

**Sprachförderung zweisprachig aufwachsender
Grundschulkinder in Kooperation von Schule
und Familie am Beispiel des „Rucksack –
Projekts“**

Schriftliche Hausarbeit im Rahmen der Ersten Staatsprüfung für das
Lehramt für die Primarstufe, dem Staatlichen Prüfungsamt für Erste
Staatsprüfungen für Lehrämter an Schulen in Köln vorgelegt von:

Sarah Börnsen

Köln, den 01.09.2005

PD Dr. G. Siebert-Ott

Seminar für Deutsche Sprache und ihre Didaktik

Als Anlage zu dieser Examensarbeit habe ich noch einen extra Teil
mit Fragebögen und Materialien beigelegt.

Inhaltsverzeichnis

1. Einleitung	1
2. Sprachkompetenz und Schulerfolg	3
2.1 Was wird von unseren Kindern bei Schuleintritt erwartet?	3
2.2 Vorkenntnisse der deutschen Sprache bei Schulanfängern mit deutscher Muttersprache	8
2.3 Vorkenntnisse der deutschen Sprache bei Schulanfängern mit Migrationshintergrund	10
2.4 Die daraus resultierenden Folgen für den Schulerfolg	12
3. Die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten und die von Kindern mit Migrationshintergrund	12
3.1 Worin besteht diese Benachteiligung?	13
3.2 Wie kann man dieser Benachteiligung entgegenwirken?	15
4. Sprachförderung im Elementarbereich	19
5. Das Rucksack – Projekt als ein Projekt zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung	23
5.1 Wo kommt das Projekt her und wie ist es bei uns entstanden?	23
5.2 Das Konzept	24
5.3 Zielsetzung des Projekts	29
5.3.1 Sprachförderung	29
5.3.1.1 Im Deutschen	29
5.3.1.2 In der Muttersprache	30
5.3.2 Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung	31
5.3.3 Elternbildung	31
5.3.3.1 Muttersprache	32
5.3.3.2 Erziehungskompetenz	32
5.3.3.3 Sozialkompetenz	33
5.3.4 Verbesserung der Kommunikation	33
5.3.4.1 Eltern/Schule	33
5.3.4.2 Eltern/Kinder	34
5.4 Vorstellung der Materialien und Themen	34

5.4.1 Vorstellung der Materialien am Beispiel des Themas »Zeit« für türkisch – deutsch sprachige Kinder	36
6. Das Rucksack – Projekt in Köln.....	44
6.1 Wie ist das Rucksack – Projekt in Köln entstanden?	44
6.2 Migrationssituation in Köln	45
6.3 Qualitätssicherung statt Evaluation an den beiden Grundschulen in Mülheim und Buchheim.....	50
6.3.1 Entwicklung der Fragebögen.....	51
6.3.2 Fragebögen	54
6.3.2.1 Fragebogen für die Mütter.....	54
6.3.2.2 Fragebogen für die Lehrer	57
6.3.3 Ergebnisse der Qualitätssicherung aus Mülheim und Buchheim.....	63
6.3.3.1 Ergebnisse der Mütterfragebögen.....	63
6.3.3.2 Ergebnisse der Lehrerfragebögen	64
6.3.4 Auswertung der Ergebnisse.....	68
6.3.4.1 Auswertung der Ergebnisse der Mütterfragebögen.....	68
6.3.4.2 Auswertung der Ergebnisse der Lehrerfragebögen	73
7. Schlussbetrachtung	83
8. Literaturverzeichnis	86
Erklärung	92

Anhang (Anlage: in einem extra Teil beigelegt)

1. Einleitung

In dieser Staatsexamensarbeit mit dem Thema »Sprachförderung zweisprachig aufwachsender Grundschul Kinder in Kooperation von Schule und Familie am Beispiel des 'Rucksack – Projekts'« werde ich in einem ersten Teil die Sprachkompetenz und den Schulerfolg der Schülerinnen und Schüler behandeln, da der Schulerfolg der Kinder eng mit ihrer Sprachkompetenz verwurzelt ist. In diesem Teil wird es darum gehen, was von unseren Kindern bei Schuleintritt erwartet wird und welche Vorkenntnisse der deutschen Sprache sowohl Kinder mit deutscher Muttersprache, als auch Kinder mit Migrationshintergrund mit in die Schule bringen. Anhand des Schulfähigkeitsprofils »Erfolgreich starten!« des Ministeriums für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen werde ich darstellen, welche Kompetenzbereiche eine wichtige Grundlage für ein erfolgreiches Lernen der Kinder ermöglichen.

Anschließend werde ich erläutern, welche Folgen die mangelnden Vorkenntnisse und Defizite in den jeweiligen Kompetenzbereichen für den Schulerfolg haben können und werde in einen zweiten Abschnitt auf die Benachteiligung sowohl von Kindern aus bildungsfernen Schichten wie auch von Kindern mit Migrationshintergrund eingehen. Hier wird es zunächst einmal darum gehen, zu klären worin diese Benachteiligung besteht, um dann zu schauen, wie man ihr entgegenwirken kann.

Ein wichtiger Punkt hierbei ist die Sprachförderung dieser Kinder, um die es dann auch explizit in den folgenden beiden Abschnitten gehen wird, da sich zuvor gezeigt hat, dass die Sprachkompetenz eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg darstellt und bei mangelnder Sprachkompetenz eine Förderung stattfinden muss. Im dritten Abschnitt wird es um die Sprachförderung im Elementarbereich gehen und im vierten folgt die Betrachtung der Maßnahmen in der Grundschule. Im vierten Abschnitt, in dem es um die Grundschule gehen wird, werde ich das Rucksack – Projekt als

ein Projekt der koordinierten Sprachförderung und Elternbildung vorstellen. Dabei werde ich auf die Herkunft und Entstehung näher eingehen.

Anschließend werde ich das Konzept und die Ziele des Rucksack – Projekts vorstellen und auf die Materialien und Themen eingehen, die für die Arbeit mit diesem Projekt verwendet werden. Das Thema »Zeit« für türkisch – deutsch sprachige Kinder werde ich genauer aufzeigen, um einmal darzustellen, wie solch ein Thema aufgebaut ist und was mit den Müttern in der Müttergruppe und den Kindern zu Hause erarbeitet wird.

In einem fünften Teil werde ich das Rucksack – Projekt in Köln vorstellen, das auch die Grundlage für diese Staatsexamensarbeit geliefert hat. Ich werde auch hier kurz erläutern, wie es entstanden ist, werde mich mit der Migrationssituation in Köln beschäftigen und dann die von mir durchgeführte Qualitätssicherung zu dem Projekt vorstellen. Dazu gehört die Entwicklung der Fragebögen für diese Qualitätssicherung, wie auch die Vorstellung der Ergebnisse. Daran anschließend werde ich die Fragebögen der Mütter und der Lehrer, für die beiden Schulen, in denen ich die Befragung durchgeführt habe, auswerten.

Am Ende dieser Examensarbeit werde ich in der Schlussbetrachtung noch einmal kurz die wichtigsten Erkenntnisse zusammenfassend bewerten.

2. Sprachkompetenz und Schulerfolg

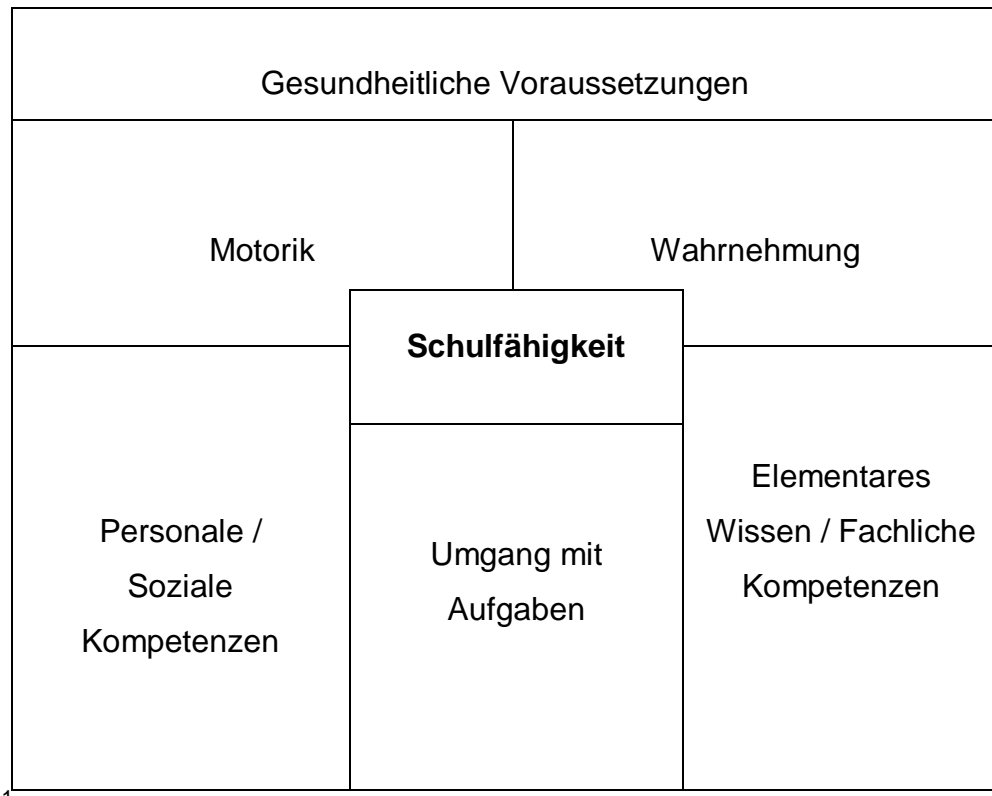
Der Schulerfolg der Kinder in unserem deutschen Bildungssystem ist eng verwurzelt mit der Sprachkompetenz jedes einzelnen Kindes. Wenn die Kinder keine ausreichenden sprachlichen Kenntnisse besitzen, haben sie es in unserem Bildungssystem deutlich schwerer, als andere Kinder. Dies gilt einerseits für Kinder mit Migrationshintergrund, andererseits auch für Kinder aus bildungsfernen Schichten und somit für Kinder aus sozial schwachen Familien, wie sich im Folgenden zeigen wird.

2.1 Was wird von unseren Kindern bei Schuleintritt erwartet?

In diesem Abschnitt wird dargestellt, was wir von unseren Kindern bei Schuleintritt alles erwarten. Sowohl auf motorischer, gesundheitlicher, sprachlicher, so wie auch auf mathematischer, sozialer, usw. Ebene.

Das Schulfähigkeitsprofil stellt diese Kompetenzbereiche, die ein Kind beim Eintritt in die Grundschule erfüllen sollte zusammen und erläutert sie, da diese eine wichtige Grundlage für das weitere erfolgreiche Lernen eines jeden Kindes sind. Es ist vom Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes NRW 2003 herausgegeben und stellt somit die Erwartungen des Bildungsauftrags an die Kinder aus Sicht der Schule dar.

Folgende Grafik gibt einen kurzen Eindruck über die verschiedenen Kompetenzbereiche, die im Folgenden noch detaillierter erklärt werden.



Diese fünf Kompetenzbereiche Motorik, Wahrnehmung, personale/ soziale Kompetenzen, Umgang mit Aufgaben und elementares Wissen/ fachliche Kompetenzen lassen sich wiederum in mehrere Bereiche unterteilen, die ich im Folgenden nennen und jeweils anhand einiger Beispiele verdeutlichen werde.

Der Bereich der Motorik unterteilt sich in den der Grob- und den der Feinmotorik. Zur Grobmotorik gehört zum Beispiel, dass die Kinder sich selbstständig an- und ausziehen können, dass sie Fahrrad fahren oder auch einen Ball fangen können.

Zur Feinmotorik gehören zum Beispiel Fähigkeiten wie einen Stift halten und damit malen und einfache Formen ausschneiden können.²

Der Kompetenzbereich der Wahrnehmung unterteilt sich in fünf Teilbereiche, als erstes in den der visuellen Wahrnehmung, wo es

¹ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen 2003, S. 11

² a.a.O., S. 11f

beispielsweise darum geht, Formen und Farben zu unterscheiden und dann auch nach diesen Merkmalen zu ordnen.

Als zweites in den der auditiven Wahrnehmung, in welchem die Schülerinnen und Schüler ähnlich klingende Wörter unterscheiden und Rhythmen nachklatschen können sollten. Der dritte Teilbereich der Wahrnehmung ist der der Körperwahrnehmung. Hier sollten die Kinder bei Schuleintritt Berührungen am eigenen Körper lokalisieren und ihre Kraft im Spiel mit anderen einschätzen können. Bei dem vierten Teilbereich geht es um die taktile Wahrnehmung der Schülerinnen und Schüler. Sie sollten keine Schwierigkeiten dabei haben Formen und Materialien zu ertasten und unterschiedliche Temperaturen zu unterscheiden. Der fünfte und letzte Bereich betrifft die Orientierung der Kinder im Raum. Das heißt, dass sie unterschiedliche Räume in einer ihnen vertrauten Umgebung wieder finden und unterschiedliche Raumlagen wie zum Beispiel links – rechts, oben – unten, etc. unterscheiden können sollten.³

Bei dem dritten Kompetenzbereich, dem der personalen und sozialen Kompetenzen, lassen sich vier Unterteilungen vornehmen. Hier geht es um die Kommunikation, die Kooperation, die Selbstständigkeit und die Emotionalität.

Wichtig für die Kommunikation ist es, ob das Kind auf andere zugeht und Kontaktangebote wahrnimmt. Für den Bereich der Kooperation ist es wichtig, ob Kinder ihre eigenen Interessen durchsetzen oder auch Kompromisse von ihnen eingegangen werden. Ebenso, ob das Kind sich an Regeln hält. Bei dem Bereich der Selbstständigkeit geht es zum Beispiel darum ob es sich selbstständig beschäftigen kann und an der eigenen Umwelt interessiert ist. Bei dem vierten und letzten Teilbereich der personalen/ sozialen Kompetenzen, dem der Emotionalität, ist wichtig zu sehen, ob das Kind Empfindungen wie

³ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen 2003, S. 12

Freude, Ärger, Trauer, etc. zeigt und zum Beispiel ein positives Selbstwertgefühl besitzt.⁴

Der vierte Kompetenzbereich umfasst das Spiel- und Lernverhalten der Kinder sowie die Konzentrationsfähigkeit. Hier ist von Bedeutung, dass sie sich auf vorgegebene Spiele einlassen, beharrlich auf ein Ziel hinarbeiten, Neues ausprobieren, lernbegierig sind, sich in Aufgaben vertiefen, etc.⁵

Der fünfte Kompetenzbereich, der des elementaren Wissens und der fachlichen Kompetenzen ist der umfassendste Bereich und unterteilt sich in den der Sprache, den der Mathematik und den der Erschließung der Lebenswelt.

Der Teilbereich der Sprache unterteilt sich wiederum in sechs verschiedene Aspekte. Den Aspekt der Sprechfertigkeit, der Gesprächsfähigkeit, der Sprachfähigkeit, der phonologischen Bewusstheit, der Begegnung mit Symbolen & Schrift und in den des Schriftgebrauchs.

Zu dem Aspekt der Sprechfähigkeit gehört, dass Kinder Wörter und Sätze deutlich aussprechen, zusammenhängende Sätze erzählen können, angemessen betonen und in einem angemessenen Tempo sprechen. Bei der Gesprächsfähigkeit sollten sie sowohl die Sprecher- wie auch die Zuhörerrolle übernehmen können. Für den Aspekt der Sprachfähigkeit ist ein differenzierter Wortschatz wichtig. Außerdem sollte die Schülerinnen/ Schüler über sich selber in der Ich – Form sprechen, richtige grammatikalische Grundregeln anwenden können, etc. Bei der phonologischen Bewusstheit ist von Bedeutung, dass die Kinder Wörter in Silben gliedern, Reimwörter in einfachen Kinderreimen ergänzen können, Laute heraushören und Silben verbinden. Der Aspekt der Begegnung mit Symbolen und Schrift erfasst, ob sie aus Verkehrszeichen Handlungen ableiten können oder auch gebräuchliche Symbole kennen. Interessieren sie sich für

⁴ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen 2003, S. 13

⁵ a.a.O., S. 14

Buchstaben und den Umgang mit Büchern? Entwickeln sie ein erstes Textverständnis? Bei dem letzten sprachlichen Aspekt, dem des Schriftgebrauchs, ist es wichtig, dass die Schülerin/ der Schüler Formen richtig wiedergibt, Kritzelbriefe und den eigenen Namen schreibt bzw. nachmalt.⁶

Für den zweiten Teilbereich, den der Mathematik, gibt es ebenfalls verschiedene Aspekte, die für den Eintritt in die Grundschule wichtig sind. Das mengen- und zahlbezogene Wissen, die Zählfertigkeit, die Rechenfertigkeit und die Raum - Lage – Beziehungen.

Bei dem mengen- und zahlbezogenen Wissen handelt es sich darum, Wissen über Zahlen zu besitzen, zu vergleichen, zu klassifizieren, nach Reihenfolgen zu ordnen und Mengen zu vergleichen. Für die Zählfertigkeit sollte das Kind zählen und auch Mengen erfassen können. Der Aspekt der Rechenfertigkeit befasst sich mit dem Addieren und dem Subtrahieren und der Aspekt der Raum – Lage – Beziehungen mit der Rechts – Links – Orientierung, den Raum – Lage – Beziehungen und der Zeitorientierung.⁷

Die Erschließung der Lebenswelt ist der letzte Teilbereich des elementaren Wissens und der fachlichen Kompetenzen und betrifft die Aspekte Natur und das Leben, Alltagsgegenstände, Experimentieren sowie die Ernährung.

Zu Natur und Leben gehört das Erkennen von Naturphänomenen, das Beschreiben der unbelebten Natur, wie auch der Respekt vor Tieren und Pflanzen. Für den Aspekt Alltagsgegenstände ist es wichtig, dass Kinder Gegenstände aus verschiedenen Materialien benutzen. Beim Experimentieren geht es darum Experimente aus der unbelebten Natur durchzuführen. Für den Aspekt der Ernährung sollten sie in der Lage sein mit Lebensmitteln bewusst umzugehen und richtig zu essen und zu trinken.⁸

⁶ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen 2003, S. 14ff

⁷ a.a.O., S. 16ff

⁸ a.a.O. S. 18ff

Die gesamten aufgezählten Kompetenzen aus dem Schulfähigkeitsprofil sind Kompetenzen, die ein Kind bei Schuleintritt haben sollte. Es ist jedoch selbstverständlich, dass nicht jedes Kind alle Kompetenzen zu Schulbeginn mit sich bringt.

Das Schulfähigkeitsprofil hat empfehlenden Charakter und zielt auf eine bestmögliche Förderung der Kinder ab, indem es auf eine enge Zusammenarbeit zwischen Elternhaus, Kindergarten und Grundschule verweist.⁹

2.2 Vorkenntnisse der deutschen Sprache bei Schulanfängern mit deutscher Muttersprache

„Spätestens seit den Ergebnissen der PISA- und IGLU - Studien gibt es eine breite bildungspolitische Diskussion um die Einführung formaler Diagnoseinstrumente zur Erfassung insbesondere der deutschsprachlichen Fähigkeiten von Vorschulkindern mit und ohne Migrationshintergrund bzw. mit und ohne deutsche Muttersprache.“¹⁰

An diesem Zitat lässt sich zeigen, dass nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund einen Förderbedarf in der deutschen Sprache haben, sondern dass auch Kinder mit deutscher Muttersprache im Hinblick auf die Sprachförderung beachtet werden müssen. Häufig müsste auch bei Kindern aus sozial schwachen, deutschsprachigen Familien eine gezielte Sprachförderung stattfinden.

Die Sprachentwicklung ist ein Lernprozess, der durch die aktive Auseinandersetzung des Kindes mit seiner Umwelt getragen wird. Dafür ist es besonders wichtig, dass einerseits die Sprechfreude der

⁹ Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen 2003, S. 2f

¹⁰ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, S. 30

Kinder unterstützt wird und dass andererseits eine stabile Beziehung zwischen den Kindern und ihren Eltern besteht.¹¹

Da dies in sozial schwachen Familien oft nicht der Fall ist, weil diese häufig zusätzlich der bildungsfernen Schicht angehören, brauchen auch die Kinder aus solchen Familien eine gezielte Förderung.

Wenn Kinder in einem solchen Umfeld aufwachsen, haben sie oft auch nicht genügend Anlässe zum sprachlichen Austausch. Diese sind für einen erfolgreichen Spracherwerb jedoch notwendig.¹²

Um den Sprachstand der Schülerinnen und Schüler zu erheben und dann frühzeitig und gezielt zu fördern, gibt es in einigen Bundesländern mittlerweile Sprachstandsmessungen, sowohl für Kinder mit deutscher Muttersprache, als auch für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache.¹³

In Nordrhein – Westfalen müssen beispielsweise alle schulpflichtigen Kinder seit Januar 2004 eine Sprachstandsfeststellung durchlaufen, die bei der Schulanmeldung jedes Kindes durchgeführt wird. Ein Teil der vorhandenen Tests ist allerdings nur für Kinder mit Migrationshintergrund vorgesehen, es gibt aber auch solche für deutsche Muttersprachler.

Im folgenden Abschnitt werden die Vorkenntnisse in der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund aufgezeigt. In diesem Abschnitt sollte zuvor jedoch erstmal deutlich gemacht werden, dass auch deutsche Muttersprachler teilweise einen gezielten Förderbedarf haben, obwohl sie viel eher die Chance auf optimale Voraussetzungen haben könnten. Sie könnten einen größeren Wortschatz haben, eher die phonologische Bewusstheit erlangen, sprechen auch in ihren Familien Deutsch, kennen mehr grammatische Grundregeln des Deutschen, etc. Sie könnten

¹¹ Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 68

¹²a.a.O., S. 66

¹³ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, S. 30

grundsätzlich viel bessere Voraussetzungen besitzen, wenn sie nicht in bildungsfernen Schichten aufwachsen würden.

2.3 Vorkenntnisse der deutschen Sprache bei Schulanfängern mit Migrationshintergrund

In diesem Abschnitt werden nun die Vorkenntnisse der deutschen Sprache bei Kindern mit Migrationshintergrund betrachtet. Hier und vor allem im nächsten Abschnitt wird sich die Benachteiligung aufgrund fehlender Sprachkenntnisse deutlich zeigen.

