

Zeitschrift: Tsantsa : Zeitschrift der Schweizerischen Ethnologischen Gesellschaft
= revue de la Société suisse d'ethnologie = rivista della Società svizzera d'etnologia

Herausgeber: Schweizerische Ethnologische Gesellschaft

Band: 10 (2005)

Artikel: "Mama lernt Deutsch" : ein Deutschkurs als transkultureller Übergangsraum

Autor: Kaufmann, Margrit E.

DOI: <https://doi.org/10.5169/seals-1007356>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. [Mehr erfahren](#)

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. [En savoir plus](#)

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. [Find out more](#)

Download PDF: 11.01.2026

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, <https://www.e-periodica.ch>

«Mama lernt Deutsch»

Ein Deutschkurs als transkultureller Übergangsraum

Margrit E. Kaufmann

«Dann kannst du wie die anderen Menschen sprechen. Dann kannst du alles alleine machen. Und dann hast du nie wieder Angst, Angst mit die Deutschen sprechen. Dann kannst Du verstand»¹. So, berichtet eine Mutter aus dem Deutschkurs, habe der zehnjährige Sohn ihr erklärt, weshalb sie am Deutschkurs in seiner Schule teilnehmen soll.

Für die Kinder von MigrantInnen ist es wichtig, dass auch für ihre Eltern Möglichkeiten bestehen, Deutsch zu lernen. Es sind besonders die Mütter, die zusätzliche und adäquate Lernmöglichkeiten brauchen, denn sie verbringen in der Regel mehr Zeit mit den Kindern und haben auch eher mit deren Schularbeiten zu tun. Da sie vielfach Hausfrauen sind und sich kaum im öffentlichen Raum bewegen, kommen sie weniger in Kontakt mit Deutschen und sprechen teilweise gar kein Deutsch.

Wie wichtig die Elternarbeit und gerade die Mütterarbeit² in «multikulturellen» Schulen ist und was sie beinhalten kann, wird im Folgenden exemplarisch gezeigt anhand von «Mama lernt Deutsch», einem Deutschkursprojekt für Mütter in Grundschulen. Dabei möchte ich anhand meiner eigenen Erfahrungen als Kursleiterin aufzeigen, dass das Projekt einen «transkulturellen Übergangsraum» für die Mütter schaffen kann.

Als in der Schweiz ausgebildete Primarlehrerin und Ethnologin und in

Bremen an der Universität arbeitende Kulturwissenschaftlerin unterrichte ich zusätzlich seit zwei Jahren in einer Grundschule in einem solchen «Mama-lernt-Deutsch»-Kurs. Dabei erprobe ich neue Formen des Wissenschafts-Praxis-Transfers. Bei der Arbeit als Deutschlehrerin sind meine ethnologischen Erfahrungen und das ethnologisch-kulturwissenschaftliche Wissen nicht nur hilfreich sondern grundlegend, um die transkulturelle Verständigung und Zusammenarbeit zu ermöglichen und erleichtern.

Zur Veranschaulichung und Begründung der These, dass der Kurs den Müttern einen transkulturellen Übergangsraum oder «Third Space» (Bhabha 1997) bieten kann, führe ich zuerst kurz in ethnologische und kulturtheoretische Konzepte zum Übergangsraum ein. Daraufhin werde ich das Projekt «Mama lernt Deutsch» und dessen Umsetzung vorstellen und daran die Bedeutung der Mütterarbeit für eine multikulturelle Schule veranschaulichen. Anschließend verbinde ich das Projekt mit den theoretischen Konzepten, um schließlich am vorgestellten Beispiel den Beitrag der Ethnologie und Kulturwissenschaft für die Integrationsarbeit zu diskutieren.

¹ Vgl. Beaumart 2004; Lehker 2004, Brunken/Pajenkamp 2003.

² Für die Elternarbeit gilt es zu beachten, dass diese die Programme nicht als Belastung, sondern als Bereicherung empfinden können und sie in diesem Sinne selbst mit tragen. Denn Mütter wie Kinder sind in ihrem Alltag bereits sehr ausgelastet durch die Mehrsprachigkeit und Bikulturalität. Die Kinder haben oft zusätzlichen Unterricht in der Muttersprache, hinzu kommt bei MuslimInnen die Koranschulung. Eine Mutter aus Pakistan berichtet, dass sie zu Hause ihre Muttersprache Urdu und die Schulsprache Punjabi sprechen, den Koran in der Koranschule auf Arabisch lesen, internationale Kontakte auf Englisch pflegen und in der Schule Deutsch lernen. Sie hat nur ein Kind und trotzdem ein zeitlich volles Wochenprogramm.

Transkulturelle Übergangsräume

In seiner zentralen ethnologischen Schrift zum Thema Übergänge, die «Übergangsriten. Les rites de passage», thematisiert van Gennep (1981), dass Übergänge im Lebenszyklus – das Wechseln in einen neuen sozialen Status und in eine neue Gruppe – durch Rituale sozial begleitet, reglementiert und überwacht werden. Laut Gennep verläuft jeder Übergang, zum Beispiel die Heirat oder das Mutterwerden, in drei Phasen: der Zeit der Trennung, des Zwischen- oder Schwellenzustandes und der Wiedereingliederung in die Gesellschaft. Mittels der sozialen Einbettung durch Rituale werden die Subjekte laut Gennep (vg. 1981: 15) von einer genau definierten Situation in eine andere ebenso genau definierte Situation hinüber geführt. Denn die Subjekte gelten in der Übergangszeit, in der sie nicht eindeutig klassifiziert werden können, als für andere und die gesellschaftliche Ordnung gefährlich und selbst gefährdet zugleich (vgl. Douglas 1988; Turner 1998). Während Gennep das Regulative der Übergangsrituale beschreibt, betont später Turner (1998), dass die Übergangsrituale die soziale Gruppe zusammen halten. Er thematisiert die Liminalität, den Schwellenzustand, als Zwischenstadium der Status- und Strukturlösigkeit und zeigt auf, wie sich darin Formen der *Communitas* herausbilden, in der alle vorübergehend den gleichen Bedingungen unterstehen und sich als Teil der Gruppe fühlen.

Wichtig am ethnologischen Zugang zum Thema Übergangsräume ist die durch die Ritualtheorien geprägte Vorstellung, dass es sich bei den Übergängen um einen Statuswechsel handelt. In diesem Sinne kann die Migration als Übergang von einem bisherigen sozialen Status in der Emigrationsgesellschaft in einen neuen sozialen Status in der Immigrationsgesellschaft betrachtet werden. Idealerweise ließe sich denken, dass dieser neue Status erreicht wird, wenn die Integration gelingt. Entspricht

«Integration» demnach einer Art gelungener Assimilation? Doch gibt es keine einheitliche soziale Gruppe, die den Statuswechsel begleitet. Wer gibt den MigrantInnen Halt für den Statuswechsel? Was beinhaltet «Integration»?

