

Stadtteilmütter-Projekt

Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung
im Elementarbereich

Abschlussbericht
Evaluation

RAA/Büro für interkulturelle Arbeit

STADT
ESSEN

Impressum:

Herausgeber: Stadt Essen
Der Oberbürgermeister
RAA/Büro für interkulturelle Arbeit

Gestaltung: Gabriele Möllensiepen
Alicia Waldow

Satz und Druck: Stadt Essen
Amt für Zentralen Service im Januar 2004

Auflage: 500

Info: Telefon 0201 / 8328 413
Fax 0201 / 8328 555
E-Mail tanris.breitkopf@interkulturellesbuero.essen.de

Stadtteilmütter-Projekt

interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich

Baustein 1 und 2

im Projektverbund

**„Interkulturelle Sprachförderung im
Stadtteilnetzwerk
Kindertageseinrichtung-Elternhaus-
Schule“**

Abschlussbericht Evaluation

Stadt Essen
Der Oberbürgermeister
RAA / Büro für interkulturelle Arbeit

Stadtteilmütter-Projekt

Baustein 1 „Elternbildung“

Baustein 2 „Interkulturelle Sprachförderung“

im Rahmen des Projektverbundes

„Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk

Kindertageseinrichtung – Elternhaus – Schule“

Teil I:

Abschlussbericht

Tanris Breitkopf

Dr. Helmuth Schweitzer

Teil II:

Evaluation der Modellphase

Dipl.Päd. Annegret Naves

Dr. Helmuth Schweitzer

Essen, im Januar 2004

Vorwort

Der vorliegende Bericht dokumentiert auf eindrucksvolle Weise die Entstehung, den Verlauf und den Erfolg eines Modellprojektes, das weit über Essens Grenzen hinaus Anerkennung erlangt hat:

Das Projekt „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“ – kurz „Stadtteilmütter-Projekt“ genannt. Mit diesem Konzept ist es in Essen erstmalig gelungen, eine ganzheitliche Sprachförderung von Kindern im Kindergartenalter zu etablieren, die unter dem Aspekt der Elternbildung das Elternhaus als wichtigsten Ort des Spracherwerbs mit einbezieht.

Ausgehend von den inzwischen seit der PISA-Studie allseits beklagten mangelnden Deutschkenntnissen von Schulanfängern mit Migrationshintergrund greift die Projekt-Konzeption die Bedeutung der Förderung in der Erstsprache (Muttersprache) in der Familie als Fundament für eine differenzierte Entwicklung der Zweitsprache Deutsch auf.

Die Grundlage für die erfolgreiche Sprachentwicklung von Kindern wird bereits in den ersten drei Lebensjahren und damit in der Regel noch außerhalb des Systems öffentlicher Elementarerziehung in Deutschland gelegt. Die Einbeziehung des Elternhauses und damit die Elternbildung spielen deshalb für ein erfolgreiches Sprachförder-Konzept eine zentrale Rolle.

Der Erfolg des Stadtteilmütter-Projektes wird daran messbar, dass es nach Abschluss der Modellförderung durch das Land Nordrhein-Westfalen und das Arbeitsamt zusammen mit anderen Bausteinen des Projektverbundes "Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung-Elternhaus-Schule" durch einstimmigen Beschluss des Rates der Stadt Essen von Juni 2002 ausschließlich aus kommunalen Mitteln weiter finanziert und als best-practice Beispiel in die Fläche gebracht wurde. Insofern stellt dieses Projekt eines der wenigen Beispiele dafür dar, wie Anschubfinanzierung auf Landes- und Bundesebene (durch das Arbeitsamt) schließlich auf kommunaler Ebene nicht nur Wurzeln geschlagen hat, sondern inzwischen vielfältige weitere Blüten hervorbringt.

Aber auch zahlreiche Rückmeldungen von involvierten und interessierten Institutionen und Personen in Essen sowie viele Anfragen aus anderen Städten und nicht zuletzt die Anerkennung durch den Bundespräsidenten der Bundesrepublik Deutschland haben uns gezeigt, dass wir auf dem richtigen Weg sind und haben uns darin bestärkt, diesen Weg konsequent weiter zu verfolgen.

Wir wünschen uns, dass der vorliegende Bericht auch anderen Anregungen gibt und sie dazu ermutigt, mit ähnlichen Konzepten die sprachliche Förderung von Kindern mit oder ohne Migrationshintergrund voranzutreiben und so die Chancen auf gleiche Bildungsvoraussetzungen aller Kinder zu erhöhen.

Gudrun Hock

Geschäftsbereichsvorstand Jugend und Soziales der Stadt Essen

Inhalt

| | | |
|-------|--|----|
| 1. | Einleitung | 3 |
| 2. | Ausgangslage und Grundannahmen des Projekts..... | 4 |
| 2.1 | Daten zum unterschiedlichen Bildungserfolg bei verschiedenen Gruppen von Migrantenschülern | 4 |
| 2.2. | Einschätzungen von ErzieherInnen, LehrerInnen und Migranteneitern über Ursachen und Interventionspunkte zur Veränderung der Situation | 7 |
| 3. | Konzeptentwicklung im Netzwerk | 10 |
| 3.1. | Konkretisierung der Projektidee | 10 |
| 3.2. | Das „Rucksack“ – Programm: Ein methodisches Vorbild aus den Niederlanden..... | 12 |
| 3.3. | Vorprojektphase | 13 |
| 3.3.1 | Auswahl der Kindertageseinrichtungen als Projektstandorte | 13 |
| 3.3.2 | Auswahl der Stadtteilmütter | 14 |
| 4. | Implementierung des Stadtteilmütter-Projektes im Rahmen des Projektverbundes „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung–Elternhaus–Schule“ | 15 |
| 4.1. | Projektpartner | 15 |
| 4.2. | Finanzierung des Projektverbundes..... | 16 |
| 4.3. | Einbindung des Projektverbundes in das „Konzept für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen“ | 16 |
| 4.4 | Verzahnung der Projektbausteine 1 und 2..... | 17 |
| 5. | Projektziele..... | 17 |
| 6. | Praktische Umsetzung der Projektkonzeption | 18 |
| 6.1 | Baustein 1: Stadtteilmütterprojekt..... | 18 |
| 6.2. | Baustein 2: Sprachförderung im Elementarbereich..... | 19 |
| 7. | Organisatorischer und personeller Rahmen | 20 |
| 7.1. | Projektmanagement..... | 20 |
| 7.2. | Projektmitarbeiterinnen..... | 20 |
| 7.2.1 | Die Funktion der Stadtteilkoordinatorin | 20 |
| 7.2.2 | Die Funktion der Stadtteilmutter | 21 |
| 7.2.3 | Die Funktion der Mutter–Kind–Gruppenleiterin..... | 21 |
| 7.2.4 | Die Funktion der Kindergruppenleiterin..... | 23 |
| 7.2.5 | Die Funktion der Kinderbetreuerin..... | 23 |
| 7.3. | Übersicht: Anzahl und Verteilung der Gruppen..... | 24 |
| 7.4. | Die Funktion der Kindertageseinrichtungen | 24 |
| 7.4.1 | Kontrakte..... | 24 |

| | |
|--|-----------|
| 7.4.2 Erfahrungen mit der Kooperation | 25 |
| 8. Qualifizierung | 26 |
| 8.1. Fortbildung im Rahmen des EU-Projektes (Baustein 5)..... | 26 |
| 8.2 Qualifizierungsformen im Rahmen des Projektverbundes von Baustein 1 und 2 für Stadtteilmütter | 27 |
| 9. Supervision | 28 |
| 10. Öffentlichkeitsarbeit..... | 28 |
| 11. Projekt-Abschluss und Evaluation | 29 |
| 11.1 Workshop mit den Projekt-Kindertageseinrichtungen..... | 29 |
| 11.2 Befragung der Projektbeteiligten und Bewertung durch Fachöffentlichkeit und Politik..... | 29 |
| 12. Fazit und Perspektiven der Weiterführung | 29 |

1. Einleitung

Die vorliegende Veröffentlichung über das Stadtteilmütterprojekt in Essen besteht aus zwei Teilen: Der erste Teil (Abschlussbericht) dokumentiert in sehr geraffter Form den mehrjährigen intensiven und schließlich sehr erfolgreichen Prozess der Entwicklung und Umsetzung eines in vielen Bereichen effektiven Modellprojekts in der Zeit vom 01. April 1999 bis zum 31. März 2002. Im zweiten Teil wird das Ergebnis der dreijährigen Modellphase evaluiert.

Im Abschlussbericht wird zunächst die Ausgangslage beschrieben. Dazu gehören zum Einen die empirischen Daten zum unterschiedlichen Bildungserfolg der verschiedenen Gruppen von Migrantenschülern und zum Anderen die durchaus unterschiedlichen Einschätzungen von ErzieherInnen, LehrerInnen und Migrantenelementern über die Ursachen und Interventionspunkte zur Veränderung der Situation in Essen. Im Folgenden wird dann der Prozess der Konzeptentwicklung im Netzwerk mit Partnern der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit in Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf sowie die Implementierung des Projekts im Rahmen des o.g. Projektverbundes dargestellt. Daran schließt sich die Darstellung von Zielen und der Struktur der praktischen Umsetzung einschließlich der Elemente von Qualifizierung, Supervision und Öffentlichkeitsarbeit an.

Im letzten Kapitel des Abschlussberichtes wird dann auf der Grundlage eines Vergleichs zwischen den ursprünglichen und den tatsächlichen Zielen ein Fazit gezogen. und es wird auf die erfolgreiche Weiterführung und Ausdehnung dieses best practice-Beispiels in Essen in anderen Stadtteilen eingegangen.

Die Evaluation im zweiten Teil umfasst einen quantitativen Teil (Befragung aller Projektbeteiligten) sowie eine qualitative Auswertung von Leitfadenterviews mit Vertretern der lokalen Fachöffentlichkeit und Politik zur Bewertung des Projekts.

2. Ausgangslage und Grundannahmen des Projekts

2.1 Daten zum unterschiedlichen Bildungserfolg bei verschiedenen Gruppen von Migrantenschülern

Ein zentraler Ausgangspunkt für das Projekt waren die empirischen Daten zum unterschiedlichen Bildungserfolg einzelner Migrantengruppen und die Interpretation der Ursachen dieser Unterschiede durch die deutsche Fachöffentlichkeit (im Bildungssystem) und im Ausländerbeirat der Stadt Essen als politischem Mitwirkungsgremium der hier lebenden Migranten.

Mitte der 90er Jahre setzte sich über die Fachöffentlichkeit hinaus die Erkenntnis durch, dass die Bildungsbenachteiligung von Migrantenkinder in Deutschland nur unzureichend empirisch beschrieben wird, wenn man – wie bislang häufig noch in Deutschland üblich – über das Merkmal „Staatsangehörigkeit“ lediglich die Kategorien "ausländische Kinder" und "deutsche Kinder" gegenüberstellt. Schon eine nach Staatsangehörigkeiten differenzierte Betrachtung der Gruppe „ausländische Kinder“ liefert ein detaillierteres Bild. Zugleich aber wird hierbei deutlich, dass auch die Sortierung in "ethnische Kategorien" in die Irre führen würde. Denn die Bildungsbeteiligung stellt sich zwischen den verschiedenen Nationalitäten höchst unterschiedlich dar (vgl. Tabelle 1). So ist die Verteilung der iranischen Schüler/innen auf die weiterführenden allgemeinbildenden Schulen im Schuljahr 1995/96 fast identisch mit der der deutschen Schüler/innen: Jeweils über 46 % besuchen das Gymnasium und nur etwa 10 % die Hauptschule bzw. 19 % die Realschule. Nimmt man die Anteile der Gesamtschüler und der Sonderschüler für diesen Vergleich hinzu, schneiden iranische Schüler/innen sogar besser ab, als die Schüler mit deutscher Staatsangehörigkeit (vgl. Tabelle 2).

Betrachtet man hingegen aus den Tabellen 1 und 2 jeweils die Schüler libanesischer bzw. marokkanischer sowie türkischer Herkunft genauer, so wird das Bildungsgefälle innerhalb der verschiedenen Migrantengruppen besonders deutlich erkennbar: Während in absoluten Zahlen im Schuljahr 1995/96 943 Schüler/innen mit türkischer Staatsangehörigkeit entweder die Haupt- oder die Sonderschule besuchten (d.h. 32,8 % die Hauptschule und 13,4 % die Sonderschule), ist die Verteilung bei den Schülern marokkanischer und insbesondere libanesischer Herkunft noch wesentlich ungünstiger: Fast 42 % der libanesischen Schüler besuchten im Schuljahr 1995/96 die Hauptschule und 45,8 % eine Sonderschule.

Tabelle 1: Verteilung der Schüler/innen an weiterführenden allgemeinbildenden Schulen nach ausgewählter Nationalität 1995/96 (ohne Grund- und Sonderschulen) in der Stadt Essen

| Staatsangehörigkeit | gesamt | Hauptschule | | Realschule | | Gymnasium | | Gesamtschule | |
|-----------------------|--------|-------------|---------|------------|---------|-----------|---------|--------------|---------|
| | | absolut | % | absolut | % | absolut | % | absolut | % |
| deutsch | 36 160 | 3 813 | 10,54 % | 6 998 | 19,35 % | 16 903 | 46,75% | 6 110 | 16,90 % |
| afghanisch | 157 | 51 | 32,48 % | 27 | 17,20 % | 40 | 25,48 % | 30 | 19,11 % |
| ehemals jugoslawisch* | 725 | 243 | 33,52 % | 124 | 17,10 % | 144 | 19,86 % | 142 | 19,59 % |
| griechisch | 209 | 29 | 13,88 % | 26 | 12,44 % | 55 | 26,32 % | 90 | 43,06 % |
| iranisch | 169 | 17 | 10,06 % | 33 | 19,53 % | 79 | 46,75 % | 32 | 18,93 % |
| italienisch | 144 | 38 | 26,39 % | 28 | 19,44 % | 27 | 18,75 % | 40 | 27,78 % |
| libanesisch | 472 | 198 | 41,95 % | 16 | 3,39 % | 2 | 0,42 % | 40 | 8,47 % |
| marokkanisch | 281 | 96 | 34,16 % | 30 | 10,68 % | 25 | 8,90 % | 88 | 31,32 % |
| polnisch | 193 | 46 | 23,83 % | 32 | 16,58 % | 58 | 30,05 % | 39 | 20,21 % |
| spanisch | 106 | 14 | 13,21 % | 17 | 16,04 % | 38 | 35,85 % | 31 | 29,25 % |
| türkisch | 2 042 | 670 | 32,81 % | 210 | 10,28 % | 246 | 12,05 % | 643 | 31,49 % |
| sonstige | 836 | 147 | 17,58 % | 114 | 13,64 % | 322 | 38,52 % | 194 | 23,21 % |

*Anmerkung: Der Begriff "ehemals jugoslawisch" wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Daten des Schuljahres 1995/96 verwendet. Unter diesem Ausdruck ist für das Schuljahr 2000/20001 nach Nationalität zusammengefasst: bosnisch-herzegowinisch, jugoslawisch und kroatisch.

Quelle: amtliche Schulstatistik

Bearbeitung: RAA / Büro für interkulturelle Arbeit

Tabelle 2: Anteil der Sonderschüler im Schuljahr 1995/96 nach ausgewählten Nationalitäten in der Stadt Essen

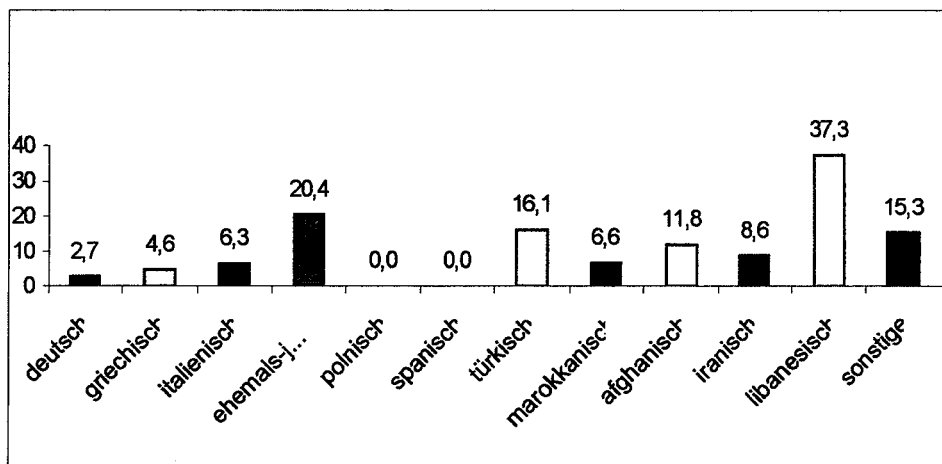
| Staatsangehörigkeit | Sonderschule 1995/96 | |
|-----------------------|----------------------|-------------|
| | absolut | % an gesamt |
| deutsch | 2 336 | 6,46 % |
| afghanisch | 9 | 5,73 % |
| ehemals jugoslawisch* | 72 | 9,93 % |
| griechisch | 9 | 4,31 % |
| iranisch | 8 | 4,73 % |
| italienisch | 11 | 7,64 % |
| libanesisch | 216 | 45,76 % |
| marokkanisch | 42 | 14,95 % |
| polnisch | 18 | 9,33 % |
| spanisch | 6 | 5,66 % |
| türkisch | 273 | 13,37 % |
| sonstige | 59 | 7,06 % |

*Anmerkung: Der Begriff "ehemals jugoslawisch" wurde aus Gründen der Vergleichbarkeit mit den Daten des Schuljahres 1995/96 verwendet. Unter diesem Ausdruck ist für das Schuljahr 2000/20001 nach Nationalität zusammengefasst: bosnisch-herzegowinisch, jugoslawisch und kroatisch.

Quelle: amtliche Schulstatistik

Bearbeitung: RAA / Büro für interkulturelle Arbeit

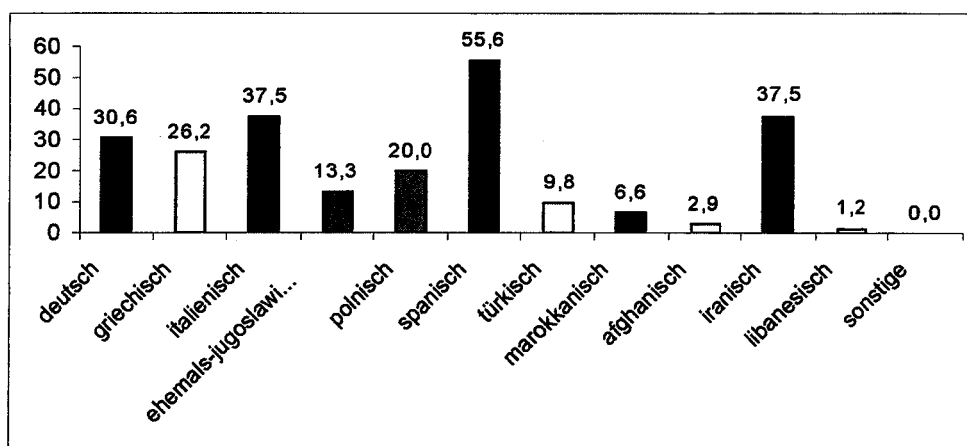
Tabelle 3: Abgänger ohne Abschluss in Essen im Schuljahr 1998/99



Quelle: amtliche Schulstatistik

Bearbeitung: RAA / Büro für interkulturelle Arbeit

Tabelle 4: Abgänger mit Hochschulreife in Essen im Schuljahr 1998/99



Quelle: amtliche Schulstatistik

Bearbeitung: RAA / Büro für interkulturelle Arbeit

Vergleicht man schließlich noch die Schulabgänger mit Hochschulreife (Tabelle 3) sowie die Abgänger ohne Schulabschluss (Tabelle 4), so wird erkennbar, dass nicht Staatsangehörigkeiten bzw. ethnische Besonderheiten, sondern - so unsere Ausgangshypothese - zwei andere Faktoren die unterschiedliche Bildungsbeteiligung von Migrantenschülern bestimmen:

1. die soziale Schicht der Eltern und
 2. Die Entwicklung einer bildungsbewussten Selbstorganisation in Elternvereinen.
- Denn:

- die iranischen Kinder stammen durchweg aus Akademikerfamilien, die als Folge der islamischen Revolution Ende der 70er Jahre nach Deutschland gekommen sind,
- die spanischen Arbeiter haben in den 70er und 80er Jahren mit Unterstützung von politisch aktiven Intellektuellen und einer sozialpolitisch engagierten katholischen Kirche systematisch Elternbildung betrieben¹;
- unter türkischen Selbstorganisationen in Essen hat Elternbildung erst in den letzten Jahren einen Stellenwert erhalten;
- bei den Eltern der libanesischen Kinder, die selbst im Libanon nur sehr wenige Jahre die Schule besucht haben, sind insbesondere die Mütter vielfach Analphabeten geblieben;
- ohne die Selbstorganisation in Elternbildungsvereinen (wie bei den spanischen Migranten in den 70er und 80er Jahren) haben sie (verglichen mit türkischen Migranten) noch ungünstigere Voraussetzungen für die Integration in den deutschen Arbeitsmarkt (über 80 % der Erwachsenen libanesischer Herkunft erhalten Sozialhilfe).

Die ungleiche Verteilung von Schulabgängern ohne Schulabschluss innerhalb der Gruppe der Migrationskinder (und im Vergleich zu den deutschen Schülern) zeigt, dass es – quasi als lokaler Beleg für die Ergebnisse der PISA-Studie – bis Mitte der 90er Jahre nicht gelungen ist, die offensichtliche Bildungsbenachteiligung von Kindern türkischer und libanesischer Herkunft (die beiden absolut größten Schülergruppen nichtdeutscher Herkunft in Essen) wirksam zu kompensieren.

2.2. Einschätzungen von ErzieherInnen, LehrerInnen und Migranteneltern über Ursachen und Interventionspunkte zur Veränderung der Situation²

Ein weiterer Ausgangspunkt für die Entwicklung des Projekts war die unstrittige Grundannahme aller Beteiligten, dass umfassende und differenzierte Kenntnisse der deutschen Sprache als „Lingua Franca“ eine Grundvoraussetzung für späteren Bildungserfolg aller Kinder und damit auch derer mit Migrationshintergrund in Deutschland darstellen. Nicht nur die Grundschullehrer/innen erhofften sich von dem seit 1995 bestehenden Rechtsanspruch auf einen Kindergartenplatz und der tatsächlich in Essen empirisch nachweisbaren Erhöhung der Kindergartenbesuchsquote gerade türkischer Kinder³ deutlich verbesserte Deutschkenntnisse zum Zeitpunkt ihrer Einschulung. Man baute darauf, dass so die Bemühungen der LehrerInnen zur Verbesserung der Schulerfolgsquoten bei Migrantenkindern aus bildungsbenachteiligten Elternhäusern merklich erleichtert würden.

Diese Erwartungen erfüllten sich jedoch nicht. Im Jahre 1998 klagten im Gegenteil die Grundschulen mit überdurchschnittlichem Anteil an Schülern mit türkischem Migrationshintergrund darüber, dass sich im Vergleich zu den 80er Jahren die Situation dieser Schulanfänger eher verschlechtert hätte:

- Ihre Deutschkenntnisse seien deutlich schlechter als die ihrer Eltern (die z.T. die gleiche Schule besuchten) 15 Jahre zuvor;
- auch die Kenntnisse in der Familiensprache ("Muttersprache") seien unzureichend;
- darüber hinaus sei das Sozialverhalten der Kinder in wachsendem Maße auffällig und gepaart mit niederschwelliger Aggression gegenüber Mitschülern bei gleichzeitiger Schwierigkeit, sich auch nur für kurze Zeit zu konzentrieren.

¹ vgl. Otero, Jose Sanchez bei der Fachtagung „Eltern und Schulerfolg“ 08.07.2002 in Essen

² die folgenden Ausführungen geben im Wesentlichen die entsprechenden Passagen aus dem Projektantrag der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit an das MAGS aus dem Jahr 1998 wieder.

³ von ca. 60 % türkischer Kinder im Jahre 1995 auf ca. 80 % im Jahre 1998.)

Unabhängig davon, dass

- a) es mangels wissenschaftlich solider empirischer Untersuchungen über Deutschkenntnisse von Erstklässlern vor 15 Jahren im Vergleich zu heute nicht möglich ist, die Wahrnehmung der deutschen Lehrer/innen von verschlechterten Deutschkenntnissen türkischer Schulanfänger als repräsentatives, zu verallgemeinerndes Datum für die heutigen Verhältnisse zu werten,
- b) und unabhängig davon, dass sich nach Aussagen der deutschen Grundschullehrer/innen auch bei einheimischen deutschen Schulanfängern sowohl die deutschen Sprachkenntnisse als auch ihr Sozialverhalten verschlechtert haben,

„sind die über 15 Jahre vergleichenden Beobachtungsweisen der Grundschullehrer/innen als reale Konstruktionen, die das Lehrerverhalten gegenüber den Schülern direkt beeinflussen, wirksam“ (vgl. Diehm / Radtke 1999, 26 ff)⁴.

