



Perspektivwechsel

Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule gestalten

Abschlussbroschüre des Projekts
„Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft 2 – BraBiM 2“

IMPRESSUM

Herausgeberin:
RAA Brandenburg
Demokratie und Integration Brandenburg e. V.
Zum Jagenstein 1
14478 Potsdam
www.raa-brandenburg.de



Redaktion:
Miriam Apfelstaedt, Nele Kontzi, Maike Tjaden

Lektorat:
Sonja Linde, www.lektorat-linde.de

Layout, Satz:
VorSprung Design & Kommunikation, www.werbe-vorsprung.de

Druck:
bud brandenburgische Universitätsdruckerei und verlagsgesellschaft potsdam mbh,
www.bud-potsdam.de

Auflage:
2500 Exemplare

Potsdam, Juni 2020

In Kooperation mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.



Europäische Union





Perspektivwechsel

**Zusammenarbeit zwischen Familie
und Schule gestalten**

1. Nicht ohne meine Eltern! 4
Eltern und Schule in der *Bindestrichgesellschaft*. Ein einleitender Essay.

Alfred Roos, Geschäftsführer RAA Brandenburg

**2. Anregungen für eine gelingende Zusammenarbeit
von Familie und Schule. 14**

Katjuscha von Werthern, Universität Hildesheim

Exkurs:

**Aus der Praxis für die Praxis – Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung
Fortbildungs- und Beratungsangebote für Schulen in Brandenburg. 29**

3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“ 32
Perspektivwechsel: Erfahrungen von zugewanderten Familien
in Brandenburg ins Zentrum rücken

Nele Kontzi & Waltraud Eckert-König, RAA Brandenburg

4. Vier Bausteine für eine gute Zusammenarbeit zwischen Familie und Schule48

Baustein 1: **Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation 50**

Katrin Osterloh, Komunikado in Zusammenarbeit mit Ulrike Keller, RAA Cottbus

Baustein 2: **Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder als Voraussetzung für gutes Lernen 58**

Christin Tesch, RAA Frankfurt/Oder

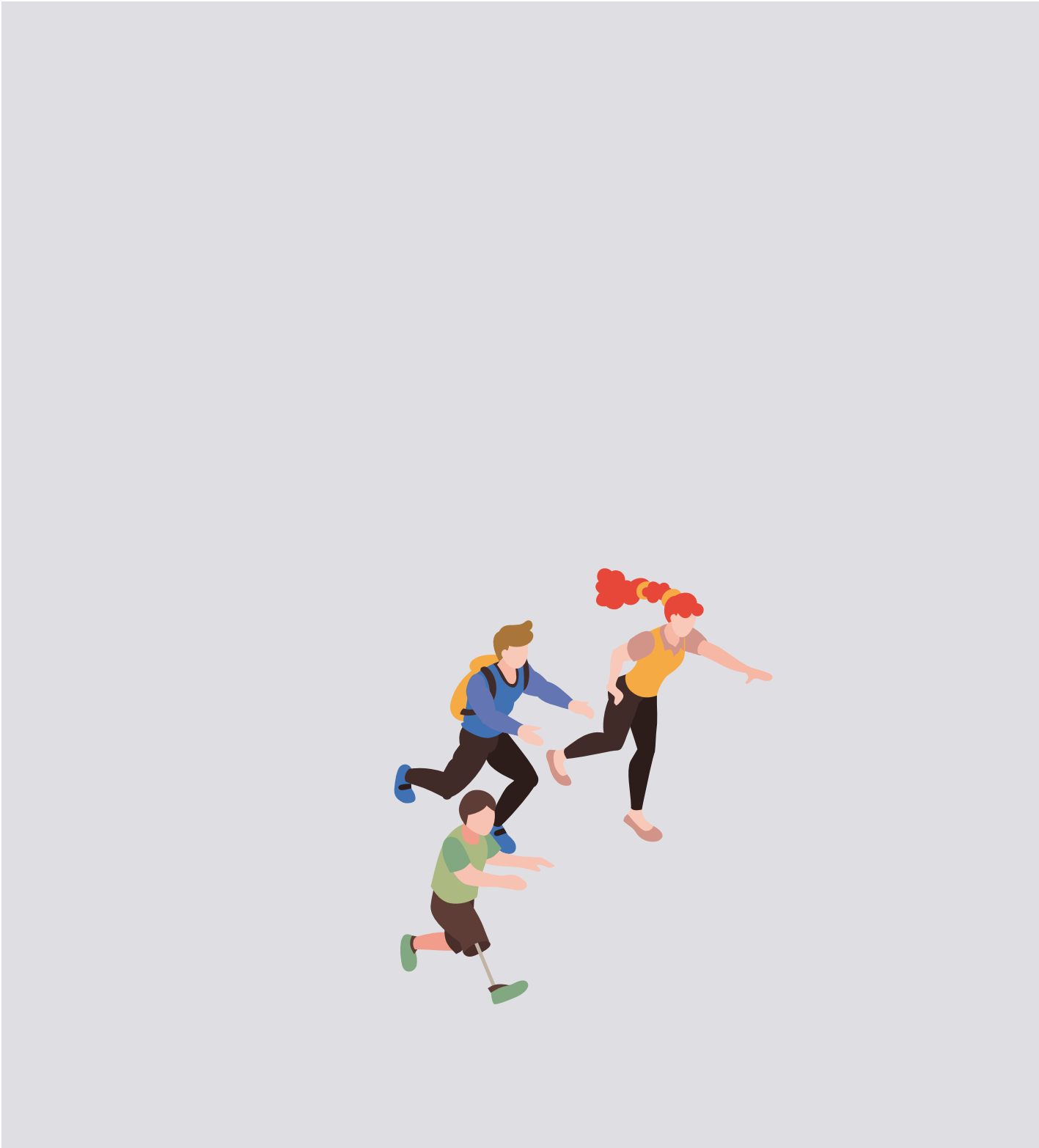
Baustein 3: **Das Problem ist nicht das Kopftuch, sondern was viele dahinter vermuten 64**

Dr. phil. Petra Lenz, Universität Potsdam

Baustein 4: **Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programms Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree. 70**

Miriam Apffelstaedt, RAA Brandenburg

* Die Autor*innen geben nicht notwendigerweise die Meinung der RAA Brandenburg oder der Fördergeber wieder. Denn: Widerstreitende Meinungen und Urteile sind das Salz in der pluralen Demokratie.





1. Nicht ohne meine Eltern!

Eltern und Schule in der *Bindestrichgesellschaft*.
Ein einleitender Essay.





I. Schule in Zeiten von Corona

Letzte Woche, zwei Tage nach der coronabedingten Schließung unserer Grundschule, sah ich mich genötigt, der neuen Klassenlehrerin¹ meine Unterstützung als Klassenelternsprecher anzubieten, da sie – so war ihr vorsichtiges Schreiben an die Eltern² zu interpretieren – doch einiges an unfreundlichen Interventionen einzelner Eltern zu ertragen hatte. Eine gestresste Schule trifft auf gestresste Eltern, die sich in nie eingeübter Weise so abstimmen sollen, dass der Unterricht³ unter Zuhilfenahme von Arbeitsanweisungen in E-Mails über Familienangehörige an die Kinder vermittelt werden soll. Diese sollen brav ihre Aufgaben erledigen, während die Eltern für einen geregelten Lernalltag sorgen und die Ergebnisse der Kinder eingescannt zurückschicken sollten.⁴ Außerdem gibt es zur Unterstützung gute Tipps für Apps, Video-Tutorials, das morgendliche Kurztraining von Alba Berlin. Natürlich sind der Kreativität kaum Grenzen gesetzt. Natürlich sind die Schülerinnen und Schüler bei der Nutzung sozialer Medien nicht selten weiter als ein Teil der Pädagoginnen und Pädagogen und ein Teil der Eltern.

Aber was weiß die Klassenlehrerin von der jeweiligen familiären Situation ihrer Schülerinnen und Schüler?

1 Die deutsche Sprache ist auch im Blick auf eine gendergerechte Form im Fluss. Die RAA Brandenburg bemühen sich um eine gendergerechte Sprache. Es gibt aber keine Vorgaben, wie dieses umzusetzen ist. Der Autor nutzt zur Lesbarkeit des Textes in vielen Fällen weibliche oder männliche Formen oder beide nach dem Zufallsprinzip. Die jeweils anderen Geschlechter sind – wenn nicht reale Individuen angesprochen sind – „mitgemeint“.

2 Der von mir verwendete Eltern- und Familienbegriff ist alltagssprachlich definiert und beinhaltet alle Familienkonstellationen, d. h. es geht um häusliche Konstellationen, in denen Kinder und Erwachsene rechtlich und sachlich in einem Sorge- und Verantwortungsverhältnis aufeinander bezogen sind.

3 Im Laufe der pandemiebedingten Schließung der Schulen wird und wurde immer deutlicher, dass es in der Mehrheit der Fälle nicht um Unterricht geht, sondern um die Erledigung von Aufgaben zur Wiederholung des Stoffs oder auch: zu sinnvoller Beschäftigung der Kinder in den „Corona-Ferien“.

4 Dies führte – nach einschlägigen Berichten in den Medien – dazu, dass Eltern plötzlich 30-seitige Arbeitsanweisungen und Dokumente für den Wochenplan der weiterführenden Schule ausdrucken mussten.

Das schulische Bildungsversprechen, das ein Gleichheits- und Gerechtigkeitsversprechen ist, wird in dieser Situation mehr denn je als ein Ziel deutlich, das niemand in Frage stellen würde, aber das von Dingen abhängt, die Schule selbst kaum herstellen kann. Die Ansprechbarkeit der Eltern, die nun stärker denn je als wichtiger Teil einer pädagogischen Kooperation zwischen Schule und Elternhaus wahrgenommen wird, ist so vielfältig, wie die Familien eben sind.

Das eine Elternhaus muss kaum etwas ändern: Elternteile haben schon immer – vielleicht versetzt – Homeoffice genutzt. Es gibt einen Laptop für jedes Familienmitglied, vielleicht einen autarken Schreibtisch, jedes Kind hat ein eigenes Zimmer? Die Arbeit der Elternteile ist so verteilt, dass die Betreuung und die Unterstützung der Kinder beim Lernen in den Lernzeiten gewährleistet ist? In Zeiten der Schulschließung, in denen auch die Horte geschlossen sind, muss aber dann auch noch die Freizeit für die Kinder vernünftig und kreativ organisiert sein. Mit Gleichaltrigen raus vor die Tür oder in den Garten schicken, geht da auch nicht. Bei vielen fallen jetzt gerade diejenigen weg, die die Lernbegleitung und die Aufsicht nach der Schule immer sichergestellt hatten: die Großeltern oder die ältere Nachbarin, die früher selbst Lehrerin war.

Und natürlich sind da auch noch die geflüchteten Eltern und ihre Kinder, die in den Übergangswohnheimen schon im Normalfall kaum private Rückzugsmöglichkeiten haben, deren Privatsphäre schwerlich sicher zu stellen ist, die auf Übersetzungen ihres *google translators* mit den üblichen Übersetzungsfällen, auf den Austausch untereinander und die übersetzten Informationen der Verwaltung oder freier Träger zur Corona-Krise angewiesen sind.

Und dann die Geschichte vom Klassenlehrer, der den geflüchteten Vater anruft und sich aufregt, dass die Arbeitsergebnisse der Tochter noch immer nicht per E-Mail bei ihm angekommen ist: ... Schweigen in der Leitung ...

II. Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule

Diese Blitzlichter der frischen Erfahrungen mit der Corona-Krise sollen einerseits zeigen, wie kompliziert das Austarieren verschiedener Erwartungen und Erwartungserwartungen (Niklas Luhmann)⁵ in der Kommunikation zwischen Schule und Elternhaus ist. Die Schule hat und kommuniziert Erwartungen an die Elternhäuser, die für erfolgreiches Unterrichten nicht nur in der Krise unabdingbar sind. Die Eltern erwarten von der Schule eine an ihre häusliche, familiäre Situation angemessene Form des „Unterrichts“, also der Vermittlung der Lerninhalte, die es ihren Kindern ermöglicht, den Stoff zu erschließen und zu verarbeiten, möglichst ohne familiäre Kollateralschäden. Dabei kann die Lehrkraft in aller Regel gar nicht wissen, in welcher individuellen Situation das einzelne Kind (bei uns von 26 Kindern in der Klasse) und die Familie sich derzeit befindet: technische Ausstattung der Familie und des Kindes, Platz, Ruhe, Zugang zu Lernmaterialien, besondere familiäre Belastungen usw.

Diese derzeit von manchen so empfundene und erlebte gegenseitige Überforderung ist allerdings nicht die Ausnahme, sondern das gegenseitige Informations- und Wissensdefizit ist Alltag von Schule. Und besonders dort, wo die Kommunikation besonders wichtig ist: in den Grundschulen. Das Bild einer gelingenden Kooperation von Eltern und Schule zeigt Risse und Inkompatibilitäten, die strukturell angelegt sind. Eine gute Kooperation lebt von Voraussetzungen, die nicht allen Beteiligten verfügbar sind und nicht verfügbar sein können.

So macht die Corona-Krise deutlich, wie ungleich die Voraussetzungen für die Teilnahme am Unterricht bzw. überhaupt die Teilnahme an der Kommunikation mit der Schule für die diversen Elternhäuser sind. Am – in

diesem Fall erträglichen, weil hoffentlich kurzfristigen – Beispiel wird deutlich, dass Chancengleichheit zwar eine wichtige moralisch-politische Legitimationsgrundlage unseres Bildungssystems darstellt, wir aber weit davon entfernt sind, diese als gegeben voraussetzen zu dürfen. Chancengleichheit/-gerechtigkeit und Leistungsgerechtigkeit sind legitimatorische Grundlagen nicht nur des Bildungssystems, sondern der gesamten Gesellschaft. Ihr Zusammenspiel legitimiert die gegebene Ungleichheit in unserer Gesellschaft. Die Erfahrung, dass Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit in der wirklichen Wirklichkeit nicht gegeben sind, stellt allerdings diese Legitimationsfigur ständig auch in Frage. Dies gilt nicht nur, aber in besonderer Weise für das Bildungssystem. Das Bildungssystem beinhaltet einige der wichtigsten Selektionstechniken für einen späteren ökonomischen und sozialen Erfolg oder Misserfolg der Menschen: den Schulabschluss, die beruflichen oder akademischen Abschlüsse. Sie haben einen wesentlichen Einfluss auf Aufstieg, Verbleib oder Abstieg in der gesellschaftlichen Schichtung, wenn man den Begriff der Klasse vermeiden will. Chancengleichheit und Leistungsgerechtigkeit sind Grundpfeiler unserer demokratischen und liberalen Gesellschaft, weil niemand mit guten Gründen diese in Frage stellen kann. Aber sie werden faktisch ständig verletzt. Den Versuch der Annäherung an beide Gerechtigkeitsideale und der daraus entstehenden Konflikte macht weite Teile dessen aus, was wir Politik nennen.

„Jeder (Mensch) ist seines Glückes Schmied“. Dieses Leitbild der Leistungsgerechtigkeit geht davon aus, dass alle über Amboss, Hammer und Esse, inklusive Kohle und Eisen, verfügen. Wir stellen aber fest, dass vielen – um im Bild zu bleiben – der Amboss oder der Hammer oder die Esse fehlen, oder mehreres zugleich.

Eine Ausgangsfrage der RAA Brandenburg seit Jahrzehnten ist: Wie schaffen wir es, durch Fördermaßnahmen denjenigen Kindern, mit oder ohne Migrationshintergrund, die schlechtere Startchancen haben, zu helfen, den Anschluss im Bildungssystem zu finden?

⁵ U. a. in seiner „Moral der Gesellschaft“ (2008: 32).



Und: Wie können wir Kitas und Schulen dabei unterstützen, diese Kinder und Jugendlichen mit schlechteren Start- und Entwicklungschancen zu inkludieren? Niemand, der die oben genannten Eckpfeiler unserer Gesellschaft anerkennt, dürfte die Notwendigkeit des Förderns benachteiligter Kinder und Jugendlicher einerseits und die Notwendigkeit der Öffnung des Bildungsangebots in Frage stellen. Es geht um die Erschließung von Bildungschancen für benachteiligte Gruppen durch die und in den Bildungsinstitutionen.

Einer der Schlüssel, auch das ist in die DNA der RAA eingegangen, ist die Zusammenarbeit der Schule mit Eltern.⁶ Das, was „normal“ in der Corona-Krise funktioniert, die Kommunikation zwischen den schulisch engagierten Eltern und den Lehrkräften, zeigt den Schulen mit Nachdruck, dass sie für bestimmte Eltern offensichtlich weder die „Sprache“ haben, noch dass sie wissen (können), in welche Lebenswelt und -wirklichkeit hinein sie ihre Anforderungen und Angebote überhaupt senden. In der Krise, wie übrigens auch in den „normalen“ Sommerferien, ist zu befürchten, dass benachteiligte Kinder im Grundschulbereich den Anschluss an ihre gleichaltrigen Klassenkameradinnen und -kameraden verlieren. Vor allem das in dieser Broschüre in Baustein 4: „Familienbildung in Grundschule am Beispiel des Programm Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree“ vorgestellte Programm *Rucksack Schule*⁷, aber auch die vorschulischen Programme *Griffbereit* und *Rucksack KiTa*, die in Deutschland durch die RAA NRW⁸ adaptiert und weiterentwickelt wurden, sind Eltern- und Familienbildungsprogramme, die die Kooperation

von Bildungsinstitution und Eltern nachgewiesenermaßen fördern. Sie unterstützen die „familienbasierte“ (*home based*) Kooperation⁹ von Bildungseinrichtung und Eltern. Sie ermöglichen aber darüber hinaus die Sensibilität und das Wissen von Lehrkräften und Erzieherinnen über die häusliche und soziale Situation ihrer Kinder. Für alle diese Programme gilt, dass sie erstens einen fördernden Charakter haben, d. h. sich an Kinder und ihre Familien wenden, für die eine Chancengleichheit nicht gegeben ist, und zweitens einen „systemischen“ Charakter haben. Es geht darum, dass sie in die Organisationsentwicklung der jeweiligen Bildungseinrichtung eingepasst werden können oder auch geeignet sind, Organisationsentwicklungsprozesse anzustoßen, die sich mit der u. a. durch Migration vielfältiger gewordenen Gesellschaft ergeben.

Aus der empirischen Bildungsforschung der letzten Jahre wissen wir, dass der größte Einfluss auf einen gelungenen Bildungsabschluss in der Familie zu suchen ist. Deshalb kommt der Zusammenarbeit mit Eltern eine zentrale Rolle zu. Die Forschung weist außerdem darauf hin, dass besonders die Kooperation im Blick auf die o. g. *home based cooperation*, also die auf das „Zuhause“ der Kinder gerichtete Kooperation von Schule und Eltern, ein entscheidendes Kriterium für den Schulerfolg der Kinder und Jugendlichen darstellt. „Je jünger die Kinder, desto wichtiger ist die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext Schule. (...) Grundsätzlich ist es wichtig, Eltern als Partner*innen ernst zu nehmen, und ihre Erziehungsvorstellungen und -praxen nicht vorschnell zu be- und verurteilen. In Elternprojekten im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse können Eltern informiert, aber auch gebildet werden. Sie können als Unterstützung eingebunden und mit niedrighschwelligem Angeboten

6 „Nicht ohne meine Eltern! Schule zwischen Elternaktiv und Bildungsbeteiligung“ lautete das Müritzer Gespräch der RAA im Jahr 2009, das die Bundesarbeitsgemeinschaft der RAA gemeinsam mit der Freudenberg Stiftung durchführte.

7 Vgl. Baustein 4 in dieser Broschüre.

8 Die RAA NRW sind seit einigen Jahren in den Kommunalen Integrationszentren in NRW aufgegangen. Rucksack Schule ist ein vom Verbund der Kommunalen Integrationszentren Nordrhein-Westfalen entwickeltes Bildungsprogramm. Es wird bundesweit koordiniert und verbreitet durch die LaKI (Landesweite Koordinierungsstelle KI NRW).

9 W. Sacher, den wir im Rahmen des Programms BraBiM 1 für eine zweitägige Fortbildung in Brandenburg gewinnen konnten, hebt immer wieder den Unterschied zwischen der *home based* und der *school based cooperation* hervor. Ich erlaube mir, den Begriff „home based“ mit „familienbasiert“ zu übersetzen.

in die Schule geholt werden“.¹⁰ Allerdings beurteilen die Schulen durchgängig Elternarbeit im Blick auf die *school based cooperation*, also die klassische Elternbeteiligung: vom Elternabend über den Förderverein, als Elternsprecherinnen, beim Frühjahrsputz und der Unterstützung bei Klassen- und Schulprojekten. Man gibt sich mit den „Anderen“ die größte Mühe, aber „die kommen ja nicht“. Dazu W. Sacher: „Gerade das für Lehrkräfte größtenteils ‚unsichtbare‘, deshalb gewöhnlich unterschätzte und oft gar nicht wahrgenommene heimbasierte Engagement von Eltern ist für den Bildungserfolg ihrer Kinder nach einer großen Zahl von Studien von weitaus größerer Bedeutung als ihr schulbasiertes Engagement“.¹¹ Je mehr Kontaktmöglichkeiten über die gar nicht zu überschätzende schulbasierte Kooperation hinaus genutzt werden, umso mehr steigt die Chance, dass – durchaus auch mittels Konflikten – das gegenseitige Verständnis für die gegenseitigen Erwartungen wächst.

