



Neue Bildungspartnerschaften

Erprobung von Modulen zum Aufbau
von Partnerschaften zwischen Schulen,
Kitas, Eltern und Stadtteileinrichtungen
in benachteiligenden Stadtteilen

Kultur Vor Ort e.V. (Hg.)

Neue Bildungspartnerschaften

Erprobung von Modulen zum Aufbau von Partnerschaften zwischen Schulen, Kitas, Eltern und Stadtteilerrichtungen in benachteiligten Stadtteilen.

Abschlussbericht zum „Lernen vor Ort“ Auftrag
„Modulentwicklung für benachteiligte Eltern“
Bremen Oktober 2012

Redaktion Stefanie Becker, Julia Klein, Christiane Gartner (Kultur Vor Ort e.V.)

Mitarbeit Dominika Pioskowick, Fraue Kötter, Karina Goldau, Ulrike Kolbmann, Tinka Klindt-
wort

Fotos Johanna Ahlert und die mitarbeitenden Kolleginnen von Kultur Vor Ort e.V.

Dieser Bericht wurde im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft erstellt. Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.

Die Aufgabenstellung wurde von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft vorgegeben.

Die Nutzungsrechte für die Ergebnisse liegen bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft Bremen.

Wir danken dem Team von „Lernen vor Ort“ Bremen / Bremerhaven für zahlreiche Hinweise auf Praxismaterialien und wissenschaftliche Expertisen, sowie für die Bereitstellung von Ergebnissen aus den lokalen Bestandsaufnahmen und dem kommunalen Bildungsmonitoring von „Lernen vor Ort“ bei der Senatorin für Bildung und Wissenschaft.

Kultur Vor Ort e.V.

Liegnitzstraße 63 / 28237 Bremen / T (++) 49 (0)421 6197727 / www.kultur-vor-ort.com

Inhalt

A	Der bildungspolitische Hintergrund	5
1.	Die Bildungssituation in benachteiligten Stadtteilen	5
2.	Von der „Elternarbeit“ zur „Bildungspartnerschaft“	6
B	Der Auftrag	9
C	Entwicklung und Durchführung	11
1.	Entwicklung der Module	11
2.	Durchführung der Module	15
2.1.	Modul 1: „Mein Kind kommt in die Kita“	15
2.2.	Modul 2: Flimmerkiste	22
2.3.	Modul 3: W(orte) Wege in die Stadt	28
2.4.	Modul 4: Väter im ApfelKulturParadies	33
2.5.	Modul 5: Aschüre „Deutsch lernen mit Kamishibai“	38
D	Ergebnisse	42
a	Ergebnisse und Schlussfolgerungen	43
b	Gelingsbedingungen	47
c	Empfehlungen für das lokale Bildungsmanagement Gröpelingen	50



Gemeinsame Arbeitsphase von Eltern, Kinder und Lehrer/innen im Modul „Flimmerkiste“

A _ Der bildungspolitische Hintergrund

Die Bildungssituation in benachteiligten Stadtteilen

Die beschleunigten gesellschaftlichen Veränderungsprozesse (Pluralisierung der Lebensstile, demographischer Wandel, ökonomischer Wandel zur Wissensgesellschaft) schlagen sich nicht allorten gleichmäßig nieder. In den deutschen Großstädten sind segregierte Stadträume entstanden, in denen vor allem diejenigen Familien leben, die in prekären sozialen Lagen ihren Alltag organisieren müssen. Der in Deutschland besonders ausgeprägte Zusammenhang zwischen sozialer Herkunft und Bildungserfolg wird durch diese sozioökonomische Situation in der Nachbarschaft, im Quartier oder im gesamten Stadtteil verstärkt. Verschiedene Studien¹ belegen, dass der Wohnort zusätzliche, die Ungleichheit verstärkende Effekte haben kann. Kinder und Jugendliche aus benachteiligten Stadtteilen und deren Familien sind deshalb einer doppelten Bildungsbenachteiligung unterworfen.

In Bremen ist dieser Effekt stark ausgeprägt, weil die Konzentration von prekären Lebenslagen in bestimmten Quartieren oder Stadtteilen beständig zunimmt und sich der soziale Abstand zu den anderen Stadtteilen vergrößert.²

In den Schulen zeigt sich die soziale Segregation in besonders starkem Maße. Oft verlassen die sogenannten bildungsorientierten Familien zum Zeitpunkt der Einschulung ihrer Kinder solche Stadtteile, um ihre Kinder in Schulen „besserer“ Quartiere unterzubringen. Im Stadtteil zurück bleiben die Familien, die zwar für ihre Kinder ebenfalls einen bestmöglichen Bildungsweg wünschen, aber oft - u.a. auch sprachlich - überfordert sind, sich im Bildungssystem zu orientieren oder nicht über die Mittel verfügen, in einem anderen Stadtteil zu wohnen. Gleichzeitig sind die betroffenen Stadtteile auch bevorzugte Ankunftsorte für Migranten aus Armutsregionen Europas und für Flüchtlinge aus Krisengebieten wie beispielsweise dem Nahen Osten.

Durch diese Effekte haben sich Schulen entwickelt, in denen die Segregation besonders stark und teilweise sogar stärker ausgeprägt ist, als in der Wohnumgebung³. Diese soziale

-
- 1 Maaz, Kai, Baumert, J. & Trautwein, U. (2009): Genese sozialer Ungleichheit im institutionellen Kontext der Schule: Wo entsteht und vergrößert sich soziale Ungleichheit? In: Baumert et al. (Hg.): Bildungsentscheidungen: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Sonderheft 12 (S. 11-46). Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
Riedel, A., Schneider, K., Schuchart, C. & Weishaupt, H. (2010): School choice in German primary schools. How binding are school districts? Fachportal Pädagogik. DIPF Journal for educational research online 2 (2010) 1, S. 94-120, URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2011/4569/pdf/JERO_2010_1_Riedel_et_al_School_Choice_in_German_S94_D_A.pdf
Ditton, H. & Krüskens, J. (2006): Sozialer Kontext und schulische Leistungen. Zur Bildungsrelevanz segregierter Armut. In: ZSE: Zeitschrift für Soziologie der Erziehung und Sozialisation, 26 (2006), 135-157. URL: http://www.pedocs.de/volltexte/2012/5645/pdf/ZSE_2006_2_Ditton_Kruesken_Sozialer_Kontext_D_A.pdf
 - 2 Während Erwerbslosigkeit, Verschuldung der Privathaushalte, Durchschnittseinkommen der Erwerbstätigen oder der Anteil der Kinder und Jugendlichen in „SGB-II-Bedarfsgemeinschaften“ - um nur einige Indikatoren zu nennen - sich in einigen Stadtgebieten beständig negativ entwickeln, folgt die Entwicklung in anderen Gebieten dem umgekehrten Trend oder bleibt stabil. Vgl. Armuts- und Reichtumsbericht der Landesregierung; Armutsberichte der Arbeitnehmerkammer, Bildungsbericht Bremen
 - 3 Häussermann, Hartmut, Armutsbekämpfung durch Stadtplanung? in: Aus Politik und Zeitgeschichte, Armut in Deutschland, 51-52/2010, Berlin 2010

Entmischung in den Schulen verstärkt die Bildungsbenachteiligung der Kinder und Jugendlichen⁴. Sie sind überdurchschnittlich häufig mit prekären Lebenserfahrungen in den Schulklassen konfrontiert, sie erleben oft Überforderungen von Familien und Nachbarschaften mit Folgen für die Schulkultur, den Unterricht und die Lernunterstützung der Kinder und Jugendlichen. Oft führt diese außergewöhnliche Belastung der Schulen auch zu einer Überforderung des pädagogischen Personals.

Verschiedene Bildungsforscher⁵ rücken vor diesem Hintergrund den Stadtteil als zusammenhängenden Bildungsraum in den Fokus. Die Struktur und die Qualität des Stadtteils als „Bildungsraum“ sehen diese Autoren als einen wichtigen Gelingensfaktor für den Bildungserfolg von benachteiligten Kindern und Jugendlichen und deren Familien. Gerade diejenigen, die in prekären sozialen Lagen leben oder aufgrund ihrer Zuwanderungsgeschichte Schwierigkeiten haben, sich im Bildungssystem vor Ort zurecht zu finden, sind die Verlierer einer in unterschiedlichen Zuständigkeiten, Strategien und Haltungen zersplitterten Bildungslandschaft.

Eine kohärentere Verzahnung der verschiedenen Bildungsakteure - Schule, Kita, Jugendhilfe, kulturelle Bildung, informelle Bildung etc. - ist deshalb ein Schlüssel für die Erhöhung der Bildungsbeteiligung und Verbesserung der Bildungserfolge von Kindern, Jugendlichen und deren Familien.

Von der „Elternarbeit“ zur „Bildungspartnerschaft“

Vor diesem Hintergrund kommt einer Neuorientierung von sogenannter „Elternarbeit“, also der traditionellen Zusammenarbeit von Eltern und Bildungsinstitutionen, eine große Bedeutung zu. Die im Grundgesetz vorgeschriebene „gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule“ (Artikel 7 Abs. 1 GG) setzt ein gleichberechtigtes Miteinander beider Akteure und einen lebendigen, am Wohl des Kindes orientierten gleichberechtigten Informationsaustausch voraus. „Diese gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, lässt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen. Sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.“ wie das Bundesverfassungsgericht bereits 1972 formulierte.⁶

Häussermann, H. et al. (2010), Lebenslagen in Deutschland. Armuts- und Reichtumsberichterstattung der Bundesregierung. Forschungsprojekt. Möglichkeiten der verbesserten sozialen Inklusion in der Wohnumgebung. Schlussbericht. Bonn: Bundesministerium für Arbeit und Soziales. URL: http://www.bmas.de/SharedDocs/Downloads/DE/PDF-Publikationen/forschungsprojekt-a400.pdf?jsessionid=F72776D51E410659CE78EFDA0D8B5129?__blob=publicationFile

4 Baumert, J., Stanat, P. & Watermann, R. (Hg.) (2006): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Vertiefende Analysen im Rahmen von PISA 2000. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

BMVBS (Hrsg.) (2010): Migration/Integration und Stadtteilpolitik - Städtebauliche Strategien und Handlungsansätze zur Förderung der Integration. BMVBS-Online-Publikation 08/2010. URL: http://www.bbsr.bund.de/nr_1198094/BBSR/DE/Veroeffentlichungen/BMVBS/Online/2010/DL__ON082010,templateId=raw,property=publicationFile.pdf/DL_ON082010.pdf

5 Vgl. Radtke, Franz-Olaf, Patricia Stošić, Lokale Bildungsräume: Ansatzpunkte für eine integrative Schulentwicklung, in: geographische revue 1/2009.

6 BVerfG 1972, Bd. 34: 165; zitiert nach Krumm 2001: 1017)

In der Realität sieht das jedoch oft anders aus. In Stadtteilen mit hohen Anteilen von Bewohner/innen in prekären Lebenslagen besteht häufig eine große soziale Distanz zwischen Eltern und Institution. Lehrerinnen und Lehrer an den Schulen fühlen sich manchmal überfordert und erleben Eltern, die für die Belange der Schule schwer erreichbar sind oder unausgesprochenen Erwartungen an Schule herantragen, die diese nicht erfüllen kann oder will. Häufig mangelt es an Austausch und Kommunikation über die gegenseitigen Erwartungen.

Umgekehrt sind auch Eltern zunehmend „unter Druck“⁷. In der Wissensgesellschaft steigen die Anforderungen an Bildung - sowohl in Hinblick auf formale Zertifikate, als auch im Sinne von Aneignung umfassender Kompetenzen - und damit auch die Anforderungen an die Eltern, ihren Teil zum Bildungserfolg ihrer Kinder beizutragen. Doch viele Eltern in prekären Stadtteilen verfügen weder über das Wissen und die Sprache,

noch über die Mittel, die von den Bildungsinstitutionen - scheinbar oder real - gefordert werden, um die Kinder angemessen zu fördern. Auch scheint es zwischen der von nordeuropäisch-bürgerlichen Bildungsidealen geprägten Institution Schule und den davon oft stark abweichenden sehr heterogenen sprachlichen, sozialen und kulturellen Lebenswelten der Familien in den oben skizzierten Stadtteilen eine tiefe Kluft zu herrschen, oder besser, es fehlt eine Art kommunikatives Scharnier zwischen Institution und Teilen der Elternschaft.

Dieser *missing link* in der Kooperation von Schule und Eltern ist Thema zahlreicher wissenschaftlicher und öffentlicher Debatten. Im Rahmen von Tagungen und Werkstätten des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven wurde dieses Thema in Bremen-Gröpelingen ausführlich beraten und aufgrund der schon vorhandenen Projekte und der vielfältigen Erfahrungen im Stadtteil und in den Einrichtungen das Konzept „School, Family



Mutter aus einem Integrationskurs bei dem Brückenmodul „Worte“

⁷ So der bezeichnende Titel einer Studie der Konrad Adenauer Stiftung. Henry-Hutmacher, Christiane (2008), Eltern unter Druck. Selbstverständnisse, Befindlichkeiten und Bedürfnisse von Eltern in verschiedenen Lebenslagen, Stuttgart.



Einrichtungen kennenlernen, Kontakte zu dem pädagogischen Personal knüpfen. Bildungspartnerschaften bauen auf Vertrauen.

and Community Partnerships“ als geeigneter theoretischer Ansatz identifiziert⁸.

Das in den USA entwickelte Konzept der „School, Family and Community Partnerships“⁹ schlägt einen integrierten Ansatz für Bildungsgemeinschaften vor, der nicht nur Schulen und Eltern, sondern auch weitere Akteure des Sozialraums oder der „Gemeinde“ - wie es in der Tradition des Sozialwesens heißt - umfasst. (Überblick dazu in der Studie der Hamburger Universität, Neumann 2010¹⁰).

Eine solche integrierte Strategie fügt sich sinnvoll ein in den Ansatz für ein lokales Bildungsmanagement, den „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven exemplarisch in Bremen-Gröpelingen verfolgt. Mit Hilfe des BMBF Programms „Lernen vor Ort“ wurde im Stadtteil eine lokale Bildungskoordination aufgebaut, die an den Schnittstellen von Bildungszuständigkeiten (Übergänge Kita - Schule und Schule - Beruf, non-formale und formale Bildung, Integration, Elternpartizipation) die verschiedenen Partner besser zueinander bringt. Exemplarisch für Gröpelingen stellte sich die Frage, wie eine solche „School, Family and Community Partnerships“ konkret umgesetzt werden kann, welche Rolle dabei die einzelnen Akteure spielen können und wie mehr Kohärenz in der Zusammenarbeit mit Eltern erreicht werden kann.

⁸ Vgl. beispielsweise Heike Jungherr, Eltern im Bildungsboot, in: morgenland Nr.1, Januar 2012, „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven, Projektgruppe Lokales Bildungsmanagement Gröpelingen

⁹ Vgl. beispielsweise Joyce L. Epstein, School, Family and Community Partnerships, Westview Press 2010

¹⁰ Überblick über die neueren Ansätze bei „Elternkonzepten“ siehe: Universität Hamburg, Fakultät für Erziehungswissenschaft, Psychologie und Bewegungswissenschaft, Institut für International und Interkulturell vergleichende Erziehungswissenschaft, Marika Schwaiger und Prof. Dr. Ursula Neumann, Regionale Bildungsgemeinschaften, Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA, Hamburg März 2010.

B _ Der Auftrag

Im Rahmen des vom BMBF geförderten Programms „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven wurde die Gröpelinger Einrichtung Kultur Vor Ort e.V. von der Senatorin für Bildung und Wissenschaft beauftragt, vor dem Hintergrund der oben skizzierten gesellschaftlichen Entwicklungen im allgemeinen und der spezifischen Situation im Bremer Stadtteil Gröpelingen exemplarisch Module zu entwickeln, die es den Bildungseinrichtungen im Stadtteil erleichtern, „benachteiligte Eltern“ intensiver einzubeziehen. Auf diese Weise soll langfristig die Bildungsbeteiligung der Kinder und Jugendlichen des Stadtteils erhöht und der Bildungserfolg verbessert werden.

Zur Erarbeitung exemplarischer Module wurde im Rahmen eines Dienstleistungsauftrags die lokale Einrichtung „Kultur Vor Ort“ beauftragt. Die Ergebnisse werden mit diesem Bericht dem Auftraggeber zur Verfügung gestellt.

Kultur Vor Ort e.V. ist eine vom Senator für Wirtschaft und Häfen und vom Senator für Kultur geförderte Einrichtung, die über umfangreiche und langjährige Arbeitsbeziehungen zu den

Stadtteil Gröpelingen mit seinen Einrichtungen als Bildungsraum (Quelle: „Lernen vor Ort“)



formalen und non-formalen Bildungseinrichtungen im Stadtteil verfügt. Im Rahmen des „Kinder- und Jugendateliers Roter Hahn“ führt Kultur Vor Ort e.V. seit zehn Jahren Kooperationsprojekte der kulturellen Bildung mit den Kitas, den fünf Grundschulen und den drei Sek I Schulen des Stadtteils durch. Der gemeinnützige Verein ist auch Initiator des von der PwC-Stiftung geförderten Verbundes der vier größten Stadtteileinrichtungen im Arbeitsfeld kulturelle Bildung. Unter dem Titel „a_b_c_gröpelingen“ kooperieren das Bürgerhaus Oslebshausen, die Bremer Volkshochschule West, die Stadtbibliothek Bremen West und Kultur Vor Ort e.V.. Die Arbeitsschwerpunkte des Verbundes sind:

- Gemeinsame Fortbildungen des Personals
- Fortbildungsveranstaltungen für Pädagog/innen in den Schulen und Kitas
- Intensivierung und Systematisierung der Zusammenarbeit mit Schulen und Kitas
- Bündelung und Weiterentwicklung der Angebote der kulturellen Bildung im Stadtteil
- Verzahnung der Angebote für Kinder, Jugendliche und Erwachsene.