Ungeachtet unterschiedlicher Bewertungen über mangelnde Deutschkenntnisse insbesondere von Schülern türkischer und libanesischer Herkunft an Grundschulen mit überproportionalem Anteil an Schülern mit Migrationshintergrund ist eine Feststellung bei allen Beteiligten **unstrittig**:

Es gibt nach wie vor eine große Distanz zwischen den Familien aus bildungsfernen Schichten (insbesondere unter den sprachlich-kulturellen Minderheiten) und den deutschen Erziehungs- und Bildungseinrichtungen (mit in der Regel überwiegend deutschem Fachpersonal).

Bei der Frage, wie diese Situation zu verändern ist, wurde Ende der 90er Jahre auch in Essen gerne auf das in Deutschland bislang beliebte "Schwarzer-Peter-Spiel" verwiesen:

- **Die Kindertageseinrichtungen** wollen sich verständlicherweise vor dem Hintergrund ihrer trägerspezifischen Konzepte auch im Rahmen des situationsorientierten Ansatzes auf dem Gebiet der kognitiven Förderung nicht als "vorschulische Zulieferer" für leistungsorientiertes schulisches Lernen in der Grundschule reduzieren lassen und fordern statt dessen eine verbesserte personelle Ausstattung der eigenen Einrichtung.
- Die über mangelnde Deutschkenntnisse insbesondere von türkischen Schulanfängern enttäuschten **Grundschullehrer/innen** stellen in der ersten Klasse irritiert fest, dass insbesondere bei Kindern aus Ortsteilen mit überdurchschnittlichem Anteil an Bevölkerung mit Migrationshintergrund die Deutschkenntnisse auch dann noch unzureichend sind, wenn diese Kinder nach Aussagen der Eltern im Kindergarten angemeldet waren. Daraus wird dann die Forderung nach "noch mehr Lehrerstunden" für die Deutsch-Förderung abgeleitet. Bringt diese nicht den erwarteten Erfolg, dann wird dies als Beleg für die These interpretiert, dass die zentralen Ursachen der mangelnden Deutschkenntnisse "im Elternhaus" zu suchen sind und die Kinder zu viel ihre nichtdeutsche Familiensprache sprechen.

⁴ Diese Einschätzungen mussten deshalb bei der realistischen Formulierung von Zielen im Rahmen des hier dargestellten Projektverbundes mit dem bewusst gewählten Titel "Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteil-Netzwerk Kindertageseinrichtung-Elternhaus-Schule" von Beginn an in Rechnung gestellt werden.

Entsprechendes gilt auch für die aus Grundschulen im Projektzusammenhang immer wieder in die Diskussion eingebrachte Äußerung von Lehrern unmittelbar vor Beginn des Projektes im Jahre 1998: Danach hätten sich die Deutschkenntnisse der türkischen Erstklässler "trotz vorherigem Kindergartenbesuch nicht verbessert". Auch hier wäre erst zu prüfen, ob sich in dieser Beobachtungsweise der Lehrer eine Enttäuschung darüber widerspiegelt, dass der Kindergarten unter den gegebenen Rahmenbedingungen eben nicht automatisch Kinder an die Grundschule übergibt, die ausreichend Deutsch sprechen, still sitzen können und in ihrem Sozialverhalten so gruppenfähig sind, dass sie am deutschsprachigen Unterricht mit wachsendem Erfolg teilnehmen können.

- Die vom deutschen Staat enttäuschten **Migranteneltern** wiederum machen das deutsche Lehrpersonal, z. T. auch die jeweiligen Muttersprachlehrer/innen für den mangelnden Bildungserfolg und für auffälliges Sozialverhalten der Kinder verantwortlich.⁵

Doch so lange Erzieher/innen, Lehrer/innen und Eltern ihre - teils tradierten, teils durch eigene negative Kontakterfahrungen genährten - negativen Fremdbilder pflegen, wird es keine Lösung der Probleme geben.

Die in Deutschland über Jahrzehnte gewachsene, heute immer noch vorherrschende Kultur gegenseitiger Schuldzuweisungen der Beteiligten ist hochgradig kontraproduktiv und wird inzwischen zu einem bildungsökonomischen Luxus ersten Ranges, den sich eine pluralistische Dienstleistungsgesellschaft im 21. Jahrhundert nicht mehr leisten kann.

Offensichtlich geworden ist, dass die skizzierten Probleme nicht einfach nach dem Schema "Mehr vom Gleichen" (mehr Erziehungspersonal, mehr Lehrerstunden) zu lösen sind.

Trotz zeitlich aufwändiger Bemühungen im Einzelfall sind beide Seiten (Migranteneltern und deutsche Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen) damit überfordert, unter ihren jeweiligen Lebens- bzw. Arbeitsbedingungen die für alle unbefriedigende Situation grundlegend zu verändern:

- Die Eltern aus bildungsfernen Schichten (mit Müttern z.T. ohne Deutschkenntnisse, teilweise Analphabetinnen) sind mit ihren vielfältigen Erziehungsaufgaben (Umgang mit der Familiensprache und mit Medien, gezielte Förderung des spielerischen Lernens in der Familie, in der Kindertageseinrichtung und in der Grundschule, Vorbereitung des Kindes auf die Schule) ebenso wie im Umgang mit Hausaufgaben und schulischer Mitwirkung allein gelassen;
- die Eltern sind meist nicht darüber informiert, welche Bedeutung die Elementarerziehung für die motorische, emotionale, soziale und kognitive Entwicklung des Kindes hat und in welcher Weise gerade sie als Eltern dazu beitragen können, dass die Herausbildung einer umfassenden Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit ihrer Kinder zur Grundlage für einen qualifizierten Schulabschluss und eine Integration in die Gesellschaft wird;
- deutsches, aber auch nichtdeutsches Erziehungspersonal in den Kindertageseinrichtungen ist für eine gezielte Förderung des Spracherwerbs von Kindern nichtdeutscher Erstsprache nicht ausgebildet;
- die Kindertageseinrichtungen und die Grundschulen verfügen über zu wenig oder kein interkulturell und mehrsprachig qualifiziertes Personal, um überhaupt Zugang zur Lebenswelt der Familien zu bekommen und auf dieser Grundlage dann die Mehrsprachigkeit des Kindes koordiniert mit dem Elternhaus zu fördern;
- gleichzeitig ist in den nächsten Jahren in Folge der Finanzkrise der öffentlichen Hand nicht damit zu rechnen, dass zusätzliches Personal zur Lösung der genannten Probleme eingestellt wird.

Die Schlussfolgerung daraus lautet:

Die strukturelle Überforderung auf den drei Ebenen Eltern, Erzieher/innen und Lehrer/innen kann tendenziell nur abgebaut werden, wenn es gelingt:

- die Eltern aus den sozial benachteiligten sprachlich-kulturellen Minderheitengruppen für die Notwendigkeit und die vielfältigen Möglichkeiten einer Förderung ihrer Kinder auf emotionaler, sozialer und kognitiv-sprachlicher

⁵ vgl. dazu die Befragung der Eltern der am Projekt „Schulen fördern bilinguales Lernen“ teilnehmenden Kinder im Jahre 2003

- Ebene - beginnend nach der Geburt im Elternhaus, dann in Kindertageseinrichtungen und schließlich in der Schulbegleitung - zu sensibilisieren, zu motivieren und letztlich weiterzubilden;
- die Zusammenarbeit zwischen den Kindertageseinrichtungen und den Grundschulen zu beidseitigem Nutzen/Arbeitsentlastung im Interesse der Migrantenfamilien zu effektivieren.

3. Konzeptentwicklung im Netzwerk

3.1. Konkretisierung der Projektidee

Ende des Jahres 1997 wurde in Essen-Katernberg⁶ sowohl von Seiten der Bewohner/innen als auch von Seiten der pädagogischen Fachkräfte die **Problematik immer noch unzureichender, vielfach als "rückläufig" wahrgenommener Kompetenzen** in der deutschen Sprache bei Kindern mit überwiegend türkischem Migrationshintergrund in unterschiedlicher Form beschrieben. Aus diesem Grunde lud die Projektgruppe Katernberg⁷ zu einem Treffen ein, bei dem über Formen der Sprachförderung nachgedacht werden sollte. Eingeladen waren Vertreter/innen der Stadt Essen (Amt für Entwicklungsplanung, Statistik, Stadtforschung und Wahlen und die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit) sowie Beteiligte aus dem Schul- und Kindertageseinrichtungsbereich.

Dieses Treffen führte zur Gründung eines Arbeitskreises „Sprachförderung“. Die Ergebnisse dieses Arbeitskreises bildeten die Grundlage zur Entwicklung einer umfassenden Konzeption für einen Projektverbund „interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung-Elternhaus-Schule“ (vgl. Kap. 4.2) und seien hier kurz skizziert:

- Die Erfahrungen des pädagogischen Personals im vorschulischen und schulischen Bereich zeigen, dass sich entgegen den Erwartungen die Sprachkompetenzen in der deutschen Sprache nicht verbessert haben und Sprachförderungsangebote zwingend notwendig werden.
- Aus pädagogischer Sicht wird es für sinnvoll gehalten, Sprachförderung auch im muttersprachlichen Bereich anzubieten, da das Sprachvermögen hier zurückgegangen ist und so elementare Voraussetzungen zum Erwerb der deutschen Sprache fehlen.
- Eine Sprachförderung soll im Rahmen interkultureller Angebote angestrebt werden, da übereinstimmend auch bei deutschen Kindern grundlegende Sprachdefizite festgestellt werden.
- Ein besonderer Bedarf an Sprachförderung bei Kindern mit türkischer Nationalität wurde festgehalten, da hier - bedingt durch den relativ großen Anteil an Heiratsmigration und überwiegender Kommunikation innerhalb des Gruppenverbandes - fast ausschließlich türkisch gesprochen wird.
- Es sollen mehr gemeinsame Kommunikations-Orte geschaffen werden, so dass ein Erlernen der deutschen Sprache für nichtdeutsche Kinder mehr im Umgang mit deutschen Kindern geschieht.

⁶ Bei Essen-Katernberg handelt es sich um einen Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf mit überdurchschnittlichen Anteilen an türkischen und libanesischen Kindern.

⁷ An der Projektgruppe Katernberg beteiligte Institutionen sind: Stadt Essen, Institut für Stadtteilbezogenen Soziale Arbeit und Beratung der Universität Essen, (ISSAB), Arbeiterwohlfahrt, Evangelischen Kirchengemeinde Katernberg.

- Der verstärkte Einsatz von zwei- oder mehrsprachigen Mitarbeiter/innen im Vor- und Grundschulbereich würde die Sprachförderung unterstützen.

Im Dezember 1997 entwickelte das Amt für Statistik, Stadtforschung und Wahlen der Stadt Essen als erste Umsetzungsmaßnahme einen Fragebogen und verteilte diesen an die maßgeblichen Institutionen und Beteiligten. Ziel der Fragebogenerhebung war es, einen umfassenden Überblick über den Bedarf an Sprachfördermaßnahmen, bereits bestehende Angebote und Defizite im Stadtteil zu bekommen und die Daten entsprechend zu analysieren.

Die vorläufige Auswertung der Fragebögen im März 1998 zeigte einen eindeutigen Mangel an Sprachförder-Angeboten für Kinder mit Migrationshintergrund im Elementarbereich auf, der in den Kindertageseinrichtungen unter den gegebenen Rahmenbedingungen nicht zu kompensieren war. Angebote für diese Zielgruppe wurden als pädagogisch sinnvoll und zwingend notwendig eingestuft.

Basierend auf diesen Ergebnissen entwickelte die Projektgruppe in Katernberg mit Unterstützung der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen eine inhaltliche Skizzierung der Projektkonzeption. Diese sah eine gezielte Sprachförderung über eine bestimmte Projektphase in verschiedenen Tageseinrichtungen für Kinder

- durch zweisprachige Honorarkräfte ,
- mit entsprechend fachlicher Anleitung und Qualifizierung,
- modellhaft in den Stadtteilen Katernberg, Altendorf (Stadtteile mit besonderem Erneuerungsbedarf) und Altenessen

vor.

Die ausgewählten Stadtteile weisen einen hohen Anteil an sozial benachteiligten Kindern sprachlich-kultureller Minderheiten aus dem muslimischen Kulturkreis auf. Im Stadtteil Altenessen handelte es sich um einen von libanesischen Familien bewohnten sozialen Brennpunkt. In der ersten Projektphase sollte eine Sensibilisierung für die Notwendigkeit vorschulischer und schulbegleitender Maßnahmen sowohl bei den Bildungseinrichtungen als auch bei den Familien erreicht werden.

Der Konzeptentwicklung lagen Erkenntnisse internationaler Studien über die Bedingungen von erfolgreicher Förderung im Elementarbereich in den westlichen Industriestaaten zu Grunde⁸. Diese Studien belegen, dass jedes Sprachförderkonzept, das allein die schlechte Sprachentwicklung der Kinder herausgreift und bekämpft, zum Scheitern verurteilt ist. Denn im Gesamtumfeld des Kindes sind verschiedene Risikofaktoren mit dafür verantwortlich, dass es zu Störungen in der Entwicklung und damit zu keiner erfolgreichen Bildung kommen kann. Dazu gehören Überforderung der Eltern in der Erziehung ihrer Kinder, Armut, schlechte Wohnbedingungen, soziale Isolation, feindliche Umgebung, Unkenntnis der Institutionen über die Lebenswelt der Migrantenfamilien usw.

Diese Risikofaktoren führen letztlich dazu, dass die Kinder immer mehr unter kontextgebundenem Stress stehen. Je mehr Risikofaktoren also für eine gesunde Sozialisation bestehen, desto höher ist die Wahrscheinlichkeit, dass die Lernfähigkeit der Kinder beeinträchtigt wird – auch im sprachlich-kognitiven Bereich.

Einer erfolgreichen Sprachförderung müssen folglich ganzheitliche, vernetzte Strategien zu Grunde liegen, die Eltern, insbesondere die Mütter, in ihrem gesamten Lebenszusammenhang mit einbeziehen.

⁸ vgl. auch Hermanns, 2001; "Der indirekte Weg" in der Tagungsdokumentation " Mehrsprachigkeit und interkulturelle Elternbildung im Elementarbereich in Europa", Stadt Essen, RAA / Büro für interkulturelle Arbeit (Hrsg.), S 22

Im Stadtteilmütter-Projekt wurde deshalb die Elternarbeit zu dem zentralen Bestandteil gemacht. Im Rahmen eines interkulturellen Gesamtkonzeptes sollte den Eltern zum einen die pädagogische Arbeit der Kindertageseinrichtung näher gebracht und zum Anderen die Bedeutung der Sprachförderung in der Familie auf der Basis der Familiensprache (Erstsprache) vermittelt werden.

3.2. Das „Rucksack“ – Programm: Ein methodisches Vorbild aus den Niederlanden

„Rucksack“ ist ein Elternbildungs- und Sprachförderprogramm, mit dem in Rotterdam insbesondere mit Migrantenfamilien erfolgreich gearbeitet wird. MitarbeiterInnen der RAA Essen hatten im November 1998 während einer Exkursion in den Niederlanden Gelegenheit, dieses von der „Stichting de Meeuw“ entwickelte Programm näher kennen zu lernen und waren von seiner Effektivität schließlich so überzeugt, dass es als methodisches Vorbild für die Entwicklung eines entsprechenden Elternbildungsprojektes -das Essener Projekt „Stadtteilmütter“- diente. Die konzeptionelle Grundidee des „Rucksack“ beruht auf den Thesen, dass

- Migrantenkinder ohne deutsche Sprachkenntnisse in den Kindertageseinrichtungen nicht automatisch die Sprache der Mehrheitsgesellschaft sprechen lernen,
- die gezielte Sprachförderung in den Alltag der Kindertageseinrichtungen integriert sein muss,
- eine isolierte Sprachförderung ohne Förderung der Erstsprache und ohne Einbeziehung des sozialen Kontextes (Familie, Nachbarschaft, Kindergarten, Schule), in dem das Kind lebt, keine nachhaltigen Auswirkungen zeigt,
- Eltern aktiv in diesen Lernprozess einbezogen werden müssen und in der Elternbildung die Bereiche
 - Förderung der Familiensprachenkompetenz und
 - Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklungvon besonderer Bedeutung sind,
- eine aktive Zusammenarbeit von Eltern und Kindertageseinrichtungen eine notwendige Voraussetzung ist,
- innerhalb der traditionellen Rollenverteilung in diesen Familien die Mütter die Hauptverantwortung für die (sprachlich-kognitive) Entwicklung des Kindes in den ersten Lebensjahren vor Schuleintritt tragen, die Mütter also die erste Zielgruppe des Projektes darstellen und die Väter so früh wie möglich mit einbezogen werden sollen.

Der „Rucksack“ enthält eine Vielzahl didaktischer Materialien, die Eltern Anregungen und Ideen für die sprachliche Förderung ihrer Kinder geben. Für den Einsatz im Essener Projekt „Stadtteilmütter“ musste das niederländische Material übersetzt und – einschließlich seiner türkischen und arabischen Versionen – auf die hiesigen Verhältnisse im Elementarbereich umgearbeitet und ergänzt werden.

Das Rotterdamer Modell sieht eine mehrjährige Qualifizierungsmaßnahme für zweisprachige, hauptamtliche Mitarbeiterinnen in Kindertageseinrichtungen vor. Während ihrer Arbeitszeit werden sie zu Multiplikatorinnen ausgebildet, die Migranteneltern dazu mobilisieren sollen, sich für den umfassenden Spracherwerb (im Idealfall: vollständige Zweisprachigkeit) ihrer Kinder zu engagieren.

Auch im Essener Projekt werden solche zweisprachigen Vermittlerinnen eingesetzt, wenngleich diese so genannten „Stadtteilmütter“ lediglich auf Honorarbasis qualifiziert und beschäftigt werden konnten.

In Essen wurde also das „Rucksack“-Programm als „Stadtteilmütter-Projekt“ auf den Weg gebracht.

Die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen übernahm die Trägerschaft sowie die weitere Koordination und Verantwortlichkeit und gewährleistete die pädagogische Fachberatung und Anleitung der „Stadtteilmütter“. Zur Unterstützung bei der Vorbereitung und Durchführung des Projektes wurde im Dezember 1998 eigens eine ABM-Kraft eingestellt.

3.3. Vorprojektphase

Im Rahmen einer dreimonatigen Vorprojektphase vom 01.01. bis 31.03.1999, die vom MASSKS (Ministerium für Arbeit, Soziales, Stadtentwicklung, Kultur und Sport NRW) gefördert wurde, hat die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen das Projektvolumen, die Projektinhalte und -standorte konkretisiert: Die empirischen Daten in den beiden Stadtteilen mit besonderem Erneuerungsbedarf, Essen-Katernberg und Essen-Altendorf, die durch Landesmittel geförderten Vernetzungsstrukturen und die Förderungsbedingungen durch Landesmittel führten dazu, dass das zu konzipierende Modellprojekt in den Stadtteilen Katernberg und Altendorf angesiedelt wurde.

In den beiden Stadtteilen wurde während der Vorprojektphase ein Auswahlverfahren durchgeführt mit dem Ziel, Kindertageseinrichtungen als Kooperationspartner für das Projektvorhaben zu gewinnen und potentielle Multiplikatorinnen (**„Stadtteilmütter“**) für die Zusammenarbeit mit Familien mit türkischer und arabischer Familiensprache zu finden.

3.3.1 Auswahl der Kindertageseinrichtungen als Projektstandorte

Das Interesse der Kindertageseinrichtungen an einer Teilnahme im „Stadtteilmütter-Projekt“ war sehr groß. Um aus den insgesamt 20 Einrichtungen in den Stadtteilen Katernberg und Altendorf eine Auswahl von zehn treffen zu können, wurde ein „Bewerbungsverfahren“ durchgeführt. Dieses Verfahren beruhte auf Kriterien, die unter Beteiligung der Kindertageseinrichtungen im Stadtteilnetzwerk gemeinsam erarbeitet wurden. So konnte eine größtmögliche Transparenz des Auswahlverfahrens unter allen Beteiligten ermöglicht werden.

Folgende maßgebliche Kriterien wurden dabei festgelegt:

- Anteil der Migrantenkinder türkischer bzw. libanesischer Herkunft in den einzelnen Kindertageseinrichtungen bzw. Grundschulen;
- Qualität der Elternarbeit / Erfahrungen im Aktivieren von Migranteneltern;
- Interkulturelle Orientierung der Einrichtungen auf der Grundlage eines entsprechenden Konzeptes;
- Vorerfahrungen in erfolgreicher Sprachförderung bei Eltern und Kindern;
- Praktische Erfahrungen bezogen auf interkulturelle Elternarbeit und Sprachförderung bei Erwachsenen und Kindern.

An Hand eines unter Berücksichtigung dieser Kriterien entwickelten Befragungsleitfadens wurden in den insgesamt 20 Kindertageseinrichtungen Interviews durchgeführt. Eine türkische und eine deutsche Honorarkraft, unterstützt und beraten durch die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen, hatten dabei auch die Aufgabe, ihre Beobachtungen und begründeten Einschätzungen von Aspekten wie

- interkulturelle Atmosphäre,
- Kooperation mit Schulen,
- Elternarbeit,
- Interesse am Projekt,
- Möglichkeiten, Stadtteilmütter zu gewinnen

in die allgemeine Bewertung einfließen zu lassen.

Letztendlich wurden auf diesem Wege insgesamt elf Kindertageseinrichtungen für die Teilnahme am Projekt ausgewählt. Jeweils fünf davon befinden sich in den Stadtteilen Altendorf bzw. Katernberg, eine in Altenessen⁹.

3.3.2 Auswahl der Stadtteilmütter

Während der Vorprojektphase erfolgte der erste Zugang zu den Stadtteilmüttern über die Kindertageseinrichtungen im Stadtteil. Die Erzieher/innen vor Ort verfügen auf Grund ihrer Erfahrungen mit Elternarbeit über Kenntnisse, ob bzw. welche Eltern, insbesondere Mütter, für eine Multiplikatorentätigkeit gewonnen werden könnten. Diese Kenntnisse wurden in Form einer aktivierenden Befragung abgerufen und für die weitere Vorgehensweise verwertet.

Die von den Erzieher/innen benannten ca. 20 türkisch- oder arabischsprachigen potenziellen Multiplikatorinnen wurden sodann zu Hause besucht und interviewt.

Folgende Kriterien waren Grundlage für die Auswahl der Stadtteilmütter:

Die Stadtteilmutter sollte möglichst

- im Stadtteil wohnen,
- Nachbarin der Mütter sein, die von ihr geschult werden sollen,
- viele Mütter aus dem Einzugsgebiet kennen und wissen, wo die Familien wohnen,
- Über eigenen Kinder Erfahrung mit der Kindertageseinrichtung und/oder Schulen haben,
- zweisprachig sein, d.h. türkisch-deutsch oder arabisch-deutsch sprechen und lesen können,
- die Institutionen im Stadtteil kennen,
- Erfahrungen mit dem Elternrat in Kindertageseinrichtung haben und/oder selbst Mitglied im Elternrat sein,
- lernwillig und aufgeschlossen gegenüber neuen Anforderungen sein,
- ihren Lebensalltag so (um)organisieren können, dass sie das notwendige Zeitbudget für die Projektarbeit zur Verfügung stellen kann.

Schließlich fanden sich 17 Frauen, die bereit waren, als Stadtteilmütter zu arbeiten und jeweils eine Gruppe von fünf bis sieben Müttern anzuleiten.

⁹ Die Kindertageseinrichtung „Vogelnest“ wurde- obwohl nicht in sondern in unmittelbarer Nähe zu einem „Stadtteil mit besonderem Erneuerungsbedarf“ gelegen – ausgewählt, weil diese Einrichtung von besonders vielen Kindern libanesischer Herkunft besucht wird, deren familiäre Netzwerke sich auf Katernberg beziehen.

4. Implementierung des Stadtteilmütter-Projektes im Rahmen des Projektverbundes „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung-Elternhaus-Schule“

4.1. Projektpartner

Mit der Bewilligung durch das MASSKS (Ministerium für Arbeit, Soziales, Stadtentwicklung, Kultur und Sport) ab 01. April 1999 konnte das Stadtteilmütter-Projekt in den ausgewählten elf Kindertageseinrichtungen umgesetzt werden. Die Umsetzung wurde von der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen als Träger in Zusammenarbeit mit verschiedenen Kooperationspartnern organisiert bzw. koordiniert. Kooperationspartner waren:

- Unterschiedliche Dienststellen der Stadt Essen (Amt für zentralen Service, Jugendamt, Arbeitskreis „Kindertageseinrichtungen“ der Arbeitsgruppe nach §78 KJHG, Schulverwaltungsamt, Schulamt für die Stadt Essen),
- Institut für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung (ISSAB) der Universität-Gesamthochschule Essen,
- Arbeitsamt Essen,
- Projektgruppe Katernberg (Holzhaus Beisen),
- Treffpunkt Altendorf,
- Die am Projekt beteiligten Kindertageseinrichtungen,
- Grundschulen in beiden Stadtteilen.

Aus diesem Netzwerk wurde ein mehrstufiges Unterstützungs- und Qualifizierungssystem zur Sprachförderung und Stärkung der Erziehungsverantwortung der Eltern im Stadtteil entwickelt, wobei bereits bestehende sozialräumliche Kontaktnetze zwischen Eltern, Kindertageseinrichtungen, Grundschulen, sozialen Diensten, Weiterbildungsträgern und der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen genutzt werden konnten.

