





**4.**

**Vier Bausteine für eine gute  
Zusammenarbeit zwischen  
Familie und Schule**



**Katrin Osterloh**  
Trainerin für Gewaltfreie  
Kommunikation und systemische  
Coaching, Komunikado Berlin  
in Zusammenarbeit mit  
**Ulrike Keller**  
Schulberaterin,  
RAA Cottbus

# BAUSTEIN 1

## Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation

### Problembehaftete Elterngespräche als Energieräuber

Als Lehrer\*in Elterngespräche<sup>1</sup> zu führen, ist nicht immer leicht. Die meisten Gespräche in der Schule kommen nur zustande, weil es ein Problem gibt. Dies belastet sowohl die Lehrkräfte als auch die Familien und Schüler\*innen. Gerade wenn Eltern und Lehrkräfte aus unterschiedlichen „Welten“ kommen oder unterschiedliche Auffassungen von Erziehung und der Rolle von Schule oder Elternschaft haben, kann es zu anstrengenden Gesprächen kommen, die meist problemorientiert und nicht lösungsorientiert sind.

Im Extremfall werden ungelöste Konflikte zu einer andauernden Belastung für die Lehrkraft, welche sogar größer als die Belastung durch Unterricht oder sonstige Aufgaben sein kann. *„Wenn Lehrkräfte die negative Energie aus konfliktbeladenen Elterngesprächen mit in den Unterricht schleppen, kann das dazu führen, dass sie nicht mehr gerne in die entsprechende Klasse gehen“*, so die Erfahrung von Schulberaterin Ulrike Keller. *„Dies spüren dann die anderen Schüler\*innen und die Probleme potenzieren sich.“*

<sup>1</sup> In diesem Artikel wird „Elterngespräche“ als feststehender Ausdruck verwendet, bezieht sich aber selbstverständlich auf weitere Familienmitglieder und andere Bezugspersonen der Schüler\*innen.

Auch für die Eltern, bzw. andere Bezugspersonen, und Schüler\*innen können problembehaftete Elterngespräche weitreichende Folgen haben. Vorurteile und Stigmatisierungen können sich verhärten, selbsterfüllende Prophezeiungen die Konflikte verschärfen und in der Regel haben alle Beteiligten mit zusätzlichem Stress zu kämpfen.

Doch wie kann ich als Lehrer\*in in Elterngesprächen konstruktiv über die Leistungen, Wünsche und Aufgaben von Schüler\*innen, Familien und Schule sprechen? Wie kann ich Gespräche führen, bei denen die Bedürfnisse der Schüler\*innen und die Bedürfnisse von Familien und Lehrer\*innen wirklich gesehen werden?

### Konflikte als tragischer Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse

Ein bewährter Ansatz, mit dem „schwierige“ Gespräche konstruktiver, leichter und zufriedenstellender geführt werden können, ist der Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation nach Marshall B. Rosenberg. Der Begriff „gewaltfrei“ kann hier leicht missverstanden werden. Denn der Ansatz ist nicht explizit für Menschen gedacht, die in irgendeiner Form besonders „gewaltvoll“ sprechen, sondern ist für alle Menschen hilfreich, die sich nach mehr Verständnis, Empathie und Leichtigkeit im Miteinander sehnen. Insofern wird der Ansatz heute auch oft als „Sprache der Em-

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.1 Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation

pathie“, als „Wertschätzende Kommunikation“, „Achtsame Kommunikation“ oder als „Bedürfnisorientierte Kommunikation“ bezeichnet.

Eine Grundannahme des Begründers Marshall Rosenberg ist, Konflikte seien ein tragischer Ausdruck unerfüllter Bedürfnisse. Das heißt, hinter jedem Konflikt stehen unerfüllte Bedürfnisse, wie beispielsweise das Bedürfnis nach Gesehenwerden, nach Wertschätzung, Respekt, Autonomie oder Entlastung. Werden die entsprechenden Bedürfnisse ausgedrückt und vom Gegenüber verstanden, ist dies bereits ein zentraler Schritt auf dem Weg zur Verständigung. Ebenso geht es darum, die eigenen Bedürfnisse zu erkennen und klar zu formulieren. Denn auch die Selbstfürsorge ist ein wesentlicher Bestandteil von Gewaltfreier Kommunikation. Ulrike Keller berichtet von einem Beispiel:

*„Es kommt immer wieder vor, dass Eltern in völlig ungeeigneten Momenten vor einem stehen und sagen: ‚Ich muss jetzt sofort mit Ihnen reden.‘ Doch oft ist so ein Gespräch zwischen Tür und Angel nicht möglich und auch nicht zielfördernd.“*

In so einem Moment empfiehlt die Gewaltfreie Kommunikation, das **Augenmerk erstmal auf die eigenen Gefühle und Bedürfnisse zu richten**. Vielleicht bin ich gestresst und überfordert, weil die Schüler\*innen im Klassenraum auf mich warten oder ich bin verärgert, weil ich mir wünsche, dass Eltern sich zum Gespräch vorher anmelden. Außerdem bin ich vielleicht verunsichert, weil ich spüre, dass die Eltern sehr aufgebracht sind und ich mich in Ruhe auf das Gespräch vorbereiten möchte. Dann kann ich erstmal tief durchatmen und mir einen Moment der **Selbstempathie** gönnen: Das heißt, ich verbinde mich mit meinen Gefühlen und nehme sie ernst. Und ich versuche zu erspüren, welche wichtigen Bedürfnisse bei mir in dem Moment nicht erfüllt sind.

Die Gefühle geben dabei wichtige Hinweise, welche Bedürfnisse gerade im Vordergrund stehen könnten. Wenn ich gestresst und überfordert bin, habe ich vielleicht ein Bedürfnis nach Ruhe, Entlastung und Verlangsamung. Wenn ich verärgert bin, habe ich vielleicht ein Bedürfnis nach Respekt und Gesehenwerden. Und wenn ich verunsichert bin, habe ich vielleicht ein Bedürfnis nach Klarheit, Sicherheit oder Unterstützung. Diese Verbindung mit sich selbst ist zu Beginn oft recht ungewohnt und dauert am Anfang noch etwas länger, da wir in unserer Kultur normalerweise nicht lernen, die eigenen Gefühle und Bedürfnisse wirklich wahrzunehmen. Mit ein bisschen Übung wird dies jedoch immer leichter und es macht einen wesentlichen Unterschied für den weiteren Gesprächsverlauf in Konflikten.

Denn nur, wenn ich mit mir selbst verbunden bin, kann ich klar kommunizieren, Verantwortung für meine Bedürfnisse übernehmen und im **zweiten Schritt auch die Bedürfnisse meines Gegenübers wahrnehmen**.

In unserem Beispiel kann die Einfühlung in das Gegenüber so aussehen: Ich verbinde mich mit den Gefühlen und Bedürfnissen der Eltern oder der Familienangehörigen und nehme vielleicht wahr, dass die Mutter, der Vater oder eine andere Bezugsperson ebenfalls sehr gestresst und angespannt aussehen. Anscheinend ist ihnen ihr Anliegen wirklich dringlich und vermutlich haben sie ein großes Bedürfnis nach Klärung und Gesehenwerden. Wenn ich durch meine Reaktion zeige, dass ich versuche, mich auch mit den Gefühlen und Bedürfnissen der Eltern zu verbinden, entschärft dieses die Situation oft schon drastisch. Denn je mehr sich mein Gegenüber gesehen und verstanden fühlt, umso eher ist er oder sie zur Kooperation bereit. Ulrike Keller berichtet:

*„Wenn ein Elternteil an der Tür steht und ein Tür- und Angelgespräch führen möchte, empfehle ich den Lehrer\*innen Folgendes zu sagen: ‚Ich verstehe, dass Sie aufgeregt sind und die Sache klären möchten. Das*



*ist mir auch wichtig. Sie werden sicher verstehen, dass ich mir gerne Zeit für das Gespräch nehmen möchte und mich auch erstmal selbst über die Sache ins Bild setzen muss. Deshalb würde ich gerne einen Termin für ein Gespräch mit Ihnen verabreden. Wann passt es Ihnen?’ Damit schützt die Lehrerin oder der Lehrer sich selbst, denn die Eltern hatten wahrscheinlich das ganze Wochenende Zeit, über den Fall nachzudenken und die Lehrkraft braucht auch erstmal Zeit, um sich auf das Gespräch vorzubereiten. Gleichzeitig zeige ich den Eltern, dass ich sie in ihrer Aufregung ernst nehme und gerne mit ihnen in ein Gespräch gehen möchte.“*

### Empathische Begegnung auf Augenhöhe – die 4 Schritte der GFK

Die Gewaltfreie Kommunikation bietet konkrete Hilfestellungen, wie ich meine Wünsche und Bedürfnisse so ausdrücken kann, dass mein Gegenüber sie leichter hören kann und die Wahrscheinlichkeit sinkt, dass er oder sie sich angegriffen fühlt. Eine grundlegende Hilfestellung sind dabei die sogenannten **vier Schritte**.

Wenn Menschen Gewaltfreie Kommunikation lernen, klingen diese Schritte zunächst oft künstlich und formalisiert. Zudem bezweifeln viele, dass es möglich ist, in beruflichen Stress-Situationen ein Modell anzuwenden, das mehr Selbstreflexion und manchmal auch mehr Zeit erfordert, als wir es normalerweise gewohnt sind. Hinter dieser Skepsis liegen meiner Erfahrung nach oft Missverständnisse über die Möglichkeiten der Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation. Denn es geht nicht darum, mit Hilfe der Gewaltfreien Kommunikation die eigene Sprache zu zensieren oder starr nach den vier Schritten zu sprechen. So würden in einem realen Gespräch die vier Schritte viel natürlicher in eigenen Worten in das Gespräch einfließen und nicht starr nach dem oben beschriebenen Schema wiederholt werden. Marshall Rosenberg betonte immer wieder, dass Gewaltfreie Kommunikation nicht als Technik missverstanden

werden dürfe, sondern es vor allem auf die **innere Haltung** ankomme, mit der ich in ein Gespräch gehe.

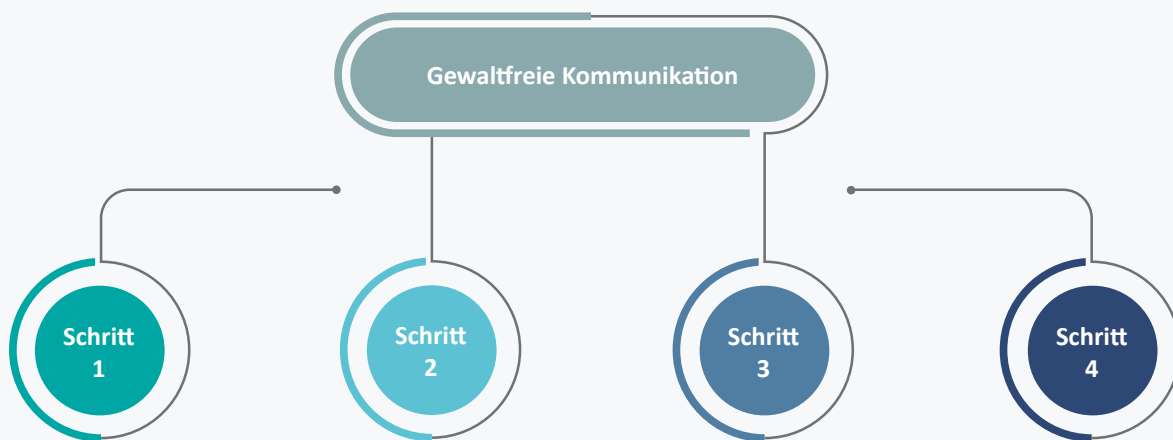
Dabei ist es nicht so wichtig, ob ich die vier Schritte anwende oder nicht. **Viel wichtiger ist, dass ich meinem Gegenüber auf Augenhöhe** begegne, eine gewisse **Neugierde mitbringe**, was mein Konfliktgegenüber bewegen mag und eine **Lösung suche, bei der die Bedürfnisse aller Beteiligten in den Blick genommen werden**. Dabei ist es hilfreich, im Hinterkopf zu behalten, dass mein Gegenüber aus seiner oder ihrer Sicht einen „guten Grund“ für ihr oder sein Handeln hatte – nämlich ein unerfülltes Bedürfnis. Ich kann das Verhalten meines Gegenübers klar zurückweisen und mich dennoch mit dem dahinter liegenden Bedürfnis verbinden. Diese Bedürfnisorientierung stellt eine Brücke in Konflikten dar, die es ermöglicht, sich als Menschen zu begegnen und Empathie füreinander zu entwickeln. Da wir meist eher gelernt haben, bei Konflikten mit Schuldzuweisung oder Rückzug zu reagieren, kann die Vorbereitung auf so ein Gespräch zu Beginn etwas länger dauern.



## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.1 Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation

#### VIER SCHRITTE DER GEWALTFREIEN KOMMUNIKATION



Im ERSTEN SCHRITT geht es darum, das **Verhalten des Konfliktgegenübers genau zu beschreiben**, anstatt zu interpretieren oder Schuld zuzuweisen. Anstatt zu sagen ‚Ihr Sohn benimmt sich im Unterricht nicht‘, beschreibe ich, was ich genau gesehen oder gehört habe. Zum Beispiel: ‚Seit drei Monaten beobachte ich, dass Ihr Sohn während des Unterrichts aus dem Fenster schaut, während des Unterrichts isst und die Augen verdreht, wenn ich mit ihm spreche.‘ Durch die sachliche Beschreibung des Geschehenen wird Verallgemeinerungen und Missverständnissen vorgebeugt und ein „gemeinsamer Boden“ für die Konfliktklärung bereitet.

Im ZWEITEN SCHRITT kann auf die eigenen **Gefühle** Bezug genommen werden. Zum Beispiel: ‚*Mich irritiert es, wenn Ihr Sohn die Augen verdreht, wenn er mit mir spricht.*‘ Hier zeigt sich die Lehrkraft in ihrer Verletzlichkeit, was eine Verbindung von Mensch zu Mensch ermöglichen kann. Manchmal fühlt es sich im Arbeitskontext nicht stimmig an, über die eigenen Gefühle zu sprechen. Dann können anstatt der Gefühle die Bedürfnisse betont werden.