Kultur Vor Ort e.V. ist Kooperationspartner des lokalen Bildungsbüros, das „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven in Gröpelingen aufbaut. Der Verein arbeitet sowohl im Programm „Qualität in multikulturellen Schulen und Stadtteilen“ (QUIMS) mit, als auch in den konzeptionellen Workshops zum Aufbau des Quartiersbildungszentrums Gröpelingen, die „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven durchführt.

Seit einiger Zeit rückt in der Zusammenarbeit mit Kitas und Schulen zunehmend das Thema „Elternarbeit“ in den Fokus. Kultur Vor Ort e.V. hat deshalb verschiedene Ansätze entwickelt, um mit den Mitteln der kulturellen Bildung den Kontakt zu den Eltern und Familien der Kinder zu intensivieren. Zunächst geschah dies im Rahmen von Präsentationen der künstlerischen Arbeiten der Kinder, die durch ihren sorgfältig geplanten Ablauf und den wertschätzend gestalteten Rahmen den Eltern den Wert der künstlerischen Arbeit der Kinder spiegelte. Die Eltern konnten ihre Kinder im Atelier respektiert und als kreative und künstlerische Persönlichkeiten erleben und so selbst einen neuen Blick auf ihre Kinder werfen.

Die grundsätzliche hohe Motivation der Eltern, ihre Kinder zu unterstützen und ihre Erfolge zu würdigen, führte Kultur Vor Ort e.V. dazu, die Arbeit mit Eltern auszuweiten und in Kooperation mit Schulen und Kitas neue tiefergehende Formen der Beteiligung von Eltern zu entwickeln. Mit der Beauftragung durch „Lernen vor Ort“ konnte das Arbeitsfeld vertieft, weiterführendes Erfahrungswissen aufgebaut und Bausteine für Bildungspartnerschaften im Kontext von Stadtteil, Schule und Kita erarbeitet werden.

C _ Entwicklung und Durchführung

1. Entwicklung der Module

Die Entwicklung, Durchführung und Auswertung der Module wurde in einer Art „abduktiver Suchbewegung“ (Ahlheit¹¹) durchgeführt. Damit ist eine Form der gegenstandsbezogenen Theoriebildung gemeint, die weder deduktiv aus einer Großtheorie Hypothesen ableitet, noch induktiv vom Besonderen auf das Allgemeine schließt, sondern eher als spiralförmige Hin- und Herbewegung zwischen theoretisch angeleiteter Empirie und empirisch gewonnener Theorie zu verstehen ist.

Konkret bedeutet dies, dass die Konzipierung der Erprobungsmodule sich nicht aus einer abgeschlossenen kohärenten Theorie speist, sondern auf der Grundlage von empirischen Erkenntnissen, persönlichen Erfahrungen der Mitarbeiterinnen und theoretischen Wissen aus der Forschung stattfand. Im Laufe des Vorhabens wurden praktische Erfahrungen von Kultur Vor Ort e.V. immer wieder abgeglichen mit empirischen Erkenntnissen verschiedener Forschungsvorhaben und theoretischen Zugänge, wie sie beispielsweise in den von „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven durchgeführten „Werkstätten“ vorgestellt wurden.

Eine wichtige empirische Grundlage boten die im Rahmen des Bundesprogramms „Lernen vor Ort“ im Sommer/Herbst 2011 von Mitarbeiterinnen der „Lernen vor Ort“ Projektgruppe in Gröpelingen durchgeführten qualitative Interviews mit Schul- und Kitaleitungen zum Stand der „Elternarbeit“.¹²

Die Bestandsaufnahme von „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven hatte ergeben, dass

- die meisten Kitas und Schulen über erhebliche Schwierigkeiten berichten, die Elternschaft ihrer Kinder zu erreichen,
- in vielen Einrichtungen einige sehr engagierte Eltern mitarbeiten, aber zu wenig Kontakt zur „schweigenden Mehrheit“ der Eltern besteht,
- die zunehmenden sozialen Probleme in den Familien zu einer erheblichen Belastung der Zusammenarbeit führen,
- unterschiedliche Erwartungen und Vorstellungen über Bildung und Schule von Pädagog/innen und Eltern ebenfalls zu einer erheblichen Belastung der Zusammenarbeit führen.

Der Auftrag

Es sollen Module entwickelt und erprobt werden, die

- niedrigschwellig „benachteiligte Eltern“ erreichen
- alternative Zugänge zu den schon vorhandenen Angeboten erproben
- modellhaft Konzepte, Kooperationsstrukturen und Umsetzungen erproben.

¹¹ Ahlheit, Peter, Geschichten und Strukturen, Methodologische Überlegungen zur Narrativität, in: Zeitschrift für qualitative Sozialforschung, Jg. 8, Heft 1/2007, S. 75-96

¹² „Lernen vor Ort“ interviewte 14 Kitaleitungen, 5 Grundschulleitungen und die Elternvertreter der Schulen in Gröpelingen. Zudem wurden Expertengespräche mit der VHS, Bürgerhaus Oslebshausen, Kultur Vor Ort e.V., Gesundheitstreffpunkt West, Stadtbibliothek West, Mevlana-Moschee, WiN-Management, Mevlana Moschee, Türkischer Elternverein, Vatan Spor und der Projektleitung „Elternlotsen“ beim ZIS geführt.

Vor diesem Hintergrund stellten sich für den Auftrag zur Erarbeitung neuer Formen der Bildungspartnerschaften folgende Fragen:

- Wie können „benachteiligte“ Familien/Eltern angesprochen und für eine dauerhafte Zusammenarbeit mit den Bildungseinrichtungen im Stadtteil gewonnen werden?
- Wie können formale und non-formale Bildungseinrichtungen dabei zusammen wirken (Stadtteil als Bildungslandschaft), bzw. ihre jeweiligen Kompetenzen in eine gemeinsame Konzeption einbringen? Welche Rolle kann dabei kulturelle Bildung spielen?
- Wie kann dies auch mehr Bildungsbeteiligung für die Eltern / Familienangehörigen ermöglichen?

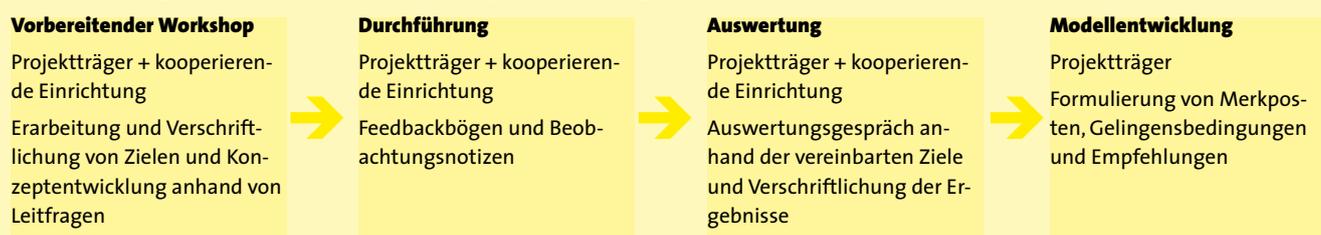
In mehreren internen konzeptionellen Workshops des Auftragnehmers Kultur Vor Ort e.V. unter Mitwirkung von Mitarbeiter/innen der Senatorin für Bildung und Wissenschaft (Projektgruppe „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven) wurden die bisherigen empirischen Erkenntnisse, die theoretischen Befunde und Erfahrungen des Auftragnehmers ausgewertet und zu konzeptionellen Anforderungen für die durchzuführenden Module verdichtet (siehe Kasten rechts).

Im Anschluss an den Workshop wurden im Zeitraum von Mai bis Dezember 2012 exemplarisch fünf verschiedene Module für Eltern geplant und durchgeführt. Die Module wurden in Kooperation mit Schulen und Kitas des Stadtteils konzipiert und beziehen sich jeweils auf ein spezifisches Handlungsfeld (bzw. eine spezifische Zielgruppe) der Bildungspartnerschaft.

Die Konzipierung, Durchführung und Auswertung wurde von der Projektleitung bei Kultur Vor Ort e.V. gemeinsam mit den mitarbeitenden Kunstpädagoginnen geleistet. Die kooperierenden Schulen und Kitas waren in Form von vorbereitenden Workshops, Erarbeitung von Zielen und abschließender Auswertung intensiv einbezogen.

In vorbereitenden Workshops wurde jeweils ein Modulkonzept erstellt, das die Zielsetzung, die geplanten Aktivitäten und die einzelnen Arbeitsschritte festhielt.

Einbeziehung Schulen/Kitas bei Planung, Umsetzung und Auswertung der einzelnen Module



Mit Hilfe eines vom Auftragnehmer entwickelten Evaluierungsbogens wurden während der Durchführung die wichtigsten Eckdaten zum Projekt erhoben: Form der Kontaktaufnahme mit den Eltern, Teilnahme, Notizen zur Durchführung und Beobachtungen der Projektverantwortlichen.

Nach der Durchführung aller Projekte wurde eine zusammenfassende Auswertung auf der Grundlage von Feedback-Bögen vorgenommen. Dazu füllten die Mitarbeiterinnen der Einrichtungen, die teilnehmenden Eltern und die Mitarbeiterinnen von Kultur Vor Ort jeweils in der Anfangsphase und zum Ende Feedbackbögen aus. Diese und die eigenen Beobachtun-

gen und Notizen der Projektleitung wurden nach der Durchführung der Module zur Grundlage einer gemeinsamen internen Auswertung.

Anschließend wurden die Ergebnisse in einem gemeinsamen Workshop mit „Lernen vor Ort“ Bremen/Bremerhaven beraten und im Rahmen des Dienstleistungsauftrags Schlußfolgerungen und Empfehlungen durch Kultur Vor Ort e.V. entwickelt.

Leitfragen zur Entwicklung der Module

Dieser Leitfaden wurde von Kultur Vor Ort e.V. entwickelt, um gemeinsam mit den kooperierenden Kitas und Schulen die konkreten Module zu entwickeln. Mit Hilfe des Leitfadens wurden die Vorerfahrungen der Einrichtungen und Erwartungen abgefragt. Eine solche themenorientierte Erhebung war auch für die Einrichtung selbst wichtig, weil das in den Einrichtungen vorhandene Wissen selten aufbereitet und strukturiert vorliegt. Die Ergebnisse wurden schriftlich fixiert.

Fragen zu den Vorerfahrungen

- Über welche Angebote und Projekte im Arbeitsfeld „Eltern“ (oder spezifischer: Elternpartizipation, Elternbildung, Elterninformation, Elternmitwirkung, Elterngremien) verfügen wir?
- Welche Erfahrungen haben wir damit gemacht?
- In welchem konkreten Arbeitsfeld wollen wir eine Veränderung / Ergänzung / Weiterentwicklung anstoßen?

Fragen zur Zielgruppe

- Welche Familien/Eltern wollen wir speziell erreichen?
- Wie können wir eventuelle soziale Barrieren überwinden? Welche Methoden helfen?
- Wie können wir eventuelle sprachliche Barrieren überwinden? Welche Methoden helfen?

Fragen zu den Zielen

- Was wollen wir (die Institution) den Familien/Eltern mitteilen oder mit ihnen besprechen? Welche Erwartungen haben wir?
- Welches Interesse könnten die Familien/Eltern an der Begegnung haben? Welche Erwartungen haben die Eltern, die Familien? Was wissen wir über deren Erwartungen?
- Was sind die konkreten Ziele, die wir mit diese Modul erreichen wollen?
- Wann war das Projekt ein Erfolg?

Fragen zur Umsetzung

- Was genau soll zusammen gemacht werden?
- Mit welchem Medium sprechen wir die Eltern an?
- Wer hat welche Rollen?
- Wer hat welche Aufgaben?
- Welchen Zeitplan setzen wir uns?-

Konzeptionelle Anforderungen an Projekte zum Aufbau von Bildungspartnerschaften

Ergebnisse der vorbereitenden Konzeptworkshops

Stigmatisierende Zuschreibungen vermeiden.

Bereits mit der Auftragsformulierung "Module für benachteiligte Eltern entwickeln" bestand die Gefahr, Stereotypen über Eltern in benachteiligenden Stadtteilen zu verfestigen. Eltern werden über Defizite, anstatt über Potentiale definiert. Bei der Konzeptentwicklung zu den Modulen ging es deshalb darum, zunächst die *Struktur* in den Fokus zu rücken, die es Eltern in prekären sozialen Situationen oder Eltern mit nicht-deutscher Erstsprache schwer macht, als gleichberechtigte Bildungspartner zum Zuge zu kommen. Auch der Begriff "Elternarbeit" evoziert das Bild einer pädagogischen Arbeit an den Eltern. Um solche Objektivierungen zu vermeiden, wird in Abgrenzung zu den Begriffen "Elternarbeit" oder "Elternbildung" bei der Konzipierung und Durchführung der Module von "Bildungsgemeinschaften" und "Bildungspartnern" gesprochen.

Begegnung und Kommunikation auf Augenhöhe ermöglichen.

Soziale Distanz zwischen Eltern und Pädagoginnen, sprachliche Probleme oder eigene negative Erfahrungen mit Bildungsinstitutionen erschweren eine gleichberechtigte und offene Kommunikation zwischen den Eltern und den Mitarbeiter/innen der Einrichtungen. Um eine Kommunikation auf Augenhöhe zu erreichen, müssen entsprechende Voraussetzungen geschaffen werden. Eine wesentliche Voraussetzung ist eine Haltung des Respekts und der Wertschätzung gegenüber den Eltern. Eine weitere Voraussetzung ist die Schaffung eines kommunikativen Rahmens, in dem die Erzieherinnen und Pädagog/innen nicht als Informierende und Belehrende, sondern als Gesprächspartner agieren.

Mehrsprachigkeit berücksichtigen.

In einem von Migration geprägten Stadtteil ist Mehrsprachigkeit für die Kommunikation von essentieller Bedeutung. Bei der Einführung und Durchführung der Module müssen eventuell auftretende Verständigungs- und Verständnisschwierigkeiten berücksichtigt werden.

An Bedarfen orientierte Zeitstruktur berücksichtigen.

Um Eltern die Teilnahme zu ermöglichen, muss der Zeitrahmen der Projekte den Bedürfnissen der Familien angepasst werden. Da ein großer Teil der Elternschaft alleinerziehend ist, ist die Betreuung von Geschwisterkindern ein häufiges Teilnahmehindernis. Abendtermine oder Veranstaltungen ohne Geschwisterbetreuung schließen große Teile der Elternschaft von der Teilnahme aus.

Familienbeteiligung ermöglichen.

Neben den Eltern wirken auch andere Angehörige, Freunde und Nachbarn (Community) auf den Bildungserfolg der Kinder. In den Modulen wurde deshalb ein erweiterter Elternbegriff zugrunde gelegt, der auch anderen wichtigen erwachsenen Bezugspersonen die Teilnahme an den "Elternprojekten" ermöglicht. Deshalb wurden die Module auch als Eltern/Familienmodule bezeichnet.

Ästhetisches Handeln als kommunikative Brücke zwischen Eltern, Kindern und Einrichtung nutzen.

In der Kulturpädagogik wird auf die Ressourcen und Fähigkeiten jedes Individuums eingegangen und diese gefördert. Jeder kann mitwirken, unabhängig von Alter, Geschlecht, Herkunft und sozialem Status. Ästhetische Handlungen tragen dazu bei, Selbst- und Fremdbilder zu verstehen und zu hinterfragen, sich und die anderen in einem anderen Kontext zu erleben, soziale Kontakte in einem unmittelbaren (ästhetischen) Handlungsfeld zu knüpfen.¹ Deshalb wurden in den Modulen künstlerische und kunstpädagogische Ansätze integriert, um die sozialen und sprachlichen Barrieren zwischen Institutionen und Eltern/Familienangehörigen zu überwinden.

¹ Auf eine ausführliche Erläuterung der wesentlichen Rolle der kulturellen Bildung für den Bildungserfolg von Kindern, Jugendlichen und Erwachsenen kann an dieser Stelle verzichtet werden, da dazu umfangreiche Expertise vorliegt. Verwiesen sei auf den Nationalen Bildungsbericht 2012, der sich dem Schwerpunkt kulturelle Bildung widmet, aber auch auf die Ergebnisse der Enquete Kultur (Schlussbericht 2007) etc.

2. Durchführung der Module

2.1. „Mein Kind kommt in die Kita“

Modul zur Einführung der Eltern/Familien, deren Kinder neu in die Kita aufgenommen werden , Aufbau dauerhafter Zusammenarbeit Eltern/Kita

Ausgangslage

Beim Ersteinstieg von Familien in den Elementarbereich werden die Grundlagen für das Verhältnis zwischen Eltern und Institutionen gelegt. Bei diesem Einstieg in die Kita-Zeit müssen deshalb auch die Eltern im Fokus der Aufmerksamkeit stehen.

