

Josef Freise

**Bildung für Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund.
Aspekte zur interkulturellen Öffnung von Kinder- und Familienzentren**

Vortrag auf der didacta am 28.2.2007

Seit dem 1. Januar 2005 ist in der Bundesrepublik Deutschland das neue Zuwanderungsgesetz in Kraft. Mit dem Zuwanderungsgesetz wird faktisch anerkannt, dass Deutschland ein Einwanderungsland ist und dass Einwanderung gesteuert werden muss. Eine zentrale Veränderung der Gesetzeslage bezieht sich auf den Aspekt der Integration, der erstmals als Pflichtaufgabe des Staates definiert wird. Bildung wird – nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA-Studien – als zentraler Schlüssel für die Integration von Zuwanderern gesehen. Mit der Bildung kann sehr früh begonnen werden, und es wird in den letzten Jahren in der Öffentlichkeit verstärkt diskutiert, auch die Vorschulzeit als Bildungszeit für Kinder sinnvoll zu nutzen. Gerade für Kinder mit Migrationshintergrund werden in der frühen Kindheit Weichen gestellt: Lernen sie ihre Muttersprache und die Sprache des Einwanderungslandes gut? Bringen sie zur Einschulung die notwendigen Voraussetzungen mit, um sich schulisch zu integrieren?

Das Zuwanderungsgesetz definiert erstmals Integration als Pflichtaufgabe des Staates. Kritik am neuen Zuwanderungsgesetz wird dahingehend geübt, dass verschiedene Ausländergruppen keinen Zugang zu den staatlich geförderten Sprach- und Integrationskursen erhalten: Bereits in Deutschland lebende Ausländer sind von diesen Kursangeboten ebenso ausgeschlossen wie Flüchtlinge im Asylverfahren. Der wachsenden Zahl sich illegal in Deutschland aufhaltender Ausländer bleibt jeglicher Zugang zu Bildungsmaßnahmen verschlossen. Weil öffentliche Stellen die Ausländerbehörden unverzüglich über Ausländer ohne Aufenthaltserlaubnis in Kenntnis setzen müssen, trauen sich aus Furcht vor Entdeckung illegal hier lebende Familien auch nicht, ihre Kinder zum Kinderhort oder zur Schule zu schicken. Deshalb sollten Kinderzentren, Schulen, Krankenhäuser und medizinische Beratungsstellen wie in einigen anderen europäischen Ländern von der behördlichen Meldepflicht ausgenommen werden.

Zugewanderte bringen Wissensbestände, Lebensweisen und Wertvorstellungen aus ihrer Heimat mit, die sie in ihren (Groß-) Familien und ihrem Sprach- und Kulturraum als selbstverständlich erlernt haben, die aber in der fremden neuen Umgebung nicht ohne weiteres gelten. In der Bildungsarbeit kommen in den letzten Jahren interkulturell geprägte Konflikte immer mehr in den Blick: Eltern - meist islamischen Glaubens - melden ihre Kinder vom Sexualkundeunterricht oder von Klassenfahrten ab. Vor Gericht erstreiten sie das Recht, ihre Mädchen nicht zum Schwimmunterricht schicken zu müssen. Unterschiedliche Wertvorstellungen können auch in Kinderzentren zu Konflikten mit Migranteltern führen. Auf der anderen Seite erleben viele Migranten offene Diskriminierung. Wer sich mit einem fremdländisch klingenden Namen auf Wohnungssuche in deutschen Städten begibt, braucht oft enorme Geduld und eine hohe Frustrationstoleranz. Unter Jugendlichen nehmen ethnisch aufgeladene Gewaltdelikte zu. Migranteltern sind durch Diskriminierungserfahrungen oft sehr sensibel, möglicherweise auch übersensibel geworden, und es kann sein, dass man allein durch den Gebrauch bestimmter Begriffe jemanden verletzt, ohne das beabsichtigt zu haben. Hier kann man nur zur Fehlerfreundlichkeit aufrufen: etwas falsch zu machen ist allemal besser als nichts zu tun, und wenn man sich anschließend entschuldigt, kann der Fehler auch wieder gut gemacht werden.

