



Erwachsenenbildung
Pädagogische Hochschule Freiburg
Weiterbildung

Multiplikatorenmodelle

für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Expertise für das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge





Multiplikatorenmodelle

für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund

Expertise für das
Bundesamt für Migration und Flüchtlinge

Dr. Ruth Michalek
Anna Laros
Pädagogische Hochschule Freiburg

September 2008



Inhaltsverzeichnis

1.	Einleitung	6
	Teil A – Grundlagen	8
2.	Forschungsstand	9
2.1	Herkunftssprache Herkunftskultur	9
2.2	Bedeutung der Eltern für kindliche Lernprozesse	10
2.3	Zweit- und Fremdspracherwerb	10
2.4	Forschungen zu Eltern- und Familienbildung	12
2.5	Interkulturelle Elternbildung	13
2.6	Erwachsenenbildung und Weiterbildung	13
2.7	Teilnehmer – Adressaten- und Milieuforschung	15
2.8	Evaluationen nationaler Multiplikatorenprogramme	16
2.8.1	Evaluationen einzelnen Programme	16
2.8.2	Vergleichende Studien	17
3.	Multiplikatorenmodell im internationalen Vergleich	18
3.1	QUIMS – Schweiz	18
4.	Kategorienentwicklung	21
	Teil B – Empirische Studien	23
5.	Darstellung der Forschungsmethoden	24
5.1	Fragebogen	24
5.1.1	Stichprobengewinnung	24
5.1.2	Stichprobenbeschreibung	25
5.2	Experteninterviews	26
5.2.1	Stichprobe	27
6.	Multiplikatorenmodell in Deutschland im Vergleich	28
6.1	Rahmenbedingungen	28
6.1.1	Übergreifende Organisationseinheit	28
6.1.2	Finanzierung	29
6.1.3	Laufzeit	30
6.1.4	Kooperationen	31
6.1.5	Zusammenfassung	33
6.2	Zielgruppe und Teilnehmende	35
6.2.1	Zielgruppe	35
6.2.2	Teilnehmende	37
6.2.3	Erreichen der Zielgruppe	39
6.2.4	Zusammenfassung	43

6.3	Theoretische Grundlagen der Projekte: Integration oder Inklusion?	45
6.4	Ziele und Erwartungen	47
6.4.1	Allgemeine Ziele	47
6.4.2	Sprache	49
6.4.3	Vernetzung	51
6.4.4	Ziele bezogen auf das Leben in Deutschland und die Herkunftskulturen	51
6.4.5	Erwartungen an den Kurs	52
6.4.6	Zusammenfassung	53
6.5	Didaktik und Methodik	54
6.5.1	Rahmenkonzept der Maßnahme	55
6.5.2	Veranstaltungsform: Zeit – Gruppe – Ort	55
6.5.3	Der Ablauf des Kurses – Methoden der Maßnahme	58
6.5.4	Sprache	61
6.5.5	Das Leben in Deutschland und die Herkunftskultur	65
6.5.6	Zusätzliche Angebote	66
6.5.7	Zusammenfassung	66
6.6	Multiplikatoren	68
6.6.1	Anzahl der Multiplikator(inn)en im Projekt	68
6.6.2	Anstellungsverhältnis	69
6.6.3	Voraussetzungen	69
6.6.4	Ausbildung der Multiplikator(inn)en	71
6.6.5	Betreuung	73
6.6.6	Die Arbeit der Multiplikator(inn)en	75
6.6.7	Zusammenfassung	77
6.7	Evaluation und Nachhaltigkeit	78
6.7.1	Teilnahme und Abbrüche	78
6.7.2	Evaluation	80
6.7.3	Nachhaltigkeit	81
6.7.4	Zusammenfassung	82
	Teil C – Perspektiven	83
7.	Empfehlungen	84
7.1	Rahmenbedingungen	85
7.2	Zielgruppe und Teilnehmende	85
7.3	Theoretische Grundlagen – Integration oder Inklusion?	87
7.4	Ziele und Erwartungen	87
7.5	Didaktik und Methodik	88
7.6	Multiplikator(inn)en	90
7.7	Evaluation und Nachhaltigkeit	91
	Anhang	93
	Literaturverzeichnis	94
	Kriterienkatalog nach Heilig (2005)	100
	Fragebogen	102
	Leitfäden	115

1

Einleitung

Die erziehungswissenschaftliche Fachliteratur betont durchweg die zentrale Bedeutung von Eltern für ihre Kinder (vgl. Rupp/Smolka 2007, 326) und die dadurch entstehende große elterliche Verantwortung (bmfsfj 2006; Tschöpe-Scheffler 2005a, 252). Nach Rupp/Smolka (2007, 326) haben Eltern den Bildungsauftrag, ihre Kinder auf die Schule mit ihren (Leistungs-)Anforderungen vorzubereiten und ihre Bildungsbiographien zu begleiten; sie sollen den Kindern Alltags- und Daseinskompetenzen (Krappmann 2002) vermitteln. Die Familie gilt als generelle Ressource für Erziehung und Bildung (vgl. Minsel 2007, 309). Ein von Eltern auch in Befragungen artikulierter Bedarf an Orientierungshilfen (vgl. Smolka 2002, bmfsfj 2006) führt zu weit reichenden Forderungen nach möglichst früh ansetzender Elternbildung, „um Eltern effektiv bei ihren Erziehungsaufgaben zu unterstützen“ (bmfsfj 2006, 5). Für Eltern mit Migrationshintergrund können sich mit den von ihnen erwarteten Erziehungsaufgaben verbunden spezielle Probleme ergeben: Häufig ist das deutsche Bildungssystem unbekannt, vielfach gibt es Gelegenheiten für kommunikative und kulturelle Missverständnisse, durch Sprachbarrieren können die bekannten Weiterbildungsbarrieren (Barz/Tippelt 2004, 38ff) verstärkt werden. Daneben kann eine Sprachbarriere ein zentrales Hindernis für Eltern sein, ihren Bildungsauftrag zu verwirklichen und die Kinder auf die Schule vorzubereiten. Studien belegen dies immer wieder:

„Für Kinder aus Zuwandererfamilien ist die Sprachkompetenz die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere“ (Prenzel et al 2001, 304).

Dass Eltern Probleme damit haben, die Bildungskarrieren ihrer Kinder zu begleiten, zeigt sich auch in Studien zu Schulkarrieren:

„Und auch beim Wiederholen einer Klasse erfahren Kinder in der Regel keine besondere Unterstützung oder Förderung. Ebenso bekannt ist, dass für Kinder mit Migrationshintergrund in den ersten drei Klassen der Grundschule das Risiko, nicht versetzt zu werden, etwa viermal größer ist, als das von Kindern ohne Migrationshintergrund“ (Apeltauer 2006, 17).

Elternbildung erweist sich als unerlässlich. Insbesondere wird nachdrücklich gefordert, elterliche Kompetenzen im Hinblick auf Sprachförderung zu erweitern:

„eine nachhaltige Sprachförderung [...] [ist] darauf angewiesen, dass das Elternhaus diese Arbeit unterstützt“ (Bericht Zuwanderung 2002, 14.)

Das Angebot an allgemeinen Elternbildungsveranstaltungen wächst beständig (vgl. Schiersmann et al 1998). Nach einer anfänglich eher an elterlichen Defiziten ausgerichteten Elternbildung kommen heute verstärkt basale und präventiv wirkende Konzepte zur Stärkung elterlicher Erziehungskompetenz und zur Orientierung hinsichtlich übergeordneter Erziehungsziele zum Einsatz (vgl. Minsel 2007).

Dennoch wird häufig eine mangelhafte Erreichbarkeit der Eltern beklagt, die gewünschte Zielgruppe besucht die angebotenen Elternbildungsveranstaltungen nicht oder nur sehr spärlich. In §16 SGB VIII wird festgelegt, dass die Angebote der Familienbildung

unter anderem „auf Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen“ sollen (Tschöpe-Scheffler 2005a, 254). Eltern mit Migrationshintergrund befinden sich häufig in einer Lebenslage, die es erschwert, diese Zielgruppe für Elternbildung zu erreichen: Neben den bereits erwähnten möglichen bestehenden Sprachbarrieren, gehören die Eltern möglicherweise einem eher bildungsfernen Milieu an oder haben keine Kenntnis über bestehende Elternbildungsangebote in Deutschland.

In der Bildungsarbeit beziehungsweise Kooperation mit Eltern mit Migrationshintergrund haben sich drei Formen herausgebildet, die sich jeweils durch die Schwerpunktsetzung bezogen auf ihr Rahmenkonzept voneinander abgrenzen lassen: Es existieren traditionelle Modelle, die sich vordergründig auf eine Bildungsinstitution – Kindergarten oder Schule – beziehen. Daneben gibt es Modelle, bei denen das kommunale Netzwerk im Mittelpunkt steht. Schließlich haben sich Modelle etabliert, bei dem der Fokus darauf liegt, die Familien (beziehungsweise Mütter) zu aktivieren und fortzubilden; entweder in der Erst- oder in der Zweitsprache (vgl. Apeltauer 2006). Bei der Abgrenzung der erwähnten Modelle voneinander wird lediglich die zentrale Zielsetzung beschrieben, das heißt, Elemente aus allen Modellen können in allen enthalten sein.

Um Eltern mit Migrationshintergrund zu ermöglichen, ihre Kinder bei Problemen in der Sprachentwicklung kompetent zu unterstützen, hat sich in Deutschland eine Maßnahmenform entwickelt, die mit sogenannten Multiplikator(inn)en arbeitet. Multiplikator(inn)en sind Personen mit Migrationshintergrund, die in unterschiedlichen Formen Elternbildung durchführen. Die Arbeit mit Multiplikatorenmodellen mit Eltern mit Migrationshintergrund kann nach obiger Einteilung dem dritten Modell zugeordnet werden, da der Fokus auf einer Aktivierung und Fortbildung der Eltern liegt. Ein zentraler Grund, familienaktivierende Modelle einzusetzen, liegt darin, dass „die Zuwendungs- und Sprechzeiten von Kindern im häuslichen Umfeld zumeist größer sind als im Kindergarten“ (Apeltauer 2006, 36). Eltern sollen Kompetenzen erwerben, ihre Kinder im Familienalltag zu fördern.

Es gibt jedoch bisher keine wissenschaftlichen Erkenntnisse über die in Deutschland verbreiteten Projekte, die mit Multiplikator(inn)en arbeiten. Dies ist Ziel der vorliegenden Studie. Es sollen die in Deutschland vorhandenen Multiplikatorenprojekte möglichst umfassend und differenziert beschrieben werden. Dabei sollen sowohl die vorhandenen Strukturen erfasst als auch ihre Möglichkeiten und Grenzen aufgezeigt werden. Hierfür wurden in einer empirischen Studie mit Hilfe von Fragebögen und Experteninterviews 150 Projekte in Deutschland befragt.

In Kapitel zwei werden aus dem Forschungsstand unterschiedlicher pädagogischer Teildisziplinen Kategorien entwickelt, anhand derer die untersuchten Multiplikatorenprogramme beschrieben und beurteilt werden. Kapitel drei ergänzt diese Befunde insbesondere durch ein in der Schweiz etabliertes Programm, das ebenfalls mit Multiplikator(inn)en arbeitet. In Kapitel vier werden zusammenfassend die entwickelten Kategorien dargestellt. Kapitel fünf skizziert, wie auf der Grundlage der Kategorien für die empirische Studie einerseits ein Fragebogen entwickelt wurde (Abschnitt 5.1) und andererseits ein Leitfaden für Experteninterviews (Abschnitt 5.2).

Der zweite Teil der vorliegenden Arbeit (Teil B) widmet sich der Darstellung der Forschungsergebnisse. Diese Darstellung ist analog zu den in Kapitel vier aufgelisteten Kategorien gegliedert: Zunächst werden die Rahmenbedingungen der untersuchten Projekte beschrieben (Abschnitt 6.1). Darauf folgen Abschnitte zu den Zielgruppen und Teilnehmenden (6.2) sowie den theoretischen Grundlagen der Projekte (6.3). Die von den Projekten verfolgten Ziele sowie die Erwartungen der Teilnehmenden werden in Abschnitt 6.4 erläutert, bevor mit den Abschnitten „Didaktik und Methodik“ (6.5) und „Multiplikator(inn)en“ (6.6) die Maßnahmen in ihrer konkreten Durchführung in den Blick genommen werden. Den Abschluss des empirischen Teils bilden Ergebnisse zu „Evaluation und Nachhaltigkeit“ (6.7). In Teil C schließlich, werden vor dem Hintergrund der referierten Ergebnisse die Möglichkeiten und Grenzen der Multiplikatorenprojekte aufgezeigt, um auf diese Weise empirisch begründete Perspektiven und Empfehlungen zu entwickeln.



A

Teil A – Grundlagen

Dieser erste Teil bildet die Grundlage der empirischen Studie. Es werden für die Untersuchung relevante Forschungsergebnisse skizziert (Abschnitt 2). Zudem erfolgt in Abschnitt 3 ein knapper Einblick in internationale Multiplikatorenprogramme am Beispiel der Schweiz. Ziel dieses ersten Teils ist die Entwicklung von Beschreibungs- und Beurteilungskategorien. Mit Hilfe dieser Kategorien werden in Deutschland vorhandene Multiplikatorenprojekte in der empirischen Studie untersucht.

2

Forschungsstand

Um Kriterien für die Beurteilung der Multiplikatorenmodelle entwickeln zu können, müssen wissenschaftliche Erkenntnisse aus unterschiedlichen, vor allem pädagogischen Teildisziplinen zusammengestellt werden. Hierzu gehören auch Evaluationen größerer Multiplikatorenmodelle. Aus diesen verschiedenen Forschungs- und Evaluationsergebnissen werden Kategorien für die Beurteilung der Multiplikatorenmodelle in Deutschland abgeleitet.

2.1 Herkunftssprache Herkunftskultur

Identitätstheorien beschreiben aus soziologischer und sozialpsychologischer Perspektive den möglichen Einfluss anderer (fremder) kultureller Kontexte auf die Identitätsentwicklung.¹

„Die Bedeutung dieser Ansätze [...] liegt darin, dass sie die Identität im Interaktionsprozess und in der Wechselwirkung mit dem sozio-kulturellen Umfeld beschreiben. Somit wird Identität als einem ständigen Wandel unterworfen begriffen“ (Makarova 2008, 47).

Diese Fähigkeit zum Wandel spielt sowohl für die Akkulturation² als auch für die Ausbildung

einer kulturellen Identität³ eine zentrale Rolle. Bei diesem Wandel erweisen sich zwei Dimensionen als bedeutsam: Einerseits das Beibehalten der eigenen Kultur – hierzu gehört die Identifikation mit den Mitgliedern dieser ethnischen Gruppe – andererseits die Integration in die Kultur des Aufnahmelandes. Dies schließt eine Identifikation mit dieser neuen Kultur ein (vgl. Berry/Sam, 1997; Phinney 1990, 2003).

Bei der Untersuchung von Projekten, die das Ziel der Integration von Migrant(inn)en verfolgen, sind diese beiden Dimensionen zu beachten. Im Kontext von Multiplikatorenprogrammen stellt sich diese Frage in doppelter Hinsicht, da neben der kindlichen Identitätsbildung die kulturelle Identität der Eltern ebenso mit beachtet werden muss. Als Kategorien für eine Beschreibung und Beurteilung der untersuchten Multiplikatorenprojekte ist daher im Projektkontext sowohl nach der **Bedeutung der Kultur⁴ des Aufnahmelandes**, also der deutschen Kultur, zu fragen, als auch nach der Würdigung der **Herkunftssprache und -kultur**; dies jeweils im Hinblick auf Eltern und Kinder. Insbesondere für die Identitätsbildung von Migrantenkinder erweist sich diese Würdigung der Herkunftssprache als bedeutsam, da „die Loyalität gegenüber den mitge-

1 Vgl. Mead 1988 (soziologisch) – Tajfel 1978, 1981 und Turner 1986 (sozialpsychologisch).

2 „Unter Akkulturation wird der längerfristige Anpassungsprozess eines Individuums verstanden, der durch den Kontakt mit einer zweiten Kultur notwendig wird“ (Makarova 2008, 34).

3 „Die Entwicklung der Identität angesichts heterogener kultureller Kontexte brachte in der sozialwissenschaftlichen Diskussion den Begriff der kulturellen Identität hervor“ (Makarova 2008, 48). Zur detaillierten Analyse der kulturellen Identität und dem Umgang mit kultureller Vielfalt vgl. Makarova 2008, 47ff und 61ff.

4 „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“ (Nieke 2000, 50).

brachten Sprachen der Familien und die Vitalität dieser Sprachen beträchtlich sind“ (Gogolin et al 2003, 39). Aber nicht nur für die Kinder ist der Stellenwert der Herkunftskultur in einem Projekt bedeutsam. Zwengel stellt in seiner vergleichenden Analyse von drei Multiplikatorenmodellen heraus, dass „die Aufwertung der Herkunftssprache [...] die Identität der Kinder [stärkt]; sie fördert das Erkennen eigener Ressourcen bei den Eltern und sie führt zu einer Aufwertung der Erstsprachen in den Kindertagesstätten“ (Zwengel 2005, 4). Da Herkunftssprachen und -kulturen einen weit reichenden Einfluss haben, muss hierauf im Rahmen der Evaluation detailliert eingegangen werden. Es soll ein möglichst umfassendes Bild der Bedeutung der Herkunftskulturen für die verschiedenen Maßnahmen generiert werden. Im Hinblick auf die Heterogenität der Herkunftskulturen ist zu beachten, wie spezifisch Programme den je **besonderen Gegebenheiten vor Ort** gerecht werden. Darüber hinaus gilt es grundlegend, die **Vorstellungen von Integration** zu rekonstruieren, mit denen die Projekte arbeiten

2.2 Bedeutung der Eltern für kindliche Lernprozesse

Eltern sind von zentraler Bedeutung für kindliche Lernprozesse insbesondere in der frühen Kindheit (Minsel 1999, 603). Daher muss eine umfassende Förderung kindlicher Lernprozesse unter anderem auch bei den Eltern ansetzen.

„Aus der Elementarpädagogik wissen wir, dass Familie einen soziokulturellen Rahmen darstellt, in dem das Kind sozial-emotionale Verhaltensweisen durch direkte Interaktionen mit Bezugspersonen (Eltern) erfährt. Eltern-Kind-Interaktionen bedingen somit den Erwerb von Wissen und darauf basierende Fähigkeiten als Voraussetzung für die Sprach- und Denkentwicklung“ (Adybasova 2006, 47).

Eltern sind folglich für den kindlichen Spracherwerb von zentraler Bedeutung. Elternbildungsprogramme, die auf die kindliche Sprachentwicklung zielen, sollten darüber hinaus jedoch auch im Blick haben, dass Kinder von ihren Eltern Wissen

und Wertvorstellungen erlernen und in die Kultur eingeführt werden.

„Die Vermittlung von Wissen und von Wertvorstellungen hat sehr viel mit der Kultur insgesamt zu tun. Die Kinder übernehmen das, was der Elterngeneration wichtig ist. Dazu gehören auch die Sprache und bestimmte Denkweisen, aber auch Einschätzungen unterschiedlichster Art bezogen auf den Lebensstil, auf Freizeitgewohnheiten und künstlerische Gegenstände und Sachverhalte“ (Schreiner 2006, 18).

Hieraus ergibt sich als Kategorie für die empirische Studie die Beachtung, die die **Bedeutung der Eltern für kindliche Lernprozesse** in den Projekten erfährt, und damit verbunden die Frage, wie dies in **die jeweilige Zielsetzung integriert** ist.

2.3 Zweit- und Fremdspracherwerb

Ebenfalls von grundlegender Bedeutung erscheint vor dem Hintergrund der Forschung zum Fremd- und Zweitspracherwerb, wie in den untersuchten Projekten mit Zweisprachigkeit umgegangen wird. Im Folgenden wird auf den Forschungsstand zum Zweitspracherwerb von Kindern eingegangen sowie auf die Bedeutung der Erstsprache. Studien zum Fremd- und Zweitspracherwerb geben Aufschluss über geeignete Rahmenbedingungen für kindlichen Spracherwerb. In einem weiteren Schritt werden Fördermöglichkeiten durch und Förderbedarfe von Eltern aufgezeigt.

Beim Zweitspracherwerb kann unterschieden werden zwischen gesteuertem und ungesteuertem Zweitspracherwerb. Der Zweitspracherwerb von kleinen Kindern ist ein natürlicher beziehungsweise ungesteuerter.⁵ Eine Besonderheit beim Zweitspracherwerb kleiner Kinder besteht darin, dass diese in ihrer Erstsprache noch keine Schriftsprache

5 „Der gesteuerte oder gelenkte Zweitspracherwerb findet in Form von Unterricht statt. Es werden dazu abstrakte Lernsituationen geschaffen. [...] Der natürliche oder ungesteuerte Zweitspracherwerb kommt ohne Unterricht aus. Hier erwerben Kinder in Kindertageseinrichtungen die zweite Sprache durch Einbeziehung in alltägliche Spiel- und Handlungssituationen“ (Kerfin/Nagel 2005, 51).

kennen. Eine Kenntnis der Schriftsprache wird jedoch häufig als Voraussetzung zum Deutsch-als-Zweitsprache-Erwerb (DaZ-Erwerb) genannt. Des Weiteren zeigen Studien zum Spracherwerb und -gebrauch die zentrale Bedeutung der Erstsprache auf. Sie betonen, dass

„Erfahrungen und Erkenntnisse [...] immer über die starke Sprache (i.d.R. die Erstsprache) und nicht über die weniger entwickelte (schwache) Zweitsprache verarbeitet [werden]. Die Erstsprache ist darum auch ein Impulsgeber für die kognitive Entwicklung. Über sie werden auch Bedeutungen und Wissensstrukturen konstruiert und Verbindungen zwischen Konzepten hergestellt. Und auch bei der Bedeutungserschließung der Zweitsprache wird immer die Erstsprache aktiviert, was umgekehrt nicht der Fall ist. Erst wenn die Zweitsprache gleich gut beherrscht wird wie die Erstsprache, wird ein direkter Zugriff auf Bedeutungen (ohne den zeitlich verzögerten Umweg über die Erstsprache) möglich“ (Apeltauer 2006, 23).

Zudem sind Untersuchungen zu Folgeerwerbssituation und soziale Bedingungen des Erstspracherwerbs beim Spracherwerb bedeutsam (vgl. Cummins 1982, 1984; Skutnabb-Kangas 1981, 1990; Kerfin/Nagel 2005, 56). Diese Studien verweisen auf die Relevanz der Erstsprache und ihrer Förderung und fordern, dass neben der Förderung in Deutsch-als-Zweitsprache auch die Erstsprache entsprechend in ein Förderkonzept mit einzubeziehen ist. Dies ist vor allem vor dem Hintergrund von Forschungen zum Semilingualismus beziehungsweise der doppelseitigen Halbsprachigkeit von entscheidender Bedeutung.⁶ Der DaZ-Erwerb bei Kindern ist ein bisher unzureichend erforschtes Gebiet (vgl. Kaltenbacher/Klages 2006, 80). Herausgestellt wird jedoch die weitreichende Bedeutung des DaZ-Erwerbs bei Kindern mit Migrationshintergrund:

„Deutsch als Zweitsprache – damit ist nicht nur eine Reihenfolge gemeint: nach der ersten wird noch

eine zweite oder weitere Sprache gelernt. Die Zweitsprache Deutsch hat vielmehr für die betroffenen Kinder eine Bedeutung, die sie fast auf eine Stufe mit der Erstsprache stellt. Prozesse der Kognition, der Sozialisation, der alltäglichen Kommunikation müssen im Medium dieser zweiten Sprache mit der gleichen Souveränität und Intensität absolviert werden wie in der Erstsprache“ (Steinmüller 2006, 328).

Dies verweist auf die hohen Anforderungen, die an Kinder im Rahmen des DaZ-Erwerbs gestellt werden. Erschwerend kommt meist noch hinzu,

„dass viele Kinder nur einige Stunden am Tag, im Kindergarten, in aktivem Kontakt mit der deutschen Sprache [sind]. Die Erwerbssituation ist für diese Kinder durch ein eingeschränktes Sprachangebot, d.h. einen quantitativ unzulänglichen sprachlichen Input, gekennzeichnet. Auch in qualitativer Hinsicht lässt er oft zu wünschen übrig: In Einrichtungen mit einem hohem Anteil zugewandelter Kinder hören diese nicht nur wenig, sondern vielfach auch fehlerhaftes Deutsch von anderen Kindern“ (Kaltenbacher/Klages 2006, 81).

Die **Bedeutung des DaZ-Erwerbs** sowie die **Einbindung der Erstsprache** in das Multiplikatorenprojekt sind daher zwei Analysekatoren. Interessant ist insbesondere, wie mit der **Heterogenität der Sprachen** umgegangen wird, wenn eine Maßnahme für eine heterogene Teilnehmergruppe angeboten wird.

Ein weiterer in der Forschung beschriebener Aspekt im Hinblick auf Spracherwerb sind die Möglichkeiten und Grenzen von Eltern, ihre Kinder beim Spracherwerb zu fördern.

„Angesichts der prinzipiellen Begabung des Menschen für die Mehrsprachigkeit, der Erwerbsgeschwindigkeit und der dem L1-Erwerb qualitativ und quantitativ vergleichbaren Art und Weise, in der sich Drei- bis Vierjährige eine neue Sprache aneignen, kann man aus den aktuellen Klagen über die geringen Deutschkenntnisse von Migranten nur schließen, dass man es bisher versäumt hat, geeignete Erwerbsbedingungen zu schaffen“ (Thoma/Tracy 2006, 77).

6 Zum Semilingualismus gibt es verschiedene Studien, einige betrachten den Semilingualismus als Problem (vgl. Schmitt, 1992), während andere ihn als geschickten Umgang mit zwei Sprachen beschreiben (vgl. Dirim, 1998).

Im Kontext unserer Forschung bedeutsam ist die Feststellung, dass „von einer intensiven Sprachförderung [...] Kinder besonders profitieren [könnten], wenn sie begleitend ein familiäres Setting vorfinden, in dem entwicklungsförderlich miteinander kommuniziert wird“ (Nickel 2008, 70). Betrachtet man die Fördermöglichkeiten, die Eltern bezogen auf Deutsch als Zweitsprache beziehungsweise auf die Herkunftssprache haben, so ist das Sprachniveau der Eltern bedeutsam:

„Man sollte die Eltern [...] ermutigen, zu Hause die Sprache zu gebrauchen, die sie besser beherrschen. Und man sollte sie ermutigen, regelmäßig vorzulesen, d.h. Schriftsprache zu gebrauchen. Denn dadurch werden die Kinder mit vielfältigeren (und differenzierteren) sprachlichen Formen konfrontiert und erhalten so wichtige Impulse für die Weiterentwicklung ihrer Sprache(n)“ (Apeltauer 2006, 22).

Eltern können ihre Kinder beim Zweitspracherwerb unterstützen, indem sie den Kindern helfen, die Erstsprache weiter zu entwickeln (vgl. Apeltauer 2006, 23). Es fällt Eltern jedoch vielfach schwer die Entwicklung der Kompetenz „Literalität“ zu unterstützen:

„Für Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund hat die Entwicklung von Literalität eine besondere Bedeutung: Kinder, die in ihrer Erstsprache reichhaltige Erfahrungen mit Literalität machen, können diese Erfahrungen auch für das Erlernen der Zweitsprache nutzen. Zwar verfügen zweisprachig aufwachsende Kinder über sprachlich vermittelte Kenntnisse und Erfahrungen in ihrer Erstsprache, aber viele Eltern können die Schlüsselkompetenz „Literalität“ ihrer Kinder nicht gezielt fördern.“ (Kuyumcu/Kuyumcu 2004).

Die Forschungsergebnisse sind eindeutig: Wenn die Muttersprache bei Kindern gefördert wird, führt dies zu Erfolg in der Zweitsprache (vgl. Kerfin/Nagel 2005, 56).

Da der Spracherwerb einen zentralen Stellenwert in unserer Forschung einnimmt, ist für die Kategorienbildung bedeutsam, wie die **Sprachför-**

derung der Eltern beziehungsweise ihrer Kinder konkret aussieht. Es ist zu fragen, welche **Rolle die Herkunftssprachen** und welche **Rolle die deutsche Sprache** spielen und inwiefern **Fördermöglichkeiten des kindlichen Spracherwerbs** innerhalb der Maßnahme thematisiert werden.

2.4 Forschungen zu Eltern- und Familienbildung

In zahlreichen erziehungswissenschaftlichen Forschungen zur Eltern- und Familienbildung (z. B. Baum 2006; John 2007; Lösel 2006; ÖIF 2006; Tschöpe-Scheffler 2003, 2005) wurden Kriterien entwickelt, die unabhängig von der inhaltlichen Ausrichtung Voraussetzungen einer erfolgreichen Elternbildungsarbeit darstellen. Unter anderem wird darauf hingewiesen, wie wichtig generell die **Stärkung der Bildungs- und Erziehungskompetenz** von Eltern ist. Daneben werden weitere Kriterien aufgezeigt, die es ermöglichen, ein Elternbildungsangebot umfassend zu betrachten und nach Qualitätsmerkmalen zu beurteilen. Tschöpe-Scheffler (2005, 280ff) stellt folgende „Qualitätsanfragen“ zusammen:

1. Transparenz der theoretischen Grundlagen des Kurses;
2. Frage nach empirischen Wirksamkeitsstudien;
3. Frage nach wirksamen Methoden und Inhalten zur Erweiterung und Veränderung von Alltagskonzepten der Eltern;
4. Frage danach, wie positive Selbstwirksamkeitserwartungen und die Erziehungsautorität der Eltern gefördert werden;
5. Frage nach Empowerment Ansätzen des Konzepts;
6. Frage nach der Subjektstellung des Kindes;
7. Frage nach der Ausbildung der KursleiterInnen;
8. Frage nach Niedrigschwelligkeit und den Kosten der Angebote;
9. Frage nach der Unterstützung von Netzwerken und Nachbarschaftshilfen – Lebensraumorientierung;
10. Frage nach zusätzlichen Angeboten außerhalb der Kurszeit.

Diese Qualitätsmerkmale werden im Rahmen unserer Erhebung leicht modifiziert betrachtet.

Weitere Kriterien für die Beurteilung und den Vergleich von Multiplikatorenprogrammen finden sich bei Studien zu anderer Multiplikatorenarbeit in der Elternbildung (z. B. „KESS-Erziehen“). Tschöpe-Scheffler (2005, 307ff) vergleicht Schwerpunkte und Kompetenzprofile von verschiedenen Programmen, indem sie nach den Kriterien „**Anthropologische Voraussetzungen und Theoriehintergrund**“, „**Pädagogische Basis**“, „**Methoden und Arbeitsweisen**“ und „**Ziele**“ einen Vergleich vornimmt – wir haben diese bei unseren Kategorien integriert.

Generell gelten Veranstaltungen der Elternbildung, die sowohl bei der Durchführung als auch bei der Planung **teilnehmerorientiert** vorgehen, als qualitativ besser. In diesen Veranstaltungen wird darauf geachtet, dass bestehende **elterliche Kompetenzen wertgeschätzt** werden und die **Kommunikation „auf Augenhöhe“** stattfindet. So vergrößern sich die Erfolgsmöglichkeiten. Insbesondere im Bereich der Studien zur **Niedrigschwelligkeit** von Elternbildungsangeboten (Deufel 2006; Haug-Schnabel/Bensel 2003; Rupp/Smolka 2006) finden sich Kriterien, die als Kategorien zur Beurteilung von Multiplikatorenprogrammen herangezogen werden können. Auch wenn es keine genaue Definition des Begriffs ‚niedrigschwellig‘ gibt,⁷ so ist zumindest die mit der Niedrigschwelligkeit verbundene Zielsetzung klar:

„Niedrigschwelligkeit, also ein besonders erleichterter Zugang zu Angeboten gilt diskussionslos als wichtiges Kriterium der Familienbildung, damit auch weniger bildungsgewohnten Eltern ein Zugang zu familien- und erziehungsunterstützender Hilfe und Beratung eröffnet wird“ (Smolka 2002).

„Ausfüllen‘ kann man den Begriff der Niedrigschwelligkeit unter Bezugnahme auf verschiedene Kriterien, die im Anhang skizziert sind (nach Heilig 2005). Diese werden in die Kriterienentwicklung zur Beurteilung der Multiplikatorenmodelle mit

7 „Der Begriff ‚niederschwellig‘ wird zwar immer wieder verwendet, unterliegt aber für sich genommen keiner Definition. Der Begriff ist vielmehr auszufüllen“ (Deufel 2006, 78).

aufgenommen, damit herauskristallisiert werden kann, inwiefern der Zugang zu den Maßnahmen **zielgruppengerecht** gestaltet ist.

2.5 Interkulturelle Elternbildung

Bislang wird lediglich in einer Publikation differenziert auf die Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund eingegangen⁸: Schlösser (2004) analysiert verschiedene Methoden zur Kooperation zwischen einheimischen und zugewanderten Eltern. Die vielfältigen hier angesprochenen Aspekte der interkulturellen Elternbildung – auf theoretischer und auf praktischer Basis – werden in die Kategorienentwicklung für die Evaluation von Multiplikatorenmodellen eingebunden.⁹ Darüber hinaus gibt es verschiedene Studien, die sich mit konkreten Projekten interkultureller Elternbildung beschäftigen.

Die Studie EVAS¹⁰ (vgl. Hasselbach et al 2007) evaluiert Sprachförderung von Vorschulkindern und verwendet hier unter anderem einen Elternfragebogen sowie einen Leitfaden für teilstrukturierte Interviews mit den Sprachförderkräften. Erkenntnisse zu dem Projekt ‚Sag‘ mal was‘ liefern Neugebauer/Schott (2007). Sie untersuchen die eingesetzten Multiplikator(inn)en für die Sprachförderung. Diese für erfolgreiche Elternbildung mit Eltern mit Migrationshintergrund entwickelten Kriterien wurden in unsere Kategorien eingebunden.

2.6 Erwachsenenbildung und Weiterbildung

In der Erwachsenenbildung/Weiterbildung gibt es über Elternbildung hinaus eine Vielzahl von

8 Diese Aussage stammt ursprünglich von Apeltauer (2006, 26), kann allerdings nur bestätigt werden.

9 Nach einem Teil zu den theoretischen Grundlagen geht Schlösser auf die konkrete Praxis der Elternarbeit ein und beschreibt, wie die Arbeit mit Eltern im interkulturellen Kontext aussehen kann (vgl. Schlösser 2004, 37ff).

10 Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern, PH Heidelberg

Untersuchungen zur Qualität von Bildungsangeboten für Erwachsene (vgl. Hartz/ Meisel 2004).¹¹ In der nachfolgenden mehrperspektivischen Darstellung von Qualität werden neben Bewertungskriterien auch potentielle Verzerrungen dargestellt. Die verschiedenen Einflussfaktoren verdeutlichen die Schwierigkeit, Kausalzusammenhänge bei der Output-Qualität zu bestimmen. Außerdem bleibt offen, wie der Erfolg von Bildungsveranstaltungen bestimmt wird (vgl. Hartz/Meisel 2004, 19).

Unterschiedliche Ansätze zur kontinuierlichen Verbesserung von Bildungsveranstaltungen werden zusammengefasst unter den Begriffen Qualitätssicherung, Qualitätsmanagement, Qualitätsentwicklung und Evaluation. Nachfolgende eigene Grafik soll diese Zusammenhänge veranschaulichen:

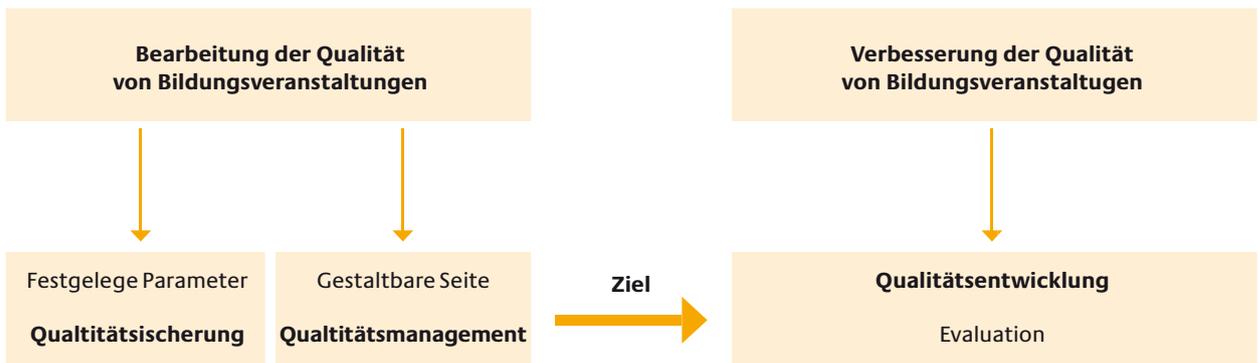
11 „Mit ‚Qualität‘ kommt die Beschaffenheit von Produkten oder Dienstleistungen in Relation zu den an sie gestellten Anforderungen in den Blick“ (Hartz/Meisel 2004, 15).

„Qualitätssicherung zielt auf ein Überprüfungs-system geltender, in Herstellungsverfahren über-setzter Qualitätsstandards. In der Praxis orientiert sich die Qualitätssicherung an professionell unbe-strittenen Ansprüchen oder institutionell geklärten Kriterien. Diese sind in Weiterbildungseinrichtungen im Regelfall definiert als: organisatorische und lern-infrastrukturelle Voraussetzungen, pädagogische Prinzipien, eigenes Leistungsprofil, Erfolgs- und Misserfolgskriterien“ (Hartz/Meisel 2004, 16).

Somit ist die Qualitätssicherung eher statisch und bezieht sich auf die ex-post-Überprüfung festgelegter Parameter (vgl. Hartz/Meisel 2004, 17). Daneben bezieht sich das Qualitätsmanagement eher auf die gestaltbare Seite:

„Ihm liegt die Vorstellung zugrunde, dass Quali-tät systematisch durch bestimmte Formen des Ma-nagements erzeugt und beeinflusst werden kann; d.h. durch Qualitätsmanagement werden Verfahren in die Organisationen eingezogen, die das Handeln

	Verzerrungen <ul style="list-style-type: none"> ■ kriterienloses Urteilen ■ punktuell Reagieren ■ keine Strategie der QS („learning by crisis“) 	Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ■ Zustimmung ■ Akzeptanz ■ Wohlfühlbekundungen ■ („happiness-sheets“) 	
Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ■ Drop-out-Quote ■ Kosten ■ Imagewerbung 	Legitimationserfolg	Zufriedenheitserfolg	Verzerrungen <ul style="list-style-type: none"> ■ Gruppendynamik ■ Unzufriedenheit mit eigener Leistung ■ Projektionen
	QUALITÄT	QUALITÄT	
Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ■ Behaltensleistung, ■ Problembewusstsein u. ä. ■ valide Leistungsbeurteilungen ■ reliable Messungen 	Lernerfolg	Transfererfolg	Verzerrungen <ul style="list-style-type: none"> ■ keine geeigneten Rahmenbedingungen ■ keine Akzeptanz durch Kollegen etc. ■ mangelnder Praxisbezug
	QUALITÄT	QUALITÄT	
	Verzerrungen <ul style="list-style-type: none"> ■ keine Validität ■ keine Reliabilität ■ Begrenzung auf Speicherwissen 	Kriterien <ul style="list-style-type: none"> ■ Anwendung des Gelernten ■ Langfristigkeit ■ Nachhaltigkeit 	



der Akteure ex ante in eine bestimmte Bahn bringen sollen“ (Meisel/Hartz, 2004, 17).

Hierbei ist das Ziel die Qualitätsentwicklung.

„Sie zielt auf die kontinuierliche Reflexion der Bedingungen für Qualität und eine fortwährende Verbesserung“ (Hartz/Meisel 2004, 21). Qualitätsentwicklung ist dabei eng verbunden mit „der traditionellen Professionsaufgabe Evaluation“ (Hartz/Meisel 2004, 21). Evaluationen können sich auf verschiedene Ebenen der Weiterbildung beziehen: auf das Weiterbildungssystem insgesamt, auf eine einzelne Einrichtung¹² oder auf die Mikroebene¹³ – die konkrete Lehr-Lerninteraktion – die den traditionellen Fokus von Evaluation von Weiterbildung bildet (vgl. Hartz/Meisel 2004, 61).

Mit dem Fragebogen soll herausgestellt werden, inwiefern eine Auseinandersetzung mit der Qualität von Bildungsveranstaltungen im Rahmen der jeweiligen Maßnahme stattfindet. Hier wird nach **Evaluationen** gefragt. Außerdem implizieren verschiedene Fragen Elemente zum **Qualitätsmanagement**, wenn nach **kontinuierlichen Weiterentwicklungen** der verschiedenen Bestandteile einer Maßnahme gefragt wird.

12 Auf interaktiver und organisationaler Ebene kann unterschieden werden zwischen der summativen und der formativen Evaluation, der Fremd- und Selbstevaluation. Darüber hinaus gibt es weitere Formen, wie z. B. das Peer-Review-Verfahren. Eine übersichtliche Darstellung der verschiedenen Ansätze findet sich bei Hartz/Meisel, 2004, 53.

13 Bezogen auf die Evaluation auf der Mikroebene kann man unterscheiden zwischen Planungsevaluation, Prozessevaluation, Ergebnisevaluation und Transferevaluation. Zur genaueren Beschreibung vgl. Hartz/Meisel, 2004, 57ff.

2.7 Teilnehmer – Adressaten- und Milieuforschung

Ein Forschungsfeld der Erwachsenenbildung/Weiterbildung sind die Zielgruppen und Teilnehmenden von Bildungsveranstaltungen. Im Hinblick auf die Teilnahme an Weiterbildungsveranstaltungen und eine bessere beziehungsweise effizientere **Zielgruppenerreichung** sind Studien zu sozialen Milieus in Deutschland von entscheidender Bedeutung. Es können milieuspezifische Erwartungen an Weiterbildungsveranstaltungen herauskristallisiert werden. Dies ermöglicht die Implementierung eines zielgruppenspezifischen Milieumarketings.¹⁴ In der neuesten Weiterentwicklung der Milieustudie „Milieumarketing implementieren“ im Rahmen des Projektes „ImZiel“ wird erstmals auf das Forschungsdesiderat der Migranten-Milieus eingegangen (vgl. Tippelt et al 2008, 95ff). Das bekannte Milieu-Modell kann nicht auf Migrantengruppen übertragen werden, da hier andere Werthaltungen und Einstellungen vorliegen. Allerdings wäre ein Milieumodell für Migrantengruppen für eine bessere Erreichbarkeit dieser Zielgruppe sehr hilfreich.

„Will man die genannten Bildungsdefizite über den wirksamsten Hebel, nämlich die Elternkognitionen zu Bildung, nachhaltig beeinflussen, dann sind tiefer gehende Informationen über Alltags-

14 Das Milieumodell stellt eine Weiterentwicklung des Schichtmodells dar, da neben den soziografischen auch psychometrische Daten in die Analyse miteinbezogen werden. Dadurch wird eine detaillierte Betrachtung verschiedener Gruppen möglich, bei der nicht nur nach ‚Schichten‘, sondern innerhalb dieser auch nach verschiedenen Werthaltungen und Lebensweltorientierungen unterschieden werden kann.

orientierungen, über auf Arbeit, Leistung, Freizeit oder Familie bezogene Werthaltungen sowie über Einstellungen zu Schule, Wissen und Weiterbildung unerlässlich“ (Tippelt et al 2008, 96).

SINUS Sociovision hat 2007 eine Pilotstudie durchgeführt zu Lebenswelten von Migranten, wodurch erste Zuordnungen zu verschiedenen Milieus ermöglicht werden; allerdings fehlt bislang eine Grundlagenstudie zu Bildungsthemen (vgl. Tippelt et al 2008, 96). Die Pilotstudie hat allerdings gezeigt, dass es grundsätzlich möglich ist, das Milieumodell auf Personen mit Migrationshintergrund zu übertragen. So können einerseits die Unterschiede zwischen verschiedenen Migrantengruppen beschrieben werden und andererseits die Unterschiede zwischen Migrantengruppen und deutschstämmigen Gruppen dargelegt werden (vgl. Tippelt et al 2008, 96).

Die aktuelle Forschung zu Bildungskarrieren von Migranten zeigt: „Dem deutschen Bildungssystem gelingt es also, die qualifizierten Migranten zu fördern, nicht jedoch die Bildungshemmnisse bei den Problemgruppen auszugleichen“ (Konsortium Bildungsberichterstattung 2006, 148). Genau dies wäre durch eine spezifizierte migrantenbezogene Milieustudie, die die verschiedenen Ansprüche der unterschiedlichen Zielgruppen aufzeigt, möglich.

„Das Fehlen eines auf die Bevölkerung mit Migrationshintergrund erweiterten Modells der sozialen Milieus stellt ein Forschungsdesiderat dar, das es erlauben würde, Weiterbildungsverhalten und Weiterbildungseinstellungen dieses Populationssegments vor einer adäquaten Interpretationsfolie zu analysieren“ (vgl. Tippelt et al 2008, 98).

Ein solches Milieumodell für die wichtigsten Migrantengruppen in Deutschland könnte der Praxis der Weiterbildung – insbesondere also auch der Elternbildung – hilfreiche Anregungen geben (vgl. Tippelt et al 2008, 99). Dies würde neue Möglichkeiten eröffnen bezüglich eines milieuspezifischen **Zielgruppenmarketings** und somit dazu beitragen, dass die gewünschten Zielgruppen besser erreicht werden können.

2.8 Evaluationen nationaler Multiplikatorenprogramme

Eine Reihe von Multiplikatorenprogrammen wurde bereits evaluiert. Hier kann einerseits auf die dort erfolgreich angewandten Kategorien zurückgegriffen werden, andererseits liefern die Evaluationsergebnisse Erkenntnisse über die Vielfalt vorhandener Programme. In Deutschland gibt es verschiedene Multiplikatorenprogramme, die bundesweit unterschiedlich breit implementiert sind. Die bekanntesten Programme sind Opstapje, HIPPY, Rucksack, Griffbereit und FemmesTische. Alle diese Programme sind aus anderen Ländern adaptiert und teilweise modifiziert übernommen worden. Opstapje, Rucksack und Griffbereit stammen aus den Niederlanden, HIPPY aus Israel und FemmesTische aus der Schweiz. Ein Teil dieser Multiplikatorenprogramme richtet sich an Eltern mit und ohne Migrationshintergrund (z. B. Opstapje, FemmesTische). Im Folgenden werden Studien skizziert, die einzelne Programme evaluieren, sowie solche, die einzelne Programme miteinander vergleichen. Wir beschränken uns der Übersicht halber auf die etablierten und verbreiteten Multiplikatorenprogramme.

2.8.1 Evaluationen einzelnen Programme

Das 1969 vom NCJW Research Institute for Innovation in Education an der Hebrew University in Jerusalem entwickelte HIPPY-Programm (Home Instruction for Parents of Preschool Youngsters) richtet sich an sozial benachteiligte deutsche und nicht-deutsche Eltern mit 4-5-jährigen Kindern. Die Programmlaufzeit beträgt zwei Jahre mit jeweils 30 Kurswochen. In wöchentlichen Hausbesuchen wird den Müttern durch eine Multiplikatorin eigens für das Programm hergestelltes Lern- und Spielmaterial übermittelt, mit dem sie ihre Kinder fünf Mal wöchentlich 15-20 Minuten fördern sollen. Daneben gibt es von der Projektkoordinatorin geleitete Gruppentreffen, sowie Exkursionen im Sozialraum. Das Programm fokussiert die Förderung in der Zielsprache (deutsch) mit dem Ziel, die Kinder auf die Schule vorzubereiten. 1991 wurde HIPPY zunächst als Modellprojekt in Nürnberg und Bremen eingeführt, heute gibt es deutschlandweit 24 Standorte.

Vom IFB-Staatsinstitut für Familienforschung an der Universität Bamberg wird HIPPY evaluiert: Über eine komplette Programmlaufzeit hinweg wurden Daten erhoben (Interviews und Informationen aus den Aufnahmegesprächen). Ein Abschlussbericht ist jedoch noch nicht veröffentlicht (s. Rupp et al 2008).

Das Multiplikatorenprogramm Opstapje („Sprungbrett“) wird vom Deutschen Jugendinstitut (DJI) wissenschaftlich begleitet und evaluiert (vgl. Sann/Thrum 2005). Bei Opstapje handelt es sich um ein aus den Niederlanden adaptiertes Förderprogramm. In einem gemeinsamen Projekt der Universitäten Tilburg und Utrecht sowie des Nationalen Instituts für Testentwicklung in Anheim und der Averroès-Stiftung wurde das an HIPPY und an Head-Starter-Programmen aus den USA orientierte Programm bereits vor 1990 entwickelt. Die Programmlaufzeit beträgt zwei Programmjahre von jeweils neun Monaten. In dieser Zeit sollen die Kinder fünf Mal wöchentlich jeweils eine Viertelstunde pro Tag gefördert werden. Die Tätigkeiten im Rahmen des Programms werden überwiegend zuhause durchgeführt. Das Programm ist aufgeteilt in Hausbesuche und Gruppentreffen. Während die Hausbesuche von einer von der Projektkoordinatorin geschulten Multiplikatorin durchgeführt werden, werden die Gruppentreffen von der Koordinatorin geleitet. Zielgruppe sind Eltern mit Kindern ab 18 Monaten – es werden sozial benachteiligte Familien mit und ohne Migrationshintergrund angesprochen. Die Mutter soll mit ihrem Kind in ihrer starken Sprache kommunizieren, daher liegt das Kursmaterial in unterschiedlichen Sprachen vor (vgl. Sann/Thrum 2005a). In den Jahren 2001 bis 2003 wurde Opstapje als Modellprojekt in Bremen und Nürnberg realisiert, heute gibt es deutschlandweit 28 Standorte, wobei nicht an allen mit Eltern mit Migrationshintergrund gearbeitet wird. In der Evaluation durch das Deutsche Jugendinstitut (Sann/Thrum 2005) wurden mit unterschiedlichen Erhebungsverfahren umfassend Daten gesammelt und ausgewertet. Dadurch ist es möglich, das Programm aus verschiedenen Perspektiven zu beurteilen. Relevante Kategorien wurden für unseren Fragebogen übernommen.

2.8.2 Vergleichende Studien

Neben den inhaltlichen Aspekten der Evaluationen von verschiedenen Integrationsprogrammen, sind auch die verwendeten Instrumentarien für unseren Kontext von Interesse. Heilig (2005) vergleicht die Programme Opstapje, FemmesTische mit Migrantinnen und Triple P miteinander. Die von Heilig verwendeten Vergleichskategorien (siehe Anhang) bestehend aus Kriterien bezüglich **Grundhaltung, Ressourcenorientierung, Niedrigschwelligkeit, Ressourcenerweiterung und Professionalität** wurden in der vorliegenden Studie mit einbezogen.

Zwengel (2005) untersucht die drei Ansätze interkultureller Elternarbeit „Spielen zuhause“, „HIP-PY“ und „Rucksack“, die alle mit Multiplikator(inn)en aus dem kulturellen Umfeld arbeiten. Die Studie zeigt unter anderem auf, dass es „im Hinblick auf die Wirksamkeit der Programme [...] wichtig [ist], ob sie das **Kompetenzgefühl der Mütter stärken**“ (Zwengel 2005, 5). Außerdem konnte festgestellt werden: „Die Stärkung der Erziehungskompetenz der Mütter und die **Verbesserung ihrer eigenen sozialen Einbindung** hängen unmittelbar miteinander zusammen“ (Zwengel 2005, 7). Diese beiden Aspekte werden im Rahmen unserer Studie berücksichtigt.

3

Multiplikatorenmodell im internationalen Vergleich

Im internationalen Vergleich erscheint der angelsächsische Raum als ein Kontext, der über eine Vielzahl von wissenschaftlichen Erkenntnissen zur Sprachförderung und der Arbeit mit Migranten und Migrantinnen verfügt.

„If parents can be helped to challenge deficit views of the culture of their homes and communities then a small step has been taken in enabling their voices to be heard in the learning of their children and in their own educational development“ (Tett 2001, 188).

Eine Vielzahl von „parent involvement programs“ werden vor allem zusammen mit Schulen durchgeführt und von wissenschaftlichen Einrichtungen evaluiert. Hierzu gehören auch zahlreiche Studien zu Family-Literacy, Home Literacy (Leseman et al 2007) und community education.¹⁵ Einzelne Aspekte des Family-Literacy-Programms wurden für Deutschland adaptiert.¹⁶ An der Universität Osnabrück wurde ein Gutachten zu den „Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Intergration von Zuwanderern“ (s. Maas/Mehlem 2003) erstellt. Hier wird insbesondere auf die Sprachförderung in Kanada verwiesen (49ff).

Auf uns zentral erscheinende Anregungen werden wir im Abschnitt Beurteilungen und Empfehlungen hinweisen. Nachfolgend soll stellvertretend

ein schweizer Projekt vorgestellt werden, in dem die Multiplikatorenarbeit eingebettet ist in umfangreiche Maßnahmen zur Förderung der Integration an Schulen.

3.1 QUIMS – Schweiz

Die Ausgangslage in der Schweiz stellt sich nach Makarova (2008, 63) wie folgt dar:

„Das Thema der Integration ist in der Schweiz aus verschiedenen Gründen brisant. Die Schweiz ist im Laufe ihrer Geschichte zu einem multikulturellen Land geworden, gegeben durch die vier Landessprachen beziehungsweise –regionen und die damit verbundenen kulturellen Unterschiede. [...] Das bedeutet, dass die Schweiz ständig vor der Aufgabe steht, die Integration aus zwei Perspektiven zu verfolgen. Die erste: die Auseinandersetzung um die Integration der Einwanderer und die zweite: die Aufgabe der ‚Binnenintegration‘.“

Für die Integration der Einwanderer hat sich in der Schweiz in einigen Kantonen das System der „Kulturvermittler“ verbreitet. Im Kanton St. Gallen gilt:

„Die Integration von Kindern mit Migrationshintergrund erfordert die Zusammenarbeit aller Beteiligten: Lehrkräfte, HSK-Lehrkräfte, Eltern, schulische Beratungsdienste, Behörden und Öffentlichkeit“ (St. Gallen 2005, 1).

Zudem wird das Bemühen um Integration von staatlicher Seite organisatorisch bearbeitet. In der

¹⁵ Vgl. Holzbrecher 2004, 125-158.

¹⁶ Einen Überblick bietet Nickel (2008).

Beschreibung der Aufgaben des Schulrates heißt es beispielsweise: Der Schulrat

„hält Kontakt mit den Organisationen der Eltern von Kindern mit Migrationshintergrund, mit den Dolmetscherinnen und Dolmetschern, mit der Arbeitsgemeinschaft für Integrationsfragen und bei Bedarf mit der Fachstelle „Migration und kulturelle Vielfalt“ des Erziehungsdepartementes, Abteilung Volksschule“ (St. Gallen 2005, 1).

Die Qualität der Arbeit in „multikulturellen Schule“ wird in einem Züricher Projekt unter dem Namen „QUIMS“ gezielt gefördert und evaluiert – Elternarbeit ist hier ein integraler Bestandteil.¹⁷ Dieses prämierte Projekt (Bildungsdirektion 2008a, 2) soll im Folgenden skizziert werden. Anlass für das Projekt war der unterdurchschnittliche Schulerfolg von Kindern aus den unteren Sozialschichten sowie Migrantenfamilien – im Kanton Zürich stammen mehr als 25% der Kinder aus dem Ausland (vgl. Bildungsdirektion 2008e, 5). Von 1999-2006 fand QUIMS als Schulversuch statt, bevor es dann im Volksschulgesetz verankert wurde.¹⁸ Das bedeutet unter anderem, dass „QUIMS per Volksschulgesetz verpflichtend für alle Schulen mit mindestens 40% Migrantenanteil geworden [ist]“ (Rolff 2006, 9). Die Verpflichtung zu diesem Projekt bezieht sich zunächst nur auf die Stadt Zürich. Es findet für jede Schule eine zweijährige Einstiegsphase statt (vgl. Rolff 2006, 10), in der sich die **Schulen individuell auf die Projektimplementierung vorbereiten:**

„Im ersten Jahr überprüfen sie, was sie in den QUIMS-Handlungsfeldern bereits tun und was sie künftig verstärken wollen. [...] Im zweiten Jahr beginnen die Schulen, ihre Massnahmen umzusetzen“ (Bildungsdirektion 2008e, 4).

Das Projekt begann im Jahr 2007 mit 33 Züricher Schulen, 31 kamen im folgenden und 10 im nächsten Schuljahr hinzu (Bildungsdirektion 2008b, 3). Entscheidende Rahmenbedingungen sind im Volksschulgesetz verankert, unter anderem dass

die Schulen durch den Kanton Zürich **finanzielle und fachliche Unterstützung** erhalten: „Fachliche Beratung und Weiterbildung; Personal- und Materialkosten [...]; Lehrpersonen werden [...] finanziell entschädigt [...]; pro Schule und Schuljahr stehen für alle diese Zwecke bis 50.000 Franken zur Verfügung“ (Truniger 2003, 7; vgl. Bildungsdirektion 2008c, 2). Dadurch soll die **Nachhaltigkeit** des Projektes gesichert werden. Es werden regelmäßig **Evaluationen** durch die jeweiligen Schulen erstellt. Darüber hinaus werden alle zwei Jahre Berichte zur Ressourcenverwendung verfasst (vgl. Rolff 2006, 5).

