ begleitet in der Regel zwölf bis fünfzehn Familien, spricht die Termine mit den Eltern ab, ist für die Vorbereitung, Durchführung und Dokumentation der Hausbesuche zuständig, führt mit der Koordinatorin des Projekts regelmäßige Anleitungsgespräche, bereitet die Gruppentreffen mit den Müttern vor und ist verpflichtet, an Fortbildungen zu relevanten pädagogischen Themen teilzunehmen (Sann & Thrum 2005, 36). Die Hausbesucherin hat für die Familie eine Modellfunktion. Sie regt die Eltern zur aktiven Teilnahme an den Spielen der Kinder an und erklärt die Rolle des Spiels für die kindliche Entwicklung. Sie zeigt den Eltern beispielsweise, auf welche Signale des Kindes geachtet werden sollte; wie wichtig aktives Zuhören ist; wie die Initiativen, die vom Kind kommen, unterstützt und wie Kinder zum Explorieren ihres sozialen Umfeldes angeregt werden können. Ein solches Programm ist vor allem dann wirkungsvoll, wenn es in ein kommunales Netzwerk unterschiedlicher Einrichtungen (u.a. Familienbildungsstätten) eingebunden ist, die familienunterstützende Maßnahmen anbieten. So können auch besser Präventionsketten für Familien in Risikolagen aufgebaut werden.

Studien zur Wirksamkeit von Frühfördermaßnahmen zeigen, dass die Maßnahmen umso effektiver sind, je früher sie beginnen und je länger sie andauern. Optimal ist, wenn eine Maßnahme im ersten Lebensjahr beginnt und wenn sie mindestens zwei Jahre dauert. Wird der Übergang in die Schule einbezogen, hat dies positive Folgen für die Schullaufbahn des Kindes. Mehrere Stunden tägliche Förderung, die Anleitung und Anregung für Kinder und Eltern bieten, werden empfohlen. Dabei profitieren insbesondere Familien mit mehreren Risikofaktoren (Arbeitslosigkeit, Krankheit, geringes Ausbildungsniveau der Eltern, niedriger sozialer Status) von der Förderung, weil sie von einem Hausbesuchsprogramm unmittelbar begleitet werden und eine regelmäßige Teilnahme garantiert ist. Deutlich wurde auch, dass die Fördermaßnahmen auf den familiären Hintergrund und die kulturellen Orientierungen der Familie abgestimmt sein müssen. Die Interventionen greifen nämlich nicht, wenn sie mit den kulturellen Orientierungsmustern der Familie kollidieren und von den Eltern nicht akzeptiert werden (z.B. im Hinblick auf die Geschlechterrollen, religiöse Inhalte oder bestimmte Erziehungsziele wie Autonomie) (Sann & Thrum 2005, 13f). Grundsätzlich gilt, dass eine Kombination von home-based, also im Umfeld der Familie realisierten, Programmen und center-based,

20 Es handelt sich in der Regel um Frauen, deshalb wird im Folgenden die weibliche Form benutzt.

in der Einrichtung durchgeführten, Programmen am wirkungsvollsten ist (Pietsch, Ziesemer & Fröhlich-Gildhoff 2010, 74). Zugleich wird mit Nachdruck unterstrichen, wie wichtig eine offene, an alle Familien gerichtete Werbung und Öffentlichkeitsarbeit ist: „Wenn spezifische Angebote gemacht werden (beispielsweise Elternkurse zur Stärkung der Erziehungskompetenz), ist es wichtig, diese allen Eltern anzubieten, damit keine Diskriminierungen entstehen. Solche offenen Angebote sind wirkungsvoller als jene, die nur ‚auffällige‘ oder ‚schwierige‘ Familien ansprechen“ (ebenda, 75).

Die allgemein präventive Funktion der Familienbildung

Hausbesuchsprogramme stellen eine besondere Form der Unterstützung und Frühförderung in der Familie dar, die in der Regel auch gesondert finanziert werden und sich an benachteiligte Familien richten. Familienbildung zeichnet sich darüber hinaus für alle, die sie bereits früh in Anspruch nehmen, durch ihren allgemein präventiven Charakter aus.

Pädagogische Fachkräfte unterstützen Eltern früh dabei, zu feinfühligem Bezugspersonen für ihre Kinder zu werden.

Die Bindungsforschung hat uns zu der Erkenntnis verholfen, dass Eltern – insbesondere im ersten Lebensjahr – eine entscheidende Rolle beim Aufbau einer sicheren Bindung spielen (Grossmann & Grossmann 2014). Dazu trägt eine feinfühligkeit im Umgang mit den kindlichen Bedürfnissen wesentlich bei. Wenn Eltern lernen, die nonverbalen (wie Mimik, Gestik, Körperhaltung) und verbalen Äußerungen ihres Kindes differenziert zu deuten, dann sind sie auch in der Lage, angemessen zu reagieren und mit dem Kind zu kommunizieren. So können sie im Ergebnis eine beruhigende Nähe und sichere Bindung zum Kind herstellen. Von der Beziehungs- und Anregungsqualität im Elternhaus hängen auch die kindlichen Kompetenzen beim Eintritt in die Schule ab.

„Kinder mit sicheren Mutter-Kind-Bindungen fallen durch eine bessere allgemeine Schulmotivation, vor allem aber durch höhere Werte in der Selbstmotivierung auf. Selbstmotivierung bezeichnet das Maß, mit dem Kinder sich selbst für konkrete Aufgaben begeistern und kaum eine Rückmeldung dazu erwarten (...) Allgemeine Motivation und Selbstmotivierung wiederum sind wesentlich mit dem über Schulleistungstests gemessenen Leistungsstandard in Mathematik und Deutsch am Ende des ersten Schuljahres verbunden“ (Wildgruber & Griebel 2016, 19). Darüber hinaus hat eine Längsschnittstudie des NICHD-Early Child Care Research Network ergeben, dass die Sensibilität der Mutter einen entscheidenden Einfluss auf die Entwicklung sozialer Kompetenzen beim Kind hat, was für die spätere Integrationsfähigkeit in Gruppen (z.B. die Gruppe in der Kita oder die Schulklasse) bedeutsam ist (ebenda). Je früher Eltern ihre eigene Erziehungshaltung reflektieren und das Verhalten des Kindes richtig deuten lernen, desto besser kann sich die Eltern-Kind-Interaktion entwickeln. Hilfestellung dazu bieten entsprechende Eltern-Kind-Programme. Beispielhaft sei an dieser Stelle das Prager-Eltern-Kind-Programm (PEKiP) genannt, das darauf abzielt, die Beziehung zwischen Eltern und Kind zu festigen und zu vertiefen. Dies geschieht u.a. durch Bewegungs-, Wahrnehmungs- und Spielanregungen, die die Eltern anleiten, mit den Kindern in Kontakt zu treten, um so die motorische und kognitive Entwicklung des Kindes zu fördern (nähere Informationen dazu im PEKiP-Kapitel). Aber auch andere Eltern-Kind-Gruppen unter professioneller Anleitung können die Eltern durch Selbstreflexion des eigenen Erziehungsstils und Beobachtung des kindlichen Verhaltens für die Interaktion mit dem Kind sensibilisieren.

Elternbildung stärkt Kompetenzen für das Erziehungshandeln und die Bildungsförderung.

Das Erziehungsverhalten der Eltern spielt bereits ab dem Säuglingsalter eine bedeutende Rolle und ist daher auch Gegenstand von Elternbildung. Zunächst sollten Eltern darin angeleitet werden, wie sie ein anregungsreiches Lernumfeld schaffen, das die Kinder zur Exploration ihres häuslichen Umfelds stimuliert. Es gilt, Gelegenheiten zu schaffen, durch die bereits früh Anreize für die sinnliche Wahrnehmung (visuell, auditiv, olfaktorisch, taktil) gegeben werden. Ab dem Kleinkindalter bis in die Jugendphase ist dann entscheidend, ob die Eltern einen autoritativen Erziehungsstil praktizieren können, der sich durch Empathie und liebevollen Umgang auszeichnet und in begründeten Fällen den Kindern auch Grenzen setzt (siehe Kapitel zum Familienförderprogramm „Starke Eltern – Starke Kinder“).

Kinder, die ein autoritäres, wenig liebevolles Erziehungsverhalten und emotionale Belastungen erfahren, sind in der Schule mit deutlichen Risiken für ihre Lernentwicklung konfrontiert (Walper & Stemmler 2013). Tanja Merkle weist direktive Erziehungspraktiken bei einigen Migranten-Milieus nach, die vor allem dem unteren sozialen Spektrum zuzuordnen sind. Demnach orientieren sich Eltern aus dem „Religiös-verwurzelten Milieu“, dem „Traditionellen Arbeitermilieu“ und dem „Entwurzelten Milieu“ an autoritären Erziehungsleitbildern, die zu dem autoritativen Erziehungsstil der Bildungsinstitutionen in Widerspruch treten (Merkle 2011, 96ff). Umso wichtiger ist die Zusammenarbeit mit den Eltern, beispielsweise in Kindertageseinrichtungen und Familienzentren, wo in Zusammenarbeit mit der Familienbildung niedrigschwellige Bildungsangebote entwickelt werden können.

Elternbildung flankiert Übergänge im Bildungssystem.

Eltern können Einfluss darauf nehmen, wie ihr Kind den Übergang vom Elternhaus in die Kita und von der Kita in die Grundschule schafft. Entscheidend für einen guten Übergang ist, dass dem Kind die Trennung von den Eltern relativ leicht fällt, was dann der Fall ist, wenn das Kind eine sichere Bindung zu den Eltern hat. Umgekehrt ist es wichtig, dass auch die Eltern das Kind beruhigt gehen lassen können und das Gefühl haben, dass es gut in der jeweiligen Einrichtung aufgehoben ist. Darüber hinaus ist es förderlich, dass das Kind gerne in die Kita oder zur Schule geht und dass die Eltern und die pädagogischen Fachkräfte mit der Integration in die Bildungsinstitution zufrieden sind (Wildgruber & Griebel 2016, 20). Insofern hängt von den Einstellungen und Erwartungen ab, wie der Übergang gelingt. Elternbildung kann Impulse geben, dass sich Eltern mit ihren eigenen Rollenvorstellungen, Einstellungen und Bildungsaspirationen ernsthaft auseinandersetzen. Insbesondere wenn Eltern aus ihren Herkunftsländern andere Strukturen, Erziehungspraktiken und Rollensettings gewohnt sind, ist eine Heranführung an das deutsche Bildungssystem umso wichtiger. Damit ist der erste Schritt zu einer Reflexion und ggf. zur Änderung von Rollenbildern, Erziehungshaltungen und -praktiken getan.

Elternbildung kann mit den förderlichen Faktoren für die Gestaltung der Übergänge vertraut machen wie: offene Gespräche mit den Kindern zu führen (z.B. über schulische Belange, Streit mit anderen Kindern, Stress mit den Lehrkräften); bei der Strukturierung und Organisation des Schulalltags zu helfen (Hausaufgaben, Lernen des Lernens); Autonomieerleben zu unterstützen; Problemlösungen zu begleiten; Lob bei Lernerfolgen auszusprechen und Vertrauen und Zuversicht in die Kompetenzen der Kinder zu zeigen (Sacher 2012, 232ff).

Der Übergang in eine andere Bildungsinstitution zwingt auch dazu, Verlustängste zu verarbeiten und die Erziehungsverantwortung mit der Einrichtung zu teilen. Eltern müssen

ihr Verhältnis zur pädagogischen Fachkraft definieren, Vertrauen aufbauen, Beziehungen zu anderen Eltern knüpfen und die Vereinbarkeit von Beruf, Familie und Bildungsinstitution durch ein entsprechendes Zeitmanagement abklären. Elternbildung bietet ein Forum, um sich zu diesen Fragen auszutauschen. Familienbildung trägt so der Tatsache Rechnung, dass sich nicht nur die Kinder, sondern auch die Eltern in einer Transitionsphase befinden, in der sie sich mit der Übernahme einer veränderten Rolle auch einer neuen Verantwortung stellen müssen (siehe Kapitel Familienbildung in Kita und Schule).

Elternbildung weist Wege auf, wie Eltern ihre Kinder mehrsprachig erziehen können.

Darüber hinaus kommt der sprachlichen Förderung eine besondere Bedeutung zu. Durch die Sprache erschließen die Kinder nach und nach das Bedeutungsspektrum ihres Umfelds und entwickeln kognitive und soziale Kompetenzen. In der Erstsprache werden die frühen Kontakte zu den anderen Familienmitgliedern aufgenommen, Gefühle zum Ausdruck gebracht und Vertrauen hergestellt. Sie ist daher von hoher emotionaler Bedeutung für die Kommunikation. Außerdem wurde bereits in Forschungen der 1980er Jahre (Cummins 1982, 38; Skutnabb-Kangas 1981) herausgefunden, dass die jeweiligen Familiensprachen ein wichtiges Fundament für den Erwerb der Zweitsprache darstellen und deshalb von den pädagogischen Fachkräften als Ressource für die kindliche Entwicklung gewertet werden sollten. In Programmen wie „Griffbereit“ und „Rucksack“ wird die Förderung von Mehrsprachigkeit aus diesem Grund bewusst zum Prinzip erhoben. Ein besonderes Merkmal dieser Ansätze ist die koordinierte, zweigleisige Arbeit mit den Kindern in der Bildungsinstitution (Kita, Familienzentrum/Schule) und mit den Eltern in Kleingruppen, die im Rückgriff auf die gleichen Lernmaterialien darin unterwiesen werden, wie sie ihre Kinder zu Hause in der jeweiligen Erstsprache unterstützen können. Diese Kombination von Sprach- und Familienbildung hat sich als förderlich für die kindliche Entwicklung, die elterlichen Erziehungskompetenzen und die Erziehungspartnerschaft mit der Einrichtung herausgestellt (Springer 2011, 509f; Pietsch u.a. 2010, 74).

Familiäre Leseaktivitäten führen früh an den künftigen Schriftspracherwerb heran. Erkenntnisse aus Hirnforschung, Entwicklungspsychologie und Sprachentwicklungsforschung zeigen, dass Kinder bis zu acht Jahren in mehreren Phasen für besondere Eindrücke und intensive Lernprozesse offen sind (Ehmig & Reuter 2013, 4). Die Befunde einer Untersuchung zum Vorleseverhalten von Eltern legen nahe, „dass ein Migrationshintergrund in der Familie an sich noch keine Barriere für das Vorlesen“ oder Erzählen von Geschichten darstellt. Allerdings spielt die soziale Herkunft, insbesondere das formale Bildungsniveau der Eltern – wie in der Gesamtbevölkerung auch – eine entscheidende Rolle. Da der Anteil der Familien mit geringen finanziellen, kulturellen und sozialen Ressourcen in der Migrantenbevölkerung höher ist als in der übrigen Bevölkerung, ist auch das Vorleseverhalten geringer ausgeprägt. Die Studie (ebenda, 50) empfiehlt daher, besondere Anstrengungen zu unternehmen, um Eltern mit Migrationshintergrund an das Vorlesen heranzuführen, was somit als ein wichtiger Bildungsauftrag für die Familienbildung begriffen werden kann.

Eltern erfahren in Veranstaltungen der Familienbildung, wie sinnvoll das Vorlesen von Geschichten für die kognitive und sprachliche Entwicklung des Kindes ist. Das Vorlesen ist als dialogische Situation zu begreifen, „in der die Kinder mit den vorlesenden Personen interagieren, ein lebendiger Austausch darüber stattfindet, was die Geschichten vermitteln und anstoßen“ (ebenda, 6). Dabei lernen die Eltern, die Inhalte der Geschichten mit den kindlichen Erfahrungen im häuslichen und familiären Kontext zu verbinden. In der Fachliteratur wurde

dafür der Begriff „Home Literacy Environment“ (HLE) eingeführt, eine Lernumgebung, die die Familie schafft, um den Kindern Ressourcen für den mündlichen und schriftlichen Spracherwerb zur Verfügung zu stellen (Lehrl u.a. 2012, 118). Angestrebt wird, dass die Eltern nach und nach lernen, ihre Anregungen situativ an den Lern- und Problemlösemöglichkeiten der Kinder auszurichten. Im Endeffekt sollen die Kinder in die Lage versetzt werden, künftig selbstständig zu lernen (Walper & Stemmler 2010).

Familienbildung bietet Eltern ein Gruppenarrangement zum wechselseitigen Austausch.

Gruppen stellen einen Ort für Begegnung und Kommunikation dar, was vor allem für Mütter und Väter von Bedeutung ist, die relativ isoliert in ihrer häuslichen Wohnumgebung leben. Auch Eltern von einem Säugling, die über wenig Erfahrung mit ihrer Rolle verfügen, profitieren von einer Gruppenteilnahme. Die Gruppe bietet Raum für den Austausch mit anderen und ermöglicht daher den Aufbau sozialer Kompetenzen wie Kommunikations-, Kooperations- und Konfliktfähigkeit. Wenn Gefühle, Gedanken und Verhaltensweisen durch die Äußerungen eines anderen widergespiegelt werden, so ergibt sich die Chance, die eigene Haltung mit Distanz zu betrachten und ggf. einer Korrektur zu unterziehen. Das kann bei der Diskussion von Erziehungsfragen sehr hilfreich sein, weil Eltern, die sich in Erziehungssituationen oft unsicher und gestresst fühlen (Merkle & Wippermann 2008, 32f), mit anderen darüber ins Gespräch kommen und von der Gruppenleitung fachliche Unterstützung abrufen können. Insbesondere wenn Eltern die Erfahrung machen, dass ihre Werte, Normen, Erziehungsziele und -praktiken mit denen der Bildungsinstitutionen kollidieren, ist ein Klärungsbedarf vorhanden. Hier stellt die Gruppe auch ein Forum für interkulturelle Lernprozesse dar, weil sie Einblicke in das kulturell geprägte Wert- und Normensystem von Familien anderer Herkunftsländer ermöglicht. Im besten Fall gelingt es der Gruppenleitung, die Multiperspektivität der Ansichten auf ein Thema transparent zu machen und die Gruppe zu motivieren, sich in einer wertschätzenden Atmosphäre kritisch damit auseinanderzusetzen.

Netzwerke und Nachbarschaften

Familienbildungsstätten und andere Einrichtungen mit familienunterstützenden Angeboten sind häufig Anlaufstellen für ratsuchende Eltern. Es gibt inzwischen viele Familienbildungsstätten, die bewusst dezentral arbeiten, um im Quartier u.a. zum Aufbau sozialer Netzwerke beizutragen. Gerade in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf, einem anregungsarmen, wenig unterstützenden Sozialraum hat sich der Aufbau einer sozialen Infrastruktur zur Beratung und Bildung von Familien als sinnvoll erwiesen, um bei der Bewältigung von belastenden Lebensereignissen zu helfen (Meier-Gräwe 2013, 134f). So kann eine finanziell, personell und räumlich gut ausgestattete Familienbildungsstätte neben Bildungs- und Beratungsangeboten auch den nachbarschaftlichen Kontakt zu Angehörigen unterschiedlicher Milieus anbahnen. Manche Familienbildungsformate wie z.B. die Angebote aus dem FuN-Programm sind darauf ausgelegt, nach einer didaktisch angeleiteten Phase die Teilnehmenden zur Bildung einer Selbsthilfegruppe zu veranlassen. So soll ein nachhaltiger Prozess eingeleitet werden, der den Eltern auch nach Beendigung des offiziellen Programms ein Netzwerk zum Erfahrungsaustausch und zur gegenseitigen Unterstützung bietet.

Autorin: Veronika Fischer



Prager-Eltern-Kind-Programm – PEKiP®

Vorgeschichte

PEKiP® ist ein Konzept für die Gruppenarbeit mit Eltern und ihren Kindern im ersten Lebensjahr. Der Prager Psychologe Dr. Jaroslav Koch, der in den sechziger Jahren am Mutter-Kind-Institut in Prag arbeitete, entwickelte Bewegungs- und Spielanregungen für das Baby, die auf seinen Forschungen zur Begleitung von Säuglingen in der häuslichen und außerhäuslichen Betreuung basierten. Darauf aufbauend konzipierten in den siebziger Jahren die Diplompsychologin Christa Ruppelt und der Sozialwissenschaftler Hans Ruppelt mit Mitarbeiterinnen das sozialpädagogische Gruppenprogramm für junge Mütter und Väter.

Adressaten

Die Gruppenarbeit richtet sich an Mütter und Väter mit ihren Babys im ersten Lebensjahr. Zu einer PEKiP®-Gruppe gehören 6–8 Erwachsene mit ihren Babys im gleichen Alter.

Ziele

Ziel des PEKiP® ist es, Eltern und Babys im sensiblen Prozess des Zueinanderfindens zu begleiten und zu unterstützen, um

- das Baby in seiner momentanen Situation und seiner Entwicklung wahrzunehmen, zu begleiten und zu fördern,
- die Beziehung zwischen dem Baby und seinen Eltern zu stärken und zu vertiefen,
- die Eltern in ihrer Situation zu begleiten und den Erfahrungsaustausch sowie die Kontakte der Eltern untereinander zu fördern,
- dem Baby Kontakte zu Gleichaltrigen zu ermöglichen.

Das Konzept

Ab der 4.–6. Lebenswoche treffen sich junge Eltern mit ihren Babys in kleinen Gruppen. Im Mittelpunkt stehen in der Gruppenarbeit die PEKiP®-Spiel-, Bewegungs- und Sinnesanregungen für Eltern und Kinder. Generationsübergreifend sind Eltern und Kinder gemeinsam spielend tätig.

Im gemeinsamen Spiel lernen sich Mutter/Vater und Kind besser kennen und erarbeiten sich eine günstige Interaktionsbeziehung. Die Anregungen sind dem jeweiligen Entwicklungsstand des Kindes angemessen. Die Bewegungsspiele stellen eine aktivierende Lernform dar, in der das Baby mit seinen Kompetenzen und Bedürfnissen das Spielangebot bestimmt. Das PEKiP® unterstützt den Aufbau der positiven Beziehung zwischen Eltern und Kind durch gemeinsames Erleben von Bewegung, Spiel und Freude.

Eltern haben die Möglichkeit, ihr Baby in jeder Entwicklungsphase bewusst zu erleben und es durch Spiel und Bewegung anzuregen. Im intensiven Kontakt und in der genauen Beobachtung erfahren Eltern, was ihrem Kind Spaß macht, wie lange es sich bewegen und spielen will. Im Umgang mit dem Baby erfahren sie durch die PEKiP®-Gruppenleiter/-in konkrete pädagogische Hilfestellungen.

In der PEKiP®-Gruppe findet ein intensiver Erfahrungsaustausch über Erlebnisse mit dem Kind in und außerhalb der Gruppe statt, sodass mit diesem situations- und erfahrungsbezogenen Ansatz eine praktische Qualifizierung der Eltern möglich wird. Entwicklungs- und Erziehungsfragen aus dem Alltag junger Familien werden aufgegriffen und geben den Eltern die Chance, sich einen Hintergrund für viele wichtige Entscheidungen zu schaffen. Die Kontakte in der Gruppe ermöglichen es den Eltern, ihre Erfahrungen auszutauschen, miteinander und voneinander zu lernen und wichtige Themen zu besprechen. Durch die Gruppensituation haben die Erwachsenen die Möglichkeit, auch andere Babys wahrzunehmen und zu beobachten. Es wird dabei deutlich, dass jedes Baby seinen eigenen Rhythmus hat, individuelle Verhaltensweisen zeigt und sich auf seine eigene Weise entwickelt. Dies hilft den Eltern, ihr Baby als eigenständige Persönlichkeit anzunehmen. Die Kinder erleben erste soziale Beziehungen zu Gleichaltrigen im Beisein ihrer Eltern. Die Babys regen sich gegenseitig zu Bewegungen, Lautäußerungen und zur Erforschung ihrer Umwelt an und haben Freude im Kontakt miteinander. Durch die regelmäßigen Treffen im ersten Lebensjahr entsteht Vertrautheit zwischen Erwachsenen und Kindern.

Zeitraumen und Standards

Die Gruppentreffen finden einmal pro Woche statt und dauern 90 Minuten. Die Gruppe bleibt während des ersten Lebensjahres der Kinder zusammen. Die Babys sind während der Gruppenstunden nicht bekleidet, da sich ein nackter Säugling spontaner und intensiver bewegt. Die Gruppenarbeit wird in einem genügend großen, warmen, sauberen Raum durchgeführt und im Mittelpunkt stehen die PEKiP®-Anregungen.

Qualifikation der Kursleitung und Fortbildung

Mit der beruflichen Fortbildung zum/zur PEKiP®-Gruppenleiter/-in können sich Fachkräfte der Sozialen Arbeit, aus pädagogischen und heilpädagogischen Berufsfeldern für die Elternbildung in der frühen Kindheit spezialisieren. Das Ziel der Fortbildung ist es, dass sozialpädagogische Fachkräfte befähigt werden, eine PEKiP®-Gruppe entsprechend der Methode, der Standards und des Settings zu leiten. Dazu erarbeiten sich die Teilnehmenden Theorie, Methodik und Didaktik des PEKiP® und werden in der Zeit ihrer ersten Gruppenleitung durch PEKiP®-Ausbilder/-innen supervidiert. Der Umfang der Fortbildung beträgt rund 170 Unterrichtsstunden in Präsenzphasen über ca. eineinhalb Jahre. PEKiP® ist ein eingetragenes Warenzeichen und gesetzlich geschützt. PEKiP®-Gruppen können nur von ausgebildeten Gruppenleiter/-innen mit PEKiP®-Zertifikat durchgeführt werden.

Berufsfelder und Verbreitung

PEKiP®-Gruppenleiter/-innen arbeiten vorwiegend im Bereich der Familienbildung. Das PEKiP® leistet mit seinen Kontaktmöglichkeiten zwischen allen Gruppenmitgliedern einen Beitrag zum sozialen Netz junger Familien. PEKiP®-Gruppenleiter/-innen unterstützen und begleiten die Eltern in ihrer Aufgabe als Erziehende. Die Methode PEKiP® gewinnt in Bereichen der niederschweligen Bildungsarbeit immer mehr an Bedeutung. Sie ist geeignet, Eltern aus verschiedenen sozialen Milieus und unterschiedlichsten Kulturkreisen mit einem Bildungsangebot zu erreichen und die Kompetenzen von Eltern und Babys in der frühen Familienphase zu stärken. Fast 2.000 aktive PEKiP®-Gruppenleiter/-innen erreichen deutschlandweit ca. 60.000 Familien pro Woche und mehr als 2.000 Institutionen bieten dieses gruppenpädagogische Konzept im Rahmen der Eltern- und Familienbildung und Frühen Hilfen an.

Wissenschaftliche Begleitforschung

1979–1983: Wissenschaftliche Untersuchungen durch Prof. Dr. Hans Ruppelt an der Universität Wuppertal zum pädagogischen Konzept PEKiP®, zu Kind-Kind-Kontakten und zur Arbeitssituation der PEKiP®-Gruppenleiterin

1980–1981: Wissenschaftliche Untersuchungen durch die Projektgruppe von Dr. Meinolf Schönke an der Universität Münster zur Erforschung des mütterlichen Verhaltens mit dem Säugling

1997: Wissenschaftliche Untersuchung durch Gertrud Scherer an der Universität Dortmund zu den theoretischen Grundlagen, Ursprung und Weiterentwicklung des PEKiP®-Konzepts, 2011 überarbeitete und ergänzte Ausgabe

1993–1996: ABM-Projekt „Förderung der Elternfähigkeit von sozial benachteiligten Familien im ersten Lebensjahr“, Duisburg, und Erstellung einer Praxishilfe zur Umsetzung des PEKiP®-Konzepts in der niederschweligen Bildungsarbeit

2011–2012: Elternbefragung des PEKiP e.V. unter der wissenschaftlichen Begleitung der Universität Duisburg/Essen; 6.000 Eltern bestätigen mit Schulnoten zwischen „sehr gut“ und „gut“, dass sie durch die Teilnahme an einem PEKiP®-Kurs ein tieferes Verständnis für die Entwicklung ihres Babys erworben haben. Die Befragten, die quer aus allen gesellschaftlichen Schichten stammen, berichten außerdem, dass sie das Gruppengeschehen mitgestalten können und sich in ihrer elterlichen Kompetenz und Rolle unterstützt und gestärkt fühlen. Die Befragung zeigt, dass sich Effekte wie die Stärkung der elterlichen Feinfühligkeit und deren Umsetzung, verstärkt nach einer Teilnahme von mehr als 10 Gruppentreffen, einstellt. Anhand von Befragungen von 200 Eltern, die dem bildungsfernen Milieu zuzuordnen sind, konnte festgestellt werden, dass die Nachhaltigkeit der Entwicklungsbegleitung nach Aussagen bildungsferner und insbesondere junger Mütter nach dem Besuch von mehr als 10 PEKiP®-Treffen fast auf 90% steigt.

2012–2013: Forschungsprojekt „Die Rolle der Kursleiterin in Elternkursen mit bildungsunge-
wohnten Gruppen“ In Kooperation mit der Heinrich-Heine-Universität, Düsseldorf, führte Frau Dr. Sylva Liebenwein problemzentrierte Interviews mit 18 PEKiP®-Gruppenleiterinnen durch, die im Bereich der niederschweligen Bildungsarbeit mit Familien aus dem bildungsfernen Milieu arbeiteten.

Die Interviews wurden ergänzt durch einzelne Beobachtungen in Gruppen sowie die Reanalyse der Teilnehmenden-Elternbefragung, die 2011 im Auftrag von PEKiP e.V. durchgeführt wurde (n=6.004).

Frau Dr. Liebenwein traf im Hinblick auf „die Rolle der Kursleiterin“ in PEKiP®-Gruppen mit bildungsungewohnten Teilnehmenden u.a. folgende zentrale Aussagen:

„Die Haltungen der Kursleiterinnen gegenüber den Teilnehmerinnen sind von enormer Wertschätzung geprägt. Kursleiterinnen stellen die Ressourcen der Mütter bewusst und nachdrücklich in den Fokus der Kommunikation: Sie betonen Stärken und gelingende Situationen und kritisieren nur, wenn unbedingt notwendig. Die Kursleiterinnen beschreiben sich als sehr empathiefähig für die komplexen Problemlagen, in denen die Teilnehmerinnen ihre Babys großziehen. Sie ermahnen sich selbst zu Geduld und Gelassenheit beim kleinschrittigen Erreichen der elementarsten Kursziele. Auch minimale Veränderungen werden wertschätzend und positiv an die Mütter rückgemeldet, seien es kleinere Entwicklungsschritte der Babys oder das zunehmende Eingehen der Mütter auf kindliche Bedürfnisäußerungen. Auch artikulieren die Kursleiterinnen häufig, bemüht zu sein, auch die Mütter in ihren (z.T. kindlichen) Bedürfnissen wahrzunehmen und diese – wo möglich – aufzugreifen.“

„Als zentrale Ressourcen für Kursleiterinnen, die in bildungsungewohnten Gruppen tätig sind, erachten die Befragten: Empathie, Frustrationstoleranz, Distanzierungsfähigkeit sowie (berufliche) Erfahrung mit und angemessene Haltung zu den Milieus der Teilnehmerinnen und ihren spezifischen Problemen (z.B. Drogenabhängigkeit). Es sollte aus Sicht der Befragten selbstverständlich sein, dass im Kurs Hierarchien abgebaut und Gemeinsamkeiten betont würden. Kursleiterinnen sollten weiter über eine hohe Konflikt- und Kommunikationskompetenz verfügen sowie authentisch und offen sein. Darüber hinaus sollten sie Netzwerke kennen und nutzen, um das Kursangebot angemessen institutionell einbinden und bei Bedarf Hilfs-, Unterstützungs- sowie Anschlussangebote eruieren zu können.“

„Auch gilt Selbstreflexion und Persönlichkeitsentwicklung als ein zum Teil steuerbarer Lernprozess. (...) Die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, Wertschätzung, Frustrationstoleranz, Stressresistenz und die Empathie für die Lebensperspektive der Teilnehmerinnen gehören aus Sicht der Befragten zu einem guten Teil zu den unveränderbaren Komponenten der Persönlichkeit, die Menschen mit ins Leben bringen bzw. durch Lebenserfahrung und Reife erreichen oder auch nicht.“

Informationen

Prager-Eltern-Kind-Programm (PEKiP) e.V.

Geschäftsstelle

Brunhildenstr. 42, 42287 Wuppertal

Tel. 0202 25131390

Fax 0202 25131395

info@pekip.de

www.pekip.de

„Gemeinsam ist allen Müttern ein intensives, rührendes Bemühen, mit dem Baby und der Mutterrolle zu wachsen.“

Interview mit einer PEKiP®-Gruppenleiterin

Das folgende Interview wurde mit Birgit Stegen-Sischka, von Beruf Dipl. Pädagogin, geführt. Sie ist seit 1992 zertifizierte PEKiP®-Gruppenleiterin und hat mit PEKiP® schon bei unterschiedlichen Trägern der Familienbildung gearbeitet. Sie bietet PEKiP® nun als Kooperationspartnerin für das Familienzentrum Montessori Kinderhaus Wuppertal e.V. an. Seit 2006 arbeitet sie nach einer weiteren Qualifizierung freiberuflich als PEKiP®-Ausbilderin und -Supervisorin und ist seit 2009 im Vorstand des PEKiP e.V. als 1. Vorsitzende ehrenamtlich tätig.

Du hast vor Kurzem wieder neu mit einer PEKiP®-Gruppe begonnen.

Nach einer kurzen Pause aus zeitökonomischen Gründen freue ich mich, wieder ein Zeitfenster gefunden zu haben, um eine neue Gruppe anbieten zu können. Diese findet nun am Spätnachmittag von 17.30 Uhr bis 19.00 Uhr statt. Eigentlich erinnert mich das interessanterweise an meine erste PEKiP®-Gruppe: Die ging damals von 17.00 Uhr bis 18.30 Uhr. Sowohl vor 20 Jahren als auch heute ist das für die Eltern und die Babys eine akzeptable und gute PEKiP®-Zeit!

Wie würdest du deine jetzige PEKiP®-Gruppe beschreiben? Was ist bemerkenswert, eventuell auch anders an dieser Gruppe?

Wie jede PEKiP®-Gruppe ist sie „individuell“; ich habe acht Mütter und neun Babys, da eine Frau mit ihren Zwillingen teilnimmt. Jedes Mutter-Kind-Paar ist eine kleine Einheit für sich und gliedert sich spezifisch in die Gesamtgruppe ein.

Die Hälfte der teilnehmenden Mütter kommt ursprünglich aus einem anderen Land. Eine Frau kommt aus der Türkei, eine andere aus Lettland, eine ist Ukrainerin und eine Frau kommt aus Armenien. Bemerkenswert finde ich beispielsweise, wie unterschiedlich die Frauen ihre Babys beruhigen, angefangen vom individuellen Tonfall bis hin zur Art des Schaukelns und Wiegens. Sicher ist dies grundsätzlich individuell, aus der Forschung wissen wir, dass jede Frau ihre eigene Art und Weise hat, ihr Baby zu beruhigen, und die Babys dies auch kennen und sich daher so schnell und zuverlässig beruhigen lassen. Was ich hier aber meine beobachtet zu haben, ist eine besondere Art des kulturell bedingten Unterschiedes. Vergleichbar am ehesten mit Volksliedern, wo wir neben der anderen Sprache auch die kulturspezifische Sprachmelodie wahrnehmen. Ich fordere die Mütter auch immer auf, ihre Babys in ihrer Muttersprache zu beruhigen.

In meinen PEKiP®-Gruppen hatte ich immer wieder Mütter mit einem sogenannten Migrationshintergrund. Spannend bei dieser neuen Gruppe ist, dass die Hälfte der Frauen aus anderen Ländern kommt. Gemeinsam ist allen Müttern ein intensives, rührendes Bemühen, mit dem Baby und der Mutterrolle zu wachsen. Sie lernen von und mit ihren Babys. Das Wunderbare für mich ist, in diesem Bereich eine kulturübergreifende Fürsorge für die Babys zu sehen. Um die Frage zu beantworten: Die Mütter

sind nicht anders; das Kümmern, Sorgen und auch die Themen rund um den neuen Lebensabschnitt sind vergleichbar mit denen der deutschen Mütter aus den anderen PEKiP®-Gruppen.

Wie reagieren die Mütter aus anderen Herkunftsländern auf das „Nacktsein“ von Babys?

Das „Nacktsein“ der Babys ist kein Thema, d.h., alle Frauen – unabhängig von ihrer Herkunft – finden es sehr schön, dass ihre Babys sich frei bewegen können, und genießen dies sehr! Wir alle haben von einer muslimischen Mutter im Kurs gelernt, dass es kein Problem ist, egal ob weibliches oder männliches Baby, das Kind im PEKiP®-Alter – also im gesamten 1. Lebensjahr – nackt spielen zu lassen. Auch stillen alle Frauen ihre Babys ganz selbstverständlich.

Was heißt interkulturelle Öffnung in der Familienbildung für dich?

Wir leben in einem Land, in dem immer mehr Menschen aus anderen Herkunftsländern und mit anderen kulturellen Orientierungen eine neue Heimat finden. Eine wichtige Arbeit, die unbedingt zu einer gelingenden Integration beitragen kann, ist für mich die Familienbildung. So wie wir PEKiP® als wichtigen Beitrag zu einer gelingenden Eltern-Kind-Beziehung und somit für eine gute und gelingende Bindungserfahrung betrachten, stellt sich für mich die interkulturelle Öffnung der Familienbildung als elementarer Baustein für eine gelingende Integration von Menschen aus anderen Herkunftsländern in die Gesellschaft der Bundesrepublik Deutschland dar. Das gemeinsame Lernen mit- und voneinander bedingt in einer derartig gestalteten Familienbildung eine nachhaltige Wirkung.

Wie können die PEKiP®-Gruppen dazu beitragen?

Im PEKiP® erleben wir die Familien in einer sehr sensiblen und „offenen“ Phase. Ein Paar ist zu einem Elternpaar geworden, das Baby hat seine eigene Dynamik. Das bisherige Leben scheint komplett verändert. PEKiP® bietet hier durch seinen situations- und handlungsorientierten Ansatz viele Möglichkeiten des Lernens. Die teilnehmenden Eltern tauschen sich aus, Erfahrungen werden weitergegeben, die Gruppe erlebt sich zunehmend als starke und kompetente Einheit, die gemeinsam lernt und das Gelernte wird dann in den Familienalltag übernommen und integriert. Durch die PEKiP®-Anregungen und Spiele werden der Kontakt und der Umgang mit dem Baby intensiviert. Spielerisch werden die Teilnehmenden immer sicherer mit ihren Babys und auch in ihrer neuen Rolle als Eltern.

Sind nun auch Eltern aus anderen Herkunftsländern in der PEKiP®-Gruppe, wird „en passant“ noch Kulturspezifisches erlernt: Wie werden die Babys in die jeweilige Familie integriert, wie ist der Umgang mit ihnen, wie werden sie getragen, wie wird mit ihnen gesprochen oder gespielt und vieles mehr. Das Spannende im PEKiP® ist ja auch der Austausch der Erwachsenen. Durch die Vertrautheit, die sich in den Gruppen nach einigen Treffen einstellt, können alle Beteiligten lernen und ihre interkulturelle Kompetenz erhöhen.

Somit leistet PEKiP® für mich einen wichtigen Beitrag im gesellschaftspolitischen Bereich: Berührungängste werden abgebaut, kulturspezifische Verhaltensweisen werden transparenter, alle Teilnehmenden lernen voneinander und gemeinsam und gehen selbstverständlicher miteinander um. Die Babys, die PEKiP®-Spiele und die hohe Lernbereitschaft in dieser frühen Familienphase sind hier entscheidende Elemente.

Wie können Eltern und Babys unterschiedlicher Herkunft voneinander lernen?

Wie die Eltern lernen, habe ich ja bereits versucht zu beschreiben. Die Babys nehmen Kontakt auf, egal wie das andere Baby oder der andere Erwachsene aussieht oder sich verhält. Die Vorlieben, die bei Babys für bestimmte andere Babys zu beobachten sind, haben aber, so ist meine Beobachtung, nichts mit der anderen Kultur zu tun, sondern mit Faktoren, die in dem Alter schwer zu entschlüsseln sind. Wir können es vielleicht ganz frühe Freundschaften nennen. Die Eltern können von den Babys lernen, wie unbefangen sie mit den anderen umgehen, Kontakte anbahnen und aufrecht erhalten.

Wie kann PEKiP® sprachliche Barrieren überwinden?

Die PEKiP®-Anregungen sind für mich „international“. Selbst bei großen sprachlichen Barrieren kann ich als PEKiP®-Gruppenleiterin mit meiner Puppe einem Elternteil die Anregungen zeigen und so die Eltern animieren, mit ihrem Baby zu spielen.

Das Interview wurde von Angelika Nieder, Päd. Leiterin im PEKiP e.V., im Februar 2017 durchgeführt.



Griffbereit, Rucksack KiTa und Rucksack Schule

Programme zur durchgängigen Sprach- und Familienbildung der Kommunalen Integrationszentren NRW

Arbeit der LaKI und der KI

Die Landesweite Koordinierungsstelle kommunaler Integrationszentren (LaKI) berät und begleitet die Kommunalen Integrationszentren in ihren individuellen Aufbau- und Weiterentwicklungsprozessen. Sie bietet Qualifizierungs- und Weiterbildungsmaßnahmen an und organisiert die Zusammenarbeit mit der Fachwissenschaft. Neben der Kooperation und Vernetzung mit den relevanten Akteuren der Bildungs- und Integrationsarbeit auf Landesebene ist sie Mittlerin zwischen den Kommunalen Integrationszentren (KI) und der Landesregierung.²¹ Die Kommunalen Integrationszentren organisieren und koordinieren die Integration von zugewanderten Menschen in den Kreisen und kreisfreien Städten Nordrhein-Westfalens.

21 www.kommunale-integrationszentren-w.de/landesweitestele.

Arbeitsfelder und Grundlagen

Die Handlungsfelder der Kommunalen Integrationszentren in NRW orientieren sich entlang der biografiebegleitenden Bildungskette und verstehen dabei Integration als Querschnittsaufgabe. Der Bildungserfolg von Kindern (mit Migrationshintergrund) hängt von einer Vielzahl von Einflussfaktoren ab. Im Sinne des Gesetzes zur Förderung der gesellschaftlichen Teilhabe und Integration in NRW²² orientiert sich die Öffnung und Entwicklung von (Bildungs-)Institutionen an der in der Realität gegebenen Vielfalt. Jedem Kind sollen optimale Entwicklungs- und Lernbedingungen geboten werden. LaKI und KI bieten in diesem Kontext konzeptionelle und organisatorische Unterstützung an.

Entlang der Bildungsbiografie unterstützen die KI die Kinder und deren Familien sowie die Institutionen u.a. mit bewährten Programmen wie **Griffbereit**, **Rucksack** KiTa und **Rucksack** Schule. Diese sind innovative und bundesweit erfolgreiche Programme, die gezielt auf die Förderung der sprachlichen Bildung, der Elternbildung und gleichzeitig auf die migrationsgesellschaftliche Öffnung von (Bildungs-)Institutionen setzen.

Die KI-Programme sind sozialräumlich ausgerichtet, zielgruppenspezifisch ausdifferenziert und fachlich von anerkannten Wissenschaftlerinnen und Wissenschaftlern begleitet, evaluiert und zertifiziert worden. An der Weiterentwicklung und Anpassung gemäß gesellschaftlicher Realitäten wird kontinuierlich gearbeitet. Einen besonderen Stellenwert nehmen dabei die Themen durchgängige sprachliche Bildung, die partizipative Einbindung von Eltern und Familien im Sinne der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften und die migrationsensible, diversitätsbewusste Öffnung der (Bildungs-)Institutionen ein. Im Fokus der durchgängigen Konzeptentwicklung stehen neben den besonderen Interessen der Kinder mit Migrationshintergrund auch die Gestaltung eines für alle Kinder förderlichen Lernumfeldes durch Austausch und Vernetzung im multiprofessionellen Team.

Die Kommunalen Integrationszentren möchten in NRW Veränderungsprozesse anstoßen, hin zu einer Gesellschaft, in der die Bildung sowie die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen (Bildungs-)Institutionen und Familien selbstverständlich diversitätsbewusst, mehrsprachig, kultursensibel und zur Migrationsgesellschaft offen sind. Angesichts der neuesten Statistiken und der Prognosen zu den Bevölkerungszahlen in Deutschland ist dies – im Sinne von Inklusion, Partizipation, Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit – eine notwendige und dringende Aufgabe. Frühe Bildung, erfolgreiche Gestaltung der Übergänge und Kompetenzorientierung sind grundlegende Erfolgsfaktoren für den Bildungserfolg.

²² https://recht.nrw.de/lmi/owa/br_text_anzeigen?v_id=10000000000000000486 (letzter Zugriff 07.03.2017).

Standards und Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung ist für alle Programme des Verbundes der Kommunalen Integrationszentren in NRW von großer Bedeutung. In einer mehrprofessionellen Steuergruppe wurden mit Blick auf die Durchgängigkeit entlang der Bildungskette und zur erfolgreichen Gestaltung des Übergangs Kita/Schule in Abstimmung **gemeinsame Qualitätsstandards** für **Griffbereit**, **Rucksack KiTa** und **Schule** vereinbart:

1. Durchgängige Sprachbildung

- Mehrsprachigkeit
- alltagsintegriert/fächerübergreifend
- biografischer Ansatz
- Ressourcen- und Kompetenzorientierung
- Bildungssprache Deutsch und Herkunftssprache(n)/Familiensprache(n)
- Sensibilisierung der Eltern, Erzieherinnen und Erzieher sowie der Lehrkräfte für die Beobachtung

2. Parallelisierung

- Inhalte/Themen
- Sprachhandlungsorientierung
- Wortschatz/sprachliche Strukturen
- Sprachvergleich/Sensibilisierung für Mehrsprachigkeit

3. Elternbildung

- Mitwirkung
- Ressourcen- und Kompetenzorientierung
- Information und Beratung
- Stärkung und Qualifizierung
- Empowerment
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

4. Diversitätsbewusste Entwicklung der Institution

- Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt, Ressourcen und Kompetenzen
- Öffnung der Institution nach innen und außen
- Aufnahme des Programms **Rucksack** in die Konzeption der Kita/ins Schulprogramm
- kontinuierliche Qualifizierung aller Beteiligten
- Sicherung der Nachhaltigkeit
- Erziehungs- und Bildungspartnerschaften

Diese Qualitätsstandards werden auch in Form von Kooperationsvereinbarungen von den jeweiligen Kooperationspartnern und allen beteiligten Einrichtungen und Akteuren sichergestellt. Der Arbeitsansatz und die Programmumsetzung werden durch die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) bzw. den Verbund der Kommunalen Integrationszentren in Nordrhein-Westfalen (KI) gesteuert und koordiniert. Unterstützt wird die Umsetzung der Konzepte durch Qualifizierungsangebote für alle Beteiligten und zielgruppenorientierte Materialien. Umsetzung und Durchführung der Programme werden wissenschaftlich begleitet und hinsichtlich ihrer Wirksamkeit evaluiert.

Im Folgenden sollen nun die einzelnen Programme im Kontext des jeweiligen Bildungs- und Lebensabschnitts kurz vorgestellt werden.

Programmprofil „Griffbereit“ – Mehrsprachige Eltern- und Kind-(Inter-)Aktion

Vorgeschichte

Bereits 1999 hat der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der damaligen RAA²³ in NRW das aus den Niederlanden stammende Programm „Bij de Hand“ als **Griffbereit** für die Nutzung in Deutschland adaptiert. Später wurde das Programm durch weitere Materialien ergänzt und weiterentwickelt. Bundesweit gibt es bereits mehr als 350 **Griffbereit**-Gruppen.²⁴ Das Programm wird auch in weiteren europäischen Ländern erfolgreich durchgeführt. Die Umsetzung wird seit 2013 durch die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren gesteuert und begleitet.

Zielgruppen

Griffbereit-Gruppen sind zwei- oder mehrsprachige Spielgruppen, die mit einem Programm arbeiten, das die Erstsprachen(n)-Kompetenz (Familiensprachen), erste Deutschkenntnisse und die Allgemeinentwicklung bei ein- bis dreijährigen Kindern fördern will. Die Akteure im **Griffbereit**-Programm sind die Eltern, die Familien selbst. Sie sind die ersten Sprachvorbilder und haben den engsten Bezug zu ihren Kindern im Alltag.

Mit **Griffbereit** können sie in einer regelmäßig stattfindenden Gruppe erfahren, wie sie ihre Kinder beiläufig und regelmäßig in entwicklungsfördernde Kommunikations- und Sprachspiele verwickeln und sich über offene Fragen und Erfahrungen im Erziehungsalltag austauschen können. **Griffbereit** ist daher auch ein Elternbildungsprogramm, das bei den Stärken der Eltern ansetzt. Im Sinne von Empowerment erhalten die Eltern mit dem Blick auf ihre Lebenswelten und Familienkulturen Anregungen und ein umfangreiches Angebot an Spiel- und Übungsmaterialien, um die Entwicklung ihrer Kinder und die Familiensprache(n) optimal zu stärken. Das Programm ist an folgende Adressaten gerichtet:

Eltern

Eltern werden als Experten für die Förderung der Familiensprache(n) angesprochen, orientiert an ihren Stärken und nicht an ihren Defiziten. Wenn Eltern beispielweise lernen, gezielt interaktiv vorzulesen und ihr Kind zum Nachdenken und Sprechen über eine Geschichte zu animieren oder es zum Weitererzählen der Geschichten anzuregen, so kann sich die Zuwendungszeit – und dadurch die aktive Lernzeit der Kinder – rasch vervielfachen.

23 RAA: Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Zuwanderungsgeschichte.

24 Stand: Sommer 2016.

Kinder

Sprache zählt zu den wichtigsten Schlüsselkompetenzen für lebenslanges Lernen und Erfolg in Bildungsinstitutionen.²⁵ Besonders für Kinder am Anfang ihrer Sprachentwicklung sowie für Kinder, die mehrsprachig aufwachsen, sind die frühe Sprachbildung und die Unterstützung sprachlicher Kompetenzen durch Eltern und Pädagoginnen/Pädagogen von ausschlaggebender Bedeutung. Die Förderung der sprachlichen Entwicklung nimmt als zentrale Bildungsaufgabe somit zu Recht einen hohen Stellenwert ein.

Elternbegleiterinnen und -begleiter

Elternbegleiterinnen und -begleiter leiten die **Griffbereit**-Gruppe. Nach Möglichkeit sollte es sich dabei um ein geschultes Elternteil mit Migrationshintergrund oder eine professionelle Kraft mit Migrationshintergrund handeln. Diese Person sollte sowohl gute Kenntnisse in der/den Erstsprache(n) bzw. Familiensprache(n) der Teilnehmenden als auch in Deutsch haben. Personen, die die gleiche Sprache sprechen, werden schnell als Vertrauenspersonen angesehen und können somit leichter eine vermittelnde Rolle, eine „Brückenfunktion“ zwischen Bildungsinstitution und Elternhaus einnehmen. Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter werden von sogenannten Anleiterinnen/Anleitern²⁶ (Kordinatorinnen/Koordinatoren) geschult und begleitet.

Erzieherinnen und Erzieher

Hauptaufgaben von Erzieherinnen und Erziehern sind Kinderbetreuung, -bildung, -erziehung und ganzheitliche Förderung. Entsprechend dem länderübergreifenden Lehrplan für Erzieherinnen und Erzieher sollen sie auch Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten, Übergänge unterstützen und Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren.²⁷

Diese Aufgaben entsprechen den **Griffbereit**-Prinzipien der diversitätsbewussten Bildung und Erziehung, die Einseitigkeiten und Ausgrenzungen aktiv entgegenwirken.

Bildungsinstitutionen

Griffbereit ist ein Programm, das in Bildungsinstitutionen stattfindet, sodass diese sich auch migrationsgesellschaftlich öffnen und Prozesse anstoßen können, die große Veränderungen in der Institution selbst, aber auch im Stadtteil oder gar in der Stadt oder im Landkreis bewirken können. **Griffbereit** eignet sich besonders für Familienzentren oder für Bildungsinstitutionen, die eine Anlaufstelle für Eltern mit Migrationshintergrund sind, wie z.B. Träger von Deutsch-/Elternintegrationskursen, Brückenangeboten, oder aber als offenes Angebot in Unterkünften für Familien mit Fluchthintergrund.