Die Schwerpunkte und Inhalte dieses Elternprojekts wurden gemeinsam mit der Gröpelinger Kita St. Nikolaus entwickelt. Dabei wurden die Wünsche und Bedürfnisse der Einrichtung in Bezug auf Elternarbeit und ihre strukturellen Voraussetzungen berücksichtigt. Es wurden zwei intensive Vorgespräche mit der Leiterin der Kita geführt, um über allgemeine Konzepte und Ziele der Elternarbeit der Kita und die konkrete Ausgestaltung des Elternprojekts zu sprechen.

Die Kita hat in den letzten Jahren die Elternarbeit Stück für Stück umgestellt und neue Formen der Einbeziehung der Eltern erprobt. Für die Kita St. Nikolaus sind gegenseitiges Vertrauen und Wertschätzung Grundvoraussetzungen für eine gute Zusammenarbeit mit den Familien, was sich nur in direkten und persönlichen Kontakten zu den Eltern aufbauen lässt. Dabei wurden die unterschiedlichen Formate der Elternarbeit immer wieder an ihrem Erfolg gemessen und an die Eltern, ihre Ressourcen, Lebensumstände und Bedürfnisse, angepasst. Folgende Kernelemente schälten sich heraus:

- Da die traditionellen Elternabende kaum noch besucht wurden, wurden sie abgeschafft. Hintergrund ist der hohe Anteil alleinerziehender Mütter, die am Abend mit der Versorgung ihrer Kinder beschäftigt sind.
- Auch Infoveranstaltungen über die pädagogische Konzeption der Kita wurden von den Eltern wenig angenommen: Die meisten Eltern können mit der rein theoretischen Vermittlung von Konzepten der Einrichtungen wenig anfangen. Die Grundlagen der pädagogischen Arbeit erschließt sich für viele erst in den Situationen, in denen ihr Kind involviert ist. Genau an dieser Stelle müsse ad hoc das pädagogische Konzept vermittelt und nach Bedarf z. B. in Form von Handlungsstrategien gemeinsam mit den Eltern umgesetzt werden.
- Angebote, die sich an alle Eltern oder die Eltern einer bestimmten Kita-Gruppe richten, wie „Elternnachmittage für Eltern und Kind“ finden meist am Nachmittag zwischen ca. 15 und 17 Uhr oder am Freitagnachmittag statt, an dem auch die Vollzeit arbeitenden Elternteile in der Regel Zeit haben. Geschwisterkinder können selbstverständlich mitgebracht werden.
- Insgesamt wurde den Eltern immer weniger als “Gruppe” begegnet, sondern aufgrund der hohen Diversität der Elternschaft wurde die gruppenbezogene Elternarbeit hin zur

individuellen Elternarbeit weiterentwickelt. Besonders in der Bring- und Abholsituationen wird Wert darauf gelegt und vom Arbeitsplan auch gewährleistet, dass ein kurzer persönlicher Kontakt zu Eltern zustande kommt. Nicht nur die Frage, wie es dem Kind geht, sondern auch der Familie, wie das Wochenende war, was in der Familie ansteht usw. sind Gegenstand der Gespräche.

- Zweimal im Jahr gibt es „Elternsprechtage“, an dem die Eltern mit den Erzieherinnen der Gruppe intensiv sprechen können und sich über die Entwicklungsschritte des Kindes austauschen. Nach Wunsch kann diese vor- oder nachmittags sein. In dieser Zeit sind die Kinder, auch Geschwister, betreut. Dieses Angebot nehmen alle Eltern wahr.
- Bei der Mitarbeit an Festen oder größeren Veranstaltungen werden die Eltern um Mithilfe gebeten und mit klaren Aufgaben, die sie auch gerne wahrnehmen, an den Aktivitäten beteiligt.
- Dem Erstkontakt zu den Eltern, deren Kinder in die Kita kommen, wird sich besonders gewidmet. Hier wird der Grundstein für eine 3-4jährige Zusammenarbeit gelegt. Neben einem persönlichen Aufnahmegespräch mit den neuen Eltern gibt es zwei Schnuppernachmittage für alle Eltern, bei denen sie die Räumlichkeiten der Kita, die Erzieherinnen und die anderen Eltern in lockerer Atmosphäre kennenlernen können.
- Darüber hinaus gibt es einen Hausbesuch, bei dem beide Erzieherinnen der Gruppe das persönliche Lebensumfeld der Kinder kennenlernen. Es geht nicht um Kontrolle, wie es bei einem Besuch wirken würde, der aufgrund von negativen Vorkommnissen entsteht.

Konzeption und Umsetzung des Moduls

Dem Erstkontakt zu den Eltern der „neuen“ Kinder wird wie oben erwähnt eine große Bedeutung zugemessen. Allerdings lag bisher kein Konzept vor, um diesen Erstkontakt so zu gestalten, dass eine intensive Zusammenarbeit zwischen Eltern und der Einrichtung dauerhafte begründet wird. Die Kita wollte ein Format entwickeln und erproben, das einen intensiveren Erstkontakt ermöglicht, damit Eltern und Kinder die Kita und ihre Mitarbeiterinnen mit viel Zeit und Raum für Begegnung kennenlernen, um eine gute Basis für die weitere Zusammenarbeit zu begründen. Damit sollten auch Familien erreicht werden, mit denen sich aus sprachlichen oder anderen Gründen der Kontakt im Rahmen des Kita-Alltags als schwieriger gestaltet. Ziel des Moduls war es, ein solches Konzept zu entwickeln und es dauerhaft in die Jahresplanung der Einrichtung zu integrieren.

Stichwort: Mandat durch die Leitung

Bei der Konzipierung dieses Moduls war die Einrichtung bereits in einem intensiven Neuorientierungsprozess im Arbeitsfeld Bildungspartnerschaft. Die Einrichtungsleitung initiierte und steuerte den Veränderungsprozess und mandatierte (und motivierte) ihre Mitarbeiterinnen ausdrücklich, neue Wege zu erproben und zu entwickeln.

nen mit viel Zeit und Raum für Begegnung kennenlernen, um eine gute Basis für die weitere Zusammenarbeit zu begründen. Damit sollten auch Familien erreicht werden, mit denen sich aus sprachlichen oder anderen Gründen der Kontakt im Rahmen des Kita-Alltags als schwieriger gestaltet. Ziel des Moduls war es, ein solches Konzept zu entwickeln und es dauerhaft in die Jahresplanung der Einrichtung zu integrieren.

Kultur Vor Ort e.V. entwickelte in Arbeitstreffen mit der Einrichtungsleitung und den Pädagoginnen gemeinsame Ziele für das Modul und konzeptionelle Grundlagen, Klärung der Verantwortung und Rollen sowie eine anschließende gemeinsame Auswertung anhand der vorher vereinbarten Zielsetzungen. Die operative Umsetzung übernahm Kultur Vor Ort e.V.

ßende gemeinsame Auswertung anhand der vorher vereinbarten Zielsetzungen. Die operative Umsetzung übernahm Kultur Vor Ort e.V.

Die Bereitschaft, ein neues Format zu entwickeln, daran intensiv mitzuarbeiten und dazu personelle und strukturelle Ressourcen zur Verfügung zu stellen, war bei der Leitung und den Mitarbeiterinnen sehr hoch. So konnten sowohl die Leitung, als auch die Mitarbeiterinnen in die Konzeption des Moduls eng einbezogen werden.

Folgende Ziele wurden gemeinsam erarbeitet:

Erleichterung des Übergangs der Kinder und Eltern in die Kita.

Kindern und Eltern sollten im Vorfeld mit der Einrichtung vertraut werden, Eltern sollten Wissen über die Räumlichkeiten, Spiel- und Lernmaterialien, Arbeitsweise, Abläufe und Zuständigkeiten in der Einrichtung erlangen.

Verbesserung des Kontakts/der Kommunikation zwischen Pädagoginnen und Eltern.

Es sollte die Möglichkeit zu einem persönlichen Kontakt gegeben werden. Pädagoginnen und Eltern sollten sich auf „Augenhöhe“ kennenlernen und ein Vertrauensverhältnis aufbauen.

Eltern und Kinder in Kontakt bringen.

Aus der Sicht der Kita ist der Blick der Eltern auf ihre Kinder häufig ins „zu Positive“ oder „zu Negative“ verzerrt. Die Erwartungshaltungen an die Kinder und ihre Fähigkeiten sind sehr hoch und überformen deren eigene Bedürfnisse und Entwicklungsstand. Deshalb sollte ein Raum entstehen, in dem Eltern die Kompetenzen ihrer Kinder wahrnehmen können, ohne diese gleich bewerten zu müssen.

Eltern untereinander in Kontakt bringen.

Eltern sind eine heterogene Gruppe, die als solche auch wahrgenommen und akzeptiert werden muss. Allerdings ist es hilfreich, wenn die Eltern einer Einrichtung sich ken-

Stichwort: Rollen

Im Rahmen der Vorbereitungen wurden klare Rollen vereinbart. Die Kolleginnen des externen Projektpartners übernahmen die leitende Funktion. Dies ermöglichte den Erzieherinnen der Kita ihre übliche Rolle zu verlassen und mit den Eltern „auf Augenhöhe“ zukommunizieren.

MODUL 1

„Mein Kind kommt in die Kita“

Struktureller Kontext

Angebot findet in der Einrichtung und mit dem Team der Einrichtung statt

Strategisches Ziel

Intensive Einstiegs- und Kontaktaufnahme mit Familien zu Beginn der Zusammenarbeit (Aufnahme Kita oder Einschulung etc.)

Methodisches Setting

Elemente der kulturellen Bildung erlauben Überwindung von sozialen und sprachlichen Barrieren; Mitarbeiter/innen der Einrichtung informieren und führen in die Arbeit der Einrichtung ein.



Aufgebauter Kontakt

wird im Einrichtungsalltag fortgesetzt und weiterentwickelt

Erfahrungen

werden im Team reflektiert und in die Arbeitsstrukturen integriert

nen und sich in ihrer gegenseitigen positiven Haltung zur Einrichtung unterstützen, bzw. als informelle Mittler außenstehende Eltern in den Kontakt einbeziehen.

Verlauf, Erfahrungen und Ergebnisse

Projektphase 1: Schnuppertag

Erstkontakt mit den Eltern im Rahmen des „Schnuppernachmittags“

15 bis 17 Uhr, Gruppenräume und Außengelände der Kita St. Nikolaus

Beteiligung

Von den 24 schriftlich über die Kita eingeladenen Familien nahmen 18 Familien teil. Teile der Familien sprachen als Erstsprache Portugiesisch, Polnisch, Twi, Igbo und Arabisch. Es nahmen 3 Paare, 5 Väter, 10 Mütter, 17 Kinder, 8 Geschwisterkinder, ein zum Übersetzen mitgebrachter Freund, eine mit einer Mutter befreundete Nachbarin und deren Tochter, 6 Erzieherinnen, die Kita-Leitung und 2 Mitarbeiterinnen von Kultur Vor Ort e.V. teil.

Agenda

Neben Informationen aus der Kita und der Erkundung der Einrichtung stand die Planung der eigentlichen Projektstage (Projektphase 2) im Mittelpunkt. Alle Familien bekamen eine Kamera gestellt, mit der sie bis zu den Projekttagen Fotos ihres Alltags machen konnten. Ziel der Projektstage war die Erarbeitung eines Leporellos „Meine Welt“, für den die vorab gemachten Fotos verwendet werden sollten. Das Leporello sollte in der Kita bleiben und in der Eingewöhnungsphase mit den Kindern wiederholt angeschaut werden. Mit Hilfe der Fotos wurde den Kindern ermöglicht, ein Teil „ihrer Welt“ mit in die Kita zu bringen.

Projektphase 2: Projektstage

3 Tage jeweils 9:30 – 12:30 Uhr, Freigelände der Kita

Beteiligung

13 von 24 eingeladenen Familien nahmen teil. 3 Familien hatten aufgrund ihrer Sommerferien abgesagt. Neben Eltern nehmen eine Patentante, und zwei Großeltern, sowie 5 Geschwisterkinder teil.

Agenda

Während der Projektstage wurde der Leporello anhand der mitgebrachten Fotos gestaltet. Zusätzlich arbeiteten die Kinder an Staffeleien und erlernten eine Drucktechnik. Mit den Verfahren Malen und Drucken gestalteten die Kinder ihre Arbeitsmappen für die Kita.

Die Eltern lernten eine Methode der positiven Entwicklungsbegleitung kennen, die in der Kita praktiziert wird. Die Methode gibt den Eltern die Gelegenheit, ihre Kinder wahrzunehmen, zu beobachten und ihre eigenen Bewertungen zu reflektieren.

Darüber hinaus wurde eine Mitmach-Geschichte erzählt und auf Wunsch der Eltern in Form eines bedruckten Kartons gestaltet, den die Familien mit nach Hause nehmen konnten, um dort mit ihren Kindern die Geschichte später erzählen zu können. Ein Raum mit Kinderbüchern konnte von Kindern und Eltern genutzt werden.



Projektphase 3: Eingewöhnungsphase

In der Eingewöhnungsphase wurden die Leporelles immer wieder als Gesprächsanlass mit den Kindern genutzt. Sie dienten als Brücke zwischen Familie - Kind - Kita und erleichterten die Eingewöhnungsphase. Nach 5 Wochen Eingewöhnungsphase fand ein weiterer Projektvormittag statt, an dem 9 Mütter und 1 Vater, 3 Geschwisterkinder, die Kita-Leitung, eine Anerkennungspraktikantin und die beiden Mitarbeiterinnen von Kultur vor Ort teilnahmen. Im Zentrum stand die Auseinandersetzung der Eltern mit ihrer eigenen Bildungsbiografie. Analog zu den Themen von „Meine Welt“ sollten die Eltern nun Fotos, Bilder oder Geschichten aus ihrer eigenen Kindheit mitbringen und gestalten. In einer Kleingruppenarbeit wurden die Unterschiede zur Lebenswelt, in der nun ihre Kinder aufwachsen, sowie neue Chancen und Möglichkeiten von Bildung herausgearbeitet. In der moderierten Abschlussrunde erhielten die Eltern Raum, positive und negative Feedbacks sowie Wünsche zum Verlauf des Projekts und der Eingewöhnung zu formulieren. Damit sich die afrikanischen Mütter an diesen sehr differenzierten Gesprächen adäquat beteiligen konnten, wurden die Gespräche und Diskussionsrunden zweisprachig geführt.

Auswertung

Die intensive gemeinsame Vorbereitung mit Kitaleitung und Mitarbeiterinnen wirkte sich sehr positiv auf das Vorhaben aus. Rollen und Zuständigkeiten waren geklärt und die Absprachen wurden von allen Beteiligten auch während des Moduls eingehalten. Durch die konzeptionelle Mitarbeit der Einrichtungsleitung und deren Transfer in ihr Team war das Gesamtvorhaben intensiv im Gesamtkollegium verankert.

Die Teilnahme von Eltern wurde von der Kita als sehr hoch bewertet. Auffällig war das Fehlen vieler Väter. Sie konnten, soweit sie Teil der Familie waren, nur vereinzelt und nicht dauerhaft teilnehmen, da sie arbeiten mussten (zum Teil auch auf Montage). Die Eltern zeigten große Offenheit und Interesse. Die Familien konnten einen ersten Eindruck der Mitarbeiterinnen und der Räume bekommen. Die Mitarbeiterinnen konnten sich den Eltern vorstellen und ihre Inhalte kommunizieren. Im weiteren Verlauf wurde die Möglichkeit zu informellen Gesprächen mit den Erzieherinnen rege genutzt.

Auch die Anwesenheit weiterer Familienmitglieder wirkte sich sehr positiv auf das Gesamtvorhaben aus, da die nicht elterlichen Verwandten einen sehr positiven Kontakt zu den Kindern hatten.

Die künstlerische Arbeit (Gestaltung des Leporellos „Meine Welt“) wurde von den Eltern sehr gut angenommen. Es entstanden individuelle und kunstvolle Arbeiten. Die Eltern hatten zum Teil sehr genaue und anspruchsvolle Vorstellungen, wie sie die Gestaltung machen wollten.

Im Elternfeedback wurde die Gestaltung des Leporellos bei den Aktionen als besonders positiv bewertet. Positiv vermerkt wurde, dass den Kindern etwas Persönliches mit in den Kindergarten gegeben wurde, dass die Gestaltung altersgemäß und kindgerecht war und dass die Kinder spielerisch an künstlerische Techniken herangeführt wurden. Ebenso wurde das *gemeinsame* Arbeiten als gute Erfahrung hervorgehoben.

Die Eltern und die Kinder bewegten sich unbefangen und selbstverständlich auf dem Gelände und fühlten sich sichtlich wohl. Die Kinder wurden im Laufe des Projekts eigenständiger - besonders über das Malen an der Staffelei - und nahmen eigenständige Kontakte zu den Erzieherinnen auf.