In den *Cultural Studies* wird aktuell ein anderes Konzept von Übergangsräumen diskutiert. Hier theoretisiert Bhabha (1997: 123ff.) bezogen auf Diasporaidentitäten «Zwischenräume» als offene Begegnungsräume, in denen Differenzen artikuliert, ausgehandelt und geformt werden. Bhabha beschreibt das Konzept des «Third Space» als Zwischenraum, in welchem «intersubjektive und kollektive Erfahrungen von *nationalem Sein (nationness)*, gemeinschaftlichem Interesse und kulturellem Wert verhandelt» werden (ibid.: 124). In diesem Ansatz geht es nicht um das Schaffen neuer Identitäten und nicht um Assimilation, sondern um das Spielen mit Identifizierungen und um ein Abrücken von Vorstellungen von reinen, homogenen Kulturen, denen die Subjekte angehören. Dies wird in den sogenannten Postkolonialen Theorien mit dem Begriff kultureller Hybridität (vgl. Bhabha 1997; Hall 1994, 2004) zu fassen versucht, einem Konzept, das den Globalisierungsbewegungen entsprechend die bereits vorhandene kulturelle Gemischtheit hervorhebt (vgl. auch Bronfen / Marius 1997: 18). Zu diesen Ansätzen gehört auch der Begriff der Transkulturalität, denn er bezieht sich im Gegensatz zu jenen der Multikulturalität und Interkulturalität nicht auf ethnische Gruppen und Identifizierungen sondern auf das Überschreiten kultureller Zuschreibungen. Hierbei geht es nicht um das Überbrücken oder Negieren von Differenzen, sondern um deren Transformation indem gemeinsam Neues, ein «Dritter Raum» geschaffen wird.

Für mich stellt sich nun die Frage, ob die These zutrifft, dass der Sprachkurs für die Mütter zum transkulturellen Übergangsraum werden kann und wie es sich diesbezüglich mit den verschiedenen theoretischen Konzepten verhält. Deshalb beschreibe ich im Folgenden das Projekt, den Kurs und die Mütter.

Das Projekt «Mama lernt Deutsch»

Das 1999 in Frankfurt initiierte Projekt hat sich bis heute in mehreren deutschen Städten etabliert. Im Bundesland Bremen wurden nach einer Pilotphase im Herbst 2000 elf Kurse angeboten. Dass es inzwischen fast doppelt so viele sind, hat zum einen mit seinem Erfolg zu tun, zum anderen mit der Pisa-2000-Länderstudie, in der Bremen von den alten Bundesländern am Schlechtesten abgeschnitten hat. Als dessen Hauptgrund wird in den Debatten der hohe Anteil an ausländischen Kindern angeführt. Im Land Bremen haben 26% der SchulabgängerInnen Familien mit Migrationshintergrund (vgl. Siegle 2004). In der Pisa-Erhebung war der Anteil von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Bremen weitaus höher als anderswo, nämlich 40,7% aller 15-Jährigen (vgl. Carle 2002: 9). Die Schulabschlüsse sind bei dieser Gruppe in der Tat schlechter: 16 % der Jugendlichen, das sind doppelt so viele wie die Deutschen, verlassen die Schule ohne Abschluss und 36 %, gegenüber 19% der Deutschen, erreichen höchstens einen Hauptschulabschluss. Als Ursache für den Bremer Bildungsnotstand ist aber weniger die hohe MigrantInnenzahl auszumachen als die wirtschaftliche Situation und der hohe Anteil an Eltern aus unteren sozialen Schichten – mit niedrigem Bildungsabschluss, geringem Einkommen oder Arbeitslosigkeit. Unter diesen Eltern ist wiederum der Anteil an Menschen mit Migrationshintergrund hoch³.

An diese richten sich die Mama-lernt-Deutsch-Kurse. Die dafür Verantwortlichen, das Paritätische Bildungswerk Bremen e.V., eine Institution mit langjähriger Erfahrung in Bildungs- und Qualifizierungsmassnahmen für MigrantInnen, in Kooperation mit der Migrationsbeauftragten des Bremer Senats, benennen als Kursziele:

«1. An dem Ort, an dem ihre Kinder lernen, wird ein spezielles Angebot zum Deutschlernen für Mütter entwickelt. Diese Deutschkurse sind wohnortnah,

niedrigschwellig und teilnehmerorientiert, und sie sollen einen vertieften Kontakt zur Schule eröffnen. Mit diesem Angebot sollen die Mütter in ihrem Selbstbewusstsein gestärkt und auch sprachlich in die Lage versetzt werden, den schulischen Werdegang ihrer Kinder zu begleiten und zu unterstützen.

2. Die Frauen sollen sich systematisch mit der deutschen Sprache auseinandersetzen mit dem Ziel, dem Lernniveau entsprechende Prüfungen zu absolvieren und Zertifikate zu erwerben» (Bericht 2004: 6).

Die Kurse finden zwei Mal wöchentlich während den Schulzeiten in den Grundschulen der Kinder statt und werden von Kleinkinder-Betreuerinnen begleitet. Noch sind die Kurse gratis, doch ihre Existenz ist bedroht durch das 2005 eingeführte Zuwanderungsgesetz mit der Auflage für neu Einwandernde, 630 Stunden Deutsch- und Integrationskurse zu besuchen und diese selbst zu bezahlen (vgl. auch Brunken/Pajenkamp 2003: 38). Das Konzept der neuen Kurse ist völlig unausgegoren und vermittelt ein Bild von Integration im Sinne von Assimilation, von Einfügung in die Mehrheitsgesellschaft. Solche Assimilationspädagogik wurde bereits zu Beginn der 1980er Jahre kritisiert (vgl. Nieke 1986)⁴.

Die aktuelle Konzentration auf die Einwandernden blendet aus, dass die bereits länger hier lebenden Menschen mit Migrationshintergrund auch noch nicht alle auf Deutsch kommunizieren können. Weil die «Sprache der Mutter nicht mehr die Muttersprache der Kinder ist» (Lehker 2004: 35), verstehen viele Mütter die Sprache, die ihre Kinder hauptsächlich sprechen, kaum. Das heißt zum Beispiel, dass die Kinder oft niemanden haben, mit dem sie ihre Schularbeiten besprechen können. Das ist einer der Gründe, weshalb sie ihre Mütter, wie eingangs beschrieben, in den Deutschkurs schicken. Ansonsten läuft die Propaganda für die Kurse über die Schule, insbesondere über die Einschulung und die Vermittlung einzelner LehrerInnen, sowie über die Ausschreibungen des Paritätischen Bildungswerkes. Die meisten

³ 32% der Arbeitslosen im Bundesland Bremen sind Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Ausländerbeauftragte des Landes Bremen 2005).

