

impaktmagazin

IMPULSE UND BEITRÄGE AUS DER WÜBBEN STIFTUNG ZUR BILDUNG

Familiengrundschulzentren Bildung und Beratung im Stadtteil



EDITORIAL



„Nur im Miteinander gelingt ein solcher Ansatz!“

Vor etwa sechs Jahren haben wir in Gelsenkirchen an der Sternschule das erste Familienzentrum an einer Grundschule kennengelernt. In einem Raum saßen Kinder aus dem benachbarten Kindergarten sowie Grundschul Kinder aus der 1. Klasse. Gemeinsam mit einer Lehrerin und einer Erzieherin lernten sie etwas über Magnetismus. Einen Raum weiter saßen die Eltern dieser Kinder zusammen mit einem pensionierten Lehrer. Sie bastelten an Elektromagneten und sprachen so ganz nebenbei darüber, wie man die Kinder in der Schule begleiten kann. Am Ende der Stunde kamen die Kinder zu ihren Eltern. Alle waren ganz stolz, dass sie nun gemeinsam mit den selbst gebauten Elektromagneten experimentieren konnten.

Wir haben im Laufe der folgenden fünf Jahre bis heute gemeinsam mit der Stadt Gelsenkirchen fünf weitere Familienzentren aufgebaut und verschiedene Ansätze erprobt. Andere Kommunen sind auf das Projekt aufmerksam geworden. Viele haben sich in Gelsenkirchen informiert und sich ein Familiengrundschulzentrum angeschaut. In zehn weiteren nordrhein-westfälischen Kommunen wird das Konzept unseres Wissens nach derzeit an Grundschulen umgesetzt. Dabei weist nahezu jede Schule Besonderheiten auf.

Die 11 Kommunen haben sich auf unsere Einladung hin zu einer Initiative zusammengeschlossen, um sich gegenseitig zu beraten und zu unterstützen. Ein erster Qualitätsrahmen ist entstanden. Er dient der Orientierung und soll deutlich machen, dass es kein auf alle Grundschulen übertragbares Standardmodell gibt, sehr wohl aber ein organisatorischer Rahmen und bestimmte Kriterien für den Aufbau von Fami-

liengrundschulzentren hilfreich sind. An der Verbreitung dieses Ansatzes arbeitet die Wübben Stiftung nun mit der Auridis Stiftung gemeinsam. In Nordrhein-Westfalen sind wir dazu in einem kontinuierlichen Austausch mit dem Schulministerium sowie mit dem Kinder- und Jugendministerium, die beide dieses Konzept der Familiengrundschulzentren unterstützen.

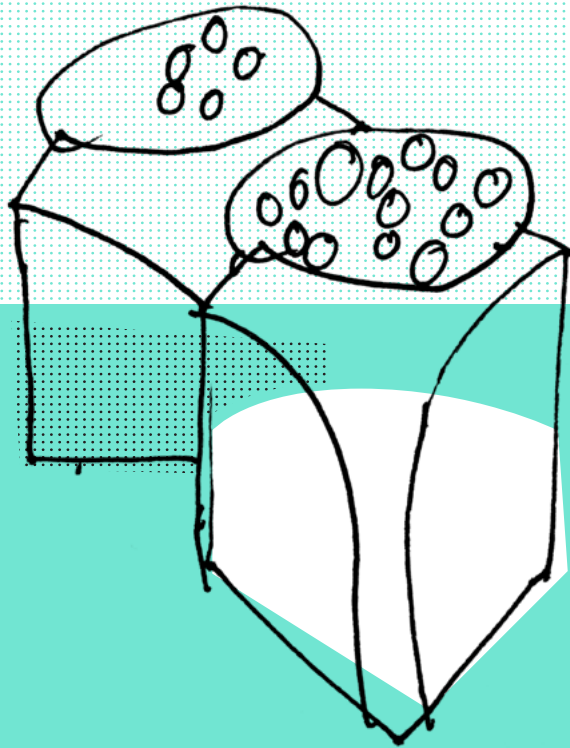
Das für das Gelingen notwendige Zusammenspiel aller Akteure in und an Schule sowie der Kommune und der Schulaufsicht muss von einer gemeinsamen Haltung getragen sein: Es geht darum, sich auf die Kinder und Familien an den Schulen einzulassen – und zwar alle, Lehrerinnen und Lehrer, der Ganztags, die Schulsozialarbeiter bis hin zum Hausmeister. Die eigene Profession wird ergänzt durch die Professionalität der anderen Berufszweige. Nur im Miteinander gelingt ein solcher Ansatz. So trivial das erscheinen mag, so groß ist diese Aufgabe. Das zeigt die tägliche Erfahrung an den Schulen.

Dazu und zur Arbeitsweise eines Familiengrundschulzentrums finden Sie in diesem Magazin einige Informationen. Eine solch beschriebene Haltung wird auch von Professorin Sliwka und Frau Klopsch gefordert, die aus dem internationalen Kontext über die Arbeit an Schulen mit Eltern berichten und diese einbetten in die Anwendung einer systematischen Lernstandserhebung aller Kinder. In Kanada und anderen Staaten hilft sie erfolgreich dabei, den individuellen Lernerfolg zu unterstützen. Auch hier geht es um das Zusammenspiel von allen, die in und an Schule arbeiten sowie den Eltern zum Wohle der Kinder – und darauf, sich zusammen auf etwas Neues einzulassen.

Ihr

Dr. Markus Warnke

Geschäftsführer der Wübben Stiftung



Zusammen ist
immer Besser.

SCHULE UND ELTERN ALS BÜNDNISPARTNER IM AUSGLEICH VON BILDUNGSDISPARITÄTEN

Impulse aus Kanada für die professionelle Arbeit mit Lernenden mit prekärem Bildungsniveau

Von Prof. Dr. Britta Klopsch und Prof. Dr. Anne Sliwka

„Kinder beginnen die Schule mit unterschiedlichen Lernvoraussetzungen und Lehrkräfte haben keinen Zauberstab, den sie schwingen können, um alle Kinder auf das gleiche Niveau zu bringen. Wenn wir wirklich daran interessiert sind, dass alle Kinder höhere Niveaus erreichen, und die Leistungslücke zu schließen, müssen wir mehr Aufmerksamkeit auf die Startlinie als auf das Ziel richten.“

(Winerip, 2007, Übersetzung durch die Autorin)

Die Startlinie von Bildungsprozessen liegt in den Familien der Kinder. Als vielfach belegt gilt, dass kaum etwas den Bildungserfolg so sehr vorherbestimmt wie die familiäre Sozialisation (Stamm 2016). So können 20–25 Prozent der Leistungsunterschiede von Kindern und Jugendlichen auf die Bedingungen in ihrem Elternhaus zurückgeführt werden (Loeb et al. 2004). Mit der Einbindung von Eltern als Partner auf Augenhöhe in die (schulischen) Lernprozesse ihrer Kinder können individuelle Bildungsbiographien auch mit herausfordernden Startvoraussetzungen gelingen.

Der nachfolgende Beitrag nimmt diese Notwendigkeit einer Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Blick. Er zielt dabei vor allem auf die Frage, wie Eltern in Lernprozesse einbezogen werden können, um für Kinder und Jugendliche ein ganzheitliches Lernangebot zu schaffen.

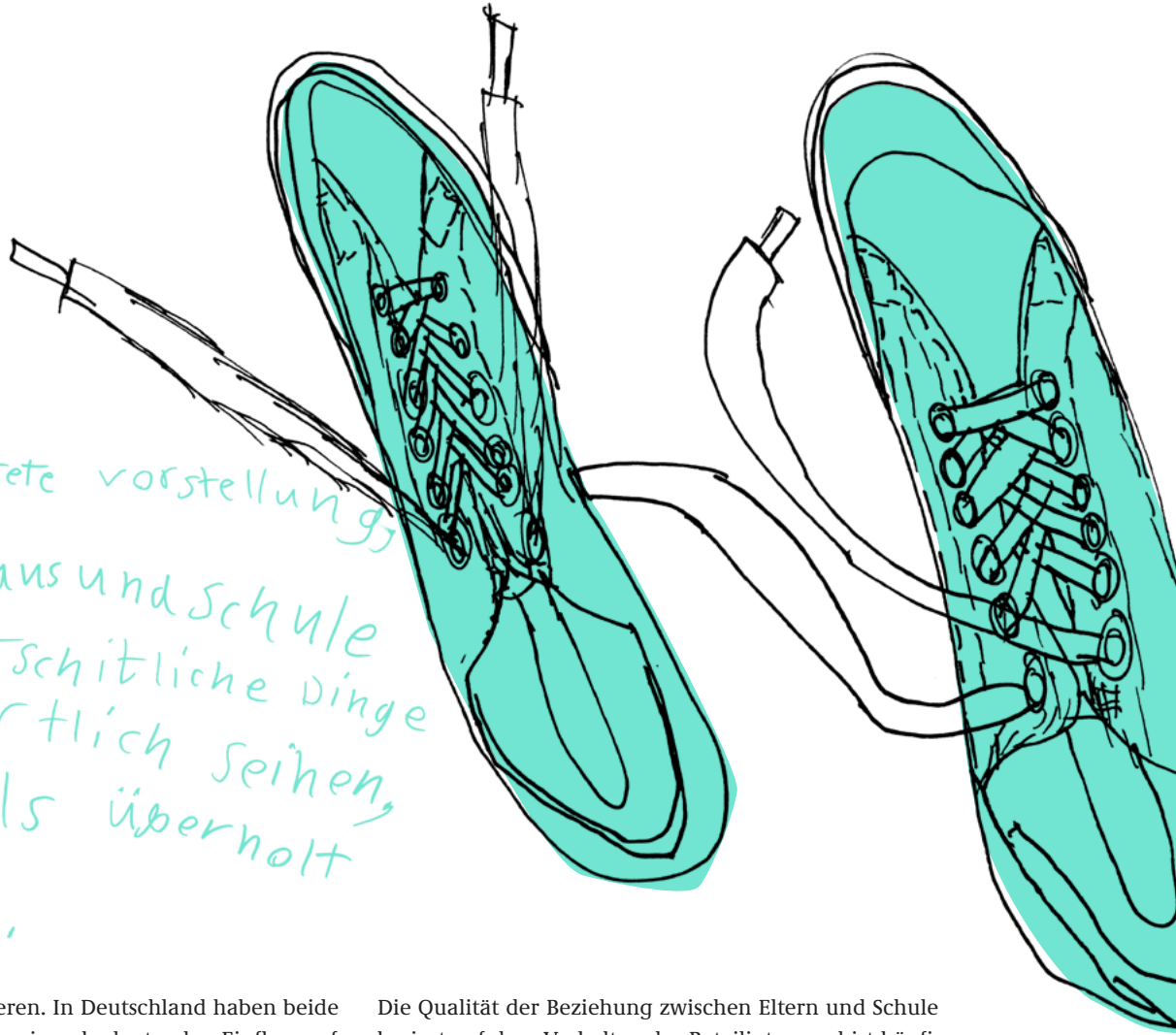
Das Interventionsmodell „response to intervention“ (RTI) als eine schulische Fördermaßnahme, das in leistungsstarken Bildungssystemen, wie in Kanada oder Singapur erfolgreich

umgesetzt wird, bildet in Verbindung mit einer systematischen Kooperation zwischen Schule und Eltern einen starken Ansatz und gibt Hinweise darauf, wie eine gewinnbringende Bildungspartnerschaft in deutschen Bundesländern umgesetzt werden könnte.

1. ELTERN ALS TEIL DES LERNPROZESSES DER KINDER

Von herausragender Wichtigkeit für die Kompetenzentwicklung von Kindern und Jugendlichen sind die sozialen Beziehungen, in die sie im Alltag eingebunden sind. Kompetenzen entwickeln sich durch das dynamische Zusammenspiel der unterschiedlichen sozialen Systeme, innerhalb derer Kinder und Jugendliche aufwachsen. Dabei ist das Zusammenspiel der zwei wichtigsten Sozialisationsinstanzen, Schule und Elternhaus, von besonderer Bedeutung (Pianta & Walsh, 1996). In der empirischen Bildungsforschung wird dazu oftmals das Konzept der primären und sekundären Herkunftseffekte von Raymond Boudon (1974) herangezogen, das analysiert, wie Familien die Aneignung von Bildung ermöglichen und welche Bildungserwartungen sie an ihre Kinder richten. Als primäre Herkunftseffekte werden schichtspezifische Unterschiede in der Bildungsaneignung bezeichnet, die in unterschiedlichen Schulleistungen resultieren. Sie lassen sich durch ein unterschiedliches Vorhandensein von ökonomischem, sozialem und kulturellem Kapital (Bourdieu 1983) begründen. So ist es beispielsweise wahrscheinlicher, dass Familien aus höheren sozialen Schichten ihren Kindern kognitiv stimulierende Umwelten bereitstellen als es Familien aus unteren sozialen Schichten tun können. Sekundäre Herkunftseffekte beschreiben schichtspezifische Entscheidungsprozesse von Eltern bezüglich der Bildungswege von Kindern, also die Bildungsentscheidungen, die Eltern treffen. Für Deutschland bedeutet es beispielsweise, dass Eltern mit einem niedrigeren Schulabschluss ihre Kinder tendenziell auch dann seltener an Gymnasien anmelden, selbst wenn diese ihrer Grundschulleistung und -empfehlung nach dazu

die weitverbreitete Vorstellung,
dass Elternhaus und Schule
für unterschiedliche Dinge
verantwortlich sein,
kann als überholt
gelten.



fähig wären, dort zu reüssieren. In Deutschland haben beide Arten von Herkunftseffekten einen bedeutenden Einfluss auf Bildungsungleichheit (Müller-Benedict 2007).

Die Beziehung von Schule und Elternhaus kann aber – das ist die gute Nachricht – dazu genutzt werden, herausfordern den Herkunftseffekten entgegenzuwirken, um durch ein aufeinander abgestimmtes Agieren von Schule und Eltern Schülerinnen und Schülern ihrem Potenzial entsprechende Bildungsangebote zu ermöglichen.

Die weit verbreitete Vorstellung, dass Elternhaus und Schule für unterschiedliche Dinge (z.B. die Schule für Bildung, die Familie für Erziehung) verantwortlich seien, kann als überholt gelten. Lernumgebungen werden vielmehr durch das Elternhaus, die Schule und die Beziehung zwischen diesen beiden Sozialisationswelten eines Kindes gestaltet (Yssekdyje & Christenson 2002), wobei das Zusammenwirken von Elternhaus und Schule empirisch gesehen als unerlässlich für den Erfolg der Lernenden herausgearbeitet werden konnte (Barton & Coley 2007; Kreider et al. 2007). Fokus und strategisches Ziel der Auseinandersetzung einer Schule mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler sollte es deshalb sein, die Qualität der Beziehung zu stärken, Kongruenz in Bildungszielen und Vorgehensweisen abzustimmen und die Zeit außerhalb der Schule als zusätzliche, wenn auch informellere Chance zum Lernen zu nutzen.