Was alle Ansätze nicht können: Sie können zwar dazu beitragen, dass die Chancengleichheit verbessert wird („Kein Kind zurücklassen“), aber sie ändern nichts an dem grundsätzlichen Problem der ungleichen familiären Voraussetzungen für die Bildung der Kinder. Aladin El-Mafaalani widmet diesem Problem sein kürzlich erschienenes Buch: *Mythos Bildung* (2020). Es geht um die Frage ungleicher ökonomischer, sozialer und kultureller Ressourcen, die im Blick auf die Bildung der Kinder und Jugendlichen den Unterschied machen. Sie führen besonders in Deutschland und seinem Bildungssystem zu einer im Vergleich mit

anderen Ländern extrem hohen Abhängigkeit des Bildungserfolgs von der sozialen und ökonomischen Stellung der Familien.

III. Einwanderungsgesellschaft oder postmigrantische Gesellschaft?

Und damit komme ich zum Begriff der *Bindestrichgesellschaft*. Spätestens seit Ulrich Becks *Risikogesellschaft* (1986) kommen Gesellschaftsanalysen mit manchmal mehr, manchmal weniger durchsetzungsfähigen Attribuierungen daher. Eine davon ist die *Einwanderungs- oder Migrationsgesellschaft*. Noch 2010 überlegten Karin Weiss und ich bei der Herausgabe eines Sammelbandes zu Bildung und Migration, ob wir – im Blick auf das Land Brandenburg – wirklich von einer „*Einwanderungsgesellschaft*“ sprechen sollten.¹² Für die Bildungspartnerschaften, die uns in unseren Projekten BraBiM 1 und BraBiM 2 beschäftigten, war es keine Frage, dass es um die „*Migrationsgesellschaft*“ gehen müsse. Autoren, aber auch Projektentwicklerinnen fokussieren mit den Bindestrichattribuierungen ein bestimmtes Problem oder ein bestimmtes Phänomen. Sie stellen damit aber immer auch Thesen in den Raum. Zuletzt hat dies Naika Foroutan mit der „postmigrantischen Gesellschaft“ (2019) getan und gut begründet, warum sie diesen im Kreativraum des Theaters (Shermin Langhoff) entstandenen Begriff ihrer Gesellschaftsanalyse als Überschrift gibt. Es geht ihr um nicht mehr und nicht weniger als die gesellschaftliche Normalität der pluralen Demokratie. Die Gesellschaft hat sich in den letzten Jahrzehnten in ihrer (herkunftsbezogenen) Zusammensetzung deutlich verändert: 25 % der deutschen

10 Katrin Huxel, 2018: *Einführung in die interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung*. in: RAA Brandenburg (Hrsg.): *Vielfalt an Schulen gestalten. Handlungsansätze aus Wissenschaft und Praxis*, Potsdam.

11 Werner Sacher, 2013: *Interkulturelle Elternarbeit – eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte. Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen*, Bremen, S. 8. Dieses familien- oder heimbasierte Engagement der Eltern steht im Mittelpunkt des Rucksackprogramms. Zur Frage der „schwer erreichbaren“ Eltern vgl. den Beitrag von K. von Werthern in dieser Broschüre.

12 Karin Weiss/Alfred Roos (Hrsg.), 2010: *Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland*. Freiburg i. Br.



Bevölkerung haben einen Migrationshintergrund¹³, in bestimmten westdeutschen Großstädten liegt bei den Grundschülerinnen und -schülern der Anteil derer ohne Migrationshintergrund unter 50 %. Jede dritte Familie hat in Deutschland (auch) ausländische Wurzeln (Foroutan 2019: 37). Mit dem Eingeständnis der Bundesrepublik im Jahr 2001, ein Einwanderungsland zu sein¹⁴, hat Deutschland – nach mehr als zwei Jahrzehnten der Leugnung und der politischen Auseinandersetzung darüber – diese Wirklichkeit anerkannt und damit gleichzeitig deutlich gemacht, dass den „Neubürgerinnen und -bürgern“ auch alle Teilhaberechte an allen politischen Entscheidungen zustehen. Diese Rechte werden nun auch vermehrt wahrgenommen. Aladin El-Mafaalani hat den resultierenden Effekt als „Integrationsparadox“ (2018) formuliert: Zeichen gelungener Integration ist gerade die deutliche Zunahme an Konflikten in der Gesellschaft, weil die Perspektiven und Interessen von Zugewanderten nun unter (politisch) Gleichen auf die Tagesordnung gelangen, und damit ebenso ihre Unzufriedenheit mit Diskriminierungen, fehlender Repräsentanz und Sichtbarkeit auch in den privilegierten Rängen der Gesellschaft.

Die plurale Demokratie steht schon immer vor der Schwierigkeit, dass ihr Versprechen der Gleichheit, wenn es mit der wirklichen sozialen und ökonomi-

schen Ungleichheit konfrontiert wird, eingestehen muss, dass dieses Ziel nicht erreicht worden ist. Gleichwohl muss Politik sich daran orientieren und immer auch diesen Aspekt im Blick haben: Vergrößert die politische Entscheidung (oder Nicht-Entscheidung) die Ungleichheit oder verringert sie sie? Die einzige Rechtfertigung von Ungleichheit besteht in der oben genannten zweiten Säule des Konzepts pluraler Demokratie: der Leistungsgerechtigkeit. Wer mehr leistet, soll auch mehr bekommen (dürfen). Aber auch dies orientiert sich an der unterstellten Chancengleichheit.

IV. Mögliche Schlussfolgerungen

Das Integrationsangebot der pluralen Gesellschaft richtet sich an neu zugewanderte oder geflüchtete Menschen. Es ist sowohl ein Angebot als auch eine Verpflichtung der Gesellschaft, das „erste“ Menschenrecht, dass man als Mensch Rechte hat (Hannah Arendt), zu erfüllen.¹⁵ Dies wird auch in den Interviews mit zugewanderten Familien in Kapitel 3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“ deutlich. Sehen wir uns das Bildungssystem an, so hat das Bildungssystem seine besondere Bedeutung darin, dass es zentral ist für das Inklusionsversprechen der Gesellschaft: Es soll die Voraussetzungen dafür schaffen, dass jeder Mensch seines Glückes Schmied sein kann. Dieses Versprechen wird dadurch gebrochen, dass ganz offensichtlich der Bildungserfolg des einzelnen Kindes ganz wesentlich und statistisch nachgewiesen von seiner sozialen Herkunft vorbestimmt wird.¹⁶ Von

13 Nach der Definition des Mikrozensus: also selbst eingewanderte oder geflüchtete Menschen und diejenigen, bei denen mindestens ein Elternteil eingewandert ist. Zur Wahrheit der Migrationsgesellschaft gehört aber auch, dass 95 % dieser Menschen mit Migrationshintergrund in Westdeutschland leben. Ca. 50 % dieser Menschen mit Migrationshintergrund sind deutsche Staatsbürgerinnen und Staatsbürger.

14 Nachgerade genial ist die Idee von Naika Foroutan, in diesem Zusammenhang von einem neuen *Gesellschaftsvertrag* zu sprechen. Dieser neue Vertrag wird von ihr schlüssig auf den Grundrechteteil des Grundgesetzes zurückgeführt, indem sie deutlich macht, wie sich das Konzept der pluralen Demokratie in Deutschland aus dem Grundgesetz herleitet. Deutsche/r ist, wer deutsche/r Staatsbürger/in ist, unabhängig von Herkunft, Religion, Weltanschauung, Vereinszugehörigkeit, Essensvorlieben und Modestil. Also eigentlich selbstverständlich und tautologisch. Das Problem bleibt: Ein Teil unserer Gesellschaft meint diesen Vertrag nicht unterschrieben zu haben und auch nicht unterschreiben zu wollen.

15 „Daß es so etwas gibt wie ein Recht, Rechte zu haben – und dies ist gleich bedeutend damit, in einem Beziehungssystem zu leben, in dem man auf Grund von Handlungen und Meinungen beurteilt wird –, wissen wir erst, seitdem Millionen von Menschen aufgetaucht sind, die dieses Recht verloren haben und zufolge der neuen globalen Organisation der Welt nicht imstande sind, es wiederzugewinnen“ (Hannah Arendt (1958): *Elemente und Ursprünge totaler Herrschaft*, S. 444). Vgl. auch den Artikel in dieser Broschüre: „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“.

16 Im Anschluss an Pierre Bourdieu macht Aladin El-Mafaalani

1. Nicht ohne meine Eltern!

Eltern und Schule in der *Bindestrichgesellschaft*. Ein einleitender Essay.

einer Schule in der pluralen Demokratie ist zu erwarten, dass sie dem einzelnen Kind einen Chancenausgleich anbietet. Es ist nicht von ihr zu erwarten, dass sie an den viel grundlegenden Ungleichheiten in der Gesellschaft etwas ändern kann. Sie kann schlechterdings nicht alleine dafür verantwortlich gemacht werden, dass die Schere zwischen Bildungsgewinnern und Bildungsverliererinnen offensichtlich weiter auseinandergeht. Aber sie kann versuchen, diesen Effekt nicht auch noch zu steigern.

Dem einzelnen Kind gerecht werden zu wollen und zu sollen, ist dabei sehr voraussetzungsvoll. Die Migrationsgeschichte der Familie mag ein Faktor sein, die empirische Forschung belegt aber, dass für die zweite und dritte Generation der Schülerinnen und Schüler es kaum einen Unterschied zwischen Schülerinnen und Schülern mit oder ohne Migrationshintergrund mehr gibt im Blick auf Leistungen und Leistungsfähigkeit, wenn man nach dem sozialen Status der Familien schaut:



„Die Leistungsunterschiede zwischen den Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund verringern sich oder verschwinden, wenn die soziale Herkunft, sprich der soziökonomische berufliche Status der Eltern, der Besitz von Wohlstandsgütern sowie die elterliche Bildungsdauer berücksichtigt werden. Die Lesekompetenz von Jugendlichen der zweiten Zuwanderergeneration unterscheidet sich dann nicht mehr signifikant von denjenigen Jugendlichen ohne Zuwandererhintergrund. Das bedeutet, dass die Unterschiede in den Kompetenzen mehrheitlich Effekte der sozialen Herkunft sind und nicht ursächlich mit der Zuwanderungserfahrung in Zusammenhang stehen“ (Sachverständigenrat 2020: 5).¹⁷



deutlich, dass die soziale „Herkunft“ mehr ausmacht als nur die ökonomische Situation der Familie, es geht auch um das „kulturelle Kapital“, das einen eminenten Einfluss hat, es geht auch um die habituelle Prägung, die ein Kind durch die Familie und ihr soziales Umfeld erfährt.

¹⁷ Der Sachverständigenrat der deutschen Stiftungen bezieht sich auf die erhobene Lesekompetenz bei 9-jährigen Schülerinnen und Schülern 2018; Reiss, Kristina/Weis, Mirjam/Klieme, Eckhard/Köller, Olaf (Hrsg.), 2019: *PISA 2018*. Grundbildung im internationalen Vergleich, Münster.



Schlussfolgerungen könnten also heißen:

1. Von Schulen, will heißen von Lehrkräften und dem weiteren pädagogischen Personal, sind nicht nur Kompetenzen im Blick auf Vielfalt und Diskriminierungsprozesse allgemein gefragt, sondern ein besonderes Augenmerk ist auf die Wahrnehmung von Ungleichheit, von ungleichen Chancen zu legen. Lehrkräfte sind dabei besonders herausgefordert, weil sie – mit ihrer erfolgreichen Bildungsbiografie und ihrer Schichten- und Milieuherkunft und -zugehörigkeit – dem sozialen und kulturellen Milieu der Kinder aus deprivilegierten Lebenslagen in aller Regel *fremd* gegenüberstehen.¹⁸
2. In der Aus- und Weiterbildung von pädagogischem Personal sollten die Fragen sozialer Ungleichheit und der daraus resultierenden Herausforderungen für die pädagogische Arbeit einen Schwerpunkt bilden.
3. Für die individuelle Förderung von Kindern sollte der Aspekt der Zusammenarbeit mit den Eltern, besonders im Blick auf die familienbasierte (*home based*) Kooperation durch die Bildungsinstitutionen, in den Vordergrund gerückt werden.
4. Schulentwicklung und Schulprogramme sollten weniger „ideologisch“ als vielmehr sozialraumbezogen entwickelt werden (El-Mafaalani 2020: 205 ff.).¹⁹
5. Bildungssystem, Bildungsinstitution und sozialräumliche Akteure sollten in „multiprofessionellen Teams“ (El-Mafaalani) zusammenarbeiten. D. h. auch: Den Lehrkräften soll das nicht auch noch als zusätzliches Arbeitspaket nur oben drauf gepackt werden – sie sollen und müssen gleichzeitig durch Partnerinnen und Partner unterstützt werden, um sich um ihr „Kerngeschäft“ kümmern zu können: den Unterricht. Die RAA Brandenburg und ihr Projekt BraBiM nennen dies *Bildungspartnerschaften*, andere nennen es *Bildungslandschaften*. Auch nach dem Abschluss unseres Projekts wird die RAA diese *Landschaften* weiter beackern und pflegen.

¹⁸ Auch unter diesem Aspekt ist es für die Personalentwicklung von Bildungseinrichtungen wichtig, auf Vielfalt zu setzen: Wird diese konstruktiv genutzt, können Barrieren, die zu Bildungsungleichheit führen, eher erkannt und überwunden werden.

¹⁹ Wieder aus dem Gutachten des Sachverständigenrates: „Weiterhin lernen Kinder und Jugendliche besonders in Großstädten häufig an sog. segregierten Schulen, an denen überwiegend Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund und sozialer Benachteiligung unterrichtet werden. Dabei hat der Zuwandereranteil an einer Schule für sich allein genommen keinen leistungshemmenden Effekt. Entscheidend sind vielmehr die soziale Zusammensetzung und insbesondere das durchschnittliche Lernniveau im Klassenzimmer“; SVR 2020: Ungleiche Bildungschancen. Fakten zur Benachteiligung von jungen Menschen mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem vom 08. April 2020, aktualisierte Fassung.

1. Nicht ohne meine Eltern!
Eltern und Schule in der *Bindestrichgesellschaft*. Ein einleitender Essay.







2.

Anregungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule





Katjuscha von Werthern
Diplom-Sozialpädagogin,
wissenschaftliche
Mitarbeiterin der Uni-
versität Hildesheim

1. Einleitung

Familie¹ und Schule sind die beiden großen Sozialisationsinstanzen in Kindheit und Jugend. Sie haben einen gemeinsamen, rechtlich festgelegten Erziehungsauftrag und sollen diesen „in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken“² erfüllen. Insbesondere im Sinne einer chancengerechten Bildung wird dieser Zusammenarbeit ein hoher Stellenwert eingeräumt. Zugleich wird das Verhältnis zwischen Eltern oder anderen Bezugspersonen und Schule oftmals als schwierig und konfliktreich wahrgenommen.

Die Beziehung zwischen Schule und Familie ist durch die bestehende Schulpflicht nicht frei gewählt und durch ein Machtungleichgewicht geprägt. Dieses Machtungleichgewicht speist sich sowohl aus gesellschaftlichen Schief lagen wie auch durch die Selektivität des Bildungssystems. Die Ursachen für Konflikte zwischen Eltern und Schule sind also zumindest teilweise schon in den zugrundeliegenden Strukturen angelegt. Erschwerend hinzu kommen die unterschiedlichen – nicht reflektierten – Rollen von Eltern und Schule sowie mangelnder Informationsfluss. Bestimmte Elternguppen, denen „Schwererreichbarkeit“ oder „Bildungsferne“ zugeschrieben wird, sind zudem weniger in den Beteiligungsgremien an Schule repräsentiert.

Nicht zuletzt durch die Ergebnisse der PISA- und anderer Studien, welche einen in Deutschland besonders stark ausgeprägten Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg belegen, ist die Relevanz einer guten Zusammenarbeit von Eltern und

Schule stärker in den Fokus von Bildungsdebatten gerückt.³ Dass diese Zusammenarbeit im Interesse aller Beteiligten und zugunsten einer größeren Bildungsgerechtigkeit ist, ist heute nahezu Konsens. Unklarheiten und Unsicherheiten scheint es jedoch bei der Ausgestaltung dieser Zusammenarbeit zu geben: Bei wem liegt die Verantwortung, wo liegen die Grenzen? Oder auch ganz konkret: Was sind die ersten Schritte auf dem Weg zu einer konstruktiven Beziehung zwischen Eltern und Schule? Welche Herausforderungen sind zu meistern? Und wie?

Dieser Beitrag gibt zunächst einen Überblick über die Rahmenbedingungen der Zusammenarbeit von Schule und Familien, beleuchtet dann mögliche Hürden für eine gelingende Zusammenarbeit und zeigt abschließend Wege auf, diese Hürden abzubauen.

2. Warum ist die Zusammenarbeit mit Eltern so wichtig?

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern wird sowohl im öffentlichen wie auch im wissenschaftlichen Diskurs vielfach problematisiert. Gleichzeitig werden verschiedene **Gründe für die Relevanz einer (gelingenden) Zusammenarbeit** angeführt:

- ▶ Eine verstärkte Zusammenarbeit und die Einbeziehung der Eltern in der Schule soll der Verfestigung von Chancengerechtigkeit entgegenwirken. Die großen, international vergleichenden Bildungsstudien wie PISA und IGLU belegten, dass der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungsverlauf in Deutschland besonders stark ausgeprägt ist. Schule ist bisher offenbar nicht

1 In dem hier zu Grunde gelegten Verständnis schließt Familie alle Formen des Zusammenlebens von Kindern und Erwachsenen ein, in denen langfristig Verantwortung übernommen wird. Eltern sind in diesem Sinne Erwachsene, die Verantwortung für ein oder mehrere Kind(er) übernehmen und somit leibliche oder soziale Elternschaft ausüben.

2 So das Urteil des Bundesverfassungsgerichts aus dem Jahr 1972 (BVerfG 34, 165, 06.12.1972).

3 Auch ein erweiterter Bildungsbegriff, der die Bedeutung der Familie für Bildungserfolg und lebenslange Bildungssozialisation herausstellt, verweist auf die Unabdingbarkeit einer funktionierenden Kooperation von Elternhaus und Schule.

in der Lage, unterschiedliche Startbedingungen auszugleichen. Ihre vorherrschenden Strukturen scheinen diese Chancengerechtigkeit stattdessen noch zu verfestigen und die Bildungsschere damit weiter zu öffnen.⁴

- ▶ Das Zusammenwirken von formaler (institutioneller) und informeller (familiärer) Bildung ermöglicht das Ausschöpfen des Potentials unterschiedlicher Bildungsmodalitäten. Bildung wird oftmals mit formaler, also institutionell geprägter, schulischer Bildung gleichgesetzt. Daneben geraten **non-formale Bildung**, wie sie beispielsweise durch Soziale Arbeit, und **informelle Bildung**, die durch Familie, Peers und Medien vermittelt wird, trotz ihrer großen Bedeutung für die Bildungssozialisation oft in den Hintergrund. Durch das Vorleben von Rollen und durch die gelebte soziale und allgemeine Lebensbewältigung in der Familie wird die Entwicklung und die Ausprägung des Weltbildes von Kindern stark beeinflusst⁵. Schule als verpflichtende gesellschaftliche Institution hat ideale Voraussetzungen, die verschiedenen Bildungsmodalitäten zusammenzubringen und miteinander zu verknüpfen. Vor allem im Bereich der Grundschule ist damit eine sehr gute Voraussetzung gegeben, die Begegnung und Zusammenarbeit von Familie, Schule und weiteren Bildungsmodalitäten (Schulsozialarbeit, ergänzende Betreuung und Bildung etc.) zu fördern. Diese Chance wird derzeit aber nur zögerlich ergriffen. Gründe für diese Zurückhaltung könnten sowohl das immer noch stark verbreitete Primat der formalen Bildung sein, aber auch der Unwille von Schulen, sich anderen Bildungsmodalitäten weiter zu öffnen und damit auch Machtstrukturen aufzubrechen.

- ▶ Die gegenseitige Wertschätzung der wichtigsten Bindungspersonen eines Kindes ist unverzichtbar für die Entwicklung seines positiven Selbstbildes.⁶ Diese gegenseitige Wertschätzung sollte das Fundament der Zusammenarbeit bilden, sie ist aber oft beeinträchtigt durch gegenseitige negative Zuschreibungen und Vorannahmen und belastet durch unzureichende Kommunikation zwischen Familien und Schule.

