

Z:,'-'t5 w,VWe'1 \ 'St-
 int er- *De.sser.*

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.

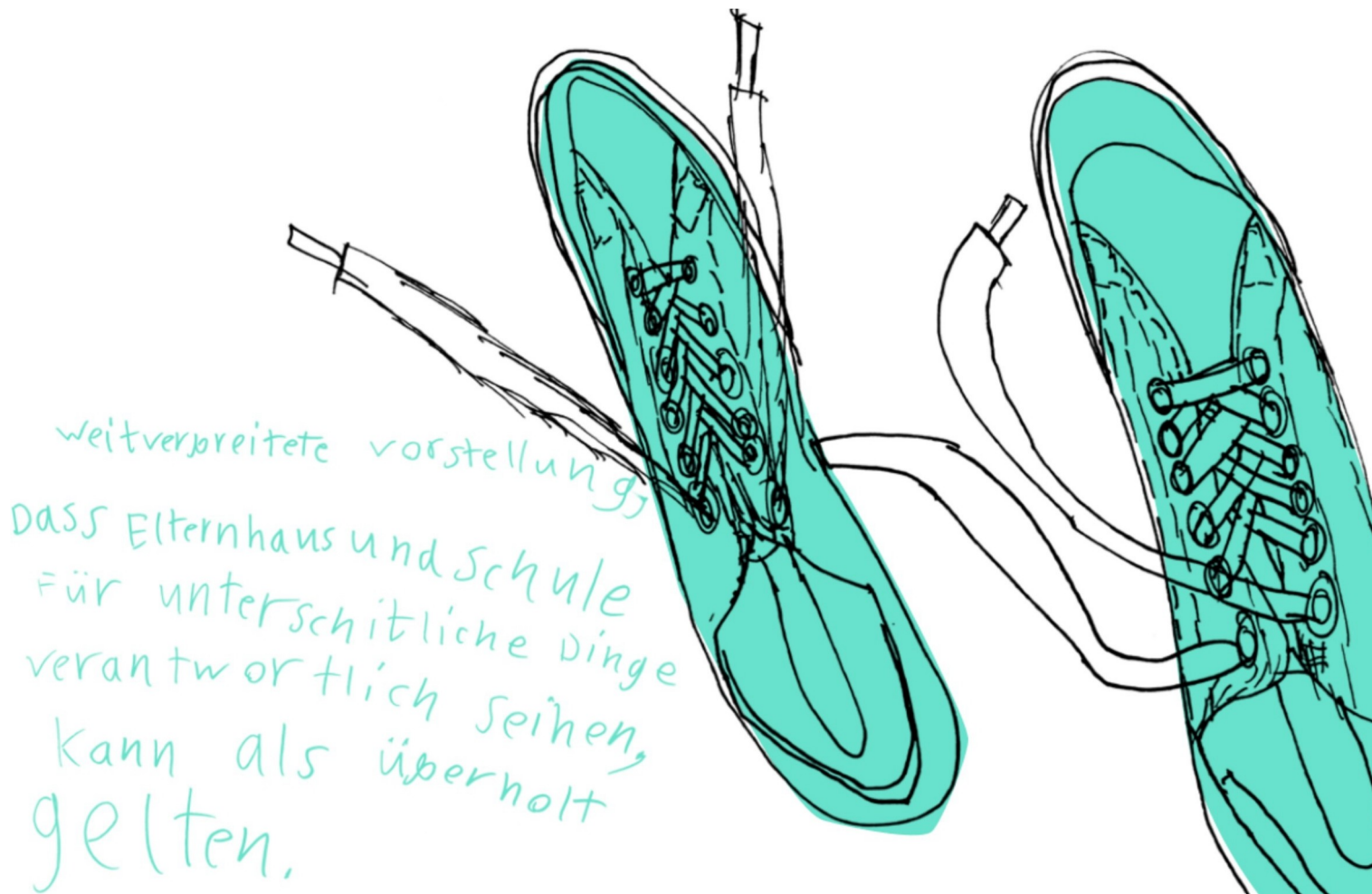
Der nachfolgende Beitrag nimmt diese Notwendigkeit einer Bildungspartnerschaft zwischen Elternhaus und Schule für Schülerinnen und Schüler mit besonderem Förderbedarf in den Blick. Er zielt dabei vor allem auf die Frage, wie Eltern in Lernprozesse einbezogen werden können, um für Kinder und Jugendliche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