Auf die **Betreuung der Beteiligten** wird besonderen Wert gelegt, es wird durch unterschiedliche Institutionen Unterstützung angeboten.¹⁹ Daneben sollen QUIMS-Beauftragte eingesetzt und geschult werden (Rolff 2006, 11). An QUIMS sind die Schulpflege, die Schulleitung, die Schulkonferenz, ein(e) schulinterne(r) QUIMS-Beauftragte(r) und das QUIMS-Team beteiligt (vgl. Bildungsdirektion 2008c, 2). Das Projekt erstreckt sich auf die drei Interventionsbereiche Schulumfeld, Schule und Schulklasse (vgl. Rüesch 1999, 21f). Ziel ist es, „ein gutes Leistungsniveau, gute Bildungschancen und die Integration für alle Schülerinnen und Schüler, unabhängig ihres sozialen und sprachlichen Hintergrundes, zu gewährleisten“ (Bildungsdirektion 2008c, 1). Dabei gelten die Prinzipien **„langfristige Maßnahmen** statt Aktivismus und Events; Nachhaltigkeit durch Konzentration auf Weniges; Nachhaltiges durch Institutionalisierung des Bewährten im Schulprogramm“ (Rolff 2006, 10). Die Ziele von QUIMS sind aufgeschlüsselt in die Umsetzungsziele „1. QUIMS-Massnahmen als Teil des Schulprogramms, 2. Verbesserung des Sprachlernens und des Schulerfolgs, 3. Weiterbildung der Lehrpersonen zum Sprachlernen und Schulerfolg, 4. Einbezug der Eltern in die Lernförderung“ (Bildungsdirektion 2008e, 8). Dabei ist immer zu beachten, dass

17 Siehe Bildungsdirektion 2008b.

18 §25, §62 und §20 der Volksschulverordnung; siehe Bildungsdirektion (2008e).

19 Die Behörde sieht verschiedene Beratungen, wie „Gruppenberatung (fachbezogen), telefonische Kurzberatung, Email-Beratung (fachbezogen), individuelle Beratung (fachbezogen) und Coaching (prozessbezogen) vor. Hinzu kommen Praxisexperten aus Pionierschulen, ein Budget (u.a. für Entlastungslektionen), Einführungstagungen, Zertifikatslehrgang für QUIMS-Beauftragte der Pädagogischen Hochschule Zürich sowie administrative Beratung“ (Rolff 2006, 10).

QUIMS-Projekte langfristig angelegt sind. Dies zeigt sich in den Erwartungen an die Zwischenresultate:

„Die Umsetzungsziele sind erreicht, wenn die beteiligten Schulen im Sommer 2010 Maßnahmen und Zwischenresultate in den betreffenden vier Bereichen beobachtbar ausweisen. [...] Hingegen ist nicht zu erwarten, dass die Unterschiede in den Sprachkompetenzen und im Schulerfolg in wenigen Jahren ganz behoben werden können“ (Bildungsdirektion 2008e, 8).

Die QUIMS-Maßnahmen beziehen sich auf drei Handlungsfelder: die Förderung der Sprache, die Förderung des Schulerfolgs und die Förderung der Integration (vgl. Rolff 2006, 2; Bildungsdirektion 2008e, 9f). Bei den Maßnahmen kann unterschieden werden zwischen befristeten Entwicklungsprojekten und festen Angeboten. Mit befristeten Projekten wird jedoch das Ziel verfolgt, diese als feste Angebote im Regelbetrieb zu implementieren. Jede Schule legt im Rahmen der drei Handlungsfelder fest, welche Schwerpunkte und daraus abgeleitete Maßnahmen in ihr Schulprogramm integriert werden sollen (vgl. Bildungsdirektion 2008e, 14).

Da der Schwerpunkt dieser Expertise auf Multiplikatorenmodellen liegt, die Sprachförderung durchführen, soll dieses Element des QUIMS-Projektes nachfolgend skizziert werden. Die Sprachförderung gliedert sich auf in „eine Förderung der Literalität für alle Kinder“ und „eine spezifische Sprachförderung für zweisprachige Kinder“ (Bildungsdirektion 2008e, 9). So werden beispielsweise die Eltern zum Vorlesen oder zu Bibliotheksbesuchen angeregt, Lesetexte werden so didaktisiert, dass alle Kinder ihrem individuellen Niveau entsprechend gefördert werden können (vgl. Bildungsdirektion 2008e, 9). Bei der spezifischen Sprachförderung wird einerseits Deutsch als Zweitsprache gelehrt, darüber hinaus wird Unterricht in heimatlicher Sprache und Kultur (HSK) angeboten. Hierbei ist das Teamteaching ein entscheidendes Element.²⁰

20 Für Beispiele für die konkrete Durchführung vgl. Bildungsdirektion 2008e, 10.

Die Elternarbeit ist ein grundlegendes Umsetzungsziel und zudem dem Handlungsfeld ‚Förderung der Integration‘ zugeordnet (vgl. Bildungsdirektion 2008d; Bildungsdirektion 2008e, 8). Neben dem Einsatz von Multiplikator(inn)en – im Projekt werden diese ‚Kulturvermittler‘ genannt – gibt es vielfältige weitere Ansätze, die Eltern in das Lernen ihrer Kinder mit einzubeziehen.²¹

An die Kulturvermittler(innen) wird ein komplexes Anforderungsprofil gestellt, das weit über bloße Übersetzungstätigkeiten hinausgeht.²² „Die Kulturvermittler/innen sollten zur Verbesserung der Kommunikation zwischen Eltern und Schule beitragen“ (Bertschi 2003, 3). Sprachliche und soziokulturelle Hürden zwischen Eltern und Lehrpersonen sollen auf diese Weise überwunden werden (vgl. Hefti 2003, 1). Dazu werden verschiedene Angebote im Rahmen des Projektes gemacht wie beispielsweise neben Elternabenden eine Projektwoche, eine Erzählnacht oder eine Ernährungswoche (vgl. Bertschi 2003, 5f.). Neben den Kulturvermittler(innen) wurden im Schulhaus Zelgli in Schlieren Spielanlässe organisiert, ein Elternrat gegründet und Informationsveranstaltungen für Eltern durchgeführt (vgl. Hefti 2003, 3).²³

Die Multiplikatorenarbeit des QUIMS-Projektes wird am Ende der vorliegenden Untersuchung (Kapitel 7) zur vergleichenden Beurteilung und im Hinblick auf Empfehlungen aufgegriffen.

21 In der Handreichung des Volksschulamtes werden unter anderem genannt: Einbezug der Eltern in die Lernförderung, Einbezug der Eltern bei den Übergängen, Einbezug der Eltern in die Sprachförderung, Elternrat (vgl. Bildungsdirektion 2008e, 11ff).

22 Zwei- oder mehrsprachige Kulturvermittler müssen beide Sprachen kompetent beherrschen, beide Kulturen und Mentalitäten kennen und zu beiden einen starken Bezug haben, sich in beide Seiten einfühlen und mit unterschiedlichen Schichten umgehen können, ein Verständnis für Kinder und Jugendliche haben, über eine pädagogische Ausbildung verfügen, Institutionen, besonders im Sozialbereich kennen, eine Vertrauensperson sein mit neutraler Position, verschwiegen, flexibel sein und Weiterbildungsbereitschaft mitbringen (Bertschi 2003, 2).

23 Weitergehende Informationen zum QUIMS-Projekt finden sich in der internationalen Vergleichsstudie „Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft“ (vgl. Gomolla 2005, 140ff).

4

Kategorienentwicklung

Aus dem referierten Forschungsstand konnten folgende Kategorien zur Beschreibung und Beurteilung der Multiplikatorenmodelle gebildet werden:

Rahmenbedingungen

Zunächst sollen die Rahmenbedingungen der unterschiedlichen Projekte beschrieben werden. Hierzu gehören unter anderem die **Laufzeit und Dauer der Maßnahme** und ihre Finanzierung (s. 2.4). Außerdem wird gefragt ob – und wenn ja, wie – eine **Kooperation mit Bildungseinrichtung(en)** (s. 3.1) stattfindet.

Zielgruppe und Teilnehmende

Einerseits soll die Zielgruppe und andererseits sollen die Teilnehmenden beschrieben werden, um festzustellen, ob das gewünschte **Zielpublikum erreicht** (s. 2.4) wird. Daneben wird auf die **Art der Zielgruppenerreichung** (s. 2.7) und in diesem Zusammenhang auf die **Niedrigschwelligkeit** (s. 2.4, 2.8.2) eingegangen. Außerdem werden Hinweise auf eine **Teilnehmerorientierung** (s. 2.4) skizziert und die **Zielgruppengerechtigkeit** (s. 2.4) überprüft.

Theoretische Grundlagen der Projekte

Zu dieser Kategorie gehören Informationen über die **theoretischen Grundlagen der Konzeption und deren Transparenz** (s. 2.4), z. B. **Vorstellungen von Integration beziehungsweise Inklusion**. Außerdem wird nach der Bedeutung der Kultur²⁴ des

Aufnahmelandes (s. 2.1) sowie der Herkunftskultur (s. 2.1) gefragt.

Ziele und Erwartungen

Die Ziele der einzelnen Multiplikatorenprogramme beziehen sich auf verschiedene Bereiche. Im Hinblick auf elterliche Kompetenzen wird die Rolle von **Ressourcenorientierung** (s. 2.8.2) beziehungsweise das **Empowerment** (s. 2.4) untersucht. Zudem wird gefragt nach der **Ressourcenerweiterung** (s. 2.8.2), inwiefern die **Bedeutung der Eltern für den kindlichen Lernprozess** verdeutlicht und ernst genommen wird (s. 2.2) sowie nach der **Stärkung der Bildungs-/Erziehungskompetenz von Eltern** (s. 2.4),

Bezogen auf die Sprachförderung wird herausgestellt, inwiefern die **Eltern beim kindlichen Spracherwerb unterstützt** (s. 2.3) werden und ihnen **Fördermöglichkeiten aufgezeigt** (s. 2.3) werden; inwiefern die **Eltern in Deutsch als Zweitsprache (DaZ) gefördert** (s. 2.3) werden und inwiefern die **Sprachförderung der Kinder in DaZ und auch in der Erstsprache** (s. 2.3) eine Rolle spielt. Darüber hinaus werden die **Bedeutung des DaZ-Erwerbs** (s. 2.3) sowie die **Einbindung der Erstsprache** (s. 2.3) untersucht und darüber **die Rolle der Herkunftssprachen sowie die der deutschen Sprache** (s. 2.3) definiert.

Schließlich wird die Bedeutung von **Netzwerkbildung** (s. 2.4) herausgearbeitet; inwiefern findet eine **Unterstützung von Netzwerken und Nachbarschaftshilfen** (s. 2.4) und somit eine **Lebensraumorientierung** (s. 2.4) statt, kann mit einer verbes-

²⁴ Wir schließen uns hier dem Kulturbegriff Niekies (2000, 50) an: „Kultur ist die Gesamtheit der kollektiven Deutungsmuster einer Lebenswelt (einschließlich materieller Manifestationen)“.

serten eigenen sozialen Einbindung der Eltern (s. 2.8.2) beziehungsweise Mütter gerechnet werden.

Abschließend wird die Rolle von **Vermittlung und Kontaktaufnahme zu anderen Einrichtungen** (s. Professionalität 2.8.2, Anhang Heiliger 2005) in der Konzeption der Projekte untersucht.

Didaktik und Methodik

Bezüglich der Didaktik und der Methodik auf Mikroebene (konkreter Ablauf des Kurses) können verschiedene Kategorienbereiche genannt werden. Einerseits geht es darum herauszustellen, inwiefern es sich bei dem Angebot um eine **teilnehmerorientierte** (s. 2.4) Maßnahme mit **zielgruppengerechten Angebotsformen** (s. 2.4) handelt. Hierzu gehören beispielsweise, dass die Eltern **Inhalte mitbestimmen** können und dass die **Kommunikation „auf Augenhöhe“** (s. 2.4) stattfindet. Außerdem muss analysiert werden, inwiefern **elterliche Kompetenzen wertgeschätzt** (s. 2.4) werden. Es wird gefragt, wie das **Kompetenzgefühl gestärkt** wird (s. 2.8.2) und ob auf die **Subjektstellung des Kindes** geachtet wird (s. 2.4).

Darüber hinaus wird untersucht, ob **Fördermöglichkeiten des kindlichen Spracherwerbs** (s. 2.3) aufgezeigt werden. Außerdem wird geklärt, ob eine Förderung **positiver Selbstwirksamkeitserwartungen und Erziehungsautorität der Eltern** (s. 2.4) stattfindet. Daneben wird herausgestellt, ob **wirksame Methoden und Inhalte zur Erweiterung und Veränderung von Alltagskonzepten der Eltern** (s. 2.4) eingesetzt werden. Schließlich wird auf **zusätzliche Angebote außerhalb der Kurszeit** (s. 2.4, 3.1) eingegangen sowie auf das Qualitätsmanagement im Hinblick auf die **kontinuierliche Weiterentwicklung** (s. 2.6).

Multiplikator(inn)en

Es wird nach der **Ausbildung der Multiplikator(inn)en** (s. 2.4), der **Professionalität** (s. 2.4, Anhang Heilig 2005) und der **Betreuung beim Übergang von der Theorie zur Praxis** (s. Anhang Heilig 2005) gefragt. Die Arbeit mit den Multiplikator(inn)en wird dargelegt, und die **Betreuung** (s. 2.6, Anhang Heilig 2005) der Multiplikator(inn)en untersucht. Außerdem sollen **Tätigkeiten, die über den**

Kurs hinausgehen (s. Anhang Heilig 2005) sowie im Hinblick auf das **Qualitätsmanagement die kontinuierliche Weiterentwicklung** (Weiterbildung) (s. 2.6) beschrieben werden.

Evaluation und Nachhaltigkeit

Bezogen auf **Evaluation** (s. 2.6) und Nachhaltigkeit wird geklärt, ob eine **Weiterführung in Planung** (s. 2.6) ist. Außerdem wird nach **empirische Wirksamkeitsstudien** (s. 2.6) der Maßnahme gefragt.



Teil B – Empirische Studien



5

Darstellung der Forschungsmethoden

Die vorliegende Studie untersucht in Deutschland bestehende Multiplikatorenmodelle für die Arbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund. In Teil A wurde dargestellt, wie aus dem Forschungsstand Kategorien entwickelt wurden, um in der empirischen Studie Multiplikatorenmodelle beschreiben und beurteilen zu können. Die empirische Studie setzt sich aus einer Fragebogenerhebung und Interviews mit Expert(inn)en ausgewählter Projekte zusammen.

Mit Hilfe der Fragebögen werden Daten zu den entwickelten Kategorien zur Deskription und Beurteilung erfasst. Auf diese Weise lässt sich das Spektrum der bestehenden Multiplikatorenprojekte standardisiert dokumentieren. Dies ermöglicht erste Aussagen zur Beurteilung der jeweiligen Projekte anhand der zuvor ermittelten Kategorien.

Zudem können entsprechend der entwickelten Kriterien positiv eingeschätzte Projekte identifiziert werden. Diese werden im zweiten Teil der empirischen Studie in Interviews befragt. Expert(inn)en für die Interviews sind je Projekt Vertretungen der Projektleitung, der Multiplikator(inn)en und der Eltern. Auf diese Weise können über die aus der Fachliteratur entwickelten und im Fragebogen erhobenen Kategorien hinaus spezifische Daten über Rahmenbedingungen und hinderliche oder förderliche Kontexte erhoben werden. Nachfolgend werden die Vorgehensweisen bei Fragebogenerhebung und Experteninterviews skizziert.

5.1 Fragebogen

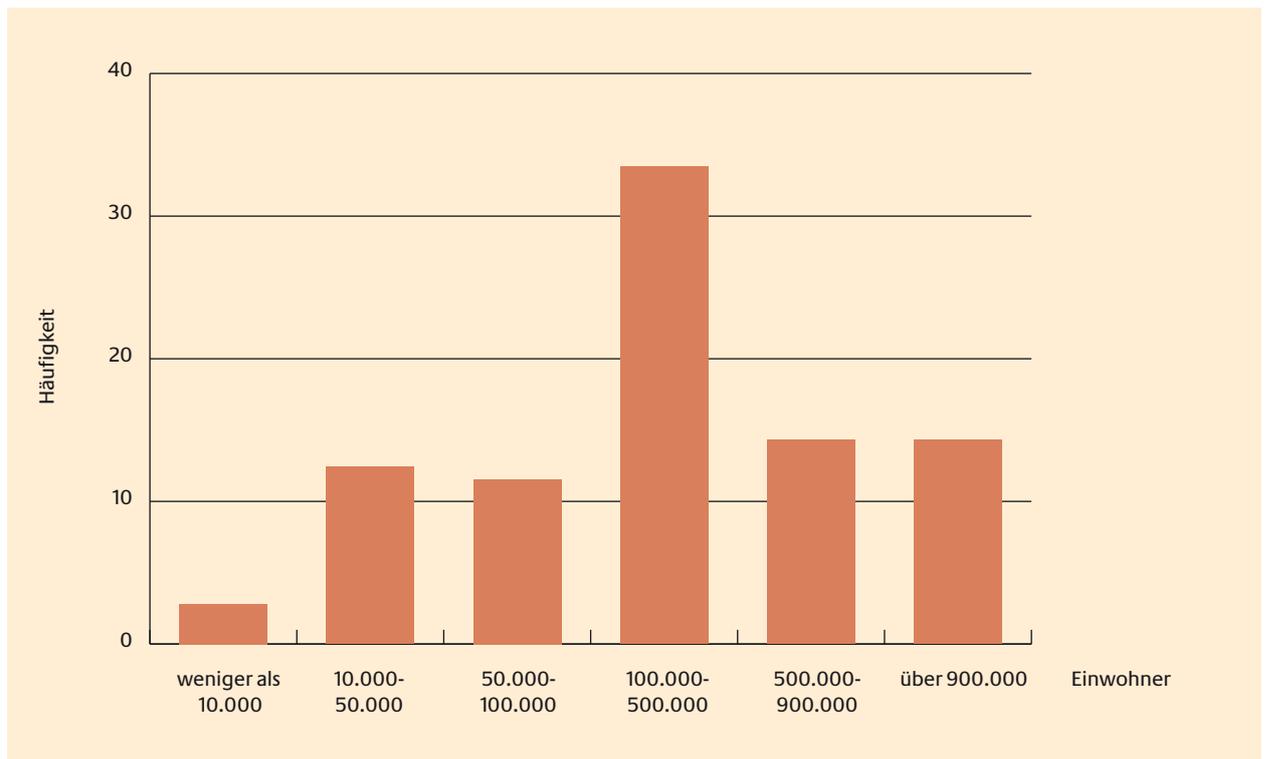
Mit Hilfe der in Abschnitt 4 zusammengefassten Kategorien wurde ein Fragebogen entwickelt (siehe Anhang). Der Fragebogen gliedert sich in 6 Teile: A = Allgemeine Fragen, B = Projektbeschreibung, C = Multiplikator(innen)en, D = Zielgruppe/ Teilnehmer(innen), E = Dokumentation und Evaluation und F = Finanzierung und Fördermittelgeber. Die letzte Frage im Fragebogen erfragt Kontaktdaten, damit die betreffenden Best-Practice-Modelle für die Experteninterviews kontaktiert werden konnten. Die Fragebogenerhebung wurde Online in der Zeit vom 23.05.2008 bis zum 13.06.2008 durchgeführt.

5.1.1 Stichprobengewinnung

Eine erste Orientierung über die in Deutschland vorhandenen Multiplikatorenmodelle bot eine ausgiebige Internetrecherche. Auf diese Weise konnten schnell die größten beziehungsweise deutschlandweit verbreiteten und vernetzten Projekte, die mit Multiplikator(inn)en arbeiten, ausfindig gemacht werden.²⁵ Von deren Zentralen erhielten wir Listen mit den Projektstandorten oder die Zusage, unseren Fragebogenlink weiterzuleiten. Um eine möglichst umfassende Stichprobe zu erhalten, schloss sich eine persönliche Kontaktaufnahme per Telefon an.²⁶

²⁵ Diese Projekte sind HIPPY, FemmesTische, Rucksack, Griffbereit, Opstapje und Frühstart.

²⁶ So konnten Projekte mit unklaren Internetangaben sortiert werden – z. B. in Zeitungsartikeln erwähnte Projekte oder nicht ausschließlich für Eltern mit Migrationshintergrund konzipierte Projekte.



Bei bereits ermittelten Projekten wurde telefonisch und per e-Mail nach weiteren Projektstandorten gefragt. In einem weiteren Schritt nahmen wir mit verschiedenen Wohlfahrtsverbänden und Stiftungen, die Familienbildung fördern, Kontakt auf. Zudem gab es Anfragen bei den Integrationsbeauftragten der Bundesländer sowie Migrantenselbstorganisationen und Interkulturellen Zentren u.ä.

Das Ziel, eine möglichst deutschlandweite Verteilung der Stichprobe zu erreichen, stellte sich besonders im Osten Deutschlands als sehr schwierig dar. Es gibt hier nach unseren Erkenntnissen wenig Elternbildung für Eltern mit Migrationshintergrund. Des Weiteren wurde auch schnell deutlich, dass Familienbildung und Elternbildung in den verschiedenen Bundesländern unterschiedlich organisiert, vernetzt, verbreitet und dokumentiert ist. In Nordrhein-Westfalen ist die Elternbildung durch die RAAs²⁷ sehr gut vernetzt, die Projekte Rucksack und Griffbereit gibt es dort insgesamt 319 Mal (außerhalb NRW deutschlandweit 208 Mal). In Bremen gibt das Bremer Elternnetz einen sehr guten Überblick über alle Angebote der Familien- und

Elternbildung. Das Sozialnetz Hessen hat Online einen Integrationskompass, der ebenfalls einen sehr guten Überblick über die verschiedenen Angebote bietet.

Für die Fragebogenbefragung konnte schließlich eine Liste von 276 Projekten zusammengestellt werden.²⁸

5.1.2 Stichprobenbeschreibung

Der Fragebogenlink wurde per e-Mail 276 Mal versendet – der Link wurde insgesamt 547 Mal aufgerufen. Die mittlere Bearbeitungszeit betrug 21,02 Minuten (arithmetisches Mittel) beziehungsweise 17,59 Minuten (Median). Bis zur Endseite (Datenblatt) ausgefüllt wurde der Fragebogen insgesamt 132 Mal²⁹. In die Auswertung wurden alle bis zum Ende

28 Generell reagierten die Projekte auf unsere Anfrage sehr positiver Resonanz. Durch viele persönliche Gespräche entstand der Eindruck, dass ein sehr großes Engagement von Seite der hauptamtlich Tätigen vorhanden ist. Die Hilfsbereitschaft war und ist sehr groß; es wurde von Seiten der kontaktierten Personen, die in Projekten mit Eltern mit Migrationshintergrund arbeiten, häufig eine Dankbarkeit artikuliert, dass ihre Projekte Gegenstand einer Expertise des BaMF sind.

29 Von den 547 Zugriffen auf den Fragebogen haben 318 Personen Teil A beendet, 200 Personen den Teil B, 192 haben Teil C beendet

27 RAA steht für Regionale Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien.

bearbeiteten Fragebögen sowie die Fragebögen mit einer Mindestbearbeitungszeit von 10 Minuten einbezogen. Dadurch soll sichergestellt werden, dass zumindest die Hälfte der Fragen bearbeitet wurden. So steht für die Auswertung eine Stichprobe von 151 Fragebögen zur Verfügung.³⁰

In unserer Stichprobe sind die verschiedenen Stadtgrößen vertreten. Der größte Anteil (37,6%) von denjenigen, die diese Frage beantwortet haben, ist in kleineren Großstädten verortet. Es lassen sich jedoch keine signifikanten Hinweise darauf ableiten, dass die örtlichen strukturellen Gegebenheiten bedeutsam sind für die erfolgreiche Einbettung von Multiplikatorenarbeit.

Nach einer ersten Analyse wurden aus der Stichprobe Projekte für die Interviews ausgewählt.

5.2 Experteninterviews

Ein detaillierter Einblick in bestehende, nach der Fragebogenanalyse besonders positiv eingeschätzte Multiplikatorenprogramme soll insbesondere für die Entwicklung von Empfehlungen zusätzliche Informationen liefern. Hierfür wird die individuelle Praxis dieser Projekte näher in den Blick genommen, die Expert(inn)en vor Ort sollen zu Wort kommen. Es werden einerseits Multiplikator(inn)en interviewt, um einen Einblick in die konkrete Arbeit mit den Klient(inn)en zu erhalten. Andererseits werden Mitarbeitende der Projektleitung zu organisatorischen und konzeptionellen Hintergründen befragt.³¹ Außerdem werden teilnehmende Eltern befragt. Die Interviews mit Experten vor Ort sollen zusätzliche Informationen zur Einschätzung der Vor- und Nachteile der jeweiligen Programme liefern. So wurden beispielsweise Einschätzungen

und 184 Teil D. Teil E wurde 174 Mal beendet; Teil F 172 Mal. Bis zur Endseite wurde der Fragebogen 132 Mal bearbeitet. Hier gibt es allerdings einige Verzerrungen, da bei diesen Zahlenangaben auch solche enthalten sind, die den Fragebogen – ohne ihn zu bearbeiten – lediglich durchgeklickt haben.

30 Der Fragebogen wurde 130 Mal bis zum Ende und 21 Mal mindestens 10 Minuten bearbeitet.

31 Je nach Zahl möglicher Gesprächspartner(innen) finden diese Interviews in der Gruppe statt.

im Hinblick auf die Praktikabilität, Rahmenbedingungen für die Realisierbarkeit, Schwachpunkte oder Stärken der befragten Multiplikatorenprojekte behoben. Hierbei geht es nicht um verallgemeinerbare Angaben zu den Projekten, sondern um die Ausdifferenzierung der vorhandenen Kategorien. Diese Analysen bilden zusammen mit den Ergebnissen der standardisierten Befragung die Grundlage für die Empfehlung.

Die Experteninterviews wurden leitfadengestützt durchgeführt. Die Interviewleitfäden wurden wie von Helfferich (2005) beschrieben aus einer zunächst sehr breiten Fragensammlung entwickelt, die mit dem beschriebenen Forschungsstand und den angelegten Auswahlkriterien abgeglichen wurde. Es gibt unterschiedliche Fragebereiche je Proband(in) sowie solche, die sowohl bei der Projektleitung als auch bei der Befragung der Multiplikator(inn)en und der Eltern relevant sind. Dennoch unterscheiden sich jeweils die Perspektiven der Befragten auf die Multiplikatorenprojekte. Daher wurden drei unterschiedliche Leitfäden entwickelt. Diese wurden für die Handhabung im Interview auf ein anschauliches Format reduziert, das alle für die Interviewerin notwendigen Stichworte enthält (siehe Anhang).

Mit den ausgewählten Projekten (Auswahl siehe 5.2.1) wurden Interviewtermine vereinbart. Diese fanden vom 24.06.2008 bis zum 24.07.2008 statt. Ziel war es, in 10 von 12 ausgewählten Institutionen jeweils Interviews mit der Projektleitung, einem/r Multiplikator(in) und einem teilnehmenden Elternteil durchzuführen. Da der Erhebungszeitraum sich in vielen Bundesländern mit der Sommerferienzeit überschneidet, war es in zwei Projekten nicht möglich, Termine für Interviews zu vereinbaren sowie in fünf weiteren Projekten, teilnehmende Eltern für die Interviews zu gewinnen.

Die Interviews fanden in den jeweiligen Institutionen beziehungsweise dort, wo keine Institution zu dem Projekt gehörte, im jeweiligen Stadtteil statt. Für jedes Interview war etwa eine Stunde eingeplant. Die Organisation der Interviews und Proband(inn)en wurde jeweils von der Projektleitung übernommen. Die Interviews sollten jeweils

nacheinander stattfinden. Dies lies sich nicht überall realisieren, so dass die Verteilung der 25 Interviews folgendermaßen aussah: In drei Projekten konnten jeweils Interviews mit der Projektleitung, einem Multiplikator und einem teilnehmenden Elternteil geführt werden. In den restlichen sieben Projekten fanden jeweils zwei Interviews statt. Bei fünf dieser Interviews nahmen die Projektleitung sowie ein bis zwei Multiplikator(inn)en an den Expertengesprächen teil, bei zwei Interviews nahmen bis zu zwei Multiplikator(inn)en und bis zu drei Elternteile teil; wobei in einem Projekt hier von die Multiplikatorin gleichzeitig die Projektleiterin ist.

Die Experteninterviews wurden digital aufgezeichnet, so dass relativ zeitnah nach einem Interview mit den Transkriptionen begonnen werden konnte. Hierfür konnten studentische Hilfskräfte gewonnen werden, die mit dem Computerprogramm f4 (audiotranskription.de) arbeiteten.

Die Experteninterviews wurden mit Hilfe der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2002) analysiert. Die Auswertung erfolgte computergestützt mit MAXqda. Die entwickelten Kategorien bildeten das Ausgangsraster für die Analyse, das im Rahmen der Inhaltsanalyse noch leicht weiter modifiziert beziehungsweise ausdifferenziert wurde.

5.2.1 Stichprobe

Zur Auswahl der Best-practice Projekte für die Experteninterviews wurden Filter an die Stichprobe angelegt. Die Filter orientieren sich an den entwickelten Kategorien. Zudem wurde eine Wertung vorgenommen, die folgende Reihenfolge für die Filter ergab:

11. Kooperation mit Bildungseinrichtung
12. Zielgruppenerreichung nicht durch Komm-Struktur
13. Kursabbruch teilnehmender Eltern
14. Unterstützung der Eltern beim kindlichen Spracherwerb
15. DaZ-Erlernen spielt eine Rolle
16. Leitfaden für die Multiplikatorenarbeit
17. Weiterführung in Planung

18. Vermittlung und Kontaktaufnahme
19. Multiplikatoren Ausbildung (wenn die Multiplikator(inn)en eine pädagogische Grundausbildung haben, dann ist das nicht notwendig)
20. Betreuung Übergang Theorie/Praxis
21. Eltern können Inhalte mitbestimmen

Werden alle Filter eingesetzt, so bleibt nur ein Projekt übrig. Daher wurden für die Auswahl der weiteren Projekte jeweils einzelne Filter weggelassen. Werden die Filter „Komm-Struktur“ und „Eltern bestimmen die Inhalte“ nicht beachtet, so erhält man weitere sechs Projekte. Nimmt man anschließend noch die eigene Ausbildung von Multiplikator(inn)en heraus, so finden sich weitere Projekte. Zudem wurde noch gezielt nach Projekten gesucht, die als Best-practice Beispiele für die Multiplikatoren Ausbildung und -betreuung sowie für Reichweite und Nachhaltigkeit angesehen werden können. In einem letzten Schritt wurden die einzelnen Fragen gesondert betrachtet, um nach Besonderheiten und auffallenden Antworten zu scannen (z. B. ungewöhnliche Kooperationspartnerschaften). Zudem wurde darauf geachtet, dass die ausgewählten Projekte in den nicht gefilterten Fragen eine gute Streuung aufweisen und einzelne Projekte nicht zweimal vorkommen.

Bei den auf diese Weise ausgewählten Modellen sind bekannte, deutschlandweit verbreitete Konzepte ebenso vertreten wie Einzelprojekte. Die Interviewstichprobe verteilt sich auf das gesamte Bundesgebiet sowie auf unterschiedlich große Städte.

6 Multiplikatorenmodell in Deutschland im Vergleich

Im Folgenden werden die Ergebnisse der deskriptiven quantitativen Analyse ergänzt durch die qualitativen Ergebnisse dargestellt. Die Darstellung orientiert sich an der Gliederung, die auch für die Kategorien vorgenommen wurde (s. Abschnitt 4). Am Ende jedes Kapitels werden die zentralen Ergebnisse zusammengefasst und diskutiert.

6.1 Rahmenbedingungen

Zunächst werden die Rahmenbedingungen der Projekte dargestellt. Dann wird die mögliche Einbettung der Projekte in übergreifende Dachorganisationen beschrieben und Finanzierungsformen und Laufzeiten der Projekte skizziert. Abschließend werden vorhandene Kooperationen betrachtet, bevor die Befunde zusammenfassend diskutiert werden.

6.1.1 Übergreifende Organisationseinheit

Von den 87 Personen, die die Frage nach der Einbettung in eine Dachorganisation beantwortet haben, gaben 47,1% an, dass die Maßnahme nicht in einem Dachprojekt stattfindet, während 52,9% diese Frage bejahten. Es lassen sich keine signifikanten Hinweise darauf ableiten, dass die Einbettung der Maßnahme bezüglich der Finanzierung und Weiterführung eine Rolle spielt.

Die 46 Maßnahmen, die im Verbund arbeiten, nennen folgende Projekte (in alphabetischer Reihenfolge):

Name des Projektes	Häufigkeit
Ausbildungsorientierte Elternarbeit	4
Bündnis für Familie	3
Elternarbeit/Elternnetzwerk	7
FemmesTische	2
HIPPY	6
Integrations-/Bildungs-/ Elternlotsenprojekt	4
LOS-Lokales Kapitel für soziale Zwecke	2
Rucksack	6
Einzelnennungen	21

Es gibt insgesamt 55 Nennungen, da mehrere Nennungen möglich waren. Bei den Einzelnenennungen (letzte Tabellenzeile) wurden vier bundesweite und vier landesweite Organisationen genannt. Drei Mal wurde ein städtischer Verbund angegeben, vier Mal gab es Dachprojekte auf Stadtteilebene und fünf Nennungen beziehen sich auf städtische Einzelprojekte.

Von den für die Interviews ausgewählten Projekten lassen sich jeweils drei bundesweiten Organisationen, der Stadtteilebene und städtischen Einzelprojekten zuordnen. Ein Projekt kann einer landesweiten Organisation zugeordnet werden.

Die qualitative Analyse weist darauf hin, dass eine strikte Bezirksgebundenheit des Projektes auch hinderlich für die Arbeit sein kann: Viele Familien, die an dem Projekt Interesse hätten, müssen als Teilnehmer abgelehnt werden, da sie nicht in dem zugehörigen Bezirk wohnen. Dadurch geht von

Seiten der Projektmitarbeiter viel Energie, die in die Gewinnung von Teilnehmenden investiert wird, verloren (NKP³²).

6.1.2 Finanzierung

Die Art der Finanzierung hat sich bei allen Projekten als eine sehr zentrale Frage herausgestellt. Unterschiedliche Wohlfahrtsverbände (23) und die jeweilige Stadt des Projektstandorts (22) wurden als häufigste Träger angegeben:

Wohlfahrtsverbände	23
Stadt	22
Vereine	8
Kreis	5
Land	4
GmbH	3
Einzelprojekte	3
Andere bundesweite Organisation	1
Bildungsinstitution	1

Betrachtet man die Finanzierungsform, so zeigt sich folgendes Bild: von 73 Nennungen antworten 28,8%, dass es keine besondere Finanzierungsform gibt, während 71,2% angeben, dass speziell für die Maßnahme eine besondere Finanzierungsform besteht. Diese gliedern sich wie folgt:

Finanzierungsform	Häufigkeit
Kommune – Stadt	13
Mischfinanzierung durch die EU	9
Mischfinanzierung Stiftung mit Bund oder Land oder Kommune	7
Mischfinanzierung Bund/ Land/ Kommune	5
Stiftung	5
Bund	4
Kommune und Land	3
Projektförderung	2
Land	1

Am häufigsten werden die Maßnahmen durch die Kommune zusammen mit der Stadt (13) finan-

ziert, gefolgt von der Mischförderung durch die EU (9) und der Mischfinanzierung Stiftung- Bund/ Land/Kommune (7). Am seltensten werden Land (1), Projektförderung (2) und Kommune und Land (3) als finanzielle Unterstützung genannt.

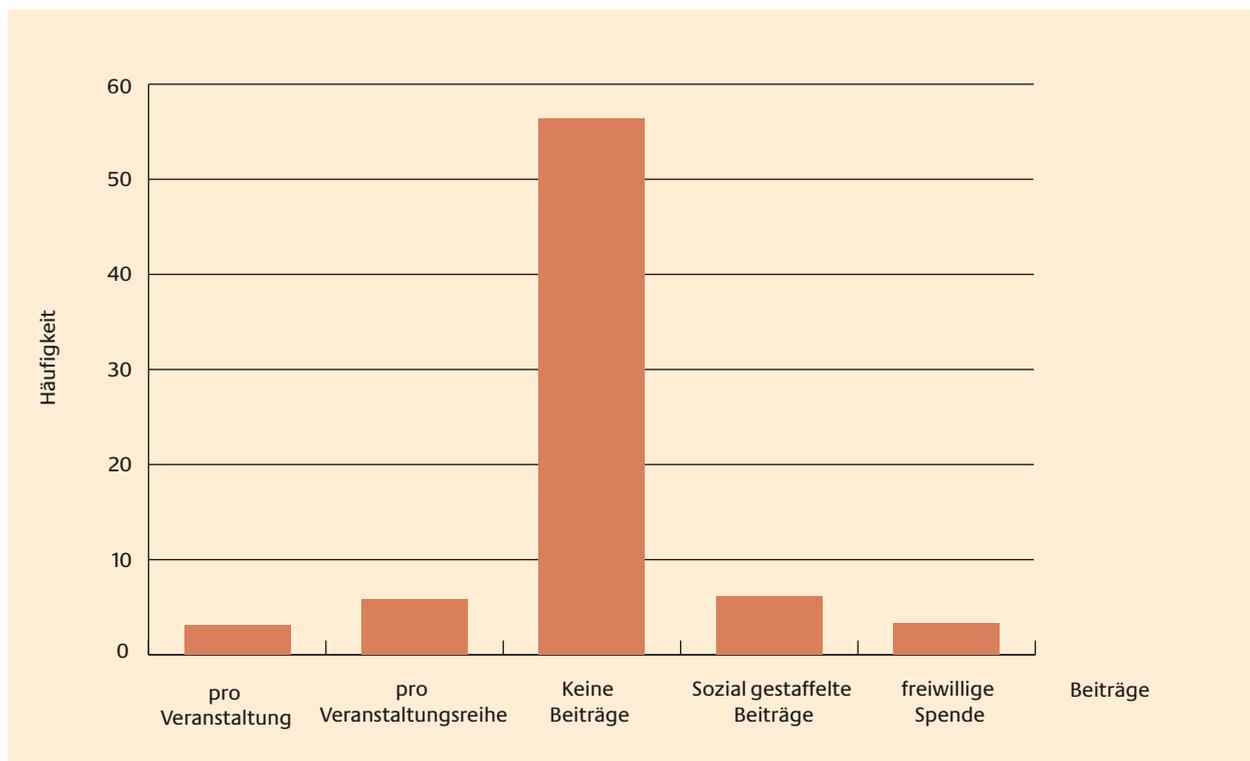
Die qualitativen Daten zeigen deutlich, dass die Finanzierung bei allen Projekten das größte Problem darstellt.

Vielfach wird der finanzielle Rahmen für ein Projekt im Voraus festgelegt, was eine Ausweitung des Projektes unmöglich macht (SP1). In manchen Projekten werden die Gelder während der Laufzeit des Projektes gekürzt (BM1, BM2) oder Projektmittel werden einmalig zugewiesen (ET). Bei den meisten Projekten ist es noch offen, ob das Projekt überhaupt weiterfinanziert wird (NKP). Diese Finanzierungsformen machen eine längerfristige Planung so gut wie unmöglich. Von den meisten Trägern wird gewünscht, dass die Finanzierung nicht Jahr für Jahr erfolgt, sondern für einen längeren Zeitraum gesichert wird, damit im Rahmen des Projektes weiter geplant werden kann und bestimmte Aktionen (Werbung, Suche nach Teilnehmenden) frühzeitig eingeleitet werden können.

Einige Multiplikatorenprogramme sind auf die Dauer von mehr als einem Jahr angelegt. Wenn ein Kurs auf längere Zeit angelegt ist, die Finanzierung aber nur von Jahr zu Jahr verlängert wird, wirkt sich dies negativ auf alle Beteiligten aus, sowohl bei Trägern als auch bei Multiplikatorinnen. Außerdem wirkt es sich auf die Rekrutierung und Motivation neuer Teilnehmer negativ aus, wenn nicht gewährleistet werden kann, dass das Projekt über den gesamten Zeitraum der vom Konzept her eingeplanten Laufzeit durchgeführt werden kann (UP). Sich Jahr für Jahr erneut mit der unsicheren Finanzierung auseinander zu setzen, kostet nach Ansicht der Projektleitungen viel Energie und Kraft. Die unklare und unsichere finanzielle Situation, die bei fast allen Projekten vorherrscht, wird als für deren Durchführung sehr hinderlich eingeschätzt.

„Wenn wir die Moderatorinnen nicht honorieren können finanziell [...] dann werden wir manche

32 Die Bezeichnungen für die Interviews sind zusammengesetzt aus einem Kürzel für das Projekt sowie einem „P“ für „Projektleitung“, „M“ für Multiplikator(in) und „E“ für „Eltern“.



verlieren. Also das spielt ne Rolle, [...] man braucht einfach nen finanziellen Background [...] und der Rest, also dann schlussendlich Moderatorinnen zu finden und [...], dass es dann läuft mit den Einschränkungen von Zeit [...] und Berufstätigkeit und so, das ist nicht das Problem“ (EP, 92).³³

Neben den Projektleitungen wünschen sich auch die Multiplikatorinnen eine finanzielle Sicherheit und Unabhängigkeit, damit auf die Wünsche der Teilnehmenden eingegangen und neue (gute) Ideen flexibler umgesetzt werden können (N1M). Deutlich wird darauf hingewiesen, dass wertvolle Arbeit, die in Netzwerkaufbau gesteckt wurde, verloren geht, wenn die Projekte nicht verlängert werden.

Positive Erfahrungen mit der Finanzierung gibt es lediglich bei zwei Projekten, deren Finanzierung im Haushaltsplan der Stadt fest implementiert ist. Bei einem Einzelprojekt ist dadurch sogar eine Ausweitung des Projektes finanziell möglich (LP). Allerdings war bei diesem auch die Finanzierung lange ein Problem, bis entschieden wurde, dass die Stadt Gelder zur Verfügung stellt. Trotz der sicheren

Finanzierung äußern die Multiplikatorinnen hier (LM) Ängste, dass das Projekt doch noch gestoppt werden könnte und wünschen sich finanzielle Unabhängigkeit.

Eng verbunden mit der Frage der Projektfinanzierung ist eine mögliche Beitragszahlung durch Teilnehmende.

Der größte Teil der Maßnahmen (75,7%) erhebt keine Beitragszahlungen. Dies bedeutet für die Projekte, dass sie in dieser Hinsicht niedrigschwellig angelegt sind (s. 2.4).

6.1.3 Laufzeit

88 Projekte beantworten die Frage, ob die Maßnahme regelmäßig durchgeführt wird. Lediglich acht Mal (9,1%) wurde die Maßnahme nur einmalig durchgeführt, bei neun Projekten (10,2%) ist es ein „unregelmäßiges Angebot (je nach Bedarf oder finanziellen Möglichkeiten)“. Regelmäßig angeboten wird die Maßnahme bei 71 Projekten (80,7%). Hier wurde gefragt, seit wann dieses regelmäßige Angebot stattfindet.

³³ Die Interviews wurden entsprechend der Schriftsprache transkribiert.

Maßnahme seit	Häufigkeiten
1991-1999	Je 1
2000	8
2001	1
2002	6
2003	8
2004	3
2005	13
2006	12
2007-2008	Je 7

Vor dem Jahr 2005 fanden eher Einzelveranstaltungen statt. Erst seit etwa 5 Jahren werden regelmäßig Veranstaltungen durchgeführt. 71% der Maßnahmen begannen in dieser Zeit. Der Großteil der Projektträger führt bis zu 10 Maßnahmen im Jahr durch (42 der 73 Nennungen, 57,5%) Im Jahr 2007 wurden an 11 Projektstandorten 6-10 Maßnahmen und an 31 Projektstandorten nur 1-5 Maßnahmen durchgeführt. Durchschnittlich dauert die Maßnahme zwischen 90 und 120 Minuten (dies geben 44 von 64 an). Überwiegend findet pro Woche ein Termin statt (41 von 51 Nennungen). Insgesamt gibt es zwischen 31 und 40 Terminen pro Maßnahme.

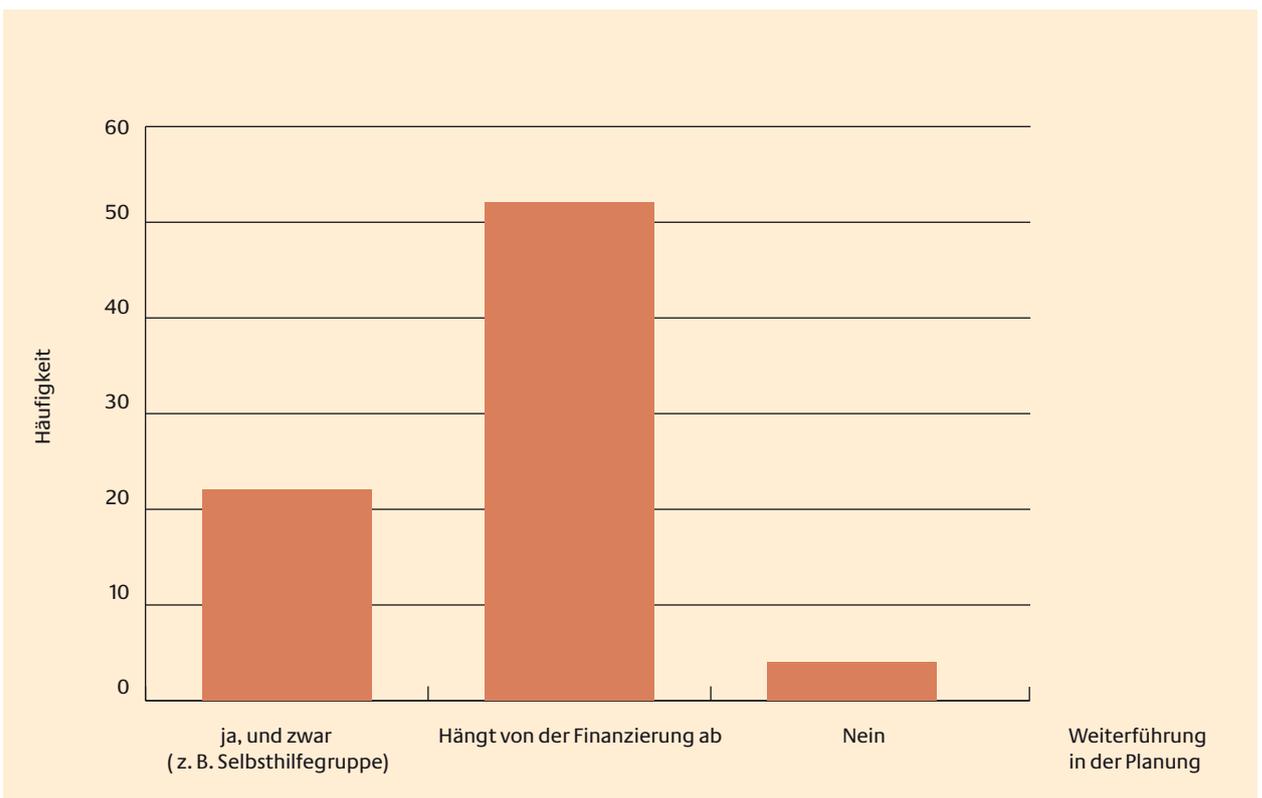
Bei der Frage nach einer geplanten Weiterführung zeigt sich eine deutliche Abhängigkeit der Weiterführung von der Finanzierung.

Bei 22 Projekten ist eine Weiterführung geplant („Ja, und zwar...“): Sechs Mal wurden Elterngruppen in unterschiedlicher Form als geplante Weiterführung angegeben. Jeweils drei Mal wurden weitere Kurse und eine Weiterführung durch Elternlotsen beziehungsweise der Einsatz der Eltern als Elternlotsen genannt. Je zweimal wurden eine Weiterführung durch Migrant*innenorganisationen und eine Finanzierung bis 2009 genannt.

Während 5,1% (4) keine Weiterführung planen sagen 28,2% (22), dass sie dies tun. Der Großteil, 66,7% (52) antwortet, dass eine Weiterführung von der Finanzierung abhängt. Hier wird der determinierende Faktor der Finanzierung deutlich.

6.1.4 Kooperationen

Im Folgenden wird zunächst dargestellt, welche Kooperationspartner für die verschiedenen Maßnahmen existieren. Danach wird auf Kooperationen mit Bildungseinrichtungen genauer eingegangen.



Die Kooperationen schlüsseln sich in der vorliegenden Stichprobe wie folgt auf:

Kooperationspartner(innen)	Häufigkeit	In %
Schule, Kindergarten und oder Hort	60	28,6
städtischen Einrichtungen, Ämtern und oder Behörden	56	26,7
Bildungsstätten	24	11,4
Wohlfahrtsverbände	23	11,0
Beratungsstellen	17	8,1
Vereine	16	7,6
Örtliche Arbeitsgemeinschaften und Ausschüsse	14	6,7

Schule, Kindergarten oder Hort sowie städtische Einrichtungen, Ämter oder Behörden sind mit Abstand die bedeutsamsten Kooperationspartner(innen). Zwischen zwei und sieben Nennungen erhielten überregionale Arbeitsgemeinschaften (7), Kirchengemeinschaften (6), Stiftungen, Verlage, Unternehmen (5), Landesbehörden (3) und Bundesbehörden (2).

Im Hinblick auf konzeptionelle Rahmenbedingungen ist die Kooperation mit Bildungseinrichtungen bedeutsam, hierzu wurden 91 Mal Angaben gemacht. Lediglich 13 Maßnahmen arbeiten nicht in Kooperation mit Bildungseinrichtungen. Bei dieser Aufzählung der Kooperationspartner waren Mehrfachnennungen möglich. Die Verteilung der Kooperationen ist wie folgt:

Schule	55
Kindergarten	52
„weiteres“: Erwachsenen-/ Familienbildungsinstitution	32
Hort	10

Unter „Weiteres“ wurden zudem jeweils sieben Mal städtische sozialpädagogische Einrichtungen sowie ein städtisches Amt oder Gremium genannt. Fünf Nennungen gab es bei Freizeiteinrichtungen (z. B. Bibliothek) und drei bei Berufs- und Musikschulen. Jeweils zwei Nennungen erhielten lokale Initiativen sowie Vereine, Kirchen, oder Verbände.

Die Kooperationspartner(innen) haben unterschiedliche Funktionen:

Rolle der Kooperationen	Häufigkeit	In %
Zielgruppenerreichung	66	19,6
Bereitstellen der Räumlichkeiten	61	18,2
Sozialräumliche Netzwerkarbeit	58	17,3
Fachlicher Austausch	50	14,9
Vermittlung von Interessenten an Multiplikator(inn)entätigkeit	41	12,2
Multiplikator(inn)enausbildung	35	10,4
Kinderbetreuung	20	6,0
„anderes“: direkte Zusammenarbeit im Projekt	3	0,9
„anderes“: finanzielle Unterstützung	2	0,6

Die Kooperation mit Bildungseinrichtungen ist besonders wichtig, um mit der gewünschten Zielgruppe in Kontakt zu kommen. Ebenso zentral ist die Möglichkeit, über Bildungseinrichtungen Räumlichkeiten für die Maßnahmen zu erhalten. Unter der Antwortmöglichkeit „anderes“ wurden jeweils einmal die Parallelisierung der Elternarbeit mit der Sprachförderarbeit der Bildungseinrichtung und die Team- und Konzeptentwicklung in den Kindertageseinrichtungen mit hohem Anteil an Kindern mit Migrationshintergrund genannt.

Betrachtet man die Kooperationen genauer, so bestehen diese überwiegend aus Absprachen, die getroffen werden (43,7%, 55 Nennungen). 34,9% (44) nennen als Form der Kooperation die Zusammenarbeit mit den Eltern und 21,4% (27) die begleitete Zusammenarbeit. Die Mehrheit der befragten Projekte ist im Durchschnitt mit der Kooperation zufrieden.³⁴

Bewertung der Kooperationen	Häufigkeit	Mittelwert	Standardabweichung
„weitere“ Kooperationspartner	46	1,65	0,674
Kindergarten	54	1,83	0,666
Schule	53	2,02	0,82
Hort	11	2,27	1,009

1= sehr zufrieden stellend

2= mehrheitlich zufrieden stellend

3= teilweise z. st.

4= nicht z. st.

³⁴ Die Zufriedenheit wurde auf einer Skala von 1-4 bewertet mit 1=sehr zufrieden stellend, 2=mehrheitlich zufrieden stellend, 3=teilweise zufrieden stellend und 4=nicht zufrieden stellend.

Am zufriedenstellendsten wurden somit die Kooperationen mit „weitere“ und mit dem Kindergarten bewertet; hier liegt der Durchschnittswert unter 2.

Kooperation mit Bildungseinrichtungen gestaltet sich auch nach Aussagen der Expert(inn)en in den Interviews relativ gut. Auch hier finden hauptsächlich Kooperationen mit Schulen und Kindertagesstätten statt. Die Zusammenarbeit gestaltet sich bei den untersuchten Projekten sehr verschieden und ist unterschiedlich intensiv.

Bei einigen Projekten (BM1, BM2, HM) werden die Multiplikatorinnen von Schulleitung, Lehrern oder Erziehern bei ihrer Arbeit unterstützt. Elternabende werden in Kooperation mit Bildungseinrichtungen durchgeführt (N2P, N2M). Bei einem Projekt (LP) gibt es unterschiedliche Anschlusskonzepte, bei denen nicht nur wie bisher mit dem Kindergarten, sondern auch mit der Schule kooperiert wird. Die Mütter, die als Multiplikatorinnen tätig waren, als ihre Kinder noch im Kindergarten waren, sollen nach deren Schuleintritt in der Schule eingesetzt werden. Es existiert außerdem ein Patenmodell, bei dem Grundschulkindern mit Förderbedarf von Jugendlichen aus einer weiterführenden Schule begleitet werden. Außerdem wird in den Netzwerk-Aufbau in der Schule investiert, indem Mentoren monatliche Angebote für Eltern gestalten. Durch die Kooperation und den gegenseitigen Austausch mit Kindertagesstätten und Schulen wird die Projektarbeit enorm erleichtert (NKP).

Ein Projekt (NKP) hat besonders viele Kooperationspartner: Grundschulen, Kindertagesstätten, Beratungsstellen, Bibliothek, Volkshochschule, Schwangerschaftsberatungsstellen, Jugendamt etc. Es besteht eine intensive Kooperation mit engem Austausch. Die Multiplikator(inn)en sind hier (NKM) sehr zufrieden mit der Zusammenarbeit mit anderen Einrichtungen.

Bei einem weiteren Projekt (SM) gestaltet sich die Kooperation mit den verschiedenen Bildungseinrichtungen überwiegend gut, wobei die Multiplikatorin darauf hinweist, dass es sehr von der jeweiligen Person abhängt, ob die Kooperation gut läuft oder nicht. Bei diesem Projekt (ST1) steht die Netz-

werkarbeit im Zentrum des Projektes. Schulen, die sich um die Teilnahme bewerben, werden aufgefordert Partner zu suchen und Netzwerke aufzubauen. Dabei werden sie vom Träger unterstützt. Manche Schulen haben inzwischen bis zu 20 Partnern (von Vereinen bis zur Jugendhilfen). Netzbildung ist dabei die Bedingung, dass die Schulen an dem Projekt teilnehmen dürfen. Das Ziel ist, langfristige Strukturen zu schaffen. Die Strukturen sind auch wichtig und notwendig, um das Projekt auszuweiten. Netzbildung wird in einem anderen Projekt ebenfalls thematisiert (LP):

„[...] wir versuchen immer innerhalb von einem Stadtteil, [...] haben wir drei KITAS von unterschiedlichen Trägern [...], dass wir vernetzende Angebote machen, A um die Eltern auch weiter zu vernetzen innerhalb vom Stadtteil und nicht nur innerhalb von der Einrichtung und auch um ne Vernetzung [...] zwischen den Kindertageseinrichtungen zu schaffen [...] es macht einfach Sinn, dass [...] die KITAS das zusammen machen [...]. [...] unsere Mentoren machen da einmal im Monat ein Angebot, wo für alle Einrichtungen zusammen ist, [...], also da ist die Vernetzung gut. Mit den anderen Kooperationspartnern, also Kirchen ist es gut, Schulen ist es gut [...] ne positive Resonanz hat das Projekt [...]. Die Sportvereine sind dankbar, weil sie einfach Kinder kriegen, die sie ansonsten nicht gekriegt hätten [...]“ (LP, 36).

6.1.5 Zusammenfassung

Die untersuchten Multiplikatorenprojekte sind etwa zur Hälfte Dachprojekten unterstellt. Wohlfahrtsverbände (23) und Städte (22) sind die am häufigsten genannten Träger. Die meisten Maßnahmen sind mischfinanziert (71,2%). Am häufigsten genannt sind eine Kombination von Kommune und Stadt, eine Mischförderung kombiniert mit EU-Geldern sowie eine Mischfinanzierung mit Beteiligung einer Stiftung und Bund, Land und oder Kommune.

