

Zwischenbericht zum Projekt

**Der soziale Nahraum in seiner Integrations-
funktion für Familien ausländischer Herkunft
- ein innovativer Ansatz der Familienbildung -**

Wolfgang Erler, Monika Jaeckel

Gefördert vom Bayerischen Sozialministerium für
Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen

Wolfgang Erler
Monika Jaeckel

Zwischenbericht zum Projekt
**Der soziale Nahraum in seiner Integrationsfunktion
für Familien ausländischer Herkunft**
Ein innovativer Ansatz der Familienbildung

Gefördert vom Bayerischen Sozialministerium für
Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen

April 2002

Projekt: Der soziale Nahraum in seiner Integrationsfunktion für Familien ausländischer Herkunft in Bayern – ein innovativer Ansatz in der Familienbildung

Gefördert durch das Bayerische Staatsministerium für Arbeit und Sozialordnung, Familie und Frauen

Bearbeitung: Wolfgang Eler, erler@dji.de und Monika Jaeckel, jaeckel@dji.de

Materialbestellung bei:

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Abteilung F
Kompetenzbilanz/KomBiNet
Nockherstr. 2
81541 München
Fax: +49 (0)89 62306-162

© 2002 Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstr. 2
81541 München
Tel: +49 (0)89 62306-0
Fax: +49 (0)89 62306-162
www.dji.de

Inhaltsverzeichnis

1	Hintergrund und Ausgangslage 6
2	Zum Vorgehen 17
3	Ergebnisse und Einsichten 22
3.1	Zur Situation von Familien ausländischer Herkunft 22
3.2	Bestehende Ansätze zur Förderung der Integration 26
3.3	Zukunftsaufgaben bei der Integrationsförderung 29
3.4	Aktivierende Familienbildung mit der Zielgruppe Migrantenfamilien: Ihre Einbindung in die Palette der bestehenden sozialen Arbeit und pädagogischer Institutionen 39
4	Institutionelle Innovationen 42
5	Empfehlungen 44
6	Liste der interviewten Projekte und Einrichtungen 47
7	Literatur und Materialien 49

1 Hintergrund und Ausgangslage

Familienbildung: Instrument zur Unterstützung von Familien in ihrer erzieherischen Eigenverantwortung....

Auf den oft beschworenen Verlust der Selbstverständlichkeiten im Familienleben und die schwierige Aufgabe, das eigene Leben im Blick auf das Eingehen einer Partnerschaft, das Zusammenleben und ein Leben mit Kindern eigenverantwortlich und individuell zu gestalten, antwortet das Kinder- und Jugendhilfegesetz mit einer Palette von Unterstützungsangeboten. Es benennt im §16 die „allgemeine Förderung der Erziehung in der Familie“ als verbindliche Sollaufgabe der Jugendhilfe. Die Förderung soll mit ihren Angeboten dazu beitragen, dass Eltern (auch solche in neu zusammengesetzten Familien) „ihre Erziehungsverantwortung besser wahrnehmen können“. Die Förderung soll auf „die Bedürfnisse und Interessen sowie auf Erfahrungen von Familien in unterschiedlichen Lebenslagen und Erziehungssituationen eingehen, die Familie zur Mitarbeit in Erziehungseinrichtungen und in Formen der Selbst- und Nachbarschaftshilfe besser befähigen sowie junge Menschen auf Ehe, Partnerschaft und das Zusammenleben mit Kindern vorbereiten“ (zur Analyse der Praxis und zukünftigen Perspektiven der Familienbildung: Textor 2001).

...aber: sozial beschränkte Reichweite der Familienbildung

Bisher haben es aber die bestehenden Strukturen der Familienbildung trotz aller Anstrengungen nicht ausreichend vermocht, mit ihren Angeboten Familien in der ganzen Bandbreite unterschiedlicher Lebenslagen zu erreichen. Der immer wieder diskutierte „Mittelschichts-Bias“ der Familienbildung hat sich in starkem Maß als veränderungsresistent erwiesen. In der Praxis sind es vor allem Eltern mit formal niedrigen Bildungsabschlüssen, Familien in prekären Lebenslagen und in Armut, an denen die Arbeit der Familienbildung vorbeigeht. Und als ebenso verfestigt hat sich das Muster erwiesen, nach dem Familien mit Migrationshintergrund für die Familienbildung, und zwar vor allem in Familienbildungsstätten, eine Randerscheinung geblieben sind. Dafür ist gewiss nicht nur eine Distanz des „Systems Familienbildung“ gegenüber weniger gebildeten Schichten verantwortlich, sondern auch eine kulturelle Fremdheit, die aus unüberbrückten sprachlichen und religiösen Gräben immer neu gespeist

wird. An diesem Muster hat auch ein von der evangelischen Arbeitsgemeinschaft für Familienfragen durchgeführtes Projekt zur interkulturellen Öffnung der Familienbildung bisher wenig ändern können (Koderisch 1996).

Ansätze der Familienbildung zum „Ausbruch aus dem deutschen Mittelschichts-Ghetto“

Die einige Jahre später verfasste kritische Bestandsaufnahme von Gaitanides (2000) in seiner Expertise zum sechsten Familienbericht hat die Engführungen und Engpässe der Familienbildung vor allem in Bezug auf die von ihr verfehlt Zielgruppe Migranten-Familien noch einmal sorgfältig dokumentiert; zugleich hat sie aber eine Reihe von Ansätzen für und Praxisformen von Familienbildung zusammengetragen, die Familien mit Migrationshintergrund immer mehr erreichen und sie in ihrer Erziehungsverantwortung unterstützen. Es handelt sich dabei um Ansätze und Formen, die weniger institutionen- als zielgruppenorientiert stattfinden, an wechselnden Orten, durchgeführt häufig in Kooperation mit Selbstorganisationen von Migranten oder mit den neuerdings häufig nationalitäten-übergreifend arbeitenden Migrationsfachdiensten der Wohlfahrtsverbände (vgl. Jaeckel/Gerzer-Sass 2000). Auch Schulen und Kindergärten gehören zunehmend zu den sozialen Orten, an denen Familienbildung mit interkultureller Orientierung stattfindet – das heißt immer öfter auch: durchgeführt von zweisprachigem Personal, meist mit einem eigenen persönlichen biografischen Migrationshintergrund (Sachverständigenkommission Sechster Familienbericht 2000;).

Daten zur mangelnden Bildungs- und Arbeitsmarktbeteiligung von Migranten

Dass die Familienbildung bisher Migrantenfamilien nur am Rand erreicht, ist aber weit mehr als ein Strukturfehler in der Umsetzung eines „freundlich-sozialstaatlichen“ Leistungsgesetzes und ein Problem der Jugendhilfe. Ein Blick auf das Muster der mangelhaften Bildungs- und (stark davon geprägt) Arbeitsmarktbeteiligung von Migranten zeigt, dass zugewanderte Familien ein wesentliches Ziel „erfolgreicher“ bzw. „glückender“ Erziehung ihrer Kinder in dramatischer Häufigkeit verfehlen: die Beteiligung an weiterführenden Bildungsgängen, den Zugang zu Zukunft sichernder beruflicher Bildung und

schließlich eine den eigenen Lebensunterhalt sichernde stabile Platzierung am Arbeitsmarkt. Der Weg in ein Leben mit chronisch knappen materiellen Ressourcen, begründet in Bildungsarmut, die sich besonders zählebig zwischen den Generationen vererbt (vgl. Allmendinger 1999), ist damit vorgezeichnet. Dass gerade das deutsche Schul- und Bildungssystem besonders leistungsschwach ist bei der Förderung von Kindern und Jugendlichen aus selbst bildungsarmen Familien, ist seit Vorlage der PISA-Studie ein wichtiger Punkt in der öffentlichen Debatte um notwendige Kursänderungen in der Bildungspolitik (Baumert u.a. 2001).

„Nahezu dreimal mehr ausländische Kinder als deutsche wechseln von der Primarschule nur auf eine Hauptschule. Ca. 20% der ausländischen Jugendlichen erreichen keinerlei qualifizierten Abschluss, 42% nicht mehr als den Hauptschulabschluss; mit 17 Jahren besuchen mehr als doppelt so viele ausländische Jugendliche eine Hauptschule als deutsche. Fortgesetzt wird der negative Trend im tertiären Bereich. Mit 22 Jahren sind nur halb so viele ausländische wie deutsche Jugendliche in Universitäten und Fachhochschulen anzutreffen. Mit 26 Jahren besuchen fast dreimal so viele deutsche wie ausländische diese Bildungsstätten.“ 1998 blieb mehr als ein Drittel der Ausländer zwischen 20 und 29 Jahren ohne anerkannten Berufsabschluss (bei den jungen Frauen sogar 43%: Alt/Granato 2001), hingegen nur 8% der gleichaltrigen Deutschen“ (Gogolin 2001). Anders ausgedrückt: Während von den 15- bis 18jährigen Ausländern – 1999 – nur 39% Auszubildende waren, betrug der Anteil bei den gleichaltrigen deutschen Jugendlichen 68%. (Beauftragte der Bundesregierung 2002). Im Kindergartenbereich hat der Anteil der Migrantenkinder nach offiziellen Zahlen dagegen weit aufgeholt. Wenn auch zuverlässige bundesweite Zahlen fehlen, so berichten doch inzwischen Länder wie NRW (Anteil der Ausländerkinder im Alter von 3-6 Jahren, die einen Kindergarten besuchen: demnach 1997 fast 88%: Waltz 2000, während es noch 1989 unter 50% waren) und Bayern (Kindergartenbesuchsquote von Ausländerkindern: 78%; die Zahl ausländischer Kinder in Kindergärten in Bayern hat sich seit 1989 von 4,3 auf 9,3 Prozent mehr als verdoppelt: Interministerielle Arbeitsgruppe Ausländerintegration 1999) über eine weitgehend oder fast erreichte Annäherung an die Kindergartenbesuchsquoten von Familien mit deutschem Pass.

Offenbar gibt es aber in den Städten, zumindest in Stadtteilen mit hohem Migrantenanteil, gleichwohl fortbestehende Engpässe bzw. Zugangssperren für Migrantenkinder, die in den Planungsdaten der Städte möglicherweise mit Hilfe von Durchschnittsbildungen und Verrechnungen mit „Übersorgung“ in anderen Stadtteilen unterschlagen werden. Uns sind jedenfalls in den Interviews eine ganze Reihe von Familien begegnet, deren Kinder trotz intensiver Bemühungen nicht in Kindergärten aufgenommen werden, meist mit dem Argument, die Mütter seien nicht erwerbstätig und deshalb könnten die Anmeldungen nicht berücksichtigt werden.

Doppeltes Scheitern: Mit der Bildungsbenachteiligung von Migranten-Kindern scheitert „subjektiv“ das Familienprojekt Migration und „strukturell“ die notwendige gesellschaftlicher Integration

Die Bildungsbenachteiligung ausländischer Kinder und Jugendlicher, die sich im Arbeitsmarktausschluss einer großen Minderheit unter den Zugewanderten fortpflanzt (Arbeitslosenquote insgesamt Deutschland, 2000: 10,0%; Ausländer: 18%, darunter Türken: 20,2%: Beauftragte der Bundesregierung..2002), wird aber nun von den Familien der Betroffenen selbst in keiner Weise „stoisch“ hingenommen. Vielmehr wird das Scheitern von Bildungsvorstellungen für die eigenen Kinder vor allem von den Eltern fast einem Scheitern des „Familienprojekts“ Migration gleichgesetzt. Häufig wird dieses Scheitern dann den eigenen Kindern selbst angelastet – Anlass für unzählige bittere Konflikte in Migranten-Familien, aus denen die mit aus ihrer Sicht überhöhten Erwartungen konfrontierten Jugendlichen häufig mit schweren Beschädigungen – Rückzug, Aggression, Depression – hervorgehen. Aber das Scheitern des Migrationziels „Bildungsaufstieg der Kinder“ wird auch – mit einigem Recht – den Strukturen des Bildungswesens im Zuwanderungsland negativ angelastet, die nicht darauf eingestellt worden sind, Bildungserfolge von Kindern mit fremder Muttersprache möglich zu machen, beginnend mit ausreichend breitem konstruktivem Spracherwerb in Kindergarten und Grundschule.

Dem häufigen Scheitern des Familienprojekts Bildungsaufstieg der Kinder im Gefolge der Migration entspricht auch ein gesellschaftliches Scheitern: Das Versprechen der modernen, gerechten Leistungsgesellschaft, dass jeder, der will, in ihr seinen Weg machen kann, wird durch die strukturellen Ausschluss-

mechanismen gegenüber Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund nachdrücklich dementiert und damit ein Gerechtigkeits-Versprechen, das viele der Zugewanderten zumal in der jüngeren Generation im Vergleich mit den eher überliefert klientelistischen und autoritär-religiös abgestützten Verhältnissen in den Heimatländern für bare Münze genommen hatten. Diese Enttäuschung bietet einen fruchtbaren Nährboden für Aggression und Frustration, für ein Bedürfnis nach scharfer Abgrenzung, es gedeiht das genaue Gegenteil von Integration. Und die zweifellos vorhandenen kognitiven und intellektuellen Potenziale, die in vom Bildungsaufstieg abgeschnittenen Migrantenkindern stecken, gehen als kulturelles und als Humankapital verloren – und das in einer Gesellschaft, die demografisch galoppierend altert und die in der Demografiefrage eine der Schlüsselfragen für die Bewältigung des nächsten Jahrhunderts zu erkennen glaubt.

