



**Spätaussiedlereltern und Schule –  
Chancen einer Zusammenarbeit!**  
**Tagungsdokumentation.**

## **Spätaussiedlereltern und Schule – Chancen einer Zusammenarbeit!**

Tagung der Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer  
und ausländische Flüchtlinge in Nordrhein-Westfalen  
am 30. August 2006

# Inhaltsverzeichnis

|   |                 |
|---|-----------------|
| <b>Begrüßung und Eröffnung</b><br>Jürgen Kraska - Landesstelle Unna-Massen  | <b>Seite 6</b>  |
| <b>Interkulturelle Elternarbeit in der Schule</b><br>Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning - Universität Essen  | <b>Seite 9</b>  |
| <b>Elternarbeit im Vergleich der Schulsysteme: Staaten der ehemaligen UdSSR und Deutschland</b><br>Dr. Valentina Bidlingmeier und Vlada Safraider - Lehrerinnen und Beraterinnen, Lemgo und Bad Lippspringe | <b>Seite 20</b> |
| <b>Aus der Praxis für die Praxis - Projekte in der Elternarbeit:</b>  |                 |
| <b>1. Rucksack-Projekt: Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich</b><br>Marina Raupach - RAA Kreis Unna  | <b>Seite 26</b> |
| <b>2. Eltern-Schule-Dialog: Projekt für zugewanderte Eltern in der Grundschule</b><br>Maja Laux - RAA Bielefeld   | <b>Seite 31</b> |
| <b>3. Lehrerarbeit - Elternarbeit: Schulkonzept für die Sekundarstufe I</b><br>Gisbert Heuser - Gerhart-Hauptmann-Schule in der Landesstelle Unna-Massen  | <b>Seite 34</b> |
| <b>4. Wir für uns - Selbsthilfe in der Elternarbeit</b><br>Tamara Janzen und Olga Herlach - Monolith e. V. Paderborn  | <b>Seite 39</b> |
| <b>5. Elternbildung und -beratung</b><br>Mike Kim und Susanne Piesk - AWO Integrations gGmbH Duisburg   | <b>Seite 44</b> |
| <b>Podiumsdiskussion</b>  | <b>Seite 52</b> |
| <b>Impressum</b>  | <b>Seite 69</b> |

## Begrüßung und Eröffnung

### Jürgen Kraska – Landesstelle Unna-Massen

Sehr geehrte Damen und Herren,

ich begrüße Sie herzlich zu unserer Tagung „Spätaussiedlereltern und Schule: Chancen einer Zusammenarbeit“, die die Landesstelle Unna-Massen gemeinsam mit der Regionalen Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien in NRW (RAA) des Kreises Unna durchführt.

Wir hören auch hier in der Landesstelle von vielen Zugewanderten als wichtiges Motiv nach Deutschland zu kommen, dass die Eltern ihren Kindern eine bessere Zukunft ermöglichen wollen. Die Realität sieht aber leider häufig anders aus, die Hoffnungen erfüllen sich oft genug nicht.

Gerade die Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte haben es im deutschen Schulsystem schwer, die geforderten Leistungen zu erbringen und qualifizierte Schulabschlüsse zu erreichen. Es sind deshalb besondere Anstrengungen nötig. Daher ist es erklärtes Ziel des Bundes und der Länder, diese Kinder und Jugendlichen nachhaltig zu fördern und das Bildungssystem leistungsfähiger zu gestalten.

Diese Zielsetzung hat auch im NRW-Aktionsplan Integration Niederschlag gefunden. Dort ist schon ganz am Anfang festgeschrieben:

- die Erweiterung der Sprachförderung von Kindern,

- die Einrichtung von Familienzentren, einem flächendeckenden Angebot an Anlaufstellen zur Beratung, Bildung und Betreuung,
- die Erweiterung des Ganztagsangebotes an Schulen,
- die Umwandlung der RAA zu einem Netzwerk Integration durch Bildung und
- die Förderung und Ausweitung des landesweiten „Elternnetzwerks NRW - Integration miteinander“.

Teile dieser politischen Zielvorgaben sollen in der heutigen Veranstaltung inhaltlich aufgegriffen werden, indem die allgemeine Schulsituation, insbesondere der Migrantenkinder, aus der Perspektive der Elternbeteiligung thematisiert wird.

Die Notwendigkeit einer Mitwirkung von Eltern in der Schule ergibt sich aus der gemeinsamen Verantwortung von Schule und Elternhaus für die positive Entwicklung eines Kindes. Dazu ist die Kenntnis des deutschen Schulsystems auf der einen und die Kenntnis der Familiensituation auf der anderen Seite erforderlich.

Aus unserer täglichen Arbeit in der Landesstelle Unna-Massen wissen wir, dass viele Schwierigkeiten von jungen Ausgesiedelten darin begründet sind, dass vielen Lehrerinnen und Lehrern die Sozialisation von Migrantenkindern im Herkunftsgebiet und ihre aktuelle Familiensituation vor Ort unbekannt sind und dass ihre Eltern sich dem neuen Schulsystem gegenüber überfordert fühlen.

Das Ziel der Elternbeteiligung besteht nun darin, die Teilung der Sozialfelder Schule und Elternhaus zu überbrücken und eine **Erziehungspartnerschaft** von Eltern und Lehrenden auf gleicher Augenhöhe zum Wohle des Kindes zu erreichen. Die Erfahrungen haben gezeigt, dass ohne Aktivierung, Stärkung und Einbeziehung der Familien kaum langfristige Erfolge erzielt werden können. Je intensiver die Mitwirkung der Eltern, umso stabiler sind die Fortschritte der Kinder und Jugendlichen.

Die Veranstaltung verfolgt deswegen zwei Ziele:

1. Ausgehend von den Erfahrungen der Betroffenen und im Dialog mit ihnen, sollen die Bedeutung und die Möglichkeiten der Elternmitwirkung in der Schule vorgestellt werden, um Spätaussiedlern bzw. Multiplikatorinnen und Multiplikatoren Mut zu machen, frühzeitig mit Lehrerinnen und Lehrern vor Ort ins Gespräch zu kommen und sich aktiv an der Gestaltung des Schullebens zu beteiligen.
2. Die wichtige Funktion der „Elternarbeit“ für die Integration von Migrantenkindern soll Lehrerinnen und Lehrern sowie den Vertreterinnen und Vertretern der Verbände und Beratungsdienste verdeutlicht werden, um auch ihnen die Notwendigkeit einer Kooperation zu erschließen.

Darüber hinaus erwartet die Landesstelle von der heutigen Veranstaltung Impulse und Anregungen für ihren eigenen Tätigkeitsbereich, insbesondere für die inhaltliche Ausgestaltung unserer Seminare zum Thema „Elternarbeit in der Schule“. Denn bisher gibt es nur wenige Erfahrungsberichte der praktischen Umsetzung der Elternarbeit bezogen auf die Gruppe der Spätaussiedlerinnen und Spätaussiedler in der Aufnahmegesellschaft. Auch liegen nur wenige Erkenntnisse vor in Bezug auf die Elternarbeit in den Ländern der ehemaligen UdSSR vor und nach der politischen Wende.

Im Einzelnen werden wir zu dem Themenfeld heute verschiedene Referate und Ansätze hören.

Wir beginnen mit Frau Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning von der Universität Essen. Frau Prof. Boos-Nünning ist Erziehungswissenschaftlerin, Dozentin für interkulturelle Pädagogik und Vorstandsmitglied des Institutes für Migrationsforschung, interkulturelle Pädagogik und Zweitsprachendidaktik. Sie wird Grundlagen und Erkenntnisse zur „Interkulturellen Elternarbeit“ in der Schule vorstellen.

Nach diesem einführenden Referat folgen Frau Dr. Valentina Bidlingmeier und Frau Vlada Safraider, die selbst aus den Staaten der ehemaligen Sowjetunion kommen. Sie bringen lebenspraktische und fachliche Erfahrungen aus dem Herkunftsland und aktuelle Informationen über die Schule in der ehemaligen UdSSR mit. Sie ziehen zudem einen Vergleich der Elternarbeit in beiden Schulsystemen.

Am Nachmittag werden dann 5 Praxisprojekte kurz vorgestellt, so dass auch Handlungsansätze und Möglichkeiten der Intervention verdeutlicht werden.

1. Frau Marina Raupach, Leiterin der RAA Kreis Unna stellt ein Vorschulprojekt vor, das den Titel: „Rucksack – Sprachförderung und Elternbeteiligung im Elementarbereich“ trägt. Ein Projekt im Übrigen, das seit einiger Zeit auch im Hort der Landesstelle durchgeführt wird.
2. Frau Maja Laux, Mitarbeiterin der RAA Bielefeld, stellt das Grundschulprojekt „Eltern-Schule-Dialog“ vor.
3. Herr Gisbert Heuser, Schulleiter der Gerhart-Hauptmann-Schule, der Erstaufnahme-Schule für Schülerinnen und Schüler aus der ehemaligen UdSSR in der Landesstelle, berichtet über Arbeit und Konzepte an seiner Schule.
4. Zum Thema Selbsthilfe hören wir dann einen Beitrag der Selbsthilfeorganisation „Monolith e.V.“ aus Paderborn, den uns Frau Janzen und Frau Herlach vorstellen werden.
5. Zu guter Letzt stellt Mike Kim, er ist Mitarbeiter der AWO Duisburg, das Projekt: „Elternkompetenzen unter Migrationsbedingungen stärken“ vor.

Zur abschließenden Podiumsdiskussion begrüße ich

- Frau Christiane Bainski, Leiterin der Hauptstelle der RAA
- Herrn Gisbert Heuser, Schulleiter der Gerhart-Hauptmann-Schule,
- Herrn Viktor Hahn, von der RAA Essen und zugleich Vertreter der Selbsthilfeorganisation „Forum Russlanddeutsche in Essen e.V.“,
- Frau Vera Memmeler, Mitarbeiterin des Multikulturellen Forums Lünen. Das Multikulturelle Forum führt neben vielfältigen anderen Projekten auch ein Xenos-Projekt zur Elternarbeit durch.
- Herrn Ludger Reiberg vom Schulverwaltungsamt in Köln.

Durch die Tagung führt uns der Journalist Juri Rescheto, der u.a. auch durch seine Arbeit für Cosmo TV mit den Themen Migration und Integration vertraut ist. Ihm übergebe ich nun das Mikrophon und wünsche Ihnen und uns eine interessante Veranstaltung und viele neue Erkenntnisse zur interkulturellen Elternarbeit.

# Interkulturelle Elternarbeit in der Schule

Prof. Dr. Ursula Boos-Nünning – Universität Essen

## Einleitung

Bei jeder Einwanderungsgruppe und so auch bei den Spätaussiedlerfamilien werden die Schwierigkeiten von Kontakten mit den Eltern der Schülerinnen und Schüler thematisiert: Es gelingt der Schule nicht, Migrationseletern zu erreichen, noch weniger, sie in das Schulleben einzubeziehen. Gleichzeitig klagen nicht wenige Eltern über mangelnde Resonanz, die sie von Seiten der Schule erfahren und erleben. Lösung könnte eine interkulturelle Elternarbeit bringen, die die Eltern animiert, sich der Schule zu nähern und sich im Schulkontext einzubringen, und die die Schule und das in ihr tätige Personal öffnet für die Belange der Eltern und darüber hinaus der Familien. Der Frage einer interkulturellen Elternarbeit soll sich über drei Themenbereiche genähert werden. Zunächst soll auf die wechselseitige Wahrnehmung von Migrationseletern und Schule und danach auf die Einbindung von Jugendlichen aus Spätaussiedlerfamilien in ihre Familien eingegangen werden. In einem dritten Punkt folgen Überlegungen zu einer interkulturellen Elternarbeit.

## 1. Eltern mit Aussiedlerhintergrund und Schule

### 1.1. Sichtweisen der Lehrerinnen und Lehrer

Pädagoginnen und Pädagogen folgen nicht selten den Bildern, wie sie in der deutschen Gesellschaft üblich sind, und denken in Irrtümern und Stereotypisierungen, wie sie auch von einem Teil der deutschen Mitglieder der Gesellschaft vertreten werden. Dafür müssen Bilder von Migranten herhalten, die

wie folgt in den Köpfen mancher deutschen Pädagogen und Pädagoginnen vorhanden sind:

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

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

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

### **1.2. Die Rolle und die Wahrnehmung der Eltern**

Spätaussiedlereltern brauchen Hilfe, um die Probleme ihrer Kinder in und mit der Schule und um die Probleme der Aussiedlung und der Integration in die deutsche Umgebung zu meistern. Die „Aussiedlung“ als Ausreise aus einem vertrauten Umfeld wird von einem erheblichen Teil der jungen Menschen als kritisches Lebensereignis eingestuft. Nach unserer Untersuchung bei jungen Frauen (Boos-Nünning/Karakapoğlu 2006, S. 354) wird die Wanderung von einem Drittel als belastende Lebenssituation erfahren. Konkret bedeutet sie den Verlust an Freundschaften und Vertrauten, oftmals auch die Trennung von Familienangehörigen. Die Einreise nach Deutschland heißt die Einbindung in eine neue Umgebung, einen Wechsel der Schule und die Einübung einer neuen Sprache. Die Schule wird von Jugendlichen als problematisch wahrgenommen. Von den von uns befragten Mädchen mit Aussiedlerhintergrund haben 56 % Zurückstufungen oder Sitzenbleiben erlebt und 40 % das Verbot erfahren, in der Schule die Herkunftssprache zu sprechen (ebenda S. 353), etwa ebenso viele klagen über eine schlechte Behandlung in der Schule oder in der Ausbildung.

Für die Gruppe der Aussiedlerinnen und Aussiedler ermitteln Strobl/Kühnel (2000, S.144), dass, „obgleich der rechtliche Status der Aussiedler eher dem der Deutschen gleicht, Aussiedler zum größten Teil als eine ethnische Minderheit, als ‚Russen‘, wahrgenommen werden und sich vielfältigen Benachteiligungen bis hin zur Ausgrenzung ausgesetzt sehen“. Diese Annahme sehen sie durch die Ergebnisse ihrer Studie bestätigt. Die befragten Aussiedler und Aussiedlerinnen erfahren in den Bereichen Schule und Freizeit aufgrund ihrer Herkunft Diskriminierungen. Diese Erfahrungen, so die Autoren, führen bei einigen Aussiedlern und Aussiedlerinnen dazu, dass sie ihrerseits mit Ausgrenzung, wenn nicht sogar mit Gewalt (bezogen auf männliche Jugendliche) gegen andere ethnische Minderheiten reagierten (ebenda, S.146f.). In qualitativen Interviews, die Bestandteil dieser Untersuchung sind, berichten die Aussiedlerjugendlichen von der Wahrnehmung

alltäglicher Benachteiligungen in der Schule, auf Ämtern, bei der Polizei und beim Einlass in die Diskotheken. Im quantitativen Teil der Untersuchung wird deutlich, wie verbreitet solche Erfahrungen sind. Anhand eines Vergleichs der Mittelwerte zwischen einheimischen Deutschen und Aussiedlerjugendlichen kommt die Untersuchung zu dem Ergebnis: „Signifikant häufiger machten die Aussiedler (...) bei Behörden, in Jugendzentren und in der Nachbarschaft negative Erfahrungen“ (ebenda, S.102). Dafür aber erlebten sie in der Schule bzw. am Arbeitsplatz und in den Sportvereinen weniger Benachteiligungen als die Vergleichsgruppe der einheimischen Deutschen. Wehmann (1999, S.214) betont, dass die von ihr befragten Aussiedler im Zusammenhang mit Diskriminierungserfahrungen „von Aussiedlerfeindlichkeit sprechen, die der Ausländerfeindlichkeit sehr ähnlich sei“.

## **2. Jugendliche aus Spätaussiedlerfamilien und ihre Einbindung in die Familie**

Jugendliche aus Aussiedlerfamilien haben überwiegend einen Teil ihrer Sozialisation im Herkunftsland der Eltern erfahren. Sie haben trotz der mit der Einwanderung verbundenen Enttäuschungen eine eher positive Beziehung zu ihren Eltern bewahrt. Diese Aussage kann durch Ergebnisse aus unserer Untersuchung bei jungen Frauen belegt werden (s. Boos-Nünning/Karakapoğlu 2006, Kapitel 3), wenn auch bei einem Teil der jungen Frauen die Beziehung brüchig ist.

### **Einstellung von jungen Frauen zur elterlichen Erziehung**

Die meisten der von uns befragten Mädchen fühlen sich von ihren Eltern angenommen: Mehr als 80 Prozent („voll“ und „eher“ einverstanden) sagen, dass ihre Eltern Hoffnungen in sie setzen und sich um sie sorgen; mehr als zwei Drittel, dass die Eltern stolz auf sie sind. Die Eltern haben eine dominante Bedeutung. Sie stehen bei 80 Prozent an erster Stelle. Die Untersuchungsergebnisse zeichnen ein differenziertes Bild von dem Klima, in dem die Mädchen ihre familiäre Erziehung erfahren: hohes Verständnis ist gepaart mit hohen Leistungsanforderungen, aber auch mit dem Setzen von Grenzen. Negative Formulierungen wie „Meine Eltern meckern dauernd an mir herum“ werden überwiegend zurückgewiesen (von 56 Prozent). Die Sorgen der Eltern um die eigene Person (81 %) („voll“ und „eher“ einverstanden) und um die Zukunft des Mädchens (51 %) („voll“ und „eher“ einverstanden) werden als stark eingeschätzt.

In den meisten Erziehungsfragen lassen sich herkunftsspezifische Unterschiede ermitteln, die besonders deutlich werden, wenn ausschließlich die Kategorie „trifft voll zu“ berücksichtigt wird. Die jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien haben ein tendenziell distanzierteres Verhältnis zu ihren Eltern. Bei weniger Befragten (46 % gegenüber 55 % insgesamt) werden die Eltern eindeutig an die erste Stelle gesetzt und deutlich weniger (14 %) als bei den Befragten insgesamt (33 %) wird der Zusammenhalt eindeutig als stärker als in anderen Familien angesehen oder von einem Bild ausgegangen, dass die Eltern uneingeschränkt stolz auf die Tochter sind (14 % gegenüber 35 % insgesamt).

Auch in anderen Bereichen werden die Erziehungsvorstellungen der Eltern von den Mädchen aus Aussiedlerfamilien als prekärer wahrgenommen als von den übrigen Befragten. So haben sie häufiger als die übrigen Befragtengruppen den Eindruck, ihre Eltern sagten immer, sie machten nichts richtig. Materiell werden ihre Wünsche seitens der Eltern seltener erfüllt. Dies ist vor dem Hintergrund zu sehen, dass sie in der Familie auch seltener genug Geld haben, um sich ihre Wünsche zu erfüllen.

Aus den Daten lassen sich drei Skalen berechnen: hohes elterliches Anspruchsniveau, verständnisvolle (familiäre) Erziehung und besorgte familiäre Erziehung. In der ersten Skala erreichen die jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien deutlich seltener sehr hohe und häufiger niedrige und sehr niedrige Werte als die übrigen Herkunftsgruppen bzw. die Gesamtgruppe. Die Werte auf dieser Skala geben ein hohes schulisches Anspruchsniveau gebunden an eine hohe Kohäsion in der Familie wieder. Dieses Erziehungsmuster findet sich am seltensten bei jungen Aussiedlerinnen, wenn auch hier die Mädchen und jungen Frauen in einem Elternhaus mit hohem Anspruchsniveau überwiegen.

**Tabelle 1: Erziehung im Elternhaus: Anspruchsniveau (Index) (in Prozent)**

| Migrationshintergrund |           |         |       |         |       |             |
|-----------------------|-----------|---------|-------|---------|-------|-------------|
|                       | Aussiedl. | griech. | ital. | jugosl. | türk. | Gesamt      |
| Gesamt                | 200       | 182     | 183   | 172     | 213   | 950         |
| sehr hoch             | 15        | 37      | 26    | 35      | 36    | 30<br>(281) |
| hoch                  | 37        | 36      | 36    | 35      | 33    | 35<br>(335) |
| mittel                | 30        | 19      | 28    | 22      | 22    | 24<br>(231) |
| niedrig               | 14        | 8       | 8     | 6       | 5     | 8<br>(78)   |
| sehr niedrig          | 4         | -       | 2     | 2       | 4     | 3<br>(25)   |

$C = .22$     $p = .00$

Hingegen sind die Mädchen und jungen Frauen aus Aussiedlerfamilien in der zweiten Skala, die eine verständnisvolle und gleichzeitig lockere Erziehung (Eltern lassen mich tun, was ich für richtig halte) in den Blick nimmt, mit 18 % wenig und nicht verständnisvoll gleich betroffen wie die mit jugoslawischem und türkischem, aber stärker als die mit griechischem (14 %) und italienischem (10 %) Hintergrund. Häufiger als alle anderen Gruppen erfahren sie eine Besorgte Erziehung (42 % gegenüber 26 % insgesamt), wobei berücksichtigt werden muss, dass sich nach den Ergebnissen der Faktorenanalyse Besorgtheit mit Elementen destruktiver Erziehung verbindet, ausgedrückt durch Items wie „Eltern meckern dauernd an mir herum“, „muss mir immer anhören, dass ich nichts richtig mache“.

Ähnlich häufig wie die übrigen Gruppen bewerten junge Frauen aus Aussiedlerfamilien ihre Erziehung als liebevoll (62 % gegenüber 59 % insgesamt), was für eine Akzeptanz der elterlichen Erziehung spricht. Diejenigen, die Brüder besitzen, fühlen sich überwiegend (79 %; insgesamt 75 %) ebenso gut behandelt wie ein Junge, mehr als bei den übrigen (15 %; insgesamt 11 %) stufen sich besser behandelt und weniger (6 %; insgesamt 14 %) schlechter behandelt ein.

## Bewahrung oder Ablehnung familialer Traditionen

Wie schon die Herkunftsgesellschaften der Arbeitsmigranten und Arbeitsmigrantinnen werden neuerdings auch die der Aussiedler und Aussiedlerinnen als kollektivistisch angesehen. Das Maß an Individualismus einer Kultur wird als zusammenhängend mit dem Grad der Industrialisierung und Modernisierung der jeweiligen Gesellschaft gesehen, während ein Mehr an Kollektivismus als ein Zeichen einer nicht industrialisierten und stärker traditionell organisierten Gesellschaft angesehen wird. Diese Einteilung von Gesellschaften bzw. Kulturen als kollektivistisch oder individualistisch bleibt jedoch zu oberflächlich.

So lässt sich die Aussage, dass Aussiedlerinnen und Aussiedler prinzipiell kollektivistisch seien, da sie aus autoritär organisierten und industriell wenig entwickelten Gesellschaften stammten, nach den Ergebnissen der Untersuchung von Hänze/Lantermann (1999, S.170f.) nicht halten: „Je stärker das Leben der Aussiedlerfamilien in ihren Herkunftsländern von der Pflege der deutschen Kultur – deutscher Sitten und Gebräuche, deutschen Liedgutes, der deutschen Sprache oder der intensiven Kontakte mit anderen Deutschstämmigen geprägt gewesen war, desto kollektivistischer sind ihre Wertorientierungen, mit denen sie nach Deutschland kommen, und umgekehrt: Lebten die Aussiedler früher in einer sozialen Umgebung, in der sie nur mit wenigen Deutschstämmigen Kontakte hatten, weder deutsche Sitten und Gebräuche pflegten noch die deutsche Sprache im Alltag nutzten, dann sind sie zu Beginn ihres neuen Lebens in der Bundesrepublik Deutschland in stärkerem Maße individualistisch orientiert“. In erster Linie prägte nicht eine autoritär organisierte und industriell wenig entwickelte Mehrheitsgesellschaft den Kollektivismus (und damit ist auch der Wert gemeint, der der Familie und dem Familienleben beigemessen wird) der Aussiedler und Aussiedlerinnen, sondern die „auf Gemeinschaftsleben orientierte Minderheitengesellschaft“ (ebenda, S.145).

In Ländern, in denen wie in Deutschland die Individualisierung als Merkmal von Moderne verstanden und Traditionalismus als Gegensatz zum Individualismus häufig negativ bewertet wird, erfahren familialistische Orientierungen häufig eine Abwertung. Sie werden als der Integration der Jugendlichen mit Migrationshintergrund hinderlich beschrieben. Familialismus kann aber auch als protektiver Faktor betrachtet werden. Familialistische Orientierungen bewirken bei vielen Jugendlichen eine psychische Stabilisierung. Die oftmals starke familiäre Bindung kann in vielen Fällen Stabilität, Schutz und Sicherheit bieten. Dietz und Roll (1998) weisen darauf hin, dass „die Familienmitglieder in Migrantenfamilien mehr übereinander wissen und mehr miteinander kommunizieren als vergleichbare deutsche Familien. Die Generationenbeziehungen sind keineswegs nur durch Zerrüttung oder schwerwiegende Konflikte charakterisiert, sondern durch ein hohes Maß an Unterstützung und gegenseitigem Respekt“. Daraus kann gefolgert werden, dass die Migrationsfamilie für einen Teil der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund eine wichtige Rolle spielt, auch bei der Verarbeitung schulischer, beruflicher und sozialer Enttäuschungen.