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,
- die 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 Grundschulkindern und -schülern 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-

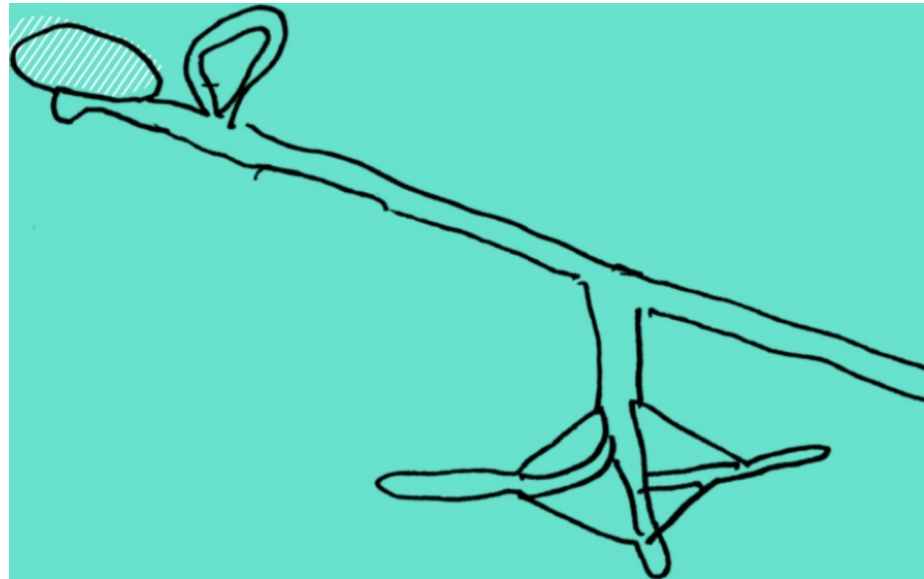
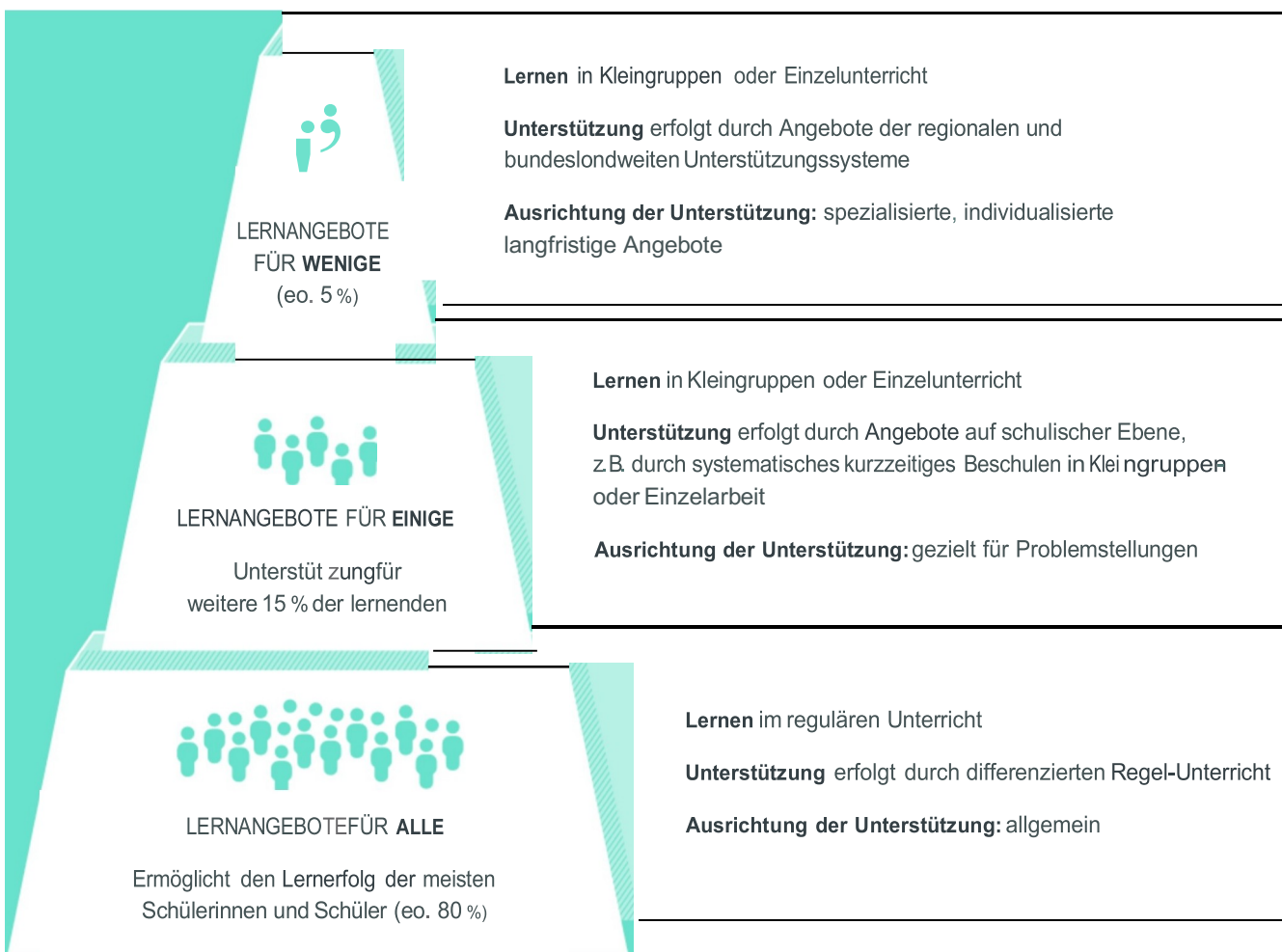
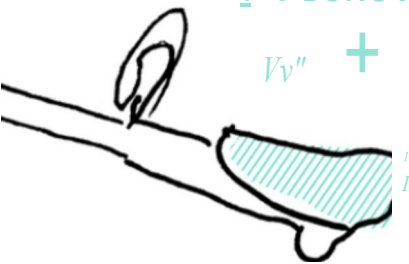