Es ist das Verdienst des sechsten Familienberichts, die eindeutigen Forschungsergebnisse zur Frage der Bildungsorientierung (vgl. vor allem die Expertisenbände zum sechsten Familienbericht und dort: Gogolin 2000 und Herwartz-Emden/Westphal 2000 sowie Nauck 2000) in Migranten-Familien gebündelt und bekannt gemacht zu haben. Konzepte, die den bildungsfernen Schichten oft „Bildungsabstinenz“ unterstellen, finden in den tatsächlichen Orientierungen zugewanderter Familie keine Stütze. Ganz ähnlich wie die deutschen Familien in den Jahren der Bildungsexpansion stellen sich zugewanderte Eltern für ihre Kinder gern und häufig weiterführende Bildungsgänge bis hin zum Studium und dem häufig geäußerten Berufswunsch „Arzt“ für die eigenen Söhne vor. In paradoxem Gegensatz dazu gelingt es aber oft in Migranten-Familien nicht, ein emotionales und auf den Spracherwerb orientiertes mental-soziales Klima herzustellen, das den Erwerb von Schlüsselqualifikationen wie Sozial- und Methodenkompetenz, von Lernmotivation und Neugier –im Hinblick auf die Verhaltensanforderungen des deutschen Schul- und Bildungssystems – bei den eigenen Kindern sicherstellen könnte.

Familienpolitik bisher zu wenig auf Migranten orientiert und deshalb in einem wichtigen Teilbereich weitgehend unwirksam

Die Bildungsbenachteiligung, der damit verbundene soziale Ausschluss und die Integrationsblockade gegenüber den in dieses Land hineinwachsenden

Migrantenkindern und –jugendlichen zeigt aber auch in einer dritten Dimension ein gesellschaftlich-politisches Scheitern: Familienpolitik, die aufgrund der Sorgen um den gesellschaftlichen Zusammenhalt, um die Generationengerechtigkeit und die demografische Nachhaltigkeit auf der politischen Agenda sprunghaft nach oben geschneit ist, nimmt eine Kerngruppe des relativ schrumpfenden Familiensektors in dieser Gesellschaft nicht oder jedenfalls nicht ausreichend in den Blick. Zum Familiensektor werden alle Lebensformen gezählt, in denen Eltern/Erwachsene mit Kindern unter einem Dach leben (zum Konzept des Begriffs vgl. Dorbritz 1999). Während sich die Gesellschaft zunehmend in einen Familien- und einen Nicht-Familiensektor zu polarisieren beginnt, wobei die Abgrenzungen zwischen den beiden Polen den Linien der individuellen Bildungsverläufe folgt (mehr als 30% der Frauen mit Hochschulabschluss bleiben dauerhaft kinderlos), macht der Anteil an Migranten-Familien am Familiensektor in den großen Städten inzwischen von einem Viertel bis zu 40%, in vielen großen Stadtquartieren noch deutlich mehr aus. Das hängt mit der Konzentration der Zuwanderung auf die Städte über 100.000 Einwohner zusammen, in denen etwa 80% der Migranten leben (Waltz 2000). Es hängt aber auch mit dem „traditionelleren“ Familienmuster bei den Zuwanderern zusammen. Die Pluralisierung der Familienformen hinkt bei ihnen bisher gegenüber den Einheimischen zurück, sie leben häufiger das klassische Familienmodell „Vater-Mutter-Kind(er)“, und bei ihnen ist der Anteil Älterer, die bei den Deutschen den Löwenanteil unter den deshalb meist schief gezeichneten „Single-Haushalten“ stellen, sehr viel niedriger. Überspitzt gesprochen, besteht ein wichtiger und weiter wachsender Kern „der deutschen Familie“ aus Migranten – was sich noch einmal dadurch akzentuiert, dass ein wachsender Anteil von Kindern aus binationalen Elternbeziehungen hervorgeht.

Suche nach Antworten auf misslingende Integration zugewanderter Familien

An diesem Punkt setzen Überlegungen zur besseren Eingliederung der Zugewanderten durch Orientierungskurse gleich bei der Ankunft, zur Förderung des Spracherwerbs auch für schon hier lebende erwachsene Migranten, und zur Familienbildung für Migranten ein. Könnten Migrantenfamilien mit richtig auf sie geschnittenen kommunikativen Konzepten erreicht werden, so die Überlegungen, dann könnten sie selbst durch die Förderung eines den Spracherwerb und den Bildungszugang fördernden „Binnenklimas“ die Voraussetzungen für Bildungserfolge ihrer Kinder wesentlich verbessern. Aber auch in Bezug auf die gesellschaftliche Aufgabe, die Integration der Zugewanderten zu bewältigen, gewinnt der Blick auf die Eigenleistungen und den Eigenbeitrag der Familien mit Migrationshintergrund an Gewicht.

Bildung und Lernen zu eng als Aufgabe von Schulen und Kursen gefasst – Lernen hat eine affektive und emotionale Dimension und beruht vor allem auf alltagsweltlich begründeten Motivationen und Interessen

Gerade die aktuelle Debatte um die flächendeckende Einführung von obligatorischen Orientierungs- und Sprachkursen für Migranten zeigt allerdings, dass der notwendige politische Handlungsdruck Gefahr läuft, die Voraussetzungen für die angestrebten Ziele nicht mehr zu bedenken, offene Fragen zu ignorieren und dann zu schematischen Einheitslösungen zu greifen, deren Erträge weit hinter dem Notwendigen zurückbleiben werden. Das betrifft zunächst die impliziten Annahmen über Voraussetzungen und Rahmenbedingungen des Lernens, angefangen beim Spracherwerb.

Auch in der PISA-Studie wird an zentraler Stelle betont, dass Lernen wesentlich als selbstreguliertes Lernen funktioniert, im Sinn eines zielorientierten Prozesses „des aktiven und konstruktiven Wissenserwerbs...“, der auf dem reflektierten und gesteuerten Zusammenspiel kognitiver und motivational-emotionaler Ressourcen einer Person beruht. Zudem wird deutlich, dass Bildungsprozesse zu einem erheblichen Anteil auch außerhalb schulischer Lernarrangements stattfinden. Das weist auf die Notwendigkeit einer besseren Abstimmung der Bildungsförderung im außerschulischen Bereich...hin“ (Baumert,

28). Solche Erkenntnisse stammen aus einer mittlerweile über weit mehr als zehn Jahre geführten europäischen, ja weltweiten Forschungs- und Konzepttradition, die sich mit den Voraussetzungen erfolgreichen Lernens im Sinne individueller Kompetenzentwicklung beschäftigt und dabei den grundlegenden Beitrag informell-lebensweltlichen Lernens (der nach vielen Studien gut für 70% des individuellen „Lernertrags“ steht) zur biografischen Lernleistung betont.

Während diese Diskussion – in Deutschland besonders mühselig und im Schnecken tempo – allmählich in die allgemein- und berufsbildungspolitischen Debatten einsickert (ablesbar nicht zuletzt an verschiedenen Dokumenten des Forum Bildung, aber auch z.B. der Arbeitsgruppe Weiterbildung im Bündnis für Arbeit), reduziert die politisch-instrumentelle Diskussion rund um das Zuwanderungsgesetz die Frage des Spracherwerbs für erwachsene Neuzuwanderer und schon hier lebende Migranten mit zu geringen Deutschkenntnissen auf die Teilnahme an Sprachkursen¹. Dass Lernen Motivation und Interessen und damit auch die Verankerung in einer alltagsweltlichen Lebenspraxis voraussetzt, bleibt dabei völlig ausgeblendet. Mit den Worten von Elcin Kürsat-Ahlers: „Wie ist es zu erklären, dass die psychische Dimension der Migration in der deutschsprachigen Migrationsforschung so sehr vernachlässigt wurde, obwohl die Einwanderung seit fast einem halben Jahrhundert anhält“. Und wenig später: „Die affektive Dimension des Sprachlernens wird in der Bundesrepublik sehr unzureichend diskutiert. Die Sprachprobleme der Migranten und ihrer Kinder werden auf rein kognitive Prozesse reduziert. Die grundlegende Verbindung zwischen Spracherlernen und Identifikation mit dieser Sprache sprechenden Gesellschaft bleibt ein peripheres Thema“ (Kürsat-Ahlers 2000, 45; 53).

Familien als lebensweltliche und affektive Basis des Spracherwerbs – und allgemein: weitgehend unterschätzte Bedeutung der Familien für Erfolg oder Scheitern der Integration

Familie und Familienpolitik haben – anders als die Rolle der Individuen und der ethnischen Gemeinschaften - bei der Frage der Eingliederung von

¹ Das niederländische Modell der verbindlich vorgeschriebenen Sprachkurse ist hierzulande längere Zeit als Vorbild gehandelt worden. Erste systematische Evaluationen zeigen jetzt: Ohne alltags-kommunikative Verankerung bleibt der Ertrag von Sprachkursen bescheiden. Vgl. Weidemann 2002: Ernüchternde Bilanz

Migranten bislang eine eher geringe Rolle gespielt. Wenn man jedoch den Aussagen des 6. Familienberichts folgt, ist historisch jetzt eine Situation gegeben, in der Familien als „Integrationsmotor“ wichtiger denn je werden können – und müssen. Migration speist sich statt zuerst aus der Arbeitsmigration immer stärker aus Familienzusammenführung, Heiratsmigration und Wachstum durch Geburten. Der entscheidende Unterschied zur Arbeitsmigration ist darin zu sehen, dass der Zuzug über einen anderen Aufnahme- und Eingliederungsmechanismus erfolgt. Es ist dies nicht mehr die strukturelle Eingliederung in das Beschäftigungssystem der Aufnahmegesellschaft mit allen damit verbundenen individuellen Qualifizierungsprozessen und Gelegenheiten der Kontaktaufnahme zu Mitgliedern dieser Gesellschaft. (Auch wenn die Berührungsflächen der frühen Kontrakt-Arbeiter der deutschen Gesellschaft nicht idyllisch überzeichnet werden sollen. Für die strenge, nahezu apartheid-ähnliche Abgetrenntheit der Lebenswelt von Kontrakt-Gastarbeiter z.B. noch in den 70er Jahren haben wir im biografischen Teil unserer Interviews eindrucksvolles Material sammeln können).

Migration nach Deutschland findet demgegenüber während des letzten Jahrzehnts vor allem als Flüchtlingsmigration und als Familiennachzug statt. Für Flüchtlinge bedeutet der oft über lange Phasen ungesicherte rechtliche Status ihres Aufenthalts ein zentrales Integrationshemmnis. Beim Familiennachzug wird der Zugang zur Aufnahmegesellschaft meist gefiltert durch die kulturell eher geschlossenen familialen und Verwandtschaftssysteme, in denen die Zugewanderten sich nach der Ankunft orientieren und bewegen. Für beide Gruppen ist eine Isolation von den einheimischen Strukturen in den ersten Jahren nach der Zuwanderung kennzeichnend. Für viele derjenigen, die heute nach Deutschland zuwandern, gilt, dass sie die deutsche Sprache erst nach vielen Jahren oder sogar gar nicht erlernen. In den ethnischen Netzwerken, in denen sie sich primär aufhalten brauchen sie die deutsche Sprache nicht, die Deutsche Gesellschaft erleben sie primär beim Einkaufen im Supermarkt, wo auch keine besonderen Sprachkenntnisse notwendig sind.

Der Weg über den sozialen Nahraum als Auftrag der Familienbildung. Migration und Integration als Familienprojekt – alltägliche Integration findet im sozialen Nahraum statt oder gar nicht

Es sind das Potenzial und die Orientierung der Familien, eingebunden in das Verwandtschaftsnetzwerk, das über den Integrationserfolg wesentlich mit entscheidet. Und hierbei spielen vor allem, wie der 6. Familienbericht betont, die Frauen eine entscheidende, bisher zu wenig beachtete Rolle. Integrationspolitik muss verstärkt die „ganze Familie“ in den Blick nehmen und diese Perspektive zumindest ergänzend und verstärkend neben die „Familienmitglieder-Zielgruppenorientierung“ setzen, die heute vor allem in der Form von Kinder-, Jugend-, und Mädchenprojekten, teilweise auch als Frauenprojekt, umgesetzt wird. Für eine Integrationsarbeit, die so die „ganze Familie“ in ihrem Lebensumfeld erreichen und aktivieren will, wird eine sozialräumliche Orientierung zentral. Denn „Familie“ findet weitgehend im sozialen Nahraum statt. Der Großteil der familialen Versorgungsarbeit wird hier geleistet - er ist der Schauplatz von Alltagsbewältigung. Frauen lassen sich, wie wir aus unseren Forschungen am DJI zur Familienselbsthilfe wissen, vor allem über Nachbarschafts- und stadtteilorientierte Initiativen erreichen. Dies trifft vor allem auch für Migrantinnen zu.

Nicht einzelne herausgelöste Aspekte werden in solchen im Nahraum auf Familie orientierten und vor allem von Familienfrauen aktiv mit getragenen Projekten und Initiativen isoliert „bearbeitet“, sondern ein sozialökologisch informierter Zugang nimmt den im sozialen Nahraum, in Stadtquartier und Nachbarschaft gelebten Alltag als Ausgangsbasis für eine Entwicklungsperspektive, die die alltägliche Trennung und Fremdheit der zugewanderten Familien von den Kommunikationsströmen, Institutionen, Entscheidungsstrukturen der Mehrheitsgesellschaft überwinden will. In einer solchen Perspektive ergeben sich auch für die Familienbildung wichtige Gestaltungsaufgaben und Gestaltungschancen.

