



Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung.

Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen.



Ministerium für Generationen,
Familie, Frauen und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



Impressum

Herausgeber

Ministerium für Generationen, Familie, Frauen
und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen
Referat Presse- und Öffentlichkeitsarbeit, Kommunikation
40190 Düsseldorf

www.mgffi.nrw.de

Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen
c/o Paritätisches Bildungswerk Nordrhein-Westfalen e. V.
Loher Straße 7
42283 Wuppertal

www.familienbildung-in-nrw.de

Ansprechpartnerinnen

Abteilung Generationen und Familie
Gudrun Schmidt
Telefon: 0211/8618-3555
Tanja Heidenfelder
Telefon: 0211/8618-3726

Autorinnen

Prof. Dr. Veronika Fischer
Prof. Dr. Doris Krumpholz
Dipl. Soz. Päd. Adelheid Schmitz
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Fachhochschule Düsseldorf

Herstellung und Druck

Winddruck, Siegen
pluspunkt, Siegen

© 2007/MGFFI 1029

Die Druckfassung kann bestellt werden:

- im Internet: www.mgffi.nrw.de/publikationen
- telefonisch: 01803-100110
C@II-NRW (9 Cent/Min.)*

*(aus dem Festnetz der Deutschen Telekom AG)

Bitte die Veröffentlichungsnummer **1029** angeben.

Zuwanderung – Eine Chance für die Familienbildung.

Bestandsaufnahme und Empfehlungen zur Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen.

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

I.	Einleitung und Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse	... 7
I.1	Familienbildung und Zuwanderung – Auftrag der Begleitforschung	7
I.2	Begriffsdefinitionen und statistische Quellen	8
I.3	Begründung des Forschungsvorhabens	9
I.4	Zusammenfassung der Ergebnisse	11
II.	Zuwanderung in Nordrhein-Westfalen	... 21
II.1	Zuwanderung und ihre Auswirkungen auf die Bevölkerungsstruktur in Nordrhein-Westfalen	21
II.2	Familien mit Migrationshintergrund	23
II.2.1	Migrationserfahrung und transnationale (Familien-)Netzwerke	23
II.2.2	Staatsangehörigkeit und kulturelle Herkunft	24
II.2.3	Normative Orientierungen	25
II.2.4	Grad der sozialen Integration	26
II.2.5	Aufenthaltsrechtlicher Status	30
III.	Lebenslagen von Familien mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen	... 31
III.1	Erwerbsarbeit und Berufsstruktur	31
III.2	Arbeitslosigkeit und Einkommen	32
III.3	Wohnsituation	33
III.4	Bildungsbereich	33
III.5	Nutzung Sozialer Dienste und interkulturelle Öffnung	34
III.6	Selbstorganisation und freiwilliges Engagement	37
III.7	Weiterbildungsbeteiligung	41
IV.	Fragestellungen für die vorliegende Untersuchung	... 43
V.	Evaluationskonzept	... 45
V.1	Kooperation mit einer Expertengruppe	45
V.2	Gegenstand, Ziele und Methoden der Evaluation	46
VI.	Ergebnisse der Evaluation	... 48
VI.1	Zielgruppenspezifische und interkulturelle Angebote in Einrichtungen der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen	48
VI.2	Einrichtungen ohne migrationsspezifische/interkulturelle Angebote	50
VI.3	Begründungen für die geringe Weiterbildungsbeteiligung von Migranten und Migrantinnen	50
VI.4	Rechtsgrundlage und Finanzierung	52
VI.5	Personelle Ausstattung	54
VI.5.1	Hauptberufliches Personal	54
VI.5.2	Nebenberufliches Personal	56
VI.6	Veranstaltungen	58
VI.6.1	Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmetage	58
VI.6.2	Mit Kooperationspartnern durchgeführte Veranstaltungen	60
VI.6.3	Ausgefallene Veranstaltungen	60
VI.6.4	Gebühreennachlass	61
VI.6.5	Kinderbetreuung	61
VI.6.6	Veranstaltungstypen	62
VI.6.7	Veranstaltungsthemen	63
VI.6.8	Ziele	64

VI.7	Zielgruppen	66
VI.7.1	Zielgruppenansprache, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit	69
VI.7.2	Didaktische Gestaltung der Angebote	73
VI.8	Stadtteilarbeit	73
VI.8.1	Sozialräumliche Segregation	73
VI.8.2	Stadtteilkonzept	75
VI.8.3	Personelle Ausstattung	76
VI.8.4	Zielgruppen und Angebote	77
VI.8.5	Prinzipien von Stadtteilarbeit	77
VI.9	Interkulturelle Öffnung	78
VI.10	Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen/Elternvereinen	81
VI.11	Wünsche und Perspektiven	83
VII.	Praxisbeispiele und Empfehlungen	86
VII.1	Kommunale Steuerung durch ein interkulturelles Gesamtkonzept	87
VII.2	Vernetzung und Kooperation in Teilbereichen	91
VII.3	Stadtteilorientierte Familienbildung	94
VII.4	Lebensweltbezug und Verlagerung der Familienbildung in die Bildungswelten der Kinder	97
VII.5	Zusammenfassung der Empfehlungen	101
	Literatur	108
	Anhang	119
	Zeitplan der Evaluation	119
	Fragebögen I und II	120
	Leitfaden für die qualitativen Interviews	129
	Leitfaden für die teilnehmende Beobachtung	131
	Fragen für das Gruppengespräch	132
	Statistiken	133

Vorwort



Nordrhein-Westfalen ist geprägt durch Zuwanderung. Pluralität und Multikulturalität prägen den Alltag in unseren Städten, in denen mittlerweile ein Drittel der Menschen eine Zuwanderungsgeschichte hat.

Die Familienbildung leistet wertvolle Pionierarbeit bei der Öffnung gegenüber Menschen mit Zuwanderungsgeschichte. Vor allem in den großen Städten, die einen hohen Anteil von Zugewanderten haben, gibt es ein vielfältiges Angebot. Veranstaltungen wie Deutsch als Fremdsprache, Gesprächskreise und Mutter-Kind-Gruppen, in denen die Themen Bildung, Erziehung und Familie im Vordergrund stehen, sind die "Türöffner" für das Regelangebot der Familienbildung. Dennoch sind weitere Initiativen erforderlich: Zugewanderte verharren viel zu oft in diesen Spezialangeboten und finden noch zu wenig Zugang zum Regelangebot der Familienbildung.

Die Ergebnisse der hier vorliegenden Untersuchung, die das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration mit den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Auftrag gegeben hat, zeigen, dass Projekte besonders weitgehend bei der interkulturellen Öffnung sind, die konkrete Anliegen aufgreifen und Hilfestellungen vor Ort, in den Stadtteilen und Lebenswelten der Zugewanderten anbieten. Diese Projekte erreichen Familien unterschiedlicher ethnischer und religiöser Herkunft und fördern gemeinsam mit den Selbstorganisationen der Zugewanderten das Zusammenleben im Wohnquartier.

Mit der Strategie des "Nah-dran-seins" an den Zugewanderten, der Niedrigschwelligkeit von Projekten, besteht nicht nur die Möglichkeit, mehr Menschen mit Zuwanderungsgeschichte für Weiterbildung zu interessieren, sondern gleichzeitig auch die Chance durch Umsteuerungen und Strukturveränderungen andere bildungsferne Gruppen, die bisher von der Familienbildung nicht erreicht werden konnten, zu gewinnen.

Die vorliegende Studie, die bundesweit erstmalig das Thema Zuwanderung und Familienbildung aufgreift, gibt entscheidende Impulse für die Weiterentwicklung der Familienbildung in diesem wichtigen Feld.

Armin Laschet

Minister für Generationen, Familie, Frauen und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen

I. Einleitung und Zusammenfassung der Untersuchungsergebnisse

I.1 Familienbildung und Zuwanderung – Auftrag der Begleitforschung

Im Jahr 2005 wurde das Projekt „Migration in der Familienbildung“ durch das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration gefördert und in Kooperation mit den Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen durchgeführt. Im Kern beschäftigte sich das Projekt mit der Frage, wie Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung mit den Anforderungen, die sich aus der Zuwanderung nach Nordrhein-Westfalen ergeben, umgehen. Eine Forschungsgruppe der Fachhochschule Düsseldorf wurde mit der Erhebung von Daten über migrationsspezifische und interkulturelle Angebote der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen beauftragt.

Unter migrationsspezifischen Angeboten werden solche Veranstaltungen der Eltern- und Familienbildung verstanden, die sich speziell an Menschen mit Migrationshintergrund wenden und auf Lebenslagen Bezug nehmen, die durch grenzüberschreitende Wanderungsprozesse entstanden bzw. entscheidend mit geprägt worden sind. Interkulturelle Angebote sprechen sowohl deutsche Eltern und Familien als auch Zielgruppen mit Migrationshintergrund und unterschiedlicher kultureller Herkunft an. Sie beinhalten ein entsprechendes pädagogisches Konzept, das durch verschiedene Leitmotive charakterisiert werden kann. Auernheimer (2003, 21), der die Fachdiskussion in diesem Kontext zusammenfasst, führt folgende Leitideen und Zielvorstellungen an:

- „das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft,
- die Haltung des Respekts für Andersheit,
- die Befähigung zum interkulturellen Verstehen,
- die Befähigung zum interkulturellen Dialog.“

Elemente dieses Verständnisses tauchen auch in den Zielen der hier untersuchten Eltern- und Familienbildung auf.

Das Projekt erfasste sowohl die förderlichen als auch hinderlichen Bedingungen für die Planung und Durchführung der Angebote und ermittelte in diesem Zusammenhang good-practice-Modelle, aus denen

Empfehlungen zur interkulturellen Öffnung der Einrichtungen der Familienbildung abgeleitet wurden. Gegenstand der vorliegenden Untersuchung sind sowohl zielgruppenspezifische als auch interkulturelle Angebote der Eltern- und Familienbildung aus dem Jahr 2004, mitsamt den Rahmenbedingungen für deren Planung und Durchführung.

1.2 Begriffsdefinitionen und statistische Quellen

In diesem Bericht werden unterschiedliche Begriffe zur Kennzeichnung der Zielgruppen verwandt. Die Begriffe Ausländer/Ausländerin werden vor allem im Zusammenhang mit Statistiken und dem Ausländerrecht verwendet, da sie dort fachsprachlich zur Bezeichnung nichtdeutscher Staatsangehöriger üblich sind. Ansonsten werden die in der internationalen Fachliteratur geläufigen Begriffe „Migrant“ und „Migrantin“ verwendet, womit solche Gruppen gemeint sind, deren grenzüberschreitende Wanderung zur Verlagerung des Lebensmittelpunktes in ein anderes Land geführt hat.¹ Dies gilt für Ausländer und Ausländerinnen ebenso wie für Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen, die nach Artikel 116 des Grundgesetzes (GG) als Statusdeutsche nach Deutschland gekommen sind. Im Hinblick auf Eltern und Familien wird der Begriff Familien mit Migrationshintergrund als Oberbegriff herangezogen, womit gemeint ist, dass mindestens ein Familienmitglied in der Vergangenheit aus einem anderen Land nach Deutschland zugewandert ist.² Dieser Begriff trägt der Tatsache Rechnung, dass es inzwischen viele Familien gibt, in denen einzelne Familienmitglieder (häufig die Kinder und Jugendlichen, manchmal auch die Ehepartner und -partnerinnen) keine eigenen Migrationserfahrungen haben, aber dennoch im Zuge familiärer Sozialisation durch die Migrationserfahrungen der Eltern oder anderer Angehöriger beeinflusst worden sind. Diese Migrationserfahrungen prägen denn auch entscheidend die jeweilige Familiengeschichte. Im Hinblick auf Heranwachsende sprechen wir auch von Kindern und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund oder Kindern/Jugendlichen mit ausländischem Pass. Gerade bei hier Geborenen stellt sich allerdings die Frage, über wie viele Generationen die Migrationserfahrungen der Angehörigen noch nachwirken, um eine solche Bezeichnung zu rechtfertigen. In der vorliegenden Untersuchung wird der Begriff für Kinder und Jugendliche verwandt, die mindestens einen Elternteil haben, der tatsächlich gewandert ist.³

Da die meisten Statistiken bisher ausschließlich Nichtdeutsche erfassen, geben sie nicht unbedingt das tatsächliche Wanderungsgeschehen wieder und sind unter Vorbehalt auszuwerten. Die dringende Notwendigkeit einer verbesserten statistischen Erfassung ist im Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ (2001, 287) bereits herausgestellt worden.

Auch der 6. Familienbericht des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000), der sich im Unterschied zum 7. Familienbericht (2006)⁴ schwerpunktmäßig mit „Familien ausländischer Herkunft in Deutschland“ befasst hat, konstatiert, dass die Reichweite der statistischen Kenntnisse begrenzt ist: „Wie viele Familien ausländischer Herkunft in Deutschland leben, wissen wir nicht; denn die Volkszählungen bzw. der Mikrozensus kennen nur die Unterscheidung nach der im Jahr der Zählung angegebenen Nationalität der Familienmitglieder. Ob sie als Aussiedler bzw. Spätaussiedler oder über eine binationale Ehe oder Geburt bzw. über die in einer oder anderen Weise erlangten Einbürgerung zu Deutschen geworden sind und vor dem Ausländer waren, ob sie eigene Migrationserfahrungen oder Erfahrungen mit einer anderen Herkunftskultur haben, erfahren wir nicht.“ (2000, 4) Ebenso wurde im 3. Bericht der Landesregierung über „Zuwanderung und Integration in Nordrhein-Westfalen“ (2003/2004, 28) unterstrichen, dass die „statistischen Unschärfen“ bei der Interpretation der Daten immer berücksichtigt werden müssten.

Mit dem Mikrozensus 2005 legt das Statistische Bundesamt (2006) erstmalig eine amtliche Repräsentativstatistik vor, in die auch Daten zu Personen mit Migrationshintergrund eingegangen sind. Damit kommt die amtliche Statistik dem dringenden Erfordernis nach differenzierterem Datenmaterial im Hinblick auf das Migrations- und Integrationsgeschehen nach.

¹ In offiziellen Berichten hat sich seit der Einsetzung der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ auch der Begriff „Zuwanderin“ oder „Zuwanderer“ durchgesetzt, der lediglich die Richtung der Wanderung im Hinblick auf das Aufnahmeland bezeichnet (Zuwanderung im Unterschied zur Abwanderung).

² Dieser Begriff schließt auch andere Migrationserfahrungen wie Remigration oder Transmigration ein.

³ Im Mikrozensus 2005 wird der Begriff „Personen mit Migrationshintergrund“ erstmalig verwendet. Dazu zählen neben den Ausländern/Ausländerinnen und Migranten sowie den in Deutschland Eingebürgerten auch eine Reihe von in Deutschland Geborenen mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus dem Migrationsstatus der Eltern ableitet (Stat. Bundesamt 2006, 74).

⁴ Der siebte Familienbericht trägt den Titel: „Zukunft der Familie – Gesellschaftlicher Wandel und soziale Integration“.

Die demographischen und sozioökonomischen Daten des vorliegenden Berichts beziehen sich u. a. auf die Zuwanderungsstatistiken des Landes Nordrhein-Westfalen (2003/2004) und den Dritten Zuwanderungsbericht der Landesregierung (3. Bericht 2004).⁵ Letzterer bezieht sich „im Wesentlichen auf Zuwanderer und Zuwanderinnen mit einem legalen Daueraufenthalt in Deutschland“ (ebd., 9). Das sind vor allem ausländische Arbeitnehmer und ihre Familien, Spätaussiedler und Spätaussiedlerinnen, jüdische Zuwanderinnen und Zuwanderer sowie Asylberechtigte, „die einen Anspruch auf die Förderung und Unterstützung eines auf lange Sicht angelegten Integrationsprozesses haben. Asylbewerber und Bürgerkriegsflüchtlinge thematisiert der Bericht hingegen lediglich im Zusammenhang mit dem Wanderungsgeschehen in Nordrhein-Westfalen.“ (ebd.)

Zur Ermittlung von Daten über die Weiterbildungsbeteiligung von Migranten und Migrantinnen ist das Berichtssystem Weiterbildung IX (BMBF 2005, 42ff und 2006, 135ff) herangezogen worden, das erst seit 1997 auch die in Deutschland lebenden Ausländer und Ausländerinnen in der Altersgruppe zwischen 19 und 64 Jahren einbezieht.⁶ Allerdings sind die erhobenen Daten nur begrenzt aussagefähig, weil nur diejenigen Ausländer und Ausländerinnen befragt worden sind, die über ausreichende Deutschkenntnisse verfügen. Die Autoren gehen davon aus, dass es sich bei den Befragten daher eher um „die besser integrierten Ausländer“ handelt. Darüber hinaus – so der Bericht – ließen die Fallzahlen der Stichprobe keine differenzierenden Analysen nach Nationalität zu. Obwohl die erhobenen Daten nur einen globalen Vergleich zur Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen zulassen, kann es als Fortschritt bewertet werden, dass Nichtdeutsche in die Erhebung einbezogen werden. Ein Novum des IX. Berichtssystems, bei dem insgesamt 7.000 Personen befragt wurden, besteht darin, einige Fragen zur Erfassung eines möglichen Migrationshintergrunds gestellt zu haben. „Hierbei handelt es sich um die drei Fragen,

- ob die Befragungsperson schon immer in Deutschland lebte;
- wenn nicht, wie lange sie schon in Deutschland lebt;
- und in welchem Land die Befragungsperson überwiegend lebte.“ (BSW IX 2005, 45/2006, 139)

Bei der Erhebung der Daten für den vorliegenden Bericht, der sich auf Befragungen in den Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen stützt, hat sich herausgestellt, dass von den 36 befragten Einrichtungen, die Angebote für und mit Familien mit Migrationshintergrund ausrichten, nur 5 eine Statistik über nichtdeutsche Teilnehmende führen, so dass keine verlässlichen Angaben über die Weiterbildungsbeteiligung Nichtdeutscher – geschweige denn von Personen mit Migrationshintergrund – möglich sind. Hier besteht also ein Nachholbedarf bei den Einrichtungen, denn die Erfassung der Teilnehmerzahlen und -struktur ist eine notwendige – wenn auch nicht hinreichende Voraussetzung für eine Qualitätssicherung im Hinblick auf interkulturelle Öffnungsprozesse.

1.3 Begründung des Forschungsvorhabens

Dieses Forschungsvorhaben ist vor dem Hintergrund einschneidender gesellschaftlicher Entwicklungen zu sehen. Zunächst einmal ist davon auszugehen, dass sich die Struktur der tatsächlichen und potenziellen Nutzer und Nutzerinnen der Familienbildung in den nächsten Jahrzehnten verändern wird. Bevölkerungswissenschaftler – wie Herwig Birg von der Universität Bielefeld – gehen in ihren Modellrechnungen davon aus, dass der Anteil der Migranten an den Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen in den kreisfreien Städten in Nordrhein-Westfalen nach 2010 die 50% Marke erreichen und überschreiten wird. Schon jetzt liegt der Ausländeranteil in Nordrhein-Westfalen bei ca. 11%, in einigen Stadtteilen in Ballungsgebieten ist heute schon die Mehrheit der jüngeren Altersgruppen nichtdeutscher Nationalität. Die nachwachsende Generation wird in Zukunft mehrheitlich einen Migrationshintergrund haben. Diese demographischen Veränderungen, die gleichzeitig mit einem Geburten- und Bevölkerungsrückgang sowie einer demographischen Alterung seitens der deutschen Bevölkerung einhergehen, stellen auch die Institutionen der Familienbildung vor neue Aufgaben. Sie müssen sich auf eine veränderte Struktur der anzusprechenden Zielgruppen einstellen und dem Einwanderungstatbestand in anderer Weise als bisher gerecht werden. Ein globaler Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen und Ausländern im Rahmen des IX. Berichtssystems Weiterbildung (2005)⁷ zeigt, dass Ausländer auch 2003 wesentlich selte-

⁵ Der 4. Zuwanderungsbericht soll erst 2007 erscheinen. Insofern stützt sich diese Untersuchung noch auf Daten des 3. Zuwanderungsberichts.

⁶ Das BSW wird seit 1979 im Auftrag des Bundesministeriums für Bildung und Forschung von Infratest durchgeführt.

⁷ Die Befragung fand 2004 statt und bezieht sich auf das Kalenderjahr 2003.

ner an Weiterbildung teilnehmen als Deutsche (29% versus 42%). Es gibt offensichtlich Defizite bei der Ansprache und dem Einbezug von Menschen mit Migrationshintergrund in die Weiterbildung. Insofern besteht hier Handlungsbedarf.

Zugleich weiß man von den anzusprechenden Zielgruppen, dass sie bei aller Heterogenität der Lebenslagen und trotz der erzielten Integrationsfortschritte eher zu den Bevölkerungsgruppen mit

- niedrigem Einkommen,
- hoher Arbeitslosenrate,
- geringeren Bildungsvoraussetzungen,
- geringen politischen Partizipationsmöglichkeiten (Nicht-Unionsbürger),
- hohen psychosozialen Risiken (auf Grund von Diskriminierung, Segregation, Marginalisierung etc.)

gehören. Schon deshalb bedarf es besonderer Anstrengungen, benachteiligte Menschen mit Migrationshintergrund durch Angebote der Eltern- und Familienbildung zu erreichen und so zu einer Verbesserung ihrer Lebenssituation beizutragen (im Hinblick auf Elementarbereich, Schule, Ausbildung, Beruf, Gesundheit etc.). So stellt auch der 6. Familienbericht (BSFSJ 2000, 184ff) heraus, dass der „fremde Kontext in der Migration (...) die Familie vor neue Aufgaben“ stelle und „vor allem Eltern aus bildungsfernen Milieus zur Stärkung ihrer Erziehungskompetenz Unterstützung durch Familien- und Elternbildung, durch Vermittlung von Expertenwissen und Hilfe zur Selbsthilfe“ bräuchten.

Grundlegend für verbesserte Integrationschancen für die nachwachsende Generation ist der Bildungserfolg. In diesem Zusammenhang sind bildungspolitische und pädagogische Programme erforderlich, die die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund schon so früh wie möglich fördern, statt sie auszusondern oder zu marginalisieren.

Eine Förderung der Kinder und Jugendlichen aus Familien mit Migrationshintergrund scheint allerdings nicht ohne Einbezug der Eltern Erfolg versprechend zu sein. Der Schulerfolg – so auch die PISA-Studie (OECD 2001, 184) – 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 zeigen die PISA-Ergebnisse, 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“ (ebd., 185). Umso wichtiger sind Förderkonzepte, die die Eltern von vornherein einbeziehen. An diesem Punkt kommt auch der Eltern- und Familienbildung eine wichtige Förderaufgabe zu.

Eine Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern im Hinblick auf die Verbesserung der Bildungschancen der Kinder und Jugendlichen ist sicherlich eine wichtige Aufgabe der Eltern- und Familienbildung. Daneben gibt es noch eine Reihe anderer Aufgaben, die in dieser Untersuchung mit erfasst werden sollen. Es soll daher geprüft werden, inwieweit es bereits Angebote der Eltern- und Familienbildung gibt, die Eltern unterschiedlicher kultureller Herkunft in ihren familiären Rollen unterstützen, das Familiensystem stärken und die Selbsthilfepotenziale erhöhen. Es sollen die hinderlichen und förderlichen Faktoren bei der Ansprache und in der Arbeit mit den Eltern und Familien herausgefunden werden. Darüber hinaus ist von Interesse, inwieweit es gelungen ist, gemeinsame Lernprozesse von deutschen Eltern und Familien mit anzustoßen.

Die Ergebnisse der Evaluation sollen an dieser Stelle zunächst kurz zusammengefasst werden; bevor sie vor dem Hintergrund der demographischen Entwicklung in Nordrhein-Westfalen und der sozio-ökonomischen Situation der Familien mit Migrationshintergrund betrachtet werden.

I.4 Zusammenfassung der Ergebnisse

Angebote der Familienbildung für Zugewanderte vor allem in großen Städten

Von 151 angeschriebenen Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung haben sich insgesamt 70 Einrichtungen (46,35%) an der Umfrage beteiligt. 36 dieser 70 Einrichtungen geben an, Veranstaltungen für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund und/oder interkulturelle Veranstaltungen anzubieten. Die Zahl der Anbieter konzentriert sich vor allem auf die großen Städte mit einem hohen Anteil an ausländischer Bevölkerung entlang des Rheins und im Ruhrgebiet. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass sich die ausländische Bevölkerung regional durchaus ungleich verteilt und die Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung sehr unterschiedlich auf die Regierungsbezirke verteilt sind. Gerade in den ländlichen Regionen wie den Kreisen Höxter, Borken, Coesfeld, Steinfurt, Paderborn, Lippe, Herford, Minden-Lübbecke und Euskirchen, in denen der Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung unter 7% liegt, sind Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung zunächst einmal prinzipiell spärlicher vertreten und wenn eine Einrichtung vorhanden ist, dann bietet sie wenige oder gar keine migrationspezifischen und/oder interkulturellen Angebote an. In einigen dieser ländlichen Regionen leben allerdings viele ausgesiedelte Migranten und Migrantinnen.⁸

Darüber hinaus muss man bei der Bewertung der Angebotssituation bedenken, dass von den Familienbildungsstätten mehr als ein Drittel in kleinen Einheiten mit nur einer hauptamtlichen pädagogischen Fachkraft ausgestattet sind (MGSFF 2004, 12). Diese knappe Personaldecke ist in manchen Fällen auch ein Grund, sich nicht auf die arbeits- und zeitaufwändige Ansprache von Zielgruppen mit Migrationshintergrund einzulassen. Ob eine Angebotsreduzierung in den ländlichen Regionen vor dem Hintergrund von Zusammenlegungen und Schließungen von Einrichtungen zu erwarten ist, bleibt abzuwarten.

Vor dem Hintergrund des demographischen Wandels ist ein Paradigmenwechsel in der Zielgruppenansprache nötig und eine stärkere interkulturelle Öffnung der Einrichtungen künftig unumgänglich.

Familienbildung für Zugewanderte – Nebenamtliche sind eine wichtige Brücke

34 von den 70 Einrichtungen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, geben an, keine migrationspezifischen bzw. interkulturellen Angebote durchzuführen. Zusammenfassend kann man drei Typen in der Angebotsstruktur der Einrichtungen unterscheiden:

- 1. Einrichtungen ohne migrationspezifische oder interkulturelle Veranstaltungen⁹,**
- 2. Einrichtungen mit wenigen migrationspezifischen oder interkulturellen Angeboten,** die vielfach im Bereich Deutsch als Fremdsprache angesiedelt sind und als Brückenangebote in das Regelprogramm gedacht sind,
- 3. Einrichtungen mit einem ausgebauten Zielgruppenprogramm und interkulturellen Veranstaltungen.** Diese Angebote sind häufig in einem besonderen Fach-/Sachbereich angesiedelt, der parallel neben anderen Fach-/Sachbereichen besteht.

Neben Eigenmitteln, Teilnahmebeiträgen und Zuschüssen auf der Grundlage des Weiterbildungsgesetzes Nordrhein-Westfalen und z. T. des SGB VIII haben die Einrichtungen in der Vergangenheit – gerade angesichts des Rückgangs der Zuschüsse aus öffentlichen Haushalten – verschiedene Finanzierungsmöglichkeiten eruiert und Mittel akquiriert: Bundesmittel, Landesmittel, kommunale Zuschüsse, Dritt-/Projektmittel und Stiftungsgelder.

⁸ In diesem Zusammenhang wäre es interessant, der Frage nachzugehen, inwieweit Familien, die im Zuge einer Aussiedlung nach Deutschland gekommen sind, durch die Einrichtungen der Familienbildung erreicht werden. Das erfordert allerdings nochmals eine vertiefende Untersuchung, die regionenspezifische Aspekte einbezieht. Dies hätte den Rahmen dieser Evaluation gesprengt.

⁹ Nach Aussagen der befragten hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen nehmen Migranten meistens nur vereinzelt an Veranstaltungen des regulären Programms teil und verfügen in der Regel über gute Deutschkenntnisse und ein mittleres bis höheres Bildungsniveau.

36 Einrichtungen beantworten die Frage nach der **personellen Ausstattung**. Pro Einrichtung sind im Durchschnitt 4,97 hauptamtliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beschäftigt. Die Angaben schwanken zwischen mindestens einem und höchstens 12 Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen. Die Summe der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller 36 Einrichtungen beträgt 179, davon 16 (8,94%) mit Migrationshintergrund. Allerdings beschäftigen 27 Einrichtungen kein hauptamtliches pädagogisches Personal mit Migrationshintergrund. Die 16 Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund konzentrieren sich auf neun Einrichtungen, die eher zu den größeren Familienbildungsstätten zählen.

Als Staatsangehörigkeiten des hauptberuflichen Personals mit Migrationshintergrund wurden benannt:

- türkisch,
- russisch,
- spanisch,
- finnisch,
- niederländisch,
- polnisch,
- portugiesisch.

Ein wichtiges Merkmal für den Grad der interkulturellen Öffnung einer Einrichtung ist die Beschäftigung von hauptamtlichem Personal mit Migrationshintergrund. Gerade dieses Merkmal scheint aber – betrachtet man die o. a. Statistik – nur von 9 Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung eingelöst worden zu sein, womit sich die Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung nicht wesentlich von anderen Organisationen im Bereich Sozialer Dienste, Verwaltungen, psycho-sozialer Beratung etc. unterscheiden, die entweder kein oder nur wenig Personal mit Migrationshintergrund beschäftigen. Die finanziellen Engpässe, die Einsparungen beim Personal und der Einstellungsstopp in vielen Einrichtungen deuten auch nicht auf eine absehbare Verbesserung der Lage hin. Etwas besser sieht die Situation beim nebenamtlichen pädagogischen Personal aus.

Was das nebenamtliche pädagogische Personal betrifft, sind im Durchschnitt pro Einrichtung 133,64 nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigt (bei einem niedrigsten Wert von sechs und einem höchsten Wert von 450 nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter). Der Durchschnitt der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund beträgt 13,91 bei einem niedrigsten Wert von null und einem höchsten Wert von 95. Die Summe der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller 36 Einrichtungen beträgt 4.811, davon 487 (10,10%, n = 35) mit Migrationshintergrund. Zwei Einrichtungen (4,9%) gaben an, keine nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund zu beschäftigen.

Korrespondierend zu der am häufigsten in Nordrhein-Westfalen vertretenen Staatsangehörigkeit haben auch die meisten Kursleiter und Kursleiterinnen einen türkischen Hintergrund. Dann folgen zwei Angaben (polnisch und russisch), die mit den Ländern in Verbindung zu bringen sind, aus denen viele der Spätaussiedler kommen. Ansonsten ist die Vielfalt der Staatsangehörigkeiten (ca. 36) beim nebenamtlichen Personal überraschend, die die Heterogenität der in Deutschland lebenden Zugewanderten widerspiegelt.

Das nebenberufliche Personal wird häufig als Mittler zwischen den Migrantengruppen und den Institutionen eingesetzt, so dass die Beherrschung der Muttersprache der Migrantengruppen eine wichtige Kompetenz darstellt. Deshalb werden gerade in den Zielgruppenprogrammen bevorzugt Kursleitungen mit dem entsprechenden kulturellen Hintergrund eingesetzt.

Interkulturelle Veranstaltungen und solche für Menschen mit Migrationshintergrund werden noch zu wenig angeboten

33 der befragten Einrichtungen machen Angaben zur Anzahl der zielgruppenspezifischen Angebote. Durchschnittlich werden 21 Veranstaltungen für Zielgruppen mit Migrationshintergrund angeboten (Summe der Anzahl der zielgruppenspezifischen Veranstaltungen = 710). Die entsprechende durchschnittliche Anzahl der Unterrichtsstunden betrug 789,33 (n = 31 Einrichtungen).

Die Anzahl der im Jahr 2004 angebotenen Veranstaltungen mit interkulturellem Konzept, die sich gleichermaßen an alle deutschen Familien sowie Familien mit Migrationshintergrund wandten, betrug durchschnittlich 52,88 (n = 24 Einrichtungen) bei einer durchschnittlichen Anzahl von 914,5 Unterrichtsstunden pro Einrichtung (n = 20 Einrichtungen) und durchschnittlich 95,29 für die Teilnahmezeit (n = 7 Einrichtungen).

Die Summe der zielgruppenspezifischen Veranstaltungen und Veranstaltungen mit interkulturellem Konzept zusammen betrug 1.979 für alle Einrichtungen. Dies entspricht etwa 13% der Gesamtsumme von 15.086 Veranstaltungen.

Gemessen am Gesamtangebot von 15.086 Veranstaltungen beträgt der prozentuale Anteil der zielgruppenspezifischen Veranstaltungen 4,7% (710 Veranstaltungen), der Anteil der interkulturellen Angebote 8,4% (1.269 Veranstaltungen).

13% aller Veranstaltungen im Jahr 2004 richteten sich an Familien mit Migrationshintergrund. Es hat sich gezeigt, dass die migrationspezifischen Angebote der Familienbildung regional sehr ungleichmäßig verteilt sind, weil sie nur von 36 der 70 Einrichtungen angeboten werden. Die Analyse des Veranstaltungsangebots zeigt darüber hinaus, dass zielgruppenspezifische bzw. interkulturelle Angebote noch ein Randsegment in der Familienbildung darstellen. Einem marginalen Angebot steht allerdings ein wachsendes Potenzial an möglichen Nutzern und Nutzerinnen der Familienbildung gegenüber, denn die Migrantenbevölkerung kann inzwischen nicht mehr als verschwindende Minderheit oder Randgruppe behandelt werden. Insofern wird künftig eine vorrangige Aufgabe darin bestehen, die Angebotsstruktur auch auf die Bedarfslagen der Bevölkerung mit Migrationshintergrund umzustellen.

Zu der Frage nach der **Anzahl der mit Kooperationspartnern** durchgeführten Veranstaltungen machten 24 Einrichtungen Angaben. Die Gesamtsumme betrug 128 Veranstaltungen, der Durchschnitt 5,33 bei einem niedrigsten Wert von null und einem höchsten Wert von 26. Dies entspricht ca. einem Prozent aller durchgeführten Veranstaltungen insgesamt.

23 Einrichtungen machten Angaben zu **ausgefallenen Veranstaltungen**. Insgesamt fielen 96 Veranstaltungen aus, die entweder zielgruppenspezifisch oder interkulturell ausgerichtet waren. Das entspricht einem Durchschnitt von 4,17 und dürfte etwa 5% der angebotenen Veranstaltungen in diesem Bereich entsprechen.

Als Gründe wurden zu geringe Teilnahmezahlen und eine Konkurrenzsituation mit anderen Organisationen, die interkulturelle Veranstaltungen anbieten, genannt. Darüber hinaus: Unzureichende Ausdauer der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, schwierige Teilnehmeransprache, zu hohe Teilnehmerentgelte, Schwierigkeiten, eine entsprechende Kursleitung zu rekrutieren und mangelhafte personelle Ressourcen.

Auf die Frage nach **Gebührenerlass** haben 17 Einrichtungen geantwortet. Alle Einrichtungen, die geantwortet haben, gaben Gebührenerlässe an. Bei sieben Einrichtungen haben sogar alle Migranten einen Gebührenerlass bekommen (ohne die Zahl zu spezifizieren). Die absoluten Zahlen liegen zwischen sechs und 482 Migranten, die Gebührenerlässe bekommen haben.

21 Einrichtungen machten Angaben zu der Frage, ob sie Veranstaltungen im Migrationsbereich mit **Kinderbetreuung** anbieten. Acht Einrichtungen (38,1%) gaben an, keine Kinderbetreuung in diesem Bereich anzubieten. Die Angaben der 13 restlichen Einrichtungen bewegten sich zwischen zwei und 61 Veranstaltungen mit Kinderbetreuung. Insgesamt wurden 180 Veranstaltungen mit Kin-

derbetreuung angeboten (durchschnittlich 8,57 Veranstaltungen).

Deutsch als Fremdsprache – ein Einstieg in das Regelangebot der Eltern- und Familienbildung

Die Veranstaltungen unterscheiden sich nach unterschiedlichen **Angebotsformen**. So dominieren mit 58% der Angebote Kurse, die meistens über ein Semester angelegt sind, also im Vergleich zu anderen Veranstaltungstypen eher zu den längerfristigen Angeboten gehören. Im Rahmen der Kursangebote haben die Kurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache (u. a. Integrationskurse) einen quantitativ hohen Anteil. An zweiter Stelle folgen mit 20% Gesprächskreise und Mutter-Kind-Gruppen. Mit unter 10% sind Veranstaltungstypen vertreten wie: Wochen(end)veranstaltungen (8,1%), Einzelveranstaltungen (5,7%), Vorschul-/Schul-/Familienförderprojekte (5,4%), Tagesausflüge (1,5%) und Treffpunkte (1,3%).

Bei den **Veranstaltungsthemen** werden Sprache und Spracherwerb (Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung) an erster Stelle genannt. 49% des Themenangebots fallen unter diese Rubrik. Diese Angaben entsprechen den im Berichtssystem Weiterbildung IX dokumentierten Ergebnissen. Demnach beteiligen sich im Bereich der allgemeinen Weiterbildung „Ausländer nach wie vor besonders häufig an Maßnahmen im Themengebiet ‚Sprachen‘“ (BSW IX 2004, 43). Da der Erwerb der deutschen Sprache eine Schlüsselqualifikation im Hinblick auf die Bewältigung von Alltagssituationen darstellt und eine Voraussetzung, um auch an anderen Angeboten der Eltern- und Familienbildung partizipieren zu können, ist es nicht verwunderlich, dass hier ein Schwerpunkt gesetzt wird. 66% der befragten Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen bestätigten im Verlauf der qualitativen Interviews, dass Sprachkurse ein besonders erfolgreiches Angebot seien und vielfach einen Einstieg in das Regelangebot der Eltern- und Familienbildung ermöglichten. Mit einem gewissen Abstand folgen dann die Themenbereiche „Erziehung/Bildung/Familie“, die 21% des Themenangebots ausmachen, und Themen, die mit „Geschlecht und Alter“ (12%) zu tun haben. Mit unter 10% sind die Themen: „Interkultureller/interreligiöser Austausch und Erfahrungsaustausch“ (5%), „Freizeit“ (5%), „Allgemeinbildung/Berufsorientierung“ (4%), „Gesundheit/Bewegung“ (3%) und auf dem letzten Rang „Politik“ mit 1% vertreten.

Auf die Frage nach den **pädagogischen Zielen**, die mit den zielgruppenspezifischen Veranstaltungen verfolgt werden, antworteten die Befragten unter Bezugnahme auf das jeweilige Themenangebot. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere die Ziele zu den am häufigsten vertretenen Themenangeboten genannt: Sprache/Spracherwerb und Erziehung/Familie. Bei den Kursen im Bereich Deutsch als Fremdsprache wurden folgende Ziele hervorgehoben:

- Vermittlung der Schlüsselqualifikation Deutsch als Fremdsprache zur Bewältigung von Alltagssituationen,
- Sprachförderung in Verbindung mit Themen der Eltern- und Familienbildung,
- Förderung der sozialen Integration durch Sprache,
- Förderung der sprachlichen Kompetenz der Mütter, damit diese ihre Kinder angemessener unterstützen können,
- Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen, um die Voraussetzungen für die Kontaktaufnahme zu Deutschen herstellen,
- Erweiterung des Wortschatzes und Überwindung von Sprachhemmungen bei Kindern aus Familien mit Migrationshintergrund, die einer besonderen Förderung bedürfen.

Im Hinblick auf die Themen „Erziehung/Familie“ werden u. a. als Ziele benannt:

- Soziale Integration fördern,
- Erziehungsfähigkeit der Eltern stärken,
- Familienkonflikte erkennen und lösen lernen,
- Eltern bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrags und in ihrer elterlichen Kompetenz zu stärken, Vorbildfunktion der Eltern bewusst machen,
- frühpädagogische Hilfe leisten,
- Erfahrungsaustausch mit anderen Müttern ermöglichen,
- Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft ermöglichen,

- Verunsicherung im Hinblick auf Erziehungsziele, -normen und -stile abbauen,
- Anregungen zu gemeinsamen Aktivitäten (z. B. zum gemeinsamen Spiel in der Familie) geben,
- schulische Sprachförderung mit Elternarbeit verbinden,
- Entwicklung der Kinder angemessen fördern lernen,
- Vermittlung der Bedeutung von Bildung für das schulische Vorankommen,
- Wertevermittlung.

Einige Einrichtungen bieten Projekte an, mit denen ein Bündel von Zielsetzungen erreicht werden soll. Zu solchen Projekten gehören: FAST – Family and School Together – Ein Förderprojekt für Familien, das Förderprojekt „FUN“ (Familie und Nachbarschaft), das Schulprojekt „Meine Mama lernt Deutsch“, der Kurs „Starke Eltern – Starke Kinder“, das Projekt „Alltagsintegration für erwachsene Spätaussiedler“ und das „Rucksack-Projekt“.

Als interkulturelle/interreligiöse Zielsetzungen werden u. a. genannt:

- wechselseitiges Kennenlernen der jeweiligen Religionen/Kulturen,
- Toleranz erfahren und einüben,
- kulturelle Unterschiede im Familienvergleich erkennen,
- gegenseitige Wertschätzung erfahren,
- Selbst- und Nachbarschaftshilfe im Quartier fördern,
- 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.

Was die Zusammensetzung der **Zielgruppen** angeht, lassen sich keine verlässlichen Angaben machen, da die Einrichtungen keine Teilnehmerstatistiken führen, die die Nationalität oder den Migrationshintergrund als Merkmal erheben.

Nur 5 Einrichtungen geben an, eine Statistik über die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund zu führen. 8 bis 9 Einrichtungen machen Angaben bzw. nehmen eine Einschätzung vor, wie sie die Verteilung auf die verschiedenen Nationalitäten ungefähr bestimmen würden. Daraus geht hervor, dass hauptsächlich Kursteilnehmer und Kursteilnehmerinnen türkischer, russischer und spanischer Staatsangehörigkeit die Einrichtung besuchen.

Der durchschnittliche geschätzte Anteil an Aussiedler und Aussiedlerinnen beträgt 3,55%.

Mit persönlicher Ansprache werden Zugänge zur Familienbildung eröffnet

Im Hinblick auf die effizientesten Wege der Zielgruppenansprache und Öffentlichkeitsarbeit stellte sich heraus, dass die beiden von den Hauptamtlich Pädagogischen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern erstplatzierten und damit am häufigsten eingesetzten Werbemittel (Internet und Lokalradio) für die Ansprache von Eltern und Familien mit Migrationshintergrund offenbar keine große Rolle spielen. Auch das Programmheft, das von 41,5% der Befragten als Werbemittel angegeben wurde, und alle Printmedien stellen sich rückblickend als nicht so effizient heraus.

Als besonders wirkungsvoll werden hingegen bezeichnet: Mund zu Mund Propaganda, direkte Ansprache über Mittler/Multiplikatoren, Ansprache durch Kooperationspartner in Netzwerken und Einrichtungen der Migrationsarbeit, Ansprache durch Migrantenselbstorganisationen, Kursleitungen mit Kontakten zur Zielgruppe. Um die Zielgruppen zu erreichen, haben sich nach Ansicht der Befragten auch folgende Rahmenbedingungen als günstig erwiesen: Zugang durch niedrigschwellige Angebote, Nutzung der Infrastruktur der Migrantencommunity im Stadtteil, Angebote in Wohnortnähe (kurze Wege), Verlagerung der Angebote der Elternbildung in die Bildungswelten der Kinder (z. B. Kindertageseinrichtung/Grundschule), niedrige Gebühren, Bedarfsorientierung, Kinderbetreuung, geschlechtshomogene Gruppen, Zusammenarbeit mit Dolmetschern. Für die Aufnah-

me der Beziehungen zwischen dem pädagogischen Personal und den Eltern mit Migrationshintergrund haben sich auch bewährt: Klima des Vertrauens, christlich-islamischer Dialog, Durchhaltevermögen der Hauptamtlichen Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen, gemeinsame Themen, multikulturelles Team.

Darüber hinaus wurde von den Interviewpartnern und -partnerinnen empfohlen, dass die Teilnehmervoraussetzungen bei der didaktischen Gestaltung der Angebote berücksichtigt werden sollten, z. B. durch Visualisierung, angemessenes Sprachniveau, Einsatz von Bilderbüchern, Comics etc. Es wird auch empfohlen, lebenswelt-, biographie- und handlungsorientiert zu arbeiten.

Die Familienbildung arbeitet stadtteilorientiert

20 von 23 der Einrichtungen (87%) bieten Veranstaltungen in Stadtteilen mit hohem Anteil an Migrantenbevölkerung an. Die meisten Einrichtungen verlagern Teile ihres Angebots in die Stadtteile, nutzen z. B. Räume in Schulen, Kindergärten, Gemeindehäusern u. a. öffentlichen Gebäuden, kooperieren mit Vereinen, Initiativen oder anderen Partnern im Stadtteil, ohne dort selbst mit eigenen Häusern, Räumlichkeiten und einer eigenen Verwaltung vertreten zu sein. Wenige Einrichtungen sind ausschließlich in solchen Stadtteilen vertreten und richten ihre gesamte Arbeit auf den Stadtteil aus.

Nach den Angaben der Interviewpartner in den mündlichen Befragungen handelt es sich hier in der Regel um Stadtteile mit hohem Migrantenanteil und hohem Prozentsatz armer sowie alter Bevölkerung. Die Arbeitslosigkeit, insbesondere auch die Jugendarbeitslosigkeit, ist relativ hoch. Entsprechend viele Jugendliche haben keinen oder einen Schulabschluss auf niedrigem Niveau. Das Wohnumfeld der ausländischen Haushalte – so die Aussagen der Befragten – zeichne sich häufig durch höhere Umweltbelastungen, schlechtere Bausubstanz, Hochhaussiedlungen und sanierungsbedürftigen Baubestand aus.

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

Gerade die räumliche Konzentration der Migrantenbevölkerung 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. Deutsche (ohne Migrationshintergrund) fühlen sich in solchen Einrichtungen vielfach als Minderheit 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 sich gegen Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und rassistisches Denken richtet. Gerade interkulturelle bzw. interreligiöse Angebote, die von den meisten befragten Einrichtungen durchgeführt werden, sind unter bestimmten Voraussetzungen geeignet, Ängste, Stereotypen, Vorurteile und Abwehrhaltungen zu thematisieren, die sowohl auf Seiten der deutschen wie der Gruppen mit Migrationshintergrund wechselseitig bestehen.

Stadtteilkonzepte – eine Basis der interkulturell ausgerichteten Familienbildung

Die negativen Phänomene, die mit den oben beschriebenen Entwicklungen sozial-räumlicher Segregation verbunden sind, haben allerdings nicht dazu geführt, dass die Einrichtungen sich dieser Situation passiv ausliefern. Gut ein Viertel berichtet von den Ressourcen, die der Stadtteil bietet und die konstruktiv für die Arbeit genutzt werden. So arbeitet man beispielsweise mit Migrantenvereinen oder mit einer Moschee zusammen, die Interesse an einer Kooperation gezeigt haben. Kurse finden dann in den Vereinsräumen oder Nebenräumen der Moschee statt, was sich als niedrigschwelliger Zugang zu den sonst schwer erreichbaren Zielgruppen (z. B. türkische Frauen 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. Auf die Frage nach einem Stadtteilkonzept, die von insgesamt 22 Einrichtungen bearbeitet wurde, gaben 14 (63,6%) an, auf der Grundlage eines stadtteilorientierten Konzepts zu arbeiten.

In diesem Zusammenhang sind die befragten Einrichtungen meistens in irgendeiner Form in ein Stadtteilmanagement eingebunden. So kooperiert eine Oberhausener Einrichtung mit einem Stadtteilbüro, im Kölner Süden gibt es regelmäßig stattfindende Südstadtkonferenzen, in Krefeld tagt ein Städtischer Arbeitskreis zur Koordinierung von Stadtteilaktivitäten, in Münster gibt es einen Pädagogischen Arbeitskreis, in dem alle pädagogischen Einrichtungen vernetzt arbeiten, in Solingen existiert ein Quartiersmanagement in Zusammenarbeit mit Nachbarschaftsvereinen.

Stadtteilarbeit ist in der Regel mit Vernetzungsaktivitäten verbunden. 20 von 22 (90,9%) Einrichtungen verweisen in der schriftlichen Befragung auf die Kooperation mit migrationsspezifischen Diensten, wobei städtische Dienste am häufigsten als Ansprechpartner der Familienbildung genannt werden. Vor allem die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien nehmen eine herausragende Stellung als Kooperationspartner ein (9 Nennungen), gefolgt von den Migrationsdiensten der Wohlfahrtsverbände (7 Nennungen). Die Fachstellen, die sich mit Fragen der Zuwanderung beschäftigen, haben offensichtlich eine wichtige beratende und unterstützende Funktion bei der Zielgruppenansprache, Herstellung von Kontakten zu Multiplikatoren in der community der Migranten, thematischen Ausrichtung des Programms, Berücksichtigung sozio-kultureller Faktoren etc.

Darüber hinaus werden bei der mündlichen Befragung Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), Pro Familia, Sozialpädagogische Familienberatung und Schuldnerberatung als weitere Kooperationspartner aufgezählt.

Meilensteine für eine interkulturelle Öffnung

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

- 1. Institutionelle Veränderungen/Organisationsentwicklung:** Dazu gehören zum Beispiel die Verankerung eines Leitbilds, die Entwicklung von Zielen, die Überprüfung der Zielerreichung durch ein Controllingverfahren.
- 2. Personalentwicklung:** Hier geht es um Maßnahmen zur Entwicklung bzw. Förderung interkultureller Kompetenz, um Verfahren zur gezielten Rekrutierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund, um Diskriminierungsverbote oder besondere Maßnahmen zur Förderung der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund (z. B. Qualifizierung für Führungsaufgaben). Vorangehen sollte eine Analyse des eigenen Personalprofils z. B. nach den Kriterien Migrationshintergrund und interkulturelle Kompetenz.
- 3. Verbesserte Orientierung auf Kunden/Zielgruppen mit Migrationshintergrund:** Eine kritische Bestandsaufnahme der eigenen Dienstleistungen und Angebote für Migrantinnen und Migranten und ihrer Nutzung sollte in der Entwicklung bedarfsgerechter Angebote und neuer Formen der Kundenansprache münden. Darüber hinaus sollte die Teilhabe von Zugewanderten und Migrantenselbstorganisationen bei der Planung und Durchführung von Angeboten gewährleistet sein.
- 4. Vernetzung mit anderen migrationsspezifischen Diensten oder Einrichtungen, die an ähnlichen Aufgabenstellungen arbeiten**

Zu 1: Ein interkulturelles Leitbild ist wichtig

9 von 23 Einrichtungen (39,1%) haben nach eigenen Angaben ein **Leitbild/Konzept** zur interkulturellen Öffnung. Von den 14 Einrichtungen, die (noch) kein Leitbild erstellt haben, halten dies jedoch 10 (71,4%) für notwendig. Insgesamt steht die Leitbildentwicklung in den Einrichtungen der Familienbildung noch in den Anfängen.

Zu 2: Interkulturelle Kompetenz – eine Schlüsselqualifikation des Personals

Aufgrund der Personalkürzungen und des Einstellungsstopps, von denen auch die Einrichtungen der Familienbildung betroffen sind, ist in der nächsten Zukunft nicht damit zu rechnen, dass Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund in nennenswertem Umfang eingestellt

werden. Ein Teil der Einrichtungen muss darüber hinaus um den eigenen Fortbestand kämpfen und wagt daher gar nicht an Neueinstellungen zu denken. Aber auch im Falle einer Neueinstellung hat die interkulturelle Öffnung in der Regel nicht die Priorität, dass das Merkmal „Migrationshintergrund“ ein relevantes Einstellungskriterium wäre. Günstiger sehen die Vorzeichen im Bereich der Kompetenzentwicklung beim Personal aus.

20 von 24 (83,3%) der Einrichtungen, die die Frage nach dem Stand der Fortbildungen beantwortet haben, geben an, dass ihre haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an migrationspezifischen und/oder interkulturellen **Fortbildungen** teilgenommen haben. Interkulturelle Kompetenz wird von den befragten Familienbildnern und -bildnerinnen als eine Schlüsselkompetenz bezeichnet. 13% der Interviewpartner und -partnerinnen sehen in **Kursleitungen und Hauptamtlich Pädagogischen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen mit interkultureller Kompetenz** die Gewähr, Zugang zu den Zielgruppen zu finden. Nebenberufliche Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund werden häufig über Grundschulen, Kindertagesstätten, Migrationsdienste oder Hochschulen rekrutiert.

Zu 3: Beteiligung von Zugewanderten und ihren Familien gewährleisten

Was die verbesserte Zielgruppenansprache angeht, bemühen sich 22 von 40 Einrichtungen die Wünsche der Familien mit Migrationshintergrund in die Programmgestaltung mit einzubeziehen. In dem Zusammenhang seien Erhebungsmethoden empfehlenswert, die die Partizipation der Betroffenen gewährleisten. Exemplarisch werden genannt:

- Die direkte Befragung,
- der Einbezug der Betroffenen in die Planung des Veranstaltungsangebots (z. B. durch die Bildung von Arbeitsgruppen),
- die Abfrage aktueller Interessen in bereits bestehenden Kursen,
- Feedback-Runden in Kursen,
- Befragung von Multiplikatoren,
- Kooperation mit Migrantenvereinen,
- Planungsgespräche mit Kursleitungen und Teilnehmervertretungen,
- Befragung des Personals der Migrationserstberatung,
- Bildung auf Bestellung,
- die Ermittlung von Wünschen und Interessen über Gespräche bei ‚Runden Tischen‘ im Stadtteil.

Die Bandbreite der Methoden zur Ermittlung von Wünschen und Interessen der Betroffenen, auch unter Einbeziehung der Zielgruppen, verdeutlicht, auf welchem hohem fachlichen Niveau die Familienbildungsstätten ihre Planungen vornehmen und dabei auch partizipative Ansätze berücksichtigen. Aufgrund fehlender Statistiken bleibt offen, inwieweit dadurch auch eine Steigerung der Teilnahmezahlen erreicht worden ist. Auf jeden Fall wäre dies eine wichtige Zielsetzung im Rahmen einer interkulturellen Öffnung der Einrichtungen.

Zu 4: Netzwerke und ein kommunales Integrationskonzept sind förderlich für die interkulturelle Öffnung der Familienbildung

11 von 19 Einrichtungen (57,9%) geben an, dass es in der Kommune ein Netzwerk von Einrichtungen gibt, das sich mit Fragen interkultureller Öffnung und interkultureller Erwachsenenbildung befasst. Diese Netzwerke werden von unterschiedlichen Stellen und Personen koordiniert wie z. B.:

- Referat für Multikulturelles,
- zentrale(r) Ansprechpartner/-in für Aus- und Umsiedler,
- wechselnde Koordinatoren in einem einrichtungsübergreifenden Netzwerk,
- Ausländerbeauftragte/-beauftragter/Ausländerkoordination,
- Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA).

Der Aufbau von Netzwerken und die Mitarbeit in vernetzten Arbeitszusammenhängen erfordern einen zusätzlichen Arbeitsaufwand, den manche Einrichtung davor zurückschrecken lässt, sich hier zu engagieren. Darüber hinaus spiegeln Vernetzungsaktivitäten in der Regel eine bereits funktionierende Infrastruktur im Migrationsbereich wider, die nicht in allen Kommunen vorhanden ist. So lässt sich die relativ niedrige Zahl der an Netzwerken beteiligten Einrichtungen erklären.

Bei der mündlichen Befragung der 11 hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen, die in solchen Netzwerken aktiv sind, stellte sich heraus, wie hilfreich Netzwerkarbeit ist und welche Synergie-Effekte im Hinblick auf die gemeinsame Nutzung von personellen, finanziellen, räumlichen und sachlichen Ressourcen u. a. damit verbunden sind.

In manchen Kommunen finden die Vernetzungsaktivitäten auf der Grundlage eines kommunalen Integrationskonzeptes statt. Es hat sich im Hinblick auf eine höhere Planungssicherheit für Einrichtungen der Familienbildung und zur Konsolidierung eines gesamtstädtischen Konzeptes, auf dessen Grundlage die Aktivitäten vieler Akteure in der Kommune koordiniert werden, als nützlich erwiesen, wenn im Rahmen eines kommunalen Integrationskonzeptes ein festes Budget für Familienbildung eingeplant worden ist.

Kooperationen mit Migrantenorganisationen haben eine Türöffner-Funktion

Der Kontakt zu und die Kooperationen mit Migrantenselbstorganisationen sind eine wichtige und notwendige Voraussetzung zur Erreichung der Zielgruppe. Dies wurde auch im Rahmen der qualitativen Interviews noch einmal betont. 54,2%, also 13 von 24 Familienbildungsstätten, die migrationsspezifische bzw. interkulturelle Veranstaltungen durchführen, gaben an, dass sie mit Migrantenselbstorganisationen zusammenarbeiten und deren Türöffner-Funktion nutzen.

11 von 22 Einrichtungen unterstützen nach eigenen Aussagen Migrantenselbstorganisationen. Zum Teil geschieht dies über die Bereitstellung von Räumen oder die Moderation von „Runden Tischen“ zur Unterstützung von Zielfindungs- und Planungsprozessen in den Vereinen. Darüber hinaus gibt es Einrichtungen, die den Mitgliedern der Migrantenselbstorganisationen anbieten, die in der Familienbildung laufenden Qualifizierungsmaßnahmen zu besuchen. Auf die Frage, mit welchen Fortbildungsangeboten die Vereine unterstützt würden, wurden folgende Maßnahmen genannt:

Gesprächs- und Deutschkurse in den Räumen der Organisationen/Vereine, Kommunikations-Seminare, ein religionspädagogisches Projekt, Familien-Seminare, PC-Kurse und Fortbildungen zu den Themenbereichen „multikulturelle Gesellschaft“, Kinderschutz, Haus- und Krankenpflege (in türkischer Sprache), Bedeutung des Islam, Vereinsrecht und Finanzbuchhaltung. Einige Einrichtungen bieten den Migrantenselbstorganisationen auch an, bei Bedarf Fortbildungen in den Räumlichkeiten der Vereine durchzuführen.