In unserer Untersuchung wurde unter verschiedenen Fragestellungen der Sachverhalt angesprochen, ob und in welcher Stärke die Mädchen sich an familiäre Traditionen gebunden fühlen. Dabei ist zu berücksichtigen, dass es sich bei der „Kultur der Eltern“ im Falle von Mädchen aus Aussiedlerfamilien zumindest teilweise um Bezüge zur deutschen Kultur – wenn auch als Minderheitenkultur in den Ländern der ehemaligen UdSSR – handelt, hier somit wahrscheinlich kein Gegensatz zur Kultur der deutschen Mehrheitsgesellschaft gesehen wird.

Eltern und hier insbesondere die Mütter sind (s. Boos-Nünning/Karakaboğlu 2006, S. 127) Ansprechpartner – und zusammen mit Freunden und Freundinnen die wichtigsten Vertrauenspersonen. Ausschließlich bzw. unter anderem mit Familienmitgliedern können 70 % der Mädchen über alles sprechen. Ausschließlich bzw. unter anderem mit den Freunden hingegen sprechen 81 %. Das heißt, die Familie ist zwar von großer Bedeutung als Instanz, an die sich die jungen Frauen bei dem Bedürfnis nach einem Gespräch wenden, die Freundschaften spielen jedoch eine noch größere Rolle. In der Kategorie „nur“ wenden sich deutlich mehr Mädchen und junge Frauen nur an den festen Partner bzw. Freunde und Freundinnen (26 %) als nur an Familienmitglieder (7 %). Die Unterschiede nach nationaler Herkunft sind nicht bedeutsam.

Die Familie leistet jedoch wenig (zu wenig?) Hilfe in schulischen Fragen und in Fragen beim Übergang in eine berufliche Ausbildung. Von den Eltern (Mutter wie Vater) am wenigsten Hilfe erfahren Mädchen mit türkischem Hintergrund; drei Viertel ihrer Mütter und Väter leisten kaum Hilfe; kaum höher sind die Angaben bei Mädchen mit italienischem Hintergrund. Hierbei sind die Mütter bei mehr Mädchen beteiligt, die Väter umso weniger. Größer ist die Hilfestellung bei Mädchen mit griechischem Hintergrund und aus Aussiedlerfamilien; mehr Mütter und Väter leisten hier Hilfe.

Familien mit Migrationshintergrund haben, wie deutsche Familien auch, die Aufgabe der Platzierung ihrer Kinder im Bildungssystem – eine, wie Leenen/Grosch/Kreidt (1990, S.753) ausführen, zumindest für die im Erwachsenenalter Zugewanderten unvertraute Aufgabe. Sie reicht „von der Grundlegung von Basiskompetenzen und –motivationen bis zur Bildungslaufbahnberatung und Biographieplanung, von der Sicherung adäquater Lern- und Arbeitsbedingungen bis zur konkreten schulischen Lernunterstützung“. Die Bildungsorientierung der Eltern in Form von hohen Bildungs- und Berufszielen ist von Beginn der Zuwanderung an empirisch nachgewiesen. In den Aussiedlerfamilien und in dem Verhältnis der Jugendlichen zu ihren Eltern liegen Potentiale, auf die die Schule und die Lehrkräfte zurückgreifen können.

### **3. Ansätze für eine interkulturelle Elternarbeit**

#### **3.1. Allgemeine Überlegungen**

Für eine Zusammenarbeit mit Migrationseltern lassen sich allgemeine Grundsätze formulieren:

- Zusammenarbeit mit Eltern fordert, an den Potentialen anzuknüpfen, über die Migrationseltern im Hinblick auf Sozialisation und Erziehung ihrer Kinder verfügen. In allzu vielen Darstellungen wird auch heute noch die Meinung vertreten, dass die Migrationsfamilie - durchaus nicht aus eigener Schuld, sondern aufgrund ihrer rechtlichen und sozialen Unterprivilegierung - der ihr zugewiesenen Aufgabe, den Kindern in der Auseinandersetzung mit der deutschen Gesellschaft und bei der Integration in diese zu helfen, nicht gerecht werde. Betont werden die eingeschränkte Sozialisationskapazität der Eltern und deren negative Folgen für die Identitätsentwicklung der Kinder. Hier gilt es, dezidiert Gegenpositionen zu beziehen und sie inhaltlich zu begründen.
- Kinder mit Migrationshintergrund dürfen nicht aufgrund ihrer Herkunft als defizitär betrachtet werden, sondern sie müssen als Personen wahrgenommen werden, die Fähigkeiten entwickeln können, zu denen die einsprachig und monokulturell aufgewachsenen (deutschen) Kinder weniger leicht Zugang finden: Die Fähigkeit des Umgangs mit mindestens zwei Sprachen; die Fertigkeit, zwischen zwei oder mehr Kulturen zu vermitteln; Kompetenzen, mit Menschen

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

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

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

### **3.2. Konkretisierung der Ziele**

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

#### **1. Die kulturellen Voraussetzungen der Eltern mit Migrationshintergrund ernst nehmen**

Die Hilfen müssen erkennen lassen, dass die Verhaltens- und Erziehungsformen, in denen (manche) Eltern mit Migrationshintergrund von (vielen) deutschen Eltern abweichen, berücksichtigt und in ihrer Wertigkeit gesehen werden, dass sie ernst genommen werden, ohne dass eine Einebnung von Unterschieden oder eine vorschnelle Harmonisierung versucht wird.

Eltern mit Migrationshintergrund müssen als Personen akzeptiert werden, die sich nicht in allen Punkten und nicht in allen Lebensbereichen an das Verhalten und die Vorstellungen der Deutschen angepasst haben. Sie müssen ein Recht auf Anderssein und Andersdenken haben und trotzdem gleichgestellt sein. Sie müssen ausdrücken dürfen, in welcher Hinsicht und in welcher Form sie anders denken und fühlen und es muss ein Raum zum Austausch von abweichenden Orientierungen und damit die Möglichkeit zum Aushandeln von Regeln angeboten werden. Unter einer solchen Perspektive ist nicht die angepasste Migrationsfamilie die adäquate Partnerin für Schule, sondern diejenige, die ihre eigene Position und Grundhaltung in den Austauschprozess einzubringen vermag.

#### **2. Migrationseltern verdeutlichen, dass ihre Kinder in ihren spezifischen Kompetenzen wahrgenommen werden**

Kinder mit Migrationshintergrund sind überwiegend Personen, die zweisprachig und zweikulturell aufgewachsen sind. Sie sollen Personen werden, die es schaffen, ihre Identität trotz der Wanderung und trotz des Wechsels des kulturellen Umfeldes zu wahren oder zu finden. Die Zweisprachigkeit, das Vermögen, sich in zwei Kulturen zu bewegen, die Fähigkeit, Identität unter den Bedingungen der Migration entwickelt zu haben, muss als Potential erkannt werden. Diese Sichtweise muss in jedem Gespräch mit Migrationseltern deutlich werden oder zumindestens durchscheinen.

#### **3. Kompetenzen der Eltern mit Migrationshintergrund in der Erziehung ihrer Kinder aufgreifen und stärken**

Eltern mit Migrationshintergrund haben Kompetenzen in Bereichen der Erziehung, in denen deutsche Familien eher als defizitär bezeichnet werden können.

ten (z. B. in der Erziehung zu sozialen Kompetenzen, zu Familialismus, zu religiösen und nationalen Bindungen). Sie können die Voraussetzungen schaffen, ihre Kinder zwei- (bzw. mehr-)sprachig und bi- (bzw. mehr-) kulturell zu erziehen und ihnen die Fähigkeit zur Mobilität vermitteln. Manche Erziehungsziele, die bei deutschen Familien positiv bewertet würden, werden bei Eltern mit Migrationshintergrund als Integrationshindernis angesehen. So wird z. B. der Individualismus in der Erziehung der Moderne durchaus in seinen Konsequenzen beklagt, ohne dass es zu einer Neubewertung des (teilweisen) Familialismus in Migrantenfamilien käme. Die Werte der Einwanderungsfamilien ernst zu nehmen bedeutet, die Sinnhaftigkeit der Erziehungsvorstellungen der Eltern, ihrer Normen und Werte nachzuzeichnen, um dadurch das subjektiv Plausible und Selbstverständliche diskutierbar zu machen.

#### **4. Die Fähigkeit stärken, sich gegen (negative) Zuschreibungen zu wehren**

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

Eltern mit Migrationshintergrund muss die Fähigkeit vermittelt werden, zu verstehen und in Gesprächen darzustellen, welche Optionen und welche Beeinträchtigungen die Kinder durch das Aufwachsen in einer Migrationsfamilie in Deutschland sowie durch die durch Eigen- oder Außendefinition als Fremde (mit)geprägte Sozialisation erfahren, dann können sie sich gegen Stereotypisierung sowohl als „wie Deutsche“ als auch als „Ausländer“ oder „Ausländerin“ bzw. „Russe“ oder „Russin“ bzw. „Russlanddeutsche“ wehren. Sie müssen Differenzierungen verlangen und differenziertes Verhalten einfordern lernen. Ein Beispiel: Das Erziehungsziel Selbständigkeit kann in deutschen Familien einerseits und in Migrationsfamilien andererseits unterschiedlich definiert und operationalisiert werden (z. B. eigenständig/individuell handeln vs. Hilfe im häuslichen Kontext). Beide Einordnungen sollen und müssen als gleichwertig dargestellt werden.

#### **5. Kontrastive Analysen ohne vorschnelle Vereinheitlichung aber auch ohne Abwertung der einen oder der anderen Kultur anbieten**

Es gibt zwischen manchen Migrationsfamilien und manchen deutschen Familien Unterschiede in den Vorstellungen zur Erziehung, in den Werten, denen sich die Familienmitglieder verpflichtet fühlen, wenn auch diese Aussage nicht für alle Familien gilt. Es ist aber sinnvoll, diese Unterschiede explizit zu benennen, dabei aber stets

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

Wichtig ist in diesem Zusammenhang, dass auch und gerade deutsche Erziehungsziele und -normen in ihrem Sinn verständlich gemacht und gegen Stereotypisierung von Seiten der Migrationse Eltern verteidigt werden müssen.

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

Die angebotenen Hilfen sollen deutlich machen, dass die aus den Lebensbedingungen resultierenden Beschränkungen erkannt und einbezogen werden und dass nicht vorschnell Erklärungen aufgegriffen werden, die auf kulturelle Unterschiede (kulturelle Distanz u. ä.) abstellen.

### **7. Ansätze interkulturellen Lernens ansprechen und eine interkulturelle Öffnung anstreben**

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

### **3.3. Die Notwendigkeit schulischer Veränderungen**

Die Schule hat sich durch die ethnischen, sprachlichen und kulturellen Minderheiten rein äußerlich verändert: Kinder von Arbeitsmigranten, türkische oder auch kurdische, griechische, jugoslawische (nicht selten aus einer Minderheitengruppe stammend), portugiesische, spanische, (nord- und süd-) italienische, marokkanische, algerische Kinder gehen in die deutsche Schule, ebenso Kinder von Kontingentflüchtlingen, von Aussiedlern aus Rumänien, der ehemaligen UdSSR und Polen und von Asylsuchenden aus Sri Lanka und Äthiopien und viele andere mehr. Die alltäglichen Erfahrungen der Kinder und Jugendlichen haben sich im Umgang mit Menschen anderer Kulturen verändert. Vielfältige Kontakte mit Gruppen nicht bundesrepublikanischer Auffassung gehören zum Alltag. Schule berücksichtigt diese Erfahrungen, die negativ oder positiv, angsterzeugend oder -befreiend, freiwillig oder zwangsweise geschehen können, so gut wie nicht.

Die deutsche Schule steht in einer schwierigen Tradition. „Die Geschichte des modernen, öffentlichen, staatlich kontrollierten Schulbildungswesens in Deutschland ist als Geschichte der Schule in einer immer schon multikulturellen Gesellschaft im Wesentlichen die Geschichte einer Unterdrückung von Minderheitenkulturen im Namen einer weitgehend unbefragten, zumeist aber pädagogisch zugleich noch legitimierten herrschenden Kultur.“ (Tenorth 1989, S. 17) Überspitzt formuliert Tenorth später: „Die Praxis öffentlicher Bildungspolitik ist bis heute zunächst und immer noch der Versuch, die unbezweifelt geltende Kultur gegenüber abweichenden Meinungen durchzusetzen oder die Geltung einer inzwischen bezweifelten Kultur durch schulische Arbeit zu stabilisieren“ (S. 18). Dieses gilt auch heute noch weitestgehend. Eine solche Grundhaltung oder -einstellung der an Schule beteiligten Personen lässt Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund als defizitär erscheinen und sieht es als unnötig an, Curricula und Lehrpläne zu verändern. Eine solche Grundhaltung schafft keine Basis für die Zusammenarbeit mit Migrationsfamilien auf Augenhöhe.

Gewünscht und gefordert wird die interkulturelle Öffnung der Schule. Dazu gehört nicht nur die Berücksichtigung der Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und ihrer Familien, nicht nur die Einbeziehung von Zweisprachigkeit und Bilingualität in den Unterricht, nicht nur

das Vorhandensein einer „Feiertagspädagogik“ in Projektwochen und auf Schulfesten, sondern eine interkulturelle Pädagogik im Unterricht und eine Öffnung zum Umfeld außerhalb des Unterrichts und damit auch die Einbeziehung der Eltern. Eltern mit Aussiedlerhintergrund sind nicht nur interessiert an der Schule und am Unterricht, sondern sie erwarten, dass sie über alles informiert werden und damit in vorne beschriebener Form als Partner und Partnerinnen ernst genommen werden.

## Literatur

**Boos-Nünning, Ursula/Karakapođlu, Yasemin (2005)**

Viele Welten leben. Lebenslagen von Mädchen und jungen Frauen mit Migrationshintergrund. Waxmann. Münster u.a. (2. Auflage 2006).

**Dietz, Barbara/ Roll, Heike (1998)**

Jugendliche Aussiedler: Porträt einer Zuwanderergeneration. Frankfurt/Main u. a.

**Hänze, Martin/Lantermann, Ernst D. (1999)**

Familiäre, soziale und materielle Ressourcen bei Aussiedlern, in: Silbereisen, Rainer K./Lantermann, Ernst-D./Schmitt-Rodermund, Eva (Hg.) Aussiedler in Deutschland: Akkulturation von Persönlichkeit und Verhalten. Opladen, S.143-161.

**Leenen, Wolf R./Grosch, Harald/Kreidt, Ulrich (1990)**

Bildungsverständnis, Platzierungsverhalten und Generationenkonflikt in türkischen Migrantenfamilien: Ergebnisse qualitativer Interviews mit „bildungserfolgreichen“ Migranten der zweiten Generation, in: Zeitschrift für Pädagogik. 4, S.753-771.

**Strobl, Rainer/Kühnel, Wolfgang (2000)**

Dazugehörig und ausgegrenzt. Analysen zu Integrationschancen junger Aussiedler. Weinheim u.a.

**Tenorth, Heinz-Elmar (1982)**

Kulturbegriff und schulische Praxis – Über einige Widersprüche zwischen „interkulturellem“ Anspruch und pädagogischer Praxis. In: Kubina, Christian/Rutz, Georg (Hrsg.): Interkulturelles Lernen. Die Vielfalt der Kulturen als Herausforderung für den Bildungsauftrag der Schule, Frankfurt, S. 15-24.

**Wehmann, Mareike (1999)**

Freizeitorientierungen jugendlicher Aussiedler und Aussiedlerinnen, in: Bade, Klaus J./Oltmer, Jochen (Hg.) Aussiedler: deutsche Einwanderer aus Osteuropa. Osnabrück, S.207-226.

## **Elternarbeit im Vergleich der Schulsysteme: Staaten der ehemaligen UdSSR und Deutschland**

**Dr. Valentina Bidlingmeier und Vlada Safraider – Bad  
Lippspringe und Lemgo**

Immer öfter in unserem Alltagsleben trifft man Menschen, die aus anderen Ländern stammen, Menschen, die nicht nur anders aussehen, sondern verschiedene kulturelle Werte und soziale Wahrnehmungen haben. Was hat diese Menschen im Herkunftsland geprägt und was prägt sie in Deutschland? Was ist ihnen in ihrer Lebenssituation wichtig und wertvoll? Wie sehen sie sich selbst?

Oft ist es sehr schwer mit kulturell Fremden in einen Dialog einzutreten. Um so wichtiger ist es, den Dialog so zu gestalten, dass er positiv und fruchtbar für beide Seiten wird. Diese Fachtagung ist für mich ein wichtiger Schritt zu gegenseitigem Verstehen und Vertrauen und zur Zusammenarbeit von Eltern mit Migrationsgeschichte und deutschen Schulen.

Spätaussiedler haben in vielen Bereichen ganz andere Erfahrungen gemacht und bringen eine andere soziale Prägung mit. So sind bei vielen Spätaussiedlerfamilien folgende historisch geprägte Wertorientierungen bedeutungsvoll:

### *Zugehörigkeit/nationale Identität*

„Wir sind Deutsche, wir wollen als Deutsche unter den Deutschen leben“. Mehrere Generationen der Deutschen aus Russland haben ihr Deutschtum gepflegt, Sitten und Bräuche und Sprache (Dialekt) an Kinder und Enkelkinder weitervermittelt und die Beziehung zu Deutschland nie verloren. Bei den jungen Spätaussiedlern spielt die Zugehörigkeit eine untergeordnete Rolle. Die Bezeichnung als „Russe“ kränkt sie jedoch, weil das für sie eine Ausgrenzung bedeutet, ein Abrücken in eine Randgruppe.

### *Lokales Heimatbewusstsein*

„Wir sind Plattdeutsche, Schwaben, Wolgadeutsche“. Es treffen sich Landsleute aus Kasachstan, Altai, es finden Stadt- und Dorftreffen statt. Manche Stadtteile oder Dörfer haben sich in Siedlungen nach Herkunftsorten umgewandelt.

### *Minderwertigkeitsgefühle*

„In Russland waren wir Deutsche und unsere nationale Zugehörigkeit war ein Grund für Verfolgung. In Deutschland sind wir Russen oder Aussiedler, wieder eine Minderheitengruppe“.

Von großer Bedeutung sind auch folgende traditionellen Werte:

### *Familienzusammenhalt*

Auch in Deutschland bleibt die Einbindung in Großfamilien. Drei Generationen unter einem Dach sind nicht nur eine wirtschaftliche Notwendigkeit, sondern eine Lebensweise. Da sind noch ausgeprägte hierarchische Strukturen vorhanden, Respekt gegenüber den Eltern und älteren Generationen, insbesondere bei streng religiösen Familien. Die Familie bietet Hilfe, Trost und Geborgenheit und stellt auch einen Orientierungsrahmen zur Verfügung.

### *Gemeinsames Leben*

Das kollektivistisch geprägte Leben ist ein Erbe aus der sozialistischen Zeit, das auch positive Werte wie gegenseitige Unterstützung, Solidarität und Geselligkeit förderte. All dies war eine Chance für das Überleben und spielt bis jetzt eine wichtige Rolle bei der Beheimatung im neuen Land.

### *Erziehung*

Die Zukunftshoffnungen der Familie sind sehr eng an die eigenen Kinder gebunden. Die Eltern legen viel Wert auf die - aus ihrer Sicht - richtigen Erziehungsnormen, die oft sehr traditionell oder sogar patriarchalisch geprägt sind, wie Gehorsam, Disziplin, Pflicht, bescheidenes zurückhaltendes Verhalten, Anpassungsbereitschaft, anders als bei einheimischen Kindern, für die in erster Linie Eigenständigkeit, Ungebundenheit und Genuss sehr wichtig sind. Die Denk- und Verhaltensweisen sind bei vielen Spätaussiedlern nicht so rationell wie bei eingewachsenen Deutschen, obwohl die praktische, alltägliche Erfahrung von der Familie an die Kinder weiter vermittelt wird.

Diese wichtigen Wertorientierungen, die historische und familiäre Wurzeln haben, sind bei den Russlanddeutschen mit den sozialen Werten und Verhaltensweisen, die die Schulen in der Sowjetunion stark vermittelt haben, verknüpft. Schulen haben immer sehr stark soziale Arbeit geleistet, nicht nur mit Kindern, sondern auch hinsichtlich der Eltern.

Über diese Erfahrung berichtet meine Kollegin, Vlada Safraider, die mehrere Jahre als Lehrerin an einem Gymnasium in Ekaterinenburg tätig war:

Aufgrund der Umsiedlung erleben die Migranten einen Biographiebruch, es sind entwurzelte Menschen. Oft wissen sie nicht, in welchen Bereichen des

Lebens sie sich umstellen müssen und in welchen sie ihre Eigenarten beibehalten sollen.

Aussiedler führen ein Leben mit zwei kulturellen Orientierungssystemen: das eine ist das ihnen vertraute soziale Leben zuhause zwischen Bekannten und Verwandten, das andere das zur Anpassung nötige hiesige Normensystem in Schule und Betrieb.

Es fehlen aber Informationen und Wissen über das soziale und politische Leben, Institutionen und Einrichtungen. Unzureichend sind Aussiedler über das deutsche Schul- und Bildungssystem informiert, sie haben wenig Kontakte zur Schule und sind hier insgesamt selten eingebunden.

Vor vier Jahren wurde in Lemgo der ZMO–Jugend e.V. als Familienverein gegründet mit dem Ziel, die Spätaussiedlerfamilien in das Gemeinwesen einzubinden und Hilfestellungen für die Familien anzubieten. Als Schwerpunkt wurde Elternbildungsarbeit festgelegt. Im Jahre 2002 wurden eine Reihe von Infoabenden zum Thema „Schulsystem in Deutschland“ durchgeführt, die einen Überblick über die verschiedenen Schulformen von der Grundschule über die berufsbildenden Schulen bis zu den Qualifizierungsmaßnahmen boten.

Der Elterngesprächskreis „Eltern sein in Deutschland“ - eine Gruppe aus zwölf Lehrern, Erzieherinnen und interessierten Eltern - behandelt bedarfsorientierte Themen: den Vergleich von Schulsystemen, erfolgreichen Lebensentwürfen im Herkunftsland und in Deutschland, zweisprachige Erziehung, rechtliche Fragen u.a.

Die Teilnehmer übernehmen eine Brückenfunktion zwischen Eltern, Kindergärten und Schulen. Einige leiten Mutter-Kind Gruppen und unterstützen die jungen Familien in Fragen von Erziehung und Bildung. Die Einbindung von Lehrern aus den Staaten der ehemaligen UdSSR als „Brückenmenschen“ in die soziale Arbeit mit Eltern und Multiplikatoren ist sehr hilfreich und hat eine positive Wirkung auf die Zusammenarbeit von Eltern und Schulen.

Der Verein arbeitet zusammen mit unterschiedlichen Kooperationspartnern, wie AWO–Stadtteiltreff Biesterberg, DRK-Projekt, Südgrundschule, Kindertagesstätte „Wilde Wiese“, ev.-luth. St. Marien-Kirchengemeinde. Die ganze Elternbildungsarbeit wird vom Jugendamt Lemgo begleitet und unterstützt.

Im Rahmen der intensiven Elternarbeit haben sich aufgrund von Informationsdefiziten zentrale Fragestellungen herauskristallisiert, die ich nun vorstellen und beantworten möchte:

### **1. Welche schulischen Erfahrungen bringen die Aussiedlerkinder und –jugendlichen mit?**

Es sind STRENGE, DISZIPLIN und KONTROLLE, die durch die Schule ausgeübt wurden.

Hier in Deutschland haben die Jugendlichen auf den ersten Blick viel zu viel „Freiheit“, nicht jeder kann sich in einer solchen Situation gut orientieren. Die Eltern kommen meistens auch nicht zurecht. Eltern und Kinder brauchen deshalb Hilfe.

Aber nicht alle bitten um Hilfe, weil die meisten keine Ahnung vom deutschen Schulsystem haben. Bevor die wirklich großen Probleme kommen, denken viele Eltern, dass alles gut läuft.

