

# **Bildungspartnerschaft: Sprachkompetenzen gemeinsam mit den Eltern fördern**

Dr. Martin R. Textor

Seit einigen Jahren wird die Familie in den Medien und in der (Bildungs-) Politik immer negativer gesehen. Viele Eltern würden ihre Kinder nicht richtig ernähren, sodass diese fettleibig und bewegungsfaul würden. Sie würden ihren Kindern die deutsche Sprache nur unzureichend lehren, sodass besondere Fördermaßnahmen schon im Kindergarten notwendig wären. Sie könnten die Entwicklung ihrer Kinder nicht richtig einschätzen, sodass ausschließlich die Lehrer/innen über deren Schullaufbahn entscheiden sollten. Sie versagen häufig in der Erziehung, sodass immer mehr Kinder verhaltensauffällig würden. Manche Eltern würden sogar ihre Kinder vernachlässigen, misshandeln oder sexuell missbrauchen, sodass ein komplexes Frühwarnsystem unter Einbeziehung von Ärzten, Erzieher/innen, Lehrer/innen u.a. entwickelt werden müsste.

So entsteht in der Öffentlichkeit immer mehr der Eindruck, dass die Familienerziehung weitgehend versagen würde und die Kinder möglichst früh einer besonderen Unterstützung und Förderung bedürften. Dementsprechend wird gefordert, dass die Fremdbetreuung so früh wie möglich beginnen sollte, da die Kinder in Kindertageseinrichtungen viel besser als in der Familie erzogen und vor allem auch gebildet würden. Somit sollen in den nächsten Jahren die Betreuungsangebote für Unter-Dreijährige stark ausgebaut und die Betreuungszeiten in Kindertageseinrichtungen ausgeweitet werden. Auch der schulische Einfluss müsse verstärkt werden, und so werden immer mehr Ganztagschulen geschaffen.

Die Sozialwissenschaften zeichnen allerdings ein anderes Bild: Natürlich wird nicht negiert, dass die Familienerziehung schwieriger geworden ist und manche Eltern einen Bedarf an Familienbildung und -beratung haben. Aber spätestens seit den 1960er Jahren weiß man dank der Aufsehen erregenden Büchern "Equality of Educational Opportunity" von Coleman et al. (1966) und "Children and Their Primary Schools" von Plowden (1967), dass der Anteil der Schule am Schulerfolg von Kindern nur etwa halb so groß wie der Anteil der Familie ist. Seitdem wurden Hunderte von empirischen Studien veröffentlicht, in denen ganz unterschiedliche Merkmale von Familien und Schulen in Bezug zur Schulleistung von Kindern erforscht wurden. Metaanalysen zeigten, dass bei den weitaus meisten Untersuchungen die Effektstärken der Lernbedingungen in der Familie größer waren als die Effektstärken von Schul-, Lehrer-, Unterrichts- und Methodenmerkmalen (Fraser et al. 1987).

Sonderbarerweise werden derzeit all diese Forschungsergebnisse ignoriert. Das gilt auch für die PISA-Studie. Obwohl sie die Bedeutung der Familie betonte, wurden diese Aussagen einfach nicht diskutiert. Rauschenbach, Leu und ihre Co-Autor/innen (2004) schreiben in einer Veröffentlichung des Bundesbildungsministeriums: "Nach den Ergebnissen der PISA-Studie erweist sich die Qualität des sozialen und kulturellen Kapitals, das Kindern in ihren Familien vermittelt wird, als die wichtigste Voraussetzung und wirksamste Grundlage für den schuli-

schen Lernprozess. Die Wirkungen der informellen Kontexte der Herkunftsfamilie der Jugendlichen sowie deren Freundschaftsnetzwerke sind nach den Erkenntnissen der Studie wichtiger als die Wirkungen institutioneller Kontexte. Allerdings wird dieser Befund in der öffentlichen Diskussion um die PISA-Studie kaum wahrgenommen. Zu Recht weist der Wissenschaftliche Beirat für Familienfragen in seiner Stellungnahme zur PISA-Studie auf die Schullastigkeit der aktuellen Reformdiskussion hin (...). Angesichts der PISA-Ergebnisse über die grundlegende, Lern- und Bildungsprozesse unterstützende Funktion von Familie sei es notwendig, dass dem außerschulischen Lernen und Kompetenzerwerb ein höherer Stellenwert zukomme, als dies bei den 'PISA-Folgen-Diskussionen' bisher eingeräumt werde. Vorgesprochen wird ein ganzheitliches Reformkonzept, das auch außerschulische Lernorte wie die Familie und die dort vermittelten Basiskompetenzen einschließt" (S. 313).

Auch der Kindergarten hat bei weitem nicht einen mit der Familie vergleichbaren Einfluss auf die kindliche Entwicklung und die späteren Schulleistungen. Die erste Längsschnittuntersuchung in Deutschland, die sich mit dieser Fragestellung befasste, wurde 2005 von Tietze, Rossbach und Grenner vorgelegt. Hier wurde u.a. festgestellt, dass am Ende der Kindergartenzeit je nach Kriteriumsvariable 6,3 bis 21,9% der Entwicklungsvarianz durch die Qualität des Familiensettings und nur 3,6 bis 8,4% an zusätzlicher Varianz durch das Kindergartensetting erklärt werden konnten. Am Ende der zweiten Grundschulklasse war der Anteil an der modellerklärten Varianz, die auf die Familie zurückging, rund doppelt so groß wie der Anteil des Kindergartens und der Schule.