Die Mitarbeiterinnen der Kita näherten sich am ersten Tag sehr behutsam und vorsichtig den Eltern und Kindern. Sie waren präsent, aber zunächst auf Distanz und beobachteten viel ohne zu intervenieren. Im Laufe der Projektstage entstand über die Arbeit am Leporello und das Sprechen darüber ein intensiverer Kontakt zu den Eltern, der sich vornehmlich über informelle Gespräche herstellte. Nicht in der Rolle der verantwortlichen Anleitung zu sein, ermöglichte den Mitarbeiterinnen völlig neue Perspektiven und Möglichkeiten. Die Überschaubarkeit der Gruppe und die besonders produktive Atmosphäre wurden von den Mitarbeiterinnen ebenfalls positiv bewertet. Die Kombination von klaren Arbeitsphasen mit der Möglichkeit zum informellen Gespräch wirkte sich fördernd auf die Kommunikation zwischen Eltern und Pädagoginnen aus. Durch die Dauer des Moduls über mehrere Tage konnten Gespräche Schritt für Schritt vertieft werden. Die positive Auswirkung der Anwesenheit von anderen Familienangehörigen und Nachbarn wurde von den Pädagoginnen hervorgehoben. Es sei deutlich geworden, dass die Familie insgesamt aufgewertet wurde, dass die ganze Familie inklusive anderer (nachbarschaftlicher) Bezugspersonen in der Kita willkommen sei und hier einen Platz habe. Die Kita-Leitung nahm ebenfalls intensiven Kontakt mit den Eltern auf. Auch unangenehme Dinge konnten direkt angesprochen werden, wie die Mithilfe beim Essen und der gemeinsame Beginn. Die Bedenken, ein etwas entwicklungsverzögertes Kind aufzunehmen, konnte mit der Mutter noch im Laufe des ersten Tages geklärt werden. Am zweiten Tag brachte die Kita-Leitung das Thema des anstehenden Neubaus ein und besprach den Stand der Planung mit den Eltern.

Alle Eltern banden ihre Kinder unmittelbar in die gemeinsame Aktivität ein. Sie unterstützten, gaben Impulse, ließen die Kinder das machen, was sie gerne tun möchten. Eltern beschäftigten sich mit ihren Kindern und nutzten das Leporello, um sich intensiv mit den Kindern über die Bilder zu unterhalten.

Beim Malen an der Staffelei fiel auf, dass einige Eltern eher zu negativen Interaktionen neigten und ihre Kinder korrigierten oder steuerten. Es gab wenig Verständnis auf Seiten der Eltern für die zeichnerische Entwicklung ihres Kindes und für die Fähigkeiten, die das Kind hat und beim Malen zeigte.

Innerhalb der Kleingruppen kamen die Eltern schnell ins Gespräch. Das gemeinsame künstlerische Tun zu einem Thema erleichterte den Gesprächseinstieg. Offenheit und Interesse den anderen gegenüber war spürbar. Im Elternfeedback gaben alle Eltern an, mit anderen Eltern in Kontakt gekommen zu sein. Einzelne hatten auch Freundschaften geschlossen.

Stichwort: Orte

Für dieses Modul war es wichtig, dass die neuen Eltern Kenntnisse über die Einrichtung gewinnen konnten und mit den Räumlichkeiten, Materialien und Abläufen der Einrichtung vertraut wurden. Deshalb war es wichtig, die Kita selbst als Ort für das Modul wählen, auch wenn dies verschiedene Schwierigkeiten mit sich brachte (Räume sind für Kinder, nicht für Erwachsene konzipiert; für große Gruppen eignen sich die Räume nicht). In anderen Modulen war es wichtig, einen Ort ausserhalb der Institution zu wählen, um bestimmte festgefahrene Rollen aufzubrechen und eine neue Kommunikation zu ermöglichen.

2.2. Flimmerkiste

Modul mit Eltern + Lehrer/innen zu Erziehungsfragen

Ausgangslage

Häufig entstehen Konflikte zwischen den Bildungsinstitutionen und Eltern aufgrund unterschiedlicher Haltungen und Vorstellungen zu grundsätzlichen Fragen der Erziehung. Schulen versuchen deshalb mit Hilfe von Themenabenden Eltern über spezifische Themen zu informieren und die gemeinsame Diskussion anzuregen. Meist wird ein Fachreferent eingeladen, der das Thema entsprechend aufbereitet. Solche Themenabende werden aber nur von wenigen Eltern besucht. Sprachliche Probleme und Zeitprobleme sind eine mögliche Ursache dafür. Weitaus gravierender scheint aber die soziale Distanz zwischen den Pädagog/innen und vielen Eltern zu sein. Habitus und Lebensstil unterscheiden sich oft deutlich und damit auch die kulturellen und sozialen Präferenzen. Dies schlägt sich bei vielen Eltern in oft erheblich von der Schule abweichenden Erziehungszielen und Erziehungsstilen nieder - mit der Folge, dass die „anderen“ Erziehungspräferenzen oft als „Abweichung“ missverstanden werden.¹³

Im Sinne eines akzeptierenden Ansatzes von Vielfalt muss es aber um die Ermöglichung eines intensiven Austausches über solche Fragen gehen, bei dem Schule **und** Eltern die Möglichkeit haben, ihre Haltungen zu erklären und die des anderen Partners kennenzulernen.

Viele Schulen verzichten unterdessen auf thematische Elternabende, möglicherweise auch aus Resignation, teils auch aufgrund der grundsätzlichen Schwierigkeit, ein Gespräch über Erziehungsfragen auf Augenhöhe mit den Eltern zu organisieren. Einige Schulen versuchen unterdessen aber auch neue Wege zu gehen, Themenveranstaltungen in anderen Sprachen oder zu anderen Zeiten anzubieten.

Konzeption des Moduls im Workshop mit Lehrer/innen

Dieses Modul wurde in Zusammenarbeit mit den Grundschulen Halmerweg und Pastorenweg entwickelt. Die Schulen versprachen sich davon verbesserte Möglichkeiten, mit den Eltern ihrer Schülerinnen und Schüler auf Augenhöhe in ein Gespräch über Erziehungsfragen zu kommen. Das Modul sollte exemplarisch zum Thema „Fernsehkonsument“ entwickelt werden. Gemeinsam mit Lehrkräften aus den beteiligten Schulen wurden folgende Leitfragen für das Modul entwickelt:

- Welche Bedeutung messen Eltern, Kinder und Pädagog/innen ihrem jeweils eigenem Fernsehkonsum bei?
- Welche Alternativen zum Fernsehkonsum kann es geben?

¹³ Dies soll an dieser Stelle ausdrücklich unterschieden werden von Fällen sozialer Vernachlässigung, die bis zu Kindeswohlgefährdung reichen können. Dies hat nichts mit den oben gemeinten unterschiedlichen Erziehungszielen und -stilen zu tun, sondern beruht ausschließlich auf konkrete, oft vielschichtige soziale und gesundheitliche Probleme, die sich in einer Familie zum Nachteil des Kindes häufen und das Eingreifen der Jugendhilfe erfordern.

MODUL 2
„Flimmerkiste“

Struktureller Kontext

Angebot findet außerhalb aber mit dem Team der Schule statt

Strategisches Ziel

Vertrauensbildung und Diskussion und Verständigung
über Fragen der Erziehung

Methodisches Setting

Elemente der kulturellen Bildung erlauben Überwindung von sozialen
und sprachlichen Barrieren; Mitarbeiter/innen der Einrichtung nehmen
Rolle als Teilnehmer/in ein, dadurch Abbau von Hierarchien.



**Nach dem intensiven
Einstieg ist die Grund-
lage für Austausch
über weitere Themen
der Erziehung mit El-
tern und Erzieher/in-
nen u. Lehrer/innen
gelegt.**

Zur konkreten Konzeption des Moduls führte Kultur Vor Ort e.V. einen zweistündigen Workshop mit Lehrerinnen der beiden Grundschulen durch. Um einen neuen Blick auf das Thema zu bekommen, wurden im Workshop folgende Fragen bearbeitet:

- Welche Vorstellungen verbinden und welche Erfahrungen haben die Pädagoginnen mit dem Fernsehkonsum ihrer Schülerinnen und Schüler? (Fernsehen ist Mittel zur Entspannung, Zeitfresser, Fernsehfiguren tauchen als Vorbilder auf, Kinder erwerben Wissen beim Anschauen von Dokumentationen, Fernseher wird als Babysitter gebraucht, der Fernsehkonsum ist hoch, Fernsehgerät im Kinderzimmer schaffen Konzentrationsprobleme, Eltern wissen nicht was Kinder gucken, auf Klassenfahrten ist das Fernsehen nach dem ersten Tag kein Thema mehr, wer fernsieht, liest nicht, wer fernsieht, spricht nicht)
- Welches Verhältnis haben die anwesenden Pädagoginnen zum Thema Fernsehen? Welche positiven und negativen Seiten hat der Fernseher in ihrem eigenen Leben?

Im zweiten Arbeitsschritt wurde der von KVO vorab vorbereitete Entwurf eines Arbeitspapiers mit Leitfragen an erwachsene Familienmitglieder und Vorschlägen zur Freizeitgestaltung diskutiert.

Im dritten Arbeitsschritt wurde der mögliche Ablauf des dreistündigen Moduls „Flimmerkiste“ für Eltern, Lehrer/innen und Kinder vorgestellt und diskutiert.

Im letzten Arbeitsschritt wurden organisatorische Fragen geklärt. Insbesondere wurde ausführlich über Vor- und Nachteile von Vormittags- und Nachmittagsterminen diskutiert und die Möglichkeit einen Sonntagnachmittag als Termin zu wählen erörtert. Von Seiten der Schule wurde letztere Option ausgeschlossen. Die Wahl fiel auf Vormittagstermine. Auch wurden die Zuständigkeiten und Rollen geklärt: Den Lehrer/innen fiel die Aufgabe zu, die Organisation in ihrer Institution zu gewährleisten (Absprachen mit anderen Kolleginnen, Betreuungsfragen etc.). Kultur Vor Ort führte das eigentliche Modul durch. Abschließend wurden Ziele für das Modul formuliert:

- Das Modul soll ein Gespräch auf Augenhöhe über das Thema Fernsehen zwischen den erwachsenen Familienmitgliedern und Schule ermöglichen,
- es soll eine realistische Ideensammlung zu Familienaktivitäten jenseits von Fernsehen ermöglichen,
- und Schule und außerschulischer Einrichtung sollen ihre jeweiligen Kompetenzen zusammenbringen, um einen besonderen Zugang zu den Eltern zu entwickeln.

Bis zum Ende des Projektzeitraums wurden zwei dreistündige Atelieraktivitäten zum Thema Flimmerkiste durchgeführt. Pro Termin konnten 12 Kinder mit jeweils einer erwachsenen Bezugsperson teilnehmen.

Verlauf, Erfahrungen und Ergebnisse

Erstkontakt mit den Eltern

Die Eltern wurden mit einer auffällig gestalteten Einladung - eine zum Fernseher umgebaute Streichholzschatel - auf die Veranstaltung aufmerksam gemacht.

Es gab ebenso viele Einladungen wie Plätze zur Teilnahme. Wer nicht kommen konnte, gab die Einladung zurück oder an andere weiter. Diese Art der Einladung weckte Interesse, wies auf den Inhalt des Moduls hin und erhöhte die Verbindlichkeit.

Durchführung

Es wurden insgesamt zwei Projektstage in Kooperation mit je einer Grundschule aus dem Stadtteil durchgeführt. Dieses Modul wurde zweimal im Kinder- und Jugendatelier von Kultur Vor Ort für jeweils 3 Stunden während der Schulzeit am Vormittag von 9-12 Uhr durchgeführt.

Der erste Projekttag fand in Kooperation mit der Grundschule am Pastorenweg statt. Es waren 11 Kinder mit 11 Elternteilen aus zwei verschiedenen Grundschulklassen angemeldet. Alle erschienen gemeinsam mit der Klassenlehrerin, die bereits am Vorgespräch teilgenommen hatte. Zusätzlich waren ein Vater mit einem Geschwisterkind dabei und ein Schüler, dessen Mutter kurzfristig nicht teilnehmen konnte.

Der zweite Projekttag fand in Kooperation mit der Grundschule am Halmerweg teil. Hier waren 10 Erwachsene und 12 Kinder aus zwei verschiedenen zweiten Grundschulklassen und eine Sozialpädagogin anwesend.

Nach einer Begrüßung und kurzen Einführung gab es eine Vorstellungsrunde, in der sich alle TeilnehmerInnen, die Pädagoginnen von Kultur Vor Ort, die Fotografin und auch die Lehrerin mit ihrem Namen und der jeweiligen Lieblingsfernsehsendung vorstellten.

Anschließend erzählte die Mitarbeiterin von Kultur Vor Ort mit Hilfe des Erzählfahrrads Kamishibai¹⁴ die Geschichte vom Fernseher, der weglief und sich am Ende fragte, was seine Familie die ganze Zeit ohne ihn gemacht hatte. Diese Frage wurde dann den Eltern, Kindern und Lehrern gestellt. Gemeinsam wurden Ideen für Alternativen zum Fernsehkonsum ge-

¹⁴ Kamishibai ist eine japanische Erzähltradition. Auf einem Fahrrad befindet sich ein kleiner Kasten mit Bildtafeln, mit deren Hilfe eine Bildergeschichte erzählt wird. Das Format Kamishibai für die Bildungsarbeit wurde von Kultur Vor Ort e.V. im Rahmen der Förderung durch die „Ich kann was“ Initiative (Deutsche Telekom) entwickelt.

sammelt. Schließlich sammelte sich die Gruppe zu einem Kreis und die Vorschläge wurden vorgelesen.

Nach einer Pause bekam jede Familie die Gelegenheit einen kleinen Papp-Fernseher zum Mitnehmen zu gestalten. Inhalt dieser Fernsehschachteln waren Kärtchen, auf denen die Familien ihre Ideen für eine Freizeitgestaltung allein oder gemeinsam ohne Fernsehen visualisierten.

Die Arbeitsatmosphäre war konzentriert und kreativ. Eltern und Kinder arbeiteten intensiv zusammen, entwickelten Ideen für fernsehlose Freizeitgestaltung und staffierten ihre Modellfernseher mit kleinen Fernbedienungen und Zimmerantennen.

Am Ende präsentierte jedes Kind in der Gruppe den Fernseher der Familie.

Nach dem ersten Termin gab es aus der Elternschaft das Feedback, dass die negativen Aspekte des Themas Umgang mit dem Fernsehen zu kurz gekommen seien. Der zweite Durch-

Leitfragen für die Diskussion zum Thema „Fernsehkonsument“

a) Was ist schlecht am Fernsehen?

- Das eine Serie den ganzen Tag läuft
- Dass mittags die nicht jugendfreien Filme oder Serien laufen
- die viele Werbung
- dass abends die schönen Filme laufen

b) Wenn ich den Fernseher ausschalte, gibt es immer Streit. Was tun? Was tun, wenn Absprachen nicht klappen?

- Was anderes Interessantes tun.
- das Gemaule aushalten

c) Wie viel Fernsehen am Tag ist gut?

- 1 Stunde, 2 Stunden, 100 Stunden im Jahr, 2,5 Stunden am Tag, täglich eine halbe Stunde, einmal in der Woche

d) Sollte im Kinderzimmer ein Fernseher stehen? Warum ja? Warum nein?

- Ja, es wird viel Wissen rüber gebracht
- Nein da die Kinder vor dem Schlafengehen zur Ruhe kommen müssen. Die Flimmerkiste sendet so viele Bilder, welches das kleine Gehirn gar nicht verarbeiten kann. Denn ohne Kontrolle läuft der Fernseher ohne Ende

e) Welche Absprachen zum Thema Fernsehen sind gut?

- Was genau geschaut wird
- Zur Belohnung etwas länger Fernsehen schauen
- Einen Familienfernsehnachmittag
- klare Absprachen, wie lange Fernsehen geschaut wird

gang wurde entsprechend modifiziert. Im Anschluss an die Ideensammlung wurde eine Arbeitseinheit zum Thema „Probleme mit dem Fernsehen“ eingeschoben. Die Familien bildeten Kleingruppen, die sich mit jeweils einer oder zwei vorgegebenen Fragen zu diesem Thema auseinandersetzten. Von der Projektleitung wurden die Antworten dokumentiert.

Stichwort: Augenhöhe

Besonders bei Fragen rund um das Thema Erziehung kommt dem dialogischen Gespräch auf Augenhöhe eine große Bedeutung zu. Bei diesem Modul ermöglichte die gemeinsame Arbeit an einem künstlerischen Objekt und die Einbettung der Diskussion in z.T. künstlerische Formen (Kamishibai) eine überraschend vertrauensvolle Diskussion zwischen Eltern und Lehrer/innen, die alle ermutigte, weiterhin mit solchen alternativen Formaten Erziehungsthemen gemeinsam zu diskutieren.

Auswertung

Die Beteiligungszahl war überraschend hoch. Weder Schule noch Projektleitung hatten damit gerechnet, zu einem Vormittagstermin so viele Eltern zur Teilnahme bewegen zu können. Gründe für diesen Erfolg waren a) frühzeitige Terminankündigung und b) die intensive Unterstützung und Begleitung durch die jeweilige Schule.

Die Gesamtatmosphäre war positiv. Der besondere Ort - das Atelier im Atelierhaus Roter Hahn - trug einen wichtigen Teil zur Schaffung einer Gesprächskultur auf Augenhöhe bei. Die klare Rollenverteilung – Kultur Vor Ort e.V., als Projektleitung und die Lehrerinnen als Teilnehmerinnen – ermöglichte eine intensive Kommunikation zwischen Eltern und Lehrkräften. Eine Lehrerin formulierte

das so: „Ich habe es genossen einmal nicht die Gastgeberin sein. So konnte ich ganz entspannt mit den Eltern in Gespräche kommen.“

Die Familien erlebten die gemeinsame Aktion mit Eltern und Kindern als bereichernd und formulierten den Wunsch nach ähnlichen Angeboten auch zu anderen Themen wie gesunde

Ernährung, Spielzeuge, elektronische Spiele/Videospiele, Streit in der Familie, Anleitung für gemeinsame Aktionen mit Eltern und Kindern, Gewalt, Tiere, Umwelt, Internet.