Abbildung 1: Stufenmodell des RTI



zusammen w
 Bildung mit Eltern ergibt
 RTI einen arten ansatz zur
 Förderung von Kindern und Jugendlichen
 auf verschiedenen Bildungsniveaus.



dürftig werden. Es geht also darum, dann zu fördern, wenn die Förderung nodl 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 & Klopsd1 2019).

Das RTI-Modell weist drei Stufen aus, die oftmals als Pyramide visualisiert sind (ABBILDUNG II). 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 Ganztagsunterricht. 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 geteilt. RTI ist zunächst einmal eine wirksame schulische Intervention, die auch ohne Elternbindung 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.

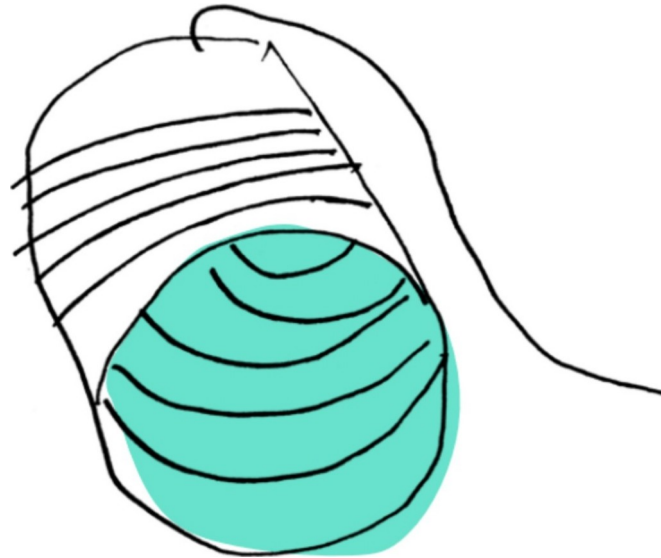
Annäherung (Approach) beschreibt die Struktur der Interaktionen und Beziehungen zwischen Schulen und Eltern. Hierbei geht es vornehmlich um geteilte Ziele, die Erwartungen an das Einbeziehen der Eltern, eine Wertschätzung unterschiedlicher Wege, durch die Eltern ihre Kinder unterstützen und die Erkenntnis, dass eine positive Beziehung und Kongruenz zwischen Schule und Familie die Kompetenzentwicklung der Lernenden unterstützen.