Aus den erhobenen Daten geht nicht hervor, wie hoch der Grad der Partizipation der Migranten bei der Planung gemeinsamer Fortbildungsveranstaltungen ist. Um die Identifikation der Betroffenen mit den Zielen, Themen, Methoden und Angebotsformen der Familienbildung zu verstärken, sind vor allem zufriedenstellende Teilhabemöglichkeiten bei der gemeinsamen Planung, Durchführung und Evaluation von Veranstaltungen sicherzustellen. Davon hängt letztlich auch ab, inwieweit sich die Vereine als gleichberechtigte und gleichwertige Partner in der Zusammenarbeit respektiert sehen. Thematisch gilt es, das elementare Interesse der Eltern an einer guten Bildung und Ausbildung ihrer Kinder aufzugreifen und Veranstaltungen zu fördern, bei denen Eltern Gelegenheit haben, ihre Erziehungskompetenzen weiterzuentwickeln, sich über das Bildungssystem zu informieren, Fähigkeiten zum freiwilligen Engagement und zur Interessensdurchsetzung als Elternvertretung auszubilden.

Planungssicherheit und Finanzierungskontinuität – eine wichtige Basis für die Familienbildung mit Zugewanderten und ihren Familien

Die Hälfte der in den qualitativen Interviews befragten Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen äußern den Wunsch nach Planungssicherheit. Dazu gehöre u. a., dass die Finanzierung der Familienbildung gesichert bleibe und keine weiteren Einschnitte in das Budget erfolgen. Dies betreffe insbesondere die Finanzierung nach dem Weiterbildungsgesetz incl. der ergänzenden Ermessensmittel für benachteiligte Personengruppen, städtische Zuschüsse und die Subventionen der Träger. Gerade für den Migrationsbereich sei es überdies wichtig, dass weiterhin eine gewisse Flexibilität im Umgang mit Mindestteilnehmerzahlen möglich sei, so dass man beispielsweise auch Kurse starten kann, die weniger als 10 Teilnehmende aufweisen. Auch die Einführung von Kursgutscheinen und Gebührennachlass für ärmere Familien könne in Zukunft dazu

beitragen, die Teilnehmerzahlen zu erhöhen. Man wünscht sich eine höhere Passgenauigkeit von Angebot und Nachfrage und verfolgt das Ziel, vor allem mehr jüngere Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen, denen der Besuch aller Veranstaltungen ermöglicht werden soll.

Weiterhin wird der Wunsch geäußert, dass keine Parallelstrukturen entstehen sollten – hier Familienzentren, dort Familienbildung – sondern etwas Gemeinsames, worin sich alle produktiv einbringen können.

Zukunftsweisende Familienbildung – vernetzt, sozialorientiert und eingebunden in ein städtisches Gesamtkonzept

Für die Familienbildung im Bereich der Migrationsarbeit haben sich insbesondere Modelle als günstig erwiesen, die sich von den sonst herkömmlichen Einzelangeboten durch einen mehrdimensionalen, verschiedene Methoden integrierenden Zugang auszeichnen. Bei diesen Ansätzen werden häufig verschiedene Systeme und Bildungsorte miteinander verbunden: Schule, Elternhaus und Familienbildungsstätte. Familienbildung durchläuft dabei verschiedene Stufen: Von der Multiplikatorenschulung, über die durch Laien angeleiteten Gruppen bis hin zur Einzelarbeit zu Hause. Familienbildung bringt außerdem verschiedene Akteure zusammen: Pädagogen/Pädagoginnen und Multiplikatorinnen, Multiplikatorinnen und Mütter, Mütter und Kinder, Lehrer/Lehrerinnen und Mütter, Eltern untereinander etc. In allen Interaktionsbeziehungen werden unterschiedliche Bedürfnisse geäußert, kommt es zu Kommunikation, Erfahrungsaustausch und wird ein Perspektivwechsel ermöglicht.

Diese Art von Familienbildung ist innovativ und zukunftsweisend. Sie bezieht ihre Effizienz und Nachhaltigkeit gerade aus dem Multiplikatorenansatz, der sozialräumlichen Verlagerung in Grundschulen oder Kindergärten, den Synergie-Effekten, die sich aus der Vernetzung mit anderen Partnern und der Einbindung in ein städtisches Gesamtkonzept (vermittelt durch die Partner Schulamts und RAA) ergeben. Sie erreicht auf diese Weise besser als bisher benachteiligte Familien unterschiedlicher kultureller Herkunft.

Stärkung sozial Benachteiligter – eine wichtige Aufgabe der Familienbildung

Die gegenwärtigen Sparerfordernisse der öffentlichen Haushalte bieten keinen günstigen Rahmen für finanzierte Innovationen, dennoch sollten die Träger der Familienbildung, die öffentlichen Träger der Jugendhilfe und das Land in ihrer Verantwortung für die Zukunft der Familien für eine stabile finanzielle Absicherung sorgen. Es wird künftig gerade im Hinblick auf den immer rascher ablaufenden sozialen Wandel, der in der Vergangenheit auch mit einem Wandel der Familienformen und -phasen verbunden war, immer wichtiger, Familien zu unterstützen und zu stärken, die sozial benachteiligt und von Desintegration betroffen sind. Der Familienbildung kommt in diesem Zusammenhang eine wichtige Rolle zu.

II. Zuwanderung in Nordrhein-Westfalen

II.1 Zuwanderung und ihre Auswirkungen auf die Bevölkerungsstruktur in Nordrhein-Westfalen

Die internationale Migration hat auch die Bevölkerungsstruktur in Nordrhein-Westfalen nachhaltig verändert. Von 1970 bis 2002 stieg die Zahl der nichtdeutschen Zugewanderten von knapp 800.000 auf über 1,9 Millionen an. Inzwischen beträgt der Anteil der ausländischen Wohnbevölkerung 10,9% (2003). Davon kommen 25,1% aus EU-Staaten (Griechenland, Italien, Portugal, Spanien etc.), 32,5% aus der Türkei, 12,9% aus Serbien/Montenegro, Kroatien, Bosnien/Herzegowina, 4,6% aus Polen, 5,7% aus der Russischen Föderation, 2,3% aus dem übrigen Europa und 16% aus dem außereuropäischen Ausland (Zuwanderungsstatistik NRW 2003/2004). Diese Zahlen spiegeln allerdings nicht – wie oben bereits erwähnt – das tatsächliche Migrationsgeschehen wider, da viele Menschen inzwischen eingebürgert sind bzw. – wie im Fall der Aussiedler und Aussiedlerinnen – als Deutsche gelten und nicht in den Statistiken erfasst sind.¹⁰ Insgesamt wanderten von 1989 bis 2003 rd. 790 000 Spätaussiedlerinnen und -aussiedler ein, die in der Mehrzahl aus der Russischen Föderation stammen. Die mit weitem Abstand größte Gruppe sind die Türkinnen und Türken. Auch die Zuwandererzahlen aus Afrika und Asien verzeichnen einen relativ starken Anstieg. Besonders hoch ist der Ausländeranteil in den kreisfreien Städten des Landes, sozusagen in den Ballungsräumen entlang der Ruhr- und Rheinschiene. Hier liegt Düsseldorf mit 18,0% an der Spitze der kreisfreien Städte, gefolgt von Köln mit 17,8% und Aachen mit 17,3%. Wesentlich niedriger als in den Städten und Großstädten ist der Anteil der Ausländer und Ausländerinnen in den ländlichen Regionen. Die Anwerbung ausländischer Arbeitskräfte (ab 1955) ging vor allem auf einen Bedarf der Großindustrie (z. B. Eisen- und Stahlindustrie), des Bergbaus und verarbeitenden Gewerbes zurück und führte zu einer Konzentration der ausländischen Wohnbevölkerung in den großen Städten des Ruhrgebiets und entlang des Rheins wie etwa in Duisburg, Krefeld, Düsseldorf und Köln.

¹⁰ Der Mikrozensus 2005 kommt zu dem Ergebnis, dass 67,1 Millionen Deutsche ohne Migrationshintergrund gut 81% der Bevölkerung stellen und Ausländer sowie Deutsche mit Migrationshintergrund zusammen auf 15,3 Millionen, knapp 19% der Bevölkerung, kommen. Damit sind sowohl die Zahl aller Personen mit Migrationshintergrund in Deutschland wie auch ihr Anteil an der Gesamtbevölkerung mehr als doppelt so hoch wie die bislang bekannten Ausländerzahlen (Stat. Bundesamt 2006, 74). Das gilt für Nordrhein-Westfalen in ähnlicher Weise. Hier beträgt der Anteil der Personen mit Migrationshintergrund 22,9% (4,1 Mio. Menschen).

So liegt der Anteil der Nichtdeutschen an der nordrhein-westfälischen Gesamtbevölkerung in den Kreisen Höxter, Borken, Coesfeld, Steinfurt, Paderborn, Lippe, Herford, Minden-Lübbecke und Euskirchen unter 7%. In diesen ländlichen Regionen leben allerdings viele ausgesiedelte Migranten und Migrantinnen. So hat der Regierungsbezirk Detmold zwischen 1990 und Mai 2003 mehr Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler aufgenommen als der wesentlich bevölkerungsstärkere Regierungsbezirk Düsseldorf. Seit 1993 sind außerdem knapp 42.000 jüdische Migrantinnen und Migranten nach Nordrhein-Westfalen gekommen, 2003 kamen 3.618 Personen, hauptsächlich aus der Ukraine (3. Bericht 2004, 15).

Was die Bevölkerungsentwicklung in den kommenden Jahren angeht, muss man – unter Vorbehalt – davon ausgehen, dass der Anteil der nichtdeutschen Bevölkerung, im Verhältnis zur deutschen Bevölkerung gesehen, steigen wird und dass diese Zahlen noch höher ausfallen, wenn man Menschen mit Migrationshintergrund einbezieht. Das Institut für Landes- und Stadtentwicklungsforschung und Bauwesen Nordrhein-Westfalen (2002) prognostiziert, dass bis 2015 allein der Anteil Nichtdeutscher von gegenwärtig 11,4% auf 13% und bis 2040 auf 18,7% steigen wird. Dieser Anstieg wird je nach Region anders verlaufen. In den Großstädten vermutet man indes, dass bereits im Jahre 2010 der Anteil der jüngeren Bevölkerung mit Migrationshintergrund die 50% Marke erreichen und überschreiten wird (Strohmeier 2003). Insofern werden die mit Migration verbundenen sozialpolitischen und bildungspolitischen Aufgaben vor allem von den Städten zu leisten sein.

Die Städte werden ihre Infrastruktur künftig auf ausländische und auf Nutzer und Nutzerinnen mit Migrationshintergrund ausrichten müssen, wenn sie nicht an den Interessen großer Teile ihrer Bevölkerung vorbei planen wollen. Diese Aufgabe stellt sich auch für die in der Kommune ansässigen Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung, deren Klientel sich auf Dauer verändern wird.

Der demographische Wandel in NRW ist durch zwei Tendenzen gekennzeichnet: Migration und Alterung der Bevölkerung.

Einhergehend mit Veränderungen in der Zusammensetzung der Bevölkerung nach unterschiedlichen Herkunftsländern, Kulturen, Migrationsverläufen etc. ist ein Wandel der Altersstruktur zu verzeichnen. Dies hat vor allem mit dem Geburtenrückgang zu tun. Wurden 1964 noch 300.400 Kinder geboren, so waren es im Jahr 2001 nur noch 167.800.

1964 kamen auf 1000 Einwohner 18,2 Geburten und 10,2 Sterbefälle, im Jahr 2001 hat sich das Verhältnis schon umgekehrt, da kamen auf 1.000 Einwohner 9,3 Geburten und 10,3 Sterbefälle (3. Bericht 2004, 16).

Inzwischen steht einer jüngeren Population mit Migrationshintergrund eine ältere deutsche Bevölkerung gegenüber. Es ist allerdings davon auszugehen, dass sich auch die jüngere Migrantengeneration in ihrem generativen Verhalten der deutschen Elterngeneration anpassen wird und auch hier Geburtenrückgänge eintreten werden.

Außerdem wird die Zahl der hier lebenden älteren Migranten und Migrantinnen weiter zunehmen, weil sich inzwischen herausgestellt hat, dass die Älteren nicht – wie anfangs noch im Rahmen ihres biografischen Migrationsprojekts vorgesehen – in ihre Herkunftsländer zurückkehren, sondern dass sie sich aus unterschiedlichen Gründen (hier lebende Söhne, Töchter, Enkelkinder, bessere gesundheitliche Versorgung, Hilfebedürftigkeit, Entfremdung von der Heimat etc.) entweder zum Verbleib in Deutschland oder zu einer Pendelmigration entschieden haben. 2003 waren etwa 10,7% der ausländischen Bevölkerung 60 Jahre und älter (Zuwanderungsstatistik NRW 2003, 19). Man rechnet allerdings für Nordrhein-Westfalen mit einer „Steigerung von derzeit 80.000 ausländischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern im Alter von über 60 Jahren auf 250.000 im Jahre 2010“ (Landtag NRW 2005, 94).

Aus dieser Tatsache resultieren neue Anforderungen an die Eltern- und Familienbildung, die sich auf Dauer den älteren Familienangehörigen und ihren pflegenden Angehörigen nicht verschließen darf. Dass der Beratungs-, Informations- und Weiterbildungsbedarf gerade dieser Gruppe besonders hoch ist, hat u. a. mit dem geringen Grad ihrer Einbindung in Strukturen

der Mehrheitsgesellschaft zu tun, was mit schlechten Deutschkenntnissen, dem Rückzug in ihre ethnischen communities, seltenen Kontakten zu Deutschen, geringen Bildungsvoraussetzungen und der (ehemaligen) Stellung im Beruf einhergeht. So konstatieren Halm und Sauer (2006, 23), dass gerade Angehörige der ersten Generation überproportional häufig unter den Segregierten zu finden sind.

Die Altersstruktur der ausländischen Bevölkerung in NRW schlüsselt sich wie folgt auf:

Tab. 1: Altersstruktur

Altersstruktur der ausländischen Bevölkerung in NRW (2003)

60 Jahre u. älter:	10,7%
45 – 60 Jahre:	17,7%
20 – 45 Jahre:	49,3%
16 – 20 Jahre:	4,9%
10 – 16 Jahre:	7,9%
6 – 10 Jahre:	5,2%
3 – 6 Jahre:	3,0%
Unter 3:	1,3%

Bei der hier aufgeführten größten Gruppe der ausländischen Bevölkerung, nämlich den **20- bis 45-Jährigen**, handelt es sich um einen Personenkreis, von dem man annehmen kann, dass sich die Betroffenen biografisch in einer Phase befinden, in der sie sich u. a. mit Fragen des Alleinlebens oder partnerschaftlichen Zusammenlebens, der Familienplanung und -gründung, der Elternrolle, Erziehung oder auch mit familiären Krisen (Trennung, Scheidung, Tod eines Familienmitglieds etc.) auseinandersetzen. **Damit kommt gerade diese Gruppe für die Kernangebote der Eltern- und Familienbildung in Betracht.**

II.2 Familien mit Migrationshintergrund

Familien mit Migrationshintergrund zeichnen sich durch eine Vielfalt von Merkmalen aus und stellen keinen homogenen Untersuchungsgegenstand dar. Die Lebenslagen der Familien unterscheiden sich typischerweise darin, in welcher Weise folgende Faktoren eine Rolle spielen: Nationale und ethnische Zusammensetzung¹¹, Aufenthaltsrechtlicher Status, Migrationsmotivation und -erfahrung, kulturelle Herkunft, religiöse Bindung, Bildungsvoraussetzungen, Sprachkompetenz (sowohl in der Muttersprache als auch in Deutsch als Zweit- oder Fremdsprache); Platzierung in sozialen Ungleichheitsstrukturen, Grad der sozialen Integration und Zugehörigkeit zu einer Minorität (siehe auch 6. Familienbericht 2000, 6). Auf alle Merkmale kann hier nicht eingegangen werden, nur einige wichtige sollen im Folgenden näher erläutert werden.

II.2.1 Migrationserfahrung und transnationale (Familien-)Netzwerke

In der Regel hat eines oder mehrere Familienmitglieder selbst eine internationale Wanderung unternommen. Aber auch bei den Familien, in denen keines der Familienmitglieder solche Migrationserfahrungen gemacht hat, sind Erinnerungen an die Herkunftsländer durch die Erzählungen anderer Angehöriger immer präsent und ein wichtiger Bestandteil des familiären Selbstverständnisses. In diesem Zusammenhang spielen auch die Bindungen zu Verwandten im Ausland eine entscheidende Rolle.

¹¹ Der Begriff Ethnie ist durchaus in der fachwissenschaftlichen Diskussion umstritten. Im Unterschied zu sogenannten primordialen Theorien über Ethnizität, die annehmen, dass Ethnizität zu den Bedingungen menschlicher Existenz gehört und die Zugehörigkeit aus Abstammungsgemeinschaften ableiten, wird Ethnizität hier im Sinne eines sozialen Konstrukts begriffen, das historischen Entwicklungen unterliegt und prozesshaften Charakter hat. In diesem Zusammenhang können Selbst- und Fremdzuschreibungen unterschieden werden. Ethnisch im Sinne kollektiver Selbstdefinitionen bezieht sich u. a. auf die Vorstellung einer Gruppe von einer gemeinsamen Herkunft, einem Zusammengehörigkeitsgefühl (z. B. aufgrund einer gemeinsamen Sprache, Religion) und geht häufig mit dem Bemühen einher, Organisationen und soziale Netzwerke zur Sicherung und Aufrechterhaltung der Gruppe aufzubauen. Zugleich sind gerade in Einwanderungsgesellschaften Tendenzen zu beobachten, dass Immigranten soziale Merkmale und Differenzen zugeschrieben werden, die gleichzeitig mit Ausgrenzungsprozessen verbunden sind und umgekehrt wiederum bei manchen Einwanderungsgruppen zu einer „ethnic redefinition“ führen.

Hier liegt auch ein Unterscheidungsmerkmal vor, das Familien mit Migrationshintergrund in der Regel von deutschen Familien unterscheidet, und zwar die Eingebundenheit in transnationale familiäre Netzwerke. Zwar wächst inzwischen auch unter den deutschen Familien die Zahl derer, die im Zuge internationaler beruflicher und privater Mobilität Angehörige im Ausland haben, aber es ist nicht das hervorstechende Merkmal deutscher Familien, über transnationale Verwandtschaftsnetzwerke zu verfügen. Das trifft allerdings auf die Mehrzahl von Migranten und Migrantinnen zu, deren Verwandtschaft in unterschiedlicher Weise in das „Migrationsprojekt“ involviert ist und daran teilhat.

Es reicht meistens nicht aus, nur die in einem Haushalt lebenden Familienangehörigen zu betrachten, sondern es ist sinnvoll, das ganze transnationale Netzwerk an Familien- und Verwandtschaftsbeziehungen im Blick zu haben und bei der thematischen Gestaltung von Angeboten der Eltern- und Familienbildung zu berücksichtigen.

Gerade ältere Migrantinnen und Migranten müssen sich im Hinblick auf die nachberufliche Phase und die mögliche Verlagerung des Lebensmittelpunktes in das Herkunftsland mit den dort existierenden Netzwerken auseinandersetzen. Sie müssen lernen, die Reichweite, Dichte, Stabilität und Tragfähigkeit verwandtschaftlicher Beziehungen einzuschätzen, um bei Krankheit, Pflegebedürftigkeit und anderem Hilfebedarf abgesichert zu sein. Auch der Nachzug von Ehepartnern und -partnerinnen zwecks Familienzusammenführung bewirkt, dass sich das transnationale Verwandtschaftsnetzwerk erweitert, was auch die innerfamiliären Beziehungen auf nachhaltige Weise beeinflusst. Darüber hinaus beinhaltet grenzüberschreitende Migration auch, dass Familienmitglieder getrennt voneinander leben und sich aufgrund der Entfernung der Wohnorte nur selten sehen bzw. gegenseitig im Alltag auch keine praktischen Hilfestellungen leisten können. Negativ kann sich dies beispielsweise auf junge Mütter oder Väter auswirken, deren Eltern bzw. Schwiegereltern im Ausland leben und nicht bei der Kinderbetreuung aushelfen können. Auch dies ist bei der Organisation von Angeboten der Familienbildung zu berücksichtigen, indem z. B. eine flankierende Kinderbetreuung eingerichtet wird.

Die komplexen Netzwerkstrukturen wirken sich auf die Lebenssituation der Familien in vielfältiger Weise aus. Umgekehrt können sich die sozialen Netzwerke im Laufe der Zeit aufgrund äußerer Einflüsse und innerer Beweggründe der Beteiligten verändern: Beziehungen zu Verwandten im Herkunftsland brechen ab (bedingt durch Kriegswirren, Wohnortwechsel, nachlassende Kommunikation, Desinteresse etc.), ältere Verwandte sterben, hier Ansässige entfremden sich von dem im Herkunftsland lebenden Ehepartner bzw. der Ehepartnerin oder die Beziehungen in Deutschland gewinnen an Gewicht und lassen die übrigen Netzwerke in den Hintergrund treten. Eine solche Entwicklung kann im Extremfall zum Verlust aller Bindungen zu den im Ausland lebenden Familienangehörigen führen. Eine teilnehmer- und ressourcenorientierte Bildungsarbeit hat diese Dynamik des familiären Wandels, die im Übrigen für alle in Deutschland lebenden Familien gilt, im Auge zu behalten und daher von gängigen stereotypen Zuordnungen (wie „ausländische Großfamilie“ versus „deutsche Kleinfamilie“) abzuweichen.

II.2.2 Staatsangehörigkeit und kulturelle Herkunft

Wie oben schon erwähnt muss der Heterogenität der Familien mit Migrationshintergrund Rechnung getragen werden. Die Vielfalt in der inneren Struktur und Zusammensetzung der Familien wird u. a. im 6. Familienbericht (2000, 79) veranschaulicht. Hier wird zum besseren Verständnis der Eheschließungen einerseits zwischen „ethnisch endogamen und exogamen Heiraten“ unterschieden, d. h. ob innerhalb der eigenen ethnisch-kulturellen Gruppe geheiratet wird oder nicht und andererseits zwischen nationalitätsinternen und -externen Heiraten. Dabei ist es durchaus möglich, dass die Partner zwar den gleichen Pass haben, aber einer unterschiedlichen ethnisch-kulturellen Gruppe angehören oder auch umgekehrt, dass sie der gleichen ethnisch-kulturellen Gruppe angehören, aber eine unterschiedliche Staatsangehörigkeit aufweisen. Gerade im Zuge des neuen Staatsbürgerschaftsrechts wird die Zahl der Familien zunehmen, in denen die junge Generation die deutsche Staatsangehörigkeit hat, während die Elterngeneration ihre ursprüngliche Staatsangehörigkeit behält. Diese Tatsache birgt aber wiederum Konfliktstoff. So stellt der dritte Zuwanderungsbericht

der nordrhein-westfälischen Landesregierung fest, dass das neue Staatsbürgerschaftsrecht nicht unbedingt von allen Eltern positiv aufgenommen wird. „Einzelne ausländische Eltern kritisieren Umfragen zufolge, dass ihre in Deutschland geborenen Kinder automatisch die deutsche Staatsangehörigkeit erwerben, ohne dass die Eltern die Möglichkeit haben, den Erwerb auszuschlagen“ (2004, 45). Die Mehrstaatigkeit innerhalb der Familie wird von manchen Eltern durchaus als störend empfunden. Auch die Verpflichtung für die Kinder, sich später zwischen dem 18. und dem 23. Lebensjahr für eine Staatsangehörigkeit zu entscheiden, wird als besondere Belastung angesehen. Trotz dieser Irritationen und Widerstände ist von einem unumkehrbaren Trend auszugehen:

„Das Ausmaß von Ehen, in denen die Partner zwar unterschiedliche Pässe, aber dieselbe ethnisch-kulturelle Herkunft haben, steigt ebenso wie die Anzahl der Ehen, in denen eine Einbürgerung bewirkt hat, dass die Staatsangehörigkeit der Partner identisch ist, obwohl sich ihr ethnisch-kultureller Hintergrund unterscheidet.“ (6. Familienbericht 2000, 79)

Ein Zeichen für diese Heterogenität ist die wachsende Zahl binationaler Ehen: Während 1960 3,7% der geschlossenen Ehen in einer Verbindung zwischen einem deutschen und einem ausländischen Ehepartner bestand, wuchs die Zahl der binationalen Ehen im Jahr 2000 bereits auf 15,6% (Dt. Bundestag 2005, 309).

Binationale Ehen sind in der Regel besonderen Belastungen ausgesetzt, die sich häufig aus einer Ungleichverteilung von Kompetenzen und einer unterschiedlichen Rechtsstellung der Ehepartner ergibt. Gerade der unterschiedliche Rechtsstatus stellt so manche binationale Ehe auf die Probe, weil damit eine ungleiche Machtverteilung verbunden ist. Hinzu kommen manchmal Differenzen bei der Beherrschung der deutschen Sprache, der Sicherheit bei der Bewältigung von Alltagssituationen und der Akzeptanz durch Mitglieder der Majorität. Binationale Ehen haben auch deshalb schon größere Spannungen auszuhalten, weil beide Partner häufig über unterschiedliche normative Orientierungen verfügen, die beispielsweise bei der Erziehung der Kinder zu konträren Zielen und Erziehungsstilen führen können. Solche Partnerschaften haben daher besondere Entwicklungsaufgaben zu bewältigen, indem sie sich mit den im Zuge der eigenen Sozialisation internalisierten Werten auseinandersetzen, Gegensätze ausbalancieren und in einen Konsens überführen müssen.

An diesem Punkt wird eine professionelle Unterstützung relevant, die sowohl in Beratungsangeboten als auch in einem pädagogisch angeleiteten Gesprächsangebot im Rahmen der Eltern- und Familienbildung bestehen kann.

II.2.3 Normative Orientierungen

Familien mit Migrationshintergrund leiten ihr Handeln im privaten und öffentlichen Leben aus unterschiedlichen Wertvorstellungen ab. Diese können sich von herrschenden normativen Leitbildern etwa des deutschen Erziehungs- und Schulsystems, der öffentlichen Verwaltung oder sozialer Institutionen deutlich abheben. Dass solche Differenzen gerade in den Bereichen der Partnerschaft, der Sexualität, des Familienverständnisses und -zusammenhalts, der geschlechtsspezifischen Arbeitsteilung, der Elternrolle und der intergenerativen Verpflichtungen bestehen, hat u. a. die Shell-Studie 2000 nachgewiesen.

Auch der 6. Familienbericht (2000, 9) weist auf Unterschiede in den normativen Orientierungen hin: „Nimmt man die in Deutschland institutionalisierten normativen Leitbilder von Ehe und Familie zum Bezugspunkt, so wird man im Vergleich zu den meisten der in Deutschland vertretenen Herkunftskulturen der Migrantenfamilien feststellen, dass in der deutschen Familienkultur Individualrechte stärker betont werden. Dies betrifft insbesondere die Ausgestaltung der Ehe und die gegenseitigen Erwartungen der Ehepartner, d. h. es entspricht dem Selbstverständnis von Ehe als einer selbstgewählten Intimbeziehung, dass sie sich dem individuellen Glücksstreben unterordnet und es als legitim angesehen wird, die Ehe dann – auch einseitig – aufzukündigen, wenn sie diesem Individualrecht entgegensteht. Demgegenüber ist in korporatistischen Familienkulturen nicht nur eine größere Mitwirkung der jeweiligen Herkunftsfamilien beim Zustandekommen von Ehen gegeben, vielmehr werden auch der Intimisierung der Gattenbeziehung durch ein höheres Ausmaß sozialer Kontrolle ebenso Grenzen gesetzt wie der individuellen Aufkündbarkeit; entsprechend erle-

ben sich die Menschen vornehmlich als Mitglieder und Repräsentanten der familiären Gruppe.“

Nachhaltige und gravierende Unterschiede zwischen der deutschen Aufnahmegesellschaft und vielen Herkunftskulturen der Migrantinnen und Migranten werden vor allem in den intergenerativen Beziehungen gesehen, u. a. im Verhältnis zwischen Alt und Jung. Gerade in Gesellschaften, in denen die Alterssicherung nicht auf kollektiven Sicherheitssystemen beruht, sondern durch die Solidarleistungen der jüngeren Generation erbracht wird, besteht vielfach eine lebenslange Verpflichtung der Kinder gegenüber ihren Eltern.

Unterschiede in den Vorstellungen von Erziehung betreffen vor allem die Selbstständigkeit der Kinder, ihr Verhältnis zu den Eltern, die Bedeutung der Eltern für die Entwicklung der Kinder sowie die Zeitpunkte, zu denen Kinder bestimmte Fertigkeiten und Fähigkeiten erlangt haben sollten (Leyendecker und Schölmerich 2005, 29).

Diese normativen Orientierungen sind allerdings ständig im Fluss, da sie in den Familien der Migrantinnen und Migranten nicht unbedingt so konsequent gelebt und eingehalten werden können, insbesondere dann, wenn sie durch andere normative Einflüsse von außen durchkreuzt und überlagert werden. Gerade im Erziehungs- und Bildungssystem kommt es häufig zu Konflikten zwischen Erziehern/Erzieherinnen und Lehrkräften auf der einen und Eltern mit Migrationshintergrund auf der anderen Seite, wenn gegensätzliche Werte und Normen aufeinander stoßen und sich unvereinbar gegenüberstehen. Das kann beispielsweise eintreten, wenn unterschiedliche Vorstellungen von Autorität und Gehorsam in der Erziehung oder von Anstand und Sittlichkeit bestehen, die vielfach mit konträren Erziehungsstilen einhergehen wie einem stärker autoritär ausgerichteten, einem *laissez-faire* oder demokratischen Erziehungsstil.

Gerade in Konfliktfällen haben sich bikulturelle Kompetenzen als hilfreich herausgestellt, weil sie u. a. dazu befähigen, sich in unterschiedlichen soziokulturellen Kontexten orientieren zu können. Die Fähigkeit zu kontextspezifischem Verhalten sollten die Eltern an ihre Kinder weitergeben können, weil auch der künftige Schulerfolg davon beeinflusst werden kann. Schon im Vorschulalter bekommen Kinder, die als schwierig und sozio-emotional unangepasst gelten, weniger Aufmerksamkeit von ihren Erziehern, was zu einer Entwicklungsbeeinträchtigung führen kann (Leyendecker/Schölmerich 2005, 32). So könnte eine Aufgabe der Eltern- und Familienbildung darin bestehen, Gesprächsangebote zu machen und den Eltern Gelegenheit zu bieten, sich über differente Leitbilder und Erziehungspraktiken zu verständigen.

II.2.4 Grad der sozialen Integration

Der Integrationsbegriff ist in der wissenschaftlichen Diskussion mit unterschiedlichen Bedeutungen belegt und in der politischen Debatte ideologisch belastet worden. Der Begriff ist daher schildernd, die dahinter stehenden theoretischen Ansätze sind zum Teil durchaus widersprüchlich (z. B. Esser 1980 und 2004, Hoffmann-Nowotny 1973). Dennoch kommt man nicht umhin, sich mit den tatsächlichen gesellschaftlichen Anforderungen auseinanderzusetzen, die mit der Zuwanderung von Minderheiten gegeben sind und die sowohl die aufnehmende Gesellschaft als auch die Mitglieder der Minoritäten vor komplexe Aufgaben stellt, zumal moderne Gesellschaften prinzipiell aufgrund der schwindenden gruppenkohäsiven Bindungen – auch unabhängig von Zuwanderung – mit Desintegrationstendenzen zu kämpfen haben und Migration nur noch erschwerend hinzu kommt.

Unstrittig erscheint zunächst, mit Integration die Eingliederung eines Individuums, einer Gruppe oder eines gesellschaftlichen Teilsystems in einen jeweils umfassenderen sozialen Zusammenhang zu bezeichnen (Imbusch/Rucht 2005, 21). Uneinigkeit besteht darüber, wie eng oder weit dieser soziale Zusammenhang gefasst wird, in dem Integration stattfindet. Gerade in Zeiten der Globalisierung und vor dem Hintergrund von internationaler Migration beinhaltet die Beschränkung auf den Nationalstaat als äußerer Rahmen für Integration eine verkürzte Perspektive. Dennoch soll der Focus im Folgenden bewusst auf den Kontext gerichtet werden, der für Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen interessant ist, nämlich das Land und die Kommunen. Auch innerhalb der territorialen Grenzen gibt es unterschiedliche Bezugspunkte für Integration: Integration in das politische System, in das Schul- und Bildungssystem, den Arbeits- und Wohnungsmarkt, ein Quartier, eine Migrantenkolonie oder einen Verein. Normativ ist mit dieser Eingliederung vielfach

der Zweck verbunden, den sozialen Zusammenhalt dieser gesellschaftlichen Einheit zu stärken. Darüber hinaus meint Integration sowohl den Prozess als auch das Resultat der Eingliederung.

Im Folgenden soll nur ein begrenzter Ausschnitt von Integrationsprozessen beleuchtet werden. Integration vor dem Hintergrund internationaler Wanderungsprozesse meint hier unterschiedliche Vorgänge der gesellschaftlichen Eingliederung und Einbindung, die sowohl von der aufnehmenden Gesellschaft als auch von den zugewanderten Individuen ausgehen können. Insofern handelt es sich immer um einen wechselseitigen Prozess, der sowohl die Strukturen und Akteure der aufnehmenden Gesellschaft als auch die Zugewanderten sowie ihre Familienmitglieder betrifft. Zunächst hat die aufnehmende Gesellschaft gegenüber den Zugewanderten dafür zu sorgen, dass eine gesellschaftliche Teilhabe an den Rechten, Gütern, Dienstleistungen und Infrastrukturen möglich ist. So bezeichnet Integration u. a. die aktiven Strategien der Aufnahmegesellschaft, die Eingliederung von Migranten in die Gesellschaft und in die unterschiedlichen Teilsysteme der Gesellschaft (Bildungssystem, Arbeitsmarkt, Wohnungsmarkt etc.) zu unterstützen (z. B. durch Einbürgerungsgesetze, Sprachkurse, Migrationssozialdienste etc.). Dabei kann es durchaus passieren, dass die Integration von Familienmitgliedern in einige Teilsysteme gelingt, während sie in anderen scheitert – so kann beispielsweise eine schulische Integration gelingen, während interethnische Kontakte im Freizeitbereich ausbleiben. Zum anderen meint Integration die Leistungen der Migranten, um am gesellschaftlichen Verkehr in wichtigen Teilbereichen der Gesellschaft teilzuhaben. In diesem Zusammenhang sind drei Prozesse feststellbar:

- Akkomodation, d. h. die Aneignung zentraler, für das Leben in der Aufnahmegesellschaft notwendigen Kenntnisse und Fähigkeiten (Sprache, Informationen über Rechte/Pflichten, Institutionen, Arbeits- Wohnungsmarkt etc.)
- Akkulturation, d. h. die Übernahme bestimmter Wert- und Orientierungsmuster der Mehrheitsgesellschaft,
- In der fachwissenschaftlichen Diskussion gibt es noch den Begriff der Assimilation, u. a. verstanden als „die vollständige Identifikation mit der Mehrheitsgesellschaft unter gleichzeitiger Aufgabe aller Eigenheiten, die mit der Herkunftsgesellschaft in Verbindung stehen, bis hin zur vollständigen Ununterscheidbarkeit von Mitgliedern der Mehrheitsgesellschaft und des Verschwindens aller zuvor existierenden ethnischen Identitäten“ (6. Familienbericht 2000, 10). Dieser Begriff ist allein schon deshalb fragwürdig, weil er eine homogene Kultur auf Seiten der Einwanderungsgesellschaft unterstellt, die es in einer pluriformen, multiethnischen Gesellschaft nicht gibt. Es gibt eine Ausdifferenzierung von Kultur in unterschiedliche Teil- und Subkulturen, die zwar eine partielle Identifikation zulassen, aber keine vollständige. Darüber hinaus ist es ebenfalls fraglich, inwieweit grundsätzlich selbst bei der 2. und 3. Generation von Migranten eine vollständige Loslösung von den Sozialisationserfahrungen und -mustern der Herkunftskultur der Eltern möglich ist. Viele dieser Sozialisationsmuster – folgt man psychoanalytischem Denken – wirken unbewusst und sind psychisch so tief verankert, dass sie durch bewusste Steuerung gar nicht zu beseitigen sind. Sie stellen sozusagen eine Art kulturelles Erbe dar, das mental immer im Gepäck ist und letztlich nicht negiert werden kann. Insofern ist Assimilation im obigen Sinne eher ein wissenschaftliches Konstrukt der Migrationsforschung denn ein tatsächlicher Vorgang.

Eine viel diskutierte Frage, die mit der Einschätzung des Grades der gesellschaftlichen Integration einhergeht, ist die Nähe zu bzw. Distanz von Orientierungen und Elementen der Herkunftskultur. Bedeutet die Anpassung an die Aufnahmegesellschaft grundsätzlich eine Entfernung von der Herkunftskultur oder ist es auch denkbar, dass Integration in die Mehrheitsgesellschaft bei gleichzeitiger Beibehaltung eigenethnischer Orientierungsmuster, zum Beispiel in Form religiöser Praktiken und der Zugehörigkeiten zu minoritären Gruppen, stattfindet. So kommt es empirisch vor, dass beispielsweise eine Integration in eine Hochschule gelungen ist, gute Deutschkenntnisse und interethnische Kontakte vorliegen und gleichzeitig eine enge Einbindung in eine islamische Gemeinde stattgefunden hat, die keine Kontakte zur Aufnahmegesellschaft unterhält. Es gibt also durchaus – wie Heitmeyer u. a. (1999, 5) es beschreiben – Inklusion (als Möglichkeit gleichberechtigter Teilhabe) bei Aufrechterhaltung kultureller Differenz. Umgekehrt kann eine starke Einbindung in eigenethnische Strukturen auch zu einer Mobilitätsfalle werden, die die Betroffenen daran hindert, Kontakte zur Majorität aufzunehmen (Halm/Sauer 2006, 19).

Nauck (2002, 75f) unterscheidet unterschiedliche Formen des Kulturkontakts zur Aufnahmegesellschaft und damit verbundene Akkulturationsprozesse, die zugleich das Verhältnis zur Herkunftskultur

kultur beeinflussen und mit einer entsprechenden sozialen Positionierung der Migrantenfamilien in der Mehrheitsgesellschaft einhergehen. Er spricht von

- Marginalisierung der Migrantenfamilie, wenn die jeweilige Herkunftskultur aufgegeben bzw. verloren ging, ohne dass zugleich ein Erwerb der Kultur der Aufnahmegesellschaft erfolgt wäre;
- Segregation der Migrantenfamilie, wenn die jeweilige Herkunftskultur aufrechterhalten oder als Minoritätensubkultur akzentuiert und weiterentwickelt wird, ohne dass es zu einer Interaktion mit Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft oder zu einem Austausch zwischen Minderheits- und Mehrheitskultur käme;
- Assimilation, wenn die jeweilige Herkunftskultur zugunsten der Kultur der Aufnahmegesellschaft aufgegeben worden ist;
- Handlungsintegration, wenn die Kulturen der Aufnahme- und Herkunftsgesellschaft dauerhaft nebeneinander bestehen bleiben und – je nach situativen Erfordernissen – zwischen beiden gewechselt und in einen Gesamthandlungszusammenhang gebracht werden.

Abgesehen von der Kritik, die bereits oben beim Assimilationsbegriff geäußert wurde, erscheint es uns an dieser Stelle zu undifferenziert, immer der ganzen Familie ein entsprechendes Integrationsmuster zuzuordnen. Es gibt durchaus auf der Ebene der sozialstrukturellen Integration Determinanten (Einkommensniveau, Abhängigkeit von Transferleistungen, sozialräumliche Segregation), die zu einer sozialen Platzierung der gesamten Familie in die Gesellschaftsstruktur führen, aber auf der Ebene der soziokulturellen Integration (Sprache, Bildung, interethnische Kontakte, Zugehörigkeit zu Parteien/Vereinen/Organisationen etc.) können durchaus unterschiedliche Grade von Integration durch einzelne Familienmitglieder erreicht werden. Bei unseren eigenen Recherchen trafen wir auf eine Familie, bei der die Mutter in ihrer Hausfrauenrolle relativ isoliert war, keine Kompetenzen in der deutschen Sprache besaß, nur Kontakte zur eigenethnischen Gruppe unterhielt und durch Erziehungspflichten sehr stark an die Wohnung und den Stadtteil gebunden war, während der Ehemann gute Deutschkenntnisse besaß, berufstätig war, Kontakte zu Kollegen unterhielt und die Kinder das Gymnasium besuchten und ebenfalls Kontakte zu den deutschen Mitschülern und Mitschülerinnen unterhielten. Bei jedem Mitglied dieser Familie lagen unterschiedliche Handlungsmuster im Hinblick auf Verkehrskreise der Aufnahmegesellschaft vor, war der Grad der sozialen Einbindung in Subsysteme der deutschen Gesellschaft sehr unterschiedlich und reichte von Segregation bei der Mutter bis zu Handlungsintegration beim Vater. Dabei darf allerdings nicht übersehen werden, dass es aufgrund von Rollen und subjektiven Dispositionen sicherlich einerseits individuelle Differenzen in den Möglichkeiten gibt, Kulturkontakt aufzunehmen, dass es aber auch andererseits soziale Barrieren gibt, die individuell nicht oder kaum beeinflussbar sind, die alle Familienmitglieder daran hindern können, den Kulturkontakt auszubauen. Auch im Hinblick auf Konzepte der Eltern- und Familienbildung erscheint es sinnvoll, zwar das Gesamtsystem der Familie im Blick zu haben, aber nicht unbedingt von einheitlichen Akkulturationsprozessen bei den Mitgliedern der Familie auszugehen. Die von Nauck beschriebenen Formen des Kulturkontakts eignen sich daher durchaus – mit den oben dargelegten Einschränkungen – zur Beschreibung individueller Strategien, sollten aber nicht von vornherein als familiäres Muster unterstellt werden, sondern höchstens nach einer Zusammenschau der Handlungsstrategien und sozialen Positionierung aller Familienmitglieder sozusagen im Resultat auch als familiäres Muster in Betracht gezogen werden.

Für eine differenzierte Untersuchung der Faktoren, die ggf. zu Segregation bis hin zu parallelgesellschaftlichen Strukturen führen könnten, spricht auch eine Untersuchung der Stiftung Zentrum für Türkeistudien (Halm/Sauer 2006, 18ff), die zunächst an fünf Indikatoren anknüpft, die Thomas Meyer (2002, 343-372) für die Existenz parallelgesellschaftlicher Strukturen in Migrantencommunities entwickelt hat:

- „Ethno-kulturelle bzw. kulturell religiöse Homogenität;
- nahezu vollständige lebensweltliche und zivilgesellschaftliche sowie weitgehende Möglichkeiten der ökonomischen Segregation;
- nahezu komplette Verdopplung der mehrheitsgesellschaftlichen Institutionen;
- formal freiwillige Segregation;
- Siedlungsräumliche oder nur sozial-interaktive Segregation, sofern die anderen Merkmale alle erfüllt sind.“

Diese Indikatoren werden von Halm und Sauer (2006, 20ff) durch unterschiedliche Merkmale operationalisiert:

- Religiosität (kulturelle Homogenität),
- Kontakte zu Deutschen (lebensweltliche Segregation),
- Organisationsgrade (Verdopplung von Institutionen),
- Diskriminierung (Freiwilligkeit von Segregation),
- ethnische Quartiersbildung (Wohnraumsegregation).

Die Untersuchung kommt zu dem Ergebnis, dass die These von der Entwicklung zu parallelen Gesellschaftsstrukturen von Deutschen und Türken durch die Ergebnisse der Längsschnittuntersuchung nicht bestätigt werden könne, sondern dass in denjenigen Bereichen, „in denen sich eindeutige Trends im Untersuchungszeitraum abzeichnen, eine leicht zunehmende gesellschaftliche Durchmischung zu konstatieren“ sei. Allerdings habe sich die Identifikation mit dem Islam vergrößert, womit zugleich die religiös-kulturelle Homogenität der Gruppe sowie die Empfindung von Diskriminierung im Untersuchungszeitraum gewachsen seien. Der Anteil der sehr und eher Religiösen ist 2004 zusammen auf 72% gestiegen, im Jahr 2000 betrug er 57%. Insbesondere dann stellt die Religion ein wichtiges Identifikationsmuster dar, wenn sie Zielscheibe der Diskriminierung durch Mitglieder der Mehrheitsgesellschaft wird. Dann neigen die Betroffenen dazu, die diskriminierten Anteile ihrer eigenen Kultur aufzuwerten und positiv zu besetzen (Keupp 1999, 171). Nicht zuletzt erfolgt eine Höherstilisierung kultureller Potenziale gerade auch dann, wenn materielle Ressourcen abnehmen. „Dies ist insofern von besonderer Brisanz, als dann ihr eigenes ‚kulturelles Kapital‘, insbesondere auch die Religion, immer mehr an Bedeutung gewinne, ist es doch das ‚letzte‘ Kapital, über das die betroffenen Migranten autonom verfügen können. Gerade dann aber wirken Abwertungen umso verletzender und lassen ‚Schutzaktivitäten‘ wahrscheinlicher werden: Rückzüge und Abschottungen gehören dazu“. Neben Maßnahmen zur sozialstrukturellen Integration, die u. a. in einer besseren Förderung und Qualifizierung der jungen Migranten im Bereich von Bildung und Ausbildung liegen, gilt es auf der Ebene der soziokulturellen Integration eine Kultur der Anerkennung zu entwickeln, die auch der Erwachsenenbildung, hier der Eltern- und Familienbildung, eine wichtige Aufgabe zuweist.

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass – je nach Grad der sozialen Integration in die für das familiäre Leben wichtigen Bereiche der Aufnahmegesellschaft – auch die Lebenslagen der Familien mit Migrationshintergrund zu unterscheiden sind, was entsprechende Auswirkungen auf ihre Erreichbarkeit für die Eltern- und Familienbildung hat. So kann man davon ausgehen, dass Familienmitglieder, die kaum in Interaktion zu Mitgliedern der Aufnahmegesellschaft treten und eher Kontakte in eigenethnischen Kontexten unterhalten, die keine oder nur sehr rudimentäre Deutschkenntnisse haben, durch die herkömmlichen Wege der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit der Erwachsenenbildung nicht erreichbar sind. Familienmitglieder hingegen, die beruflich und privat stärker in Verkehrskreise der Aufnahmegesellschaft eingebunden sind, die über gute Deutschkenntnisse, interethnische Kontakte und ein ausreichendes Orientierungswissen in institutionellen Zusammenhängen verfügen, sind schon eher über die üblichen Wege der Zielgruppenansprache erreichbar und stehen Angeboten der Familienbildung ggf. weniger distanziert gegenüber. Letztlich beeinflussen allerdings auch sozio-ökonomische Faktoren wie Einkommen, Wohnsituation und Bildungsvoraussetzungen sowie der aufenthaltsrechtliche Status die Weiterbildungsbereitschaft der Betroffenen.

Angesichts der hohen Bedeutung der Religion – insbesondere für Zugewanderte muslimischer Religionszugehörigkeit – und des Bedürfnisses der Migranten nach Anerkennung und Respekt ihres Glaubens ist die Rolle des interreligiösen Austauschs recht hoch einzustufen, so dass die Einrichtungen der Familienbildung – vor allem jene in kirchlicher Trägerschaft – nur ermutigt werden können, den bereits beschrittenen Weg konsequent fortzusetzen.

II.2.5 Aufenthaltsrechtlicher Status

Das am 1.1. 2005 in Kraft getretene Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthaltes und der Integration von Unionsbürgern und Ausländern unterscheidet nur noch zwischen zwei Aufenthaltstiteln:

- a) der (befristeten) Aufenthaltserlaubnis und
- b) der (unbefristeten) Niederlassungserlaubnis.

Das Aufenthaltsrecht orientiert sich dabei nicht mehr an einem Aufenthaltstitel, sondern dem Aufenthaltswert. Je nach Aufenthaltswert bestehen allerdings weiterhin Abstufungen in der rechtlichen Gleichstellung der Betroffenen.¹²

Für Familien mit Migrationshintergrund ist die Sicherheit und Langfristigkeit der Aufenthaltsperspektive im Hinblick auf langfristige Entscheidungen über Heirat, Familiengründung, Geburten und Familiennachzug von besonderer Relevanz. Auch die Entscheidung, Deutsch zu lernen und sich mit anderen Themen des Lebens in Deutschland auseinanderzusetzen, hängt von dieser Planungsperspektive ab. Der aufenthaltsrechtliche Status kann sich daher hemmend oder günstig auf die Weiterbildungsbereitschaft auswirken.

Das Zuwanderungsgesetz hat mit den Integrationskursen ein Instrument vorgesehen, das den Erwerb von Deutschkenntnissen, verbunden mit sozialkundlichen Informationen über die Bundesrepublik Deutschland, sicherstellen soll. Auch für die Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung ergibt sich damit eine neue Angebotsform, die möglicherweise als eine Art Brückenangebot zum Einstieg in andere Angebote der Eltern- und Familienbildung genutzt werden kann. Die wissenschaftliche Evaluation dieser Kurse wird in Zukunft weitere Anhaltspunkte für eine Optimierung und effiziente Durchführung dieses Angebots liefern.

¹² Allerdings gelten die alten Aufenthaltstitel, die vor Einführung des neuen Gesetzes erworben wurden, grundsätzlich fort. Wer eine befristete Aufenthaltserlaubnis besitzt und diese nun verlängern muss, hat darzulegen, dass der Aufenthaltswert weiterbesteht. Dann wird eine solche Erlaubnis in der Regel umgeschrieben und wird zu einer Aufenthaltserlaubnis nach dem neuen Aufenthaltsgesetz. Beantragt jemand, der eine unbefristete Erlaubnis nach altem Recht hat, beispielsweise einen neuen Pass, dann würde seine Aufenthaltserlaubnis in eine Niederlassungserlaubnis nach neuem Recht umgeschrieben.

III. Lebenslagen von Familien mit Migrationshintergrund in Nordrhein-Westfalen

III.1 Erwerbsarbeit und Berufsstruktur

Migranten und Migrantinnen sind heute in Nordrhein-Westfalen zwar in allen Positionen des Beschäftigungssystems als Selbständige, Angestellte und Arbeiter vertreten, sowohl in gehobenen Positionen als auch als illegal Beschäftigte am Rande der Gesellschaft, jedoch bestehen hinsichtlich der Verteilung auf die Wirtschaftsabteilungen und Berufsgruppen noch erhebliche Unterschiede zu den Deutschen.

Im Jahr 2002 lag die Erwerbsquote der ausländischen Bevölkerung in Nordrhein-Westfalen mit 61,9% deutlich unter der der Deutschen (70,3%). Ausländer sind also schlechter als Deutsche am Erwerbsleben beteiligt. Das gilt insbesondere für ausländische Frauen, die mit nur 45,2% eine wesentlich niedrigere Erwerbsquote aufweisen als deutsche Frauen mit 61,6%.

Noch immer arbeitet die Mehrzahl der Migranten als Arbeiter bzw. Arbeiterinnen in eher krisenanfälligen und gesundheitsbelastenden Arbeitsbereichen. Die Daten des Mikrozensus zeigen, dass auch Jahrzehnte nach dem ersten Anwerbeabkommen zwischen der Bundesrepublik und Italien (1955) Ausländer im Produzierenden Gewerbe über- und im besser bezahlten Dienstleistungssektor unterrepräsentiert sind. „Mit 34,2% war im Jahr 2002 mehr als jeder dritte ausländische Erwerbstätige ‚produzierend‘ tätig, von den Deutschen waren es lediglich 25,0%. Besonders hoch ist der Anteil der Ausländerinnen und Ausländer auch im Gastgewerbe mit 9,9% der Erwerbstätigen, verglichen mit nur 2,1% bei den Deutschen. Besonders eng und damit über das für Ausländer insgesamt geltende Maß hinausgehend, ist mit 43,3% die Fixierung der türkischen Zuwanderinnen und Zuwanderer auf den Industriebereich“ (3. Zuwanderungsbericht NRW 2004, 58). Besonders auffällig ist der geringe Anteil der ausländischen Beschäftigten im Bereich der öffentlichen und sozialen Dienstleistungen. Hier arbeitet jeder vierte erwerbstätige Deutsche, aber noch nicht einmal jeder 10. türkische Arbeitnehmer. Diese Situation hat sich auch für die nachwachsende Generation nicht wesentlich geändert. Auch für jüngere ausländische Erwerbstätige gilt, dass sie häufiger als Deutsche gleichen Alters im produzierenden Gewerbe tätig sind.

Auch hinsichtlich der Stellung im Beruf zeigen sich zwischen Deutschen und Nichtdeutschen wesentliche Divergenzen. Den größten Anteil unter den ausländischen Erwerbstätigen hat mit 30,3% die Gruppe der angelernten Arbeiter, bei den Aussiedlern sind mit 37,5% die Facharbeiter am stärksten vertreten, während bei den Deutschen mit über 40% die mittleren und gehobenen Angestellten am häufigsten vertreten sind. Darüber hinaus arbeiten Zuwanderinnen „deutlich häufiger als deutsche Frauen in geringfügiger Beschäftigung und mit befristetem Arbeitsvertrag. So sind 15% der deutschen aber 23% der türkischen Frauen geringfügig beschäftigt, 9,9% der deutschen Frauen arbeiten befristet, verglichen mit 15,5% der Türiinnen.“ (3. Zuwanderungsbericht NRW 2004, 69)

Damit sind ausländische Arbeitskräfte eher in weniger qualifizierten, weniger attraktiven, sozial geringer angesehenen und schlechter bezahlten Berufen und Berufspositionen vertreten. Das hat auch Konsequenzen für das Weiterbildungsverhalten dieser Gruppe. Gerade gering Qualifizierte sind oft schlecht informiert über Weiterbildungsangebote, haben eine hohe Hemmschwelle, Weiterbildungsveranstaltungen zu besuchen, eine eher geringe Weiterbildungsmotivation, weniger Geld, um in Bildung zu investieren, fühlen sich durch mittelschichtorientierte Themen und Angebote nicht angesprochen, sind aufgrund von Schichtarbeit oft zeitlich eingeschränkter und zählen daher zu den sogenannten bildungsfernen Gruppen. Das gilt für Deutsche genauso wie für Gruppen mit Migrationshintergrund (Brüning/Kuwan 2002).

III.2 Arbeitslosigkeit und Einkommen

Migrantinnen und Migranten sind vor allem in den Wirtschaftszweigen in Nordrhein-Westfalen beschäftigt gewesen, die in besonderem Maße vom Strukturwandel betroffen waren. Der Bergbau reduzierte die Zahl seiner Beschäftigten von 1980 bis 2001 um 73,7%, die Eisen- und Stahlerzeugung um 64,5%, das Textil- und Bekleidungsgewerbe um 64%, die Gießereien um 39,1% und das Bauhauptgewerbe um 38,4%. „Waren in den genannten Wirtschaftszweigen 1980 noch fast 925.000 sozialversicherungspflichtig beschäftigt, sank die Zahl bis 2001 um mehr als 50% auf 405.000 ab. Keine andere Gruppe war von diesem einschneidenden Umbau (...) stärker negativ betroffen als die Zuwanderinnen und Zuwanderer.“ (3. Zuwanderungsbericht NRW 2004, 69)

Entsprechend hoch fällt die Zahl der arbeitslosen Ausländer und Ausländerinnen in Nordrhein-Westfalen aus. Unter den Arbeitslosen beträgt der Anteil der Ausländer 19,5% (Mai 2006). Die Arbeitslosenquote – bezogen auf alle abhängigen zivilen Erwerbspersonen – beträgt bei Ausländern 27,9% und ist damit mehr als doppelt so hoch wie die allgemeine Arbeitslosenquote von 12,8% (BfA 2006). Dass die Betroffenen aus dieser Krisenkarriere kaum herauskommen können, liegt vielfach am niedrigen Qualifikationsniveau und fehlenden Berufsabschlüssen. Dieser negative Verlauf reproduziert sich bei der jüngeren Generation, die trotz Schulbesuch in Deutschland seltener Zugang zum Arbeitsmarkt findet und bei erfolgreicher Arbeitsaufnahme eher im produzierenden Gewerbe und in den unteren Hierarchieebenen der Unternehmen überrepräsentiert ist (Seifert 2006, 39). Die hohe Arbeitslosigkeit ist letztlich auch ein Schlüsselproblem für die Integration der Migrantinnen und Migranten, denn die Teilhabe an der Erwerbsgesellschaft und das dadurch erzielte Einkommen bestimmen auch die soziale Positionierung in der Gesellschaft. Arbeitslosigkeit, die sich über einen längeren Zeitraum erstreckt, bedeutet Einkommensverlust und kann zur sozialen Ausgrenzung der Betroffenen beitragen.

Die Beschäftigung in schlecht bezahlten Berufen, die geringe Erwerbsquote der Frauen, der höhere Anteil geringfügig Beschäftigter und die hohe Arbeitslosigkeit wirken sich nachhaltig auf das verfügbare Einkommen der Betroffenen aus. Folgerichtig ist das Einkommensniveau ausländischer Haushalte im Verhältnis zu deutschen Haushalten wesentlich niedriger.

Deutsche Haushalte in Nordrhein-Westfalen haben im Durchschnitt 600 Euro mehr im Monat zur Verfügung als Migrantenhaushalte (2.340 Euro versus 1.730 Euro monatlich). Bezogen auf das Pro-Kopf-Einkommen geht die Schere zwischen Zugewanderten und Deutschen noch weiter auseinander, weil die Migrantenfamilien im Durchschnitt größer sind als deutsche Familien. Während Deutsche im Jahr 2002 pro Kopf über 1.190 Euro monatlich verfügten, lag dieser Wert bei Migranten und Migrantinnen bei 760 Euro und bei Türken und Türiinnen bei 560 Euro (ebd., 73).

Migrantenfamilien verfügen aber nicht nur über geringere finanzielle Ressourcen als Deutsche, sie sind auch in wesentlich stärkerem Maße von relativer Einkommensarmut betroffen. Dies zeigt unter anderem ihre Inanspruchnahme von laufender Hilfe zum Lebensunterhalt. Die Sozialhilfequote von Nichtdeutschen liegt mit 8,1% mehr als doppelt so hoch wie die der Deutschen (ebd., 74). Frauen sind nochmals von Transferleistungen besonders abhängig, wenn sie alleinerziehend sind.