⁴ Dies bestätigte auch M.-L Beck, die Beauftragte für Migration der Bundesregierung (im pers. Gespräch, Bremen, 23. Juni 05). Das Konzept sieht vor, dass alle, ob Schwangere, Mütter von Kleinkindern, Studierende, Arbeitende usw. egal, wo sie in Deutschland wohnen, die gleichen Kurse besuchen und gibt vor, dass jeder nach 600 Unterrichts-Stunden über gute Deutschkenntnisse verfügen könne. Ein besonderes Paradox deutscher Bürokratie ist die Auflage, dass Analphabeten einen schriftlichen Antrag auf die Zulassung zu einem Integrationskurs zu stellen haben.

Frauen kommen durch Mund-zu-Mund-Propaganda, zwei fanden inzwischen über die Ausschreibungen im Internet zum Kurs⁵. Weil sie hier leben und bleiben wollen sind die meisten motiviert, «richtig Deutsch zu lernen», wie sie es ausdrücken, «kein Tarzandutsch». Wenn noch Plätze frei sind, können auch Nichtmütter, Hausfrauen und Mütter von Kleinkindern teilnehmen, denn diese Frauen finden besonders schwer Zugang zu anderen Kursen. Als Zielgruppe werden Mütter aus den ehemaligen Anwerberländern für die Arbeitsmigration benannt. Die Statistiken bestätigen die Möglichkeit, durch diese Art der Kurse Frauen zu erreichen, die keinen Zugang zum organisierten Deutschlernen gefunden hatten, sogenannte «bildungferne» Zielgruppen» (Bericht 2004: 7).

Viele der Kursleiterinnen sind im Fach Deutsch oder Deutsch-als-Fremdsprache ausgebildet oder in Ausbildung, fast alle haben selbst Migrationshintergrund. Als größte nationale Gruppe sind, wie bei den Teilnehmerinnen, die Türkinnen vertreten, manche unterrichten mit dem derzeit umstrittenen Kopftuch. Alle zwei Monate findet eine themenspezifische Kursleiterinnensitzung statt, bei der durch die gegenseitige Berichterstattung über den Verlauf und anfallende Probleme in den Kursen informiert und diskutiert wird.

Da es für die Themen, die Frauen und Mütter beschäftigen, kaum Unterrichtsmaterialien gibt, gestalte ich vieles selbst⁶. Das eigene Erleben von Mutterschaft in der Migration und meine Tochter als Grundschulkind helfen mir, mich einzufühlen. Beim Schulanfang vermittelte ich den Müttern beispielsweise Grundlagen zu den deutschen Schulsystemen und deren Regeln, dabei thematisiere ich auch die üblichen Schulmaterialien, Verhaltenserwartungen an die Eltern und wichtige Bräuche wie die Schultüte.

Transkulturelle Elternarbeit. Die Einbettung des Projektes in der Grundschule

Für den Erfolg der Kurse ist die Einbindung und Akzeptanz seitens der Schule entscheidend. Der Schulleiter hat sich selbst für das Projekt eingesetzt und unterstützt meine Tätigkeiten. Die Schule liegt in einem am ehemaligen Industriehafen gelegenen Stadtteil und hat einen hohen Anteil an Kindern aus sogenannt sozial schwachem Milieu und Familien von Migranten und Migrantinnen. Deshalb sind hier die Deutsch-Integrationskurse für neu ankommende Kinder schon lange Zeit institutionalisiert. Die Zusammenarbeit mit den Deutsch-IntegrationslehrerInnen ist wichtig, um die Arbeit mit Müttern und Kindern zu koordinieren und bei allfälligen Problemen zu helfen. Wenn wir Feste feiern und die Frauen Essen aus ihren Herkunftsändern mitbringen, laden wir zum Beispiel auch die Deutsch lernenden Kinder und deren LehrerInnen dazu ein. Dies sind Anlässe, die im Schulhaus Raum für transkulturelle Kommunikation schaffen, Vernetzungen und ein Kennenlernen ermöglichen. Die DeutschlehrerInnen der Kinder haben einen Film zum «Ankommen in der Fremde» produzieren lassen und dabei auch den Mütterkurs miteinbezogen⁷. Er zeigt, wie wichtig es den teilnehmenden Müttern ist, ihre Kinder in der Schule begleiten und verstehen zu können.

Eine weitere wichtige Ansprechperson für die MigrantInnen in der Schule ist eine vor Ort arbeitende Sozialpädagogin. Sie bietet den Eltern Beratung für Schule und Ämter an, gibt den Frauen oftmals Tipps, wo sie, wenn sie psychosoziale oder finanzielle Unterstützung benötigen, hingehen können und arbeitet mit verhaltensauffälligen Kindern. Die Hilfe beruht auf Gegenseitigkeit; denn oftmals unterstützen die Mütter aus dem Kurs die Sozialarbeiterin, die Lehrerinnen und den Schulleiter bei Gesprächen

⁵ Der Kurs steht z.B. auch auf der Schulhomepage. Die Frauen haben ihn selbst in ihren Sprachen angekündigt.

⁶ Damit entspreche ich der Intention der Verantwortlichen, den Unterricht erfahrungs- und handlungsorientiert anzusetzen (vgl. Bericht 2003).

⁷ «Ankommen in der Fremde. Ahmed, Ivana und Sari lernen Deutsch». Ein Dokumentarfilm zur Situation von Kindern mit Migrationshintergrund an Bremer Schulen von Sabine Peter, Bremen 2004.

mit Eltern oder bei Problemen mit den Kindern, die ihre Muttersprache sprechen. Die Müttergruppe hat ein großes sprach- und kulturvermittelndes Potential.

In einem Quartal nahmen die Mütter eine Stunde in der Woche am Deutschunterricht der Kinder teil. Dahinter stand die Idee, dass die Mütter Einsicht erhalten in die Arbeit in den Schulklassen, die Art, wie die Kinder Deutsch lernen und wie die LehrerInnen unterrichten. Für einige war das sehr schön, und die Kinder haben die Aufmerksamkeit der Mütter genossen; andere fanden es eher langweilig. Manche LehrerInnen klagten, dass es anstrengend sei, auch noch auf die Mütter zu achten. Doch es war für sie auch eine Möglichkeit, die Kinder im Kontakt mit den Müttern anders kennen zu lernen. Eine Lehrperson meinte daraufhin zu einer Mutter aus Südamerika, nun habe sie endlich besser verstanden, weshalb ihr Sohn sich nicht konzentrieren und nicht stillsitzen könne, sie sei ja genauso. Die Mutter aber wertete selbst dieses Verhalten als positiv, nämlich als Ausdruck ihres südländischen Temperaments. Da sie den Unterricht langweilig fand, sorgte sie für Abwechslung. Entsprechend waren die SchülerInnen, ganz im Gegensatz zu der Lehrerin, begeistert von der Mutter. Die Anwesenheit der Mütter in der Schule kann in diesem Sinne zum interkulturellen Verstehen anregen und auf ein ständiges Wechselspiel der Kinder im Umgang mit ihren Mehrfachzugehörigkeiten (hier zwischen Schul- und Familienmilieu) aufmerksam machen.