25 Vgl. Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen: <https://www.kita.nrw.de/fachkraefte-fachberatung/sprachliche-bildung> (letzter Zugriff 20.02.2017).

26 Anleiterinnen und Anleiter sind professionelle Fachkräfte, die pädagogisch und interkulturell vorqualifiziert sind, Kompetenz in der Theorie und praktischen Arbeit der Mehrsprachigkeit und Erfahrungen und Kenntnisse in der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund haben.

27 Vgl. Länderübergreifender Lehrplan Erzieher/Erzieherin: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/laenderuebergr-lp-erzieher.pdf> (letzter Zugriff 20.02.2017).

Ziele

Ziel des **Griffbereit**-Programms ist es, die Grundlage für eine solide Mehrsprachigkeit zu bilden. Dies ist ein Ziel, das die Europäische Union bereits seit 2002 verfolgt: Das Unterrichtsangebot von mindestens zwei Fremdsprachen soll ab der frühen Kindheit gefördert werden. Darüber hinaus soll langfristig das Ziel verfolgt werden, die individuelle Mehrsprachigkeit zu fördern, bis alle Bürgerinnen und Bürger zusätzlich zu ihrer Muttersprache über praktische Kenntnisse in mindestens zwei weiteren Sprachen verfügen.²⁸ Die Sprachen, die Familien mit Migrationshintergrund mitbringen, bilden hier ein enormes Potenzial, das es unbedingt zu fördern gilt. In diesem Zusammenhang spielt die Förderung der deutschen Sprache ebenfalls eine wesentliche Rolle: Sie ist die Sprache der Gesellschaft, die Sprache der Bildungsinstitutionen, die eine Voraussetzung für Integration und gesellschaftlichen Erfolg ist. **Griffbereit** wird in Kindertageseinrichtungen, Familienzentren, Familienbildungsstätten und in Migrantenorganisationen durchgeführt. Familien sollen früh an das Bildungssystem herangeführt werden, Kinder sollen Vielfalt, Gemeinschaft und Diversität von Anfang an als Bereicherung erleben und es soll eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufgebaut werden, die die migrationsgesellschaftliche Öffnung von Bildungseinrichtungen unterstützt.

Aufbau, Themen und Methoden

Für die **Griffbereit**-Umsetzung liegen vor:

- **Griffbereit** – 64 Bausteine für die Eltern-Kind-Gruppen. Diese 64 Aktivitäten und Spielvorschläge stehen in Arabisch, Albanisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch, Polnisch, Russisch, Rumänisch, Spanisch, Türkisch und Vietnamesisch zur Verfügung. Weitere Übersetzungen, wie z.B. Dari, sind angestrebt.
- Ergänzende Planungen
- Handbuch für **Griffbereit**-Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter. Das Handbuch für die **Griffbereit**-Elternbegleiterinnen und -begleiter dient als Grundlage für die Vorbereitung und Einführung in die Arbeit mit dem **Griffbereit**-Programm und informiert über die praktische Umsetzung des Konzepts wie Rolle der Elternbegleiterin/des Elternbegleiters, Materialien, Durchführungsbedingungen, Öffentlichkeitsarbeit usw. Es zeigt exemplarisch die Gestaltung einer **Griffbereit**-Stunde und gibt Hinweise zur Reflexion und zu thematischen Elternabenden in den jeweiligen Einrichtungen.

Die Materialien erlauben somit eine Durchführung in einem Zeitraum von 64 Wochen, wobei sich die Bausteine 1–31 eher an die jüngeren Kinder bis zwei Jahren und 32–64 eher an die Kinder ab zwei Jahren richten. Die Materialien werden stets weiterentwickelt und weitere Übersetzungen angesichts neuerer Migrationsentwicklungen angestrebt. Das Angebot sollte in mindestens zwei Sprachen oder möglichst allen in der Gruppe vertretenen Familiensprachen stattfinden.

Organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen

Eine Gruppe von bis zu acht Eltern/Familien mit Kindern im Alter zwischen einem und drei Jahren trifft sich einmal wöchentlich zu diesen mehrsprachigen Eltern- und Kind-Aktionen und wird von mindestens einer Person in der Rolle der Elternbegleitung angeleitet.

²⁸ Mitteilung der Kommission an den Rat, das Europäische Parlament, den Europäischen Wirtschafts- und Sozialausschuss und den Ausschuss der Regionen – Eine neue Rahmenstrategie für Mehrsprachigkeit, 2005.

Die Elternbegleiterinnen und -begleiter werden ca. vier Wochen vor Beginn der Programmdurchführung auf ihre Tätigkeiten vorbereitet. Zuerst müssen Konzept, Ziele und Inhalte des **Griffbereit**-Programmes vermittelt werden. Später wird die Arbeit durch weitere begleitende Fortbildungen unterstützt.

Folgende Fortbildungsthemen sollten angeboten werden:

- Sensibilisierung für Diversität
- Entwicklungspsychologie der frühen Kindheit
- Sprachliche Entwicklung von Kindern
- Förderung von Mehrsprachigkeit
- Kommunikation und Konfliktbearbeitung
- Methoden der Gruppenleitung und -führung

Weitere Themen, die die Arbeit in der **Griffbereit**-Gruppe unterstützen können, sind:

- Erziehungsvorstellungen und -stile
- Vorlesetechniken
- Sprache und Bewegung
- Gesunde Ernährung
- Medienerziehung
- Kinderkrankheiten
- Themen, die sich aus den Fragen der Eltern ergeben

Auch ist eine regelmäßige Begleitung der Elternbegleiterinnen und -begleiter erforderlich, um Austausch, Reflexion und Auswertung sowie Vor- und Nachbereitung der Gruppenarbeit zu ermöglichen. Ist die Person ungelernt, benötigt sie eine enge Anleitung für die gesamte Durchführung des Programms. Nach der Einführung in das Programm sollte spätestens alle sechs Wochen ein Erfahrungsaustausch, wenn möglich mit anderen Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern, stattfinden.

Die Anleitung für ungelernete Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter sollte durch eine professionelle Fachkraft erfolgen, die pädagogisch und interkulturell qualifiziert ist, Kompetenz in der Theorie und praktischen Arbeit der Mehrsprachigkeit und Erfahrungen sowie Kenntnisse in der Arbeit mit Familien mit Migrationshintergrund hat.

Die anleitende Fachkraft übernimmt die Einweisung in das Programm, die Begleitung bei der Ansprache und Zusammensetzung einer **Griffbereit**-Gruppe, ggf. die Ansprache und Absprachen mit den Erzieherinnen und Erziehern der ausrichtenden Einrichtung. Außerdem führt sie die regelmäßigen Reflexionsrunden durch und ist für die Fortbildung der beteiligten Akteure zuständig.

Rahmenbedingungen/Kooperation:

Zur Durchführung von **Griffbereit** müssen interessierte Träger eine Kooperationsvereinbarung mit dem zuständigen Kommunalen Integrationszentrum abschließen, danach erhalten sie das **Griffbereit**-Materialpaket kostenfrei als PDF-Datei. Durch die Vereinbarung verpflichten sich die Träger, die Qualitätsstandards des Programms einzuhalten.

Anschlussprogramm

In Bezug auf die Kooperation mit den Eltern ist das Resümée von Erzieherinnen und Erziehern sehr positiv: Eltern, die an **Griffbereit**-Gruppen teilgenommen haben, melden ihre Kinder oft direkt im Anschluss an das Spielgruppenangebot im Kindergarten an²⁹ und entscheiden sich auch für den Besuch einer Rucksack-Gruppe. Somit kann **Griffbereit** als Vorläufer für Rucksack wahrgenommen werden.

Eine Besonderheit des **Griffbereit**-Programms ist auch die institutionelle Flexibilität: **Griffbereit** muss nicht an eine bestimmte Bildungsinstitution angebunden werden, wie es im Falle des **Rucksack**-Programms ist. Im Hinblick auf die aktuellen Herausforderungen der Fluchtmigration kann **Griffbereit** als niederschwelliges Programm einfacher umgesetzt werden und in die örtlichen Strukturen und Anforderungsprofile der jeweiligen Einrichtungen und Organisationen (z.B. Migrantenselbstorganisationen, Integrationskurse und Unterkünfte bzw. Aufnahmeeinrichtungen für Menschen mit Fluchterfahrung) eingebunden werden.

Evaluationsergebnisse/wissenschaftliche Begründung

Die Umsetzung und Durchführung des Programms **Griffbereit** wird hinsichtlich seiner Wirksamkeit evaluiert, um auch weiterhin dessen Qualität sichern zu können. Neben der wissenschaftlichen Begleitung und forschungsorientierten Ansätzen werden bestimmte Rahmenbedingungen und Qualitätsstandards festgelegt, die von den jeweiligen Kooperationspartnern und allen beteiligten Einrichtungen und Akteuren sicherzustellen sind.

Der Kooperationspartner verpflichtet sich, nach Abschluss der Vereinbarung zur Durchführung von **Griffbereit** folgende Rahmenbedingungen einzuhalten:

- Fachliche Beratung, Begleitung und Koordinierung des Programms
- Qualifizierung, Fortbildung und Begleitung der Elternbegleiterinnen und -begleiter gemäß des im KI Verbund entwickelten Curriculums
- Weiterleitung der von der LaKI freigegebenen Materialien für die Elternbegleitung und Eltern
- Sicherstellung der Finanzierung: Materialdruck, Honorarkosten der Elternbegleitung, Austausch- und Qualifizierungsangebote für die Elternbegleitung und die Erzieherinnen/ Erzieher, ggf. ergänzende Materialien wie Bücherkisten usw.
- Intensive Öffentlichkeitsarbeit in Printmedien, Radio und Fernsehen unter Benennung der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) und des Verbundes der Kommunalen Integrationszentren NRW

Kernelement der Qualitätssicherung sind die im Jahr 2013 festgelegten Qualitätsstandards der multiprofessionellen Steuerungsgruppe, die sich aus Mitarbeitenden der LaKI, KI, Kreisen und kreisfreien Städten, Lehrenden und anderen pädagogischen Fachkräften zusammensetzt. Die Qualitätsstandards³⁰ sind anhand bestimmter Indikatoren von der jeweiligen Einrichtung/ Institution überprüfbar.

29 Vgl. Griffbereit: Handbuch für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, 30.

30 Siehe Seite 123



Rucksack KiTa –

Ein mehrsprachiges Konzept zur Sprach- und Elternbildung im Elementarbereich

Vorgeschichte

Rucksack KiTa ist ein Sprach- und Bildungsprogramm für Kinder mit Migrationshintergrund, deren Eltern und Bildungseinrichtungen, das sich an der Schnittstelle zwischen dem formalen Lernort Kita und den informellen Bildungs- und Förderangeboten befindet.

Rucksack KiTa wird seit 1998 in NRW erfolgreich und flächendeckend durchgeführt, evaluiert und kontinuierlich weiterentwickelt. Das Programm wird inzwischen bundesweit und in Österreich durchgeführt und die Anfragen (auch aus dem europäischen Ausland) nehmen kontinuierlich zu.

Zielgruppen

Kinder ab vier Jahren, die eine Kindertageseinrichtung besuchen, deren Eltern, Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, Erzieherinnen und Erzieher.

Ziele

Rucksack KiTa basiert auf der Idee der Partizipation und des Empowerments. Alle Akteure werden als Experten im „eigenen Bereich“ gesehen und angesprochen. Ihnen werden auf ihre Bedarfe und Kompetenzen zugeschnittene Materialien, Schulungen, Fachtagungen, weiterführenden Informationen und Arbeitsformate zur Verfügung gestellt bzw. gezielte Angebote unterbreitet.

Ziele des Programmes sind:

- die allgemeine und mehrsprachige, alltagsintegrierte Sprachbildung
- die Förderung der kindlichen Entwicklung
- die Stärkung der Partizipation von Eltern sowie Auf- und Ausbau der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft
- die migrationsgesellschaftliche Öffnung der Bildungseinrichtung

Eltern werden dabei als Experten für die Erziehung ihrer Kinder und das Erlernen der Familien-/Herkunftssprachen angesprochen. Parallel werden die Kinder in der Kita in der deutschen Sprache und in ihrer mehrsprachlichen Entwicklung gefördert. Mit **Rucksack** KiTa werden die (mehrsprachige) sprachliche Bildung und Erziehung der Kinder mit einem Konzept der Elternbildung und der migrationsgesellschaftlichen Entwicklung der Bildungsinstitution verknüpft.

Rucksack wird daher mehrdimensional durchgeführt: Es treffen sich Eltern – wöchentlich und für die Dauer von mindestens einem Kindergartenjahr – mit einer Elternbegleitung, um über verschiedene Themen rund um Erziehung und Bildung zu sprechen und gemeinsam Aktivitäten auszuprobieren und durchzuführen. Diese können sie dann zu Hause mit ihren Kindern in der/den Familiensprache(n) wiederholen. Parallel zu der Arbeit in der Elterngruppe und zu Hause bieten die pädagogischen Fachkräfte inhaltlich abgestimmt in der Kita Aktivitäten an, welche die Sprachbildung in Deutsch sowie die Unterstützung der Mehrsprachigkeit zum Ziel haben.

Durch die enge und sich aufeinander wechselseitig beziehende Zusammenarbeit zwischen Elternbegleitung, Familien sowie Erzieherinnen und Erziehern ergeben sich auch Veränderungen im Alltag der Bildungsinstitution, welche migrationsgesellschaftliche Aspekte des Zusammenlebens berücksichtigen und stärken.

Aufbau, Themen und Methoden

Das Programm basiert auf einer gleichberechtigten Bildungs- und Erziehungspartnerschaft: Somit stehen nicht nur Kinder und deren Familien, sondern auch die Bildungsinstitution im Fokus.

Eine gelebte und auf Partizipation basierende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft im Rahmen von **Rucksack** KiTa bedeutet für die Familien:

- die Qualifizierung von Eltern mit Migrationshintergrund zur Gruppenleitung (Elternbegleitung)
- eine **Rucksack**-Elterngruppe unter Anleitung durch den Elternbegleiter oder die Elternbegleiterin
- gemeinsame Eltern-Kind-Aktivitäten **Rucksack** zu Hause, auch mit der ganzen Familie
- abgestimmte **Rucksack**-Aktivitäten für Kinder und Familien in der Bildungsinstitution

Die Kindertageseinrichtung ist zuständig für:

- die alltagsintegrierte, mehrsprachige Sprachbildung in einem koordinierten Konzept
- die gezielte Initiierung und Begleitung von Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Familien
- die migrationsgesellschaftliche Öffnung der Institution und eines diversitätsbewussten Bildungskonzeptes

Die verschiedenen Lebenswelten des Kindes (Familie und Kita) werden dabei bewusst in die Arbeit einbezogen.

Rucksack KiTa besteht aus zwölf Themen, welche für jeweils drei Wochen behandelt werden können:

- Der Körper
- Die Kleidung
- Die Kindertageseinrichtung
- Die Gruppe
- Draußen spielen
- Die Bewegung
- Zu Hause
- Essen und Trinken
- Die Familie
- Unterwegs
- Die Tiere
- Medienerziehung

Elternbegleitung

Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter leiten die **Rucksack**-Gruppe der Eltern. Nach Möglichkeit sollte es sich dabei um eine mehrsprachige Person mit Migrationshintergrund der Kindertagesstätte selbst handeln oder die Aufgabe wird von einer professionellen Kraft mit Migrationshintergrund (Studierende, Fachkräfte in Elternzeit, Sprachförderkräfte etc.) übernommen. Die Vorteile liegen auf der Hand: Personen, die aus dem gleichen Kulturkreis kommen und die gleiche Sprache sprechen, werden schneller als Vertrauenspersonen angesehen und können somit leichter eine vermittelnde Rolle, eine „Brückenfunktion“ zwischen Bildungsinstitution und Elternhaus einnehmen. Diese Person sollte sowohl gute Kenntnisse in der/den Erstsprache(n) bzw. Familiensprache(n) der Teilnehmenden als auch in Deutsch haben. In der Regel führen Honorarkräfte die Elternbegleitung durch oder freigestelltes pädagogisches Personal aus den Einrichtungen. Sie werden von sogenannten Anleiterinnen und Anleitern³¹ (Koordinatoren) geschult und begleitet. Dafür sind Qualifizierungsmaßnahmen vorgesehen, die umfassende Themen beinhalten. Diese Fortbildungen richten sich selbstverständlich nach den Bedürfnissen vor Ort. In der Regel werden Qualifizierungen zu den folgenden Themen angeboten:

- Interkulturelle Sensibilisierung/diversitätsbewusstes Handeln in Erziehung und Bildung
- Kommunikation und Konfliktbearbeitung
- Methoden der Gruppenleitung und Gesprächsführung
- Praktische Umsetzung des Programms **Rucksack** KiTa
- Gestaltung der Gruppe
- Aktivitäten und Spiele
- Kinder beobachten und motivieren
- Elternselbstbildung oder Hilfe zur Selbsthilfe
- Sprachbildung, Sprachentwicklung und Spracherwerb
- Mehrsprachigkeit
- Förderung von mathematischen Vorläuferfähigkeiten
- Literacy-Erziehung
- Die Bedeutung von Bindung für die kindliche Entwicklung
- Die Entwicklung von Kleinkindern und/oder Vorschulkindern
- Gesundheit
- Medienerziehung
- Interreligiöser Dialog

³¹ Anleiterinnen und Anleiter sind professionelle Fachkräfte, die pädagogisch und interkulturell vorqualifiziert ist, Kompetenz in der Theorie und praktischen Arbeit der Mehrsprachigkeit und Erfahrungen und Kenntnisse in der Arbeit mit Menschen mit Migrationshintergrund haben.

Erzieherinnen und Erzieher

Neben ihrer Hauptaufgaben wie Kinderbetreuung, -bildung, -erziehung und ganzheitliche Förderung sollen Erzieherinnen und Erzieher auch Lebenswelten und Diversität wahrnehmen, verstehen und Inklusion fördern, Erziehungs- und Bildungspartnerschaften mit Eltern und Bezugspersonen gestalten sowie Übergänge unterstützen und Institution und Team entwickeln sowie in Netzwerken kooperieren.³² Insbesondere diese Aufgaben entsprechen den **Rucksack**-Prinzipien der diversitätsbewussten Bildung und Erziehung, die Einseitigkeiten und Ausgrenzungen aktiv entgegenwirken. Den pädagogischen Fachkräften wird in diesen Prozessen gezielte Unterstützung angeboten ebenso für die (mehrsprachige) alltagsintegrierte Bildung der Kinder. In diesem anspruchsvollen Prozess werden Erzieherinnen und Erzieher im Rahmen von **Rucksack** KiTa von den Programmanleiterinnen und -anleitern beraten und begleitet. Sie stehen stets im Austausch mit den anderen Beteiligten.

Organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen

Der Arbeitsansatz und die Programmumsetzung werden durch die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) bzw. den Verbund der Kommunalen Integrationszentren in Nordrhein-Westfalen (KI) gesteuert und koordiniert. Zur Durchführung der Programme wird eine Vereinbarung mit den KI NRW abgeschlossen. Familien sollen früh an das Bildungssystem herangeführt werden und die Bildungsinstitution (selbst) erleben und mitgestalten – daher sieht **Rucksack** KiTa keine Hausbesuche vor, sondern findet dezidiert in der Bildungsinstitution statt. Die Kita wird im Rahmen von **Rucksack** KiTa verantwortlich in die parallele Förderung der deutschen Sprache einbezogen, denn hier erfolgt die sprachbildende Arbeit in Abstimmung zu der Arbeit mit den Eltern. Es wird so eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aufgebaut, die auch die migrationsgesellschaftliche Öffnung der Einrichtungen unterstützt. Aus diesen Gründen ist die Anbindung an eine Kindertageseinrichtung oder ein Familienzentrum grundlegende Bedingung für die Durchführung des Programms. Kooperationspartner in der Gesamtumsetzung des Programms können Vereine, Wohlfahrtsverbände, Träger der Kinder- und Jugendhilfe, Familienbildungsstätten und auch MSO sein.

Die **Rucksack**-Elterngruppe trifft sich für die Dauer eines Kindergartenjahres in der Kita und führt gemeinsam mit der Elternbegleitung Aktivitäten durch, welche von den teilnehmenden Eltern zu Hause mit den Kindern in der/den Familiensprache(n) wiederholt und vertieft werden können. Gleichzeitig – inhaltlich abgestimmt – unterstützt die Kita durch alltagsintegrierte Angebote die (mehrsprachige) Sprachbildung der Kinder. Die Elternbegleitung und die Erzieher/-innen werden dabei von der/den zuständigen Koordinatorin/Koordinatoren begleitet und qualifiziert.

Der Träger des **Rucksack** KiTa-Programmes ermöglicht den Erzieherinnen und Erziehern bedarfsgerechte Fortbildungen, um ihre Kompetenz für Mehrsprachigkeit, durchgängige Sprachbildung, Förderung des Deutschen, Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern u.v.m. zu erweitern und den Aufbau eines vorurteilsbewussten Konzepts der Einrichtung zu verwirklichen. Es empfiehlt sich, einige Bausteine der Qualifizierung gemeinsam mit der Elternbegleitung und den Erzieherinnen und Erziehern durchzuführen.

³² Vgl. Länderübergreifender Lehrplan Erzieher/Erzieherin: <http://www.berufsbildung.nrw.de/cms/upload/fs/download/sozial/laenderuebergr-lp-erzieher.pdf> (letzter Zugriff 20.02.2017).

Darüber hinaus finden regelmäßig NRW- und/oder bundesweite Tagungen bzw. Arbeitskreise statt, bei denen der Austausch im Vordergrund steht.

Für **Rucksack** KiTa und für alle Akteure stehen umfassende Materialien in mehreren Sprachen zur Verfügung:

- das Handbuch für die Elternbegleitung zur Vorbereitung und Durchführung der Elterngruppe
- das Handbuch für die Eltern (Elternmaterial) mit der Beschreibung des Programms und der Aktivitäten, die die Eltern mit Hilfe der Elternbegleitung einüben und mit ihren Kindern durchführen, Übersetzungen liegen in Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Griechisch, Kroatisch, Italienisch, Polnisch, Russisch, Serbisch und Türkisch vor.
- die Übungsblätter für die Aktivitäten der Eltern mit ihren Kindern zu Hause
- das Handbuch für die Erzieherinnen und Erzieher zur parallelen Förderung der Kinder in Deutsch

An den Kindern, Eltern und Einrichtungen orientierte Themenerweiterung und weitere Übersetzungen sind gemäß neueren Migrationsentwicklungen angestrebt. Trotz thematischer Vorgaben ist das Programm offen und flexibel, die Umsetzung ist mit verschiedenen pädagogischen Konzepten und der alltagsintegrierten Sprachbildung kompatibel. Die Materialien werden nach Abschluss der Kooperationsvereinbarung kostenfrei zur Verfügung gestellt. Der Träger vor Ort finanziert die Programmdurchführung sowie Schulung, Honorar und Anleitung der Honorarkräfte. Die Kommunalen Integrationszentren koordinieren und/oder begleiten das Programm in NRW auch in Kooperation mit anderen Ämtern und Trägern und bieten Informationsveranstaltungen sowie Schulungen an. Angestrebt ist die Etablierung von Landeskoordinierungsstellen in jedem Bundesland, in dem das Programm Anwendung findet, um eine gezielte Begleitung der Arbeit vor Ort zu gewährleisten. Gesteuert wird diese Arbeit durch eine bei der LaKI angesiedelte bundesweite Koordinierungsstelle.

Qualitätssicherung und Evaluationsergebnisse

Unter dem Gesichtspunkt der Elternbildung bzw. der Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit den Familien ist bei **Rucksack** KiTa hervorzuheben, dass durch Schulung und Begleitung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren (Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern) eine Verbreitung der Elternbildung in die Fläche erreicht wird. So wurden im Jahr 2016 in 575 Institutionen 653 **Rucksack** KiTa-Gruppen bundesweit durchgeführt. In diesem Zeitraum nahmen 5.883 Eltern und 7.034 Kinder aktiv am Programm teil. Die Qualitätssicherung spielt im Programm eine grundlegende Rolle. Kernelement sind die im Jahr 2013 festgelegten Qualitätsstandards³³, welche anhand bestimmter Indikatoren von der jeweiligen Einrichtung/ Institution überprüfbar sind.

Die Wirksamkeit des Programms lässt sich in vielerlei Hinsicht belegen. Bestimmte Städte und Kreise führen selbst Evaluationen durch, um insbesondere die Wirksamkeit vor Ort zu überprüfen. Es werden aber auch einzelne Elemente der Programme näher analysiert, wie z.B. bei der Evaluation der **Rucksack** KiTa-Aktivitäten³⁴, um diese im Hinblick auf die sprachbildenden

33 Siehe Seite 1233

34 Hoefl, Maïke (2011): Evaluation der Rucksack KiTa Aktivitäten zur Sprachförderung der Kinder in der Kindertageseinrichtung. Unveröffentlichtes Manuskript.

Effekte zu überprüfen. Der von Prof. Roth geleiteten Studie zufolge³⁵ kann zusammenfassend festgehalten werden, dass **Rucksack** einen eindeutigen Beitrag zur interkulturellen Bildung leistet. Die (mehrsprachige) Sprachentwicklung und -bildung wird hierbei gezielt begleitet, Heterogenität wird als Normalfall er- und gelebt. Wie wissenschaftlich belegt, kann der Mehrsprachigkeitserwerb besser auf der Grundlage eines gesicherten Erstspracherwerbs erfolgen.³⁶ Die Ergebnisse zeigen, dass die Zufriedenheit mit den sprachlichen Leistungen der Kinder sowohl im Deutschen als auch in der/den Herkunft(s)-/Familien(sprache(n)) stark gestiegen ist. Festgestellt wurde, dass Kinder, die am **Rucksack**-Programm teilnehmen, in allen zur Verfügung stehenden Sprachen selbstbewusster, genauer und verständlicher sprechen und auch altersentsprechend über einen sicher erworbenen einfachen und geläufigen Wortschatz verfügen. Diese qualitative sprachliche Veränderung ist insbesondere für die Bildungssprache von großer Bedeutung. Im Hinblick auf die Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit der Kinder stellte sich heraus, dass sie sich dieser bewusst sind und auch als Ressource wahrnehmen, da sie in der Lage sind, entsprechend den sprachlichen Möglichkeiten des Gegenübers die adressaten- und situationsadäquate Sprache zu verwenden. Auch im Hinblick auf den Übergang in die Schule werden allgemeine konzeptionelle, kommunikative und sprachliche Fähigkeiten gestärkt, die für die zukünftige schulische Laufbahn von elementarer Bedeutung sind. Auch konnte durch die Kölner Studie die Stärkung der Selbstwirksamkeit und des Selbstwertgefühls nachgewiesen werden, Erzieherinnen und Erzieher hingegen betonten während Telefoninterviews, dass sie oft eine Verbesserung der Grob- und Feinmotorik, der Freude an Literacy-Erfahrungen und am gemeinsamen Handeln beobachten.

Das beiderseitige Mitwirken hinsichtlich der Gestaltung von Bildungsprozessen, d.h. der Familie und der Bildungseinrichtungen, ist ein wichtiges Grundelement des Programms, das auch gesetzlich verankert ist. Gemäß Kinderbildungsgesetz (KiBiz) NRW hat „jedes Kind (...) einen Anspruch auf Bildung und auf Förderung seiner Persönlichkeit. Seine Erziehung liegt in der vorrangigen Verantwortung seiner Eltern. Die Familie ist der erste und bleibt ein wichtiger Lern- und Bildungsort des Kindes. Die Bildungs- und Erziehungsarbeit in den Tageseinrichtungen (...) ergänzt die Förderung des Kindes in der Familie und steht damit in der Kontinuität des kindlichen Bildungsprozesses“³⁷. **Rucksack** unterstützt die Bildungsinstitution vor allem in Bezug auf Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern, alltagsintegrierte (mehrsprachige) Sprachbildung sowie interkulturelle und migrationsgesellschaftliche Öffnung. Durch die koordinierte Arbeit zwischen Familie und Bildungsinstitution konnte nicht nur die (Sprach-)Bildung der Kinder verbessert, sondern auch die Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern intensiviert werden. Eltern sind nicht nur während der Programmlaufzeit in der Bildungsinstitution präsent und somit für Erzieherinnen und Erzieher „fassbar“, sondern letztere bestätigen, dass „die Zusammenarbeit einfach besser klappt“³⁸.

35 Diese Studie wurde 2012 als systematische Forschung im Auftrag der Stadt Köln vom Arbeitsbereich Interkulturelle Bildung der Universität zu Köln realisiert: Roth, Hans-Joachim & Terhart, Henrike (Hrsg.) (2015): **Rucksack**: Empirische Befunde und theoretische Einordnung zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Bd. 23: Interkulturelle Bildungsforschung, Münster.

36 Vgl. Tracy, Rosemarie (2007): *Wie Kinder Sprechen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können*. Tübingen; Chilla, Solveig Rothweiler, Monika & Babur, Ezel (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. München

37 Vgl. KiBiz, §2 (Fn 6): https://www.mfkjks.nrw/sites/default/files/asset/document/kibiz_1.8.2015.pdf (letzter Zugriff: 20.02.2017).

38 Zitat einer Erzieherin aus Hagen.

Die Programme bieten eine Art intermediären Bildungsraum, der mehrere Personen und Orte verbindet, sodass eine Parallelisierung mehrerer Ebenen stattfindet: der beteiligten Personen, Laien und Professionellen.

Die Rolle der Elternbegleitung spiegelt sich auch sehr stark in den Ergebnissen wider, da sie als Mittler mit einem spezifischen Bildungsauftrag wahrgenommen werden, die Eltern unterstützen und eine Verständigung zwischen Familie und Bildungsinstitution schaffen. Dabei handelt es sich um wechselseitige Lernprozesse, die auf gegenseitiger Anerkennung basieren. Insbesondere bei Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern, welche weder Erzieherinnen/Erzieher noch pädagogische Fachkräfte sind, wurde festgestellt, dass das Selbstwertgefühl und die Erziehungskompetenzen im Laufe der Zeit gestärkt werden, sodass oft eine Ausbildung oder gar ein Studium aufgenommen werden. Die Eltern sind wiederum sehr an der Bildung ihrer Kinder und ihrer eigenen Weiterbildung interessiert und wollen dabei aktiv mitwirken. Dies belegt, dass Menschen mit Migrationshintergrund eine stark ausgeprägte Bildungsaspiration und hohe Erwartungen an den Bildungserfolg ihrer Kinder haben und ihre gesellschaftliche Platzierung verbessern wollen. Sie werden durch die Stärkung der Erziehungs- und Bildungskompetenz sowie des Selbstwertgefühls dialogbereiter und institutionell handlungsfähiger, da ihnen bewusst wird, dass der Bildungserfolg der Kinder auch von der Unterstützung der Eltern und der aktiven Zusammenarbeit mit der Bildungsinstitution abhängig ist.

Somit lässt sich der Anstieg des Selbstwertgefühls der Eltern auf die Teilnahme an **Rucksack** zurückführen, da dies durch die empowernden Effekte des Programms entstanden ist. Die gewachsenen Selbstwertgefühle führen auch dazu, dass einige Eltern eigene persönliche Ziele verfolgen und diese zu realisieren versuchen, wie z.B. Aufnahme einer beruflichen Tätigkeit, Erwerb des Führerscheins, selbständiges Auftreten, Verbesserung der eigenen Deutschkenntnisse, bessere Kommunikationsbasis mit der Kita oder der Schule, selbstbewusstes Erziehungshandeln in der Familie u.v.m. Eine besondere Attraktivität des Programms besteht in der Option, dass jedes teilnehmende Elternteil auch Elternbegleiterin oder Elternbegleiter werden kann, was die Einstellung positiv beeinflusst. Durch die Teilnahme am **Rucksack**-Programm wurde vielen Eltern erst bewusst, welchen Stellenwert die Familiensprache(n) hat/haben und wie diese als Instrument für einen erfolgreichen Bildungsweg genutzt werden kann/können.



Rucksack Schule

Vorgeschichte und aktueller Stand

Das Konzept und die Materialien von **Rucksack Schule** wurden 2013 mit wissenschaftlicher Begleitung den Anforderungen und Bedarfen entsprechend im Verbund unter der Leitung der LaKI weiterentwickelt. Das neue Konzept wurde im Oktober 2013 im Rahmen einer Fachtagung in Köln vorgestellt und wird seitdem implementiert. Entlang der Bildungsbiografie des Kindes versteht sich **Rucksack Schule** als Fortsetzung der Programme **Griffbereit** und **Rucksack KiTa**. An den Schulen Nordrhein-Westfalens haben sich z.Z. 151 **Rucksack Schule**-Gruppen an insgesamt 93 Schulen etabliert.³⁹ Weitere **Rucksack Schule**-Gruppen befinden sich in verschiedenen Bundesländern und in Oberösterreich.

Schwerpunkte des Angebots

Das Programm **Rucksack Schule** führt die Elemente der Mehrsprachigkeit in institutionellem Rahmen auf der Basis des interkulturellen, diversitätsbewussten Ansatzes zusammen und baut auf die Säulen: Kompetenzorientierung, Parallelisierung und Kooperation innerhalb und außerhalb der Institution Schule zur nachhaltigen Förderung der (lebensweltlichen) Mehrsprachigkeit für den Bildungserfolg.

Rucksack Schule verbindet Unterrichts- und Schulentwicklung mit durchgängiger sprachlicher Bildung und diversitätsbewusster, interkultureller Bildung unter Einbeziehung von Eltern im Rahmen von Bildungs- und Erziehungspartnerschaften. Dabei werden die sprachlichen Kompetenzen in den Herkunft-/Familiensprachen als Ressource anerkannt und als Lerngrundlage im Programm berücksichtigt. Das Programm basiert auf der sprachwissenschaftlichen Erkenntnis, dass für einen guten Erwerb der deutschen Sprache eine solide Basis in den Herkunft-/Familiensprachen wichtig ist. In der parallel zum Unterricht eingebundenen Elternbildung sensibilisiert das Programm die Eltern für die Sprachbildung sowie für die Lernentwicklung ihrer Kinder und fördert die Bildungs- und Erziehungspartnerschaft.

³⁹ Stand der Datenerhebung im August 2016.

Zielgruppen

Rucksack Schule richtet sich insbesondere an Kinder mit Migrationshintergrund im ersten bis vierten Schuljahr und ihre Eltern/Familien sowie an die besuchten Grundschulen und an Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die als Vermittler/-innen zwischen Schule und Elternhaus/Familie agieren.

Ziele

Mehr als ein Drittel der Schülerschaft im Grundschulbereich hat einen Migrationshintergrund. Bei diesen Schülerinnen und Schülern findet der Übergang von der Grundschule zum Gymnasium seltener statt. Sie zeigen oftmals über die gesamte Bildungslaufbahn schlechtere Leistungen (z.B. beim Lesen, in der Mathematik oder den Naturwissenschaften)⁴⁰, bei gleichzeitig hoher Bildungsaspiranz der Eltern. Hier setzt das Konzept von **Rucksack** Schule mit folgenden Zielen an:

Durchgängige Sprachbildung

Im Zentrum der Aktivitäten in der Schule, im Elternhaus und in den Familien steht für **Rucksack** Schule insbesondere die Entwicklung und Förderung der bildungssprachlichen Kompetenzen im mehrsprachigen Kontext. Durch die Verbindung von sprachlichem mit fachlichem Lernen quer durch die Fächer und Lernbereiche unterstützt das Programm die Durchgängigkeit entlang der sprachlichen Register mit dem Ziel, eine gleichrangige Sprachbildung in der Erst- und Zweitsprache und damit eine Förderung der Mehrsprachigkeit voranzubringen. Lernende werden darin gestärkt, Bezüge zwischen den verschiedenen Sprachen und Sprachregistern herzustellen und sich der Deutungsprozesse in den Sprachhandlungen bewusst zu werden. Sich der Kontexte des Sprachgebrauchs bewusst zu werden und in diesen zu kommunizieren, ist eine mehrdimensionale diskursive Praxis und bedeutet mehr als das Beherrschen eines Vokabulars oder das Wissen über sprachliche Strukturen. Für die Identitäts- und Begriffsbildung und somit auch zur Stärkung bildungssprachlicher Kompetenzen für den Bildungserfolg ist dies von grundlegender Bedeutung.⁴¹

Einbindung der Eltern als Bildungspartner: Förderung der Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

Das Programm zeichnet sich durch die partizipative Einbindung von Eltern auch in wöchentlichen Schulungs- und Arbeitstreffen über die gesamte Grundschullaufzeit aus. Die Begleitung und Stärkung der kindlichen Lernprozesse steht dabei für Schule, Elternhaus und Familien gleichermaßen im Fokus des Interesses. Die Gestaltung der Zusammenarbeit zwischen Schulen und Familien geschieht auf der Basis eines kompetenzorientierten, diversitätsbewussten Ansatzes und im Sinne eines dialogischen Prozesses. Dies und der Ausbau von Vernetzungsstrukturen sind für die Förderung der Kindesentwicklung von großer Bedeutung und im Schulgesetz verankert.

40 Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Bildung, Expertise: Doppelt benachteiligt?, Mai 2016.

41 Vgl. Lengyel (2013): Planungsraster aus wissenschaftlicher Sicht. Unveröffentlichtes Manuskript.

Migrationsgesellschaftliche und diversitätsbewusste Unterrichts- und Schulentwicklung

Grundschulen erhalten mit **Rucksack Schule** ein Angebot zur diversitätsbewussten Unterrichts- und Schulentwicklung, das auf Wertschätzung und Anerkennung von Vielfalt, Ressourcen und Kompetenzen beruht und im Schulprogramm festgeschrieben wird.

Das Konzept **Rucksack Schule** wird nach Abstimmungsprozessen in der jeweiligen Lehrer- und Schulkonferenz Bestandteil des Schulprogramms. Im Schulprogramm konkretisieren Schulen ihr Leitbild und setzen mittel- bis langfristige Schwerpunkte der Qualitätsentwicklung. Das dient der Orientierung im Rahmen der Schulentwicklung und ist verbindlich. Auf der Ebene der Unterrichtsentwicklung bezogen auf alle Schülerinnen und Schüler trägt **Rucksack Schule** dem koordinierten Lernen in der Zweit- und Erstsprache Rechnung. Dazu tragen die Abstimmungsprozesse und die Elemente des Scaffolding⁴², des sprachsensiblen Fachunterrichtes, des Sprachvergleichs und die „Translanguaging Strategien“⁴³ bei. Mehrsprachigkeit und Diversität bekommen als wichtige Lern- und Entwicklungsressourcen Raum im Unterricht und Schulleben.

Organisatorische und zeitliche Rahmenbedingungen: Arbeitsfeld und Akteure

Die LaKI berät und unterstützt in Nordrhein-Westfalen die KI bei der Realisierung des Programms, führt Fachveranstaltungen durch und stellt für die KI zusätzliche Informationen im Intranet bereit. Die Durchführung und die Qualitätssicherung des Programmes an den Schulen ist Schwerpunkt der Arbeit im Verbund. Im Rahmen von Kooperationsvereinbarungen zwischen der LaKI und den KI verpflichten sich die KI die Umsetzung des Programms **Rucksack Schule** entsprechend der Qualitätsstandards und den Rahmenbedingungen sicherzustellen. Dazu gehören: fachliche Beratung, Abschluss von Kooperationsvereinbarungen, Begleitung und Koordinierung des Programms sowie Qualifizierung von **Rucksack**-Akteuren (Lehrkräften, Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter sowie weiteres pädagogisches Fachpersonal), Vernetzung und Kooperation mit den kommunalen Akteuren (Schulaufsicht, regionale Träger, Netzwerke).

Aktuell⁴⁴ beteiligen sich an dem Programm 26 von insgesamt 53 der KI des Verbundes. Die Anbindung an die **Schule** ist eine Bedingung für die Durchführung des Programmes. Die Rahmenbedingungen zur Durchführung des Konzeptes **Rucksack Schule** werden in einer Kooperationsvereinbarung zwischen KI und Schule⁴⁵ festgelegt. Mit der Einbindung in das Schulprogramm stimmt die Schule zu, die Unterrichtsinhalte des Regel- und herkunftssprachlichen Unterrichts mit den Inhalten, die in der Elterngruppe vermittelt werden, für jeweils ein Unterrichtsjahr abzustimmen. Die Arbeit mit den **Rucksack**-Materialien beginnt im ersten Schuljahr und wird bis zum vierten Schuljahr weitergeführt. Die Mitarbeit der zuständigen Fachkollegen und -kolleginnen im **Rucksack**-Programm und die Einbindung

42 Unterstützungssystem im sprachsensiblen Fachunterricht im Kontext von Mehrsprachigkeit. Setzt die Kenntnis über das sprachliche Potenzial der Schüler und Schülerinnen voraus. Vgl. Gibbons & Cummins (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Heinemann Educ Books.

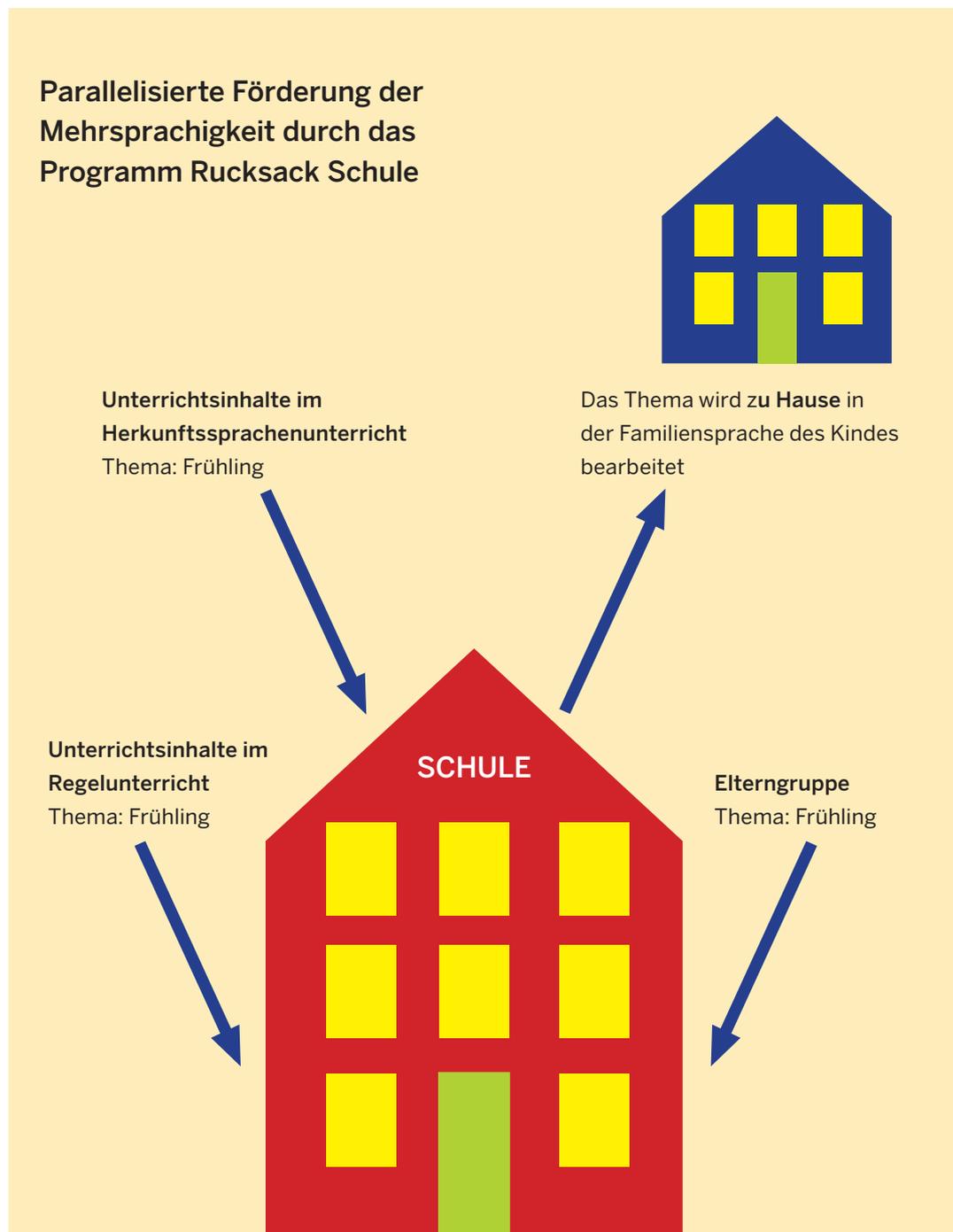
43 Vgl. Garcia & Wei (2014): Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. Basingstoke, Macmillan.

44 Stand März 2017

45 Außerhalb von NRW werden die Kooperationsverträge zwischen den Schulen, Kommunen oder Städten und evtl. weiteren Trägern abgeschlossen.

des gesamten Kollegiums sind damit verbindlich. Zur weiteren Sicherung des Programms benennt die Schule eine **Lehrkraft als Kontaktperson** für die Koordination des Programms innerhalb der Einrichtung. Wichtige Bedingung zum Gelingen des Programms ist die enge und regelmäßige Zusammenarbeit von Kontaktlehrperson, herkunftssprachlicher Lehrperson und Elternbegleiter/-in.

In zeitlicher und inhaltlicher Parallelisierung werden Unterrichtsinhalte an Kinder und ihre Eltern in der deutschen und in den Herkunftssprachen im Rahmen des **Klassenunterrichts**, des **herkunftssprachlichen Unterrichts** und der **Elternbildung** vermittelt:



Unter Anleitung der Elternbegleiterin oder des Elternbegleiters setzen sich die interessierten Eltern wöchentlich aktiv mit dem schulischen Lernstoff ihrer Kinder und mit Fragen zur Erziehung auseinander: Anhand der Themen werden grundlegende Lerntechniken der Schule in den Herkunftts-/Familiensprachen und in der deutschen Sprache vorgestellt und erprobt. Die Eltern werden als Experten für die Erziehung ihrer Kinder sowie für das Erlernen der Familien-/Herkunftssprachen angesprochen. Zusätzlich erfahren Eltern, wie sie ihre Kinder in der allgemeinen und schulischen Entwicklung optimal fördern können. Sie nehmen an dem Bildungsprozess ihrer Kinder partizipativ teil und gestalten das Schulleben mit.

Die Elternbegleitung nimmt je nach Thema Kontakt mit außerschulischen Partnern auf; diese werden in die Elterngruppe eingeladen, z.B. ein Zahnarzt zum Thema „Mein Körper“ oder ein Verkehrspolizist zum Thema „Auf der Straße“. Darüber hinaus werden Einrichtungen wie die Stadtbücherei von der Gruppe aufgesucht. Den Eltern eröffnet sich dadurch häufig ein erster Zugang zu weiteren Institutionen, die sie bisher möglicherweise nicht aufsuchten. Dieser Abbau von Hemmschwellen erweitert die Partizipationsmöglichkeiten der Familien auch am Leben in ihrer Stadt.

Die Kommune als Schulträger stellt die erforderlichen Räumlichkeiten für die Elterngruppe und ggf. für die Betreuung ihrer Kleinkinder in der Schule zur Verfügung. Die Schule organisiert diese Leistung in Absprache mit dem jeweiligen Schulverwaltungsamt.

Qualitätssicherung

Die Qualitätssicherung ist für das Programm **Rucksack** Schule wie auch für die anderen Programme des Verbundes der Kommunalen Integrationszentren in NRW von großer Bedeutung. In einer mehrprofessionellen Steuerungsgruppe wurden mit Blick auf die Durchgängigkeit entlang der Bildungskette und zur erfolgreichen Gestaltung des Übergangs Kita/Schule in Abstimmung gemeinsame Qualitätsstandards **für Rucksack** KiTa und Schule vereinbart. Für **Rucksack** Schule werden diese mit schulspezifischen Merkmalen erweitert: **fächerübergreifender Ansatz, Erwerb der deutschen und Herkunftts-/Familiensprache(n)** auf bildungssprachlichem Niveau, Wortschatz, sprachliche Strukturen (Syntax und Grammatik), Sprachvergleich, Sprachhandlungsorientierung, Aufnahme ins Schulprogramm, koordinierte (institutionalisierte) Kooperation der Lehrkräfte des Klassen- und herkunftssprachlichen Unterrichtes und der Elternbegleitung sowie diversitätsbewusste, interkulturelle Schulentwicklung. Um nachhaltige Entwicklungsprozesse im Rahmen der durchgängigen Sprachbildung und der Institutionsentwicklung zu initiieren, ist der integrative Ansatz unter Berücksichtigung der jeweils konkreten Bedingungen und Einbindung der Schule und aller Akteure grundlegend.⁴⁶

Die Rucksack Schule-Materialien erheben auch einen hohen Anspruch auf die Qualitätssicherung.

Für die didaktisch-methodische Planung und Durchführung des Unterrichtes wurden in Zusammenarbeit mit Prof. Drorit Lengyel **Planungsraster** entwickelt, die auf der Basis eines funktionalen Sprachverständnisses die verschiedenen Felder der Sprachkompetenz, wie die mündliche und schriftliche Interaktion, Sprachrezeption, Sprachproduktion, die Reflexion über Sprache sowie die Mündlichkeit, als Brücke zur Schriftlichkeit in den einzelnen thematischen Einheiten hervorhebt und mit den Deskriptoren, den Sprachhandlungen und den sprachlichen

⁴⁶ Vgl. <http://www.foermig-berlin.de/materialien/Kooperation.pdf> (letzter Zugriff 28.02.2017).

Mitteln sowohl im Klassenunterricht als auch im herkunftssprachlichen Unterricht und in der Elternbildung in Verbindung setzt. Das Planungsraster ist eine verbindliche Grundlage für die Arbeit in den verschiedenen Lernkontexten (im Regel- und herkunftssprachlichen Unterricht und in der Elternbildung).

Das Gesamtpaket der **Rucksack** Schule-Materialien besteht aus:

- **Elternmaterialien und Übungsblätter für die herkunfts-/familiensprachliche Arbeit der Eltern mit den Kindern zu Hause.** Sie liegen (für die Eingangsstufe) in 15 Sprachen vor.⁴⁷ Weitere Übersetzungen werden angestrebt.
- **Unterrichtsmaterialien für den Klassen- und den herkunftssprachlichen Unterricht** mit Übungen, Aufgaben und Aktivitäten für die durchgängige Sprachbildung – ebenfalls in 15 Sprachen.
- **Begleitmaterialien** zur Vorbereitung, Organisation und Umsetzung des Programms mit Anregungen für die praktische Umsetzung.
- **Materialien für Elternbegleitung** zur Vorbereitung der Arbeit in der Elterngruppe und ergänzende Erziehungs- und Projektthemen.

Die Themen der Materialien orientieren sich nach dem aktuellen Lehrplan für die Grundschulen in NRW. Zur Durchführung von **Rucksack** Schule muss eine Vereinbarung mit den Kommunalen Integrationszentren NRW abgeschlossen werden. Danach werden die **Rucksack** Schule-Materialien über das lokale Kommunale Integrationszentrum⁴⁸ kostenfrei als PDF zur Verfügung gestellt.

Zur Qualitätssicherung des Konzeptes gehört auch die Qualifizierung aller am Programm Beteiligten. Vor Beginn des Programms **Rucksack** Schule und/oder begleitend findet eine Basisqualifizierung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter durch die Kommunalen Integrationszentren NRW⁴⁹ statt.

Hierzu werden auch die beteiligten Lehrkräfte eingebunden. Diese Qualifizierung umfasst die folgenden Module:

- Das Programm **Rucksack** Schule, seine Ziele und Inhalte
- Die Materialien **Rucksack** Schule
- Interkulturelle Kompetenz/diversitätsbewusstes Handeln in Erziehung und Bildung
- Rolle und Aufgaben der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter
- Erwachsenenbildung im Rahmen des Programms **Rucksack**
- Sprache und Mehrsprachigkeit
- Stellenwert von Literacy-Erziehung
- Medienkompetenz
- Hospitation in einer Elterngruppe

Auch ist eine regelmäßige Begleitung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter und Schulen erforderlich, um Austausch, Reflexion und Auswertung zu ermöglichen. Mit Blick auf die Weiterentwicklung werden jährlich Evaluationen durchgeführt. Dabei wird der Übergang

47 Elternmaterialien, Übungsblätter, Unterrichtsmaterialien für den herkunftssprachlichen Unterricht stehen in folgenden Sprachen zur Verfügung: Albanisch, Arabisch, Bulgarisch, Deutsch, Englisch, Farsi, Französisch, Griechisch, Italienisch, Kurdisch (Kurmandschi), Polnisch, Rumänisch, Serbisch, Spanisch und Türkisch.