Erfahrungen aus amerikanischen Elternbildungsprogrammen zeigen, „dass Programme, die sich ausschließlich auf die Entwicklung der elterlichen Kompetenzen beschränken, deutlich weniger wirksam sind als breiter angelegte Trainings, die in den Gemeinwesen, in denen die Familien leben (Schulen der Kinder, Kirchen etc.) durchgeführt wurden. Letztere fördern die Bildung von

Netzwerken und gegenseitiger Unterstützung, verringern die Isolation der Familien und sichern den Eltern auch nach Abschluss der Trainings Unterstützung und Rückhalt. Im Vergleich zu den Eltern, die am klassischen Training teilnahmen, zueigen sich auch signifikante Verbesserungen in den Bereichen interpersonale Unterstützung, Kommunikation mit der Schule und eine höhere Bereitschaft, sich im Gemeinwesen zu engagieren und der Gemeinschaft etwas zurückzugeben sowie eine deutliche Verringerung des Gefühls der Isolation“ (Webster-Stratton 1997 nach Sahle 2001).

Dabei ist „sozialer Nahraum“ im Sinn des amerikanischen „neighbourhood“- bzw. „community-Begriffs“ nicht romantisch-dogmatisch in dem Sinn zu fassen, dass nur die sozialen, ökonomischen und kulturellen Bezüge der Bewohner im Stadtteil und in der Nachbarschaft ernst genommen und „zugelassen“ wären. Die „mentalen Landkarten“ zumal der Migranten weisen zumal angesichts der Transnationalisierung und der besseren Erreichbarkeit der Heimatländer weit über das eigene Wohnquartier und den Wohnort hinaus – zu Verwandten in anderen Städten, zur Herkunftsfamilie im Heimatland, zu Kollegen und Freunden aus vorherigen Lebensabschnitten, zu Partnern in ökonomischen und kulturellen Aktivitäten (Yildiz 2001 und ausführlicher Bukow/Nikodem/Schulze/Yildiz 2001). Aber gerade für Familien mit kleinen Kindern, in denen die Frauen allenfalls nicht sozialversicherungspflichtig und prekär beschäftigt sind, bleibt das Wohnumfeld im sozialen Nahraum die wesentliche Bezugsbasis für den Großteil der gewünschten und tatsächlich gelebten Eigenaktivität.

Der soziale Nahraum eignet sich als Integrations-Ansatzpunkt auch deswegen, weil eine Identifikation mit der Aufnahmegesellschaft sich fördern lässt über basisnahe Formen der gesellschaftlichen Teilhabe am Wohnumfeld und an der lokalen Öffentlichkeit.

Schließlich erscheint ein sozialräumlicher Ansatz besonders geeignet zu sein, um die Verbindung zur einheimischen Bevölkerung herzustellen. Themen, die sich auf Kinder und den Familien- und Stadtteilalltag beziehen, schaffen verbindende Momente zwischen einheimischer und ausländischer Bevölkerung.

2 Zum Vorgehen

Arbeitsrichtungen des hier vorgestellten Projekts

Das Projekt, über dessen erste Phase hier berichtet wird, arbeitet vor dem beschriebenen Hintergrund in drei Richtungen, mit je unterschiedlichen Methoden:

1. untersucht es, wo und wie Themen und Ziele von Familienbildung im Sinn einer Stärkung der Erziehungsverantwortung von Eltern und der allgemeinen Förderung der Erziehung in der Familie, greifbar auch als alltagsnahe Unterstützung von Familien, bisher in Initiativen, Projekten der sozialen Arbeit sowie von Regeleinrichtungen wie Kindergärten und Schulen mit Verankerung im und Ausstrahlung auf den sozialen Nahraum im Blick auf Familien mit Migrationshintergrund bearbeitet und umgesetzt werden.
2. In seiner zweiten, zeitlich z.T. parallel verfolgten Arbeitsrichtung spiegelt und kommentiert das Projekt die bestehende Landschaft sozialer Projekte und Initiativen durch die Sichtweise von Frauen, Männern und – am Rande – Kindern von Migrantenfamilien auf der Grundlage leitfadengestützter, biografisch orientierter qualitativer Interviews. Darin werden Erwartungen an, aber auch enttäuschte Hoffnungen in Bezug auf die „Erziehungsverantwortung sichernde“ und „Integration fördernde“ und „Partizipationschancen einräumende“ Gestaltung des sozialen Nahraums erfragt.
3. Die dritte Arbeitsrichtung besteht in der aktiven Begleitung von Projekten, die durch behutsame zielorientierte Interventionen ergänzt wird. Die Intervention und Mitwirkung zielt darauf, wirksame Instrumente zu entwickeln, um – ausgehend vom alltäglichen Leben mit Kindern im sozialen Nahraum – Migranten-Familien bei der Bewältigung ihrer Erziehungsaufgaben zu unterstützen und dabei zugleich die kommunikativen Berührungsfelder mit anderen Eltern – gleich welcher ethnischen Zugehörigkeit – und mit den Erziehungsinstitutionen sowie der übrigen institutionellen Landschaft in der „Aufnahmegesellschaft“ zu vergrößern. Dabei soll es nicht nur um „weiche Formen“ alltagsnaher Kommunikation gehen, sondern darum, Migranten aktiv in verbindliche Partizipation, beginnend im Stadtteil, einzubeziehen.

In einer ersten Phase wurden die drei Projektstandorte bzw. -schwerpunkte aufgrund des Studiums von Projektmaterialien (z.B.: Ausländerbeirat der Stadt Nürnberg 2000 sowie zahlreiche graue Materialien), von Telefonrecherchen und von explorierenden Interviews ausgewählt. Diese Interviews dienten nicht nur der Auswahl der Projektstandorte, sondern auch dem Ziel, eine möglichst breite Vielfalt komplexer Initiativen und Projekte zu erfassen und in das Gesamtbild einbeziehen zu können. Deshalb sind auch Projekte aus Städten außerhalb der drei Projektstandorte (und außerhalb Bayerns, vor allem in Berlin) in diese Exploration einbezogen worden. Unter spezifischen vertiefenden Fragestellungen wird diese Serie explorierender Projekterkundungen – auch in anderen Städten und Bundesländern, wiederum z.B. Berlin – in der zweiten Projektphase fortgesetzt. Das bezieht sich vor allem, aber nicht nur auf Migranten-Selbstorganisationen mit religiösen Hintergrund, die bisher nur am Rand erfasst worden sind.

Für die Auswahl der drei Projektstandorte galt nach dem Projektdesign die Vorgabe, dass neben einem (oder mehreren) Arbeitsansätzen in Stadtteilen der Millionenstadt München solche in einer kleinen Großstadt sowie in einer Stadt mit deutlich unter 100.000 Einwohnern, jeweils mit hohem Migrantenanteil, einbezogen werden sollten. Auswahlkriterium war ferner eine relativ hohe Dichte an Projekten zur Integration von Migranten am Standort, sowie die Suche nach geeigneten Kooperationspartnern zur Begleitung einer Implementationsphase von exemplarischen Ansätzen in der migrantenspezifischen Familien- und Stadtteilarbeit. Die Auswahl fiel auf die beiden Münchener Stadtteile Sendling und Hasenberg, auf Fürth als kleine Großstadt sowie auf Hof.

Die Vereinbarungen über und die Perspektiven für die Kooperation in der zweiten Projektphase sind unterschiedlich weit gediehen und konkret:

In **München-Sendling** wurde eine Kooperation eingegangen mit einer Migrantenselbstorganisation, dem Internationalen Mütterforum (IMF), die ihrerseits einen stadtteilübergreifenden Facharbeitskreis zum Thema ausländische Familien angeregt hat und während der nächsten Monate, vom Projektteam begleitet, in Elternbeiräten von Kindergärten und an anderer Stelle exponiert engagierte Migranten-Eltern zum Erfahrungsaustausch und zur Entwicklung gemeinsamer Ziel- und Arbeitsvorstellungen versammeln will.

In **München-Hasenberg** stehen Initiativen zur Bewohneraktivierung im Rahmen des Programms "Soziale Stadt" in Kooperation mit dem Institut für Praxisforschung und Projektberatung (IPP, Leitung: Prof. Heiner Keupp), der Stelle für Interkulturelle Zusammenarbeit bei der Landeshauptstadt München und dem Verein Koordination Internationaler Migrantenarbeit (KIM) im Mittelpunkt, die im Prozess der Anregung und Entstehung begleitet werden.

In **Fürth** steht das Mütterzentrum als Projekt des dortigen Programmstandorts „soziale Stadt“ mit einiger Verspätung vor dem Umzug in großzügige, multifunktionale Räume und vor der systematischen Erweiterung der eigenen Arbeit in Richtung eines interkulturellen Ansatzes mitten in der stark von Migranten bewohnten Fürther Alt- und Innenstadt. Die Schritte zu dieser konzeptionell fundierten und so planmäßig verstärkten interkulturellen Arbeit werden in der zweiten Projektphase begleitet.

In **Hof** wird die weitere Arbeit des Internationale Mädchen- und Frauenzentrums in Trägerschaft der Evangelischen Industriejugend- und Berufsschülerarbeit unter dem Dach der Diakonie in Bayern sowie der dort angesiedelten Alleinerziehenden-Gruppe im Jahr 2002 begleitet. Die Arbeit des Zentrums besteht u.a. aus einer weit verzweigten individuellen Beratungsarbeit, umrahmt von lebendigen wöchentlichen Gruppentreffen vor allem türkischer Frauen, die durch thematische Inputs mit Bezug zu Erziehungsfragen und anderen Themen der Familienbildung angereichert werden, ergänzt durch Angebote zur Kinder- und Hausaufgabenbetreuung und „unter einem Dach“ verknüpft mit Deutschkursen in Trägerschaft der Volkshochschule.

In **Fürth und Hof** (evtl. auch in Kooperation mit dem Fachbereich Migrationsarbeit der evangelischen Familienbildungsstätte Nürnberg sowie in Pilotversuchen mit neu eingerichteten Orientierungskursen der Stelle für Interkulturelle Zusammenarbeit bei der Landeshauptstadt München) soll als innovatives Element in der Arbeit der Projekte versucht werden, die zielgruppengerechte Umarbeitung der für berufstätige Eltern und Berufsrückkehrerinnen vom DJI (in einem europäischen Projekt mit Partnern aus den Niederlanden und aus England und in Kooperation mit der KAB Süddeutschlands) entwickelten „Kompetenzbilanz“ zur Präsentation eines persönlichen Kompetenzprofils,

einer persönlichen Bilanz eigener Stärken und Schwächen, voran zu bringen. Damit soll auf den Bedarf nach einer Arbeitsmethode reagiert werden, mit deren Hilfe zu Beginn von Sprach- und Orientierungskursen, darüber hinaus generell in der Kommunikation von und mit Migranten, vor allem solchen ohne anerkannte formelle Bildungsabschlüsse, nicht einfach nur die „Defizite“ in Bezug auf die deutsche Sprache und die Bewältigung des Alltags in Deutschland erfragt werden können, sondern biografisch erworbene Kompetenzen durch einen weitwinkligen Blick auf die bisherigen Lernerfahrungen in der Form einer Bestandsaufnahme sichtbar gemacht werden können. Die Aktualität der Nachfrage nach einem solchen Instrument wird auch durch ein Modellprojekt zur kommunalen Integrationsförderung von Aussiedlern dokumentiert, das mit Bundesförderung in acht Städten durchgeführt wird und mit einem knappen Fragebogen für je eine „Sozialanalyse“ und eine „Kompetenzanalyse“ operiert, die in der Hand zweisprachiger Integrationsberater auf kommunaler Ebene ein sehr wertvolles Instrument zur Bestandsaufnahme der eigenen Kompetenzen und Perspektiven sein können. Mit diesem Methodenbaustein stellt die Projektarbeit auch eine Verbindung zu europäischen Arbeiten her, in denen das Thema „Lern-Portfolio“ (in anderer Formulierung „Kompetenzpass“) gerade für die Zielgruppe Migranten ohne anerkannte formelle Bildungs- und Berufsabschlüsse in europäischer Kooperation bearbeitet wird. Das DJI ist an einem solchen Verbundprojekt beteiligt und kann Erfahrungen von dort in das hier beschriebene Projekt einfließen lassen, umgekehrt aber auch die hier erarbeiteten Erkenntnisse und Materialien in einen europäischen Methodendialog zurückspeisen.

An allen Projektstandorten werden die Entwicklungsschritte der Projektarbeit mit Hilfe begleitender qualitativer Interviews mit Bewohnerinnen und Bewohnern der Stadtteile aus der Betroffenen-Perspektive kontrastierend und mit einem Anspruch auf die bedarfsbezogene Wirkungsbewertung unter die Lupe genommen.

In der ersten Projektphase wurden neben den explorativen Interviews zur Festlegung der Projektstandorte und der Kooperationspartner sowie der begleitenden Auswertung von Projektdokumentationen und Literatur bisher 8 „Familien“-Interviews mit Gesprächspartner/ innen aus Familien ausländischer Herkunft und 41 Experteninterviews mit Vertretern von stadtteilorien-

tierten Projekten zur Integration von Familien ausländischer Herkunft durchgeführt (Liste der befragten Projekte und Institutionen im Anhang). Hierbei wurde eine breite Vielfalt von Ansätzen zur interkulturellen Arbeit einbezogen, um Anregungen für eine auch Migrantenfamilien erreichende Familienbildungsarbeit zu gewinnen. Angebote der Familienbildung – in einem hier gemäß den Ausführungen über die lebensweltliche Verankerung von Lern- und Bildungsprozessen sehr weiten Sinn bis hin zur alltagspraktischen Unterstützung und Entlastung von Eltern bei ihrer Erziehungsarbeit - erfolgen in vielfältigen Organisationsformen und werden durch die unterschiedlichsten Träger bereitgestellt: In Mütter-, Familien- und Nachbarschaftszentren, in Stadtteilinitiativen und Selbsthilfegruppen, in Beratungsprojekten und betreuten Treffpunkten, in Einrichtungen der Jugendhilfe wie in Kindertagesstätten, aber auch in Familienbildungsstätten der Konfessionen, der freien Wohlfahrtsverbände und der Kommunen, in Bildungswerken und Volkshochschulen. Auch Erziehungs- Familien- und Lebensberatungsstellen sowie die Sozialdienste für Migranten bieten im Rahmen ihrer präventiven Angebote Familienbildung an.