So wurde das Projekt ständig weiter entwickelt und im Laufe der Umsetzung seinem ganzheitlichen Projektnamen „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung-Elternhaus-Schule“ gerecht.

Zum so entstandenen Projektverbund gehörten schließlich vier Projektbausteine sowie ein fünfter, als flankierende Maßnahme konzipierter Baustein:

- **Baustein 1 – Elementarbereich –:**
Stadtteilmütter-Projekt (01.04.1999 bis 31.03.2002)
Stärkung der Erziehungs- und Sozialkompetenz von türkisch- und arabisch sprechenden Eltern durch Sprachförderung in der Erstsprache mit Hilfe von zweisprachigen Honorarkräften als Vermittlerinnen („Stadtteilmüttern) auf der Basis des didaktischen Materials des „Rucksacks“ in drei Stadtteilen unter Beteiligung von elf Kindertageseinrichtungen, die parallel zur Elternbildung das „Rucksack“-Material in der Arbeit mit den Kindern einsetzten.
- **Baustein 2 – Elementarbereich –:**
Sprachförderung im Elementarbereich (01.01.2000 bis 31.12.2001)
Mit der Erstsprache koordinierter, systematischer, in Kleingruppen geförderter Erwerb der Zweitsprache Deutsch in fünf Katernberger und drei Altendorfer Kindertageseinrichtungen (in Katernberg gefördert aus Mitteln des Städtebauministeriums, in Altendorf aus städtischen Haushaltsmitteln).

- **Baustein 3 – Primarbereich –:**
„SCHUBILE“ – Schulen fördern bilinguales Lernen in der Primarstufe (seit 01.08.1999)
 Koordinierte zweisprachige Alphabetisierung und Sprachförderung deutsch / türkisch und deutsch / arabisch in anfänglich drei, jetzt zwei Grundschulen in Katernberg und anfänglich einer, jetzt zwei Grundschulen in Altendorf.
- **Baustein 4 – Sekundarstufe I:**
Vorbereitung von Jungen und Mädchen auf ihre künftige Elternrolle (01.08. 2000 bis 31.07.2003)
 als Pilotprojekt in einer Sonderschule in Altenessen, seit 01.11.03 ausgeweitet auf zwei weitere Sonderschulen.
- **Baustein 5 – Europäischer Transfer:**
EU-Projekt mit Rotterdamer Partnern (01.11.1999 bis 31.03.2001):
 Aus den schon zuvor beschriebenen Kontakten in die Niederlande entstand dieses EU-Transferprojekt in Kooperation der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen und dem Rotterdamer Partner „Stichting Samenspel op maat“ flankierend zu den Bausteinen 1 und 2. In Workshops und Hospitationen konnten die Stadtteilmütter und Erzieherinnen der am Projekt beteiligten Kindertageseinrichtungen im Bereich interkultureller Elternbildung von den Erfahrungen der niederländischen Partner profitieren und erfolgreich fortgebildet werden.

4.2. Finanzierung des Projektverbundes

Vom 01.04.1999 bis 31.03.2002 wurde der Baustein 1 "Elternbildung bzw. Mütterbildung (sog. "Stadtteilmütterprojekt")" aus Mitteln des Landes Nordrhein-Westfalen vom Referat Ausländerintegration im damaligen Ministerium für Arbeit, Soziales und Stadtentwicklung, Kultur und Sport (MASSKS), später angesiedelt im Ministerium für Arbeit, Soziales, Qualifizierung und Technologie (MASQT) gefördert. Jeweils in beiden Ministerien ist auch die Finanzierung von Personalstellen der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen angesiedelt, die für das Projektmanagement verantwortlich zeichneten. Das Arbeitsamt Essen war mit der Finanzierung einer ABM-Stelle an der Förderung beteiligt.

Die Unterstützung und Förderung der weiteren Bausteine erfolgte je nach Schwerpunkten durch:

- Lenkungsgruppe Katernberg (Baustein 2)
- Schulministerium und Schulabteilung der Bezirksregierung Düsseldorf (Bausteine 3 und 4)
- Arbeitsamt Essen (Bausteine 1, 2 und 5)
- Schulamt für die Stadt Essen (Bausteine 3 und 4)
- Stadt Essen (Bausteine 1-5)
- EU-Kommission GD 5 (Baustein 5).

Zusätzlich konnte die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen auf Spenden zurückgreifen.

4.3. Einbindung des Projektverbundes in das „Konzept für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen“

Der Projektverbund "Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung-Elternhaus-Schule" ist mit seinen 5 Bausteinen insgesamt von Beginn an ein grundlegender Bestandteil des vielschichtigen Maßnahmenpaketes im Bereich Elementarerziehung zur Umsetzung des "Konzeptes für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen". Dieses im April 1999 vom Rat der Stadt Essen einstimmig

verabschiedete Konzept¹⁰ ist in einem diskursiven Prozess mit Vertretern aller in diesem Bereich der Integration von Migranten engagierten Institutionen erarbeitet worden¹¹. Zu den zunächst acht thematischen "Entwicklungsarbeitsgruppen" gehörten u.a. die von der kommunalen Jugendhilfeplanung moderierte Arbeitsgruppe "Elementarerziehung". Sie verständigte sich als erweiterte AG der freien und öffentlichen Träger von Kindertageseinrichtungen nach §78 KJHG auf ca. 15 Einzelmaßnahmen, von denen die Bausteine 1 und 2 des Projektverbundes "Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung-Elternhaus-Schule" auch zu den vom Rat mit höchster Prioritätsstufe bewerteten und dementsprechend durch zusätzliche, kommunale Eigenmittel geförderten Maßnahmen gehörten¹².

4.4 Verzahnung der Projektbausteine 1 und 2

Die beiden im Elementarbereich angesiedelten Projektbausteine 1 und 2 (Stadtteilmütter-Projekt und Sprachförderung im Elementarbereich) wurden innerhalb der praktischen Arbeit eng verzahnt. Basierend auf dem selben didaktischen Material des „Rucksacks“ verlief die Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen parallel zur Elternbildung durch die Stadtteilmütter. Aus diesem Grunde konzentrieren sich die nun folgenden Ausführungen auf beide Projektbausteine.

5. Projektziele

Zwei grundlegende Ziele waren für die Projektarbeit definiert:

1. die wichtigsten Bereiche der Elternbildung und der institutionellen Sprachförderung in ein Gesamtkonzept einzubinden und
2. die Bedeutung der Förderung der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb sowohl den Eltern als auch den Institutionen deutlich zu machen.

Bezogen auf die Eltern / Mütter heißt das:

- die Eigenpotentiale von sozial benachteiligten Müttern/Eltern zu fördern, indem man ihre Kompetenzen in Erziehungsfragen stärkt und ihnen Unterstützung in der Kommunikation und Interaktion mit ihren Kindern gibt,
- die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Müttern/Eltern auf einer gleichberechtigten Ebene zu beidseitigem Nutzen zu intensivieren,
- das Selbstbewusstsein der Eltern (Mütter) im Umgang mit Bildungseinrichtungen zu stärken,
- Eltern zur Förderung der deutschen Sprache und der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb zu sensibilisieren und zu ermutigen.

¹⁰ Vgl. Stadt Essen, 1999, Neuauflage 2003

¹¹ Zu diesem Prozess vgl. ausführlich Krummacher, 1999

¹² Vgl. dazu: Erster und zweiter Umsetzungsbericht 2000/2001 zum Konzept für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen in: „Interkulturelle Orientierung“, Band 1, Stadt Essen, März 2003

Bezogen auf die Kindertageseinrichtungen bedeutet dies:

- die Bedeutung der Förderung der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb deutlich zu machen,
- Kenntnisse und Methoden zum Zweitspracherwerb zu vermitteln,
- Erzieherinnen für die Lebenswelten der Migrantenfamilien zu sensibilisieren,
- Interkulturelle Öffnung der Kindertageseinrichtungen zu verstärken.

Im Hinblick auf die Kinder schließlich gilt es,

- die Erstsprache anzuerkennen und zu stärken,
- die deutschen Sprachkenntnisse der Migrantenkinder schon vor Schuleintritt systematisch zu verbessern,
- sie durch ganzheitliche, kindgerechte Sprach- und Sprechförderung zu motivieren, ihre Mehrsprachigkeit als Kompetenz für Bildungserfolge anzuerkennen und auszubauen.

6. Praktische Umsetzung der Projektkonzeption

Die beiden verzahnten Projektbausteine Stadtteilmütter-Projekt und Sprachförderung im Elementarbereich wurden schließlich in zehn Kindertageseinrichtungen verteilt auf drei Essener Stadtteile umgesetzt. Die praktische Umsetzung gestaltete sich dabei nach folgender Struktur:

6.1 Baustein 1: Stadtteilmütterprojekt

In jeder Kindertageseinrichtung arbeiteten jeweils eine bis zwei **Stadtteilmütter** auf Honorarbasis ca. sechs Stunden pro Woche. Parallel dazu wurden sie in zwei Stunden wöchentlich durch Mitarbeiterinnen der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen – die sogenannten „Stadtteilkoordinatorinnen“ – für die Arbeit mit dem „Rucksack“ – Material qualifiziert. Diese Qualifizierung beinhaltete neben praktischen Anregungen für die Förderung der Kinder durch die Eltern auch pädagogische Theorien, wie Förderung der Sprachkompetenz und der allgemeinen kindlichen Entwicklung, die an Hand des Materials praktisch erarbeitet werden konnten. Das „Rucksack“ – Material greift Themen aus dem Alltag des Kindes auf (z.B. Familie, Essen, Körper, Kindergarten) und gibt Anregungen für Aktivitäten zur spielerischen Sprach- und Sprechförderung, die die Mütter (und indirekt auch die Väter) zu Hause mit ihren Kindern in der Familiensprache durchführen können. Basierend auf den eigenen praktischen Erfahrungen in der Arbeit mit dem „Rucksack“ zu Hause und auf den theoretischen bzw. praktischen Unterweisungen gaben dann die Stadtteilmütter das Gelernte an andere Mütter weiter:

In der jeweiligen Kindertageseinrichtung leitete jede Stadtteilmutter eine **Müttergruppe** aus fünf bis sieben Müttern, die für zwei Stunden wöchentlich zusammenkamen. Die Mütter waren zuvor bei Elternnachmittagen und über persönliche Ansprache für das Projekt gewonnen worden. Die Mütter der Müttergruppen ihrerseits bearbeiteten nunmehr das jeweilige „Rucksack“ – Thema nach den Anregungen der Stadtteilmütter mit ihren Kindern zu Hause in der Familiensprache.

Die Anleitung der Stadtteilmütter und die Treffen der Müttergruppen fanden jeweils in den Kindertageseinrichtungen statt, die die Kinder der beteiligten Frauen besuchten.

Parallel zur Bearbeitung des „Rucksack“ – Materials durch die Mütter mit ihren Kindern in der Familiensprache griffen die **Erzieherinnen der Kindertageseinrichtungen** die jeweiligen Themen auf und setzten unter Einsatz ähnlicher Materialien und Spiele die systematische Förderung in der deutschen Sprache um. Entsprechend ihrer Konzeption fanden die Kindertageseinrichtungen sehr unterschiedliche Arten für die deutsche Bearbeitung der „Rucksack“ – Materialien; jedoch fand die deutsche Sprachförderung in fast allen Fällen zweimal wöchentlich in Kleingruppen statt.

6.2. Baustein 2: Sprachförderung im Elementarbereich

Der Baustein 2 zielte auf eine mit der Erstsprache koordinierte und systematische Förderung der Zweitsprache in den Kindertageseinrichtungen.

Zur Unterstützung der Einrichtungen arbeitete in jeder Kindertageseinrichtung eine zusätzliche Honorarkraft (Erzieherin), die von der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen finanziert wurde. Ergänzend zum Angebot der Erzieherin bot sie in Kleingruppen sechs Stunden pro Woche eine zusätzliche Förderung an. Die Inhalte orientierten sich ebenfalls stark an den Themen des „Rucksacks“. Sie wurden durch die Honorarkraft aufgegriffen und durch den Einsatz ähnlicher Materialien und Spiele in der Einrichtung in deutscher Sprache wiederholt und vertieft. Durch den Wiedererkennungseffekt kann das Kind besser und einfacher Deutsch lernen.

Durch den regelmäßigen Austausch und die Zusammenarbeit von Stadtteilmüttern, Erzieherinnen und Honorarkräften wurde eine weitgehende Parallelisierung der Angebote in der Erstsprache durch die Mütter und in der deutschen Sprache durch die Erzieherinnen erzielt.

Das Angebot der systematischen Sprachförderung durch die zusätzliche Kraft wurde von den Kindertageseinrichtungen als sehr wirkungsvoll bewertet und als eine Bereicherung für die Einrichtung und die Mitarbeiterinnen angesehen.

Bei der Umsetzung dieser Förderkonzeption wurden verschiedene Organisationsformen entsprechend der personellen Möglichkeiten und der Philosophie der jeweiligen Einrichtung entwickelt.

Viele Projekt-Kindertageseinrichtungen entschieden sich für eine Kleingruppenförderung. Die am Projekt teilnehmenden Kinder wurden entsprechend ihrer Deutschkenntnisse und ihrem Alter einer Gruppe zugeordnet. Die Förderung orientierte sich an der Zweitsprachendidaktik. Die Sprache wird situationsorientiert und ganzheitlich erlernt, gleichzeitig wird versucht, eine Systematik durch Festlegung der neu zu erlernenden Wörter aufzubauen.

Seit Sommer 2002 wird Baustein 2 als „Modul 3“ in die systematische Umsetzung des Sprachförderprogramms an Kindertageseinrichtungen einbezogen und neben kommunalen Haushaltsmitteln durch Landesmittel gefördert und ausgebaut.

7. Organisatorischer und personeller Rahmen

Für die Antragstellung, Trägerschaft und Berichterstattung, die Kontakte zu den finanziellen Förderungsinstitutionen und das gesamte Projektmanagement zeichnete die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen verantwortlich.

7.1. Projektmanagement

Die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen richtete zur Koordinierung und Vernetzung sowie zur Projektentwicklung und zum Projektmanagement eine interne „Projektgruppe Sprachförderung im Elementarbereich“ ein. Fünf Mitarbeiter/innen waren anteilig mit Projektaufgaben betraut. Diese Projektgruppe war auch für die strategische und integrative Projektsteuerung verantwortlich und hat entscheidend dazu beigetragen, dass die im Laufe des Projektverbundes „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung – Elternhaus – Schule“ wachsenden Aufgaben zur Optimierung des Projektes wahrgenommen werden konnten.

7.2. Projektmitarbeiterinnen

Neben den im Projektmanagement tätigen Mitarbeiter/innen der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen wurde die praktische Umsetzung durch Honorarkräfte getragen, die in den Funktionen

- Statteilkoordinatorin
- Stadtteilmutter
- Mutter-Kind-Gruppenleiterin
- Kindergruppenleiterin
- Kinderbetreuerin

tätig waren.

Die Zahl der beschäftigten Honorarkräfte stieg von 22 im ersten Jahr innerhalb der Projektlaufzeit auf ca. 30. Eine gewisse Fluktuation unter den Mitarbeiterinnen war gegeben, da aus verschiedenen Gründen Honorarkräfte wechselten (persönliche und berufliche Situation, Veränderung der Gruppenstruktur etc.). Insgesamt aber konnte sich in den drei Jahren Projektlaufzeit ein fester Stamm von Honorarkräften bewähren, von denen einige auch in mehreren Aufgabengebieten eingesetzt werden konnten.

7.2.1 Die Funktion der Stadtteilkoordinatorin

- Anleitung und Qualifizierung der Stadtteilmütter,
- Unterstützung und Ansprechpartnerin für die Stadtteilmütter,
- Begleitung und Koordinierung der Arbeit im Stadtteil (zwischen Müttergruppen, den Kindertageseinrichtungen, Stadtteilinstitutionen und der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen).

Entscheidend von Vorteil für die Arbeit der Stadtteilkoordinatorinnen waren die Sprachkompetenzen sowohl in der jeweiligen Erstsprache als auch in der deutschen Sprache.

So konnte die zentrale Aufgabe der stadtteilnahen Begleitung und Anleitung der Stadtteilmütter effektiv wahrgenommen werden. Ein verlässliches Koordinatorinnenteam wiederum wirkte sich auf die Arbeit in den Stadtteilmüttergruppen sehr positiv und stabilisierend aus.

7.2.2 Die Funktion der Stadtteilmutter

- Teilnahme an der Qualifizierung für die Stadtteilmütter und Erprobung des Gelernten mit den eigenen Kindern,
- Anleitung von Müttergruppen (je 5-7 Frauen),
- Zusammenarbeit und Austausch mit den Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtung.

Die Anzahl der eingesetzten Stadtteilmütter steigerte sich im Projektzeitraum von 15 auf 17 Personen.

Wie aus der Evaluation der Arbeit hervorgeht, haben die Stadtteilmütter einen sehr beträchtlichen Anteil am Erfolg des Projektes. Ohne sie hätte das Projekt nicht so wirksam umgesetzt werden können. Durch ihren Einsatz und ihr Engagement waren sie positive Vorbilder für die Mütter in den Müttergruppen, die sie für die gezielte pädagogische Beschäftigung mit ihren Kindern beständig aufs neue motivierten. Im Projektverlauf haben sich diese Frauen Qualifikationen erworben, die sowohl von den Projektträgern als auch von den Kindertageseinrichtungen sehr geschätzt werden. So konnte die Zusammenarbeit der Stadtteilmütter mit den Kindertageseinrichtungen immer mehr intensiviert werden. Die Mitarbeiterinnen der Einrichtungen schätzten ihre Arbeit und ihre Funktion als Multiplikatorinnen sehr und boten im Gegenzug Unterstützung und Begleitung an. Auch im Bereich der Elternarbeit erwiesen sich die Stadtteilmütter als wichtiges Bindeglied zwischen Migranteneitern und pädagogischen Fachkräften.

Die Erfahrungen im Projekt haben das Selbstbewusstsein und Selbstwertgefühl der Stadtteilmütter gestärkt und einige haben jetzt den Wunsch, in ein festes Beschäftigungsverhältnis zu wechseln.

7.2.3 Die Funktion der Mutter-Kind-Gruppenleiterin

- Anleitung einer Mutter-Kind-Gruppe,
- Motivation der Mütter zur Teilnahme,
- Einsatz und Erprobung von speziell umgearbeitetem pädagogischem Material,
- zweisprachige Förderung der Kinder.

Auf Grund von besonderen Umständen im Bereich der arabischsprachigen Gruppen musste hier von der Einrichtung von Müttergruppen abgesehen werden.

Zum Einen erwies es sich als sehr schwierig, eine arabischsprachige Stadtteilmutter zu finden und andererseits gelang es nicht, die Mütter zur kontinuierlichen Teilnahme an einer Müttergruppe zu motivieren.

Hintergrund für diese besondere Problemlage ist die Nichtintegration des größten Teils der etwa 5.000 Menschen libanesischer Herkunft (davon ca. 1.500 Eingebürgerte, ca. 1.500 libanesischer Staatsangehörige und knapp 1.900 Menschen, die angeben aus dem Libanon zu stammen – die sog. "Ungeklärten") im gesamten Stadtgebiet. Die soziale Lage der Großfamilien libanesischer Herkunft mit in der Regel fünf bis acht Kindern ist bis heute durch folgende Hindernisse für erfolgreiche Bildungsbeteiligung gekennzeichnet:

- bis 1995 hatte der größte Teil der "Ungeklärten" eine Aufenthaltsbefugnis und damit ein Bleiberecht. Ab 1998 wurde dieses Bleiberecht durch Ermittlungen der Ordnungsbehörden über eine existierende ausländische Staatsangehörigkeit in Frage gestellt, so dass eine Verunsicherung dieses Personenkreises entstanden ist;
- eine überdurchschnittliche Analphabetenrate insbesondere unter den erwachsenen Frauen;
- die höchste Geburtenrate aller Einwohnergruppen in Essen;
- dennoch besuchte kaum eines dieser Kinder aus Großfamilien einen Kindergarten;
- u.a. deshalb haben die Erstklässler bis heute kognitive bzw. psycho-motorische Entwicklungsverzögerungen und häufig unzureichende Deutschkenntnisse;
- eine Folge davon ist: 39 % aller Schüler libanesischer Herkunft besuchten im Schuljahr 2000/2001 die Sonderschule, 40 % die Hauptschule, 5 % die Realschule, 16 % die Gesamtschule und nur 1 % das Gymnasium;
- die schulentlassenen Jugendlichen ohne Hauptschulabschluss und Erwachsene haben kaum Chancen, sich zu qualifizieren und einen Arbeitsplatz zu finden;
- die Familien beziehen zu 86 % Sozialhilfe;
- schon seit Mitte der 90er Jahre liegt die Jugendkriminalitätsrate von Jugendlichen und Heranwachsenden (14 bis 21jährige) libanesischer Herkunft bei durchschnittlich 35-40 %.

Die insgesamt hohe Bildungsarmut und soziale Benachteiligung dieser Großfamilien wirkte sich auch nachteilig auf die Möglichkeiten für die Mütter aus, sich in einer Müttergruppe kontinuierlich zu engagieren. Zudem hinderten großfamiliäre Verpflichtungen die Frauen an einer regelmäßigen Teilnahme an den Müttergruppen. Um dennoch eine Arbeit mit dieser Zielgruppe zu installieren, wurde es als sinnvoll angesehen, statt einer Müttergruppe eine Mutter-Kind-Gruppe einzurichten. Parallel zur Stadtteilmütterarbeit begann somit die Arbeit in drei arabischen Mutter-Kind-Gruppen. Die Mutter-Kind-Gruppen wurden von arabischsprachigen Frauen geleitet, die eine hohe Qualifikation aufwiesen und anders als die Stadtteilmütter nicht eigene Kinder in den Kindertageseinrichtungen hatten.

Die Einrichtung einer Mutter-Kind-Gruppe mit Frauen libanesischer Herkunft erforderte eine sehr intensive Anwerbephase, um Motivation für die Arbeit zu wecken. Eine in Altendorf installierte Mutter-Kind-Gruppe wurde im „Tandem“ von einer deutschen Erzieherin und einer arabisch sprechenden Honorarkraft geleitet. Sie stellte einen Versuch dar, nach den Erfahrungen aus dem EU-Projekt (Baustein 5) mit „Samenspel op maat“ eine zweisprachige „Samenspel-Gruppe“ (Zusammenspiel von Mutter und Kind) in Essen einzurichten. Die Mutter-Kind-Gruppen nach „Samenspel“ setzen bei Kindern schon ca. ein Jahr vor dem Kindergartenbesuch an und fördern den spielerischen Spracherwerb in zwei Sprachen durch die gezielte Unterstützung der Interaktion zwischen Mutter und Kind.

Eine weitere Mutter-Kind-Gruppe wurde im Nachhinein in ein Müttergruppe umgewandelt. Hintergrund dafür war die Tatsache, dass die Mütter marokkanischer, syrischer und ägyptischer Herkunft sich zwar in „Hocharabisch“ gut verständigen konnten, für die Kinder aber, die alle unterschiedliche Dialekte sprachen, eine Verständigung untereinander und mit den anderen Müttern nicht möglich war.

7.2.4 Die Funktion der Kindergruppenleiterin

- Anleitung einer Kindergruppe in der Erstsprache,
- Förderung der Erstsprache,
- Zusammenarbeit und Austausch mit den Mitarbeiterinnen der Kindertageseinrichtung.

In den Stadtteilen Altenessen und Altendorf arbeiteten zwei Honorarkräfte als Kindergruppenleiterin.

Vor dem Hintergrund der schon weiter oben beschriebenen besonderen Lebensbedingungen der Familien libanesischer Herkunft konnte in beiden Stadtteilen langfristig weder eine stabile arabischsprachige Müttergruppe noch eine kontinuierliche arabischsprachige Mutter-Kind-Gruppe installiert werden. Die Mütter blieben nach anfänglicher Teilnahme den Gruppen wieder fern, aber die Kinder kamen weiterhin zu den Gruppen. Die Anzahl der Kinder libanesischer Herkunft, die dringend eine Sprachförderung benötigten, war hier sehr groß. Zum Wohle dieser Kinder wurde in Absprache mit allen Beteiligten erstmalig im Jahr 2000 eine Kindergruppe eingerichtet und erprobt. Dieses Angebot wurde von den Kindern sehr gern angenommen. Die Kindertageseinrichtungen ihrerseits erachteten die besondere spielerische Förderung für die Entwicklung gerade dieser Kinder als sinnvoll und unterstützten die Arbeit der Honorarkraft. Die Gruppen wurden bis zum Ende der Projektlaufzeit fortgeführt.

7.2.5 Die Funktion der Kinderbetreuerin

- Betreuung der Kinder, während die Mütter an der Müttergruppe teilnehmen.