Amerikanische und britische Längsschnittuntersuchungen, die dank großer Stichproben viel repräsentativer als die gerade genannte deutsche Studie sind, bestätigten dieses Forschungsergebnis. Beispielsweise ergab die derzeit auch in Deutschland häufig diskutierte "NICHD Study of Early Child Care" (Textor 2007), dass Familien- und Kindfaktoren einen größeren Teil der Varianz hinsichtlich der kognitiven, sozioemotionalen und Sprachentwicklung erklärten als Variablen der Fremdbetreuung. Beispielsweise ließen sich bei Kindern, die schon in den ersten drei Lebensjahren fremdbetreut wurden, nur zwischen 1,3 und 3,6% der Varianz bei der kognitiven und Sprachentwicklung auf Fremdbetreuungsvariablen zurückführen. Psychosoziale, sozioökonomische und soziokulturelle Risikofaktoren innerhalb der Familie prägten die kindliche Entwicklung stärker als die Fremdbetreuung – und zwar weitgehend unabhängig von deren Qualität und Quantität. So konnte in diesen Fällen keine kompensatorische Wirkung der außerfamilialen Betreuung ermittelt werden. Sowohl in der Vorschul- als auch in der Grundschulzeit entwickelten sich Kinder umso besser, je positiver die Ehebeziehung und das Erziehungsverhalten ihrer Eltern beurteilt wurden. Von besonderer Bedeutung waren beispielsweise die Feinfühligkeit und Responsivität der Mutter sowie das Ausmaß der Förderung von Autonomie und Selbstbestimmung durch die Eltern.

Auch bei der größten europäischen Längsschnittuntersuchung, der "Effective Provision of Pre-School Education (EPPE)"-Studie<sup>1</sup> aus Großbritannien, wurde immer wieder der starke Einfluss der Qualität des "home learning environment" betont: Kleinkinder entwickelten sich besser, wenn die Eltern z.B. ihnen häufig vorlasen, mit ihnen Lieder sangen, ihnen Reime lehrten, mit ihnen malten und zeichneten, ihnen viele Erfahrungen außerhalb der Wohnung ermöglichten usw.

Meines Erachtens versagt die deutsche (Bildungs-) Politik, weil sie die skizzierten wissenschaftlichen Erkenntnisse ignoriert. Ich bin mir sicher, dass weder eine Ausweitung der Kinderbetreuungsangebote auf Unter-Dreijährige und eine Verlängerung der Betreuungszeiten

---

<sup>1</sup> siehe <http://www.ioe.ac.uk/schools/ecpe/eppe/eppe/eppeintro.htm>.

noch die an Schulen eingeleiteten Reformen in der Zukunft zu nennenswert besseren Ergebnissen bei internationalen Vergleichsstudien wie PISA oder IGLU führen werden. Dies wird nur gelingen, wenn Wege gefunden werden, wie die Familie als Sozialisations- und Bildungsinstanz beeinflusst und gestärkt werden kann. Hier gibt es prinzipiell drei Möglichkeiten:

1. Angebote der Elternbildung, die derzeit allerdings noch zu wenig auf der Bildungsfunktion von Familien fokussieren.
2. direkte Interventionen in Familien, z.B. durch Besuchsprogramme wie "Griffbereit", "Opstapje", "Rucksack" und "HIPPY" (s.u.), die gegenwärtig aber nur in einigen Kommunen praktiziert werden,
3. eine Beeinflussung des elterlichen Verhaltens durch "natürliche" Partner wie Erzieher/innen und Lehrer/innen.

Dass die (Bildungs-) Politik diese drei Wege zur Stärkung der Familie als Sozialisations- und Bildungsinstanz weitgehend ignoriert, ist allerdings verständlich: Beispielsweise ist die Familienbildung mittelschichtorientiert, freiwillig und hinsichtlich ihrer Wirkung nicht evaluiert. Besuchprogramme sind sehr kostspielig und nur unter Schwierigkeiten zu installieren. Und eine intensive Beeinflussung des elterlichen Verhaltens durch Erzieher/innen und Lehrer/innen würde ganz andere Rahmenbedingungen und insbesondere bei Lehrkräften auch ein anderes Selbstverständnis voraussetzen...

Im Folgenden möchte ich vor allem einen der drei Wege zur Stärkung der Familie erörtern: der Beeinflussung des elterlichen Verhaltens durch Erzieher/innen und Lehrer/innen. Dies geschieht etwas umfassender unter dem Stichwort "Bildungspartnerschaft". Mit diesem Begriff ist gemeint, dass wie die Erziehung auch die Bildung zur gemeinsamen Aufgabe von Eltern und Fach- bzw. Lehrkräften werden soll. Voraussetzung für das Entstehen einer Bildungspartnerschaft ist, dass zunächst die Familie als wichtige Bildungsstätte und die Eltern als bildungsmächtige Personen wahrgenommen und akzeptiert werden. Nur dann kann mit ihnen gleichberechtigt zum Wohle der Kinder zusammengearbeitet werden.

### **Bildungspartnerschaft in Kindertageseinrichtungen**

Bildungspartnerschaft realisiert sich in verschiedenen Formen der Kooperation, die ich im Folgenden zunächst auf Kindertageseinrichtungen bezogen vorstellen möchte:

#### *1. Mithilfe bei pädagogischen Angeboten*

Insbesondere wenn Eltern den Kita-Alltag bereits kennen gelernt haben, können sie bei "ganz normalen" Aktivitäten der Kindergruppe bewusst eingebunden werden. In der folgenden Tabelle finden sich einige Beispiele (vgl. DiNatale 2002), die hier nur stellvertretend für eine Vielzahl weiterer Möglichkeiten stehen.