Dieser Zwischenbericht fasst die Ergebnisse von Familien- und Experteninterviews zusammen, die wir mit unterschiedlichen Akteuren aus diesem Spektrum geführt haben.

3 Ergebnisse und Einsichten

3.1 Zur Situation von Familien ausländischer Herkunft

Vorbemerkung: In den folgenden Abschnitten werden wichtige Aspekte häufig durch wörtliche Ausschnitte aus Experten-, häufiger aus Familieninterviews unterlegt. Die Aussagen sind einer Interview-Ziffer zugeordnet, unterschieden nach Familien-Interviews

(F 1 bis 8) und Expertengesprächen (E1 bis 41, entspricht nicht der Reihenfolge der Projektliste im Anhang). Die wörtlichen Zitate sind kursiv geschrieben.

Durch Sprachbarrieren bedingte Fremdheitserfahrungen: Kinder

Aus der Perspektive der Kinder bedeutet der oben geschilderte Migrationskontext von Familienzusammenführung, Heiratsmigration bzw. des Aufwachsens in einem von Verwandtschaftsnetzwerken abgestützten Familienrahmen, dass sie häufig bis zum Kindergarten kein Deutsch sprechen. Kontakt zu deutschen Kindern findet vielfach vorher fast gar nicht statt, da es meist wenig öffentliche Spielflächen gibt, in denen Kinder verschiedener Herkunft sich begegnen und die Wohnumgebung in den städtischen Strukturen zu gefährlich geworden ist, um Kinder unbeaufsichtigt auf der Straße spielen zu lassen. Immer noch gestaltet es sich häufig schwierig, einen Kindergartenplatz zu bekommen, da die Frauen oft nicht erwerbstätig sind, während die Kinder klein sind und die Plätze bevorzugt an Kinder von berufstätigen und alleinerziehenden Müttern vergeben werden (s.o. die Hinweise in der Einleitung). So verpassen viele ausländische Kinder immer noch die wichtigen Integrationschancen, die mit einem Kindergartenbesuch verbunden sind. Dabei bleiben diese Chancen immer auch insoweit begrenzt, als die Kontakte zwischen den „Migranten“-Kindern und einheimischen Kindern ohne die aktive Begleitung durch Kontakte zwischen den Eltern nicht weit tragen und sich nicht in zeitstabile Freundschaften auch jenseits der gemeinsamen Zeit in der Institution umsetzen. Das bedeutet, dass viele Kinder mit nicht ausreichenden Deutschkenntnissen eingeschult werden, was ihre Startchancen und ihre schulische Laufbahn erheblich erschwert.

Durch Sprachbarrieren bedingte Fremdheitserfahrungen: Eltern, vor allem Mütter

Das deutsche Schulsystem geht von der elterlichen Aufsicht und Unterstützung bei den Hausaufgaben der Kinder aus, was von vielen ausländischen Familien nicht geleistet werden kann, selbst wenn die Mütter zu Hause sind, weil sie vielfach selber nicht genug Deutsch sprechen und sich im deutschen Schulsystem, geschweige in den Tiefen und Untiefen der Unterrichtsstoffe, auch nicht auskennen.

Die mangelnden Sprachkenntnisse stellen ein großes Kontakthindernis zur Außenwelt dar, sowohl zu Nachbarn im Alltag als auch gegenüber den Einrichtungen wie Kindergärten und Schulen, Ärzten, Erziehungsberatungsstellen oder Familienbildungsstätten.

"Wenn sie zu Elternabenden im Kindergarten oder in der Schule gehen, können sie ihr Anliegen nicht artikulieren. Ihre Kinder wollen sie häufig dort auch nicht haben, da sie sich für die unzureichenden Deutschkenntnisse ihrer Mütter schämen." (E 15)

Für viele Frauen ist die Migration verbunden mit einem Verlust an Status und Lebensraum. In ihrer Heimat hatten sie oft eine starke Stellung und einen großen Wirkungsbereich. Hier verlieren sie an Kompetenzen, ihre Stellung ist geschwächt, weil sie die Sprache nicht sprechen, und sie verlieren im Familienverband an Bedeutung. Mit der Aufgabe der Sprachvermittlung werden oft auch familiäre Erziehungskompetenzen unausgesprochen und aus einer gewissen Hilflosigkeit heraus an Kindergarten und Schule delegiert. Das gilt selbst für Frauen (wie auch Väter), die über eine möglicherweise nur hier am Arbeitsmarkt nicht anerkannte, aus aufenthaltsrechtlichen Gründen oder anderen Gründen nicht verwertbare höhere Schul- und Berufsausbildung verfügen. Es fällt ihnen schwerer als muttersprachlich deutschen Eltern, das für die Bewältigung der Hausaufgaben nötige Wissen zur Verfügung zu haben.

"Die Schule ist für mich eine große Belastung in meinem Verhältnis zu meinen Kindern. Ich sage ihnen, sie müssen lernen, aber wenn ich selber nicht verstehe, was sie machen, was sie lernen, ist es schwer mich durchzusetzen. Wir haben im Iran anders gelernt, z.B. Mathema-

tik. Als ich meinem Sohn es so erklärt habe, kam er von der Schule zurück und es war alles falsch. Ich habe große Probleme mit den Kindern daheim wegen der Schule."(F 5).

Viele fühlen sich einsam und haben Sehnsucht nach der Heimat und ihrer Herkunftsfamilie. In diesem Zusammenhang erhält die das erweiterte Verwandtschaftsnetzwerk bzw. die ethnische Community eine zentrale Rolle. Diese Netzwerke sind wichtig, um das Gefühl der Fremdheit und die schmerzhaften Verluste, die durch die Migration entstehen, abzumildern. Allerdings können sie auch dazu beitragen den Zugang zur Mehrheitsgesellschaft einzuschränken, indem sie eine ungebrochene Kontinuität der Lebensweise der Herkunftsgesellschaft konstruieren und wie eine Kontrollinstanz wirkten die unausgesprochen und unbeauftragt über die Aufrechterhaltung von tradierten Werten und Normen wachen.

Kultur-Kluft...

In Bezug auf die Regeln des Umgangs zwischen Zuwanderern und „Einheimischen“ scheint in Deutschland ein vielfach unbewusstes, aber grundlegendes Missverständnis vorzuliegen, das sich auf Integrationsprozesse hemmend auswirkt. Etwas vereinfacht könnte man dieses Missverständnis so skizzieren.

Die Aufnahmegesellschaft nimmt in der Tendenz Migration als eine nicht dauerhafte und nicht unbedingt erbetene "Abweichung" von der Mehrheitsgesellschaft wahr und erwartet von den Migranten Eigenaktivitäten zur Anpassung und Einpassung an die Mehrheitskultur. Die Migranten ihrerseits erwarten von der Aufnahmegesellschaft Signale des Willkommen-Heißens und der Orientierung. Sie gehen, geprägt vom hohen Wert der Gastfreundschaft in ihren Herkunftsländern, gleichsam kulturell davon aus, dass der "erste Schritt" von den „Gastgebern“ in der Aufnahmegesellschaft erfolgen müsse. Das führt auf beiden Seiten zu Unverständnis und einer gewissen Enttäuschung.

"Häufig habe ich eine gewisse Enttäuschung und Verwunderung bei Migrantinnen gegenüber der deutschen Gesellschaft herausgehört: Niemand hat uns etwas erklärt, niemand hat uns Deutsch beigebracht. Niemand hat Interesse daran gezeigt, dass wir die Sprache lernen sollen, oder den Weg gezeigt, wie wir die Sprache lernen oder vorankommen können. Niemand hat uns begrüßt.

Die deutsche Gesellschaft vermittelt die Haltung: Du musst dich hier anpassen, es ist deine Aufgabe, dich zu orientieren, denn du bist hier fremd. Das wird vielfach als eine Überforderung erlebt und führt in der Tendenz zum Rückzug und dazu, sich in der eigenen Subkultur einzurichten."(E 8).

"In der Nachbarschaft redet niemand von den Deutschen mit mir. Die Deutschen sind so wahnsinnig zurückhaltend und reserviert. Es ist wirklich schwierig mit ihnen in Kontakt zu kommen. Die älteren Nachbarinnen reden manchmal ein wenig weil sie isoliert sind, aber sonst hat doch kein Deutscher Interesse an uns. Sie sind die eigentliche Gesellschaft, wir sind vielleicht geduldet, aber gehören nicht wirklich dazu"(F 6).

"Meine Nachbarin ist eigentlich eine offene Person, sie ist neugierig ich spüre, sie möchte gerne eine türkische Familie kennen lernen, aber sie traut sich nicht. Wenn die Familien sich nicht kennen, dann hält man in Deutschland Abstand. Die Möglichkeiten, sich zwanglos kennen zu lernen, fehlen. Eigentlich sind unsere Interessen gar nicht so unterschiedlich, aber wegen der Sprache und der generellen Kontaktarmut im Alltag kommt man eben dann doch nicht zusammen."(F 3).

"Mich stören vor allem diese Blicke auf der Straße oder im Bus. Man spürt das, dass man nicht willkommen ist. Wir haben einmal einen Brief an den Bürgermeister geschrieben, weil meine Tochter wollte, dass ich mit ihr schwimmen gehe. Ich kann mich aber nicht in der Öffentlichkeit in einem Badeanzug zeigen, wenn Männer zugegen sind. Das verbietet meine Religion. In dem Brief haben wir gefragt, ob es nicht möglich wäre, Frauentage in den öffentlichen Schwimmbädern einzurichten. Ich habe dann einen Brief zurückbekommen, ich sollte mich an den Ausländerbeirat wenden. Das finde ich total absurd. Ich und meine Tochter wir haben einen deutschen Pass. Wieso soll ich mich dann an den Ausländerbeirat wenden? Es ist in der deutschen Gesellschaft aber noch nicht angekommen, dass hier mittlerweile viele leben, die eine andere Religion ausüben"(F 7).

"Auf dem Amt ist es am Schlimmsten. Man wird da wirklich oft mies behandelt. Die Haltung ist nie: was kann ich für Sie tun? Sondern: was willst du? Irgendwie ist das eine eigene Spezie Mensch. Sie sind anders als normale Leute. Manchmal habe ich das Gefühl sie sind richtig dazu ausgebildet worden, Ausländer runterzumachen. Fast immer, wenn du da hingehst, wirst du beleidigt."(F 4).

"Wir leben als unterschiedliche Bevölkerungsgruppen so ziemlich nebeneinander her. Der deutsche Pfarrer kriegt nicht mit, was wir in der islamischen Gemeinde oder in den ausländischen Vereinen machen. Man nimmt sich gegenseitig kaum wahr" (F 3).

3.2 Bestehende Ansätze zur Förderung der Integration

Kindergarten und Schule als mögliche Katalysatoren der Integration

Zu den wichtigsten Feldern, auf denen Integrationsprozesse als alltagsbezogene Kommunikation und Bearbeitung gemeinsamer Aufgaben und Probleme vorankommen können, gehören allem vorweg Kindergarten und Schule als Orte, an denen Begegnungen von Familien ausländischer Herkunft mit der Angehörigen Mehrheitsgesellschaft regelmäßig stattfinden. Zweisprachige Erziehung, interkulturelle Pädagogik, die Einbeziehung ausländischer Erzieherinnen, Sprachkurse und Elternarbeit, die an Kindergarten und Schule ansetzen, das Öffnen der Schulhöfe für die Nachbarschaft gehören zu den Initiativen, die hier ansetzen.

Integration im Wohnumfeld

Das Wohnumfeld stellt einen weiteren wichtigen Ansatzpunkt dar, an dem Integration gefördert bzw. erschwert werden kann. Viele Familien ausländischer Herkunft beklagen eine eher als kinderunfreundlich wahrgenommene Umwelt in den Wohngebieten, in denen es wenig Möglichkeiten für Kinder gibt zu spielen, ohne die oft wenig kinderfreundlichen und Probleme rasch generell auf „die Ausländer“ projizierenden Nachbarn zu stören.

"Es gibt keine Spielplätze, oder sie sind zu phantasielos und sehr weit weg. Es gibt nur kleine Sandkästen vor den Häusern. Auf dem Gehweg dürfen sie kein Fahrrad fahren und auf dem Rasen herrscht Fußballverbot. Wie soll man das seinem Kind begreifbar machen? Ich kann doch meinem Kind nicht die ganze Zeit sagen, tu dies nicht, tu das nicht, jetzt ist Ruhe Zeit. Das Kind wird doch irgendwann unwillig und aggressiv. Kinder müssen doch spielen können. Es sind doch Kinder. Es gibt keine Plätze, wo man die Kinder zum Spielen hinschicken kann. Das geht aber doch nicht, dass man seine Kinder den ganzen Tag stillhalten muss. Immer bekommen wir Beschwerden, wenn die Kinder draußen oder in der

Wohnung spielen. Immer wieder gibt es hier Konflikte. In Deutschland wird das Spielen und Toben von Kindern als Lärm verstanden und es gibt sofort Beschwerden.

Auch für Jugendliche gibt es keinen Ort, wo sie sich treffen können, ohne als Störung wahrgenommen zu werden" (F 7).