Arbeitslosigkeit und Armut führen zu hohen psychosozialen Belastungen bei den Betroffenen und ihren Familien. Die Angst, die materielle Reproduktion der Familie auf Dauer nicht mehr angemessen gewährleisten zu können, das subjektive Gefühl von Nutzlosigkeit, Zweifel an den eigenen Fähigkeiten, Statusverlust innerhalb der Familie und nach außen, zerfallende soziale Netzwerke im Hinblick auf den früheren Kollegenkreis und soziale Ausgrenzung erhöhen den Stress und stellen das Familiensystem auf eine Belastungsprobe. Gerade diese Menschen und ihre Familien brauchen Rückhalt, ggf. professionellen Rat und Unterstützung. Auch Gesprächsangebote in einem Kreis von Betroffenen sind in ihrer Supportfunktion für die Familien nicht zu unterschätzen. Um den Zugang zu solchen Angeboten zu ermöglichen, sind entsprechende Gebührenermäßigungen bzw. Gebührenerlass zunehmend notwendig.

III.3 Wohnsituation

Quartiere, wo Migranten wohnen, sind häufig städtische Problemquartiere. „Dort, wo die meisten Ausländer in den Städten leben, leben heute die meisten armen Leute und die meisten (armen) Kinder.“ (Strohmeier 2003, 22)

Zwar ist die Wohnqualität in einigen Stadtteilen in den letzten Jahren durch Sanierungs-, Modernisierungs- und Stadterneuerungsprogramme deutlich gestiegen, ebenso ist zu beobachten, dass Migranten zunehmend Wohneigentum bilden und von den Randlagen der Städte in andere Quartiere umziehen, dennoch gibt es gerade da, wo Migranten wohnen, immer noch unterdurchschnittliche Wohnqualitäten, etwa in alten Arbeiterkolonien der Industriegroßstädte. In den Quartieren, wo Migranten wohnen, ist eine hohe Konzentration von Armen, Langzeitarbeitslosen, alten Menschen, alleinerziehenden Frauen, kinderreichen Familien und Arbeitslosen zu beobachten. Zugleich zeichnen sich die Stadtteile durch schlechte Umweltbedingungen (wenig Grün und Freiraum), Verkehrsbelastung, schlechte Bau- und Gebäudesubstanz und niedrigen Wohnstandard aus. Schwach ausgebildet ist meistens auch die Ökonomie der Stadtteile, die durch die Abwanderung von Industrie- und Handwerksbetrieben, Rückgang des Kleinhandels und Arbeitsplatzverluste geprägt ist. In diesen Stadtteilen ist der kommunale Handlungsbedarf am dringendsten, zeigen sich aber zugleich auch die Strukturprobleme am deutlichsten, die in den Kommunen vielfach kaum in den Griff zu bekommen sind.

In diesen Stadtteilen, die oftmals durch Abwanderungsbewegungen gekennzeichnet sind, ist es umso wichtiger, attraktive Einrichtungen, Angebote und Orte der Begegnung zu schaffen, die das Lebensgefühl der Bevölkerung anheben, Solidarpotenziale der Bewohnerschaft mobilisieren und bei der Alltagsbewältigung unterstützen. Auch in diesem Zusammenhang können Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung einen wichtigen Beitrag leisten.

III.4 Bildungsbereich

Zwar haben Migrantenkinder bei den Schulabschlüssen inzwischen aufgeholt, und es gibt mehr Absolventen und Absolventinnen mit mittleren und höheren Bildungsabschlüssen, aber auch hier gilt es, Bildungsrückstände aufzuholen. Insbesondere eine frühe Förderung im Elementarbereich scheint unumgänglich, um die nachfolgende schulische Entwicklung im Sinne einer Chancengleichheit zu unterstützen. Dem gesamten Bildungsbereich kommt eine Schlüsselfunktion zu, will man für die künftigen Generationen langfristig Chancengleichheit erreichen. „Die Mehrzahl der Migrantinnen und Migranten ist beim Zugang zu Bildungs- und Qualifizierungseinrichtungen zwar Deutschen gleichgestellt, in der Praxis kann von Verwirklichung von Chancengleichheit jedoch nicht die Rede sein. Dies gilt vom Kindergarten über die berufliche Weiterbildung bis hin zu höheren Bildungs- und Qualifizierungsgängen.“ (Beauftragte der Bundesregierung 2002, 174)

Dies ist aber nur die eine Seite der Medaille. Die Bildungsproblematik auf den Migrationshintergrund bzw. die kulturellen Differenzen der Kinder und Jugendlichen zurückzuführen wäre verfehlt. In vielen Fällen liegen vor allem schichtspezifische Probleme vor, die mit den Bildungsvoraussetzungen der Eltern, dem geringen Einkommen und den daraus erwachsenden Schwierigkeiten einer zusätzlichen Förderung im Elterhaus zu tun haben – Probleme also, die deutsche Kinder aus armen Familien ebenfalls haben. Gerade die PISA-Studie macht deutlich, dass die Bildungsdefizite in der Bundesrepublik weniger ein ethnisches, sondern vielmehr ein soziales Problem sind. Bildungskonzepte zur Unterstützung von Kindern und Jugendlichen aus sozialschwachen Familien müssen sowohl Förderprogramme zur Heranführung an bestimmte Leistungsstandards und Lernkulturen (OECD 2006, 6) als auch interkulturelle Erziehung und Bildung umfassen.

Es wird immer wieder hervorgehoben (6. Familienbericht 2000, 184/Dt. Bundestag 2005, 28), dass eine Anhebung des Bildungsniveaus auf Dauer nicht ohne Einbindung der Eltern denkbar ist. Schließlich werden in den frühen Phasen kindlicher Entwicklung und Sozialisation schon die Weichen für die spätere Schuleinmündung gestellt, ist gerade das Erziehungsverhalten der Eltern entscheidend für die Entwicklung der kindlichen Kompetenzen. Textor (2005, 155) verweist in diesem Zusammenhang auf Forschungsergebnisse aus den USA und Großbritannien, die bereits 1966 (Coleman) und 1967 (Plowden) herausgestellt haben, dass der Anteil der Schule am Schulerfolg von Kindern nur etwa halb so groß wie der Anteil der Familie sei. In der Familie erwerben Kinder psychomotorische, kognitive, emotionale, sprachliche und soziale Kompetenzen. Dabei müssen sie eine Reihe von Entwicklungsstufen durchlaufen, die mit unterschiedlichen Entwicklungsaufgaben verbunden sind. Auf jeder dieser Stufen erwerben sie Grundbausteine der Intelligenz, Moral, emotionalen Gesundheit und kognitiven Leistungsfähigkeit. Elterliches Erziehungsverhalten beeinflusst in entscheidendem Maße, wie sich Kinder entwickeln. So hat beispielsweise die empirisch gut abgesicherte Bindungstheorie (Spangler/Zimmermann 1995) herausgestellt, dass Kinder in der Interaktion mit den Eltern ein mentales Beziehungskonzept (internal working model) entwickeln, das die späteren sozialen Beziehungen entscheidend prägt. Einfühlsamkeit und die Fähigkeit, auf die Signale des Säuglings zu reagieren, sind entscheidend für die Herausbildung prosozialer Wertorientierungen und Verhaltensweisen (Dornes 2002, 58ff). Insofern hängt viel davon ab, wie sensibel die Eltern auf die Kinder eingehen, wie konsequent ihre Ressourcen und Potenziale gefördert werden und welche Erziehungsstile und Praktiken vorherrschen, um Selbstständigkeit, Selbstbewusstsein und soziale Kompetenzen zu fördern. Für den Bildungserfolg ist bedeutsam, auf welchem Niveau und wie differenziert der Spracherwerb stattfindet, inwieweit Lesefreude und Lesekompetenzen gefördert werden, welche kognitiven Anregungen gegeben werden und inwieweit generell die Lernmotivation angehoben wird, Selbstkontrolle und Frustrationstoleranz entwickelt werden. Umgekehrt bedeutet dies auch, dass Eltern, die diese Einsicht in kindliche Entwicklungsphasen nicht haben und ihren Erziehungsstil nicht entsprechend empathisch und unterstützend auf die Kinder ausrichten, die Potenziale und Ressourcen ihrer Kinder nicht angemessen fördern können. Eltern- und Familienbildung und eine entsprechende Beratung der Eltern kann eine sinnvolle Supportfunktion erfüllen. Am Beispiel der öffentlichen Reaktionen auf die PISA-Ergebnisse wird wiederum deutlich, dass relativ spät, nämlich erst nach dem PISA-Schock, von einer breiteren Öffentlichkeit Fakten zur Kenntnis genommen werden, die schon seit den 1960er Jahren feststehen und die die Bedeutung der Familie sowie der Familienbildung für die kindliche Entwicklung unterstreichen. Insbesondere die langjährigen Erfahrungen, die die Eltern- und Familienbildung im Rahmen der Frühförderung (0-3 Jahre) beispielsweise in den PEKIP-Gruppen (Prager Eltern-Kind-Programm) gesammelt hat, können sinnvoll für die Arbeit mit zugewanderten Familien genutzt werden.

III.5 Nutzung Sozialer Dienste und interkulturelle Öffnung

Die mit Arbeitslosigkeit und Armut verbundenen psycho-sozialen Belastungen bedeuten wiederum nicht, dass ein Hilfebedarf seitens der betroffenen Migrantinnen und Migranten auch bei den Einrichtungen sozialer Dienste abgerufen wird, schon gar nicht ist davon auszugehen, dass er bei der gesamten Palette der Sozialen Dienste abgefragt wird. Immer noch konzentrieren sich die Kontakte von Migranten auf die Sonderdienste der Migrationsarbeit, obwohl die dortigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen in vielen Fällen überfordert sind, weil die an sie herangetragenen Fragen ein

so breites Fachwissen betreffen (Rentenfragen, Drogenmissbrauch, Eheprobleme, Schulprobleme etc.), das von einem einzelnen Berater unmöglich beherrscht werden kann. Der Klient müsste also an einen entsprechenden Fachdienst weitervermittelt werden. Aber hier beginnen schon die Schwierigkeiten. Die Hemmschwelle, einen solchen Dienst in Anspruch zu nehmen, ist bei der Mehrheit der Migrantinnen und Migranten offensichtlich relativ hoch. Folgende Gründe seien dafür benannt:

- mangelnde Informationen über das vorhandene Hilfesystem,
- schlechte Erreichbarkeit einer Einrichtung,
- nicht vorhandene oder unzureichende Deutschkenntnisse,
- Ängste, die möglichen negativen Konsequenzen bei der Inanspruchnahme der Dienste nicht überblicken zu können,
- schlechte Erfahrungen mit institutionellen Kontakten,
- Angst vor Bürokratie,
- unfreundliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter, unpersönlich, förmlicher Kommunikationsstil,
- fehlende muttersprachliche Kontakt- und Vertrauensperson,
- Angst vor Ressentiments und Vorurteilen seitens der Mitarbeiter/-innen der Dienste,
- häufige Erfahrung, auf Unverständnis zu stoßen.

Diese Hemmschwellen zur Inanspruchnahme der kommunalen Dienste müssen sukzessive abgebaut werden, damit Migrantinnen und Migranten nicht auf Dauer von der sozialen Infrastruktur abgehängt werden. Dazu gehört u. a. ein Change Management-Prozess in den Einrichtungen, der unter dem Stichwort der „Interkulturellen Öffnung“ in der Fachdiskussion bekannt geworden ist.

Die mangelhaften Informationen über das Hilfesystem und die Hemmschwellen, soziale Dienste in Anspruch zu nehmen, legen nahe, Familien mit Migrationshintergrund besser über das Hilfesystem zu informieren, damit frühzeitig Beratung aufgesucht und unterstützende Leistungen abgerufen werden. Auch eine solche Aufgabe ließe sich für die Eltern- und Familienbildung in Vernetzung mit den Sozialen Diensten ableiten.

Der Abbau von Barrieren zur besseren Nutzung der Sozialen Dienste und der Bildungseinrichtungen ist nicht ohne partizipative Strategien der Einrichtungen möglich, die die Betroffenen als selbstständige Akteure in Prozesse der Planung, Kooperation und Vernetzung einbeziehen sollten. Dies stellt letztlich auch ein Qualitätsmerkmal interkultureller Öffnung dar.

Interkulturelle Öffnung

Klaus Barwig und Wolfgang Hinz-Rommel führten erstmalig den Begriff und das Konzept der interkulturellen Öffnung in die Fachdiskussion ein. Sie formulierten 1995 Empfehlungen für die interkulturelle Öffnung sozialer Dienste, die auf eine umfangreiche Befragung verschiedener Modellprojekte zurückgingen. Im Hinblick auf die Nutzung sozialer Dienste durch Migrantinnen und Migranten stellten Barwig/Hinz-Rommel fest, dass

- dieser Personenkreis sozial unterversorgt sei, da spezifische, z. B. muttersprachliche Dienste und Angebote nicht in ausreichendem Maße vorhanden seien,
- aufgrund von Neuzuwanderung spezialisierte Dienste und Angebote notwendig seien,
- viele Fachkräfte der sozialen Dienste nur wenig sensibel für die besonderen Bedürfnisse der Menschen mit Migrationshintergrund seien, und
- Unkenntnis über spezifische Verhaltensweisen oder Traditionen zu Hilflosigkeit im Umgang mit Migrantinnen und Migranten z. B. als Bewohner von Altenheimen oder anderen sozialen Einrichtungen führe (vgl. Hinz-Rommel 1998, 17f).

Barwig und Hinz-Rommel verordneten den Fachkräften in den sozialen Diensten „interkulturelle Kompetenz“ und den Institutionen der Regelversorgung selbst eine „interkulturelle Öffnung“. Beides war für sie vor allem eine Frage der Qualität und der Professionalität sozialer Dienste und der dort erbrachten Dienstleistungen. Damit haben sie die Richtung der Diskussion vorgegeben. Es geht um eine „neue professionelle Qualität in der Bearbeitung der Einwanderungssituation“ (Fischer/Springer/Zacharaki 2005, 7).

Waren die Begriffe „interkulturelle Kompetenz“ und „interkulturelle Öffnung“ anfänglich noch Spezialisten vorbehalten, gehören sie spätestens seit 2000 in das Standardrepertoire integrationspolitischer Stellungnahmen (Fischer/Wehrhöfer 2006).

Es besteht weitgehend Konsens, dass „Interkulturelle Öffnung“ zum einen eine Veränderung der **Personalstruktur** meint, indem mehr Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund eingestellt werden und zwar auf allen Hierarchie-Ebenen. Darüber hinaus ist damit eine **Personalentwicklung** angesprochen, die durch die Vermittlung interkultureller Kompetenzen in Fortbildungen erreicht werden soll. Zum anderen zielt sie auf eine Abstimmung der Angebote und Dienstleistungen auf die Bedürfnisse der Zugewanderten und ihre Familienangehörigen. Dieser Prozess ist allerdings in Deutschland insgesamt noch nicht sehr weit fortgeschritten (Fischer u. a. 2005). Gemessen an einem 7-stufigen Modell interkultureller Organisationsentwicklung von Hoogsteder (zit. in Besamusca-Janssen u. a. 1999, 72ff) kann man den Stand der interkulturellen Organisationsentwicklung in Deutschland eher als niedrig einstufen. Dieses Modell unterscheidet:

- Stufe 1: Die monokulturelle Organisation, in der weder Beschäftigte noch Klienten mit Migrationshintergrund vertreten sind.
- Stufe 2: Die Öffnung der Organisation für Migranten als Nutzer und Nutzerinnen der Angebote und Dienstleistungen der Einrichtung.
- Stufe 3: Ein interkulturelles Management der Dienstleistungen, das mit einer Abstimmung des Dienstleistungsangebots auf die Interessen und Bedürfnisse des nicht-deutschen Klientels verbunden ist.
- Stufe 4: Die Einstellung von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Migrationshintergrund als Sonderprojekte (positive Aktionen), um z. B. durch Quotierung die Anzahl der Migranten zu erhöhen.
- Stufe 5: Interkulturelles Management des Personals, das mit einer veränderten Personalpolitik verbunden ist und u. a. den Abbau von Benachteiligungen und die Beseitigung von Diskriminierungen anstrebt.
- Stufe 6: Integriertes interkulturelles Management, das interkulturelle Strategien zum integralen Bestandteil der Organisationsentwicklung gemacht hat.
- Stufe 7: Die interkulturelle Organisation, in der kulturelle Diversität sowohl auf der Ebene der Beschäftigten als auch der Nutzerinnen besteht, zur Normalität des Arbeitsalltags gehört und von allen Akteuren auch als produktive Chance gesehen wird.

Von dieser 7. Stufe sind die meisten sozialen Organisationen und Erwachsenenbildungseinrichtungen in Deutschland noch weit entfernt. Die Mehrzahl befindet sich auf der zweiten Stufe oder bewegt sich zwischen der 2. und 3. Stufe, was u. a. mit den o. a. Barrieren seitens der Organisation und Hemmschwellen seitens der potenziellen Nutzer und Nutzerinnen zu tun hat.

Grundlegend für die Interkulturelle Öffnung einer Einrichtung ist die Einführung eines interkulturellen Leitbilds. Die Festlegung einer interkulturellen Orientierung im Leitbild stellt ein öffentlich sichtbares, klares politisches Bekenntnis zur Integration von ethnischen Minderheiten in die Gesellschaft dar. So hat die Stadt Essen seit 1999 interkulturelle Orientierung als ein allgemeines Handlungsmuster der Kommune verankert: „Interkulturelle Orientierung, Gleichberechtigung und Chancengleichheit sind die Grundlagen, die das Leitbild der interkulturellen Arbeit auf kommunaler Ebene in Essen bestimmen. Ziel ist es, ein gemeinsames Leben und Lernen von Deutschen und Nichtdeutschen unter Einbezug ihrer unterschiedlichen Lebenserfahrungen zu ermöglichen und ihre Handlungskompetenzen und Erfahrungsmöglichkeiten so zu erweitern, dass ein Miteinander gefördert und die Isolation und das Misstrauen untereinander überwunden werden“ (Stadt Essen 1999).

Die Leitlinien der Stadt München für eine zukunftsfähige Stadtentwicklung „Perspektive München“ benennen zentrale Werte wie beispielsweise die gleichberechtigte Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben, Solidarität und Vielfalt. Als ausdrückliche Ziele werden der Abbau von Benachteiligungen, die Verhinderung von Ausgrenzung und Integration genannt (Stadt München 1998). Diese allgemeinen Zielsetzungen werden durch die Zielformulierung des Sozialreferates für eine bessere Ausrichtung der Regeldienste auf die ausländische Wohnbevölkerung konkretisiert.

Das Leitbild muss auch nach außen kommuniziert und der städtischen Bevölkerung vermittelt werden. So wird in einem Bericht zur Umsetzung des Öffnungsprozesses der Stadt Essen kritisch bi-

lanziert, dass „der Paradigmenwechsel von der traditionellen, nur auf Migranten bezogenen ‚Ausländerarbeit‘ zur ‚interkulturellen Orientierung‘“ im Leitbild der Stadt zwar fest verankert sei, gleichzeitig aber „ein großer Teil der im Handlungskonzept entwickelten und nun evaluierten Maßnahmen nach wie vor auf die Förderung der klassischen Zielgruppe ‚Migranten‘ zugeschnitten“ sei (Stadt Essen 2001, 47). Bei der Weiterentwicklung des Programms müsse deshalb „bei der einheimischen Bevölkerung für die Leitziele des interkulturellen Konzepts geworben werden.“ (ebd.) Dazu sei es notwendig, „verstärkt Maßnahmen zu entwickeln, die nicht nur die Migranten, sondern auch die einheimische Bevölkerung stützen.“ (ebd.) Damit wird auch deutlich, dass interkulturelle Öffnung kein Minderheitenprogramm ist, sondern im Ergebnis mehr Transparenz und Bürger-nähe für alle Bürger bedeutet.

Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung haben sich ebenfalls den Anforderungen, die mit einer interkulturellen Öffnung verbunden sind, zu stellen. Das bedeutet, dass sie ihre Organisationsstruktur, ihr pädagogisches Konzept, Prozesse der Planung, Durchführung und Evaluation von Veranstaltungen im Hinblick auf folgende Kriterien zu überprüfen haben: ein interkulturelles Leitbild, Personal mit Migrationshintergrund und interkulturellen Kompetenzen, Ansprache von Familien mit Migrationshintergrund als Zielgruppen, Abstimmung des Programms auf die Bedürfnisse von Zielgruppen mit Migrationshintergrund und Partizipation von Betroffenen mit Migrationshintergrund.

III.6 Selbstorganisation und freiwilliges Engagement

Ein wichtiges Ziel interkultureller Öffnung ist u. a. die gleichberechtigte Teilhabe von Menschen mit Migrationshintergrund an Angeboten im Kultur- und Bildungsbereich. Zwar werden sie zunehmend als Zielgruppe für die Angebote sozialer Dienste und öffentlicher (Weiter-) Bildungsangebote wahrgenommen, allerdings dominieren dabei immer noch defizitäre Ansätze. Zugewanderte und ihre Familien werden meist als benachteiligte und hilfsbedürftige Gruppe gesehen und angesprochen. Gleichberechtigte Teilhabe setzt jedoch voraus, dass zugewanderte Menschen und ihre Familien auch als eigenständige Akteure wahrgenommen werden, die z. B. durch ihr freiwilliges soziales Engagement, durch die Gründung von Vereinen und Organisationen zivilgesellschaftliche Strukturen aufgebaut und Selbsthilfepotentiale entwickelt bzw. gestärkt haben.

Einige Migrantenselbstorganisationen¹³, insbesondere Elternvereine, die sich vorrangig um Erziehungs- und Bildungsfragen kümmern, sich interkulturell öffnen und auch Kooperationen mit Bildungs- und Weiterbildungseinrichtungen wünschen, kommen aufgrund ihrer Brückenfunktion als Kooperationspartner für die Familienbildung in Betracht. Sie ermöglichen nicht nur bessere Kontakte zu Zielgruppen, die ansonsten nur schwer erreichbar sind, sondern können auch andere Perspektiven, wertvolle Erfahrungen und Ressourcen in partizipative Arbeitsbündnisse und interkulturelle Netzwerke einbringen.

Migrantenselbstorganisationen

Bereits seit den fünfziger und sechziger Jahren haben Migranten und Migrantinnen schon eigene Solidarstrukturen entwickelt, um ihre Lebenslagen zu verbessern. Sie gründeten zunächst Kulturvereine mit dem Ziel, die mitgebrachte Kultur zu pflegen und zu bewahren. Darüber hinaus engagierten sie sich in Vereinen und Migrantenselbstorganisationen für die Verbesserung der sozialen und politischen Rechte der Arbeitsmigranten und ihrer Familien. Im Mittelpunkt standen die alltäglichen Lebensbedingungen, die schlechten Wohn- oder Arbeitsverhältnisse, die Benachteiligung

¹³ Da in der fachlichen Diskussion die Begriffe Migrantenorganisation und Migrantenselbstorganisation oftmals identisch genutzt werden, wird hier der Begriff Selbstorganisation in Anlehnung an Thomas Wex (1995, 13 - 41, 17) nur kurz beschrieben als der freiwillige Zusammenschluss von Personen zu Gruppen. Diese jeweiligen Gruppen bieten solidarische Formen der „gesellschaftlichen Bearbeitung sozialer Probleme“ (Christoph Sachße, 1993, 63 - 67, 66). Um diese Definition im Hinblick auf das soziale und politische Engagement noch konkretisieren zu können, erweist es sich jedoch als sinnvoll, diesen Begriff der Selbstorganisation in Anlehnung an das Konzept der sozialen Selbsthilfe zu erweitern. Dies bedeutet, dass die gemeinsame und autonome Bestimmung und Veränderung von Lebensbedingungen weiter reicht als lediglich die Verfolgung von rein privaten bzw. auf die Mitglieder der jeweiligen Gruppe/des Vereins begrenzten Interessen. Nach Christian Marzahn (1993, 22) umfasst die soziale Selbsthilfe mehrere Ebenen: der Kampf um das konkrete Sachziel, die eigene politische Resozialisierung, durch die Handlungsalternativen deutlich werden und durch die das eigene Selbstbewusstsein gefördert wird sowie die Weitergabe der erlangten Erkenntnisse durch Öffentlichkeitsarbeit. Demnach gehören auch Dachorganisationen zu diesem Organisationstypus.

gen auf dem Arbeitsmarkt und die schulischen Bedingungen für ihre Kinder. 1999 wurden allein in Nordrhein-Westfalen ca. 2.500 Selbstorganisationen von Migranten und Migrantinnen ermittelt. In der wissenschaftlichen Bestandsaufnahme wurde die Pluralität dieser zivilgesellschaftlichen Organisationen in mehreren Dimensionen betont (Ministerium für Arbeit, Soziales, Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes Nordrhein-Westfalen 1999, 2ff.). Diese gilt insbesondere für die Heterogenität der Herkunft, die Beziehungen zu deutschen Organisationen, den Organisationszweck der Vereine als auch für die sozialen Unterschiede und den unterschiedlichen rechtlichen Status der Migranten und Migrantinnen (z. B. EU-Bürger, Flüchtlinge, Aussiedler etc.).

Migrantenselbstorganisationen werden in herkunfts-homogene und herkunfts-heterogene Zusammenschlüsse unterschieden. Mitglieder einer herkunfts-homogenen Organisation kommen aus einem einzigen Land, einer einzigen Region oder Stadt oder einer bestimmten religiösen oder ethnischen Gruppe. Die Mitglieder herkunfts-heterogener Vereinigungen stammen dagegen aus unterschiedlichen Bereichen, hierzu gehören unter anderem Initiativgruppen, Vereine und Verbände mit Beteiligung ausländischer und deutscher Staatsangehöriger. Ein Teil dieser Gruppen wurde ursprünglich von Deutschen gegründet, um Migranten und ihre Kinder zu unterstützen. Viele dieser Vereine haben dann zugewanderte Menschen als gleichberechtigte Mitglieder aufgenommen. Darüber hinaus gibt es aber auch Vereine und Initiativen, die von zugewanderten Menschen unterschiedlicher Nationalität und Deutschen gemeinsam gegründet worden sind (ebd., 2). Bei den verschiedenen Vereinigungen sollte auch differenziert werden zwischen denen, die sich vor allem am Herkunftsland und solchen, die sich an der Aufnahmegesellschaft orientieren.

Inzwischen belegen einige Untersuchungen, dass Migranten und Migrantinnen auf ganz unterschiedliche Art und Weise versucht haben, Strukturen zur Verbesserung ihrer Lebensbedingungen zu schaffen.¹⁴ Stefan Gaitanides (2003, 36ff.) unterscheidet dabei drei Bereiche:

1. familiäre und verwandtschaftliche Selbsthilfe,
2. Partizipation an Freiwilligenorganisationen und Vereinen der Mehrheitsgesellschaft und
3. ethnische Selbstorganisationen.

Das Engagement von Migranten und Migrantinnen in ethnischen Selbstorganisationen wird in der wissenschaftlichen Diskussion nicht durchgehend als positiv gesehen. So warnte Hartmut Esser vor einer Selbstethnisierung, die Chancen zu sozialer Mobilität verbaue (Esser 1986). Auch Friedrich Heckmann wertete die Eigenorganisation in ethnischen Gruppen skeptisch und schlussfolgert: „Das Vorhandensein ethnischer Strukturen entbindet von der Notwendigkeit, Kontakte außerhalb der eigenen Gruppe zu suchen, erschwert die Bildung der für Aktivitäten in der Gesamtgesellschaft notwendigen kommunikativen Qualifikationen (...)“ (Heckmann, 1998, 40). Eine angeblich separierende Wirkung von Migrantenselbstorganisationen lässt sich empirisch jedoch nicht belegen. Im Gegenteil, aufgrund einer umfangreichen Befragung von Migranten und Migrantinnen türkischer, italienischer und russischer Abstammung in Berlin kommen Ruud Koopmans, Maria Berger und Christian Golonska zu dem Schluss, dass eine ethnisch orientierte politische Partizipation von Mi-

¹⁴ Einige Studien, die das vielfältige Engagement von Migranten und Migrantinnen in ganz unterschiedlichen Organisationen, Verbänden und Vereinen belegen, sind hier chronologisch aufgeführt:

Breitenbach, Barbara v. (1984): Die Funktion von Vereinen im Integrationsprozeß von ArbeitsmigrantInnen. Bericht über ein von der Stiftung Volkswagenwerk gefördertes Forschungsprojekt, Frankfurt am Main

Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes NRW (Hg.) (1999): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Wissenschaftliche Bestandsaufnahme, Düsseldorf

Thraenhardt, Dietrich (2000): Integrationsprozesse in der Bundesrepublik Deutschland. Institutionelle und soziale Rahmenbedingungen, in: <http://www.versus-online.com/pdf/thraenhardt2000.pdf>

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge sowie Institut für Soziale Infrastruktur, ISIS (2002): Recherche zum freiwilligen Engagement von Migrantinnen und Migranten, Frankfurt/Main

Dokumentation: http://www.inbas-sozialforschung.de/download/FE_Migranten_Bericht.pdf

Hunger, Uwe (2002): Von der Bedeutung zur Eigenverantwortung. Neuere Entwicklungstendenzen bei Migrantenvereinen in Deutschland, working paper, Westfälische Wilhelms-Universität Münster

Gaitanides Stefan (2003): Selbsthilfepotential von Familien ausländischer Herkunft, freiwilliges Engagement und Selbstorganisationen von Migranten. Förder- und Anerkennungsdefizite, in: Zeitschrift für Migration und soziale Arbeit, 2/2003, S. 21-29

Huth, Susanne (2003): Freiwilliges Engagement von Migrantinnen und Migranten – Rechercheergebnisse des Instituts für Soziale Infrastruktur, ISIS, in: Dokumentation zu der Tagung „Migranten sind aktiv“, herausgegeben von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin und Bonn, Dezember 2003, S. 14ff

Jungk, Sabine (2003): Politische und soziale Partizipation von Migrantinnen und Migranten und ihren Selbstorganisationen – Beiträge zu Wirkungsmöglichkeiten, Inanspruchnahme und Chancen in Deutschland, in: Navend – Zentrum für kurdische Studien (Hg.), Politische und soziale Partizipation von MigrantInnen. Navend Schriftenreihe, Bd. 12, Bonn S. 49-66

Athina Paraschou (2004): Die Selbstorganisation von MigrantInnen. Das Beispiel der griechischen Gemeinden in der Bundesrepublik und ihre Bedeutung, in: Migration und Soziale Arbeit 2/2004, S. 118-122

Halm, Dirk/Sauer, Martina (2004): Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 11/12/2004, S. 416-424

Vgl. auch: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 1-2/2006, 2. Januar 2006., insbesondere die Beiträge „Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten von Andrea Janßen und Ayca Polat (S. 11 - 17) sowie Dirk Halm und Martina Sauer, Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung (S. 18 - 24).

granten und Migrantinnen keine Bedrohung bzw. ein Hindernis für ihre politische Integration in Berlin und Deutschland sei. Die überwiegende Mehrzahl der Mitglieder ethnischer Organisationen schotte sich nicht ab, sondern sei gleichermaßen offen gegenüber deutschen Organisationen. „Partizipation in ethnischen Organisationen schließt nicht die Teilnahme an deutschen Organisationen aus. Außerdem haben sowohl die Türken wie die Italiener und Russen mehr an deutschen Organisationen teil als an ethnischen.“ (Koopmans u. a 2002, 28, zitiert nach Jungk 2003)

Auch die Stiftung Zentrum für Türkeistudien kommt zu ähnlichen Ergebnissen. Im Auftrag des Bundesministeriums für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSFJ) wurde 2003/2004 das Engagement der größten in Deutschland lebenden Migrantengruppe, der Türken und Türkinnen, untersucht. Ziel war es, staatlichen Stellen im Sinne des „enabling state“ Ansätze für die Förderung bürgerschaftlichen Engagements aufzuzeigen. Diese Studie belegt zum einen, dass das türkische Vereinswesen in sich sehr differenziert ist und „kaum als Etablierung einer türkischen Parallelgesellschaft in Deutschland interpretiert werden kann. Vielmehr erfolgt die eigenethnische Organisation selektiv und hauptsächlich in denjenigen Bereichen, in denen kompatible Angebote der Aufnahmegesellschaft tatsächlich fehlen“ (Halm, Sauer 2004, 418). Dies gelte besonders für die Bereiche Religion und Kultur, in denen auch ein deutlicher Unterschied zu den Engagementschwerpunkten der deutschen Bevölkerung besteht. Fast zwei Drittel (64%) der türkischstämmigen Migranten sind in einem oder mehreren Vereinen, in Verbänden oder Initiativen aktiv. Mehr als ein Drittel der Migranten sind sowohl in deutschen als auch türkischen Vereinen aktiv. Sowohl die Beteiligung als auch das Engagement finden vor allem dann im eigenethnischen Kontext statt, wenn es keine Alternative gibt wie in den Bereichen Religion und Herkunftskultur oder wenn es um migrationspezifische Probleme (im sozialen Bereich, in der Schule) geht. Vor diesem Hintergrund kommt die Studie zu dem Schluss, dass „kulturelle oder ethnische Zusammenschlüsse oder Selbsthilfegruppen für migrationsbedingte Probleme, die sich inhaltlich auf das Aufnahmeland konzentrieren, kaum als Ausdruck von Segregationsbemühungen gelten, sondern belegen im Gegenteil die Integrationsbemühungen der Migranten.“ (Halm, Sauer 2004, 422)

Die Mehrheit der Engagiertengruppen (59%) ist in ihrer Tätigkeit und ihrem Inhalt hauptsächlich auf das Leben, die Kultur, die Gesellschaft oder die Politik in Deutschland gerichtet, 11% kombinieren die Länderorientierung, weitere 14% sind international ausgerichtet und nur jeder 10. engagiert sich in einer Gruppe, die ausschließlich auf die Türkei gerichtet ist. Im Mittelpunkt des Engagements steht also die Vertretung der eigenen, oft auf den Migrationskontext in der Bundesrepublik Deutschland bezogenen Interessen, die bisher nur selten von deutschen Organisationen aufgenommen wurden. Dirk Halm und Martina Sauer (2006, 21) konstatieren allerdings auch, dass sich während ihrer Untersuchung „die Identifikation mit dem Islam vergrößert“ habe und „zugleich die religiös-kulturelle Homogenität der Gruppe sowie die Empfindungen von Diskriminierung gewachsen“ seien. Andrea Janßen und Ayca Polat (2006, 11-17), die an einem von der VW-Stiftung finanzierten Forschungsprojekt über „Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten“ beteiligt waren, konnten ebenfalls keine empirischen Belege für das in den Medien reproduzierte Bild einer räumlich, sozial und kulturell abgeschotteten, sogenannten türkischen Parallelgesellschaft finden (Janßen/Polat 2006, 11-17).

Die Informationen über das freiwillige bürgerschaftliche Engagement und die Selbstorganisation von Migranten und Migrantinnen weisen allerdings noch immer große Forschungslücken auf. In dem elfbändigen Bericht der Enquete-Kommission des Bundestages zur „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ heißt es im Kapitel „Bestandsaufnahme – Migranten und Migrantinnen“, „dass verlässliche Aussagen darüber, wie viele Migrantinnen und Migranten sich in ethnischen und deutschen Organisationen und Vereinen engagieren, nur eingeschränkt möglich“ seien (Enquete-Kommission 2002, 224). Anlässlich einer Tagung zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten wurde 2003 konstatiert: „Wir wissen wenig, zu wenig über die Motive der Engagierten, über die Rahmenbedingungen in ihren Organisationen, über die Entwicklung des Engagements über längere Zeiträume hinweg. Wir wissen auch zu wenig, was engagierte Migranten und Migrantinnen brauchen, welche Unterstützung wir als Staat, als Ministerium leisten können, um Engagement zu fördern.“ (Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2003, 11) Insofern ist die Untersuchung von Teilbereichen freiwilligen Engagements von Migranten von besonderem Interesse, um sozusagen auf der Ebene eines Mikrosystems die spezifischen Bedürfnisse und Bedarfslagen der Betroffenen, ihre Interaktionen mit Akteuren anderer Bereiche und Schnittstellen für eine Kooperation zwischen Migrantenselbstorganisationen und Institutionen genauer zu ermitteln. Ein solcher Teilbereich ist die Eltern- und Familienbildung.

Elternarbeit und Elternbildung

Eines der zentralen Anliegen zugewanderter Eltern ist die Verbesserung der Bildungschancen ihrer Kinder. Sie organisieren sich zunehmend in ihren ethnischen Communities auf lokaler Ebene, organisieren Hausaufgabenhilfen, Spiel-Gruppen, Sprachkurse, Computerkurse, Treffen für Mütter etc. Einige – wie z. B. die spanischen Elternvereine – sind schon seit vielen Jahren überregional und bundesweit organisiert, andere sind gerade dabei, sich in diesem Sinne zu organisieren, wiederum andere stehen noch ganz am Anfang und sind auf Unterstützung der erfahrenen und gut organisierten Vereine angewiesen.

Die in Nordrhein-Westfalen existierenden lokalen Elternvereine und -initiativen bzw. Bildungsvereine wurden bisher noch nicht im Rahmen einer systematischen Bestandsaufnahme erfasst. Aufgrund einer vorläufigen Umfrage des Büros des Integrationsbeauftragten von NRW konnten 2004 ca. 70 Vereine ermittelt werden, die schwerpunktmäßig Elternarbeit leisten und sich auf die Themen Bildung und Erziehung konzentrieren. Diese Erhebung stellte eine Vorarbeit für ein Projekt dar, in dessen Rahmen der Kontakt zu zugewanderten Eltern hergestellt werden sollte, die sich im Bereich der Elternarbeit engagieren.

Im weiteren Verlauf des Projekts wurde u. a. ein Eltern-Kongress durchgeführt, bei dem im Februar 2004 in Essen 1.432 Menschen mit verschiedenem kulturellen Hintergrund teilnahmen. Fast vierzig engagierte Eltern aus verschiedenen Städten wirkten bereits bei der Vorbereitung der Themen, der Arbeitsgruppen sowie bei der organisatorischen Umsetzung des Kongresses mit. Ziel der Veranstaltung war es, Eltern mit Migrationshintergrund ein Forum zu bieten, damit sie ihre Sorgen und Erwartungen mit Fachleuten diskutieren und ihre Hoffnungen und Wünsche zur Förderung, Bildung und Erziehung ihrer Kinder einer größeren Öffentlichkeit vorstellen können (Dokumentation zum Elternkongress 2004). Dabei wurde deutlich, dass viele Migranteneltern sehr motiviert sind, sich für ihre Kinder zu engagieren und auch mit anderen Bildungseinrichtungen zusammenzuarbeiten. Viele Eltern mit Zuwanderungsgeschichte wünschen sich zum einen mehr Informationen und Weiterbildung zu allen Fragen von Erziehung und Bildung, zum anderen wünschen sich insbesondere Eltern, die sich bereits seit Jahren ehrenamtlich in Organisationen und Elternvereinen engagieren, dass auch die Fachkräfte in den Bildungseinrichtungen lernen, „Eltern ernst zu nehmen“. Die Eltern seien ebenfalls Expertinnen und Experten für die Erziehung ihrer Kinder. Es ginge „um mehr als die bloße Beteiligung an den Mitwirkungsgremien.“ Die Kongressteilnehmer und -teilnehmerinnen hoben vielmehr hervor, dass es im Kern um die Entwicklung einer neuen Form der Zusammenarbeit von Lehrerinnen und Lehrern, Erzieherinnen und Erziehern, Eltern und Migrantenselbstorganisationen in gegenseitiger Anerkennung ginge (Statement auf dem Elternkongress in Essen im Februar 2004).

Auf der Basis der Ideen und Vorschläge der Eltern wurde ein Konzept entwickelt, das eine Stärkung der Selbsthilfepotenziale der Eltern und Elternvereine und neue Kooperationsformen mit den Erziehungs- und Bildungseinrichtungen vorsah, damit die Bildungschancen der Kinder künftig verbessert werden. Dieses Konzept beinhaltet u. a. die Durchführung von Eltern-Seminaren und Regionalveranstaltungen, die Erprobung verschiedener methodischer Ansätze der Elternbildung und die Gründung eines Netzwerkes.

Da sich zunehmend Eltern mit Migrationshintergrund in Elternvereinen engagieren und zu Fragen von Bildung und Erziehung weiterbilden wollen, bieten sich gerade hier gute Anknüpfungspunkte für die Familienbildung. Einige dieser Vereine und Organisationen sind sehr an einer Kooperation interessiert und können wertvolle Ressourcen in ein Arbeitsbündnis einbringen. Andere wiederum kommen aus unterschiedlichsten Gründen für eine Zusammenarbeit nicht in Betracht. Deshalb wäre vor Ort, insbesondere auf Stadtteilebene zu prüfen, ob und welche Formen der Zusammenarbeit möglich sind. Kooperationen mit Migrantenselbstorganisation und Elternvereinen, insbesondere mit solchen, die sich öffnen wollen, können neue Impulse für eine interkulturelle Familienbildung geben. Interkulturelle Öffnung kann so in mehrfacher Hinsicht konkretisiert werden: Migrantenselbstorganisationen und Elternvereine erreichen aufgrund ihrer Scharnier- bzw. Brückenfunktion Familien, die auf dem herkömmlichen Weg nur schwer zu erreichen sind. Auf der Basis solcher Kontakte kann auch ermittelt werden, was diese Organisationen und die in ihnen organisierten Familien an Unterstützung brauchen, welche Themen ihnen wichtig sind und welche Angebote sie wün-

schen. Darüber hinaus kann Familienbildung wichtige Anstöße für den Aufbau stadtteilorientierter interkultureller Netzwerke geben. Langfristig können dadurch auf lokaler Ebene und stadtteilbezogen Angebote und Kooperationsvorhaben entwickelt werden, die nicht nur die Interessen und Bedürfnisse der Migranten und Migrantinnen besser als bisher berücksichtigen, sondern auch deren Partizipation ermöglichen bzw. stärken. Dies setzt aber voraus, dass die unterschiedlichen Ansätze – einerseits die professionelle Familienbildung und andererseits die ehrenamtliche und selbstorganisierte Elternbildung und Elternarbeit – nicht in Konkurrenz zu einander gesehen werden. Interkulturelle Öffnung auf der Basis einer partizipativen Kooperation mit den Elternvereinen könnte dann zu einem wechselseitigen Lern- und Unterstützungsprozess führen, bei dem beide Seiten profitieren. Zum einen könnte die Familienbildung durch Kooperationen mit den Elternvereinen die Zielgruppen besser erreichen, zum anderen aber auch einen qualifizierten Beitrag zur Professionalisierung der Elternbildung und -arbeit mit und für zugewanderte Eltern leisten.¹⁵

III.7 Weiterbildungsbeteiligung

1996 sprach Andreas Koderisch in seinem Abschlussbericht des Projekts „Interkulturelle Öffnung – aber wie? – Familienbildung und Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft“ von einer Entwicklungsblockade im Feld der Familienbildung (Koderisch 1996, 7). Anders als etwa bei der Elementarerziehung, die sich zumindest seit Ende der 70er Jahre mit Konzepten der interkulturellen Erziehung befasst hat (Auernheimer 1996, 1), blieb in der Eltern- und Familienbildung eine breite Diskussion über interkulturelle Konzepte zunächst aus, was übrigens für den gesamten Bereich der Weiterbildung galt (Fischer 2003, 443). Es gab zwar bis dahin eine ganze Reihe von praktischen Arbeitsansätzen mit Angehörigen ethnischer Minderheiten und auch positive Erfahrungen mit interkulturellen Angeboten, allerdings ohne eine vertiefende Diskussion in der Fachöffentlichkeit und ohne eine systematische Weiterentwicklung in der Praxis. Die Angebote entstanden zum Teil zufällig, waren wenig bekannt und gehörten in den Einrichtungen eher zu den Randsegmenten des Angebots. Als ein wichtiges Ergebnis des Projekts nannte Koderisch daher die Konstituierung einer Fachöffentlichkeit, um für das Thema zu sensibilisieren und die Einrichtungen zu ermutigen, den Prozess der interkulturellen Öffnung voranzutreiben.

Zwei Jahre später erscheint das Buch „Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse“ (Schiersmann u. a. 1998, 87), das u. a. auch die Zielgruppen der Familienbildung bundesweit untersucht. Von 203 Einrichtungen wurden Angaben zu Angeboten für Zielgruppen in besonderen Lebenslagen gemacht. 42% bzw. 39% der Einrichtungen nannten „Familien in Scheidungs- und Trennungssituationen“ sowie „Berufsrückkehrerinnen bzw. Frauen in der Lebensmitte“ als die wichtigsten Zielgruppen, danach folgen Zielgruppen, „deren Alltag durch eine prekäre soziale Situation, durch Migration oder durch die Betreuung von kranken bzw. behinderten Angehörigen gekennzeichnet ist: So gaben 15% bis 22% der Einrichtungen ‚Arbeitslose‘, ‚Familien mit finanziellen Problemen‘, ‚Sozialhilfeempfänger/-innen‘, ‚Ausländer/-innen‘, ‚Eltern mit behinderten Kindern‘, ‚Familien mit Sterbefällen‘ und ‚Menschen, die aus dem Erwerbsleben ausscheiden‘ als wichtige Zielgruppe an, weitere 6% bis 11% ‚Familien mit kranken‘ bzw. ‚pflegebedürftigen Angehörigen‘, ‚Asylbewerber/-innen‘ und ‚Aussiedler/-innen‘.“ (ebd.) Bei 7% der Einrichtungen nahmen die Angebote für Ausländer/-innen in der ersten Hälfte der 1990er Jahre zu, bei jeweils 5% der Einrichtungen stieg auch die Anzahl der Angebote für Asylbewerber/-innen und Aussiedler/-innen. 10% der Einrichtungen nahmen in diesem Zeitraum Angebote für Ausländer/-innen und 5% Angebote für Asylbewerber/-innen neu ins Programm auf.

Die Subsumtion der Angebote für Familien mit Migrationshintergrund unter die Kategorie Angebote für Zielgruppen in „besonderen Lebenslagen“ lässt auf ein bestimmtes Verständnis von Migration und den durch Migration geprägten Lebenslagen schließen. Man unterstellt im Kontext mit anderen Zielgruppen eine eher prekäre, also belastende und schwierige Lebenssituation, deren negative Auswirkungen durch Familienbildung zu kompensieren sind. So werden eher die Defizite der Zielgruppen in den Blick genommen, statt ihre Ressourcen zu sehen. Außerdem werden Menschen mit Migrationshintergrund lediglich als Sonder- bzw. Randgruppe betrachtet, was einerseits ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung, insbesondere in den Großstädten des Ruhr- und Rhein-

¹⁵ Da das Ministerium für Generationen, Familie, Frauen und Integration 2006 die Förderung von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte sowie die Unterstützung ihrer Eltern zu einem zentralen Thema und die Umsetzung des Konzeptes „Mit Eltern und Verbänden gemeinsam für eine bessere Zukunft der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in Nordrhein-Westfalen“ zu einem Schwerpunkt erklärt hat, könnte Familienbildung mit ihren Ressourcen und Kompetenzen dazu einen Beitrag leisten.

Main-Gebiets, nicht mehr entspricht und andererseits Ignoranz gegenüber gesellschaftlichen Entwicklungen verrät, die zunehmend durch Prozesse der Globalisierung und Migration geprägt sind. Migration wird aber in der oben beschriebenen Sichtweise nicht als normales Phänomen, sondern als Ausnahmesituation interpretiert. So kann man für den Untersuchungszeitraum (1996) festhalten, dass die Eltern- und Familienbildung Gruppen mit Migrationshintergrund kaum erreicht hat. Was die Schulabschlüsse ihrer Teilnehmerschaft betrifft, so verfügen 79,5% der Nutzer und Nutzerinnen von Einrichtungen der Familienbildung über einen mittleren oder höheren Bildungsabschluss (mittlere Reife: 1.089=38,8%, Fachhochschul- oder Hochschulreife: 903=32,2%, Abitur: 239=8,5%). Einrichtungen der Familienbildung erreichen also kaum so genannte „bildungsferne“ bzw. „bildungsungewohnte“ Gruppen mit niedrigem oder keinem Schulabschluss (0,7%) (Schiersmann u. a. 1998, 473). Sie verfügen offenbar kaum über Zugänge zu Gruppen mit geringen Bildungsressourcen und niedrigem Einkommensniveau. Mangelnde Erfahrungen in der Arbeit mit solchen Gruppen erschweren auch die Zugänge zu Migrantinnen und Migranten in vergleichbaren sozialen Lagen.

Auch der im Dezember 2004 vom damaligen Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen herausgegebene Projektbericht „Innovation in der Familienbildung. Projekt zur Qualitätsentwicklung als Beitrag der Familienbildungsstätten in Nordrhein-Westfalen zum einrichtungübergreifenden Wirksamkeitsdialog 2001-2004“ führt Ausländer-, Übersiedler- und Spätaussiedlerfamilien unter der Rubrik „Personengruppen in besonderen Problemsituationen“ auf. Sicherlich ist Migration mit psycho-sozialen Belastungen verbunden, und es zeichnet sich auf Seiten eines Teils der jungen Migrantinnen und Migranten und Jugendlichen mit Migrationshintergrund ein besorgniserregender Trend zu dauerhafter Marginalisierung ab, weil das Qualifikationsniveau zu gering ist und eine Vermittlung in Arbeit nicht gelingt. Jedoch stellen gerade die jungen Menschen mit Migrationshintergrund inzwischen einen relevanten Teil der Bevölkerung dar, der in sich sehr heterogen ist und sich nicht bloß auf Problemlagen reduzieren lässt. Sie kommen daher als künftige ‚normale‘ Klientel der Familienbildung in Betracht.

Allerdings sprechen die oben erwähnten Daten eine deutliche Sprache. Es ist bis heute nicht gelungen, Menschen mit Migrationshintergrund entsprechend ihrem Anteil an der Gesamtbevölkerung in Angebote der Weiterbildung zu integrieren. Zu diesem Befund kann man ebenfalls nach Auswertung der Daten aus dem Berichtssystem Weiterbildung IX (2004) kommen. Bei allen Einschränkungen im Hinblick auf die statistischen Daten des Berichtssystems Weiterbildung IX kann zumindest ein globaler Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen und Ausländern/Ausländerinnen vorgenommen werden. Angesichts der Daten muss man zur Kenntnis nehmen, dass – ähnlich wie im Jahr 2000 – auch 2003 Ausländer und Ausländerinnen wesentlich seltener an Weiterbildung teilnehmen als Deutsche (29% vs. 42%). Schwerpunkte der Weiterbildungsbeteiligung liegen eindeutig im Bereich der allgemeinen Weiterbildung (21% gegenüber 13% Beteiligung in der beruflichen Weiterbildung). Hier beteiligen sich Ausländer nach wie vor besonders häufig an Kursen im Themengebiet „Sprachen“ (Teilnahmequote von 9%), wobei es sich vor allem um Kurse im Fach Deutsch als Fremdsprache handelt. Dann folgen Computer-, EDV- und Internet-Kurse mit einer Teilnahmequote von 5%. An Angeboten zu den Themengebieten „Kindererziehung/Hilfe für die Schule“ oder „Persönliche/Familiäre Probleme“ beteiligen sich Ausländer und Ausländerinnen nur zu jeweils 2% bzw. 1%. Eine entsprechend niedrige Beteiligung liegt auch für andere Themenbereiche vor. Bei der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen mit Migrationshintergrund zeigt sich ein ähnliches Bild. Auch diese Gruppe beteiligt sich weniger an Weiterbildung als Deutsche, nämlich auch zu 29%. Differenzen gibt es bei der Beteiligung an allgemeiner bzw. beruflicher Weiterbildung. So liegt die Teilnahmequote bei der allgemeinen Weiterbildung um 3 Prozentpunkte unter der Teilnahmequote von Ausländern und Ausländerinnen (21% bei Ausländern versus 18% bei Deutschen mit Migrationshintergrund), während die Teilnahmequote im Bereich der beruflichen Weiterbildung höher liegt (19% Deutsche mit Migrationshintergrund versus 13% Ausländer/Ausländerinnen).

Angesichts der Unterrepräsentanz von Migranten und Personen mit Migrationshintergrund in der Weiterbildung stehen alle Einrichtungen in diesem Bereich vor der Aufgabe, den Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund zu steigern, indem beispielsweise effiziente Formen der Zielgruppenansprache und ein bedarfsgerechtes Angebot sichergestellt werden. In diesem Zusammenhang stellt sich auch die Frage, welche besonderen Anforderungen aus dieser Situation für die Eltern- und Familienbildung erwachsen.

IV. Fragestellungen für die vorliegende Untersuchung

Aus den bisher dargestellten Daten, Zusammenhängen und Schlussfolgerungen lassen sich unterschiedliche Fragestellungen ableiten, die auf Anforderungen an die Eltern- und Familienbildung verweisen und im Folgenden nochmals kurz zusammengefasst werden:

Im Hinblick auf den demographischen Wandel, der mit einem Anstieg der Bevölkerung mit Migrationshintergrund verbunden ist (siehe Kapitel II.1), stellt sich die Frage, ob

- die Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung, was Art und Umfang ihrer Angebote angeht, auf die wachsende Zahl der Familien mit Migrationshintergrund eingestellt sind. In diesem Zusammenhang wird zu untersuchen sein, welche Strategien der Zielgruppenansprache, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit eingesetzt werden, um Familien mit Migrationshintergrund, insbesondere auch sogenannte bildungsferne Gruppen (siehe Kapitel III.1-4), zu erreichen. Darüber hinaus ist von Interesse, welche organisatorischen Bedingungen hilfreich sind und welche Rolle die Stadtteilarbeit spielt, um die Zielgruppen zu erreichen.
- Im Hinblick auf die Altersstruktur (siehe Kapitel II.1) und die vielfältigen Merkmale der Familien mit Migrationshintergrund (siehe Kapitel II) gehen wir der Frage nach, welche Zielgruppen durch die Angebote der Familienbildung angesprochen werden sollen und wie sich diese zusammensetzen. (Alter, Geschlecht, Staatsangehörigkeit, Religion etc.).
- Die Heterogenität der zugewanderten Bevölkerungsgruppen verlangt nicht nur differenzierte Zugänge zu den Adressaten, sondern auch differenzierte Konzepte der Bildungsarbeit. In diesem Zusammenhang gilt es, die Konzepte (Ziele, Themen, Methoden, Angebotsformen) der Familienbildung für die Zielgruppenarbeit und für die interkulturelle Arbeit genauer zu analysieren und danach zu fragen, welche sich bewährt haben bzw. weniger erfolgreich waren.
- Je nach Grad der sozialen Einbindung in die für das familiäre Leben wichtigen Bereiche der Gesellschaft sind Familien mit Migrationshintergrund mehr oder weniger gut erreichbar für die Familienbildung (siehe Kapitel II.2.4, Kap. III), insgesamt sind sie in der Weiterbildung noch unterrepräsentiert (siehe Kap. III.7). Aus diesem Grund stellt sich die Frage, welchen Beitrag die Familienbildung zur sozialkulturellen Integration im Hinblick auf Spracherwerb, Orientierungswissen zur Bewältigung von Alltagssituationen, interkulturelle Kontakte und interreligiösen Austausch leistet.

- Verschiedene Forschungen haben die Bedeutung der frühkindlichen Förderung in der Familie herausgestellt (siehe Kapitel III.4), insofern schließt sich hier die Fragestellung an, welche Angebotsformen, Themen und Aktivitäten der Familienbildung der Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern dienen. Durch welche Weiterbildungsmaßnahmen werden die Eltern unterstützt, um ihre Kinder insbesondere bei den Übergängen von der Familie in den Elementarbereich, anschließend in die Grundschule und schließlich in die weiterführenden Schulen hilfreich zu begleiten und zu fördern?
- Im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung der Familienbildung (siehe Kap. III.5) werden verschiedene Fragen aufgeworfen, und zwar welches Leitbild die Einrichtungen vertreten, welche Anforderungen an das Personal gestellt werden und wie Kursleitungen rekrutiert und fortgebildet werden.
- Organisationsentwicklungsprozesse, die im Zuge interkultureller Öffnung erforderlich werden (siehe Kap. III.5), gehen vielfach mit Vernetzungen einher. Insofern liegt die Frage nahe, welche Kontaktpersonen, Partnerorganisationen, Selbsthilfegruppen, Vereine etc. sich bei der Kooperation als hilfreich erwiesen haben. Welche regionalen/überregionalen Netzwerke (z. B. mit RAA, Schulverwaltungsämtern, Kindergärten, Schulen und anderen Anbietern) sind notwendig und hilfreich, um in einem abgestimmten Konzept eine bedarfsgerechte Versorgung mit Angeboten zu erzielen?
- In manchen Städten gehört die interkulturelle Öffnung zum Leitbild kommunalen Handelns (Kap. III.5). In welchem Maße sind dort die Einrichtungen der Familienbildung in die kommunalen Strukturen und in die Umsetzung von Integrationskonzepten eingebunden?
- Die Abstimmung des Programms der Familienbildung auf die Bedürfnisse und Interessen der Zielgruppen mit Migrationshintergrund macht partizipative Strategien erforderlich (siehe Kap. III.6). Wie gelingt es, die Partizipation der Migranten an der Planung und Durchführung des Angebotes zu erreichen?
- Schließlich müssen die Rahmenbedingungen stimmen, um das Bildungsangebot absichern zu können. Welche Finanzierungsmöglichkeiten gibt es, um den besonderen Aufwand für Werbung, Kooperation, Überwindung von Sprachproblemen, Fortbildung etc. zu decken?
- Um Anhaltspunkte inhaltlicher wie organisatorischer Art für eine mögliche Gestaltung der Familienbildung – im Hinblick auf Anforderungen aus der Einwanderungssituation – zu erhalten, wird nach good-practice-Modellen geforscht, die bereits erfolgreich praktiziert werden.

Diese Fragestellungen wurden der vorliegenden Evaluation zugrunde gelegt, die im nun folgenden Kapitel dargestellt wird.

V. Evaluationskonzept

V.1 Kooperation mit einer Expertengruppe

Die Forschungsgruppe der Fachhochschule Düsseldorf arbeitete während des Projekts eng mit einer Expertengruppe zusammen, die sich aus Vertretern und Vertreterinnen der verschiedenen Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen zusammensetzt und von der Vorsitzenden des Arbeitsausschusses Familienbildungsstätten und Weiterbildung moderiert wurde.