3. Welche Hürden/Herausforderungen gibt es in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule?

Das Verhältnis von Eltern und Schule ist von verschiedenen Herausforderungen geprägt. Teilweise sind diese in den Strukturen von Schule angelegt, teilweise zeigen sie sich als kommunikative Herausforderung oder liegen in gegenseitigen (nicht erfüllbaren) Erwartungen aneinander und verfestigten Vorstellungen übereinander begründet. Hilfreich kann sein, sich zu vergegenwärtigen, dass diese Herausforderungen nicht zwangsläufig an der Person des jeweiligen Gegenübers liegen, sondern oftmals strukturell bedingt sind.⁷

Gegenseitige Vorbehalte und unterschiedliche Rollen erschweren die Zusammenarbeit

Auf beiden Seiten scheinen **Bilder und Vorbehalte** über „die Schule“ bzw. „die Eltern“ zu existieren und die Zusammenarbeit zu erschweren. Schon Lehramtsstudierende berichten, dass sie oft zu hören bekom-

⁴ Vgl. Fürstenau/Gomolla 2009; Auernheimer 2013.

⁵ Vgl. BMBF 2004, S. 307 ff.

⁶ Vgl. Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport 2004, S. 110.

⁷ Die folgende Darstellung der Hürden basiert auf Sacher 2012, Gomolla 2009, Werthern 2014 sowie zahlreichen Beobachtungen in der langjährigen Begleitung von Schulen und Eltern.



men, die wahre Herausforderung an ihrem zukünftigen Beruf sei die Zusammenarbeit mit den Eltern.⁸

Diese Bilder werden durch den öffentlichen Diskurs, aber auch durch (nicht reflektierte) Erfahrungen im Umgang miteinander erzeugt und verstärkt. Außerdem treffen mit Eltern und Lehrkräften zwei Gruppen aufeinander, die – obwohl ihr gemeinsames Ziel die Bildung und Erziehung der gleichen Kinder ist – sehr **unterschiedliche Rollen** innehaben, diese Rollenverschiedenheit aber so gut wie **nicht thematisiert und reflektiert** wird. Eltern stehen in der Regel ihrem Kind emotional nah und sie erleben es auch anders, als Lehrkräfte das tun. Lehrer*innen erfüllen einen beruflichen Auftrag, Schule ist ihr Arbeitsplatz, die Eltern sind dort nur temporär „zu Gast“ und meistens aufgrund eines besonderen Anlasses.



„Stopp, ab hier geht mein Kind alleine“



Öffentlicher und wissenschaftlicher Diskurs beschreiben das Verhältnis von Eltern und Schule überwiegend als **wichtig und als **schwierig**.** (vgl. Sacher, Stange, Fürstenau/Gomolla u. a.)

Der Anlass wird überwiegend von Seiten der Schule gesetzt, wie auch das Maß an Elternpartizipation überwiegend von Seiten der Schule bestimmt wird. Eltern werden meist zum Gespräch geladen, wenn es Probleme mit ihrem Kind gibt, sie werden zu terminlich festgelegten Elternabenden geladen, in Gremien gewählt und sollen bei Festen, Ausflügen etc. mithelfen. Was die Eltern tun und wann sie in der Schule erwünscht sind, liegt damit nur bedingt in ihrer Hand und ihre Meinung dazu wird auch nur selten erfragt. Schule bestimmt also die Spielregeln. Wenn Eltern nicht – oder nicht ausreichend – mitspielen, wird das oft als mangelndes Engagement oder Desinteresse am eigenen Kind ausgelegt. Vor allem auf Eltern, die nicht der Mehrheitsgesellschaft angehören, richtet sich ein überwiegend defizitorientierter Blick mit dementsprechenden Zuschreibungen der „Schwererreichbarkeit“ oder „Bildungsferne“.

⁸ Ich befrage regelmäßig die Lehramtsstudierenden in meinen Seminaren zu ihren Vorstellungen über und ihre Erwartungen an die Zusammenarbeit mit Eltern.

Unterrepräsentation mancher Elterngruppen

Auch wenn die Beteiligungsstruktur für Eltern in schulischen Gremien in Deutschland sehr viel umfassender und ausdifferenzierter ist als in anderen Ländern, zeigt die Einbeziehung *aller* Eltern einige Mängel auf. Das zeigt sich schon darin, dass **in Gremien aktive Eltern meist nicht repräsentativ für die Elternschaft einer Schule** sind. Insbesondere Eltern mit wenig formaler Bildung oder mit einer Migrationsgeschichte sind unterrepräsentiert.⁹ Das hat unterschiedliche Gründe, die teilweise bei den Eltern, teilweise in den Strukturen von Schulen verortbar sind, zu einem großen Teil auch darin, wie **Kommunikation** zwischen Eltern und Schule stattfindet – oder eben nicht stattfindet.

Mangelnder Informationsfluss und eingeschränkte Teilhabemöglichkeiten der Eltern

Vielen Eltern ist nicht bewusst, dass sie und in welchem Maße sie über Gremienarbeit partizipieren können. Der **Informationspflicht**, der Schule an diesem Punkt unterliegt, **wird oft nicht nachgekommen**. Teilweise auch, weil Lehrer*innen selbst nicht gut über die rechtlichen Grundlagen und die Möglichkeiten von Elternpartizipation informiert sind. Die Aufgaben von Elternvertreter*innen bleiben vage und beschränken sich im Schulalltag meist auf die Zusammenstellung von Klassenlisten, das Pflegen des E-Mail-Verteilers und die Organisation von Festen. Elternabende sind oft so gestaltet, dass Eltern Informationen präsentiert bekommen, ein Austausch findet selten statt. Dadurch sinkt auch die Motivation, sich zu engagieren.

Der **Informationsfluss stockt** nicht oft nur zwischen Schule und Eltern, auch zwischen Elternvertreter*innen und der gesamten Elternschaft gibt es häufig nur sehr wenig Austausch, selten werden wirklich die Mei-

nungen aller Eltern eingeholt. Hier kann es zu einem **Ungleichgewicht zwischen Elterngruppen** kommen. Eltern, die gesellschaftlich und beruflich gewohnt sind, Forderungen zu stellen und sich zu positionieren, wird man auch öfter in Gremien oder wortführend auf Elternabenden finden. Eltern, die ohnehin Unsicherheit im Kontext Schule empfinden, werden sich wahrscheinlich auch auf Elternabenden zurückhalten oder gar nicht erst zu ihnen erscheinen. Auch Sprachbarrieren können Unsicherheit hervorrufen oder verstärken. Hinzu kommt, dass viele Eltern mit einem sogenannten *Migrationshintergrund*¹⁰ bereits Diskriminierungserfahrungen in Bildungseinrichtungen gemacht haben, was dazu beiträgt, dass sie sich ggf. in der Schule nicht wohl und willkommen fühlen.¹¹

Auch **organisatorische Hürden** können Eltern davon abhalten, an Formaten der Elternbeteiligung teilzunehmen. Fehlende Kinderbetreuung, Kollision mit den Arbeitszeiten oder Elternabende mehrerer Kinder parallel stellen Hürden dar, die oft auf Schulseite nicht bekannt sind, weil zu wenig kommuniziert wird.

Stigmatisierung von Eltern

Neben Kommunikation und Organisation gibt es einen weiteren Faktor, der die Zusammenarbeit von Eltern und Schule massiv erschwert: Die **Klassifizierung von Eltern** und Elterngruppen als „bildungsfern“ oder „schwer erreichbar“. Mit dieser Zuschreibung werden Eltern belegt, die aus verschiedenen Gründen nicht an die vorgegebenen Strukturen andocken können

¹⁰ Die Verwendung des Begriffs „Migrationshintergrund“ ist aus mehreren Gründen kritisch zu betrachten. Da er an sehr unterschiedlichen Merkmalen (Staatsangehörigkeit, Geburtsland, Geburtsland der Eltern oder Großeltern, Familiensprachen) festgemacht wird, handelt es sich um eine „ungenau konstruierte“ (Fürstenau & Gomolla 2009, S. 8). Außerdem geht mit der Verwendung des Begriffs eine Stigmatisierung der so Bezeichneten einher. Gleichzeitig ist es teilweise notwendig, Familien, auf die die Zuschreibung Migrationshintergrund angewendet wird, zu benennen, gerade um Ungleichbehandlung beschreiben.

¹¹ Vgl. Gomolla 2009.

⁹ Vgl. Sacher 2012, S. 235.



oder wollen, vor allem aber Eltern, die gesellschaftlich ohnehin marginalisiert werden.

Untersuchungen zum Phänomen der „**Schwererreichbarkeit**“ zeigen, dass die subjektiven Überzeugungen von Lehrkräften und Eltern über die Ursachen für erschwerte Zusammenarbeit größeren Einfluss auf die Zusammenarbeit haben als die objektiven Bedingungen. Die Einschätzungen von Lehrkräften und Eltern gehen dabei stark auseinander. Lehrkräfte sehen demnach die stärksten Beschränkungen für die Zusammenarbeit in Bedingungen, die in der Person der Eltern liegen (*internale Bedingungen*)¹². Da die Schule auf die internalen Bedingungen so gut wie keinen Einfluss hat, sehen Lehrkräfte hier keinen Handlungsspielraum für sich. *Externale Bedingungen* – also solche, die in den Lebensumständen der Familie begründet sind – werden von Lehrkräften oft übersehen. Eltern hingegen tendieren stärker dazu, externe Bedingungen, bspw. ihre Arbeitsbelastung, Zeitnot oder auch Ansprüche von Lehrkräften, für Kontaktschwierigkeiten mit der Schule verantwortlich zu machen. Und sehen hier wiederum wenig Möglichkeiten, aktiv dagegen vorzugehen.¹³

„Wenn wir Eltern als ‚schwer erreichbar‘ bezeichnen, schreiben wir ihnen sozusagen ein Charaktermerkmal zu und geben ihnen damit letztlich die ‚Schuld‘ am fehlenden Kontakt. Dadurch werden wir davon abgehalten, nach den Barrieren zu suchen, welche solchen Eltern die Kontaktaufnahme erschweren, und nach Möglichkeiten, die solche Barrieren beseitigen oder doch wenigstens absenken.“¹⁴

12 So wird beispielsweise bei Eltern mit Migrationsgeschichte oder sozioökonomisch benachteiligten Eltern davon ausgegangen, dass diese ein unzureichendes Verständnis ihrer Erziehungsverantwortung hätten, nicht am schulischen Erfolg ihrer Kinder interessiert seien und auch nicht über die notwendigen Kompetenzen verfügten, ihre Kinder beim schulischen Lernen zu unterstützen.
13 Vgl. Haack 2007, S. 53 f., hier nach Sacher 2013.

Kinder aus sozioökonomisch benachteiligten Familien und aus Einwanderfamilien haben es schwerer im deutschen Schulsystem. Das wirkt sich auch negativ auf ihre weitere Bildungsbiographie und ihre gesellschaftlichen Teilhabe- und Aufstiegsmöglichkeiten aus. Lange Zeit wurde dieses Phänomen jedoch nicht als Versagen des deutschen Schulsystems, sondern als das der Kinder selbst und ihrer Eltern gedeutet. Auch für die oft schwierige oder nicht stattfindende Zusammenarbeit mit Eltern, die nicht der weißen Mittelschicht angehören, wurden – und werden – die Eltern selbst verantwortlich gemacht.¹⁵

Neben dem Konstrukt der „*Schwererreichbarkeit*“ ist auch das der „*Bildungsferne*“ weit verbreitet und sehr wirkmächtig. Diese Konstrukte und die Abwertung ganzer Elterngruppen haben auch eine historische Dimension:

Nachdem im 18. und 19. Jahrhundert die Schulpflicht gegen den Widerstand vieler Familien, die auf das Einkommen der (mit)arbeitenden Kinder angewiesen waren, durchgesetzt wurde, wurde die „regelmäßige Anwesenheit der Kinder in der Schule (...) zu einem Merkmal ‚guter Eltern‘. Eltern aus den ärmsten Schichten erhielten das zusätzliche Stigma, sich nicht um die Schulbildung ihrer Kinder zu kümmern.“¹⁶ Mit dieser Zuschreibung werden auch heute noch sozioökonomisch benachteiligte Eltern bedacht, sowie Familien mit (hauptsächlich türkischer oder arabischer) Migrationsgeschichte, die oft als „bildungsfern“ oder „schwer erreichbar“ bezeichnet werden. „Bildungsferne“ ist dabei kein definierter Begriff. Trotzdem wird er in vielen Publikationen verwendet und Eltern mit Migrationsgeschichte werden ‚bildungsnahen‘ Eltern wie selbstverständlich gegenübergestellt.¹⁷

14 Sacher 2013, o. S.

15 Vgl. Gomolla 2009.

16 Gomolla 2009, S. 23.

17 Vgl. Karakayali & zur Nieden 2013, S. 70. Am Beispiel nach Herkunft eingeteilter Schulklassen an einer Berliner Grundschule zeigen Karakayali und zur Nieden die „Tradition eines auf Separation zielenden institutionellen Umgangs mit Migration“ (ebd., S. 62), der

4. Umgang mit den Herausforderungen

Der Abbau von Diskriminierung ist eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe. In der Schule zeigen sich die Auswirkungen diskriminierenden Verhaltens (das oft unbewusst geschieht!) besonders stark in der Benachteiligung von Kindern in Hinblick auf ihr schulisches Fortkommen und auch auf ihr eigenes Selbstwertgefühl. Davon ist auch die Zusammenarbeit mit Eltern beeinträchtigt. Möglichkeiten, diskriminierende Praktiken und Haltungen bewusst zu machen und abzubauen, werden im letzten Abschnitt vorgestellt.

Eine weitere Aufgabe für eine gelingende Zusammenarbeit von Eltern und Schule ist es, sich darüber bewusst zu werden, welche **Ziele** mit dem Wunsch oder der Forderung nach mehr Zusammenarbeit verbunden sind. Im Dickicht der Ansätze und Begrifflichkeiten, die sich über die Jahre etabliert haben, besteht dabei Gefahr, die Zielsetzung der Ansätze aus dem Blick zu verlieren oder auch Unterschiede in den Ansätzen zu verwischen. Auch können Erwartungen entstehen, die dann gar nicht erfüllt werden können und dadurch zu Enttäuschungen und einer möglichen Abwärtsspirale in der Zusammenarbeit führen.

Zusammenarbeit mit Eltern hat sowohl in Schulen wie auch in Kindertagesstätten eine lange Tradition. Durch die unterschiedlichen Ansätze kam es zu einer Vielfalt an Begriffen, die nicht trennscharf sind und

sich sowohl in Bezug auf Praktiken wie auch auf die dafür angeführten Begründungen ändere. Die separate Beschulung von Kindern nichtdeutscher Herkunft in sogenannten Ausländerregelklassen in den 1970er bis 1990er Jahren, sobald der Anteil der Kinder nichtdeutscher Herkunft 30 Prozent übertraf, wurde mit der nötigen Förderung von Sprachkompetenz begründet, galt aber unabhängig von den tatsächlichen Sprachkenntnissen. Vielmehr wurde von der Vorstellung ausgegangen, dass ein zu hoher Anteil Kinder nichtdeutscher Herkunft die Qualität des Unterrichts mindere, da diese Kinder geringeren Bildungserfolg hätten. Statt die diskriminierenden Praktiken zu thematisieren, wurden kulturalisierende Interpretationen gefunden, die sich auf die Kinder und ihre Eltern bezogen, und die Fortführung der getrennten Beschulung damit legitimiert.

auch uneinheitlich verwendet werden: Elternarbeit, Elternpädagogik, Elternbildung, Familienbildung, Elternförderung, Eltern-Coaching, Elternberatung, Elterneinbeziehung, Elternmitwirkung, Elternmitbestimmung, Elternpartizipation, Elternkommunikation, Eltern-Kooperation¹⁸. Hinter diesen Begriffen verbergen sich teilweise sehr ähnliche, teils sehr unterschiedliche Ansätze.

In den letzten Jahren haben die Forderungen nach einer **Erziehungs- und Bildungspartnerschaft** zwischen Schulen und Familien zugenommen und der Begriff hat an Bedeutung gewonnen. Er ist dabei, den zuvor gängigen Begriff der Elternarbeit abzulösen.

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften umfassen nach Stange¹⁹:

- ▶ *Absprache* gemeinsamer Aktivitäten
- ▶ *Austausch* von Erfahrungen über den Bildungsstand der Kinder
- ▶ Erarbeitung *gemeinsamer Bildungsziele und Angebote* in den Institutionen
- ▶ *Unterstützung* in familiären Erziehungsfragen
- ▶ Synergetisches Erschließen von *Ressourcen* für Eltern, Kinder und die Bildungsinstitutionen
- ▶ Verbesserung der *Beziehungen* zwischen Eltern und Einrichtungen
- ▶ Erweiterung der *Mitbestimmungsmöglichkeiten*
- ▶ *Öffnung* der Bildungseinrichtungen gegenüber anderen Erziehungspartnern, insb. im Gemeinwesen, d. h. im sozialökologischen Lern- und Entwicklungsumfeld
- ▶ *Vernetzung* aller für Kinder und Eltern relevanten Einrichtungen

Erziehungs- und Bildungspartnerschaften beziehen also nicht nur Eltern und andere Bezugspersonen stärker mit ein, sie sollen den gesamten Sozialraum

¹⁸ Stange 2012, S. 13.


¹⁹ Ebd., S. 14.




im Sinne einer ganzheitlichen Bildung miteinander verknüpfen. Dafür müssen Hierarchien zwischen Schule und Eltern, aber auch zwischen unterschiedlichen Berufsgruppen abgebaut werden, um eine gleichberechtigte Zusammenarbeit und gemeinsame Verantwortlichkeit zu ermöglichen.²⁰

5. Wie kann den Herausforderungen begegnet werden?

Hürden in der Zusammenarbeit von Eltern und Schule liegen neben eher leicht zu verändernden organisatorischen Rahmenbedingungen – Zeiten, Informationsfluss etc. – überwiegend im Bereich von **Kommunikation** und der mangelnden **Reflexion** der unterschiedlichen Rollen sowie der auf beiden Seiten existierenden **Bilder und Vorbehalte**, die eng mit gesellschaftlichen Schief lagen verknüpft sind. Um die Zusammenarbeit mit den Eltern zu verbessern, sollte also die Schule als Institution und die in Schule tätigen Einzelpersonen sich im ersten Schritt über vorhandene Elternbilder, Zuschreibungen, Erwartungen und Ziele klar werden und ggf. weitere vorhandene Hürden auf Seiten der Schule identifizieren und absenken. Doch wie kann das gehen?

 Es braucht zunächst den **Austausch innerhalb des Kollegiums**²¹ über die schon bestehenden **Formen der Zusammenarbeit** und über **Wünsche**, aber auch **Befürchtungen** in Bezug auf erweiterte Formate der Zusammenarbeit mit Eltern. In einer solchen Auseinandersetzung wird sich vielleicht zeigen, dass die persönlichen Bedürfnisse und auch Grenzen mitunter weit auseinanderliegen. Aber auch das ist ein wichtiger Schritt. Zum einen ist erst durch eine

Sichtbarmachung der unterschiedlichen Sichtweisen möglich, diese zu respektieren, aufeinander zuzugehen und Sichtweisen zu verändern. Zum anderen kann nur ein solcher Austausch davor bewahren, dass neue Formen der Zusammenarbeit in guter Absicht installiert werden, die eventuell den Interessen einiger Kolleg*innen zuwiderlaufen und damit nicht nur Ablehnung hervorrufen, sondern auch Konflikte im Kollegium hervorbringen oder verschärfen können. Zudem sollte verhindert werden, dass möglicherweise Erwartungen auf Elternseite geweckt werden, denen manche Kolleg*innen gar nicht entsprechen können. Durch den Austausch im Kollegium können neue Ideen entstehen oder schon gut funktionierende Formate in der Breite bekannt werden. Hier liegt auch die große Chance, die Qualität der Zusammenarbeit der unterschiedlichen Berufsgruppen innerhalb Schule zu verbessern.²²

 Denn obwohl in den meisten Schulen **multi-professionelle Zusammenarbeit** längst fest etabliert ist, werden die Chancen, die darin für die Zusammenarbeit von Eltern und Schule liegen, oft noch nicht umfassend genutzt. Sozialpädagog*innen und Erzieher*innen bringen oft schon durch ihre Ausbildung besondere Kompetenzen in Gesprächsführung und Konfliktbearbeitung mit in die Schule – Kompetenzen, die sowohl wertvoll sind für die direkte Zusammenarbeit mit Eltern, aber auch für die Unterstützung der Kooperation von Lehrkräften und Familien. Dadurch, dass sie keine Noten vergeben und auch sonst andere Aufgabenschwerpunkte haben als Lehrkräfte, haben diese Berufsgruppen oft „unbelastetere“ Möglichkeiten der Kontaktaufnahme zu Eltern, die der Institution Schule unsicher oder ablehnend gegenüberstehen und können darüber Berührungspunkte abbauen.²³

²⁰ Ebd., S. 14.