Insgesamt nahmen Mütter gern die Möglichkeit in Anspruch, Geschwisterkinder zu den Mütteranleitungen mitzubringen und dort betreut zu wissen, da es ihnen die regelmäßige Teilnahme erleichterte. Einige Kindertageseinrichtungen betreuten die mitgebrachten Geschwisterkinder mit, bei anderen war es notwendig, zusätzlich Kinderbetreuerinnen einzustellen.

Im Bereich Kinderbetreuung variierte der Bedarf sehr stark, je nach Gruppenzusammensetzung bei den Müttern.

7.3. Übersicht: Anzahl und Verteilung der Gruppen

| Kindertageseinrichtung | 1999 | 2000 | 2001 / 2002 |
|--|--|--|--|
| AWO Kindertageseinrichtung Schalthaus Beisen (Katernberg) | 1 Müttergruppe | 1 Müttergruppe 1 Mutter-Kind-Gruppe | 2 Müttergruppen 1 Mutter-Kind-Gruppe. |
| Ev. Kindertageseinrichtung Neuhof (Katernberg) | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen |
| Ev. Kindertageseinrichtung Schniedtkamp (Katernberg) | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen |
| Kath. Kindertageseinrichtung St. Josef (Katernberg) | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen |
| Städt. Kindertageseinrichtung Josef-Oertgen-Weg (Katernberg) | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen |
| Ev. Kindertageseinrichtung Vogelnest (Altenessen) | 1 Müttergruppe umgewand. in 1 Kindergruppe | 1 Kindergruppe | 1 Kindergruppe |
| Städt. Kindertageseinrichtung Körner Straße (Altendorf) | 2 Müttergruppen | 1 Müttergruppe | 2 Müttergruppen 1 Mutter-Kind-Gruppe |
| Städt. Kindertageseinrichtung, Heinrich-Strunk-Str. (Altendorf) | 1 Müttergruppe | 1 Müttergruppe | 1 Müttergruppe |
| Ev. Kindertageseinrichtung Griepersstraße (Altendorf) | 1 Müttergruppe | 1 Müttergruppe | 1 Müttergruppe 1 Kindergruppe |
| AWO Kindertageseinrichtung Haus-Berge-Straße (Altendorf) | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen | 2 Müttergruppen |
| Treffpunkt Altendorf | --- | 1 Müttergruppe | 1 Müttergruppe |
| Kinderspielstätte "Tabaluga" (Altendorf) (bis zur Auflösung des Übergangwohnheimes für Flüchtlinge am 31.03.2000) | 1 Müttergruppe | 1 Mutter-Kind-Gruppe (Bis Ende 1. Quartal) | ----- |
| Insgesamt | 16 Müttergruppen 1 Kindergruppe | 15 Müttergruppen 1 Mutter-Kind-Gruppe 1 Kindergruppe | 17 Müttergruppen 2 Mutter-Kind-Gruppen 2 Kindergruppen |

7.4. Die Funktion der Kindertageseinrichtungen

Eine weitere zentrale Rolle innerhalb der Projektstruktur kam den kooperierenden Kindertageseinrichtungen zu. Sie arbeiteten an der Umsetzung des mit dem Stadtteilmütter-Projekt verzahnten Bausteins 2 (Sprachförderung im Elementarbereich), indem sie die Themen des „Rucksacks“ aufgriffen und damit Sprachförderung in der deutschen Sprache in die Arbeit ihrer Einrichtung integrierten. Darüber hinaus leisteten sie für das Gelingen des Stadtteilmütter-Projektes wichtige Beiträge, indem sie bei der Etablierung der Müttergruppen und der Auswahl der Stadtteilmütter zu einem großen Teil aktiv beteiligt waren. Im Projektverlauf stellten die Einrichtungen Räumlichkeiten für die Zusammenkünfte der Gruppen zur Verfügung und unterhielten einen regelmäßigen intensiven Austausch mit den Stadtteilmüttern, wodurch ein abgestimmtes Vorgehen ermöglicht wurde.

7.4.1 Kontrakte

Durch den Abschluss von Kontrakten mit den Trägern der beteiligten Kindertageseinrichtungen wurden die formalen Voraussetzungen zur dezentralen Steuerung des Projektes vorgenommen. Die Kindertageseinrichtungen haben sich mit dem Kontrakt verpflichtet, parallel zur Müttergruppenarbeit die Sprachförderung im Alltag der Einrichtung zu unterstützen, soweit dies im Rahmen des „situationsorientierten Ansatzes“ und unter den gegebenen institutionellen und personellen Rahmenbedingungen möglich war. Diese Vereinbarung beinhaltete eine Wiederholung der Sprachförderung im Deutschen durch den Einsatz der gleichen Materialien und Spiele (aus dem „Rucksack“), die Kinder

mit ihren Müttern in der Erstsprache vorher bearbeitet hatten. Durch den Wiedererkennungseffekt sollten die Kinder in die Lage versetzt werden, einfacher und effektiver die deutsche Sprache zu erlernen.

7.4.2 Erfahrungen mit der Kooperation

Unter den Kooperationspartnern wurde anfänglich Kritik darüber geäußert, dass das „didaktisierte“ Material für eine systematische Sprachförderung dem situationsorientierten Ansatz der Kindertageseinrichtungen widersprechen würde. Ebenso wirkte der Umstand, dass es bislang kein wissenschaftlich gesichertes und in der Praxis erfolgreich erprobtes didaktisches Konzept zur nachhaltig wirksamen Sprachförderung im Elementarbereich gibt, verunsichernd auf diejenigen Erzieher/innen, die dem neuen Konzept einer gezielten Sprachförderung in Verbindung mit Elternbildung ohnehin skeptisch begegneten.

Folglich wurde die Realisierbarkeit der Projektidee unter den Rahmenbedingungen des GTK (Gesetz über Tageseinrichtungen für Kinder) und der alltäglichen Arbeitsbelastung der pädagogischen Mitarbeiter/innen beim Auftauchen von Schwierigkeiten immer wieder aufs Neue thematisiert.

Eine gängige Argumentation in solchen Situationen war die, dass „man das Problem nicht hätte, würden die Eltern mit ihren Kindern deutsch sprechen“.

Hierbei zeigte sich, dass es nach wie vor – auch in der Öffentlichkeit – schwer zu akzeptieren ist, dass die wirklichen Verhältnisse nicht so sind und dass die Eltern, insbesondere die Mütter als „Heirats-Migrantinnen“ – mit noch wenig Kontakt zur deutschen Umwelt – nicht ausreichend Deutsch sprechen, um ihren Kindern als positives deutschsprachiges Vorbild dienen zu können.

Vornehmlich während der ersten Hälfte der Projektlaufzeit wurden die beteiligten Kindertageseinrichtungen durch die in Nordrhein-Westfalen und zunehmend auch bundesweit diskutierte Frage der Vereinbarkeit von gezielter spielerischer Sprachförderung und situationsorientiertem Ansatz verunsichert. Erst in der zweiten Projekthälfte wurde nicht zuletzt durch die positiven Rückmeldungen und die seit 2001 einsetzende PISA-Diskussion über die Reaktivierung des eigenständigen Bildungsauftrages der Kindertageseinrichtungen deutlich, dass gezielte Angebote zur Sprachförderung nicht generell der Situationsorientierung widersprechen.¹³ Alle kooperierenden Kindertageseinrichtungen sind kontinuierlich im Projekt geblieben, was dafür spricht, dass bei aller anfänglichen Kritik tatsächlich Impulse für die Sprachförderung im Elementarbereich gegeben werden konnten.

Die anfängliche Unsicherheit darüber, wie Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung ohne entsprechende Qualifizierung realisierbar sei, erübrigte sich im Projektverlauf für diejenigen Einrichtungen, die für ihre spezifischen Konzepte akzeptable Lösungen zur Umsetzung des Sprachförderprogramms gefunden hatten. Diese Einrichtungen wissen inzwischen die Unterstützung zu schätzen, die sie während der Projektphase durch die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit erfahren haben und sind von der Projektidee überzeugt. Hier wird auf kreative Art versucht, die Sprachförderung im Alltag der Einrichtung zu verankern.

¹³ vgl. SPI – Sozialpädagogisches Institut NRW – Landesinstitut für Kinder, Jugend und Familie (Hg.): Militzer, R.; Fuchs, R.; Demandewitz, H.; Houf, M.: Der Vielfalt Raum geben – Interkulturelle Erziehung in Tageseinrichtungen für Kinder, Münster 2002

8. Qualifizierung

Die Qualifizierung der MitarbeiterInnen im Rahmen des Projektverbundes (Stadtteilmütter und Stadtteilkoordinatorinnen sowie Honorarkräfte zur Sprachförderung) und des hauptamtlichen Personals der am Projekt beteiligten Kindertageseinrichtungen wurde im Wesentlichen auf zwei Wegen durchgeführt:

1. im Rahmen des EU-Projektes mit dem Rotterdamer Partner (vgl. 4.1 und im Folgenden 8.1)
2. durch eigene Fortbildung im Rahmen der Projektmittel von Baustein 1 und Baustein 2 (vgl. im Folgenden 8.2).

8.1. Fortbildung im Rahmen des EU-Projektes (Baustein 5)

a) Exkursion nach Rotterdam

20 Teilnehmerinnen aus Essen (Stadtteilmütter, Erzieherinnen, Leiterin einer Kindertageseinrichtung, Mutter-Kind-Gruppen-Anleiterinnen, zwei Mitarbeiterinnen der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen) nahmen an einer Exkursion nach Rotterdam teil.

Inhalte dieser zweitägigen Fortbildung waren:

- Hospitation in Mutter-Kind-Gruppen und Müttergruppen;
- kennen lernen des holländischen Bildungssystems mit der Elementarerziehung als integrelem Bestandteil und Vernetzung im Stadtteil;
- Nutzung der 15jährigen Praxiserfahrung der Rotterdamer Institutionen für die eigene Arbeit unter anderen Rahmenbedingungen in Essen.

Die Ähnlichkeit der Probleme und Erfahrungen in der Praxis interkultureller Arbeit im Elementarbereich in beiden Ländern wurden während der Exkursion deutlich.

b) Workshops

In Zusammenarbeit mit dem Rotterdamer Projektpartner „Samenspel Op Maat“ wurden in Essen zwei jeweils dreitägige Workshops durchgeführt, an denen der o.a. Personenkreis mit ca. 30 Personen beteiligt war. Inhalte der Workshops waren:

- Wie gewinne ich Teilnehmerinnen?
- Materielle Voraussetzungen der Mutter-Kind-Gruppen
- Zusammenarbeit mit Erzieherinnen
- Bearbeitung der Rucksack-Materialien
- Entwicklung und Einsatz von Alltagsgegenständen als pädagogisches Material
- Erziehungsziele
- Erfahrungsaustausch aller Beteiligten

c) Internationale Konferenz

Im Rahmen des EU-Transfer-Projektes fand in Kooperation zwischen RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen und Samenspel Op Maat eine zweitägige internationale Konferenz „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Elternbildung im Elementarbereich in Europa“ in Essen vom 9.-10.11.2000 statt. An der gesondert dokumentierten Konferenz

nahmen Fachkräfte aus den Niederlanden, Dänemark, Schweden, Italien und Deutschland teil.¹⁴

Im Rahmen dieser Konferenz organisierten die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit auch einen Workshop zum Thema „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk Kindertageseinrichtung-Elternhaus-Schule“. Inhalt dieses Workshops waren das Stadtteilmütterprojekt (Baustein 1) und die Sprachförderung im Elementarbereich – koordinierter und systematischer Erwerb der Zweitsprache Deutsch (Baustein 2).

d) Hospitation in Rotterdam

Im Januar 2001 wurde für die Leiterinnen und Erzieherinnen der Projekt-Kindertageseinrichtungen eine Hospitation in Rotterdam durchgeführt. Die Ziele dieser zweitägigen Fortbildung waren vergleichbar mit denen der Exkursion der Projektmitarbeiter ein Jahr zuvor:

- Kennen lernen der Praxis von Mutter-Kind-Gruppen und Müttergruppen;
- Kennen lernen der Elternbildung in der Elementarerziehung als integraler Bestandteil der Vernetzung im Stadtteil;
- Kennen lernen der Stadtteilarbeit im Bereich Kooperation zwischen Eltern, Schule und Elementarbereich;
- Sensibilisierung für die Möglichkeiten des Einsatzes von didaktischem Material ("Rucksack").

Die positiven Ergebnisse des institutionalen Austausches im Rahmen des EU-Projektes zeigen aufs Neue, dass der „europäische Mehrwert“ solcher Kooperationen für das Lernen aller Beteiligten keine leere Floskel für Anträge und Berichte ist.

8.2 Qualifizierungsformen im Rahmen des Projektverbundes von Baustein 1 und 2 für Stadtteilmütter

a) Fortbildungsseminare

In den Jahren 2000 und 2001 wurden jeweils im Herbst zwei dreitägige Fortbildungsseminare mit den Honorarkräften (Stadtteilmüttern und Mutter-Kind-Gruppen-Anleiterinnen) als Angebot für Schulung und Erfahrungsaustausch durchgeführt. Diese zusätzlichen Fortbildungsangebote nahmen fast alle Honorarkräfte an und konnten sich so in ihrer Funktion als Stadtteilmütter weiterbilden. Die parallel dazu angebotene Kinderbetreuung trug dazu bei, den Frauen die Teilnahme zu ermöglichen. Seminarinhalte waren:

- Aufbau der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen;
- Zweitspracherwerb;
- Leitung von Gruppen;
- Meine Rolle als Mitarbeiterin der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen;
- Spiele zum Thema „Meine Rolle als Spielleiterin“;
- Sprachförderung und Sprachentwicklung bei Kleinkindern;
- Entwicklung von Sprachfördereinheiten am Beispiel einer Bilderbuchbetrachtung;
- Gestaltung eines Gesellschaftsspiels für Sprachförderung;
- Forumtheater zum Thema Interkulturelle Konflikte;
- Rückblick auf das Projekt.

¹⁴ Tagungsdokumentation „Mehrsprachigkeit und interkulturelle Elternbildung im Elementarbereich in Europa“, Hrsg.: Stadt Essen, RAA / Büro für interkulturelle Arbeit 2001.

b) Fortbildung für Erzieherinnen im Bereich "Zweitspracherwerb in der Kindertageseinrichtung"

Die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit organisierte eine dreitägige Fortbildung zum Thema „Zweitspracherwerb im Kindergarten“.

Die Veranstaltung diente der Darstellung der wesentlichen Bedingungen der sprachlichen und kulturellen Zusammenhänge sowie der wichtigsten Aspekte des Zweitspracherwerbs. Auf dieser Grundlage wurden mit den Teilnehmerinnen Modelle und Techniken eingeübt, die den Erwerb der deutschen Sprache im Kindergarten erleichtern. Teilnehmerinnen waren Erzieherinnen und Leiterinnen aus allen Projekt-Kindertageseinrichtungen.

9. Supervision

Als unterstützendes Element bei der Umsetzung des Modellprojektes wurde für die im Projektmanagement tätigen Mitarbeiterinnen der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen Supervision angeboten. Teilnehmer waren Mitarbeiterinnen der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen und zeitweilig die Stadtteilkoordinatorinnen. Die Supervision unterstützte im Berichtszeitraum die Mitarbeiter/innen bei der Lösung und Bearbeitung von unterschiedlichen Konflikten im Projektzusammenhang und bot eine prozesshafte Begleitung bei der Entwicklung struktureller Veränderungen im Hinblick auf die Optimierung des Projektmanagements.

10. Öffentlichkeitsarbeit

Im Projektzeitraum wurde in regelmäßigen Abständen in der Lokalpresse über das Projekt berichtet, ebenso wurden Artikel in Fachzeitschriften veröffentlicht („Jugendhilfe Report“ 2/2002, „Sozial extra“ Mai 2002, „Kita Aktuell“, Juni 2002). Weiterhin wurde im Zusammenhang mit den o.g. Workshops und der Debatte um die PISA-Studie vom WDR-Hörfunk, Radio Essen und dem WDR Fernsehen das Stadtteilmütterprojekt als ein Beispiel für ein gelungenes Projekt präsentiert. Bei verschiedenen Tagungen und Sitzungen auf kommunaler Ebene und auf Landesebene wurden die Zusammenhänge und Erfahrungen des Projektes der Fachöffentlichkeit vorgetragen; so beispielsweise bei der Fachtagung „Eltern und Schulerfolg“ am 08.07.02 in Essen oder bei der „Internationalen Konferenz im Rahmen des EU-Projektes“ am 08.09.00 in Essen oder bei der Landesjugendhilfe-Ausschuss-Sitzung im Januar 2002.

Gemeinsam mit der Hauptstelle der RAA's in NRW hat sich die RAA / Büro für interkulturelle Arbeit Essen mit diesem Projekt beim Bundespräsidentenwettbewerb beworben. Aus den 1300 Bewerbungen wurden schließlich 200 zu einer Ehrung nach Berlin eingeladen; darunter auch die VertreterInnen des Essener Stadtteilmütter-Projektes.

Mit der Teilnahme an Fachkonferenzen und durch die Veröffentlichungen erlangte das Projekt aber auch über die Grenzen des Landes NRW hinaus Interesse und Bekanntheit, was durch zahlreiche Anfragen aus anderen Städten deutlich wurde.

11. Projekt-Abschluss und Evaluation

11.1 Workshop mit den Projekt-Kindertageseinrichtungen

In einem Abschlussworkshop im November 2001 mit VertreterInnen aller Projekt-kindertageseinrichtungen, in dem sowohl die Erfahrungen als auch der Ausblick auf weitere Möglichkeiten und Ressourcen der Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen erörtert wurden, bewerteten die Beteiligten das Projekt insgesamt sehr positiv.

Die Elternbildung wird als wichtige Grundlage des Spracherwerbs geschätzt. Die Fortbildungen im Bereich "systematischer Zweitspracherwerb" gaben den Erzieherinnen das nötige Wissen zur Sprachentwicklung bei Kleinkindern und praktische Förderungsstrukturen zur Anwendung in ihrer täglichen Arbeit in den Kindertageseinrichtungen.

Die Nachfrage aus der Praxis nach Fortbildungen zu den Themen Zweitspracherwerb und interkulturelle Sensibilisierung ist im Verlauf der Projektlaufzeit stark gestiegen.

11.2 Befragung der Projektbeteiligten und Bewertung durch Fachöffentlichkeit und Politik

Das Modellprojekt wurde mit einer Abschlussevaluation beendet. Für diese Evaluation wurden die Honorarkräfte (Stadtteilmütter, Erzieherinnen aus Baustein 2), Mütter der Gruppen, Erzieherinnen und Leiterinnen der Projekt- Kindertageseinrichtungen - insgesamt 116 Personen - nach Abschluss der Projektarbeit schriftlich nach ihren Einschätzungen zu den Auswirkungen des Projektes befragt. Zusätzlich wurde mit Vertretern der Fachöffentlichkeit und der Politik eine qualitative Befragung durchgeführt, um die Ergebnisse aus der quantitativen Befragung zu konkretisieren. Die Ergebnisse dieser Abschluss-Evaluation werden im zweiten Teil dieser Veröffentlichung dargestellt.

12. Fazit und Perspektiven der Weiterführung

Die im Vorfeld formulierten Projektziele (vgl. Punkt 5) wurden –dokumentiert durch die quantitative und qualitative Abschlussevaluation– optimal erfüllt.

Bezogen auf die Eltern / Mütter waren diese Ziele

- die Eigenpotentiale von sozial benachteiligten Müttern/Eltern zu fördern, indem man ihre Kompetenzen in Erziehungsfragen stärkt und ihnen Unterstützung bei der Kommunikation und Interaktion mit ihren Kindern gibt;
- die Zusammenarbeit zwischen Erzieherinnen und Müttern/Eltern auf einer gleichberechtigten Ebene zu beidseitigem Nutzen zu intensivieren;
- ihr Selbstbewusstsein im Umgang mit Bildungseinrichtungen zu stärken;
- Eltern zur Förderung der deutschen Sprache und der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb zu sensibilisieren und zu ermutigen.

Durch den kontinuierlichen Einsatz von Stadtteilmüttern als Mittlerinnen zwischen den Familien und den Kindertageseinrichtungen ist es schnell und effektiv gelungen, Mütter zu motivieren, sich für die sprachliche und allgemeine Entwicklung ihrer Kinder zu engagieren, regelmäßig an den Müttergruppen teilzunehmen und ihre Kinder zu Hause spielerisch zu fördern.

Das Bewusstsein der Mütter / Eltern für die Entwicklung ihrer Kinder im Kindergarten aktiv zu werden, ist deutlich gestiegen; angefangen über mehr und intensivere Kontakte zu Erzieherinnen, über regere Teilnahme an Veranstaltungen in der Einrichtung bis hin zur Mitarbeit im Elternrat.

Den Müttern ist die Bedeutung der Förderung der Erstsprache und die Wichtigkeit guter Deutschkenntnisse deutlich geworden und sie konnten in der Interaktion mit ihren Kindern erleben, dass sie ohne großen Aufwand ihre Kinder unterstützen können. Die Stadtteilmütter selbst sind diejenigen im Projekt, bei denen die positiven und erfolgreichen Ergebnisse am deutlichsten sichtbar werden. Ihre Fähigkeiten, selbstständig pädagogisches Material zu entwickeln, Gruppen anzuleiten und selbst organisatorisch tätig zu werden, sind im Projektverlauf kontinuierlich gewachsen.

Bezogen auf die Kindertageseinrichtungen waren die Ziele:

- die Bedeutung der Förderung der Erstsprache als Basis für den Zweitspracherwerb deutlich zu machen,
- Kenntnisse und Methoden zum Zweitspracherwerb zu vermitteln,
- Erzieherinnen für die Lebenswelten der Migrantenfamilien zu sensibilisieren,
- Interkulturelle Öffnung der Kindertageseinrichtungen zu verstärken.

Durch die Zusammenarbeit im Projekt, die zusätzlichen Workshops und Fortbildungen, den Erfahrungsaustausch untereinander und im Rahmen der Hospitation in Rotterdam haben die Mitarbeiter/innen der Tageseinrichtungen ihr Wissen über die Bedeutung der Erstsprache und den Zweitspracherwerb erweitert. Gleichzeitig haben sie durch die Kooperation praktische Hilfen zur Umsetzung der Zweitsprachförderung erhalten. Der sichtbare Erfolg hat ihre Motivation gesteigert, so dass sie trotz personeller Engpässe und der mit dem Projekt verbundenen Mehrarbeit sehr kreativ die Zweitsprachförderung und die Elternarbeit im Alltag der Kindertageseinrichtungen umgesetzt haben.

Die Stadtteilmütter als Mittlerinnen werden von den Kindertageseinrichtungen als ein unverzichtbarer Bestandteil in der Elternarbeit gesehen. Die Arbeit der Stadtteilmütter wird seitens der Einrichtungen hoch geschätzt und als unterstützend anerkannt. Ebenso unstrittig ist die Notwendigkeit und die Möglichkeit, Kinder im Kindergartenalltag in der Zweitsprache Deutsch zu fördern.

Im Hinblick auf die Förderung der Kinder waren die Ziele

- die Anerkennung und Stärkung der Erstsprache,
- die deutschen Sprachkenntnisse der Migrantenkinder schon vor Schuleintritt systematisch zu verbessern,
- sie durch ganzheitliche, kindgerechte Sprach- und Sprechförderung zu motivieren, ihre Mehrsprachigkeit als Kompetenz für Bildungserfolge anzuerkennen und auszubauen.

Es ist nicht wissenschaftlich evaluiert worden, ob und wie sich die Sprachkenntnisse der Kinder durch das Projekt tatsächlich verbessert haben. Im vorgegebenen Projektrahmen waren dafür die finanziellen, personellen und zeitlichen Kapazitäten nicht vorhanden und es fehlten vor Allem allgemein akzeptierte und angemessene Instrumente für das Kindergartenalter, um Spracherwerbserfolge zu messen. Im Rahmen der Evaluation wurden die Projektbeteiligten aber nach ihren subjektiven Einschätzungen gefragt. Die persönlichen Eindrücke weisen auch bei der Zielgruppe der Kinder positive Ergebnisse aus. Sowohl Erzieherinnen als auch die Mütter haben die Einschätzung, dass durch die Förderung in der Kindertageseinrichtung und in der

Familie die Kinder bessere Sprachkenntnisse in der Erstsprache und in Deutsch erworben haben.

Ein übergeordnetes Ziel des Projektes war es, die wichtigsten erfolgreichen Erfahrungen der interkulturellen Elternbildung und der systematischen Sprachförderung in den Kindertageseinrichtungen in ein Gesamtkonzept einzubinden und weiterzuführen bzw. als "best practice" Beispiel in die Fläche zu bringen.

Mit dem Beschluss des Rates der Stadt vom Dezember 2001 zum zweiten Umsetzungsbericht zu Maßnahmen des „Konzeptes für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen“ (vgl. 4.4) haben die Mitglieder des Rates deutlich die Sprachförderung von Migranten und Migrantinnen als einen wichtigen Bestandteil eines umfassenden Integrationsprozesses priorisiert. Um die Bedeutung von Sprache und die Vermittlung von Deutschkenntnissen im Kontext interkultureller Erziehung und Bildung zu optimieren, wurden bestehende und notwendige Maßnahmen in einem "Gesamtkonzept Sprachförderung" zusammengefasst, das der Rat der Stadt Essen am 22.05.02 einstimmig verabschiedet hat.