Im DRITTEN SCHRITT werden die eigenen unerfüllten **Bedürfnisse** ausgedrückt. Da Gefühle und Bedürfnisse miteinander zusammenhängen, werden sie oft zusammen benannt: ‚*Genau wie meine Schüler\*innen wünsche auch ich mir Respekt und außerdem hätte ich gerne wieder eine gute Beziehung zu Ihrem Sohn* (Bedürfnisse: Respekt und Verbindung). *Gleichzeitig Sorge ich mich auch um ihren Sohn* (Gefühl: Sorge), *weil ich den Eindruck habe, dass gerade etwas nicht in Ordnung ist und ich ihn gerne dabei unterstützen würde, sich im Unterricht wieder wohl zu fühlen* (Bedürfnisse: Klarheit, Unterstützung, Beitragen).‘

Im VIERTEN SCHRITT richte ich an mein Gegenüber eine klare **Bitte, die das Ziel hat, auf die dringendsten unerfüllten Bedürfnisse einzugehen**. Zum Beispiel: ‚*Würden Sie mit Ihrem Sohn sprechen und ihn fragen, ob er sich gemeinsam mit Ihnen und mir zusammensetzen mag, damit wir schauen können, ob wir etwas tun können, um die Situation zu erleichtern?*‘



Marshall Rosenberg vergleicht das Erlernen der Gewaltfreien Kommunikation deshalb auch mit dem Erlernen einer Fremdsprache. Wie bei jeder neuen Sprache braucht es Zeit, bis sie sich natürlich und flüssig anfühlt und zu Beginn kann das Ausprobieren etwas holprig klingen. Meiner Erfahrung nach lohnt sich die Zeitinvestition jedoch, denn der Energie- und Zeitverlust durch ungelöste Konflikte ist langfristig gesehen oftmals viel höher als die Investition in das Einüben von Empathie und Selbstempathie.

### Doch was genau ist Empathie?

Empathie beschreibt in der Gewaltfreien Kommunikation die Fähigkeit, sich in sich selbst und in das Gegenüber einzufühlen und gilt in dem Ansatz als Schlüsselkompetenz schlechthin für das Lösen von Konflikten. Es geht darum, neben dem Verstand auch das Herz zu öffnen für die Gefühle und Bedürfnisse meines Gegenübers und von mir selbst. Und diese Fähigkeit lässt sich genauso wie die Begegnung auf Augenhöhe auch jenseits von **vier Schritten** oder anderen Sprachmodellen trainieren.

Ulrike Keller meint dazu:

*„Ich sehe viele Konflikte in Elterngesprächen darin begründet, dass sich die Beteiligten nicht auf Augenhöhe begegnen. Wenn eine Lehrerin oder ein Lehrer das Gespräch problemorientiert und von oben herab einleitet, kommt es im Gespräch sehr schnell zum Konflikt. Denn jeder Mensch möchte mit Respekt behandelt werden und jedes Elternteil möchte sein Kind beschützen. Ungünstig ist es, wenn ein Gespräch folgendermaßen eingeleitet wird: ‚Wir müssen uns hier jetzt mal unterhalten. Ihre Tochter hatte jetzt neunmal die Hausaufgaben nicht dabei. Was glauben Sie, wie sie das Klassenziel erreichen soll?‘ Wenn ich in diesem Stil mit den Eltern spreche, werden sie immer*

*kleiner und kleiner und sie haben nur die Möglichkeit, sich zurückzuziehen oder in den Widerstand zu gehen. Meiner Erfahrung nach ist es wichtig, dass sich die Eltern eingeladen fühlen, zu sprechen, dass sie sich wohl und ernst genommen fühlen. Deshalb beginne ich Gespräche zunächst mit einer offenen Frage an die Eltern. Ich frage sie zum Beispiel: ‚Was haben Sie auf dem Herzen? Wie schätzen Sie die Situation ein? Wie läuft das aus Ihrer Sicht gerade mit den Hausaufgaben?‘ Dann beginnen die Eltern von selbst zu erzählen und Stück für Stück können wir gemeinsam schauen, wo die Ursachen liegen und was alle Beteiligten zur Lösung des Problems beitragen können.“*

### Klare Grenzen kommunizieren

Ein landläufiges Missverständnis über die Gewaltfreie Kommunikation ist auch, dass man nur noch nett und freundlich und nicht mehr authentisch und wütend sein dürfe. Ganz im Gegenteil geht es dem Ansatz jedoch gerade darum, einen klaren und **authentischen Selbstaussdruck** zu unterstützen **und für die eigenen Bedürfnisse einzustehen** oder **Dritte zu schützen**. Der Unterschied ist allerdings, dass ich den Bedürfnissen des Gegenübers ebenso viel Raum eingestehe und meinen Ärger im Idealfall nicht am Gegenüber ausagiere. Ulrike Keller berichtet von einem weiteren Beispiel:

*„Einmal habe ich eine Lehrerin bei einem Fall begleitet, wo ein Schüler seinem Mitschüler mit gebrochenem Bein gedroht hat, die Krücken wegzunehmen. Anschließend hat der Schüler ihn getreten. Das Elterngespräch mit dem Vater des Schülers, der seinen Mitschüler getreten hatte, war sehr konfliktbehaftet. Der Vater kam mit dem Schulgesetz an und zitierte Paragraphen, welche Pflichten wir als Aufsicht hätten. Wir haben den Vater dann erstmal eine Weile reden lassen, bis*



## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

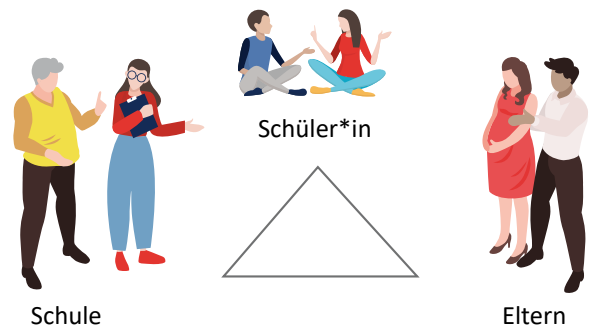
### 4.1 Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation

er sich beruhigt hatte. Durch offene Fragen an ihn stellte sich im Gespräch heraus, dass er sich sehr aufgeregt hatte, dass im Schulheft des Jungen viele rote Negativeinträge von der Lehrerin zu finden waren. Wir haben dann gemeinsam herausgearbeitet, dass diese Einträge sehr belastend für den Jungen waren.“

Hier haben Ulrike Keller und die zuständige Lehrerin zunächst Empathie für die Gefühle und Bedürfnisse des Vaters und des Jungen aufgebracht. Sobald sich diese gehört fühlten, waren sie offener, auch die Bedürfnisse der anderen zu hören und Grenzen zu akzeptieren. Ulrike Keller fährt fort:

„Uns war wichtig, ganz klar zu kommunizieren, dass körperliche Gewalt ein No-Go ist und wir hier auch alles tun müssen, um die Gefahr für andere abzuwenden. Zudem haben wir auch deutlich gemacht, dass wir uns selber hilflos fühlen, weil wir uns eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer\*innen wünschen, die wir in diesem Moment nicht wahrnehmen konnten. In der Konfliktklärung ist es oftmals nützlich, auch die Schüler\*innen ernst zu nehmen und mit ins Boot zu holen, denn es geht ja letztlich um sie. Die Schüler\*innen müssen lernen, für ihre Handlungen Verantwortung zu übernehmen, ohne dass sie in eine Spirale aus Schuld und Scham verfallen. Es ist wichtig, dass sich Eltern und Schule nicht gegenseitig die Schuld zuschieben, sondern alle Partner\*innen im Dreiecksverhältnis Schule – Eltern – Schüler\*in in die Lösungsfindung einbezogen werden. Ich vermittele den Eltern, dass sie die Expert\*innen für ihr Kind sind und ich die Expertin für die Arbeit in der Schule und dass wir alle das gleiche Anliegen haben, nämlich das Kind zu unterstützen.“

Nach dieser Klärung kann man gemeinsam schauen: Was kann die Schule tun? Was können die Eltern tun? Was kann der Schüler oder die Schülerin tun? Wo kön-



#### Dreiecksverhältnis Schule – Eltern – Schüler\*in

nen wir unterstützen und wo gibt es klare Grenzen? Dabei sind offene und lösungsorientierte Fragen hilfreich. Ich versuche, den Blick weg vom Problem und hin zur Lösung zu richten. Anstatt in der Problemtrance zu bleiben („Das ist alles schrecklich, so kann das nicht weitergehen ...“), frage ich beispielsweise: Was ist Euch wichtig? Wie können wir das Ziel erreichen? Was kann jeder Einzelne dafür tun?“

#### In die Perspektive der Schüler\*innen versetzen

Ein weiteres Element der Gewaltfreien Kommunikation ist der Perspektivwechsel. Nachdem ich meine eigenen Gefühle und Bedürfnisse geklärt habe, versuche ich, mich in die Situation des Gegenübers zu versetzen und zu erspüren, wie es sich wohl „in seinen oder ihren Schuhen läuft“. Dies ist umso wichtiger, je weiter die Lebenswelt des Schülers oder der Schülerin vermutlich von meiner eigenen „Dunstblase“ entfernt ist, weil diese beispielsweise in anderen sozialen Schichten oder kulturellen Hintergründen aufwachsen als ich selbst. Ulrike Keller beschreibt:



*„Viele Konflikte entstehen, wenn Lehrer\*innen erwarten, dass zugewanderte Eltern die Regeln und Gepflogenheiten deutscher Schulen in allen Details kennen und sich daran halten. Also beispielsweise, dass das Kind immer pünktlich in der Schule ist, die Sportsachen dabei hat, die Stifte in der Federtasche angespitzt sind usw. Ich versuche dann, dafür zu sensibilisieren, dass zum Beispiel Familien, die geflüchtet sind, zum Teil noch mit ganz anderen Problemen zu kämpfen haben. Manche Kinder sind traumatisiert und haben ganz andere Geschichten hinter sich als beispielsweise die eigenen Kinder<sup>2</sup>. Wenn dann Konflikte entstehen und noch Sprachbarrieren dazu kommen, ist die Gefahr groß, dass Lehrer\*innen selbst in eine Problemtrance verfallen und bestimmten Gruppen wie beispielsweise „den Tschetschenen“ bestimmte Probleme zuschreiben. Es sind aber nicht „die Tschetschenen“. Wenn man sich mit der Geschichte der Menschen auseinandersetzt, wird klar, dass die Schüler\*innen zum Teil mit gravierenden Hürden zu kämpfen haben, die ein bestimmtes Verhalten erklärbar machen. Ich selbst habe gute Erfahrungen damit gemacht, den Eltern auch mal außerhalb der Schule zu begegnen und beispielsweise einen Kaffee zusammen zu trinken. Dadurch entsteht Vertrauen, das dann die Konfliktlösung in vielerlei Hinsicht erleichtert.“*

### Selbstfürsorge ernst nehmen

Manchmal gibt es Situationen in Elterngesprächen, die persönliche Grenzen überschreiten. Ulrike Keller erzählt: *„Hin und wieder wird man in Elterngesprächen auch mit Schimpfwörtern konfrontiert oder kriegt Sätze an den Kopf geknallt, die ungefähr so klingen: ‚Was erzählt die alte Schlampe denn da schon wieder.‘“*

Wenn zu einer hohen Stressbelastung ein wenig wertschätzender Umgang im Kollegium und virulente Konflikte mit den Familien und den Schüler\*innen kommen, sind Überforderung und Burnout eine reale Gefahr. Ulrike Keller berichtet:

*„Es gibt genug Lehrer\*innen, die zerbrechen. Nicht am Unterricht, sondern an dem Eindruck, immer wieder den „Kasper spielen zu müssen“ oder der Wahrnehmung, dass keiner die eigenen Bedürfnisse ernst nimmt oder die eigene Leistung als Lehrer\*in anerkennt.“*

In so einem Fall ist es nach dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation ratsam, zunächst das eigene Bedürfnis beispielsweise nach Wertschätzung, Entlastung, Ruhe und Anerkennung ernst zu nehmen. Dabei kann es hilfreich sein, sich Empathie und Unterstützung von außen zu holen, beispielsweise durch kollegialen Austausch, Supervision oder eine lokale Übungsgruppe in Gewaltfreier Kommunikation. Manchmal braucht es auch eine Auszeit, um wieder Kraft für neue Gespräche sammeln zu können.

Wenn das eigene Energiekonto wieder aufgefüllt ist, können neue Gesprächsstrategien für belastende Konfliktgespräche gesucht werden. Ulrike Keller rät hier zum Beispiel: *„Wenn ich mit den Eltern gar nicht auf eine Ebene komme oder Beschuldigungen und Beleidigungen fallen, lasse ich nicht die Lehrerin raushängen, sondern zeige mich selbst auch mit meiner menschlichen Seite. Ich habe selber Kinder und weiß, wie schwer das sein kann und davon erzähle ich dann im Gespräch. Außerdem versuche ich den kleinsten gemeinsamen Nenner zu finden. Dies ist in der Regel der gemeinsame Wunsch, dass es dem Kind gut geht. Auch wenn mir eine Mutter gar nicht sympathisch ist, weiß ich, dass sie ihr Kind liebt und eigentlich nur etwas Gutes für ihr Kind möchte. Auf dieser Ebene versuche ich, in Kontakt mit ihr zu treten.“*

<sup>2</sup> Siehe hierzu auch Kapitel 3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“.

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.1 Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation

#### Ausblick

Zusammenfassend lässt sich feststellen, dass ein Einüben der Haltung der Gewaltfreien Kommunikation in Gesprächen mit Familien nicht nur eine **effiziente und nachhaltige Lösung von Konflikten** ermöglicht, sondern auch für mehr **Leichtigkeit und Stressabbau** sorgen kann. Darüber hinaus ermöglicht die Anwendung der Gewaltfreien Kommunikation eine neue **Qualität der Verbindung mit dem Gegenüber**. Vorurteile und „enge Schubladen“ werden hinterfragt und eine Begegnung mit Personen wird möglich, mit denen ich bis dahin eher „gefremdet“ habe. Damit kann die Gewaltfreie Kommunikation einen wichtigen Beitrag zur **Entwicklung einer inklusiven Schule** leisten.

Wenn ich Gewaltfreie Kommunikation lernen möchte, macht es Sinn, dies in Form von Seminaren und Übungsgruppen praktisch einzuüben. Denn das Erlernen dieser Haltung braucht Übung und das Bewusstsein, dass es sich nicht um einen Ansatz handelt, der mir hilft, „mein Gegenüber da hinzukriegen, wo ich sie oder ihn hinhaben will“, sondern ein wirkliches Begegnen auf Augenhöhe erfordert. Dies beinhaltet die Bereitschaft, den eigenen Anspruch auf „Rechthaben“ aufzugeben und anzuerkennen, dass eine Vielzahl von Wahrheiten, Erfahrungen und Bedürfnissen nebeneinander stehen kann.

Die schönen Nebeneffekte sind: Ein Einüben der Haltung der Gewaltfreien Kommunikation hat nicht nur einen positiven Einfluss auf Elterngespräche, sondern auf alle Beziehungen in meinem beruflichen und privaten Umfeld. So kann sich die Beziehung zu den Schüler\*innen im Klassenzimmer ebenso verbessern wie die zu meinen Kolleg\*innen und Bezugspersonen im privaten Umfeld. Und nicht zuletzt verbessert sich vor allem auch die Empathie und Fürsorge für mich selbst.

#### Weiterführende Internet-Ressourcen:

Arbeitskreis Gewaltfreie Kommunikation und Schule:  
<https://www.gewaltfrei-dach.eu/mitglied/gewaltfreie-kommunikation-schule> (Zugriff: 13.05.2020)

Projekt Giraffentraum: <https://giraffentraum.de/wp/>  
(Zugriff: 13.05.2020)

Seminare und Übungsgruppen Gewaltfreie Kommunikation:  
[www.gewaltfrei.de](http://www.gewaltfrei.de) (Zugriff: 13.05.2020)

Seminare und Coachings der Autorin: [www.komunikado-berlin.de](http://www.komunikado-berlin.de) (Zugriff: 13.05.2020)

#### Bücher:

Rosenberg, Marshall B., 2011: *Erziehung, die das Leben bereichert. GfK im Schulalltag*. Jungfermann.