Förderung von Kindern mit Migrationshintergrund in Kinderzentren (Kindergärten und -horten)

Petra Wagner (2007) beschreibt Voraussetzungen, unter denen Kinder aus Migrantenfamilien sich in Kindergärten und Horten am besten entwickeln. Kinder sind von Natur aus neugierig; alles Neue, das auf sie zukommt, kann wie ein Motor für ihre Entwicklung dienen. Entscheidend ist die emotionale Resonanz, die sie bei ihren Bezugspersonen erfahren. Je zugewandter und differenzierter die Kommunikation der Bezugspersonen in Hort mit ihnen ist, desto rasanter entwickelt sich ihr Denken und Sprechen (Wagner 2007, 212). Wenn aber das Kind zum Beispiel aufgrund seiner geringen Deutschkenntnisse verängstigt ist, sich als Außenseiter fühlt und erschreckt auf Zurechtweisung reagiert, verliert es die Lust am Nachfragen und am Lernen. Verheerend ist auch die (unausgesprochene) Botschaft, die häuslicher Kultur mit einer anderen Muttersprache und fremden Sitten und Gebräuchen sei „unnormal“. Eine solche Empfindung verunsichert und hemmt Kinder in ihrer Entwicklung (Wagner 2007, 213). Hüther (zitiert in Wagner 2006, 212) benennt die neurobiologischen Voraussetzungen, auf denen Bildung gedeiht: Bei sicheren Bindungsbeziehungen und anregungsreicher Umgebung erhält das Gehirn genügend „Futter“, um komplexe Verschaltungen und Synapsen auszubilden; Angst und Verunsicherung führen zu einem Rückgang von neuronalen Bahnen oder gar zum Verlust von schon ausgebildeten Verschaltungen.

Was Kinder mit Migrationshintergrund brauchen, lässt sich in drei Punkten zusammenfassen:

- Kinder brauchen die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit und damit von Wertschätzung ihrer Muttersprache. Darauf wird im Folgenden noch intensiv eingegangen.
- Kinder wollen als Teil ihrer Familie wahrgenommen und wertgeschätzt werden. Sie möchten erleben, dass ihre Familien den Kindergarten oder den Kinderhort mitgestalten.
- Kinder möchten, dass sie in ihrer Unterschiedlichkeit wertgeschätzt werden und dass unfaire, diskriminierende Äußerungen und Handlungen, die sie zu Außenseitern machen könnten, abgewehrt werden.

Bildung zur Mehrsprachigkeit

Die Ergebnisse der PISA-Studien haben dafür sensibilisiert, dass die Sprachkompetenz für Kinder aus Zuwandererfamilien die entscheidende Hürde in ihrer Bildungskarriere darstellt. Dadurch, dass zunehmend Kinder nichtdeutscher Herkunft in Kindergärten und Schulen aufwachsen, in denen kaum noch einheimische Kinder mit der deutschen Muttersprache präsent sind, verstärkt sich das Problem unzureichender Deutschkenntnisse. Zunehmend wird im öffentlichen Raum die Aufforderung ausgesprochen, dass in Familien ausländischer Herkunft mehr Deutsch gesprochen werden soll. Diese Aufforderung widerspricht jedoch der Bedeutung der Muttersprache für die psychische und emotionale Entwicklung von Kindern und auch dem Prinzip der Sprachenfreiheit in der Privatsphäre. Letztlich geht es darum, das gesellschaftliche Leitbild der Einsprachigkeit aufzugeben und sich darauf einzustellen, dass Mehrsprachigkeit in Deutschland nicht nur zunehmende Realität ist, sondern auch eine wünschenswerte Zielvorstellung darstellt. „Zum Problem wird Menschen ihre Mehrsprachigkeit durch eine einsprachige Umgebung gemacht: Eine Gesellschaft, die auf das Funktionieren in nur einer Sprache fixiert ist, und eine öffentliche Meinung, die durch die Sichtweise von Personen geprägt ist, die einsprachig aufgewachsen sind“ (Stölting 2005, 235). Die lebensweltliche Mehrsprachigkeit von Migranten passt nicht in die normierte schulische Sprachenordnung. Stattdessen sollte die lebensweltliche Mehrsprachigkeit der

Zugewanderten nicht als dysfunktional und defizitär gesehen werden, sondern als Chance für ein Leben in einer international vernetzten, globalisierten Gesellschaft wahrgenommen werden.