## 2. Wie wurden die Eltern an der schulischen Entwicklung der Kinder beteiligt?

Im russischen Schulsystem waren die Eltern daran gewöhnt, passiv zu sein. Die aktive Position hat dort immer der Lehrer inne: Er versorgt die Eltern mit allen Informationen hinsichtlich der Vorkommnisse in der Schule. Es gibt ein Hausaufgabenheft, in dem der Lehrer alle Informationen und Noten niederlegt und das die Eltern wöchentlich unterschreiben müssen. Gute Nachrichten erreichen die Eltern schnell, schlechte noch schneller. Außerdem kann der Lehrer die Eltern anrufen oder zum persönlichen Gespräch einladen. Aber Lehrerinnen oder Lehrer werden nicht als strenge Kontrolleure gesehen, sondern eher wie eine zweite Mutter oder ein zweiter Vater, die voll respektiert werden.

Der Lehrer in Russland nimmt eine andere Rolle ein als hier in Deutschland. Ich habe fast zehn Jahre in Russland als Lehrerin gearbeitet und weiß das daher genau.

In Russland gibt es keine den hiesigen Institutionen vergleichbare Sozialarbeit (die Aufgabe der Sozialarbeit dort ist die Betreuung alter Menschen). Entsprechend agiert der Lehrer in Russland in mindesten 5 Rollen: Er ist Pädagoge (wie in der Schule üblich) und er gibt Fachunterricht; außerdem ist er aber noch Sozialpädagoge, Psychologe, Polizist und auch Pastor.

Ich hatte als Klassenlehrerin immer mindesten dreißig Kinder, d. h. ich musste dreißig Familien betreuen. Unter den dreißig Familien befanden sich etwa zehn normale Familien, zehn waren sozial problematisch (alleinerziehende Mutter, Vater oder sogar Großmutter, mit einem Alkohol- oder Drogenabhängigen in der Familie usw.) und zehn Familien existierten fast am Existenzminimum. Das kann man sich in Deutschland nicht vorstellen!

Ein wichtiger Teil der Lehrerarbeit ist der Hausbesuch: Der Lehrer muss wissen: wo und wie wohnt der Schüler, und alles, was sonst wichtig ist.

Ich kann als russische Lehrerin sagen, dass der gute Lehrer mit seinen Schülern nicht nur arbeitet, sondern mit ihnen lebt. Die Schüler bleiben nach dem Abschluss der Schule mit dem Lehrer in Kontakt, und der Lehrer weiß, was seinen Schülern auf ihrem Lebensweg weiterhin widerfährt. „Ein Mal Lehrer - immer Lehrer“. Das ist sehr schwer, aber es lohnt sich.

Ich sage immer scherzhaft, dass ich zwei leibliche Söhne habe und dazu fast einhundert Stiefkinder.

Am ersten und am letzten Schultag ähnelte meine Wohnung immer einem Blumenladen, aber das ist nicht so wichtig. Wichtig ist für mich, dass ich nun schon seit vier Jahren in Deutschland bin und mit meinen Schülern noch in Kontakt bin. Wir schreiben uns Briefe, wir telefonieren...

Und Ähnliches erwarten natürlich auch die Aussiedlereltern.

## 3. Welche Formen der Elternarbeit gab und gibt es in den Staaten der ehemaligen UdSSR?

Es gibt fast die gleichen Formen wie in Deutschland: Es gibt zum Beispiel Klassenpflegschaftsvorsitzende und ihre Vertreter; aber viel wichtiger ist das Klassenleben und das Klima in der Klasse: Die Kinder lernen zusammen zu leben. Dafür ist auch die Klassenpflegschaft verantwortlich.

Es gibt viele gute Dinge: gemeinsame Feiern, Ausflüge in die Natur, Sportspiele, Jungen- und Mädchenturniere usw. So etwas gibt es in Deutschland natürlich auch, aber nicht so intensiv. Es gibt viel mehr Elternabende. Ein Mal pro Monat gibt es Klassenveranstaltungen wie Wettkämpfe, Literatur- oder Musikabende.

Die Schule ist immer geöffnet, man kann bis spät am Abend in der Schule bleiben und etwas machen. Alle Angebote der Schule sind für die Kinder kostenlos.

#### **4. Was sollten deutsche Lehrer unbedingt wissen, beachten, um die Zusammenarbeit mit Spätaussiedlereltern zu fördern?**

Es wäre gut, ein bisschen aktiver auf die Neuen zuzugehen, einfach ein bisschen mehr Interesse zu zeigen. Ich habe zum Beispiel zwei Söhne und hatte dementsprechend mit zwei verschiedenen Lehrerinnen zu tun. Ich konnte fast nichts verstehen. Und es war auch für mich als Lehrerin ganz schwer zu sprechen. Das Gespräch mit der einen von ihnen war aber ganz locker, weil sie so aufmerksam war und wirklich mit mir wegen meines Kindes sprechen wollte. Das Klima in der Klasse war auch gut, und die Eltern haben beim Elternabend nicht nach Nationalität getrennt gesessen. Der anderen Lehrerin war alles egal, sie gab ihre Informationen, und das war alles.

Wenn die Aussiedlereltern keine Fragen haben, bedeutet das meistens, dass sie keinen Mut haben, etwas zu fragen - und noch mehr: nämlich, dass man sie nicht versteht oder sie schon schlechte Erfahrungen gemacht haben. Zum Beispiel kommt es vor, dass der Lehrer sagt, alles sei in Ordnung, doch dann kommt das Zeugnis und die große Enttäuschung, weil es gar nicht in Ordnung ist.

So entstehen Missverständnisse und Misstrauen, und natürlich kommt auch nicht die Bitte um Hilfe.

Viele Eltern sind einfach verschlossen, sie müssen sich „aufschließen“, um ihre Probleme zu lösen. Aber dazu muss ihnen ein wenig mehr Verständnis und ein bisschen Aufmerksamkeit entgegengebracht werden.

#### **Meine Erfahrungen als Mutter und Lehrerin**

Ich habe zwei Söhne und ich hatte meine ersten Erfahrungen in Deutschland als Mutter. Ein Sohn besucht die deutsche Schule seit der zweiten Klasse, der andere seit der ersten Klasse.

Zuerst war alles für mich unklar, ich habe mich aber stark für das deutsche Schulsystem interessiert. Deshalb habe ich vier Informationsabende für Eltern über das Schulsystem in Deutschland besucht. Dr. Bidlmeier hat diese Informationsabende organisiert, und sie war auch die Dolmetscherin. Ich habe da mit einem Schulleiter Kontakt aufgenommen. Ich hatte damals viel Zeit und habe den Schulleiter darum gebeten, ein Praktikum an seiner Schule machen zu können. Nach meinem Praktikum habe ich viel mehr über das Schulsystem in Deutschland verstanden und warum unsere Aussiedlerkinder und –eltern viele Probleme in der Schule haben: Viele Eltern haben das alte Bild ihres „gewohnten Systems“ im Kopf, von dem sie sich oft nicht befreien können.

Jetzt leite ich zwei Mutter-Kind-Gruppen. Und unser Motto ist: Wir wollen gesunde und erfolgreiche Kinder haben, aber unsere Kinder wollen gesunde und erfolgreiche Mütter haben!

Wir bearbeiten viele pädagogische Fragen. Aber der rote Faden aller unserer Gespräche sind die Fragen: Welche Eigenschaften müssen unsere Kinder in Deutschland entwickeln?, und: Wie kann ich mein Kind stärken? Viele Eltern, die mit uns zusammenarbeiten, können sie schon selbst beantworten:

- Es muss konkurrieren können.
- Es muss flexibel sein.
- Es muss denken können.
- Es muss selbst lernen können.
- Es muss Selbstdisziplin entwickeln.

Für alle, die hier aufgewachsen sind, ist das selbstverständlich, aber Aussiedlereltern müssen das erst lernen.

Die Mutter-Kind-Gruppen existieren seit einem Jahr, und wir haben schon gute erste Rückmeldungen aus der Schule und dem Kindergarten erhalten.

Einige Mütter haben auch beruflich etwas für sich gefunden: Eine macht jetzt eine Ausbildung als Kinderpflegerin; eine andere war in Russland Sportlehrerin, und sie hat den festen Willen, auch in Deutschland als Sportlehrerin zu arbeiten. Das ist unser Erfolgserlebnis.

# **Rucksack–Projekt: Ein Konzept zur Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich**

**Maria Raupach – RAA Kreis Unna**

## **Entwicklungsphasen der Kinder nutzen**

Durch die gesamte Schullaufbahn vieler Kinder aus Zuwandererfamilien zieht sich die Feststellung, dass ihre Sprachkenntnisse in Deutsch unzureichend sind. Für den Erfolg in der Zweitsprache kommt der Erstsprache aber eine große Bedeutung zu. Verfügt ein Kind in seiner Muttersprache über ausgebildete Sprachstrukturen, so kann es auch eine Zweitsprache erfolgreich erlernen.

Die Kleinstkindforschung hat uns in Zusammenarbeit mit der Hirnforschung Erkenntnisse vermittelt, dass früh, aber nur kurzzeitig geöffnete Zeitfenster für das optimale Aufnehmen von Sprache(n) dafür sprechen, die pädagogischen Anstrengungen zu intensivieren und zwischen Familie und Bildungseinrichtung aufeinander auszurichten, um Kindern so früh wie möglich Sprache(n) zu vermitteln. Dieser Lernprozess ist nicht auf eine Sprache begrenzt. Die optimalen Lernphasen enden aber früh. So genannte Entwicklungsfenster bestimmen, welche Fähigkeiten ein Kind wann erlangt. Nach drei Jahren endet der erste Entwicklungsschub, der zweite geht bis zur Pubertät. Entscheidend für die Zukunft eines Kindes ist also, was es in den ersten Jahren erlebt, um daraus zu lernen. Verpasste Momente für den Spracherwerb beispielsweise lassen sich nur sehr schwer nachholen. Kinder brauchen also eine an Entwicklungsverläufen orientierte Gestaltung von Bildungs- und Lernmöglichkeiten. Sie benötigen für ihre Entwicklung Anregungen und Erwachsene, die sich um sie kümmern.

## Methodische Vorgehensweise

Das Programm "Rucksack" geht die Förderung von Kindern im Elementarbereich mehrdimensional und systemisch an: Es berücksichtigt die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Lebenswelt und ihre Familie. Es hat ebenso das Bildungssystem „Kindertagesstätte“ und die in ihm Agierenden im Blick. Mütter, Erzieher und Erzieherinnen werden Partner für die Sprachförderung der Kinder. Rucksack zielt auf die Förderung der Muttersprachenkompetenz, auf die Förderung des Deutschen und auf die Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung ab. Dabei werden die Mütter als Expertinnen für das Erlernen der Erstsprache angesprochen, nicht orientiert an ihren Defiziten, sondern an ihren Stärken. Durch Anleitung und mit Hilfe von Arbeitsmaterialien werden sie auf die Förderung der Muttersprache vorbereitet. Mütter werden so in ihrer Sozialisationskompetenz gestärkt. Sie treffen sich einmal in der Woche für zwei Stunden und machen gemeinsam Aktivitäten, die sie in der Woche mit ihren Kindern zu Hause durchführen sollen. Während dieser Treffen lernen sie den Wert von Literatur, Bilderbüchern, Liedern, den Wert des Spielens und Malens sowie der Verbindung von Sprache und Handeln für die Entwicklung ihres Kindes in der alltäglichen Beschäftigung kennen. In der Regel gehören die am Programm beteiligten Mütter der bildungsfernen Schicht an. Mit der kontinuierlichen Vermittlung des Programms über neun Monate wächst auch ihre muttersprachliche Kompetenz – ein Zuwachs, der sich unmittelbar auf die Sprachentwicklung ihrer Kinder auswirkt.

Die Anbindung an die Kindertagesstätte ist sehr wichtig und für die Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) eine Bedingung für die Weitergabe des Programms, denn hier soll die Förderung in der deutschen Sprache parallel zu der Arbeit mit den Müttern erfolgen. Die Kindertagesstätten verpflichten sich, das Programm der Mütter mit ihrem Konzept der Zweitsprachenvermittlung zu koordinieren. Die Erzieherinnen kennen das Programm genauso wie die Eltern und sollen möglichst parallel das Thema der Woche sprachlich in ihren Kindergartenalltag integrieren. Die Erzieherinnen werden durch die RAA mit Fortbildungsangeboten auf ihre Aufgabe vorbereitet.

Die Programme sind nicht nur Sprach- und Lernprogramme, sondern reflektieren soziokulturelle Themen aus den Erfahrungsfeldern der Migrantenfamilien, Schule, Alltag, Freizeit, Feiertage, Feste und Religion. Die soziokulturell aufbereiteten Themenfelder sind gleichzeitig Anregung für die Kindertageseinrichtung, ihren Alltag interkulturell zu gestalten. Elternbegleiterinnen, Mütter und Erzieherinnen sind in dem Projekt Lernende und Gebende zugleich.

## Der Blick über den Zaun: Das Rucksack-Projekt aus Rotterdam

Der Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar- und Primarbereich) der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien (RAA) in NRW hat das aus den Niederlanden stammende Programm adaptiert und für den Einsatz in Deutschland übersetzt bzw. überarbeitet. Der interkulturelle und interaktive Ansatz wurde herausgearbeitet und der Lebensweltbezug für die Bedingungen in Deutschland hergestellt. Seit 1999 steht ein Materialpaket in Deutsch, Türkisch, Italienisch, Griechisch und Russisch zur Verfügung. Die spanische Überarbeitung steht seit Herbst 2004 bereit.

## Rucksackmodelle (Typen)

In NRW haben sich seit Beginn des Rucksackprojektes im Jahre 1999 zwei unterschiedliche Modelle bewährt:

In dem *Modell 1* werden Mütter, die sowohl ihre Muttersprache als auch die deutsche Sprache gut beherrschen, zu Stadtteilmüttern bzw. Elternbegleiterinnen ausgebildet, die jeweils eine Müttergruppe, deren Kinder die Kindertageseinrichtung besuchen, für Sprach- und Entwicklungsaktivitäten anleiten.

In dem *Modell 2* führen als Erzieherin ausgebildete Migrantinnen das Programm mit den Müttern durch.

Die Elternbegleiterinnen werden durch Honorarmittel, ABM-Mittel oder ähnliche Programme finanziert.

In der Regel erfolgt die Anleitung in der Muttersprache der Teilnehmerinnen, nur in heterogenen Gruppen kann die Anleitung auch in Deutsch erfolgen mit der Empfehlung an die Mütter, die Aufgaben zu Hause in ihrer Muttersprache durchzuführen.

Die Umsetzungsstruktur des Rucksackprogramms ist abhängig von den örtlichen Bedingungen, wie z.B. den finanziellen und personellen Ressourcen. Vor diesem Hintergrund haben sich in der praktischen Umsetzung auch andere Rucksacktypen entwickelt und bewährt.

Grundsätzlich ist die Durchführung des Programms für die Dauer von 9 Monaten vorgesehen. Eine Rucksackgruppe setzt sich im Idealfall aus 7 bis 10 Müttern zusammen.

## Zielsetzungen des Rucksackprogramms

1. Die Förderung von Mehrsprachigkeit bei Migrantenkindern: Die Wertschätzung der Muttersprache bedeutet auch Erziehung zu Respekt vor anderen Werten. Die Förderung der Erstsprache ist Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache. Mehrsprachigkeit ist eine Schlüsselqualifikation für soziale und berufliche Teilhabe in dieser Gesellschaft.
2. Die Stärkung der Erziehungskompetenz: Die Mütter sollen als Erziehungsexpertinnen gestärkt werden und Verantwortung für Erziehung und Bildung ihrer Kinder übernehmen.
3. Die Stärkung des Selbstwertgefühls der zugewanderten Mütter und deren Kinder: Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der zugewanderten Mütter werden durch das eigene Lernen und die Übernahme von Aufgaben gestärkt, und das Anknüpfen an ihre Stärken wird angeregt. Ihnen wird der Wert der vorschulischen Förderung ihrer Kinder vermittelt. Das gestärkte Selbstbewusstsein der Mütter drückt sich in einer verantwortlichen Mitarbeit und in einer Auseinandersetzung mit den Erzieherinnen über die Ziele der Einrichtung aus. Die Kontaktaufnahme zu Müttern bzw. Eltern der eigenen kulturellen Gruppe und der Mehrheitsgesellschaft wird dadurch erleichtert. Damit geht eine Stärkung in der Entwicklung der Kinder einher.
4. Die Stärkung der Interkulturellen Pädagogik und des Mehrsprachenkonzepts der Einrichtung: Die Einrichtung übernimmt die Verantwortung für die Entwicklung der Kinder in Bezug auf ihre Mutter- und Zweitsprache. Sie entwickelt ein Konzept für Mehrsprachigkeit und Interkulturalität. In

diesem Rahmen öffnet sie sich für ein interkulturelles Team und die teilhabende Rolle der Eltern. Ein gleichbedeutender Schritt ist die Öffnung des Teams bzw. des Trägers für die Beschäftigung von muttersprachlichen Kräften in der Einrichtung.

## **Evaluation/Ergebnisse**

In NRW sind seit Beginn des Rucksackprojektes im Jahre 1999 bis Juli 2003 insgesamt 107 "Rucksack I - Gruppen" in 19 Kommunen und Kreisen in NRW entstanden. In ihnen wurden ca. 1.200 Mütter über 9 Monate hinweg auf die spielerische Sprach- und Entwicklungsarbeit mit ihren Kindern vorbereitet. Inzwischen wird auch außerhalb von NRW, wie z.B. in Mannheim, Weinheim, Ludwigsburg, Augsburg, Kreis Oberschwaben und Lübeck mit diesem Programm gearbeitet. Alle beteiligten Kommunen bzw. Kooperationspartner haben aufgrund der guten Erfahrungen und der regen Inanspruchnahme des Projekts im zweiten Jahr ihr finanzielles Engagement erhöht. Die Erfahrungen der RAA mit der Umsetzung des Rucksackprojektes sind in die Richtlinien des Landes NRW über die Gewährung von Zuwendungen für Angebote zur Sprachförderung im Elementarbereich eingeflossen

Das Projekt wird in einer breiten Öffentlichkeit positiv wahrgenommen. Es ist in der Zwischenzeit mit zwei Preisen ausgezeichnet worden. Im Rahmen einer formativen Evaluation in den Jahren 2000 und 2002 wurden in der Stadt Essen alle Projektbeteiligten schriftlich zu den Auswirkungen des Projektes befragt.<sup>1</sup> Die Ergebnisse spiegeln die guten Erfahrungen aus den verschiedenen Kommunen und Kreisen wider; sie sind deshalb tendenziell auch auf andere Rucksackgruppen übertragbar.

### **Die wichtigsten Ergebnisse aus dieser Evaluation:**

#### **1. Verhältnis zwischen Müttern und Erzieherinnen:**

Die Mütter beurteilen das Projekt äußerst positiv. Sie beschreiben Veränderungen sowohl im Verhältnis zur Tagesstätte als auch zu ihrem Kind und innerhalb der Familie. Die Mehrzahl von ihnen tritt nun selbstbewusster auf und traut sich, ihre Meinung zu äußern. Von der Mehrheit der befragten Erzieherinnen wird ein größeres Interesse der beteiligten Mütter wahrgenommen. Bei fast zwei Drittel der Erzieherinnen hat das Projekt zu einem besseren Verständnis für die Situation nicht-deutschsprachiger Kinder und ihrer Familien geführt.

#### **2. Sprachentwicklung:**

Die Mütter wie auch die Erzieherinnen gaben an, dass die Sprachkompetenz sowohl in der Mutter- als auch in der Zweitsprache Deutsch deutlich besser geworden ist.

#### **3. Interaktion Mutter-Kind:**

Das Verhältnis zwischen den am Projekt teilnehmenden Müttern und ihren Kindern hat sich positiv entwickelt, was sich u. a. in häufigerer Beschäftigung mit dem Kind äußert. Die Mütter haben die Bedeutung von Sprache erkannt, d.h. Sprechen in Alltagssituationen hat einen höheren Stellenwert bekommen. Die Kinder werden jetzt an alltäglichen Dingen wie Hausarbeit oder Backen beteiligt oder gehen seither mit der Mutter einkaufen.

<sup>1</sup>Stadtteilmütter-Projekt Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich, Teil II, Evaluationsergebnisse der Modellphase, Stadt Essen RAA/Büro für interkulturelle Arbeit, Januar 2004

#### 4. Weitere Wirkungen:

- Aus der Elternbildungsarbeit sind neue Aktivitäten mit Eltern/Müttern erwachsen, wie z. B.: Vorlesepaten, Sportgruppen, Gesprächskreise. Bei 77 % der Mütter wurde Interesse für das Erweitern der eigenen Deutschkenntnisse geweckt.
- Die Lernfreude der Kinder hat zugenommen.
- Eltern trauen sich eher, Ideen und Wünsche zu äußern und suchen das Gespräch.
- Eltern werden von den Mitarbeiterinnen der Kitas stärker akzeptiert.
- Mitarbeiterinnen der Kitas nehmen vermehrt an Fort- und Weiterbildungen zum Spracherwerb und zur interkulturellen Pädagogik teil.
- Das eigene Sprachverhalten wird bewusster beobachtet.
- Grundschulen nehmen eine Verbesserung in der (Sprach)entwicklung der am Programm beteiligten Kinder wahr.
- Der anfängliche Widerstand der Kitas gegen das "verschulte" Material hat sich in positive Akzeptanz gewandelt.
- Die Kindergartenarbeit ist für Migranteneltern transparenter geworden.

#### **Einige Stimmen aus der Praxis:**

- "Vorher habe ich nicht daran gedacht, dass die frühe Förderung von Kindern so notwendig ist"
- "...ich möchte, dass unsere Kinder einmal das gleiche Niveau erreichen wie deutsche Kinder"
- "Vor Rucksack haben wir nur darauf geachtet, dass unsere Kinder genug essen, schlafen und trinken, jetzt achten wir mehr auf die Bedürfnisse unserer Kinder und die psychologischen Aspekte"
- "Die Sprachkompetenz der "Rucksackkinder" wird besser"
- "Der Kontakt zu den Müttern ist offener und intensiver geworden"

#### **Ergänzende Programme:**

- a.) "*Griffbereit*", Mütter-Kind-Gruppen für Kleinkinder von 1 bis max. 4 Jahren; anzusiedeln in Familienbildungs- und Kindertageseinrichtungen.
- b.) "*Rucksack II*" für Grundschul Kinder, Eltern und Lehrer; derzeit erfolgreiche Erprobung in einigen Essener Grundschulen.

#### **Kontaktadresse**

Hauptstelle RAA  
 Dr. Monika Springer-Geldmacher  
 Tiegelstraße 27  
 45141 Essen  
 Tel.: 0201 / 8328 – 304, Fax: 0201 / 8328 – 333  
 Email: [springer-geldmacher.hauptstelle@raa.de](mailto:springer-geldmacher.hauptstelle@raa.de)  
 Internet: <http://www.raa.de>

# Eltern–Schule–Dialog: Projekt für zugewanderte Eltern in der Grundschule

Maja Laux – RAA Bielefeld

## Warum ein Projekt für Grundschulleitern?

Jahrelange Beobachtungen zeigen, dass Eltern mit Migrationshintergrund häufig Hemmungen haben, sich am Schulleben aktiv zu beteiligen. Die Hintergründe liegen vermutlich darin, dass die vertrauten Strukturen der Herkunftsländer schwer mit den hier vorgefundenen schulischen Anforderungen in Einklang zu bringen sind. Das bezieht sich nicht nur auf schulische, sondern auch auf kulturelle und gesellschaftliche Besonderheiten. Die fehlende gemeinsame Sprache bildet hier eine zusätzliche Barriere für eine gelungene Kommunikation. Andererseits erwartet die Schule von den Eltern Offenheit und Mitarbeit in den schulischen Gremien. Auch haben die Eltern oft hohe Anforderungen an das schulische Lernen, das sie in Unkenntnis der hier gültigen Richtlinien und Methoden als zu langsam und verspielt empfinden.

Auch die Ergebnisse der Pisa/Iglu-Untersuchungen haben deutlich gemacht, dass die soziale Herkunft mitentscheidend für den Schulerfolg der Kinder ist.

Die geschilderte Problemlage war der Auslöser für unser Projekt **Eltern-Schule-Dialog**. Das Ziel sollte sein, einen konstruktiven Dialog zwischen Eltern und Schule anzuregen, um die Eltern in ihrem Bemühen zu unterstützen, das schulische Lernen ihrer Kinder intensiv zu begleiten und zu fördern, indem man versucht:

- sprachlich - kulturelle Missverständnisse aufzuklären;
- falsche Erwartungen seitens der Schule und der Eltern (Bildungs- und Erziehungsauftrag der Schule ) zu beseitigen;
- den Zugang zu Informationen über das System Schule durch muttersprachliche Begleitung zu erleichtern;
- Eltern als Partner der Schule und Kinder zu gewinnen;
- Interesse und Bereitschaft zur engagierten Mitarbeit zu wecken.

