

Lasst doch mal die Eltern nach vorn!

Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Mehrsprachigkeit¹

Über die Einladung zur RUCKSACK-Fachtagung habe ich mich sehr gefreut. Was mit Gründe dafür sind, möchte ich im Folgenden gerne erläutern. Beginnen werde ich hierzu mit ein wenig Statistik.

Internationale wie nationale Schulleistungsstudien konstatieren immer wieder den immensen Einfluss der Eltern auf den Bildungs- und Lernerfolg ihrer Kinder. Ein eindrucksvolles Beispiel hierfür ist die jüngst erschienene und breit diskutierte Hattie-Studie. Im Rahmen dieser Meta-Studie wurden über 50.000 Untersuchungen aus dem angloamerikanischen Sprachraum dahingehend bilanziert, was die zentralen Einflussgrößen auf den Lernerfolg von Schülerinnen und Schülern sind. Steffens und Höfer bezeichnen die Hattie-Studie nicht als „irgendeine Bilanz“, vielmehr ginge es um „einen einzigartigen Überblick über die internationale Lehr- und Lernforschung.“ (Steffens/ Höfer 2011: 3) Berücksichtigt wurden in der Metaanalyse 138 verschiedene Faktoren wie die „Lernmotivation“, Konzepte der „Individualisierung“ und „Offene Unterrichtsformen“, aber auch Aspekte des familiären Umfeldes. Was sind nun die Ergebnisse, d. h. was sind gemessen an den Effektstärken in der Metastudie, die zentralen Faktoren zur Vorhersage des Lernerfolgs von Kindern und Jugendlichen? Gerne möchte ich hierzu aus der von Steffens und Höfer erstellten, deutschsprachigen Zusammenfassung zitieren:

„Die wichtigsten Faktoren zur Vorhersage von Lernerfolg sind Vorwissen und kognitive Grundfähigkeiten, die in der Regel mit weiteren Faktoren wie sozioökonomischem Status, Anregungsgehalt und Engagement des Elternhauses sowie mit schülerbezogenen Persönlichkeitsmerkmalen [...] in Verbindung stehen.“ (Steffens/ Höfer 2011: 3)

Stattdessen eher mit enttäuschten Erwartungen verbunden sind Merkmale wie „offener Unterricht“ „Problemorientiertes lernen“ und „Individualisierung“ (u.a. Steffens/ Höfer 2011: 7) – verblüffend, finden Sie nicht?

Steffens und Höfer konkludieren: „Ein weitgehend ‚brachliegendes‘ Feld im deutschen Schulwesen stellt eine systematische Elternarbeit dar, die laut Hattie sehr einflussreich sein kann [...]. Sie könnte insbesondere für die ‚bildungsfernen‘ Elternhäuser hilfreich sein“ (Steffens/ Höfer 2011: 7).

Diese und vergleichbare Ergebnisse finden auch ihren Niederschlag in Modellen, die versuchen, die verschiedenen Wirk- und Einflussfaktoren auf die Schulleistung grafisch abzubilden. Beispielhaft hierfür sei an dieser Stelle auf das nachstehende von Allemann-Ghionda 2006 in einer Publikation abgebildete Modell verwiesen (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 355, auch Helmke/ Schrader/ Lehneis-Klepper 1991: 2).

¹ Bei dem Text handelt es sich um eine überarbeitete Fassung eines am 25.04.2013 auf dem Berliner Fachtag zum Rucksackprogramm gehaltenen Impulsreferates.

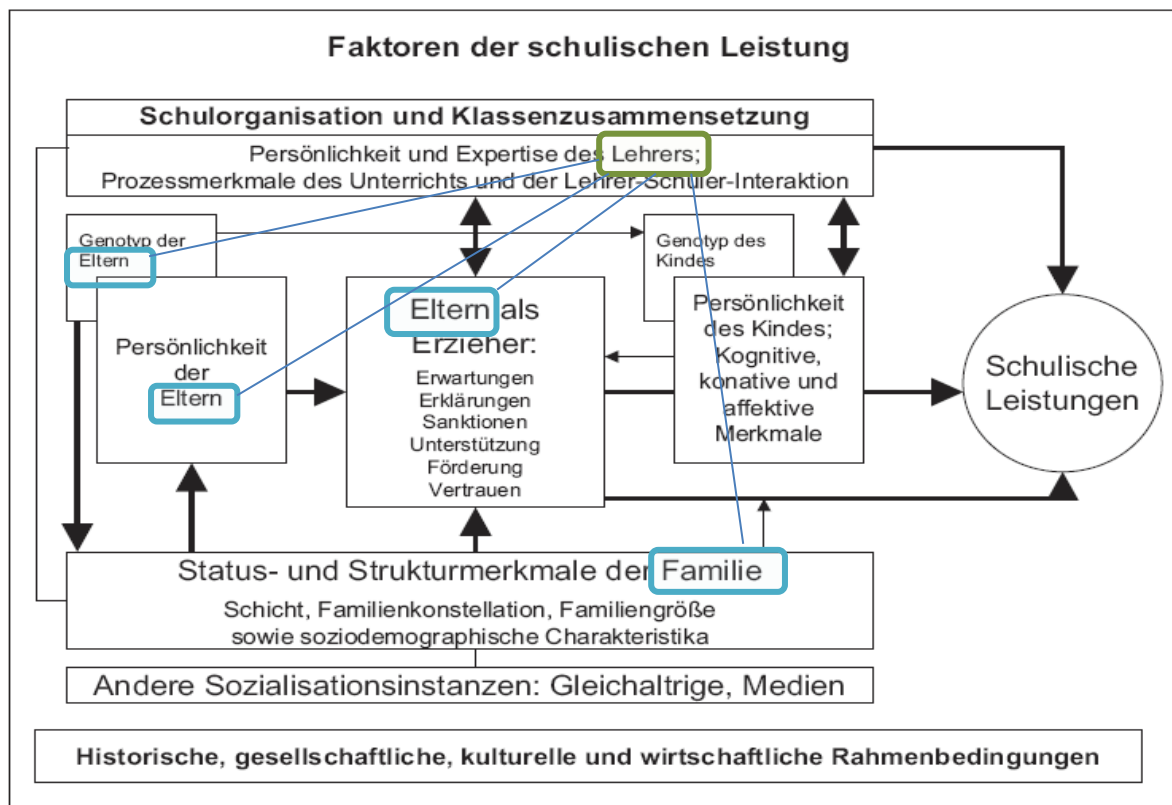


Abb. 1: Eltern als Schulleistungsdeterminanten (vgl. Allemann-Ghionda 2006: 355).