Möglichkeiten, in einen sinnvollen Nachbarschaftskontakt zu kommen sind z.B. stadteilnahe Werkstätten mit Geräteverleih, Spielzeug-Verleihstationen, niederschwellige, wohnortnahe Treffpunkte, Möglichkeiten zur Gestaltung der Höfe, Eingangflächen und des Wohnumfelds in Form von Mieter- und Stadteilinitiativen, Spielplatzinitiativen, Kinder Fußballmannschaften in den Wohnanlagen, Müll-Säuberungsaktionen, das Anlegen von Gärten in individueller oder gemeinschaftlicher Verfügung der Mieter, Begrünungen, Grillplätze, Planschbecken und Gemeinschaftsflächen sowie Mediationsangebote, um Nachbarschaftskonflikte zu regeln. Verstreut wird fast jedes Einzelelement aus diesem Handlungskatalog in den unterschiedlichen Wohnquartieren auch tatsächlich angegangen. Es gibt aber ganz selten Strukturen, die systematisch die Möglichkeitsräume dafür herstellen, dass der Großteil dieser Handlungschancen simultan im selben Quartier verwirklicht wird. Am ehesten sind noch die in den Modellstandorten des Programm „soziale Stadt“ eingerichteten Quartiersmanagement-Teams dazu in der Lage und bereit, so breitflächig auf die Übernahme von Eigenverantwortung zu setzen und die dafür notwendigen Rahmenbedingungen im Dialog mit allen dafür zuständigen Stellen zu sichern – angefangen von der Wohnungswirtschaft über die unterschiedlichsten und häufig nicht sozialräumlich abgestimmt handelnden kommunalen Stellen bis zu den Trägern von Schulen und Kindergärten. Viele der hier aufgezählten Gestaltungsmöglichkeiten bieten sich eher in den Neubau-Vorstädten, „Problemvierteln“ mit einem Gebäudebestand aus den 60er und 70er Jahren, während in den Innenstadt-Altbauquartieren der Flächenmangel und die Verkehrssituation vieles von vornherein unmöglich erscheinen lässt. Dafür erweisen sich die institutionellen Rahmenbedingungen für Veränderungen auch in den Neubausiedlungen oft als außerordentlich schwerfällig und hinderlich.

"Es gibt keine Treffpunkte im Alltag wo man zwanglos zusammensitzt, auch nicht in den Wohnvierteln. Es fehlt ein schöner Platz zum Sitzen oder auch um Feste zu feiern. Kontakte und Treffpunkte im Stadtteil, die braucht es. Manche Hochhäuser veranstalten Feste quer über die Höfe. Letztes Jahr haben bei uns einige Familien im Sommer einfach

Bänke herausgestellt zum Sitzen. Das war ungemein integrativ. Auch für die deutschen Anwohner. Die alleinstehende alte Dame, die sich immer beschwert hat über den Krach der Kinder und Jugendliche, wenn sie oben allein in ihrer Wohnung saß war ganz anders, als sie unten mittendrin dabei saß und sich dazugehörig fühlte. Dieses Jahr ist das aber irgendwie wieder verloren gegangen" (F 8)

Die Bedeutung des Religiösen für die Integrationsförderung

Einen wichtigen Ansatzpunkt für die Integration der dauerhaft in Deutschland lebenden Zuwanderer stellt die Frage der Religion dar. Denn von den in den vergangenen Jahrzehnten in Deutschland lebenden ca. 7,5 Mio Menschen mit ausländischem Pass ist etwa ein Drittel muslimischen Glaubens (Deutscher Bundestag 2000). Bei aller „Säkularisierung“ bleibt das Alltagsleben in Deutschland, bleibt die Erziehung der Kinder in Familie, Kindergarten und Schule, bleibt das öffentliche Leben auf vielfältige Weise „imprägniert“ mit Spuren und Elementen christlicher Religion, christlicher Wertüberzeugungen, christlicher Rituale. Am greifbarsten zeigt sich diese „Imprägnierung“ an der Allsichtbarkeit weihnachtlicher Bezüge schon in den Herbstmonaten. Was die Konfrontation auf ähnliche Weise religiös „imprägnierter“ oder „eingefärbter“ Migranten mit diesem „Kult religiöser Sichtbarkeit“ bedeutet, lässt sich nur schwer ermessen. Es mehren sich aber die Studien, in denen anhand individueller religiöser Biografien eindrucksvoll nachgezeichnet wird, wie erst die Konfrontation mit christlicher Symbolik und christlicher Religiosität – z.B. im Schulunterricht – Zuwanderer der nachwachsenden zweiten und dritten Generation zu einer Auseinandersetzung mit der eigenen religiösen Orientierung anregt und dazu beiträgt, zuallererst eine religiöse Identität auszubilden, zu formulieren (vgl. z. B.: Klinkhammer 2000). - Die Frage nach interreligiösen Dialogen und nach Möglichkeiten des gleichberechtigten Ausübens verschiedener Religionen in der deutschen Öffentlichkeit ist darum eine weitere Kernfrage moderner Integrationspolitik. Die Neugier auf und der Respekt vor der religiösen Orientierung der muslimischen Nachbarn, Eltern von Kindergartenkindern, Kindern und Schüler gehört deshalb mit großem Nachdruck auf den Arbeitsplan von Kindergärten und Schulen, als Thema in die Fortbildung erzieherischen Personals und als Praxis der Anerkennung auch in die Kalender deutscher Institutionen. Die Öffnung von Krankenhäusern, Kirchen und Friedhöfen für verschiedene religiöse Praktiken, Führungen und Tage der of-

fenen Tür in Kirchen und Moscheen, das Nutzen von Gotteshäusern für verschiedene Religionen, das zur Verfügung Stellen von Gebetsräume in öffentlichen Gebäuden sowie islamischer und interreligiöser Unterricht an den Schulen gehören ebenfalls zu den Initiativen in diesem Bereich, wo es nach mehr als 30 Jahren muslimischer Zuwanderung einen großen Nachholbedarf fast in allen angesprochenen Bereichen gibt.

3.3 Zukunftsaufgaben bei der Integrationsförderung

Familienbildung und Integrationsförderung

Zugewanderte Familien leben, wie Koderisch in seiner für die Evangelischen Aktionsgemeinschaft für Familienfragen – EAF - 1996 erstellten Studie zur Familienbildung und Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft feststellt, hauptsächlich an Orten, an denen sie einen großen Teil der sozialen Bevölkerung bilden und noch für kindliches Leben in weiten Bereichen der Stadtviertel sorgen. Sie helfen damit den Bestand der Lebensform "Familie" in den Städten zu sichern.

Eine weitere und konzeptionell gestützte, systematisch vorangetriebene Öffnung der Pädagogik und der Einrichtungen für Familien gegenüber der Lebenssituation und den Orientierungen und Bedürfnissen ausländischer Familien erscheint schon von daher als angemessen und angebracht. Familienpolitik und Familien stützende Maßnahmen müssen die Zielgruppe der ausländischen Familien zentral mit einbeziehen. Die Förderung der Teilhabe ausländischer Familien an der Gesellschaft durch aktivierende Instrumente der Familienbildung erscheint auch von eminent wichtiger Bedeutung als Teil einer Politik des sozialen Friedens und der gesellschaftlichen Integration.

"Wenn junge Menschen in einer Gesellschaft aufwachsen, in der sie sich als nicht erwünscht wahrnehmen, tickt eine Zeitbombe. Das kann sich keine Gesellschaft leisten" (E 3)

"Alle Probleme, die ausländische Familien haben, weisen im Grunde genommen auf Strukturschwächen der deutschen Gesellschaft und auf strukturelle familienpolitische Aufgaben hin. Bei den ausländischen Familien sind sie nur besonders ausgeprägt und zugespitzt. Was in der Gesellschaft nicht funktioniert zeigt sich bei den Migranten nur doppelt und dreifach. Die Schulprobleme ausländischer Kinder und Jugendlicher z.B. weisen auf eine

generelle Bildungsproblematik der deutschen Schulen hin. Es braucht insgesamt eine andere Schule. Migration ist hier nur ein Spiegel. Auch der Hort funktioniert nicht, die Erzieherinnen sind nicht für die Schule ausgebildet und können den Schülern nicht wirklich helfen.

Auch bei einem Stadtteilansatz muss man den Stadtteil als Ganzes ansehen. Was funktioniert nicht im Stadtteil? Denn das wird sich bei den Migranten potenzieren. Die grundsätzliche Kontaktarmut und die mangelnde Nachbarschaftlichkeit in den Siedlungen zeigt sich nur besonders zugespitzt an der Situation der Migranten. Die Familienfeindlichkeit der deutschen Gesellschaft wirkt sich hier auch verstärkt aus" (E 7)

Was von der deutschen Politik und den Einrichtungen der Mehrheitsgesellschaft vor allem benötigt wird, sind Signale der Wertschätzung und der Anerkennung: Ihr seid hier willkommen, ihr seid gewollt.

Auf Träger der und Konzepte für Familienbildung bezogen bedeutet dies z.B. ein Eingehen auf den Bedarf nach Orientierung in der fremden Gesellschaft, ein aktives Zugehen auf Familien ausländischer Herkunft und eine Unterstützung ihrer Auseinandersetzung mit ihrer Umwelt. Das Einbeziehen von muttersprachlichen Multiplikatoren und muttersprachlichen Angeboten sowie biculturelle Sozialisationsthemen stellen wichtige innovative Elemente dar ebenso wie Angebotserweiterungen in Richtung kommunaler Entwicklungs- und Gestaltungsfragen. Das Öffnen von Räumen für Migrantenselbstorganisationen und ad hoc Veranstaltungen auf Anfragen von Gruppen sollten ebenso möglich sein wie Angebote der Kinderbetreuung, der Familienfreizeiten und Familienwochenenden.

Der alltagsbezogene Unterstützungsbedarf ausländischer Familien: Grundlage für die Stärkung ihrer Erziehungsverantwortung

Angebote, die dem Bedarf von Familien ausländischer Herkunft entgegenkommen, sind in den folgenden Bereiche ansatzweise vorhanden, aber notwendig weiter zu entwickeln::

Orientierungshilfen

Für viele Zuwanderer geht es zunächst um Orientierungshilfen und der Vermittlung von Alltagskompetenzen in der fremden Gesellschaft. Wie funktioniert das öffentliche Telefonieren in Deutschland, wie funktionieren Banken, das Gesundheitssystem, das U Bahn Netz, wie liest man Stadtpläne? Wie melde ich mich mein Kind zum Kindergarten an? Welche Beteiligungsmöglichkeiten gibt es für Eltern im Kindergarten und für Bürger im Stadtviertel? Ein wichtiges und bisher viel zu wenig für die Migranten-Familien in ihrer Elternrolle aufbereitetes Thema ist das vielgliedrige deutsche Schulsystem, das sich für sie kaum von selbst erschließt. Das Verstehen der verschiedenen Schulzweige und ihre Bedeutung für die weitere Bildungs- und Ausbildungs-Laufbahn ihrer Kinder ist für Familien ausländischer Herkunft von zentraler Bedeutung. Was muss ich bei der Einschulung und der Wahl der Schule wissen und beachten?

Existenzsicherung

Beratung und praktische Hilfe rund um Überlebens- und Existenzsicherungsfragen sind wichtige Angebote. Formulare und Anträge für Behörden- und Geldangelegenheiten, von der polizeilichen Anmeldung bis zur Steuererklärung, von der Postzustellungsurkunde bis zur Versicherungspolice gemeinsam durchgehen und ausfüllen, Begleitung zu deutschen Behörden, Hilfe bei der Wohnungssuche auch in Form von Vermittlung zu deutschen Vermietern stellen wichtige Hilfestellungen dar und wirken auch als vertrauensbildende Maßnahmen, die Einrichtungen oder soziale Netzwerke als im Alltag der Familien wichtige „Eckpfeiler“ verankern können.

Praktische Entlastungsangebote im Alltag

Die Vermittlung von Fertigkeiten und praktische Entlastungsangebote für den Alltag stellen attraktive Angebote dar für Familien ausländischer Herkunft. Dies kann sich beziehen auf Kurse wie Nähkurse, Fahrrad fahren, Schwimm-

und Computerkurse aber auch auf Entlastungen wie Kurzzeit-Kinderbetreuung, um Arzttermine oder Behördengänge wahrzunehmen. Veranstaltungen wie Trödelmärkte, Sperrmüll-Tage, Kinderwagen- und Second-Hand Börsen für Kinderkleidung etc. die das Familienbudget entlasten, sind weitere Attraktionen.

Beratung auf der Grundlage der Kompetenzentwicklung von Laien

Hierzu gehören Beratungsangebote zu gesundheits- und umweltrelevanten Themen, zur psychosozialen Versorgung, zu Diät- und Ernährungsfragen, zur Familienplanung, Schwangerschaftsberatung, Geburtsvorbereitung, Rückbildungsgymnastik, Stillgruppen und später altersspezifische Informationen zu Erziehungsfragen. Da es für all diese Fragen bisher nur ein begrenztes Potenzial an zweisprachigen professionellen Fachkräften gibt, stellt sich – neben der Forderung nach der Ausbildung zweisprachig-interkultureller Fachkräfte in allen pädagogischen, psychosozialen, pflegerischen und medizinischen Berufsfeldern - die Notwendigkeit, die Beratungskompetenz von muttersprachlichen Laien-Experten systematisch zu entwickeln.

In der Familienselbsthilfe, namentlich in den Mütterzentrum, hat sich mittlerweile ein umfangreiches Know-how dazu entwickelt, wie aktive Mütter durch die Übernahme von Aufgaben, durch modularisierte und gezielte Teilfortbildung effizient zu Laien-Expertinnen weiter entwickelt werden können. Diese biografischen Prozesse der Kompetenzentwicklung entfalten dann auch eine orientierende Wirkung in Richtung Arbeitsmarkt und öffnen den Frauen für eine spätere Lebensphase berufliche Optionen, an die ohne diese vorhergehenden Erfahrungs- und Kompetenzentwicklungsprozesse nicht zu denken gewesen wäre.