Unsere Untersuchung weist nicht auf spezielle Probleme einzelner Dachorganisationen oder Träger hin. Problematisch gesehen wird es nur, wenn durch die Finanzierungsform eine Vorauswahl möglicher Teilnehmer(innen) getroffen werden muss. Eine strikte Bezirksgebundenheit der Projekte

ist der qualitativen Analyse zu Folge hinderlich für die Arbeit ist. Wenn festgelegt ist, aus welchem Einzugsgebiet die Teilnehmer(innen) kommen müssen, dann kann die Maßnahme nicht für alle Interessenten angeboten werden. Außerdem wird der Weg der Zielgruppenerreichung über Mundpropaganda (s. 6.2.3) erschwert. Dieser ist jedoch den Interviews zu Folge ein häufig genutzter und effektiver Weg, potentielle Teilnehmende zu erreichen.

Die **Finanzierung der Maßnahmen** ist den Analysen zu Folge ein sehr zentraler Aspekt, der sich weit reichend auf die Projekte auswirkt. Die qualitative Analyse stellt heraus, dass die Finanzierung bei allen Projekten das größte Problem darstellt. Besonders die Finanzierung Jahr für Jahr macht eine längerfristige Planung unmöglich und wirkt auf alle Beteiligten verunsichernd. Insbesondere problematisch ist, wenn die Laufzeit eines Projekts die zunächst bewilligte Förderdauer übersteigt – etwa wenn die Konzeption eines Kurses eine Laufzeit von zwei Jahre beträgt, der Haushaltsplan einer Stadt aber von Jahr zu Jahr festgelegt wird (UP). Positive Erfahrungen mit der Finanzierung haben lediglich die beiden Projekte, bei denen die Finanzierung fest in den Haushaltsplan der Stadt eingeplant ist.

Determinierend wirkt die Frage der Finanzierung im Hinblick auf die Weiterführung der bestehenden Maßnahmen. Die Mehrheit der untersuchten Projekte (66,7%) macht eine Weiterführung von der Finanzierung abhängig. Nur 28,2% führen die Maßnahme auf jeden Fall weiter, während 5,1% keine Weiterführung planen. Eine deutliche Mehrheit würde weiterführen, hat aber noch keine sichere Finanzierung. Betrachtet man vor diesem Hintergrund die kurzen Laufzeiten der bestehenden Projekte – von den regelmäßig angebotenen Maßnahmen (80,7%) ist bei 71% die Maßnahme in den letzten fünf Jahren erst eingeführt worden – so ist das im Hinblick auf die Nachhaltigkeit sehr bedeutsam: Es braucht eine gewisse Zeit, bis ein Angebot etabliert ist. So müssen beispielsweise ein Netz an Multiplikator(inn)en sowie Kontakte zu Eltern aufgebaut werden. Aber auch um bei den Teilnehmenden Erfolge nachzuweisen, besonders bezüglich der Sprachförderung, benötigt man eine längere Projektlaufzeit (vgl. hierzu QUIIMS,

3.1). Das QUIIMS-Projekt beginnt beispielsweise mit einer zweijährigen Erprobungsphase und lässt im Anschluss an diese Phase einige Jahre Zeit, bevor erste Erfolge nachgewiesen werden sollen (vgl. 3.1). Daher ist es dringend notwendig, dass die Finanzierung der Projekte über einen längeren Zeitraum gesichert ist. Nur so kann auch eine kontinuierliche und qualitativ gute Arbeit stattfinden, die zunehmend auf Erfahrungen zurückgreifen und sich weiterentwickeln kann. Ziel muss die langfristige Etablierung eines Projektes sein. Es erscheint zudem auch fraglich, ob bei den Projekten in Deutschland, die bisher höchstens seit fünf Jahren laufen, eine Nachhaltigkeit nachgewiesen oder erreicht werden kann (Näheres zur Nachhaltigkeit siehe 2.6).

In den untersuchten Projekten werden bis zu 10 Maßnahmen im Jahr durchgeführt, die überwiegend aus wöchentlichen Veranstaltungen bestehen. Ein Termin dauert zwischen 90 und 120 Minuten. Insgesamt besteht eine Maßnahme zwischen 31 und 40 Termine. Diese hohe Anzahl verweist nochmals auf die oben bereits genannte Problematik, dass Kurse sich über einen längeren Zeitraum erstrecken können, als die zugesagten Laufzeiten der Finanzierung. Dies ist für alle Beteiligten eine große Belastung und der Qualität der Arbeit abträglich.

Die Vernetzung der Projekte über eine **Kooperation** mit Bildungseinrichtungen ist sehr wichtig, da diese zu einer nachhaltigen Implementierung der Projekte beitragen (vgl. 3.1). 85,7% der Nennungen sind Kooperationen mit Schule Kindergarten und Hort. 14,3% der Projekte kooperieren nicht mit Bildungseinrichtungen. Mit der Kooperation sind die Befragten im Durchschnitt mehrheitlich zufrieden. Die Zielgruppenerreichung und das Bereitstellen der Räumlichkeiten sowie Netzwerkarbeit und fachlicher Austausch wurden als wichtigste Anlässe der Kooperation genannt. Daneben sind in der konkreten Kooperation die Absprachen sowie die Zusammenarbeit mit den Eltern zentral. Über die Bildungseinrichtungen wird somit der Kontakt zu den Eltern hergestellt und ausgebaut. Dies zeigt sich beispielsweise in einem interviewten Projekt, bei dem die als Multiplikatorinnen arbeitenden Mütter mit dem Wechsel der Kinder in die Schule nun mit der Schule als neue zusätzliche Koopera-

tionspartnerin arbeiten. Die genannten Formen der Kooperation mit Bildungseinrichtungen sind ein geeigneter Weg, niedrigschwellige Elternarbeit zu ermöglichen – ein Aspekt, der im Abschnitt 6.2.3 nochmals aufgegriffen wird.

Ein weiteres Element niedrigschwelliger Arbeit zeigt sich darin, dass 75,7% der Maßnahmen keine Beitragszahlungen erheben (vgl. 2.4). Beitragszahlungen als mögliche Barrieren von (Weiter-)bildungsveranstaltungen (Barz/Tippelt 2004a, 173) werden somit meist umgangen.

6.2 Zielgruppe und Teilnehmende

Die gewünschte Zielgruppe sowie die Teilnehmenden sind der Erwachsenenbildungsforschung folgend bedeutsame Aspekte in der Beschreibung einer Maßnahme. Im nachfolgenden Abschnitt wird daher beschrieben, welche Zielgruppen die befragten Projekte erreichen wollen (6.2.1) und wie sich die Teilnehmenden zusammensetzen (6.2.2). Bedeutsam für die Beurteilung der Projekte ist zudem, wie die Zielgruppe erreicht wird (6.2.3) und damit verbunden die Frage nach der Niedrigschwelligkeit der Maßnahmen sowie ob die gewünschte Zielgruppe

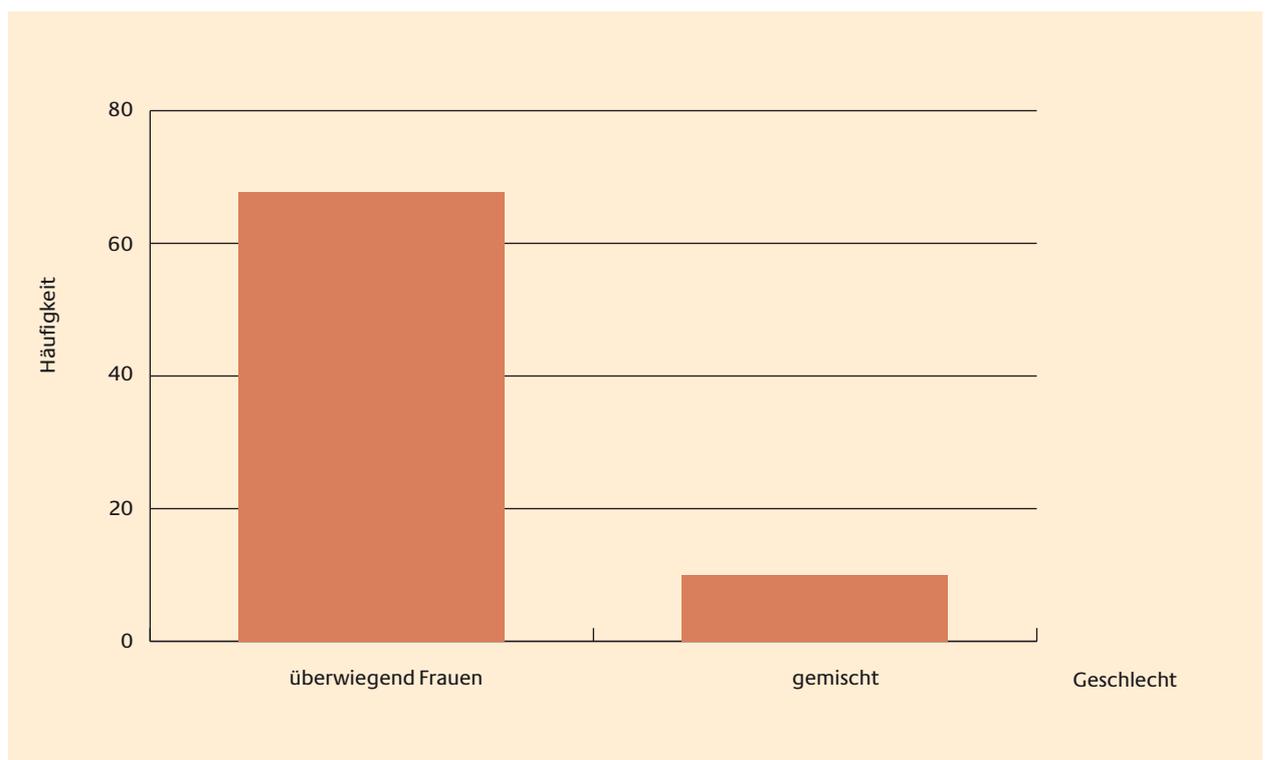
erreicht wird. Dabei sollen Elemente der Teilnehmerorientierung (s. 2.4) und Zielgruppengerechtigkeit (s. 2.4) erläutert werden, bevor dann abschließend die Ergebnisse zusammengefasst diskutiert werden.

6.2.1 Zielgruppe

Alle untersuchten Projekte richten sich zunächst einmal an Eltern. Einige Konzepte weisen mehrere Bausteine auf, die sowohl Kinder als auch Eltern oder die gesamte Familie erfassen. Die mit Abstand größte Zielgruppe (59 Nennungen) bilden Mütter.

Zielgruppe	Häufigkeit	in %
Mütter	59	31,2
Väter	27	14,3
Auch andere Sozialisationsinstanzen	24	12,7
Mütter und Kinder	23	12,2
Eltern oder Paare	21	11,1
Eltern und Kinder	19	10,1
Väter und Kinder	11	5,8
Werdende Eltern	5	2,6

Die kleinsten Zielgruppen bilden werdende Eltern (5) und Väter und Kinder (11). Kinder sind nur in wenigen Maßnahmen direkt als Zielgruppe mit einbezogen.



Die Zielgruppen unterscheiden sich bezüglich der Herkunftsländer der Teilnehmenden wie folgt:

Am Häufigsten (42 Mal) wurden als Zielgruppe „mehrere Nationalitäten“ angegeben. 28 Maßnahmen sind „Offen für Alle“. Lediglich acht Maßnahmen richten sich an „eine Nationalität“, wobei fünf Mal türkisch und zwei Mal russisch genannt wird. Bei der Frage „Mehrere Nationalitäten, und zwar...“ wurden jeweils zwischen 2 und 8 Nationalitäten genannt. Der Übersichtlichkeit halber werden nur die Nationalitäten aufgelistet, die mindestens 3 Mal angegeben wurden.

Nationalitäten (mindestens 3 Nennungen)	Häufigkeit
Türken	27
Russen	16
Deutsche	6
Marokkaner	5
Alle	3
Flüchtlingfamilien	3
Polen	3
Kurden	3
Weitere Nennungen	41

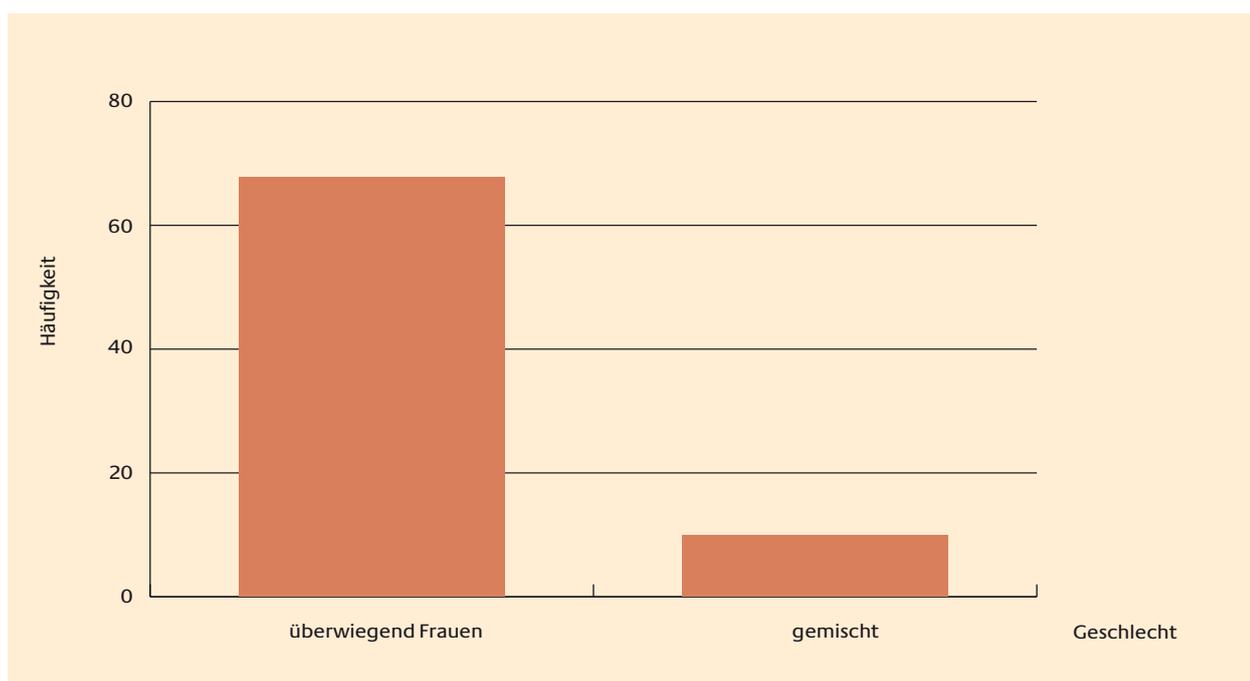
Die mit Abstand größte Zielgruppe sind Türken (27), gefolgt von der Gruppe der Russen (16). Die kleinsten Gruppen bilden Polen (3) und Kurden (3).

Die Analyse der Experteninterviews zeigt, dass diese Frage für einige Projekte schwer zu beantworten war. Bei den meisten Projekten sind Eltern mit Migrationshintergrund, meistens Mütter, die gewünschte Zielgruppe (EP, BM1, NKP u.a.). Drei der interviewten Projekte sprechen von einem „ganzheitlichen Ansatz“, bei dem die ganze Familie als Zielgruppe genannt wird (UP, LP, NKP). Teilweise beschränkt sich das Angebot jedoch auch auf Eltern, die die gleiche Muttersprache wie die jeweiligen Multiplikator(inn)en sprechen. Daher ist die Zielgruppe abhängig von den zur Verfügung stehenden Multiplikator(inn)en. (EP)

„[...]es braucht Leute, die in deren Beziehungsnetz hineinkommen [...]. [...] das hängt mit der unterschiedlichen Biografie zusammen und da geht das nur so jemanden zu erreichen, [...] wenn der oder die [...] ein Gegenüber hat, die einfach damit vertraut ist (EP, 12).

Bei einem anderen Projekt (EP) hängt die Zielgruppe sehr stark vom Bekanntenkreis der Multiplikatorinnen und der Teilnehmenden ab.

Zielgruppe eines der interviewten Projekte (NP) sind alle Eltern. Nach Ansicht dieser Träger brauchen Eltern mit und ohne Migrationshintergrund Informationen. Zudem wird auch von anderen



Projekten (BM1 und BM2, N1P, UP) betont, dass der Kontakt zu Deutschen hergestellt werden sollte, um die Integration zu erleichtern und zu verbessern. Dies könne beispielsweise durch eine Zielgruppen-erweiterung geschehen, die von diesen Projekten auch betrieben wird.

Weitere Begründungen für die Auswahl der Zielgruppe finden sich durch die Fragebogen-auswertung:

17,2% (11 Nennungen) geben an, dass es sich bei der Zielgruppe um die größte(n) Migrant(inn) engruppe(n) der Stadt handelt; während 29,7% (19 Nennungen) angeben, dass es sich um die größte(n) Migrant(inn)engruppe(n) des Stadtteils handelt. 53,1% geben „anderes“ an, wobei hier 14 Nennungen auf den Bedarf der jeweiligen Zielgruppe verweisen, 8 geben an, dass ihre Maßnahme offen für alle ist und 4 sagen aus, dass es zur Wahl der Zielgruppe aufgrund der Multiplikator(inn)en gekommen ist. Dies entspricht den oben referierten Antworten der Expert(inn)en.

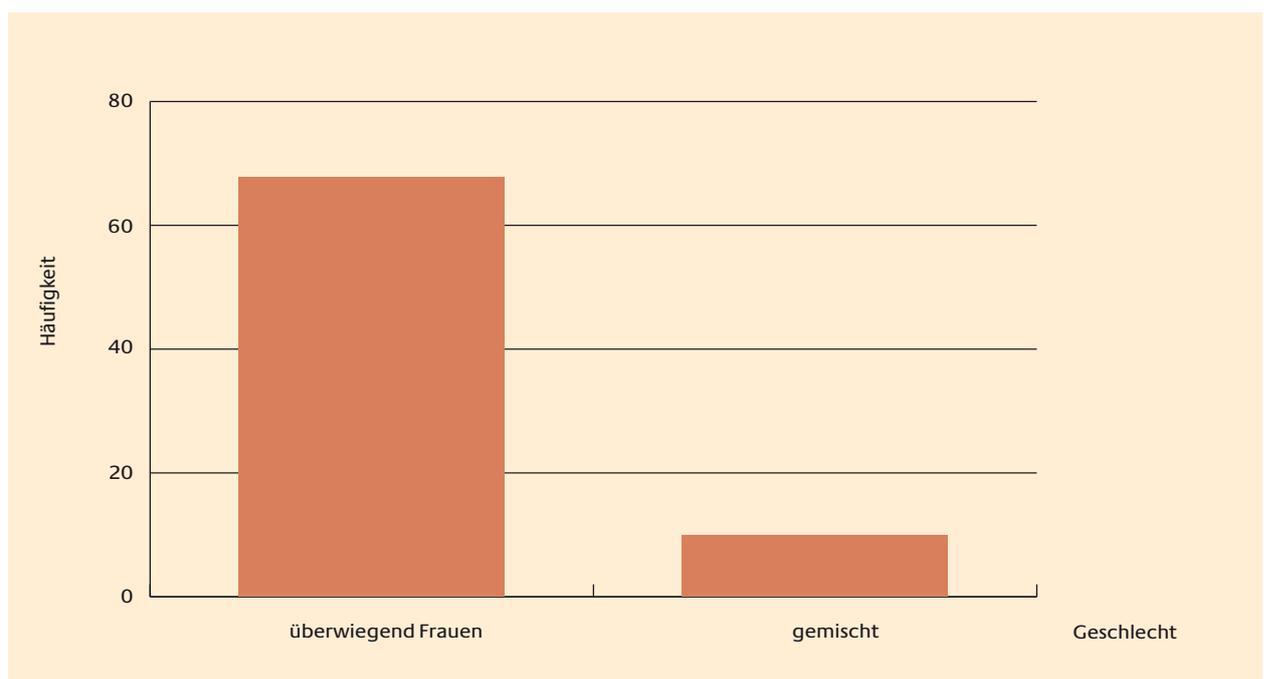
6.2.2 Teilnehmende

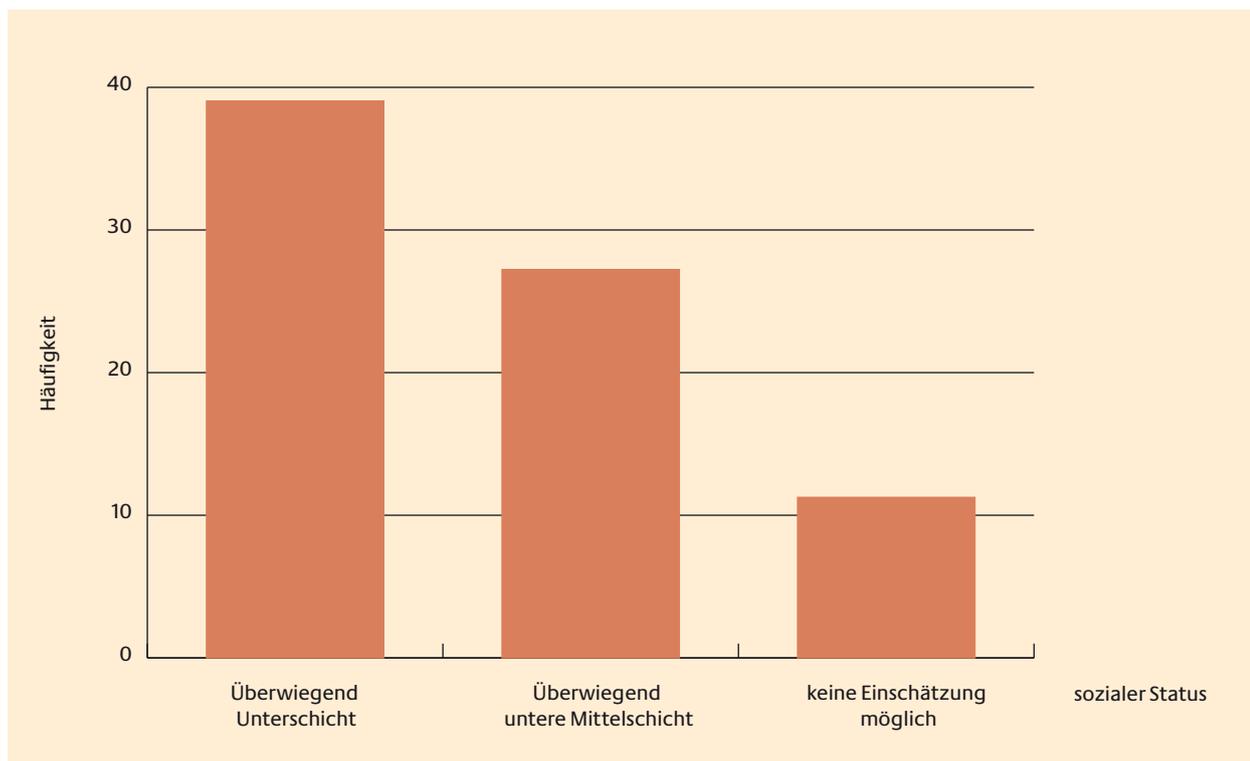
Der gewünschten Zielgruppe einer Maßnahme lassen sich die tatsächlichen Teilnehmenden gegenüberstellen. Es wird zunächst nach Geschlecht,

dann nach Alter der Teilnehmenden und schließlich nach deren sozialem Status gefragt. Abschließend soll kurz auf die sprachlichen Kompetenzen der Teilnehmenden eingegangen werden.

Nimmt man das **Geschlecht** der Teilnehmenden in den Blick, so ist auffällig, dass 87% der Maßnahmen (67) angeben, dass überwiegend Frauen teilnehmen, während 13% (10) aussagen, dass es sich um gemischte Gruppen handelt. Die Option, dass überwiegend Männer teilnehmen, wurde keinmal gewählt. Darüber hinaus gibt es fast keine Angebote, die überwiegend von Paaren angenommen werden. Diese Zielgruppe scheint nicht adäquat angesprochen zu werden (vgl. Laros 2007).

Das Angebot für Männer scheint unzureichend beziehungsweise nicht vorhanden. Überwiegend wird angegeben, dass Mütter mit Migrationshintergrund teilnehmen. In den Interviews gibt es Überlegungen dazu, warum Männer als Teilnehmende solch eine Minderheit sind: Eine Multiplikatorin (EM1) meint, dass bei ihrer Maßnahme Väter durch den Namen des Projektes bereits ausgeschlossen seien. Des weiteren wird vermutet, dass es für einige Väter (z. B. türkische) aus ihrer Kultur heraus schwierig sein könnte, wenn eine Frau als Multiplikatorin die Gruppe anleitet (LP). Es wird vermutet, dass andere Angebotsformen möglicherweise hilfreich wären





– Vorgeschlagen wird beispielsweise die Einrichtung reiner Männergruppen (UE). Andere Projekte versuchen über praktische Angebote (LP) oder eine häusliche Aktivierung auch Männer mit einzubinden, indem von Vätern erwartet wird, dass diese die Hausaufgabenbetreuung der Kinder übernehmen (HP). Letzteres scheint erfolgreich: in diesem Projekt „[...] sind [...] auch engagierte Väter dabei“ (HM, 82). Explizit als Zielgruppe thematisiert mit dem Anspruch, auch zielgruppengerechte Angebote zu platzieren, werden Männer jedoch nur bei einem Träger (LP)

Die angegebenen Altersspannen der Teilnehmenden Eltern waren so groß, dass alle 62 Nennungen unter 20-50 zusammengefasst und nicht detaillierter dargestellt werden können. Mit 26 Nennungen bildet die größte Altersgruppe der Kinder die 0-7-jährigen. Der überwiegende Teil der Angebote richtet sich an Eltern mit Kindern im Kindergarten- bzw. frühen Grundschulalter (1. Klasse).

Bedeutsam auch für die niedrigschwellige Angebotsgestaltung ist der soziale Status der Teilnehmenden. Die Angaben liegen nur als Einschätzung der befragten Projekte vor.

Die Teilnehmenden entstammen überwiegend der Unterschicht meinen 50,6% (39 Nennungen) und

sie entstammen überwiegend der unteren Mittelschicht“ sagen 35,1% (27 Nennungen). Für 14,3% (11 Nennungen) ist keine Einschätzung möglich. Die Maßnahmen scheinen somit überwiegend bildungsferne Personen zu erreichen. Die qualitativen Analysen bestätigen dies. Zum größten Teil sind die Teilnehmer(innen) aus bildungsfernen Milieus, oft Hartz IV Empfänger(innen), alleinerziehende Frauen, aber auch „Multi-Problem-Familien“ und sozial weniger gut gestellte Familien (SP1, LP).

Der Zugang zu dieser Zielgruppe erfordert niedrigschwellige Angebotsformen. Ob die Angebote niedrigschwellig sind, wird im folgenden Abschnitt (6.2.3) untersucht.

Dennoch finden sich auch Mütter, die im Herkunftsland eine gute Ausbildung absolviert haben, die jedoch in Deutschland nicht anerkannt wird (EP, UP). Diese Frauen werden auf Grund ihrer finanziellen Situation häufig niederen Milieus zugeordnet. Eine differenziertere Beschreibung sozialer Milieus von Familien mit Migrationshintergrund in Deutschland erscheint hier für eine zielgruppengerechte Arbeit als dringend notwendig (vgl. auch 2.7).

Betrachtet man die Sprachen der Maßnahmen, so entsprechen die benötigten Angebote nach Mei-

nung der Expert(inn)en den Zielgruppen: es werden überwiegend Angebote für türkisch oder russischsprachige Familien benötigt.

Im Hinblick auf die **sprachlichen Kompetenzen (Deutsch)** der Teilnehmenden geben die Experteninterviews ebenfalls Aufschluss: Die interviewten teilnehmenden Mütter leben bis auf eine Mutter schon lange in Deutschland oder sind hier geboren. Überwiegend ist ein gut verständliches Interview möglich. Ausnahme bildet eine (russische) Mutter, die kaum deutsch spricht, obwohl sie schon 12 Jahre in Deutschland lebt. Die Multiplikator(inn)en geben an, dass die Deutschkenntnisse der Eltern im Kurs sehr unterschiedlich sind und dass manche kein oder wenig deutsch können. Dies wird von den interviewten Müttern bestätigt.

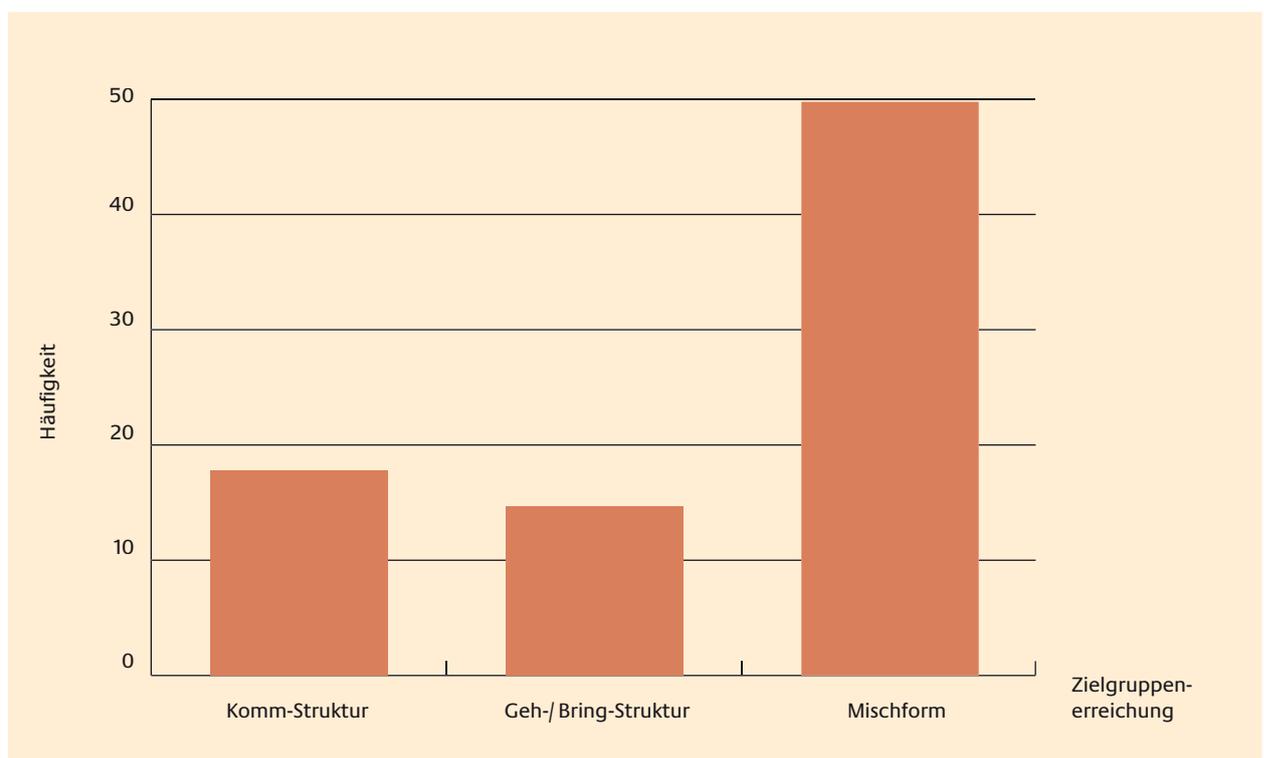
6.2.3 Erreichen der Zielgruppe

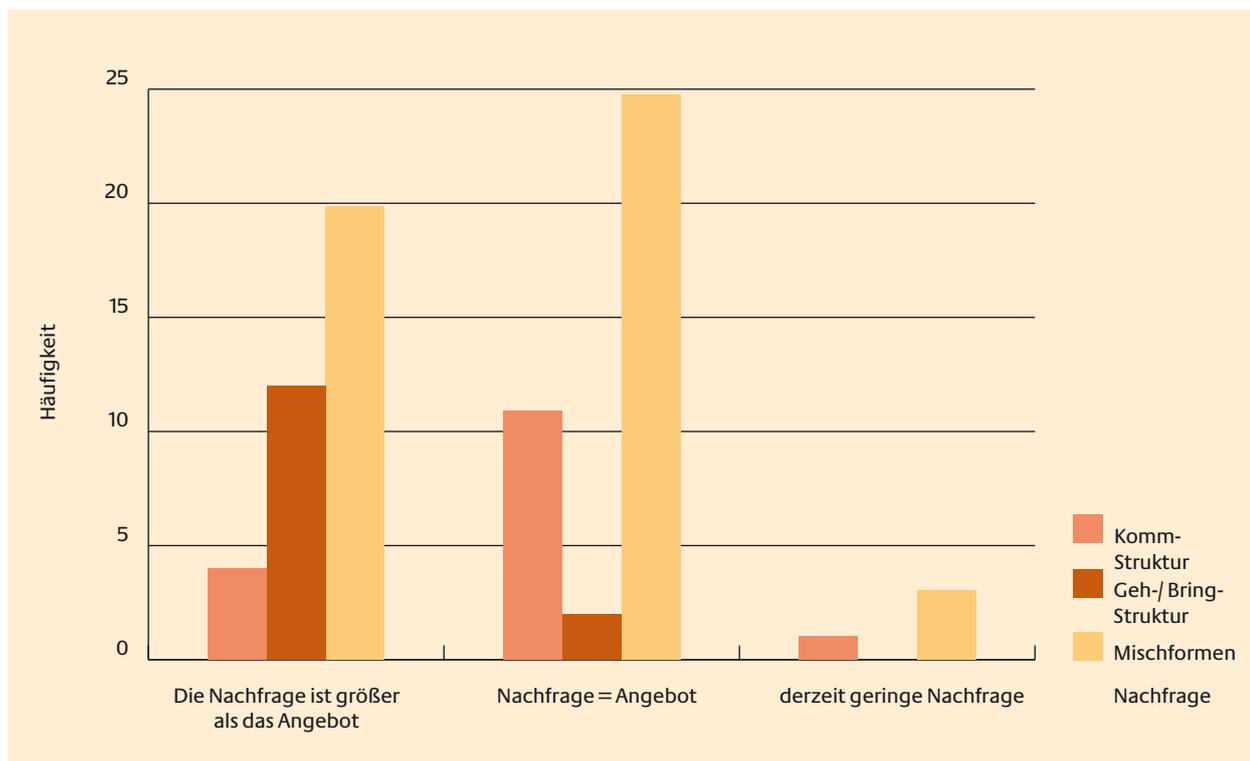
Die Frage, wie die gewünschte Zielgruppe einer Maßnahme erreicht werden kann, ist ein grundsätzliches Problem jeder (Eltern-)Bildungsveranstaltung. Ob die gewünschte Zielgruppe erreicht wird ist daher auch ein in dieser Studie angelegtes Qualitätskriterium. Um möglichst viele Personen der Zielgruppe anzusprechen, ist eine niedrigschwel-

lige Konzeption anzustreben. Diese kann am besten durch die Mischform erreicht werden, gefolgt von der Geh-/Bringstruktur (vgl. hierzu 2.4; Schwörer 2008). In diesem Abschnitt wird zunächst dargestellt, wie die Projekte versuchen, die gewünschten Zielgruppen zu erreichen. Durch die Angaben zur Nachfrage nach den Maßnahmen kann ermittelt werden, ob und in welchem Umfang überhaupt Eltern erreicht werden. Abschließend wird dann skizziert, ob die erreichten Teilnehmenden auch der gewünschten Zielgruppe entsprechen.

Den größten Anteil in der vorliegenden Stichprobe (61,2%, 49 Nennungen) bilden diejenigen Maßnahmen, die mit einer Mischform zur Zielerreichung arbeiten. Der Anteil der mit einer Komm-Struktur arbeitenden Maßnahmen (21,2%, 17 Nennungen) ist größer als der derjenigen, die mit einer Geh-/Bring-Struktur (17,5%, 14 Nennungen) versuchen, ihre Zielgruppen zu erreichen. Beim Blick auf die Gesamtverteilung zeigt sich, dass der größte Teil der Maßnahmen bereits entweder mit der Mischform oder mit der Geh-/Bring-Struktur arbeitet.

Kombiniert man nun diese Frage mit der Kategorie Nachfrage, erhält man ein signifikantes Ergebnis





($\chi^2=0,016$).³⁵ Es zeigt sich, dass bei Programmen mit Geh-/Bringstruktur im Vergleich die größte Nachfrage besteht.

In den Projekten werden unterschiedliche Wege genutzt, die Zielgruppe auf Angebote aufmerksam zu machen. Aus den Interviews lassen sich drei Strategien rekonstruieren: Es gibt die Möglichkeit „Stumm“, also mit Plakaten, Handzetteln u.ä. auf Maßnahmen aufmerksam zu machen; daneben können einerseits Professionelle und andererseits die Teilnehmenden selbst für die Maßnahme werben. Potentielle Teilnehmer(innen) werden durch Plakataushänge – z. B. im Kindergarten – auf die vorhandenen Angebote aufmerksam gemacht (EP, HP). Es werden gezielt Werbeflyer an die Familien verteilt, die über die vorhandenen Angebote in unterschiedlichen Sprachen informieren. Flyer werden bei den Kinderärzten, Frauenärzten und in den Moscheen ausgelegt (NKP) oder auf dem Schulhof verteilt (BM1, BM2). In einigen Projekten werden die Eltern von den Erzieher(innen) angesprochen und auf das Projekt hingewiesen (LP). Das Projekt kann in verschiedenen Einrichtungen bei Elternabenden oder in Sprachkursen vorgestellt werden (UP). Eine andere Möglichkeit ist das Ansprechen

von Familien bei Festen und Veranstaltungen, die gut besucht sind (LP). Wenn das Projekt gut vernetzt ist, wird gemeinsam beraten, wer die gewünschten Familien am besten erreichen kann. So bieten sich unterschiedliche Varianten – eine Familie soll etwa von der Erzieherin, der Mentorin oder der Caritas angesprochen werden (LP).

In einem Projekt (UT) hat man die Erfahrung gemacht, dass das Interesse mit dem Bekanntheitsgrad des Projekts steigt. Eltern kommen dann auch auf Träger oder Multiplikator(inn)en zu, weil sie von teilnehmenden Eltern von der Maßnahme gehört haben (N1P). Private Beziehungsnetze für die Zielgruppenerreichung zu nutzen, ist aus Sicht eines Trägers (EP) eine besonders effektive Form. Um Zutritt zu bestehenden Beziehungsnetzen zu bekommen sind Multiplikator(inn)en besonders geeignet.

Daher bauen viele Projekte darauf, dass die Multiplikator(inn)en die Zielgruppe in ihrer Muttersprache ansprechen und sie somit für eine Teilnahme motivieren. Multiplikator(inn)en rufen Eltern an, schreiben Briefe (BM1), gehen in die Familien und vereinbaren Termine (NKM, EM1, EM2, UM) oder machen Hausbesuche.

³⁵ Das Signifikanzniveau beträgt 5%.

Aus der Sicht der Multiplikatorinnen (LM) ist es oft mühsam, die Eltern zu erreichen. Es muss Eltern oft hinterher telefoniert werden, sie müssen motiviert werden.

Wenn die Familiensuche dann ausschließlich den Multiplikatorinnen überlassen wird, müssen sie sehr viel Energie investieren und sind damit oft überfordert (EM1, EM2). (vgl. hierzu auch 5.5). Es wird von den Multiplikatorinnen allgemein beklagt, dass von den Teilnehmenden viel zu wenig Initiative kommt (LM, EM1, EM2).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass bei fast allen Projekten die mündliche Werbung – sei es durch „Professionelle“ oder durch die Teilnehmenden selbst – das zentrale Element bei der Zielgruppenerreichung ist. Problematisch wird dies allerdings bei den Leuten, die keine Kontakte haben und sich überwiegend zuhause aufhalten. Sie werden dann auf diese Art und Weise nicht erreicht. Ebenso werden Familien, die ihre Kinder nicht in die Kindertagesstätte schicken, nicht erreicht, wenn die Zielgruppenansprache über die Kindertagesstätte läuft. Besonders schwierig ist es, Eltern zu erreichen, wenn das Projekt keine Anbindung an eine Einrichtung hat (EP).

Mit der Frage nach der **Nachfrage** nach dem Angebot soll der Erfolg herausgestellt werden: in welchem Umfang werden Eltern überhaupt erreicht?

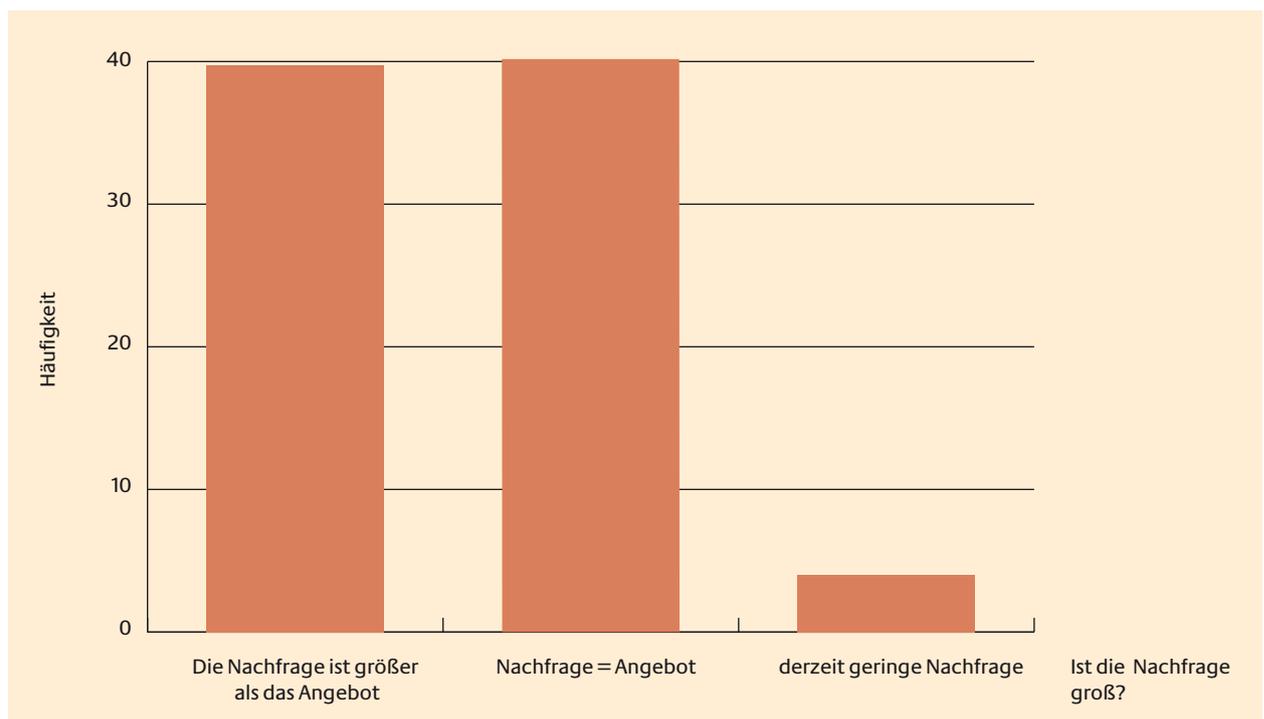
47,6% (40 Nennungen) sagen jeweils, dass die Nachfrage größer bzw. gleich ist wie das Angebot. Lediglich 4,8% (4 Nennungen) berichten von einer derzeit geringen Nachfrage.

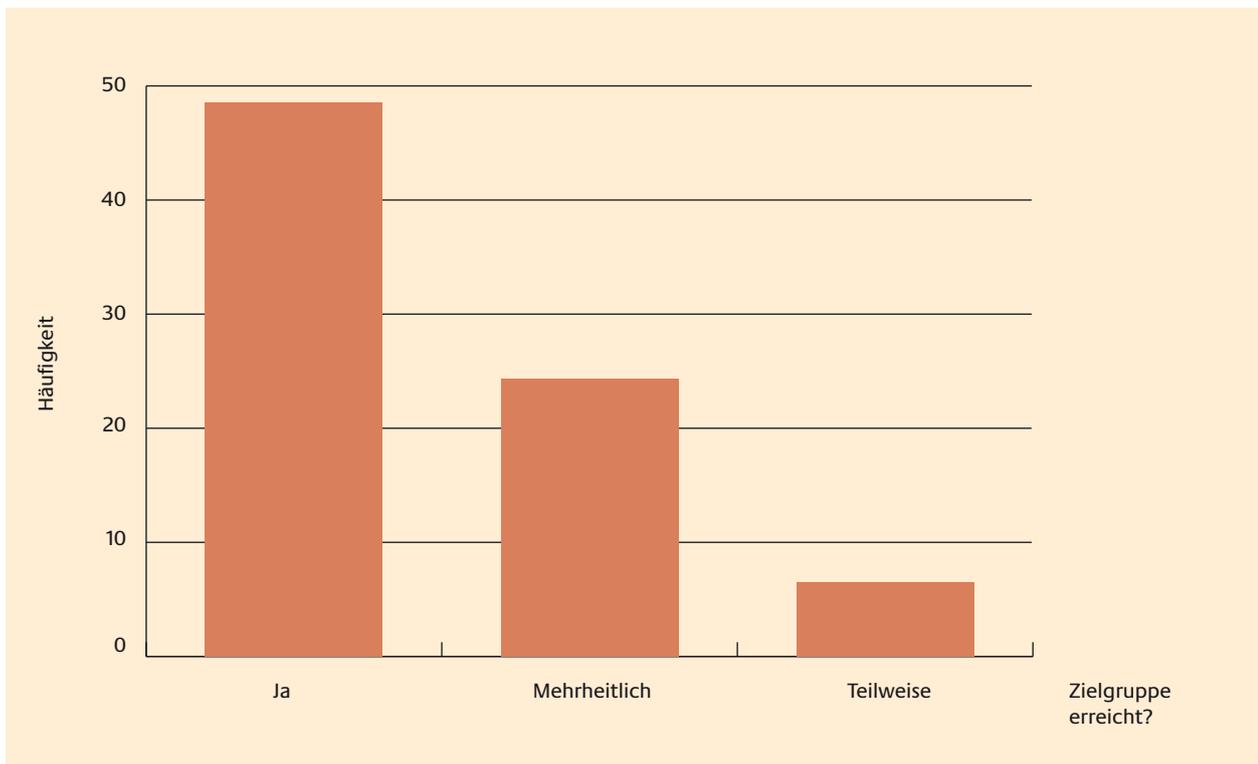
Aus der qualitativen Analyse kann ergänzt werden, dass die meisten Projekte in Stadtbezirken mit einem sehr hohen Migrant(inn)enanteil (zwischen 80 und 100%) stattfinden. Der erwartete Bedarf ist im Allgemeinen somit viel höher als er durch die Projekte gedeckt werden könnte.

Die Projekte der Stichprobe beurteilen im Fragebogen, ob sie die von ihnen geplante Zielgruppe erreichen:

61,5% (48 Nennungen) bejahen die Frage, ob das Zielpublikum erreicht wurde, 30,8% (24 Nennungen) sagen „mehrheitlich“ und 7,7% (6 Nennungen) geben „teilweise“ an. Die Option „nein“ wurde nicht gewählt.

Diese Frage wird kombiniert mit der Frage nach dem Geschlecht der Teilnehmer. Hierdurch soll –

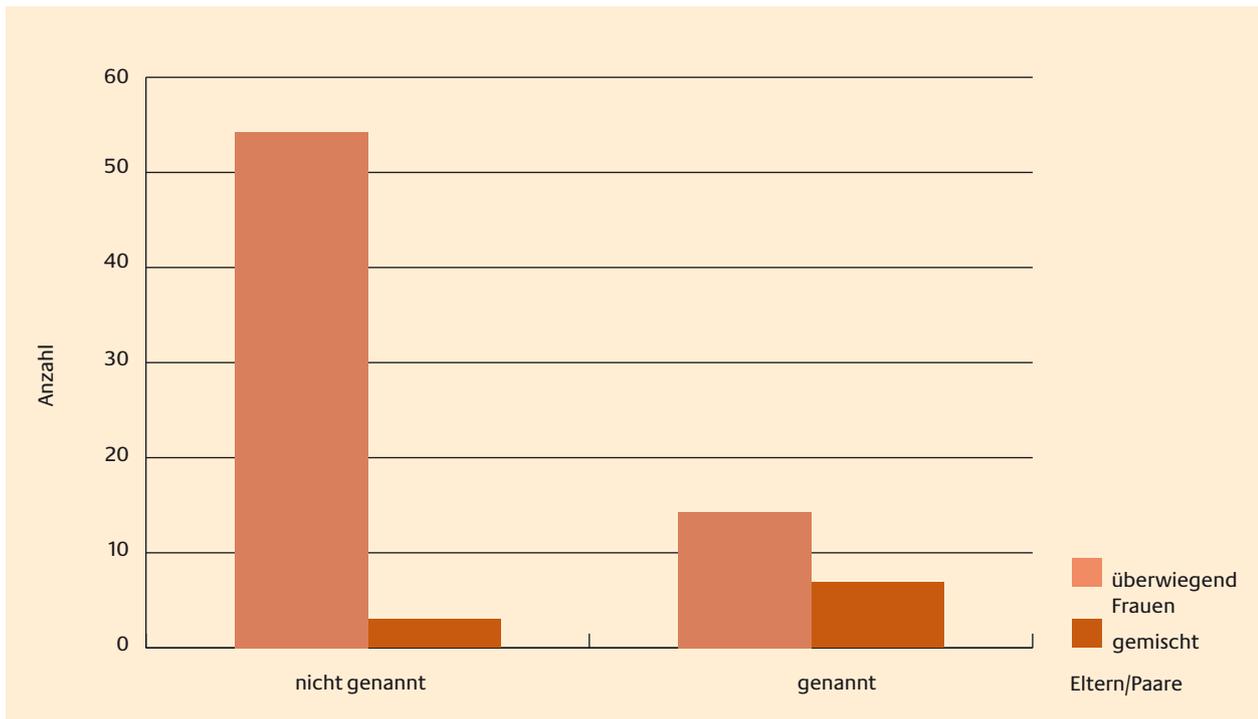


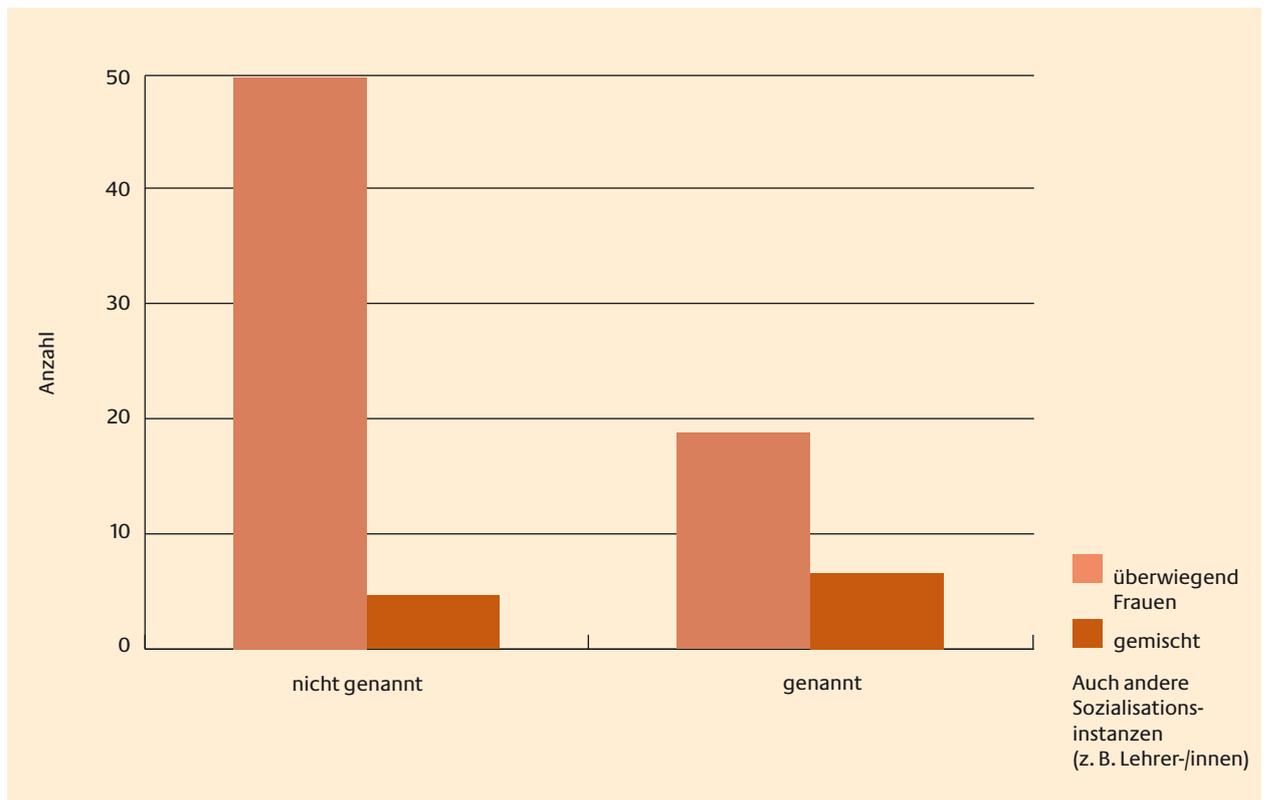


besonders im Hinblick auf die Optionen, bei denen sowohl Männer als auch Frauen angesprochen werden (z. B. Paare, Andere Sozialisationsinstanzen) –herausgestellt werden, inwiefern die Zielgruppe der Männer erreicht wurde.

Ein höchst signifikantes Ergebnis erzielt die Kombination „Eltern/Paare“ und „Geschlecht“ ($\chi^2=0,001$): Wenn die Zielgruppe Eltern/Paare

sind, dann ergeben sich dahingehend signifikante Besonderheiten, dass das Verhältnis „überwiegend Frauen“ und „gemischt“ ungefähr 2:1 ist. Das bedeutet, dass Männer hauptsächlich an Veranstaltungen teilnehmen, mit denen Paare angesprochen werden, obwohl der Anteil der Frauen noch doppelt so hoch ist wie der der „gemischten“ Teilnehmenden.





Ein weiteres signifikantes Ergebnis ($\chi^2=0,035$) erzielt die Kombination „auch andere Sozialisationsinstanzen“ und „Geschlecht“: Hier nehmen im Vergleich zu denjenigen, die angegeben haben, andere Zielgruppen anzusprechen, signifikant mehr „gemischte“ Teilnehmer teil, obwohl das Verhältnis zwischen überwiegend weiblichen Teilnehmern und „gemischten“ Teilnehmern ungefähr 3:1 ist.

In den Interviews werden Gründe angeführt warum Eltern nicht an Maßnahmen teilnehmen. Häufig werden fehlende Zeit oder schlechte Deutschkenntnisse angeführt. Eine Mutter (N1E1) vermutet, dass viele das Projekt nicht kennen oder sich nicht so viel Gedanken über die Zukunft ihrer Kinder machen. Hier wären verstärkte Werbemaßnahmen notwendig. Für einige Eltern ist der Tag oder Zeitpunkt nicht passend oder mit der beruflichen Tätigkeit nicht vereinbar. Die Berufstätigkeit wird auch von einer Multiplikatorin als Grund angegeben, warum Väter so selten teilnehmen. Betrachtet man diese Begründungen vor dem Hintergrund der meist vormittags stattfindenden Maßnahmen, so erscheint die Argumentation plausibel.

6.2.4 Zusammenfassung

Zusammenfassend lässt sich mit Blick auf die Zielgruppe, die Teilnehmenden und die Zielerreichung nun festhalten: Die mit Abstand größte Zielgruppe bilden Mütter mit Migrationshintergrund, häufig beschränkt sich die Nationalität auf die Muttersprache der Multiplikator(inn)en. Von einigen Projekten wird erwähnt, dass der Kontakt zu Eltern ohne Migrationshintergrund hergestellt wird. Überwiegend sind Eltern unterschiedlicher Herkunftsländer Zielgruppe der Maßnahmen. Die häufigsten Nennungen sind Eltern aus der Türkei (27) und Russland (16). 28 Mal (35,9%) wurden die Veranstaltungen als „offen für alle“ beschrieben. Solche Veranstaltungen sind auch offen für Eltern ohne Migrationshintergrund. Dies scheint eine gute Möglichkeit der interkulturellen Kommunikation und des gegenseitigen Kennen Lernens zu sein. Hier stellt nicht nur der Multiplikator die Verbindung zur deutschen Gesellschaft her, sondern diese Verbindung kann bereits in der Veranstaltung konkretisiert werden durch Freundschaften unter den teilnehmenden Eltern. Es stellt sich hier jedoch die Frage, wie von Seiten der Multiplikatoren adäquat auf die verschiedenen Herkunftssprachen und -kulturen eingegangen werden kann (s. 6.5.4)

Als Begründung für die Zielgruppenauswahl wird zunächst auf die größte Migrant(inn)engruppe der Stadt bzw. des Stadtteils verwiesen (11 bzw. 19 Nennungen). Von zentraler Bedeutung für das Angebot einer Maßnahme ist danach der besondere Bedarf, der für eine Zielgruppe gesehen wird (14 Nennungen). Hierfür müssen die speziellen Gegebenheiten vor Ort beachtet werden. An diesen muss sich der Aufbau eines Angebotes orientieren. Eine zweijährige Erprobungsphase, wie sie in dem vorgestellten Schweizer Projekt vorgesehen ist, um das Angebot mit jeweils individuell unterschiedlichen Ausprägungen bedarfsgerecht zu implementieren, erweist sich auch vor der vorliegenden Datenlage als dringen zu empfehlen (vgl. 3.1).