## **Möglichkeiten der Beteiligung von Eltern**

Malen	in der Malecke Kindern assistieren benötigte, von den Kindern aber nicht erreichbare Utensilien holen mit Kindern über ihre Kunstwerke sprechen
Basteln/Werken	den Namen der Kinder unter die Bilder schreiben Helfen beim Umgang mit Scheren und Klebstoff mit Kindern Perlen aufreihen, Papier falten usw. Unterstützen von Kindern im Umgang mit Werkzeug Aufpassen, dass Kinder sich nicht verletzen Herstellen von Requisiten für das Puppentheater
Musik	Singen/Einüben von Liedern interessierten Kindern ein Musikinstrument vorstellen mit Kindern tanzen
Spiele	zu Hause Kassetten mit Musik bespielen mit Kindern Bauwerke erstellen; aufpassen, dass nicht die Bauten anderer Kinder umgestoßen werden Beteiligung an Tischspielen, falls von den Kindern gewünscht zu Hause Puppen oder Spielsachen herstellen
Rollenspiel	Beteiligung an Rollenspielen neue Rollen und Themen einführen mit Kindern den Rollenspielbereich auf ein bestimmtes Thema bezogen aus- statten zu Hause Kleidung für den Rollenspielbereich nähen
Medienerziehung	Kindern ein Bilderbuch vorstellen mit Kindern über ihre Lieblingsbücher sprechen Märchen und Geschichten erzählen/vorlesen Kindern am Computer assistieren
Naturwissenschaften	zu Hause Kassetten mit selbst vorgelesenen Geschichten bespielen mit einigen Kindern experimentieren oder bei Experimenten assistieren Kinder auf Naturphänomene aufmerksam machen, mit ihnen über Tiere, In- sekten und Pflanzen sprechen Kindern vor Störungen durch andere schützen, wenn sie sich z.B. alleine mit Montessori-Material beschäftigen
Mathematik	Anleiten von Kindern beim Zählen, Sortieren und Vergleichen von Objekten Eigenschaften wie größer – kleiner, schwerer – leichter miteinander in Be- ziehung setzen
Sprache	mit einzelnen Kindern/Kleingruppen längere Gespräche führen neue Begriffe einbringen mit Kindern über die Bedeutung von Wörtern sprechen Kindern eine Fremdsprache vorstellen Fingerspiele, Gedichte oder Reime einführen
Freispiel (draußen)	den Kindern beim Anziehen von Mänteln, Schuhen usw. helfen mit Kindern Fangen oder Verstecken spielen, ihnen einen Ball zuwerfen usw. mit Kindern im Sandkasten spielen
Mahlzeiten	den Kindern beim Decken und Abdecken des Tisches helfen mit Kindern kochen (auch ausländische Gerichte) und backen Herrichten eines gesunden Frühstücksbuffets für die Kinder (regelmä- ßig/einige Male pro Monat)
usw.	usw.

Selbst vollerbstätige Eltern nehmen sich einen (halben) Tag frei, wenn sie auf diese Weise am Leben ihres Kindes in der Tagesstätte teilhaben können.

## 2. (Mit-)Gestaltung von pädagogischen Angeboten und Projekten

Eltern können aber noch mehr aktiviert werden, indem sie zur (Mit-)Gestaltung pädagogischer Angebote aufgefordert werden – ein wichtiger Aspekt der Bildungspartnerschaft. Hier ist es von Vorteil, wenn die Erzieherin über Berufe, Hobbys und besondere Fähigkeiten von Eltern gut informiert ist, sodass sie einzelne Eltern gezielt ansprechen kann.

Jeder einzelne Elternteil verfügt über individuelle Kompetenzen, die in die Kita-Arbeit eingebracht werden können – der Gärtner, die Bürokräft, der Buchhalter, die Graphikerin, der Handwerker, die Musiklehrerin, der Koch usw. Beispielsweise kann ein Vater, der von Beruf Masseur ist, seine beruflichen Fertigkeiten in die Kindergruppe einbringen. Er zeigt den Kindern einige Massagegriffe, leitet sie bei einer Partnermassage an und führt sie hin zu einer entspannten Körperhaltung und Atmung. Zu einer Mutter dürfen die Kinder in die Arztpraxis kommen, ein anderer Vater lädt die Gruppe zur Besichtigung seiner Bäckerei ein, eine weitere Mutter ist bereit, ihr Baby in der Gruppe zu baden, zu wickeln und zu füttern. Eine türkische Mutter kommt einmal pro Woche in die Kindertageseinrichtung, um interessierten Kindern wichtige türkische Redewendungen sowie Lieder und Gedichte beizubringen. Ein Vater, der als Sportlehrer tätig ist, bietet einen Schwimm- oder Gymnastikkurs an.

Wichtig ist, dass es sich hier nicht um isolierte Ereignisse handelt: Beispielsweise können die Kinder nach dem Erlernen von Massagegriffen immer wieder motiviert werden, einander zu massieren, oder sie können andere Formen der Entspannung kennen lernen (meditative Musik, Entspannungsübungen, Malen von Mandalas usw.). Der Besuch bei der Mutter in der Arztpraxis kann mit Gesprächen und Aktivitäten rund um das Thema "Gesundheit und Krankheit" verknüpft werden oder die Besichtigung der Bäckerei des Vaters mit dem Kennenlernen anderer Handwerksberufe.