48 Außerhalb von NRW werden die Materialien über das Intranet der LaKI zur Verfügung gestellt.

49 Außerhalb von NRW wird die Qualifizierung durch die Stadt, Kommune oder weiteren Träger gestaltet.

Kita-Schule besonders berücksichtigt. Zur Erweiterung des methodisch-didaktischen Repertoires und wichtiger allgemeiner Kompetenzen nehmen die Akteure regelmäßig an Qualifizierungsangeboten teil.

Wissenschaftliche Evaluation und Erfahrungswerte

Die Wirksamkeit von **Rucksack Schule** wird aktuell⁵⁰ von der Universität Hamburg, in Zusammenarbeit mit der Freudenberg-Stiftung, evaluiert. Konkrete Ergebnisse hierzu können erst nach mehreren Messzeitpunkten, voraussichtlich 2018, ermittelt werden. Der Zwischenbericht zeigt bereits erste Erfolge dieses Programmes: Signifikant ist die positive Auswirkung der koordinierten Sprachbildung bei den Kindern, die am **Rucksack** KiTa teilgenommen haben. Bei allen Kindern zeigt sich eine gute balancierte Mehrsprachigkeit – ohne Nachteil für den Erwerb der deutschen Sprache. Gleichzeitig werden negative soziale Einflüsse durch die **Rucksack**-Gruppe aufgehoben oder gemindert. Die Literalität in den teilnehmenden Familien hat zugenommen.

Im Rahmen dieser Evaluation geführte Interviews ergeben außerdem ein durchgehend positives Feedback aller Beteiligten. Sowohl aus Sicht der Schule als auch aus Sicht der Eltern gelingen die partizipative Einbindung der Eltern und auch die verstärkte Unterstützung im Bildungsprozess der Kinder. Die Eltern, die an dem **Rucksack**-Programm teilnehmen, fühlen sich wertgeschätzt, können Schwellenängste abbauen, lernen im Schulkontext offen zu kommunizieren. Sie lernen und diskutieren über neue Begrifflichkeiten, erweitern ihr inhaltliches und methodisches Wissen im Schulkontext und das Reflexionsvermögen. Sie erleben eine Kompetenzerweiterung auch im Hinblick auf die Erziehungskompetenz, was insbesondere sowohl von den Eltern selbst als auch von den Kontaktlehrerinnen und -lehrern sowie den Schulleitungen bestätigt wurde. Der Abbau von Kommunikationsbarrieren führt zu häufigeren Gesprächen auch über Erziehungsthemen.⁵¹

Die bei den Eltern gestiegene Aufmerksamkeit für schulische Belange wirkt sich auch positiv auf das Lern-, Sprach- und Arbeitsverhalten der Kinder aus. Diese positiven Effekte werden durch die Rückmeldungen aus dem Kreis der Umsetzenden bestätigt. Die Lehrkräfte erleben die Beteiligung der Eltern in der **Rucksack**-Gruppe als große Unterstützung für den Lernprozess der Kinder im Unterricht. Das Wissen über die offenen Fragen und Stolpersteine trägt zur besseren Planung des Unterrichts und zum gegenseitigen Verständnis bei. Der Sprachstand der **Rucksack**-Kinder sowie deren Motivation im Unterricht wird als „viel besser“ bezeichnet im Vergleich zu den Kindern, die nicht an dem Programm teilnehmen. Eine Schulleiterin vermerkte, dass die Kinder, die am Programm teilnehmen, in ihren schulischen Leistungen „sogar um eine Note besser“ geworden sind. Aussagen einer weiteren Schulleitung nach „verändert sich bei der Arbeit mit dem **Rucksack**-Konzept der Schulalltag mehr und mehr.

Immer wieder treffen wir **Rucksack**-Kinder mit einem Lachen im Gesicht, die uns sagen: ‚Ich kann das schon!‘ Die Elterngruppe bereichert durch ihre Ideen das Schulleben; mehrere Eltern sind in der Schulpflegschaft vertreten, was vorher nicht unbedingt der Fall war.“⁵² Die Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter zeigen eine hohe Motivation und beschreiben den Austausch

⁵⁰ Stand März 2017.

⁵¹ Vgl. hierzu auch die Studie von Prof. Roth: Roth & Terhart (Hrsg.) (2015): *Rucksack: Empirische Befunde und theoretische Einordnung zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien*. Bd. 23: *Interkulturelle Bildungsforschung*, Münster.

⁵² Unveröffentlichte Jahresevaluation aus dem KI Kreis Unna, 2016.

und die Zusammenarbeit mit den Kontaktlehrkräften als sehr gut. Sie übernehmen oft auch neue Themenfelder und Arbeitsblätter aus dem Klassenunterricht, tragen so zur Ausweitung der parallelisierten Themen bei und verstehen sich als Brückenbauer zwischen Schule und Eltern. Diese Rolle stärkt sie und wird von ihnen mit hohem Verantwortungsbewusstsein wahrgenommen. Lehrkräfte für den herkunftssprachlichen Unterricht (HSU) berichten von einer zunehmenden Wertschätzung ihrer Arbeit in der Schule. Die parallelisierte Herangehensweise an Themen wird als Stärkung der Inhalte des herkunftssprachlichen Unterrichts wahrgenommen. Die gelebten Familiensprachen an der jeweiligen Schule haben durch das **Rucksack**-Programm einen höheren Stellenwert eingenommen; herkunftssprachlicher Unterricht und Klassenunterricht werden als Vermittlungsmöglichkeit von Bildungssprache gesehen und genutzt. Die positiven Beispiele motivieren auch Eltern, die an dem Programm **Rucksack** Schule nicht (unmittelbar) teilnehmen. Immer mehr Schulen zeigen großes Interesse an der Implementierung des Programmes.

Autorinnen: Livia Daveri, Annamaria Papp-Derzsi, Miriam Weilbrenner
(Bezirksregierung Arnsberg, Dez. 37, Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren)

Interkulturelle Öffnung der Familienbildung mit dem Rucksack-Programm

Ausgangslage

Familienbildung ändert ihr Gesicht. Neben die herkömmliche Familienbildungsstätte mit ihren Elternkompetenzangeboten sind Familienzentren, Kitas, Grundschulen und Mehrgenerationenhäuser als Veranstaltungsorte getreten. Familienbildung geht dorthin, wo Eltern mit Kindern anzutreffen sind, was einen Perspektivwechsel der Bildungsarbeit von einer Komm- zu einer Gehstruktur⁵³ zum Ausdruck bringt.

Das DRK Familienbildungswerk Hilden öffnet sich seit Jahren interkulturell und erreicht Eltern mit Migrationshintergrund durch verschiedene Angebote in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen in Erkrath und Hilden. Es ist erklärtes Ziel der Einrichtung, die positiven Erfahrungen bei der Zusammenarbeit mit Eltern im Kita-Bereich auch in der Grundschule weiterzuführen. Den Übergang in die Grundschule nehmen Eltern nicht selten als Bruch wahr, entsprechend distanziert stehen sie der Schule gegenüber, Präsenz und Aufgaben der Bildungsbegleitung sind vor allem für zugewanderte Eltern nicht deutlich.

Bildungs- und Erziehungspartnerschaft als gemeinsame Verantwortung von Lehrkräften und Eltern soll deshalb konkret gefördert werden mit Angeboten, die für Eltern Austausch, Unterstützung und Ermutigung im Alltag bereithalten, Anregungen zum gemeinsamen Tun geben und dabei eine gewisse Kontinuität gewährleisten. Basierend auf dieser Erkenntnis und den gewachsenen Erfahrungen im Rahmen der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern beteiligte sich das DRK Familienbildungswerk am bundesweiten Praxisprojekt

⁵³ Unter „Kommstruktur“ versteht man eine Adressatenansprache, die sich über das Programmheft oder andere Medien an die Familien richtet und davon ausgeht, dass dies als Anstoß genügt, dass die Angesprochenen von sich aus in die Einrichtung kommen. Was unter einer „Gehstruktur“ im Einzelnen zu verstehen ist, wird in Kapitel 4 „Wege der Adressatenansprache“ erläutert.

„Stark für Erfolg – Bildungspartnerschaften in der Familienbildung unter besonderer Beteiligung von Familien mit Migrationshintergrund“. Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend gefördert. Von 2012 bis 2014 wurden Angebote der Bildungsberatung und -begleitung vor Ort erprobt und verankert. Das DRK Familienbildungswerk wurde einer von 30 Modellstandorten landesweit und konnte in diesem Rahmen u. a. das **Rucksack**-Programm für die Grundschule und weitere, auch niedrigschwellige Angebotsformen, z.B. die Mitmachaktion „Neu in der Schule“ in Erkrath-Hochdahl, erproben und durchführen. In ihrer täglichen Arbeit machen pädagogische Fachkräfte die Erfahrung, dass Elternbegleitung beim Übergang in die Grundschule und während der Grundschuljahre vor allem bei zugewanderten Familien dringend benötigt wird. Eltern sollten darüber hinaus erleben, dass Schule auch für sie einen Lebensraum bietet, in dem sie sich Wissen aneignen und mit Elternmitwirkung auseinandersetzen können, um ihre Kinder lernförderlich zu unterstützen.

Rahmenbedingungen

Erkrath-Hochdahl – mit nahezu 30.000 Einwohnerinnen und Einwohnern der größte Stadtteil im Bereich der Stadt Erkrath und zu Beginn der sechziger Jahre auf der „grünen Wiese“ gebaut – ist eines der größten städtebaulichen Vorhaben des Landes Nordrhein-Westfalen in der Nachkriegszeit gewesen.

Im Arbeitskreis Sandheide, einem Fachgremium gemeinwesenorientierter, vernetzter Sozialarbeit in Erkrath-Hochdahl, entstand schon vor 25 Jahren die Idee, Frauen unterschiedlicher Nationalitäten zusammenzubringen und das multikulturelle Leben im Stadtteil zu fördern. Das DRK Familienbildungswerk war als Kooperationspartner der Grundschule Sandheide von Anfang an dabei. Diese liegt im Mittelpunkt von Hochdahl-Sandheide, einem Stadtteil mit vielen zugewanderten Familien. Der Anteil der Familien mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 85%, die größte Gruppe bilden Schülerinnen und Schüler aus Marokko und anderen arabischen Ländern. Hinzu kommen Kinder aus Aussiedlerfamilien. Insgesamt besuchen Kinder aus 20 Nationen die Schule, was zu einem vielfältigen kulturellen Leben im Schulalltag beiträgt. Da in den Familien fast ausschließlich die ursprüngliche Muttersprache gesprochen wird, gibt es jedoch auch nach Jahrzehnten noch viele Sprach- und Verständigungsprobleme. Die Familiensituation ist häufig geprägt durch Kinderreichtum, beengte Wohnverhältnisse und wirtschaftliche Not, u.a. bedingt durch Arbeitslosigkeit und unvollständige Familien.

Von Anfang an kooperieren hier Familienbildung und Grundschule eng zusammen: Niedrigschwellige Angebote, z.B. der Frauengesprächskreis, ein Müttercafé, Vorleseprojekte und seit 2003 Deutschkurse für Mütter mit Kinderbetreuung, ermöglichen Austausch, gegenseitige Ermutigung, Freundschaften und Nachbarschaftshilfe. Gemeinsam mit den Müttern der Kinder werden persönliche „Schlüsselthemen“ aus ihrem Alltag identifiziert, immer entlang der Ressourcen der Teilnehmerinnen. Lebensweltliche Themen und Interessen werden gemeinsam mit ihnen entwickelt und formuliert.

Diese Zugänge konnten bei der Einführung des **Rucksack**-Programms genutzt werden, um Eltern für die Teilnahme zu motivieren.

Planung und Durchführung

Die Idee, das **Rucksack**-Programm in der Grundschule Sandheide zu erproben, entstand in einem Gespräch zwischen Schulleitung und Leitung des DRK Familienbildungswerkes. Die Schulleitung wünschte sich noch mehr Kommunikation und eine intensivere Zusammenarbeit mit den Eltern. Aufgrund der positiven Erfahrungen bei der Durchführung des **Rucksack** KiTa-Programms schlug die Familienbildnerin vor, diese erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern mit dem **Rucksack**-Programm in der Grundschule weiterzuführen. Die Schulleitung informierte sich über das Projekt und signalisierte Interesse, formulierte jedoch auch ihre Bedenken wegen mangelnder Zeitressourcen. Die Möglichkeit, für die beteiligten Lehrkräfte zusätzliche Stundendeputate einzusetzen und Unterstützung durch die Elternbegleiterin zu bekommen, half bei der Entscheidung für das **Rucksack**-Programm. Zusätzlich signalisierte das neu gegründete Kreisintegrationszentrum Mettmann sowohl fachliche als auch finanzielle Unterstützung.

Nach der Entscheidung für die Erprobung des Programms konnten die weiteren inhaltlichen und organisatorischen Arbeitsschritte mit der zukünftigen Elternbegleiterin als direkter Mittlerin zwischen Schule und Eltern abgesprochen werden. Gemeinsam mit ihr besuchte die Leiterin des DRK Familienbildungswerks das Müttercafé, die Deutschkurse und Elternabende in der Schule, informierte über die geplante Durchführung, beantwortete Rückfragen und warb für die Teilnahme.

Erfolgreiche Elternbegleitung braucht Fachkompetenz. Deshalb qualifizierte sich die zukünftige Elternbegleiterin, die das **Rucksack**-Programm und flankierende Angebote einführen sollte, im Rahmen des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“ zur Elternbegleiterin. Sie eignete sich vertieftes Wissen in Kommunikation, Bildung und Beratung an, um Eltern und Kinder auf ihrem Bildungsweg zu begleiten. Das Kreisintegrationszentrum Mettmann führte darüber hinaus die Grundqualifizierung für die Anleitung des **Rucksack**-Programms durch.

Für ihre fortlaufende Tätigkeit wird die Elternbegleiterin regelmäßig durch das Familienbildungswerk unterstützt und weitergebildet. Sie trägt ihr Wissen in die Schule, gibt es weiter und sorgt somit dafür, dass sich das **Rucksack**-Programm mit anderen Bildungsaktivitäten im Sozialraum vernetzt. Damit schlägt sie eine Brücke zwischen Eltern und der Bildungseinrichtung und schließt eine Lücke zwischen institutioneller Bildung und der informellen Bildungswelt Familie. Die Einbindung von fachlich qualifizierten Mitarbeitenden mit Migrationshintergrund wirkt wie ein Motor für die interkulturelle Öffnung der Familienbildung und anderer beteiligter Organisationen. Dabei bildete das gewachsene interkulturelle Netzwerk in Erkrath eine nützliche Basis für die präventive und frühzeitige Einbindung der Eltern.

Was 2012 mit der Einrichtung einer **Rucksack**-Gruppe in der 1. Klasse der Grundschule Sandheide begann, hat sich entwickelt. Die Planung sah vor, dass das **Rucksack**-Programm für die ersten beiden Klassen aufgebaut und eventuell verstetigt werden sollte. Nach den positiven Erfahrungen in den ersten beiden Jahren wünschten sich Schulleitung, Lehrkräfte und Mütter unbedingt eine weitere Begleitung der Eltern auch

durch die 3. und 4. Klasse. Mit Schuljahresbeginn 2016/2017 ist die 4. **Rucksack**-Gruppe gestartet, d.h., dass nun für die Klassenstufen 1 bis 4 jeweils eine **Rucksack**-Gruppe besteht. In ihnen erfahren Frauen aus verschiedenen arabischen Ländern, was und wie ihre Kinder lernen und wie sie als Eltern den Bildungserfolg ihrer Kinder unterstützen können. Jede Gruppe hat ca. 10 Teilnehmerinnen, inzwischen kommen rund 25% der Mütter aus geflüchteten Familien. Alle Gruppen werden von der gleichen Elternbegleiterin angeleitet. Dies fördert in hohem Maße die Vernetzung der Gruppen untereinander. Mütter bzw. Familien, mit denen der Umgang früher von häufigen Konflikten und Mißverständnissen gekennzeichnet war, haben sich verändert. Verständigung gelingt heute besser. Die Kommunikation der Mütter untereinander über schulische Themen ihrer Kinder hat zugenommen: Was hat die Lehrerin gesagt? Wie verstehe ich den Brief, der aus der Schule gekommen ist? Die Frauen unterstützen sich gegenseitig, um besser zu verstehen.

Eine besondere Rolle spielen mittlerweile digitale Medien. Jede **Rucksack**-Gruppe hat eine WhatsApp-Gruppe gegründet, auch auf diese Weise findet reger Austausch statt. Die Lehrerinnen erinnern kurzfristig an anstehende Termine, geben Tipps für das häusliche Lernen, die Vorbereitung von Klassenarbeiten, und die Elternbegleiterin gibt die Informationen über WhatsApp an die Mütter weiter. Diese verstehen ihr Engagement in der **Rucksack**-Gruppe als Unterstützung für eine erfolgreiche Schulkarriere ihrer Kinder.⁵⁴ Darüber hinaus kommen Themen und Inhalte mit praktischen Elementen, beispielsweise gemeinsames Basteln oder miteinander Mahlzeiten vorbereiten, besonders gut an.⁵⁵ Der Kontakt zwischen Eltern und Lehrerinnen hat sich intensiviert und ist wesentlich vertrauensvoller geworden.

Mit der Mitmachaktion den Übergang von der Kita in die Grundschule meistern

Flankiert wurde die Einführung des **Rucksack**-Programms von einer Mitmachaktion für Eltern und zukünftige Erstklässler, die von dem DRK Familienbildungswerk organisiert wurde. Diese fand kurz vor den Sommerferien statt, nach dem ersten Elternabend und noch bevor die Kinder mit dem Schulgelände vertraut waren. Die Mitmachaktion ermöglichte auf spielerische Weise Vorbereitung auf den Schulalltag. Eltern und Kinder erfuhren, was und wie in der Grundschule gelernt wird. Sie begegneten den zukünftigen Lehrerinnen und lernten einander kennen: Eintauchen in die Lerninhalte der ersten Klasse, einmal nicht per Handout auf dem Elternabend, sondern ganz praktisch und mit eigenem Einsatz – das war die Grundidee, Mitmach-Stationen für die zukünftigen Erstklässler und ihre Eltern anzubieten. Der praktische Nutzen der Mitmachaktion sprach alle Beteiligten an: Eltern erfuhren ganz nebenbei an Stationen wie „Tornister-Packen auf Zeit“, wie sie ihre Kinder bei der Ordnung und guten Vorbereitung auf den jeweiligen Schultag unterstützen können. Sie wurden Beteiligte an den Stationen, in denen es

54 Rucksack Schule ist ein integriertes Sprachbildungs- und Schulentwicklungsprogramm. Die Inhalte des Regelunterrichtes werden zeitlich parallel im herkunftssprachlichen Unterricht und in der Elternbildung aufgegriffen. Dabei ist die Einbindung vorhandener Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler sowie der Eltern wichtig.

55 Zur Sprachbildung im Rucksack-Programm siehe S.137ff

um Schulstoff ging. Sie ließen sich gern zeigen, wie heute in der Grundschule Rechnen gelernt wird, und konnten sich selbst ein Bild davon machen, wie Kinder heutzutage schreiben lernen. Nicht zuletzt erlebten Eltern ihre Kinder als „Experten“ für Schule. Sie hörten und verstanden, dass ihre Kinder sich bereits gut orientieren können – später vielleicht hilfreich bei der Überwindung typischer Bedenken von Eltern („hat mein Kind das wirklich richtig verstanden?“). Sehr viele Eltern folgten neugierig mit ihren Kindern der Einladung in die Schule, hatten Freude am gemeinsamen Tun und lernten einander kennen.

Gemeinsam mit dem DRK Familienbildungswerk schafft die Grundschule so den Brückenschlag zu Eltern aus verschiedenen Herkunftsländern, die oft vorschnell als schwierig zu erreichende Eltern eingeschätzt werden. Denn sie folgen sehr gerne den bunt gestalteten Einladungen ihrer Kinder und reagieren offen auf die Aufgabenstellungen an den unterschiedlichen Stationen. Und darüber hinaus war dies eine schöne Gelegenheit, in Kontakt mit den zukünftigen Lehrern und Lehrerinnen zu kommen. Teamarbeit zwischen Familienbildung und Grundschule gelingt, wenn Einigkeit über die Ziele herrscht. So ist die Mitmachaktion Informationsveranstaltung und Elternarbeit zugleich. Sie ist ein Mittel, um auch Eltern an der Grundschule willkommen zu heißen, und lädt sie ein, in die neue Lernwelt der Kinder einzutauchen. Gleichzeitig stellt sie auch eine Einladung zum Mitdenken und Mitwirken dar. Gegenseitiges Kennenlernen, Vertrauen aufbauen, einander unterstützen – das stärkt Erziehungs- und Bildungspartnerschaft zwischen Eltern und Lehrkräften. Deshalb findet die Mitmachaktion seit 2013 regelmäßig zum Schuleintritt in der Grundschule Sandheide statt.

Erfolgsfaktoren

Für die Kooperation von Familienbildung und Grundschule in der Sandheide sind die Einbindung der Familienbildung in die kommunale Vernetzungsstruktur (Arbeitskreis, Lokales Bündnis für Familie, Politik) und vor allem die persönlichen Kontakte zur Schulleitung, zur Schulsozialarbeiterin und der Elternbegleiterin als Multiplikatorin grundlegend.

Die Elternbegleiterin spielt eine herausragende Rolle für das Gelingen des **Rucksack**-Programms an der Schule: Sie selbst stammt aus Marokko, war über Jahre Teilnehmerin der niedrigschwelligen Begegnungsangebote und ist verheiratet mit dem Lehrer für den herkunftssprachlichen Unterricht an der Schule. Sie ist Vertrauensperson für die Familien vor Ort. Die Elternbegleiterin unterstützt den wertschätzenden Umgang der Schule mit den Eltern: Sie werden nicht nur über schriftliche Informationen (Flyer, Plakate, Hinweise auf Homepages etc.), sondern vor allem über persönliche Kontaktaufnahme angesprochen. Das DRK Familienbildungswerk hat von Beginn an den präventiven Ansatz und das eigene Qualifikationsprofil vermittelt: „Was zeichnet uns aus und was können wir bieten?“ und „Wie kann Familienbildung der Schule Entlastung und Unterstützung bieten?“. Auch der wertschätzende Umgang mit pädagogischen Konzepten der Schule und die Bereitschaft, eigene Konzepte mit vorhandenen Schulkonzepten zu kombinieren, haben sich bewährt und nicht zu vergessen das hohe Engagement der hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitenden, ohne die die Durchführung des

Rucksack-Programms nicht denkbar gewesen wäre, da es von der Elternbegleiterin allein nicht zu leisten war.

Und so ist der Erfolg des **Rucksack**-Programms abhängig vom Engagement aller Beteiligten und von klaren Kooperationsstrukturen. Die schulinterne Implementierung ist dann am effektivsten, wenn die Schulleitung überzeugt hinter dem Programm steht, die Klassenlehrerinnen zuverlässig als Ansprechpartner für Elternbegleiterin und Eltern zur Verfügung stehen und auch die anderen Lehrkräfte regelmäßig informiert werden. Für die Schule ist diese Form der Zusammenarbeit mit Eltern mit einem Umdenken verbunden. Sie müssen offen sein für eine andere Ansprache der Eltern. Wenn das gelingt, erfahren Lehrkräfte und Eltern das **Rucksack**-Programm als Gewinn und sind bereit zu einem längerfristigen Engagement.

Die Arbeit mit dem **Rucksack**-Programm zeigt, dass es neben der sprachlichen Bildung und Stärkung der Elternbeteiligung zur familialen Förderung der Kinder von Bedeutung ist, auch den Prozess der Selbstorganisation von Eltern zu unterstützen und Partizipationsmöglichkeiten zu schaffen. Auf diese Weise können Bildungsverläufe mit den Eltern gemeinsam begleitet und die Bildungschancen der Kinder verbessert werden. Kurze Wege – die Verlagerung der Elternbildung in die Bildungswelt ihrer Kinder – machen es wahrscheinlicher, dass Eltern und Kinder flächendeckend erreicht werden. Mit der Durchführung des **Rucksack**-Programms kann Familienbildung erfolgreich mit Schule kooperieren und ein wertgeschätzter und fester Anbieter von Bildungsbegleitung sein. Diversitätsbewusst nimmt sie die Eltern von Kindern mit ihren spezifischen Anliegen und Problemlagen in den Blick und kann dem Unterstützungsbedarf der Familien beim Übergang von der Kita in die Grundschule gerecht werden.

Finanzierung

Durch die Teilnahme am Projekt „Stark für Erfolg“ entstanden finanzielle Rahmenbedingungen, die es ermöglichten, das **Rucksack**-Programm in der Grundschule Sandheide einzuführen und Erfahrungen zu sammeln. Nur durch die kommunale Förderung der Stadt Erkrath, des Kreisintegrationszentrums, WBG-Förderung und Eigenmittel des Trägers ist die kontinuierliche Durchführung der Gruppen in jeder Klassenstufe möglich. Dies geschieht im Vertrauen darauf, dass förderliche Faktoren wie die gleichzeitige Einbeziehung von Eltern und Kindern, die intensive Zusammenarbeit aller Beteiligten über einen längeren Zeitraum hinweg und der gelingende Übergang von der Kita in die Grundschule berücksichtigt werden.

Autorin: Heike Trottenberg

Kontakt

DRK Familienbildungswerk
Heike Trottenberg
Benrather Str. 49a
40721 Hilden
Tel. 02103 55628
heike.trottenberg@drk-mettmann.de



Familie und Nachbarschaft (FuN)

Vorgeschichte

FuN („Familie und Nachbarschaft“) ist ein präventives Förderprogramm der Familienbildung. Es wurde in Anlehnung an das amerikanische „FAST-Programm“ (Family and School together) vom Institut für präventive Pädagogik in Kooperation mit dem Landesinstitut für Qualifizierung entwickelt. Die Philosophie und die Methoden des Programms orientieren sich an der Humanistischen Psychologie. Insbesondere die Systemische Familientherapie hat das Programm nachhaltig beeinflusst. „Eltern wollen gute Eltern sein!“ – das ist das Credo des FuN Modells.

Es liegen vier Programmvarianten vor, die für die Familienbildung von Relevanz sind:

- FuN Baby
- FuN Kleinkind
- FuN Familie
- Join!

Kooperationspartner

Alle Programme werden in enger Kooperation mit Bildungseinrichtungen im Stadtteil (Kita, Schule) durchgeführt. So erreicht man auch bildungsungewohnte und problembelastete Familien. Außerdem werden häufig der Bezirkssozialdienst, andere familienbezogene Dienste oder das Jugendamt einbezogen. Aufgrund des erlebnis- und handlungsorientierten Ansatzes eignen sich die Programme insbesondere für Familien, die Bildungsangeboten eher distanziert gegenüberstehen, u.a. Familien aus ärmeren Migrantenumilieus und Neuzugewanderte.

FuN Baby

Zielgruppe

Diese Programmvariante richtet sich an Familien und Mütter mit Kleinstkindern von 0–18 Monaten, die durch klassische Angebote der Familienbildung nur schwer zu erreichen sind. Vor Beginn des Programms finden mit den potenziell teilnehmenden Familien Einzelgespräche (Hausbesuche) zur Information und Motivierung statt. Das Angebot ist kostenlos.

Ziele

Das Programm zielt auf das Annehmen der Elternrolle und fördert die folgenden Kompetenzen:

1. Kinder als eigenständige Menschen mit Kompetenzen, Gefühlen und Lernbedürfnissen wahrzunehmen
2. Feinfühligkeit in den Reaktionen dem Kind gegenüber zu entwickeln
3. Sprachentwicklung des Kindes anzuregen und zu fördern
4. eine Erzieherhaltung (von Anfang an) zu entwickeln
5. Kinder anzuleiten, zu führen, zu motivieren
6. Entwicklung des Kindes einschätzen zu können und entsprechend mit dem Kind umzugehen

Aufbau und Methoden des Programms

Die FuN Treffen haben eine klare Struktur bestehend aus fünf Elementen, angeleitet durch ein geschultes Team. Die Teamer/-innen begleiten, bestärken und geben Anregungen.

1. Anfangsritual: Ein sich immer wiederholender kreativer oder spielerischer Beginn zum Ankommen und Warmwerden.
2. Spiel zu zweit: Zur Herstellung eines intensiven Kontaktes mit dem Baby, um Bedürfnisse und Reaktionen des Kindes wahrzunehmen. Feinfühligkeit und Aufmerksamkeit stehen im Vordergrund.
3. Kommunikation und Kooperation: Anregen, Fördern und Leiten des Babys in entwicklungsangemessenen Spielsituationen.
4. Elternrunde mit kleinem Imbiss: Als Möglichkeit zum Kontakt mit anderen Eltern zum Austausch und zur Vernetzung. Die Teamer/-innen motivieren mit dem Ziel, alle am Gespräch zu beteiligen.
5. Abschiedsritual

Zeitrahmen

Das Programm beinhaltet acht Treffen à 1,5 Zeitstunden mit ca. acht Familien. Ziel ist es, den Übergang zu einem zweiten FuN Baby Kurs, einem FuN Kleinkind Kurs oder anderen Familienbildungsangeboten zu gewährleisten.

FuN Kleinkind

Zielgruppe

Diese Programmvariante schließt die Lücke zwischen FuN Baby und FuN Familie und ist für Familien mit Kindern zwischen 1,5 und 3,5 Jahren gedacht. Geschwisterkinder können teilnehmen oder werden parallel betreut. Das Programm eignet sich gut zum Übergang in den Kindergarten und macht Familien aus anderen kulturellen Bezügen mit der Institution „Kindergarten“ vertraut. Teilnehmerakquise und Coaching der Familien sind mit FuN Baby vergleichbar.

Ziele

Siehe FuN Baby

Aufbau und Methoden des Programms

1. Begrüßungsritual
2. Kommunikations- und Kooperationsspiele: Durchführung von Spielideen, die dem Entwicklungsstand der Kinder angemessen sind. Die Eltern sind Anleiter der Kinder und sollen gleichzeitig genügend Freiraum zum Erforschen und Ausprobieren geben. Hierfür eignen sich Kommunikationsspiele, die den Spracherwerb fördern. Bilderbücher, Tätigkeiten beschreiben, Gegenstände raten sowie Kooperationsspiele, die die Grob- und Feinmotorik fördern.
3. Elternzeit/Kinderzeit: Ziel ist die Vorbereitung, Erleichterung und angemessene Gestaltung von Loslösungs- und Trennungssituationen. Elterngespräche und Spiele für die Kinder finden in getrennten Gruppen und Räumen statt. Bei der Elternzeit finden für zehn Minuten Gespräche zu zweit, danach ein geleitetes Gespräch in der Elterngruppe statt.
4. Spiel zu zweit: Altersangemessene Spiele mit Schwerpunkt Sinneswahrnehmung. Das Material soll aus dem Bereich der „wertlosen“, nicht vorstrukturierten Dinge stammen und sich wöchentlich wiederholen.
5. Gemeinsames Essen: Die Eltern leiten ihre Kinder beim Mithelfen an. Jeweils eine andere Familie ist für das Essen zuständig, so lernen die Eltern und Kinder auch andere Familienkulturen kennen.
6. Abschlussrunde: Ein gemeinsames Spiel in der Gruppe zum Abschied.

Zeitrahmen

Das Programm beinhaltet acht Treffen à zwei Zeitstunden mit ca. acht Familien.

FuN Familie

Zielgruppe

Das Programm richtet sich sowohl an Eltern als auch Kinder, für die ein gemeinsamer Erfahrungsraum eröffnet werden soll. Insbesondere bildungsungewohnte und sozial benachteiligte Familien sollen angesprochen werden. Angesprochen werden Familien mit Kindern ab 3,5 Jahren.

Ziele

- Elternkompetenzen und Elternverantwortung stärken
- Zusammenhalt und Strukturbildung in Familien entwickeln
- Kommunikation und Konfliktfähigkeit innerhalb der Familie fördern
- Kontakt, Selbsthilfe und Netzwerke von Familien aufbauen
- Integration und Mitwirkung von Familien in pädagogischen Einrichtungen unterstützen
- Kooperation und Vernetzung von familienorientierten Diensten ausbauen
(Brixius u.a. 2005, 137)

Aufbau und Methoden des Programms

Das FuN Programm besteht aus zwei Abschnitten:

- a) eine durch Teamer/-innen angeleitete Programmphase
- b) eine halbjährige, in der Regel durch die Familienbildung begleitete Selbstorganisationsphase

a) die Programmphase

1. Ein Anfangsritual mit einer Begrüßung und einem Lied oder Spiel zum Ankommen. Die Familien sitzen an Tischen. Die FuN Teamer/-innen stimmen das gemeinsame Begrüßungslied an. Im Refrain kann die Formulierung „Hallo, guten Tag!“ jeweils in die Sprachen der anwesenden Familien übersetzt werden.
2. Ein Kooperationsspiel zur Strukturbildung und Festigung des Zusammenhalts in der Familie: Eine der FuN Trainerinnen bittet von jedem Familientisch ein Elternteil zu sich und erklärt kurz das Kooperationsspiel, z.B. den Bau eines Zeitungsturms. Dann gehen alle wieder zurück zu ihren Tischen und teilen den anderen Familienmitgliedern die Vorgehensweise mit.
3. Ein Kommunikationsspiel zur Entwicklung der Kommunikations- und Konfliktfähigkeit in der Familie: Jeweils ein Elternteil geht wieder nach vorne, um sich Spielanweisungen für die nächste Runde zu holen. Gespielt wird am Anfang Stille Post als Einstieg in die Kommunikationsübungen. In der Folgezeit werden dann auch andere Spiele durchgeführt mit dem Ziel, kommunikative Kompetenzen zu erwerben, um auch in Konfliktsituationen angemessen reagieren zu können. Man lernt, dem anderen zuzuhören, sensibel für nonverbale und paraverbale Signale zu werden, den anderen aussprechen zu lassen, bei Irritationen nachzufragen statt abzublocken etc.

4. Das gemeinsame Essen an den Familientischen hebt die Bedeutung familiärer Mahlzeiten als strukturbildendes Element hervor. Eltern können jetzt ihre Kinder bitten, den Tisch zu decken und im Anschluss das Essen servieren und die Speisen vorstellen. Die Familien kochen abwechselnd für die ganze Gruppe. Bei einer mehrkulturellen Zusammensetzung der Gruppe besteht die Chance, einen Einblick in andere Nahrungsmittel, Gewürze, Rezepte, Essrituale, Normen bei der Zubereitung und dem Verzehr von Speisen zu bekommen.
5. Das Zweiergespräch zwischen Eltern: Alle Eltern können jetzt ihre Kinder in den Gruppenraum nebenan schicken. Es beginnt eine Sequenz (Elternzeit – Kinderzeit), in der die Eltern miteinander sprechen und parallel dazu die Kinder in einem anderen Raum miteinander spielen. Die Teamerin bittet nun die Eltern, sich in einen Stuhlkreis zu setzen und paarweise 15 Minuten über besondere Situationen in der Familie zu sprechen, die in der zurückliegenden Woche passiert sind. Nach der Partnerarbeit kehren die Eltern ins Plenum zurück und tauschen sich über das Erzählte aus. Die Teamerin bzw. der Teamer moderiert das Gespräch in der Runde. Diese Elternzeit gibt Gelegenheit zur gemeinsamen Reflexion des Familienalltags, zum Innehalten, Bilanzziehen und ggf. zur Suche nach neuen Wegen und Lösungen in Fragen des Familienalltags und der Erziehung.
6. Das Spiel zu zweit soll Aufmerksamkeit und Zuwendung fördern. Nur ein Kind jeder Familie kommt aus der Kinderzeit zurück und setzt sich einem Elternteil gegenüber an den Familientisch. Die Kinder bekommen von den Teamerinnen Material ausgehändigt, das sie auf den Tischen zum Spielen ausbreiten können. Die Eltern werden durch Coaching dabei unterstützt, möglichst nicht einzugreifen, während das Kind spielt. Wenn dies gelingt, fühlen sich die Kinder in der Regel durch die Aufmerksamkeit, die ihnen zuteil wird, respektiert und in ihrem Selbstwertgefühl bestärkt. Sie erleben sich als aktiv und einflussreich. Umgekehrt werden die Eltern für die Bedürfnisse, die Gestaltungsfähigkeit und Phantasie der Kinder sensibilisiert. Sie nehmen die Kinder anders wahr als im Familienalltag.
7. Das Überraschungsspiel in der gesamten Gruppe ist ein Gruppenspiel, bei dem sich die Familien untereinander besser kennen lernen können. Nun verlässt man den Familientisch der eigenen Familie und erlebt die anderen im gemeinsamen Spiel.
8. Das Abschiedsritual in der gesamten Gruppe: Zum Abschluss finden sich noch einmal alle Familien zum Feed-back in der Runde und zur Verabschiedung zusammen. Das leckere Essen wird nochmals beklatscht, es wird ausgelost, wer das nächste Mal kocht, und gefragt, wer noch etwas berichten will. Ein Abschiedsspiel schließt den Nachmittag ab.

Zeitraumen

Das Programm beinhaltet acht Treffen à drei Stunden pro Woche.

b) die Selbstorganisationsphase

Nach Abschluss der Programmphase treffen sich die Familien ungefähr einmal im Monat in eigener Regie und führen Elemente des Programms selbstständig durch. Ziel ist es, einen FuN Familienkreis zu bilden, zu dem später auch andere Familien, die das FuN Programm durchlaufen haben, teilnehmen können. So wird eine Plattform geschaffen, die den Familien Gelegenheit zum Austausch und zur gegenseitigen Hilfe gibt.

Join!

Das Programm Join! wurde entwickelt, um die Willkommenskultur für Flüchtlingsfamilien konkret zu machen und Integration und Teilhabe zu fördern. Nähere Ausführungen dazu sind im Kapitel „Fluchtmigration – Herausforderung für die Familienbildung“ nachzulesen.

Qualifikationskonzept des FuN Programms

Voraussetzung ist eine pädagogische, beraterische oder psychologische Ausbildung.

Baustein I: Grundqualifizierung 2x2 Tage (32 Unterrichtsstunden): Ziele, Methoden, Grundlagen und Praxisanwendung

Baustein II: Begleitung der Programmphase und Live Supervision

Baustein III: Auswertungstreffen nach der Programmphase

Evaluationsergebnisse

Die Programmvariante FuN Familie wurde von Frau Prof. Dr. Sigrid Tschöpe-Scheffler 2005 evaluiert. Im Prä-Post-Vergleich gibt es zur Erziehungshaltung der Eltern **folgende Befunde:**

- Aufbau einer erziehungsfördernden und Abbau einer entwicklungshemmenden Erziehungshaltung
- Zugewinn an Erziehungssicherheit und Bereitschaft, Erziehungsverantwortung zu übernehmen

Insgesamt wird eine nachhaltige Verbesserung der Eltern-Kind-Beziehung festgestellt, da die Eltern ihre Wahrnehmung stärker auf das Verhalten und das Spiel ihrer Kinder richten und die Fähigkeit zur Selbstreflexion erhöht ist. Die Rolle der Eltern wird gestärkt. Im Prä-Post-Vergleich zur Einschätzung der sozialen Netzwerkssituation der Eltern konnten ebenfalls schon nach acht Wochen nachweisbare Tendenzen einer positiven Veränderung festgestellt werden.

- Die Bereitschaft und Fähigkeit, über persönliche emotionale Probleme mit anderen zu sprechen, war erheblich besser.
- Das Vertrauen zu Nachbarn, Freunden oder anderen Eltern hatte sich erhöht, ebenso die Bereitschaft, sich bei Erziehungsfragen oder Erziehungsproblemen an den Partner oder andere Eltern zu wenden.

Zusammenfassend stellt die Evaluation fest, dass „das Familienprogramm FuN durch seine innovativen Methoden sowohl den Aufbau einer entwicklungsfördernden Erziehungshaltung als auch den Aufbau formeller und informeller Netzwerke in effektiver Weise unterstützt.“ (Tschöpe-Scheffler 2006, 156ff) 2007 wurde das Programm FuN Baby durch die Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e.V. evaluiert. Zentrale Ergebnisse waren:

- Der Zugang zu schwer erreichbaren Zielgruppen ist geglückt. Die überwiegende Mehrzahl der teilnehmenden Eltern hatte einen niedrigen sozialökonomischen Status.
- Es gab einen hohen Anteil von sehr jungen Müttern (27%) unter 20 Jahren in den Kursen.
- Mütter mit anderer Muttersprache: ca. 50% der Teilnehmerinnen (25% ohne Angabe).
- 75–100% gaben in einer Elternbefragung an, der Kontakt mit anderen Eltern habe ihnen gut getan, die Kursleitung hätte ausreichend für Fragen zur Verfügung gestanden, die Hinweise und Übungen wären hilfreich für den Alltag mit dem Kind gewesen und die Eltern könnten nun die Entwicklung des Kindes besser fördern. Insgesamt fühlten sich die Eltern fitter für die Betreuung und Erziehung ihres Kindes. (Landesvereinigung für Gesundheit Niedersachsen e.V. 2008)

„Eltern brauchen Rückendeckung!“

Ein Interview mit einer FuN Trainerin⁵⁶

Interviewpartnerin: Frau Weiß (efa – Evangelische Familienbildung in Düsseldorf)

Frau Weiß arbeitet seit 2000 in der Evangelischen Familienbildung in Düsseldorf (efa), hat den Stadtteiltreff in Oberbilk aufgebaut und ist über die Arbeit in Oberbilk, einem Stadtteil mit hohem Anteil an Zugewanderten, zu FuN gekommen. Sie ist von Beruf Erzieherin und Motopädin und hat zwölf Jahre in einer Kindertagesklinik für Psychosomatik in einem multiprofessionellen Team gearbeitet und Einzeltherapien mit Kindern und Jugendlichen gemacht.

Frau Weiß, Sie haben ja auch eine Qualifikation zur FuN Kursleiterin. Wie lange haben Sie die?

Wir sind als Team im Jahr 2003 ausgebildet worden und führen seitdem das FuN Programm durch. Inzwischen habe ich die FuN Trainerausbildung gemacht, die vier Tage dauert. Hinzu kommen ein zusätzliches Auswertungstreffen und eine Supervision während der Durchführung. Bei der Trainerausbildung ist es notwendig, dass man mindestens dreimal FuN selber durchgeführt hat.

Wo finden diese Kurse jeweils statt? Hier in der Einrichtung oder dezentral in verschiedenen Stadtteilen?

FuN findet in Düsseldorf in zwanzig Kindertagesstätten und Schulen statt. Oberbilk ist ein Stadtteil, in dem viele Familien mit Migrationshintergrund wohnen. In den FuN Durchgängen sind Eltern aus unterschiedlichsten Nationalitäten vertreten, nicht selten fünf bis sechs verschiedene Herkunftsländer.

Wie erreichen Sie diese Zielgruppen? Wie gehen Sie vor?

Es werden Handzettel verteilt und ein Plakat ausgehängt, um so alle Eltern über dieses besondere Angebot zu informieren. Zusätzlich sprechen die Erzieherinnen gezielt einzelne Eltern an, informieren und laden ein. Zwischen Tür und Angel findet eine erste Vorinformation statt und interessierte Eltern werden dann zu einem Vorgespräch eingeladen.

Der Ort ist ja dann auch für die Teilnehmenden gut erreichbar und bekannt!

Das ist ja eben der Vorteil an dem Kindergarten. Da kommen die Eltern ja sowieso jeden Tag hin. Den kennen sie und haben sich ihn ja auch ausgesucht, weil er in der Regel für sie gut erreichbar ist.

⁵⁶ Ausschnitt aus einem gekürzten und bearbeiteten Interview zum Thema „FuN“ unter besonderer Berücksichtigung von Familien mit Zuwanderungsgeschichte

Die Zusammensetzung des Kurses, haben Sie ja schon gesagt, ist eher multikulturell. Sind auch deutsche Familien mit dabei?

Ja, je nach Stadtteil sind mehr oder weniger deutsche Familien vertreten. Einen Durchgang gab es mal, an dem nur eine deutsche Familie teilnahm, neben einer Familie aus dem ehemaligen Jugoslawien, einer afrikanischen und einer türkischen, also es ist sehr bunt gemischt.

Wird in der Gruppe nur Deutsch gesprochen oder auch übersetzt unter Einbezug eines Dolmetschers?

Bei so vielen Nationen wird schon Deutsch gesprochen, weil das die Sprache ist, die alle ein bisschen können, denn jeder hat ja eine andere Herkunftssprache. Einige Eltern haben sehr wenig Deutschsprachkenntnisse, andere sind sicherer und übersetzen dann auch schon mal und beziehen so einen Landsmann oder eine Landsfrau mit ein, die sich nicht so gut verständigen kann.

Welche Erziehungsstile bringen denn die Eltern mit?

Ich beobachte bei den Eltern eine große Erziehungsunsicherheit. In den Elternrunden sprechen die Eltern über die unterschiedlichsten alltäglichen Situationen, die sie mit ihren Kindern erleben. Dazu ein Beispiel: Wann soll denn mein Kind abends ins Bett gehen? Diese Frage stellen sich viele Eltern und finden es ebenso schwer, darauf eine Antwort zu finden. In den Elternrunden werden unterschiedliche Standpunkte und Vorgehensweisen ausgetauscht. Es stellt sich dann heraus, dass der ein oder andere das doch sehr gut hinkriegt, da sind dann die Kinder abends um 8 Uhr im Bett, da klappt das dann ganz gut. Andere Eltern berichten, dass sie gar nicht wissen, wie sie die Kinder ins Bett kriegen und dass es einfach sehr spät wird, die Kinder lange fernsehen und dass sie nicht wissen, wie sie dem Einhalt gebieten sollen. Sie sagen, dass die Kinder oft sehr überzeugend sind, wenn sie irgendwas noch gucken wollen. Sich also durchzusetzen, die eigenen Erziehungsvorstellungen in die Tat umzusetzen, das scheint schwierig zu sein.

Kann man überhaupt einen Erziehungsstil feststellen, für den sich die Eltern bewusst entschieden haben?

Eltern erziehen ihre Kinder in der Regel so, wie sie es selber erfahren haben oder wie es in der jeweiligen Kultur üblich ist. Manchmal möchten sie es auch besser machen als die eigenen Eltern. Sie wollen das Beste für ihr Kind. In manchen Familien gehen die Eltern ihren Verpflichtungen nach, und die Kinder laufen mit. Es gibt dort keine Entscheidung für einen Erziehungsstil. Aus der Situation heraus werden Dinge erlaubt, geduldet oder verboten. In muslimischen Familien – so ist jedenfalls meine Erfahrung – haben Kinder einen hohen Stellenwert und besonders Jungen haben schon viele Rechte. Die Kinder sind manchmal sehr machtvoll der Mutter gegenüber. Jungs machen oft klar, dass sie die Starken, dass sie die Großen sind, und setzen sich gegenüber der Mutter durch. Und eben da sind während der Durchführung des Programms Veränderungen zu sehen. Das Coaching stärkt Eltern in ihrer Kompetenz als Eltern, in ihrer Fähigkeit, die Leitung in

der Familie zu übernehmen. Eltern werden mutiger zu führen, zu leiten, zu gestalten. Im Spiel zu zweit sieht man dann, dass eine neue Beziehung zwischen Mutter und Kind entsteht, aus dem Kontakt heraus. Die Mutter nimmt mehr Blickkontakt auf und beide – Mutter und Kind – wachsen zueinander. Kinder freuen sich sehr darüber, wenn sie von ihren Eltern wahrgenommen werden, mit ihren Ideen und Spielimpulsen.

Viel von dem Gesagten ging jetzt schon in Richtung Erziehungsprobleme und Fehler. Gibt es noch andere Probleme in der Erziehung, die Sie festgestellt haben?

Für viele Eltern ist es nicht leicht, den Alltag mit Kindern zu regeln. Die Lebensumstände sind oft schwierig und belastend. Arbeitslosigkeit, finanzielle oder gesundheitliche Probleme, unzureichende Unterstützung von der Familie und wenig Kontakte in der Nachbarschaft erschweren die Bewältigung der alltäglichen Herausforderungen. Die Konflikte in der Partnerschaft, mit den Kindern und in der Großfamilie sind manchmal groß und erscheinen unlösbar oder ausweglos. Die Elternrunde hat sich in dieser Hinsicht für viele als sehr hilfreich erwiesen. Das Ansprechen von Problemen, das Gehörtwerden, das Erleben, dass andere auch Schwierigkeiten haben, schaffen eine Vertrauensbasis, die ermutigt, Neues auszuprobieren.

Welche Ressourcen konnten Sie bei den Familien feststellen?

Jede Familie hat Kompetenzen entwickelt, um das eigene Leben zu meistern. Im FuN Programm sehen Eltern dann, wie andere Familien eine Aufgabe oder Probleme lösen, und das ist eine Anregung für andere Familien. So werden die Ressourcen eingebracht zur Bereicherung und Stärkung der Anderen. Die Familien lernen sich besser kennen, knüpfen Freundschaften und unterstützen sich mehr im Alltag. Es entstehen immer wieder gute Freundschaften, die dann auch helfen, Krisen zu überstehen. Auch Nachbarschaftsdienste, wie das Kind mal mitzunehmen, sich gegenseitig zu helfen oder beim Kochen zu unterstützen, werden selbstverständlicher. Das ist auf jeden Fall eine Ressource.

Wird das Kurskonzept verändert, wenn Sie Menschen aus anderen Kulturen dabei haben?

Das Konzept wird nicht verändert. Die klare Struktur ist der Kern des Programms. Die jeweiligen Spielimpulse werden der Gruppensituation angepasst, besonders beim Kooperations- und Kommunikationsspiel. Das größte Problem mit Eltern aus anderen Kulturen ist die sprachliche Verständigung. Man muss die Aufgaben sehr einfach und übersichtlich gestalten und mit einfachen Worten erklären, damit die Eltern kooperieren können. Es bedarf einer klaren Aufgabenstellung, die es Eltern dann ermöglicht, ihre Kinder anzuleiten. Bei den Kommunikationsspielen besteht auch die Möglichkeit, dass sich die Familie in der Heimatsprache unterhalten kann. Dann geht es erst einmal darum, dass das Reden in Gang kommt. Da die Familie ja zu Hause in einer anderen Sprache spricht, kann man in der Muttersprache auch besser über Gefühle reden. Das ist dann auch besser und fördert das Gespräch miteinander, wenn man in der eigenen Sprache spricht.

Welche Ziele des FuN Programms sind Ihnen besonders wichtig?

Die Hauptziele von FuN sind die Förderung der Elternkompetenzen und der Nachbarschaftskontakte, also auch die Mitwirkungsfähigkeit der Eltern, z.B. in den Kitas. Ich finde, dass die Umsetzung dieser beiden Ziele sehr schnell greift und spürbar ist, dass diese FuN Familien ganz anders in die Kitas gehen. Dass sich der Kontakt zu den Erzieherinnen verbessert, dass die Kinder sich aufgehobener fühlen, weil die Eltern regelmäßig mit ihnen da sind. Die Kinder finden das übrigens immer total Klasse, dass ihre Eltern kommen.

Besonders wichtig ist mir, die Eltern im Coaching zu ermutigen, ihre Kinder zu führen und Spielsituationen so zu gestalten, dass jeder aus der Familie zu Wort kommt und sich einbringen kann. Das stärkt das Selbstwertgefühl und den Zusammenhalt in der Familie. Ich finde es auch sehr schön zu beobachten, wie Eltern immer mehr Interesse am Spiel der Kinder bekommen.

Sie machen also die Erfahrung, dass sich ihre Ziele umsetzen lassen.

Gibt es Kontroversen in Bezug auf die Ziele mit den eigenen Erziehungsstilen der Eltern oder erleben die Eltern die Situation grundsätzlich als offen?

Wir unterstützen durch das Coachen die Eltern in ihrer Fähigkeit, ihre Kinder anzuleiten und Familiensituationen zu gestalten. Daneben fördern wir, dass sie ihren Kindern Zeit und Aufmerksamkeit schenken. Das entspricht nicht immer dem bisherigen Erziehungsverhalten der Eltern, gibt ihnen aber Impulse, neues Verhalten auszuprobieren.