Rosenberg, Marshall B., 2004: *Konflikte lösen durch Gewaltfreie Kommunikation. Ein Gespräch mit Gabriele Seils*. Herder.

Gaschler, Frank und Gundi, 2007: *Ich will verstehen, was du wirklich brauchst. Gewaltfreie Kommunikation mit Kindern. Das Projekt Giraffentraum*. Kösel.

Orth, Gottfried und Fritz, Hilde, 2013: *Gewaltfreie Kommunikation in der Schule: Wie Wertschätzung gelingen kann. Ein Lern- und Übungsbuch für alle, die in Schulen leben und arbeiten*. Jungfermann.

Orth, Gottfried, 2015: *Miteinander reden – einander verstehen: Arbeitsheft für Gewaltfreie Kommunikation in der Schule*. Jungfermann.

Heldt, Ursula, 2019: *So klappt Gewaltfreie Kommunikation in der Sek. I! GfK in der Schule: Die Methode zum konstruktiven Umgang mit Störungen, Wut und Aggression*. Jungfermann.

Schöllmann, Sven und Evelyn, 2014: *Respektvoll miteinander sprechen – Konflikten vorbeugen: 10 Trainingsmodule zur gewaltfreien Kommunikation in der Grundschule – von der Wolfssprache zur Giraffensprache*. Verlag an der Ruhr.





# BAUSTEIN 2

## Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder als Voraussetzung für gutes Lernen

Ben war 15 Jahre alt, als er und fünf seiner Klassenkameraden beschlossen, bei einem regionalen Forschungs- und Roboterwettbewerb mitzumachen. Ben bat seinen Informatiklehrer, die Gruppe dafür anzumelden. Die Jugendlichen freuten sich auf den ganztägigen Ausflug, weil er eine spannende Abwechslung zum Schulalltag war. Als sie am Tag des Wettbewerbs an der Oberschule einer Nachbarstadt eintrafen, fiel ihnen ein wichtiges Detail auf. Bens Informatiklehrer hatte übersehen, dass die Gruppe ein Referat zu einem vorher festgelegten Thema ausarbeiten und im Rahmen des Wettbewerbs vortragen sollte. Nach einem kurzen Moment der Irritation begannen die Jugendlichen vor Ort eine Präsentation zu entwickeln. Spontan und ohne sich viele Gedanken darüber zu machen, welche Ergebnisse von ihnen erwartet werden, hielt die Gruppe ihren Vortrag und gewann damit sogar den Wettbewerb. Die Jury hatte vor allem die lebendige, kreative und authentische Art der Jugendlichen begeistert.

Mal ehrlich: Wie viele Jugendliche würden eine vergleichbare Situation souverän meistern? Was unterscheidet Ben und seine Mitschüler\*innen von vielen anderen?

Sie sind Schüler\*innen einer kleinen Schule mit familiärer Lern- und Organisationsatmosphäre. Diese Schule legt besonders viel Wert darauf, **eigeninitiatives Lernen, ein beteiligungsorientiertes, wertschät-**

**zendes Miteinander und einen positiven Umgang mit Fehlern** zu fördern. Auch das **Engagement der Eltern** spielt an dieser Schule eine übergeordnete Rolle. So finden regelmäßige, freiwillige Treffen statt, in denen **die Familien und Kinder gleichberechtigt mit den Mitarbeiter\*innen der Schule über die Organisationskultur der Einrichtung diskutieren** und Schritte der Weiterentwicklung beschließen. Da der Schule z. B. die finanziellen Mittel zur Gestaltung des Nachmittagsangebotes fehlen, bieten die Eltern stattdessen die Dinge an, die sie selbst unentgeltlich einbringen können. An keiner anderen Schule in der Region gibt es ein so breites Spektrum an Arbeitsgruppen wie hier. Darunter die Programmier-AG eines Informatikers und die Kampfsport-AG eines Jiu-Jitsu-Sportlers. Sogar Chinesisch wird von einer Mandarin-Muttersprachlerin unterrichtet.

Das **Vorleben des sozialen Engagements** wiederum animierte Bens Mitschüler\*innen, Deutschunterricht für Geflüchtete zu geben. Die 12- bis 16-Jährigen waren die ersten, die den Bewohner\*innen in der neu eröffneten Unterkunft konkrete Unterstützung anboten. Nach den ersten Unterrichtsstunden wurde den Jugendlichen bewusst, dass sie eigentlich überhaupt keine Erfahrung im Unterrichten hatten und irgendwie nichts so richtig funktionierte. Deshalb fragten sie die geflüchteten Menschen, was genau sie sich wünschten, um gut Deutsch lernen zu können. Es stellte sich heraus, dass für sie besonders Arztbesu-

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.2 Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder als Voraussetzung für gutes Lernen

che wegen der fehlenden Sprachkenntnisse schwierig zu bewältigen waren. Also begannen die Jugendlichen, das entsprechende Wissen und die dazugehörigen Vokabeln zu vermitteln. Neben der Verankerung des Unterrichts in einer alltäglichen Situation, deren Bewältigung Lehrende und Lernende motivierte, förderten dabei auch die gemeinsame Interaktion und der Austausch zwischen allen Beteiligten das konstruktive Miteinander im Vordergrund.

Diese beiden Beispiele zeigen junge Menschen, die in der Schule gelernt haben auf ihre eigenen Fähigkeiten zu vertrauen und so Herausforderungen zu meistern. Sie erleben in ihrem Schulalltag, **dass Lernende, deren Familien und Lehrende auf Augenhöhe kooperieren und selbstbestimmt mit- und voneinander lernen.** Sie erleben Schule als einen Ort des „guten Lernens“.

#### Was macht gutes Lernen eigentlich aus?

Jede\*r kennt es aus den eigenen Lernerfahrungen: Menschen lernen immer dann am besten, wenn sie **Interesse und einen persönlichen Bezug zum Lernthema** haben oder wenn die Lehrenden es schaffen, diesen **Bezug herzustellen und Wissen begreifbar zu machen.** Persönliche Bezüge finden sich im unmittelbaren Erleben in der eigenen Lebenswelt und in Zusammenhängen, die im individuellen sozialen Umfeld eine wichtige Rolle spielen. Jedes Kind, jede\*r Jugendliche ist von Natur aus neugierig. Kinder möchten die Welt, in der sie leben, erkunden und begreifen. Sie gehen dabei hochmotiviert ans Werk, probieren Dinge aus, scheitern und versuchen es immer wieder, bis es endlich funktioniert. Zuallererst ist es der **familiäre Kontext, dessen Werte, Erziehungsvorstellungen und familienbiographische Erlebnisse** die bestimmen, welche Bewältigungsstrategien Kinder erlernen und welche lebensweltlichen Lernziele zur Aufrechterhaltung des familiären Status quo und der Zugehörigkeit zum eigenen sozialen Umfeld notwendig sind.



Gutes Lernen in der Schule orientiert sich also eng an den jeweiligen Lebenswelten der Kinder und wertschätzt deren Verschiedenheit.

**Einen nachhaltigen Lernerfolg erfährt ein Kind vor allem, wenn es eigenes Interesse am Lernziel hat und sich in seinem Lerninteresse wahrgenommen und unterstützt fühlt.**



## Lebenswelt Schule vs. Lebenswelt Familie

Schule ist eine Lebenswelt, die nach eigenen Regeln funktioniert. Familiäre und schulische Lebenswelten unterscheiden sich oft stark voneinander (siehe hierzu auch Kapitel 2. „Anregungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule“). Das erzeugt **Konflikte und Anspannung, vor allem bei den Kindern und Familien, deren persönliche Lebenswelt wenige Gemeinsamkeiten mit der schulischen hat.**

Einen entscheidenden Unterschied zwischen beiden Welten lernen nahezu alle Schüler\*innen kennen: Das System Schule bestraft Fehler immer noch zu oft in Form von schlechten Noten und belohnt akademische Leistungen – also eine einzige von vielen unterschiedlichen Formen des Lernens. Dieser akademische Lernerfolg bestimmt darüber hinaus viel zu häufig über Zugehörigkeit und Anerkennung im System Schule. Damit **schließt es Kinder und Jugendliche**, die diese Form des Lernens z. B. **aufgrund ihrer sozialen oder ethnischen Herkunft nicht beherrschen, vom Lernerfolg aus.** Weitere Ausschlusskriterien aus diesem System wie Geschlecht, Sprachkenntnisse, rhetorische Fähigkeiten, kulturelle oder religiöse Zugehörigkeit, Hautfarbe usw. sind hinreichend bekannt.

Über die benannten Ausschlusskriterien wird eine **Ungleichwertigkeit zwischen den unterschiedlichen Kindern und ihren Familien** erzeugt. Die Lebenswelt einer Akademikerfamilie ist der Lebenswelt Schule am ähnlichsten und damit mehr wert als die Lebenswelt einer Nichtakademiker-Familie. So wie im Beispiel von Mohamad, der mit zwölf Jahren aus einem afghanischen Dorf in eine brandenburgische Kleinstadt geflohen ist. Er wurde bereits als Vierjähriger vom Vater in die eigene Werkstatt mitgenommen und hat durch Learning by Doing das Schreinerhandwerk erlernt. Mohamads Lernerfahrungen basieren nahezu ausschließlich auf **praxisbezogenem Modelllernen.** In seiner neuen Schule werden er und seine Eltern nicht gefragt, wie er in seiner familiären Lebenswelt bisher

gut gelernt hat. Von ihm wird erwartet, dass er nach einem vorgegebenen, schulischen Lehrplan und aus Büchern lernt. Damit ist Mohamad in einem Schulsystem, das Wissenserwerb noch immer übermäßig an das Erschließen von lebensweltfernen Texten koppelt, vom Lernerfolg ausgeschlossen.

Dabei zählen **Gleichwertigkeit und Beteiligung** zu zwei entscheidenden in der UN-Kinderrechtskonvention festgehaltenen Kinderrechten. Doch was genau heißt das und wie können diese Rechte konkret in Schulen umgesetzt werden?

## Gleichwertigkeit und Beteiligung – ein Kinderrecht

Der Deutsche Bundestag hat im Jahr 1992 die UN-Kinderrechtskonvention<sup>1</sup> ratifiziert. Artikel 28 postuliert das Recht aller Kinder auf Bildung, Artikel 29 fokussiert auf den Umgang mit Vielfalt, Artikel 13 beschreibt die **Meinungs- und Informationsfreiheit eines jeden Kindes** und Artikel 12 erläutert das **Recht auf Beteiligung von Kindern in Bezug auf alle Belange, die sie betreffen.** Für das Miteinander und das Lernen an Schulen bedeutet dies, dass **alle Kinder und ihre Familien gleichwertig sind, die gleichen Chancen auf Lernerfolg, Zugehörigkeit und Anerkennung, das gleiche Recht auf Schutz vor Ausgrenzung und Abwertung sowie ein Mitbestimmungsrecht in allen Schulbelangen** haben. Dazu braucht es die Entwicklung einer Schulkultur, in der alle am System Teilhabenden, Mitarbeitende und Kinder genauso wie deren Eltern, beteiligt und einbezogen werden<sup>2</sup>, um nicht nur aus Büchern, sondern lebensweltnah und selbstorganisiert mit- und voneinander zu lernen. Dabei stehen die Themen der Kinder im Mittelpunkt und werden bearbeitet. Zudem ist eine **enge Zusam-**

1 <https://www.kinderrechtskonvention.info/> (Zugriff: 13.05.2020).

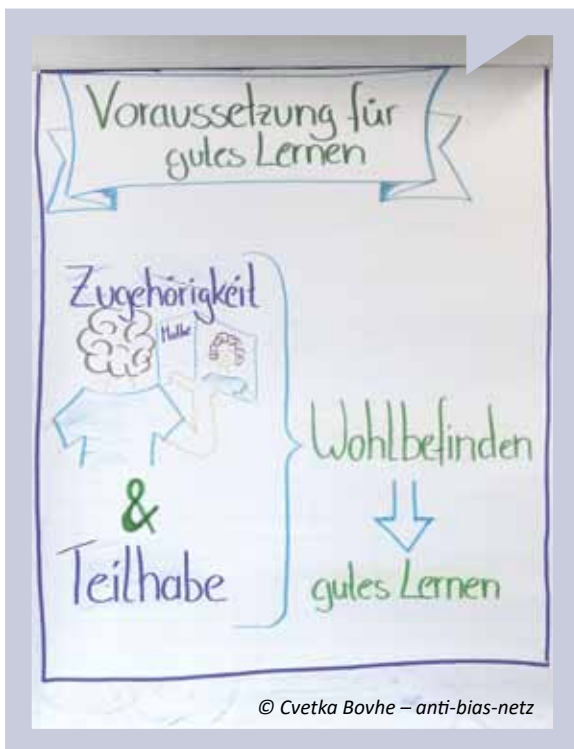
2 <https://www.fippev.de/wir-ueber-uns/anti-bias-ansatz/starke-kinder-machen-schule/> (Zugriff: 13.05.2020).

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.2 Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder als Voraussetzung für gutes Lernen

menarbeit mit den Eltern wichtig, weil sie der Schule einen zusätzlichen Einblick in die Lebenswelt der Kinder ermöglicht. Die Eltern wiederum bekommen einen Einblick in den Lernort Schule und die Chance, diesen bedeutenden Teil der Lebenswelt ihrer Kinder mitzugestalten.

- die Berücksichtigung der Alltagssprache der Kinder
- ein individuelles Lerntempo
- eine individuell gestaltbare Lernumgebung
- die Möglichkeit der Auswahl von Lerninhalten, -methoden und -materialien, die die Vielfalt der Lebenswelten widerspiegeln.



#### Kinderrechte konkret umsetzen

Lernen in Schulen kann gleichwertig und beteiligungsorientiert gestaltet werden, wenn **jedes Kind und mit ihm seine Familie als Experte seiner jeweiligen Lebenswelt** betrachtet wird. Jedes Kind sollte die Möglichkeit bekommen, sich Lernmethoden und den inhaltlichen Zugang zum Wissenserwerb entsprechend seiner Veranlagung und seiner Prägung selbst auszuwählen. Zu den verschiedenen Aspekten guten Lernens gehören u. a.:

Dies kann zum einen gelingen, wenn **Lehrende im engen Austausch mit den Lernenden und ihren Familien** sind. Nur im Dialog erfahren Lehrer\*innen mehr über die Lebenswelten und Familienkulturen der Kinder und Jugendlichen. Förderschulen haben den Regelschulen hier oft Einiges voraus. Sie unterrichten lebensweltnaher, beziehen Eltern selbstverständlicher ein und unterstützen Kinder und Jugendliche beim Erlernen von konkreten Strategien zur Bewältigung des Alltags. Da erstaunt es nicht, dass Absolvent\*innen von Schulen mit dem sonderpädagogischen Förderschwerpunkt „geistige Entwicklung“ den Sprung in eine begleitete Ausbildung schaffen.