Allein die Quantifizierung der Begriffe „Eltern“ bzw. „Familie“ in diesem Modell macht den zentralen Stellenwert von Eltern für den Schul- bzw. allgemeiner für den Lern- und Bildungsprozess ihrer Kinder deutlich. Die Begriffe „Lehrer“ oder „Merkmale des Unterrichts“ nehmen hingegen – zumindest in dieser Darstellung – eine weitaus weniger prominente Stellung ein.

Zu Recht wird der eine oder die andere von Ihnen nun darauf hinweisen wollen, dass bislang allerdings allgemein vom SCHUL- oder vom Bildungserfolg gesprochen wurde ohne beispielsweise zu differenzieren, welche Altersgruppe sich dabei genau im Fokus befindet.

So werden die beiden Größen „Lebensalter eines Kindes“ und „Elterneinfluss“ allgemein als gegenläufig angesehen, d. h. je älter ein Kind ist, desto geringer wird i. d. R. der Einfluss sein, den seine Eltern auf dieses Kind ausüben bzw. zumindest treten neben die Sozialisationsinstanz „Familie“ weitere Sozialisationsinstanzen hinzu. Während die Eltern bis zum vierten Lebensjahr mehr oder weniger die einzigen Bezugspersonen sind und Sozialisation überwiegend innerfamiliär abläuft, ändert sich dieses Gefüge mit Eintritt in die Kita oder später dann insbesondere mit der Einschulung. Die Schule und insbesondere die Peers wirken nun als weitere Sozialisationsinstanzen mit; der Einfluss letzterer wird vermutlich insbesondere während der Pubertät nochmals größer.

Aber dennoch haben Eltern, wie allein eben berichtete Schulleistungsstudien belegen, auch im Schulalter noch einen erheblichen Einfluss auf das Lernen ihrer Kinder. Und selbst beim Eintritt in das Berufsleben werden sie als wichtige Größe angesehen wie die Dissertationsschrift von Mayhack aus dem Jahre 2011 deutlich macht (vgl. Mayhack 2011). Dies ist ein Grund, weshalb das BQN Berlin vor einigen Jahren eine Expertise in Auftrag gegebenen hat, mit dem Ziel das Wissen zum Thema „Elternarbeit im Übergang Schule-Beruf“ zusammenzutragen und so nutzbar zu machen. In dieser schreiben Erler et al. (2009):

„Seit mehreren Jahren wird in der Fachdiskussion über Eltern als eine besonders wichtige Ressource der Integration junger Menschen nachgedacht. Auf sie sei ein größeres Gewicht bei der Integrationsarbeit zu legen. Kaum findet sich ein Lösungsansatz für Problemlagen Jugendlicher mit Migrationshintergrund im Übergang Schule-Beruf, der nicht auf die Wichtigkeit der Einbeziehung von Eltern verweist.“ (Erler et al. 2009: 5)