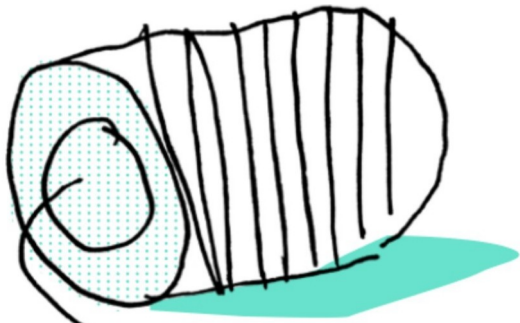
Atmosphäre (Atmosphere) gilt als das Klima in der Schule und während der Kommunikations- und Interaktionsprozesse mit Eltern.

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 Elternsprache 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 Inko-konstruktivs miteinander zu schaffen. Damit 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, die 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 coordinator“, 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 entsprechend

„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 Sd1ule 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.

weiter auf Seite 14

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 Elternräten

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 weitreichend Kooperation zwischen Schule und Familie von großer Bedeutung. Doch auch alle anderen Lernenden profitieren von Vorgehensweisen, wie bspw. die ‚student-led conferences‘! SIEHE SEITTE 181, 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 2J. Lehrkräfte und Eltern werden zu Bündnispartnern in einem Pakt, dessen Ziel es ist, dem Kind mehr Lebenschancen durch Bildung zu eröffnen.

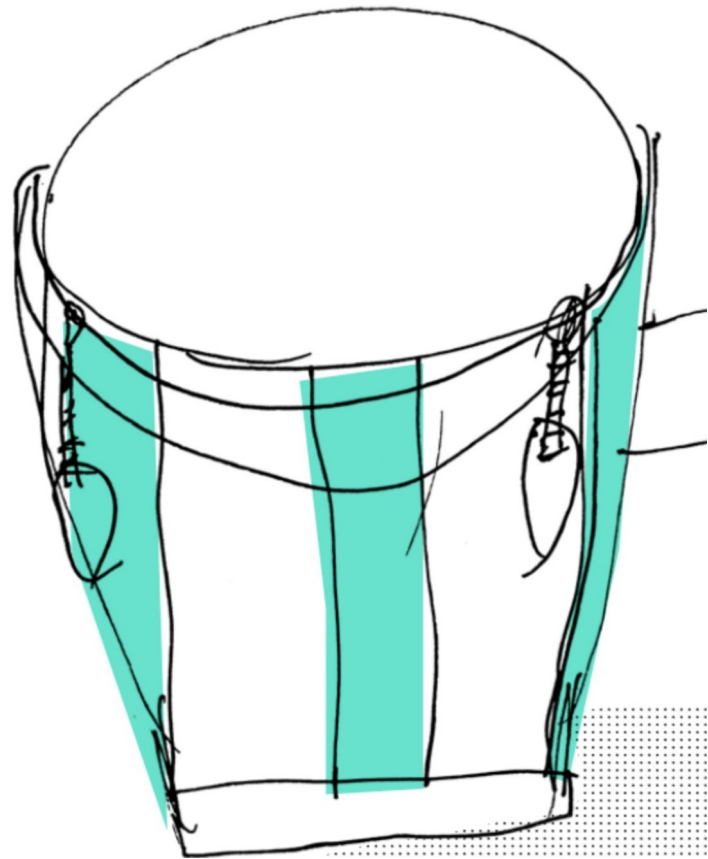
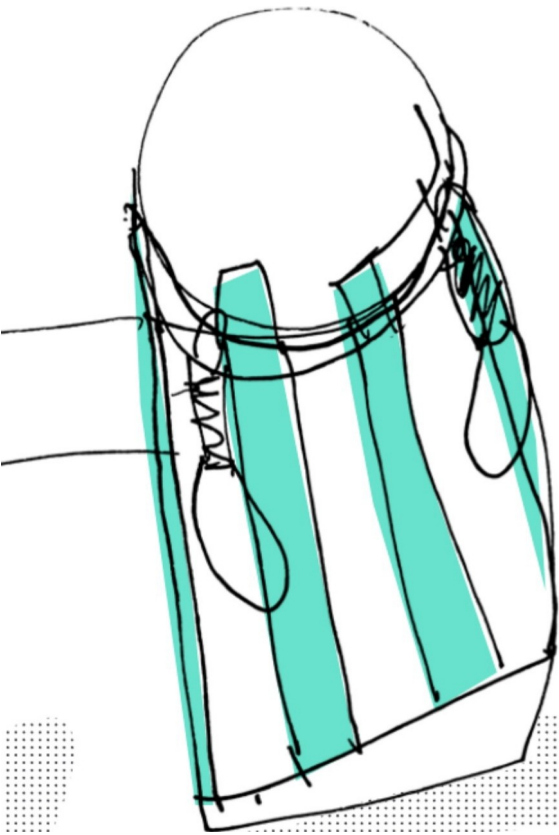