87% geben an, dass überwiegend Frauen an den Maßnahmen teilnehmen. Das Angebot für Männer scheint unzureichend bzw. nicht vorhanden. Während sie als Zielgruppe erwähnt werden, taucht die Nennung „es nehmen überwiegend Männer teil“ nicht auf. Die Ergebnisse zeigen deutlich, dass insbesondere Männer als Teilnehmenden nicht genügend erreicht werden. 13% der Befragten sagen aus, dass es sich bei den Teilnehmern um ein gemischtes Publikum handelt; es nehmen somit auch nicht viele Paare an den Veranstaltungen teil. Hier liegen – zusammen mit den kaum erreichten Vätern – im Hinblick auf viele Ziele der Projekte bedeutende Potentiale für eine Zielgruppenausweitung. Es erscheint dringend notwendig, die vorhandenen Maßnahmen um diese wichtigen Zielgruppen zu erweitern. Es müssen Strategien entwickelt werden (s. 2.7), wie eine zielgruppengerechte Erschließung dieser Gruppen erreicht werden kann (vgl. 2.4; Laros 2007). Dies ist aber nur möglich, wenn hierfür auch die finanziellen Möglichkeiten gegeben sind (vgl. 6.1.2 und 2.4).

Der überwiegende Teil der Angebote richtet sich an Eltern mit Kindern im Kindergartenalter bzw. frühen (1.Klasse) Grundschulalter. Dies ist im Hinblick auf die Sprachentwicklung ein bedeutsamer Zeitraum. Dennoch scheint der Forschungsstand nahe zu legen, das Angebotsspektrum auch in Richtung von Eltern null- bis dreijähriger Kinder zu erweitern. Hier müssen Formen entwickelt werden,

diese Zielgruppe zukünftig noch besser zu erreichen.³⁶

Fast alle Projekte bestätigen entweder eine größere Nachfrage als das Angebot oder eine Nachfrage, die dem Angebot entspricht. Aus der qualitativen Analyse kann eine höhere Nachfrage als durch die Maßnahmen gedeckt werden könnte, bestätigt werden. Dies spricht ebenfalls für einen Ausbau der bestehenden Maßnahmen.

Fast 86% der Teilnehmenden entstammen der Unterschicht bzw. der unteren Mittelschicht. Es werden somit eher bildungsferne Personen erreicht. Dass diese üblicherweise in Erwachsenenbildungsveranstaltungen schwerer erreichbare Teilnehmendengruppe in so großer Zahl erreicht wird spricht für die gewählten Formen der Zielgruppenerreichung. Der größte Teil der Projekte arbeitet mit niedrighwelligen Angebotsformen (vgl. 2.4): der Mischform oder der Geh-/Bring-Struktur (vgl. 2.7). Die größte Nachfrage besteht bei Maßnahmen, die die Eltern direkt ansprechen, also mit der Geh-/Bring-Struktur arbeiten. In der qualitativen Analyse kann die Zielgruppenerreichung durch unterschiedliche Wege mündlicher Werbung – entweder durch Teilnehmende oder durch Professionelle – als ein zentrales Element herausgestellt werden. Hier wird deutlich, dass der direkte Kontakt zu potentiellen Teilnehmer(innen) sehr wichtig ist. Diesen kann durch Kooperationen mit Bildungseinrichtungen gut hergestellt werden (vgl. 6.1.4). Je länger die Laufzeit eines Projekts, desto besser können mündliche Formen der Zielgruppenerreichung ausgebaut werden. Es können durch die verschiedenen an den Maßnahmen beteiligten Personen sehr weitläufig potentielle Teilnehmende erreicht werden. Personen, die wenige oder keine sozialen Kontakte haben, werden allerdings dennoch schlecht erreicht. In Abschnitt 6.1.4 konnte gezeigt werden, dass die Bildungseinrichtungen eine wichtige Funktion bei der Zielgruppenerreichung einnehmen. Auch hier besteht das Problem, dass Eltern,

36 Dabei könnte hilfreich sein, dass in vielen Bundesländern die frühpädagogischen Betreuungsmöglichkeiten deutlich ausgebaut werden und so über Kindergärten bzw. -tagesstätten vermehrt auch Eltern jüngerer Kinder erreicht werden könnten.

deren Kinder keine Kindertagesstätte besuchen, nicht erreicht werden. Es scheint daher notwendig, möglichst unterschiedliche Wege zu gehen, um die gewünschten Zielgruppen zu erreichen.

6.3 Theoretische Grundlagen der Projekte: Integration oder Inklusion?

An dieser Stelle sollten ursprünglich die jeweiligen theoretischen Hintergründe der Maßnahmen skizziert werden. Die Analysen der Daten zeigen jedoch, dass in den untersuchten Maßnahmen wenige explizite Bezüge auf theoretische Grundlagen bestehen. Überwiegend wurden die Konzepte aus einer erfolgreichen Praxis heraus entwickelt. Ein basaler Bestandteil einer möglichen theoretischen Grundlage ist das im Projekt verfolgte „Intergrationskonzept“. Dieses bestimmt alle im Projekt durchgeführten Maßnahmen. Aus den Experteninterviews mit den Projektträgern und Multiplikator(inn)en lassen sich die den Maßnahmen zugrunde liegenden Vorstellungen rekonstruieren. Wir verwenden hierfür zusätzlich zum Begriff der Integration den insbesondere im angelsächsischen Raum verbreiteten Begriff der Inklusion um zu verdeutlichen, dass die Experten zwar (fast) immer den Begriff Integration verwenden, diesen aber unterschiedlich füllen.

Im Folgenden wird zunächst eine Begriffsdefinition für Integration skizziert. Im Anschluss daran werden qualitative Ergebnisse, die sich dieser Definition zuordnen lassen, dargelegt. Danach wird der Begriff der Inklusion erläutert und Maßnahmen, die sich hieran orientieren, werden beschrieben. Integration meint die

„Eingliederung der Zuwanderer in das soziostrukturelle Gefüge der Aufnahmegesellschaft vor allem in das ökonomische, das politische und das System der öffentlichen Daseinsfürsorge (also vor allem das Bildungssystem) und zwar unabhängig von einer kulturellen Anpassung. Eine vollständige Integration wäre erreicht, wenn die Zuwanderer den Einheimischen in den Chancen gleichgestellt wären“ (Nieke 2000, 79).

Integration zielt auf eine gleichberechtigte kulturelle Doppelorientierung der Herkunfts- und Aufnahmegesellschaft (vgl. Berry 1996). Integration bezieht sich nach dieser Definition überwiegend auf eine institutionelle Ebene, auf eine Eingliederung auf dieser Ebene (vgl. Hinz 2002, 359).

Von den untersuchten Maßnahmen wird im Wesentlichen die Meinung vertreten, dass Integration durch ausreichende Information möglich ist. Das Wissen über die rechtlichen Rahmenbedingungen, wie man sich in der Gesellschaft bewegt, aber auch Kenntnisse der deutschen Mentalität, Geschichte und Kultur werden von vielen Beteiligten als wichtig erachtet (N1M). In vielen Interviews (HP, BM1, LP) wird betont, dass aufgrund mangelnder Kenntnisse Missverständnisse entstehen, die nur durch Aufklärung und gegenseitige Kontakte beseitigt werden können. Ein Konzept geht davon aus, dass der Informationsfluss zu langsam ist und die notwendigen Informationen bei manchen Eltern gar nicht ankommen (N1M). Eltern sind gehemmt und es fehlt ihnen Vertrauen in Behörden, Lehrkräfte etc. und fordern daher die von ihnen benötigten Informationen nicht ein (N1M, N2M). Betont wird außerdem, dass die meisten Eltern ausreichend Deutsch können, um zu verstehen, was ihnen mitgeteilt wird, ihnen aber die Vertrauensbasis und das Selbstbewusstsein fehlen, um mit Instanzen wie z. B. der Schulleitung Kontakt aufzunehmen (N1M). Daher ist es notwendig, so argumentiert eine Projektträgerin (N1M), Multiplikator(inn)en zu finden und auszubilden, die für die Eltern eine Vertrauensperson darstellen. Dies kann oft schon durch die gleiche Muttersprache oder die gleiche Biografie erreicht werden (EP). Ansprechpartner(innen) zu haben, an die man sich wenden kann bei mangelndem Vertrauen in das deutsche System, ist fast in allen Multiplikatorenprojekten ein wichtiger Bestandteil (N1M). Ausgangspunkt dieser Argumentation ist die Vorstellung, dass umfassend informierte Eltern selbstbewusster, selbstsicherer und kompetenter handeln. Eine gefühlte Ohnmacht gegenüber den Behörden kann nach Meinung der Multiplikator(inn)en durch Weitergabe von Informationen und durch die Aufklärung der Eltern über die rechtlichen Fragen, beseitigt werden (N1M).

Einem anderen Konzept liegt die Vorstellung zugrunde, dass Integration erreicht werden kann über die Arbeit und im Berufsfeld (DP); hier ist allerdings, so die Argumentation, nicht nur fachliches Wissen wichtig sondern auch das Wissen über die deutsche Mentalität.

Weit verbreitet ist die Ansicht, dass die Integration nur durch Spracherwerb möglich ist. Ohne Sprache funktioniert keine Integration (SP1).

Der Begriff „Integration“ wird von einer Multiplikatorin stark kritisiert. Integration sei das falsche Wort, weil es nach der Meinung der Multiplikatorin bedeutet, dass man jemanden in die bestehende Gesellschaft hineinsetzt. Statt Integration findet diese (N2M) den Ausdruck „Inklusion“ besser. Dieser Begriff meint nach Sander (2002), das ganze System sollte mit dem Menschen mit verändert werden. Inklusion erweitert und optimiert das Verständnis von Integration. Diese Vorstellung versucht das Projekt (N2) zu realisieren: Neu hinzu kommende Multiplikator(inn)en müssen sich nicht einfach einfügen, sondern verändern selbst auch das Projekt. Eine gegenseitige Akzeptanz und Wertschätzung ist dabei unabdingbar. Dabei werden Talente und Fähigkeiten der Beteiligten wertgeschätzt, damit eine Begegnung auf Augenhöhe stattfinden kann (N2P).

Für die Inklusion sind verschiedene Elemente zentral: Neben der institutionellen Ebene werden hier außerdem emotionale und soziale Ebenen beachtet. Es findet ein „gemeinsames und individuelles Lernen für alle“ statt. Außerdem basieren die Maßnahmen auf der „gemeinsame[n] Reflexion und Planung aller Beteiligte[n].“ (Hinz 2002, 359). Mit diesen Definitionselementen können weitere Aussagen der Expert(inn)en, die sich auf Integration bezogen haben, der Inklusion zugeordnet werden.

In einem Konzept (EP) ist Integration eine wechselseitige Aufgabe, aufeinander zuzugehen. Der sich zunehmend öffnende Arbeitsmarkt in Europa wird nach Einschätzung des Trägers möglicherweise noch einige Änderungen in den Einstellungen der Bevölkerung zu Migration und Integration mit sich bringen: „Die Vorstellung, eine Türkin, eine Italienerin, eine Russin, eine Deutsche, eine

Spanierin und das ist alles wunderbar, das ist Illusion“ (EP, 20).

Wichtig bei vielen Konzepten ist der Abbau von Vorurteilen durch Begegnung und Kennen lernen anderer Kulturen. Je mehr man erlebt, wie Menschen aus anderen Kulturen leben oder ihre Religion ausüben, umso größer wird die gesellschaftliche Toleranz (HP). Hier wird deutlich eine Vorstellung der gegenseitigen Veränderung angesprochen. Ein anderes Konzept (SP1) versucht, einen Beitrag zur Integration zu leisten, indem die ganze Familie der jeweiligen Teilnehmenden durch Veranstaltungen angesprochen wird, die über die Maßnahme hinausgehen.

Aus der Sicht eines Trägers (HP) hilft es den Beteiligten, wenn die Projekte feste Strukturen aufweisen, die dem türkischen oder russischen Systemen nahe kommen und den Beteiligten somit eher eine Orientierung ermöglichen. Hier wurde die ursprünglich geplante Struktur den Gewohnheiten der Teilnehmenden angepasst.

In zwei Interviews wird vorgeschlagen (BM1, BM2, NKP), auch deutsche Mütter an dem Projekt zu beteiligen „dann wäre es eine echte Integration“ (BM1, 399). Damit eine Integration gelingen kann, muss eine Teilhabe an dem gesellschaftlichen Leben ermöglicht werden. Man kann nur etwas über Gruppen erfahren, mit denen man sonst nicht so viel Kontakt hat, indem man versucht Kontakte herzustellen und aufrecht zu erhalten (NKP). Auch eine andere Multiplikatorin (UM) betont, dass der Kontakt zu Deutschen wichtiger für die Integration ist als ein Sprachkurs. Es müssen den Beteiligten Möglichkeiten aufgezeigt werden, wie Kontakte zu Deutschen hergestellt werden können

Es wird oft von den Migranten erwartet, dass sie auf Eltern ohne Migrationshintergrund zugehen und sich anpassen, aber dies sollte von beiden Seiten kommen (LE) – möglich wären hier beispielsweise gemeinsame Projekte zur Stadtteilverschönerung.

Der Begriff der Inklusion wird in den 10 untersuchten Best-practice-Modellen lediglich von einer Multiplikatorin explizit angesprochen. Dennoch finden sich bei einer Analyse der Interviews viele

Elemente, die der Definition von Inklusion zugeordnet werden können. Diese skizzierten Analysen zeigen, dass es zur Klarheit und damit zur Weiterentwicklung der Projekte beitragen würde, wenn in den Maßnahmen das implizite Verständnis von Integration beziehungsweise Inklusion expliziert werden würde. Auf einer Analyse dieses Selbstverständnisses basierend können dann Perspektiven für die konkrete Ausgestaltung und die Weiterentwicklung abgeleitet werden.

6.4 Ziele und Erwartungen

Die untersuchten Projekte verfolgen eine Vielzahl an Zielen. Im folgenden Abschnitt werden zunächst allgemeine Ziele erläutert. Die Projekte haben sich in einer ersten Einschätzung einem Zielbereich zugeordnet. Anschließend wird der für die vorliegende Untersuchung zentrale Aspekt der Sprachförderung dargelegt (s. 2.3). Der Aspekt der Vernetzung erwies sich in den Experteninterviews als eine bedeutsame Kategorie und wird daher hier in einem eigenen Abschnitt beschrieben (s. 2.4). Ziele, die sich auf das Leben in Deutschland und die Herkunftskulturen beziehen, erweisen sich im Hinblick auf die zu erwartende Integration als bedeutsam (s. 2.4; 2.8.2). Abschließend werden die von den Projekten formulierten Ziele mit den Erwartungen der Teilnehmenden, die aus den Interviews mit teilnehmenden Eltern rekonstruiert wurden, verglichen.

6.4.1 Allgemeine Ziele

Eine erste Systematisierung der Ziele der untersuchten Projekte kann über den Bereich, dem die Projekte sich zugeordnet haben, erfolgen.

Welchem Bereich lässt sich die Maßnahme zuordnen	Häufigkeit	In %
Bildung der elterlichen Kompetenz	79	27,2
Einführung in das deutsche Bildungssystem	61	21,0
Förderung von Alltagskompetenzen	44	15,1
Bildung in der deutschen Sprache	41	14,1
„Anderer Bereich“	36	12,4
Gemeinsame Unternehmungen/ freizeitorientiertes Angebot	25	8,6
Hauswirtschaftliche Themen	4	1,4

Die vergleichsweise vielen Nennungen von „Anderer Bereich“ verteilen sich wie folgt:

Andere Bereiche	Häufigkeit
Förderung bezogen auf die Schule/ Aktivierung Eltern/ Förderung Kinder	10
Zweisprachigkeit/ Förderung der Muttersprache	6
Gesundheit	2
Prävention	2
Einzelnenennungen	13 ³⁷

Der Großteil der von uns untersuchten Maßnahmen lässt sich den Bereichen „Bildung der elterlichen Kompetenz“ sowie „Einführung in das deutsche Bildungssystem“ zuordnen.

Diese allgemeine Systematik der Projektzielrichtungen lässt sich hinsichtlich der unterschiedlichen Projektziele weiter aufschlüsseln.

Insgesamt wurde keiner der gegebenen Zielbereiche im Durchschnitt mit schlechter als „trifft eher zu“ bewertet. Den schlechtesten Durchschnittswert erzielte mit 2,21 die Option „Beschäftigung mit der Herkunftskultur“. Bewertungen mit im Durchschnitt besser als 1,5 erzielten die Optionen „Erziehungskompetenz der Eltern erweitern“ (1,23), „Kompetenzen der Eltern betonen“ (1,24), „Eltern-Kind-Beziehung stärken“ (1,43), „Alltagskompetenzen der Eltern ausbauen“ (1,48) und „Wissen über das deutsche Bildungssystem erwerben“ (1,44). Die Stärkung und Erweiterung der (Erziehungs-)Kompetenzen der Eltern sind somit die zentralen Ziele der Maßnahmen. Inhaltlich betrachtet wird das Wissen über das deutsche Bildungssystem als wichtigstes Ziel angesehen, wohingegen die Sprachförderung als vergleichsweise weniger wichtig eingestuft wird.

37 Bei den Einzelnenennungen wurde Folgendes genannt: Förderung der interkulturellen Kompetenz, Förderung vom Ehrenamt (2 Nennungen), Dolmetschen in Alltagssituationen, Interkulturelle Jugendarbeit, Kennen lernen der Umgebung, Förderung Eltern-Kind-Aktivitäten, Literalität, Berufsbezogene Kompetenzen, Computerschulung, Ernährung und Bewegung, Spezialberatung, Sport und Verbesserung kognitiver Fähigkeiten.

Welche Ziele sollen erreicht werden ³⁸	Häufigkeiten	Mittelwert	Standardabweichung
Erziehungskompetenz der Eltern erweitern	81	1,23	0,618
Kompetenzen der Eltern betonen	80	1,24	0,484
Eltern-Kind-Beziehung stärken	77	1,43	0,785
Wissen über das deutsche Bildungssystem erwerben	80	1,44	0,760
Alltagskompetenzen der Eltern ausbauen	79	1,48	0,731
Wissen über kindliche Entwicklung erwerben	78	1,5	0,818
Innerfamiliäre Kommunikation fördern	80	1,54	0,711
Netzwerkbildung der Eltern	78	1,62	0,825
Förderung der sprachlichen Fähigkeiten durch die Eltern	74	1,66	0,926
Hilfe bei Erziehungsproblemen	78	1,68	0,814
Weitervermittlung zu spezifischen Beratungsinstitutionen	80	1,7	0,753
Kennen lernen der deutschen Kultur	78	1,82	0,698
Sprachförderung der Kinder (deutsch)	76	1,96	1,125
Reflektierter Umgang mit Medien	76	1,96	0,916
Sprachförderung der Eltern (deutsch)	76	2,05	0,992
Sprachförderung der Kinder (Herkunftssprache)	77	2,09	1,172
Beschäftigung mit der Herkunftskultur	76	2,21	0,899

1= trifft ganz genau zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft überhaupt nicht zu.

Ein weit gestreutes Spektrum an Zielen zeigt sich auch in der qualitativen Analyse. So ist ein allgemeines Ziel etwa, alle Eltern zu erreichen. Ein anderes sehr konkretes Ziel ist, zu erreichen, dass sich die Teilnehmenden besser in der jeweiligen Stadt auskennen und sich dadurch wohl fühlen (SP1). Wiederum ein anderes Projekt nennt, die Eltern sollen in die Berufsorientierung der Kinder mit einbezogen beziehungsweise über die Bildungsmöglichkeiten informiert werden.

In Bezug auf Alltagskompetenzen werden sowohl ganz grundlegende Sprachkenntnisse zum Ziel erklärt wie etwa, dass die Eltern Farben und Uhrzeiten lernen sollten. Diese Kenntnisse sollen aber auch erweitert werden etwa im Hinblick auf den Umgang mit Behörden: Eltern sollen lernen, wie man z. B. einen Arzttermin oder Schultermin vereinbart oder was man beim Einkaufen sagen muss.

Das Thema Erziehungskompetenz wird einerseits über konkrete Themenbereiche bearbeitet, die in den Gruppen besprochen werden. Die Eltern sollen über für den Erziehungsalltag wichtige

Informationen verfügen. Je nach Altersgruppe der Kinder werden Themen gewählt – zum Beispiel das Spielen mit den Kindern, die Schule, Berufsorientierung oder Pubertät. Einige Projekte haben eine Themenliste zusammengestellt, in anderen Projekten werden in gemeinsamen Gesprächen für die Teilnehmenden wichtige Themen aufgegriffen und bearbeitet. Häufiger genannt wurden die Themen Gesundheit und Ernährung oder Umgang mit Medien. Andererseits werden Erfahrungen der teilnehmenden Eltern thematisiert. Hier geht es um den Austausch unter den Eltern:

„[...] , ich hab das Thema eingeführt, dann hat sich n freies Gespräch entwickelt, ich hab mich als Moderatorin zurückgenommen, hab eigentlich nur noch geguckt, dass das Gespräch am Thema bleibt [...] (EM1, 13).

Ziele bei der allgemeinen Förderung der Kinder betreffen überwiegend die Schule: Wie können die Kinder für die Schule vorbereitet werden, welche Möglichkeiten der Schulwahl gibt es. Zudem werden fehlende motorische Fähigkeiten bei Kindern mehrfach angesprochen (LP). Die Kooperation mit der Erzieherin wird als wichtig angesehen. Individu-

38 „Anderes“ wird hier nicht erwähnt, da es nur sechs Nennungen gab.

39 „Anderes“ wird nicht erwähnt, da es hier nur fünf Nennungen gab.

Welche Ziele wurden erreicht ³⁹	Häufigkeiten	Mittelwert	Standardabweichung
Kompetenzen der Eltern betonen	68	1,32	0,584
Erziehungskompetenz der Eltern erweitern	71	1,41	0,667
Wissen über das deutsche Bildungssystem erwerben	70	1,50	0,737
Alltagskompetenzen der Eltern ausbauen	69	1,51	0,678
Eltern-Kind-Beziehung stärken	68	1,57	0,834
Wissen über kindliche Entwicklung erwerben	71	1,70	0,885
Hilfe bei Erziehungsproblemen	69	1,71	0,709
Förderung der sprachlichen Fähigkeiten durch die Eltern	68	1,75	0,936
Weitervermittlung zu spezifischen Beratungsinstitutionen	71	1,76	0,801
Innerfamiliäre Kommunikation fördern	69	1,81	0,879
Netzwerkbildung der Eltern	69	1,87	0,856
Sprachförderung der Kinder (deutsch)	67	2,03	1,154
Kennen lernen der deutschen Kultur	67	2,09	0,848
Sprachförderung der Eltern (deutsch)	67	2,19	1,019
Reflektierter Umgang mit Medien	69	2,23	0,910
Sprachförderung der Kinder (Herkunftssprache)	69	2,26	1,171
Beschäftigung mit der Herkunftskultur	67	2,31	0,908

elle Stärken und Schwächen eines Kindes können so aufgegriffen und gezielt bearbeitet werden. Beispielsweise berichtet eine Multiplikatorin (HM), sie habe gemeinsam mit einer Erzieherin festgestellt, dass sie einer Familie eine Logopädin für das Kind empfehlen werden. Um die Kinder wirklich gut fördern zu können, ist eine gute Zusammenarbeit zwischen allen Beteiligten, die mit dem Kind zu tun haben, eine wichtige Voraussetzung.

Nachfolgend soll dargestellt werden, in wieweit die untersuchten Projekte glauben, dass sie die von ihnen gewählten Ziele auch erreichen.

Die Durchschnittswerte bei „welche Ziele wurden erreicht“ sind allesamt schlechter als die vorausgegangen Werte zu „welche Ziele solle erreicht werden“. Mit besser als 1,5 im Durchschnitt bewertet (also „trifft ganz genau zu“) wurden die Optionen „Kompetenzen der Eltern betonen“ (1,32) und „Erziehungskompetenz der Eltern erweitern“ (1,41).

Vergleicht man die Werte der gewünschten Ziele mit der Einschätzung der Zielerreichung, so zeigen sich leichte Verschiebungen. Insgesamt sind jedoch die ersten 7 Ziele jeweils die gleichen (die Reihenfolge variiert). Auffällig im Hinblick auf die Sprachförderung ist, dass alle Ziele, die sich auf Spracherwerb (Eltern oder Kind) beziehen, eine eher nach-

geordnete Rolle spielen und sich erst in der zweiten Hälfte der Ziele befinden. Das Ziel „Sprachförderung der Kinder in der Herkunftssprache“ ist in beiden Listen auf dem vorletzten Platz. Entsprechend der im Abschnitt 6.3 aus den Interviews rekonstruierten Integrationsvorstellungen ist das Ziel „Beschäftigung mit der Herkunftskultur“ erwartungsgemäß ebenfalls am Ende der Liste.

6.4.2 Sprache

Die Ziele bezüglich der Sprachentwicklung müssen unter zwei Perspektiven betrachtet werden: einerseits die Rolle von Deutsch als Zweitsprache andererseits die Rolle der Herkunftssprachen. Obwohl wir uns im Vorfeld für die Stichprobenauswahl auf Projekte konzentrierten, die als Schwerpunkt die Sprachförderung haben, sagen mehr als die Hälfte, dass Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in der konkreten Durchführung der Maßnahme keine Rolle spielt: Während 44,6% (37 Nennungen) aussagen, dass das Deutschlernen in der konkreten Durchführung der Maßnahme eine Rolle spielt, sagen 55,4% (46 Nennungen) dass dies nicht der Fall ist. Detaillierter betrachtet zeigt sich bei den Projekten, die das DaZ-Lernen thematisieren, folgende Rolle des Deutschlernens in der konkreten Durchführung der Maßnahme:

Das Erlernen von DaZ spielt in der konkreten Durchführung der Maßnahme eine Rolle	Nennungen
Ja, und zwar...	37
Das Deutschlernen ist in das Programm integriert, gelehrt wird Sprechen	23
Das Deutschlernen ist in das Programm integriert, gelehrt wird Leseverständnis	21
Das Deutschlernen ist in das Programm integriert, gelehrt wird Hörverständnis	21
Es findet eine Vermittlung zum Deutschkurs statt	17
Das Deutschlernen ist in das Programm integriert, gelehrt wird Deutsch in bestimmten Lebenslagen	17
Ein Deutschkurs findet innerhalb des Programms statt	13
Das Deutschlernen ist in das Programm integriert, gelehrt wird „anderes“	12 ⁴⁰
Das Deutschlernen ist in das Programm integriert, gelehrt wird Schreiben	11

Zusammenfassend kann festgehalten werden, dass das oben bereits genannte Ziel der Vorbereitung auf den Alltag im Vordergrund steht. So sind Sprechen (23), Lesen (21), Hören (21) und Deutsch in bestimmten Lebenslagen (17) häufiger ein Element des Deutschlernens als das Schreiben (11). Es findet häufiger eine Vermittlung zu einem Deutschkurs statt (17) als dass der Kurs in das Programm integriert ist (13).

Dieses Ergebnis kann durch die qualitative Analyse bestätigt werden: Bezüglich der Sprachförderung der Eltern (DaZ) stellt sich heraus, dass das Deutsch Sprechen das wichtigste Element ist – der Fokus liegt hier auf der Umgangssprache, eine korrekte Grammatik ist weniger wichtig. Problematisch ist vielfach jedoch, dass nur im Kurs deutsch gesprochen wird, die Teilnehmenden oft jedoch keinen Kontakt zu Eltern ohne Migrationshintergrund haben, um auch außerhalb des Kurses das Sprechen zu üben. Diese Problematik wird von einer Multiplikatorin thematisiert:

„Die deutsche Sprache verlernt man sehr schnell [...] wenn man das nicht in der Wirklichkeit, in der äh normalen Leben nicht verwendet [...]. Dann sagen wir immer, findet ein Oma, damit sie auch hingehen und sich mit den unterhalten können“ (BM2, 402).

Hinweise zur Sprachförderung der Kinder finden sich ebenfalls in den Experteninterviews. Zentral

40 Hier wurde genannt: Indirekte Deutschförderung (2 Nennungen); jeweils eine Nennung: Deutschkurs nur für Kinder, „Alltagsdeutsch“, Gesundheit, Kinderlieder und -reime, Rhetorik und Präsentation, Kommunikationswege und Themenbezogen in Gruppentreffen.

ist das Ziel, den Eltern zu verdeutlichen, dass die Sprachen nicht vermischt werden dürfen. Dabei wird Eltern aufgezeigt, wie sie ihren Kindern dabei helfen können.

Eltern erwarten von der Förderung der deutschen Sprache, dass die Kinder insbesondere in ihrem Wortschatz für die Schule vorbereitet werden. Dieses Ziel soll erreicht werden, indem den Eltern gezeigt wird, wie sie selbst zum Beispiel durch Vorlesen, mit den Kindern deutsch lernen können. In einem Projekt (SM) wird direkt mit den Kindern gearbeitet, es wird ihnen spielerisch deutsch beigebracht, indem bestimmte Themen behandelt und dazu passend Gegenstände gezeigt werden oder mit Kärtchen gearbeitet wird. Dadurch lernen auch die Eltern deutsch.

Daneben wird in vielen Projekten betont, dass die Muttersprache der Kinder sehr wertgeschätzt wird. Die qualitative Analyse hat gezeigt, dass die Thematisierung der Muttersprache zur Motivation von Teilnehmenden beitragen kann: Von einer teilnehmenden Mutter wurde angesprochen, dass für sie der Anreiz für eine Kursteilnahme war, dass das Projekt zur Förderung der türkischen Sprache ausgeschrieben war. Von Einigen wird vorgeschlagen, zunächst die Muttersprache perfekt zu lernen, um danach Deutsch als Zweitsprache zu lernen. Daneben wird der Vorschlag gemacht, eine Sprache als dominante Sprache perfekt zu lernen, unabhängig davon, ob es sich hierbei um die Muttersprache handelt oder nicht, um anschließend die Zweitsprache dazu zu lernen.

Ein zentrales Ziel der Elemente der Sprachförderung ist, dass die Kinder lernen, die Sprachen zu

trennen. Deswegen spielt die Vermittlung der Muttersprache in vielen Projekten eine genau so große Rolle, wie das Erlernen der deutschen Sprache. Die zweisprachige Erziehung soll bewusst in den Familien stattfinden.

6.4.3 Vernetzung

Zunächst werden quantitative und qualitative Ergebnisse bezüglich der Vermittlung zu weiteren Angeboten im Stadtteil dargestellt. Anschließend wird auf die qualitativen Ergebnisse der Vernetzung der Teilnehmer(innen) eingegangen.

85,7% (72) vermitteln die Teilnehmenden zu Angeboten im Stadtteil, während 14,3% (12) dies nicht tun.

Vermittlung zu weiteren Angeboten im Stadtteil	Häufigkeiten
Kontakte und Anlaufstellen im Lebensumfeld	68
Vermittlung zu Trägern von Sprachkursen	59
Sozialräumliche Vernetzung	56
Kooperation mit Schule(n)	52
Kooperation mit Kinderga(e)rten	50
Gruppentreffen der Eltern begleitet von	30
■ pädagogischen Fachkräften	17
■ Multiplikator(inn)en	6
Weitere Veranstaltungen, nämlich	19
■ Informationsveranstaltungen	4
■ Arbeitskreise	2
■ Literalität	2
■ Weiteres	6

Bei der Vermittlung im Stadtteil sind die Kontakte und Anlaufstellen im Lebensumfeld am Wichtigsten (68). Daneben sind die Vermittlung zu Sprachkursen (59) sowie die sozialräumliche Vernetzung (56) zentral.

Die qualitative Analyse zeigt, dass die Teilnehmenden in vielen Projekten von den Multiplikator(inn)en auf andere Einrichtungen in ihrem Lebensumfeld verwiesen werden. Bei diesen handelt es sich um Einrichtungen für die Kinder wie z. B. Hausaufgabenbetreuung oder um andere Programme in der Stadt, die nach Ansicht der Multiplikatorin den Teilnehmenden zusätzlich helfen könnten. Hierbei wird auch auf konkrete Bedarfe von Seiten der Teilnehmenden eingegangen (z. B. wo

kann man Geld beantragen etwa für eine Fahrtkostenerstattung für den Schulweg der Tochter). Mit einem Überblick über die verschiedenen Hilfsmöglichkeiten wird für die Teilnehmenden ein Orientierungsrahmen geschaffen.

Daneben können die Projekte auch dazu beitragen, die Kommunikation zwischen Teilnehmenden und einer bestimmten Einrichtung (z. B. der Schule) zu verbessern, um Probleme oder Missverständnisse zu klären (N2P).

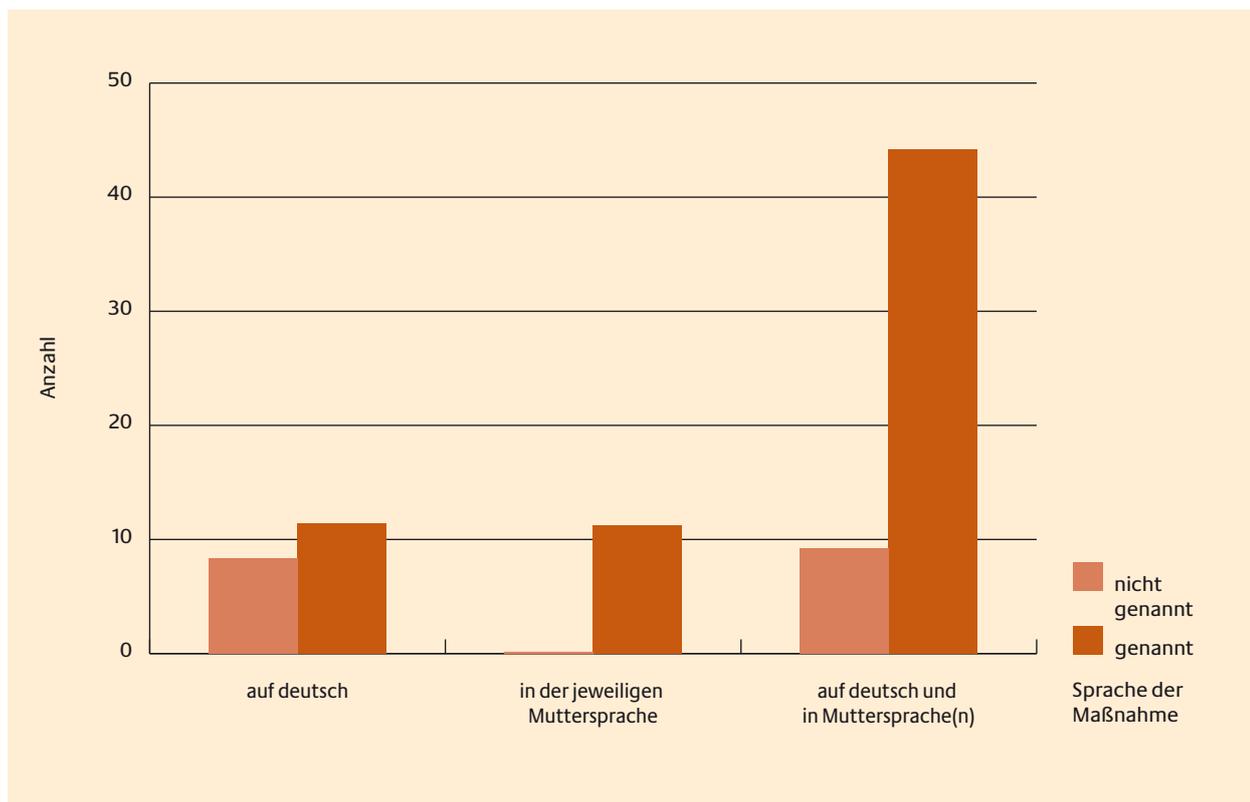
Die Vernetzung der Teilnehmenden untereinander kann mit den Ergebnissen der qualitativen Analyse skizziert werden: Die teilnehmenden Mütter berichten, dass sie es wichtig und gut finden Kontakt zu anderen Müttern zu haben. Einige Mütter berichten, dass sich über das Projekt hinaus Freundschaften entwickelt haben. Eine Multiplikatorin (EM2) äußert diesbezüglich den Wunsch, dass die Mütter sich in Netzwerken zusammenfinden, um dann aus Eigeninitiative auf die Multiplikator(inn)en zuzugehen. Von einer anderen Multiplikatorin wird außerdem angestrebt, dass sich auch „deutsche Mütter“ einklinken, da die Mütter dadurch unter anderem besser Deutsch lernen könnten.

6.4.4 Ziele bezogen auf das Leben in Deutschland und die Herkunftskulturen

Bezogen auf die Rolle des Lebens in Deutschland kann zusammenfassend festgehalten werden, dass in diesem Rahmen überwiegend das deutsche Bildungssystem und Bildungsziele thematisiert werden. Weitere Besonderheiten des Lebens in Deutschland spielen eine untergeordnete Rolle.

Rolle des Lebens in Deutschland (Ziele)	Häufigkeiten
Einführung in das deutsche Bildungssystem	72
Erörterung der Bildungsziele der Einrichtung	53
Kennen lernen deutscher Gepflogenheiten	35
Einführung in deutsche Fest- und Feiertage	26

Kombiniert man diese Frage mit der Frage danach, in welcher Sprache die Maßnahme stattfindet, dann erhält man signifikante ($\chi^2=0,013$) Ergebnisse bei folgender Kombination:



Alle muttersprachlichen Maßnahmen haben die „Einführung in das deutsche Bildungssystem“ als Element. Etwa drei Viertel der Maßnahmen, die auf deutsch und in der oder den Muttersprache(n) stattfinden, thematisieren die Einführung in das deutsche Bildungssystem. Von denjenigen Maßnahmen, die auf Deutsch stattfinden, ist dies lediglich bei etwas mehr als der Hälfte der Fall.

Bezogen auf die Herkunftskultur der Teilnehmenden kann den Zielen der Maßnahmen lediglich das Fragebogenitem „Eltern bestärken, Kinder in die Herkunftskultur(en) einzuführen“ zugeordnet werden. Hierbei gab es 52 Nennungen. Die anderen Items wurden der Methodik und Didaktik zugeordnet (s. 6.5).

6.4.5 Erwartungen an den Kurs

Im Folgenden sollen die Erwartungen der Teilnehmenden an die Maßnahme erläutert werden. Außerdem wird das Interesse von Freunden und Familie der Teilnehmenden beschrieben. Grundlage der Ausführungen bilden die Interviewdaten.

Der Großteil der von uns untersuchten Maßnahmen lässt sich den Bereichen „Bildung der

elterlichen Kompetenz“ sowie „Einführung in das deutsche Bildungssystem“ zuordnen.

Bei den Projekten, die sich auf Familien mit Schulkindern beziehen (N1P, BM1), thematisieren die Eltern vor allem Unsicherheiten beim Vorgehen von Konflikten, die die Schule betreffen. In Kombination mit Sprachschwierigkeiten, kann es hier schnell zu Missverständnissen kommen (HP, BM1). Daneben bemängeln sie ihre fehlenden Kenntnisse des Schulsystems. Hier erhoffen die Eltern Hilfeleistung durch die Projekte. Diese Erwartungen bestätigen die Multiplikator(inn)en in ihren Aussagen.

In den Projekten, die im Kindergarten (HP, UP, LP) stattfinden, steht die Sprachförderung der Kinder und die allgemeine Förderung des Kindes bei den Erwartungen der Eltern im Vordergrund. Bei der Förderung der deutschen Sprache geht es den Eltern vor allem oft darum, die Kinder für die Schule vorzubereiten, so dass sie gut deutsch sprechen können und einen großen Wortschatz haben.

Insgesamt wird die Wichtigkeit des Kurses für die Zukunft des Kindes betont (z. B. LE)

Bei Projekten, in denen Übungen zu Hause durchgeführt werden sollen (LP, UP, HP), finden die Mütter es für das Kursgelingen wichtig, dass man sich Zeit nimmt und engagiert mitarbeitet. Ein Träger (UP) thematisiert, dass einer Teilnahme am Kurs oft die Erwartungshaltung entgegensteht, dass jemand anderes dem Kind Deutsch beibringen soll oder dass die Eltern durch ihre eigenen schlechten Deutschkenntnisse Angst haben, den Kindern etwas Falsches beizubringen. Daneben sind es die Eltern häufig nicht gewohnt, sich mit ihrem Kind zu beschäftigen.

Ein weiteres Ziel der Eltern und Multiplikator(inn)en ist, dass die Kinder die Sprachen trennen können (HM, N1M) (s. 6.4.2), wobei dieses Problem den Müttern erst durch den Kurs bewusst wurde.

Die Familien und Freunde der Teilnehmerinnen zeigen Interesse an den Projekten und finden die Teilnahme sinnvoll. Skepsis wird zunächst nur einem Projekt (HE) entgegengebracht, da es der Förderung der Erstsprache dient. Dies erscheint einigen aufgrund der schlechten Deutschkenntnisse der Kinder unverständlich. Die Ehemänner kommen oft erst spät abends nach Hause und können so bei den „Übungen für die Kinder“ nicht mitarbeiten. Der Kontakt zu Deutschen (deutsche Freunde der Kinder und Mütter) wird von zwei Müttern thematisiert, sie finden dies wichtig und fördern Kontakte (UE, HE).

6.4.6 Zusammenfassung

Die meisten Maßnahmen lassen sich den Bereichen „Bildung der elterlichen Kompetenz“ sowie „Einführung in das deutsche Bildungssystem“ zuordnen. Zentrale Ziele, die erreicht werden sollen, beziehen sich auf eine Kompetenzerweiterung der Eltern, besonders im Umgang mit ihren Kindern (vgl. 2.8.2, 2.4). Daneben ist das Wissen über das deutsche Bildungssystem zentral.

Die Ziele, die am ehesten erreicht wurden, beziehen sich ebenfalls auf die Kompetenzen der Eltern. Beim Vergleich der geplanten Ziele mit den erreichten Zielen fällt auf, dass bei beiden die Sprachförderung eher eine untergeordnete Rolle spielt (s. 2.3).

Die Förderung in der Herkunftssprache befindet sich beide Male auf dem vorletzten Platz. Etwas mehr als die Hälfte der Stichprobe sagt aus, dass das Deutschlernen in der konkreten Durchführung der Maßnahme keine Rolle spielt. Aus der qualitativen Analyse kann hier ergänzt werden, dass Deutschlernen insofern eine Rolle spielt, dass viele Maßnahmen auf Deutsch durchgeführt werden (s. 2.1.3). Dies kann problematisch werden, wenn die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden schlecht sind, beziehungsweise wenn die Multiplikator(inn)en selbst nicht so gut deutsch sprechen. Übersetzungstätigkeiten von Seiten der Multiplikator(inn)en sind nur bei sprachhomogenen Gruppen adäquat möglich, da die anderen Teilnehmenden sonst ausgeschlossen und benachteiligt werden. Sprachhomogene Gruppen zu bilden kann zwar eine Ghettoisierung begünstigen beziehungsweise isoliert wieder eine Sprachgruppe; gleichzeitig kann aber ein(e) Multiplikator(in) mit der gleichen Muttersprache wie die Zielgruppe besser auf deren Schwierigkeiten eingehen. Um einer Ghettoisierung vorzubeugen und gleichzeitig alle gleichermaßen zu fördern, gibt es verschiedene praktizierte Lösungsmöglichkeiten: Entweder können verschiedene Personen in einer Veranstaltung für die vertretenen Sprachen eingesetzt werden. Bei einem anderen Projekt werden zunächst sprachhomogene Gruppen gebildet, bis die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden ausreichend sind, dass sie an Veranstaltungen auf Deutsch teilnehmen können und somit in eine heterogene Gruppe wechseln können.

Sprachhomogene Gruppen – so die Argumentation in einem Interview – scheinen es den Teilnehmenden zu erleichtern, sich zu öffnen. Dieses Argument ist nachvollziehbar. Dennoch sollte bedacht werden, dass das Ziel, den Müttern die deutsche Sprache näher zu bringen, in einem Kurs in der Herkunftssprache nicht gut zu erreichen ist. Außerdem sind gemischte Kurse für viele Teilnehmenden oft eine Bereicherung, man lernt viele neue Leute kennen und kann dadurch auch viele Vorurteile abbauen (s. 2.8.2).

Je nach Stand der Deutschkenntnisse ist es vielleicht besser, Sprachkurse von deutschen Muttersprachler(inn)en durchführen zu lassen. In einigen Projekten, haben die Multiplikator(inn)en

selbst so schlecht deutsch gesprochen, dass es für die Teilnehmenden kaum eine Hilfe beim Deutschlernen gewesen sein kann.

In den Maßnahmen spielt Deutsch vor allem für die Vorbereitung der Teilnehmenden auf den Alltag eine Rolle. Sprechen ist hierbei das wichtigste Element (vgl. 2.3). Die qualitative Analyse konnte herauskristalisieren, dass vor allem das über den Kurs hinausgehende Sprechen, eine zentrale Stellung für das Erlernen der Sprache einnimmt. So besteht vor allem in Stadtteilen mit einem hohen Migrant(inn)enanteil das Problem, dass die Teilnehmenden nur während der konkreten Maßnahme deutsch sprechen, aber das Gelernte nicht anwenden.

Bei der Sprachförderung der Kinder in DaZ geht es primär darum, dass die Kinder die Sprachen voneinander trennen können. Außerdem kommt hier noch das Ziel der Eltern hinzu, dass die Kinder auf die Schule vorbereitet werden und einen großen Wortschatz haben (2.1.3). Die Sprachförderung der Kinder in der Erstsprache wird von einigen Maßnahmen neben dem Deutschlernen als zentral behandelt. Nach Ansicht einiger Maßnahmen muss eine dominante Sprache perfekt gelernt werden, bevor darauf aufbauend eine Zweitsprache erlernt wird. Die zweisprachige Erziehung hat somit einen zentralen Stellenwert. Die Eltern sollen befähigt und gestärkt werden, ihre Kinder angemessen zu fördern. Hier gibt es bei der Deutschförderung der Kinder durch ihre Eltern den positiven Nebeneffekt, dass die Eltern ebenfalls sicherer im Deutschen werden.

Bei der Vermittlung im Stadtteil sind Anlaufstellen im Lebensumfeld sowie die Vermittlung zu Sprachkursen zentral. Die Vermittlung zu Anlaufstellen im Lebensumfeld wird durch die qualitative Analyse bestätigt. Dies verdeutlicht, wie reflektiert einige Multiplikator(inn)en arbeiten: Ihnen sind die Grenzen des Projektes bewusst, und sie tragen zur sozialräumlichen Vernetzung der Teilnehmenden bei, indem sie für bestimmte Probleme oder Förderbedarfe auf andere Projekte oder Einrichtungen verweisen. Außerdem wird hier die weit reichende Wirkung der Maßnahmen bestätigt, die mit einem umfassenden Ansatz die Teilnehmenden fördern und somit auch über ihre Grenzen hinaus vermittelnd tätig werden.

Daneben spielen die Netzwerke der Mütter untereinander eine wichtige Rolle (s. 2.4). Hier wird in der qualitativen Analyse wieder die Wichtigkeit des Kontaktes zu Deutschen thematisiert „deutsche Mütter“ sollen an den Veranstaltungen teilnehmen, damit das Deutschlernen für Anderssprachige erleichtert wird. Dies ist ein interessanter Aspekt für eine Zielgruppenerweiterung (s. 6.2).

Im Hinblick auf das Leben in Deutschland ist das deutsche Bildungssystem zentral. Bezüglich der Herkunftskultur werden die Eltern darin bestärkt, ihre Kinder in diese einzuführen. Erwartungen an Kurse für Kinder im Schulalter sind Informationen und Hilfe bei Konflikten in oder mit der Schule. Bei Veranstaltungen für Kindergartenkinder stehen die Sprachförderung sowie eine umfassende Förderung der Kinder im Mittelpunkt. Verschiedene Projekte beschreiben, dass Semilingualismus durch die Maßnahme behoben wurde. Hier wird deutlich, dass die Ziele und die Erwartungen in den zentralen Aspekten übereinstimmen. Die quantitative Analyse bestätigt als Ziele einerseits eine Kompetenzerweiterung der Eltern und andererseits eine Einführung in das deutsche Bildungssystem. Dies wird dazu beitragen, dass die Erwartungen der Eltern auf Hilfe bei Konflikten mit der Schule erfüllt werden, wenn sie die Einrichtung besser kennen lernen. Daneben wird das Leben in Deutschland in den Maßnahmen über das deutsche Bildungssystem thematisiert. Die Erwartung einer umfassenden Förderung wird über das Ziel der Kompetenzerweiterung bearbeitet.

Daneben konnte in der qualitativen Analyse gezeigt werden, dass sich die Veranstaltungen für Kindergartenkinder überwiegend auf die Sprachförderung beziehen. Dieses Ziel stimmt ebenfalls mit den Erwartungen der Eltern überein. Diese Übereinstimmung der Ziele mit den Erwartungen spricht für eine zielgruppengerechte Angebotsplatzierung. Es wird deutlich, dass die Ziele der bestehenden Maßnahmen an den Bedürfnissen der Eltern ansetzen (vgl. 2.4).

6.5 Didaktik und Methodik

Im Folgenden werden die Qualitätskriterien bezüglich der Didaktik und Methodik untersucht. Zu-

erst werden das Rahmenkonzept der Maßnahme erläutert (6.5.1) und die Veranstaltungsform beschrieben (6.5.2). Dann wird auf den Ablauf des Kurses eingegangen (6.5.3), wobei auch die Methoden der Maßnahmen skizziert werden. Es soll herausgestellt werden, ob die Maßnahmen teilnehmerorientiert durchgeführt werden (s. 2.4). Danach wird im Abschnitt 6.5.4 das Thema Sprache erläutert. Abschließend wird auf das Leben in Deutschland und die Herkunftskulturen eingegangen (6.5.5) sowie damit zusammenhängende ergänzende Angebote (6.5.6), bevor wiederum eine kritische Zusammenfassung erfolgt (6.5.7).

6.5.1 Rahmenkonzept der Maßnahme

Zunächst stellt sich die Frage, ob eine Maßnahme sich an einem bekannten Konzept orientiert oder nicht. Hier ergibt sich folgendes Bild:

Etwa zwei Dritte der Maßnahmen (N=84) orientieren sich direkt oder modifiziert an einem bekannten Konzept. Von diesen 44⁴¹ Nennungen orientieren sich 20 an Rucksack, 13 an HIPPY, vier an Griffbereit, drei an FemmesTische. Zwei Mal wird die Ausbildungsorientierte Elternarbeit und zwei

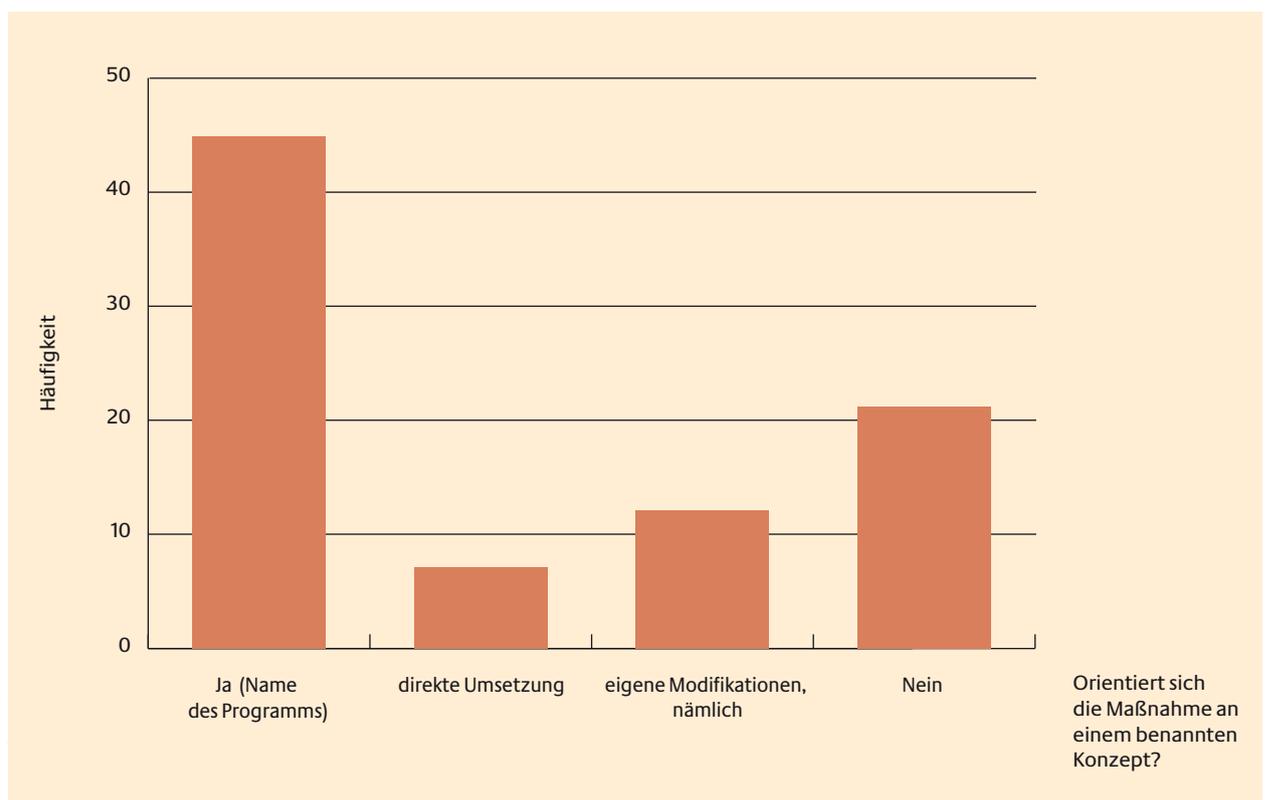
Mal Opstapje genannt. Außerdem gab es sieben Einzelnennungen. Bezogen auf die Beschreibung der eigenen Modifikation gab es neun Einzelnennungen.

6.5.2 Veranstaltungsform: Zeit – Gruppe – Ort

Die Beschreibung des strukturellen Rahmens der Maßnahmen erfolgt zunächst in zeitlicher Hinsicht. Bei der Frage danach, wann und wo Maßnahmen stattfinden waren Mehrfachnennungen möglich.

Vormittags	54
Nachmittags	38
Nach Bedarf	38
Abends	19
Wochenende	13

Ein Großteil (54) der Veranstaltungen (N=162) findet vormittags statt. Auf Abends (19) und am Wochenende (13) entfallen die wenigsten Veranstaltungen. Bei der Frage zur Form der Maßnahme entfielen 59,3% der Nennungen (51) auf „nur Gruppensitzungen“ und 39,5% (34) auf Einzel- und Gruppensitzungen gemischt. Der signifikant größte



Teil der Maßnahmen ($\chi^2=0,56$), die nachmittags stattfinden, gehört zu der Kategorie „Gruppen- und Einzelsitzungen gemischt“. Das Ergebnis, dass nachmittags signifikant häufiger Gruppen- und Einzelsitzungen (Hausbesuche) gemischt stattfinden im Vergleich zu den Gruppensitzungen, könnte dadurch erklärbar sein, dass bei Hausbesuchen keine Kinderbetreuung notwendig ist und dadurch bei dieser Mischform (Gruppen- und Einzelsitzungen) mehr Termine nachmittags vereinbart werden können.

Signifikante Besonderheiten gibt es außerdem bei der Kombination „Form der Maßnahme“ mit „die Maßnahme findet nach Bedarf statt“ ($\chi^2=0,036$). Die häufigsten Nennungen gab es auch hier bei der Veranstaltungsform „Gruppen- und Einzelsitzungen gemischt“. Dieses Ergebnis war erwartbar, da bei der Mischform (Gruppen- und Einzelsitzungen) im Gegensatz zu den Veranstaltungen, die nur aus Gruppensitzungen bestehen, zumindest bei den Einzelsitzungen (Hausbesuchen) auf den Bedarf der jeweiligen Teilnehmenden eingegangen werden kann – vorausgesetzt, die Multiplikator(innen) sind flexibel. Am Wochenende finden signifikant häufiger ($\chi^2=0,004$) Gruppensitzungen statt.

In Bezug auf diese signifikanten Ergebnisse kann zusammenfassend festgehalten werden, dass ein Großteil (mehr als die Hälfte) der „Einzel- und Gruppensitzungen gemischt“ nachmittags stattfindet; während dies bei knapp der Hälfte der „nur Gruppensitzungen“ der Fall ist. Bei „Gruppen- und Einzelsitzungen gemischt“ kann besonders auf den zeitlichen Bedarf der Teilnehmenden eingegangen werden. Am Wochenende finden fast nur Veranstaltungen der Kategorie „nur Gruppensitzungen“ statt. Die häufigsten Nennungen bei der zeitlichen Angebotsplatzierung erzielte „vormittags“; allerdings konnten hier in Kombination mit der Gruppenform keine signifikanten Besonderheiten herausgestellt werden.

Im Folgenden soll analysiert werden, welche Zeit ideal ist für das Angebot einer Maßnahme. Ursprünglich sollte an dieser Stelle die Frage zur Abbruchquote herangezogen werden, um zu sehen, welche zeitliche Platzierung mit der geringsten Abbruchquote verbunden ist. Da sich allerdings 66

Nennungen (von 67) bezüglich der Abbruchquote auf eine Abbruchquote von bis 25% verteilen (davon sagten 10 Personen 0%), konnte dies nicht als Bezugsgröße herangezogen werden. Daher wurde die Frage zur Nachfrage nach der Maßnahme (entweder größer als das Angebot, gleich, oder geringe Nachfrage) verwendet. Es soll besonders betrachtet werden, bei welcher zeitlichen Platzierung die Nachfrage größer als das Angebot ist. Die signifikant größte Nachfrage ($\chi^2=0,014$) besteht in Maßnahmen, die vormittags stattfinden.