Im zweiten Durchgang gelang es durch eine stärker moderierende Projektleitung, die erwachsenen Teilnehmerinnen in eine intensivere Diskussion zu bringen, als im ersten Durchgang. Die unterschiedlichen Standpunkte bei den Eltern und zwischen Eltern und PädagogInnen kamen zur Sprache und wurden diskutiert. Deutlich wurde, dass der Bedarf und das Interesse bei den Eltern, sich im Gespräch über das Thema auszutauschen, sehr groß war.

Einem Großteil der Familien fiel es nicht schwer, Ideen für Familienaktivitäten zu entwickeln. Die im Vorfeld von den Schulen geäußerte Vermutung, eine Ideensammlung scheitere daran, dass zu viele alternative Freizeitaktivitäten Geld kosten würden, erwies sich als haltlos. Im Gegenteil, es konnten zahlreiche Ideen für kostenlose Alternativen zum Fernsehen gefunden werden.





Durch die ungewohnte Rollenaufteilung (Die Gesprächsleitung hatten die Kolleginnen von Kultur Vor Ort e.V.) konnten die Lehrerinnen und Pädagoginnen den Eltern als Gesprächspartnerinnen auf Augenhöhe begegnen. Dieser Effekt wurde durch die Wahl des Ortes verstärkt: Der nicht-schulische Bildungsort (Kinderatelier im Roten Hahn) verstärkte die Aufhebung der üblichen Hierarchien zwischen Institution und Eltern.

Schließlich bewährte sich auch die künstlerische Arbeit als Katalysator für eine angstfreie und offene Diskussion zwischen Eltern, LehrerInnen und Sozialpädagoginnen. Das erarbeitete Objekt machte es vor allem denjenigen Eltern, die sich in der (deutschen) elaborierten Sprache nicht heimisch fühlen, leichter, ihre Standpunkte und Argumente vorzutragen.

Ganz nebenbei lernten die Eltern das Kinderatelier als einen Ort kennen, der im Stadtteil auch außerhalb der Schulzeit eine wichtige Alternative zum Fernsehkonsum darstellt.

2.3. W(orte) Wege in die Stadt

Brückenprojekt mit Eltern im Schnittfeld von Erwachsenenbildung (Integrationskurse) und Elternpartizipation + Bildungsbeteiligung

Ausgangslage

In den vom BAMF geförderten Integrationskursen befinden sich überdurchschnittlich viele Eltern von schulpflichtigen Kindern. Die Frauenintegrationskurse richten sich speziell an Zuwanderinnen, die aus kulturellen, religiösen oder persönlichen Gründen nicht an einem Integrationskurs mit männlichen und weiblichen Lernenden teilnehmen möchten. Die Kurse werden durch das Bundesamt für Migration und Flüchtlinge finanziert und von der Bremer Volkshochschule als Kursträger durchgeführt.

Das Einstufungsverfahren, das zur Zusammensetzung der Lerngruppen führt, die inhaltliche und methodisch-didaktische Ausgestaltung des Unterrichts, die Lernziele sowie die Prüfung am Ende eines Integrationskurses werden durch das Bundesamt vorgegeben¹⁵.

Stichwort: Brückenprojekte

Die Integrationskurse des BAMF sind ein wichtiges Potential, um Eltern nicht deutscher Erstsprache besser zu erreichen. Dazu bedarf es aber Brückenprojekte zwischen den Trägern, die die Kurse durchführen, und den Bildungseinrichtungen im Stadtteil.

Ziel des Integrationskurses ist der Erwerb ausreichender deutscher Sprachkenntnisse, um in Situationen des alltäglichen Lebens selbständig handeln zu können. Daneben werden auch die Themen Bildung und Erziehung angesprochen. Im vom BAMF entwickelten Konzept der Frauen- bzw. Elternintegrationskurse wird ausdrücklich auf die wichtige Multiplikatorenrolle von Frauen hingewiesen, die in der Regel die Hauptverantwortung für Erziehung

und Schulausbildung der Kinder tragen. Deshalb sollen die Kurse den Frauen die Möglichkeit bieten, außerfamiliäre Kontakte zu knüpfen und das Wissen über ihr unmittelbares Lebensumfeld zu erweitern. Frauenintegrationskurse sollen zudem das Selbstbewusstsein der Teilnehmerinnen stützen und Hemmschwellen abbauen, sich im deutschsprachigen Alltag zu bewegen.

Durch die Fokussierung auf den Spracherwerb bleibt wenig Möglichkeit, den Stadtteil als Bildungs- und Erfahrungsraum kennen zu lernen und mit den wichtigsten Bildungseinrichtungen vor Ort vertraut zu werden. Mit dem Modul „W(orte)“ sollte erprobt werden, ob sich das Programm der Frauenintegrationskurse durch ein zusätzliches Modul entsprechender erweitern lässt und den Frauen auf diese Weise Zugänge zur lokalen Bildungsstruktur eröffnet werden können.

Das Modul wurde gemeinsam mit einer Kursleiterin der VHS-West entwickelt und mit einem Kurs umgesetzt, der als Anfängerkurs im Herbst 2011 begann. Die Frauen hatten zum Zeitpunkt des Moduls bereits ein Jahr zusammen gelernt und kannten sich gut. Die Lernatmosphäre in der Gruppe war gut, die Teilnehmerinnen arbeiteten gut zusammen, auch wenn der Frauenkurs

¹⁵ Bundesamt für Migration und Flüchtlinge: „Konzept für einen bundesweiten Frauen bzw. Elternintegrationskurs“ <http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationskurse/Kurstraeger/KonzepteLeitfaden/konz-f-bundesw-frauen-eltern-ik.html>

wie alle Integrationskurse sehr heterogen zusammengesetzt war:

Einige Teilnehmerinnen waren erst wenige Monate vor Kursbeginn im Rahmen des Familiennachzugs nach Deutschland gekommen, andere leben schon mehr als zehn Jahre in Deutschland, hatten aber bis dahin in ihren Familien kaum Deutsch gesprochen.

Einige Teilnehmerinnen hatten bereits in der Schule Fremdsprachen erlernt, einen Schulabschluss gemacht und eine Berufsausbildung abgeschlossen, andere hatten nur eine kurze formelle Schulausbildung genossen (6 Schuljahre).

Etwa die Hälfte der Teilnehmerinnen war zur Teilnahme durch das Jobcenter oder die Ausländerbehörde verpflichtet worden, die anderen Teilnehmerinnen waren teilnahmeberechtigt und hatten sich zur Teilnahme freiwillig entschieden.

Der Frauenkurs hatte überwiegend jüngere Teilnehmerinnen im Alter von 25-45 Jahren, alle Frauen waren verheiratet, bis auf zwei Frauen hatten alle Kinder.

Der Frauenintegrationskurs wurde von insgesamt 15 Teilnehmerinnen besucht, 12 nahmen am Projekt teil (Herkunftsländern sind Türkei, Kosovo, Vietnam, Sri Lanka, Afghanistan, Tunesien, Litauen und Guinea-Bissau).

Konzeption des Moduls

Das Modul wurde in Kooperation mit der VHS-West entwickelt.

Die Frauenintegrationskurse fokussieren stark auf Spracherwerb und kommunikative Handlungsfähigkeit in Alltagssituationen. Das ergänzende Modul sollte zusätzlich die Möglichkeit eröffnen, die Frauen mit den Bildungsorten des Stadtteils vertraut zu machen und die öffentliche Infrastruktur des Stadtteils zu reflektieren. Da alle Frauen Sprachanfängerinnen waren, boten sich bei der Konzipierung des Moduls vor allem diejenigen Instrumente der kulturellen Bildung an, die auch mit geringen Deutschkenntnissen eingesetzt werden können.

MODUL 3

W(orte) Wege in die Stadt

Struktureller Kontext

Brückenprojekt zwischen Integrationskursen + Bildungseinrichtungen

Strategisches Ziel

Elternarbeit/Elternpartizipation mit den Formaten der Erwachsenenbildung für Migrant/innen verknüpfen

Methodisches Setting

Ergänzend zum Integrationskurs wird in einem künstlerischen Projekt der Stadtteil und seine Institutionen erkundet und Kompetenzen über die Stadtteilstruktur erworben



Durch die Koodination durch z.B. ein lokales Bildungsbüro können dauerhaft Brückenprojekte gewährleistet werden, die die Arbeit der versch. Institutionen miteinander verbindet.



Bei der Durchführung des Moduls sollten vor allem folgende Aspekte erprobt und ausgewertet werden:

- *Verbindung „formeller“ und „informeller“ Bildung:* Bei einem künstlerischen Projekt können die Teilnehmerinnen Ressourcen und Fähigkeiten einbringen, die im auf Spracherwerb fokussierten Unterricht wenig zur Geltung kommen. Dabei soll auch erprobt werden, wie durch ästhetisches Handeln der Spracherwerb unterstützt werden kann.



- *Erkundung der öffentlichen Struktur in Gröpelingen:* Die Teilnehmerinnen sollen eine subjektive Untersuchung ihres Stadtteils anhand verschiedener Orte, Institutionen und Gebäude vornehmen und so mit den Bildungsstrukturen vor Ort vertrauter werden.

Weiterhin sollte die Teilnahme - im Unterschied zum eigentlichen Frauenintegrationskurs - ausschließlich freiwillig sein und damit eine Kommunikation „auf Augenhöhe“ erleichtert werden. Um den Frauen die Teilnahme zu ermöglichen, fand das Projekt in einer freien Woche, aber zu den gewohnten Unterrichtszeiten statt.



Das Modul bestand aus einer Vorbereitungsphase, einem dreitägigen Workshop und einer abschließenden Präsentation. Nach einer Einführung durch die Projektleitung bestand für die Frauen die Möglichkeit mit Hilfe einer zur Verfügung gestellten Einwegkamera individuell den Stadtteil und seine Orte zu erkunden. In dem dreitägigen Workshop sollte das Material ausgewertet und zu einem Erzählstoff verdichtet werden. Die Erzählung sollte dann als Bildergeschichte (Methode des Kamishibai-Fahrrads) öffentlich präsentiert werden.



Verlauf, Erfahrungen und Ergebnisse

In den Schulungsräume der VHS West fand eine 90-minütige Einführung statt. In einer Vorstellungsrunde stellten sich alle zwölf Teilnehmerinnen und die Projektmitarbeiterinnen mit ihrem Namen vor und den Sprachen, die sie sprechen, d.h. ihrer Muttersprache und den bisher gelernten Sprachen.

In einer Arbeitsphase wurden bisher bekannte Orte des Stadtteils gesammelt, die im Alltag der Teilnehmerinnen eine Rolle spielen. Die Ergebnisse wurden ungeordnet in Form eines Assoziogramms gesammelt. Mit Hilfe eines Arbeitsblattes vertieften die Teilnehmerinnen das Thema Orte in Verbindung mit Sprache. Sie notierten, wie häufig sie die genannten Orte aufsuchen, ob sie dort mit anderen Menschen kommunizieren, in welcher Sprache dies geschieht und wie sie diese Gespräche charakterisieren.

Anschließend bekamen die Teilnehmerinnen Einwegkameras ausgehändigt, mit dem Arbeitsauftrag, in den kommenden 14 Tagen eine subjektive Bestandsaufnahme des Stadtteils und seiner öffentlichen Infrastruktur zu machen.

Der eigentliche mehrtägige Workshop fand nicht in den Schulungsräumen statt, sondern im benachbarten Kinder- und Jugendatelier. Die Teilnehmerinnen arbeiteten an drei Tagen jeweils 4 Stunden, das entspricht der üblichen Dauer der Integrationskurse. Alle Frauen hatten rechtzeitig ihre belichteten Filme abgegeben, so dass am ersten Projekttag das Fotomaterial gemeinsam gesichtet und ausgewertet werden konnte.

Auffällig war, dass viele Teilnehmerinnen weniger dokumentarisch, als viel eher ästhetisch an die Aufgabe herangegangen waren. Einige hatten sich auf besonders schöne Herbstbilder konzentriert oder versucht, die Stadt so zu fotografieren „wie man sich in Tunesien eine europäische Stadt vorstellt“. So entstand weniger eine Bestandsaufnahme der öffentlichen Orte, Einrichtungen und Institutionen des Stadtteils, als vielmehr eine sehr subjektive und sehr emotionale fotografische Recherche.

Am zweiten Projekttag wurden verschiedene Collage-Techniken eingeübt und aus dem fotografischen Material eine Collage erarbeitet. Diese diente dem Aufbau einer Erzählstruktur und gleichzeitig als Illustration für die Geschichte, die als Produkt des Workshops entstehen sollte. Bei der Erarbeitung der Geschichte wurde sowohl mit der neu erlernten deutschen Sprache als auch mit der Erstsprache der Teilnehmerinnen gearbeitet. Ziel war es, die Sprachstrukturen, Phonetik und Bedeutungsherkünfte beider Sprachen in Beziehung zu setzen.

Am Ende des dreitägigen Workshops war auf der Basis der Fotorecherche eine mehrsprachige Kamishibai-Geschichte entstanden, die von mehrerer Teilnehmerinnen vorgetragen werden konnte.

Die öffentliche Präsentation der erarbeiteten Geschichte fand auf dem Internationalen Erzählfestival Feuerspuren in Gröpelingen statt.

Stichwort: Energie

Die künstlerische Arbeit ist nicht nur eine Methode, um bestimmte Strukturen der Kooperation zu ermöglichen. Sie trifft darüber hinaus ein basales Interesse der Teilnehmerinnen: Sie begeistern sich dafür, dass es Interesse für ihre eigene Geschichte gibt. Sie möchten Subjekt der Geschichte werden. Diese Energie ist eine gute Voraussetzung, Eltern für Mitwirkung zu gewinnen.

Zyklus für Planung und Umsetzung

Vorbereitende Arbeitsphase

Kursleiterin und Projektträger stimmen Konzept passgenau auf die Gruppe ab



Durchführung

Während und nach dem Modul werden von den TN und den Kursleiterinnen Feedbackbögen ausgefüllt.



Auswertung

Kursleiterin und Projektträger werten gemeinsam in einem Arbeitsgespräch aus und beziehen Feedbackbögen ein.



Modellentwicklung

Von den Erfahrungen ausgehend konnten Strukturen für ein übertragbares und wiederholbares Modell entwickelt werden

Auswertung

Alle Frauen nahmen freiwillig an diesem zusätzlichen Modul teil, das nicht zum Pflichtprogramm des Frauenintegrationskurses gehörte. Die künstlerische Aufgabe im Zentrum des Workshops wurde bereitwillig aufgegriffen. Die gemeinsame Arbeit vertiefte die Kommuni-

Stichwort: Ressource Zeit

Der stark von den Welten der Kinder losgelöste Kontext des Moduls ermöglichte den Teilnehmerinnen zwar eine starke Selbstverwirklichung, erschwerte aber die An- oder Einbindung in Bildungsstrukturen. Das zu knappe Zeitkorsett erschwerte darüber hinaus die Erreichung der Ziele des Moduls.

kation zwischen den Teilnehmerinnen, die auf Deutsch als gemeinsame lingua franca geführt wurde. In der künstlerischen Arbeit zur Entwicklung der gemeinsamen Erzählung wurde dagegen ausdrücklich die jeweilige Erstsprache eingeführt. Für die Teilnehmerinnen war es nach einem Jahr Sprachkurs die erste Begegnung mit den Erstsprachen der anderen Frauen.

Für einige Mütter wurde der Ort des Moduls - das Atelierhaus Roter Hahn - zu einem besonderen Aha-Erlebnis, da sie das Atelier aus den Erzählungen ihrer Kinder kannten,

die im Rahmen von Schulprojekten regelmäßig an diesem außerschulischen Bildungsort sind. Bisher hatten sich die Mütter weder unter dem Ort, noch unter der Arbeit dort etwas vorstellen können. Mit der eigenen Arbeit im Atelier verbanden sich die Bildungswelten der Kinder mit den Bildungswelten der Mütter.

Die Begrenzung auf drei Tage war zu eng. Eine geplante gemeinsame Exkursion durch den Stadtteil musste aufgrund des Zeitmangels ausfallen. Damit entfiel ein wichtiger Baustein. Zur abschließenden Präsentation im Rahmen des Feuerspurenfestivals waren nur zwei Teilnehmerinnen gekommen. Die enttäuschend geringe Teilnahme wurde bei der abschließenden Auswertung auf zwei Gründe zurückgeführt:

- Für die in den Familien eng einbezogenen Frauen ist eine Teilnahme an einer außerfamiliären Veranstaltung am Sonntag kaum zu ermöglichen.
- Der Hemmschwelle, in einer großen Öffentlichkeit eine Geschichte zu präsentieren, ist vor allem für diejenigen Frauen, die bewusst einen Frauenintegrationskurs gewählt haben, besonders hoch und kaum zu überwinden.

Stichwort: Anbindung gewährleisten

Die Eltern konnten über den Integrationskurs gut erreicht werden und zeigten sich motivierbar und engagiert. Dem Modul fehlte allerdings die intensivere Anknüpfung an Schule und Kita, um direktere Effekte für konkrete Bildungspartnerschaften zu erzielen.

Zukünftig sollte das Modul ausgewählte Schulen und Kitas einbeziehen, in dem die Einrichtungen im Rahmen des Moduls gezielt besucht und erkundet werden und konkrete Kontakte mit Schulleitungen und Kitaleitungen ermöglicht werden.