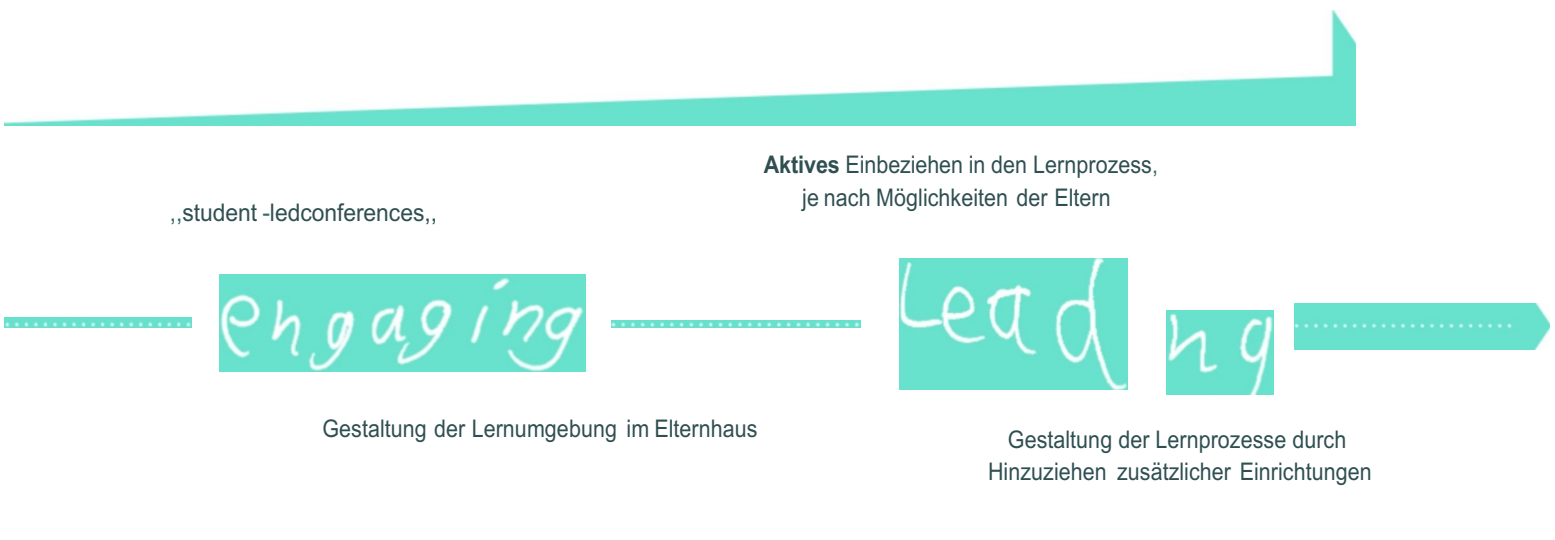
Abbildung 2: Eltern in unterschiedlicher Intensität in den Lernprozess der lernenden einbeziehen