Hilfen und Beratung in Erziehungsfragen

Erziehungsberatung gehört zu den klassischen Aufgaben der Familienbildung und ist auch für Familien ausländischer Herkunft relevant. Fragen der frühkindlichen Entwicklung und Förderung, Bettnässen, hyperaktive Kinder, unkontrollierbarer TV Konsum, Grenzen setzen und sinnvolle Disziplinierungsmaßnahmen oder Handy Sucht sind Fragen, die ausländische Eltern ebenso interessieren wie deutsche. Für Familien ausländischer Herkunft spielen darüber hinaus spezielle Themen wie bilinguale Sprachvermittlung, das hier leben und den Kontakt zur Herkunftskultur nicht verlieren oder Islamisch Erziehen

in der Fremde in ihrem Erziehungsalltag eine Rolle. Auch der Umgang mit einem unterschiedlichen Erziehungsstil zwischen Elternhaus und Kindergarten oder Schule oder unterschiedliche Erziehungsvorstellungen zur Schwiegermutter sind Fragen, die zu thematisieren hilfreich sein können. Angebote wie die zweisprachigen türkisch-deutschen Elternbriefe des Arbeitskreises Neue Erziehung können hier eine Orientierung für Beratungsinhalte bieten. Für die Beratung zu Erziehungsthemen gilt in professionspolitischer Hinsicht dasselbe wie für die oberen angesprochenen übrigen Beratungsangebote: Zweisprachiges und zugleich mit fachlichem Abschluss zertifiziertes Beratungspersonal wird noch auf lange Zeit hin Mangelware bleiben. Es geht deshalb um die Entwicklung von Beratungskonzepten, die eher in den Alltag von Familien unterstützender Praxis im sozialen Nahraum eingewoben sind und die sich systematisch des Potenzials von Laien-Experten – und sei es nur zum Dolmetschen der Vorträge deutschsprachiger Fachleute – bedienen.

Hausaufgabenhilfe

Hausaufgabenhilfe, auch unter Einbeziehung der Eltern oder von freiwilligen Laien-Pädagogen (zweisprachig), stellt wie bereits ausgeführt eine sehr wichtige Unterstützungsleistung für die familiäre Sozialisation in ausländischen Familien dar.

Krisenberatung

Dringend benötigt werden auch eine Anlaufstelle bei familialen Krisen. Dabei geht es um Fragen wie Gewalt in der Familie, Generationskonflikte, Scheidung, Drogen, Arbeitslosigkeit oder Schulden. Solche Beratung kann auf vielfältige Weise und in Mischungen zwischen Professionalität und Ehrenamt/bürgerschaftlich-nachbarschaftlichem Engagement angeboten werden – muttersprachliche Kontakttelefone oder eine zentrale telefonische Ansprechstelle mit Zugang zu einem Netz von Laien-BeraterInnen mit Sprachkompetenz je unterschiedlicher Sprachen sollten jedenfalls angestrebt werden – die Notruftelone zum Thema Gewalt gegen Frauen haben ihre 24-Stunden-Dienste zunächst in dieser gemischten – aber noch rein deutschsprachigen – Form entwickelt und nutzen auch heute noch in nennenswertem Ausmaß ehrenamtliches Engagement von Laien-ExpertInnen.

Anforderungen an Sprachkurse

Sprachkurse sind sowohl für ausländische Eltern wie für ihre Kinder ein zentrales Angebot und sollten in vielfältiger Form angeboten werden. Dabei zeigen ausländische Familien Interesse sowohl an Deutschkursen wie an Sprachkursen in anderer Sprache, z.B. Englisch. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist Grundlage und Voraussetzung der Integration in der Aufnahmegesellschaft, aber auch das Erlernen der immer mehr zur lingua franca sich entwickelnden Weltsprache englisch stellt eine wichtige Basis für das gesellschaftliche Vorankommen dar.

Ausländische Eltern haben aber auch Interesse an muttersprachliche Kursen für ihre Kinder in der Heimatsprache, um den Kontakt zur Herkunftsgesellschaft und den Verwandten in der Heimat pflegen zu können. Außerdem gibt es lerntheoretische Hinweise darauf, dass der Spracherwerb in der Zweitsprache besser gelingt, wenn die eigene Muttersprache auf soliden Fundamenten ruht.

Spracherwerb muss und kann aber nicht nur in schulischem Unterrichtsstil erfolgen. Angebote, in denen Mütter und Kinder im spielerischen Umgang durch Singen, Tanzen, Malen oder gemeinsames Kochen und Essen deutsche Begriffe lernen, stellen niederschwellige Angebote dar und wirken sich oft auch positiv auf die Mutter-Kind Beziehung und die Familiendynamik aus. Oft fehlt es eher an Konversationskursen, vor allem aber an kommunikativen Gelegenheiten wo man das in Sprachkursen Gelernte auch im nicht mehr simulierten Dialog mit Deutsch Sprechenden anwenden und weiter entwickeln kann.

Gute Erfahrungen gibt es mit den Kursen "Mama lernt deutsch", in denen der Spracherwerb an dem Schulstoff der Grundschule angeglichen ist. Dies gibt den Müttern Einblick in das, was ihre Kinder in der Schule erleben und ermöglicht es ihnen, sie beim schulischen Lernen zu fördern.

Grundsätzlich ist eine enge Verbindung der Sprachschulung mit der Lebenswirklichkeit und dem Alltag in Deutschland zu empfehlen. Dann gibt es keinen Bruch zwischen der gelernten und der angewandten Sprache, und der Sprachkurs kann bei der Bewältigung des Alltags tatsächlich helfen.

Angebote wie "Deutsch im Kreißsaal" oder "Deutsch sprechen mit Nachbarn" knüpfen am Alltagserleben und an den Motivationen der Lernenden an.

Sprachkurse sollten durchgängig und ohne zeitliche Begrenzung (nach Aufenthaltsdauer) angeboten werden. Oft haben Neuankömmlinge den Kopf noch nicht frei für einen Sprachkurs, sondern sind erst später dafür offen, wenn sie sich bereits ein wenig in der neuen Gesellschaft eingelebt haben oder wenn die Kinder schon etwas größer sind.

Von daher sollten Sprachkurse auch flexibel und durchlässig gestaltet werden. Wer in einem Anfängerkurs beginnt, sollte seine Studien nach einer Unterbrechung auch in einem anderen Kurs fortsetzen können und jederzeit auch die Gruppe wechseln dürfen. Lehrkräfte sollten Kurse zusammensetzen auf der Basis des realen Könnens der TeilnehmerInnen, um möglichst homogene Lerngruppen bilden zu können.

Viele ausländische Frauen können Kurse nur sehr unregelmäßig belegen, da sie häufig in Großfamilien wohnen und nicht völlig autonom über ihre Zeit entscheiden können. Ein Kursbesuch kann z.B. davon abhängen, ob Besuch aus der Heimat da ist, oder die familiären Pflichten als Schwiegertochter berührt werden. Ein flexibles "Pater-Noster System", in dem die Kurse inhaltlich und didaktisch so aufgebaut sind, dass jede Einheit für sich abgeschlossen ist und Kursteile auch unregelmäßig und in verschiedener Reihenfolge gebucht werden können, erleichtert diesen Frauen die Teilnahme.

Interkulturelle und interreligiöse Dialoge: Die Deutschen als Zielgruppe

Interkulturelle Öffnung von Familienbildung sollte sich nicht nur an die ausländische Bevölkerung richten, sondern auch und sogar vor allem an die Einheimische und Angebote zum besseren Kennen lernen und Verständnis und zu einem positiven und gelassenen Umgang mit kulturellen Unterschieden mit einbeziehen.

Informationsveranstaltungen über Hintergründe und die aktuelle Lebenssituation von Flüchtlingen und Migranten können sich sowohl an die allgemeine Öffentlichkeit des Stadtteils wie an spezielle Zielgruppen richten, wie z.B. ErzieherInnen, Lehrkräfte an der Grundschule oder Mitarbeiter von Behörden

und Verwaltung. Wichtig ist es hierbei, die "heißen Eisen" wie Religion, Familienleben und Geschlechterrollen, Freizügigkeit, oder unterschiedliche Wert- und Erziehungsvorstellungen nicht auszusparen.

Angebote für Senioren

Der Themenkomplex "Alt werden in der Fremde" gewinnt zunehmend an Bedeutung, da viele Migranten entgegen ihrer ursprünglichen Pläne den Lebensabend im Herkunftsland zu verbringen auch im Alter in Deutschland verbleiben. Muttersprachliche Seniorentreffs, Ausflüge sowie Möglichkeiten sich im Gemeinwesen zu betätigen stellen wichtige Angebote dar.

Niederschwellige Kontakt- und Treffmöglichkeiten

Um der Isolation von nach Deutschland zugewanderten Familienangehörigen gegenzusteuern braucht es vor allem niederschwellige, wohnortnahe Treffpunkte, wo sie in der Muttersprache angesprochen werden und wo sie sich willkommen und verstanden fühlen. Wichtig ist es, sich mit der eigenen Herkunft und Kultur wahrgenommen und verstanden zu fühlen, nicht erst alles erklären zu müssen. Von daher sind Ansprechpartner aus der eigenen Ethnie und muttersprachliche Gruppenangebote eine wichtige Basis für das Ausbilden von Vertrauen und Sicherheit. Hierauf aufbauend können dann weitere Angebote und Aktivitäten wahrgenommen werden, die auch Gelegenheitsstrukturen zum Lernen und Anwenden der deutschen Sprache bieten.

Offene Angebote wie Familiencafés, offene Spielgruppen für Kinder, Nachbarschaftsfrühstücke, oder Second-Hand Läden mit Teestube, am besten in Selbstverwaltung, setzen Ressourcen der Begegnung und Kooperation frei, die angesichts der anonymen Strukturen vieler Nachbarschaften oftmals kaum mehr von selber entstehen können..

Es ist aber bisher eine offene Frage (der wir im Verlauf des Forschungsprojekts auch und gerade an den Interventions-Standorten gezielt nachgehen wollen), unter welchen Bedingungen niederschwellige Treffpunkte so ausgestaltet werden können, dass sie Bewohner und Familien nicht nur einer Sprache und Ethnie (plus Deutsch sprechende Professionelle oder Verantwortliche), sondern Bewohner unterschiedlicher Herkunft und unterschiedlicher Zunge miteinander in aktive und konstruktive Verbindung bringen können.

Schaffen vielfältiger Kommunikationsanlässe zwischen Migranten und Einheimischen

"Kommunikation muss man in der modernen Gesellschaft initiieren" sagt Rosi Almanasreh, die langjährige Leiterin des Amts für Multikulturelle Angelegenheiten in Frankfurt/Main.

Die Kombination von praktischem Nutzen mit der Möglichkeit, andere zu treffen, dabei sich seine engeren Gesprächspartner selbst aussuchen zu können, ist sowohl für deutsche wie ausländische Frauen im Stadtteil attraktiv. Solche Angebote sind auch wichtig, damit die Kinder Kontakt zu anderen Kindern bekommen, auch vor dem Kindergarten. Solche Begegnungsanlässe ermöglichen vielfältigen sozialen Austausch, Kommunikation und die Weitergabe von Informationen, quasi nebenbei und ohne "Termin" und fördern gegenseitige Beratungs- und Unterstützungsstrukturen und den Aufbau informeller Netzwerke. Das eigene erzieherische Verhalten kann mit dem von anderen verglichen werden und es ergeben sich viele Gelegenheiten, im praktischen Alltag dazuzulernen. Durch den persönlichen Umgang miteinander im Alltag können deutsche und ausländische Eltern Zugang zu unterschiedliche Mentalitäten, Anschauungen und Lebensformen in vertrauter Umgebung finden, und wechselseitige Berührungspunkte können abgebaut werden.

Feste und Feierlichkeiten

aus den Traditionen aller Kulturen wie Ramadan, Fasching, Opferfest oder Kindergeburtstage gemeinsam zu begehen bieten wichtige Möglichkeiten der Begegnung.

Soziale Ökonomie der Nachbarschaft als Begegnungschance – mit Mehrwert

Die Veranstaltung von Talentbörsen sowie die Vermittlung von wohnungsnahen Dienstleistungen wie z.B. Notmüttern, Omadiensten oder Mittagsbetreuung bieten ausländischen Eltern Möglichkeiten der Mitarbeit. Kochkurse sowie Catering-Angebote stellen auch Möglichkeiten des Zuverdienstes dar.

Zugängliche Räume, in Eigenverantwortung vergeben und verwaltet

Wichtig ist es jedoch, Räumlichkeiten für Veranstaltungen unter Eigenregie von Migrantenfamilien zu öffnen, wo sie ihre eigene Kultur in Deutschland

leben können, seien es Familienfeste wie Hochzeiten oder Beschneidungsfeste, oder Musik- und Folkloreveranstaltungen aus der Heimat.

Es ist auch eine Aufgabe von Familienbildung, Familien ausländischer Herkunft zur Beteiligung am Geschehen im sozialen Nahraum heranzuführen. Themen wie Schulwegsicherung, Verkehrsberuhigung, Hofbegrünungsaktionen oder Spielplatzgestaltung sind Fragen, an denen Familien ausländischer Herkunft Interesse bekunden. Familienbildung kann in diesem Zusammenhang auch heißen, stadtteilbezogene Planungszellen zu veranstalten oder Foren zu organisieren, in denen kommunale Entscheidungsträger mit den Bewohnern und Bewohnerinnen über Angelegenheiten des Stadtteils ins Gespräch kommen.

In diesem Zusammenhang sind auch Fortbildungsangebote für Selbstorganisationen ausländischer Gruppen wichtig, wie z.B. „Wie gründet man einen Verein“, oder „wie beantragt man Fördermittel“ – ein solches Fortbildungsangebot wird z.B. vom Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. begleitend zu seinen türkisch-deutschen Elternbriefen vor allem für türkische Elternvereine angeboten, aber es gibt dafür einen bei weitem noch nicht gesättigten Bedarf.