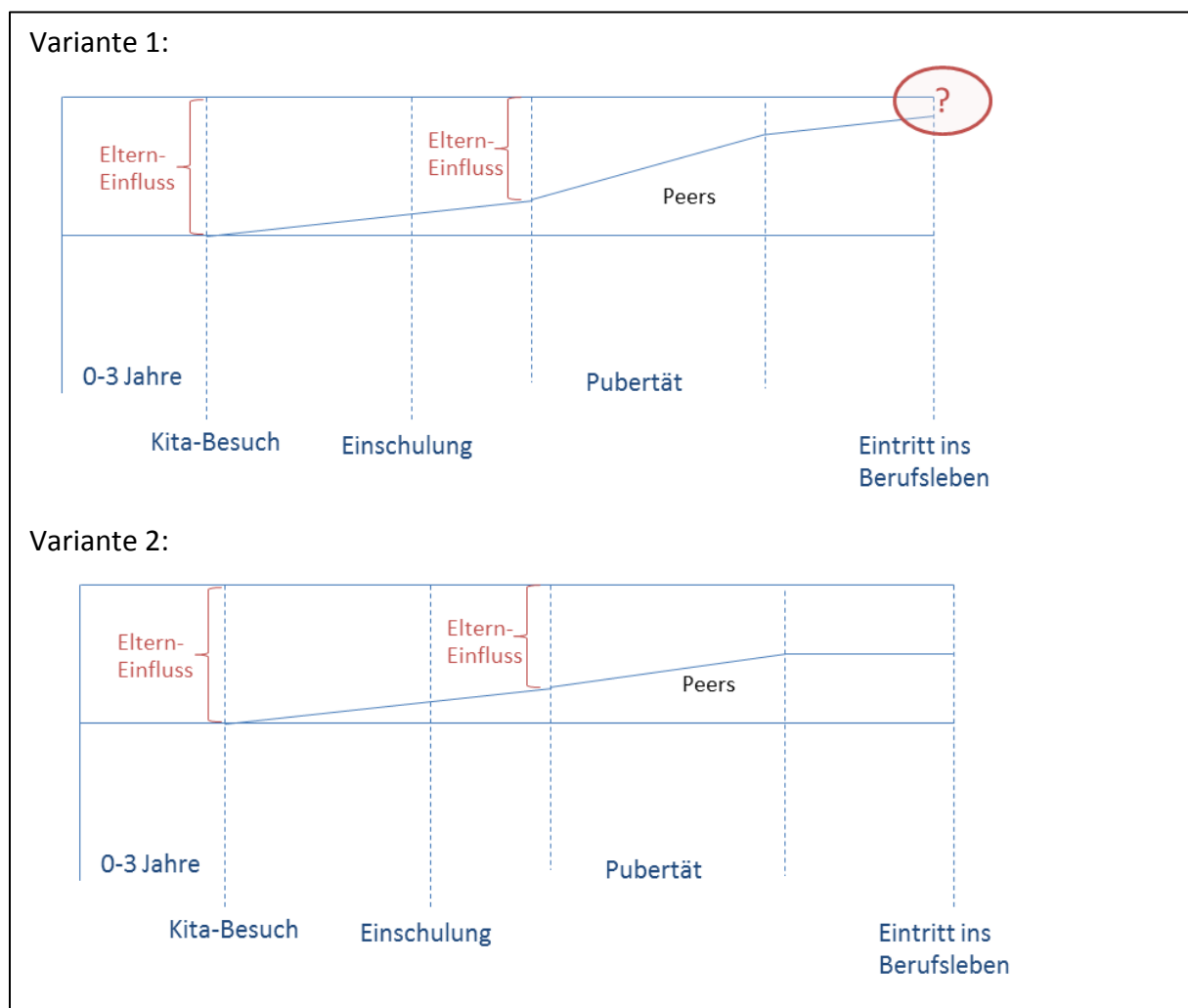


Abb. 2: Entwicklung des Einflusses der Eltern auf den kindlichen Lern- und Bildungsprozess.

D. h. ob die hier rein hypothetisch entworfene Grafik (vgl. Abb. 2) tatsächlich wie in der ersten Variante abgebildet auszusehen hat oder ob der Einfluss der Eltern selbst beim Eintritt in das Berufsleben nicht sogar noch wesentlich größer ist (vgl. zweite Variante), wäre zu diskutieren;² zumindest fest steht jedoch, dass Einfluss der Eltern auf den Lebens- und Lernweg ihrer Kinder – sei es indirekt oder direkt – auch zu diesem Zeitpunkt und damit während der gesamten Kindheit und Jugend, d. h. von der Geburt bis zum Eintritt in das Berufsleben, bedeutsam ist.

Was können wir aus diesen Überlegungen festhalten? Eltern begleiten ihre Kinder und haben dabei einen ganz entscheidenden Einfluss auf den Verlauf ihrer Lernwege und ihrer Bildungsbiographie – insbesondere in den ersten Jahren aber auch danach. Folgerichtig ergibt sich daraus die Frage: Warum nicht daran anknüpfen?

Lasst doch mal die Eltern nach vorn!

Denn sie haben einen großen Einfluss auf die Entwicklung ihrer Kinder – sei es im Allgemeinen oder bezogen auf die sprachliche Entwicklung.

Wie aber kann nun dieses Potenzial genutzt werden? Fragen wir dazu zunächst, wie dieses Potenzial, der elterliche Einfluss auf die Lernentwicklung ihrer Kinder bislang genutzt wird.

Gerne möchte ich in diesem Zusammenhang zwei Grafiken aus einer Analyse präsentieren, die im „Sag‘ mal was“-Kontext entstanden sind. Im Rahmen dieses von der Baden-Württemberg-Stiftung finanzierten Projektes wurden zwischen den Jahren 2003 und 2011 über 90.000 Vorschulkinder in ihrer sprachlichen Entwicklung gefördert (vgl. <http://www.sagmalwas-bw.de/>). Im Kontext der wissenschaftlichen Begleitung dieser Sprachfördermaßnahmen erfolgte über die Pädagogische Hochschule Weingarten auch eine Befragung der beteiligten ErzieherInnen respektive Sprachförderpersonen (vgl. Knapp et al. 2007: 102, Vomhof et al. 2009: 106 f.). Eine an diese gerichtete Frage lautete dabei: „Für wie wichtig halten Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern?“ Die Ergebnisse bestätigen und unterstreichen die eben bereits dargestellten Ergebnisse der Schulleistungsstudien: So halten die Befragten die Zusammenarbeit mit den Eltern überwiegend für wichtig oder sogar für sehr wichtig (vgl. Vomhof et al. 2009: 109). D. h. die ErzieherInnen haben die zentrale Bedeutung des elterlichen Einflusses gerade auch im Bereich der kindlichen Sprachentwicklung erkannt und sehen in der Zusammenarbeit mit den Eltern die Chance, dieses Potenzial zu nutzen.

² Die Frage ist demnach, ob sich der elterliche Einfluss tatsächlich quantitativ ändert oder ob sich vielmehr die Art des Einflusses ändert, indem dieser z. B. in Form eines verinnerlichteten Bezugssystems eine zunehmend indirekte Einflussgröße darstellt.

Übrigens sei an dieser Stelle angemerkt, dass im Rahmen der Untersuchung auch Eltern dazu befragt wurden, wie wichtig es ihnen sei, mit den ErzieherInnen bzw. Sprachförderpersonen³ über die Sprachentwicklung ihres Kindes zu sprechen und allgemein häufigen Kontakt mit den ErzieherInnen zu haben. Die Ergebnisse fallen vergleichbar positiv aus (vgl. Vomhof et al. 2009: 108), d. h. sowohl ErzieherInnen als auch Eltern wünschen sich engen Kontakt und rege Zusammenarbeit – beste Voraussetzungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit und damit dafür, den Einfluss der Eltern auf den Lernprozess ihrer Kinder in optimaler Weise zu nutzen.

Schauen wir uns die Ergebnisse allerdings in Erweiterung zu einer anderen, im Rahmen derselben Untersuchung ebenfalls gestellten Frage an, nämlich zu der Frage: „Für wie effektiv halten Sie die Zusammenarbeit mit den Eltern?“

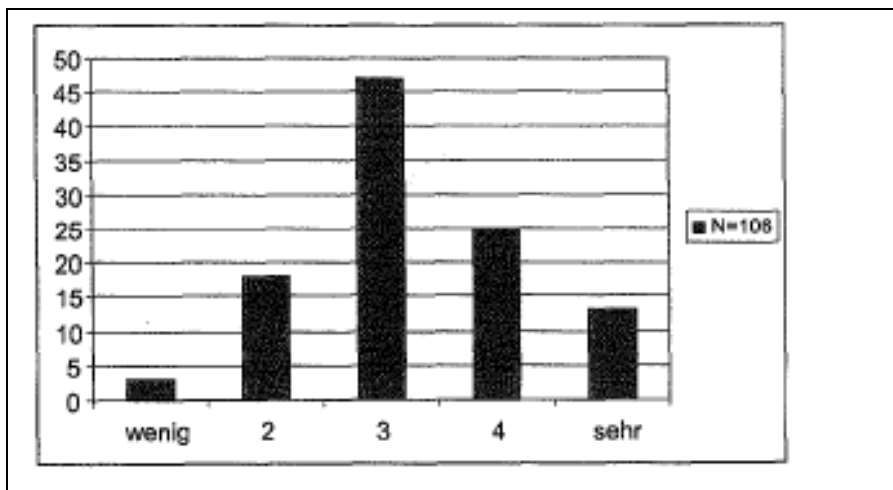


Abb. 3: Einschätzung der Effektivität der Zusammenarbeit von Eltern und Sprachförderpersonen (aus: Vomhof et al. 2009: 109).