Laut dem Bericht der Unabhängigen Kommission »Zuwanderung« vom 4. Juli 2001 gibt es keine repräsentative Untersuchung der deutschen Sprachkenntnisse ausländischer Kinder und Jugendlicher.¹⁴ Dennoch kann man aufgrund von Erfahrungen aus der Praxis sagen, dass bei Kindern mit Migrationshintergrund beim Eintritt in die Grundschule die deutschen Sprachkenntnisse oft fehlen oder nur in geringem Maße vorhanden sind.¹⁵ An dieser Stelle möchte ich jedoch gleichzeitig festhalten, dass man dieses natürlich nicht pauschal auf alle Kinder mit Migrationshintergrund beziehen kann. Es gibt natürlich auch Schülerinnen und Schüler die mit ausreichend deutschen Sprachkenntnissen in die Grundschule kommen, auch wenn dies wohl eher nicht die Regel ist.

Oft fehlt ihnen die Sprachfähigkeit in der deutschen Sprache, unabhängig von der in ihrer Muttersprache, da sie über einen zu geringen Wortschatz im Deutschen verfügen. Daraus resultierend haben Kinder mit Migrationshintergrund gleichzeitig ein fehlendes Textverständnis. Wie sollen sie Texte verstehen, wenn sie eine Vielzahl der Wörter nicht kennen? Ebenso verhält es sich mit der phonologischen Bewusstheit der Kinder für die deutsche Sprache.

¹⁴ Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, S.212

¹⁵ a.a.O., S. 211

Sie können keine Laute heraushören, die Wörter nicht in Silben trennen und haben Schwierigkeiten Reimwörter zu erkennen.

Zur fehlenden deutschsprachigen Mündlichkeit der Kinder mit Migrationshintergrund kommt gleichzeitig hinzu, dass sie meist keine schriftsprachlichen Vorkenntnisse haben, da sie die deutsche Sprache in ihren Familien, wenn überhaupt, oft nur mündlich erfahren. Zusätzlich haben diese Kinder auch in ihren Muttersprachen kaum schriftsprachliche Vorkenntnisse, die sie in den Familien hätten erwerben müssen.¹⁶ Diese Schülerinnen und Schüler kommen daher mit mangelnden Vorläuferfertigkeiten in die Grundschule, die Vorkenntnisse zum Schriftspracherwerb fehlen häufig ganz, was einen wichtigeren Faktor, als die mangelnde mündliche Kommunikationsfähigkeit im Hinblick auf einen erfolgreichen Schulbesuch darstellt.¹⁷

Die Alphabetisierung in ihrer Muttersprache muss also auch auf anderem Wege geschehen, wenn sie nicht in den Familien grundgelegt wird. Für diese Kinder, mit Deutsch als Zweitsprache, ist es außerdem sehr wichtig eine Bezugsperson zu haben, mit der nur Deutsch gesprochen wird.¹⁸ Wenn sie in den Familien nur ihre Muttersprache sprechen, ist der Kindergarten oder teilweise auch erst die Grundschule die erste Anlaufstelle in der Deutsch gesprochen wird. Hier brauchen sie nun eine Erzieherin/ einen Erzieher, eine Lehrerin/ einen Lehrer oder auch eine Freundin/ einen Freund, als Motivation, um von sich aus eine zweite Sprache lernen zu wollen.¹⁹

Außerdem muss man beachten, dass Schüler mit Migrationshintergrund zwar ebenso wie Deutschmuttersprachler ein konzeptuelles Wissen besitzen, ihnen fehlt jedoch das

¹⁶ Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, S. 217

¹⁷ Siebert- Ott in Auernheimer S. 164

¹⁸ Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 63

¹⁹ a.a.O., S.63f

Begriffswissen, um ihr Weltwissen mit der deutschen Sprache zu verknüpfen. Die daraus folgende Benachteiligung der Schüler im Bezug auf ihre Bildungschancen werde ich im folgenden Abschnitt erläutern.

Abschließend möchte ich noch einmal festhalten, dass Kinder mit Migrationshintergrund daher über sehr viel weniger ausgeprägte Sprachvorkenntnisse verfügen, wenn sie in die Grundschule kommen und vorher keine gezielte Sprachförderung erfahren haben.

2.4 Die daraus resultierenden Folgen für den Schulerfolg

Die beiden vorangegangenen Abschnitte haben uns gezeigt, dass sowohl Kinder aus sozial schwachen Familien, wie auch Kinder aus Familien mit Migrationshintergrund im Hinblick auf ihren Bildungserfolg benachteiligt sind. Worin diese Benachteiligung genau besteht, werde ich in Kapitel 3 erläutern.

Bei Schülerinnen und Schülern die die deutsche Muttersprache besitzen, wird auf die enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg verwiesen. Bei Schülerinnen und Schülern aus Familien mit Migrationshintergrund sind für eine Benachteiligung hinsichtlich des Schulerfolgs jedoch zusätzlich die sprachlichen Defizite als grundlegend anzusehen, wie in Kapitel 2.3 bereits aufgezeigt wurde.

3. Die Benachteiligung von Kindern aus bildungsfernen Schichten und die von Kindern mit Migrationshintergrund

Mit Benachteiligung ist nicht gemeint, dass diese Kinder absichtlich benachteiligt werden. Häufig hängt es einfach von bestimmten

Faktoren ab, die diesen Kindern, aufgrund ihrer sozialen Herkunft bzw. der fehlenden sprachlichen Fähigkeiten, nicht gegeben sind. Zunächst werde ich erst einmal klären, worin die Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund und von Kindern aus sozial schwachen Familien genau besteht, um dann Ansätze zu nennen, die dieser Benachteiligung entgegenwirken könnten.

3.1 Worin besteht diese Benachteiligung?

Sowohl Kinder mit Migrationshintergrund, wie auch Kinder aus bildungsfernen Schichten sind in unserem deutschen Bildungssystem benachteiligt, so dass keineswegs eine Chancengleichheit für alle Kinder besteht, obwohl ausländische Schülerinnen und Schüler Mitte der 60er Jahre in die allgemeine Schulpflicht einbezogen wurden und seit dem mit deutschen Schülern gleichzusetzen sind.²⁰ Sie sind in unserem Bildungssystem einfach zu wenig konkurrenzfähig.²¹

Dass in Deutschland ebenfalls eine enge Kopplung zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg der Schüler besteht, zeigen uns sowohl die Ergebnisse der IGLU – Studie wie auch die der PISA – Studie. Es stellte sich jedoch auch heraus, dass die Leistungen der Kinder in der Grundschule weniger von dem sozialen Hintergrund der Familien abhängig sind, als es später in der Sekundarstufe 1 der Fall ist.²² „Was auf der Ebene der Grundschule nicht gelingt, lässt sich offenbar – dies zeigen die PISA – Befunde – auf der Ebene der Sekundarstufe 1 nicht mehr kompensieren.“²³

Dass die Bildungschancen der Schüler vom sozialen Status der Eltern abhängen, zeigt uns außerdem, dass die Bildungsinstitutionen

²⁰ Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration 2005, S. 32

²¹ a.a.O., S. 21

²² Bos, Wilfried 2003, S.33

²³ a.a.O., S. 38

in Deutschland diese sozialen Ungleichheiten nicht auffangen können.

Ca. ein Fünftel aller Kinder in Deutschland kommt aus Familien mit Migrationshintergrund.²⁴ Dies bedeutet, dass entweder beide Elternteile im Ausland geboren sind oder mindestens ein Elternteil von beiden nicht in Deutschland geboren ist. Die IGLU – Studie zeigt, dass Kinder ohne Migrationshintergrund in allen drei Kompetenzen Lesen, Mathematik und Naturwissenschaften am besten abgeschnitten haben und die Kinder, bei denen beide Elternteile nicht in Deutschland geboren sind, am schlechtesten. Die Schülerinnen und Schüler mit nur einem ausländischen Elternteil lagen mit ihren Ergebnissen in der Mitte der beiden anderen Werte.²⁵ Das schlechtere Abschneiden der Jugendlichen mit Migrationshintergrund im Gegensatz zu Jugendlichen ganz ohne Migrationshintergrund, konnte uns ebenfalls die PISA – Studie bestätigen.²⁶

Außerdem bestätigte IGLU die Annahme, dass Kinder aus Haushalten mit höheren EGP – Klassen besser abschneiden, als Kinder aus Haushalten mit niedrigeren EGP – Klassen.²⁷ Die PISA – Studie kam an dieser Stelle zu denselben Ergebnissen.

An den Hauptschulen kommen fast 45% aller Schüler aus der untersten sozialen Schicht, an den Gymnasien kommen dagegen knapp über die Hälfte aller Schüler in Deutschland aus der obersten sozialen Schicht.²⁸

PISA 2003 zeigte allerdings auch, dass die Jugendlichen aus der untersten sozialen Schicht beim Lesen gegenüber den Vergleichsgruppen im Gegensatz zur PISA – Studie 2000 etwas aufgeholt haben. Bei den Kompetenzen Mathematik und

²⁴ Bos, Wilfried 2003, S. 33

²⁵ a.a.O., S. 34

²⁶ PISA- Konsortium 2003, S. 25

²⁷ Bos, Wilfried 2003, S. 33

²⁸ PISA- Konsortium 2003, S. 22

Naturwissenschaften haben im Gegenzug die Jugendlichen mit dem höheren sozioökonomischen Status aufgeholt.²⁹

Ein weiterer Nachteil von Kindern mit Migrationshintergrund ist die Möglichkeit der Zurückstellung, oder der Verweis auf eine Sonderschule, aufgrund von Sprachdefiziten. Obwohl die fehlenden Deutschkenntnisse noch lange nicht bedeuten müssen, dass ein Kind nicht schulfähig ist, gibt es diese Möglichkeiten.

Wichtig für beide Gruppen von Schülerinnen und Schülern, sowohl für die mit Migrationshintergrund, als auch für die aus bildungsfernen Schichten ist, dass sie Räume zum Sprechen bekommen. Dies ist eine Grundlage für alle Kinder die eine Sprache lernen und gerade solchen, sowieso schon benachteiligten Kindern, fehlt dieser Raum häufig. Bei sozial benachteiligten Kindern stehen diese Räume oft nicht zur Verfügung, da die Eltern sich teilweise nicht dafür interessieren und zu Hause einfach zu wenig miteinander gesprochen wird. Kinder mit Migrationshintergrund haben diese Räume für das Erlernen der deutschen Sprache ebenfalls selten, da die Eltern meist schlechter Deutsch sprechen, als sie selber.

Abschließend lässt sich sagen, dass die sprachliche Förderung der Kinder vor und in der Grundschule stattfinden muss, auch wenn die Schüler in der IGLU - Studie besser abgeschnitten haben, als die Jugendlichen bei PISA. Die sprachliche Grundlage muss bereits vorher geschaffen werden und nicht erst in der Sekundarstufe der weiterführenden Schulen.

3.2 Wie kann man dieser Benachteiligung entgegenwirken?

Der Benachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund kann man beispielsweise entgegenwirken, indem man den Muttersprachenunterricht mit dem Zweitsprachenunterricht verbindet,

²⁹ PISA- Konsortium 2003, S. 31

indem man die gleichen oder auch nur ähnliche Themen parallel behandelt.

Dieses koordinierte Lernen beider Sprachen gibt es in den Niederlanden zum Beispiel unter den Namen »Trias« und »Taalplan Kleuters«. Der Grundgedanke hierbei ist derselbe, wie bei dem Rucksack – Projekt, dessen Ziele später noch genannt werden. Durch die vorangegangene Behandlung eines Themas in der Muttersprache, fällt es den Kindern leichter die Zweitsprache zu erwerben. Erfolge lassen sich hierbei sogar für beide Sprachen feststellen. Zu »Trias« hat es, ebenfalls wie zum Rucksack – Projekt in Essen, eine Evaluation gegeben, die die Erwartungen an das Projekt bestätigt haben.³⁰ „Insbesondere wurden positive Langzeiteffekte für das sinnentnehmende Lesen und die Wortschatzentwicklung festgestellt.“³¹

Im Folgenden werde ich kurz auf die Ergebnisse der Evaluation des Rucksack – Projekts in Essen eingehen. Es handelt sich hierbei um eine Zwischen – Evaluation in den ersten zehn Kindertageseinrichtungen und betrifft somit den Elementarbereich und nicht die Grundschule.

„Die Ergebnisse der Evaluation dokumentieren, dass wichtige Zielsetzungen des Programms erreicht werden konnten. Eine systematische Sprachförderung in Kleingruppen sowie zentrale Elemente interkultureller Arbeit konnten in allen Einrichtungen eingeführt werden.“³²

Es sind im Allgemeinen durch die Einführung des Projekts positive Veränderungen eingetreten, sowohl bei den Programmzielen für die Eltern und Kinder, wie auch durch den Einsatz der Stadtteilmütter und für die Einrichtungen und die Erzieherinnen und Erzieher.

Hinsichtlich der Programmziele für die Eltern und Kinder, sind positive Veränderungen im Sprach- und Beziehungsverhalten der Kinder und ihrer Familien festgestellt worden. Außerdem herrscht seit der Einführung des Projekts eine bessere Zusammenarbeit

³⁰ Reich, Hans H.; Roth, Hans- Joachim 2003, S. 38

³¹ a.a.O., S. 38

³² Naves, Annegret; Rummel Beate 2005, S. 22

zwischen den Eltern und den Erzieherinnen und Erziehern.³³ Zusätzlich hat sich die Kommunikation und Interaktion zwischen den Müttern oder auch den Eltern und ihren Kinder verbessert.³⁴

„Des weiteren beschreiben 64% der Mütter ein positive Veränderung in der Beziehung zu ihrem Kind.“³⁵

Hinsichtlich der erreichten Programmziele durch den Einsatz der Stadtteilmütter lässt sich als positiv herausstellen, dass sie für die Müttergruppen von großer Bedeutung sind. Der Erfolg der Müttergruppen hängt vielfach von der persönlichen und fachlichen Qualifikation der Stadtteilmütter ab.³⁶

Es zeigt sich also, dass das Rucksack – Projekt ein Projekt ist, dass die Sprachförderung mit der Elternbildung koordiniert und somit die ganze Familie in die Durchführung mit einbezieht.

Ein weiteres Projekt zur Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund ist das so genannte »HIPPY« Programm, das in Israel entwickelt wurde und auch ein Vorreiter des Rucksack – Projekts ist. Hier steht ebenfalls die Spracherziehung in den Familien im Vordergrund. Es wird immer wieder deutlich, dass die Zusammenarbeit von Kindertagesstätten, Grundschulen und den Familien eine bedeutende Rolle für die Sprachentwicklung der Kinder hat. Die Evaluation des »HIPPY« Programms hat ergeben, dass bei türkischen Kindern positive Auswirkungen sowohl im kognitiven wie auch im prämathematischen Bereich erzielt wurden. Ebenso wurde die türkische Sprachentwicklung positiv beeinflusst.³⁷

Da die Art der Schulabschlüsse eine wichtige Rolle für den weiteren beruflichen Werdegang von Kindern mit Migrationshintergrund spielt, empfiehlt die Unabhängige Kommission »Zuwanderung«, um einer

³³ Naves, Annegret; Rummel, Beate 2005, S. 4

³⁴ a.a.O., S. 6

³⁵ a.a.O., S.6

³⁶ a.a.O., S. 10

³⁷ Reich, Hans H.; Roth, Hans- Joachim 2003, S. 40

Benachteiligung entgegenzuwirken und so bessere Schulabschlüsse zu erreichen:

- „eine ausreichende Zahl von Lehrkräften für die Vermittlung von Deutsch als Zweitsprache aus- und fortzubilden;
- die Lehrerausbildung um das Fach Interkulturelle Pädagogik zu erweitern;
- das Fach Deutsch als Zweitsprache für die Kinder mit Migrationshintergrund in den regulären Unterricht und nicht als Zusatzangebot in den Nachmittagsstunden mit aufzunehmen;
- muttersprachlichen Schulunterricht, der nicht den Fremdsprachenunterricht ersetzen darf, als nachmittägliches Zusatzangebot für Kinder mit Migrationshintergrund einzurichten;
- aus integrationspolitischen Gründen verstärkt Ganztagschulen einzurichten und an herkömmlichen Schulen auch am Nachmittag ein Lehr- und Freizeitangebot bereitzustellen;
- Schulklassen mit einem hohen Anteil an Migrantenkindern und sozial Benachteiligten kleiner zu gestalten und mit Lehrkräften besser auszustatten;
- allen im Land lebenden Migrantenkindern eine Schulausbildung zu ermöglichen. Kindern von Asylbewerbern sollte der Schulbesuch zur Pflicht gemacht werden;
- die statistische Erfassung der Schul- und Bildungssituation von Aussiedler- und Ausländerkindern zu verbessern. Dabei sollte insbesondere das Phänomen der Pendelmigration, die zu häufigen Brüchen in der Bildungskarriere führt, genauer erfasst und untersucht werden.“³⁸

Unabhängig von diesen Ansätzen, um den mangelnden Sprachkenntnissen entgegenzuwirken, muss eine gezielte Förderung bereits im Elementarbereich stattfinden, die dann in der Grundschule fortgesetzt werden kann. Auf diese gezielte Förderung, bereits im Vorschulalter, werde ich im Folgenden eingehen, die Ergebnisse der heutigen Diskussion vorstellen und Ansätze nennen, die eine solche Förderung als Zielsetzung haben.

³⁸ Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ 2001, S. 217

4. Sprachförderung im Elementarbereich

Aufgrund der fehlenden Sprachkenntnisse von Kindern, beim Eintritt in die Grundschule, die ich in den vorherigen Kapiteln vorgestellt habe, muss eine gezielte Förderung bereits vorher stattfinden, die dann in der Grundschule fortgeführt werden muss. Eine Förderung im Übergang vom Elementarbereich zur Grundschule erweist sich hierbei als nicht effektiv. Es muss in beiden institutionellen Bereichen eine gezielte Sprachförderung geben.

Unter Elementarbereich versteht man „die erste Stufe des institutionellen Erziehungs- und Bildungssystems der Bundesrepublik Deutschland.“³⁹ Hierzu zählen beispielsweise Kindergärten und Kindertagesstätten. Sie dienen der Erziehungsergänzung zur Familie für Kinder im Alter von 3 bis 6 Jahren.⁴⁰

Aufgrund der zunehmenden Benutzung von Medien, bereits im Kleinkindalter, und der gleichzeitig zunehmenden Migrationssituation und der damit verbundenen Mehrsprachigkeit, muss die Sprachförderung im Elementarbereich als eine sehr viel komplexere Aufgabe, als es zuvor der Fall war, angesehen werden.⁴¹

„Ein etabliertes Konzept zur Sprachförderung im Elementarbereich liegt bisher nicht vor.“⁴²

Im Gegensatz zu Entwicklungen der 60er und 70er Jahre, mit dem funktionsorientierten Ansatz als Basis, wird heute darauf geachtet, dass die Sprachförderung ganzheitlich, sozial interaktiv und handlungsbegleitend geschieht.⁴³ Bei dem funktionsorientierten Ansatz handelt es sich um einen Ansatz, der allein die Förderung der deutschen Sprache zum Ziel hatte. Er richtete sich hauptsächlich an Kinder aus der unteren Sozialschicht und sollte eine Anpassung der

³⁹ Leist, Anja 2003, S. 673

⁴⁰ a.a.O., S. 673

⁴¹ a.a.O., S. 673

⁴² a.a.O., S. 673

⁴³ a.a.O., S. 674

sprachlichen Fähigkeiten dieser Kinder an die der Kinder aus der Mittelschicht bezwecken. Diese isolierte Förderung der Sprache zeigte jedoch keine langfristigen Lernerfolge.⁴⁴

Der ebenfalls zu dieser Zeit vertretene Ansatz der Situationsorientierung zielt auf den Erwerb von bestimmten Handlungskompetenzen ab. Diese sollen die Kinder in didaktisch aufbereiteten Lebenssituationen erlangen und so soziales Lernen erfahren. Der situationsorientierte Ansatz setzte sich im Gegensatz zu dem schulisch ausgerichteten funktionsorientierten Ansatz durch und beeinflusste so die Praxis nachhaltig.⁴⁵

In der heutigen Diskussion wird eine biographieorientierte Sichtweise und eine handlungsbegleitende, interaktiv – kommunikative, ganzheitliche Förderung der Sprache von Kindern gefordert, da isolierte Förderprogramme, wie schon gesagt, keine langfristigen Erfolge aufweisen.⁴⁶

Außerdem ist bei zweisprachig aufwachsenden Kindern wichtig, dass sie beide Sprachen gut sprechen lernen, da die Muttersprache immer die Basis für die Zweitsprache liefert. Daher ist es wichtig, dass auch die Muttersprache im Elementarbereich gefördert wird.⁴⁷

Mit Ansätzen zur Förderung muss man sowohl bei Kindern mit Deutsch als Zweitsprache wie auch bei Kindern mit Deutsch als Muttersprache, die einen Förderbedarf haben, bereits im Elementarbereich anfangen, da die Kinder zu dieser Zeit besonders formbar in ihren Entwicklungsprozessen sind. Wenn diese Chance nicht wahrgenommen wird, besteht eine große Gefahr für einen erfolgreichen Erwerb der Sprache.⁴⁸

„Der eigenständige Bildungsauftrag des Elementarbereiches, individuell differenzierte Sprachbiographien und unterschiedliche Grade sprachlicher Entwicklung und

⁴⁴ Leist, Anja 2003, S. 674

⁴⁵ a.a.O., S. 675

⁴⁶ a.a.O., S. 676

⁴⁷ a.a.O., S. 678f

⁴⁸ a.a.O., S. 679

schließlich das ganzheitliche und intuitiv – unbewusste Lernen des Kindes stellen die Eckpunkte einer verantwortungsvollen Sprachförderung im Kindergarten dar.⁴⁹

Um diese Sprachförderung im Vorschulalter durchzuführen, muss die Erzieherin/ der Erzieher sich dieser Aufgabe bewusst sein und sowohl Fachfrau/ Fachmann, sprachliches Vorbild, Kommunikationspartner/ -in, Beobachter/ -in wie auch Partner/ -in der Eltern sein.⁵⁰

Fachfrau/ Fachmann sein bedeutet, dass sie/ er von ein- und zweisprachigen Spracherwerbsmodelle und der heutigen Sichtweise der Förderung weiß.⁵¹ Außerdem sollten sie den Kindern ein sprachliches Vorbild sein, da Kinder sich bei ihrer Sprachentwicklung an Bezugspersonen orientieren und sie eine solche für die Kinder darstellen. Das Kind passt sein selbst entwickeltes Sprachsystem nach und nach dem der Zielsprache an, indem es dieses mit seinem Umfeld vergleicht.⁵²

Als Kommunikationspartner/ -in hat sie die Aufgabe mit den Kindern zu sprechen, auch wenn dies am Anfang auf nonverbaler Ebene geschehen kann. Sie/ er muss für eine Interaktion sorgen, die auf einem Vertrauensverhältnis zwischen ihr/ ihm und dem Kind beruht.⁵³ Aufgrund der individuellen Sprachkenntnisse der Kinder müssen sie sich genau darüber im Klaren sein, wo jedes einzelne Kind zu einem bestimmten Zeitpunkt steht und wie seine Gesamtbefindlichkeit ist. Hierfür muss sie/ er die Kinder kontinuierlich beobachten, um dann individuell auf sie eingehen zu können.⁵⁴ Wichtig für die Sprachförderung ist zusätzlich, dass er/ sie sich als Partner/ -in der Eltern versteht und auch als solche angesehen wird. Es muss sich

⁴⁹ Leist, Anja 2003, S. 679

⁵⁰ a.a.O., S. 679 f

⁵¹ a.a.O., S. 679

⁵² Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 117

⁵³ Leist, Anja 2003, S. 680

⁵⁴ Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 110

über die Sprachentwicklung der Kinder ausgetauscht werden, die Eltern müssen Anregungen zur sprachlichen Förderung bekommen und über diese im Kindergarten informiert werden. Außerdem muss den Eltern deutlich gemacht werden, wie wichtig die Erstsprache für die Kinder ist, um eine Zweitsprache so gut und einfach wie möglich zu erlernen.⁵⁵

All dieser Aufgaben müssen sich Erzieherinnen/ Erzieher bewusst sein und versuchen sie zu verwirklichen.