Die Aufgabe der Expertengruppe im Zusammenhang der Evaluation bestand u. a. darin, Zielkriterien für die Evaluation festzulegen und Fragestellungen zu diskutieren, die sich im Verlauf der Evaluation ergaben. Darüber hinaus galt es, den Forschungsprozess immer wieder in den Blick zu nehmen und – wenn nötig – bereits im laufenden Prozess Kurskorrekturen vorzunehmen. Zu diesem Zweck fanden regelmäßige Treffen statt, bei denen sich die Mitglieder der Forschungsgruppe und die Experten und Expertinnen untereinander austauschten, und die Forschungsgruppe bereits Zwischenergebnisse in die Diskussion einspeisen und mit den Einschätzungen der Akteure aus der Praxis abgleichen konnte. In diesen Prozess gingen daher mehrere Perspektiven ein, die für die Evaluation von Bedeutung waren und bei der Auswertung der Daten Berücksichtigung fanden. Auf diese Art und Weise war eine enge Anbindung der Forschung an die Praxis gewährleistet.

Bei dieser Art von Evaluation kann man von einem kooperativen Projekt sprechen, da ein kontinuierlicher Austausch zwischen der Gruppe der Evaluatoreninnen und der Begleitgruppe gepflegt wurde. Die Forschungsgruppe selber arbeitete interdisziplinär, sie setzte sich aus einer Psychologin, einer Sozialpädagogin und einer Erziehungswissenschaftlerin zusammen.

Gerade im Hinblick auf die Zusammenarbeit zwischen Begleitgruppe und Evaluatorenteam nähert sich die Evaluation dem von Ulrich/Wenzel (2003) beschriebenen Modell einer „Partizipativen Evaluation“ an.

Die ausgewerteten Daten sollen schließlich eine Grundlage für die Weiterentwicklung der Familienbildung im Migrationskontext darstellen. Sie werden darüber hinaus künftig in die Lehre zurück

gespeist und insbesondere in Seminare des Wahlmoduls „Internationale Entwicklungen und interkulturelle Soziale Arbeit“ und in den M.A.-Studiengang „Social Work in Globalised Societies“ der Fachhochschule Düsseldorf Eingang finden, wo Studierende der Sozialen Arbeit auf verschiedene Berufsfelder im Migrationsbereich vorbereitet werden.

V.2 Gegenstand, Ziele und Methoden der Evaluation

Gegenstand der Untersuchung waren sowohl zielgruppenspezifische als auch interkulturelle Angebote der Eltern und Familienbildung aus dem Jahr 2004, mitsamt den Rahmenbedingungen für deren Planung und Durchführung.

Das Ziel der Evaluation bestand zunächst in einem ersten Schritt (**Erhebungs- und Auswertungsphase I**) darin,

- eine Übersicht über die Angebotsstruktur der Eltern- und Familienbildung im Migrationskontext zu gewinnen (Anzahl und Umfang der Unterrichtsstunden und Teilnahmetage im Jahr 2004 zu ermitteln),
- Motive heraus zu finden, warum ggf. keine Angebote für und mit Eltern und Familien mit Migrationshintergrund geplant werden,
- die Personalstruktur in den Einrichtungen im Hinblick auf die Zahl der haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund festzustellen,
- Ziele und Angebotsformen der Veranstaltungen zu ermitteln,
- die Zielgruppenansprache in Form von Ausschreibungstexten zu dokumentieren und zu analysieren.

Zu diesem Zweck wurde ein Fragebogen entwickelt (siehe Anhang) und an 151 Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung in Nordrhein-Westfalen geschickt.¹⁶ Der Fragebogen wurde entweder von der Leitung der Einrichtung oder von den entsprechenden Fachbereichsleitungen bzw. den für den Bereich zuständigen Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen ausgefüllt.

In einem zweiten Schritt (**Erhebungs- und Auswertungsphase II**) wurde bei Einrichtungen mit entsprechenden migrationspädagogischen Angeboten untersucht,

- wie die Teilnehmerstruktur z. B. im Hinblick auf die Nationalitäten der Teilnehmenden zusammengesetzt ist (falls dazu Statistiken vorhanden waren),
- wie die Angebote finanziert werden,
- wie die organisatorischen Rahmenbedingungen beschaffen sind (Kinderbetreuung, Räumlichkeiten etc.)
- warum Veranstaltungen ausgefallen sind,
- wie für Veranstaltungen geworben wurde,
- inwieweit die Veranstaltungen in eine Stadtteilarbeit eingebettet sind,
- mit welchen migrationspezifischen Diensten zusammen gearbeitet wird,
- mit welchen Migrantenorganisationen kooperiert wird,
- inwieweit die Partizipation der Migranteneltern und -familien unterstützt wird,
- inwieweit die Einrichtung interkulturelle Ziele in ihr Leitbild aufgenommen hat,
- inwieweit durch Fortbildungen eine Personalentwicklung im Hinblick auf die interkulturelle Öffnung der Einrichtung stattfindet,
- inwieweit die Einrichtung im Hinblick auf die interkulturelle und migrationspezifische Bildungsarbeit vernetzt arbeitet,
- welche Arbeitsansätze sich in der interkulturellen und zielgruppenspezifischen Eltern- und Familienbildung bewährt haben,
- welche Strategien ggf. schon jetzt eingeschlagen werden, um alle Veranstaltungen der Eltern- und Familienbildung für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund zu öffnen.

¹⁶ Die Versandaktion wurde von der Sprecherin des „Arbeitsausschusses Familienbildungsstätten und Weiterbildung“ koordiniert, die darüber hinaus über das Paritätische Bildungswerk NRW e. V. den Projektantrag beim damaligen Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes Nordrhein-Westfalen gestellt hatte und das Gesamtprojekt federführend betreut hat. Der Versand erfolgte elektronisch über die Vertreter der verschiedenen Arbeitsgemeinschaften der Familienbildung: Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung Westfalen und Lippe, Arbeitsgemeinschaft Evangelischer Familienbildung im Rheinland, Arbeitskreis Familienbildung im Deutschen Roten Kreuz Nordrhein-Westfalen, Arbeitskreis Kommunalen Familienbildungsstätten Nordrhein-Westfalen, Landesarbeitsgemeinschaft Katholischer Familienbildungsstätten in Nordrhein-Westfalen, Landesarbeitsgemeinschaft der Familienbildungsstätten im Paritätischen, Landesarbeitsgemeinschaft Familien- und Weiterbildung der Arbeiterwohlfahrt in Nordrhein-Westfalen, unter Beteiligung der Landschaftsverbände Rheinland und Westfalen-Lippe.

Diese Fragen wurden in einem zweiten Fragebogen gestellt, der wiederum im oben beschriebenen Verfahren versandt wurde, allerdings an einen eingeschränkten Adressatenkreis (nur Einrichtungen mit entsprechenden Zielgruppenangeboten bzw. interkulturellem Programm). Zur Vertiefung der Fragen wurden ein- bis zweistündige problemzentrierte qualitative Interviews (Lamnek 1995, 74) mit Leitern und Leiterinnen der Einrichtungen, Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen und einer Nebenamtlich Pädagogischen Mitarbeiterin geführt. Die Interviews orientierten sich an einem Interview-Leitfaden (siehe Anhang). Sie wurden in den entsprechenden Einrichtungen vor Ort geführt.¹⁷

Aufgrund von Hinweisen aus der Expertengruppe wurden einige Einrichtungen, von denen keine Rückmeldungen gekommen waren, telefonisch befragt. Wenn sie migrationsspezifische Angebote hatten, wurde ihnen der Fragebogen nochmals zugeschickt, wenn sie dies verneinten, wurde eine entsprechende Aktennotiz gemacht.

Darüber hinaus fanden 5 teilnehmende Beobachtungen mit anschließendem Gruppengespräch in fünf verschiedenen Einrichtungen statt. Die Auswahl erfolgte aufgrund unterschiedlicher Arbeitsansätze:

1. Stadtteilarbeit

Eine Einrichtung, die ihr Angebot in Kooperation mit einem Stadteilladen durchführt.

2. Multiplikatorenansatz, Vernetzung und Einbindung in ein kommunales Integrationskonzept

Eine Einrichtung, die in enger Zusammenarbeit mit der Stadt, Schulen und anderen Organisationen, Freiwillige (zugewanderte Mütter) fortbildet, die wiederum ihr Wissen in Erziehungsfragen an andere Mütter weitergeben.

3. Nutzung der ethnischen Infrastruktur

Eine Einrichtung, die ein Angebot in den Räumen einer Moschee in Kooperation mit der dort ansässigen Gemeinde und einem Migrantenverein durchführt.

4. Verlagerung der Familienbildung in die Bildungs- und Erlebnisswelt der Kinder

a) Eine Einrichtung, die ihr Angebot in einer Kindertageseinrichtung, integriert in ein Konzept der Elementarerziehung, anbietet.

b) Eine Einrichtung, die ihr Angebot unter Anleitung einer türkischen Erzieherin in einer Kindertageseinrichtung durchführt.

Die teilnehmende Beobachtung wurde auf der Grundlage eines Beobachtungsbogens (siehe Anlage) und das anschließende Gruppengespräch anhand eines Leitfadens (siehe Anlage) durchgeführt.

In einem dritten Schritt (**Auswertungsphase III**) wurden aus dem gewonnenen Datenmaterial – soweit dies möglich war – Empfehlungen für die interkulturelle Öffnung der Eltern- und Familienbildung abgeleitet und in einer Expertengruppe mit den Vertretern und Vertreterinnen der o. a. Arbeitsgemeinschaften und Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung/Nordrhein-Westfalen diskutiert.

Der Zeitplan für die Evaluation kann im Anhang eingesehen werden.

¹⁷ Vielfach fand vor oder nach dem Interview noch eine Begehung der Räume der Einrichtung statt. In einigen Fällen fanden die Interviews mit zwei Personen statt, in der Regel mit der Leitung und der für die migrationspädagogischen Aufgaben zuständigen Fachkraft. In einem Fall wurde eine Kursleiterin hinzugezogen. In allen Fällen wurde die Zweierkonstellation damit begründet, dass dadurch eine breitere und differenziertere Information ermöglicht würde.

VI. Ergebnisse der Evaluation

VI.1 Zielgruppenspezifische und interkulturelle Angebote in Einrichtungen der Familienbildung in Nordrhein-Westfalen

Anzahl und regionale Verteilung der Einrichtungen

Von 151 angeschriebenen Einrichtungen haben sich insgesamt 70 Einrichtungen (46,35%) an der Umfrage beteiligt. 36 dieser 70 Einrichtungen geben an, Veranstaltungen für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund und/oder interkulturelle Veranstaltungen anzubieten. Die Zahl der Anbieter konzentriert sich vor allem auf die großen Städte mit einem hohen Anteil an ausländischer Bevölkerung entlang des Rheins und im Ruhrgebiet. In diesem Zusammenhang ist zu bedenken, dass sich die ausländische Bevölkerung regional durchaus ungleich verteilt und die unten aufgeführten Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung sehr unterschiedlich auf die Regierungsbezirke verteilt sind. Gerade in den ländlichen Regionen wie den Kreisen Höxter, Borken, Coesfeld, Steinfurt, Paderborn, Lippe, Herford, Minden-Lübbecke und Euskirchen, in denen der Anteil der ausländischen Bevölkerung an der Gesamtbevölkerung unter 7% liegt, sind Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung zunächst einmal prinzipiell spärlicher vertreten und wenn eine Einrichtung vorhanden ist, dann bietet sie wenige oder gar keine migrationsspezifischen und/oder interkulturellen Angebote an. In einigen dieser ländlichen Regionen leben allerdings viele ausgesiedelte Migranten und Migrantinnen. So hat der Regierungsbezirk Detmold zwischen 1990 und Mai 2003 mehr Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler aufgenommen als der wesentlich bevölkerungsstärkere Regierungsbezirk Düsseldorf. Darüber hinaus muss man bei der Bewertung der Angebotssituation bedenken, dass von den Familienbildungsstätten mehr als ein Drittel in kleinen Einheiten mit nur einer oder einem hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeiter oder Mitarbeiterin ausgestattet sind (MGSFF 2004, 12). Diese knappe Personaldecke ist in manchen Fällen auch ein Grund, sich nicht auf die arbeits- und zeitaufwändige Ansprache von Zielgruppen mit Migrationshintergrund einzulassen. Eine Angebotsreduzierung ist zurzeit und in nächster Zukunft auch noch im Hinblick auf die Zusammenlegung und Schließung von Einrichtungen zu erwarten.

Dennoch muss konstatiert werden, dass vor dem Hintergrund des oben beschriebenen demographischen Wandels ein Paradigmenwechsel in der Zielgruppenansprache nötig wird und eine stärkere interkulturelle Öffnung der Einrichtungen künftig unumgänglich ist.

Tab. 2: Familienbildungseinrichtungen mit zielgruppenspezifischen und/oder interkulturellen Angeboten nach Verwaltungsbezirken (prozentualer Anteil an ausländischer Bevölkerung)

Anzahl der Einrichtungen mit migrationsspezifischen/ interkulturellen Angeboten der Eltern- und Familienbildung	Stadt/Kreis	Bevölkerung insgesamt	Ausl. Insgesamt	In Prozent
Reg.-Bezirk Düsseldorf				
5 Einrichtungen	Düsseldorf	572 511	102 982	18,0
3 Einrichtungen	Duisburg	506 496	83 442	16,5
3 Einrichtungen	Essen	589 499	68 270	11,6
2 Einrichtungen	Krefeld	238 565	31 956	13,4
1 Einrichtung	Oberhausen	220 033	27 612	12,5
2 Einrichtungen	Remscheid	117 717	17 650	15,0
1 Einrichtung	Solingen	164 543	22 715	13,8
4 Einrichtungen	Wuppertal	362 137	56 334	15,6
1 Einrichtung	Mülheim	170 745	16 450	9,6
Kreise				
2 Einrichtungen	Neuss	446 308	46 729	10,5
3 Einrichtungen	Mettmann	507 164	57 113	11,3
1 Einrichtung	Wesel	477 481	439 520	8,0
Reg.-Bezirk Köln				
1 Einrichtung	Aachen	256 605	44 514	17,3
1 Einrichtung	Bonn	311 052	53 079	17,1
2 Einrichtungen	Köln	965 954	171 570	17,8
Kreise				
1 Einrichtung	Düren	272 936	27 482	10,1
1 Einrichtung	Rhein.-Berg. Kreis	278 770	20 507	7,4
Reg.-Bezirk Münster				
5 Einrichtungen	Münster	269 579	21 141	7,8
1 Einrichtung	Gelsenkirchen	272 445	36 575	13,4
Reg.-Bezirk Detmold				
1 Einrichtung	Herford	255 284	17 056	6,7
1 Einrichtung	Lippe	363 720	23 317	6,4
Reg.-Bezirk Arnsberg				
1 Einrichtung	Dortmund	589 661	95 120	16,1
3 Einrichtungen	Bochum	387 283	45 009	11,6
Kreise				
1 Einrichtung	Ennepe-Ruhr-Kreis	346 124	28 934	8,4

Quelle: Zuwanderungsstatistik NRW, Ausgabe 2003/2004, eigene Daten

VI.2 Einrichtungen ohne migrationsspezifische/interkulturelle Angebote

34 von den 70 Einrichtungen, die sich an der Umfrage beteiligt haben, geben an, keine migrations-spezifischen bzw. interkulturellen Angebote durchzuführen. 23 Einrichtungen begründeten dies, wobei Mehrfachnennungen möglich waren:

- 34,8% der Befragten gibt an, über keine finanziellen und personellen Ressourcen für eine solche Arbeit zu verfügen. Die Zweigstelle sei nur mit einem bzw. einer Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter/-in besetzt, wodurch der Ausweitung des Programms enge Grenzen gesetzt seien.
- 21,7% der Befragten weisen auf andere Träger hin, die die Zielgruppen mit Migrationshintergrund besser erreichten, u. a. weil sie sich darauf spezialisiert hätten.
- 17,4% der Befragten sehen keinen Bedarf an solchen Angeboten, weil in der Stadt bzw. im Stadtteil keine oder nur verschwindend wenige Familien mit Migrationshintergrund lebten.
- Weitere 17,4% beabsichtigen die Integration von Familien mit Migrationshintergrund in die Standardangebote.
- 13% der Befragten meinten, die Bildungsangebote würden von Migrantinnen und Migrantinnen nicht angenommen. In der Vergangenheit sei bei Versuchen, solche Veranstaltungen im Programm zu verankern, die Mindestteilnehmerzahl nicht erreicht worden. Das habe sie dazu bewogen, von weiteren Versuchen Abstand zu nehmen.
- Jeweils 4,3% geben an, entweder keine Kontakte zur Zielgruppe zu haben; solche Angebote erst in Zukunft planen zu wollen oder damit beschäftigt zu sein, die gerade erst gegründete Einrichtung aufzubauen.

VI.3 Begründungen für die geringe Weiterbildungsbeteiligung von Migrantinnen und Migrantinnen

Die Daten, die im Berichtssystem Weiterbildung IX eher auf eine niedrige Weiterbildungsbeteiligung von Ausländern und Personen mit Migrationshintergrund schließen lassen, werden – zumindest was den Trend angeht – von den Befragten im Verlauf der 18 qualitativen Interviews bestätigt. Zwar gibt es nur bei 5 Einrichtungen eine statistische Erfassung der ausländischen Teilnehmenden, die einen Vergleich mit der Weiterbildungsbeteiligung deutscher Teilnehmer und Teilnehmerinnen zulässt, aber die meisten der Befragten können eine Einschätzung der Weiterbildungsbeteiligung vornehmen. Nach den Ursachen für die geringe Weiterbildungsbeteiligung befragt, unterschieden die Interviewten nach Gründen, die sie einerseits auf Seiten der Migrantinnen und Migrantinnen vermuteten und nach Gründen, die mit ihrer Einrichtung zu tun hatten.

Von 38,5% der befragten Leiter und Leiterinnen bzw. Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen wurde Unkenntnis bzgl. des deutschen Weiterbildungssystems als Grund angegeben, warum Migrantinnen die Einrichtungen der Weiterbildung bzw. der Familienbildung nicht besuchten. Die Mehrzahl der Migrantinnen und Migrantinnen kenne Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung nicht, u. a. weil es im Herkunftsland kein vergleichbares Erwachsenenbildungssystem gäbe und weil die Einrichtungen in der „Migrantenszene“ meistens nicht bekannt seien. Weitere 38,5% argumentierten, dass sich Migrantinnen mit niedrigem Einkommen und geringen Bildungsvoraussetzungen ähnlich verhielten wie deutsche Unterschichtangehörige mit vergleichbaren Voraussetzungen, die ebenfalls seltener in den Weiterbildungsangeboten vertreten seien. Der Sozialstatus sei demnach der hauptsächliche Grund für die geringe Weiterbildungsbeteiligung. Schulische Misserfolge und negative Erfahrungen mit schulischem Lernen, die bei dieser Gruppe gering Qualifizierter häufig vorlägen, seien darüber hinaus eher motivationsdämpfend. 30,7% machten Sprachbarrieren als Hemmschwelle für den Besuch von Weiterbildungsveranstaltungen verantwortlich. Fehlende Deutschkenntnisse seien vielfach mit Ängsten verbunden, eine Weiterbildungseinrichtung aufzusuchen. Umgekehrt sei aber auch wenig Bereitschaft da, Deutsch zu lernen. Das war vor allem die Einschätzung einer türkischen Erzieherin und Leiterin von Mütter-Gesprächskreisen, die zahlreiche Kontakte zur türkischen community im Stadtteil unterhält, wo sie in einer Kindertagesstätte beschäftigt ist. Sie meinte, die Mütter hätten vielfach keine Motivation, einen Deutschkurs zu besuchen. „Die Mütter schicken zwar ihre Kinder zu Deutschkursen oder nachmittags zum Logopäden, besuchen aber selber oft keinen Sprachkurs. Da sie keine Perspektive haben und wenig Kontakt zu Deutschen ist die Motivation, Deutsch zu lernen, eher gering. Es müsste vermittelt werden, wie wichtig sie in der Vorbildfunktion der Deutschlernenden sind.“ (Interview 4/5)

30,7% der Befragten führen die Weiterbildungsabstinenz auf das Verständnis der Eltern hinsichtlich ihrer Elternrolle und Erziehung zurück. Sie meinten, die Eltern sähen keinen Grund, Eltern- und Familienbildungsangebote anzunehmen (z. B. Eltern-Kind-Gruppen), da „es ziemlich unüblich ist, mit Kindern in dem Alter überhaupt etwas zu machen, außer sie abzugeben in Einrichtungen.“ (Interview 1) Die Eltern sähen keinen Sinn in der Eltern- und Familienbildung, weil sie kein Bewusstsein von ihrem eigenen Erziehungsauftrag hätten. Die türkische Bevölkerung erwarte „von den Institutionen sehr viel. Also ganz einfach, sie haben Kinder und schicken sie in den Kindergarten und sagen, die Erzieherinnen sollen das machen und die Schule. Und dann geht es weiter. Aber so ist das nicht. Dieser Erziehungsauftrag von den Eltern ist nicht klar, dieses, das ist mein Kind, da muss ich etwas machen, also den Boden bereiten für die Erziehung, die Bildung (...) das ist bei denen nicht klar. Sie wollen schon, aber es ist ihnen nicht klar: Wem gehört diese Aufgabe, mir oder den Institutionen? Da ist dann auch hier eine Unsicherheit, weil sie hier leben und weil sie denken, in Deutschland ist alles so geklärt. Mein Kind wird irgendwann etwas werden. Also eigene Aufgaben nehmen sie sehr, sehr zurück.“ (Türkische Kursleitung in Interview 4/5)

Bei den Gründen, die sich auf die Einrichtungen beziehen, machten 61,5% der Befragten vor allem ein fehlendes zielgruppenspezifisches Konzept für die schlechte Erreichbarkeit der Adressaten verantwortlich. Die Ablehnung von Konzepten der Zielgruppenarbeit hat u. a. auch mit erbit- terten Kontroversen in der fachwissenschaftlichen Diskussion Mitte der 80-er Jahre zu tun, deren Protagonisten (u. a. Griese 1984, 13) darin einen ausländerpädagogischen Ansatz sahen, der viel- fach mit einer Sonderbehandlung und Ausgrenzung der Migranten, Defizitzuschreibungen, Strate- gien kompensatorischer Pädagogik und paternalistischen Handlungskonzepten einher ginge. So richtig diese Kritik im Einzelnen gewesen sein mag, so muss man aus der Rückschau auch konstati- eren, dass der Verzicht auf zielgruppenspezifische Angebote in vielen Einrichtungen dazu geführt hat, dass große Teile der Migrantenbevölkerung, insbesondere die Gruppen, die in sozialräumlich segregierten Stadtteilen leben, gar nicht mehr erreicht wurden. Inzwischen setzt sich mehr und mehr die Einsicht durch, dass die Heterogenität der Migrantenpopulation und die Marginalisierung und Segregation weiter Teile der nichtdeutschen Bevölkerung nach einer Vielzahl von Konzepten in der Ansprache und Arbeit mit den verschiedenen Gruppen bedarf. So braucht eine Analphabetin, die nur zwei Jahre die Grundschule in ihrem Heimatdorf in der Osttürkei besucht hat, eine andere An- sprache und andere Angebote als eine türkischstämmige Lehrerin aus Istanbul. Es gibt also keinen „Königsweg“, der zum Erfolg führt, sondern es bedarf eines sehr differenzierten Konzepts der Ziel- gruppenansprache und -absprache, das verschiedene Strategien und Methoden kombiniert, die in Abstimmung und Kooperation mit den Betroffenen der Pluralität der Lebenslagen, Bedürfnisse, In- teressen und Bildungsvoraussetzungen der verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund ge- recht wird. Zu dieser Einsicht kam beispielsweise auch die Leiterin einer Einrichtung in einer grö- ßeren Ruhrgebietsstadt. Sie hatte bisher große Hemmungen, zielgruppenspezifische Angebote für türkische Frauen zu machen, weil sie dies für einen Verstoß gegen ihre Ziele sah, integrative An- gebote zu machen. Sie befürchtete, die türkischen Frauen durch Sondermaßnahmen auszugrenzen. Durch den Kontakt zur IFAK e. V., einem Verein für Multikulturelle Jugend-, Familien-, Senioren- arbeit und Flüchtlingshilfe, und zu türkischen Multiplikatoren erfuhr sie, dass es zunächst einmal wichtig sei, um türkische Frauen überhaupt zu erreichen, zielgruppenspezifisch zu arbeiten. Insbe- sondere Frauen ohne Deutschkenntnisse seien primär durch muttersprachliche Angebote mit ent- sprechenden Kursleiterinnen anzusprechen. Sie sah ein, dass die Wege der herkömmlichen Ziel- gruppenansprache (Programmheft, Flugblätter, Zeitungsanzeigen etc.) Personen mit Migrations- hintergrund nicht erreichen: „Und ich glaube, dass wir oft die Kanäle nicht finden, um überhaupt an Migranten heran zu kommen“ (Interview 1). Andere Hemmnisse seien lange Wege, fehlende Räume in den Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil und fehlende Multiplikatoren.

Letztendlich könnte auch nach Ansicht von 7,6% der Befragten ein fehlender bildungspolitischer Wille, nämlich Familien mit Migrationshintergrund als Zielgruppe von Weiterbildung überhaupt nicht in Betracht ziehen zu wollen, ein Grund für die Abwesenheit von Zugewanderten sein. Dar- über hinaus wird die kirchliche Trägerschaft (15%) als eine mögliche Barriere für Zugewanderte mit einer anderen als der christlichen Konfession genannt.

Zusammenfassend kann man drei Typen in der Angebotsstruktur der Einrichtungen unterscheiden:

- 1. Einrichtungen ohne migrationsspezifische oder interkulturelle Veranstaltungen.** Einige Einrichtungen begründen den Verzicht auf zielgruppenspezifische oder interkulturelle Angebote damit, dass sie für alle Gruppen, gleichgültig welcher ethnisch kulturellen Zugehörigkeit, offen stünden. Ihrer Meinung nach führe eine spezielle Zielgruppenansprache nur zu einer „sonderpädagogischen“ Sichtweise. Einige bezogen sich dabei auch auf die in der Kritik an der Ausländerpädagogik ausgetauschten Argumente (Griese 1984). Im Zuge der intensiven einstündigen Interviews äußerten sich auch die befragten hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen zu der Frage, ob eine spezielle Ansprache nötig sei. Sie wiesen darauf hin, dass mit den üblichen Werbemethoden und Angebotsformen nur bestimmte Migrantengruppen erreicht werden könnten, die aufgrund guter Deutschkenntnisse und entsprechender Bildungsvoraussetzungen in der Lage sind, sich mittels der herkömmlichen Medien (deutschsprachige Bildungsprogramme, Plakate, Faltblätter etc.) über das Programm der Einrichtungen zu informieren. Meistens fänden allerdings nur wenige Migranten und Migrantinnen auf diesem Weg Zugang zu den Bildungsangeboten.
- 2. Einrichtungen mit wenigen migrationsspezifischen oder interkulturellen Angeboten,** die vielfach im Bereich Deutsch als Fremdsprache angesiedelt sind und als Brückenangebote in das Regelprogramm gedacht sind.
- 3. Einrichtungen mit einem ausgebauten Zielgruppenprogramm und interkulturellen Veranstaltungen.** Diese Angebote sind häufig in einem besonderen Fach-/ Sachbereich angesiedelt, der parallel neben anderen Fach-/Sachbereichen besteht.

VI.4 Rechtsgrundlage und Finanzierung

Mit der Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes (SGB VIII) im Jahre 1990 bzw. 1991 erhielt die Eltern- und Familienbildung für eine Vielzahl ihrer Angebote und Leistungen eine neue Rechtsgrundlage. Eine zentrale Bedeutung hat in diesem Zusammenhang der § 16 SGB VIII mit der Überschrift „Allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“. Im Hinblick auf Familien mit Migrationshintergrund ist relevant, dass die Familienbildung auch Angebote fördern sollte, die „auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen“ eingehen. Aus § 16 Abs. 1 SGB VIII geht hervor, dass es sich bei den Maßnahmen der allgemeinen Förderung der Familienerziehung um Soll-Leistungen handelt. Dies wird im Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum SGB VIII wie folgt erläutert:

„Das bedeutet, dass im **Regelfall** die Leistung zu erbringen ist und für den Fall der Ausnahme eine zwingende Begründung vorliegen muss, die sich aus der Natur der Sache ableitet. Finanzmangel z. B. ist kein atypischer Umstand (...). Beweispflichtig für den Ausnahmefall ist der öffentliche Träger (BVerwGE 56, 200 und 223; 64, 318 und 323).“ (Münder et al. 1993, 151) Realistischerweise muss man dennoch davon ausgehen, dass sich der geringere Verpflichtungsgrad von Soll-Vorschriften im Vergleich zu Muss-Bestimmungen gerade in Zeiten knapper Finanzen negativ auswirkt. Diese Erfahrung müssen auch Familienbildungseinrichtungen machen, die je nach Lage der städtischen Finanzen – wenn überhaupt – eher mit wechselnden Zuschüssen rechnen müssen. „Die Förderung von Angeboten der Familienbildung richtet sich bei den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe zumeist nach der jeweils gegebenen Haushaltslage im Sinne von freiwilligen Leistungen. Entsprechend ist die zeitliche Planungsperspektive von Einrichtungen der Familienbildung auf kurze Zeiträume und meist kurzfristig gegebene Zusagen ausgerichtet. Der personelle Einsatz des Leitungspersonals von Familienbildungsstätten für die Sicherung ihrer Einrichtungen ist in der Regel sehr hoch.“ (Pettinger 2005, 20) Dass dies durch eine andere Förderpraxis positiv verändert werden kann, zeigt das Beispiel der Stadt München, die durch die Einführung von dreijährigen Leistungsverträgen mit Budgetierung eine längerfristige Planungsperspektive für die Familienbildung eröffnete. Auch im Fall der Katholischen Familienbildungsstätte in Essen erweist es sich als günstig, dass die Stadt Essen das Rucksack-Projekt für die Grundschule über einen längeren Zeitraum subventioniert. Allerdings steht auch hier noch aus, wie das Programm in Zukunft gefördert wird. Zuverlässiger, obwohl auch immer wieder von Kürzungen bedroht, sind die Zuschüsse durch das Weiterbildungsgesetz Nordrhein-Westfalen.

Allerdings unterliegen Veranstaltungen nach dem Weiterbildungsgesetz auch speziellen Beschränkungen, die sich in der Praxis oft als Hindernis herausstellen. So müssen sich die klassischen Wei-

terbildungsveranstaltungen an dem Modus von Kursen orientieren und sind an durchschnittliche Mindestteilnehmezahlen gebunden. Das bedeutet, dass niederschwellige Angebote mit Treffpunktcharakter vielfach die Förderbedingungen nicht erfüllen, sowie Angebote, die gleichermaßen auf Eltern und Kinder als Zielgruppen ausgerichtet sind, nur dann finanziert werden können, wenn mindestens 10 Erwachsene teilnehmen.

Darüber hinaus werden zunehmend Zuschüsse gekürzt, die bisher seitens der Träger geflossen sind. Für viele Familienbildungsstätten werden die Rahmenbedingungen auch von Seiten ihrer eigenen Träger beschnitten, die Eigenmittel nicht mehr in gewohnter Höhe zur Verfügung stellen können. Selbst die Kirchen sehen sich angesichts wegbrechender Kirchensteuern mehr und mehr außerstande, die Einrichtungen im bisherigen Umfang weiter zu finanzieren. Eigenständige Träger, die nicht in größere Strukturen eingebunden sind, sehen sich und ihre Arbeit gar in ihrer Existenz bedroht. Folglich werden Einrichtungen geschlossen oder zusammengelegt, was für die Familienbildung immer wieder zu einem ungewollten, teils massiven Rückzug aus Stadtteilen und Sozialräumen mit hohen sozialen Problemen führt mit entsprechend negativen Auswirkungen für die Betroffenen und die Zusammenarbeit mit Kooperationspartnern im Quartier.

Neben den Eigenmitteln und Zuschüssen nach dem Weiterbildungsgesetz (WBG) haben die Einrichtungen in der Vergangenheit – gerade angesichts der zunehmenden Krise der öffentlichen Haushalte – verschiedenste Geldquellen eruiert und Mittel akquiriert.

Tab. 3a: Konnten Sie außer den WBG Mitteln noch andere einsetzen? (Frage 11)

		Abs. Häufigkeiten	Rel. Häufigkeiten (Prozent)
Gültig	nein	6	14,6
	ja	16	39,0
	Gesamt	22	53,7
Fehlend	Gesamt	19	46,3
Gesamt		41	100,0

16 von 22 Einrichtungen konnten demnach auch noch andere Finanzierungsquellen außer den Mitteln, die über das Weiterbildungsgesetz fließen, erschließen. Die genaue Aufschlüsselung der zusätzlich akquirierten Mittel ist der folgenden Tabell zu entnehmen:

Tab. 3b: Zusätzliche Finanzierungsmittel

Bundesmittel	■ Mittel des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge für Integrationskurse
	■ Bundesmittel zur Integration von Frauen und Mädchen
Landesmittel	■ Zuwendungen des Landes Nordrhein-Westfalen zur Sicherung des Zugangs von sozial benachteiligten Familien und Kindern zu Angeboten anerkannter Einrichtungen der Familienbildung
	■ L.O.S. Landesmittel (Sprachförderung)
Kommunale Mittel	■ Angaben von 6 Städten, die Zuschüsse zahlen
Dritt-/Projektmittel	■ Diakonisches Werk
	■ IKK (Stadt Essen)
Stiftungsmittel	■ Sparkassenstiftung
	■ Freudenbergstiftung
Mittel von Kooperationspartnern	■ Verein für Internationale Jugendarbeit

VI.5 Personelle Ausstattung

VI.5.1 Hauptberufliches Personal

Auf die Frage nach der Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter antworteten 36 Einrichtungen. Tab. 4 zeigt die Ergebnisse.

Tab. 4: Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen insgesamt und mit Migrationshintergrund¹⁸

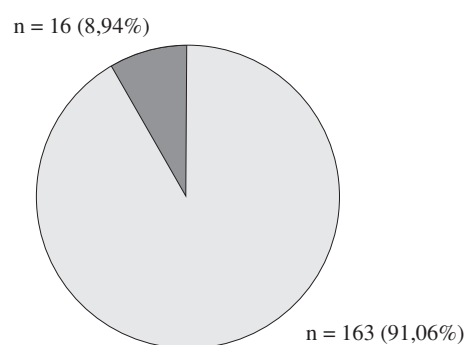
		Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt	Davon mit Migrationshintergrund
N	Gültig	36	36
	Fehlend	5	5
Mittelwert		4,9722	,4444
Modus		4,00	,00
Standardabweichung		3,21369	,87650
Varianz		10,328	,768
Spannweite		11,00	3,00
Minimum		1,00	,00
Maximum		12,00	3,00
Summe		179	(= 8,94%) 16

Die Tabelle zeigt einen Durchschnitt von 4,97 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern pro Einrichtung. Die Angaben schwanken zwischen mindestens einem (Minimum) und höchstens zwölf hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (Maximum) pro Einrichtung. Der Durchschnitt der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund beträgt 0,44 bei einem geringsten Wert von null und einem höchsten Wert von drei hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Migrationshintergrund. Die Summe der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller 36 Einrichtungen beträgt 179, davon haben 16 Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (8,94%) einen Migrationshintergrund (s. Abb. 1).

Die meistgenannte Zahl¹⁹ der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beträgt vier (sieben Einrichtungen = 17,1%).

27 der 36 Einrichtungen (65,9%) gaben an, keine hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund zu beschäftigen. Tab. 5 zeigt die Verteilung.

Abb. 1: Anteil der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund (n = 179)



¹⁸ Das arithmetische Mittel ist die Summe der Messwerte, geteilt durch ihre Anzahl (Durchschnitt). Der Modus ist der häufigste Messwert. Der Median ist der Wert einer Messreihe, der in der nach ihrer Größe geordneten Rangreihe die Reihe halbiert. Standardabweichung und Varianz sind Maße für die Streuung einer Messreihe.

¹⁹ Die meistgenannte Anzahl = Modus

Tab. 5: Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund

Anzahl der Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund		Anzahl der Einrichtungen (abs. Häufigkeiten)	Rel. Häufigkeiten (Prozent)
Gültig	,00	27	65,9
	1,00	4	9,8
	2,00	3	7,3
	3,00	2	4,9
	Gesamt	36	87,8
Fehlend	Gesamt	5	12,2
Gesamt		41	100,0

Als Staatsangehörigkeiten des hauptberuflichen Personals mit Migrationshintergrund wurden benannt:

- türkisch,
- russisch,
- spanisch,
- finnisch,
- niederländisch,
- polnisch,
- portugiesisch.

Wenn man davon ausgeht, dass mehr als ein Drittel der 151 Einrichtungen der Familienbildung in NRW gerade einmal einen pädagogischen Mitarbeiter bzw. eine Mitarbeiterin hauptberuflich beschäftigt (MGSFF 2004, 12), dann haben sich offenbar vor allem die größeren Einrichtungen an der Befragung beteiligt, in denen im Durchschnitt etwa 5 (4,97) hauptberufliche pädagogische Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (HPM) vertreten sind. Insgesamt sind 2003 durch das Weiterbildungsgesetz 427 Stellen für das hauptberuflich tätige pädagogische Personal finanziert worden. Die Zahl der durch die Befragung erfassten hauptberuflichen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen beträgt 179, das sind also 41,9%. In den befragten 36 Einrichtungen (23% der Einrichtungen in NRW) sind daher mehr als 40% der durch das Weiterbildungsgesetz finanzierten HPM beschäftigt.

Ein wichtiges Merkmal für den Grad der interkulturellen Öffnung einer Einrichtung ist die Beschäftigung von hauptamtlichem Personal mit Migrationshintergrund. Gerade dieses Merkmal wird aber – betrachtet man die o. a. Statistik – nur von neun Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung eingelöst. Hauptamtliches Personal mit Migrationhintergrund ist also in den Einrichtungen kaum vertreten. Damit unterscheiden sich die Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung, wie bereits oben ausgeführt, nicht wesentlich von anderen Organisationen im Bereich Sozialer Dienste, Verwaltungen, psycho-sozialer Beratung etc. Die finanziellen Engpässe, die Einsparungen beim Personal und der Einstellungsstopp in vielen Einrichtungen deuten auch nicht auf eine absehbare Verbesserung der Lage hin. Die Familienbildung befindet sich in dem Dilemma, dass die Ansprüche, die von außen an sie herangetragen werden (z. B. durch den PISA-Schock ausgelöst), immer weiter wachsen, aber die personelle Ausstattung mit hauptamtlichen pädagogischen Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen eher abnimmt. Eine Arbeit, die einen hohen Grad an Professionalisierung verlangt, ist allerdings nur eingeschränkt mit nebenberuflichem Personal möglich. Hohe Fluktuation und unsichere Arbeitsbedingungen erschweren eine systematische Fortbildung und Personalentwicklung. Besser sieht die Situation beim nebenamtlichen pädagogischen Personal aus.

VI.5.2 Nebenberufliches Personal

Auf die Frage nach der Anzahl der nebenamtlich tätigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen antworteten ebenfalls 36 Einrichtungen. Tab. 6 zeigt die Ergebnisse.

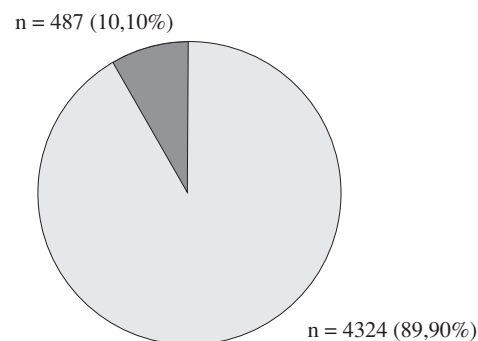
Tab. 6: Anzahl der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt und mit Migrationshintergrund

		Anzahl der nebenberuflich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt	Davon mit Migrationshintergrund
N	Gültig	36	35
	Fehlend	5	6
Mittelwert		133,6389	13,9143
Median		108,0000	10,0000
Modus		100,00(a)	2,00
Standardabweichung		102,67679	17,14535
Varianz		10542,523	293,963
Spannweite		444,00	95,00
Minimum		6,00	,00
Maximum		450,00	95,00
Summe		4811,00	(= 10,10%) 487,00

(a) Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Die Tabelle zeigt einen Durchschnitt von 133,64 nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter pro Einrichtung. Demnach sind mindestens sechs und höchstens 450 nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei einer Einrichtung beschäftigt. Der Durchschnitt der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund beträgt 13,91 pro Einrichtung. Hier bewegen sich die Angaben zwischen keinem (Minimum) und 95 nebenamtlich Beschäftigten mit Migrationshintergrund (Maximum). Die Summe der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter aller 36 Einrichtungen beträgt 4811, davon 487 (10,10%, n = 35) mit Migrationshintergrund.

Abb. 2: Anteil der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund (n = 4811)



Zwei von 36 Einrichtungen (4,9%) gaben an, keine nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund zu beschäftigen.

Tab. 7 zeigt die genannten Staatsangehörigkeiten der nebenamtlichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen.

Tab. 7: Staatsangehörigkeiten der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter

	N		Mittelwert	Minimum	Maximum
	Gültig	Fehlend			
Iranisch	35	6	,0286	,00	1,00
Peruanisch	34	7	,0000	,00	,00
Libanesisch	35	6	,0286	,00	1,00
Polnisch	32	9	,3750	,00	6,00
Russisch	29	12	,5862	,00	4,00
Italienisch	33	8	,3030	,00	3,00
Türkisch	28	13	3,6071	,00	12,00
Portugiesisch	35	6	,0286	,00	1,00
Chilenisch	35	6	,1429	,00	2,00
Marokkanisch	33	8	,0909	,00	1,00
Japanisch	35	6	,0286	,00	1,00
Ehem. jugoslawisch	35	6	,2571	,00	2,00
Finnisch	35	6	,0286	,00	1,00
Französisch	34	7	,1471	,00	3,00
Indisch	35	6	,0571	,00	1,00
Thailändisch	35	6	,0286	,00	1,00
Rumänisch	35	6	,0571	,00	1,00
Griechisch	35	6	,1143	,00	2,00
Englisch	35	6	,2000	,00	2,00
Koreanisch	35	6	,0286	,00	1,00
Kongolesisch	35	6	,0286	,00	1,00
Irakisch	34	7	,0588	,00	2,00
Irish	35	6	,0286	,00	1,00
USamerikanisch	35	6	,0571	,00	1,00
Madagassisch	35	6	,0286	,00	1,00
Vietnamesisch	35	6	,0286	,00	1,00
Ungarisch	35	6	,0286	,00	1,00
Indonesisch	34	7	,0294	,00	1,00
„Arabisch“ ²⁰	34	7	,1471	,00	5,00
Chinesisch	35	6	,0857	,00	1,00
Ukrainisch	34	7	,0294	,00	1,00
Israelisch	35	6	,0286	,00	1,00
Niederländisch	34	7	,0294	,00	1,00
Palästinensisch	35	6	,0286	,00	1,00
Litauisch	34	7	,0000	,00	,00
Spanisch	35	6	,1714	,00	2,00
unbekannt	33	8	2,8182	,00	39,00

Tab. 7 zeigt: die meistgenannten Staatsangehörigkeiten der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter (in der Reihenfolge der Durchschnittswerte) sind: türkisch (Durchschnitt = 3,61/Maximum = 12), russisch (Durchschnitt = 0,59/Maximum = 4), polnisch (Durchschnitt = 0,38/Maximum = 6), italienisch (Durchschnitt = 0,30/Maximum = 3), französisch (Durchschnitt = 0,15/Maximum = 3) und „arabisch“ (Durchschnitt = 0,15/Maximum = 5).

Zunächst einmal ist die Vielfalt der hier angegebenen Nationalitäten (ca. 36) überraschend, die die Heterogenität der in Deutschland lebenden Zugewanderten widerspiegelt. Korrespondierend zu der am häufigsten in Nordrhein-Westfalen vertretenen Staatsangehörigkeit haben auch die meisten Kursleiter und Kursleiterinnen einen türkischen Hintergrund. Dann folgen zwei Angaben (polnisch und russisch), die mit den Ländern in Verbindung zu bringen sind, aus denen viele der Spätaussiedler kommen.

²⁰ Staaten mit Arabisch als Verkehrssprache (Bezeichnung aus den Antworten übernommen)

Es ist anzunehmen, dass das nebenberufliche Personal in der Regel als Mittler zwischen den Migrantengruppen und den Institutionen eingesetzt wird und daher die Muttersprache der Betroffenen sprechen sollte. Deshalb werden gerade in den Zielgruppenprogrammen bevorzugt Kursleitungen mit dem entsprechenden kulturellen Hintergrund eingesetzt.

VI.6 Veranstaltungen

VI.6.1 Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmetage

Tab. 8 zeigt die deskriptiven Statistiken für die Anzahl der Veranstaltungen insgesamt (Angaben von 31 Einrichtungen), die Anzahl der Unterrichtsstunden (Angaben von 33 Einrichtungen) und die Anzahl der Teilnahmetage (Angaben von 19 Einrichtungen).

Tab. 8: Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmetage

		Anzahl der in der Einrichtung angebotenen Veranstaltungen insgesamt	Anzahl der Unterrichts- stunden	Anzahl der Teilnahmetage
N	Gültig	31	33	19
	Fehlend	10	8	22
Mittelwert		486,6452	11201,7091	1419,2632
Modus		294,00	88,00(a)	44,00(a)
Standardabweichung		441,40734	11926,45253	2648,63367
Minimum		3,00	88,00	44,00
Maximum		1500,00	64006,00	11856,00
Summe		15086,00	369656,40	26966,00

(a) Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Auf die Frage nach der Anzahl der in der Einrichtung angebotenen Veranstaltungen antworteten 31 Einrichtungen. Im Durchschnitt werden 486,65 Veranstaltungen angeboten, mindestens drei und höchstens 1500. Die durchschnittliche Anzahl der Unterrichtsstunden ($n = 33$ Einrichtungen) beträgt 11201,71, wobei der niedrigste Wert bei 88 und der höchste Wert bei 64006 Unterrichtsstunden liegt. 19 Einrichtungen beantworteten die Frage nach der Anzahl der Teilnahmetage. Es werden durchschnittlich 1419,26 Teilnahmetage angeboten, und zwar zwischen 44 (Minimum) und 11856 (Maximum).

Tab. 9: Veranstaltungen, Unterrichtsstunden und Teilnahmetage für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund und mit interkulturellem Konzept

	N		Mittelwert	Modus	Standard- abweichung	Minimum	Maximum	Summe
	Gültig	Fehlend						
Anzahl der zielgruppenspezifischen Veranstaltungen (im Studienjahr 2004) für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund (Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, Aussiedler etc.)	33	8	21,5152	6,00	36,37489	1,00	201,00	710,00
Anzahl der Ustd. der Angebote für Migranten	31	10	789,3387	120,00(a)	1411,62237	6,00	7369,00	24469,50
Anzahl der im Jahr 2004 angebotenen Veranstaltungen mit interkulturellem Konzept, die sich gleichermaßen an alle deutschen Eltern und Familien sowie Eltern und Familien mit Migrationshintergrund wenden	24	17	52,8750	1,00	111,54890	,00	434,00	1269,00
Anzahl der Ustd. der interkulturellen Angebote	20	21	914,5000	64,00	2017,48479	,00	8493,00	18290,00
Anzahl der Teilnahmetage der interkulturellen Angebote	7	34	95,2857	,00(a)	80,10975	,00	250,00	667,00

(a) Mehrere Modi vorhanden. Der kleinste Wert wird angezeigt.

Die Summe der Anzahl der zielgruppenspezifischen Veranstaltungen (im Studienjahr 2004) für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund betrug 710 bei einem durchschnittlichen Angebot von 21,52 Veranstaltungen pro Einrichtung (n = 33 Einrichtungen). Die entsprechende durchschnittliche Anzahl der Unterrichtsstunden belief sich auf 789,33 (n = 31 Einrichtungen).

Die Anzahl der im Jahr 2004 angebotenen Veranstaltungen mit interkulturellem Konzept, die sich gleichermaßen an alle deutschen Eltern und Familien sowie Eltern und Familien mit Migrationshintergrund wandten, betrug durchschnittlich 52,88 (n = 24 Einrichtungen), bei einer durchschnittlichen Anzahl von 914,5 Unterrichtsstunden pro Einrichtung (n = 20 Einrichtungen) und durchschnittlich 95,29 Teilnahmetagen (n = 7 Einrichtungen).

Insgesamt boten alle Einrichtungen zusammen 1979 zielgruppenspezifische und interkulturelle Veranstaltungen an. Dies entspricht 13% des Gesamtangebots von 15086 Veranstaltungen (vgl. Tab. 9).

Gemessen am Gesamtangebot von 15.086 Veranstaltungen beträgt der prozentuale Anteil der zielgruppenspezifischen Veranstaltungen 4,7% und der Anteil der interkulturellen Angebote 8,4%.

13% aller Veranstaltungen im Jahr 2004, verteilt auf 33 Einrichtungen, richteten sich folglich an Familien mit Migrationshintergrund. Bereits die Aufstellung in Tabelle 2 hat gezeigt, dass die migrationsspezifischen Angebote der Familienbildung regional sehr ungleichmäßig verteilt sind. Die oben aufgeführten Daten bringen zum Ausdruck, dass zielgruppenspezifische bzw. interkulturelle Angebote eher ein Randsegment in der Familienbildung darstellen. Einem marginalen Angebot steht allerdings ein wachsendes Potenzial an möglichen Nutzern und Nutzerinnen der Familienbildung gegenüber, denn die Migrantenbevölkerung kann inzwischen nicht mehr als verschwindende Minderheit oder Randgruppe behandelt werden. Insofern wird eine zentrale Zukunftsaufgabe der Familienbildung darin bestehen, die Angebots-

struktur an die Bedarfslagen und Bedürfnisse der Bevölkerung mit Migrationshintergrund anzupassen. Noch dringlicher wird eine solche Umstellung im Hinblick auf Prognosen von Bevölkerungswissenschaftlern, die einen weiteren prozentualen Zuwachs der Migrantenpopulation voraussagen.

VI.6.2 Mit Kooperationspartnern durchgeführte Veranstaltungen

Zu der Frage nach der Anzahl der mit Kooperationspartnern durchgeführten Veranstaltungen machten 24 Einrichtungen Angaben. Die Gesamtsumme betrug 128 Veranstaltungen, im Durchschnitt wurden 5,33 Veranstaltungen in Kooperation mit anderen Organisationen durchgeführt, wobei sich die Anzahl der Veranstaltungen zwischen null und 26 bewegte. Dies entspricht ca. einem Prozent aller durchgeführten Veranstaltungen insgesamt. Kooperation und Vernetzung sind allerdings wichtige Strategien, um zugewanderte Familien zu erreichen – das ergaben auch die Interviews mit den Hauptamtlichen Pädagogen und Pädagoginnen. Insofern wird der Aufbau und die Erweiterung funktionierender Netzwerke für die künftige Arbeit eine wichtige Rolle spielen.

Tab. 10: Anzahl der mit anderen Partnern durchgeführten Veranstaltungen

N	Gültig	24
	Fehlend	17
Mittelwert		5,3333
Median		3,0000
Modus		1,00
Standardabweichung		6,34286
Varianz		40,232
Minimum		,00
Maximum		26,00
Summe		128,00

VI.6.3 Ausgefallene Veranstaltungen

Tab. 11: Anzahl der ausgefallenen Veranstaltungen im Bereich der zielgruppenspezifischen/interkulturellen Angebote

N	Gültig	23
	Fehlend	18
Mittelwert		4,1739
Modus		,00
Standardabweichung		5,09592
Minimum		,00
Maximum		21,00
Summe		96,00

Hierzu machten 23 Einrichtungen Angaben. Insgesamt fielen, wie Tab. 11 zeigt, 96 Veranstaltungen aus, die entweder zielgruppenspezifisch oder interkulturell ausgerichtet waren. Das entspricht einem Durchschnittswert von 4,17, dies dürfte etwa 5% der angebotenen Veranstaltungen in diesem Bereich entsprechen.

Als Gründe wurden zu geringe Teilnahmezahlen und eine Konkurrenzsituation mit anderen Organisationen, die interkulturelle Veranstaltungen anbieten, genannt. Darüber hinaus: Unzureichende Ausdauer der Teilnehmer und Teilnehmerinnen, schwierige Teilnehmeransprache, zu hohe Teilnehmerentgelte, Schwierigkeiten, eine entsprechende Kursleitung zu rekrutieren und mangelhafte personelle Ressourcen.

VI.6.4 Gebührennachlass

Tab. 12 zeigt die Häufigkeiten der Migrantinnen und Migranten, die einen Gebührennachlass erhalten haben.

Tab. 12: Anzahl der Migranten und Migrantinnen, die Gebührennachlass bekommen haben

Anzahl der Migrantinnen und Migranten mit Gebührennachlass		Einrichtungen Häufigkeit	Gültige Prozent
Gültig	6	1	5,88
	25	1	5,88
	31	1	5,88
	39	1	5,88
	48	1	5,88
	50	1	5,88
	105	1	5,88
	177	1	5,88
	386	1	5,88
	482	1	5,88
	alle	7	41,20
	Gesamt	17	100,00
Fehlend	Gesamt	23	58,50
Gesamt		41	100,00

Auf diese Frage haben 17 Einrichtungen geantwortet. Alle Einrichtungen, die geantwortet haben, gaben Gebührennachlässe an. Sieben Einrichtungen geben sogar an, dass alle Migranten und Migrantinnen einen Gebührennachlass bekommen haben (ohne die Zahl zu spezifizieren). Die Spannweite der Angaben in absoluten Zahlen liegt zwischen sechs und 482 Migranten und Migrantinnen, die einen Gebührennachlass bekommen haben. Aus diesen Zahlen geht hervor, dass von den hier erfassten 41 Einrichtungen, die in der Migrationsbildungsarbeit tätig sind, 17 Einrichtungen (41%) Gebührennachlass gewähren und damit die durchschnittlich niedrigeren Einkommen der zugewanderten Familien auch bei der Gebührengestaltung berücksichtigen (siehe Kapitel III.2). Die Ermäßigung der Teilnehmerentgelte bedeutet zugleich Mindereinnahmen und führt zu einem ungünstigeren Verhältnis von Kosten und Einnahmen. Auch das ist bei der Planung von Angeboten für Eltern mit Migrationshintergrund zu berücksichtigen, dass sie in der Regel mit einem hohen Zuschussbedarf verbunden sind.

VI.6.5 Kinderbetreuung

21 Einrichtungen machten Angaben zu der Frage, ob sie Veranstaltungen im Migrationsbereich mit Kinderbetreuung anbieten. Acht Einrichtungen (38,1%) gaben an, keine Kinderbetreuung in diesem Bereich anzubieten. Die Angaben der 13 restlichen Einrichtungen bewegten sich zwischen zwei und 61 Veranstaltungen mit Kinderbetreuung. Insgesamt wurden 180 Veranstaltungen mit Kinderbetreuung angeboten (im Durchschnitt 8,57, Median 2, Standardabweichung 17,03²¹). Tab. 13 zeigt die Angebote im Einzelnen.

²¹ Der Median ist der Wert einer Messreihe, der in der nach ihrer Größe geordneten Rangreihe die Reihe halbiert. Die Standardabweichung ist ein Maß für die Streuung.

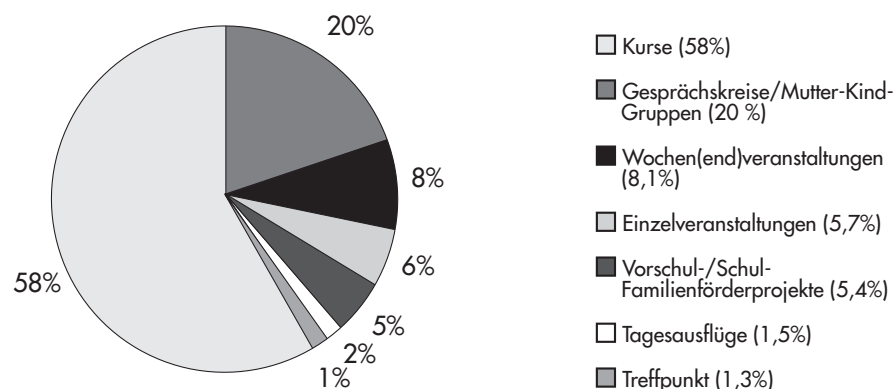
Tab. 13: Deskriptive Statistiken der Angebote mit Kinderbetreuung im Migrationsbereich

Anzahl der Veranstaltungen mit Kinderbetreuung		Anzahl der Einrichtungen	Prozent	Gültige Prozente
Gültig	0	8	19,5	38,1
	2	3	7,3	14,3
	3	2	4,9	9,5
	4	2	4,9	9,5
	6	2	4,9	9,5
	13	1	2,4	4,8
	20	1	2,4	4,8
	54	1	2,4	4,8
	61	1	2,4	4,8
	Gesamt	21	51,2	100,0
Fehlend	Gesamt	20	48,8	
Gesamt		41	100,0	

VI.6.6 Veranstaltungstypen

Die Veranstaltungen unterscheiden sich nach unterschiedlichen Angebotsformen. So dominieren mit 58% der Angebote Kurse, die meistens über ein Semester angelegt sind, also im Vergleich zu anderen Veranstaltungstypen eher zu den längerfristigen Angeboten gehören. Im Rahmen der Kursangebote haben die Kurse im Bereich Deutsch als Fremdsprache (u. a. Integrationskurse) einen quantitativ hohen Anteil. An zweiter Stelle folgen mit 20% Gesprächskreise und Mutter-Kind-Gruppen.²² Mit unter 10% sind Veranstaltungstypen vertreten wie: Wochen(end)veranstaltungen (8,1%), Einzelveranstaltungen (5,7%), Vorschul-/Schul-/Familienförderprojekte (5,4%), Tagesausflüge (1,5%) und Treffpunkte (1,3%).