Zum anderen kann es hilfreich sein, wenn Lehrkräfte aufgrund eigener biografischer Erfahrungen ein **Bewusstsein haben für mögliche Kriterien, die vom Lernerfolg ausschließen**. Lehrkräften, Schulleitungen und Schulsozialarbeiter\*innen wird die Entwicklung von Schule als Ort des guten Lernens **umso leichter fallen, je mehr sich die Vielfalt der Lebenswelten der Familien in der Zusammensetzung der Kollegien widerspiegelt**. Die Kollegien bestehen häufig aus Lehrenden ähnlicher sozialer Herkunft, die die Auswahl der Lernthemen, und -methoden beeinflusst. Sie unterrichten jedoch Schüler\*innen verschiedenster Herkunft mit unterschiedlichen Lernerfahrungen, die oft nicht bei der Gestaltung des Unterrichts berücksichtigt werden. Lehrende, die hingegen eigene Erfahrungen aus der Lebenswelt der Kinder mitbringen, können z. B. gute Lernstrategien für Kinder aus „Arbeiterfamilien“ entwickeln oder eigene Migrationsgeschichten in ihr Berufsleben einbringen, von denen die Schüler\*innen profitieren.





## Die Bedeutung von Selbstwirksamkeitserfahrung

Warum ist das Recht auf Mitbestimmung und Beteiligung so wichtig? Ein Terminus, der im Kontext der Kinderrechte immer wieder auftaucht, ist „das **Erlernen von Selbstwirksamkeitserfahrung**“.<sup>3</sup> Selbstwirksamkeit ist die Überzeugung, Herausforderungen aufgrund eigener Kompetenzen sicher zu meistern. Kinder, die Selbstwirksamkeitserfahrung gemacht haben, vertrauen auf ihre **eigenen Fähigkeiten zur Bewältigung von Krisen**. Sie haben gelernt, dass sie Situationen eigenverantwortlich verändern können und nicht andere für ihre Probleme verantwortlich sind. Kinder mit Selbstwirksamkeitserfahrung müssen andere nicht abwerten, um sich selbst aufzuwerten. Sie verfügen über die Möglichkeiten, selbstbestimmt einen eigenen Lebensentwurf zu entwickeln, zu verfolgen und Verantwortung für sich wie für die Gruppen, in denen sie sich bewegen, zu übernehmen. Beteiligung steht deshalb sowohl für **das Recht eines jeden Kindes auf einen Bildungsaufstieg, unabhängig von seiner Herkunft**, als auch für das Recht eines „Akademier\*innenkindes“, die sozial vordefinierte, akademische Bildungskarriere auszuschlagen und z. B. einen handwerklichen Beruf zu ergreifen.

Selbstwirksamkeit wird auch über die Erfahrung erlernt, Dinge selbstbestimmt gestalten zu können. Diese Lernerfahrung kann Schule bieten, indem sie **unterschiedliche Lebenswelten und deren Lernstrategien als gleichwertig anerkennt**. So wie im Fall der neunjährigen Emilia, die zum Erstaunen ihrer Eltern und ihres Lehrers plötzlich mit sehr viel Engagement Online-Aufgaben zum Textverständnis von Kinderbüchern löst. Und dabei, im Gegensatz zu früher, fast alle Fragen richtig erfasst und beantwortet. Emilia hat beim selbstorganisierten Lernen zuhause entdeckt<sup>4</sup>,

dass man Bücher nicht nur lesen, sondern auch hören kann. Außerdem muss sie sich nun nicht mehr mühevoll die Geschichten erarbeiten, die ihr Lehrer für die Klasse ausgesucht hat. Sie darf seit Kurzem selbst entscheiden, welche Themen sie am meisten interessieren. Emilia erschließt sich seitdem hochmotiviert täglich neue, selbstgewählte Inhalte auditiv. Rund ein Drittel der Kinderbücher, die sie sich aussucht, sind in ihrer Familiensprache Polnisch verfasst.

## Die Funktion von Mentor\*innen beim selbstbestimmten Lernen

Sicherlich haben nicht alle Kinder dieselben Möglichkeiten wie Emilia. Einigen fehlen der Internetzugang oder die Hörbücher, anderen die Muße zum Geschichtenhören. Lehrende können hier als Mentor\*innen gemeinsam mit den Kindern und ihren Familien individuelle Lernwege entwickeln. Die Schüler\*innen werden in ihren Lernerfahrungen von den Lehrkräften begleitet, indem sie ihnen im Sinne eines „**Sokratischen Dialogs**“ aufmerksam zuhören, wertschätzend nachfragen und nicht belehren und urteilen. Die Mentor\*innen bieten benötigtes Wissen an, schaffen Zugänge und zeigen Möglichkeiten auf, die ausprobiert werden können. Sie motivieren, wenn etwas schiefgeht und überlegen gemeinsam, wie Vorhaben weiterverfolgt werden können. Je besser die Mentor\*innen in Kontakt mit den Familien stehen, desto besser wird dies gelingen. Außerdem unterstützen sie die Lernenden dabei, das bisher Erlernte als Erfolg unabhängig vom schulischen Ergebnis zu sehen. So wird der **individuelle Erkenntniszugewinn wertgeschätzt und nicht die akademische Leistung**.

Manchmal können sich Kinder allerdings auch unter optimalen Bedingungen nicht zum selbstorganisier-

<sup>3</sup> Vgl. Stange, W./Bentrop, A., 2017: *Partizipation von Kindern und Jugendlichen. Ein Handbuch für die Praxis*. Verlag Lehmanns, Lüneburg.

<sup>4</sup> Es handelt sich um ein Beispiel aus der Corona-Krise, das zeigt, dass selbstbestimmtes, lebensweltnahes Lernen positive Lerner-

fahrungen hervorbringen kann. Andere Schüler\*innen lernten zuhause in ihrem eigenen Tempo, machten viele kleine Pausen oder stellten sich den Lernstoff selbst zusammen.



## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.2 Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder als Voraussetzung für gutes Lernen

ten Lernen motivieren. Gründe dafür können vielfältig sein, liegen aber häufig in fehlender Erfahrung mit der Methode und/oder in einer generellen Lernblockade aufgrund fehlender positiver Lernerfahrung. Hier kann es die Aufgabe von Lehrer\*innen und Sozialarbeitenden sein, sich gemeinsam mit den Kindern und ihren Eltern auf die lösungsorientierte Suche zu begeben. In der Praxis hat sich u. a. der „Working on What Works“-Ansatz<sup>5</sup> bewährt. Kernidee des Ansatzes ist die **Etablierung einer positiven Feedback- und Wertschätzungskultur**. Mitarbeitende von Schule, Kinder und Eltern richten ihre Aufmerksamkeit dabei ausschließlich, bedingungslos und achtsam auf die individuellen, vielen kleinen Details, die bereits gut funktionieren und verstärken diese durch permanente Wertschätzung. Die daraus entstehenden, **positiven Beziehungen zwischen allen Beteiligten schaffen ein starkes Gemeinschaft- und Zugehörigkeitsgefühl und erzeugen ganz nebenbei wachsende Lernerfolge**.

Besonders im Umgang mit zugewanderten Familien fällt es Schule immer noch schwer, die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen zu verstehen. Auch hier hilft die **Entwicklung einer beteiligungsorientierten, wertschätzenden, fragenden Haltung und die Bereitschaft, unterschiedliche Verhaltensweisen, Kompetenzen und Lernstrategien als gleichberechtigt sowie individuell sinn- und wertvoll zu akzeptieren**. Um ein gegenseitiges Verständnis zwischen Mentor\*innen, den Lernenden und ihren Familien zu fördern, lauten die Schlüsselfragen im Austausch: **Wie macht Familie das und warum ist das so? Wie macht Schule das und warum ist das so?** Es braucht viel Zeit und Geduld, um im Dialog auf Augenhöhe auszuloten, wie gemeinsam gute Lernerfolge erzielt werden können. So ist es absolut legitim, Schüler\*innen, die die deutsche Sprache noch nicht beherrschen, **Unterrichtsbeiträge in der Familiensprache äußern zu lassen** und, wenn möglich, gemeinsam mit Mitschüler\*innen ins

Deutsche übersetzen zu lassen. Oder ihnen und ihren Familien **Informationen in den Familiensprachen** zur Verfügung zu stellen. Als unterstützend haben sich außerdem der sog. „**Muttersprachliche Unterricht**“<sup>6</sup> bewährt sowie **mehrsprachige Elterngruppen**, wie sie im Programm „Rucksack Schule“ eingesetzt werden. Beide Programme bieten die RAA Brandenburg an. Die Umsetzung des Programms „Rucksack Schule“ in Brandenburg wird in Baustein 4 „Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programm Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree“ dieser Broschüre näher beschrieben.

#### Fazit

Gutes Lernen gelingt dann, wenn Kinder, Jugendliche und ihre Familien sich möglichst **umfassend und selbstbestimmt in der Lebenswelt Schule einbringen** können. Durch das Engagement ihrer Familien im Lernort Schule und das **Erleben von Selbstwirksamkeit** erfahren Kinder, dass ihre Lebenswelten als gleichwertig wertgeschätzt werden. So können sie Fähigkeiten wie Kreativität, Flexibilität und Eigeninitiative entwickeln, die helfen, die Herausforderungen des Lebens souverän zu meistern.

#### Literaturempfehlungen:

Kollberg, B. 2001: *Ansätze interkultureller Erziehung – speziell in der Zusammenarbeit von Schule und Jugendhilfe*. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): *Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen*. Leske und Budrich, Opladen, S. 83-89

Krappmann, L. (Hrsg.), 2016: *Worauf Kinder und Jugendliche ein Recht haben. Kinderrechte, Demokratie und Schule. Ein Manifest*. Debus Pädagogik Verlag, Schwalbach.

Vogt, M. (Hrsg., 2015): *WOWWW in Aktion, Lösungsfokussierte Praxis macht Schule*. verlag modernes leben, Dortmund.

<sup>5</sup> Vgl. Vogt, M. (Hrsg.), 2015: WOWWW in Aktion, Lösungsfokussierte Praxis macht Schule. verlag modernes leben, Dortmund.

<sup>6</sup> <https://raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/Muttersprachlicher-Unterricht>





## BAUSTEIN 3

### Das Problem ist nicht das Kopftuch, sondern was viele dahinter vermuten

Schule war und ist Abbild der Gesellschaft. Die zunehmende kulturelle und religiöse Pluralität stellt Lehrer\*innen, oft selbst in einer weniger diversen Welt aufgewachsen, vor die Aufgabe, Schüler\*innen zu einem gelingenden und verantwortungsbewussten Leben in einer solch pluralen Gesellschaft zu befähigen. Wissen allein ist dafür nicht genug. Vielmehr gilt es, auch eigene soziale Prägungen, Werte und erlernte Handlungsmuster zu hinterfragen.

Ich möchte Sie einladen, meinen Überlegungen, ausgehend von einem Fallbeispiel, zu folgen, um daraus Möglichkeiten für ein gelingendes schulisches Handeln abzuleiten.

#### Eine junge Frau erinnert sich

Eine 19-jährige Frau, die im Alter von neun Jahren begann, das Kopftuch zu tragen, berichtet:

*„[E]ine Lehrerin hat das nicht so positiv angenommen, so eher, ob ich das mit Zwang machen würde oder nicht. Und danach wollte sie halt mit meiner Mutter reden, also jetzt allgemein mit meinen Eltern, und die kamen halt in die Schule, meine Eltern, und dann hat meine Lehrerin gefragt, warum sie jetzt spontan Kopftuch trägt, weil ich hatte ja das Thema davor nie angesprochen. Und dann habe ich halt gesagt, dass ich das freiwillig mache, weil, ich hab's halt bei den anderen Frauen gesehen, und das hat mich auch irgendwie gereizt. Und das wollte ich auch unbedingt machen, weil meine Eltern haben mir jetzt nicht gesagt, dass ich jetzt unbedingt mit neun das Kopftuch tragen muss oder so [...]. Und meine Lehrerin hat das irgendwie ironisch angenommen, und die hat gesagt, dass ich das vor Angst machen würde, weil jetzt meine Eltern dabei sind. Und dann nach 'ner Zeit lang, hat sie halt gemerkt, dass ich das freiwillig mache. Weil, ich könnte ja auch in der Schule das Kopftuch abmachen.“*

(Z., 26 Jahre, MTA, Mitglied bei IGMG, Berlin)<sup>1</sup>

<sup>1</sup> Amir-Moazami 2007, S. 182. Die geschilderte Situation ist aufgrund der zunehmenden religiösen Pluralität auch für Schulen im Land Brandenburg von Relevanz. Eine Bestandsaufnahme zum Religionsunterricht bzw. religionskundlichen Unterricht im Land Brandenburg findet sich in Lenz 2020.

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.3 Das Problem ist nicht das Kopftuch, sondern was viele dahinter vermuten

#### Was verrät uns der Erlebnisbericht?

Lassen Sie uns zunächst das Geschilderte rekonstruieren und deuten: Eine Schülerin im Grundschulalter kommt von einem Tag auf den anderen mit einem Kopftuch zur Schule und nimmt es nicht mehr ab. Sie gibt an, sich aus eigenen, freien Stücken zum Tragen des Kopftuches entschlossen zu haben, weil sie es bei anderen Frauen beobachtet hatte. Deren Art sich zu kleiden hatte die Schülerin „irgendwie gereizt“, so dass sie das auch „unbedingt machen“ wollte. Das Tragen des Kopftuches bleibt in der Schule (natürlich) nicht unbemerkt. Die Lehrerin sucht das Gespräch mit der Schülerin. Diese gewinnt in dem Gespräch den Eindruck, dass die Lehrerin das Tragen des Kopftuches als einen unfreiwilligen Akt der Unterwerfung interpretiert (als „ob ich das mit Zwang machen würde“). Die Schülerin erklärt sich die Interpretation der Lehrerin damit, dass sie „das Thema davor nie angesprochen“ hatte. Es folgt die Einladung der Eltern zu einem Gespräch in die Schule. In deren Beisein schildert die Schülerin ihre Gründe für das Tragen des Kopftuches und erklärt, dass ihre Eltern sie nicht zum Tragen des Kopftuches aufgefordert hätten. Die Lehrerin glaubt ihr nicht, sondern unterstellt der Schülerin, dass sie diese Gründe aus „Angst [angeben] würde, weil jetzt [ihre] Eltern dabei sind.“

Rückblickend erinnert die Schülerin die Reaktion der Lehrerin als „nicht positiv“. Dies verwundert nicht. Immerhin glaubt die Lehrerin ihrer Schülerin nicht nur nicht, sondern unterstellt ihr vielmehr, aus Angst vor den Eltern zu lügen. Den Eltern wiederum unterstellt sie, ihre Tochter zum Tragen des Kopftuches zu zwingen. Das Elterngespräch ist damit in einem doppelten Sinne moralisch aufgeladen.

#### Woran sich im Handeln orientieren?

Es ist zu vermuten, dass solche und ähnliche Szenen vielfach an unseren Schulen vorkommen und im hektischen Alltag einfach „untergehen“. Lassen Sie uns daher innehalten und darüber nachdenken, wie die Lehrerin dazu kommen konnte, der Schülerin zu unterstellen, dass Kopftuch nicht freiwillig, sondern unter Zwang aufziehen.