### **Beschreibung und Umsetzung des Projektes**

Mit Beginn eines jeden Schuljahres werden die Eltern mit Migrationshintergrund schriftlich in Deutsch und in ihrer Muttersprache über das Projekt informiert und zu der ersten Informationsveranstaltung eingeladen.

In dieser ersten Veranstaltung wird das Projekt in seiner Gesamtheit vorgestellt und erläutert: Es gibt 7 bis 10 Termine mit verschiedenen schulischen und erzieherischen Themen. Die Themen werden von einer Referentin/ einem Referenten in Deutsch vorgestellt und von den Mitarbeiterinnen der RAA ins Türkische, Kurdische oder Russische übertragen. Die Eltern haben die Möglichkeit zu Rückfragen und zum gegenseitigen Austausch.

Die Einladung erfolgt über die Schule, in der das Projekt stattfindet. Die Wahl der Schule durch die Mitarbeiterinnen der RAA hängt ab von dem prozentualen Anteil der zugewanderten Kinder an der Schülerschaft und der Bereitschaft der Schulen zur Kooperation.

Die Schulen stellen nicht nur die Räume zur Verfügung, sondern begleiten das Vorhaben aktiv mit wichtigen Informationen, durch Ausgestalten von Teilen des Projektes und als zuverlässige Ansprechpartner für die teilnehmenden Eltern. Das Bemühen aller Beteiligten steigert die gegenseitige Wertschätzung und ist eine wichtige Grundlage für einen fruchtbaren zukünftigen Dialog.

### **Ausblick**

Die Teilnahme am Projekt ist für die interessierten Eltern freiwillig, aber sollte dann auch als verbindlich verstanden werden. Das ist deshalb so wichtig, weil die Themen des Projektes aufbauend geplant sind und erst in der Vollständigkeit eine umfassende Information der Eltern ergeben.

Diese Verbindlichkeit lässt sich jedoch nicht immer herstellen. Obwohl die Eltern das Angebot durchweg positiv annehmen und immer wieder versichern, wie viel sie von den Veranstaltungen profitieren, welche Informationen sie sofort zu Hause umsetzen können, stellen wir dennoch immer wieder fest, dass es für die Eltern aus vielfältigen alltäglichen Gründen schwierig ist, zuverlässig alle Termine wahrzunehmen. Das bedeutet für Mitarbeiterinnen des Projektes viel Kraft zu investieren, um die Eltern zur regelmäßigen Teilnahme und zum Durchhalten zu motivieren. Gelingt dieses, so zeigt die Erfahrung, dass die Eltern zunehmend offener das persönliche Gespräch suchen und um Rat, Hilfe oder Vermittlung bei Lösung schulischer Probleme ihrer Kinder bitten.

Viele Schulen haben uns positive Resonanzen gemeldet: „Das Projekt hat dazu beigetragen, Hemmschwellen abzubauen. Maßnahmen der Schulen sowie deren pädagogische Konzepte wurden in den entsprechenden Kontext gestellt und dadurch für Eltern nachvollziehbarer und verständlicher. In regen

Diskussionen wurden aber auch die Bedürfnisse der Eltern sichtbar, auf die die Schulen nun entsprechend reagieren können.“

In dem Zeitraum von 2002 bis 2005 wurde das Projekt an 12 Schulen mit insgesamt 250 Eltern, vorwiegend Müttern, durchgeführt.

Das Projekt ist:

- gut umsetzbar
- übertragbar
- flexibel
- praktikabel
- mehrsprachig
- interkulturell
- integrativ - verbindend

## **Lehrerarbeit – Elternarbeit: Schulkonzept für die Sekundarstufe I**

**Gisbert Heuser – Gerhart-Hauptmann-Schule in der  
Landesstelle Unna-Massen**

Meine Damen und Herren,

ich fange gleich da an, wo meine Vorrednerin, Frau Laux, aufgehört hat: Ich bin deutscher Schulleiter, aus Deutschland, hier in Unna geboren, ohne Aussiedlerhintergrund, ohne Migrationshintergrund, aber seit über 30 Jahren in der Arbeit mit Kindern, die nicht Deutsch als Erstsprache gelernt haben. Eine der Grundprämissen meiner Arbeit war es immer, mich mit der Herkunftssprache dieser Kinder auseinanderzusetzen. Ich habe in Russisch-Kursen gesessen, ich habe in Türkisch-Kursen gesessen, in Italienisch-Kursen, in Spanisch-Kursen und habe so Verständnis dafür gewonnen, welche Probleme diese Kinder und vor allen Dingen die Jugendlichen haben, wenn sie die deutsche Sprache erlernen. Ein Satz nur noch zu dem, was gerade von Frau Laux gesagt worden ist: Elternarbeit, wenn sie früh in der Schule anfängt, wenn sie im Elementarbereich anfängt, wenn Kinder wissen, dass ihre Eltern Interesse für Schule haben, dann ist das eine sinnvolle und wertvolle Sache, die durch die Schulzeit weitergeht und die auch – um den Bogen zu schlagen auf das Jahr 2006 – im Sinne des neuen Schulgesetzes - die Elternarbeit bis hin zur Wahl des Schulleiters deutlich stärkt. Und eine Schule lebt davon, dass alle an Schule Beteiligten: Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und Eltern, miteinander kooperieren.

Leider ist es ja so, dass im Grunde genommen Elternarbeit in der Bundesrepublik dem Alter der Kinder umgekehrt proportional ist. Im Elementarbereich sind alle Eltern da. Im Grundschulbereich sind die meisten Eltern da. Im Sekundarstufe I-Bereich lässt das nach, insbesondere, wenn bei den Eltern die Idee kommt, sie könnten den Kindern „schaden“, wenn sie mal etwas gegen den Herrn Oberstudienrat sagen. Es ist leider so! Fragen Sie mal selber nach, oder fragen Sie sich als deutsche Eltern, wer mal im Bereich des Gymnasiums bei Entscheidungen geschwiegen hat, weil er sich sagte: „Vielleicht ist es besser so, ich halte den Mund!“

Nun einige Informationen zur Schule, die ich leite:

Erstens, die Schule, die Gerhart-Hauptmann-Schule, besteht, seitdem es die Landesstelle Unna-Massen gibt. Das heißt, es sind zwei Provisorien, die aber sehr gut miteinander auskommen. Die Gerhart-Hauptmann-Schule ist eine Schule der Stadt Unna, aber keine Schule für die Stadt Unna, will sagen: die Stadt Unna zahlt die Brötchen, das Land zahlt die Lehrer, aber die Schüler, die die Schule besuchen, sind die Kinder der hier zur Zeit in der Landesstelle wohnenden Aussiedler. Das sind seit einigen Jahren vor allem auch die Aussiedler, die Integrations Sprachkurse von einem halben Jahr hier absolvieren. Das heißt, wir haben – abweichend von früher - Schüler, die 6, 7 oder 8 Monate in der Landesstelle bleiben und parallel zu ihren Eltern in der Schule einen Deutschkurs absolvieren, um dann in eine neue Kommune weitergeleitet zu werden. Früher war es ganz einfach: Aussiedler kamen, und nach ein paar Tagen waren sie wieder weg.

Als ich 1990 diese Schule übernahm, war die Welt im Umbruch. Eine Tatsache war: „Deutsche können kein Russisch“. Unter „Deutschen“ verstehe ich die Alt-Bundesrepublikaner, die hier im Westen geboren sind. In meiner Generation war Russisch als Fremdsprache am Gymnasium, wie man so schön sagt „Une quantité négligeable“, nur etwa 1,5 % der Abiturienten lernte Russisch. Das heißt, der Lehrer, der damals mit Aussiedlern in Berührung kam, konnte kein Russisch. Und er hatte vor allen Dingen auch keinerlei Kenntnisse über das Leben östlich von Kassel. Für uns war doch hinter Kassel die Welt zu Ende. Der „Brocken“ im Harz war im fernen Ausland. Wir kamen doch eher auf den Mount Everest als auf den Brocken. Das hat sich im Laufe der Jahre verändert. Als ich hierher kam, stammten noch 50 % der damaligen Aussiedler aus der noch existierenden Volksrepublik Polen und aus der damals gerade im Zerbröseln begriffenen UdSSR, außerdem aus Rumänien und einige wenige aus der CSSR. Das hat sich gewandelt! Etwa 75 % der Ausreisenden sprachen und verstanden Deutsch oder hatten Deutschkenntnisse, auf denen man aufbauen konnte. Das hat sich in der Zwischenzeit auf 25 % verringert. Ich habe in der Landesstelle miterlebt, wie die hier tätigen Verbände, die in einem hervorragenden Netzwerk zusammenarbeiten, in dem Schule und Landesstelle zwei der zahlreichen Standbeine sind, dazu übergingen, Beschriftungen auch in Russisch anzubringen. Es wurden Blätter, Anweisungen und Hilfen auf Russisch erarbeitet, auch in der Schule. Ich habe seit 1993 Lehrer eingestellt, die entweder selber ein Aussiedlerschicksal hinter sich hatten oder anderweitig Russisch gelernt hatten. Im letzten Jahr konnte ein Kollege aus Kasachstan in der Bundesrepublik das volle Lehramt erwerben. Und das sage ich so am Rande, was ich bis heute nicht verstanden habe, ist die Arroganz der Deutschen bei der Anerkennung einer akademischen Ausbildung aus dem Herkunftsland. Jemand, der 20 Jahre in Karaganda Kinder operiert hat, muss hier ein Taxi fahren. Sind wir eigentlich verrückt oder nur überheblich?

Nun hat unser Schulsystem in Nordrhein-Westfalen eine politische Wende erlebt, aber nicht eine Wende zum kopernikanischen System! Früher haben

wir geglaubt, die Erde sei eine runde Scheibe, jetzt glauben wir, die Erde sei eine viereckige Scheibe.

Ich wäre froh, wenn wir irgendwann einmal dazu kämen, offen zu sagen „Wir sind seit über 30 Jahren ein Einwanderungsland“. Wir haben seit über 30 Jahren viele Chancen vertan. Wir haben Stoffpläne gemacht mit vier Stunden Förderunterricht und haben gedacht, „die lernen dann irgendwas“. Ich sage, wir müssen die Lehrer endlich befähigen zu verstehen, aus welchem Denkraum diese Menschen kommen. Wir müssen ihnen helfen, die Chance zu fassen, dass sie hier bei uns Fuß fassen können als Gleiche unter Gleichen, nicht als Menschen 1., 2. oder 3. oder sonstiger Klasse. Das ist im Grunde genommen der Ansatz meiner Arbeit. Wir haben leider in Nordrhein-Westfalen eine ungleichmäßige Verteilung von Ausländern und Aussiedlern. Wir haben Gebiete mit 40 – 60 % Aussiedlern. Ich kenne die Versuche, Aussiedler, wenn sie von Unna-Massen weitergeleitet werden, dezentral anzusiedeln. Aber ich weiß auch, dass die gemeinsame Herkunft Sicherheit gibt im ersten Integrationsprozess hier in der Bundesrepublik. Man zieht dahin, wo bereits andere Aussiedler wohnen.

Was können wir also machen? Wir kennen in den NRW-Schulen alle Formen von Elternarbeit. Elternarbeit hat bei uns Verfassungsrang! Wir können nicht daran herumdoktern. Sie ist uns von der Landesverfassung vorgegeben. Und diese Elternarbeit muss im Grunde genommen hier bei uns Ihren Anfang nehmen. In Klassenpflegschaften, in Schulpflegschaften, in Klassen-, Jahrgangs-, Abteilungskonferenzen und in der wichtigen Schulkonferenz wird sie verwirklicht. Diese Schulkonferenz hat an jeder Schule die Finanzhoheit und seit neuestem auch die Wahlhoheit für den Leiter der Schule. Das heißt, Eltern, Schüler und Lehrer wählen zusammen mit Vertretern des Schulträgers den jeweiligen neuen Leiter, die neue Leiterin.

Wir, die Gerhart-Hauptmann-Schule in Unna-Massen, sind ein Phänomen! Wir sind immer noch Volksschule, obwohl es diese Schulform seit 1968 nicht mehr gibt. Ich bin also der einzige Volksschulleiter in Nordrhein-Westfalen. An der Schule gibt es die Klassen 1 bis 10, ein Relikt, keine Teilung in Grundschule und Hauptschule. Das hat aber reine praktische Gründe, keine politischen. Sonst müssten unsere Eltern beispielsweise zwei Schulen anlaufen, wenn sie mehrere Kinder anzumelden haben. Das hieße auch zwei Verwaltungen. Der Schulträger hat sich schon dabei was gedacht! Nur hat diese Schule auch Zeiten erlebt, in denen sie übergelaufen ist. Ich habe 780 Schüler gleichzeitig beschulen müssen. Heute sind es knapp 100. So ist die Situation, wie sie im Laufe der Jahre entstanden ist. Ich sage immer ganz stolz: Eigentlich bin ich, vom Selbstverständnis her, die einzige tatsächlich existierende Gesamtschule des Landes, weil ich ja 100 % einer Schülerpopulation beschule. Alle nach Nordrhein-Westfalen kommenden Aussiedlerkinder im schulpflichtigen Alter besuchen diese Schule. Welche Gesamtschule kann sich schon rühmen, 100 % der Population eines Stadtbezirkes zu betreuen? Dann müssten sie doch die Gymnasien abschaffen oder die Kinder nicht in die Nachbarkommune fahren lassen.

Zurück zur Elternbeteiligung! Wir versuchen von Anfang an, Eltern zu informieren. Die Eltern sollen erkennen, dass für uns, für die Schule, Elternarbeit wichtig ist. Eines der deutschen Wörter, das ich in diesem Zusammenhang gebrauche, ist das der „Eigeninitiative“. Schule möchte, dass die Eltern kommen und am Schulleben teilnehmen. Wir haben auch die Möglichkeit, Eltern zur Schule zu laden. Das sollte aber die Ausnahme sein.

Wir müssen also dahinkommen, dass Aussiedlerfamilien erkennen, dass es wichtig ist, mit der Schule zu kooperieren, zu fragen, wenn etwas unklar ist.

Für mich ist es natürlich auch wichtig, dass sich Lehrerinnen und Lehrer, darüber informieren entsprechend der im Stadtbezirk oder im Schulbezirk ansässigen Bevölkerung, was dort für ein sprachlicher und sozialer Hintergrund herrscht. Ich kann im Grunde genommen nicht so tun, als seien es alles Mittelschichtdeutsche, die ein Eigenheim ihr Eigen nennen.

Wir arbeiten im Bereich der Sekundarstufe I eng mit den Eltern weiter zusammen und haben im Laufe der letzten Jahre angefangen, Berufswahlvorbereitung zu initiieren. Das gilt besonders für Schüler, die über einen längeren Zeitraum in Unna-Massen bleiben. Wir haben schon immer Vertreter der Arbeitsverwaltung in der Schule gehabt, die Informationen gaben. Im 14-tägigen Turnus gab es Informationsveranstaltungen mit Übersetzung, in denen Hinweise zum deutschen Arbeitsmarkt gegeben wurden. Wir wissen, wie wichtig es ist, dass Eltern erkennen, wie komplex unser Arbeitsmarkt ist, wie viele Berufe es gibt und wie die Voraussetzungen dazu sind. Und für mich ist es sehr wichtig, dass wir weiter dazu beitragen, Jugendlichen die Möglichkeit zu eröffnen, mindestens eintägige Einblicke in die Betriebe zu gewinnen. Ich habe einen Kollegen einstellen können, als sogenannten „Seiteneinsteiger“, der früher in einem Berufsbildungswerk des DGB tätig war und der noch die persönlichen Verbindungen zu den Firmen hat. Wichtig ist für uns, dass die Jugendlichen sehen, wie das Arbeitsfeld aussieht und dass ich deutsche Sprache brauche, weil ich dort sonst nicht existieren kann. Wir wissen auch, dass es schwierig ist, als Heranwachsender eine neue Sprache zu erlernen. Sprache lernen muss im Elementarbereich anfangen. Wir wissen, je älter die Schüler sind, desto schwieriger wird das Erlernen einer neuen Sprache. Ich warne aber auch davor zu sagen: Das Russische können wir vergessen. Nein, das können wir nicht vergessen! Ich bin der Vorsitzende der Prüfungen, wenn es darum geht, die Ersatzprüfung für Englisch abzunehmen. Ich sehe, wie die Leistungen im schriftlichen und im mündlichen Bereich auseinanderdriften. Die Jugendlichen sind nicht mehr in der Lage, einen relativ einfachen Text fehlerfrei auf Russisch niederzuschreiben, auch wenn sie erst kurz in der Bundesrepublik sind. Deswegen ist es für mich genauso wichtig, dass der muttersprachliche Unterricht oder der Unterricht in der Erstsprache weitergeführt wird zusammen mit dem Deutschunterricht. Ich erkläre den Eltern immer, dass es ein Ziel sei, einen Satz auf Russisch anzufangen und dann auf Deutsch fortzuführen. Dann seien sie für mich zweisprachig ausgebildet, und das wäre für mich eine wichtige Sache.

Von Wichtigkeit für mich ist auch unser duales System, das ich für sehr wertvoll halte. Wir haben einen hohen Ausbildungsstandard. Das müssen die Eltern erkennen. Sie müssen auch erkennen, dass man bei uns Berufsausbildungen von 3 oder 3 ½ Jahren kennt, um einen Beruf erlernen zu können. Sie müssen erkennen, dass es notwendig ist, einen Schulabschluss zu erwerben. Viele Eltern stehen unter dem Zwang einer russischen Lebensplanung. Und wenn ich in die Daten von Familien schaue, sehe ich immer wieder, dass Frauen in der Regel mit 20 Jahren verheiratet sind und das erste Kind bekommen. Das schaffen sie in Deutschland nicht, besonders nicht, wenn sie ein Aussiedlerschicksal haben. Sie sind dann teilweise 18, 19 Jahre alt, bis sie den Sekundarabschluss I erwerben können.

Viele Probleme kann man nur anreißen. Wichtig ist für mich, dass Schule mit Berufswelt enger kooperieren muss, dass Schule mehr auf die Aussiedler und deren Bedürfnisse eingehen muss. Dasselbe gilt auch für Migranten aus anderen Herkunftsländern. Ich beschule nebenbei im Bereich der Sekundarstufe I auch Seiteneinsteiger der Stadt Unna, die aus nicht Deutsch sprechenden Ländern kommen.

Wichtig ist für mich, dass das Ziel nur eine gelungene Integration sein kann. Die gelungene Integration gilt für die Zuwanderer als Gesamtheit. Gelungene Integration, das ist erreicht, wenn man sagen kann: „Von den eingereisten Aussiedlern haben mehr als  $\frac{3}{4}$  eine adäquate Berufsausbildung oder einen Arbeitsplatz hier in der Bundesrepublik Deutschland gewonnen.“

Ich danke Ihnen für Ihre Aufmerksamkeit.

## **Wir für uns – Selbsthilfe in der Elternarbeit**

**Tamara Janzen und Olga Herlach – Monolith e.V.,  
Paderborn**

### **Vorstellung des Vereins Monolith e.V. – Netzwerk Aussiedler**

Der Verein Monolith e. V. – Netzwerk Aussiedler ist vor ca. 8 Jahren aus dem gemeinsamen Projekt der Wohlfahrtsverbände im Kreis Paderborn entstanden. Ziel dieses Projekts war es, die Integration der Aussiedlerinnen und Aussiedler im Kreis Paderborn zu verbessern. Als vorrangige Aufgabe galt es, eine Vernetzung der Aussiedlerinnen und Aussiedler untereinander, mit den einheimischen Mitbürgerinnen und Mitbürgern und mit den Angeboten des Arbeitsamtes, der Wohlfahrtsverbände, des Kreises Paderborn sowie der Kommunen im Kreisgebiet zu schaffen. Dabei sollten die Aussiedlerinnen und Aussiedler zu aktiver Selbsthilfe und Eigeninitiative angeregt werden.

Im April 2001 ist aus der Initiative ein selbständiger, gemeinnütziger Verein hervorgegangen. Als Vorstand arbeiten 5 ehrenamtliche Russlanddeutsche, Mitglieder sind sowohl Migranten als auch Einheimische.

Zweck des Vereins ist die Integration der im Kreis Paderborn ansässigen Aussiedler, d. h.

- Kontaktaufbau zwischen Aussiedlern, Einheimischen, anderen Bürgern und Institutionen
- Unterstützung der beruflichen Integration
- Arbeit mit Kindern und Jugendlichen
- Kulturelle und sportliche Aktionen

Das Motto ist: „Altes bewahren - Neues lernen“.

Die Erfüllung des Vereinszwecks soll erreicht werden durch:

- Kreisweite Tätigkeit des Vereins
- Fortsetzung, Unterstützung und Ausbau von Freizeitangeboten und kultureller und sozialer Aktivitäten im Kreis und in den Gemeinden
- Bereitstellen von Ansprechpartnern für Institutionen und Politik
- Öffentlichkeitsarbeit zum Bekanntmachen des Vereins und der Kultur der Aussiedler.

Im Sommer 2003 erhielt Monolith für das Projekt „Wir für uns – Aussiedler im Ehrenamt“ die finanzielle Förderung des Bundesamts für Migration und Flüchtlinge und eine finanzielle Unterstützung des Kreises Paderborn. Dadurch konnten zwei Teilzeitstellen für das Ehrenamtprojekt geschaffen werden. Eine Koordinatorin und eine Projektmitarbeiterin arbeiteten gemeinsam mit dem Vereinsvorstand daran, das Ehrenamt unter Russlanddeutschen zum Nutzen der eigenen Integration einzuführen.

Im Juni 2006 ist die Förderung des Projektes beendet worden. Die Gutachter des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge haben die Arbeit des Vereins mit der Note „sehr gut“ bewertet. Die Volksbank Paderborn-Höxter verlieh dem Verein im Mai dieses Jahres den 1. Volksbank-Oskar für familienfreundliche Projekte.

Unserer Internetseite [www.netzwerk-monolith.de](http://www.netzwerk-monolith.de) können Sie entnehmen, dass die seit der Vereinsgründung kontinuierlich wachsende Mitgliederzahl die Marke 360 Personen überschritten hat und wir bereits über 60 Angebote verfügen, die von mehr als 50 ehrenamtlich tätigen Kräften geleitet werden.

### **Bestandsaufnahme: Eltern-Schule**

Die ehrenamtlich tätigen Gruppenleiter unseres Vereins sind in der Regel in ihrem Privatleben ebenfalls sehr aktiv. Auf die Schule bezogen heißt das, dass sie die wenigen Möglichkeiten gern nutzen, die von den Schulen geboten werden, um Kontakte zu Lehrern zu knüpfen und aufrecht zu erhalten.

Aus Sicht russlanddeutscher Eltern spielt die Elternarbeit an deutschen Schulen eine unbedeutende Rolle. Die Erfahrung, die bei Monolith gebündelt ankommt, ist, dass das Lehrpersonal sich nur für die Unterrichtsstunden zuständig fühlt. Das Umfeld und die Lebenssituation des Kindes werden wenig beachtet; Probleme nicht auf ihre Ursachen untersucht. (Gerechtigkeitshalber muss hier auf die Ausnahmen hervorragender Pädagogen verwiesen werden, die sich auch außerhalb ihrer Arbeitszeit in vorbildlicher Art besonders um benachteiligte Kinder kümmern.)

Fürsorgliche und aktive Eltern bemängeln die ihrer Meinung nach zu selten durchgeführten Elternabende und –versammlungen. Viele pädagogische Probleme bleiben so auf der Strecke. Die Themen, die solche Veranstaltungen bestimmen, befriedigen die Eltern nicht. Es werden ja überwiegend Finanzangelegenheiten oder Lehrmittelbestellungen besprochen, die erzieherischen Fragen erst gar nicht gestellt.

Viele der Spätaussiedler-Eltern sind selbst Lehrer und Lehrerinnen von Beruf. Die eigene Erfahrung hat gezeigt: Die Schüler nehmen nur dann am Unterricht motiviert teil, wenn sie merken, dass der Lehrer ihnen, und zwar jedem einzelnen, Aufmerksamkeit schenkt und ihr Lernen fördert.

### **Projekt: „Samstagsschule“**

Die unbefriedigende Situation hat in Paderborn einige Eltern mobilisiert, das Lernen ihrer Kinder selbst zusätzlich zu fördern. Die sogenannte „Samstagsschule“ wurde vor rund acht Jahren ins Leben gerufen.

Das ursprüngliche Ziel war, den Kindern die russische Sprache beizubringen bzw. die vorhandenen Sprachkenntnisse zu festigen und zu erweitern. Mit der Zeit wurde das Angebot auf Nachhilfe in allen Schulfächern sowie auf kreative Kurse erweitert.