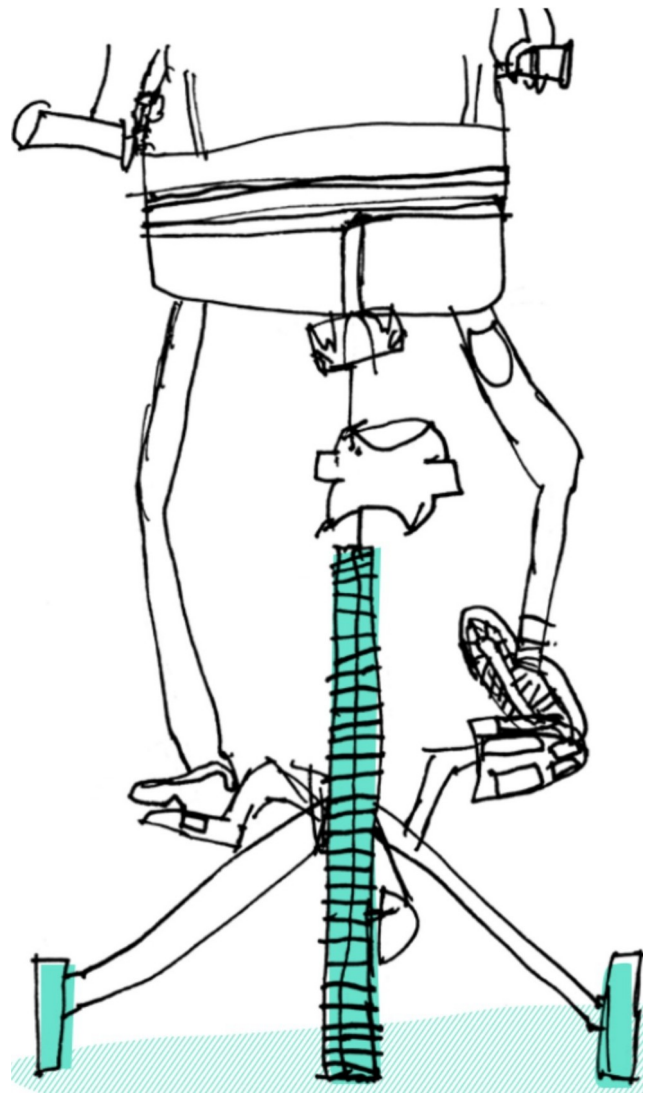
Intensität der Einbeziehung der Eltern in den schulischen Lernprozess





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. Gleichzeitg 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.





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 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 Selbstwirksamkeit: Überzeugung 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 anderer 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 & Wiele 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. verändert sich Verhalten von bildungsfernen 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 Interventionsmaßnahmen.

Dies gilt auch für die dritte Interventionsstufe, die langfristig 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.

fahrlässig, Eltern als Personen
 i. v. begreifen") Dies ist um das aufarbeiten
 von Kompetenzlücken
 eigenregie Kinder

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 vor Ort der Schule bzw. der Gemeinde an, die in Deutschland 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).