Die Teilnehmerinnen selbst bewerteten das Projekt überaus positiv. Insbesondere die Möglichkeit zu einer gemeinsamen künstlerischen Arbeit wurde als sehr „lehrreich“ beschrieben. Die Teilnehmerinnen hoben ihre durch den Workshops veränderte Einschätzung zu ihrer eigenen Erstsprache hervor und gaben an, andere und ihre Sprache mehr wertschätzen zu können. Auch betonten sie, dass ihre Motivation Deutsch zu lernen, gestiegen sei.

Strategisch bieten die Integrationskurse eine besonders wichtige Möglichkeit, die Gruppe der Zuwanderer zu erreichen. Durch Brückenprojekte können die TN der Integrationskurse an andere Stadtteileinrichtungen herangeführt werden und insbesondere auch in Kontakt zu Schulen gehen. Im Rahmen der Integrationskurse könnten die TN die Schulen ihrer Kinder besuchen und dort beispielsweise hospitieren und auf diesem Weg die Schule und das Personal kennenlernen.

2.4. Väter im ApfelKulturParadies

Elternbeteiligungsprojekt an der Schnittstelle von Erlebnispädagogik und Schule

Ausgangslage

Innerhalb der Familien spielen Väter - wenn vorhanden - eine wichtige Rolle. Doch im Kontakt mit den Bildungsinstitutionen sind die Väter meist nicht präsent.

Mit diesem Modul sollte ein niedrigschwelliges Angebot insbesondere für Väter erprobt werden, in dem die Väter gemeinsam mit ihren Kindern und Pädagog/innen der Bildungseinrichtungen kunst- und erlebnispädagogische Angebote wahrnahmen.

Für das Modul wurde als Ort das Kinder- und Jugendatelier gewählt. Bisher nutzen ca. 80 Kinder pro Woche die Kurse und Projekte, die in enger Kooperation mit den Gröpelinger Kitas und Schulen stattfinden, teilweise begleitet von pädagogischen Personal aus den Institutionen. Eltern oder Familienangehörige waren bislang nur als Gäste zum Beispiel bei Ausstellungseröffnungen dabei.

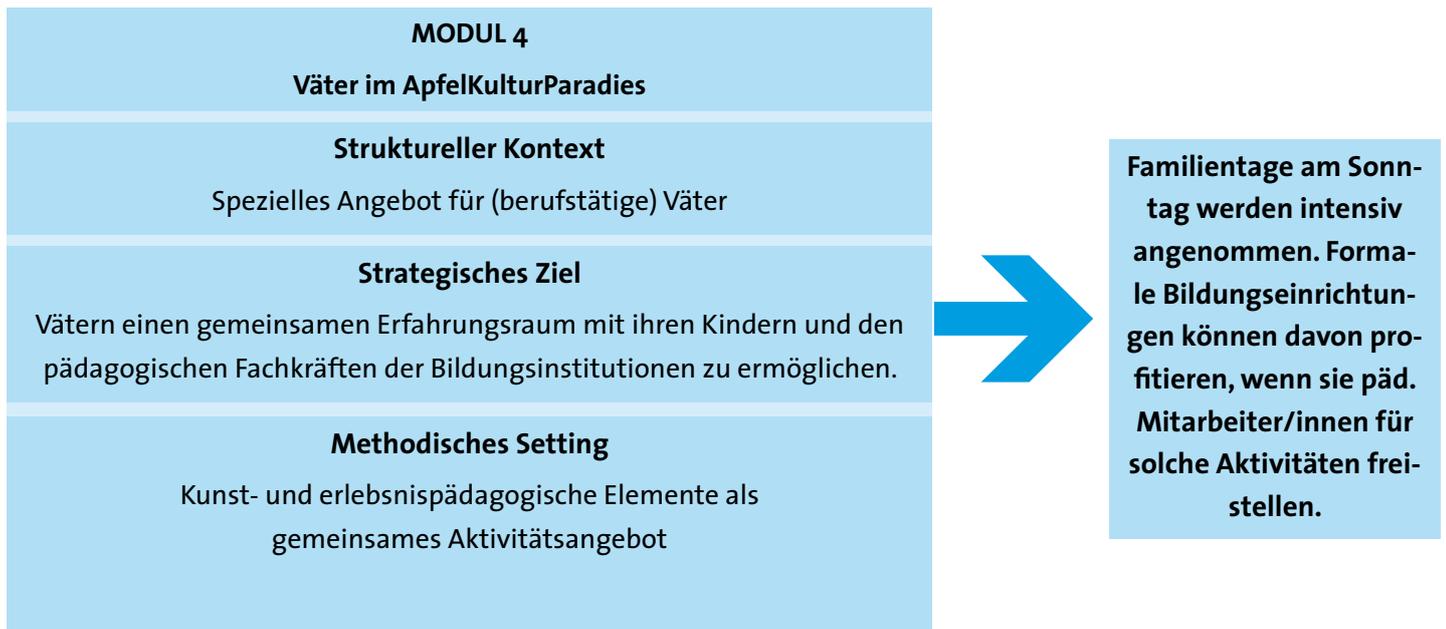
Um den Kontakt zu den Eltern zu intensivieren, entwickelte Kultur Vor Ort das niedrigschwellige Modul der Familiensonntage. Mit Mitteln der Malerei, Zeichnung, Druckgrafik und Collage wurde gemeinsam künstlerisch gearbeitet. Die Familiensonntage erreichten ohne große Probleme Familien, die von den Bildungseinrichtungen als „schwer erreichbar“ charakterisiert wurden.

Um ein künstlerisches Angebot zu ermöglichen, das insbesondere auch Väter anspricht, wurde ein Ort außerhalb des Atelierhauses gewählt. Dieser Ort sollte genug Raum bieten, um z.B. auch größere Holzarbeiten und den Umgang mit größeren Werkzeugen zu ermöglichen. Als Ort wurde das ApfelKulturParadies gewählt. Dabei handelt es sich um ein großzügiges Gelände mit altem Baumbestand, einer Wiese und jungen Obstbäumen. Hier findet künstlerisches Schaffen und Umweltbildung unter freiem Himmel statt.

Konzeption des Moduls

Das Modul wurde von Kultur Vor Ort e.V. in den Sommerferien durchgeführt. Trotz Zusagen bei den Planungen konnte dann kurz vor der Umsetzung kein Kooperationspartner aus dem Bereich Schule und Kita gewonnen werden. Offensichtlich war es den Einrichtungen nicht möglich, Mitarbeiter ausserhalb der üblichen Arbeitszeiten (Schulzeit, Mo-Fr) frei zu stellen. Dies wäre aber erforderlich, um einen informellen Kontakt mit Familien und insbesondere Vätern zu eröffnen.

In Kooperation mit dem Bürgerhaus Oslebshausen konnte das Modul dennoch erprobt werden. Geplant wurde ein Angebot mit Objektbau aus Naturmaterialien. Begleitet wurde das Projekt an drei Tagen in den Sommerferien von 2 Kunstpädagoginnen und einem Mitarbeiter des Bürgerhauses Oslebshausen. Im Mittelpunkt stand der Bau größerer Objekte, die eine Zusammenarbeit auch der Eltern untereinander erforderten.



Durchführung

Im Vorfeld wurde in den Kunstkursen und –werkstätten im Kinder- und Jugendatelier eine schriftliche Einladung zu einem Familienfest im ApfelKulturParadies für die Familien der Kinder verteilt. Durch die von den Kindern erarbeitete Einladung war das Interesse bei den Vätern geweckt. Von 50 eingeladenen Familien nahmen 20 Familien mit insgesamt 40 Kindern teil. Außerdem kamen Familien aus der Nachbarschaft des ApfelKulturParadies, die ebenfalls zum Fest eingeladen worden waren.

Zu den anschließenden drei Projekttagen (je 16.00 bis 19:00 Uhr) kamen 11 Erwachsenen und 17 Kinder. Ein Drittel der Erwachsenen waren Väter. Im Rahmen der Projekttag fand eine intensive Auseinandersetzung mit Architektur und Konstruktion der zukünftigen Baumhäuser im ApfelKulturParadies statt. Von den Vätern, Familien und Kindern wurden Modelle für Baumhäuser entwickelt, die Grundlage für die Erstellung des Baumhauses durch einen renommierten Architekten auf dem Gelände wurden.

Stichwort: Zeitmanagement

Wochenende und Ferienzeiten sind ideale Zeiträume, um Familien für Kooperationsprojekte zu gewinnen. Insbesondere berufstätige Elternteile oder Eltern mit anstrengenden Mijobs, Schichtarbeit u.ä. sind zu regulären Öffnungszeiten der Einrichtungen schwerer ansprechbar. Für die Institutionen sind aber Projekte ausserhalb der regulären Öffnungszeiten eine organisatorische Herausforderung. Hier müssten Institutionsleitungen und Teams in den Einrichtungen Wege diskutieren und suchen, um solche Aktivitäten zum Beispiel einmal pro Halbjahr zu ermöglichen.

Anders als bei einem Schulfest ermöglicht ein solches Modul ein intensives Kennenlernen über die gemeinsame Arbeit im Rahmen erlebnispädagogischer und kunstpädagogischer Angebote.

Zu den anschließenden drei Projekttagen (je 16.00 bis 19:00 Uhr) kamen 11 Erwachsenen und 17 Kinder. Ein Drittel der Erwachsenen waren Väter. Im Rahmen der Projekttag fand eine intensive Auseinandersetzung mit Architektur und Konstruktion der zukünftigen Baumhäuser im ApfelKulturParadies statt. Von den Vätern, Familien und Kindern wurden Modelle für Baumhäuser entwickelt, die Grundlage für die Erstellung des Baumhauses durch einen renommierten Architekten auf dem Gelände wurden.

Auswertung

Mit diesem niedrighwelligen Modul konnte ein für Familien attraktives erlebnispädagogisches Angebot erprobt werden. Kinder und Eltern, bzw. Familien, nutzten die Möglichkeit, gemeinsam auf einem attraktiven Gelände zu arbeiten.





Das ursprüngliche Ziel, ein erlebnispädagogisches Angebot für Kinder, Väter und pädagogischen Mitarbeiter/innen aus Kita und Schule zu machen, konnte nicht erreicht werden. Zwar gelang es relativ leicht, Väter für einen solchen Familiensonntag zu mobilisieren, aber die Arbeitszeitstrukturen der Bildungsinstitutionen verhinderten die zur Zielerreichung notwendige Teilnahme von Erzieher/innen und Lehrer/innen.

Insgesamt zieht sich diese Frage durch alle erprobten Module: Die Zeitstrukturen der Familien passen wenig zu den Zeitstrukturen der Bildungseinrichtungen. In einigen Einrichtungen herrschte bei den Vorgesprächen die Vorstellung vor, die meisten Eltern seien doch erwerbslos und seien deshalb zeitlich flexibel. Die Wirklichkeit sieht anders aus. Viele alleinerziehende Mütter (oder Väter) und gemeinsam erziehende Eltern arbeiten in prekären Beschäftigungsverhältnissen mit teils mehreren Mini-Jobs oder stundenweisem Einsatz an Supermarktkassen oder ähnlichem. Vor allem erwerbslose Alleinerziehende sind durch ihre familiären Verpflichtungen (oftmals mehrere Geschwisterkinder), durch Behördengänge und normaler Alltagsorganisation zeitlich weitgehend absorbiert.

Um ambitionierte Ziele wie eine Bildungspartnerschaft auf Augenhöhe mit diesen sozialen Gruppen zu erreichen, sind flexiblere Arbeitszeiten in den Einrichtungen notwendig.



2.5. Aschure „Deutsch lernen mit Kamishibai“

Niedrigschwelliges Bildungs- und Lotsenprojekt für junge Mütter

Ausgangslage

Von sozialer Exklusion betroffene junge Mütter mit Migrationshintergrund verfügen über wenig Zugänge zu Bildungsteilhabe und wissen oft wenig über das deutsche Bildungssystem. Um Zugänge zu dieser Gruppe zu bekommen und Verbindungen zwischen dieser Gruppe und den Bildungseinrichtungen zu schaffen, bedarf es neuer Anknüpfungspunkte an Orte und Institutionen.

Seit fast 2 Jahren gibt es den in Zusammenarbeit mit dem WiN/Soziale Stadt-Management von Kultur Vor Ort initiierten Nachbarschaftstreff in der Dirschauer Straße 3, einem Brennpunktgebiet in Gröpelingen. Es ist ein Projekt, das sich aus den Ideen der Nachbarinnen entwickelt hat. Die Frauen wollten den Treffpunkt für gemeinsame Aktivitäten nutzen und

gleichzeitig eine bessere Angebotsstruktur für ihre Kinder schaffen.

Seit Dezember 2010 stellte die Bremische Gesellschaft eine Erdgeschosswohnung in der Dirschauer Straße 3 zur Verfügung. Nach einer mehrmonatigen Sanierungsphase konnte der Treff im März 2011 eröffnet werden und wird durch Wohnen in Nachbarschaften (WiN) und das Amt für Soziale Dienste finanziert.

Die an diesem niedrigschwelligen Angebot teilnehmenden Mütter äußerten den Wunsch, Deutsch zu lernen, da sie in ihrem familiären Umfeld dazu keine Gelegenheit hätten. Die Frauen haben zu Hause oft mehrere Kinder zu versorgen und sind sozial und räumlich weitgehend isoliert.

Über die Möglichkeiten, einen vom BAMF finanzierten Sprachkurs (Integrationskurs) zu besuchen, bestanden keine oder kaum Kenntnisse. Die Teilnahme an einem Integrationskurs erschien den Frauen zunächst als unüberwindbare organisatorische Hürde, vor allem vor dem Hintergrund der Notwendigkeit, die noch sehr kleinen Kinder versorgen zu müssen.

Auf Wunsch der Frauen wurde eine Möglichkeit geschaffen, einen Einstieg in Spracherwerb und Bildungsbeteiligung zu finden. Zweimal wöchentlich führte die Projektmitarbeiterin einen kostenlosen und informellen Sprachkurs durch, der dem Erlernen basaler Alltagskommunikation und dem Gespräch über wichtige Fragen zum Schulsystem, zu den Übergängen Kita-Grundschule und Grundschule-Sek I diente. Um diesen Einstieg in den deutschen Spracherwerb zu systematisieren und eine Brückenfunktion zu regulären Sprachkursen schlagen zu können, wurde dieses Modul entwickelt.

Stichwort: bottom up

In diesem Modul ging die Initiative von Frauen aus, denen der Projektträger einen geeigneten Raum bot, die eigenen Interessen trotz sprachlicher und kultureller Barrieren zu artikulieren.

Auch diese Weise konnte das Projekt als Lotse fungieren zwischen Frauen, die isoliert in einem von prekären Lebensverhältnissen geprägten Wohnquartier leben.

Die Projektleiterin konnte die Interessen der Frauen, Deutsch lernen zu wollen, aufgreifen und stärken und damit mittelfristig Anschlüsse an reguläre Sprach- und Integrationskurse ermöglichen.

Die Stärke des Projektes besteht in der hohen Informalität bei gleichzeitiger hoher Netzwerkkompetenz der Mitarbeiterinnen,.

Konzeption des Moduls

Anstelle der bisherigen informellen Gespräche über Sprache, das Erlernen einzelner Vokabeln und einfacher alltagstauglicher Sätze sollte eine strukturierte Form des Spracherwerbs treten, die als eine Vorstufe zu einem regulären Sprachkurs dienen kann. Dazu entwickelten die Projektmitarbeiterinnen performative und ästhetische Übungen, mit denen der Wortschatz erweitert, schreiben, lesen und sprechen geübt werden können.

Mit Exkursionen in den Stadtteil sollte die Erprobung des Erlernten ermöglicht werden.

Den Rahmen dazu sollte eine von den Frauen selbst entwickelte Kamishibai-Geschichte geben (siehe auch Modul 3).

Durchführung und Ergebnisse

Im Modul „Deutsch lernen mit Kamishibai“ wurden Geschichten mit Kamishibai, der japanischen Erzählform, entwickelt. Durch Zeichnen und Malen wurden Anlässe zum Sprechen geschaffen, die sich den Alltagsthemen widmen. Die Alltagsgeschichten wurden mehrsprachig erzählt und durch Bilder visualisiert.

Das Modul fand an insgesamt 7 Tagen zu je 3 Stunden statt. Als Thema wählten die Frauen *Aschure*.

Der vielschichtige kulturelle Kontext des Themas bot für die teilnehmenden Frauen viele Gesprächsanlässe, die zur Generierung der Kamishibai Geschichte genutzt werden konnten. Insbesondere die Diskussion um Zutaten der Süßspeise und ihre bei den Familien sehr unterschiedliche rituelle Einbindung in den Familienalltag waren dabei hilfreich.

Mit verschiedenen Techniken wurden Vorskizzen und danach die Kamishibai-Szenen gemalt und die Erzählung in Deutsch und Türkisch vorbereitet. Es wurden Texte zu *Aschure* gelesen, Schlagwörter abgeschrieben, Diskussionen über *Aschure* verschriftlicht und eine deutsch-türkische *Aschure*-Wörtersammlung erarbeitet.