Zur gezielten Sprachförderung im Elementarbereich gibt es Modellprojekte, die zurzeit erprobt werden, wovon ich nun einige als Beispiel nennen werde. Der situationsorientierte Ansatz verknüpft mit einer ein- und zweisprachigen Förderung kommt im Modellprojekt des SPI (Sozialpädagogisches Institut) zum Tragen. Militzer u. a. arbeiteten hier 2001 vier verschiedene Schritte heraus:

1. Eine Situation als geeignet für Sprachförderung erkennen
2. Einen öffnenden Kontakt zum Kind herstellen
3. Sprache bewusst und situationsorientierend fördern und
4. Die Situation schriftlich/tabellarisch im Sinne einer Selbstkontrolle dokumentieren/festhalten⁵⁶

Ein weiteres Beispiel wäre das bilingual – bikulturelle Modell des IFP (Staatsinstitut für Frühpädagogik). Bei diesem Modell werden sowohl zweisprachige Kindergärten, wie auch zweisprachige Schulen, mit zweisprachigen Erzieherinnen/ Erziehern bzw. Lehrerinnen/ Lehrern eingerichtet, um so die zweisprachige Förderung so optimal wie möglich durchzuführen.⁵⁷

Das letzte Beispiel, das ich an dieser Stelle nennen möchte, ist das Stadtteilmütterprojekt »Rucksack« der RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien). Bei diesem Projekt sollen die Mütter ihre

⁵⁵ Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 129

⁵⁶ Leist, Anja 2003, S. 680

⁵⁷ a.a.O., S. 681

Kinder in der Muttersprache und die Erziehrinnen/ Erzieher im Kindergarten die Kinder in der deutschen Sprache fördern. Die Mütter werden von geschulten Müttern derselben Muttersprache angeleitet. Die Förderung der beiden Sprachen findet parallel mit denselben Themen statt.⁵⁸

Dieses Projekt wurde für die Grundschule weiterentwickelt und liefert die Grundlage für diese Staatsexamensarbeit.

5. Das Rucksack – Projekt als ein Projekt zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung

Dieses Kapitel stellt das Rucksack – Projekt vor und geht auf die Entstehung, das Konzept, die Ziele und die Materialien und Themen zur Förderung der Kinder in der deutschen Sprache und ihrer Muttersprache ein.

5.1 Wo kommt das Projekt her und wie ist es bei uns entstanden?

Das Rucksack – Projekt ist ein Projekt zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung, das zunächst für den Kindergarten entwickelt und dann in der Grundschule fortgeführt wurde. Das Projekt basiert auf dem erfolgreichen Rotterdamer Modell »Rukzak«, das vom überregionalen RAA (Regionale Arbeitsstelle zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien) Arbeitskreis IKEEP (Interkulturelle Erziehung im Elementar/Primarbereich) übernommen, übersetzt und überarbeitet wurde. Als eigentlichen Vorläufer hat es das Projekt mit dem Namen »HIPPY«, das aus Israel stammt und ebenfalls die Sprachförderung in den Familien als Basis hat.

⁵⁸ Leist, Anja 2003, S. 681

An den Essener Grundschulen wurde das Rucksack – Projekt erstmals durchgeführt, nachdem das Stadtteilmütter – Projekt der RAA drei Jahre lang die Verknüpfung von Sprachförderung und Elternbildung in Essener Kindertagesstätten erprobte.

In Essen ging das Rucksack – Projekt in der Grundschule erstmals im Schuljahr 2003/2004 an den Start. Im September 2004 wurde es bereits an elf Schulen durchgeführt.

Kooperationspartner sind das Schulamt, die RAA, die Katholische Familienbildungsstätte, der AWO Kreisverband Essen e.V. und der türkische Elternverband.

5.2 Das Konzept

Das Konzept des Rucksack – Projekts umfasst sowohl Elemente der Elternbildung, als auch solche der schulischen Sprachförderung und der Zusammenarbeit mit Eltern. Es richtet sich an Kinder und Eltern der ersten und zweiten Klassen.

Es gibt zwei verschiedene Rucksack – Modelle, wobei in Köln bislang nur das Erste existiert. Bei dem ersten Modell werden Mütter, die sowohl gute Deutschkenntnisse haben, als auch ihre eigene Muttersprache gut beherrschen, zu Stadtteilmüttern ausgebildet, um dann die Gruppe der anderen Mütter anzuleiten. Bei dem zweiten Modell werden die Mütter von einer Migrantin, die zur Erzieherin ausgebildet wurde, angeleitet. Welches Modell an welcher Schule durchgeführt wird, ist abhängig von der jeweiligen Lage und den damit verbundenen örtlichen Bedingungen. Das Projekt ist für einen Zeitraum von neun Monaten vorgesehen. An den jeweiligen Müttergruppen nehmen im Idealfall 7 – 10 Frauen teil.

Projektverlauf

Klasse 1		Klasse 2	
Einstiegsphase	Umsetzungsphase	Umsetzungsphase	Übergangsphase
In den ersten 4 Monaten des Schuljahres	Ca. ab 4./5. Monat – bis Schuljahres - ende	Schuljahresanfang bis ca. 6 Wochen vor Schuljahresende	In den ca. 6 letzten Wochen bis zum Schuljahresende

59

In der Einstiegsphase, die am Anfang des Schuljahres beginnt, werden die Familien über das Rucksack – Projekt informiert. Die Eltern müssen für das Projekt motiviert werden. Sie sollen außerdem erste Kontakte untereinander knüpfen, sich gegenseitig kennen lernen und mit der Schule vertraut werden. Außerdem werden in der Zeit der Einstiegsphase die Stadtteilmütter für die Anleitung der Müttergruppen ausgebildet. Es finden erste informelle Treffen statt.⁶⁰

In der zweiten Phase, der Umsetzungsphase, muss geklärt sein wie der zeitliche Rahmen aussieht, damit die Materialien in der Muttersprache und im Deutschen parallel nebeneinander behandelt werden können. Während der Umsetzungsphase sollte sich mit den verschiedenen Projektpartnern ausgetauscht und gleichzeitig auch reflektiert werden.⁶¹

In der Übergangsphase, am Ende des zweiten Schuljahres, werden keine neuen Themen mehr bearbeitet. Die Mütter sollen nun zusammen überlegen, welche Aktivitäten sie auch ohne das

⁵⁹ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina; u. a. 2004, S. 15

⁶⁰ a.a.O., S. 15

⁶¹ a.a.O., S. 15

Rucksack – Projekt weiterführen können. Es wird auch entschieden, ob die Mütter weiter im Austausch miteinander bleiben wollen.⁶²

In Essen gibt es das Projekt bisher für arabisch- oder türkischsprachige Familien, in Köln nur für türkischsprachige.

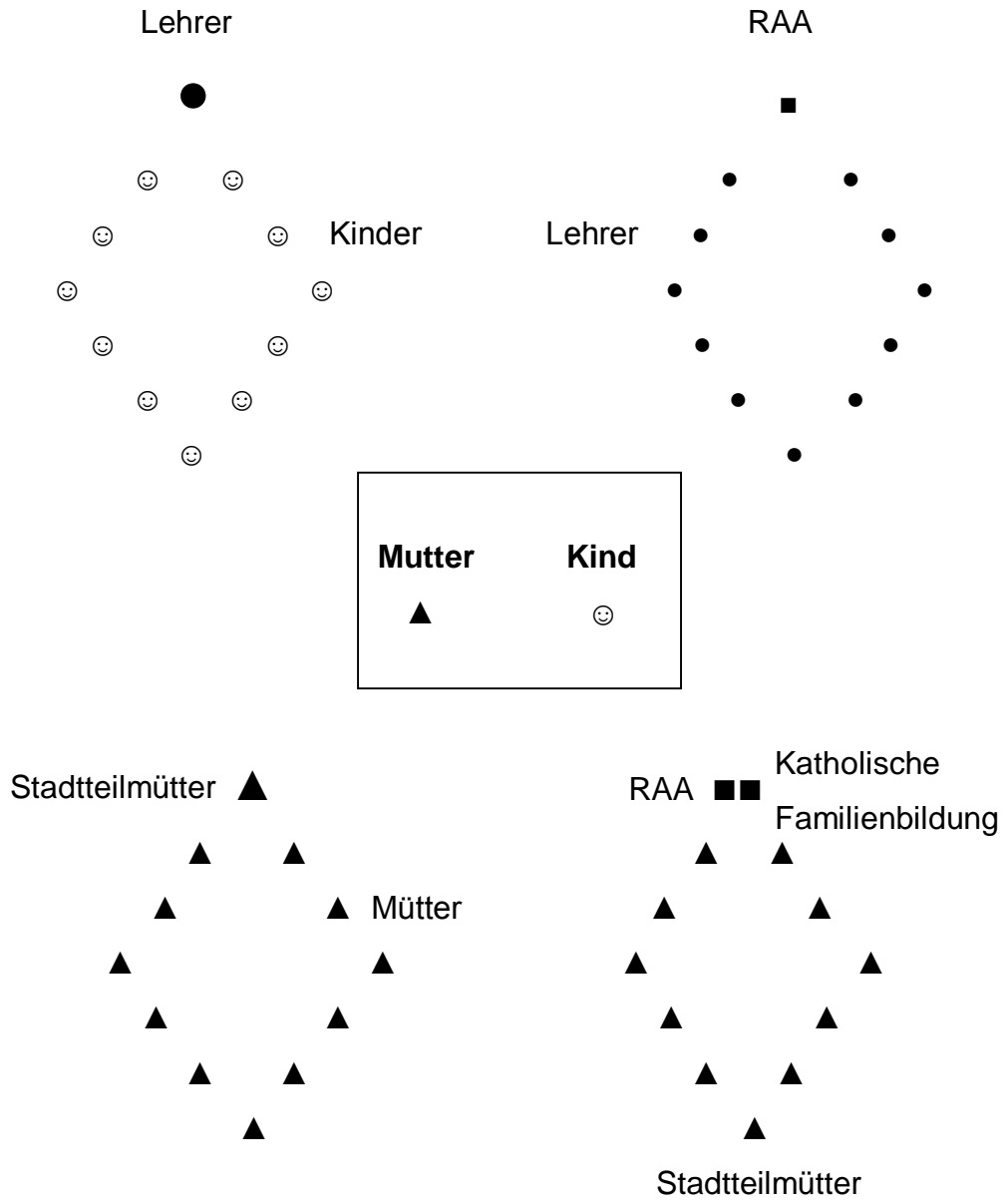
Die schulische Förderung der Kinder findet im Rahmen der Richtlinien und Lehrpläne, des Schulprogramms und der methodisch – didaktischen Prinzipien des Unterrichts statt. Im Rahmen der Elternbildung gibt es jeweils eine Mutter der Kinder, die für die anderen Mütter zur Stadtteilmutter »ausgebildet« ist. Voraussetzung für diese Stadtteilmutter ist wie gesagt, dass sie eine gut entwickelte Zweisprachigkeit hat. Diese Stadtteilmutter leitet dann jeweils einmal die Woche für zwei Stunden eine solche Müttergruppe. Die einzelnen Müttergruppen sind jeweils sprachhomogen. Es gibt verschiedene Themen wie zum Beispiel das Thema »Zeit«, die dann mit den Kindern durchgenommen werden. Die dafür vorgesehenen Materialien werden in der Grundschule auf Deutsch durchgenommen und zu Hause mit den eigenen Müttern in der jeweiligen Muttersprache. Die Themen werden in der Schule und zu Hause zeitgleich bearbeitet, damit es für die Kinder einfacher ist, sich die Wörter sowohl auf Deutsch wie auch in der Muttersprache zu merken. Die Mütter werden zuvor in der Müttergruppe von der Stadtteilmutter in die Themen eingeführt. Eine genauere Vorstellung der Themen und der Arbeitsanweisungen zu den Einzelnen werde ich an anderer Stelle bearbeiten. Durch die Einführung in die Themen werden die Mütter mit dem Lernstoff ihrer Kinder und dem was in der Schule geschieht vertraut gemacht, da viele ausländische Mütter sich zuvor gar nicht dafür interessiert haben. Einige Mütter berichteten, dass Bildung generell nichts für sie als Frauen war, es hatte sie einfach nicht zu interessieren. Außerdem haben die Mütter hier die Chance, den Wert von Literatur, von Büchern, von Liedern, von Spielen und von der Verbindung von Sprache und Handeln kennen zu lernen und zu erfahren.

⁶² Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina; u. a. 2004, S. 16

Ein zweiter wichtiger Aspekt des Konzepts, der sich auf die Mütter der Kinder bezieht, ist der der Thematisierung von Erziehungsfragen, um so die elterlichen Kompetenzen zu fördern und zu stärken. Die Mütter sollen lernen, wie sie ihre Kinder fördern können und sollen gleichzeitig in der Erziehung ihrer Kinder gestärkt werden. Durch die Förderung der Kinder, durch ihre Mütter in ihrer Muttersprache, werden die Mütter nach und nach in ihrer Sozialisationskompetenz sicherer.

In der einen Woche, die jeweils zwischen den Treffen mit den Müttern der Müttergruppe liegt, haben die Mütter sechs Aufgaben, die sie mit ihrem Kind die Woche über erledigen sollen. Eine dieser Aufgaben ist eine Aktivität, eine andere das Erzählen, dann gibt es etwas zum Sprechen und denken, zum Deutsch üben, zum Spielen und zum Lernen und zuletzt noch eine um Kinderbücher kennen zu lernen. Die verschiedenen Aufgaben werden unter dem Punkt »Vorstellung der Materialien und Themen« noch detaillierter vorgestellt. Die verschiedenen Themen werden jeweils über mehrere Wochen bearbeitet und sind immer in dieselben Aufgabengebiete unterteilt. Die folgende Grafik verdeutlicht einem noch einmal die Struktur des Projekts.

Projektstruktur



63

⁶³ Katholische Familienbildungsstätte Essen: Rucksack in der Grundschule

5.3 Zielsetzung des Projekts

Es gibt vier große Ziele, die das Rucksack – Projekt erreichen möchte, die sich dann teilweise noch in verschiedene Aspekte unterteilen. Zum einen das Ziel der Sprachförderung und die Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung und zum anderen die Elternbildung und die Verbesserung der Kommunikation.

Das Ziel der Sprachförderung unterteilt sich in die Sprachförderung im Deutschen und in die der Muttersprache. Die Elternbildung lässt sich in die Kompetenzen Muttersprache, Erziehungskompetenz und Sozialkompetenz unterteilen. Bei der Verbesserung der Kommunikation geht es sowohl um die von den Eltern und der Schule, als auch um die der Eltern mit ihren Kindern.

5.3.1 Sprachförderung

Das Rucksack – Projekt umfasst eine Sprachförderung in beiden Sprachen der Kinder, wie die nächsten beiden Abschnitte zeigen werden. Zum einen sollen die Kinder in ihrer Muttersprache gefördert werden, da sie in dieser häufig keine Vorkenntnisse zum Schriftspracherwerb haben und ihre Erstsprache die Grundlage für das erfolgreiche Erlernen der Zweitsprache liefert. Außerdem werden sie gleichzeitig im Deutschen gefördert, da dort zusätzlich die mündliche Sprachfähigkeit fehlt.

5.3.1.1 Im Deutschen

Ziel ist hier die Sprachförderung der Kinder in der deutschen Sprache anhand der Materialien, die im Unterricht mit den Lehrerinnen und Lehrern durchgenommen werden. Sie sollen durch das Projekt sprachlich aktiver und selbstbewusster werden.

Durch die Materialien lernen sie die richtigen Bezeichnungen für bestimmte Dinge, die sie zuvor vielleicht nur in ihrer Muttersprache kannten oder auch noch gar nicht kannten. Sie erlangen so einen größeren Wortschatz, um sich dann besser ausdrücken zu können. Die Kriterien für dieses Ziel sind, dass die Kinder mehr erzählen, als vorher, dass sie mehr Vorschläge machen, Meinungen vertreten, kritischer sind und sich in der Schule häufiger melden. Den Kindern soll es leichter fallen die Rucksack – Materialien im Unterricht in der deutschen Sprache zu behandeln, da sie diese mit ihren Müttern zu Hause bereits in ihrer Muttersprache behandelt haben.

„Der Grundgedanke ist, dass durch vorangehende Behandlung eines Themas in der Herkunftssprache die nachfolgende Bearbeitung in der Zweitsprache erheblich unterstützt wird und dass sich daraus positive Effekte für den Erwerb beider Sprachen ergeben.“⁶⁴

5.3.1.2 In der Muttersprache

Auch die Förderung der Kinder in ihrer Muttersprache ist sehr wichtig. Denn umso besser Kinder ihre Muttersprache sprechen, desto leichter fällt ihnen auch das Erlernen einer Zweitsprache. Wenn sie bestimmte Regeln, wie eine Sprache aufgebaut ist, in ihrer Muttersprache kennen, haben sie es oft auch beim Erlernen des Deutschen leichter.⁶⁵ Daher behandeln die Mütter die Rucksack – Materialien mit ihren Kindern in der Muttersprache. Dies ist außerdem sinnvoll, da die Mütter ihre Muttersprache meist besser beherrschen, als das Deutsche. Die Kinder erlernen in dem Projekt so auch die richtige Schriftlichkeit ihrer Erstsprache und kennen nicht mehr nur das Mündliche.

⁶⁴ Reich, Hans H.; Roth, Hans- Joachim 2002, S. 38

⁶⁵ Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein-Westfalen 2001, S. 61

5.3.2 Förderung der allgemeinen kindlichen Entwicklung

Neben der Sprachförderung der Kinder soll auch die allgemeine kindliche Entwicklung durch das Rucksack – Projekt gefördert werden. Wichtig für die Entwicklung der Kinder, sowie auch für ihre Sprachentwicklung, ist die mündliche Interaktion in den Familien. Sie soll durch das Projekt zunehmen. Außerdem sollen die Familien sich mit Büchern beschäftigen oder sich auch mal gegenseitig Geschichten erzählen. Die Kinder sollen mehr Zeit mit ihren Müttern verbringen, zusammen einkaufen gehen, kochen, schwimmen gehen, etc.

Dies sind beispielsweise Dinge, die ohne das Rucksack – Projekt in einzelnen Familien nicht so häufig statt gefunden haben, da es einfach nicht für wichtig gehalten wurde. Die Kinder sollen sich dadurch, dass ihnen die Themen schon bekannt sind, aktiver an den Rucksack – Themen im Unterricht beteiligen, sollen pünktlich in die Schule kommen und ihre Hausaufgaben erledigt haben. Dies sind zwar Dinge, die eigentlich selbstverständlich sind, häufig aber nicht der Fall waren. Außerdem soll die kindliche Entwicklung dadurch gefördert werden, dass die Eltern sich in ihrer Erziehung sicherer fühlen. Hilfen hierfür bekommen sie bei den Müttergruppen – Treffen.

5.3.3 Elternbildung

Neben der Förderung der Kinder, hat das Rucksack – Projekt zusätzlich die Förderung der Eltern als Ziel. Sie sollen genauso, wie ihre Kinder, in ihrer Muttersprache weiter gefördert werden. Hinzu kommt, dass sie sowohl in ihrer Erziehungs-, wie auch in ihrer Sozialkompetenz gestärkt werden sollen. Im Folgenden werde ich auf die einzelnen Bereiche der Elternbildung genauer eingehen.

5.3.3.1 Muttersprache

Dadurch, dass die sprachliche Interaktion in den Familien durch das Projekt zunehmen soll, sprechen auch die Mütter mehr und werden so in ihrer eigenen Muttersprache gefördert. Sie sollen sich häufiger mit ihren Kindern unterhalten, sollen sich gegenseitig Geschichten erzählen, die Rucksack – Materialien gemeinsam bearbeiten und auch zweisprachige Bilderbücher anschauen und lesen. Umso mehr die Mütter mit ihren Kindern in der Muttersprache sprechen, desto besser lernen die Kinder die Regelmäßigkeit von Sprachen. In dem Fall lernen sie zwar die Regeln ihrer Muttersprache und nicht des Deutschen, es hilft ihnen jedoch für das Erlernen der deutschen Sprache.

5.3.3.2 Erziehungskompetenz

Viele Mütter, gerade türkische Mütter, fühlen sich in Erziehungsfragen unsicher. Durch die unterschiedlichen Kulturen geraten sie teilweise in Zwiespälte, in denen sie nicht wissen, wie sie sich richtig verhalten sollen. Die Müttergruppen sollen ihnen bei solchen Problemen behilflich sein, da die anderen Mütter sich teilweise in ähnlichen Situationen befinden oder eine Antwort auf dieses Problem wissen. Hier sollen sie also Hilfen bekommen, um ihr Erziehungsverhalten zu ändern und sich im Umgang mit ihren Kindern sicherer zu fühlen.