Heute hat diese „Schule“ einen sehr guten Ruf, denn die Kinder, die hier lernen, bringen auch in der „Pflichtschule“ gute Leistungen. Zurzeit nehmen an diesem Vereinsangebot über 40 Kinder teil. Der Unterricht findet im 14-tägigen Rhythmus statt, der Nachhilfekreis aber jede Woche.

Geleitet wird die Samstagsschule von in Russland ausgebildeten Lehrern nach der in Russland gelehrteten Didaktik und Entwicklungspädagogik.

Den Eltern werden regelmäßig individuelle Gespräche mit dem Kurslehrer angeboten, während der die Themen Erziehung, Psychologie der Kinder, Gesundheit sowie Erziehungsfehler und Konfliktlösungen zur Sprache kommen. Die Lehrer geben Ratschläge in Bezug auf die Wahl der Kinderbücher, die die Weiterentwicklung des Kindes unterstützen und fördern sollen, und zeigen den Erziehern die Problemfelder ihrer Kinder auf.

Im Rahmen der Samstagsschule organisieren die Eltern der teilnehmenden Kinder Bildungs- und Sportveranstaltungen sowie Feste, bei denen alle, das heißt Kinder, Eltern und Lehrer aktive Teilnehmer sind.

Die langjährige Erfahrung zeigt, dass die Eltern großes Interesse an der Erziehung ihrer Kinder haben und mit den Pädagogen gern die Arbeit teilen. Sie wollen durchaus mitbestimmen, was ihrem Kind beigebracht werden soll.

Unsere „Samstagsschule“ zeigt, was gute Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus zustande bringen kann: Die Kinder opfern freiwillig ihren freien Samstag für das Lernen.

### **Projekt: „Elternarbeit“**

#### Ausgangssituation

Vor etwa zwei Jahren traten in Fürstenberg massive Schwierigkeiten mit russisch sprechenden Jugendlichen auf. Eine Clique von ca. 40 Jugendlichen, dazu zählten Schülerinnen und Schüler und junge Erwachsene, traf sich Abend für Abend auf dem Sportplatz des Schulzentrums. Hier wurde typischerweise laute Musik gehört und Alkohol konsumiert. Es kam zu gewalttätigen Auseinandersetzungen mit den einheimischen Jugendlichen.

Diese Probleme wurden in den Gemeindeforen thematisiert. Es wurde festgestellt, dass für die Integration der Jugendlichen in Fürstenberg Handlungsbedarf bestand.

#### Lösungsansätze

Um die Partizipation der Zielgruppe am Projekt zu gewährleisten, wurde im Schulzentrum eine Schülerbefragung durchgeführt. Bedürfnisse und Wünsche der Kinder und Jugendlichen zu erkennen stand im Vordergrund dieser Aktion.

Zusätzlich bat das Kreisjugendamt jugendliche Russlanddeutsche und ihre Eltern sowie Vertreter der Schule und der Träger öffentlicher Jugendhilfe an einen gemeinsamen Tisch. Hier zeigten sich die Eltern sehr interessiert und engagiert und äußerten ihre Unzufriedenheit über die Vorkommnisse. Als Grund wurden u.a. fehlende Freizeitangebote für Jugendliche in Fürstenberg genannt. Verbesserungswürdig fanden die Eltern auch die beiderseitige Kommunikation bzw. Bereitschaft zur Integration sowohl der russlanddeutschen als auch der alteingesessenen Bevölkerung.

#### Durchführung des Projekts

Um die erwachsenen Russlanddeutschen aktiv an den Integrationsbemühungen in Fürstenberg zu beteiligen, wurde ein „Elterngesprächskreis“ gegründet, der sich sowohl mit allgemeinen Erziehungsfragen und Erziehungsproblemen als auch mit spezifischen Problemen von Neubürgern, dem Einleben in einer neuen Heimat, auseinandersetzen sollte.

Da alle teilnehmenden Eltern berufstätig waren, sollte die Zusammenkunft auf ein Mal monatlich für 2 Stunden beschränkt werden.

Zunächst wurden in der Elterngruppe Aufgaben, Ziele und Perspektiven abgesteckt. Kontakte und gemeinsame Aktionen kamen zustande mit folgenden Personen:

- der Ortsvorsteherin: Gespräche über die Problematik mit den Jugendlichen;
- dem Vorsitzenden des örtlichen Sportvereins: Vorbereitung Familienfest;
- dem Bürgermeister: Gespräche über die Integrationsbemühungen am Ort;
- der Vertreterin des Jugendmigrationsdienstes (AWO, Kreisverband Paderborn);
- den Vertretern der katholischen Kirchengemeinde: Planung gemeinsamer Aktionen.

#### Ergebnis und Ziele

Die russlanddeutschen Eltern haben sich den Herausforderungen der Integration gestellt. Durch das Projekt konnten wir gemeinsam Wege aufzeigen und Grundlagen für ein friedliches Miteinander festigen. Nach offiziellem Ende des Projekts haben die Eltern die Organisation des „Elterngesprächskreises“ selbst in die Hand genommen, wobei die Unterstützung durch den Verein Monolith gegeben ist.

Ziele sind:

- Ausbau des bürgerschaftlichen Engagements vor Ort;
- Intensivierung der Kommunikation und Zusammenarbeit der lokalen Akteure;
- Vernetzung von Personen, Gruppierungen und Institutionen;
- positive Öffentlichkeitsarbeit.

Da das deutsche Schulsystem die Beteiligung der Lehrer und Lehrerinnen an den Freizeitaktivitäten ihrer Schüler nicht vorsieht, wurden Kontakte zu den Schulen in der ersten Phase des Eltern-Projekts nicht aufgebaut. Die russlanddeutschen Eltern empfinden jedoch die Notwendigkeit der Begegnung mit den Lehrern ihrer Kinder als sehr wichtig, deshalb ist eine Einladung zum „Elterngesprächskreis“ schon eingeplant.

#### **Fazit**

Folgende Vorschläge könnten die Chancen einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule verbessern:

- Die Lehrer sollten sich Zeit für Hausbesuche nehmen, um sich ein Bild von der Umgebung machen zu können, in der ihre Schüler lernen und leben.
- Individuelle Gespräche an den Elternabenden sollten auch Problematiken der außerschulischen Erziehung beinhalten, nicht nur auf die Notenbekanntgabe beschränkt sein.
- Die Einführung der Schultagebücher wäre den Eltern eine große Hilfe, um im Laufe des Schuljahres Woche für Woche die Erfolge oder Misserfolge ihrer Kinder zu verfolgen. So könnten sie sofort am verpassten oder nicht verstandenen Stoff ansetzen und nicht erst mit dem „blauen Brief“ am Ende des Jahres, wenn die Versetzung gefährdet ist. Die Tagebücher müssten selbstverständlich auch regelmäßig zur Kenntnis genommen werden, womit die Verantwortung der Eltern größer würde.
- Die Elternschaft sollte verstärkt zur Organisation der schulischen Veranstaltungen herangezogen werden, wobei die Lehrer direkten Kontakt zu den Eltern halten sollten. (Leider erfährt man immer wieder, dass die Aussiedler-Eltern zu „Kuchenbäckern“ und „Salatmitbringern“ degradiert werden.)
- Die Lehrerinnen und Lehrer mit Zuwanderungsgeschichte könnten wichtige Mittlerfunktionen wahrnehmen zwischen Schülern mit Migrationsgeschichte und Lehrern, aber insbesondere auch zu den Eltern. Leider wird dieses Potenzial an den deutschen Schulen in den seltensten Fällen genutzt.

Der am 26.06.2006 verabschiedete „Aktionsplan Integration“ in NRW stellt die Bildung und Erziehung der nachwachsenden Zuwanderergeneration in den Mittelpunkt. Wir hoffen sehr, dass dieser Plan auch umgesetzt wird und dass damit verbunden die Kompetenzen der Russlanddeutschen endlich wahrgenommen werden.

## **Elternbildung und -beratung**

**Mike Kim und Susanne Piesk – AWO–Integrations  
gGmbH Duisburg**

### **1. Einleitung**

Das Modellprojekt des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) „Stärkung der Erziehungskompetenzen unter Migrationsbedingungen“ wurde im März 2002 ins Leben gerufen und zielte darauf ab, Migranten anhand niederschwelliger Angebote mit interkulturellem Ansatz eine Öffnung der Jugendhilfe zu ermöglichen und Hilfestellungen in Erziehungsfragen zu bieten.

Eine besondere Adressatengruppe war die Gruppe der im Duisburger Norden ansässigen Spätaussiedler und Migranten aus dem Raum der ehemaligen Sowjetunion und des russischsprachigen Kulturkreises.

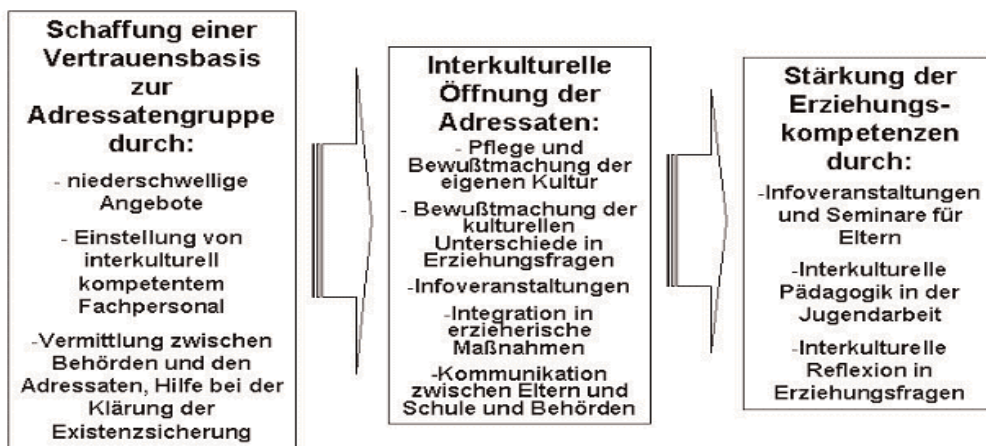
Durch die Öffnungen vorhandener Hilfsangebote, den Aufbau von Fachnetzwerken, die Durchführung und Weiterentwicklung interkultureller Angebote und durch die Beteiligung von Aussiedlern an der Gemeinwesenarbeit sollte neben dem primären Ziel der Stärkung der Erziehungskompetenz eine erfolgreiche Integration der Adressatengruppe ermöglicht werden.

Das Projekt „Stärkung der Erziehungskompetenz“ versteht sich als Modellprojekt, in dem die gesammelten Erfahrungen aufgenommen und ausgewer-

tet wurden und so Eingang in den Projektverlauf genommen haben. Der Projektverlauf war daher nicht konzeptionell statisch, sondern hat sich ausgehend von einer Bedarfs- und Situationsanalyse an die erkannten Erfordernisse strukturell angepasst.

Das Projekt lässt sich systematisch in ein dreigliedriges Konzept einteilen, das als Schwerpunktsetzung zu verstehen ist und keinen starren Handlungsrahmen festlegt (Abb. 1). Es verflechtet stadtteilorientierte Sozialarbeit, niederschwellige familienorientierte Hilfen und Integrationsförderung von Spätaussiedlern und Migranten.

### Modellprojekt „Stärkung der Erziehungskompetenz unter Migrationsbedingungen“



## 2. Die Situation in Duisburg

Das Projekt "Stärkung der Erziehungskompetenz unter Migrationsbedingungen" ist angesiedelt in Duisburg Obermarxloh, einem Stadtteil im Norden Duisburgs mit ca. 14.000 Einwohnern aus unterschiedlichsten Kulturkreisen. Nach Duisburg sind seit 1996 über 2.000 Spätaussiedler von der Landesstelle in Unna Massen zugewiesen worden.

Hinzu kommt eine noch nicht erfasste Zahl von Spätaussiedlern, die in den letzten Jahren einen Arbeitsplatz hier bekommen und somit auch den Wohnsitz nach Duisburg verlegt haben.

Die Gesamtzahl der Spätaussiedler in ganz Duisburg wird auf ca. 10.000 geschätzt.

Die Arbeitsmarktsituation in Duisburg gilt als überdurchschnittlich angespannt. Der Wettbewerb um Arbeit führt zur Konkurrenzsituation zwischen Migrantengruppen, wobei eine Konzentration von Spätaussiedlern in einzelnen nördlichen Stadtteilen zu beobachten ist.

Die AWO-Duisburg e. V. verfügt im Duisburger Norden über ein breites Spektrum diverser Angebote, die sich stets um interkulturelle Öffnung bemühen. Für Arbeitsmigranten sind erste Erfolge bei der Teilhabe an erzieherischen Hilfen erkennbar, ungefähr die Hälfte der Angebote der teilstationären Hilfen gemäß § 32 KJHG werden von Kindern nichtdeutscher Herkunft und ihren Eltern genutzt. Ein großer Teil aller unterstützenden Einsätze in der Sozialpädagogischen Familienhilfe wird zwischenzeitlich bei nichtdeutschen Familien realisiert.

Obwohl sich all diese Einrichtungen in direkter Nähe, teilweise in Stadtteilen mit einem hohen Anteil spätausgesiedelter Bürger befinden, ist ihr Anteil bei der Inanspruchnahme der erzieherischen Hilfen extrem gering. Hier existieren offensichtlich deutliche Zugangsbarrieren, die es systematisch abzubauen gilt.

Der AWO-Kreisverband verfügt über Einrichtungen kinder- und familienpädagogischer Art (Bauspielplatz), die in einem vermehrt von Aussiedlern bewohnten Stadtteil liegen.

Diese Einrichtungen gilt es für die Spätaussiedler zu öffnen und die einzelnen Arbeitsbereiche miteinander zielorientiert zu vernetzen.

### 3. Darstellung der Ziele

Das grundlegende Ziel des Projekts „Stärkung der Erziehungskompetenz unter Migrationsbedingungen“ lag in der **Öffnung der vorhandenen Erziehungshilfen** insbesondere für die Gruppe der Spätaussiedler sowie in einer **strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Angebote**.

Ein weiteres Projektziel war der **Aufbau von Fachnetzwerken** in den Gemeinwesen, die sich bewährt haben und auf die bei der individuellen sozialpädagogischen Betreuung zurückgegriffen werden konnte.

Aufbauend darauf sollte verstärkt die **Entwicklung und Durchführung interkultureller Angebote** im Gemeinwesen für Eltern und Kinder in den Vordergrund treten, die im Sinne einer erfolgreichen Integration Einfluss auf die Erziehungskompetenz von Spätaussiedlern nehmen können.

Neben den oben genannten Punkten hat sich das Projekt „Stärkung der Erziehungskompetenz“ das Ziel gesetzt, Spätaussiedler selbst durch die **Einrichtung des Ehrenamts** in die Gemeinwesenarbeit mit einzubeziehen und auf diese Weise Angebote zu initiieren, die das Potenzial der eigenständigen Fortführung und Verstetigung beinhalten und eine aktive Teilnahme am gesellschaftlichen Leben sowie Eigenengagement fördern.

Letztendlich besteht das Anliegen der **Fortführung** der während des Projektverlaufs angestoßenen Initiativen und einer **Verwertung und Umsetzung** der gesammelten Erfahrungen in neuen Konzepten und Maßnahmen.

### 4. Beschreibung einiger Projektangebote

#### 4.1 Elterncafé

Beginnend mit einem niederschweligen Angebot, über das das Projekt „Stärkung der Erziehungskompetenz“ in seiner Konzeption durch die Schaffung einer Selbsthilfegruppe für alleinerziehende Mütter aus Migrantenkreisen Einfluss auf deren Erziehungskompetenz zu nehmen versuchte, wurde schnell deutlich, dass es schwer war, Migranten aus verschiedenen Kulturkreisen für Hilfsangebote im Rahmen sozialer Arbeit zu öffnen. Aus dieser Initiative entwickelte sich das Elterncafé, dessen Adressaten vornehmlich Eltern aus der Gruppe der Spätaussiedler waren.

Der Versuch, Spätaussiedler für die kontinuierliche Teilnahme an einem niederschweligen Angebot wie dem Elterncafé zu gewinnen, erwies sich als problematisch. Zu groß war der Wunsch der genannten Zielgruppe, in der für sie gewohnten Sprache zu kommunizieren. Die ersten Treffen im Elterncafé

hatten einen „Gastgeber-Charakter“, d.h. die Personen fühlten sich eingeladen, aber nicht wirklich verstanden.

Das Elterncafé diente zunächst dem gegenseitigen „Abtasten“, tatsächliche persönliche Gespräche waren nicht möglich. Dies änderte sich erst durch die Einstellung einer pädagogischen Mitarbeiterin mit russischen Sprachkenntnissen und einem entsprechenden Migrationshintergrund.

Die Zielgruppen meldeten sich nun verstärkt telefonisch oder gingen neugierig an der Einrichtung vorbei. So gelang es, die Menschen persönlich anzusprechen und auf Angebote des Projektes hinzuweisen.

Aushänge in russischer und türkischer Sprache führten zu Anfragen und Gesprächen, teilweise auch vor der Eingangstür.

Nach der Phase der Kontaktaufnahme wurde deutlich, dass vor allem der Bedarf einer Sozialberatung auf Seiten der Zielgruppen gegeben war. In Form von kurzen Clearing-Gesprächen gelang es, die Menschen an andere Beratungsdienste der AWO-Duisburg zu vermitteln. So konnten mit Unterstützung der MitarbeiterInnen der AWO-Duisburg/Börsenstraße die ersten Besucher des Elterncafés an geeignete Sprachkurse weitergeleitet werden.

Das Elterncafé und das folgende Angebot des Spätaussiedlercafés wurden nach anfänglichen Schwierigkeiten von den Adressaten vor allem dazu genutzt, sich in konkreten Fragen hinsichtlich der Existenzsicherung oder behördlicher Angelegenheiten beraten zu lassen, derer Bewältigung entweder mangelnde Sprachkenntnisse oder aber auch das mangelnde Verständnis der Vorgehensweise in konkreten Integrationsfragen im Wege standen.

Das Bedürfnis, Erziehungsfragen zu diskutieren war nicht vorhanden; allerdings wurde das Spätaussiedlercafé von älteren Menschen genutzt. Im weiteren Verlauf des Projekts wurde daher die Einrichtung weiterer Angebote für ältere Menschen aus Aussiedlerkreisen in Erwägung gezogen.

Hintergrund für diese Idee ist der Status, den ältere Menschen als Familienoberhäupter in intakten Familienstrukturen in Aussiedlerkreisen einnehmen können, da sie oft erzieherische Aufgaben übernehmen.

#### **4.2 Müttercafé**

Es wurde deutlich, dass Erziehungsfragen besonders im Hinblick auf den Migrationshintergrund nur geschlechtsspezifisch diskutiert werden können. So entwickelte sich aus dem Elterncafé ein weiterer Treffpunkt, das Müttercafé. Geleitet durch die Mitarbeiterin mit einem Migrationshintergrund des russischsprachigen Kulturkreises wurde die kulturelle Orientierung der Geschlechterrollen aufgegriffen. Jeden Dienstag traf sich ein fester Besucherstamm von Müttern unterschiedlichen Alters und Herkunft.

Die ermittelten Gesprächsinhalte wurden reflektiert, ausgewertet und die Klienten ggf. an einen der AWO-Fachdienste weitervermittelt.

Die TeilnehmerInnen hatten die Möglichkeit, Kontakte zu knüpfen, sich in Ihrer Landessprache zu unterhalten, Informationen auszutauschen und bei Problemen gemeinsam Lösungsstrategien zu entwickeln.

Der Erfolg des Angebots zeigte sich u. a. in den hier erarbeiteten Themenvorschlägen, die im Rahmen des Eltern-Kind-Workshops in Form von Informationsveranstaltungen umgesetzt wurden.

Nach den üblichen Anlaufschwierigkeiten, wie der Schaffung einer geeigneten Vertrauensbasis zu den Besuchern, standen die beiden Hauptanliegen des Projektes, nämlich die Stärkung der Erziehungskompetenz sowie eine interkulturelle Orientierung der behandelten Inhalte im Vordergrund und wurden erfolgreich umgesetzt.

Die Teilnehmer dieses niederschweligen Angebotes diskutierten neben konkreten Erziehungsfragen des Alltags ebenso familiäre Probleme wie zerrüttete Familienstrukturen, die verschiedenen Rollen der Frau in der russischen und der deutschen Kultur, aber auch konkrete Problemlagen wie auftretende Gewalt in der Familie oder Suchtprobleme.

#### **4.3 „Zweisamkeit“**

Der geschlechtsspezifische Zugang zur Adressatengruppe wurde entsprechend kultureller Standards noch ergänzt durch das Angebot „Zweisamkeit“, in dem individuelle Problemfälle unter vier Augen besprochen und Lösungsvorschläge mit dem Ziel der Weitervermittlung an kompetente Stellen ausgearbeitet wurden.

Die soziokulturell verankerte Barriere, familiäre Probleme nicht in einem größeren Kreis zu diskutieren, wurde so umgangen, da sich aufgrund der kollektivistischen Orientierung und einer dadurch bedingten „offiziellen“ eine „inoffizielle“ Ebene des Vier-Augen-Gesprächs als geeigneter Form des Austauschs über Probleme ergeben hat.

Ein hoher Leidensdruck sowie eine starke soziale Isolation aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse und anderer Lebensumstände führten i.d.R. schnell zu einer Öffnung. Die Veranstaltung dient so als „Ventil“ für Fragen, bei denen die eigene Familie als Anlaufstelle aufgrund von Migrationsbedingungen versagt.

Besonders zu erwähnen ist in diesem Zusammenhang die Kompetenz der anleitenden Mitarbeiterin, die diesen Zugang zu der Adressatengruppe überhaupt erst ermöglicht hat. Sie wurde neben ihrem Engagement aufgrund ihrer Empathie und ihrem Bewusstsein für die jeweiligen Problemlagen zu einer zentralen Vertrauens- und Ansprechperson für weite Teile der Gemeinde der Spätaussiedler.

Das Angebot „Zweisamkeit“ war sehr erfolgreich in der Erörterung von Problemlagen, der Schaffung eines differenzierten Bewusstseins für die eigenen Probleme und der Entwicklung von Initiativen, aber ebenso im Aufzeigen von Lösungsmöglichkeiten und in der eventuellen Weitervermittlung an Fachstellen.

Die Veranstaltung bestand weiterhin neben dem „Müttercafé“ fort und hat sich als wertvolles Angebot innerhalb des festen Besucherstamms vom Projekt „Stärkung der Erziehungskompetenz“ etabliert.

#### **4.4 Der Eltern-Kind-Workshop**

Im Eltern-Kind-Workshop wurden kreative Freizeitaktivitäten wie Kochkurse und Bastelangebote oder auch kulturelle Programme entwickelt. Die Familien hatten Gelegenheit zur gemeinsamen und sinnvollen Freizeitgestaltung.

Der Workshop fand regelmäßig und auf Wunsch der Eltern an Samstagen statt. Die Eltern bekamen eine Orientierung über günstige bzw. kostenlose Angebote hinsichtlich einer Freizeitgestaltung mit ihren Kindern.

Besonders in der Ferienzeit stellte der Eltern-Kind-Workshop eine wertvolle Ergänzung dar, der Freizeitgestaltung und erzieherische Aspekte sinnvoll verband.

Dieser freizeitpädagogische Ansatz vermittelte den Familien als kollektive Erfahrung ein gemeinsames Familienerlebnis in Form von Kurzfreizeiten, Exkursionen oder kleineren Sportveranstaltungen in einer vertrauten Atmosphäre.

#### 4.5 Infoveranstaltungen

Im Rahmen des Eltern-Kind-Workshops wurden die Infoveranstaltungen, deren thematische Anregungen z.B. aus dem „Müttercafé“ aufgenommen wurden, erfolgreich umgesetzt, z.B.:

“Gesunde Ernährungs- und Speisegewohnheiten der verschiedenen Kulturen im Vergleich”

“Hausaufgaben leicht gemacht!?! Praktische Tipps zur Hausaufgabenhilfe”

“Wie komme ich sicher zur Schule?” (in Kooperation mit der Polizei Duisburg)

“(Keine) Lust auf Bücher? Eine Einführung in die Kinderliteratur”

“Die richtige Zahnpflege für mein Kind” (in Kooperation mit dem Gesundheitsamt der Stadt Duisburg)

“Hilfe! Mein Kind macht, was es will!”

“Das Kindergartensystem in Deutschland”

In der Sprache des Herkunftslandes wurden kulturvergleichende Veranstaltungen zu den Themenfeldern „Theater/Ballet/Musik“ sowie „Ernährung/Gesundheit“ abgehalten, die sowohl Kindern als auch Eltern eine Möglichkeit zur vergleichenden Orientierung boten.