Kurz gesagt: Die Lehrerin wird dafür ihre Gründe haben. Ein möglicher Grund könnte sein, dass sie selbst die *Erfahrung* gemacht hat, dass Mädchen gezwungen werden, ein Kopftuch zu tragen. So könnte sie schon einmal eine Schülerin unterrichtet haben, bei der es sich herausstellte, dass sie von den Eltern zum Tragen des Kopftuches gezwungen wurde. Ein anderer Grund könnte sein, dass sie *gehört bzw. gelesen* hat, dass Mädchen das Kopftuch nicht freiwillig tragen, bspw. von Bekannten, Politiker\*innen, in den Medien usw. Ein dritter möglicher Grund wäre, dass die Lehrerin zu wissen meint, dass *dem* so ist. Sie könnte diesen „Fakt“ bspw. in einer sozialwissenschaftlichen Studie gelesen haben.



**Doch halt! – Spätestens an dieser Stelle wissen wir es besser als die Lehrerin.**

**Quantitative Studien kommen zu dem Schluss, dass junge Frauen mehrheitlich betonen, sich *ohne* Zwang zu bedecken.**

**Doch dazu später mehr.**



Unsere Welt ist komplex, unüberschaubar, in ständiger Bewegung und rasanten Veränderungen unterworfen. Für die Urteilsbildung und Orientierung in der Welt ist dies eine große Herausforderung.



Menschen vertrauen dann, wenn es unübersichtlich und kompliziert wird, gern Autoritäten. Dies trifft für Erwachsene genauso zu wie auf Kinder – nur müssen diese sich erst Strukturen aufbauen, um das menschliche Grundbedürfnis nach Orientierung erfüllen zu können, um Wohlbefinden zu erlangen und leistungsfähig zu sein.<sup>2</sup> Eltern und andere Erwachsene, bspw. Erzieher\*innen und Lehrer\*innen, sind für Kinder erste Orientierungsinstanzen. Sind die Kinder noch klein, stellen sie die Autorität der Erwachsenen nicht infrage (heteronome Moral).<sup>3</sup> Erst mit zunehmender kognitiver Reife erlangen sie Autonomie, auch in religiösen Fragen. Aus diesem Grund bindet der Gesetzgeber die volle Religionsmündigkeit an die Vollendung des 14. Lebensjahres. Die Schülerin, um die es in unserem Fallbeispiel geht, ist neun Jahre alt und man könnte annehmen, dass sie die Gültigkeit von Normen und Regeln, die von Autoritäten bestimmt werden, nicht anzweifelt. Schaut man sich jedoch die Argumentation der Schülerin an, so argumentiert diese gerade nicht mit Autoritäten, sondern recht selbstbewusst mit dem Kleidungsstil von Frauen, der auf sie einen Reiz ausübt. Inwieweit es hier um die Identifikation mit einer sozialen Gruppe geht, kann nur vermutet werden. Fakt ist aber, dass Kinder schon früh einfache moralische Normen kennen. Wichtiger als die explizite Vermittlung des Wissens über Normsetzungen (bspw. „Du sollst ein Kopftuch tragen oder „Über deine Religionszugehörigkeit darfst du erst mit 14 Jahren allein entscheiden.“) scheinen implizite Lernprozesse über Interaktionserfahrungen und kulturelle Vorgaben zu sein.<sup>4</sup> **Die Orientierung der Schülerin an den Kopftuch tragenden Frauen kann (auch) als Zeichen selbstbewusster und selbstständiger Orientierungssuche gelesen werden, in der es mehr um eine Art sich zu kleiden geht als um den normierenden Inhalt einer Religion.**

Die Lehrerin hat sich, im Gegensatz zu ihrer neunjährigen Schülerin, schon viel länger mit den sie leitenden Werten und Normen auseinandergesetzt und ist in ihrer (moralischen) Urteilsbildung autonom. Doch auch unsere moralische Autonomie ist angreifbar. Denkbar ist, dass sie **ein Kernargument der öffentlichen Debatte um das Kopftuch übernommen hat**, welches besagt, dass Frauen, die ein Kopftuch tragen, dazu „gezwungen oder zumindest manipuliert“<sup>5</sup> werden. **Nun sagen aber empirische Studien, dass sich die Mehrheit der jungen Frauen nicht als Ergebnis religiöser Unterweisung und der unreflektierten Übernahme religiöser Normen für das Kopftuch entscheiden, sondern gegen den Willen ihrer Eltern oder Erziehungsberechtigten.** Diese fürchten oftmals um das Ansehen der Familie in der Gemeinschaft, wenn sich ihre Töchter bedecken. Somit ist das Kopftuch nicht zwingend als Fortführung einer tradierten Kleidernorm zu verstehen, sondern eher Ausdruck einer Re- bzw. Neuinterpretation religiöser Traditionen, eines sich Neu-Erfindens. Natürlich kann dieser Trend nicht ohne Rückbindung an eine Tradition gelebter weiblicher Sittsamkeit mit ihrer kontextübergreifenden Bedeutung und Funktion verstanden werden. Im Kontext der Auseinandersetzungen um die „richtige“ Interpretationen des Islam kommt es auf der einen Seite zur Renaissance muslimischer Traditionen, andererseits jedoch zur Verschiebung von Autoritätszuweisungen.<sup>6</sup>

**Wenn jedoch das Argument, Frauen würden zum Tragen des Kopftuchs gezwungen, nicht stichhaltig ist, steht zwangsläufig die Frage im Raum, wie etwas, das den Fakten ganz offensichtlich widerspricht, einen solch prominenten Stellenwert in der Debatte einnehmen kann?** Eine Antwort liegt in der Bestätigung eines (vor)läufigen Urteils, welches Menschen nach ihrer Gruppenzugehörigkeit beurteilt, ohne sie näher zu kennen oder etwas über sie zu wissen. Mittels der stereotypen „Bilder in unseren Köpfen“

2 Vgl. Habermacher/Peters/Ghadiri 2014, S. 24.

3 Vgl. Kohlberg 1996.

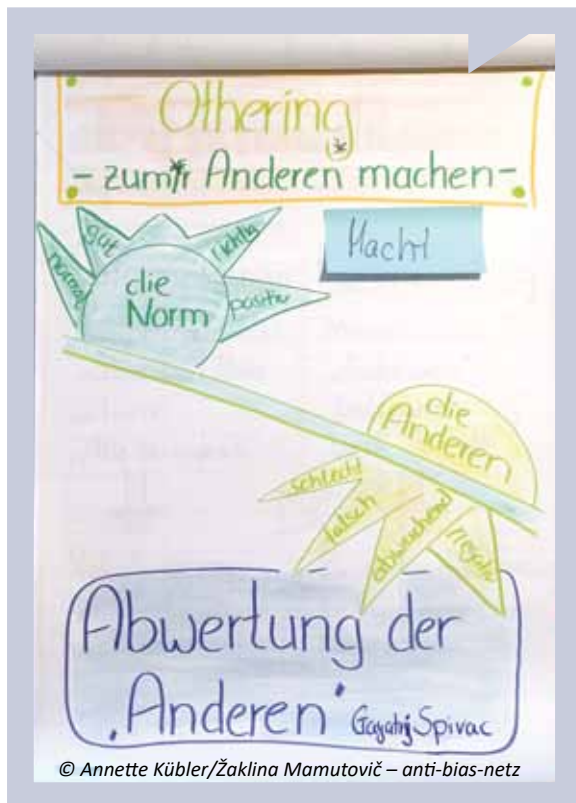
4 Vgl. Nunner-Winkler 2009, S. 532.

5 Amir-Moazami 2007, S. 170.

6 Amir-Moazami 2007, S. 170 f.

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.3 Das Problem ist nicht das Kopftuch, sondern was viele dahinter vermuten



© Annette Kübler/Žaklina Mamutović – anti-bias-netz

(Lippman) pressen wir die anderen in Schablonen und schematisierte Vorstellungsinhalte zur Interpretation der Außenwelt. **Menschen** können nicht ohne Vorurteile, ohne individuell wahrnehmungsbezogene, emotional und kognitiv gehaltvolle Prädispositionen leben. Sie sind **sowohl von positiven Vorurteilen gegenüber den Angehörigen des eigenen Landes, der eigenen Glaubensgemeinschaft, Partei, Gruppe usw. geprägt als auch von negativen Stereotypen und Vorurteilen in Bezug auf „die Anderen“, „die Fremden“** – kurz: in Bezug auf Menschen, die nicht „zu uns“ gehören. Vorurteile sind ein wichtiger Bestandteil der Identitätsbildung, denn sie definieren Unterschiede zwischen „uns“ und „den Anderen“.<sup>7</sup> Doch genau dann, wenn Vorurteile „die Anderen“ abwerten, sie als minderwertig betrachten, sie entwürdigen,

<sup>7</sup> Vgl. Pelinka 2012, SXII f.

steht dies im Widerspruch zu Art. 1 GG. Die Würde des Menschen ist nicht nur unantastbar, sondern es liegt auch in der Verantwortung des Staates – und somit der Schule – diese zu schützen. Das bedeutet, den schulischen Bildungs- und Erziehungsauftrag ernst zu nehmen. Auch wenn eine Gesellschaft, in der die Menschen losgelöst von ihren (kulturellen, religiösen, sozialen, sexuellen usw.) Wurzeln gesehen werden, eine Illusion ist, so dürfen wir doch jeden Tag an einer Gesellschaft arbeiten, in der es gelingt, eine **Balance von Gleichheit und Verschiedenheit zu leben**.

#### Lehrkräfte haben es selbst in der Hand!

Um ein schulisches Leben zu ermöglichen, in dem Gleichheit und Verschiedenheit sich nicht ausschließen, sondern sich zu einem gelingenden Miteinander ergänzen, können Lehrer\*innen der Analyse des Fallbeispiels folgen: Zu Beginn steht das Wahrnehmen und Gewähr-Werden konflikthaltiger Situationen im schulischen Alltag mit kulturell-religiösen Bezug. Irritation, Überraschung, Verwunderung oder das emotionale Berührt-Sein sollten aufmerken lassen und motivieren, sich den „unbewussten Vorannahmen“ zu stellen.<sup>8</sup> Die eigene Haltung, sich selbst, sein Fühlen, Denken und Handeln in Frage zu stellen, darf als Voraussetzung für eine vorurteilsbewusste (oder vorurteilssensible) Reflexion des eigenen Selbst und der eigenen Praxis verstanden werden.<sup>9</sup> Wie das empathisch und die eigenen Bedürfnisse berücksichtigend gelingen kann, wird in Baustein 1 „Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation“ dieser Broschüre aufgezeigt.

<sup>8</sup> Als „unbewusste Vorannahmen“ wird häufig das Phänomen der „Unconscious Bias“ übersetzt. Zahlreiche Untersuchungen aus der Neurobiologie erbringen den Nachweis, dass unser Gehirn uns aufgrund der emotional verankerten Vorannahmen daran hindert, Entscheidungen trotz besseren Wissens umzusetzen. Hier besteht weiterer Forschungsbedarf, um mit dem Verständnis neuronaler Strukturen anzusetzen, um Veränderungen möglich zu machen. Vgl. Habermacher/Peters/Ghadiri 2014, S. 26.

<sup>9</sup> Zur vorurteilsbewussten Selbst- und Praxisreflexion siehe Wagner 2013, S. 247 f.



Es geht darum, eigene „Leerstellen“ (Niklas Luhmann spricht von „blinden Flecken“)<sup>10</sup> zu erkennen, Tabus und Vorurteile aufzudecken, den eigenen Sprachgebrauch zu hinterfragen und so auf Handlungen aufmerksam zu werden, die einseitig bevorzugen, benachteiligen oder diskriminieren. Die eigene Sensibilität wird neue Fragen zum Vorschein kommen lassen, wird das eigene Handeln und das des Gegenübers und Entscheiden aufmerksamer beobachten und mit feineren Bewertungsmaßstäben beurteilen. Doch Beurteilen geht nicht ohne Wissen, ohne ein faktisches Kriterium.<sup>11</sup> Nun haben wir jedoch weiter oben gesehen, dass auch das, was wir zu wissen meinen, nicht frei von Zweifel ist. Wie können wir sicher sein, keinen Fake-News oder „Alternative Facts“ aufzusitzen? Rolf Arnold formuliert dafür zehn Schritte zur Vermeidung „schwachen Denkens“. Einer davon ist die *Selbstdistanzierung*, die er an die Frage bindet, ob die Befunde den eigenen Erwartungen entsprechen und damit die Wirklichkeit zur Bestätigung des eigenen, bewährten Vorurteils nutzen.<sup>12</sup>

Wissen anderer Art meint hier zweierlei: Zum einen das Wissen darum, dass unser Wissen nie frei von (Vor-)Urteilen ist. Jede wissenschaftliche Erkenntnis fußt auf historisch gewachsenen und kulturell tradierten Wissens- und Wertbeständen, die wir in unserer Sozialisation „ganz selbstverständlich“ aufnehmen und für „normal“ halten. Zum anderen meint Wissen hier eben jenes, „wie vorurteilsbewusste Bildung geht“. Dafür stehen pädagogische Modelle zur Verfügung, bspw. die Förderung der Interkulturellen Kompetenz, Diversity-Ansätze oder den Anti-Bias Approach.<sup>13</sup> In Rückkopplung an die Reflexion des eigenen Selbst und

das zukünftige pädagogische Handeln in neuen oder ähnlichen Konfliktsituationen können Handlungsentscheidungen vorweggenommen und in ihrer Wirkung überdacht werden. Kommunikation in ihren vielen Facetten spielt dabei eine besondere Rolle. Stellen wir uns vor, die Lehrerin in unserem Beispiel hätte die Schülerin als Expertin ihrer selbst ernst genommen. Stellen wir uns weiter vor, die Schülerin hätte ein ernsthaftes Interesse der Lehrerin an ihrer Person, an den Gründen für das Tragen des Kopftuches und ihren (religiösen) Lebensbedingungen gespürt. Das Gespräch mit den Eltern, so es denn noch nötig gewesen wäre, hätte in einer anderen Atmosphäre stattfinden können als unter dem indirekten Vorwurf, die Schülerin würde aus Angst vor den Eltern lügen. Es darf mit hoher Wahrscheinlichkeit ein positiver Einfluss auf die Kommunikation mit Eltern und Schüler\*innen und daraus resultierend auf das Verhältnis von Elternhaus und Schule geschlussfolgert werden.

Zur Kommunikation gehört darüber hinaus der Einbezug von inner- und außerschulischen Expert\*innen, der Aufbau von Netzwerken, das Sich-Austauschen im Kollegium über Vorfälle und (erfolgreiche) Lösungswege, aber auch das Offenlegen von Tabubrüchen und die Diskussion grenzüberschreitenden Verhaltens. Wie die Zusammenarbeit mit anderen gut funktionieren kann, wird in Baustein 4 „Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programm Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree“ beschrieben.