Außerdem behandelt das Rucksack – Projekt auch Themen der Familienbildung. Für Erziehungsfragen sollen den Eltern zusätzlich zu den Müttergruppen und der Stadtteilmutter auch die Lehrerinnen und Lehrer beratend zu Verfügung stehen. Abgesehen von den Müttern sollen auch die Väter sich aktiver am Erziehungsprozess beteiligen. Erziehungsthemen sollen gemeinsam von beiden Elternteilen besprochen werden und nicht nur Aufgabe der Mütter

sein. Auch die Väter sollen ihren Kindern vorlesen und sie häufiger zur Schule begleiten.

5.3.3.3 Sozialkompetenz

Als dritte Komponente bei der Elternbildung soll die Sozialkompetenz gefördert werden. Dazu gehört auch das Bildungsinteresse der Mütter. Gerade bei türkischen Familien war bzw. ist es oft der Fall, dass Bildung keine Frauensache ist. Die Männer gehen arbeiten und sorgen für das Finanzielle und die Frauen haben sich um den Haushalt und die Kindererziehung zu kümmern. Das Rucksack – Projekt vertritt das Ziel, bei den Müttern das Interesse an Deutschkursen zu wecken, andere Kurse und Angebote wahr zu nehmen und sich an bestimmten Themenveranstaltungen zu beteiligen. Sie sollen sich mit ihren Kindern vor die Türe trauen und gemeinsame Aktivitäten unternehmen. Des Weiteren soll damit erreicht werden, dass die Mütter sich in die Schulen trauen und sich für die Bildung und das schulische Leben ihrer Kinder interessieren.

5.3.4 Verbesserung der Kommunikation

Als viertes großes Ziel verfolgt das Rucksack – Projekt eine Verbesserung der Kommunikation zwischen den Eltern und der Schule und zwischen den Eltern und ihren Kindern, wie die nächsten zwei Abschnitte deutlich machen werden.

5.3.4.1 Eltern/Schule

Durch das Rucksack – Projekt sollen die Eltern, besonders die Mütter, in das schulische Leben ihrer Kinder einbezogen werden und daran teilnehmen. Die Eltern sollen aktiver am Schulleben

teilnehmen. Dazu gehört auch eine gut funktionierende Kommunikation zwischen den Eltern und der Schule. Die Lehrkräfte sollten das Gefühl haben von den Eltern ernst genommen zu werden, wenn sie sich wegen Problemen mit den Kindern an sie wenden und umgekehrt sollte es natürlich ebenso der Fall sein.

Es sollten viel mehr Gespräche mit den Eltern und den Lehrerinnen und Lehrern stattfinden und es sollte eine gegenseitige Akzeptanz herrschen. Erziehungsziele und Inhalte müssen ausgetauscht werden. Außerdem sollten die Eltern sich an Klassen- und Schulveranstaltungen beteiligen, evtl. Unterrichtshospitationen wahrnehmen und sich an Gremien der Schulmitwirkung beteiligen. Die Lehrerinnen und Lehrer sollten einen engen Kontakt zu den Stadtteilmüttern und dadurch auch zu den anderen Müttern pflegen, um so die Kommunikation zu erzielen oder eine bereits bestehende Kommunikation aufrecht zu erhalten. Das gesamte Miteinander sollte nach und nach vertrauter und auch verständnisvoller werden.

5.3.4.2 Eltern/Kinder

Wie schon erläutert sollte auch die, in vielen Familien fehlende, Kommunikation zwischen den Eltern und den Kindern zunehmen. Ob nun über Bücher oder die Hausaufgaben oder einfach nur über alltägliche Dinge gesprochen wird, ist erst einmal egal. Die Hauptsache ist hier zunächst, dass die zwischenmenschliche Kommunikation an sich zunimmt, da sie von großer Bedeutung für die kindliche Entwicklung ist.

5.4 Vorstellung der Materialien und Themen

Das Materialpaket für das Rucksack – Projekt gibt es in Deutschland seit 1999 in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Italienisch, Griechisch

und Russisch. Seit Herbst 2004 gibt es das Paket auch auf Spanisch.

Für den zuvor genannten Projektverlauf sind für das erste Schuljahr vier Themen (Zeit, Bleib´gesund, Einkaufen und Zootiere) und für das zweite Schuljahr sechs Themen (Herbst, Schule, Feste feiern, Körper und Sinne, Auf der Straße und Bauernhof) vorgesehen. Für die Bearbeitung jedes Themas sind ca. 4-6 Wochen geplant.⁶⁶ Der genaue Zeitrahmen muss gemeinsam mit den Projektpartnern vereinbart werden, um das parallele Behandeln der Materialien im Unterricht und zu Hause zu gewährleisten. Das Materialpaket ist als Angebot zu verstehen und kann durchaus von jeder Schule um Ideen, Materialien und Anregungen erweitert werden.⁶⁷

Dadurch, dass die Themen zu Hause parallel zu den Rucksack – Materialien in der Schule bearbeitet werden, lernt das Kind entweder im Unterricht was es mit der Mutter durch andere Aktivitäten übt und auch umgekehrt. Die Kinder fühlen sich so sicherer im Umgang mit den Materialien, da sie ihnen bereits bekannt sind.

Die einzelnen Themen sind in die jeweiligen Kategorien Aktivität, Erzählen, Sprechen und Denken, Deutsch üben, Spielen und Lernen und Kinderbücher kennen lernen aufgeteilt. Die einzelnen Aufgaben zu den sechs Kategorien sollen die Mütter innerhalb von einer Woche mit ihren Kindern zusammen erarbeiten.⁶⁸ In welcher Sprache die Mütter dies tun ist zunächst einmal egal und ihnen selber überlassen. Sie sollten jedoch die Sprache wählen, die sie am besten beherrschen, um mit ihren Kindern die Aufgaben zu bearbeiten. Wenn sie beide Sprachen gleich gut beherrschen, können sie ihre Muttersprache auch mit dem Deutschen mischen. Wichtig ist lediglich, dass sie die Aufgaben aus der Kategorie »Deutsch üben« mit ihren Kindern in der deutschen Sprache bearbeiten. Auch wenn die Mütter zusätzlich die anderen Aufgaben

⁶⁶ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, S. 15

⁶⁷ a.a.O., S. 16

⁶⁸ a.a.O., S. 8

mit den Kindern in der deutschen Sprache durchführen, lernen sie dabei ihre Muttersprache, da die Materialien zu den einzelnen Aufgaben immer in der Muttersprache der Kinder sind.

5.4.1 Vorstellung der Materialien am Beispiel des Themas »Zeit« für türkisch – deutsch sprachige Kinder

Am Anfang des Materialpaketes zum Thema »Zeit« stehen Hinweise für Lehrerinnen und Lehrer und für die Stadtteilmütter. Beim Thema »Zeit« geht es darum, dass die Kinder den Tagesablauf und die Woche in den beiden Sprachen kennen lernen.

Unter den Hinweisen für die Lehrerinnen/ Lehrer sind sowohl die Ziele, die erreicht werden sollen, wie auch die Lernwörter, die Sprachstrukturen, die Kommunikationssituationen und die interkulturellen und sprachlichen Besonderheiten aufgelistet.⁶⁹

Als Beispiel nenne ich an dieser Stelle zwei Ziele, von den insgesamt fünf angegebenen:

- „Die Kinder lernen Begriffe zum Tagesablauf kennen und verwenden sie in Übungen und Erzählungen richtig (morgens, mittags, nachmittags, abends, nachts).
- Sie verstehen und benennen Aktivitäten im Tagesverlauf und können sie Tageszeiten zuordnen.“⁷⁰

Zu den Lernwörtern gehören Wörter wie morgens, vormittags, schlafen, trinken, heute, vorgestern, etc.

Zu den Sprachstrukturen gehören Fragen wie »Wann?« und Sätze mit Zeitangaben wie zum Beispiel »Morgen./ Am Dienstag..../.....«, etc.

In der Klasse oder auch nur einer kleinen Gruppe sollen Kommunikationssituationen geschaffen werden, in denen die Kinder zum Beispiel von dem gestrigen Tag oder auch vom Wochenende,

⁶⁹ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, S. 24

⁷⁰ a.a.O., S. 24

etc. erzählen können. In den Ratespielen sollen die Kinder bestimmte Aktivitäten benennen.⁷¹

Unter dem Hinweis »Interkulturelle und sprachliche Besonderheiten« wird der Unterschied zwischen der zeitlichen Sichtweise der unterschiedlichen Kulturen dargestellt. Zeit wird überall auf der Welt individuell anders gesehen und erlebt. Dadurch können Probleme entstehen, wenn man sich die Unterschiede nicht bewusst vor Augen führt und sie ernst nimmt. Man muss beachten, dass in Deutschland (monochrones Zeitsystem) im Gegensatz zum mittleren Osten und Südeuropa (polychrones Zeitsystem) Pünktlichkeit für sehr wichtig gehalten wird. In Letzgenanntem wird die Einhaltung der Zeit nicht so eng gesehen, menschliche Beziehungen zählen dort mehr. Die Lehrerinnen und Lehrer an deutschen Schulen erwarten, dass die Eltern ihre Kinder pünktlich zur Schule schicken, sie sich auf abgesprochene Termine verlassen können und die Eltern erwarten hingegen Flexibilität und spontane Zuwendung, wenn sie Probleme haben, die ihre Kinder und die Schule betreffen.⁷²

Neben diesen Besonderheiten ist zusätzlich auf sprachlicher Ebene zu berücksichtigen, dass der Zahlenaufbau ab 10 im Türkischen anders ist, als im Deutschen. Im Deutschen sagen wir für die Zahl 13 = dreizehn, im Türkischen sagt man für die Zahl 13 = on bin, was übersetzt zehn drei heißt. Ein weiterer Unterschied ist bei den Zeitangaben mit halben Stunden zu beachten. Im Deutschen sagen wir zu 7:30 Uhr = halb acht, im Türkischen sagt man für 7:30 Uhr = sieben einhalb.

Des Weiteren sollte am Anfang der Bearbeitung von den Materialien von den Lehrerinnen und Lehrern entschieden werden, ob sie die Uhrzeiten im ersten Schuljahr oder erst im zweiten Schuljahr einführen wollen. Wenn dies erst im zweiten Schuljahr geschehen soll, muss die Bastelanleitung der Uhr für die Mütter und die Kinder für zu Hause weggelassen werden.

⁷¹ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, S. 24

⁷² a.a.O., S. 24

Im Mathematikunterricht sollte ebenfalls der unterschiedliche Zahlenaufbau thematisiert und gefestigt werden, damit die Kinder keine Probleme damit bekommen.⁷³

Zum Schluss werden bei den Hinweisen für die Lehrerinnen/ Lehrer noch Ideen/ Methoden/ Materialhinweise und auch Materialien angegeben.⁷⁴

Bei den Hinweisen für die Stadtteilmütter, die ebenfalls dem eigentlichen Material zum Thema »Zeit« vorangehen, handelt es sich um drei Vorschläge für Fragestellungen über die man sich mit den Müttern unterhalten kann, um einen ersten Einstieg in das Thema zu bekommen. Es handelt sich hierbei um folgende Fragen:

- „Ist die Vorstellung vom Begriff "Zeit" bei allen Menschen gleich?
- Was lernt das Kind in den nächsten Wochen im Rucksackprojekt?
- Warum ist das Thema "Zeit" ein wichtiges Thema in den ersten Schuljahren?“⁷⁵

Zu jeder Fragestellung werde ich jetzt einige Beispiele nennen, die als Hinweise für die Stadtteilmütter angegeben sind.

Bei der ersten Fragestellung können die Stadtteilmütter so anfangen, dass „[f]ür das kleine Kind [...] der Begriff "Zeit" von immer wiederkehrenden Handlungen und Erlebnissen innerhalb der Familie abhängig [ist].“⁷⁶ Kinder erzählen oft wie viele Tage man noch bis zu einem bestimmten, für sie wichtigen, Ereignis schlafen muss. Auch für uns Erwachsene kann die Zeit jeweils eine andere Bedeutung haben, wie ich unter den Hinweisen für die Lehrerinnen und Lehrer schon erläutert habe.⁷⁷

⁷³ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, S. 24f

⁷⁴ a.a.O., S. 25

⁷⁵ a.a.O., S. 26

⁷⁶ a.a.O., S.26

⁷⁷ a.a.O., S. 26

In Bezug auf die zweite Frage soll den Müttern erklärt werden, was die Kinder in den nächsten Wochen bearbeiten und lernen werden. Hierbei handelt es sich um die Fähigkeit, die selbst gebastelte Uhr, wenn dies nicht aufs zweite Schuljahr verschoben wird, in vollen Stunden abzulesen und außerdem bis zur Zahl 24 zählen zu können. Die Kinder werden einzelne Wörter in Bezug auf die Zeit, wie morgens, heute, etc. lernen, verstehen und anwenden. Wichtig ist hierbei das Alter der Kinder zu beachten.⁷⁸

Wenn die Stadtteilmutter mit den Müttern die dritte Frage bespricht, sollte sie ihnen erklären, dass die Zeit für die Kinder immer wichtiger wird, da sie nach und nach auch immer selbstständiger werden. Sie müssen beispielsweise pünktlich in der Schule ankommen, sollten ein Zeitverständnis dafür bekommen ihre Hausaufgaben richtig einzuteilen und sich am Stundenplan zu orientieren lernen. Außerdem muss den Müttern die Bedeutung des Gebrauchs und des Lesenkönnens der Uhr deutlich gemacht werden, damit die Kinder zum Beispiel auch selber sehen können, wann sie zu Hause sein sollen.⁷⁹

Den Ablauf einer Woche, mit den sechs verschiedenen Kategorien, möchte ich nun anhand der ersten Woche aus dem Materialpaket zum Thema »Zeit« vorstellen. Voraussetzung ist, wie schon erwähnt, dass dieser Teil nicht herausgenommen und erst im zweiten Schuljahr durchgeführt wird.

Ich werde die verschiedenen Kategorien einzeln, in der Reihenfolge wie sie im Materialpaket angegeben sind, vorstellen und dabei jeweils zuerst auf die Anleitung für die Stadtteilmütter und daran anschließend auf die Anleitung für die Mütter eingehen. Die Reihenfolge in der die Kategorien in der Praxis bearbeitet werden, ist jedoch variabel und kann von Woche zu Woche unterschiedlich sein. Die Anleitungen für die Mütter sind jeweils auf Deutsch und auf Türkisch vorhanden. Hinter den verschiedenen Kategorien sind

⁷⁸ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, S. 26

⁷⁹ a.a.O., S. 26

jeweils Kreise zum abhaken, wenn die dazugehörige Aufgabe erledigt wurde. Zunächst einmal werde ich nun die Kategorie der Aktivität erklären.

In dieser Kategorie gibt es immer praktische Aufgaben, die die Mütter mit ihren Kindern bearbeiten sollen. Sie sollen so selbstständiger werden, indem sie kleine Aufträge lernen alleine zu erledigen. Es sollen Fähigkeiten zur geistigen, körperlichen und schulischen Entwicklung gefördert werden.⁸⁰ In der Müttergruppe sollen die Mütter zunächst eine Uhr basteln, anhand derer sie dann im Rollenspiel die Uhrzeiten in vollen Stunden üben sollen. Der eine stellt die Uhr, der andere nennt die Uhrzeit. Als nächstes bekommen die Mütter die Uhr – Kopiervorlage (Blatt 1) ausgeteilt und ihnen wird erklärt was sie mit dieser Kopiervorlage zu Hause mit ihren Kindern tun sollen. Sie sollen gemeinsam mit ihnen die Uhr basteln und, wie zuvor im Rollenspiel geübt, die Uhrzeiten von 1 bis 12 Uhr lernen. Abwechselnd soll das Kind die Uhr stellen und die Mutter die Uhrzeiten nennen und umgekehrt. So sollen alle Uhrzeiten ca. 5 Minuten lang geübt werden.⁸¹ Hier lernt das Kind zum einen eine eigene Uhr zu basteln, auf die es stolz sein kann, zum anderen lernt es auch etwas sorgfältig auszuschneiden. Diese körperliche Fähigkeit ist ebenso für den Unterricht wichtig, da die Kinder auch dort häufig Dinge ausschneiden sollen. Auf geistiger Ebene lernen die Kinder die verschiedenen Uhrzeiten richtig zu benennen.

Die zweite Kategorie enthält Aufgaben zum Erzählen. Hier soll die Interaktion zwischen den Kindern und den Müttern gefördert werden. Sie sollen miteinander zum Sprechen angeregt werden und sich etwas erzählen. Es gibt immer eine passende Geschichte, hier zum Thema »Zeit«, die entweder vorgelesen oder auch erzählt werden kann. Die Kinder sollen lernen zuzuhören, zu erzählen, Fragen zu stellen und so ihren Wort- und Sprachschatz zu erweitern. Die

⁸⁰ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, S. 19

⁸¹ a.a.O., Anleitung für die Stadteilmutter (1. Woche)

kindliche Phantasie wird dadurch angeregt und gleichzeitig werden die Kinder zum Denken gebracht.⁸²

Die Geschichte dieser Woche heißt »Die Geburtstagsuhr« und soll am Anfang ausgeteilt und zuerst einmal von der Stadtteilmutter und dann zweimal von anderen Müttern vorgelesen werden. Auch Analphabeten sollen so die Geschichte nacherzählen können. Dies ist etwas worauf die Stadtteilmutter achten muss. Nun soll wiederum im Rollenspiel das Fragenstellen und Antworten zu der Geschichte geübt werden.

Zu Hause sollen die Mütter dasselbe mit ihren Kindern tun. Sie lesen oder erzählen ihnen die Geschichte und stellen im Anschluss daran Fragen, die die Kinder beantworten und am besten noch etwas dazu erzählen sollen.⁸³ Ein Beispiel für eine solche Frage wäre: „Was hat dir an der Geschichte gefallen und was nicht?“⁸⁴ Anhand der gezielten Fragestellung kann man einerseits sehen, ob die Kinder die Geschichte aufmerksam verfolgt haben, andererseits werden die Kinder so zum Denken angeregt. Ihre Phantasie wird gefördert, wenn sie von sich aus mehr zu der Geschichte erzählen, als von der Mutter gefragt wurde. Die, für die Kinder evtl. neuen, Wörter erweitern ihren Wortschatz.

Zur dritten Kategorie, dem »Sprechen und denken« gibt es wiederum eine Kopiervorlage (Blatt 3), die die Stadtteilmutter verteilt. Hier handelt es sich um Sprachspiele, bei denen die Kinder spielerisch über bestimmte Situationen nachdenken sollen. Sie sollen dies lernen indem sie Bilder logisch nach Situationen ordnen. Das Kind muss nachfragen, wenn es nicht weiß, welche Bilder zusammen gehören oder es umgekehrt begründen, wenn es die Bilder nach Situationen ordnen kann.⁸⁵

⁸² Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004., S. 19

⁸³ a.a.O., Anleitung für die Stadtteilmutter (1. Woche)

⁸⁴ a.a.O., Anleitung für die Mutter (1. Woche)

⁸⁵ a.a.O., S. 19

Dies üben zunächst jedoch die Mütter zusammen in der Müttergruppe. Sie sollen die richtigen Uhrzeiten den Bildern zuordnen und im Rollenspiel klären, was zusammen passt.

Genauso sollen dann die Mütter mit ihren Kindern zu Hause die Aufgabe durchführen. Gemeinsam mit dem Kind soll nach dem Zuordnen überlegt werden, warum die jeweilige Uhrzeit zu dem Bild passt. Die Mütter sollen den Kindern erklären was sie falsch gemacht haben und es mit ihnen besprechen, falls sie nicht alles richtig gemacht haben.⁸⁶

Die vierte Kategorie befasst sich mit dem Deutsch üben. Wie zuvor schon gesagt, sind die Aufgaben dieser Kategorie die einzigen, die in der deutschen Sprache bearbeitet werden müssen. So lernt das Kind neue Wörter und Sätze, die ihm helfen sich später in der Schule am Lernstoff des Unterrichts aktiv zu beteiligen. Das Kind hat die Thematik so geübt und fühlt sich sicherer.⁸⁷

In der Anleitung der Stadtteilmütter wird extra noch einmal darauf hingewiesen, die Mütter daran zu erinnern, dass die Übung auf Deutsch zu bearbeiten ist. Die Stadtteilmutter soll jeder Mutter eine Uhrzeit auf den Rücken malen und sich von ihnen die Uhrzeiten nennen lassen. Anschließend sollen die Mütter dies zu zweit fortsetzen.

Die Mütter sollen ihren Kindern beim Bearbeiten dieser Kategorie ebenfalls eine Uhrzeit auf den Rücken malen und dann fragen: „Wie viel Uhr ist es?“⁸⁸ Das Kind soll die Uhrzeit raten und danach soll das Ganze umgekehrt gemacht werden. So lernen sie immer denselben Ablauf der Fragestellung und des Antwortens und in der Schule ist es nichts Fremdes mehr für die Rucksack – Kinder.⁸⁹

⁸⁶ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, Anleitung für die Stadtteilmutter (1. Woche)

⁸⁷ a.a.O., S. 19

⁸⁸ a.a.O., Anleitung für die Stadtteilmutter (1. Woche)

⁸⁹ a.a.O., Anleitung für die Stadtteilmutter (1. Woche)

»Spielen und Lernen« ist die fünfte Kategorie jeder Woche, bei der die Kinder und auch die Mütter Spiele kennen lernen, die gleichzeitig auch Sprachspiele sind. Hierbei lernt das Kind bestimmte Fähigkeiten, die für seine Konzentration wichtig sind. Ebenso sind sie für das Lesen- und Schreibenlernen von großer Bedeutung. Zu diesen Fähigkeiten gehört das genaue Hinsehen und auch Hinhören, das Nachdenken und auch das Trainieren des Gedächtnisses.⁹⁰

Die Stadtteilmutter bekommt für die Aufgabe aus dieser Kategorie die Anleitung, die Müttergruppe in zwei Gruppen aufzuteilen. Sie sollen das Uhrenmemory, das auf den Arbeitsblättern 4a, 4b und 4c ist, basteln. Im Anschluss daran soll die Stadtteilmutter die Spielregeln zu diesem Spiel erklären, um das Spiel dann gemeinsam mit den Müttern zu spielen.