Familiäre Probleme sind häufig, doch wenn die Frauen im Kurs sind, geht es in der Regel den Kindern in der Schule besser. Fehlt eine Mutter länger, verweist dies auf besondere Problemlagen; in der Regel fragen dann auch die LehrerInnen, was mit der Familie los sei, weil sich die Kinder verschlechtern, unzuverlässiger werden oder auch fehlen. Immer wieder klagen die LehrerInnen darüber, dass die MigrantInnen nicht an die Elternabende kommen würden⁸. Die Hemmschwellen sind groß, und selbst wenn sie die Elternabende besuchen, wagen sie sich nicht zu sprechen.

Problematisch ist auch, wenn sich deutsche Eltern distanzieren, insbesondere von Frauen mit Kopftuch. Anlässlich eines Schulfestes haben die Migrantinnen mit den deutschen Müttern zusammen Essen und Trinken verkauft: Die deutschen Mütter hatten Kuchen gebacken, wir Migrantinnen Salziges aus unseren Herkunftsländern. Es war spannend zu beobachten, wie sich die zuerst schwierigen, abgrenzenden Kontakte zwischen den Müttern allmählich lockerten und schließlich in gegenseitiger Hilfe mündeten. An diesem Beispiel wird deutlich, dass «Integration» ein beidseitiger Prozess in kleinen Schritten ist⁹, hier indem die Migrantinnen sich wagen, mitzuwirken und als Schulmütter aufzutreten *und* indem die deutschen Mütter Bereitschaft zeigen, einen gemeinsamen Stand zu machen. Als Perspektive bietet sich an, dass die Mütter beim nächsten Fest das Gebäck in der Schulküche gemeinsam herstellen. Realität sind bisher noch viele Vorurteilsbarrieren, die es in gemeinsamen Projekten zu überwinden gilt.

Auch die Lehrpersonen sind sehr unterschiedlich kooperativ. Das Thema «Integration» scheint für die meisten von ihnen die Sache der dafür zuständigen SpezialistInnen zu sein. Sie werden nun in einem weiteren Bildungsprogramm für Eltern mit Migrationshintergrund stärker in die Elternarbeit eingebunden. Das Projekt «Rucksack in der Grundschule» ist in diesem Jahr in einigen Bremer Schulen eingeführt worden. Es ist ein für Deutschland neues, in Essen entwickeltes und erfolgreich erprobtes Konzept zur Verbindung von schulischer Sprachförderung und Mütterbildung¹⁰. Bei seiner Einführung haben wir die unabhängig voneinander eingerichteten Projekte für Migrantinnen vernetzt. Die Betreuerin der Kleinkinder ist entsprechend bei beiden Kursen anwesend, Begleiterin für die Mütter ist eine türkische Teilnehmerin aus dem Deutschkurs, die bereits sehr gut Deutsch spricht. Sie trifft sich als Multiplikatorin mit den anderen «Stadtteilmüttern», bekommt dort die Informationen und Materialien und gibt diese dann zwei Stunden wöchentlich an die anderen Müt-

⁸ Vgl. auch die Tagung «Ohne Eltern geht es nicht», 2004, organisiert vom MigrantInnenrat Bremen, an der sich 160 Teilnehmende trafen, um über eine bessere Zusammenarbeit von Schule und Eltern in der Migration zu diskutieren.

⁹ Vgl. Konzepte der interkulturellen Pädagogik, die sich an «Ausländer und Ausländerinnen» sowie «Einheimische» richten (s. Auernheimer 1996).

¹⁰ Träger ist in Bremen das Deutsche Rote Kreuz. Das Projekt soll Mütter von SchulanfängerInnen mit schulspezifischen Arbeitsweisen vertraut machen und durch gezielte Mutter-Kind-Aktivitäten das Lernen der Kinder unterstützen. Die KlassenlehrerInnen bearbeiten dabei fünf Projektthemen im Jahr in Koordination mit dem Rucksackprojekt. Vgl. www.raa.de (Projekte)

ter weiter. Die Vernetzungsarbeit ist sehr wichtig; denn seit der Pisa-Studie werden laufend neue Versuche gestartet, den ausgerufenen Bildungsnotstand zu beheben, meist sind die Projekte jedoch unkoordiniert und kurzfristig angesetzt. Um einer Beliebigkeit entgegen zu wirken, braucht es dringend längerfristige Planungen, die sich an den praktischen Erfahrungen orientieren und aufeinander beziehen.

Die Mütter

Im Kurs treffen sich fünfzehn bis zweißig Frauen im Alter zwischen 19 und 49 Jahren. Sie kommen aus der Türkei, aus Bosnien, dem Kosovo, Ghana, dem Kongo, Indien, Pakistan, dem Iran, Syrien, Libyen, Polen, Venezuela, Kolumbien und aus der Ukraine. Manche sind gerade erst hier angekommen, andere leben bereits viele Jahre hier. Auch von der sozialen Schicht und vom Bildungsgrad her ist die Gruppe sehr heterogen. Es sind im Moment vier Analphabetinnen in der Gruppe; aber es sind auch Frauen mit Hochschulabschluss dabei, die der Kleinkinder wegen keine anderen Kurse besuchen können. Drei Frauen leben im Status der Asylsuchenden hier. Alle sind Hausfrauen, viele davon notgedrungen, weil sie keine Arbeit finden. Besonders die Alleinerziehenden möchten gern Deutsch lernen, um Arbeit und einen Platz in der deutschen Gesellschaft zu finden.

Die größten Konzentrations- und Lernschwierigkeiten haben traumatisierte Frauen und Kinder aus Bosnien, aus dem Kosovo und aus dem Kongo. Die Vergangenheit im Nacken plagen sie hier massive Zukunftsängste, vorab die Sorgen um das Bleiberecht. Doch auch die anderen berichten von vielen Sorgen, von finanzieller Not, gravierenden Krankheiten, familiären und verwandtschaftlichen Gewaltverhältnissen und von den zahlreichen Schulproblemen der Kinder.