²¹ Mit Kollegium sind an dieser Stelle alle pädagogischen Fachkräfte gemeint, nicht allein die Lehrkräfte.

²² Als Unterstützung für die eigene Reflexion und auch den Austausch untereinander wird im nächsten Abschnitt der Ansatz der **vorurteilsbewussten Zusammenarbeit von Schule und Eltern** (Hahn 2016) vorgestellt.

²³ Detaillierter führe ich das aus im Beitrag „Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit“ im von Ahmed, Baier und Fischer herausgegebenen Sammelband „Schulsozialarbeit an



Ein weiterer, wichtiger Schritt ist, von Seiten der Schule mit den Familien in den Austausch über deren Vorstellungen über eine gelungene und konstruktive Zusammenarbeit zu treten. Was wünschen sich die Eltern von der Schule, was sind sie selbst bereit einzubringen? Natürlich ist dieser Austausch mit Eltern, mit denen die Zusammenarbeit ohnehin nicht zufriedenstellend ist, kein leichtes Unterfangen. Wege, wie die Kommunikation gelingen kann, werden im nächsten Abschnitt vorgestellt. Konkrete Praxisbeispiele und Gesprächstechniken werden im Baustein 1 „Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation“ dieser Broschüre angeführt.

6. Handlungsorientierte Anregungen aus der Praxis

Da jede Schule unterschiedlich ist – in Bezug auf Rahmenbedingungen, Zielsetzung, Eltern, Schüler*innen, Kollegium – kann es nicht ein allgemeingültiges Rezept für die Zusammenarbeit von Familien und Schule geben. Es kann aber vieles von dem, was an anderen Schulen schon erfolgreich umgesetzt wurde, zumindest in Teilen für die eigene Einrichtung übernommen oder adaptiert werden.

Bedarfsorientierte Fortbildungs- und Beratungskonzepte für Brandenburger Schulen zu Themen wie vielfaltsorientierte und demokratische Schulentwicklung, Anti-Bias, vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung u. a. bieten die Schulberater*innen der RAA Brandenburg im Land an. Diese Angebote sind am Ende dieses Kapitels mit den Ansprechpersonen in Ihrer Region aufgelistet.²⁴

Grundschulen“ (2018).

²⁴ Siehe Angebote der Schulberatung der RAA Brandenburg <https://raa-brandenburg.de/Niederlassungen> (Zugriff: 13.05.2020).

Das Konzept der vorurteilsbewussten Zusammenarbeit von Eltern und Schule²⁵

Die Prozessbegleiterin, Moderatorin und Fortbildnerin Jetti Hahn arbeitet hinsichtlich einer wirkungsvollen Kooperation von Schule und Eltern u. a. mit dem Anti-Bias-Ansatz²⁶ und stellt die Möglichkeit vor, durch Reflexionsfragen die eigene Einstellung und auch die eigene handelnde Praxis konstruktiv zu hinterfragen.²⁷

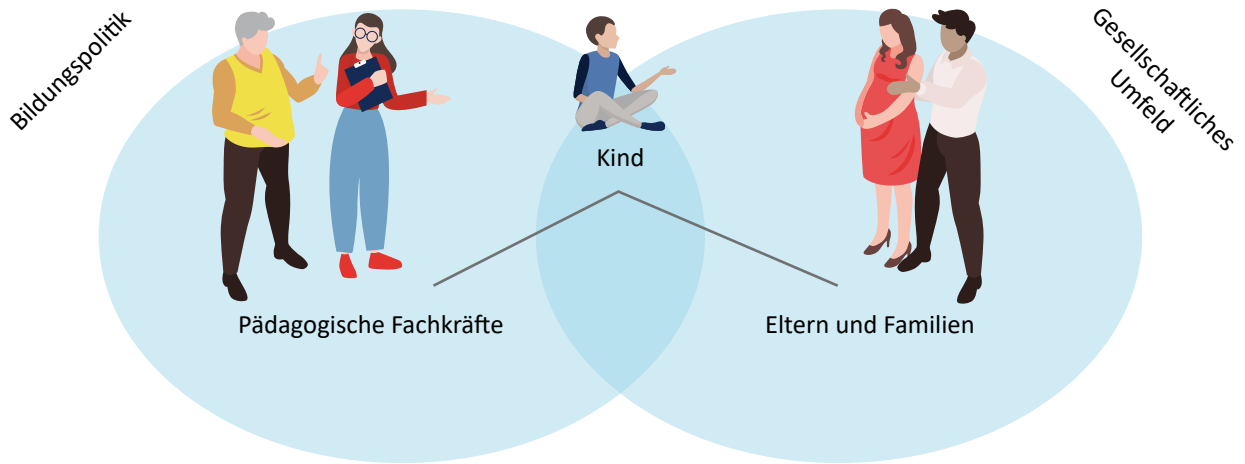
Dafür ist es hilfreich, sich zunächst mit seinem eigenen familiären Hintergrund und dessen Einfluss auf das heutige Denken und Handeln auseinanderzusetzen und darüber ggf. auch in den Austausch mit Kolleg*innen zu kommen, Gemeinsamkeiten und Unterschiede zu entdecken.

²⁵ Das Konzept baut auf dem Ansatz der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung der Fachstelle KINDERWELTEN ISTA auf. Diese sind seit vielen Jahren systematisch damit beschäftigt, Kindergärten und Kindertagesstätten dabei zu begleiten, sich zu vorurteilsbewussten Einrichtungen zu entwickeln. Die Zusammenarbeit mit Eltern wird dabei gezielt in den Blick genommen. Siehe u. a.: Höhmke-Serke, Evelyn/Ansari, Mahdokht, 2003: „*Ohne Eltern geht es nicht!*“. Für den Grundschulbereich fehlt bislang eine solch systematische Bearbeitung.

²⁶ Der Anti-Bias-Ansatz wurde von Louise Derman-Sparks und Carol Brunson-Phillips in den 1980er Jahren in den USA entwickelt und wird seitdem kontinuierlich und für verschiedene Bereiche weiterentwickelt. Es handelt sich um einen intersektionalen Ansatz, der verschiedene Formen von Diskriminierung als Ausdruck gesellschaftlich ungleicher Positionen und Machtverhältnisse fokussiert. Schief lagen, die aufgrund von Vorurteilen und einseitigen Bevorteilungen entstehen, sollen sichtbar gemacht und Diskriminierungen abgebaut werden. Dies geschieht in einem (begleiteten) Lern- und Reflexionsprozess, der an eigenen Erfahrungen ansetzt. Über die Sensibilisierung für unterschiedliche Formen von Diskriminierung können alternative Verhaltensweisen entwickelt werden (vgl. Einleitung in: Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz).

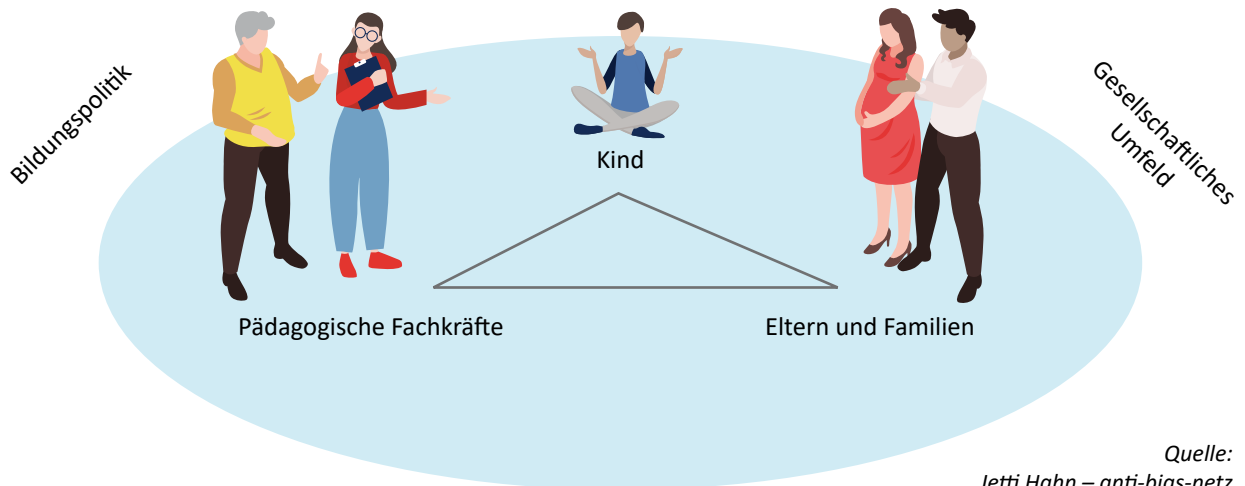
²⁷ Hahn, Jetti, 2016: *Mit Eltern gemeinsame Sache machen – Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit von Schule und Eltern*. In: anti-bias-netz (Hrsg.): *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Lambertus Verlag: Freiburg im Breisgau.





„Klassisches
Beziehungsmodell“

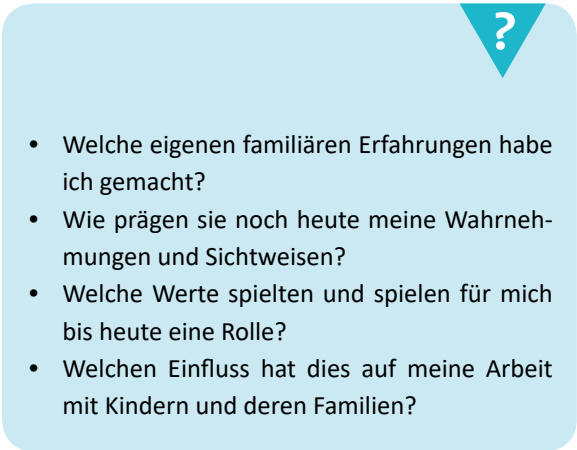
„Vorurteilsbewusstes
Beziehungsmodell“



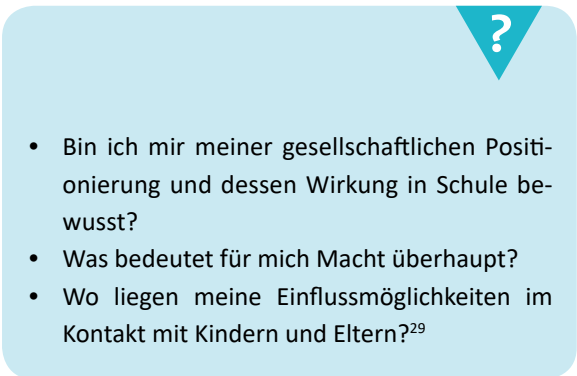
Quelle:
Jetti Hahn – anti-bias-netz

2. Anregungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule

Die dazu anregenden Reflexionsfragen lauten²⁸:

- 
- Welche eigenen familiären Erfahrungen habe ich gemacht?
 - Wie prägen sie noch heute meine Wahrnehmungen und Sichtweisen?
 - Welche Werte spielten und spielen für mich bis heute eine Rolle?
 - Welchen Einfluss hat dies auf meine Arbeit mit Kindern und deren Familien?

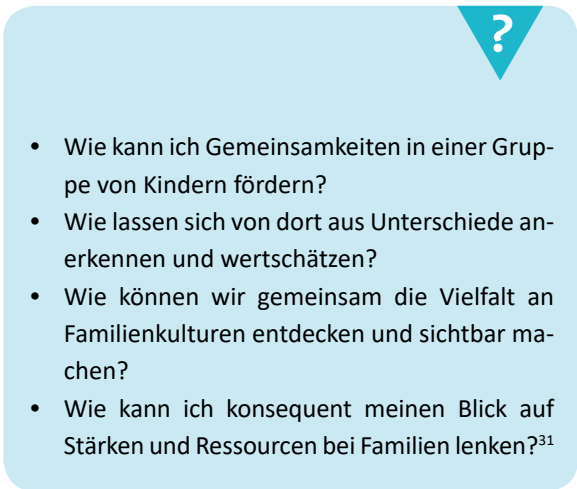
Auch zur Auseinandersetzung mit Machtverhältnissen, die unsere Gesellschaft strukturieren und sich in Schule abbilden und durch schulische Strukturen teilweise noch verstärkt werden, wird durch den Text und zugehörige Fragen eingeladen. Die Auseinandersetzung mit Macht und Machtverhältnissen ist herausfordernd, aber wichtig und wirksam.

- 
- Bin ich mir meiner gesellschaftlichen Positionierung und dessen Wirkung in Schule bewusst?
 - Was bedeutet für mich Macht überhaupt?
 - Wo liegen meine Einflussmöglichkeiten im Kontakt mit Kindern und Eltern?²⁹

Angesichts dessen, dass in Schulen tätige Pädagog*innen schon alleine durch ihre Funktion eine machtvollere Position als Eltern und Schüler*innen innehaben und zudem größtenteils der Mehrheitsgesellschaft angehören, während viele Familien gesellschaftlich

marginalisierten und abgewerteten Gruppen angehören, ist eine Sensibilisierung für diese Machtstrukturen ein wichtiger Baustein für ein gleichberechtigteres Miteinander von Familien und Schule.³⁰ Die Pädagog*innen durch ihre Rolle und Funktion zukommende Macht kann ganz bewusst auch dafür genutzt werden, Lernprozesse und Interaktionen so zu gestalten, dass sich *alle* Familien gesehen und gemeint fühlen.

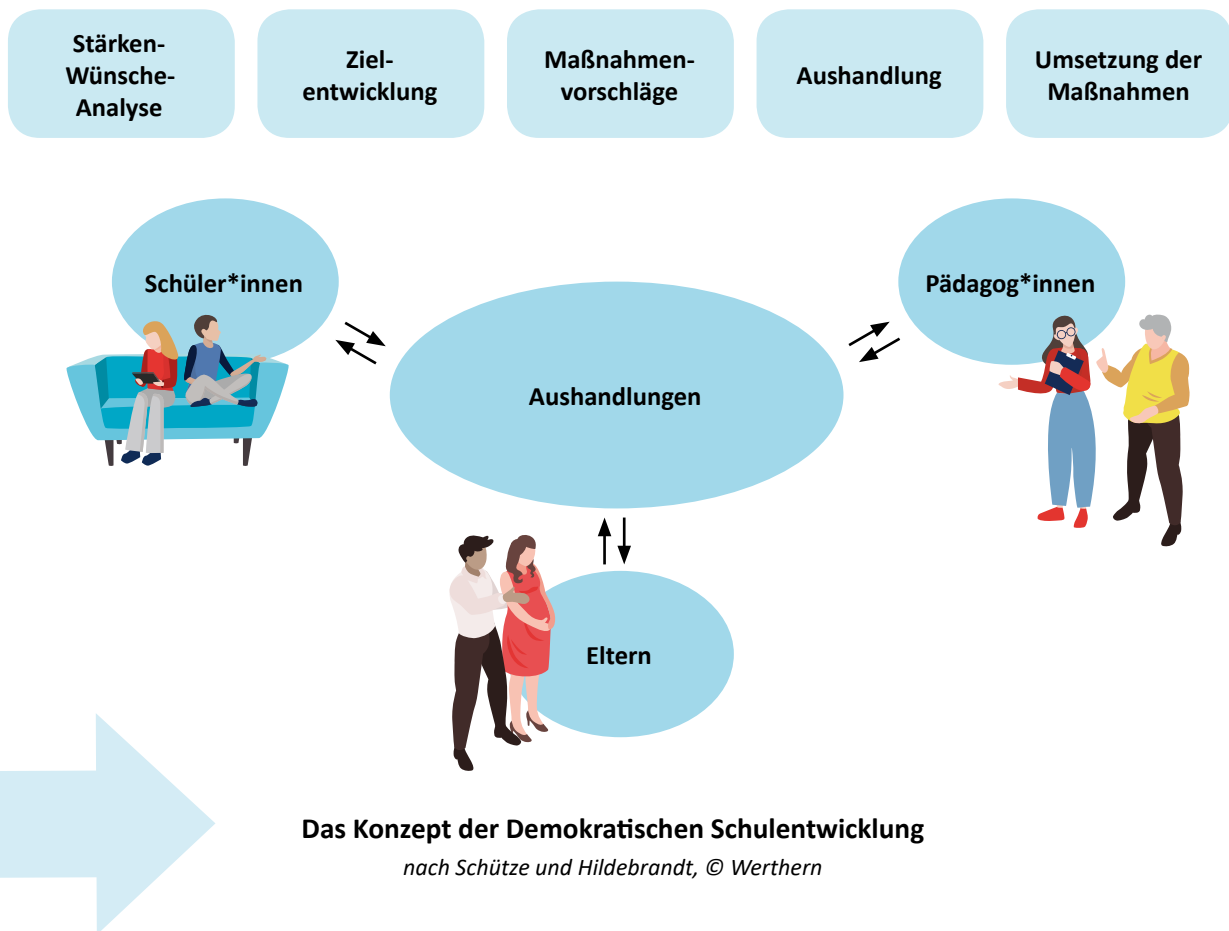
Über die Auseinandersetzung mit den eigenen Erfahrungen und der eigenen Positionierung kann der Raum eröffnet werden, mit ganz neuen Erkenntnissen und Perspektiven an die Zusammenarbeit mit Familien heranzugehen. Dann können Familien abseits von Stereotypen wahrgenommen und wertgeschätzt werden, der Dialog mit den Eltern kann ggf. respektvoller gestaltet werden. Durch die Auseinandersetzung mit eigenen Denk- und Handlungsmustern, aber auch Routinen und Sichtweisen, die sich in der Schule in Bezug auf die Zusammenarbeit mit Eltern etabliert haben, kann sowohl der tägliche Umgang mit den Eltern wie auch die Willkommenskultur einer Schule nachhaltig verändert werden. Auch hierzu finden sich in Hahns Artikel anregende Fragen zur Bearbeitung:

- 
- Wie kann ich Gemeinsamkeiten in einer Gruppe von Kindern fördern?
 - Wie lassen sich von dort aus Unterschiede anerkennen und wertschätzen?
 - Wie können wir gemeinsam die Vielfalt an Familienkulturen entdecken und sichtbar machen?
 - Wie kann ich konsequent meinen Blick auf Stärken und Ressourcen bei Familien lenken?³¹

28 Hahn 2016, S. 61.
29 Ebd.

30 Ebd.
31 Ebd., S. 62-63.





Das Konzept der Demokratischen Schulentwicklung

Von Beginn an auf die Beteiligung der gesamten Schulgemeinschaft setzen Schulentwicklungsprozesse, die dem Konzept der Demokratischen Schulentwicklung nach Schütze und Hildebrandt (2006) folgen³². Ein wesentliches Prinzip dieses Konzepts ist die Partizipation und Zusammenarbeit aller an Schule beteiligten Gruppen. Den Auftakt und die Basis

für einen demokratischen Schulentwicklungsprozess bildet eine Stärken-Wünsche-Analyse, in der alle Anspruchsgruppen³³ getrennt voneinander Stärken der Schule benennen und Veränderungswünsche formulieren. Es folgt ein gegenseitiger Austausch, woraus im Folgenden gemeinsame Ziele und die nächsten Schritte des Schulentwicklungsprozesses abgeleitet werden. In sogenannten Aushandlungsrunden kom-

³² In der Broschüre „Demokratische Schulentwicklung begleiten. Erfahrungen – Anregungen – Herausforderungen“, herausgegeben von der RAA Brandenburg, werden verschiedene Ansätze und Zugänge wie auch Praxisberichte vorgestellt: https://raa-brandenburg.de/Portals/4/media/UserDocs/DEINS_Abschlussbericht_RAA.pdf

³³ Angelehnt an die Begrifflichkeit „stakeholder“ aus der Managementlehre, mit der die Gruppen bezeichnet werden, die Einfluss auf die Zielerreichung eines Unternehmens haben und zugleich von der Unternehmenstätigkeit in irgendeiner Form betroffen sind, werden die unterschiedlichen Interessensgruppen, die Einfluss auf die Zielerreichung der Schule im Schulentwicklungsprozess haben und von den Auswirkungen betroffen sind, im Konzept der Demokratischen Schulentwicklung als *Anspruchsgruppen* bezeichnet (vgl. Schütze & Hildebrandt 2006, S. 11).

men Vertreter*innen der einzelnen Gruppen zusammen und handeln nach dem Konsensprinzip Maßnahmen zur Umsetzung der vorab formulierten Ziele aus.