Abb. 3: Veranstaltungstypen (Anteil am Gesamtveranstaltungsangebot in %)



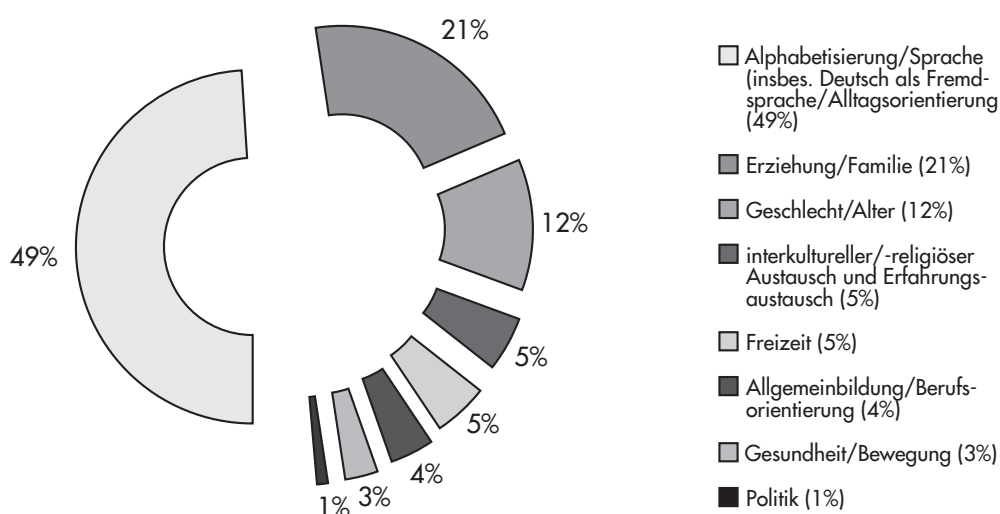
²² Die Mutter-Kind-Gruppen und Familienförderprojekte sind ein für die Familienbildung typisches Veranstaltungsangebot, das sich an zentrale Adressaten der Familienbildung wendet. Sie werden in den Programmen der Familienbildung mit verschiedenen Themen angeboten.

VI.6.7 Veranstaltungsthemen

Bei den Veranstaltungsthemen werden Themen bzgl. Sprache und Spracherwerb (Deutsch als Fremdsprache und Alphabetisierung) an erster Stelle genannt. 49% des Themenangebots fallen unter diese Rubrik. Diese Angaben entsprechen den im Berichtssystem Weiterbildung IX dokumentierten Ergebnissen. Demnach beteiligen sich im Bereich der allgemeinen Weiterbildung „Ausländer nach wie vor besonders häufig an Maßnahmen im Themengebiet ‚Sprachen‘“ (BSW IX 2004, 43). Da der Erwerb der deutschen Sprache eine Schlüsselqualifikation im Hinblick auf die Bewältigung von Alltagssituationen darstellt und eine Voraussetzung, um auch an anderen Angeboten der Eltern- und Familienbildung partizipieren zu können, ist es nicht verwunderlich, dass hier ein Schwerpunkt gesetzt wird. 66% der befragten Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter bestätigten im Verlauf der qualitativen Interviews, dass Sprachkurse ein besonders erfolgreiches Angebot seien und vielfach einen Einstieg in das Regelangebot der Eltern- und Familienbildung ermöglichen.²³ Insbesondere Ehepartner und -partnerinnen, die im Rahmen der Familienzusammenführung nachzögen, würden zu 50% die Angebote nutzen, d. h., „dass, wenn sie zum Zwecke der Familienzusammenführung und der Heirat kommen, sind sie wenige Jahre später dann auch Väter oder Mütter, und insofern kommt da sowohl der Familienbildung verstärkt eine Bedeutung zu als auch der Sprachförderung, damit sich die Fehler der letzten 50 Jahre nicht einfach fortsetzen.“ (Interview 13)

Mit einem gewissen Abstand folgen dann die Themenbereiche „Erziehung/Bildung/Familie“, die 21% des Themenangebots ausmachen, und Themen, die mit „Geschlecht und Alter“ (12%) zu tun haben. Mit unter 10% sind die Themen: „Interkultureller/interreligiöser Austausch und Erfahrungsaustausch“ (5%), „Freizeit“ (5%), „Allgemeinbildung/Berufsorientierung“ (4%), „Gesundheit/Bewegung“ (3%) und auf dem letzten Rang „Politik“ mit 1% vertreten.

Abb. 4: Veranstaltungsthemen (Angebote in %)



²³ Eine im Juni 2006 vom BAMF veröffentlichte Teilnehmerbefragung im Rahmen der Integrationskurse kommt u.a. zu dem Ergebnis, dass die Kursthemen Arbeitsplatzsuche (82,1%), Gesundheit/Ernährung (75,3%), Wohnen (72,5%), Alltag/Kontakte (70,3%), Ausbildungsplatzsuche/Bewerbung (68,2%), Schule/Ausbildungssystem (67%), Berufliche Qualifizierung/Berufswegplanung (65,1%), Familie/Erziehung/Geschlechterrolle (64,8%), Freizeitaktivitäten (63,1%) und Umgang mit Geld (62,6%) am häufigsten gewünscht werden (BAMF 2006, 21). Diese Themen bieten auch Anknüpfungspunkte für Anschlussangebote in der Familienbildung.

VI.6.8 Ziele

Auf die Frage nach den pädagogischen Zielen, die mit den zielgruppenspezifischen Veranstaltungen verfolgt werden, antworteten die Befragten unter Bezugnahme auf das jeweilige Themenangebot. In diesem Zusammenhang wurden insbesondere die Ziele zu den am häufigsten vertretenen Themenangeboten genannt: Sprache/Spracherwerb und Erziehung/Familie. Bei den Kursen im Bereich Deutsch als Fremdsprache wurden folgende Ziele hervorgehoben:

- Vermittlung der Schlüsselqualifikation Deutsch als Fremdsprache zur Bewältigung von Alltagssituationen
- Sprachförderung in Verbindung mit Themen der Eltern- und Familienbildung
- Förderung der sozialen Integration durch Sprache
- Förderung der sprachlichen Kompetenz der Mütter, damit diese ihre Kinder angemessener unterstützen können
- Über die Vermittlung von sprachlichen Kompetenzen die Voraussetzungen für die Kontaktaufnahme zu Deutschen herstellen
- Im Hinblick auf Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund, die einer besonderen Förderung bedürfen, wird als Ziel benannt: Erweiterung des Wortschatzes und Überwindung von Sprachhemmungen

Eine Befragte weist auf die persönlichkeitsstärkende und -stabilisierende Wirkung der Sprachkurse hin: „Und ein wichtiger Nebeneffekt oder der Haupteffekt ist, das Selbstwertgefühl dieser Frauen zu stärken. Grad dabei, dass sie sich Mut machen, auch Deutsch zu sprechen, auch wenn’s nicht perfekt ist, auch wenn’s ein paar Brocken sind, also Kontakt aufzunehmen, sich nicht zu isolieren. Und wir können schon sagen, dass doch immer einige Frauen dann den Mut finden, doch zu weiterführenden Sprachkursen zu gehen, also wirklich auch in die Integrationskurse zu gehen. (...) Das niedrigschwellige Angebot stärkt die Frauen.“ (Interview 10/11)

Im Hinblick auf die Themen „Erziehung/Familie“ werden u. a. als Ziele benannt:

- Soziale Integration fördern
- Erziehungsfähigkeit der Eltern stärken
- Familienkonflikte erkennen und lösen lernen
- Eltern bei der Wahrnehmung ihres Erziehungsauftrags und in ihrer elterlichen Kompetenz zu stärken, Vorbildfunktion der Eltern bewusst machen
- Frühpädagogische Hilfe leisten
- Erfahrungsaustausch mit anderen Müttern ermöglichen
- Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Werten und Normen der Aufnahmegesellschaft ermöglichen
- Verunsicherung im Hinblick auf Erziehungsziele, -normen und -stile abbauen
- Anregungen zu gemeinsamen Aktivitäten (z. B. zum gemeinsamen Spiel in der Familie) geben
- Schulische Sprachförderung mit Elternarbeit verbinden
- Entwicklung der Kinder angemessen fördern lernen
- Vermittlung der Bedeutung von Bildung für das schulische Vorankommen
- Wertevermittlung

Einige Einrichtungen bieten Projekte an, mit denen ein Bündel von Zielsetzungen erreicht werden soll:

„FAST – Family And School Together“ – Ein Förderprojekt für Familien

Mit dem in den USA entwickelten Programm werden Familien angesprochen, deren Kind(er) im Leistungs- und Verhaltensbereich in der Schule gefördert werden sollen. Dieses Programm, das von einem Team aus Schule, Elternschaft, Jugendhilfe und Familienbildung durchgeführt wird, nimmt die Familien und deren Kontakte insgesamt in den Blick. Ziel ist es, den aktiven und positiven Umgang von Eltern und Kindern sowie die Einbindung der Familien in ihr soziales Umfeld zu unterstützen. Gespräche, gemeinsames Spiel und neue Rituale, die zu Hause umgesetzt werden können, stehen auf dem Programm.

Qualifizierung für das Förderprojekt „FuN“

FuN („Familie und Nachbarschaft“) ist ein präventives Förderprogramm der Familienbildung. Es wurde in Anlehnung an das amerikanische „FAST-Programm“ vom Institut für präventive Pädago-

gik in Kooperation mit dem Landesinstitut für Qualifizierung entwickelt. Dieses Programm fördert die Erziehungs- und Mitwirkungskompetenz von Eltern und wird von hierfür qualifizierten Teams aus Familienbildung und Kindertageseinrichtungen geleitet.

Schulprojekt – „Meine Mama lernt Deutsch!“

Projekt für ausländische Mütter und ihre Kinder

In diesem Projekt erwerben Mütter und ihre Schulkinder die Grundkenntnisse der deutschen (Alltags-)Sprache. Dies geschieht inhaltlich verbunden mit Themen, die für die Familien wichtig sind: Das Schulleben in Deutschland, Hausaufgaben, Elternmitwirkung und weitere Fragen des Schulalltages. Jüngere Geschwisterkinder werden während der Kurszeit in einem eigenen Raum betreut.

Mit dem Kurs „Starke Eltern Starke Kinder“ will man:

- die elterlichen Erziehungskompetenzen stärken,
- Informationen über Bildungseinrichtungen für Kinder und Jugendliche (Kindertagesstätten, Schulen, Berufsschulen etc.) vermitteln,
- Fördermöglichkeiten für Kinder und Jugendliche (Sprachkurse, Nachhilfe, Hausaufgabenbetreuung, Förderunterricht) schaffen sowie
- allgemeine Bildung an Eltern (Alltagsintegrationskurs) vermitteln.

Mit dem Projekt „Alltagsintegration für erwachsene SpätaussiedlerInnen“ werden folgende pädagogischen Ziele verfolgt:

- Informationsvermittlung und Training im Umgang mit Behörden, Betrieben und anderen relevanten Institutionen,
- Kontaktaufnahme/Kommunikation mit den anderen Beratern im Wohnviertel und Pflege dieser Kontakte,
- Bedarfsanalyse für die Ausübung ehrenamtlicher Tätigkeit durch Spätaussiedler und Hilfe bei der Vermittlung in ehrenamtliche Tätigkeiten,
- Hilfestellung und Begleitung zur Aufnahme einer Tätigkeit auf dem ersten Arbeitsmarkt.

Rucksackprojekt

Für die Mütter aus Einwandererfamilien ist der Austausch mit anderen Frauen in den Müttergruppen oder Mutter-Kind-Gruppen eine Möglichkeit, offen über Probleme und Schwierigkeiten zu reden. Sie können ihrer Verunsicherung bei widersprüchlich empfundenen Erziehungsmodellen Ausdruck verleihen. Gemeinsam können sie mit anderen Müttern ihre jeweiligen Sichtweisen austauschen und über die Referentin oder die Stadtteilmutter an Institutionen wie die Familienbildung oder die Schule weitergeben.

Die Förderung von gemeinsamen Aktivitäten in der Familie, beispielsweise das gemeinsame Spiel, soll als wichtige Möglichkeit für die gesamte Familie erlebt werden, unterschiedlichste Fertigkeiten und Fähigkeiten im kognitiven, emotionalen und sozialen Bereich zu erlernen bzw. zu trainieren. Angebote an die Erwachsenen – etwa beim Bildungswochenende – sind interkulturelle Spiele, kooperative Spiele, Würfelspiel mit Themenkarten zu schulischen Fragestellungen oder Rollenspielkarten, die eine Diskussion über eigene Einstellungen oder kulturell geprägte Einstellungsmuster anregen sollten. Aber auch für den Austausch über aktuelle Fragen, Probleme in der Erziehung, in der Schule wird genügend Raum in den Gruppen gegeben.

Rucksack in der Grundschule

„Rucksack in der Grundschule“ verbindet schulische Sprachförderung mit der Arbeit mit Eltern. Beide Institutionen – die Schule und die Familie – tragen zur Entwicklung und Förderung der Kinder bei und koordinieren ihre Anstrengungen miteinander, um die Kinder aus Einwandererfamilien in ihrer Persönlichkeitsentwicklung, insbesondere in der sprachlichen und der schulischen Entwicklung ganzheitlich zu fördern.

Die Elternbildung umfasst:

- Die Qualifizierung von Migrantenmüttern zu Gruppenleiterinnen, den so genannten Stadtteilmüttern,
- Rucksack-Müttergruppen unter Anleitung durch die Stadtteilmütter in den Projektschulen,
- ein Mutter-Kind-Programm „Rucksack II“ für zu Hause.

Die schulische Arbeit umfasst:

- parallel zu der Arbeit der Mütter die Förderung in der Zweitsprache Deutsch im Rahmen eines koordinierten Sprachlernkonzepts, bei dem sich der Klassenunterricht, der Förderunterricht in Deutsch als Zweitsprache und der Muttersprachenunterricht aufeinander ausrichten und
- die Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Ein bedeutsamer Anteil im Konzept ist die Thematisierung von Erziehungsfragen und damit die gezielte Förderung von elterlichen Kompetenzen beispielsweise durch Themen wie „Kindern Grenzen setzen“, „Sexualerziehung in der Schule und Familie“, „Unterschiede und Gemeinsamkeiten der Religionen“. Entsprechende Materialien sind vorbereitet worden, sie werden mit den Müttern besprochen und für die häuslichen Aktivitäten mitgegeben.

Bei der Auswertung von allen interkulturellen Veranstaltungen wurden folgende interkulturelle/interreligiöse Zielsetzungen erfasst:

- Wechselseitiges Kennenlernen der jeweiligen Religionen/Kulturen,
- Toleranz erfahren und einüben,
- kulturelle Unterschiede im Familienvergleich erkennen,
- gegenseitige Wertschätzung erfahren,
- Selbst- und Nachbarschaftshilfe im Quartier fördern,
- 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.

Allerdings plädieren die Befragten auch immer wieder für realistische Zielsetzungen und eine Haltung, die sich mit Erfolgen im Zuge eines kleinschrittigen Prozesses zufrieden gibt und dabei sensibel für die Bedürfnisse der Teilnehmenden bleibt: „Wenn man sagt ‚Integration‘, dann ist das ja immer ein hohes Ziel! Aber welche Schritte sind nötig für eine Frau, und wie weit will sie sich auch integrieren? Also ich glaub, das muss man sehr genau an den Bedürfnissen der Teilnehmer entlang buchstabieren und nicht an den Bedürfnissen der Mehrheitsgesellschaft. Ich glaub, das funktioniert nicht und wenn es halt lange dauert, dauert’s halt lange, aber was wichtig ist, das sind ihre Lernschritte.“ (Interview 11/12)

Darüber hinaus werden die Wirksamkeit der Arbeit und der Bildungserfolg an einer verstärkten gesellschaftlichen Partizipation gemessen: „Wenn man jetzt mal guckt nach Indikatoren einer gelungenen Integration, kann man schon einfach sagen, wenn in den Vorständen dieser Vereine immer mehr Frauen aus unseren Kursen sind, denke ich, ist es schon eine sehr gelungene Integration in der Gestalt, dass die sagen, wir fühlen uns hier verantwortlich für das, was passiert, und immer mehr Frauen gehen in andere Bereiche wie an die M.-S.-Schule, um einen Schulabschluss nachzumachen.“ (Interview 10/11)

VI.7 Zielgruppen

Was die Zusammensetzung der Zielgruppen angeht, lassen sich keine verlässlichen Angaben machen, da die Einrichtungen keine Teilnehmerstatistiken führen, die die Nationalität oder den Migrationshintergrund als Merkmal erheben.

Nur 5 Einrichtungen geben an, eine Statistik über die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund zu führen. 8 bis 9 Einrichtungen machen Angaben bzw. nehmen eine Einschätzung vor, wie sie die Verteilung auf die verschiedenen Nationalitäten ungefähr bestimmen würden. Daraus geht hervor, dass hauptsächlich Kursteilnehmerinnen und Kursteilnehmer türkischer, russischer und spanischer Nationalität die Einrichtung besuchen. Tab. 14 zeigt die Verteilung der prozentualen Anteile.

Tab. 14: Ungefähre Verteilung der Migranten auf Nationalitäten (in Prozent)

Nationalitäten der Teilnehmenden	Anzahl der Einrichtungen (N)		Durchschnitte der Prozentangaben
	Gültig	Fehlend	
türkisch	9	32	57,244
russisch	8	33	14,563
spanisch	8	33	11,750
marokkanisch	8	33	2,375
italienisch	8	33	1,250
jugboskroa	8	33	1,188
polnisch	8	33	1,000
griechisch	8	33	,500
portugiesisch	8	33	,000
rumänisch	8	33	,000
sonstige	8	33	7,725

Der durchschnittliche geschätzte Anteil an Aussiedlern und Aussiedlerinnen beträgt 3,55%.

Bei den qualitativen Interviews wies ein Drittel der Interviewten darauf hin, dass vor allem die große Gruppe der türkischen Familien am besten erreichbar sei, während kleinere Minoritätengruppen nur sehr schwierig anzusprechen seien. In manchen Einrichtungen habe man sich auf die Gruppe der Spätaussiedler konzentriert.

Einen weiteren Hinweis auf die avisierten Zielgruppen geben die in den Programmen bei den Veranstaltungen aufgeführten Zielgruppen, die sich nach unterschiedlichen Kriterien aufschlüsseln lassen: Staatsangehörigkeit, Rechtsstatus, Geschlecht, Alter, Generation, Familienrolle, Religionszugehörigkeit, Sozialraum, Muttersprache, Deutschkenntnisse und Beruf. Die unten aufgelisteten Zielgruppen spiegeln das breite Spektrum unterschiedlichster Gruppen innerhalb der Migrantengeneration wider und können auch als ein Reflex auf die tatsächlich existierende ethnisch pluriforme Gesellschaftstruktur verstanden werden. Auffallend ist, dass insbesondere Frauen und Mütter angesprochen werden, während Männer selten explizit genannt werden. Auch die interkulturellen Angebote werden vorwiegend für Frauen angeboten. Damit unterscheiden sich diese Angebote nicht wesentlich von der in der Familienbildung gängigen Zusammensetzung der Teilnehmenden. So konstatieren Schiersmann u. a. in ihrer Untersuchung (1998, 109): „Als nicht besonders überraschend einzustufen ist das Ergebnis, dass die Männer als Teilnehmer nach wie vor eine Minderheit darstellen, in unserem Sample 7% (N=2845).“ Auch bei den qualitativen Interviews im Rahmen der vorliegenden Untersuchung haben 26% der befragten hauptamtlich tätigen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen darauf hingewiesen, dass wenige Ehemänner erreicht würden. Lediglich im Rahmen von Familienseminaren, die an Wochenenden durchgeführt werden, würden Väter erreicht.

Bei den Altersgruppen werden zwar Kinder und Jugendliche über verschiedene Angebote angesprochen, kaum aber ältere Migranten und Migrantinnen. Hier besteht ein eindeutiger Nachholbedarf. Was die Familienphasen betrifft, werden die Angebote vor allem für Eltern in der frühen und mittleren Phase der Elternschaft ausgeschrieben bis zum Abschluss der Grundschule der Kinder. Hier wird das Augenmerk u. a. auf die Übergänge gelegt, in denen sich die Kinder befinden: der Eintritt in den Kindergarten, der Übergang in die Grundschule und der Übergang in weiterführende Schulen des Bildungssystems. Weniger vertreten sind Angebote für Eltern mit Säuglingen.

Was die Migrations- und Akkulturationsphasen angeht, geht es vielen Einrichtungen darum, insbesondere die Neuzugewanderten sowie die Migranten und Migrantinnen ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen anzusprechen. Außerdem werden häufig Frauen mit Migrationshintergrund genannt, die eine Sprache mit einer anderen als der lateinischen Ausgangsschrift sprechen und daher im Hinblick auf die lateinische Schrift alphabetisiert werden müssen. Manche Frauen haben in ihren Herkunftsländern nicht oder nur wenige Jahre die Schule besucht und müssen manchmal auch in ihrer Muttersprache alphabetisiert werden.

Beim Merkmal Religion dominieren eindeutig Muslime, die für den christlich-islamischen Dialog geworben werden sollen.

Schließlich wenden sich Veranstaltungen noch an Zielgruppen in bestimmten Sozialräumen. Dabei handelt es sich häufig um soziale Brennpunkte oder segregierte Quartiere mit Zielgruppen in prekären Lebenslagen.

Zielgruppen: nach bestimmten Kriterien (gemäß Ankündigungstext in der Ausschreibung)

Staatsangehörigkeit:

z. B. Türkei, Griechenland, Eritrea, Russland

Rechtsstatus:

Ausländer

Flüchtlinge

Aussiedler

Aussiedler aus den ehemaligen GUS-Staaten

Geschlecht (in Kombination mit Nationalität):

Deutsche und türkische Frauen

Türkische und arabische Frauen

Griechische Frauen

Migrantinnen

Arbeitssuchende Frauen

Frauen aus den ehemaligen GUS-Staaten

Männer und Frauen mit Migrationshintergrund

Generation/Geschlecht:

Mädchen ab 14 Jahren

Mädchen der 9. und 10. Klasse

Deutsch-russisch sprachige Kinder

Kinder mit Migrationshintergrund

Russland-deutsche Mädchen

Jugendliche mit Migrationshintergrund

Ältere Aussiedler

Seniorinnen mit Migrationshintergrund

Familie/Familienrolle in Kombination mit Nationalität/Migrationshintergrund:

Eltern/Familien mit Migrationshintergrund

Deutsche und türkische Eltern mit ihren Kindern

Eltern mit einjährigen Kindern, 2- bis 3-jährigen, 4-jährigen, 6- bis 11-jährigen Kindern

Eritreische Familien

Afrikanische Familien

Familien mit Kindern mit bes. Förderbedarf

Türkische Mütter mit Kindern im Alter von 1-4 Jahren

Türkische und deutsche Mütter mit Kindern von 1-3 Jahren

Türkische Mütter

Türkische, russische und griechische Mütter mit Kindern

Mütter aller Nationalitäten

Mütter mit Kindern unterschiedlicher Nationalitäten

Mütter mit Schulkindern

Religionszugehörigkeit:

Christen und Muslime

Jüdische Gemeindemitglieder und Deutsche

Muslimische Eltern

Christliche und muslimische Frauen

Muslimische Mädchen

Sozialraum:

Bewohner und Bewohnerinnen eines bestimmten Stadtteils
 Frauen aus einem sozialen Brennpunkt
 Familien im Umfeld von KiTa und Grundschule

Deutschkenntnisse/Muttersprachen ohne lateinische Ausgangsschrift:

Ausländer mit keinen oder geringen Deutschkenntnissen
 Mütter mit geringen und keinen Deutschkenntnissen
 Migrantinnen mit nicht lateinischer Ausgangsschrift

Beruf:

Berufseinsteiger mit Migrationshintergrund

VI.7.1 Zielgruppenansprache, Werbung und Öffentlichkeitsarbeit

Tab. 15: Werbemaßnahmen für die zielgruppenspezifischen und interkulturellen Veranstaltungen (Mehrfachnennungen möglich)

n = 41	Abs. Häufigkeiten	Rel. Häufigkeiten (Prozent)
Internet	24	58,5
Lokalradio	24	58,5
Ansprache durch Multiplikatoren	20	48,8
Persönliche mündliche Ansprache	19	46,3
Programmheft	17	41,5
Faltblätter in Landessprachen	15	36,6
Persönliches Anschreiben	11	26,8
Zeitungen	11	26,8
Sonstige*	6	14,6
Hausbesuch	4	9,8
Zeitungen in anderen Sprachen	2	4,9

*siehe im untenstehenden Text

Tab.15 zeigt die Angaben zu Werbemaßnahmen: die meistgenannten Wege mit je 58,5% waren Internet und Lokalradio, gefolgt von der Ansprache durch Multiplikatoren und Multiplikatorinnen (48,8%) und persönliche mündliche Ansprache (46,3%) sowie dem Programmheft (41,5%). Als sonstige Wege wurden genannt:

- Aushänge,
- Sprachkurse über ein städtisches Sprachnetzwerk, Ausländerbehörde, Informationsveranstaltungen,
- muttersprachliche Lehrkräfte, muttersprachliche Vereine,
- gezielte Kooperationen mit Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien,
- Kontakt zu Migrantenselbsthilfeorganisationen, Vereinen und Verbänden.

Die hier aufgelisteten Werbemaßnahmen sagen allerdings noch nichts über die Effizienz der einzelnen Werbeträger und -methoden aus. Das soll im Folgenden thematisiert werden.

Im Verlauf der qualitativen Interviews mit 18 hauptamtlich tätigen pädagogischen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen sowie Leitern/Leiterinnen von Familienbildungsstätten wurde die Frage gestellt, wie Eltern- und Familien mit Migrationshintergrund am besten erreicht würden. Dabei kam heraus, dass die beiden erstplatzierten, also die am häufigsten eingesetzten Werbemittel (Internet und Lokalradio) für die Erreichung von Eltern und Familien mit Migrationshintergrund offenbar keine große Rolle spielen. Auch das Programmheft, das von 41,5% der Befragten als Werbemittel angegeben wurde, und alle Printmedien stellen sich rückblickend als nicht so effizient heraus. Zu

diesem Ergebnis kam auch der Leiter einer Familienbildungsstätte in einer größeren Ruhrgebietsstadt, die in einem Stadtteil mit hohem Anteil türkischer Bevölkerung angesiedelt ist: „Wir haben 1999 ein ganz schockierendes Evaluierungsergebnis gehabt, das teuerste Werbemittel ist das Programm, das wir veröffentlichen müssen. Aus rechtlichen Gründen schon, aus förderungsrechtlichen Gründen, nur wir haben festgestellt, 80% unserer Teilnehmer sagen, sie kommen über **Mund zu Mund Propaganda**. Das hat uns dann doch sehr überrascht, dass wir dann also damals 15.000 DM für ein Werbemittel ausgeben, wo dann die Mehrheit unserer Teilnehmer bescheinigt, dass sie das nicht kennen, nicht brauchen.“ (Interview 8)

Erstaunlicherweise gilt dies nicht nur für Teilnehmende mit Migrationshintergrund. 41,9% aller Teilnehmenden der Familienbildung im Bundesgebiet kamen 1996 über „Empfehlungen“ von Freundinnen, Bekannten, Verwandten, dem eigenen Partner/der Partnerin, Ärzten oder einer Beratungsstelle. Nur 23,7% erfuhren durch das Programmheft von dem Angebot (Schiersmann 1998, 515).

Fast alle Befragten halten die persönliche Ansprache durch Personen, die das Vertrauen der Zielgruppe genießen, für den wichtigsten Weg, um Familien mit Migrationshintergrund zu erreichen. Die direkte Ansprache über Mittler/Multiplikatoren, durch seriöse Personen im Umfeld, die gleichzeitig über Kenntnisse in der Muttersprache und des sozio-kulturellen Kontextes der Betroffenen verfügen, sei ein viel versprechendes Instrument der Werbung. Im Rahmen des „Rucksackprojekts“ in Essen (siehe Kap. VIII.4) erfüllen die Stadtteilmütter eine solche Funktion, im Konzept M.Ost (AWO Düsseldorf) ehrenamtlich arbeitende Spätaussiedler und -aussiedlerinnen aus Osteuropa. Eine besondere Rolle spielen dabei Personen mit hohem sozialen Ansehen im Milieu der Zielgruppe (z. B. Autoritäten wie Lehrer/hoca/Vereinsvorsitzende). Manchmal erfolgt eine Ansprache auch über Teilnehmer und Teilnehmerinnen in laufenden Kursen oder engagierte Eltern aus Kindergarten/Schule, die sozusagen als Modelle für neue Teilnehmende auftreten. Ebenso erfolgreich ist eine aufsuchende sozialpädagogische Arbeit durch vertraute Personen (z. B. Hausbesuche nach vorheriger Absprache mit den Familien).

80% der befragten Einrichtungsleitungen und Hauptamtlich Pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sehen ein effizientes Vorgehen in der Vernetzung und Kooperation mit anderen Institutionen und Einrichtungen der Migrationsarbeit. In den Interviews wurde eine Vielzahl von Kooperationspartnern benannt, die offenbar gute Kontakte zur Zielgruppe unterhalten, Informationen weitergeben und Menschen mit Migrationshintergrund in die Kurse vermitteln. Dazu zählen z. B.

Kooperationspartner

- Schulen,
- Fachbereich Jugendhilfe und Beschäftigungsförderung einer Kommune/Jugendamt,
- Kindertagesstätten/Kindergärten,
- VHS,
- Moschee,
- Arbeit und Leben,
- RAA,
- Jüdische Gemeinde,
- Islambeauftragter,
- Schulreferat,
- Acts Revival Church,
- Elternschaft einer Schule,
- Sozialberatungsstelle Griechen des Diakonischen Werkes,
- Gleichstellungsstelle,
- Stadtdienst Soziales,
- Ausländerbeauftragte,
- Zuwanderungsdienst der Diakonie,
- Elternverein,
- Bürgerverein,
- Elternberatung,
- Kommune,
- Kirchengemeinde,
- Friedrich-Ebert-Stiftung,
- Türkischer Elternverein,

- Aussiedlerberatung,
- Russisch- und Spanischsprechende Selbsthilfeorganisationen,
- Internat. Beratungszentrum,
- Selbsthilfeorganisationen,
- Beratungszentren,
- Migrations-Fachdienst,
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge),
- Verband binationaler Familien ,
- Spanischer Bundesverband.

53% der interviewten hauptamtlichen Pädagogen und Pädagoginnen plädieren für **niedrigschwellige Angebote** (im offenen Treff oder Café), die den Zugang zu dem Gesamtveranstaltungsangebot der Einrichtungen erleichtern sollen. Deutschkurse, Integrationskurse oder Geburtsvorbereitungskurse im Krankenhaus sind als Türöffner und Brückenangebote zu betrachten, die einen Zugang zum Standardangebot ermöglichen sollen. So äußerten Teilnehmerinnen 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 auch andere Kurse wie z. B. Nähkurse zu besuchen. So zählen Schiersmann u. a. (1998, 418) solche Veranstaltungsformen zu den innovativen Ansätzen der Eltern- und Familienbildung: „Auffällig ist auch die Erweiterung tradierter Lernformen um vielfältige offene Angebote, selbstorganisierte und beratungsorientierte Elemente. Dabei kam **Selbsthilfegruppen, 'die eng mit der Einrichtung kooperieren'**, ebenso eine herausragende Bedeutung zu wie **offenen Angeboten**, insbesondere Treffs für bestimmte Zielgruppen (z. B. für Frauen, ausländische Frauen, Jugendliche, Kinder), offene Treffs für Eltern-Kind-Gruppen und (Stadtteil-)Cafés.“

40% der Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen sprachen sich für die **Nutzung der Infrastruktur der Migrantengemeinschaft im Stadtteil** aus. Die Verteilung von muttersprachlichem Informationsmaterial in Läden, Moscheen, Vereinsräumen, Cafés etc. habe sich als sehr nützlich erwiesen. Auch ein Runder Tisch mit türkischen Geschäftsleuten in einem Quartier wurde genutzt, um wichtige Informationen an türkische Mittler weiterzugeben.

Zweckdienlich seien auch **Angebote in Wohnortnähe, die mit kurzen Wegen** verbunden seien. Darüber hinaus meinten 40% der Befragten, die **Verlagerung von Angeboten der Elternbildung in die Bildungswelten** der Kinder, sei ein sinnvoller Ansatz. So böte die räumliche Platzierung eines Angebots im Kindergarten oder in der Grundschule eine gute Voraussetzung dafür, Eltern zur Teilnahme zu bewegen. Die Umgebung sei Eltern und Kindern vertraut und bereits bestehende Kontakte zu Erzieherinnen und Erziehern und Lehrerinnen und Lehrern könnten für die Arbeit nützlich sein. Insgesamt sei ein Perspektivwechsel von einer Komm-Struktur zu einer Geh-Struktur in der Familienbildung anzustreben.

Auch die Zielgruppenansprache über Migrantenselbstorganisationen (wie dem türkischen Elternverband, Moscheevereine) und die Einladung von Multiplikatoren aus den Vereinen als Referenten und Referentinnen für Vorträge in der Muttersprache habe sich nach Ansicht von 40% der Befragten als gangbarer Weg erwiesen. Somit habe man „key-persons“ gewonnen, die die Mitglieder ihrer Organisationen auf Angebote aufmerksam machen könnten.

Ein Drittel der Interviewpartner hatte gute Erfahrungen mit **Kursleitungen gemacht, die Kontakte zur Zielgruppe unterhielten**. Sie hätten oft Erfolg bei der Gewinnung neuer Teilnehmer und Teilnehmerinnen, weil sie vielfach eine Vertrauensstellung in ihrer community genießen würden und die Betroffenen in ihrer Muttersprache ansprechen könnten.

26,6% der Befragten meinen, man könne durch **niedrige Gebühren** bzw. Gebührenermäßigungsregelungen die Hemmschwelle zum Besuch von Veranstaltungen der Eltern- und Familienbildung senken, weil viele Familien mit Migrationshintergrund niedrige Einkommen hätten. So ermäßigt die Familienbildungsstätte der Stadt Bochum die Teilnahmegebühr auf 75% der Normalgebühr bei Teilnehmenden, die unter Hartz IV und SGB II fallen. Beispielsweise die Gruppe für türkische Mütter mit ihren Kindern kostet dann 9 € gegenüber 30 € im Normalfall.

Allerdings wird von anderer Seite auch vor Stereotypen gewarnt: „Weshalb ich auch dagegen bin zum Beispiel zu sagen, eine Gebührenermäßigung gilt grundsätzlich für Migranten, das ist quatsch. Es gibt Migranten, denen es materiell sehr gut geht, ich kenne auch hier im Stadtteil hoch gebildete Migranten, hochinteressant so etwas, ja, da müssen wir einfach differenziert hingucken und sagen, aha, welche Benachteiligung liegt eigentlich möglicherweise vor, und ich finde es auch einfach ganz unangenehm, wenn ich denke, dass es viele Familien gibt, die sagen, aha, Migrant zu sein, heißt wohl für die Deutschen automatisch, dass ich wenig weiß, wenig Geld habe, wenig interessiert bin oder sonst etwas. Wichtiger Punkt.“

Gut ein Viertel der Befragten betont, wie wichtig ein **Klima des Vertrauens**, des gegenseitigen Respekts und der wechselseitigen Anerkennung sei. 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 W. zu sprechen und haben dann im Nachhinein rückgemeldet, dass sie sich da sehr unterstützt fühlten, dass sie ihre Fragen stellen konnten und sehr akzeptiert fühlten. Das ist eine ganz wichtige Sache. Das hat im Nachhinein dann auch die Nachwirkung gehabt, dass die das sehr viel positiver gesehen haben. Sie fühlten sich dann respektiert und angenommen.“ (Interview 2/3)

Ein Fünftel der Interviewpartner und -partnerinnen bezog sich auf Eigenschaften und Haltungen, die ihre eigene Profession mitbringen müsse, nämlich **Durchhaltevermögen**, Geduld, Risikobereitschaft, Explorationswillen und Vertrauen in die Lernbereitschaft der Zielgruppe. 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, wir müssen ne Gruppierung im Bereich der Eltern-Kind-Gruppen einführen. Und im Geburtsvorbereitungsbereich ist es heute Gang und Gebe, dass der türkische Vater auch mitkommt.“ (Interview 8)

20% meinten, es sei wichtig den **Bedarf** der Familien mit Migrationshintergrund **festzustellen**, um bedürfnisorientiert und adressatengerecht planen zu können.

Vorrangig gilt es, die Motivation der Eltern aufzugreifen (z. B. den Wunsch, „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. Eine Befragte berichtete von einem Mütter-Treff, bei dem es u. a. um Fragen zur Vereinbarkeit der Ziele und Inhalte der Koranschule und des Schulunterrichts ging. Die Mütter sahen eine Diskrepanz zwischen tradierten Normen und schulischen Zielen und Inhalten. Sie müssten – so die Kursleiterin – damit auseinandersetzen, dass „die Zukunft ihrer Kinder (...) nicht ihre eigene Vergangenheit sein“ kann (Türkischstämmige Kursleiterin Interview 2/3). Thematisiert wurden beispielsweise im Kurs die Relevanz der Internetnutzung für die Kommunikation in modernen Gesellschaften und Fragen wie: „Was gibt es für Vorschriften von Seiten der Koranschulen? Wie gehen wir mit dem Neugieverhalten und der Forderung um, dass Kinder eben lernen sollen, mit solchen Medien umzugehen?“ (Interview 2/3) 20% der Befragten hält den **christlich-islamischen Dialog** für einen guten Zugang zu Migrantengruppen muslimischer Religionszugehörigkeit. Religiosität/Spiritualität werde als etwas Verbindendes erlebt: „Mittlerweile sind die Mütter, die hier zur Schulung kommen, sehr interessiert auch am Kontakt mit katholischen Trägern, z. B. mit einer Ordensschwester haben sie mal nach dem Motto ‚Schleier trifft Schleier‘, eine ganz intensive Diskussion geführt (...) oder wir hatten letztens den Imam aus der K.... Moschee da, der dann Fragen beantwortet hat. Das ist wirklich ein produktiver Austausch.“ (Interview 2/3)

Letztlich können bestimmte **Rahmenbedingungen** den Zugang zur und den Verbleib in der Einrichtung gewährleisten. Dazu zählten – nach Meinung von 20% der Befragten – eine **Kinderbetreuung, geschlechtshomogene Gruppen** (insbesondere bei muslimischen Frauen) und die **Zusammenarbeit mit Dolmetschern**. Eine Befragte hob hervor, dass sich der Name der Einrichtung („Haus der Familie“) günstig auf die Akzeptanz von außen ausgewirkt habe.

Umgekehrt gibt es manchmal auch Schwierigkeiten, in bestimmten Stadtteilen deutsche Eltern und Familien 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.“ (Interview 8)

Günstige Voraussetzungen für das Zustandekommen von interkulturellen Veranstaltungen seien darüber hinaus **gemeinsame Themen**, die sowohl für Deutsche als auch für Migranten von großer Bedeutung sind (z. B. Pubertät, Drogenmissbrauch). Außerdem habe man die Erfahrung gemacht, dass multikulturell zusammen gesetzte Gruppen vor allem im Bereich der „Spielgruppen für Eltern und Kinder“ zustande kommen.

Wichtig sei auch ein **multikulturelles Team** engagierter und aufgeschlossener Kursleiterinnen, die auf der Grundlage eines gemeinsamen Konzepts in einer vertrauensvollen Atmosphäre arbeiten, in der die Unterschiede eher als konstruktives Element zur gemeinsamen Zielerreichung genutzt würden.

VI.7.2 Didaktische Gestaltung der Angebote

Auch die **didaktische Gestaltung der Kurse** habe Einfluss auf die Akzeptanz des Angebots. Es sei wichtig, dabei die subjektiven Voraussetzungen der Teilnehmenden zu berücksichtigen, ihre Interessen, Erwartungen, Vorerfahrungen, Sprachkompetenz und ihr Bildungsniveau einzubeziehen. Das könne u. a. dadurch geschehen, dass der Anteil nonverbaler Kommunikationselemente erhöht werde, wenn die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden schwach ausgeprägt sind. Man rät auch vom Einsatz von Lehrbüchern ab, wenn beispielsweise ein Deutschkurs hauptsächlich von lernungsgewohnten Teilnehmenden besucht werde. Die gängigen Lehrbücher im Bereich Deutsch als Fremdsprache seien nicht auf diese Gruppen abgestimmt. In diesem Zusammenhang wird auch der Einsatz von Bildern, Bilderbüchern und Comics empfohlen. Ebenso wichtig sei ein angemessenes Lerntempo, eine ausreichende Lernzeit und die richtige Dosierung von Informationen im Hinblick auf den Sprachstand der Teilnehmenden. So habe sich im Hinblick auf die Integrationskurse herausgestellt, dass das Zertifikat Deutsch als Fremdsprache nach 600 Unterrichtsstunden nicht zu erreichen sei, wenn es sich um Lernende mit geringer schulischer Vorbildung handle. Eine Pädagogische Mitarbeiterin einer großstädtischen Familienbildungseinrichtung berichtete in diesem Zusammenhang, dass 200 von 450 Teilnehmenden einen sehr geringen Bildungsstandard hätten und vorher noch keine Fremdsprache gelernt hätten. Für sie sei das Ziel, nach 600 Unterrichtsstunden das Niveau des Zertifikats Deutsch als Fremdsprache zu erreichen, völlig unrealistisch. (Interview 13)

Darüber hinaus sollten bei der Zeitgestaltung der Kurse und Gesprächskreise Feste, zivile und religiöse Feiertage der Herkunftsländer der Migranten Berücksichtigung finden. Es wird auch empfohlen, lebenswelt-, biographie- und handlungsorientiert zu arbeiten. Motivierend könne auch die Ansprache der Zielgruppen über Bewegungsangebote sein.

VI.8 Stadtteilarbeit

VI.8.1 Sozialräumliche Segregation

20 von 23 der Einrichtungen (87%) bieten Veranstaltungen in Stadtteilen mit hohem Anteil an Migrantenbevölkerung an. Nach den Angaben der Interviewpartner in den mündlichen Befragungen handelt es sich hier in der Regel um Stadtteile mit hohem Migrantenanteil und hohem Prozentsatz armer sowie alter Bevölkerung. Die Arbeitslosigkeit, insbesondere auch die Jugendarbeitslosigkeit, ist relativ hoch. Entsprechend viele Jugendliche haben keinen oder einen Schulabschluss auf niedrigem Niveau. Das Wohnumfeld der ausländischen Haushalte – so die Aussagen der Befragten – zeichne sich häufig durch höhere Umweltbelastungen, schlechtere Bausubstanz, Hochhaussiedlun-

gen und sanierungsbedürftigen Baubestand aus. Als typische Migrantenquartiere werden genannt:

- 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 teuren Sozialwohnungen aus den 60er und 70er Jahren.

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, vielfach solche mit Migrationshintergrund. 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. Krummacher u. a. (1998) machen darauf aufmerksam, dass die räumliche Konzentration in einem Stadtteil nicht per se ein Problem sein muss. So genannte ethnische Kolonien können auch einen Schutz- und Solidarraum darstellen, der den Zugewanderten Halt und Gelegenheit zu Austausch und wechselseitiger Anerkennung gibt. Diese Wirkung ist bereits unter dem Stichwort einer „Integration durch Binnenintegration“ (Elwert 1982) in der migrationstheoretischen Diskussion thematisiert worden. Allerdings kann sich diese Ressource auch als Fessel herausstellen. „Das ist einerseits abhängig von der Dauer der Existenz einer solchen Subkultur, andererseits und insbesondere aber auch davon, ob die Bewohner freiwillig oder erzwungen in einem solchen Ghetto leben. Bei unfreiwilliger Konzentration führt die Kolonie zu erzwungener Isolation.“ (Häußermann u. a. 2004, 27)

Familienbildungsstätten, die ausschließlich in solchen Stadtteilen arbeiten, sehen sich auch innerhalb der Einrichtung mit den Folgen von Segregation konfrontiert. Ihre Teilnehmerschaft setzt sich häufig aus Menschen zusammen, deren Leben durch Armut, Hoffnungslosigkeit 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 Inseln, 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, wir haben auch immer mal wieder, dass das Jugendamt uns Eltern hier hinschickt und sagt: ‚Geht doch mal in eine Eltern-Kind-Gruppe!‘ Da muss man dann hingucken, sind die integrierbar oder sprengen die auch den Kurs? Also, wenn die Problemlage zu heftig ist, die nach Alkohol riechen, unsauber gekleidet sind, also dann sagen wir auch, das ist eine Stufe zuviel für eine normale Eltern-Kind-Gruppe.“ (Interview 8)

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, haben wir 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.“ (Interview 8)

Gerade die räumliche Konzentration der Migrantenbevölkerung 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 solchen 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. Der Leiter der oben bereits erwähnten Einrichtung berichtet, dass der Handlungsdruck auf seine Einrichtung gewachsen sei: „dass wir hier aufpassen mussten, dass nicht unsere deutsche Bevölkerung den Eindruck kriegt, man kann hier nicht mehr hingehen, weil hier nur noch Türken sind. (...) Ja, man muss aber natürlich auch ganz klar sagen, wenn in so einer Gruppe von neun dann sieben Frauen mit Migrationshintergrund sind, die fangen dann einfach in bestimmten Situationen auch an türkisch zu ‚schnep-

peln' und zu erzählen und was auch ganz natürlich ist, dass 'ne, da haben wir dann natürlich gesagt, wir führen eine Quotenregelung ein und sagen maximal drei bis vier Frauen mit Migrationshintergrund in einer Gruppe, und wir weisen auch darauf hin, dass Deutsch die Sprache ist. Das machen auch unsere Verwaltungsdamen inzwischen sehr deutlich, dass sie sagen, bitte berücksichtigen Sie, bitte beachten Sie, dass Sie die anderen auch immer ausgrenzen, wenn sie türkisch reden.“

In diesem Zusammenhang stellt sich aus bildungspolitischer Sicht auch die Notwendigkeit einer präventiven Arbeit, die Vorurteile, Fremdenfeindlichkeit und rassistisches Denken thematisiert. Gerade interkulturelle Angebote, die von allen befragten Einrichtungen angeboten werden, bieten Gelegenheit, im Gespräch auf Ängste, Stereotypen, Vorurteile und Abwehrhaltungen einzugehen, die sowohl auf Seiten der deutschen wie der Gruppen mit Migrationshintergrund gegenüber den jeweils anderen bestehen.

VI.8.2 Stadtteilkonzept

Die negativen Phänomene, die mit den oben beschriebenen Entwicklungen sozial-räumlicher Segregation verbunden sind, haben allerdings nicht dazu geführt, dass die Einrichtungen sich dieser Situation passiv ausliefern. Gut ein Viertel berichtet von den Ressourcen, die der Stadtteil bietet und die konstruktiv für die Arbeit genutzt werden. So arbeitet man beispielsweise mit Migrantenvereinen oder mit einer Moschee zusammen, die Interesse an einer Kooperation gezeigt haben. Kurse finden dann in den Vereinsräumen oder Nebenräumen der Moschee statt, was sich als niedrigschwelliger Zugang zu den sonst schwer erreichbaren Zielgruppen (z. B. türkische Frauen 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. Auf die Frage nach einem Stadtteilkonzept, die von insgesamt 22 Einrichtungen bearbeitet wurde, gaben 14 (63,6%) an, auf der Grundlage eines stadtteilorientierten Konzepts zu arbeiten.

In diesem Zusammenhang sind die befragten Einrichtungen meistens in irgendeiner Form in ein Stadtteilmanagement eingebunden. So kooperiert eine Oberhausener Einrichtung mit einem Stadtteilbüro, im Kölner Süden gibt es regelmäßig stattfindende Südstadtkonferenzen, in Krefeld tagt ein Städtischer Arbeitskreis zur Koordinierung von Stadtteilaktivitäten, in Münster gibt es einen Pädagogischen Arbeitskreis, in dem alle pädagogischen Einrichtungen vernetzt arbeiten, in Solingen existiert ein Quartiersmanagement in Zusammenarbeit mit Nachbarschaftsvereinen. Die Solinger Familienbildungsstätte hebt den Kontakt zu der 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 so 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.“ (Interview 10/11)

Stadtteilarbeit ist in der Regel mit Vernetzungsaktivitäten verbunden. 20 von 22 (90,9%) Einrichtungen verweisen in der schriftlichen Befragung auf die Kooperation mit migrationsspezifischen Diensten.

Tab. 16: Migrationsspezifische Dienste, Institutionen oder Einrichtungen als Kooperationspartner der Familienbildung

Städtische Dienste	Politische Gremien	Wohlfahrtsverbände	Kirchen	Netzwerke	Vereine
RAA (9 x)	Ausländerbeirat	Migrationsdienste der Wohlfahrtsverbände:	Synodalbeauftragter für Ausländerarbeit	Netzwerk Interkulturelles Lernen	Nachbarschaftsvereine
Jugendmigrationsdienst	Integrationsrat	DRK		Sprachnetzwerk	Türkische Gemeinde
Migrationserstberatung		Arbeiterwohlfahrt		Runde Tische in Stadtteilen	Kulturvereine von Migranten
Bezirkssozialdienst		Caritas			
Ausländerbehörde		Diakonisches Werk			
Ausländerbeauftragte					
Berufsschulen mit internationalen Vorbereitungsklassen					
Interkultureller Dienst					

Aus dieser Aufstellung geht hervor, dass städtische Dienste am häufigsten als Ansprechpartner der Familienbildung genannt werden. Vor allem die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien nehmen eine herausragende Stellung als Kooperationspartner ein (9 Nennungen), gefolgt von den Migrationsdiensten der Wohlfahrtsverbände (7 Nennungen).

Darüber hinaus werden bei der mündlichen Befragung Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, Allgemeiner Sozialer Dienst (ASD), Pro Familia, Sozialpädagogische Familienberatung und Schuldnerberatung als weitere Kooperationspartner aufgezählt.

VI.8.3 Personelle Ausstattung

Um zu prüfen, ob Einrichtungen, die mit einem stadtteilorientierten Konzept arbeiten, einen höheren Anteil an haupt- oder nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern (mit Migrationshintergrund) beschäftigen, wurde ein T-Test gerechnet. Die unabhängige Variable war die Frage, ob die Einrichtung mit einem stadtteilorientierten Konzept arbeitet (ja – nein), als abhängige Variablen wurden die Anzahl der haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt und die Anzahl der haupt- und nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund definiert. Zusammengefasst zeigen die Ergebnisse, dass Einrichtungen, die mit einem stadtteilorientierten Konzept arbeiten, nicht signifikant mehr hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter beschäftigen, jedoch signifikant mehr hauptamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund. Für die nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter werden beide T-Tests nicht signifikant, obwohl die optische Inspektion einen deutlich höheren Mittelwert mit Blick auf nebenamtliche Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund zeigt für Einrichtungen, die mit einem stadtteilorientierten Konzept arbeiten. Dies hängt sicherlich mit der kleinen Stichprobe zusammen.

Für interessierte Leser und Leserinnen befinden sich die detaillierten Statistiken zum Mittelwertvergleich im Anhang.

VI.8.4 Zielgruppen und Angebote

Hinsichtlich der Angebote in den Stadtteilen werden unterschiedlichen Themen und Zielgruppen genannt. Typische Stadtteilangebote sind Projekte, die häufig im engen Kontakt mit Kindertagesstätten oder Grundschulen angeboten werden wie Deutsch-Türkische Sprachfördergruppe „Griffbereit“, Rucksack II – Türkischer Mütter-Treff, FAST (Family and School together). Auch niedrigschwellige Angebote in Form offener Treffpunkte oder auch Gesprächskreise sind häufig Stadtteilangebote wie ein Offener Treff für Familien mit Kindern von 0-3 Jahren, ein Internationaler Treffpunkt für Frauen und Kinder, Gesprächskreise für Mütter aller Nationen, Gesprächskreise für arabische Frauen, ebenso werden niedrigschwellige Deutsch- und Orientierungskurse häufig genannt wie Biografiearbeit und Deutsch, „Mama weiß Bescheid“, Deutsch und Elternbildung. Auch Angebote zu Erziehungs- und Alltagsfragen werden in den Stadtteilen häufig angeboten: Erste Hilfe für Mütter mit Migrationshintergrund, Verkehrserziehung (an einer Grundschule), beratende Angebote zur Lösung pädagogischer Probleme, Sexualaufklärung, Interkulturelle Spiel- und Kontaktgruppen, Eltern-Kind-Gruppen für türkische Frauen, Sprachförderung im Elementarbereich (in Zus. mit einer Kindertageseinrichtung), Elternkompass (in Verbindung mit einer Realschule), Krabbelgruppe für spanische Kinder.

Eine Familienbildungsstätte unterstützte das Projekt „Nachbarschaftsverein H.straße“, das auf eine Eigeninitiative der Bewohnerschaft in dieser Straße zurückgeht (95% Familien mit Migrationshintergrund). Die Wohnungsbaugesellschaft stellte dem Jugendamt eine Wohnung mietfrei zur Verfügung. Die Familienbildungsstätte unterstützte die Bewohner bei dem Aufbau eines Nachbarschaftszentrums, in dem Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene stattfinden sollen.

Die folgende Übersicht gibt die bereits erfolgten Schritte zur Umsetzung wieder und weist auf künftige Planungen hin:

- Gründung des **Nachbarschaftsvereins** als Träger des Projekts mit Unterstützung durch die Familienbildungsstätte.
- Errichtung eines **Quartiersmanagements**, das bei der Familienbildungsstätte angesiedelt ist.
- **Planung und Durchführung von Kursen** wie z. B.: Mama weiß Bescheid, Deutsch und Elternbildung, Computerkurse, Frühstückstreff für Frauen.
- **Geplant:** Fußballgruppe, Förderunterricht und Hausaufgabenbetreuung.
- **Verbesserung des Wohnumfeldes** mit der Wohnungsbaugesellschaft: **Ein Spielplatz** soll neu gestaltet werden unter Mitwirkung der Bewohner. In jedem Haus soll es **Hauswarte** geben, die von den Mietern selbst bestimmt und von der Wohnungsbaugesellschaft und der FBS geschult werden sollen (Lepperhoff 2005).

VI.8.5 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 Migranten als Multiplikatoren einbinden (z. B. Rucksack-Projekt in Essen/M.Ost der AWO Düsseldorf) werden die Selbsthilfekräfte gefördert, damit die Akteure ihr Wissen und ihre Fähigkeiten anderen weitergeben können.
- Prävention: Einige 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 und erprobt.
- 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.

Vor dem Hintergrund der komplexen Strukturen, die die Benachteiligung der Migrantenbevölkerung bedingen, erscheint es sinnvoll, dass Kommunen ein gesamtstädtisches Konzept entwickeln das umfassend und einrichtungübergreifend angelegt ist. Es gibt einige Kommunen, in denen sich die Familienbildung in ein solches Konzept eingeklinkt hat. Exemplarisch wird am Schluss das Konzept interkultureller Öffnung von Solingen behandelt.

VI.9 Interkulturelle Öffnung

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

1. **Institutionelle Veränderungen/Organisationsentwicklung:** Dazu gehören z. B. die Verankerung eines Leitbilds, die Entwicklung von Zielen, die Überprüfung der Zielerreichung durch ein Controllingverfahren.
2. **Personalentwicklung:** Hier geht es um Maßnahmen zur Entwicklung bzw. Förderung interkultureller Kompetenz, um Verfahren zur gezielten Rekrutierung von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund, um Diskriminierungsverbote oder besondere Maßnahmen zur Förderung der Mitarbeiter/innen mit Migrationshintergrund (z. B. Qualifizierung für Führungsaufgaben). Vorangehen sollte eine Analyse des eigenen Personalprofils z. B. nach den Kriterien Migrationshintergrund und interkulturelle Kompetenz.
3. **Verbesserte Orientierung auf Kunden/Zielgruppen mit Migrationshintergrund:** Eine kritische Bestandsaufnahme der eigenen Dienstleistungen und Angebote für Migrantinnen und Migranten und ihrer Nutzung sollte in die Entwicklung bedarfsgerechter Angebote und neuer Formen der Kundenansprache münden (z. B. Bereitstellen fremdsprachiger Formulare und Informationen sowie Übersetzungshilfen). Darüber hinaus sollte die Teilhabe von Zugewanderten und Migrantenselbstorganisationen bei der Planung und Umsetzung von Angeboten gewährleistet sein.
4. Vernetzung mit anderen migrationsspezifischen Diensten oder Einrichtungen, die an ähnlichen Aufgabenstellungen arbeiten.

Zu 1: 9 von 23 Einrichtungen (39,1%) haben nach eigenen Angaben ein **Leitbild/Konzept** zur interkulturellen Öffnung. Von den 14 Einrichtungen, die (noch) kein Leitbild erstellt haben, halten dies jedoch 10 (71,4%) für notwendig. Insgesamt steht die Leitbildentwicklung in den Einrichtungen der Familienbildung noch in den Anfängen. Im Rahmen eines Projekts zur Qualitätsentwicklung in der Familienbildung, das in den Jahren 2001 bis 2004 durchgeführt worden ist, stellten die Evaluatoren fest, dass die Leitbildentwicklung „aktuell auf der Tagesordnung“ stehe. Damals hatten ein „gutes Drittel aller Einrichtungen der Familienbildung (29) ein eigenes Leitbild erstellt, andere befanden sich noch im Prozess der Erstellung (MGSFF NRW 2004, 49).

Als Begründung für ein interkulturelles Leitbild wurde angeführt, man wolle:

- interessierte Menschen über das Selbstverständnis der Einrichtung informieren,
- die Ziele und das Engagement der Einrichtung nach außen und nach innen dokumentieren,
- die Offenheit der Einrichtung für Migrantinnen und Migranten signalisieren,
- die Leitsätze des Verbandes, in denen die interkulturelle Orientierung zu kurz kommt, um ein schriftliches Konzept für die Familienbildung ergänzen,
- sich mit anderen Organisationen vernetzen, wozu ein Leitbild sinnvoll sei.

Einige Einrichtungen verweisen auf den Träger, der bereits ein interkulturelles Leitbild entwickelt habe. Eine andere Einrichtung unterstreicht, dass das übergeordnete Ziel des Bildungswerks „im sozialen Miteinander unter Wahrung der individuellen Besonderheiten“ liege, was auch für die Arbeit mit Migranten gelte. Eine weitere Einrichtung weist darauf hin, zu wenig interkulturelle Veranstaltungen anzubieten, was keine ausreichende Basis für ein interkulturelles Leitbild abgebe. Schließlich gibt es noch eine Familienbildungsstätte, die zwar kein schriftliches Konzept hat, aber das Thema in Mitarbeiterbesprechungen behandelt und „permanent weiterentwickelt“.