Mehrsprachigkeit ist ein Ziel für Einheimische und Migranten. Bei Migrantenkindern müssen von Anfang an beide Sprachen – Muttersprache und Landessprache im Einwanderungsland – gefördert werden. Sprachwissenschaftler und Sprachdidaktiker weisen auf die enormen sprachlichen Lernfähigkeiten schon im frühen Kindesalter hin. Bei neu zugewanderten Jugendlichen und Erwachsenen sollte die Sprachförderung mit anderen interkulturellen Bildungs- und Begegnungsangeboten gekoppelt werden.

Umgang mit Kindern bei unterschiedlicher Religion

Die Zuwanderung hat dazu geführt, dass Deutschland nicht nur ein mehrkulturelles, sondern auch ein multireligiöses Land geworden ist. Der Islam mit seinen sunnitischen, schiitischen und alevitischen Glaubensrichtungen hat neben der katholischen und der protestantischen Konfession inzwischen einen festen Platz in der deutschen Gesellschaft, was sich auch in den Bemühungen zur Einrichtung eines islamischen Religionsunterrichts niederschlägt. Mit den aus den Ländern der ehemaligen Sowjetunion eingewanderten Juden wachsen in Deutschland auch wieder die jüdischen Synagogengemeinden. Die Frage nach dem Umgang mit der Religion stellt sich verstärkt mit der Niederlassung islamisch geprägter Einwanderermilieus. Konflikte um Moscheebauten, das religiös begründete Kopftuch und die Ermordung des niederländischen Filmemachers van Gogh durch einen islamistischen Fanatiker haben dazu geführt, dass der Ton im interreligiösen Gespräch rauer geworden ist.

Wie geht man in Kinderzentren mit der unterschiedlichen Religionszugehörigkeit von Kindern um?

Deutschland ist ein säkularisiertes, von der Aufklärung geprägtes Land. Nach schrecklichen Erfahrungen in Religionskriegen hatte sich mit der Aufklärung der Konsens herausgebildet, dass Religion in den Privatbereich gehört und dass dort „jeder nach seiner Façon selig“ werden kann. Der Rückzug des Religiösen aus der Öffentlichkeit ins Private bringt aber auch verschiedene Probleme mit sich, die Habermas unter dem Stichwort der „postsäkularen Gesellschaft“ thematisiert. Hier ist in unserem Kontext von Bedeutung, dass Kinder diese Aufteilung öffentlich-privat nicht wirklich nachvollziehen können. Sie verstehen nicht, weshalb so wichtige Dinge wie der Glaube an Gott und das Leben nach dem Tod in öffentlichen Einrichtungen wie dem Kinderhort möglicherweise nicht thematisiert werden.

Aber wie kann man auf ein muslimisches Kind eingehen, dessen Großmutter gestorben ist, die das Kind regelmäßig zum Hort brachte und bei den Kindern und Erzieherinnen bekannt war?

Kinder sind durchweg sehr spirituell; Fragen nach dem lieben Gott, dem Himmel und den Engeln kommen spontan und sind nicht aufgesetzt. Es ist sehr unglücklich, wenn dieser ganze religiöse Bereich einfach ausgeklammert und nicht angesprochen wird.

Erzieher/innen und Sozialpädagog/inn/en müssen verschiedene Aspekte beachten, wenn sie interreligiöse Bildungsarbeit in Kinderzentren angehen wollen:

Sie müssen den religiösen Standort der Einrichtung berücksichtigen, die religiöse Einstellung der Eltern und sie müssen sich über ihre eigenen religiösen Einstellungen im Klaren sein. Außerdem benötigen sie ein Grundwissen über die im Kinderzentrum vorkommenden Religionen und Konfessionen der Kinder.

Im Fall der verstorbenen Großmutter ist es in einem christlich-konfessionellen Kinderhort möglich, eine Kerze und ein Foto der Großmutter aufzustellen und zu sagen, dass Gottes Licht für die Großmutter scheint. Man kann das Kind fragen, ob es ein Gebet oder ein Lied kennt, das zuhause gesprochen oder gesungen wird, und man kann ihm dabei zuhören.

Wichtig ist, dass die pädagogischen Fachkräfte in Kinderhorten, Kindergärten und Familienzentren sich in religionswissenschaftlichen Fragen fortbilden.