Ein solch komplexer Prozess braucht (zumindest zu Beginn) externe Begleitung, die den Prozess strukturiert, moderiert und darauf achtet, dass die Beteiligten gleichermaßen ihre Standpunkte und Wünsche einbringen können. Durch Betzavta³⁴-Übungen wird für bestehende Machtverhältnisse und Hierarchien sensibilisiert und an einen demokratischen Entscheidungsprozess herangeführt. Es werden mehrere Hürden, die sonst die Zusammenarbeit von Schule und Eltern behindern, abgebaut – oder zumindest für die Dauer der Aushandlungsprozesse aufgehoben.

1. Hierarchien und Machtverhältnisse werden über Übungen implizit thematisiert und Wege der gleichberechtigten Entscheidungsfindung aufgezeigt.
2. Eltern können sich unabhängig von einer etwaigen Gremienzugehörigkeit äußern, ihre Ideen und Wünsche einbringen.
3. Der Austausch zwischen Pädagog*innen und Eltern hat nicht das jeweilige Kind zum Anlass und Inhalt, sondern es wird gemeinsam an einer Verbesserung der Situation der Schule gearbeitet.
4. Dadurch kommt es zu weniger Konflikten und gegenseitiger Abwertung/Ablehnung.
5. Die Zusammenarbeit von Eltern und Schule ist im Aushandlungsprozess stärken- und ressourcenorientiert statt defizitorientiert.
6. Damit möglichst alle Eltern sich einbringen können, wird auch auf strukturelle und formale Hürden geachtet und diese – soweit machbar – abgebaut:

³⁴ Betzavta (hebräisch: Miteinander) ist ein Bildungskonzept aus dem Bereich der Demokratieentwicklung und -förderung, bei dem Demokratie als Verhaltensform im Mittelpunkt steht. Wesentliches Prinzip ist das Erfahren des Unterschieds von Positionen und den dahinterliegenden Bedürfnissen, um einen für alle zufriedenstellenderen, da konsens- statt mehrheitsorientierten Weg der Entscheidungsfindung im Dialog miteinander herzustellen (vgl. Schütze/Hildebrandt 2006, S. 31-32).

So werden Treffen zu verschiedenen Tageszeiten durchgeführt, Kinderbetreuung und Sprachmittler organisiert. Auch die Einladungen werden in einfacher Sprache, einladend und mehrsprachig verfasst.

Beispiel: Umsetzung des Konzepts der Demokratischen Schulentwicklung an einer Grundschule

Vor Beginn des Demokratischen Schulentwicklungsprozesses hatte die Schule einen schlechten Ruf und sinkende Anmeldezahlen. Bei einer von mir durchgeführten Befragung im Jahr 2003 benannten die Lehrkräfte eine Vielzahl von Problemen ihrer Schüler*innen; die Ursachen dieser Probleme waren nach Ansicht der Lehrkräfte fast ausschließlich in der Familie begründet. Viele Lehrkräfte und die Schulleitung beklagten die schwierige bzw. nicht zustande kommende Zusammenarbeit mit den Eltern. Die Mehrzahl der Familien lebte von Transferleistungen, teilweise existierten sprachliche Hürden.

Angeregt durch die Schulsozialarbeitenden an der Schule entschied sich die Schule für die Teilnahme am BLK-Modellprojekt „Demokratie lernen und leben“ und eine Begleitung nach dem Konzept der Demokratischen Schulentwicklung³⁵.

Zu Beginn des Schulentwicklungsprozesses kristallisierte sich schnell und deutlich die Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule als ein Hauptanliegen beider Seiten heraus. Durch die Einbeziehung der Eltern entstanden im Verlauf des Prozesses verschiedene Formen der Elternbeteiligung, die teilweise fest im Schulalltag verankert wurden und wiederum die Zusammenarbeit von Eltern und Schule weiter verbesserten.

³⁵ Schütze & Hildebrandt 2006.



Als erste Maßnahme wurde durch die Mitarbeiter*innen der Schulstation (Soziale Arbeit am Ort Schule) ein **Elterncafé** eingerichtet. Von den 88 Prozent der Kinder mit nichtdeutscher Herkunftssprache (ndH) betrug der Anteil Kinder mit türkischer Familiensprache 80 Prozent. Um mit den Eltern dieser Kinder in guten Kontakt zu kommen und ihnen den Austausch untereinander, aber auch den Zugang zu schul- und bildungsrelevanten Informationen zu erleichtern, wurde mit Unterstützung des Quartiersmanagements³⁶ und anderer externer Partner*innen das zunächst türkischsprachige Elterncafé gegründet. Hier gab es regelmäßig Vorträge zu erziehungsrelevanten Themen, im Anschluss bei Tee und Gebäck Raum für Fragen, Diskussion und Austausch der Eltern untereinander. Die auf den ersten Blick einschränkend wirkende Entscheidung für ein türkischsprachiges Elterncafé eröffnete der größten Gruppe von Eltern die Möglichkeit, sich in ihrer Herkunftssprache zu informieren und auszutauschen, was gerade bei Fragen der Bildung und Erziehung, die oft mit Unsicherheiten verknüpft sind, sehr hilfreich ist. Die Eltern fühlten sich dadurch von der Schule eingeladen und wertgeschätzt, tauschten sich mehr untereinander aus und entwickelten größeres Selbstbewusstsein der Schule gegenüber. **Als Effekte wurden beschrieben, dass mehr türkeistämmige Eltern als zuvor die regulären Elternabende besuchten und sich dort auch stärker als zuvor einbrachten. Manche Lehrer*innen haben sich durch das positive Vorbild des Elterncafés dazu anregen lassen, ihre Elternabende umzugestalten und die Eltern stärker einzubeziehen.**³⁷ Auch ein veränderter Umgang der teilnehmenden

den Eltern mit ihren Kindern wurde beobachtet. Im Laufe der Zeit wurde das Angebot auf mehrere Sprachen (deutsch/türkisch/Übersetzung in weitere Sprachen) ausgeweitet.

Außerdem wurden Eltern zu Erziehungs- und Bildungsthemen und deren Vermittlung geschult, um als **Multiplikator*innen** weitere Eltern zu diesen Themen informieren und aktivieren zu können. Aus dieser Schulung entstand unter anderem eine **von Eltern organisierte Anlaufstelle für alle Eltern an der Schule**, um zu beraten, Berührungspunkte mit der Schule abzubauen und zwischen Lehrer*innen und Eltern zu vermitteln oder auch zu dolmetschen. Dafür stellte die Schule einen Raum zur Verfügung, der tagsüber nicht ständig genutzt wurde. Die Eltern waren dort zu festen Zeiten anwesend und ansprechbar. Aktive Eltern der Schule wurden in Veranstaltungsplanung sowie Präsentations- und Moderationstechniken geschult, um ihre Erfahrungen und Ideen zur Zusammenarbeit von Schule und Eltern an weitere Schulen, Eltern und andere Interessierte weiterzugeben.

All diese Entwicklungen und Formate trugen zu einem **konstruktiven Miteinander von Eltern und Schule** bei und förderten das **Elternengagement** enorm. Eltern nahmen sich selbst als einen Teil von Schule wahr und die Schule als einen Raum, der ihnen offensteht und den sie mitgestalten können. Die Schule öffnete sich stärker in den Sozialraum und nahm so eine wichtige Position in der Vernetzung der verschiedenen Bildungsangebote im Stadtteil ein.

Lehrkräfte berichten, dass sich das Miteinander in der Schule und das **Schulklima** sehr verbessert habe. Das Kollegium sei durch den Schulentwicklungsprozess zusammengewachsen und würde besser miteinander umgehen. Eltern kämen verstärkt in die Schule und suchten das Gespräch. Auch die Kinder seien selbst-

³⁶ Quartiersmanagement ist ein Verfahren der Stadtentwicklung, mit dem Ziel, den sozialen Zusammenhalt eines Stadtteils zu stärken und gesellschaftliche Benachteiligung abzufedern. Zentrales Element ist die Aktivierung und Beteiligung der Bewohnerschaft.

³⁷ Ähnlich positive Auswirkungen wurden im Rahmen des Sprach- und Familienbildungsprogramms „Rucksack Schule“ an zwei Fürstenwalder Grundschulen in Brandenburg im Schuljahr 2019/20 festgestellt. Dort begleitete die RAA Brandenburg arabisch- bzw. russischsprechende Elterngruppen, die sich durch die Teilnahme wohler an der Schule fühlten und dadurch mehr Mut aufbrachten, an Schulveranstaltungen, Elternabenden oder Gesprächen teilzunehmen. Näher beschrieben wird das Programm in Baustein 4 „Familienbildung in Grundschule am Beispiel des

Programm Rucksack Schule – Erfahrungen aus Fürstenwalde/Spree“.

EXKURS

Aus der Praxis für die Praxis – Demokratische und interkulturelle Schulentwicklung

Fortbildungs- und Beratungsangebote für Schulen in Brandenburg

Schulentwicklung ist eine dauerhafte Aufgabe jeder Schule. Die Schule selbst steuert ihren Prozess der Schulentwicklung in Übereinstimmung mit dem jeweiligen Schulprogramm. Das heißt auch: Entwicklungsprozesse, Entwicklungsthemen, Akzentsetzungen sind von Schule zu Schule und von Kommune zu Kommune verschieden.

Deshalb unterstützen die Schulberater*innen der RAA Brandenburg Schulen und verschiedene Gruppen der Schulgemeinschaft während ihrer Schulentwicklungsprozesse durch Prozessbegleitung, Beratung und Fortbildungen individuell und passgenau, so wie es die jeweilige Situation verlangt.

Im Vordergrund stehen dabei folgende Themenfelder:

- Förderung einer wertschätzenden Schulkultur
- Umgang mit Vielfalt in der Schule
- Stärkung der Beteiligung und Mitwirkung
- Prävention im Bereich Gewalt und Rechtsextremismus, Antisemitismus und Rassismus
- Stärkung sozialer und demokratischer Kompetenzen

Die für Ihre Region zuständige Schulberater*in finden Sie unter:
<https://raa-brandenburg.de/>
Niederlassungen



bewusster geworden und wollten mitentscheiden, der Klassenrat³⁸ wurde als Konsequenz aus dem Entwicklungsprozess in allen Klassen eingeführt.

Das Konzept der demokratischen Schulentwicklung bietet also enorme Chancen für die Verbesserung der Zusammenarbeit von Eltern und Schule und die Demokratisierung von Schule. Es zeigen sich im Prozessverlauf aber auch neue Herausforderungen: In Hinblick auf eine engagierte und auch in der Zusammensetzung veränderte Elternschaft braucht es ggf. andere Formate in der Zusammenarbeit, die im kontinuierlich fortgeführten und an die Bedürfnisse der Schulgemeinschaft angepassten Schulentwicklungsprozess stets auf Neue ausgehandelt werden müssen.

Nicht jede Schule kann und will einen langwierigen, zeit- und energieintensiven Schulentwicklungsprozess beginnen. Die Maßgaben der Demokratischen

Schulentwicklung wie Einbezug aller, Sensibilisierung bezüglich Macht- und Diskriminierungsstrukturen, Konsensprinzip können aber auch jenseits eines moderierten Prozesses für die Zusammenarbeit und Weiterentwicklung der Schule genutzt werden. Auch die sowohl im demokratischen Schulentwicklungsprozess angewendeten (bspw. Stärken-Wünsche-Analyse) wie auch in ihm entstandenen Formate der Elternbeteiligung können in ggf. abgewandelter Form Vorbild sein. Essentiell ist aber – gerade in der Anfangs- oder Umbruchzeit – der Blick von außen, um festgefahrene Muster, Schief lagen, neue mögliche Wege zu erkennen. Für Brandenburger Schulen steht hierfür das Schulberatungsangebot der RAA Brandenburg zur Verfügung.³⁹ Zudem bietet sich an, die Multiprofessionalität an Schulen zu nutzen und andere, möglichst nicht betroffene Berufsgruppen um Unterstützung bei Analyse und Moderation zu bitten oder sich mit anderen Schulen zur gegenseitigen Beratung zusammenzuschließen, wie es bspw. im Schulverbund „Blick über den Zaun“ (BüZ) praktiziert wird.

³⁸ Der Klassenrat ist eine basisdemokratische Form der Partizipation, bei der alle Kinder einer Klasse in Planungs- und Entscheidungsprozesse eingebunden werden und Verantwortung übernehmen. Die Anliegen und Themen werden überwiegend von den Kindern selbst eingebracht, Lehrer*innen sind meist als Teil der Klassengemeinschaft dabei, haben aber nicht mehr Einfluss als jedes einzelne Kind (vgl. und mehr Student & Portmann 2007).

³⁹ Siehe Angebote der Schulberatung der RAA Brandenburg <https://raa-brandenburg.de/Niederlassungen> (Zugriff: 13.05.2020).



Fazit

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass es bei aller Verschiedenheit von Schulen und ihren jeweiligen Ausgangssituationen mehrere Ansatzpunkte gibt, die sich an allen Schulen erfolgversprechend umsetzen lassen. Eine reflektierte und wertschätzende Haltung den Eltern gegenüber signalisiert Offenheit und Ansprechbarkeit und trägt dazu bei, Kontakt zu Eltern zu finden und eine stabile Beziehung zu ihnen aufzubauen. Eine verstärkte Elternbeteiligung kann in vieler Hinsicht entlastend sein, auch potenzielle Konfliktsituationen können in einer guten Verbindung von Schule und Familien konstruktiv bearbeitet werden bzw. schon vor einer Eskalation durch Gespräche gelöst werden. Auch das Selbstbild der Kinder kann durch die Zusammenarbeit von Familien und Schulen eine positivere Entwicklung nehmen und ihr Lernerfolg verbessert werden. Von einem guten Schulklima und einem zugewandten Miteinander profitieren alle an Schule Beteiligten.

Gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule

Handlungsmöglichkeiten

Schule kann nur bei sich selbst ansetzen:

- **Hürden definieren**
- **Lösungsansätze sammeln**
- **Annahmen über die Elternschaft reflektieren**
- **Ziele klären!**
- Ggf. Unterstützung organisieren (innerhalb und außerhalb der Schule, auch innerhalb der Elternschaft → Multiplikator*innen)

Was braucht es dafür?

- **Bereitschaft**
- **Zeit**
- **Kommunikation**
- **Struktur**
- **Ein gewisses Maß an Frustrationstoleranz, weil nicht immer alles sofort klappen wird**
- Ggf. Begleitung, um Struktur und ausgewogene Kommunikation sowie Ergebnissicherung zu gewährleisten.

2. Anregungen für eine gelingende Zusammenarbeit von Familie und Schule

Literatur:

anti-bias-netz, 2016,: Einleitung. In: *anti-bias-netz* (Hrsg.): *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 11-20.

Auernheimer, Georg (Hrsg.), 2013: *Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder*. 5. Auflage. Springer VS, Wiesbaden.

Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.), 2004: *Konzeptionelle Grundlagen für einen Nationalen Bildungsbericht – Non-formale und informelle Bildung im Kindes- und Jugendalter*. Berlin.

Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.), 2009: *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden.

Gomolla, Mechtild, 2009: *Elternbeteiligung in der Schule*. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. VS Verlag für Sozialwissenschaften, Wiesbaden, S. 21-49.

Haack, Mary Kelly, 2007: *Parents' and Teachers' Beliefs about Parental Involvement in Schooling*. Dissertation. Presented to the Faculty of The Graduate College at the University of Nebraska. Lincoln.

Hahn, Jetti, 2016: *Mit Eltern gemeinsame Sache machen – Vorurteilsbewusste Zusammenarbeit von Schule und Eltern*. In: *anti-bias-netz* (Hrsg.): *Vorurteilsbewusste Veränderungen mit dem Anti-Bias-Ansatz*. Lambertus Verlag, Freiburg im Breisgau, S. 57-67.

Höhmke-Serke, Evelyn/Ansari, Mahdokht, 2003: „Ohne Eltern geht es nicht!“. In: Preissing, Christa/Wagner, Petra (Hrsg.): *Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen*. Herder, Freiburg, Basel & Wien, S. 63-76.

Karakayali, Juliane/zur Nieden, Birgit, 2013: *Rassismus und Klassen-Raum. Segregation nach Herkunft an Berliner Grundschulen*. In: *sub/urban. zeitschrift für kritische stadtforschung* 2, S. 61-78.

Sacher, Werner, 2012: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand*. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Springer VS, Wiesbaden. S. 232-243.

Sacher, Werner, 2013: „Schwererreichbarkeit“ – eine unüberwindbare Grenze der Elternarbeit? In: *Pädagogik* 65, H. 5, S. 6-12.

Stange, Waldemar, 2012: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften – Grundlagen, Strukturen, Begründungen*. In: Stange, Waldemar/Krüger, Rolf/Henschel, Angelika/Schmitt, Christoph (Hrsg.): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Grundlagen und Strukturen von Elternarbeit*. Springer VS, Wiesbaden, S. 12-39.

Student, Sonja/Portman, Rosemarie, 2007: *Der Klassenrat – Beteiligung und Mitverantwortung von Anfang an*. In: Eikel, Angelika/de Haan, Gerhard (Hrsg.): *Demokratische Partizipation in der Schule. Ermöglichen, fördern, umsetzen*. Wochenschau Verlag, Schwalbach, S. 77-92.

Schütze, Dorothea/Hildebrandt, Marcus, 2006: *Demokratische Schulentwicklung. Partizipations- und Aushandlungsansätze im Berliner BLK-Vorhaben „Demokratie Leben und Lernen“*. Begleitheft zum Praxisbaukasten. RAA, Berlin.

Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport, 2004: *Das Berliner Bildungsprogramm*. verlag das netz, Berlin.

von Werthern, Katjuscha, 2014: *Eine Frage der Haltung: Von Elternarbeit zur Zusammenarbeit von Eltern und Schule*. In: Deutsches Rotes Kreuz (Hrsg.): *Reader Schulsozialarbeit Band 2. Hintergründe und Empfehlungen zu zentralen Querschnittsthemen eines komplexen Handlungsfeldes*. Berlin, S. 112-137.

von Werthern, Katjuscha, 2015: *Zusammenarbeit von Eltern, Schule und Schulsozialarbeit*. In: Ahmed, Sarina/Baier, Florian/Fischer, Martina (Hrsg.): *Schulsozialarbeit an Grundschulen. Konzepte und Methoden für eine kooperative Praxis mit Kindern, Eltern und Schule*. Verlag Barbara Budrich, Berlin und Toronto, S. 97-109.







3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“¹

Perspektivwechsel: Erfahrungen von zugewanderten Familien in Brandenburg ins Zentrum rücken



¹ Zitat von Marie von Ebner-Eschenbach.



„... zuzuhören, anstatt selbst zu reden, Fragen zu stellen, statt Antworten zu geben ... Das war unsere Absicht, als wir den Plan fassten, Interviews mit unterschiedlichen Eltern zu führen.“

Die Interviewten haben zwei Dinge gemeinsam: Sie alle sind erst in den letzten Jahren nach Deutschland gekommen und sie alle haben als Eltern, teilweise auch als pädagogische Fachkräfte, Erfahrungen mit dem brandenburgischen Schulsystem gemacht. Während es bereits eine Vielzahl von Berichten gibt, wie Lehrkräfte und Schulleitungen mit der „neuen“ Vielfalt in Schulen umgehen, was sie als Gewinn, was als Herausforderung empfinden, so fehlen doch – unserer Einschätzung nach – weitgehend die Stimmen der Betroffenen. Dieser Beitrag stellt einen Versuch dar, diese Stimmen in den Mittelpunkt stellen.

Bei der Auswahl der Interviewpartner*innen haben wir darauf geachtet, möglichst viele Perspektiven einzuholen. So sind unter den Befragten Menschen unterschiedlicher Herkunftsländer, mit unterschiedlichen Deutschkenntnissen, Familiensprachen und Bildungsbiografien, mit unterschiedlichen Bleibeperspektiven und unterschiedlicher religiöser/weltanschaulicher Orientierung.

Wir haben die Teilnehmenden gefragt, wie ihr erster Kontakt mit der Schule ihrer Kinder war, was dabei schwierig war und was ihnen geholfen hat. Auch ihre noch offenen Wünsche an die Zusammenarbeit mit der Schule waren ein Thema, hieraus ergaben sich konkrete Handlungsoptionen.

Die Entscheidung, wie mit den mehrstündigen Transkripten zu verfahren sei, ohne einerseits die Leser*innen zu ermüden und andererseits den Äußerungen der Interviewten durch allzu viele Eingrif-

fe ihre Authentizität zu nehmen, war nicht einfach ... Wir haben uns schließlich dafür entschieden, thematische Blöcke zu bilden, und in diesen die jeweiligen Gesprächspassagen zusammenzufügen. Das Ganze erhält dadurch eher den Charakter einzelner Puzzleteile, aber wir hoffen, dass die vielen Einzelstatements sich für die Leser*innen wie bei einem richtigen Puzzle zu einem Gesamtbild zusammenfügen. Zur besseren Lesbarkeit haben wir die Aussagen an manchen Stellen sprachlich leicht verändert.