Dies verdeutlicht, dass eine Mitarbeit von Eltern vor allem im Rahmen von *Projekten* sinnvoll ist. Erzieher/innen können interessierte Eltern bereits in deren Planung einbeziehen: Diese können Ideen beisteuern, organisatorische Aufgaben übernehmen (Objekte besorgen, Kontakte herstellen...), eine besondere Aktivität mit Kindern übernehmen oder auch als Begleitpersonen bei Exkursionen mitkommen. Beispielsweise können bei einem Projekt "Berufe" Eltern an ihrem Arbeitsplatz besucht werden oder diese ihr "Handwerkszeug" im Kindergarten vorstellen. Im Rahmen eines Projekts "Ferne Länder" können Migranteneltern über ihr Herkunftsland berichten, Fotos zeigen bzw. (Video-)Filme kommentieren und den Kindern einige Worte in ihrer Erstsprache beibringen. Bei einem Projekt "Erkundung unserer Gemeinde" können kunsthistorisch interessierte Eltern eine fachkundige Führung durch Kirchen, Schlösser oder Museen veranstalten, kann ein als Stadtrat gewählter Vater das Rathaus vorstellen oder eine als Journalistin tätige Mutter mit den Kindern Verkehrsprobleme erörtern. Im Rahmen eines Musikprojekts können Eltern den Kindern von ihnen beherrschte Musikinstrumente erklären und auf ihnen vorspielen. Schon diese wenigen Beispiele verdeutlichen die Unmenge der sich im Rahmen der Projektarbeit ergebenden Möglichkeiten einer Eltern*mitarbeit*.

Haben Erzieher/innen in Erfahrung gebracht, dass einzelne Eltern über besondere Fähigkeiten verfügen (z.B. künstlerische oder musikalische Begabung, handwerkliches Geschick, Fremdsprachenkompetenz usw.), kann dies sogar zu einer *Ergänzung des Bildungsangebots* der Kindertageseinrichtung beitragen. So können sie beispielsweise geeignete Eltern bitten, mit (einer kleinen Gruppe von) Kindern ein Kunstprojekt durchzuführen, ein Musikstück mit Orff-Instrumenten einzuüben, ein Schatten- bzw. Puppenspiel einzustudieren oder im Werkraum einen Gegenstand aus Holz herzustellen. In Einzelfällen kann sich daraus sogar ein längerfristiges Engagement einzelner Eltern ergeben: Eine türkische, britische oder italienische

Mutter gibt einen Sprachkurs für interessierte Kinder, ein in einem Schwimmverein aktiver Vater bietet einen Schwimmkurs an, eine Töpferin kommt mehrmals hintereinander in die Gruppe zum Tonen, und eine als Yogalehrerin tätige Mutter macht regelmäßig Yogaübungen mit den älteren Kindern.

Die Kinder profitieren in ihrer Entwicklung von der häufigen Anwesenheit von Eltern, weil sie neben den Erzieher/innen andere Erwachsene als Spiel- und Gesprächspartner, als Vorbild und Rollenmodell haben. Sie erfahren mehr Stimulation, Anleitung und Förderung. Durch die intensivere Interaktion mit Erwachsenen werden ihre sprachliche und kognitive Entwicklung beschleunigt. Ferner erwerben sie soziale Kompetenzen durch den Umgang mit zuvor oft unbekanntem Erwachsenen.

### *3. Beeinflussung von Bildungsprozessen in der Familie*

Eltern können – bei entsprechender Information durch die Tageseinrichtung – Bildungsinhalte auch zu Hause aufgreifen und vertiefen. So können im Kontext des Wochenplans oder eines Projekts bestimmte Aktivitäten in der Kindergruppe begonnen werden, die dann in der Familie fortgeführt oder ergänzt werden. Beispielsweise schicken die Erzieher/innen die Kinder mit dem Auftrag nach Hause, ihre Eltern zu einem bestimmten Thema zu "interviewen", sie um etwas – z.B. um ein "historisches" Objekt zum Anschauen in der Gruppe – zu bitten, mit ihnen ein vorgegebenes Experiment durchzuführen oder mit ihnen eine Bastelarbeit zu beenden. Auf diese Weise wird auch der Kita-Alltag für die Eltern transparent.

Ferner können die Erzieher/innen den Eltern empfehlen, zum Thema einer längerfristigen Aktivität oder eines Projekts passende Bilderbücher aus der Stadtbibliothek auszuleihen und mit den Kindern anzuschauen. Sie können auch Materialien (Sach- und Bilderbücher, Lernspiele, Praxisartikel, Liederhefte, Spiel- und Bastelanleitungen usw.) zusammenstellen, die Eltern ausleihen können. So können sie diese motivieren, zu Hause bildende Aktivitäten mit ihren Kindern durchzuführen. Diese Materialien müssen nicht unbedingt in Bezug zum Monatsplan oder zum aktuellen Projekt stehen.

### **Bildungspartnerschaft an Schulen**

Selbstverständlich könnten auch an Schulen Eltern gelegentlich in den Unterricht eingebunden bzw. an der Bildung der Schüler/innen beteiligt werden. Laut eines Berichts des Sekretariats der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (2004) werden an deutschen Schulen bereits folgende Formen einer Bildungspartnerschaft praktiziert:

- Hospitationen von Eltern im Unterricht;
- freiwillige Arbeitsgemeinschaften, Kurse und Interessengruppen, in denen Schüler/innen von der beruflichen Kompetenz, den Sprachkenntnissen oder den Hobbys von Eltern profitieren;
- Unterstützung von außerunterrichtlichen Lernzirkeln und Lernnachmittagen durch Eltern;
- Gestaltung von Lesenachmittagen und ähnlichen Veranstaltungen durch Eltern;
- Projektwochen mit von Eltern entwickelten und geleiteten Angeboten;
- Musik-, Kunst- oder Theaterdarbietungen unter Leitung oder Mithilfe von Eltern; sowie

- Berufsorientierungsveranstaltungen unter Einbeziehung berufstätiger Eltern.