Um zu zeigen, dass die Mütter durchaus Interesse an Bildung haben, aber oftmals als Frauen weniger Möglichkeiten

dazu hatten, diesem Interesse nachzukommen, möchte ich kurz eine der Mütter vorstellen: N., eine junge Mutter von vier Kindern, die seit fünfzehn Jahren in Bremen lebt, ist in einer türkischen Großstadt aufgewachsen und hat mit sechzehn Jahren geheiratet. Die Eltern seien eigentlich dafür gewesen, dass sich ihre Kinder bilden, sagt sie. Die Söhne haben entsprechend studiert. Doch N. wollten die Eltern verheiraten, obwohl sie noch zur Schule ging. Sie hätten sie nicht zwangsverheiratet, sondern danach gefragt, ob sie zusage und ob sie den für sie bestimmten Mann gut finde. N. wollte den Eltern gehorchen, mochte den Mann und willigte deshalb ein. Heute denkt sie, dass ihre Eltern auch ambivalent waren, aber sich gesellschaftskonform verhielten. Sie bemühte sich, eine gute Tochter zu sein und entschied sich für ein traditionelles türkisches Frauenleben. Aber eigentlich wollte sie auch studieren und hegt diesen Wunsch bis heute. Die Entscheidung zur Heirat hatte diesbezüglich bittere Folgen für sie. Denn sie durfte in der Türkei nicht mehr zur Schule gehen. Oftmals durften Mädchen in türkischen Dörfern bereits beim Eintritt der Menarche die Schulen nicht mehr besuchen (vgl. Strasser 1995). Was verheiratet sein hiess, habe sie erst zu spät gemerkt, klagt sie heute. Denn die Heirat bedeutete auch, dass sie nach einem Jahr mit ihrem Mann, der mit seinen Eltern in Deutschland aufgewachsen ist, nach Deutschland emigrierte. Damit verlor sie ihre eigenen familiären Bindungen und kam unter das Regime der Schwiegermutter, die sie bis heute fürchtet. Sie ist deshalb später mit ihrem Mann in eine eigene Wohnung gezogen.

Verwandtschaftliche Bindungen beschreiben die Frauen immer wieder als Rahmen der hält, aber auch als von Pflichten bestimmt. Von den kontrollierenden Schwiegermüttern berichten viele.

N. erlebe ich im Kurs als wach, interessiert und verantwortungsbewusst. Beim Leben in Deutschland, und aktuell in der Begegnung mit mir, findet sie ihren Bildungswunsch bestätigt. Sie gibt ihn nun an ihre Kinder weiter: Ihre grossen Söhne besuchen bereits das Gymnasium und

ihre kleine Tochter nimmt im Kindergarten am Deutsch-Zusatz-Programm teil. N. trauert heute noch ihrem verpassten Schulabschluss und den fehlenden Zeugnissen nach. Darin liegt neben dem sozialen Druck ihre Hauptmotivation, den Deutschkurs zu besuchen. Die Lehrerin ihres Sohnes meinte zu ihr: «Sie sprechen doch gut Deutsch und brauchen keinen Kurs zu besuchen». Doch N. erklärte im Interview mit einer Kollegin: «Wenn jemand fragt „Können Sie deutsch?“ dann sag ich erst: „Ich gehe zum Deutschkurs“. Ich sag' nicht einfach: „Ich kann das schon“, sondern „ich gehe zum Deutschkurs“. Und dann denken die, dass ich das schon kann. Weil, egal wo sie hingehen, fragen sie erst mal: „Haben Sie einen Deutschkurs gemacht oder waren Sie in der Schule hier?“ – „Nein“, also keiner glaubt, ob sie gut sprechen können, ne. Erst muss man immer ein Papier haben, ich habe schon einen Deutschkurs besucht, oder ich war in der Schule, das muss man immer zeigen. Und deswegen wollte ich das machen, einfach» (Beaumart 2004: 4).

Der Mütterkurs als transkultureller Übergangsraum

Hinsichtlich der Migrantinnen lässt sich Bhabhas Konzept des transkulturellen Zwischenraumes (1997) auf intersubjektive Schutz- und Lebensräume in der Einwanderungsgesellschaft beziehen. Als Beispiel eines solchen Raumes möchte ich an das «Foyer für Asylsuchende» und das spätere «Ethnopsychologische Zentrum» (EPZ) in Zürich erinnern (vgl. Ninck Gbeassor et al. 1999). Für Asylsuchende ist die Situation des Übergangs besonders perspektivlos. Sie leiden an Kränkungen, Entbehrungen, Überforderungen und am Unverstandenbleiben in der Mehrheitsgesellschaft. Sie vermögen sich sprachlich und bezogen auf ihre Erfahrungen und Traumen kaum zu artikulieren. Schär Sall (1999: 77) zum Beispiel zeigt, wie im

EPZ durch das ethnopsychanalytische Wissen um Übergangsphänomene und die Möglichkeiten der Betreuung dennoch kreatives Potential für Asylsuchende und für Betreuende freigelegt wird.

Auch der Deutschkurs entspricht einem transkulturellen Übergangsraum, denn er schafft weit über den Spracherwerb hinaus «einen gemeinsamen Schutz- und Identitätsraum in einer unbekannten kulturellen Situation» (Nadig 2000: 89). Der Kurs entspricht gelebter Transkulturalität, indem es darum geht, die Zuweisungen immer wieder aufzusprengen, nationale und kulturelle Grenzen zu überschreiten und sich zwischen festen Identitäten zu bewegen.

Die Gruppe ist von Pluralität geprägt und findet dennoch immer wieder Gemeinsames¹¹. Verbindend und strukturierend wirkt sich hier die deutsche Sprache gegenüber dem «multisprachlichen Durcheinander» aus. Im wörtlichen und im übertragenen Sinn ist der Kurs ein Raum der Übersetzung und, mit Bhabha gesprochen, «kulturelle Grenz-Arbeit»: «Kulturelle Grenz-Arbeit verlangt nach einer Begegnung mit der «Neuheit», die an dem Kontinuum von Vergangenheit und Gegenwart nicht teilhat. Sie erzeugt ein Verständnis des Neuen als eines auführerischen Aktes der Übersetzung» (1997: 132). Wir leisten einander zwar in den jeweiligen Muttersprachen und Kolonialsprachen Hilfe, kommen aber immer wieder über das Deutsche zusammen. Die Kleinkinder werden durch die Betreuung bereits vor dem Eintritt in den Kindergarten mit der deutschen Sprache vertraut. Die Dreijährigen sprechen aber nur einzelne Brocken Deutsch. Auch sie lernen, sich in einer Gruppe zu bewegen. Der Raum, den der Kurs eröffnet, entspricht einem Übersetzungsraum zwischen den Subjekten und zwischen den Herkunftsgegesellschaften, den sich hier bildenden Migrationskulturen und der Mehrheitsgesellschaft.