Und das waren unsere Gesprächspartner*innen²:

- ▶ **Anna** (Übersetzung), Tschetschenien, ein Kind im Vorschulalter, seit vier Jahren in Deutschland
- ▶ **Hedda**, Syrien, zwei Kinder (eins GS³, eins Gymn.), seit acht Jahren in Deutschland
- ▶ **Milana**, Tschetschenien, vier Kinder an zwei verschiedenen Schulen (zwei GS, zwei OS), seit sieben Jahren in Deutschland
- ▶ **Sofia**, Russland, (Sozialarbeiterin in GU), ein Kind, (ausgebildete Lehrerin)
- ▶ **Miriam**, Syrien, sechs Kinder, fünf Kinder in der Schule (zwei GS, drei OS), seit zwei Jahren in Deutschland
- ▶ **Luisa**, Syrien, fünf Kinder (zwei GS, zwei OS, eins OSZ), seit zwei Jahren in Deutschland
- ▶ **Olga**, Weißrussland, drei Kinder (zwei GS) seit zwei Jahren in Deutschland
- ▶ **Selma**, Syrien, zwei Kinder (eins GS, eins Gymn.), seit fünf Jahren in Deutschland, ausgebildete Lehrerin
- ▶ **Mari**, Tschetschenien, drei Kinder (eins GS, eins OS, eins FöS), seit fünf Jahren in Deutschland
- ▶ **Farid**, Syrien, drei Kinder (eins Kita, eins GS, eins OS), seit fünf Jahren in Deutschland
- ▶ **Ahmed**, Syrien, zwei Kinder (eins GS, eins OS), seit fünf Jahren in Deutschland

² Zur Anonymisierung haben wir die Namen der Interviewpartner*innen verändert.

³ Für die Schulformen werden hier und im Folgenden Abkürzungen verwendet: GS Grundschule, OS Oberschule, FöS Förderschule, OSZ Oberstufenzentrum, Gymn. Gymnasium.

I. Beziehung – Kommunikation – Informationsfluss

Ein zentraler Punkt, der in allen Interviews auftaucht, ist die Beziehung zwischen Menschen: zwischen denjenigen, die in Schule arbeiten sowie den Schüler*innen und ihren Familien. Diese Beziehungen beeinflussen sowohl das Wohlbefinden der Schüler*innen als auch ihre Lernerfolge maßgeblich⁴. Eng verknüpft mit der zwischenmenschlichen Beziehung und, dem Grad der gegenseitigen Offenheit und Wertschätzung ist in Folge auch die Art der Kommunikation und die Art und Weise, wie Informationen zwischen Schule und den Elternhäusern weitergegeben werden.

Was funktioniert hier gut?



- ▶ Milana: „Wir sind 2013 in T.⁵ angekommen. Unsere zwei Töchter gingen zuerst in die D.-Schule, dort ist ein sehr netter Direktor, der immer hilft, er gibt viele Geschenke bei Festen.“
- ▶ Mari: „In T. war es sehr, sehr gut, wir waren sehr zufrieden, auch die Kinder fühlten sich sehr gut. Wenn die Kinder in dem einen oder anderen Fach Probleme hatten, dann hat die Lehrerin nach der Schule geholfen und den Kindern extra Unterstützung gegeben.“
- ▶ Selma: „Einige Schulen haben die Kinder mit Liebe aufgenommen. (...) Das hat eine wichtige Rolle gespielt, um die Kinder zu motivieren.“
- ▶ Sofia: „Die Sekretärin in A. ist ein Goldstück. S. (Sohn) hatte ein Schulticket, das nicht funktionierte. Da hat sie direkt beim Regionalbus angerufen und alles organisiert, wir mussten nichts machen. Die ist ein Schatz! Was die Frau alles meistert und macht, ist unglaublich!“
- ▶ Mari: „Bei meinem Sohn war es so, dass die Lehrerin ihn ganz freundlich vorgestellt hat und ihn dann alle Kinder begrüßt haben und seinen Namen kannten. Und er sagt: ‚Mama, weißt du was, in Z. [erster Schulstandort vor dem Umzug] hatte ich ganz viele Freunde, aber nur unsere, tschetschenische oder syrische. Aber hier habe ich deutsche Freunde!‘ Die Kinder möchten gern in deutsche Kreise, aber nicht alle Menschen sind offen für uns.“
- ▶ Anna: „Vieles hängt an den Klassenlehrer*innen, wie sie das anfangen, das Zusammensein. Wie sie [eine Lehrerin] diese Klasse gedreht [gemeint: zu einer Gruppe geformt] hat, sie tut alles, dass die ganze Klasse zusammensteht. Das ist großartig, ich hatte Gänsehaut, als ich das alles mitbekommen habe. Wenn sie [die Kinder] mit gutem Gefühl in die Schule gehen und Freund*innen haben, dann lernen sie etwas. Aber wenn Kinder ausgelacht werden, dann machen Kinder zu und können nicht lernen.“
- ▶ Hedda: „Wir sind wirklich zufrieden. Wir hatten Glück mit unserem Lehrer, der hat uns mit offenen Armen empfangen. Ich kann sagen, sie [die Lehrkräfte] haben mit uns sehr gut zusammengearbeitet, um all den Herausforderungen zu begegnen. Es braucht das Wohlwollen von allen Seiten, von Eltern und von Lehrer*innen. Wenn die alle zusammenarbeiten, wäre das am besten!“

⁴ Vergleiche dazu auch „Reckahner Reflexionen zur Ethik pädagogischer Beziehungen“, <http://paedagogische-beziehungen.eu/> (Zugriff: 30.03.2020).

⁵ Zur Anonymisierung arbeiten wir mit Abkürzungen für Ortsnamen und Schulen.





Wo gibt es Probleme?

- ▶ Milana: „2018 sind wir nach M. umgezogen, jetzt gehen zwei Kinder in Z. in die Schule (12 km entfernt). Als ich die Lehrerin dieser Schule gesehen habe, haben sich mein Herz und das der Kinder nicht gut angefühlt.“
- ▶ Anna: „Wir möchten Kontakt, wir brauchen Kontakt mit den deutschen Menschen. Immer wieder hören wir, wir seien nicht integriert. Wie kann man sich integrieren, wenn man keinen Kontakt mit den deutschen Familien und deutschen Menschen hat?“ „Wir sind hier wie im Getto! Tschetschenische, syrische und russische Menschen, nur Flüchtlinge hier, wie können wir uns da integrieren?!“
- ▶ Selma: „Ein andere Fall war, dass ich den Eltern gesagt habe, dass sie mich immer zu Elterngesprächen mitnehmen können, ich bin in der Schule, das wurde [Anm.: von Seiten der Schule] nicht angenommen.“

Welche Wünsche, Ideen und Empfehlungen gibt es von Seiten der Eltern?



Beziehungsaufbau als Schlüssel für gute Zusammenarbeit

- ▶ Anna: „Ich glaube, es kommt auch sehr darauf an, wie die Kinder in der Schule von der Lehrerin vorgestellt werden: **„Wie du dein Schiff benennst, so wird es auch schwimmen“.**“ (russisches Sprichwort)
- ▶ Ahmed: „Wir hätten gern von den Lehrern mehr Vertrauen und Mitgefühl. Wir sollten uns auf das Gefühl zwischen Menschen konzentrieren. Sie

sollen behilflich sein, mit Liebe und Respekt, einfache Akzeptanz. Wenn ich das Gefühl habe, dass ich lieb angenommen werde, wird mein Verhältnis total anders.“

- ▶ Selma: **„Verständnis! Ich bestehe auf Verständnis, Mitgefühl, Akzeptanz, Liebe. Wenn diese Werte eine Rolle spielen, können Lehrkräfte die Kinder von allem überzeugen.“**
- ▶ Sofia: „Es gab den Wunsch, Patenschaften in der Klasse zu organisieren. Das fand ich toll. Da würde ja ganz andere Bindung entstehen. Nicht nur unter den zwei Kindern, auch wenn andere Familien sehen, diese Familie passt auf jene Familie auf, da nehmen sie ganz anders Rücksicht.“
- ▶ Hedda: **„Was uns wirklich geholfen hat, war, dass die Lehrerin wirklich kooperativ war.** Wir hatten viele Gespräche mit ihr und haben ihr die Situation erzählt. Dann hat sie versucht, das zu erleichtern. **Was in solchen Fällen erleichtert, ist kontinuierlicher Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern! Es braucht das Wohlwollen von allen Seiten, von den Eltern und von den Lehrkräften. Wenn beide Seiten zusammenarbeiten würden, wäre das am besten!“**
- ▶ Anna: „Ich wünsche mir, dass die Lehrer ein bisschen mehr Respekt für unsere Eltern haben, ein bisschen mehr Verständnis. Dass sie probieren, uns zu verstehen, das ist sehr wichtig.“
- ▶ Hedda: „Zunächst sollen sie (Eltern) ab und zu mit in die Schule gehen, auch wenn sie die Sprache nicht sprechen. Die Lehrkraft kann so von Anfang an merken, dass die Eltern den Kindern richtig Aufmerksamkeit geben. Wenn sie [die Lehrkräfte] das wissen, werden sie sich richtig bemühen, ihnen [den Eltern] die Informationen richtig zu geben.“

Wie kann die Kontaktaufnahme zwischen Elternhaus und Schule gelingen?

- ▶ Anna: „Manchmal rufen sie [die Lehrer*innen] die Eltern direkt an, aber viele Eltern verstehen kein Deutsch. Das ist ein großes Problem. Wenn die

3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“

Perspektivwechsel: Erfahrungen von zugewanderten Familien in Brandenburg ins Zentrum rücken

Lehrkraft das, was sie mitteilen möchte, auf ein Blatt schreibt, kann das jeder mit nach Hause nehmen und es sich übersetzen oder erklären lassen.“

- ▶ Mari: „Ich habe Probleme, wenn die Lehrer*innen handschriftlich ins Hausaufgabenheft schreiben, das kann ich oft nicht lesen. **Bitte mit Computerschrift machen.** Ich hätte gern, dass mir die Klassenlehrerin direkt aufs Handy schreibt.“
- ▶ Olga: „Wir waren regelmäßig zum Elterngespräch und da wurde nie thematisiert, dass unsere Kinder Probleme in Deutsch haben. Und jetzt, als wir von der 6. Klasse in die 7. Klasse die Schule wechseln mussten, da kam heraus, dass die Große Probleme in Deutsch hat. Hätten sie das vorher gesagt, hätten wir auch etwas unternehmen können. **Es wäre gut, wenn von der Schulseite etwas organisiert würde, wenn da schwache Schüler sind.** Zusätzlicher Unterricht oder Arbeitsmaterialien mit nach Hause geben.“
- ▶ Mari: „Wenn die Kinder schlecht deutsch sprechen, würde es helfen, wenn sie den Eltern *rechtzeitig* schriftlich Bescheid sagen, so dass sie das wissen, dann können sie die Kinder unterstützen. So dass die Eltern wissen, ob man vielleicht einen Antrag stellen⁶ muss oder ob sie etwas anderes machen können. **Wir wollen informiert sein.** Wenn jemand etwas nicht versteht, kann sie oder er sich Übersetzung organisieren.“

Mitarbeitende in der Gemeinschaftsunterkunft wünschen sich:

- ▶ Sofia: „Wenn Lehrkräfte anrufen, sag ich immer: **Bitte macht das schriftlich!** Gebt es den Eltern, die sollen ‚mit Kenntnisnahme‘ unterschreiben.“
- ▶ Sofia: „Von meiner Seite habe ich gesagt, bitte nicht immer sofort uns [die Sozialarbeiter*innen] anrufen. Ich versteh‘ die Lehrer*innen gut, wenn sie kurze Wege nehmen wollen, aber die Eltern brauchen ganz andere Unterstützung. Sie wollen

ernst genommen werden. **Bitte direkt die Eltern anrufen.** [...] ‚Ihr Kind ist nicht in der Schule‘, solche einfachen Sachen versteht jede*r.“

*Idee: Migrant*innen als Sprach- und Kultur-Mittler*innen zwischen Schule und Elternhäusern:*

- ▶ Selma: „Ich habe darum gekämpft, eine Stelle beim Jugendamt einzurichten, um diese Rolle zu spielen, um zwischen Schule und Eltern zu vermitteln. [...] **Leute wie ich könnten als Mediatoren zwischen Eltern und Schule zur Verständigung beitragen. Hier fehlt etwas!**“

II. Sprache

Ein weiterer wichtiger Aspekt, der in den Interviews wiederholt angesprochen wurde, ist die Bedeutung von Mehrsprachigkeit und von Übersetzungsmöglichkeiten zu Beginn der Schullaufbahn in Deutschland, der Erwerb von Deutschkenntnissen von Schüler*innen und die Wichtigkeit von muttersprachlichem Unterricht, der auch zu einer Wertebildung beitragen kann.



- ▶ Hedda: „Was es viel leichter gemacht hat, war, dass die Lehrerin von unserer Tochter Englisch sprechen konnte. Sobald wir die Sprachprobleme überwinden konnten, war alles einfacher.“
- ▶ Selma: „Ihre [Tochter] englischen Sprachkenntnisse haben ihr auch geholfen, um ein bisschen besonders zu sein. Auch ihre sportlichen Fähigkeiten haben ihr wirklich geholfen.“
- ▶ Hedda: „Ich muss aber sagen, das wäre nicht möglich gewesen ohne die Unterstützung von der Schule und der Lehrerin. Damals gab es in

⁶ Gemeint ist der Antrag auf „Bildung und Teilhabe“ zur Finanzierung von Nachhilfe.



der Schule einen Deutschkurs für die Kinder mit Fluchterfahrung: Deutsch lernen mit Musik, das war großartig! Das war ein Projekt nach der Schule, sie sangen und tanzten, das war wirklich sehr schön. Das hatte wirklich einen großen Einfluss auf unsere Tochter und die Entwicklung von ihr.“

Wo gibt es Probleme?



- ▶ Miriam: „In der Schule wurde gesagt, dass mein Kind Deutsch lernen müsse. Es ist das einzige Kind in der Klasse, das kein Deutsch kann. Es bekommt keinen Förderunterricht.“
- ▶ Selma: „Und hier [Elternversammlungen] spielt natürlich die Sprache eine sehr wichtige Rolle: Die Eltern wollen nicht einfach in den Sitzungen sitzen und als dumm betrachtet werden, weil sie nichts verstehen und nur nicken, aber gar nicht verstehen, was los ist. Daher gibt es viele Missverständnisse.“

Welche Wünsche, Ideen und Empfehlungen gibt es von Seiten der Eltern?



- ▶ Farid: „In vielen Fällen war es mit der Sprache total schwierig, um bestimmte Sachen besser zu erklären, besser zu verstehen. In einer Schule, die 30 arabische Kinder hat, ist es anscheinend unvorstellbar, dass sie eine arabische Übersetzung zuziehen, oder eine Fachkraft, um die Beziehung zwischen den Eltern und der Schule zu verbessern.“
- ▶ Hedda: „Ich sage allen Leuten, die neu ankommen: **Bitte lernt die Sprache. Sprache ist der Schlüssel.** Und natürlich haben nicht alle die Möglichkeit, die Sprache zu lernen. Das muss man erkennen.

Besonders Frauen, die aus Armut oder besonders konservativen Gesellschaften kommen, haben viele Probleme, die Sprache zu lernen und sich in die Gesellschaft zu integrieren.“

MUT (muttersprachlicher Unterricht)⁷ zur Stärkung des Deutsch-erwerbs und Vermittlung von Werten



- ▶ Hedda: „Das habe ich von norwegischen Schulen gehört, dass es neben den Deutschkursen auch muttersprachliche Kurse gibt. **Die Theorie ist: Umso besser die Kinder ihre Erstsprache beherrschen, desto besser können sie die neue Sprache beherrschen. Das ist das Gegenteil von allen, die sagen, die Kinder sollen zu Hause nur Deutsch sprechen!** Für manche Kinder ist das sehr wichtig, weil deren Eltern sehr gerne ihren Kindern ihre Sprache geben möchten. Für manche Sprachen, z. B. Arabisch, ist das aber nur in Moscheen möglich, d. h. die Kinder lernen neben Arabisch eine andere Ideologie. Und das kann gefährlich sein.“
- ▶ Selma: „Ich habe mich sehr dafür eingesetzt, dass ich die Regeln der Schule auf Arabisch übersetze, um es den Eltern leichter zu machen. Die Schulleiterin hat das total ignoriert! Sie hat gesagt, dass ich das auf Deutsch schreiben sollte. Die Kinder sollten auch nicht mit mir Arabisch reden, deutsch sei Amtssprache! Obwohl das Kind verletzt war und seine erste emotionale Handlung war, mit mir arabisch zu reden. Er war neu angekommen. Aber

⁷ Im Land Brandenburg gibt es die Möglichkeit, dass Schüler*innen in ihrer Erstsprache unterrichtet werden. In der EinglSchuV § 7 wird dieser „Muttersprachliche Unterricht“ näher beschrieben. Wir haben uns dafür entschieden, hier von Erst- oder Herkunftssprache zu sprechen, wie es inzwischen in der Sprachwissenschaft üblich ist. Den Begriff „Muttersprachlicher Unterricht“ bitten wir daher als in Brandenburg noch gebräuchlichen Eigennamen und nicht als sprachwissenschaftlichen Begriff zu lesen.

3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“

Perspektivwechsel: Erfahrungen von zugewanderten Familien in Brandenburg ins Zentrum rücken

die Lehrerinnen waren dankbar, wenn ich dabei war und übersetzt habe.“

III. Werte und Beteiligung

„Fremd ist der Fremde nur in der Fremde.“ (Karl Valentin) Überzeugungen und Prägungen werden oft erst im Kontrast zum „Anderen“ bewusst wahrgenommen. Welche teils unbewussten und in der Regel unausgesprochenen Erwartungen erfüllen sich nicht? Welche Deutungen und Interpretationen erschweren das Aufeinander-Zugehen?

Umgang mit besonderen Unterrichtssituationen/-formen:

Unterschiedliche Sichtweisen auf den Sexualkundeunterricht

- ▶ Farid: „Es fällt mir wegen der traditionellen Werte total schwer, dass die Kinder in solchem Alter über Sexualkunde unterrichtet werden. Das ist in Ordnung, aber ich habe ein bisschen Angst.“
- ▶ Anders dagegen Selma: „Ich habe ihm gesagt, es ist besser, dass das von den Lehrer*innen erklärt wird als von draußen.“

Sportunterricht und Kopftuch?

- ▶ Sofia: „Das höre ich immer wieder, wenn sie am Sportunterricht teilnehmen, dürfen sie ihren normalen Hijab nicht tragen, sondern brauchen extra einen Sport-Hijab. Manche Schulen waren auch bereit, diesen zu besorgen, wenn die Familien diesen selber nicht kaufen können oder wollen. Sie müssen es nur sagen.“

Umgang mit „fremden“ Riten und Gebräuchen

- ▶ Farid: „**Der Konflikt zwischen den Werten ist für die Kinder manchmal unverständlich.** Wenn die Lehrer*innen viel über Weihnachten fragen und wenn er [Fadis Sohn] auch zum Weihnachtsspiel genommen wird, merkt das Kind, dass viele auf

ihn gucken. Diese Widersprüche prägen unsere Seele tief.“

Verhältnis Eltern – Schule

- ▶ Selma: „In Syrien haben die Eltern nicht viel Kontakt zur Schule. Sie geben das Kind zur Schule und die Schule soll sich um alles kümmern [...] Manche Eltern haben auch das Konzept von Elternversammlungen nicht verstanden. Warum sollen sie dort überhaupt sein? Man könnte auch Notizen schreiben, Anwesenheit ist nicht wichtig.“

Umgang mit psychischen Problemen:

- ▶ Selma: „Viele Eltern in Syrien betrachten diese sozialen Probleme als Schande oder Verrücktheit und sie akzeptieren nicht, dass ihr Kind eine*n Spezialisten*in braucht. Einige Eltern brauchen selbst eine Spezialistin oder einen Spezialisten. Aber für derartige Situationen gab es keine arabischen Therapeut*innen. Das war total schwierig und kompliziert.“

Welche Wünsche gibt es von den Eltern?



Rechte wollen vermittelt sein ...