Die erfolgreiche Verknüpfung von Sprachförderung und Elternbildung in den letzten drei Jahren hat dazu geführt, dass die Erfahrungen aus diesem Modellprojekt in der Maßnahme "Sprachförderung und Elternbildung" in dieses „Gesamtkonzept Sprachförderung“ aufgenommen wurden.

Die Maßnahme "Interkulturelle Erziehung, Sprachförderung und Elternbildung" im Elementarbereich ist aus den Projekterfahrungen weiter entwickelt worden. Das auf mehrere Jahre angelegte Programm besteht nunmehr im Kern aus drei Modulen:

- Modul 1: Qualifizierung und Fortbildung des gesamten Teams einer Tageseinrichtung zu den Themen Zweitspracherwerb und interkulturelle Erziehung
- Modul 2 Elternbildung durch Einsatz von Stadtteilmüttern
- Modul 3 Zusätzliche systematische Sprachförderung in der Kindertageseinrichtung

Die Umsetzung der Module 1, 2 und 3 hat ab August 2002 zunächst in zehn Kindertageseinrichtungen begonnen. Seit August 2003 beteiligen sich zehn weitere Einrichtungen. Im Laufe von drei Jahren sollen zunächst 30 Kindertageseinrichtungen in Essen mit mitunter über 50 % Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund an diesem Projekt teilnehmen.

Die Umsetzung von Modul 1 soll in einem Zeitraum von ca.12 Monaten in zehn Kindertageseinrichtungen abgeschlossen sein. Die Unterstützung der Elternbildung durch den Einsatz von Stadtteilmüttern- Modul 2 – sowie die zusätzliche systematische Sprachförderung – Modul 3 – werden aber für die Kindertageseinrichtungen über die 12 Monate hinaus weiter bestehen

Die Umsetzung der Module 1-3 wird in den ersten drei Jahren von der RAA / Büro für interkulturelle Arbeit koordiniert und fachlich begleitet; für das Modul 3 ist seit September 2003 das Jugendamt verantwortlich. Dafür wurden vom Rat der Stadt Essen mit der Einrichtung von 1,5 Stellen zusätzliche Personalkapazitäten geschaffen.

Die Stadt Essen hat zur Umsetzung dieser Maßnahme für das Jahr 2002 umfangreiche **kommunale Mittel** in Höhe von 159.500 € zur Verfügung gestellt.

Die Anschubfinanzierung des MASQT und des Arbeitsamtes für dieses Projekt haben somit zu einer **Implementierung in der Fläche** geführt.

Das Arbeitsamt Essen war mit der Finanzierung einer ABM-Stelle an der Förderung des Projektes beteiligt. Diese Stelle wurde nach dreijähriger Förderung als Arbeitsbeschaffungsmaßnahme in eine Planstelle umgewandelt und die Stelleninhaberin bekam eine **Festanstellung**.

Die Erfahrungen aus dem Projekt hatten im Zusammenhang mit dem Verbund der anderen RAA's in NRW auch positive Auswirkungen auf die landesweite Debatte zur Anpassung der Förderkonzepte des Landes NRW für Sprachförderung im Elementarbereich.

Vor diesem Hintergrund ist das Projekt auf beiden Ebenen ein gelungenes Beispiel für die Nachhaltigkeit der Arbeit in diesem Feld:

- als best-practice-Beispiel wurde das Modellvorhaben nach Ende der Drittmittelförderung durch das Land (MASQT) und den Bund (Arbeitsamt) in eine Regelmaßnahme der Kommunen überführt und
- darüber wurde der Projektverbund weiterentwickelt und von der Stadt Essen in die Fläche gebracht.

Auf Landesebene haben die Erfahrungen in Essen im Rahmen des RAA-Verbundes mit dazu beigetragen, die Fachdebatte im Anschluss an die PISA-Studie zur Bedeutung des Elementarbereichs als Grundpfeiler des Bildungssystems nun bezogen auf die angemessenen Methoden der Förderung von sozial benachteiligten Risikogruppen unter Migrantenfamilien zu qualifizieren.

Teil II

Evaluationsergebnisse der Modellphase

01.04.1999 – 31.03.2002

Dipl. Päd. Annegret Naves

Dr. Helmuth Schweitzer

Inhalt

| | |
|--|----|
| 1. Vorbemerkungen zu Gegenstand und Methoden der Evaluation | 1 |
| 2. Bewertung des Projektes durch die Mütter..... | 2 |
| 2.1. Die Auswirkungen im Bereich der Kindertageseinrichtung..... | 2 |
| 2.2. Gebrauch der Erst- bzw. Zweitsprache bei Müttern und Kindern | 2 |
| 2.3. Die Auswirkungen auf die Interaktion in der Familie (Mutter-Kind-Beziehung, Spielverhalten, Erst-/Zweitsprachengebrauch, Sprachbewusstsein) | 3 |
| 3. Bewertung des Projektes durch die Stadtteilmütter | 4 |
| 3.1. Die Auswirkungen im Bereich der KiTa..... | 4 |
| 3.2. Gebrauch der Erst- bzw. Zweitsprache..... | 4 |
| 3.3. Die Auswirkungen auf die Interaktion in der Familie (Mutter-Kind-Beziehung, Spielverhalten, Erst-/Zweitsprachgebrauch, Sprachbewusstsein) | 5 |
| 3.4. Die Umsetzung des Projektes..... | 5 |
| 4. Bewertung des Projektverbundes (Baustein 1 und Baustein 2) durch die Kindertageseinrichtungen..... | 6 |
| 4.1. Die Einschätzung der konzeptionellen und organisatorischen Umsetzung des Bausteins 1 | 6 |
| 4.2. Die Auswirkungen des Bausteins 1 auf den Bereich der KiTa | 6 |
| 4.3. Die Umsetzung des Bausteins 2..... | 7 |
| 4.4. Die Auswirkungen des Bausteins 2 für den Bereich der KiTa..... | 8 |
| 5. Bewertung des Bausteins 2 durch die Sprachförder- Gruppenleiterinnen | 8 |
| 6. Beurteilung durch Kommunalpolitik, Fachberatung der am Projekt beteiligten Träger und Multiplikatorinnen im Stadt- teilnetzwerk..... | 9 |
| 6.1. Die Bedeutung interkultureller Sprachförderung..... | 10 |
| 6.2. Institutionelle Verantwortung für das Lernen der deutschen Sprache..... | 10 |
| 6.3. Das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprachförderung | 11 |
| 6.4. Die Bedeutung von Elternbildung | 12 |
| 6.5. Die Aufgaben und Rolle der Stadtteilmütter | 12 |
| 6.6. Verträglichkeit mit dem situationsorientierten Ansatz der Elementarerziehung.. | 14 |
| 6.7. Der besondere Bildungsauftrag des Elementarbereichs | 15 |
| 6.8. Die Bedeutung von Sprachstandstests | 16 |
| 6.9. Zusammenfassung | 16 |
| Übersicht 1: Teilaspekte der Auswirkungen im Bereich der KiTa..... | 18 |
| Übersicht 2: Nutzung der Sprachen Deutsch und Türkisch bei den Müttern | 19 |
| Übersicht 3: Nutzung der Sprachen Deutsch und Türkisch bei den Kindern | 20 |
| Übersicht 4: Nutzung der Sprachen Deutsch und Türkisch bei unterschiedlichen Medien durch die Mütter und die Kinder..... | 21 |
| Übersicht 5: Woran erkennen die Mütter den Erfolg der Zweitsprachförderung bei ihrem Kind? | 22 |

| | |
|--|----|
| Übersicht 6: Der durch die Mitarbeit im Projekt entstandene Mehraufwand für die Erzieherinnen..... | 23 |
| Übersicht 7: Auswirkungen des Projektes bzgl. der Elternarbeit im Bereich der KiTa..... | 24 |
| Übersicht 8: In wie weit profitiert die KiTa von der Arbeit der Stadtteilmütter?..... | 25 |

1. Vorbemerkungen zu Gegenstand und Methoden der Evaluation

Die Evaluation wurde als formative Evaluation durchgeführt, d.h. sie hatte zum Ziel, auf die Umsetzung des Projekts durch Rückmeldung der Zwischenergebnisse an die Projektbeteiligten programmgestaltend oder -formend insbesondere dort zu wirken, wo im Interesse der Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung steuernd eingzugreifen war. Die Evaluation wurde als interne Evaluation realisiert, d.h. als Teil des Entwicklungs- und Implementationskonzeptes für die Umsetzung der Maßnahme in die Praxis durch den Projektträger gesteuert und im konkreten Fall im Auftrage der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit durch Frau Dipl.-Päd. Annegret Naves im Bereich der Datenerhebung und Darstellung der Ergebnisse ausgeführt.¹ Die Umsetzung der Evaluation erfolgte in zwei Teilen, deren Ergebnisse mit jeweils unterschiedlichem methodischem Vorgehen erarbeitet wurden.

Der erste Teil beinhaltet die quantitative Auswertung einer Befragung aller direkt am Projektverbund (Baustein 1 - Elternbildung und Sprachförderung mit dem Rucksack-Material und Baustein 2 - zusätzliche systematische Förderung der deutschen Sprache in Kindertageseinrichtungen durch Zusatzkräfte) beteiligten Personen mit Hilfe eines Fragebogens. Ziel dieser Befragung war es, zu ermitteln, wie sich die Auswirkungen des Projektes aus Sicht der Betroffenen darstellen. Befragt wurden die Mütter aus den Müttergruppen, die Stadtteilmütter, sowie die Erzieherinnen der beteiligten KiTas. In den Kapiteln 2 bis 5 werden die Ergebnisse bzgl. der Bewertung des Projektes durch die einzelnen Personengruppen dargestellt. Der Fragebogen bezieht sich auf die bereits zur Mitte des Projektes im Jahr 2000 durchgeführte Zwischenauswertung, die ebenfalls auf der Grundlage einer quantitativen Befragung des gleichen Personenkreises durchgeführt wurde. Der Fragebogen enthält zum Teil die gleichen Fragen, wurde aber durch Fragen ergänzt, die sich aus der Auswertung dieser ersten Befragung ergaben, und durch einen ausführlicheren Teil zur Nutzung von Erstsprache/deutscher Sprache erweitert. Die Befragung fand im Zeitraum Februar/März 2002 statt.

Im zweiten Teil (Abschnitt 6) der Evaluation werden die Einschätzungen von fachlich zuständigen Mitgliedern des Rates der Stadt Essen sowie von Repräsentanten/Repräsentantinnen der Essener Fachöffentlichkeit im Bereich Kindertageseinrichtungen (in erster Linie die Fachberater der am Projekt beteiligten Träger) und von zwei Multiplikatorinnen auf Stadtteilebene dargestellt. Ziel war es, herauszufinden, wie das Projekt auf der politischen Ebene bzw. auf der Ebene der Fachöffentlichkeit wahrgenommen und bewertet wird - auch im Hinblick auf die konzeptionelle Weiterentwicklung und Überführung in die Regelförderung durch die Kommune und die damit verbundenen Erwartungen der verschiedenen Träger der KiTas.

Dieser Teil der Evaluation der Auswirkungen des Projektes ist qualitativ orientiert und beruht auf Leitfadeninterviews mit insgesamt 14 Personen. Die Interviews wurden (mit Ausnahme von zwei Interviews) auf Tonband aufgezeichnet und hinterher verschriftlicht. Die Dauer der Interviews war unterschiedlich und belief sich auf einen Zeitraum von 20 min bis zu einer Stunde. Die Interviews wurden im Juni / Juli 2002, d. h. bewusst nach Verabschiedung des städtischen „Gesamtkonzeptes Sprachförderung“ durch Ratsbeschluss vom 23.05.2002, durchgeführt, in dessen Rahmen die Konzeption des Modellprojekts in die Fläche gebracht wurde. Grundlage für diesen nachhaltigen Effekt des Projekts ist - dies kann an dieser Stelle bereits erwähnt werden -, dass die Ergebnisse des Projektverbundes von allen Interviewpartner/innen positiv bewertet wurden.

¹ Zur Darstellung der verschiedenen Formen, Funktionen und Konzepten von Evaluation vgl. Helmut Kromrey, Die Wertung von Humandienstleistungen. Fallstricke bei der Implementations- und Wirkungsforschung sowie methodische Alternativen. In: Hildegard Müller-Kohlenberg / Klaus Münstermann (Hrsg.): Qualität von Humandienstleistungen. Evaluation und Qualitätsmanagement in sozialer Arbeit und Gesundheitswesen. Opladen, 2000, S. 19-58

2. Bewertung des Projektes durch die Mütter

Zum Zeitpunkt der ersten Zwischenauswertung des Projekts war deutlich geworden, dass die Ziele und innovativen Methoden des Projekts vor allem mit türkischen Müttern und türkisch-deutsch sprechenden Stadtteilmüttern in den Kindertageseinrichtungen erfolgreich umgesetzt werden konnten. Für die zweite Zielgruppe der libanesischen Mütter mussten auf Grund ihrer besonderen rechtlichen und sozialen Lage sowie ihrer spezifischen Bildungsvoraussetzungen andere Wege zur Förderung ihrer Bildungsbeteiligung auch im Hinblick auf ihre Kinder gesucht werden (z.B. durch Mutter-Kind-Gruppen). Vor diesem Hintergrund beziehen sich die folgenden Bewertungen der Mütter über das Projekt ausschließlich auf die Gruppe der Mütter türkischer Herkunft.

Es haben 78 von insgesamt 79 Müttern türkischer Herkunft den Fragebogen ausgefüllt. Dies entspricht einer Rücklaufquote von fast 100 % der zum Ende des Projekts beteiligten Mütter. Von den 78 Müttern haben 32 Mütter schon an der ersten Befragung im Herbst 2000 teilgenommen, 37 Mütter waren an dieser ersten Umfrage nicht beteiligt, weil sie damals noch nicht in Müttergruppen engagiert waren und 9 Mütter machten zu dieser Frage keine Angabe. Es ist davon auszugehen, dass letztere ebenfalls nicht an der Zwischenauswertung des Projekts beteiligt waren. Insgesamt werden diese Zwischenergebnisse durch die vorliegende Abschlussequalifikation bestätigt.

Vorweg lässt sich sagen, dass die Mütter ihre Mitarbeit im Projekt in allen Aspekten fast ausnahmslos positiv bewertet haben. So sagen sie, dass ihnen die lernintensive Mitarbeit sehr viel (60%) bzw. viel (36%) Spaß gemacht habe.

2.1. Die Auswirkungen im Bereich der Kindertageseinrichtung

Die Mütter beschreiben die positiven Auswirkungen im Bereich der Kindertageseinrichtung (KiTa) wie folgt (vgl. Übersicht 1):

- 9 von 10 Müttern fühlen sich wohler in der KiTa als zu Beginn ihrer Mitarbeit im Projekt
- 88% trauen sich eher die eigene Meinung zu sagen als früher
- fast alle wissen durch das Projekt mehr über die Arbeit der KiTa
- 83% beteiligen sich mehr an der Arbeit der KiTa und
- 82% kennen durch das Projekt die Erzieherinnen ihrer Kinder besser.

Diese Ergebnisse werden auch durch die Aussagen der befragten Erzieherinnen und Stadtteilmütter bestätigt, die zum größten Teil eine höhere Anteilnahme der Mütter an den unterschiedlichen Aktivitäten der Einrichtung beschreiben und ebenfalls eine positive Veränderung im Kontakt zwischen Müttern und KiTa erleben (s. u. Abschnitt 3.1 und 4.2).

2.2. Gebrauch der Erst- bzw. Zweitsprache bei Müttern und Kindern

Für den Gebrauch von Erstsprache (Türkisch) und Zweitsprache (Deutsch) lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen (Übersicht 2):

Ungefähr die Hälfte der Mütter sagen, dass in ihrer Familie ausschließlich türkisch gesprochen wird, die andere Hälfte hat als Familiensprache sowohl Deutsch als auch Türkisch angegeben. Bei der Abfrage, welche Sprache überwiegend in bestimmten Situationen gesprochen wird, wird deutlich, dass die nichtdeutsche Erstsprache in allen Situationen, die die nähere Umgebung (räumliche und persönliche Beziehungen) betreffen, eine wesentlich größere Bedeutung hat als die deutsche Sprache. Lediglich am Arbeitsplatz (48%) und beim Einkauf (50%) wird häufiger deutsch gesprochen als die nichtdeutsche Erstsprache.

Bei den Kindern verschieben sich diese Werte hin zu einem ausgeglicheneren Verhältnis von Deutsch und Türkisch (Übersicht 3). In der KiTa sprechen über die Hälfte der Kinder nur deutsch, 35% sprechen deutsch und türkisch. Mit Freunden (54%) und mit Geschwistern (43%) wird ebenfalls deutsch und türkisch gesprochen.

Daraus lässt sich der Schluss ziehen, dass die Dominanz der Erstsprache Türkisch in der Familie nicht den Gebrauch des Deutschen außerhalb der familiären Kommunikation verhindert.

Der – im Vergleich zu den Müttern – größere Anteil des Gebrauchs der deutschen Sprache bei den Kindern wird auch bei der Frage nach der Sprache bzgl. der Nutzung verschiedener Medien deutlich (Übersicht 4). Die Werte der Kinder, die sowohl in deutscher als auch in türkischer Sprache verschiedene Medien nutzen, liegen im Durchschnitt 5% über den Werten der Mütter. So nutzen zum Beispiel 32% der Mütter nur türkische Bücher, die Kinder lediglich zu 7%. Ausschließlich deutsche Bücher nutzen 9% der Mütter, aber 29% der Kinder; Bücher in beiden Sprachen werden von 41% der Mütter und 54% der Kinder gelesen. Ähnliche Zahlen gibt es in dem Bereich „Fernsehen“. Grundsätzlich ist deutlich geworden, dass die deutsche Sprache bei der Nutzung verschiedener Medien eine größere Rolle spielt als in der gesprochenen Sprache.

2.3. Die Auswirkungen auf die Interaktion in der Familie (Mutter-Kind-Beziehung, Spielverhalten, Erst-/Zweitsprachengebrauch, Sprachbewusstsein)

Auch für den Bereich der Familie haben sich Veränderungen durch die Mitarbeit im Projekt ergeben. 92% der Mütter beschreiben eine positive Veränderung der Beziehung zu ihrem Kind, die sich u.a. in mehr Beschäftigung mit dem Kind äußert. So sagen 9 von 10 Müttern, dass seit dem Stadtteilmütter-Projekt in ihrer Familie mehr gespielt wird. Dementsprechend stimmen fast alle der Aussage „Kinder lernen durch Spielen“ zu. Fast ausnahmslos ist es ihnen sehr wichtig, dass das eigene Kind die deutsche Sprache lernt.

38% der Befragten haben Kinder, mit denen sie das Stadtteilmütter-Projekt durchgeführt haben und die dann eingeschult wurden. Von diesen 38% der Mütter halten $\frac{3}{4}$ den Schulbeginn im Vergleich mit größeren Geschwistern für leichter. In diesen Zusammenhang gehört auch die Einschätzung der Auswirkungen der Förderung in der deutschen Sprache: 40% der Mütter bewerten diese Auswirkungen mit „sehr gut“ und 39% mit „gut“.

Den Erfolg dieser Förderung sehen (vgl. Übersicht 5):

- 77% daran, dass ihr Kind häufiger deutsches Fernsehen sieht
- 71% daran, dass ihr Kind häufiger Deutsch spricht
- 63% daran, dass ihr Kind sich besser mit den Erzieherinnen in der KiTa verständigen kann
- 53% daran, dass ihr Kind selbstbewusster und offener im Umgang mit deutschen Kindern/Eltern/anderen Personen geworden ist
- 46% daran, dass ihr Kind häufiger mit deutschen Kindern spielt und
- 29% daran, dass ihr Kind mehr deutsche Bücher anschaut.

Diese Zahlen decken sich größtenteils mit den Einschätzungen der Stadtteilmütter und Erzieherinnen bzgl. der Auswirkungen der Zweitsprachförderung bei den am Projekt beteiligten Kindern (s. u. Abschnitt 3.3 und 4.3).

Auch das Bewusstsein der Mütter über die Bedeutung von Erst- und Zweitsprache hat sich geändert:

- Bei 77% der Mütter wurde durch das Projekt das Interesse geweckt, die eigenen Deutschkenntnisse zu erweitern
- bei 9 von 10 Müttern hat sowohl die Erstsprache als auch die deutsche Sprache einen höheren Stellenwert innerhalb der Familie bekommen.

3. Bewertung des Projektes durch die Stadtteilmütter

Insgesamt wurden alle 13 der am Ende der Projektlaufzeit in 17 Müttergruppen tätigen Stadtteilmütter befragt, von denen 11 schon an der ersten Umfrage, 16 Monate zuvor, teilgenommen hatten.

Auch die Stadtteilmütter ziehen ein allgemein positives Fazit aus der Mitarbeit im Stadtteilmütterprojekt: So sagen vier Stadtteilmütter, dass ihnen die Mitarbeit „sehr viel“ Spaß und acht „viel“ Spaß gemacht habe. Hier besonders hervorzuheben ist, dass bei zehn Stadtteilmüttern der Wunsch geweckt wurde, in einem Arbeitsfeld, das ungefähr ihrer bisherigen Tätigkeit entspricht, berufstätig zu werden. Sieben Stadtteilmütter trauen sich zu, die Anleitung eines Themas in einer Stadtteilmüttergruppe zu übernehmen, sechs sind in dieser Frage unentschlossen. Es wird also bei den Stadtteilmüttern ein hohes Interesse an weiterer Professionalisierung deutlich, das es aufzugreifen gilt.

3.1. Die Auswirkungen im Bereich der Kindertageseinrichtung

Dieses Selbstbewusstsein spiegelt sich auch in der Beschreibung der Auswirkungen im Bereich der KiTa wieder.

- Mit einer Ausnahme fühlen sich alle Stadtteilmütter durch das Projekt wohler in der KiTa und trauen sich eher die eigene Meinung zu sagen als früher
- alle wissen durch das Projekt mehr über die Arbeit der KiTa
- 10 von 13 nehmen häufiger an Aktivitäten der KiTa teil.

Auch bei den Stadtteilmüttern werden diese Ergebnisse durch die Einschätzungen der Erzieherinnen bestätigt (s. u. Abschnitt 4.4).

3.2. Gebrauch der Erst- bzw. Zweitsprache

Zwei Drittel der Stadtteilmütter geben an, dass in ihrer Familie sowohl Deutsch als auch Türkisch gesprochen wird. Im Gegensatz zu den Müttern schätzen die Stadtteilmütter ihre Deutschkenntnisse wesentlich besser ein als ihre Türkischkenntnisse. Alle Stadtteilmütter halten ihre Deutschkenntnisse für „gut“, ihre Türkischkenntnisse halten dagegen nur acht für „gut“ und vier für „mittelmäßig“.

Betrachtet man die Frage, welche Sprache überwiegend in welchen Situationen gesprochen wird, erkennt man, dass es in einigen Bereichen eine fast gleichberechtigte Nutzung der deutschen und türkischen Sprache gibt. Dazu gehören Freizeit, Nachbarschaft, Kinder und Freunde. Lediglich mit dem Ehepartner und mit den Verwandten wird hauptsächlich türkisch geredet. Bei ihren Kindern liegt der Anteil der deutschen Sprache zum Teil noch höher. So sagen 10 Stadtteilmütter, dass ihre Kinder in der KiTa nur Deutsch sprechen. Auch im familiären Umfeld wird viel Deutsch gesprochen:

Acht Stadtteilmütter geben an, dass die Kinder mit ihren Geschwistern sowohl Deutsch als auch Türkisch sprechen, neun sagen dies für Gespräche der Kinder mit den Eltern.

Auch bei der Nutzung bestimmter Medien wird deutlich, dass die Stadtteilmütter und ihre Kinder sich häufiger der deutschen Sprache bedienen als die Mütter. So sagen mit einer Ausnahme alle Stadtteilmütter, dass sie und ihre Kinder deutsche Bücher lesen.

3.3 Die Auswirkungen auf die Interaktion in der Familie (Mutter-Kind-Beziehung, Spielverhalten, Erst-/Zweitsprachgebrauch, Sprachbewusstsein)

Wie die Mütter beschreiben auch die Stadtteilmütter ähnliche Veränderungen im Bereich ihrer eigenen Familie. Elf sagen, dass das Projekt die Beziehung zwischen ihnen und ihrem Kind beeinflusst hat und auch hier steht mit 10 Nennungen „mehr Beschäftigung mit dem Kind“ an erster Stelle. 10 Stadtteilmütter sagen auch, dass sie aus dem Projekt für die Erziehung und Bildung ihrer Kinder gelernt haben. Dieses Lernen bezieht sich in erster Linie auf das Erkennen der Bedeutung von Sprache für die Entwicklung des Kindes, d.h. Sprache hat in den Familien einen höheren Stellenwert bekommen. Das gilt sowohl für die nichtdeutsche Erstsprache (9 Nennungen) als auch insbesondere für die deutsche Sprache (12 Nennungen).