Lehrer\*innen sollten selbst lebenslang Lernende sein, um den schulischen Herausforderungen unter den gesellschaftlich veränderten Bedingungen einer globalisierten, vernetzten und kulturell-religiös pluralen Welt genügen zu können. Eine fortwährende Selbstvergewisserung über die Begriffe Bildung und Erziehung gehört dazu, denn auch diese sind mit Traditionen und Vorannahmen behaftet und der Veränderung durch gesamtgesellschaftliche Entwicklungen unterworfen. Verstehen wir Bildung „als das Bemü-

10 Luhmann, Niklas, 1984: *Soziale Systeme. Grundriß einer allgemeinen Theorie*. Suhrkamp.

11 Das Buch *Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil* von Ulrike Hinrichs, Nizar Romadhane und Markus Tiedemann kann dabei helfen, in religiös-kulturellen Konfliktfällen in der Schule gut begründete Entscheidungen zu treffen.

12 Vgl. Arnold 2018, S. 25 und 154. Das Phänomen der selbst erfüllenden Prophezeiungen ist ein konzeptioneller Zugang zur Erklärung von Vorurteilen. Vgl. dazu Greitemeyer 2008, S. 80.

13 Vgl. Wagner 2013, S. 242 ff., S. 279 ff.



## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.3 Das Problem ist nicht das Kopftuch, sondern was viele dahinter vermuten

hen, den Einzelnen zu einem reflexiven Umgang mit den bevorzugten Mechanismen seiner emotionalen und kognitiven Wahrnehmung – besser Wahrgebung – zu befähigen,<sup>14</sup> werden Missverständnisse wie das oben geschilderte vermeidbar.

#### Literatur:

Amir-Moazami, Schirin, 2007: *Politisierter Religion: Der Kopftuchstreit in Deutschland und Frankreich*. transcript Verlag.

Arnold, Rolf, 2018: *Ach, die Fakten. Wider den Aufstand des schwachen Denkens*. Carl-Auer.

Greitemeyer, Tobias, 2008: *Sich selbst erfüllende Prophezeiungen*. In: Petersen, Lars-Eric/Six, Bernd (Hrsg.): *Stereotype, Vorurteile und soziale Diskriminierung. Theorien, Befunde und Interventionen*. Beltz, S. 80-87.

Habermacher, Andreas/Peters, Theo/Ghadiri, Argang, 2014: *Das Gehirn, Entscheidungen und Unconscious Bias*. In: *Charta der Vielfalt e. V. (Hrsg.): VIELFALT ERKENNEN – Strategien für einen sensiblen Umgang mit unbewussten Vorurteilen*. Online unter [https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user\\_upload/Studien\\_Publikationen\\_Charta/Vielfalt\\_erkennen\\_BF.pdf](https://www.charta-der-vielfalt.de/fileadmin/user_upload/Studien_Publikationen_Charta/Vielfalt_erkennen_BF.pdf) [letzter Zugriff am 24. Februar 2020].

Hagedorn, Jörg/Schurt, Verene/Steber, Corinna/Waburg, Wiebke (Hrsg.), 2010: *Ethnizität, Geschlecht, Familie und Schule. Heterogenität als erziehungswissenschaftliche Herausforderung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hinrichs, Ulrike/Romadhane, Nizar/Tiedemann, Markus, 2010: *Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil*. Verlag an der Ruhr.

Lawrence Kohlberg, 1996: *Die Psychologie der Moralentwicklung*. Suhrkamp.

Lenz, Petra, 2020: *Religionskunde (und Religion) unterrichten in Brandenburg*. In: Rothgangel, M., Schröder, B. (Hrsg.): *Religionsunterricht in den Ländern der Bundesrepublik Deutschland. Neue empirische Daten. Kontexte. Aktuelle Entwicklungen*. Evangelische Verlagsanstalt, S. 97-128.

Nunner-Winkler, Gertrud, 2009: *Prozesse moralischen Lernens und Entlernens*. In: *Zeitschrift für Pädagogik 4*, S. 528-548 [<https://www.nzz.ch/articleepz6n-1.82209>].

Ossenberg, Stefan: *Deutsche und türkische Stereotype: Ein inter- und intrakultureller Vergleich*. Springer VS, Springer Fachmedien.

Pelinka, Anton (Hrsg.), 2012: *Vorurteile. Ursprünge, Formen, Bedeutung*. Walter de Gruyter 2012.

Wagner, Petra (Hrsg.), 2013: *Handbuch Inklusion. Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung*. Herder.



14 Arnold 2018, S. 130.







# BAUSTEIN 4

## Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programms Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree

Liebe Leser\*innen,

*Ich habe die Aufgabe bekommen und mir die Mission gestellt, in diesem Artikel zu zeigen, wie Familienbildung an der Schule funktionieren kann, wie sie Sprachbildung einbezieht und wie diese Teil einer vielfaltsorientierten Schulentwicklung werden kann – und damit letztlich Schule positiv verändert. Zusammengefasst: Eine ziemlich große Aufgabe. Gegebenenfalls für diesen Artikel, vor allem aber für Schulen.*

*Als Praxisbeispiel dient hierfür das Programm Rucksack Schule, das im Rahmen des Projekts Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft 2 an zwei Modellschulen des Projekts erprobt wurde.*

*Seien Sie vorgewarnt: Ich bin begeistert von dem Programm, dem Modelversuch und den Ergebnissen. Warum?*

- 1. Die Etablierung von einer (oder mehreren) Rucksack-Schule-Gruppen ist eine greifbare, planbare Maßnahme, die viel erreichen kann.*
- 2. Schulleitungen, Lehrkräfte, Elternbegleiter\*innen des Programms und Familien geben – sowohl in anderen Bundesländern als auch in unseren Modellschulen in Fürstenwalde/Spree – gleichermaßen positive Rückmeldungen und wünschen sich eine Fortsetzung. Dies gilt in anderen Bundeslän-*

*dern übrigens auch für die Kinder der teilnehmenden Familien, wir haben diesbezüglich in Brandenburg von den Kindern (noch) keine Rückmeldung.*

- 3. Das Programm verzichtet auf „therapeutische Intervention“ und setzt stattdessen auf die Stärkung der Erziehenden und eine konsequente Ressourcenorientierung.*

*Ich hoffe, es gelingt mir, einen Teil meiner Begeisterung in diesem Artikel zu vermitteln und auf Ihr Interesse zu treffen.*

*Um Sie mitzunehmen, ist dieser Artikel wie folgt aufgebaut: Um eine Grundlage zu schaffen, geht es im ersten Abschnitt um Familienbildung im Allgemeinen und unser Verständnis von Familienbildung an Grundschule. Anschließend stelle ich Ihnen das Programm Rucksack Schule vor. Im dritten Abschnitt dieses Artikels bekommen Sie Einblicke in die Erfahrungen aus der Praxis. Ich möchte Ihnen anhand unserer Erfahrungen – und derer aus anderen Bundesländern – zeigen, wie das Programm das große Monster (vielfaltsorientierter) Schulentwicklung greifbar macht und Voraussetzungen benennen, die es braucht, damit Rucksack Schule wirken kann. Während der Großteil des Artikels sich mit allgemeinen Aspekten befasst, endet er mit Erfahrungen aus der konkreten Praxis in Fürstenwalde/Spree.*

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.4 Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programms Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree

#### Familienbildung

Wir verstehen die Zielgruppe von Familienbildung in Grundschule als diejenigen, die maßgeblich zum Bildungs- und Erziehungsprozess des Kindes beitragen und darauf Einfluss haben. Unabhängig davon, ob es sich um Elternteile, Onkel, Tanten, große Geschwister, Bonuseltern oder andere handelt. Die Teilnahme sollte den Personen offenstehen, die das Kind maßgeblich beim Lernen zuhause begleiten.

#### Was ist Familienbildung?

Klassische Familienbildung ist Aufgabe der Jugendhilfe und im SGB VIII verankert. Als ein Auftrag an die Jugendhilfe wird Familienförderung genannt. Zuständig sind Träger der Jugendhilfe und/oder die Jugendämter. Häufig wird die Familienförderung durch Familienbildungsstätten durchgeführt, aber auch durch Vereine, Selbstorganisationen oder Initiativen.

Das Ziel, Angebote für eine Vielfalt von Familien und ihren Bedarfen zu machen, entspricht letztlich auch dem Auftrag von Schulen, einer heterogenen Schülerschaft gerecht zu werden.

Als spezielle Form der Bildungsarbeit ist sie in der Regel Teil der Erwachsenenbildung und leistet familienrelevante Angebote. Das heißt, sie richtet sich an Familien bzw. Mitglieder von Familien. Die Angebote umfassen ein großes Spektrum, zu dem unter anderem Kurse, Seminare, Informationsveranstaltungen, Elternabende, Ratgeber, Beratungen und Elterncafés gehören. **Ziel der Familienbildung ist die Stärkung von Chancengleichheit**, was in der Konsequenz bedeutet, Angebote zu machen, die der Vielfalt von Familien gerecht werden<sup>1</sup> und diejenigen in den Blick zu nehmen, die durch andere Angebote nicht erreicht werden bzw. methodisch, sprachlich, zeitlich, räumlich oder inhaltlich Bedarfe haben, die nicht gedeckt werden.

Drei leitende Prinzipien liegen der Familienbildung zugrunde (s. Folgeseite).

Familienbildungsangebote in Schule müssen sich an diesen drei Prinzipien ausrichten.

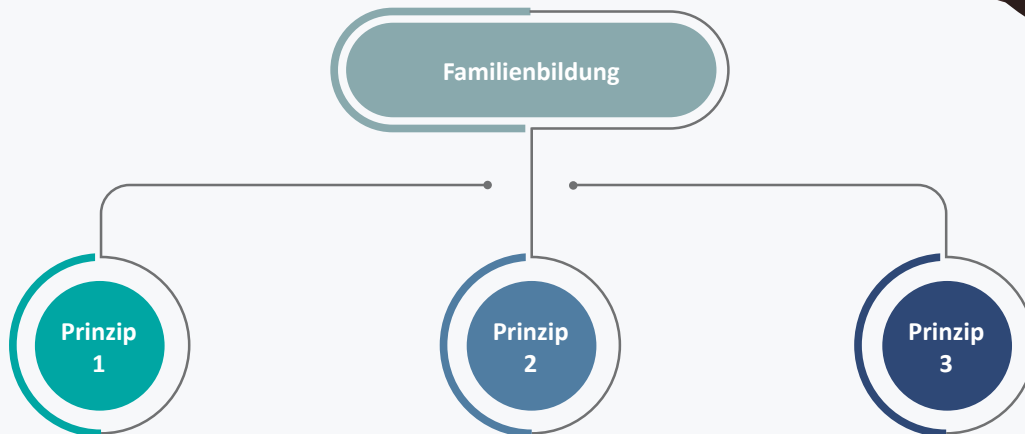
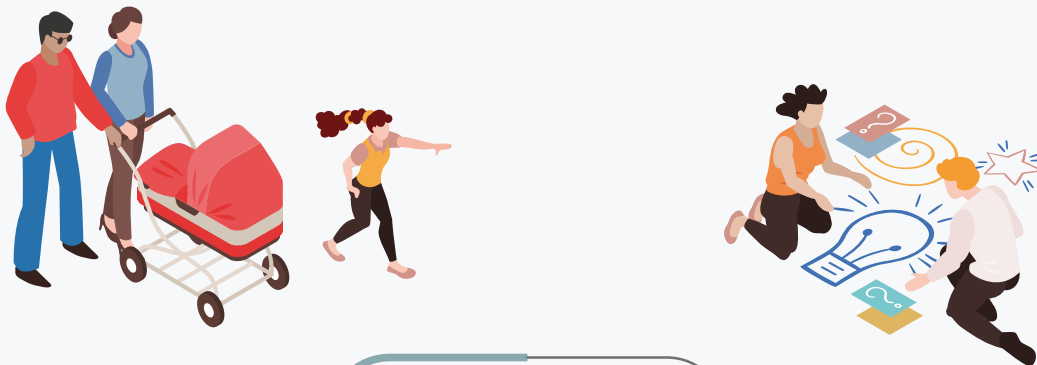


<sup>1</sup> Siehe hierzu auch Baustein 2 „Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder als Voraussetzung für gutes Lernen“ in dieser Broschüre.





## LEITENDE PRINZIPIEN DER FAMILIENBILDUNG



Sie sind präventive Maßnahmen, die Familien und deren Beziehungen stärken. Das heißt, sie wirken vorbeugend.

Sie sind niedrigschwellig konzipiert und inhaltlich sowie organisatorisch so geplant, dass sie Familien tatsächlich erreichen. Insbesondere diejenigen, die durch andere Angebote nicht erreicht werden.

Familienbildung ist ressourcenorientiert und fokussiert darauf, bestehende Stärken von Familien weiter aufzubauen.

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.4 Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programms Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree

#### Familienbildung in der Grundschule

Auftrag der Grundschule ist es, Kindern eine grundlegende schulische Bildung zu ermöglichen und den Grundstein für lebenslanges Lernen zu legen. Wieso also über Familienbildung als Teil der Erwachsenenbildung nachdenken? Nach wie vor zeigen wissenschaftliche Ergebnisse, dass Familien ein zentraler Faktor für den Schulerfolg von Kindern sind<sup>2</sup>. Der Auftrag der Schule lässt sich kaum ohne die Partnerschaft mit den Eltern der Kinder realisieren. **Familienbildung in der Schule muss zum Ziel haben, den Bildungsprozess der Kinder zu stärken.**

Angebote der Familienbildung können zum einen in Kooperation zwischen der Grundschule und Trägern von Familienbildungsangeboten realisiert werden. Hierfür gibt es viele Beispiele, z. B. Kurse der Volkshochschule für Familien, die in der Schule stattfinden, Informationsabende zur Gesundheit o. ä.<sup>3</sup> Zum anderen kann die Schule selbst durch zum Beispiel Informationsabende, (zusätzliche) Elterngespräche, Angebote der Elternmitwirkung oder Elterncafés Familienbildungsangebote machen. Unbestritten bleibt, dass Schulen viele Anforderungen haben, die sie erfüllen müssen und das Anbieten dieser Angebote ohne externe Unterstützung durch Kooperationspartner eine organisatorische, zeitliche und finanzielle Herausforderung ist.

Das Projekt *BraBiM 2* der RAA Brandenburg hat sich während seiner Projektlaufzeit<sup>4</sup> insbesondere Familienbildungsangebote angesehen, die das Potenzial

haben, nicht nur als zusätzliches Angebot an Schule stattzufinden. Vielmehr sollen die Angebote einen **Beitrag zur vielfaltsorientierten Schulentwicklung** leisten und eine Veränderung für die Schule möglich machen. Das im Folgenden vorgestellte Programm Rucksack Schule hat sich hierfür in der Praxis als ein gelungenes Beispiel erwiesen.