Bildung mit Eltern aus Migrantenfamilien

Gaitanides erläutert auf dem Hintergrund jahrzehntelanger Arbeit in der Erwachsenenbildung im Migranten-Milieu, dass Migranten-Eltern, die aus einer geschlossenen agrarischen Struktur ihres Heimatlandes kommen, oft nur ein geringes Bewusstsein von familiären und vorschulischen Erziehungsprozessen haben, so wie dies ja auch für einheimische Eltern im Rahmen der geschlossenen agrarischen Struktur in Deutschland vor 50 Jahren galt. Diese Migranten-Eltern haben zugleich aber ein großes Interesse an allen Informationen, die ihren Kindern zu einer besseren Zukunft verhelfen könnten. Deshalb gehören zu den bevorzugten Themen von Informations- und Diskussionsveranstaltungen mit Migranten-Eltern „Fragen der familiären Erziehung, des Mediengebrauchs, der Gesundheitserziehung, des Aufwachsens in zwei Sprachwelten, der Verbesserung der schulischen und beruflichen Chancen“ (Gaitanides 2004, 5). Die Klischee- Vorstellung, dass Migranten-Eltern auf autoritär-patriarchale Erziehungswerte fixiert seien, stimmt nach Gaitanides nicht mit Erfahrungen überein. Gleichzeitig gibt es aber eine fehlende Sensibilität in Erziehungsfragen, die durch die veränderte Lebenswelt entstanden sind. Das lässt sich zeigen „am Beispiel der Nachgiebigkeit gegenüber drängenden Konsumwünschen der Kinder, oder auch am Beispiel des Gewährenlassens unbegrenzten und unkontrollierten Medienkonsums...., an der wenig kindgerechten und chaotischen zeitlichen Strukturierung des Alltags, die freilich auch arbeitsbedingt ist. Das Erziehungsverhalten schwankt häufig zwischen Verwöhnen und hilflosen Strafaktionen“ (Gaitanides 2004, 4f). Die individualisierte moderne Gesellschaft ist gekennzeichnet durch den Verlust von traditionellen Erziehungsstützen der äußeren Umgebung (durch Vereine und feste peer – groups). Das muss kompensiert werden „durch die Entwicklung einer Anregungskultur innerhalb der vier Wände“ (Gaitanides 2004, 6). In vielen Migrantenfamilien mangelt es ebenso wie in Teilen der einheimischen Bevölkerung, insbesondere der Unterschicht, an Erziehungswissen, das auf die Anforderungen der Moderne reagiert. In der Familie gilt es eine Lesekultur zu entwickeln, pädagogisch wertvolles Spielzeug zu Verfügung zu haben, zu malen, zu basteln und zu musizieren. In Migrantenfamilien ist es wichtig, an bestehende einheimische Traditionen (Lieder, Gedichte, Tänze) anzuknüpfen und diese nicht in der Einwanderungsgesellschaft verloren gehen zu lassen. Die Bereitschaft jedenfalls bei Müttern und auch bei Vätern in Migrantenfamilien ist groß, sich hierzu Informationen zu schaffen und sich den neuen Erziehungsanforderungen zu stellen.

Unter Umständen kann es hilfreich sein, die Zusammenarbeit mit Migrantenselbstorganisationen zu suchen, die Fachkräfte aus der Herkunftskultur der Migranteneltern vermitteln können. Die Migrantenselbstorganisationen spielen eine zentrale Rolle in der Bildungsarbeit für Migranten und sie sollten auch, soweit sie wie die allermeisten auf dem Boden des Grundgesetzes arbeiten, viel stärker mit öffentlichen Mitteln finanziell gefördert werden.

Mehrere Modelle der Förderung einer Bildungs- und Entwicklungsorientierung in Migrantenfamilien sollen hier vorgestellt werden (vgl. zum Folgenden Zwengel 2007):

- Spielen zuhause

Ein/e Spielleiter/in besucht einmal wöchentlich eine Migrantenfamilie und spielt mit einem Kind. Der / die Spielleiter/in hat einen ähnlichen Migrationshintergrund wie die besuchte Familie. Dieses Modell gibt Anregungen zur regelmäßigen Beschäftigung mit dem Kind.

- Vorschullernprogramm

Die Eltern erhalten ein Vorschul-Lernprogramm in deutscher Sprache und gehen dieses Programm regelmäßig mit dem Kind durch. Hausbesucher lernen die Eltern (meistens die

Mütter) an und die Mütter treffen sich regelmäßig in Gruppen. Hier wird eine häusliche Lernunterstützung des Kindes eingeübt, die auch später bei der Hausaufgabenhilfe fortgeführt werden kann. Das Programm setzt aber einen hohen Anspruch an die Deutschkenntnisse der Mütter voraus.