Die Kultusministerien scheinen übereinstimmend die Position zu vertreten, dass das Kernstück der Bildungspartnerschaft das persönliche Elterngespräch ist, bei dem über die Entwicklung des jeweiligen Kindes, seine Bildung und Erziehung gesprochen wird (vgl. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland 2004).

Außerdem können Lehrer/innen versuchen, Bildungsprozesse in der Familie zu initiieren und zu verstärken. So könnten sie den Eltern mitteilen, wie diese die Unterrichtsthemen zu Hause aufgreifen, ergänzen und vertiefen können. In den USA wird beispielsweise seit Jahren mit so genannten "interaktiven Hausaufgaben" gearbeitet, die Lehrer/innen unter Berücksichtigung der Interessen von Eltern und Kindern entwickeln und die von Letzteren im Gespräch miteinander erledigt werden müssen (Bailey et al. 2004). Ergänzend werden mancherorts "home-work workshops" angeboten, in denen Eltern lernen, wie sie mit solchen interaktiven Hausaufgaben umgehen sollen. Dabei geht es auch um das Erlernen von Fragetechniken, die Kinder zum Nachdenken anregen. Bei Workshops an Grundschulen wird besonders betont, wie Eltern das Lesen ihrer Kinder fördern können.

Inzwischen wurde nachgewiesen, dass Eltern-Kind-Interaktionen im Zusammenhang mit dem Erledigen von Hausaufgaben das Interesse an Bildung auf beiden Seiten fördern und beim Kind zu besseren Schulleistungen führen (laut Bailey et al. 2004). Somit ist abschließend mit DiNatale (2002) festzuhalten: "Wenn Eltern eingebunden werden, gewinnen sie ein besseres Verständnis von ihrer Rolle als primäre Erzieher ihres Kindes" (S. 90). Die Eltern werden sich bewusst, dass ihr Verhalten und Vorbild einen großen Einfluss auf die Bildung ihrer Kinder haben, und engagieren sich dementsprechend mehr.

### **Sprachförderung im Kontext der Bildungspartnerschaft**

Deutsche und zugewanderte Eltern, deren Kinder einer besonderen Sprachförderung bedürfen, sind oft schlecht zu erreichen, da sie von sich aus eher selten auf Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen zugehen. Die Kontaktaufnahme zu Migranteltern wird zusätzlich durch folgende Faktoren erschwert:

- Migrant/innen bilden *keine homogene Gruppe*: Sie unterscheiden sich nach Herkunftsregion bzw. -land, Kultur, Religion, Werten, Aufenthaltsdauer, Schichtzugehörigkeit, Familienstruktur, Geschlechtsrollenleitbildern, Erziehungsstil, Integrationswillen usw. Es gibt also nicht einen bestimmten Weg, um Migranteltern zu erreichen; viele Vorgehensweisen sind möglich und müssen im Einzelfall ausprobiert werden.
- *Verständigungsprobleme*: Die Deutschkenntnisse von Familienmitgliedern können höchst unterschiedlich sein: Ist z.B. nur der Mann erwerbstätig, spricht er die deutsche Sprache oft besser als seine Frau; so genannte Heiratsmigrant/innen mögen überhaupt kein Deutsch sprechen, während ihre Partner es fließend sprechen. In anderen Familien beherrschen beide Eltern die deutsche Sprache nur rudimentär. Deshalb benötigen Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen häufig die Unterstützung von Dolmetscher/innen. Dies können durchaus andere Migranteltern sein, welche die deutsche Sprache beherrschen (außer es werden sehr persönliche Themen besprochen: dann werden oft externe Dolmetscher/innen gewünscht).
- *unklare Vorstellungen der Migrant/innen vom Kindergarten*: Sie wissen nicht, was dort mit ihren Kindern "geschieht", schätzen seine Bedeutung falsch ein (z.B. sehen

ihn nicht als Bildungseinrichtung und melden dementsprechend ihre Kinder nicht so früh wie möglich an), haben unrealistische Erwartungen (z.B. dass ihre Kinder in der Kindertageseinrichtung Deutsch lernen – selbst wenn sie in ihrer Familie *nur* in ihrer Herkunftssprache reden, den privaten Kontakt zu Deutschen scheuen und überhaupt keine deutschsprachigen Medien nutzen) oder wissen nicht, dass auch sie als Eltern "Zielgruppe" des Kindertagesstätte sind.

- *Misstrauen*: Aufgrund erlebter Diskriminierung – z.B. bei Behördenkontakten – befürchten manche Migrant/innen, dass sie ähnliche Erfahrungen in der "offiziellen" Institution "Kindertageseinrichtung" bzw. "Schule" machen werden. Bei den ersten Kontakten mit Fach- bzw. Lehrkräften sind sie deshalb misstrauisch und viel unsicherer als deutsche Eltern; sie halten sich dementsprechend zurück.