Die Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Schule basiert auf dem Verhalten der Beteiligten und ist häufig durch gegenseitige Voreingenommenheit geprägt. Im schlimmsten Fall ist die Beziehung gestört und von einem wechselseitigen ‚Blaming‘, d.h. einer wechselseitigen Ursachenzuschreibung von Erziehungs- oder Bildungsproblemen, gekennzeichnet.

Dort, wo Eltern sich engagieren, lässt sich zwischen einem ‚home-based involvement‘, d.h. der Unterstützung und Mitwirkung im Lernort Elternhaus, und einem ‚school-based involvement‘, d.h. der Unterstützung und Mitwirkung im Lernort Schule unterscheiden (Wild & Wieler 2016, S.77). Gwynne Kohl und ihre Kollegen (2000) sprechen in diesem Zusammenhang von den folgenden sechs Faktoren, die die Beziehung ausmachen:

- die innerfamiliären Unterstützungsformen zu Hause,
- die Wahrnehmung der Eltern durch die Lehrkraft,
- die wohlwollende Einstellung der Eltern gegenüber der Schule,
- den Kontakt zwischen Lehrkräften und Eltern,
- der Qualität der Beziehung zwischen Eltern und Lehrkräften und
- die Mitwirkung der Eltern in der Schule.

Eine gelingende Zusammenarbeit, bei der Eltern in ihren Stärken wahrgenommen werden und auf Augenhöhe mit den Lehrkräften kommunizieren und agieren, ist insbesondere für Kinder und Jugendliche wichtig, die in der internationalen Fachliteratur als „at risk“ bezeichnet werden, also diejenigen, die besondere Unterstützung benötigen, um Mindest- oder besser Regelstandard in den Kernbereichen Sprache und Mathematik zu erreichen oder zu halten. Wir sprechen im Folgenden von Schülerinnen und Schülern mit prekärem Bildungsniveau und meinen damit einen Lernstand, der nicht ausreichen wird, um im Erwachsenenleben die soziale, kulturelle, politische und ökonomische Teilhabe an der Gesellschaft zu gewährleisten.

2. LERNENDE MIT PREKÄREM BILDUNGSNIVEAU

Ob Schülerinnen und Schülern den Anschluss an das schulische Lernangebot halten können, hängt von den Lernbegebenheiten, den vorhandenen personellen und sachlichen Ressourcen und dem Grad an Unterstützung ab. Diese werden von schulischer Seite, familiärer Seite und dem individuellen Entwicklungsstand des Lernenden beeinflusst (vgl. Reschly & Christenson 2009).

In Deutschland ist der Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und dem Bildungserfolg deutlich stärker ausgeprägt als im OECD-Durchschnitt, wie die aktuellen Ergebnisse der PISA Studie (OECD 2019) zeigen. Die Zahl leistungsschwacher Schülerinnen und Schüler liegt bei über 20 Prozent in allen getesteten Bereichen. Für die Grundschule sind die Ergebnisse ähnlich alarmierend. In der 2017 veröffentlichten IGLU Studie zur Lesekompetenz von Grundschulern und -schülerinnen war in keinem untersuchten Land die Abhängigkeit der Lesekompetenz von der sozialen Herkunft so hoch wie in Deutschland.

Nicht nur die Forschungen des amerikanischen Wirtschaftsnobelpreisträgers James Heckman zu dem „return on investment in education“ (Heckman 2013), sondern auch viele Interventionsstudien im Kontext der frühkindlichen Bildung und der Grundschulbildung zeigen, dass ein früher Ausgleich von familiär bedingten Bildungsdisparitäten langfristig deutlich mehr Menschen die Möglichkeit eröffnet, ein selbstbestimmtes und eigenständiges Leben zu führen. Damit können sie von den vielen positiven Wirkungen von Bildung auf Arbeit und Einkommen, politische, kulturelle und gesell-

schaftliche Teilhabe, Gesundheit und Lebenszufriedenheit profitieren. Eine Möglichkeit Schülerinnen und Schüler gezielt zu unterstützen, besteht in dem Interventionsansatz „Response to intervention (RTI)“, der beispielsweise in den sehr erfolgreichen Schulsystemen Albertas (Kanada) und Singapur von der Vorschule über die Grundschule bis zum Schulabschluss gewinnbringend eingesetzt wird. Im Folgenden soll aufgezeigt werden, wie Lernausgangsdagnostik, Förderintervention und ein Bildungsbündnis mit Eltern so zusammenwirken können, dass eine kohärente und passgenaue Förderstrategie entsteht.

3. GESTUFTE LERNFÖRDERUNG („RESPONSE TO INTERVENTION“) ALS INTERVENTIONSANSATZ

RTI (Response to Intervention), ein pädagogischer Ansatz der in der Hattie-Studie mit 1.29 eine der höchsten überhaupt gemessenen Effektstärken erreicht, zielt auf eine sofortige, passgenaue Intervention beim Nichterreichen von Mindeststandards. Wir bezeichnen diesen Ansatz als „gestufte Lernförderung“. In der Regel fokussiert diese Förderung auf das Erreichen von Mindeststandards in der Beherrschung von Sprache und Mathematik, beides Bereiche, die als Voraussetzung für die gesellschaftliche Teilhabefähigkeit betrachtet werden können und deren Kompetenzniveau prädiktiv ist für das Erreichen von Schulabschlüssen. Es ist bemerkenswert, dass praktisch alle Länder, die in internationalen Schulstudien bezüglich des Anteils an Risikogruppen über Deutschland liegen, mit diesem Ansatz arbeiten. RTI basiert auf einer regelmäßigen Lernstandsdiagnostik, die genau erhebt, was ein Kind in zentralen kognitiven Lernbereichen schon kann und was es noch nicht kann. Alle Lernenden werden im Rahmen der gestuften Lernförderung (RTI) regelmäßig in ihrem Lernfortschritt überprüft, um möglichst frühzeitig zu erkennen, wo Schwierigkeiten auftreten und diese beheben zu können, bevor sie zu Problemen im weiteren Lernprozess werden (RTI Network 2019). Die Lernenden sollen also nicht erst dann gezielte Unterstützung erhalten, wenn offensichtliche Lern- und Leistungsprobleme da sind, sondern bereits dann, wenn diese entstehen. So finden sich international in Bildungssystemen wie Kanada und Singapur bereits in der frühen Bildung (Alter 3–6 Jahre) verbindliche Bildungsziele und Formen der Diagnostik und Intervention, die immer dann greifen, wenn ein Kind diese nicht altersangemessen erreicht. Grundgedanke ist, Kinder schnellstmöglich zu erreichen, wenn sie etwas noch nicht können, das sie können sollten, bevor sie konkret förderbe-

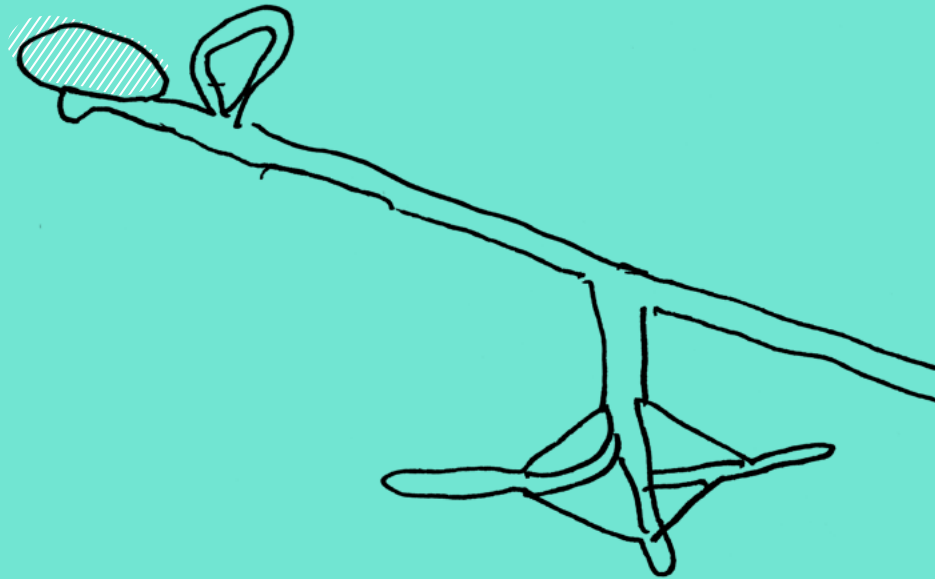
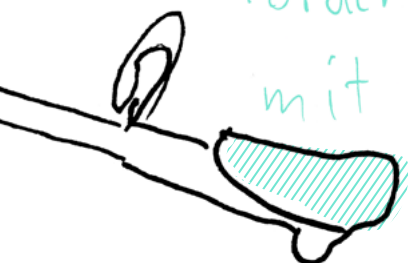


Abbildung 1: Stufenmodell des RTI



Zusammen mit einer systematischen
Bildungspartnerschaft mit Eltern ergibt
RTI einen starken ansatz zur
Förderung von Kindern und Jugendlichen
mit prekärem Bildungsniveau.



dürftig werden. Es geht also darum, dann zu fördern, wenn die Förderung noch so präventiv ist, dass ein Kind daraufhin wieder Anschluss findet an die Alterskohorte. In den meisten Bildungssystemen, die in PISA vergleichsweise geringe Risikogruppen aufweisen, so z.B. mehreren kanadischen Provinzen wie Alberta und Ontario, aber auch in Finnland, Estland und Singapur kommt dieser Ansatz über die Bildungskette hinweg, angefangen mit der frühen Bildung, zum Tragen. Häufig wird dazu in einem Zeitkorridor von drei oder vier Wochen zu Beginn des Vorschul- oder Schuljahres eine Lernausgangsdagnostik durchgeführt, die dann später im Jahr bei Bedarf wiederholt werden kann. Mittlerweile werden dazu zunehmend digitale Programme verwendet, um Lehrkräfte zu entlasten. Die Schulen nutzen eine Software die das staatliche Bildungssystem über eine Cloud zur Verfügung stellt und regelmäßig weiterentwickelt. Organisatorisch wird dies so gestaltet, dass in bestimmten zeitlichen Korridoren nach und nach einzelne Kinder aus dem Unterricht geholt werden und sich dann durch ein altersgemäßes und attraktiv gestaltetes diagnostisches Programm arbeiten. Dieses ermittelt auf welchen Kompetenzstandards die Kinder in zentralen Bereichen sprachlicher und mathematischer Bildung stehen. Die digital erstellte Diagnose steht den Lehrkräften dann sofort zur Verfügung und enthält bereits konkrete Hinweise auf passende Interventionsprogramme und Unterstützungsmöglichkeiten (vgl. Sliwka & Klopsch 2019).

Das RTI-Modell weist drei Stufen aus, die oftmals als Pyramide visualisiert sind (→ ABBILDUNG 1). Die unterste Stufe, die allen Lernenden zu Gute kommt, ist der reguläre Unterricht, der stets auch adaptiv auf unterschiedliche Lernvoraussetzun-

gen reagiert. Auch wenn dieser Unterricht auf aktuellster Lehr-Lernforschung, didaktischen und pädagogischen Erkenntnissen fußt, kann er bei manchen Kindern an Grenzen stoßen. Kinder, deren Diagnostik dann Kompetenzen nachweist, die sie noch nicht („not yet“) zeigen können, werden gezielt gefördert, um wieder Anschluss an die Klasse zu finden (Stufe 2). Die dazu notwendige, auf das Erreichen ganz bestimmter Lernziele fokussierte Maßnahme ist in der Regel eine kurzfristige curricular intensive Kleingruppenintervention, die entweder über die Schulorganisation in Lernbändern und im flexiblen Gruppieren erreicht wird oder über zusätzliche Unterrichtsstunden im Ganztags. Personell wird dies erreicht, indem Lehrkräfte in Fach- und Jahrgangsstufenteams zusammenarbeiten und Lernende durch eine im Team von Woche zu Woche flexibel abgestimmte Gruppenbildung jeweils passgenau fördern können. Zusätzlich werden Sonderpädagogen und Schulbegleiter herangezogen, die in vielen Schulsystemen nicht mehr für einzelne Kinder da sind, sondern flexibel eingesetzt werden können.

Die dritte Stufe greift, wenn die zweite Stufe nicht ausreicht. Die Unterstützung ist hier längerfristig angelegt und basiert auf einer vertieften Diagnostik. Zumeist bezieht die Förderung auf dieser dritten Stufe weitere sonderpädagogische, medizinische oder sozialpädagogische Angebote mit ein. In der Regel werden bis zu 5 Prozent aller Schülerinnen und Schüler mit Interventionen auf dieser Stufe gefördert. Insgesamt erreicht RTI je nach Schulsystem ca. 15 bis 25 Prozent der Lernenden. Die fokussierte Intervention ist auf Schulebene gestaltet und kann Schülerinnen und Schüler auch klassenübergreifend unterstützen (Alberta 2019).

Mit jeder Stufe wird also die Intensität der schulischen Unterstützung gesteigert. RTI ist zunächst einmal eine wirksame schulische Intervention, die auch ohne Elterneinbindung möglich ist. Die Beispiele Kanadas und Singapurs zeigen aber, dass RTI zusammen mit einer systematischen Bildungspartnerschaft mit Eltern ein starker Ansatz zur Förderung von Kindern und Jugendlichen mit prekärem Bildungsniveau ergibt.

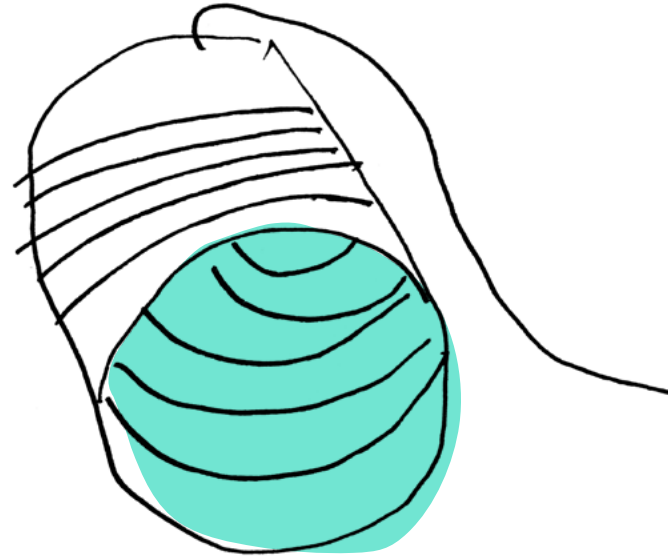
4. ELTERN IN LERNPROZESSE EINBEZIEHEN

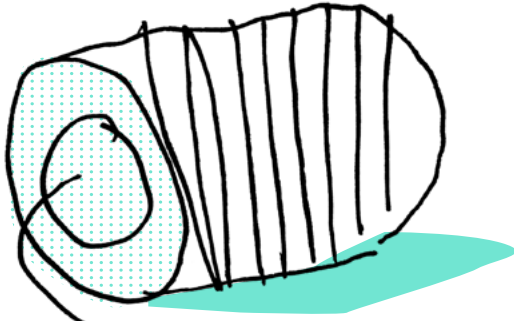
Damit dies gelingt, müssen schulische Fördermaßnahmen nach dem RTI-Modell und die systematische Kommunikation mit Eltern zugunsten eines Bildungsbündnisses für Kinder zusammenwirken. Christenson und Sheridan (2001) beschreiben die Grundlage einer gelingenden Zusammenarbeit zum Wohle des Kindes mit den vier As (Attitude, Approach, Atmosphere, Action). Diese Faktoren lassen sich folgendermaßen erläutern:

- **Haltung** (Attitude) beschreibt die Werte und Wahrnehmungen, die die Beziehungen von Elternhaus und Schule prägen, z.B. ob respektvoll miteinander umgegangen wird, ob Informationen weitergegeben werden.
- **Annäherung** (Approach) beschreibt die Struktur der Interaktionen und Beziehungen zwischen Schulen und Eltern. Hierbei geht es vornehmlich um geteilte Ziele, die Erwartungen an das Einbeziehen der Eltern, eine Wertschätzung unterschiedlicher Wege, durch die Eltern ihre Kinder unterstützen und die Erkenntnis, dass eine positive Beziehung und Kongruenz zwischen Schule und Familie die Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützen.
- **Atmosphäre** (Atmosphere) gilt als das Klima in der Schule und während der Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit Eltern.
- **gemeinsame Handlungen** (Action) oder gemeinsames Verhalten von Schule und Elternhaus beeinflussen die Kompetenz des Kindes bezüglich akademischer Leistung und seines (Sozial-)Verhaltens.