- Das Rucksackprojekt

Dieses Projekt dient der Förderung der Muttersprache. Die Mütter treffen sich in herkunftshomogenen Müttergruppen in der Kindertagesstätte und sprechen die Themen durch, die sie mit den Kindern in der kommenden Woche bearbeiten wollen (Beispiel: Kleidung mit Hilfe einer Verkleidungskiste). Zeitgleich erfolgt eine Förderung der Mütter in der deutschen Sprache zum gleichen Thema. Dieses u. a. von der RAA in NRW durchgeführte Projekt stärkt das Selbstbewusstsein der Mütter, die ihre eigenen Kompetenzen wahrnehmen, und ermöglicht wechselseitige Unterstützung. Elternbildung in der Muttersprache beinhaltet Kommunikation auf gleicher Augenhöhe und fördert die gleichberechtigte Diskussion. Wenn Migranteneltern einmal einen Zugang zu einer Bildungseinrichtung gefunden haben, in der sie sich zuhause fühlen, dann kommen oft Anfragen nach weiteren Angeboten wie Alphabetisierungskursen, Deutschkursen, interreligiöser Bildung, Gymnastikkursen und Kochkursen auf (Mugler 2007, 231).

- Informationsabende zum deutschen Schulsystem

Wenn Eltern von Vorschulkindern auf vertrautem Terrain des Kinderhortes ihrer Kinder beispielsweise zu Informationsabenden über das deutsche Schulsystem in ihrer Muttersprache eingeladen werden, zeigen sich möglicherweise weniger Hemmungen zu kommen, als wenn sie in ein fremdes Gebäude zu fremden Referenten in der für sie nicht so geläufigen deutschen Sprache gehen sollen. Das Wohl der Kinder, das berufliche Fortkommen und die Förderung der schulischen Entwicklung sind ein großes Anliegen der Migranteneltern, die ihr oft mühsames und entbehrungsreiches Arbeitsleben hauptsächlich deshalb in Kauf nehmen, weil sie ihren Kindern ein besseres Leben ermöglichen möchten. Die österreichische Organisation ZEBRA hat erlebt, dass die Migranten-Väter sehr interessiert zu den Informationsabenden kamen, bei denen in den Heimatsprachen der Migranten das österreichische Schulsystem erläutert wurde (Freise 2004).

- Erlebnispädagogische Wochenenden mit Eltern und Kindern

In Großbritannien haben Jugendhilfeorganisationen damit begonnen, erlebnispädagogische Wochenenden mit Eltern und Kindern aus Migrantenfamilien durchzuführen. Diese brachten eine intensive Gruppendynamik mit sich. Die Eltern und ihre Kinder wurden zum Erzählen von Märchen und Geschichten aus der einheimischen Kultur in der einheimischen Sprache ermutigt. Alles wurde auf einer CD aufgenommen und für die einheimischen Kinder ins Englische übersetzt. Väter bauten mit ihren Kindern Roboter. Das Erstellen der CD und das Bauen von Robotern sind kreative Methoden, die überdies den Vorteil haben, dass man nachher etwas sichtbar Produziertes vorzeigen kann (Freise 2004).

- Vortragsabende zu Fragen der Erziehung

Das Kölner Gesundheitszentrum für MigrantInnen organisiert in Zusammenarbeit mit türkischen und kurdischen Migrantenselbstorganisationen Vortragsabende und Bildungswochenenden zu Erziehungsfragen, zur Bedeutung der Religion in der Erziehung, zur Vermeidung von Gewalt in der Familie usw. Solche Abende könnten auch in Familienzentren stattfinden. Diese Bildungsarbeit geschieht in sprachlich homogenen Gruppen und dann in der jeweiligen Muttersprache, und es werden kulturelle Elemente wie orientalische Geschichten aus der einheimischen Kultur mit einbezogen. So werden Zielgruppen angesprochen, die von Familienbildungsstätten mit ihren deutschen Programmen

und offenen Angeboten zu vergleichbaren Themen nur schwer erreicht würden. Die Bedeutung der Muttersprache und der Austausch im geschützten, kulturell vertrauten Raum sind wichtige Voraussetzungen für die Bildungsarbeit zu sensiblen Themen. Solche intrakulturelle Bildung kann dann durch interkulturelle Bildungsarbeit mit Eltern verschiedener Herkunft ergänzt werden (Freise 2004).