Zuhause sollen die Mütter gemeinsam dasselbe tun. Erst das Spiel basteln und es dann spielen.⁹¹ Bei diesem Memory ist das richtige Lesen der Uhrzeit eine Fähigkeit, die erlernt werden kann. Außerdem lernen die Kinder sich zu konzentrieren.

In der sechsten und somit auch der letzten Kategorie einer Woche sollen die Mütter und besonders die Kinder Kinderbücher kennen lernen, da diese wichtig für die geistige, sprachliche und schulische Entwicklung der Kinder sind. Die Mütter sollen verstehen, dass diese wichtig und notwendig für deren Bildungsweg sind. Um die Kinder hierbei zu unterstützen sollen die Mütter ihnen Geschichten oder auch Kinderbücher vorlesen. Dies ist eine Möglichkeit, dass die Kinder erneut neue Wörter lernen und so ihren Wortschatz erweitern. Außerdem lernen sie das Erleben und Verarbeiten von Situationen und Ereignissen.⁹²

In der Anleitung für die Stadtteilmutter steht an dieser Stelle, dass sie ein Bilderbuch nehmen und mit den Müttern darüber sprechen sollen.

⁹⁰ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, S. 19

⁹¹ a.a.O., Anleitung für die Stadtteilmutter (1. Woche)

⁹² a.a.O., S. 19

In der Anleitung für die Mütter wird gefragt, ob sie ein Buch aus der Bücherkiste, der Schule, der Bibliothek, etc. zu Hause haben. Nun sollen sie den Kindern ein Buch zum Vorlesen vorschlagen, oder das Kind entscheiden lassen. Für das Vorlesen sollen sie sich eine gemütliche Situation aussuchen, in der sich alle wohl fühlen, um dem Kind so das Vorlesen schöner zu gestalten.⁹³

6. Das Rucksack – Projekt in Köln

Das Rucksack – Projekt wird in Köln bislang an zwei Schulen durchgeführt. Zum einen an der Grundschule Mühlheimer Freiheit in Mühlheim und zum anderen an der Grundschule Alte Wipperführer Straße in Buchheim. Es ist am 15.02.2005, nach einer achtmonatigen Vorlaufzeit, angelaufen und soll voraussichtlich erst einmal zwei Jahre umgesetzt werden. An den beiden Schulen wird es bislang nur für türkisch – deutsch sprachige Familien durchgeführt.

6.1 Wie ist das Rucksack – Projekt in Köln entstanden?

Urheber des Rucksack – Projekts in Köln ist das Kompetenzzentrum Sprachförderung der Stadt Köln, Herr Heints, der mit dem Aufgabenbereich beschäftigt ist, neue Projekte, Ideen und Initiativen zum Thema Sprachförderung zu eruiieren. Vorbild für das Projekt war die RAA Essen. Herr Heints hatte bereits Kontakt zum Schulamt, zu Frau Müther-Langen, aufgenommen, ebenso zur Bezirksregierung Köln. Anschließend hat er Frau Richter angesprochen, weil ihm bekannt war, dass in Mühlheim die Vernetzung besonders gut ist und der Interkulturelle Dienst dort ihm ebenfalls gut bekannt ist.

⁹³ Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina 2004, Anleitung für die Stadtteilmutter (1. Woche)

Federführerin des Rucksack – Projekts in Köln ist somit Frau Richter vom Interkulturellen Dienst. Sie hat dann aus den Ressourcen des Stadtteils das Team zusammengestellt. Sie hat die Grundschulen angesprochen, ebenfalls die Christliche Sozialhilfe Familienberatung, die RAA und die anderen beteiligten Kooperationspartner, wie die Familienbildungsstätte, das Schulamt, den Deutsch – Türkischen Verein Köln, den Integrationsrat, die Bezirksregierung Köln und die VHS. Frau Richter hat zusätzlich auch über bezirkisdienliche Mittel die Finanzen akquiriert, was laut ihrer Aussage immer die schwierigste Aufgabe darstellt, da alles mit Kosten verbunden ist, die irgendwie und irgendwoher finanziert werden müssen.

6.2 Migrationssituation in Köln

„In Köln leben heute 177.875 (17,4 %) Einwohner/innen mit Migrationshintergrund aus 191 Ländern. Es sind ehemals als Gastarbeiter angeworbene Arbeitskräfte und ihre nachgezogenen Familien, Flüchtlinge aus Bürgerkriegsregionen, Asylbewerber, Roma und Sinti, jüdische Kontingentflüchtlinge aus Russland und Zuwanderer/Spätaussiedler aus der GUS.“⁹⁴

Im Stadtbezirk Mülheim, in dem das Rucksack – Projekt an den zwei Grundschulen durchgeführt wird, wohnen insgesamt 144.911 Einwohner/innen, davon sind 118.252 Einwohner/innen Deutsche und 26.659 ausländische Mitbürger/innen, was einen %-Anteil von 18,4 % ausmacht. Hingegen haben die Stadtbezirke Lindenthal mit 10,1 %, Rodenkirchen mit 14,2 % und Porz mit 14,9 % einen geringeren %-Anteil an ausländischen Staatsbürgern/innen. Die Innenstadt hat genau denselben %-Anteil wie der Stadtbezirk Mülheim.

Über dem %-Anteil von Mülheim liegen Nippes mit 18,5 %, Chorweiler mit 19,4 %, Ehrenfeld mit 20,3 % und als Spitzenreiter

⁹⁴ Amt für Kinder, Jugend und Familie, Bezirksjugendamt Mülheim- Interkultureller Dienst 2005, S. 3

Kalk mit 24,7 %. Mülheim liegt damit um einen Prozentpunkt oberhalb des städtischen Durchschnitts.⁹⁵

Stadtbezirk	Gesamt	Deutsche	Ausländische	%-Anteil ausl. Einwohner/innen
Innenstadt	130.253	106.282	23.971	18,4
Rodenkirchen	99.648	85.497	14.151	14,2
Lindenthal	137.437	123.614	13.823	10,1
Ehrenfeld	101.434	80.848	20.586	20,3
Nippes	108.242	88.260	19.982	18,5
Chorweiler	83.552	67.383	16.169	19,4
Porz	108.224	92.100	16.124	14,9
Kalk	106.902	80.492	26.410	24,7
Mülheim	144.911	118.252	26.659	18,4
Stadt Köln	1.020.603	842.728	177.875	17,4

⁹⁶

Problematisch an dieser Statistik ist, dass sie nur den %-Anteil der ausländischen Einwohner/innen angibt. Wie viele Einwohner/innen mit Migrationshintergrund in Köln leben, lässt sich an ihr nicht erkennen, da die Einwohner/innen mit Migrationshintergrund auch die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen können und so nicht unter den %-Anteil der ausländischen Mitbürger/innen fallen.⁹⁷

Die Einwanderungssituation lässt sich sehr schwer erfassen, da es für Deutschland bis jetzt kein statistisches Erfassungssystem dafür

⁹⁵ Amt für Kinder, Jugend und Familie, Bezirksjugendamt Mülheim- Interkultureller Dienst 2005, S. 5

⁹⁶ a.a.O., S. 5

⁹⁷ a.a.O., S. 5

gibt.⁹⁸ „Das Amt für Stadtentwicklung und Statistik der Stadt Köln hat diese Situation zum Anlass genommen, die statistische Kategorie ‚Einwohner mit Migrationshintergrund bzw. ausländischer Herkunft‘ aufzunehmen.“⁹⁹

Im Folgenden werde ich näher auf die Zahlen der einzelnen Stadtteile des Stadtbezirks Mülheim eingehen. Besonders werde ich die beiden Stadtteile Mülheim und Buchheim betrachten, da dies die beiden Stadtteile sind, in denen das Rucksack – Projekt zurzeit durchgeführt wird. In dem Stadtteil Mülheim sind von der Gesamteinwohnerzahl, die bei 40.614 Einwohnern/innen liegt, 11.879 Einwohner/innen solche mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit. Das sind prozentual gesehen 29,2 %. In Buchheim sind von den 12.265 Einwohnern/innen 2.767 Einwohner/innen mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit, dies sind 22,6 %. Im Gegensatz zu den anderen Stadtteilen des Stadtbezirks Mülheim, sind die beiden Stadtteile Mülheim und Buchheim (abgesehen von Buchforst mit 24,4 %-Anteil der ausländischen Einwohnern/innen an der Gesamteinwohnerzahl) diejenigen mit dem höchsten %-Anteil der ausländischen Einwohner/innen an der Gesamteinwohnerzahl.

Die folgende Tabelle aus dem Migrantenbericht des Stadtbezirks Mülheim aus dem Jahre 2005 gibt die Zahlen der ausländischen Einwohner/innen in den Stadtteilen des Stadtbezirks Mülheim wieder.

⁹⁸ Amt für Kinder, Jugend und Familie, Bezirksjugendamt Mülheim- Interkultureller Dienst 2005, S. 6

⁹⁹ a.a.O., S.6

Stadtteile	Einwohner/ innen gesamt	Einwohner/ innen mit einer ausländischen Staatsange- hörigkeit	%-Anteil der ausländischen Einwohner/ innen an der Gesamtein- wohnerzah
Mülheim	40.614	11.879	29,2
Buchforst	6.991	1.706	24,4
Buchheim	12.265	2.767	22,6
Holweide	20.783	3.299	15,9
Dellbrück	21.259	1.812	8,5
Höhenhaus	15.059	1.558	10,3
Dünwald	11.883	1.575	13,3
Stammheim	8.014	1.141	14,2
Flittard	8.043	922	11,5

¹⁰⁰

Wenn man die Entwicklung der Einwohnerzahlen mit einer ausländischen Staatsbürgerschaft von den Jahren 1990 bis 2003 im gesamten Stadtbezirk Mülheim betrachtet, lässt sich feststellen, dass der %-Anteil der ausländischen Einwohner/innen an der Gesamteinwohnerzahl von 15,4 % auf 18,4 %, also um drei Prozentpunkte, gestiegen ist.¹⁰¹ Wenn man sich die verschiedenen Nationalitäten der ausländischen Staatsangehörigen anschaut, stellt man fest, dass im Stadtbezirk Mülheim jeder zweite die türkische Staatsangehörigkeit hat, genau sind es 48,6 %. Bei den deutschen Staatsangehörigen mit Migrationshintergrund stammt jeder Dritte aus der Türkei, prozentual gesehen sind es 35,5 %. Die Türkei liegt im

¹⁰⁰ Amt für Kinder, Jugend und Familie, Bezirksjugendamt Mülheim- Interkultureller Dienst 2005, S. 7

¹⁰¹ a.a.O., S. 7

Gegensatz zu den anderen Nationalitäten in beiden Fällen an der Spitze.¹⁰² In den einzelnen Stadtteilen Mülheim und Buchheim ist es ebenfalls so, dass jeder zweite ausländische Staatsangehörige aus der Türkei stammt.¹⁰³

Bei der Altersstruktur der Einwohner/innen mit ausländischer Staatsangehörigkeit fällt auf, dass sie im Durchschnitt jünger sind, als die Einwohner/innen mit deutscher Staatsangehörigkeit. Hierbei möchte ich nun speziell die Altersgruppe der Kinder im Alter von 6 bis unter 10 Jahren betrachten, da diese die relevante Altersgruppe für die Grundschule ist. Von den 118.252 Einwohnern mit deutscher Staatsangehörigkeit sind 4.419 Kinder im Alter von 6 bis unter 10 Jahren (3,7 %). Von den 26.659 ausländischen Einwohnern/innen sind 1.435 Kinder im Alter von 6 bis unter 10 Jahren (5,2 %).¹⁰⁴ In Mülheim leben also insgesamt 144.911 Einwohner/innen, davon gehören demnach 5.854 der Altersgruppe der 6 bis unter 10 Jährigen an. Davon sind wiederum 1.435 Kinder mit einer ausländischen Staatsangehörigkeit, d.h. 24,5 %. Nur die beiden Altersgruppen der 18-25 Jährigen (26,1 %) und die der 25-35 Jährigen (30,9 %) haben einen höheren %-Anteil an der Gesamteinwohnerzahl. Das bedeutet, dass ca. 24,5 % der Kinder an den Grundschulen im gesamten Stadtbezirk Mülheim ausländische Schüler sind.¹⁰⁵

Im Stadtteil Mülheim leben unter den 6 bis unter 10 jährigen Kindern 38,5 % ausländische Kinder und im Stadtteil Buchheim mit 36, 2 % etwas weniger. Diese beiden Stadtteile von Mülheim liegen bei den beiden vorangegangenen Statistiken an der Spitze und haben somit den höchsten Anteil an ausländischen Kindern in ihren Grundschulen. Von diesen Kindern ist die größte Anzahl türkischer Herkunft, was auch erklärt, warum die beiden Rucksack – Projekte

¹⁰² Amt für Kinder, Jugend und Familie, Bezirksjugendamt Mülheim- Interkultureller Dienst 2005, S. 8

¹⁰³ a.a.O., S. 9

¹⁰⁴ a.a.O., S. 11

¹⁰⁵ a.a.O., S. 12

gerade an den beiden Schulen in Mülheim und Buchheim durchgeführt werden und warum speziell für türkische Familien. Aufgrund der Migrationssituation musste einfach etwas passieren, um die türkischen Familien und vor allem ihre Kinder zu fördern. Zum Schluss möchte ich noch festhalten, dass sich alle Zahlen aus dem Migrantenbericht, die ich angegeben habe, auf den aktuellen Stand vom 31. Dezember 2003 beziehen.

6.3 Qualitätssicherung statt Evaluation an den beiden Grundschulen in Mülheim und Buchheim

Eine Evaluation dient der Überprüfung der Wirksamkeit eines Projekts mit den Mitteln der empirischen Forschung. Sie bietet einem die Möglichkeit sowohl die Endergebnisse, wie auch den Verlauf, eines Projekts zu überprüfen. Bei einer Evaluation sammelt, analysiert und bewertet man Daten um eine Qualitätskontrolle bzw. eine Qualitätssicherheit zu erhalten.

Normalerweise sollte das Rucksack – Projekt in Köln, genauso wie das in Essen, evaluiert werden. Nachdem ich mich dazu entschieden hatte, meine Staatsexamensarbeit zu diesem Thema zu schreiben und an einem Treffen der Projektteilnehmer teilgenommen habe, wurde entschieden, dass ich diese Evaluation im kleinen Sinne für die beiden Grundschulen in Köln durchführen sollte.

Wie sich herausstellte, war dies jedoch gar nicht so einfach und stellte sich eher als problematisch heraus. Ich vereinbarte ein Treffen mit Frau Richter (Interkultureller Dienst), Frau Wagner (RAA) und Frau Moch (GGS Alte Wipperführter Straße). Gemeinsam überlegten wir, wie man eine solche Evaluation durchführen könnte. Das Problem ist, dass in Köln am Anfang des Projekts, keine so genannte Bestandsaufnahme des Ist – Zustands gemacht wurde. Dies bedeutet, dass wir nichts hatten, womit wir den jetzigen Stand vergleichen konnten, da man dafür eine Dokumentation des Ist – Zustands aus dem Februar 2005 gebraucht hätte. Wir hatten nichts

womit wir die Ergebnisse des laufenden Projekts hätten vergleichen können.

Daher haben wir uns entschlossen, statt einer Evaluation im eigentlichen Sinne, eine Qualitätssicherung durchzuführen, um die Ergebnisse dann für eine spätere Evaluation nutzen zu können. Hiefür sollten Fragebögen für die Mütter und auch für die Lehrerinnen, der am Projekt teilnehmenden Schülerinnen und Schüler, entwickelt werden.

6.3.1 Entwicklung der Fragebögen

Nachdem wir uns, bei einem der Rucksack Treffen, dafür entschieden hatten, dass wir eine Qualitätssicherung und keine Evaluation des Rucksack – Projekts in Köln durchführen müssen, mussten wir nun die Fragebögen entwickeln.

Wir hatten uns darauf geeinigt, dass wir Fragebögen für die Mütter und die Lehrerinnen, der Kinder, die am Projekt teilnehmen, erstellen wollen. Da wir die Lehrerfragebögen der Evaluation aus Essen vorliegen hatten, übernahmen wir diese und fügten nur noch Details hinzu, die wir für wichtig empfanden und die in dem Fragebögen nicht vorkamen.

So fügten wir Frage 2.1 hinzu, denn es sollte ja nicht nur darauf geachtet werden, ob die Rucksack – Kinder aktiver am Unterricht teilnehmen, sondern auch ob sie im Vergleich zu anderen Migrantenkindern, die nicht am Projekt teilnehmen, aktiver teilnehmen. Denn wenn alle Migrantenkinder aktiver am Unterricht teilnehmen, ist es kein Erfolg, der durch die Teilnahme am Rucksack – Projekt erzielt wurde. Außerdem ergänzten wir den Fragebogen um Frage 7.5 und um Frage 7.6. Denn es wurde nirgends gefragt, ob die Rucksack – Kinder sich besser ausdrücken können, als es vorher der Fall war. Dies schien uns ein wichtiger zusätzlicher Aspekt, da das Projekt das Ziel verfolgt, dass die Kinder einen erweiterten Wortschatz bekommen und sich auch besser ausdrücken können.

Sie sollen sich nicht nur häufiger melden und mehr erzählen, als vor der Teilnahme am Projekt, sondern nach und nach auch die richtige Grammatik und den richtigen Ausdruck erlernen. Sie sollen die richtigen Strukturen der Sprache sowohl im Deutschen wie auch in ihrer Muttersprache kennen und auch verwenden lernen.

Den Mütterfragebogen entwickelten wir im Anschluss an den Lehrerfragebogen selber. Hierbei mussten wir uns erst einmal entscheiden, in welcher Form der Fragebogen erstellt werden sollte. Da die Mütter meist nur türkisch sprechen, war die erste Problematik die auftauchte, dass der Fragebogen also nicht auf Deutsch sein konnte. Die Mütter sollten den Fragebogen alleine ausfüllen und nicht mit Hilfe der Stadtteilmutter, da dies die Ergebnisse sonst eventuell verfälscht hätte. Also mussten wir zunächst einmal darauf achten, dass die Fragen relativ einfach gestellt sind, da sie ins Türkische übersetzt werden mussten. Wir entschieden uns dafür nur Fragen zu stellen, wo die Antworten vorgegeben waren und angekreuzt werden konnten. Wenn die Mütter die Frage selbstständig, ohne jegliche Vorgaben, beantwortet hätten, wäre erstens die Auswertung zu komplex gewesen und zweites wäre das schon erwähnte Übersetzungsproblem da gewesen.

Des Weiteren mussten wir darauf achten, dass die Fragen, die wir stellen wollten, nicht zu schwierig für die Mütter waren. Sie mussten so kurz wie möglich sein und durften keine Fremdwörter enthalten. Es musste daher eine relativ einfache Sprache benutzt werden. Wir mussten auch darauf achten, dass es nicht zu viele Fragen werden, da sich sonst die Mütter vielleicht überfordert gefühlt hätten.

Wir wollten von den Müttern zunächst einmal erfahren, ob sie regelmäßig an der Müttergruppe teilgenommen haben und ob es ihnen Spaß gemacht hat. Außerdem erfragten wir, ob sie seit der Teilnahme mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen und wenn ja, womit. Wir wollen anhand dessen sehen, ob sie sich mehr mit ihren Kindern beschäftigen, ihnen mehr vorlesen und sie auch in alltägliche Dinge, wie zum Beispiel das Einkaufen, einbeziehen, da dies alles Ziele des Rucksack – Projekts sind.

Zusätzlich gingen wir auf den Bereich der Erziehung ein. Es wurde gefragt, ob die Mütter nun mehr Regeln aufstellen und ob die Kinder sich auch daran halten. Außerdem sollte dabei in Erfahrung gebracht werden, ob die Mütter sich durch die Müttergruppe gestärkt fühlen. Als letzten Aspekt für die Fragen nahmen wir das Verhältnis zwischen der Schule und den Müttern mit in den Fragebogen auf. Ein wichtiges Ziel des Projektes ist es den Kontakt zwischen der Schule und den Eltern zu verbessern. Sie sollen gleichwertige Erziehungspartner werden, die sich respektieren und die aufeinander zu gehen.

Auf den sprachlichen Bereich und die Förderung der Kinder in diesem, sind wir bei den Mütterfragebögen gar nicht eingegangen, da wir es in dem Fall für sinnvoller hielten die Lehrer zu befragen.

- Wir beschäftigen uns öfter mit Büchern.
Biz ekseriya kitaplarla ilgileniyoruz.
- Wir machen häufiger Dinge gemeinsam, wie Kochen, Einkaufen,
Schwimmen, etc.
Biz yemek pisirme, alisveris yapma, yzme vesaire gibi seyleri birlikte
yapiyoruz.
- Wir unterhalten uns häufiger, als früher.
Biz sik sik sohbet ediyoruz.
- Die Hausaufgaben werden gemeinsam gemacht.
Ev devleri birlikte yapiliyor.
- Mein Kind schaut jetzt seltener fern, als früher.
Cocugum televizyona daha seyrek bakiyor.