Mediation und Konfliktlösung

Zur Öffnung in den sozialen Nahraum gehören auch Angebote der Mediation bei Verständigungsschwierigkeiten und Konflikten. Dies können Angebote von moderierten Gesprächen zwischen Eltern und Lehrern sein oder Mediationen bei Konflikten am Arbeitsplatz, mit Vermietern oder bei typischen Konflikten in der Nachbarschaft wie z.B. Lärmbelästigung oder Müllbeseitigung betreffen. Eine Möglichkeit ist auch Mediationskurse anzubieten und Multiplikatoren zur Moderation und Konfliktlösung im Stadtteil auszubilden.

Mediationen und Konfliktlösungen stellen wichtige Lern- und Erfahrungsfelder im interkulturellen Zusammenleben dar.

3.4 Aktivierende Familienbildung mit der Zielgruppe Migrantenfamilien: Ihre Einbindung in die Palette der bestehenden sozialen Arbeit und pädagogischer Institutionen

"Integration, das heißt für mich ein gutes Leben in der deutschen Gesellschaft führen können. Und das heißt nicht isoliert sein, nicht diskriminiert sein, sich hier auch engagieren können. Hier Wurzeln schlagen können heißt für mich für diese Gesellschaft auch etwas gutes und sinnvolles beitragen können, dann ist man auch Teil der Gesellschaft und gehört dazu"(F2)

Ein zentraler Aspekt interkulturell orientierter Familienbildungsarbeit liegt in der Wahrnehmung und Einbindung der Ressourcen und Eigenaktivitäten von Familien ausländischer Herkunft. Der weitaus größte Anteil der realen Integrationsarbeit in der Gesellschaft wird von ausländischen Familien selber geleistet. Sie helfen sich untereinander, meist innerhalb der Familie, der Verwandtschaft und der eigenen Ethnie. Diese „näheren“ Netzwerke sind die ersten Bezugspunkte, wenn und damit Neuankömmlinge sich in Deutschland zurecht finden, sie vermitteln untereinander Informationen und Unterstützung. Ausländische Vereine im Stadtviertel übernehmen viele Aufgaben der Orientierung, Beratung und Vermittlung, organisieren Hausaufgabenhilfe, Ausbildungsförderung, und vielfältige Treff- und Kontaktmöglichkeiten.

Was häufig fehlt, ist eine Zusammenarbeit und eine Vernetzung deutscher Einrichtungen mit diesen Angeboten und Eigenaktivitäten der ausländischen Gruppierungen, eine Nachbarschaftsentwicklung und Stadtteilplanung unter Beteiligung der Zugewanderten und im direkten Dialog mit ihnen.

Hierzu gehört natürlich auch die Förderung von ausländischen Vereinen und das zur Verfügung Stellen von Räumen und Ressourcen für ihre Arbeit.

Auf der Ebene der Stadtteile wird die Landschaft der Projekte mit interkultureller Zielsetzung bzw. mit der Zielgruppe „Migrantenfamilien“ bislang stark von Gründungen bestimmt, die häufig vor Jahrzehnten als ehrenamtliche Helferprojekte zur Unterstützung ausländischer Kinder entstanden sind. Der Schwerpunkt dieser Projekte – die auf sehr unterschiedliche Art gefördert werden, aber fast überall einen halbwegs gesicherten Status als Angebote der Jugendhilfe erreicht haben – liegt bei der Hausaufgabenbetreuung für Schulkinder.

der; häufig haben sich andere kinder- und jugendbezogene Angebote angelagert. Systematische Elternarbeit oder gar den Übergang von Teilverantwortung auf Eltern hat es bei ihnen nur in begrenztem Ausmaß gegeben; sie sind mittlerweile bei der 2. Generation von Förderkindern angekommen und haben dabei ihre Grundstrukturen über die Zeit im wesentlichen beibehalten.

Projekte der Migranten-Selbstorganisationen, früher sehr stark auf die Situation im Heimatland und auf die Bewahrung kultureller (oder auch politischer) Tradition und Identität orientiert, haben inzwischen in ihrer Mehrheit zumindest eine Doppelorientierung sowohl auf die Verbesserung der Lebensbedingungen ihrer Mitglieder in Deutschland als auch in Bezug auf den Kontakt zum Herkunftsland, die Pflege kultureller Überlieferungen oder auch die Veränderung der politischen Bedingungen dort. Aber sie sind, auch wegen ihrer Zersplitterung in politische, landsmannschaftliche und religiöse Orientierungen, häufig stadtweit orientiert und bieten deshalb den Frauen in den Stadtquartieren, die mit kleinen Kindern nur begrenzte Entfernungen zurücklegen können, keinen Anreiz zum häufigen Besuch oder gar zu regelmäßigen aktiven Beteiligung. Die Situation in den Stadtvierteln ist deshalb außer von den Projekten deutscher Ehrenamtlicher, die inzwischen häufig professionalisiert sind, vom Stand der interkulturellen Öffnung bei den Trägern sozialer Arbeit und in den Kindergärten und Schulen bestimmt. Bei ihnen handelt es sich zwar durchweg – zumindest für den Bereich der sozialen Arbeit und psychosozialer Beratung – um Träger, denen die Konzepte der interkulturellen Öffnung, der Aktivierung, des Empowerment theoretisch vertraut sind. In der Praxis, auch unter dem Eindruck ständig drohender finanzieller Engpässe und Organisationsreformen, dominieren oft eingefahrene Arbeitsroutinen mit einer nach wie vor starken Dominanz von Einzelfallberatung.

An den Standorten des Programms „soziale Stadt“ sind die Weichen aufgrund der Programmziele und der organisatorischen Rahmenvorgaben deutlich anders gestellt. Aber es ist zu früh, um beurteilen zu können, ob der Aktivierungsgedanke – auch und gerade in Bezug auf Migrantenfamilien in diesen „überforderten Nachbarschaften“ sich tatsächlich in der Praxis wiederfindet und dort eine Eigendynamik entfalten wird, die dann wirklich „Betroffene zu Beteiligten“ macht und die Migranten-Familien aus ihrer Rolle als Träger von Defizitmerkmalen und Klienten wird ausbrechen lassen:

"Nicht für uns, sondern mit uns, das ist wichtig. Ausländische Eltern sollten mehr beteiligt sein. Es sollte nicht nur selbstverständlich sein, dass in jedem Elternbeirat ausländische Eltern vertreten sind, sie sollten auch mehr im Alltag von Kindergärten und Schulen integriert sein. Möglichkeiten der Hospitation, aber auch eine Mitarbeit in den Kindergruppen, warum sollte das nicht möglich sein?" (E 14).

"Viele bosnischen Frauen haben Weben gelernt. Sie können Teppiche machen. Wenn man einen Raum in der Schule oder im Bürgertreff für eine Werkstatt öffnen und mit einem Webstuhl ausstatten würde, das würde Beteiligungsperspektiven schaffen" (E 17).

"Das Abgestellt sein ist das Hauptproblem. Warum darf man als Flüchtling nichts arbeiten? Man sollte uns Möglichkeiten geben uns zu beteiligen. Egal was es ist. Spielplätze bewachen oder pflegen, einem Behinderten helfen, oder einem alten Menschen helfen, schwere Sachen vom Einkaufen nach Hause zu schleppen, wir sollten in dieser Gesellschaft mit einbezogen werden, damit wir hier die Erfahrungen machen können, wir sind zu etwas gut, wir sind etwas wert, wir tragen hier etwas mit bei" (E 5).

"Deutschland hat nicht begriffen, dass die Migranten, die Multikulturalität eine Ressource ist, etwas, das sie fördern und integrieren sollten in ihre allgemeine Strategien. Sie behandeln es immer noch als Randproblem. Die deutsche Gesellschaft hätte mehr Kraft, wenn sie Migranten als Ressource und Bereicherung sehen würden" (E 19).

"Partizipationsprozesse im Wohnumfeld gelingen, wenn man den Bewohnern ein Handlungsfeld gibt, wie z.B. Räume oder ein Stück Garten, über das sie verfügen können. Dann können sie untereinander Bedarf und Potential koppeln. Da können dann Tätigkeitsfelder in Eigenregie entstehen. Da können dann auch die älteren Menschen mit den jüngeren etwas unternehmen, ihnen zeigen, was in der Natur wächst. Viele haben ja auch Kenntnisse aus der Heimat, die hier schon verloren gegangen sind" (E 16)

"Es gibt doch auch viele Beteiligungsformen, die nicht nur sprachorientiert sind. Warum sollten die Eltern in den Grundschulen nicht einbezogen werden und den Kindern Dinge aus ihrer Heimat zeigen, Musikinstrumente z.B. oder wie man Holz schnitzt, wenn man danach mal fragen würde, kämen viele ungeahnte Fähigkeiten und Talente zu Tage" (E 8).

Wo sich in sehr unterschiedlicher Trägerschaft niederschwellige Angebote in einem Mix verschiedener Angebote, unter wesentlicher Nutzung der eigenverantwortlichen Aktivität von unbezahlten oder nur spärlich honorierten Laien als Betroffenen entwickelt haben, ist es fast nie gelungen, diese konzeptionell entwicklungsfähigen Mischstrukturen, die ein besonderes Potenzial zur Aktivierung bisher als „passiv“ erlebter Bewohner aus den Migrant-Communities bieten, als stabil finanzierte Angebote der Jugendhilfe zu verankern. Projekte berichten von – in einem Einzelfall – bis zu 14 verschiedenen, jeweils unterschiedlich befristeten, „Töpfen“, aus denen sich ihre Finanzierung speist. Wesentliche Arbeiten, die das Thema interkulturelle Elternarbeit voranbringen, wie die Entwicklung der deutsch-türkischen zweisprachigen Elternbriefe, konnten nur durch die Förderung einer niederländischen (!) Stiftung in Gang gebracht werden. Ganz offensichtlich sind die Finanzierungsprioritäten in Bezug auf die Förderung von Integrationsarbeit nicht auf die Unterstützung innovativer und effektiver, aktivierender Strukturen unter wesentlicher Beteiligung von Laien als Betroffenen angelegt. Institutionelle und finanzielle Umorientierungen sind deshalb unabdingbar.

4 Institutionelle Innovationen

Zur interkulturellen Öffnung der Familienbildungsarbeit gehört auch eine Anpassung der Arbeitsformen und Arbeitsweisen an kulturelle Besonderheiten und Bedürfnisse ausländischer Zielgruppen:

1. Hierzu gehört ganz wesentlich, dass für Familien ausländischer Herkunft persönliche Kontakte und mündliche Informationsvermittlungen weitaus wirksamer sind als schriftliche Kommunikations- Informations- und Anmeldeformen.
2. Dies setzt Mehrsprachigkeit und die Einbindung von muttersprachlichem Fachpersonal aus den Herkunftsländern voraus. Auf der Ebene der Leitung von Einrichtungen, bei den Hauptamtlichen und im Bereich der Honorarkräfte muss hierzu in der Regel der Anteil von MitarbeiterInnen nichtdeutscher Herkunft deutlich angehoben werden und eine Förderung von interkulturellen Lernprozessen bei allen Beteiligten und der interkulturellen Kompetenz der gesamten Einrichtung stattfinden.

3. Dies erfordert auch ein Kennen lernen und aktives Zugehen auf Familien ausländischer Herkunft an Orten, wo sie sich befinden und aufhalten, das, was man in der institutionellen Arbeit beschreibt als eine aufsuchende "Geh- oder Bring-Struktur" im Gegensatz zur herkömmlichen "Komm-Struktur", bei der man erwartet, dass ausländische Familien von sich aus den Weg in deutsche Einrichtungen und zu deutschen Angeboten finden. Mehr Präsenz der Einrichtungen auf der Strasse, im Supermarkt, in Arztpraxen oder auch in den Parks und auf den Spielplätzen.
4. Vor allem für muslimische Zielgruppen ist das Anbieten von Frauenkursen und frauenspezifischen Angeboten wichtig, da muslimische Frauen in der Regel keine gemischten Kurse besuchen dürfen.
5. Kinderbetreuung stellt eine wichtige Begleitmaßnahme bei allen Angeboten dar, und zwar auch für Kinder unter 2 Jahren. Mehrsprachigkeit der Kinderbetreuung hilft dabei die Zugangsschwellen zu senken.
6. Nonverbale Beteiligungs- und Kommunikationsstrukturen wie handwerkliches Arbeiten, szenisches Spiel, das Arbeiten mit Bildern, das Beisteuern von Gerichten oder kulturellen Traditionen aus der Heimat sowie offene Angebote, die ohne Anmeldung und ohne Termin wahrnehmbar sind, sollten zentrale Arbeitsformen darstellen.
7. Kurse und Angebote sollen möglichst leicht zugänglich und wohnungsnah angeboten werden und sich nach den zeitlichen Rhythmen und Erfordernissen ausländischer Familien richten. Eingangsbereiche sollten niederschwellig und offen gestaltet werden, Zugangsprozeduren sollten Willkommen heißend und wenig bürokratisiert gestaltet werden.
8. Alltagsnahe informelle Lernstrukturen und Gelegenheitsstrukturen zum Anwenden der deutschen Sprache im sozialen Kontext sollte neben formellen Kursen und Angeboten Platz haben.
9. Angebote der Familienbildung sollten so weit wie möglich kostenlos sein, da das Familienbudget bei vielen Familien ausländischer Herkunft sehr

knapp kalkuliert ist und oft auch sehr eng kontrolliert wird. Angebote, die zur Entlastung des Familienbudgets beitragen gehören daher als wesentliche Elemente ins Programm.