Je größer die Distanz zwischen Eltern und Schule ist, desto wichtiger ist es, dass Schulen auf der Grundlage eines professionellen Verständnisses von Elternansprache auf Eltern zugehen. Ausgehend von der Prämisse, dass alle Eltern am Wohl ihres Kindes interessiert sind, sich jedoch in ihren

zeitlichen, emotionalen, gesundheitlichen Ressourcen voneinander unterscheiden, geht es darum Akzeptanz, Vertrauen und ein ko-konstruktives Miteinander zu schaffen. Somit lässt sich ein Unterstützungsbündnis für diejenigen Kinder schmieden, deren Zukunft in hohem Maße von dieser Form der Kohärenz abhängt. Studien weisen darauf hin, dass vor allem Mittelschichtskinder über einen Bildungshabitus verfügen, der im Schulalltag weitgehend problemlos anerkannt und honoriert wird, während sehr belastete und/oder bildungsferne Kinder in dieser Hinsicht als problematisch wahrgenommen werden, weil sich ihr Bildungshabitus im Schulalltag als wenig anerkennungsfähig erweist (Edelstein 2006). Es sind aber genau diese Kinder und ihre Eltern, die die Akzeptanz und das Vertrauen der professionellen schulischen Kräfte am meisten brauchen, damit ihre Bildungsbiographie gelingt. Entscheidend ist, diese Lernenden nicht als defizitär zu etikettieren, sondern von der Möglichkeit ihres Erfolgs auszugehen. Das zeigt sich in Kanada bereits an der Sprache, denn die Lehrkräfte, die verstärkt in der Förderplanung und der Zielvereinbarung mit Eltern tätig sind, heißen in Ontario beispielsweise „student success coordinators“, wörtlich übersetzt sind sie also diejenigen, die den „Erfolg der Schülerinnen und Schüler koordinieren“. Die in der Familie angeeignete Bildung und die Bildungsanforderungen beim schulischen Lernen stoßen bei ihnen oftmals an ein Problem der Passung (Büchner 2016). Für Schulen ist es deshalb wichtig, auf Eltern zuzugehen, sie als





Alle Eltern sind am Wohl ihres Kindes interessiert, sie unterscheiden sich jedoch in ihren zeitlichen, emotionalen, gesundheitlichen Ressourcen.

echte Partner im Bildungsprozess wahrzunehmen und dies auch aktiv zu kommunizieren.

Eine entsprechende

„habitusherstellende Bildungspolitik [oder auch schulische Lebensraumgestaltung] wäre darauf auszurichten, Bildungsmöglichkeiten für Kinder zu schaffen, die im Rahmen ihrer vorschulischen, aber auch schulischen Weiterentwicklung nicht von Anfang an jene Basiskompetenzen entwickeln konnten und können, die in der Schule in der Form von differenzierten Ausdrucksformen, sozial kompetenten Interaktionsverhalten oder Eigeninitiative so selbstverständlich anerkannt und honoriert werden und jenen Bildungshabitus ausmachen, wie er sich beim schulischen Lernen ‚auszahlt‘ (Edelstein 2016)“ (Büchner 2016, 75).

Eine grundsätzlich positive Einstellung der Eltern zur Schule, die sich bspw. durch die Teilnahme an Elternabenden, an schulischen Aktivitäten sowie an der Unterstützung des Lernprozesses zu Hause zeigt, kann dazu beitragen, das Zugehörigkeitsgefühl der Schülerinnen und Schüler zur Schule und deren Lern- und Leistungsmotivation zu steigern (Schneider, Keesler & Morlock 2010). Das Einbeziehen der Eltern in den Schulalltag ermöglicht darüber hinaus, das soziale und kulturelle Kapital der Kinder und Jugendlichen zu erweitern, da die systematische Kooperation zwischen Schule und Eltern einen Austausch von Informationen und

Perspektiven ermöglicht, der zu gezielten Anregungen in Bildungsprozessen führen kann (Sliwka, Klopsch & Yee 2016). Die konkrete Zusammenarbeit zwischen Lehrkräften und Eltern lässt sich innerhalb eines Kontinuums abbilden, das die Schrittfolge ‚informing‘, ‚involving‘, ‚engaging‘ und ‚leading‘ umfasst (Amend 2008) und damit von einem rein einseitigen Informieren der Eltern durch die Schule („informing“) über ein gezieltes Einbinden der Eltern in schulische Belange („involving“) und einem gemeinsamen Erarbeiten einer Agenda sowie der Erfüllung ihrer Handlungsschritte („engaging“) bis hin zu einer gemeinsamen Gestaltung von Bildungsprozessen, in denen Lehrkräfte mit Eltern auf Augenhöhe zusammenarbeiten („leading“) führt (Hedeen, Moses & Peter 2011).

Der Einstieg in eine wertschätzende Zusammenarbeit, die sich vom Kennenlernen zu einer intensiven Kooperation entwickelt, kann mit Hilfe eines Rahmenmodells gelingen. Epstein (o.J.) empfiehlt Schulen, auf die Eltern **in den folgenden sechs Bereichen** zuzugehen: Fürsorge und Erziehung, Kommunikation mit der Schule, Beteiligung an ehrenamtlichen Aktivitäten, Gestaltung von Lernumgebungen im Elternhaus, Mitgestalten der Schulpolitik in Gremien sowie Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen.

Bereich

1

Elterliche Fürsorge und Erziehung**Ziel**

Familien dabei helfen, eine Umgebung zu schaffen, die die Kinder als Lernende unterstützt

Vorgehen

- Vorschläge für die Gestaltung häuslicher Bedingungen, die Lernen unterstützen
- Angebot an Kursen zur Unterstützung bei Erziehung und Bildung
- Workshops, Videos und Sprachmitteilungen zu verschiedenen Erziehungsstufen und -fragen
- Elternunterstützungsprogramme in den Bereichen Gesundheit, Ernährung, psychisches Wohlbefinden
- Gegenseitige Besuche bei Schnittstellen im Bildungswesen (z.B. Grundschule, weiterführende Schule), um einander kennenzulernen

Bereich

2

Kommunikation mit der Schule**Ziel**

Gestaltung effektiver Formen gegenseitiger Kommunikation über Schulprogramme und die Entwicklung der Kinder

Vorgehen

- Jährliche Elterngespräche, bei Bedarf zusätzliche Termine
- Übersetzungen für Eltern mit anderer Muttersprache
- Bereitstellen wöchentlicher oder monatlicher Mappen mit Schülerarbeiten, zur Durchsicht und für Rückmeldungen
- Regelmäßige Notizen, Erinnerungen, Telefonate und Newsletter
- Klare Information über schulische Angebote
- Informationen über Schulpolitik

Bereich

3

Beteiligung an freiwilligen und/oder ehrenamtlichen Aktivitäten**Ziel**

Anwerben und Organisieren der Unterstützung durch Eltern

Vorgehen

- Entwicklung von schul- und klassenspezifischen Programmen zur Unterstützung von Lernenden, Lehrenden und der Schulleitung
- Familienräume oder Familienzentren für freiwillige Aktivitäten, Treffen und Ressourcen für Familien
- Klassenvertreter, Telefonzuständigkeiten und andere Strukturen einrichten, um alle Eltern mit den gleichen Informationen zu versorgen

Bereich

4

Gestaltung von Lernumgebungen im Elternhaus

Ziel

Informationen und Anregungen für Familien zur Unterstützung von häuslichen Lerngelegenheiten, wie Hausaufgaben, unterrichtsbezogenen Aktivitäten und deren Planung

Vorgehen

- Informationen über die benötigten Fähigkeiten in unterschiedlichen Fächern und Jahrgangsstufen
- Informationen über Hausaufgaben, deren Beaufsichtigung und Unterstützung
- Informationen zur Unterstützung der Vorbereitungen auf Klassenarbeiten
- Kalender mit Aktivitäten für Eltern und Kinder zu Hause
- Sommer-Lernpakete (z.B. Ferienkurse)
- Einbeziehen der Eltern bei der Formulierung von Lernzielen

Bereich

5

Mitgestalten der Schulpolitik im Rahmen von Elterngremien

Ziel

Einbeziehung von Eltern in schulische Entscheidungen

Vorgehen

- Informationen über die Schule für die Elternvertretung
- Entwickeln von Netzwerken, um alle Eltern einzubeziehen
- Bildung von unabhängigen Gruppen von Eltern, die bei Schulreformen beteiligt sind und Maßnahmen zur schulischen Weiterentwicklung ausarbeiten

Bereich

6

Zusammenarbeit mit öffentlichen Einrichtungen

Ziel

Identifizieren und Integrieren von zusätzlichen Ressourcen, um Schulprogramme zu stärken und das Lernen zu unterstützen

Vorgehen

- Informationen für Kinder und Familien zu kulturellen, sozialen, gesundheitsbezogenen und weiteren Angeboten
- Informationen über Aktivitäten der Gemeinde, die dazu beitragen, das Lernen zu unterstützen sowie Talente zu entdecken und Potenziale zu fördern
- Angebote für die Gemeinde durch die Schule (z.B. Musik, Theater)

Vor allem für Kinder, die im Sinne des RTI-Modells zusätzliche Förderung benötigen, um selbstbestimmt an der Gesellschaft teilhaben zu können, ist eine möglichst weitreichende Kooperation zwischen Schule und Familie von großer Bedeutung. Doch auch alle anderen Lernenden profitieren von Vorgehensweisen, wie bspw. die ‚student-led conferences‘ (→ SIEHE SEITE 18), die Eltern eine aktivere Rolle in den Bildungsprozessen ihrer Kinder ermöglichen. Bei diesen an kanadischen Schulen entwickelten Konferenzen stellen die Kinder ihren Eltern im schulischen Setting in einem vorbereiteten Gespräch ihren Lernzuwachs vor und besprechen dabei mit ihren Lehrkräften und ihren Eltern, welche Unterstützung sie benötigen, um ihre Lernziele für einen nächsten Zeitraum zu erreichen (Sliwka, Klopsch & Yee 2016).

Werden bei Schülerinnen und Schülern Unterstützungsmaßnahmen notwendig, die durch die schulische Diagnostik deutlich wurden, so kann ab der ersten Interventionsstufe des RTI-Modells durch ein ‚engaging‘ von Eltern und ein gemeinsames ‚leading‘ des Bildungsprozesses ein deutliches Mehr an Kohärenz in der Förderung des Kindes erreicht werden (→ ABBILDUNG 2). Lehrkräfte und Eltern werden zu Bündnispartnern in einem Pakt, dessen Ziel es ist, dem Kind mehr Lebenschancen durch Bildung zu eröffnen.

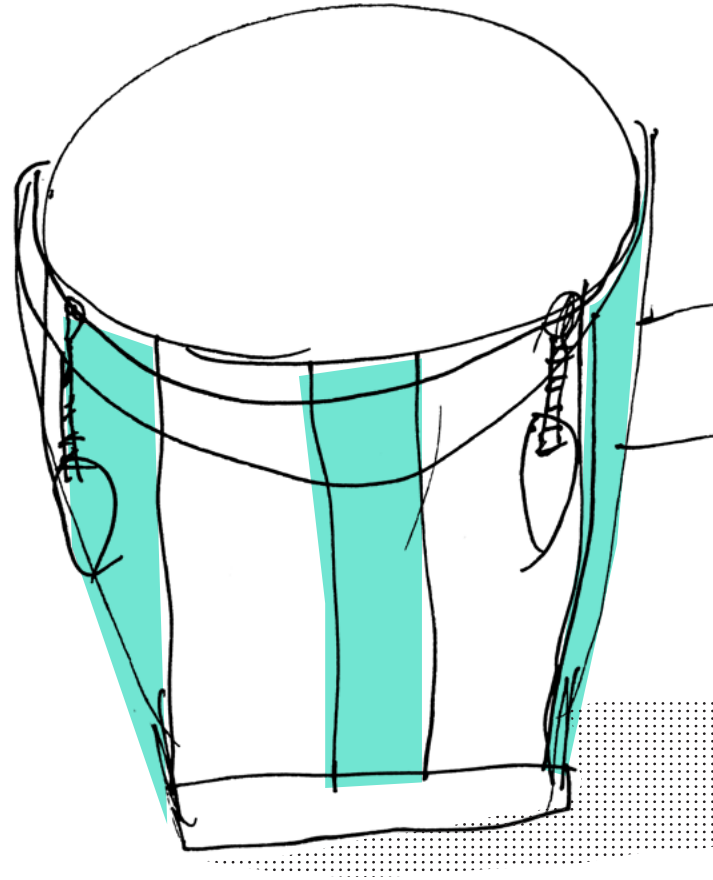
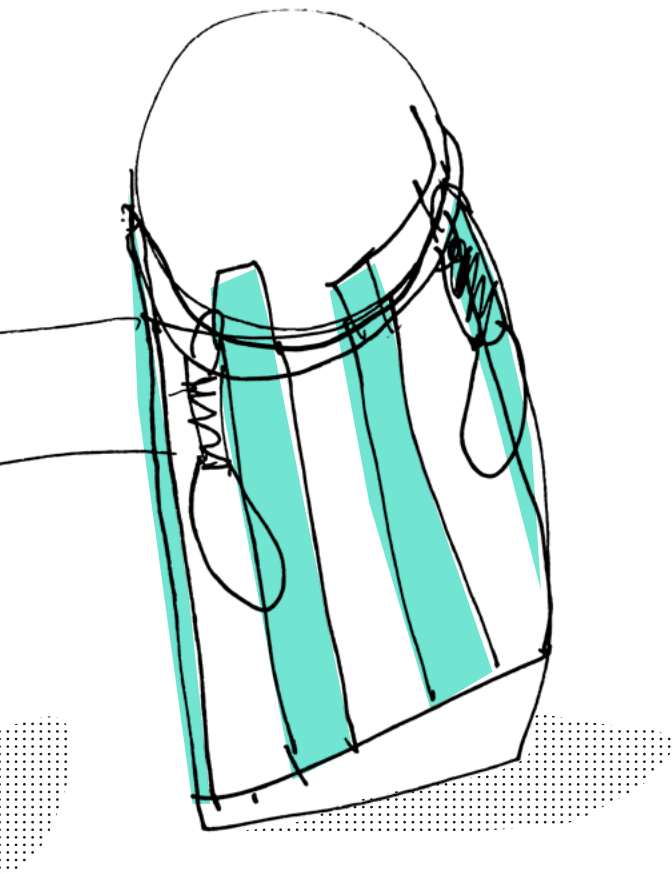