Insgesamt widersprechen die Ergebnisse der oft geäußerten Befürchtung, eine hohe Erstsprachenkompetenz (Türkisch) verhindere das Erlernen der Zweitsprache Deutsch. Das Gegenteil ist offensichtlich richtig. Eine umfassende Kompetenz in beiden Sprachen geht nicht zu Lasten der deutschen Sprache.

Ebenso wie die Mütter sind die Stadtteilmütter durch das Projekt motiviert worden, ihre Deutschkenntnisse zu erweitern (11 von 13). Alle sagen, es sei ihnen „sehr wichtig“, dass ihr Kind die deutsche Sprache lernt. Auffällig ist in diesem Zusammenhang, dass keine Stadtteilmutter einen Sprachkurs besucht, um ihre Deutschkenntnisse zu erweitern.

10 von 13 Stadtteilmüttern bewerten die Auswirkungen der Zweitsprachförderung in der KiTa mit „gut“. Den Erfolg im Einzelnen erkennen

- acht Stadtteilmütter daran, dass ihr Kind mehr deutsche Bücher anschaut
- zehn daran, dass ihr Kind mehr deutsches Fernsehen sieht
- sechs daran, dass ihr Kind häufiger mit deutschen Kindern spielt
- zehn daran, dass ihr Kind häufiger Deutsch spricht
- neun daran, dass ihr Kind selbstbewusster und offener im Umgang mit deutschen Kindern/Eltern/anderen Personen geworden ist und
- neun daran, dass sich ihr Kind besser mit den Erzieherinnen verständigen kann.

3.4 Die Umsetzung des Projektes

Grundsätzlich waren die 13 Stadtteilmütter mit der Umsetzung des Projekts zufrieden. Sehr wichtig (acht) bzw. wichtig (fünf) waren ihnen die wöchentlichen Anleitungen durch die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit, 10 sagen die Unterstützung durch die RAA/Büro für interkulturelle Arbeit sei insgesamt gut gewesen.

Auch die Zusammenarbeit mit der KiTa wird positiv bewertet: So hatten 12 Stadtteilmütter eine feste Ansprechpartnerin innerhalb der Einrichtung und fünf fühlten sich „sehr gut“ sowie sechs „gut“ von den Mitarbeiterinnen der KiTa akzeptiert.

Zur Arbeit in den Müttergruppen sprechen neun Stadtteilmütter von einer „guten“ Präsenz der Mütter und auch die Mitarbeit der Mütter innerhalb der Müttergruppen schätzen neun Stadtteilmütter mit „gut“ ein. Allerdings sagen neun auch, dass die Mütter ständig neu motiviert werden mussten. Dennoch bereiteten sich die Mütter aktiv auf das Anleitungstreffen der Müttergruppe vor, indem sie Ideen und eigenes Material in Form von Liedern u.ä. mitbrachten und auch eigene Aufgaben übernahmen. Auch die Stadtteilmütter haben fast ausnahmslos neben dem eigentlichen Rucksackmaterial eigenständig Material für die Anleitung der Müttergruppe erarbeitet. Dazu nutzten sie zum Teil auch Angebote/Einrichtungen im Stadtteil; so nutzen z. B. neun Stadtteilmütter die Bibliothek.

Die grundsätzlich positive Einschätzung des Projektes wird auch in der Aussage deutlich, dass jeweils sechs Stadtteilmütter das Stadtteilmütter-Projekt für die Arbeit mit Eltern als „geeignet“ und ebenfalls sechs als „teilweise geeignet“ ansahen.

4. Bewertung des Projektverbundes (Baustein 1 und Baustein 2) durch die Kindertageseinrichtungen

Insgesamt wurden von 19 Erzieherinnen aus allen 10 KiTas Fragebögen abgegeben. Dies entspricht eine Rücklaufquote von 95 % derjenigen pädagogischen Fachkräfte, die im Projektverbund praktisch engagiert waren. Davon hatten 14 Erzieherinnen bereits an der ersten Umfrage teilgenommen.

4.1 Die Einschätzung der konzeptionellen und organisatorischen Umsetzung des Bausteins 1

Die Umsetzung des Stadtteilmütter-Projektes (Baustein 1) war für die meisten KiTas mit einigen Schwierigkeiten verbunden: 17 Erzieherinnen beschreiben das Rucksackmaterial als pädagogisch nur bedingt geeignet, acht hielten die Umsetzung im Gruppenalltag für schwierig, nur für zwei Erzieherinnen war die Umsetzung unproblematisch. Es war von Vorteil für die Umsetzung, dass 15 Erzieherinnen bei der Einführung des Projektes auf die Elternarbeit in ihrer KiTa aufbauen konnten.

Zentrale Bedeutung für die Akzeptanz der innovativen Konzeption des Projekts aus Sicht der KiTas hat die Beurteilung der Mehrarbeit für die pädagogischen Fachkräfte durch Elternbildung und systematische Förderung der deutschen Sprache (vgl. Übersicht 6):

Als hauptsächliche Aspekte der durch das Projekt entstandenen Mehrarbeit nennen die Erzieherinnen die Durchführung der Deutschförderung in der Gruppe (15 Nennungen), die thematische Vor- und Nachbereitung (15) sowie die Absprachen mit den Müttern und Stadtteilmüttern (14). In diesem Zusammenhang stehen auch die Aussagen der Erzieherinnen bzgl. einer Weiterführung des Projektes. 18 Erzieherinnen sagen, dass die Arbeit der Stadtteilmütter nicht durch vorhandenes pädagogisches Personal umgesetzt werden kann. Sie nennen unterschiedliche Aspekte, die Voraussetzung für eine Weiterführung wären: mehr Personal bzw. mehr Arbeitsstunden, zusätzliches zweisprachiges Personal bzw. türkische Sprachkenntnisse sowie Fortbildungen.

In bezug auf die Zusammenarbeit der am Projekt beteiligten Personen wird von den Erzieherinnen geäußert, dass sie sich mehr Informationsaustausch mit den Stadtteilmüttern gewünscht hätten (8 Nennungen) bzw. mehr Informationen darüber, in welchem Umfang die Mütter zuhause mit dem Rucksack arbeiten (9 Nennungen). Möglichkeiten des Informationsaustausches hat es aber gegeben; denn jeweils 15 Erzieherinnen sagen, dass sowohl die Stadtteilmütter als auch die auf Honorarbasis tätigen zusätzlichen Erzieherinnen des Bausteins 2 (systematische Deutschförderung in Kleingruppen) in die Arbeit der KiTa mit einbezogen wurden. Die Akzeptanz der Stadtteilmütter bei den Mitarbeiterinnen der KiTa drückt sich auch aus in der durchgehend guten Beurteilung der Qualifikation in bezug auf Kommunikationsfähigkeit, Organisationsfähigkeit, Einhalten von Absprachen, Gewährleistung von Informationsfluss, Vermittlung von pädagogischen Inhalten und der Vermittlungsfunktion zwischen Eltern und KiTa (Übersicht 7).

4.2. Die Auswirkungen des Bausteins 1 auf den Bereich der KiTa

16 von insgesamt 19 Erzieherinnen sagen, die Mitarbeit im Projekt habe zu einem besseren Verständnis für die Situation der nicht deutschen Kinder / Migrantenkinder und ihrer Familien ge-

führt. Setzt man diese Bewertung in Beziehung zu den Aussagen der Stadtteilmütter und Mütter bzgl. der Auswirkungen in der KiTa, erkennt man einen vom reinen Spracherwerb unabhängigen Erfolg des Projektes im Kernbereich des Interkulturellen Lernens: Das gegenseitige Verständnis für die Arbeit und Situation der am Projekt beteiligten Personen ist größer geworden und eine Auseinandersetzung mit den unterschiedlichen Positionen ist durch das Projekt in manchen Fällen erst angestoßen worden.

18 Erzieherinnen erfahren ein größeres Interesse an der Arbeit der KiTa sowohl bei den Stadtteilmüttern als auch bei den Müttern. Im Einzelnen heißt das (vgl. Übersicht 7):

- Beide Gruppen treten selbstbewusster in der KiTa auf und vertreten stärker ihre eigenen Interessen (17 Nennungen)
- sie suchen mehr Kontakt zu den Erzieherinnen (16)
- sie besuchen öfter Elternabende / -nachmittage (15)
- sie begleiten Ausflüge der KiTa (13)
- sie bringen eigene Ideen mit (12)
- sie haben mehr Einblick und Verständnis für die Arbeit der KiTa (12)
- informelle Gespräche über den Erziehungsauftrag der Eltern sind möglich geworden (9)
- sie haben Interesse an bestimmten Themen und benennen diese auch (6)
- sie hospitieren in der KiTa (4).

Auch in anderen Bereichen profitiert die KiTa von der Arbeit der Stadtteilmütter (Übersicht 8):

- die Erstsprache erhält durch die Stadtteilmütter einen neuen Stellenwert (17)
- die Stadtteilmütter erfüllen Dolmetscherfunktion im Alltag (12)
- der Bildungsauftrag der KiTa wird für die Migranteneatern deutlich (13)
- sie üben Vermittlungsfunktion bei Problemen zwischen Eltern und Erzieherinnen/KiTa (11) aus
- die deutsche Sprache erhält für die Mütter einen neuen Stellenwert (8).

Bei den am Projekt beteiligten Kindern beschreiben die KiTas positive Veränderungen in den Bereichen allgemeines Sozialverhalten (8 Nennungen), Selbstbewusstsein (12), Lernmotivati-on/Interesse (11) und in der deutschen Sprachkompetenz (11).

4.3. Die Umsetzung des Bausteins 2

Trotz dieser erwähnten positiven Aspekte halten fast alle Erzieherinnen (18) die parallele Umsetzung des Bausteins 1 in Deutsch für eine erfolgreiche Sprachförderung nicht ausreichend. 17 Erzieherinnen erachten eine systematische Zweitsprachförderung als notwendig, alle Erzieherinnen schätzen die Bedeutung einer systematischen Zweitsprachförderung im aktuellen KiTa-Alltag für „sehr wichtig“ ein und alle sagen, dass die Zweitsprachförderung zu den grundsätzlichen Aufgaben der Elementarerziehung gehört. Diese einhellige Bewertung zeigt, dass die pädagogischen Fachkräfte in den Projekt-KiTas von der Notwendigkeit der stärkeren Gewichtung des Bildungsauftrages ihrer Einrichtung überzeugt sind. Die als notwendig erachtete systematische Zweitsprachförderung war mit der Umsetzung des Bausteins 2 in Kleingruppen durch zusätzliche Fachkräfte (Erzieher/innen auf Honorarbasis) gegeben:

Sowohl die organisatorische als auch die pädagogische Umsetzung des Bausteins 2 wurde von den meisten Erzieherinnen mit „gut“ beurteilt. 13 Erzieherinnen beschreiben eine Veränderung im Sprachverhalten der Kinder; diese Veränderung erkennen sie an größerer Sprachsicherheit durch einen erhöhten Wortschatz, an der Motivation in ganzen Sätzen zu sprechen und an allgemeiner Sprechfreude.

4.4. Die Auswirkungen des Bausteins 2 für den Bereich der Kindertageseinrichtung

Als Auswirkungen des Bausteins 2 für den Bereich der KiTa benennen

- 11 Erzieherinnen, dass sie sich mehr für das Thema Sprachförderung interessieren
- 12 Erzieherinnen, dass die Mütter motiviert sind, in die Müttergruppen zu gehen
- 12 Erzieherinnen, dass die Mütter mehr an den Aktivitäten der KiTa teilnehmen und
- 8 Erzieherinnen, dass durch den Baustein 2 ein Motivationsschub in der KiTa stattgefunden hat.

Gerade diese zuletzt genannte Bewertung deutet die Möglichkeiten an, dass sich über Vernetzung von systematischer Sprachförderung (Baustein 2) mit gezielter Elternbildung (Baustein 1) auch Synergien für interkulturelle Organisationsentwicklungsprozesse ergeben können. Zwar beurteilen die Erzieherinnen die Umsetzung und die Auswirkungen des Bausteins 1 und des Bausteins 2 positiv. 15 Erzieherinnen wünschen sich jedoch Unterstützung durch eine Fortbildung zum Zweitspracherwerb und zwar für das gesamte Team der Einrichtung. Damit wird deutlich, dass der Bedarf an Informationen, Vermittlung des pädagogischen Handwerkszeugs und an Austausch zum Thema Zweitsprachförderung trotz der im Laufe des Projektes durchgeführten Angebote noch nicht gedeckt ist.

Der größte nachhaltig wirkende Synergieeffekt im Bereich „interkulturelle Organisationsentwicklung“ ergibt sich nach unseren Erfahrungen in den Projekt-KiTas, die neben den Bausteinen 1 und 2 (systematische Sprachförderung in Kleingruppen und Elternbildung) auch mit einem dritten Modul "Fortbildung zum Interkulturellen Lernen im Kontext von Mehrsprachigkeit" unterstützt werden. Dies waren in der Schlussphase der Projektlaufzeit (während der letzten sechs Monate bis zum 31.03.2002) zwei städtische KiTas, die an einem von der RAA/Büro für interkulturelle Arbeit im Auftrage des Jugendamtes der Stadt Essen durchgeführten Modellprojekt teilgenommen haben.

5. Bewertung des Bausteins 2 durch die Sprachförder-Gruppenleiterinnen

Es wurden von allen fünf Erzieherinnen, die eine Sprachfördergruppe leiteten, Fragebögen abgegeben. Diese fünf Erzieherinnen betreuten als zusätzliche Honorarkräfte acht KiTas.

Die teilnehmenden Kinder in den Gruppen waren 3-6 Jahre alt und haben zweimal wöchentlich für ca. 30 Minuten eine systematische Förderung erhalten. Inhaltlich didaktisch haben sich die Baustein 2-Erzieherinnen teilweise am Rucksackmaterial orientiert, dieses aber ergänzt durch andere Methoden und Materialien.

Zur Umsetzung des Bausteins 2 lassen sich folgende Ergebnisse zusammenfassen:

Die Zusammenarbeit mit den Mitarbeiterinnen der KiTa wird von vier der fünf Baustein 2-Erzieherinnen mit „sehr gut“ bewertet. Es gab in allen Einrichtungen Möglichkeiten zum inhaltlichen Austausch, an dem auch die Leitung der KiTa beteiligt war. Die organisatorische Umsetzung beurteilen drei Baustein 2-Erzieherinnen als „mittelmäßig“, und eine jeweils als „sehr gut“ bzw. „gut“. Die pädagogische Umsetzung dagegen wird von drei Erzieherinnen mit „gut“ bewertet. Die Umsetzung hätte also aus ihrer Sicht in einigen KiTas besser sein können.

Alle bewerten die Bedeutung der systematischen Zweitsprachförderung im aktuellen KiTa-Alltag mit „sehr wichtig“ bzw. „wichtig“ und geben an, dass die Zweitsprachförderung zu den grundsätzlichen Aufgaben der Elementarerziehung gehöre. Ihrer Meinung nach sollte ein Kind zweimal in der Woche systematisch im sprachlichen Bereich gefördert werden. Offen bleibt hier die Fra-

ge, in welcher Form bzw. in welchen Situationen (z. B. bei Bilderbuchbetrachtungen, beim Vorlesen bzw. in Essenssituationen am Tisch) dies mit den nachhaltigsten Wirkungen geschehen soll.

Des Weiteren beschreiben die Erzieherinnen Veränderungen im Sprachverhalten der Kinder, die sich u. a. im Willen, sich verbal auszudrücken und in einem erweiterten Wortschatz äußern.

Auch alle Baustein 2-Erzieherinnen ziehen ein positives Fazit aus der Umsetzung des Projektes, äußern aber ebenfalls den Wunsch nach Unterstützung durch mehr Informationsaustausch und Vermittlung von pädagogischem Handwerkszeug zur Sprachförderung durch Fortbildungen.

6. Beurteilung durch Kommunalpolitik, Fachberatung der am Projekt beteiligten Träger und Multiplikatorinnen im Stadtteilnetzwerk

Zum Abschluss des Projektverbundes (Stadtteilmütter-Projekt - Baustein 1 - und Sprachförderung in Kleingruppen - Baustein 2) am 31.03.2002 und nach Verabschiedung des „Gesamtkonzeptes Sprachförderung“ durch den Rat der Stadt Essen (Ratsbeschluss vom 22.5.2002) wurden folgende Personen auf der Grundlage von Leitfadeninterviews um ihre Gesamteinschätzung des Projektverbundes und der damit verbundenen Kernfragen gebeten:

- Sieben Mitglieder der im Rat der Stadt Essen vertretenen Fraktionen²
- fünf Repräsentanten/Repräsentantinnen der Fachöffentlichkeit bei den Jugendhilfeträgern für KiTas der Stadt Essen, der Arbeiterwohlfahrt, des Caritasverbandes und des Diakoniewerkes
- sowie zwei Multiplikatorinnen der beiden am Projekt beteiligten Stadtteilnetzwerke.³

Die Antworten der drei Gruppierungen werden nicht getrennt dargestellt, da sie sich in der Einschätzung des Projektverbundes in wesentlichen Teilen decken.

² Die Interviewpartner/innen wurden auf Grund folgender Funktionen ausgewählt: Die Vorsitzenden und stellvertretenden Vorsitzenden des Jugendhilfeausschusses, des Sozialausschusses, die Vertreter der Ratsfraktionen im Ausländerbeirat und in der Steuerungsgruppe für die Umsetzung des „Konzeptes für die interkulturelle Arbeit in der Stadt Essen“ und die sozialpolitische Sprecherin und stellvertretende Vorsitzende der Mehrheitsfraktion. Von diesen sieben FunktionsträgerInnen gehörten zur CDU-Fraktion vier Personen, zur SPD zwei Personen und ein Fraktionsmitglied des Bündnis 90/Die Grünen. Ratsmitglieder der FDP, PDS und der Republikaner konnten leider nicht interviewt werden, da sie auf unsere Interviewanfragen nicht reagiert haben.

³ Eine Stadtteilmanagerin – Mitarbeiterin des Instituts für Stadtteilbezogene Soziale Arbeit und Beratung der Universität / Gesamthochschule Essen – und die Rektorin einer Grundschule in Essen-Katernberg, die eng mit einer am Projekt beteiligten Kindertageseinrichtung zusammenarbeitet.

6.1. Die Bedeutung interkultureller Sprachförderung

Alle befragten Personen betonen die große Bedeutung von Sprache für unser gesellschaftliches Leben und die Bedeutung einer Sprachförderung für das interkulturelle Lernen.

- ⇒ „... das muss für mich Hand in Hand gehen.“
- ⇒ „Wenn man, so wie es bestimmte Projekte und auch Rucksack ja verstehen, mit deutschen und ausländischen Kindern gemeinsam arbeitet, dann denke ich, ist dies eine der wesentlichen Integrationsmaßnahmen, die wir einführen können, weil hier miteinander Sprache gelernt wird...“
- ⇒ „Sprachförderung nimmt einen unheimlich großen Raum dabei ein, weil die Sprache die Voraussetzung ist, sich miteinander verständigen zu können. Sprache ist eine Grundvoraussetzung überhaupt, um sich gegenseitig zu verstehen und auch die Kultur des Anderen zu verstehen.“
- ⇒ „Sprache ist ein ganz wichtiges Medium der Auseinandersetzung um voneinander interkulturell zu lernen.“
- ⇒ „Sprachförderung ist interkulturelles Lernen.“

6.2 Institutionelle Verantwortung für das Lernen der deutschen Sprache

Bezüglich der Frage, wer sich darum kümmern muss, dass die Kinder die Zweitsprache Deutsch lernen, differieren die Aussagen zwischen den politischen Parteien, z. T. auch innerhalb einer Partei. Die Ansichten reichen von der Erwartung, dass Eltern ihren Kindern die Grundlagen der deutschen Sprache beibringen sollen, über die Erwartung, dass sowohl Eltern als auch Kindergarten/Schule dafür verantwortlich sind, bis hin zu der Auffassung, dass das Erlernen der deutschen Sprache allein Aufgabe von Kindergarten und Schule ist. Allen Interviewten ist jedoch klar, dass eine Förderung der deutschen Sprache durch die Familien allein kaum - in vielen Fällen bislang gar nicht - möglich ist, da in vielen Familien kein Deutsch bzw. nur unzureichend Deutsch gesprochen wird. Daraus ergibt sich die Notwendigkeit der Unterstützung des Deutschlernens der Kinder und Eltern durch andere Institutionen, insbesondere der KiTas:

- ⇒ „Deutsch zu lernen ist die Aufgabe aller. Es kann nicht sein, dass nur gesagt wird, die Eltern sind dafür verantwortlich, sondern es ist einfach so, dass auch die Institution Tageseinrichtung für den Zweitspracherwerb, überhaupt für den Spracherwerb, verantwortlich oder mitverantwortlich ist, ... von daher muss es eine Vernetzung aller sein, um einen vernünftigen Erwerb von Sprache zu gewährleisten.“

Dennoch sagt der überwiegende Teil der Interviewpartner/innen, dass die Eltern nicht aus der Verantwortung genommen werden dürfen, ebenfalls Anstrengungen zu unternehmen, dass ihre Kinder die Zweitsprache Deutsch erlernen. Das heißt in der Konsequenz eine Aufforderung an die Eltern, sich darum zu bemühen, selbst die deutsche Sprache zu erlernen:

- ⇒ „Die können auf keinen Fall die Verantwortung abgeben dafür. Also, ich bin in einem anderen Land, wo eine andere Sprache gesprochen wird als meine Muttersprache, die ich als Einzige kann. Und dann muss ich allerdings die Verantwortung, wie ich sie für mich übernehme, erst recht für meine Kinder übernehmen, dass das Kind die Möglichkeit erhält, auch die Zweitsprache zu erlernen.“
- ⇒ „... es kann nur da Sprachkompetenz vermittelt werden, wo sie auch selbst ist. Wenn die Familie über die Sprachkompetenzen nicht verfügt, kann man Sprache logischerweise den Kindern auch nicht näher bringen. Da ist auf jeden Fall der Elementarbereich die Institution, die als erste da ist. Parallel dazu sollte im Rahmen der Elternbildung und der Elternarbeit bei den nicht Deutsch sprechenden Eltern auch die Motivation erzeugt werden, sich um entsprechende Deutschkurse zu bemühen.“

In der letzten Aussage wird im Gegensatz zur ersten der Anspruch deutlich, dass es Aufgabe der KiTa als Institution ist, im Rahmen der Elternarbeit und weitergehend der Elternbildung, die Bereitschaft zum Erlernen der deutschen Sprache zu wecken. Hier wird der Tatsache Rechnung getragen, dass die meisten Eltern, insbesondere die Mütter, die an dem Stadtteilmütter-Projekt teilgenommen haben, zu den Bildungsbenachteiligten gehören und selbst meist gar nicht die Bedeutung des bewussten (auch muttersprachlichen) Sprechens mit den Kindern in der Familie für das Erlernen der deutschen Sprache als Grundlage einer erfolgreichen Schul- und Berufsausbildung kennen.

6.3 Das Verhältnis zwischen Erst- und Zweitsprachförderung

Im Bereich der Sprachförderung steht für die meisten interviewten Personen die Förderung der **deutschen** Sprache im Vordergrund. Nur einige benennen konkret die Notwendigkeit einer Sprachförderung in der Erstsprache („Muttersprache“). Nur wenige Personen meinen, dass es notwendig sei, die Erstsprache gut zu sprechen, um damit eine Grundlage zum Erlernen der Zweitsprache zu haben:

- ⇒ „... den Hebel anzusetzen bei der Muttersprache, aber dann weiterzuführen in die Deutschsprachigkeit.“
- ⇒ „... wenn man die Muttersprache beherrscht, wenn man ein Gefühl für Sprache hat, wenn man eine Ahnung von der Dimension von Sprache hat, kann man auch eine zweite Sprache lernen ...“

In diesem Bereich herrscht Unsicherheit bzgl. der Erkenntnisse der Bilingualismusforschung:

- ⇒ „... also, ob das sprachdidaktisch so eindeutig ist, erst die Muttersprache und dann die deutsche drauf, das kann ich nicht beurteilen, da kann ich die Wissenschaft eigentlich nur beobachten.“

Die sozialpsychologische Bedeutung der Erstsprachenkompetenz von sprachlichen Minderheiten scheint eher selbstverständlich zu sein:

- ⇒ „Aber eins kann ich sagen (...): Sprache ist ja vor Allem auch eine emotional beheimatete, also ein emotionaler Faktor und der spielt bei kleinen Kindern eine sehr große Rolle. Insofern finde ich, dass die Muttersprache eben auch die emotionale Sprache ist und dass deshalb die Förderung einfach sinnvoll ist, weil damit ein Gefühl von „Ich werde angenommen und ich bin hier zu Hause und ich werde mit meinen Fähigkeiten akzeptiert“ vermittelt wird. So ein Gefühl, das ist für Kinder wichtig, weil darauf aufbauend vieles neu geschehen kann.“

Wenn deutsche Institutionen Familien mit Migrationshintergrund eine positive Rückmeldung geben, wie wichtig Kenntnisse in der Erstsprache für die Ausbildung von Mehrsprachigkeit sind, wenn diese Familien erfahren, dass sie mit dem, was sie können, ernst genommen werden und sich einbringen können, ist das ein hoher Motivationsfaktor.