Die Arbeit an der Gruppe und am Umgang miteinander nimmt sehr viel Raum ein. Die Frauen lernen zuhören und miteinander kommunizieren, sie bringen sich

¹¹ Zu Beginn gab es zum Beispiel Kontroversen zum Kopftuch, das ein Teil der Frauen trägt. Später waren ledige Mütter ein Streitpunkt – für die muslimischen Frauen eine lebensbedrohliche Schande, für die afrikanischen und südamerikanischen Frauen eine Normalität – oder es wurde über den Umgang mit dem Rauchen diskutiert, über Sexualität und Frauenkrankheiten und über Religion sowie Auffassungen von einem Leben nach dem Tod.

ein und haben viele Fragen. Bei Nachfragen zum Thema Körper und Kranksein, lernen wir dazu Wörter, Sätze und machen Rollenspiele zum Arztgang (vgl. dazu auch Schmidt 2002). Hierbei lassen sich Aspekte der deutschen Gesundheitsversorgung erklären und Präventionsangebote nahelegen, zum Beispiel die zahnärztlichen Vorsorgeuntersuchungen für die Kinder, ein unter MigrantInnen meist unbekanntes medizinisches Angebot. Dadurch, dass die Mütter von ihren Alltagssorgen sprechen können, entsteht Nähe. Intersubjektiv wird hier «kulturelle Grenz-Arbeit» geleistet, indem sich die Frauen befreunden, in der Freizeit treffen, sich gegenseitig helfen und neue Erfahrungen machen. Eine türkische Mutter, immer mit Mantel und Kopftuch, hat zum Beispiel mit einer Kurskollegin Fahrradfahren gelernt und kann sich dadurch autonomer bewegen. Der entstehende Raum verschafft über den Zugang zur Schule hinaus Zugang zu öffentlichen Räumen. Für die Frauen ist es wichtig, sich in der Stadt bewegen zu können. Mindestens einmal im Quartal machen wir einen Ausflug ins Zentrum, sei es in große Warenhäuser, ein häufiger Migrantinnenwunsch, in die Stadtbibliothek, wo die Frauen kostenfrei BenutzerInnenkarten für ihre Kinder machen lassen, an den norddeutschen Weihnachtsmarkt, ins Rathaus oder, ein Wunsch den türkische Frauen äußerten, in den Dom.

Solchermassen kann der Kurs aus feministischer Perspektive auch als eine Möglichkeit zum Empowerment und zur Selbsterfahrung für Frauen betrachtet werden. Er schafft einen Raum, in dem das «Subalterne» zum Sprechen kommt (vgl. Spivak 1992) und als erster Schritt in diese Richtung sich überhaupt in die Öffentlichkeit wagt. Viele der Frauen sind entweder isoliert oder verwandtschaftlich kontrolliert. Vor allem die Mütter aus unteren sozialen Schichten und ländlichen Herkunftsverhältnissen, zum Beispiel die idealerweise mit ihren Neffen verheirateten kurdischen Frauen im Kurs, bleiben gemeinhin in ihren verwandtschaftlich engen Ghettos und bewegen sich zwischen Haus und Einkaufsladen. Der Kurs

bietet ihnen die Möglichkeit, einen Frauenumraum ausserhalb des Hauses aufzusuchen. Durch die Einbindung an die Schule akzeptieren dies die meisten Männer.

Allerdings sind die Frauen auch in der Schule auf Häusliches verwiesen, denn der Kurs findet mehrheitlich auf Kindertischen in der Schulküche statt. Hier mangelt es an ausreichenden Schulmaterialien und erinnert an Zustände zum Lernen wie in einem Land der «Dritten Welt», gemischt mit Gefühlen eines modernen Durchgangsortes, denn an manchen Tagen ist es ein Kommen und Gehen: Die Mütter kommen zu spät, müssen früher weg zu ihren Kindern oder zum Amt. Die Sozialpädagogin muss das Geld für verloren gegangene Schulbücher eintreiben. LehrerInnen möchten etwas mit den Müttern besprechen. Die Kinder brauchen Eisbeutel aus dem Kühlschrank. Ein Lehrer kommt und holt sich die Video-Anlage. Die Kinder kommen ihre Mütter besuchen... Die Schulküche, für mich ein Zeichen der Marginalisierung und Raumnot im Schulsystem, hat anscheinend für die meisten Frauen einen anderen Charakter, nämlich den eines vertrauten Rahmens.

¹² Das Konzept einer Transkulturalität verringert die Gefahr der interkulturellen Pädagogik, zuerst selbst zu ethnisiieren und Fremdheit herzustellen, um sie dann pädagogisch vermittelt wieder abzubauen.

Beitrag der Ethnologie für die Integrationsarbeit

Der kulturwissenschaftlich-ethnologische Blick erweitert Konzepte der multikulturellen Schule, mit einer gezielten Förderung spezifischer nationaler Gruppen und der Wahrnehmung von MigrantInnenkulturen hier, durch das Konzept der Transkulturalität, als nations-, sprach- und kulturiübergreifender Ansatz. Der transkulturelle Ansatz versucht, Kategorisierungen bewusst zu machen und zu überschreiten und betont das Prozesshafte im Kulturkontakt¹².

Aus ethnologischer Perspektive betrachtet enthält der Deutschkurs sowohl Elemente des Konzeptes des Dritten Raumes von Bhabha als auch des Übergangs- und Schwellenzustandes von van Gennep

und Turner (1981; 1989). Dem ersten entspricht die Sicht auf den Deutschkurs als Ort, wo Frauen sich treffen und austauschen können. Die transkulturelle und hybride Öffnung, unter der alle Frauen sich wiederfinden können, lässt Raum für kreatives Potential und entspricht damit einem Ansatz, der die Ressourcen der Migrantinnen betont.

Der Kurs bietet zudem Übergangshilfe im Sinne von van Gennep, idealerweise gedacht als dialektischer Prozess einer gelingenden Integration und in diesem Sinn als Statuswechsel vom alten in der Herkunftsgesellschaft zu einem neuen Status in der Einwanderungsgesellschaft. Die Frauen suchen Hilfe und geben sich gegenseitig Halt, mit dem Ziel hier zu bleiben und einen Platz in der Gesellschaft zu finden. Ihr Ziel ist ein Übergang vom Status der Ankommenden zur Bleibenden. Darauf bezogen kann der Kurs mit Turner als Gefäß für den Schwellenzustand oder sogar als partielle «Communitas», die sich gegenseitig Hilfe leistet, verstanden werden. Motivierte Mütter wie N. können sich zum Beispiel, wenn sie dies wollen, über Qualifizierungsmassnahmen für Migrantinnen weiterbilden, um später in entsprechende Arbeitsfelder einzusteigen. Wenn sie dann Arbeit finden, verlassen sie den Kurs. Sie haben den Wechsel in einen neuen sozialen Status vollzogen. Doch der Wechsel ist nicht für alle möglich, denn er scheitert oft an den gesellschaftlichen, politischen, rechtlichen und ökonomischen Rahmenbedingungen. Ohne ergänzende Forderungen nach diesbezüglicher Gleichstellung beschränken sich die Integrationskonzepte auf schöne Reden und Alibiübungen.