Abbildung 2: Eltern in unterschiedlicher Intensität in den Lernprozess der Lernenden einbeziehen

Intensität der Einbeziehung der Eltern in den schulischen Lernprozess





Hier greifen RTI-Modell und die Bildungspartnerschaft mit den Eltern ineinander. Die schulische Unterstützung auf Stufe 2 besteht in einer kurzzeitigen Beschulung in Kleingruppen oder im Einzelunterricht, um gezielt an dem zu arbeiten, was das Kind lernen muss. So lässt sich der Kompetenzstandard erreichen, der dann Türen zu Teilhabe und weiterführender Bildung eröffnet. Die Eltern werden informiert, dass ihr Kind diese besondere Unterstützung von der Schule erhält. Die Botschaft der Schule muss dabei sein: „Wir wollen, dass ihr Kind durch Bildung vollwertige Chancen auf Teilhabe und Selbstbestimmung erfährt“. Im Anschluss daran findet ein gemeinsames Gespräch zwischen Schule und Elternhaus statt, bei dem den Eltern dargelegt wird, wie die Schule das Kind fördern möchte. Dazu werden bei Bedarf Dolmetscher bzw. mehrsprachige Lehrkräfte eingesetzt. Gleichzeitig werden die Eltern eingeladen und beraten, um selbst darüber nachzudenken, wie sie das Lernen und die Entwicklung des Kindes ihrerseits unterstützen können. Ergebnis des Gesprächs ist eine schriftliche Zielvereinbarung – ein gemeinsamer Bildungspakt – die festlegt, wie die Schule einerseits und die Eltern andererseits in einem bestimmten, schriftlich fixierten Zeitraum das Kind unterstützen. Teil der Zielvereinbarung ist auch die Terminierung eines nächsten Gesprächs.

„student-led conferences“

Aktives Einbeziehen in den Lernprozess,
je nach Möglichkeiten der Eltern

engaging

Leading

Gestaltung der Lernumgebung im Elternhaus

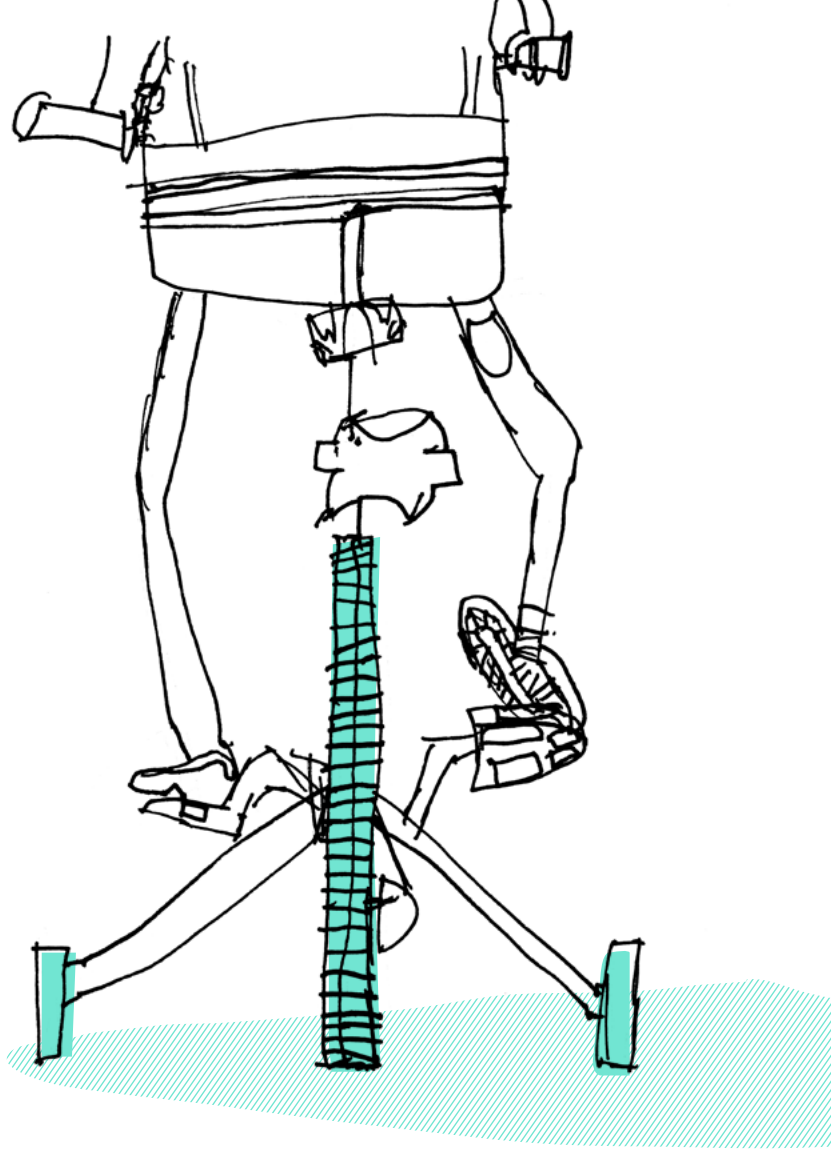
Gestaltung der Lernprozesse durch
Hinzuziehen zusätzlicher Einrichtungen

hauptsächlichste Zusammenarbeit **Stufe 2 und 3 RTI-Modell**

Diese aktive Einbeziehung der Eltern, die ihnen die Unterstützung der Schule und das Wohlwollen gegenüber dem Kind signalisiert, sie jedoch zugleich aktiv in die Pflicht nimmt, am Lernerfolg ihrer Kinder mitzuwirken, wie es auf der Ebene des ‚engagings‘ angesprochen wird, muss daran ausgerichtet werden, welche Möglichkeiten die Eltern jeweils individuell haben, sich aktiv einzubringen. Das, was von Eltern erwartet wird, kann und muss dabei – je nach den gesundheitlichen, zeitlichen und sprachlichen Voraussetzungen der Eltern – variieren. Wichtig ist es von der Prämisse auszugehen, dass selbst sehr belastete Eltern Bündnispartner „auf Augenhöhe“ sein können, wenn die Leistung, die sie in das Bündnis für das Kind einbringen, je nach Möglichkeiten variabel gestaltet werden kann. Die Wahrnehmung auch sehr belasteter Eltern als handlungsfähig und wohlwollend ihrem Kind gegenüber stärkt deren Selbstwirksamkeitsüberzeugung in der Elternrolle und kann als psychologische Voraussetzung für ein wirksames Bildungsbündnis von Eltern und Schule gelten.

Um die Qualität häuslicher Lehr-Lernarrangements zu erhöhen, die die Lernentwicklung der Kinder nachhaltig beeinflussen kann (Sacher 2008), können mit den Eltern auch niedrigschwellige Angebote abgesprochen werden, wie bspw.

- das Gestalten von ruhigen Phasen im Tagesablauf des Kindes, in denen gemeinsames Erzählen oder andere Aktivitäten (z.B. Kochen) möglich sind,
- die Unterstützung bildungsbezogener Interessen der Kinder, z.B. durch das regelmäßige Vorlesen oder gemeinsame Büchereibesuche,
- den Alltag spielerisch für den Erwerb basaler Kompetenzen zu nutzen, z.B. durch die Einbindung des Kindes in das Einkaufen von Lebensmitteln,
- die Unterstützung der kindlichen Fähigkeit zum selbstregulierten Lernen durch (alters-)angemessene Hilfen, die sich an der Maxime „so wenig Hilfe wie möglich aber so viel wie nötig“ orientiert (Wild & Wieler 2016).



Auch die Berücksichtigung eines angemessenen Arbeitsplatzes für das Lernen, genügend Schlaf für die Kinder oder die Wahrnehmung eines Bewegungsangebots können dabei thematisiert werden.

Im Rahmen der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus finden regelmäßige Treffen auf der Basis solcher Zielvereinbarungen statt, die dazu dienen, den Lernzuwachs bzw. verändertes Verhalten von beiden Seiten zu beleuchten und gegebenenfalls die Vorgehensweise in der Unterstützung des Kindes adaptiv zu verändern. Grundlage der Schule für die Veränderung ist ein engmaschiges Screening während der Interventionsmaßnahme.

Dies gilt auch für die dritte Interventionsstufe, die längerfristig angelegt ist und das Hinzuziehen von weiteren Experten, wie bspw. Sonderpädagogen, Logopäden, Ergotherapeuten oder Sozialhilfeeinrichtungen erfordert. Gemeinsam wird für das Kind ein Angebot gestaltet, das eine intensive Betreuung ermöglicht, mit deren Hilfe es sich optimal entfalten kann.

Es ist fahrlässig, Eltern als Personen
 zu begreifen, die sich um das Aufarbeiten
 von Kompetenzlücken
 in Eigenregie kümmern müssen

Die Eltern können sich dabei immer noch auf der Ebene des ‚engagings‘ befinden, übernehmen aber im Idealfall auch eine aktive Rolle, indem sie den Gedanken der Unterstützung – je nach Möglichkeit selbst in ihren Alltag hinein weiterführen und den Kindern dadurch ein ganzheitlicheres Förderangebot zukommen lassen.

Das Bildungssystem in Alberta/Kanada wie auch in Singapur hat sich dieser gezielten Förderung angenommen und bietet für die Kinder und Jugendlichen zusätzlich Hilfestellungen von Seiten der Schule bzw. der Gemeinde an, die in Deutschland an vielen Stellen noch wünschenswerte Utopie sind. Gerade für den Bereich des ‚leadings‘ kann hier auf mehrere strukturell angelegte Hilfestellungen zurückgegriffen werden. Kernpunkt dessen ist das Verständnis einer Schule als Mittelpunkt der Community, die sich um die Kinder in ganzheitlicher Weise kümmert. Dies wird oftmals als „wrap around school“ bezeichnet. Frei übersetzt könnte man von einer Schule sprechen, die sich um das Leben des Kindes „herumwickelt“ und auf allen Ebenen und bei unterschiedlichsten Problemlagen unterstützt. Die Schulen, Eltern und Organisationen entwickeln dabei ein gemeinsames Vorgehen. Es geht dabei um das Bereitstellen möglichst niedrigschwelliger Angebote, das auch belasteten Eltern die Möglichkeit gibt, Zugang zu Therapieangeboten, Kinderärzten und Psychologen zu erhalten. Die Schulen organisieren dabei entweder einen Besuch in der entsprechenden Institution inklusive des Transports oder die Angebote werden direkt an der Schule bereitgestellt (vgl. Klopsch 2019).

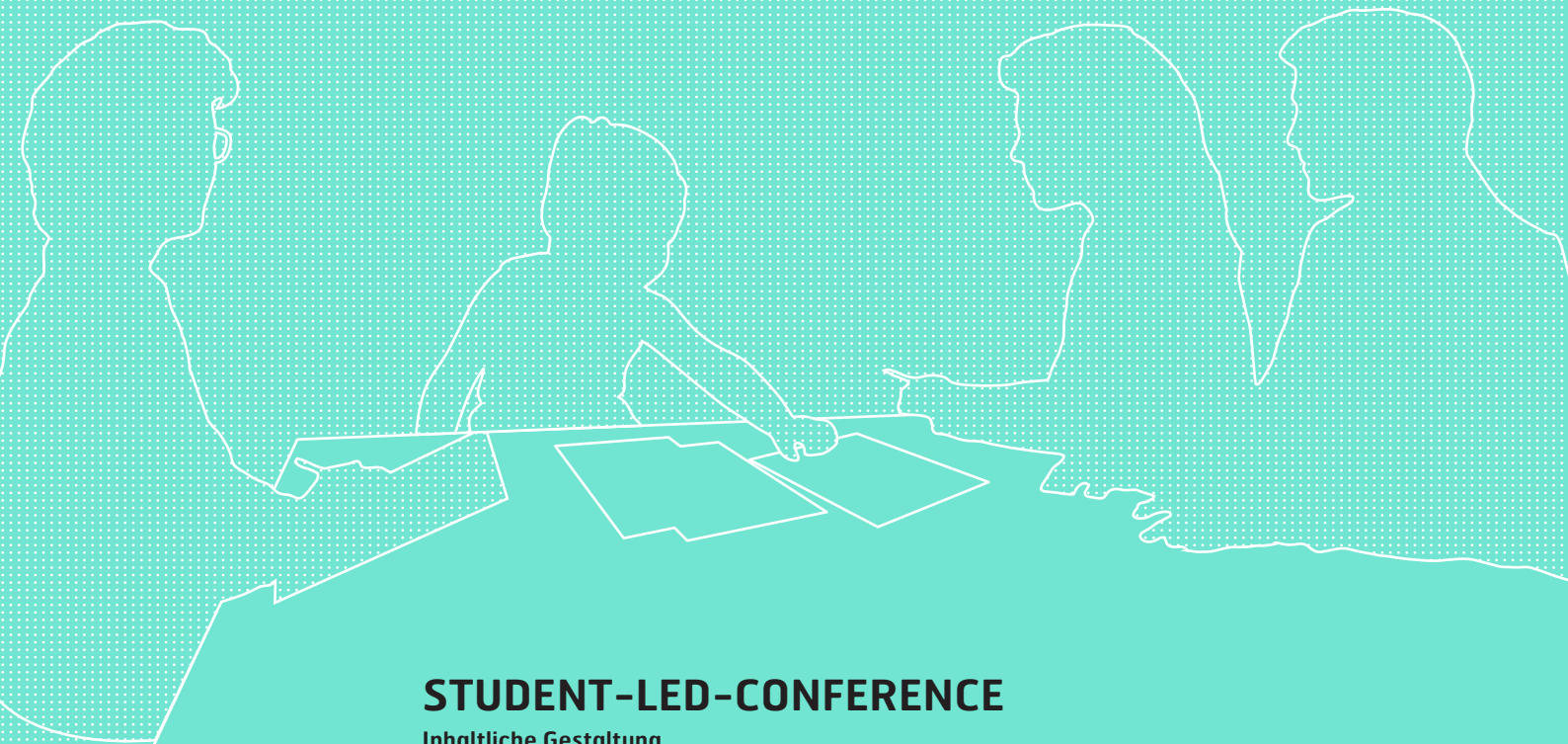
5. AUSBLICK FÜR DEUTSCHLAND

Die Verbindung von RTI mit einem Bildungsbündnis zwischen Schule und Eltern zeigt auf, wie zum Wohle der Kinder ein ineinandergreifendes System geschaffen werden kann, das ihre unterschiedlichen Lebensbereiche zu einem kohärenten Wirken zusammenführt und das Verhältnis von Schulen und Eltern von der wechselseitigen Sprachlosigkeit

(oder im schlimmsten Fall sogar dem wechselseitigen Blaming) zum Dialog und einer konsequenten und methodisch abgesicherten Kooperation führen kann, um herkunftsbezogene Bildungsdisparitäten auszugleichen. Wenn gleich das Angebot, das über Jahrzehnte in Schulsystemen wie dem kanadischen geschaffen wurde, in Deutschland nicht unmittelbar in gleichem Umfang eingeführt werden kann, würde es sich dennoch lohnen über den Transfer und die Adaption der genannten Strategien in unsere Schulsysteme nachzudenken.