Die Antwortverteilung in Bezug auf diese Frage ist, wie Sie sehen können, eine deutlich andere: Die Befragten halten die Zusammenarbeit mit den Eltern für nur mittelmäßig bis mäßig effektiv wie die insbesondere im mittleren Bereich langen Balken zeigen – und das, obwohl sie die Zusammenarbeit mit den Eltern, wie die Antworten auf die vorige Frage gezeigt haben, allesamt für wichtig erachten.

Verläuft die Zusammenarbeit mit den Eltern nicht oder nur mäßig effektiv, so wird das Potenzial, das Eltern zur positiven Beeinflussung und Unterstützung des kindlichen (Sprach-)Lernprozesses haben KÖNNTEN, allerdings nur bedingt genutzt, so die

³ Die an dem Projekt teilnehmenden Sprachförderpersonen waren nur teilweise „einrichtungsinterne“ ErzieherInnen; teilweise befanden sich unter ihnen auch externe Förderkräfte, denen ausschließlich die Sprachförderung oblag. Der Einfachheit halber ist im Folgenden lediglich von ErzieherInnen die Rede, unabhängig davon mit welchen Aufgaben bzw. Zuständigkeitsbereichen die Person jeweils in der Kita betraut sind.

naheliegende Vermutung. Es besteht in dieser Hinsicht also durchaus noch Optimierungs- und Handlungsbedarf!

Begeben wir uns daher einmal auf die Suche nach möglichen Ursachen dafür, dass die Ergebnisse sind wie sie sind und die Zusammenarbeit mit den Eltern nur als mittelmäßig effektiv angesehen wird.

In diesem Zusammenhang eine nachträgliche Ergänzung: Die Eltern im Kontext von „Sag‘ mal was“ waren überwiegend solche, die einen Migrationshintergrund haben und die neben der deutschen Sprache zu Hause eine weitere Familiensprache pflegen. Auf diese Elterngruppe beziehen sich nun die dargestellten Ergebnisse, d. h. für diese Elterngruppe wird die Zusammenarbeit demnach als mäßig effektiv angesehen.

Da es nun, wie internationale Schulleistungsstudien wie PISA u. a. konstatieren, aber insbesondere jene SchülerInnen mit Migrationshintergrund sind, die in zu den „Bildungsverlierern“ zählen, stellt sich die Frage, ob dies mit der Effektivität der elterlichen Zusammenarbeit im Kontext von Mehrsprachigkeit zusammenhängt. Eine denkbare Vermutung in diesem Zusammenhang wäre, dass insbesondere das elterliche Potenzial dieser Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in institutionellen Kontext wenig oder wenig optimal genutzt werden kann und dass hierin zumindest MIT ein Grund dafür liegt, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund oftmals zu den Bildungsverlierern zählen.

Gehen wir dazu der Frage nach, was die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Mehrsprachigkeit und Migration besonders macht, was sie auszeichnet und damit zusammenhängend auch, worin die besonderen Herausforderungen für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Migration Mehrsprachigkeit liegen.

Zunächst augenfällig sind häufig Kommunikationsschwierigkeiten: Besitzen die Eltern einen Migrationshintergrund, haben sie teilweise nur begrenzte Kompetenzen in Bezug auf die deutsche Sprache. Umgekehrt sind ErzieherInnen, aber auch LehrerInnen der jeweiligen Erstsprachen der Eltern und Familien oft nicht mächtig. D. h. selbst wenn sie mit diesen Eltern zusammenarbeiten möchten, stehen sie daher oftmals vor großen Herausforderungen in Bezug auf die Frage, wie sich dies – trotz gegenseitiger Verständigungsschwierigkeiten – realisieren lässt.

Herausforderungen können sich allerdings nicht nur aufgrund sprachlicher Verständigungsschwierigkeiten, sondern auch aufgrund kultureller Unterschiede ergeben. Diese können wie Aparicio Gómez (2009) ausführte, religiös bedingt sein, aber auch die Anlage der Familienstrukturen betreffen. Welcher Stellenwert der Familie im Gesamten, welcher Stellenwert welchem Familienmitglied im Einzelnen beigemessen wird und wie die Beziehungen untereinander gesehen werden, kann daher oftmals lediglich erahnt werden.

Deutlich wird das beispielsweise, indem wir versuchen, die chinesischen Verwandtschaftsbezeichnungen „Ayi“, „Yima“, „Guma“ oder „Gugu“ ins Deutsche zu übersetzen: Wir landen

jedes Mal bei dem Wort „Tante“ – Welch unverhältnismäßige Vereinfachung (!), werden mit den Begriffen doch jeweils völlig andere Personen bezeichnet, nämlich die jüngere Schwester der Mutter, die ältere Schwester der Mutter, die ältere Schwester des Vaters und die jüngere Schwester des Vaters (vgl. auch Schmidt 2009: 126).

Sowohl die genannten Verständnisschwierigkeiten als auch kulturelle Unterschiede können nun dazu führen, dass eine Zusammenarbeit mit Eltern selbst dort, wo der Wille da ist, nicht zustande kommen kann oder dass sie, weniger effektiv ist. Vielleicht will man ja auch, aber man traut sich nicht ... Entweder weil das Verständigen schwer fällt oder weil es sich aufgrund der Stellung, die einem im Herkunftsland kulturell bedingt in der Familie zugewiesen wird, nicht geziemt oder nicht erlaubt ist...