Die qualitative Analyse zeigte, dass die Treffen einerseits vormittags stattfinden, während der Kindergarten- oder Schulzeit. Dies kommt vielen Eltern entgegen, da die Kinderbetreuung gewährleistet ist. Allerdings können berufstätige Eltern diese Maßnahmen meist nicht in Anspruch nehmen. Andererseits finden die Maßnahmen abends statt; dann besteht jedoch das Problem der Kinderbetreuung (N1M). Bei den Projekten, bei denen Familien zuhause besucht werden (EM1, EM2), wird die Zeit individuell mit der Familie vereinbart. Dabei ist es schwierig eine Verbindlichkeit zu erreichen, die Termine werden oft kurzfristig abgesagt.

Findet die Maßnahme in der Gruppe statt, so sind diese überwiegend zwischen 5 und 15 Personen groß (60 von 72 Nennungen). Bezogen auf die Anzahl der teilnehmenden Kinder gab es jeweils 10 Nennungen bei „1-5“ und „6-10“. Auf 1 bis 10 teilnehmende Kinder entfallen somit 66,6% der Antworten (30).

In der qualitativen Analyse hat eine Mutter (LE) bemängelt, dass die Gruppengröße zu klein ist und dass nicht alle Mütter regelmäßig kommen. Sie vermutet, dass der Austausch in einer größeren Gruppe ergiebiger sein würde. Die Aussage einer anderen Mutter (HE) unterstreicht diese Vermutung. Eine Kursgröße von 13-14 Teilnehmenden wird als sehr angenehm empfunden. Die Mitwirkung der Eltern beim Kurs ist damit von besonders großer Bedeutung. Außerdem braucht man Menschen, die Zugpferde sein können, die offen, kreativ und engagiert sind, und leider schwer zu finden sind (EM1, EM2).

Bei der Gruppenform handelt es sich in 27,4% der Maßnahmen um eine offene Gruppe (23 Nennungen); während es sich bei 72,6% um einen festen

Teilnehmer(innen)kreis handelt (61 Nennungen). Bei der Frage danach, wo die Maßnahme stattfindet, waren Mehrfachnennungen möglich; es zeigte sich folgendes Bild:

Wo findet die Maßnahme statt?	Häufigkeiten
Andere „alltagsnahe“ Orte	68
Familienbildungsstätte, Beratungsstelle, Bildungshäuser u.ä.	48
Hausbesuche	26
„Anderes“ private Räumlichkeiten	3

Der größte Teil der Maßnahmen ist von der Räumlichkeit, in der diese stattfinden niedrigschwellig konzipiert, da es sich um „alltagsnahe“ Orte handelt (68 Nennungen) (Schule⁴², Kindertagesstätte, Gemeindezentrum). 48 Angaben wurden gemacht bei der Option „Familienbildungsstätte, Beratungsstelle, Bildungshäuser u.ä.“. Lediglich 26⁴³

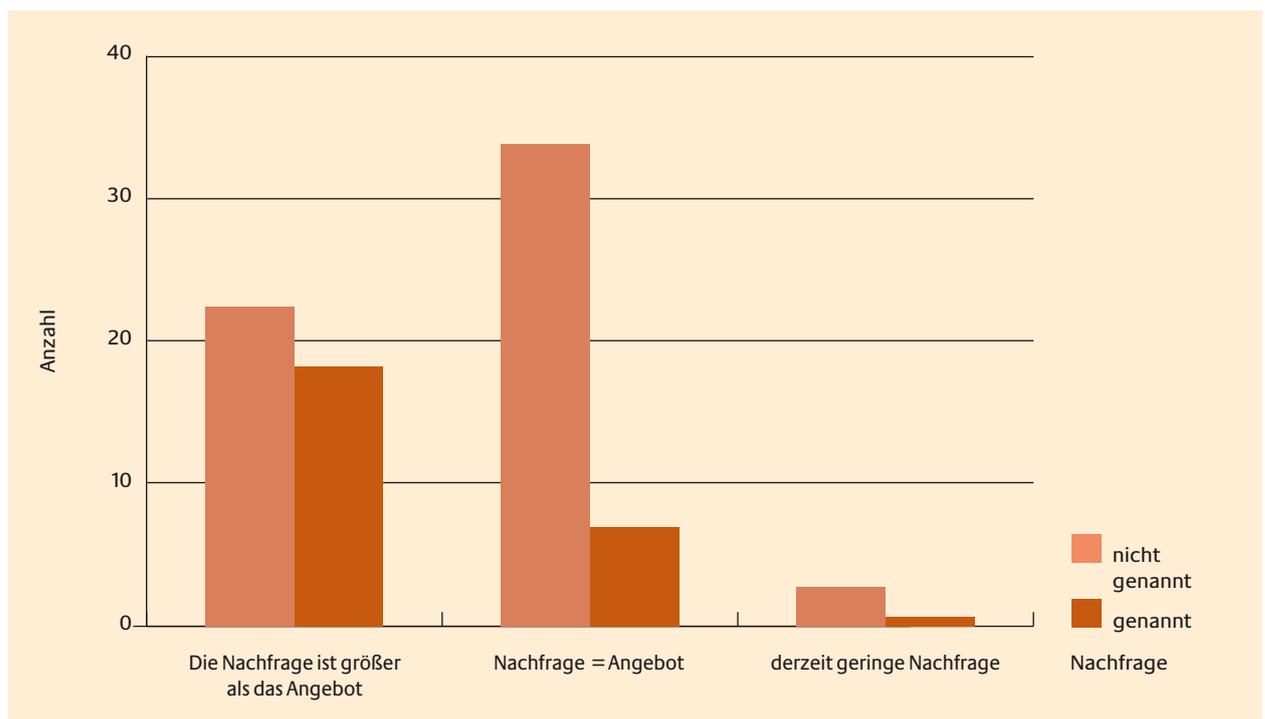
- 42 Schulische Räumlichkeiten sind einerseits niedrigschwellig, dadurch dass es sich hierbei um einen alltagsnahen Ort handelt. Andererseits können diese auch eine Zugangsbarriere darstellen, wenn potentielle Teilnehmer(innen) an ihre eigene negative Schulzeit erinnert werden. (vgl. Barz/Tippelt 2004, 39).
- 43 Bei dieser Option gab es die Möglichkeit, anzugeben, wie viel Prozent der Maßnahmen auf Hausbesuche entfallen. Hier wurden 22 Angaben in % gemacht, davon entfallen 18 auf über 50%.

Nennungen entfallen auf Hausbesuche und 3 auf private Räumlichkeiten

Kombiniert man diese Frage mit der Nachfrage nach dem Angebot, so erzielt die Kombination „Hausbesuche“ mit „Nachfrage“ ein signifikantes Ergebnis ($\chi^2=0,028$).

Die Nachfrage nach Maßnahmen, in denen Hausbesuche durchgeführt werden, ist signifikant am größten.

Als Ergebnis der qualitativen Analyse können die Projekte nach den räumlichen Bedingungen in drei Kategorien unterteilt werden: Bei einigen finden Hausbesuche statt (UP, EP, NKP). Die Multiplikator(inn)en gehen in die Familien. Dies ist allerdings von einigen nicht erwünscht, weshalb dann ausnahmsweise auf die in der Nähe liegenden Gemeinderäume ausgewichen wird. Andere Projekte finden in alltagsnahen Einrichtungen, wie Kindertagesstätte oder Schule statt. In der Regel wird mit diesen dann auch kooperiert (LP, BM1, HP). Dies setzt voraus, dass der Einrichtung ausreichend Räume zur Verfügung stehen, um die Beratungen oder Elternkurse unter zu bringen. Wenn die Räumlichkeiten zu weit von diesen Einrichtungen entfernt sind, wird das Angebot nach Einschätzung



eines Experten (LP) von den Eltern nicht gerne angenommen. Zur dritten Kategorie gehören Projekte, die eigene Räume haben. Ein Vorteil von der Anbindung an Kindertagesstätten und Schulen ist die unmittelbare Nähe sowohl zu den Einrichtungen, als auch zu den Eltern, die dort einfacher angesprochen werden können (z. B. bei Veranstaltungen oder Festen). Wenn Kinder nicht mehr im Kindergarten sind, sind die Eltern vielfach nicht mehr so einfach erreichbar – man trifft sich nicht mehr so häufig. Ein Raumproblem wird insbesondere von zwei Multiplikatorinnen (SM, N1M) thematisiert. Entgegen der Aussage der Projektleitung beschreibt eine Multiplikatorin (SM), dass die Durchführung des Projektes aufgrund fehlender Räume im Kindergarten nicht möglich ist. Kinder und Mütter werden abgeholt und in einen Gemeinderaum gebracht, der für die Arbeit aber nicht geeignet sei. Eine andere Multiplikatorin (N1M) berichtet, dass fehlende Räumlichkeiten lange Zeit ein Problem waren, das jetzt aber durch die Zuweisung eines neuen Raumes für die Multiplikator(inn)en gelöst wurde.

Bei der Frage zur Kinderbetreuung geben 44 (von 103) an, dass es die Möglichkeit zur Kinderbetreuung während der Maßnahme gibt; 27 sagen aus, dass die Kinder dabei sein können und 9, dass die Kinder teilnehmen. 23 sehen keine Möglichkeit zur Kinderbetreuung. Neben der Frage, ob es die Möglichkeit zur Kinderbetreuung gibt, wurde danach gefragt, wie viele Personen diese in Anspruch genommen haben. 36 Antworten bestätigen, dass die Kinderbetreuung zu 50-70% angenommen wird. Da die meisten Veranstaltungen vormittags stattfinden, kann davon ausgegangen werden, dass zumindest bei diesen die Schule beziehungsweise der Kindergarten die Kinderbetreuung übernehmen. Kombiniert man diese Frage mit der Nachfrage, erhält man keine signifikanten Ergebnisse. Allerdings fällt auf, dass der größte Teil derer, die angegeben haben „die Nachfrage ist größer als das Angebot“ eine Kinderbetreuung während ihrer Maßnahme anbieten. Auch wenn es sich hierbei nicht um ein signifikantes Ergebnis handelt so kann dennoch festgehalten werden, dass die größte Nachfrage besteht bei Maßnahmen, die eine Kinderbetreuungsmöglichkeit anbieten. Die qualitative Analyse hat gezeigt, dass ein wichtiger Bestandteil der Projekte die Kinderbetreuung in den

angrenzenden Räumen ist, so dass auch den Eltern mit kleineren Kindern die Teilnahme an den Maßnahmen ermöglicht werden kann.

6.5.3 Der Ablauf des Kurses – Methoden der Maßnahme

Die Frage nach den Methoden der Maßnahmen wurde wie folgt beantwortet:

Festlegung der Methoden der Maßnahmen	Häufigkeiten
Vorgegeben, und zwar:	58
Erfahrungsaustausch der Eltern mit Beratungsgespräch	(46)
Unterweisung	(46)
Übungen zur Stärkung der elterlichen Kompetenz	(45)
Vortrag	(39)
„Anderes“	(9 ⁴⁴)
Freie Gestaltung durch Multiplikator	43
Teilnehmende Eltern bestimmen Vorgehensweise	38

Die 58 Nennungen bei „Vorgegeben, und zwar...“ sind diejenigen, die bei den danach folgenden Optionen Angaben machen konnten. Hierbei waren Mehrfachnennungen möglich. Am häufigsten (58) wurde genannt, dass die Methoden vorgegeben sind. Hierbei entfielen die meisten Nennungen auf „Erfahrungsaustausch der Eltern mit Beratungsgespräch“ (46), „Unterweisung“ (46) und „Übungen zur Stärkung der elterlichen Kompetenz“ (45). Daneben ist die freie Gestaltung durch die Multiplikator(innen) ebenfalls ein wichtiges Element bei der Durchführung der Maßnahme (43). In vielen Fällen (38) haben die Eltern die Möglichkeit, die Vorgehensweise im Kurs mit zu bestimmen.

In der qualitativen Analyse wurden aktivierende Methoden von den Eltern in zwei Projekten (LE, N1E2) erwähnt. Die Mutter betont, dass ihr die Spiele

44 Bei diesen neun Nennungen wurde drei Mal das Rollenspiel genannt; zwei Mal der Vortrag mit Diskussion und den Angebot anschließender Einzelberatung und jeweils ein Mal: mehrere Thementische zur freien Auswahl, Exkursionen und Begleitung der Eltern bei der Vermittlung zu entsprechenden Institutionen.

unter den Erwachsenen gut gefallen haben (LE). Auch die Multiplikator(inn)en berichten über aktivierende Methoden, wie Spiele, Besuche, Besichtigungen, Anregungen zu Gruppendiskussionen. In einem Projekt wird das Modelllernen thematisiert; hierbei hat die Multiplikatorin eine Vorbildfunktion für die Mütter. In einem anderen Projekt, das sich zentral auf Informationsvermittlung konzentriert, werden die Mütter durch den gemeinsamen Austausch untereinander (wer welche Probleme wie erfolgreich gehandhabt hat) zum Ausprobieren und Handeln motiviert.

Bei den Trägern werden aktivierende Methoden lediglich in einem Projekt (UP) explizit erwähnt. Hier steht das Rollenspiel als zentrales didaktisches Element im Mittelpunkt.

„Und ich denk, das ist halt die Voraussetzung, dass man die Ziele erreicht, dass die Personen, die beteiligt sind, einfach gut angeleitet werden und da ist das Rollenspiel eben ganz zentral“ (UP, 116).

Oft wird mit bestimmten Hilfsmitteln gearbeitet, die den Eltern den Umgang und die Erziehung der Kinder erleichtern soll. So gibt es Hausaufgaben, die die Eltern mit den Kindern erledigen müssen, oder einfach nur Vorschläge, wie das Vorlesen von Büchern einzuführen oder den Fernsehkonsum zu reduzieren. Übungen und Hausaufgaben gibt es bei den Projekten mit Eltern von Kindergartenkindern. Bei den Interviews der Mütter nimmt ihre Thematisierung viel Raum ein. Die Eltern äußern sich übereinstimmend positiv über die Hausaufgaben. Viele positive Auswirkungen des Kurses werden ihnen zugeschrieben. Die Übungen werden meist täglich an den Wochentagen für 15-60 Minuten durchgeführt. Oft wird die Zeitdauer der Aufgaben von der Mutter flexibel gehandhabt. Sie richtet sich danach, wie schnell die Kinder die Aufgaben verstehen oder wie lange sie Spaß daran haben. Die Eltern bekommen dafür Materialien, die sie zuvor im Kurs besprochen haben, beziehungsweise im Spiel untereinander oder mit der Multiplikatorin geübt haben. In den Projekten ist gewährleistet, dass Probleme, die bei der Durchführung zu Hause auftreten, besprochen werden. So sind die Hausaufgaben ein guter methodischer Weg, um die Kompetenzen der Mütter zu

erweitern. Bei den Multiplikator(inn)en werden die Hausaufgaben erwähnt, nehmen aber einen deutlich kleineren Raum ein. Zwei Projektleitungen (UP, LP) berichten ausführlich über das Einüben der Hausaufgaben. Die Eltern üben die Aufgaben praktisch im Kurs, um sicher in der Durchführung zu werden.

Die Ressourcenorientierung beziehungsweise das Empowerment kann sich unterschiedlich darstellen. So können sich die Eltern z. B. in einer Schlussrunde gegenseitig stärken, oder sie werden dadurch gestärkt, dass sie merken, dass andere auch ähnliche Probleme haben und diese bewältigen konnten. Eltern werden durch die Multiplikatorin dazu befähigt, selbst tätig zu werden. Im Mittelpunkt der Treffen eines anderen Projektes soll kein Problemthema stehen, sondern es wird über Dinge gesprochen, die man im Leben gut bewältigt (ET). Eine Multiplikatorin erzählt, dass sie es zentral findet, die Eltern über gesetzliche Rechte und Pflichten zu informieren, so dass diese wissen, was sie sich gefallen lassen müssen und wogegen sie etwas unternehmen können (N1M). Die Multiplikator(inn)en sind dann auch immer stolz, wenn sie merken, wie die Frauen wachsen und stärker werden. Von einer Mutter wird angesprochen, dass sie es sehr hilfreich findet, dass die Multiplikatorin engagiert ist und die Eltern immer wieder motiviert.

Teilnehmerorientierung als Mitbestimmung in der Themenwahl wird bei den Eltern explizit in einem Projekt (LE) geäußert. Die Mutter betont auch, dass Kritik offen geäußert werden kann und die Multiplikatorin diese dann auch mit der Leitung bespricht, um bei Bedarf Änderungen vorzunehmen. Man versucht, in der Praxis auf die Bedürfnisse und Wünsche der Eltern einzugehen. Einerseits gibt es Sprechstunden, wo man zu festen Zeiten Ansprechpartner(innen) finden kann, andererseits gibt es Elterncafés. Auch für die Multiplikatorin und den Träger dieses Projektes ist Teilnehmerorientierung beziehungsweise eine Rückmeldung der Teilnehmenden wichtig. Eine Mutter (UE) wünscht sich, dass die Eltern die Themen mitbestimmen können, „dass man vielleicht fragt, was die Frauen überhaupt wollen“ (244). Sie ist aber eigentlich mit dem Kurs sehr zufrieden. Der Träger beschreibt, dass er zu Beginn des Kurses eine Abfrage über Themenwün-

sche durchführt. Generell wird Teilnehmerorientierung dadurch bei den Eltern sichtbar, dass jederzeit auftauchende Probleme angesprochen oder Fragen gestellt werden können.

Die Multiplikator(inn)en mehrerer Projekte richten ihre Themenauswahl stark an den artikulierten Wünschen der Eltern aus. Dies bestätigen auch die Projektleitungen. Es werden bei einem Projekt zu bestimmten Themen Fachpersonen eingeladen, die die Fragen der Eltern adäquat beantworten (UT).

Allgemein wird von den Multiplikatorinnen kritisiert, dass die Maßnahmen zwar viel für die Eltern mit Migrationshintergrund organisieren, dass diese sich aber nicht an deren Bedarf orientieren. Werden Angebote nicht angenommen, so werde manchmal den Familien unterstellt, dass diese sich nicht integrieren wollen.

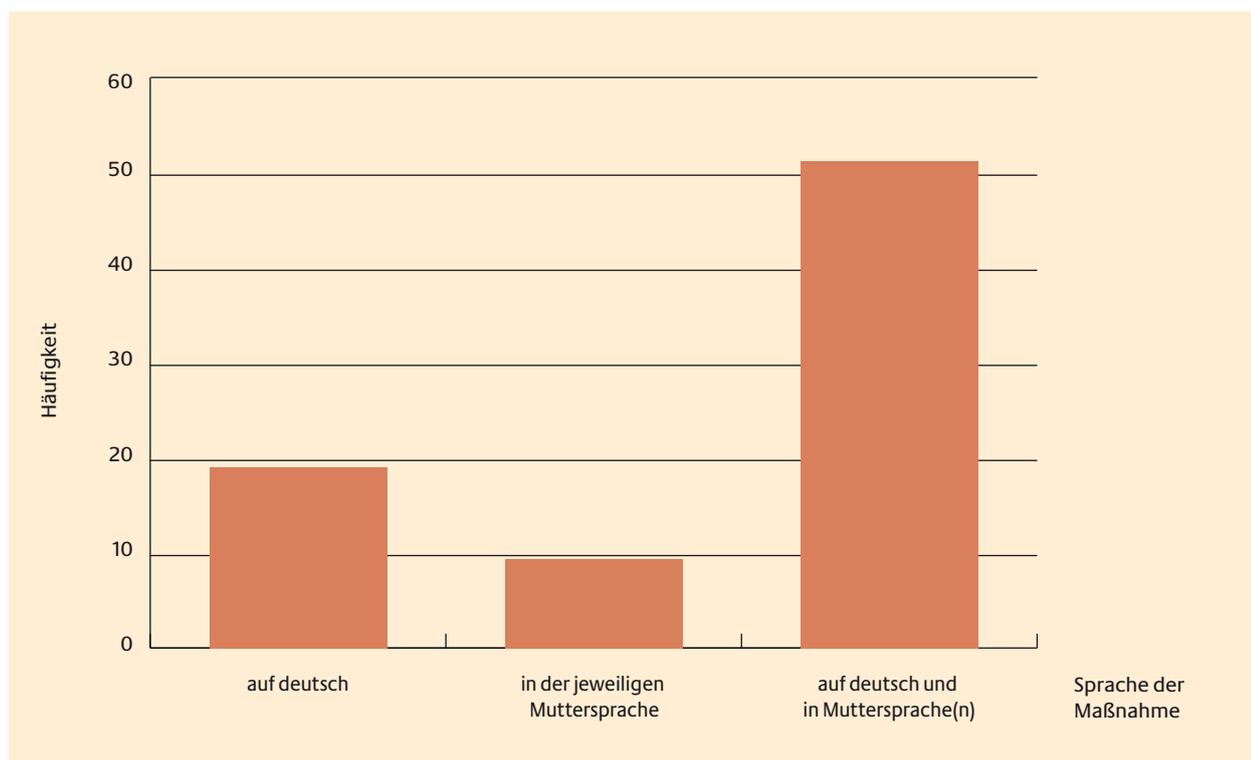
Als Voraussetzung für das Kursgelingen werden in der qualitativen Analyse verschiedene Aspekte angesprochen. Die Teilnehmerinnen sollen Offenheit, Interesse und Engagement mitbringen, um von der Veranstaltung profitieren zu können. Eltern müssen motiviert sein für ihre Kinder etwas zu tun;

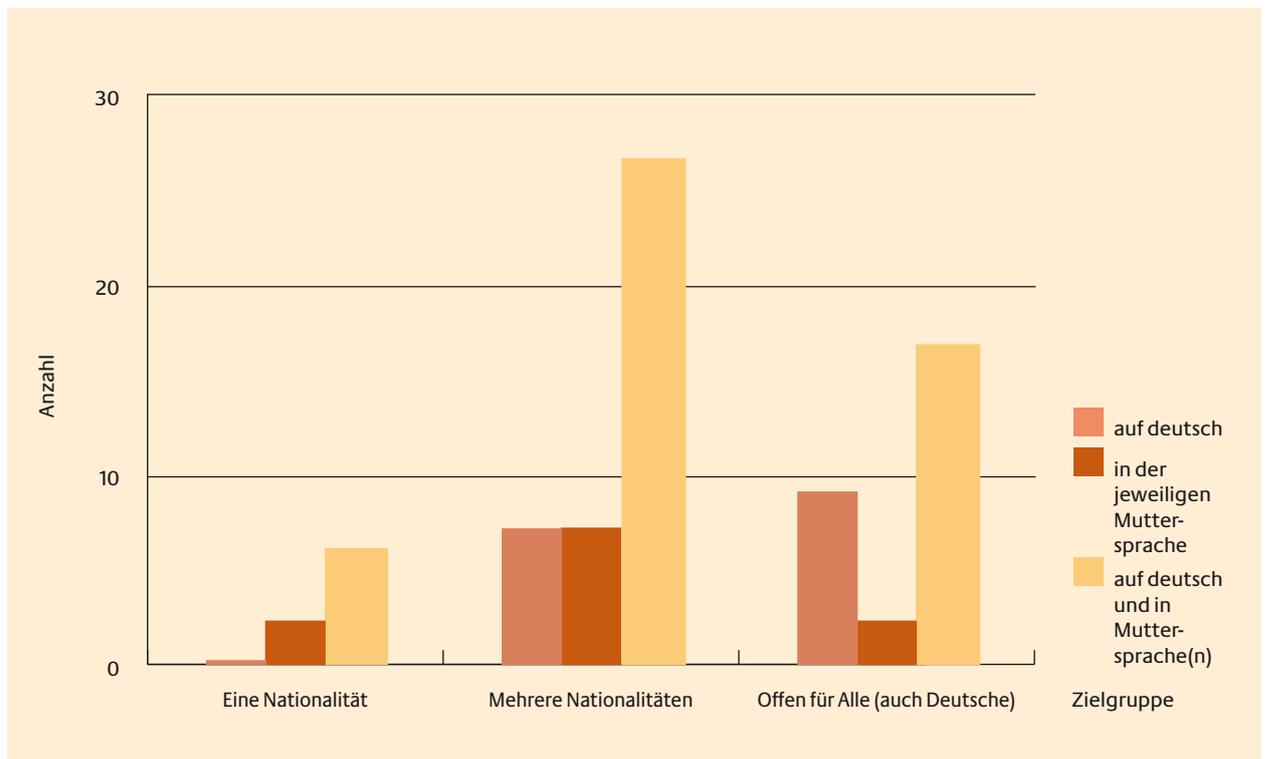
oft haben die Eltern selbst viele Ideen (UE). Seitens der Veranstalter ist es wichtig niedrigschwellige Angebote zu offerieren und auf die Bedürfnisse der Eltern einzugehen (SP1). Die Mitarbeit von allen Beteiligten ist erforderlich, ein gutes Verhältnis zwischen Multiplikator(inn)en und Müttern ist von Vorteil. Regeln werden zu Kursbeginn gemeinsam festgelegt, schriftlich festgehalten und von den Teilnehmenden unterschrieben.

Die Wertschätzung elterlicher Kompetenzen zeigt sich grundsätzlich in allen Projekten, die auch auf den Austausch der Mütter untereinander Wert legen und in denen auftauchende Probleme in der Gruppe diskutiert werden. Vor allem die Projektleitungen äußern, wie wichtig die Wertschätzung der elterlichen Kompetenzen ist. Es wird ein ressourcenorientiertes Vorgehen beschrieben

„...wenn ich ne Haltung, ne stärkenorientierte, also nicht das Gefühl denen geben, dass sie Defizite haben, und so, sondern die in den Fokus zu nehmen mit ihren Stärken, was sie alles können, was sie träumen und da drauf aufzubauen“ (LP, 44).

Daneben wird ein Vorgehen auf „gleicher Augenhöhe“ angestrebt, bei dem die Kompetenzen





besonders beachtet werden (SP1). Die Idee in einem anderen Projekt ist, dass es wichtig ist, den Eltern zu zeigen, dass diese durch ihren Einsatz zum Erfolg ihrer Kinder selbst einen Beitrag leisten.

In den meisten Projekten ist es so, dass die Multiplikator(inn)en um ihre Grenzen wissen und deshalb bei schwierigeren Fällen auf andere Einrichtungen verweisen.

6.5.4 Sprache

Die Maßnahmen werden in folgenden Sprachen durchgeführt:

Den größten Anteil bilden Maßnahmen, die auf deutsch und in den Muttersprachen stattfinden (53, N=83); den kleinsten bilden diejenigen, die ausschließlich in der jeweiligen Muttersprache stattfinden (11). Kombiniert man die Frage nach der Zielgruppe mit der Frage nach der Kurssprache, erhält man zwar kein signifikantes, aber ein dennoch interessantes Ergebnis:

Wenn eine Nationalität die Zielgruppe bildet, dann findet die Maßnahme entweder auf Deutsch oder auf Deutsch und in der oder den Muttersprache(n) statt. Bei mehreren Nationalitäten

als Zielgruppe ist der Anteil der Maßnahmen, die auf Deutsch stattfinden, genauso groß wie der Anteil an Maßnahmen die in der den jeweilige(n) Muttersprache(n) stattfinden. Bei allen Optionen bilden diejenigen Maßnahmen den größten Anteil, die auf Deutsch und in der oder den Muttersprache(n) stattfinden.

In der qualitativen Analyse konnte ein Projekt (LP) herausgefiltert werden, bei dem es ein besonderes Modell der Zusammensetzung der Zielgruppe gibt: Um die Ängste der Eltern vor dem ersten Schritt in die Maßnahme zu nehmen, werden dort zunächst homogene Sprachgruppen gebildet. Wenn sich die Sprachkenntnisse soweit verbessert haben, dass in der Maßnahme auf Deutsch kommuniziert werden kann, wird die Gruppe gemischt. Somit soll eine Ghettoisierung vermieden werden. Die sprachlichen und kulturellen Unterschiede der Teilnehmenden werden von der Multiplikatorin als problematisch wahrgenommen.

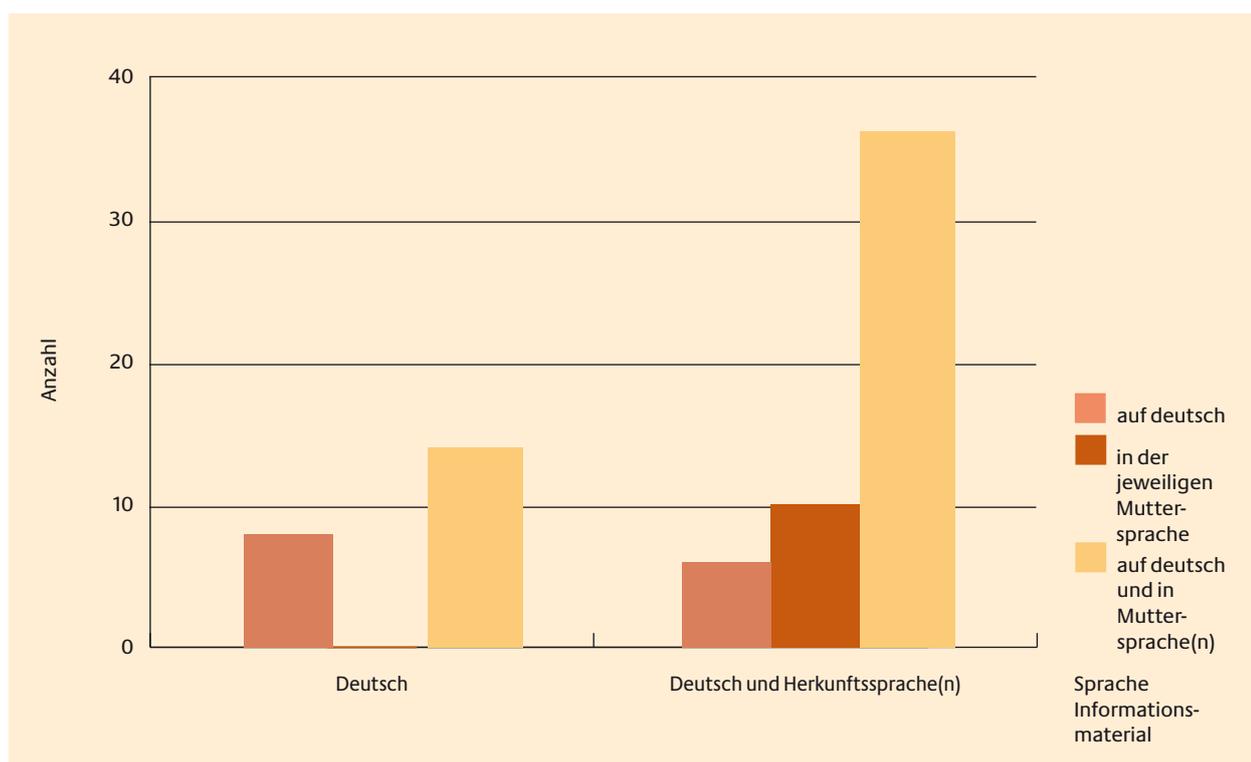
In einem Projekt (N2M, N2P) kommen zu bestimmten Veranstaltungen Leute hinzu, die die Sprachen der Teilnehmenden sprechen, so dass alle alles gut verstehen können. Außerdem werden für diese Veranstaltungen auch die Einladungen in der Muttersprache verschickt, weil man festgestellt hat,

dass oft die Leute nicht kommen, weil sie gar nicht verstehen, um was es geht.

Die Sprachen spielen in den Maßnahmen eine wichtige Rolle. Bei vielen Projekten führen die Multiplikator(inn)en Kurse oder Angebote auf Deutsch durch – auch die Materialien sind auf Deutsch. Dies erweist sich allerdings oft als schwierig, wenn die Teilnehmenden erst sehr wenige Deutschkenntnisse haben. Deswegen ist es vorteilhaft, wenn die Multiplikator(inn)en die gleiche Sprache sprechen wie die Teilnehmenden, um übersetzen zu können, wenn es nötig ist. Hier ergeben sich aber auch Schwierigkeiten. Je nach dem, wie stark durchmischt die Gruppen sind bezüglich der Herkunftsländer der Teilnehmenden, ist es den Multiplikator(inn)en nicht möglich, für alle zu übersetzen. So ist es vorgekommen, dass in einem Projekt mit einer türkischsprachigen Multiplikatorin die russischen Teilnehmer(innen) nicht mehr gekommen sind, weil sie zu wenig verstanden haben und niemand da war, der für sie übersetzen konnte. Aus diesem Grund wurde von einer Multiplikatorin der Wunsch genannt, noch mehr Multiplikator(inn)en mit einer anderen Herkunft einzustellen, damit so viele Sprachen wie möglich abgedeckt werden.

In einem Projekt ist es so, dass nur Frauen aus einem Herkunftsland teilnehmen und dort auch die Gruppentreffen in dieser Sprache stattfinden. Den Frauen fällt es dadurch leichter, sich zu öffnen, als dies in einer gemischten Gruppe vielleicht der Fall wäre. Außerdem haben die Frauen so die Gelegenheit, dem Kurs überhaupt zu folgen.

In fast allen Maßnahmen, 90,4% (75), wird den Teilnehmer(innen) Informationsmaterial ausgehändigt. In 9,6% (8) ist dies nicht der Fall. 66 Personen machten Angaben zum Informationsmaterial; davon verteilen 39 in ihren Maßnahmen pädagogische Arbeitsmaterialien, während 29 Informations- und Elternbriefe an die Teilnehmenden aushändigen. (29,3%) 22 derer, die Arbeits- beziehungsweise Informationsmaterial ausgeben, tun dies auf Deutsch. Von den 53 Maßnahmen (70,7%), in denen das Material auf Deutsch und in der Muttersprache angeboten wird, werden folgende Muttersprachen abgedeckt (hierbei konnten mehrere Sprachen angegeben werden):



Sprachen	Häufigkeiten
Türkisch	40
Russisch	23
Arabisch	17
Serbisch/Serbokroatisch	5
Italienisch	3
Herkunftssprache Multiplikatoren	3
Spanisch	3
9-16 Sprachen	2
Englisch	2
Einzelnennungen	6

Türkisch (40) und Russisch (23) sind somit die Sprachen, in denen am häufigsten Informationsmaterial angeboten wird. Kombiniert man die Frage danach, in welcher Sprache das Arbeits- und Informationsmaterial vorliegt, mit der Frage nach der Kurssprache, erhält man ein signifikantes Ergebnis ($\chi^2=0,009$):

Die Maßnahmen, in denen das Informationsmaterial lediglich auf Deutsch angeboten wird, haben entweder Deutsch und die Muttersprache(n) als Kurssprache oder – zu einem etwas geringeren Teil – Deutsch. Demgegenüber finden signifikant am häufigsten Maßnahmen auf Deutsch und in der Muttersprache(n) statt, wenn das Informationsmaterial ebenfalls auf Deutsch und in den Herkunftssprachen vorliegt. Der Anteil derjenigen Maßnahmen, die in der jeweiligen Muttersprache stattfinden, ist demgegenüber geringer, allerdings immer noch größer als der Anteil, der auf Deutsch stattfindenden Maßnahmen.

Die qualitative Analyse zeigte, dass die Informationsvermittlung ein Bestandteil von fast allen Maßnahmen ist. Bei den meisten Maßnahmen wird die Weitervermittlung zu und Information über verschiedene Institutionen im Lebensumfeld thematisiert. Da die meisten Projekte die deutsche Bildungslandschaft thematisieren, wird auch über pädagogische Begriffe und das deutsche Schulsystem informiert (N2P).

Bei den Eltern werden vor allem Informationen im Rahmen von thematischen Gruppentreffen erwähnt (UE, N1M). Bei den Projekten mit Sprechstunde (BM1, N1M) geht es häufig um fehlende In-

formationen zum Schulsystem oder zu gesetzlichen Regelungen, die dann gezielt gegeben werden.

„Oder wenn sie ,äh, einen Brief bringen und sie wissen nicht was in dem Brief steht, und äh, was sie machen müssen, oder wohin , äh, wohin sie gehen müssen, ja?“ (BM1, 112).

Informationen werden bei einem Träger (NP) auch in Abgrenzung zur Kulturvermittlung gesehen. „Und für uns ist wichtig, dass die Frauen nicht irgendwie Kultur vermitteln, sondern dass sie Informationen weitergeben“ (48).

Im Fragebogen wurde danach gefragt, inwiefern die Eltern ihre Kinder beim Spracherwerb unterstützen können. Hier zeigte sich folgendes Bild:

Wie können Eltern ihre Kinder beim Spracherwerb unterstützen? Welche Möglichkeiten werden aufgezeigt?	Häufigkeiten
Wissen, über Orte, wo Kinder viel Deutsch hören/sprechen	61
Vorlesen	60
Gespräche mit dem Bilderbuch führen	57
Gesprächsanlässe im Alltag nutzen	54
Kinderlieder und Fingerspiele	50
Gezielte Mediennutzung	35
Anderes	30
■ Übungsmaterial und Spiele	(8)
■ Förderung Muttersprache	(3)
■ Bibliotheken	(3)
■ 2- und mehrsprachige Entwicklung/Grundlagen/ Mutter-Kind-Gruppe	(2)
■ anderes	(3)
Keine	9

In fast allen Maßnahmen werden den Eltern Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie ihre Kinder beim Spracherwerb unterstützen können. Kombiniert man diese Frage, mit der Frage danach, ob das DaZ-Erlernen eine Rolle spielt, erhält man signifikante Ergebnisse für die Kombination mit „Vorlesen“ ($\chi^2=0,022$) und „Gespräche mit dem Bilderbuch führen“ ($\chi^2=0,057$). Maßnahmen, die die Literalität unterstützen (Vorlesen, Bilderbuch) beinhalten signifikant häufiger das DaZ-Lernen. Kombiniert man die Frage nach den Unterstützungsmöglichkeiten für Eltern, die in der Maßnahme aufgezeigt werden, mit der Frage danach, welche Sprache in der Maß-

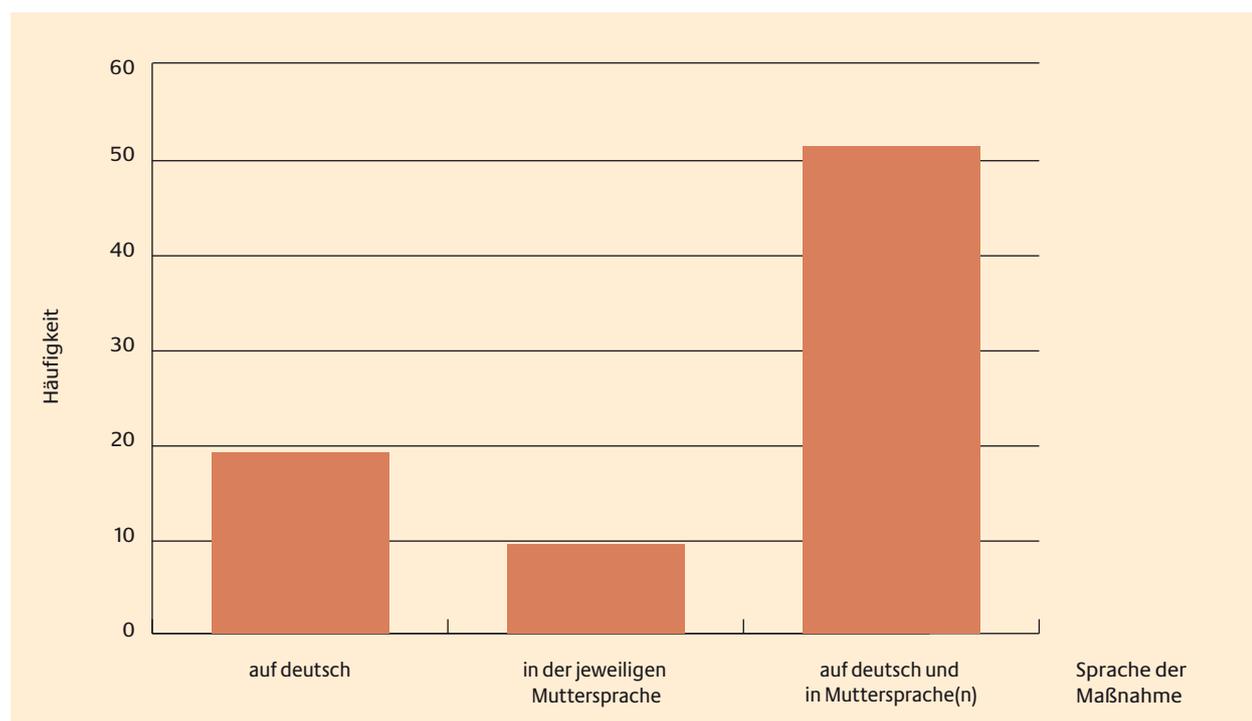
nahme gesprochen wird, erhält man signifikante Ergebnisse für folgende Kombinationen: Den vergleichsweise signifikant größten Anteil ($\chi^2=0,036$) derer, die keine Unterstützungsmöglichkeiten für den kindlichen Spracherwerb aufzeigen, bilden diejenigen Maßnahmen, die auf Deutsch stattfinden. Die Maßnahmen, die in der jeweiligen Muttersprache stattfinden, unterstützen alle den kindlichen Spracherwerb. Die Maßnahmen, die in der jeweiligen Muttersprache stattfinden, zeigen alle Unterstützungsmöglichkeiten bezogen auf „Kinderlieder und Fingerspiele“; während Maßnahmen, die auf Deutsch stattfinden, dies am wenigsten tun ($\chi^2=0,007$). Die Elemente zur Förderung des kindlichen Spracherwerbs werden signifikant am meisten gestützt von Maßnahmen, die in der jeweiligen Muttersprache stattfinden, während Maßnahmen, die auf Deutsch stattfinden, dies am wenigsten tun.

Die Unterstützung der Eltern beim kindlichen Spracherwerb wird in der qualitativen Analyse bei den Eltern vor allem in drei Projekten durch die Besprechung der Hausaufgaben thematisiert. Bei diesen Hausaufgaben sind einerseits Aktivitäten mit dem Kind, aber auch das Vorlesen zentrales Element (z. B. LP, UP). In einem Projekt (HP) machen die Eltern Aufgaben mit den Kindern in der Muttersprache, und die Multiplikatorin macht diese Aufgaben dann

eine Woche später mit den Kindern auf deutsch. Dadurch, dass die Aufgaben in der Muttersprache gemacht werden, fällt es den Müttern oft auch leichter den Kindern zu helfen.

Daneben wird von einer anderen Multiplikatorin genannt, dass Eltern oft nicht wissen, dass sie ihre Kinder schon sehr früh sprachlich fördern können. Ihnen werden dann Fördermöglichkeiten aufgezeigt. Die Mutter dieses Projekts betont ebenfalls, dass sie dort Methoden lernt, wie sie dem Kind beim Spracherwerb helfen kann und dass ihr das sehr wichtig ist (LE).

„Genau, genau. Und was für uns interessant war, also eine wichtige Erkenntnis, die wir auch relativ schnell gemacht haben, das wichtige ist gar nicht, ne gezielte Sprachförderung zu machen, sondern, dass sich bei den Kindern sprachlich unheimlich viel tut, dadurch, dass die Eltern mit denen überhaupt Zeit verbringen und mit denen kommunizieren (Träger empfiehlt den Eltern zunächst mit den Kindern die Sprache zu sprechen, die sie am besten können), was vorher nicht da war, [...],des hat wesentlich mehr bewirkt als irgendwelche gezielte Sprachförderungen zu machen. Also eigentlich eher wieder so des ganzheitliche“ (LP, 50).



Das Zitat verdeutlicht ein grundsätzliches Vorgehen und eine für den Träger wichtige Erkenntnis. Dies spricht für alle Projekte, die zum Ziel haben, generell die Kommunikation in der Familie zu fördern. Einige weitere Projekte (HP, N1M) empfehlen ebenfalls den Eltern, zunächst in ihrer starken Sprache mit den Kindern zu sprechen. Im Gegensatz dazu will ein anderes Projekt (SP2) dazu motivieren, mit den Kindern beide Sprachen zu sprechen und betont die Bedeutung des Vorlesens.

6.5.5 Das Leben in Deutschland und die Herkunftskultur

Bezogen auf die Rolle des Lebens in Deutschland in der Durchführung von Maßnahmen wurde die interkulturelle Kommunikation am häufigsten genannt (69):

Rolle des Lebens in Deutschland (Didaktik)	Häufigkeiten
Interkulturelle Kommunikation	69
Kurssprache deutsch	38
Ausflüge zu Sehenswürdigkeiten	25
Gemeinsam deutsche Fest- und Feiertage begehen	17

Kombiniert man die Frage nach der Interkulturellen Kommunikation mit der Frage nach der Sprache, in der die Maßnahme stattfindet, erhält man (höchst) signifikante Ergebnisse bei folgenden Kombinationen:

Die interkulturelle Kommunikation spielt die größte Rolle in Maßnahmen, die auf deutsch stattfinden ($\chi^2=0,025$), und die kleinste Rolle in denjenigen, die in der jeweiligen Muttersprache stattfinden.

Kombiniert man die Frage nach der Interkulturellen Kommunikation mit der Frage danach, ob das DaZ-Erlernen eine Rolle spielt, erhält man folgende (höchst) signifikante Ergebnisse: Die interkulturelle Kommunikation spielt die größte Rolle in Maßnahmen, in denen das DaZ-Lernen eine Rolle spielt ($\chi^2=0,001$). Die Kurssprache Deutsch wurde am signifikant häufigsten genannt von Maßnahmen, in denen das Deutsch Erlernen eine Rolle spielt ($\chi^2=0,002$).

Die deutsche Kultur spielt bei der Durchführung der Projekte nach Angaben der Beteiligten keine große Rolle. Es werden lediglich Feste erklärt kulturelle Unterschiede bei Erziehungsfragen erläutert (UP). In den Stadtteilen, wo der Ausländeranteil zwischen 80-100% liegt spielt die deutsche Kultur eine sehr geringe Rolle. In den Kursen wird die deutsche überwiegend wie jede andere Kultur behandelt.

Bezogen auf das Leben in Deutschland wird bei den meisten Projekten versucht, praktisches Wissen zu vermitteln, damit die Teilnehmenden Kenntnisse über das Deutschland erhalten. Im Mittelpunkt steht hier das deutsche Bildungssystem. Die Eltern sollen ihre Rechte und Pflichten kennen lernen, und somit dabei unterstützt werden, ihre Kinder angemessen zu fördern.

Inwiefern wird auf die Herkunftskulturen eingegangen (Didaktik)?	Häufigkeiten
Kurssprache	39
Kinderlieder und Kinderspiele der Herkunftsregion(en)	38
Gemeinsam traditionelle Feste feiern	31
Kulturveranstaltungen	22
Vorträge über Herkunftsländer	14
„Anderes“ Austausch über die verschiedenen Kulturen	12
Kreative Angebote zu traditionelle Handarbeiten	7

Auf die Herkunftskultur wird am häufigsten dadurch eingegangen, dass die Kurssprache auch die Kurssprache (39) ist. An zweiter Stelle stehen Kinderlieder und Kinderspiele der Herkunftsregion(en).

Obwohl in den meisten Interviews behauptet wird, dass die Kultur des Herkunftslandes kaum eine Rolle spielt, lassen sich doch einige wichtige Aspekte benennen. Über die Kultur des Herkunftslandes wird informiert, die Eltern übernehmen dabei oft die Initiative und präsentieren die Inhalte (HP). Feiertage werden von den Teilnehmenden angesprochen, islamische und andere Feste werden thematisiert und ihre Bedeutungen analysiert. Man kann oft Gemeinsamkeiten aber auch Unterschiede feststellen (LM, HP u.a.). Auch in der Ausbildung

beziehungsweise Supervision der Multiplikator(inn)en (EM1, EM2) wurde gelernt, dass für die Treffen oder Kurse beispielsweise auch verschiedene Tageszeiten beachtet werden müssen, da es sonst zu Problemen kommen könnte. Es findet ein intensiver Erfahrungsaustausch statt. Die Leute aus verschiedenen Ländern erzählen regelmäßig über das Leben im jeweiligen Land (BM1). Bei einem Projekt (HP) wird die Kultur des Herkunftslandes in dem Sinne wertgeschätzt, dass die Eltern ermutigt werden mit ihren Kindern die Muttersprache zu sprechen.

Die Erwartungen der Eltern an den Kurs (das Projekt) werden von der Herkunftskultur geprägt. Die regelmäßige Teilnahme an einem Kurs fiel beispielsweise den Kurdinnen besonders schwer, weil sie nicht gewohnt waren, in ihrem Land regelmäßig die Schule zu besuchen (SM). In einem Projekt ist bei den Müttern mit türkischem Migrationshintergrund etwa das Thema Sexualerziehung tabu. Das Thema Verhütung bespricht der Vater mit seinem Sohn und nicht die Mutter. Es kann zu Differenzen mit der Schule kommen, weil dort Sexualkundeunterricht im Lehrplan erwähnt ist und Personen aus unterschiedlichen Kulturen vom Lehrplan abweichende Einstellungen haben. In der Multiplikatoren Ausbildung wird versucht, mögliche kulturelle Unterschiede zu thematisieren (z. B. durch Moscheebesuch, Kirchenbesuch) und Toleranz und Akzeptanz aufzubauen (N2P). In den Gruppen, in denen verschiedene Kulturen vertreten sind, findet automatisch mehr Austausch statt. Bei der Suche nach teilnehmenden Familien spielt die Kultur des Herkunftslandes eine große Rolle. Um die Frauen für das Projekt zu gewinnen, muss man nach Ansicht eines Projektleiters die Besonderheiten der jeweiligen Kultur beachten (EP). Auch bei der Themenwahl muss die jeweilige Kultur mit berücksichtigt werden.

6.5.6 Zusätzliche Angebote

Hier werden in den Interviews ganz unterschiedliche Dinge genannt. Einmalige Ereignisse wie ein Angebot für Papas oder Projekte, die die Integration der Familien in der Stadt fördern sollen (z.B. Stadtralley). Außerdem gibt es Angebote wie interkulturelle Feste im Kindergarten (HP), um die

verschiedenen Kulturen einander näher zu bringen. Die zusätzlichen Angebote werden hauptsächlich von den Projektleitungen thematisiert.

Weitere Beispiele sind hier: Ehrenamtlicher Dolmetscherdienst, Exkursionen, Elterncafe, Alphabetisierung der Familie, Begleitung der Eltern bei Gesprächen in den Kindertagesstätten, wenn dies zeitlich möglich ist. Fragen, die über den Kurs hinausgehen werden bearbeitet; bei einem Projekt wird besonderen Wert auf die Unterstützung bei Konflikten mit der Schule gelegt. In einem Projekt gibt es parallel zu der Elternarbeit noch Integrationsbegleitung, die von Ehrenamtlichen übernommen wird (SP). Es werden auch Eltern-Kind Gruppen angeboten. Aus der Sicht der Multiplikator(inn)en kann durch die Breite der Angebote die ganze Familien angesprochen werden und nicht nur unmittelbar die, die an den Sprachförderungsmaßnahmen teilnehmen.

6.5.7 Zusammenfassung

Etwa zwei Drittel der Maßnahmen orientieren sich direkt oder modifiziert an einem bekannten Konzept. Dies impliziert, dass es – zumindest für diese – einen Orientierungsrahmen gibt, nach dem sie arbeiten. Es gibt derzeit bei diesen Maßnahmen eine gewisse theoretische Grundlegung. Fraglich bleibt allerdings, inwiefern auf besondere Gegebenheiten vor Ort eingegangen werden kann; inwiefern das Konzept eine Flexibilität ermöglicht, so dass eine teilnehmergechte Durchführung möglich ist. Besonders im Hinblick auf die Arbeitsmaterialien stellt sich die Frage, inwiefern es Sinn macht, diese zentral vorzugeben.

Der größte Teil der Maßnahmen (54) findet vormittags statt; die Nachfrage nach Maßnahmen die vormittags stattfinden ist ebenfalls am größten. Vormittags ist somit die ideale zeitliche Angebotsplatzierung; allerdings wird die Gruppe der Berufstätigen hierbei überwiegend ausgeschlossen. Die wenigsten Maßnahmen finden abends (19) und am Wochenende (13) statt. 59,3% (51) der Maßnahmen sind „nur Gruppensitzungen“, während 39,5% (34) sich aus Einzel- und Gruppensitzungen zusammensetzen. Bei letzteren kann besonders auf den

zeitlichen Bedarf der Teilnehmenden eingegangen werden. Die ideale Angebotsform scheint eine Maßnahme zu sein, die sich aus Einzel- und Gruppensitzungen zusammensetzt.

Die Gruppen sind überwiegend zwischen 5-15 Personen groß, aus der qualitativen Analyse wird eine Gruppengröße von 13-14 für den gemeinsamen Austausch als ideal empfunden (s. 2.1.4). Es nehmen im Durchschnitt bis zu 10 Kinder teil. In 72,6% der Maßnahmen gibt es einen festen Teilnehmerkreis während bei 27,4% die Maßnahme eine offene Gruppe ist.

Der größte Teil der Maßnahmen findet in „alltagsnahen“ Orten statt. Hierdurch wird eine Niedrigschwelligkeit (s. 2.4) gewährleistet. Die Nachfrage nach Maßnahmen, in denen Hausbesuche durchgeführt werden, ist signifikant am größten. Die ideale Angebotsform sollte somit im Rahmen von Einzelsitzungen Hausbesuche beinhalten, wenn diese als Kombination von Einzel- und Gruppensitzungen durchgeführt werden.

Kinderbetreuung während der Maßnahme ist ein wichtiges Element. Da die meisten Veranstaltungen vormittags stattfinden, kann davon ausgegangen werden, dass zumindest bei diesen die Schule beziehungsweise der Kindergarten die Betreuung übernehmen. Allerdings können diese Maßnahmen meist nicht von Berufstätigen besucht werden; wenn die Maßnahme abends stattfindet, besteht wieder das Problem der Kinderbetreuung. Wenn also ein Angebot für berufstätige außerhalb der Schul- und Kindergartenzeiten implementiert wird, ist es wichtig, parallel eine Kinderbetreuung anzubieten.

Die Methoden sind in den Maßnahmen zum Großteil vorgegeben, gleichzeitig gibt es aber auch hier zum größten Teil Elemente der freien Gestaltung durch die Multiplikator(innen) und zu einem etwas geringeren Anteil die Möglichkeit für Eltern, die Inhalte mitzubestimmen (s. 6.5.3).

In der qualitativen Analyse konnten besonders die didaktischen Elemente „Hausaufgaben“ und „Teilnehmerorientierung“ herauskristallisiert werden. Bei den Hausaufgaben wird die Subjektstel-

lung des Kindes besonders wertgeschätzt. Es wird hier bereits in den Maßnahmen gemeinsam mit den Aufgaben gearbeitet oder die Eltern werden als „Sprachtrainer“ für ihre Kinder ausgebildet.

Die meisten Maßnahmen finden auf Deutsch und in Muttersprache(n) statt (53). Ein kleinerer Anteil wird auf Deutsch (19) und der kleinste (11) in der jeweiligen Muttersprache durchgeführt. In einem Projekt (LP) gibt es das Konzept, bei geringen Deutschkenntnissen der Teilnehmenden zunächst homogene (Sprach-)Gruppen zu bilden und bei ausreichenden Deutschkenntnissen findet eine Aufteilung in heterogene Gruppen statt. In fast allen Maßnahmen wird den Teilnehmer(innen) Informationsmaterial ausgehändigt; in 70% der Fälle gibt es dieses auf deutsch und in den Muttersprachen. Die häufigsten Muttersprachen sind türkisch (40), russisch (23) und arabisch (17). Durch Informationsmaterial kann zur Nachhaltigkeit beigetragen werden, weil die Eltern sich so auch außerhalb der Maßnahme mit den Themen aktiv auseinandersetzen können.

Fast immer werden den Eltern Möglichkeiten aufgezeigt, wie sie ihre Kinder beim Spracherwerb unterstützen können (s. 6.5.4). Hierbei sind Orte, wo Kinder viel Deutsch hören und sprechen (61), sowie Elemente, die sich mit Literalität beschäftigen, die häufigsten Nennungen. Die Literalität (Vorlesen und Gespräche mit dem Bilderbuch führen) spielt signifikant eine größere Rolle in Maßnahmen, in denen das Deutsch Erlernen ebenfalls eine Rolle spielt. Maßnahmen, die in der jeweiligen Muttersprache stattfinden, beschäftigen sich signifikant am häufigsten mit Elementen zur Sprachförderung, während Maßnahmen, die auf Deutsch stattfinden, dies am wenigsten tun. Literalität ist somit in Veranstaltungen, die sich mit dem DaZ-Lernen auseinandersetzen, zentral, während die Sprachförderung in den muttersprachlichen Maßnahmen die größte Rolle spielt. Da beides sehr wichtig ist im Rahmen des Spracherwerbs, sollten diese Elemente miteinander verknüpft werden.

Aus der qualitativen Analyse kann ergänzt werden, dass die Unterstützung des kindlichen Spracherwerbs häufig durch die Hausaufgaben stattfindet. Daneben wird eine Sprachförderung durch eine

umfassende Förderung der Kinder erzielt. Durch diese Förderung der Kinder können die Eltern ebenfalls viel lernen.