Mit einem ähnlichen System könnte es gelingen den anhaltend großen Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg auch in Deutschland deutlich zu verringern und dem weiteren Auseinanderdriften der Bildungsschere und damit unserer Gesellschaft Einhalt zu gebieten. Es ist fahrlässig, Eltern als Personen zu begreifen, die sich um das Aufarbeiten von Kompetenzlücken in Eigenregie kümmern müssen. Genauso problematisch ist es aber auch Förderung ohne Eltern zu denken. Es muss vielmehr ein aktives und gemeinsam verantwortetes Miteinander in der Unterstützung von Kindern und Jugendlichen mit prekären Bildungsniveaus entwickelt werden, das die Kinder und ihre Entwicklung in den Mittelpunkt stellt.

Handlungsbedarf besteht in Deutschland zunächst in der Maßgabe für jede Schule ein verbindliches Vorgehen zu entwickeln, wie Eltern in allen vier Formen vom ‚informing‘ bis ‚leading‘ einzubeziehen sind. Daneben müssten ein gezieltes, auf zentrale Kompetenzen ausgerichtetes Screening flächendeckend angewandt werden, um einzelfallbezogene Rückmeldungen zum Lernstand jedes Kindes zu erhalten (Lernstandsdiagnostik) und ein Angebot für alle Kinder bereitzustellen, die drohen, den Anschluss zu verlieren. Dies wird erfordern, einerseits ein unterstützendes Umfeld aufzubauen, das die Zusammenarbeit zwischen den Fachkräften erleichtert, andererseits aber auch Eltern in die schulische Umwelt aktiv einzubeziehen, um sie als Partner in der Unterstützung ihrer Kinder zu gewinnen.



STUDENT-LED-CONFERENCE

Inhaltliche Gestaltung

Die von den einzelnen Lernenden geleitete Besprechung findet dreimal jährlich statt. Sie ist zeitlich unabhängig von den Zeugnissen. Sie dient dazu, Schwierigkeiten im Lernprozess vorausschauend zu erkennen und gezielt zu bearbeiten. Wichtigste Ziele sind die Anerkennung des individuellen Lernwegs durch die Eltern sowie die Verdeutlichung des Lern- und Entwicklungsprozesses für die Lernenden. Inhaltlich und strukturell sind die Gespräche klar gegliedert: Das Kind hat eingeladen und spricht mit seinen Eltern über sein Lernen. Es wird hauptsächlich thematisiert, wie es am besten lernt. Anhand der folgenden Themenbereiche wird das Gespräch strukturiert:

- Mich selbst als Lernenden verstehen: Hier soll das Bewusstsein für persönliche Stärken und Entwicklungsbereiche und deren Einfluss auf das Lernen entwickelt werden.
- Ziele zur Unterstützung meines Lernens: Hier werden Ziele gesetzt und diese mit eigenen Stärken und Entwicklungsbereichen in Verbindung gesetzt, wodurch sich die Kinder als aktiv Lernende wahrnehmen.
- Meine Lerndokumentation: Hier werden Leistungen und Arbeiten dokumentiert und reflektierend mit dem Bildungsplan verbunden.
- Meine Pläne und Wünsche für Unterstützung: Hier werden benötigte Materialien und Ressourcen festgehalten.

Die Lernenden präsentieren dabei unterschiedliche Artefakte, d.h. Arbeitsblätter, Klassenarbeiten, Projekte usw. um ihre Darstellung zu untermauern. Am Ende des Gesprächs wird gemeinsam festgehalten, was das Kind bzw. der Jugendliche tun kann, um weiterhin erfolgreich lernen zu können und wie Lehrkräfte und Eltern ihn oder sie dabei unterstützen können.

DIE AUTORINNEN



Britta Klopsch ist Juniorprofessorin für Schulpädagogik am Karlsruher Institut für Technologie (KIT). Ihre Forschungsschwerpunkte sind neben der Lehrerprofessionalisierung insbesondere die Schul- und Unterrichtsentwicklung in nationaler wie auch internationaler Perspektive.



Anne Sliwka ist Professorin für Bildungswissenschaft mit dem Schwerpunkt Schulpädagogik an der Universität Heidelberg. Ihre Forschungsschwerpunkte sind: Schul- und Schulsystementwicklung sowie die Professionalisierung von Lehrkräften in international-vergleichender Perspektive.

LITERATUR

- Alberta** (2019). Response to Intervention. <https://www.alberta.ca/response-to-intervention.aspx> [5.12.2019].
- Alberta Education** (2006): Individualized Program Planning. (URL: education.alberta.ca/media/511715/ipp.pdf) (13.8.2015).
- Alberta Education** (2013): Indicators of Inclusive Schools: Continuing the Conversation. (URL: education.alberta.ca/admin/supportingstudent/schoolleaders/indicators.aspx) [24.11.2014].
- Amendt, T.** (2008). Involvement to engagement: Community education practices in a suburban elementary school and an inner-city community school. Unveröffentlichte Masterarbeit, University of Saskatchewan, Saskatoon, SK, Canada.
- Barton, P.E. & Coley, R.** (2007). The family. America's smallest school. Princeton, NJ: Policy Evaluation and Research Center.
- Boudon, R.** (1974). Education, opportunity, and social inequality. Changing prospects in western society. New York: Wiley Interscience.
- Bourdieu, P.** (1983). Ökonomisches Kapital, kulturelles Kapital, soziales Kapital. In: Kreckel, R. (Hrsg.). Soziale Ungleichheiten (Soziale Welt, Band 2). Göttingen: Schwartz, S.183-198.
- Büchner, P.** (2016). Bildungssoziologische Überlegungen zur Bedeutung des Bildungshabitus in Familien und Implikationen für die Bildungspolitik. In: Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.). Eltern und Schule. Weinheim: Beltz, S.65-76.
- Christenson, S. & Sheridan, S.** (2001). Schools and Families: Creating essential connections for learning. New York: Guilford.
- Edelstein, W.** (2006). Bildung und Armut. In: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26, S.120-134.
- Government of Alberta** (1999): Children to Benefit from Student Health Initiative. <https://www.alberta.ca/release.cfm?xID=8466> [06.06.2017].
- Heckman, J.** (2013). Giving Kids a Fair Chance. Boston: MIT Press.
- Hedeen, T.; Moses, Ph. & Peter, M.** (2011). Encouraging meaningful parent-educator collaboration. A review of recent literature. CADRE, Eugene, Oregon.
- Klopsch, B.** (2019). Ganzheitliche Unterstützung von Anfang an – Impulse zum Umgang mit Heterogenität aus der Provinz Alberta. In: Kruschel, R.; Jahr, D. (Hg.). Inklusion in Kanada. Internationale Perspektiven auf heterogenitätssensible Bildung. Beltz: Weinheim, S.241-254.
- Kohl, G.; Lengua, I. & McMahon, R.** (2000). Parent involvement in school: Conceptualizing multiple dimensions and their relations with family and demographic risk factors. Journal of School Psychology, 38, S.501-523.
- Kreider, H.; Caspe, M.; Kennedy, S. & Weiß, H.** (2007). Family involvement in middle and high school student's education. Involvement makes a difference. Harvard Family Research Project.
- Loeb, S.; Bridges, M.; Bassok, D.; Fuller, B. & Rumberger, R.** The influence of preschool centers on children's social and cognitive development. Working paper 11812. Economics of Education Review 26, 1, S.52-66.
- Müller-Benedict, V.** (2007). Wodurch kann die soziale Ungleichheit des Schulerfolgs am stärksten verringert werden? In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 59, 4, S.615-639.
- OECD** (2019). PISA 2018. www.oecd.org/pisa [5.12.2019].
- Pianta, R. & Walsh, D.** (1996). High risk children in schools: Constructing sustaining relationships. New York: Routledge.
- Reschly, A.** (2008). Schools, Families and Response to Intervention. www.rtinetwork.org/essential/family/schools-families-and-response-to-intervention [5.12.2019].
- Reschly, A. & Christenson, S.** (2009) Parents as essential partners for fostering student's learning outcomes. In: Furlong, M. (Hrsg.). Handbook of positive psychology in schools. New York: Routledge, S.257-272.
- RTI Network** (2019). What is RTI? <http://www.rtinetwork.org/learn/what/whatisrti> [5.12.2019].
- Sacher, W.** (2008). Elternarbeit. Gestaltungsmöglichkeiten und Grundlagen für alle Schularten. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Schneider, B.; Keesler, V. & Morlock, V.** (2010). The effect of family on children's learning and socialisation. In: Dumont, H.; Istance, D.; Benavides, F. (Hrsg.). The Nature of Learning. Paris: OECD, S.251-284.
- Sliwka, A.; Klopsch, B. & Yee, B.** (2016). Partnerschaft für Schulerfolg und Potenzialentwicklung: systematische Kooperation zwischen Schulen und Eltern im kanadischen Schulsystem. In: Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.). Eltern und Schule. Weinheim: Beltz, S.127-139.
- Sliwka, A. & Klopsch, B.** (2019). Response to Intervention. So reagieren die PISA-Vorreiter auf Defizite. <https://deutscheschulportal.de/stimmen/so-reagieren-die-pisa-vorreiter-auf-defizite/> [8.12.2019].
- Stamm, M.** (2016). Bedingungen des Aufwachsens in Familien: ihre Bedeutung für den Bildungserfolg und bildungspolitische Implikationen. In: Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.). Eltern und Schule. Weinheim: Beltz, S.52-64.
- Wild, E. & Wieler, M.** (2016). Verwirklichungschancen schaffen durch eine geeignete Gestaltung von Lernprozessen im familiären Umfeld. In: Frank, S. & Sliwka, A. (Hrsg.). Eltern und Schule. Weinheim: Beltz, S.77-88.
- Winerip, M.** (2007, Dec. 9). In Gaps at school, weighing family life. New York Times. <https://www.nytimes.com/2007/12/09/nyregion/nyregionspecial2/09Rparenting.html> [04.12.2019].
- Ysseldyke, J. & Christenson, S.** (2002). FAAB: Functional Assessment for Academic Behavior. Langmont, CO: Sopria West.

FAMILIENGRUNDSCHULZENTREN

SCHULE ALS ORT FÜR BILDUNG UND BERATUNG IM STADTTEIL

Familiengrundschulzentren sind darauf ausgerichtet, Eltern als Bildungspartner zu gewinnen und sie aktiv in die schulische Umwelt ihres Kindes einzubeziehen. Bereits 2014 hat die Stadt Gelsenkirchen angelehnt an das Konzept der Familienzentren an Kindertageseinrichtungen damit begonnen die erste Grundschule zu einem Familienzentrums zu entwickeln. Mittlerweile machen sich viele Kommunen auf den Weg und gründen Familienzentren an Grundschulen.

BEITRAG ZU MEHR CHANCENGERECHTIGKEIT IN DER BILDUNG

Aus den verschiedenen Ansätzen und bisherigen Erfahrungen der beteiligten Akteure zeichnet sich ein Qualitätsrahmen ab. Zudem lassen sich typische Merkmale eines Familiengrundschulzentrums herausstellen, welche nachfolgend beispielhaft beschrieben werden. Dennoch muss jedes Familienzentrum seine eigene Antwort darauf finden, wie und mit welchen Angeboten die Eltern der eigenen Schule bedarfsorientiert angesprochen und motiviert werden können und so zu Partnern bei der Bildung ihrer Kinder werden. Denn im Kern geht es um diese Erziehungs- und Bildungspartnerschaft, mit der über die Eltern gerade Kinder unterstützt werden können, die als „bildungsfern“ gelten. Die Familiengrundschulzentren leisten damit, als Teil eines präventiven Angebotes, das im besten Fall in der Kommune

Verschiedene Angebote werden an der Grundschule gebündelt. Dadurch wird sie zu einem sozialräumlichen Knotenpunkt und zu einer Anlaufstelle für Familien.

in eine Kette solcher Maßnahmen eingebunden ist, einen wichtigen Beitrag zu mehr Chancengerechtigkeit in der Bildung. Verschiedene, insbesondere präventive Angebote werden an der Grundschule gebündelt, welche einen sozialräumlichen Knotenpunkt und damit eine Anlaufstelle für Familien bildet.

BEDARFSGERECHTE ANGBOTE FÜR DIE FAMILIEN

Die Aktivitäten von Familiengrundschulzentren orientieren sich an den Bedarfen der Familien im Stadtteil. Deswegen ist zunächst eine Abfrage bei den Eltern wichtig, in der ermittelt wird, was diese sich von der Schule ihrer Kinder wünschen und erwarten. Dies kann durch einen von der Leitung des Zentrums konzipierten Fragebogen stattfinden, der neben offenen Antworten auch Priorisierungs- und Bewertungsmöglichkeiten von Vorschlägen bietet. Die Abfrage findet in den jeweils dominanten Sprachen der Familien der Schulen statt. Niedrigschwellige Angebote sorgen zunächst dafür, dass Eltern gerne in die Schule kommen und Bedarfe auf diesem Weg erfragt werden können. Zur Weiterentwicklung und entsprechenden Bedarfsorientierung werden Angebote regelmäßig auf der Basis wiederkehrender Abfragen wiederholt, da sich die Ansprüche und Wünsche der Familien stetig ändern können.