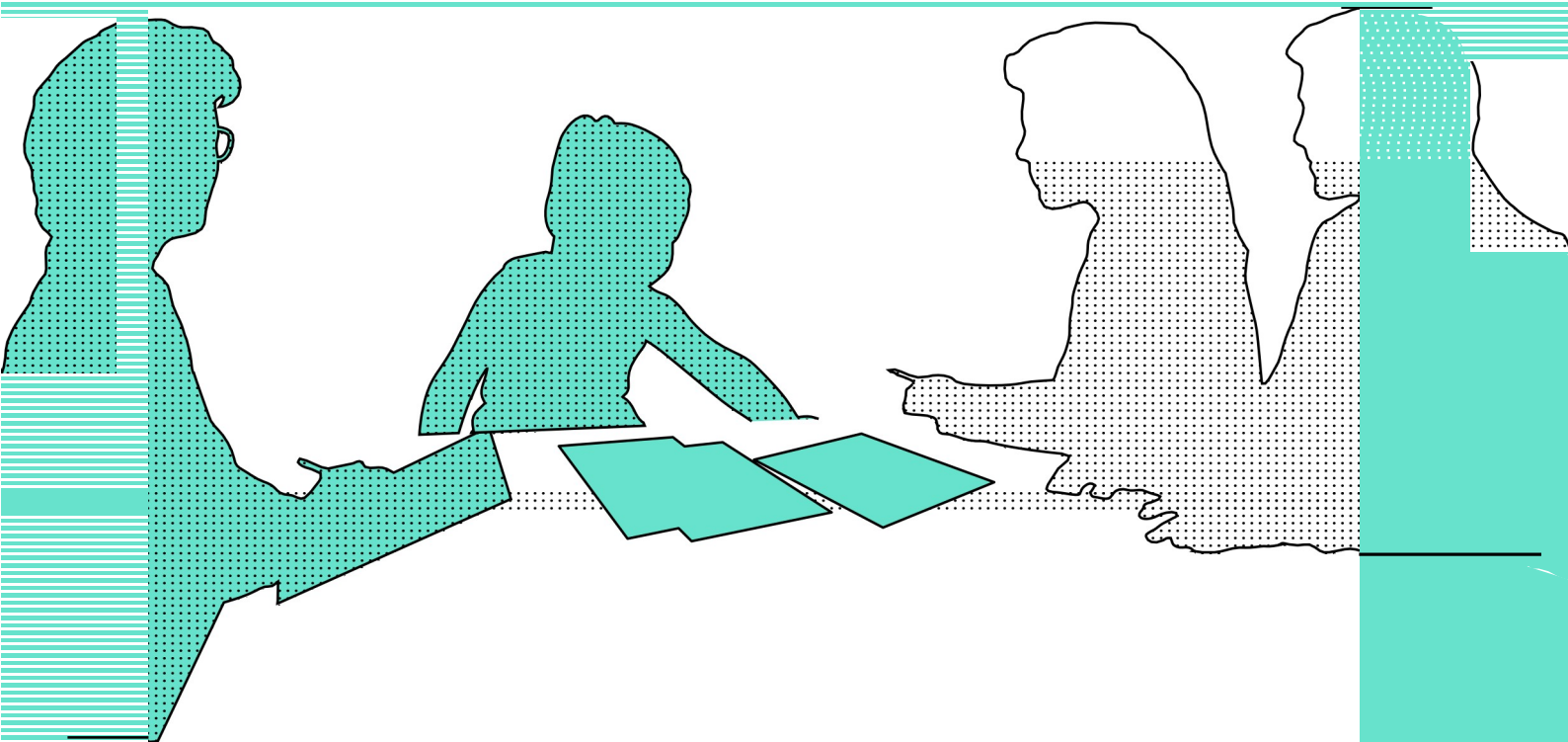
S. AUSBLICK FÜR DEUTSCHLAND

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. Wenngleich 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 Bildungslevels 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 ‚In for ming‘ 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.



Individuelle Beratung

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 internationaler-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/lpp.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.
- Baudon, 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.
- Christensan, 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. 5.120-134.
- Government of Alberta** (1999): Children to Benefit from Student Health Initiative. <https://www.alberta.ca/release.cfm?x10=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.
- Laeb, 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. & Christensan, 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://deutsches-schulportal.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. & Christensan, S.** (2002). FAAB: Functional Assessment for Academic Behavior. Langmont, CO: Sopria West.