Kompetente Fachkräfte aus dem Kreis der Spätaussiedler informierten über Erziehungsfragen in Form von Lerntutorien für Eltern, über psychologische Probleme bei Erwachsenen und Kindern, zum Erziehungs- und Bildungssystem in der BRD, aber z.B. auch zu konkreten Fragen der Existenzsicherung durch Sozialhilfe.

#### 4.6 Das Ehrenamt

Eine wesentliche Rolle bei der Projektarbeit spielt ehrenamtliche Tätigkeit, die mehrere Personen aus dem Kreis der Spätaussiedler innehaben. Ehrenamtler betätigen sich in verschiedenen Bereichen der Gemeinwesenarbeit wie den bereits erwähnten Informationsveranstaltungen oder in anderen Angeboten des Eltern-Kind-Workshops und stellen ihre Kompetenz zur Verfügung.

So hat z.B. eine professionelle Dolmetscherin das Projekt durch die Leitung eines Angebots zur Einzelförderung in Englisch unterstützt, um Kindern aus Spätaussiedlerkreisen den Zugang zur englischen Sprache in einer deutschen Schule zu erleichtern.

Eine Deutschlehrerin leitet Selbsthilfegruppen innerhalb des Müttercafés und unterstützt die Lernhilfegruppe als Fachkraft sowie den Eltern-Kind-Workshop als Aufsichtsperson bei seinen mannigfaltigen Aktivitäten. Ein diplomierter Sportlehrer hat das Projekt sowohl als Aufsichtsperson als auch durch die Organisation kleinerer Sportfeste und Freizeiten zu verschiedenen Anlässen unterstützt.

Das Projekt „Stärkung der Erziehungskompetenz“ verweist zurecht auf die erfolgreiche Tätigkeit seiner Ehrenamtler, die sich im Juni 2004 auf einem Fortbildungstreffen der „Akademie für Ehrenamtlichkeit Deutschland“ in Berlin im Sinne einer erfolgreichen Öffentlichkeitsarbeit einer breiteren Öffentlichkeit präsentieren konnten.

Die erfolgreiche Aktivität im Bereich des Ehrenamtes führte zu vermehrtem Engagement und Anfragen von Kompetenzträgern aus Aussiedlerkreisen sowie motivierten Menschen ohne oder mit andersartigem Migrationshintergrund ein Ehrenamt einzunehmen.

Der Einsatz von Ehrenamtlern greift aus interkultureller Sicht zwei wertvolle Aspekte auf; zum einen entfaltet ihr Engagement in gruppenorientierten Veranstaltungen aufgrund der kollektivistischen kulturellen Orientierung eine erhebliche Dynamik, die sehr zum Gelingen der Angebote beiträgt, zum anderen haben sie durch ihre Identifikation mit dem Ehrenamt als Vorbild eine wichtige Multiplikatorfunktion für die Anliegen der Projektarbeit und tragen so wesentlich zur Öffnung der Adressatengruppe bei.

Hoch zu bewerten ist ebenso der Anstoß für das Bewusstsein einer organisierten Selbsthilfe innerhalb der Gruppe der Spätaussiedler im Sinne eines bürgerschaftlichen Engagements.

## 5. Zusammenfassung

In Anbetracht der eingangs formulierten Ziele ist die Arbeit des Modellprojektes „Stärkung der Erziehungskompetenz unter Migrationsbedingungen“ als erfolgreich zu bewerten. Legt man als Indikatoren die Dokumentationen über abgehaltene Angebote und den allgemeinen nicht dokumentierbaren Projektbetrieb zugrunde, hat das Projekt „Stärkung der Erziehungskompetenz“ wertvolle Arbeit geleistet bei

- der Öffnung der Adressatengruppe der Spätaussiedler für Erziehungshilfen,
- der strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Angebote,
- dem Aufbau und der Entwicklung von Fachnetzwerken in den Gemeinden,
- der Entwicklung und Durchführung interkultureller Angebote im Gemeinwesen für Erwachsene und Kinder,
- der vorbildlichen Etablierung des Ehrenamtes in Aussiedlerkreisen.

Durch die Schaffung eines festen Besucherstamms und der Etablierung des Ehrenamtes ist ein Grundstein gelegt worden für eine etwaige Verselbstständigung verschiedener Angebote, jedoch muss in Zukunft zumindest eine räumliche Ausstattung gewährleistet sein. Die Beliebtheit der Angebote und das Engagement durch ehrenamtliche Tätigkeit haben die Initiative zur Selbsthilfe verstärkt und die Angebote zu einem festen Bestandteil im sozialen Umfeld der Adressaten werden lassen.

Insbesondere die dem Konzept immanente Flexibilität des Modellprojekts „Stärkung der Erziehungskompetenz unter Migrationsbedingungen“, die sich in der strukturellen und inhaltlichen Weiterentwicklung der Angebote zeigte, führte zu einem Kompetenzerwerb durch die gemachten Erfahrungen, die richtungsweisend für zukünftige soziale Arbeit mit Spätaussiedlern sein können.

So können auf der Grundlage von Prinzipien der Interkulturellen Pädagogik und der Interkulturellen Kommunikation zukünftige Ziele im Sinne eines differenzierten Zugangs zu der Bevölkerungsgruppe der Spätaussiedler sowie anderer Bevölkerungsgruppen formuliert werden, die an das eingangs erwähnte Schema einer interkulturellen Öffnung anknüpfen:

- **Schaffung einer Vertrauensbasis zu den Adressaten**, die sich konkret in der Herausbildung eines festen Besucherstamms manifestiert. Dieses Ziel lässt sich in Form pädagogischer Gruppenarbeit durch die Einrichtung niederschwelliger Angebote erreichen, die von interkulturell kompetenten Mitarbeitern angeleitet werden und durch Angebote, die einen individuellen Zugang zu einzelnen Problemfällen suchen.
- **Interkulturelle Öffnung durch die vermittelten Inhalte** sowie interkulturell orientierte Konzepte neuer Angebote. Im Vordergrund steht hier der Erwerb einer interkulturellen Basiskompetenz, die neben dem Erwerb der Sprache Orientierung in Alltagsfragen oder in der Auseinandersetzung mit anderen Kulturen bietet, weil sie nicht nur die Pflege und Bewusstmachung der eigenen Kultur, sondern auch ein kritisches Bewusstsein für die Unterschiede und Parallelen zu anderen Kulturen beinhaltet. Je nach Veranlagung bietet sich dem Individuum so schnell die Möglichkeit einen Perspektivenwechsel zu vollziehen und erfolgreich zu handeln. In Fragen der Erziehungskompetenz steht in erster Linie die **Einsicht in die Wichtigkeit einer Erziehung, die dem Kind die Möglichkeit bietet am sozialen Umfeld in der neuen Heimat Teil zu haben**. Von Bedeutung ist ebenso eine **Bewusstmachung der Eigenverantwortlichkeit** auf Seiten der Eltern. Erziehung darf in der Wahrnehmung der Adressaten nicht mehr getrennt werden in familiäre Erziehung und schulische Bildung. Vielmehr müssen sich Eltern mit den individuellen Defiziten ihrer Kinder auseinandersetzen und sie in Abstimmung mit kompetenten Ansprechpartnern angehen.

Diese abstrakten Ziele sind natürlich im größeren Zusammenhang von Integrationsarbeit zu sehen; sie fanden ihren Niederschlag aber in konkreten Konzepten des Modellprojektes „Stärkung der Erziehungskompetenzen unter Migrationsbedingungen“.

Eine Dokumentation des Gesamtprojektes „Stärkung der Erziehungskompetenz unter Migrationsbedingungen“ und seiner Ergebnisse kann bei Interesse über die AWO-Integrations gGmbH bezogen werden.

## Podiumsdiskussion

### Teilnehmerinnen und Teilnehmer:

- Christiane Bainski, Hauptstelle der RAA, Essen
- Gisbert Heuser, Leiter der Gerhart-Hauptmann-Schule in der Landesstelle Unna-Massen
- Viktor Hahn, RAA/ Büro für interkulturelle Arbeit, Essen
- Vera Memmeler, Multikulturelles Forum Lünen e. V., Lünen
- Ludger Reiberg, Schulamt Köln

### Moderation:

Juri Rescheto, freier Journalist

### Einführung:

Es sind schon so viele gute Sachen angesprochen worden, deswegen bin ich gar nicht so unglücklich, dass wir die Zeit überzogen haben, weil wir schon mittendrin sind in der Diskussion. Ich bitte alle Herrschaften, die hier genannt sind, auf die Bühne, damit wir mit der Podiumsdiskussion weitermachen können.

Wir werden hören Frau Christiane Bainski von der Hauptstelle der RAA. Sie vertritt die Institution, deren Aufgabe es ist, Modelle für die Gegenwart und für die Zukunft zu entwickeln. Wir versuchen jetzt, ein bisschen in dieser Diskussion zu fantasieren, ein bisschen nach vorne zu schauen, in die Zukunft zu schauen.

Gisbert Heuser von der Gerhart-Hauptmann-Schule in der Landesstelle Unna-Massen haben wir schon kennen gelernt. Er ist für viele, viele Spätaussiedler der allererste deutsche Lehrer, den sie in ihrem Leben treffen.

Viktor Hahn ist dazugekommen. Er vertritt die Selbsthilfeorganisation „Forum Russlanddeutscher“ in Essen und ist auch Mitglied der RAA Essen. Herr Hahn arbeitet in einer Organisation, die ausschließlich aus Spätaussiedlern besteht und die sich u. a. zur Aufgabe gemacht hat, deutsche Behörden fit für den Umgang mit Spätaussiedlern zu machen. Eine ehrenvolle Aufgabe! Herzlich willkommen, Herr Hahn.

Wir haben Vera Memmeler eingeladen. Sie arbeitet beim „Mulikulturellen Forum“ in Lünen. Sie wird uns aus ihrer Erfahrung mit dem Xenos-Projekt zur Elternarbeit berichten. Wie ich verstanden habe, gibt es zwei inhaltliche Stränge. Einerseits die Arbeit für den Abbau des Rassismus, also praktisch Vorurteile abbauen, und andererseits die Aufgabe, Eltern für den Berufsfindungsprozess der Jugendlichen, u.a. auch der Spätaussiedler zu gewinnen. Ein wichtiges Thema.

Ich begrüße auch Ludger Reiberg, vom Schulamt in Köln. Auch an Sie: Herzlich willkommen.

Ich möchte mit Ihnen anfangen, Herr Reiberg.

Herr Rescheto:

Wir haben viel über Probleme von Eltern gesprochen und diskutiert. Was stellt sich denn das Schulverwaltungsamt vor, auch vor dem Hintergrund des neuen Schulgesetzes in Nordrhein-Westfalen? Gibt es irgendwelche offiziellen Richtlinien oder Erlasse zum Umgang mit Eltern bzw. Eltern der Spätaussiedler?

Herr Reiberg:

Ich komme vom Schulamt für die Stadt Köln, d. h. von der Schulaufsicht, die zuständig ist für das Verhalten bzw. den Unterricht der Lehrerinnen und Lehrer, für die inneren Schulangelegenheiten. Und da gehört die Elternarbeit auch dazu. Ich habe eben mit Interesse gehört, welches Interesse Eltern an Mitsprache haben innerhalb der Schule. Ich weiß selber als Vater von drei Söhnen sehr gut, welche Schwierigkeiten Elternmitsprache in der Schule hat. Für mich ist das der Hauptpunkt. Wir machen ein großes Equal-Projekt „Interkulturelle Elternarbeit“. Es muss die Selbstorganisation der Eltern gestärkt werden, das ist Aufgabe von Stadt und Schulamt. Das heißt, man muss auch die materielle Basis bereitstellen, wirklich auch schauen, wie innerhalb des Stadthaushaltes und wie durch Mithilfe bei der Organisation Eltern Mittel bekommen, sich selbst zu organisieren. Für uns und für mich sind die wichtigsten Ansprechpartner in Köln die interkulturellen Zentren und die anderen Formen der Selbstorganisationen der Eltern. Wir versuchen, deren Kompetenz zu nutzen, schulische Elternarbeit zu organisieren; das heißt, sie helfen mit, Eltern in die Schule zu bringen. Sie sind aber auch bereit, ihre Räume zu öffnen für Informationen, wo dann Lehrerinnen und Lehrer nach außen hingehen und dort mitmachen und alle die Akteure, die im Übergang Schule – Beruf tätig sind. Also, zentraler Punkt: Eltern müssen stark gemacht werden, sich selbst zu organisieren. Dazu bedarf es der organisatorischen Hilfe. Man muss mithelfen, diese hinzubekommen. Dann hat man ein Partnerschaftsverhältnis. Alles andere ist - denke ich - schwierig.

Herr Rescheto:

Herr Reiberg, Sie sagen, Eltern müssen motiviert werden. Heißt das, dass Lehrer in irgendeiner Form verpflichtet sind, das zu tun? Also diese Elternarbeit überhaupt zu fördern?

Herr Reiberg:

Das Problem ist ja, man kann so viele Erlasse erlassen, wie man will. Damit ist ja die Umsetzung letztendlich nicht garantiert. Das weiß ich selber als ehemaliger Lehrer, als einer der Oberstudienräte, die hier eben schon angesprochen worden sind. Und ich stimme der Analyse des Kollegen zu. Man

kann, wie gesagt, viele Unterrichtsänderungen auf dem Papier haben. In der Realität gibt es trotzdem eine ziemliche Abschottung gegenüber Elternmit-sprache. Ich habe gesagt, man muss die Eltern stärken, wir müssen Mittel dafür bereit stellen. Auf der anderen Seite ist wichtig, Schule zu öffnen für Elternarbeit. Darauf hin wirken wir natürlich auch als Schulamt. Aber es ist immer schwierig, den Schulen Prioritäten vorzuschreiben. Wir weisen immer darauf hin, wir tun alles, um Veranstaltungen für Eltern zu öffnen, also auch Personal dafür bereitzustellen, um Eltern dahin zu organisieren. Aber das lässt sich nicht auf dem Erlasswege regeln, sondern nur auf der einen Seite durch den Appell an Lehrerinnen und Lehrer und Schule und auf der anderen Seite durch konkrete Mithilfe auch von Seiten der Eltern. Denn Schule schafft sich nicht den kritischen Partner von selber. Das ist einfach eine Überforderung in der augenblicklichen Situation, so sehe ich das.

Herr Rescheto:

Gehen wir weiter in die Materie. Frau Bainski, was glauben Sie denn, um welche Themen geht es denn überhaupt? In welchen Themen, in welchem schulischen Alltag sollen sich denn die Eltern überhaupt engagieren?

Frau Bainski:

Also, zum einen kommt es jetzt darauf an, über welche Schulstufe wir uns unterhalten, denn es ist in der Grundschule z. T. etwas anders als in der Sekundarstufe I.

In der Grundschule, denke ich, geht es überhaupt erst mal darum, dass Lehrer und Lehrerinnen und Eltern zusammenarbeiten und auch sich gegenseitig unterstützen, den Unterrichtsstoff miteinander zu bewältigen und auch einige Themen miteinander zu klären. Es gibt ja immer wieder neben dem Dauerthema „Sprachförderung“ den ganzen Bereich der Gesundheitserziehung, der Bewegungserziehung und der Medienkompetenz: Wie gehe ich so mit meinen Kindern um, dass sie sich nicht durch frühzeitigen Medienmissbrauch im Lernen stören lassen und Ähnliches? Aber wir machen z.B. solche Konzepte, wo Lehrer und Lehrerinnen mit den Eltern darüber ins Gespräch kommen, z.B. was mache ich in diesem Monat oder in dieser Woche im Unterricht und was brauchen die Kinder dafür und was können Eltern dazu beitragen, das in ihrem Alltag zu Hause zu unterstützen?

Herr Rescheto:

Entschuldigung, wenn ich Sie unterbreche, aber Sie können doch nicht die Eltern fragen, was dem Kind im Unterricht beigebracht werden soll, woher sollen das die Eltern wissen? Oder verstehe ich das falsch?

Frau Bainski:

Nein, die Lehrer erklären den Eltern, was sie im Unterrichtsplan vorhaben, so dass die Eltern informiert sind, was die Kinder – sagen wir mal jetzt in dem kommenden Monat – inhaltlich in der Schule machen. Was im Deutschunterricht geschieht, was im Sachkundeunterricht geschieht, was z.B. auch im muttersprachlichen Unterricht gemacht wird, sofern er angeboten wird. Oder wenn wir in koordinierter Alphabetisierung arbeiten. Damit die Eltern, wenn sie selber die Kompetenz schon mitbringen, einen Überblick haben, wo sie das Kind unterstützen können in Zusammenarbeit mit der Schule. Oder aber, wenn sie selber nicht wissen, wie sie es unterstützen können, dann haben wir z.B. auch in der Grundschule „Rucksack II“ als eines der Konzepte, durch das die Eltern wieder durch eine Anleiterin erfahren, wie sie im Alltag zu Hause ihr Kind unterstützen können, so dass das Kind lernt.

Allerdings verstehen wir unsere Aufgabe nicht so, den Eltern beizubringen, das Kind für die Schule nur passgenau zu machen. Das ist ja oft so: Viele Lehrer und Lehrerinnen verstehen unter Elternarbeit, die Eltern durch Hilfs-

organisationen wie RAA oder AWO usw. so zu instruieren, dass sie so funktionieren, wie wir die Kinder gerne hätten. Darum geht es nicht! Sondern es geht darum, dass die Lehrer und Lehrerinnen sich auch die Belange und Interessen der Eltern anhören und versuchen, sich darauf einzulassen und Wege zu finden, wie sie auch Elterninteressen in Bezug auf das Schulleben mit einbeziehen können. Das wäre jetzt bezogen auf die Grundschule.

Herr Rescheto:

Frau Bainski, ein Beispiel bitte.

Frau Bainski:

Also, z.B., wenn eine Schule koordinierte Alphabetisierung macht. Es gibt Schulen, die wollten das erst nicht, die haben gedacht: „Bei uns wird nur Deutsch gemacht und das muss reichen“. Dann haben Eltern durchgesetzt, dass man sich an der Schule doch darum gekümmert hat, einen muttersprachlichen Lehrer oder eine muttersprachliche Lehrerin zu finden, mitunter sogar im offenen Ganztage, durch die Eltern selber organisiert. Und dann wird das mit ins Schulkonzept einbezogen und eine Sprachförderung betrieben, die die Erstsprache der Kinder, um die es dann geht, mit berücksichtigt. Das sind z.B. Dinge, die können Eltern in der Schule durchaus bewegen. Oder wenn offener Ganztage gemacht wird, dann kann darüber auch diskutiert werden, welche Angebote durch Migrantenselbstorganisationen an der Schule mitgemacht werden können. Wie kann man zusammenarbeiten, um für die Kinder ein Angebot zu schaffen, bei dem sie ganz verschiedene Interessen miteinander leben können. Auch da können sich z.B. Eltern einbringen.

Herr Rescheto:

Herr Hahn dreht gerade seine Augen. Wollten Sie direkt darauf reagieren oder war das die Ungeduld, schnell zu Wort zu kommen? Ich frage Sie gleich auch, aber ich wollte erst mal Herrn Heuser fragen. Wenn Sie das hören, die Eltern informieren über den Unterrichtsstoff usw. Haben denn die Eltern überhaupt einen Kopf dazu? Ich frage nicht, sind sie fit dafür, sondern, haben sie einen Kopf dafür in Anbetracht der Hülle und Fülle der Sachen, die auf sie zukommen? Ist das denn realistisch aus Ihrer Sicht, der Sie ganz konkret mit den Eltern bzw. Spätaussiedlerkindern zu tun haben?

Herr Heuser:

Ich halte das schon für realistisch, nur ist das so eine Sache. Ich sage immer, ich habe in meinem ersten Studium Ende der sechziger Jahre, damals als die Revolte war unter den Talaren, über das Lerngesetz des verteilten Lernens gehört. Die Lernabstände sollen wachsen mit dem Quadrat der Zahlen. Also, man soll nach 1, 2, 4 ... Tagen Dinge wiederholen, damit sie fest bleiben. Und dasselbe gilt im Grunde genommen genauso für Elternarbeit. Man muss sozusagen am langen Hebel sitzen und muss langsam anfangen, darauf hinzuführen: Sie sind in einem anderen Land mit einer anderen kulturellen und auch schulischen Entwicklung. Im Interesse ihrer Kinder ist es notwendig, dass sie sich dort einbringen. Das muss ihnen natürlich – und das wäre sehr schön – von Vertrauten beigebracht werden. Das heißt im Grunde: Derjenige, der selber den Hintergrund dieser Sprache und dieser Kultur hat, kann das am besten klar machen. Nur, wenn das sozusagen Hand in Hand geht, ist das möglich. Das ist keine Veranstaltung, wo ich sagen kann: „Also heute Abend, 19.00 Uhr, Elternversammlung.“ Das selbe Problem hat man an den Förderschulen. Da hat man Schulmitwirkung im Gesetz stehen und keiner kommt. Der Schulleiter sitzt da alleine. Der muss irgendwie versuchen, sich da eine Schulkonferenz zusammenzustricken, indem er einzelne Leute anspricht. Es kommt immer – wie gesagt – auch darauf an, wie das System langsam gewachsen ist. Wenn ich in einer Gegend wohne,

in der ich ein problematisches Elternumfeld habe, muss ich andere Formen der Elternbeteiligung wählen, als wenn ich im Süden von Essen wohne oder im Süden von Dortmund.

Herr Rescheto:

Vielen Dank! Die Tatsache, dass ich hier stehe, heißt nicht, dass ich nur die Fragen stelle. Sie können sich gerne melden, und wenn ich einen Blick ins Publikum werfe, dann heißt es, ich registriere Sie und gebe Ihnen gleich das Wort. Aber vorher erst mal Herr Hahn.

Herr Hahn, was glauben Sie, bringen sich die Eltern viel zu wenig selbst ein in den schulischen Alltag? Sind die selber vielleicht schuld, oder soll die Schule auf sie mehr zugehen? Wer soll sich mehr bewegen, auf wen zu?

Herr Hahn:

Ich glaube, beides stimmt. Man kann das nicht trennen und sagen, das überwiegt oder das ist am wichtigsten. Man muss die Gruppe der Spätaussiedler auch differenzierter betrachten. Also, man muss wirklich vor Augen haben, dass die meisten Spätaussiedler schon seit Jahren hier in Deutschland leben. Gerade die Spätaussiedlerkinder, die jetzt in die Schule kommen, sind immer mehr Kinder, die schon hier geboren sind bzw. hier zum ersten Mal eingeschult werden. Wenn man z.B. über die Überforderung der Eltern spricht, so ist das in der ersten Phase durchaus zu erklären. Klar, sie müssen alles neu lernen, und sie müssen das ganz schnell tun, denn die Existenz der Familie hängt davon ab, wie schnell sie sich in dieser Gesellschaft einleben. Und da gibt es nicht immer ein Ohr für die Probleme der Schüler - wir haben das schon in den Vorträgen gehört - und ich bin auch vollkommen dieser Meinung: Die Eltern sind mit einem anderen Schulsystem vertraut gewesen, bei dem sie erwartet haben, dass die Schule sich meldet, wenn Probleme da sind. Dennoch finde ich, dass die Eltern sich natürlich aktiver an dem schulischen Leben ihrer Kinder beteiligen müssen, vor allem, wenn ein paar Jahre vorbei sind. Dann sind die existenziellen Dinge wirklich gelöst. Also, nach 2, 3, höchstens 4 Jahren hat jeder einigermaßen gut Deutsch gelernt, hat jeder eine erste Arbeitsstelle usw., alles ist gelöst. Also, natürlich müssen sie damit konfrontiert werden, dass sie sich mehr beteiligen sollen. Das ist das Wichtigste.

Herr Rescheto:

Aber genau das ist die Frage. Sie sind ja von einer Organisation, die sich sozusagen Selbsthilfeorganisation nennt. Wie bringen Sie denn in Ihrer Organisation den Eltern bei, „Geht doch in die Schule“. Wir haben gehört, die sind so schüchtern, die trauen sich nicht: Die Sprache ist ein großes Problem, obwohl es da auch andere Beispiele gibt, wo die Eltern ohne Sprache trotzdem in die Schule gehen. Wie motivieren Sie denn diese Eltern, sich da doch einzubringen? Was sagen Sie ihnen?

Herr Hahn:

Wir motivieren mit der Zukunft der Kinder. Laut allen Umfragen, die gemacht worden sind, nennen die meisten Spätaussiedler das als einen Grund für die Ausreise. 80 % der Spätaussiedler sagen: „Wir sind wegen der Kinder nach Deutschland gekommen.“

Herr Rescheto:

Heißt das auch Bildung?