- ⇒ „Mir hat an dem Projekt gefallen, dass es an den Ressourcen ansetzt, die diese Menschen haben; dass die Konzeption nicht defizitorientiert ist; denn man gewinnt Menschen immer für etwas, für bestimmte Ziele, wenn sie sich da auch positiv einbringen können. Und das ist immer das Positive: ich kann die Muttersprache – vielleicht nicht ausreichend genug, aber dafür bringe ich etwas mit.“

Auch im Zusammenhang mit der Bedeutung von Mehrsprachigkeit wird immer wieder betont, wie wichtig es ist, zu erkennen, dass Sprache die Grundlage für ein gesellschaftliches, akzeptierendes Miteinander ist.

- ⇒ „Sprechen und Denken gehören zusammen. (...) Wer nicht sprechen kann, steht automatisch im Verdacht, dass er auch nicht denken kann. (...) Ich kann nur einen Menschen in seiner Gesamtheit gut erfassen, wenn er sich ausdrücken kann und wenn ich ihn auch auf der anderen Seite, durch das, was er sagt und das, was er denkt, auch erfahren und erleben kann und er damit auch eine gewisse Einschätzung und auch Wertschätzung bekommt.“

6.4 Die Bedeutung von Elternbildung

Die Wertschätzung dessen, was die am Projekt beteiligten Mütter und Stadtteilmütter mit einbringen, ist auch ein zentraler Aspekt der Elternbildung. Dabei war bei den Interviewpartnerinnen und -partnern der Unterschied zwischen „Elternarbeit“ und „Elternbildung“ nicht immer klar. Von den meisten der Personen wurden die Begriffe synonym verwendet, so dass eine klar differenzierte Aussage, was jeweils konkret unter Elternbildung verstanden wird, nicht eindeutig getroffen werden kann. Teilweise wird damit auch die Erwartung an Eltern verbunden, dass sich Migranteltern durch erfolgreiche Elternarbeit stärker mit Bildungsfragen auseinandersetzen:

- ⇒ „Sie spielt eine ganz große Rolle. (...) Die Bildungsbeteiligung ist ja leider bei den Bürgern mit Migrationshintergrund nicht ganz so gut, also da müssten wir dran arbeiten, dass man da auch im Bewusstsein was verändert.“

Alle betonen jedoch allgemein die Wichtigkeit der Elternbildung/Elternarbeit im Bereich von KiTas und Schule:

- ⇒ „... die KiTa hat ja einen Bildungsauftrag, hat einen Kooperationsauftrag in Richtung Eltern, Elternarbeit und da kann man viele Dinge ableiten. Für mich wäre es in erster Linie entscheidend, dass Barrieren im KiTa-Bereich abgebaut werden, dass es Motivationsstrukturen gibt ...“
- ⇒ „Elternbildung spielt grundsätzlich eine große Rolle; Bildung und Erziehung kann nur gemeinsam mit Eltern erfolgen.“
- ⇒ „Grundsätzlich glaube ich, dass Elternbildung zum Thema Bildung einen absolut hohen Stellenwert hat und insofern auch zur Sprachförderung. Wir machen in Katernberg gerade ein Entwicklungsprojekt „Bildung“ (...), d.h. an welchen Stellen muss man eigentlich ansetzen, wenn man Bildungsverbesserung betreiben will (...) und da ist herausgekommen, dass Elternbildung einer der entscheidenden Einflussfaktoren ist, um Bildungserfolge zu erreichen.“

6.5 Die Aufgaben und Rolle der Stadtteilmütter

Unterschiedliche Vorstellungen gibt es jedoch bei der konzeptionellen Umsetzung von Elternbildung, in diesem Falle ganz konkret bezogen auf die Ausgestaltung der Aufgaben und die Rolle der Stadtteilmütter. Die Auseinandersetzung mit der Rolle der Stadtteilmütter findet verstärkt auf der Ebene der Fachberatung statt.

Hier gibt es zwei unterschiedliche Positionen: Auf der einen Seite steht die Vorstellung, dass die Inhalte der Arbeit der Stadtteilmütter zukünftig von den Erzieherinnen der KiTas wahrgenommen werden sollten. Dem gegenüber betont ein anderer Teil der Interviewpartner die besondere interkulturelle Vermittlerfunktion der zweisprachigen Stadtteilmütter, die ausschließlich deutschsprachige pädagogische Fachkräfte nicht ersetzen können. Für die erste Position stehen folgende Aussagen:

- ⇒ „Also, die Stadtteilmütter sind sicherlich wichtig für die Vermittlung - erst mal, weil sie auch die Sprache beherrschen. (...) Bezogen auf die Anleitung, wie man das macht, wie man die Kontakte nutzt, fände ich es gut, wenn das auch bei den Erzieherinnen passieren würde, da-

- mit die Arbeit wieder zurückfließen kann. (...) Also, ich glaube, Elternarbeit ist eine originäre Arbeit der KiTa."
- ⇒ „Die Stadtteilmütter sind ein Anstoß für alle Beteiligten, darüber nachzudenken, wie kriegen wir Familien, die ihre Erziehungsaufgabe und Entwicklungsaufgabe für ihre Kinder abgeben, wieder dazu, mit uns zusammen zu arbeiten und auch Verantwortung zu übernehmen. Das kann man nicht den Stadtteilmüttern überlassen. (...) Ich muss mir überlegen, wie komme ich an die Eltern dran. Das ist generell Aufgabe von Tageseinrichtungen, so Elternarbeit auch zu organisieren. (...) Ich kenne Leiterinnen und Erzieherinnen, die trotz Sprachschwierigkeiten auch einen sehr guten Kontakt zu Eltern haben, auch natürlich wieder über andere Vermittler. Ob ich dazu die institutionalisierten Stadtteilmütter benötige, stelle ich in Frage."
- ⇒ „... wo kann man Eltern mit einer bestimmten Fähigkeit regelmäßig und strukturell in die Arbeit von KiTas einbinden. Das sind hier jetzt die Stadtteilmütter auf Grund ihrer Kompetenz, aber man könnte auch andere Eltern mit anderen Kompetenzen einbinden, (...) so ein Netzwerk von Kompetenzen rund um eine KiTa aufbauen. (...) Insofern hat ehrenamtliche Elternmitarbeit eine hohe Bedeutung (...) ob man sich auf Dauer die Bezahlung von Elternkompetenz leisten kann, das ist natürlich noch eine andere Frage."

Bei dieser Position aus der Fachöffentlichkeit wird erkennbar, dass die besonderen Aufgaben und die originäre Rolle der Stadtteilmütter nicht eindeutig geklärt sind. Es wird mehr oder weniger deutlich erwartet, dass die Stadtteilmütter, die bisher für ihre Arbeit auf Honorarbasis (für 6 Stunden pro Gruppe pro Woche) bezahlt wurden, in Zukunft ehrenamtlich arbeiten sollen.

Diese Erwartung lässt zwei Dinge außer Acht: Zum Einen haben die Stadtteilmütter sich als Honorarmitarbeiterinnen mit besonderer Qualifikation zur interkulturellen Vermittlung für die Einrichtungen qualifiziert. Zum Anderen sind – nach Aussagen von Erzieherinnen aus dem Projekt – einige dieser Mütter für die semi-professionelle Leistung auf eine Bezahlung angewiesen, da sie sich sonst anderweitig nach Arbeit umsehen müssten und dann der KiTa wahrscheinlich auch nicht mehr ehrenamtlich zu Verfügung stehen könnten. Die zweisprachigen Stadtteilmütter haben sich pädagogisch weitergebildet und damit eine Professionalität erworben, die sich von den Fähigkeiten, mit denen andere Eltern sich in die KiTa ehrenamtlich einbringen, unterscheidet.

In diesem Zusammenhang ist die Begriffsbestimmung von Elternarbeit und Elternbildung unklar: Ehrenamtliche Mitarbeit von Eltern, z. B. in der Funktion als Elternratsvertreter/in oder Begleitperson bei einem Ausflug, hat eine andere Qualität als das, was die Stadtteilmütter leisten. Die Elternbildungs- und interkulturelle Vermittlungsarbeit der mehrsprachigen Stadtteilmütter geht über die klassische Form der Elternarbeit von Erzieherinnen (wie z.B. Durchführung von Elternabenden, Aktivierung der Eltern zur Mitwirkung bei Festen und Veranstaltungen der KiTa) hinaus.

Es geht weder darum, hauptamtliche Erzieherinnen durch Stadtteilmütter zu ersetzen, noch ehrenamtliches Elternengagement in der KiTa zukünftig zu bezahlen. Es kommt vielmehr darauf an, auf die besondere Kompetenz von Stadtteilmüttern als interkulturelle VermittlerInnen für die Institution KiTa zurückgreifen zu können, um in der KiTa den veränderten Anforderungen, die sich aus der besonderen Distanz bildungsbenachteiligter (Migranten-) Familien zur KiTa als Bildungseinrichtung ergeben, gerecht zu werden. Eine Wertschätzung und Akzeptanz der besonderen Funktion der semi-professionellen Stadtteilmütter drückt sich auch in einer finanziellen Anerkennung (Aufwandsentschädigung) ihrer Tätigkeit aus.

Um die Chancen, die mit der Arbeit der Stadtteilmütter verbunden sind, nutzen zu können, ist selbstverständlich die Beratung und Betreuung durch die hauptamtlichen Erzieherinnen der KiTas nötig, denn die Kompetenz der Stadtteilmütter ist eine andere als die der Erzieherinnen. Die Aufgabe der Erzieherinnen sollte es sein, die Kompetenzen der Stadtteilmütter zu erkennen (was auch größtenteils geschehen ist – vgl. Abschnitt 4) und diese durch ihr fachspezifisches Wissen über Methodik und Didaktik weiterzubilden, als Ansprech- und Reflexionspartner/in zu fungieren und sie in ihrer semi-professionellen Tätigkeit zu begleiten. Dabei müssen jedoch die gegenseitigen Erwartungen berücksichtigt werden und auch der Umgang miteinander partner-

schaftlich und nicht von Konkurrenz geprägt sein. Das heißt, die Fähigkeiten der Stadtteilmütter sollten nicht als Konkurrenz, sondern als eine Ergänzung der Arbeit der pädagogischen Fachkräfte verstanden werden.

Bei den „Buurtmoedern“ in den Niederlanden – dem Vorbild für das Stadtteilmütterkonzept – geht die Entwicklung sogar hin zu einer noch stärkeren Professionalität, mit der auch eine Professionalisierung im Sinne einer hauptberuflichen Tätigkeit verbunden ist. Die Stadtteilmutter wird dort als ein eigenständiger Beruf verstanden, der in allen pädagogischen Einrichtungen (auch Schulen und Nachbarschaftszentren) pädagogische „Assistenten“-Funktion übernimmt.

Da alle Stadtteilmütter als mehrsprachige Vermittlerinnen in jedem Fall die Verkehrssprache (lingua franca) Deutsch beherrschen, sind sie unabhängig von der sprachlichen Vielfalt einer KiTa bzw. Schule auch zur Vermittlung mit bildungsbenachteiligten einheimischen deutschen Eltern für die Einrichtung wertvoll.

Einige Interviewpartner sehen die Besonderheit der Rolle der Stadtteilmütter und erachten diese eigenständige Form der Elternbildung als wichtig und notwendig:

⇒ „Die Stadtteilmütter sind einfach ganz wichtig, um diesen Austausch zu bekommen und die Vertrauensbasis hinzukriegen, auf dieses Öffnen und miteinander Dinge zu tun; und deshalb, denke ich mir, ist dies eines der Basiselemente dieses Projektes.“

Die besondere Vermittlungsfunktion der Stadtteilmütter klingt in der folgenden Aussage an:

⇒ „Stadtteilmütter sind eine gute Antwort auf etwas, was wir strukturell nicht hatten: Wenn man sie nicht gefunden hätte, hätte man sie erfinden müssen. (...) Elternbildung ist ein Teil, d. h., wenn eine Einrichtung hier über Stadtteilmütterkapazitäten verfügt, ist das mehr oder weniger eine Hilfe, eine Ergänzung zum bestehenden Konzept. (...) Es ist halt nur die Frage, in wie weit das gewollt ist und in wie weit das auch eine Notwendigkeit ausmacht. Ich denke, ohne das generalisieren zu wollen, da wo Stadtteile sind mit sehr hohen Migrationshintergründen und Familien leben, die nicht gut Deutsch oder überhaupt nicht Deutsch sprechen können, könnte ich mir das als Mittel der Wahl vorstellen, auch diese Mütter ins Konzept der Einrichtung mit einzubauen.“

Vergleicht man diese Aussagen von Politikerinnen und Politikern, Fachberaterinnen und Fachberatern mit den in den Abschnitten 2 bis 5 dargestellten Bewertungen der Erzieherinnen, Stadtteilmütter und Mütter, so wird deutlich, dass der Erfolg des Projektes zu einem großen Teil auf die durch die Stadtteilmütter geleistete Elternbildung zurückzuführen ist. Wie auch schon in den Niederlanden hat deren erfolgreiche Arbeit u. a. zu einem veränderten Verhältnis zwischen den Kitas und den Eltern geführt. Dieses auch durch die vielfache Rückmeldung aus den Projekt-Kitas anschaulich gegenüber der Politik dokumentierte Ergebnis der interkulturellen Elternbildung im Rahmen der Rucksack-Konzeption hat wesentlich dazu beigetragen, dass der Rat der Stadt Essen einstimmig die Stadtteilmütterarbeit als Basismodell für die weitere Umsetzung des Sprachförderkonzeptes ansieht.

6.6 Verträglichkeit mit dem situationsorientierten Ansatz der Elementarerziehung

Bei der Befragung der KiTa-Erzieherinnen nach der Umsetzbarkeit des Stadtteilmütter-Projektes ist deutlich geworden, dass besonders zu Beginn des Projektes Schwierigkeiten aufgetreten sind: Die starke Strukturierung des didaktischen Materials zur systematischen Förderung der Kinder wurde von einigen pädagogischen Fachkräften als nur schwer vereinbar mit dem situationsorientierten Ansatz in der Elementarerziehung empfunden. Alle Einrichtungen haben jedoch einen individuellen Weg gefunden, das Rucksack-Material mit den Inhalten und Anforderungen der KiTa zu verbinden. Diese mögliche Verbindung zwischen systematischer Sprachförderung und dem situationsorientierten Ansatz wird auch von den befragten Politikerinnen/Politikern und

Repräsentantinnen/Repräsentanten der Fachöffentlichkeit nicht als Gegensatz, sondern als Ergänzung gesehen:

- ⇒ „... ich finde, dass sich das grundsätzlich für mich nach meinem Verständnis verträgt und die Situationsorientierung nicht ad absurdum führt, wenn man Kindern ein Angebot macht, mit dem sie hinterher nicht nur ihre Sprachkompetenz erwerben, sondern wo ich möglicherweise auch in einem kleineren Rahmen, einer Neigungsgruppe, auch wieder eine Form des Lernens und Erlernens von Fertigkeiten und Fähigkeiten organisiere...“
- ⇒ „ Der situationsorientierte Ansatz ist ja kein Ansatz, wo man von der Hand in den Mund arbeitet, nach dem Motto: „Wollen wir mal gucken, wie heute alle drauf sind“, sondern der erfordert eigentlich Planung. Dadurch ist natürlich eine Systematisierung möglich. Dass heißt aber nicht, dass man eben in Form von Training oder in Form von Unterricht, wie man ihn eben aus der Schule kennt, vorgeht.“

Insbesondere betonen jedoch die Fachberater/innen bei den Trägern der Projekt-KiAs, dass systematische Sprachförderung mittelfristig als Kernaufgabe von hauptamtlichen pädagogischen Fachkräften geleistet werden muss, also nicht Honorarkräften überlassen werden darf. Unter den gegenwärtigen Rahmenbedingungen (Gruppengrößen von z. T. über 25 Kindern und nicht ausreichend für die Förderung von Mehrsprachigkeit qualifiziertes und dementsprechend höher bezahltes Fachpersonal, etc.) wird diese Aufgabe jedoch kaum zu leisten sein.⁴

6.7 Der besondere Bildungsauftrag des Elementarbereichs

Ein weiterer Aspekt, der sich auf die Methodik der Elementarerziehung bezieht, ist die durch PISA entstandene Diskussion über die größere Bedeutung von Bildung im Elementarbereich. Alle Befragten sind sich einig, dass KiAs laut Gesetz in Nordrhein-Westfalen (GTK) immer schon einen Bildungsauftrag haben, dieser aber in der Öffentlichkeit nicht wahrgenommen wird. Die nun verstärkt auftretende Forderung nach qualifizierter Bildung dürfe – so die einhellige Position – nicht dazu führen, dass schulische Methoden auf die KiTa übertragen werden. Es müsse eine Auseinandersetzung mit den Inhalten von „Bildung“ im Elementarbereich stattfinden:

- ⇒ „Ich muss definieren, was ich unter Bildung verstehe, ob ich eine Schulung darunter verstehe, was unsere drei Kulturtechniken anbetrifft, also Lesen, Rechnen und Schreiben oder ob ich unter Bildung möglicherweise viel, viel mehr verstehe. (...) Für mich ist Bildung im Bezug auf Eigenschaften und Persönlichkeitsentwicklung von Kindern (...) genauso wichtig ...“
- ⇒ „Also, ich finde das ein bisschen eigenartig, wie da vornehmlich von Schulpolitikern jetzt der Elementarbereich entdeckt wird. Bildung hat schon immer eine Rolle gespielt und ist schon längst verankert im GTK. Allerdings ist mir an der Stelle wichtig, dass es einen eigenständigen Bildungsauftrag im Elementarbereich gibt, genauso wie es auch einen Erziehungsauftrag gibt und wie es auch einen Betreuungsauftrag gibt. Ich glaube aber, wir haben ein Problem, wenn wir den Bildungsprozess der Schule auf die KiAs übertragen.“
- ⇒ „... also, ich denke, die ganze PISA-Diskussion ist für den Elementarbereich eine große Chance, sich im Bereich Bildung zu verbessern und Bildungsprozesse systematischer durchzuführen. Sie finden statt, nur ist oft nicht genug Systematik und Außendarstellung dabei (...), das heißt aber nicht, dass man sich schulische Systeme aufdrücken lässt oder sich da einfindet. Die Grundschule in ihrer Systematik ist ja auch nicht unbedingt ein integrierendes Bildungssystem, sondern wirkt eher selektierend. Weil das so ist, kann ich nur sagen, im Kindergarten (...) ist es unheimlich wichtig, integrativ und ganzheitlich zu bilden ...“

⁴ Vgl. dazu die einhelligen Ergebnisse der Expertenanhörung des Ausschusses für Jugend und Familie des Landes NRW vom 07.10.2002 zum Thema „Elementarpädagogik als Teil des Bildungssystems“.

Um den veränderten Anforderungen gerecht werden zu können, verweisen alle auf eine notwendige Zusammenarbeit zwischen KiTa und Schule, die nicht nur vom individuellen Engagement der Erzieherinnen und Lehrer/innen abhängt, sondern eine institutionalisierte Form hat.

6.8 Die Bedeutung von Sprachstandstests

Auch bei der Frage nach der Notwendigkeit vor Schuleintritt der Kinder Sprachstandstests durchzuführen, wird eine Zusammenarbeit zwischen Schule und KiTa für notwendig gehalten. Die meisten Interviewpartnerinnen und -partner vertreten die Ansicht, dass es nicht das Ziel solcher Tests sein kann, Kinder zu selektieren. Ziel müsse vielmehr die Ermittlung des Förderbedarfs sein. Über die Methoden einer solchen Ermittlung gibt es jedoch unterschiedliche Vorstellungen:

Unter den Kommunalpolitikerinnen und -politikern findet sich die Position, dass Sprachstandsdiagnosen im Rahmen der arztärztlichen Untersuchungen zum Zeitpunkt der Schulanmeldungen erfolgen sollten:

- ⇒ „... wir haben ja auch die Einschulungsuntersuchungen, die insgesamt einen Entwicklungsstand der Kinder ermitteln sollen (...). Zu diesem Entwicklungsstand würde auch eine Sprachstandsmessung durchaus gehören. Also, man muss auch einfach das nehmen, den Stand nehmen, den die Kinder dann in der aktuellen Situation im Unterricht einbringen.“
- ⇒ „Ich kann mir gut vorstellen, dass so was vorab geprüft wird, im Rahmen ärztlicher Vorsorgeuntersuchungen, dann in Kooperation mit dem Jugendamt (...), aber dass die KiTa am Ende kontrollieren muss, ob sie dem Kind was beigebracht hat oder eben die Schule von Anfang an Schranken aufbaut, halte ich nicht für glücklich.“

Die Fachberaterinnen und Fachberater hingegen führen die in der internationalen Forschung unstrittige Kritik an den bisherigen Sprachstandstests an:

- ⇒ „Schrecklich! Denn Sprachtests sind immer auf einen Punkt fixiert, d.h. zu sehr situationsabhängig, sie schaffen eine Situation, in der die Kinder unter Anspannung stehen. Eine Art Beobachtungsbogen, der in der KiTa geführt wird, ist schon vorstellbar.“
- ⇒ „Also, ich habe was dagegen, noch einen Test oben drauf, so wie IQ-Test und Schulfähigkeitstest, weil ich denke, die Frage ist, wer macht es und wie wird es gemacht. Denn wenn Kinder einmal kurz vor der Einschulung rausgeholt werden und an dem Tag dann auch fit sein müssen, dass sie das dann auch bewältigen können, dann kann es das Bild schon verfälschen. Ich fände es schon wichtig, dass es bestimmte Standards gibt (...) wie ist denn eigentlich der Ist-Stand und das machen wir in der Einrichtung auf spielerischer Weise in den Alltag integriert, um einfach für uns auch zu wissen, da muss noch mal genauer hingeguckt werden.“

Alle Interviewpartner erkennen die Schwierigkeit, die Notwendigkeit des Wissens über den sprachlichen Entwicklungsstand der Kinder mit einer qualifizierten und dennoch im KiTa-Alltag praktikablen Form der Erfassung des individuellen Sprachstandes sinnvoll zu verbinden.

6.9 Zusammenfassung

Zusammenfassend kann gesagt werden, dass von allen interviewten Personen das Stadtteilmütter-Projekt positiv bewertet wird. Alle sehen den Erfolg – gerade im veränderten Verhältnis zwischen KiTa und Eltern. Insbesondere hat hier durch die Landes- und Bundesförderung des Projektes ein konzeptioneller und finanzieller An Schub stattgefunden, der zu einer breitgefächerten

Weiterführung bzw. Institutionalisierung des Konzeptes in der Stadt Essen geführt hat (Ratsbeschluss vom 22.5.2002).

Unterschiedliche Ansichten gibt es bei der Bewertung der Rolle und Bedeutung der Stadtteilmütter für das Projekt. Bei der Institutionalisierung der Grundkonzeption des Projekts in der Fläche wird es darauf ankommen zu klären, was unter *Elternarbeit* verstanden wird und wo die *Elternbildung* beginnt. Auch die Frage, wer die Verantwortung für Elternbildung und Familienbildung trägt, ist Gegenstand des städtischen „Gesamtkonzeptes Sprachförderung“. Wo Familien bestimmte Aufgaben nicht mehr leisten, sind Institutionen gefragt - in diesem Fall die KiTa und die Schule in Zusammenarbeit mit den Einrichtungen der Familienbildung - und zwar auch in Form von Elternbildung. Die Stadtteilmütter können ein wichtiges Verbindungsglied zwischen Institutionen und Familien sein.

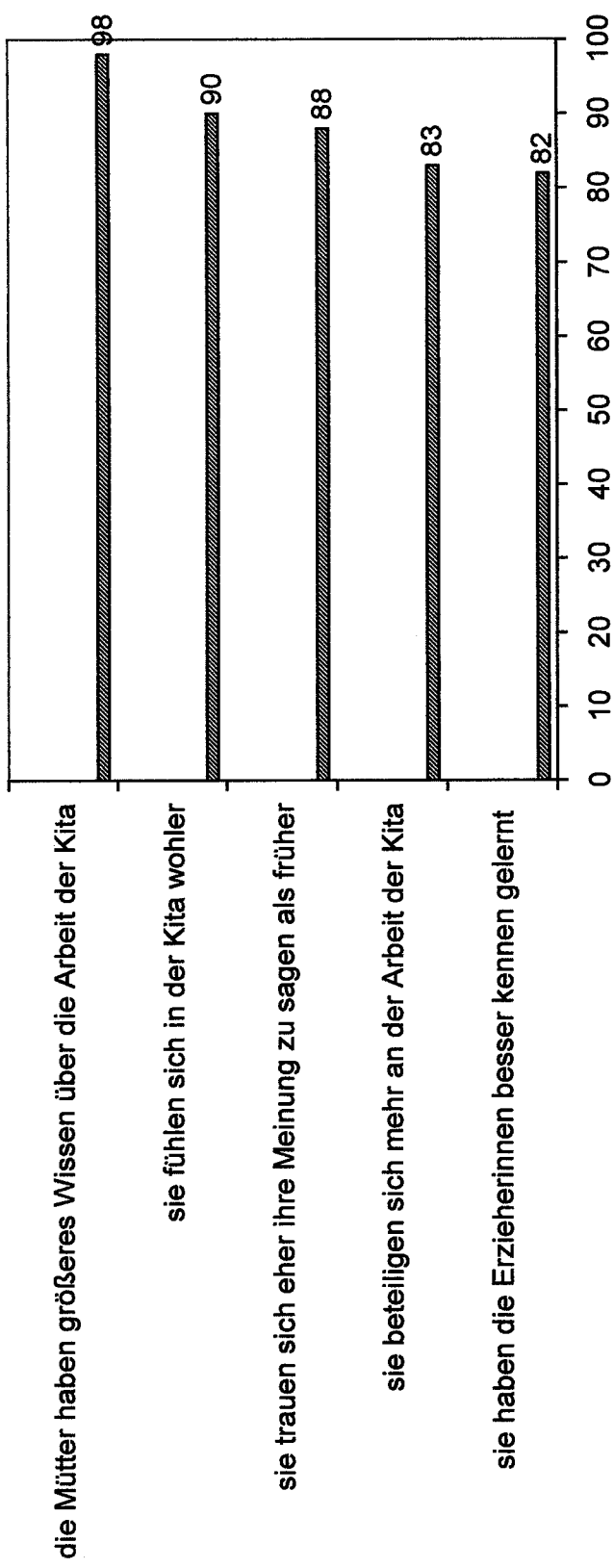
Nicht so eindeutig beantworten die befragten Personen die Funktion der (nichtdeutschen) Erstsprache in der Familie für das Erlernen der deutschen Sprache. Dies scheint jedoch durch mangelnde Information über den aktuellen Stand der Bilingualismusforschung und eine damit verbundenen Unsicherheit bedingt zu sein.