#### Das Programm Rucksack Schule

Das Programm *Rucksack Schule* ist ein **Sprach- und Familienbildungsprogramm für Eltern von Grundschulkindern** der ersten bis vierten Jahrgangsstufe mit und ohne Migrationserfahrung, ihre Kinder sowie die Schule, die von den Kindern besucht wird. Es ist vor etwa 20 Jahren in Nordrhein-Westfalen aus den Niederlanden adaptiert worden. Seitdem ist es immer wieder angewendet worden und mit Lehrkräften gemeinsam in Schulen und in der Praxis weiterentwickelt worden. Auch in Berlin bestehen viele Jahre Erfahrung mit dem Programm.<sup>5</sup>



Das Projekt *BraBiM 2* hat während seiner Projektlaufzeit zwei Grundschulen in Fürstenwalde/Spree begleitet, die insgesamt drei *Rucksack*-Gruppen eingeführt haben.

2 Vgl. hierzu auch den Artikel von Katjuscha von Werthern, 2. Kapitel in dieser Broschüre.

3 Beispiele, Stolpersteine und worauf geachtet werden muss, sind zum Beispiel hier dokumentiert: Landesarbeitsgemeinschaften der Familienbildung in NRW, 2014: *Familienbildung während der Grundschulzeit. Sorgsame Elternschaft »fünf bis elf«*. Praxis für Familienbildung in Nordrhein-Westfalen. Abrufbar unter [https://familienbildung-in-nrw.de/fileadmin/user\\_upload/Images/Content/Themen/Grundschule/Familienbildung\\_Grundschule\\_Praxisleitfaden.pdf](https://familienbildung-in-nrw.de/fileadmin/user_upload/Images/Content/Themen/Grundschule/Familienbildung_Grundschule_Praxisleitfaden.pdf) (letzter Zugriff: 12. März 2020).

4 Juli 2018 bis Juni 2020.

5 Einen Überblick über die Sprach- und Familienbildungsprogramme *Griffbereit*, *Rucksack KiTa* und *Rucksack Schule* finden Sie hier: Apfelstaedt, M., 2018: „Griffbereit“ und „Rucksack“. *Sprachförderung und Familienbildung für ein- bis zehnjährige Kinder und deren Eltern*. In: RAA Brandenburg (Hrsg.): „Vielfalt an Schule gestalten. Handlungsansätze aus Wissenschaft und Praxis.“, S. 49-53. Abrufbar unter: [https://raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Dokumente\\_2018/RAA\\_BraBiM\\_Abschlussbroschure.pdf](https://raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Dokumente_2018/RAA_BraBiM_Abschlussbroschure.pdf) (Zugriff: 13. Mai 2020).

Gerne stellen wir Ihnen auch unsere Informationsbroschüre zum Programm *Rucksack Schule* zur Verfügung. Bitte kontaktieren Sie hierzu die RAA Brandenburg, [info@raa-brandenburg.de](mailto:info@raa-brandenburg.de).

Das Programm ermöglicht Eltern Mitverantwortung im Bildungsbereich zu übernehmen und **ihre Kinder in der allgemeinen, sprachlichen und schulischen Entwicklung optimal zu fördern**. Dabei unterstützt es, Mehrsprachigkeit als Potenzial aufzugreifen, zielt auf die fächerübergreifende sprachliche Bildung und greift Themenbereiche des Klassenunterrichts auf. Die Schule wird durch das Programm in der diversitätssensiblen Entwicklung begleitet.

### Die Umsetzung

Die teilnehmenden Eltern treffen sich für die Dauer eines Schuljahrs einmal wöchentlich für ca. zwei Stunden in der Schule. Bei diesen Treffen werden die wöchentlichen Materialien sowie aktuelle Fragen der Eltern oder Informationen der Schule besprochen. Die Eltern nehmen die Materialien mit nach Hause und bearbeiten diese mit ihren Kindern in der Familiensprache.

Angeleitet werden die Eltern von eine\*r Elternbegleiter\*in, die/der speziell für das Programm *Rucksack Schule* ausgebildet wurde.<sup>6</sup> Die/der Elternbegleiter\*in zeigt den Eltern mit Hilfe der *Rucksack* Materialien, wie sie ihr Kind zu verschiedenen Themen fördern können. Außerdem bespricht sich die/der Elternbegleiter\*in mit der Klassenlehrkraft, damit Themen parallel im Unterricht auf Deutsch und zuhause durch die Eltern in der Familiensprache bearbeitet werden können. So lernen die Kinder zum Beispiel im Schulunterricht die Uhr lesen, die Eltern basteln zuhause mit den Kindern eine Uhr und üben die Uhrzeiten in ihrer Familiensprache. Diese **Parallelisierung ist ein Qualitätsstandard** des Programms *Rucksack Schule*.

Die/der **Elternbegleiter\*in** ist ein Elternteil oder eine pädagogische Fachkraft **mit soliden mehrsprachli-**

**chen Kenntnissen und eigener internationaler Geschichte**. Sie/er bereitet die Stunden mit den Eltern vor und trifft sich mit den Eltern sowie mit der jeweiligen Kontaktlehrkraft.

Die **Lehrkräfte** an der Schule sind die Verantwortlichen für die schulische Bildung. Sie sind für die **durchgängige Sprachförderung im Unterricht zuständig sowie für die Parallelisierung des Programms**. Eine Kontaktlehrkraft ist Partner\*in der Elternbegleiter\*innen, bespricht mit diesen die Wochenthemen und tauscht sich regelmäßig mit diesen aus.<sup>7</sup>

### Die Wirksamkeit

Das Programm *Rucksack Schule* ist in Nordrhein-Westfalen in einer Längsschnittstudie von der Universität Hamburg evaluiert worden, deren Ergebnisse im April/Mai 2019 öffentlich präsentiert wurden. Dabei war eine leitende Fragestellung: „Verfügen Kinder, die am Programm *Rucksack Schule* teilnehmen, bis zum Ende der Grundschule über höhere sprachliche Fähigkeiten im Deutschen und in ihrer Familiensprache als jene, die nicht an dem Programm teilnehmen?“<sup>8</sup> Kurz zusammenfasst: Das Programm ist wirksam und trägt dazu bei, Sprachkompetenzen in Deutsch und der jeweiligen Familiensprache zu fördern.<sup>9</sup> **Die Investition in Familienbildung führt mit diesem Programm somit zu höheren Sprachkompetenzen bei den Kindern.**

<sup>7</sup> Einen filmischen Eindruck von *Rucksack Schule* erhalten Sie in diesem Film der Stadt Hannover: <https://www.hannover.de/Leben-in-der-Region-Hannover/Soziales/Familie-Partnerschaft/Erziehungs-und-Bildungspartnerschaften/Sprachförderung/Rucksack-Schule/Rucksack-in-der-Grundschule-im-Film> (letzter Zugriff am 4. April 2020).

<sup>8</sup> Kommunale Integrationszentren Nordrhein-Westfalen <https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/presentation-der-evaluation-rucksack-schule-am-01-april-2019-unna> (letzter Zugriff am 4. April 2020)

<sup>9</sup> Lengyel, D. et al. (2019): Evaluation *Rucksack Schule* im Kreis Unna. Kurzzusammenfassung der zentralen Ergebnisse. Abrufbar unter: [https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/kurzzusammenfassung\\_ergebnisse\\_evaluation\\_rucksack\\_schule\\_lengyel\\_u.a.pdf](https://kommunale-integrationszentren-nrw.de/sites/default/files/public/system/downloads/kurzzusammenfassung_ergebnisse_evaluation_rucksack_schule_lengyel_u.a.pdf) (letzter Zugriff am 4. April 2020).

<sup>6</sup> Die Qualifizierung und Begleitung der Elternbegleiter\*innen erfolgt durch die RAA Brandenburg.

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.4 Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programms Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree

#### Die Qualitätsstandards

Wie eingangs erwähnt, bin ich überzeugt davon, dass eine Schule, die sich entscheidet, mit einer *Rucksack-Gruppe* zu beginnen, daran mitwirkt, **einen Beitrag für vielfaltsorientierte Schulentwicklung** zu leisten. Übrigens ist es unerheblich, ob die teilnehmenden Familien zuhause Deutsch oder andere Familiensprachen sprechen. Das Programm fördert Familien bei der Begleitung der Bildungslaufbahn ihrer Kinder unabhängig davon, ob diese eine internationale Geschichte haben oder nicht.

Standards, die sichergestellt werden müssen, schaffen den Rahmen, die Wirksamkeit von *Rucksack-Gruppen* in der Schule zu entfalten:

1. Vor Einführung des Programms müssen mindestens 51 % der Lehrer\*innen und die Schulkonferenz zustimmen, dass *Rucksack Schule* ins Schulprogramm aufgenommen wird. Nur wenn die Mehrheit dieses mitträgt, kann sich in der Schule etwas verändern. Ist diese Mehrheit nicht gegeben, lohnt es sich darin zu investieren, über das Programm, seine Ziele und Inhalte zu informieren.
2. Die Elterngruppen müssen zwingend in den Räumlichkeiten der Schule stattfinden. Dies trägt ganz grundlegend zum Ziel der Zusammenarbeit von Lehrkräften und Eltern bei. Dieser Qualitätsstandard ist für Schulen<sup>10</sup> nicht ganz einfach zu realisieren, häufig fehlt es an räumlichen Kapazitäten in der Schule. Es gibt aber auch Beispiele, bei denen Lehrkräfte es möglich gemacht haben, dass sich die *Rucksackgruppe* für zwei Stunden die Woche im Lehrerzimmer trifft.
3. Die Schule muss eine Kontaktlehrkraft für die Elternbegleiter\*innen benennen, die sich regelmäßig mit diesen trifft. Diese Kontaktlehrkraft kann Fragen der teilnehmenden Familien und die Unterrichtsthemen besprechen. Dies ermöglicht die Parallelisierung von *Rucksack* und Unterricht.

<sup>10</sup> Im Übrigen ist dieser Standard häufig noch herausfordernder für Kitas im Programm *Rucksack KiTa*.

#### Erfahrungen aus den Modellschulen in Fürstenwalde/Spree

Im Projekt wurden zwei Modellschulen dabei begleitet, als Familien- und Sprachbildung eine bzw. zwei *Rucksack-Gruppen* an der Schule zu implementieren.

Bevor ich über Erfahrungen, Herausforderungen und die Gründe für meine Begeisterung schreibe, zunächst eine Beschreibung des Rahmens:

Die zwei Fürstenwalder Grundschulen wollten und wollen die Zusammenarbeit mit Familien im Allgemeinen und mit Familien mit Migrationsgeschichte im Besonderen verstärken. Auf Interesse stieß dabei das Programm *Rucksack Schule* auch deswegen, weil es Kinder in ihrer Sprachentwicklung begleitet. Nach Gesprächen mit den Schulleitungen und einzelnen Lehrkräften wurde das Programm den jeweiligen Kollegien vorgestellt und eine Einführung beschlossen. Dabei wurde das Projektteam von einer sehr erfahrenen Elternbegleiter\*in aus Berlin unterstützt, um einen Einblick „aus erster Hand“ zu geben. Beschlossen wurde eine Einführung von sprachhomogenen Gruppen, zwei arabisch- sowie eine russisch-sprachige.<sup>11</sup> Die Schulen wählten gemeinsam mit der pädagogischen Werkstatt in Fürstenwalde<sup>12</sup> und mit Beratung des Projektteams drei Elternbegleiter\*innen aus.<sup>13</sup> Diese wurden für das

<sup>11</sup> Es ist möglich, mit sprachheterogenen Elterngruppen zu arbeiten. In diesem Fall finden die Elterngruppen auf Deutsch statt. Die Eltern erhalten das Material für ihre Kinder in ihrer jeweiligen Familiensprache oder in ihren jeweiligen Familiensprachen.

<sup>12</sup> Die pädagogische Werkstatt der RAA Brandenburg ist Teil des Vorhabens *Ein Quadratkilometer Bildung Fürstenwalde/Spree*. „Kein Kind, kein Jugendlicher geht verloren“ ist Leitziel der *Ein Quadratkilometer Bildung*. Ziel ist es, durch den Aufbau lokaler Bildungsnetzwerke auf gerechte Bildungschancen aller Kinder und Jugendlichen hinzuwirken. Weitere Informationen zum *Ein Quadratkilometer Bildung Fürstenwalde/Spree* finden Sie hier: <https://raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/km2-Bildung-Fürstenwalde> (letzter Zugriff: 22. April 2020).

<sup>13</sup> Die Interessierten haben sich auf eine Ausschreibung beworben. Mit den Bewerber\*innen wurden Auswahlgespräche geführt und drei ausgewählt.



Programm *Rucksack Schule* qualifiziert.<sup>14</sup> Im Rahmen von Elterninformationsabenden für die Zielgruppen wurde über das Programm sowie weitere Angebote (z. B. Elternsprachlerncafès) zu Beginn des Schuljahrs informiert und Interessierte konnten sich anmelden. Zum Schuljahr 2019/2020 starteten die drei Rucksack-Schule-Gruppen. Die Elternbegleiter\*innen wurden zunächst wöchentlich, später im zweiwöchigen Rhythmus mit Reflexionstreffen bei der Planung der Gruppen begleitet. Die Kontaktlehrkräfte nahmen regelmäßig an den Reflexionstreffen teil, unter anderem mussten zur Verfügung stehende Materialien geprüft werden, um diese an den Lehrplan der Klassen anzupassen. Schulleitungen, Kontaktlehrkräfte, die Projektmitarbeiter\*innen, die pädagogische Werkstatt des *Ein Quadratkilometer Bildung* Fürstenwalde/Spree sowie die Elternbegleiter\*innen haben nach ca. einem halben Jahr gemeinsam die ersten Erfahrungen mit dem Programm ausgewertet. Gemeinsam wurde entschieden, dass Programm weiterzuführen, weiterzuentwickeln und in der Stadt auszubauen. Ab dem Jahr 2020 übernimmt die pädagogische Werkstatt des *Ein Quadratkilometer Bildung* in Fürstenwalde/Spree die Betreuung der Elternbegleiter\*innen. Damit ist eine enge Bindung an das Bildungsnetzwerk in der Stadt sichergestellt.

### Ergebnisse aus den Modellschulen

Die Ergebnisse aus den Modellschulen sind ausgesprochen positiv. Sie entsprechen meiner – bereits vorher bestandenen – Begeisterung und decken sich mit Erfahrungen und Ergebnissen in anderen Bundesländern.

<sup>14</sup> Die modulare Qualifizierung besteht inhaltlich aus der Schulung im Umgang mit den Rucksackmaterialien, zur Rolle der Elternbegleiter\*in, Grundlagen zu Literacy-Erziehung und zum Spracherwerb sowie in Basiswissen in der Erwachsenenbildung. Weitere Themen können im Rahmen von Reflexionstreffen, aber auch über zusätzliche Fortbildungstage bearbeitet werden.

Ich stelle Ihnen hier die Ergebnisse aus Fürstenwalde/Spree vor und greife auf die Gründe meiner Begeisterung zum Anfang dieses Artikels auf.

1.