Als Ethnologin vermittele ich zwischen verschiedenen kulturellen Vorstellungen, Werten und Bräuchen, zum Beispiel bezogen auf die verschiedenen Schulsysteme. Viele Mütter erwarten von der Schule, dass die LehrerInnen sich autoritär verhalten. Im Kurs lernen sie einen anderen Umgang miteinander und mit den Kindern kennen: Eine Polin zum Beispiel strahlt mich manchmal an, wenn ich Tipps für Arbeit und Spiel mit den Kindern

gebe. «Ach so», sagt sie dann, «das ist eine gute Idee, die Du da hast, so habe ich das noch nie gesehen.» Und: «In Polen ist alles viel strenger, da sagt man nicht: Kannst Du das bitte machen? sondern nur: Mach das!» Später berichtet sie davon, welche neuen Erfahrungen sie mit ihren Kindern gemacht hat. Die unterschiedlichen Autoritätssysteme, die in diesem Beispiel zum Ausdruck kommen, verweisen darauf, wie wichtig es auch für die LehrerInnen wäre, bewusster mit dem eigenen Schulsystem umzugehen und dies an die Eltern zu vermitteln. Auffällig ist, dass die Schule bisher von sich aus keine diesbezüglichen Bemühungen zeigt. Bezogen auf die Integrationsarbeit bedeutet dies, dass hier die Schul-Praxis der Theorie, die eine Ausrichtung interkultureller Pädagogik auf Kinder anderskultureller *und* deutscher Herkunft fordert (vgl. z.B. Auernheimer 1996), weit hinter hinkt.

Meine Rolle als Ethnologin im Übergangsraum ergänzt die Rolle als Sprachvermittlerin durch das Bemühen um Verstehen und um das Vermitteln und Übersetzen von Kulturspezifischem. Darüber hinausgehend habe ich die Aufgabe, den Raum (offen) zu halten und Kontinuität zu gewährleisten. Bei dieser Art von transkultureller Bildungsarbeit ist vor allem die neugierige und respektvolle Haltung Anderem oder Fremdem gegenüber hilfreich. Eine antirassistische, kulturrelativistische Haltung wirkt sich für die Frauen öffnend und integrierend aus. Ein offener, spielerischer Umgang mit Differenz und Vielfalt, beinhaltet für den Übergangsraum Mütterkurs den Versuch, hinzu hören und zu verstehen ohne gleich zu beurteilen, das Achten auf eigene Ängste und Irritationen im Umgang mit Fremdem sowie die Intention, dies gegenseitig sprechbar zu machen. Es geht um einen bewussten Umgang mit Vielfalt, der diese als Bereicherung oder, wie Bohannan und Elst (2003: 17) es nennen, als «Bildung» betrachtet.

Wichtig ist meines Erachtens das Interesse und die Orientierung am Alltag der MigrantInnen. Indem sie von ihren Lebensweisen und Sorgen berichten kön-

nen und dem Eigenen Raum gelassen wird, kann die Begegnung mit dem neuen Anderen stattfinden. Nur in einem Kontext, wo Frauen oder Kinder sich wohl fühlen, können sie lernen. Das Potential der Ethnologie liegt hier auch in der Ausrichtung auf die emische Perspektive, hier bezogen auf die subjektive Befindlichkeit der MigrantInnen. Diese Perspektive versucht die Weltsichten und Alltagssorgen der AkteurInnen zu verstehen und kann diese Erfahrungen den Bildungs-Institutionen und -ExpertInnen näher bringen. In einem kulturwissenschaftlichen Projekt machen zum Beispiel Studierende kleine Feldforschungen in den Familien der Migrantinnen. Dadurch bringen sie mehr über das Familienleben und die Probleme der Kinder in Erfahrung und werden es in anonymisierter Form den LehrerInnen vermitteln. Denn meines Erachtens liegen die Kommunikationsprobleme in der multikulturellen Schule nicht nur an den MigrantInnen sondern vielfach auch am mangelnden Verständnis der Deutschen für ihre Situation. Die Schulen müssen sich der vorhandenen Vielfalt der Kinder gegenüber mehr öffnen und diese in ihre Konzepte einbeziehen. Auch die Mehrheitsgesellschaft ist eine Zielgruppe der Integrationsarbeit.

Fazit

Deutschkurse für Mütter sind vor allem in «multikulturellen» Schulen dringend nötig. Dabei geht es um viel mehr als um das Erlernen der deutschen Sprache. Der Integrationsdiskurs konzentriert sich zu sehr auf die Ebene des Spracherwerbs und zu einseitig auf die MigrantInnen als diejenigen, die sich darum bemühen sollen, sich zu integrieren. «Integration» ist jedoch ein beidseitiger Prozess. Dazu müssen sich die hiesigen Schulsysteme transkulturalisieren; dies meint zum Beispiel ein Abrücken von Zuschreibungen zu ethnischen Gruppen, eine Sicht auf die vorhandene Hybridität und das darin enthaltene Potential und einen kreativen Umgang

damit. Zugleich bedingt Integration die rechtliche, politische und soziale Öffnung der Mehrheitsgesellschaft für Menschen mit anderem Pass.

Die ethnologisch-kulturwissenschaftlichen Konzepte zum transkulturellen Übergangsraum konnten am Beispiel angewandt und modifiziert werden. Aus der Betrachtung des Mütter-Deutschkurses als Übergangsraum geht hervor, dass der Aufenthalt in der Gruppe eine Basis zum Ankommen sein kann und dass der Erwerb von Sprache und von gesellschaftlicher und kultureller Kompetenz zusammengehören. Es geht den Müttern im Kurs um die Integration in die deutsche Gesellschaft und um einen gemeinsamen Erfahrungsraum, in dem sie sich mitteilen, helfen, austauschen und im Kontakt mit anderen ausprobieren können. Eine zentrale Aufgabe der Ethnologin ist deshalb das Offenhalten des Kurses als transkultureller Begegnungs- und Zwischenraum.