Zu 2: Aufgrund der Personalkürzungen und des Einstellungsstopps, von denen auch die Einrichtungen der Familienbildung betroffen sind, ist in der nächsten Zukunft nicht damit zu rechnen, dass Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen mit Migrationshintergrund in nennenswertem Umfang eingestellt werden. Ein Teil der Einrichtungen muss darüber hinaus um den eigenen Fortbestand kämpfen und wagt daher gar nicht an Neueinstellungen zu denken. Aber auch im Falle einer Neueinstellung hat

die interkulturelle Öffnung in der Regel nicht die Priorität, dass das Merkmal „Migrationshintergrund“ ein relevantes Einstellungskriterium wäre. Etwas günstiger sehen die Vorzeichen im Bereich der Kompetenzentwicklung beim Personal aus.

20 von 24 (83,3%) der Einrichtungen, die die Frage nach dem Stand der Fortbildungen beantwortet haben, geben an, dass ihre haupt- und nebenberuflichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an migrationspezifischen und/oder interkulturellen **Fortbildungen** teilgenommen haben. Interkulturelle Kompetenz wird von den befragten Familienbildnern und -bildnerinnen als eine Schlüsselkompetenz bezeichnet. 13% der Interviewpartner und -partnerinnen sehen in **Kursleitungen und Hauptamtlich Pädagogischen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen mit interkultureller Kompetenz** die Gewähr, Zugang zu den Zielgruppen zu finden. Eine Haltung, die durch Empathie, Sensibilität, Verständnis, Geduld, kommunikative Kompetenz, Kenntnis der Höflichkeitsformen und kulturelle Gepflogenheiten der Zielgruppen geprägt sei, erleichtere vielen Menschen, die bisher kaum Berührung zur institutionalisierten Weiterbildung hatten, den Zugang zu den Einrichtungen und die Teilnahme an Veranstaltungen. Die Hauptamtlich Pädagogische Mitarbeiterin einer Einrichtung verweist im Interview auf die Bedeutung von Sensibilität und Empathie in der Kontaktaufnahme zu Frauen mit Migrationshintergrund. Vielen Frauen beispielsweise, die keine oder geringe Deutschkenntnisse hätten, sei es peinlich, mit Deutschen in Kontakt zu kommen, ohne die Sprache zu beherrschen. „Es ist denen auch peinlich. Die möchten das vielleicht sogar gerne, mit Deutschen reden, aber so dieses Gefühl, ich werde dann nicht verstanden. (...) Es hilft wirklich, die Erfahrung zu machen, wenn ich es versuche, die versteht mich. So dieses Erlebnis, die versteht mich. Die hat mich verstanden. Also kann ich es ja. Unser Training führt dann vielleicht auch dazu, dass man sich dann vielleicht auch mehr traut, mehr mit Nachbarn zu reden.“ (Interview 6+7)

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 Menschen anderer Kulturen, Empathie als die Fähigkeit, sich in die Gefühle anderer hinein zu versetzen; 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 Ausländerrechts, des neuen Staatsbürgerschaftsrechts und Asylrechts; Informationen zur psycho-sozialen Situation von Familien mit Migrationshintergrund, Kenntnisse über Erziehungsziele, -stile und Erziehungspraktiken in anderen Herkunftskulturen, Verständnis der Ursachen von Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Gewalt etc.

Hinzukommen muss eine Handlungskompetenz, die die pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen 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 eine Haltung, die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund das Gefühl vermittelt, als gleichwertige Partner anerkannt und Wert geschätzt zu werden.

Die interviewten Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Familienbildung wünschen sich eine Unterstützung ihrer Arbeit durch überregional durchgeführte Fortbildungen. Es gibt inzwischen Fortbildungsprogramme zur Vermittlung interkultureller Kompetenz, die von verschiedenen Anbietern erprobt worden sind (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung, RAA Hauptstelle/NRW, Diakonie der Evangelischen Kirche im Rheinland etc.), die allerdings auf die besonderen Anforderungen der Familienbildung abzustimmen wären. Einige Module aus diesen Programmen wären übertragbar, andere müssten neu entwickelt werden. Aus der Evaluation solcher Veranstaltungen weiß man allerdings auch, dass die bloße Fortbildung noch keine Gewähr dafür ist, dass das erworbene Wissen auch tatsächlich in den Organisationen umgesetzt wird. Der Transfer bedarf flankierender Maßnahmen wie z. B. der Supervision, der Praxisberatung vor Ort oder regionaler Netzwerke zur kollegialen Beratung (Fischer, Krumpholz, Eichener 2005).

Um die Zugänge zu Familien mit Migrationshintergrund zu verbessern, hat sich die Rekrutierung von Personal mit Migrationshintergrund bewährt. Geeignete Kursleiter und Kursleiterinnen sind manchmal unter Erzieherinnen und Erziehern, Sozialpädagoginnen und Sozialpädagogen oder Lehrerinnen und Lehrern mit Migrationshintergrund zu finden, die vielfach schon in anderen Praxisfeldern mit den Zielgruppen arbeiten. Auch Studierende mit Migrationshintergrund von Universitäten und Fachhochschulen stellen ein Potenzial dar, das durch Fortbildungen auf die vielfältigen Aufgaben der Familienbildung vorbereitet werden kann.

Zu 3: Was die verbesserte Zielgruppenansprache angeht, bemühen sich 22 von 40 Einrichtungen die Wünsche der Familien mit Migrationshintergrund in die Programmgestaltung mit einzubeziehen. In dem Zusammenhang seien Erhebungsmethoden empfehlenswert, die die Partizipation der Betroffenen gewährleisten. Exemplarisch werden genannt:

- die direkte Befragung,
- der Einbezug der Betroffenen in die Planung des Veranstaltungsangebots (z. B. durch die Bildung von Arbeitsgruppen),
- die Abfrage aktueller Interessen in bereits bestehenden Kursen,
- Feedback-Runden in Kursen,
- Befragung von Multiplikatoren,
- Kooperation mit Migrantenvereinen,
- Planungsgespräche mit Kursleitungen und Teilnehmervertretungen,
- Befragung des Personals der Migrationserstberatung,
- Bildung auf Bestellung,
- die Ermittlung von Wünschen und Interessen über Gespräche bei ‚Runden Tischen‘ im Stadtteil.

Außerdem hat die Hälfte der Einrichtungen, die zielgruppenspezifische oder interkulturelle Angebote ausrichten, ihre Methoden der Werbung und Öffentlichkeitsarbeit verbessert und adressatengerecht auf die Rezeptionsgewohnheiten und Strategien der Informationserschließung der Familien mit Migrationshintergrund ausgerichtet.

Auf die Frage, wie man künftig den Zugang zu allen Veranstaltungen der Familienbildung herstellen wolle, antworten 19 Einrichtungen. Erreichen will man dies durch gezieltere Bedarfserhebung, intensivere Kooperation mit migrationsspezifischen Diensten, zusätzlichen Einsatz von Referentinnen mit Migrationshintergrund, systematische Evaluation der Veranstaltungen, Zusammenarbeit mit Kindertagesstätten und Schulen, verstärktes Angebot von Veranstaltungen in bestimmten Sozialräumen, Fortbildungen zur Verbesserung der interkulturellen Kompetenz der Kursleitungen aller Fachbereiche, Gewinnung von muttersprachlichen Multiplikatoren, Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen und Gebührensenkung bzw. Gebührenbefreiung.

Zu 4: 11 von 19 Einrichtungen (57,9%) geben an, dass es in der Kommune ein Netzwerk von Einrichtungen gibt, das sich mit Fragen interkultureller Öffnung und interkultureller Erwachsenenbildung befasst. Diese Netzwerke werden von unterschiedlichen Stellen und Personen koordiniert wie z. B.:

- Referat für Multikulturelles,
- zentrale(r) Ansprechpartner/-in für Aus- und Umsiedler,
- wechselnde Koordinatoren in einem Einrichtungs- übergreifenden Netzwerk,
- Ausländerbeauftragte/-beauftragter; Ausländerkoordination,
- RAA.

Bei der mündlichen Befragung wurde darauf verwiesen, dass sich der Aufbau kommunaler oder stadtteilorientierter Netzwerke, in denen neben den vor Ort ansässigen Organisationen und sozialen Einrichtungen auch Migrantenselbstorganisationen vertreten sind, als besonders erfolgreich erwiesen habe, weil dadurch:

- die Zielgruppen besser erreicht,
- Wünsche und Bedürfnisse der Eltern mit Migrationshintergrund besser ermittelt und berücksichtigt,
- Ressourcen gebündelt,
- Kompetenzen zu einzelnen Schwerpunkten besser eingesetzt,
- Informationen über die eigenen Kompetenzen und Angebote besser ausgetauscht werden können.

Aufgrund ihrer personellen Besetzung (oft nur eine oder eine halbe hauptamtliche Kraft in kleinen und ländlichen Regionen) sind viele Familienbildungsstätten nur schwerlich in der Lage, sich in solchen Netzwerken zu engagieren. Relativ gut funktionierende Netzwerkstrukturen sind vor allem dort zu finden, wo sie kommunal getragen bzw. unterstützt werden. Für die hauptamtlichen Kräfte einer Familienbildungsstätte bedeutet die Mitwirkung in einem Netzwerk einen zusätzlichen personellen und zeitlichen Aufwand, der zu dem Kerngeschäft der Planung, Durchführung und Evaluation von Familienbildungsangeboten hinzu käme und tendenziell zu Überlastungen führen kann. Um langfristig von den Vorteilen eines Netzwerks profitieren zu können, müssen daher die dafür nötigen Rahmenbedingungen geschaffen werden, die es den hauptamtlichen Kräften ermöglichen, an einem Netzwerk mitzuwirken.

VI.10 Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen/Elternvereinen

Der Kontakt zu und die Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen sind wichtige und notwendige Voraussetzungen zur Erreichung der Zielgruppe. Dies wurde auch im Rahmen der qualitativen Interviews noch einmal betont. 54,2 %, also 13 von 24 Familienbildungsstätten, die migrationspezifische bzw. interkulturelle Veranstaltungen durchführen, gaben an, dass sie mit Migrantenselbstorganisationen zusammenarbeiten.

Mehrere Einrichtungen, die nicht mit Migrantenselbstorganisationen zusammenarbeiten, verweisen auf den großen Aufwand für regelmäßige Kontakte zu den verschiedenen Organisationen, der ihren personellen und zeitlichen Rahmen sprengt. Die Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen gestaltet sich sehr unterschiedlich. In den meisten Fällen arbeiten Familienbildungsstätten mit mehreren und verschiedenen Organisationen/Vereinen zusammen. Häufig genannt wurden türkische Vereine, türkische Elternvereine, Moscheevereine, türkische Gemeinden, aber auch ein türkischer Seniorensolidaritätsverein, eine demokratische (türkische) Fraueninitiative, Russlanddeutsche, eine afrikanische und eine spanische Gemeinde, ein bosnischer Verein oder die von türkischstämmigen Migranten organisierte Integrations- und Fortbildungsakademie e. V. In einigen Fällen wurden auch heterogene Vereine wie z. B. der internationale Freundeskreis oder interkulturelle Nachbarschaftsvereine zu Kooperationspartnern. Hilfreich für die unterschiedlichen Kooperationen sind Stadtteilgremien, „Runde Tische“ oder Stadtteilkonferenzen, in denen auch Migrantenselbstorganisationen oder Nachbarschaftsvereine vertreten sind.

Auf die Frage, welche Ziele bei dieser Zusammenarbeit verfolgt werden, wurden folgende Aspekte betont:

- Gegenseitiges Kennenlernen und gegenseitige Unterstützung von Projekten,
- voneinander erfahren, miteinander und voneinander lernen,
- vernetzte Projekte entwickeln, die zielgruppenadäquat ausgestaltet sind,
- die Zielgruppe erreichen,
- Aufbau eines wirksamen und dauerhaften Netzwerkes zwischen Einrichtungen und Organisationen,
- Verbesserung der interkulturellen Kompetenz von Mitarbeitern der kooperierenden Einrichtungen,
- Koordination von Elternbildung und Sprachförderung,
- Zusammenleben von Deutschen und Zuwanderern verbessern,
- Dialog zwischen Christen und Muslimen fördern,
- Integration von Zuwanderern unterstützen,
- Förderung von Migrantinnen/Migrantenfamilien stärken,
- Vernetzung der Angebote,
- breite Ansprache von Teilnehmerinnen,
- Stärkung der Elternkompetenz,
- bessere Informationen,
- größere Nähe zum Adressatenkreis,
- Verbesserung der Infrastruktur der Angebote,
- gezielte Ansprache der jeweiligen Zielgruppe,
- Sozialraumorientierung durch Angebote vor Ort,
- Niederschwelligkeit durch vertraute Umgebung (bei Angeboten in den jeweiligen Vereinen),
- langfristige, nachhaltige und vertrauensvolle Zusammenarbeit,
- Mobilisierung und Förderung persönlicher und familiärer Ressourcen,

- Stärkung der Selbsthilfekompetenz,
- Förderung nachbarschaftlicher Unterstützung,
- Stärkung demokratischen Verhaltens durch die Akzeptanz unterschiedlicher Meinungen und Einstellungen,
- Stärkung der Vereine in ihrer Arbeit und Förderung des Ehrenamtes in den Mitgliedsorganisationen.

Fast alle Einrichtungen, die angaben, dass sie mit Migrantenselbstorganisationen zusammenarbeiten, versuchen, die Wünsche der Migrantinnen und Migranten bei der Programmgestaltung zu berücksichtigen. Als Methoden wurden genannt: Befragungen, vorbereitende Gespräche mit Kontaktpersonen, Multiplikatorenbefragung, teiloffene Konzepte und teiloffene Methoden, Abfrage der speziellen Teilnehmerwünsche zu Seminar- bzw. Kursanfang, Befragung und Einbezug der Kursleiter und -leiterinnen mit Migrationshintergrund bei der Planung von Veranstaltungen. In einigen Fällen werden die Wünsche der Teilnehmer und Teilnehmerinnen für das nächste Seminar im laufenden Seminar abgefragt oder es gibt gemeinsame Vorbereitungsgruppen. Bei den Rucksackprojekten gehört zu jeder einzelnen Übung eine Rückmeldung dazu, die dann in die weitere Bearbeitung der Übungen und Aufgaben einfließen kann. Abschließend lässt sich mit der Antwort einer Einrichtung zusammenfassen, wie die Wünsche in der Regel einbezogen werden: „Eine strukturelle Einbeziehung der Migranten findet nicht statt, aber es fließen in die Programmplanung die Erfahrungen der Kursleitungen, Anregungen aus den Kursen und den Migrantenvereinen ein.“

11 von 22 Einrichtungen gaben an, dass sie Migrantenselbstorganisationen unterstützen. Auf die Frage, mit welchen Fortbildungsangeboten dies geschehe, wurden folgende Antworten genannt:

Gesprächs- und Deutschkurse in den Räumen der Organisationen/Vereine, Moderation von „Runden Tischen“ (Zielfindung, Jahresplanung usw.), Kommunikations-Seminar, religionspädagogisches Projekt, Qualifizierungsangebote der Familienbildungsstätte können genutzt werden und auf Nachfrage können spezifische Fortbildungen auch in den Vereinen durchgeführt werden, Angebot von Familien-Seminaren, Haus- und Krankenpflege in türkischer Sprache, Bereitstellung von Räumen, PC-Kurse, Angebot zur Teilnahme an Fortbildungsmaßnahmen zur multikulturellen Gesellschaft, zu Fragen des Kinderschutzes, zur Bedeutung des Islam, Fortbildungsangebote in Vereinsrecht, Finanzbuchhaltung.

Da viele der befragten Familienbildungsstätten die Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen oder Elternvereinen als wichtig erachten, ist es hilfreich, nach Beispielen zu suchen, bei denen dies erfolgreich gelingt. Die qualitative Befragung hat aber auch gezeigt, dass in der Realität vor einer solchen Kooperation einige Hürden zu überwinden sind. Deshalb werden zunächst einige Aspekte skizziert, die eine Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen erschweren können.

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. Dabei mussten bzw. müssen oftmals größere und kleinere Hürden überwunden werden wie z. B.:

- Unzureichende oder ungenaue Kenntnisse über die am Ort/im Stadtteil ansässigen Migrantenselbstorganisationen oder Elternvereine und ihre Aktivitäten,
- fehlende oder unzureichende Hintergrundinformationen bzw. Kriterien zur Einschätzung der politischen oder religiösen Hintergründe der Vereine²⁴,
- Vorgaben bei religiös orientierten Familienbildungsstätten²⁵,
- Vorbehalte gegenüber weiblichem hauptamtlichen Personal bei der Kontaktaufnahme zu Verantwortlichen in eher traditionell orientierten Vereinen, in denen meist Männer im Vorstand sind,
- kulturelle und sprachliche Unterschiede/Missverständnisse,
- wechselnde Kontaktpersonen, da in Vereinen Vorstände bzw. Verantwortliche regelmäßig neu gewählt werden,

²⁴ Die Folge sind Ängste oder Vorbehalte, z. B. bei einem Kontakt zu islamischen Organisationen oder Moscheevereinen, von einem eher islamistisch oder fundamentalistisch orientierten Verein funktionalisiert zu werden.

²⁵ Katholische und evangelische Einrichtungen können Kooperationen mit muslimischen Vereinen in der Regel nur im Rahmen von sogenannten interreligiösen Foren oder Gesprächskreisen realisieren.

- Raummangel, denn nicht alle Vereine verfügen über eigene Räumlichkeiten,
- Zeitprobleme, 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,
- Enttäuschung bei vielen Vereinsmitgliedern über den Mangel an partizipativen Ansätzen in der Familienbildung, von denen man sich erhofft hätte, dass eigene Ideen und Vorschläge in der Planung der Veranstaltungsangebote Berücksichtigung finden würden.
- Viele Familienbildungsstätten haben inzwischen zwar ein Konzept/Leitbild zur interkulturellen Öffnung, dies bezieht sich jedoch vor allem auf Angebote für und nicht mit Migrantinnen und Migranten. Bei konkreten Projekten wie z. B. „Griffbereit“ oder „Rucksack“ gibt es inzwischen erfolgreiche Kooperationen, allerdings meist mit etablierten Institutionen und kommunalen Einrichtungen wie z. B. Kindertageseinrichtungen und Schulen.

Wünschenswert sind mehr Angebote oder Projekte der Weiterbildung, die gemeinsam mit Migrantinnenorganisationen entwickelt werden und bei denen Eltern zum einen in Erziehungs- und Bildungsfragen qualifiziert und zum anderen für mehr Engagement in Schulen oder Kindertagesstätten oder in der Kommune motiviert und qualifiziert werden. Dies wurde auch auf dem Elternkongress 2004 in Essen deutlich. Viele Migrantinneneltern sind sehr motiviert, sich für ihre Kinder zu engagieren und dabei auch mit anderen Bildungseinrichtungen zusammenzuarbeiten. Unter anderem wurde auf diesem Kongress aber auch betont: „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 Migrantenselbstorganisationen in gegenseitiger Anerkennung.“ (Statement auf dem Elternkongress in Essen im Februar 2004)

Eines der wenigen stadtteilbezogenen Kooperationsprojekte, bei dem die Partizipation eines Elternvereins konzeptionell vorgesehen und auch realisiert ist, ist das Modellprojekt „Multikulturelle Nordstadt“ in Wuppertal. Der türkische Elternverein Anadolu e. V. ist dort zu einem gleichberechtigten Projektpartner verschiedener Bildungseinrichtungen geworden. Dieses so genannte good-practice-Beispiel für eine erfolgreiche, partizipative und zukunftsweisende Kooperation auf Stadtteilebene wird deshalb als Anregung im folgenden Kapitel vorgestellt.

VI.11 Wünsche und Perspektiven

Die Hälfte der in den qualitativen Interviews befragten Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen äußern den Wunsch nach Planungssicherheit. Dazu gehöre u. a., dass die Finanzierung der Familienbildung gesichert bleibe und keine weiteren Einschnitte in das Budget erfolgen. Dies betreffe insbesondere städtische Zuschüsse, die Finanzierung nach dem Weiterbildungsgesetz und die Subventionen der Träger. Gerade für den Migrationsbereich sei es überdies wichtig, dass weiterhin eine gewisse Flexibilität im Umgang mit Mindestteilnehmerzahlen möglich sei, so dass man beispielsweise auch Kurse starten kann, die weniger als 10 Teilnehmende aufweisen. Auch die Einführung von Kursgutscheinen für ärmere Familien könne in Zukunft dazu beitragen, die Teilnehmerzahlen zu erhöhen. Man wünscht sich eine höhere Passgenauigkeit von Angebot und Nachfrage und verfolgt das Ziel, vor allem mehr jüngere Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen, denen der Besuch aller Veranstaltungen ermöglicht werden soll. Weiterhin wird der Wunsch geäußert, dass keine Parallelstrukturen entstehen sollten – hier Familienzentren, dort Familienbildung – sondern etwas Gemeinsames, worin sich alle produktiv einbringen können.

Auf die Frage, welche Zukunftsthemen die Eltern- und Familienbildung im Hinblick auf die Anforderungen aufgreifen sollte, die sich aus der Zuwanderungssituation ergeben, antworteten 21 Einrichtungen. Die vorgeschlagenen Themen können folgenden Rubriken zugeordnet werden:

a) Politik/Gesellschaft (10 Vorschläge)

- Was trennt uns, was verbindet uns? Wie können wir gemeinsam die Zukunft gestalten? Gesellschaftliche Teilhabe mit geteilter Verantwortung für unser Zusammenleben,
- Was bedeutet Leistungsgesellschaft mit den wesentlichen positiven und negativen Aspekten?,
- Wie wird gesellschaftliche Teilhabe durch Mitwirkungsangebote erreicht?,
- Politik und Religion,
- gesellschaftliches Engagement und Verantwortung von Migrantinnen,
- Chancen der Migration,
- Chancen und Probleme der Frauenrolle in der Migration,
- Migration/Immigration – woher stamme ich?,
- Integration vs. Anpassung,
- Umgang mit Arbeitslosigkeit.

b) Interkultureller/interreligiöser Dialog (7 Vorschläge)

- Leben mit Kindern in unterschiedlichen Kulturen,
- Aneignung von Kulturwissen und Austausch (Schöpfung im Christentum – im Islam),
- generationsübergreifende Themen in den verschiedenen Kulturen,
- geschlechtsspezifische Unterschiede kennen lernen und anschauen,
- Begegnungen zwischen Christen und Muslimen,
- Vorbereitung der Deutschen auf Interkultur,
- Zusammen leben mit kulturellen Unterschieden (Familien).

c) Sprache (2 Vorschläge)

- Sprachkompetenzangebote,
- Sprachentwicklung und Sprachförderung.

d) Familie (6 Vorschläge)

- Verhältnis der Generationen,
- Vereinbarkeit von Familie und Beruf,
- Umgang mit Trennung und Scheidung,
- Gewalt in der Familie,
- Einelternfamilien,
- Fragen einer veränderten Partnerschaft und Elternschaft in Migrantenfamilien.

e) Erziehung und Bildung (13 Vorschläge)

- Migrationspezifisches Elternt raining,
- Informationen über das Bildungssystem,
- Begleitung bei Erziehungsfragen (unter dem bes. Aspekt der Kulturthematik),
- Erziehungshilfen,
- Stärkung der Erziehungs- und Elternkompetenz,
- Bedeutung des Kindergartens,
- Schule und ihre Anforderungen,
- Bedeutung des Lesens, Bücher für Kinder (auch zweisprachig),
- Lese- und Rechtschreibförderung als familienorientierte Schülerhilfe,
- Erziehungsthemen unter besonderer Berücksichtigung der jeweiligen Kulturen,
- Unterstützung der Eltern bei zweisprachiger Erziehung z. B. durch muttersprachliche Eltern-Kind-Gruppen in den ersten Lebensjahren,
- Möglichkeiten der Interessenvertretung in KiTa und Schule,
- schulische und berufliche Chancen von Kindern mit Migrationshintergrund.

f) Gesundheit (1 Vorschlag)

- Gesunde Ernährung bei Kindern.

g) Interkulturelle Kompetenz (1 Vorschlag)

- Fortbildungen zur Vermittlung interkultureller Kompetenzen.

h) Multiplikatorent raining (1 Vorschlag)

- Schulung gut integrierter Migrantinnen und Migranten.

Die meisten Vorschläge sind erwartungsgemäß dem Themenbereich Erziehung und Bildung zuzuordnen, den man zum Kernbereich der Eltern- und Familienbildung zählen kann. Darüber hinaus nimmt der Bereich Gesellschaft und Politik, der bei der Auswertung der Angebote aus dem Jahr 2004 eher einen geringen Stellenwert einnahm, einen relativ breiten Raum ein. Auch Themen, die der Rubrik „interkultureller Dialog“ zugeordnet werden können, werden relativ häufig genannt.

VII. Praxisbeispiele und Empfehlungen

Im nachfolgenden Kapitel werden Empfehlungen und Ideen für eine Weiterentwicklung der Familienbildung gegeben, die die vielfältigen Anforderungen, die sich aus der Zuwanderung und kulturellen Vielfalt unserer Gesellschaft ergeben, berücksichtigen. Sie sind als Anregungen für die Praxis gedacht und greifen Beispiele auf, die von verschiedenen Einrichtungen erprobt und als sinnvoll und wirksam erachtet wurden. Dabei sind wir uns durchaus der Tatsache bewusst, nur einen kleinen Ausschnitt guter Praxismodelle aus der Familienbildung widerzuspiegeln.²⁶ Die Auswahl der Praxisbeispiele erfolgte nach folgenden Kriterien:

- Einbindung der Familienbildung in ein integrationspolitisches Gesamtkonzept der Kommune. (An diesem Fallbeispiel kann aufgezeigt werden, wie sich die Familienbildung in einen gesamtstädtischen Planungsprozess eingeklinkt hat und ihr Angebot im Hinblick auf kommunale Bedarfslagen und andere Anbieter abstimmt. Dies ist systemtheoretisch und integrationspolitisch gesehen der weitestgehendste Ansatz, weil die Organisation nicht nur einrichtungsintern plant, sondern zugleich die Ebene des Makrosystems – hier die Kommune – einbezieht.)
- Aufbau vernetzter Strukturen in Teilbereichen (Anhand verschiedener Beispiele werden die Vorteile von Netzwerken für die Familienbildung erörtert. Insbesondere die Kooperation mit verschiedenen Migrationsfachdiensten und Migrantenselbstorganisationen erweitert den Wirkungsradius der einzelnen Einrichtung und erhöht die Effizienz der Arbeit, wenn nachhaltige Strukturen geschaffen werden.)
- Sozialraumorientierung (Stadtteilarbeit bietet die Möglichkeit – insbesondere in Quartieren, in denen viele Zuwanderer leben – Veranstaltungen in einer für die Betroffenen vertrauten Umgebung, in Zusammenarbeit mit Ansprechpartnern vor Ort und unter Einbezug von Migrantenselbstorganisationen durchzuführen.)
- Lebensweltbezug und Verlagerung der Familienbildung in die Bildungswelten der Kinder (Es hat sich als vorteilhaft erwiesen, die Angebote auf die konkreten Handlungsanforderungen im Alltag der Familien zu beziehen. Mit der Verlagerung von Angeboten der Familienbildung in Kinderta-

²⁶ Die Projektbörse Familienbildung, die im Internet unter www.familienbildung-in-nrw.de abgerufen werden kann, bietet außerdem ein Forum an, wo eigene Praxisbeispiele vorgestellt werden können.

gesstätten oder Schulen werden wichtige Lebensräume der Betroffenen aufgesucht und Erziehungs- und Bildungsfragen dort bearbeitet, wo sie unter bestimmten Umständen auch auftreten können. Besonders bewährt haben sich Projekte, die alle hier unter 1-4 genannten Kriterien vereinigen.

VII.1 Kommunale Steuerung durch ein interkulturelles Gesamtkonzept

Um ein koordiniertes Vorgehen in einer Kommune sicherzustellen, ist es u. a. notwendig, dass sich alle Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung und darüber hinaus alle Träger der Kinder- und Jugendhilfe zusammenschließen, um Familienbildung generell zu einem Bestandteil der Jugendhilfeplanung zu machen. Bei einer solchen Planung ist der migrationsspezifische Beratungs-, Bildungs- und Unterstützungsbedarf von Familien besonders zu berücksichtigen. Allerdings scheint es nicht in allen Kommunen ein solch koordiniertes Vorgehen zu geben. Zu einer eher kritischen Beurteilung der Situation kam das „Institut für Entwicklungsplanung und Strukturforschung (ies), Hannover“ (Borchers 2004, 3) nach einer – wenn auch nicht repräsentativen – Recherche zu innovativen Projekten in der Familienbildung. „Von den bundesweit 275 Antwortenden haben nur 27 angegeben, dass es bei ihnen eine örtliche Planung der Familienbildung gibt. Das sind knapp 10%.“ (ebd.)

Nach Ansicht des Instituts gibt es eine Reihe von Gründen, die eine kommunale Steuerung nahe legen:

„Sie wird mit Blick auf die Lage der öffentlichen Finanzen immer wichtiger. Sie ist ebenfalls wichtig angesichts der großen Trägervielfalt und enormen Angebotsbreite im Bereich der Familienbildung; eine ‚Beplanung‘ trägt schließlich auch zur notwendigen, aber vielerorts nicht gegebenen Angebotstransparenz bei. Zudem kann bei der Kooperation mit anderen Einrichtungen der Beratung, Betreuung usw. noch Vieles (weiter)entwickelt werden.“ (ebd.) Man geht also grundsätzlich davon aus, dass ein kommunal koordiniertes Vorgehen bei der Planung, Durchführung und Evaluation von Angeboten der Eltern- und Familienbildung unabdingbar ist. Hier besteht also ein Nachholbedarf. Neben der Koordination auf der Ebene der Kinder- und Jugendhilfeplanung ist eine weitere Ebene wichtig, nämlich die Planung im Kontext von migrations- und integrationspolitischen Maßnahmen. Auch hier haben wir es mit einem Querschnittsthema zu tun, für dessen Bearbeitung viele Akteure an einen Tisch geholt werden müssen.

Inzwischen gibt es eine Reihe von Kommunen, die ein gesamtstädtisches Integrationskonzept entwickelt haben, das mit unterschiedlichen Leitlinien verbunden sein kann wie z. B. (MGSFF 2004, 43):

- Förderung des Zusammenlebens der verschiedenen Kulturen und Milieus,
- Gleichberechtigung und Chancengleichheit,
- Anerkennung der Zuwanderung, zugleich Ernstnehmen der Ängste der Bevölkerung,
- gegenseitiger Austausch und Lernprozesse,
- kulturell religiöse Selbstbestimmung,
- Festschreibung interkultureller Managementkompetenz als politisches Ziel,
- Förderung des Aufbaus kommunaler Netzwerke zur Unterstützung von Integrationsprozessen,
- interkulturelle Öffnung als selbstverständlicher Bestandteil der Qualitätspolitik in der Verwaltung.

Diese Ziele werden in unterschiedlichen Handlungsfeldern umgesetzt. Beispielhaft seien genannt: Bildung, Beruf und Arbeit, Jugend und Soziales, Wohnen/Interkulturelle Konflikte in der Nachbarschaft, Kultur und Religion, Politische Teilhabe, Öffentlichkeitsarbeit, Interkulturelle Öffnung der Regelangebote, Interkulturelles Personalmanagement (vgl. MGSFF 2004, 54-62). Familienbildung kann sich hier mit unterschiedlichen Angeboten verorten. Das sei im Folgenden am Beispiel des Solinger Integrationskonzepts beispielhaft illustriert.

Solingen – Familienbildung als Teil eines kommunalen Gesamtkonzepts

Die kreisfreie Stadt Solingen mit rund 163.000 Einwohnern liegt im Bergischen Land in Nordrhein-Westfalen. Die Wirtschaft in Solingen wurde lange von der Schneidwarenindustrie geprägt, im Laufe der Zeit sind weitere Zweige der Metall und Kunststoff verarbeitenden Industrie hinzugekommen. Die Einwohnerzahl Solingens ist in dem letzten Jahrzehnt zwar leicht, aber kontinuierlich gesunken. Zwischen 1992 und 2003 verlor die Stadt knapp 3.000 Einwohner. Prognosen gehen da-

von aus, dass bis zum Jahre 2020 die Stadt um weitere 4,4 Prozent schrumpfen wird. Von den ca. 163.000 Einwohnern in Solingen sind knapp 23.000 Ausländer (13,9%) aus 130 Herkunftsländern. Der Anteil der Zugewanderten ist aber weit höher: Unter Berücksichtigung von Aussiedlern und Eingebürgerten liegt die Quote bei über 20 Prozent. In der Altersgruppe der unter Dreijährigen haben 38 Prozent der Kinder einen Migrationshintergrund.

Viele der Bewohner mit Migrationshintergrund leben schon über 40 Jahre in Solingen. In Folge eines Brandanschlags auf das Haus einer türkischen Familie Pfingsten 1993, bei dem fünf Menschen ums Leben kamen, verstärkte die Stadt ihre Aktivitäten um eine interkulturelle Öffnung der kommunalen Dienste und eine interkulturelle Verständigung zwischen Majorität und Minoritäten.

Nachfolgend soll die Solinger Integrationspolitik und Integrationsarbeit kurz skizziert werden:

Interkulturelles Gesamtkonzept

Die Verabschiedung des „Interkulturellen Gesamtkonzeptes“ im Dezember 2001 schaffte eine Grundlage für die Integrationsarbeit in Solingen. Dieses Konzept wurde zuvor in einem zweijährigen Prozess mit Vertreterinnen und Vertretern unterschiedlichster Organisationen zu Schwerpunktthemen erarbeitet, der durch den Rat und die Verwaltungsspitze unterstützt wurde.

Leitgedanke war, ein Netzwerk aller beteiligten Kräfte und Institutionen zu schaffen, um eine effiziente Nutzung der vorhandenen Ressourcen von Kommune, Verbänden und Vereinen, Wohnungsbauunternehmen etc. zu erreichen. Es wurde eine „Umsetzungsgruppe Interkulturelles Gesamtkonzept“ gebildet mit Vertretern aller Verwaltungsressorts, Vertretern aus dem Integrationsrat und der Wohlfahrtsverbände. Die Umsetzungsgruppe trifft sich regelmäßig in vier- bis sechswöchigem Abstand, um über interkulturelle Projekte in den unterschiedlichen Ressorts und bei den Verbänden zu berichten. In diesem Kreis werden Handlungsbedarfe ermittelt und Projekte entwickelt, die Ressorts übergreifend umgesetzt werden können.

Das Thema Zuwanderung wird als Querschnittsaufgabe in allen Politikfeldern der Verwaltung behandelt und findet so auch bei Planungsfragen, strategischen Entscheidungen und Fragen der Stadtkonzeption Berücksichtigung. Die wichtigsten Ziele und Maßnahmen werden in dem Konzept – nach Handlungsfeldern geordnet – zur Umsetzung empfohlen²⁷:

Ziele der Integrationsarbeit

1. Sprache, Sprachförderung

Alle neu eingereisten Migrantinnen und Migranten sollen unmittelbar über bestehende Angebote der Sprachförderung informiert werden. Intern ist anzustreben, alle Angebote miteinander zu vernetzen (Internet) und so einen vollständigen Überblick, auch für die Multiplikatoren, zu ermöglichen. Lücken in der Angebotsstruktur sind zu schließen. Die verschiedenen Sprachkurse sollten gemeinsamen Standards genügen.

Eltern werden frühzeitig über die Wichtigkeit der Sprachentwicklung ihrer Kinder informiert. Gemeinsam mit Familienbildung, Kindertagesstätten und Schulen sollte eine gemeinsame Konzeption zur Sprachentwicklung erarbeitet werden, auch unter Einbeziehung von Selbstorganisationen und Stadtteilprojekten. Die Kommunikation zwischen Zugewanderten und der Verwaltung ist sicherzustellen. Bei Sprachproblemen kann der mobile Übersetzungsdienst genutzt werden.

2. Arbeit/Beschäftigung

Kurz- bis mittelfristig wird in Solingen dringend qualifiziertes Fachpersonal benötigt. Investitionen in die schulische und berufliche Ausbildung sind notwendig, um ausreichend qualifizierte und motivierte Arbeitskräfte dem Arbeitsmarkt zur Verfügung zu stellen. Der Nachqualifizierung hier lebender Migrantinnen und Migranten kommt ein hoher Stellenwert zu. Sprachkurse, aber auch die Qualifizierung im Bereich neuer Medien stehen hier im Vordergrund.

Ziele sind die Entwicklung passgenauer Beratungskonzepte und adäquater Angebote für verschiedene Gruppen (Jugendliche, junge Erwachsene, Existenzgründer/innen, ältere Migranten/Migrantinnen und die Altersgruppe der 25- bis 45-Jährigen).

²⁷ Bei dem hier abgedruckten Dokument handelt es sich um einen Auszug aus dem „Interkulturellen Gesamtkonzept“ der Stadt Solingen (Solingen 5.12.2005).

3. Gesundheit

Die Gesundheitsdienste sollen für Migrantinnen und Migranten bekannter gemacht werden durch entsprechendes Informationsmaterial.²⁸ Die Teilnahme an den Vorsorgeuntersuchungen für Kinder muss verbessert werden. Außerdem gilt es, Kontakte zwischen Gesundheitsbereich und den verschiedenen Selbstorganisationen zu vermitteln. Jugend- und Drogenberatung, Kliniken, gutachterlicher Dienst etc. sind bei ihrer interkulturellen Öffnung zu unterstützen, auch durch das Bündeln von Informationen für Fachkräfte, z. B. über mehrsprachige Info-Materialien, mehrsprachige Ärzte, Krankengymnasten etc.

4. Wohnen

Die Verbesserung der sozialräumlichen Arbeit und der nachbarschaftlichen Entwicklung in den Wohnquartieren mit Hilfe eines qualifizierten Quartiersmanagements soll weiter entwickelt werden. Die Beteiligung von Migrantinnen und Migranten bei künftigen Planungen ist dabei sicherzustellen. Unterstützungsangebote für Familien in den Stadtteilen sollen gestärkt werden. Mit den Steuerungsmöglichkeiten der Kommune soll versucht werden, unfreiwillige Konzentration von Migranten in einzelnen Wohngebieten zu verhindern und damit Ghettobildungen entgegenzuwirken.

5. Schule, Jugendhilfe

Auf der Grundlage des Schulentwicklungsplans (2000) sollten bis zum Jahr 2010 alle Möglichkeiten genutzt werden, die immer noch vorhandene Bildungsbenachteiligung zugewanderter Kinder zu verbessern. Dazu gehören unter anderem:

- Die Motivation von Eltern und ihrer Kinder zum Besuch interkultureller und muttersprachlicher Spielgruppen zu steigern,
- die Wahrnehmung des Angebotes zum Besuch von Tageseinrichtungen ab dem 3. Lebensjahr zu steigern,
- der Ausbau des Angebots an interkulturellen und muttersprachlichen Spielgruppen im Rahmen der Familienbildung,
- die Anbindung des muttersprachlichen Unterrichts an den Regelunterricht,
- die Entwicklung interkultureller Konzepte im Freizeitbereich,
- intensive Beratung im Übergangsbereich Schule – Beruf anzubieten.

Migration ist somit nicht nur ein Querschnittsthema innerhalb der Kommune, sondern auch eine Gemeinschaftsarbeit von kommunalen und nicht kommunalen Akteuren. Die Schwerpunkte der Arbeit, die die Familienbildung betreffen, liegen zurzeit in folgenden Bereichen:

- Sprachförderung wird in Kindergärten und Schulen sowie für Eltern und Multiplikatoren aus den Migrantengruppen angeboten. Darüber hinaus wird die allgemeine Sprachkompetenz durch muttersprachlichen Unterricht und zweisprachige Eltern-Kind-Gruppen gefördert.
- Die Sprachlernangebote sind auf der Internetseite der Stadt Solingen aufgeführt und werden regelmäßig aktualisiert. Ziel ist eine noch bessere Vernetzung des Unterrichts, um ein umfassendes Erlernen der deutschen Sprache zu ermöglichen.
- In 2004 wurden erstmals gezielt Sprachkurse für die Eltern von Schulanfänger*innen eingerichtet und so der hohen Motivation der Eltern Rechnung getragen, beim Schuleintritt der Kinder die eigenen Sprachkenntnisse zu verbessern. Seit 2005 werden gezielt Personen mit Erziehungsverantwortung angeschrieben, um an den Sprach- und Integrationskursen nach dem Zuwanderungsgesetz teilzunehmen.
- Der mobile Übersetzungsdienst mit über 40 Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern schlägt eine Brücke, wenn unterschiedliche Sprachen die Kommunikation erschweren. Er wird von Kindergärten, Schulen und anderen Einrichtungen angefragt. Ein weiterer Schwerpunkt sind schriftliche Übersetzungen im Sinne guter Kundenorientierung, um Dienstleistungen für Migranten bekannter zu machen. Die Koordinierung erfolgt durch das Büro der Ausländerbeauftragten.
- Belange und Sichtweisen von Migranten sollen in allen Bereichen stärker berücksichtigt werden – dazu gehören auch Themen aus Stadtplanung (z. B. Moscheen) und Wohnen (andere Wohnbedürfnisse) oder Stadtentwicklung (bei Bürgerbeteiligungen Interviewer mit Migrationshintergrund einzusetzen usw.). Ein mehrsprachiger Internetauftritt zur Rahmenplanung für ein Stadtgebiet, in dem viele Bewohner mit Migrationshintergrund leben, wurde erstellt.

²⁸ Die vorliegende Evaluation ist zum Ergebnis gekommen, dass Werbung und Information mittels print-Medien im Hinblick auf leseungewohnte Zielgruppen in der Regel nicht ausreichen und durch die mündliche Ansprache seitens vertrauter Kontaktpersonen, die die jeweilige Herkunftssprache beherrschen, zu ergänzen sind.

- Im städtischen Fortbildungsangebot werden Qualifizierungen in Interkultureller Kompetenz angeboten.
- Die „Regionale Arbeitsstelle zur Förderung ausländischer Familien“ (RAA) kümmert sich intensiv um die Förderung ausländischer Kinder, Jugendlicher und deren Familien. Das bedeutet zum Beispiel, dass alle neu zugezogenen Kinder und Jugendlichen an die RAA gemeldet werden, die einen Kindergarten besuchen können oder schulpflichtig sind. Dadurch wird ein flächendeckendes kommunales Beratungs- und Informationsangebot für alle „neuen“ Solinger und Solingerinnen mit Kindern zwischen 3 und 18 Jahren gewährleistet. Die Beratung bezieht die gesamte Familie mit ein.

Es gibt eine enge Zusammenarbeit zwischen unterschiedlichen Akteuren aus Verwaltung, Politik, Migrantenselbstorganisationen und Wohlfahrtsverbänden. Dass Migranten und Migrantinnen sich als Teil der Gesellschaft empfinden, zeigt sich auch an der Teilnahme am sozialen und kulturellen Leben in Solingen, z. B. bei dem Fest „Leben braucht Vielfalt“ mit mehr als 60 Migrantenorganisationen, Verbänden, entwicklungspolitischen Initiativen und Naturschutzgruppen. Viele Zugewanderte sind in unterschiedlichsten Vereinen tätig oder wirken z. B. in Stadtteilinitiativen oder im christlich-islamischen Gesprächskreis aktiv mit.

Solingen hat darüber hinaus einen „Zuwanderer- und Integrationsrat“ gebildet, dessen Ziel u. a. darin besteht, eine qualifizierte politische Partizipation von Migranten und Migrantinnen durch eine enge Verzahnung zwischen Migrantenvertretern und Ratsmitgliedern sicherzustellen.

Die städtische Familienbildung wurde in dieses migrationspolitische Konzept eingebunden. Sie ist an einer sogenannten „Umsetzungsgruppe“ in der Kommune beteiligt, die sich in regelmäßigen Abständen trifft und die Schritte, die zur Realisierung des Konzeptes nötig sind, prozessbegleitend reflektiert. Außerdem arbeiten Mitarbeiterinnen der Einrichtung in einer Arbeitsgruppe „Sprachförderung“ mit. Ihre besonderen Schwerpunkte sieht die Einrichtung in Bildungsangeboten, die eng an den Bedarfslagen in den Stadtteilen anknüpfend, Eltern und Kinder unterstützen und fördern. Dazu gehört u. a. die Sprachförderung der Eltern, insbesondere in Form von Deutschkursen für Mütter, die über wenig schulische Voraussetzungen verfügen, zum Teil auch nicht lesen und schreiben können. Darüber hinaus stehen Themen der Elternbildung im Mittelpunkt wie z. B. die Information der Eltern über die Relevanz der Sprachentwicklung ihrer Kinder und die Stärkung der Erziehungskompetenz. Gute Erfahrungen wurden u. a. mit Gesprächskreisen für Mütter gemacht, die von einer muttersprachlichen Kursleitung geführt werden und unter dem Motto „Mama weiß Bescheid“ wichtige Informationen vermitteln, um die Mütter in ihrer elterlichen Rolle unterstützen. Interkulturelle Spiel- und Kontaktgruppen sind für Mütter mit kleinen Kindern gedacht, die noch nicht in den Kindergarten gehen. Diese Angebote beinhalten nicht nur ein Bildungsangebot für die Mütter, sondern auch eine eigenständige Förderkonzeption für die Kinder.

Der besondere Vorteil der oben beschriebenen Mitwirkung der Familienbildungseinrichtung an einem kommunalen Gesamtkonzept liegt in einem koordinierten Vorgehen, bei dem die Akteure ihre Arbeit aufeinander abstimmen. So können unnötige Überschneidungen mit Angeboten anderer Organisationen, die an denselben Themen arbeiten, vermieden werden. Jede Einrichtung kann die Aufgabe übernehmen, die sie aufgrund ihrer Fachkompetenz, ihres Erfahrungshintergrunds, ihrer personellen, finanziellen und materiellen Ressourcen am besten ausführen kann. So können Synergieeffekte erzeugt werden, von denen alle Beteiligten profitieren. Außerdem ist mit der Umsetzungsgruppe ein Expertengremium geschaffen worden, das den Prozess begleiten, auswerten und mögliche Fehlentwicklungen diagnostizieren kann, um im Prozess bereits Umsteuerungen vornehmen zu können.

Die Einbettung des Familienbildungsprogramms in ein gesamtstädtisches Konzept kann darüber hinaus zu einer nachhaltigen Verankerung der Arbeit in der Kommune führen, vorausgesetzt es gelingt, dessen zentrale bildungspolitische Bedeutung für die Zukunft der Kommune deutlich zu machen. In diesem Zusammenhang erweist sich auch eine Öffentlichkeitsarbeit als wichtig, die den innovativen Beitrag der Familienbildung wirkungsvoll verbreitet.

VII.2 Vernetzung und Kooperation in Teilbereichen

Um komplexe Aufgaben bewältigen zu können, Parallelstrukturen zu vermeiden, Synergie-Effekte zu erzielen und angesichts von Sparmaßnahmen auch noch handlungsfähig zu bleiben, wird es zunehmend wichtiger, vernetzt zu arbeiten. Was oben bereits für die Zusammenarbeit im Rahmen eines gesamtstädtischen Integrationskonzepts ausgeführt wurde, gilt auch für die Ebenen darunter. Dient das kommunalpolitische Netzwerk einem strategischen Management, das die Gesamtkommune betrifft und verschiedene Politikfelder und Verwaltungsbereiche koordiniert, gilt es in Teilbereichen (Familienbildung, Gesundheitsbereich, Ausbildung, Schule, Elementarbereich, psychologische Beratung etc.) fachbezogene Netze zu installieren, die sich bestimmten Einzelfragen der Integration widmen.

Dabei findet die Vernetzung auf verschiedenen Ebenen statt und zwar auf:

- Trägerebene,
- Ebene der Hauptamtlichen,
- Ebene bürgerschaftlichen Engagements von Freiwilligen.

Diese Ebenen überschneiden sich, die Akteure kooperieren miteinander, was wiederum ein entsprechendes Schnittstellenmanagement von den Netzwerkkoordinatoren verlangt.

„Deutsch lernen in Duisburg“ – Ein Netzwerk zur Sprachförderung

Auf Initiative des Beirats für Zuwanderung und Integration, der übrigens eine Art kommunalpolitisches Netzwerk darstellt, wie es oben beschrieben wurde, legte die Verwaltung der Stadt Duisburg im März 2001 einen „Bericht zur Deutsch-Kompetenz von Migrantinnen und Migranten in Duisburg“ vor. Der Beirat beauftragte die Oberbürgermeisterin, diesen Bericht der Weiterentwicklung und Optimierung der Deutschförderung zugrunde zu legen, eine Sprachkonferenz einzuberufen und Analyse und Handlungsempfehlungen zu veranlassen (Brandt 2002, 89).

Die Sprachkonferenzen wurden zu den Themen „Deutschförderung im nachschulischen Bereich der Erwachsenenbildung“ und „Sprachförderung im Elementarbereich“ einberufen.

Zur Sprachförderung wird ein Bündel von Maßnahmen in Betracht gezogen, das wiederum ein verschiedene Stellen und Akteure koordinierendes Vorgehen nötig macht. Koordinierungsstelle im vernetzten Vorgehen ist hier die Regionale Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien (RAA) mit der auch die Familienbildung eng zusammenarbeitet.

Unter der Moderation der Stadt Duisburg wurde im Bereich der Erwachsenenbildung ein Trägernetz „Deutsch lernen in Duisburg“ gegründet, das alle mit öffentlichen Mitteln geförderten Träger von Deutschkursen zusammenfasst und in dem auch die Einrichtungen der Familienbildung vertreten sind. Dieses Trägernetz dient u. a. der Absprache, Koordination, dem Fachaustausch, der Stärken- und Schwächenanalyse im Bereich Deutsch für Zuwanderer und der Verbesserung von Beratung und Förderung. Eine Neuerung, die von diesem Kreis vorgeschlagen wurde, war die Einrichtung einer Eingangsberatung für Neuzuwanderer in den Ausländerbehörden der Bezirksämter, die Gelegenheit gab, Neuzuwanderer auf das Deutschlernprogramm aufmerksam zu machen und die Interessenten an Deutschkursträger zu überweisen (von 350 im Zeitraum von Februar bis Dezember 2001 beratenen Personen nahmen anschließend 326 an Deutschkursen teil) (Brandt 2002, 91).

Islamkonferenzen und interreligiöser Dialog in Duisburg

Ein weiteres Beispiel aus Duisburg stellt die Einbeziehung islamischer Religionsgemeinschaften in den kommunalen Integrationsprozess dar. Dazu finden auf Einladung der Stadtverwaltung sogenannte Islamkonferenzen statt, auf denen die Vorsitzenden der islamischen Gemeinschaften/Gemeinden eingeladen und religiöse Angelegenheiten besprochen werden wie z. B.:

- Fragen der rituellen Waschungen von Verstorbenen,
- Neubauten von Moscheen,
- Bestattungen im Tuch,
- Modellversuch „islamische Unterweisung“,
- Tag der Offenen Tür der islamischen Gemeinden.

Die Islamkonferenzen versuchen zu diesen Themen konsensorientierte Lösungen zu finden. Gerade konfliktträchtige Vorhaben wie der Bau von Moscheen werden im Vorfeld der Planungen erörtert und im Sinne einer Konflikt- und Krisenprävention mit den Beteiligten im Stadtteil verhandelt und durch eine intensive Öffentlichkeitsarbeit mit den Bürgern und Bürgerinnen im jeweiligen Stadtteil erörtert. Die christlichen Kirchen und die jüdische Gemeinde haben bei diesen Konferenzen einen Beobachterstatus inne. Auch Vertreter der Familienbildungseinrichtungen in kirchlicher Trägerschaft nehmen teil. Der insbesondere von der katholischen und evangelischen Familienbildungsstätte gepflegte christlich-muslimische Dialog stellt in diesem Zusammenhang einen wichtigen Beitrag zum interreligiösen Austausch und zur Entwicklung einer Kultur der Anerkennung dar. Als Themen des Dialogs werden u. a. genannt: „Christen und Muslime leben zusammen“, „Das Duisburg der Religionen“, „Eltern und Kinder besuchen eine Moschee“, „Erziehung im Islam“ (Evangelisches Familienbildungswerk Duisburger Gemeinden).

Menschen aus dem Osten engagieren sich – Freiwilligennetzwerk der Arbeiterwohlfahrt Düsseldorf

Es gibt verschiedene Modelle zur Integrationsförderung unter Einbezug freiwilliger Helfer und Helferinnen. 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. Solche Mediatoren sind deshalb sinnvoll, weil sie einerseits den Migrantinnen und Migranten die Tür zu wichtigen Alltagsbereichen im fremden Land öffnen, Hemmschwellen reduzieren, weil sie die vertraute Sprache sprechen und den kulturellen background der Betroffenen kennen, weil sie sich andererseits als Experten den Hauptamtlichen in den Sozialen Diensten und kommunalen Einrichtungen zur Verfügung stellen können.

Beispielhaft sei hier ein Modell der Arbeiterwohlfahrt (AWO) Düsseldorf genannt, das unter dem Titel M.Ost bekannt gemacht wurde. Es wird vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanziert und spricht vor allem Spätaussiedler aus Russland an. Ziel des Projekts ist die Ausbildung zum Ehrenamt. Man versucht Menschen zu motivieren, ihre Kenntnisse und Fähigkeiten im Rahmen freiwilligen Engagements einzubringen. Die Betroffenen erhalten Impulse, um ihre Potenziale in selbstorganisierten Angeboten umzusetzen. Die ausgebildeten Freiwilligen sprechen dann in den Stadtteilen ihre Landsleute selber an. Durch die AWO erhalten sie Gelegenheit sich fortzubilden. Darunter fallen Schulungen zur interkulturellen Kompetenz, zur Hausaufgabenbetreuung, Spielgruppenleitung, Methodik und Didaktik etc.

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, die örtliche Regionale Arbeitsstelle für Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien (RAA), die Volkshochschule, der Ev. Kirchenkreis, das Friedensdorf Bildungswerk, der Migrationsrat, das Stadtteilbüro Innenstadt und das Büro des Rates der Stadt Oberhausen. Wesentliches Motiv für die Gründung des Netzwerks im Oktober 1994 war der Wunsch, sich fachlich und theoretisch fundiert über Konzeptionen 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. Ergebnisse der gemeinsamen Arbeit im Netzwerk waren u. a.: Ein Faltblatt zur Selbstdarstellung von NIL, eine Adresskartei mit Referentendaten, eine Veranstaltungsreihe im Rahmen der interkulturellen Wochen der Stadt Oberhausen, verschiedene Seminare und Gesprächskreise in Kooperation von zwei oder mehreren Trägern des Netzwerks (interkulturelle Frauenseminare, interkulturelle Kochseminare, Eltern-Kind-Gruppen etc.), Träger übergreifende Fortbildungen zu interkulturellen Themen.

Im Rahmen einer im September 1999 von den Netzwerkakteuren durchgeführten Selbstevaluation ging man der Frage nach, wie effizient das Netzwerk für die Beteiligten sei 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,
- vor allem die Kooperation unter den Netzwerkmitgliedern wurde intensiviert: Absprachen getroffen, Doppelplanungen vermieden, Angebote koordiniert, Ressourcen getauscht und gebündelt, so dass 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 2001, 367ff).

Netzwerke können daher sowohl für die Organisationen nachhaltige Wirkung haben als auch für die beteiligten Individuen. Im Sinne einer Empowerment-Strategie stärken sie den Einzelnen, indem sie ihm Rückhalt in der Gruppe geben, seine Kompetenzen nutzen und seinen Erfahrungshorizont anreichern. Bei allen Vorteilen gibt es allerdings auch Gefahren und Risiken, die bei einer Netzwerkgründung und -weiterentwicklung zu berücksichtigen sind.

Gefahren und Risiken

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, ministeriellen Stellen, der Öffentlichkeit etc., was schnell zu Belastungen für die Zusammenarbeit führen kann.

Zur Verdeutlichung sei wiederum die Evaluation von „NIL“ (Fischer 2001, 364ff) 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).

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.

d) Ungleiche Partner

Gerade Migrantinnenvertreterinnen und -vertreter können sich im Netzwerk benachteiligt fühlen. Faktisch besitzen sie objektiv weniger Macht und Einfluss, da sie als Nichtdeutsche politisch nicht über die gleichen Rechte verfügen. Dadurch ergibt sich per se ein asymmetrisches Verhältnis zwischen Deutschen und Nichtdeutschen. Hinzu kommen Kommunikationsprobleme oder auch schlechtere rhetorische Fähigkeiten, die das Gefühl vermitteln, in den Diskussionen nicht ‚richtig zum Zuge‘ zu kommen.

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 müs-

sen 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.

VII.3 Stadtteilorientierte Familienbildung

Multikulturelle Nordstadt in Wuppertal

Das Projekt „Multikulturelle Nordstadt“ in Wuppertal wurde 2003 unter Federführung der **Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien** (RAA) und verschiedenen Projektpartnern entwickelt. Beteiligt sind neben der städtischen Familienbildungsstätte, die Volkshochschule, das Nachbarschaftsheim Wuppertal, der Stadtteilbeauftragte der Elberfelder Nordstadt, verschiedene Kindertagesstätten und Schulen sowie der türkische Elternverein Anadolu e. V. Projektzeitraum ist Juli 2004-2007. Das Projekt wird gegenwärtig u. a. von der Freudenberg-Stiftung Weinheim finanziert. Die momentanen finanziellen Bedingungen sind deshalb hier wesentlich besser als in vielen anderen Kommunen. Es kann aber dennoch als Modell sowohl für andere Wuppertaler Stadtteile als auch für andere Kommunen gelten und ist in mehrfacher Hinsicht beispielhaft:

1. weil auf Stadtteilebene ein multikulturelles Netzwerk aufgebaut wurde und nachhaltig Strukturen zur Kooperation wichtiger sozialer und Bildungseinrichtungen entwickelt werden,
2. weil die partizipative Zusammenarbeit mit (zunächst) einer Migrantenselbstorganisation konzeptionell verankert ist und auch erfolgreich umgesetzt wird,
3. weil Familienbildung und Elternarbeit in ein kommunales Gesamtkonzept integriert sind und die städtische Familienbildungsstätte aufgrund ihrer Einbindung in die kommunale Jugendhilfestructur ihre Angebote besser an den Bedarfen der Zielgruppen in diesem Stadtteil orientieren kann.