Das Leben in Deutschland wird in der Durchführung der Maßnahmen über interkulturelle Kommunikation (69) thematisiert. Dabei spielt diese die signifikant größte Rolle in Maßnahmen, die auf Deutsch stattfinden beziehungsweise in Maßnahmen, in denen das Deutsch Erlernen eine Rolle spielt. Auf die Herkunftskulturen wird am häufigsten über die Kurssprache (39) und Kinderlieder und Kinderspiele der Herkunftsregion(en) (38) eingegangen. In der qualitativen Analyse konnte herausgestellt werden, dass die Erwartungen der Eltern an die Maßnahmen durch die Herkunftskultur geprägt werden. Dies hebt die Wichtigkeit der Herkunftskulturen hervor. Hier wird erneut deutlich, dass eine Maßnahme immer den (kulturellen) Gegebenheiten vor Ort angepasst werden muss.

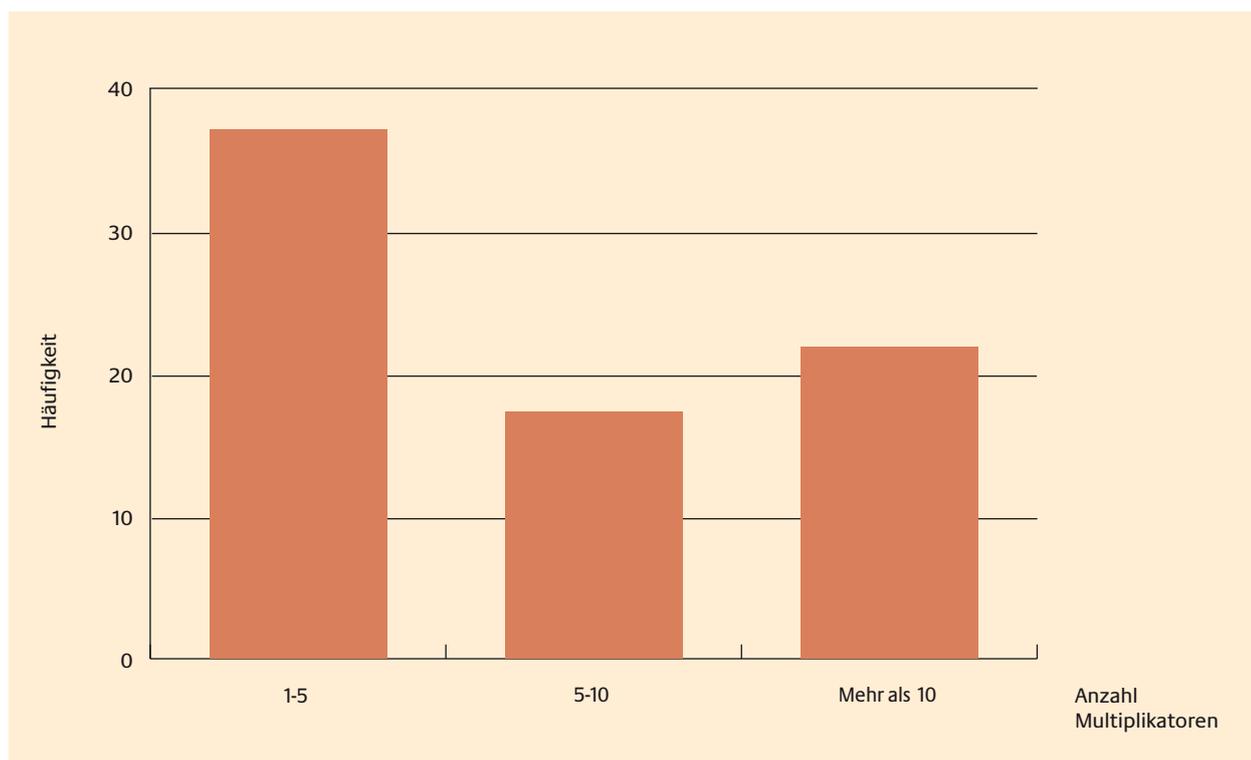
Neben den Maßnahmen gibt es in vielen Projekten noch zusätzliche Angebote, die sich auf eine Vermittlung zu weiteren Institutionen sowie auf Netzwerkbildung konzentrieren. Hierdurch findet eine umfassende Förderung statt. Zudem zeichnet sich die Reichweite einiger Projekte ab.

6.6 Multiplikatoren

Nachfolgend werden die Qualitätskriterien bezüglich der Multiplikatorenarbeit geprüft. Dies basieren auf den Forschungen zu Eltern- und Familienbildung (s. 2.4). Zunächst werden statistische Daten dargelegt, die Anzahl, das Anstellungsverhältnis sowie die Voraussetzungen für eine Tätigkeit als Multiplikator(in) werden beschrieben. Hierdurch soll die Professionalität (s. 2.4, Anhang Heilig 2005) überprüft werden. Anschließend werden die Ausbildung der Multiplikator(inn)en erläutert (6.6.4) und die Betreuung (6.6.5) untersucht (s. 2.6, Anhang Heilig 2005). Unter 6.6.6 wird die Arbeit dargelegt, bevor abschließend wieder eine zusammenfassende Diskussion stattfindet (6.6.7).

6.6.1 Anzahl der Multiplikator(inn)en im Projekt

Der größte Teil (48,8%, N=80) der Projekte beschäftigt 1-5 Multiplikator(inn)en, an zweiter Stelle (28,5%) stehen Projekte, in denen mehr als 10 Multiplikator(inn)en tätig sind. 22,5% geben an, von 5-10 Multiplikator(inn)en in ihren Maßnahmen unterstützt zu werden.



Es gibt in fast der Hälfte der Maßnahmen lediglich 1-5 Multiplikator(inn)en. Das bedeutet, dass hier kein großes Netz an Multiplikator(inn)en vorhanden ist – auch wenn Angebote regelmäßig angeboten werden.⁴⁵

6.6.2 Anstellungsverhältnis

Die Multiplikator(inn)en üben ihre Arbeit überwiegend auf „Honorarbasis“ (35 Nennungen), „ehrenamtlich“ (18 Nennungen) oder „geringfügig beschäftigt“ (15) aus; lediglich 13 Nennungen entfallen auf „Festanstellung“ – wie nachfolgende Grafik veranschaulicht:

Kombiniert man die Frage zum Anstellungsverhältnis mit der Frage nach der Orientierung an einem bekanntem Konzept – um herauszufinden, inwiefern die konzeptuellen Strukturen der Maßnahmen auf das Anstellungsverhältnis der Multiplikator(inn)en determinierend wirken – erhält man ein höchst signifikantes Ergebnis ($\chi^2=0,002$).

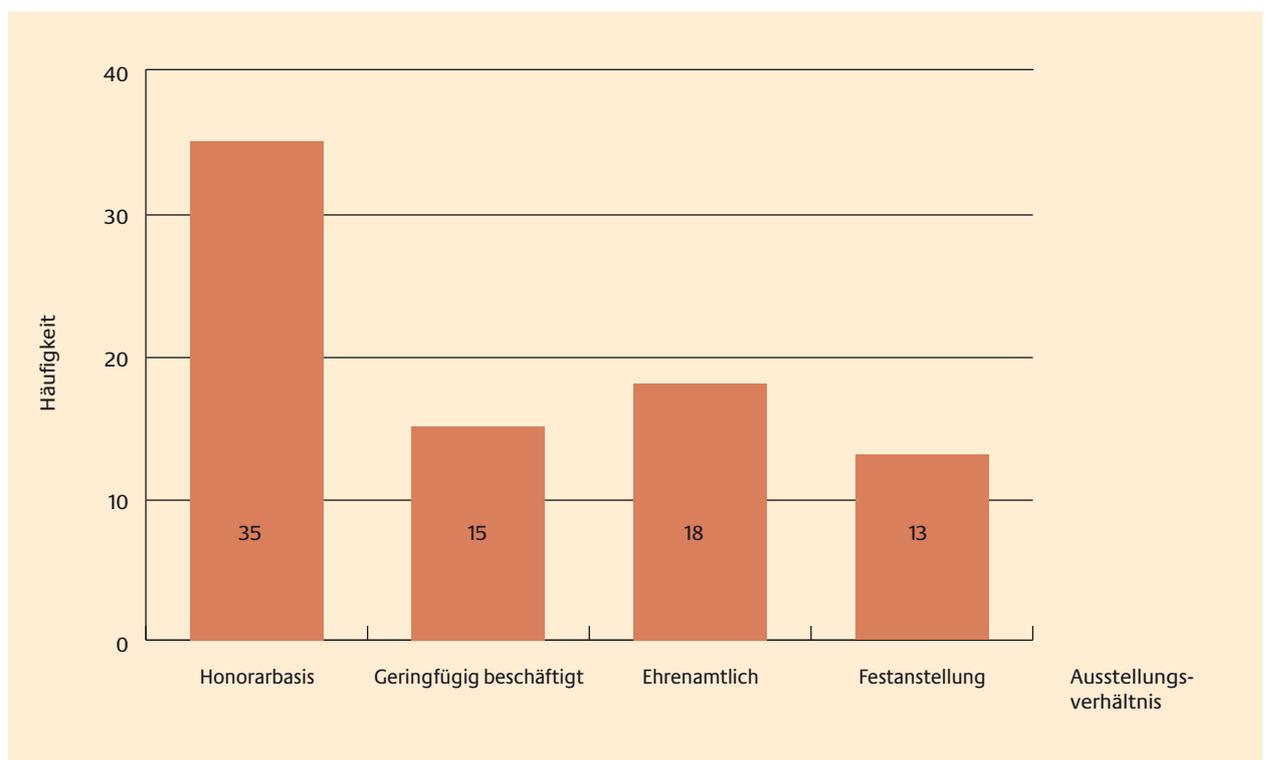
Der signifikant größte Teil derer, die ihren Multiplikator(inn)en eine Festanstellung anbieten können, arbeitet mit einem bekannten Konzept. Die signifikant meisten ehrenamtlich Tätigen gibt es in Projekten, die nicht nach einem bekannten Konzept arbeiten.

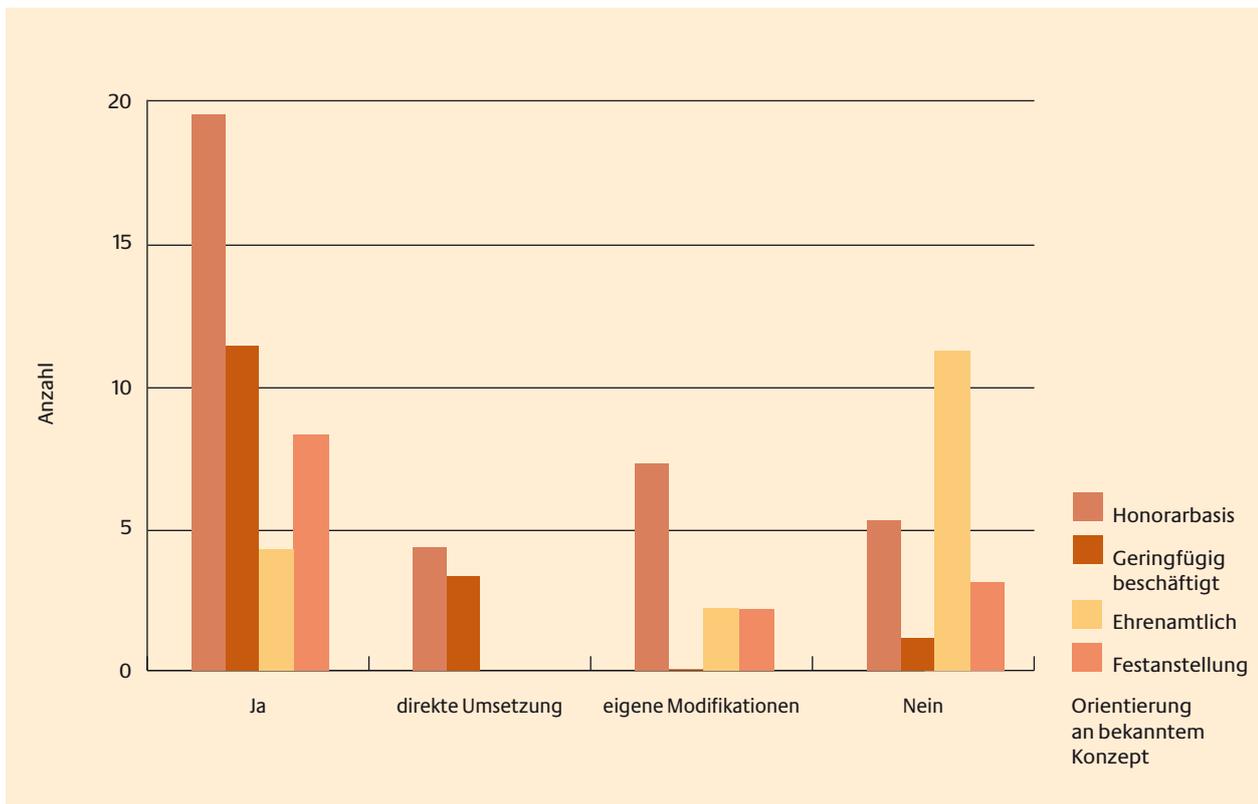
Auch die qualitativen Analysen bestätigen, dass die Anstellungsverhältnisse der Multiplikator(inn)en sehr unterschiedlich sind. Einige arbeiten ehrenamtlich (N1M, N2M), einige auf Honorarbasis, bei anderen wurde nicht deutlich, ob und wie sie vergütet werden. Einige Multiplikator(inn)en betonten, dass sie sich mehr finanzielle Anerkennung wünschen würden für die Arbeit, die sie tun und die Zeit, die sie investieren (N1M, BM1, BM2). Einige arbeiten mehr als nur die vorgegebene Zeit (z. B. BM1, BM2), etwa weil sie auch zu Hause von den Teilnehmer(innen) angerufen werden (vgl. hierzu 6.6.6).

6.6.3 Voraussetzungen

Im Folgenden werden die Voraussetzungen für eine Multiplikator(inn)entätigkeit skizziert.

45 Die Kombination mit der Frage, ob es sich um ein regelmäßiges Angebot handelt, erzielt kein signifikantes Ergebnis.





Welche Voraussetzungen muss ein(e) Multiplikator(in) erfüllen?	Häufigkeiten
Eigener Migrationshintergrund	57
Geschlecht ■ weiblich	41 (32)
Gleicher kultureller Hintergrund wie die Zielgruppe	38
Formale Abschlüsse ■ pädagogische Grundausbildung ■ spezielle Qualifizierungsmaßnahme ■ Deutschkenntnisse	24 (12) (2) (2)

Als häufigste Voraussetzung für Multiplikator(inn)en wird der eigene Migrationshintergrund genannt (57). An zweiter Stelle steht das Geschlecht (41), wobei hier alle Nennungen (32) auf weiblich entfallen. Dies kann wiederum als Hinweis darauf gesehen werden, dass Männer bisher nicht zielgruppengerecht angesprochen werden. An dritter Stelle wird der gleiche kulturelle Hintergrund wie die Zielgruppe genannt (38) und an letzter stehen formale Abschlüsse (24) wie eine pädagogische Grundausbildung (12), eine spezielle Qualifizierungsmaßnahme (2) und Deutschkenntnisse (2).

Die qualitative Analyse zeigt, dass je nach Projekt unterschiedliche Multiplikator(inn)en

beschäftigt werden. Nicht alle haben Migrationshintergrund. Die meisten Multiplikator(inn)en sind Frauen, die auch selbst Mütter sind. Manche Multiplikator(inn)en haben Kinder im Kindergarten oder nehmen selbst an einem Kurs teil, und konnten dadurch für eine Multiplikatorentätigkeit gewonnen werden. Andere haben sich auf eine Stellenausschreibung hin beworben. In einem Projekt (NKP) sind Hartz IV Empfängerinnen 30 Stunden pro Woche im Rahmen einer Beschäftigungsmaßnahme tätig. Diese Multiplikator(inn)en sind sehr motiviert, weil sie vorher arbeitslos waren und sich jetzt eine Gelegenheit ergibt, um Geld zu verdienen und sich eventuell anschließend wieder in den Arbeitsmarkt zu integrieren. Ein Projekt sieht eine dreijährige Multiplikator(inn)enausbildung vor und hat zum Ziel, mit Jugendlichen aus der Hauptschule Bildungsarbeit zu machen, ihnen ein Verantwortungsgefühl zu vermitteln und dann die Eltern beispielsweise in muttersprachlichen Elternabenden zu informieren (N2M). Dieses Konzept unterscheidet sich von anderen Konzepten dadurch, dass dort Jugendliche als Multiplikator(inn)en beziehungsweise Agenten der Elternarbeit eingesetzt werden. Teilweise haben Multiplikator(inn)en eine pädagogische Ausbildung oder absolvieren gerade eine. Dies erweist sich manchmal als hilfreich bei der

Arbeit in den Projekten. Diejenigen, die im Rahmen des Projekts ausgebildet werden, finden die Ausbildung sehr interessant und wichtig.

Viele Multiplikator(inn)en berichten, dass es in ihrer Arbeit zentral ist, auf die Teilnehmenden einzugehen, flexibel zu sein und sie immer wieder zu ermutigen. Als Gründe hierfür nennen sie Angst vor dem Neuen oder fehlendes Zutrauen in die eigenen Fähigkeiten (LM). Viele Eltern seien es nicht gewohnt, in der Gruppe zu sprechen oder beispielsweise Ausflüge zu unternehmen (NIE2). Für die Zusammenarbeit ist es erleichternd, wenn der oder die Multiplikator(in) die gleiche Herkunft wie die Teilnehmenden hat, denn sie/er kann die Mentalität und dadurch auftretende Hemmnisse möglicherweise besser verstehen und darauf eingehen (HM, EP). Neben der Tätigkeit als Multiplikator(innen) engagieren sich einige noch anderweitig ehrenamtlich oder in Vereinen (EM2).

6.6.4 Ausbildung der Multiplikator(inn)en

Die Ausbildung der Multiplikator(inn)en wird im Folgenden beschrieben im Hinblick auf die Ausbildungsinstitution, die -dauer sowie die -inhalte.

Bei der Frage nach der Ausbildungsinstitution der Multiplikator(inn)en sagen 12,3% (10), dass sie ihre Multiplikator(inn)en nicht ausbilden; 67,9% (55) bilden selbst aus und 19,8% (16) geben an, dass andere Institutionen die Multiplikator(inn)en ausbilden. Bei diesen anderen Institutionen wurden 5 Mal Familienbildungsinstitutionen genannt, 2 Mal Projektträger auf Bundes(land)ebene und 2 Mal die VHS. Außerdem gab es 7 Einzelnennungen⁴⁶.

Bezüglich des **zeitlichen Umfangs** wurde nach der Dauer der Ausbildungsveranstaltungen sowie nach der Häufigkeit der Veranstaltungen pro Woche und insgesamt gefragt. Der Großteil der Ausbildungsveranstaltungen dauert 120 beziehungsweise ≥ 240 Minuten pro Sitzung (9 beziehungsweise 7 Nennungen). Die anderen Zeitoptionen erhielten lediglich zwischen 2-4 Nennungen. Ein deutlicheres Ergebnis erzielte die Frage nach der Häufigkeit der Ausbildungsveranstaltungen pro Woche. Hier ent-

46 Hier wurden genannt: Kinderschutzbund, Jugendamt, Kooperationspartner, Kreis, Universitäten und Fortbildungsinstitute, Koordinatorinnen anderer Standorte.

47 Informationen über rechtliche Belange, Stärkung der Eigeninitiative, Orte für Kinder im Stadtgebiet kennen lernen.

Inhalte der Multiplikator(innen)ausbildung	Nennungen	Mittelwert	Standardabweichung
Anderes	16		
■ interkult. Kommunikation/ Gesprächsführung	10		
■ Pädagogische Themen	3	1,13	0,342
■ Programmmaterial	2		
■ „Anderes“ ⁴⁴⁷	3		
Die Ausbildungsinhalte werden kontinuierlich weiterentwickelt	66	1,29	0,548
Ansätze zur aktiven Elternarbeit und Elternbeteiligung	66	1,39	0,653
Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, eigene Inhalte einzubringen	65	1,4	0,632
Vernetzung der Multiplikator(inn)en untereinander	64	1,41	0,583
Einweisung in das deutsche Bildungssystem und mögliche Schwierigkeiten nichtdeutscher Eltern	65	1,49	0,753
Erwartungsprofil an die Multiplikator(inn)en	62	1,65	0,791
Methodik/Didaktik der Erwachsenenbildung	64	1,94	0,871
Konzepte zur intensiven Sprachförderung	62	2,11	1,132
Planung, Durchführung und Auswertung sowie Dokumentation von Fördermaßnahmen	63	2,29	1,224
Herkunftskulturen der Zielgruppe(n)	64	2,36	0,998
Beratungs- und Coachingmethoden und ihre Anwendung in der Praxis	63	2,44	0,947
Migrant(inn)enbetreffende Verwaltungsabläufe	63	2,86	0,895

(1=trifft ganz genau zu, 2=trifft eher zu, 3=trifft eher nicht zu, 4=trifft überhaupt nicht zu)

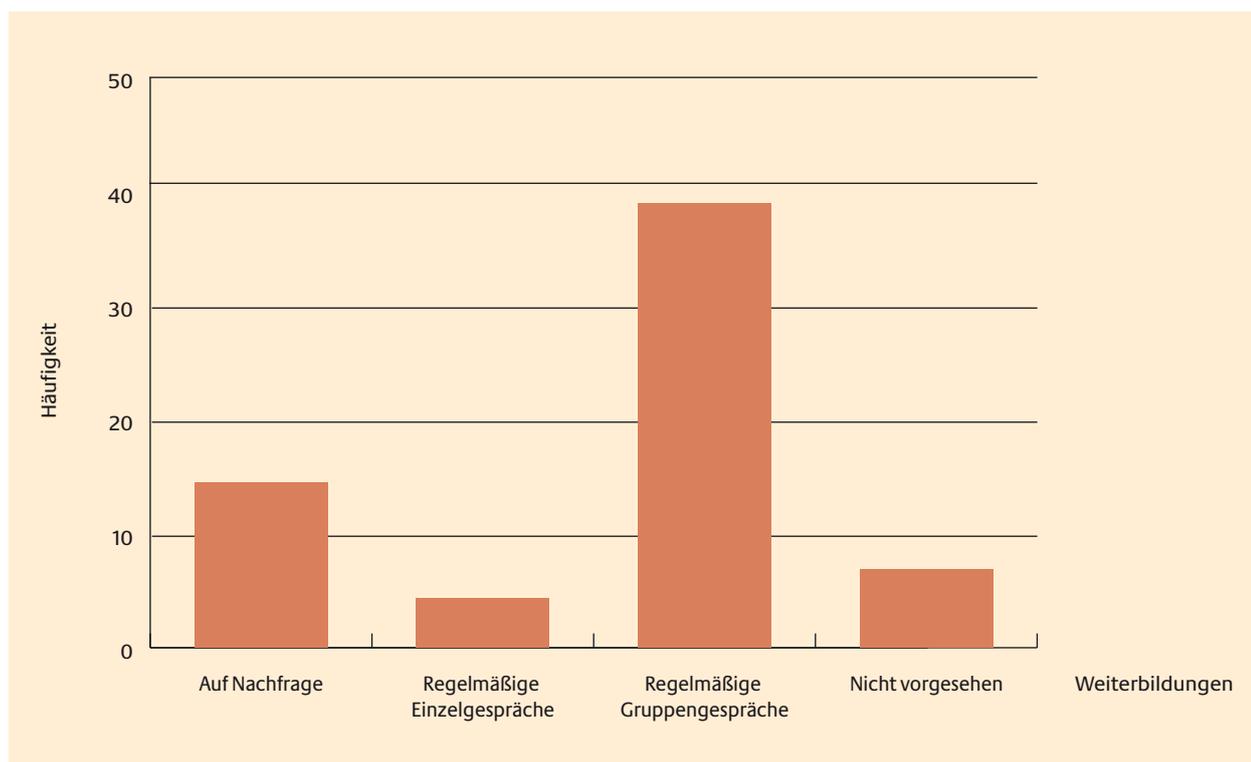
fielen 28 der 35 Nennungen auf 1 Mal. Der Großteil der Stichprobe gibt an, dass für die Multiplikatoren- ausbildung zwischen 8-18 Termine eingeplant sind (16) beziehungsweise zwischen 4-7 (10). Die anderen Optionen erhielten zwischen 2-8 Nennungen.

Die Ergebnisse bezüglich der Ausbildungsinhalte stellen sich wie folgt dar:

Die wichtigsten Ausbildungsinhalte, die mit einem Durchschnittswert von besser als 1,5 (also im Durchschnitt „trifft ganz genau zu“) bewertet wurden, sind an erster Stelle die Nennungen bei „anderes“ (allerdings gab es hier nur 16 Nennungen). Die „Ansätze zur aktiven Elternarbeit und Elternbeteiligung“ werden ebenso als wichtig bewertet (1,39) wie die „Vernetzung der Multiplikator(inn)en untereinander“ (1,41). An vierter Stelle der wichtigsten Ausbildungsinhalte steht die „Einweisung in das deutsche Bildungssystem und mögliche Schwierigkeiten nichtdeutscher Eltern“ (1,49). Darüber hinaus wurden die Optionen „die Ausbildungsinhalte werden kontinuierlich weiterentwickelt“ und „die Teilnehmer haben die Möglichkeit, eigene Inhalte einzubringen“ mit besser als 1,5 im Durchschnitt bewertet.

Die qualitative Analyse hat ergeben, dass nicht zu allen Projekten eine Ausbildung gehört. Die durchgeführten Ausbildungen sehen sehr unterschiedlich aus. Zum Teil gibt es in Einzelsitzungen durchgeführte Qualifizierungen, zum Teil Ausbildungen in Gruppensitzungen. Nicht für alle Kurse wird eine Ausbildung benötigt. Um Deutsch in der Maßnahme unterrichten zu können benötigt eine Multiplikatorin kein Zertifikat, allerdings benötigt sie dies zur Durchführung eines Deutsch-Integrationskurses (BM2).

In den Ausbildungen werden unter anderem pädagogische Inhalte vermittelt, Gesprächsführung, Zeitmanagement und Öffentlichkeitsarbeit. Daneben gibt es auch Deutschkurse für Personen, die noch nicht so gut deutsch sprechen. In einigen Ausbildungen ist es integraler Bestandteil, in der Ausbildungsgruppe über Themen zu diskutieren, die für die Arbeit relevant sein könnten. Dazu werden in einem Projekt auch Referent(inn)en eingeladen (NP). Es gibt auch Ausbildungen, in denen Elemente der interkulturellen Kommunikation vermittelt werden (SP2). Es wird versucht, die kulturellen Unterschiede zu thematisieren (durch Moscheebesuch, Kirchenbesuch etc.) und Toleranz und Akzeptanz aufzubauen (N2P).



Bezüglich der Ausbildungsdauer meinen zum Teil sogar diejenigen mit einer mehrmonatigen Ausbildung (NP), dass dies zu kurz wäre. Daneben wünscht ein Träger (LP), die Multiplikator(inn)en bekämen eine anerkannte Qualifizierung, damit sie sich auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt bewerben können.

Diejenigen Multiplikator(inn)en, die eine Ausbildung oder Qualifikation erhalten, werden zumeist auch noch während der Arbeit betreut in Form von Teamsitzungen, Supervisionen oder von Personen anderer Einrichtungen, die mit dem Projekt zu tun haben. Diese Begleitung wird von den Multiplikator(inn)en immer als hilfreich und positiv beschrieben.

6.6.5 Betreuung

Um auf Dauer die Qualität eines Projekts zu sichern ist es nötig, die Mitarbeitenden zu betreuen und Fortbildung zu ermöglichen (Heilig 2005). Bei den untersuchten Projekten fragten wir daher nach der Gestaltung des Übergangs von der Ausbildung in die konkrete Arbeit als Multiplikator(in) sowie die Betreuung begleitend zur Tätigkeit als Multiplikator(in).

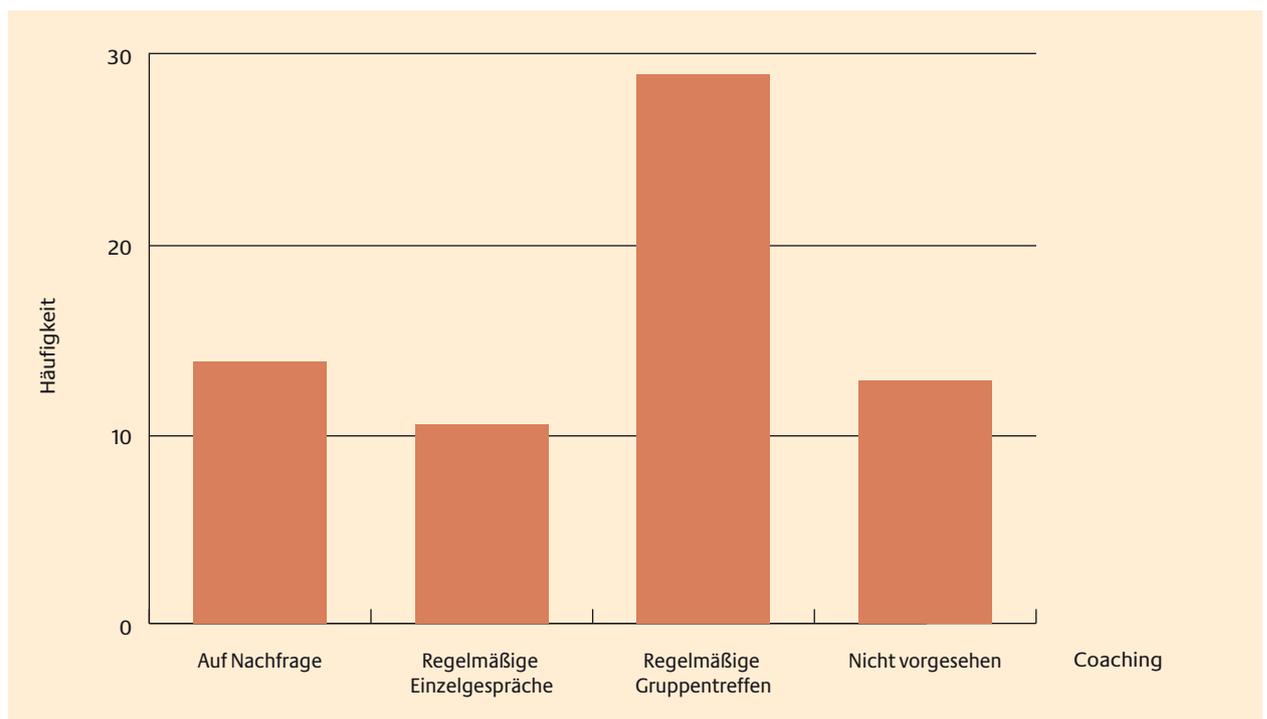
Übergang von der Ausbildung zur Praxis	Häufigkeiten
Begleitete Erprobungsphasen	50
Coaching, Supervisionen	43
Ausreichende Qualifikation durch theoretische Ausbildung	37
Sonstiges	20
■ regelmäßige Gruppentreffen	12
■ Vor- und Nachbereitung	3
■ „Anderes“	3 ⁴⁸

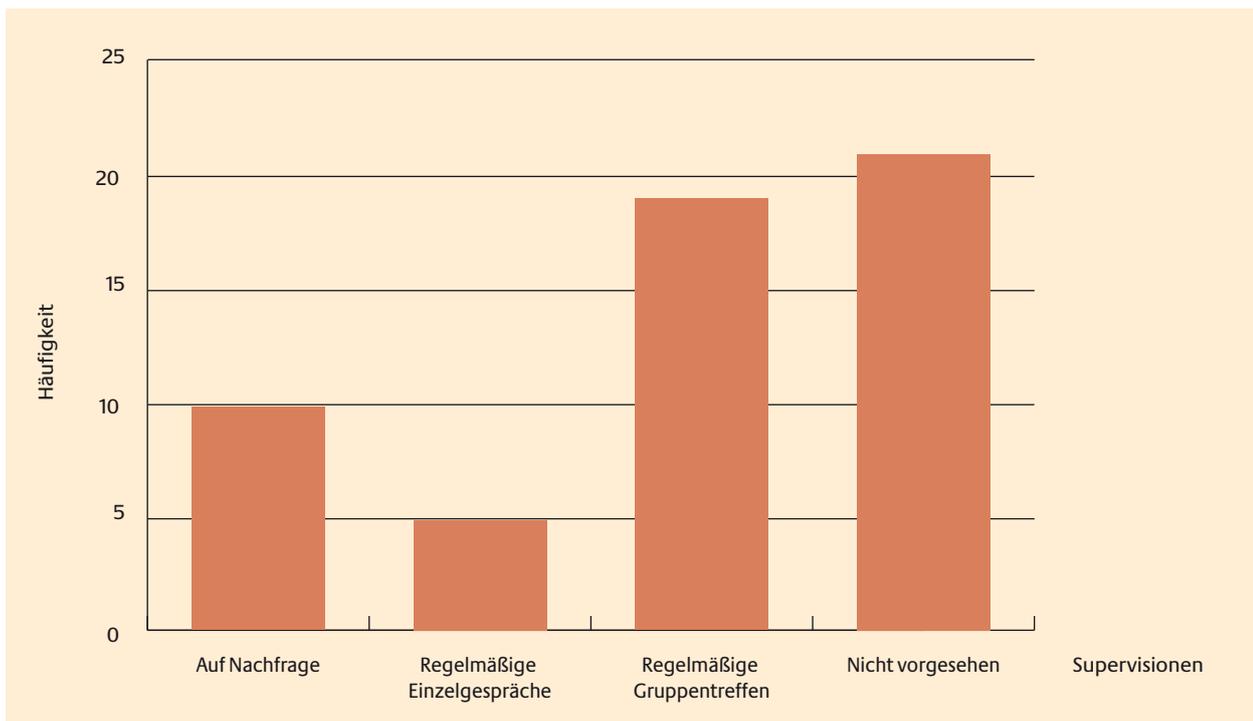
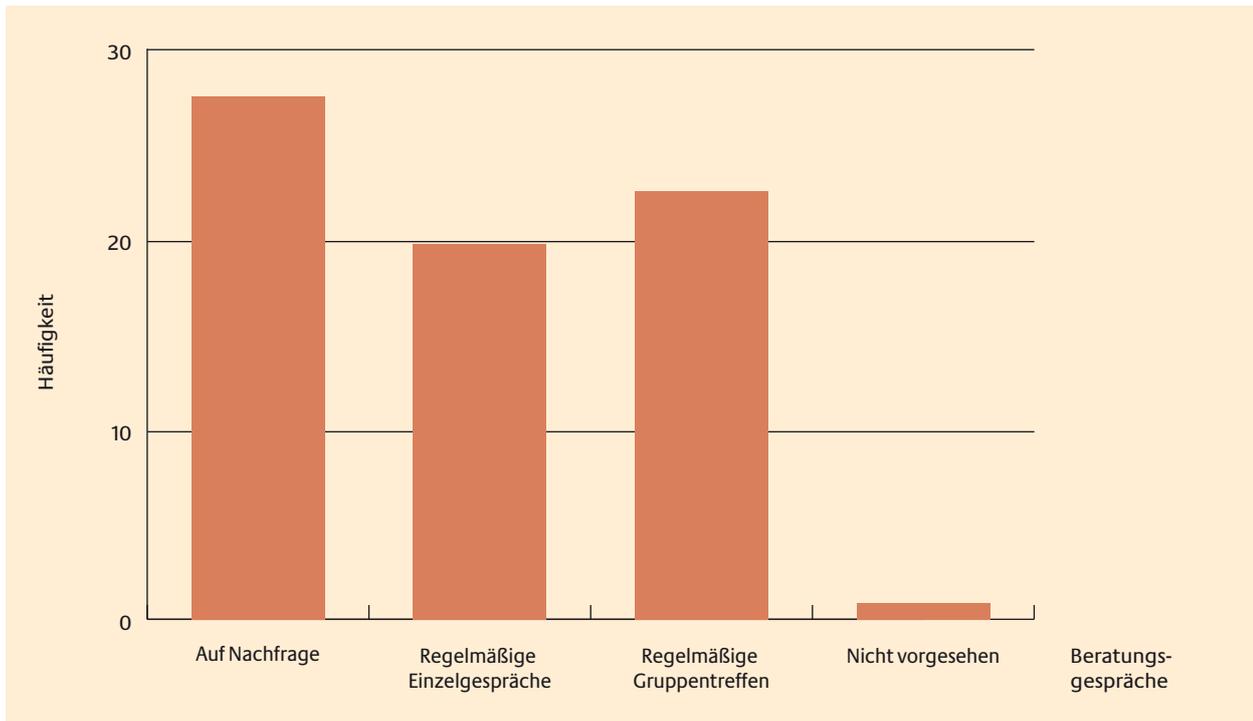
Bei der Betreuung bezüglich des Übergangs von der Theorie in die Praxis wurden am häufigsten die begleiteten Erprobungsphasen (50) genannt. An zweiter Stelle stehen Coaching und Supervisionen (43). Ausreichende Qualifikation durch theoretische Ausbildung nannten 37 Personen. Bei „Sonstiges“ (20) wurden am häufigsten die regelmäßigen Gruppentreffen (12) angegeben.

Nachfolgend wird aufgegliedert, in welcher Form und Regelmäßigkeit die genannten Betreuungsformen stattfinden – zunächst die Weiterbildungen:

Mit 41 (61,2%) Nennungen wurde die Option „regelmäßige Gruppentreffen“ für Weiterbildungen

48 Rollenspiele, Fortbildungen, Praxisanteile während der Ausbildung





am häufigsten gewählt. 15 Projekte (22,4%) bieten Begleitung auf Nachfrage an und 4 (6%) führen dies in regelmäßigen Einzelgesprächen durch. 7 (10,4%) geben an, dass Weiterbildungen nicht vorgesehen sind.

Ein leicht verändertes Bild zeigt sich für das Coaching:

29 Maßnahmen (43,3%) führen Coaching in regelmäßigen Gruppentreffen durch, 14 (20,9%) tun dies auf

Nachfrage. In regelmäßigen Einzelgesprächen wird Coaching 11 (16,4%) Mal angeboten und 13 Projekte (19,4%) geben an, dass Coaching nicht vorgesehen ist.

Beratungsgespräche werden auf Nachfrage von 28 Projekten (38,9%) angeboten. In regelmäßigen Gruppentreffen finden diese bei 23 Maßnahmen (31,9%) statt. Regelmäßige Einzelgespräche nennen 20 (27,8%) und die Option „nicht vorgesehen“ wurde nur einmal genannt.

Bezüglich Supervisionen gibt der größte Teil, 21 Maßnahmen (38,2%) an, dass diese nicht vorgesehen sind. 19 (34,5%) führen diese in regelmäßigen Gruppentreffen durch und 10 (18,5%) auf Nachfrage. 5 Projekte (9,1%) geben an, dass sie Supervisionen in regelmäßigen Einzelgesprächen anbieten.

6.6.6 Die Arbeit der Multiplikator(inn)en

Die Arbeit der Multiplikator(inn)en wird hinsichtlich der Arbeitsinhalte und Aufgabenbereiche dargestellt. Zunächst wird skizziert, inwiefern in den Maßnahmen mit einem Leitfaden für die Multiplikatorenarbeit gearbeitet wird. Danach werden die konkrete Arbeit sowie darüber hinausgehende Aufgaben beschrieben.

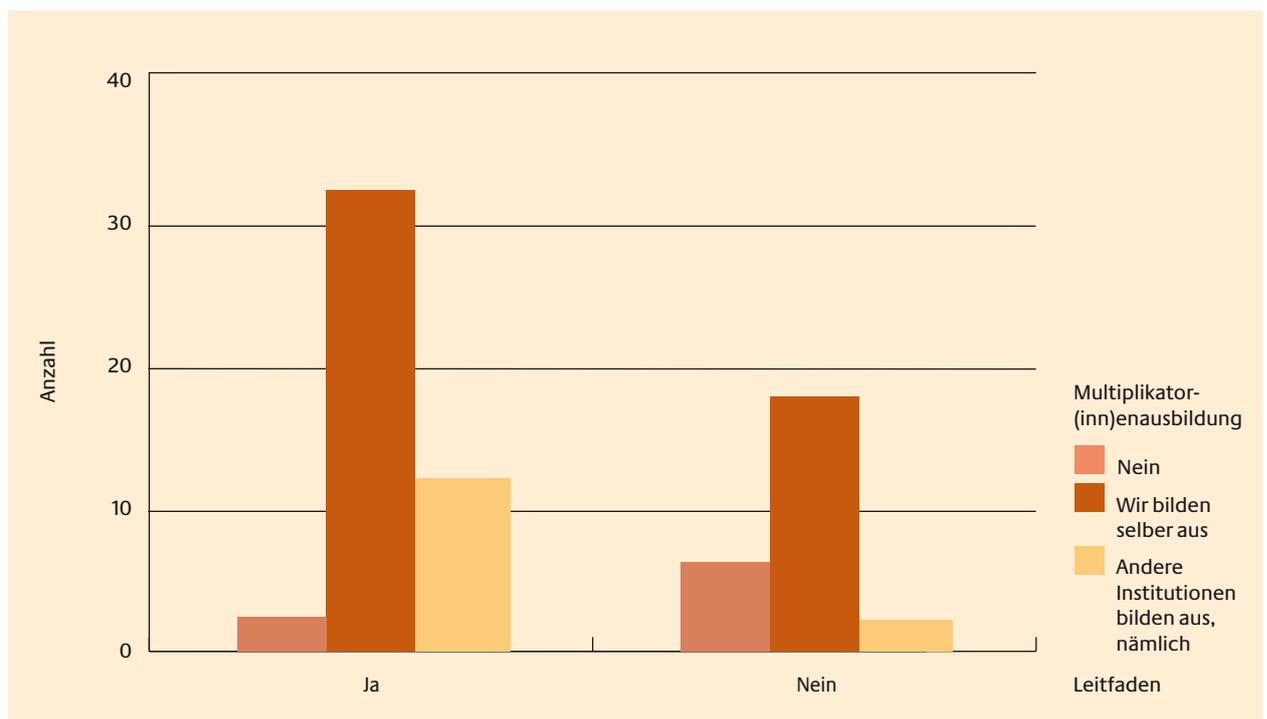
47 Projekte (64,4%) geben an, dass sie für die Multiplikatorenarbeit mit einem Leitfaden arbeiten, während 26 (35,6%) dies nicht tun.

In Projekten, die mit einem Leitfaden für die Multiplikator(inn)en arbeiten, werden zum Großteil die Multiplikator(inn)en von diesen selber ausgebildet. Ungefähr ein Drittel lässt die Multiplikator(inn)en durch andere Institutionen ausbilden, während nur ein sehr kleiner Teil die Multiplikator(inn)en nicht ausbildet. Auch Projekte, die nicht mit

einem Leitfaden arbeiten, bilden zum größten Teil ihre Multiplikator(inn)en selbst aus. Etwas mehr als ein Drittel bildet die Multiplikator(inn)en nicht aus, während nur ein sehr kleiner Teil die Multiplikator(inn)en durch andere Institutionen ausbilden lässt. Diejenigen, die einen Leitfaden für die Multiplikator(inn)enarbeit haben, bilden ihre Multiplikator(inn)en signifikant häufiger ($\chi^2=0,017$) aus, als die, die ohne einen solchen Leitfaden arbeiten.

Die Arbeit der Multiplikator(inn)en ist je nach Projekt sehr unterschiedlich. Sie geht von reinen Übersetzungstätigkeiten über Kursangebote, in denen bestimmte Themen behandelt beziehungsweise Deutschkurse durchgeführt werden, zu Hausbesuchen, der Organisation und Durchführung von Elternabenden, der Planung und Leitung von „Gesprächsgruppen“ sowie der Dokumentation der eigenen Arbeit. Bei einigen Projekten steht die Durchführung von Maßnahmen im Mittelpunkt während bei anderen auch die Weitervermittlung zu anderen Institutionen zu den Aufgaben der Multiplikator(inn)en gehört.

Den Multiplikator(inn)en kommen somit unterschiedlich zeitintensive Aufgaben zu. In einigen Projekten ist ein zeitintensives Engagement inte-



graler Bestandteil. Viele Multiplikator(inn)en geben an, dass ihnen in ihrer Arbeit viel Freiraum für eigene Entscheidungen gegeben wird. Das gefällt ihnen sehr und ihre Arbeit bereitet ihnen deshalb auch großen Spaß (BM1, BM2). Demgegenüber gibt es in anderen Projekten zum Beispiel auch Themenblätter, auf denen die Themen angegeben sind, über die im Kurs gesprochen werden soll (NKM) – hier sind die Gestaltungsmöglichkeiten begrenzter.

In der Regel ist es so, dass es bei den Projekten, die eine unverbindliche Organisationsstruktur haben (z. B. EM1), die größten Probleme gibt, mögliche Teilnehmenden zu erreichen oder diese zu motivieren, von sich aus aktiv zu werden. Hier wird dann die Arbeit für die Multiplikator(inn)en schwierig, weil sie organisieren und Teilnehmende motivieren müssen. Das beansprucht viel Zeit und ist kaum zu bewältigen, wenn man der Tätigkeit im Projekt nur ehrenamtlich neben einer beruflichen Tätigkeit nachgeht. In einem Projekt begeben sich die Multiplikatorinnen zur Teilnehmer(innen)suche oft auf Veranstaltungen, Feste etc., wo sie nach interessierten Familien suchen (NKM). Nach der Meinung des Trägers profitieren die Multiplikator(inn)en sehr stark von dieser ehrenamtlichen Tätigkeit, die von den Multiplikator(inn)en häufig als „nervenaufreibend“ charakterisiert wird.

Die Arbeit wird als positiv erlebt, wenn sich die Kooperation mit anderen Einrichtungen gut gestaltet oder wenn die Multiplikator(inn)en eine begleitende Betreuung erhalten (s. 6.6.5). Problematisch ist für einige Multiplikator(inn)en, dass sie kein eigenes Büro haben. Deshalb werden sie oft zu Hause angerufen und arbeiten so mehr als eigentlich vorgesehen.

Ein Leitfaden wurde lediglich von einer Multiplikatorin angesprochen (SM). Der Leitfaden wurde von den Multiplikator(inn)en und anderen Personen entwickelt und soll an andere Einrichtungen gegeben werden, die ebenfalls Interesse an diesem Projekt haben.

Neben der konkreten Durchführung der Maßnahme kommen somit in vielen Projekten noch weitere Aufgaben auf die Multiplikator(inn)en zu.

Aus den Fragebögen konnten folgende ermittelt werden:

Aufgaben über Veranstaltungsdurchführung hinaus	Häufigkeiten
Ansprechpartner(in) für die Teilnehmer(innen) ihrer Veranstaltung	66
Ansprechpartner(in) für Fachkräfte (isb. bei Problemfällen)	53
Netzwerkbildung der Multiplikator(inn)en untereinander	50
Materialien erstellen	34
Sonstiges	9
■ Kooperationstätigkeiten	(3)
■ Werbung für Veranstaltung	(2)
■ weitere Tätigkeiten	(5 ⁴⁹)

Am Häufigsten sind die Multiplikator(inn)en Ansprechpartner(in) für Teilnehmer(innen) ihrer Veranstaltung (66). Daneben stehen sie Fachkräften insbesondere bei Problemfällen als Ansprechpartner(innen) zur Seite (53). Außerdem sind in vielen Projekten die Multiplikator(inn)en für die Netzwerkbildung der Multiplikator(inn)en untereinander zuständig (50). Etwas seltener ist es ihre Aufgabe, Materialien zu erstellen (34).

Nachfolgend werden persönliche Erfahrungen und Motivation der Multiplikator(inn)en beschrieben. Bei einigen Multiplikator(inn)en beeinflussen die persönlichen Erfahrungen ganz deutlich ihre Arbeit: Sie haben als Mütter Erfahrungen gemacht haben, die sie den anderen Müttern mitteilen oder durch das Projekt ersparen möchten, oder sie haben zuvor im pädagogischen Bereich gearbeitet und dort gemerkt, dass etwas in ihrer Arbeit fehlt oder hinderlich ist. Besonders in einem Projekt (N2M) ist der eigene Lebensweg der Multiplikator(in) ausschlaggebend. Sie empfindet viele (negative) Erfahrungen, die sie gemacht hat, in ihrer jetzigen Arbeit als hilfreich. Sie versucht die eigenen Erfahrungen in ihrer Arbeit zu berücksichtigen und den Teilnehmer(inn)en in den Veranstaltungen zu vermitteln.

49 Es wurde genannt: Dolmetscher-/Übersetzertätigkeit, Ansprechpartner für Projektträger, Ansprechpartner für Schule und andere Eltern, Ideenentwicklung und individuelle Problemlösung, Einsatz in weiteren Integrationsprojekten außerhalb der Elternarbeit.

Die Motivation für das Engagement im Projekt ist bei den Multiplikator(inn)en unterschiedlich. Einige finden es gut, dass sie anderen – besonders ihren Landsleuten oder Personen in ähnlichen Verhältnissen – helfen können. Andere sagen, dass sie die Tatsache motiviert hat, in ihrer Muttersprache einen Kurs abhalten zu können. Eine Multiplikatorin (N2M) ist sehr motiviert durch die Aussicht auf ein Zertifikat, dass sie gut für ihre Bewerbungen brauchen konnte.

Daneben sagen viele Multiplikator(inn)en, dass sie durch ihre Arbeit selbst sehr viel lernen, manchmal ergeben sich aus dieser Tätigkeit heraus auch andere Arbeitsmöglichkeiten.

6.6.7 Zusammenfassung

Die meisten Projekte (48,8%) beschäftigen zwischen 1-5 Multiplikator(inn)en. Der Großteil arbeitet auf Honorarbasis. Hier fällt auf, dass nur 13 von 81 Nennungen auf „Festanstellung“ entfallen. Der signifikant größte Teil derjenigen Projekte, die ihren Multiplikator(inn)en eine Festanstellung anbieten können, orientiert sich an einem bekannten Konzept. Das übliche Anstellungsverhältnis ist somit meist nicht reizvoll für Multiplikator(inn)en. Daneben lässt sich das Problem der Nachhaltigkeit ableiten, da nur wenige Multiplikator(inn)en je Projekt tätig sind. Außerdem sind es zum größten Teil Projekte mit bekannten Konzepten, die ihre Multiplikator(inn)en fest anstellen. Hierbei besteht das Problem, dass es bei bekannten Projekten mit vorgegebenen Materialien schwierig ist, die Maßnahme an die örtlichen Gegebenheiten anzupassen.

Bei Voraussetzungen für die Multiplikatorentätigkeit wurde am häufigsten der eigene Migrationshintergrund genannt (57). An zweiter Stelle wurde das Geschlecht (41) genannt, wobei hier alle Nennungen auf weiblich entfallen. Hier wird deutlich, dass in den untersuchten Projekten keine männlichen Dozenten eingesetzt werden. Diese wären sehr wahrscheinlich hilfreich, um die Zielgruppe der Väter/Männer adäquat anzusprechen.

Als Voraussetzung wurde in einem Projekt genannt, dass die Multiplikatorinnen Mütter sein müssen, deren Kinder die kooperierende Kindertage-

geseinrichtung besuchen. Hierdurch werden zwar einerseits diejenigen ausgeschlossen, deren Kinder keine Kindertagesstätte besuchen, andererseits wird hier aber die Vernetzung im Stadtteil ausgebaut.

Die Multiplikator(inn)en haben in den Experteninterviews bestätigt, dass eine Teilnehmerorientierung, ein flexibles Eingehen auf die Teilnehmenden, zentral sind. Wenn Multiplikator(in) und Teilnehmende den gleichen kulturellen Hintergrund haben, ist dies eine Erleichterung, da dann viele kulturelle Besonderheiten durch die Multiplikator(inn)en nicht mehr erlernt werden müssen.

Aus der qualitativen Analyse kann ergänzt werden, dass einige Multiplikator(inn)en selbst zum Teil schlechter Deutsch gesprochen haben als manche Eltern, sogar dann, wenn die Sprachvermittlung ihre Aufgabe war. Gerade wenn es um Sprachkurse geht, sollten die Multiplikator(inn)en jedoch sehr gute Deutschkenntnisse haben oder sogar Deutsch als Muttersprache sprechen.

71 Projekte (von 81) geben an, dass die Multiplikator(inn)en ausgebildet werden, wobei 55 dies selbst tun (s. 2.1.4). Die meisten Ausbildungsveranstaltungen dauern 120 beziehungsweise ≥ 240 Minuten und finden einmal pro Woche statt. Auf den größten Teil der Ausbildungen entfallen insgesamt 8-18 Termine.

Die wichtigsten Ausbildungsinhalte sind „Ansätze zur aktiven Elternarbeit und Elternbeteiligung“ (1,39), „Vernetzung der Multiplikator(inn)en untereinander“ (1,41) sowie die „Einweisung in das deutsche Bildungssystem und mögliche Schwierigkeiten nichtdeutscher Eltern“ (1,49). Im Durchschnitt mit „trifft ganz genau zu“ wurden die Elemente „Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, eigene Inhalte einzubringen“ (1,4) und „die Ausbildungsinhalte werden kontinuierlich weiterentwickelt“ (1,29) bewertet (s. 2.1.6, 2.1.4).

Aus der qualitativen Analyse wurde unter anderem von Trägerseite gewünscht, dass die Multiplikator(inn)en eine anerkannte Qualifizierung erhalten. Zertifikate für die Ausbildung sollten

genormt beziehungsweise anerkannt werden, damit sie zu einer besseren Chance auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt verhelfen können.

Beim Übergang von der Theorie in die Praxis finden am häufigsten begleitete Erprobungsphasen (50) Coaching und Supervisionen (43) statt (s. Anhang Heilig 2005). Bei der begleitenden Betreuung werden am häufigsten regelmäßige Gruppentreffen für Weiterbildungen (41) und Coaching (29) angeboten. Beratungsgespräche werden meist auf Nachfrage durchgeführt (28); während Supervisionen überwiegend nicht vorgesehen sind (21).

64,4% der Projekte arbeiten mit einem Leitfaden für die Multiplikator(inn)enarbeit. Diese Projekte bilden signifikant häufiger ihre Multiplikator(inn)en aus, als diejenigen, die nicht mit einem Leitfaden arbeiten.

Aus der qualitativen Analyse kann hinzugefügt werden, dass die Arbeit der Multiplikator(inn)en sehr vielfältig ist: reine Übersetzungstätigkeit, durchführen von Kursangeboten, Deutschkurse, Hausbesuche, Elternabende, Planung, Durchführung und Dokumentation der Arbeit (s. 2.1.6, Anhang Heilig 2005). Als Aufgaben über die Veranstaltungsdurchführung hinaus wurde am häufigsten (66) „Ansprechpartner(in) für die Teilnehmer(inn)en ihrer Veranstaltung“ genannt (s. Anhang Heilig 2005). Viele Multiplikator(inn)en profitieren selbst sehr von ihrer Arbeit, da sich neue Möglichkeiten für den Arbeitsmarkt ergeben und sie außerdem viel lernen.

Die persönlichen Erfahrungen der Multiplikator(inn)en sind sehr unterschiedlich. Besonders in einem Projekt wurde deutlich, dass der Multiplikatorin ihre eigenen Erfahrungen für ihre Arbeit sehr geholfen haben. Ihr eigener komplizierter Bildungsweg verdeutlicht den teilnehmenden Eltern, dass die Hauptschule keine Endstation ist. Es kann hilfreich sein, wenn die Multiplikatorin den gleichen Hintergrund wie die Zielgruppe hat. Abschließend kann festgehalten werden, dass die möglichen Auswirkungen einer Tätigkeit als Multiplikator auf diese genau betrachtet und analysiert werden sollten. Besonders im Hinblick auf die Motivation für eine

Multiplikatorentätigkeit sollten neue Elemente implementiert werden, wie z. B. die bereits erwähnten Zertifikate, damit so die Qualifikation anerkannt wird.

6.7 Evaluation und Nachhaltigkeit

Im Folgenden werden Evaluation und Nachhaltigkeit dargestellt und überprüft. Im ersten Abschnitt (6.7.1) werden Teilnahme und Kursabbrüche beschrieben. Anschließend wird dann auf Evaluationen (6.7.2) sowie die Nachhaltigkeit der verschiedenen Maßnahmen eingegangen (6.7.3). In diesem Zusammenhang werden die Auswirkungen der Maßnahmen auf die verschiedenen daran direkt und indirekt beteiligten Personen beschrieben. Abschließend werden die Ergebnisse zusammengefasst.