- ▶ Sofia: „Sprachprobleme haben wir, das ist kein Problem, da können wir Dolmetscher*innen nehmen, wichtig ist, dass sie [Eltern] mitbekommen, welche Rechte sie jetzt gegenüber der Schule haben.“
- ▶ Anna: „Ich arbeite in einer migrantischen Selbstorganisation, da haben wir viele Versammlungen. Das größte Problem, was wir haben, ist die Unkenntnis über die eigenen Rechte. **Die Menschen kennen ihre Rechte nicht.**“
- ▶ Hedda: „Ein **Muttersprachkurs [gemeint: Unterricht in der Herkunftssprache] innerhalb der Schule wäre eine Prävention**, um all diese Außen-

faktoren, die die Ideologien an die Kinder geben⁸, abzuwenden. Besonders für ältere Kinder. Ein Sprachkurs in der Herkunftssprache innerhalb der Schule in Verbindung mit Werten der Gesellschaft, das wäre sehr, sehr effektiv. Denn Kinder können diese Werte zunächst in ihrer eigenen Erstsprache lernen, viel besser als mit fremden Sprachen. Das gilt nicht nur für die Kinder, sondern auch für die Erwachsenen. **Denn die Vermittlung dieser Werte Freiheit, Gleichheit, Geschlechtergerechtigkeit innerhalb des Erstsprachunterrichts wäre optimal.**“

Akzeptanz von Verschiedenheit

- ▶ Farid: „Mir wurden viele Hürden und viele Steine auf den Weg gelegt. Wir können uns nicht komplett assimilieren, wir können unsere Werte nicht komplett ablegen. Niemand kann das von uns verlangen!“

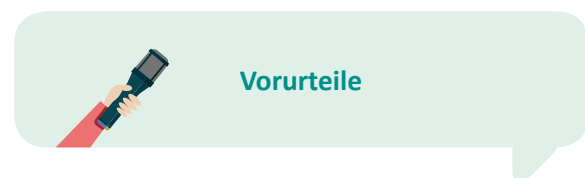
Besinnung auf Gemeinsames

- ▶ Selma: „Wir sollten auf das Gemeinsame fokussieren und vermitteln. Dabei ist es wichtig, dass wir auch über Gefühle reden und den Eltern zeigen, dass wir sie verstehen. Gut wäre es, an den Beziehungen zwischen den Lehrkräften, den Eltern und den Schülern zu arbeiten, denn damit lassen sich auch die deutschen Werte vermitteln.“

⁸ Gemeint ist hier die mögliche Beeinflussung der Kinder, die am Arabischunterricht in Moscheegemeinden teilnehmen, im extremen Fall auch eine Radikalisierung.

V. Vorurteile/Ungleichbehandlung und Gleichbehandlung/ Ursachen von Gewalt/ Auswirkungen von Vorurteilen

Bei allen Interviews wurde deutlich, dass Vorurteile eine entscheidende Rolle spielen. Diese finden sowohl auf der Ebene der Beziehung zwischen pädagogischen Fachkräften und Schüler*innen statt, als auch gegenüber Eltern oder zwischen ihnen. Vorurteile können zu Diskriminierung führen. Dies zeigt sich u. a. darin, dass Menschen in vergleichbaren Situationen ungleich behandelt werden, oder dass sie in ungleichen Situationen gleich behandelt werden und somit eine Benachteiligung erfahren. Hierfür wurden von den Interviewten unterschiedliche Beispiele genannt.



- ▶ Farid: „Ein Beispiel war, dass ein paar Kinder in der Hofpause zum Laden gegangen sind und mein Junge war nicht dabei. **Die Lehrerin hat ihn sofort beschuldigt, dass er dabei gewesen sei. Selbst der Laden-Mitarbeiter hat bestätigt, dass er nicht dabei war und die anderen Jungen auch, aber sie war voll überzeugt, dass er es war.** Mein Problem ist, dass das Gefühl zwischen den Lehrkräften und meinem Jungen so schlecht geworden ist, dass es nicht gut ist, wie die Lehrerin ihn betrachtet. Das ist ungesund für beide! **Das sind ja Vorurteile gegenüber dem Kind, das schadet der Beziehung und seinem Lernen.**“
- ▶ Milana: „Die anderen Kinder möchten nicht mit unseren Kindern sprechen oder sie sagen ihnen, dass sie nicht dort spielen dürfen.“
- ▶ Elisa: „**Wenn ich hingehe [zur Elternversammlung], tragen die anderen Eltern den Kopf oft**

3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“

Perspektivwechsel: Erfahrungen von zugewanderten Familien in Brandenburg ins Zentrum rücken

sehr hoch und geben mir nicht die Hand und damit das Gefühl, ich sei nicht gut. Sie gucken auf mich runter. Das habe ich zum ersten Mal an dieser Schule erlebt. Vorher in T. war das anders: Da haben wir jetzt immer noch Kontakt mit den Eltern von damals. Die Kinder sind noch befreundet und besuchen sich noch zu den Geburtstagen oder übernachten gegenseitig beieinander.“

Gesellschaftliche Vorurteile:

- ▶ Farid: „Was uns verletzt, ist, wenn wir gefragt werden, ob wir fließend Wasser haben oder ob wir Jeans tragen, ob wir in Zelten leben oder ob es Autobahnen bei uns gibt.“
- ▶ Farid: „Es ist auch so traurig, wenn du über den Weihnachtsmarkt gehst und dich alle angucken: Was machst du denn hier? Im Sommer sind unsere Kinder hier in Deutschland, alle anderen sind im Urlaub.“
- ▶ Selma: „Eine Frau mit Kopftuch hat mir erzählt, wenn sie in einem Restaurant ist, ist das total anders. Alle gucken und so, was machst du hier. Für die Frauen mit Kopftuch besteht die Gefahr, dass sie immer zu Hause bleiben, wenn ihnen mit so starken Emotionen begegnet wird. **Sie sind einfach zerrissen: Sie wollen ihr Kopftuch, das ist ihr Recht. Die einen wollen, dass sie es behalten, die anderen wollen das nicht. Niemand sieht die Frau an sich.** Sie werden entweder gesehen mit Kopftuch oder ohne, aber niemand sieht sie als Frau.“

Ungleichbehandlung



- ▶ Milana: „Die Lehrerin dort spricht mit den deutschen Kindern immer nett, mit unseren Kindern nicht immer. Mein Sohn hatte zuvor dreieinhalb Jahre in T. keine Probleme, nun ist er hergekommen und hat immer Probleme.“

- ▶ Olga: „Einmal hatte mein Sohn Probleme mit Klassenkameraden. Es wurde ein bisschen handgreiflich, zwei sind auf ihn zugegangen und er hat sich verteidigt und dann hieß es am Ende, dass er schuld ist und **es wurden nur seine Eltern zum Gespräch eingeladen und die deutschen Eltern nicht.**“
- ▶ Mari: „Die Kinder kommen nach Hause und sagen, dass sie Probleme mit dem Lehrer haben, der Lehrer macht Unterschiede zwischen den Kindern. In T. war das nicht so, aber hier ist das so. **Jede Schule ist anders.** Es ist schwer, mit den Lehrkräften in Kontakt zu kommen, sie sagen, es sei ein Problem von den Kindern.“
- ▶ Milana: „Mein Sohn weint und will nicht in diese Schule gehen. Es sind sechs Kinder von der Unterkunft in der Schule, alle sagen, dass diese Lehrerin nicht gut ist. **Auch die anderen Kinder sagen, dass die deutschen Kinder besser behandelt werden als unsere Kinder. Z. B. deutsche Kinder schlagen und es sind immer unsere Kinder schuld.**“
- ▶ Ahmed: „Wir waren sehr enttäuscht, dass unser Sohn hier nur auf eine Gesamtschule geht, in Syrien war er auf einer Schule für Hochbegabte. Es ist sehr auffällig, dass er in den naturwissenschaftlichen Fächern sehr gute Noten hat, während er in den Fächern, die eher mit Sprache zu tun haben, durchschnittlich ist.“

Gleichbehandlung bei ungleichen Voraussetzungen



- ▶ Selma: „**Kluge Kinder haben hier seltener Probleme, für diese gibt es viel Verständnis. Aber es geht um die schlechten** [gemeint: leistungsschwächere] **Kinder, da haben sie kein Mitgefühl auf allen Ebenen.** Von der Schule und von den Lehrern, weil diese Kinder als Belastung empfunden werden. Die klugen Kinder werden von der Schule akzep-



tiert als ein Beispiel für Integrationsfähigkeit. Aber die schwachen Kinder haben Schwierigkeiten.“

- ▶ Sofia: „Ich war selber Lehrerin bis 2018 und wenn du guckst, brauchst du nur einen Blick: in Mathe 1,8 und in Deutsch 5, da weißt du ja, das Kind kann was. 1,8 in Mathe ist ja eine gute Leistung und da haben sie nichts gesagt. Da muss entweder von der Schule Initiative kommen oder von den Eltern.“⁹
- ▶ Selma: „Obwohl im pädagogischen Konzept steht, dass Integration, Inklusion und Differenzierung integrale Bestandteile sind, hat das die Lehrer*innen nicht so tief geprägt.“
- ▶ Mari: „**Die Lehrer stellen unsere Kinder auf die gleiche Stufe wie die deutschen Kinder, deutsche Eltern. Das ist ein großes Problem, denn es ist nicht gleich. Was die deutschen Eltern wissen, wissen unsere Eltern gar nicht.**“
- ▶ Selma: „Die Lehrer*innen sagen: ‚Du kannst gut Deutsch reden, warum können sie nicht so gut Deutsch reden?‘ Ich habe viel erklärt, dass ich eine Akademikerin bin, für mich ist es leichter als für die anderen.“
- ▶ Anna: „(...) und dass sie [die Lehrer*innen] im Blick haben, dass unsere Kinder nicht auf der gleichen Stufe sind wie deutsche Kinder, das ist sehr wichtig. Sie sollen ihnen mehr helfen und ein bisschen weniger Druck machen. Und immer rechtzeitig informieren.“



Gleichheit

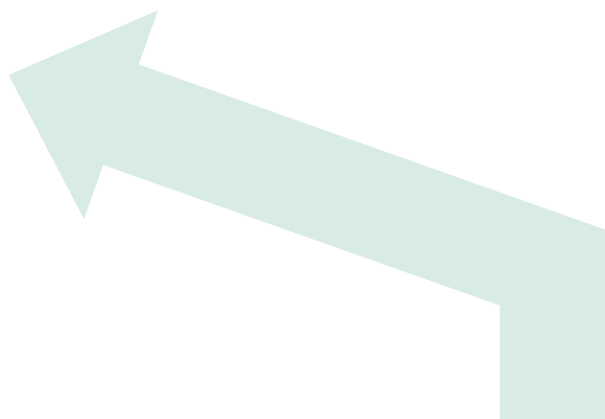
Gerechtigkeit

⁹ Gemeint ist: Ein Kind, dessen Intelligenz unzweifelhaft deutlich ist, bei dem es lediglich (noch) an Sprachkenntnissen mangelt, bedarf der aktiven Unterstützung – sei es von Eltern oder von Seiten der Schule – damit es die Chance erhält, den passenden Bildungsweg einzuschlagen, zum Beispiel im Ü7-Verfahren.

Ursachen von Gewalt/ Auswirkung von Vorurteilen



- ▶ Selma: „In der Hofpause gab es am Anfang viel Gewalt. Die drei, vier syrischen Kinder sind gerade aus dem Krieg gekommen, sie alle haben Kriegserfahrungen, sie haben alles gesehen. In der Hofpause waren sie sprachlos, sie wurden viel provoziert, viel gemobbt, „Araber“ usw. **Sie konnten keine Sprache verwenden, deswegen haben sie schnell ihren Körper eingesetzt.** Aus meiner Erfahrung wird von den Lehrern nur das Ergebnis gesehen. (...) Er [der Schüler] wurde als Gefahr wahrgenommen. (...) Er hat häufig gestört, er wollte einfach Aufmerksamkeit. Er sagt: „Ich brauche Hilfe!“, aber zeigt dies auf eine falsche Art und Weise. Wir kennen das schon: Die deutschen Kinder mobben, sie leiden selber darunter und dann kommt ein schönes Opfer. Es ist wie ein Spiel für die anderen Kinder geworden. Allerdings hat ein Lehrer versucht, eine Therapie zu organisieren, aber die Eltern waren auch problematisch und nicht bereit zu einer Zusammenarbeit mit der Schule.“
- ▶ Sofia: „**Bei manchen Kindern ist es so schlimm, dass sie Krankheiten nicht nur vortäuschen, sondern richtig krank sind.** Sie haben Bauchschmerzen, Durchfall, Kopfschmerzen, dies und das, weil sie so unglücklich sind, dass sie gar nicht mehr zur Schule gehen wollen. Das ist leider so. Das sind nicht viele, aber ein paar haben wir. Diese Fälle gibt es bei deutschen Kindern allerdings auch.“



VI. Strukturelle Themen: Beispiel Schulwege

Häufig sind es die ganz alltäglichen Dinge des (Schul-)Alltags, die eine zusätzliche Hürde bedeuten. Wie groß die Auswirkungen auf den Lernerfolg der Kinder und auch auf das Familienleben sind, wurde in mehreren Interviews deutlich. Am häufigsten wurde das Thema Schulstandort als Problem beschrieben: Hier geht es um eine Beeinträchtigung von Lernchancen – so bleibt zum Beispiel durch die langen Fahrwege keine Zeit für Hausaufgaben und Übungen zu Hause. Die langen Fahr- und Abwesenheitszeiten erschweren außerdem eine Integration der Kinder in ihrem häuslichen Nahumfeld:

Schulstandort zu weit weg

- ▶ Milana: „Meine Kinder müssen jeden Tag um 5:00 Uhr aufstehen, um 6:25 Uhr fahren sie mit dem Bus.“
- ▶ Miriam: „Sie sind zehn Stunden für die Schule unterwegs. Stehen um 5:00 Uhr auf und kommen um 17:00 Uhr zurück. Die Busfahrt dauert eineinhalb Stunden. Manchmal verpasst mein Kind den Zug und muss eine Stunde warten.“
- ▶ Mari: „Ich wünsche mir nur, dass die Schule nicht so weit weg wäre!“

V. Schlussfolgerungen / Gelingensbedingungen



„Wie du dein Schiff benennst, so wird es auch schwimmen.“ (Anna, russisches Sprichwort)

- **Das Ankommen:** Das meint mehr als das erste Erscheinen im Schulgebäude. Immer wieder beschrieben die Interviewten, wie nachhaltig Wärme, Zugewandtheit, Herzlichkeit und Offenheit bei der Schulaufnahme das künftige Miteinander positiv bestimmt hat. → Jede Minute, die in das Aufnahmegespräch und das gute Ankommen der neuen Schüler*innen in der Klasse investiert wird, zahlt sich aus. Hier hilft es auch, die neu dazugekommenen Kinder mit ihren Stärken und Kompetenzen in die Klassen einzuführen, anstatt ihre Defizite zu benennen.
- **Fragende Grundhaltung:** Gegenseitige (unerfüllte) Erwartungen schaffen unnötige Distanz und lösen ggf. sogar Ängste aus, die verhindern, dass Eltern mit der Schule „gemeinsame Sache“ machen: Scheuen Sie sich nicht, die Eltern zu fragen, was sie sich wünschen, was ihnen fehlt ..., ermuntern Sie sie selbst, Fragen zu stellen. Und: Benennen und erklären Sie auch Ihre Erwartungen. Nur Erwartungen, die man kennt, kann man erfüllen. Einfache Darstellungen, Visualisierungen, Info-Blätter in den Herkunftssprachen der Eltern, ein mehrsprachiger Elternabend ausschließlich zum Austausch solcher Fragen und Informationen ..., all dies hilft, Erwartungen transparent zu machen und ein vertrauensvolles Verhältnis zu gestalten.
- **Beziehungen untereinander:** Sowohl in Klassensituationen als auch bei Elternabenden können Dynamiken entstehen, die einzelne Schüler*innen



oder Eltern ausschließen. Durch entsprechende Methoden und Feinfühligkeit kann eine Klassenleitung dazu beitragen, dies zu vermeiden oder aktiv damit umzugehen. Mehrfach wurde auch genannt, wie ein und dasselbe Kind an der einen Schule gut klarkommt und an der anderen nicht.

- **Weitergabe von Informationen:** Dort, wo mangelnde Sprachkenntnisse noch eine Barriere für die Verständigung darstellen, ist ein kluges Informationsmanagement besonders wichtig. Die Betroffenen formulieren sehr genau, was sie sich wünschen: Zeitnahe, regelmäßige Informationen in schriftlicher Form, weil dies die Möglichkeit bietet, sich Unterstützung zu holen. Und: Der schnell und in bester Absicht notierte handschriftliche Vermerk im Heft kann zur unüberwindlichen Hürde werden, weil er nicht entziffert werden kann. Also Druckschrift, im Idealfall getippt, am liebsten wäre den Betroffenen eine Nachricht über einen Handy-Messenger. Vielleicht bietet die Technik in der Nach-Corona-Zeit da für Schulen gut nutzbare Alternativen zu WhatsApp und Co. ...
- **Sprache:** Sprache hat einen großen Einfluss auf das Zugehörigkeitsgefühl und das Wohlbefinden von Kindern und Jugendlichen – zwei zentrale Aspekte für den Bildungserfolg. Die Anerkennung von Mehrsprachigkeit ist für die Identitätsentwicklung und Lernmotivation von Kindern und Jugendlichen von enormer Bedeutung und spielt auch bei dem Erwerb der deutschen Sprache eine große Rolle. „Alles was mich anspricht, bringt mich zum Sprechen¹⁰“: Der Zweit- und Drittspracherwerb kann besonders durch gute, stabile Beziehungen und kreative Methoden wie Musik, Theater, Kunst und Bewegung gefördert werden. Die Umkehr ist: Auslassungen, Nicht-Benennen, das Nicht-Vorkommen wirkt sich negativ auf das

¹⁰ Titel eines Fachtags zum Thema Mehrsprachigkeit in der Berufsakademie Ostfriesland.
<https://www.nifbe.de/177-nifbe/regionalnetzwerke/nordwest/817-alles-was-mich-anspricht-bringt-mich-zum-sprechen> (Zugriff: 30.03.2020)



Gefühl von Zugehörigkeit und damit auf die Motivation zu lernen aus. Und gerade bei Familien, die erst seit kurzer Zeit im Land sind, sind Übersetzungen oder Sprachmittler*innen ein sinnvolles Mittel, um ein gutes Ankommen zu ermöglichen.

- **Muttersprachlicher Unterricht:** Hier geht es um weit mehr als um Sprachunterricht. Es geht um die Wertschätzung der Familiensprachen der Kinder und der Familien, um die Schaffung einer idealen Voraussetzung, die Zweit- oder Drittsprache zu erlernen. Aber es geht auch, wie in mehreren Interviews angesprochen, darum, im säkularen Raum, fernab von religiöser Beeinflussung (dort, wo Eltern diese nicht wollen) die eigene(n) Sprache(n) zu erlernen. Ein gutes Niveau in der Erstsprache ist die Voraussetzung für den gelingenden Spracherwerb von Folgesprachen.

3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“

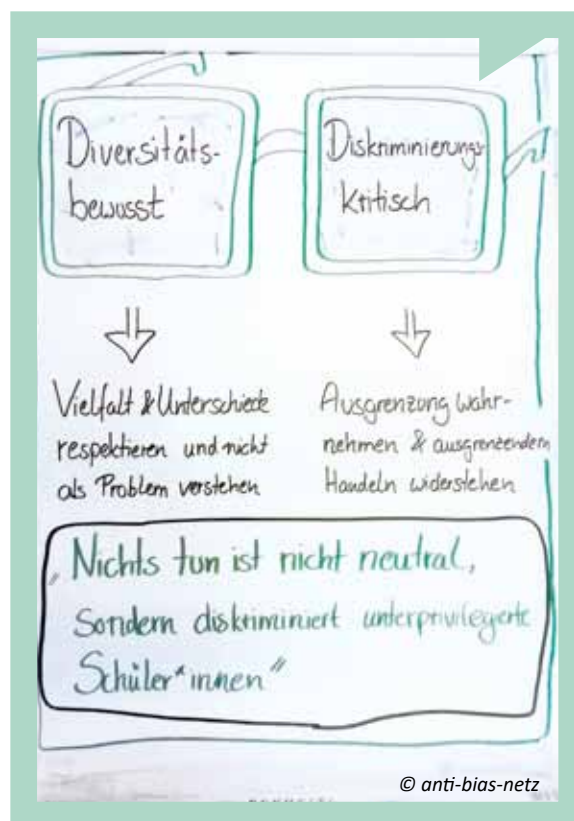
Perspektivwechsel: Erfahrungen von zugewanderten Familien in Brandenburg ins Zentrum rücken

- **Werte:** Wenn Schulen und Eltern sich über Werte austauschen, können alle davon lernen. Denn durch den Austausch mit anderen über die eigenen Werte werden sich Menschen bewusst, wie unterschiedlich Wertvorstellungen sein können und dies trägt zu mehr gegenseitigem Verständnis bei. Die aktive Auseinandersetzung mit der eigenen Prägung ist somit ein wesentlicher Beitrag zu einem dialogischen Miteinander. Im gemeinsamen Austausch (zwischen Kolleg*innen, Eltern mit Kolleg*innen oder Eltern mit Eltern) können auf dieser Basis Ideen entwickelt und auch Antworten auf zentrale Fragen gefunden werden. Beispielfhaft seien hier nur folgende Fragen genannt: Welcher Umgang miteinander ist uns wichtig?¹¹ Was brauche ich, um mit gutem Gefühl mein Kind in die Schule zu schicken? Wie können wir vertrauensvoll zusammenarbeiten?
- **Vorurteile und Diskriminierung:** Auch Schule ist kein Ort, vor dem gesellschaftliche Vorurteile und Diskriminierung Halt machen. Diese können bei Schüler*innen das Zugehörigkeitsgefühl zur Schule und die Lernmotivation negativ beeinflussen. Aus neurobiologischer Sicht ist belegt, dass Angst Lernen behindert bzw. hemmt. Bei der Bewertung von Leistungen durch Lehrkräfte spielen Vorurteile eine entscheidende Rolle¹². Solche Erfahrungen werden auch bei den Aussagen der Interviewten sichtbar, die an mehreren Stellen deutlich machen, dass es benachteiligte Schüler*innen in deutschen Schulen schwerer haben als andere¹³. Zudem schadet Diskriminierung einzelner

11 Zur Bedeutung der Sichtbarmachung unterschiedlicher Sichtweisen im Kollegium vergleiche auch die Ausführungen von K. von Werthern in ihrem Artikel „Grundlagen einer gelingenden Zusammenarbeit von Eltern und Schule“ in dieser Broschüre (ab S. 14).