Der Stadtteil Elberfeld-Nordstadt

Die Nordstadt ist ein innenstadtnahes Altbauquartier mit überwiegend gründerzeitlicher Bebauung. Sie ist auf einer Anhöhe gelegen und grenzt südlich an die Elberfelder Innenstadt. 2002 wohnten in der Nordstadt 15.978 Menschen. Mit einer Bevölkerungsdichte von 170 Einwohnern je Hektar zählt der Stadtteil nicht nur zu den einwohnerstärksten, sondern auch zu den am dichtesten besiedelten Quartieren der Stadt. Dort leben viele Kinder und Jugendliche, 18,38% der Bevölkerung war 2002 unter 18 Jahren alt. Der Anteil der 65-jährigen und älteren Bewohner und Bewohnerinnen lag mit 14,29% unter dem Wuppertaler Durchschnitt. 13,18% der Bewohner und Bewohnerinnen der Nordstadt bezogen Sozialhilfe und damit fast doppelt so viele wie im Wuppertaler Durchschnitt. In der Wuppertaler Nordstadt leben sehr viele Migranten und Migrantinnen ganz unterschiedlicher Nationalität. Ihr Anteil betrug 2002 insgesamt 31,02%. Bei den unter 18-Jährigen waren es mit 38,90% noch mehr. Der Anteil von Familien mit türkischem Hintergrund ist besonders hoch, 2002 betrug er 46,11%.

Die Kinder aus den zugewanderten Familien besuchen die in der Umgebung liegenden Schulen. Ihren Eltern fehlt es oftmals noch immer an Informationen zum deutschen Bildungssystem, zu Bildungs- und Erziehungsfragen. Auch die Berührungsängste gegenüber deutschen Bildungseinrichtungen ist für die meisten Eltern eine große Hürde, nur selten suchen sie selbstbewusst Kontakt zu Lehrern und Lehrerinnen oder auch anderen Bildungseinrichtungen.

Zielgruppen

Die Angebote im Projekt „Multikulturelle Nordstadt“ richten sich an Kinder, Jugendliche und Eltern in der Nordstadt sowie an pädagogische Fachkräfte und weitere Multiplikatoren.

Ziele des Projektes

Bei der Zusammenarbeit in diesem Netzwerk geht es um die Förderung der Integration von zuge-

wanderten Kindern und Jugendlichen im Elementarbereich, in der Schule sowie im Übergang Schule – Beruf. Zentral ist zum einen die **Entwicklung und Umsetzung von Sprachförderkonzepten** und zum anderen der **Einbezug der Eltern in die Bildungsarbeit**.

Themenschwerpunkte sind:

- Frühintervention bezogen auf die Sprachentwicklung – Angebote für Mütter,
- Aktivierung der Mütter im Rahmen der Projekte „Rucksack“, „Griffbereit“ sowie dem Elternprojekt „Stark für die Zukunft“ durch Kooperationen mit Kindertagesstätten und Grundschulen in der Nordstadt,
- Förderung der Zusammenarbeit in und mit Migrantenselbstorganisationen,
- Entwicklung von Konzepten zur Beratung und Qualifizierung im vorschulischen Bereich, im Bereich der flexiblen Schuleingangsphase, zum Thema Deutsch als Zweitsprache und im Bereich der offenen Ganztagschule,
- Schaffung von Unterstützungsstrukturen im Bereich Schule – Beruf,
- Analyse und Bestandsaufnahme als Grundlage für die Einrichtung der ärztlichen Beratungsstelle.

Die kommunale Familienbildungsstätte Wuppertal als Partnerin im Netzwerk

Die kommunale Familienbildungsstätte Wuppertal ist als Träger mit den Projekten „Rucksack“, „Griffbereit“ sowie „Stark für die Zukunft“ an dem Netzwerk beteiligt. Das Projekt „Rucksack“, das inzwischen in zahlreichen Städten – zwar unter den jeweils vor Ort existierenden Bedingungen – aber vom Konzept her ähnlich umgesetzt wird, wird im nächsten Kapitel dargestellt. Deshalb werden hier nur die beiden Bildungsprojekte „Griffbereit“ und „Stark für die Zukunft“ erläutert.

„Griffbereit“ – bilinguale Spiel- und Sprachförderungsgruppe (deutsch-türkisch)

Die Kooperationspartner der Familienbildungsstätte bei diesem Projekt sind die RAA Wuppertal sowie die Jugend- und Begegnungsstätte Alte Feuerwache, Wuppertal. Als Zielgruppe werden türkische Mütter mit Kindern im Alter von 2 bis 2,5 Jahren angesprochen. „Griffbereit“ steuert folgende Ziele an:

- Stärkung der Erziehungskompetenz der Mütter unter dem Aspekt der Sprachförderung,
- Erweiterung der Sprach- und Handlungskompetenz der Mütter,
- Förderung des grundständigen Spracherwerbs der Kinder in ihrer Muttersprache,
- Erstförderung der Zweitsprache Deutsch.

Diese Ziele werden inhaltlich und methodisch wie folgt umgesetzt:

- Durch wöchentliche, anderthalbstündige Spielgruppen mit zwei Lehrkräften in deutscher und türkischer Sprache wird die Sprachkompetenz der Kinder in beiden Sprachen unterstützt,
- durch Spielanregungen in Mutter-Kind-Gruppen, die gemäß Prinzipien ganzheitlichen Lernens entwickelt worden sind, werden Sprechanlässe geschaffen und Sprache gefördert,
- durch die Behandlung von Fragen rund um Erziehung und Lebensalltag (zum Teil zweisprachig) wird die Erziehungskompetenz und Selbstständigkeit der Mütter gestärkt.
- durch Informationen über das deutsche Bildungssystem und Beratung in schulischen Fragen erhalten die Mütter eine Orientierung im Hinblick auf Einschulung und Übergänge im Bildungssystem.

Der Kurs mit insgesamt ca. 33 Veranstaltungen läuft über 2 Semester (Jahreskurs).

Die Kosten für Kursleitende und Materialien werden gegenwärtig aus Projektmitteln der Freudenberg-Stiftung Weinheim finanziert, die über die RAA Wuppertal akquiriert und verwaltet werden.

„Stark für die Zukunft“ – eine familienpädagogische Veranstaltungsreihe für Migrantenfamilien in Wuppertal

Bei diesem Projekt kooperiert die städtische Familienbildungsstätte mit einer städtischen Kindertagesstätte sowie der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Zuwanderungsgeschichte. Zielgruppe sind Eltern mit Zuwanderungsgeschichte (vor allem türkischer Herkunft), deren Kinder die jeweilige Kindertagesstätte besuchen.

Die Veranstaltungsreihe „Stark für die Zukunft“ ist mit folgenden Zielsetzungen verbunden:

- Förderung von Erziehungs- und Sozialkompetenz der Eltern zur Stärkung ihrer Kinder unter dem besonderen Aspekt der Sprach- und Bildungsförderung,
- Stärkung der Selbst- und Nachbarschaftshilfe,
- pädagogische Begleitung und Sensibilisierung der Eltern für Bildungsthemen,
- Motivierung der Eltern zur Nutzung weitergehender Angebote wie zum Beispiel der Stadtbibliothek, der RAA, der Familienbildungsstätte oder der Volkshochschule.

Angelehnt an das Konzept des „Elterndiploms“ der RAA Gelsenkirchen wird in der Müttergruppe eine Reihe von Themen sowohl in der Herkunftssprache als auch in Deutsch bearbeitet:

- „Sprachförderung – Sprache fördern – Sprechanlässe schaffen“,
- „Gesunde Ernährung – isst mein Kind richtig?“,
- „Klarheit, Grenzen, Konsequenzen“,
- „Werte – was lernt mein Kind von mir?“,
- „Vom Kindergartenkind zum Schulkind – mein Kind entwickelt sich“.²⁹

Die Veranstaltungsreihe dauert 9 Wochen (à 3 USdt. pro Maßnahme). Mit eingeschlossen sind Reflexions- und Auswertungsgespräche der Kooperationspartner mit der Kursleitung. Honorarkosten werden (zur Zeit noch) über Stiftungsmittel refinanziert. Eine Kostenbeteiligung der Teilnehmenden ist aus diesem Grund gegenwärtig nicht notwendig. Die Kooperationspartner stellen ihr Personal zur Verfügung.

Der Türkische Elternverein Anadolu e. V. als gleichberechtigter Partner und „Brückenbauer“ im Netzwerk

Fester Bestandteil dieses stadtteilorientierten Konzeptes ist die Förderung der Zusammenarbeit in und mit Migrantenselbstorganisationen. Als ein erster und wichtiger Kooperationspartner wurde deshalb auch der türkische Elternverein Anadolu e. V., der bereits seit vielen Jahren in der Nordstadt aktiv ist, in das Netzwerk einbezogen. Andere Vereine sollen folgen.

Der Elternverein Anadolu e. V. sieht seine Aufgabe in dem Netzwerk vor allem in der Aktivierung und Sensibilisierung der Eltern zu allen Erziehungs- und Bildungsfragen. Der 1978 ursprünglich als Sportverein gegründete Verein konzentriert sich seit einigen Jahren vor allem auf die Bereiche Bildung, Erziehung und Kultur. Seit vier Jahren können eigene großzügige Räumlichkeiten für vielfältige Aktivitäten genutzt werden. Der Verein hat ca. 165 Mitglieder. Allerdings ist die Zahl der Teilnehmer und Teilnehmerinnen an den unterschiedlichen Kursen und Angeboten wesentlich höher. Die Aktivitäten des Vereins werden finanziert über Mitgliedsbeiträge, Gebühren für Kurse und Fördermittel der Stadt Wuppertal z. B. für Sprach- und Computerkurse sowie für größere Informationsveranstaltungen. Die Hausaufgabenbetreuung bzw. Nachhilfekurse werden in Kooperation mit Lehramtsstudenten der Gesamthochschule Wuppertal durchgeführt.

Mit seinem Engagement in dem multikulturellen Projekt ist der türkische Elternverein zum einen als „Brückenbauer“ zu den Eltern in Erscheinung getreten, zum anderen ist er ein gleichberechtigter Partner in der Kooperation mit Schulen, Kindertagesstätten, der RAA, der Familienbildungsstätte und der Volkshochschule geworden. Gemeinsam mit den Eltern werden Lösungsansätze und neue Ideen zur Verbesserung der Bildungschancen von Kindern mit Migrationshintergrund entwickelt und umgesetzt.

Auf Initiative von Anadolu e. V. wurden bereits vier größere Veranstaltungen mit verschiedenen Grundschulen in den Räumen des Elternvereins durchgeführt. Die Eltern erhielten einerseits Informationen zu den jeweiligen Schulen, ihren Angeboten und zu grundsätzlichen Bildungsfragen; andererseits sollten sie motiviert werden, den Bildungsweg ihrer Kinder selbstbewusst und aktiv zu unterstützen.³⁰ Anadolu e. V. spricht mit solchen Veranstaltungen bewusst alle Eltern im Stadtteil an, weil die interkulturelle Öffnung auch ein wichtiges Ziel des Vereins ist. Es wurden zwar überwiegend Eltern mit türkischem Hintergrund erreicht, aber vereinzelt auch andere. Im Vorfeld der Veranstaltungen hatte Anadolu e. V. die jeweiligen Schulpflegschaften und Schulleitungen um Informationen zur Vorbereitung der Inhalte und des Ablaufs der Veranstaltung gebeten, um dann mit einer gemeinsamen Einladung möglichst viele Eltern unabhängig von ihrem ethnischen, kulturel-

²⁹ Bei Bedarf wird eine kursbegleitende Kinderbetreuung für trennungsfähige Geschwisterkinder unter 3 Jahren angeboten. Der Kurs wird durch einen Elternabend zu einem abgestimmten Schwerpunktthema ergänzt.

³⁰ Die Elternseminare des Vereins werden im Herbst 2006 von der FH Düsseldorf evaluiert.

len oder religiösen Hintergrund zu erreichen. Da das gemeinsame Vorgehen sehr erfolgreich war, wird dieses Konzept gegenwärtig für die Kooperation mit den weiterführenden Schulen weiterentwickelt.

Als Resümée kann man festhalten, dass dieses Projekt – unter Federführung der RAA – die im Stadtteil aktiven Bildungseinrichtungen (Kindertagesstätten, Schulen, Familienbildung etc.), und eine Migrantenselbstorganisation zusammen gebracht hat. Anadolu Wuppertal e. V. erfüllt mit seinen eigenen Projekten und den persönlichen Kontakten zu Eltern mit Migrationshintergrund eine „Brückenfunktion“, die im Rahmen der lokalen Vernetzung im Stadtteil oftmals erst den Kontakt zu zugewanderten Familien ermöglicht. Dies bezieht sich allerdings vor allem auf diejenigen, die über diesen Verein organisiert sind. Der Vorsitzende von Anadolu e. V. betont vor allem den partizipativen Aspekt der Zusammenarbeit im Projekt, bei der der Elternverein nicht nur als gleichberechtigter Partner beteiligt ist, sondern auch aktiv eigene Ideen, Vorschläge und Vorhaben des Vereins einbringen kann. So werden beispielsweise Informationsveranstaltungen in den Räumlichkeiten des Vereins und nicht in den jeweiligen Schulen durchgeführt. Dadurch können Hemmschwellen bei vielen Eltern abgebaut werden. Da Anadolu e. V. eng mit den Schulen zusammenarbeitet, finden auch Vorgespräche bzw. Planungen in den Vereinsräumen statt. Im Rahmen des Konzeptes „Multikulturelle Nordstadt“ gibt es konkrete Vereinbarungen zu Zielen, zur Umsetzung sowie zur Finanzierung einzelner Vorhaben.

Mit Blick auf die Einbindung, Kooperationen und kommunale Vernetzung einer Familienbildungsstätte in dem Projekt „Multikulturelle Nordstadt“ zeigt sich, dass in Wuppertal bereits im Vorfeld besonders gute Voraussetzungen für ein solches Netzwerk geschaffen und weiterentwickelt worden sind. Hier ist die städtische Familienbildungsstätte in die kommunale Jugendhilfestruktur eingebunden. Dadurch kann ohne großen Aufwand auf gewachsene Strukturen zurückgegriffen werden. So sind z. B. Absprachen mit den Bezirkssozialdiensten bei der Entwicklung des Programms bzw. notwendiger Angebote für bestimmte Zielgruppen nicht nur hilfreich, sondern auch selbstverständlich. Familienbildung kann so besser zielgruppenspezifische und stadtteilorientierte Angebote entwickeln, die auch als präventives Instrument der Jugendhilfe verankert werden können. Die besondere Qualität kommunaler Familienbildungsarbeit zeichnet sich in Wuppertal auch durch eine funktionierende Arbeitsgemeinschaft der katholischen, evangelischen und städtischen Familienbildungsstätten aus, die für andere Kommunen richtungsweisend sein könnte. Die städtische Familienbildungsstätte kann darüber hinaus als eine Art „Türöffner“ in die Verwaltung fungieren bzw. andere Einrichtungen bzw. Migrantenselbstorganisationen dabei unterstützen. Dadurch sind neue Formen der Zusammenarbeit mit partizipativem Ansatz möglich, bei dem durch eine projektbezogene Kooperation und Vernetzung langfristige und nachhaltige Strukturen entwickelt werden können. Die verschiedenen Projektpartner im Projekt „Multikulturelle Nordstadt“ stehen allerdings vor der Herausforderung, die guten Ansätze des Netzwerks langfristig, strukturell und finanziell so abzusichern, dass auch nach Auslaufen der Projektfinanzierung durch die Freudenberg-Stiftung das Netzwerk mit den unterschiedlichen Ansätzen und Projekten weiter entwickelt werden kann.

VII.4 Lebensweltbezug und Verlagerung der Familienbildung in die Bildungswelten der Kinder

Um die Zugänge zur Familienbildung für Zielgruppen mit Migrationshintergrund zu verbessern, sollten die Angebote stärker in die überschaubaren Lebenswelten, die konkreten Interaktions- und Handlungsräume der Betroffenen integriert werden. Im gestaltbaren Lebensraum kann die Fähigkeit entwickelt werden, mit Veränderungen und kritischen Situationen selbstreflexiv und praxisorientiert umzugehen. Dieser Ansatz hat eine thematische, zeitliche, räumliche und personelle Dimension. Thematisch bieten sich in den Lebenswelten der Betroffenen Anknüpfungspunkte für die inhaltliche Arbeit. Dort können Fragen aufgegriffen werden, die unmittelbar mit dem Alltag und der existenziellen Absicherung zu tun haben, die ggf. ungeklärt sind und zur Problemlösung anspornen. Die Suche nach einem Kindergartenplatz, der Übergang in die Schule oder der Wechsel in weiterführende Schulen stellen solche zentralen, an der Lebenswelt orientierten Fragen dar. Je drängender der Handlungsbedarf ist, umso höher wird auch die Motivation sein, sich mit einem Thema auseinanderzusetzen und es zeitnah in Angriff zu nehmen (zeitliche Dimension). Räumlich gesehen beinhaltet eine an der Lebenswelt der Betroffenen ausgerichtete Bildungsarbeit, dass Angebote dort platziert werden, wo die Menschen leben, also im Stadtteil, im Kindergarten oder in der Schule. Darüber hinaus kann die Familienbildung in den Lebenswelten der Betroffenen Kon-

takte zu sogenannten key-person knüpfen, die die Zugänge zu den Zielgruppen erschließen helfen (personelle Dimension). Beispielhaft sei hier die Zusammenarbeit einer Duisburger Familienbildungsstätte mit der Wöchnerinnenstation eines Krankenhauses genannt. Hier stellte sich die Hebamme als wichtige key-person heraus, die die jungen türkischen Frauen auf ein Elternbildungsprogramm der Familienbildungseinrichtung hingewiesen hat.

Ein Beispiel für eine auf den Sozialraum und die ethnische Infrastruktur bezogene Bildungsarbeit ist der Deutschkurs, den eine Duisburger Familienbildungsstätte in einer Moschee durchführt. Türkische Frauen, die zum Teil mehr als 20 Jahre in Deutschland leben und sich hauptsächlich in dem Stadtteil bewegen, wo sie mit ihren Familien wohnen, lernen hier erstmalig Deutsch. Das Angebot in der Moschee bietet einen vertrauten, geschützten Raum, der von den Frauen gerne genutzt wird. Grundsätzlich gilt, dass eine Einrichtung immer vor Ort zu überprüfen hat, welche Räumlichkeiten ggf. für Angebote in Frage kommen. Dabei sind immer die Bedürfnisse und Wünsche der Beteiligten einzubeziehen, damit ein Ort auch eine hohe Akzeptanz bei den Teilnehmenden findet.

Eine am Alltag und an den Sozialräumen der Betroffenen orientierte Arbeit beinhaltet allerdings auch, dass sich die Familienbildung von den in ihren eigenen Räumen platzierten Angeboten löst und Geh-Strukturen entwickelt. So hat sich die Verlagerung von Angeboten der Eltern- und Familienbildung in die Bildungswelten der Kinder als erfolgreiches Konzept erwiesen. Beispielhaft sei hier das „Haus der Familie“ in Krefeld erwähnt, das ein niedrigschwelliges Angebot für Eltern in Kindertagesstätten und Grundschulen im Stadtteil Krefeld Süd anbietet. Der Sozialraum Krefeld Süd ist gekennzeichnet durch einen hohen Anteil von Migrantenfamilien, hohe Arbeitslosigkeit und einen überdurchschnittlich hohen Anteil von Beziehern von Transferleistungen. Die Angebote werden hauptsächlich von Müttern unterschiedlicher kultureller Herkunft besucht. Es handelt sich um Treffpunkte, so genannte „Runde Tische“, die entweder wöchentlich, 14tägig oder alle vier Wochen angeboten werden. Interessierte Eltern werden eingeladen, bei einer Tasse Kaffee oder Tee über Erziehungsfragen zu sprechen. Anknüpfungspunkte ergeben sich immer wieder durch die eigenen Kinder, die die Kindertagesstätte oder Grundschule besuchen. Ziel ist es, die Eltern in Erziehungsfragen zu unterstützen und zu befähigen, die Kinder in ihrer Entwicklung angemessen zu fördern. Welche Themen behandelt werden, wird im Gespräch mit den Eltern entschieden. So können drängende Fragen zeitnah behandelt werden. Immer wieder werden Informationen zu folgenden Themen gewünscht: Alltag in Krefeld, Rechtsfragen, Ernährung, Gesundheit, Entwicklung von Kindern, Kindergarten und Schulsystem, Elternbeteiligung. Außerdem werden geeignete Kinderspiele und Kinderbücher vorgestellt. Exkursionen und der Besuch von Museen, Stadtbücherei und Beratungsstellen sollen Impulse und Orientierung im Alltag geben. Das Angebot ist mit einer Kinderbetreuung für die Kinder verbunden, die nicht in den Kindergarten gehen, aber auch versorgt werden müssen.

Die enge Kooperation mit dem Kindergarten oder der Grundschule verbessert nicht nur die Zielgruppenansprache, sondern ermöglicht auch eine bessere Beratung und Entwicklung der erzieherischen Kompetenzen der Eltern, die im Dialog mit Erzieherinnen und Lehrern, auf Fördermöglichkeiten der Kinder hingewiesen werden können.

Abschließend wird ein Projekt dargestellt, dass alle vier – oben dargestellten – Dimensionen aufweist, nämlich die „Einbindung in ein kommunales Gesamtkonzept“, vernetzte Strukturen, Stadtteilorientierung, Lebensweltbezug und die Verlagerung in die Bildungswelten der Kinder.

Rucksack in der Grundschule – Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung

Urheber des Modells

Das Rucksack-Modell kombiniert die Sprachförderung von Kindern aus Zuwandererfamilien mit Elternbildung. Die Rucksackidee und die Methoden gehen ursprünglich auf ein Projekt aus den Niederlanden zurück, das von der „Stichting De Meeuw“ (1997) in Rotterdam im Zusammenhang mit dem Programm Opstapje (Schritt für Schritt)³¹ entwickelt wurde, das wiederum seine Wurzeln im HIPPY Programm (Home Instruction for Preschool Youngsters)³² aus Israel hat. Der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in Nordrhein-Westfalen hat das Programm adaptiert und für den Einsatz in Deutschland überarbeitet (RAA 2005). Das Materialpaket steht in verschiedenen Übersetzungen zur Verfügung. In Essen wurden Hand-

reichungen für die Grundschule in Kooperation von der Katholischen Familienbildungsstätte Essen, der RAA/Büro für Interkulturelle Arbeit der Stadt Essen und der Hauptstelle RAA/NRW erarbeitet (Fleischer/Hettgen/Provenzano/Vogt/Springer-Geldmacher 2004).

Wissenschaftliche Begründung

Begründet wurde das Sprachförderprogramm u. a. mit Ergebnissen aus der Sprachforschung. Eine Reihe von Untersuchungen bestätigt die wichtige Funktion des Erstspracherwerbs für den Zweitspracherwerb. Die Muttersprache stellt ein wichtiges Fundament für die weitere Sprachentwicklung dar. In jüngster Zeit sind neuropsychologische Forschungen zu dem Schluss gekommen, dass gerade in der frühkindlichen Phase wichtige Entwicklungsschübe stattfinden. „Zu den wenigen Bereichen, in denen sich das sich schließende Zeitfenster als eine angemessene Metapher für die geistige Entwicklung herausgestellt hat (...) gehört der Zweitspracherwerb. Mit Hilfe von bildgebenden Verfahren konnten zwischen Erwachsenen, die eine Zweitsprache in den ersten drei Lebensjahren erworben haben, und solchen, die erst einige Jahre später damit begannen, Unterschiede in der Sprachverarbeitung festgestellt werden, auch wenn sich auf der Leistungsebene keine Unterschiede zeigten.“ (Stern 2004, 533) Die optimale Lernphase für den Zweitspracherwerb liegt demnach in den ersten drei Jahren. Nach dem dritten Lebensjahr etwa bis zur Pubertät wird eine zweite für die Hirnentwicklung bedeutende Phase angenommen. Diese Erkenntnisse wurden bei Konzepten der Sprachförderung berücksichtigt. In diesem Zusammenhang empfiehlt die Autorin, die Mitarbeiterin des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung ist, im Hinblick auf das Aufwachsen in mehrsprachigen Familien, dass die verschiedenen Familienmitglieder konsequent ihre jeweilige Muttersprache mit dem Kind sprechen sollten. Vor diesem Hintergrund ist auch die Kombination von Elternbildung und Sprachförderung in verschiedenen Ansätzen des Rucksack-Projekts zu sehen.

Ziele und Zielgruppen des Programms

Das Rucksack-Projekt wird sowohl in der Elementarerziehung als auch in der Grundschule mit entsprechend auf die jeweiligen Zielgruppen abgestimmten Konzepten umgesetzt. Ziele des Programms sind:

- Die Förderung von Mehrsprachigkeit bei den Kindern,
- die Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern,
- die Stärkung des Selbstwertgefühls der zugewanderten Mütter und
- die Stärkung des interkulturellen Konzepts der Einrichtung.

Zielgruppen sind sowohl Kinder im Elementarbereich bzw. in der Grundschule, Erzieherinnen oder Lehrer und Lehrerinnen sowie Eltern. Das Programm zielt sowohl auf die Förderung des Spracherwerbs in der Muttersprache als auch der deutschen Sprache ab und unterstützt die kindliche Entwicklung. Es bezieht die verschiedenen Lebenswelten des Kindes in die Arbeit ein und ist insofern mehrdimensional und systemisch angelegt, d. h. auf die Systeme Schule/Kindergarten und Elternhaus bezogen. Die Mütter werden als Expertinnen für die Vermittlung der Erstsprache angesprochen. Ein Teil der Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, wird zu Elternbegleiterinnen ausgebildet. Sie treffen sich wöchentlich 2 Stunden etwa 9 Monate lang mit anderen Müttern und beschäftigen sich mit Bilderbüchern, Liedern, Spielen und Lernaufgaben. Darüber hinaus setzen sie sich mit der Bedeutung von Literatur und Sprache für die kindliche Entwicklung auseinander. Parallel dazu fördern Kindergarten und Schule den Spracherwerb in der deutschen Sprache.

Varianten des Rucksackmodells

Für den Elementarbereich gibt es zwei Modelle: Nach dem Modell 1 werden Mütter zu so genannten Stadtteilmüttern ausgebildet. Angesprochen werden solche Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, und die nach einer Phase der Anleitung ihrer-

³¹ Opstapje (Schritt für Schritt) ist ein in den Niederlanden entwickeltes zweijähriges Spiel- und Lernprogramm für 2-4jährige Kinder und ihre Eltern. Es wurde u.a. in Bremen mit dem DRK und in Nürnberg mit der AWO durchgeführt. Zielgruppen sind sowohl sozial benachteiligte deutsche Familien und Migrantenfamilien. Semiprofessionelle Laienhelferinnen, die selbst Mütter aus der Zielgruppe sind, kommen zweimal wöchentlich zu Hausbesuchen, zusätzlich finden Gruppentreffen statt. Wichtigstes Ziel des Programms ist die Verbesserung und Intensivierung der Eltern-Kind-Interaktion.

Das Projekt wurde während der Erprobungsphase vom Deutschen Jugendinstitut wissenschaftlich begleitet.

³² HIPPY ist ein in Israel entwickeltes zweijähriges Programm für sozial benachteiligte Vorschulkinder und ihre Mütter, die als Zugewanderte noch keine ausreichenden Sprachkenntnisse haben. Es bereitet die Kinder sprachlich auf die Schule vor und leistet zugleich Elternbildungsarbeit. Auch hier arbeiten angeleitete Laienhelferinnen mit, die meistens selber Migrantinnen sind und daher einen besseren Zugang zu den Familien haben. Die Sprachförderung findet im Wesentlichen zu Hause statt. Zusätzlich gibt es Ausflüge, Gruppentreffen und Feste.

seits andere Mütter unterweisen, deren Kinder die gleiche Kindertageseinrichtung oder Grundschule besuchen. Nach dem zweiten Modell führen als Erzieherinnen ausgebildete Migrantinnen das Programm mit den Müttern durch.

In den Müttergruppen vor Ort befinden sich 6-10 Mütter. Meistens finden die Gruppen in den Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen statt. Bei Bedarf findet eine Kinderbetreuung der Geschwisterkinder statt. Das Material und die Übungen werden durch jede einzelne Mutter mit dem eigenen Kind in der Muttersprache erprobt.

Das Programm im Elementarbereich besteht aus 12 Bausteinen, die u. a. Themen behandeln wie Familie, Essen, Körper, Kindergarten, das Haus, Unterwegs. Die Themenbearbeitung eines Bausteins erfolgt in der Regel über drei Wochen, begleitet von Aktivitäten mit den Kindern (Basteln, Malen und Singen).

Rucksack in der Grundschule – ein Kooperationsprojekt mit der Familienbildung

Für den Grundschulbereich hat die Katholische Familienbildungsstätte in Verbindung mit der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit und dem Schulamt für die Stadt Essen ein entsprechendes Konzept für die Elternbildung entwickelt. Seit 2003/2004 sind 10 Grundschulen und ein Elternnetzwerk an dem Programm beteiligt. Hier umfasst die Elternbildung

- die Qualifizierung von Migrantinnenmüttern zu Gruppenleiterinnen (Stadtteilmütter),
- Müttergruppen „Rucksack“ unter Anleitung durch die Stadtteilmütter,
- Mutter-Kind-Programm „Rucksack“ zu Hause.

Die Schule ist zuständig für:

- Die schulische Förderung in einem koordinierten Sprachlernkonzept (Klassenunterricht, Förderung in Deutsch als Zweitsprache und Muttersprachenunterricht),
- die Zusammenarbeit von Eltern und Schule.

Auch das Programm „Rucksack in der Grundschule“ besteht aus einer Reihe von thematischen Bausteinen, die auf den Lehrplan der Grundschule abgestimmt sind. In den Gruppen zur Fortbildung der „Stadtteilmütter“, die von der Familienbildungsstätte durchgeführt werden, lernen die Mütter den Umgang mit Lese-, Schreib- und Rechenübungen aus dem Grundschulunterricht. Texte werden in Deutsch behandelt und in die jeweiligen Herkunftssprachen übersetzt. Die Kursleitung gibt Bastel- und Spielanleitungen, Hinweise zur Recherche wichtiger Informationen im Internet und Empfehlungen für Bilder- und Lesebücher. Darüber hinaus werden Ziele, Normen und Werte, die dem Unterricht zugrunde liegen, in der Gruppe diskutiert und mit den eigenen Anschauungen verglichen.

Evaluationsergebnisse

Unter dem Gesichtspunkt der Elternbildung ist an dem Rucksack-Programm interessant, dass es gelingt durch Schulung von Multiplikatorinnen (Stadtteilmütter) eine Verbreitung der Elternbildung in die Fläche zu erreichen. In Nordrhein-Westfalen, wo das Modell seit 1999 umgesetzt wird, ist es gelungen, bis 2004 145 Rucksack I-Gruppen in 22 Kommunen und Kreisen durchzuführen. 1300 Mütter wurden in diesem Zeitraum fortgebildet.³³ In der Modellphase (2000-2002) wurde das Rucksack I-Programm evaluiert (RAA 2005). Als Ergebnis stellte sich heraus, dass sich das Verhältnis zwischen Müttern und Erzieherinnen intensiviert hat, die Zweisprachigkeit verbessert worden ist, die Mutter-Kind-Interaktion positiv beeinflusst wurde und Impulse für weitere Aktivitäten im Umfeld der Familien gegeben worden sind (Vorlesepaten, Sportgruppen, Gesprächskreise etc.).

Bei einer Evaluation des Rucksack-Projekts in Essener Grundschulen (Naves/Rummel 2006), in die auch die Familienbildung einbezogen war, wurden 10 Stadtteilmütter, 74 Schulmütter und 23 Lehrer/Lehrerinnen befragt. Die Befragung der Stadtteilmütter ergab u. a., dass

- die methodisch-didaktischen Hilfestellungen von der Hälfte der Befragten als besonders wichtig erachtet worden sind,

³³ Inzwischen wird das Programm auch in Mannheim, Weinheim, Ludwigsburg, Augsburg, Lübeck und dem Kreis Oberschwaben erprobt (RAA 2005).

- die Mütter mehr Verständnis für die Kinder entwickelt hatten (5),
- es mehr Kontakte zwischen den Müttern und den Lehrern gegeben habe (8),
- seitens der Mütter eine bessere Einschätzung des Unterrichtsstils in der Grundschule möglich geworden ist (7).

Von den 74 Schulmüttern wurden die Rucksackmaterialien in der Tendenz positiv bis sehr positiv beurteilt. 43 der befragten Mütter (n=74) äußerten keine Veränderungswünsche an die Müttergruppe. Die genannten Veränderungen drücken ein Interesse an noch größerer Beteiligung von Müttern aus sowie an weiteren Aktivitäten. Was die Sprachentwicklung des Kindes angeht, hat sich nach Aussagen von 33 Müttern der allgemeine Sprachgebrauch verbessert. Bei 33 Müttern ist das Interesse an den Unterrichtsinhalten gestiegen.

Von den befragten Lehrerinnen und Lehrern sagen jeweils 80% (N=23), dass die Rucksack-Kinder überwiegend pünktlich in die Schule kommen, die Hausaufgaben erledigt sind und erforderliche Materialien mitgebracht werden. Im Hinblick auf das Sprachverhalten meinen ca. 70%, dass es überwiegend bzw. teilweise Veränderungen gegeben hat. Insgesamt sehen die Lehrer und Lehrerinnen eine besondere Wirkung des Projekts im Abbau von Schwellenangst vor der Institution Schule.

Fazit

Familienbildung im Kontext dieses Programms unterscheidet sich von den sonst herkömmlichen Einzelangeboten durch einen mehrdimensionalen, verschiedene Methoden integrierenden Zugang. Das Projekt ist nämlich einerseits in ein kommunales Integrationskonzept der Stadt Essen integriert, das die interkulturelle Öffnung aller städtischen Einrichtungen zum Ziel gesetzt hat. Es ist andererseits in den Stadtteilen angesiedelt, wo die Familien leben und findet vor allem in den Bildungswelten der Kinder statt. Es bindet darüber hinaus verschiedene Kooperationspartner (Migrationsfachdienste, Schulen, Kindergärten, Migrantenselbstorganisationen etc.) in die Arbeit ein und hat durch Vernetzung zur Entwicklung einer tragfähigen Arbeits- und Kommunikationsstruktur beigetragen. Hier werden verschiedene Systeme und Bildungsorte miteinander verzahnt: Schule, Elternhaus und Familienbildungsstätte. Familienbildung durchläuft verschiedene Stufen: Von der Multiplikatorenschulung (Stadtteilmütter), über die durch Laien angeleiteten Gruppen bis hin zur Einzelarbeit der Mutter zu Hause. Familienbildung bringt außerdem verschiedene Akteure zusammen: Pädagogen und Multiplikatorinnen, Multiplikatorinnen und Mütter, Mütter und Kinder, Lehrer/Lehrerinnen und Mütter, Eltern untereinander etc. In allen Interaktionsbeziehungen werden unterschiedliche Bedürfnisse geäußert, kommt es zu Kommunikation, Erfahrungsaustausch und wird ein Perspektivwechsel ermöglicht.

Diese Art von Familienbildung ist innovativ und zukunftsweisend. Sie bezieht ihre Effizienz und Nachhaltigkeit gerade aus dem Multiplikatorenansatz, der sozialräumlichen Verlagerung in Grundschulen oder Kindergärten, den Synergie-Effekten, die sich aus der Vernetzung mit anderen Partnern und der Einbindung in ein städtisches Gesamtkonzept (vermittelt durch die Partner Schulumt und RAA) ergeben. Sie erreicht auf diese Weise besser als bisher benachteiligte Familien unterschiedlicher kultureller Herkunft. Allerdings stellt sich gerade in diesem Zusammenhang die Frage, inwieweit sie nicht auch – wenn auch nicht 1:1 – auf benachteiligte deutsche Familien übertragbar wäre.

VII.5 Zusammenfassung der Empfehlungen

Am Schluss der Untersuchung sollen die Fragestellungen aus Kapitel IV wieder aufgegriffen und darauf hin überprüft werden, in welchem Maße die Familienbildung in Nordrhein-Westfalen den Anforderungen gerecht wird, die aus der Zuwanderung resultieren. Damit verknüpft sollen die wichtigsten Empfehlungen der Evaluation nochmals in gebündelter Form dargestellt werden.

Demografischer Wandel und Zielgruppenansprache

Zunächst einmal können wir festhalten, dass sich vor allem die größeren Einrichtungen der Familienbildung – insbesondere in den Großstädten mit hohem Anteil an Migrant*innenbevölkerung – mit Bildungsangeboten an zugewanderte Zielgruppen wenden. Noch immer gibt es einen relativ hohen Anteil an Einrichtungen, die aus verschiedenen Gründen ihr Programm noch nicht auf migrationspezifische Anforderungen ausgerichtet haben, und bei der Mehrzahl der Einrichtungen stellen Bildungsangebote für und mit Zugewanderte(n) eher ein Randsegment dar. Es hat sich insbesondere am Beispiel des Einrichtungstypus mit ausgebautem Migrationsprogramm 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 zur Migrantenbevölkerung. Insofern sollten die unterschiedlichen Angebotsformen nicht gegeneinander ausgespielt werden. Angebote, die sich an bestimmte Zielgruppen mit Migrationshintergrund wenden (z. B. Alphabetisierungskurse in der Muttersprache), haben die gleiche Existenzberechtigung wie interkulturelle Veranstaltungen, ebenso wie die Integration von Migrantinnen und Migranten in das reguläre Programm ein wichtiges bildungspolitisches Ziel darstellt. Vielfach stellen die zielgruppenspezifischen Programme eine erste Stufe der Bildungsplanung dar, weil durch sie bestimmte Zielgruppen erst für die Familienbildung gewonnen werden können. Ist der erste Schritt getan, kann daran gearbeitet werden, die Teilnehmenden auch für Angebote des Regelprogramms zu interessieren. Interkulturelle Bildungsangebote, die den Dialog, das wechselseitige Verstehen, das Eintreten für die Gleichheit aller ungeachtet der Herkunft und den Respekt für die Andersheit zum Ziel haben, sollten diese Arbeit sozusagen flankieren. Das Prinzip interkulturellen Lernens sollte zugleich ein integraler Bestandteil vieler Bildungsangebote sein. Festzuhalten bleibt, dass je nach Interessen, Bedürfnissen, Bildungsvoraussetzungen und Lebenslagen der Betroffenen unterschiedliche Herangehensweisen und Bildungsangebote erforderlich sind.

Auch in diesem Zusammenhang wurden in der Familienbildung wertvolle Erfahrungen gesammelt, deren Übernahme empfohlen werden kann. Gerade die Einrichtungen, die auf eine längere Tradition in der Migrationsarbeit zurückblicken, praktizieren erfolgreiche Strategien der Zielgruppenansprache und -arbeit. Insbesondere dann, wenn die Einrichtungen die traditionelle Kommstruktur um Gehstrukturen erweitert haben, konnten Hemmschwellen bei den Betroffenen abgebaut und auch benachteiligte Familien mit Migrationshintergrund gewonnen werden. Einige Einrichtungen, die auf Basis eines Stadtteilkonzepts arbeiten und mit Räumlichkeiten in Stadtteilen verankert sind, wo viele benachteiligte und marginalisierte Familien mit Migrationshintergrund leben, konnten die Zielgruppen dann erreichen, wenn sie bestimmte Bedingungen bei ihrer Arbeit berücksichtigt hatten: Wenn sie beispielsweise Multiplikatoren gewinnen konnten, die die Muttersprache der Betroffenen beherrschten; wenn Ansprechpartner/-innen mit hohem Ansehen im Milieu der Zielgruppen zur Verfügung standen, wenn ihnen Migrantenvereine bei der Planung und Werbung für die Angebote zur Seite standen, wenn Elternbildung in Kindergärten und Schulen verlagert wurden oder wenn die Infrastruktur der Migrantencommunities (Vereinsräume, Moscheen etc.) genutzt wurde. Ein erfolgreiches Vorgehen ist dann gewährleistet, wenn ein differenziertes Konzept zur Ansprache der Familien mit Migrationshintergrund zugrunde gelegt wird, das in Abstimmung und Kooperation mit den Betroffenen, der Pluralität der Lebenslagen, den Bedürfnissen, Interessen und Bildungsvoraussetzungen der verschiedenen Gruppen mit Migrationshintergrund gerecht wird. Anhand der Ausschreibungstexte in den Bildungsprogrammen lässt sich eine Vielzahl von Zielgruppen nachweisen, die nach den verschiedensten Kriterien aufgeschlüsselt sind (Staatsangehörigkeit, Rechtsstatus, Geschlecht, Generation, Familienrolle, Religionszugehörigkeit, Sozialraum, Sprachkenntnisse, Beruf). Sie spiegeln einen Teil der in der Bevölkerung tatsächlich vorhandenen Vielfalt wider. Es fällt auf, dass Frauen bzw. Mütter häufiger als Männer bzw. Väter angesprochen und erreicht werden, dass der Kreis jüngerer Paare und Eltern offenbar ausgeweitet werden soll und ältere Migranten und Migrantinnen kaum als Adressaten vorkommen. Da künftig mit einem Zuwachs der älteren Migrantenbevölkerung zu rechnen ist, sollte die Familienbildung deren Bedarf stärker in den Blick nehmen.

Zusammenfassend kann man festhalten, dass sich bezüglich der Zielgruppenansprache und -arbeit Ansätze bewährt haben, die:

- an der Lebenswelt und den Ressourcen der Zugewanderten orientiert sind,
- im Stadtteil verortet sind, um einerseits die Wege zu den Einrichtungen zu verkürzen, die Angebote besser auf die Bedürfnisse im Wohnumfeld auszurichten und eine bessere Einbettung in das gesamte Hilfsangebot (auch das der anderen Träger) zu erreichen,
- im Vorfeld den Bedarf der Zielgruppen mit Migrationshintergrund feststellen,
- die Partizipation der Eltern mit Migrationshintergrund gewährleisten,
- ein Organisationsklima bewirken, das Migranten signalisiert, dass sie erwünscht sind,
- mit einer um Migranten werbenden Öffentlichkeitsarbeit verbunden sind,
- Wert auf Symbole der Anerkennung anderer Kulturen in Form von Ausstattungsgegenständen legen,
- ein systematisches Fortbildungsprogramm für Multiplikatoren beinhalten, die als Türöffner für verschiedene Migrantencommunities und als Mittler zwischen Mehrheit und Minderheiten fungieren können.

Angebote zur sozialkulturellen Integration und zur Stärkung der Erziehungskompetenz

Die Familienbildung leistet mit ihrem vielfältigen Programm einen Beitrag zur sozialkulturellen Integration im Hinblick auf Spracherwerb, Orientierungswissen zur Bewältigung von Alltagssituationen, interkulturelle Kontakte und interreligiösen Austausch. Im Veranstaltungsangebot nehmen Kurse zum Spracherwerb einen relativ hohen Stellenwert ein, was u. a. darauf zurückzuführen ist, dass die Deutschkurse ein Einstiegsangebot sind, das von den Adressaten gut angenommen wird und zugleich als Integrationsbrücke in das Regelprogramm funktioniert. Von Vertretern und Vertreterinnen der Familienbildung wird darüber hinaus der Wunsch geäußert, vermehrt junge Paare, angehende Eltern und solche mit ihrem gerade geborenen Kind für die Teilnahme an Eltern- und Familienförderprogrammen zu gewinnen. Gerade die frühkindliche Förderung von Kindern zwischen 0 und drei Jahren ist ein originäres Gebiet der Familienbildung, auf dem sie bereits langjährige Erfahrungen besitzt und auf fachlich hohem Niveau arbeitet. Die hier erprobten Programme wie z. B. PEKIP, „Starke Eltern – starke Kinder“ müssen allerdings noch darauf hin überprüft werden, ob sie den Bedürfnissen und besonderen Voraussetzungen der Eltern mit Migrationshintergrund gerecht werden. Das Programm „Starke Eltern – starke Kinder“ wird bereits im Hinblick auf Zielgruppen türkischer Herkunft evaluiert.

Viele der Maßnahmen unterstützen die Eltern auch bei den sensiblen Übergangsphasen vom Kindergarten in die Grundschule oder von der Grundschule in weiterführende Schulen. Sie bauen auf partizipativen Ansätzen auf, die die Eltern im Sinne einer Erziehungspartnerschaft in ihre Arbeit einbeziehen. Außerdem bieten sie ein Forum, das Eltern Gelegenheit gibt, miteinander in Kontakt zu kommen und sich über differente Erziehungsziele, -stile, Werte und Normen sowie Praktiken auszutauschen. Im Sinne eines Empowermentansatzes werden die Eltern darin bestärkt, ihre Elternrolle auch öffentlich in den Bildungsinstitutionen selbstbewusster wahrzunehmen.

Die wichtigsten Empfehlungen auf Veranstaltungsebene lauten:

- Reduktion der Teilnahmeentgelte, weil Familien mit Migrationshintergrund im Durchschnitt ein geringeres Einkommen haben als deutsche,
- niedrigschwellige Angebote (Offene Treffs, Cafés etc.), weil darüber Kontakte angebahnt und Vertrauen hergestellt werden kann,
- Verlagerung von Elternangeboten in die Bildungswelten der Kinder (KiTA, Grundschule), weil damit am elementaren Interesse der Eltern angeknüpft wird, den Bildungserfolg der Kinder zu unterstützen,
- mehrdimensionale Ansätze wie das Rucksackprojekt, weil sie die Effizienz eines Multiplikatoransatzes mit Sozialraumorientierung und den Synergie-Effekten vernetzten Arbeitens verknüpfen,
- auf die Zielgruppen zugeschnittene didaktische Konzepte, die Handlungsorientierungen für den Alltag in der Einwanderungsgesellschaft geben, die durch häufige Visualisierungen mögliche Sprachbarrieren überbrücken, die für Lernungewohnte kleinschrittige Programme vorsehen, die die Lebenswelten und Kulturen der Betroffenen thematisieren oder mit Methoden biografischen Lernens an den Migrationsbiografien der Adressaten anknüpfen.

Um die Wünsche der Familien mit Migrationshintergrund bei der Planung und Durchführung von Angeboten adäquat zu berücksichtigen, haben sich verschiedene Methoden bewährt, die sehr differenziert die unterschiedlichen Bedarfslagen und Interessen der Adressaten ermitteln helfen:

- die direkte Befragung,
- der Einbezug der Betroffenen in die Planung des Veranstaltungsangebots (z. B. durch die Bildung von Arbeitsgruppen),
- die Abfrage aktueller Interessen in bereits bestehenden Kursen,
- Feedback-Runden in Kursen,
- Befragung von Multiplikatoren,
- Kooperation mit Migrantenvereinen,
- Planungsgespräche mit Kursleitungen und Teilnehmervertretungen,
- Befragung des Personals der Migrationserstberatung,
- Bildung auf Bestellung,
- die Ermittlung von Wünschen und Interessen über Gespräche bei ‚Runden Tischen‘ im Stadtteil.

Interkulturelle Öffnung

Verbesserte Methoden, um Zielgruppen mit Migrationshintergrund zu erreichen, stellen eine zentrale Maßnahme im Kontext interkultureller Öffnungsprozesse dar. Darüber hinaus erfordert die interkulturelle Öffnung der Familienbildung ein Leitbild, verbunden mit einem Konzept für die inhaltliche Arbeit, Maßnahmen zur Personalentwicklung und die Vernetzung mit Migrationsdiensten und Migrantenselbstorganisationen.

Gut ein Drittel der Einrichtungen hat bestätigt, ein interkulturelles Leitbild zu haben, die Mehrzahl befindet sich noch am Anfang der Diskussion. Diese Einrichtungen können nur in ihrem Bestreben, ein Leitbild zu entwickeln, bestärkt werden. Ein Leitbild ist – wenn auch keine hinreichende – aber eine notwendige Voraussetzung für die Organisationsentwicklung. Es bündelt alle Teilziele unter einem strategischen Ziel und beinhaltet eine Selbstverpflichtung der Organisation und ihrer Mitglieder, künftig alles zu tun, dieses Ziel zu erreichen.

Neben dem Leitbild gilt es, die personellen Ressourcen einer Organisation zu mobilisieren und zu verbessern. Daher stellt die Personalentwicklung ein Herzstück des Veränderungsprozesses dar. Sie geschieht sowohl durch Neueinstellungen von Mitarbeitern und Mitarbeiterinnen als auch durch Fortbildungen. Wenn auch die Chancen zur Erweiterung des Personalbestands zur Zeit nicht gut sind, da Personal eingespart oder die vorhandenen Stellen auf dem jetzigen Niveau eingefroren werden, so sollte im Fall von Neueinstellungen auf interkulturelle Kompetenz und Migrationshintergrund als mögliche Einstellungskriterien geachtet werden.

Interkulturelle Kompetenz wird auch von den Hauptamtlichen in der Familienbildung als Schlüsselkompetenz für die interkulturelle Öffnung gesehen. Viele Einrichtungen können daher nur auf ihrem bereits eingeschlagenen Weg der Mitarbeiter- und Mitarbeiterinnenqualifizierung und in ihrem Wunsch bestärkt werden, dass überregionale Fortbildungen seitens der Landesarbeitsgemeinschaften der Eltern- und Familienbildung zu Themen interkultureller Familienbildung durchgeführt werden. Da die Durchführung von Fortbildungen noch keine Gewähr für den Transfer des Gelernten in die Praxis darstellt, bedarf es flankierender Maßnahmen wie Supervision, Praxisberatung vor Ort oder regionaler Netzwerke zur kollegialen Beratung.

Vernetzung

Organisationsentwicklungsprozesse, die im Zuge interkultureller Öffnung der Familienbildung erforderlich werden, gehen vielfach mit Vernetzungen einher. Es reicht in der Regel nicht aus, einrichtungsinterne Ressourcen zu nutzen, vielmehr sollte auch auf die Potenziale externer Netzwerke zurückgegriffen werden. Hier bieten sich sowohl Vernetzungen mit Migrationsfachdiensten, anderen Kultur- und Bildungseinrichtungen als auch mit Migrantenselbstorganisationen an.

Netzwerke haben eine Reihe von Vorteilen. Im Unterschied zu hierarchisch organisierten Organisationen und Institutionen sind Netzwerke flexibler und erlauben eine raschere Bearbeitung von Aufgaben, weil sie nicht an enge, vorgegebene Abläufe gebunden sind. Sie sind zugleich flüchtiger als Organisationen, weil sie so lange existieren, wie der Zweck des Arbeitsbündnisses aufrechterhalten bleibt, sie lösen sich auf, sobald dieser einigende Zweck nicht mehr besteht.

Zunächst einmal sei darauf verwiesen, dass sie keine regulären Institutionen ersetzen können, sondern diese vielmehr voraussetzen. Netzwerke führen selbständige Einheiten (Institutionen, Organisationen, Vereine, Initiativen, Einzelpersonen etc.) zu einer Struktur zusammen, die einem übergeordneten gemeinsamen Zweck dient, den eine einzelne Organisation für sich allein nicht erfüllen könnte. Darin besteht letztlich der Vorteil der Vernetzung. In der Kooperation mit anderen werden die engen Grenzen der eigenen Organisation überschritten und Problemlösungen auf einer die begrenzten Einzelinteressen transzendierenden Ebene ermöglicht. Von einer solchen Zusammenarbeit können innovative Impulse ausgehen, wenn die schöpferischen Potenziale der vielen unterschiedlichen Akteure wechselseitig genutzt werden. Ebenso multiplizieren sich die zur Verfügung stehenden materiellen, personellen und finanziellen Ressourcen, die – wenn sie gebündelt werden – umso wirkungsvoller zum Einsatz kommen. Zugleich lässt sich der Wirkungsradius der Arbeit erweitern (z. B. räumlich). Mit dem Zusammenschluss mehrerer Partner, die alle „am gleichen Strang ziehen“, verbessern sich auch die Realisierungschancen des gemeinsamen Anliegens, denn ein Verbund kann seine Ziele mit mehr Nachdruck und Schlagkraft nach außen vertreten und durchsetzen. Zugleich steigt die öffentliche Bedeutung des Netzwerks, das sich auch als Lobby verstehen und entsprechend agieren kann. Darüber hinaus können Netzwerke eine Art Labor für kreati-

ve Ideen und ein Experimentierraum für neue, bisher nicht erprobte Modelle und Methoden darstellen. Auf diese Weise kann geprüft werden, ob ein Ansatz Erfolg versprechend ist und ein Transfer in die eigene Organisation lohnt, ohne dass die Organisation selbst große Risiken eingeht. Scheitert ein Versuch ist die Organisation nie als Ganze tangiert, sondern höchstens ein Teilbereich (Jungk 1997, 65). Netzwerke vergrößern so die Handlungsspielräume der involvierten Organisationen und führen zu einer Neupositionierung von Teilbereichen der Integrationsarbeit. Gerade in Netzwerken können folgende Aufgaben effizient erfüllt werden:

- Aufbau eines Info-Pools (z. B. Kartei mit Adressen von Referenten und Referentinnen oder Migrantenvereinen),
- Planung gemeinsamer Arbeitsvorhaben (z. B. interkulturelle Wochen, Modellprojekte),
- Absprachen bei der Programmplanung,
- interkollegiale Beratung,
- Bündelung und gemeinsame Nutzung von finanziellen, materiellen und personellen Ressourcen,
- gemeinsame Werbung und Öffentlichkeitsarbeit,
- Träger übergreifende Fortbildung/Supervision,
- Lobbyarbeit im Verbund,
- Konfliktprävention in Stadtteilen.

Bewährt haben sich Netzwerke auf verschiedenen Ebenen:

- **Die Einbindung der Eltern- und Familienbildung in kommunale Jugendhilfe- und Integrationskonzepte** (z. B. in Solingen und Essen) erlaubt ein koordiniertes Vorgehen, bei dem alle Beteiligten ihre Arbeitsvorhaben aufeinander abstimmen und an gemeinsamen Leitlinien ausrichten. So werden unnötige Überschneidungen verhindert und die Arbeitseffizienz erhöht, weil gerade die spezifischen Leistungen und Fachkompetenzen jeder einzelnen Einrichtung für das Gesamtkonzept genutzt werden können. Darüber hinaus bietet die Einbettung der Familienbildung in ein gesamtstädtisches Konzept Gelegenheit, bestimmte Leistungen mit der Kommune zu vereinbaren und vertraglich festzulegen.
- **Die Vernetzung der Familienbildung mit anderen Bildungsbereichen** (Elementarbereich, Grundschulen etc.) eröffnet direkte Zugänge zu Kindern und Eltern mit Migrationshintergrund und ermöglicht eine passgenaue Abstimmung der Bildungsziele, Inhalte und Methoden.
- **Die Vernetzung mit Organisationen/Institutionen und Gremien in der Migrationsarbeit** (Integrationsräte, Wohlfahrtsverbände, Runde Tische, Stadtteilkonferenzen, RAA etc.) ist u. a. von Vorteil, weil die langjährigen Erfahrungen der Migrationsfachdienste genutzt, Kontakte zu wichtigen Repräsentanten der Migranten und Migrantinnen gepflegt und Beziehungen zu freiwillig Engagierten in der Migrationsarbeit aufgebaut werden können.
- **Der Vernetzung mit Migrantenselbstorganisationen** (z. B. in Wuppertal, Essen oder Duisburg) kommt eine Schlüsselrolle zu. Die Vereine haben vielfach eine Mittler- und Türöffnerfunktion bezüglich ihrer Landsleute. Darüber hinaus können sie die Einrichtungen der Familienbildung im Hinblick auf die zielgruppenadäquate Planung des Angebots beraten. Letztlich ist die Zusammenarbeit mit Repräsentanten der Vereine auch Teil einer Anerkennungskultur, die nach außen signalisiert, dass die Interessen eines Teils der Migrantenfamilien in der Familienbildung berücksichtigt werden. Die Kooperation fördert eine Atmosphäre des Vertrauens und kann zur Kontinuität und Nachhaltigkeit der Arbeit beitragen. Damit dies erreicht wird, sind allerdings einige Aspekte zu beachten, die im Folgenden erläutert werden.

Ansätze für eine partizipative Kooperation zwischen Familienbildungsstätten und Migrantenselbstorganisationen

Im Folgenden werden eine Reihe von förderlichen Bedingungen für die Zusammenarbeit mit Elternvereinen aufgelistet:

- **Angebote in gewohnter Umgebung:** Es hat sich aus drei 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, so dass 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:** 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 Fortbildungen in Sachen Vereinsarbeit durchführt. Wichtig wären dabei gemeinsame Planungs- und Abstimmungsprozesse, in die gleichermaßen die fachlichen Kompetenzen der Familienbildung wie die Ressourcen der Vereine einfließen.
- **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.

Für diese Art der Kooperation sind Kenntnisse über die religiöse und politische Ausrichtung von eher unbekannten Vereinen und ihren Aktivitäten nötig. Vielfach können in diesen Fällen die örtlichen Migrationsfachdienste oder im Vereinsmilieu kundige Personen beratend hinzu gezogen werden.

Außerdem müssen die Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen der Familienbildung darauf vorbereitet sein, dass es seitens der Vereine im Zuge von Vorstandswahlen auch zu einem Wechsel bei den Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartnern kommen kann. Für eine reibungslose Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen/Elternvereinen ist es daher empfehlenswert, gleich mehrere Ansprechpartnerinnen und Ansprechpartner auszuwählen. Bei Terminabsprachen ist zu berücksichtigen, dass die Vereinsmitglieder ehrenamtlich tätig sind und meistens nur abends und am Wochenende Zeit haben.

Finanzielle Rahmenbedingungen

Um die Innovationsfähigkeit und Qualität der Familienbildung zu gewährleisten, sind die Einrichtungen auf verlässliche Strukturen angewiesen. Gerade niederschwellige Angebote im Migrationsbereich werden oft als Modellprojekte finanziert und nach deren Ablauf wieder eingestellt, weil andere Mittel nicht zur Verfügung stehen. Umso wichtiger sind für die Familienbildung verlässliche Finanzierungsquellen auf gesetzlicher Grundlage. Darüber hinaus hat sich gezeigt, dass die Einrichtungen der Familienbildung neben den Eigenmitteln und den Zuschüssen nach dem Weiterbildungsgesetz eine Reihe von zusätzlichen Finanzierungsquellen erschlossen haben. Es ist absehbar, dass Drittmittel auch künftig ein unerlässlicher Finanzierungsbaustein im Gesamtbudget sein werden, so dass ein professionelles Management bei deren Akquise immer wichtiger wird.

Mit Einführung des Kinder- und Jugendhilfegesetzes hat die Familienbildung im § 16 SGB VIII zwar erstmals eine ausdrückliche Grundlage als Angebot der Jugendhilfe erhalten, kann sich aber

nicht unbedingt auf eine konstante Förderung durch öffentliche Träger der Jugendhilfe verlassen. Dass dies durch eine andere Förderpraxis positiv verändert werden kann, zeigt das Beispiel der Stadt München, die durch die Einführung von dreijährigen Leistungsverträgen mit Budgetierung eine längerfristige Planungsperspektive für die Familienbildung eröffnete. Auch im Fall der Katholischen Familienbildungsstätte in Essen erweist es sich als günstig, dass die Stadt Essen das Rucksack-Projekt für die Grundschule subventioniert. Solche Vereinbarungen sichern den Fortbestand innovativer Projekte und gewährleisten ein abgestimmtes Vorgehen zwischen der Familienbildung, den öffentlichen Trägern der Jugendhilfe und den Verantwortlichen für die kommunale Integrationspolitik. Wünschenswert wäre ein festes Budget für Maßnahmen, die sich an sozial benachteiligte, von Desintegration betroffene Zielgruppen wenden. Gerechtfertigt ist eine solche Bezuschussung schon deshalb, weil gerade diesen Zielgruppen Ermäßigungen bzw. Gebührenerlass eingeräumt werden müssen, um eine Teilnahme an Familienbildungsveranstaltungen zu ermöglichen, was mit einem erhöhten Zuschussbedarf einhergeht.

Die gegenwärtigen Konsolidierungserfordernisse der öffentlichen Haushalte bieten zwar keinen günstigen Rahmen für Innovationen, aber die Träger der Familienbildung, die öffentlichen und freien Träger der Jugendhilfe und das Land sollten im Hinblick auf ihre Verantwortung für die Zukunft der Familien allen Maßnahmen und Angeboten zu deren Unterstützung und Förderung eine hohe Priorität einräumen. Es wird künftig gerade im Hinblick auf den immer rascher ablaufenden sozialen Wandel, der in der Vergangenheit auch mit einem Wandel der Familienformen und -phasen verbunden war, immer wichtiger, Familien zu unterstützen und zu stärken.

Literatur

Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt

Auernheimer, Georg (Hrsg.) (2002): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen

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

Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2003): Migrantinnen sind aktiv. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten. Dokumentation. Berlin und Bonn

Bericht der Unabhängigen Kommission „Zuwanderung“ 2001: Zuwanderung gestalten – Integration fördern. Berlin

Bertram, Hans (Hrsg.) (1995): Das Individuum und seine Familie. Lebensformen, Familienbeziehungen und Lebensereignisse im Erwachsenenalter. Opladen

Besamusca-Janssen, M./Scheve, S./Anti-Rassismus Informations-Centrum NRW e. V. (Hrsg.) (1999): Interkulturelles Management in Beruf und Betrieb. Frankfurt a. M.

Bien, Walter (Hrsg.) 2004: Leben neben der Wohlstandsgesellschaft: Familien in prekären Lebenslagen. Wiesbaden

Birg, Herwig (1999): Bevölkerung und Gesellschaft. Welche Konsequenzen hat die demographische Herausforderung für Nordrhein-Westfalen. Vortrag vor dem Forum „Migrations- und Integrationsforschung des Landesentrums für Zuwanderung Nordrhein-Westfalen, Solingen 18.11.1999 (Redemanuskript)

Bischof, Christine/Koch, Liv-Berit (2004): Verbesserung der Versorgung älterer Migrantinnen am Beispiel des Modellprojekts „Interkulturelle Öffnung der Diakonie-Stationen in Berlin“. In: Migration und Soziale Arbeit, 3/4 2004, S. 195-203

Borchers, Andreas (2004) Begrüßung und Einleitung. In: Netzwerk für örtliche und regionale Familienpolitik. Familienbildung vor Ort – Bildungsarbeit in Netzwerken. Dokumentation des Fachgesprächs am 6.2.2004 in Neumünster. Rundbrief Februar 2004

Brandt, Jürgen C. (2002): Interkulturelle Öffnung als gesellschaftspolitisches Konzept – am Beispiel Duisburg. In: Friedrich-Ebert-Stiftung u. a. (Hrsg.) a. a. O., S. 87- 96.

Brazelton, T. Berry/Greenspan Stanley I. (2002): Die sieben Grundbedürfnisse von Kindern. Was jedes Kind braucht, um gesund aufzuwachsen, gut zu lernen und glücklich zu sein. Weinheim und Basel

Breitenbach von, Barbara (1978): „Der spanische Elternverein als Mittel zur Willensbildung und Selbstbestimmung spanischer Arbeitsmigranten in der BRD“, unveröffentlichte Diplomarbeit. Wiesbaden

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

Breitkopf, Tanris/Schweitzer, Helmuth (2005): „Ich habe gelernt, wieder Hoffnung in meine Kinder zu setzen“. In: SozialExtra, April/2005. S. 19-24

Bremer, Peter/Gestring, Norbert (2004): Migranten – ausgegrenzt? In: Häußermann, Hartmut/ Krounauer, Martin/ Siebel, Walter: An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung. Frankfurt a. M., S. 258-285

Breuer, Karlpeter (2005): Thomas Gordon's Family Effectiveness Training. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen 2005, S. 25-39

Brixius, Bernd/Koerner, Sabina/Piltman, Birgit (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

Brüning, Gerhild/Kuwan, Helmut (2002): Benachteiligte und Bildungsferne – Empfehlungen für die Weiterbildung. Bielefeld

Bullinger, Hermann/Nowak, Jürgen (1998): Soziale Netzwerkarbeit. Eine Einführung für soziale Berufe. Freiburg im Breisgau

Bundesagentur für Arbeit/Regionaldirektion Nordrhein-Westfalen (Hrsg.): Der Arbeitsmarkt in Nordrhein-Westfalen im Mai 2006. Pressemitteilung Nr. 020/2006 – 31. Mai 2006

Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (BAMF) (Hrsg.) (2006): Integrationskurse – Erste Erfahrungen und Erkenntnisse einer Teilnehmerbefragung. Ein Projekt des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge. Abschlussbericht von Sonja Haug und Fritjhof Zerger. Working Papers 5/2006. Nürnberg

Bundesforum Familie (Hrsg.) (2005): Migrationsfamilien zwischen Integration und Ausgrenzung. Dokumentation der Abschlussveranstaltung am 14./15. Oktober 2004. Altes Rathaus- Potsdamer Forum

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (1997): Spurensuche... Eine Projektevaluation zur Vereinbarkeit von Familie und Beruf. Beiträge zur institutionellen Familienbildung. Stuttgart, Berlin, Köln

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (2000): Familien ausländischer Her-

kunft in Deutschland. Leistungen – Belastungen – Herausforderungen. Sechster Familienbericht. Berlin (enthält ein ausführliches Literaturverzeichnis zu Themen aus dem Bereich „Familie im Migrationskontext“)

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.) (2006): Familie zwischen Flexibilität und Verlässlichkeit. Perspektiven für eine lebenslaufbezogene Familienpolitik. Siebter Familienbericht. Berlin

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2005): Berichtssystem Weiterbildung IX. Ergebnisse der Repräsentativbefragung zur Weiterbildungssituation in Deutschland. Verfasser: Kuwan/Thebis. Bonn, Berlin

Büro des Integrationsbeauftragten NRW (Hrsg.) (2004): Elternkongress vom 14.2.2004, Dokumentation. Düsseldorf

Burmeister, Klaus, Canzler, Weert: Netzwerke und gesellschaftliche Praxis. Eine historische und perspektivische Betrachtung. In: Hagedorn u. a. (Hrsg.) (1994) Anders arbeiten in Bildung und Kultur. Kooperation und Vernetzung als soziales Kapital. Weinheim/Basel, S. 15-30

Castells, Manuel (2000): Elemente einer Theorie der Netzwerkgesellschaft. In: Sozialwissenschaftliche Literatur Rundschau, H. 41, S. 37-54

Cleppien, Georg/Schrödter, Mark (2003): 3. Marienfelder Gespräche: Jugendhilfe und PISA. In: neue praxis 3/4 2003, S. 374-388

Confederacion de Asociaciones Espanolas de Padres de Familia en la RFA/Bund spanischer Elternvereine in der Bundesrepublik Deutschland e. V. (2005): „Schlaue Kinder starker Eltern“. Bildungsprojekt, unveröffentlichte Kurzinformation, 2005

Deutsche Shell (Hrsg.): Jugend 2000. Bd. 1. Opladen

Deutscher Bundestag (2005): Unterrichtung der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Sechster Bericht über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Drucksache 15/5826

Deutscher Familienverband (1999): Handbuch Elternbildung. Band 1: Wenn aus Eltern Partner werden. Opladen

Deutscher Verein für öffentliche und private Fürsorge/Institut für Soziale Infrastruktur, ISIS (2002): Recherche zum freiwilligen Engagement von Migrantinnen und Migranten, Frankfurt/Main. In: http://www.inbas-sozialforschung.de/download/FE_Migranten_Bericht.pdf

Deutsches PISA-Konsortium, Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, M., u. a. (Hrsg.) (2001): PISA 2000: Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen

Dillmann, Kerstin (2005): Ein Netzwerk für die Integration, Saarbrücken als Vorreiter in Sachen Sprachkurse. In: Integration in Deutschland – AID 2/2005, S. 17

Dinkmeyer, Don Sr./McKay, Gary D./Dinkmeyer, James S./ Dinkmeyer, Don Jr./McKay, Joyce, L. (2004): STEP. Das Elternbuch. Die ersten 6 Jahre. Weinheim

Dinkmeyer, Don Sr./McKay, Gary D./Dinkmeyer, Don Jr. (2004): STEP Das Elternbuch. Kinder ab 6 Jahre. Weinheim

Discherl, Thomas/Obermann, Dorothee/Hahlweg, Kurt (2005): Liebend gern erziehen – Prävention mit Triple P. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen, S. 51-66

Dorbheim, Jutta (2004): „Wenn ich einmal alt bin...“ – Vorstellungen von Migrantinnen und Migranten. In: Migration und Soziale Arbeit, 2/2004, S. 137-144

- Dornes, Martin (2002): Die emotionale Welt des Kindes. 3. Aufl. Frankfurt am Main
- Dreikurs, Rudolf/Soltz, Vicki (2004). Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß? Stuttgart
- Elwert, Georg (1982): Probleme der Ausländerintegration. Integration durch Binnenintegration? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie, Jg. 34, S. 717-731
- Enquete-Kommission „Zukunft des bürgerschaftlichen Engagements“ des Deutschen Bundestags (2002): Bericht. Bürgergesellschaftliches Engagement auf dem Weg in eine zukunftsfähige Bürgergesellschaft (Schriftenreihe Bd. 4). Opladen
- Ernst, Jörg (2005): Vernetzung in der Arbeit mit Migrantinnen und Migranten. In: Bauer, Petra/Otto, Ulrich (Hrsg.): Mit Netzwerken professionell zusammenarbeiten. Bd. 2: Institutionelle Netzwerke in Steuerungs- und Kooperationsperspektive. Tübingen
- Esser, Hartmut (1986): Ethnische Kolonien: Binnenintegration oder gesellschaftliche Integration? In: Hoffmann-Zlotnik, Jürgen H.P. (Hg.): Segregation oder Integration. Die Situation von Arbeitsmigranten im Aufnahmeland, Mannheim, S. 106-117
- Esser, Hartmut (1980): Aspekte der Wanderungssoziologie. Assimilation und Integration von Wanderern, ethnischen Gruppen und Minderheiten. Eine handlungstheoretische Analyse. Darmstadt/Neuwied
- Esser, Hartmut (2004): Welche Alternativen zur Assimilation gibt es eigentlich? In: Bade, Klaus J./Bommers, Michael (Hrsg.): Migration – Integration – Bildung. Grundfragen & Probleme. IMIS Beiträge. Heft 23. Osnabrück
- Faulstich, Peter/Zeuner, Christine (1999): Erwachsenenbildung. Eine handlungsorientierte Einführung in Theorie, Didaktik und Adressaten. München
- Fischer, Veronika/Kallinikidou, Desbina/Stimm-Armstrong, Birgit (2001): Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. Schwalbach/Ts.
- Fischer, Veronika (2001): Netzwerkarbeit als Instrument zur Durchsetzung und Verbreitung interkultureller Erwachsenenbildung. In: Fischer, Veronika/Kallinikidou, Desbina/Stimm-Armstrong, Birgit: Handbuch interkulturelle Gruppenarbeit. Schwalbach/Ts.
- Fischer, Veronika (2003): Erwachsenenbildung im Kontext von Migrationsprozessen. In: Ciupke, Paul u. a. (Hrsg.): Erwachsenenbildung und politische Kultur in NRW. Themen-Institutionen-Entwicklungen seit 1945. Essen 2003
- Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts.
- Fischer, Veronika/Krumpholz, Doris/Eichener, Volker (2005): Kompetenzentwicklung und Transfer. Ausgewählte Ergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation des Zertifikatskurses „Interkulturelle Kompetenz für BeraterInnen und PädagogInnen im Bereich Berufsorientierung“. In: Fischer, Veronika/Springer, Monika/Zacharaki, Ioanna (Hrsg.) (2005): Interkulturelle Kompetenz. Fortbildung – Transfer – Organisationsentwicklung. Schwalbach/Ts, S. 82 -133
- Fischer, Veronika/Wehrhöfer, Birgit (2006): Interkulturelle Kompetenz, interkulturelle Öffnung und Orientierung: Begriffsklärungen. In: Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.) 2006: Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld
- Franz, Vanessa (2005): Integration durch Qualifizierung. In: Integration in Deutschland 3/2005, (S. 15)
- Franz, Vanessa (2004): Kommunen als Umsetzer. In: Integration in Deutschland 4/2004, (S. 6,7)

Friedrich-Ebert-Stiftung u. a. (Hrsg.): Interkulturelle Öffnung der Verwaltung – Zuwanderungsland Deutschland in der Praxis. Dokumentation einer Fachtagung vom 23./24. Mai 2002. o. O., o. J.

Fuhrer, Urs/Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.) (2005): Familie Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur. Stuttgart

Freise, Josef (2005): Interkulturelle Soziale Arbeit. Theoretische Grundlagen – Handlungsansätze – Übungen zum Erwerb interkultureller Kompetenz. Schwalbach /Ts.

Gaitanides, Stefan (2005): Stolpersteine auf dem Weg zur interkulturellen Öffnung der Sozialen Dienste. In: Sozialmagazin 9/2005, S. 22-26

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 2/2003, S. 21-29

Gaitanides, Stefan (1998): Soziale und psychosoziale Arbeit mit Migrantenfamilien. In: Textor, Martin, R. (Hrsg.): Hilfen für Familien. Eine Einführung für psychosoziale Berufe. Weinheim und Basel, S. 109-124

Gaitanides, Stefan (2003): Freiwilliges Engagement und Selbsthilfepotential von Familien ausländischer Herkunft und Migrantenorganisationen – Anforderungen an die Politik auf Bundes-, Landes- und kommunaler Ebene, in: Dokumentation zu der Tagung „Migranten sind aktiv“, herausgegeben von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin und Bonn

Gaitanides, Stefan (2003): Interkulturelle Kompetenz als Anforderungsprofil in der Jugend- und Sozialarbeit. In: IZA. Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 1/2003, S. 44-50

Gögercin, Süleyman (2004): Gesamtkonzepte einiger ausgewählter Großstädte zur Integration von Migranten. In: Migration und Soziale Arbeit, 3/4 2004, S. 269-283

Goldberg, Andreas/Halm, Dirk/Sauer, Martina (Hrsg.) 2002: Migrationsbericht des Zentrums für Türkeistudien 2002. Münster

Gordon, Thomas (2004): Familienkonferenz – Die Lösung von Konflikten zwischen Eltern und Kind. 43. Aufl. München

Griese, Hartmut M. (Hrsg.) (1984): Der gläserne Fremde. Bilanz und Kritik der Gastarbeiterforschung und der Ausländerpädagogik. Opladen

Grünhage-Monetti, Matilde (Hrsg.) 2006: Interkulturelle Kompetenz in der Zuwanderungsgesellschaft. Bielefeld

Gültekin, Nevâl (2003): Interkulturelle Kompetenz als Standard in der Sozialen Arbeit. In: Neue Praxis 1/2003, S. 89-98

Hahlweg, Kurt (2001): Prävention von kindlichen Verhaltensstörungen – Bevor das Kind in den Brunnen fällt. In: Deutsch, W./Wenglorz, M. (Hrsg.): Zentrale Entwicklungsstörungen bei Kindern und Jugendlichen. Aktuelle Erkenntnisse über Entstehung, Therapie und Prävention. Stuttgart

Halm, Dirk/Sauer, Martina (2004): Freiwilliges Engagement von Türkinnen und Türken in Deutschland. In: Zeitschrift für Ausländerrecht und Ausländerpolitik (ZAR) 11/12/2004, S. 416-424

Halm, Dirk/Sauer, Martina (2006): Parallelgesellschaft und ethnische Schichtung. In: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung „Das Parlament“, 1-2/2006, 2. Januar 2006, S. 18-24

Halm, Dirk/Aydin, Hayrettin/Gosejohann, Stefanie (2005): Ergebnisevaluierung des Projekts Mul-

timediale interkulturelle Lernwerkstatt (MIL). In: Soziale Arbeit und Migration 3/4 2005, S. 297-302

Harth, Annette/Scheller, Gitta/Tessin, Wulf (Hrsg.) (2001): Stadt und soziale Ungleichheit. Opladen: Leske und Budrich

Haupt, Peter, In: Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (2003): „Migranten sind aktiv“. Zum gesellschaftlichen Engagement von Migrantinnen und Migranten. Berlin und Bonn

Häußermann, Hartmut/Kronauer, Martin/Siebel, Walter (2004) : Stadt am Rand: Armut und Ausgrenzung. In: Dies. (Hrsg.): An den Rändern der Städte. Armut und Ausgrenzung. Frankfurt am Main, S. 7-40

Heckmann, Friedrich (1998): Ethnische Kolonien: Schonraum für Integration oder Verstärker der Ausgrenzung? In: Forschungsinstitut der Friedrich-Ebert-Stiftung, Abt. Arbeit und Sozialpolitik (Hrsg.): Ghettos oder ethnische Kolonien? Entwicklungschancen von Stadtteilen mit hohem Zuwanderungsanteil, Bonn, S. 29-42

Heitmeyer, Wilhelm u. a. (1999): Junge Aussiedler zwischen Assimilation und Marginalität. Abschlussbericht an das Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW. Düsseldorf

Herriger, Norbert (2000): Empowerment in der Sozialen Arbeit. Stuttgart/Berlin/Köln

Heß-Meining, Ulrike (2004): MigrantInnen und Familie. In: Bednarz-Braun/Heß-Meining: Migration, Ethnie und Geschlecht. Theorieansätze – Forschungsstand – Forschungsperspektiven. Wiesbaden

Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster/New York 1994

Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Kompetenz als Qualitätsmerkmal in sozialen Diensten. In: Paritätisches Bildungswerk 1998, S. 13-22

Hinz-Rommel, Wolfgang: Interkulturelle Öffnung sozialer Dienste und Einrichtungen. In: iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit. 1/1998, S. 36-41

Hinte, Wolfgang/Lüttringhaus, Maria/Oelschlägel, Dieter (2001): Grundlagen und Standards der Gemeinwesenarbeit. Reader. Münster

Hirsland, Katrin (2005): Das bundesweite Integrationsprogramm. In: Integration in Deutschland - AID 3/2005, S. 4

Hoffmann-Nowotny, Hans-Joachim (1973): Soziologie des Fremdarbeiterproblems. Stuttgart

Hohmeier, Jürgen/Meier, Helmut (Hrsg.) (1989): Eltern- und Familienarbeit. Freiburg. 1989

Honkanen-Schoberth, Paula (2005): „Starke Eltern – starke Kinder“ Elternkurse des Deutschen Kinderschutzbundes – mehr Freude, weniger Stress mit den Kindern. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen, S. 41-49

Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden

Huth, Susanne (2003): Freiwilliges Engagement von Migrantinnen und Migranten – Rechercheergebnisse des Instituts für Soziale Infrastruktur, ISIS. In: Dokumentation zu der Tagung „Migranten sind aktiv“, herausgegeben von der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration, Berlin und Bonn, Dezember 2003, S. 14ff

Imbusch, Peter/Rucht, Dieter (2005): Integration und Desintegration in modernen Gesellschaften. In: Heitmeyer, Wilhelm/Imbusch, Peter (Hrsg.): Integrationspotenziale einer modernen Gesellschaft. Wiesbaden, S. 13-71

Integrationsbeauftragter der Landesregierung NRW (Hrsg.) (2004): Elternkongress. Dokumentation: 14.02.2004

Janßen, Andrea/Polat, Ayca (2006): Soziale Netzwerke türkischer Migrantinnen und Migranten, in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung Das Parlament, 1-2/2006, 2. Januar 2006, S. 11-17

Jungk, Sabine (2003): Politische und soziale Partizipation von Migrantinnen und Migranten und ihren Selbstorganisationen – Beiträge zu Mitwirkungsmöglichkeiten, Inanspruchnahme und Chancen in Deutschland, in: Naved – Zentrum für kurdische Studien (Hrsg.), Politische und soziale Partizipation von Migrantinnen. Navend Schriftenreihe, Bd. 12, Bonn, S. 49-66

Jungk, Sabine (1997): Netzwerkimpulse. Konfliktpotentiale und exemplarische Konfliktlösungen im Netzwerk. In: Gemeinsam handeln gegen Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Ein Beitrag zum Aufbau von Kooperationsnetzen in der Region, hrsg. v. Landesinstitut für Schule und Weiterbildung NRW. Soest, S.63-70.

Katholische Familienbildungsstätte Essen/RAA/Büro für Interkulturelle Arbeit der Stadt Essen/Schulamt für die Stadt Essen (Hrsg.) (2004): Rucksack in der Grundschule. Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Essen

Katholische Familienbildungsstätte Essen/RAA/Büro für Interkulturelle Arbeit der Stadt Essen/Schulamt für die Stadt Essen (Hrsg.): Rucksack in der Grundschule. Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Ergebnisse der Befragung am Ende des Schuljahres 2004/2005. 1. Stadteilmütter, 2. Schulumütter, 3. Lehrer. Bearb. von Naves, Annegret/Rummel, Beate. O. J., o. O., unveröff. Manuskript

Keupp, Heiner u. a. (1999): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne. Reinbek bei Hamburg

Koderisch, Andreas/Ev. Aktionsgemeinschaft für Familienfragen (Hrsg.) (1996): Interkulturelle Öffnung – aber wie? – Familienbildung und Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn

Kollberg, Britta (2005): Interkulturelles Lernen als nachhaltiger Prozess. Herausforderungen an Bildungsträger und Kommunen. In: Migration und Soziale Arbeit 1/2005, S. 32-41

Koopmanns, Ruud/Berger, Maria/Golonska, Christian (2002): Not A Zero-Sum-Game: Ethnic communities an political integration of migrants in Berlin. MS, prepared for the ECPR Joint Session Turin, Italy 22-27 March 2002

Kreuzer, Max (Hrsg.) (2001): Handlungsmodelle in der Familienhilfe. Zwischen Networking und Beziehungsempowerment. Neuwied; Kriftel

Krummacher, Michael (1998): Zuwanderung, Migration. In: Häußermann, Hartmut (Hrsg.): Großstadt. Soziologische Stichworte. Opladen, S. 320-331

Kühn, Trudi/Petcov, Roxana (2005): STEP – Das Elterntraining: Erziehungskompetenz stärken – Verantwortungsbereitschaft fördern. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen, S. 67-83

Kunter, Mareike, u. a. (2005): Der Mathematikunterricht der PISA-Schülerinnen und -Schüler. Schulformunterschiede in der Unterrichtsqualität. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2005, (S. 502-520)

Lamnek, Siegfried (1995): Qualitative Sozialforschung. Band 1 und 2., 3. Auflage. Weinheim

Landesarbeitsgemeinschaft der kommunalen Migrantenvertretungen NRW (Hrsg.): Natürliche Mehrsprachigkeit und Schulerfolge. Jetzt Handeln! Dokumentation der Anhörung des Ausschusses für Migrationsangelegenheiten im Landtag von NRW. November 2003

Landesinstitut für Qualifizierung NRW/Paritätisches Bildungswerk/Familienbildungswerk – Landesverband NRW e. V. (Hrsg.) (2003): Zukunftswerkstatt Familienbildung. Angebote für Väter. Ein Europäisches Sokrates Projekt. Bönen

Lange, Hermann (2002): PISA: Und was nun? Bildungspolitische Konsequenzen für Deutschland. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 3/2002, S. 455-471

Lefringhausen, Klaus u. a. (Hrsg.) (2003): Interkulturelle Öffnung der Verwaltung. Visionen – Erfahrungen – Empfehlungen, o. O.

Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.

Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2003): Generationen- und Geschlechterverhältnisse in kulturellen Ansätzen. In: Neue Praxis 1/2003, S. 199-207

Leiprecht, Rudolf (2002): Interkulturelle Kompetenz als Schlüsselqualifikation aus der Sicht von Arbeitsansätzen in pädagogischen Handlungsfeldern. In: Interkulturelle Kompetenz, IZA, 3/4 2002, (S. 87-91)

Leyendecker, Birgit/Schölmerich, Axel (2005): Familie und kindliche Entwicklung im Vorschulalter: Der Einfluss von Kultur und sozioökonomischen Faktoren. In: Fuhrer, Urs/Uslucan, Haci-Halil (Hrsg.): Familie, Akkulturation und Erziehung. Migration zwischen Eigen- und Fremdkultur.

Loibl, Stefan (2005): Zwei Seiten einer Medaille. In: Sozialmagazin, 12/2005. S. 37-41

Marzahn, Christian (1993): Partizipation und Selbsthilfe. In: SelbstHilfe, S. 17-25

Mecheril, Paul (2004): Einführung in die Migrationspädagogik. Weinheim/Basel

Meyer, Thomas (2002): Parallelgesellschaft und Demokratie. In: Ders./Weil, Reinhard (Hrsg.): Die Bürgergesellschaft. Perspektiven für Bürgerbeteiligung und Bürgerkommunikation. Bonn, S. 343-372

Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport des Landes NRW (1999): Selbstorganisationen von Migrantinnen und Migranten in NRW. Adressverzeichnis und Wissenschaftliche Bestandsaufnahme. In Kooperation mit dem Zentrum für Türkeistudien, Essen und dem Institut für Politikwissenschaft der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW Hrsg. (2004): Innovation in der Familienbildung. Projekt zur Qualitätsentwicklung als Beitrag der Familienbildungsstätten in NRW zum einrichtungsübergreifenden Wirksamkeitsdialog 2001-2004. Düsseldorf

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW Hrsg. (2004): Integrationsarbeit – effektiv organisiert. Ein Handbuch für Kommunen. Düsseldorf

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW (MGSFF) 2004: Zuwanderung und Integration in Nordrhein-Westfalen. 3. Bericht der Landesregierung. Düsseldorf

Ministerium für Gesundheit, Soziales, Frauen und Familie des Landes NRW (MGSFF): Zahlenspiegel Ausgabe 2003/2004. Zuwanderungsstatistik. Düsseldorf

Ministerium für Generationen, Familien, Frauen und Integration (2006): „Mit Eltern, Vereinen und Verbänden gemeinsam für eine bessere Zukunft der Kinder mit Zuwanderungsgeschichte in NRW“ – Konzept zur Elternarbeit

Münder, Johannes (Hrsg.) (1993): Frankfurter Lehr- und Praxiskommentar zum KJHG/SGB VIII. Münster

Nauck, Bernhard (2002): Familien ausländischer Herkunft im Spannungsfeld von Integration und Ausgrenzung – Auswirkungen auf ihre Lebenssituation. In: Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend. Berlin, S. 72-79

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.) (2001): Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse der Internationalen Schulleistungsstudie PISA 2000.

Organisation für Wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (OECD) (Hrsg.) (2006): Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003, o. O.

Nauck, Bernhard/Schneider, Norbert/Tölke, Angelika (Hrsg.) (1995): Familie und Lebensverlauf im gesellschaftlichen Umbruch. Stuttgart

Nick, Peter (2002): Fremdheit als Konstruktion. In: neue praxis 1/2002, S. 67-76

Otero Sánchez, José (2002): Stellungnahme des Landesentrums für Zuwanderung NRW zum Fragenkatalog zur öffentlichen Anhörung „Elementarpädagogik als Teil des Bildungssystems“ des Ausschusses für Kinder, Jugend und Familie des Landtags Nordrhein-Westfalen am 7. Oktober 2002

Otero Sánchez, José (2003): Der Beitrag von sozialer Netzworkebildung bei Migranteneltern zur Integration: Das Beispiel der spanischen Elternvereine, Vortrag beim Forum Migration 2003: „Familie in der Einwanderungsgesellschaft“ der Otto Benecke Stiftung am 3. Dezember 2003 in Bonn-Bad-Godesberg

Pablo-Dürr, Marissa/Popp, Friedrich (2005): Konstruktive Konfliktvermittlung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Migration und Soziale Arbeit 3/4 2005, S. 256-268

Paraschou, Athina (2004): Die Selbstorganisation von MigrantInnen. Das Beispiel der Griechischen Gemeinden in der Bundesrepublik und ihre Bedeutung. In: Migration und Soziale Arbeit

Paritätisches Bildungswerk (Hrsg.) (2002): Innovation in der Familienbildung. Zwischenbericht über die Arbeitsergebnisse 2001. Wuppertal

Paritätisches Bildungswerk (Hrsg.) (2003): Innovation in der Familienbildung. Zwischenbericht über die Arbeitsergebnisse 2002. Wuppertal

Pettinger, Rudolf (2005): Familienbildung! Pflicht oder Kür? – Anspruch und Wirklichkeit von Familienbildung nach dem Kinder- und Jugendhilfegesetz (KJHG). In: AWO Bundesverband (Hrsg.): Schriftenreihe Theorie und Praxis. Juni 2005, S. 17-22

Peuckert, Rüdiger (2004): Familienformen im sozialen Wandel. 5. überarb. und erw. Auflage. Wiesbaden

PISA - Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2004): PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland – Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster/New York

Prenzel, Manfred/Carstensen, Claus/Senkbeil, Martin/Ostermeier, Christian/Seidel, Tina (2005): Wie schneiden SINUS-Schulen bei PISA ab? In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 4/2005, (S. 540-562)

Pries, Ludger (2001): Internationale Migration. Bielefeld

Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (Hrsg.) (2005): RAA in NRW. 25 Jahre interkulturelle Kompetenz. Konzepte, Praxis, Perspektiven. Essen

- Rogers, Carl R. (1983): *Therapeut und Klient. Grundlagen der Gesprächspsychotherapie*. Frankfurt a. M.
- Robbers, Milena (2005): Herkunft und Bildungserfolg. Elternarbeit mit türkischstämmigen Eltern aus bildungsfernen Milieus. In: *Sozialmagazin*, 30 Jg., 9/2005, S. 27
- Sachße, Christoph (1993): Subsidiarität und Selbsthilfe. Ein einführendes Lesebuch von C. Wolfgang Müller, Weinheim/Basel, S. 63-67
- Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.) (2000): *Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Materialien zum 6. Familienbericht. Band I*. Opladen
- Scherr, Albert (2001): Interkulturelle Bildung als Befähigung zu einem reflexiven Umgang mit kulturellen Einbettungen. In: *neue praxis* 4, S. 347-357
- Schiersmann, Christiane/Thiel, Heinz-U./Fuchs, Kirsten/Pfizenmaier, Eva (1998): *Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung. Eine bundesweite empirische Insitutionenanalyse*. Opladen
- Schlösser, Elke (2004): *Zusammenarbeit mit Eltern – Interkulturell*. Münster
- Schopp, Johannes/Wehner, Jana (2005): Eltern Stärken – Dialogische Elternseminare. In: Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.): *Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht*. Opladen, S. 161-174
- Seifert, Wolfgang (2006): *Die Arbeitsmarktintegration von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund in NRW. Statistische Analysen und Studien NRW, Band 29*
- Spangler, G./Zimmermann, P. (1995): *Die Bindungstheorie. Grundlagen, Forschung und Anwendung*. Stuttgart
- Stadt Duisburg (Hrsg.) (2003): *Neue Wege in der Zusammenarbeit mit zugewanderten Eltern*. Fachtagung am 27.11.2003
- Stadt Essen (Hrsg.) (1999): „Konzept für die interkulturelle Arbeit der Stadt Essen“
- Statistisches Bundesamt (Hrsg.) (2006): *Leben in Deutschland. Haushalte, Familien und Gesundheit – Ergebnisse des Mikrozensus 2005*. Wiesbaden
- Stern, Elsbeth (2004): Wie viel Hirn braucht die Schule? Chancen und Grenzen einer neuropsychologischen Lehr-Lernforschung. In: *Z.f.Päd.*, H.4/2004, S. 531-538
- Strohmeier, Klaus Peter: *Strukturen des Zusammenlebens in Ballungsgebieten*. In: Klaus Lefringhausen u. a., a. a. O., S. 16-31
- Textor, Martin R. (1999): Ehe- und Familienbildung. In: Chassé, Karl August/von Wensierski (Hrsg.): *Praxisfelder der Sozialen Arbeit. Eine Einführung*. Weinheim und München, S. 147-155
- Textor, Martin, R. (Hrsg.) (1998): *Hilfen für Familien. Eine Einführung für psychosoziale Berufe*. Weinheim und Basel
- Textor, Martin, R. (2005): Die Bildungsfunktion der Familie stärken: Neue Aufgabe der Familienbildung, Kindergärten und Schulen? In: *Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge*. Mai 2005
- Treibel, Annette (1999): *Migration in modernen Gesellschaften. Soziale Folgen von Einwanderung, Gastarbeit und Flucht*, 2. völlig neu bearb. und erweiterte Aufl. Weinheim und München
- Treichler, Andreas/Cyrus, Norbert (Hrsg.) (2004): *Handbuch Soziale Arbeit in der Einwanderungsgesellschaft*. Frankfurt a. M.

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (Hrsg.) (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht. Opladen

Tschöpe-Scheffler, Sigrid (2005): Unterstützung der elterlichen Erziehungskompetenz durch Elternbildungsangebote. In: SozialExtra, April/2005, S. 11-18

Ulrich, Susanne/Wenzel, Florian M. (2003): Partizipative Evaluation. Ein Konzept für die politische Bildung, München (siehe www.cap.uni-muenchen.de)

Vaskovics, Lazlo A./Lipinski, H. (Hrsg.) (1996): Familiäre Lebenswelten und Bildungsarbeit: Interdisziplinäre Bestandsaufnahme. Opladen

Venohr, Elisabeth (2005): Faktor Bildungsferne? Bildungsort Familie. In: Integration in Deutschland – AID 4/2005, S. 7, 8

Weitekamp, Elmar/ Reich, Kerstin/ Bott, Klaus (2002): Deutschland als neue Heimat? In: neue praxis 1/2002, S. 33-52

Wex, Thomas (1995): Selbsthilfe und Gesellschaft, in: Was Selbsthilfe leistet. Ökonomische Wirkungen und sozialpolitische Bewertung, hrsg. von Hans Dietrich Engelhardt u. a., Freiburg, S.13-41

Zentralrat der Muslime in Deutschland und der Integrationsbeauftragte des Landes NRW (Hrsg.) (2003): Erzählt Ihnen eure Lebensgeschichte und sie werden verstehen... Düsseldorf

Anhang

Zeitplan der Evaluation

Erhebungs- und Auswertungsphase I

- Fragebogen zur Erhebung der Daten in der Erhebungsphase I
- Rückantwort bis 10. Juli 2005
- Ggf. Erinnerung mit Bitte um Rücklauf bis Ende Juli 2005
- Auswertung der Daten bis spätestens Mitte August 2005
- Versendung der Ergebnisse an die Expertinnen- und Expertengruppe (bis spätestens Mitte August 2005)
- Konstruktion eines 2. Vertiefungsfragebogens
- Versendung an die Expertinnen- und Expertengruppe (bis spätestens Mitte August 2005)
- Diskussion der ersten Auswertungsergebnisse in der Expertinnen- und Expertengruppe, Verabschiedung eines vertiefenden 2. Fragebogens für die 2. Erhebungsphase, Diskussion des weiteren Vorgehens im Hinblick auf die Erhebung der qualitativen Daten: Ende Juni 2005 in Wuppertal

Erhebungs- und Auswertungsphase II

- Versendung des vertiefenden Fragebogens (II) an Einrichtungen mit migrationspädagogischen Angeboten (Versendung und Rücklauf bis Mitte September)
- Dateneingabe im Oktober
- Auswertung bis Ende Oktober
- Durchführung von ca. 15 einstündigen qualitativen Interviews (ab Juli 2005/ Transkription und Auswertung bis Ende November/Anfang Dezember 2005)
- 5 Sitzungen teilnehmende Beobachtung in ausgewählten Veranstaltungen der Familienbildung und Gruppengespräche mit Migranteneltern ab September/Oktober 2005. Auswertung bis Ende November/Anfang Dezember 2005

Auswertungsphase III

- Auswertung des gesamten Datenmaterials und Ableitung von Empfehlungen im Frühjahr 2006

Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften

Prof. Dr. Veronika Fischer

Prof. Dr. Doris Krumpholz

Dipl. Soz. Päd. Adelheid Schmitz

Fragebogen I an Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung in NRW

Erhebung von Daten zu Veranstaltungen (im Jahr 2004) im Bereich der Eltern- und Familienbildung, die

- sich speziell an Migranten wenden und solche,
- die ein interkulturelles Konzept beinhalten und sowohl deutsche Eltern und Familien als auch Zielgruppen mit Migrationshintergrund und unterschiedlicher kultureller Herkunft ansprechen.

1. Name der Einrichtung

2. Adresse

3. Telefonnummer

4. Faxnummer

5. e-mail

6. Internet-Adresse

7. Name der Leitung der Einrichtung

8. Bietet Ihre Einrichtung spezielle Veranstaltungen für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund und/oder interkulturelle Bildungsangebote an?

ja ☐

nein ☐

9. Wenn nein, warum nicht?

Wenn ja, beantworten Sie bitte die nun folgenden Fragen. Herzlichen Dank!

10. Namen der für die interkulturellen und migrationsspezifischen Angebote zuständigen
Hauptamtlichen Pädagogischen Mitarbeiter/Mitarbeiterinnen

	<u>1</u>
	<u>2</u>
	<u>3</u>
	<u>4</u>
	<u>5</u>

11. Telefonnummer

12. Faxnummer

13. e-mail

14. Anzahl der hauptberuflichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen insgesamt

15. Davon mit Migrationshintergrund

16. Nationalitäten des hauptberuflichen Personals

	<u>1</u>
	<u>2</u>
	<u>3</u>
	<u>4</u>
	<u>5</u>

17. Anzahl der nebenberuflich tätigen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen insgesamt

18. Davon mit Migrationshintergrund

19. Nationalitäten der nebenberuflichen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen (bitte mit Angabe der Anzahl pro Nationalität)

	<u>1</u>
	<u>2</u>
	<u>3</u>
	<u>4</u>
	<u>5</u>

20. Anzahl der im Jahr 2004 in Ihrer Einrichtung angebotenen Veranstaltungen insgesamt

21. Anzahl der Unterrichtsstunden

22. Anzahl der Teilnahmetage

23. Anzahl der zielgruppenspezifischen Veranstaltungen (im Studienjahr 2004) für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund (Arbeitsmigranten, Flüchtlinge, Aussiedler etc.)

24. Anzahl der Ustd. (der Angebote für Migranten)

25. Anzahl der Teilnahmetage (der Angebote für Migranten)

26. Welche pädagogischen Ziele verfolgen Sie mit den zielgruppenspezifischen Veranstaltungen für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund? (Sie können einen Ausschreibungstext beifügen.)

27. Anzahl der im Jahr 2004 angebotenen Veranstaltungen mit interkulturellem Konzept, die sich gleichermaßen an deutsche Eltern und Familien sowie Eltern und Familien mit Migrationshintergrund wenden

28. Bitte benennen Sie die Anzahl weiterer interkultureller Angebote für

Anzahl

Frauen _____ 1
Männer _____ 2
Kinder _____ 3
Jugendliche _____ 4
Ältere _____ 5
Andere _____ 6
Sonstige _____ 7

29. Anzahl der Ustd. der interkulturellen Angebote

30. Anzahl der Teilnahmetage der interkulturellen Angebote

31. Welche pädagogischen Ziele verfolgen Sie mit den interkulturellen Veranstaltungen? (Sie können einen Ausschreibungstext beifügen)

32. Anzahl der mit anderen Partnern durchgeführten Veranstaltungen

33. Anzahl der ausgefallenen Veranstaltungen im Bereich der zielgruppenspezifischen/interkulturellen Angebote

Bitte machen Sie zu den zielgruppenspezifischen Angeboten für Migranten und den interkulturellen Angeboten der Eltern – und Familienbildung Fotokopien aus Ihrem Veranstaltungsprogramm und fügen Sie diese als Anlage dem Fragebogen bei

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen!

Schicken Sie den Fragebogen bitte bis spätestens 20. Mai 2005 an:

Prof. Dr. Veronika Fischer
FH Düsseldorf
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Universitätsstr. 1, Geb. 24.21
40225 Düsseldorf
Tel.: 0211/ 811 46 43 / e-mail: veronika.fischer@fh-duesseldorf.de

Prof. Dr. Veronika Fischer
Prof. Dr. Doris Krumpholz
Dipl. Soz. Päd. Adelheid Schmitz

Fragebogen II an Einrichtungen der Eltern- und Familienbildung in NRW

Erhebung von Daten zu Veranstaltungen (im Jahr 2004) im Bereich der Eltern- und Familienbildung, die

- ☐ sich speziell an Migranten wenden und solche,
- ☐ die ein interkulturelles Konzept beinhalten und sowohl deutsche Eltern und Familien als auch Zielgruppen mit Migrationshintergrund und unterschiedlicher kultureller Herkunft ansprechen.

1. Name der Einrichtung

2. Adresse

3. Telefonnummer

4. Faxnummer

5. e-mail

6. Internet-Adresse

7. Name der Leitung

8. Führen Sie eine Statistik über die Teilnehmenden mit Migrationshintergrund?

Nein ☐ ? Ja ☐ ?

9. Wenn ja, geben Sie bitte ungefähr an, wie sich ihre Zielgruppe auf die Nationalitäten verteilt!

türkischer Nationalität ----- %
griechischer Nationalität ----- %
italienischer Nationalität ----- %

spanischer Nationalität _ _ _ _ _ %
jugosl. / bosn. /
kroatischer Nationalität.... _ _ _ _ _ %
portugiesischer Nationalität... _ _ _ _ _ %
marokkanischer Nationalität... _ _ _ _ _ %
polnischer Nationalität..... _ _ _ _ _ %
rumänischer Nationalität..... _ _ _ _ _ %
russischer Nationalität..... _ _ _ _ _ %
Sonstige.....
.....

10. Wie hoch ist ungefähr der Anteil der Aussiedler und Aussiedlerinnen?

..... %

11. Konnten Sie zur Finanzierung der Veranstaltungen außer den WBG Mitteln noch andere Mittel einsetzen?

Ja ☐ Nein ☐

12. Wenn ja, welche?.....

13. Wie viele Migranten haben einen Gebührennachlass erhalten ?

14. Wie viele Veranstaltungen im Migrationsbereich bieten Sie mit Kinderbetreuung an?.....

15. Aus welchen Gründen fielen Veranstaltungen für Migranten aus?

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

16. Aus welchen Gründen fielen interkulturelle Veranstaltungen aus?

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

17. Wie haben Sie für die zielgruppenspezifischen und interkulturellen Veranstaltungen geworben? (Mehrfachnennungen möglich)

- ☐ Programmheft
- ☐ Faltblätter in den jeweiligen Landessprachen
- ☐ Persönliches Anschreiben
- ☐ Persönliche mündliche Ansprache
- ☐ Hausbesuch
- ☐ Ansprache durch Multiplikatoren/Multiplikatorinnen mit guten Kontakten zur Zielgruppe (LehrerInnen, SozialarbeiterInnen, SozialberaterInnen, Personen im Gesundheitsbereich etc.)
- ☐ Zeitungen
- ☐ Zeitungen in anderen Sprachen
- ☐ Internet
- ☐ Lokalradio
- ☐ Sonstige Werbemaßnahmen.....
-

18. Bieten Sie Veranstaltungen in Stadtteilen mit hohem Anteil an Migrantenbevölkerung an?

Ja ☐ Nein ☐

19. Wenn ja, welche?

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

20. Arbeiten Sie dann auf der Grundlage eines stadtteilorientierten Konzepts?

Ja ☐ **Nein** ☐

21. Arbeiten Sie mit migrationsspezifischen Diensten, Institutionen oder Einrichtungen zusammen? (Zutreffendes ankreuzen!)

Ja ☐ **Nein** ☐

22. Wenn ja, mit welchen?

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

23. Arbeiten Sie mit Migrantenselbstorganisationen zusammen?

Ja ☐ **Nein** ☐

Wenn nein, warum nicht?

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

24. Wenn ja, mit welchen?

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

25. Welche Ziele verfolgen Sie in der Zusammenarbeit?

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

26. Wie beziehen Sie die Wünsche der Migranten in die Programmgestaltung mit ein?

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

27. Welche Zukunftsthemen sollte die Eltern- und Familienbildung im Hinblick auf die Anforderungen, die sich aus der Einwanderungsgesellschaft ergeben, künftig in ihr Programm aufnehmen?

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

28. Unterstützen Sie Migrantenselbstorganisationen in ihrem freiwilligen Engagement durch Bildungsangebote?

Ja ☐ **Nein** ☐

29. Wenn ja, durch welche Fortbildungsangebote?

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

30. Hat Ihre Organisation ein Leitbild/Konzept zur interkulturellen Öffnung der Einrichtung?

Ja ☐ Nein ☐

31. Wenn ja, fügen Sie bitte das Konzept als Anlage bei!

32. Wenn nein, halten Sie ein solches Leitbild/Konzept künftig für notwendig?

Ja ☐ Nein ☐

33. Warum bzw. warum nicht?

.....
.....

34. Haben Ihre haupt- bzw. nebenberuflichen pädagogischen Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen an Fortbildungen zu migrationsspezifischen und/oder interkulturellen Themen teilgenommen?

Ja ☐ Nein ☐

35. Gibt es in Ihrer Kommune/Ihrem Kreis etc. ein Netzwerk von Organisationen, das sich mit Fragen interkultureller Öffnung und interkultureller Erwachsenenbildung befasst?

Ja ☐ Nein ☐

36. Falls ja, benennen Sie bitte den Koordinator/die Koordinatorin des Netzwerks (Name, Adresse, Tel., Fax, E-mail)

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

37. Was hat sich aus Ihrer Sicht bewährt, um Migranten für Veranstaltungen der Eltern- und Familienbildung zu gewinnen?

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

38. Was hat sich aus Ihrer Sicht bewährt, um interkulturelle Veranstaltungen erfolgreich durchführen zu können?

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

39. Wie wollen Sie künftig den Zugang zu allen Veranstaltungen der Eltern- und Familienbildung für Zielgruppen mit Migrationshintergrund verbessern?

.....
.....

40. In welcher Form wünschen Sie sich in Zukunft eine Unterstützung Ihrer Arbeit?

Supervision ☐

Fortbildung ☐

Vernetzung ☐

Handbuch ☐

Sonstiges.....

41. Wären Sie bereit, ein good-practice-Beispiel zu beschreiben?

Ja ☐ Nein ☐

Vielen Dank, dass Sie sich die Zeit genommen haben, diesen Fragebogen auszufüllen!

Schicken Sie den Fragebogen bitte bis spätestens 22.09.2005 an:

Prof. Dr. Veronika Fischer
FH Düsseldorf
Fachbereich Sozial- und Kulturwissenschaften
Universitätsstr. 1, Geb. 24.21
40225 Düsseldorf
Tel.: 0211/ 811 46 43 / e-mail: veronika.fischer@fh-duesseldorf.de

Leitfaden für die qualitativen Interviews

Impulsfrage

Ein globaler Vergleich der Weiterbildungsbeteiligung von Deutschen und Ausländern im Rahmen des 2005 erschienenen Berichtssystems Weiterbildung IX zeigt, dass Menschen mit Migrationshintergrund auch 2003 wesentlich seltener an Weiterbildung teilnehmen als Deutsche (29% versus 42%). Es gibt offensichtlich Defizite bei der Ansprache und dem Einbezug von Migranten und Zielgruppen mit Migrationshintergrund in die Weiterbildung. Wie erklären Sie sich das?

1. Zielgruppenansprache

Wie erreichen Sie am besten Eltern und Familien mit Migrationshintergrund?

- Persönliche Kontakte?
- Kooperation mit Multiplikatoren?
- Kooperation mit Migrantenselbstorganisationen?
- Kooperation mit anderen Organisationen in der Migrationsarbeit?
- Welche Zielgruppen wurden erreicht?
- Welche Interessen und Bedürfnisse angesprochen?

Welche Erfahrungen haben Sie im Erstkontakt mit diesen Ansprechpartnern gemacht

(z. B. mit Migrantenselbstorganisationen, Multiplikatoren mit Migrationshintergrund, Vertreter von Organisationen im Migrationsbereich etc.)?

2. Stadtteilarbeit (Frage erübrigt sich, wenn keine Stadtteilarbeit gemacht wird)

Charakterisieren Sie bitte den Stadtteil, in dem Sie arbeiten!

- (Bevölkerung, Zusammensetzung der Bevölkerung,
- materielle Situation,
- Problemlagen,
- Stadtteil mit bes. Erneuerungsbedarf,
- Verhältnis zwischen deutscher und nicht-deutscher Bevölkerung, ethnische Infrastruktur etc.)

Wie gehen Sie bei der Stadtteilarbeit vor?

Inwiefern spiegelt sich in ihrem Angebot der besondere Bedarf im Stadtteil wider?

Wie erfolgreich ist diese Art der Stadtteilarbeit?

3. Bildungsangebot

Inwiefern bieten Sie zielgruppenspezifische Angebote für Menschen mit Migrationshintergrund an? Wie erfolgreich ist das Angebot?

Inwiefern bieten Sie Veranstaltungen mit einem ausdrücklich interkulturellen Konzept an?

Wie erfolgreich ist das Angebot?

Inwiefern bieten sie Integrationskurse an? Welche Erfahrungen haben sie damit gemacht?

Inwiefern sprechen die regulären Angebote aus dem Programm Ihrer Einrichtung auch Eltern und Familien mit Migrationshintergrund an?

Warum fallen Angebote für Eltern und Familien mit Migrationshintergrund aus?

Was gilt es ggf. im Hinblick auf Eltern und Familien mit Migrationshintergrund noch besonders zu berücksichtigen?

- (Themenwahl,
- sprachliche Voraussetzungen,
- besondere Belastungen,
- Hemmschwellen...)

Mit welchen Angeboten haben Sie besonders gute Erfahrungen gemacht?

4. Interkulturelle Öffnung als Organisationsentwicklung

■ **Konzeption/Leitbild?**

■ **Multikulturelle Teams** (bzgl. haupt- und nebenamtlich tätigen pädagogischen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen)

■ **Fortbildungen** (bzgl. haupt- und nebenamtlich tätigen pädagogischen Mitarbeitern/Mitarbeiterinnen)

■ **Vernetzung/ Netzwerkarbeit**

5. Perspektiven

Wie wollen Sie die Arbeit verbessern?

Leitfaden für die teilnehmende Beobachtung

Seminar/Kurs.....Datum.....

Seminarleitung:.....

Organisatorische Rahmenbedingungen:

Veranstaltungsort:

Erreichbarkeit:

Gebäude:

Räume:

Ausstattung:

Zielgruppe:

Anzahl:

männlich weiblich....

Nationalitäten:

Anfangsphase:

Sitzordnung:

Begrüßung:

Unterrichtssprache:

Vorstellung der Anwesenden:

warming-up (durch Spiele, Übungen etc.) Welche Ziele sind mit dem warming-up verbunden? (gegenseitiges Kennenlernen, Heranführung an das Thema etc.)

Vorstellung des Seminar-/Kursprogramms (Lernziele werden erläutert, Inhalte, Aufbau der Lerneinheit und methodisches Vorgehen werden angesprochen):

Arbeitsphase:

Inhalte (gut strukturiert, klar, verständlich, anschaulich dargestellt, mit Beispielen illustriert, dem Wissensstand angemessen, praxisbezogen, an den Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmenden orientiert, auf Alltagssituationen – z. B. Situationen in Familie, Kindergarten Schule, Arztbesuch etc. – und auf interkulturelle Situationen bezogen etc.)

Methoden (biografische Methoden, szenische Verfahren, Rollenspiele, interkulturelle Übungen, Kurzreferate, Simulationen, kommunikative Übungen etc.)

Soziale Arbeitsformen (Einzelarbeit, Partnerarbeit, Gruppenarbeit, Plenum, Halbplena/ Wie wird die Gruppenbildung gesteuert?)

Medien (welche, wie eingesetzt?)

Interaktionen und Gruppenprozess:

Interventionen/Verhalten der Gruppenleitung (empathische, sensible Haltung, interveniert angemessen bei Konflikten, Störungen werden sofort behandelt, hört zu, geht angemessen auf Teilnehmerbeiträge ein, behandelt die Teilnehmenden respektvoll, verhält sich freundlich, motiviert und aktiviert die Teiln., korrigiert behutsam, sorgt für eine lernfreundliche Atmosphäre, bezieht sich

auf die Erfahrungen der Teiln. etc.)

Bezug der Teilnehmerinnen und Teilnehmer auf die Gruppenleitung (sind aufmerksam; nehmen die Gruppenleitung ernst; stellen häufig Fragen; verhalten sich leiterorientiert; sind an dem, was die Leitung sagt, interessiert; beteiligen sich rege, sind zurückhaltend, beteiligen sich wenig etc.)

Bezug der Teilnehmerinnen und Teilnehmer untereinander (lockere, angstfreie Atmosphäre, respektvoller Umgang miteinander, gegenseitige Hilfestellungen, reger Austausch untereinander, Offenheit untereinander, Einhalten von Gesprächsregeln wie sich aussprechen lassen, nur einer spricht, Unterlassen entwertender Äußerungen, kooperatives Verhalten, keine Besserwisserei, häufige Seitengespräche etc.)

Ergebnisse:

Schlussauswertung

Fragen für das Gruppengespräch

- Wie haben Sie von dem Kurs/Seminar/Gesprächskreis erfahren?
- Warum besuchen Sie diese Veranstaltung?
- Wie nützlich ist das, was Sie hier lernen, für den Alltag in der Familie, in der Schule, für Sie persönlich?
- Wie schwer/wie leicht fällt Ihnen das Lernen?
- Wie hilfreich ist die Gruppe/die Leitung beim Lernen?
- Wie findet Ihr Mann/Ihre Familie es, dass Sie den Kurs besuchen?

Statistiken zum Mittelwertsvergleich (zu Abs. VII.8.3 Personelle Ausstattung)

Tab. 17: Mittelwertsvergleich der Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern insgesamt und mit Migrationshintergrund (n=19)

	20. Arbeiten Sie auf Grundlage eines stadtteilorientierten Konzepts?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
14. Anzahl der hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt	nein	7	4,1429	3,57904	1,35275
	ja	12	6,0000	3,16228	,91287
15. Davon mit Migrationshintergrund	nein	7	,0000	,00000	,00000
	ja	12	,5833	,99620	,28758

Tab. 17 zeigt, dass Einrichtungen, die auf der Grundlage eines stadtteilorientierten Konzepts arbeiten, ein arithmetisches Mittel von 6,00 hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern aufweisen gegenüber durchschnittlich 4,14 in Einrichtungen ohne stadtteilorientiertem Konzept.

Der T-Test wird bei $p = 0.13$ (einseitige Testung, Levene-Test auf Varianzgleichheit bei $p = 0.62$ nicht signifikant) allerdings nicht signifikant.

Die Tabelle zeigt auch, dass Einrichtungen, die auf der Grundlage eines stadtteilorientierten Konzepts arbeiten, ein arithmetisches Mittel von 0,58 hauptamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern mit Migrationshintergrund gegenüber durchschnittlich 0,00 in Einrichtungen ohne stadtteilorientiertem Konzept haben. Der T-Test wird bei $p = 0.03$ (einseitige Testung, Levene-Test auf Varianzgleichheit bei $p = 0,003$ signifikant) statistisch signifikant.

Tab. 18: Mittelwertsvergleich der Anzahl der nebenamtlichen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt und mit Migrationshintergrund (n=19)

	20. Arbeiten Sie auf Grundlage eines stadtteilorientierten Konzepts?	N	Mittelwert	Standardabweichung	Standardfehler des Mittelwertes
17. Anzahl der nebenberuflich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter insgesamt	nein	7	157,8571	149,78922	56,61500
	ja	12	151,4167	97,77661	28,22568
18. Davon mit Migrationshintergrund	nein	7	9,1429	8,41484	3,18051
	ja	12	21,0833	24,16029	6,97448

Das arithmetische Mittel der nebenamtlich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter bei Einrichtungen, die auf der Grundlage eines stadtteilorientierten Konzepts arbeiten, beträgt 151,42 gegenüber 157,86. Der T-Test wird mit $p = 0,91$ (zweiseitige Testung, Levene-Test auf Varianzgleichheit mit $p = 0,16$ nicht signifikant) nicht signifikant.

Das arithmetische Mittel der nebenamtlich tätigen Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter mit Migrationshintergrund in Einrichtungen mit stadtteilorientiertem Konzept beträgt 21,08 gegenüber 9,14 in Einrichtungen ohne stadtteilorientiertem Konzept. Dieser Unterschied wird bei homogenen Varianzen (Levene-Test $p = 0,37$) mit $p = 0,12$ (einseitige Testung) allerdings nicht statistisch signifikant.

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerberinnen und -werbern oder Wahlhelferinnen und -helfern 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 Wege und in welcher Anzahl diese Schrift der Empfängerin oder 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.



www.mgffi.nrw.de



Ministerium für Generationen,
Familie, Frauen und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