Barrieren bei der Interkulturellen Öffnung der sozialen Regeldienste

Mitarbeiter/innen in Kinder- und Familienzentren müssen sich mit den Barrieren auseinandersetzen, die die interkulturelle Öffnung der Regeldienste erschweren. Gaitanides (1999, 41-45) benennt mögliche Vorbehalte von Mitarbeiter/inne/n gegenüber Migranten: Klischeehafte Verallgemeinerung der kulturellen Unterschiede und negativ wertende Ressentiments, Fixierung von Erzieherinnen und Sozialpädagoginnen auf das „Machobild“ ausländischer Männer, Abwehr verdrängter Vorurteile, Kontaktvermeidung wegen erwarteter unangenehmer Reaktionen (Rassismusvorwurf), Furcht vor Mehrbelastung, mangelnde Bereitschaft umzulernen. Aber auch die Migranten selbst haben oft Vorbehalte gegenüber den Sozialen Diensten in Deutschland. Als Zugangsschwellen zu den Kinder- und Familienzentren können gelten: der Mangel an muttersprachlichen Mitarbeiter/inne/n, fehlendes Vertrauen in die Empathiefähigkeit der deutschen Mitarbeiter/innen, kulturelle Hemmungen gegenüber psychosozialen Beratungs- und Hilfsangeboten, Vorbehalte gegenüber ethischen Positionen der Kinder- und Familienzentren, soziokulturell vermittelte hohe Leidensbereitschaft und Stolz, mittelschichtorientierte Arbeitsweise, geringe Erwartung in rein psychologische Beratung, fehlende Wohnortnähe, unflexible Öffnungszeiten und die Kommstruktur, die durch eine Gehstruktur zumindest ergänzt werden müsste.

Kulturell gemischte Teams stellen einen Schlüssel zur interkulturellen Öffnung sozialer Dienste dar. Es bedarf jedoch eines langen Prozesses auf dem Weg zu einem interkulturell gleichberechtigten Team. Im interkulturellen Team sollte eine ethnische Arbeitsteilung durch den interkulturellen Kompetenzerwerb aller Mitarbeiter/innen abgebaut werden. Mitarbeiter/innen in Kinder- und Familienzentren benötigen zur Stärkung ihrer interkulturellen Kompetenzen mehr Fortbildungsangebote, die sich gleichermaßen auf das Fachwissen, das professionelles Können in interkulturellen Überschneidungssituationen und auf die Reflexion der eigenen ethischen Einstellungen und Haltungen beziehen.

Literaturhinweise:

Freise, Josef 2006: Interkulturelle Bildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Report. Zeitschrift für Weiterbildungsforschung, 29. Jg. Heft 2 / 2006, 55-64

Freise, Josef. Väterbildung mit Migranten – Erfahrungen, Ergebnisse und Perspektiven. Vortrag bei der Abschlusstagung des EU-Projekts „Engagierte Väter – Optimierung von Konzepten zur Väterbildung mit Migranten“ im Landesinstitut für Qualifizierung in Soest am 14. September 2004. <http://www.kfhnw.de/koeln/bindata/Vaeterbildung.pdf> (16.3.2007)

Gaitanides, Stefan, 2004: Selbstorganisation von Eltern mit Migrationshintergrund und ihr Beitrag zur Integration. Vortrag auf dem Elternkongress am 14.02.1004 in Essen. Manuskript

Gaitanides, Stefan 1999: Zugangsbarrieren von MigrantInnen zu den sozialen und psychosozialen Diensten und Strategien interkultureller Öffnung. In: iza Zeitschrift für Migration und Soziale Arbeit 3 / 4, 1999, 41-45

Stölting, Wilfried (2005): Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. In: Leiprecht, Rudolf / Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 235-251

Mugler, Inge 2006: Frauen setzen sich in Bewegung. Gemeinwesenorientierte Elternbildung in der Einwanderungsgesellschaft. In: Migration und Soziale Arbeit 28. Jg. Heft 3 / 4, 226-232

Wagner, Petra 2006: „Eene meene muh, alle gehör'n dazu!“ Bildung und Vielfalt im Kindergarten. In: Migration und Soziale Arbeit 28. Jg. Heft 3 / 4, 209- 218

Zwengel, Almut 2006: Drei Ansätze zur interkulturellen Elternarbeit im Vergleich. In: Migration und Soziale Arbeit 28. Jg. Heft 3 / 4, 219-225