**Die Etablierung von einer (oder mehreren) Rucksack-Schule-Gruppen ist eine greifbare, planbare Maßnahme, die trotzdem viel erreichen kann.**

Im Vergleich zu vielen Maßnahmen der vielfaltsorientierten Schulentwicklung ist die Einführung von *Rucksack Schule* **zeitlich planbar, mit klaren Schritten hinterlegt und für Schulen greifbar**. Im Verhältnis zum Aufwand lässt sich durch das Programm im Hinblick auf Schulentwicklung viel erreichen. Es kann zum Motor werden oder, wie im Fall der beiden Modellschulen, ein weiterer sinnvoller und handhabbarer Baustein zu bereits etablierten Maßnahmen sein. Die Erfahrungen hinsichtlich des zeitlichen Vorlaufs entsprechen denen aus anderen Bundesländern und denen der RAA Brandenburg in der Koordinierung des muttersprachlichen Unterrichts im Land Brandenburg. Vom Zeitpunkt der ersten Gespräche zwischen den RAA Brandenburg und der Schule, die sich für die Einführung von *Rucksack Schule* entschieden hat, bis zum Start der Gruppe(n) sollten etwa sechs Monate eingeplant werden<sup>15</sup>.

Erfahrungen und Bedarfe aus der Durchführung der Rucksack-Schule-Gruppen können weitere Maßnahmen vielfaltsorientierten Schulentwicklung nach sich ziehen. Bereits in den ersten Monaten der Rucksack-Gruppen ist es an einigen Stellen zum Austausch der Rucksack-Materialien, zum Beispiel im DaZ-Unterricht, gekommen. Dies trägt zur durchgängigen, abgestimmten Förderung der Kinder bei.

<sup>15</sup> In diesen sechs Monaten muss eine Entscheidung in der Schul- und Lehrerkonferenz erfolgen, Elternbegleiter\*innen und Kontaktlehrkräfte gefunden und qualifiziert werden sowie die Ansprache der Eltern erfolgen.



## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.4 Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programms Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree

2.

**Die Rückmeldungen der beteiligten Gruppen sind deutlich positiv, durchgehend wird eine Fortsetzung des Programms gewünscht.**

Im Rahmen der Auswertung mit Schulleitungen, Lehrkräften, der Projektmitarbeiter\*in, der pädagogischen Werkstatt Fürstenwalde/Spree und den Elternbegleiter\*innen etwa sechs Monate nach Einführung der Rucksack-Schule-Gruppen wird eine Weiterführung von allen Seiten gewünscht. Kontaktlehrkräfte, Elternbegleiter\*innen und Eltern profitieren von einer Verbesserung des Informationsflusses zwischen Familien und Schule.<sup>16</sup> **Schulleitung, Lehrkräfte und Sekretariat fühlen sich durch die Elternbegleiter\*innen entlastet**, da Fragen in den Rucksack-Gruppen nochmals besprochen werden können, Informationen anders fließen bzw. die Elternbegleiter\*in Fragen der Familien weitergeben kann, um spezifische Informationen zu bekommen.

Von dem Programm profitieren letztlich viele Lehrkräfte, auch wenn sie keine Kontaktlehrkräfte sind. Es wird wahrgenommen, dass die **Kinder den Lehrstoff besser verstehen**, da sie ihn zuhause in ihrer Familiensprache erarbeitet haben. Das Erlernte kann unmittelbar auf die Schule übertragen werden.<sup>17</sup> Teilnehmer\*innen der Auswertung in Fürstenwalde sehen darüber hinaus für Lehrkräfte eine große Chance, über das Programm **das Lebensumfeld von Familien besser kennenzulernen** und zu verstehen.

<sup>16</sup> *Rucksack Schule* wurde im Rahmen von weiteren Maßnahmen in den Schulen eingeführt, die insgesamt von Eltern und Elternbegleiter\*innen positiv wahrgenommen wurden. So wurden auch die Elternabende, die spezielle Angebote in den Blick nahmen (darunter zum Beispiel auch ein Elternsprachlerncafé), als bereichernd erlebt.

<sup>17</sup> Aus diesem Grund ist die Bereitschaft zur Parallelisierung in der Schule grundsätzliches Qualitätskriterium bei der Einführung von Rucksack Schule in Brandenburg.

Das Programm scheint sich auch zwischen den Familien herumsprechen. Es gibt erste Anfragen von Familien mit anderen Familiensprachen, Kindern an anderen Grundschulen bzw. Kindern im Vorschulalter, die sich eine Teilnahme am Programm wünschen.

3.

**Das Programm verzichtet auf „therapeutische Intervention“ und setzt stattdessen auf die Stärkung der Erziehenden und eine konsequente Ressourcenorientierung.**

Familien und Elternbegleiter\*innen erleben einen großen Gewinn für die Familien, da diese einen einfacheren Zugang zur Schule bekommen und die Hürden kleiner sind. Die Einführung von *Rucksack Schule* und das Einladen der Eltern in die Schule symbolisiert auch, dass **Eltern in ihrer Rolle, mit ihrer Geschichte und ihren Kompetenzen ernst genommen werden**. Die Eltern schätzen die Möglichkeit, das Schulsystem zu verstehen, mitzuwirken und ihre Kinder im Lernen unterstützen zu können. Das Programm wirkt zudem über das einzelne Kind in der Klasse hinaus: Eltern, die mehrere Kinder haben, erweitern Kompetenzen, die die Bildungslaufbahn aller Kinder unterstützen können. **Familiensprachen bekommen die wichtige und wertschätzende Rolle, die sie für die Kinder spielen**. Kinder, deren Familien am Programm teilnehmen, berichten auch, dass sie stolz auf ihre Eltern sind (Beispiele hierzu finden Sie auch in dem Baustein 2 „Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder als Voraussetzung für gutes Lernen“). An den beiden Grundschulen ist geplant, die Eltern bewusst weiter einzubeziehen, zum Beispiel in Schulfeste.



## Herausforderungen bei der Implementierung und Durchführung

**Bei der Implementierung von Rucksack-Schule-Gruppen braucht es Zeit und Geduld.**

Es wäre eine Illusion zu glauben, dass in der ersten Woche 30 Familien an einem neuen Programm teilnehmen, das sie noch nicht kennen. Auch die Teilnahme in den Gruppen in Fürstenwalde hielt sich anfangs in Grenzen. Zu Beginn gab es auch eine Woche, in der keine Eltern erschienen. Die Elternbegleiter\*innen sollten dabei unterstützt werden, dass sie herausfinden, was die Gründe für die mangelnde Teilnahme sind<sup>18</sup> und ggf. mit den Schulen versuchen, die Rahmenbedingungen neu zu justieren. Auch sollten sie dafür honoriert werden, dass sie das Programm bewerben und Kontakt zu den interessierten Eltern aufnehmen. Das Angebot benötigt Zeit, bis es ausprobiert wurde und sich herumgesprochen hat, genauso, wie andere Angebote diese brauchen. Diese Erfahrung deckt sich mit Erfahrungen in anderen Bundesländern.

**Die Elternbegleiter\*innen müssen als ein Teil von Schule angesehen werden.**

Das Programm *Rucksack-Schule* kann seine volle Wirkung nur entfalten, wenn Qualitätsstandards eingehalten werden und der Einbindung der Elternbegleiter\*innen und der Eltern entsprechende Aufmerksamkeit gewidmet wird. Hierzu gehört, einen Raum für die Elterngruppen zu schaffen, den Zugang

<sup>18</sup> Häufige Gründe sind zum Beispiel fehlende Betreuung kleiner Kinder oder ungünstige Zeiten.

zu diesem den Elternbegleiter\*innen zu ermöglichen, regelmäßige, zuverlässige Treffen mit der Kontaktlehrkraft anzubieten, Informationen über die geplanten Inhalte des Unterrichts zu geben und zu ermitteln, welche Fragen die Eltern derzeit haben. Schulen müssen hierfür die zeitlichen Kapazitäten bzw. ggf. im Fall von Räumen kreative Lösungen finden. Anderenfalls geht das Potenzial des Programms verloren.

**Die fachliche Begleitung der Elternbegleiter\*innen ist zeitintensiv.**

Die fachliche Begleitung und Qualifizierung der Elternbegleiter\*innen wird durch die RAA Brandenburg sichergestellt. Hierbei haben wir gelernt, dass eine engmaschige Betreuung der Elternbegleiter\*innen insbesondere zu Beginn des Programms unverzichtbar ist. Elternbegleiter\*innen müssen sich in ihre Rollen einfinden und in dieser gestärkt werden, das Programm kennenlernen sowie eine Beziehung zur Kontaktlehrkraft und den Familien aufbauen. Zu Beginn sind Reflexionstreffen mindestens alle zwei Wochen notwendig. Mit steigender Erfahrung der Elternbegleiter\*innen sowie ggf. einer höheren Anzahl Elternbegleiter\*innen in Brandenburg wird die Schaffung von kollegialem Austausch und kollegialer Beratung stärker in den Vordergrund rücken. Auch dieser muss gestaltet werden.

**Das Programm Rucksack Schule ist niemals fertig.**

Eine weitere Illusion ist es zu glauben, das Programm *Rucksack Schule* könne „fertig implementiert“ sein

## 4. Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule

### 4.4 Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programms Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree

und werde damit nebenher zum Selbstläufer. Die Logik des Programms beinhaltet, dass Familien immer wieder wechseln<sup>19</sup> und für das Programm neu gewonnen werden müssen. Alltägliche Entwicklungen, zum Beispiel ein neuer Arbeitsplatz, können es notwendig machen, Zeiten neu zu justieren. Auch Elternbegleiter\*innen wechseln. Für ihr Engagement erhalten die Elternbegleiter\*innen ein Honorar, welches als alleiniges Einkommen nicht ausreicht. Es kommt regelmäßig vor, dass diese neue Arbeitsstellen finden und ihre Tätigkeit als Elternbegleiter\*in aufgeben müssen<sup>20</sup>. In diesem Fall muss eine neue Elternbegleiter\*in gefunden und qualifiziert werden. Die Bewerbung der Rucksack-Gruppen bei den Familien muss fester Bestandteil zu Beginn eines jeden Schuljahres sein.

#### Rucksack Schule in Fürstenwalde im Jahr 2020

Bereits erwähnt worden ist, dass sich alle Beteiligten dazu entschlossen haben, das Programm *Rucksack Schule* im Jahr 2020 weiterzuführen.

Dabei erfolgt die Anpassung der Veranstaltungszeiten, da Eltern zurückmeldeten, dass diese ungünstig lag. Es stellt sich für Eltern die Frage nach einer Betreuung für kleinere Kinder. Überlegt wird, ob diese ermöglicht werden kann. Zudem sollen weitere Sprachen angeboten werden bzw. geprüft werden, ob sprachheterogene Gruppen aufgebaut werden können. Ein weiterer Meilenstein besteht in der Sichtung weiterer Materialien und deren Anpassung.<sup>21</sup>

19 Hiermit ist der Wechsel mit Beginn eines neuen Schuljahres gemeint, zum Beispiel, weil neue Kinder mit der Schule beginnen. Innerhalb eines Schuljahres wird nach anfänglichen Wechseln ein fester Teilnehmer\*innenkreis zu einer Rucksack-Gruppe. Das heißt, die Gruppen laufen auf Basis von verbindlicher Anmeldung.

20 In der Evaluation der Sprach- und Familienbildungsprogramme *Griffbereit* und *Rucksack KiTa* zeigt sich, dass ein signifikanter Anteil an Elternbegleiter\*innen aufgrund ihrer Erfahrung eine pädagogische Ausbildung beginnen.

21 Dieser Artikel ist im April 2020 während des Lockdowns aufgrund von COVID-19 überarbeitet. Dieser betrifft selbstver-

Die pädagogische Werkstatt des *Ein Quadratkilometer Bildung* Fürstenwalde/Spree möchte im Jahr 2020 zudem Kitas für die Implementierung von *Rucksack KiTa* gewinnen.

*Liebe Leser\*innen, es lohnt sich:*

- *Eine Gruppe einführen.*
- *Sich Zeit dafür nehmen.*
- *Die Rahmenbedingungen schaffen.*
- *Erkenntnisse und Ideen schrittweise auswerten.*
- *Eltern, die sich gesehen fühlen.*
- *Lehrkräfte, die sich von dem Material inspiriert fühlen.*
- *Elternbegleiter\*innen, die sich für ihre Gruppen auch zu Zeiten von Corona verantwortlich fühlen.*
- *Kinder, die auf die Teilnahme ihrer Eltern an Rucksack stolz sind. Ein Sekretariat, das sich entlastet fühlt.*

*Ich finde, das sind gute Gründe begeistert zu sein.*



ständig auch die Rucksack-Gruppen, die sich nicht persönlich treffen können. Die Elternbegleiter\*innen der Gruppen unterstützen selbstständig die teilnehmenden Familien sowie weitere virtuell und telefonisch, unter anderem dabei, wie sie die ihre Kinder zuhause bei der Bewältigung der Schulaufgaben unterstützen können. Auch in dieser Situation zeigt sich einmal mehr die Brückenfunktion der Elternbegleiter\*innen zwischen Schule und Eltern. Diese Brückenfunktion erfüllen sie im Moment für etwa 54 Familien. Ihre Bedeutung wird in dieser Situation noch deutlicher als bisher.

### Ein Zwischenfazit

Das Programm *Rucksack Schule* hat sich auch in Brandenburg als Modell für Familienbildung an der Schule bewährt. Es unterstützt die Kinder und Eltern ebenso wie die Schule. Die Einbindung externer Elternbegleiter\*innen kostet Zeit, aber diese ist gut investiert.

Die Finanzierung einer Rucksack-Gruppe muss im Einzelfall lokal geklärt werden, da es sich nicht um ein ausfinanziertes Programm handelt. Für eine Weiterentwicklung braucht es darüber hinaus personelle und finanzielle Ressourcen, um Materialien für Schulen in Brandenburg weiterzuentwickeln. Diese tragen im hohen Maße zur Parallelisierung von Sprachförderung in der deutschen und Familiensprache bei.<sup>22</sup>

<sup>22</sup> Warum durchgängige Sprachförderung in der Bildungssprache und der (ggf. anderen) Familiensprache wichtig ist, stellt Lena Fleck in der Abschlussbroschüre des Vorgängerprojekts dar. Fleck, L., 2018: Schulentwicklung sprachsensibel gestalten: Mehrsprachigkeit im Blick. In: RAA Brandenburg (Hrsg.): „Vielfalt an Schule gestalten. Handlungsansätze aus Wissenschaft und Praxis.“ S. 29-35. Abrufbar unter: [https://raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Dokumente\\_2018/RAA\\_BraBiM\\_Abschlussbroschure.pdf](https://raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/Dokumente_2018/RAA_BraBiM_Abschlussbroschure.pdf) (letzter Zugriff 6. April 2020).

### Kontaktinformationen



Die RAA Brandenburg beraten Sie zur Familienbildung und gelebter Mehrsprachigkeit in Schule.

Unter [www.raa-brandenburg.de](http://www.raa-brandenburg.de) → Niederlassungen finden Sie Ihre Schulberater\*innen in Ihrer Region.

Für Fragen und Informationen zum Programm *Rucksack Schule*, ebenso wie die Programme der frühen Bildung, *Griffbereit* und *Rucksack KiTa*, wenden Sie sich bitte an:

Miriam Apffelstaedt  
Abteilungsleitung landesweite Projekte  
[m.apffelstaedt@raa-brandenburg.de](mailto:m.apffelstaedt@raa-brandenburg.de)