Auswertung

Die Auswertung dieses Projektes führt zu einem vielschichtigen Bild: Einerseits gelang es eine hoch vitale und sprachaktive Arbeitsatmosphäre zu schaffen, die ausgehend von den Bedürfnissen und Wünschen der Frauen entwickelt wurde. Andererseits erforderte die Produktorientierung des Projektes eine verbindliche Arbeitsstruktur, die durch den informellen Rahmen des Nachbarinnentreffs zu wenig gegeben war. Der geplante Arbeitsablauf musste deshalb ständig modifiziert werden und erforderte von den Projektmitarbeiterinnen große Flexibilität und kreative Lösungskompetenz.

Die sprachlichen Barrieren im Modul waren hoch, da es keine von allen gesprochene gemeinsame Sprache gab. Die künstlerische Arbeit konnte hier wesentliche Brücken bilden.

Aschure ist eine in der arabischen Region weit verbreitete Süßspeise aus vorislamischer Zeit. Sowohl Muslime als auch armenische Christen kennen *Aschure*. Die Zubereitung ist relativ kompliziert und gleicht einem Ritual. Nach der islamischen Zeitrechnung wird die Süßspeise am 10. Tag des arabischen Monats Muharram zubereitet und an Nachbarn und Freunde verteilt. Nach islamischen Volksglauben geht dieser Brauch zurück auf Noah. Man glaubt, dass er nach der Sintflut mit den letzten Resten seiner Vorräte eben diese Süßspeise zum ersten Mal zubereitete und mit den Überlebenden der Arche als Festmahl verspeist hat.

Quelle: Wikipedia

Stichwort: Kontexte nutzen

Die vielschichtigen kulturellen Kontexte der Frauen boten eine Chance zu einem Einstieg in Sprachbildung und Sprachreflektion und zur Information über das deutsche Bildungs- und Schulsystem.

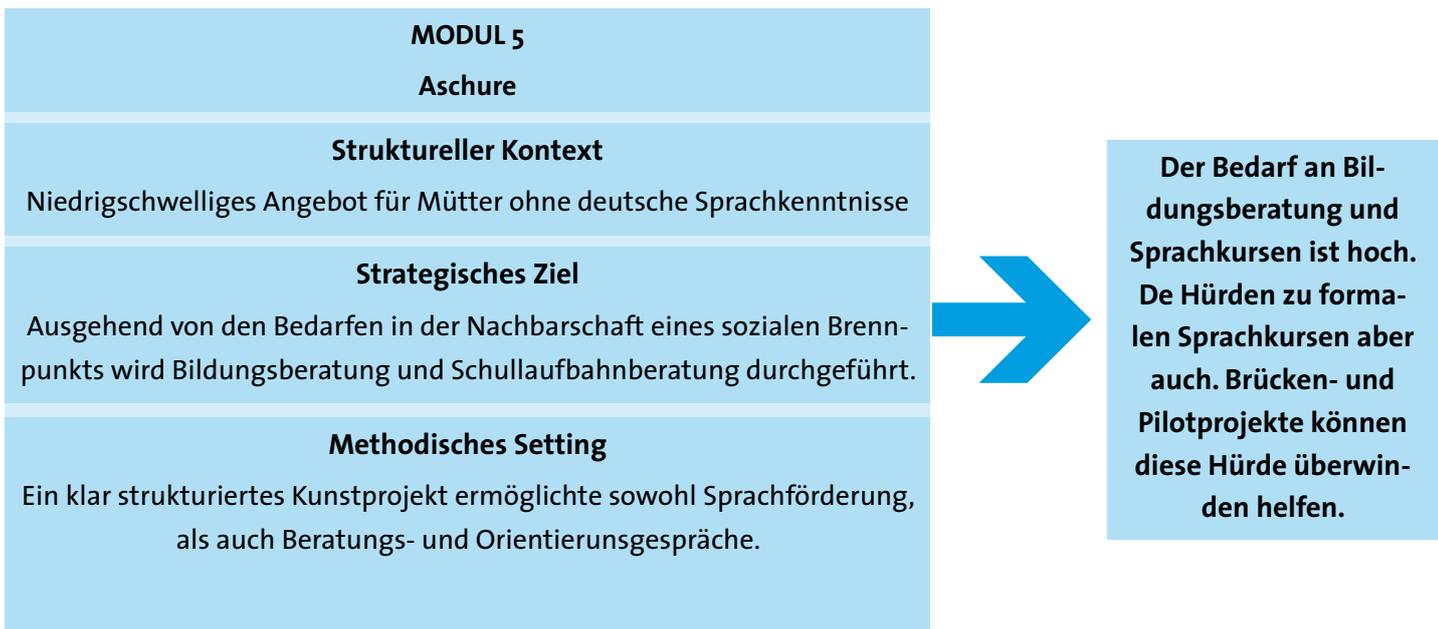
Gleichzeitig konnte über den kulturellen Kontext des Themas lebenspraktische Fragen und niedrigschwellige Beratung zu weiterführenden Bildungs- und Beratungsmöglichkeiten durchgeführt werden.

Die Kombination von grafischer Darstellung und Erzählperformance ermöglichte den Frauen, die über fast keine Deutschkenntnisse verfügen, einen Einstieg in die deutsche Sprache zu finden.

Die Kinder spielen in der Dirschauer Str. 3 eine sehr große Rolle. Das Ziel der Frauen, die sich für den Ort eingesetzt hatte, lag in der Errichtung von Angeboten vor allem für ihre Kinder. Eine kontinuierliche Kinderbetreuung ermöglichte den Müttern die Arbeit an ihrem Projekt.

Das Projekt zeigte, dass erste orientierende Bildungsberatung und Schullaufbahnberatung für Eltern in solchen hoch informellen und niedrigschwelligen Kontexten von Eltern (Frauen) gewünscht wird und der Bedarf extrem

hoch ist. Eine Kombination mit dem Programm Wohnen in Nachbarschaften (WiN) erwies sich als besonders hilfreich. Auf diese Weise konnte das Thema Bildung/Bildungspartnerschaft in den Arbeitsbereich des sozialräumlichen Programms WiN gut eingebracht werden. Allerdings war der personelle Aufwand sehr hoch, so dass bei der Weiterentwicklung solcher Module die Möglichkeit erprobt werden sollte, Multiplikatorinnen in den Nachbarschaften auszubilden und zu unterstützen. Dazu müssten auch die Mitarbeiter/innen der kunstpädagogischen Projekte entsprechend über Grundlagen des Bildungs- und Schulsystems informiert werden. Dies konnte in Gröpelingen im Rahmen des Verbundes QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen und Stadtteilen) gewährleistet werden.





die Kichererbse
 Freunde / Zutaten
 die Rosane
 die Nüsse¹ die Nuß + wälnuß
 die Bohne | die Bohne
 die Mandel | die Mandeln



kichern = kıkırdamak
 die Erbse | die Erbsen
 1 2,3,4,5
 trocken ↔ naß
 die Nuß → die Nüsse
 1 2,3,4
 der Apfel → die Äpfel
 die Orange → die Orangen
 die Schale → die Schalen



D_Ergebnisse

Mit den fünf durchgeführten Modulen wurden verschiedene niedrigschwellige Zugänge zu denjenigen Eltern und Familien erprobt werden, die aufgrund von sprachlichen und sozialen Barrieren für formale Bildungsinstitutionen schwer erreichbar sind. Die durchgeführten Module arbeiteten mit Methoden der kulturellen Bildung, um zu erproben, inwieweit auf diese Weise die sozialen und sprachlichen Barrieren überwunden werden können.

Alle Module zeigten, dass es sehr gut möglich ist, den *missing link* zwischen Familien und Institutionen zu finden und eine intensive Kommunikation zu ermöglichen.

In der Institution

Modul 1 war eng eingebunden in die Struktur einer Bildungseinrichtung. Hier gelang die Initiierung einer intensiven Zusammenarbeit zwischen Eltern und Einrichtung.

Mit der Institution

Modul 2 fand in enger Kooperation mit einer Bildungsinstitution, aber ausserhalb der Institution statt. Der Ort ausserhalb der Institution und das kulturelle Format erlaubte die Diskussion über Erziehungsfragen zwischen Pädagoginnen und Eltern auf Augenhöhe.

Institutionen d. Erwachsenen

Modul 3 koppelte sich an ein institutionalisiertes Weiterbildungsprogramm für Sprachanfänger an. Es ging also nicht von der Bildungseinrichtung der Kinder, sondern von der der Eltern aus, um diese mit dem Bildungssystem des Stadtteils vertraut zu machen.

Zeiten der Familien

Modul 4 fand ausserhalb von zeitlichen und räumlichen Vorgaben der Bildungsinstitutionen statt und konnte so Eltern gewinnen, deren Zeitstruktur stark von den vorgegebenen Zeitstrukturen der kommunalen Institutionen abweicht.

Strukturiert informell

Modul 5 suchte die Eltern (in diesem Fall Mütter) jenseits institutioneller Zugänge mit Hilfe eines informellen Angebotes direkt im Wohnblock auf. Dieses Modul war dadurch besonders institutionsfern, aber ebenso besonders stark von hoher Eigenmotivation geprägt. Der informelle Einstieg konnte durch das hochqualifizierte Personal genutzt werden, um Brücken zu den kommunalen Institutionen aufzubauen.

Dieses Modul zeigte die Möglichkeiten informeller Settings auf, allerdings entstehen diese Möglichkeiten nur, wenn die informellen Angebote konzeptionell hochgradig strukturiert sind.

Die verschiedenen Ergebnisse aus den Modulen ergeben eine große Spannweite von Ergebnissen, Schlußfolgerungen und Empfehlungen, die im folgenden dargestellt werden.

a _ Ergebnisse und Schlussfolgerungen

1. Kooperationsprojekte zu „Bildungspartnerschaften“ brauchen klare Strukturen

In der Zusammenarbeit zwischen Schule, Kita und Kultureinrichtung treffen unterschiedliche Organisationsmodelle, Arbeitsroutinen, Regeln und unterschiedliche Auffassungen von Bildung zusammen. Die Partner in solchen Kooperationsprojekten unterscheiden sich in vielerlei Hinsicht: Schule und Kita sind als kommunale bzw. staatliche Pflichtaufgabe hochgradig strukturiert, dauerhaft mit Ressourcen ausgestattet und eingebunden in eine klare top-down Steuerungsstruktur. Einrichtungen der kulturellen Bildung sind als kommunale/ staatliche Kann-Aufgabe als freie Träger organisiert, die neben einer nur manchmal vorhandenen Kann-Finanzierung der Kommune vornehmlich finanzielle Ressourcen selbst akquirieren.

Die Unterschiedlichkeit der Kooperationspartner kann eine gute Grundlage zu einer produktiven Zusammenarbeit sein, denn die Unterschiedlichkeit der jeweiligen Organisationen erfordert die Klärung essentieller Fragen der Organisation von Bildung, der Bildungsziele und der entsprechenden Konzepte. Der Klärungsprozess kann die Potentiale und Kompetenzen der ungleichen Partner sichtbar und damit nutzbar machen. Dazu ist die Bereitschaft der Kooperationspartner notwendig, sowie die Bereitstellung entsprechender Zeitressourcen.

Damit dies gelingt, benötigt die Planungsphase der Projekte Aufmerksamkeit und Sorgfalt. Insbesondere geklärt werden muss

- Welche Ziele verfolgt das Projekt, was und welche Eltern wollen wir erreichen?
- Welche unterschiedlichen Rollen haben die Projektpartner? Wer bringt welche Kompetenzen ein?
- Wie ist der genaue Ablauf? (Anfang, Ende)
- Wie sichern wir die Ergebnisse?

Die Arbeit an der Qualität der Kooperation kann unterstützt und strukturiert werden durch Verwendung von Qualitätsmanagementinstrumenten wie beispielsweise „Kultur macht Schule“.

Um die Kooperationsarbeit zu qualifizieren, sind auf den Sozialraum bezogene institutionsübergreifende Qualifizierungen der Teams notwendig.

2. Die Erfahrungen aus Kooperationsprojekten sollten systematisch in die Qualitätsarbeit der Institutionen eingearbeitet werden

Projekte eröffnen einen Experimentier- und Erfahrungsraum, der im Arbeitsalltag einer Einrichtung nicht vorhanden ist. Sie sind deshalb eine Art „Entwicklungsabteilung“ der Einrichtung, mit der aktiv eine stetige Weiterentwicklung bestimmter Arbeitsfelder der Einrichtung ermöglicht wird. Mit den Modulen dieses Projektes wurde das Arbeitsfeld „Bildungspartnerschaft“ weiter entwickelt.

Damit dies möglich ist, müssen die Erfahrungen und Ergebnisse von Projekten von den Einrichtungsleitungen in ihre reguläre Qualitätsarbeit einbezogen werden. Für Schulen bedeutet dies, dass die zahlreichen Kooperationsprojekte insbesondere im Bereich kultureller Bildung aktiv für die reguläre Schulentwicklungsarbeit (Schulprogramm, Zielvereinbarungen mit der Behörde, Selbstevaluation etc.) genutzt werden sollten. Dies gilt ähnlich für Kitas.



Ein solches verändertes Selbstverständnis von Projekten erlaubt es, die frustrierenden Erfahrungen zu überwinden, die weithin mit dem Begriff „Projekteritis“ kritisiert werden. Gemeint ist die wahllose und additive Aneinanderreihung von Projekten mit wechselnden Partnern, stark schwankenden Qualitäten und den immer gleichen Problemen von Kooperation. Projekte als Entwicklungsabteilung benötigen dauerhafte Partner, mit denen von Projekt zu Projekt eine Weiterentwicklung möglich ist.

3. Kulturelle Bildung ermöglicht „aktivierendes Wissen“ in Bildungspartnerschaften

Die besondere Bedeutung der kulturellen Bildung für Bildung liegt in ihrer großen Bedeutung für die Entwicklung von Innovation und in ihrer Fähigkeit, Reflexionsvermögen und Handlungsvermögen der Individuen in komplexen Systemen zu stärken.

Dabei ist - anders als die Schule - die kulturelle Bildung wenig auf kognitive bildungssprachlich basierte Lernformen angewiesen. Stattdessen hält sie ein breites methodisches Instrumentarium bereit, um bestehende sprachliche und soziale Barrieren zu überwinden.

Die Erfahrungen mit den in diesem Vorhaben entwickelten Modulen zeigt, dass sich dies nicht nur in der Arbeit mit Kindern und Jugendlichen zeigt, sondern kulturelle Bildung in der Arbeit mit Eltern und Familien nicht-deutscher Erstsprache oder in sozial exkludierten Verhältnissen ganz besonders gut geeignet ist, um Kommunikation überhaupt erst zu ermöglichen.

Alle durchgeführten Module bestanden im Kern aus einer künstlerisch-ästhetischen Arbeit, an der sich jeweils Kommunikation zwischen pädagogischen Personal, Eltern und Kindern entfaltete. Diese bekam Ziel und Struktur durch das Konzept des jeweiligen Moduls, so dass die Kommunikation nicht belanglos ins Leere verlief, sondern zur Grundlage des jeweils für das Modul vereinbarte Ziel wurde.

Darüber hinaus konnte das ästhetisch-künstlerische Projekt in besonderem Maße die Heterogenität der jeweiligen Gruppe aufgreifen und kontextualisieren. Die Heterogenität bestand nicht nur in der Gruppe der Eltern/Familien selbst (Sprache, soziale Position, Alter, Geschlecht, Bildungserfahrung), sondern auch zwischen den Eltern/Familien und den Pädagog/innen und Künstler/innen.

Kulturelle Bildung erlaubt eine Abkehr von der traditionellen Bildungsidee, allen das Gleiche anzubieten und bei allen das gleiche zu erwarten und setzt anstelle von standardisierten Lern- und Leistungsvorgaben die Individualisierung von Lernprozessen, die die individuellen sprachlichen und sozialen Voraussetzungen als Quelle für den künstlerischen Prozess nutzt. Diversität ist also nicht das „Problem“ oder die „Herausforderung“, sondern die Grundbedingung der in der kulturellen Bildung intendierten Prozesse. Individuelle Potentiale werden gesehen, wirksam gemacht und in einen gemeinsamen Prozess eingebracht.

Kulturelle Bildung produziert auf diese Weise „aktivierendes Wissen“ im Gegensatz zu „trägem Wissen“¹⁶, das kaum für die eigene Persönlichkeit aktiviert werden kann.

Im Aufbau von Bildungspartnerschaften zwischen Familien/Eltern in prekären sozialen Lagen und mit nicht-deutscher Erstsprache mit den formalen Bildungsinstitutionen ist ein solcher aktivierender Ansatz der Schlüssel zum Erfolg.

4. Die Entwicklung von Bildungspartnerschaften benötigt eine gesonderte Kraftanstrengung in den Institutionen

Die Module zeigten, dass es zur Initiierung von neuen Bildungspartnerschaften einer besonderen Kraftanstrengung seitens der Institution bedarf. Folgende Schritte haben sich dabei als besonders wirksam erwiesen:

- Selbstevaluierung der bisherigen „Elternarbeit“, sowohl formal (Elterngremien) als auch informell (Elterncafés etc.). Benennung der wichtigsten Erfahrungen.
- Zielformulierung für eine künftige Zusammenarbeit mit Eltern/Familien. Was soll sich ändern?
- Planung von Projekten oder Vorhaben, um die angestrebte Veränderung zu initiieren.
- Auswertung: Was haben wir erreicht? Was kann wie fortgesetzt oder weiterentwickelt werden?