Weitere kulturell bedingte Herausforderungen für die Zusammenarbeit können auch aufgrund kultureller Unterschiede in Bezug auf den Aufbau und die Struktur der jeweiligen Bildungssysteme ergeben. Exemplarisch macht Allemann-Ghionda dies 2006 an einem Vergleich des deutschen und italienischen Schulsystems deutlich:

„Das deutsche Schulsystem [...] mit seiner frühen und strengen, weitgehend von der sozialen Herkunft bedingten Selektion, ist dem italienischen diametral entgegengesetzt: einheitliche Sekundarstufe I seit 1962; radikale Integration der verschiedenen Formen der Differenz; die Sonderklassen wurden in Italien in den 1970er-Jahren abgeschafft; Beteiligung der Eltern, allerdings nicht in dem Sinne, dass von ihnen Hausaufgabenhilfe erwartet wird [...]. Daher haben italienische Eltern in deutschsprachigen Ländern größere Schwierigkeiten, rechtzeitig zu erkennen und zu analysieren, was vorgeht – und effektiv einzugreifen.“ (Allemann-Ghionda 2006: 356)

Ihnen fehlt schlichtweg das Wissen hierzu bzw. die Erfahrung im Umgang mit dem deutschen Bildungssystem.

Das angeführte Zitat weist – zumindest indirekt – auch auf unterschiedliche Rollenerwartungen hin, die Eltern in Bezug auf ihre eigene Position und Funktion im Bildungs- und Lernprozess ihrer Kinder kulturell haben können. So sieht die Rolle, die Eltern im Bildungssystem einnehmen, in verschiedenen Ländern kulturell bedingt anders aus. Während in Deutschland eine enge Kooperation mit den Eltern im Lern- und Entwicklungsprozess erwünscht ist und die Eltern selbst bei der Kontrolle der Hausaufgaben und als private Nachhilfelehrer aktiv werden, wird dies in anderen Kulturen als Einmischung in das Hohheitsgebiet von ErzieherInnen und LehrerInnen empfunden. Selbstverständlich unterlässt man derartige Hausaufgabenhilfen und invasive Einmischungen daher aus Respekt und Höflichkeit.

Ein weiterer und meines Erachtens sehr zentraler Aspekt, der eine Herausforderung, zumindest aber ein Unterscheidungsmerkmal zu Familien mit Deutsch als Erstsprache darstellt, ist das Faktum der Mehrsprachigkeit.

Wie spielt diese in die Zusammenarbeit von Eltern mit ErzieherInnen und/ oder LehrerInnen mit ein? Mir erscheint das Schlagwort „Chancengleichheit“ in diesem Zusammenhang zentral zu sein.

Gerne möchte ich dies anhand eines kleinen Exkurses erläutern. Sigrid Luchtenberg hat im Jahre 2009 auf die Aufgaben des Deutschunterrichts im Umgang mit Mehrsprachigkeit hingewiesen, die m. E. ebenso für den Kita-Bereich ihre Gültigkeit haben. Sie nennt derer zweierlei: zum einen die Herstellung von Chancengleichheit sowie zum anderen die Vorbereitung aller auf eine mehrsprachig-mehrkulturelle Gesellschaft (vgl. auch Abb. 4).

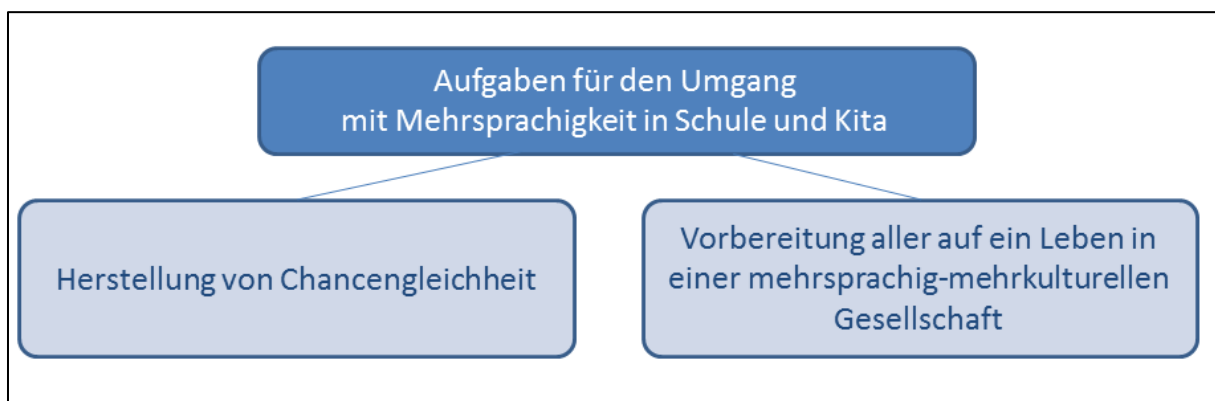


Abb. 4: Doppelte Aufgabe im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht (in Anlehnung an Luchtenberg 2009).

Was ist damit jeweils gemeint? Die rechte Seite, d. h. die Vorbereitung aller auf eine mehrsprachig-mehrkulturelle Gesellschaft trägt der Tatsache Rechnung, dass wir in einer globalisierten Gesellschaft wie heute alle mit Mehrsprachigkeit konfrontiert werden. Auch Kinder aus einsprachig deutschen Familien haben möglicherweise Nachbarn, die Türkisch, aber nur wenig Deutsch sprechen, werden im Berufsleben vielleicht einmal ein Telefonat mit dem französischsprachigen Geschäftspartner führen müssen oder wollen sich in Italien im Urlaub verständigen. Auch sie sind demnach auf eine mehrsprachig-mehrkulturelle Gesellschaft vorzubereiten, indem sie Mehrsprachigkeit erfahren und verschiedene Sprachen wertschätzen lernen.