Eltern werden auch durch andere Eltern inspiriert, denn jede Familie löst Aufgabenstellungen auf ihre eigene Art. FuN schafft Raum, neue Erfahrungen zu machen und andere Standpunkte kennen zu lernen. Eltern entscheiden immer selber, wie und in welchem Maße sie Neues ausprobieren.

Erstaunlich ist auch, wie durch die geschaffene Atmosphäre Wertschätzung der Kulturen untereinander entsteht. Das finde ich echt bemerkenswert. Vor allem durch den Programmpunkt des gemeinsamen Essens. Da kocht ja jede Familie einmal aus ihren Traditionen heraus. Ich habe noch nie erlebt, dass das irgendwie abgewertet wurde. Es bringt die Familie mit ihrer Kultur ein Stück ein in die Gemeinschaft und ist oft mit Anerkennung und Respekt verbunden.

In den Gesprächen mit den Eltern wurden ja sicher auch schon Kontakte hergestellt zu speziellen Hilfen, da wo Hilfen einfach notwendig sind. Wird das von den Eltern angenommen oder fragen sie danach?

Ja, Eltern brauchen manchmal zusätzliche Hilfen und Unterstützung, und sie sprechen das auch an. Die Mitarbeit des Bezirkssozialdienstes hat sich dabei als ausgesprochen hilfreich und ergänzend dargestellt. Der BSD ist dann sozusagen ein Ansprechpartner für das, was an Hilfen auch außerhalb von Familienbildung und Kita von den Eltern angefragt werden kann: Ich habe erlebt, dass Eltern Geldprobleme haben oder von Abschiebung bedroht sind, sich trennen oder so überarbeitet sind, dass sie Kuren beantragen müssen.

Das sind die Fragen und Anliegen, die an die Vertreterin des Bezirkssozialdienstes im Rahmen des Programms herangetragen werden. Nach meiner Erfahrung macht es erst die persönliche Beziehung zu der Sozialarbeiterin möglich, dass Eltern den Mut finden, Hilfen anzufragen. Die gehen nicht zu den Ämtern.

FuN macht erlebbar, dass Entwicklung aus der Beziehung heraus entsteht und dass Krisen leichter zu bewältigen sind, wenn Menschen da sind, die unterstützen. Deswegen ist es auch was ganz anderes, wenn eine Frau vom BSD mit dabei ist und am Tisch das Essen mit gegessen hat, dann kann man ganz anders zu ihr hingehen und fragen: „Hör mal, wie ist das mit dem und dem Problem, wie kann ich das lösen?“ Dann machen die Eltern die Not nicht mit ihren Kindern alleine aus. Sie wagen es, diese Person auch in Anspruch zu nehmen.

Wir nähern uns dem Ende des Interviews. Gibt es von Ihrer Seite noch etwas zu sagen? Wurde Ihrer Meinung nach etwas Wichtiges nicht angesprochen?

FuN hat mir deutlich gemacht, wie wichtig die Gemeinschaft ist. Kinder erleben ihre Familie, aber sie erleben sich seltener in einer Gemeinschaft, die über die Familie hinausgeht und diese doch einschließt. Das schafft für Kinder ein Gefühl der Geborgenheit und der Sicherheit.

Ich habe in der Stadtteilarbeit erlebt, dass Freundschaften entstanden sind, weil man zusammen etwas gebaut oder erarbeitet hat und selber Frühstücke organisiert hat. Diese Zeit gemeinsamen Erlebens bringt Menschen näher zusammen und lässt Vertrauen und Akzeptanz wachsen. Das ist ein unverzichtbares menschliches Erfahrungsfeld, wo es viel zu wenig von gibt.

Eines muss ich noch sagen. Mir ist über FuN bewusst geworden, wie wenig sich Eltern in der Regel über Erziehung mit anderen Eltern austauschen. Die Lehrer und die Erzieher haben immer Foren, in denen sie sich austauschen können. Die Kinder haben ihre Schulklasse, ihre Kindergartengruppe, aber die Eltern haben bis auf einzelne Elternabende kein Forum, wo sie sich als Eltern austauschen können. Da stehen die Eltern mit ihren Erziehungskonflikten oftmals sehr alleine da. Die Eltern brauchen diese Kreise, um Rückendeckung zu bekommen bei all den Fragen, die aufkommen und um ihre Elternkompetenz zu stärken.

Sie führen seit einer Weile nun auch das Programm Join! durch. Können Sie uns kurz beschreiben, wie dieses abläuft und an welche Zielgruppe es sich wendet?

Das Join! Programm lädt Stadtteilmfamilien und Flüchtlingsfamilien ein, damit sie sich gegenseitig kennen lernen und untereinander Kontakte knüpfen können. Das Programm wird von einer ausgebildeten Join! Koordinatorin und einem ehrenamtlichen Team durchgeführt.

Ein Join! Durchgang umfasst fünf Nachmittage, an denen jeweils gespielt, gesungen, gesprochen und zum Abschluss miteinander gegessen wird.

Welche Erfahrungen haben Sie mit dem Programm gemacht, führt es zu einer Verbesserung des Kontaktes zwischen Zugewanderten und Einheimischen?

Nach unserer Erfahrung in Düsseldorf führt Join! zu einer besseren Wahrnehmung der Menschen unterschiedlicher Kulturen, es fördert das Verständnis füreinander und erhöht die Akzeptanz. So kann am Ende eines Durchganges ein Gefühl familiärer Verbundenheit entstehen.

Haben Sie Empfehlungen für andere Einrichtungen, die überlegen, Join! durchzuführen?

Wir haben den Eindruck gewonnen, dass der Aufenthaltsstatus und die Wohnsituation für die Flüchtlingsfamilien von großer Bedeutung sind. Wenn der Aufenthaltsstatus geklärt und die eigene Wohnung gefunden ist, können sich die Familien besser auf das Angebot einlassen und sehen für sich einen größeren Nutzen.

Nachbearbeitung des Interviews von Birgit Stimm-Armingeon



Starke Eltern – Starke Kinder® Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes

Das Recht der Kinder auf gewaltfreie Erziehung wurde mit der Verabschiedung des Gesetzes im November 2000 im Bürgerlichen Gesetzbuch im § 1631, Abs. 2 verankert: „**Kinder haben ein Recht auf gewaltfreie Erziehung. Körperliche Bestrafungen, seelische Verletzungen und andere entwürdigende Maßnahmen sind unzulässig.**“

Gleichzeitig wurden Jugendhelfer durch eine Ergänzung im Kinder- und Jugendhilfegesetz, SGB VIII (§ 16), verpflichtet, dass sie „... **Eltern Wege aufzeigen sollen, wie Konfliktsituationen in Familien gewaltfrei gelöst werden können.**“

Diese Gesetzesänderungen wurden durch die Öffentlichkeitskampagne des Bundesfamilienministeriums „Mehr Respekt vor Kindern“ der Bevölkerung bekannt gemacht. Im Rahmen dieser Kampagne erhielt der Deutsche Kinderschutzbund Fördermittel für seine Elternkurse Starke Eltern – Starke Kinder® als bundesweit unterstützendes präventives Angebot für alle Eltern. Ziele sind, die Erziehungsfähigkeit der Eltern zu stärken und zu stützen und den Rechten der Kinder in der Familie Geltung zu verschaffen.

Geschichte und Ziele des Elternkurses

Die Grundlagen des Elternkurses stammen aus der Arbeit des Finnischen Kinderschutzbundes. Die jetzige Kurskonzeption wurde auf diesen Grundideen von Paula Honkanen-Schoberth aufgebaut, weiterentwickelt und seit 1985 im Aachener Kinderschutzbund in zahlreichen Elternkursen mit Erfolg erprobt. Gemeinsam mit Lotte Jennes-Rosenthal konzipierte sie das Kursleiterhandbuch, „Elternkurs – Wege zur gewaltfreien Erziehung“, das seit November 2000 unter dem Namen „Starke Eltern – Starke Kinder®“ (SESK) unter der Federführung des Deutschen Kinderschutzbundes verbreitet und weiterentwickelt wird. Kinderschutzbundes verbreitet und weiterentwickelt wird.

Ziel des Elternkurses ist es, zum einen die psychische und physische Gewalt in der Familie durch Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern zu verhindern oder zumindest zu reduzieren. Zum anderen geht es um das Aufzeigen der Rechte und Bedürfnisse der Kinder: im Einzelnen um deren Schutz-, Mitsprache- und Mitbestimmungsrechte und die Gestaltungsmöglichkeiten der Kinder im gemeinsamen Familiensystem – auch im Sinne der UN-Kinderrechtskonvention. Hierbei ist der Blick auf die vorhandenen Ressourcen sowohl der Eltern als auch auf die der Kinder gerichtet, nicht auf die Defizite.

Die einzelnen inhaltlichen Schwerpunkte des Kurses werden von diesen Zielkomponenten abgeleitet und an dem Leitbild des Erziehungsstils „anleitende Erziehung“ weiterentwickelt.⁵⁷

Die Auseinandersetzung mit den eigenen Wertvorstellungen, mit den Erziehungszielen, mit den mehrgenerationalen Prämissen und traditionellen Glaubenssätzen, die das Erziehungsverhalten prägen und leiten, sind u.a. Inhalte des Kurses. Auch das Treffen von Vereinbarungen unter Beteiligung von Kindern und das Setzen von Grenzen spielen eine wichtige Rolle in den Kurseinheiten. Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt bilden die die Entwicklung der Kinder prägenden beziehungs- und erziehungsrelevanten Leitorientierungen, wie Fürsorglichkeit, Annahme, Ermutigung, Vertrauen, gemeinsames Tun und Freude, die in ihren unterschiedlichen Erscheinungsformen behandelt werden.

Der Kurs knüpft an die Ressourcen der Eltern und Kinder an. Konfliktsituationen werden anhand konkreter Beispiele analysiert und reflektiert und die eigene Lösungssuche wird, auch mit Hilfe der Gruppe, unterstützt. Hierbei ist der Blick nicht auf Defizite einzelner Familienmitglieder gerichtet. Vielmehr gilt es, auf den Kräftehaushalt und auch auf die Bedürfnisse der Mütter und Väter sowie auf die Beziehungen und Bindungen in Gegenwart und Zukunft zu achten.

57 Anleitende Erziehung ist in der SESK-Konzeption die wegen des besseren Verständnisses gebräuchliche Übersetzung für den Begriff autoritative Erziehung, die derzeit in der pädagogischen Literatur und Forschung verwandt und befürwortet wird. Diese beinhaltet in Abgrenzung zur autoritären oder antiautoritären Erziehungshaltung sowohl eine liebevolle, warmherzige, achtsame Haltung den Kindern gegenüber als auch die Sicherheit klarer Regeln, Werte und Normen.

Zielgruppen

Grundsätzlich richtet sich das Elternbildungsprogramm an alle Eltern. Eine spezifische Zielgruppenansprache ist jedoch möglich. Entsprechende Ergänzungsmaterialien z.B. für Eltern von Kindern im Alter von 0–3 Jahren oder in der Pubertät, für Großeltern, Patchworkfamilien wurden für die Kursleitungen entwickelt. Darüber hinaus sind Kursangebote für Väter, Einelternfamilien, sog. bildungsferne Eltern oder Familien mit Migrationshintergrund sowie für zugewanderte Familien möglich. Das Kursleiterhandbuch (2. Auflage 2012) ist ins Türkische und Koreanische, die erste Auflage 2001 ins Russische, Arabische und Italienische übersetzt. Türkische und russische Elternkurse werden in vielen Städten angeboten. Es hat sich bestätigt, dass das Anbieten der Kurse in Muttersprache eine zentrale Rolle spielt, nicht nur, weil viele die deutsche Sprache kaum sprechen können, sondern auch um Emotionen besser ausdrücken, Missverständnisse vermeiden und Erziehungssituationen besser verstehen zu können.

Angebotsträger der Elternkurse sind neben dem Kinderschutzbund Einrichtungen wie Familienbildungsstätten, Volkshochschulen, Beratungsstellen, Schulen, Kindergärten, Familienzentren, Migrantenorganisationen, Frauenhäuser, Sozialstationen und Jugendämter. Der Elternkurs kann auch als Fortbildung für Fachkräfte (z.B. Erzieher/-innen, Lehrer/-innen) angeboten werden.

Theoretische Hintergründe

Das Menschenbild im Starke Eltern – Starke Kinder® Bildungsprogramm entspricht dem der Humanistischen Psychologie. Weitere theoretische Grundlagen stammen aus verschiedenen theoretischen Richtungen. So sind kommunikationstheoretische und familientherapeutische Ansätze, aber auch Elemente aus der Individualpsychologie oder Gesprächstherapie in das Konzept integriert.

Diese Elternkurskonzeption bietet eine praktische Arbeitsgrundlage dort, wo es um das ABC der Kommunikation in der Familie, um praktikable gewaltlose Erziehungs- und Grenzsetzungsmethoden und um mehr Sicherheit und Freude im Umgang miteinander geht.

Inhalte, Methoden und Dauer der Kurse

Der Elternkurs ist konzipiert auf 8–12 Kurstermine mit je zwei bis drei Stunden. Die Teilnehmerzahl soll sich zwischen mindestens acht und max. 16 Personen bewegen.

Das anleitende Erziehungsmodell wird in fünf aufeinander aufbauenden Stufen mit klar definierten Zielen, Inhalten, Methoden, Fragestellungen und mit Hilfe von Mottos vermittelt bzw. gemeinsam mit den Eltern durchgearbeitet.

Die wesentlichen Inhalte sind:

- Klärung der Wert- und Erziehungsvorstellungen in der Familie
- Festigung der Identität
- Stärkung des Selbstvertrauens
- Klarheit in der Kommunikation
- Fähigkeit, Probleme zu erkennen und Lösungen zu finden

Auf dem Weg zu „starken Eltern und starken Kindern“ bilden die fünf Leitfragen in Korrespondenz zu den fünf Schwerpunkten den roten Faden des Kurses:

1. Welche Werte und Erziehungsziele habe ich – was ist mir wichtig in der Erziehung?
2. Wie kann ich das Selbstwertgefühl meines Kindes stärken?
3. Wie kann ich meinem Kind helfen?
4. Wie drücke ich meine Bedürfnisse aus – was mache ich, wenn ich Probleme habe?
5. Wie lösen wir Konflikte in der Familie?

Jeder der Kursabende hat sein Ziel, seinen theoretischen Inhalt, ein Motto (z.B. Achte auf die positiven Seiten deines Kindes), Übungen und eine Wochenaufgabe. Die theoretischen Inhalte werden als kurze Inputs mit Hilfe von Text- oder Bildmaterial vorgestellt. Die Inhalte werden durch Übungen vertieft und mit den eigenen Erfahrungen in Verbindung gebracht, um sie dann bewusst mit den Partnern oder Kindern während der nachfolgenden Woche in Alltagssituationen auszuprobieren.

Schritte zur Qualitätssicherung des Elternbildungsprogramms „Starke Eltern – Starke Kinder®“

Das Handbuch SESK wurde in den Jahren 2010–2012 aktualisiert und überarbeitet. Gesetzliche Bestimmungen, neue Ideen und Materialien aus den Erfahrungen in den Elternkursen und Kursleiterschulungen der letzten Jahre sowie die Erkenntnisse aus der wissenschaftlichen Evaluation durch Prof. Wulf Rauer (Universität Hamburg 2009)⁵⁸ wurden für das neue Kursleiterhandbuch genutzt.

Darüber hinaus hat der Kinderschutzbund zur Qualitätssicherung und Weiterentwicklung des Projektes Standards und Richtlinien verabschiedet, u.a. wurden die Kursleiterschulungen und Fortbildungskonzepte weitestgehend vereinheitlicht.

Stärkung psychischer Gesundheit von Kindern und Jugendlichen

In den Elternkursen ist das psychische und seelische Wohlergehen der Kinder und Jugendlichen ein wichtiges Thema.

Eltern möchten ihren Kindern bei der Entwicklung zu einer emotional stabilen und selbstbewussten Persönlichkeit helfen und wünschen sich dabei Unterstützung.

Mit dem Begleitmaterial „Stärkung der psychischen Gesundheit von Kindern und Jugendlichen im Rahmen des Elternkurses Starke Eltern – Starke Kinder®“ erfolgte eine weitere Aktualisierung und theoretische Fundierung des Programms. So kann der Kinderschutzbund im Bereich der psychischen Gesundheit seine Kursleiter/-innen weiterqualifizieren und informieren. Damit können sie in den Kursen sensibel und zielgerichtet die Ressourcen der Kinder und Eltern für eine gesunde psychische Entwicklung anregen und Eltern und Kinder stärken.

Das Projekt wurde vom Bundesministerium für Gesundheit gefördert und die Begleitmaterialien im Jahr 2011 veröffentlicht. Darüber hinaus wurden Elternmaterialien und ein Fortbildungskonzept entwickelt. Ein interdisziplinärer Kreis aus Psychologen, (Sonder-)Pädagogen, Psychiatern und Neurobiologen begleitete das Projekt. Die Begleitmaterialien sind auch

⁵⁸ Rauer, Wulf (2009): Elternkurs Starke Eltern – Starke Kinder®: Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen – eine bundesweite Studie. Würzburg.

für Fachkräfte aus anderen Bereichen wie Gesundheits-, Erziehungs- und Bildungsbereich zugänglich.

Kursleitungsschulung oder Qualifikation zur Kursleitung

Für die Durchführung der Elternkurse „Starke Eltern – Starke Kinder®“ ist eine eingehende, mindestens viertägige Schulung nötig, um erstens die zugrunde liegenden theoretischen Konzeptionen und Inhalte zu vermitteln und deren praktische Umsetzung im gruppendynamischen Prozess zwischen Kursleiter/-in und Eltern zu erarbeiten.

Zum Zweiten ist eine Schulung der Kursleiter/-innen erforderlich, da der Wert und die Wirkung des Kurses wesentlich von der Haltung der Kursleitung abhängen. Diese soll durch Respekt, Vertrauen und Anerkennung gegenüber den Eltern und allen Familienmitgliedern gekennzeichnet sein. Letztendlich hängt der Erfolg des Elternkurses wesentlich von der Fähigkeit der Kursleitung ab, ihre Sprache und Arbeitsweise an die Bedürfnisse der Eltern anzupassen und die positiven Erziehungsleistungen und Ressourcen der Eltern hervorzuholen. Des Weiteren fungiert die Kursleitung als Vorbild und Modell für die Umsetzung der Inhalte und für die gemeinsame Erarbeitung der Lösungswege. Ihre Aufgabe ist nicht die eines „Experten von oben“, sondern die Kursleitung soll vielmehr die Eltern anleiten, wie sie in einem gemeinsamen Prozess mit ihren Familienangehörigen und mit Hilfe der Kompetenz der anderen Kurseitern die für sie und ihre Kinder passenden Lösungen und Antworten finden können.

An den Elternkursleiterschulungen können Mitarbeitende, Kursleitungen, Gruppenleitungen aus dem Elternbildungs- und Familienhilfebereich oder aus den Familien- und Erziehungsberatungsstellen teilnehmen. Voraussetzung für eine Teilnahme ist in der Regel eine Berufsausbildung in einem pädagogisch-sozialen-psychologischen Fach sowie Erfahrung in der Elternarbeit und in der Gruppenleitung mit Erwachsenen.

Die Landesverbände (ggf. auch Ortsverbände) des Kinderschutzbundes organisieren bzw. geben Auskunft über entsprechende Schulungen. Der Kinderschutzbund hat inzwischen 128 zertifizierte Trainerinnen und Trainer ausgebildet, die ihrerseits bundesweit 14.000 pädagogische Fachkräfte als Elternkursleiter/-innen geschult und zertifiziert haben (Stand Dez. 2016).

Internationale Verbreitung

Die Starke Eltern – Starke Kinder® Elternkurse sind inzwischen in vielen Ländern verbreitet. In der Schweiz, in Tschechien, Süd-Tirol in Italien sowie in Süd-Korea hat sich das SESK-Elternbildungsprogramm fest etabliert, aber auch in Russland, der Ukraine, Weiß-Russland, Aserbaidschan, Usbekistan und Nord-Zypern besteht nach erfolgreichem Ablauf von Pilotprojekten Interesse an einer weiteren Verbreitung der Kurse.

Ermutigende Bestätigung – Ergebnisse aus den Evaluationsstudien

Mehrere Evaluationsstudien, u.a. von Prof. Sigrid Tschöpe-Scheffler (Fachhochschule Köln 2002), Prof. Wulf Rauer (Universität Hamburg 2009), sowie die Evaluationen der türkischen (2008) und russischen (2011) Elternkurse von Prof. Joachim König (Evangelische Fachhochschule, Nürnberg) bestätigen, dass die Kurse zur Entlastung und zu mehr Vertrauen in die eigenen und in die Fähigkeiten der Kinder sowie zu mehr Sicherheit und Zufriedenheit im Umgang miteinander in der Familie beitragen.

Die Kölner Evaluationsstudie zeigte zudem, dass die Kurseltern entwicklungshemmendes Erziehungsverhalten wie Ohrfeigen, Beschimpfungen, Beleidigungen, Demütigungen des Kindes und dirigistisches Verhalten reduzierten. Alle Evaluationsstudien weisen auf die Zunahme eines erweiterten Verhaltensrepertoires, mehr Sicherheit und Zufriedenheit mit der Elternrolle, Konsequenz und Beteiligung von Kindern hin. Es zeigt sich, dass sowohl das Reflexionsniveau der Eltern als auch ihre Selbstwirksamkeitsüberzeugung durch den Kursbesuch steigen. Das Familienklima bessert sich, Eltern und Kinder verbringen mehr Zeit miteinander.

Die in der Kölner Untersuchung befragten Kinder beurteilten die Erziehung ihrer Eltern nach dem Besuch der Kurse deutlich besser (Note 2+) als vor dem Kurs (Note 3). Die Kölner, Hamburger und Nürnberger Studien zeigten zudem, dass aus der Sicht der Kinder die Eltern mehr Geduld, Toleranz und Wärme zeigten als vor dem Kursbesuch. Vor allen Dingen haben die Eltern gelernt, mehr auf die positiven Seiten und Stärken ihrer Kinder zu achten und diese wahrzunehmen. Dies ist ein besonders erfreuliches Ergebnis, ist es doch eines der wichtigsten Ziele des Elternkurses. Eine Übereinstimmung zwischen der Perspektive der Kinder und ihrer Eltern zeigte sich in der Hamburger Studie darin, dass Probleme mit Gleichaltrigen seltener genannt wurden und insbesondere die Eltern das Sozialverhalten ihres Kindes nach dem Kurs positiver einschätzen. Ein abschließendes Fazit aus der Türkischen Evaluation bestätigt, dass das SESK-Konzept inhaltlich passgenau und insgesamt betrachtet auch nachhaltig wirksam ist und die staatlichen Integrationsbemühungen gut ergänzt und unterstützt.

Ratgeber für Eltern

„Starke Kinder brauchen starke Eltern“ ist ein Ratgeber zum Elternkurs von der Autorin Paula Honkanen-Schoberth (2012 überarbeitet, Taschenbuchausgabe Herder Verlag 2016). Der Aufbau und die Inhalte des Ratgebers entsprechen denen der Elternkurse. Er ist lebensnah, einfach und verständlich geschrieben und beinhaltet viele praktische Beispiele. Er ist auch an die Eltern gerichtet, die den Elternkurs nicht kennen oder ihn nicht besuchen können.

Autorin: Paula Honkanen-Schoberth

Auskunft zu „Starke Eltern – Starke Kinder ®“:

Deutscher Kinderschutzbund –
Bundesverband e.V.
Schöneberger Straße 15
10963 Berlin
Tel. 030 214809-0
info@dksb.de
www.starkeeltern-starkekinder.de

Weitere Informationen auch über die Landes-
und Ortsverbände des DKSB



„Elternchance ist Kinderchance“

Vorgeschichte

Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ stellt einen Ansatz dar, um Eltern in ihrer Rolle als Bildungsvermittler für ihre Kinder zu stärken. Es trägt Befunden aus der Bildungsforschung Rechnung, die die Bedeutung des familiären Kontextes für die kognitive, soziale und emotionale Entwicklung des Kindes betonen (Melhuish 2013, 209ff; Tietze u.a. 2005, 50ff). Kinder unterscheiden sich in ihrer Kompetenzentwicklung jeweils nach ihrer sozialen Herkunft. Kommen die Kinder aus einem anregungsarmen Bildungsmilieu, dann haben sie schlechtere Ausgangsbedingungen für ihre spätere Bildungslaufbahn. Kommen sie aus einem bildungsgewohnten Elternhaus, in dem es z.B. üblich ist, gemeinsam zu spielen, vorzulesen, Gespräche zu führen, dann fördert dies die Entwicklung kognitiver, sozialer und kommunikativer Kompetenzen. Der Bildungsstand der Eltern entscheidet daher in hohem Maße über die zukünftigen Bildungs- und Berufskarrieren der Kinder. Zu diesen Erkenntnissen sind auch die internationalen Schulleistungsstudien gekommen (PISA, vgl. Klieme 2010; IGLU, vgl. Bos u.a. 2007), auf die das Programm Bezug nimmt. Vor diesem Hintergrund liegt es nahe, Eltern in ihren Bemühungen zur Förderung ihrer Kinder zu stärken und die Kooperation zwischen Elternhaus und anderen Bildungsorten zu intensivieren. Zu diesem Zweck werden Fachkräfte fortgebildet, die die Rolle der Elternbegleitung übernehmen sollen.

Adressaten

Das Programm richtet sich zunächst an **Fachkräfte der Familienbildung**, die zu Elternbegleitern und Elternbegleiterinnen qualifiziert werden. Nachdem sie die Fortbildung absolviert haben, besteht ihre Aufgabe darin, insbesondere **sozial benachteiligte, „bildungsferne“ Familien und Familien aus ressourcenarmen Migrantenumilieus** anzusprechen und zu begleiten. Das Programm adressiert dabei Familien mit Kindern von der Geburt bis zum Ende der Grundschulzeit.

Im Programmbereich „Elternbegleitung Plus“ werden **100 Modellstandorte** gefördert, die neue Zugangswege zu benachteiligten Familien erschließen und Kooperationsstrukturen vor Ort aufbauen sollen.

Ziele

Das Bundesprogramm vertritt auf der Grundlage des §16 SGB VIII einen präventiven Ansatz, der bereits beim ersten Bildungsort, nämlich der Familie, einsetzt.

Durch entsprechend qualifizierte Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter, die gelernt haben, niedrigschwellig zu arbeiten, sollen Eltern aus benachteiligten Milieus

- als Interaktions- und Beziehungspartner ihrer Kinder gestärkt werden,
- in ihrem Erziehungsverhalten gefördert,
- bei der Auswahl von Bildungseinrichtungen,
- Bildungsübergängen und
- der Wahrnehmung von Erziehungs- und Bildungspartnerschaften beraten werden (Walper & Stemmler 2013, 23ff).

Aufbau, Inhalte und Methoden des Programms

Das Bundesprogramm umfasste in der Laufzeit von März 2011 bis Dezember 2014 zwei Teile:

1. die **Qualifizierung von Fachkräften in der Familienbildung zu Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern (vgl. BMFSGJ 2011a) und**
2. die **Förderung der Modellstandorte „Elternbegleitung Plus“.**

Zu 1. Qualifizierung zur Elternbegleiterin und zum Elternbegleiter

Die Fortbildung der Fachkräfte erfolgte auf Basis von zwei fachlich geprüften Curricula:

- Curriculum der Bundesarbeitsgemeinschaft Familienbildung & Beratung e.V. (AGEF)
- Curriculum eines Trägerkonsortiums, bestehend aus Arbeitsgemeinschaft für katholische Familienbildung e.V. (AKF), Arbeiterwohlfahrt Bundesverband e.V. (AWO), Bundesarbeitsgemeinschaft Evangelischer Familien-Bildungsstätten und Familien-Bildungswerke e.V., Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung e.V. (DEAE), Katholische Bundesarbeitsgemeinschaft für Einrichtungen der Familienbildung (Kath. BAG) und Paritätisches Bildungswerk Bundesverband e.V.

Abbildung: Inhalte der beiden Curricula

AGEF	Trägerkonsortium
Familie, Kindheit und Elternsein	Frühe Bildung im familiären Alltag
Elternschaft heute und Elternbildung	Bildungswege und Fördermöglichkeiten in den Bundesländern
Bildung und Bildungsorte für Kinder	Dialogische Haltung als Elternbegleiter/-in
Familienorientierte Beratungstechniken	Wahrnehmungs-, Diagnose- und Beratungskompetenzen
Bildungsberatung für Familien	Konzepte aufsuchender Elternarbeit
AGEF	Trägerkonsortium
Umgang mit Elterngruppen	Unterstützung sozial benachteiligter Familien mit und ohne Migrationshintergrund
Wirksamkeit von Elternberatung und Familienbildung	Aufbau von Bildungspartnerschaften und sozialräumlichen Netzwerken
Intervention und Kooperation in der Beratung	Wirksame Strategien der Öffentlichkeitsarbeit
Frühe Hilfen im Übergang zur Elternschaft und in der (frühen) Kindheit	
Medienkompetenz	
	Quelle: Müller u.a. (2015, 39)

Die erworbenen Kenntnisse wurden in unterschiedlichen Formaten und Settings umgesetzt: Bewährte Familienbildungsformate wie Elternkurse oder Gesprächskreise, offene Angebote wie z.B. Elterncafés, Unterstützung bei der Organisation von Haushalt und Familienalltag, Beratung, Gesundheitsprävention und aufsuchende mobile Elternarbeit.

Zu 2. Förderung von Modellstandorten

Die Modellstandorte wurden mit 10.000 € pro Standort unterstützt, um in den Sozialräumen vernetzte Angebote zur Unterstützung der Familien aufzubauen. Intendiert waren:

- die Weiterentwicklung der sozialraumbezogenen Zusammenarbeit von Trägern der Familienbildung mit Kitas, Schulen und der sozialpädagogischen Familienhilfe
- Aufbau und Verankerung von Netzwerken vor Ort zur Bildungsbegleitung von Familien, die sowohl centerbased ausgerichtet waren als auch aufsuchende Strategien umfassten
- Erschließung von Zugängen zu bisher schwer erreichbaren Familien und Entwicklung innovativer Angebote
- Etablierung von Beratungsangeboten zu Bildungsübergängen (Müller u.a. 2015, ff)

Zeitraumen und Standards

Beide Träger führten die Qualifizierungskurse parallel und unabhängig voneinander durch. Die Kurse waren modular aufgebaut und umfassten zwischen 84 Unterrichtsstunden (Trägerkonsortium) und 120 Unterrichtsstunden (AGEF) sowie 120 Unterrichtsstunden für Literaturstudium, Reflexions- und Praxisphasen sowie schriftliche Ausarbeitung.

Qualifikation der Kursleitung

Voraussetzung für die Teilnahme an der Qualifizierung war, dass die Fachkräfte über eine entsprechende (sozial- oder fröhpädagogische) Grundqualifikation verfügten, haupt- oder nebenamtlich in der Familienbildung beschäftigt waren und in räumlicher Nähe zu einer „Schwerpunkt-Kita Sprache & Integration“ oder „Offensive Frühe Chancen“ des BMFSFJ tätig waren. Die Elternbegleitung sollte in die bestehende Arbeit integriert werden und nicht als separates zusätzliches Aufgabenfeld gesehen werden.

Evaluationsergebnisse

Die Evaluation wurde zwischen 2012 und 2014 im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) vom Deutschen Jugendinstitut e.V. (DJI) in München und von der Friedrich-Alexander-Universität (FAU) Erlangen-Nürnberg durchgeführt. Sie verfolgte zwei übergeordnete Ziele: Zunächst sollte die Umsetzung des Programms im Hinblick auf die erreichten Erfolge geprüft und Empfehlungen zur Verbesserung gegeben werden. Weiterhin sollten Erkenntnisse über die Wirkungen des Programms und die fachlichen Strategien gewonnen werden. Die Studie setzte unterschiedliche Methoden ein, um die Selbstauskünfte von den Elternbegleiterinnen und Elternbegleitern sowie den von ihnen betreuten Eltern einzuholen (z.B. standardisierte Befragungen, qualitative Interviews, Fokusgruppen). Dabei berücksichtigte sie drei Ebenen: die Ebene der Fachkräfte, der Einrichtungen und der Eltern. Weitere Angaben zum methodischen Vorgehen können dem Abschlussbericht der Forschungsgruppe des DJI (Müller u.a. 2015) entnommen werden.

Ausgewählte Ergebnisse der Evaluation

a) Befunde zur Qualifizierung der Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter

Bis Ende des Jahres 2014 hatten bundesweit rund 5.500 Fachkräfte die Qualifizierung abgeschlossen und 2.000 weitere Fachkräfte ihr Interesse geäußert, was auf einen hohen Bedarf an Qualifizierung schließen lässt. Knapp 40% der erreichten Fachkräfte sprachen in ihrem Arbeitsalltag neben Deutsch mindestens eine andere Sprache, insbesondere Englisch, gefolgt von Türkisch und Russisch.

An der Qualifizierung nahmen insbesondere ausgebildete Erzieherinnen und Erzieher teil (62%). Darüber hinaus waren auch Absolventinnen und Absolventen eines Studiums der Sozialen Arbeit (19%) und der Erziehungswissenschaft (8%) vertreten. Über die Hälfte der befragten Fachkräfte war in Kindertagesstätten tätig (51%). Hauptmotiv der Teilnahme war es, insbesondere die Eltern, die bisher nur schwer erreicht werden konnten, besser in die Arbeit einzubinden. Mehr als 86% gaben bei der Befragung an, zufrieden bis vollkommen zufrieden mit der Fortbildung zu sein. Insbesondere die hohe Praxisrelevanz für die Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertagesstätten und für die Gestaltung von Familienbildungsangeboten wurde gelobt. Wissens- und Kompetenzzuwachs zeigte sich nach Ansicht der Befragten sowohl bei

den Kenntnissen über Kommunikationsmodelle und Beratungstechniken als auch bei den fachlichen Kompetenzen in den Bereichen Gesprächskompetenz, Reflexion der Berufsrolle, Empathie, berufliche Selbstwirksamkeit und konstruktive Zusammenarbeit mit Eltern (Müller u.a. 2015, 20f).

Die qualitativen Interviews ergaben, dass besonders der Aufbau stabiler Erziehungs- und Bildungspartnerschaften für eine erfolgreiche Elternarbeit wesentlich ist. Die Fachkräfte sahen vor allem im Kontakt zu Eltern aus einem anderen herkunftskulturellen bzw. sozialschwachen Milieu Probleme, die Beziehung dauerhaft aufrechtzuerhalten. Zugänge gelangen vor allem durch offene Angebote wie Eltern- und Müttercafés, Elternfrühstück, Eltern-Kind-Kochkurse, Ausflüge und interkulturelle Feste. Insbesondere Fachkräfte aus Familienzentren hatten einen überdurchschnittlich guten Zugang zu diesen Zielgruppen, während Fachkräfte aus Einrichtungen der Familienbildung seltener Kontakte herstellen konnten (ebenda, 22). Allerdings konnten im Zeitverlauf nur die Kontakte zu Familien in Einkommensarmut erhöht werden, zu den anderen Gruppen nicht.

Elternbegleitung braucht angemessene institutionelle Rahmenbedingungen, um erfolgreich durchgeführt werden zu können. Als hinderlich wurde das geringe Zeitkontingent (75%) für Elternarbeit gesehen, das in den täglichen Arbeitsabläufen zur Verfügung steht, außerdem die fehlende Finanzierung (57%) und hohe Arbeitsbelastung (46%). Je nach Einrichtungsart ergaben sich unterschiedliche Gewichtungen bei der Einschätzung. Fachkräfte, die in Familienbildungsstätten und anderen Einrichtungen der Familienbildung tätig sind, kritisierten vor allem die fehlende Finanzierung (81%) und den geringen Bekanntheitsgrad der Elternbegleitung im Sozialraum bzw. in der öffentlichen Wahrnehmung (62%). Insbesondere Fachkräfte, die auf Honorarbasis arbeiten, haben geringe Möglichkeiten, Elemente der Bildungsbegleitung in ihre Arbeit zu integrieren. Der Einbezug der Elternbegleitung in die Team- und Organisationsentwicklung einer Einrichtung und ein vorhandenes Konzept zur Zusammenarbeit mit Eltern, das vom gesamten Team getragen wird, erweist sich als zielführend für die Weiterentwicklung der Elternarbeit (ebenda, 23).

Befunde zu den Modellstandorten „Elternbegleitung Plus“

Bei der Mehrheit der Modellstandorte handelt es sich um Einrichtungen der Familienbildung (52%), gefolgt von Eltern-Kind-Zentren bzw. Familienzentren (22%), Kindertagesstätten auf dem Weg zu Familienzentren (8%), herkömmlichen Kindertagesstätten (4%) und anderen Einrichtungen (15%). Der Anteil der Einrichtungen (59%), die angaben, dass in ihrem Umfeld vor allem einkommensarme Familien lebten, war höher als der Anteil der Einrichtungen, in deren Einzugsgebiet zugewanderte Familien und ihre Kinder vermutet wurden (48%). Am häufigsten wurden in den Einrichtungen offene Treffs und Gesprächskreise angeboten (69% der Einrichtungen), etwas weniger Einzelgespräche (61%), Beratungen (56%), Vorträge/ Informationsabende und feste Kurse (48%) und Eltern-Kind-Gruppen (44%). Hausbesuche und Begleitung zu Ämtern fanden seltener statt (33 und 32%).

Meistens wurden verschiedene Angebotsformen kombiniert. Bei der Ansprache der Eltern wurde der Weg über Mund-zu-Mund-Propaganda am häufigsten gewählt. Der langfristige Aufbau einer vertrauensvollen Beziehung stand bei den meisten Einrichtungen im Mittelpunkt. Die Vernetzung im Sozialraum mit anderen familienunterstützenden Diensten galt als eine zentrale Aufgabe, um Familien auf Dauer effektiv versorgen zu können. Während die Kooperation mit Kitas als erfolgreich eingestuft wurde, schätzten die Befragten die Zusammenarbeit

mit Schulen als schwierig ein. Als Gründe wurden die geringere Akzeptanz der Elternarbeit im Schulkontext und das Fehlen einer Kommunikation auf Augenhöhe genannt.

Befunde zu den Eltern

Die Forschungsgruppe führte 1.000 Telefoninterviews mit Eltern durch. Im Durchschnitt verfügten die Eltern über ein Nettoeinkommen von 2.700 €, 26% der Eltern wurden als armutsgefährdet eingeschätzt und drei Viertel der Eltern sagten aus, in Deutschland geboren zu sein. Die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Fachkräften fand mehrheitlich in Kinderbetreuungseinrichtungen statt. Die Elternbegleitung erfolgte laut Aussagen der Eltern vor allem in Informations- und Beratungsgesprächen. Aber auch die anderen oben schon genannten Angebotsformen wurden erwähnt. Die Auswertung der Aussagen ergibt eine hohe Zufriedenheit der Eltern mit der Arbeit der Elternbegleitung und der aufgebauten Beziehung. Für Eltern, die eine andere Familiensprache als Deutsch sprechen, erwies sich der Kontakt zu einer Fachkraft, die ihre Sprache spricht, als ausgesprochen hilfreich.

Die Evaluation zeigt deutlich, dass die Elternbegleitung die Kontaktaufnahme zu professionellen Ansprechpartnern im Bildungsbereich anbahnt und deren Ansprache erleichtert (ebenda, 29). Außerdem nutzten Familien mit Elternbegleitung mehr Angebote zur Förderung und Bildung der Kinder als Familien ohne diese Unterstützung. Dazu gehörten Angebote zur Sprachförderung, zum Erlernen einer Fremdsprache oder zum Erwerb naturwissenschaftlich-technischer Kenntnisse. Zugangsbarrieren wurden ebenfalls identifiziert, u.a. fehlende Angebote in der eigenen Muttersprache, Schwierigkeiten bei der Kinderbetreuung oder zu hohe Kosten.

Außerdem veränderte sich im Zuge der Projektdurchführung das Bildungsverhalten und Bildungsverständnis der Eltern. Der Elternbegleitung gelang es vor allem, Ängste der Eltern vor dem Schuleintritt der Kinder zu reduzieren. Sie lernten, wie sie ihr Kind in der Übergangsphase von der Kita in die Schule unterstützen konnten. Es gelang der Elternbegleitung in vielen Fällen auch, den Bildungsort Familie zu stärken und die Eltern anzuregen, häufiger mit ihren Kindern zu spielen, gemeinsam etwas zu unternehmen oder auch nur sich öfter Zeit zu nehmen, mit den Kindern zu sprechen. So nahmen sich die Eltern auch aktiver in ihrer Rolle als Bildungsmittler wahr. Insbesondere bei armutsgefährdeten Eltern wurde ein Anstieg beim elterlichen Selbstwirksamkeitserleben, angeregt durch die Elternbegleitung, festgestellt (ebenda, 31).

Empfehlungen zur Optimierung

Die Evaluation benennt auch Möglichkeiten zur Optimierung des Programms:

- Intensivierung einer professionellen Begleitung der Akteure in Form von kollegialen Gesprächen der Elternbegleiter/-innen, Supervision, Beratung, Fachtagungen, Diskussionsforen im Internet
- Behebung von Zeit- und Ressourcenmangel
- Stärkung der Zusammenarbeit mit Fachkräften der „Frühen Hilfen“ und der Fachberatung für Kindertagesbetreuung
- bessere Erschließung von Zugängen zu Eltern mit Migrationshintergrund und Vätern
- Verbesserung der Kooperation mit den Schulen
- Verstetigung und Verstärkung vernetzter Strukturen im kommunalen Bereich



Praxisbeispiel zum Programm „Elternchance ist Kinderchance“ Elterncafé im Evangelischen Familienzentrum Paulus in Dortmund-Nordstadt/Quartier Hafen

1. Ausgangslage

Das Evangelische Bildungswerk Dortmund plant und koordiniert mit der Familienbildung vielfältige Angebote für Familien in unterschiedlichen Lebensformen und Lebensphasen. Die Veranstaltungen mit ihren Kursstrukturen und Anmeldeverfahren erreichen Familien, die generell gewohnt sind, sich über Angebote der Familienbildung vielfältig zu informieren, die es sich leisten können, die Kursgebühren für die Veranstaltungen zu bezahlen, und die gleichzeitig mobil sind, diese Veranstaltungen zu besuchen.

Um auch Familien in ihren Sozialräumen zu erreichen, jenseits eines Korsetts von Unterrichtsstunden und festen Kursstrukturen, gleichzeitig mit offenen und lebenspraktischen Angeboten, war ein Umdenken nötig. Wohnortnah Familien zu erreichen bedeutete zunächst, eine gute Kooperation mit den Familienzentren in den jeweiligen Stadtteilen aufzubauen. Im Jahr 2016 unterhielt die Evangelische Familienbildung stadtweit Kooperationen mit 22 evangelischen Familienzentren.

2. Standortwahl

Mit der Interessensbekundung für das Bundesprojekt „Elternchance ist Kinderchance“ 2011 sollte die Kooperation mit solchen Familienzentren ausgeweitet werden, deren Eltern besondere Hürden und Schwierigkeiten haben, bestehende Angebote der klassischen Familienbildung wahrzunehmen, anzunehmen und zu nutzen. Mit dem Zuschlag für das Modellprojekt „Elternbegleiter Plus“ bestand nun die Möglichkeit, eine Elternbegleiterin einzusetzen und besonders niederschwellige Angebote kostenfrei in zwei Schwerpunkteinrichtungen für Sprache und Integration anzubieten. Eine der beiden Einrichtungen, die ausgewählt wurden, ist das evangelische Familienzentrum Paulus in der Dortmunder Nordstadt, einem Stadtteil mit hoher Bevölkerungsdichte, vielen Zugewanderten und hoher Arbeitslosenquote. Es ist ein Stadtteil der bunten Vielfalt und gleichzeitig ein sozialer und ökonomischer Brennpunkt der Stadt. Die evangelische Familienbildung hat eine Kooperationsvereinbarung mit dem dortigen Familienzentrum Paulus, die Eltern konnten aber bislang schlecht bis gar nicht mit dem bereits bestehenden Angebot der Familienbildung erreicht werden.

Die Dortmunder Innenstadt Nord gehört flächenmäßig mit ca. 1.400 ha eher zu den kleineren Dortmunder Stadtbezirken, hat aber eine Hauptwohnbevölkerung von 59.016 Personen und zählt damit zu den bevölkerungsdichtesten Stadtbezirken. Seit 2012 ist die Zahl der Menschen durch Zuwanderung aus dem Ausland, vornehmlich Rumänen und Bulgaren, sogar noch gestiegen. 9,9% der gesamten Dortmunder Bevölkerung leben in der Nordstadt, die in drei statistische Bezirke unterteilt ist: Nordmarkt, Borsigplatz und Hafen. Der Ausländeranteil in der Nordstadt mit 48,5% übersteigt den der Gesamtstadt um das Dreifache. 70,4% der dort lebenden Personen haben eine Zuwanderungsgeschichte.

Der Stadtbezirk Hafen, zu dem das Familienzentrum Paulus gehört, hat einen Migrantanteil von 61,1%. Der Altersdurchschnitt liegt unter dem der anderen Stadtteile Dortmunds. Der Nordstadtbezirk insgesamt ist der einzige Dortmunder Stadtbezirk, der einen Geburtenüberschuss aufweist. Die Arbeitslosenquote ist in der Nordstadt am höchsten, der Anteil der Menschen, die SGB-II-Leistungen erhalten, überdurchschnittlich.⁵⁹

3. Das evangelische Familienzentrum Paulus

Das Familienzentrum Paulus liegt im südlichsten Teil des statistischen Bezirks Hafen in der Dortmunder Nordstadt, in der Kirchenstraße 23. Der Hauptbahnhof und die Innenstadt Dortmunds sind fußläufig erreichbar. Die Einrichtung liegt inmitten von großen Wohnblöcken mit relativ wenigen Grünflächen.

Die Kinder des evangelischen Familienzentrums kommen aus Familien mit verschiedenen sozialen Voraussetzungen. Sie und ihre Eltern werden mit unterschiedlichen Nationalitäten, Traditionen und sozialen Schwierigkeiten konfrontiert.⁶⁰ Aktuell besuchen 50 Kinder das Familienzentrum, über 90% der Kinder haben mindestens ein Elternteil mit Migrationshintergrund. Die Familien kommen z.B. aus der Türkei, Nord- und Zentralafrika, Südeuropa, Asien, Russland, Polen und weiteren osteuropäischen Ländern. Gegenwärtig haben sechs Kinder mit ihren Familien eine Fluchtgeschichte. Die Arbeitslosen- und Armutsquote der Eltern insgesamt beträgt über 80%. Obwohl es sich um ein evangelisches Familienzentrum handelt, kommen aktuell über die Hälfte der Kinder aus muslimischen Familien. Viele Familien verlassen ihren Sozialraum eher selten und haben keine Informationen über die Angebote der Familienbildung. Gleichzeitig gibt es eine große Unsicherheit, Veranstaltungsorte aufzusuchen, die unbekannt sind.

Im Familienzentrum selbst begegnen sich die Eltern lediglich beim Bringen und Abholen ihrer Kinder und treten selten bis gar nicht untereinander in Kontakt. Durch soziale, kulturelle und persönliche Verschiedenheit bestehen – laut Angaben des Familienzentrums – Vorbehalte, aufeinander zuzugehen.

4. Das Elterncafé

4.1 Ziele des Elterncafés

Um die Kontakte der Eltern untereinander zu verbessern, ist die Idee entstanden, den Eltern die Möglichkeit eines offenen Treffs anzubieten (niederschwelliges Angebot). So konnte man

59 Siehe https://www.dortmund.de/media/p/statistik_3/statistik/veroeffentlichungen/jahresberichte/bevoelkerung_1/206_Jahresbericht_2016_Dortmunder_Bevoelkerung.pdf.

60 Siehe www.echt-nordstadt.de/akteure/a-z/83-ev-familienzentrum-paulus.html.

sich bei einem zwanglosen gemeinsamen Frühstück kennen lernen, mehr voneinander erfahren, Erlebnisse austauschen und eventuell vorhandene Vorurteile abbauen. Das Elterncafé sollte sowohl für die Eltern des Familienzentrums eingerichtet werden als auch Müttern und Vätern des Sozialraums offen stehen. Dadurch sollte eine Vernetzung der Eltern im Sozialraum begünstigt werden mit dem Ziel, belasteten Eltern Wege aus der Isolation zu zeigen und Selbsthilfepotentiale zu aktivieren. Das Angebot war wie folgt konzipiert:

- kostenloser Treff zweimal im Monat
- in den Räumen des Familienzentrums als vertrauter Umgebung
- ohne Verpflichtung regelmäßig zu erscheinen
- mit einer bei jedem Treffen anwesenden Elternbegleiterin, qualifiziert durch das Projekt „Elternchance ist Kinderchance“, die als Ansprech- und Brückenperson die Eltern unterstützt und stabilisiert
- mit einem Frühstücksangebot, das durch die Projektgelder finanziert wird und für die Eltern kostenlos ist

Ziel sollte darüber hinaus sein, bei Bedarf auf Hilfen im Quartier aufmerksam zu machen, um die Familien in ihren Alltagsanforderungen zu unterstützen. Pädagogische und/oder kreative Angebote der Familienbildung sollten mit einfließen.

4.2 Start und erste Anfänge des Elterncafés

Im Sommer 2013 ging das Elterncafé an den Start. Ein Plakat im Familienzentrum mit einer Tasse Kaffee und einer Einladung in mehreren Sprachen warb für den Frühstückstreff. Auf Werbung im umliegenden Sozialraum wurde zunächst verzichtet. Zielgruppe sollte zuerst die Elternschaft des Familienzentrums sein. Die Erzieherinnen unterstützten die Werbung und sprachen die Eltern ihrerseits an. Ohne sie als vermittelnde Vertrauenspersonen hätten die Eltern nicht auf die Einladung angesprochen. Die Erzieherinnen machten die Erfahrung, dass sich manche Mütter von dem Plakat mit der Tasse Kaffee nicht eingeladen fühlten, weil sie nur Tee trinken. Es wurde deutlich, wie sensibel Einladungen interpretiert werden und wo nachgebessert werden musste. Als Frühstücksraum stellte das Familienzentrum den Mitarbeiterinnenraum zur Verfügung. Das fanden die Mütter, die zum ersten Treffen kamen, sehr wertschätzend. Gestartet ist das Elterncafé mit einer muslimischen Elternbegleiterin, sie war eine Türöffnerin für die Migrantinnen, insbesondere für jene aus der Türkei und den nordafrikanischen Staaten. Gleichzeitig gelang es ihr, die deutschen Mütter positiv anzusprechen. Der Frühstückstreff wurde für den ersten und dritten Montag im Monat verabredet. Nach und nach kamen durchschnittlich zehn Mütter, teilweise türkischer, bosnischer und (nord-)afrikanischer Herkunft, und gelegentlich ein Vater.

Das Frühstück organisierten die Frauen selbst, ein festes Budget wurde von der Elternbegleiterin aus den Fördergeldern des Projektes gestellt. Die Eltern schätzten die Bereitstellung des Geldes für das gemeinsame Frühstück sehr und verwalteten es sorgfältig. Bei diesen Frühstückstreffs sorgten die Frauen für jeweils landestypische Lebensmittel, von denen alle probieren konnten.

Die Elternbegleiterin hatte im Auftrag der Familienbildung eine Sozialraumanalyse erstellt und somit Kenntnis über die Angebote und Hilfen für Familien im Quartier. Davon profitierten die Eltern des Cafés und lernten über die Elternbegleiterin die Zugänge zu den Hilfesystemen ihres Quartiers kennen. Die Eltern ihrerseits nutzen das Café auch, um die Leitung des

Familienzentrums einzuladen, es konnten bestimmte Anliegen und kleinere Probleme besprochen und unbürokratisch geklärt werden. Das haben Leitung und Eltern als große Bereicherung empfunden.

4.3 Weiterentwicklung des Elterncafés und Erfahrungen

Es zeigte sich, dass die Eltern eine Beziehung zur Elternbegleiterin aufbauten. Sie stabilisierte mit ihrer Anwesenheit die Abläufe und erwies sich als Brückenperson zwischen den Eltern, der Leitung des Familienzentrums und der Familienbildung. Der persönliche Kontakt untereinander spielte eine wesentliche Rolle für das Funktionieren des Cafés. Die Elternbegleiterin wurde als Ansprechperson für die Belange der Besucherinnen akzeptiert.