12 Studien hierzu: Max vs. Murat (vgl. Bonefeld, Meike/Dickhäuser, Oliver, 2018: (Biased) Grading of Students' Performance. In: Frontiers of psychology 9, 1-13.) und Maximilian vs. Kevin (vgl. Kaiser, Astrid/Kube, Julia, 2010: Vornamen: Nomen est omen. In: Schulverwaltung. Nordrhein-Westfalen, 21.2, 58-59.)

13 Zur bundesweiten Situation siehe auch: Antidiskriminierungsstelle des Bundes (Hrsg.), 2018: Diskriminierung an Schulen erkennen – Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule.



Schüler*innen(gruppen) allen Schüler*innen. Mit einer diskriminierungskritischen Perspektive kann ein anderer Blick auf gewaltvolles Verhalten von Schüler*innen geworfen werden, indem man die dahinter stehenden Mechanismen erkennt. Für den Bildungskontext ist es relevant wahrzunehmen, dass Vorurteile und Diskriminierung massive Einschränkungen für Bildungserfolge von Schüler*innen darstellen. Es hilft auch, sich darüber bewusst zu werden, dass Menschen hiervon sehr unterschiedlich betroffen sind, je nachdem welcher sozialen Gruppe ein*e Schüler*in angehört und welchen Status diese Gruppe hat¹⁴. Daher sind an diesen Stellen zusätzliche Unterstüt-

14 Z. B. „Bildungstrichter“ in El Mafaalani, Aladin 2020: Mythos Bildung, Kiepenheuer & Witsch, S. 66.

zungsangebote notwendig (z. B. durchgängige Sprachförderung oder Unterricht in der Erstsprache). Ein vorurteilsbewusster Umgang sowohl mit den eigenen als auch gesellschaftlichen Vorurteilen ist hilfreich, um zu Bildungsgerechtigkeit beizutragen.



Unser Fazit

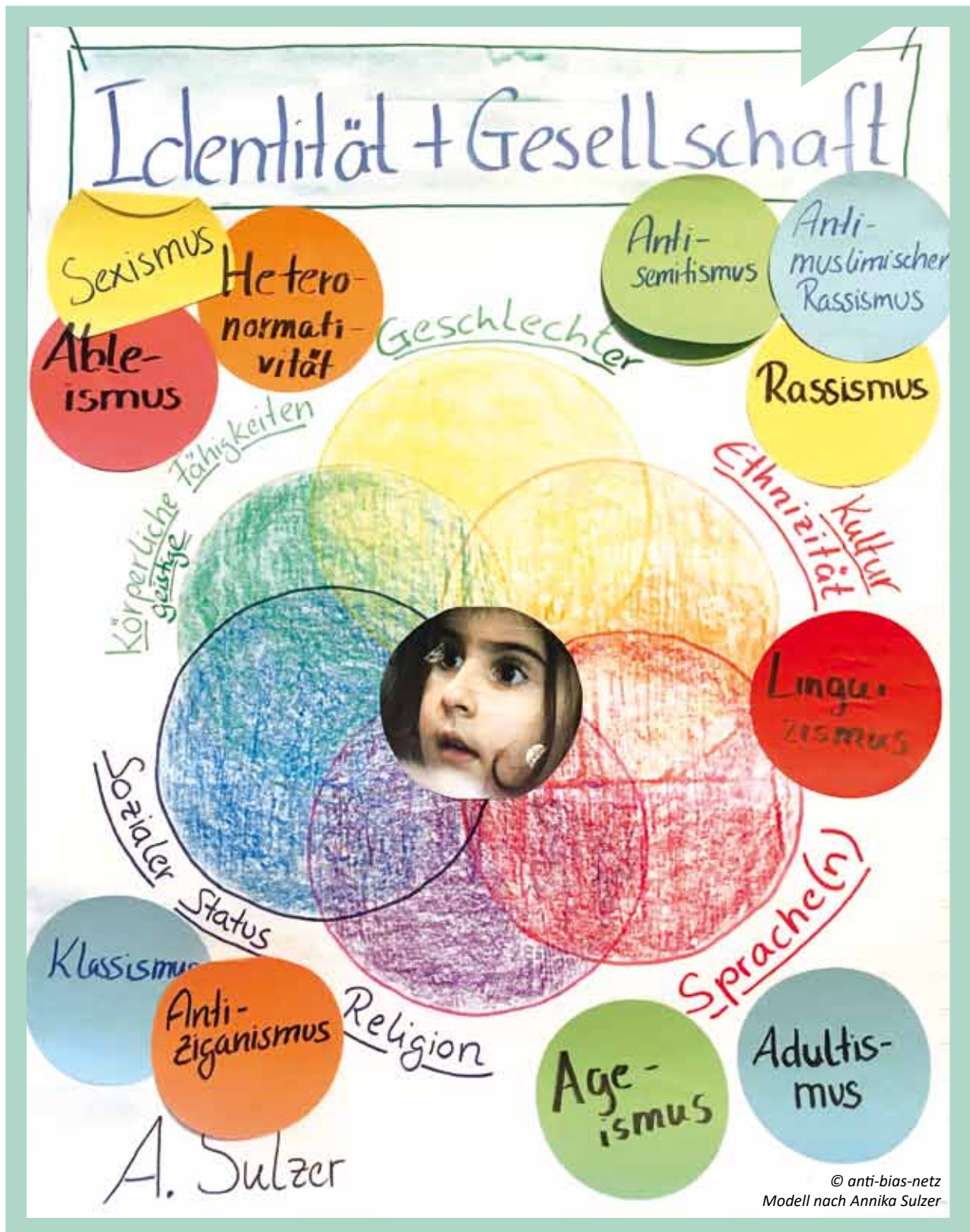
Nicht nur bei der Problemanalyse, auch bei der Suche nach Lösungen ist die Perspektive der Eltern, Großeltern oder andere Familienangehörige eine sehr ergiebige Quelle. Die Forderungen der Familien können wie folgt zusammengefasst werden: Investiert lieber Geld, Zeit, Fürsorge und Verständnis, bevor das Kind in den Brunnen gefallen ist! Nutzt unsere Fähigkeiten und Fertigkeiten, unsere Expertise – wir sind da, um zu unterstützen, wenn das strukturell gewollt ist!

Im Originalzitat liest sich das so:

- Sofia: „Wenn wir von vornherein mehr investieren, haben wir später weniger Probleme.“
- Selma: „Ihr könntet mehr Kraft in Schulen stecken, es gibt viele Menschen, die sind bereit in einer Schule zu arbeiten, aber sie [die Schulen] erleichtern das nicht. Von uns wird viel verlangt, aber wenn wir wirklich was tun wollen, gibt es viele Hürden für uns.“

Die abschließende Erkenntnis, die wir aus den Interviews mitnehmen lautet: Eltern und andere Bezugspersonen wissen sehr genau, was ihnen und ihren Kindern das Leben und Lernen erleichtert. Es lohnt sich, **mit ihnen** statt **über sie** zu sprechen! Wir bedanken uns ganz herzlich bei den Menschen, die sich die Zeit genommen haben und bereit waren, ihre Erfahrungen in diesen Interviews zu teilen!

3. „Solange man selbst redet, erfährt man nichts“
Perspektivwechsel: Erfahrungen von zugewanderten Familien in Brandenburg ins Zentrum rücken







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 Elterngespräche¹ 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.“*

¹ 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.

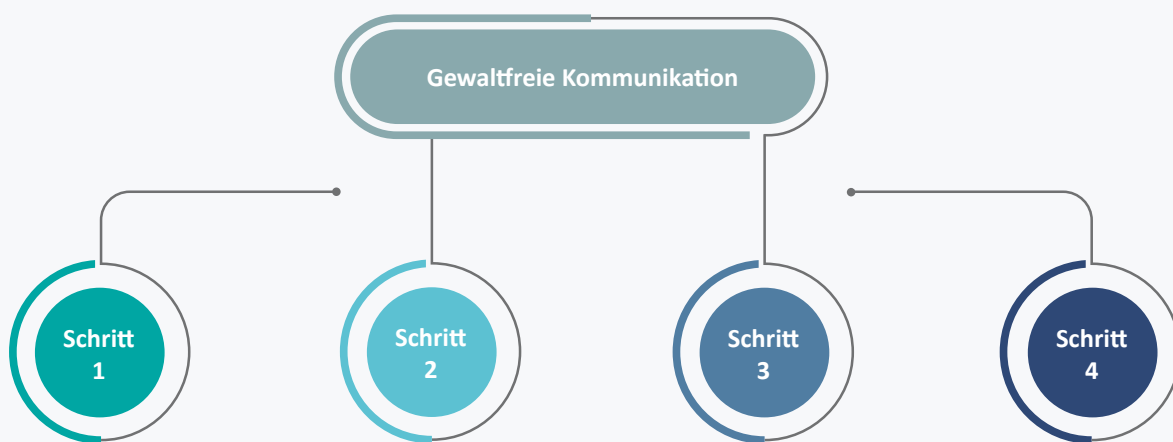
Dabei ist es nicht so wichtig, ob ich die vier Schritte anwende oder nicht. **Viel wichtiger ist, dass ich meinem Gegenüber auf Augenhöhe** begegne, eine gewisse **Neugierde mitbringe**, was mein Konfliktgegenüber bewegen mag und eine **Lösung suche, bei der die Bedürfnisse aller Beteiligten in den Blick 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

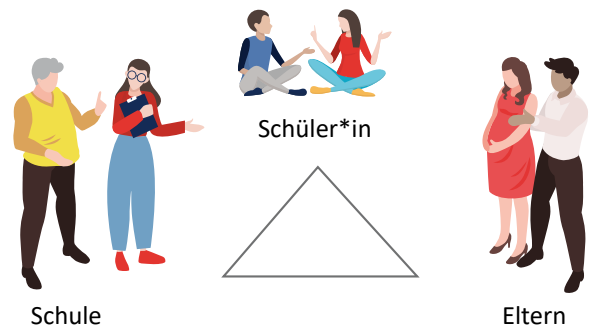
4.1 Elterngespräche stressfrei führen mit dem Ansatz der Gewaltfreien Kommunikation

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 Kinder². 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.“*

² 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 (Zugriff: 13.05.2020)

Seminare und Coachings der Autorin: 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-Kinderrechtskonvention¹ 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 werden², 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).

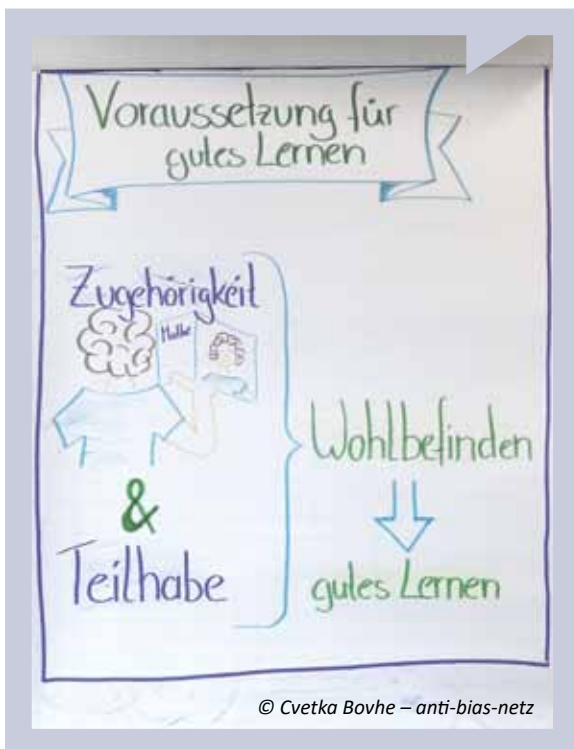
2 <https://www.fippev.de/wir-ueber-uns/anti-bias-ansatz/starke-kinder-machen-schule/> (Zugriff: 13.05.2020).

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**“.³ 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 entdeckt⁴,

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-

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

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

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

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“-Ansatz⁵ 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**“⁶ 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.

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

⁶ <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)¹

¹ 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.² 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).³ 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.⁴ **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“⁵ 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.⁶

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.

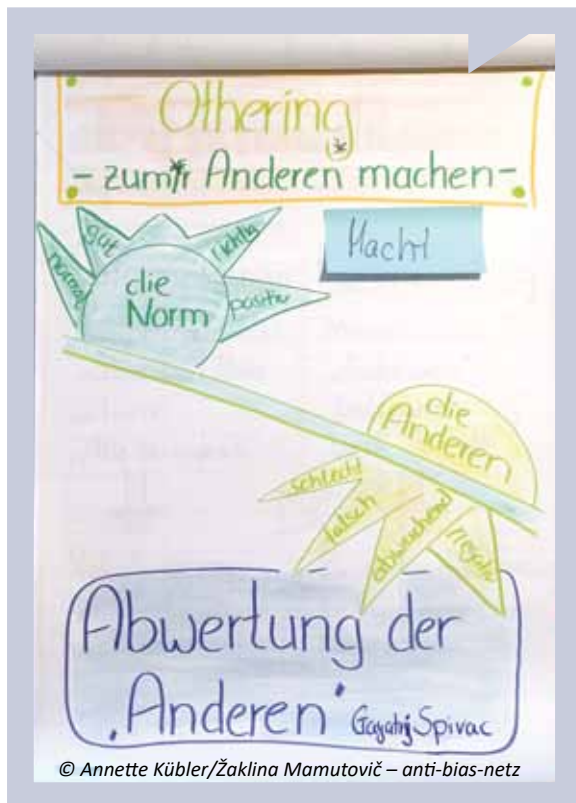
4 Vgl. Nunner-Winkler 2009, S. 532.

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



(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“.⁷ Doch genau dann, wenn Vorurteile „die Anderen“ abwerten, sie als minderwertig betrachten, sie entwürdigen,

⁷ 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 aufmerksam machen und motivieren, sich den „unbewussten Vorannahmen“ zu stellen.⁸ 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.⁹ 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.

⁸ 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.

⁹ Zur vorurteilsbewussten Selbst- und Praxisreflexion siehe Wagner 2013, S. 247 f.



Es geht darum, eigene „Leerstellen“ (Niklas Luhmann spricht von „blinden Flecken“)¹⁰ 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.¹¹ 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.¹²

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.¹³ 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,¹⁴ werden Missverständnisse wie das oben geschilderte vermeidbar.

Literatur:

Amir-Moazami, Schirin, 2007: *Politisierte 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 [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 werden¹ 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.

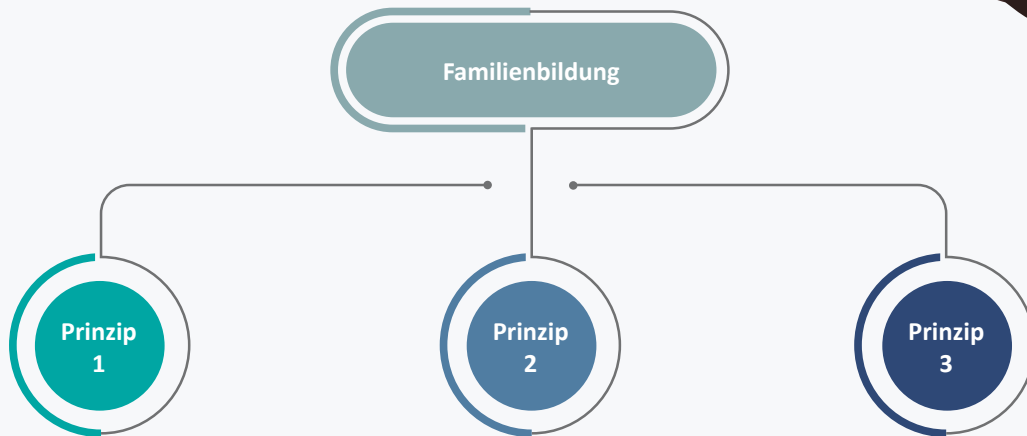
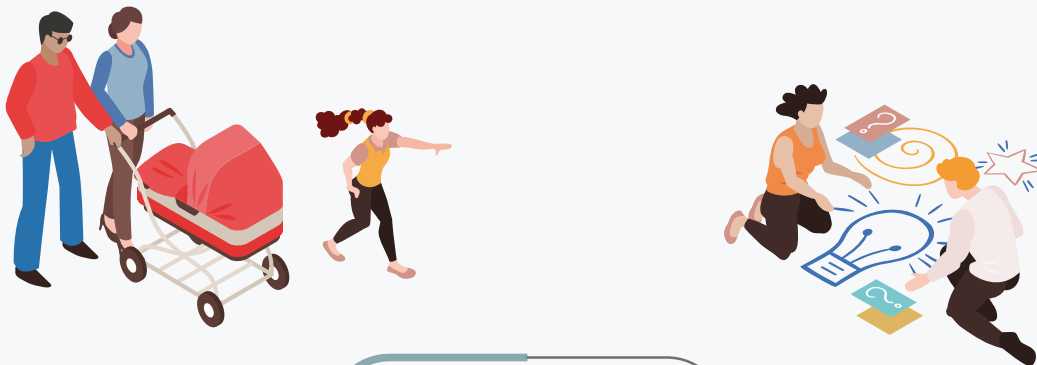


¹ Siehe hierzu auch Baustein 2 „Wertschätzung der Lebenswelten der Kinder als Voraussetzung für gutes Lernen“ in dieser Broschüre.





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.

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 sind². 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.³ 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 Projektlaufzeit⁴ 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.⁵



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 (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 (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.



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.⁶ 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.⁷

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?“⁸ Kurz zusammenfasst: Das Programm ist wirksam und trägt dazu bei, Sprachkompetenzen in Deutsch und der jeweiligen Familiensprache zu fördern.⁹ **Die Investition in Familienbildung führt mit diesem Programm somit zu höheren Sprachkompetenzen bei den Kindern.**

⁷ 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).

⁸ 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)

⁹ 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 (letzter Zugriff am 4. April 2020).

⁶ 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 Schulen¹⁰ 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.

¹⁰ 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.¹¹ Die Schulen wählten gemeinsam mit der pädagogischen Werkstatt in Fürstenwalde¹² und mit Beratung des Projektteams drei Elternbegleiter*innen aus.¹³ Diese wurden für das

¹¹ 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.

¹² 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).

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



Programm *Rucksack Schule* qualifiziert.¹⁴ 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.

¹⁴ 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 werden¹⁵.

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.

¹⁵ 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.¹⁶ **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.¹⁷ 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.

¹⁶ *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.

¹⁷ 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 sind¹⁸ 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

¹⁸ 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 wechseln¹⁹ 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 müssen²⁰. 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.²¹

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.

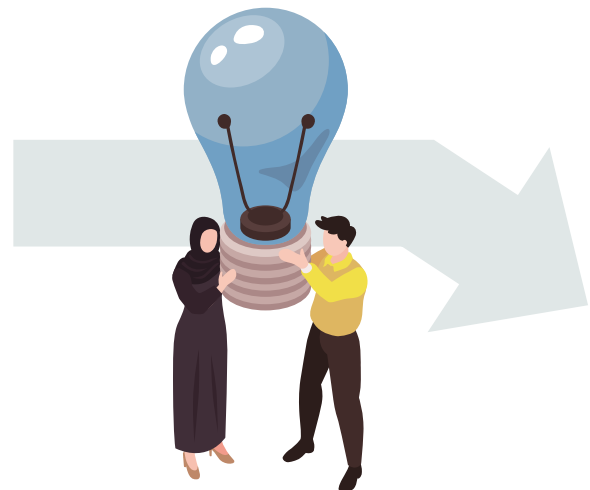
²¹ Dieser Artikel ist im April 2020 während des Lockdowns aufgrund von COVID-19 überarbeitet. Dieser betrifft selbstver-

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.²²

²² 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 (letzter Zugriff 6. April 2020).

Kontaktinformationen



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

Unter 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