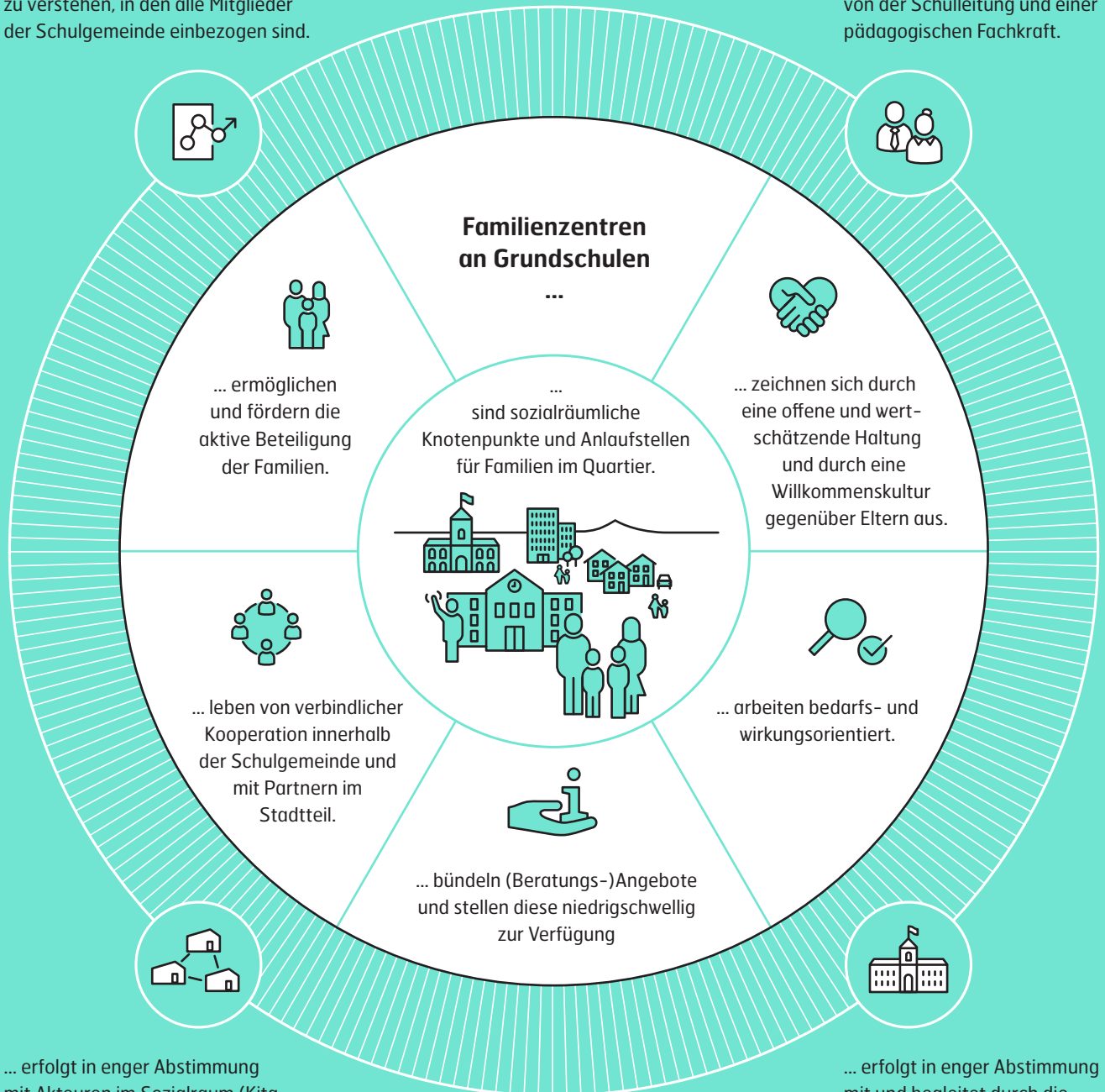
VERTRAUENSBLDENE MASSNAHMEN VERBESSERN DEN ELTERNKONTAKT

Konkrete Beispiele, die sich in den Familienzentren als sinnvoll erwiesen haben: Das Elterncafé könnte eines dieser Angebote sein und damit eine erste Brücke zwischen Schule und Elternhaus schlagen. Es findet regelmäßig, meist 1x in der Woche statt und bietet Vätern und Müttern die Möglichkeit sich nicht nur untereinander auszutauschen, sondern auch die ein oder andere Lehrkraft und den ein oder anderen Schulsozialarbeiter, bzw. Schulsozialarbeiterin zu treffen. So werden Vertrauen auf- und etwaige gegenseitige Vorbehalte abgebaut und die Teams vor Ort erfahren, was die Eltern sich von der Schule ihrer Kinder erhoffen.

Die Entwicklung einer Grundschule zum Familienzentrum ...

... ist als Schulentwicklungsprozess zu verstehen, in den alle Mitglieder der Schulgemeinde einbezogen sind.

... wird in der Schule verantwortet von der Schulleitung und einer pädagogischen Fachkraft.



... erfolgt in enger Abstimmung mit Akteuren im Sozialraum (Kita-Familienzentren, Familienbildungsstätten, Sportvereinen etc.).

... erfolgt in enger Abstimmung mit und begleitet durch die Kommune und die Schulaufsicht.

Das Familienzentrum schafft immer wieder Anlässe, die Eltern und Kinder aller Altersgruppen aus dem Quartier zusammenbringen.

Auf diese Anliegen wird eingegangen und die Stadt bietet den Eltern über das Café einen direkten Zugang etwa zu den Allgemeinen Sozialen Diensten und anderen Behörden. Zu weiteren niedrigschwelligen Angeboten zählen z.B. die von den Krankenkassen finanzierten Entspannungskurse, aber auch Schminkkurse für Mütter oder gemeinsames Kochen, bei dem sich alle besser kennenlernen und während der Zubereitung der Speisen und beim Essen Einblicke in die jeweiligen Gewohnheiten und Besonderheiten der Herkunftsländer gewinnen. Auch bei diesen Angeboten sind zumindest für die sogenannten Türangelgespräche immer alle Berufsgruppen der multiprofessionellen Teams an den Schulen anwesend.

BERATUNG, BEGEGNUNG UND AUSTAUSCH

Das Familiengrundschulzentrum organisiert darüber hinaus Gesprächsrunden für Eltern, etwa zu den Themen: Was kann ich tun, damit ich den schulischen Erfolg meines Kindes unterstütze? Wie gehe ich mit der Nutzung von digitalen Medien um? Wie gelingt der Übergang in die Grundschule oder später in die weiterführende Schule? So werden über das Zentrum die Eltern beispielsweise zu den Infotagen der weiterführenden Schulen begleitet. Denn manchmal ist der Weg in die nur drei Blöcke entfernte, bisher unbekannte Schule ein riesiger Schritt, der etwas leichter fällt, wenn man ihn nicht alleine gehen muss.

Zugleich schafft das Familienzentrum Anlässe, die Eltern und Kinder aller Altersgruppen aus dem Quartier zusammenbringen. Es gibt Spielenachmittage mit den Kindern und spezielle Ausflugsangebote mit den Vätern. Oder eine Motopädin, bzw. ein Motopäde führt die Vorschulkinder spielerisch an die Grundschule heran, schafft Möglichkeiten für Bewegung und ein erstes Kennenlernen, während die Eltern im Gesprächskreis sitzen. Für die älteren Kinder wurde ein Kurs entwickelt, der sie fit macht für den weiteren Übergang und der die Selbstwahrnehmung und das Selbstwertgefühl stärkt.

MULTIPROFESSIONELLES NETZWERK FÜR FAMILIEN IM STADTTEIL

Die vielfältigen Angebote und die Vernetzung verschiedener Orte führen dazu, dass sich das Familiengrundschulzentrum für den Sozialraum öffnet. So stellt die benachbarte Schrebergartenkolonie eine Parzelle zur Verfügung, damit Eltern und Kinder gemeinsam einen Schulgarten bewirtschaften und pflegen können. Auch Räume der Kirchengemeinden werden genutzt und Angebote abgestimmt. Durch die Kooperation mit der benachbarten Musikschule besteht die Möglichkeit, ein Instrument zu erlernen. Und mit der weiterführenden Schule ein paar Straßen entfernt, wird die Vereinbarung getroffen, Sportangebote zu erarbeiten, die von den älteren Schülerinnen und Schülern für die jüngeren Kinder vorbereitet werden. Die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe werden genauso mit eingebunden, wie die Zusammenarbeit mit der nahegelegenen Familienbildungsstätte intensiviert und die Verzahnung mit dem Familienzentrum am Kindergarten etabliert wird, auch um Doppelstrukturen zu vermeiden. Damit wird der Aufbau eines multiprofessionellen Netzwerkes für Familien im Quartier gefördert.

POSITIVE GRUNDHALTUNG ALS GARANTIE

Wichtig ist vor allem, dass Eltern die Schule als einen Bildungsort erleben, der sie mit einbindet und mit in die Verantwortung nimmt, ohne sie allein zu lassen. Oftmals kommen sie zum ersten Mal mit der Schule in Kontakt, ohne dass es um ein Problem mit ihrem Kind geht. Negativen biografischen Erfahrungen, die einige mit Schule gemacht haben, werden hier positive Erlebnisse entgegengesetzt. Schule spricht alle Eltern aktiv an und begegnet ihnen auf Augenhöhe. Eltern sind an der Schule nicht verboten, wie es einige Schilder am Eingang so mancher Grundschule vermitteln, sondern ausdrücklich erwünscht. Eltern sind willkommen!

Wichtig ist vor allem, dass Eltern die Schule als einen Bildungsort erleben, der sie mit einbindet und mit in die Verantwortung nimmt, ohne sie allein zu lassen.

Damit das gelingt, muss es eine gemeinsame Haltung geben, die von allen in der Schule Beschäftigten erarbeitet und verfolgt wird. Auch die schulischen Partner aus den Bereichen Bildung, Kinder- und Jugendhilfe, Gesundheit und Soziales, die bspw. Beratungsleistungen für Familien anbieten, gehören zu dieser Verantwortungsgemeinschaft.

SCHULENTWICKLUNGSPROZESS IM SINNE DER KINDER UND FAMILIEN

Weiterhin wird deutlich, dass die Entwicklung einer Grundschule zu einem Familienzentrum als stetiger Schulentwicklungsprozess zu verstehen ist, in den alle Mitglieder der Schulgemeinde involviert sind. Das Konzept sollte im Schulprogramm verankert sein. Die Hauptverantwortung liegt bei der Schulleitung und einer pädagogischen Fachkraft aus dem Bereich der Jugendhilfe, die als zusätzliche personelle Ressource in der Schule tätig wird. Darüber hinaus sollten aber auch das Lehrerkollegium, die Schulkonferenz und Elternvertretungen, die Schülerinnen und Schüler, der Träger und die Leitung der OGS, die Schulsozialarbeit,

der Hausmeister und das Sekretariat das Konzept mittragen und aktiv in den Entwicklungsprozess eingebunden werden. Dieser erfolgt in enger Abstimmung und begleitet durch die Kommune, die nicht nur den Sozialraum, sondern auch die passenden Angebote der Kinder- und Jugendhilfe kennt und, ganz wichtig, die Schulaufsicht intensiv einbindet. Damit diese vielfältigen Aufgaben gemeistert werden können, ist es unabdingbar, dass alle Beteiligten an einem Strang ziehen, um Familiengrundschulzentren gemeinsam zu Orten der Begegnung, Beratung und Bildung für Kinder und ihre Familien zu entwickeln.

Die Entwicklung einer Grundschule zu einem Familienzentrum ist als stetiger Schulentwicklungsprozess zu verstehen, in den alle Mitglieder der Schulgemeinde involviert sind.



Weitere Infos finden Sie unter:

https://wuebben-stiftung.de/fileadmin/media/pdf/Wuesti_Familiengrundschulzentren.pdf



“

Eltern, Schüler und Lehrer erleben sich in einem anderen Kontext, es entstehen echte Beziehungen.“

NERIMAN AKSOY, LEITERIN FAMILIENZENTRUM HAVERKAMP

„WENN DIE KINDER SEHEN, DASS AUCH DIE ELTERN IN DIE SCHULE GEHEN, GIBT IHNEN DAS SICHERHEIT.“

Familienzentren verbinden Familien mit der Grundschule und dem ganzen Viertel und machen Eltern zu echten Bildungspartnern ihrer Kinder. Wie die Stadt Gelsenkirchen mit Hilfe der Wübben Stiftung ein neues Konzept ausprobiert und zum landesweiten Vorreiter wird.

Text: Simone Wans Fotos: Martin Magunia & Simone Wans

Hadils Augen leuchten, sie kniet auf einem Stuhl und konzentriert sich auf das Memory-Spiel. Ganz vertieft ist sie und jubelt laut auf, wenn sie die passenden Karten aufdeckt. Hadil ist neun Jahre alt und geht in die dritte Klasse. 2015 kam sie mit ihrer Familie aus Aleppo. Als sie eingeschult wurde, sprach sie kein Wort Deutsch, jetzt beherrscht das Mädchen die Sprache fließend.

Mit ihrer Mutter Fatima kommt sie regelmäßig zum offenen Spielenachmittag in ihrer Schule, der Gemeinschaftsgrundschule Haverkamp. Zusammen mit der achtjährigen Sophie und einer Lehrerin sitzen sie am Tischende und naschen von den Plätzchen, die für die Teilnehmerinnen und Teilnehmer bereitstehen. Neben Sophie, ihrer Mutter und Schwester ist heute noch eine weitere Mutter mit ihrer Tochter da. Sie alle genießen es, im gemütlichen Rahmen die verschiedenen Spiele auszuprobieren. Im Familienzentrum gibt es Angebote, die für alle offen sind. Manche können Eltern gemeinsam mit ihren Kindern, andere alleine wahrnehmen. „Eltern, Schüler und Lehrer erleben sich in einem anderen Kontext, es entstehen echte Beziehungen. Eltern werden so zu guten Bildungsbegleitern ihrer Kinder,“ sagt Neriman Aksoy. Sie leitet das Familienzentrum Haverkamp und ist zudem bei der Stadt Gelsenkirchen für die Gesamtkoordination der sechs Familienzentren an Grundschulen zuständig.

ENGAGEMENT, ENTHUSIASMUS UND WERTSCHÄTZUNG

Wer an den Grundschulen und Familienzentren unterwegs ist, merkt schnell, mit wie viel Enthusiasmus die Verantwortlichen bei der Sache sind. Sie haben diese Energie, die

gleich zu spüren ist, wenn Menschen sich mit Herzblut einer Aufgabe widmen. Ihnen geht es um die Familien, die Kinder, deren Entwicklung ist ihnen ein echtes Anliegen. Schließlich ist Gelsenkirchen kein unproblematisches Pflaster, die Stadt kämpft mit vielen Herausforderungen. Einfacher wäre es, neue Dinge erst gar nicht zu probieren, denn es gibt immer genug Gründe, die dagegen sprechen würden. So leben beispielsweise im Stadtteil Bismarck, wo die Gemeinschaftsgrundschule Haverkamp verortet ist, viele Menschen mit einer anderen Herkunftssprache. Die Arbeitslosigkeit ist verhältnismäßig hoch. Der Bezirk ist vom Steinkohlenbergbau geprägt, ursprünglich arbeiteten viele Menschen hier in der nahegelegenen Zeche Consolidation. Nach deren Schließung in den 90er Jahren stieg die Arbeitslosigkeit stark und blieb auf hohem Niveau. 47 Prozent der Kinder an der Gemeinschaftsgrundschule sprechen Deutsch als Zweitsprache und Türkisch als Muttersprache, sie kommen mittlerweile aber auch aus Rumänien, Bulgarien, Syrien und Afghanistan.

Viele Jahre haben nicht wenige deutsche Familien ihre Kinder lieber auf eine katholische oder evangelische Grundschule in einem anderen Viertel geschickt, die Fahrtzeit nahmen sie in Kauf. Doch das ändert sich jetzt, was sicherlich mit dem vielfältigen Engagement der Schule zusammenhängt: Das Gebäude wurde kernsaniert und erweitert, Sozialziele wurden für das Miteinander definiert, wodurch die Gewalt auf dem Schulhof mittlerweile kein Thema mehr ist, Spielplätze in der Umgebung renoviert, auch unter Mit-



hilfe der Schulkinder und des Fördervereins, und schließlich wurde das Familienzentrum eingerichtet. „Damit schließt sich der Kreis ganz toll. Mittlerweile sind wir in den neuen Jahrgängen sogar wieder zweizügig“, hält Schulleiterin Eva Müller-Bürgel begeistert fest.