Deshalb müssen Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen *die Beziehung zu Migranteneltern ab dem ersten Kontakt bewusst aufbauen*. Dies ist an Kindertageseinrichtungen einfacher, da zum einen längere Aufnahme- und Eingewöhnungsgespräche üblich sind, bei denen bereits ein intensiver Austausch über das jeweilige Kind (u.U. mit Hilfe eines Dolmetschers) erfolgt, und da zum anderen häufige Tür- und Angelgespräche möglich sind, da in der Regel die Eltern ihr Kind zur Tagesstätte bringen und dort auch wieder abholen (siehe zum Aufbau einer Erziehungs- und Bildungspartnerschaft sowie allgemein zur Elternarbeit: Textor 2005, 2006).

Wichtig ist auch, dass Erzieher/innen (bzw. Lehrer/innen) für sich prüfen, ob sie nicht einige Migranteneltern meiden, weil sie sich z.B. mit ihnen kaum verständigen können. Besonders wichtig ist die *Selbstbeobachtung*:

- Wie gehe ich mit Migrant/innen im Vergleich zu deutschen Eltern um?
- Kann ich mich in ihre Lebenslage und in ihren Erfahrungshintergrund hineinversetzen?
- Gehe ich auf ihre Gefühlssituation ein?
- Kann ich ganz andere Werte, Normen, Geschlechtsrollenleitbilder und Erziehungsstile akzeptieren?
- Empfinde ich das Beherrschen verschiedener Sprachen als Bereicherung?
- Gibt es Sprachen, die ich als wertvoller ansehe?

So entstehen Probleme oft aus der mangelnden Beachtung der Familiensprache von Migrantenkindern in der pädagogischen Arbeit: Vielfach wird diese sogar als Behinderung empfunden, da muttersprachliche Kontakte und Kommunikationsmöglichkeiten ein schnelleres und intensiveres Deutschlernen verhindern könnten. Für Kinder ist es aber sehr problematisch, wenn ihre sprachlichen Fähigkeiten nicht beachtet und nicht gewürdigt werden. Fach- bzw. Lehrkräfte, die so handeln, nehmen den Kindern die Chance auf *Kompetenzerwerb in der Erstsprache*.

Deshalb sollten Erzieher/innen (bzw. Lehrer/innen) im Gespräch mit Migranteneltern klären, wie gemeinsam die Entwicklung der *Mehrsprachigkeit* beim jeweiligen Kind gefördert werden kann, was für seine Integration in die Kindergruppe (und in die deutsche Gesellschaft) hilfreich ist und wie sich seine Eltern als Fachpersonen für die Erstsprache in der Kindertageseinrichtung (bzw. Schule) einbringen könnten. So können die Erzieher/innen die Eltern bitten, in der Kindertageseinrichtung z.B. Bilderbücher in ihrer Muttersprache vorzulesen, Geschichten zu erzählen oder gar einen Sprachkurs durchzuführen, wobei die Fachkräfte sie durch den Erwerb von Bilderbüchern, Spielen, Liedtexten usw. in ihrer Herkunftssprache unterstützen. Dann fühlen sich die Eltern und ihre Kinder angenommen und akzeptiert. Sie ge-

winnen den Eindruck, dass *Bilingualität* seitens des Fachkräfte positiv gesehen und gefördert wird.

Dennoch ist es wichtig, den Migranteltern vom ersten Kontakt an zu vermitteln, *wie wichtig das Beherrschen der deutschen Sprache für die Zukunft ihrer Kinder ist*. Hier können Erzieher/innen (bzw. Lehrer/innen) an den hohen Erwartungen vieler Migrant/innen hinsichtlich ihrer Kinder anknüpfen (z.B. dass diese später studieren werden). Sie können den Eltern relevante Informationen über das deutsche Bildungswesen vermitteln und ihnen bewusst machen, wie wichtig die perfekte Beherrschung der deutschen Sprache für den Schulerfolg ist. Dann können sie die Eltern motivieren, ihre Kinder so früh wie möglich die deutsche Sprache lernen zu lassen. Hilfreich sind hier auch *Broschüren* über die Bedeutung einer frühzeitigen Sprachförderung, die in verschiedenen Sprachen bei Ministerien und Verbänden erhältlich sind.

Bei allen Eltern (also auch den deutschen), deren Kinder einer besonderen Sprachförderung bedürfen, sind *regelmäßige Gespräche* über die Entwicklung ihrer Kinder wichtig: Zunächst sollten den Eltern Sprachrückstände und -auffälligkeiten anhand von systematischen Beobachtungen und Tests deutlich gemacht werden. Haben sie besonderen Sprachfördermaßnahmen zugestimmt, sollten sie motiviert werden, diese daheim zu unterstützen. In diesem Zusammenhang kann mit ihnen ein *Vertrag* abgeschlossen werden, in dem beide Vertragspartner eine aktive und verbindliche Zusammenarbeit bei der Sprachförderung der Kinder zusichern. Bei späteren Gesprächen sollten die Eltern über die Fortschritte ihrer Kinder informiert werden, sodass ihre Motivation zur Mitarbeit erhalten bleibt.

Die Eltern können die Sprachförderung zu Hause am besten unterstützen, wenn ihnen die *Maßnahmen in der Kindertageseinrichtung* (bzw. Schule) *transparent gemacht werden*: Beispielsweise können im Eingangsbereich Fotokopien mit dem Inhalt der jeweiligen Spracheinheit (z.B. "Wörter der Woche") für die Eltern ausgelegt werden. So kann die Arbeit der Erzieher/innen *zu Hause von den Eltern fortgesetzt* werden. Noch besser ist es, wenn parallel zu dem Maßnahmen für die Kinder ein *Kurs für Migranteltern* (Mütter) angeboten wird, in dem diese dieselben Begriffe und Redewendungen wie ihre Kinder lernen.