6.7.1 Teilnahme und Abbrüche

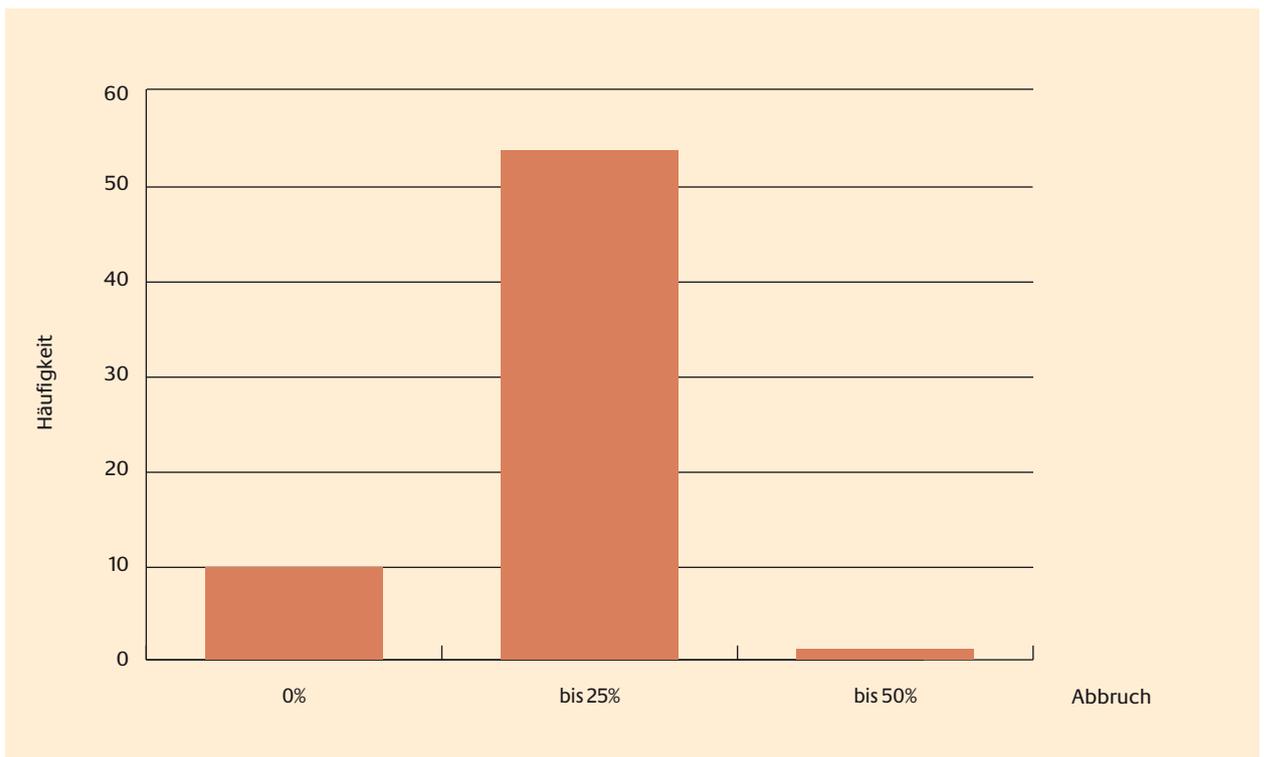
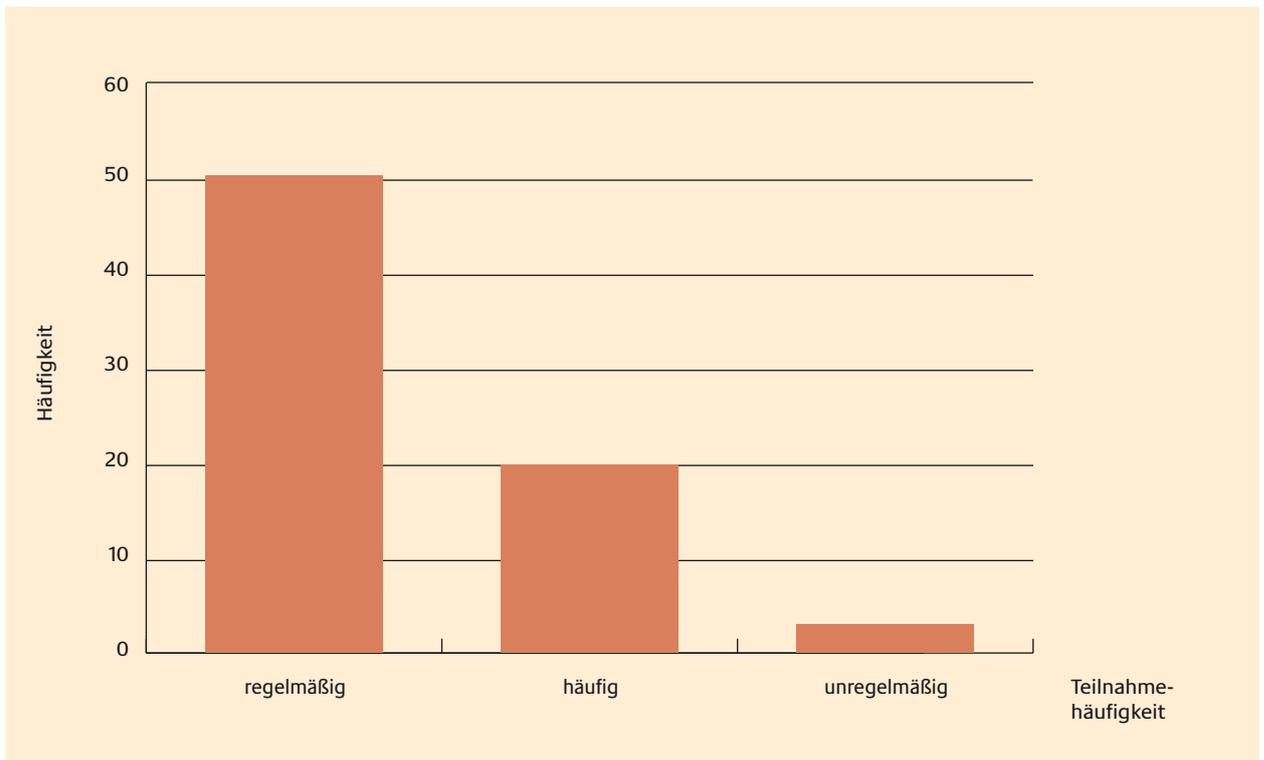
51 Projekte (68,9%) geben an, dass die Teilnahme an ihren Maßnahmen regelmäßig stattgefunden hat. 20 Projekte (27%) haben die Option „häufig“ gewählt während lediglich 3 (4,1%) „unregelmäßig“ angegeben haben.

Als Begründung für einen vorzeitigen Kursabbruch kommt es laut der qualitativen Analyse manchmal vor, dass bestimmte Maßnahmen, wie etwa ein Deutschkurs, von den Behörden vermittelt werden und von den Müttern angenommen werden müssen (HP). Erfahrungsgemäß (HM) fallen von 15-20 Anmeldungen zwei bis drei weg, weil die Eltern nur selten kommen. Daher gibt es in diesem Projekt eine Anwesenheitsliste: Eltern werden nach dreimaligem Fehlen aus dem Kurs ausgeschlossen. Die Mütter, die selbst zurückgetreten sind, begründeten dies mit fehlender Zeit. Eine Mutter (HE) bestätigte das in ihrem Interview: Sie vermutet, dass der Zeitaufwand für die Eltern zu groß sei. Um die Eltern zu motivieren und dem Kursabbruch entgegenzuwirken wird in diesem Projekt (HM) eine Vereinbarung mit den Eltern getroffen. Das Formular, in dem sich die Eltern zur regelmäßigen Teilnahme verpflichten, muss von diesen unterschrieben werden. Die Idee dazu kam von einer türkischstämmigen Projektleiterin und sie ist erfolgreich. Am Ende bekommen die Teilnehmenden ein Zertifikat. Dies moti-

viert zusätzlich zum Durchhalten. Daneben werden ein Umzug oder persönliche Schwierigkeiten als mögliche Ursachen für einen Kursabbruch genannt. Mütter mit großen persönlichen oder familiären Problemen sind schwieriger für eine regelmäßige Teilnahme zu motivieren (UP).

Nach der Auswertung der Interviews sind Kursabbrüche eher Ausnahmen und Einzelfälle; bei der quantitativen Analyse ergab sich das gleiche Bild:

56 Projekte (83,6%) sagen aus, dass es in der Maßnahme eine Abbruchhäufigkeit von bis 25% gab. 10 (14,9%) berichten von 0% und lediglich eine Nennung



entfiel auf bis 50%. Aufgrund dieser Verteilung – dass die Abbruchhäufigkeit normalerweise bei bis 25% liegt – kann diese Frage nicht als Bezugsgröße für den Erfolg der Maßnahme herangezogen werden.

6.7.2 Evaluation

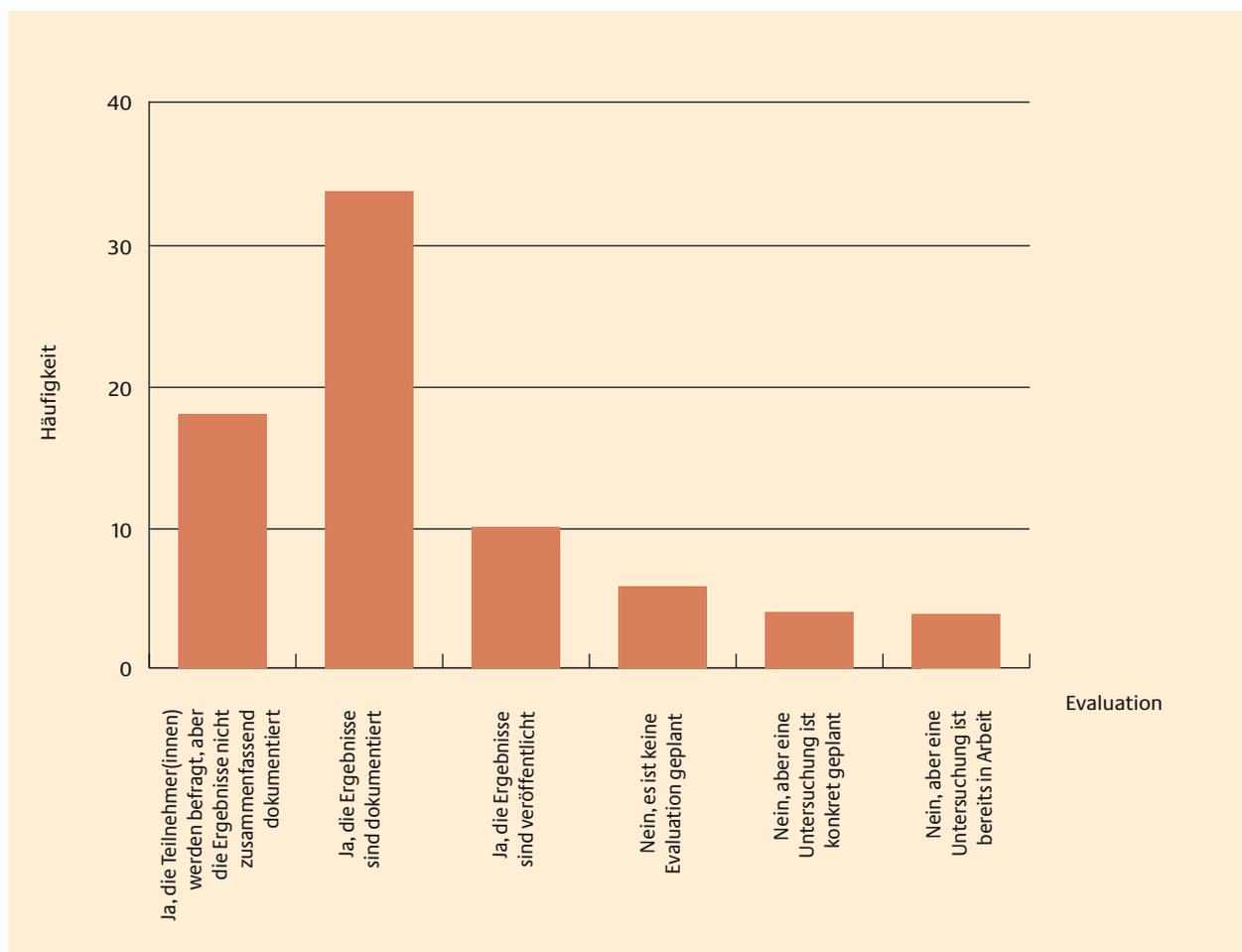
Die Projekte differieren hinsichtlich der Evaluation ihrer Maßnahmen:

Der größte Teil, 34 (44,7%), gibt an, dass eine Evaluation durchgeführt wird und die Ergebnisse dokumentiert sind. 10 Projekte (13,2%) haben ihre Ergebnisse veröffentlicht und 18 (23,7%) führen Befragungen durch, ohne die Ergebnisse zu dokumentieren. 6 Projekte (7,9%) planen keine Evaluation, während 4 (5,3%) dies tun. Ebenfalls 4 Projekte (5,3%) geben an, dass eine Untersuchung bereits in Arbeit ist. Aus der qualitativen Analyse gibt es bezüglich Evaluationen nur Informationen von den Multiplikator(inn)en und den Trägern. In einem Projekt wurden die Multiplikator(inn)en wissenschaftlich begleitet und die Ergebnisse deskriptiv

zusammengestellt. In diesem Projekt haben die Teilnehmenden nach jedem Treffen eine Gästekarte ausgefüllt, diese bildeten dann die Grundlage für die Auswertung.

Wissenschaftlich begleitet und evaluiert wurde ein weiteres Projekt durch eine Fachhochschule. Hier können allerdings wenig Aussagen bezüglich der Nachhaltigkeit getroffen werden, da die wissenschaftliche Begleitung während des ersten Jahres der Projektlaufzeit stattfand und somit kaum Aussagen zu Erfolg und Misserfolg der Maßnahme getroffen werden können.

In einem weiteren Projekt (SP1) wurde bezüglich Evaluation und Weiterführung thematisiert, dass andere Kindergärten, die sich für das Projekt gemeldet haben, weiter betreut werden. Außerdem wurde ein Leitfaden entwickelt, der im Herbst 2008 fertig gestellt sein wird, an dem diese sich dann orientieren können. Der Multiplikator prüft in diesen Kindergärten beispielsweise, ob inzwischen schon Deutschkurse laufen oder wie der Personal-



schlüssel aussieht. Auszeichnungen wurden von zwei Projekten genannt (BM1, BM2, N2M).

6.7.3 Nachhaltigkeit

Zwei Multiplikator(inn)en haben die Auswirkungen der Projekte auf sie selbst näher beschrieben (N2M, EM1). Unter anderem wurde von beiden genannt, dass sie sich selbst durch das Projekt weiterentwickelt haben, dass sie selbst viel für sich gelernt haben und selbstbewusster geworden sind. In beiden Programmen profitieren die Multiplikator(inn)en auch in beruflicher Hinsicht. Beide beschreiben, dass sie sich durch die Programme mehr Gedanken machen zu bestimmten Themen und z. B. auch ihre Umwelt und Dinge, die in ihrer Umgebung passieren bewusster wahrnehmen.

Eine Multiplikatorin berichtet außerdem, dass sie von der Umwelt anders wahrgenommen wird. Sie bekommt viel Anerkennung. Viele Leute kennen sie durch die langjährige Tätigkeit persönlich und sie nimmt an Fachveranstaltungen teil, von denen sie nur aufgrund ihrer Tätigkeit erfahren hat. Aber sie hat auch viele Neider, die nicht verstehen können, warum sie sich ehrenamtlich so engagiert (N2M).

Die Teilnehmenden berichten ausschließlich über positive Auswirkungen. Bei den Projekten, die (Haus-)Aufgaben der Mütter mit den Kindern im Konzept enthalten, stehen die positiven Auswirkungen der gemeinsam verbrachten Zeit und die dadurch intensivierte Bindung zum Kind im Mittelpunkt. Durch das Arbeiten verbesserte sich auch das Deutsch der Mütter, eine Wortschatzerweiterung geben verschiedene Teilnehmerinnen als Auswirkung an (UE, LE). Weitere Auswirkungen, die von Müttern (N1E1) genannt werden, sind eine höhere Motivation und dass sich die Mütter für sich selbst auch mehr Zeit nehmen. Außerdem sehen sie sich in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt. Eine Mutter (LE) stellt fest:

„Und seit ich den Kurs mach, weiß ich wie ich das professioneller machen kann (das Kind beim „Sachen erlernen“ helfen), wie man dem Kind zeigen kann, ah, die Mutter ist jetzt nicht unsicher, die Mutter ist sich sicherer“ (40).

Neben Auswirkungen bezüglich der Kinder sind viele Teilnehmenden aktiver geworden (LE) und es sind neue Freundschaften durch die Maßnahme entstanden. In den Projekten, die die Sprachförderung der Kinder als zentrales Element haben, haben sich die sprachlichen Fähigkeiten der Kinder durch das Projekt verbessert.

Bezogen auf die Familie werden unterschiedliche Auswirkungen thematisiert. Bei einigen Projekten wird es den Müttern zur Aufgabe gemacht, mit ihren Kindern „Hausaufgaben“ zu machen (UE, LE, HE). Hier berichten die Mütter, dass ihre Kinder stolz sind auf die Arbeitsergebnisse und außerdem selbstbewusster wurden. Mit Spaß an den Aufgaben lernen die Kinder kontinuierlich und machen Fortschritte. Eine Mutter berichtet (HE), dass ihr Kind jetzt in der türkischen und in der deutschen Sprache sicherer ist und diese auch auseinander halten kann. Insgesamt kann projektübergreifend als Auswirkung auf die Familie festgehalten werden, dass der Kontakt zwischen Müttern und Kindern intensiver wurde. Es findet eine Horizonterweiterung statt.

Bezogen auf Sprache findet eine Sensibilisierung statt. Damit geht für die Kinder eine gezielte Mediennutzung einher bei gleichzeitiger Förderung der Literalität. Außerdem berichten manche Eltern, dass ihre Kinder nun die Sprachen nicht mehr miteinander vermischen beziehungsweise, dass ihnen dieses Problem (Semilingualismus) erst durch die Maßnahme aufgefallen ist. Insgesamt gehen die Auswirkungen über die Erwartungen der Teilnehmenden hinaus.

Aus der Perspektive der Multiplikator(inn)en ergeben sich die gleichen positiven Auswirkungen auf die Mütter und die Familien. Es wird auch betont, dass die Familien mehr Zeit miteinander verbringen, dass beobachtete Probleme, wie langes Fernsehen, Anschreien der Kinder, schlechte Sprachkenntnisse, sich besserten. Zusätzlich beobachten die Multiplikator(inn)en auch ein erhöhtes Selbstbewusstsein. Die Frauen werden stärker „sitzen stabiler“, „sprechen stabiler“ (LM), haben größeres Vertrauen zu den Multiplikator(inn)en, so dass sie sich auch eher mit privaten Fragen an sie wenden.

Die Projektleitungen thematisieren die Veränderungen bei den Teilnehmenden zum Teil unter dem Fokus der Probleme, die in den Familien herrschten. Mütter sind selbstbewusster geworden und lassen sich nicht mehr schlagen, rufen den Notruf an (LP) oder trauen sich, eine Beratungsstelle aufzusuchen (NKP). Fernsehkonsum, Gewalt und Konflikte in den Familien sinken (LP).

Darüber hinaus stellen auch Projektleitungen heraus, dass die Familien mehr Zeit miteinander verbringen, sich eine Spielkultur (HP) zuhause entwickelt hat, die Eltern sich um ihre Kinder kümmern und sie fördern. Auch über Netzbildung (EP) und entstandene Initiativen (HP) wird berichtet. Im Mittelpunkt stehen die Veränderungen im sozialen Bereich der Mütter, weniger die Fortschritte in der Sprache.

6.7.4 Zusammenfassung

Die Maßnahmen werden fast ausschließlich regelmäßig beziehungsweise häufig besucht (insgesamt 95,9%). Eine Abbruchhäufigkeit bis 25% bestätigen 98,5%. Diese Ergebnisse konnten auch durch die qualitative Analyse bestätigt werden. Dies zeigt, dass die angebotenen Maßnahmen positiv angenommen werden und dass der Bedarf an solchen besteht.

Lediglich 7,9% planen keine Evaluation, während der Rest diese bereits entweder durchgeführt hat, plant oder derzeit evaluiert. Evaluationen sind ein wichtiges Element zur Verbesserung der Qualität von Bildungsveranstaltungen im Rahmen der Qualitätsentwicklung (s. 2.7). Die wissenschaftliche Begleitung ist ein wichtiger Bestandteil, um die Qualitätskriterien zu überprüfen und kontinuierlich weiter zu entwickeln. Auch wenn Evaluationen nach kurzer Projektlaufzeit uneffizient erscheinen, werden diese dennoch benötigt, um finanzielle Unterstützung zu beantragen.

In der qualitativen Analyse sagen die Multiplikator(inn)en, dass ihre Tätigkeit sich positiv auf sie auswirkt, sie reflektierter wurden und sie sich selbst weiterentwickelt haben.

Die Teilnehmenden berichten ebenfalls ausschließlich über positive Auswirkungen. Neben verbesserten Deutschkenntnissen wurde hier genannt, dass die Mütter sich mehr Zeit für sich und ihre Kinder nehmen. Neben der Stärkung ihrer Erziehungskompetenz berichten die Teilnehmerinnen über neue Freundschaften und eine verbesserte Kooperation zwischen Schule und Elternhaus. Das Selbstbewusstsein der Teilnehmenden ist gestiegen und es fand eine Horizonterweiterung bezüglich der Kinder statt.

Im Hinblick auf die Auswirkungen der Maßnahmen auf die Familie kann zum Thema Sprache zusammenfassend festgehalten werden, dass die Kinder nun Mutter- und Zweitsprache auseinander halten können. Außerdem findet eine Sensibilisierung dahingehend statt, dass eine gezielte Medienutzung einhergeht mit einer Förderung der Literalität.

Bei den Auswirkungen der Maßnahmen auf die Familien thematisieren die Träger neben einem gesteigerten Selbstbewusstsein der Frauen vor allem die Vermittlung zu anderen Institutionen im Lebensumfeld. Die Frauen wissen, wohin sie sich mit ihren jeweiligen –Anliegen wenden können. Besonders in einem Projekt wird betont, dass es sich meist um kleine, schwer messbare Erfolge handelt. Vor allem die Vernetzung verdeutlicht die Nachhaltigkeit der Projekte und zeigt, welche weitreichenden Auswirkungen diese über die konkrete Maßnahme hinaus auf die Familien haben kann. Dies ist außerdem ein weiteres Argument dafür, dass die Multiplikator(inn)en intensiv ausgebildet werden sollten, ihre Funktion als „Brückenperson“ für die verschiedenen Lebensbereiche der Familien sollte noch weiter ausgebaut werden. Es hat sich herausgestellt, dass die Multiplikator(inn)en für einige Teilnehmenden eine Verbindung zur deutschen Gesellschaft darstellen.



Teil C – Perspektiven



7

Empfehlungen

Die Forschungsergebnisse der vorliegenden Untersuchung wurden in Kapitel 6 jeweils im Anschluss an die detaillierte Darstellung eines Kategorienkomplexes zusammengefasst und diskutiert. In diesem Kapitel sollen nun in einem abschließenden Schritt die Ergebnisse der Studie in Empfehlungen münden. Diese werden zur besseren Übersichtlichkeit wieder in Anlehnung an die Analysekategorien gegliedert. Beginnen möchten wir jedoch mit einer allgemeinen Einschätzung.

Die Ergebnisse dieser Studie zeigen nachdrücklich, dass Elternbildungsprogramme für Eltern mit Migrationshintergrund, die mit Multiplikator(inn)en arbeiten, sehr nachgefragt sind. Es zeigt sich sogar, dass die Nachfrage nach Multiplikatorenprogrammen das derzeitige Angebot übersteigt. Die Arbeit hat sich als zielgruppengerecht erwiesen, das gewünschte Zielpublikum wird mehrheitlich (82,3%) erreicht. Die Angebotsstruktur ist beinahe durchgehend niedrigschwellig angelegt. Der Ausbau dieser Form der Elternbildung kann auf der Grundlage der erhobenen Daten nachdrücklich empfohlen werden.

Für den Ausbau empfehlen wir – und dies wird nachfolgend näher ausgeführt – **eine Kombination an vorgegebenen Strukturen und flexiblen Maßnahmen**: Im Hinblick auf Träger und Finanzierung sowie Vernetzung der Projekte und Multiplikator(inn)en sind klare Strukturen empfehlenswert, wohingegen für die konkrete Ausgestaltung der Projekte und deren Maßnahmen vor Ort größtmögliche Flexibilität zu ermöglichen ist.

Eine **Vernetzung** erweist sich **auf allen Ebenen** als hilfreich: die Träger miteinander, die Multiplikator(inn)en untereinander, die Multiplikatorenprojekte mit (Bildungs-)Einrichtungen vor Ort, die Multiplikatorenprojekte mit anderen Maßnahmen vor Ort, die teilnehmenden Eltern untereinander.

Um die örtliche Arbeit in Projekten zu **unterstützen** erscheinen **flexible unterstützende Materialien als Handreichungen und in Form eines „Baukastens“** denkbar. Hier können einerseits mögliche Kooperationspartner und Zielgruppen vorgeschlagen werden. Andererseits lassen sich verschiedene Bausteine in Form von Modulen zu möglichen Themen und Gestaltungsformen zur didaktischen und methodischen Arbeit der Multiplikator(inn)en sowie ergänzende Informations- und Arbeitsmaterialien zusammenstellen. Eine Orientierung an dem in Abschnitt 3.1 vorgestellten Projekt kann hier erste Anhaltspunkte geben. Diese Kombination von organisatorischen Strukturen und Vernetzung mit flexibler Ausgestaltungsmöglichkeit entsprechend der örtlichen Gegebenheiten erscheint im Hinblick auf eine dauerhafte Qualitätsentwicklung gewinnbringend. Ergänzt werden soll dies durch **professionelle Ausbildung(srahmen)** für Multiplikator(inn)en, die im günstigsten Fall zertifiziert werden.

Die oben skizzierte Empfehlung wird nachfolgend näher ausgeführt.

7.1 Rahmenbedingungen

Wohlfahrtsverbände und Städte waren die mit Abstand am häufigsten genannten Träger. Diese haben eine institutionalisierte Verwaltungsstruktur und befinden sich dennoch vor Ort. Durch die Anbindung an bundesweit organisierte Verbände kann ein vernetztes Arbeiten ermöglicht werden. Die Stadt als Träger ermöglicht ein adäquates Arbeiten im Hinblick auf örtliche Gegebenheiten. Für die Arbeit in Multiplikatorenprojekten entscheidend ist, dass geeignete Strukturen vorhanden sind, die die Vernetzung der einzelnen Projekte unterstützen. Es muss eine **bundesweite Struktur der Vernetzung** aufgebaut werden, die ein Forum bietet, sich über Erfahrungen auszutauschen und die Projekte weiter zu entwickeln. Diesem Netzwerk sollen sowohl Projekte als auch Multiplikator(inn)en (s. 7.6) angehören. Die Arbeit im Netzwerk kann in Form von Tagungen, gegenseitigen Besuchen zur Kompetenzanalyse und -weiterentwicklung oder auch Internetforen stattfinden. Der Entwurf sowie die kontinuierliche Weiterentwicklung der unten genannten Handreichungen und Baukastenmodule können als eine zentrale Aufgabe des Netzwerkes angesehen werden. Das Netzwerk bildet die Grundlage für eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung. Es bedarf einer Koordinationsstelle, die die Vernetzungsstruktur entwickelt und aufrechterhält.⁵⁰

Grundlegende Voraussetzung für eine erfolgreiche Multiplikatorenarbeit ist eine zuverlässige **langfristige Finanzierung**. Eine gewisse Anlaufzeit ist unbedingt notwendig, damit sich ein Projekt auf dem Markt etablieren kann. Eine kontinuierliche und qualitativ gute Arbeit, die auch auf Erfahrung zurückgreifen kann, ist nur möglich, wenn die Finanzierung über einen längeren Zeitraum gesichert ist. So muss bei den untersuchten Projekten beispielsweise ein Netz an Multiplikator(inn)en aufgebaut werden, es müssen Kooperationen begründet und Teilnehmende erreicht werden. Auch die Weiterentwicklung und Ausweitung eines Projekts etwa im Hinblick auf die Zielgruppe bedarf einer

langfristigen Planung. Die Multiplikatorenprojekte sollten auch keine Beiträge von den Teilnehmenden erheben, um als niedrigschwelliges Angebot die gewünschten Zielgruppen zu erreichen.

Die Analyse hat gezeigt, welche weit reichenden Funktionen Kooperationen vor allem mit Bildungseinrichtungen haben. Die **Kooperation und Vernetzung** im Umfeld der Projekte scheint entscheidend für deren Arbeit. Es sollte eine intensive Vernetzung und Anbindung im Stadtteil angestrebt werden. Diese sollte eine grundlegende Struktur von Multiplikatorenprogrammen darstellen. Wie allerdings die Kooperationen jeweils ausgestaltet werden, scheint von den örtlichen Gegebenheiten abzuhängen. Die untersuchten Projekte bilden Kooperationen für sehr unterschiedliche Bereiche wie beispielsweise zur Zielgruppenerreichung, für Zugänge zu Räumen oder zum fachlichen Austausch (s. 6.1.4). Wir empfehlen daher, für Multiplikatorenprojekte eine Handreichung zu entwickeln, die mögliche Kooperationen und deren Rollen im Zusammenhang mit der Projektgestaltung aufzeigt. Den individuellen Projekten vor Ort soll dann die Entscheidung offen stehen, mit welchen Einrichtungen und in welcher Form sie Kooperationen anstreben.

7.2 Zielgruppe und Teilnehmende

Die besonderen Gegebenheiten vor Ort müssen bei der Festlegung der Zielgruppen beachtet werden. An diesen muss sich der Aufbau eines Angebotes orientieren. Auch hier erscheint es jedoch sinnvoll, mögliche Zielgruppen und die damit verbundenen Vor- und Nachteile für die Projekte in einer Handreichung aufzuzeigen.

Eine grundlegende Entscheidung ist, ob Maßnahmen mit homogenen oder heterogenen Gruppen bezüglich der Herkunftsländer arbeiten wollen sowie ob auch Eltern ohne Migrationshintergrund eingebunden werden sollen. In der empirischen Studie konnten insbesondere im qualitativen Teil Vor- und Nachteile verschiedener Konstellationen von Teilnehmenden beschrieben werden. Sobald etwa eine Veranstaltung auch für Eltern ohne

⁵⁰ Ein Beispiel für eine solche bundesweite Vernetzung im Schulbereich ist der Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen (s. <http://www.blickueberdenzaun.de/>).

Migrationshintergrund geöffnet ist, können interkulturelle Kommunikation und ein gegenseitiges Kennen Lernen stattfinden. Hier stellen nicht nur Multiplikator(inn)en die Verbindung zur deutschen Gesellschaft her, sondern bereits in der Veranstaltung können Kontakte unter den Eltern entstehen. In einem solchen Elternbildungsangebot könnte Deutsch als Zweitsprache „nebenbei“ erlernt werden – einige interviewte Projekte praktizieren diese mögliche Form inklusiver Arbeit. Eine Weitervermittlung zu einem Deutschkurs für Interessenten würde eine ideale Maßnahmenkombination darstellen. Für die Multiplikator(inn)en wären die verschiedenen Herkunftssprachen und -kulturen allerdings eine Herausforderung (s. 6.5.4; 6.6.6).

Andererseits scheinen Projekte, die sich an homogene Gruppen richten, insbesondere für Eltern mit geringen Deutschkenntnissen niedrigschwelliger zu sein. Gerade zur Erreichung bildungsferner Gruppen erscheint eine erste Arbeit in homogenen Gruppen als sinnvoll. Den Ergebnissen zu Folge sollte dies aber nur ein erster Schritt sein. Inklusive Veranstaltungen sind – auch bei Maßnahmen, die sich nur an Eltern unterschiedlicher Migrationshintergründe richten – segregierenden vorzuziehen, um einer möglichen Ghettoisierung vorzubeugen. Bei ausreichenden Deutschkenntnissen der Teilnehmenden sollten sprachheterogene Gruppen gebildet werden.

Der größte Teil der Projekte arbeitet mit einer niedrigschwelligem **Zielgruppenerreichung**, der Mischform oder der Geh-/Bring-Struktur (vgl. 6.2.3). Bei der Analyse der Zielgruppenerreichung wird deutlich, dass der direkte persönliche Kontakt zu potentiellen Teilnehmenden sehr wichtig ist. Daher sollten die Formen der Zielgruppenerreichung auch vor Ort von den Projekten festgelegt werden. Wiederrum empfehlen wir eine Handreichung, in der Möglichkeiten, wie die gewünschten Zielgruppen angesprochen werden können, aufgezeigt werden. Die kooperierenden Bildungseinrichtungen beispielsweise spielen bei den untersuchten Projekten eine bedeutende Rolle (vgl. 6.1.4). Aus einigen Projekten wurde außerdem deutlich, dass die Anbindung an den Stadtteil den Zugang zu den Zielgruppen erleichtert. Wenn ein Projekt eine lange Laufzeit

hat, kann eine mündliche Zielgruppenerreichung aufgebaut werden. Die verschiedenen an dem Projekt beteiligten Personen können sehr weitläufig potentielle Teilnehmenden erreichen. Generell ist die Zielgruppenansprache durch Personen mit dem gleichen kulturellen Hintergrund ein effektiver Weg, um diese zu erreichen (s. 6.6), dies hat die empirische Studie deutlich gezeigt. Es empfiehlt sich, unterschiedliche Wege zu kombinieren, damit auch Personen, die wenige soziale Kontakte haben oder Eltern, deren Kinder keine Kindertagesstätte besuchen, erreicht werden.

Die vorliegende Studie zeigt, dass überwiegend bildungsferne Personen an Multiplikatorenmaßnahmen teilnehmen. Dies ist ein großer Erfolg – gelten bildungsferne Personen üblicherweise doch als schwer erreichbar für Elternbildungsveranstaltungen (vgl. 2.4). Der überwiegende Teil der Angebote richtet sich an Eltern mit Kindern im Kindergartenalter beziehungsweise frühen (1.Klasse) Grundschulalter, Mütter bilden die Mehrheit der Teilnehmenden. Hier liegen Potentiale für eine **Zielgruppenausweitung**. Es müssen neue Strategien entwickelt werden (s. 2.7), wie eine zielgruppengerechte Erschließung der Gruppen der Väter, der Paare sowie der Eltern mit ganz kleinen Kindern erreicht werden kann (vgl. 2.4). Die Erreichung von Ehepaaren wird von einem interviewten Projekt angesprochen. Dies scheint in der Praxis schwer realisierbar. Die zeitliche Angebotsplatzierung sowie eine begleitende Kinderbetreuung stellen hier wichtige Gestaltungselemente dar. Das Angebot für Männer scheint unzureichend beziehungsweise nicht vorhanden. Während Väter als Zielgruppe erwähnt werden, taucht die Nennung „es nehmen überwiegend Männer teil“ keinmal auf. Außerdem nehmen nicht viele Paare an den Veranstaltungen teil. In einem Projekt wird einmal im Monat ein Papa-Abend angestrebt, damit diese Zielgruppe explizit und zielgruppengerecht angesprochen werden kann. Um Väter anzusprechen wäre sicher ebenfalls hilfreich, männliche Multiplikatoren zu gewinnen (s. 7.6). Insgesamt zeigt vor allem die Analyse der Experteninterviews, dass in den Projekten ein breiter Fundus an Ideen vorhanden ist, wie weitere Zielgruppen gewonnen werden könnten. Dies kann als deutlicher Hinweis darauf gesehen werden, dass

eine Vernetzung der Projekte ein entscheidender Bestandteil der Qualitätsentwicklung ist.

7.3 Theoretische Grundlagen – Integration oder Inklusion?

Die Ergebnisse der vorliegenden empirischen Studie zeigen deutlich, dass Projekte, die mit Multiplikator(inn)en arbeiten, erfolgreiche in der Praxis entwickelte Maßnahmen sind. Im Sinne der Qualitätsentwicklung stellen Fragen nach theoretischen Grundlagen der Projekte einen sinnvollen und notwendigen nächsten Schritt dar. Die hierbei bedeutsamste Frage, die sicher weit reichende Konsequenzen für die Konzeptionen der Projekte mit sich bringt, ist die Frage der zugrunde gelegten Auffassung von Integration oder möglicherweise Inklusion (Definitionen s. 6.3). Unserer Untersuchung zur Folge ist diese Frage zu klären, damit die Projekte eine klare Ausrichtung erhalten und zielgerichtet arbeiten können. Hier ist eine Entscheidung notwendig, die für die Ausgestaltung der Maßnahmen Konsequenzen nach sich ziehen wird. Wir wollen nachfolgend einige mögliche Folgen der Entscheidung für eine integrationsorientierte Maßnahme oder eine inklusionsorientierte Maßnahme skizzieren.

Verfolgt ein Projekt das Ziel der **Integration** von Eltern mit Migrationshintergrund, so kann über die deutsche Gesellschaft, das deutsche Bildungssystem etc. informiert werden. Es kann ein einfacheres Leben in der deutschen Gesellschaft ermöglicht werden, wenn Behördengänge gemeinsam gemacht werden und die Eltern das deutsche System besser kennen lernen. Durch Multiplikator(inn)en – im günstigen Fall mit dem gleichen kulturellen Hintergrund wie die Zielgruppe – kann so eine Integration in die deutsche Gesellschaft initiiert werden. Zudem kann eine Vermittlung an Orte stattfinden, an denen viel Deutsch gesprochen wird (z. B. Sportvereine). Hierdurch wird eine aktive Teilhabe in der deutschen Gesellschaft möglich.

Zielt ein Projekt auf **Inklusion**, so geht es beispielsweise um eine Verbindung zwischen Menschen ohne und Menschen mit Migrationshintergrund. Eine Vermittlungsperson (Multiplikator(in))

kann hier nur den Anfang gestalten. Ziel ist dann ein gemeinsam gestalteter Raum des Zusammenlebens in gemeinsam von Eltern mit und ohne Migrationshintergrund gestalteten Maßnahmen wie etwa gemeinsam organisierte Elterncafés. Das Projekt muss somit nach dem Erreichen der Zielgruppe so weiterentwickelt werden, dass eine gemeinsame Gestaltung von Maßnahmen und Lebensräumen stattfinden kann. Das Empowerment von Eltern ohne und mit Migrationshintergrund zielt dann auf eine aktive Teilhabe aller an der Gesellschaft.

Die hier skizzierten Beispiele sollen verdeutlichen, wie wichtig es für Multiplikator(en)projekte ist, eine theoretische Grundlegung zu entwickeln. Eine solche zu erarbeiten könnte etwa das erste gemeinsame Ziel eines bundesweiten Netzwerks von Multiplikator(inn)enprojekten sein. Hilfreich ist hierbei sicher auch der Einbezug von Fachleuten aus der Wissenschaft.

7.4 Ziele und Erwartungen

Die in der Studie festgestellte Übereinstimmung der Projektziele mit den Erwartungen der Teilnehmenden spricht für eine zielgruppengerechte Angebotsplatzierung (vgl. 6.2.3). Es wird deutlich, dass die Ziele der bestehenden Maßnahmen an den Bedürfnissen der Eltern ansetzen (vgl. 2.4).

Die Ziele, die am deutlichsten erreicht wurden, beziehen sich auf die Kompetenzen der Eltern. Sowohl bei geplanten als auch bei erreichten Zielen fällt auf, dass bei beiden die Sprachförderung eher eine untergeordnete Rolle spielt (s. 6.4.2). Die Förderung in der Herkunftssprache befindet sich jeweils auf dem vorletzten Platz. Die Sprachförderung ist eingebettet in eine umfangreiche Stärkung elterlicher Kompetenzen. Dies scheint ein viel versprechender Weg zu sein, der den entwickelten Qualitätsanforderungen an Elternbildung (s. 2.4) entspricht.

Vor dem Hintergrund der Forschungen zum Zweitspracherwerb ist es erforderlich, dass die bestehenden Maßnahmen noch mehr als bisher die **Förderung der Herkunftssprache** bei den Kindern

beachten. Multiplikator(inn)en müssen die Eltern dafür sensibilisieren, ihre Kinder in der Muttersprache zu fördern und somit die Kompetenzen in der Erstsprache zu erweitern. Außerdem können sie eine Vermittlerfunktion einnehmen, indem sie Eltern und Kinder zu Sprachkursen vermitteln beziehungsweise zu Orten, wo viel Deutsch gesprochen wird, um das Erlernen der **deutschen Sprache** zu unterstützen. Hier zeigt sich deutlich, wie wichtig die Verbindung mit und der Kontakt zu Eltern ohne Migrationshintergrund sind. Es ist wichtig, dass Eltern mit Migrationshintergrund Personen finden, mit denen sie auch im Alltag auf Deutsch kommunizieren.

Auch auf der Ebene der Projektziele spielt die Vernetzung eine große Rolle: Hier geht es um die Vernetzung der Eltern untereinander sowie die Weitervermittlung an benötigte Anlaufstellen (im Stadtteil). Die Vermittlung zu Kontakten und Anlaufstellen im Lebensumfeld der Teilnehmer(inn)en ist in den Maßnahmen zentral. In die sozialräumliche Netzwerkarbeit sollte vermehrt investiert werden, damit die Teilnehmenden sich in den Netzwerken einfinden können und ihnen so die Möglichkeit gegeben wird, aktiv am Leben im Stadtteil teilzuhaben. Hierbei sollten die Projekte wiederum flexibel vor Ort entscheiden können, wie diese Vermittlungs- und Vernetzungsarbeit aussehen kann – Handreichungen können darüber informieren.

Entsprechend der zu entwickelnden theoretischen Grundlagen ergeben sich unterschiedliche Rollen für das Leben in Deutschland sowie die Herkunftskulturen. In den untersuchten Projekten ist bezogen auf das Leben in Deutschland das deutsche **Bildungssystem** zentral. Bezüglich der **Herkunftskultur** werden die Eltern bestärkt, ihre Kinder in diese einzuführen. In der qualitativen Analyse konnte herausgestellt werden, dass die Erwartungen der Eltern an die Maßnahmen durch die Herkunftskultur geprägt werden. Hier wird erneut deutlich, dass eine Maßnahme immer den Gegebenheiten vor Ort angepasst werden muss, damit teilnehmerorientiert und zielgruppengerecht vorgegangen werden kann.

7.5 Didaktik und Methodik

Etwa zwei Drittel der Maßnahmen orientieren sich direkt oder modifiziert an einem bekannten Konzept. Diese Projekte haben so einen Orientierungsrahmen, nach dem sie arbeiten. Durch die vorgegebenen Materialien des Konzepts ist es jedoch oftmals schwierig, die Maßnahme an die örtlichen Gegebenheiten anzupassen und so Veranstaltungen teilnehmerorientiert durchzuführen (s. 2.4). Eine flexible Anpassung mit gleichzeitiger Orientierung soll – so unsere Empfehlung – durch eine Baukasten-Konzeption erreicht werden. Ein solcher Baukasten gibt Orientierung zur Durchführung, ermöglicht jedoch auch Flexibilität. Die Projekte sollen Module für mögliche Themen und Inhalte erhalten, die sie flexibel durchführen und modifizieren können. Diese Baukastenmodule sollen im Netzwerk der Multiplikatorenprojekte kontinuierlich weiterentwickelt werden.

Die **grundlegende Struktur der Angebote** zeigt sich nach unserer Untersuchung wie folgt: Der Vormittag ist eine ideale Zeit für Angebote. Es sollten aber auch vereinzelt andere Zeiten genutzt werden, da Berufstätige sonst ausgeschlossen sein könnten. Hierbei ist zu beachten, dass bei Angeboten außerhalb der Schul- und Kindergartenzeiten eine Kinderbetreuung vorhanden sein sollte. „Alltagsnahe“ Orte wie etwa die Schule scheinen geeignete Veranstaltungsorte zu sein. Eine Kombination von Gruppensitzungen mit Hausbesuchen erweist sich als hilfreich. Die ideale Angebotsform setzt sich aus Einzel- und Gruppensitzungen zusammen. So wird einerseits individuelle Auseinandersetzung und Hilfe gewährleistet und andererseits werden die Potentiale der Gruppe genutzt (vgl. Bergold et al 1999). Generell gilt jedoch, dass die Projekte vor Ort entscheiden müssen, welche grundlegende Angebotsstruktur für die Gegebenheiten erforderlich ist.

Im Hinblick auf die **Themen** der Veranstaltungen ist festzuhalten: In Veranstaltungen, die sich mit dem Deutsch-als-Fremdsprache-Lernen auseinandersetzen, ist Literalität ein zentrales Thema. In den muttersprachlichen Maßnahmen spielt die Sprachförderung die größte Rolle. Da beides im

Rahmen des Spracherwerbs sehr wichtig ist, sollten diese Elemente miteinander verknüpft werden. Interkulturelle Kommunikation spielt die signifikant größte Rolle in Maßnahmen, die auf Deutsch stattfinden beziehungsweise in Maßnahmen, in denen das Deutsch Erlernen eine Rolle spielt. Den Teilnehmenden sollte die Möglichkeit gegeben werden, Inhalte und Themen mitzubestimmen. Jedoch ist darauf zu achten, dass die Sprachförderung der Kinder bei aller Ausrichtung an konkreten Themen des Elternalltags ein fester Inhalt der Maßnahmen ist.

Eine weitere Entscheidung, die vor Ort getroffen werden muss, ist die Frage nach der **Kurs-sprache** und der **Zusammensetzung der Kurs-gruppen**. Viele Maßnahmen werden auf Deutsch durchgeführt (s. 6.5.4). Dies kann problematisch werden, wenn die Deutschkenntnisse der Teilnehmenden schlecht sind, beziehungsweise wenn die Multiplikator(inn)en selbst nicht gut Deutsch können. Übersetzungstätigkeiten von Seiten der Multiplikator(inn)en wiederum sind nur bei sprachhomogenen Gruppen adäquat möglich, da Teile der Gruppe sonst ausgeschlossen und benachteiligt werden. Sprachhomogene Gruppen zu bilden kann zwar eine Ghettoisierung begünstigen, gleichzeitig aber können die Multiplikator(inn)en mit der gleichen Muttersprache wie die Zielgruppe diese besonders gut erreichen. Um einer Ghettoisierung vorzubeugen und gleichzeitig alle gleichermaßen zu fördern, finden sich bei den untersuchten Projekten verschiedene Lösungsmöglichkeiten: Es können zum Beispiel verschiedene Personen in einer Veranstaltung für die vertretenen Sprachen eingesetzt werden. Projekte können zunächst mit sprachhomogenen Gruppen beginnen und diese dann bei ausreichenden Deutschkenntnissen der Teilnehmenden mischen. Diese gemischten Kurse sehen viele als Bereicherung an. Die Entscheidung muss wiederum vor Ort getroffen werden, da nur hier genügend Informationen über Multiplikator(inn)en und die potentielle Zielgruppe vorhanden sind.

Die Multiplikator(inn)en haben in den Experteninterviews bestätigt, dass eine **Teilnehmer-orientierung** und damit ein flexibles Eingehen auf die Teilnehmenden zentral sind.

Häufig werden „Hausaufgaben“ eingesetzt, um Kinder und Eltern gleichermaßen zu fördern. Es wird mit den „Hausaufgaben“ teilweise bereits in den Treffen gemeinsam gearbeitet. Häufig werden die Eltern als „Sprachtrainer“ für ihre Kinder ausgebildet. Eine wichtige Bedeutung für die in den Kursen verwendeten **Methoden** haben **Informations- und Arbeitsmaterialien**. Ausgegebene Materialien können zu einer nachhaltigen Auseinandersetzung mit den bearbeiteten Themen beitragen. Die Eltern können sich so auch außerhalb der Maßnahme mit diesen aktiv beschäftigen. Besonders im Hinblick auf die Arbeitsmaterialien ist es jedoch wichtig, dass diese für die Arbeit der Multiplikator(inn)en unterstützend aber nicht einschränkend sind. Eine wissenschaftliche Begleitung der Maßnahmen könnte helfen, vorhandene Arbeitsmaterialien teilnehmergerecht zu modifizieren beziehungsweise in solchen Projekten, in denen nicht nach einem bekannten Konzept gearbeitet wird, eine theoretische Grundlage und eine professionelle Entwicklung der Arbeitsmaterialien zu sichern. Ziel soll die Entwicklung eines Baukastens möglicher Arbeitsmaterialien und Methoden zur Unterstützung der Arbeit der Multiplikator(inn)en vor Ort sein. Diese sollen die Möglichkeit haben, je nach Bedürfnissen der Teilnehmenden auf ein Repertoire an Modulen zurückgreifen zu können. Bei der Entwicklung der Module soll darauf geachtet werden, dass durch diese auch Formen selbstgesteuerten Lernens angeregt und unterstützt werden. Bereits aus den Daten der Experteninterviews könnte eine reichhaltige Sammlung an möglichen erprobten Bausteinen zusammengestellt werden – die vielen genannten vor Ort vorhandenen und bewährten Module konnten hier aus Platzgründen nicht aufgeführt werden.

Es hat sich gezeigt, dass ein großer Teil der Multiplikatorenprojekte eingebettet ist in zusätzliche Angebote. Durch zusätzliche Angebote findet eine umfangreiche Förderung statt. Hier spielen die örtliche Vernetzung und die Kooperationen mit anderen Einrichtungen eine entscheidende Rolle. Wir empfehlen, neben der Maßnahme zusätzliche Angebote zu implementieren. Diese sollen die Vernetzung der Teilnehmenden im Stadtteil fördern und so eine nachhaltige Integration beziehungsweise Inklusion unterstützen und ausbauen.

7.6 Multiplikator(inn)en

Generell lässt sich für die untersuchten Projekten sagen, dass die Arbeit den von Heilig (2005) gesetzten Maßstäben entspricht. Die Multiplikator(inn)en werden überwiegend ausgebildet und in ihrer Arbeit begleitet. Von dieser Arbeit scheinen alle Beteiligten zu profitieren. Wir gehen nachfolgend darauf ein, welche Personen als Multiplikator(inn)en arbeiten, wie diese ausgebildet und betreut werden. Die Arbeit von Multiplikator(inn)en und ihre Bedeutung sowohl für Teilnehmende als auch die Mitarbeitenden selbst werden am Schluss des Abschnitts kommentiert.

Die Frage, **wer als Multiplikator(in) arbeiten sollte**, kann zusammenfassend wie folgt beantwortet werden: Menschen, die sich in irgendeiner Hinsicht in einer ähnlichen Lebenslage befinden wie die gewünschte Zielgruppe. Es hat sich gezeigt, dass Multiplikator(inn)en mit der gleichen Muttersprache wie die Zielgruppe einen besonders guten Zugang zu diesen haben. Deshalb sollte ein Multiplikator(inn)ennetz aufgebaut werden, das möglichst viele verschiedene Sprachen abdeckt. Wenn Multiplikator(in) und Teilnehmende den gleichen kulturellen Hintergrund haben, kann dies eine Erleichterung für die Zielgruppengewinnung und die Arbeit in der Maßnahme sein. Des Weiteren kann eine deutliche Empfehlung hinsichtlich des Geschlechts der Multiplikator(inn)en gegeben werden: Es scheint dringend notwendig, auch Männer für diese Arbeit zu gewinnen, wenn die Zielgruppe der Väter in Zukunft stärker eingebunden werden soll (s. 7.2). Als Voraussetzung wurde in einem Projekt genannt, dass die Multiplikatorinnen Mütter sein müssen, deren Kinder die kooperierende Kindertageseinrichtung besuchen. Dies ermöglicht über die Institution einen sehr engen Kontakt mit potentiellen Teilnehmenden.

Die **Ausbildung** der Multiplikator(inn)en ist von großer Bedeutung. Der empirischen Studie zu Folge besteht die Arbeit der Multiplikator(inn)en aus vielen sehr unterschiedlichen Tätigkeiten, die weit über die reine Arbeit in einem Kurs hinausgehen. Hierfür bedarf es einer guten Aus- und Weiterbildung. Die Studie zeigt, dass eine qualitativ

gute Arbeit weit reichende Auswirkungen auf die teilnehmenden Familien hat. Wir empfehlen daher eine zertifizierte Ausbildung im Rahmen des Netzwerkes, wie sie etwa in Kanada in einem größeren Rahmen für „family educators“⁵¹ angeboten wird. Ein Zertifikat gewährleistet einerseits eine qualitative Ausbildung, andererseits kann die Arbeit der überwiegend als Honorarkräfte Beschäftigten so eine zusätzliche Anerkennung erhalten. Für die in den Projekten arbeitenden Personen – derzeit in den von uns untersuchten Projekten fast ausschließlich Frauen – kann ein Zertifikat eine verbesserte Chance bei einem gewünschten Einstieg in den allgemeinen Arbeitsmarkt bieten. Die Aus- und Weiterbildung sollte über das bundesweite Netzwerk organisiert werden.

Eine **Betreuung der Multiplikator(inn)en** und Begleitung ihrer Arbeit ist örtlich oder regional zu etablieren – dies hat sich bei den untersuchten Projekten bewährt. Beim Übergang von der Ausbildung in die Praxis finden am häufigsten begleitete Erprobungsphasen und Coaching und Supervisionen statt. Beratungsgespräche werden überwiegend auf Nachfrage durchgeführt, während fortdauernde Supervisionen meist nicht vorgesehen sind. Die Begleitung der Arbeit der Multiplikator(inn)en ist ein wichtiges Element der Qualitätsentwicklung. Gerade im Hinblick auf die in den Interviews vielfach berichteten hohen Belastungen durch vielfältige und zeitintensive Arbeit ist regelmäßige Supervision unerlässlich. Wir empfehlen eine Kombination aus Supervision vor Ort sowie Austausch in größerem Rahmen innerhalb des Netzwerkes, damit Erfahrungen weitergegeben und so die Maßnahmen entwickelt werden können. Gerade die oft geringe Anzahl an Multiplikator(inn)en in einem Projekt bei gleichzeitig kurzer Projektlaufzeit weist auf die Bedeutung überregionalen Austausches hin.

Die **Arbeit der Multiplikator(inn)en** ist sehr vielfältig: reine Übersetzungstätigkeit, Durchführen von Kursangeboten, Deutschkurse, Hausbesuche, Elternabende, Planung, Durchführung und Dokumentation der Arbeit, gewinnen von neuen

51 Informationen zu diesem Programm finden sich unter <http://www.familyservicecanada.org>.

Teilnehmenden. Um die konkreten Angebote der Maßnahmen den jeweiligen Gegebenheiten vor Ort anzupassen, sollten die Multiplikator(inn)en die Möglichkeit haben, eigene Ideen einzubringen. Dies ist mit dem vorgeschlagenen Baukasten zur Arbeit in den Projekten sowie der überregionalen Vernetzung möglich.

Es wurde bei einigen Projekten deutlich wie die Multiplikator(inn)en **von ihrer Tätigkeit selbst profitieren** können. Die Multiplikator(inn)en sind wie oben vorgeschlagen auf verschiedenen Ebenen in das Projekt eingebunden. Das Empowerment, welches ein Ziel der Arbeit mit den Eltern ist, wird so auch den Multiplikator(inn)en praktisch ermöglicht. Sie können auch für sich selbst durch die Arbeit im Projekt profitieren. Durch eine enge Betreuung verbunden mit einer gezielten Ausbildung (s.o.) kann die Inklusion der Multiplikator(inn)en in die deutsche Gesellschaft gefördert werden. So können die Multiplikator(inn)en selbst zu Vorbildern der teilnehmenden Eltern werden. Die Zertifizierung der Ausbildung sowie eine Dokumentation der Tätigkeit verbessern die Chancen auf dem Arbeitsmarkt. Als Anreiz für qualifizierte Personen mit Migrationshintergrund könnte eine Festanstellung ermöglicht werden (wie bei QUIMS in der Schweiz, vgl. 3.1). Bei den untersuchten Projekten sind es größtenteils Projekte mit bekannten Konzepten, die ihre Multiplikator(inn)en fest anstellen.

Abschließend muss festgehalten werden, dass die möglichen **Auswirkungen einer Tätigkeit als Multiplikator(in) auf diese selbst** noch genauer betrachtet und analysiert werden sollten. Die Experteninterviews geben Hinweise auf hohe Belastungen aber auch deutliche Gewinne. Besonders im Hinblick auf die Motivation für eine Tätigkeit als Multiplikator(inn)en wären hier weitere Erkenntnisse hilfreich.

7.7 Evaluation und Nachhaltigkeit

Evaluationen sind ein wichtiges Element zur Überprüfung und Weiterentwicklung der Qualität von Bildungsveranstaltungen (s. 2.1.6). Einige Projekte führen selbst Evaluationen durch. Auch

diese **Evaluationen** können unterstützt durch das Netzwerk systematisch stattfinden. Der oben bereits erwähnte Arbeitskreis reformpädagogischer Schulen etwa befasst sich auch mit diesem Thema und entwickelt Möglichkeiten der Evaluation innerhalb der am Netzwerk beteiligten Schulen. Zusätzlich stellt unserer Ansicht nach eine externe **wissenschaftliche Begleitung** ein wichtiges Element dar, um die Qualitätskriterien zu überprüfen und kontinuierlich weiter zu entwickeln. Eine solche Begleitung sollte daher insbesondere auch für die Einrichtung eines überregionalen Netzwerks und die Entwicklung von Handreichungen und Baukastenmodulen in Anspruch genommen werden. Auch bei der Entwicklung theoretischer Grundlagen der Arbeit wäre eine solche Begleitung ertragreich.

Die untersuchten Maßnahmen scheinen **nachhaltige Wirkung auf die Familien der Teilnehmenden** sowie auf die Multiplikator(inn)en selbst zu haben. Besonders die Vernetzung der Eltern verdeutlicht die Nachhaltigkeit der Projekte und verweist darauf, welche weit reichenden Auswirkungen diese über die konkreten Maßnahmen hinaus auf die Familien haben kann. Um dies zu erreichen ist es wichtig, dass bei den Teilnehmenden eine Verbindlichkeit hergestellt wird, die die regelmäßige Teilnahme am Kurs gewährleistet. Es hat sich gezeigt, dass die Multiplikator(inn)en für einige Teilnehmenden eine Verbindung zur deutschen Gesellschaft und zum deutschen Bildungssystem darstellen.

Für die Evaluation der Nachhaltigkeit wäre es empfehlenswert, analog zu dem schweizer QUIMS-Projekt eine zweijährige Erprobungsphase für neue Projekte zu etablieren (vgl. 3.1). Im Anschluss an diese Phase sollten Projekte einige Jahre Zeit haben, bevor erste Erfolge nachgewiesen werden müssen. Um bei den Teilnehmenden Erfolge in Bezug auf die Sprachentwicklung nachweisen zu können benötigt man eine längere Projektlaufzeit (vgl. hierzu QUIMS, 3.1).