Alle Gesprächspartnerinnen und Gesprächspartner sehen, dass die systematische und institutionalisierte Zusammenarbeit zwischen KiTa und Schule verbessert werden muss, um eine effektive Förderung der Sprache zu gewährleisten. Es sollte einen Austausch mit den beteiligten Personen über den Entwicklungsstand der Kinder geben - und dies nicht nur in bezug auf die sprachliche Entwicklung. In welcher Form diese Entwicklungsfortschritte „gemessen“ und/oder dokumentiert werden könnten, ist noch offen und wird im weiteren Evaluationsprozess zu klären sein.

Übersicht 1: Teilaspekte der Auswirkungen im Bereich der KiTa

Befragt wurden 78 Mütter aus allen 10 am Projekt beteiligten KiTas

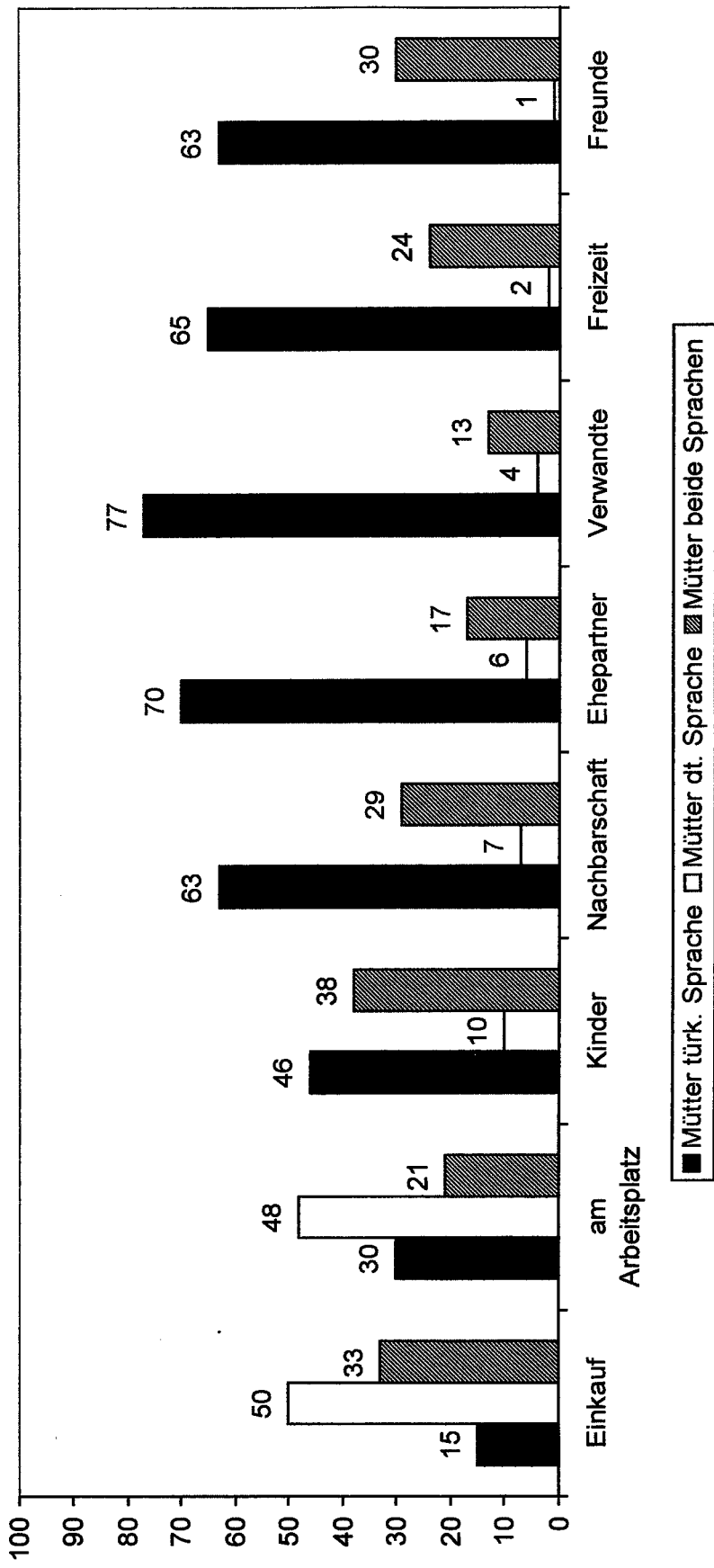
Angaben in Prozent



Übersicht 2: Nutzung der Sprachen Deutsch und Türkisch bei den Müttern

Befragt wurden 78 Mütter aus allen 10 am Projekt beteiligten KiTas

Angaben in Prozent

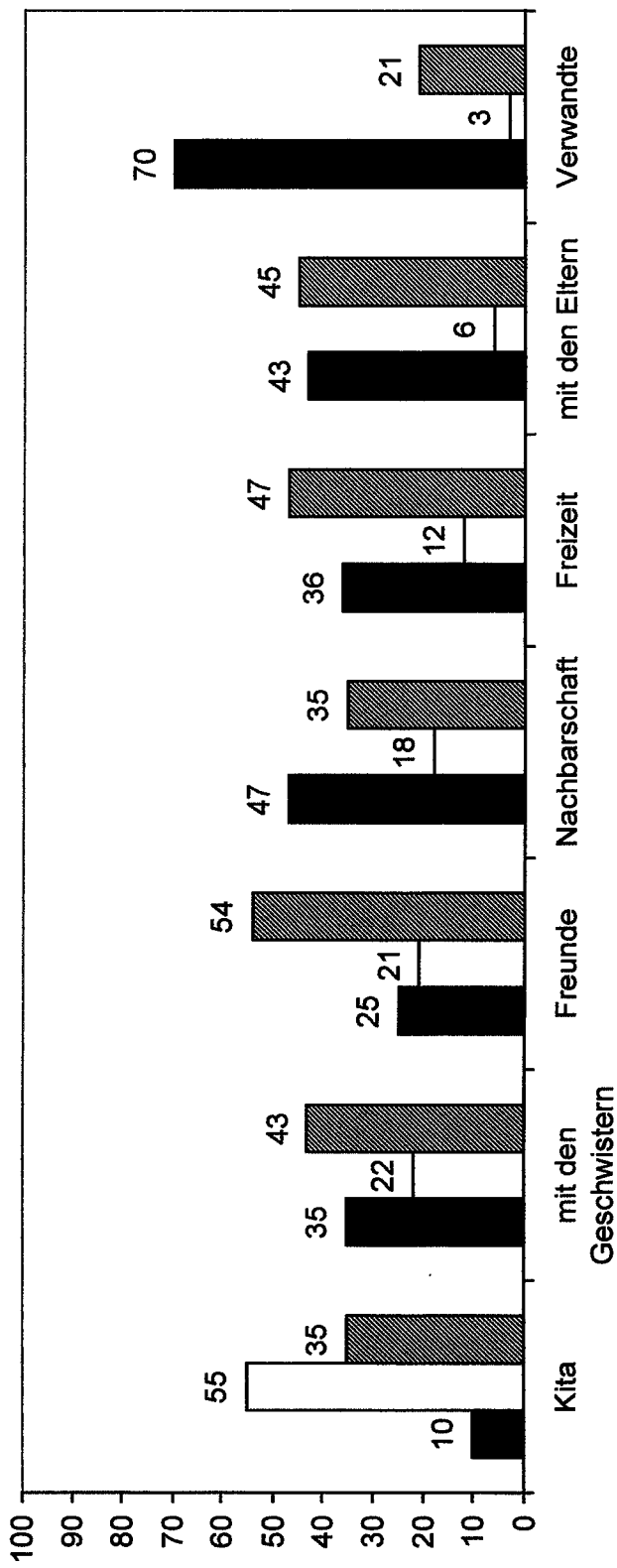


Quelle: RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen©
 Projekt „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk KiTa-Elternhaus-Schule“

Übersicht 3: Nutzung der Sprachen Deutsch und Türkisch bei den Kindern

Befragt wurden 78 Mütter aus allen 10 am Projekt beteiligten KITas

Angaben in Prozent

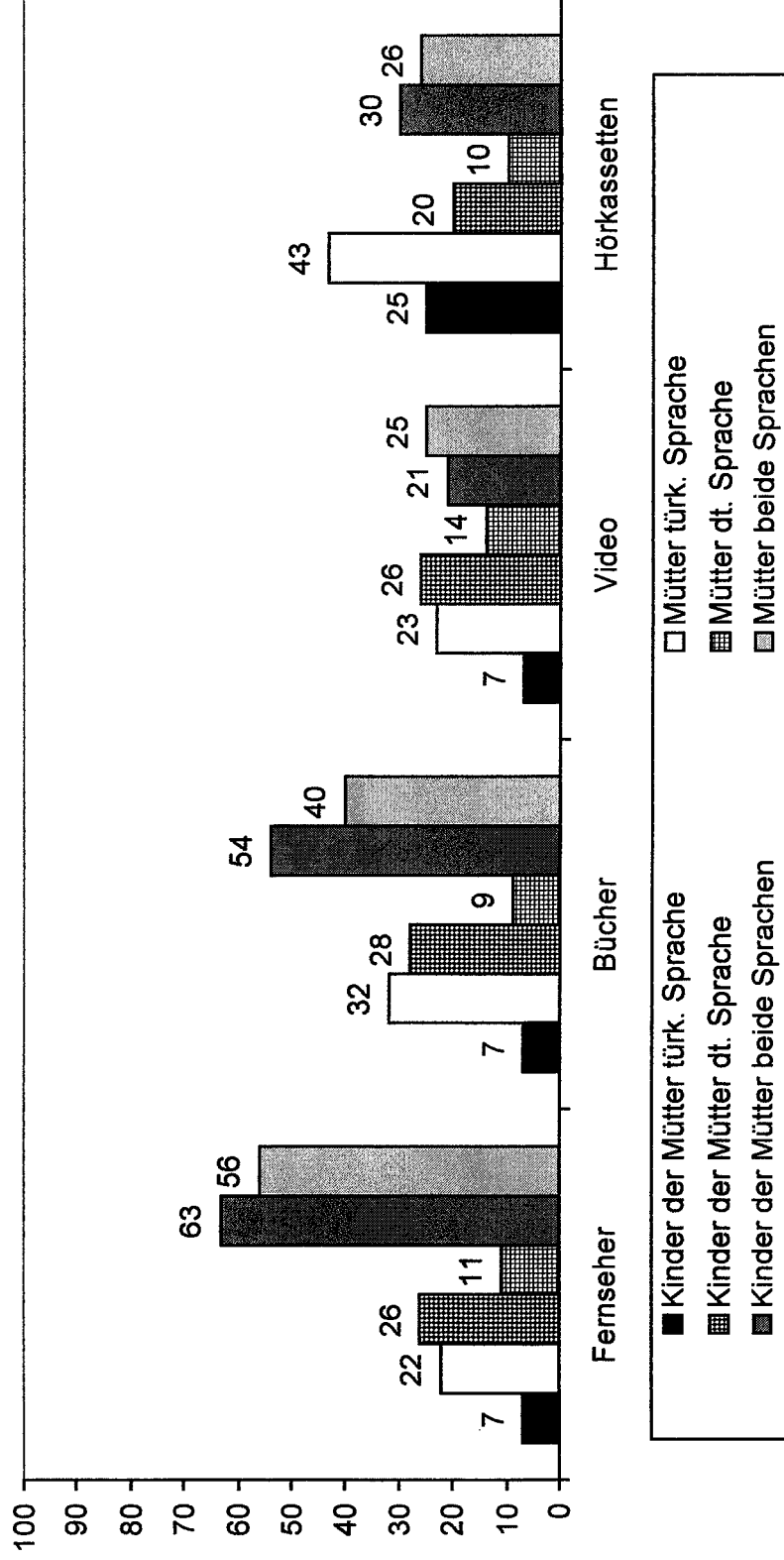


■ Kinder der Mütter türk. Sprache □ Kinder der Mütter dt. Sprache ▨ Kinder der Mütter beide Sprachen

Quelle: RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen©
 Projekt „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtnetzwerk KiTa-Elternhaus-Schule“

Übersicht 4: Nutzung der Sprachen Deutsch und Türkisch bei unterschiedlichen Medien durch die Mütter und die Kinder

Befragt wurden 78 Mütter aus allen 10 am Projekt beteiligten KiTas
 Angaben in Prozent. Fehlende Prozentzahlen ergeben sich aus der Nutzung anderer Sprachen bzw. durch keine Nutzung

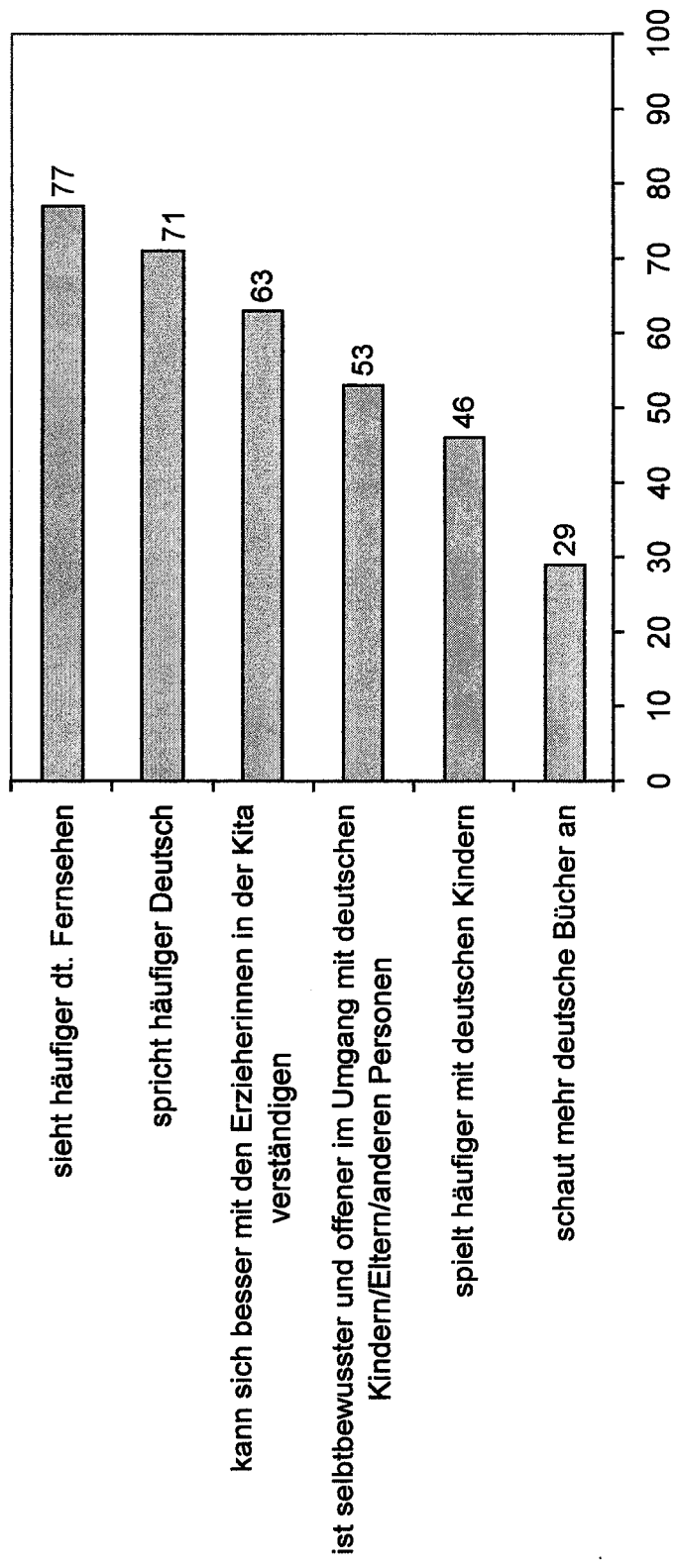


Quelle: RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen©
 Projekt „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk KiTa-Elternhaus-Schule“

Übersicht 5: Woran erkennen die Mütter den Erfolg der Zweitsprachförderung bei ihrem Kind?

Befragt wurden 78 Mütter aus allen 10 am Projekt beteiligten KiTas

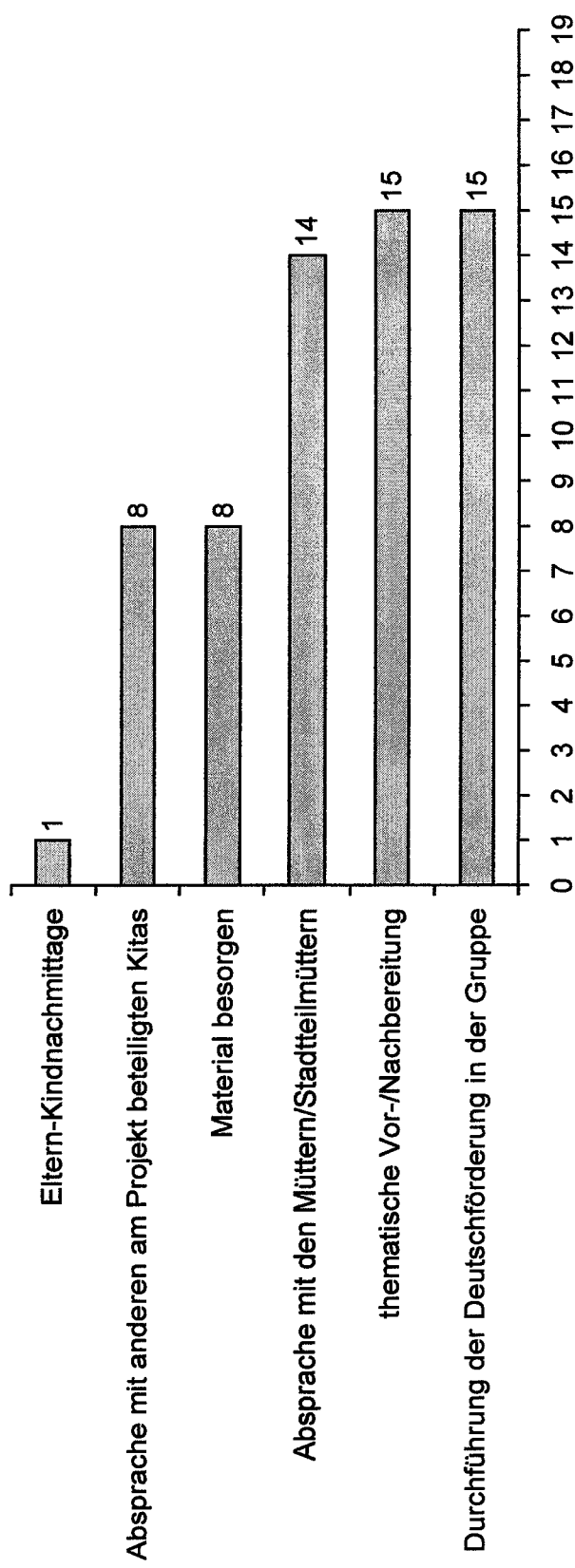
Angaben in Prozent



Übersicht 6: Der durch die Mitarbeit im Projekt entstandene Mehraufwand für die Erzieherinnen

Befragt wurden 19 Erzieherinnen aus allen 10 am Projekt beteiligten KiTas

Angaben in realen Zahlen, Mehrfachnennung möglich

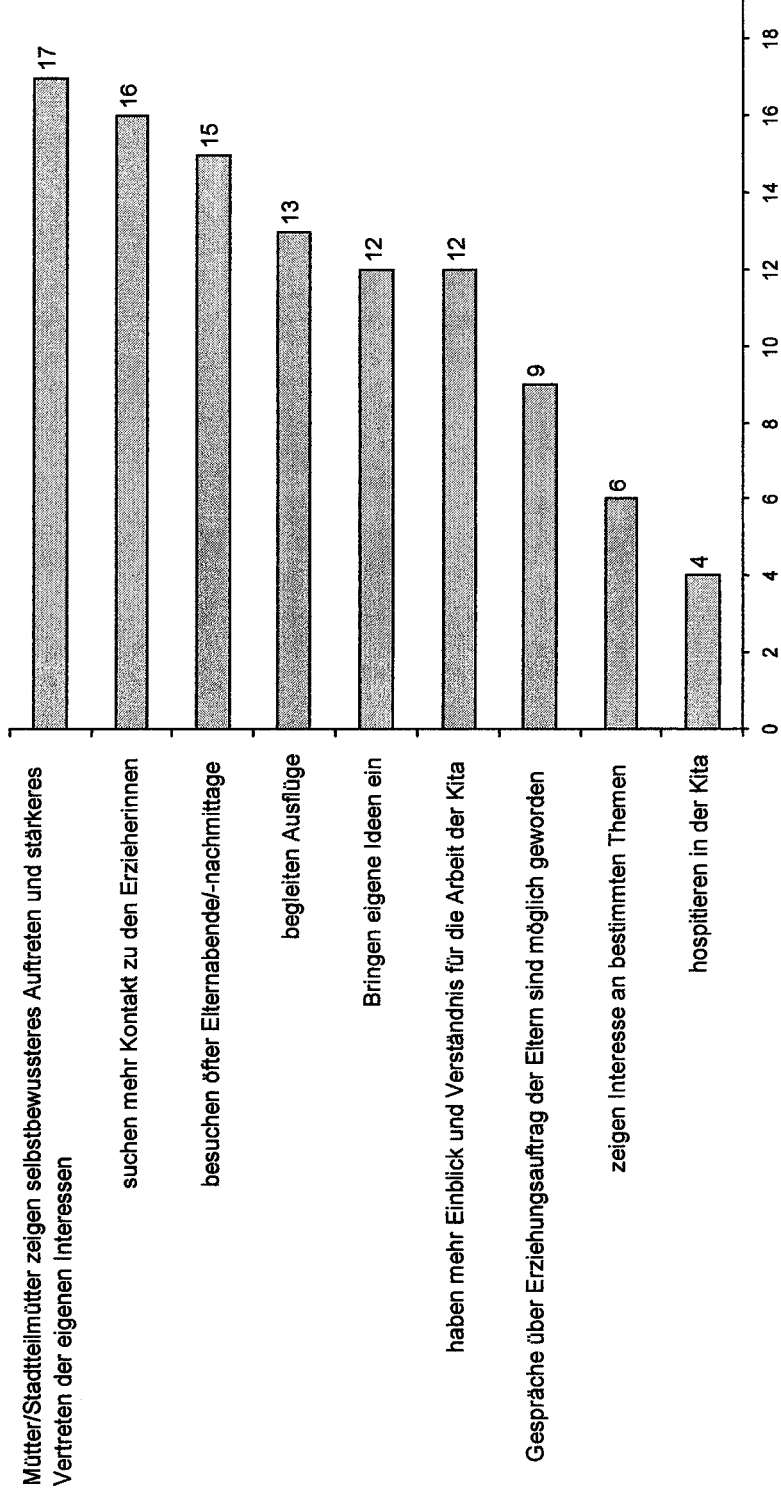


Quelle: RAA/Büro für interkulturelle Arbeit Essen©
 Projekt „Interkulturelle Sprachförderung im Stadtteilnetzwerk KiTa–Elternhaus-Schule“

Übersicht 7: Auswirkungen des Projektes bzgl. der Elternarbeit im Bereich der KiTa

Befragt wurden 19 Erzieherinnen aus allen 10 am Projekt beteiligten KiTas

Angaben in realen Zahlen, Mehrfachnennungen möglich



Übersicht 8: In wie weit profitiert die KiTa von der Arbeit der Stadtteilmütter?

Befragt wurden 19 Erzieherinnen aus allen 10 am Projekt beteiligten KiTas

Angaben in realen Zahlen, Mehrfachnennungen möglich