**4. Stellen Sie seit der Teilnahme am Rucksack – Projekt mehr Regeln in der
Erziehung Ihres Kindes auf?
Siz, Rucksack – Projesine katildiktan sonra, cocuklarinizin Egitiminde
daha cok kurallar koyuyormusunuz?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!
Uygun olani isaretleyiniz!*

Ja - evet nein - hayir

**4.1 Hält Ihr Kind diese Regeln ein?
Cocugunuz bu kuralara uyuyormu?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!
Uygun olan isaretleyiniz!*

Immer–devamli oft–ekseriya gelegentlic–arasira selte –cok seyrek nie-hic

**4.2 Fühlen Sie sich durch die Müttergruppe in der Durchsetzung dieser
neuen Regeln gestärkt?
Anelergrubundan dolayi, yeni kuralların uygulanmasında kendinizi
gclenmis hissediyor musunuz?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!
Uygun olani isaretleyiniz!*

ja - evet nein - hayir manchmal - bazen

**5. Sehen Sie die Schule als Ansprechpartner an?
Okul sorunlarinizi danistigiz yer olarak görüyor musunuz?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!
Uygun olani isarettleyiniz!*

immer–devamli oft-edseriya gelegentlich-arasira selten–cok seyrek nie - hic

**5.1 Trauen Sie sich seit der Teilnahme am Rucksackprojekt eher in die Schule zu gehen und mit Lehrern zu sprechen?
Rucksack – Projesinden katilmadan sonra okula olan güveniniz eskisine göre daha artti mi?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!
Ugun olan isarettleyiniz!*

ja–evet nein–hayir habe ich mich vorher auch–önceden güvenim vardi

**5.2 Haben Sie seit der Teilnahme am Rucksack – Projekt mehr Kontakt zur Schule bzw. zu den Lehrern?
Rucksack – Pröjesine katildiktan sonra okulla yani öğretmenlerle kontaginiz fazlalasti mi?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!
Ugun olani isarettleyiniz!*

ja–evet nein-hayir ich hatte vorher schon viel Kontakt - eskidende cok kontagim vardi

**6. Unterhalten Sie sich mit Ihren Kindern darüber, was sie in der Schule getan und gelernt haben?
Cocuklarinizla derskonulari ve iceriye üzerine konusuyormusunuz?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!
Uygun olani isarettleyiniz!*

ja - evet nein – hayir

**7. Hat der Ansatz des Projektes Ihnen und Ihrem Kind geholfen?
Bu Proje günlük birlikte yasaminizda size ve Cocugunuza yardimci oldu mu?**

*Zutreffendes bitte ankreuzen!
Uygun olani isarettleyiniz!*

ja - evet nein - hayir

6.3.2.2 Fragebogen für die Lehrer

RAA/Büro für interkulturelle Arbeit
Tiegelstr. 27
45 141 Essen

Beteiligte Schule:
Klasse:

Lehrer/in:

Anzahl der Kinder in der Klasse:

Mit Muttersprache Deutsch:

Andere Muttersprache:

Anzahl der Kinder, die am Rucksack - Projekt teilnehmen:

1. **Die am Rucksack – Projekt beteiligten Mütter nehmen Gesprächs- und Beratungsangebote der Lehrer/innen zunehmend häufiger an.**

Bitte kreuzen Sie Ihre Einschätzung an:

trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

2. **Wenn Sie die „Rucksackkinder“ vor Augen haben – wie schätzen Sie deren Beteiligung bei den „Rucksackthemen“ im Unterricht ein, den Themen, die die Kinder auch zu Hause mit ihren Müttern bearbeiten? Die Kinder des Rucksackprojekts nehmen bei den Rucksackthemen aktiv teil.**

Tragen Sie in die Kästchen ein, auf wie viele „Rucksackkinder“ Ihrer Meinung nach die Einschätzung zutrifft:

trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

- 2.1. **Die Kinder des Rucksack - Projekts nehmen insgesamt an allen Unterrichtsthemen aktiver teil, als Migrantenkinder, deren Mütter nicht am Projekt teilnehmen.**

Tragen Sie in die Kästchen ein, auf wie viele „Rucksackkinder“ Ihrer Meinung nach die Einschätzung zutrifft:

trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

3. Das Verständnis der „Rucksackmütter“ für schulische Belange ist gestiegen.

Tragen Sie in die Kästchen ein, auf wie viele „Rucksackkinder“ Ihrer Meinung nach die Einschätzung zutrifft:

3.1 Die „Rucksackkinder“ kommen pünktlich in die Schule.
nie selten gelegentlich oft immer

3.2 Die Hausaufgaben sind erledigt.
nie selten gelegentlich oft immer

3.3 Die Materialien werden mitgebracht.
nie selten gelegentlich oft immer

4. Die aktive Beteiligung der Mütter des Rucksack - Projekts am Schulleben ist gestiegen.

Tragen Sie in die Kästchen ein, auf wie viele „Rucksackmütter“ Ihrer Meinung nach diese Aussage zutrifft.

4.1 Beteiligung an Klassen- und Schulveranstaltungen
nie selten gelegentlich oft immer

4.2 Nehmen das Angebot der Unterrichtshospitation wahr
nie selten gelegentlich oft immer

4.3 Zeigen Interesse an den Gremien der Schulmitwirkung
nie selten gelegentlich oft immer

5 Lehrer und „Rucksackmütter“ verhandeln über ein gemeinsames Erziehungskonzept.

Wenn Sie die Kontakte mit den Rucksackmüttern vor Augen haben – wie häufig geht es in den Gesprächen und Beratungen um folgende Themen?

Bitte kreuzen Sie Ihre Einschätzung an!

5.1 Verhalten des Kindes
nie selten gelegentlich oft immer

5.2 Häusliches Miteinander (Beziehungsqualität)
nie selten gelegentlich oft immer

5.3 Umgang mit Mitschülern (soziale Integration in der Klasse)
nie selten gelegentlich oft immer

5.4 Kulturell bedingte Erziehungshaltungen und Einstellungen
nie selten gelegentlich oft immer

5.5 Schulleistungen / Sprachkompetenz des Kindes
nie selten gelegentlich oft immer

5.6 Grundschulspezifische Arbeitsweisen
nie selten gelegentlich oft immer

6 Die Lernfreude der Kinder des Rucksack - Projekts ist gestiegen.

Tragen Sie in die Kästchen ein, auf wie viele „Rucksackkinder“ Ihrer Meinung nach diese Einschätzung zutrifft

6.1 Sie arbeiten ausdauernder.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

6.2 Sie fragen häufiger nach neuen Aufgaben.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

6.3 Die Beteiligung am Unterricht ist gestiegen.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

7 Die Kinder des Rucksack - Projekts sind sprachlich aktiver geworden.

Tragen Sie in die Kästchen ein, auf wie viele „Rucksackkinder“ Ihrer Meinung nach die Einschätzung zutrifft

7.1 Sie melden sich häufiger als früher.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

7.2 Sie erzählen mehr als früher.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

7.3 Sie stellen häufiger Fragen als früher.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

7.4 Sie vertreten häufiger als früher eigene Meinungen.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

7.5 Sie können sich im Deutschen besser ausdrücken als früher.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

7.6 Wenn die Kinder am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen.

Sie können sich in der Muttersprache besser ausdrücken als früher.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

8 Die interkulturelle Kompetenz der Lehrer/innen ist im Laufe des Projekts gestiegen. Gibt es Veränderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern, und wie wird das für Sie sichtbar?

Bitte kreuzen Sie Ihre Einschätzung an!

8.1 Der Umgang mit den Müttern ist vertrauter und verständnisvoller geworden.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

8.2 Mein Wissen und meine Kenntnisse für interkulturelle Zusammenhänge sind erweitert worden.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

8.3 Ich verstehe die Situation der Eltern besser.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

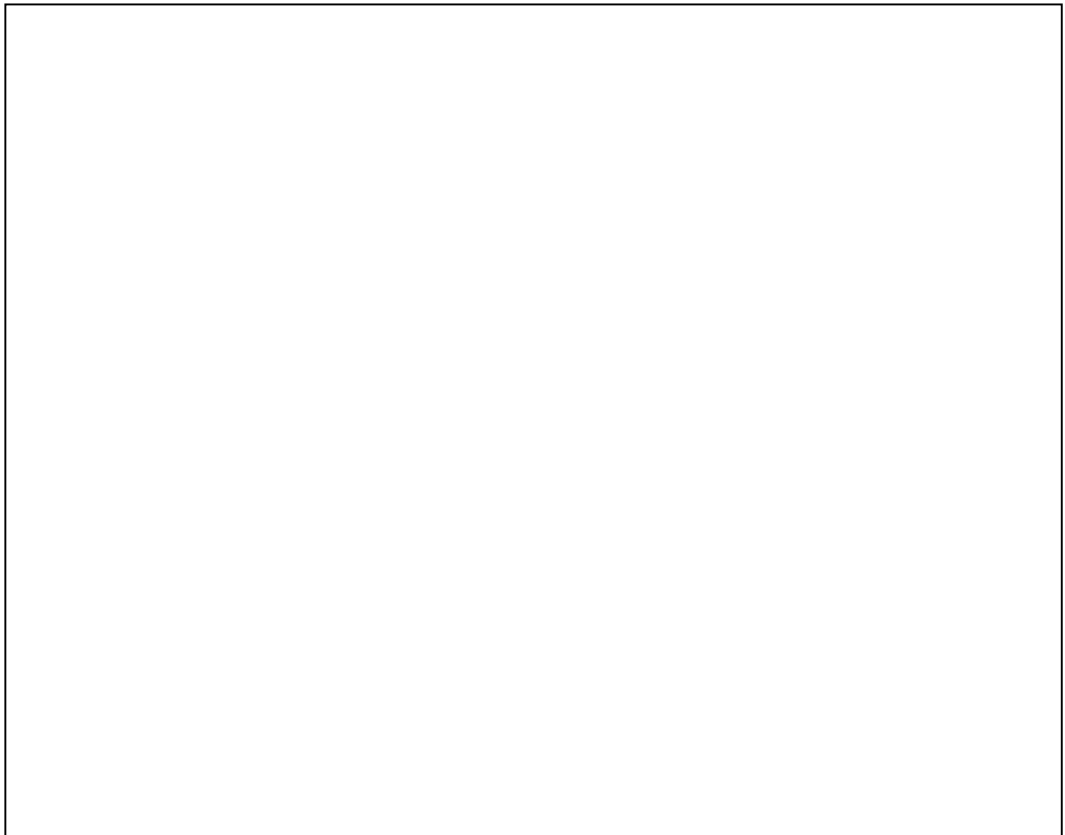
8.4 Berührungängste zwischen Eltern und mir konnten abgebaut werden.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

8.5 Ich verstehe Eltern zunehmend als Experten für ihre Kultur und Religion.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

8.6 Eltern und Lehrer verstehen sich zunehmend als Partner in der Erziehung der Kinder.
trifft völlig zu trifft ziemlich zu teils-teils trifft wenig zu trifft gar nicht zu

9 Was ist für Sie persönlich die wesentliche Wirkung des Projekts?

10 Haben Sie weitere Anmerkungen zum Projekt oder zu dieser Befragung?

A large, empty rectangular box with a thin black border, intended for the respondent to provide additional comments or feedback regarding the project or the survey.

6.3.3 Ergebnisse der Qualitätssicherung aus Mülheim und Buchheim

In den folgenden zwei Kapiteln werde ich die Ergebnisse der Mütter- und der Lehrerfragebögen vorstellen, um sie im Anschluss daran auszuwerten. Beginnen werde ich mit den Ergebnissen der Mütterfragebögen.

Die Lehrerfragebögen haben wir von allen sechs am Projekt teilnehmenden Lehrerinnen ausgefüllt bekommen, die Mütterfragebögen leider nur von 16 Müttern, obwohl am Projekt 18 Mütter mit ihren Kindern teilnehmen. Das liegt daran, dass zu dem Zeitpunkt, als die Mütterfragebögen in der Müttergruppe ausgefüllt wurden, zwei Mütter fehlten.

6.3.3.1 Ergebnisse der Mütterfragebögen

Wir haben, wie schon gesagt, nur 16 der 18 Fragebögen zurückbekommen, da zwei Mütter an dem Tag, an dem die Fragebögen ausgefüllt werden sollten, nicht in der Müttergruppe waren.

Bei diesen 16 Fragebögen handelt es sich um 7 Fragebögen von Müttern aus der GGS Alte Wipperfürther Straße und um 9 Fragebögen von Müttern aus der GGS Mülheimer Freiheit. Insgesamt haben von den 16 teilnehmenden Müttern, die die Fragebögen ausgefüllt haben, 8 Mütter mit ihrem Sohn und 8 Mütter mit ihrer Tochter teilgenommen.

Hier nun die Ergebnisse der Fragebögen. Ich habe die Antworten, die auf eine bestimmte Anzahl von Kindern zutreffen, jeweils in Prozent umgerechnet und auf zwei Stellen hinter dem Komma aufgerundet.

	1. Antwort	2. Antwort	3. Antwort	4. Antwort	5. Antwort	6. Antwort
Frage 1	75,00%	25%				
Frage 2	87,50%	12,50%	0%	0%	0%	
Frage 3	100%	0%				
Frage 3.1	75%	31,25%	62,50%	75,00%	68,75%	75,00%
Frage 4	87,50%	12,50%				
Frage 4.1	25%	18,75%	50%	0%	0%	
Frage 4.2	68,75%	6,25%	25%			
Frage 5	68,75%	25%	6,25%	0%	0%	
Frage 5.1	43,75%	6,25%	50%			
Frage 5.2	37,50%	37,50%	25%			
Frage 6	100%	0%				
Frage 7	100%	0%				

6.3.3.2 Ergebnisse der Lehrerfragebögen

Von den sechs, am Rucksack – Projekt teilnehmenden, Lehrern haben wir alle Fragebögen zurückbekommen. Insgesamt nehmen in diesen sechs Klassen, an den zwei Grundschulen, 18 Kinder mit ihren Müttern an dem Projekt teil.

Zunächst einmal haben wir nach der Anzahl der Kinder in der Klasse gefragt. Daraufhin wollten wir wissen, wie viele Kinder davon die deutsche Muttersprache und wie viele eine andere Muttersprache haben. Des Weiteren hatten wir nach der Anzahl der Rucksackkinder in den jeweiligen Klassen gefragt. Eine Lehrerin hat von sich aus noch zusätzlich angegeben, wie viele Kinder in ihrer Klasse zweisprachig aufwachsen. Bei den anderen Klassen kann es sein, dass es nur nicht angegeben wurde, da auch nicht danach gefragt wurde, oder dass es in diesen Klassen keine zweisprachig aufwachsenden Kinder gibt. Die folgende Tabelle liefert die Ergebnisse zu den eben angegebenen Fragen:

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
Anzahl der Kinder in der Klasse	25	25	24	21	20	20
Mit Muttersprache Deutsch	9	5	3	6	7	7
Andere Muttersprache	16	18	17	15	13	13
Rucksackkinder	2	4	4	5	2	1
Zweisprachige Kinder	0	2	0	0	0	0

Zu diesen allgemeinen Fragen, die die Klassengröße und die Sprachen der Kinder betreffen, kamen dann die eigentlichen Fragen zum Thema. Die Ergebnisse dieser Fragen gibt folgende Tabelle in % wieder:

	1. Antwort	2. Antwort	3. Antwort	4. Antwort	5. Antwort
Frage 1	0,00%	5,56%	94,44%	0,00%	0,00%
Frage 2	33,33%	55,56%	11,11%	0,00%	0,00%
Frage 2.1	5,56%	0,00%	72,22%	22,22%	0,00%
Frage 3.1	0,00%	11,11%	11,11%	11,11%	66,67%
Frage 3.2	0,00%	0,00%	0,00%	22,22%	77,78%
Frage 3.3	0,00%	0,00%	27,78%	22,22%	50,00%
Frage 4.1	0,00%	0,00%	11,11%	22,22%	66,67%
Frage 4.3	83,33%	11,11%	5,56%	0,00%	0,00%
Frage 5.1	0,00%	0,00%	61,11%	33,33%	5,56%
Frage 5.2	11,11%	44,44%	27,78%	5,56%	11,11%
Frage 5.3	11,11%	50,00%	27,78%	11,11%	0,00%
Frage 5.4	33,33%	0,00%	66,67%	0,00%	0,00%
Frage 5.5	0,00%	11,11%	27,78%	44,44%	16,67%
Frage 5.6	11,11%	0,00%	66,67%	22,22%	0,00%
Frage 6.1	22,22%	33,33%	33,33%	11,11%	0,00%
Frage 6.2	5,56%	16,67%	55,56%	5,56%	16,67%
Frage 6.3	27,78%	44,44%	22,22%	5,56%	0,00%
Frage 7.1	38,89%	22,22%	22,22%	11,11%	5,56%
Frage 7.2	27,78%	27,78%	22,22%	11,11%	11,11%
Frage 7.3	11,11%	22,22%	22,22%	22,22%	11,11%
Frage 7.4	0,00%	11,11%	22,22%	38,89%	27,78%
Frage 7.5	0,00%	33,33%	44,44%	16,67%	5,56%
Frage 8.1	50,00%	50,00%	0,00%	0,00%	0,00%
Frage 8.2	50,00%	22,22%	27,78%	0,00%	0,00%
Frage 8.3	27,78%	44,44%	27,78%	0,00%	0,00%
Frage 8.4	55,56%	27,78%	16,67%	0,00%	0,00%

Frage 8.5	0,00%	0,00%	100,00%	0,00%	0,00%
Frage 8.6	0,00%	61,11%	38,89%	0,00%	0,00%

Die Fragen 4.2 und 7.6 habe ich bei der tabellarischen Auswertung weggelassen, da es sich bei Frage 4.2 darum handelt, ob die Eltern das Angebot der Unterrichtshospitation wahrnehmen und dieses Angebot an den beiden Grundschulen überhaupt nicht besteht. Bei Frage 7.6 »Nehmen die Kinder am muttersprachlichen Unterricht teil?« verhält es sich so, dass überhaupt nur 4 von den 18 Kindern am muttersprachlichen Unterricht teilnehmen und es davon auf 3 von ihnen ziemlich zutrifft, bei dem 4. Kind konnte die Lehrerin es nicht beurteilen.

Auf die Ergebnisse der Fragen 9 und 10 werde ich jetzt eingehen, da dies keine Fragen zum Ankreuzen waren, sondern solche wo die Lehrerinnen die Möglichkeit hatten, selbst etwas zu schreiben.

Zunächst komme ich zu den Ergebnissen von Frage 9 »Was ist für sie persönlich die wesentliche Wirkung des Projekts?«:

Lehrerin mit 5 Rucksackkindern in ihrer Klasse:

- „Einige der Kinder sind selbstbewusster geworden, sie kommen mehr aus sich heraus
- Die Eltern (Mütter) haben einen sehr guten Kontakt untereinander. Sie unterstützen sich gegenseitig. Sie kommen, wenn sie Fragen haben, häufig gemeinsam zu mir. Die »Schwellenangst« ist geringer geworden.
- Unsere Stadtteilmutter stellt ein weiteres Bindeglied dar. Die Schule bekommt eine größere Selbstverständlichkeit für die Mütter.
- Im Vergleich zu anderen Klassen, die ich vorher hatte, binden sich die türkischen Eltern mehr in das Schulleben ein und der Kontakt ist vertrauter.“

Lehrerin mit 4 Rucksackkindern in ihrer Klasse:

- „Die Mütter sind offener und selbstbewusster.
- Kinder sind bei den Themen aufmerksamer.
- Kinder können mehr mitreden/ wissen öfter worum es geht.
- Mütter fühlen sich in der Gruppe sicher, geborgen, wohl:
 - Enorme Gruppendynamik
 - Möchten zusammen Dinge unternehmen
 - Erzählen sich viele persönliche Dinge, die sie beschäftigen/bewegen.“

Lehrerin mit 4 Rucksackkindern in ihrer Klasse:

- „Kurze, spontane Gespräche sind erst seit Beginn des Projekts möglich.
- Mütter wirken selbstsicherer und schicken nicht mehr für jede Kleinigkeit ihre Männer in die Schule.
- Mütter stellen Fragen zu unterschiedlichen Bereichen.
- Müttergruppe wirkt als »positive Einheit«.
- Mein Wissen in den Bereichen »türkische Kultur« und »Islam« wurde erweitert.“

Lehrerin mit 2 Rucksackkindern in ihrer Klasse:

- „Die Frauen sind selbstbewusster geworden.
- Sie verbringen viel mehr Zeit mit ihren Kindern, die sie für sinnvolle Unternehmungen nutzen. Dies kommt den Kindern in allen Belangen zugute.
- Die Frauen besprechen ganz offen ihre Probleme und erfahren Hilfe für ihre Erziehungsfragen.
 - Die Tipps setzen sie um.“

Lehrerin mit einem Rucksackkind in ihrer Klasse:

- „Die Mütter haben eine Möglichkeit gefunden, sich über ihre Probleme (jeglicher Art) auszutauschen. Dies steigert ihr Selbstbewusstsein.
- Meine Kenntnisse über die türkische Kultur und Religion haben sich erweitert.“

Bei Frage 10 »Haben Sie weitere Anmerkungen zum Projekt oder dieser Befragung?« haben 5 Lehrerinnen überhaupt nichts geschrieben und eine Lehrerin hat geschrieben: „Da das Projekt neu an unserer Schule ist, fällt es mir schwer die Fragen zu beantworten. Der Zeitraum für eine Veränderung ist zu kurz.“

6.3.4 Auswertung der Ergebnisse

In den nächsten beiden Kapiteln werde ich die beiden Fragebögen auswerten und schauen, ob sich die zu Anfang gesetzten Ziele erfüllt haben oder nicht, um dann zu sehen, ob das Rucksack – Projekt positive Veränderungen bewirkt hat oder nicht.

6.3.4.1 Auswertung der Ergebnisse der Mütterfragebögen

Zu Frage 1:

In der ersten Frage ging es darum, ob die Mütter regelmäßig an der Müttergruppe teilgenommen haben. Laut unserer Befragung haben 75% der Mütter regelmäßig teilgenommen und 25% nicht. Da, wie wir bei der nächsten Frage feststellen können, jedoch 87,5% gerne teilgenommen haben und nur 2 von 16 Müttern nicht, kann die unregelmäßige Teilnahme auch auf Faktoren beruhen, die nicht beabsichtigt waren. Eventuell war eine Mutter häufiger verhindert, da sie noch ein oder mehrere Kinder zu Hause zu beaufsichtigen hatte oder ähnliches.

Zu Frage 2:

Wie zu Frage 1 schon angegeben haben 87,5% der Mütter bei der zweiten Frage geantwortet, dass ihnen die Teilnahme an der Müttergruppe Spaß gemacht hat. Bei nur 12,5% war dies nicht der Fall. Dies zeigt uns also, dass die Mütter mit Freude an der Müttergruppe teilgenommen haben. Aus einer Hospitation bei einem

Treffen einer der Müttergruppen weiß ich auch, dass die Mütter sich gerne in die Müttergruppen mit eingebracht haben. Sie haben Tee, Kaffee, etc. selber mitgebracht, haben gemeinsam gefrühstückt, etc. Dies lässt wiederum die Schlussfolgerung zu, dass sie Spaß daran hatten und gerne zu den Treffen hingegangen sind.