Die nachhaltige Wirkung auf Multiplikator(inn)en wurde oben ja bereits angedeutet (s. 7.6). Hier sind unserer Ansicht nach Multiplikatorenprogramme besonders unter der Perspektive der

Förderung von Frauen mit Migrationshintergrund bedeutsam.

Abschließend kann festgehalten werden: Die bestehenden Multiplikatorenprojekte sind außerordentlich erfolgreich und haben ein großes Potential. Die vorhandenen Kompetenzen sollen gebündelt und verstärkt werden durch die Implementierung eines bundesweiten Netzwerks. Die Qualität der bestehenden Projekte kann auf diese Weise in Form von theoretischen Grundlegungen, Handreichungen und Baukastenmodulen zusammen getragen und nachhaltig weiter entwickelt werden. Dies ermöglicht den Projekten vor Ort eine flexible, teilnehmerorientierte und professionelle Multiplikatorenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund.

A

Anhang



Literaturverzeichnis

Adybasova, A. (2006): Erste Beobachtungen aus einem Eltern-Kind-Sprachkurs im Kindergarten.

In: Ahrenholz, B. (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Filibach. 46-57.

Apeltauer, E. (2006): Kooperation mit zugewanderten Eltern.

In: Flensburger Papiere zur Mehrsprachigkeit und Kulturenvielfalt im Unterricht.

Arnold, R. (1999): Qualität ist viereckig – Reflexionen zum Umgang mit Qualität in der Weiterbildung. In: PÄD Forum, H.1, 35-38.

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004a): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland.

Band 1: Praxishandbuch Milieumarketing. DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.

Barz, H./Tippelt, R. (Hrsg.) (2004): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland.

Band 2: Adressaten- und Milieuforschung zu Weiterbildungsverhalten und -interessen. DIE spezial. Bielefeld: Bertelsmann.

Baum, D. (2006): Elternschaft als Bildungsthema. Eine interdisziplinäre Untersuchung zu Grundlagen, Problemen und Perspektiven der Elternbildung im deutschsprachigen Raum einschließlich einer repräsentativen Elternbefragung in Oberösterreich. (Teilw. Zugl. Linz, Johannes Kepler Universität Linz, Dissertation 2004)

Sozialwissenschaftliche Materialien 41. Herausgegeben von Mörth, I./Wagner, F. Linz: Trauner.

Bergold, R. et al (Hrsg.) (1999): „In der Gruppe liegt das Potential“: Wege zum selbstorganisierten Lernen; ein KBE-Projekt zur Fortbildung von Multiplikatorinnen und Multiplikatoren; Gesamtbericht, Dokumentation, Evaluation. Würzburg: Echter.

Berry, J.W./Sam, D. (1997): Acculturation and adaption.

In: Berry, J.W./Segall, M.H./Kagitcibasi, C. (Hrsg.): Handbook of cross-cultural psychology: Vol. 3 Social behaviour and applications. Boston: Allyn & Bacon. 291-326.

Berry, J.W. (1996): Acculturation and Psychological Adaption.

In: Bade, K. (Hrsg.): Migration – Ethnizität – Konflikt. Osnabrück: Rasch. 171-186.

Bertschi, H. (2003): Qualität in multikulturellen Schulen. Kulturvermittler/innen in der Schule.

Online verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_314_QUIMS/k_435_Berichte/k_726_PraxisberichteQUIMS-/3109_0_dietikon_zentral_kulturvermittlung.pdf, zuletzt geprüft am 22.07.2008.

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (2008a): QUIMS mit dem neuen Volksschulgesetz VSG.

Online verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/site/index__gast-d-1756-23-1874.html, zuletzt geprüft am 20.07.2008.

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (2008b): QUIMS.org: Abläufe der QUIMS-Organisation.

Online verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/site/index__gast-d-1756-23-1874.html, zuletzt geprüft am 22.07.2008.

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (2008c): Qualität in multikulturellen Schulen QUIMS. Die Einführung in Schulen. Kurzfassung.

Online verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_314_QUIMS/2907_0_070926_zweitaufgabe_quims_flye_1r.pdf, zuletzt geprüft am 23.07.2008.

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (2008d): Handlungsfeld 3: Förderung der Integration.

Online verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/site/index__gast-d-1756-23-1874.html, zuletzt geprüft am 24.07.2008.

Bildungsdirektion Kanton Zürich Volksschulamt (2008e): Umsetzung Volksschulgesetz. Handreichung Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS).

Online verfügbar unter: http://www.vsa.zh.ch/file_uploads/bibliothek/k_531_UmsetzungneuesVSG/k_552_Unterstützungsmaterialia/k_576_Qualittinmultikultur/2984_0_000421_vsa_quims_hr_2_aufgabe.pdf, zuletzt geprüft am 23.07.2008.

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

Cummins, J. (1984): Zweisprachigkeit und Schulerfolg. Zum Zusammenwirken von linguistischen, soziokulturellen und schulischen Faktoren auf das zweisprachige Kind.

In: Die Deutsche Schule, Jg. 76, H. 3, 187-198.

Cummins, J. (1982): Die Schwellenniveau- und die Interdependenzhypothese: Erklärungen zum Erfolg zweisprachiger Erziehung.

In: Swift, J. (Hg.): Bilinguale und multikulturelle Erziehung. Würzburg: Königshausen+Neumann. 34-42.

Deufel, K. (Hg.) (2006): Niedrigschwelliger Zugang zu familienunterstützenden Angeboten in Kommunen.

In: NDV – Nachrichtendienst des Deutschen Vereins für öffentliche und private Fürsorge e.V., Jg. 86, H. 2, 77-87.

Dirim, I. (1998): „Sprachenfreiheit in der Schulklasse“.

In: Interkulturell, H. 2-3, 93-106.

Gogolin, I./Neumann U./Roth H.J (2003): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Expertise für die Bundesländer-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.

In: BLK-Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung, H. 107.

Gomolla, M. (2005): Interkulturelle Bildungsforschung. Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft.

Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.

Hartz, S./Meisel, K. (2004): Qualitätsmanagement (Studentexte für Erwachsenenbildung).

Bielefeld: Bertelsmann.

Hasselbach, P./Schakib-Ekbatan, K./Roos, J./Schöler, H. (2007): EVAS- Evaluationsstudie zur Sprachförderung von Vorschulkindern.

Wissenschaftliche Begleitung der Sprachfördermaßnahmen im Programm ‚Sag‘ mal was – Sprach-

förderung für Vorschulkinder. Herausgegeben von Landesstiftung Baden-Württemberg. Online verfügbar unter http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/EVAS_Bericht2.pdf, zuletzt geprüft am 28.05.2008.

Haug-Schnabel, G./Bensel, J. (2003): Niederschwellige Angebote zur Elternbildung.

Online verfügbar unter http://www.ksahamm.de/fileadmin/ksahome/texte_bilder_download/Elternbildung.pdf, zuletzt geprüft am 17.03.2008.

Hefti, A. (2003): Eltern. Qualität in multikulturellen Schulen. Ein Projekt zur Mitarbeit, Mitverantwortung und Mitsprache.

Online verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_314_QUIMS/k_435_Berichte/k_726_PraxisberichteQUIMS-/3108_0_schlieren_zelgli_eltern.pdf, zuletzt geprüft am 23.07.2008.

Heilig, B. (2005): Elternbildung im Vorschulalter vor dem Hintergrund der Migration – Möglichkeiten und Grenzen.

Online verfügbar unter http://209.85.129.104/search?q=cache:LGC3vspKhsMJ:www.stadt.sg.ch/home/stadt__politik/Amtsstellen/gesellschaftsfragen/familie__kinder/fruehfoerderung0.Par.0007.File.tmp/Konzepte%2520zur%2520Elternbildung.html+elternbildung+im+vorschulalter+vor+dem+hintergrund+der+migration&hl=de&ct=clnk&cd=1&gl=ch&client=firefox-a, zuletzt geprüft am 28.04.2008.

Helferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten: Manual für die Durchführung qualitativer Interviews.

Wiesbaden: VS Verlag.

Hinz, A. (2002): Von der Integration zur Inklusion – terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?

In: Zeitschrift für Heilpädagogik, Jg. 53, 354-361.

Holzbrecher, A. (2004): Interkulturelle Pädagogik.

Berlin: Cornelsen.

John, B. (2007): Familienbildung in Baden-Württemberg.

Herausgegeben von Statistisches Landesamt Baden-Württemberg. Familienwissenschaftliche Forschungsstelle. Online verfügbar unter <http://www.statistik-bw.de/BevoelkGebiet/FaFo/faf0FB.asp>, zuletzt geprüft am 10.05.2007.

Kaltenbacher, E./Klages H. (2006): Sprachprofil und Sprachförderung bei Vorschulkindern mit Migrationshintergrund.

In: Ahrenholz, B. (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Filibach. 80-97.

Kerfin, A./Nagel, A. (2005): Spracherwerb und Sprachförderung mehrsprachiger Kinder.

In: Roux, S. (Hg.): PISA, und die Folgen. Sprache und Sprachförderung im Kindergarten. Landau: Verlag Empirische Pädagogik. 50-71.

Konsortium Bildungsberichterstattung (2006): Bildung in Deutschland.

Ein indikationsgestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Krappmann, L. (2002): Kompetenzförderung im Kindesalter.

In: Aus Politik und Zeitgeschichte 9/2002. 14-19.

Kuyumcu Ş./Kuyumcu, R. (2004): Entwicklung von Literalität in Kooperation mit Migranteneletern.

In: kindergarten heute, H. 11/12, 22-27.

Laros, Anna (2007): Elternbildung aus Elternperspektive – Eine empirische Untersuchung.

Freiburg: Pädagogische Hochschule (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Lesemann, P.M./Scheele, A.F/Mayo, A.Y./

Messer, M.H. (2007): Home Literacy as a Special Language Environment to Prepare Children for School.

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 10, H.3, 334-355.

Lösel, F. (2006): Bestandsaufnahme und Evaluation von Angeboten im Elternbildungsbereich. Herausgegeben von BMFSFJ.

Online verfügbar unter <http://www.bmfsfj.de/doku/elternbildungsbereich/html/02bestand/ruecklauf01.html>., zuletzt geprüft 20.6.08.

Maas, U./Mehlem, U. (2003): Qualitätsanforderungen für die Sprachförderung im Rahmen der Integration von Zuwanderern.

Osnabrück: IMIS.

Makarova, E. (2008): Akkulturation und kulturelle Identität. Eine empirische Studie unter Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund in der Schweiz.

Reihe: Prisma, 8. Bern; Stuttgart; Wien: Haupt.

Mayring, P. (2007): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken.

Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Minsel, Beate (2007): Stichwort Familie und Bildung.

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11, H. 3. 299–316.

Mead, G.H. (1988): Geist, Identität und Gesellschaft.

Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Meisel, K./Hartz, S. (2004): Qualitätsmanagement.

Bielefeld: Bertelsmann.

Minsel, B. (1999): Eltern- und Familienbildung.

In: Tippelt, R. (Hg.): Handbuch Erwachsenenbildung / Weiterbildung. 2. Aufl. Opladen: Leske & Budrich. 603-609.

Neugebauer, U./Schott, D. (2007): Evaluation „Sagmalwas – Sprachförderung für Vorschulkinder“.

Online verfügbar unter http://www.sagmalwas-bw.de/projekt01/media/pdf/Artikel_MultiQua_Neugebauer_15.05.2007.pdf., zuletzt geprüft am 26.6.08.

Nickel, S. (2008): Family Literacy in Deutschland.

Online verfügbar unter http://www.deutschdidaktik-primar.uni-bremen.de/Nickel_Konzeptionelles_zur_FL_in_Deutschland.pdf, zuletzt geprüft am 28.04.2008.

Nieke, W. (2000): Interkulturelle Erziehung und Bildung. Wertorientierungen im Alltag. Opladen. Leske & Budrich.

Österreichisches Institut für Familienforschung (ÖIF) – Universität Wien (Hg.) (2006): Evaluierung Elternbildung Endbericht. Erhebung und Evaluierung der vom Bundesministerium Sicherheit, Generationen und Konsumentenschutz geförderten Elternbildungsveranstaltungen in Österreich.

Online verfügbar unter <http://www.elternbildung.at/eb/service/links/Studie.pdf>, zuletzt geprüft am 01.09.2007.

Phinney, J.P. (2003): Ethnic Identity and Acculturation.

In: Chunn, K.M./Organista, P.B./Marin, G. (Hrsg.): Acculturation: advances in theory, measurement, and applied research. Washington: American Psychological Association. 63-82.

Phinney, J.P. (1990): Ethnic identity in adolescents and adults.

Review of Research, Psychological Bulletin, Jg. 108, H. 3, 499-514.

Prenzel, M./Baumert, J./Blum, W./Lehmann, R./Leutner, D./Neubrand, M./Pekrun, R./Rost, J./Schiefele, U. (Deutsches PISA-Konsortium)(Hrsg.) (2001): PISA 2000.

Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen: Leske & Budrich.

Rolff, H.-G. (2006): Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Schulentwicklung mit System und im System.

Eine evaluative Würdigung des QUIMS-Projektes. Online verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_314_QUIMS/k_594_

ArtikelReferate/3334_0_rolff_referat_tagung.pdf,
zuletzt geprüft am 21.07.2008.

Rüesch, P. (1999): Gute Schule im multikulturellen Umfeld: Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung.

Zürich: Orell Füssli.

Rupp, M. u. a. (2008): Evaluation des HIPPY-Programms in Bayern.

Online verfügbar unter http://www.ifb.bayern.de/forschung/akt_hippy.html, zuletzt geprüft am 26.05.2008.

**Rupp, M./Smolka, A. (2007): Von der Mütter-
schule zur modernen Dienstleistung. Die Entwicklung der Konzeption von Familienbildung und ihre aktuelle Bedeutung.**

In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, Jg. 11, H. 3. 317-333.

Rupp, M./Smolka, A. (2006): Empowerment statt Pädagogisierung – Die Bedeutung niedrigschwelliger Konzepte für die Familienbildung.

In: Bauer, Petra/ Brunner, Ewald J. (Hrsg.): Elternpädagogik. Von der Elternarbeit zur Erziehungspartnerschaft. Freiburg: Lambertus. 193-214.

Sander, A. (2002): Von der integrativen zur inklusiven Bildung. Internationaler Stand und Konsequenzen für die sonderpädagogische Förderung in Deutschland.

In: Hausotter, A./Boppel, W./Meschenmoser, H. (Hrsg.): Perspektiven sonderpädagogischer Förderung in Deutschland. Middlefart: European Agency. 143-164.

Sankt Gallen, Erziehungsdepartement (2005): Empfehlungen zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Kindergarten und Volksschule.

Online verfügbar unter: http://www.schule.sg.ch/home/schulverwaltung/volksschule/erlasse_und_weisungen/handbuch_volksschule.Par.0101.DownloadListPar.0087.File.tmp/Empfehlungen%20Kinder%20mit%20Migrationshintergrund.pdf, zuletzt geprüft am 25.06.2008.

**Sann, A./Thrum, K. (2005): Abschlussberichts zur wissenschaftlichen Begleitung und Evaluati-
on von Opstapje.**

Online verfügbar unter <http://www.opstapje.de/#Abschlussbericht>, zuletzt geprüft am 26.05.2008.

Sann, A./Thrum, K. (2005a): Opstapje – Schritt für Schritt. Ein präventives Spiel- und Lernprogramm für Kleinkinder aus sozial benachteiligten Familien und ihre Eltern.

Online verfügbar unter http://www.dji.de/opstapje/praxisleitfaden/Opstapje_Praxisleitfaden.pdf, zuletzt geprüft am 26.5.2008.

Schiersmann, C. (1998): Innovationen in Einrichtungen der Familienbildung.

Eine bundesweite empirische Institutionenanalyse. Opladen.

Schlösser, E. (2004): Zusammenarbeit mit Eltern- interkulturell. Informationen und Methoden zur Kooperation mit deutschen und zugewanderten Eltern in Kindergarten, Grundschule und Familienbildung.

Münster: Ökotoxia Verlag (Pädagogische Kompetenz).

Schmitt, G. (1992): Bilingualismusforschung – pädagogisch gesehen.

In: Interkulturell, H. 3-4, 140-166.

Schreiner, K. (2006): Schulerfolg. Was Eltern tun können.

Freiburg: Herder Verlag

Schwörer, Veronica (2008): Kriterien für niederschwellige Angebote der Familienbildung.

Freiburg: Pädagogische Hochschule (unveröffentlichte Diplomarbeit).

Skutnabb-Kangas, T. (1990): Wer entscheidet, ob meine Sprache wichtig für mich ist? Minderheitenforschung zwischen Sozialtechnologie und Selbstbestimmung.

In: Dittrich, E.; Radtke, F. (Hg.): Ethnizität. Opladen: Westdeutscher Verlag. 329-351.

- Skutnabb-Kangas, T. (1981): Bilingualism or not. The education of Minorities.**
Clevedon: Multilingual Matters.
- Smolka, A. (2002): Beratungsbedarf und Informationsstrategien im Erziehungsalltag.**
Ergebnisse einer Elternbefragung. In: ifb-Materialien, H. 5.
- Steinmüller, U. (2006): Deutsch als Zweitsprache – ein Politikum.**
In: Ahrenholz, B. (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Filibach. 322-331.
- Taijfel, H. (1981): Human groups and social categories, 1981 (deutsche Ausgabe: Gruppenkonflikt und Vorurteil, 1982).**
Cambridge: Cambridge University Press.
- Tajfel, H. (1978): Differentiation between social groups. Studies in the social psychology of intergroup relations.**
London: Academic Press.
- Tett, L. (2001): Parents as problems or parents as people? Parental involvement programmes, schools and adult educators.**
In: International Journal of Lifelong Education, Vol 20, H. 3, 188-198.
- Thoma, D./Tracy R. (2006): Deutsch als frühe Zweitsprache: zweite Erstsprache?**
In: Ahrenholz, B. (Hg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Filibach. 58-79.
- Tippelt, R./Reich, J./Hippel v. A./Barz, H./Baum, D. (2008): Weiterbildung und soziale Milieus in Deutschland. Milieumarketing implementieren.**
Band 3. Bielefeld: Bertelsmann (DIE spezial, 3).

- Truninger, M. (2003): Migrantenkinder und Lesekompetenz: vom Schreckensbild der Desintegration zur Partizipation.**
Online verfügbar unter: http://www.volksschulamt.ch/file_uploads/bibliothek/k_314_QUIMS/k_594_ArtikelReferate/1468_0_Migrantenkinder_und_Lesekompetenz.pdf, zuletzt geprüft am 23.07.2008.
- Truninger, M./Lüönd, S./Leemann, R.J.: Schulerfolg – Kein Zufall. Qualität in multikulturellen Schulen in der Volksschule (QUIMS).**
Online verfügbar unter: http://www.irdp.ch/admee/colloque02/actes_admee/atelier/truniger.pdf, zuletzt geprüft am 23.07.2008.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005): Konzepte der Elternbildung – eine kritische Übersicht.**
Opladen: Barbara Budrich.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2005a): Unterstützungangebote zur Stärkung der elterlichen Erziehungsverantwortung oder: Starke Eltern haben starke Kinder.**
In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, Jg. 25, H. 3. 248–262.
- Tschöpe-Scheffler, S. (2003): Elternkurse auf dem Prüfstand.**
Opladen: Leske & Budrich.
- Zwengel, A. (2005): Ich kann's! Stärkung der Erziehungskompetenz von Müttern mit Migrationshintergrund.**
Online verfügbar unter http://www.bundeskongress-soziale-arbeit.de/AG_9_ich_kanns.pdf, zuletzt geprüft am 28.04.2008.

K

Kriterienkatalog nach Heilig (2005)

1. Grundhaltung

Das Angebot baut auf einer Haltung der Wertschätzung auf:

- a) Die Eltern werden soweit möglich und sinnvoll aktiv in die Vorbereitung und Durchführung des Angebots einbezogen. Sie können sich als Teil davon verstehen.
- b) Die Moderation oder Anleitung der Eltern erfolgt wenn immer möglich durch Frauen beziehungsweise Männer mit Migrationserfahrung, vorzugsweise aus demselben Sprachraum in ihrer eigenen Sprache. Die teilnehmenden Eltern sollen sich unter ihresgleichen fühlen, sich also nicht in einer hierarchischen Ordnung erleben.
- c) Die Eltern entscheiden sich freiwillig zur Teilnahme am Angebot. Diese Entscheidung ist verbindlich.

2. Ressourcenorientierung

- a) Die Eltern werden in ihren Kompetenzen als Erziehende bestärkt. Sie werden hingeführt und ermutigt, an ihre Erfahrungen und Erlebnisse in der Kindheit anzuknüpfen, Ressourcen und Defizite zu erkennen und daraus ‚Erlebnisswelten‘ für ihre Kinder zu entwickeln [...].
- b) Die Erziehungsgrundsätze der Eltern werden wertgeschätzt. Die Eltern werden ermutigt, diese vor dem Hintergrund, der durch die Migration veränderten Lebenswelt zu hinterfragen, zu prüfen und falls nötig zu verändern.

3. Niedrigschwelligkeit

Das Angebot nimmt Rücksicht auf die Lebensumstände der Eltern:

- a) Sprachkompetenzen
- b) Arbeitszeiten
- c) Wohnverhältnisse
- d) Möglichkeiten
- e) finanzielle Verhältnisse: zumutbare Kosten
- f) die Angebotsgestaltung ist vielseitig. Sie soll durch verschiedene, auch ungewöhnliche Wege erfolgen.

4. Ressourcenerweiterung

- a) Die Eltern lernen die Welt ihres Kindes kennen, reflektieren sie und werden eingeladen, diese aktiv mitzugestalten. Sie bekommen dazu konkrete Anregungen, die sie mit ihrem Kind ausprobieren und umsetzen können.
- b) Die Eltern lernen, ihr Kind zu beobachten, Gespräche mit ihm zu führen, sein Spiel und seine Sprache als Teil seiner Entwicklung zu sehen. Sie bekommen dazu konkrete Anregungen [...].
- c) Die Eltern lernen konkrete Möglichkeiten der Interaktion mit dem Kind wie Spiele, Lieder, und Verse etc. kennen und werden angeregt, diese mit ihrem Kind umzusetzen und anschließend darüber auszutauschen.
- d) Die Anteilnahme und das aktive Gestalten mit Gleichbetroffenen eröffnet den Eltern neue Kontakte und vergrößert ihre Teilhabe am gesellschaftlichen Leben. Sie können dadurch ein Netzwerk bilden, das sie in ihrem Alltag unterstützt.

e) Das Angebot hat eine Dauer, in der der Aufbau einer Atmosphäre des Vertrauens möglich ist. Auf Wunsch der Eltern kann es weitergeführt oder den Bedürfnissen der Eltern entsprechend angepasst und weitergeführt werden.

5. Professionalität

- a) Die semiprofessionellen Mitarbeitenden im Projekt werden von einer Fachperson angeleitet und begleitet.
- b) Sie können sich gegenüber psychosozialen Problemen abgrenzen und leiten die Familien wenn nötig an eine Fachstelle weiter. Bildung umfasst nicht nur Informations- und Handlungswissen, sondern auch reflexives, metakognitives Wissen und Orientierungswissen. Dies geschieht im Austausch über die gemachten Erfahrung und Erkenntnisse und soll Veränderungen im eigenen Handeln und im Umgang mit den Kindern ermöglichen.

F

Fragebogen

Aus den Kategorien zur **Struktur und zum Konzept** wurden die Fragen 2, 3, 4, 5a-c, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 27, 28, 29, 35, 36, 37, 38, 39, 45, 46 entwickelt. Aus den Kategorien zum **Theoriehintergrund** wurden die Fragen 20 und 22 (Stellung der Sprache) abgeleitet. Aus den Kategorien zu den **Zielen** ergeben sich die Fragebogenfragen 19, 21, 26, 43. Die Kategorien zur **Didaktik und Methodik** (konkreter Ablauf vom Kurs) führten zu den Fragen 17, 18, 24. Fragen 20 und 25 sollen den Zielen UND Didaktik und Methodik zugeordnet werden. Aus den

Kategorien zu den **Multiplikator(inn)en** wurden die Fragen 30,31,32,33,34 generiert. Die Kategorien zu **Evaluation/Nachhaltigkeit** ergaben die Fragen 40,41 und 44.

Es wurden Filter eingestellt bei Fragen, die nach einer „Ja-Nein“-Frage verschiedene Optionen für „ja“ anboten, so dass nur Personen, die die vorangehende Frage bejaht hatten, diese Optionen sehen konnten.

A. Allgemeine Informationen

Im Folgenden werden einige allgemeine Daten abgefragt; wobei mit „Maßnahme“ immer die konkrete Arbeit der Multiplikator(inn)en gemeint ist.

2. Wie viele Einwohner hat die Stadt/Gemeinde in der sich ihre Einrichtung befindet?

- | | |
|---|--|
| <input type="checkbox"/> weniger als 10.000 | <input type="checkbox"/> 100.000-500.000 |
| <input type="checkbox"/> 10.000-50.000 | <input type="checkbox"/> 500.000-900.000 |
| <input type="checkbox"/> 50.000-100.000 | <input type="checkbox"/> über 900.000 |

3. Findet die Maßnahme im Rahmen eines Dachprojekts statt? (d.h. ist die Maßnahme in eine breitere Initiative eingebettet, z. B. ein Bündnis für Familie)

- | |
|------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> Nein |
| <input type="checkbox"/> Ja: |
| (Name des Dachprojekts) |

4. Wer sind die Kooperationspartner der Maßnahme?

1.	3.
2.	4.

**5. Findet die Maßnahme in Kooperation mit Bildungseinrichtungen statt?
(Mehrfachnennungen möglich)**

<input type="checkbox"/> Nein (weiter zu Frage 6)	<input type="checkbox"/> Schule
	<input type="checkbox"/> Kindergarten
	<input type="checkbox"/> Hort
	<input type="checkbox"/> Weitere:

5a. Welche Rolle spielen die Kooperationen für das Programm?

- Multiplikator(inn)enausbildung
- Bereitstellen der Räumlichkeiten
- Kinderbetreuung
- Fachlicher Austausch
- Vermittlung von Interessenten an Multiplikatorentätigkeit
- Sozialräumliche Netzwerkarbeit
- Zielgruppenerreichung
- Anderes:

5b. Wie sieht die Kooperation konkret aus? (z. B. Werden Lehrer(innen) / Erzieher(innen) fortgebildet?)

Mit der Schule

Mit dem Kindergarten

Mit dem Hort

Weitere

5c. Wie zufrieden stellend ist die Kooperation mit...

der Schule	<input type="checkbox"/> sehr	<input type="checkbox"/> mehrheitlich	<input type="checkbox"/> teilweise	<input type="checkbox"/> nicht zufrieden stellend
dem Kindergarten	<input type="checkbox"/> sehr	<input type="checkbox"/> mehrheitlich	<input type="checkbox"/> teilweise	<input type="checkbox"/> nicht zufrieden stellend
dem Hort	<input type="checkbox"/> sehr	<input type="checkbox"/> mehrheitlich	<input type="checkbox"/> teilweise	<input type="checkbox"/> nicht zufrieden stellend
weitere:				
.....	<input type="checkbox"/> sehr	<input type="checkbox"/> mehrheitlich	<input type="checkbox"/> teilweise	<input type="checkbox"/> nicht zufrieden stellend
.....	<input type="checkbox"/> sehr	<input type="checkbox"/> mehrheitlich	<input type="checkbox"/> teilweise	<input type="checkbox"/> nicht zufrieden stellend

B. Projektbeschreibung

Hier würden wir gerne mehr erfahren über die Maßnahme, die die Multiplikator(inn)en durchführen.

6. Wird die Maßnahme regelmäßig durchgeführt?

- Bisher einmalige Durchführung
- Unregelmäßiges Angebot
(je nach Bedarf oder finanziellen Möglichkeiten)
- Regelmäßiges Angebot seit (Monat/Jahr)

7. Wie viele Maßnahmen wurden im Jahr 2007 durchgeführt?

.....

8. Wie lange dauert die Maßnahme in der Regel? (Falls keine feste Anzahl an Terminen vorgesehen ist: In welchem Rahmen liegt die durchschnittliche Teilnahmedauer/-frequenz?)

- Einzeltermine à Minuten; Mal pro Woche (.....Termine insg.)

9. Falls die Maßnahme zeitlich begrenzt ist: Ist eine Weiterführung in Planung?

- Ja, und zwar: (z. B. Selbsthilfegruppe)
- Hängt von der Finanzierung ab
- Nein

10. Wann finden die Maßnahmen statt? (Mehrfachnennungen möglich)

- vormittags
- nachmittags
- abends
- nach Bedarf
- am Wochenende

11. In welcher Form findet die Maßnahme statt?

- nur Einzel- beziehungsweise Paarsitzungen (weiter zu Frage 13)
- nur Gruppensitzungen
- Gruppen- und Einzelsitzungen gemischt (Anteil der Einzelsitzungen: %)

11a. Gruppengröße bei Gruppensitzungen:

..... Erwachsene & Kinder

12. Bei der Maßnahme handelt es sich um...

- ...eine offene Gruppe
- ...einen festen Teilnehmer(innen)kreis

13. Wo findet die Maßnahme normalerweise statt? (Mehrfachnennungen, falls die gleiche Maßnahme mehrfach an verschiedenen Orten durchgeführt wird)

- Familienbildungsstätte, Beratungsstelle, Bildungshäuser u.ä.
- andere „alltagsnahe“ Orte (z. B. Schule, Kindertagesstätte, Gemeindezentrum)
- Hausbesuche (Anteil: %)
- Andere, nämlich.....

14. Gibt es die Möglichkeit zur Kinderbetreuung während der Maßnahme? (Mehrfachnennungen möglich)

- Ja und diese wurde von ___% der Teilnehmer(innen) in Anspruch genommen
- Nein
- Die Kinder können dabei sein
- Die Kinder nehmen teil

15. Ist die Nachfrage nach der Maßnahme groß?

- Die Nachfrage ist größer als das Angebot
- Nachfrage = Angebot
- derzeit geringe Nachfrage

16. Orientiert sich die Maßnahme an einem weithin bekannten Konzept? (z. B. HIPPY, Opstapje, Rucksack)

- Ja (Name des Programms):
- direkte Umsetzung
- eigene Modifikationen, nämlich:
- Nein. Bitte fügen Sie das Konzept bei.

17. Wie stark sind die Methoden der Maßnahme/der einzelnen Sitzungen festgelegt? (Mehrfachnennungen möglich)

- freie Gestaltung durch die Multiplikator(inn)en
- Teilnehmende Eltern bestimmen die Vorgehensweise vorgegeben, und zwar: (Mehrfachnennungen möglich)
 - Erfahrungsaustausch der Eltern mit Beratungsgespräch
 - Vortrag (z. B. über kindliche Entwicklung)
 - Übungen zur Stärkung der elterlichen Kompetenzen
 - Unterweisung (z. B. vorgegebenes Lehrmaterial)
 - Anderes, nämlich

18. Wird den Teilnehmer(innen) Arbeits- und Informationsmaterial ausgehändigt?

(z. B. Broschüre, Elternhandbuch)

- Nein
- Ja, und zwar:

18a. Falls ja, in welcher Sprache liegt das Material vor?

- deutsch Deutsch und Herkunftssprache(n):

19. Welchem Bereich lässt sich die Maßnahme zuordnen? (Mehrfachnennungen möglich)

- Bildung der elterlichen Kompetenz hauswirtschaftliche Themen
 Bildung in der deutschen Sprache gemeinsame Unternehmungen / freizeitorientiertes Angebot
 Einführung in das deutsche Bildungssystem Förderung von Alltagskompetenzen
 Anderer Bereich:

20. Welche Rolle spielt das Leben in Deutschland in der Maßnahme? (Mehrfachnennungen möglich)

- Kurssprache deutsch Ausflüge zu Sehenswürdigkeiten
 Einführung in das deutsche Bildungssystem Interkulturelle Kommunikation
 Einführung in deutsche Fest- und Feiertage Gemeinsam deutsche Fest- und Feiertage begehen
 Erörterung der Bildungsziele der Einrichtung Kennen lernen deutscher Gepflogenheiten
 Andere:

21. Gehören Vermittlung und Kontaktaufnahme zu weiteren Angeboten im Stadtteil zur Maßnahme?

- Nein Vermittlung zu Trägern von Sprachkursen
 Kontakte und Anlaufstellen im Lebensumfeld
 Sozialräumliche Vernetzung
 Kooperationen mit Schule(n)
 Kooperationen mit Kinderga(e)rten
 Kooperationen mit anderen Einrichtungen
 Gruppentreffen der Eltern, begleitet von:
- Weitere Veranstaltungen, nämlich:

22. Die Maßnahme findet überwiegend statt ...

- ... auf deutsch.
 ... in der jeweiligen Muttersprache.
 ... auf deutsch und in Muttersprache(n)

23. Spielt das Erlernen von Deutsch als Fremdsprache in der konkreten Durchführung der Maßnahme eine besondere Rolle?

- Nein Es findet eine Vermittlung zu einem Deutschkurs statt.
 Ein Deutschkurs findet innerhalb des Programms statt.
Das Deutschlernen ist in das Programm integriert, gelehrt wird:
 Leseverständnis
 Schreiben
 Sprechen
 Hörverständnis
 Deutsch in bestimmten Lebenslagen (z. B. Schultüte kennen lernen)
 Anderes,

24. Wie können Eltern ihre Kinder beim Spracherwerb unterstützen?

Welche Möglichkeiten zeigen Sie in Ihren Maßnahmen dazu auf? (Mehrfachnennungen möglich)

<input type="checkbox"/> keine	<input type="checkbox"/> Vorlesen
<input type="checkbox"/> Kinderlieder oder Fingerspiele	<input type="checkbox"/> Gespräche mit dem Bilderbuch führen
<input type="checkbox"/> Gesprächsanlässe im Alltag nutzen	<input type="checkbox"/> Wissen über Orte, wo Kinder viel Deutsch hören/sprechen (z. B. Vereine, Kinderkurse)
<input type="checkbox"/> Gezielte Mediennutzung	<input type="checkbox"/> Andere:

25. Inwiefern wird auf die Herkunftskultur(en) eingegangen?

<input type="checkbox"/> Kurssprache	<input type="checkbox"/> Gemeinsam traditionelle Feste feiern
<input type="checkbox"/> Kulturveranstaltungen	<input type="checkbox"/> Vorträge über Herkunftsländer
<input type="checkbox"/> Kinderlieder und Kinderspiele der Herkunftsregion(en)	<input type="checkbox"/> Kreative Angebote zu traditionellen Handarbeiten
<input type="checkbox"/> Eltern bestärken, Kinder in die Herkunftskultur(en) einzuführen	<input type="checkbox"/> Anderes:

26. Welche Ziele sollen erreicht werden? (Bitte nehmen Sie jeweils Stellung)

	Trifft ganz genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Eltern-Kind-Beziehung stärken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erziehungskompetenz der Eltern erweitern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innerfamiliäre Kommunikation fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alltagskompetenzen der Eltern ausbauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen über kindliche Entwicklung erwerben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetenzen der Eltern betonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Netzwerkbildung der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung der Eltern (Deutsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung der Kinder (Deutsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennen lernen der deutschen Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beschäftigung mit der Herkunftskultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilfe bei Erziehungsproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitervermittlung zu spezifischen Beratungsinstitutionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflektierter Umgang mit Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen über das deutsche Bildungssystem erwerben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung der Kinder (Herkunftssprache)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der sprachlichen Fähigkeiten durch die Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Andere:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

C. Die Multiplikator(inn)en

Nun folgen Fragen über die in Ihrer Maßnahme eingesetzten Multiplikator(inn)en

27. Wie viele Multiplikator(inn)en arbeiten in der Maßnahme?

- 1-5
 5-10
 Mehr als 10

28. In welchem Anstellungsverhältnis befinden sich die Multiplikator(inn)en?

- Honorarbasis
 Ehrenamtlich
 Geringfügig beschäftigt
 Festanstellung

29. Welche Voraussetzungen muss ein(e) Multiplikator(in) erfüllen? (Mehrfachnennungen möglich)

- Eigener Migrationshintergrund
 Gleicher kultureller Hintergrund wie die Zielgruppe
 Formale Abschlüsse:
 Geschlecht:

30. Werden die Multiplikator(inn)en ausgebildet?

- Nein (weiter zu Frage 33)
 Wir bilden selber aus
 Andere Institutionen bilden aus, nämlich:

30a. In welchem zeitlichen Umfang werden die Multiplikator(inn)en ausgebildet?

- Einzeltermine à Minuten; Mal pro Woche; Termine insgesamt

30b. Folgende Themenbereiche sind Ausbildungsinhalte der Multiplikator(inn)en:

(Bitte nehmen Sie jeweils Stellung)

	Trifft ganz genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Konzepte zur intensiven Sprachförderung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Planung, Durchführung und Auswertung sowie Dokumentation von Fördermaßnahmen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Ansätze zur aktiven Elternarbeit und Elternbeteiligung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungs- und Coachingmethoden und ihre Anwendung in der Praxis	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Herkunftskulturen der Zielgruppe(n)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Migrant(inn)enbetreffende Verwaltungsabläufe	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Einweisung in das deutsche Bildungssystem und mögliche Schwierigkeiten nichtdeutscher Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Methodik/Didaktik der Erwachsenenbildung	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erwartungsprofil an die Multiplikator(inn)en	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Vernetzung der Multiplikator(inn)en untereinander	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Anderes:	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Teilnehmer haben die Möglichkeit, eigene Inhalte einzubringen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Die Ausbildungsinhalte werden kontinuierlich weiterentwickelt	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

31. Wie findet für die Multiplikator(inn)en der Übergang von der Theorie in die Praxis statt? (Mehrfachnennungen möglich)

<input type="checkbox"/> Ausreichende Qualifikation durch theoretische Ausbildung	<input type="checkbox"/> Coaching, Supervision
<input type="checkbox"/> Begleitete Erprobungsphasen	<input type="checkbox"/> Sonstiges:

32. Wie werden die Multiplikator(inn)en betreut? (Bitte nehmen Sie jeweils Stellung)

	Auf Nachfrage	Regelmäßige Einzelgespräche	Regelmäßige Gruppentreffen	Nicht vorgesehen
Supervisionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weiterbildungen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Coaching	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beratungsgespräche	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

33. Liegt ein Leitfaden für die konkrete Arbeit der Multiplikator(inn)en vor?

Ja Nein

34. Welche Aufgaben, die über die konkrete Veranstaltungsdurchführung hinausgehen, haben die Multiplikator(inn)en?

<input type="checkbox"/> Ansprechpartner(in) für Fachkräfte (insbesondere bei Problemfällen)
<input type="checkbox"/> Ansprechpartner(in) für die Teilnehmer(innen) ihrer Veranstaltung
<input type="checkbox"/> Netzbildung der Multiplikator(inn)en untereinander
<input type="checkbox"/> Materialien erstellen
<input type="checkbox"/> Sonstiges:

D. Zielgruppe und Teilnehmer(innen)

Nun kommen Fragen, die sich auf die angesprochenen und teilnehmenden Eltern beziehen

35. Mit wem arbeiten die Multiplikator(inn)en? (Mehrfachnennungen möglich)

- | | |
|--|--|
| <input type="checkbox"/> Eltern/Paare | <input type="checkbox"/> Mütter |
| <input type="checkbox"/> Eltern und Kinder | <input type="checkbox"/> Väter |
| <input type="checkbox"/> Werdende Eltern | <input type="checkbox"/> Auch andere Sozialisationsinstanzen (z. B. Lehrer(innen)) |
| <input type="checkbox"/> Mütter und Kinder | <input type="checkbox"/> Väter und Kinder |

36. Welche Zielgruppe wird angesprochen?

- Eine Nationalität, und zwar:
- Mehrere Nationalitäten, und zwar:
- Offen für Alle (auch Deutsche)

37. Die Zielgruppe wurde ausgewählt, weil

- ...es sich hierbei um die größte(n) Migrant(inn)engruppe(n) der Stadt handelt
- ...es sich hierbei um die größte(n) Migrant(inn)engruppe(n) des Stadtteils handelt
- ...anderes:

38. Denken Sie jetzt bitte an die Eltern, die normalerweise an dieser Maßnahme teilnehmen, und versuchen Sie, diese ungefähr einzuschätzen.

38 a. Sozialer Status der Familien (Anhaltspunkte für die Einschätzung sind z. B. Bildungsniveau, finanzielle Lage, Wohnsituation oder Beruf)

- Überwiegend Unterschicht
- Überwiegend untere Mittelschicht
- Überwiegend obere Mittelschicht/Oberschicht
- keine Einschätzung möglich

38 b. Geschlecht der teilnehmenden Eltern

- überwiegend Frauen gemischt überwiegend Männer

38 c. Wie hoch ist der Anteil, der gemeinsam teilnehmenden Paare?

.....%

38 d. Altersbereich der teilnehmenden Eltern etwa von bis Jahren

(im Durchschnitt ca. Jahre)

38 e. Altersbereich der Kinder/Jugendlichen von bis Jahren

(im Durchschnitt ca. Jahre)

38 f. Wurde mit dieser Maßnahme das erwünschte Zielpublikum erreicht?

- Ja Mehrheitlich Teilweise Nein

39. Wie wird die Zielgruppe normalerweise erreicht?

- „Komm-Struktur“
 „Geh-/Bring-Struktur“
 Mischform

E. Dokumentation und Evaluation

40. Die Maßnahmen wurden von den Teilnehmer(inne)n ... besucht

- regelmäßig
 häufig
 unregelmäßig

41. Wie viele Teilnehmer(innen) haben die Maßnahme abgebrochen?

- 0%
 bis 25%
 bis 50%
 über 50%

42. Häufig auftretende Probleme:

- | | |
|--|---|
| <input type="checkbox"/> Angebot trifft nicht Bedürfnisse der Eltern | <input type="checkbox"/> Sprachschwierigkeiten |
| <input type="checkbox"/> Kooperationen problematisch | <input type="checkbox"/> Raumorganisation |
| <input type="checkbox"/> Es gibt kein(e) Multiplikator(in) mit der Nationalität der Eltern | <input type="checkbox"/> Zu wenig Zeit vorhanden |
| <input type="checkbox"/> Bedürfnisse der Eltern zu verschieden | <input type="checkbox"/> Eltern und Bildungseinrichtung kooperieren nicht |
| <input type="checkbox"/> Anderes:..... | |

43. In welchem Umfang konnten nach Ihrem Eindruck bei den Teilnehmer(innen) die Ziele erreicht werden?

(Bitte nehmen Sie jeweils Stellung)

	Trifft ganz genau zu	Trifft eher zu	Trifft eher nicht zu	Trifft überhaupt nicht zu
Eltern-Kind-Beziehung stärken	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Erziehungskompetenz der Eltern erweitern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Innerfamiliäre Kommunikation fördern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Alltagskompetenzen der Eltern ausbauen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen über kindliche Entwicklung erwerben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kompetenzen der Eltern betonen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Netzwerkbildung der Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung der Eltern (Deutsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung der Kinder (Deutsch)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Kennen lernen der deutschen Kultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Beschäftigung mit der Herkunftskultur	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Hilfe bei Erziehungsproblemen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Weitervermittlung zu spezifischen Beratungsinstitutionen	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Reflektierter Umgang mit Medien	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Wissen über das deutsche Bildungssystem erwerben	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Sprachförderung der Kinder (Herkunftssprache)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Förderung der sprachlichen Fähigkeiten durch die Eltern	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Anderere:.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

44. Wird die Maßnahme evaluiert?

<input type="checkbox"/> Ja, die Teilnehmer(innen) werden befragt, aber die Ergebnisse nicht zusammenfassend dokumentiert	<input type="checkbox"/> Nein, es ist keine Evaluation geplant
<input type="checkbox"/> Ja, die Ergebnisse sind dokumentiert	<input type="checkbox"/> Nein, aber eine Untersuchung ist konkret geplant
<input type="checkbox"/> Ja, die Ergebnisse sind veröffentlicht (bitte Quelle angeben):	<input type="checkbox"/> Nein, aber eine Untersuchung ist bereits in Arbeit

F. Finanzierung Fördermittelgeber

45. Werden Beiträge für die Teilnahme an der Maßnahme erhoben?

<input type="checkbox"/> ____ €/Veranstaltung	<input type="checkbox"/> Sozial gestaffelte Beiträge
<input type="checkbox"/> ____ €/Veranstaltungsreihe	<input type="checkbox"/> Freiwillige Spende
<input type="checkbox"/> Keine Beiträge	

46. Gibt es eine besondere Finanzierungsform (z. B. Regelförderung durch die Kommune, Modellförderung durch Bund oder Land, Sponsoring etc.) speziell für diese Maßnahme?

Nein Ja, Art der Finanzierung:

47. Gibt es noch etwas, das Sie uns zum Thema oder zum Fragebogen mitteilen wollen?

.....

Informationen zu Ihrer Einrichtung/Ihrem Arbeitsbereich

Im Anschluss an die Fragebogenauswertung führen wir im Rahmen einer „Best-Practice“-Analyse Experteninterviews durch. Die Daten über Ihre Einrichtung werden von uns benötigt, damit wir gegebenenfalls mit Ihnen Kontakt aufnehmen können. Die anschließenden Fragebogenseiten werden von uns für die Auswertung abgetrennt, damit Ihre Anonymität gewahrt bleibt.

Name der Einrichtung/ des Arbeitsbereiches:

Träger:

AnsprechpartnerIn:

Tel.- Durchwahl:

E-Mail:

HERZLICHEN DANK FÜR DAS AUSFÜLLEN DES FRAGEBOGENS!!!

Wie kam es zu dem Projekt, erzählen Sie doch mal?
 – Beweggründe –
 Können Sie etwas zu dem **Gesamtkonzept** sagen?
 – Wie kam es dazu?

Können Sie allgemein etwas zu den **Rahmenbedingungen** Ihrer Arbeit mit dem / den Multiplikatorenprojekt(en) etwas sagen: Welche Rahmenbedingungen sind unterstützend und welche eher hinderlich?

- organisatorische, konzeptionelle Hintergründe

Wie gestaltet sich die **Kooperation** mit anderen Einrichtungen? (vorher nachsehen, welche das sind)

- Bedeutung von Vernetzung
- Rolle der Kooperation mit Bildungseinrichtungen

Wie sind Ihre Erfahrungen mit der Projektfinanzierung?

- Finanzierung – Fördermittelgeber – Art der Träger
- Inwiefern prägt die Finanzierung das Kursangebot
- sichert – beschränkt das Angebot
- zu knapp bemessen, angemessen
- Was wären Ihre Wünsche?

Jetzt würde ich gerne etwas über die **Ziele und Inhalte** des Projekts erfahren.

Wie definieren Sie Ihre Ziele? Was wollen Sie mit Ihrer Tätigkeit erreichen? Was ist für Sie wichtig?

- theoretische Hintergründe – Ideen zu Integration, Erziehung, Gesundheit, kulturelle Unterschiede, Bildung, Sprache...
- wichtige Merkmale der Maßnahme, um Ziele zu erreichen

Welche **Themenbereiche** sind für Sie besonders wichtig?

- thematische Bandbreite – Rolle sprachlicher Bildung
-

Können Sie etwas zu dem Beitrag Ihres Projektes zur **Integration** sagen?

- Reichweite, Nachhaltigkeit, Vorstellung von Integration
- Wie trägt Ihr Projekt zur Integration bei?
- Wie könnte man zur Integration beitragen?
- Welche Rolle spielen Herkunftskultur / deutsche Kultur?

Gibt es **Pläne für die Zukunft**?

Überlegen Sie einmal, wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was wäre das?

Schwachpunkte / Stärke der jeweiligen Programme – Praktikabilität

- vorgenommene Änderungen aufgrund welcher Erfahrungen
- Verbesserungspotential der Maßnahme
- Schwierigkeiten – Eltern, Träger, persönliche

Jetzt würde ich gerne mehr über die **Zielgruppe** Ihrer Arbeit hören.

- Welche? Weshalb? – soziale Kontexte der Eltern
- **Differenzierungen** innerhalb einer / zwischen Nationalität (divergierende Lebenswelten, Erziehungsstile)

Wie erreichen Sie die Zielgruppen?

- Wie machen Sie auf den Kurs aufmerksam?
- Was hält TN davon ab?
- Wie versuchen Sie dafür zu sorgen, dass die Teilnehmenden dabei bleiben?

Welche Gründe führen häufig zu einem **Kursabbruch**?

- **Ressourcen**, an die Sie bei Eltern anschließen können?
- Unterschiede

Was müssen die Teilnehmenden mitbringen, damit sie von der Maßnahme profitieren können? – Merkmale, Einstellung,...

- Welche **Erwartungen** haben Eltern?

Welche **Auswirkungen** beobachten Sie bei den Familien?

- Familienleben – auf den Alltag mit ihrem Kind
- Veränderungen bei den Eltern, beim Kind?
- Welche „Dinge“ vom Kurs können die Eltern gut für sich und für ihre Familie verwenden?
- Was „hilft“, was ist weniger hilfreich?
- Wie stellen sich die restlichen Familienmitglieder zum Kurs; Wie ihre Freunde, Bekannten?

Das nächste Thema, über das ich mehr erfahren würde, wären die **Methoden Ihrer Arbeit**.

Was ist besonders wichtig, damit Sie etwas / Ihre Ziele erreichen?

- Umgang mit den versch. Herkunftssprachen u.-kulturen?
- Erziehungskonzept/stil
- bestimmte Probleme, die häufiger auftauchen?

Wenn Sie an Ihre **Multiplikator(inn)en** denken, womit sind Sie zufrieden, womit unzufrieden?

- Wie werden die Multiplikatoren „gefunden“, rekrutiert? Qualifizierung
- Wie sieht die konkrete Arbeit aus? – Aufgaben, Art, Inhalt
- Motivation der Multiplikator(inn)en zu dieser Arbeit
- Wie hoch ist die Fluktuation? Wie lange ist ca. der Verbleib der Multiplikatorinnen im Projekt? a

Können Sie etwas zur **Betreuung der Multiplikatoren** sagen?

- Was ist für die Arbeit der Multiplikatoren hilfreich, nützlich?
- Wünsche für die Zukunft in Bezug auf die Multiplikatoren?

Wie kamen Sie zu dem Projekt, erzählen Sie doch mal?
– Beweggründe

- Wie haben Sie von dem Kurs erfahren?
- Warum nehmen Sie teil / haben Sie teilgenommen?
- Was erwarten Sie vom Kurs / haben Sie erwartet?

Was glauben sie, warum manche Eltern am Kurs teilnehmen und andere nicht?

- Was erwarten die Teilnehmer vom Kurs?
- Was hält Eltern davon ab, einen Kurs mitzumachen?
- Was braucht man, damit der Kurs etwas bringt?
- Was glauben Sie, warum hören manche Eltern mitten im Kurs auf?

Jetzt würde ich gerne etwas über den Kurs erfahren, was der bringt und so

- Was ist für Sie wichtig?
- Welche „Dinge“ vom Kurs konnten Sie gut für sich und für Ihre Familie verwenden?
- Was erreicht der Kurs?
- Was ist besonders wichtig, damit der Kurs was bringt?
- Was hat Ihnen geholfen? Was ist weniger hilfreich?

Was hat sich bei Ihnen und Ihrer Familie durch den Kurs verändert?

- auf Ihr Familienleben ?
- auf den Alltag mit Ihrem Kind
- Veränderungen bei den Eltern, beim Kind?

Welche **Themen** sind / waren für Sie besonders wichtig?

- Welche „Dinge“ vom Kurs konnten / können Sie gut für sich und für Ihre Familie verwenden?

Können Sie etwas dazu sagen, wie Ihnen der Kurs bei Ihrem **Leben hier in Deutschland** hilft? – Nachhaltigkeit, Integration

- Können Sie da Beispiele nennen?
- Und welche Rolle spielt die Kultur aus Ihrem Herkunftsland?

Wie ist Ihr Kontakt mit anderen Einrichtungen?
(vorher nachsehen, welche das sind)

- Wie sieht der Kontakt aus?
- Hilft der Kurs?

Für den Fall, dass die Teilnahme etwas kostet: Wie sieht es denn mit

- Gut – zu viel – zu wenig – ist kein Problem
- Was würden Sie sich wünschen?

Jetzt würde ich gerne mit Ihnen über den Ablauf vom Kurs reden. Was hat Ihnen da besonders gut gefallen?
– was war nicht so gut?

- Gibt oder gab es da Probleme?

Wenn da nicht nur Eltern sind, die die gleiche Herkunftssprache sprechen, wie machen die das im Kurs?

- Wie wird mit den verschiedenen Herkunftssprachen und -kulturen umgegangen

Was machen die **Kursleiter(inn)en** eigentlich?

- Waren Sie mit denen zufrieden?
- Was hat Ihnen besonders gut gefallen?
- Haben die Sie motiviert?

Wenn Sie sich etwas für den Kurs wünschen könnten, was wäre das?

- Was könnte man da verbessern?
- Ist beim Kurs schon etwas verändert worden? Warum?
- Gibt es / gab es Schwierigkeiten / Probleme? – Eltern, Träger, persönlich

Was für einen Kurs, eine Veranstaltung, eine Form der Unterstützung würden Sie sich noch wünschen?

Wie finden die restlichen Familienmitglieder das mit dem Kurs; wie Ihre Freunde / Bekannten?

Wie kamen Sie zu dem Projekt, erzählen Sie doch mal?

Wie sieht Ihre konkrete Arbeit aus? – Aufgabe, Art der Arbeit, Inhalt

- Art der Qualifizierung

Wenn Sie an Ihre Arbeit als Multiplikator(in) denken, womit sind Sie zufrieden, womit unzufrieden?

- Was motivierte?
- Wie werden die Multiplikatoren „gefunden“, rekrutiert?
- Was ist für Ihre Arbeit hilfreich, nützlich?
- Was eher hinderlich?

Können Sie allgemein etwas zu den **Rahmenbedingungen** Ihrer Arbeit mit dem / den Multiplikatorenprojekt(en) sagen: welche Rahmenbedingungen sind unterstützend und welche eher hinderlich?

- organisatorische, konzeptionelle Hintergründe

Können Sie etwas zu Ihrer **Betreuung** als Multiplikator(in) sagen?

Wie gestaltet sich die **Kooperation** mit anderen Einrichtungen? (vorher nachsehen, welche das sind)

- Bedeutung von Vernetzung
- Rolle der Kooperation mit Bildungseinrichtungen

Jetzt würde ich gerne etwas über die **Ziele und Inhalte** des Projekts erfahren.

Wie definieren Sie Ihre **Ziele**? Was wollen Sie mit Ihrer Tätigkeit erreichen? Was ist für Sie wichtig?

- theoretische Hintergründe – Ideen zur Integration, Erziehung, Gesundheit, kulturelle Unterschiede, Bildung, Sprache,...
- wichtige Merkmale der Maßnahme, um Ziele zu erreichen

Welche **Themenbereiche** sind für Sie besonders wichtig?

- thematische Bandbreite – Rolle sprachlicher Bildung

Können Sie etwas zu dem **Beitrag Ihres Projektes zur Integration** sagen?

- Reichweite, Nachhaltigkeit, Vorstellung von Integration
- Wie trägt Ihr Projekt zur Integration bei?
- Wie könnte man zur Integration beitragen?
- Welche Rolle spielen Herkunftskultur / deutsche Kultur?

Jetzt würde ich gerne mehr über die **Zielgruppe** Ihrer Arbeit hören.

- Welche? Weshalb? – soziale Kontexte der Eltern
- **Differenzierungen** innerhalb einer / zwischen Nationalität (divergierende Lebenswelten, Erziehungsstile)

Wie erreichen Sie die Zielgruppen?

- Wie machen Sie auf den Kurs aufmerksam?
- Was hält TN davon ab?
- Wie versuchen Sie dafür zu sorgen, dass die Teilnehmenden dabei bleiben?

Welche Gründe führen häufig zu einem **Kursabbruch**?

- **Ressourcen**, an die Sie bei Eltern anschließen können?
- Unterschiede

Was müssen die Teilnehmenden mitbringen, damit sie von der Maßnahme profitieren können? – Merkmale, Einstellung,...

- Welche **Erwartungen** haben Eltern?

Welche **Auswirkungen** beobachten Sie bei den Familien?

- Familienleben – auf den Alltag mit ihrem Kind
- Veränderungen bei den Eltern, beim Kind?
- Welche „Dinge“ vom Kurs können die Eltern gut für sich und für ihre Familie verwenden?
- Was „hilft“, was ist weniger hilfreich?
- Wie stellen sich die restlichen Familienmitglieder zum Kurs; wie ihre Freunde, Bekannten?

Das nächste Thema, über das ich mehr erfahren würde, wären die **Methoden Ihrer Arbeit**.

Was ist besonders wichtig, damit Sie etwas / Ihre Ziele erreichen?

- Umgang mit den verschiedenen Herkunftssprachen und -kulturen
- Erziehungskonzept / stil
- bestimmte Probleme, die häufiger auftauchen?

Gibt es **Pläne für die Zukunft**?

Überlegen Sie einmal, wenn Sie sich etwas wünschen könnten, was wäre das?

Schwachpunkte / Stärke der jeweiligen Programme – Praktikabilität

- vorgenommene Änderungen aufgrund welcher Erfahrungen
- Schwierigkeiten – Eltern, Träger, persönliche