Ansonsten sollten Migranteltern prinzipiell dazu angehalten werden, *ihr Kind auch zu Hause mit der deutschen Sprache zu konfrontieren*, indem z.B. gemeinsam deutsche Kindersendungen im Fernsehen angeschaut, CDs mit deutschsprachigen Märchen, Liedern und Geschichten angehört, deutsche Bilderbücher betrachtet oder Kinderbücher angeschafft werden. Hilfreich ist hier, wenn Erzieher/innen und Lehrer/innen eine umfangreiche *Sammlung* von guten Bilder- und Kinderbüchern, empfehlenswerten (Sprach-) Spielen und MCs/CDs sowie von kindgemäßen Computerprogrammen anlegen, die von den Eltern (eventuell gegen eine kleine Gebühr) ausgeliehen werden können.

Lehrer/innen können Migrantenkinder auch *Hausaufgaben* aufgeben, die zu einer längeren Interaktion zwischen Eltern und Kind, zum Betrachten von Büchern u.Ä. führen. An manchen Schulen lassen sich außerdem *Lernangebote deutscher Eltern* für Migrantenkinder organisieren, wie z.B. Hausaufgabenbetreuung, Lesenachmittage oder ein ergänzender "Sprachunterricht".

Wie bereits schon angedeutet, sollten Erzieher/innen und Lehrer/innen Migranteltern motivieren, selbst besser Deutsch zu lernen. Viele Migrant/innen kennen nicht die Angebote vor Ort, wie z.B. *Sprachkurse* der Volkshochschulen oder Programme wie "Mama lernt Deutsch". Manchmal ist es auch sinnvoll, einen Sprachkurs nur für Mütter in der Kindertageseinrichtung

oder in den Kulturräumen einer Moschee anzusiedeln. Muslimische Frauen aus streng religiösen Familien erhalten eher die Erlaubnis, an solchen Kursen als z.B. an Angeboten der Volkshochschule teilzunehmen, da ein Kontakt zu Männern ausgeschlossen werden kann. Besonders positiv wirkt sich aus, wenn z.B. der Imam der örtlichen Moschee, der Ausländerbeirat oder ein Migrantenverein zum Besuch von Sprachkursen motiviert.

In Kindertageseinrichtungen und Schulen, in denen besondere Sprachförderprogramme eingesetzt werden, sollten alle Eltern auf *Elternabenden* über diese Angebote informiert werden. Beispielsweise bieten sich folgende Themen für die Veranstaltungen an:

- "Sprachentwicklung": Bei diesem Elternabend können z.B. das Sprachvorbild und die Bedeutung häufiger Eltern-Kind-Interaktionen betont werden, aber auch von Bilderbuchbetrachtung, Lesen, Erzählen, Diskutieren...
- "Förderung der Mehrsprachigkeit": Diskutiert wird, wie Erzieher/innen bzw. Lehrer/innen die Sprachkompetenz *aller* Kinder fördern, wie sie Migrantenkindern die deutsche Sprache vermitteln und auf welche Weise deutsche Kinder eine Zweitsprache erlernen.

Ferner sind familienbildenden Angebote sinnvoll wie beispielsweise:

- *Gesprächskreise für Migrant/innen*: Hier können zugewanderte Eltern miteinander und mit den Fach- bzw. Lehrkräften über die Sprachentwicklung, Erziehung und Bildung ihrer Kinder in Familie, Kindertageseinrichtung und Schule diskutieren. Ferner können z.B. die individuelle Migrationsgeschichte, die Lebenssituation in Deutschland und die eigene Identitätsentwicklung reflektiert werden.
- *Krabbel- und Spielgruppen*: Deutsche und zugewanderte Mütter treffen sich in der Kindertageseinrichtung einmal wöchentlich mit ihren Kindern im Alter von ca. 0,5 bis 3 Jahren zum gemeinsamen Spielen, Singen und Basteln. Die Sprachförderung setzt somit früher als im Kindergarten an.

(Migranten-) Eltern sollten auch auf *Besuchsprogramme* aufmerksam gemacht werden, die es allerdings erst in wenigen (größeren) Kommunen gibt. Dazu gehören beispielsweise:

- "Opstapje"<sup>2</sup>: Dies ist ein Frühförderprogramm für Kinder ab 18 Monaten aus sozial benachteiligten Familien. Die Mütter werden von speziell geschulten Hausbesucherinnen im richtigen Umgang mit Kleinkindern geschult und erhalten von diesen eine Arbeitsmappe mit Arbeitsblättern sowie Spielmaterialien und Bilderbücher.
- "Rucksack I"<sup>3</sup>: Sieben bis zehn Migrantenmütter treffen sich ca. neun Monate lang einmal in der Woche in der Kindertageseinrichtung, um unter Anleitung von Erzieher/innen mit Migrantenherkunft oder von so genannten Stadtteilmüttern bzw. Elternbegleiterinnen Materialien, Anregungen, Tipps und Hilfestellungen zu erhalten. Die eigentliche Förderung der Kinder erfolgt über "Hausaufgaben" im Elternhaus. Die Ziele sind: (1) Unterstützung der Mehrsprachigkeit von Migrantenkindern, wobei die Förderung der Erstsprache als Voraussetzung für den Erwerb der Zweitsprache betrachtet wird. (2) Stärkung der Erziehungskompetenz und des Selbstwertgefühls der Mütter.