Der Mitarbeiterinnenraum als Treffpunkt wurde zu klein für die Mütter mit ihren Kleinstkindern, die Atmosphäre zu beengt. Inzwischen kamen teilweise bis zu 20 Mütter verschiedener Nationen ins Café, Väter kamen eher selten. Das Café wechselte in einen größeren Raum des Gemeindehauses. Die Eltern einte das gemeinsame Interesse an Themen wie: die Bewältigung des schwierigen Familienalltags, die Erziehung der Kinder, Bleiberechtsproblematik, mangelnde Sprachkenntnisse, Erfahrungen mit Ämtern wie auch die Belastungen durch die dauerhaft angespannte finanzielle Lage. Auch das Geschehen und die Ereignisse im Quartier waren und sind ein regelmäßiges Thema.

Zwischenzeitlich gab es auch Auseinandersetzungen zwischen den Müttern untereinander, bei denen die Elternbegleiterin ZuhörerIn und Vermittlerin wurde. Dabei ging es um gegenseitige Alltagskritik oder organisatorische Dinge. Die Frauen mussten lernen, Konflikte auszuhalten und miteinander auszutragen, die Elternbegleiterin achtete dabei auf gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung. Veranstaltungsangebote von der Familienbildung zu Erziehungsthemen sowie zur Alltagsorganisation wurden durch die Elternbegleiterin in die Cafégruppe gegeben, von den Eltern jedoch nicht angenommen. Hier ging und geht es um einen Ort des lockeren Zusammenkommens, des gegenseitigen Austausches und der Hilfe aus den eigenen Reihen. Mit einem Wechsel der Elternbegleiterin und Wegfall der Projektgelder nach drei Jahren finanzieller Förderung durch „Elternchance ist Kinderchance“ musste neu überlegt werden, wie das Café, mittlerweile fest implementiert, gehalten werden konnte. Inzwischen ist ein gutes Konzept für das Café in Zusammenarbeit mit der neuen Elternbegleiterin, der Leitung des Familienzentrums und der Familienbildung entwickelt worden. Ein Austauschtreffen der genannten Organisatorinnen findet zweimal im Halbjahr statt, um Aktionen und finanzielle Lösungen zu generieren. Gleichzeitig können Schwierigkeiten besprochen und Lösungen erarbeitet werden. Nicht immer ist ein reibungsloses Miteinander der Mütter untereinander im Café gewährleistet, eine gute Zusammenarbeit aller Institutionen mit der Elternbegleiterin ist daher wichtig. Inzwischen nimmt die Leitung des Familienzentrums oder eine Erzieherin immer mal wieder am Elterncafé teil und unterstützt die Elternbegleiterin. Das hat das Vertrauen der Eltern in die Einrichtung Familienzentrum gestärkt. Die Eltern wissen gleichzeitig, dass das Café durch die Familienbildung organisiert, unterstützt und finanziert wird, die hauptamtliche Mitarbeiterin ist den Eltern bekannt. Hieraus ist ein Vertrauen in die Arbeit der Familienbildung erwachsen.

Seit 2014 übernimmt das Familienzentrum die Kosten für das Frühstück, die Familienbildung finanziert die Elternbegleiterin aus Sonderfördermitteln und hat Spenden akquiriert. Durch die Spenden konnten die Mütter des Cafés z.B. gemeinsam essen gehen, was für die Frauen etwas ganz Besonderes darstellte und die Gruppe zusätzlich stabilisierte. Seit Kurzem hat sich

aus der Gruppe der Frauen des Elterncafés ein Kreativtreff entwickelt, Frauen verschiedener Nationen basteln und nähen zusammen. Das Familienzentrum unterstützt die Frauen dabei. Geplant ist für das laufende Jahr 2017 ein internationaler Kochtreff. Räumlichkeiten müssen noch geklärt werden. Diese Angebote sind aus dem Elterncafé selbst erwachsen und haben daher eine hohe Akzeptanz.

5. Die Rolle der Elternbegleiterin

Zunächst ist es von Bedeutung, dass die Familienbildung ein niederschwelliges, wohnortnahes und kostenfreies Angebot für Eltern in Kooperation mit einem Familienzentrum plant und organisiert. Dadurch werden Eltern in ihrem Sozialraum besser erreicht. Eine Elternbegleiterin, qualifiziert durch das Projekt „Elternchance ist Kinderchance“, ist dann persönliche Türöffnerin, indem sie Kontakt zu der Zielgruppe aufnimmt und einlädt. Werbende Flyer und Plakate werden so gut wie nicht gelesen, der Erstkontakt über die Person hilft Unsicherheiten zu minimieren und das Kommen zu erleichtern. Die Elternbegleiterin kann in den Treffen gemeinsam mit den Eltern persönliche Schlüsselthemen aus dem Alltag herausfiltern. Gleichzeitig kann sie die Eltern im dialogischen Miteinander ermuntern, Problemlösekompetenzen zu entdecken, Ressourcen in den Blick zu nehmen, und sie kann die Eltern motivieren, eigene Lösungen zu generieren. Kenntnisse über den Sozialraum helfen ihr, auf Hilfen im Wohnquartier aufmerksam zu machen und Vertrauen in Hilfesysteme zu stärken. Als Brückenperson braucht sie gleichsam eine gute Anbindung an die Familienbildung sowie an die Mitarbeitenden des Familienzentrums. Diese Zusammenarbeit unterstützt die Elternbegleiterin in ihrer Rolle und stärkt gleichzeitig das Vertrauen der Eltern.

6. Fazit

Die Zusammenarbeit zwischen dem Familienzentrum und der Familienbildung ist die Voraussetzung, sozialraumnah und bedarfsorientiert zielgruppenspezifische Angebote zu entwickeln. Das Elterncafé im evangelischen Familienzentrum Paulus ist aus dieser Zusammenarbeit erwachsen. Durch das Bundesprojekt „Elternchance ist Kinderchance“ konnte es finanziell aus der Taufe gehoben und durch eine qualifizierte Elternbegleiterin gestärkt und stabilisiert werden. Inzwischen ist das Elterncafé zu einer festen Einrichtung des Familienzentrums geworden, regelmäßige Treffen zwischen Elternbegleiterin, Mitarbeiterinnen des Familienzentrums und der Familienbildung sind implementiert. Leider muss über die Finanzierung stets neu nachgedacht werden, Sonderfördermittel und Spenden sind notwendig, das Café zu halten. Bis zu 20 Frauen nehmen mehr oder weniger regelmäßig jeden ersten und dritten Montag im Monat das Café-Angebot an. Das offene Elternangebot scheint am ehesten der Zielgruppe zu entsprechen, geschlossene Kursangebote aus der klassischen Familienbildung haben sich hier nicht bewährt. Es zeigt sich, dass mit einer Türöffner- und Brückenperson die Eltern leichter zusammenkommen und sich in angenehmer Frühstücksatmosphäre kennen lernen können. Ihr Austausch untereinander, das Abbauen von Vorurteilen und die Möglichkeit, eigene Lösungen zu generieren, kommen letztendlich auch ihren Kindern zugute. Die Zusammenarbeit zwischen Elternbegleiterin, Familienzentrum und Familienbildung ist dabei die Voraussetzung für das Gelingen niederschwelliger Elternarbeit und wird zukünftig weitere offene, zielgruppenspezifische Angebote ermöglichen. Die Finanzierung muss über einen Projektstatus hinausgehen, damit weitere sozialraumnahe Angebote gesichert werden können.



8. Vernetzung und Kooperation

Von der Vernetzungsidee zur corporate identity

Um komplexe Aufgaben bewältigen zu können, Parallelstrukturen zu vermeiden, Synergieeffekte zu erzielen und angesichts von Sparmaßnahmen auch noch handlungsfähig zu bleiben, wird es zunehmend wichtiger, vernetzt zu arbeiten.

Dabei findet die Vernetzung auf verschiedenen Ebenen statt:

- auf Trägerebene
- auf der Ebene der Hauptamtlichen/Nebenamtlichen einer Organisation
- auf der Ebene bürgerschaftlichen Engagements

Diese Ebenen überschneiden sich, die Akteure kooperieren miteinander, was wiederum ein entsprechendes Schnittstellenmanagement von den Netzwerkkoordinatoren verlangt. Im Folgenden soll ein möglicher Fahrplan für einzelne Schritte zur Vernetzung dargestellt werden.

Am Anfang steht die Vernetzungsidee

Es gibt inzwischen vielfältige Netzwerke, an denen Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung beteiligt sind. Ein Netzwerk etabliert sich dann, wenn eine zündende Idee dahinter steckt und der Nutzen einer Zusammenarbeit überzeugend kommuniziert wird. Beispiele erfolgreicher Vernetzung sind das Netzwerk „Deutsch lernen in Duisburg“, Freiwilligen-Netzwerke wie M.Ost in Düsseldorf oder das „Netzwerk Interkulturelles Lernen“ (NIL) in Oberhausen.

Ein Netzwerk braucht Bündnispartner

Die meisten Netzwerke sind nicht auf Dauer angelegt, sondern funktionieren so lange, wie sie ihren Zweck befriedigend erfüllen. Sie stellen in der Regel ein freiwilliges Bündnis von Einzelpersonen, Gruppen oder Organisationen dar, die als gleichberechtigte Partner miteinander kooperieren. Netzwerke zeichnen sich durch einen eher losen Zusammenschluss der Beteiligten aus und weisen einen geringen Grad an formalen Organisationsstrukturen auf. Es gibt daher keinen rechtlichen Rahmen, der dem Netzwerk eine verbindliche Organisationsform gäbe wie etwa bei einem Verband, Verein oder einer GmbH. Das Netzwerk beruht allein auf der Selbstverpflichtung der jeweiligen Akteure bzw. der hinter ihnen stehenden Organisationen.

Ein Netzwerk basiert auf dem gegenseitigen Nutzen aller Beteiligten

Der Zweck einer Vernetzung besteht darin, mit Kooperationspartnern etwas zu tun, was sinnvoll und effizient nur im Verbund mit anderen und nicht im Alleingang realisierbar ist.

Im Rahmen einer Selbstevaluation des „Netzwerks Interkulturelles Lernen“ in Oberhausen ging man der Frage nach, welchen Nutzen das Netzwerk für die Beteiligten habe, und kam zu folgendem Ergebnis:

- Den Einrichtungen ist eine Erweiterung und Differenzierung des Angebotsspektrums im Bereich der interkulturellen Erwachsenenbildung gelungen.
- Neue, bisher schlecht erreichbare Zielgruppen wurden für die Einrichtung gewonnen.
- Werbung und Öffentlichkeitsarbeit konnten intensiviert werden.
- Die Einsicht in die Notwendigkeit interkulturellen Lernens hat sich mehr und mehr auch bei den Trägern der Einrichtungen durchgesetzt.
- Die Kooperationsbeziehungen unter den Netzwerkmitgliedern wurde intensiviert: Absprachen getroffen, Doppelplanungen vermieden, Angebote koordiniert, Ressourcen getauscht und gebündelt, sodass Synergie-Effekte erzielt werden konnten.
- Die Teilnahme an Fortbildung und Supervision wurde erhöht.
- Die Fachlichkeit der Netzwerkmitglieder wurde auf ein höheres Niveau gehoben und die Qualität der Arbeit verbessert (Fischer 2014, 464–466).

Netzwerke können daher sowohl für die Organisationen als auch für die beteiligten Individuen nachhaltige Wirkung haben. Sie stärken den Einzelnen, indem sie ihm Rückhalt in der Gruppe geben, seinen Erfahrungshorizont anreichern und seine Kompetenzen nutzen. Jedes Netzwerkmitglied kann sich je nach Profil und Ressourcen seiner Organisation in den Prozess einbringen.

Die Vernetzung im Rahmen des „Rucksack-Projekts“ in Essen verdeutlicht beispielhaft die Potenziale der Kooperationspartner:

- Die Familienbildung kann ihr jahrelang erworbenes Know-how in der Elternbildung zum Einsatz bringen.
- Der Fachbereich Interkulturelle Orientierung/Kommunales Integrationszentrum Essen als Mittler zwischen Schule und Elternhaus kennt die Anforderungen des Lehrplans, den Sprachstand und die Lernprobleme der Kinder und die Ansprüche der Eltern.

- Die Lehrerinnen und Lehrer besitzen die Voraussetzungen, um Förderpläne für die Kinder zu entwickeln und
- die Verantwortlichen im Türkischen Elternverein kennen viele Eltern persönlich und können sie – auch in türkischer Sprache – auf das Projekt aufmerksam machen und dafür gewinnen.

Wie ein Netzwerk arbeitet

Als Zusammenschluss gleichberechtigter Partner funktioniert ein Netzwerk ohne Hierarchie und Vorgesetztenfunktion. Es gibt keine Leitung im Netzwerk, sondern eine **Koordinatorrolle**, die unter bestimmten Voraussetzungen rotieren sollte. Der/die Koordinator/-in ist Kontaktperson für Anfragen, die von außen an das Netzwerk herangetragen werden. Der bürokratische Aufwand für die Arbeit sollte bewusst minimal gehalten werden, damit sich immer wieder Freiwillige finden, die die Aufgabe ggf. übernehmen wollen. In manchen Fällen wird die Koordination einer Einrichtung übertragen, die per se in der Kommune eine koordinierende Funktion im Migrationsbereich hat und daher von allen als kompetent anerkannt wird (z.B. das Kommunale Integrationszentrum).

Ein Netzwerk braucht eine ‚**corporate identity**‘, damit sich ein Wir-Gefühl bei den Beteiligten und eine Kohäsion in der Gruppe entwickeln können und damit eine effiziente Außendarstellung möglich wird. Ein gemeinsames Logo, ein Faltblatt zur Selbstdarstellung, kollegiale Supervision oder ein gemeinsames Veranstaltungsprogramm können die internen Beziehungen festigen und das Bündnis in der Öffentlichkeit publik machen.

Zur Absprache gemeinsamer Vorhaben sind **regelmäßige Treffen** erforderlich, die entweder an einem festen Ort oder abwechselnd in den Räumen der Netzwerkpartner stattfinden können. Eine systematische Planung auf Grundlage eines **interkulturellen Gesamtkonzepts**, ein arbeitsteiliges Vorgehen bei einzelnen Vorhaben und die regelmäßige Überprüfung der Arbeitsergebnisse sollten Gegenstand der Netzwerksitzungen sein. Auch hier ist auf ein **unbürokratisches Vorgehen**, einfache Regeln und geringen Zeitaufwand zu achten.

Beim Vernetzen gilt es, Fallstricke zu beachten

Wie jedes andere soziale Gebilde ist auch ein Netzwerk störanfällig. Wo Menschen aufeinander treffen, deren Interessen nicht in Vereinbarung zu bringen sind, gefährden Konflikte das Gleichgewicht der Beziehungen. Außerdem kann von außen Druck auf ein Netzwerk ausgeübt werden, beispielsweise von einzelnen Trägern, der Stadtverwaltung, der Öffentlichkeit etc., was schnell zu Belastungen für die Zusammenarbeit führen kann. Zur Verdeutlichung sei wiederum die Evaluation von „NIL“ (Fischer 2014, 464–466) herangezogen:

a) **Zusätzliche Arbeitsbelastung**

Neben der entlastenden Wirkung des Netzwerks kommen auf die Netzwerkmitglieder zusätzliche Arbeitsbelastungen zu wie die Termine der Netzwerkkonferenzen, Fortbildungen, Evaluationssitzungen etc., für den Koordinator fallen darüber hinaus organisatorische Arbeiten an (wie z.B. die Einladungsschreiben zu den Treffen). Diese Mehrbelastung muss bei der persönlichen Zeitplanung berücksichtigt werden. Die Rolle des Koordinators sollte zeitlich befristet werden und nach Ablauf der Frist an einen anderen aus dem Netzwerk fallen.

b) Profilierung auf Kosten anderer

Es besteht zudem die Gefahr, dass die Koordinatorenfunktion durch Profilierungsbestrebungen von Einzelnen missbraucht wird oder dass einzelne Personen alle Arbeiten auf sich konzentrieren, die Arbeit zu stark prägen und die Gruppe von sich abhängig machen. Eine Möglichkeit, dem entgegenzuwirken, besteht in einem Rotationssystem. Nach 6 Monaten geht die Koordinationsfunktion an eine andere Person über.

c) Ungleichgewichte in der Beteiligung

Kritisiert wurde u.a. von den Netzwerkmitgliedern, dass sich die Arbeit zeitweilig verselbständigte und das Netzwerk im Zuge von größeren Projekten in eine aktive Kerngruppe und fluktuierende, eher passive Randschichten zerfiel. Man sah darin tendenziell die Kohärenz der Gruppe und damit auch die Arbeitsfähigkeit des Netzwerks und das gemeinsame Ziel gefährdet. Solche Störungen müssen kommuniziert werden und bei den Sitzungen des Netzwerks möglichst dann, wenn sie bemerkt werden, auch thematisiert und auf mögliche Lösungswege befragt werden.

d) Ungleiche Partner

Gerade Zugewanderte können sich im Netzwerk benachteiligt fühlen. Faktisch besitzen sie objektiv weniger Macht und Einfluss, wenn sie als Nichtdeutsche politisch nicht über die gleichen Rechte verfügen. Dadurch ergibt sich per se ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Deutschen und Nichtdeutschen. Hinzu kommen Statusunterschiede (Ehrenamt versus Hauptamt), Kommunikationsprobleme oder auch schlechtere rhetorische Fähigkeiten, die das Gefühl vermitteln, in den Diskussionen „nicht richtig zum Zuge zu kommen“.

Daher ist es wichtig, den Vertretern und Vertreterinnen von Migrantenorganisationen im Netzwerk ein Forum zu bieten, ihren Verein und ihre Arbeit vorzustellen. Da viele Deutsche die Elternvereine, ihre Räumlichkeiten und Aktivitäten nicht kennen, empfiehlt es sich, das Netzwerktreffen ggf. in die Räume des jeweiligen Elternvereins zu verlegen, um sich vor Ort über die Arbeit zu informieren. Es gilt eine Atmosphäre des Respekts und der Anerkennung der Leistungen der ehrenamtlich tätigen Migrantenvertreter/-innen zu schaffen.

e) Heterogenität des Netzwerks

Die Heterogenität der Gruppe kann positiv wie negativ sein. Negativ wirkt sie sich dann aus, wenn die Interessen, Vorerfahrungen und Tätigkeiten zu unterschiedlich sind und die Arbeitsweise und Konsensfähigkeit der Gruppe behindern. Entsprechend wichtig ist das Selbstverständnis des Netzwerks als ein Arbeitsbündnis mit einem gemeinsamen Profil, das sich aber durchaus darüber im Klaren ist, dass die Unterschiede und Besonderheiten der Einrichtungen nach außen hin nicht verschwimmen dürfen. Die einzelnen Träger müssen in der Öffentlichkeit mit ihren besonderen Leistungen und Schwerpunkten wahrnehmbar sein. Das „Netzwerk Interkulturelles Lernen“ existiert nun seit 1994 in Oberhausen. Krisen und Konflikte wurden bisher dank eines effizienten Netzwerkmanagements erfolgreich bewältigt. In seiner über 10-jährigen Geschichte hat sich das Netzwerk als ein flexibles Instrument zur Durchsetzung und Verbreitung interkultureller Erwachsenenbildung sowie zur Qualifizierung, gegenseitigen Beratung, kollegialen Supervision und Kooperation bewährt. Inzwischen arbeiten verschiedene Mitglieder des Netzwerks auch in den Gremien zur Entwicklung des städtischen Integrationskonzepts mit. Insofern hat sich das Netzwerk auch als Fachinstanz für migrationspolitische Fragen profiliert.

Zehn Empfehlungen für eine erfolgreiche Vernetzung

1. Es bedarf einer gemeinsamen Idee und Zielsetzung.
2. Ein Netzwerk darf nicht von Einzelnen instrumentalisiert werden (z.B. zur Selbstdarstellung oder Mitteleinwerbung).
3. Das Wir des Netzwerks steht vor dem Ich der einzelnen Akteure.
4. Ein Netzwerk braucht eine „corporate identity“ (z.B. durch ein gemeinsames Logo).
5. Ein Netzwerk beruht auf den Prinzipien der Freiwilligkeit, Gleichberechtigung, Partizipation und des gegenseitigen Nutzens.
6. Ein Netzwerk muss dynamisch bleiben. Vision, Strategie, Arbeitsweise und Angebote müssen periodisch überprüft, ausgewertet und den neuen Erfordernissen angepasst werden.
7. Nur einfache Regeln garantieren eine langfristige und reibungslose Zusammenarbeit (Vermeidung von Bürokratie).
8. Die Koordinatorenfunktion sollte rotieren, damit sich keine Machtpositionen verfestigen.
9. Ein Netzwerk muss für alle Akteure und für die in ihm vertretenen Organisationen von Vorteil sein (z.B. durch Bündelung der Ressourcen, erhöhte Öffentlichkeitswirksamkeit, gemeinsam organisierte Qualifizierungsmaßnahmen, Info-Pool, kollegiale Supervision, höhere Effizienz, Kostenreduktion).
10. Die sozialen Kontakte und Arbeitsbeziehungen untereinander müssen gepflegt und weiterentwickelt werden.

(Quelle: Fischer/Kallinikidou/Stimm-Armingeon 2007, 371)

Praxisbeispiele

Beispiele für Vernetzung sind der Zusammenschluss von Familienbildungsstätten in der „**Duisburger Elternschule**“, das Trägernetzwerk „**Deutsch lernen in Duisburg**“, das „**Netzwerk Interkulturelles Lernen**“ (NIL) in Oberhausen und das „**Elternnetzwerk NRW**“:

Duisburger Elternschule

Die Duisburger Elternschule ist der Zusammenschluss aller sechs Duisburger Familienbildungsstätten in den Trägerschaften Arbeiterwohlfahrt, Deutsches Rotes Kreuz, der evangelischen und der katholischen Kirche. Die Angebote werden nahezu flächendeckend in ganz Duisburg in Familienzentren und Kindertageseinrichtungen gefördert und sind durch die Unterstützung des Jugendamts Duisburg kostenfrei.

Die Duisburger Elternschule

- stärkt und unterstützt Eltern bei der Wahrnehmung ihres erzieherischen Auftrags und informiert über wichtige Entwicklungsphasen,
- gibt Orientierungshilfen für den Erziehungsalltag und regt zu deren Umsetzung an,
- ermutigt Eltern, ihren eigenen Erziehungsstil zu entwickeln,
- bietet Erfahrungsaustausch und trägt zu einer liebevollen, von gegenseitigem Respekt getragenen Beziehung zwischen Eltern und Kindern bei.

Angebote des Elterncafés und die Elterntrainings der Duisburger Elternschule ermöglichen niederschwellig und kostenfrei den Austausch von Eltern über die Herausforderungen ihres Familienalltags. Eltern mit Zuwanderungsgeschichte erweitern im Austausch mit anderen Eltern und über Anregungen und Inputs der Kursleitung ihr Wissen um Erziehung und Bildung in Deutschland. Sie erfahren, wie sie sich als Eltern in Kindergarten und Schule für ihr Kind aktiv einbringen können.

Trägernetzwerk „Deutsch lernen in Duisburg“

Für die sprachliche Integration von erwachsenen Migrantinnen und Migranten steht in Duisburg ein breites Spektrum von Kursträgern zur Verfügung. Das Duisburger Trägernetzwerk „Deutsch lernen in Duisburg“ (gegründet im Jahr 2003) dient der Absprache eines differenzierten Angebots, der Koordination und dem Fachaustausch und der Verbesserung von Beratung und Förderung. Für die Bildungsarbeit mit Frauen und Eltern machen sich insbesondere die Familienbildungsstätten stark, die wohnortnahe und stadtteilorientierte Integrationskurse in Kooperation mit den Familienzentren vor Ort anbieten. So werden weite Wege vermieden, Vertrauen aufgebaut, Lernen in vertrauter Umgebung ermöglicht. Erste Kooperationen mit Kindergärten und Familienzentren bestehen zum Teil schon seit zehn Jahren, und es kommen nach und nach weitere Standorte hinzu. Stadtteile mit inzwischen über 90 % Kindern mit Migrationsgeschichte stellen die Einrichtungen vor stets neue Herausforderungen, und die Elternangebote (u.a. Elternintegrationskurse) nehmen einen immer wichtigeren Stellenwert ein. Das kommunale

Integrationskonzept der Stadt Duisburg beschäftigt sich daher auch explizit mit dem Bereich Bildung und einer Vernetzung der unterschiedlichsten Akteure, beginnend mit der frühkindlichen Bildung bis hin zum Angebot für Erwachsene.

Das Trägernetz „Deutsch lernen in Duisburg“, das kommunale Integrationszentrum (KI), Jobcenter und Sprachberatung der Ausländerbehörde, die interkulturellen Beraterinnen des KI, die viele Migrantensprache sprechen, arbeiten dabei vernetzt Hand in Hand. Einzelberatungen und Elterntreffs, niederschwellige Gesprächskreise fungieren dabei als Brücke zwischen Elternhaus und Bildungseinrichtung und bauen Vorbehalte und Unsicherheit ab.

Die Integrationskurse für Frauen und Eltern in den Familienzentren werden in der Regel mit einer kursbegleitenden Kinderbetreuung für die unter 3-Jährigen angeboten, die Finanzierung der Betreuung wird aus Mitteln des Jugendamtes ermöglicht, seit sich das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge aus der Finanzierung zurückgezogen hat. Dabei werden Betreuungsangebote für Flüchtlingskinder und Zuwandererkinder aus Süd-Ost-Europa immer dringlicher, da die Kinder in der Regel keine Chance auf einen Kindergartenplatz zeitnah zur Einreise haben.

Autorinnen: Elke Marnette und Lisa Müller-Arnold

Netzwerk Interkulturelles Lernen Oberhausen (NIL)

NIL ist ein Zusammenschluss von Bildungs- und Beratungseinrichtungen im Bereich der interkulturellen Arbeit. Beteiligt sind u.a. Arbeit und Leben, das Ev. Familien- und Erwachsenenbildungswerk, die Katholische Familienbildungsstätte, das Familienbildungswerk des Friedensdorfes, das Kommunale Integrationsbüro, die Polizei, die Stadtbibliothek, die Volkshochschule, die Flüchtlingsberatung des Kirchenkreises, der Integrationsrat.

Inzwischen besteht das Netzwerk seit 22 Jahren. Wesentlich für die Gründung 1994 war der Wunsch, sich fachlich und theoretisch fundiert über Konzeptionen des interkulturellen Lernens auszutauschen und ein Diskussionsforum zu gründen, das regelmäßig einmal im Monat in einer Trägereinrichtung stattfinden sollte. Die Netzwerkkonferenzen sollten neben dem Erfahrungsaustausch auch die Koordination vorhandener Angebote, die Planung gemeinsamer Veranstaltungen und Aktionsbündnisse, die Entwicklung von Modellprojekten und die Bündelung gemeinsamer Ressourcen ermöglichen.

Die Gründungsmitglieder waren Pioniere auf dem Gebiet der interkulturellen Bildung. Ziel von NIL war es, die defizitorientierte und paternalistische Perspektive ausländerpädagogischer Ansätze zu überwinden zugunsten einer ressourcenorientierten Sicht und eines Dialogs auf Augenhöhe.

Prinzipien waren und sind Freiwilligkeit der Teilnahme, Gleichheit (d.h. gleiche Rechte und Pflichten) und Arbeitsteilung. Die Realität dieser Prinzipien ist fragil und muss immer wieder erarbeitet werden. So folgen auf öffentliche Aktionen, die die Gefahr des ungleichen Engagements beinhalten, oft Phasen der Selbstreflexion von NIL.

Ergebnisse der Arbeit im Netzwerk waren unter anderem ein Faltblatt zur Selbstdarstellung, diverse Veranstaltungsreihen wie zum Beispiel „Willkommen Nachbar“ (2016), eine Ausstellung zur Geschichte der Migration in Oberhausen.

Bei der Erstellung des Integrationskonzepts der Stadt Oberhausen spielte NIL eine zentrale Rolle und begleitete den gesamten Entwicklungsprozess mit Veranstaltungen für die Stadtgesellschaft. Jährlich findet am Tag der Menschenrechte im Dezember ein großes Fest für Menschen mit und ohne Migrationsgeschichte statt. 2016 fanden zum ersten Mal in den Einrichtungen der Mitglieder „Dialogtische“ mit dem Thema „Teilen“ statt.

Neben Veranstaltungen des gesamten Netzwerkes gibt es zahlreiche Kooperationen von zwei oder mehreren Trägern: interkulturelle Kochseminare, interkulturelle Frauenseminare, die Reihe Krieg und Frieden etc. Ein Höhepunkt war die Jubiläumsveranstaltung mit dem Titel „20 Jahre Vernetzung auf Augenhöhe – Perspektiven Interkultureller Arbeit im Revier“.

Das Netzwerk ist zu einer festen Größe in Oberhausen geworden, dessen Fachkenntnis auch von der Politik gerne in Anspruch genommen wird.

Nicht nur die Terminologie hat sich im Hinblick auf das Migrationsgeschehen mehrmals verändert, was am Wandel der Bezeichnungen „Ausländer/Ausländerinnen, Migrant/Migrantinnen, Menschen mit Migrationsgeschichte, Zugewanderte“ ablesbar ist, sondern auch die Verankerung des Themas in den Institutionen. Interkulturelle Arbeit ist inzwischen selbstverständlicher Bestandteil der Arbeit vieler Einrichtungen geworden. Angesichts der Unübersichtlichkeit der Angebotspalette sieht NIL eine wichtige Aufgabe darin, zu strukturieren und zu vermitteln.

Außerdem haben sich die Adressaten der Bildungsarbeit verändert: Jüngere Generationen sind herangewachsen, die andere Bedürfnisse und Interessen haben als ihre Eltern; darüber hinaus ist die Zahl der geflüchteten Menschen gestiegen, was mit neuen Herausforderungen für die Arbeit verbunden ist. NIL muss sich auch mit der Akzeptanz der Arbeit durch die kommunale Öffentlichkeit auseinandersetzen. Es ist offensichtlich, dass die Stimmung in der Mehrheitsbevölkerung Schwankungen unterliegt. Zunehmende Unsicherheit, Irritationen und Ressentiments bestimmen das Meinungsbild in der Öffentlichkeit gegenüber der Flüchtlingspolitik.

Familienbildungsstätten – als Gründungsmitglieder – von NIL profitieren in hohem Maße von der Mitarbeit im Netzwerk. Neue Kooperationsmöglichkeiten haben sich entwickelt, die neue Formate ermöglichen und andere Zielgruppen erreichen. Gegenseitige Inspiration, Weiterqualifikation und Beratung machen die Arbeit effektiver. Durch gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit und Lobbyarbeit hat Familienbildung Möglichkeiten und Einfluss, die sie alleine nicht hätte – Synergie im besten Sinne.

Autorin: Birgit Stimm-Armingeon

Kooperation zwischen Familienbildung, Migrationserstberatung und Integrationsagentur

Die Kooperation zwischen Familienbildung, Migrationserstberatung und Integrationsagenturen⁶¹ bietet eine weitere Möglichkeit, die Zielgruppe der Eltern mit Zuwanderungsgeschichte besser zu erreichen. Die Integrationsagenturen übernehmen mit ihren Konzepten und den daraus entwickelten niedrigschwelligen Angeboten eine Brückenfunktion zwischen vorhandenen Regelangeboten der Familienbildung und bildungsfernen Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Zugewanderte und ihre Familien haben seit Inkrafttreten des Zuwanderungsgesetzes das Recht und die Möglichkeit, eine Migrationserstberatung in Anspruch zu nehmen. Manchmal ist der Besuch dieser Beratungsstelle einer der ersten Kontakte der Zugewanderten mit einem sozialen Dienst. In der Migrationserstberatung erhalten die Ratsuchenden Informationen über verschiedene Träger, die Integrationskurse anbieten, bekommen Rat und Unterstützung zur Bewältigung des Alltags sowie weitere Hilfestellungen. Darüber hinaus wird ihnen ein Überblick über Angebote der Beratungsstellen selbst sowie über Angebote der Familienbildung gegeben. Nach der Migrationserstberatung, in der die Anträge auf Teilnahme an einem Integrationskurs gestellt werden, suchen sich die Klientinnen und Klienten mit ihrer vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) erhaltenen Bewilligung einen Anbieter, bei dem sie den Integrationskurs absolvieren werden. Im Idealfall sind Migrationserstberatung, Integrationsagentur, Familienbildungswerk und weitere soziale Dienste unter einem Dach zu finden. Für die Klientinnen und Klienten hat dies den Vorteil der „kurzen und vertrauten Wege“ – von der Erstberatung zur Anmeldung zum Integrationskurs, von dort aus in die Angebote der Integrationsagentur oder die der Familienbildung und weitere soziale Einrichtungen wie z.B. Kindertagesstätte oder Erziehungsberatung. Für die Kooperationspartner erleichtert diese räumliche Nähe die Vernetzung der Arbeit.

Sowohl die Migrationserstberatung als auch die Integrationsagentur führen in der Regel selbst niedrigschwellige Angebote für ihre Zielgruppen durch. Im Rahmen ihrer Konzeption bearbeiten Integrationsagenturen z.B. folgende drei Schwerpunkte:

- **Bürgerschaftliches Engagement**
- **Interkulturelle Öffnung**
- **Sozialraumorientierte Arbeit**

Die beiden Dienste bieten sowohl niedrigschwellige Angebote an wie z.B.: ein interkulturelles Café oder

- offene Gesprächskreise mit Potenzialen der Hilfe zur Selbsthilfe

als auch gezielte Informationsveranstaltungen wie z.B.

- „Wie verhalte ich mich beim Besuch von Behörden?“
- „Wie telefoniere ich richtig und wie reagiere ich auf einen Anrufbeantworter?“

Vor allem bildungsferne Menschen brauchen solche niedrigschwelligen Zugangsmöglichkeiten. Diese Angebote dienen als Brücke, die die Zielgruppenangebote mit den Regelangeboten der Familienbildung verbinden. Sie binden die Klientinnen und Klienten an die Beratungsstellen und deren Träger und führen sie zugleich an die Veranstaltungen der Familienbildung heran.

⁶¹ Träger der Integrationsagenturen sind die Wohlfahrtsverbände.

Brückenangebote sollten zukünftig unter Beteiligung von Migrationserstberatung, Integrationsagentur (sowie ähnlichen Diensten), Migrantenorganisationen und der Familienbildung geplant werden. Die Migrationserstberatung und die Integrationsagenturen sind die Dienste, die vielfach den Erstkontakt mit den Zugewanderten herstellen und in der Beratung und Betreuung einen ersten Einblick in die Bedarfslagen und Bedürfnisse der Betroffenen gewinnen können. Die Familienbildung ist die Institution, die vor allem den Lernbedarf im Hinblick auf Familien- und Erziehungsfragen feststellen und die Betroffenen dabei professionell unterstützen kann. Diese Dienste zusammenzubringen, muss das Ziel von Kooperation sein. Hierbei sollten zwischen Familienbildung und den anderen thematisch relevanten Netzwerkpartnern verbindliche Verabredungen über konkrete Angebote der Eltern- und Familienbildung getroffen werden. Gründungen von Kompetenzteams, um regelmäßige Absprachen zu treffen und die Kontrolle des Erreichten zu gewährleisten, sind empfehlenswert.

Eine Vernetzung von Migrationserstberatung, Integrationsagentur und Familienbildung ermöglicht eine lebendige Angebotsstruktur mit passgenauen Inhalten für die Zielgruppe der Familien mit Zuwanderungsgeschichte.

Kooperation mit Freiwilligen

Es gibt verschiedene Modelle zur Integrationsförderung unter Einbezug freiwilliger Helferinnen und Helfer. So bildet man so genannte Mediatoren oder Integrationslotsen aus, die ihren Landsleuten bei der Orientierung im Alltag helfen. Diese Mediatoren dienen als Mittler zwischen den Hauptamtlichen und den Neuzuwanderern, helfen bei Behördengängen, beim Ausfüllen von Formularen, Kontakten zu Schulen und Kindergärten. Sie sind deshalb sinnvoll, weil sie einerseits

- den Migranten die Tür zu wichtigen Alltagsbereichen im fremden Land öffnen,
- Hemmschwellen reduzieren,
- die vertraute Sprache sprechen,
- den kulturellen Hintergrund der Betroffenen kennen

und weil sie sich andererseits

- als Expertinnen und Experten den Hauptamtlichen in den sozialen Diensten und kommunalen Einrichtungen zur Verfügung stellen können.

Die Vernetzung der Freiwilligen kann beispielsweise über ein Fortbildungsprojekt erfolgen, das bei der Familienbildung angesiedelt ist. Beispielhaft sei hier ein Modell der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Düsseldorf genannt, das unter dem Titel M.Ost bekannt gemacht wurde und im Folgenden näher vorgestellt wird.

Autorin: Anita Franken-Khadraoui



Kooperation mit Zugewanderten im Rahmen bürgerschaftlichen Engagements

Einleitung

Obwohl die Bedeutung des bürgerschaftlichen Engagements für die Integration von Zugewanderten zunehmend in den Fokus des öffentlichen Interesses rückt, wird bisher die Familienbildung kaum als ein möglicher Engagementbereich für Zugewanderte in Betracht gezogen. Dabei kann sich gerade in den Einrichtungen der Familienbildung die Zusammenarbeit mit Freiwilligen gewinnbringend für alle Beteiligten gestalten. Die Zugewanderten können durch das Engagement in der Familienbildung Anerkennung und Wertschätzung erfahren, ihre Kenntnisse sinnstiftend in die Gesellschaft einbringen und ihren Kindern bessere Bildungschancen ermöglichen. Die Einrichtungen der Familienbildung können die ganz spezifischen Handlungspotenziale und Erfahrungen der Zugewanderten nutzen, zielgenauer Bildungsangebote für ihre Familien planen, einen Zugang zu schwer erreichbaren Zielgruppen erhalten und dadurch zur Förderung der Bildungsbeteiligung von Menschen mit Zuwanderungsgeschichte beitragen. So wird ein wichtiger Beitrag sowohl zur interkulturellen Öffnung der Familienbildung als auch zur gesellschaftlichen Integration von Zuwandererfamilien geleistet.

Wie man die Zusammenarbeit mit den ehrenamtlich Engagierten effektiv gestalten kann, soll im Folgenden am Beispiel des Projektes M.Ost (AWO-Familienbildungswerk Düsseldorf) dargestellt werden.

Beschreibung des Projektes

„M.Ost – Menschen aus dem Osten engagieren sich“ war ein dreijähriges Modellprojekt, das sich an Zugewanderte und Aussiedler aus den GUS-Staaten richtete und vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) gefördert wurde. Der Träger des Projektes – das Familienbildungswerk der AWO – war eine nach dem Weiterbildungsgesetz NRW anerkannte und geförderte Einrichtung der Familienbildung, die für Eltern mit ihren Kindern und für Erwachsene aller Generationen und Nationen Bildungsangebote anbietet.

Durch die Deutschkurse hat das AWO-Familienbildungswerk einen engen Kontakt zu Russisch sprechenden Menschen aufgebaut. Obwohl die meisten Teilnehmerinnen und Teilnehmer einen qualifizierten Berufsabschluss vorweisen und rund 70 % über einen akademischen Abschluss verfügen, sind viele Zugewanderte aus den GUS-Staaten arbeitslos oder in Berufen tätig, die nicht ihrem Qualifikationsniveau entsprechen. Dies bedeutet, dass die vorhandenen Erfahrungen, beruflichen Qualifikationen und Ressourcen der Zielgruppe, die eingesetzt und nutzbar gemacht werden könnten, brach liegen.

Im Laufe der letzten Jahre haben viele Zugewanderte aus den GUS-Staaten bei der AWO vorgesprochen, weil sie im neuen Lebensumfeld gerne aktiv werden wollen, um ihre Kompetenzen und Kenntnisse sinnvoll einzubringen. Bisher war für sie jedoch nicht erkennbar, in welcher Form dies zielorientiert umsetzbar ist. Das Projekt M.Ost bot hierfür einen Gestaltungsrahmen.

Die Zielsetzung des Projektes bestand insbesondere darin, die zugewanderten Menschen aus den GUS-Staaten zum bürgerlichen Engagement zu aktivieren und dadurch die im Herkunftsland erworbenen Kompetenzen und Ressourcen der Zielgruppe zum Einsatz zu bringen. Durch die Einbettung in eine große Organisationsstruktur konnten die Ehrenamtlichen soziale Kontakte knüpfen, Orientierungshilfen erhalten und weitergeben und somit ihre Selbsthilfefertigkeiten entdecken und nutzen.

Während der Projektlaufzeit (01.07.2004–30.05.2007) waren im Projekt 53 Menschen ehrenamtlich aktiv, 42 aus den GUS-Staaten und 11 Deutsche. Innovativ war, dass die Ehrenamtlichen in Zusammenarbeit mit der Projektleiterin Bildungs- und Freizeitangebote für neu zugewanderte Familien – entsprechend ihrer Qualifikationen und Interessen einerseits und dem Bedarf der Zielgruppe andererseits – konzipiert und diese selbst durchführt haben. Dazu wurden Räumlichkeiten, Infrastruktur, Organisationsleistungen, fachliche Betreuung, Unterstützung und Qualifizierungsangebote bereitgestellt.

Gewinnung von Ehrenamtlichen

Um Russisch sprechende Menschen zur Aufnahme einer ehrenamtlichen Tätigkeit zu ermutigen und die Eingangsschwellen möglichst niedrig zu halten, hat das AWO-Familienbildungswerk mit der Projektleitung eine pädagogische Mitarbeiterin mit Zuwanderungshintergrund beauftragt, die sowohl über muttersprachliche Russischkenntnisse als auch über Kenntnisse zum kulturellen Hintergrund der Zielgruppe verfügte.

Vor allem über die muttersprachliche Direktansprache hatte M.Ost bereits in den ersten Monaten einen guten Zugang zur Zielgruppe. Das Projekt wurde in den Deutschkursen und in den Übergangwohnheimen vorgestellt. Von besonderer Bedeutung war hier die Unterstützung der Projektleitung durch zwei Teilnehmerinnen der berufsqualifizierenden Maßnahmen der

AWO, die erst vor zwei und drei Jahren aus Russland nach Deutschland umgesiedelt waren und daher einen engen Kontakt und Zugang zu Russisch sprechenden Neudüsseldorfern hatten. Des Weiteren wurden potenzielle Ehrenamtliche durch Öffentlichkeitsarbeit auf das Projekt aufmerksam gemacht: durch Hinweise in der russischsprachigen Presse, Infozettel in Migrationsberatungsstellen, Verteilung zweisprachiger Infoblätter in Arzt-Praxen und Geschäften.

Da die Idee des Ehrenamts bei einem Großteil der Zielgruppe wenig bekannt ist bzw. ein „schlechtes Image“ hat, war es sehr wichtig, eine positive Werbung für das bürgerliche Engagement zu machen. Besonders effizient war in dieser Hinsicht die Werbung für das Ehrenamt durch die bereits aktiven Ehrenamtlichen aus der Zielgruppe, da sie über die eigene Tätigkeit im Projekt und über deren positive Auswirkungen authentisch berichten konnten.

Eingliederung der neuen Ehrenamtlichen

Ehrenamtliche Spätaussiedler/-innen und russische Zuwanderer, die ihre Ideen und ihr Fachwissen im Projekt umsetzen wollten, wurden auf ihre Tätigkeit vorbereitet und in allen Projektphasen begleitet. Vor jedem Einsatz fanden mehrere Vorbereitungsgespräche mit der Projektleitung statt. In diesen Gesprächen wurde eine Potenzialanalyse durchgeführt, Einsatzmöglichkeiten, Wünsche und Ideen wurden besprochen und auf ihre Realisierungsmöglichkeiten hin überprüft. Viele kamen zu uns bereits mit einem konkreten und gut durchdachten Vorschlag, der im Rahmen des Projektes direkt umgesetzt werden konnte.

Mit den anderen wurde mit Unterstützung der Projektleitung eine neue Projektidee entwickelt bzw. eine Beteiligung an einem bestehenden Angebot angeregt. In vielen Fällen wurden vor dem Einsatz Hospitationen in Kursen und Veranstaltungen des AWO-Familienbildungswerkes und Fachgespräche mit den pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der AWO vereinbart, damit die Ehrenamtlichen das jeweilige Praxisfeld in Deutschland besser kennen lernen konnten. Bei Bedarf wurden Vorbereitungsseminare organisiert.

Einige Ehrenamtliche wurden bei der Durchführung der selbstorganisierten Aktivitäten durch Honorarkräfte angeleitet. Um eine optimale Betreuung der Ehrenamtlichen und eine gute Qualität der selbstorganisierten Veranstaltungen zu gewährleisten, fanden in allen Phasen regelmäßig Beratungs- und Auswertungsgespräche mit der Projektleiterin statt. Weiterhin bot M.Ost zur Vertiefung der Kenntnisse und als Anerkennung für das ehrenamtliche Engagement kostenfreie Fortbildungsangebote und eine 50%-ige Ermäßigung für Deutsch- und EDV-Kurse der AWO an.

Einsatzfelder für Ehrenamtliche

Menschen, die ihre Kompetenzen im Projekt sinnstiftend einsetzen und ihre Ideen realisieren wollten, waren Pädagogen, Psychologen, Künstler, Sportler, Handwerker und Ingenieure. Die enormen Ressourcen dieser hochqualifizierten Zugewanderten wurden im Rahmen des Projektes in sinnvollen Tätigkeiten genutzt: Die Ehrenamtlichen initiierten Bildungs- und Freizeitangebote – in erster Linie für ihre Landsleute, aber auch für Menschen aus anderen Herkunftsländern und Deutsche – und führten diese selbst durch.

Dazu einige Beispiele

- „AWO Knirpse“ war eine Spielgruppe für Zuwandererfamilien mit unter 3-jährigen Kindern. Die Kleinen konnten spielerisch die Grundlagen der deutschen Sprache erlernen, mit anderen Kindern spielen und sich auf die Kindergartenzeit vorbereiten. Die Eltern konnten sich über die Ziele und Aufgaben der Kita in Deutschland informieren und ihre Kompetenzen als „Wegbegleiter“ ihrer Kinder erweitern. Die Spielgruppe wurde von einer Erzieherin, Sprachtherapeutin und einer Musikpädagogin im Ehrenamt durchgeführt.
- „Fit für die Schule“ richtete sich an Russisch sprechende Eltern mit Vorschulkindern. Eltern und ihre Kinder konnten sich mit dem System der offenen Arbeit in Lerngruppen vertraut machen, ihre Deutschkenntnisse verbessern und sich auf den Übergang in die Grundschule vorbereiten. Kinder lernten Konflikte gewaltfrei auszutragen und sich in einer Gruppe zurechtzufinden. Dieses Angebot wurde von einer Russisch sprechenden Logopädin mit Unterstützung der Projektleiterin entwickelt und von einem ehrenamtlichen Team aus einem Psychologen, einer Logopädin und einer Erzieherin/Grundschullehrerin – alle Zugewanderte aus den GUS-Staaten – durchgeführt. Die Ehrenamtlichen wurden von einer erfahrenen Honorarkraft unterstützt und angeleitet.
- Im Rahmen der Ferienveranstaltungen „Neues Land, neue Stadt, neue Freunde“ erhielten neu zugewanderte Jugendliche aus den GUS-Staaten wichtige Orientierungshilfen. Sie lernten Düsseldorfer Sport- und Freizeitmöglichkeiten kennen, fanden neue Freunde und setzten sich mit der neuen Lebenssituation auseinander. Das Angebot wurde von einer ehrenamtlichen Pädagogin aus Russland, die dort 8 Jahre im Jugendbereich tätig und selbst Mutter eines damals 14-jährigen Sohnes war, konzipiert und mehrmals erfolgreich umgesetzt.
- „Deutsch-Russischer Austausch“ war ein Gesprächskreis und Sprachtandem für russische und deutsche Muttersprachler/-innen. Die Teilnehmenden setzten sich in Gruppendiskussionen mit der Kultur des eigenen und des fremden Landes auseinander und verbesserten im Sprachtandem ihre Sprachkenntnisse. Toleranz und gegenseitiges Verständnis wurden gefördert. Der Kurs wurde von drei ehrenamtlichen „Sprachmittlerinnen“ unter Anleitung einer Honorarkraft durchgeführt.

Darüber hinaus wurden interessierte Ehrenamtliche an AWO-Einrichtungen und an andere Institutionen vermittelt.

Dazu einige Beispiele

- Sieben Erzieherinnen betreuten Kinder aus verschiedenen Ländern, während deren Eltern Deutsch- und Integrationskurse besuchten.
- Ein Kinderpsychologe betreute Russisch sprechende Familien in Kooperation mit der Erziehungsberatungsstelle.
- Eine Mathematik- und Physiklehrerin engagierte sich im Rahmen der Hausaufgabenbetreuung.
- Drei Freiwillige dolmetschten in Migrationsberatungen der AWO und der Caritas.
- Ein Ehrenamtlicher half im handwerklichen Bereich.

Bei diesen und vielen weiteren sinnvollen Tätigkeiten konnten die ehrenamtlich Engagierten eigene Stärken wahrnehmen und Kompetenzen sinnvoll einsetzen.



Freiwilliges Engagement in der Familienbildung

Vor allem die Anbindung des Projektes an eine Familienbildungseinrichtung hat mehrere Synergieeffekte hervorgerufen: Die Ehrenamtlichen bekamen einen Zugang zum fachlichen Know-how des Trägers, sie konnten schnell auf dem informellen Weg ihre Fragen klären, aktuelle Fachinformationen und Anregungen für ihre Tätigkeit erhalten und in Fortbildungen ihre Kenntnisse erweitern. Hier ist es besonders wichtig, die Weiterbildungsangebote nicht für, sondern mit Migranten zu gestalten und sie als Expertinnen und Experten für ihre Lernbedarfe und -bedürfnisse mit einzubeziehen.

Außerdem konnten die ehrenamtlich Engagierten durch den engen Kontakt mit dem AWO-Personal und vor allem durch das gemeinsame Engagement mit deutschen Ehrenamtlichen neue Kontakte aufbauen und ihre Kenntnisse in der deutschen Sprache verbessern. Die Erfahrung, als gleichberechtigte Mitstreiter/-innen respektiert zu werden, trug zur Stärkung des Selbstbewusstseins und zu einem Klima der gegenseitigen Anerkennung bei.

Gefördert wurden vor allem Kommunikations- und Kooperationsfähigkeit, eine Sicherheit im Hinblick auf kulturelle Konventionen sowie eine positive Werthaltung gegenüber der Aufnahmegesellschaft. Vor allem die Anerkennung des bürgerschaftlichen Engagements ist bei der Stärkung des Zugehörigkeitsgefühls nicht zu unterschätzen. Hier waren die positive Darstellung des Projektes in der Presse und die Würdigung der Freiwilligen in der Öffentlichkeit von großer Bedeutung.

Für einige im Projekt engagierte Zugewanderte im erwerbsfähigen Alter hat sich ihr Engagement sogar als ein „Türöffner“ ins Berufsleben erwiesen: Sieben Menschen haben infolge ihres Engagements eine feste Anstellung gefunden, sechzehn weitere werden vom AWO-Familienbildungswerk und von anderen Trägern als Honorarkräfte eingesetzt.

Besonders hervorzuheben ist ein weiterer positiver Effekt, der durch die Anbindung des Projektes an das Familienbildungswerk der AWO entstanden ist: Da die Ehrenamtlichen viele Menschen in ihrer ethnischen Gruppe über die selbstorganisierten Aktivitäten und über die Mitwirkungsmöglichkeit im Projekt informieren, übernehmen sie eine Multiplikatorenfunktion und beeinflussen positiv die Bildungsbeteiligung und Selbstorganisationsbereitschaft der Zielgruppe. Dadurch werden sogar auch eher passive, für den Träger nur schwer erreichbare Menschen erreicht.

Die im Projekt aktiven Ehrenamtlichen haben während der Projektlaufzeit durch selbstorganisierte Angebote insgesamt 3.047 Menschen angesprochen. Für viele von ihnen war M.Ost der erste Kontakt und Zugang zu einer Familienbildungseinrichtung in Deutschland. Für das AWO-Familienbildungswerk beinhaltet die Zusammenarbeit mit ehrenamtlich engagierten Zugewanderten einen interkulturellen Lernprozess auf beiden Seiten und eine gegenseitige Annäherung. Beides sind wichtige Schritte zur interkulturellen Öffnung der Familienbildung.