AKTEURE UND ANFÄNGE IM SCHULENTWICKLUNGSPROZESS

Die Koordination der Projekte mit allen Beteiligten gestaltete sich zu Beginn nicht immer einfach. Schulleiter, Lehrer, OGS-Leitungskräfte, die städtische Jugendhilfe, Vertreter der Wübben Stiftung – alle sitzen sie an einem Tisch. So visionär der Ansatz, so groß sind mitunter die Tücken beim Aufsetzen eines solch anspruchsvollen Projekts. Dem Ganzen eine Richtung geben, verhandeln, die verschiedenen Stimmen moderieren, Lösungen finden, Neriman Aksoy fühlte sich anfangs überfordert. Beinahe hätte sie hingeworfen. „Aber es hat nicht lange gedauert und da wurde das Projekt zu meinem Ding. Ich hatte verstanden, was es für jedes einzelne Kind und dessen Zukunft bedeutet.“ Alle gemeinsam krepelten sie die Ärmel hoch und legten los. Ganz ohne Reibungen, Diskussionen, Konflikte ging das natürlich nicht ab. Aber das Projekt entwickelte sich, sechs Schulen machen heute mit. Mit niederschweligen Angeboten sollen die Familien der Schulen und der Viertel erreicht werden, um den Kontakt auch untereinander zu verbessern. Nähkurse für Eltern gibt es, Vater-Kind-Nachmittage, international Kochen, Drachen und Vogelfutterringe basteln, Stressabbau durch Yoga für Kinder. Aber auch verschiedene Seminare für Eltern zu Erziehungsfragen, Deutschkurse, Beratungsangebote für den Übergang zur weiterführenden Schule.

SOZIALER KNOTENPUNKT IM QUARTIER

Meriam Attalauziti leitet das Familienzentrum an der Josef-Rings-Schule, einer Gemeinschaftsgrundschule in Gelsenkirchen Hassel. Hier wurde das Familienzentrum erst spät, im Juni 2018, mit Angeboten ganz nah an den Bedürfnissen der Familien aufgesetzt. „Die Teilnehmerzahlen sind konstant gestiegen. Der Spielertreff und der Basteltreff werden immer sehr gut besucht. Bei ‚Sport für die ganze Familie‘ waren sogar 50 Personen. Mittlerweile wissen wir, was bei den Familien gut ankommt“, verrät Meriam Attalauziti. Sie ist im Stadtviertel vernetzt, verbindet die verschiedenen Akteure,



Neriman Aksoy, Jutta Stempel und Meriam Attalauziti (v.l.n.r.)

sodass sie Eltern bei ihren unterschiedlichen Fragen überdies schnell auf Angebote hinweisen kann, die nicht originär im Familienzentrum, sondern von anderen Trägern im Viertel angeboten werden. Das Familienzentrum als Netzwerkknoten. Vom Schwimmkurs bis zur Schuldnerberatung ist das Angebot vielfältig. So können die Eltern jetzt ganz leicht erfahren, wo sie Hilfe finden. Meriam Attalauziti geht zu den Stadtteilgesprächen, besucht die Familienzentren an Kindergärten und auch die Kindertagesstätten ohne Familienzentren.

Die 30-Jährige ist in Essen geboren und aufgewachsen. Beide Eltern stammen aus Marokko. Meriam Attalauziti macht momentan ihren Master in Sozialer Arbeit an der Universität Duisburg-Essen. Rückblickend hätte sie sich eine solche Unterstützung durch ein Familienzentrum gewünscht. „Vor allem, wenn es darum geht, eigene Potenziale zu entdecken und sich als Kind schulisch zu entfalten.“ Ihre Entwicklung wäre vielleicht nicht anders verlaufen, aber ihre Bildungsbiografie hätte es wahrscheinlich verkürzt. „Ich besuchte damals die Hauptschule. Ich denke, das verstärkt ein wenig mein Feingefühl für die Chancen- und Bildungsgerechtigkeit der Kinder.“

Neriman Aksoy bewertet ebenfalls Vieles vor dem eigenen Erfahrungshorizont. Die Tochter türkischer Eltern wurde in Deutschland geboren und hat nur die Kita hier besucht. Als erstgeborenes Kind wurde sie damals zu den Großeltern



KURZPORTRÄT

Sarah Staschewski besucht mit Tochter Maya Lynn den offenen Spielenachmittag

Wir haben vor Kurzem noch ein Baby bekommen. Mit meiner älteren Tochter Maya Lynn genieße ich beim Spielenachmittag einmal etwas nur zu zweit zu unternehmen, das kommt im Alltag mit einem Baby manchmal zu kurz. Toll finde ich, dass man hier Leute aus seinem Umfeld trifft und wir uns darüber austauschen können, was in der Gegend los ist. Hier erfahre ich beispielsweise auch etwas über die Sportvereine oder entdecke Angebote des evangelischen Gemeindegemeinschaftszentrums. Wir werden wirklich gut informiert.

Als unser ältester Sohn etwa in die weiterführende Schule gewechselt ist, haben uns die Mitarbeiter des Familienzentrums gut geholfen. Jadon hatte sich eine Schule ausgesucht, mit der mein Mann und ich anfangs gar nicht einverstanden waren. Wir haben eine gute Beratung und viele Informationen erhalten. So hatte die Klassenlehrerin beispielsweise sehr gute Erfahrungen mit der Schule gemacht und sich mit der Klassenlehrerin vor Ort ausgetauscht. Schließlich haben uns die Informationen die Entscheidung wirklich erleichtert und wir konnten Jadon mit gutem Gefühl in seiner Wunsch-Schule anmelden.

Wir bekommen wirklich viel Arbeit abgenommen. Das ist sehr hilfreich, denn mein Mann und ich sind beide berufstätig, ich bin Erzieherin, er KFZ-Mechatroniker. Neben der Arbeit haben wir ohnehin nicht so viel Zeit mit den Kindern. Das Familienzentrum empfinden wir als große Hilfe im Alltag. Wir sind nicht alleine und können so viele Fragen stellen, wie wir möchten.



Sophie Hoffmann



Die Eltern kommen nicht nur zur Schule, um ein Zeugnis zu unterschreiben oder sich anzuhören, wie die Leistungen ihrer Kinder sind, sondern weil sie Schönes erleben. Das hilft, Nähe aufzubauen.“

JUTTA STEMPER, SCHULLEITERIN DER JOSEF-RINGS-SCHULE

in die Türkei geschickt und wuchs dort auf. Das war ganz typisch, schließlich wollten auch die Eltern irgendwann zurück. Aber es kam anders, die Eltern blieben und Neriman Aksoy zog mit 16 Jahren und einer bestandenen Zulassungsprüfung für die Uni wieder nach Deutschland. Sie ist überzeugt davon, dass ihre Eltern sich bei der Schulwahl ihrer Geschwister anders verhalten hätten, wenn sie mehr über das Schulsystem gewusst hätten. „Niemand hatte einen Blick dafür, was die Stärken der Kinder waren und welche Angebote die einzelnen Schulen bereithielten. Ich glaube, meine Eltern haben darüber gar nichts gewusst“, so Neriman Aksoy.

NÄHE DURCH NIEDRIGSCHWELLENDE ANGEBOTE

Auch Hassel, dort wo die Josef-Rings-Schule liegt, ist ein Stadtteil mit viel „Erneuerungsbedarf“, wie es heißt. Auch hier leben viele Familien mit Migrationshintergrund, mit einer traditionell starken, türkischen Community. Seit wenigen Jahren kommen jetzt auch andere Nationalitäten hinzu: Syrer, Kurden, Osteuropäer, Russen sowie Menschen aus Tunesien oder den Balkanländern. Es wird bunter rund um die Schule, mit allen Herausforderungen. „Da kann das Familienzentrum verbinden“, beobachtet Schulleiterin Jutta Stempel. Seit vielen Jahren hat sie bereits eine solche Idee im Kopf. „Aber es wurde immer gesagt, mein Wunsch sei eine Utopie.“ Bis zum Sommer 2018, als das Familienzentrum schließlich Realität und ein Erfolg wurde. „Die Eltern kom-

men nicht nur zur Schule, um ein Zeugnis zu unterschreiben oder sich anzuhören, wie die Leistungen ihrer Kinder sind, sondern weil sie Schönes erleben. Das hilft, Nähe aufzubauen. Und die brauchen wir.“

Die Eltern erreichen sie durch die Angebote und Gespräche – ganz viele Gespräche. Sie fühlen sich wohl und geben ihre Erfahrungen weiter, dadurch kommen wieder neue Eltern. Die Bindungen, die entstehen, sind für die Kinder immens wichtig. Wenn es beispielsweise später um eine Beratung zur Schulwahl geht, vertrauen die Familien den Lehrern und Mitarbeitern des Familienzentrums. Und auch die Kinder sind stolz, wenn die Eltern in die Schule gehen. „Ich kann mich hier frei äußern und um Hilfe bitten“, beschreibt Schulleiterin Stempel das gegenseitige Vertrauen.

Ein schönes Beispiel in dem Zusammenhang ist der ehemals verwilderte Schulgarten an der Josef-Rings-Schule, den die Eltern auf Vordermann gebracht haben. Die Mütter haben sich um die Hochbeete gekümmert, die Väter ganze Tonnen Kies und Mulch bewegt und sich durch mannshohes Unkraut gekämpft. Paprika pflanzten sie beispielsweise und Kiwis. Zur Belohnung gab es einen Grillabend, und sie hätten sich gefühlt, wie in einer großen Familie, erinnert sich Meriam Attalauziti.

Auch im Haverkamp werden die Macher des Familienzentrums nicht müde, sich neue Ideen für Kursangebote zu überlegen. Beispielsweise machten Ende des Jahres die Väter mit ihren Kindern einen Ausflug zum Bauernhof,

”

Wenn es beispielsweise später um eine Beratung zur Schulwahl geht, vertrauen die Familien den Lehrern und Mitarbeitern des Familienzentrums.“

und für das erste Halbjahr 2020 ist ein Workshop mit dem Ziel geplant, den Kindern zu helfen, ihren öffentlichen Auftritt zu verbessern. Etwa bei Vorstellungsgesprächen an weiterführenden Schulen oder, um sich in der Mensa oder im ÖPNV angemessen zu verhalten. „Wenn die Kinder sehen, dass auch die Eltern in die Schule gehen, gibt ihnen das Sicherheit, dass die Schule wichtig ist. Schule wird als sicherer Raum empfunden“, sagt Schulleiterin Eva Müller-Bürgel. „Das kommt positiv in die Schule zurück.“

ES GEHT WEITER

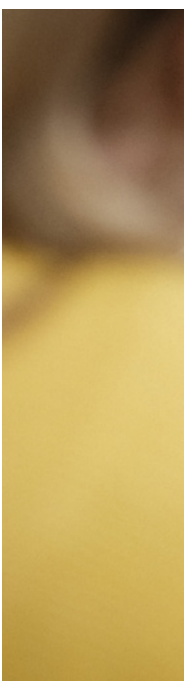
Als nun die Nachricht kam, dass es mit den Familienzentren weitergeht, ist die Freude groß. Denn die Stadt Gelsenkirchen führt die Angebote zukünftig fort, wenn sich die Wübben Stiftung aus der Förderung zurückzieht. Für alle Beteiligten ist das ein wichtiges Signal zum Wohle der Kinder. Die neunjährige Hadil ist dafür das beste Beispiel: Sie kommt gut im Unterricht mit und wird die Grundschulzeit, wenn alles so weitergeht, erfolgreich durchlaufen. Und nebenbei kann sie gemeinsam mit ihrer Mutter noch einige Spiele entdecken, die sie zu Hause nicht hat, und Freunde finden.

KURZPORTRÄT

Nurten Derin mit den Zwillingen Yasemin und Bahattin kommt jede Woche zum Nähkurs

Ich arbeite gerade an einer Tasche für die Kinder. Das Schöne daran ist, dass ich meine zweijährigen Zwillinge mitbringen kann, meistens gibt es hier sogar eine Kinderbetreuung. Zu Hause hätte ich gar nicht die Möglichkeit, mich so auszubreiten. Da der Kurs direkt um acht Uhr fünfzehn beginnt, kann ich einfach bleiben, wenn ich meine ältere Tochter Aylin zur Schule bringe. Und es tut mir so gut, im sozialen Umfeld zu sein. Als Hausfrau mit kleinen Kindern bin ich ja oft alleine, da genieße ich diese Möglichkeit, rauszukommen. Eigentlich bin ich gelernte Zahnarzthelferin.

Außerdem bekomme ich immer Informationen zum Nähen. Ich habe beispielsweise schon mehrere Kleider für meine Töchter genäht, das hätte ich ohne Anleitung sonst nicht so gut hinbekommen. Spannend sind aber auch die anderen Angebote im Familienzentrum. Ich habe beispielsweise einen Kurs zu Erziehungsfragen besucht, da ging es um ganz allgemeine Dinge, etwa darum, wie ich meine Kinder gut ins Bett bringen und wie ich reagieren kann, wenn sie sich nicht daran halten. Das hat mir sehr geholfen.



KURZPORTRÄT

**Olivia Hoffmann mit den Töchtern
Sophie und Pia**

Das Angebot zum Spielenachmittag nehme ich gerne mit. Bei schönem Wetter gehen wir auch raus, wir haben zum Beispiel mit Kreide Mandalas auf den Schulhof gemalt. Wenn ich die Kinder um 16 Uhr abhole, dann bietet es sich an, beim Spielenachmittag vorbeizuschauen. Wir genießen die Gemeinschaft und lieben es, einmal andere Spiele ausprobieren zu können. Manches würden wir so zu Hause gar nicht machen, zum Beispiel mit Wasser matschen oder mit der Knete direkt auf dem Tisch spielen. Hier treffe ich immer wieder neue Menschen aus der Umgebung. Frau Moreno, die den Spielenachmittag hier am Haverkamp leitet, hat mir schon viele Tipps zu Freizeitangeboten gegeben. Ich arbeite in Essen im kaufmännischen Bereich und sehe die Schule als Umfeld für die Kinder, hier verbringen sie viel Zeit und dieses Umfeld möchte ich kennen. Schließlich sind die Kinder wochentags fast länger in der Schule als zu Hause.



Eva Müller-Bürgel, Schulleiterin Grundschule Haverkamp



Im Schuljahr 2014/2015 startete das erste Familienzentrums an einer Gemeinschaftsgrundschule in Gelsenkirchen, finanziert aus kommunalen Mitteln. Bis dahin gab es vergleichbare Konzepte nur für Kindergärten. Im Rahmen einer Entwicklungspartnerschaft mit der Wübben Stiftung konnten von Mai 2015 bis Dezember 2019 fünf weitere Familienzentren an Grundschulen in Gelsenkirchen aufgebaut, erprobt und weiterentwickelt werden. Der Schwerpunkt liegt dabei immer darauf, die Bildungschancen von sozioökonomisch benachteiligten Kindern und Jugendlichen zu verbessern. Gelsenkirchen ist die landesweit erste Kommune, die das Konzept Familienzentren an Grundschulen erprobt hat. Die Angebote sind bewusst niederschwellig und abwechslungsreich, um viele verschiedene Familien zu erreichen.

www.gelsenkirchen.de/familienzentren-grundschulen

„IN ERSTER LINIE MUSS EINE SCHULGEMEINDE JA SAGEN.“

Die Einrichtung von Familienzentren an Grundschulen in Gelsenkirchen kann als ein Prozess beschrieben werden – und als ein großer Erfolg. Mit Förderung der Wübben Stiftung kamen in den letzten fünf Jahren stetig mehr Schulen hinzu. Von den Machern verlangte dieser Prozess viel Geduld, Kommunikationsvermögen und eine klare Vision.