Weitere Formen dieses Besuchsprogramms sind:

---

<sup>2</sup> Siehe <http://www.dji.de/cgi-bin/projekte/output.php?projekt=321>.

<sup>3</sup> Zu diesen und weiteren Angeboten der RAA in NRW siehe <http://www.raa.de/produkte-und-projekte-3.html>.

- "Griffbereit": Mutter-Kind-Gruppen für Kleinkinder von einem bis maximal vier Jahren, die an Familienbildungsstätten oder Kindertageseinrichtungen stattfinden, sowie
- "Rucksack 2" für Grundschul Kinder, Eltern und Lehrer/innen.
- "HIPPY"<sup>4</sup>: Mit Hilfe von standardisierten Spiel- und Lernmaterialien werden Kinder zwischen vier und sechs Jahren aus sozial benachteiligten (Migranten-) Familien in ihrer kognitiven, motorischen und sprachlichen Entwicklung gefördert. Dazu sollen die Eltern mit ihrem Kind pro Tag eine Lerneinheit von ca. 15 Minuten Länge durchführen und aus bestimmten Büchern vorlesen.  
In zweiwöchigem Wechsel finden Hausbesuche und Gruppentreffen statt. Bei ersteren werden die Mütter in die Verwendung der Materialien eingewiesen, was zumeist in Verbindung mit Rollenspielen erfolgt. Bei letzteren wird insbesondere durch Wissensvermittlung und Gespräche die Erziehungskompetenz der Mütter gefördert.

Die meisten Besuchsprogramme sowie die Sprachfördermaßnahmen in Kindertageseinrichtungen und Schulen erreichen zumeist Kinder im Alter von drei bzw. sechs Jahren. Hier wird viel Zeit verloren, da die Sprachentwicklung sehr viel früher einsetzt. In Deutschland fehlen also Maßnahmen, durch die sozial schwache und Migranteneltern mit ein- bis dreijährigen Kindern erreicht und für eventuell notwendige Förderangebote gewonnen werden können...

## Anmerkung

Dieser Artikel ist nicht zitierfähig. Das Copyright liegt beim Autor: © Dr. Martin R. Textor

## Literatur

Bailey, L.B. et al. (2004): The Effects of Interactive Reading Homework and Parent Involvement on Children's Inference Responses. *Early Childhood Education Journal* 32, S. 173-178

Coleman, J.S. et al.: *Equality of Educational Opportunity*. Washington 1966

DiNatale, L.: Developing high-quality family involvement programs in early childhood settings. *Young Children* 2002, 57 (5), S. 90-95

Fraser, B.J. et al.: Syntheses of Educational Productivity Research. *International Journal of Educational Research* 1987, 11, S. 147-251

Plowden, B. (Hrsg.): *Children and Their Primary Schools*. London 1967

Rauschenbach, T./Leu, H.R./Lingenauber, S./Mack, W./Schilling, M./Schneider, K./Züchner, I.: *Non-formale und informelle Bildung im Kindes und Jugendalter. Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht*. Berlin 2004

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: *Erziehung als Auftrag von Elternhaus und Schule. Informationen der Länder über die Zusammenarbeit von Eltern und Schule (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003)*.

[http://www.kmk.org/doc/beschl/Elternhaus\\_und\\_Schule\\_04\\_12.pdf](http://www.kmk.org/doc/beschl/Elternhaus_und_Schule_04_12.pdf) (05.07.2004)

Textor, M.R.: *Elternarbeit im Kindergarten. Ziele, Formen, Methoden*. Norderstedt: BoD 2005

Textor, M.R. (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaft mit Eltern. Gemeinsam Verantwortung übernehmen*. Freiburg, Basel, Wien: Herder 2006

---

<sup>4</sup> Siehe <http://www.hippy-deutschland.de/home.php>.

Textor, M.R.: Die "NICHD Study of Early Child Care" – ein Überblick.  
<http://www.kindergartenpaedagogik.de/1602.html>

Tietze, W./Roßbach, H.-G./Grenner, K.: Kinder von 4 bis 8 Jahren. Zur Qualität der Erziehung und Bildung in Kindergarten, Grundschule und Familie. Weinheim, Basel: Beltz 2005

## **Autor**

Dr. Martin R. Textor, Jahrgang 1954, studierte Erziehungswissenschaft, Beratung und Sozialarbeit an den Universitäten Würzburg, Albany (New York) und Kapstadt (Südafrika). Er arbeitet als wissenschaftlicher Angestellter am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München (derzeit beurlaubt). Im Jahr 2006 gründete er zusammen mit seiner Frau das Institut für Pädagogik und Zukunftsforschung (IPZF) in Würzburg (siehe [www.ipzf.de](http://www.ipzf.de)).

Martin Textor veröffentlichte rund 30 Fachbücher als Autor oder Herausgeber sowie ca. 500 Artikel in Fachzeitschriften, wissenschaftlichen Zeitschriften, (Hand-) Büchern und im Internet. Er ist Herausgeber der Websites [www.kindergartenpaedagogik.de](http://www.kindergartenpaedagogik.de), [www.kindertagesbetreuung.de](http://www.kindertagesbetreuung.de) und [www.rahmenplan.de](http://www.rahmenplan.de) sowie Mitherausgeber der Websites [www.familienhandbuch.de](http://www.familienhandbuch.de) und [www.SGBVIII.de](http://www.SGBVIII.de). Weitere Informationen über seine Person und seine Veröffentlichungen befinden sich auf seiner Homepage: [www.martin-textor.de](http://www.martin-textor.de).