Die ethnologische Perspektive richtet sich auf die Subjekte und ihren Alltag. Hier trägt die Ethnologin bei zu einer Art *Empowerment* für Frauen. Des weiteren geht es um die Ergänzung der Rolle als Sprachlehrerin durch die einer Instanz zur Kulturvermittlung. Das beinhaltet zum einen ein Interesse bezüglich des Lebens in den Herkunftskulturen. Zudem geht es darum, Einblicke in die Einwanderungsgesellschaft zu gewähren und zu mütter- und kinderspezifischen Themen zu arbeiten, angefangen mit den Mediensystemen für den Arztgang bis zum Rechtssystem bezüglich des Aufenthaltes. Im Falle der Eltern von Grundschulkindern geht es vor allem auch um zusätzliche mehrsprachige Informations- und Beratungsangebote zu den jeweiligen Schulsystemen – zu den Schultypen, den Einschulungsritualen, den Schulmaterialien, dem Unterricht oder auch zu der Bedeutung von Elternabenden. Voraussetzung für schulische «Integration» ist, dass sich die Schulen mit dem eigenen Selbstverständnis und mit den Problemen der Familien in der Migration auseinandersetzen.

Literatur

AUERNHEIMER Georg

1996. *Einführung in die interkulturelle Erziehung*. Darmstadt: Primus Verlag.

BEAUMART Nadine

2004. *Einsichten in den Kurs «Mama lernt Deutsch»*. Unv. Manuskript.

BHABHA Homi K.

1997. «Verortungen der Kultur», in: Elisabeth BRONFEN und Benjamin MARIUS (Hg.), *Hybride Kulturen*, S 123-148. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

BOHANNAN Paul und Dirk VAN DER ELST

2003. *Fast nichts Menschliches ist mir fremd. Wie wir von anderen Kulturen lernen können*. Wuppertal: Peter Hammer.

BRONFEN Elisabeth und Benjamin MARIUS

1997. «Hybride Kulturen. Einleitung zur anglo-amerikanischen Multikulturalismus-debatte», in: Elisabeth BRONFEN und Benjamin MARIUS (Hg.), *Hybride Kulturen*, S. 1-29. Tübingen: Stauffenburg Verlag.

BRUNKEN Ulrike und Eva PAJENKAMP

2003. «Ich möchte meinen Kindern bei den Hausaufgaben helfen». Kurse für Mütter von Grundschulkindern in Bremen». *DaZ* 1: 33-38.

CARLE Ursula

2002. «Blick hinter den PISA-Spiegel: Bayern ist nicht mehr deutscher Meister». www.grundschulpaedagogik.uni-bremen.de/archiv/pisa/pisa-e-spiegelblick02.07.08.pdf (Letzter Besuch: 10.3.05).

DIE AUSLÄNDERBEAUFTRAGTE des Landes Bremen und PARITÄTISCHES BILDUNGSWERK. Bericht

2003. *Projekt Mama lernt Deutsch in Bremen und Bremerhaven 2000-2003*. Bremen.

2004. *Mama lernt Deutsch. Ein Projekt stellt sich vor*. Bremen.

DIE AUSLÄNDERBEAUFTRAGTE des Landes Bremen

2005. *Statistiken zu der Ausländischen Bevölkerung in Bremen*. Bremen: Unv.

DOUGLAS Mary

1988 (1966). *Reinheit und Gefährdung. Eine Studie zur Vorstellung von Verunreinigung und Tabu*. Frankfurt a.M.: Suhrkamp.

GENNEP Arnold van

1981 (1908). *Übergangsriten*. Frankfurt a.M.: Campus.

HA Kien Nghi

2004. *Ethnizität und Migration Reloaded. Kulturelle Identität, Differenz und Hybridität im postkolonialen Diskurs*. Berlin: wvb.

HALL Stuart

1994. *Rassismus und kulturelle Identität. Ausgewählte Schriften 2*. Hamburg: Argument Verlag

LEHKER Marianne

2004. «“Meine Kinder hören nicht auf mich” – Zur sprachlichen Situation in einigen Migrantenvorstellungen». *DaZ* 1: 33-38.

NADIG Maya

2000. «Interkulturalität im Prozess. Ethnopsychanalyse und Feldforschung als methodischer und theoretischer Übergangsraum», in: Hildegard LAHME-GONOSTAJ und Marianne LEUZINGER-BOHLEBER (Hg.), *Identität und Differenz*, S. 87-101. Wiesbaden: Westdeutscher Verlag.

NIEKE Wolfgang

1986. «Multikulturelle Gesellschaft und interkulturelle Erziehung. Zur Theoriebildung der Ausländerpädagogik». *Die Deutsche Schule*, Heft 4: 462-470.

NINCK GBEASSOR Dorothée et al. (Hg.)

1999. *Überlebenskunst in Übergangswelten. Ethnopsychologische Betreuung von Asylsuchenden*. Berlin: Reimer Verlag.

SCHÄR SALL Heidi

1999. «Überlebenskunst in Übergangswelten», in: Dorothée NINCK GBEASSOR et al. (Hg.), *Überlebenskunst in Übergangswelten*, S. 77-107. Berlin: Reimer.

SCHMIDT Bärbel

2002. «Ideen für Sprechansätze. Übungen zum Reden – nicht nur in Kursen mit Frauen». *DaZ* 4: 36-39.

SIEGLE Dorothea

2004. «Wunderbare Welt». *taz bremen* 20./21.11.2004.

STRASSER Sabine

1995. *Die Unreinheit ist fruchtbar. Grenzüberschreitungen in einem türkischen Dorf am Schwarzen Meer*. Wien: Milena Verlag.

TURNER Victor

1989 (1969). *Das Ritual. Struktur und Antistruktur*. Frankfurt a.M.: Campus.

Abstract

«Mum's learning German» – Language courses as cross-cultural exercise rooms

The German school project «Mama lernt Deutsch» demonstrates the importance of teaching, not only for immigrant children, but also for their parents. For immigrant children the possibility of introducing and integrating their parents into the school system is important. Mothers especially, as primary caregivers, need additional opportunities to learn the new language. Many are, or at least feel, isolated in their new country and need the help of services to bring them up to a level of basic competence in the language of their new surroundings. In their role as German teachers for mothers, ethnologists not only transmit language abilities they also impart cultural competence and behavioural awareness. The project «Mama lernt Deutsch» has the additional advantage of being a «Third Space» or open forum (or haven so-to-speak), making it easier for the mothers to find their place and role between emigrant and immigrant society.

Autorin

Prof. Dr. Margrit E. Kaufmann arbeitet am BIK, dem bremer institut für kulturforschung der Universität Bremen. Ihre Schwerpunkte in Lehre und Forschung sind Diversity, Migration, Geschlecht, Bildung und Gesundheit. Zudem arbeitet sie als Deutschlehrerin im Projekt «Mama lernt Deutsch» an einer Bremer Grundschule.

BIK, Universität Bremen FB 9, Postfach
330 440, D-28334 Bremen
mkaufm@uni-bremen.de