Herr Hahn:

Ja, das heißt natürlich auch Bildung, weil gerade nach der Umbruchzeit in der Sowjetunion dort die Chancen auf Bildung stark gesunken sind. Sie brin-

gen die Kinder hierher und dann muss man den Eltern erzählen, wie das Schulsystem hier funktioniert, ihnen dazu Informationen geben. Aus meiner Sicht ist es das Wichtigste, weil die Erwartungen, die sie aus den Erfahrungen mit dem russischen Schulsystem nach Deutschland übertragen, nicht funktionieren. Aber ich würde wirklich streng abraten zu sagen, es sind die Lehrer, es sind die Schulen. Man muss auch fairerweise sagen, dass die volle Stelle eines Lehrers in Russland 18 Stunden umfasste. Hier in Deutschland sind das 28 Stunden. Und wir haben Lehrermangel! Die Lehrer haben einfach nicht die Zeit, sich noch um die anderen Belange als nur den Fachunterricht zu kümmern. Deshalb müssen die Eltern selbst aktiver werden. Wir motivieren die Leute, indem wir sie einfach über das Bildungssystem hier informieren und über die Probleme. Wir sagen ihnen immer: Hier in Deutschland ist eure Rolle viel wichtiger als in Russland. Hier müsst ihr an die Schulen ran.

Herr Rescheto:

Jetzt mal so in die Runde gefragt: Wer von den Lehrern hat noch die Möglichkeit, Hausbesuche zu machen? Aber hier erst mal eine Frage aus dem Publikum.

Aus dem Publikum:

Ja, ich möchte direkt da anschließen. Also, ich vertrete eine weiterführende Schule. Ich bin Lehrerin an einem Bielefelder Gymnasium. Wir haben einen recht großen Einzugsbereich mit Kindern, die spätausgesiedelte Eltern haben, die teilweise auch hier schon in Deutschland geboren sind. Unsere Erfahrung ist – und mich hat es eben sehr nachdenklich gemacht – dass Samstagsschulen notwendig sind. Also, ich fand das ganz dramatisch, muss ich ehrlich sagen. Ich kannte diese Arbeit nicht und sie hat mich sehr nachdenklich gemacht. Wenn wir dem nicht entsprechen können, was an Samstagsschulen geleistet wird – und das klingt ja sehr schön und sehr abgerundet – muss das Gründe haben.

Mir fehlt in meiner Arbeit oft das Vertrauen, nicht die Kontrolle. Das heißt jetzt nicht, dass wir uns nicht der Elterninitiative oder den Anregungen öffnen, aber wir können uns mit unserer hochgradigen, guten – finde ich – pädagogischen Arbeit, und vor allen Dingen unserer Lehrtätigkeit nicht diesen Fragen in dem Umfang stellen. Sie sprachen schon unser Stundenvolumen an. Es ist aber auch die Intention. Wir haben einen erzieherischen Auftrag, der aber nicht übereinstimmt mit den Erwartungen spätausgesiedelter Eltern, wie ich heute hier erfahren habe. Die Hierarchien in den Elternhäusern sind oft anders als das, was wir unter einem vertrauensvollen Lernen verstehen. Wir können und wollen dem auch sicherlich nicht immer entsprechen. Und dann sind die Konflikte vorprogrammiert. Wir brauchen die Gespräche, die klärenden. Aber nicht – ich sage es jetzt mal etwas überspitzt – die Einmischung in unsere pädagogische Arbeit. Das macht uns ganz, ganz häufig große Probleme und führt zur Konfrontation, leider nicht zum Blick nach vorne.

Herr Rescheto:

Da möchte ich anschließen: Wie reagieren denn die deutschen Lehrer oder die deutsche Schule auf Ihre Samstagsschule, auf Ihr – quasi – Parallelangebot, Frau Janzen?

Frau Janzen:

Keine Reaktion. Niemand weiß wahrscheinlich davon, dass wir so ein Angebot haben. Wir tun das im Rahmen unseres Programms. Ob die anderen Informationen über unsere Samstagsschule haben, da habe ich keine Ahnung.

Herr Rescheto:  
Gut, das lasse ich so stehen und gebe weiter.

Aus dem Publikum:  
Noch einmal zur Samstagsschule: Ich komme aus Düren, ich mache Hausaufgabenbetreuung mit einer Lehrerin, dort sind gemischte Schüler aus den USA, aus Afrika, egal woher. Die Idee der Samstagsschule finde ich super. In unserer Grundschule haben sie die Muttersprache eingeführt ab der 7. Stunde. Ich finde, wenn die Muttersprache schon gelernt werden soll, ist die Samstagsschule besser als die 7. Stunde in der Schule.  
Eines finde ich noch: Ich habe heute sehr viel gehört über Elternkreise. Ich bin auch seit 10 Jahren in Deutschland. Die Eltern können kein Deutsch reden. Da können Sie mir heute erzählen, was Sie wollen. Ich habe viel gehört, viel mitbekommen, aber das wichtigste Problem ist: Wir können uns ins Zeug legen, aber die Eltern können nicht Deutsch reden. Und das ist das wichtigste Problem, warum die Eltern nicht in die Schule kommen.

Einwurf:  
Sie können aber Deutsch erzählen.

Aus dem Publikum:  
Entschuldigung, die können auch nicht erzählen, weil die werden ausgelacht. Bei ihrem Erzählen werden sie ausgelacht, und dann sprechen sie überhaupt nicht. Aber das Schlimmste ist noch: Wir haben Stadtteile mit einem großen Anteil von Aussiedlern in Düren. Und damit ist gemeint: Die Leute haben keine Kontakte zu Einheimischen, und das ist noch ein Fehler und ein Grund für die Sprachprobleme.

Herr Rescheto:  
Herr Reiberg, Sie haben tief Luft geholt zwischendurch. Warum?

Herr Reiberg:  
Ja, da ist ja eine klare Frage gestellt worden. Und ich kann nur eine klare Antwort darauf geben. Also, wenn solche Initiativen wie Samstagsschulen existieren, würde ich als Schulamt versuchen, die zu unterstützen. So einfach ist das. Ich habe Ihnen gesagt, das Wichtigste ist, dass wir als Schulamt für die Stadt Köln im Augenblick mit den interkulturellen Zentren zusammenarbeiten, weil die für uns und die Eltern verschiedene Dienste – also für die Schule, nicht für das Schulamt – anbieten. Und dazu gehören auch z.B. Ansätze in der Förderung der Muttersprache oder eben Fördermittel im Bereich der Entwicklung der deutschen Sprache. Das heißt, die interkulturellen Zentren bieten in Zusammenarbeit mit den Schulen, zu denen wir sie zugeordnet haben oder die sich gemeinsam gefunden haben, Stützmaßnahmen an. Wir geben also den Zentren das Geld, nicht den Schulen. Das ist aber in Absprache mit der Schule, weil ich schon der Meinung bin, bei der augenblicklichen Situation, dass die vorhergehende Landesregierung auch diese, die Stellen für Muttersprachlehrer zum Beispiel, massiv zurückgeschnitten hat. Da muss man versuchen, andere Angebote aufzubauen und gemeinsam darauf hinzuwirken, dass es wieder mehr muttersprachliche Lehrer gibt und mehr muttersprachliche Angebote in der Schule. Deswegen würde ich diese Trennlinie zwischen Schule und Außerschulischem so scharf nicht ziehen, sondern alle die Maßnahmen unterstützen, die mit Schulen kooperieren oder aber schulischen Zielen entsprechen. Das würden wir fördern, bzw. wir fördern das, ganz klar.

Herr Rescheto:  
Wir nehmen Sie beim Wort! Hier kurz noch eine Frage.

Frage aus dem Publikum:

Theodor Tissen, Erkelenz, Projektleiter, Projekt „Integration jugendlicher Spätaussiedler“. 1994 sind wir nach Deutschland gekommen. Ich arbeitete als Mathematiklehrer, meine Frau als Grundschullehrerin. Wir haben vor der Ausreise ein Experiment gemacht: Wir haben vorgeschlagen, dass die Klasse meiner Frau in einem Schuljahr zwei Lehrgänge macht. Sie haben es gemacht. Das heißt, nach vier Monaten haben sie Klausuren für die Klasse 5 geschrieben, fast alle sehr gut. Im April haben sie zwei Klausuren in einer Stunde geschrieben für Klasse 5 und Klasse 6. Und das ist die Leistung meiner Frau, die mir diese Klasse vorbereitet hat von Klasse 1 bis 4. Zur Zeit, in dieser Stunde, arbeitet meine Frau in Erkelenz in einer Grundschule als Putzfrau. Nach Hause kommt sie um 18.00 Uhr. Meine Frage ist: Wie viele solcher Lehrerinnen könnte es geben; Lehrer gibt es wahrscheinlich nicht, aber Frauen. Ich kenne einige, aber wie viele könnten es sein? Das ist meine erste Frage. Und meine zweite Frage ist: Was können solche Frauen hier machen, wenn der Beruf nicht anerkannt ist. Meine Frau träumt nicht vom Geld, sondern sie will nützlich sein. Ich denke, irgendwelche Ideen sollten doch jemandem einfallen, und es wäre doch interessant, irgendwelche Wege zu finden. Wie ist da Ihre Sicht?

Herr Rescheto:

Diese Frage gebe ich an Herrn Reiberg.

Herr Reiberg:

Ich will hier nicht zum Alleinunterhalter werden. Aber ich möchte auf eine Möglichkeit hinweisen. Also, was ich empfehlen würde. Erstens weiß ich natürlich nicht, weil das ein Problem der Arbeitsmarktpolitik ist, welche Kompetenzen die Menschen haben, die hierher kommen. Ich arbeite zusammen mit dem Verein Phoenix, der in Köln-Chorweiler sitzt und eben dort auch Fördermaßnahmen organisiert mit vielen Juristen, aber auch Lehrerinnen und Lehrern, die eben in Köln jetzt in dem Bereich teilweise mit Honorar, teilweise ehrenamtlich arbeiten. Aber da habe ich keinen Überblick. Was wir aber Schulen raten, die jetzt die Möglichkeit haben, das sind im Augenblick vor allem die Ganztags-Hauptschulen, ist, dass sie Seiteneinsteiger einstellen, die nicht die originären Lehrerqualifikationen haben. Aber das ist nur ein ganz schmaler Grat. Was anderes gibt der Einstellungskorridor des Landes nicht her. Deswegen sage ich: Wenn das offiziell staatlich nicht geht, muss man Wege finden, wie über die interkulturellen Zentren oder die Selbstorganisationen der Migranten andere Arbeitsstellen in diesem Bereich entstehen können und auch finanziert werden, und nicht nur als Projekt. Das ist mein Bemühen.

Herr Rescheto:

Ich denke, wenn es darum geht, sich nützlich zu machen, dann sind solche außerschulischen Bereiche auch sehr hilfreich. Ich stelle die Frage an Frau Memmeler, Herrn Heuser und Herrn Hahn, an Sie drei: Sie haben Kompetenzen angesprochen. Kompetenzen, die die Menschen aus den Herkunftsländern mitbringen. Welche Kompetenzen sind das eigentlich? Wo können wir anknüpfen, was können wir von diesen Menschen lernen, wo können sie sich einbringen, wo sind sie sozusagen besser; oder wie können wir das Beste sozusagen aus diesen Menschen rausholen? Welche Kompetenzen sind das überhaupt? Frau Memmeler, vielleicht fangen wir mit Ihnen an.

Frau Memmeler:

Auf jeden Fall die Kompetenz der Flexibilität, denke ich. Wenn man in ein neues Land kommt, ist das eine große Herausforderung, die man dann auch erst mal bestehen muss. Wir arbeiten mit Lehrern und Lehrerinnen aus elf verschiedenen Schulen zusammen. Und wir hören eben auch von den

Lehrern und Lehrerinnen eher diese Aussagen, dass Defizite und nicht so sehr Kompetenzen gesehen werden. Wir arbeiten zusammen mit den Lehrkräften daran, dass wir da genauer hinschauen.

Herr Rescheto:

Herr Hahn, stimmen Sie zu, dass da mehr Defizite als Kompetenzen sind?

Herr Hahn:

Nein, also aus meiner Sicht sind wirklich Kompetenzen vorhanden. Wir sprechen z.B. sehr viel darüber, dass der Mangel an Lehrern immer stärker wird in Deutschland. Und wir haben ganz viele Lehrer aus der ehemaligen Sowjetunion, die ein Lehramt studiert haben, die auch Berufserfahrung haben. Das einzige, was sie nicht haben, ist eigentlich die deutsche Sprache. Also die auf fachlichem Niveau. Das dauert. Bei mir hat es 10 Jahre gedauert, bis ich so gelernt habe zu sprechen, wie ich jetzt spreche. Und jetzt merkt man noch bei mir, dass das nicht meine Erstsprache ist. Aber wie gesagt, zur Anzahl der Lehrer kann ich nur sagen: Wir haben versucht, in Essen in einem Projekt Lehrer nicht für die Integration in den Schuldienst, sondern als Ehrenamtliche zu gewinnen. Wir haben dieses Projekt gestartet und wir haben einfach im Verein von Russlanddeutschen in Essen, da sind 120 Mitglieder, gefragt: „Wie viele Lehrer kennt ihr?“ Wir haben 56 Lehrer. Also, mit 56 Lehrern, glaub ich, kann man schon ein paar Schulen bestücken in Deutschland. Und nicht alle diese Lehrer sind alt und nicht mehr lernfähig. Es sind darunter auch Leute, die 30 oder 35 Jahre alt sind. Wenn man 2, 3 Jahre in sprachliche Förderung investieren könnte, dann könnten sie eingesetzt werden. Das zur Frage, wie viele Lehrer es gibt. Es gibt sehr viele Lehrer. Also, man muss auch in der Geschichte der Russlanddeutschen ein bisschen nachgucken. Bis 1966 durften die Deutschen in Russland nicht studieren. Ab 1966 durften die Deutschen vor allem Lehramt studieren. Lehramt, Landwirtschaft und Ingenieurwesen. Deswegen gibt es eben so viele Lehrer unter den Russlanddeutschen. Das war einer der wenigen akademischen Berufe, die man überhaupt erlangen konnte als Deutscher in Russland.

Herr Rescheto:

Das leuchtet ein. Pädagogen, Lehrer. Was tun mit den bildungsfernen Eltern, die kein Studium haben, die jetzt keine Lehrer sind? Frau Memmeler vielleicht. Sie haben ja Erfahrungen mit den türkischen Migranten. Auch da gibt es viele, die bildungsfern sind, die aus entlegenen Gegenden der Türkei kommen und sich auch nicht einbringen können. Was tun mit solchen Eltern?

Frau Memmeler:

Ja also, Lehrer, Lehrerinnen haben in den Klassen natürlich ganz unterschiedliche Herkünfte. Wir haben Klassen mit teilweise über 20 verschiedenen Herkünften, in Schulen mit über 50 % Ausländer- bzw. Migrantenanteil. Da muss man immer wieder genauer hingucken. Bei den türkischen Eltern ist es natürlich ähnlich, wie hier heute auch gesagt wurde, dass natürlich Ängste da sind, überhaupt in die Schule hineinzukommen. Unsicherheiten sind da. Es gibt allerdings auch Unsicherheit auf Seiten der Lehrerschaft, weil eben verfestigte Meinungen, Vorurteile erst aufgebrochen werden müssen. Gemeinsam mit der RAA und der Bezirksregierung Arnsberg, die auch in das Projekt involviert ist, bauen wir darauf auf, um wirklich an bestimmten Themen interkulturelle Kompetenzerhöhung zu erreichen. Wir fangen bei der Lehrerschaft an und legen in diesem Projekt den Blick noch mal auf die Eltern, auf die Elternarbeit. Ganz, ganz konkret. Wir gehen klassenweise vor, wir nehmen dazu unsere Verbindungslehrer. Wir haben eine Lehrerstelle im Projekt, so dass die Klassen jetzt ganz genau angeschaut werden. Jeder Klassenlehrer kennt seine Klasse. Und wir gucken uns dann eben auch die genauen Herkünfte und vor allen Dingen die Zusammenarbeit

mit den Eltern an. Aber das erarbeiten wir vor Ort mit den Lehrern gemeinsam. Dann bauen wir darauf themenspezifische Elternnachmittage und auch Feste mit Eltern auf. Wir meinen nämlich, wie bereits auch heute Morgen angesprochen wurde, dass man auch gemeinsam und nicht nur schulbezogen feiern sollte.

Herr Rescheto:

Abgesehen vom Feiern. Was wären das für Themen für Treffen oder Abende?

Frau Memmeler:

Wie kann ich z.B. mein Kind in der Schule unterstützen? Das heißt also, ganz lebenspraktische Sachen, die z.B. auch aus Schulsicht sehr wichtig sind. Wie ist die Hausaufgabenbetreuung zu Hause? Wie werden die Hefte geführt? Alles ganz wichtige Sachen für die Schule, aber auch für Eltern. Dass die Eltern gemeinsam mit ihren Kindern sich auf den Weg machen und ganz lebenspraktische Sachen erfahren und vielleicht auch ganz neu erfahren.

Herr Rescheto:

Da gibt es eine Wortmeldung.

Aus dem Publikum:

Ich wollte nur einige Bemerkungen machen. Herr Hahn hat hier erwähnt, dass Aussiedler nach 2, 3 Jahren schon in Arbeit sind usw. Also, so stimmt es nicht ganz. Ich arbeite im Bereich Hartz IV-Empfänger als Fallmanagerin in Lengerich. Ich bin selbst schon 11 Jahre in Deutschland und arbeite schon 10 Jahre bei der Gesellschaft für Arbeits- und Bildungsförderung. Bin selbst Deutschlehrerin gewesen und deswegen: All diese Themen, die heute angesprochen wurden, da fühle ich mich angesprochen, weil ich auch selber Mutter bin. Ich habe zwei Kinder mit nach Deutschland gebracht und wusste auch am Anfang nicht wohin und woher. Und zu der Integration in Deutschland: Am Anfang, vor 10 Jahren, als die Aussiedler gekommen sind, haben viele noch Arbeit gefunden, sofort, auch ohne Qualifizierungen und auch, wenn diese nicht anerkannt worden sind. Arbeit war genug da. Aber jetzt ist die Arbeit nicht mehr da, besonders für Nichtqualifizierte. Das betrifft am meisten diesen Personenkreis und dann die Jugendlichen. Es gibt leider auch, ich sage leider, Familien, die hier wie in Russland leben wollen und die ihre Kinder in den Schulen nicht unterstützen, auch materiell nicht, wenn die Kinder Nachhilfe brauchen. Sie nehmen sie mit in eine Leihfirma und die Leihfirmen, die freuen sich auf billige, junge Arbeitskräfte. Aber irgendwann nach 3, 4 Jahren, wenn jemand dann eine Familie gründet, merkt er erst, dass die Zeit verloren ist. Aber die Zeit ist eigentlich nie verloren, man braucht nur die richtige Unterstützung und keine Entmutigung.

Ich denke, man muss richtig mutig sein, um die ganze ehrenamtliche Arbeit zu machen. Was ich auch immer sehr schade finde: Auch wenn engagierte Aussiedler sich melden, was machen wollen, dann wird ein Projekt geschrieben, dann werden Stellen gebaut und dann bekommt ein Einheimischer diese Stelle, und die Aussiedler dürfen ehrenamtlich mitarbeiten. Oder wenn, dann nur vielleicht auf Honorarbasis, und meistens sind das nicht mal 400,00 Euro. Und damit die Familie nicht in Hartz IV rutscht, geht die Frau abends putzen, so wie diese Lehrerin, und tagsüber arbeitet sie in einem Projekt mit, weil der Sozialpädagoge, der eingestellt worden ist, die Kinder nicht erreichen kann. Der erreicht die Kinder nur durch diese Lehrerin, die ehrenamtlich mitarbeiten darf. Und das finde ich sehr schade.

Und ein Letztes noch: Die Bereitschaft der Einheimischen zur Integration, zum Leben hier im Einwanderungsland usw. muss, denke ich, noch mehr entwickelt werden. Erst vor kurzem hatte ich das Heft eines Kindes in der Hand, wo 70 Mal der Satz drin stand: „Ich darf nie Russisch sprechen.“ „Ich

darf in Deutschland nie Russisch sprechen.“ Deswegen denke ich, da muss von allen Seiten unbedingt etwas kommen.

Herr Rescheto:

Wer hat denn dieses Kind gezwungen, diesen Satz zu schreiben? Haben Sie das eruieren können?

Aus dem Publikum:

Also, ich arbeitete mit einer Gruppe, und da war der Vater eines Mädchens, und der kam zu mir und sagte: „Schauen Sie mal, in Russland war ich ein Deutscher, ein Faschist. Hier wird jetzt meine Tochter verfolgt dafür, dass sie Russisch spricht.“ Das war eine Forderung von einer Grundschullehrerin in einer Schule. Ich habe dann einen Termin gemacht, und ich war in dieser Schule, obwohl das nicht zu meinem Aufgabenbereich gehört. Ich habe es mitgemacht, weil ich Deutsch kann und ich habe eine Brücke geschaffen. Es wurde dann besser, aber wie es jetzt ist, weiß ich nicht.

Herr Rescheto:

Wir können nur hoffen, dass das ein Einzelfall ist. Jetzt möchte ich den Vorwurf an Frau Bainski weitergeben, den Vorwurf, dass bei der gleichen Anzahl von Stellen, die ausgeschrieben werden, und wo sich dann russland-deutsche Spätaussiedler bewerben, die einheimischen Deutschen ohne Migrationshintergrund eingestellt werden. Stimmt das? Teilen Sie diesen Vorwurf, und wenn ja, warum?

Frau Bainski:

Also, erst mal teile ich grundsätzlich diese Forderung. Ich persönlich wäre sogar für eine Quote für Menschen mit Zuwanderungsgeschichte, wenn es um die Verteilung von Arbeitsplätzen geht. Aber das ist natürlich sehr umstritten.

Herr Rescheto:

Seien Sie vorsichtig mit der Quote, das kann auch umkippen.

Frau Bainski:

Kann kippen. Aber ich komme ja auch ein bisschen aus der Frauenbewegung, und ich finde, unter dem Aspekt war mal die Forderung nach der Quote durchaus förderlich dafür, dass wir heute etwas mehr Frauen in verantwortlichen Positionen haben, auch wenn noch lange nicht so viele wie Männer. Aber ich kenne auch viele Migranten oder auch Zugewanderte. Aber ich finde, das ist jetzt nicht das Thema. Es gibt ein Problem, dass es generell auf dem Arbeitsmarkt gibt. Da haben wir ja diese Rangfolge: Erst ein Deutscher, dann ein EU-Ausländer und dann erst ein anderer. Und ganz am Schluss stehen dann die, die im Duldungsstatus oder ähnliches sind. Die haben die allergeringsten Chancen. Trotzdem gibt es aber relativ viele mit einer vergleichbaren Qualifikation. Wir haben ja auch eine Einrichtung, die der Wirtschaft auferlegt, dass, wenn Stellen frei werden, wir auch möglichst nach Menschen mit einer Zuwanderungsgeschichte gucken. Wenn das im Rahmen des öffentlichen Dienstes ist, dann gibt es manchmal folgendes Problem: Die Stelle wird nicht mehr öffentlich ausgeschrieben, sondern es wird intern verschoben, und im öffentlichen Dienst gibt es dann niemanden, der entsprechend schon einen Migrationshintergrund oder Aussiedlerhintergrund hat. Und dann werden die auf die Stellen geschoben und damit die Schotten dicht gemacht. Also, ich finde, dass man sich gerade in Bereichen, wo es um Integration und ihre Förderung geht, öffnen müsste und gerade da auch noch mal Regelungen treffen müsste, dass dann extern auszuschreiben ist. Es gibt so unglaublich viele, inzwischen auch hier ausgebildete, qualifizierte Migranten und Migrantinnen; ich merke das immer wieder, wenn

wir mal eine Stelle frei haben, oder wer auch immer mit Initiativbewerbung kommt, die genau unseren Profilen, unseren Bedarfen, den Qualifikationen entsprechen, auch sozusagen bikulturelle Vermittler zu sein, die wir dann nicht entsprechend einstellen können, die dann mit Honorarstellen von einem Projekt zum nächsten hüpfen. Und das finde ich schon sehr tragisch. Ich will noch einen weiteren Satz dazu sagen: Die Bundesrepublik, das hat ja Herr Heuser vorhin gesagt, bildet sich unglaublich viel auf ihre Abschlüsse ein. Und trotzdem werden wir international vorgeführt, wenn es um unsere Bildungserfolge geht. Ich denke, es ist absolut überfällig, bei der Frage der Anerkennung von im Ausland erworbenen Abschlüssen etwas zu tun. Ich denke immer an den Fall einer Kollegin, mit der ich jetzt sehr viel in der Sozialarbeit zu tun habe. Das ist eine promovierte Erziehungswissenschaftlerin, die in Alma-Ata Deutsch unterrichtet hat, Deutschlehrer ausgebildet hat. Die hierher kommt und erst mal gesagt bekommt, sie soll einen Deutschkurs machen. Und als sie endlich geklärt hat, dass sie das mit ihrer Qualifikation nicht braucht, wird ihr dann nahegelegt, eine Umschulung zur Altenpflegerin zu machen. Das zeigt ja auch noch mal, mit welcher Ignoranz auch unser deutsches System in der Beratungsstruktur mit solchen Leuten umgeht, und dass es nicht die Potentiale sieht, auf die Herr Hahn hingewiesen hat, die nämlich wichtig sind.