Möglichkeiten und Grenzen freiwilligen Engagements in der Familienbildung

Auch nach dem Auslaufen des Projektes „M.Ost“ arbeitet das Familienbildungswerk der AWO weiterhin mit russischsprachigen Ehrenamtlichen. Einige Ehrenamtliche aus „M.Ost“, die an einer dauerhaften Tätigkeit interessiert waren, arbeiten im Familienbildungswerk sowohl als kursleitende Honorarkräfte als auch als ehrenamtliche Außenstellenleitung. Als ehrenamtliche Außenstellenleitende akquirieren sie die Teilnehmenden für eigene und andere Kurse, nehmen die Teilnehmergebühren ein und rechnen diese bei der Verwaltung ab.

Auf diese Weise ist es uns gelungen, nachhaltig die Ehrenamtlichkeit im Familienbildungswerk zu verankern. Eine Erstattung der Auslagen, die mit der Tätigkeit verbunden sind, ist dabei eine wichtige Voraussetzung. Unsere ehrenamtlichen Außenstellenleitenden erhalten eine kleine Aufwandsentschädigung und können die Kosten für die Telefonate, die im Rahmen der Teilnehmerakquise geführt werden, abrechnen.

Gerade im Falle des ehrenamtlichen Engagements von Migranten ist dies als solches häufig kein Selbstzweck, sondern wird eher als ein niederschwelliger Zugang zum Arbeitsmarkt gesehen und genutzt, da das Ehrenamt für viele Migranten angesichts der hohen Arbeitslosigkeit eher zugänglich ist als der erste Arbeitsmarkt. Daher waren vor allem jüngere Menschen an einer zeitlich befristeten ehrenamtlichen Tätigkeit interessiert, um ihre im Heimatland erworbenen Kompetenzen einzusetzen und weiterzuentwickeln sowie erste berufliche Erfahrungen in Deutschland zu sammeln. Für diese Menschen haben die durch das Ehrenamt erweiterte Handlungssicherheit sowie sichtbar gemachte Kompetenzen den Einstieg ins Erwerbsleben erleichtert.

Checkliste

„Zusammenarbeit mit Freiwilligen“

Akquise von Freiwilligen

Wie gewinnen wir Migrantinnen und Migranten fürs bürgerliche Engagement?

Typische Orte: Wo finden wir Migrantinnen und Migranten ?

- Kurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache
- Geschäfte, Arztpraxen, die von Zugewanderten betrieben werden, etc.
- Migrantenvereine
- Migrationsberatungsstellen
- Integrationsräte

Anwerbung und Gewinnung:

Wie sprechen wir Migrantinnen und Migranten an?

- mündliche Ansprache (muttersprachlich!)
- zweisprachige Infoblätter, Flyer
- Multiplikatoren (Mund-zu-Mund-Propaganda)
- Aushänge an Hochschulen
- Internet (zielgruppenspezifische Seiten/Foren)
- Informationsveranstaltungen (zweisprachig oder muttersprachlich)
- Einzelgespräche/Beratung (über Ehrenamt informieren, Vorteile und Nachteile realistisch erklären, Interessen und Möglichkeiten klären, Passung zwischen den Vorstellungen der Organisation und den Vorstellungen von Ehrenamtlichen)

Einsatzfelder für freiwillig Engagierte

Welche Aufgaben können freiwillig engagierte Migrantinnen und Migranten in der Familienbildung übernehmen?

- Kinderbetreuung
- Hausaufgabenbetreuung
- Freizeitangebote, Ferienaktivitäten organisieren
- Gruppenangebote durchführen und begleiten
- Hilfe beim Spracherwerb (in Deutschkursen)
- Hilfe im handwerklichen Bereich
- Hilfe im Büro
- Homepage gestalten (programmieren)
- Hilfe bei der Arbeits- und Wohnungssuche
- Begleitung bei Behördengängen

Unterstützungsstrukturen in der Organisation

Was bieten wir als Organisation den Freiwilligen an?

- Einarbeitung (Anleitung, Hospitation, Fachgespräche, Vorbereitungsseminare)
- Fahrtkosten, Erstattung von Auslagen
- Qualifizierung (Seminare, Beratung, Ausbildung, z.B. Jugendleiterkarte)
- Supervision
- Versicherungsschutz
- Anerkennung materiell: Preisnachlässe z.B. für Fortbildungen, Freiwilligenkarte (Rabatte für Theater, Schwimmbad etc.); immateriell: Landesnachweis, Zertifikate

Autorin: Liudmila Tripolskaya



Kooperation mit Migrantenorganisationen

Der Kontakt zu und die Kooperation mit Migrantenorganisationen sind oft wichtige Voraussetzungen zur Erreichung der Zielgruppe.

Die Kooperation mit Migrantenorganisationen gestaltet sich sehr unterschiedlich. In den meisten Fällen arbeiten Familienbildungsstätten mit verschiedenen Organisationen/ Vereinen zusammen. Häufig genannt werden türkische Vereine (türkische Elternvereine, Moscheevereine, türkische Gemeinden, türkischer Seniorensolidaritätsverein, eine demokratische (türkische) Fraueninitiative), aber auch Vereine von Russlanddeutschen, Bosniern, afrikanische oder spanische Gemeinden. In einigen Fällen entstehen auch Kooperationsbündnisse mit ethnisch heterogen zusammengesetzten Vereinen. Hilfreich für die unterschiedlichen Kooperationen sind Stadtteilgremien, „Runde Tische“ oder Stadtteilkonferenzen, in denen auch Migrantenorganisationen oder Nachbarschaftsvereine vertreten sind.

Mögliche Ziele bei einer solchen Zusammenarbeit sind bezogen auf:

Adressatenansprache

- die Zielgruppen (unterschiedliche Zuwanderergruppen) durch andere Zugänge erreichen
- Informations- und Öffentlichkeitsarbeit durch Einbezug von Multiplikatoren aus verschiedenen Zuwanderergruppen verbessern
- größere Nähe zum Adressatenkreis herstellen
- sich gegenseitig kennenlernen
- miteinander und voneinander lernen

Angebote

- Elternbildung und Sprachförderung koordinieren
- Angebote zur Stärkung der Elternkompetenz entwickeln
- persönliche und familiäre Ressourcen durch Elternbildung fördern
- Sozialraumorientierung durch Angebote vor Ort erreichen
- Niedrigschwelligkeit durch vertraute Umgebung (bei Angeboten in den jeweiligen Vereinen) gewährleisten

Projektentwicklung

- vernetzte Projekte entwickeln, die zielgruppenadäquat ausgestaltet sind

Aufbau von Netzwerken

- ein wirksames und dauerhaftes Netzwerk zwischen Einrichtungen und Organisationen aufbauen
- Angebote vernetzen
- die Vereine in ihrer Arbeit stärken und das Ehrenamt in den Mitgliedsorganisationen unterstützen
- die Selbsthilfekompetenz stärken
- nachbarschaftliche Unterstützungsstrukturen mobilisieren und stabilisieren

Qualifizierung

- interkulturelle Kompetenzen von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der kooperierenden Einrichtungen fördern

Politische Ziele

- das Zusammenleben von Menschen unterschiedlicher Herkunft verbessern
- den Dialog zwischen Christen und Muslimen fördern
- die Integration von Zugewanderten unterstützen
- demokratisches Verhalten durch die Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen und Einstellungen fördern

Dort, wo es Kooperationen zwischen Familienbildungsstätten und Migrantenvereinen/Elternvereinen gibt, sind diese in der Regel durch persönliche Ansprache und informelle Netzwerke entstanden: „Man kennt sich, trifft sich bei kulturellen Veranstaltungen, kommt ins Gespräch ...“ Auch Besuche bei den Vereinen sind meist ein erster Schritt.

Im Hinblick auf den ersten Kontakt ist Folgendes zu beachten!

- Verschaffen Sie sich genaue Kenntnisse über die am Ort/im Stadtteil ansässigen Migrantenorganisationen oder Elternvereine und ihre Aktivitäten! (Informationen erhalten Sie z.B. über Integrationsbeauftragte, örtliche Migrationsfachdienste, im Milieu kundige Personen, kommunale Integrationszentren etc.)
- Sammeln Sie Hintergrundinformationen bzw. Kriterien zur Einschätzung der politischen oder religiösen Hintergründe der Vereine, damit Sie eigenen Ängsten oder Vorbehalten entgegenwirken können, z.B. die Sorge, beim Kontakt zu islamischen Organisationen oder Moscheevereinen von einem eher islamistisch oder fundamentalistisch orientierten Verein funktionalisiert zu werden!

- Pflegen Sie die Kommunikation mit muslimischen Vereinen bereits im Vorfeld, z.B. im Rahmen von sogenannten interreligiösen Foren oder Gesprächskreisen in der Kommune!
- Nehmen Sie die Dienste von Personen in Anspruch, die bereits das Vertrauen des Vereinsvorstands besitzen, zu dem Sie Kontakt aufnehmen wollen, und besuchen Sie zusammen mit dieser Schlüsselperson den jeweiligen Verein!
- Stellen Sie sich auf wechselnde Kontaktpersonen ein, da in Vereinen Vorstände bzw. Verantwortliche regelmäßig neu gewählt werden! Wählen Sie ggf. mehrere Ansprechpartner/-innen!
- Sprechen Sie Kooperationstermine mit den Vereinen ab, denn die Zeiten, in denen die Vereinsmitglieder erreicht werden können (meist abends oder am Wochenende), decken sich in der Regel nicht mit den Arbeitszeiten innerhalb einer Bildungsinstitution!

Ist der Kontakt hergestellt, haben sich folgende Bedingungen in der Kooperation als förderlich herausgestellt:

- **Familienbildungsangebote in gewohnter Umgebung:**
Es hat sich aus vier Gründen als günstig erwiesen, Angebote in den Räumen der Migrantenvereine/Elternvereine durchzuführen. Zum einen fühlen sich die Betroffenen als gleichberechtigte Kooperationspartner respektiert, weil eine Institution ihre Vereinsräume als offiziellen Bildungsort akzeptiert. Zum anderen hat man durch die Wahl eines Veranstaltungsorts, der den Vereinsmitgliedern vertraut ist, die Hemmschwellen zum Besuch von Angeboten der Eltern- und Familienbildung gesenkt. Drittens arbeiten die meisten Vereine in Stadtteilen mit hohem Anteil an Migrantenbevölkerung, sodass die räumliche Verlagerung des Bildungsangebots in den Stadtteil zugleich Entwicklungsmöglichkeiten für eine Stadtteilarbeit bietet.
- **Mitwirkung in stadtteilorientierten Netzwerken:**
Ein Element von Stadtteilarbeit ist der Aufbau von Netzen im Quartier. So werden verschiedene Akteure, teilweise durch Vermittlung der Vereinsrepräsentanten, zusammengeführt, um gemeinsame Vorhaben zu planen und durchzuführen. Dadurch gelingt es, finanzielle, sachliche und personelle Ressourcen zu bündeln und Synergieeffekte zu erzielen. Dies wiederum stärkt die Selbsthilfepotenziale und fördert das interkulturelle Zusammenleben.
- **Persönliche Kontakte:**
Die Leitung der Einrichtung bzw. die Fachbereichsleitungen sollten sich regelmäßig mit den Vorstandsmitgliedern und anderen Interessierten in den Migrantenvereinen/Elternvereinen treffen, um Arbeitsbeziehungen aufzubauen und zu pflegen. Bei den Besuchen können wichtige Informationen über Weiterbildungsmöglichkeiten und die sich daraus ergebenden Chancen vermittelt werden. Der Bedarf an Weiterbildung, konkrete Themen und Interessen können erfragt und abgestimmt werden. Dabei kann auch ermittelt werden, ob die geplanten Angebote den tatsächlichen Wünschen und Bedürfnissen der Zuwanderer entsprechen. Dies setzt jedoch voraus, dass die personellen und finanziellen Rahmenbedingungen dafür geschaffen werden, damit sehr zeitaufwendige Kontakte und der Aufbau informeller Netzwerke realisiert werden können.
- **Partizipative Ansätze stärken:**
Achten Sie bei der Planung auf Partizipationsmöglichkeiten der Kooperationspartner und bedenken Sie: „**Fachkräfte müssen lernen, Eltern ernst zu nehmen, sie sind ebenfalls Expertinnen und Experten für die Erziehung ihrer Kinder.**“ „**Es geht um mehr als die bloße**

Beteiligung an den Mitwirkungsgremien. Im Kern geht es um die Entwicklung einer neuen Form der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern, Eltern und Migrantenorganisationen in gegenseitiger Anerkennung.“ (Statement auf dem Elternkongress in Essen im Februar 2004)

Für eine erfolgreiche Kooperation ist die Mitbestimmung und Mitarbeit von Vereinsmitgliedern bei der Planung und Durchführung der Kurse unerlässlich. Die Familienbildungsstätte sollte deutlich machen, dass dies auch ausdrücklich erwünscht ist. Gemeinsam mit Vereinsmitgliedern sollten entsprechende Kurse zu thematischen Schwerpunkten geplant und organisiert werden. Dies schließt auch die inhaltliche Ausgestaltung und die Zeitplanung (Umfang, Wochentag, Uhrzeit) ein. Neue Kurse sollten bei Bedarf kurzfristig und flexibel eingerichtet oder umgestaltet werden.

- **Unterstützung von Ansätzen selbst organisierter Weiterbildung:**

Veranstaltungen, die von den Elternvereinen in Eigenregie geplant werden, können beispielsweise dadurch unterstützt werden, dass die Familienbildung Räume zur Verfügung stellt, Referenten vermittelt, bei der didaktischen Planung berät oder ergänzende Fortbildungen durchführt. Einerseits können Qualifizierungsangebote der Familienbildungsstätte genutzt werden, andererseits können auf Nachfrage spezifische Fortbildungen auch in den Vereinsräumen durchgeführt werden: z.B. Gesprächs- und Deutschkurse, Moderation von „Runden Tischen“ (Zielfindung, Jahresplanung usw.), Kommunikations-Seminare, religionspädagogische Projekte, Familien-Seminare für Vereinsmitglieder, Haus- und Krankenpflege in türkischer Sprache, PC-Kurse, Angebote zu Fragen des Kinderschutzes, des Islam, des Vereinsrechts, der Finanzbuchhaltung.

Eine Kooperation auf Augenhöhe gelingt allerdings nur dann, wenn in gemeinsamen Planungs- und Abstimmungsprozessen gleichermaßen die fachlichen Kompetenzen der Familienbildung wie die Ressourcen der Vereine Berücksichtigung finden. Es kann manchmal schwierig sein, den Vereinsvertreterinnen und -vertretern klar zu machen, dass Familienbildung die meisten Kurse mit Gebühren durchführt. In manchen Fällen ist auch der Austausch von Leistungen möglich wie z.B. Übersetzungsdienste gegen Gebührenerlass.

- **Aufbau eines lokalen Adressen-Verzeichnisses von Elternvereinen und Zusammenstellung ihrer Aktivitäten:**

Eine Anregung bietet die Broschüre „Mehrspurig. Ein Wegweiser durch das multikulturelle Vereinsleben in Wuppertal“, das die Stadt Wuppertal – Ressort Zuwanderung und Integration – herausgegeben hat (http://www.integration-in-wuppertal.de/de/marktplatz/downloads/mehrspurig_25_4.pdf).

Autorin: Veronika Fischer

Das Elternnetzwerk NRW – Partner der Familienbildung

Rolle von Elternvereinen

In einem Policy Brief, der vom Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration herausgegeben wurde, wird die Mittlerrolle von „Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit“ lobend hervorgehoben. Sie seien „häufig besser als die ‚traditionellen‘ Institutionen und etablierten Handlungsträger in der Lage, die Eltern aus ihrer Community zu erreichen und gezielt zu informieren“ (2014, 3 und 7). Eine Empfehlung in Richtung einer „kooperativen Elternarbeit“ im Sinne einer „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ wird ausgesprochen. Anknüpfungspunkte für eine solche Zusammenarbeit bietet das Elternnetzwerk NRW, ein Zusammenschluss von Migrantenorganisationen und verschiedenen Institutionen bzw. Organisationen im Bereich der Elternarbeit, das inzwischen ca. 270 Vereine (Stand Februar 2017) in einem Dachverband umfasst (www.elternnetzwerk-nrw.de).

Elternvereine sind vor allem als Reaktion auf schulische Benachteiligtenlagen von Kindern und Jugendlichen aus Migrantenfamilien entstanden. Schule und Kindergarten stellen daher auch die größten Engagementfelder von Migranten und Migrantinnen dar (Roth 2017, 69). Die betroffenen Eltern sahen die Interessen ihrer Kinder im Hinblick auf eine angemessene Förderung im Bildungssystem (vor allem im sprachlichen und kulturellen Bereich) nicht eingelöst. Sie haben sich zusammengeschlossen, um ihre Forderungen gegenüber den Institutionen der Mehrheitsgesellschaft besser durchsetzen zu können, und selber Maßnahmen ergriffen, um ihre Kinder zu fördern (Hausaufgabenhilfe, Deutschunterricht, religiöse Unterweisung etc.). Insofern erfüllen die Vereine sowohl eine kompensatorische Funktion im Hinblick auf die Defizite des Bildungssystems als auch eine Selbsthilfefunktion für die Eltern (Huth 2006, 285). Darüber hinaus stärken sie die individuelle und kollektive Identität der Betroffenen und vermitteln ein Zugehörigkeitsgefühl in einer die Identität schwächenden Minderheitensituation (Gaitanides 2003, 25). Durch die Pflege des „kulturellen Erbes“ der Herkunftsgesellschaft ermöglichen sie einen kulturellen Transfer an die nachwachsende Generation.

Geschichte des Elternnetzwerks

Vernetzung fand beim Aufbau des Elternnetzwerks NRW in einem doppelten Sinn statt: Am Anfang stand ein sogenanntes Policy-Netzwerk (Knill 2000, 112), ein Zusammenschluss, der seitens der Politik initiiert wurde und seinerseits ein Netzwerk generieren sollte, das von den Elternorganisationen in eigener Regie – unter Mitwirkung anderer Institutionen und Organisationen – weitergeführt werden sollte. **Ein Policy-Netzwerk wurde in der Folgezeit zum Geburtshelfer für ein weitgehend selbstorganisiertes Netzwerk der Elternvereine,** das lediglich im Bedarfsfall auf staatliche Supportstrukturen zurückgreifen sollte. Mit dem Erstarren des Elternnetzwerks haben sich die staatlichen Akteure mehr und mehr aus der Arbeit zurückgezogen, bis schließlich 2007 offiziell das Elternnetzwerk NRW als selbstverwalteter Zusammenschluss gegründet worden ist. Dabei ließ man sich – im Sinne der Empowerment-Philosophie – von einem Grundsatz leiten, den einer der Moderatoren des ersten Elternseminars folgendermaßen formulierte: **„Wir unterstützen Sie so lange, wie Sie uns brauchen. Je stärker Sie werden, desto weniger werden Sie unsere Hilfe benötigen.“** Um diesen Verselbständigungsprozess einzuleiten und umzusetzen, bedurfte es eines

Netzwerkmanagements, das die Elternvereine zunehmend in die Planung, Durchführung und Auswertung der Aktivitäten einbezog. Das wurde u.a. dadurch erreicht, dass die Vereine auf allen Ebenen des Netzwerks vertreten waren, die Moderation von Fortbildungen übernahmen und in eigener Regie Fortbildungen planten und durchführten. Darüber hinaus galt der Förderung partizipativer Strukturen ein besonderes Augenmerk.

Ziele und Aktivitäten des Elternnetzwerks NRW

Mit dem Elternnetzwerk werden (nach dem Konzept des Integrationsbeauftragten von NRW aus dem Jahr 2004) folgende Ziele verfolgt: Eltern mit Zuwanderungsgeschichte werden ermutigt, ihren Erziehungsauftrag selbstbewusst wahrzunehmen und ihr umfangreiches Wissen in einen Erfahrungsaustausch einzubringen.

- Die Selbstorganisationen werden in ihrer zentralen Brückenfunktion wahrgenommen und beim Aufbau entsprechender Netzwerke sowie der Umsetzung geeigneter konzeptioneller und methodischer Ansätze begleitet. Die Zusammenarbeit von Eltern unterschiedlicher Herkunft wird dabei vorausgesetzt.
- Die Eltern mit Zuwanderungsgeschichte erhalten die notwendige Unterstützung, die sie zu einer adäquaten, modernen Erziehung in einer komplexen Gesellschaft benötigen.
- Die Akteure des Netzwerkes werben dafür, dass sich die bestehenden Strukturen der Elternarbeit verstärkt für die Belange von Zuwandererfamilien öffnen – die Eltern mit Zuwanderungsgeschichte hingegen werden bestärkt, sich in bestehenden Strukturen zu engagieren.

Schwerpunktmäßig kümmert sich das Elternnetzwerk um Beratung, Unterstützung und Qualifizierung der Migrantenorganisationen, Fort- und Weiterbildung von Eltern, Öffentlichkeitsarbeit in Sachen Bildungspolitik und die Interessenvertretung auf Landesebene. Beispielhaft seien die zahlreichen Seminare zur interkulturellen Elternbildung, die Initiative Mehrsprachigkeit in Verbindung mit der Landesregierung NRW, das Engagement für die interkulturelle Schulentwicklung, Lehrerfortbildung, und interkulturelle Öffnung der Bildungsinstitutionen genannt. Ein wichtiges Anliegen des Elternnetzwerks NRW ist die Kooperation mit Institutionen im Bildungsbereich, die sich ebenfalls um die Integration im Sinne eines gleichberechtigten Miteinanders von Menschen in NRW bemühen (www.elternnetzwerk-nrw.de).

„Sand im Getriebe“ der Zusammenarbeit

Die Kooperation zwischen etablierten Bildungsträgern und Migrantenorganisationen hat sich allerdings in der Vergangenheit nicht unbedingt als einfach herausgestellt (Fischer u.a. 2007, 161). Es gilt einige Leitlinien zu beachten, um erfolgreich zusammenzuarbeiten. Uwe Hunger und Stefan Metzger (2011, Kapitel 4) identifizieren in ihrer Studie über die „Kooperation mit Migrantenorganisationen“ einige Muster für den Erfolg und Misserfolg von Kooperationen. Als hinderlich für eine gleichberechtigte Kooperation zwischen etablierten Bildungsträgern und Migrantenorganisationen haben sich einerseits auf der interpersonalen Ebene unterschiedliche Einstellungen, Verhaltensweisen und Praktiken herausgestellt und auf der strukturellen Ebene eine ungleiche Verteilung von Ressourcen und Macht. So fühlen sich die Mitglieder der Migrantenorganisationen häufig als Informations- und Klientelbeschaffer (54) oder als Vorzeigeobjekt instrumentalisiert (53). Oft haben sie den Eindruck, in einer Opferrolle wahrgenommen zu werden, nicht als gleichwertige Partner anerkannt, sondern als untergeordneter Teil in einer Hierarchie verortet zu werden, in der es an Transparenz, Informationsfluss und

Kommunikation mangelt. Die ungleichgewichtige Verteilung der Ressourcen im Hinblick auf Personalausstattung, Finanzen, Räumen und Material trägt vielfach zu einer asymmetrischen Beziehung bei, in der sich die ehrenamtlich engagierten Akteure aus den Migrant*innenorganisationen chronisch benachteiligt, bevormundet und überfordert fühlen.

Potenziale des Elternnetzwerks für die Kooperation

Die Migrant*innenorganisationen verfügen aber zugleich über spezifische Ressourcen, die die etablierten Bildungsinstitutionen nicht vorweisen können. Durch ihre langjährige Unterstützung von Familien mit Migrationsgeschichte haben sich die Akteure ein migrantenspezifisches Fachwissen angeeignet und umfangreiche Erfahrungen gesammelt, die für die Ansprache und Einbindung der Eltern in die Familienbildung von hohem Wert sein können. Mehrsprachigkeit, Kenntnisse der familiären Milieus und eine Vertrauensstellung in der Elternschaft sind besonders hilfreich im Hinblick auf eine Kooperation. Dabei sollte der Kooperationspartner Familienbildung Folgendes beachten:

Als förderlich für eine Kooperation gilt, wenn eine Partnerschaft auf „Augenhöhe“ praktiziert wird, die Initiative von den Migrant*innenorganisationen kommt, Interessenlagen deckungsgleich sind und Konzepte gemeinsam erarbeitet werden. Im Zuge der Zusammenarbeit müssen gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung aufgebaut und klare, transparente Kooperationsverträge abgeschlossen werden, sodass beide Seiten in einer Win-win-Situation voneinander profitieren können. Die etablierten Träger können durch Fortbildungen und Einbindung der Migrant*innen in das Projektmanagement dafür sorgen, dass Capacity-Building und damit eine Organisationsentwicklung auf Seiten der Migrant*innenorganisationen stattfindet (siehe auch Hunger/Metzger 2011). Im Rahmen einer Kooperation mit der Familienbildung sind folgende Aktivitäten denkbar: Durchführung von gemeinsamen Veranstaltungen zu Themen der Elternbildung (Kita, Schule, Erziehung, Medien etc.), Elterntrainings, Aufbau eines gemeinsamen Netzwerks von Brückenpersonen, Durchführung von gemeinsamen bildungspolitischen Veranstaltungen, interreligiöser Dialog, Fortbildungen von Elternbegleitungen und gemeinsames Engagement für eine interkulturelle Väterarbeit.

Autorin: Veronika Fischer



9. Familienbildung in Familienzentren und Grundschulen

Familienbildung in Familienzentren

Seit 2006 gibt es in NRW das Landesprojekt „Familienzentrum, zur Weiterentwicklung von Tageseinrichtungen für Kinder zu Familienzentren“. Ziel dieser Familienzentren ist die Bereitstellung von niederschweligen Angeboten zur Förderung und Unterstützung von Kindern und Familien in unterschiedlichen Lebenslagen. Explizit wird in den Gütesiegelkriterien interkulturelle Öffnung und Kompetenz als Querschnittsaufgabe beschrieben.

„Die Bereitstellung und Förderung von interkulturellen Angeboten wird als Querschnittsaufgabe begriffen, die in allen Leistungs- und Strukturmerkmalen des Familienzentrums Berücksichtigung finden muss (...). Einrichtungen, für die Integrationsleistungen weniger bedeutsam sind, weil nur ein sehr geringer Teil der Wohnbevölkerung eine Zuwanderungsgeschichte aufweist, haben die Möglichkeit, die für die Zertifizierung nötigen Qualitätspunkte auf anderem Wege zu erreichen, zum Beispiel durch Schwerpunktsetzung in anderen Leistungs- und Strukturbereichen. Aber auch gerade in diesen Einrichtungen ist es wichtig, Wege zu finden, um interkulturelle Kompetenz zu fördern, da alle Kinder diese Kompetenz auf ihrem Lebensweg brauchen werden“ (MGFFI NRW 2010).

Als zentrale Leistungsbereiche der Familienzentren werden genannt:

- Beratung und Unterstützung von Kindern und Familien
- Familien und Erziehungspartnerschaft
- Kindertagespflege
- Vereinbarkeit von Beruf und Familie

Strukturell sollen vor allem der Sozialraumbezug, Kooperation, Organisation, Kommunikation sowie Leistungsentwicklung und Selbstevaluation die wichtigen Gütesiegelkriterien sein. Familienbildung ist in diesem Zusammenhang eine der zentralen Kooperationspartner der Familienzentren. Keine andere Einrichtung erreicht Familien mit Kindern so früh wie Familienbildungsstätten. Dies wurde auch bei einer Untersuchung des Deutschen Jugendinstituts (DJI) im Rahmen des Innovationsprojektes der Landesorganisationen der Familienbildung und des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration zur „Rolle der Familienbildung in Familienzentren“ bestätigt.

Eine Vernetzung von Familienzentren und Familienbildung stellt für beide einen echten Synergieeffekt dar.

- Familienzentren können von der Erfahrung der Familienbildung in Konzeption und Organisation von Angeboten für Eltern mit Kindern und in der Elternarbeit profitieren. Zielgruppengenaue Angebote z.B. für Familien mit Zuwanderungsgeschichte können so in der Zusammenarbeit passgenau für den entsprechenden Sozialraum projiziert werden. Auch die vielfältigen Vernetzungserfahrungen der Familienbildung können eine wichtige Unterstützung sein.
- Familienbildungsstätten profitieren vor allem von einem stadtteilorientierten Zugang zu neuen Zielgruppen. Im Sinne der Dezentralisierung und einer Gehstruktur können Angebote in Familienzentren durchgeführt werden, an einem Ort, dem Eltern Vertrauen entgegenbringen und der Schwellenängste minimiert. Durch die Nähe zum Wohnort kann Familien ein direkter Zugang zu Bildungsangeboten ermöglicht werden und somit frühzeitige und zielgenaue Prävention stattfinden.

Eine ausführliche Arbeitshilfe zur „Rolle der Familienbildung in Familienzentren“ wurde 2009 veröffentlicht und beschäftigt sich mit den folgenden Bereichen.

- Kinder unter drei und ihre Eltern
- Sprachentwicklung
- Gesundheit
- Interkulturelle Öffnung

Analog der Kriterien des Gütesiegels bieten sich z.B. die folgenden Kooperationsmöglichkeiten der Familienbildung mit Familienzentren an. Diese Auflistung erhebt keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

Beratung und Unterstützung

- Organisation von Eltern-Kind-Gruppen unter 3 Jahren
- Organisation von Sprachförderprogrammen für Eltern und Kinder
- Unterstützung des Familienzentrums bei der interkulturellen Öffnung z.B. durch spezielle Kursangebote, Fortbildungen für Mitarbeiter/-innen
- ...

Familienbildung und Erziehungspartnerschaft

- Durchführung von Kursen zur Erziehungskompetenz sowie Einzelveranstaltungen und Projekten zu Organisation von Angeboten und Kursen in den Bereichen Gesundheit, Bewegung, Ernährung, musische Erziehung, Väter, Alleinerziehende ...
- Unterstützung bei der Organisation interkulturell ausgerichteter Veranstaltungen und Aktivitäten
- Mittlertätigkeit zu Migrantenselbstorganisationen
- Bildungsberatung für Eltern, Kinder und Erzieher/-innen
- Deutschkurse für Eltern mit Zuwanderungsgeschichte
- Beteiligung des Familienzentrums an der Programmplanung
- ...

Kindertagespflege

- Beteiligung an Aus- und Fortbildung der Tagespflegeeltern
- Etablierung des Themas Zuwanderung in der Ausbildung der Tagespflegeeltern
- Organisation von Infoveranstaltungen zum Thema Tagespflege
- ...

Vereinbarkeit von Beruf und Familie

- Fortbildungsangebote für Erzieher/-innen für die Altersgruppe unter 3 Jahren
- Angebot von Babysitterkursen
- Frauenbildungsangebote zu Themen wie Rollenfindung/Rollendefinition
- ...

Auch in den sogenannten Strukturbereichen Sozialraumbezug, Kooperation, Organisation, Kommunikation, Leistungsentwicklung und Selbstevaluation bieten sich weitere Kooperationsmöglichkeiten an.

Inzwischen hat sich die Zusammenarbeit von Familienbildung und Familienzentren eingespielt und stabilisiert. Durch Kooperationsverträge und Kooperationstreffen zwischen den Partnern ist eine hohe Verbindlichkeit entstanden. Auch in der Finanzierung hat es eine Weiterentwicklung gegeben. Die Familienzentren erhalten für ihre Arbeit 13.000 €, in belasteten Stadtteilen (Familienzentrum plus) 14.000 €. Diese Mittel werden auch für die Zusammenarbeit mit der Familienbildung eingesetzt. Die Einrichtungen der Familienbildung können ebenfalls für die Kooperation Landesmittel beantragen – pro Familienzentrum 1.100 € bzw. 1.250 € für die Familienzentren plus. Die Mittel sind noch nicht ausreichend und die Nachweisführung aufwendig. Zudem sind sie als Ermessensmittel nicht auf Dauer gesichert.

Einige weitere Fragen in der Zusammenarbeit bleiben auch zehn Jahre nach Einführung noch offen. Ungeklärt ist weiterhin, wie die Arbeit geleistet werden kann, wenn erst einmal alle anvisierten 3.400 Familienzentren am Start sind. Was aus den Tageseinrichtungen wird, die keine Familienzentren sind, ob sie Einrichtungen zweiter Klasse werden, ist ebenfalls eine schwierige, aber dringend zu klärende Frage.

Interkultureller Öffnungsprozess eines Familienzentrums NRW im Ruhrgebiet

Ein Kooperationsprojekt von Familienbildung und Familienzentrum

Ausgangslage und Notwendigkeit einer interkulturellen Öffnung

Im folgenden Beitrag wird der interkulturelle Öffnungsprozess eines Familienzentrums dargestellt, der in Zusammenarbeit mit der Leitung der ortsansässigen evangelischen Familienbildungsstätte initiiert worden ist. Das Familienzentrum existiert seit 15 Jahren im Stadtteil einer großen Ruhrgebietsstadt. In der Vergangenheit standen die Integration und später die Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen im Vordergrund. Jetzt sollte – anknüpfend an einen erweiterten Inklusionsbegriff – die Teilhabe von Familien mit Migrationsgeschichte stärker in den Blick genommen werden. So setzte sich das Familienzentrum 2013 im Rahmen der weiteren Organisationsentwicklung das Ziel, einen Prozess der „Interkulturellen Öffnung“ zu initiieren. Grundlage dieser Zielsetzung war zum einen die veränderte gesellschaftliche Entwicklung innerhalb des Stadtgebietes, insbesondere im Sozialraum, zum anderen der ergänzende Auftrag, als zertifiziertes Familienzentrum NRW zusätzliche familienorientierte Angebote, u.a. die der Familienbildung, in der Einrichtung zu implementieren.

Gesetzliche Ausgangslage und Basis für die konzeptionelle Ausrichtung der Familienzentren in NRW stellt das Kinderbildungsgesetz dar. Es definiert in §13 Absatz 4 die Chancengleichheit für alle Kinder, unabhängig von Geschlecht, sozialer Herkunft und Ethnie. Der Bildungsauftrag impliziert, dass die Lebenslagen der Familien und Kinder Berücksichtigung finden. Ergänzt wird diese gesetzliche Vorgabe durch das Gütesiegel des Familienzentrums NRW. Dies sieht u.a. sowohl die Implementierung von Angeboten der Familienbildung als auch die Unterstützung von Eltern und Kindern mit Zuwanderungsgeschichte vor.

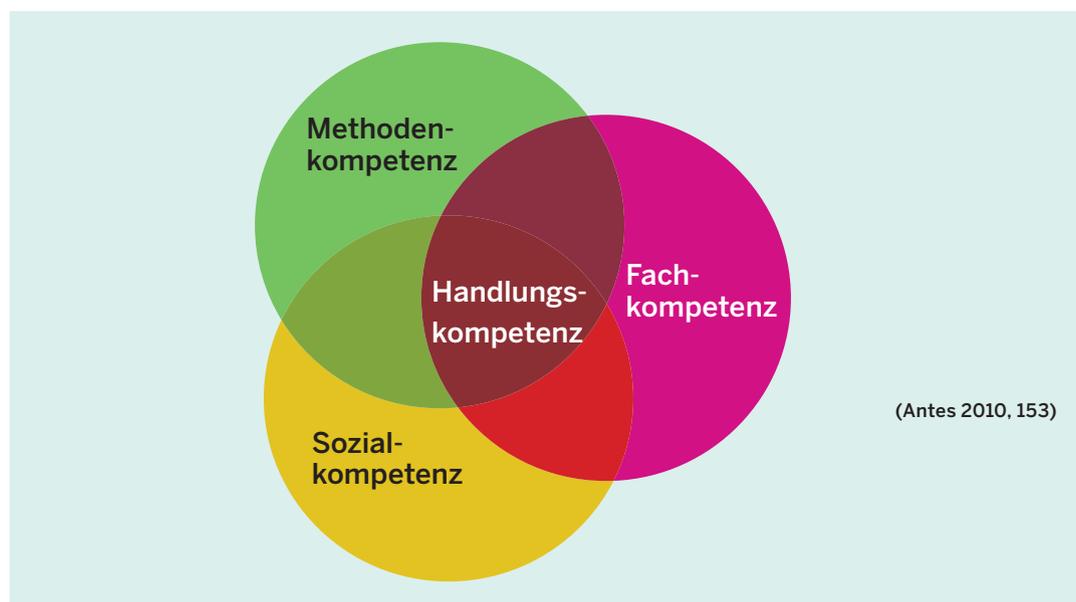
In den letzten Jahren sind besonders Familien mit Zuwanderungsgeschichte im Stadtteil heimisch geworden. Ihr Anteil an der Bevölkerung im Quartier beträgt inzwischen 49%. Im alltäglichen Miteinander in der Kindertageseinrichtung nahmen die Fachkräfte zunehmend veränderte Verhaltensweisen von Familien wahr, die irritierend und zunächst schwierig zu deuten waren. Beispielsweise suchten Väter mit Migrationshintergrund männliche Ansprechpersonen in der Einrichtung und fanden diese nicht. Verständigung war aufgrund der vielen unterschiedlichen Muttersprachen schwierig und eingeschränkt. Die Folgen waren Fehlinformationen, manchmal Fehldeutungen sowie Kommunikationshemmnisse. Eine besondere Herausforderung waren ferner die verschiedenen und unterschiedlichen Vorstellungen von Erziehungszielen und -methoden. Das Thema Ernährung spielte dabei eine herausragende Rolle. Der Umgang war zum Teil von Verunsicherungen und Missverständnissen geprägt. Diese Dynamik übertrug sich phasenweise auf die Arbeitsweise innerhalb der Kindergruppe. Beobachtet wurden weiterhin fremdenfeindliche Tendenzen innerhalb der Elternschaft. Den Fachkräften wurde nach und nach bewusst, dass die bisherige professionelle Herangehensweise nicht mehr zielführend war und die Unsicherheit im Kontakt mit den Familien zunehmend zu einem Belastungsfaktor in der Arbeit wurde. Aufgrund von Teamgesprächen und der Reflexion dieser Erfahrungswerte wurde in Abstimmung mit dem Träger, der Leiterin und dem Team das Ziel definiert, einen Prozess der interkulturellen Öffnung zu implementieren, der alle

Akteure innerhalb der Einrichtung einbeziehen sollte. Für die Projektplanung und -durchführung wurde die Leiterin der Ev. Familienbildung gewonnen, die innerhalb des Netzwerkes des Familienzentrums NRW eine zentrale Rolle spielte und über langjährige Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit inzwischen zehn Familienzentren verfügte. Aufgrund der langjährigen vertrauensvollen Zusammenarbeit und der fachlichen Expertise in Bezug auf Interkulturalität wurde die Entscheidung getroffen, dieses Fachprojekt gemeinsam umzusetzen. Motivation und Verbindung entstand durch das gemeinsame Ziel, sich für mehr Bildungsgerechtigkeit einzusetzen. Auf Basis dieser Zielsetzung befasste sich das Team des Familienzentrums gemeinsam mit dem Projektpartner Familienbildung mit dem fachlichen Grundverständnis der interkulturellen Öffnung und der begrifflichen Klärung von Interkulturalität. Folgende Definition bildete das Fundament für die konzeptionelle Ausrichtung des Projektes.

Interkulturelle Öffnung

Unter interkultureller Öffnung verstand das Team einen Prozess der Organisationsentwicklung, der die Zugangsbarrieren zur Einrichtung, insbesondere für Zugewanderte und ihre Familien, beseitigt und das Gesamtkonzept der Einrichtung auf die Vielfalt der Familien(kulturen) und ihre Bedürfnisse abstimmt sowie Möglichkeiten der Mitwirkung aller Akteure eröffnet. Nachdem ein Konsens über das gemeinsame Fachverständnis hergestellt war, begann man, an der Projektplanung und -umsetzung zu arbeiten. Zunächst wurde eine hauptverantwortliche Lenkungsgruppe gebildet, die für die inhaltliche Konzipierung, die Projektplanung sowie für die Durchführung des Gesamtprozesses zuständig war. Diese Lenkungsgruppe bestand aus der Leiterin des Familienzentrums, der Leiterin der Familienbildung und zwei weiteren pädagogischen Fachkräften des Familienzentrums. Eine der Fachkräfte hatte den Schwerpunkt Migrationsarbeit. Zentrale Aufgaben waren: die Diskussion der Ausgangslage, Zieldefinition, Priorisierung, Entwicklung und Durchführung des Projektplans, Reflexion der Projekteinheiten und Sicherung der Projektdokumentation.

Bei der Zielfestlegung orientierte sich die Lenkungsgruppe am Kompetenzprofil nach Antes (2010), der sogenannten Triade von Kompetenzen. Das Projekt sollte Bausteine aus allen drei Kompetenzfeldern beinhalten:



Sozialkompetenz: z.B. Menschen einschätzen, wertschätzen, fördern, Bereitschaft für Teilhabe aufbauen

Methodenkompetenz: z.B. Beteiligungsmöglichkeiten für Kinder und Eltern kennen und anwenden

Fachkompetenz: z.B. Wissen in Bezug auf Kulturen, Religionen, Migrationsprozesse, Netzwerkarbeit

Ergänzt werden kann dieses Kompetenzmodell um die selbstreflexive Kompetenz, die u.a. beinhaltet, sich der eigenen kulturellen Prägungen bewusst zu werden, die eigene Geschichte zu reflektieren, ethnozentrische Anteile der eigenen Wahrnehmungs- und Deutungsmuster zu erkennen und Umgang mit Irritation und Befremdung zu lernen. Selbstreflexive Kompetenz und Sozialkompetenz gehen dabei eine enge Verbindung ein, denn eine Selbsterkenntnis ist ohne einen Perspektivwechsel und die Spiegelung „in den Augen eines anderen“ nicht möglich. Zentrales Anliegen war eine Kompetenzentwicklung in allen Kompetenzfeldern, wodurch die konkrete Handlungsfähigkeit erweitert werden sollte: Sensibel im Umgang mit Menschen aus anderen Herkunftsländern und anderen kulturellen Orientierungen werden, Handlungsoptionen in unterschiedlichen emotionalen Lagen abrufen sowie die eigene emotionale Balance halten können. Ein Zugang zur Erreichung dieser Ziele war u.a. die Biographiearbeit.

Biographiearbeit: Unter Biographiearbeit wird ein Ansatz verstanden, der darauf ausgerichtet ist, mittels eigener biographischer Analysen und methodisch fundiert einen Verstehenszugang zu den Adressaten zu erhalten, sie in ihrem eigenen biographischen Prozess zu unterstützen. In neuen Lernsituationen für Fachkräfte spielen biographische Zugänge eine wichtige Rolle, um Fremdverstehen zu ermöglichen (Jakob 2011, 203f).

Neben den Kompetenzzielen für die Fachkräfte wurden folgende Ziele für das Projekt definiert:

Interkulturelle Öffnung im Leitbild und als Baustein der inklusiven Prozesse und Konzeption der Einrichtung verankern

- Gestaltung des Organisationsentwicklungsprozesses für die Einrichtung durch Schaffung entsprechender Strukturen, Weiterbildung der Mitarbeitenden, Einstellung von Fachkräften mit interkulturellen Kompetenzen und Entwicklung von Evaluationskriterien
- Erhöhung des Anteils der Fachkräfte mit Migrationshintergrund
- Entwicklung von Standards im Personalauswahlverfahren

Abbau von Zugangsbarrieren/Schaffung einer Willkommenskultur:

- Aufbau einer professionellen Haltung, Berücksichtigung ethischer Prinzipien
- Gestaltung der Einrichtung

Konzeptionsüberprüfung und -weiterentwicklung:

- Berücksichtigung von Vielfalt bei Büchern, Spielmaterial, Sprachgebrauch, Kommunikationsformen, Raumgestaltung
- Einbindung von Familien mit und ohne Migrationshintergrund unter dem Aspekt der Partizipation
- Reflexion der Eingewöhnungsphase der Kinder, Reflexion des Verpflegungskonzeptes

Vertiefung der Kooperation mit der Familienbildung:

- Schaffung von Transparenz zum Projekt im Netzwerk der beiden Organisationen
- Reflexion der umgesetzten Kooperationsangebote unter dem Aspekt der interkulturellen Öffnung

Projektbausteine und Ablauf

Das Projekt war auf 24 Monate angelegt. Innerhalb dieser Zeitschiene fanden 12 Treffen im Lenkungskreis statt. Im Einzelnen wurden folgende Projektbausteine umgesetzt:

1. Auftaktveranstaltung: „Wanderer sind wir alle.“ Selbstreflexion der eigenen Biographie

Das Fehlen eigener Erfahrungen mit Fremdheit erklärt den schwierigen Zugang zum Erleben von Migration. Am Anfang stand daher ein fachlicher Input mit Zahlen und Fakten bezüglich Migration und ein Analysefragebogen für das Familienzentrum mit Blick auf Migrationsdaten und -erfahrungen in der Einrichtung.

2. Migrationskino: Film „Almanya“ mit anschließender Diskussion

Der Film gestattete einen humorvollen Zugang zu vielen zentralen Themen von Migration. Der Analysebogen wurde pro Gruppe in der Kindertageseinrichtung ausgewertet. Daraus wurden Handlungs- und Fortbildungsbedarfe sowie Aspekte zur Konzeptreflexion abgeleitet. Es erfolgte zum Teil eine deutliche Bewusstmachung über die Vielfalt der Herkunftsländer und die familiären Migrationsgeschichten in der eigenen Gruppe.

3. Sinusstudie

Das dritte Modul machte die Fachkräfte mit der Sinusstudie über die Migrantenmilieus (2008) bekannt. Angeleitet durch einen externen Referenten wurde das Gelernte auf den Sozialraum und die Situation der Einrichtung übertragen.

4. Migrationsgeschichten

Dieser Projektbaustein sah Biographiearbeit vor. Familien aus dem Familienzentrum berichteten aus der eigenen Migrationsgeschichte. Diese Erfahrungsberichte wurden von Akteuren der Lenkungsgruppe zusammen mit den Familien individuell vorbereitet. Die Inhalte der Lebensgeschichten, die die Vielfalt der Migrationsverläufe und deren unterschiedliche Verarbeitung deutlich machten, berührten alle Akteure nachhaltig.

5. Zusätzliche externe Fortbildungen für die Fachkräfte zu den Themen

- a) Grundlagen der Migration
- b) Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung
- c) Interkulturelle Verpflegungskonzepte
- d) Besuch eines Fachtages in Köln: Immersive Sprachbildung
- e) Interkulturelle Öffnung von Familienzentren

6. Auswertung der Erfahrungen und Erkenntnisse aus den Projekttreffen

An Metaplanwänden erfolgte ein Brainstorming zu Veränderungsideen in Bezug auf die Zielsetzung des Projekts sowie eine Reflexion zur Veränderung der eigenen professionellen Haltung

und Handlungsweisen. Anhand der Metaplantchnik erfolgte die Sichtbarmachung von Ideen, Gedanken und Gefühlen. Das gesamte Team brachte sich mit vielfältigen Reflexionen ein und nutzte die Chance des gemeinsamen Lernens.

7. Entwicklung von Evaluationskriterien

Der vorletzte Baustein war der Entwicklung von Evaluationskriterien gewidmet:

- a) Raumgestaltung überprüfen: Ist erkennbar, dass Kinder aus unterschiedlichen Herkunftsländern die Kita besuchen?
- b) Sind in der Spielumgebung interkulturelle Elemente erkennbar?
- c) Steht Informationsmaterial in unterschiedlichen Sprachen zur Verfügung?
- d) Wie gehen die Kinder mit der veränderten Eingewöhnung um?
- e) Wie werden die Ich-Boxen* genutzt?
- f) Findet eine Kennenlernphase statt, die unter dem Aspekt „Kennenlernen der Familienkulturen“ steht?
- g) Werden die Daten der Familien bei der Anmeldung korrekt erfasst?
- h) Welche Fortbildungen nehmen die Fachkräfte wahr?
Wie werden die Inhalte in die Praxis transportiert?
- i) Ist die Reflexion des interkulturellen Öffnungsprozesses Bestandteil der regelmäßigen Besprechungen? Welche Reflexionsinhalte werden eingebracht? Welche Relevanz hat die Reflexion für die zukünftige Praxis?

8. Projektabschluss: Kleine Feier mit internationalen Spezialitäten und Abschlussdiskussion

* **Ich-Box:** Eine kleine Schachtel in der Größe eines Schuhkartons. Dieser kann von den Kindern individuell gestaltet sein und dient als Aufbewahrungsschachtel für sehr persönliche Gegenstände wie Schnuller, Taschentuch, Schlaf Tuch, Teddy oder gefundene Schätze. Zu dieser Box hat nur das Kind Zugang, dem die Ich-Box gehört. Es hilft in der Phase des Übergangs als kleiner sicherer Ort für persönliche Gegenstände, die zu Tagesritualen oder zur persönlichen Identität gehören.

(Quelle: Praxisanregung innerhalb der Fortbildung Anti-Bias 2008)

Erfahrungswerte im Teamprozess

Das Projekt hat zu einer intensiven Auseinandersetzung mit Fragen der Personal- und Organisationsentwicklung beigetragen, die im Folgenden unter den Aspekten Hindernisse und Chancen im Projekt skizziert wird. Hindernisse im Projekt waren zunächst einige Widerstände der Fachkräfte. Ausgehend von der Haltung „Wir sind doch schon sehr offen“ gelang zunächst keine offene Reflexion oder Kommunikation entlang der Fachthemen oder eigenen Biographie. Haltungen wie: „Wir behandeln alle gleich“ oder „Ausländer kann man nicht ändern“ waren zunächst Barrieren im Dialog und innerhalb der Projekttreffen. Einige Mitarbeitende fühlten sich durch die Leitung nicht genügend mitgenommen („Die Leitung will das hier und wo bleiben wir?“). Sie waren daher nicht motiviert mitzuarbeiten bzw. fühlten sich von der Quantität der Fachthemen latent überfordert. Ein zentraler Aspekt, der zum Lösen einiger Widerstände beigetragen hat, war die Kooperation mit der Leiterin der Familienbildung, die ausschließlich in einem Kooperationsverhältnis zu den Fachkräften stand. Somit konnte außerhalb der Hierarchieebene ein fachlicher Diskurs und Austausch beginnen. Neben den Hemmnissen können ebenso große Fortschritte im Projektverlauf aufgezeigt werden, die zugleich eine Chance für die Weiterentwicklung der Einrichtung darstellen. Die Fachkräfte waren bereit, die Analyseaufgaben umzusetzen, und reflektierten die Auswertung professionell. Es gelang eine Übertragung der Erkenntnisse in die alltägliche Praxis und als Thema in den Projekttreffen. Es entstand Neugierde, die Religionen, Lebenswelten und kulturellen Orientierungen näher kennen zu lernen, die innerhalb der Einrichtung vertreten sind. Die Kenntnisse zur Datenlage im Stadtteil wurden ausgebaut. Es entwickelte sich eine hohe Bereitschaft, Erlebnisse aus dem eigenen Alltag in die Projekttreffen einzubauen.

Was hat sich durch das Projekt konkret verändert?

Nach Abschluss der aktiven Projektphase wurden folgende Ergebnisse festgehalten:

Ziele	Ergebnisse
Weiterbildung der Fachkräfte	Wahrnehmung interner und externer Angebote
Abbau von Zugangsbarrieren Gestaltung der Einrichtung	Im Eingangsbereich werden Willkommensgrüße in verschiedenen Sprachen aufgehängt. Übersetzung von Infomaterial in türkischer Sprache. Weitere Sprachen sind zukünftig geplant. Fachkräfte begrüßen Kinder und Eltern in ihrer Muttersprache.
Konzeptionsüberprüfung und -weiterentwicklung	kontinuierlicher Reflexionsprozess im Team mit Entwicklung von Veränderungsideen

Ziele	Ergebnisse
<p>Einbindung von Familien mit und ohne Migrationshintergrund</p>	<p>Teilnahme von Familien mit Migrationshintergrund am Projekttreffen: Migrationsgeschichten</p> <p>Lesepaten übernehmen in der Muttersprache der Kinder Vorleserunden.</p> <p>Planung von Elternnachmittagen über Familienkulturen mit gegenseitigem Kennenlernen der Menschen, Rituale, Religionen, Feste etc. Deren Umsetzung ist als nächster Planungsschritt gedacht.</p>
<p>Reflexion der Eingewöhnungsphase der Kinder</p>	<p>Einführung der Ich-Boxen für alle Kinder</p> <p>Einführung von Portfoliomappen für alle Kinder</p> <p>Modifizierung der Anmeldung, bezogen auf die korrekte Erfassung und Schreibweise von Namen und familienbezogenen Daten</p>
<p>Reflexion des Verpflegungskonzeptes</p>	<p>Einführung von Frühstücksangeboten, angepasst an die Essgewohnheiten der Kinder</p> <p>Einbindung von Verpflegungswünschen der Kinder in den Speiseplan</p>
<p>Reflexion des Spielmaterials und Spielangebots</p>	<p>neue Einführung von Bilderbüchern in verschiedenen Muttersprachen</p> <p>Ergänzung des Rollenspielbereichs mit Material aus den Ländern der Kinder Projektthema „Kinder dieser Erde“ in allen Gruppen</p>

Ziele	Ergebnisse
Erhöhung des Anteils von Fachkräften mit Migrationshintergrund	In Stellenausschreibungen wird interkulturelle Kompetenz als Standard festgelegt. Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund ist als zukünftiges Umsetzungsziel abgestimmt.
Vertiefung der Kooperation mit der Familienbildung	Ausbau der Familienbildungsangebote im Familienzentrum Abschluss des Projektes in der Familienbildungsstätte Als zukünftiges Ziel ist die gemeinsame Öffentlichkeitsarbeit in Bezug zum Projekt definiert.
Entwicklung von Evaluationskriterien	Die Evaluationskriterien sind erstellt. Als nächster Schritt steht die konkrete Umsetzung an.

Was bleibt zu tun?

Die Inhalte des Projektes müssen verstetigt und gefestigt werden. Das Team hat sich den Auftrag gegeben, die Inhalte innerhalb der Gesamtkonzeption zu verankern sowie auf der Homepage der Einrichtung transparent zu machen. Der Fortbildungsbedarf für die Fachkräfte wurde mit dem Wunsch nach internem Wissenstransfer verbunden, um das gegenseitige Lernen im Team zu beflügeln. Abschließendes Ziel ist die Prozessreflexion des Themas sowie die Durchführung einer Evaluation nach einem Jahr. Als weiteres Ziel ist festgehalten worden, bei freien Personalstellen Fachkräfte mit Migrationshintergrund einzustellen bzw. die interkulturelle Kompetenz im Auswahlverfahren zu berücksichtigen.

Als Fazit kann festgehalten werden, dass die Einrichtung einen spannenden und lohnenswerten Prozess durchlaufen hat, der positive Auswirkungen auf das Familienbildungsangebot im Familienzentrum und die Kooperation mit der Familienbildungsstätte hatte.

Autorinnen: Mechthild Thamm und Birgit Stimm-Armingeon



Interkulturelle Öffnung: die Win-win-Situation für die Kooperations- partner Familienbildung und Familienzentren

Vor 10 Jahren haben sich viele ausgewählte Kindertagesstätten in NRW auf den Weg gemacht und zu Familienzentren weiterentwickelt. Oft sind im wahrsten Sinne des Wortes mit der neuen Förderung neue Bildungs- und Begegnungsräume für Eltern, für die ganze Familie entstanden. Zum wichtigen Akteur vor Ort in den Einrichtungen wurde mehr und mehr die Familienbildung. In guter Kooperation, je nach Bedarfslage und Wünschen der Familien, wurden Kurse und Veranstaltungen der Familienbildung zu Türöffnern für das erweiterte Angebotsspektrum in den Familienzentren.

Zu den bewährten aktuellen Angeboten gehören Elterntrainings („Duisburger Elternschule“), Eltern-Kind-Spielgruppen für Eltern mit Kleinkindern ab 1 Jahr, Väter-Kinder-Workshops an Samstagen, Babysitterausbildung-Workshops und Schoki-Vorlese-Erlebnismittage für Eltern mit ihren Kleinkindern zur Sprach- und Leseförderung. Das große Plus vor Ort, in den Familienzentren diese Angebote anzubieten, ist die Wohnortnähe für die jungen Familien und die Vertrautheit der Einrichtung. Eltern erleben, dass ihr Kind in der Kita bzw. im Familienzentrum gut betreut wird, und nehmen an diesem vertrauten Ort auch gerne Angebote für sich selbst und für jüngere Geschwisterkinder wahr. Zusätzlich ermöglicht das Familienzentrum aufgrund unterschiedlicher Fördermittel kostenfreie und sehr kostengünstige Kursangebote. Vor diesem Hintergrund können auch Familien mit engem Finanzbudget oder in prekären Lebenslagen von Bildungsangeboten profitieren. Unsere langjährige Erfahrung zeigt, dass es Familienbildung gut tut, in den Stadtteilen präsent zu sein. Durch die Kooperationsarbeit mit den Familienzentren konnte insbesondere in den Eltern-Kind-Gruppen der Anteil von Familien mit Zuwanderungsgeschichte erhöht werden. „Die Welt trifft sich im Kindergarten“ und somit trifft Familienbildung in Familienzentren Eltern aus unterschiedlichsten Herkunftsländern, mit Migrations- und zunehmend mit Fluchtgeschichte. Sprachentwicklung und sprachliche

Teilhabe in der deutschen Sprache von Eltern und Kindern bei gleichzeitiger Wertschätzung ihrer Erstsprache ist selbstverständlich im Fokus der alltäglichen Bildungsarbeit und Entwicklungsförderung in Familienzentren in Duisburg. Ein regelmäßiges, wöchentliches Miniclubangebot im Familienzentrum ermöglicht Frühförderung für die Zielgruppe der Kinder ab einem Jahr und stärkt Eltern in ihren Erziehungs- und Beziehungskompetenzen.

Kleinkinder spielen sich ins Leben ...

In Eltern-Kind-Spielgruppen treffen sich Mütter und Väter mit ihren Kindern einmal wöchentlich für 1,5 Stunden. Sie probieren Spiel- und Bastelanregungen gemeinsam mit ihren Kindern aus und werden dabei durch eine erfahrene Kursleitung angeleitet. In diesen Kursen werden Spielangebote gemacht, die jeweils auf den Entwicklungsstand der Kinder abgestimmt sind. Neben Singspiel- und Tanzerlebnissen warten erste Erfahrungen und Experimente mit Kleister, Farbe, Knete etc. auf die Kleinen. Gleichzeitig können die (Klein-)Kinder Kontakt zu anderen Kindern und Erwachsenen aufnehmen, erste Freunde finden, Spielsachen hergeben und verteidigen, Konflikte austragen, sich gegenseitig beobachten und vor allem Freude miteinander haben. Eltern begegnen hier anderen Müttern und Vätern in ähnlicher Lebenssituation. Sie können Erfahrungen austauschen über schlaflose Nächte, kleine Trotzköpfe, Anforderungen von Familie und Job und sich gegenseitig im Alltag unterstützen.

Das Spiel ist die ureigenste Ausdrucksform des Kindes und seine Art, die Welt und sich selbst zu entdecken. Wenn man Kinder mit Hilfe von Bewegungsangeboten und Spielen fördert, verhilft man ihnen zu einer ganzheitlichen, kindgerechten Entwicklung. Dabei üben sie den Umgang mit den unterschiedlichen Materialien, wodurch zugleich die taktile Wahrnehmung angeregt wird. Körperliche Geschicklichkeit, Sprachverständnis und Sprechfähigkeit werden spielerisch eingeübt. Zugleich erfolgt durch die pädagogische Anleitung die psychosoziale Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern.

Eltern werden in ihrer Beziehungs- und Erziehungskompetenz mit Hilfe des Modells „Freiheit in Grenzen“ gestärkt, welches die Grunddimensionen „Elterliche Wertschätzung“, „Fordern und Grenzen setzen“ sowie „Gewährung und Förderung von Eigenständigkeit“ umfasst (vgl. BMFSFJ 2005, 12)⁶².

Eltern lernen,

- liebevolle Beziehungen zu ihren Kindern aktiv zu leben,
- ihre Kinder verlässlich zu unterstützen,
- ihre Kinder nicht zu überfordern, aber auch nicht zu unterfordern,
- ihren Kindern Grenzen und Regeln des Zusammenlebens in Familie und Gesellschaft zu vermitteln,
- ihr Handeln und ihre Haltung zu reflektieren und zu ändern, z.B. durch Aneignung von neuem Wissen, Einholen von Anregungen, Gestalten und Aufsuchen anregungsreicher Lebenswelten.

Zu dem Spiel- und Erlebnisrepertoire eines Miniclubs gehören Fingerspiele, Reime und Lieder mit Bewegungsanteilen. Langsam und rhythmisch gesprochene Fingerspielrituale ermöglichen gerade Kindern und ihren Eltern auf dem Weg zur Zweitsprache Deutsch ein förderliches Sprachbad. Nonverbale Bewegungsanteile ermöglichen das Nachahmen und spontane

62 Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2005): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen.

Mitmachen und somit unmittelbar Teilhabe in einer Gruppe mit deutschen Kindern und Eltern. Das Lernen geschieht intuitiv und mit Spielfreude.

Kursleiterinnen der Familienbildung in Familienzentren erfragen mit interkultureller Kompetenz auch Rituale aus dem Herkunftsland, teilnehmende Familien mit Zuwanderungsgeschichte werden ermuntert, auch ihre Kinderspiele und Lieder mit vorzustellen. Gemeinsame Kaffeeauschtrunden mit internationalem Gebäck schaffen eine wertschätzende Wohlfühlatmosphäre.

Im gemeinsamen Miteinander von Eltern und Kindern lernen sich die Familien näher kennen und überwinden mögliche Irritationen und Fremdheitsgefühle. Das persönliche Kennenlernen hilft ganz nebenbei, sich gegenseitig besser zu verstehen und Vorurteile abzubauen.

„**Schoki**“ ist ein weiteres gut ausgebautes Angebot in Kooperation der AWO-Familienbildung/Mehrgenerationenhaus mit der Stadtbücherei Duisburg und Familienzentren.

Kostenfrei können Familienzentren in Duisburg für ihre interessierten Eltern mit ihren Kleinkindern ab zwei Jahren Bilderbuchelebnismittage buchen. Eine erfahrene „Schoki“-Kursleitung macht erlebbar, wie Kinder ganz spielerisch „mit Büchern wachsen“ können. Entwicklungsadäquate Bilderbücher werden gemeinsam gelesen und erlebt und auf diese Weise zu einem spielerischen lese- und sprachförderlichen Angebot für Eltern mit ihren Kleinkindern.

Gerade Eltern mit Migrationshintergrund können über den Einstieg in einen Vorlese-Nachmittag im Familienzentrum vor Ort und durch einen weiteren Erlebnismittag in der Zentralbibliothek oder einer nahegelegenen Zweigstelle erleben, dass die Bücherei schon für Kleinkinder ein guter und einladender Ort sein kann und dass ihre Kinder große Freude am Bilderbuche entdecken haben.

Über das Vorbild der Kursleitung wird erfahrbar gemacht, wie Eltern mit ihren Kindern ins Gespräch über ein Bilderbuch kommen, wie sie interaktiv und anregend vorlesen können. Eltern erfahren, welche Bilderbücher für ihr Kind je nach Entwicklungsalter geeignet sind. Wörterlexika-Bilderbücher erleichtern auch Eltern mit geringen Deutschkenntnissen das Vorlesen, Worterkennen und Entdecken. Auch das mehrsprachige Buchangebot können Eltern so erstmals entdecken.

Autorinnen: Elke Marnette und Lisa Müller-Arnold



Der Anti-Bias-Ansatz – Anregungen für den Umgang mit Vielfalt in der Familienbildung

Geschichte und Entwicklung des Anti-Bias-Ansatzes

Der Anti-Bias-Ansatz wurde ursprünglich in den 1980er Jahren in Kalifornien (USA) von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips entwickelt. Unter Vorurteilen (bias) werden hier Haltungen, Vorstellungen oder Gefühlsäußerungen verstanden, die die Persönlichkeit eines Individuums verletzen, zu einer unfairen Behandlung führen bzw. diese rechtfertigen. Ein langfristig zu erreichendes Ziel sieht Louise Derman-Sparks darin, Erwachsene und Kinder darin zu bestärken, Bildungsinstitutionen und Nachbarschaften aufzubauen, in denen „jede und jeder sich zugehörig fühlt, in allen Aspekten seiner/ihrer Identität angenommen wird, über kulturelle Grenzen hinweg gerne von anderen lernt und vorurteilshaftes Verhalten aktiv angeht, durch eine offene Kommunikation und die Bereitschaft, zu wachsen“ (Derman-Sparks 2001, 1).

Der Ansatz ist – wenn auch länderübergreifend anwendbar – aus dem historischen Kontext der Geschichte der USA erwachsen. Als klassisches Einwanderungsland hatte sich die US-amerikanische Gesellschaft schon immer mit dem spannungsreichen Zusammenleben unterschiedlicher ethnischer und kultureller Gruppen und den daraus erwachsenden Formen der Diskriminierung, rassistischen Ideologien und Praktiken (z.B. Rassentrennung) auseinandersetzen. Insofern liegt hier eine lange Erfahrung der Bildungsinstitutionen im Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung vor.

Die Begründerinnen des Ansatzes sehen in einer möglichst frühen vorurteilsbewussten Erziehung den Grundstein für ein reflektiertes, wertschätzendes und offenes Verhalten, das Abweichungen und Unterschiede nicht nutzt, um andere herabzusetzen. Sie stützen sich dabei auf Ergebnisse der Säuglings- und Kleinkindforschung. Demnach nehmen kleine Kinder schon im ersten Lebensjahr Unterschiede wahr. Mit zwei Jahren kommentieren sie bereits

äußere körperliche Unterschiede wie eine andere Hautfarbe, eine andere Struktur der Haare, körperliche Behinderungen oder Unterschiede nach Geschlecht.

Zwei-, Drei- und Vierjährige nehmen diese Unterschiede nicht nur wahr, sondern versuchen auch herauszufinden, was sie bedeuten.

Allerdings setzt auch die Konstruktion von Vorurteilen schon früh ein. Kinder übernehmen bereits im Alter von drei bis vier Jahren Stereotype, falsche Informationen, negative Haltungen und Ängste in Bezug auf Menschen, die sich von ihnen und ihrer Familie unterscheiden. Diese Vorurteile eignen sie sich häufig im Umgang mit Personen aus ihrem näheren Umfeld an, ohne dass sie bereits Kontakt zu den diskriminierten Menschen hatten. Sie beobachten, wie Erwachsene mit vorhandenen Unterschieden umgehen und entlang von Merkmalen wie Hautfarbe, Religionszugehörigkeit, Behinderung, ethnische Herkunft, sexuelle Orientierung Abwertungen und Ausgrenzungen vorgenommen werden. Sie übernehmen stereotype Bilder aus Comics, Videos, Filmen im Fernsehen und anderen Medien. Dabei kommt es vor, dass sie Botschaften verinnerlichen, die sie und ihre eigene Gruppe aufwerten (internalisierte Überlegenheit), aber auch solche, die diskriminierende Wirkung haben und sie herabsetzen (internalisierte Unterdrückung) (ebenda, 6f.).

Mit vier Jahren konstruieren Kinder schließlich ihre eigenen Theorien darüber, wie Menschen so unterschiedlich werden (ebenda, 5):

„Beispiel: Als meine Tochter drei Jahre alt war, fragte sie mich, wie die Menschen unterschiedliche Hautfarben bekommen. Ich fing an zu erklären, dass es einen chemischen Stoff namens ‚Melanin‘ in der Haut der Menschen gebe usw. Ihr Blick gab mir zu verstehen, dass sie nicht folgen konnte. Da fragte ich sie: ‚Was glaubst denn du? Wie bekommen Menschen ihre Hautfarbe?‘ Sie sagte: ‚Ich glaube, sie bekommen sie von den Filzstiften!‘ Sie mochte es gerne, sich mit blauen Filzstiften anzumalen und kam oft mit angemalten Händen vom Kindergarten. Das war die Theorie, die sie sich konstruiert hatte!“

Methodisch wird die Auseinandersetzung mit Vorurteilen insbesondere in der Arbeit mit den sogenannten „Persona Dolls“⁶³ verfolgt: Persona Dolls© sind Handpuppen (ca. 80 cm groß), die Kinder unterschiedlichster Herkunft und Familienkultur repräsentieren. Sie sind Puppen mit einer Persönlichkeit, die über einen Namen, eine Familie, Freunde, Vorlieben und Abneigungen verfügt. Mit Hilfe der Puppen können fremde oder bekannte, angenehme oder unangenehme Erfahrungen und Erlebnisse an die Kinder herangetragen werden. Sobald die Kinder mit der Gesprächssituation vertraut sind, erzählt die Puppe auch von Erlebnissen, die mit Diskriminierung und Ungerechtigkeit zu tun haben. Über die Identifikation mit der Puppe werden die Kinder angeregt, über Lösungsvorschläge nachzudenken, die Puppe zu trösten oder von eigenen Erfahrungen zu berichten. Es fällt den Kindern leichter, der Puppe zu erzählen, dass sie ausgegrenzt oder gehänselt werden, als einer anderen Person. Auch Kinder mit Sprachschwierigkeiten trauen sich, mit der Puppe zu reden.⁶⁴

63 Es gibt einen Film, der die Arbeit mit solchen Handpuppen nach dem Vorbild der so genannten ‚Persona Dolls‘ (von Louise Derman-Sparks) zeigt.

64 Das Urheberrecht für die Methode Persona Dolls© für Deutschland liegt beim Institut für den Situationsansatz und der Fachstelle KINDERWELTEN.

Was bedeutet Anti-Bias und was ist der Anti-Bias-Ansatz?

Das englische Wort „bias“ bedeutet übersetzt „Voreingenommenheit“ oder auch „Einseitigkeit“. Der Anti-Bias-Ansatz kann aus heutiger Sicht als intersektionaler Ansatz⁶⁵ verstanden werden, der die verschiedenen Formen von Diskriminierung aufgreift. Es geht um ungleiche Positionen, Machtverhältnisse und ihre vielschichtigen Verstrickungen. Der Anti-Bias-Ansatz verfolgt das Ziel, sowohl im bildungspolitischen als auch pädagogischen Bereich, diese Schief lagen sichtbar zu machen. Langfristiges Ziel ist der Abbau von Diskriminierungsprozessen sowohl institutionell, zwischenmenschlich als auch gesellschaftlich-strukturell. Zentrale Themenfelder innerhalb dieser Auseinandersetzung sind Macht, Privilegien und Vorurteile. Anti-Bias ist ein proaktives, diversitätsbewusstes und diskriminierungskritisches Praxiskonzept, das die Vision einer vorurteilsbewussten und machtsensiblen Gesellschaft spiegelt.

Nach Deutschland kam der Anti-Bias-Ansatz auf zwei verschiedenen Wegen: Zunächst in den 1990er Jahren durch den Kontakt mit Louise Derman-Sparks. Die Fachstelle Kinderwelten entwickelte das Praxiskonzept der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung®“ als inklusives Konzept für Kindertageseinrichtungen. Das Konzept vereint individuelles und organisationales Lernen in Bildungseinrichtungen mit dem Ziel, Veränderungen auf der Ebene des pädagogischen Handelns und der strukturellen Ebene zu ermöglichen. Petra Wagner betont die klare Werteorientierung ihres Konzeptes. Sie hebt besonders die Relevanz in Bezug zur Bildungs- und Gesellschaftspolitik hervor und verweist auf das Recht auf Bildung in Verknüpfung mit dem Recht auf Schutz vor Diskriminierung (vgl. Wagner in anti-bias-netz 2016, 12).

Der zweite Weg des Anti-Bias-Ansatzes nach Deutschland erfolgte über das Projekt „Vom Süden lernen“ vom INKOTA-Netzwerk e.V.⁶⁶ in Kooperation mit südafrikanischen Trainerinnen und Trainern. Über dieses Projekt fand der Ansatz Einzug in die Erwachsenenbildung sowie politische Bildungsarbeit. Zwei zentrale Fragestellungen im Projekt waren: Welche Schief lagen gibt es im globalen Norden? Welche Bildungsansätze gibt es dafür im globalen Süden? Die Teilnehmenden waren über diese Fragestellungen zu einem Perspektivwechsel eingeladen und setzten sich somit auch mit den Inhalten des Anti-Bias-Ansatzes auseinander.

Seit den 1990er Jahren wird der Anti-Bias-Ansatz von unterschiedlichen Multiplikatorinnen und Multiplikatoren sowohl für schulische (Bohva & Kontzi 2009) als auch außerschulische Bildungsarbeit aufgegriffen und weiterentwickelt.

65 Definition Intersektionalität: Aus dem Englischen von Schnittpunkt oder -menge abgeleitet, bezeichnet der Begriff, vereinfacht ausgedrückt, die Überschneidung unterschiedlicher sozialer Kategorien und der damit einhergehenden Positionierungen. Intersektionalität wird als Verschränkung verschiedener Ungleichheit generierender Strukturkategorien verstanden. Es handelt sich um einen mit Ambivalenzen besetzten Begriff. Der Terminus dient der analytischen Beschreibung komplexer Zusammenhänge sozialer Ungleichheit. Der Begriff kann auch als Kreuzung oder Überlagerung verschiedener sozialer Kategorien betrachtet werden und dient der Soziologie als Methodologie einer Soziologie der Diversität (vgl. Bührmann 2011, 321). Hinzu kommen Aspekte der subjektiven Reproduktion von Disparität (vgl. Budde 2013, 251f.).

66 INKOTA versteht sich als Zusammenschluss unterschiedlicher, engagierter Menschen und Gruppen, die gemeinsam für eine gerechte Welt eintreten. Den Fokus der Arbeit bilden globales Lernen, Wissenstransfer und der Nord-Süd-Dialog. Weitere Informationen unter www.inkota.de

Der Ansatz der „Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung©“ ist bislang noch nicht als Konzept in der Familienbildung eingeführt worden, bietet jedoch gute Voraussetzungen für einen Transfer in dieses Arbeitsfeld. Bereits Louise Derman-Sparks (2001, 8) hat betont, dass die Ziele ihrer Arbeit „für jeden“ gelten: „Wie wir sie praktizieren, hängt allerdings vom Alter, vom Entwicklungsstand und vom familienkulturellen Kontext des Kindes ab, mit dem wir arbeiten.“ Eltern in die Arbeit einzubeziehen gehörte zu den Selbstverständlichkeiten des Ansatzes.

Ziele des Anti-Bias-Ansatzes

Der Anti-Bias-Ansatz verfolgt die Vision einer Erziehung, Bildung und Betreuung für alle Kinder, die Möglichkeiten eröffnet, dass sie all ihre Potentiale voll entfalten können. Soziale Identifikationen und Familienkulturen sollen respektiert und anerkannt werden. Er verfolgt das Ziel, dass alle Familien über die notwendigen Ressourcen verfügen, die sie brauchen, um Kinder in ihrer Entwicklung optimal zu stärken.

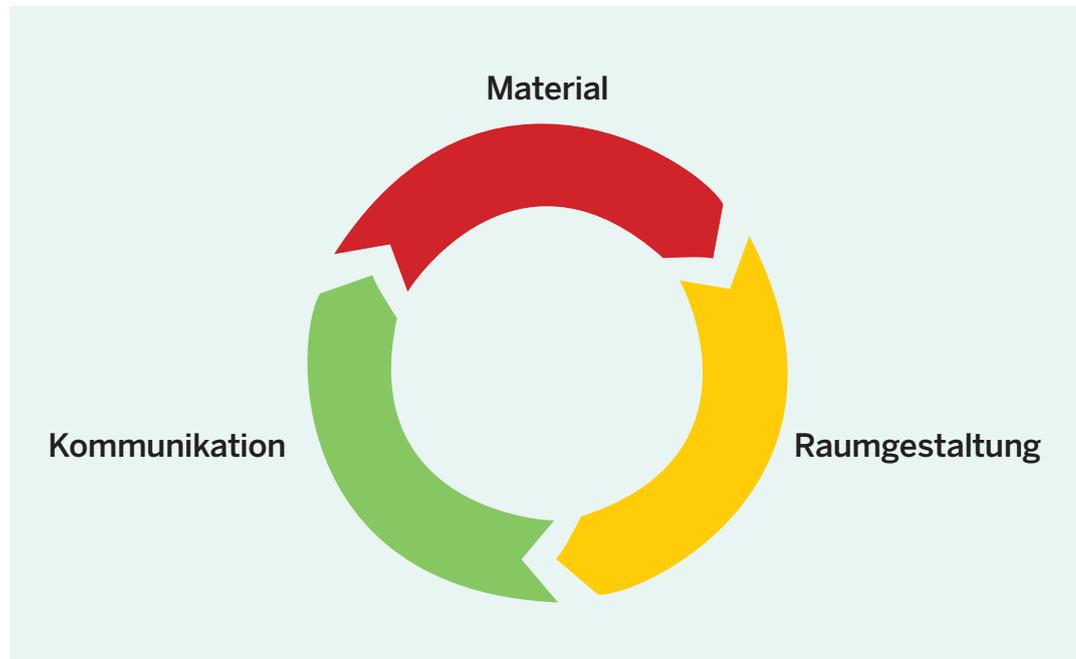
Louise Derman-Sparks verfolgt vier zentrale Ziele im Anti-Bias-Ansatz:

1. die Anerkennung und Stärkung aller am Lernprozess Beteiligten in ihren individuellen und Bezugsgruppen-Identitäten,
2. die Förderung einer respektvollen und wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt der Menschen,
3. die Sensibilisierung für Vorurteile und Diskriminierung und Unterstützung von kritischem Denken,
4. die Ermutigung und Stärkung der Fähigkeit, gegen Diskriminierung aktiv zu werden (vgl. Wagner 2010, 240).

Jedes der vier Anti-Bias-Ziele bezieht sich auf einen bestimmten Bereich des Wachstums und der Entwicklung und ist dennoch nicht getrennt von den anderen zu betrachten. Die vier Ziele bauen aufeinander auf und sind folgendermaßen aufeinander bezogen:

„Um ein starkes Selbstbewusstsein zu entwickeln, muss man kritisch denken können und wissen, wie man Widerstand leistet. Um andere zu verstehen, muss man wissen, wer man selbst ist, man muss die Vorurteile überwinden, die man über andere Gruppen gelernt hat, man braucht Empathie und ein starkes Gerechtigkeitsempfinden“ (Derman-Sparks 2001, 8).

Die Umsetzung der Anti-Bias-Ziele kann dazu beitragen, dass Menschen in der Gesellschaft fairer und gerechter handeln. In diesem Prozess bilden drei methodische Bausteine einen Handlungsrahmen:



Vorschläge für die praktische Umsetzung:

Material

- Einsatz von Bilderbüchern, Liedern, Materialien und Spielen, in denen Vielfalt zum Ausdruck kommt
- Einsatz von Bilderbüchern in verschiedenen Sprachen
- Arbeit mit den Persona Dolls®
- Wahl internationaler Speisen bei entsprechenden Angeboten

Raumgestaltung

- Gestaltung der Eingangsräume mit Wiedererkennungsmerkmalen für die Familien
- Fotos von Familien und Kindern der Einrichtungen, Willkommensgrüße in unterschiedlichen Sprachen, ländertypische Dekorationen
- Inventar, das die Vielfalt der Familienkulturen widerspiegelt

Kommunikation

- korrekte Schreibweise und Aussprache der Vor- und Familiennamen in den Herkunftssprachen
- Übersetzung von Infomaterial in verschiedene Sprachen
- Einsatz von Dolmetschern zur Unterstützung der Kommunikation
- Einsatz von Lesepaten, die in den Erstsprachen der Kinder vorlesen können
- Toleranz und Offenheit gegenüber dem muttersprachlichen Sprachgebrauch

Der so gestaltete pädagogische Raum unterstützt Kinder und Eltern dabei, ein positives Selbstbild zu entwickeln und einen empathischen Umgang mit Vielfalt aufzubauen. Der Anti-Bias-Ansatz kann eine Idee für die Zukunft darstellen, um auch interkulturelle Öffnungsprozesse in der Familienbildung voranzubringen.

Der Anti-Bias-Ansatz in der Erwachsenen- und Familienbildung

Die für die Erwachsenenbildung entwickelten Ziele einer vorurteilsbewussten Bildung können auf die Familienbildung übertragen werden. Das Thema Diskriminierung steht im Fokus der Anti-Bias-Arbeit innerhalb der Erwachsenenbildung. Drei Hauptaspekte sind in diesem Kontext relevant.

Eigene Person

- Bewusstmachung der eigenen Prägung in Bezug auf Vorurteile
- Reflexion des eigenen Verhaltens in Bezug auf Diskriminierung
- Reflexion des biografisch geprägten Werte- und Normsystems
- Reflexion gesellschaftlicher Zusammenhänge und das eigene Agieren in Gesellschaft

Phänomen Diskriminierung

- Sensibilisierung für eigenes diskriminierendes Verhalten
- Bewusstmachung gesellschaftlicher Strukturen und Zusammenhänge
- Verlernen von diskriminierendem Verhalten
- Erlernen neuer Handlungsweisen
- bewusster Umgang mit Vielfalt

Antizipation von Gesellschaft

- Blick über den eigenen Horizont hinaus, Betrachtung der gesamten Gesellschaft
- Zukunftsentwurf für Gesellschaft
- Aushandeln von Kompromissen, um sich in der Realität zu bewegen und Zukunft zu gestalten

(vgl. Gramelt 2010, 161)

In der Familienbildung können diese Ziele bei der Behandlung einer Reihe von Themen umgesetzt werden, die hier beispielhaft genannt seien:

- **Thema ethnische Herkunft:** Vorstellung der Familien; woher sie kommen; welche Sprachen sie sprechen; wie sie nach Deutschland gekommen sind; wie sie sich in Deutschland respektiert fühlen; auf welche Vorurteile sie stoßen; welche Bilder die anderen Eltern über ihre ethnische Herkunft haben;
- **Thema Familienkultur:** Familienalltag: Abläufe im Tagesrhythmus; welche Feiertage begangen werden; welche Feste gefeiert werden; welche Feste/Feiertage in den deutschen Bildungsinstitutionen gar nicht vorkommen; wie Eltern darauf reagieren; wie sie daran etwas ändern können;
- **Thema Werte, Normen, Erziehungsziele und -praktiken:** welche Erziehungsziele den Eltern wichtig sind; welche Ziele mit denen der Bildungsinstitution kollidieren; welche Erziehungsstile bevorzugt werden und was sie bewirken; welche Zukunft die Eltern für ihre Kinder wünschen; welchen Stellenwert die unterschiedlichen Religionen in den Bildungsinstitutionen haben; welche Relevanz eine interreligiöse Erziehung haben kann; wie wichtig den Eltern die Erstsprache ist; wie Spracherwerb in den Bildungsinstitutionen unterstützt bzw. nicht unterstützt wird; wie Eltern Mehrsprachigkeit gefördert sehen wollen;
- **Thema Geschlechterrollen:** wer in der Familie das Sagen hat; wie Söhne und Töchter erzogen werden sollen; welche Freiheiten die Eltern den Kindern je nach Geschlecht zubilligen wollen; welche Geschlechterstereotypen in Kinderbüchern zum Vorschein kommen etc.

Es bietet sich an, diese Themen in Gesprächsgruppen in Kitas oder Familienzentren zu behandeln, wo bereits die Kinder betreut werden. Die Gruppen sollten nicht zu groß sein (acht bis zehn Elternteile), damit eine vertraute Atmosphäre entstehen kann, in der sich die Eltern wohlfühlen und für einen solchen Prozess öffnen können. Die Gruppe sollte die Themen selber bestimmen, wodurch auch Möglichkeiten eröffnet werden, aktuelle Erziehungsprobleme aufzugreifen.

Methodisch sollte eine nicht-direktive Gesprächsführung, wie sie aus der personenzentrierten Gesprächsführung nach Rogers oder aus der themenzentrierten Interaktion bekannt ist, gewählt werden. Übungen aus der Interaktionspädagogik zum Training der sinnlichen Wahrnehmung, zur Förderung des Wir-Gefühls, der Kooperation und Konfliktfähigkeit, Rollenspiele, Planspiele und szenische Methoden tragen zu einem lebendigen Lernen bei. Anregend können auch Spiele wie etwa das Familienspiel⁶⁸ sein. Es ist aufgebaut wie ein Memoryspiel und zeigt auf unterschiedliche Art und Weise Familienmitglieder aus heutigen Familienformen. Die Bildkarten können Gesprächsanlässe bieten, z.B. wie Familien heute leben, wer Erfahrungen mit den abgebildeten Personen hat bzw. welcher Personenkreis auch im eigenen Umfeld zu finden ist. Möglich ist auch das Zuordnungsspiel, welches Kind zu welchen Eltern passt und umgekehrt. Über diese Zuordnung werden Rollenzuschreibungen und Familienmuster möglicherweise erkennbar und können als Gesprächsanlass aufgegriffen werden.

68 Das Familienspiel ist über den Verlag das Netz erhältlich.

Pädagogische Kompetenzen der Fachkräfte der Familienbildung

Die Anforderungen an Fachkräfte im Zusammenhang mit der Umsetzung des Anti-Bias-Ansatzes sind komplex. Menschen in ihrer Identitätsentwicklung zu unterstützen und Vielfalt als wertvoll zu betrachten, bedeutet einen grundlegenden Schutz aller vor Herabsetzung und Ausgrenzung. Es besteht der Auftrag, diskriminierende Verhaltensweisen in Settings der Familienbildung aufzugreifen, zu thematisieren und Gerechtigkeit herzustellen. Diese Zielerreichung kann einerseits durch entsprechendes Vorbildverhalten der Fachkräfte der Familienbildung sichergestellt werden. Andererseits sind auch Fortbildungsangebote für die beschäftigten Referentinnen und Referenten sinnvoll, um diese durch die Erweiterung von Fachwissen zu kompetenten Akteuren im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes weiterzubilden.

Interkulturalität und Umgang mit Vielfalt stellt demnach ein Querschnittsthema innerhalb der Familienbildung dar und spiegelt sich in allen fachlichen Bezügen und Themenstellungen wider. Bei Fachkräften sowie Referentinnen und Referenten der Familienbildung setzt der Umgang mit Vielfalt ein breitgefächertes Kompetenzprofil voraus. Zentrale Kompetenzen sind u.a. die Entwicklung einer offenen, toleranten Haltung gegenüber Vielfalt und die Selbstreflexion der eigenen Werte und kulturellen Orientierungen. Konfliktbereitschaft, Konfliktfähigkeit und die Kompetenz zur Entwicklung von friedvollen Lösungsstrategien sind weitere bedeutsame Fähigkeiten. Auch die Anwendung von Mediation kann in bestimmten Zusammenhängen eine hilfreiche Vorgehensweise darstellen.

Interkulturelle Kompetenz meint, sich nicht ausschließlich theoretisch den Themen der Vielfalt zu öffnen, sondern im Alltag dementsprechend zu handeln und aktiv zu werden. Im aktiven Handeln soll sich das Wertesystem spiegeln, auf dem die Anti-Bias-Arbeit beruht. Insbesondere in diskriminierenden Situationen sind direkte Interventionen erforderlich, die sich an den Leitlinien einer Menschenrechtsphilosophie orientieren. Dabei sind eine wertschätzende Sprache und das Wissen um erforderliche Argumente im Sinne des Anti-Bias-Ansatzes hilfreich.

Autorinnen: Mechthild Thamm und Birgit Stimm-Armingeon



Familienbildung macht Schule Zur Kooperation von Familienbildung und Schule

Kurzbeschreibung des Projekts

In einem Innovationsprojekt der Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW haben Familienbildungsstätten nach Möglichkeiten und Wegen erfolgreicher Kooperationen mit Grundschulen gesucht. Anknüpfend an positiven Vorerfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Familienzentren, war es das Ziel, auch Grundschulen als Orte der Familienbildung auszuprobieren und Angebote quartiersnah an den Lebenswelten der Familien auszurichten, um u.a. bisher schwer erreichbare Gruppen für die Familienbildung zu gewinnen. Zentrale Fragestellungen des Projekts bezogen sich daher einerseits darauf, wie gelingende Kooperationsbeziehungen mit dem System Schule aufgebaut werden können, und andererseits, welche spezifischen Anliegen und Bedürfnisse die Eltern an die Angebote haben. Außerdem sollten Grundschulen erfahren, dass die Zusammenarbeit mit Familienbildung gewinnbringend und entlastend ist. Eltern wiederum sollten in ihrer Kompetenz als Erziehungsverantwortliche und in ihrer Rolle als Partner von Schule gestärkt werden. Da sich die Grundschulen in NRW aufgrund ihrer regionalen und sozialräumlichen Lage sowie ihrer demografischen und finanziellen Entwicklung erheblich voneinander unterscheiden, wurden elf unterschiedliche Modellstandorte für die Erprobung von Kooperationen ausgewählt. Für die fachliche Vorbereitung der Projektbeteiligten wurden zwei wissenschaftliche Expertisen in Auftrag gegeben, die Informationen zur aktuellen Lebenslage von Eltern aus unterschiedlichen, insbesondere ressourcenarmen Milieus bzw. Migranten-Milieus liefern sollten. Die Modellstandorte wurden miteinander vernetzt und Gruppendiskussionen bzw. Befragungen mit allen Akteuren durchgeführt. In der Projektsteuerungsgruppe wurden die Erfahrungen reflektiert, dokumentiert und

in alle Familienbildungsstätten in NRW transferiert. Die Ergebnisse sind in ein Praxishandbuch eingeflossen, das wichtige Hinweise für gelingende Kooperationsbeziehungen liefert und Familienbildung und Grundschulen ermutigen soll, Kooperationen einzugehen.⁶⁹

Gründe für die Kooperation zwischen Familienbildung und Schule

Durch die Vernetzung von Schule und Familienbildung ergeben sich neue Hebel, um Zugänge zu ärmeren Milieus (u.a. auch Migrantenmilieus) zu erschließen (Merkle 2011) und um einen multiprofessionellen Support der Familien im Hinblick auf schulische Belange zu gewährleisten. Eine solche Unterstützung wird immer wichtiger, weil sich Eltern vielfach nicht in der Lage fühlen, ihre Kinder angemessen im Laufe ihres schulischen Werdegangs zu begleiten. Laut einer Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach (2011, 14) wünschen sich insbesondere Eltern aus benachteiligten Milieus mehr Unterstützung von staatlicher Seite, darunter insbesondere Eltern mit türkischem Hintergrund (59% versus 40% der Eltern insgesamt).⁷⁰ Andererseits steht diesem Wunsch eine gewisse Scheu entgegen, Hilfe bei der Institution Schule zu suchen und z.B. an Elternabenden teilzunehmen und sich dort aktiv einzubringen. Es gilt daher, Eltern besser als bisher einzubeziehen und auf eine Bildungspartnerschaft vorzubereiten, indem ihre Erziehungskompetenzen und ihr elterliches Rollenbewusstsein gestärkt werden. Wer, wenn nicht die Institutionen der Eltern- und Familienbildung, kämen überhaupt in Frage, um professionell Eltern- und Familienbildung zu leisten? Sie sind die fachkompetenten Ansprechpartner für diese Aufgaben. Eine ganze Reihe von Argumenten spricht für eine solche Kooperation zwischen Schule und institutionalisierter Familienbildung. Die folgende Liste kann als Argumentationshilfe für ein Einstiegsgespräch mit der Schulleitung verstanden werden:

- Die Verlagerung der Familienbildung in die Grundschule ist sinnvoll, weil die Grundschule für die Eltern ein vertrauter Ort im Wohnquartier ist;
- Elternbildung am Bildungsort Schule kann Anliegen der Eltern zeit- und realitätsnah, aufnehmen und bearbeiten;
- professionelle Fachkräfte der Familienbildung können spezielle, für die Familienbildung erprobte Programme erwachsenengerecht umsetzen;
- Familienbildner und -bildnerinnen stellen im schulischen Raum weitgehend neutrale Bezugspersonen dar, die unbelastet von Notenstress und Leistungsdruck als Dialogpartnerinnen und -partner auftreten können;
- Rollenkonflikte (Blickenstorfer 2009, 81), die bei Lehrkräften im Spannungsfeld von Amtsausübung (Zensuren- und Zeugnisvergabe) und Bildungspartnerschaft leicht auftreten können, werden so vermieden;
- Schule kann im Endeffekt von der professionellen Expertise der Familienbildung profitieren;
- die Angebote der Familienbildung in der Schule werden von vielen Schulleitungen als Entlastung im pädagogischen Alltag wahrgenommen;
- die Art und Form der Angebote können in der Regel nicht mit eigenen Ressourcen bewerkstelligt werden;
- das bessere Verständnis der Eltern für die Lernwelten ihrer Kinder kann als förderlich für den Bildungserfolg der Kinder gewertet werden.

69 Die Broschüre sowie die Expertisen sind im Literaturverzeichnis aufgeführt und können kostenfrei über die Homepage www.familienbildung-in-nrw.de angefordert werden.

70 Bereits Vorgänger-Untersuchungen (Stiftung Zentrum für Türkeistudien 2006; Merkle 2011) haben darauf hingewiesen.

Die Eltern verändern sich ...

„Sie interessieren sich mehr! Sie fragen die Kinder, ‚was habt ihr in der Schule gemacht?‘ Sie schauen die Hausaufgaben nach. Das sind ganz banale praktische Dinge. Sie erklären den Kindern nochmals was, sie üben mit den Kindern, schreiben Infos ins Hausaufgabenheft: Das und das ist nicht verstanden worden. Sie bieten sich an mitzuhelfen. Und die Kinder merken, Schule wird auch von meinen Eltern ernst genommen.“
(aus dem Interview mit einer Schulleitung)

Die Erfahrungen aus dem Projekt zeigen allerdings, dass eine Kooperation zwischen Familienbildung und Schule nicht automatisch und reibungslos funktioniert. Im Gegenteil sind große Anstrengungen notwendig, um eine produktive Zusammenarbeit zu gewährleisten, die über ein bloß additives Modell hinausgeht, in dem Schule und Familienbildung lediglich nebeneinander am gleichen Ort arbeiten. Kooperation wird im Folgenden verstanden als ein intendiertes **gemeinsames** Handeln von mindestens zwei **gleichberechtigten** Akteuren im Hinblick auf eine gemeinsame Aufgabe (Speck 2006, 265; Baier 2011, 357).

Barrieren für die Kooperation

Familienbildung und Schule – ungleiche Partner

Zunächst einmal sei vorausgeschickt, dass Schule und Familienbildung ungleiche Partner sind. Sie sind zwar beide im Sinne einer Definition von Fend (2008, 169) institutionelle Akteure, die über die drei Kernstrukturen eines Bildungssystems verfügen, nämlich „institutionelle Regelsysteme, Programme des Lehrens und Lernens sowie Kompetenzen und ‚Techniken‘ das Programm auszuführen“, weisen aber unterschiedliche strukturelle Merkmale auf. Die Schule ist eine Pflichtinstitution, die flächendeckend arbeitet, während Familienbildung freiwillig aufgesucht wird und dementsprechend schwächer ausgebaut und professionalisiert ist. Daraus ergibt sich von vornherein ein asymmetrisches Verhältnis in der Kooperation: Schule ist im Vergleich zur Familienbildung bei weitem der gewichtigere und einflussreichere Partner, was das Risiko birgt, dass Familienbildung von Schule vereinnahmt werden kann. Umso wichtiger ist es, dass eine Zusammenarbeit zwischen so ungleichen Akteuren durch Vereinbarungen wie z.B. einen **Kooperationsvertrag** geregelt wird, bei dem sich die Beteiligten als gleichberechtigt anerkennen.

Unterschiedliche rechtliche Grundlagen und Organisationsstrukturen

Schule und Familienbildungsstätten sind Partner mit unterschiedlichen institutionellen Strukturen und gesetzlichen Grundlagen. Diese Unterschiede sind bei der Kooperation zu berücksichtigen. Sie tangieren auch die Rahmenbedingungen für Elternbildungsangebote. Zunächst einmal kann sich die Zusammenarbeit beider Bildungsinstitutionen auf das Schulgesetz NRW stützen, das in § 5 (2) festlegt: „Schulen sollen in gemeinsamer Verantwortung mit den Trägern der öffentlichen und freien Jugendhilfe, mit Religionsgemeinschaften und mit anderen Partnern zusammenarbeiten ...“.

Die Familienbildungsstätten sind darüber hinaus durch das Weiterbildungsgesetz NRW und das KJHG (SGB VIII) in ihrer Arbeit rechtlich abgesichert. Das Weiterbildungsgesetz regelt ebenfalls die Finanzierung der Familienbildungsstätten. Elternbildung ist in diesem

Zusammenhang an eine Mindestteilnehmerzahl (im Durchschnitt 10 Teilnehmende) gebunden, was im schulischen Rahmen unüblich ist und bei Eltern zu Irritationen führen kann. Weitere Unterschiede ergeben sich durch die Gebührenregelung, der die Angebote der Familienbildung in den Familienbildungsstätten in der Regel unterliegen. Elternarbeit an Schulen ist dagegen gebührenfrei. Insofern entspricht es nicht der Erwartungshaltung der Eltern, wenn sie zu Elternbildungsangeboten in der Grundschule eingeladen werden, bei denen eine Gebühr zu zahlen ist. Darüber hinaus wären kostenlose Elternbildungsangebote gerade im Hinblick auf Familien mit niedrigem Einkommen, zu denen viele Migrantenfamilien gehören, wünschenswert. Insofern muss gut abgewogen werden, für welche Angebote eine Gebühr zu zahlen ist und für welche nicht. Dies erfordert allerdings eine Einigung, wer für die Kursleiterhonorare aufzukommen hat, bzw. zwingt darüber nachzudenken, wie zusätzliche Mittel akquiriert werden können. Weitere Differenzen bestehen in der zeitlichen Planung (Schuljahr/Semester), der erwachsenengerechten Ausstattung der Räumlichkeiten und der Möglichkeiten von Kinderbetreuung (Fischer 2014, 21f.).

Erste Schritte der Kontaktabnahnung und Rahmenbedingungen für eine nachhaltige Zusammenarbeit

Eine gute Möglichkeit, auf die Kooperationsbereitschaft der Familienbildung aufmerksam zu machen, sind **Schulleiterkonferenzen, Fachtagungen oder Fachgespräche**. Bei der konkreten Kontaktaufnahme mit einer Grundschule hat es sich als hilfreich erwiesen, wenn Familienbildung bereits ein konkretes Konzept mitbrachte, aus dem die Schule mögliche Vorteile auf Anhieb erkennen konnte (siehe oben). Dieses Konzept sollte jedoch flexibel veränderbar sein und gemeinsam mit der Schule weiterentwickelt werden. In der Projektpraxis hat sich gezeigt, dass ein **gemeinsames Verständnis von Familienbildung in der Schule** – über den Mehrwert der Kooperation hinaus – eine wichtige Voraussetzung für die Zusammenarbeit ist. Familienbildung ermöglicht eine Elternarbeit in der Schule, die weit über das, was in Schulen üblich und möglich ist, hinausgeht. Angebote der Familienbildung am Bildungsort Schule können Eltern – neben der Stärkung der Erziehungskompetenzen – in ihren Mitwirkungsmöglichkeiten, ihrer Vernetzung und gegenseitigen Unterstützung stärken. Familienbildung muss daher auch über ein geschärftes Profil verfügen, was sie auszeichnet und was sie der Schule bieten kann. Eine weitere Voraussetzung ist, dass beide Partner die **Kooperation wünschen** und sich aktiv dafür einsetzen. Ist die Schule so flexibel, der Familienbildung einen eigenen **Gestaltungsspielraum** zu belassen, dann ist eine gute Basis vorhanden, um auf Augenhöhe zu kooperieren und gemeinsame Absprachen zu treffen. Rückblickend erscheint es ratsam, dass ein schriftlicher **Kooperationsvertrag** geschlossen wird, in dem die Verantwortlichkeiten beider Partner festgelegt sind. Es empfiehlt sich ebenfalls, **regelmäßige Sitzungen** zum Thema Elternarbeit/ Elternbildung durchzuführen, um Arbeitsschritte miteinander abzustimmen und die Potenziale multiprofessioneller Teamarbeit zu nutzen. **Ein festes Team** aus Mitarbeitenden von Familienbildung und Grundschule, das die Angebote plant, auswertet und nachsteuert, ist ein wichtiger Faktor, damit die Kooperation nachhaltig ist.

Planung der Angebote

An allen elf Standorten hat es sich als richtig erwiesen, zur **Planung der Angebote** individuelle Absprachen mit den jeweiligen Schulen zu treffen und das Programm auf die Bedürfnisse der Eltern abzustimmen. Die niedrigschwellige Ansprache der Eltern unter Einbindung der Kinder hat sich als Erfolgsfaktor erwiesen, um insbesondere auch solche Familien zu erreichen, die durch die in den Schulen üblichen Kommunikationswege sonst nur schwer erreichbar sind. Eine Teilhabe gelingt daher besonders gut, wenn die Kinder z.B. ihre Eltern einladen. So wurden Lernrallyes entwickelt, bei denen die Eltern – von ihren Kindern angeleitet – herausfinden konnten, welche Lerntypen sie sind und wie ihre Kinder in der Schule Lesen, Schreiben und Rechnen lernen. Auch aus Sicht der beteiligten Schulen hat sich die Veranstaltungsform Spielenachmittag als günstig erwiesen. Positiv erlebt wurde, dass Eltern dabei Schule nicht nur als Lernanstalt, sondern als Lebensraum, als Ort des Spielens und Spaßhabens erfahren und Hemmschwellen gegenüber der Institution abbauten. Die Lernwelten der Kinder und Möglichkeiten einer anregenden Lernkultur können so erschlossen werden. Eltern-Kind-Rallyes durch die Schule mit Stationen (Tornister packen, gesundes Frühstück usw.) sind fast immer ein Erfolgsgarant für einen sicheren Start von Familienbildungsangeboten in Grundschulen gewesen. Auch das Thema „gesunde Ernährung“ ist auf eine positive Resonanz gestoßen. Eltern und Kinder haben das Thema gemeinsam in einem Kochkurs bearbeitet. Hier konnten auch verschiedene Esskulturen vorgestellt werden. Durch den Kurs wurden mehrere Frauen dazu motiviert, auch an einem Deutschkurs teilzunehmen. Andere haben sich bereit erklärt, verantwortliche Patenschaften, z.B. für einen Spielplatz, zu übernehmen. Darüber hinaus können Themen wie Leistungsdruck, Versagensängste, negative Erfahrungen aus der eigenen Schulzeit und ihre Auswirkungen auf das eigene Erziehungsverhalten angeschnitten werden. Eine Schulleitung beurteilt gerade die inhaltliche Kooperation als sehr sinnvoll: „Ohne diese Kooperation wären bestimmte Dinge nicht möglich: Die Vorträge über Erziehungsfragen, sinnvolle Mediennutzung oder auch gesunde Ernährung. Da kommen externe Moderatoren, die Informationen in die Elternschaft bringen.“

An einem weiteren Standort haben sich gemeinsame Exkursionen mit Eltern, Kindern und Lehrkräften mit gleichzeitiger thematischer Aufbereitung im Unterricht als gemeinschaftsbildend und Grundlage für weitere Angebote erwiesen.

Modell Ausflug: Gemeinsam in Bildungsfragen unterwegs

Eine Exkursion bietet einen Rahmen für ein gemeinsames Erlebnis von Kindern, Eltern und Lehrkräften, das Nähe herstellen kann:

Der Ausflug, den die Familienbildungsstätte vorbereitet hatte, führte in den Nationalpark Eifel Vogelsang und stand unter dem Motto: „Helfen braucht Vorbilder“. Mit einem Ranger wanderte die Gruppe durch den Nationalpark Eifel und ließ sich später im „Rotes-Kreuz-Museum“ über die Geschichte und Inhalte der Hilfsorganisation informieren. Das Thema wurde später im Grundschulunterricht vertieft. Andere Hilfsorganisationen und Helfer wie z.B. die Feuerwehr wurden vorgestellt. Die Arbeitsergebnisse wurden auf vielfältige Art dokumentiert (Collagen, Zeichnungen, Texte) und Eltern und Lehrenden der Schule vorgestellt.

Um Eltern möglichst frühzeitig erreichen zu können, sollte die Kooperation von Familienbildung und Schule bereits im Übergang von der Kita in die Schule ansetzen. Eltern könnten so auf die Anforderungen der Grundschule besser vorbereitet werden, „damit Kinder, wenn sie dann mit sechs in die Schule kommen, Eltern an ihrer Seite haben, die eine Vorstellung davon haben: ‚Was passiert denn da eigentlich, was kommt auf die Kinder zu und was können wir bis dahin noch wie schaffen?‘ Sprachförderung, Logopädie oder Ergotherapie – das kann dann noch alles in Gang gesetzt werden.“ (aus dem Interview mit einer Schulleitung)

Für alle Maßnahmen und Angebote gilt: Die Bedürfnisse der Eltern müssen genau erhoben und berücksichtigt werden. Auch präventive Angebote sollten an alle Familien adressiert sein, um keinen stigmatisierenden Effekt durch eine Vorauswahl von Eltern zu bewirken. Spezifische Programme, die niederschwellig konzipiert sind, müssen in ein Gesamtkonzept eingebettet sein. Darüber hinaus sollten Eltern mit Migrationshintergrund nicht als Sondergruppe angesprochen werden, sondern wie alle anderen Eltern mit ihren unterschiedlichen soziokulturellen Hintergründen wahrgenommen werden (siehe auch Pietsch u.a. 2010, 76f.).

Gerade zu Anfang dürfen sich Schule und Familienbildung nicht von einer geringen Elternbeteiligung irritieren lassen. Noch dominiert oft die Vorstellung: „Schule ist: morgens ein Kind hinschicken, das mittags zurückkommt“, Eltern hätten sich aus den Schulangelegenheiten herauszuhalten. Schließlich dauert es eine Weile, bis sich ein anderes Verständnis der eigenen Erziehungsverantwortung im Hinblick auf Schule herausgebildet hat.

Die Erfahrung zeigt, dass begeisterten Eltern schnell weitere folgen. Abschreckend wirkt, wenn Eltern den Eindruck bekommen, sie würden funktionalisiert und/oder belehrt. Zu berücksichtigen ist auch, dass Eltern in belastenden Lebenssituationen den Kopf oft nicht frei haben für Schule und Familienbildungsangebote. Einen sensiblen Blick für die Problemlagen der Eltern zu bewahren und eng mit weiteren Akteuren an der Schule wie z.B. Fachkräften der Schulsozialarbeit zusammenzuarbeiten, führt in die richtige Richtung.

Autorinnen: Veronika Fischer und Bärbel Gebert

10. Fortbildung

Wie im ersten Kapitel bereits ausgeführt wurde, beinhaltet die interkulturelle Öffnung einer Familienbildungseinrichtung einen Prozess der Organisationsentwicklung, der die Zugangsbarrieren für Zugewanderte und ihre Familien beseitigt und auf die gleichberechtigte Teilhabe aller an Weiterbildung abzielt. Interkulturelle Öffnung geht zugleich mit Veränderungen einher, die sowohl die handelnden Personen, die Strukturen der Organisation als auch das Kooperationsnetz der Institutionen im Umfeld betreffen. Sie umfasst eine konzeptionelle Weiterentwicklung der Organisation und gleichzeitig eine interkulturelle Fortbildung der Mitarbeiterschaft.

Der Prozess der interkulturellen Orientierung einer Organisation sollte auf lange Sicht auf allen drei Ebenen (Personal, Organisationsstrukturen und Kooperationsnetz) angestoßen und in ein umfassendes Organisationsentwicklungsmodell eingebettet werden. Im Folgenden soll der Personalentwicklung, insbesondere der Fortbildung des Personals, besondere Aufmerksamkeit geschenkt werden. Neben der Einstellung neuen Personals, das aufgrund seiner Zuwanderungsgeschichte oder seines familiären Hintergrunds mindestens eine Sprache der Hauptmigrantengruppen spricht und sich durch profunde Kenntnisse des soziokulturellen Hintergrunds der jeweiligen Adressaten und eine kultursensible Haltung auszeichnet⁷¹, ist die Schulung des vorhandenen Personals im Hinblick auf die Vermittlung interkultureller Kompetenzen und einer diversitätsbewussten Haltung wichtig.

In den letzten Jahren sind gerade im Fortbildungsbereich eine Reihe von Konzeptionen entwickelt worden, die sich u.a. an verschiedene Berufsgruppen im Bildungsbereich (z.B. Elementarbereich⁷², Übergang Schule Beruf⁷³) und der Kommunalverwaltung⁷⁴ wenden. Die Entwicklung und Erprobung von Fortbildungskonzeptionen sind wichtige Schritte, um das Personal einer Einrichtung auf migrationsspezifische Erfordernisse einzustimmen. Sie stellen eine notwendige, aber nicht hinreichende Bedingung für interkulturelle Öffnung dar.

Interkulturelle Kompetenzen und eine diversitätsbewusste Haltung in der Familienbildung

Ein zentrales übergeordnetes Ziel der Familienbildung besteht darin, Familienmitglieder zu einer selbstständigen und gleichberechtigten Teilhabe am gesellschaftlichen Leben zu befähigen. Dies schließt ein, dass ihr persönliches Potenzial und ihre Ressourcen, d.h. ihr

71 Eine institutionelle Barriere für die interkulturelle Personalentwicklung besteht bei konfessionellen Trägern darin, dass kein andersgläubiges hauptamtliches Personal eingestellt werden darf. Darüber hinaus ist bei einigen Trägern ein Einstellungsstopp erlassen worden.

72 Für den Elementarbereich hat die damalige RAA (heute Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationsstellen – LaKI) einen Zertifikatskurs zur „Interkulturellen Kompetenz für ErzieherInnen“ entwickelt (RAA 2005).

73 Die damalige Hauptstelle der RAA/NRW (heute LaKI) hat in Verbindung mit der Diakonie der Ev. Kirche im Rheinland, unter der wissenschaftlichen Begleitung der Hochschule Düsseldorf, ebenfalls für den Bereich der Berufsorientierung einen Zertifikatskurs zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen konzipiert (Fischer/Springer/Zacharaki 2006).

74 Hier sei auf das Konzept des Deutschen Instituts für Erwachsenenbildung zur Fortbildung von Angehörigen der Kommunalverwaltungen verwiesen (Grünhage-Monetti 2006).

Wissen, ihre Fähigkeiten und Fertigkeiten zur Entfaltung kommen können. Dies beinhaltet auf Seiten des professionell Handelnden eine respektvolle Haltung angesichts der Wachstumsmöglichkeiten der Menschen und eine Sensibilität und Offenheit für kulturelle Differenzen. Dies setzt umgekehrt eine kritische Auseinandersetzung mit den eigenen kulturellen Prägungen voraus. Die Fähigkeit zur Selbstreflexion und kritischen Auseinandersetzung mit dem Eigenen ist ebenso von Bedeutung wie Offenheit und Einfühlungsvermögen gegenüber dem Anderen, verbunden mit Konflikt- und Kritikfähigkeit.

Die für die Arbeit erforderlichen interkulturellen Kompetenzen lassen sich nach drei Dimensionen unterscheiden:

- **selbstreflexive Kompetenzen:** sich seiner eigenen kulturellen Gewordenheit bewusst zu werden; dem Ethnozentrismus der eigenen Denkmuster auf die Spur zu kommen; eigene Vorurteile gegenüber anderen Kulturen kritisch zu hinterfragen etc.
- **soziale Kompetenzen:** Offenheit für und Interesse an der Vielfalt der Menschen; Empathie als die Fähigkeit, sich in die Gefühle anderer hineinzusetzen; ggf. einen Perspektivwechsel vornehmen zu können, indem ihre Wertvorstellungen und Handlungsmuster nachvollzogen werden; Ambiguitätstoleranz als die Fähigkeit, andere Werte und Normen auszuhalten, ohne sich dadurch gleich bedroht zu sehen; kommunikative Kompetenz als Verständigungsbereitschaft und Dialogfähigkeit; Rollendistanz; Konfliktfähigkeit etc.
- **Sachkompetenzen:** Wissen über die Geschichte der Migration und ihre Folgen für die Gesellschaft; grundlegende Kenntnisse des Zuwanderungsgesetzes, des neuen Staatsbürgerschaftsrechts und Asylrechts; Informationen zur psycho-sozialen Situation von Familien mit Migrationshintergrund; Kenntnisse über Erziehungsziele, -stile und Erziehungspraktiken in den unterschiedlichen Milieus; Verständnis der Ursachen von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt etc.

Hinzukommen muss eine Handlungskompetenz, die die pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter befähigt, angemessen in Bildungs- und Beratungssituationen zu reagieren und zu agieren. Dazu benötigen sie zum einen Methoden, um den Wissenstransfer in die Praxis vorzunehmen, und zum anderen die oben beschriebene Haltung, die den Adressaten das Gefühl vermittelt, als gleichwertige Partner anerkannt und Wert geschätzt zu werden. Es würde den Rahmen dieses Praxisleitfadens sprengen, wollte man den Kompetenzbegriff noch näher ausführen. Deshalb sei an dieser Stelle auf Literatur verwiesen (Fischer/Springer/Zacharaki 2006; Fischer 2011; Grünhage-Monetti 2006; Schlösser 2004; RAA 2005; Handschuck & Schröder 2003; Vanderheiden/Mayer 2014).

Eine Basisqualifikation für das pädagogische Personal der Familienbildung könnte sich an dem von Springer und Zacharaki (2006, 48–81) entwickelten Zertifikatsmodell orientieren, müsste allerdings um Inhalte ergänzt werden, die für die Familienbildung relevant sind. Denkbar wären Module, die in dem rechts abgebildeten Schema dargestellt sind.

Module für eine Fortbildungsreihe „Interkulturelle Kompetenz und Diversitätsbewusstsein in der Familienbildung“

Baustein 1 Einführung 1 Tag	Baustein 2 Interkulturelle Sensibilisierung und diversitäts- bewusste Haltung 2 Tage	Baustein 3 Migrations- geschichte und rechtliche Situation 1 Tag	Baustein 4 Unterschied- liche Werte und Normen 2 Tage	Baustein 5 Vorurteile und rassistisches Denken 2 Tage
Baustein 6 Organisations- entwicklung I 2 Tage	Baustein 7 Psycho-soziale Situation von Zugewanderten und ihren Familien 1 Tag	Baustein 8 Praktikum in Familien- bildungsein- richtungen mit Angeboten für Zugewan- derte und ihre Familien 10 Tage	Baustein 9 Kommunika- tion, Konflikt- lösung und Mediation im interkulturellen Feld 2 Tage	Baustein 10 Mehrsprachig- keit und Spracherwerbs- strategien 1 Tag
Baustein 11 Familienförder- programme unter migrations- sensiblen Aspekten 2 Tage	Baustein 12 Interkulturelle Beratung 2 Tage	Baustein 13 Stadtteil- und Netzwerkarbeit 1 Tag	Baustein 14 Kooperation mit Zugewanderten und Migrant- organisationen 1 Tag	Baustein 15 Organisations- entwicklung II 2 Tage

Baustein 1: Einführung

Die erste Einheit des Kurses führt in Aufbau, Ziele, Themen und Methoden ein und endet mit einem Kontrakt, mit dem sich die Interessenten zur Teilnahme verpflichten.

Baustein 2: Interkulturelle Sensibilisierung und eine diversitätswusste Haltung

Bewusst ist an den Anfang dieser Fortbildungsreihe nicht Wissensvermittlung, sondern Selbsterfahrung gestellt. Diese Selbsterfahrung wird durch verschiedene Übungen in der Gruppe ermöglicht. Indem andere widerspiegeln, wie sie mich wahrnehmen, erfahre ich einzelne Aspekte über mich, die ich in mein Selbstbild integriere, und bekomme zugleich Hinweise über das Bild, was andere von mir haben. In einer vielfältig zusammengesetzten Gruppe kommt möglicher Weise ein Fremdheitserleben hinzu. Das Befremden angesichts anderer Werte und Normen zwingt zur Selbstbesinnung und Überprüfung der eigenen Bewertungen, Denk- und Verhaltensweisen. Daraus kann ein produktiver Austausch erwachsen und der respektvolle Umgang mit Vielfalt.

Baustein 3: Migrationsgeschichte und rechtliche Situation

Mit diesem Modul soll einerseits ein Überblick über die Migrationsgeschichte, die Ursachen und historischen Etappen der Zuwanderung in die Bundesrepublik Deutschland und andererseits ein Einblick in die rechtliche Situation der hier lebenden Familien gegeben werden.

Baustein 4: Unterschiedliche Werte und Normen

Gerade in der Familienbildung setzt man sich immer wieder mit Werten, Normen und den dahinter stehenden Menschenbildern als einer wichtigen Grundlage für die Erziehung auseinander. Dies geschieht im Rahmen dieses Bausteins unter dem Aspekt des interkulturellen Vergleichs.

Baustein 5: Vorurteile und rassistisches Denken

Zugewanderte sehen sich häufig mit Vorurteilen und rassistischem Denken seitens der Aufnahmegesellschaft konfrontiert. Im Rahmen dieses Moduls geht es darum, die Ursachen, Phänomene und Auswirkungen zu untersuchen und Konzepte zur Prävention von Vorurteilen und Rassismen vorzustellen. Mit Hilfe von Sensibilisierungsübungen, theaterpädagogischen Methoden, kollegialer Fallberatung und Reflexion soll das Thema bearbeitet werden.

Baustein 6 und Baustein 15: Organisationsentwicklung I und II

Während im Teil I zum Thema Organisationsentwicklung Grundlagen geklärt werden, findet im zweiten Teil die Reflexion eines Praxisprojekts statt, das die Teilnehmenden für ihre Organisation entwickeln sollen, um den Transfer des Gelernten in die Strukturen ihrer eigenen Einrichtung zu leisten.

Baustein 7: Psycho-soziale Situation von Zugewanderten und ihren Familien

Die ökonomische, kulturelle, soziale und psychische Situation von Familien mit Zuwanderungsgeschichte und die damit verbundenen spezifischen Benachteiligtenlagen stehen hier zur Debatte.

Baustein 8: Praktikum

Einrichtungen mit einer längeren Tradition im Bereich der Migrationsarbeit geben Gelegenheit zu Hospitation, Team-Teaching und Erprobung von interkulturellen und migrationspezifischen Bildungs- und Beratungsansätzen.

Baustein 9: Kommunikation, Konfliktlösung und Mediation im interkulturellen Feld

Jegliche Kommunikation tendiert zu Mehrdeutigkeiten, Missverständnissen und Fehlinterpretationen. Umso mehr ist interkulturelle Kommunikation, bei der Sprecher unterschiedlicher kultureller Herkunft aufeinander treffen, mit dem Risiko verbunden, aneinander vorbei zu reden oder den anderen nicht zu verstehen. Ein Bewusstsein dieser Rahmenbedingungen hilft schon, auf der Hut zu sein und sich durch entsprechende Diskursstrategien immer wieder zu vergewissern, was der andere verstanden hat. Darüber hinaus soll ein Training in Methoden zur konstruktiven Konfliktbewältigung einführen.

Baustein 10: Mehrsprachigkeit und Spracherwerbsstrategien

Um Kindern aus Zuwandererfamilien langfristig den erfolgreichen Einstieg in das deutsche Bildungssystem zu ermöglichen, werden verstärkt Angebote zur frühkindlichen Sprachförderung durchgeführt. Dabei kommt der Förderung der Mehrsprachigkeit eine besondere Bedeutung zu.

Baustein 11: Familienförderprogramme unter migrationssensiblen Aspekten

Insbesondere die „Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationsstellen“ berät und begleitet Familienbildungseinrichtungen bei der Durchführung von Sprach- und Elternförderprojekten wie „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“. Darüber hinaus werden Programme wie FuN (Familie und Nachbarschaft), Join!, das Prager Eltern Kind Programm (PEKiP) oder Starke Eltern – Starke Kinder (des Kinderschutzbundes) vermehrt mit zugewanderten Eltern und ihren Kindern durchgeführt. Ein Teil dieser Programme soll in diesem Modul vorgestellt und ausprobiert werden.

Baustein 12: Interkulturelle Beratung

Beratung findet in der Familienbildung sowohl innerhalb der einzelnen Angebote als auch separat statt. Dieser Baustein ist als Übungsseminar konzipiert, bei dem auf bisherige eigene Erfahrungen in Beratungssituationen eingegangen werden soll. Anknüpfend an eigene Beratungserfahrungen werden einzelne Phasen der Beratung mit Zugewanderten bearbeitet (Kontaktphase, Gesprächsführung, Klärungsphase, Lösungsorientierung und Abschluss), auf die Bedeutung der Sprache und Beratungssituationen mit Dolmetschern eingegangen.

Baustein 13: Stadtteil- und Netzwerkarbeit

Im Mittelpunkt stehen Kooperationsmodelle, die die Akteure im Gemeinwesen zusammenführen und zu einer höheren Effizienz ihrer Arbeit beitragen. Insbesondere Vernetzungsmöglichkeiten mit Organisationen der Migrationsarbeit werden thematisiert.

Baustein 14: Kooperation mit Zugewanderten und Migrantenorganisationen

Ein partizipativer Ansatz, der die Interessen und Bedarfslagen der Zugewanderten mit einbezieht, gewährleistet den Zugang zu den Adressaten, ein ressourcen- und bedürfnisorientiertes Vorgehen und einen lebendigen Austausch über das Programm und die Angebotsgestaltung in der Familienbildung.

Es wäre sinnvoll, künftig landesweit Fortbildungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen an das haupt- und nebenberufliche Personal in der Familienbildung anzubieten.

Voraussetzungen für eine Veränderung

Längst haben Studien zur Organisationsentwicklung gezeigt (von Rosenstiel 2000, 96), dass es nicht ausreicht, wenn sich nur die Menschen in den Organisationen in ihrem Erleben und Verhalten neu orientieren. So ist der sogenannte personale Ansatz der Organisationsentwicklung, dessen Kern darin bestand, einzelne Organisationsmitglieder einem intensiven gruppenspezifischen Training zu unterziehen, um das so erworbene gruppenpsychologische Wissen für eine effizientere Organisation zu nutzen, schnell an seine Grenzen gestoßen. Neben Maßnahmen zur Personalentwicklung sind daher zugleich strukturelle Veränderungen zur Organisationsentwicklung einzuleiten. Auch die Verantwortlichen für das Modellprojekt „Transfer interkultureller Kompetenz“ (TiK) (Lima Curvello & Pelkhofer-Stamm 2003) kamen zu dem Ergebnis, dass eine Kopplung von Weiterbildung und Organisationsberatung sinnvoll ist, um den Transfer des Wissens in die Organisation zu begünstigen. Einzelne Maßnahmen der interkulturellen Öffnung tendieren zu Insellösungen, wenn sie nicht in Gesamtstrategien der Organisationsentwicklung eingebettet werden. Die Projektleitung von „TiK“ baute deshalb am Ende jedes Weiterbildungsblocks eine Reflexion der Transferaktivitäten ein.

Darüber hinaus werden in der Fachliteratur weitere Bedingungen genannt, die grundsätzlich bei solchen Veränderungsprozessen zu berücksichtigen sind:

„Die Organisation befindet sich in keiner Existenzkrise.
 Problembewusstsein hat sich bereits entwickelt.
 Die Organisationsmitglieder kennen die Spielregeln der Kooperation.
 In der Organisation besteht Bereitschaft zum Experimentieren.
 Organisations- und Personalfunktionen kooperieren eng miteinander.
 Die einzelnen Organisationseinheiten sind relativ autonom.
 Ein starkes Top-Management unterstützt den Organisationsentwicklungsprozess.
 Die Organisationsmitglieder haben gruppenspezifische Erfahrung.
 Die Beziehungen zwischen Management und Betriebsrat sind nicht tiefgreifend gestört.
 Die Organisationsmitglieder sind bereit, sich auf langfristige Prozesse einzulassen und stehen nicht unter dem Erwartungsdruck, sofort Sachlösungen zu erbringen.
 Es besteht die Bereitschaft, langfristig externe und interne Moderatoren in der Rolle des ‚Change Agent‘ einzusetzen.“ (von Rosenstiel 2000, 130)

Literatur

Anakonde GbR (2015): Bericht zur Evaluation des gebührenfreien Angebots der Familienbildung „Elternstart NRW“. Im Auftrag des Ministeriums für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport NRW. https://familienbildung-in-nrw.de/fileadmin/user_upload/Images/Content/fachkraefte/elternstartNRW/Evaluationsbericht_ElternstartNRW_2015.pdf (Zugriff: 15.03.2017)

Antes, Wolfgang (2010): Projektarbeit für Profis. Praxishandbuch für moderne Projektarbeit. 2., aktualisierte Auflage. Weinheim und München

Anti-Bias-Netz (Hrsg.) (2016): Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz. Freiburg im Breisgau

Apeltauer, Ernst (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern. Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht. Flensburg

Auernheimer, Georg (2012): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. 7. Auflage. Darmstadt

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld

Baier, Florian (2011): Schulsozialarbeit in Kooperation mit Schule. In: Baier, Florian/Deinet, Ulrich (Hrsg.): Praxisbuch Schulsozialarbeit. Methoden, Haltungen und Handlungsorientierungen für eine professionelle Praxis. Opladen/Farmington Hills, S. 357–367

Bilger, Frauke u.a. (Hrsg.) (2017): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2016 – Ergebnisse des Adult Education Survey (AES). <https://www.die-bonn.de/doks/2017-weiterbildungsforschung-01.pdf> (Zugriff: 21.11.2018)

Blickenstorfer, Radmila (2009): Strategien der Zusammenarbeit. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 69–87

Bos, Wilfried u.a.(Hrsg.) (2007): IGLU 2006. Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich. Münster

Bovha, Cvetka/Kontzi, Nele (2009): Der Anti-Bias-Ansatz: Vorurteilsbewusstes Miteinander an Berliner Grundschulen. In: Lange, Dirk/Polat, Ayca (Hrsg.): Unsere Wirklichkeit ist anders. Schriftenreihe 1001. Bundeszentrale für politische Bildung, Bonn. http://www.anti-bias-tage.de/sites/dox/Anti-Bias-Artikel-CvetkaBovha_NeleKontzi_bpb.pdf (Zugriff: 14.02.2017)

Brixius, Bernd (2005): FuN – der Name ist Programm _ Familien lernen mit Spaß.
In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht.
Opladen, S. 137–159

Budde, Jürgen (2013): Intersektionalität als Herausforderung für eine erziehungswissenschaftliche soziale Ungleichheitsforschung. In: Siebholz, Susanne (Hrsg.): Prozesse sozialer Ungleichheit. Wiesbaden, S. 245–257

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016): Asyl – und dann?
Die Lebenssituation von Asylberechtigten und anerkannten Flüchtlingen in Deutschland.
BAMF-Flüchtlingsstudie 2014. Forschungsbericht 28. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb28-fluechtlingsstudie-2014.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 15.03.2017)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2016): Migrationsbericht 2014.
https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2014.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 07.11.2018)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2018): IAB-BAMF-SOEP-Befragung von Geflüchteten 2016: Studiendesign, Feldergebnisse sowie Analysen zu schulischer, wie beruflicher Qualifikation, Sprachkenntnissen sowie kognitiven Potenzialen. Forschungsbericht 30 von Brücker, Herbert/ Rother, Nina/ Schupp, Jürgen (korr. Fassung). http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb30-iab-bamf-soep-befragung-gefluechtete-2016.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 22.11.2018)

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2018a): Arbeitsmarktintegration von Zuwanderern im Familiennachzug. Ergebnisse der BAMF-Familiennachzugsstudie 2016. Forschungsbericht 32. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Forschungsberichte/fb32-arbeitsmarktintegration-zuwanderer-im-familiennachzug.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 22.11.2018)

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2015): Weiterbildungsverhalten in Deutschland 2014. Ergebnisse des Adult Education Survey – AES Trendbericht. Bonn

Bundesministerium des Innern (BMI)/Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (2016): Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung. Migrationsbericht 2015. http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Migrationsberichte/migrationsbericht-2015.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 15.03.2017)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2005): Stärkung familialer Beziehungs- und Erziehungskompetenzen. <https://www.bmfsfj.de/blob/95354/076596362455af26733a2bedf0a32d6e/staerkung-familialer-beziehungs-und-erziehungskompetenzen-data.pdf> (Zugriff: 15.03.2017)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2016): Familien mit Migrationshintergrund: Analysen zur Lebenssituation, Erwerbsbeteiligung und Vereinbarkeit von Familie und Beruf. 3. Auflage. Berlin

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) (Hrsg.) (2017): Gelebte Vielfalt: Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland. Berlin. <https://www.bmfsfj.de/blob/116880/83c02ec19dbea15014d7868048f697f2/gelebte-vielfalt-familien-mit-migrationshintergrund-in-deutschland-data.pdf> (Zugriff: 21.11.2018)

Bührmann, Andrea (2011): Intersektionalität. In: Fuchs-Heinritz, Werner (Hrsg.): Lexikon zur Soziologie. 5. Auflage. Wiesbaden, S. 321

Chilla, Solveig/Rothweiler, Monika/Babur, Ezel (2013): Kindliche Mehrsprachigkeit: Grundlagen – Störungen – Diagnostik. München

Cohn, Ruth C. (1997): Von der Psychoanalyse zur themenzentrierten Interaktion. Von der Behandlung einzelner zu einer Pädagogik für alle. 13., erweiterte Auflage. Stuttgart

Correll, Lena/Kassner, Karsten/Lepperhoff, Julia (2016): Integration von geflüchteten Familien. Handlungsleitfaden für Elternbegleiterinnen und Elternbegleiter. Berlin. https://www.elternchance.de/fileadmin/elternchance/dokumente/Leitfaden_Integration_Gefluechteter_Familien_2016_04_29.pdf (Zugriff: 15.03.2017)

Cummins, James (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenz-Hypothese. Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung. In: Swift, James (Hrsg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg

Derman-Sparks, Louise (2001): Anti-Bias-Arbeit mit jungen Kindern in den USA. https://situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Derman-Sparks_Anti-Bias-Arbeit%20%20in%20den%20USA.pdf (Zugriff: 14.02.2017)

Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.) (2016): Bildungsübergänge gemeinsam gestalten. Berlin

Diakonisches Werk Braunschweig und Stiftung Braunschweiger Kulturbesitz (Hrsg.) (2011): Wirksame Wege für Familien mit geringem Einkommen im Braunschweiger Land gestalten. Braunschweig

Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (Hrsg.) (2014): Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“. Praxis für Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal

Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (Hrsg.) (2012): Im Blickpunkt: Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Wuppertal

Dornes, Martin (1993): Der kompetente Säugling. Die präverbale Entwicklung des Menschen. Frankfurt a.M.

Ehmig, Simone C./Reuter, Timo (2013): Vorlesen im Kinderalltag. Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern und Jugendlichen und Vorlesepraxis in den Familien. Zusammenfassung und Einordnung zentraler Befunde der Vorlestudien von Stiftung Lesen, DIE ZEIT und Deutsche Bahn 2007–2012. Mainz. <https://www.stiftunglesen.de/download.php?type=documentpdf&id=951> (Zugriff: 25.01.2017)

Fachstelle Väterarbeit in NRW (Hrsg.) (2017): Erhebung zur Väterarbeit in NRW. Basisauswertung: 2004–2015. Herausgegeben im Auftrag des MFKJKS NRW (Im Erscheinen)

Fend, Helmut (2008): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen. 2., durchges. Auflage. Wiesbaden

Fischer, Veronika (2011): Interkulturelle Kompetenz. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 334–358

Fischer, Veronika (2012): Im Blickpunkt Migration. Eltern stärken – Teilhabe verbessern. Eine Expertise im Rahmen des Projekts: Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“, hrsg. von den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW. Wuppertal

Fischer, Veronika (2014): Kooperationsstrukturen von Familienbildung und Grundschule. In: Die Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (Hrsg.): Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft „fünf bis elf“. Praxis für Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Wuppertal, S. 15–23

Fischer, Veronika (2014a): Beispiel für interkulturelle Öffnung auf kommunaler Ebene: Netzwerk Interkulturelles Lernen in Oberhausen (NIL). In: Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Helene (Hrsg.): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen, S. 464–466

Fischer, Veronika (2016): Der Diversity-Diskurs und schulisch orientierte Soziale Arbeit. In: Fischer, Veronika/Genenger-Stricker, Marianne/Schmidt-Koddenberg, Angelika (Hrsg.): Soziale Arbeit und Schule. Diversität und Disparität als Herausforderung. Schwalbach/Ts., S. 65–132

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 1. Auflage 2005. Schwalbach/Ts.

Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. 2. Auflage. Schwalbach/Ts.

Fischer, Veronika u.a. (2007): Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung. Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Hrsg. vom Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

Fischer, Veronika u.a. (2007): Stärkung der Selbsthilfepotenziale und Vernetzung zugewanderter Eltern. Eine Untersuchung des Elternnetzwerks NRW unter besonderer Berücksichtigung des Fortbildungsbedarfs. Im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW. Düsseldorf. <http://soz-kult.fh-duesseldorf.de/forschung/forschungsprojekte/migrateltern>

Fürstenau, Sarah/Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2010): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden

Gaitanides, Stefan (2003): Selbsthilfepotenzial von Familien ausländischer Herkunft, freiwilliges Engagement und Selbstorganisation von Migranten – Struktur, Funktion, Förder- und Anerkennungsdefizite. In: iza. Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, o.Jg., H. 2, S. 21–29

Gaitanides, Stefan (2011): Zugänge der Familienarbeit zu Migrantenfamilien. In: Fischer, V./Springer, M. (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts, S. 323–333

Garcia, Ofelia/Wei, Li (2014): Translanguaging: Language, Bilingualism and Education. MacMillan, Basingstoke

Gibbons, Pauline/Cummins, Jim (2002): Scaffolding Language, Scaffolding Learning: Teaching Second Language Learners in the Mainstream Classroom. Heinemann Educ Books

Gogolin, Ingrid/Dirim, Inci/Klinger Thorsten/Lange Imke/Lengyel Drorit/Michel, Ute/Neumann, Ursula/Reich, Hans H./Roth, Hans-Joachim/Schwippert, Knut (2011): FörMig Edition. Band 7. Hamburg

Gramelt, Katja (2010): Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kultureller) Vielfalt. Wiesbaden

Grossmann, Karin/Grossmann, Klaus E. (2014): Bindungen – das Gefüge psychischer Sicherheit. 6. Auflage. Stuttgart

Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.) (2006): Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Fortbildungskonzepte für kommunale Verwaltungen und Migrantenorganisationen. Bielefeld

Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg

Heckman, James J. (2006): Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children. In: Science 312. H. 5782, S. 1900–1902

Holz, G. (2011): Ansätze kommunaler Armutsprävention – Erkenntnisse aus der AWO-ISS-Studie „Kinderarmut“. http://www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/VORTRAG_GERDA_HOLZ_ARMUTSPRAeVENTION.pdf (Zugriff: 25.01.2017)

Honkanen-Schoberth, Paula (2016): Starke Kinder brauchen Starke Eltern. Der Elternkurs des Deutschen Kinderschutzbundes. Freiburg im Breisgau

Honkanen-Schoberth, Paula/Jennes-Rosenthal, Lotte (2002): Starke Eltern – Starke Kinder®. Mehr Freude mit Kindern. Berlin: DKSB-Eigenverlag (überarbeitete Auflage 2012)

Hunger, Uwe/Metzger, Stefan (2011): Kooperation mit Migrantenorganisationen. Studie im Auftrag des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge. Münster. https://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Publikationen/Studien/2011-kooperationmigrantenorganisationen.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 28.12.2016)

Huth, Susanne (2006): Bürgerschaftliches Engagement als Lernort und Weg zu sozialer Integration. In: Migration und soziale Arbeit, 28. Jg., H. 3 und 4, S. 280–290

Institut für Demoskopie Allensbach (2011): Zwischen Ehrgeiz und Überforderung. Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. o. O.

Jakob, Gisela (2011): Biographie. In: Otto, Hans-Uwe/Thiersch, Hans (Hrsg.): Handbuch Soziale Arbeit. 4., völlig neu bearbeitete Auflage. München und Basel, S. 198–206

Knill, Christoph (2000): Policy Netzwerke. Analytisches Konzept und Erscheinungsform moderner Politiksteuerung. In: Weyer, Johannes (Hrsg.): Soziale Netzwerke. Konzepte und Methoden der sozialwissenschaftlichen Netzwerkforschung. München/Wien, S. 111–133

König, Joachim/Maschke, Dietmar (2008): Türkischsprachige Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes Landesverband Bayern e.V. – Bericht über die Ergebnisse der externen Evaluation.

König, Joachim/Maschke, Dietmar (2011): Russischsprachige Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes Landesverband Bayern e.V. – Bericht über die Ergebnisse der externen Evaluation.

Kommunale Integrationszentren NRW/Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) (Hrsg.) (2012): Griffbereit: Bausteine. Dortmund (passwortgeschützte Veröffentlichung)

Kommunale Integrationszentren NRW/Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) (Hrsg.) (2012): Griffbereit: Ergänzende Materialien zur gezielten Planung. Dortmund (passwortgeschützte Veröffentlichung)

Kommunale Integrationszentren NRW/Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) (Hrsg.) (2012): Griffbereit: Handbuch für Elternbegleiter_innen Dortmund (passwortgeschützte Veröffentlichung)

Kommunale Integrationszentren NRW/Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) (Hrsg.) (2012): Programm Rucksack KiTa: Elternmaterial. Dortmund (passwortgeschützte Veröffentlichung)

Kommunale Integrationszentren NRW/Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) (Hrsg.) (2012): Programm Rucksack KiTa: Handbuch für Elternbegleiterinnen. Dortmund (passwortgeschützte Veröffentlichung)

Kommunale Integrationszentren NRW/Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) (Hrsg.) (2012): Programm Rucksack KiTa: Handbuch für Erzieherinnen und Erzieher. Dortmund (passwortgeschützte Veröffentlichung)

Kommunale Integrationszentren NRW/Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) (Hrsg.) (2012): Programm Rucksack KiTa: Materialpaket KiTa-Aktivitäten. Dortmund (passwortgeschützte Veröffentlichung)

Kommunale Integrationszentren NRW/Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) (Hrsg.) (2013): Programm Rucksack Schule – Leitfaden. Dortmund (passwortgeschützte Veröffentlichung)

Lamm, Bettina/Keller, Heidi (2012): Väter in verschiedenen Kulturen. In: Walter, Heinz/Eickhorst, Andreas (Hrsg.): Das Väter-Handbuch. Theorie, Forschung, Praxis. Gießen, S. 77–88.

Landesarbeitsgemeinschaft Familienbildung (LAG) NRW (Hrsg.) (2011): Echt stark. Väter in der Familienbildung. Impulse und Ideen für die Praxis. Handbuch „Väter im Blickpunkt der Familienbildung“. Wuppertal. https://familienbildung-in-nrw.de/fileadmin/user_upload/Images/Content/fachkraefte/vaeter/Leitfaden_Vaeterbildung_WEB_fin.pdf (Zugriff: 08.11.2018)

Landesvereinigung für Gesundheit und Akademie für Sozialmedizin (2008): Evaluationsbericht Projekt „Frühe Förderung im Setting Familie-FuN Baby“. Hannover

Lehrl, Simone/Ebert, Susanne/Roßbach, Hans-Günther/Weinert, Sabine (2012): Die Bedeutung der familiären Lernumwelt für Vorläufer schriftsprachlicher Kompetenzen. In: Zeitschrift für Familienforschung 24, H. 2, S. 115–133

Leiprecht, Rudolf (2011): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts.

Leyendecker, Birgit (2011): Integration und Migration. In: BMFSFJ (Hrsg.): Vaterschaft und Elternzeit. Eine interdisziplinäre Literaturstudie zur Frage der Bedeutung der Vater-Kind-Beziehung für eine gedeihliche Entwicklung der Kinder sowie den Zusammenhalt in der Familie. Berlin, S. 36–37

Leyendecker, Birgit/Agache, Alexandru (2016): Engagement türkischstämmiger Väter im Familien- und Erziehungsalltag fördert das subjektive Wohlbefinden von Kindern. In: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, Jg. 65, H. 1, S. 57–74

Lima Curvello, Tatjana/Pelkhofer-Stamm, M. (2003): Interkulturelles Wissen und Handeln. Neue Ansätze zur Öffnung sozialer Dienste. Dokumentation des Modellprojekts „Transfer interkultureller Kompetenz“. Berlin

Meier-Gräwe, Ute (2013): Zusammenarbeit der Partner vor Ort. Vernetzungs- und Sozialraumorientierung. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel, S. 130–144

Melhuish, E. (2013): Die frühkindliche Umgebung: langfristige Wirkungen frühkindlicher Bildung und Erziehung. In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, Correll, Lena/Lepperhoff, Julia (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel, S. 209–222

Merkle, Tanja (2011): Milieus von Familien mit Migrationshintergrund. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 83–99

Merkle, Tanja/Wippermann, Carsten (2008): Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenswelten. Stuttgart

Michalek, Ruth/Laros, Anna (2008): Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge. Freiburg

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS) (Hrsg.) (2011): Väter mit Migrationshintergrund. Düsseldorf

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales des Landes Nordrhein-Westfalen (MAIS) (Hrsg.) (2016): Teilhabe- und Integrationsbericht Nordrhein-Westfalen. 1. Bericht nach § 15 des Teilhabe- und Integrationsgesetzes. Düsseldorf

Ministerium für Arbeit, Integration und Soziales (MAIS) NRW (Hrsg.) (2017): 5. Kommentierte Zuwanderungs- und Integrationsstatistik. Düsseldorf. http://www.integrationsmonitoring.nrw.de/weitere_informationen/Kontakt/index.php (Zugriff: 21.11.2018)

Ministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie, Frauen und Senioren Baden Württemberg (Hrsg.) (2012): Familien in Baden-Württemberg. Eltern- und Familienbildung: Aktuelle Entwicklungen – Interkulturelle Ausrichtung. Report 2/2012. https://sozialministerium.baden-wuerttemberg.de/fileadmin/redaktion/dateien/Altdaten/202/120821_Report_Eltern_und_Familienbildung.pdf (Zugriff: 07.11.2018)

Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen (MFKJKS) (2015): Familienbericht Nordrhein-Westfalen. Familien gestalten Zukunft. Düsseldorf

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen (MGFFI) (2010): Gütesiegel Familienzentrum NRW. Düsseldorf

Müller, Dagmar u.a. (2015): Evaluation des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder“. Abschlussbericht. München: DJI

OECD (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000. Paris: OECD

OECD (2014): PISA 2012. Results in Focus. What 15-year-olds know and what they can do with what they know. Paris: OECD

OECD (Hrsg.) (2016): PISA 2015. Ergebnisse im Fokus. http://www.oecd.org/berlin/themen/pisa-studie/PISA_2015_Zusammenfassung.pdf (Zugriff: 08.11.2018)

Olds, David L. (2006): The nurse-family partnership: An evidence-based preventive intervention. In: *Infant Mental Health Journal* 27/1

Paritätisches Bildungswerk Nordrhein-Westfalen e.V. (Hrsg.) (2006): nah dran: Familienbildung in Familienzentren. Wuppertal

Pietsch, Stefanie/Ziesemer, Sonja/Fröhlich-Gildhoff, Klaus (2010): Zusammenarbeit mit Eltern in Kindertageseinrichtungen – Internationale Perspektiven. Ein Überblick: Studien- und Forschungsergebnisse. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte. WiFF Expertisen. Band 7. München

Rauer, Wulf (2009): Elternkurs: „Starke Eltern – Starke Kinder®“. Wirkungsanalysen bei Eltern und ihren Kindern in Verknüpfung mit Prozessanalysen in den Kursen – eine bundesweite Studie. Würzburg

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) (Hrsg.) (2005): RAA in NRW. 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen

Rosenstiel, Lutz von (2000): Wissen und Handeln in Organisationen. In: Mandl, Heinz/Gerstenmaier, Jochen (Hrsg.): *Die Kluft zwischen Wissen und Handeln. Empirische und theoretische Lösungsansätze*. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle

Roth, Hans-Joachim/Terhart, Henrike (Hrsg.) (2015): Rucksack: Empirische Befunde und theoretische Einordnung zu einem Elternbildungsprogramm für mehrsprachige Familien. Band 23: *Interkulturelle Bildungsforschung*. Münster

Roth, Roland (2017): Politische Partizipation von Migrantinnen und Migranten. In: Groß, Torsten u.a. (Hrsg.): *Engagierte Migranten. Teilhabe in der Bürgergesellschaft*. Schwalbach/Ts., S. 61–74

Sacher, Werner (2012): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand. In: Stange, Waldemar. u.a. (Hrsg.): Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit. Wiesbaden, S. 232–243

Sacher, Werner (2014): Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft: Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten. Heilbronn

Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration/Forschungsbereich (Hrsg.) (2014): Migrantenorganisationen in der kooperativen Elternarbeit: Potenziale, Strukturbedingungen, Entwicklungsmöglichkeiten. Berlin. https://www.stiftung-mercator.de/media/downloads/3_Publikationen/SVR_Migrantenorganisationen_in_der_kooperativen_Elternarbeit_2014.pdf (Zugriff: 29.12.2016)

Salzbrunn, Monika (2014): Vielfalt/Diversität. Bielefeld

Sann, Alexandra/Thrum, Katrin (2005): Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern. Praxisleitfaden. München. http://www.dji.de/fileadmin/user_upload/opstapje/praxisleitfaden/Opstapje_Praxisleitfaden.pdf (Zugriff: 25.01.2017)

Schäfer, Eberhard/Schulte, Marc/Nelles, Hans-Georg/Borner, Andreas (2009): Nicht Weicheier, sondern Trendsetter. Arbeit mit Vätern. Wege aus der Vereinzelung und wie sie beschritten werden könn(t)en. In: Jurczyk, Karin/Lange, Andreas (Hrsg.): Vaterwerden und Vatersein heute. Neue Wege – neue Chancen! Gütersloh, S. 326–344

Schlösser, Elke (2004): Zusammenarbeit mit Eltern – interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung. Münster

Schmitz, Ulrich (2010): Interreligiöser Dialog in der Familienbildung. In: Ministerium für Familie, Kinder, Jugend, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen/ Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW (Hrsg.): Praxisleitfaden Interkulturelle Öffnung der Familienbildung. Düsseldorf, S. 75–77

Seiffge-Krenke, Inge (2016): Väter, Männer und kindliche Entwicklung: Ein Lehrbuch für Psychotherapie und Beratung. Berlin und Heidelberg

Skutnabb-Kangas, Tove (1981): Bilingualism or Not. The Education of Minorities, Multilingual Matters. Cleveland

Speck, Karsten (2006): Qualität und Evaluation in der Schulsozialarbeit. Konzepte, Rahmenbedingungen und Wirkungen. Wiesbaden

Springer, Monika (2011): Die Parallelisierung von Sprachförderung und Familienbildung. Die Förderung der Mehrsprachigkeit der Kinder und der Erziehungskompetenz der Eltern. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika (Hrsg.): Handbuch Migration und Familie. Grundlagen für die Soziale Arbeit mit Familien. Schwalbach/Ts., S. 502–510

Statistisches Bundesamt (2018): Bevölkerung und Erwerbstätigkeit. Bevölkerung mit Migrationshintergrund – Ergebnisse des Mikrozensus 2017 – Fachserie 1. Reihe 2.2. https://www.destatis.de/DE/Publikationen/Thematisch/Bevoelkerung/MigrationIntegration/Migrationshintergrund2010220177004.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 21.11.2018)

Stiftung Zentrum für Türkeistudien (Hrsg.) (2006): Türkeistämmige Migranten in Nordrhein-Westfalen. Zusammenfassung der siebten Mehrthemenbefragung. Eine Analyse im Auftrag des Ministeriums für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes NRW von Sauer, Martina/Goldberg, Andreas. Essen

Straßburger, Gaby (2009): Sozialraumorientierte interkulturelle Arbeit. In: sozialraum.de (1) Ausgabe 1/2009. <http://www.sozialraum.de/sozialraumorientierte-interkulturelle-arbeit.php> (Zugriff: 15.03.2017)

Sylva, Kathy u.a. (2003): The Effective Provision of Pre-School Education (EPPE) project: Findings from the pre-school period (2003). [http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/eppe/eppe/eppepdfs/RB%20summary%20findings%20from%20Preschool.pdf](http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/epe/eppe/eppepdfs/RB%20summary%20findings%20from%20Preschool.pdf) (Zugriff: 08.11.2018)

Textor, Martin (o.J.): Forschungsergebnisse zur Effektivität frühkindlicher Bildung: EPPE, REPEY und SPEEL. <http://www.kindergartenpaedagogik.de/1615.html> (Zugriff: 08.11.2018)

Thiersch, Hans (2011): Diversity und Lebensweltorientierung. In: Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Diversitätsbewusste Soziale Arbeit. Schwalbach/Ts., S. 45–59

Tracy, Rosemarie (2007): Wie Kinder sprechen lernen und wie wir sie dabei unterstützen können. Tübingen

Tietze, Wolfgang/Rosbach, Hans-Günther/Grenner, Katja (2005): Kinder von 4–8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim und Basel

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand. Wie Erziehung wieder Freude macht. Opladen

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2006): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen

Tschöpe-Scheffler, Sigrid/Niermann, Jochen (2002): Evaluation des Elternkurskonzepts „Starke Eltern – Starke Kinder®“ des Deutschen Kinderschutzbundes. Ein Forschungsbericht.

Tunç, Michael (2015): Endbericht des Projekts „Praxisforschung für nachhaltige Entwicklung interkultureller Väterarbeit in NRW“. Herausgegeben vom Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung. Essen. <http://iva-nrw.de/wp-content/uploads/2016/08/ZfTI-Vaeterprojekt-EvaluationFinal.pdf> (Zugriff: 08.11.2018)

Tunç, Michael (2018): Väterforschung und Väterarbeit in der Migrationsgesellschaft. Rassismuskritische und intersektionale Perspektiven. Wiesbaden

Treibel, Annette (2011): Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht. 5. Auflage. Weinheim und München

UNHCR (Hrsg.) (2014): Global Trends 2014. <http://www.unhcr.de/home/artikel/f31dce-23af754ad07737a7806dfac4fc/weltweit-fast-60-millionen-menschen-auf-der-flucht.html> (Zugriff: 14.03.2017)

UNHCR (Hrsg.) (2018): Global Trends 2017. <https://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5b27be547/unhcr-global-trends-2017.html> (Zugriff: 22.11.2018)

Vanderheiden, Elisabeth/Mayer, Claude-Hélène (Hrsg.) (2014): Handbuch Interkulturelle Öffnung. Grundlagen, Best Practice, Tools. Göttingen

Verlinden, Martin (2004): Väterarbeit in NRW. Bestandsaufnahme und Perspektiven. Herausgegeben vom Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen. Düsseldorf

Wagner, Petra (2001): Kleine Kinder – keine Vorurteile? Vorurteilsbewusste Pädagogik in Kindertageseinrichtungen. https://www.situationsansatz.de/files/texte%20ista/fachstelle%20kinderwelten/kiwe%20pdf/Wagner_Kleine_Kinder-Keine_Vorurteile.pdf (Zugriff: 14.02.2017)

Wagner Petra (2010): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg, Basel, Wien

Wagner, Petra (2013): Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsfreier Bildung und Erziehung. Freiburg, Basel, Wien

Walper, Sabine/Stemmler, Mark (2013): Eltern als Bildungsvermittler für ihre Kinder stärken. Das Bundesprogramm „Elternchance ist Kinderchance“ und seine Evaluation.

In: Kompetenzteam Wissenschaft des Bundesprogramms „Elternchance ist Kinderchance“, Correll, L./Lepperhoff, J. (Hrsg.): Frühe Bildung in der Familie. Perspektiven der Familienbildung. Weinheim und Basel, S. 21–43

Westphal, Manuela (2014): Elternschaft und Erziehung im interkulturellen Vergleich.

In: Bildung und Erziehung Heft 2, Band 67, S. 187–201

Wildgruber, Andreas/Griebel, Wilfried (2016): Erfolgreicher Übergang vom Elementar- in den Primarbereich. Empirische und curriculare Analysen. Weiterbildungsinitiative Frühpädagogische Fachkräfte, WiFF Expertisen. Band 44. München

Impressum

Herausgeber

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen
Haroldstraße 4, 40213 Düsseldorf
Telefon: 0211 837-02
poststelle@mkffi.nrw.de
www.chancen.nrw

Diese Broschüre entstand unter Mitwirkung der
Landesarbeitsgemeinschaften der
Familienbildung in Nordrhein-Westfalen
c/o Paritätische Akademie LV NRW e. V.
Loher Straße 7, 42283 Wuppertal
www.familienbildung-in-nrw.de

© 2018/MKFFI 2016

Düsseldorf, Dezember 2018

Die Druckfassung kann bestellt werden:

- im Internet: www.chancen.nrw/publikationen
- telefonisch: Nordrhein-Westfalen direkt
0211 837-1001

Bitte die Veröffentlichungsnummer 1016 angeben.

Gesamtkonzeption

Prof. Dr. Veronika Fischer (Hochschule Düsseldorf)
Birgit Stimm-Armingeon (Leiterin des Evangelischen
Familienbildungswerks im Kirchenkreis Oberhausen)

Autorinnen und Autoren

(in alphabetischer Reihenfolge) Livia Daveri,
Veronika Fischer, Anita Franken-Khadraoui,
Antje Fuchs, Bärbel Gebert, Paula Honkanen-
Schoberth, Elke Marnette, Lisa Müller-Arnold,
Angelika Nieder, Annamaria Papp-Derzsi,
Christel Powileit, Ulrich Schmitz, Gerda Schulte-
Gräve, Curt Schulz, Friederike Sempf,
Birgit Stimm-Armingeon, Mechthild Thamm,
Liudmila Tripolskaya, Heike Trottenberg,
Michael Tunç, Miriam Weillbrenner, Anna Žalac

Redaktionelle Bearbeitung

Prof. Dr. Veronika Fischer (Hochschule Düsseldorf)
Birgit Stimm-Armingeon (Leiterin des Evangelischen
Familienbildungswerks im Kirchenkreis Oberhausen)
Bärbel Gebert (Paritätische Akademie LV NRW e. V.)

Gestaltung

Beate Sonneborn · www.sonneborndesign.de

Druck

JVA Druck und Medien, Geldern

Bildnachweise

Titel: © Vadim Zaitsev | Fotolia.com
S. 9: © MKFFI | Foto: Jakob Studnar
S. 18: © Nikolaev | Fotolia.com
S. 21: © Steve Debenport | iStockphoto.com
S. 25: © Zerbor | Fotolia.com
S. 39: © stop-sells | Photocase.de
S. 43: © Armin Staudt | Photocase.de
S. 55: © Goran Jakus | depositphotos.com
S. 61: © Rawpixel | depositphotos.com
S. 64: © maskot | Fotolia.com
S. 69: © halfpoint | depositphotos.com
S. 74: © UfaBizPhoto | shutterstock
S. 93: © sylv1rob1 | shutterstock.com
S. 94: © Rawpixel | Fotolia.com
S. 97: © Corbisrffancy | Fotolia.com
S. 102: © kükenshöner | pixelio.de
S. 105: © halfpoint | Fotolia.com
S. 112: © sirtravelalot | shutterstock.com
S. 119: © ashproductions | Photocase.de
S. 127: © Osana Shufrych | shutterstock.com
S. 134: © Mini Stoker | shutterstock.com
S. 147: © Zurijeta | shutterstock.com
S. 159: © Ingo Bartussek | Fotolia.com
S. 165: © simonthoncom | Photocase.de
S. 171: © skiasbon | Photocase.de
S. 176: © londondeposit | depositphotos.com
S. 186: © Rawpixel | shutterstock.com
S. 190: © ChameleonsEye | shutterstock.com
S. 190: © Asife | Photocase.de
S. 201: © Rawpixel | shutterstock.com
S. 212: © Rawpixel | shutterstock.com
S. 215: © Monkey Business | shutterstock.com
S. 223: © Zurijeta | shutterstock.com

Hinweis

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlbewerberinnen bzw. Wahlbewerbern oder Wahlhelferinnen bzw. Wahlhelfern während eines Wahlkampfes zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden. Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen sowie auch für die Wahl der Mitglieder des Europäischen Parlaments.

Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung. Eine Verwendung dieser Druckschrift durch Parteien oder sie unterstützende Organisationen ausschließlich zur Unterrichtung ihrer eigenen Mitglieder bleibt hiervon unberührt. Unabhängig davon, wann, auf welchem Weg und in welcher Anzahl diese Schrift dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zu Gunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

Haroldstraße 4, 40213 Düsseldorf
Telefon: 0211 837-02
poststelle@mkffi.nrw.de
www.chancen.nrw

 @ChancenNRW

 facebook.com/ChancenNRW/

 Chancen_nrw

 Chancen NRW