So viel zur rechten Seite. Was verbirgt sich nun hinter der linken Seite und damit hinter dem Stichwort „Herstellung von Chancengleichheit“? Gehen wir von mehrsprachigen Kontexten aus (denn Luchtenberg spricht ja von jener doppelten Aufgabe, die es mit Blick auf Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht zu bewältigen gelte), so geht es hierbei vorrangig um jene Kinder mit Migrationshintergrund bzw. Kinder anderer Erstsprache. Damit diese Kinder dieselbe Chance erhalten, sich ihrem Potenzial und ihren Möglichkeiten entsprechend zu entfalten, bedarf es oftmals einer expliziten Sprachförderung. Ein Beispiel: Nehmen wir Haki, einen Schüler von 12 Jahren, der mit seinen Eltern mitten im vierten Schuljahr aus der Türkei nach Deutschland migriert. Bislang zählte Biologie zu seinen besten Fächern, doch nun kommt er in die Situation, dass das Lernmedium, die deutsche Sprache, für ihn zugleich

Lerngegenstand ist. Um sein Potenzial entsprechend entfalten zu können und am Biologieunterricht auch weiterhin seinem Potenzial entsprechend partizipieren zu können, benötigt Haki Hilfe und Unterstützung beim Erwerb der deutschen Sprache in Form gezielten Förderunterrichts.

Doch sind die Aufgaben in Bezug auf die Herstellung von Chancengleichheit damit bereits erfüllt? Meine Antwort: mitnichten!

Kinder mit deutscher Erstsprache erhalten in der Kita und in der Schule die Chance, ihre Erstsprache in Wort und Schrift über Jahre hinweg zu lernen und weiterzuentwickeln. Wie sieht das bei Kindern mit türkischer, arabischer oder polnischer Erstsprache aus? Erhalten sie dieselbe Chance, ihre Erstsprache(n) in Wort und Schrift zu erwerben? Und wird dieses Potenzial an Mehrsprachigkeit, das in den Kindern aufgrund migrationsbedingter oder lebensweltlicher Zweisprachigkeit bereits angelegt ist, angemessen wertgeschätzt oder gar gefördert? Diese Bildungsaufgabe, die Förderung herkunftssprachlicher Kompetenzen, die ebenfalls der Herstellung von Chancengleichheit dient, stellt – leider (!) – noch allzu oft ein Desiderat dar (vgl. Wildemann 2008: 14 f., auch Abb. 5).

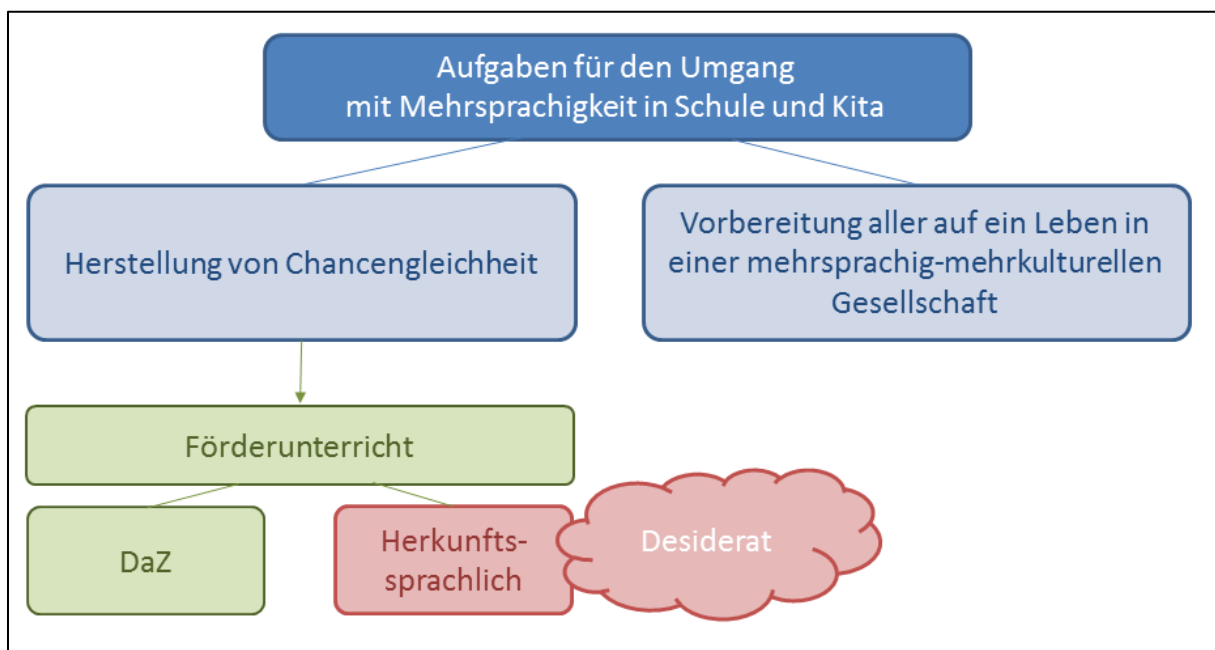


Abb. 5: Doppelte Aufgabe im Umgang mit Mehrsprachigkeit im Unterricht.

Zum einen liegt dies daran, dass migrationsbedingte Mehrsprachigkeit zumindest in der Schule (und dort zudem vor allem, wenn es sich um sogenannte prestige-ärmere Sprachen handelt), kaum geachtet wird:

„Sprachliche Heterogenität wird hier eher als ein Makel betrachtet und nicht selten mit dem Stempel ‚Risiko‘ versehen.“ (Wildemann 2008: 15)

De facto zeigt sich darin weiterhin ein „Fortleben der Ideologie der Einsprachigkeit“ (Roth 2006: 12) oder ein, wie Gogolin (2008) es formuliert, „Monolingualer Habitus“.

Und das, obwohl beispielsweise der Europarat im Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen formuliert, „dass das Erbe der Vielfalt der Sprachen und Kulturen ein wertvoller, gemeinsamer Schatz ist, den es zu schützen und zu entwickeln gilt und dass es großer Anstrengungen im Bildungs- und Erziehungswesen bedarf, um diese Vielfalt [...] in eine Quelle gegenseitiger Bereicherung und gegenseitigen Verstehens umzuwandeln“ (Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit 2001: 5).

Doch selbst, wo Mehrsprachigkeit anerkannt, geachtet und wertgeschätzt wird, gestaltet sich der aktive Einbezug und die Förderung von Mehrsprachigkeit in Kitas und Schulen mehrheitlich eher als Wunschvorstellung und nicht als Faktum.

Aber zurück zu der Tatsache, dass Mehrsprachigkeit selbst dort, wo sie als Potenzial wertschätzend anerkannt wird, in konkreten Lehr-Lernkontexten oftmals ignoriert wird und damit nicht nur ungeachtet, sondern auch ungenutzt bleibt.

Bereits in eigenen meiner Seminare, an denen angehende ErzieherInnen sowie angehende LehrerInnen teilnehmen, habe ich den schönen Textbeitrag mit dem Titel „Kultur der Mehrsprachigkeit“ eingesetzt, den Ingelore Oomen-Welke im Jahre 1997 publiziert hat. In diesem beschreibt die Autorin verschiedene Stufen des Einbezugs von Mehrsprachigkeit in Lernkontexte (vgl. Oomen-Welke 1997, auch Oomen-Welke 1999: 19 ff.). Nach der Textlektüre sprechen wir über das Gelesene und insbesondere darüber, ob oder wie sich das Gelesene in die Praxis umsetzen lässt. In einigen Fällen habe ich diese Diskussionen mit dem Einverständnis der Studierenden audiografisch mitgeschnitten und anschließend transkribiert. Auch das folgende Zitat einer Studentin stammt aus einer solchen Diskussionsrunde:

„weil (.) ich persönlich hab nich=mehr wirklich angst davor dass zu machen aber ich hab mich schon als der text angefangen hat äh gefragt wie soll des denn jetzt funktionieren.“⁴

Was können wir an dieser und ähnlichen Aussagen ablesen?

Die Studierenden, die sich in Form von Texten und in Seminaren mit dem Umgang und mit der Förderung von Mehrsprachigkeit von Kindern auseinandergesetzt haben, erachten den aktiven Umgang und den Einbezug der gegebenen Mehrsprachigkeit in den Lehr-Lernsituationen zwar mehrheitlich als wichtige Aufgabe, sehen sich jedoch dennoch nicht dazu in der Lage, dies in der Kita oder der Schule auch tatsächlich umzusetzen – bestenfalls haben sie, wie in dem Zitat deutlich wird, durch das Seminar oder durch die Seminare die Angst vor dem Umgang mit Mehrsprachigkeit verloren.

⁴ Die Transkription erfolgte nach GAT 2 (vgl. Selting et al. 2009).

Nun mag dies auch daran liegen, dass an Hochschulen oftmals theoretisches Wissen vermittelt wird, das in einem nächsten Schritt zunächst in praktisches Handlungswissen zu überführen und dann auch tatsächlich in praktische Handlungen zu überführen wäre (vgl. auch Wahl 2005, auch Michalak 2012: 201), um Veränderungen in der Praxis zu bewirken (nebenbei bemerkt: eine weitere Aufgabe für uns – die Hochschul- und Ausbildungsdidaktik!), und dennoch ist das Ergebnis ernüchternd.

Denn wer soll die Mehrsprachigkeit dieser Kinder fördern, wenn nicht ErzieherInnen, und LehrerInnen? Wie kann dieses Potenzial andernfalls jemals genutzt werden?

Die Antwort, eine Handlungsaufforderung, mag trivial erscheinen, ist es m.E. jedoch keinesfalls:

Lasst doch mal die Eltern nach vorn!

Denn im Gegensatz zu LehrerInnen und ErzieherInnen können sie die jeweiligen Erstsprachen der Kinder und haben weiterhin keine Scheu davor, mit dieser Sprache oder mit Mehrsprachigkeit umzugehen. Schließlich tun sie dies selbstverständlich und tagtäglich.

Kehren wir zurück an den Punkt, von dem aus unser, zugegebenermaßen doch nicht ganz so kurzer Exkurs gestartet hat, kehren wir also zurück zu den Besonderheiten und Herausforderungen für die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Mehrsprachigkeit.

Sicherlich stellt Mehrsprachigkeit eine Herausforderung für die Zusammenarbeit mit Eltern dar und wie wir wissen, stehen Handelnde oftmals ratlos vor der Frage nach der praktischen Umsetzung dieser Aufgabe. Und doch kann diese Aufgabe anstatt als Herausforderung auch als Chance gesehen werden, ExpertInnen für die Förderung von Mehrsprachigkeit mit „im Boot“ zu haben - und dann auch noch, wie uns die Ergebnisse gezeigt haben, solche ExpertInnen, deren Einfluss auf die – erlauben Sie mir bei diesem Bild zu bleiben – Schiffsinsassen, d. h. die Kinder, einen unglaublich großen Einfluss haben.

RUCKSACK ist ein Programm, das die Eltern nach vorne lässt und sie zu einem zentralen Partner macht, um gemeinsam (d. h. im Verbund von Eltern, ErzieherInnen und LehrerInnen) daran zu arbeiten, die Wasserwege, Kanäle, Flüsse und Gewässer anzulegen, auf denen das Kind seinen Weg bzw. seinen Kurs auf die offene See aufnimmt.

Eine solche Vorgehensweise entspricht der Bedeutung, die Eltern tatsächlich für den Lebensweg, den Lernweg und den Lernerfolg ihrer Kinder haben und eröffnet zugleich zahlreiche und wichtige Möglichkeiten für den Umgang mit und die Förderung von Mehrsprachigkeit.

RUCKSACK setzt die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext von Mehrsprachigkeit auf erfolversprechende Weise um. Dies trägt sicherlich mit dazu bei, Kinder mit Deutsch als Zweitsprache im aufgezeigten und notwendig doppelten Sinn zu unterstützen, nämlich sowohl mit Blick auf ihren Erwerb der Zweitsprache Deutsch als auch mit Blick auf die Entwicklung in ihren jeweilige(n) Erstsprachen, sodass Chancengleichheit, wie Luchtenberg

sie fordert und wie sie auch auf der Titelseite des Flyers zur heutigen Tagung in Form der Forderung „Gleiche Bildungschancen für alle!“ zu lesen ist, tatsächlich erreicht werden kann.

Viele Gründe, die für RUCKSACK sprechen und damit, wie bereits zu eingangs von mir bekundet, Gründe, weshalb ich mich freue, heute hier eingeladen worden zu sein!

Literaturangaben:

Allemann-Ghionda, Cristina (2006): Klasse, Gender oder Ethnie? Zum Bildungserfolg von Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Von der Defizitperspektive zur Ressourcenorientierung. In: Zeitschrift für Pädagogik. Jahrgang 52, Heft 3, S. 350–362.

Aparicio Gómez, Rosa (2009): Images of the family: Aspects from migration research. In: Kapella, Olaf/ Rille-Pfeiffer, Christiane/ Rupp, Marina/ Schneider, Norbert F. (Hrsg.): Die Vielfalt der Familie. Tagungsband zum 3. Europäischen Fachkongress Familienforschung. Hills, Leverkusen: Barbara Budrich, Opladen & Farmington, S. 65-75.

Erler, Wolfgang/ Gorecki, Claudia / Purschke, Petra / Schindel, Andrea/ (2009): Interkulturelle Elternarbeit zur Sicherung von Erfolg im Übergang Schule-Beruf. Expertise für das BQN Berlin. Hrsg. vom BQN Berlin. Berlin [http://www.bqn-berlin.de/pdf/BQN_Berlin_Expertise_Elternarbeit.pdf; 23.05.2013].

Europarat/ Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen (GER) für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Berlin, München u.a.: Langenscheidt.

Gogolin, Ingrid (2008/2): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster: Waxmann.

Helmke, Andreas/ Schrader, Friedrich-Wilhelm/ Lehneis-Klepper, Gudrun (1991). Zur Rolle des Elternverhaltens für die Schulleistungsentwicklung ihrer Kinder. In: Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie, 23, S. 1-22.

Knapp, Werner/ Vomhof, Beate/ Gasteiger-Klicpera, Barbara/ Kucharz, Diemut (2007/2): Sprachförderung für Vorschulkinder – Bericht über die Anlage eines Forschungsprojektes. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Kinder mit Migrationshintergrund. Spracherwerb und Fördermöglichkeiten. Freiburg im Breisgau: Fillibach, S. 98-114.

Luchtenberg, Sigrid (2009): Vermittlung interkultureller sprachlicher Kompetenz als Aufgabe des Deutschunterrichts. In: Nauwerck, Patricia (Hrsg.): Kultur der Mehrsprachigkeit. Festschrift für Ingelore Oomen-Welke. Freiburg i. Br.: Fillibach, S. 277-288.

Mayhack, Kerstin (2011): Gemeinsam auf dem Weg zum Beruf. Intervention zur Förderung berufswahlrelevanter Kompetenzen von Schülern durch den Elterneinbezug in die Schule. Dissertationsschrift. Erfurt [http://d-nb.info/1017972362/34; 23.05.2013].

Michalak, Magdalena (2012): Professionalisierung für sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer. Lehrerbildung an den deutschen Hochschulen. In: Winters-Ohle, Elmar/ Seipp, Bettina/ Ralle, Bernd (Hrsg.): Lehrer für Schüler mit Migrationsgeschichte. Reihe: Mehrsprachigkeit, Band 35. Münster u.a.: Waxmann, S. 198–203.

- Oomen-Welke, Ingelore (1997): Kultur der Mehrsprachigkeit im Deutschunterricht. In: Informationen zur Deutschdidaktik (ide), 21. Jahrgang, Heft 1, S. 33-47.
- Oomen-Welke, Ingelore (1999): Sprachen in der Klasse. In: Praxis Deutsch, Heft 157, S. 14-23.
- Roth, Hans-Joachim (2006): Mehrsprachigkeit als Ressource und als Bildungsziel. In: Becker-Mrotzek, Michael/ Bredel, Ursula/ Günther, Hartmut (Hrsg.): Kölner Beiträge zur Sprachdidaktik, Reihe A: Mehrsprachigkeit macht Schule. KöBeS (4). Duisburg: Gilles & Franke, S. 11-14.
- Schmidt, Christian Y. (2010): Bliefe von dlüben. Der China-Crashkurs. Reinbek: Rowohlt.
- Selting, Margret et al. (2009): Gesprächsanalytisches Transkriptionssystem 2 (GAT 2). In: Online-Zeitschrift zur verbalen Interaktion, Ausgabe 10, Seite 353-402 [<http://www.gespraechsforschung-ozs.de/heft2009/px-gat2.pdf>; 23.05.2013].
- Steffens, Ulrich / Höfer, Dieter (2011): Was ist das Wichtigste beim Lernen? Die pädagogisch-konzeptionellen Grundlinien der Hattieschen Forschungsbilanz aus über 50.000 Studien [http://dms-schule.bildung.hessen.de/allgemeines/begabung/Kompetenz/Hattie_Veroeff__SV_2.Teil__12_09_11_.pdf; 23.05.2013].
- Vomhof, Beate/ Kucharz, Diemut/ Knapp, Werner/ Gasteiger-Klicpera, Barbar (2009): Zur Zusammenarbeit von Eltern und Erzieherinnen in der Sprachförderung. Erste quantitative Ergebnisse zur Zusammenarbeit im Programm „Sag‘ mal was – Sprachförderung für Vorschulkinder“ der LANDESSTIFTUNG Baden-Württemberg. In: Ahrenholz, Bernt (Hrsg.): Empirische Befunde zu DaZ-Erwerb und Sprachförderung. Freiburg i. Br.: Filibach, S. 105–112.
- Wahl, Diethelm (2005): Lernumgebungen erfolgreich gestalten. Wirksame Wege vom trägen Wissen zum kompeteten Handeln in Erwachsenenbildung, Hochschuldidaktik und Unterricht. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.
- Wildemann, Anja (2008): Mehrsprachigkeit in der Ausbildung von Lehrkräften. Konzeptionelle Überlegungen für eine transkulturelle Deutschdidaktik. In: Deutsch als Zweitsprache, Heft 4, S. 13-23.