Zu Frage 3:

Bei Frage 3 wollten wir von den Müttern wissen, ob sie seit der Teilnahme an dem Rucksack – Projekt mehr Zeit mit ihren Kindern verbringen. Dies konnten uns alle Mütter bestätigen, was eine sehr positive Auswirkung des Projekts darstellt. Denn nur durch einen guten Kontakt zwischen den Kindern und ihren Eltern können sich, sowohl die allgemeine kindliche Entwicklung, wie auch die Kommunikation positiv entwickeln und zunehmen. Und dies schafft unter anderem die Grundlage für eine positive Sprachentwicklung der Kinder in beiden Sprachen. Denn nur wenn die Eltern bzw. die Mütter viel Zeit mit ihren Kindern verbringen, können die Aspekte aus Frage 3.1 erfüllt werden.

Zu Frage 3.1:

Hier ging es uns darum zu erfahren, womit die Mütter ihre Zeit mit den Kindern verbringen. Denn wenn sie zum Beispiel den ganzen Tag mit ihnen vor dem Fernseher sitzen, bewirkt das keine positiven Entwicklungen in der Sprachförderung. Es stellt sich heraus, dass seit der Teilnahme am Rucksack – Projekt 75% der Mütter ihren Kindern mehr vorlesen. Mit Büchern beschäftigten sich allerdings nur 31,25% der Mütter mit ihren Kindern oft., was eigentlich zu wenig ist. Dass 12 von 16 Müttern ihren Kindern mehr vorlesen, ist ein sehr positives Resultat und kann darauf zurückzuführen sein, dass die Mütter bei den Rucksack – Materialien, die sie mit ihren Kindern jede Woche bearbeiten sollen, auch immer eine Aufgaben zum Erzählen haben. Bei dieser Aufgabe gibt es jede Woche eine Geschichte, die sie ihren Kindern vorlesen sollen. Im Anschluss daran wird sich über die Geschichte unterhalten. Weniger positiv ist, dass die Mütter sich relativ wenig mit ihren Kindern mit Büchern beschäftigen und zeigt, dass hier ein Ansatz ist, der noch weiter entwickelt werden muss. Ich

weiß, dass die Mütter in der Müttergruppe die Möglichkeit haben sich Bücher auszuleihen, um sie dann mit ihren Kindern zu Hause zu lesen. Man muss also versuchen, dass die Mütter sich verstärkt Bücher mit nach Hause nehmen und ihnen vielleicht noch mal deutlich machen, wie wichtig das Anschauen und Lesen von Büchern für die Sprachentwicklung ihrer Kinder ist.

Ein nächster Teilaspekt dieser Frage war, ob sie häufiger Dinge, wie Kochen, Einkaufen, Schwimmen, etc. gemeinsam machen. Dies gaben 62,5% der Mütter an. Auch in den Lehrerfragebögen, wurde uns bestätigt, dass die Mütter gemeinsame Unternehmungen, auch mit der ganzen Gruppe gerne machen. 75% der befragten Mütter unterhalten sich seit der Teilnahme an dem Projekt mehr mit ihren Kindern und fördern damit die Entwicklung der Muttersprache ihrer Kinder. 68,75% der Mütter machen die Hausaufgaben gemeinsam mit ihren Kindern, was uns zeigt, dass das Interesse der Mütter an schulischen Belangen, wie auch den Hausaufgaben, gestiegen ist. Für die Kinder ist dies wichtig, da sie so das Gefühl haben, mit Problemen bei den Hausaufgaben, nicht alleine da zu stehen. Der letzte Punkt dieser Frage beschäftigte sich damit, ob die Kinder seit der Teilnahme an dem Projekt seltener Fernsehen, als zuvor. Dies ist bei 75% der Kinder der Fall und kann daher auch als positives Resultat gewertet werden.

Frage 4:

Bei Frage 4 fragten wir, ob die Mütter seit der Teilnahme am Rucksack – Projekt mehr Regeln in der Erziehung ihrer Kinder aufstellen. Hier antworteten 87,5% mit »ja« und nur 12,5% mit »nein«. Es zeigt sich also, dass das Projekt auch einen positiven Einfluss auf die Erziehung der Kinder in den Familien hat, und dass sie nun lernen müssen, sich mehr an bestimmte Regeln zu halten, als dies vorher der Fall war. In Frage 4.1 stellt sich jedoch heraus, dass diese Regeln nicht immer von den Kindern eingehalten werden.

Frage 4.1:

Wie unter Frage 4 schon erwähnt, werden die von den Eltern, bzw. den Müttern, aufgestellten Regeln nicht immer eingehalten. Es zeigt

sich jedoch, dass 25% der Kinder die Regeln immer einhalten, 18,75% oft und immerhin 50% der Kinder gelegentlich. Die beiden Möglichkeiten, dass die Regeln selten oder nie eingehalten werden, wurden keinmal angekreuzt. Eine Mutter hat diese Frage jedoch nicht beantwortet. Somit hält der größte Teil der Kinder die Regeln immer, oft und gelegentlich ein.

Frage 4.2:

Diese Frage bezog sich darauf, ob die Mütter sich in der Durchsetzung der neuen Regeln durch die Müttergruppe gestärkt fühlen. Bei immerhin 68,75% der Mütter ist dies der Fall und bei nur 6,25%, dies entspricht einer Mutter, ist es nicht so. Die restlichen 25% fühlen sich manchmal durch die Müttergruppe gestärkt. Hieran lässt sich erkennen, dass die Müttergruppe wiederum einen positiven Einfluss auf die Mütter ausübt. Die Ergebnisse können daher als Erfolg angesehen werden.

Frage 5:

Diese Frage war die erste Frage, die sich auf das Verhältnis zwischen der Institution Schule und den Eltern, bzw. den Müttern, bezog. Es wurde gefragt, ob die Mütter die Schule als Ansprechpartner ansehen. Hier antworteten ebenfalls 68,75% der Frauen mit immer. Und jeweils 0% mit selten und nie. 25% der Mütter sehen die Schule oft als Ansprechpartner an und nur 6,25% gelegentlich. Dies zeigt, dass das Vertrauen der Mütter in die Schule da zu sein scheint. Auf jeden Fall sehen die meisten sie als Ansprechpartner und setzen damit den Grundstein für eine gute Kommunikation zwischen der Schule und den Eltern der Rucksackkinder.

Frage 5.1:

Hier ging es nun darum, ob die Mütter sich seit Beginn des Projekts eher trauen in die Schule zu gehen und mit den Lehrerinnen zu sprechen oder nicht. Dies konnten uns 43,75% bestätigen und nur 6,25% der Frauen haben es verneint. Bei 50% der Frauen war es schon vor der Teilnahme so, dass sie sich in die Schule getraut haben. Die 43,75% lassen jedoch einen zusätzlichen Erfolg

verzeichnen. Lediglich eine Mutter traut sich immer noch nicht in die Schule, um mit den Lehrerinnen zu sprechen.

Frage 5.2:

Frage 5.2 macht allerdings deutlich, dass immer noch 37,5% der Mütter nicht mehr Kontakt zu den Lehrerinnen bzw. der Schule haben. Ebenfalls 37,5% haben mehr Kontakt zur Schule und den Lehrerinnen und bei 25% der Mütter war der Kontakt auch vorher schon gut. Ich denke dies ist ein Punkt den man versuchen könnte, auf Dauer noch zu verbessern, da es das Ziel des Projekts ist, die Eltern mit in das schulische Leben der Kinder einzubeziehen, den Kontakt zwischen Schule und Elternhaus zu verstärken und die Eltern der Rucksackkinder auch in Gremien der Schulmitwirkung anzutreffen.

Frage 6:

Diese Frage fiel sehr positiv aus. Alle Mütter unterhalten sich mit ihren Kindern darüber, was sie in der Schule gemacht und gelernt haben und erreichten für die Befragung somit eine Prozentzahl von 100%. Dies ist zum einen positiv zu bewerten, da die Mütter mit ihren Kindern sprechen und so eine weitere Situation zur Kommunikation geschaffen wird. Zum anderen zeigt es uns, dass die Mütter sich für die Bildung ihrer Kinder interessieren. Sie interessieren sich alle für den Unterrichtsstoff und das was die Kinder in der Schule gelernt haben und stärken dadurch auch eine positive Einstellung der Kinder zu dem was sie lernen.

Frage 7:

Auch hier wurde eine Prozentzahl von 100% erlangt. Es ging darum, ob die Mütter der Meinung sind, dass der Ansatz des Rucksack – Projekts ihnen und ihrem Kind geholfen hat. Dies stellt natürlich einen großen Erfolg des Projekts dar, da es darum geht den Kindern mit ihren Müttern oder auch den kompletten Familien zu helfen. Es zeigt sich also deutlich, dass der Ansatz, den Müttern nach zu urteilen, auf jeden Fall weiter durchgeführt und weiterentwickelt werden sollte.

Insgesamt, den Mütterfragebögen nach zu urteilen, lässt sich dementsprechend ein Erfolg für die koordinierte Sprachförderung und Elternbildung des Rucksack – Projekt dokumentieren. Auch wenn es sicherlich auch noch einige Dinge gibt, die verbessert werden müssten, hat die Auswertung der Ergebnisse aus den Mütterfragebögen gezeigt, dass viele Ziele erreicht werden oder man auf dem besten Wege ist sie zu erreichen. Man muss schließlich auch beachten, dass das Projekt in Köln erst im Februar dieses Jahres begonnen hat und somit erst ein knappes halbes Jahr läuft. Es kann nicht davon ausgegangen werden, dass alle Probleme die es vor Projektbeginn gab, innerhalb dieser Zeit bewältigt werden können.

6.3.4.2 Auswertung der Ergebnisse der Lehrerfragebögen

Zu Frage 1:

In Frage 1 ging es darum, ob die am Projekt beteiligten Mütter Gesprächs- und Beratungsangebote der Lehrerinnen zunehmend häufiger annehmen. 0% der Lehrerinnen beantworteten diese Frage damit, dass dies völlig auf die Mütter zutrifft, ebenfalls aber auch 0%, dass es wenig oder gar nicht auf sie zutrifft. 94,44% der Lehrerinnen waren der Meinung, dass diese Aussage teils – teils auf die Frauen zutrifft und nur 5,56%, dass es ziemlich auf sie zutrifft. Bei den Fragebögen der Mütter erhielten wir ähnliche Ergebnisse, 37,5% der Mütter gaben an, dass sie nun mehr Kontakt zur Schule haben, 37,5%, dass es nicht der Fall ist und bei 25% war der Kontakt vorher schon gut. Dies bestätigt die Ergebnisse der Lehrerinnen.

Zu Frage 2:

Diese Frage betraf die Rucksackkinder. Und zwar wollten wir von den Lehrerinnen wissen, ob diese Kinder sich aktiv an den Rucksack – Themen beteiligen. Bei 33,33% der Kinder trifft dies völlig zu, bei 55,56% ziemlich und nur bei 11,11% teils – teils. Wenig bzw. gar

nicht zutreffend ist es bei keinem Kind. Es zeigt sich also, dass ein Großteil der Rucksackkinder an den Themen aktiv teilnimmt, dies könnte der Fall sein, da sie die Themen bereits von zu Hause kennen und sie ihnen so nicht mehr fremd sind. Dadurch trauen sie sich vielleicht eher, sich zu beteiligen, als wenn es um ihnen fremde Themen geht.

Frage 2.1:

Bei dieser Frage fielen die Ergebnisse nicht mehr ganz so gut aus, wie bei der Frage zuvor. Es wurde gefragt, ob die Rucksackkinder insgesamt an allen Unterrichtsthemen aktiver teilnehmen, als Migrantenkinder, die nicht an dem Projekt teilnehmen. Es stellte sich heraus, dass dies nur auf ein Kind (also 5,56%) völlig zutrifft, auf 0% ziemlich zutrifft, dafür auf 72,22% teils – teils und auf 22,22% wenig zutrifft. Dass dies gar nicht zutrifft war bei 0% der Rucksackkinder der Fall. Es zeigt sich also, dass die Teilnahme am Rucksack – Projekt nur teilweise mit der aktiveren Teilnahme an den Unterrichtsthemen zusammen hängt.

Frage 3.1:

Ob die Rucksackkinder pünktlich in die Schule kommen, sollte sich bei dieser Frage herausstellen. Dies ist bei 66,67% der Kinder immer der Fall und bei jeweils 11,11% oft, gelegentlich und selten. Es gibt kein Kind, das nie pünktlich in die Schule kommt. Ich denke, dass man an der Stelle noch einmal verstärkt versuchen sollte, das Verständnis der Eltern für Pünktlichkeit zu erlangen. Das Problem ist hier, dass gerade in der türkischen Kultur die Pünktlichkeit einen ganz anderen Stellenwert, als in unserer Kultur, hat. Dieses Problem habe ich bereits unter Punkt 5.4.1 »Vorstellung der Materialien am Beispiel des Themas Zeit für türkisch – deutsch sprachige Kinder« erläutert. Diese beiden Kulturen haben einfach unterschiedliche Sichtweisen des Zeitverständnisses, so dass es zu Konflikten kommen kann. Hier müsste also noch etwas getan werden, um es zu schaffen, den Eltern deutlich zu machen, dass die Kinder pünktlich zur Schule kommen müssen.

Frage 3.2:

Bei dieser Frage ging es darum von den Lehrerinnen zu erfahren, ob die Kinder ihre Hausaufgaben erledigen. Von den Müttern wissen wir bereits, dass 68,7% von ihnen die Hausaufgaben gemeinsam mit ihren Kindern machen. Daraus lässt sich schließen, dass die Hausaufgaben sehr wahrscheinlich relativ regelmäßig erledigt werden. Diese Vermutung konnte durch den Lehrerfragebogen bestätigt werden. 77,78% der Rucksackkinder erledigen ihre Aufgaben immer und 22,22% von ihnen oft. Dass sie ihre Hausaufgaben nur gelegentlich, selten oder gar nie machen, kommt überhaupt nicht vor, was natürlich positiv ist. Dies kann daher kommen, dass ein Großteil der Mütter die Aufgaben mit den Kindern zusammen erledigt und dann wahrscheinlich auch darauf achtet, dass sie vollständig sind.

Frage 3.3:

Außerdem scheinen die Mütter darauf zu achten, dass die Kinder ihre Materialien mit in die Schule bringen, wie die Auswertung dieser Frage ergab. Hier sind es allerdings nur 50%, die ihre Materialien immer dabei haben und 22,22%, die sie oft dabei haben. Daher ist die Vollständigkeit der Materialien bei 27,78% nur gelegentlich der Fall. Es kommt jedoch nicht vor, dass ein Kind seine Materialien nie oder nur selten mitbringt.

Frage 4.1:

Ab dieser Frage ging es nun um die aktive Beteiligung der Mütter am Schulleben. Es wurde gefragt, wie die Beteiligung der Mütter an Klassen- und Schulveranstaltungen aussieht. Es ist beachtlich, dass 0% der Frauen nie oder auch nur selten an solchen Veranstaltungen teilnehmen. Von einer gelegentlichen Teilnahme über oft zu immer, ist die Prozentzahl jeweils gestiegen, so dass 66,67% von ihnen immer an diesen Veranstaltungen teilnehmen, 22,22% oft und nur 11,11% gelegentlich. Dies zeigt uns wiederum, dass das schulische Interesse der Mütter gestiegen ist und dass sie sich auch aktiv daran beteiligen.

Frage 4.2:

Da das Angebot der Unterrichtshospitation an den beiden untersuchten Schulen in den Rucksackklassen nicht bestand, konnten die Mütter auch nicht daran teilnehmen, so dass die Frage nicht beantwortet werden konnte.

Frage 4.3:

Hier sollte nun festgehalten werden, ob die Mütter Interesse an den Gremien der Schulmitwirkung zeigen. Im Gegensatz zu Frage 4.1 fielen die Ergebnisse hier negativ aus. Hier verhielten sich die Ergebnisse genau entgegengesetzt. 0% der Mütter zeigen immer oder auch nur oft Interesse und 83,33% leider nie. Selten 11,11% und gelegentlich 5,56%. Dies lässt sich eventuell damit erklären, dass die Mütter sich solch einer Aufgabe einfach noch nicht gewachsen fühlen. Vielleicht weil sie die deutsche Sprache noch nicht so gut beherrschen oder weil sie einfach noch nicht genug Selbstvertrauen haben. Es zeigt sich also, dass auf dieser Ebene noch etwas geschehen muss, damit auch diese Mütter sich an den Gremien der Schulmitwirkung beteiligen.

Frage 5.1:

Wenn die Rucksackmütter Gespräche mit den Lehrerinnen führen oder an Beratungen bei ihnen teilnehmen, geht es in 5,56% immer um das Verhalten ihres Kindes. In 33,33% ist dies oft der Fall und in 61,11% gelegentlich. Nur bei 0% der Kontakte zwischen den Müttern und den Lehrerinnen geht es nie oder auch nur selten um das Verhalten des Kindes. Daraus ergibt sich, dass das Verhalten der Kinder schon Thema der Gespräche ist, aber auch nicht nur, was eigentlich sehr gut ist. Es ist natürlich wichtig, dass die Eltern sich bei den Lehrerinnen über das Verhalten ihrer Kinder erkundigen, aber es sollte auch nicht nur Gegenstand von Gesprächen sein.

Frage 5.2:

Frage 5.2 betraf das häusliche Miteinander, sozusagen die Beziehungsqualität. Hier verteilten sich die Antworten auf alle fünf Möglichkeiten. Bei 11,11% der Gespräche und Beratungen, geht es nie um dieses Thema, bei 44,44% nur selten, bei 27,8% gelegentlich,

bei 5,56% oft und bei wiederum 11,11% immer. Das häusliche Miteinander scheint also in Gesprächen mit den Lehrerinnen für die Mütter nicht so wichtig zu sein. Wahrscheinlich sind sie immer noch der Meinung, dass das die Schule nichts angeht und dass es nur etwas ist, was die eigene Familie betrifft, obwohl es bei etwas weniger als der Hälfte der Mütter schon ab und zu Thema ist.

Frage 5.3:

Der Umgang mit den Mitschülerinnen und Mitschülern und die soziale Integration in der Klasse ist leider noch weniger Thema solcher Gespräche. Nur 11,11% der Mütter besprechen mit den Lehrerinnen dieses Thema oft und sogar 0% gar nicht. Gelegentlich trifft es auf 27,7% der Mütter zu, selten sogar auf 50% und nie auf 11,11%. Dies ist eigentlich sehr schade, da es für die Entwicklung des Kindes ebenfalls wichtig ist, wie es mit seinen Mitschülerinnen und Mitschülern umgeht und ob es in der Klasse integriert ist. Denn ein Kind, das nicht in den Klassenverband integriert ist, geht auch nicht so gerne in die Schule, wie ein Kind, das von allen akzeptiert wird und viele Freunde dort hat. Von daher ist dies etwas, dass die Mütter normalerweise interessieren sollte.

Frage 5.4:

In 66,67% der Fälle geht es gelegentlich um kulturell bedingte Erziehungsfragen, jedoch auch in 33,33% nie. Die anderen Antworten sind jeweils mit 0% vertreten. Dass es bei über der Hälfte der Gespräche gelegentlich um dieses Thema geht, ist besser, als wenn es gar nicht darum gehen würde, aber gerade solche Fragen sollten geklärt werden, um Missverständnissen vorzubeugen. Es kann allerdings auch möglich sein, dass die Mütter diese Fragen nicht mit den Lehrerinnen besprechen, da es für sie wahrscheinlich in der Umgebung der Müttergruppe vertrauter ist. Denn dort haben eventuell auch noch andere Mütter dieselben Fragen und fühlen sich daher verstandener, als sie es sich bei einer Lehrerin fühlen.

Frage 5.5:

Positiv zu Bewerten ist es, dass sich nur ein sehr geringer Teil, nämlich 11,11% der Mütter selten über die Sprachkompetenz und die

Schulleistungen ihres Kindes mit der Lehrerin unterhalten und dass dies in 0% der Fälle nie der Fall ist. Das bedeutet, dass der Rest der Frauen sich wenigstens gelegentlich darum kümmert und bei den Lehrerinnen nachfragt. Gelegentlich geht es in 27,78% der Fälle um dieses Thema, oft sogar in 44,44% und immer in 16,67%. Das heißt, dass es in mehr als 50% der Gespräche um dieses Thema geht, was man schon einmal als Fortschritt werten kann.

Frage 5.6:

Bei Frage 5.6 ging es um die grundspezifischen Arbeitsweisen der Kinder, die die Lehrerinnen einschätzen sollten. Um dieses Thema geht es jedoch nur gelegentlich in 66,67% und oft nur in 22,22%. Hingegen geht es selten und immer in 0% der Gespräche darum und in 11,11% nie. Dies sollte ein weiteres Thema sein, über das mehr gesprochen werden sollte.

Frage 6.1:

In den folgenden Fragen ging es um die Lernfreude der Kinder. Hier speziell darum, ob sie ausdauernder arbeiten, seit dem sie am Rucksack – Projekt teilnehmen. Es trifft auf 22,22% der Kinder völlig zu und auf jeweils 33,33% ziemlich und teils – teils. Auf nur 11,11% trifft es wenig zu und auf 0% gar nicht. Das zeigt uns, dass die meisten Kinder wenigstens teils – teils mehr Ausdauer aufweisen, wenn sie bestimmte Dinge bearbeiten.

Frage 6.2:

55,56% der Kinder fragen teils – teils nach neuen Aufgaben. Die andere Hälfte der Prozentzahl verteilt sich relativ gleichmäßig auf die anderen vier Möglichkeiten. Auf 5,56% trifft dies häufig zu, auf 16,67% ziemlich und auf wiederum 16,67% gar nicht. Auf das eine Kind, das noch übrig ist, trifft es wenig zu, was somit auch eine Prozentzahl von 5,56% ergibt. Wenn es also darum geht, dass die Kinder häufiger von sich aus nach neuen Aufgaben fragen und so ihr Interesse und ihre Lernfreude zeigen, muss noch mehr dafür getan werden, dass dies der Fall ist.

Frage 6.3:

Wenn es um die Beteiligung der Rucksackkinder am Unterricht geht, lassen sich jedoch wieder positivere Ergebnisse feststellen. Bei 27,78% der Kinder trifft es völlig zu und bei 44,44% ziemlich. Auf nur 22,22% teils – teils und auf 5,56% wenig. Dass ein Kind sich gar nicht mehr als zuvor am Unterricht beteiligt ist bei keinem Kind so. Somit ist die Beteiligung am Unterricht seit der Teilnahme an dem Projekt um eine beachtliche Prozentzahl angestiegen und verzeichnet so einen weiteren Erfolg des Projekts.