5. Haltungen und Vorurteile in den Institutionen müssen selbstkritisch bearbeitet werden (vorurteilsbewusstes Handeln)

Stereotype über Eltern und Familien in benachteiligten Stadtteilen können Bildungspartnerschaften erschweren. Der reale oder vermeintliche niedrigere soziale Status vieler

¹⁶ Erstmals beschrieben wurde träges Wissen (engl.: inert knowledge) 1929 durch Alfred North Whitehead: „[T]heoretical ideas should always find important applications within the pupil's curriculum. This is not an easy doctrine to apply, but a very hard one. It contains within itself the problem of keeping knowledge alive, of preventing it from becoming inert, which is the central problem of all education.“ Alfred North Whitehead, *The Aims of Education and Other Essays*. New York, The Free Press, 1929

Eltern / Familien wird manchmal als „bildungsfern“ definiert und für das schlechtere schulische Abschneiden der Kinder verantwortlich gemacht. Von den eigenen Vorstellungen abweichende Erziehungsstile und Wertevorstellungen werden manchmal als Risiko für den Bildungserfolg der Kinder gewertet und die hohe Bildungsaspiration der Eltern / Familien mitunter als „wirklichkeitsfremd“ abgewertet. Andere Familienstrukturen (Alleinerziehende, Mehrgenerationenfamilie, Patchwork) werden eher als defizitär bewertet (Abwehr, Mitleid, Kritik).

Solche Haltungen müssen in den Institutionen und in Kooperationsprojekten kritisch reflektiert werden. Mitarbeiter/innen in den Institutionen „müssen sich als Personen reflektieren, deren eigene kulturelle Prägungen in ihre Wertorientierungen und Normvorstellungen einfließen und sie müssen verstehen, wie das geschieht und welche Wirkung es hat. Dabei geht es nicht darum, dass ErzieherInnen als „Vorbilder“ von Kindern und Eltern möglichst keine Vorurteile haben sollten - ohnehin ein Unterfangen, das nicht funktionieren kann, denn niemand ist vorurteilsfrei.“¹⁷

In den Modulen konnten erste Ansätze eröffnet werden, in dem die Rollenkonstellation zwischen Pädagog/innen der Institution und Eltern durch die gemeinsame Arbeit an einem künstlerisch/kulturellen Projekt aufgebrochen werden konnte. Das ermöglichte den Kolleginnen aus den Einrichtungen einen neuen, emphatischen Blick auf die Eltern. Eine systematische Arbeit zur Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung kann das allerdings noch nicht ersetzen.

Um die Voraussetzungen dafür zu schaffen sind aber bestimmte Haltungen in der Projektarbeit essentiell:

- respektvolle und wertschätzende Haltung gegenüber den Eltern / Familien
- vorurteilsbewusste, ressourcenorientierte, dialogische Kommunikation.
- Dazu liegen bundesweit verschiedene Arbeitshilfen und Methoden vor.¹⁸

¹⁷ Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung, Einführung in Ziele und Prinzipien, Projekt KINDERWELTEN, Institut für den Situationsansatz, Internationale Akademie gGmbH Projektbüro: Yorckstr.4-11, 10965 Berlin, Tel. 030 – 90298 3536/37, koordination@kinderwelten.net, www.kinderwelten.net Quelle: http://www.kinderwelten.net/pdf/10_Ziele_und_Prinzipien.pdf

¹⁸ INKOTA-netzwerk e.V. (Hrsg.), Vom Süden lernen. Erfahrungen mit einem Antidiskriminierungsprojekt und Anti-Bias-Arbeit. Berlin 2002; Christa Preissing/ Petra Wagner (Hrsg.), Kleine Kinder, keine Vorurteile? Interkulturelle und vorurteilsbewusste Arbeit in Kindertageseinrichtungen. Freiburg 2003.

Ute Enßlin/ Stefani Hahn/ Petra Wagner (Hrsg.), Macker, Zicke, Trampeltier... Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. Handbuch für die Fortbildung. Weimar 2006

Petra Wagner (Hrsg.), Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance - Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg 2008

Links: www.elru.co.za Early Learning Resource Unit; <http://starke-kinder-machen-schule.de/> Ein Modellprojekt des FiPP e.V. in Kooperation mit Berliner Grundschulen www.kinderwelten.net/index.php KINDERWELTEN ist ein Projekt zur vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung in Kitas. Es bietet Kita-Teams und Trägern ein erprobtes Konzept zur vorurteilsbewussten Praxisentwicklung, seit 2008 arbeiten sie auch mit Berliner Grundschulen zusammen. / www.anti-bias-werkstatt.de; Die Anti-Bias-Werkstatt versteht sich als eine Arbeitsgemeinschaft, die sich sowohl auf praktischer als auch auf theoretischer Ebene mit dem Anti-Bias-Ansatz beschäftigt.

b _ Gelingensbedingungen für den Aufbau und Stärkung von Bildungspartnerschaften im Rahmen von Kooperationsmodulen

Die Bildungsinstitution (Schule, Kita) betreibt aktiv einen Veränderungsprozess im Arbeitsfeld „Bildungspartnerschaft“

Besonders erfolgreich sind Projekte, die in einer Einrichtung umgesetzt werden, die schon aktiv einen Veränderungsprozess zum Thema betreibt. Es gibt eine hohe Sensibilität der Leitung und der Mitarbeiter/innen für das Thema und aufgrund von Erfahrungen auch die Aussicht, dass es sich lohnt, das Thema zu bearbeiten.

Die Entwicklung, Durchführung und Auswertung des Projektes wird von der Leitung aktiv unterstützt. Die Mitarbeiterinnen werden verbindlich einbezogen. Es werden Räume und Ressourcen zur Verfügung gestellt.

Projekte zur Verbesserung oder Neuorientierung der Zusammenarbeit der Institution mit den Eltern und Familien müssen von der Einrichtungsleitung aktiv unterstützt werden. Nur so ist es möglich, dass Erfahrungen aus den Projekten übersetzt werden in eine *Strukturveränderung* in der Institution. Die aktive Unterstützung der Leitung manifestiert sich durch die Mitarbeit in der Erarbeitung der Projektziele, der konzeptionellen und operativen Planung und einer strukturierten Auswertung.

- Die Leitung initiiert, unterstützt und steuert die Entwicklung des Arbeitsfeldes
- Die Mitarbeiter/innen der Einrichtung begreifen „Bildungspartnerschaft“ als wichtige Aufgabe ihrer Arbeit
- Die Einrichtung verfügt über eine Struktur zur gemeinsamen Auswertung und Bearbeitung und verändert aktiv ihr Verhältnis zu den Eltern

Die Erfahrungen aus den Projekten werden systematisch in die Qualitäts- und Entwicklungsarbeit in der Bildungseinrichtung einbezogen

Die Projekte entwickeln Ideen, Kriterien, Abläufe und Verfahren, die in die Arbeitsabläufe der Einrichtung integriert werden können. Auf diese Weise erlauben die Kooperationsprojekte ein *change management* im Arbeitsfeld „Bildungspartnerschaft“.

Die Kooperationspartner erheben zu Beginn eines Kooperationsprojektes die Vorerfahrung und die vorhandenen Strukturen in der Einrichtung.

Diese Vorab-Evaluation macht das in den Einrichtungen oft unsystematisiert vorliegende Erfahrungswissen und die bereits erarbeiteten Strukturen sichtbar. Die Ergebnisse sind die Grundlage für die Projektkonzeption. So wird ein Anknüpfen und Weiterentwickeln ermöglicht.

Rollen und Aufgaben sind geklärt

In Kooperationsprojekten kommt der Klärung von Aufgaben und Rollen eine besondere Bedeutung zu. Wenn die Leitung des Moduls bei externen Partnern liegt, kann dies für das pädagogische

dagogische Personal der Einrichtung eine Chance sein, als gleichberechtigter Teilnehmer/in auf Augenhöhe mit den Eltern zu arbeiten. Dazu ist allerdings die Bereitschaft erforderlich, Leitungsfunktion abzugeben und Leitungsgewohnheiten zurück zu stellen.

Der Ort des Projektes ist bewusst und sorgfältig ausgewählt.

Grundsätzlich ist fast jeder Ort für ein Kooperationsprojekt geeignet, wenn er grundlegende Voraussetzungen (Größe, Erreichbarkeit, etc.) erfüllt. Die Auswahl des Ortes sollte in Korrespondenz zur intendierten Zielsetzung stehen. Orte außerhalb der formalen Bildungsinstitution erlauben die Überwindung eingefahrener Verhaltensmuster - andererseits bieten sich die Einrichtungen dann als Ort an, wenn auch Wissen über und Erfahrungen mit der Einrichtung vermittelt werden soll.

Familien und Eltern werden auf ansprechende Weise angesprochen und eingeladen

Die persönliche Ansprache funktioniert immer am besten. Das Verteilen eines deutschsprachigen Flyers führt oft zu keiner Resonanz. Hilfreich ist auch die Ansprache über Multiplikatoren, also Eltern, die über gute Zugänge in bestimmte soziale Gruppen haben. Hilfreich sind auch kreative Einladungen, z.B. über symbolische Aktionen, wie im Projekt „Flimmerkiste“ erprobt. Die Mehrsprachigkeit in den Familien muss berücksichtigt werden, ebenso vorhandene Formen von mangelhaften Kenntnissen der Schriftsprache (Übersetzungen von Texten in „Einfache Sprache“).

Das Interesse der Eltern an ihren Kindern wird wertgeschätzt und systematisch unterstützt

Eltern haben hohes Interesse am Bildungserfolg ihrer Kinder. Aber vielen fehlt es an Informations- und Kontaktmöglichkeiten zu den Bildungseinrichtungen. In den formalen Mitwirkungsgremien fühlen sich viele Eltern nicht wohl oder fühlen sich den Aufgaben nicht gewachsen. Sprachliche und soziale Distanzen zwischen den Mitarbeiter/innen in den Einrichtungen und den Eltern erschweren den Kontakt. Oft wird diese Distanz als Desinteresse der Eltern fehlgedeutet.

Die Institutionen des Stadtteils können das Interesse der Eltern an ihren Kindern wertschätzen und systematisch unterstützen, in dem möglichst viele und möglichst vielfältige Möglichkeiten der Kontaktaufnahme angeboten werden.

Die Kommunikation ist dialogisch, wertschätzend und mehrsprachig

Vor allem für zugewanderte Familien sind neben den Ärzten die Kitas und die Schulen wichtige staatliche Einrichtungen, bei denen man Hilfe sucht. Viele Mitarbeiterinnen in Kitas und Schulen fühlen sich von hilfeschendenden Eltern überfordert, weil sie ihre Kernaufgabe in der Arbeit mit den Kindern sehen. Doch Eltern, die Rat und Unterstützung brauchen, suchen auch Kontakt. Diese Kontaktbereitschaft können die Einrichtungen positiv nutzen. Sie können Eltern unterstützen und damit die Voraussetzungen für eine Bildungspartnerschaft aufbauen.

In der Vermittlung von Informationen über Konzepte der Einrichtung oder im Gespräch über das Kind braucht es genug Zeit, Sachverhalte ein zweites Mal und in einfacheren Worten darzustellen. Die verbale Sprachvermittlung kann auch durch kreative, für alle verständliche Materialien oder Symbole unterstützt werden. Oft sind Übersetzungen in andere Sprachen notwendig. Der Dialog mit den Eltern und Familien muss auch als Dialog angelegt sein. Die Eltern müssen die Chance bekommen, ihre Ansichten, Erwartungen oder Ängste mitzuteilen und damit ernst genommen zu werden. Ängste und Kritik dürfen nicht abgewehrt werden.

Die Vielfalt von Lebensstilen, Kulturen und Sprachen wird wertgeschätzt und eigene Haltungen und Stereotype werden kritisch reflektiert

Um Bildungspartnerschaften weiter zu entwickeln und zu stärken ist eine systematische Arbeit an eigenen Haltungen wichtig. Der Anti-Bias-Ansatz, wie er international entwickelt wurde, bietet hierfür systematische Ansätze.

Neben den Eltern werden auch weitere verantwortliche Familienmitglieder einbezogen

Die Aktivitäten der Bildungseinrichtungen konzentrieren sich fast ausschließlich auf Eltern. Andere wichtige informelle Erziehungsverantwortliche (Verwandte, Geschwister, Nachbarn) werden kaum angesprochen oder einbezogen. Die informelle Einbeziehung solcher Personen ermöglicht oft intensive Kontakte zur Familie, die über die eigentlichen Eltern alleine aus verschiedenen Gründen nicht herzustellen sind.

Zeitmanagement wird den Bedarfen der Familien angepasst

Die herkömmlichen Termine für die Zusammenarbeit mit den Eltern passen oft nicht zu den zeitlichen Möglichkeiten der Familien (Geschwister, Schichtarbeit, Mehrfachjobs). Hier sollten in den Einrichtungen Wege gefunden werden, auch zu ungewöhnlichen Zeiten Angebote zu machen (z.B. statt „Elternabend“ einen Familienvormittag mit Kleinkinderbetreuung, Feier- und Sonntage, Ferienzeiten).

Echte Partizipation wird ermöglicht

Unter Elternmitwirkung wird meist die Mitarbeit bei Festen, Tag der offenen Tür, Schulgarten etc. verstanden. Damit vertieft sich die Hierarchie zwischen Institution und Eltern, deren Kompetenz auf Dienstleistungen oder bei Migranten häufig auf Folklore reduziert wird.

Sprachliche Probleme und soziale Distanz zwischen Institution und Eltern / Familie können am besten mit informellen Angeboten überbrückt werden, um Eltern die Möglichkeit zu geben, konzeptionell und programmatisch an Schule und Kita mitzuwirken. Solche Angebote fehlen oft vollständig.

Informelle Angebote dürfen aber nicht beliebig sein. Sie müssen eine klare Struktur haben, klare und transparente Ziele verfolgen und mit dem zentralen Bildungsgeschehen der Einrichtung verknüpft sein.

c_Empfehlungen für das lokale Bildungsmanagement Gröpelingen

- Die Entwicklung neuer innovativer Ansätze zum Aufbau von Bildungspartnerschaften lässt sich nur schwer aus der einzelnen Schule oder Kita heraus initiieren. Es bedarf eines fachlich kompetenten außenstehenden *stakeholders*, der das Thema aufruft, Entwicklungsprozesse im Verbund moderiert, Ergebnisse sichert und bei der Umsetzung unterstützt. Eine solche Aufgabe sollte das lokale Bildungsmanagement übernehmen, da es als Scharnier zwischen Bildungsverwaltung und weiteren Fachressorts und den Akteuren vor Ort fachlich und operativ diese Unterstützung gewährleisten kann.
- Um eine Fragmentierung von Ansätzen und auch teils widersprüchliche Projektansätze von Einrichtungen zu diskutieren, wäre die Erarbeitung eines gemeinsamen von allen Gröpelinger Bildungseinrichtungen getragenen Leitzielkatalogs nützlich. Dieser könnte dann auch zur Grundlage zur Ressourcensteuerung z.B. bei WiN-Anträgen oder QUIMS-Projekten zum Thema Eltern werden. Das lokale Bildungsmanagement sollte in diesem Sinne eine kontinuierliche Werkstatt über den Förderzeitraum von „Lernen vor Ort“ hinaus initiieren.
- Um das Arbeitsfeld „Bildungspartnerschaften“ im Sinne des „school, parents, community“-Ansatzes systematisch aufzubauen, bedarf es institutionsübergreifender Fortbildungen, um die verschiedenen Kompetenzen von formalen und non-formalen Bildungsträgern in kohärente Konzepte und Umsetzungsstrategien zu bringen.
- Bei dem Aufbau von Bildungspartnerschaften sollte die systematische Zusammenarbeit mit dem Landesprogramm WiN/Soziale Stadt gesucht werden, da in diesem Arbeitsfeld oft isoliert von formalen Bildungsstrukturen Projekte generiert werden. Die geplante räumliche Zusammenlegung des lokalen Bildungsmanagement und des WiN-Managements im neuen Quartiersbildungszentrum bietet dafür eine gute Grundlage.
- Im neuen Quartiersbildungszentrum wird auch die Initiative „Eltern West“ angesiedelt. Dies eröffnet die Chance zu einer vertiefenden Zusammenarbeit, die unbedingt genutzt werden sollte.
- Das lokale Bildungsmanagement sollte Strukturen für eine Zusammenarbeit zwischen den Trägern der Integrationskurse, Kitas und Schulen entwickeln, um so insbesondere Zuwanderer/innen aktiv in lokale Bildungsnetze und in die Kooperation mit Kita und Schulen einzubeziehen.
- Um eine tiefere strukturelle Zusammenarbeit zwischen Familien und Kita/Schule zu erreichen, sollte das lokale Bildungsmanagement Pilotprojekte zur Einführung von *family literacy* aufbauen, die ähnlich wie in Hamburg (FörMig) Sprachbildung als Arbeitsplattform zwischen Institution und Eltern nutzen. Die entwickelten Module bieten dafür ausreichende Erfahrungsgrundlagen, um ein solches Pilotprojekt zu konzipieren.
- Das lokale Bildungsmanagement sollte die Ergebnisse der durchgeführten Pilotprojekte und die darauf aufbauenden Schlussfolgerungen/Gelingensbedingungen in die kommunale Diskussion um eine Neuorientierung der „Elternarbeit“, wie sie durch die Expertise „Migration und Bildung“ der Universität Bremen gefordert wurde, einbringen.





GEFÖRDERT VOM



Bundesministerium
für Bildung
und Forschung



EUROPÄISCHE UNION

Dieses Vorhaben wird aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung
und aus dem Europäischen Sozialfonds der Europäischen Union gefördert.