”

Familien bekommen Informationen, Betreuung, Ansprache und werden gestärkt in ihrer Rolle als Bildungspartner für ihre Kinder in der Schule.“ EVA KLEINAU



Eva Kleinau, Abteilungsleiterin Jugendhilfe & Schule, ist bei der Stadt Gelsenkirchen für die Gesamtstrategie der mittlerweile sechs Familienzentren an Grundschulen verantwortlich und Frau Prof. Sybille Stöbe-Blossey, Leiterin der Forschungsabteilung Bildung, Entwicklung, Soziale Teilhabe (BEST) am Institut Arbeit und Qualifikation (IAQ) an der Universität Duisburg-Essen, hat an der Evaluation des Projektes mitgewirkt.

Was stimmt Sie zufrieden, wenn Sie auf das Projekt schauen?

Kleinau: Ich bin mit allem sehr einverstanden. Was mich wirklich zufrieden stimmt, ist der ganze Prozess, den wir in den letzten Jahren gemeinsam mit der Wübben Stiftung, den Schulen und eben mit uns gemeinsam gegangen sind. Und das, was wir alles gelernt haben, was wir entwickeln konnten und durften und, dass wir jetzt heute gemeinsam dort stehen, wo wir stehen, da bin ich ganz stolz drauf.

Können Sie ein Beispiel dafür nennen, was sie gemeinsam gelernt haben und entwickeln konnten?

Kleinau: Ja, wir haben gelernt, dass es für einen solchen Kooperationsprozess mit sehr unterschiedlichen Partnern und Systemen wesentlich ist, dass die Akteure offen und bereit sind, den anderen zu verstehen. Nur wenn ich weiß, wie der andere tickt und warum, dann kann ich wertschätzend miteinander Entwicklungsprozesse gestalten. In diesem Zusammenhang haben wir auch gelernt, wie wichtig Klarheit und Rollenklärung für ein solches Projekt sind. Nicht zuletzt haben wir erlebt, wie sinnvoll und erfolgreich es ist, alle beteiligten Akteure von Anfang an mit einzubinden. Zu den Kick-Off-Veranstaltungen waren z. B. immer auch die Schulhausmeister, Schulsekretärinnen und natürlich Eltern eingeladen.

Stöbe-Blossey: Ich würde die Ergebnisse ebenfalls als positiv bewerten: Natürlich gibt es auch Konflikte, denn so ein Konzept fällt nicht vom Himmel. Es gab beispielsweise einzelne Lehrkräfte, die am Anfang sehr skeptisch waren, die gehofft hatten, da werden ihnen die schwierigen Fälle sozusagen aus dem Weg geräumt. So etwas realisiert sich natürlich nicht. Manche waren auch nicht davon überzeugt, dass so eine Zusammenarbeit mit der Jugendhilfe wirklich sinnvoll wäre. Vieles musste sich schlicht und ergreifend einspielen. Alle mussten sich kennenlernen, zueinanderfinden. Wenn das durch die Kommune aktiv gefördert wird, ist das sinnvoll.

Was war das zentrale Ergebnis der Evaluation?

Stöbe-Blossey: Ein zentrales Ergebnis der Evaluation ist sicherlich, dass die Angebote des Familienzentrums bei Eltern und Kindern gut ankommen. Es gibt jedoch nicht ein Angebot für alle, sondern es muss genau hingeschaut werden, was für die Familien das jeweils Richtige ist – und das unterscheidet sich nicht nur zwischen den Standorten, sondern es gibt auch an jedem Standort unterschiedliche Bedarfe. Wir sehen, dass das ein anspruchsvolles Konzept ist, das gut vorbereitet und begleitet werden muss. Ohne eine Kommune, die der Schule Unterstützung bietet, wird das nicht umsetzbar sein. Aber wir haben den Eindruck, dass sich der Aufwand wirklich lohnt.

Wie profitieren die Familien und insbesondere die Kinder von diesem Projekt?

Kleinau: Im besten Falle tagtäglich. Kinder gehen täglich in die Schule, und Eltern bekommen durch diese Familienzentren einen anderen Zugang zur Schule, werden vielleicht einfach noch anders eingefangen und viel niederschwelliger angesprochen. Sie müssen nicht durch die halbe Stadt fahren, um vielleicht ein Familienbildungsangebot annehmen zu können. Es gibt einfach ein umfassendes Paket vor Ort. Es gibt Ansprechpartner in der Nähe, die zu vielen Fragen Antworten geben können, und wenn sie die Antwort nicht haben, dann wissen sie, wer sie hat. Familien bekommen Informationen, Betreuung, Ansprache und werden gestärkt in ihrer Rolle als Bildungspartner für ihre Kinder in der Schule. Das können alle tagtäglich wahrnehmen.

Stöbe-Blossey: Kinder profitieren mit Sicherheit davon, wenn es ein gutes Verhältnis zwischen Eltern und Lehrkräften gibt, wenn sie sich beraten und gemeinsam überlegen können, was für das Kind das Beste ist. Häufig kennen Eltern ihr Kind gut, Lehrkräfte kennen das Bildungssystem besser, und wenn sie diese Kenntnisse zusammenfügen, ist das sehr wertvoll. Da spielen ganz viele kleine Dinge eine Rolle: Wenn die Eltern einfach in die Schule geholt werden, dann

ist die Schule für sie bald kein Ort mehr, an dem sie sich früher selber als Kind schon nicht richtig wohl gefühlt haben, den sie lieber von außen sehen. Wenn Eltern Schule durch das Familienzentrum und die verschiedenen Angebote als Ort erfahren, an dem sie sich mit anderen Menschen treffen und sich unterhalten können, wo sie vielleicht zuerst über ganz banale Sachen sprechen und dann auch mal über Probleme, dann hat das in jedem Fall einen positiven Effekt für die Kinder.

”

Häufig kennen Eltern ihr Kind gut, Lehrer kennen das Bildungssystem besser, und wenn sie diese Kenntnisse zusammenfügen, ist das sehr wertvoll.“

PROF. STÖBE-BLOSSEY





”

Das Projekt darf nicht im luftleeren Raum schweben und leben. Es braucht eine Steuerung, eine Koordinierung, es braucht eine Leitung vor Ort.“ EVA KLEINAU

Würden Sie denn sagen, dass sich die Situation für die Kinder konkret verbessert? Konnten herkunftsbedingte Benachteiligungen vermindert werden?

Stöbe-Blossey: Man kann das sicherlich nicht mit harten Zahlen belegen, dafür müsste man den Bildungsweg von Kindern über zehn Jahre hinweg und länger verfolgen und müsste auch eine Gruppe, die im Familienzentrum war, mit einer Gruppe mit ähnlichen Startbedingungen vergleichen, die das eben nicht war. Mit harten Prozentzahlen können wir da sicher nicht arbeiten, aber wir haben in den Interviews, die wir mit den Eltern geführt haben, zahlreiche Beispiele gefunden, wo Eltern von einer guten Unterstützung durch das Familienzentrum berichtet haben. Und wir haben den Eindruck, dass daraus viele Potenziale entnommen werden können. Und alleine die Tatsache, dass Eltern unbefangen in die Schule kommen und die Kommunikation mit der Schule suchen, diese wertschätzen und es viele informelle Gespräche gibt, stellt den eigentlichen Wert dar und stärkt die Vertrauensbasis.

Wenn Sie auf die Evaluationsergebnisse blicken. Gibt es etwas, das Sie so nicht erwartet hätten? Was Sie positiv oder negativ überrascht hat?

Kleinau: Überrascht nicht, aber die Evaluation hat noch einmal bestätigt, dass es ganz wesentlich ist, wie Jugendhilfe und Schule in diesem Projekt zusammen agieren. Dass das Zusammenspiel sehr deutlich und geklärt sein muss. Das Projekt darf nicht im luftleeren Raum schweben und leben. Es braucht eine Steuerung, eine Koordinierung, es braucht eine Leitung vor Ort und das wurde noch einmal sehr deutlich. Dieses Ergebnis fand ich sehr wichtig für die Zukunft.

Was war neu in dem Verhältnis zwischen der Jugendhilfe (Kommune) und der Schulaufsicht und der Schulen (Land)?

Kleinau: Die Zusammenarbeit zwischen Jugendhilfe und Schule ist eine Aufgabe, die in NRW sowohl für die Schulen als auch für die Jugendhilfe gesetzlich verankert ist. Es geht vorrangig um die Zusammenarbeit zweier sehr verschiedener Systeme und um die Schaffung von tragfähigen Strukturen. Soweit die Theorie. In Gelsenkirchen gab und gibt es schon immer eine gute und enge Zusammenarbeit mit der Unteren Schulaufsichtsbehörde. Es gibt eine Vielzahl von Schnittmengen, in denen gemeinsames Agieren wichtig ist, wie z. B. bei Themen wie Zuwanderung, Inklusion, Schulsozialarbeit etc. Im Rahmen des Entwicklungsprozesses der Familienzentren an Grundschulen hat die Kooperation nochmal eine andere Qualität erhalten, das Projekt hat uns zusammengeschweißt.

Diese Erfahrungen und Erkenntnisse aus diesem gemeinsamen Prozess waren neu für uns und werden sicherlich dazu führen, dass weitere Projekte an der Schnittstelle gut initiiert werden können.

Zusammengefasst: Wo sehen Sie das große Potenzial der Familienzentren an Grundschulen und was bedeutet so ein Projekt für die Entwicklung von Schule?

Stöbe-Blossey: Vor allem in der Vertrauensbildung und in der Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule, in der Stärkung der Zusammenarbeit zwischen Schule und Sozialraum und in der Zusammenarbeit unterschiedlicher Professionen in der Schule. Für Schulen in herausfordernden Lagen bietet ein solches Projekt Entwicklungschancen: Sie können die Ressourcen des Sozialraums und die Kooperation mit der Jugendhilfe nutzen, um Kinder und Familien ganzheitlich zu begleiten und damit die Bildungschancen für Kinder zu verbessern. Gleichzeitig können sie so Teil einer Präventionskette werden, der Familien mit Kindern im Grundschulalter eine niederschwellige Unterstützung in ihrem Quartier ermöglicht. Eine zentrale Gelingensbedingung besteht darin, dass ein solches Projekt nicht additiv als Zusatzaufgabe betrachtet, sondern in die Schulentwicklung integriert wird.

Würden Sie es in erster Linie als Projekt für Problembezirke begreifen oder definieren Sie einen übergreifenden Rahmen?

Kleinau: Zu Beginn war es die Maßgabe zu sagen: Wir gehen in die Bereiche der Stadt, in denen es besonders schwierig ist. Davon sind wir aber etwas weggerückt, weil wir eben im Rahmen des Prozesses und in der Entwicklung festgestellt haben, dass es so wesentlich ist, ob eine Schulgemeinde mitmachen möchte. Die Einstellung ist ganz wichtig für das Gelingen des Projekts. Wir versuchen das Familienzentrum natürlich zu öffnen, damit möglichst viele partizipieren können, aber in erster Linie muss eine Schulgemeinde Ja sagen.

Es geht jetzt weiter, die Stadt Gelsenkirchen führt das Projekt fort, nachdem die Wübben Stiftung vereinbarungsgemäß zum Jahresende ihr Engagement abgeschlossen hat. War das ein Prozess langer Diskussion in der Stadt Gelsenkirchen oder war es gleich klar?

Kleinau: Es war keine lange Diskussion in meiner Wahrnehmung. Ich habe das Gefühl, es war relativ schnell klar, dass sich die Stadt dazu entscheidet – das stimmt uns natürlich alle sehr freudig! Ich denke, das ist eben ein Ergebnis dieses ganzen Prozesses: Wir haben alle gemeinsam diese Arbeit für die Familien und Kinder gemacht, wir waren erfolgreich, unser Engagement wurde aber auch gesehen. Darin liegt natürlich immer die Hoffnung, Eltern frühzeitig zu erreichen und mitzunehmen, damit sie eben nicht durchs Netz fallen.



Eine zentrale Gelingensbedingung besteht darin, dass ein solches Projekt nicht additiv als Zusatzaufgabe betrachtet, sondern in die Schulentwicklung integriert wird.“ PROF. STÖBE-BLOSSEY

Natürlich ist das auch eine gesamtgesellschaftliche Aufgabe und an der Schnittstelle von Jugendhilfe und Schule ein perfektes Projekt.

Stöbe-Blossey: Das ist auf jeden Fall ein großer Erfolg! Wir müssen ja auch sehen, dass Gelsenkirchen keine Stadt ist, die besonders leichte Bedingungen hat, die so ein Projekt mal eben aus der Portokasse finanzieren kann. Das heißt: Da steckt eine politische Prioritätensetzung hinter. Gelsenkirchen möchte in die Stadt, die Kinder und letztlich in die Zukunft der Familien investieren. Insofern ist es eine sehr gute Sache, dass Gelsenkirchen diese Herausforderung annimmt und mit diesem Konzept weiterarbeitet.

Was wäre ohne die Fördergelder der Wübben Stiftung nicht möglich gewesen? Hätte es dann ein so groß angelegtes Projekt überhaupt geben können?

Kleinau: Nein, ich glaube nicht, dass die Gelder so dagewesen wären. Neben den finanziellen Mitteln war die Entwicklungspartnerschaft mit der Wübben Stiftung der wesentliche Gewinn für die positive Entwicklung des Projekts. Durch die Wübben Stiftung haben wir Zeit und Vertrauen bekommen, es gab eine Fehlerkultur, wir konnten gemeinsam diskutieren, uns reiben und uns immer wieder verständigen. Es gab einfach eine echte Partnerschaft und das hat zu dem Erfolg wesentlich beigetragen. Sonst stünden wir heute nicht dort, wo wir eben mit diesem Projekt stehen.



IMPRESSUM

Herausgeber

Wübben Stiftung gGmbH
Speditionstraße 13
40221 Düsseldorf
0211 / 93 37 08 00
info@wuebben-stiftung.de
www.wuebben-stiftung.de

Verantwortlich

Dr. Markus Warnke, Geschäftsführer, Wübben Stiftung

Chefredaktion

Ina Lauterbach, Leiterin Kommunikation, Wübben Stiftung

Autorinnen

Prof. Dr. Britta Klopsch
Prof. Dr. Anne Sliwka
Simone Wans

Fotografien

Martin Magunia
Simone Wans

Illustrationen

Schülerinnen und Schüler einer Düsseldorfer Grundschule

Gestaltung

fountain, Düsseldorf

Druck

Das Druckhaus Beineke Dickmanns GmbH, Korschenbroich

@ 2020