Herr Rescheto:

Frau Bainski, ohne diese arme Frau jetzt anzugreifen: Aber es kann ja sein, dass ihr Deutsch eben nicht ausreichend ist, um den deutschen Schülern Deutsch beizubringen, bzw. wenn sie einen Akzent hat, kann es ja auch schädlich sein, wenn die deutschen Schüler sie dann auslachen.

Frau Bainski:

Also ich kann mal was zum Akzent sagen. Ich reise ja auch im Rahmen von EU-Projekten oft in andere Länder und sehe dort Unterricht in anderen Ländern. Oder war letztes in Kanada, wo ich gesehen habe, dass es dort eine multikulturelle Lehrerschaft gibt. In der Schule, ich bin ja selber Lehrerin, habe an einer Gesamtschule lange unterrichtet, da war eine finnischstämmige Lehrerin und eine aus den USA. Die haben beide mit enormem Akzent und auch vielen Grammatikfehlern gesprochen, das hat keinem was ausgemacht. Das war wunderbar und sehr interessant. Kommt aber jemand mit einem türkischen oder russischen Akzent, ist es auf einmal ein Problem. Das Entscheidende ist doch, ob man die Grundqualifikation der Sprache drauf hat. Und in einem Land mit einer Vielfalt von Herkunft, wo auch eine Mehrsprachigkeit im Hintergrund ist, da muss man zwar Wert darauf legen, dass die Leute sich gut miteinander auf Deutsch verständigen können, auch gute schriftliche Kompetenzen haben, aber man muss auch mit Akzenten in der Bevölkerung leben. Das tun andere Länder auch, und das ist nicht so schlimm. Warum sollen wir das nicht auch schaffen?

Herr Rescheto:

Wenn Sie die Wahl hätten, wenn Sie Ihre Kinder zu einer Deutschlehrerin schicken könnten, die mit Akzent spricht oder zu einer Deutschlehrerin, die ohne Akzent spricht, würden Sie welche wählen?

Frau Bainski:

Also, erstens ist es nicht unbedingt die Frage, ob die jetzt Deutsch unterrichten. Wie können wir glauben, das es absolut integrativ ist, wenn eine multikulturelle Schülerschaft, die in Nordrhein-Westfalen inzwischen schon zu 40 %, bald zu 50 % aus Kindern mit Zuwanderungsgeschichte besteht, mit verschiedenen Familiensprachen, dass die dann nur von einem homogenen Block von deutschen Lehrkräften unterrichtet werden sollen. Das muss sich in Zukunft ändern. So, und es gibt Lehrer, bei denen ist Deutsch mit Akzent

nicht unbedingt ein falsches Deutsch, wenn es grammatisch richtig ist. Und es gibt ja auch andere Fächer, die man unterrichten kann. Zum Beispiel die US-amerikanische Kollegin, die unterrichtete Naturwissenschaften. Das ging ganz prima, und die Schüler haben viel gelernt und waren mit die Besten, auch wenn es um die Tests ging, die da dann zu schreiben waren - und bei den Leistungsvergleichen. Der Akzent hindert nicht daran, dass man Kindern Wissen gut vermitteln kann.

Herr Rescheto:

Wir haben ja gehört, dass Ihre Frau und Sie es geschafft haben, wenn ich Sie richtig verstanden habe, innerhalb eines Jahres zwei Stufen sozusagen zu erreichen.

Aus dem Publikum:

Es war so. Also in einem totalitären System Kinder so zu erziehen, dass sie sich frei bewegen konnten während der Stunde, einfach aufstehen, hingehen, so hat das meine Frau gemacht. Vier Jahre. Und nach vier Jahren habe ich diese Klasse übernommen. Klasse 5. Und ihnen dann vorgeschlagen, wir machen zwei Lehrgänge in einem Jahr. Das heißt, sie kommen im September, und im Dezember haben sie die Klausuren für die Klasse 5 in Mathe geschrieben. Ab Januar haben sie Unterricht gehabt für die Klasse 6 im April statt Mai. Im Mai war ich schon weg. Da haben sie zwei Klausuren geschrieben, nicht eine, weil sie sowieso von Moskau die Klausuren bekommen haben für die Klasse 5. Das heißt, sie haben zwei geschrieben in einer Stunde. Und fast alle haben „sehr gut“ und „gut“ bekommen. Unser Wunsch ist nicht, Geld zu verdienen, sondern das, was wir im Kopf haben, hier einfach weiterzugeben. Wir sterben bei dem Gefühl, dass es hier nicht gebraucht wird. Es wird wirklich nicht gebraucht.

Herr Rescheto:

Ich denke, das ist bereits angekommen. Auch vorher schon, und das ist auch die Antwort auf die Frage nach den Kompetenzen, die wir gestellt haben.

Aus dem Publikum:

Anstatt das Geld für die Altenpflege, für die Umschulung auszugeben, hätte man diese promovierte Dozentin oder diese Lehrerin am Arbeitsplatz fördern sollen. Und das, denke ich, ist der Ausweg. So ein Projekt machen wir auch jetzt hier in Lengerich. Also, dass am Arbeitsplatz gefördert wird. Das Geld ist dann nicht zu schade, mehr für die Sprachförderung an Arbeitsplätzen und Ausbildungsplätzen zu geben. Also die Leute dahinzubringen, wo sie hingehören. Weil Unterforderung, das macht die Menschen krank.

Herr Rescheto:

Herr Heuser, Sie haben, glaube ich, mimisch signalisiert, dass Sie gerne reden würden.

Herr Heuser:

Ich bekam gerade ein ganz dumme Idee bezüglich Ihres Brötchengebers. Unser lieber WDR, Chris Howland ist chic, aber ein russischer Akzent nicht. Es ist also so. Wir Deutschen, habe ich vorhin gesagt, wir Deutschen können kein Russisch. Wir haben diese Verbindung nach Westen. Wer von dort mit Akzent kommt, ist chic. Französisch nasalieren, mit englischem Akzent sprechen, und ich könnte das auch jetzt noch machen, viele Tage lang, das ist chic. Aber wenn ich eine etwas harte Aussprache habe, oder vielleicht die Schwierigkeiten habe, die Tonhöhe zu halten, wie ein Chinese, dann ist es out. Unser Problem ist einfach, die Vergleichbarkeit von akademischen Abschlüssen auf eine vernünftige Basis zu bringen und zu sagen, was ich vorhin gesagt habe: Jemand, der 16 Jahre lang in Karaganda, und diese

Fälle kenne ich persönlich, als Kinderarzt gearbeitet und auch operiert hat und hier Taxi fahren muss, das ist ein Fall, wo ich mich frage, sind wir, und Frau Bainski hat es ja gesagt, sind wir in unserer Überheblichkeit, die uns ja Tag für Tag dank Pisa und ähnlichen Abschlüssen demonstriert wird, eigentlich noch in der Lage, die Realität zu erfassen?! Müssen wir nicht andere Lösungen finden, um Akademikern aus Zuwanderungsländern, welcher Art auch immer, die Möglichkeit zu geben, in ihrem angestammten Beruf zu arbeiten, in dem sie Kenntnisse, Fähigkeiten erworben haben, und in dem sie nützlich sein können. Denken wir doch mal daran, wie wichtig gerade im medizinischen Bereich die psychologische Hilfe ist und wie wichtig es ist, wenn ich ein Wort in meiner Muttersprache höre, wenn ich eine Krankheit habe, als wenn mir ein deutscher Arzt mit einem einwandfreien deutschen Akzent etwas erklärt.

Herr Rescheto:

Jetzt wissen Sie auch, weshalb ich so gut Deutsch gelernt habe: um beim WDR zu arbeiten.

Herr Heuser:

Ja, der WDR hält sich doch so ein paar Ausländer.

Herr Rescheto:

Ich würde trotzdem sehr gerne den WDR ausklammern, denn das ist ja nicht das Thema des heutigen Tages. Wir können ja gerne danach darüber reden, was der WDR macht. Frau Bainski und Herr Reiberg: Sie haben sich beide noch kurz zu Wort gemeldet, und ich denke, dann könnten wir auch langsam zum Ende kommen.

Frau Bainski:

Ich wollte nur darauf hinweisen: Das wäre auch aus meiner Sicht etwas, was man als Forderung auch immer wieder aus diesem Arbeitsfeld mal einbringen sollte. Selbst wenn man der Meinung ist, die Abschlüsse seien nicht gleichwertig: Warum gibt es keine Möglichkeit in relativ überschaubarer, einfacher Form durch eine Zusatzqualifizierung dann doch im Schuldienst zu landen, statt sehr komplizierte Wege zu gehen, eventuell über den Seiteneinstieg oder sonst was, was auch nicht immer klappt. Deswegen, finde ich, muss man auch noch mal im Qualifizierungssektor im Vermittlungsbereich darüber nachdenken, Brücken zu bauen. Und das, finde ich, hat eine Einwanderungsgesellschaft auch nötig.

Herr Rescheto:

Ich gebe gerne auch Ihre Frage an Herrn Reiberg weiter. Warum nicht?

Herr Reiberg:

Nein, ich wollte eigentlich auf unsere Ausgangslage zurückkommen. Ich will das für Köln schildern. Wir haben vor, in Köln die bilingualen und die koordiniert muttersprachlich deutschsprachigen Grundschulen zu erweitern. Wir stoßen an Kapazitätsgrenzen. Das heißt, wir haben die Lehrerinnen und Lehrer nicht, um das tun zu können. Wir haben es durchgesetzt, der Oberbürgermeister, der Regierungspräsident, alle sagen, das seien gute Modelle. Jetzt fehlen uns aber die Lehrerinnen und Lehrer, um das so weit voranzutreiben, nachdem wir jahrelang gekämpft haben, dass es so etwas überhaupt geben darf. Das können wir intern nicht lösen. Deswegen fordere ich auf, tatsächlich zwei Dinge zu tun. Eben sich als Eltern zu formieren und zu sagen: „Die mehrsprachige Erziehung ist sozusagen angesagt. Wir haben ein Menschenrecht auch auf die Muttersprache.“ Das ist der eine Punkt. Dem muss der öffentliche Dienst, Lehrerinnen und Lehrer, entsprechen. Es müssen genügend Lehrerinnen und Lehrer da sein, die so qualifiziert sind.

Und wir werden in Köln, tatsächlich, wirklich mit der Lupe suchen, wo es Absolventen der Uni Essen gibt, die in irgendeiner Weise Migrationshintergrund und irgendeine Form fachlicher Qualifizierung als Lehrerinnen und Lehrer haben, um die bei uns einzustellen. Das heißt, unsere Ausschreibungen werden den Passus beinhalten: „Personen mit Migrationshintergrund oder mehrsprachig aufgewachsene und ausgebildete Personen werden bevorzugt eingestellt.“ Das ist das, was ich dienstlich machen kann. Das andere, was ich dienstlich versuche, ist, über die interkulturellen Zentren und deren Möglichkeiten ein Arbeitsfeld zu schaffen für Leute, die eben nicht nur, und da stimme ich völlig überein, die nicht nur ehrenamtlich arbeiten wollen, sondern auch Geld zum Leben brauchen. Das sind die einzigen Möglichkeiten, die wir haben. Aber der entscheidende Punkt ist der gemeinsame, politische Druck auf die Landesregierung. Und die ist die Stelle, die die Lehrerzahlen festlegt, und niemand anders. Die Frage der Qualifizierung dahin ist eine, die man auch diskutieren muss, da bin ich auch Ihrer Meinung. Aber da wüsste ich im Augenblick keinen so geraden Weg.

Herr Rescheto:

Wie viel Unterstützung kriegen Sie eigentlich von unserem Superminister Laschet, der jetzt sehr engagiert ist und den ich persönlich auch sehr gut finde? Wie ist Ihr Eindruck?

Herr Reiberg:

Der ist nicht für mich zuständig. Ich glaube, Herr Laschet ist persönlich sehr engagiert. Das kann ich locker sagen. Für mich ist ja die Schulministerin zuständig. Und im Schulministerium gibt es im Augenblick noch eine eisenharte Linie. Die muss gebrochen werden. Das kann ich in aller Höflichkeit als Beamter, man kann mir ja kaum kündigen, sagen. Auch meiner Dienstvorgesetzten gegenüber. Und das haben wir immer gesagt. Ich bin ehrenamtlich tätig gewesen für die Landesarbeitsgemeinschaft „Ausländerbeiräte der kommunalen Interessenvertretung der Migranten“. Ich habe mir sehr viel Prügel dafür holen müssen, aber das ist unsere Position und die ist völlig identisch.

Herr Rescheto:

Bezieht sich Ihre Frage oder Bemerkung auf das bereits Gesagte? Ich würde jetzt ungern ein neues Fass aufmachen, denn wir sind langsam am Ende.

Aus dem Publikum:

Erstens: Mein Name ist Johann Engbrecht. Ich bin Landesvorsitzender der Landsmannschaft der Russlanddeutschen aus Russland. Und zweitens: Ich bin ehrenamtlich tätig als Vorsitzender des Ausschusses „Soziale Dienste“ beim Landesbeirat für Aussiedler. Im September haben wir die Klausurtagung des Landesbeirates, wo wir all diese Fragen, die heute als Schwerpunkte hier waren, behandeln werden in fünf Ausschüssen aller Richtlinien. Ich bitte Sie also ganz herzlich – ich gebe Ihnen meine E-Mail-Adresse – schicken Sie mir bitte das zu, was von Ihnen hier heute gesagt wurde zu den Themen Ausbildung, Fachkräfte, Schule, Zusammenarbeit Eltern-Schule, Kinder und Eltern usw. Bitte helfen Sie uns, auf die Beine zu kommen. Ich bin auch 15 Jahre in Deutschland und immer ehrenamtlich tätig gewesen. Dreißig Jahre war ich Dozent an der Hochschule in Astana, früher Zelino-grad, und jetzt hier in Deutschland bin ich nur ehrenamtlich auf allen Ebenen tätig. Danke schön für Ihre Mitarbeit. Vielen Dank für die heutige Tagung. Ich schätze, wenn wir alle zusammen an einem Strang ziehen, dann können wir was erreichen, und das ist das Ziel dieser Tagung. Danke.

Herr Rescheto:

Herr Engbrecht, ich danke Ihnen für das Schlusswort. Sie haben mir die Arbeit erspart. Ich meine das ernst. Ich gebe Ihnen gerne auch die Karte, worum ich ja gebeten wurde. Ich gebe aber gerne das Mikrofon an Frau Kestermann. Vielleicht kann Sie uns sagen, wo man die Ergebnisse dieser Veranstaltung nachlesen kann, ob es eine schriftliche Dokumentation oder so etwas geben wird.

Frau Kestermann:

Zu dieser Frage kann ich weniger sagen, das wird gleich Herr Dr. Buchholt machen. Also ich würde gerne abschließend noch einmal was sagen, um das Ganze einfach abzurunden. Welche Methoden und welche Möglichkeiten gibt es denn jetzt ganz aktuell, z.B. Spätaussiedlereltern mit einzubeziehen in Schule, wenn es nicht möglich ist, Spätaussiedlerlehrer in den Schulen einzustellen. Und es ist ja nun mal nicht so. Sie hätten ja gut die Brücke auch mal für die Eltern sein können. Aber es ist ja nun mal nicht der Fall. Was gibt es noch für Möglichkeiten? Ich denke eben, so etwas wie Samstagsschulen, so etwas wie Selbsthilfeorganisationen, die interkulturelle Öffnung von Stadtverwaltungen, wie das in Essen z.B. gemacht oder entwickelt wird, wo Herr Hahn ja auch diese Funktion hat, und da müssen aber auch wirklich die Kontakte zu den Schulen gehalten werden. Es darf nicht passieren, dass die Schule nicht weiß, was irgendwelche Selbstorganisationen machen mit der Elternschaft. Und vor allen Dingen, was ich ganz wichtig finde, die Eltern müssen wirklich auch selber aktiv werden und selber die Stärke finden, wirklich auf die Lehrer zuzugehen. Denn, ich sage das mal ganz ketzerisch, deutsche Lehrer sind oft sehr, sehr arrogant, auch Migranteneltern gegenüber. Und ich denke, das ist etwas, was Lehrer sich wirklich mal hinter die Ohren schreiben sollten, und Eltern müssen wirklich selber ganz viel Power entwickeln und sich zusammenschließen und sagen: „Wir haben hier eine Stärke und wir können auch in der Schule ganz konstruktiv mitarbeiten. Und wir haben ganz viele Fähigkeiten, ganz viele Stärken.“ Und das müssen sie unserer deutschen Schule und den Lehrern hier mal beweisen.

Herr Dr. Buchholt:

Jetzt hatten Sie mich zwei Dinge gefragt. Ich möchte jetzt nicht den drei Schlussworten ein viertes hinzufügen. Das wird ein bisschen viel. Ich denke, an vielen Stellen spricht die Tagung auch für sich, und die Ergebnisse, die wir hier gehört haben, werden natürlich dokumentiert. Wenn man sie nachliest, wird man sehen, woran man noch anknüpfen kann. Das ist ganz wichtig. Was die Dokumentation betrifft, so werden wir uns bemühen, sie ganz schnell fertig zu stellen. Die Referenten haben alle zugesagt, uns das Gesagte zur Verfügung zu stellen. Hinzu kommt die Podiumsdiskussion, die mitgeschnitten ist. Die wird das Ganze abrunden. Ich hoffe, dass wir die Dokumentation noch vor Jahresende erstellt haben werden. Wir bemühen uns.

Herr Rescheto:

Vielen Dank auch von meiner Stelle für dieses Gespräch. Sie haben es mir leicht gemacht, weil Sie sich sehr rege beteiligt haben. Auch vielen Dank an die Podiumsdiskussionsteilnehmer. Wenn es noch weitere Fragen gibt, dann stellen Sie sie vielleicht jetzt im Anschluss an diese Veranstaltung. Wenn Sie erlauben, beschließe ich damit unsere Tagung und wünsche Ihnen noch einen schönen Tag.

# Impressum

## Herausgeber

Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer und ausländische Flüchtlinge in Nordrhein-Westfalen  
Wellersbergplatz 1  
59427 Unna-Massen  
Tel.: 0 23 03/9 54 - 0  
Internet: <http://www.lum.nrw.de>  
oder <http://www.landesstelle.nrw.de>  
E-Mail: [poststelle@lum.nrw.de](mailto:poststelle@lum.nrw.de)

## Ansprechpartner

Landesstelle Unna-Massen,  
Leiter der Abteilung III - Betreuung und Unterbringung - Dr. Stefan Buchholt  
Tel.: 0 23 03/9 54 - 3 00  
E-Mail: [Stefan.Buchholt@lum.nrw.de](mailto:Stefan.Buchholt@lum.nrw.de)

Landesstelle Unna-Massen,  
III/4 - Sachbearbeiterin für Koordinierungsaufgaben und Einzelprojekte - Sabine Wachenfeld  
Tel.: 0 23 03/9 54 - 3 01  
E-Mail: [Sabine.Wachenfeld@lum.nrw.de](mailto:Sabine.Wachenfeld@lum.nrw.de)

## Gestaltung

Landesstelle Unna-Massen

## Druck

Druckerei Bresser oHG Unna

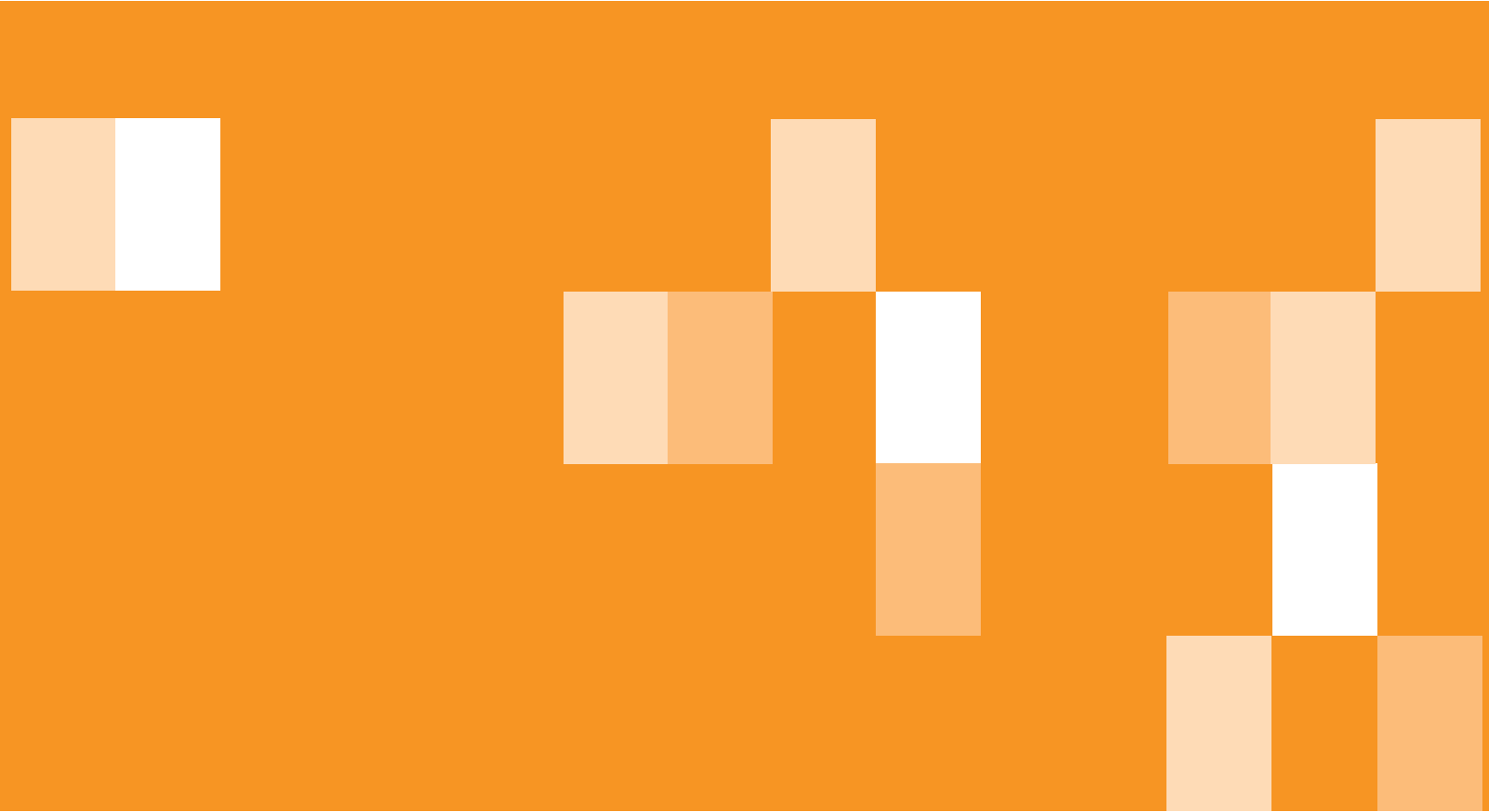
August 2007

Diese Druckschrift wird im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit der Landesregierung Nordrhein-Westfalen herausgegeben. Sie darf weder von Parteien noch von Wahlwerbern zum Zwecke der Wahlwerbung verwendet werden.

Dies gilt für Landtags-, Bundestags- und Kommunalwahlen. Missbräuchlich ist insbesondere die Verteilung auf Wahlveranstaltungen, an Informationsständen der Parteien sowie das Einlegen, Aufdrucken oder Aufkleben parteipolitischer Informationen oder Werbemittel. Untersagt ist gleichfalls die Weitergabe an Dritte zum Zwecke der Wahlwerbung.

Unabhängig davon, wann auf welchem Wege und in welcher Anzahl diese Schrift dem Empfänger zugegangen ist, darf sie auch ohne zeitlichen Bezug zu einer bevorstehenden Wahl nicht in einer Weise verwendet werden, die als Parteinahme der Landesregierung zugunsten einzelner politischer Gruppen verstanden werden könnte.

Die Verantwortung für den Inhalt der Veröffentlichung liegt bei den Autorinnen und Autoren.



Landesstelle für Aussiedler, Zuwanderer  
und ausländische Flüchtlinge in  
Nordrhein-Westfalen

Wellersbergplatz 1, 59427 Unna  
Telefon 02303/954-0  
poststelle@lum.nrw.de

[www.lum.nrw.de](http://www.lum.nrw.de)