10. Deutliche Signale der Anerkennung von Minderheitskulturen und Minderheitsreligionen, wie das Respektieren von muslimischen Essgewohnheiten, oder das Anbieten von Gebetsräumen durch die deutschen Einrichtungen tragen sehr wesentlich zur Integration und zur öffentlichen Wertschätzung und Anerkennung bei.
11. Ressourcen und Kompetenzen von Familien ausländischer Herkunft wahrnehmen und aktiv abrufen, Angebote auch in Kooperation mit ausländischen Vereinen und in ihren Räumen durchführen – das sind wesentliche und notwendige Leitlinien für eine innovative Weiterentwicklung einer funktional erweitert verstandenen Familienbildung.

5 Empfehlungen

Abschließend seien wesentliche praxisbezogene Vorschläge für eine zukünftige Familienbildungsarbeit, die sich von einem engen Verständnis als Anbieter von Kursen und Klassen löst und mit ihrem Angebot auf „Förderung der Erziehungsverantwortung, Förderung der Erziehung in der Familie“ im sozialen Nahraum präsent ist, in der Form von knappen „Gebrauchsanweisungen“ aufgelistet. Die Anregungen lassen sich aus unseren Interviews mit Experten und Familien, aus Projektdokumentationen und der Auswertung vieler Studien herausfiltern. Sie sollen im folgenden ohne Anspruch auf systematische Vollständigkeit aufgezählt werden:

- ◆ Analyse des Standorts: Wer lebt im Viertel? Wie viele Familien ausländischer Herkunft wohnen im Einzugsgebiet?
- ◆ Die Herkunft, Geschichte, Sitten und Religion von Familien ausländischer Herkunft für die Bevölkerung des Stadtviertels sichtbar machen. Räume (z.B. von Kindergarten, Beratungsstelle, Bildungsstätte, Kirchengemeinde, Behörde) öffnet sich zur gemeinsamen Feier des iranischen Neujahrsfestes in den Fluren und Kursräumen.

- ◆ Muttersprachliche MitarbeiterInnen aus den verschiedenen Herkunftsländern bei allen Angeboten miteinbeziehen.
- ◆ Interkulturelle Kompetenztrainings für das deutsche Personal anbieten.
- ◆ Interkulturelle Themen und Reflexionen regelmäßig auf die Tagesordnung der Teamsitzungen setzen.
- ◆ Muttersprachliche Sprechstunden für ausländische BewohnerInnen einführen.
- ◆ Das inhaltliche Programm von Bildungseinrichtungen und Kulturangeboten auf den Bedarf von Familien ausländischer Herkunft abstellen.
- ◆ Informationsmaterial in den jeweiligen Landessprachen herstellen.
- ◆ Eine "Geh-Struktur" ausbauen, z.B. Hausbesuche bei Familien ausländischer Herkunft, mündliches Vorstellen der Angebote und des Programms auf Schulveranstaltungen oder im Kindergarten.
- ◆ Studienfahrten für Mitarbeiter in die Herkunftsländer der ausländischen Familien anbieten.
- ◆ Sich mit Projekten der Integration der ausländischen Bewohner im Stadtviertel und mit Angeboten von Krippen, Kindergarten und Schulen vor Ort vernetzen.
- ◆ Mit ausländischen Selbstorganisationen und Vereinen und mit den Moscheen kooperieren.
- ◆ Mit ausländischen Fachkräften und Multiplikatoren im Stadtviertel kooperieren, wie z.B. türkische Erzieherinnen oder kroatische Kinderärztinnen, iranischen Hebammen oder marokkanischen Krankenschwestern, griechischen Gemüsehändlern oder spanischen Rechtsanwälten etc.

- ◆ Verstärkt das direkte und persönliche Gespräch mit ausländischen Familien und Multiplikatoren suchen.

- ◆ Gelegenheiten der Mitarbeit von ausländischen Familien herstellen, z.B. bei der Kinderbetreuung oder den Spielgruppen, beim Mittagstisch, dem Ferienprogramm oder der Teestube etc.

- ◆ Räume für selbstorganisierte ausländische Feste und Feierlichkeiten zur Verfügung stellen.

6 Liste der interviewten Projekte und Einrichtungen

1. München:

AKA – Aktiv für interKulturellen Austausch e.V., Haidhausen
Donna Mobile, Mobile Gesundheitsberatung für MigrantInnen und ihre Familien
Fraueninitiative Milbertshofen
Initiativgruppe IG – Interkulturelle Begegnung und Bildung e.V.
Internationales Mütterforum Sendling
Klärwerk e.V., Verein zur Förderung der religiösen Toleranz
KOFIZA – Kontakt- und Frauen-Informationszentrum für Frauen aus Afrika, Asien und Lateinamerika
Landeshauptstadt München, Direktorium, Leiter der Stelle für interkulturellen Austausch MOVA – Mobilisierung von Ausbildungsstellen bei ausländischen Arbeitgebern
Netzwerkcafé – Beratungsstelle für natürliche Geburt und Elternsein
Professorin für Gemeinwesenarbeit, Fachhochschule München
Projektladen Ausländerarbeit Haidhausen
Projektmoderator Programm „soziale Stadt“ Hasenberg
Stadtteil-Sozialdienst für Migration der Arbeiterwohlfahrt
Stadtteilzentrum Neu-Perlach der Caritas
Treffam, ehem. Internationales Mütterzentrum Westend
Türkischer Elternverein München und Umgebung
Türkische Frauengruppe im Mütterzentrum Neu-Aubing, München
Verein Stadtteilarbeit Milbertshofen, Projekt Kinder- und Jugendland
Internationale Mutter-Kind-Gruppe im Begegnungszentrum Harthof
Türkischer Frauengruppe im Begegnungszentrum Harthof

2. Fürth

Mütterzentrum Fürth
Quartiersmanagement „Soziale Stadt“, Fürth

3. Hof

Internationales Mädchen- und Frauenzentrum Hof. Diakonisches Werk Bayern, Ev. Industriejugend- und Berufsschülerarbeit

Alleinerziehenden-Gruppe im Internationalen Mädchen- und Frauenzentrum Hof

Kursleiter „Deutsch für Ausländer“ der VHS Hof, durchgeführt im Internationalen Frauen- und Mädchenzentrum

4. Bayreuth

Quartiersmanagement St. Georgen

5. Nürnberg

„Asphaltkinder“ im Ökozentrum Nürnberg

Deutschkurs für türkische Frauen im Ökozentrum Nürnberg

Evangelische Familienbildungsstätte Nürnberg-Gostenhof

6. Regensburg

Familienzentrum Königswiesen

Arbeitskreis ausländische Arbeitnehmer e.V.

7. Berlin

Arbeitskreis Neue Erziehung e.V., Projekt Interkulturelle Elternarbeit

Ferdinand Freiligrath Oberschule, Berlin

Kotti Familiengarten e.V.

Nachbarschaftszentrum Kreuzberg

Nachbarschaftsverein Halk Köesi, Schöneberg

Quartiersmanagement Moabit/Beusselstraße

Quartiersmanagement Kottbusser Tor

Quartiersmanagement Wrangelkiez

Außerdem wurden Projekterfahrungen einbezogen, die bei der Tagung der Bundesbeauftragten für Ausländerfragen am 6.12.2001 über kommunale Modelle zur Integration von Muslimen vorgestellt wurden

7 Literatur und Materialien

- Allmendinger, Jutta 1999: Bildungsarmut: Zur Verschränkung von Bildungs- und Sozialpolitik. In: Soziale Welt 1/1999, 35-50
- Alt, Christel / Granato, Mona 2001: Berufliche Ausbildung einschließlich Nachqualifizierung junger Erwachsener mit Migrationshintergrund. In: Forum Bildung (Hrg.) Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21.6.2001 in Berlin. 45-60
- Arbeitskreis Neue Erziehung e.V./Dülec, Deniz 1998: Praxisbegleitende Fortbildung in der Kindertagesstätte Neue Steinmetzstraße in Schöneberg zur Erweiterung der interkulturellen Kompetenz von Erzieherinnen. Berlin
- Arbeitskreis Neue Erziehung (Hrg.) 1999 (2. Aufl.): Erziehung - Sprache - Migration. Gutachten zur Situation türkischer Familien. Berlin (= Projekt interkulturelle Elternarbeit im Arbeitskreis Neue Erziehung: Analysen)
- Ausländerbeirat der Stadt Nürnberg (Hrsg.) 2000: Wege zur Integration. Dokumentation der Bayerischen Projektbörse. Nürnberg
- Baumert, Jürgen u.a. 2001: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen
- Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen 2002: Daten und Fakten 2002.
- Bukow, Wolf-Dietrich/Nikodem, Claudia/Schulze, Erika/Yildiz, Erol 2001: Die multikulturelle Stadt. Von der Selbstverständlichkeit im städtischen Alltag. Opladen (= Interkulturelle Studien, Band. 6)
- David, Matthias/ Borde, Theda/ Kentenich, Heribert (Hrsg.) 1998: Migration und Gesundheit. Zustandsbeschreibung und Zukunftsmodelle. Frankfurt/M.
- David, Matthias/ Borde, Theda/ Kentenich, Heribert (Hrg.) 2000: Migration - Frauen - Gesundheit. Perspektiven im europäischen Kontext. Frankfurt/M.
- Deutscher Bundestag, Drucksache 14/4530: Islam in Deutschland. Antwort der Bundesregierung auf die Große Anfrage der Abgeordneten Dr. Jürgen Rüttgers u.a. und der Fraktion der CDU/CSU
- Gaitanides, Stefan 2000: Arbeit mit Migrantenfamilien – Aktivitäten der Wohlfahrtsverbände und der Selbstorganisation. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.): Materialien zum 6. Familienbericht Bd. II: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Lebensalltag. Opladen. 107-144
- Gogolin, Ingrid 1999: Spracherwerb und Sprachentwicklung in einer zweisprachigen Lebenssituation bei monolingualer Grundorientierung der Gesellschaft. In: Arbeitskreis Neue Erziehung 1999, 93-144
- Gogolin, Ingrid 2000: Bildung und ausländische Familien. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.): Materialien zum 6. Familienbericht Bd. I: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Lebensalltag. Opladen, 61-106

- Gogolin, Ingrid 2001: Die Verantwortung der Grundschule für Bildungserfolge und – misserfolge. In: Forum Bildung (Hrg.) Bildung und Qualifizierung von Migrantinnen und Migranten. Anhörung des Forum Bildung am 21.6.2001 in Berlin, 18-32
- Gresemann, Frank (Hrg.) 2001: Migration und Integration in Berlin. Wissenschaftliche Analysen und politische Perspektiven.
- Herwartz-Emden, Leonie/Westphal, Manuela 2000: Akkulturationsstrategien im Generationen- und Geschlechtervergleich bei eingewanderten Familien. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.) Materialien zum 6. Familienbericht, Band I: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Opladen, 229-272
- Interministerielle „Arbeitsgruppe Ausländerintegration“ 1999: Ausländerintegration in Bayern. Bericht zur Situation der Ausländerinnen und Ausländer in Bayern. München
- Jaeckel, Monika/Gerzer-Sass, Annemarie 2000: Zur Situation von Familien ausländischer Herkunft im Spiegel der Praxis. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.), Materialien zum 6. Familienbericht, Bd. II: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland – Lebensalltag, 185-231
- Koderisch, Andreas 1996: Interkulturelle Öffnung – aber wie? Familienbildung und Elternarbeit in der Einwanderungsgesellschaft. Bonn: Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Familienfragen – EAF (Hrsg.).
- Kürsat-Ahlers, Elcin 2000: Migration als psychischer Prozess. In: David/ Borde/ Kantenich (Hrg.) 2000, 45-56
- Nauck, Bernhard 2000: Eltern-Kind-Beziehungen in Migrantenfamilien – ein Vergleich zwischen griechischen, italienischen, türkischen und vietnamesischen Familien in Deutschland. In: Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.): Materialien zum 6. Familienbericht Bd. I: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Lebensalltag. Opladen. 347-392
- Sachverständigenkommission 6. Familienbericht (Hg.) Materialien zum 6. Familienbericht, Band 1: Familien ausländischer Herkunft in Deutschland. Empirische Beiträge zur Familienentwicklung und Akkulturation. Opladen
- Sahle, Rita 2001: Fallarbeit im Feld. Tätigkeitsorientierte Interventionen in lokalen Entwicklungsprozessen. In: Sahle, Rita/ Scurrrell, Babette (Hrg.) 2001: Lokale Ökonomie. Aufgaben und Chancen für die Soziale Arbeit. Freiburg. 113-130
- Textor, Martin R. 2001: Familienbildung als Aufgabe der Jugendhilfe. In: Das Online-Familienhandbuch. Sowie in: Sächsisches Landesjugendamt (Hrg.) 2001, Dokumentation der Fachtagung am 16.1.2001 in Chemnitz, 15-31
- Waltz, Viktoria 2000: Zuwanderung und Urbanität, in: Beauftragte der Bundesregierung für Ausländerfragen, (Hrsg.) In der Diskussion: Nummer 9: Integration in Städten und Gemeinden

- Webster-Stratton, C. 1997: From Parent Training to Community Building. In: Families in Society. March/April 1997, 156ff.
- Weidemann, Siggie 2002: Ernüchternde Bilanz der Integrationskurse in den Niederlanden: Nach 600 Unterrichtsstunden kaum ein Wort. In: Süddeutsche Zeitung, 29.3.2002
- Yildiz, Erol 2001: ...besser als man denkt. Multikulturelles Zusammenleben in einem Kölner Stadtteil. In: Informationen zur Ausländerarbeit (iza) H. 3-4 2001

Deutsches Jugendinstitut e. V.
Nockherstr. 2
81541 München
Telefon: +49(0)89 62306-0
Fax: +49(0)89 62306-162
www.dji.de