Frage 7.1:

Nun ging es um Fragen, die zeigen sollten, ob die Rucksackkinder sprachlich aktiver geworden sind, was eine sehr wichtige Voraussetzung für die Sprachentwicklung jedes Kindes darstellt. Auf 38,89% der Kinder trifft es völlig zu, dass sie sich häufiger melden, als vorher. Auf jeweils 22,22% trifft dies ziemlich oder auch teils – teils zu. Auf nur rund ein fünftel der Kinder trifft dies gar nicht oder nur wenig zu. In genauen Prozentzahlen ausgedrückt, trifft es auf 11,11% der Kinder zu, dass sie sich wenig häufiger melden und bei nur 5,56% trifft es gar nicht zu. Zu diesem Kind ist allerdings zu sagen, dass es gar nicht auf dieses Kind zutrifft, weil es immer schon sprachlich sehr aktiv war. Hieraus können wir schließen, dass die Kinder mehr Selbstvertrauen bekommen haben und sich eher trauen, vor den anderen Kindern der Klasse etwas zu sagen, auch wenn es eventuell falsch sein könnte. Vielleicht resultiert dieses Ergebnis darauf, dass die Kinder die Themen kennen und vor allem mit der Zeit einen immer größeren Wortschatz erlangen, um sich sprachlich ausdrücken zu können.

Frage 7.2:

Der Fragebogen ergab zusätzlich, dass die Kinder auch mehr erzählen, als sie es vor der Teilnahme am Rucksack – Projekt getan haben. Jeweils völlig und ziemlich trifft es auf 27,78% der am Projekt teilnehmenden Kinder zu. Auf 22,22% von ihnen trifft es teils – teils und auf jeweils 11,11% trifft es wenig und auch gar nicht zu. Ein Kind von denen, auf die es gar nicht zutrifft, ist jedoch wieder das Kind,

das auch vor dem Projekt schon sprachlich sehr aktiv war und somit auch vorher schon sehr viel erzählt hat, so dass dies nicht als negativ gewertet werden kann. In Frage 7.3, 7.4 und 7.5 verhält es sich ebenso. Das Erzählen ist, wie schon gesagt, sehr wichtig für die Kinder, da ihr Sprach- und Wortschatz nach und nach immer mehr erweitert wird. Außerdem wird dadurch ihre Phantasie angeregt und die Kinder werden gleichzeitig zum Denken gebracht.

Frage 7.3:

Zum Erzählen gehört, wie auch das Zuhören, zum Beispiel zusätzlich, dass die Kinder auch Fragen stellen. Darum ging es in dieser Frage. Auf je 11,11% der Kinder trifft dies völlig und auch gar nicht zu. Die anderen drei Möglichkeiten, dass es auf sie ziemlich, teils – teils und wenig zutrifft wurden jeweils für 22,22% der Kinder von den Lehrerinnen festgestellt. Im Gegensatz zu vorher ist das bereits ein gutes Ergebnis, aber man sollte versuchen, die Kinder noch mehr dazu anzuregen eigene Fragen zu stellen.

Frage 7.4:

Gleichzeitig muss noch daran gearbeitet werden, dass die Rucksackkinder häufiger ihre eigene Meinung vertreten, da die Lehrerinnen angegeben haben, dass es nur auf 11,11% ziemlich, auf 22,22% teils – teils und auf 0% völlig zutrifft. Bei den übrigen 12 Rucksackkindern ist es so, dass es auf 38,89% nur wenig und sogar auf 27,78% gar nicht zutrifft, dass sie ihre eigene Meinung vertreten. Eine eigene Meinung zu haben und die auch zu vertreten ist allerdings für die kindliche Entwicklung und auch für das weitere Leben in unserer Gesellschaft von großer Bedeutung.

Frage 7.5:

In Frage 7.5 wollten wir erfahren, wie es mit der deutschen Sprachentwicklung der Kinder aussieht. Genau genommen wollten wir wissen, ob sie sich im Deutschen besser ausdrücken können, als vorher. Bei der Auswertung der Frage kamen recht gute Ergebnisse heraus, die trotzdem noch besser werden müssten, da die Antwort, dass es völlig zutrifft, auf kein Kind zutraf. Dagegen trifft es auf 33,33% ziemlich, auf 44,44% teils – teils und auf nur 16,67% wenig

zu. Das eine Kind auf das es gar nicht zutrifft, ist erneut das Kind, das sich auch vorher schon recht gut in der deutschen Sprache ausdrücken konnte.

Frage 7.6:

Beim muttersprachlichen Unterricht ist es wie schon gesagt so, dass nur 4 Kinder daran teilnehmen. Von diesen vier Kindern trifft es allerdings auf drei Kinder ziemlich zu, dass sie sich in ihrer Muttersprache besser ausdrücken können. Bei dem vierten Kind konnte die Lehrerin diese Frage nicht beurteilen und die anderen 14 Rucksackkinder nehmen nicht am muttersprachlichen Unterricht teil, so dass darüber keine Aussage gemacht werden konnte.

Frage 8.1:

In den Teilfragen zur achten Frage, ging es um die interkulturelle Kompetenz der Lehrerin und darum, ob sie im Laufe des Projekts gestiegen ist. Außerdem ging es darum, ob es Veränderungen in der Zusammenarbeit mit den Eltern gibt und wie dies für die Lehrerinnen sichtbar wird. Bei dieser Frage ging es speziell darum, ob der Umgang mit den Müttern vertrauter und verständnisvoller geworden ist. Die Antworten zu dieser Frage sind als sehr erfreulich zu sehen, da 50% der Lehrerinnen diese Frage damit beantwortet haben, dass dies völlig zutrifft und für die anderen 50% von ihnen trifft es immerhin noch ziemlich zu. Die anderen Antworten sind folglich mit 0% vertreten. Das zeigt uns, dass das Verständnis für die Mütter zugenommen hat und die Lehrerinnen dadurch bestimmte Dinge ganz anders sehen und bewerten können, als vor Beginn des Projekts.

Frage 8.2:

Auch das Wissen und die Kenntnis für interkulturelle Zusammenhänge sind erweitert worden, was uns die Antworten zu dieser Frage zeigen. Völlig trifft dies auf ebenfalls 50% der Lehrerinnen zu, ziemlich auf 22,22% und teils – teils auf 27,78%. Dass es nur wenig oder gar nicht zutrifft, war bei keiner Lehrerin der Fall. Es kann allerdings auch sein, dass das Wissen und die Kenntnis über interkulturelle Zusammenhänge nicht noch mehr

zugenommen hat, da die Lehrerinnen eventuell auch vorher schon über ein breit gefächertes Wissen auf diesem Gebiet verfügt haben.

Frage 8.3:

Auf 27,78% der Familien trifft es völlig zu, dass die Lehrerin die Situation der Eltern besser versteht, als vorher. Auf 44,44% ziemlich und immerhin auf 27,78% noch teils – teils. Dass dies gar nicht oder nur wenig zutrifft, ist überhaupt nicht der Fall.

Frage 8.4:

Dies liegt eventuell auch daran, dass die Berührungängste zwischen den Lehrerinnen und den Eltern weitestgehend abgebaut werden konnten. Auf 55,56% der Eltern – Lehrer – Beziehungen trifft dies völlig zu, wie diese Frage ergeben hat, auf 27,78% ziemlich und auf 16,67% teils – teils. Für eine positive Beziehung zwischen den Lehrerinnen und den Eltern ist es von großer Bedeutung, dass es keine Berührungängste zwischen ihnen gibt. Denn nur so, können wichtige Themen, die die Entwicklung, die Erziehung, das schulische Leben, etc. der Kinder angehen, zwischen den beiden Instanzen geklärt oder auch besprochen werden. Es bildet die Grundlage dessen.

Frage 8.5:

Als Experten für ihre Kultur verstehen 100% der Lehrerinnen die Eltern der Rucksackkinder teils – teils. Als positives Resultat lässt sich erkennen, dass es nicht so ist, dass sie sie gar nicht oder nur wenig als solche ansehen, dennoch müssten sie noch verstärkt als derartige angesehen werden. Denn sie sind es schließlich, die am besten über ihre eigene Kultur Bescheid wissen sollten. Und wenn die Eltern als solche angesehen werden, stärkt das wiederum ihr Selbstwertgefühl und ihr Selbstbewusstsein.

Frage 8.6:

Diese letzte Frage des Bereiches beschäftigte sich damit, ob die Lehrerinnen der Meinung sind, dass sie und die Eltern sich zunehmend als Partner in der Erziehung der Rucksackkinder verstehen. Auf 61,11% trifft dies ziemlich und auf 38,89% trifft es teils – teils zu. Beachtlich ist es, dass es je auf 0% wenig oder auch gar

nicht zutrifft. Zugleich trifft es aber auch auf keines der Eltern – Lehrer – Verhältnisse völlig zu. Die Eltern und Lehrerinnen müssten sich also verstärkt noch mehr als Partner in der Erziehung ansehen. Denn die Kinder werden schließlich in beiden Instanzen erzogen und eine Zusammenarbeit muss daher stattfinden und ist für eine erfolgreiche Erziehung unumgänglich.

7. Schlussbetrachtung

Abschließend möchte ich festhalten, dass das Rucksack – Projekt meiner Meinung nach ein sehr gutes und sinnvolles Projekt zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung ist, da es sein Augenmerk eben nicht nur auf die Schülerinnen und Schüler richtet, sondern auch die Familien mit einbezieht. Für eine effektive Sprachförderung der Kinder muss auch deren Umfeld beachtet werden. Der Ansatz wird bei diesem Projekt bei den Eltern gemacht, um auch sie zu erreichen. Wie mir Lehrerinnen aus der Praxis berichtet haben, reicht es nämlich keineswegs zu versuchen die Eltern über Elternabende zu erreichen, da dies gerade oft bei den Eltern, bei denen es wichtig wäre, scheitert.

Die Eltern der Rucksackkinder erlangen durch das Projekt ein besseres Verständnis für schulische Belange und binden sich mehr in das schulische Leben ihrer Kinder ein. Außerdem zeigen sich positive Veränderungen vor allem in den Mutter – Kind – Beziehungen. Die Mütter kümmern sich mehr um und beschäftigen sich mehr mit ihren Kindern, sie zeigen ebenfalls mehr Verantwortung für die schulische Bildung ihrer Kinder, als es vor der Teilnahme an dem Projekt häufig der Fall war. Gleichzeitig werden die Mütter durch das Rucksack – Projekt gestärkt, wodurch sich das gesamte Klima in den Familien ändert. Einerseits betrifft dies die Kommunikation in der Familie, andererseits die Emanzipation der Frauen.

Für die Entwicklung der Kinder ist es darüber hinaus durchaus positiv zu sehen, dass ihre Mütter ebenfalls etwas lernen, wenn sie einmal die Woche die Müttergruppe besuchen. So stellen die Mütter eine Vorbildfunktion für ihre Kinder dar. Nicht nur die Kinder lernen, sondern auch ihre Mütter.

Eine weitere Veränderung, die durch das Projekt erreicht wird, ist die Einstellung der Eltern zur Schule und auch die Einstellung der Schule zu den Eltern. Den Müttern muss deutlich werden, dass hier in Deutschland die Mütter (bzw. die gesamten Familien) die Kinder erziehen und nicht wie es in der Türkei häufig der Fall ist, dass das Dorf die Kinder erzieht. Dies ist eine Umstellung für die Mütter, auf die sie zunächst einmal mit Verunsicherung reagieren und bei der sie Hilfestellungen benötigen. Durch den engeren Kontakt zwischen Schule und Elternhaus können viele Missverständnisse behoben werden und beide Seiten können mit einer anderen Einstellung aufeinander zu gehen.

Da ich das Projekt bis zum Erstellen dieser Staatsexamensarbeit überhaupt noch nicht kannte und dies sehr schade finde, bin ich der Meinung, dass man versuchen sollte es mehr publik zu machen und auch an weiteren Schulen in Köln einführen sollte. Gerade an Schulen, an denen ein hoher Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unterrichtet wird, würde es sicherlich Erfolge aufweisen, da es ein Netzwerk mit einer positiven Richtung ist. Durch die Durchführung des Projekts, werden die deutschen Behörden von den Familien mit Migrationshintergrund, in den jeweiligen Stadtteilen, als positiv angesehen, da sie sehen, dass etwas für sie getan wird. Sie sehen, dass sie und ihre Kinder von deutschen Institutionen gefördert werden

In dieser Staatsexamensarbeit habe ich zwar festgehalten, dass für den Schulerfolg und somit auch für den Bildungserfolg der Schülerinnen und Schüler die Sprachkompetenz von großer Bedeutung ist. Es muss jedoch beachtet werden, dass – wie oft angenommen wird - nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund fehlende sprachliche Kompetenzen haben, sondern auch Kinder, die

aus bildungsfernen Schichten kommen. In Bezug auf das Rucksack – Projekt lässt sich also die Überlegung anstellen, ob es nicht auch sinnvoll wäre ein solches Projekt zur koordinierten Sprachförderung und Elternbildung für Kinder mit deutscher Muttersprache zu entwickeln. Da es Familien mit Migrationshintergrund, wie die Fragebögen ergeben haben, zu helfen scheint, wäre es vielleicht auch für deutsch sprachige Familien ein sinnvolles Projekt und würde eventuell auch dort positive Veränderungen bewirken.

Die Tatsache, dass Familien aus bildungsfernen Schichten teilweise auch nur selten den Kontakt zu den Schulen suchen, wenig mit ihren Kindern kommunizieren, sich nicht für deren Hausaufgaben interessieren und auch alltägliche Dinge, wie einkaufen, kochen, etc. nicht zusammen erledigen, führt mich zu der Meinung, dass der Ansatz des Rucksack – Projekts auch auf deutsche Familien aus bildungsfernen Schichten angewendet werden sollte, damit auch diese Kinder bessere Möglichkeiten haben, durch eine frühzeitige Sprachförderung ihre Chance auf Bildungserfolg zu erhöhen.

Abschließend möchte ich noch einmal die Nachhaltigkeit dieses Projekts hervorheben, da das Rucksack – Projekt ein Projekt ist, das nachhaltig positive Auswirkungen hat. Sei es auf die Entwicklung der Mutter, als auf die der Kinder oder der gesamten Familie und dies finde ich persönlich einen sehr guten Ansatz.

8. Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (2003): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Darmstadt (Wissenschaftliche Buchgesellschaft)
- Amt für Kinder, Jugend und Familie, Bezirksjugendamt Mülheim-Interkultureller Dienst (Hrsg.) (2005): Migrantenbericht. Stadtbezirk Mülheim. 2005. Köln (o. V.).
- Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration (Hrsg.) (Juni 2005): Bericht der Beauftragten der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration über die Lage der Ausländerinnen und Ausländer in Deutschland. Berlin (o. V.)
- Benholz, Claudia; Iordanidou, Charitini (2004): Sprachliche Förderung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I. Allgemeine Überlegungen und Literaturempfehlungen. Soest (Landesinstitut für Schule).
- Bos, Wilfried u. a. (Hrsg.) (2003): Erste Ergebnisse aus IGLU. Schülerleistungen am Ende der vierten Jahrgangsstufe im internationalen Vergleich. Zusammenfassung ausgewählter Ergebnisse. Münster (Waxmann).
- Breitkopf, Tanris (2002): „Eis' zu sagen ist einfacher als ‚dondurma‘“ in: Jugendhilfe Report. o. O. (o. V.).
- Bridigkeit, Bettina; Frikach- Vieregge, Astrid, u. a. (2004): Deutsch als Zweitsprache – systematisch fördern. Neuenkirchen (Persen).

Dehn, Mechthild; Sjölin, Amelie (1996): „Frühes Lesen und Schreiben“ in: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift Und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd 10.2. Berlin/ New York (de Gruyter).

Deutsches Jugendinstitut (Hrsg.) (2002): Sprachförderung im Vor- und Grundschulalter. Konzepte und Methoden für den außerschulischen Bereich. Opladen (Leske + Budrich).

Fleischer, Annedore; Hettgen, Bettina (2004): "Themenheft: Zeit", in: Katholische Familienbildungsstätte Essen; RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen; Schulamt für die Stadt Essen (Hrsg.): Rucksack in der Grundschule. Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Essen (Amt für Zentralen Service).

Gogolin, I. (1988): Erziehungsziel Zweisprachigkeit. Konturen eines sprachpädagogischen Konzepts für die multikulturelle Schule. Hamburg (o. V.).

Hettgen, Bettina; Provenzano, Alessandra; u. a. (2005): "Themenheft: Bleib gesund!", in: Katholische Familienbildungsstätte Essen; RAA/Büro für interkulturelle Arbeit der Stadt Essen; Schulamt für die Stadt Essen (Hrsg.): Rucksack in der Grundschule. Koordinierte Sprachförderung und Elternbildung. Essen (Amt für Zentralen Service).

Hurrelmann, Bettina (2003): „Ein erweitertes Konzept von Lesekompetenz und Konsequenzen für die Leseförderung“ in: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Schief lagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen (Leske + Budrich).

- Hurrelmann, Bettina (2004): „Informelle Sozialisationsinstanz Familie“ in: Groeben, N.; Hurrelmann, Bettina (Hrsg.): Lesesozialisation in der Mediengesellschaft. Ein Forschungsüberblick. Weinheim, München (Juventa).
- Illner, Jagoda (2004): „Sprachstandsmessung“ in: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin (Cornelsen).
- Kammermeyer, Gisela (2004): „Schulfähigkeit“ in: Christiani, Reinhold (Hrsg.): Schuleingangsphase: neu gestalten. Berlin (Cornelsen).
- Kniffka, Gabriele; Siebert-Ott, Gesa (2003). Deutsch als Zweitsprache – Ein Reader. Köln.
- Leist, Anja (2003): "Sprachförderung im Elementarbereich", in: Bredel, Ursula; Günther, Hartmut; u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 2. Paderborn (Schöningh).
- Ministerium für Frauen, Jugend, Familie und Gesundheit des Landes Nordrhein- Westfalen (Hrsg.) (2001): Wie Kinder sprechen lernen. Entwicklung und Förderung der Sprache im Elementarbereich. Düsseldorf (o. V.).
- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein- Westfalen (Hrsg.) (2003): Bildungsvereinbarung NRW. Fundament stärken und erfolgreich starten. Düsseldorf (o. V.).

- Ministerium für Schule, Jugend und Kinder des Landes Nordrhein-Westfalen (Hrsg.) (2003): Erfolgreich starten!: Schulfähigkeitsprofil als Brücke zwischen Kindergarten und Grundschule. Eine Handreichung. Frechen (Ritterbach-Verlag).
- Müting, Anne (2002): „Sprachkompetenz von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund in Tageseinrichtungen“ in: Jugendhilfe Report. o. O. (o. V.).
- Naves, Annegret; Rummel, Beate (2005): „Zwischenevaluation des Programms „Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich“ in den ersten zehn Kindertageseinrichtungen“ in: Stadt Essen – Der Oberbürgermeister - ; RAA/ Büro für interkulturelle Arbeit Essen(Hrsg.): Interkulturelle Sprachförderung und Elternbildung im Elementarbereich. Essen (Amt für Zentralen Service).
- Sandfuchs, U. (Hrsg.) (1986): Lehren und Lernen mit Ausländerkindern. Bad Heilbrunn (o. V.).
- Scheerer- Neumann, Gerheid (2003): „Entwicklung der basalen Lesefähigkeit“ in: Bredel, Ursula; Günther; Hartmut; u. a. (Hrsg.): Didaktik der deutschen Sprache. Ein Handbuch. Bd. 1. Paderborn (Schöningh).
- Scheerer- Neumann, Gerheid (1996): „Der Erwerb der basalen Lese- Und Schreibfähigkeiten“ in: Günther, Hartmut; Ludwig, Otto (Hrsg.): Schrift und Schriftlichkeit. Ein interdisziplinäres Handbuch internationaler Forschung. Bd 10.2. Berlin/ New York (de Gruyter).

Siebert- Ott, Gesa (2003): "Mehrsprachigkeit und Bildungserfolg" in:
Auernheimer, Georg u. a. (Hrsg.): Schief lagen im
Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder.
Opladen (Leske + Budrich).

Stadt Essen – Der Oberbürgermeister - ; RAA/ Büro für interkulturelle
Arbeit (Hrsg.) (2004): Interkulturelle Sprachförderung und
Elternbildung im Elementarbereich. Essen (Amt für Zentralen
Service).

Steininger, Rita (2004): Wie Kinder richtig sprechen lernen.
Sprachförderung – ein Wegweiser für Eltern. Stuttgart (Klett –
Cotta),

PISA- Konsortium Deutschland (Hrsg.) (2003): Pisa 2003.
Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs.
Zusammenfassung. Münster (Waxmann).

Reich, Hans H.; Roth, Hans- Joachim (Hrsg.) (2002): Spracherwerb
zweisprachig aufwachsender Kinder und Jugendlicher. Ein
Überblick über den Stand der nationalen und internationalen
Forschung. Hamburg und Landau in der Pfalz (o. V.).

Unabhängige Kommission „Zuwanderung“ (Hrsg.) (Juli 2001):
Zuwanderung gestalten und Integration fördern. Bericht der
unabhängigen Kommission „Zuwanderung“. Berlin (o. V.).

Wieler, Petra (1997): „Das Prinzip der Dialogizität als Grundzug der
familialen Vorlesepraxis mit Kindern im Vorschulalter“ in:
Garbe, C.; u. a. (Hrsg.): Lesen im Wandel. Probleme der
literarischen Sozialisation heute. Lüneburg (Universitäts –
Druck).

Internetadressen:

www.raa.de

www.lehrer-online.de

www.koala-projekt.de

www.bildungsportal.nrw.de

www.learn-line.de

www.kompetenzzentrum-sprachfoerderung.de

Erklärung

„Ich versichere, dass ich die schriftliche Hausarbeit – einschließlich beigefügter Zeichnungen, Kartenskizzen und Darstellungen – selbständig verfasst und keine anderen als die angegebenen Quellen und Hilfsmittel benutzt habe. Alle Stellen der Arbeit, die dem Wortlaut oder dem Sinne nach anderen Werken entnommen sind, habe ich in jedem Fall unter Angabe der Quelle deutlich als Entlehnung kenntlich gemacht.“

Datum:

Unterschrift: