

# forum

Lehrerfortbildung

---

Heft 42



## Qualitätsentwicklung von Schulen – der Beitrag der Interkulturellen Bildung

## **FORUM LEHRERFORTBILDUNG**

Berichte, Kommentare, Dokumentation

Herausgegeben vom Deutschen Verein zur Förderung  
der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V. (DVLfB)  
in Zusammenarbeit mit dem LI Hamburg

### **Redaktion**

Regine Hartung, LI Hamburg  
Regina Piontek, LIS Bremen  
Dieter Schoof-Wetzig, NiLS Hildesheim

### **Redaktionsassistentz**

Lara Wienholt, Alexandra Hesse

### **Layout**

Roland Bühs, LIS Bremen

**Hildesheim, Februar 2008**

**ISSN 0946-2929**

### **Bestellung über:**

Online-Shop des DVLfB  
Dieter Schoof-Wetzig  
c/o NiLS  
Kesslerstrasse 52  
D – 31134 Hildesheim

[www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de)

# forum

Lehrerfortbildung

---

Heft 42

**Qualitätsentwicklung von Schulen -  
der Beitrag der Interkulturellen Bildung**

Hildesheim 2008



## Inhaltsverzeichnis

Vorwort der Herausgeber	INKA-Memorandum 2007: Diversität und Demokratie
<b>1. Schulentwicklung</b>	
Rudolf Leiprecht	Von Gender Mainstreaming über Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity – auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule
Claudia Schanz	Wege zur interkulturellen Schulöffnung TOOL: Praxismodul für eine interne Fortbildung von Kindertagesstätte und Grundschule zum Einstieg in eine interkulturelle und an Mehrsprachigkeit orientierte systemische Qualitätsentwicklung
Claudia Schanz, Dieter Schoof-Wetzig	Handlungsfeld Diversität und Interkulturelle Bildung – eine Herausforderung für die Schulinspektion TOOL: Diversität und Interkulturelle Bildung – Eine Checkliste für die Schulinspektion an sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Schulen
Regina Piontek	Qualitätskriterien von Schulentwicklung: durchgängige Sprachförderung TOOL: Checkliste zur Selbstevaluation von Schule mit dem Schwerpunkt Sprachförderung
Monika Grell, Marita Müller-Krätzschar BLK-Programm FÖRMIG	Sprachförderung in Hamburg Was ist durchgängige Sprachförderung?
<b>2. Entwicklung von interkultureller Kompetenz bei Schüler/innen</b>	
Margit Maronde-Heyl, Kerstin Reitz	Tage ethischer Orientierung: TEO - Interkulturell
Claudia Schneider, Dragica Brügel, Regine Hartung	Peer Programm „Verantwortung“ im interkulturellen Kontext
Ursula Jantzen, Heinz Köhler, Barbara Reitmann	Zertifikatskurs interkulturelle Kompetenz als berufliche Schlüsselqualifikation
Regina Piontek	Portfolio Interkulturelle Kompetenz- Chance, das eigene Potential zu entdecken und es darzustellen
<b>3. Unterrichtsentwicklung</b>	
Gudula Mebus, Gerhard Weil	Multiperspektivität im Unterricht
Ursula Behr, Petra Bohn	Sprachenübergreifendes Lernen und die Förderung interkultureller Kompetenz
<b>4. Öffnung der Schule/ Kommunikation mit den Eltern</b>	
Medi Kuhlemann	Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule unter interkulturellen Gesichtspunkten
Dragica Brügel, Regine Hartung	Aktivierende Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld TOOL: Elemente aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld
Ekrem Yildiz	Interkulturelle Bildung, Elternarbeit und Einsatzmöglichkeiten herkunftssprachlicher Lehrkräfte

## 5. Personalentwicklung

Bertelsmann-Stiftung	Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts? – Thesenpapier
Ingrid Gogolin	Fähigkeitsstufen interkultureller Bildung
Dieter Schoof-Wetzig	Interkulturelles Training und Lehrerfortbildung – am Beispiel von EINE WELT DER VIELFALT in Niedersachsen
Maria Kestermann, Vera Memmler, Udo Winkelhagen	„Die Tür zur Veränderung öffnet sich von innen“ - Interkulturelle Lehrerfortbildungen in der Praxis. Ein Bericht aus Nordrhein-Westfalen
Susanne Ulrich, Florian Wenzel	Partizipative Evaluation – ein Konzept für die Politische Bildung

## 6. Interkulturelle Schulentwicklung – ein Blick über die Grenzen

Markus Truniger (Schweiz)	„Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ als Aufgabe der Schulentwicklung
Clive Billingham (Großbritannien)	„Young, Gifted & Equal: Race Equality Standards for Schools in Leicester“ – Jung, begabt und gleichgestellt: Standards zum Abbau von Diskriminierung und zur Gleichstellung ethnischer Minderheiten in Leicester
Susanne Frank (Großbritannien)	Citizenship education und Diversität – Perspektiven aus England und Fragen für Deutschland
Ulrike Wolff-Jontofsohn (OSZE)	Diversity Education in den Mitgliedsstaaten der OSZE - Bestandsaufnahme, Ergebnisse und Empfehlungen

## 7. Ausgewählte Materialien und Links

## 8. Autorenverzeichnis

## Vorwort

„Weiterhin ein großer Anteil an „PISA-RisikoschülerInnen“ mit Migrationshintergrund“, „zunehmender Rechtsextremismus bei Jugendlichen, auch in Gebieten mit wenigen Ausländern und Migranten“, „interkulturelle Kompetenz als berufliche Schlüsselqualifikation in einem vereinigten Europa und einer globalisierten Welt“ – diese äußerst unterschiedlichen Schlagworte beherrschen inzwischen immer häufiger die Medien- und Bildungslandschaft.

Der Interkultureller Arbeitskreis der Lehrerbildnerinnen und Lehrerbildner der 16 Bundesländer (INKA) beschäftigt sich mit diesen Themen bereits seit vielen Jahren. Auf Initiative des Anne-Frank-Stiftung Amsterdam im Jahre 1993 gegründet, bietet INKA ein Netzwerk für interkulturelle Expertinnen und Experten in Institutionen (z.B. Schulen und Landesinstituten) oder in außerstaatlichen Institutionen in den deutschen Bundesländern und angrenzenden deutschsprachigen Ländern, die sich auf jährlich stattfindenden Fachtagungen zu einem aktuellen Schwerpunktthema der Interkulturellen Bildung austauschen.

Die vielfach mangelnde Unterstützung in regionaler und bundesweiter Bildungspolitik hat dazu geführt, dass die ehemals frei kooperierenden Mitarbeiter und Mitarbeiterinnen des Arbeitskreises sich entschlossen, im Jahre 2004 der bundesdeutschen Vereinigung „Deutscher Verein zur Förderung der Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.“ (DVLfB) beizutreten, um die Konstituierung einer Fachgruppe mit längerfristiger Perspektive zu ermöglichen. Hintergrund dieses Schrittes war, dass bundesweit in vielen Instituten, die noch in den 90er Jahren explizit interkulturelle Bildungsziele verfolgen, ein Paradigmenwechsel eintrat und z.B. systemische Ziele wie Schulentwicklung und Qualitätsstandards stärker in den Vordergrund traten, ohne dass diese mit konkreten inhaltlichen Bildungszielen u.a. der interkulturellen Bildung verbunden wurden. So wurden infolge der PISA-Debatte in einigen Bundesländern eher sprachpolitische Ziele verfolgt.

Ziel der Fachgruppe ist die Förderung Interkultureller Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland und in den angrenzenden deutschsprachigen Ländern durch Fachtagungen, Publikationen, fachliche Beratung, Referententätigkeit, konzeptionelle Arbeit und vieles mehr.

Diese Publikation ist aus der INKA-Fachtagung in Hamburg 2006 hervorgegangen, auf der die Qualitätsentwicklung in verschiedenen Bereichen der Schul-, Curriculum- und Unterrichtsentwicklung untersucht wurde. Auf der Fachtagung 2007 in Soest wurde insbesondere der Blick auf die Diskussion in Großbritannien intensiviert und das Paradigma des Managing Diversity erörtert.

Mit den Beiträgen in diesem Heft möchten wir eine Übersicht über die aktuellen Entwicklungen im

Bereich der Interkulturellen Bildung geben. Unser Anliegen ist es nicht nur Interkulturelle Bildung als Querschnittsaufgabe deutlich zu machen, sondern auch für andere übergreifende Lernbereiche exemplarisch aufzuzeigen, wie neue strukturelle Innovationen in den Lernbereich aufgenommen werden können. In diesem Sinne beziehen wir uns auf aktuelle bildungspolitische Schwerpunkte wie:

- Schulentwicklung
- Kompetenzorientierte Bildungsarbeit
- Öffnung von Schule und Elternarbeit
- Personalentwicklung

Aufgrund der internationalen Ausrichtung von INKA gilt in diesem Heft der Blick über die Grenze: in die Schweiz, Großbritannien und die Arbeit der OSZE, weil wir hier für die Qualitätsentwicklung bedeutsame Beispiele gefunden haben.

Ziel des Heftes ist es mit den Beiträgen aus Sicht der Interkulturellen Bildung zur Qualitätsentwicklung von Schule und Unterricht anregen.

Die Entwicklung unserer Gesellschaft ist unseres Erachtens besonders vom Umgang mit kultureller, sprachlicher und sozialer Diversität in unserer Gesellschaft abhängig. In einem Memorandum „Demokratie und Diversität“ möchten wir auf die wesentlichen Voraussetzungen für die Realisierung von Chancengleichheit verweisen, die u.E. in der Schule zur Zeit bundesweit noch nicht die angemessene Beachtung findet. Dieses Memorandum wurde auf der Tagung im Juni 2007 beschlossen und ist im Anschluss an diese Einleitung zu finden.

Diese Publikation wurde von vielen Autorinnen und Autoren unentgeltlich erstellt, ihnen gilt unser großer Dank. Dank gilt auch dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg (LI), dass nicht nur die Fachtagung 2006 organisierte und förderte, sondern auch einen wesentlichen Teil der Redaktion des Heftes leistete.

Regine Hartung, Regina Piontek,  
Dieter Schoof-Wetzig

## **INKA<sup>1</sup>-Memorandum 2007: Diversität und Demokratie**

Vor mehr als 10 Jahren hat die Kultusministerkonferenz in den Empfehlungen „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ den im Grundgesetz formulierten Gleichheitsgrundsatz auf den allgemeinen Erziehungsauftrag der Schule bezogen. „Sie (die Schule) kann dazu beitragen, das Minderheiten vor Ausgrenzung geschützt werden und kulturelle Vielfalt als Bereicherung und wünschenswerte Herausforderung empfunden wird.“ Interkulturelle Kompetenz wird in dieser Empfehlung als Schlüsselqualifikation für alle Kinder und Jugendlichen verstanden. In den 2004 von der KMK formulierten Standards für die Lehrerbildung wird von Lehrerinnen und Lehrern erwartet, dass sie die sozialen und kulturellen Lebensbedingungen ihrer Schülerinnen und Schüler kennen und die kulturelle und soziale Vielfalt der jeweiligen Lerngruppe beachten. Mehr noch: Lehrerinnen und Lehrer müssen in der Lage sein, Benachteiligungen zu erkennen und pädagogische Hilfen und Präventionsmaßnahmen zu realisieren (vgl. Kompetenz 4).

Auch die UN-Konvention über die Rechte des Kindes, die Deutschland 1992 ratifiziert wurde, verlangt in Artikel 28 die fortschreitende Realisierung des Rechts auf Chancengleichheit in der Bildung. Für Kinder, die Minderheiten angehören, wird im Artikel 30 das Recht zur Pflege der eigenen Kultur, der eigenen Religion und der eigenen Sprache garantiert.

Mit PISA-Studie und Munoz-Bericht wurden Benachteiligungen von Kindern und Jugendlichen entlang ethnischer und sozialer Linien im deutschen Bildungssystem aufgezeigt. Die Ursachen hierfür sind vielfältig. Es steht jedoch außer Frage, dass der monokulturelle Habitus der deutschen Schule ein entscheidender Faktor ist für Benachteiligung ist. Vielfalt und Heterogenität im gesellschaftlichen Leben einer Einwanderungsgesellschaft in Europa erfordern eine Schule, die auf Inklusion ausgerichtet ist.

Die KMK hat im Dezember 2001 erste Konsequenzen aus der PISA-Studie gezogen und sieben Handlungsfelder festgelegt. Dazu zählen auch Maßnahmen zur wirksamen Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere auch der Kin-

der und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Handlungsfeld 4). Damit soll das Ziel erreicht werden, gleiche Bildungschancen für alle Kinder und Jugendlichen zu schaffen.

Eine wesentliche Voraussetzung für die Realisierung von Chancengleichheit ist, dass Schule die Prinzipien von Diversität und Inklusion systematisch Eingang in Schulentwicklung finden:

- Schule wird im Sinne von Diversity Managing bewusst interkulturell gestaltet, und zwar unabhängig davon, ob Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund tatsächlich zu ihren Schülerinnen und Schülern gehören.
- Interkulturalität wird als Querschnittsaufgabe begriffen: Schule ist offen für interkulturelle Erfahrungen und internationale Begegnungen.
- Lernarrangements für interkulturelles Lernen werden systematisch geschaffen.
- Multiperspektivität ist im Fachunterricht selbstverständliches Prinzip.
- Im schulinternen Curriculum wird die kulturelle und ethnische Herkunft der Schülerinnen und Schüler berücksichtigt.
- Schule muss auf die diversen Lernbedürfnisse der Schülerinnen und Schüler eingehen; sie muss angemessene Lernvoraussetzungen für alle Schülerinnen und Schüler schaffen.
- Die Schule entwickelt ein Gesamtsprachenkonzept, das auf den Prinzipien von Mehrsprachigkeit und durchgängiger Sprachförderung beruht.
- Die Schule nutzt (oder entwickelt) Instrumente zur Schulentwicklung im Sinne von Inklusion (z.B. Indikatoren, Monitoring).

Als Pädagoginnen und Pädagogen der schulischen und außerschulischen Jugendbildung setzen wir uns nachdrücklich für Chancengerechtigkeit im Bildungswesen ein: alle Kinder und Jugendliche müssen unabhängig von ihrer Hautfarbe, ihrer nationalen/ ethnischen Herkunft, ihrer sozialen Zugehörigkeit, ihrer Religion oder ihres Geschlechts, unabhängig von einer Behinderung oder sonstigen Lebensbedingungen, die Möglichkeit haben, ihre Potenziale zu entfalten und größtmögliche Unterstützung für ihre Entwicklung erhalten.

Inklusion beruht auf Werten wie Respekt und Anerkennung, der Wertschätzung universeller Menschenrechte und grundlegenden demokratischen Prinzipien wie Gleichheit und Freiheit. Die Vermittlung konsensfähiger Werte und die Orientierung an Demokratie ist Voraussetzung für gelebte Diversität, die zu mehr Chancengerechtigkeit und Schutz vor Diskriminierung und Rassismus führt. Schule in der Einwanderungsgesellschaft steht deshalb auch vor der Herausforderung, den demokratischen Umgang mit Diversität zu entwickeln und „Einstel-

---

1 INKA ist ein Arbeitskreis von Expertinnen und Experten der interkulturellen Bildung und Erziehung, die in Institutionen in den deutschen Bundesländern zur Förderung der interkulturellen Arbeit tätig sind. Ziel ist die Förderung Interkultureller Bildung und Erziehung in der Bundesrepublik Deutschland. Die Gruppe hat sich 2004 als Fachgruppe innerhalb der bundesdeutschen Vereinigung der Lehrerfortbildnerinnen und -fortbildner (DVLFB) konstituiert. Mehr Informationen unter: [www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de) unter INKA



lungen und Verhaltensweisen zu fördern, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.“ (Empfehlungen KMK 1996) Die OECD hat 2005 als eine von drei Schlüsselkompetenzen das „Interagieren in heterogenen Gruppen“ definiert und versteht darunter: *gute und tragfähige Beziehungen unterhalten; die Fähigkeit zur Zusammenarbeit; das Bewältigen und Lösen von Konflikten.*

Demokratieerziehung ist ein weiteres tragendes Prinzip einer auf Inklusion gerichteten Schule:

- Schule bietet die Gelegenheit, demokratische Praktiken zu erfahren und einzuüben.
- Die Schulkultur ist geprägt durch demokratische Werte und Kommunikationsformen im Umgang mit Heterogenität.
- Menschenrechtserziehung ist durchgängiges Prinzip.
- Alle Beteiligten haben Gelegenheit, Strategien zu erlernen und anzuwenden, sich immer wieder neu auf Heterogenität und demokratische Entscheidungsfindung einzustellen.
- Formen des konstruktiven Umgangs mit Konflikten werden immer wieder eingeübt und erprobt.
- Die Auseinandersetzung um demokratische Normen und Werte in der Gestaltung von Diversität ist durchgängiges Prinzip.
- 
- Wir setzen uns als Pädagoginnen und Pädagogen dafür ein, dass Schule dazu beiträgt, Fähigkeiten zu entwickeln, um in regionalen und globalen Kontexten demokratisch handeln zu können und sich selbst zu einem Modell demokratischer Gesellschafts- und Lebensform entwickelt.

Das vorliegende Memorandum wurde auf der INKA-Tagung 2007 in Soest diskutiert und verabschiedet. Es gilt uns als Orientierungsrahmen für Gestaltung von Schule in der Einwanderungsgesellschaft.

**Rudolf Leiprecht**

## **Von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung zu Managing Diversity - Auf dem Weg zu einem gerechten Umgang mit sozialer Heterogenität als Normalfall in der Schule**

### **1. Einleitung**

Die Einsicht verbreitet sich zunehmend, dass die Verhältnisse der Einwanderungsgesellschaft und die Geschlechterverhältnisse in ihrem Zusammenhang gedacht werden müssen. Dabei sind die Voraussetzungen für eine inhaltliche Zusammenarbeit von Geschlechterpädagogik und Interkultureller Pädagogik gegenwärtig nicht schlecht: Beide Teildisziplinen der Erziehungs- und Bildungswissenschaft haben für ihre zentralen Kategorien – Geschlecht, Kultur, Ethnizität – das Prinzip der sozialen Konstruktion in den Mittelpunkt gestellt und sich damit gegen Biologisierungen bzw. Naturalisierungen gewandt; und beide Teildisziplinen streben nach einem Subjektbegriff, bei dem das individuelle Subjekt weder als vollständig determiniert noch als völlig losgelöst von den sozialen Bedingungen betrachtet wird. Die Handlungsfähigkeit des Subjekts in Möglichkeitsräumen wurde in beiden Teildisziplinen ein wichtiger theoretischer Ausgangspunkt und das Prinzip der gleichzeitigen Mitgestaltung und Reproduktion der Verhältnisse – mit Begriffen wie *doing gender*, *doing culture* oder *doing ethnicity* gefasst – ist in immer stärkerem Maße bedeutsam geworden. Zudem ist sowohl in der Interkulturellen Pädagogik als auch in der Geschlechterpädagogik eine Distanzierung gegenüber einseitigen Defizitperspektiven und eine Hinwendung zu Ressourcenorientierungen und Empowerment-Ansätzen festzustellen.

An den inhaltlichen Schnittstellen, die von den beiden Teildisziplinen für unterschiedliche Praxisfelder in Sozialer Arbeit und Bildung thematisiert werden, ist nun zu beobachten, dass in den letzten Jahren zunehmend Konzepte der Organisationsentwicklung diskutiert werden (vgl. Gomolla 2005). Pädagogische Einrichtungen werden dabei als lernende Organisationen betrachtet, in denen – wenn es gut läuft – „prozesshaft, kritisch und kreativ gehandelt, reflektiert und evaluiert wird“ (Schanz 2005, 113). Diese Entwicklung ist sinnvoll, da auf diese Weise auch für das Praxisfeld Schule Abstand genommen wird von einer oft individualisierenden und reduktionistischen Sichtweise, die die alleinige Verantwortung für pädagogische Prozesse den einzelnen Lehrerinnen und Lehrern und ihrem Unterrichtshandeln im Klassenzimmer zuschreibt. Mit Hilfe der Perspektive Organisationsentwicklung kommen mehrere

miteinander eng verbundene Ebenen in den Blick, auf denen Veränderungen stattfinden müssen.

Konzepte, die hier ein besonderes Augenmerk auf Organisationsentwicklung legen und die in den letzten Jahren nicht nur diskutiert, sondern auch erprobt wurden, sind Gender Mainstreaming, Interkulturelle Öffnung und Managing Diversity. Diese drei Konzepte und ihre Begründungsdiskurse sollen im Folgenden kurz vorgestellt werden, wobei für das Praxisfeld Schule danach gefragt wird, inwieweit und in welcher Weise das Konzept Managing Diversity eine sinnvolle Verbindung darstellen könnte.

### **2. Gender Mainstreaming**

Ausgehend von den Weltfrauenkonferenzen in Nairobi (1985) und Beijing (1995) fand die Strategie des Gender Mainstreaming auch Eingang in die Politik der Europäischen Union (Amsterdamer Vertrag 1999) und der Bundesrepublik Deutschland (1999, 2000).<sup>1</sup> Anliegen im Bereich der Geschlechterverhältnisse, die sich gegen Unterdrückung, Ausbeutung, Benachteiligung usw. wenden – also im überwiegenden Maße Frauenanliegen – sollten nicht länger in knapp budgetierten Sonderprogrammen marginalisiert werden, sondern Teil der ganz normalen alltäglichen Arbeit in Politik, öffentlicher Verwaltung, Bildung, Sozialen Diensten, Gesundheitsdiensten usw. sein (deshalb der Begriff Mainstreaming).

Gender Mainstreaming soll hier die klassische Gleichstellungspolitik und Frauenförderungspolitik um eine Strategie für mehr Geschlechterdemokratie und mehr Geschlechtergerechtigkeit ergänzen. Dabei sollen – gewissermaßen als Reaktion auf die vorherrschende gesellschaftliche Zweigeschlechtlichkeit – explizit beide Geschlechter in den Blick genommen werden.<sup>2</sup> Auch für den Bildungs- und Schulbereich erhofft man sich hier neue Impulse, die sich zum Beispiel mit dem Konzept einer geschlechterbewussten Pädagogik, der Idee einer reflexiven Koedukation und/oder Zielen wie dem Abbau von Geschlechterstereotypisierungen verbinden (vgl. Fleßner 2006, 162ff.; Hoppe/Nyssen 2004).

Notwendig sind diese Impulse zweifellos: So

1 Mit einem Kabinettsbeschluss Mitte 1999 wurde beschlossen, die im Grundgesetz formulierte Gleichstellung von Frauen und Männern mit Hilfe der Strategie Gender Mainstreaming zu fördern; ein Jahr später wurde in §2 der gemeinsamen Geschäftsordnung der Bundesministerien festgelegt, diese Strategie in allen Ressorts bei allen politischen, normgebenden und verwaltenden Maßnahmen zu beachten.

2 Wobei ich Formulierungen sinnvoller finde, die davon ausgehen, dass die Geschlechterverhältnisse insgesamt thematisiert werden müssen. Die beiden Geschlechter in den Blick nehmen zu wollen, kann auch bedeuten, das mögliche Dazwischen oder Darüber hinaus – also Menschen, die sich weder als weiblich oder als männlich definieren bzw. eine ausschließlich zweigeschlechtliche Perspektive überwinden wollen – nicht wahrzunehmen.

macht zum Beispiel das GenderKompetenzZentrum<sup>3</sup> in Berlin darauf aufmerksam, dass auch in Schulen eine geschlechtsspezifische Arbeitsteilung existiert: „Bestimmte Fächer sind ‚weiblich‘ typisiert (z.B. Kunst, Literatur, Fremdsprachen), andere gelten als ‚männlich‘ (z.B. Naturwissenschaften, Mathematik). Diese Typisierung schlägt sich in einseitiger Repräsentanz, also dem Überwiegen nur eines Geschlechts sowohl bei den Lehrenden als auch bei den Lernenden, nieder. Dies trägt wiederum zur Typisierung der Fächer bei – und so reproduziert sich eine einseitige Zuweisung selbst“ (GenderKompetenzZentrum 2007, o.S.<sup>4</sup>). Aber „nicht nur Fächer und Schultypen, sondern auch Lehrende sind in Deutschland geschlechtsbezogen typisiert und zugeordnet. So arbeiten an Grundschulen fast nur Lehrerinnen und kaum Lehrer [...]. In den Führungs- und Funktionsstellen liegt der Frauenanteil niedriger als bei den gesamten Beschäftigten [...], und zwar in allen Schularten“ (ebd., o.S.<sup>5</sup>). Zudem beeinflusst „trotz formal gleicher Ausgangsbedingungen und Lernziele für Mädchen und für Jungen [...] ein so genannter ‚heimlicher Lehrplan‘ nach wie vor den Schulalltag. Dieser heimliche Lehrplan wird entscheidend von gesellschaftlichen Vorstellungen geprägt, was ein ‚richtiger‘ Junge und ein ‚richtiges‘ Mädchen mögen, wissen und können soll. Solche stereotypen Vorstellungen schlagen sich in der gesamten Didaktik nieder, also in Inhalten und Methoden der Kompetenzentwicklung“ (GenderKompetenzZentrum 2007, o.S.). Ergänzend ließe sich unter dem Stichwort Geschlechterverhältnisse noch hinzufügen, dass sich solche stereotypen Vorstellungen über ‚richtige‘ Jungs und ‚richtige‘ Mädchen gleichzeitig auch auf die sexuellen Orientierungen beziehen, die für ‚richtig‘ oder ‚falsch‘ gehalten werden; und dass von der dominierenden Perspektive der Zweigeschlechtlichkeit aus junge Menschen, die sich weder als Mädchen noch als Junge verorten können und wollen, als abweichend und als Störfaktoren für die ‚normale‘ geschlechtliche Ordnung betrachtet werden.

Gender Mainstreaming in der Schule bezieht sich vor diesem Hintergrund auf mehrere Ebenen:<sup>6</sup>

Auf der Ebene des Unterrichts soll zum Beispiel „eine systematische und flächendeckende Umsetzung eines geschlechtergerechten und geschlechtersensiblen Unterrichts für alle Schülerinnen und Schüler“ stattfinden (GeKoS-Projekt 2003, o.S.). Dies bedeutet, dass der Unterricht inhaltlich, methodisch und didaktisch so gestaltet wird, dass er Schülerinnen und Schülern gleichermaßen gerecht wird und Zugang zu relevantem Wissen und zu neuen Lernerfahrungen verschafft (vgl. GeKoS-Projekt 2007, o.S.). Den Schülerinnen und Schülern müssen deshalb geeignete Schulbücher und Unterrichtsmaterialien zur Verfügung gestellt werden, bzw. vorhandene Schulbücher und Unterrichtsmaterialien werden kritisch reflektiert, wobei dies auch mit den Schülerinnen und Schülern gemeinsam geschehen kann, je nach Altersgruppe und den vorhandenen Potentialen. Es muss u.a. darum gehen, dass Schülerinnen und Schüler sich in altersgerechter Weise mit geschlechtsspezifischen Rollenbildern und Zuschreibungen sowie mit den konkreten Geschlechterverhältnissen auseinandersetzen. Sie müssen geeignete Angebote und Möglichkeiten erhalten, ihren eigenen Geschlechtsidentitäten, ihre eigenen Vorstellungen, Ängste und Wünsche zu thematisieren und zu reflektieren (vgl. GeKoS-Projekt 2007, o.S.).

Auf der Ebene des Personals muss zum Beispiel deutlich sein, dass alle, die am Schulleben beteiligt sind, Mitverantwortung für die Umsetzung von Gender Mainstreaming im Schulalltag übernehmen (vgl. GeKoS-Projekt 2003, o.S.). Dies bedeutet auch, dass „Lehrerinnen und Lehrer ihr eigenes Frau- und Mann-Sein (...) als Basis für den Aufbau einer geschlechtersensiblen Haltung und den professionellen Umgang“ mit dem Thema Geschlechterverhältnisse reflektieren (GeKoS-Projekt 2007, o.S.). Dazu müssen sie auch über entsprechendes Wissen verfügen. Im Kollegenkreis sollten – darauf aufbauend – methodisch-didaktische Konzepte, Unterrichtsmaterialien und Best-Practice-Beispiele erarbeitet und ausgetauscht werden (vgl. ebd.).

Auf der Ebene der Organisation geht es zum Beispiel darum, dass die Schulleitung Gender Mainstreaming nach innen und außen „als Thema mit hohem Stellenwert“ kommuniziert (ebd.). Sie muss Gender Mainstreaming in allen wichtigen Pla-

3 Das GenderKompetenzZentrum bietet auch für den schulischen Bereich unter dem Stichwort „Gender-Aspekte Schule“ viele praktische Informationen, nützliche Literaturtipps und Verweise auf weiteren Internetadressen. Es wurde 2003 an der Humboldt Universität zu Berlin eingerichtet und wird durch das Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend finanziert. Seine Homepage (<http://www.genderkompetenz.info>) wird unter der Verantwortung der Frauenforscherin Susanne Baer geführt.

4 Hier wird verwiesen auf die Untersuchung von Adolph 2004.

5 Hier wird verwiesen auf den Aufsatz von Gieß-Stüber/Gramespacher 2004.

6 Die folgenden Hinweise habe ich teilweise aus Mitteilungen des Projektzusammenhangs Gender Kompetenz Schule (kurz: GeKoS) im Internet übernommen (vgl.

<http://www.imag-gendermainstreaming.at>). Finanziert von 2005 bis 2007 durch das österreichische Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur fand ein Vorläuferprojekt mit dem Titel Gender Clusterschulen bereits 2003 bis 2005 statt. Die Hinweise habe ich in Bezug auf die Begriffsetzung allerdings überarbeitet (zum Beispiel benutze ich „Schülerinnen und Schüler“ anstatt – wie im Original – „Mädchen und Burschen“, auch habe ich an verschiedenen Stellen vorzugsweise den Begriff „Geschlechterverhältnisse“ an Stelle von „Gender“ gebraucht. Zudem habe ich die Ausführungen von GeKoS um zusätzliche Gesichtspunkte erweitert (etwa hinsichtlich der von mir erwähnten Notwendigkeit zur Berücksichtigung von Entscheidungshierarchien und Aufgabenbereichen).

nungs- und Entscheidungsprozessen berücksichtigen, auch im Rahmen der Personalentwicklung und der schulinternen Fortbildung. Die Umsetzung und Planung von Gender Mainstreaming sollte durch „eine Steuerungsgruppe oder eine andere Form mittleren Managements mit klar definierten Kompetenzen und Ressourcen“ gesichert werden (ebd.). Dabei müssen auch konkrete evaluierbare Jahresziele zur Umsetzung von Gender Mainstreaming an der Schule formuliert und auf die Einhaltung geachtet werden (vgl. ebd.). Zudem muss thematisiert werden, dass eine einseitige Aufteilung von Entscheidungshierarchien und Aufgabenbereichen entlang von Geschlechtergruppen auch eine ‚Botschaft‘ für die Schülerinnen und Schüler enthält und – zumindest langfristig – nach Wegen der Veränderung gesucht werden muss.

### 3. Interkulturelle Öffnung

Das Konzept Interkulturelle Öffnung kommt aus dem us-amerikanischen Kontext und wurde dort u.a. für den Schulbereich entworfen (vgl. Banks 1988, 40). Wolfgang Hinz-Rommel hat dieses Konzept Mitte der 1990er Jahre in die deutsche Debatte eingeführt und auf die Praxisfelder Sozialverwaltung und Soziale Arbeit übertragen (vgl. Hinz-Rommel 1994, 99). Wenig später wurde es auch im Bildungs- und Schulbereich benutzt. Die Interkulturelle Öffnung ist dabei ein Konzept, dass die personelle, unterrichtsbezogene, curriculare, schulorganisatorische und bildungspolitische Ebene mit in den Blick nimmt (vgl. Lüddecke 2003).

Eine der Pionierinnen ist hier zweifellos Claudia Schanz, die gemeinsam mit dem Kollegium der Albanischule – einer Grundschule im Zentrum Göttingens – 1996 mit einem Prozess der Interkulturellen Öffnung begann. Didaktisch und inhaltlich orientierte sich die Schule an Methoden und Konzepten der Interkulturellen Pädagogik und „verabschiedete sich endgültig von der Defizitorientierung auf Minderheiten“ (Schanz 2006, 116). In diesem Zusammenhang ging es um „die Öffnung der Schule im Inneren (differenzierende Unterrichtsmethoden, Überwindung der Fächer- und Jahrgangsgrenzen, stärkere Schülerbeteiligung, Verbesserung der Kommunikationskompetenzen aller Beteiligten) und nach außen (stärkere Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Einbeziehung der nahen Umgebung, Europas und der Welt). Die Eltern sollten als aktive Partner/innen und Mitgestalter/innen gewonnen werden. Letztendlich wurde damit auch eine stärkere Demokratisierung der Schule angestrebt.“ (ebd.) Die Schulleitung übernahm eine lenkende, fördernde und fordernde Funktion. Die Kommunikations-, Macht- und Lernstrukturen der Schule wurden durch eine Stärken-Schwächen-Bilanz analysiert und konkrete Vereinbarungen für Verbesserungen getroffen. Außerdem begleitete ein so genannter ‚kritischer Freund‘ (ein in Organisati-

onsentwicklung geschulter Schulleiter einer anderen Schule) mit dem unparteiischen Blick ‚von außen‘ den Entwicklungsprozess (ebd., 115).

Natürlich liegt der Notwendigkeit einer Interkulturellen Öffnung der Schule ein anderer Begründungsdiskurs zugrunde. Ähnlich wie bei Gender Mainstreaming geht es hierbei zwar auch um die Einlösung des Versprechens der Chancengleichheit und um soziale Gerechtigkeit. Allerdings unterscheiden sich sowohl die Kategorien und Gruppen, die ins Blickfeld geraten, als auch die gesellschaftlichen Entwicklungen, die hervorgehoben werden. Dabei sind vor allem zwei Diskurse zu beobachten, mit denen die Interkulturelle Öffnung der Schule begründet wird:

Ein erster Begründungsdiskurs betont vor allem, dass Schule und Bildungssystem ihre ‚Klientel‘ insgesamt auf ein Leben in gesellschaftlichen Verhältnissen vorbereiten müssten, die von fortschreitender Globalisierung, Internationalisierung, europäischer Integration und anhaltenden Migrationsbewegungen geprägt sind. Die Mehrsprachigkeit, die räumliche Mobilität, die grenzüberschreitenden Beziehungsnetzwerke und die Anzahl favorisierten Lebensweisen in den Gesellschaften würden zunehmen. Dabei wäre auch in Betracht zu ziehen, dass die Schülerinnen und Schüler nicht nur mit der sich fortsetzenden und weiter zunehmenden Zuwanderung anderer Menschen zu tun bekommen, sondern eben auch die eigene Migration in ein anderes Land nicht unwahrscheinlich sein würde, genauso wenig wie die Beschäftigung in einem internationalen Unternehmen oder die Orientierung an einer sprachlich und sozial heterogenen Kundschaft im Dienstleistungsbereich.

Ein zweiter Begründungsdiskurs weist auf die Notwendigkeit eines angemessenen Umgangs mit Zuwanderung hin, betont, dass jedes dritte Kind in Deutschland heute aus einer Familie mit Migrationshintergrund komme und skandalisiert eine erhebliche soziale Schiefelage, die in diesem Zusammenhang zu konstatieren sei.<sup>7</sup> Die Leistungen von Bildungs- und Schulsystem, um Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund angemessene Bildungschancen zu gewähren, so wird hervorgehoben, müssten im Durchschnitt nach wie vor als unzureichend bezeichnet werden. Auch die internationalen Schulleistungsstudien, die auf eine enge Koppelung zwischen der Herkunft aus einer Familie mit Migrationshintergrund und unzureichenden schulischen Lernerfolgen hinweisen, zeigten dies. Solchen Schiefagen im Bildungssystem müsste entgegengewirkt werden, denn in ihnen steckte mittel- und langfristig erheblicher sozialer Sprengstoff, und die Interkulturelle Öffnung der Schule könnte hier ein gutes Mittel sein.<sup>8</sup>

7 Ausführlicher hierzu vgl. Auernheimer 2003, Granto 2003, Kornmann 2003, Menke 2003, PISA-Konsortium Deutschland 2004, Leiprecht/Kerber 2006.

8 Ein Erfolg der oben erwähnten Albanischule bestand

Deutlich ist, dass beide Begründungsdiskurse sehr gut zusammenpassen, unter der Voraussetzung allerdings, dass aus dem zweiten kein Verelendungsdiskurs wird. Deutlich ist, dass Migrationserfahrung, Mehrfachidentität, Multiperspektivität und Mehrsprachigkeit überaus nützliche Ressourcen sein könnten, dass aber Schule und Bildungssystem diese Ressourcen in aller Regel nicht in positiver Weise aufgegriffen haben und auch hier – ähnlich wie in Politik und Medien – Wanderungsprozesse meist negativ konnotiert werden.

#### 4. Managing Diversity als Verbindung mehrerer Differenzlinien

Gender Mainstreaming und Interkulturelle Öffnung können – so meine These – als zwei Konzepte betrachtet werden, die in einem Managing Diversity-Ansatz in positiver Weise aufgehoben werden können, wenn bestimmte Fallstricke vermieden werden. Die Notwendigkeit ist deutlich und ergibt sich aus ähnlichen Gründen wie bei Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung, allerdings wird in umfassenderer Weise mit sozialer Heterogenität argumentiert: „Defizitäre Markierung und Ausschluss kennzeichnen [...] bis heute den gesellschaftlichen und schulischen Umgang mit Heterogenität. In selektiven Schulsystemen [...] werden entlang den Unterscheidungslinien Bildungsgüter ungleich verteilt. Doch in einem auf Chancengerechtigkeit und Demokratie angelegten Staatswesen sind Ausschluss und Diskriminierung nicht legitim.“ (Grossenbacher/Oberdorfer 2006, 38)

Damit ist in Deutschland – Grossenbacher/Oberdorfer beziehen sich auf die Schweiz – zum Beispiel das Grundgesetz in Artikel 3<sup>9</sup> gemeint. Hinzu

---

zum Beispiel darin, dass es mit der Entwicklung und Realisierung des Interkulturellen Öffnungsprozesses keine Sonderschulüberweisungen mehr gab.

9 Das Grundgesetz formuliert im Artikel 3: „(1) Alle Menschen sind vor dem Gesetz gleich. (2) Männer und Frauen sind gleichberechtigt. Der Staat fördert die tatsächliche Durchsetzung der Gleichberechtigung von Frauen und Männern und wirkt auf die Beseitigung bestehender Nachteile hin. (3) Niemand darf wegen seines Geschlechtes, seiner Abstammung, seiner Rasse, seiner Sprache, seiner Heimat und Herkunft, seines Glaubens, seiner religiösen oder politischen Anschauungen benachteiligt oder bevorzugt werden. Niemand darf wegen seiner Behinderung benachteiligt werden.“

Leider findet sich in vielen Gesetzestexten noch der Begriff ‚Rasse‘, obwohl in den wissenschaftlichen Fachdiskursen bereits seit langem betont wird, dass der Begriff ‚Rasse‘ auf „den Schutthaufen der analytisch nutzlosen Begriffe“ gehört (Miles 1991, 97; vgl. hierzu auch Lewontin/Rose/Kamin 1988, 102 oder Cavalli-Sforza 1994, 368). Auch sind die Formulierungen in Gesetzestexten oft missverständlich: Genau genommen werden Menschen nicht wegen oder aufgrund oder aus Gründen ihrer ‚Rasse‘, Abstammung, Geschlechts, Sprache usw. benachteiligt, verächtlich

kommt das neue Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG)<sup>10</sup>, welches im § 2 unter der Überschrift „Anwendungsbereich“ auch ausdrücklich auf den Bildungsbereich und damit auf das Praxisfeld Schule hinweist.<sup>11</sup> Wir haben also allgemeine ethische und rechtliche Ausgangspunkte, die auch für das Praxisfeld Schule auf einen sozial gerechteren Umgang mit sozialer Heterogenität zielen und dabei gleichzeitig mehrere Differenzlinien<sup>12</sup> in den Blick nehmen.

Doch sind es nicht nur rechtliche Entwicklungen, von denen aus betrachtet eine Ausweitung und Verbindung von Gender Mainstreaming und Interkultureller Öffnung einen großen Vorteil darstellen könnte. Sich nicht exklusiv auf eine Differenzlinie zu beschränken, die Differenzlinien Geschlecht und sexuelle Orientierung gemeinsam mit Ethnizität, Nationalität, Religion, Familiensprache und Kultur zu thematisieren, dazu andere Differenzlinien wie Klasse/Schicht, Alter/Generation und Behinderung/Gesundheit mit hinzuzunehmen, und all die verschiedenen Differenzlinien in einem übergreifenden Ansatz in der Perspektive von Anti-Diskriminierung und sozialer Gerechtigkeit zu thematisieren macht Sinn und kann Einseitigkeiten und vereinheitlichenden Konzepten vorbeugen.

Dies ist aus der Perspektive der Interkulturellen

---

gemacht oder verfolgt. ‚Rasse‘, Abstammung, Geschlecht, Sprache usw. sind keine Ursachen von Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. Es ist deutlich, dass es die Vorstellungen und Konstruktionen in den Köpfen und Texten derjenigen sind, die andere dementsprechend einteilen und bewerten, die zu Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. führen; und es wäre auch eine paradoxe Strategie, etwas gegen Abwertung, Diskriminierung, Verfolgung usw. unternehmen zu wollen, indem andere aufgefordert werden, ihre Haut- und Haarfarbe zu verändern, ihre Sprache aufzugeben oder eine Geschlechtsumwandlung vorzunehmen.

10 Das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) erweitert die Bandbreite der vom Grundgesetz ins Auge gefassten Benachteiligungen um die Differenzlinien Alter und sexuelle Orientierung und formuliert in § 1: „Ziel des Gesetzes ist, Benachteiligungen aus Gründen der Rasse oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität zu verhindern oder zu beseitigen.“

Auch hier finden wir wieder Formulierungen wie aus Gründen oder wegen. Und wieder wird der Begriff ‚Rasse‘ benutzt. Allerdings wird in der Gesetzesbegründung zum AGG immerhin darauf hingewiesen, dass es „menschliche Rassen im biologischen Sinne“ nicht gebe (Schiek 2007, 72) Andere europäische Rechtsordnungen im Antidiskriminierungsbereich benutzen den Begriff nicht (Finnland, Österreich) oder versehen ihn – wie in Belgien – mit einem „so genannt“ (ebd., 73).

11 Die Rechtsexpertin Dagmar Schiek: „Der Begriff Bildung [...] umfasst [...] das Angebot allgemein bildender Inhalte durch private und öffentliche Träger [...]. Erfasst sind damit auch die schulische Bildung sowie die Angebote von Universitäten und Fachhochschulen [...]“ (Schiek 2007, 99)

12 Zum Konzept der Differenzlinien vgl. Leiprecht/Lutz 2006, 219ff..

Pädagogik sehr deutlich: Interkulturelle Öffnung baut auf Konzepten und Überlegungen zu Interkulturalität auf. Nun ist zu beobachten, dass Interkulturalität wenn überhaupt, dann vor allem dort thematisiert wird, wo in größerer Anzahl Menschen mit Migrationshintergrund zu finden sind. Gleichzeitig werden in der pädagogischen Praxis Kulturen immer noch als abgeschlossene, homogene und statische Einheiten wahrgenommen: „Das Wort ‚Inter‘, das die als solche abgegrenzte Kulturen verbinden will, tut sich schwer damit, die einmal als solche implizierten Grenzziehungen zu verflüssigen und durchlässig zu machen.“ (Baader/Lutz 2006, 7)

Mit Managing Diversity wird statt Kultur Diversität als Leitkategorie und Erfahrungswirklichkeit betont, und Diversität legt es auch im alltäglichen Sprachgebrauch nicht nahe, sich kulturelle Einheiten und einheitliche Identitäten vorzustellen: „Nicht mehr der ethnische Unterschied, die interkulturelle Besonderheit und Differenz stehen im Vordergrund der Betrachtung, sondern die Verschiedenheit an sich als Strukturelemente moderner Gesellschaften. Die politische und pädagogische Herausforderung wird also nicht mehr in einem Merkmal gesehen, das sich zu einem Stigma entwickeln kann, sondern es wird zuerst nach den sozialen Kontexten gefragt (...) und erst dann danach, wie darin Ethnizität, Geschlecht oder Alter eine bestimmte Rolle spielen.“ (Wolfgang Schröer 2006, 1)

Zudem finden sich bei Managing Diversity-Ansätzen u.U. mehr Bündnispartnerinnen und Bündnispartner zur Umsetzung des Konzepts und sehen sich mehr Menschen direkt angesprochen, haben doch alle Menschen an unterschiedlichen Schnittpunkten auf unterschiedliche Weise mit solchen Differenzlinien zu tun. Auch für die Perspektiven verschiedener pädagogischer Teildisziplinen, die sich bisher exklusiv mit einer Differenzlinie befasst haben – also Interkulturelle Pädagogik, Geschlechterpädagogik, Sonderpädagogik und zu einem gewissen Grad auch Sozialpädagogik<sup>13</sup> – dürfte es sinnvoll sein, über die jeweils eigenen Beiträge zu einer Diversity Education zu diskutieren. Dabei muss deutlich sein, dass die Diskriminierungen, Zuschreibungen und Machtverhältnisse entlang einer Differenzlinie nicht das Gleiche sind wie bei einer anderen Differenzlinie. Jedoch lässt sich wechselseitig durch die Erkenntnis, dass durchaus ähnliche Mechanismen und Funktionsweisen am Werke sind, viel lernen.

Solche Ansätze von Organisationsentwicklung und Organisationsveränderung – sollen sie gelingen und unter den Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern nicht zu kontraproduktiven Lernwiderständen

führen – können allerdings nicht auf ein Top-Down-Verhältnis reduziert werden. Obwohl die jeweiligen Leitungsebenen eine überaus wichtige Funktion bei der Implementierung und dem kontinuierlichen In-Gang-Halten von entsprechenden Entwicklungsprozessen haben, gilt die Erfahrung, dass Organisationsentwicklung von der Begeisterung der Betroffenen für ihre Organisation lebt (vgl. Schanz 2006, 113). Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter müssen davon überzeugt sein, dass Diversity Education für die eigene Organisation eine sinnvolle und nützliche Angelegenheit ist.

## 5. Managing Diversity als Aspekt von Diversity Education

Chancenungleichheit in der Schule entsteht weitgehend auch dadurch, dass die Zugänge, Lehrpläne, Lerninhalte und Lehrmittel systematisch auf die Bestände, Techniken und Sprache der privilegierten und dominierenden Gruppen ausgerichtet sind, von dort aus die Meßlatte einer vorgestellten Normalität errichtet wird und damit aber es kaum noch einen Bezug zum Lebensalltag eines großen Teils der Schülerinnen und Schüler gibt (vgl. Gather Thurler/Schley 2006, 25). Managing Diversity zielt im Bildungs- und Sozialbereich deshalb auf den bewussten Umgang mit sozialer Heterogenität, wobei einerseits ‚Heterogenität als Normalfall‘ betrachtet und andererseits einseitigen Zuschreibungen, Festlegungen und Benachteiligungen entlang verschiedener Differenzlinien gezielt entgegen gearbeitet wird. Dabei verweist die Managing-Perspektive stets darauf, dass es nicht nur um Reflexions- und Sensibilisierungsprozesse auf interaktiver und individueller Ebene geht, sondern auch die jeweiligen Bildungs- und Sozialeinrichtungen als Organisationen thematisiert und organisatorische Entwicklungs- und Veränderungsprozesse auf den Weg gebracht werden müssen.

Nun beziehen sich viele Pädagoginnen und Pädagogen, die Managing Diversity-Prinzipien aufgreifen, überaus positiv auf Ansätze aus dem Bereich von Betriebswirtschaft und Wirtschaftsunternehmen (so etwa Gather Thurler 2006, 5; Sielert 2006, 7). Dies ist – so finde ich – nicht unproblematisch. Deutlich muss sein, dass im Wirtschaftsbereich und im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit Ansätze des Managing Diversity bei aller Ähnlichkeit doch auf unterschiedlichen Grundlagen aufbauen und mit unterschiedlichen Logiken und Handlungsvoraussetzungen zu tun haben. Während bei Managing Diversity-Projekten im Bereich der Wirtschaft der so genannte Business-Case stets im Vordergrund steht – also Managing Diversity zur Förderung von Geschäftsinteressen beitragen muss, zumindest diese jedoch nicht behindern darf –, stehen bei Managing Diversity-Projekten im Bereich von Bildung und Sozialer Arbeit Ziele wie Chancengleichheit und

13 In der Sozialpädagogik hat die Differenzlinie soziale Klasse/soziale Schicht traditionsgemäß einen wichtigen Stellenwert. Es ist allerdings zu beobachten, dass von hier aus andere Differenzlinien mitunter in den Hintergrund geraten.

Soziale Gerechtigkeit im Vordergrund.<sup>14</sup> Das Projekt der Gleichberechtigung ist jedoch – so machen zum Beispiel die im Bereich von Business Management und Industrial Relations in London und Warwick arbeiteten Wirtschaftswissenschaftlerinnen Gill Kirton und Anne-Marie Greene deutlich – in der Hauptsache eine ethische Frage: Es steht für sich selbst, einerlei, ob es direkte oder vermittelte Gewinne für eine Organisation verspricht, und es ist ein nachhaltiges und langfristiges Projekt, das nicht durch eine negative Gewinnentwicklung oder durch Kursverluste an den Börsen gestoppt werden darf (vgl. Kirton/Greene 2000/2005<sup>15</sup>; ähnlich Hubertus Schröer 2006, 60). Managing Diversity als eine Frage der sozialen Gerechtigkeit – so ihr Resümee – findet denn auch wenig Verbreitung im profitorientierten privaten Sektor und steht auch im öffentlichen Sektor unter Druck, wenn Marktgesichtspunkte (eigenes Budget und eigenes effektives Wirtschaften) bestimmend werden (vgl. Kirton/Greene 2000/2005<sup>15</sup>, S. 201).

Die im Wirtschaftsbereich durchaus notwendige Orientierung am Business Case<sup>15</sup> führt – so Kirton/Greene weiter – zudem oft zu einem Verharren am Status Quo gegebener Zuschreibungsverhältnisse: Das Personal wird nach den Bedürfnissen der Organisation modelliert, wobei die Bedürfnisse des Personals nicht unbedingt im Mittelpunkt stehen – es sei denn, sie sind mit dem Business Case vereinbar (vgl. ebd., S. 239). Dabei kommt es im Rahmen einer Betriebspolitik, die Managing Diversity mit der Frage nach den Human Resources im Unternehmen verbindet, nicht selten zur Unterstützung von Prozessen der Essentialisierung und Stereotypisierung, etwa durch das Reden über gruppenbezogene Potentiale (Stichwort ‚weibliches Arbeitsvermögen‘), die für das Unternehmen nutzbar gemacht werden sollen (vgl. ebd., S. 241).

All dies bedeutet jedoch keineswegs, dass aus den jeweiligen Verfahren und Instrumenten im Wirtschaftsbereich für den Bildungs- und Sozialbereich

nichts zu lernen wäre; und all dies bedeutet auch nicht, dass Monitoring, Erfolgskontrolle und die Beachtung von Effektivität nicht auch für den Bildungs- und Sozialbereich von großer Bedeutung wären; im Gegenteil. Vor diesem Hintergrund macht der Sozialpädagoge Hubertus Schröer deutlich, dass zwar in Bezug auf die Ziele und Aufgaben die Unterschiede zwischen Wirtschaftsunternehmen und Einrichtungen des Bildungs- und Sozialbereichs groß sind. So steht der Zweckbestimmung Gewinnerzielung die Zweckbestimmung Beitrag zur sozialen Gerechtigkeit gegenüber (vgl. Hubertus Schröer 2006, 64): „Dies gilt allerdings in erster Linie für die Orientierung nach außen: Es sind die Kundinnen und Kunden für das Unternehmen, für die Soziale Arbeit deren NutzerInnen. Eine Wendung nach innen kann zu anderen Ergebnissen kommen, wenn es um die Orientierung auf die Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter geht. Hier dürften Gemeinsamkeiten und Vergleichbarkeiten größer sein, hier kann Soziale Arbeit von Managing Diversity lernen.“ (ebd.; Hvh. R.L.)

Ich denke, ähnliches lässt sich auch für den Bildungsbereich und die Schule formulieren. Gleichwohl muss deutlich sein, dass die Schule hier eine sehr spezifische Organisation darstellt: Der Umgang mit Diversität durch die Lehrerinnen und Lehrer innerhalb der Organisations-, Verwaltungs- und Personalstruktur – also in Schröers Worten ‚nach innen‘ – hat eine wichtige Vorbildfunktion für die Schülerinnen und Schüler. An anderer Stelle habe ich versucht zu zeigen, dass institutionelle und strukturelle Rahmenbedingungen diesbezüglich eine eigene Sprache sprechen: „Wenn etwa im Klassenzimmer vor der multikulturell und multilingual zusammengesetzten Schülerschaft von sozialer Gerechtigkeit und Gleichwertigkeit gesprochen wird, und gleichzeitig die Reinigungskräfte in der Schule ausschließlich eingewanderte Frauen sind, während die Leitungsfunktionen wie selbstverständlich von Männern der Mehrheitsgesellschaft eingenommen werden, und die Schüler/innen sehen, dass der Lehrer/die Lehrerin genau dies nicht sieht und diesbezüglich auch keine Veränderungsperspektive erkennen lässt, dann können solche strukturellen und institutionellen Verhältnisse das gesprochene Wort unterlaufen und selbst eine Botschaft transportieren. Es wird unter Umständen vermittelt, welche Positionen in der Gesellschaft für welche Gruppen eigentlich vorgesehen sind und dass die wohlklingenden Reden der Lehrer/innen im Widerspruch zu diesen Realitäten stehen.“ (Leiprecht 2006, 331)

Gleichzeitig geht es in der Organisation Schule in Bezug auf die Schülerinnen und Schüler um Wissens- und Kompetenzerweiterung und um den Zugang zu und die Partizipation an Bildungsgütern. Das Funktionsprinzip der sozialen Selektion, das die Schule in unseren Gesellschaften oft realisiert, ist weder mit einer pädagogischen Ethik vereinbar noch mit dem Auftrag zur Chancengleichheit. In der Schule sollte es um die Unterstützung zur Erweite-

14 Bezeichnend ist, dass ‚Soziale Klasse‘ oder ‚Soziale Schicht‘ bei Managing Diversity im betriebswissenschaftlichen Diskurs bzw. auf der Ebene von an Gewinn orientierten nicht-öffentlichen Unternehmen in aller Regel nicht thematisiert wird. Zu deutlich wird mit dieser Differenzlinie die im Wirtschaftssystem übliche Hierarchisierung und Differenzierung nach Bildung, Einkommen und Status innerhalb eines Unternehmens thematisiert.

15 „Diversity dient der übergeordneten Zielsetzung, den Erfolg einer Organisation zu steigern. [...] Die Begrifflichkeit ‚Business Case‘ bezieht sich dabei auf ein ganzheitliche Wirtschaftlichkeitsbetrachtung einer Diversity-bezogenen Veränderung einer Organisation. [...] Der ‚Business Case‘ kann [...] auf drei Ebenen betrachtet werden: Der strategische Mehrwert von Diversity (Business-Kontext), die Kosten des Ignorierens von Diversity (Push-Faktoren), die durch Diversity erzielbaren Vorteile und Verbesserungen sowie damit verbundene Kosten und Nachteile (Pull-Faktoren).“ (Stuber 2004, 146)

rung von subjektiven Möglichkeitsräumen gehen, womit im positiven Sinn eine besondere pädagogische Fachlichkeit und Professionalität angesprochen ist. Schule hat also mit Pädagogik zu tun. Dies klingt trivial, aber leider muss diese Selbstverständlichkeit angesichts allzu technokratischer Konzepte hervorgehoben werden.

Insgesamt sollten wir also grundsätzlich daran festhalten, dass Managing Diversity im Bildungs- und Sozialbereich auf Diversity Education aufbaut. Der Begriff knüpft an Konzepte an, die in klassischen Einwanderungsländern (USA, Kanada, Australien) erarbeitet und dort unter Perspektiven wie Bürgergesellschaft, Citizenship Education und Menschenrechtsorientierung entwickelt wurden: „Im Gegensatz zur gängigen Praxis in den Bildungsinstitutionen wird nicht der Erzeugung von Homogenität in der Lerngruppe Priorität eingeräumt, sondern statt dessen angestrebt, Kompetenzen, die sich aus der Heterogenität der Lernenden ergeben, positiv aufzunehmen. Da Diversity Education allerdings nicht in einem konfliktfreien Umfeld stattfindet, muss auf den konstruktiven Umgang mit Konflikten (Konfliktmanagement) besonderer Nachdruck gelegt werden.“ (Baader/Lutz 2006, 3)

Im Kontext von Diversity Education wird mit Adjektiven wie Diversity oder diversitätsbewusst nicht nur auf die Notwendigkeit aufmerksam gemacht, dass unterschiedliche Differenzlinien (soziale Herkunft, Familiensprache, Kultur, Geschlecht, sexuelle Orientierung, Behinderung, Generation, etc.) in allen pädagogischen Arbeitsfeldern und eben auch in der Theorie, Forschung und Praxis der Schule bewusst reflektiert werden müssen. Das Ziel bei einer solchen bewussten Reflexion von Differenzlinien ist es, die Voraussetzungen zur Realisierung von Chancengleichheit und sozialer Gerechtigkeit zu verbessern, wobei klar ist, dass auf diesem Weg Essentialisierungen, festlegende Zuschreibungen, pauschalierende Negativbewertungen, Ausgrenzungen und Diskriminierungen zu vermeiden und abzubauen sind.

## Literatur:

- Auernheimer, Georg (2003). Schieflagen im Bildungssystem. Die Benachteiligung der Migrantenkinder. Opladen: Leske & Budrich.
- Adolphy, Ursula (2004). Qualitätsentwicklung und Gender Mainstreaming, in: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) (Hg.). Lehren und Lernen, 30. Jg. Heft 1/Januar 2004, S. 11-15.
- Baader, Maïke/Lutz, Helma (2006). Zur Entwicklung einer Diversity-Education. Internes Strategiepapier. Nicht veröffentlicht. Hildesheim: Universität.
- Banks, James A. (1994/1999). An Introduction to Multicultural Education. Needham Heights (USA): Allyn & Bacon.
- Bereswill, Mechthild (2004). ‚Gender‘ als neue Humanresource? Gender Mainstreaming und Geschlechtertheorie zwischen Ökonomisierung und Gesellschaftskritik. In: Meuser, Michael/Neusüß, Claudia (2004). Gender Mainstreaming. Konzepte - Handlungsfelder - Instrumente. Berlin: bpb. S. 52-70.
- Gaitanidis, Stefan (2006). Interkulturelle Öffnung der sozialen Dienste. In: Neue Praxis. Sonderheft 8. Hrsg. von Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hg.) (2006). Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Lahnstein. S. 222-233.
- Gather Thurler, Monica (2006). Editorial. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 2, 2006. Themenheft: Diversity Management. Studienverlag: Innsbruck. S. 4-6.
- Gather Thurler, Monica/Schley, Wilfried (2006). Diversität als Chance. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 1, 2006. Themenheft: Next Practice. Studienverlag: Innsbruck. S. 21-33.
- Cavalli-Sforza, Luca/Cavalli-Sforza, Francesco (1994). Verschieden und doch gleich. München: Droemer/Knaur.
- GeKoS-Projekt (Gender Kompetenz Schule) (2003). Gender Mainstreaming und Schulentwicklung – Clusterschulen. Kontakt Jürgen Horschinegg. Wien: Bundesministerium für Unterricht, Kunst und Kultur (BMBWK). In: <http://www.imag-gendermainstreaming>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.
- GeKoS-Projekt (Gender Kompetenz Schule) (2007). Gender Kompetenz & Gender Mainstreaming in Schulen. Kriterienkatalog PJ 2007/08. In: <http://www.bmukk.gv.at/gekos>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.
- Gomolla, Mechthild (2005). Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und der Schweiz. Münster: Waxmann.
- Grossenbacher, Silvia/Oberdorfer, Gerd (2006). Vom erfolgreichen Umgang mit Heterogenität. Positionspapier der Pädagogischen Kommission des LCH. In: Journal für Schulentwicklung. 10. Jg., Heft 2. Themenheft zu „Diversity Management“. S. 37-44.
- Gieß-Stüber, Petra/Gramespacher, Elke (2004). Überwindung geschlechtsbezogener sozialer Ungleichheit an Schulen in Baden-Württemberg durch Gender Mainstreaming? Ein Problemaufriss und Ausblick auf ein Forschungsprojekt. In: Landesinstitut für Erziehung und Unterricht Stuttgart (LEU) (Hg.): Lehren und Lernen. 30. Jg. Heft 1/Januar 2004. S. 5-10.
- Granato, Mona (2003). Jugendliche mit Migrationshintergrund - auch in der beruflichen Bildung geringere Chancen? In: Auernheimer, Georg (Hg.). S. 113-138.
- Fleißner, Heike (2006). Geschlecht und Interkulturalität - Überlegungen zur Weiterentwicklung einer interkulturellen geschlechterbewussten Pädagogik. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006II). Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach im Taunus: Wochenschau. S. 162-179.



- Hinz-Rommel, Wolfgang (1994). Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster. Waxmann.
- Hinz-Rommel, Wolfgang (2000). Interkulturelle Öffnung als Innovation – Erfahrungen für die Praxis. In: Blätter der Wohlfahrtspflege 7-8/2000.
- Hoppe, Heidrun/Nyssen, Elke (2004): Gender Mainstreaming: Neue Gleichstellungsimpulse für die Schule? Begründungen und Ansatzpunkte. In: Neusüß, Claudia/Meuser, Michael (Hrsg.) (2004): Gender Mainstreaming. Bundeszentrale für Politische Bildung, Bonn. S. 232-243.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004). Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS.
- Kirton, Gill/Greene, Anne-Marie (2000/2005<sup>11</sup>). The Dynamics of Managing Diversity. A Critical Approach. Oxford/Burlington: Butterworth-Heinemann/Elsevier.
- Kornmann, Reimer (2003). Zur Überrepräsentation ausländischer Kinder und Jugendlicher in 'Sonderschulen mit dem Schwerpunkt Lernen'. In: Auernheimer, Georg (Hg.). S. 81-96.
- Leiprecht, Rudolf (2006). Zum Umgang mit Rassismen in Schule und Unterricht: Begriffe und Ansatzpunkte. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006<sup>11</sup>). S.317-345.
- Leiprecht, Rudolf (2007). Kulturalisierungen vermeiden - Zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Britz, Lisa/Farrokhzad, Schahrzad/Roth, Hans-Joachim (Hg.) (2007). Macht - Kultur - Bildung. Festschrift für Georg Auernheimer. Münster et al.: Waxmann. Veröffentlichung in Vorbereitung.
- Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (2006). Einleitung: Schule in der pluriformen Einwanderungsgesellschaft. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006<sup>11</sup>). S.7-23.
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2006). Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006<sup>11</sup>). S.218-234.
- Lewontin, Richard C./Rose, Steven/Kamin, Leon J. (1988). Die Gene sind es nicht ... . Biologie, Ideologie und menschliche Natur. Zuerst in englischer Sprache 1984. München-Weinheim: Psychologie Verlags Union.
- Lüddecke, Julian (2003). Interkulturelle und Antirassistische Pädagogik in Schule und Unterricht am Beispiel der Umgangs mit ethnischen Minderheiten. In: Kloeters, Ulrike/Lüddecke, Julian/Quehl, Thomas (Hg.) (2003). Schulwege in die Vielfalt. Handreichung zur Interkulturellen und Antirassistischen Pädagogik in der Schule. London/Frankfurt a.M: IKO. S. 11-60.
- Menke, Margitta (2003). 'Für mich ist Bildung Freiheit'. Eine empirische Studie zu bildungserfolgreichen türkischen Migrantinnen der zweiten Generation. Promotionsschrift: Universität Oldenburg (unveröffentlicht).
- Miles, Robert (1991). Rassismus - Einführung in die Geschichte und Theorie eines Begriffs. Hamburg: Argument.
- PISA-Konsortium Deutschland (Hg.) (2004). PISA 2003. Der Bildungsstand der Jugendlichen in Deutschland - Ergebnisse des zweiten internationalen Vergleichs. Münster: Waxmann. Online unter: <http://pisa.ipn.uni-kiel.de>. Zuletzt geöffnet am 22-08-2007.
- Schanz, Claudia (2006). Visionen brauchen Wege - Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hg.) (2005/2006<sup>11</sup>). S.110-125.
- Schröer, Hubertus (2006). Vielfalt gestalten. Kann Soziale Arbeit von Diversity-Konzepten lernen? In: Migration und Soziale Arbeit (iza). 28. Jg. Heft 1. S.60-68.
- Schröer, Wolfgang (2006). Zu Diversity. Internes Papier der Abteilung Sozialpädagogik an der Universität Hildesheim. Nicht veröffentlicht. Hildesheim: Universität.
- Schiek, Dagmar (Hg.) (2007). Allgemeines Gleichbehandlungsgesetz (AGG). Ein Kommentar aus europäischer Perspektive. Sellier: European Law Publishers.
- Sielert, Uwe (2006). Worum geht es? Ohne Angst verschieden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen. In: Journal für Schulentwicklung, 10. Jg., Heft 2, 2006. Themenheft: Diversity Management. Studienverlag: Innsbruck. S. 7-14.
- Stuber, Michael (2004). Diversity. Das Potenzial von Vielfalt nutzen - den Erfolg durch Offenheit steigern. München/Unterschleißheim: Luchterhand.

**Claudia Schanz**

## **Wege zur interkulturellen Schulentwicklung<sup>1</sup>**

### **Von Grundsätzen, einer Schule als Beispiel zu einem praxisgeeigneten Einstiegsmodul in die interkulturelle Qualitätsentwicklung**

Die negativen Auswirkungen eines monokulturell und monolingual orientierten Bildungssystems lassen sich nicht ausschließlich an den Schulleistungen von Kindern und Jugendlichen aus eingewanderten Familien erkennen. Vielmehr muss die Schule ihren allgemeinen Erziehungsauftrag ernst nehmen, der mehr beinhaltet als reine Wissensvermittlung und die Vergabe von Zugangsberechtigungen.

Die Schule als lebendiger, gestalteter Lern- und Lebensraum stellt den zentralen Ort für junge Menschen dar, an dem die notwendigen Werte und Schlüsselkompetenzen zur aktiven Partizipation in einer sich weiter entwickelnden multikulturellen Gesellschaft sowie der durch Globalisierung und Internationalisierung rasant zusammen wachsenden Welt vermittelt werden können. Das Ziel der Gestaltung einer humanen, demokratischen Gesellschaft beginnt in der Schule - wenn die an den Bildungsprozessen Beteiligten diese Chance erkennen und wahrnehmen. Es bedarf einer kritischen und aktiven Beteiligung der Lehrkräfte und Schulleitungen an gesellschaftlichen und politischen Diskursen sowie der Reflexion der Wechselwirkung dieser Prozesse mit den pädagogischen Entwicklungen.

Erfolgschancen der pädagogischen Arbeit sind stark abhängig von den näheren Kontextbedingungen und den allgemeinen politischen Zusammenhängen, die es zu berücksichtigen gilt. (Vgl. Auernheimer 1998, 18)

Ein Beispiel: Eine im Rahmen der OECD-Zusatzuntersuchung „Where immigrants succeed“ im Jahr 2006 durchgeführte Befragung mit zugewanderten Jugendlichen zeigt sehr deutlich, dass sich diese zwar als sehr leistungsmotiviert einschätzen, ihre Chancen aber, das Abitur in Deutschland zu erreichen, als sehr schlecht bewerten – und zwar umso schlechter, je schlechter ihr sozialer Hintergrund ist. Erstaunlicherweise zeigt dieselbe Untersuchung, dass es unter den Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Deutschland im Vergleich zu den anderen beteiligten OECD-Ländern ein hohes Leistungs- und Motiva-

tionspotential gibt sowie eine deutlich höhere Zufriedenheit mit der Schule – ein Potential, das es zu nutzen gilt und den hohen Handlungsbedarf der interkulturellen Veränderung der Schule unterstreicht. (Vgl. OECD-Zusatzstudie 2006)

Die pädagogische Antwort auf Herausforderungen wie die oben beschriebenen kann nur eine interkulturell orientierte Schule sein, in der der Umgang mit Verschiedenheit in jeder Hinsicht 'normal' ist und entwicklungsfördernde Lernbedingungen für jedes Kind geschaffen werden - nicht nur entlang ethnischer Linien. Übersetzt in die Herausforderungen schulischen Alltags bedeutet dies das Aufspüren von Diskriminierungen und Benachteiligungen im eigenen Haus sowie die Entwicklung von Konzepten zu ihrer Überwindung, die Öffnung der Schule nach innen und außen, die Überprüfung der Lerninhalte auf Ethnozentrismus und Rassismus, um nur einige Aspekte zu nennen. Bereits in der Empfehlung der Kultusministerkonferenz (KMK) von 1996 werden grundlegende Gedanken der interkulturellen Pädagogik aufgenommen und konkretisiert: „Interkulturelle Bildung wird also zunächst in der gewissenhaften Wahrnehmung des allgemeinen Erziehungsauftrags der Schule verwirklicht. Er fordert bei allen Schülerinnen und Schülern die Entwicklung von Einstellungen und Verhaltensweisen, die dem ethischen Grundsatz der Humanität und den Prinzipien von Freiheit und Verantwortung, von Solidarität und Völkerverständigung, von Demokratie und Toleranz verpflichtet sind.“ (Kultusministerkonferenz 1996, 2)

Hier wird in positiver Weise deutlich gemacht, dass mit der interkulturellen Entwicklung der Schule nicht das eine oder andere 'Highlight' gemeint ist, sondern dass sich die Schule als Ganzes im alltäglichen Schulleben, im überfachlichen und im Fachunterricht dieser Aufgabe widmen soll.

Wie stellt sich die schulische Praxis heute dar? Die wenigen empirischen Untersuchungen und meine eigenen Erfahrungen aus der Beratung von Schulen sowie aus vielen Lehrerfortbildungen lassen den Schluss zu, dass es Schulen noch immer schwer fällt, sich von einer *gelebten kulturalistischen Ausländer- und Mitleidspädagogik* zu verabschieden.<sup>2</sup>

In dramatischer Weise wirkt das Bild vom „schwachen bildungsfernen Migrantenkind“ auf Lehrkräfte und Kinder: Die Erwartungen sind niedrig und, je weniger erwartet wird, umso wahrscheinlicher ist es, dass die Schülerinnen und Schüler tatsächlich schlechte Ergebnisse erzielen (*self fulfilling prophecy*).<sup>3</sup>

<sup>2</sup> Vgl. hierzu insbesondere die Untersuchung von Guuske Ledoux, Yvonne Leeman und Rudolf Leiprecht (2001) aus den Niederlanden, die die Haltungen von Lehrkräften zum interkulturellen Lernen sowie ihre pädagogische Umsetzung untersucht und durch begleitende Fortbildung zu verändern versucht.

<sup>3</sup> Vom Wissenschaftszentrum Berlin wurde im Oktober 2006 eine Auswertung umfangreicher Studien aus ver-

<sup>1</sup> Dieser Aufsatz basiert i.w. auf meinem Beitrag in dem Buch: Leiprecht, Rudolf/ Kerber, Anne (Hrsg.)(2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts. Wochenschau Verlag.

Auf Partizipation und Gleichberechtigung hin orientiertes interkulturelles Lernen erfordert eine kulturkritische Herangehensweise statt Zuschreibungen sowie Diskussionen *mit* denjenigen, um die es geht, statt *über* sie. Statt einmaliger Aktionen sind Veränderungen dringend notwendig, die nachhaltig dort wirken, wo Schule alltäglich erlebt wird: Im Unterricht, bei Arbeitsgemeinschafts- und Freizeitangeboten, in der Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen Partnern. Durch staatliche Verordnungen und Anweisungen wie der oben zitierten KMK-Empfehlung lassen sich diese offensichtlich nicht erreichen. Vielmehr gilt: „Schulen müssen selbst Motor der Entwicklung sein, klären, wo sie stehen, für wen sie da sind, wohin sie wollen. Doch dazu müssen alte Denkmuster durchbrochen und neu organisiert werden.“ (Rolff/Buhren/Lindau-Bank/Müller 1999, 12)

Im Folgenden sollen Grundsätze der Schulentwicklung verknüpft werden mit der Darstellung der Albanigrundschule in Göttingen, einer normalen staatlichen Schule, die aus einer Krisensituation heraus einen Klärungsprozess begonnen hat, der zu einer umfassenden und nachhaltigen *interkulturellen Schulentwicklung* führte. Die Albanischule gehört damit zu einer der wenigen interkulturell orientierten Schulen in Deutschland, deren Entwicklung über einen längeren Zeitraum (von 1996 bis 2001) wissenschaftlich begleitet und evaluiert worden ist. Obwohl die Entwicklung einer Einzelschule immer einen einmaligen Prozess darstellt, sind die dabei gewonnenen grundlegenden Erkenntnisse durchaus übertragbar.

### **Exkurs Schulentwicklung**

Durch die systemische Schulentwicklung entwickelte sich die Schule zu einer *lernenden Organisation*, in der prozesshaft, kritisch und kreativ, gehandelt, reflektiert und evaluiert wurde. Grundlage des Schulentwicklungsprozesses der Albanischule war das Modell des pädagogischen Qualitätsmanagements, das auf der Erkenntnis basiert, dass sich eine Schule nur dann nachhaltig verändere, wenn die Organisations-, Unterrichts- und personale Entwicklung als Systemzusammenhang verstanden werden. Werde an einer Stelle etwas verändert, habe dies auch Auswirkungen auf die anderen Bereiche. (Vgl. Rolff 2002, 15)

Um die in der Praxis teilweise chaotisch und komplex verlaufenden Prozesse verstehen, reflektieren und weiterentwickeln zu können, ist es notwendig, in Abständen prozessbegleitende Phasen

der Selbstevaluation und Qualitätssicherung einzubauen. Diese stellen gewissermaßen Haltepunkte im Prozess dar, an denen die an der Schule Tätigen gemeinsam systematisch nachdenken, um die nächsten Entwicklungsschritte festzulegen:

- a) Wie gut sind wir? (Bestandsaufnahme)
  - b) Woher wissen wir das? (Kriterien und Indikatoren)
  - c) Welche Konsequenzen schließen wir daraus? (Weitere Entwicklungsschritte)
- (Vgl. Schratz 1999, 65)

Insgesamt geht es also um das permanente Lernen aus Erfahrungen, das von Feed-back zu erarbeiteten Handlungsschritten Einzelner oder Gruppen bis zu einem gemeinsamen Dialog über die Weiterarbeit lebt.

Diese Evaluationsphasen können schwierig sein: Durch das Aufdecken von Fehlern und Schwachstellen können die Gefühle der beteiligten Personen verletzt werden. Stärkung bei den Einen und Frust bei den Anderen dürfen nicht übergangen werden, sondern müssen Gegenstand der Bearbeitung sein, mit dem Ziel, alle Beteiligten wieder ins Boot zu holen. Je besser die Dialog- und Konfliktfähigkeit ausgeprägt sind, und damit die Kompetenz, sich gegenseitig zu stützen, desto motivierter und stärker kann die nächste Phase beginnen. Auf eine einfache Formel gebracht: Schulentwicklung lebt ganz wesentlich von der Begeisterung der Menschen für *ihre* Schule.

### **Die Schulentwicklung der Albanischule in Göttingen - Modell für eine interkulturelle Schulentwicklung?<sup>4</sup>**

Die Albanischule ist eine Grundschule im Zentrum Göttingens, mit ca. 230 Schülerinnen und Schülern und 12 Lehrkräften (davon ein Muttersprachenlehrer für Türkisch, der nur an einem Tag in der Woche dort unterrichtet). Sie liegt an der Schnittstelle zwischen der von ethnischer und lebensweltlicher Vielfalt geprägten Innenstadt und einem gut bürgerlichen Wohnviertel mit Gründerzeitgebäuden. Etwa 20 Prozent der Kinder haben einen Migrationshintergrund, sprechen 20 verschiedene Erstsprachen. Einige von ihnen leben erst wenige Jahre in Göttingen, die meisten jedoch in der zweiten oder dritten Generation.

Auch die Albanischule entsprach 1996 weitgehend dem eingangs gezeichneten Bild der monokulturellen Schule, bevor sie sich auf den Weg der Veränderungen gemacht hat - freiwillig und ohne Anordnung von oben, gemeinsam mit Schülerinnen und Schülern sowie Eltern und mit zuneh-

schiedenen Ländern zum Zusammenhang von Migrationshintergrund und Bildungserfolg vorgenommen, auf die sich meine These stützt. [www.wz-berlin.de/presse/mitteilungen\\_2006/migrantenkinder.de.htm](http://www.wz-berlin.de/presse/mitteilungen_2006/migrantenkinder.de.htm)

4 Von 1996 bis 2001 habe ich die Schulentwicklung der Albanischule als Konrektorin mitgestaltet, genau dokumentiert und später aus der zeitlichen Distanz heraus wissenschaftlich ausgewertet.

mend stärker motivierten Kolleginnen und Kollegen. Der Schulentwicklungsprozess kann an dieser Stelle nur in aller Kürze dargestellt werden, wobei folgende Fragen im Mittelpunkt der Betrachtung stehen:

- Welche Faktoren waren ausschlaggebend dafür, dass sich das Kollegium für den Weg der systemischen interkulturellen Schulentwicklung entschieden hat und diesen auch durchgehalten hat?
- Kulturalistische Einstellungen zu überwinden beinhaltet zunächst einmal, diese in ihrem Wirkungsgefüge in der eigenen Institution zu erkennen. Das gemeinsame Nachdenken und das Ringen um neue Werte und Orientierungen stellt die Basis für eine pädagogische Reform dar. Wie weit und auf welche Art und Weise ist es den Lehrkräften der Albanischule gelungen, ihre kulturalistischen Einstellungen zu überwinden, den erforderlichen Perspektivenwechsel zur interkulturellen Bildung zu vollziehen und in pädagogische Praxis umzusetzen?
- Inwieweit ist das Modell der interkulturellen Schulentwicklung der Albanischule auf andere Schulen übertragbar?

### Der Anfang

Ein pädagogischer Schwerpunkt sollte entwickelt werden. Darin bestand Einigkeit im Kollegium. In einem längeren Diskussionsprozess entschied sich das Kollegium im Herbst 1996 für den Schwerpunkt 'interkulturelles Lernen', damals noch verstanden als eine 'ausländerpädagogische Orientierung' auf die Kinder mit Migrationshintergrund. Hier hatte man Erfahrungen und erhoffte sich schnelle Erfolge ohne allzu große Veränderungen.

Eine Initiativgruppe, unterstützt durch die damalige interkulturell engagierte Konrektorin, nahm eine Vordenkerfunktion ein. Diskussionen aus der Kleingruppe wurden in das Kollegium eingebracht, eine Referentin wurde eingeladen und ein Fragebogen zur Bestandsaufnahme bisheriger schulischer Maßnahmen im interkulturellen Kontext erstellt. Begleitet von Kontroversen und Emotionen begann eine Phase der Hinterfragung der bisherigen Praxis: Man einigte sich darauf, dass es nicht um mehr Stützmaßnahmen für die zweisprachigen Kinder durch zusätzlichen Förderunterricht etc. gehen sollte, sondern um die Stärkung ihrer positiven Identitätsentwicklung und die Schaffung anregender Lernumgebungen in allen schulischen Handlungsfeldern. Selbstverständlich sollten auch die einsprachig deutschen Kinder von diesem neuen Ansatz profitieren.

Sehr vage Zielvorstellungen zeichneten sich ab: Die Schulgemeinde sollte als Wir-Gruppe betrachtet werden mit dem Blick nicht nur auf die Minderheiten, aber mit ihnen - so weit war man sich einig. Alle sollten einen Gewinn davon haben.

Da es in Deutschland keine Modelle und Instrumente für eine solche umfassende interkulturelle Schulentwicklung gibt, musste die Schule auf viele Fragen die eigenen Antworten finden: Auf welche positiven Erfahrungen können wir aufbauen? Wie soll sich Unterricht, wie soll sich Schule als System verändern? Und vor allem: Wie sollen sich die Lehrerinnen und Lehrer an der Albanischule verändern? Der Weg zu einer interkulturellen Schule macht keinen Umweg um die Persönlichkeiten und Biografien, er bezieht sie ein. Für die eine Kollegin kann das heißen, ihren iranischen Lebenshintergrund auch in der Schule mehr leben zu können und Ausgrenzungserfahrungen zu thematisieren, für andere stehen die Ängste vor dem drohenden Verlust von deutschen Traditionen im Vordergrund.

### Der Veränderungsprozess

Menschen, die in einer Gruppe zusammen arbeiten, können keine großen Ziele erreichen, wenn Konflikte untereinander nicht geklärt sind. So waren an der Albanischule zunächst die unter der Oberfläche gärenden Beziehungs- und Kommunikationsstörungen im Kollegium sowie zwischen Kollegium und Schulleitung zu klären.

Der Wille des Kollegiums zur Überwindung dieser Krisensituation und zu einer pädagogischen Neuorientierung war entscheidend für die weitere Entwicklung der Schule:

- Mit Hilfe der Methoden der Organisationsentwicklung wurden zunächst die Kommunikations- und Machtstrukturen der Schule durch eine Stärken-Schwächen-Bilanz analysiert und konkrete Vereinbarungen für Verbesserungen getroffen. Ein sogenannter 'kritischer Freund' (ein in Organisationsentwicklung geschulter Schulleiter einer anderen Schule) mit dem unparteiischen Blick von außen wirkte beratend mit.
- Die Schulleitung unterstützte den Prozess durch die Einnahme einer lenkenden, fördernden und fordernden Rolle.
- Die Erarbeitung des Antrags zur Anerkennung als Expo-Schule im Rahmen des Bildungsprojektes des niedersächsischen Kultusministeriums „Welche Schule braucht die Zukunft unserer Welt“ bewirkte eine intensive Auseinandersetzung mit den Zielen, Inhalten und Umsetzungsmöglichkeiten interkultureller Bildung. Die Auswahl und Anerkennung als Expo-Schule im Frühjahr 1998 stellten einen enormen Motivations Schub dar.
- Die Ausstattung der Schule mit Multimedia-Geräten unterstützte individualisierende Arbeitsformen und ermöglichte die internationale Vernetzung mit Partnerschulen.

## **Der holprige Weg der pädagogischen und strukturellen Veränderungen**

Die Schule wählte als Thema für die Expo 2000 und als zukünftiges Leitbild den Titel „Lebenswelten - Lernen im interkulturellen und internationalen Kontext“.

Angestrebt wurde eine lebensweltliche, erfahrungsbasierte Alltagsorientierung in der Gestaltung des Schullebens und in der Auswahl der Unterrichtsthemen. Sie sollte so angelegt sein, dass sich jedes Kind, das einsprachig Deutsche genauso wie das Zwei- oder Mehrsprachige mit Migrationshintergrund, in der ihm eigenen Individualität und Biografie darin wiederfinden kann und in seiner Identitätsentwicklung gestärkt wird.

Ziele waren die Öffnung der Schule im Inneren (differenzierende Unterrichtsmethoden, Überwindung der Fächer- und Jahrgangsgrenzen, stärkere Schülerbeteiligung, Verbesserung der Kommunikationskompetenzen aller Beteiligten) und nach außen (stärkere Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, Einbeziehung der nahen Umgebung, Europas und der Welt). Die Eltern sollten als aktive Partner/innen und Mitgestalter/innen gewonnen werden. Letztendlich wurde damit auch eine stärkere Demokratisierung der Schule angestrebt.

Didaktisch und inhaltlich orientierte sich die Schule an den folgenden Thesen zur interkulturellen Bildung und verabschiedete sich damit weitgehend von der Defizitorientierung auf Minderheiten.

### **Thesen zur interkulturellen Bildung**

- Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind Normalität; interkulturelle Erfahrungen gehören zum Alltag.
- Die Schule ist ein Ort interkultureller Erfahrung. Interkulturelle Bildung ist eine Aufgabe der Schule.
- Interkulturelle Bildung ist kein weiteres Fach, sondern Teil der allgemeinen Bildung. Sie richtet sich an alle Schülerinnen und Schüler. (...)
- Auch Lehrende sind im Prozess der interkulturellen Bildung Lernende.
- Interkulturelle Bildung ist keine Minderheitenpädagogik, dennoch schützt und berücksichtigt sie die Rechte der Kinder aus Minderheiten.
- Zwei- und Mehrsprachigkeit werden im Unterricht und Schulleben anerkannt und positiv genutzt.
- Interkulturelle Bildung unterstützt die Entwicklung persönlicher Identität und macht offen für die Begegnungen mit den/dem Anderen.
- Interkulturelle Bildung fördert den Respekt vor dem Anderssein der anderen; sie fördert Neugierde, Offenheit und Verständnis für andere kulturelle Orientierungen.

- Interkulturelle Bildung stärkt die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Perspektive und zum Perspektivenwechsel.
- Die Schule kann neue Handlungsräume für interkulturelle Bildung öffnen und interkulturelle Erfahrungen aufarbeiten. Dabei vermeidet sie nicht Konflikte, sucht sie aber auch nicht. Interkulturelle Bildung lässt erfahren, dass Vielfalt positive Anregungen für das Zusammenleben und das Lösen von Konflikten bieten kann.
- Durch interkulturelle Bildung werden Kopf, Herz und Sinne angesprochen.

Die mögliche Umsetzung dieser Thesen in schulische Praxis erforderte inhaltliche Reflexionen. Kontroverse Diskussionen entzündeten sich nicht so sehr an der Theorie, sondern immer dann, wenn es konkret wurde. Neben unzähligen, teilweise hitzigen und chaotischen Pausengesprächen waren die Teamsitzungen zunächst die Orte, in denen in kleiner Runde nachgedacht und gestritten wurde. Zeit und Raum für gemeinsame Klärungen waren knapp, wurden aber immer wieder eingefordert. Die Entwicklung einer Feed-back- und Dialogkultur zeigte erste Früchte.

Ein Blick auf die aufgeworfenen Fragen soll den Diskussionsprozess veranschaulichen, der die Schwierigkeiten in der Umsetzung interkultureller Bildungsziele verdeutlicht:

### **Perspektivenwechsel - ein zentraler Begriff der interkulturellen Bildung**

*Können wir überhaupt aus dem engen Geflecht unserer biografischen, gesellschaftlichen, vielleicht ethnozentristischen Bezüge ausbrechen, selbst neue Perspektiven einnehmen und diese dann auch noch Kindern und Eltern vermitteln?<sup>5</sup>*

Was bedeutet ein Perspektivenwechsel, der nicht ausschließlich auf spezifisch ethnische Phänomene gerichtet ist, sondern gerade und besonders auch die Werte und Normen der deutschen Mehrheit in den Blick nimmt? Rassismus und Diskriminierungen zum Beispiel - Was sind unsere Projektionen auf die Anderen? Sind wir auch Täter/innen, (mit-) verantwortlich oder sind (nur) die institutionellen Strukturen schuld?

*Können wir Lehrerinnen und Lehrer der Albanischule überhaupt den Blickwinkel der Minderheiten an unserer Schule einnehmen? Manchmal sicherlich schon, aber wie ist es, wenn unsere eigenen Interessen und Wertvorstellungen damit in Frage gestellt werden?*

<sup>5</sup> Die Musiklehrerin stellte in diesem Zusammenhang nicht nur einmal die Frage, ob sie denn auch noch ihre traditionellen Kinderlieder singen dürfe. Sie fragte dies nicht wertfrei, Ängste sprachen aus dieser Frage.

## **Interkulturelle Bildung als Teil der allgemeinen Bildung.**

In den Rahmenrichtlinien finden sich nur wenig interkulturelle Bezüge. Was heißt die interkulturelle Öffnung der Fächer konkret? Zu den vorgegebenen Themen noch einige interkulturelle hinzufügen? Geht es nicht viel mehr um die inhaltliche Umgestaltung der 'normalen' Lerninhalte aus interkultureller Perspektive? Konkret also um die Veränderung der zentralen Lerninhalte. Können wir das überhaupt leisten?

## **Thematisierung von Mehrsprachigkeit**

*Die Wahrnehmung der zweisprachigen Kinder in ihren Kompetenzen ist notwendig. Welche Sprachen sollen wir wie sichtbar machen? Reichen ein paar bunte Türschilder in verschiedenen Sprachen aus oder bauen wir uns damit eher ein multikulturelles Disneyland auf? Sollten wir so weit gehen, Teile des Unterrichts in einer Fremdsprache zu unterrichten oder Arbeitsgruppen in verschiedenen Sprachen anzubieten? Welche Sprachen wählen wir aus? Überfordern wir uns nicht? Überfordern wir die Kinder nicht? Was sagt die Spracherwerbsforschung dazu?<sup>6</sup> Was wollen die Eltern?*

## **Berücksichtigung der Rechte der Kinder aus Minderheiten**

Reicht eine interkulturelle Orientierung aus, die zum Ziel hat, jedes Kind nach seinen Bedürfnissen zu stärken oder brauchen einige dieser Kinder nach wie vor besondere Maßnahmen? Erreichen wir durch die interkulturelle Arbeit auch eine Steigerung der Qualifikationen der Kinder mit Migrationshintergrund?

In zahllosen Arbeitsgruppensitzungen unter aktiver Beteiligung der Eltern wurden Ideen zur schul- und unterrichtspraktischen Umsetzung gesammelt. Besonders die Eltern mit Migrationshintergrund brachten sich stark ein und förderten die Entwicklung der Schule zu einem interkulturellen Lernort. Sie boten, oft gemeinsam mit Lehrkräften, Arbeitsgemeinschaften in ihren Sprachen an, gestalteten Themenecken und Erlebnistage über ihre Herkunftsländer. Die Bildungsorientierten von ihnen übernahmen eine Türöffnerfunktion für die anderen. Monokulturelle Dominanz zu überwinden bedeutete, Eltern mit Migrationshintergrund wahrnehmbar als Partner/innen zu gewinnen und sie den Kindern als positive Vorbilder zu präsentieren.

Es wurden neue Strukturen entwickelt, die es ermöglichten, stärker gemeinsam mit ihnen die oben genannten Fragen im Prozess zu klären. Dies gelang nicht immer, da der ständig vorhandene Zeitdruck in

der Schule und die Dichte der Entwicklungsstränge oft zu schnelle Entscheidungen erforderten. Evaluationssitzungen wurden genutzt, um dieses zu diskutieren und Wege zur Verbesserung zu finden.

Die jeweils individuellen Interessen und Fähigkeiten der Lehrerinnen und Lehrer sowie die der mitarbeitenden Eltern flossen in die Gestaltung der schulischen Handlungsfelder ein und bildeten eine wichtige Quelle der Motivation.

Eine schulinterne Steuergruppe koordinierte die Arbeit der Teams in den Handlungsfeldern, führte die teilweise auseinanderdriftenden Stränge immer wieder zusammen und stellte auch unbequeme Fragen.<sup>7</sup>

In fünf Handlungsfeldern drückt sich das Bemühen aus, spezielle didaktische, aber auch reale 'Orte' zur praktischen Umsetzung der genannten interkulturellen Thesen zu entwickeln:

Im interkulturellen Aktionsraum, einem meditativ gestalteten Raum zur sinnlichen Wahrnehmung und Bearbeitung von Phänomenen, soll bei jedem Kind durch das Fühlen, Riechen, Schmecken, Hören, Sehen, Bewegen und Tun unterschiedliche Empfindungen, Erinnerungen und Phantasien ausgelöst werden. Diese wahrzunehmen und miteinander auszutauschen kann zu gestärktem Selbstbewusstsein und zu erhöhter Sensibilität, aber auch zu mehr Empathie im Umgang miteinander führen. Wenn man gleichermaßen Vertrautes und Befremdliches in der eigenen Person entdeckt und annimmt, kann man dies vermutlich auch eher bei anderen tun - so die These. In diesem Raum werden auch Trainings zur interkulturellen Kompetenz durchgeführt, z.B. mit dem Programm „Eine Welt der Vielfalt“.<sup>8</sup>

In Projekten im Unterricht sollen die sprachliche und kulturelle Vielfalt im Unterricht, an außerschulischen Lernorten, im Schulleben und in Kooperation mit den europäischen Partnerschulen fächerübergreifend thematisiert und bearbeitet werden.

Dabei stehen Gemeinsamkeiten unter den Schülerinnen und Schülern und nicht die Unterschiede im Vordergrund.

<sup>7</sup> Auf die Vielschichtigkeit im Schulentwicklungsprozess, die Widersprüche und Widerstände von Seiten einzelner Kolleginnen und Kollegen kann im Rahmen dieses Aufsatzes nicht näher eingegangen werden. Ein Aufsatz von Heidrun v. d. Heide (Schulleiterin der Albanischschule) und von mir beschreibt diesen Prozess genauer: „Start frei für die Schulentwicklung“ in der Zeitschrift BEISPIELE 1/99, S.18 - S. 23.

<sup>8</sup> Bertelsmann Stiftung, Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hrsg.) (1998): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE- Institute, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung

In Deutschland gibt es inzwischen ein weit verzweigtes Netzwerk von Trainerinnen und Trainern, die an der Weiterentwicklung dieses Programms arbeiten und Trainings an Schulen anbieten.

<sup>6</sup> Vgl. hierzu die beiden Beiträge von Stölting im vorliegenden Band.

Die interkulturelle Werkstatt ist eine Forschungs- und Lernwerkstatt zur Auseinandersetzung mit Alphabeten, Schriften und Sprachen.

In der internationalen Schreibwerkstatt werden moderne Technologien genutzt, damit Kinder mit Kindern in Deutschland und weltweit direkt kommunizieren können.

Durch *Schulpartnerpartnerschaften* werden Kontakte mit Kindern und Lehrkräften in anderen europäischen und außereuropäischen Ländern initiiert, die den eigenen Blickwinkel erweitern und das Bewusstsein prägen.

Als Bausteine verstanden, verdeutlichen sie ein sich veränderndes Verständnis von Unterricht: immer häufiger projektorientiert, fächer- und jahrgangsübergreifend, offen für die Wahrnehmung der Erfahrungen der Kinder und offen zur Einbeziehung der näheren und weiteren Umgebung.

Konsequent wurde an der Umsetzung dieser Handlungsfelder in Unterricht und in praktische pädagogische Vorhaben gearbeitet.

### **Öffnung der Schule durch Vernetzung**

Im Zuge des Schulentwicklungsprozesses wurden Probleme geklärt, aber auch immer wieder neue Fragen aufgeworfen. Es wurde zunehmend deutlicher, dass sich die gesteckten Ziele besser durch gute Kooperation mit Partnern erreichen lassen. Eine gute Netzwerkarbeit erforderte zwar wiederum Zeit, gab aber auch neue Impulse und motivierte. So arbeitete die Schule im Netzwerk der UNESCO-Projektschulen mit, im Regionalen Integrationskonzept zur Integration von Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in der Regelschule, im Netzwerk der Impuls-Schulen zur Förderung von besonders begabten Kindern sowie im Netzwerk der innovativen Schulen der Bertelsmann-Stiftung. Außerdem koordiniert die Schule ein EU-Projekt.

### **Die Abschlussevaluation**

Die interne Abschlussevaluation wurde im Jahr 2001 durch das *Deutsche Institut für Internationale Pädagogische Forschung* (DIPF) im Rahmen der Evaluation aller niedersächsischen EXPO-Schulen durchgeführt. Erfragt wurden der Ist-Zustand als Einschätzung der aktuellen Situation und der Soll-Zustand als Zielvorstellung zu bestimmten Aspekten. Vorgenommen wurde dann ein direkter Soll-Ist-Vergleich. An dieser Stelle kann nur auf einige besonders aussagekräftige Aussagen hingewiesen werden. Sehr hohe Übereinstimmungen ergaben sich bei folgenden Fragestellungen:

- gemeinsame pädagogische Ziele (Ist: 93,4%, Soll: 100%);
- gemeinsame Erarbeitung des Schulprofils (Ist: 93,3%, Soll: 100%);

- fächerübergreifende Zusammenarbeit, die sich an gemeinsamen Themen orientiert (Ist: 66,7%, Soll: 86,7%);
- gezielte Nutzung der unterschiedlichen Fähigkeiten und Interessen für die gemeinsame Arbeit (Ist: 80%, Soll: 100%).

Sehr große Diskrepanzen zwischen Ist- und Soll-Zustand ergaben sich bei folgenden ausgewählten Fragestellungen und bildeten damit den Ausgangspunkt für neue Entwicklungen:

- Organisieren von Supervisionsgruppen (Ist: 6,7%, Soll: 73,3%);
- Absprache von Hausaufgaben (Ist: 26,7%, Soll: 80%).<sup>9</sup>

Seit 2001 gibt es an der Schule eine durch eine Psychologin betreute Supervisionsgruppe.

Vor dem Hintergrund des geschilderten intensiven Meinungsbildungsprozesses überraschen diese Ergebnisse nicht. Sie bestätigen auf eindrucksvolle Weise, dass die intensive Arbeit an den gemeinsamen pädagogischen Zielen und am Leitbild der Schule in der Schulentwicklung als sehr bedeutend eingeschätzt wurde.

Erfreulich und als Bestätigung der Schulentwicklungsarbeit sind auch die hohen Zustimmungswerte zur fächerübergreifenden Zusammenarbeit zu werten. Sie können als ein Ausdruck für ein verändertes Verständnis von Unterricht gesehen werden.

### **Gelingensfaktoren für den Weg der interkulturellen Öffnung**

Die Intensität im Ringen um gemeinsam akzeptierte Werte und Normen durch aktive Arbeit an einer Dialog- und Konfliktkultur, die Entstehung neuer pädagogischer Orientierungen und die Ergebnisse der Abschlussevaluation weisen auf einen insgesamt erfolgreichen Prozessverlauf hin. Ohne das Bemühen um die Überwindung von Kulturalismus und ethnisiertem Denken sowie der Bekämpfung von Benachteiligung ist interkulturelle Bildung in der Schule nicht denkbar. An der Albanischule waren die folgenden Faktoren entscheidend für eine diesbezüglich positive Entwicklung:

- die überzeugenden und kreativen Phasen zu Beginn, in denen das Interesse des Kollegiums für die interkulturelle Bildung geweckt wurde, sich für neue Orientierungen zu öffnen;
- die Erkenntnis der Lehrkräfte durch interkulturelles Lernen persönlich zu gewinnen;
- das anhaltende gemeinsame Nachdenken

<sup>9</sup> Die Werte wurden ermittelt durch Eintragungen auf einer fünfstufigen Skala: keine Angabe/trifft gar nicht zu/ trifft eher nicht zu/trifft eher zu/trifft voll zu. Die Evaluationsergebnisse wurden vom DIPF nicht veröffentlicht, sondern nur der jeweiligen Schule zur Verfügung gestellt.

durch Phasen der prozessbegleitenden Evaluation ;

- die Einbeziehung der allochthonen Eltern als ernstzunehmende Partner/innen;
- die Entwicklung von interkulturellen Handlungsräumen als didaktische Räume, die im Unterricht genutzt wurden; durch sie wurde interkulturelles Lernen konkret, erlebbar und entwickelbar;
- die Öffnung der Schule auch nach außen durch eine gute Öffentlichkeitsarbeit und Vernetzung;
- die Entscheidung im Bereich der Thematisierung von Mehrsprachigkeit einen Schwerpunkt zu setzen.

In der Analyse des Prozesses ist jedoch auch deutlich geworden, dass es Probleme gab, die, obwohl erkannt, nicht gelöst werden konnten. Sie wiesen auf weiteren Handlungsbedarf hin:

- Der Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ wurde sowohl am Anfang des Prozesses als auch in der Abschlussevaluation als reformbedürftig dargestellt.
- Die Einbeziehung des Muttersprachenlehrers für Türkisch ist nur sporadisch gelungen.
- Die geplante systematische Überarbeitung der Curricula blieb in den Ansätzen stecken.

Um zu positiven Lösungen zu kommen, werden weiterhin kritische Auseinandersetzungen im gemeinsamen Dialog notwendig sein.

### **Übertragbarkeit der Albanischule als Modell für eine interkulturelle Schulentwicklung**

Eine Besonderheit der Albanischule ist sicherlich herausragend und unterscheidet sie von anderen Schulen: Die Beteiligung an der Weltausstellung 2000 in Hannover - die allerdings bereits eine Folge der eingeleiteten Schulentwicklung darstellte. Verallgemeinernd kann daraus abgeleitet werden, dass die Bildungspolitik Schulentwicklungen durch Wettbewerbe u.ä. durchaus anstoßen und fördern kann.

Auch wenn die Entwicklung einer Einzelschule immer ein einmaliger Prozess ist, lassen sich grundlegende Erkenntnisse durchaus übertragen. Diese sollen mit dem Blick auf die Umsetzung der Ziele interkultureller Bildung im Kontext von systemischer Schulentwicklung resümierend dargestellt werden. Zusammenfassend lassen sich folgende Faktoren als übertragbar bezeichnen:

- die Initialphase, in der eine Person oder eine Gruppe das Kollegium von den Chancen eines Aufbruchs überzeugen kann;
- die Einbeziehung eines Beraters von außen, der den Prozess langfristig begleitet;
- die Entwicklung einer Dialog- und Konfliktkultur im Kollegium sowie in der Schul-

gemeinde und damit der Prozess der Verständigung darüber, was eine gute Schule, hier: Eine gute interkulturelle Schule, sein kann;

- die Anwendung systematischer Methoden der Schulentwicklung für den Prozess der Implementierung der interkulturellen Bildung und die Phasen der prozessbegleitenden Evaluation;
- die kontinuierliche Unterstützung des Prozesses durch Fortbildung;
- die Einbeziehung der Eltern, insbesondere auch derjenigen mit Migrationshintergrund;.
- die Öffnung der Schule nach innen (in Bezug auf Unterricht, Lehr- und Lernmethoden usw.) sowie nach außen (zur Kommune und darüber hinaus);
- die Vernetzung der Schule mit außerschulischen Einrichtungen und Partnern, um gemeinsam an Themen zu arbeiten.

Von grundlegender Bedeutung ist es, den Prozess der kritischen Reflexion aufrechtzuerhalten und als Schulleitung dafür Sorge zu tragen, in der Schule immer wieder darüber nachzudenken, wie man allen Kindern, so verschieden sie auch sein mögen, gerecht werden kann. Dabei gilt es, die Rechte der Kinder aus Minderheiten besonders zu schützen. Durch den starken Homogenisierungsdruck der Mehrheitsgesellschaft und durch entsprechende bildungspolitische Entscheidungen ist die Gefahr des Rückfalls in alte kulturalistische Muster immer gegeben. Hinzu kommt, dass Schule ein höchst dynamisches Gebilde ist, das ständig auf neue Herausforderungen mit neuen Lösungen reagieren muss.

Zur Unterstützung von Schulen, die sich auf den Weg machen wollen, soll im Folgenden ein mehrfach erprobtes, universell an Schulen und Kindertagesstätten einsetzbares Instrument für eine interkulturelle Institutionsentwicklung vorgestellt werden. Ziel ist, durch ein solches Modul mit einem gut moderierten Einstieg, Betroffene für den Entwicklungsprozess zu motivieren, zu gewinnen und sie damit zu Beteiligten zu machen.



## **TOOL: Claudia Schanz**

Praxismodul für eine interne Fortbildung von Kindertagesstätte und Grundschule zum Einstieg in eine interkulturelle und an Mehrsprachigkeit orientierte systemische Qualitätsentwicklung

Das im Folgenden dargestellte Modul geht von einem Ansatz aus, der die pädagogischen Alltagserfahrungen der Lehrkräfte bzw. Erzieherinnen und Erzieher aufgreift. Durch die kritische und reflexive Bearbeitung dieser und durch gezielte Informationen zu wichtigen Teilaspekten der Thematik wie z.B. dem Spracherwerb und der Sprachpraxis zweisprachiger Kinder werden Erkenntnisse ermöglicht, die in planvolles praktisches Handeln münden sollen.

Ziel ist, die sprachliche und interkulturelle Förderung von Kindern zum Bestandteil der Qualitätsentwicklung einer Einrichtung zu machen. Damit soll die Thematik aus der oft üblichen pädagogischen Nische einzeln agierender „Spezialisten“ herausgeholt und in die Mitte einer nachhaltig wirkenden und systemischen Schul- bzw. Kitaentwicklung hineingebracht werden.

Es wird davon ausgegangen, dass eine längerfristige Verankerung nur dann gelingen kann, wenn die geplanten innovativen Maßnahmen und Projekte aus einem gemeinsamen pädagogischen Verständnis von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern, Eltern und, wenn möglich, auch Kindern hervorgehen und in den pädagogischen Alltag integriert werden. Inhaltliche, personale, soziale und strukturelle Aspekte sollten dabei berücksichtigt und ihre Interdependenzen beachtet werden. (Vgl. Handbuch Sichtwechsel:42)

Kindertagesstätte und Schule werden als „lernende Organisation“ betrachtet, die sich im Prozess analysiert, Handlungsschritte einleitet und diese überprüft. Im Modul lässt sich dieser Ansatz in den folgenden vier Phasen wiederfinden:

### **1. Phase: Die Problemanalyse**

Dazu dienen hier die Übungen zur Sensibilisierung des Kollegiums/ Teams zum Umgang mit Mehrsprachigkeit sowie die anschließende Auseinandersetzung mit 60 Items zu der Frage „Was ist eine gute interkulturelle, die Mehrsprachigkeit von Kindern und Eltern berücksichtigende Einrichtung?“

Durch eine gesteuerte methodische Anleitung sollen die gemeinsamen Vorstellungen zu der o.g. Frage entwickelt und drei bis vier Schwerpunktbereiche herausgearbeitet werden, an denen gezielt weitergearbeitet werden soll.

### **2. Phase: Die Erhebung**

Zu den nun festgelegten Schwerpunktbereichen werden in Kleingruppen Informationen für eine Bestandsaufnahme gesammelt. „Was ist in Hinsicht

auf unseren Schwerpunkt an unserer Einrichtung bereits geschehen und welche Erfahrungen wurden dabei gemacht?“

### **3. Phase: Die Analyse**

Die Bestandsaufnahme und Analyse der einzelnen Schwerpunktbereiche werden gemeinsam im Plenum zusammengetragen und in Hinsicht auf Interdependenzen diskutiert.

### **4. Phase: Die Konsequenzen**

Aus den Analysen und Bewertungen werden Schlussfolgerungen gezogen und Handlungsschritte eingeleitet. (Vgl. Posch/Altrichter 1997:29ff)

Wie bei jeder guten Organisationsentwicklung folgen im Prozess in geplanten Abständen Evaluationsphasen, die sich an folgenden Fragen orientieren könnten:

- Wie gut sind wir?  
Indikatoren und Kriterien für die Qualitätsbereiche herausarbeiten.
- Woher wissen wir das?  
Die Indikatoren und Kriterien auf die erfolgten Handlungsschritte anwenden.
- Welche Konsequenzen ziehen wir daraus?  
Ziele überprüfen und ggf. neu formulieren.  
(Vgl. Schratz 1999:63)

Diese Herangehensweise ermöglicht die Evaluation des Ist-Zustandes der jeweiligen Einrichtung in Hinsicht auf die gegebene Thematik und die Entwicklung von konkreten pädagogischen Handlungsfeldern. Im Rahmen dieses Aufsatzes kann die Darstellung der Evaluation aus Kapazitätsgründen leider nur sehr kurz angerissen werden.

### **Zum organisatorischen Einsatz des Moduls**

Die Durchführung dieses Moduls ist sowohl für Kindertagesstätten als auch für Schulen gedacht.

Zur stärkeren Vernetzung und Kontinuität der Bildungsarbeit sowie zur optimierten Gestaltung von Übergängen bietet sich die Durchführung des Moduls auch als gemeinsame Fortbildung beider Institutionen an. Dabei sollten gegebenenfalls einzelne Schritte in einrichtungsspezifischen (Klein-)Gruppen durchgeführt werden.

Es bietet sich an, eine Vorbereitungsgruppe zu bilden, die sich inhaltlich und organisatorisch mit dem Modul auseinandersetzt sowie Modifizierungen in Bezug auf die besondere Situation der jeweiligen Einrichtung vornimmt.

Der Zeitrahmen ist variabel. Erfahrungsgemäß hat es sich als positiv erwiesen, Phase eins (Sensibilisierung und Herausarbeitung von Schwerpunktbereichen) in einem zeitlichen Block durchzuführen.

### 1.2 Ziel dieses Moduls ist es,

- das Kollegium/Team für die Normalität von kultureller und sprachlicher Vielfalt zu sensibilisieren,
- die sich daraus ergebenden Konsequenzen für die interkulturelle Weiterentwicklung des eigenen Handlungsfelds zu erkennen und
- Handlungsansätze für die eigene Einrichtung auf den unterschiedlichen Ebenen zu entwickeln, aufeinander zu beziehen und planvoll umzusetzen: Auf der Ebene der gesamten Einrichtung, auf der Ebene des Unterrichts bzw. der Arbeit in der Gruppe.

## Phase 1: Problemanalyse

### Schritt A: Einstieg und Motivation

#### Ziele:

- Entwickeln von Empathie für die sprachliche Situation zweisprachiger Schülerinnen und Schüler
- Kritische Auseinandersetzung zu der in Einrichtungen häufig emotionsgeladenen Frage des spontanen Gebrauchs der Erstsprachen durch zweisprachige Kinder im Gruppenalltag bzw. Unterricht (Wahrnehmung als Störung oder Unterstützung?)
- Diskussion über den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der eigenen Einrichtung
- Aufklärung des Kollegiums/Teams durch Informationen zur besonderen Spracherwerbssituation bei zweisprachigen Kindern

#### Vorgehensweise:

- Selbsterfahrung einer Unterrichtssequenz in einer Sprache der sprachlichen Minderheiten an der Einrichtung ermöglichen und hinsichtlich der erlebten positiven und negativen Erfahrungen bei den Teilnehmerinnen und Teilnehmern auswerten, anschließend Transfer auf die Situation der zweisprachigen Kinder.
- Alternativ/ergänzend kann die inzwischen recht bekannte, biographisch orientierte Übung zur Wahrnehmung und Reflexion eigener Spracherfahrungen durchgeführt werden. Dabei wird ein Körperumriss auf einem Blatt Papier in den Farben der Sprachen, über die man verfügt, individuell ausgemalt und anschließend in der Gruppe präsentiert.
- Das Auswertungsgespräch bezieht sich auf die individuell unterschiedlich erlebten Erwerbsprozesse der Sprachen (schulisch/außerschulisch), die Anwendungssituationen, den Grad der Sprachbeherrschung und die sie bedingenden Faktoren, ihre emotionale Bedeutung für den Sprecher etc.

- Erfahrungsgemäß besonders wichtig in Hinsicht auf den Umgang mit Mehrsprachigkeit in der Einrichtung ist es, herauszuarbeiten, dass Sprachen immer dann besonders gern und mit hoher Motivation gelernt werden, wenn ein emotionaler Bezug zu ihnen vorhanden ist und der Sprecher bzw. die Sprecherin wertgeschätzt wird.
- Im Transfer auf die Situation der zweisprachigen Kinder kann u.a. auf die genannten Aspekte eingegangen werden.

### Schritt B: Umgang mit Zwei- und Mehrsprachigkeit in der Einrichtung

Diese Phase dient der Auseinandersetzung mit einer in Einrichtungen oft als Konflikt erlebten Thematik, dem Gebrauch der Erstsprachen im Unterricht bzw. in der Gruppe sowie im pädagogischen Alltag. Normalerweise wird die spontane Verwendung der Erstsprachen im Unterricht konfliktträchtiger als im Kita- bzw. außerunterrichtlichem Bereich erlebt.

Die vorgeschlagenen Fragestellungen regen zu einer Auseinandersetzung über die Wertschätzung und Wahrnehmung der Erstsprachen in der eigenen Einrichtung an. Erfahrungsgemäß wird im anschließenden Auswertungsgespräch häufig wahrgenommen, dass die gezielte Einbeziehung und Thematisierung der Erstsprachen nur selten oder unzureichend zu verzeichnen ist.

Das unten dargestellte Thesenpapier zur erfolgreichen (sprachlichen) Integration von Kindern mit Migrationshintergrund räumt mit einigen gängigen, oft stark verinnerlichten Vorurteilen zur Mehrsprachigkeit auf. Es bietet Ansatzpunkte für die Diskussion bzw. dient zur Überprüfung der in der vorangegangenen Phase geäußerten Vorstellungen.

#### Vorgehensweise:

- Durchführung einer Zettelabfrage auf Moderationskarten  
Für Schule: *Wie und wann erleben Sie den Gebrauch der Erstsprache bei Ihren Schülerinnen und Schülern?*  
Für Kita: *Wie und wann erleben Sie den Gebrauch der Erstsprache bei den Kindern in der Gruppe bzw. der Einrichtung?*
- Die Ergebnisse werden an der Flipchart zusammengetragen.
- Die Auswertung der Ergebnisse erfolgt durch die Vorstellung und Begründung einiger Äußerungen durch die entsprechenden Kolleginnen und Kollegen.
- Anschließende Diskussion der folgenden Fragestellung und Festhalten der zentralen Aussagen:
- Wie reagieren wir als Einrichtung auf die Verwendung der Erstsprachen im Unterricht und in der Schule bzw. in der Kita?

- Im nächsten Schritt wird durch das Vorbereitungsteam das unten dargestellte Thesenpapier vorgestellt, das ausgewählte aktuelle Thesen zum Spracherwerb bzw. zum Umgang mit mehrsprachigen Menschen thematisiert. Diese können anschließend im gemeinsamen Gespräch auf die vorher festgehaltenen Äußerungen bezogen werden.

Thesenpapier zur Zwei- und Mehrsprachigkeit von Kindern sowie ihrer erfolgreichen sprachlichen Integration

#### **Sprachfähigkeit ist unteilbar.**

Die sprachlichen Kompetenzen zweisprachiger Kinder beziehen sich immer auf ihren gesamten Sprachbesitz. Dieser bezieht den Grad der Entwicklung der Erstsprache und deren lebensweltliche und schulische Verwendung ebenso mit ein wie die Kompetenzen in Deutsch als Zweitsprache. Dazu gehören bei vielen Kindern noch eine dritte Sprache, wie z.B. kurdisch bei Kindern mit türkischem Pass, sowie Dialekte oder Regiolekte, so dass die Zuschreibung Zweisprachigkeit bereits eine Einengung bedeuten kann.

Ihre Zweisprachigkeit kann demnach nicht als die Summe zweier isolierter Sprachen betrachtet werden, sondern als eine ganzheitliche komplexe Sprachkompetenz, die situationsbezogen unterschiedlich zum Ausdruck kommen kann. Der Erwerb der Zweit- oder jeder weiteren Sprache lassen sich entgegen früherer Annahmen auf neuronal gleichartige Erwerbsverläufe zurückführen.

#### **Sprachenmischung ist normal.**

Als Ergebnis mehrerer Studien zum Spracherwerb (in Deutschland v.a. mit Familien türkischer Herkunft) lässt sich zusammenfassend feststellen, dass die Mischung von Elementen aus Erst- und Zweitsprache das verbreitetste Sprachmuster darstellt. Sind beide Eltern in Deutschland geboren und ist der Bildungsstand der Familie eher hoch, scheint diese am stärksten ausgeprägt zu sein.

Die Mischung von Elementen aus zwei oder mehr Sprachen (code- mixing) oder der Wechsel von einer Sprache in die andere (code- switching) geschieht i. d. R. nicht aus Unfähigkeit, sondern ist sozial oder situativ kontextbezogen (Ausschluss oder Einbeziehung einer Person, Sprechen über Schule oder Familie ...)(Vgl. Dirim 2001:83f).

Es gibt deutliche Hinweise darauf, dass Kinder, die häufig die Sprachen mischen, keine schlechteren Sprachenlerner sind.

„Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen!“

Grundsätzlich ist jeder Mensch zur Zwei- oder Mehrsprachigkeit fähig. Der Mensch ist fähig, mehrere Sprachen neben- oder nacheinander zu gebrauchen. Bei gesunden Menschen sind Probleme beim

Spracherwerb niemals in der Überlastung des Gehirns, sondern im schulischen oder sozialen Kontext zu sehen. (Vgl. List:16)

#### **Nicht alle Sprachen sind gleichwertig**

Die empfehlende Literatur zur zweisprachigen Kindererziehung in der Familie (z.B. Montanarie 2002) bezieht sich vorwiegend auf binationale und bildungserfahrene Familien, in denen das Prinzip 'eine Person – eine Sprache' befolgt werden kann und kaum auf die Realität von Eingewanderten. Sie bezieht sich eher auf Sprachen, die ein hohes Ansehen genießen wie Englisch oder Französisch. Dagegen sind die Sprachen von Arbeitsmigranten, Aussiedlern und Flüchtlingen in den Augen vieler der Mehrheitsgesellschaft an den niedrigen sozialen Status ihrer Sprecherinnen und Sprecher geknüpft. Je mehr die Kinder in diese Umgebung hineinwachsen, in Kindergarten und Schule sowie Peer- Groups, umso eher neigen sie dazu, die Familiensprache zu verweigern, sie in der deutschen Umgebung nicht zu zeigen bzw. sie protesthaft zu demonstrieren. Geeignete Reaktionsweisen der Pädagoginnen und Pädagogen wären das Erlernen von Ausdrücken in der Familiensprache bzw. die Sichtbarmachung der Familiensprachen in der Einrichtung, um damit ihre Wertschätzung für die Sprache und die Sprecherinnen bzw. Sprecher auszudrücken.

Nicht selten wird von zugewanderten Menschen verlangt, zu Hause mehr oder überhaupt nur Deutsch zu sprechen. Eltern sollten jedoch die Sprache vermitteln, die sie gut beherrschen und in der sie sich emotional ausdrücken. (Vgl. Stöltig 2005:239)

#### **Schritt C: Erarbeitung konkreter Handlungsschritte**

„Was kennzeichnet eine gute sprachliche und interkulturelle Förderung der Kinder (insbesondere auch der zweisprachigen) als Baustein der Qualitätsentwicklung unserer Kindertagesstätte bzw. Schule?“

Diese Frage soll mit Hilfe einer Methode aus der Organisationsentwicklung geklärt werden. Sie beruht auf der Auseinandersetzung mit 60 Aussagen zur Thematik.

Die Aussagen in Form von Kärtchen decken das gesamte Spektrum von offen gehaltenen Thesen zur interkulturellen Entwicklung der Schule bzw. Kita bis hin zu Qualitätsanforderungen an den Unterricht Deutsch als Zweitsprache bzw. spezielle Sprachförderangebote ab.

Ähnlich lautende Aussagen sind keine unbeabsichtigten Dopplungen, sondern sollen zu intensiveren Diskussionen in den Kleingruppen über den Inhalt sowie die Abgrenzungen voneinander anregen.

Ziel ist es zur Planung konkreter Handlungs-

schritte in der Einrichtung zu kommen.<sup>1</sup>

Handlungsanweisungen für das Kollegium/ Team, die vom Vorbereitungsteam im Plenum gegeben werden:

- Bitte lesen Sie die Aussagen auf den ca. 60 Kärtchen in Ruhe durch! Danach ist Zeit für Verständnisfragen.
- Schneiden Sie anschließend fünf Kärtchen aus, die für Sie am wichtigsten sind. (10 – 15 Min.)
- Die leeren Kärtchen können alternativ mit einer eigenen Aussage beschriftet werden.
- Bilden Sie fünf Gruppen (5 – 7 Teilnehmer)

### **Gruppenarbeit:**

- Diskutieren Sie über Ihre Auswahl und einigen Sie sich in der Gruppe wiederum auf insgesamt fünf Kärtchen.
- Ordnen Sie diese auf einem Blatt als „Werteprofil“ so an, dass zwei in der Mitte als wichtigste Aussagen („Zentrale Werte“) erkennbar sind. Die anderen drei können Sie darum herum anordnen („Periphere Werte“).
- Kreative graphische Unterstützung ist erlaubt!

Im Plenum werden anschließend die Gruppenplakate vorgestellt und die beiden zentralen Aussagen jeder Gruppe jeweils auf einem Flipchartpapier festgehalten. (Bei Dopplungen wird die Aussage nur ein Mal aufgeschrieben.)

Um zu einer Gewichtung der zentralen Aussagen für die gesamte Einrichtung zu kommen, bekommt nun jede Kollegin/ jeder Kollege zwei Klebepunkte und bepunktet die für ihn wichtigsten Aussagen.

Zu den drei bis vier am stärksten gewichteten Aussagen werden neue Arbeitsgruppen gebildet, denen sich die Kolleginnen und Kollegen nach Interesse zuordnen.

### **Phase 2: Die Erhebung**

Zu den nun festgelegten Schwerpunktbereichen werden in Kleingruppen Informationen für eine Bestandsaufnahme gesammelt.

„Was ist in Hinsicht auf unseren Schwerpunkt an unserer Einrichtung bereits geschehen und welche Erfahrungen wurden dabei gemacht?“

In Kleingruppenarbeit werden der Ist-Zustand erhoben und der Soll-Zustand als Zielperspektive genannt.

Nach den bisherigen Erfahrungen beim Einsatz dieses Moduls ist es sinnvoll, zunächst eine Mind-Map als freie Ideensammlung zu erstellen und diese anschließend zu systematisieren.

Die o.g. Übersicht könnte dafür genutzt wer-

den. Günstig ist, sie groß für alle lesbar auf ein Flipchartpapier zu übertragen.

In dieser Phase werden zunächst nur die Spalten eins und zwei bearbeitet.

### **Phase 3: Die Analyse**

Die Bestandsaufnahme und Analyse der einzelnen Schwerpunktbereiche werden gemeinsam im Plenum zusammengetragen und in Hinsicht auf Interdependenzen diskutiert.

### **Phase 5: Die Konsequenzen**

Aus den im Plenum diskutierten Analysen werden nun wieder in Kleingruppenarbeit Schlussfolgerungen gezogen und Handlungsschritte eingeleitet. Dazu werden die Spalten drei und vier der obigen Übersicht ausgefüllt und Verantwortliche festgelegt.

Zur weiteren Planung konkreter Handlungsschritte geben folgende Fragen eine Orientierung, die dazu beitragen sollen, dass die bisherigen pädagogischen Ansätze systematisch weiterentwickelt werden und nicht in dem alltäglichen Arbeitsdruck untergehen.

- *Wer macht wann was mit wem?* (evtl. Raster vorgeben)
- *Wann wird Bericht erstattet über die Arbeit der Gruppe (auf einer Dienstbesprechung, Gesamtkonferenz, Elternabend)?*
- *Wie gehen wir weiter vor?*
- *Welche Unterstützung brauchen wir?*

Es bietet sich spätestens in dieser Phase an, Eltern (auch mit Migrationshintergrund) in die aktive Entwicklungsarbeit einzubeziehen.

**Anhang: 60 Items zu der Frage  
„Was ist eine gute interkulturelle,  
die Mehrsprachigkeit von Kindern  
und Eltern berücksichtigende  
Einrichtung?“**

Jeder Unterricht berücksichtigt die individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler.	Die Zwei- und Mehrsprachigkeit der Kinder wird in unserer Einrichtung wertgeschätzt.	Die Bildungsinhalte werden in Hinsicht auf eine interkulturelle Orientierung überarbeitet.	Positiver Umgang mit sprachlicher Vielfalt in der Einrichtung erfordert von allen neue Handlungskompetenzen.
Zweisprachige Kinder bringen lebensweltliche Spracherfahrungen mit, die die Fachkräfte wertschätzen und berücksichtigen.	Die Herkunftssprachen der zweisprachigen Kinder werden als Arbeitsgemeinschaften angeboten.	Elemente aller Familienkulturen und Sprachen sind in der Einrichtung hör- und sichtbar.	Der herkunftssprachliche Unterricht ist eng mit dem Regelunterricht verzahnt. (Literatur, Feste, Religion...)
Alle Sprachförderangebote in unserer Einrichtung sind interkulturell orientiert.	Sprachvergleiche haben einen festen Platz im Unterricht.	Die Weiterentwicklung unserer Einrichtung wird regelmäßig reflektiert und evaluiert.	Der individuelle Entwicklungs-/ Lernfortschritt wird ermittelt und stärker berücksichtigt als die Orientierung an der „Norm“.
Unsere Einrichtung beteiligt sich an EU-Programmen und nutzt diese für das interkulturelle Miteinander und Lernen.	Unsere Einrichtung öffnet sich zum Stadtteil und zur Stadt. Sie nutzt die Vernetzung mit anderen Einrichtungen für die eigene Qualitätsentwicklung.	Jeder (Lern-) Gegenstand wird darauf überprüft, ob sich jedes Kind mit seinen alltäglichen Erfahrungen darin wieder finden kann.	Herkunftssprachlicher Unterricht wird ab Klasse 1 koordiniert mit dem Regelunterricht angeboten.
Für „neue“ Kinder mit Migrationshintergrund und noch geringen Kenntnissen in der deutschen Sprache wird ein Unterstützungssystem geschaffen.	Eltern mit Migrationshintergrund werden mit ihren interkulturellen und sprachlichen Kompetenzen kontinuierlich in die pädagogische Arbeit einbezogen.	Es gibt didaktische und reale Orte an unserer Einrichtung, die für besondere Aspekte des interkulturellen Lernens konzipiert sind.	Die interkulturelle Orientierung unserer Einrichtung ist ein Qualitätsmerkmal und wird durch Öffentlichkeitsarbeit bekannt gemacht.
Die Förderung in Deutsch als Zweitsprache dient dazu, geeignete Lernstrategien zu erwerben und anzuwenden, die zur Bewältigung der schulsprachlichen Anforderungen beitragen.	Die interkulturelle Entwicklung unserer Einrichtung erfordert eine gezielte Personalplanung (z.B. Fachkräfte mit Migrationshintergrund, mit interkulturellen Kompetenzen...)	An unserer Einrichtung gibt es eine offene Dialog- und Streitkultur, in der um gemeinsame Werte gerungen wird und kritische Stimmen erlaubt sind.	Unsere Einrichtung ist als interkultureller (Lern-)ort erkennbar.
Internationale Kontakte ermöglichen einen Perspektivenwechsel und stellen einen wesentlichen Baustein der Entwicklung unserer Schule bzw. Kita dar.	Interkulturelle erfahrungsorientierte Trainings stärken alle Kinder sowie Lehrkräfte und fördern Empathie und Perspektivenwechsel.	Der Abbau der Benachteiligung von Minderheiten hat oberste Priorität an unserer Einrichtung.	Externe Beratung ist für eine gute Entwicklung der Schule bzw. Kita unerlässlich.
Die Einrichtung vernetzt sich kommunal/ regional mit anderen Gruppen, die interkulturell arbeiten.	An unserer Einrichtung gibt es ein umfassendes Förderkonzept, das bei den Stärken der Kinder ansetzt.	Die Beobachtung und Förderung der individuellen (Lern-)Entwicklung jedes Kindes ist die Grundlage unserer pädagogischen Arbeit.	Wir betrachten die Eltern und Kinder mit Migrationshintergrund als Individuen und nicht als stereotype Repräsentanten ihrer Herkunftskultur.

Das Engagement, die Einrichtung interkulturell zu verändern, beinhaltet sich verstärkt auch kritisch mit der eigenen Kultur und den eigenen Haltungen zu beschäftigen.	Interkulturelle Orientierung der Einrichtung bedeutet zunächst einmal Offenheit und Kritikfähigkeit im Umgang miteinander.	Konzeptionelles interkulturelles Lernen kann nur verwirklicht werden, wenn die Teamarbeit gestärkt und unterstützt wird.	Gemeinsamkeiten, nicht die Unterschiede zwischen den Kindern stehen im Vordergrund. Diese werden jedoch differenzierend betrachtet.
Der Unterricht „Deutsch als Zweitsprache“ ist keine heimliche Vertretungsreserve.	Die Kinder nehmen Kontakt zu Kindern anderer Länder auf. (Brieffreundschaften, E-Mail-Kontakt...)	Sprachförderung ist ein aus verschiedenen Modulen bestehendes, geplantes und gesteuertes Gesamtkonzept.	Die Einrichtung stärkt die Fähigkeit zur Wahrnehmung der eigenen Perspektive und zum Perspektivenwechsel.
Wir haben interkulturelle Grundsätze, die den Kindern, dem Kollegium und den Eltern bekannt sind.	Die Einrichtung entwickelt ein Programm/Profil mit interkulturellen Grundsätzen.	Personen aus anderen Ländern bzw. anderen Erdteilen, die in der Nähe des Einrichtungsstandorts leben, werden in die pädagogische Arbeit eingebunden.	Die Einrichtung nimmt Kontakt zu den vielfältigen außerschulischen interkulturellen Orten, Institutionen und Personen auf, um ihre Bildungsarbeit zu effektivieren.
Die Entwicklung persönlicher Identität wird unterstützt und macht offen für Begegnungen mit den/dem Anderen.	Der kompetente Umgang mit Vielfalt erfordert neue Handlungskompetenzen von allen.	Durch unterschiedliche Lebensweisen, Kulturen, Religionen und Sprachen erfahren wir oft eine Bereicherung.	Der Umgang mit Vielfalt ist nicht immer einfach und führt manchmal zu Konflikten, denen wir uns stellen müssen.
Sprachliche und kulturelle Vielfalt sind Normalität.	Wir streben eine gewaltfreie Bewältigung von Konflikten und Interessengegensätzen an.	Wir begegnen anderen kulturellen Orientierungen mit Neugier, Offenheit und Verständnis.	Interkulturelle Bildung ist eine zentrale Aufgabe der Einrichtung. Sie richtet sich an alle Kinder und Eltern – auch an die einsprachigen Deutschen.
Sprachförderung ist eine zentrale Aufgabe für alle Fachkräfte in unserer Einrichtung.	Gelingende Sprachförderung erfordert eine enge und zielgerichtete Zusammenarbeit mit der Grundschule.	Gelingende Sprachförderung erfordert eine enge und zielgerichtete Zusammenarbeit mit dem Kindergarten.	In unserer Einrichtung sind die Eltern, auch diejenigen mit Migrationshintergrund, wichtige Partner und werden kontinuierlich einbezogen.
Konflikte werden nicht verdrängt, sondern offen angesprochen und bearbeitet.	Jeder Mensch hat Vorurteile, Ängste und anerzogene Haltungen. Wir machen sie uns bewusst und setzen uns kritisch damit auseinander.	Die Sprachförderung zweisprachiger Kinder ist ganzheitlich orientiert und beinhaltet gesteuerte gelenkte und ungelenkte Phasen.	Sprachförderung von zweisprachigen Kindern erfordert die Einbeziehung der Eltern.

### Unser Schwerpunktbereich:

1. Das machen wir schon an unserer Einrichtung:	2. Diese Erfahrungen haben wir dabei gemacht:	3. Da wollen wir hin:	4. Mögliche Bündnispartner:
Name der Arbeitsgruppe:	Ansprechpartner:		

## Literaturverzeichnis

- Auernheimer, Georg (1998): Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung. In: Bundeszentrale für politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Bonn: O.V.
- Bertelsmann Stiftung, Forschungsgruppe Jugend und Europa (Hg.) (1998): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE- Institute, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Ledoux, Guuske/Leeman, Yvonne/Leiprecht, Rudolf (2001): Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts „Interkulturelles Lernen in der Klasse“. In: Auernheimer, Georg et al. (Hg.): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske & Budrich. S.177-195.
- Nds. Kultusministerium (Hg.) (2001): Handbuch „Sichtwechsel - Wege zur interkulturellen Schule“, Hannover.
- OECD- Zusatzuntersuchung (2006): Where immigrants succeed. [www.oecd.de](http://www.oecd.de)
- Rolff, Hans-Günter/Buhren, Claus G./Lindau-Bank, Detlev/Müller, Sabine (1999): Manual Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (2002): Qualität sichern und entwickeln. Ein Modell pädagogischen Qualitätsmanagements. In: Pädagogik 6. S.39-41.
- Schanz, Claudia/Röder, Uta (1995): Anwesend, aber nicht zugehörig sein. Gespräch mit zwei ausgesiedelten Jugendlichen. In: Pädagogik 10. S.14-1.7
- Schratz, Michael (1999): Erreichtes sichern - Neues entwickeln. Selbstevaluation als Bemühen, Qualität zu verstehen. In: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (Hg.): Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen. Wiesbaden. S.62-67.

**Claudia Schanz,  
Dieter Schoof-Wetzig**

## **Handlungsfeld Diversität und Interkulturelle Bildung – eine Herausforderung für die interne Schulentwicklung und die Schulinspektion an sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Schulen**

Woran lässt sich die Qualität einer Schule feststellen und entwickeln, die eine sozial, ethnisch und kulturell heterogene Schülerschaft hat? Mit der Reduktion von Heterogenität auf die Formel „hoher Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund“, dem Verweis auf ein entsprechendes Förderkonzept und die dazu gehörigen Förderstunden ist eine gute heterogene Schule sicher nicht zu erfassen. Darin besteht vielmehr die Gefahr, weitere Differenzlinien von Heterogenität zu ignorieren und die Kinder (und Eltern) in die altbekannten Schubladen vom „förder- und hilfsbedürftigem Migrantenkind“ zu stecken.

Nicht erst seit den großen internationalen Schulleistungsstudien PISA und IGLU wissen wir, dass die altbekannten, oft nur halbherzig umgesetzten Maßnahmen zu Mechanismen führen, die Bildungungleichheit reproduzieren anstatt sie abzubauen. Die Ergebnisse einer umfangreichen Auswertung von internationalen Studien durch das Wissenschaftszentrum Berlin im Jahr 2006 zeigen sehr genau, dass das Vertrauen von Lehrkräften in Kinder mit Migrationshintergrund häufig sehr gering ist und bei diesen Kindern im Sinne einer Self-fulfilling Prophecy wirken kann. Die Folgen davon sind bei zugewanderten Kindern in vielen Schulen tagtäglich zu beobachten: Geringes Selbstvertrauen, schlechte Noten, im Jugendalter nicht selten übermäßige Ablehnung der Schule. Vertrauen und hohe Erwartungen in die Schülerinnen und Schüler gehören jedoch zu den wichtigsten Faktoren, mit denen die Schule Lern- und Bildungserfolg beeinflusst.

Wenn die international vergleichende OECD-Untersuchung „Where immigrants succeed“ (2006) gleichzeitig in Hinsicht auf zugewanderte Kinder und Jugendliche in Deutschland eine besonders hohe Leistungsbereitschaft und ein besonders großes Motivationspotential konstatiert, bedeutet das für die Schule eine enorme Herausforderung und Chance. Diese anzunehmen, bedeutet zunächst die Wahrnehmung, Reflexion und Abkehr von vereinfachenden, vordergründigen, der Homogenisierung dienenden Bildern – die sich nicht nur auf das Migranten- oder sozial benachteiligte Kind beziehen, sondern ebenso auf jegliche Art von Verschiedenheit.

Es gibt an jeder Schule besonders begabte Kinder, Kinder mit Legasthenie- oder Dyskalkulieproblemen, religiöse oder nicht-gläubige Kinder, kör-

perlich eingeschränkte oder besonders sportliche und bewegungsfreudige Kinder, musik- und mathematikbegeisterte Kinder, hyperaktive Kinder, finanziell arme oder reiche Kinder, mehrsprachige und einsprachige Kinder, neu zugewanderte Kinder und hier geborene Kinder sowie viele weitere Dimensionen von Verschiedenheit.

Die Betrachtung all dieser Facetten verdeutlicht, dass die oft als Problem stark hervorgehobene Kategorie „Migrationshintergrund“ in den Hintergrund tritt.

Erfolgreiche, qualitätsbewusste Schulen nutzen die Chancen, die sich durch die Heterogenität ihrer Schülerinnen und Schüler ergeben. Sie streben, im Gegensatz zur gängigen Praxis, nicht die Herstellung von Homogenität an, sondern gestalten und entwickeln bewusst ein auf Verschiedenheit basierendes Modell von Schule. Gelingensbedingungen hierfür sind, dass nicht nur einzelne Individuen oder Grüppchen die Situation reflektieren und neue Wege entwickeln, sondern dass die Schule als gesamte Organisation mit ihren Entwicklungsprozessen und Umfeldbedingungen in den Blick genommen wird.

Es stellt sich die Frage, ob die üblichen Kriterien und Indikatoren, wie sie bei der Schulinspektion genutzt werden, um die Qualität einer Schule festzustellen, hierfür ausreichen? Oder anders gefragt: Was sind die Gelingensbedingungen erfolgreicher heterogener Schulen und wie können diese durch die Schulinspektion erfasst und gewürdigt werden?

Ein Blick über den Tellerrand: Beispiele von sogenannten schwierigen Schulen in England, die sich innerhalb weniger Jahre zu erfolgreichen Schulen entwickelt haben, zeigen eine Reihe für den Erfolg entscheidender Faktoren auf (Jill Bourne, Saarbrücken 2006):

- Erfolgreiche Schulen setzen hohe Erwartungen in Lehrkräfte und Schülerinnen und Schüler. Sie haben klare Regelungen für die Wahrnehmung der Fortschritte sowie für die Planung von Unterstützungsmaßnahmen für diejenigen, die hinter den Erwartungen zurück liegen.
- Sie haben eine respektvolle Grundhaltung. Sie hören den Schülerinnen und Schülern zu, versuchen die Dinge vom Standpunkt der Schülerinnen zu sehen und die schulische Praxis unter dem Eindruck dieser Einblicke zu überarbeiten.
- Erfolgreiche Schulen pflegen ihre Verbindungen zum kommunalen Umfeld: Sie arbeiten mit dem Schulträger, den Eltern und den Gemeinschaften der Minderheiten zusammen. Sie sind in der Lage, im Lehrplan geeignete Bezüge zu den mitgebrachten Traditionen, Sprachen, Religionen und Kulturen herzustellen.
- Erfolgreiche Schulen bieten ein breites Spektrum an modernen Sprachen an – un-



ter Einbeziehung der Sprachen, die als Herkunftssprachen von den Schülerinnen und Schülern gesprochen werden.

- Sie sind sich der Rolle und Bedeutung der Sprache im Lernprozess der Kinder sehr bewusst. Sie beschäftigen bilinguale Lehrer und Hilfslehrer, um das Lernen im Klassenzimmer zu unterstützen.
- Sie haben gut ausgebildete Lehrkräfte für Sprachförderung. Diese arbeiten eng mit den Fachlehrern zusammen, um deren Bewusstsein für die sprachlichen Bedürfnisse im Fachunterricht zu entwickeln und den Erwerb effektiver Lernstrategien zu fördern.

Zu ergänzen ist, dass in England auch eine Reihe von strukturellen Veränderungen durchgeführt wurden, von denen heterogene, multikulturelle Schulen in ihrem Bemühen um Qualitätsverbesserung profitieren:

- In der Lehrerbildung werden Kompetenzen für die Gestaltung von sprachlichen Unterstützungsmaßnahmen für Englisch als Zweitsprache und für bilinguale Lernansätze im Unterricht vermittelt.
- Diese Inhalte werden auch den Schulinspektoren vermittelt.

Dieses Beispiel aus England verdeutlicht in aller Kürze einige wesentliche Gelingensbedingungen von multikulturellen Schulen, die sich auf den Weg der Qualitätsverbesserung gemacht haben. Es zeigt ebenso die Unterstützung dieser Veränderungen durch notwendige bildungspolitische Maßnahmen. Es zeigt nicht, welche theoretischen Begründungen und Grundannahmen hinter den einzelnen Veränderungsbausteinen stehen. Nur ansatzweise deutlich werden die zu Grunde liegenden Menschenbilder und das Demokratieverständnis einer Schule in der pluralen Gesellschaft.

Es kann nicht vorausgesetzt werden, dass Schulinspektorinnen und Schulinspektoren aufgrund ihrer eigenen früheren Schulleitungserfahrungen und allgemeiner Fortbildungen besondere Kompetenzen zur Erfassung der Schulqualität heterogener Schulen mitbringen. Besondere Fortbildungen mit dem Ansatz Diversity Management erscheinen notwendig.

Insbesondere in Bezug auf alle Aspekte interkultureller Bildung, einer zentralen Perspektive des Diversity-Ansatzes, ist in Deutschland ein ganz erheblicher Nachholbedarf zu verzeichnen – nachdem Deutschland erst seit wenigen Jahren von allen politischen Parteien und der Regierung offiziell als Einwanderungsland anerkannt wird und erst vor kurzem, im Gegensatz zu anderen europäischen Ländern mit ähnlicher Gesellschafts- und Bevölkerungsstruktur, begonnen hat, die Folgen der Migration politisch zu bearbeiten. Der im Juli 2007 von Bundeskanzlerin Merkel präsentierte Nationale Integrationsplan stellt ein deutliches Zeichen dieses neu

eingeleiteten Prozesses dar.

Aus dieser einleitenden Bestandsaufnahme ergibt sich, dass eine Sensibilisierung und Information der Schulinspektion in Hinsicht auf Diversity Management und Interkulturelle Bildung dringend erforderlich sind, um die Qualität von heterogenen Schulen erfassen und gegebenenfalls entsprechende Beratungen anbieten zu können.

### **Grundstruktur der Schulinspektion am Beispiel Niedersachsens**

In Niedersachsen beruht die Schulinspektion im Wesentlichen auf vier Quellen der Informationsgewinnung und Bewertung:

Der Daten und Dokumentenanalyse

- Die Schulen reichen anhand einer Checkliste der Schulinspektion statistische Daten und stichwortartige Informationen zu den Besonderheiten der jeweiligen Schule vorab ein. Aus diesen Daten gewinnt die Schulinspektion einen ersten Eindruck von den besonderen Ausgangs- und Rahmenbedingungen der Schule sowie der Entwicklungen der letzten Jahre.

Unterrichtsbeobachtungen

- Diese stehen im Zentrum der Schulinspektion. Mind. 50% der Lehrkräfte werden für je ca. 20 Minuten im Unterricht besucht. Die Qualität des Unterrichts wird erfasst anhand eines Beobachtungsbogens, der sich auf die vier Qualitätskriterien Zielorientierung und Strukturierung des Unterrichts, Stimmigkeit und Differenzierung des Unterrichts, Unterstützung eines aktiven Lernprozesses und pädagogisches Klima bezieht.
- Separate vorstrukturierte Interviews mit beteiligten Gruppen: Schulleitung, je einer Gruppe Lehrkräfte, Eltern sowie Schülerinnen und Schülern.

Schulrundgang

- Mit Hilfe einer Checkliste werden u.a. das Schulgelände, der Schulhof, die Sportstätten, Klassen- und Fachräume, die Ausstattung mit IuK-Technologie sowie die Arbeitsplatzsituation der Lehrkräfte in Augenschein genommen.

Die Bewertung der Schule wird auf der Grundlage eines „Qualitätsprofils“ vorgenommen, das 16 Qualitätskriterien mit rund 100 Teilkriterien umfasst, die teilweise schulformspezifisch variieren (vgl. Nds. Schulverwaltungsblatt 5/2006).

Heterogenität und interkulturelle Aspekte werden an unterschiedlichen Stellen explizit thematisiert, wie z.B. bei den folgenden Teilkriterien: „Konzept zur systematischen Sprachförderung bei nicht ausreichenden Deutschkenntnissen“, „Ausgrenzung und Abwertung werden wahrgenommen und aufgegriffen“ und im Bereich „Gestaltung der Schu-

le als Lebensraum“. Auch im Konzept der Schulinspektion wird der unterschiedliche kulturelle Hintergrund der Schülerschaft berücksichtigt, allerdings eher implizit.

Der im Folgenden entwickelte Vorschlag für eine Checkliste für die Schulinspektion ist vor allem für Schulen gedacht, die einen erhöhten Anteil von Schülerinnen und Schülern aus sozial, ethnisch und kulturell unterschiedlichen Familien haben. Diese Checkliste kann mehrere Funktionen erfüllen:

- Sie kann der Qualifizierung der Schulinspektorinnen und Schulinspektoren dienen, verschiedene Aspekte der Heterogenität in den Schulen differenzierter wahrnehmen zu können.
- Sie könnte bei Schulen mit einem höheren Anteil an Schülerinnen und Schülern als ein zusätzliches Instrument der Selbstevaluation angeboten werden, deren Ergebnisse in die Auswertung der Inspektionsrückmeldungen einbezogen werden.
- Die Fachberatung für interkulturelle Bildung kann diese Checkliste als Evaluationsinstrument für die Qualitätsentwicklung ausgewählter Schulen nutzen, um diese in ihrem Schulentwicklungsprozess zu unterstützen.
- Auf dieser Basis werden den Schulen die fachlichen Kompetenzen der Fachberatung individualisiert und zielgerichtet zur Verfügung gestellt wie z.B. Interkulturelle Trainings, Entwicklung und Verbesserung von Förderkonzepten, interkulturelle Öffnung der Schule, Elternarbeit mit zugewanderten Eltern uvm.

In Zusammenarbeit mit den Fachberaterinnen und Fachberatern für interkulturelle Bildung soll diese Checkliste im kommenden Schuljahr an ausgewählten Schulen erprobt, evaluiert und verbessert werden.

### **Diversität und Interkulturelle Bildung – Eine Checkliste für die Schulinspektion an sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Schulen**

#### **Qualitätskriterium:**

Die Unterrichtsgestaltung in ethnisch und sozial heterogenen Lerngruppen ermöglicht jeder Schülerin und jedem Schüler eine optimale, individualisierte Lernentwicklung.

Indikatoren:

- Die Schule organisiert das Lernen in heterogenen Lerngruppen so, dass alle Schülerinnen und Schüler vom gemeinsamen Lernen profitieren.
- Der Unterricht ist geprägt von metho-

discher Vielfalt und stärkt die Selbstlernkompetenzen und die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess.

- Der Erfolg des Unterrichts wird durch regelmäßiges Schülerfeedback und der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung überprüft.
- Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht so, dass sie Vertrauen in die Potentiale der Schülerinnen und Schüler setzen und von ihnen eine hohe Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft erwarten und fördern.

#### **Qualitätskriterium:**

Die Schule unterstützt das Lernen von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern.

Indikatoren:

- Die Schule bietet Hausaufgabenhilfe an bzw. arbeitet mit Anbietern von Hausaufgabenhilfe im Umfeld der Schule zusammen.
- Der Bildungserfolg der sozial benachteiligten Kinder, auch derjenigen mit Migrationshintergrund, wird regelmäßig beobachtet, analysiert und Verbesserungsprozesse eingeleitet.
- Die Schule hat ein Beratungssystem für diese Schülerinnen und Schüler entwickelt.
- Die Schule arbeitet mit den Jugendhilfeeinrichtungen im Stadtteil zusammen.

#### **Qualitätskriterium:**

Die Sprachförderung wird vom gesamten Kollegium als kontinuierliche Aufgabe verstanden und berücksichtigt die jeweils individuellen sprachlichen Voraussetzungen zweisprachiger Schülerinnen und Schüler.

Indikatoren:

- Die Sprachförderung ist schriftlich niedergelegter Bestandteil des Schulprogramms.
- Jede Förderplanung baut auf den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf, indem passende diagnostische Instrumente genutzt werden.
- Der individuelle Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler wird regelmäßig dokumentiert, fortgeschrieben und mit den betroffenen Schülern, Eltern und Lehrkräften besprochen.
- Es gibt ein umfassendes, schriftlich niedergelegtes Sprachförderkonzept.
- Das Sprachförderkonzept wird konsequent umgesetzt.
- Die in der Schule vorhandene Mehrsprachigkeit wird als Ressource gesehen und in Unterricht und Schulleben thematisiert.
- Herkunftssprachlicher Unterricht wird, so-

fern er an der Schule angeboten wird, möglichst eng mit dem Regelunterricht verzahnt.

**Qualitätskriterium:**

Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache wird als kontinuierliche Aufgabe des gesamten Kollegiums gesehen

Indikatoren:

- Das Förderkonzept für Deutsch als Zweitsprache ist ein schriftlich niedergelegter Bestandteil des allgemeinen Förderkonzepts der Schule.
- Für neu aufgenommene Schülerinnen und Schüler gibt es ein umfassendes Verfahren zur Lernstandsfeststellung und Sprachdiagnostik.
- Die Förderung in Deutsch als Zweitsprache findet in integrierter oder additiver Form kontinuierlich statt.
- Die DaZ-Förderung ist eng mit dem Regelunterricht verzahnt.
- Die DaZ-Förderung dient dem Aufbau von Kernkompetenzen in Deutsch als Schul- und Fachsprache.
- Es gibt einen Konferenzbeschluss, dass DaZ-Stunden proportional nicht häufiger ausfallen dürfen als anderer Unterricht.
- Lehrkräfte nehmen an DaZ-Fortbildungen teil.

Für Schulen mit Sprachlernklassen:

- Schülerinnen und Schüler in Sprachlernklassen werden auf der Basis ihrer individuellen Lernentwicklung und ihrer schulischen Bildung im Herkunftsland an die für sie adäquate Regelklasse überwiesen. Alle Schulformen werden dabei berücksichtigt.
- Die Schule arbeitet mit den Schulen zusammen, die Schülerinnen und Schüler aus den Sprachlernklassen aufnimmt.

**Qualitätskriterium:**

Eltern mit Migrationshintergrund, aber auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in die Schulentwicklung und –gestaltung aktiv einbezogen.

Indikatoren:

- Im Schulleiternrat bzw. im Schulvorstand sind Eltern mit Migrationshintergrund vertreten.
- Zur Förderung der aktiven Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund werden spezielle Seminare bzw. Fortbildungen angeboten.
- Elterninformationen werden bei Bedarf mehrsprachig verfasst.
- Im Schülerrat bzw. Schulvorstand sind

Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vertreten.

- Bei der Kooperation mit außerschulischen Partnern wird darauf geachtet, dass auch Menschen mit Migrationshintergrund bzw. ethnische Gemeinschaften vertreten sind.
- Bei der Kooperation mit außerschulischen Partnern werden gezielt interkulturelle und an Diversität orientierte Einrichtungen einbezogen.
- Die Schule achtet bei internationalen Partnerschaften und Projekten darauf, dass auch die Länder vertreten sind, aus denen Eltern und Schülerinnen und Schüler zugewandert sind.
- Die Schule gestaltet Unterricht und Schulleben so, dass Eltern mit Migrationshintergrund als gleichberechtigte Partner einbezogen werden.

**Qualitätskriterium:**

Die Schule fördert ein an Demokratie, Humanität und Menschenrechten orientiertes Schulleben an Schulen mit sprachlich, ethnisch und kulturell heterogener Schülerschaft

Indikatoren:

- An der Schule werden Streitschlichter- und Mediationsprogramme durchgeführt, die auch interkulturelle Konflikte berücksichtigen.
- Interkulturelle und soziale Trainings sind im Schulprogramm verankert.
- Die Schule ist als interkultureller und an Diversität orientierter Lernort erkennbar.
- Es gibt Kooperationen mit Einrichtungen, die sich der Demokratieerziehung, der Humanität und den Menschenrechten verpflichtet fühlen.
- Die Schule beteiligt sich an Wettbewerben zu diesen Themen.
- Die Schule überprüft regelmäßig, ob bestimmte Schüler oder Schülergruppen aus ethnisch oder kulturell spezifischen Gründen diskriminiert werden und führt Maßnahmen zur Antidiskriminierung durch. ( U.a. Beteiligung an dem Programm „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, u.a.)

**Qualitätskriterium:**

Die Schule eröffnet allen Schülerinnen und Schülern vielfältige interkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten

Indikatoren:

- Alle Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, in ihrer Schulzeit an einem internationalen Kontakt teilzunehmen.
- Es gibt Partnerschaften oder Kontakte auch

zu Schulen oder Institutionen außerhalb von Europa.

- Internationale Partnerschaften und Projekte (wie z.B. Beteiligung an Aktivitäten von terre des hommes usw.) sind in das schulische Curriculum eingebunden.
- Partnern und Institutionen aus dem interkulturellen regionalen Umfeld der Schule werden in unterrichtliche und schulische Aktivitäten eingebunden.

Über die Verwendung der hier beschriebenen Qualitätskriterien und Indikatoren im Rahmen der Schulinspektion hinaus, können diese auch im Rahmen einer schulinternen Evaluation verwendet werden.

Das Raster, das im Kanton Zürich für die interne Evaluation der am Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ entwickelt wurde, bietet sich an, um eine Bestandsaufnahme sozial, kulturell und sprachlich heterogener Schulen vorzunehmen und einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess einzuleiten:

## Literaturhinweise

Where immigrants succeed, Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003, siehe [www.oecd.org](http://www.oecd.org), 2006

Jill Bourne. University of Southampton, UK. MAKING THE DIFFERENCE: TEACHING AND LEARNING STRATEGIES IN MULTI-ETHNIC SCHOOLS. Handout zu einem Referat auf der Tagung des BLK-Programms FörMig, 4. - 6.5.2006, Saarbrücken, [www.blk-foermig.uni-hamburg.de/](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/)

Niedersächsische Schulinspektion: Inspektionsinstrumente : [http://www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547\\_N13998072\\_L20\\_D0\\_I579.html](http://www.mk.niedersachsen.de/master/C13998547_N13998072_L20_D0_I579.html)

Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007), Qualitätsmerkmale zu den Handlungsfeldern „Förderung des Schulerfolgs“ und „Förderung der Integration“. (siehe <http://www.quims.ch/>)

Janet Ward Schofield, Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5 des Wissenschaftszentrums Berlin, Berlin 2006 (siehe <http://www.wz-berlin.de/>)

Qualitätsmerkmal und Indikatoren	Was unternehmen wir als ganze Schule in Bezug auf das Merkmal?	Wie gut erreicht unsere Schule, was das Merkmal beschreibt? (eigene Beurteilung)	Was wollen wir vordringlich beibehalten und weiterführen?	Was wollen wir verbessern, ergänzen oder neu entwickeln?	Bis wann?	Wer ist verantwortlich?
		++ + - --				



**Claudia Schanz, Dieter Schoof-Wätzig**

## **TOOL: Diversität und Interkulturelle Bildung – Eine Checkliste für die Schulinspektion an sozial, ethnisch und kulturell heterogenen Schulen**

### **Qualitätskriterium:**

Die Unterrichtsgestaltung in ethnisch und sozial heterogenen Lerngruppen ermöglicht jeder Schülerin und jedem Schüler eine optimale, individualisierte Lernentwicklung.

Indikatoren:

- Die Schule organisiert das Lernen in heterogenen Lerngruppen so, dass alle Schülerinnen und Schüler vom gemeinsamen Lernen profitieren.
- Der Unterricht ist geprägt von methodischer Vielfalt und stärkt die Selbstlernkompetenzen und die Selbstverantwortung der Schülerinnen und Schüler für ihren Lernprozess.
- Der Erfolg des Unterrichts wird durch regelmäßiges Schülerfeedback und der Dokumentation der individuellen Lernentwicklung überprüft.
- Die Lehrkräfte gestalten den Unterricht so, dass sie Vertrauen in die Potentiale der Schülerinnen und Schüler setzen und von ihnen eine hohe Leistungs- und Anstrengungsbereitschaft erwarten und fördern.

### **Qualitätskriterium:**

Die Schule unterstützt das Lernen von sozial benachteiligten Schülerinnen und Schülern.

Indikatoren:

- Die Schule bietet Hausaufgabenhilfe an bzw. arbeitet mit Anbietern von Hausaufgabenhilfe im Umfeld der Schule zusammen.
- Der Bildungserfolg der sozial benachteiligten Kinder, auch derjenigen mit Migrationshintergrund, wird regelmäßig beobachtet, analysiert und Verbesserungsprozesse eingeleitet.
- Die Schule hat ein Beratungssystem für diese Schülerinnen und Schüler entwickelt.
- Die Schule arbeitet mit den Jugendhilfeeinrichtungen im Stadtteil zusammen.

### **Qualitätskriterium:**

Die Sprachförderung wird vom gesamten Kollegium als kontinuierliche Aufgabe verstanden und berücksichtigt die jeweils individuellen sprachlichen Voraussetzungen zweisprachiger Schülerinnen und Schüler.

Indikatoren:

- Die Sprachförderung ist schriftlich niedergelegter Bestandteil des Schulprogramms.
- Jede Förderplanung baut auf den individuellen Lernvoraussetzungen der Schülerinnen und Schüler auf, indem passende diagnostische Instrumente genutzt werden.
- Der individuelle Lernfortschritt der Schülerinnen und Schüler wird regelmäßig dokumentiert, fortgeschrieben und mit den betroffenen Schülern, Eltern und Lehrkräften besprochen.
- Es gibt ein umfassendes, schriftlich niedergelegtes Sprachförderkonzept.
- Das Sprachförderkonzept wird konsequent umgesetzt.
- Die in der Schule vorhandene Mehrsprachigkeit wird als Ressource gesehen und in Unterricht und Schulleben thematisiert.
- Herkunftssprachlicher Unterricht wird, sofern er an der Schule angeboten wird, möglichst eng mit dem Regelunterricht verzahnt.

### **Qualitätskriterium:**

Der Unterricht in Deutsch als Zweitsprache wird als kontinuierliche Aufgabe des gesamten Kollegiums gesehen

Indikatoren:

- Das Förderkonzept für Deutsch als Zweitsprache ist ein schriftlich niedergelegter Bestandteil des allgemeinen Förderkonzepts der Schule.
- Für neu aufgenommene Schülerinnen und Schüler gibt es ein umfassendes Verfahren zur Lernstandsfeststellung und Sprachdiagnostik.
- Die Förderung in Deutsch als Zweitsprache findet in integrierter oder additiver Form kontinuierlich statt.
- Die DaZ-Förderung ist eng mit dem Regelunterricht verzahnt.
- Die DaZ-Förderung dient dem Aufbau von Kernkompetenzen in Deutsch als Schul- und Fachsprache.
- Es gibt einen Konferenzbeschluss, dass DaZ-Stunden proportional nicht häufiger ausfallen dürfen als anderer Unterricht.
- Lehrkräfte nehmen an DaZ-Fortbildungen teil.

Für Schulen mit Sprachlernklassen:

- Schülerinnen und Schüler in Sprachlernklassen werden auf der Basis ihrer individuellen Lernentwicklung und ihrer schulischen Bil-

derung im Herkunftsland an die für sie adäquate Regelklasse überwiesen. Alle Schulformen werden dabei berücksichtigt.

- Die Schule arbeitet mit den Schulen zusammen, die Schülerinnen und Schüler aus den Sprachlernklassen aufnimmt.

**Qualitätskriterium:**

Eltern mit Migrationshintergrund, aber auch Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund werden in die Schulentwicklung und –gestaltung aktiv einbezogen.

Indikatoren:

- Im Schulleiternrat bzw. im Schulvorstand sind Eltern mit Migrationshintergrund vertreten.
- Zur Förderung der aktiven Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund werden spezielle Seminare bzw. Fortbildungen angeboten.
- Elterninformationen werden bei Bedarf mehrsprachig verfasst.
- Im Schülerrat bzw. Schulvorstand sind Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vertreten.
- Bei der Kooperation mit außerschulischen Partnern wird darauf geachtet, dass auch Menschen mit Migrationshintergrund bzw. ethnische Gemeinschaften vertreten sind.
- Bei der Kooperation mit außerschulischen Partnern werden gezielt interkulturelle und an Diversität orientierte Einrichtungen einbezogen.
- Die Schule achtet bei internationalen Partnerschaften und Projekten darauf, dass auch die Länder vertreten sind, aus denen Eltern und Schülerinnen und Schüler zugewandert sind.
- Die Schule gestaltet Unterricht und Schulleben so, dass Eltern mit Migrationshintergrund als gleichberechtigte Partner einbezogen werden.

**Qualitätskriterium:**

Die Schule fördert ein an Demokratie, Humanität und Menschenrechten orientiertes Schulleben an Schulen mit sprachlich, ethnisch und kulturell heterogener Schülerschaft

Indikatoren:

- An der Schule werden Streitschlichter- und Mediationsprogramme durchgeführt, die auch interkulturelle Konflikte berücksichtigen.
- Interkulturelle und soziale Trainings sind im Schulprogramm verankert.
- Die Schule ist als interkultureller und an Diversität orientierter Lernort erkennbar.
- Es gibt Kooperationen mit Einrichtungen,

die sich der Demokratieerziehung, der Humanität und den Menschenrechten verpflichtet fühlen.

- Die Schule beteiligt sich an Wettbewerben zu diesen Themen.
- Die Schule überprüft regelmäßig, ob bestimmte Schüler oder Schülergruppen aus ethnisch oder kulturell spezifischen Gründen diskriminiert werden und führt Maßnahmen zur Antidiskriminierung durch. ( U.a. Beteiligung an dem Programm „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage, u.a.)

**Qualitätskriterium:**

Die Schule eröffnet allen Schülerinnen und Schülern vielfältige interkulturelle Erfahrungsmöglichkeiten

Indikatoren:

- Alle Schülerinnen und Schüler haben die Möglichkeit, in ihrer Schulzeit an einem internationalen Kontakt teilzunehmen.
- Es gibt Partnerschaften oder Kontakte auch zu Schulen oder Institutionen außerhalb von Europa.
- Internationale Partnerschaften und Projekte (wie z.B. Beteiligung an Aktivitäten von terre des hommes usw.) sind in das schulische Curriculum eingebunden.
- Partnern und Institutionen aus dem interkulturellen regionalen Umfeld der Schule werden in unterrichtliche und schulische Aktivitäten eingebunden.

Über die Verwendung der hier beschriebenen Qualitätskriterien und Indikatoren im Rahmen der Schulinspektion hinaus, können diese auch im Rahmen einer schulinternen Evaluation verwendet werden.

Das Raster, das im Kanton Zürich für die interne Evaluation der am Projekt „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ entwickelt wurde, bietet sich an, um eine Bestandsaufnahme sozial, kulturell und sprachlich heterogener Schulen vorzunehmen und einen kontinuierlichen Verbesserungsprozess einzuleiten:

Qualitätsmerkmal und Indikatoren	Was un-ternehmen wir als ganze Schule in Bezug auf das Merkmal?	Wie gut erreicht unsere Schule, was das Merkmal beschreibt? (eigene Beurteilung)	Was wollen wir vor-dringlich beibehalten und weiter-führen?	Was wollen wir ver-bessern, er-gänzen oder neu entwik-eln?	Bis wann?	Wer ist ver-antwortlich?
		++ + - --				

### Literaturhinweise

- Where immigrants succeed, Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003, siehe [www.oecd.org](http://www.oecd.org), 2006
- Jill Bourne. University of Southampton, UK. MAKING THE DIFFERENCE: TEACHING AND LEARNING STRATEGIES IN MULTI-ETHNIC SCHOOLS. Handout zu einem Referat auf der Tagung des BLK-Programms FörMig, 4. - 6.5.2006, Saarbrücken, [www.blk-foermig.uni-hamburg.de/](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/)
- Niedersächsische Schulinspektion: Inspektionsinstrumente : <http://www.mk.niedersachsen.de>
- Bildungsdirektion Kanton Zürich (2007), Qualitätsmerkmale zu den Handlungsfeldern „Förderung des Schulerfolgs“ und „Förderung der Integration“. (siehe <http://www.quims.ch/>)
- Janet Ward Schofield, Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg. Forschungsergebnisse der pädagogischen, Entwicklungs- und Sozialpsychologie. AKI-Forschungsbilanz 5 des Wissenschaftszentrums Berlin, Berlin 2006 (siehe <http://www.wz-berlin.de/>)





**Regina Piontek**

### **Qualitätskriterium von Schulentwicklung: Durchgängige Sprachförderung**

In der Nachfolge der PISA- Diskussionen hat *Sprache* als eigenständiges bildungspolitisches Thema an Raum gewonnen.

Die KMK hat im Rahmen der Qualitätsentwicklung von Schule sieben Handlungsfelder zur Verbesserung der Basiskompetenzen der Schülerinnen und Schülern beschlossen: Das Handlungsfeld 1 bezieht sich auf die Verbesserung der Sprachkompetenz im vorschulischen Bereich. Im Handlungsfeld 3 geht es um eine durchgängige Verbesserung der Lesekompetenz. Neben diesen Maßnahmen sollen spezielle Lehrerkontingente für Deutsch als Zweitsprache und die Auswahl von Lehrkräften mit Migrationshintergrund den schulischen Erfolg von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund unterstützen (Handlungsfeld 4: Förderung bildungsbenachteiligter Kinder, insbesondere der Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund).

In der bildungspolitischen Diskussion wird Sprachförderung zunehmend nicht mehr nur als angehängter Förderunterricht verstanden, sondern als Entwicklungsaufgabe von der frühkindlichen Förderung im Elternhaus und im Kindergarten bis zur bildungssprachlichen Förderung entlang der schulischen Laufbahn und beim Übergang in den Beruf.

Im bundesweiten Modellvorhaben FÖRMIG ist die Implementierung der durchgängigen Sprachförderung in die verschiedenen Sozial- und Bildungssysteme ein zentraler Gedanke. (vgl. FÖRMIG- Grundlagen-Papier: „Was ist durchgängige Sprachförderung“?) Als Konzept vorbildhaft für andere Bundesländer ist das in Hamburg entwickelte Modell für durchgängige Sprachförderung. (vgl. Artikel in diesem Heft von Monika Grell und Marita Müller-Krätzschmar: Sprachförderung in Hamburg)

Für Schulen, die im Rahmen ihrer Schulentwicklung versuchen, den Gedanken von durchgängiger Sprachförderung umzusetzen, kann eine indikatorengestützte Evaluation ein hilfreicher Schritt sein. Das folgende Tool gibt über Indikatoren und Fragestellungen Anregungen, zu überprüfen, in welcher Weise Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache im schulischen Curriculum verankert sind. Es orientiert sich an den von der Bertelsmann Stiftung entwickelten Qualitätsindikatoren zur Selbstevaluation von Schulen. Es enthält allerdings keine Indikatoren für die unterschiedlichen Bewertungsstufen. Trotzdem kann es sinnvoll sein, die Indikatoren nicht nur nach Ja- Nein- Entscheidungen durchzusehen, sondern sich im Rahmen von schulinternen Steuer- und Entwicklungsgruppen anhand der vier Bewertungsstufen über die eigenen Kriterien Klarheit zu verschaffen.

#### **Literaturhinweis:**

Stern, C./ Döbrich, P. (Hrsg.) 1999. Wie gut ist unsere Schule? Selbstevaluation mit Hilfe von Qualitätsindikatoren. International Network of Innovative School Systems. Gütersloh.

## TOOL: Checkliste zur Selbstevaluation von Schulen mit dem Schwerpunkt Sprachförderung - Anregungen zur systematischen Integration von Deutsch als Zweitsprache (DaZ) in Schulentwicklung<sup>1</sup>

- 4 = sehr gut (deutliche Stärken)  
 3 = gut (generell mehr Stärken als Schwächen)  
 2 = mäßig (einige relevante Schwachpunkte)  
 1 = unbefriedigend (deutliche Schwächen)

Nr.	Schlüsselbereiche/ Qualitätsindikatoren	Beispiele und Erläuterungen	Bewertung			
			1	2	3	4
1.	<b>Curriculum</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Struktur des Curriculums</li> <li>Qualität der Unterrichtsangebote</li> <li>Qualität der Planung durch die Lehrer</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Gibt es ein schulinternes DaZ-Curriculum?</li> <li>Gibt es ein durchgängiges Sprachförderkonzept?</li> <li>Sind Prioritäten für einzelne Jahrgangsstufen ausgewiesen?</li> <li>Sind in den Fächern sprachliche Lernanteile ausgewiesen?</li> <li>Werden Sprachfördermaßnahmen angeboten?</li> <li>Wie ist die Qualität der Planung von Angeboten?</li> <li>Wie ist deren Effektivität?</li> <li>Haben Schülerinnen und Schüler Wahlmöglichkeiten?</li> <li>Welche Unterstützungsmaßnahmen /Beratung bekommen Lehrer/innen für das Kursangebot?</li> </ul>				
2	<b>Erreichen von Lernzielen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Erreichen von DaZ-Lernzielen in Kursen</li> <li>Leistungen bezogen auf landesweite Zielsetzungen und Prüfungen</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Werden individuelle DaZ-Lernziele formuliert?</li> <li>Wird überprüft, ob Schülerinnen und Schüler sprachliche Lernziele erreichen                             <ul style="list-style-type: none"> <li>in Förderangeboten</li> <li>im Deutschunterricht</li> <li>im Fachunterricht ?</li> </ul> </li> <li>Welche Instrumente werden angewandt?</li> <li>Wie sind die Schüler(innen)leistungen gemessen an Beurteilungen innerhalb landesweiter/nationaler Zielsetzungen und Prüfungen?</li> </ul>				
3.	<b>Lehren und Lernen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Qualität des Unterrichts</li> <li>Qualität der Lernprozesse der Schüler</li> <li>Orientierung an Schülerbedürfnissen</li> <li>Beurteilung als Teil des Lehrens</li> <li>Kommunikation mit den Eltern</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Sind die Lehrmethoden im DaZ-Unterricht in ihrer Bandbreite, ihren Zielen und ihrem Wechsel der Gruppe angemessen?</li> <li>Wie und wie häufig werden in den Fachunterricht sprachliche Lernanteile integriert?</li> <li>Wird im Fachunterricht systematisch sprachliches und inhaltliches Lernen verknüpft?</li> <li>Welche DaZ-Anteile werden im Deutschunterricht integriert? Wird binnendifferenziert?</li> <li>Wie fördert der Unterricht die Selbstlerntätigkeit der Schülerinnen und Schüler?</li> <li>Wie übernehmen Schülerinnen und Schüler Verantwortung für ihren Lernprozess?</li> <li>Wie werden Lernleistungen dokumentiert und kommuniziert?</li> <li>In welcher Weise werden Verfahren und Strategien zur Kommunikation mit Eltern mit Migrationshintergrund entwickelt und angewandt?</li> <li>Wie werden Eltern in die Verantwortung für den Sprachlernprozess ihrer Kinder einbezogen?</li> <li>Wie werden Eltern über die sprachlichen Lernfortschritte ihrer Kinder informiert?</li> <li>Welche Informationen erhalten Eltern über die Qualität der sprachlichen Arbeit an der Schule insgesamt?</li> </ul>				

4.	<b>Unterstützung für Schüler</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Persönliche Betreuung</li> <li>• Persönliche und soziale Entwicklung</li> <li>• Qualität schulischer und beruflicher Beratung</li> <li>• Rolle der Beratung bei der Beobachtung von Schülerfortschritten und Schülerleistungen</li> <li>• Effektivität der Unterstützung des Lernprozesses</li> <li>• Umsetzung von gesetzlichen Vorgaben im Bereich des Förderbedarfs</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Welche Angebote zur Identitätsbildung stehen unter multilingualer und multiethnischer Perspektive zur Verfügung?</li> <li>• Welche Ansätze zur Förderung von Mehrsprachigkeit als individueller Ressource gibt es?</li> <li>• Welche Qualität hat die Beratung für Entscheidungen in den Bereichen Bildung, Ausbildung und Arbeitsmarkt?</li> <li>• Welche Kooperationsbeziehungen gibt es zu Organisationen und Vereinen mit Migrationshintergrund?</li> <li>• Wie effektiv ist die Beobachtung des individuellen Sprachlernprozesses von Schülerinnen und Schülern? Wie tauschen sich die jeweiligen Lehrerinnen und Lehrer aus?</li> <li>• Wie werden Fortschritte und Leistungen bezogen auf Sprachkompetenz dokumentiert? Wie arbeiten Schülerinnen und Schüler an diesen Dokumentationen mit?</li> <li>• Wie werden gesetzliche Vorgaben bezogen auf Förderbedarf umgesetzt?</li> </ul>				
5.	<b>Schulethos</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ethos</li> <li>• Zusammenarbeit mit dem Elternbeirat und dem Schülerbeirat</li> <li>• Verbindungen zu anderen Schulen, Organisationen und Institutionen, Arbeitgebern und der Kommune</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identifizieren sich die Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund mit ihrer Schule?</li> <li>• In welchen Bereichen entwickeln sie Stolz auf ihre Schule?</li> <li>• Welche Rolle spielen Gleichberechtigung und Fairness in der Schulkultur?</li> <li>• Wie wird eine Kultur der Anerkennung praktiziert?</li> <li>• Welche Qualität haben die Beziehungen zwischen Lehrerinnen/Lehrern und Schülerinnen/Schülern?</li> <li>• Welche Qualität haben Verhalten und Umgang mit Disziplin?</li> <li>• Wie werden Eltern mit Migrationshintergrund zur Mitarbeit ermutigt?</li> <li>• Welche Partizipationsstrukturen für Schülerinnen und Schüler werden entwickelt?</li> <li>• Wie wird mit anderen Bildungseinrichtungen (z.B. bezogen auf Erwerb von Sprachkompetenz) kooperiert?</li> </ul>				
6.	<b>Ressourcen</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Bereitstellung von Räumen</li> <li>• Bereitstellung von Ressourcen</li> <li>• Organisation und Einsatz von Räumlichkeiten und Ressourcen</li> <li>• Personalausstattung</li> <li>• Effektivität und Einsatz des Personals</li> <li>• Personalentwicklung und -beurteilung</li> <li>• Management des der Schule übertragenen Budgets</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gibt es Sprachförderräume und entsprechende Materialien?</li> <li>• Wie ist die Personalausstattung bezogen auf DaZ-Unterricht und auf Deutschunterricht?</li> <li>• Welche Erfahrungen, Qualifikationen und Fachwissen bezogen auf DaZ und Deutsch in allen Fächern sind im Kollegium vorhanden?</li> <li>• Wie werden Kompetenzen genutzt?</li> <li>• In welcher Weise geschieht Personalentwicklung bezogen auf Sprachförderkonzepte?</li> <li>• Wie effektiv werden Fördermittel eingesetzt?</li> </ul>				
7.	<b>Management, Führung und Qualitätssicherung</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Selbstevaluation</li> <li>• Schulentwicklungsplan</li> <li>• Umsetzung des Entwicklungsplans</li> <li>• Effektivität der Leitung</li> <li>• Effektivität der Leitungskräfte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• In welcher Weise ist Sprachförderung ein Gegenstand schulischer Selbstevaluation?</li> <li>• In welcher Weise ist die Entwicklung eines Sprachförderkonzeptes Teil des Schulentwicklungsprozesses?</li> <li>• Wie wird die Umsetzung eines Sprachförderkonzeptes schulintern verfolgt?</li> </ul>				

1 Im Rahmen des *International Network of Innovative School Systems* hat die Bertelsmann Stiftung Qualitätsindikatoren zur Selbstevaluation von Schulen veröffentlicht, die sich eng an das schottische Modell der Schulinspektion anlehnen. Diese Qualitätsindikatoren bilden die Grundlage für die obige Checkliste für DaZ.

**Monika Grell, Marita Müller-Krätzschmar**

## **Sprachförderung in Hamburg**

### **Frühkindliche Sprachförderung**

Für das Beratungsfeld Deutsch als Zweitsprache/ herkunftssprachlicher Unterricht bildet die frühkindliche Sprachförderung seit 1999 einen kontinuierlich wachsenden Schwerpunkt der Arbeit.

Unter „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) verstand man viele Jahre die Förderung von Kindern und Jugendlichen, die in der Familie nur eine andere Sprache oder meist noch eine weitere Sprache als Deutsch verwendeten. Seit „PISA“ bezeichnet man die Förderung in Deutsch als Zweitsprache zunehmend als Sprachförderung für Migranten. Der Begriff Sprachförderung gilt nun verallgemeinernd für alle Kinder und Jugendlichen, die die deutsche Sprache neu lernen, die sich im Lernprozess befinden oder die aus sprachfernen Elternhäusern kommen und lernen, mit Sprache umzugehen.

Frühkindliche Sprachförderung, die im vorschulischen Bereich beginnt, ist eine wesentliche Schlussfolgerung aus PISA. Eine Zweite schließt sich an: Nur eine gezielte frühkindliche Sprachförderung ist eine erfolgreiche. Für Hamburg wurde ein Instrument zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen von den Professoren Reich und Roth entwickelt, das für ein- und mehrsprachige Kinder zugleich Möglichkeiten der zielgerichteten Förderung aufweist.

Das bedeutet, dass in der Fortbildung die diagnosebasierte Sprachförderung ein Schwerpunkt ist.

Die folgende Grafik dokumentiert, wie sich der Begriff Deutsch als Zweitsprache hin zum Begriff der Sprachförderung entwickelt hat, an der nun mehrere unterschiedliche Institutionen beteiligt sind. Das Sprachförderkonzept, das ab Schuljahr 2005/06 in das Hamburger Schulsystem eingeführt worden ist, zeigt die Sprachförderung als Aufgabe für alle Schulstufen und Schulformen im Regelschulwesen.

### **Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren (SLK) als Säulen des Hamburger Sprachförderkonzeptes**

Im Rahmen des neuen Sprachförderkonzeptes für den vorschulischen Bereich und die allgemeinbildenden Schulen Hamburgs gibt es seit Beginn des Schuljahres 2005/2006 Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren an den Hamburger Schulen. Ihre Funktion in der Schule und ihre Aufgaben sind neu. Sie sind schulinterne Entwickler und Vermittler, Koordinatoren, Unterstützer und Manager der Sprachförderung ihrer Schule.

Erstmalig werden durch ihre Tätigkeit alle allgemeinbildenden Schulen incl. des vorschulischen Bereichs nach einem Gesamtkonzept mit schulspezifischer Ausprägung die sprachlichen Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler fördern.

Der Einstieg in die Sprachförderung beginnt verbindlich mit der 4 ½-Jährigen- Untersuchung einhalb Jahre vor Eintritt in die Schule. Jedes in Hamburg lebende Kind wird in der zuständigen Grundschule vorgestellt und seine sprachlichen Fähigkeiten werden im Rahmen einer komplexen Untersuchung festgestellt. Sollte sich zu diesem Zeitpunkt ein deutlicher Förderbedarf zeigen, beginnt für ein solches Kind die Sprachförderung verbindlich schon ein Jahr vor der Einschulung in einer vorgegebenen Institution. Für Kinder, die eine Vorschulklasse besuchen, wird die Sprachstandserhebung HAVAS 5 (Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen) verbindlich durchgeführt, wenn die Pädagogin es für notwendig erachtet. Auch nach dieser sprachlichen Überprüfung kann eine Förderung im Rahmen der Vorschulklasse einsetzen.

Nach dem Hamburger Sprachförderkonzept werden die Schulen

- diagnostische Verfahren zur Ermittlung der Sprachkenntnisse einsetzen;
- individuelle Förderpläne erstellen;
- Fallkonferenzen zu den Förderplänen durchführen;
- Evaluationsinstrumente für die durchgeführten Fördermaßnahmen einsetzen.

Die SLK sind für die Umsetzung dieser Schritte zuständig und sprechen sie mit dem Kollegium und der Schulleitung ab.

Weiterhin beraten sie zu Fragen der Schullaufbahn, organisieren Sprachfeststellungsprüfungen, planen schulinterne Fortbildung zur Sprachförderung, beraten die Schulleitung beim Personal- und Ressourceneinsatz hinsichtlich der Sprachförderung, der Elternarbeit und arbeiten am Aufbau eines regionalen Netzes zum Austausch mit anderen Schulen mit.

Die Abteilung Fortbildung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelte gezielt für die Aufgabe und Funktion der SLK ein Qualifizierungskonzept.

Die Abteilung Qualitätsentwicklung und Standardsicherung des Landesinstituts (LIQ) richtet zusätzlich ein Systemmonitoring ein, das die schulischen Förderkonzepte, den Einsatz der Förderressourcen, die individuelle Förderplanung und die Fördereffektivität zentral erfasst und auswertet. Außerdem wird prozessbegleitend die Implementierung des Sprachförderkonzeptes evaluiert.

Das **erste Modul** der Qualifizierungsmaßnahme stellte das Sprachförderkonzept der BBS und darin die Funktion der SLK in den Mittelpunkt. In 19 Seminaren lernten die SLK das Sprachförderkonzept zur additiven und integrativen Sprachförderung kennen, um es dann im Kollegium vorzustellen. Die

# FÄCHER UND AUFGABENGEBIETE

## Frühkindliche Sprachförderung

Für das Beratungsfeld Deutsch als Zweitsprache & herkunftssprachlicher Unterricht bildet die frühkindliche Sprachförderung seit 1999 einen kontinuierlich wachsenden Schwerpunkt der Arbeit.

Unter „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) verstand man viele Jahre die Förderung von Kindern und Jugendlichen, die in der Familie nur eine andere Sprache oder meist noch eine weitere Sprache als Deutsch verwendeten.

Seit Pisa bezeichnet man die Förderung in Deutsch als Zweitsprache zunehmend als „Sprachförderung für Migranten“. Der Begriff Sprachförderung gilt nun verallgemeinernd für alle Kinder und Jugendlichen, die die deutsche Sprache neu lernen, die sich im Lernprozess befinden oder die aus sprachfernen Elternhäusern kommen und lernen, mit Sprache umzugehen.

Frühkindliche Sprachförderung, die im vorschulischen Bereich beginnt, ist eine wesentliche Schlussfolgerung aus Pisa. Eine zweite schließt sich an: Nur eine gezielte frühkindliche Sprachförderung ist eine erfolgreiche. Für Hamburg wurde ein Instrument zur Analyse des Sprachstandes bei 5-Jährigen von den Professoren Reich und Roth entwickelt, das für ein- und mehrsprachige Kinder zugleich Möglichkeiten der zielgerichteten Förderung aufweist. Das bedeutet, dass in der Fortbildung die diagnosebasierte Sprachförderplanung ein Schwerpunkt wird.

Die folgende Grafik dokumentiert, wie sich der Begriff Deutsch als Zweitsprache hin zum Begriff der Sprachförderung entwickelt hat, an der nun mehrere unterschiedliche Institutionen beteiligt sind. Das Sprachförderkonzept, das ab Schuljahr 2005/06 in das Hamburger Schulsystem eingeführt wird, zeigt die Sprachförderung als Aufgabe für alle Schulstufen und Schulformen im Regelschulwesen.

Monika Grell,

☛ [monika.grell@li-hamburg.de](mailto:monika.grell@li-hamburg.de);

Marita Müller-Krätzschmar,

☛ [marita.mueller-kraetzschmar@li-hamburg.de](mailto:marita.mueller-kraetzschmar@li-hamburg.de)



2002/2003	2003/2004	2004/2005
<p>Weitere Vorschulpädagoginnen und -pädagogen erhalten dasselbe Angebot als Jahresseminar.</p>	<p>Weitere Vorschulpädagoginnen und -pädagogen sowie andere an der Sprachförderung interessierte Lehrkräfte nehmen an einer Fortbildung teil.</p>	<p>Weitere Vorschulpädagoginnen und -pädagogen sowie andere an der Sprachförderung interessierte Lehrkräfte erhalten das Fortbildungsangebot aus dem Schuljahr 2003/2004.</p>
<p>Die Vorschulpädagoginnen und -pädagogen lernen das entstehende Instrument Havas 5 kennen. Lehrkräfte, auch für den Herkunftssprachenunterricht, werden geschult, um in ausgewählten Pilotschulen Havas 5 durchzuführen.</p>	<p>Über 300 Lehrkräfte werden geschult, um Havas 5 flächendeckend in Hamburger Schulen durchzuführen. Zusätzlich zur Schulung am Instrument arbeiten sie mit einem Havas-Begleitkommentar und einem Ordner „Frühkindliche Sprachförderung“, die vom Landesinstitut erstellt wurden. Mit diesen Materialien wurde eine zielgerichtete Förderplanung eingeleitet.</p>	<p>Pädagoginnen und Pädagogen, die an einer zielgerichteten Sprachförderung mit Havas 5 interessiert sind, werden im Gebrauch des Instruments geschult und in die Förderplanung eingewiesen.</p>
<p>In dem neuen Projekt „Sprachförderung in Kindertagesstätten unter Mitwirkung von Grundschulpädagogen“ gehen Grundschullehrkräfte in Kindertagesstätten und fördern mit 2 Wochenstunden eine Lerngruppe von 10 Kindern in Kooperation mit einer Erzieherin oder einem Erzieher. Für die Sprachförderung wird eine zweitägige Fortbildung angeboten.</p>	<p>Für das Projekt „Sprachförderung in Kindertagesstätten unter Mitwirkung von Grundschulpädagogen“, das beträchtlich erweitert wurde, erhalten Erzieherinnen und Erzieher und Grundschullehrkräfte eine begleitende Fortbildungsreihe unter Einbeziehung von Havas 5.</p>	<p>Weitere Kindertagesstätten und Schulen nehmen am Projekt teil und erhalten auch eine begleitende Fortbildung. Außerdem wird allen am Projekt Beteiligten eine umfangreiche Havas 5-Schulung angeboten.</p>
		<p>Mit Beginn der Projektarbeit zum BLK-Modellprogramm „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund (Förmig) mit den Schwerpunkten „Havas im Kooperationsprojekt Kita und Schule“ und „Family Literacy“ erfolgt für die beteiligten Kindertagesstätten und Schulen eine Fortbildung mit begleitendem und beratendem Charakter.</p>

neue Funktion SLK verbunden mit einem umfangreichen Aufgabenkatalog machte eine Rollenklärung notwendig, die von systemisch ausgebildeten externen Moderatorinnen und Moderatoren eingeleitet und begleitet wurde.

Einen weiteren inhaltlichen Schwerpunkt des ersten Moduls stellte die Entwicklung schulspezifischer Konzepte dar. Hierfür stellte die Abteilung Qualitätsentwicklung des Landesinstitutes (LIQ) Diagnoseinstrumente und die dazugehörigen verbindlichen Diagnosebögen mit Erläuterungen bereit sowie ein Raster zur Entwicklung des schulspezifischen Konzepts, die ebenfalls in der Fortbildung vorgestellt wurden.

**Im zweiten Modul** ging es um das Grundlagenwissen zur Diagnostik, zur Förderung und zur Evaluation. Die Qualifizierung in diesen Bereichen fand in 17 regional angebotenen Seminaren, die Vernetzung von Schulen anbahnen sollten, im gesamten Stadtgebiet, statt. Diagnoseinstrumente für die unterschiedlichen sprachlichen Teilbereiche und Altersgruppen wurden vorgestellt, erprobt und evaluiert. Die Arbeit mit dem vom LIQ ausgegebenen Diagnosebogen im Rahmen der testdiagnostischen Untersuchungen wurde in den Seminaren besprochen und in den Schulen durchgeführt. Im Anschluss daran wurden individuelle Förderpläne erstellt, die in das schulspezifische Förderplanraster, das vom LIQ bereitgestellt wurde, einfließen. Gleichzeitig wurden die Sprachlernkoordinatorinnen und Sprachlernkoordinatoren in die Arbeit mit aktuellen sprachdidaktischen Materialien zur Sprachförderung eingeführt.

**Im dritten Modul** lag der Schwerpunkt auf sprachwissenschaftlichen und didaktisch-methodischen Grundlagen der Sprachförderung, die in fachlichen Fortbildungsseminaren im Landesinstitut nach Schulstufen differenziert angeboten wurden.

Diese drei Module, für die 40 Zeitstunden vorgesehen waren, bestimmten die Fortbildungsschwerpunkte im ersten Ausbildungsjahr. Begleitet wurde die Ausbildung der SLK durch die Abteilung Qualitätssicherung im Landesinstitut durch das Systemmonitoring, das einerseits alle Vorlagen für die Dokumentation zur Umsetzung des Hamburger Sprachförderkonzeptes entwickelte und andererseits dieses Dokumentation evaluierte, da den Schulen eine verbindliche Abgabe vorgegeben war.

**Im vierten Modul**, das im zweiten Jahr der Ausbildung zur Sprachlernkoordinatorin oder zum Sprachlernkoordinator stattfand, ging es um die Begleitung der SLK in sogenannten Praxisbegleitgruppen im Umfang von 7 Seminaren à 3 Zeitstunden. Wichtige Themen waren: die Bearbeitung der vorgegebenen LIQ-Raster zum Systemmonitoring, die Entwicklung eines schulspezifischen Konzeptes zur Förderung mit den Teilbereichen Fallkonferenzen, Förderbänder, Qualifizierung der Förderlehrkräfte sowie der kollegiale Austausch zum innovativen Umgang mit Sprachfördermodellen.

**Im fünften Modul** ging es um weitere fachliche Fortbildung, z. B. um Basiswissen in den Bereichen Deutsch als Zweitsprache, Schriftspracherwerb in der Primarstufe, Lesekompetenz und Rechtschreibkompetenz und die Verankerung von Sprachförderung in allen Fächern, und um systemische Fortbildung, die sich mit Rollenverständnis, Umgang mit Konflikten, Gesprächsführung und Moderation befasste.

Die berufsbegleitende Ausbildung der SLK umfasste in diesem Modul 19 Stunden und somit insgesamt 80 Stunden.

### **Sprachförderung nach dem Hamburger Sprachförderkonzept**

Wesentliche Merkmale des Konzeptes sind

- eine durchgängige Sprachförderung vom Kindergarten bis zum Ende der SEK I,
- eine diagnosegestützte systematische Sprachförderung,
- die Kontinuität der Förderung und eine hohe Verbindlichkeit durch Ziel- und Leistungsvereinbarungen,
- die neue Funktion der Sprachlernkoordinatorinnen und – koordinatoren sowie
- ein Systemmonitoring.

Das Wort „Sprachförderung“ ist in aller Munde. Weiß aber damit jeder, was sich hinter dem Wort „Sprachförderung“ verbirgt? So häufig wie es auch z. Zt. in allen Medien benutzt wird, so wenig wird genau beschrieben, was damit eigentlich gemeint ist. Kurz ausgedrückt geht es darum, allen Schülerinnen und Schülern die Sprachkompetenz zu vermitteln, die sie brauchen, um den Anforderungen der Rahmenpläne in allen Fächern sprachlich gewachsen zu sein. Einfach gesagt, aber wie getan?

Im Hamburger Sprachförderkonzept werden zwei Möglichkeiten vorgegeben. Die sogenannte additive Sprachförderung, die zusätzlich zum Regelunterricht stattfindet und für Schülerinnen und Schüler angeboten wird, die einen besonderen sprachlichen Förderbedarf haben. Diese geht von einem individuellen Förderplan aus, der sich idealerweise auf Diagnoseverfahren stützt (noch sind nicht alle notwendigen Verfahren entwickelt worden).

Die zweite Möglichkeit, „integrative Sprachförderung“, bezieht sich auf den Regelunterricht. Hier werden Schülerinnen und Schülern während des Unterrichts aufgrund einer Diagnose individuelle sprachliche Lernmöglichkeiten eröffnet unter der Fragestellung: Was kann die Schülerin oder der Schüler? Wo ist vordringlicher Förderbedarf gegeben? Was könnte die Schülerin oder der Schüler als nächstes lernen? Die Lehrkraft wird also im Unterricht den Blick verstärkt auf die einzelne Schülerin oder den einzelnen Schüler richten, um ihr oder ihm Lernimpulse zu geben.

Darüber hinaus soll der Regelunterricht in al-



len Fächern die Sprachförderung berücksichtigen, indem er lernförderliche Bedingungen schafft, die das sprachliche Lernen unterstützen, z.B. Einübung von Strategien, um sich Hilfe holen zu können; kooperatives Lernen; Leistungen hinterfragen und Visualisierungen.

In der integrativen Sprachförderung muss es darum gehen, den folgenden Weg abzusichern:

Die Schülerinnen und Schüler verstehen, was sie hören oder lesen (Hör- und Leseverstehen). Sie können mündlich oder schriftlich die Aufgaben umsetzen, die ihnen in Hör- und Lesetexten gestellt worden sind (Sprechen und am Gespräch teilnehmen und schriftliche Textproduktion). Langfristiges Lernen mit regelmäßigen Übungen zur Festigung des Gelernten sichert die Nachhaltigkeit der integrativen Sprachförderung.

Am hier beschriebenen Konzept wird deutlich, dass Sprachförderung die Aufgabe jeder Lehrkraft ist, nicht nur die der Sprachlernkoordination. Dazu sind Kompetenzen notwendig, die bislang nur bestimmten Fachkräften zugeordnet wurden:

- Kenntnisse von Spracherwerbtheorien
- Umfassende Kenntnisse vom Aufbau und der Struktur der deutschen Sprache (besonders bedeutsam für die Förderung von zweisprachig aufwachsenden Schülerinnen und Schülern) und explizites Regelwissen
- Beobachtungskompetenz und Kenntnisse über informelle und formelle Diagnoseinstrumente
- Professioneller Umgang mit der eigenen Sprache mit dem Ziel einer sprachfördernden Wirkung
- Kenntnisse über Methoden der Sprachförderung
- Kenntnisse über Mittel und Möglichkeiten zur Schaffung einer sprachanregenden Umgebung

Außer diesen fachlichen Kompetenzen benötigen Sprachlernkoordinatorinnen oder Sprachlernkoordinatoren selbstverständlich noch Organisations- und Planungskompetenz, um ein schulspezifisches Konzept erstellen und die Fortbildungsplanung für das gesamte Kollegium planen zu können. Für die Kommunikation im Kollegium ist es hilfreich, über Moderations- und Präsentationsfähigkeiten zu verfügen.

Nun sollte man nach diesen Ausführungen nicht davon ausgehen, dass die beteiligten Schulen und Lehrkräfte dieses Konzept zu Beginn mit ungeteilter Begeisterung aufgenommen haben. Zwar stimmten alle Beteiligten der Wichtigkeit von Sprachförderung zu, fanden aber, dass die Umsetzung eines einheitlichen verbindlichen Konzepts zu zeitaufwändig sei und zu viel Organisation verlangte. Deshalb gingen die Meinungen über das Konzept während der zweijährigen Implementierung hin und her. Zum gegenwärtigen Zeitpunkt, kurz vor Abschluss der zweijährigen Fortbildungsarbeit, wird von den mei-

sten Schulen diese Maßnahme gut geheißen. Die Sprachförderung ist verbindlicher und strukturierter und in sozialen Brennpunkten auch zum Anliegen eines ganzen Kollegiums geworden.

Das Sprachförderkonzept der Behörde für Bildung und Sport in Hamburg ist zu finden unter [www.li-hamburg.de/sprachfoerderung](http://www.li-hamburg.de/sprachfoerderung).

## **BLK-Programm FöRMIG**

### **Was ist „Durchgängige Sprachförderung“?**

Der folgende Text zeigt, warum der Begriff „Durchgängige Sprachförderung“ für das Konzept von FöRMIG zentral ist, wie der Begriff im Rahmen von FöRMIG verwendet wird und wie er sich in den Modulen inhaltlich festmachen lässt.

#### **Sprachförderung im Sinne von FöRMIG**

Sprachförderung, wie sie in FöRMIG-Projekten neu verstanden und erprobt werden soll, konzentriert sich auf schul- und bildungsrelevante sprachliche Fähigkeiten von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund: Je weiter eine Bildungsbiographie fortschreitet, desto mehr unterscheiden sich die schulsprachlichen Anforderungen vom Repertoire der Allgemeinsprache. Das Anliegen der FöRMIG-Projekte ist der kumulative Aufbau von schul- und bildungssprachlichen Fähigkeiten. Diese Fähigkeiten sind die Voraussetzung für einen kompetenten Umgang mit den Aufgaben des Verstehens, Verarbeitens, Denkens und Formulierens, mit denen sich die Kinder und Jugendlichen in ihrem Bildungsprozess auseinandersetzen haben. Eine planvolle Förderung dieser sprachlichen Fähigkeiten soll für die Kinder und Jugendlichen, die Deutsch als Zweitsprache sprechen, die Grundvoraussetzung für eine erfolgreiche Bildungsbiographie schaffen.

#### **„Durchgängige Sprachförderung“ als Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung**

Eine solche planvolle Förderung soll „durchgängig“ sein, um Allgemeinsprache und Schulsprache, gesprochene Sprache und Schriftsprache, kindliche Kommunikation und fachlichen Diskurs miteinander zu verbinden.

Im Bildungsbereich gibt es vertikale und horizontale Verbindungsstellen:

Vertikale Verbindungsstellen beschreiben die bildungsbiographischen Übergänge vom Elementar- in den Primarbereich, vom Primar- in den Sekundarbereich und vom Sekundarbereich in den Beruf. Es gibt dabei aufnehmende und abgebende Einrichtungen.

Horizontale Verbindungsstellen beschreiben die Beziehungen zwischen den Sprachen unterschiedlicher Fächer und Lernbereiche in der Schule sowie zwischen den Sprachen schulischer, schulbegleitender und außerschulischer Lehr-Lern-Situationen.

Gesamtkonzepte sprachlicher Bildung im Sinne von FöRMIG stellen Formen der vernetzten Sprachförderung über diese vertikalen und horizontalen Schnittstellen hinweg dar.

### **Durchgängige Sprachförderung über bildungsbiographische Schnittstellen hinweg**

Hier sind Konzepte gemeint, die darauf gerichtet sind, Brüche in der Sprachförderung zu vermeiden, die sich gerade im Übergang von einer Bildungsstufe zur anderen häufig ereignen. Durchgängige Sprachförderung in diesem Sinne soll dafür sorgen, dass die aufnehmenden Institutionen die sprachpädagogische Arbeit der abgebenden Institutionen kennen, so dass sie Kontinuität in der Sprachförderung gewährleisten können. Sie soll auch dafür sorgen, dass die spezifischen sprachlichen Fähigkeiten „zu ihrer Zeit“, nämlich dann, wenn sie im Bildungsprozess gefordert sind, Gegenstand der Förderung werden. Diese Arbeit an den bildungsbiographischen Schnittstellen ist ein übergreifendes Prinzip aller Module: Sämtliche FöRMIG-Projekte arbeiten an bildungsbiographischen Schnittstellen und erproben so Wege einer durchgängigen Sprachförderung.

#### **Durchgängige Sprachförderung quer durch die Fächer und Lernbereiche**

Diesem Verständnis liegt der im englischsprachigen Raum etablierte Ansatz „*language across the curriculum*“ zugrunde („Sprache lernen in jedem Unterricht“). Damit ist gemeint: Sprachförderung ist Sache aller Fächer und ist in allen Fächern möglich. Mit einem Kurs zur Einführung in die deutsche Sprache und vielleicht einem weiteren Kurs zur Grammatik und Rechtschreibung ist die „Sprachförderung zum Lernen“ nämlich bei weitem nicht abgeschlossen. Vielmehr steigen mit den curricularen Anforderungen auch die Erwartungen an die Leistungsfähigkeit der Sprache und verzweigen sich zugleich in die einzelnen Fächer und Lernbereiche hinein und können so jeweils eigene Aufmerksamkeit verlangen. Dabei geht es z.B. um die Mathematisierung von Textaufgaben, um die Erschließung von naturwissenschaftlichen oder technischen Fachdarstellungen, um das Verstehen historischer fremder Dokumente im Geschichtsunterricht, um das Gespür für die sprachlichen Feinheiten literarischer Texte oder auch um das Ermitteln sprachlicher Strukturen im Vergleich von Herkunftssprache und deutscher Sprache.

#### **Durchgängige Sprachförderung im Zusammenwirken der Instanzen sprachlicher Sozialisation**

Sprachbildung und Sprachförderung gewinnen durch Vielfalt. In diesem Sinne sind auch die Erzählungen, Erklärungen und Kurzbotschaften im Privaten, der Umgang mit Texten beim Hobby und beim Werken und die Lektüre von Zeitschriften sprachliche Anlässe für andere sprachförderliche Situationen. Nach Maßgabe der Netzwerkbildung

können auch sie planvoll genutzt werden. So können sich etwa Brücken bilden zwischen dem Elternhaus, der muttersprachlichen Förderung oder Unterweisung, den Angeboten von Migrantenorganisationen und einem interkulturellen Sprach- und Literaturunterricht, zwischen der offenen Jugendarbeit und schulischen Präventionsprogrammen oder zwischen dem örtlichen Stadtteilmanagement und pädagogischen Projekten. Alle diese Netze sind auch Gelegenheiten der Herausforderung und Übung und der planvollen Förderung von Sprache.

### **Zusammenfassung**

Durchgängige Sprachförderung hat zum Ziel, während der gesamten Bildungsbiographie Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sicherzustellen, viele Beteiligte einzubinden, neue Partner zu finden und die „Sprache der Schule“ in allen Fächern systematisch zu vermitteln.

### **Module im Themenschwerpunkt**

Zum FÖRMIG- Themenschwerpunkt „Durchgängige Sprachförderung in der gesamten Bildungsbiographie“ gehören vier Module:

- **Modul 3** Entwicklung von Sprachfördernetzwerken
- **Modul 4** Verbindung von familialer Sprachziehung und institutioneller Sprachbildung
- **Modul 5** Sprachförderung als Baustein von Ganztagsangeboten in Schulen und Kindertageseinrichtungen
- **Modul 6** Konzepte der Mehrsprachigkeit

Darstellungen der einzelnen Module finden Sie auf der FÖRMIG- Website

[www.blk-foermig.uni-hamburg.de](http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de) unter Programm / Durchgängige Sprachförderung.

Weitere Informationen finden Sie im FÖRMIG-Intranet unter „Durchgängige Sprachförderung“.

Wissenschaftliche Begleitung: Prof. Dr.

Ingrid Gogolin, Prof. Dr. Hans H. Reich.

Ansprechpartnerin in der Geschäftsstelle: Imke Lange, Tel. +49 (0)40 428 38 - 7168.

**Margit Maronde-Heyl, Kerstin Reitz**

## **Tage ethischer Orientierung: TEO – Interkulturell**

Seit 2005 beteiligt sich Mecklenburg-Vorpommern an dem Schulmodellprogramm „Sprachliche Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“ (FÖRMIG). Ein Schwerpunkt der Arbeit ist die Konzipierung und Durchführung eines intensiven Fortbildungsprogramms für die Lehrkräfte der Sekundarstufe I mit Themen zur Sprachförderung, besonders der Methodik und Didaktik Deutsch als Zweitsprache.

Im Bereich „Vermittlung interkultureller Kompetenzen“ ist ein eigenes Fortbildungsprogramm mit den Elementen Lehrertraining und Schülerveranstaltung als Kooperationsangebot der Kirchen Mecklenburg-Vorpommerns und des FÖRMIG-Programms Mecklenburg-Vorpommern (MV) entwickelt worden.

TEO steht für „Tage Ethischer Orientierung“ und ist ein Modell schulkooperativer Bildungs- und Erziehungsarbeit in Zusammenarbeit zwischen der Evangelisch-Lutherischen Landeskirche Mecklenburgs, der Pommerschen Evangelischen Kirche und dem Ministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur in Mecklenburg-Vorpommern. Die Projektstage von TEO widmen sich an außerschulischen Lernorten Fragen der Orientierung und Wertvorstellungen, die Kinder und Jugendliche bewegen oder zum Nachdenken bringen, Fragen des gemeinsamen Zusammenlebens und der Sinnhaftigkeit des Lebens. Angeboten werden verschiedene Module für die Grundschule (TEOloino), für die 7. und 8. Klasse (TEOtoto) und für die 9. bis 13. Klasse (TEOclassic). Prinzipien des gemeinsamen Arbeitens sind immer folgende:

- Ein TEO-Projekt besteht aus einem dreitägigen Training für die TeamerInnen, in denen die Schülerveranstaltung inhaltlich-methodisch vorbereitet wird und einer viertägigen Schülerveranstaltung.
- Bei der Schülerveranstaltung gibt es Plenumsphasen, die alle SchülerInnen gemeinsam erleben und gestalten. Außerhalb der Plenumsphasen arbeiten die SchülerInnen in Projektgruppen. Diese Projektgruppen sind schulartenübergreifend, so dass aus allen teilnehmenden Schulen die SchülerInnen in neuen gemischten Kleingruppen (bis maximal 15 Personen) arbeiten, nie aber jemand aus einer Klasse ganz allein in einer neuen Gruppe ist (ungefähr drei SchülerInnen kommen immer aus einer Klasse). GruppenteamerInnen sind die teilnehmenden KlassenlehrerInnen und ein(e) Teamer/-in aus dem kirchlichen Bereich, die sich am Ende des Trainings zu einem Team

gefunden haben und gemeinsam im Tandem arbeiten.

- Das Lernen in Räumen wird in Außenaktivitäten fortgesetzt. Die Pausen und den Plan bestimmen die Gruppen nach einem Rahmenthema der Veranstaltung ([www.teoinmv.de](http://www.teoinmv.de)).

Da pro Jahr an den 25 verschiedenen TEO-Veranstaltungen in Mecklenburg-Vorpommern und allein bei TEOclassic 150-180 SchülerInnen pro Veranstaltung teilnehmen, gibt es eine große Verbreitung und Bekanntheit an den Schulen im Land. Viele LehrerInnen nehmen das Training und die Veranstaltung als eine große Bereicherung für die methodische Gestaltung ihres regulären Unterrichts wahr.

### **Sprachförderung und Trainings zur interkulturellen Kompetenz**

Warum in unserem Modellprogramm zur Sprachförderung für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund ein Fortbildungsmodul „Interkulturelle Bildung“ von Anfang an mit eingeplant wurde, soll an einem Beispiel aus der Schularbeit kurz illustriert werden.

Mehrere teilnehmende Programmschulen haben sich das Ziel gesetzt, die sprachliche Förderung nicht nur in den Förderstunden weiterzuentwickeln. So wurden an verschiedenen Schulen schulinterne Fortbildungen mit allen KollegInnen organisiert, die sich mit der Frage beschäftigt haben, wie Deutsch (und sprachliche Förderung) in allen Fächern realisiert werden kann. Eine Förderung der entsprechenden Fachrahmenpläne ist dies schon, aber wie lässt sich das z.B. im Physikunterricht umsetzen und wie lassen sich Kinder sprachlich fördern, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben? Eine dieser Fortbildungen hat Josef Leisen<sup>1</sup> als Referent maßgeblich gestaltet. Als Physiklehrer wählte er als Beispiel den Aufbau und die Funktionsweise der Brownschen Röhre, um zu verdeutlichen, welche Hürden jemand nehmen muss, der Deutsch als Zweitsprache lernt, sprachlich einigermaßen gut im Alltag besteht und dann im Physikunterricht mit zum Teil stark verdichteten Schulbuchtexten konfrontiert wird, die eher an der Wissenschaftssprache als an der Alltagssprache angelehnt sind.

Wir haben diese Fortbildung am zweiten Tag nach Ende der Sommerferien durchgeführt und spätestens beim Merksatz im Physiklehrbuch bemerkte man bei den NichtphysikkollegInnen gewisse Abwesenheitssignale. Daraufhin zeigte Josef Leisen verschiedene Möglichkeiten, mit diesem Fachthema und der Art, wie es im Buch präsentiert wird, anders umzugehen, es anders aufzubereiten. Es gab

<sup>1</sup> Leisen, Josef: Methoden-Handbuch. Deutschsprachiger Fachunterricht (DFU). Bonn: Varus Verlag 2002.

kleine Arbeitsgruppen, die unterschiedliche Wege ausprobierten. Wir vertieften uns mit einer Kollegin und einer Sprachlehrerin in ein Fluss-Text-Diagramm und ordneten Bilder und Texte zur Funktionsweise der Brownschen Röhre. Leidenschaftlich diskutierten wir über das Thema und merkten, wie viel Spaß wir gerade hatten - und fragten uns insgeheim, warum unser Physikunterricht nicht so gewesen ist. Das Beispiel zeigt:

- Ein Unterricht, der andere Wege geht, Möglichkeiten des Verstehens durch aktive Handlungen eröffnet, verschiedene Schwierigkeitsgrade offeriert, aber immer bei den kognitiven oder sprachlichen Voraussetzungen der SchülerInnen ansetzt, bietet nicht nur SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen, eine Chance. Er ermöglicht individuelle Erfolgserlebnisse. Es wird wirklich gelernt und es macht, wenn man Glück hat, auch noch Spaß - unerwarteten Spaß.
- Die Heterogenität einer Klasse ernst zu nehmen, bedeutet binnendifferenziert zu arbeiten. Das heißt, dass man nicht mit *einem* Lehrbuchtext und *einem* Merksatz durch den Stoff kommt, sondern eben diesen individuell aufgearbeitet anbieten sollte. Gemeinsames längeres Lernen bedeutet eben auch, dass nicht alle die gleiche Hausaufgabe bekommen.
- Binnendifferenzierender Unterricht kann und muss ganz unterschiedliche Ausgangslagen abdecken, u.a. die der SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache lernen und einen entsprechenden Förderbedarf haben, aber auch die der anderen.
- Dieses Unterrichtsprinzip hat jedwede Heterogenität im Blick und ist nicht an sogenannte „Ausländer“ geknüpft. Es verlangt von Lehrkräften die Fähigkeit, verschiedene Perspektiven zu erkennen und zu zulassen. Das „Normale“ ist nicht mehr die Klasse, in der alle SchülerInnen im gleichen Tempo den Lehrplan abarbeiten. Dies setzt vieles voraus: Eine andere Gestaltung des Unterrichts, schulbezogene Curricula und Förderkonzepte, Zusammenarbeit und auch Ressourcen (z.B. für Teamteaching).

Es setzt aber auch eine andere Unterrichts- und Schulkultur insgesamt voraus. Eine Veränderung des professionellen Selbstverständnisses ist unabdingbar, trotz Mehrbelastungen oder Personalkonzepten, die vielen nur Teilzeitarbeit ermöglichen. Weg von dem Satz: „Dieser Junge hat in meinem Physikunterricht doch nichts zu suchen! Der versteht doch gar nicht, was ich erzähle!“ und hin zu der Frage: „Wie kann ich meinen Unterricht so gestalten, dass er etwas versteht?“

Für die Umsetzung braucht es viele Verbündete an einer Schule und Rahmenbedingungen, die ge-

meinsam erstritten werden müssen - auch gegenüber den übergeordneten Behörden. KlassenlehrerInnen und FachlehrerInnen tragen die gleiche Verantwortung für **alle** SchülerInnen in ihrer Klasse.

Deshalb haben wir uns bei der Umsetzung von FÖRMIG in Mecklenburg-Vorpommern entschieden, den Schwerpunkt „Sprachförderung von Migrantenkindern“ durch Formen der Fortbildung und des Trainings zur interkulturellen Kompetenz von LehrerInnen und SchülerInnen zu untermauern.

### **TEO – Interkulturell**

Die Servicestelle „Demokratie lernen und leben“ (DLL) und das Modellprogramm „FÖRMIG-MV“ wurden und werden beide in Trägerschaft der RAA-MV durchgeführt. Da TEO als ein Bestandteil des BLK-Programms „Demokratie lernen und leben“ in Mecklenburg-Vorpommern installiert war, ergab sich für FÖRMIG-MV die interessante Kooperation, das Training zur interkulturellen Kompetenz für Lehrkräfte und SchülerInnen mit dem Angebot von TEO zu verbinden und ein thematisch spezifisches Modell zur interkulturellen Kompetenz im Rahmen des Angebots für die 7. und 8. Klassen (TEOtoto interkulturell) zu entwickeln.

Die Veranstaltung ist als ganzheitliches und ergänzendes Angebot zur Fortbildungsreihe FÖRMIG-MV zu verstehen. Das Konzept setzt sich zusammen aus TEO „time of taking off“ kurz „TEO toto“, dessen Inhalte sich auf die Lebenssituation von Kindern der 7. und 8. Klassen beziehen, und dem Ansatz des Programms „Eine Welt der Vielfalt“, mit dessen inhaltlicher Einbindung Dragica Brügel, LI Hamburg, beauftragt wurde.

### **Vorbereitung von TEO toto interkulturell**

Anknüpfend an die umfangreichen Erfahrungen der TEO-AG mit TEO toto ist eine neue Arbeitsmappe zum interkulturellen Lernen entwickelt worden, die basierend auf den allgemeinen TEO-Arbeitsprinzipien neben Übungen zum Kennen lernen solche aus thematischen Bereichen wie Identität (z.B. „Die Geschichte meines Namens“, „Identität und Heimat“...), Kommunikation und Wahrnehmung, Empathie und Perspektivwechsel und methodische Anregungen bietet. Die Arbeitsmappe ist die Grundlage für die Durchführung der Schülerveranstaltung. In einem dreitägigen Training bereiten sich die TeamerInnen (LehrerInnen und außerschulische Partner) auf dieser Grundlage auf die Schülerveranstaltung vor.

Die TEO- Prinzipien sind durch Punkte wie

- Einbindung von Mehrsprachigkeit,
- besondere Beachtung verbaler und auch nonverbaler Arbeitsphasen, um auch SchülerInnen, die Deutsch als Zweitsprache

lernen, die aktive Teilnahme zu ermöglichen, erweitert worden.

- Bei der Anmeldung der Klassen wird beachtet, auch Gruppen auszuwählen, in denen SchülerInnen lernen, die Deutsch nicht als Muttersprache gelernt haben (u.a. von den FÖRMIG-Programmschulen).
- Die TeamerInnen aus den kirchlichen Bereichen werden durch außerschulische Kooperationspartner der FÖRMIG-Basiseinheiten und anderen außerschulischen Partnern (z.B. aus der RAA-MV) und durch ElternvertreterInnen ergänzt.

### **September 2006 – TEOtoto interkulturell startet – Erfahrungsbericht einer Teamerin (Kerstin Reitz)**

Unter der organisatorischen Leitung des TEO Teams von Dr. Eberhard Buck und Christiane Schnipfert übernahm Dragica Brügel die inhaltliche Ausgestaltung des Trainings mit Praxisanteilen zu folgenden Themen: Identität, Aufbau von Verständnis, Entwicklung von kritischem Denken, Perspektivenwechsel und Werte. Insgesamt nahmen neben dem Leitungsteam (2 Personen) 8 LehrerInnen, 2 kirchliche MitarbeiterInnen, 2 StudentInnen und 2 Mitarbeiterinnen der RAA-MV bei einem Verhältnis von Schule zu außerschulischen Partnern von 8 zu 6 teil.

Wir waren sechzehn GruppenleiterInnen, Frauen und Männer unterschiedlicher Herkunft und Alltagskultur aus verschiedenen Arbeitszusammenhängen. Bis auf die externe Trainerin hatten alle Deutsch als Muttersprache gelernt. Aufgabe des Trainings war es u.a. Tandems zu bilden, um so gestärkt in Salem am Kummerower See eine Gruppe von 80 Jugendlichen im Alter zwischen 12 und 18 Jahren aus drei Regionalen Schulen und einem Gymnasium durch das *Abenteuer TEO toto interkulturell* zu geleiten.

Kommen wir zurück zum Training. Trotz Stuhlkreis will niemand dem anderen so recht in die Augen sehen. Auf was haben sich die TeilnehmerInnen eingelassen? Gut, dass es etwas „zu singen“ gibt, von dem „Aufsteh'n und aufeinander zugehen“, da erinnern sich die Ehrenamtlichen, ja, wir sind bei TEO, da sind wir wichtig und richtig, denn „immer die, die da sind, sind die Richtigen“, so sagt man hier. Neugier macht sich breit, was sitzt denn da für ein „Richtiger“ neben mir? Und: Wie kann ich selbst „richtig“ sein, ich habe doch noch gar keine Ahnung! Von was? Ja, vom Thema natürlich, den fremden Kulturen, oder? „Nein“, erfahren wir hier, nicht um die „fernen, fremden“ Kulturen, sondern um die „menschlichen“ Kulturen geht es, denn sonst könnten wir uns zum leichteren Einstieg ins Thema ja auch mit „organischen“ Kulturen, wie dem „Kefir“ beschäftigen. Lachen breitet sich aus und lässt

keinen Zweifel, wir fangen mit dem Schwersten an, mit unseren Vorstellungen und Gewohnheiten, unseren Ängsten und Gefühlen.

Wir lernten von uns und über uns, von den Gewohnheitsfallen, den Täuschungen und den Missverständnissen, wir spürten unsere eigenen Vorurteile, hörten Ungewöhnliches und fragten Ungewöhnliches.

Was ist Kultur für mich? Das Fremde des anderen wurde zum echten Gegenüber und ermöglichte so eine Auseinandersetzung mit dem „Eigenen“ und vermeintlich Vertrauten. Das war die Basis zum Umdenken. Wir fühlten uns in Sprachlosigkeit und Abgrenzung ein und wir fühlten uns - fast nebenbei - in Kulturen anderer Länder ein.

Am Ende des Trainings hatten alle TeilnehmerInnen genug Vertrauen, um sich mit einem(r) von ihm selbst unterscheidbaren Partner/-in zusammen zu finden. Unser Erfolg: Acht Teams gut gewappnet auf dem Weg nach Salem!

An der folgenden Schülerveranstaltung nahmen 82 SchülerInnen aus vier Schulen in Mecklenburg-Vorpommern teil. Darunter war die Fritz-Reuter-Schule in Parchim, eine FÖRMIG-Schule mit der Teilnahme der Deutsch-Intensivklasse, in der Seiteneinsteiger lernen, die gerade erst nach Deutschland eingewandert sind.

Die Schülerveranstaltung hielt, was wir uns von ihr versprochen hatten: Vier Tage angefüllt mit dem Leben in kleinen Gruppen, eng verbunden mit ihren beiden GruppenleiterInnen, dem „Tandem“. Vier Tage, in der sich die SchülerInnen intensiv mit der eigenen Identität auseinandersetzen: „Was kann ich gut?“, „Wie sehe ich mich?“, „Wovon habe ich Angst?“, „Wo fühle ich mich wohl?“, „Was ist „Heimat“ für mich?“. Tage, in denen ebenso das Gegenüber befragt wurde: „Wie sieht der andere mich?“, „Und warum sieht er mich so?“, „Woran macht er seine Einschätzung fest?“, „Wo liegen Gemeinsamkeiten und Unterschiede?“, „Was muss geschehen, damit wir uns „zu Hause“ und „beheimatet“ fühlen? Oder: „Wer oder was hindert uns daran, zu Hause zu sein? Die Antworten wurden in den Gruppen nicht nur über Schrift, sondern ebenso über gemalte Bilder oder über die Auswahl von Gegenständen gefunden und dargestellt. So konnten wir auch die Jugendlichen beteiligen, deren sprachliche Fähigkeiten nicht ausreichten, um sich mitzuteilen. Wichtig dabei war, dass tatsächlich erlebte Situationen Grundlage dieser Auseinandersetzung waren. Über diese Realsituationen erarbeiteten wir Gesprächsregeln, die uns während des Gruppenlebens begleiten sollten. Diese galten für das Tandem genauso wie für die Jugendlichen.

Mit zunehmender Vertrautheit der Gruppenmitglieder wagten wir uns an Ausnahmesituationen des jugendlichen Alltags heran. Die Übertragung von „Rollenvorgaben“ an die Gruppenmitglieder ermöglichte die Darstellung von inszenierten aber glaubhaften Grenzsituationen, deren Bearbeitung

von Gruppenleitern wie auch Gruppenteilnehmern äußerste Anstrengung verlangte. So z.B. wurden wir bei Darstellung der Szene: „Ablehnung eines neuen Schülers während des Unterrichts“ Zeugen dafür, dass unausgesprochene Rivalitäten Anlass für Streit und offene Auseinandersetzung boten, die mit den ursprünglichen Rollenaufträgen „nichts“ zu tun hatten. Dies machte den SchülerInnen deutlich, dass „Ausgrenzung“ nicht nur im Zusammenhang mit unterschiedlicher Herkunft passiert, sondern immer dann auftreten und verletzen kann, wenn Menschen aufeinander treffen.

Situationen, in denen Aggressivität zum Ausbruch kommt, stellen die Qualität der Teamarbeit aller GruppenleiterInnen besonders auf die Probe. Die gründliche Vorbereitung im Training und die unmittelbaren Absprachen der Tandems zwischen den täglichen Arbeitsgruppenphasen ermöglichen den bewussten Umgang mit den Grenzsituationen, auf die im schulischen Alltag oftmals aus curricularen Gründen nicht eingegangen wird.

Wie aufregend diese Tage von den SchülerInnen erlebt wurden, zeigte sich besonders in der von allen Gruppen gemeinsam geplanten Veranstaltung, unserem „Fest“ am letzten Abend. Ein Lehrer, dessen Moderation durch eine Schülerin charmant ins Arabische übersetzt wurde, Körperakrobatik, Pantomime und Gesang in allen Sprachen eingerahmt in schallendes Gelächter und eine abschließende „Disco“ mit bewegten Tänzern aus allen Ländern gehörten dazu.

### **Resümee und Ausblick**

Ein anschließend verteilter SchülerInnenfragebogen bestärkt uns, dieses Angebot als Standpfeiler der Förderung interkultureller Kompetenz von Kindern und Jugendlichen auszubauen.

Während „Ausländer sind auch Menschen“ für manche SchülerInnen eine wertvolle Erkenntnis ist, betonen andere, dass sie erfahren haben, wie sich verschiedene Kulturen verständigen und miteinander leben können und was man miteinander teilt. Selbstvertrauen und Selbstverständlichkeit erleichtern einen offenen und respektvollen Umgang mit dem „Anderen“. Der Ernsthaftigkeit der Auseinandersetzung schadet es nichts, dass die meisten SchülerInnen in einer Filmdokumentation vielfach bemerken: „Es hat vor allem Spaß gemacht“.

Die Evaluation wurde neben der Befragung der teilnehmenden SchülerInnen durch eine abschließende Gruppenleiterbefragung ergänzt. Für die Verstetigung des Angebots wird die Arbeitsmappe auf der Basis der Erfahrungen in Salem überarbeitet.

Die Schülerveranstaltung ist durch einen Film (DVD) und ungefähr 1000 Fotos extern dokumentiert worden.

Für die Veranstaltungswerbung im 2. Durchgang wurden ein Flyer TEO- FÖRMIG und ein Plakat erstellt.



**Claudia Schneider, Dragica Brügel,  
Regine Hartung**

## **Peer-Programm ‚Verantwortung‘ im interkulturellen Kontext -**

### **Ein Kooperationsprojekt zwischen der Jungen Volkshochschule Hamburg und der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung**

Ältere und jüngere Kinder helfen sich gegenseitig und engagieren sich für ihre Schule und ihren Stadtteil! – Das klingt simpel und einleuchtend.

Allerdings ist gegenwärtig eher ein skeptischer Blick auf die Potenziale von Kindern und Jugendlichen verbreitet. Oft ist vom negativen Einfluss so genannter Peer-Groups die Rede.

Unser Peer-Programm ‚Verantwortung‘ dient insgesamt der Einübung junger Menschen in zivilgesellschaftliches Engagement. Die entwicklungspsychologische Erkenntnis, dass nachhaltiges und speziell soziales Lernen sich vornehmlich an Peers (Gleiche, Ebenbürtige) orientiert, wird genutzt, wobei der Blick auf die positiven Kräfte von Peer-Gruppen gerichtet ist.

### **Durchführung des Pilotprojektes**

Im Rahmen unseres Pilotprojektes, das durch das Bundesprogramm „entimon“ gefördert war, konnten ab Herbst 2006 an drei Hamburger Schulen Workshops angeboten werden, die insgesamt das Ziel verfolgten, interkulturelle Konflikte zu verringern und respektvolles, tolerantes Miteinander zu verbessern.

Ausgewählte Schülerinnen und Schüler aus Jahrgangsstufe 7 wurden in einem 36 Unterrichtseinheiten umfassenden Seminar von Kursleitern der Jungen VHS Hamburg als Peers ausgebildet, um anschließend mit Kindern der Klassenstufe 5 in gemeinsamen Projekten zu arbeiten. Innerhalb dieser Ausbildung wurden sie für interkulturelle Konflikte im erweiterten Sinne sensibilisiert.

Schülerinnen und Schüler aus Klassenstufe 5 befassten sich etwa zeitgleich im Rahmen von Projekttagen in unterschiedlicher Weise mit kulturellen Werten, ihrer eigenen Herkunft sowie konstruktiven Methoden der Konfliktlösung.

Der Seminararbeit lag ein erweiterter Kulturbegriff zu Grunde, der für die Kinder griffiger war. Jungen und Mädchen oder Jugendliche aus verschiedenen Klassen wurden bereits als unterschiedliche „Kulturen“ mit entsprechenden Eigenheiten definiert, die in Konflikte, z.B. auf Grund von „stillen Annahmen“, ganz unterschiedlich agieren und reagieren.

In der Projektarbeitsphase wurden die Peer-

Gruppen und z.T. auch die koordinierenden Lehrer gecoacht.

Zusätzlich wurden die Lehrer, in Kooperation mit dem Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, fortgebildet, um als Berater für die ausgebildeten Peers zur Verfügung stehen zu können.

Vorbereitend für die Implementierung des Programms fanden in der Europäischen Akademie Bad Bevensen zwei Koordinierungs- und Fortbildungsveranstaltungen mit Kursleitern der Jungen VHS Hamburg und Lehrern der beteiligten Schulen statt.

An der Pilotphase waren die Gesamtschule Finkenwerder, die Geschwister-Scholl-Gesamtschule und die Haupt- und Realschule Veermoor in Hamburg beteiligt.

Da jede Schule unterschiedliche Möglichkeiten hatte, das Programm in die schulischen Abläufe einzubinden, ist es letztlich in drei Variationen durchgeführt worden.

1. GS Finkenwerder: Peerausbildung mit anschließendem Coaching.
2. Geschwister-Scholl-Schule: Peerausbildung mit Coaching und interkulturellen Seminaren für 3 Klassen aus Jahrgangsstufe 5.
3. Ganztagschule Veermoor: Peerausbildung mit Coaching und interkulturellen Seminaren für 4 Klassen aus Jahrgangsstufe 7.

An der Schule Veermoor ergab sich die Möglichkeit, die Peerausbildung direkt in einen Nachmittagskurs „Soziales Lernen“ zu integrieren, was sich als sehr günstig erwies, da so für die Jugendlichen von vornherein eine hohe Verbindlichkeit zur Teilnahme entstand und gleichzeitig klar war, dass der betreuenden Lehrerin ein Unterrichtskontingent für ihre Arbeit zur Verfügung stand.

Die beiden Gesamtschulen haben das Peer-Programm im Rahmen eines freiwilligen Nachmittagsangebotes umgesetzt.

Die Peergruppen begannen zunächst damit, für die Kindergruppen aus Klasse 5 kleine, überschaubare Projekte zu organisieren.

Es handelte sich um so genannte „Schüler für Schüler“ - Projekte, also kreative Spiel- und Sportangebote, in denen sich die Peers Schritt für Schritt als Anleiter ausprobierten und Sicherheit für die in 2007 einsetzende Projektarbeit mit den Kindern gewannen.

### **Kooperations- bzw. Netzwerkarbeit**

An diesem Projekt waren, wie schon oben erwähnt, insgesamt drei Hamburger Schulen beteiligt sowie vier Institutionen, die sich mit Bildung bzw. Weiterbildung befassen. (Deutscher Volkshochschul-Verband, Junge VHS Hamburg, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg, Europäische Akademie Bad Bevensen).

Die Junge VHS Hamburg und die Beratungsstelle



le des LI für interkulturelle Erziehung sind bereits seit einigen Jahren Projektpartner. Hier konnte in der Zusammenarbeit auf ein eingespieltes Team und fundierte Erfahrungen zurückgegriffen werden. Auch die am Projekt beteiligten Schulen sind bereits seit einigen Jahren Projektpartner des LI bzw. der Jungen VHS. Dies war, bezogen auf die geringe Zeit, die für die Organisation eines so großen und konkret in Schulabläufe eingreifenden Projektes zur Verfügung stand, von außerordentlich hohem Wert.

Neu als Projektpartner gewonnen wurde die Europäische Akademie Bad Bevensen, die die beiden Koordinierungs- und Fortbildungsveranstaltungen für Kursleiter und Lehrer vorbereitete und organisierte.

Durch die Kooperation mit der Europäischen Akademie in Bad Bevensen war bereits bundesländerübergreifender Erfahrungsaustausch im Rahmen des Peer-Programms angelegt.

Ende September 2007 wird unser Programm im Rahmen der Planungstagung „Politische Bildung an Volkshochschulen“ des Deutschen Volkshochschulverbandes in Bonn präsentiert werden.

Zum Peer-Programm ist inzwischen eine filmische Dokumentation entstanden, die über die Junge VHS Hamburg bezogen werden kann.

### **Partizipation von Kindern und Jugendlichen**

Die Grundidee unseres Projektes fußt auf dem Erfahrungsbericht eines Peer-Programms, das in Halle durchgeführt und in der Edition der Körber Stiftung veröffentlicht wurde. (Günther Opp, Nicola Unger: Kinder stärken Kinder).

Nach der von uns konzipierten Ausbildungsphase sollen die jugendlichen Peers mit Kindern gemeinsam Projekte initiieren, die das Zusammenleben verschiedener Kulturen in Schule und Stadtteil verbessern helfen.

Schulische Projekte liefen hier bisher zum Beispiel unter dem Motto „Kochen in verschiedenen Ländern“, „Talentshow“, „Interkulturelles Tanzprojekt“ oder „Schulhofspiele/ Spiele anderer Länder.“

Bezogen auf Stadtteilarbeit der Gruppen liegen noch keine Erfahrungen vor.

Angedacht sind kleine Projekte in Kooperation mit sozialen Einrichtungen oder auch Projekte für Kleinunternehmer oder Familien, die in bestimmten Zusammenhängen Unterstützung brauchen.

### **Maßnahmen zur Qualitätssicherung**

Für die Peers wurde, basierend auf den Flipchartnotizen während des Seminars, ein Handout zu Moderationstechniken und zum Projektmanagement erstellt, damit sie in der Projektarbeitsphase nachschlagen können, wie z.B. die Sammelphase in der Projektvorbereitung gestaltet werden

kann, etc.

In allen Seminaren, die stattgefunden haben, wurden Teilnehmerbefragungen durchgeführt.

Zu allen Seminaren fanden umfangreiche Vor- und Nachbereitungstreffen auf unterschiedlichen Ebenen statt (nur mit den Peer-Trainern, mit Peer-Trainern und Vertretern des Landesinstitutes, etc.). Die Ergebnisse wurden protokolliert. Mit Projektleitern, Betreuern, Lehrern, Schulleitern und Vertretern der Peergruppen wurde am 19.4.2007 ein umfangreiches Auswertungstreffen durchgeführt und die Arbeit im folgenden Schuljahr geplant.

### **Erfahrungen/ Ergebnisse**

Schulen fungieren im Rahmen unseres Peer-Konzeptes sozusagen als Innovationsadoptoren.

Aktive Mit-Entwicklung der konkreten Umsetzung ist gefordert, damit das Programm erfolgreich und langfristig an einer Schule läuft.

Nach den Erfahrungen aus der Pilotphase unseres Projektes empfehlen wir vorbereitend die Gründung einer schulischen Projektgruppe, die sich aufgabenteilig mit dem Thema der Implementierung des Programms beschäftigt. Hauptaufgabe dieser Projektgruppe ist es, Vorschläge für die Planung und Umsetzung des Peer-Programms zu erarbeiten und die Ergebnisse den verschiedenen Gremien der Schule vorzustellen.

Jede Schule hat andere Voraussetzungen und Möglichkeiten und die Beteiligten werden jeweils unterschiedlich auf die Herausforderungen eines Peer-Projektes reagieren.

Ein Peer-Projekt wird nur „überleben“, wenn es zum integralen Bestandteil eines Schulprogramms wird und von entsprechenden anderen schulischen Aktivitäten flankiert wird.

Wenn unser Peer-Programm an einer Schule eingeführt ist, erscheint uns folgende Rollenverteilung sinnvoll:

#### **Schulischer Koordinator**

Sie/er ist Kommunikationsknotenpunkt an der Schule. Sie/er ist Anlaufstelle für Schulleitung, Lehrer, Eltern und externe Trainer. Sinnvollerweise sollte der Koordinator genügend Zeit zur Verfügung haben, die ausschließlich für die Koordination des Projektes eingesetzt werden kann (mindestens zwei Unterrichtsstunden pro Woche).

#### **Betreuer der Peer-Projektgruppen**

Hauptaufgabe der Betreuer ist es, die Peers bei ihrer Arbeit zu unterstützen. Außerdem bilden sie die Anlaufstelle für Lehrer, informieren über die Aktivitäten der Gruppen und nehmen gegebenenfalls Anregungen für neue Peer-Projekte entgegen.

Die Betreuer müssen intensiv über das Ausbildungsprogramm der Peers informiert sein, sie müs-

sen selbst eine Ausbildung zur Betreuung der Peers erhalten haben.

Es ist durchaus sinnvoll, dass die Betreuer externe Kursleiter sind. Auf jeden Fall sollte beachtet werden, wenn man sich dazu entscheidet, dass Lehrer die Betreuung übernehmen, dass diese die Peers möglichst nicht unterrichten. Hier könnte es sonst nach unseren Erfahrungen zu Rollenkonflikten kommen.

#### **Die Trainer**

Die Trainer bilden eine Gruppe von Schülern zu Peers aus.

Die Jugendlichen melden sich freiwillig für diese Aufgabe. Sie werden von ihren Klassenlehrern entsprechend beraten.

Wir empfehlen, dass für die Peerausbildung auf jeden Fall externe Trainer gewählt werden.

Sinnvoll ist, dass die Trainer in der Anfangsphase der Arbeit der Peerprojektgruppen für Lehrer und Schüler als Berater zur Verfügung stehen.

#### **Gelingsbedingungen/ Nachhaltigkeit**

Das von uns konzipierte Programm ist auf Zustimmung und Unterstützung aller Beteiligten (Lehrer, Eltern, Schüler) angewiesen.

Dies bedarf in der Vorbereitungsphase des langen Weges durch die verschiedensten schulischen Gremien (Lehrerkonferenz, Schulkonferenz, Schülerrat, Elternrat).

Vor Beginn des Programms muss verbindlich geklärt sein, ob Ressourcen für die Projektbetreuung an der Schule und auch für die Arbeit der Peerprojektgruppen (Räume, finanzielle Mittel) zur Verfügung stehen.

Die Peers müssen an der Schule „gesehen“ werden. Sie müssen Möglichkeiten erhalten, sich und ihre Projekte in der Schulöffentlichkeit wirkungsvoll zu präsentieren.

Den Peers sollte deutlich sein, dass sie nicht die einzigen Jugendlichen sind, die sich für die Schule engagieren. Sie dürfen an der Schule nicht funktionalisiert und z.B. für Aufgaben herangezogen werden, die sie nicht selbst gewählt haben.

Da es aus verschiedensten Gründen nicht sinnvoll ist, dass Lehrer die Ausbildung der Peers übernehmen, müssen vor Projektbeginn Gelder für die Peerausbildung eingeworben werden.

Ein Peer-Programm darf an einer Schule nicht isolierte Maßnahme sein, sondern muss ins Schulprogramm integriert und von flankierenden Maßnahmen begleitet sein.

Je mehr Peers an einer Schule ausgebildet sind, desto günstiger ist die Situation für die einzelnen Peers, da sie sich gegenseitig beraten und unterstützen können.

#### **Bisheriger Erfolg des Projektes**

Wir haben in unserem Programm ganz bewusst Kinder und Jugendliche aus Klassenstufe 5 und 7 zusammen geführt, weil diese beiden Gruppen nach unseren Erfahrungen ganz besonders häufig auf dem Schulhof in „Rängeleien“ geraten. Durch unser Peer-Programm ließ sich nach Aussage der schulischen Koordinatoren unseres Projektes eindeutig eine Reduzierung der auftretenden Konflikte erreichen.

Grundsätzlich dient unser Programm auch der verbesserten Eingliederung von Kindern in eine weiterführende Schule. Insbesondere Kinder mit Migrationshintergrund haben hier teilweise größere Probleme, da sie nicht genügend Unterstützung in der Familie bekommen bzw. bekommen können, weil die Informationen der Eltern über das deutsche Schulwesen aus verschiedenen Gründen nicht ausreichend sind. Hier ältere Partnerschüler in Klassenstufe 7 zu haben, ist für die Kinder eine große Hilfe.

Unser Programm wurde speziell auf den Schwerpunkt interkulturelles Lernen ausgerichtet, weil es Schulen in Hamburg unterstützen soll, die einen besonders hohen Ausländeranteil haben. Dies trifft auf alle drei am Pilotprojekt beteiligten Schulen zu.

Insgesamt liegt in Hamburg zur Zeit der Anteil an Menschen unter 25 Jahren, die Migrationshintergrund haben, bei etwa 40 Prozent, bei Kindern unter 6 Jahren sogar noch höher.

Dies zeigt, dass die Auseinandersetzung mit interkulturellem Lernen für Hamburger Schulen immer wichtiger wird.

An den beteiligten Schulen wird das Projekt auf jeden Fall in 2008 fortgeführt.

Schule Veermoor wird Jugendliche aus Stufe 7 neu in das Peer-Programm integrieren.

Die Gesamtschule Finkenwerder und die Geschwister-Scholl-Gesamtschule werden nach Ablauf von zwei Jahren in Klasse 7 wiederum eine Peer-Gruppe ausbilden lassen.

Im kommenden Schuljahr werden drei weitere Schulen unser Projekt implementieren. Schulische Arbeitsgruppen sind bereits mit der entsprechenden Vorbereitung befasst.



mehr technisch orientierter Kollege

**Ursula Jantzen, Heinz Köhler, Barbara Reitmann**

## **Zertifikatskurs Interkulturelle Kompetenz als berufliche Schlüsselqualifikation**

### **Ausgangssituation**

Kontakte der Schulleitung der Staatlichen Fremdsprachenschule Hamburg (SFS) mit Unternehmen im Rahmen der Lernortkooperation machten deutlich, dass Kaufmännische AssistentInnen – Fachrichtung Fremdsprachen – über interkulturelle Kompetenz verfügen sollten. EADS-Airbus z.B. arbeitet in Hamburg bei internationalen Verhandlungen mit „Kulturmanagern“. So entstand Ende 2005 die Idee, an der SFS einen Zertifikatskurs für Interkulturelle Kompetenz zu entwickeln. Dieser könnte nach einer Erprobungsphase den SchülerInnen aller Hamburger Berufsschulen an der SFS als Kompetenzcenter angeboten werden. Zunächst wurde im Rahmen der Ziel-Leistungsvereinbarung für das Schuljahr 2006/2007 festgelegt, ein Modul zur Förderung der interkulturellen Kompetenz im Rahmen des Bildungsganges Kaufmännische Assistenz – Fachrichtung Fremdsprachen – zu erstellen.

### **Ziel und Konzeption unseres Kurses**

Unsere konzeptionelle Arbeit an diesem Projekt begann im Februar 2006. Schon für Ende Oktober war der erste 20-stündige Zertifikatskurs geplant. Wegen der wegweisenden Bedeutung des Projektes nahm die Arbeitsgruppe sofort Kontakt mit dem Landesinstitut Hamburg (LI) auf und wird seither von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) begleitet.

Bei der Konzeption gingen wir von einem Modell mit zwei Modulen aus. Das erste Modul ist der Zertifikatskurs, der hier beschrieben wird und folgende Kennzeichen hat:

- an keinen bestimmten Ausbildungsberuf gebunden
- kulturunabhängig
- Projektform
- ausschließlich in deutscher Sprache
- Zeitumfang 20 Stunden

Im zweiten Modul geht es um die Vertiefung der

Kompetenzen konkret bezogen auf die Kulturräume der Unterrichtssprachen, d. h. Englisch als erste Fremdsprache und wahlweise Französisch, Spanisch oder Russisch als zweite Fremdsprache. Um alle für interkulturelle Kompetenz relevanten Dimensionen – Kognition, Affekt, Verhalten und Transfer – zu vermitteln, sollen diese in dem geplanten Lehrgang in der jeweiligen Fremdsprache gezielt trainiert werden. Das 2. Modul soll im Schuljahr 2007/08 an unserer Schule entwickelt und erprobt werden.

Der Pilot-Zertifikatskurs sollte mit SchülerInnen der zweijährigen Berufsfachschule Kaufmännische Assistenz - Fachrichtung Fremdsprachen - stattfinden. Dabei handelt es sich überwiegend um junge Frauen mit Mittlerem Bildungsabschluss in der beruflichen Erstausbildung. Viele stammen aus Familien mit Migrationshintergrund. Die AbsolventInnen werden branchenübergreifend in allen Bereichen der Wirtschaft und Verwaltung tätig sein. Der künftige Arbeitsplatz kann es erfordern,

- Kontakte zu Kunden im Ausland zu unterhalten,
- den Kontakt mit der ausländischen Tochter- oder Muttergesellschaft zu pflegen,
- in einer multikul-

turell zusammengesetzten Belegschaft zu kommunizieren,

- im Ausland zu arbeiten.

Dabei sollten grundlegende politische, wirtschaftliche und soziokulturelle Besonderheiten in den Ländern der Geschäftspartner situations- und adressatengerecht berücksichtigt werden. Diese Arbeit erfordert besondere Kenntnisse und Schlüsselqualifikationen, auch im Bereich der interkulturellen Kommunikation.

Unser Ziel ist es, interkulturelle Handlungskompetenz bei den TeilnehmerInnen zu entwickeln sowohl allgemein als auch im Hinblick auf ihre späteren beruflichen Praxisfelder. Wir sind uns bewusst, dass es sich dabei um einen Prozess handelt, der wahrscheinlich nie als abgeschlossen betrachtet werden kann.

### **Didaktischer Ansatz**

TeilnehmerInnen interkultureller Trainings erwarten meistens Verhaltensregeln und Informationen für bestimmte Länder, d. h. einen kulturspezifischen Ansatz. Wir haben jedoch für das 1. Modul den *kulturübergreifenden Ansatz* gewählt. Dieser Ansatz bezweckt eine zunächst allgemeine Bewusstmachung des Einflusses der eigenen Kultur auf



das eigene Fühlen, Denken und Handeln sowie eine Sensibilisierung für kulturbedingte Unterschiede in der Kommunikation zwischen Personen aus unterschiedlichen Kulturen. Obwohl Länder oder Kulturregionen mit ihren spezifischen Ausprägungen nicht im Vordergrund stehen, ließ es sich manchmal in unseren Übungen nicht umgehen, ein Land oder eine Kultur zu benennen. Dieser kulturübergreifende Ansatz versucht zu vermeiden, dass bestimmte Handlungsweisen, die in Fallbeispielen und Rollenspielen beschrieben sind, vorurteilsbeladen verarbeitet werden.

### **Inhalte**

Der kulturübergreifende Ansatz und die Zielgruppe „Jugendliche in der beruflichen Erstausbildung“ haben uns zur Auswahl der folgenden Inhalte geführt.

- Was ist Kultur? (anhand des Eisbergmodells für Kultur)
- Eigenkulturelle Prägung (In welchen Bezügen lebe ich? Von welchen Gruppen werde ich beeinflusst?)
- Nationale Identität: Typisch deutsch? (Selbstbild – Fremdbild, Stereotypen – Vorurteile)
- Werte (Definition, Hierarchie, kulturelle Bedingtheit von Werten)
- Kulturdimensionen als Beschreibungs-Instrument (individualistisch vs. kollektivistisch, monochron vs. polychron, etc.)
- Ethnozentrische Wahrnehmung (kulturrelativistische Sichtweise, Perspektivenwechsel)
- Verbale, nonverbale und paraverbale Kommunikation (kulturbedingte Unterschiede, mögliche Störfaktoren)
- Interkulturelle Konflikte im Geschäftsleben (Strategien zum Umgang mit Konflikten)

### **Methoden**

Da unsere Ziele und Inhalte affektive, kognitive und behaviorale Komponenten beinhalten, entscheiden wir uns für eine Mischform aus wissensorientierten und erlebnisorientierten Methoden. Typisch erlebnisorientierte Übungen unseres Kurses sind die räumliche Darstellung einer Kulturdimension durch Positionierung auf einem langen Seil, Rollenspiele und Simulationen. So setzen wir z. B. ein für unsere Zwecke angepasstes Zwei-Kulturenspiel ein, dessen kulturelle Skripte (Spielanweisungen) ganz bewusst keine existierende Kultur beschreiben. So werden Vorurteilsverstärkungen vermieden und beide Gruppen sind bei der Umsetzung ihrer Aufgabe mit völlig unerwarteten Kommunikationsformen und Denkweisen konfrontiert. Vorwiegend wissensorientiert erfolgt die Erarbeitung der Kulturmodelle (Eisbergmodell, Identitätspyramide) oder der Kul-

turdimensionen anhand von Fallstudien, in Partner- und Gruppenarbeit sowie die Analyse von Verhaltensweisen im interkulturellen Kontext anhand von Filmszenen. Obwohl erlebnisorientierte Methoden eher dafür geschaffen scheinen, können auch wissensorientierte Übungen die Gruppe in Bewegung bringen. Dies erreichen wir u. a. durch vorbereitete Kärtchen mit Fragen zum Thema Kultur, die die TeilnehmerInnen sich im Raum umhergehend gegenseitig stellen müssen.

Aufwärm- und Abschlussübungen ergänzen die inhaltliche Arbeit. Mit einem „Eisbrecher“ zu Beginn des Kurstages und nach den Pausen werden die Teilnehmer wieder auf das Thema und die Gruppe eingestimmt. Eine Abschlussübung nimmt eventuelle Spannungen und entlässt alle gut gelaunt in den Alltag.

### **Voraussetzungen und organisatorische Rahmenbedingungen**

Die AutorInnen dieses Artikels und Teamer des Zertifikatskurses, seit Jahren in der kaufmännischen Berufsausbildung tätig, unterrichten u.a. die Fremdsprachen Englisch, Spanisch sowie Französisch und haben längere Zeit im Ausland verbracht (USA, Chile, England, Frankreich).

Da die obigen Merkmale kein Garant dafür sind, dass man die Probleme interkultureller Kommunikation vermitteln kann, war es sehr hilfreich, im April 2006 am Workshop „Interkulturelle Kompetenz als berufliche Schlüsselqualifikation“ der BIE zusammen mit 25 weiteren Kollegen unserer Schule teilzunehmen.

Zwei der AutorInnen nahmen außerdem an einem Wochenendseminar des IKUD (Institut für interkulturelle Didaktik, Göttingen) über die Gestaltung von Simulationen teil, zwei weitere an einer zweitägigen Tagung der Thomas-Morus-Akademie, Bensberg, mit dem Titel „Vom Fremden lernen – Interkulturelle Kompetenz als Aufgabe in der Schule“.

Für diesen Zertifikatskurs standen 20 Stunden zur Verfügung, was uns aufgrund unserer Erfahrung als TeilnehmerInnen in dem oben genannten Workshop angemessen erschien.

Der Pilot-Kurs fand außerhalb der Unterrichtszeit an zwei Wochenenden (Freitagnachmittag/Samstag) statt. Die Teilnahme war freiwillig. Aus zwei Klassen, die wir bereits aus dem Unterricht kannten, konnten wir 23 bzw. 12 SchülerInnen für die Teilnahme gewinnen. Zum einen reizte sie das Thema, zum anderen lockte sie das Zertifikat, das sie nach erfolgreicher Teilnahme bekommen würden. Wir haben uns in diesem Durchgang entschieden, beide Klassen nicht zu mischen, da es bei einem solchen Kurs, ähnlich wie bei einer Klassenreise, auch um das Gemeinschaftserlebnis geht. Außerdem konnten wir so die Durchführbarkeit mit unterschiedlich großen Gruppen erproben.

Für den Kurs wurden umfangreiche Materialien erstellt:

- *Kurshandbuch für die Teamer*. Es enthält zu jeder Übungssequenz das Ziel, die Methoden, die Medien und die zur Verfügung stehende Zeit sowie den angestrebten Ablauf der Übung.
- *Materialordner*. Die TeamerInnen finden hier die nötigen Unterlagen vor, wie z. B. beschriftete/unbeschriftete Metaplankarten, Arbeitsblätter oder anderes Zusatzmaterial.
- *Teamer-Lesebuch* mit Literatúrauszügen zur Theorie.
- *Schülerreader* mit einer Zusammenfassung der Kursinhalte.

### Durchführung des Kurses

Für beide Gruppen fand der Kurs im Gebäude der SFS am Mittelweg in normalen Klassenräumen statt. Tische und Stühle wurden der Übungsform entsprechend jeweils neu geordnet, so dass die meiste Zeit im Stuhlkreis, aber auch z. B. an Gruppentischen, gearbeitet wurde. Für weitere Gruppenarbeiten standen zusätzlich zwei Räume zur Verfügung.

Zwei TeamerInnen pro Gruppe leiteten das Training. In der einen Pilotgruppe hatten sich die TeamerInnen darauf verständigt, dass jeweils einer die Leitung der Gruppe für bestimmte Übungen übernahm und der andere sich darauf beschränkte, die Gruppe zu beobachten, Materialien bereit zu halten sowie bei Bedarf Metaplankarten zu beschriften. In der anderen Gruppe war die Absprache lockerer und die Aufgabenteilung wurde zwischen den TeamerInnen je nach Situation entschieden. Beide Methoden funktionierten gut. Zusätzlich war als beobachtende Teilnehmerin auch Dipl. Psychologin Juliette Maggu anwesend.

Der Kurs verlief zeitlich, inhaltlich und metho-

disch weitgehend wie geplant. Bei einigen Übungen bestand allerdings ein erhöhter Diskussionsbedarf seitens der TeilnehmerInnen, der nicht immer befriedigt werden konnte, da die gemeinsame Pausenregelung beider Gruppen Zeitüberschreitungen nur in geringem Maße zuließ.

### Evaluation

Im Auftrag des LI beobachtete Dipl. Psychologin Juliette Maggu wechselweise das Geschehen in beiden Gruppen. Sie erstellte einen ausführlichen Evaluationsbericht und besprach ihn anschließend mit uns. Ihre Anmerkungen werden wir bei der Überarbeitung der Kursmaterialien berücksichtigen. Die Schülerbefragung, die sie durchführte, kam u.a. zu den folgenden Ergebnissen:

aus: J. Maggu, Abschlussbericht, 2007

Insgesamt ist festzustellen, dass der Kurs von den TeilnehmerInnen, wie diese Ergebnisse zeigen, sehr positiv aufgenommen wurde. Einzelne SchülerInnen empfanden jedoch die kulturübergreifenden Simulationsspiele als zu realitätsfern. Weitere bemerkenswerte Punkte in der Befragung waren der "Austausch mit anderen Teilnehmern" und die „Gelegenheit, eigene Erfahrungen einzubringen“. Einige TeilnehmerInnen hätten sich mehr Redezeit gewünscht, während in der Feedbackrunde am Ende des Kurses eher stille TeilnehmerInnen den Wunsch äußerten, die Dauerredner zu bremsen. Es ist noch einmal darauf hinzuweisen, dass der Kurs am Freitagnachmittag und am Samstag bis 16 Uhr statt fand. Daher war es nicht verwunderlich, dass zum Ende hin leichte Konzentrationsprobleme auftraten.

Als TeamerInnen empfanden wir die Atmosphäre in beiden Gruppen fast durchgehend als gut bis sehr gut. Die Kombination von Erleben, Spaß, Lachen und konzentriertem Arbeiten in Kleingruppen oder im Plenum hat sich bewährt.

Eigenschaften des Seminars	Mittelwert der Antworten Skala von 1 - 5	Ausformulierte Bedeutung
interessant vs. langweilig	1,6	interessant
verständlich vs. kompliziert	1,5	verständlich
theoretisch fundiert vs. theorielastig	2,16	theoretisch fundiert
aufbauend vs. frustrierend	2	aufbauend
unwichtig vs. wichtig	3,9	wichtig
realitätsnah vs. realitätsfern	2,2	realitätsnah
unübersichtlich vs. übersichtlich	3,9	übersichtlich
zufriedenstellend vs. unbefriedigend	2,1	zufriedenstellend

## **Zertifikat**

Zusammen mit dem LI entwickelten wir ein Zertifikat, das eine erfolgreiche Teilnahme bescheinigt. Erfolgreich teilgenommen hat, wer den Kurs an allen Kurstagen besuchte und in einem abschließenden Wissenstest mehr als 50% der Punkte erzielte. Zur Vorbereitung erhielt jede/r TeilnehmerIn den Schülerreader. Bis auf eine Schülerin bekamen am Ende des Pilotkurses alle TeilnehmerInnen das Zertifikat „*Interkulturelle Kompetenz*“ mit dem Logo der Staatlichen Fremdsprachenschule, Hamburg.

## **Fazit und Ausblick**

Ab dem kommenden Schuljahr 2007/08 sollen weitere SchülerInnen unserer Berufsfachschulklassen die Gelegenheit erhalten, das Zertifikat zu erwerben. Dazu werden wir während des nächsten Trainings im Juni 2007 weitere KollegInnen einbeziehen, die teilnehmend hospitieren und somit zu MultiplikatorInnen werden. Sie könnten als Co-TrainerInnen bei künftigen Zertifikatskursen fungieren.

Für die weitere Verankerung des Zertifikatskurses in unsere Ausbildung ist es wünschenswert, dass möglichst alle Fächer interkulturelle Wirtschaftskontexte einbeziehen, Projekte fächerübergreifend zu Themengebieten wie „Geschäfte mit China“ oder „Geschäfte mit der indischen Firma Singh“ durchgeführt werden, internationale Schulpartnerschaften gepflegt werden und Themenchats im Internet stattfinden.

Daran werden wir arbeiten und hoffen, dass das Zertifikat dazu beiträgt, unseren AbsolventInnen einen erfolgreichen Start ins Berufsleben zu ermöglichen.

## **Literatur:**

- Bolten, Jürgen (2007): *Interkulturelle Kompetenz*, Erfurt  
Maggu, Juliette (Mai 2007): *Abschlussbericht zur Evaluation des Zertifikatskurses „Interkulturelle Kompetenz“ der H15*, o.O.  
Thomas, Alexander (2005): *Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Band 1: Grundlagen und Praxisfelder*, Göttingen

## **Projekt:**

- Entwicklung, Durchführung und Evaluation eines Zertifikatskurses *Interkulturelle Kompetenz* als berufliche Schlüsselqualifikation  
Zeit: Februar 2006 - Juli 2007 (1. Modul)  
Kursdauer: 20 Stunden (1. Modul)  
Institution: Staatliche Fremdsprachenschule (SFS), Hamburg  
Beteiligte: Ursula Grisko, Ursula Jantzen, Heinz Köhler, Barbara Reitmann (SFS),  
LI Hamburg, Beratungsstelle *Interkulturelle Erziehung*  
Kontakt: Ursula Jantzen, E-Mail: [ursula.jantzen@bbs.hamburg.de](mailto:ursula.jantzen@bbs.hamburg.de)  
Homepage: [www.SFS-Hamburg.de](http://www.SFS-Hamburg.de)

## Regina Piontek

### Portfolio Interkulturelle Kompetenz – Chance, das eigene Potenzial zu entdecken und es darzustellen

Auf die Frage, was Hauptanliegen der Sprachförderung im Projekt sei, antwortete eine Projektlehrerin: „...dass sie lernen, sich zu präsentieren. Sie wissen etwas und kriegen es nicht raus.“

### Benachteiligung auf dem Ausbildungsmarkt

Jugendliche mit Migrationshintergrund sind auf dem Ausbildungsmarkt deutlich benachteiligt: Die Teilnahme männlicher Jugendlicher mit ausländischer Staatsangehörigkeit oder Migrationshintergrund an der dualen Berufsbildung reduzierte sich von 42 % im Jahr 1992 auf 28 % im Jahr 2004. Die Situation von Mädchen und jungen Frauen ist noch schlechter: Ihre Teilnahmequote lag Anfang der 90er Jahre bei 25% und betrug Ende 2004 noch 23 %.<sup>1</sup> Nach einer BA/BIBB-Untersuchung finden bei gleichem Schulabschluss Jugendliche ohne Migrationshintergrund häufiger einen Ausbildungsplatz als die Vergleichsgruppe mit Migrationshintergrund. Dies gilt, obwohl sich in Bezug auf Bewerbungsstrategien (Anzahl der Bewerbungen, Bewerbung für mehrere Berufe, direkte Ansprache von Betrieben, Nutzung des Internets für Berufsorientierung und Berufsfindung) keine wesentlichen Unterschiede feststellen lassen.<sup>2</sup> Diese Zahlen legen die Schlussfolgerung nahe, dass der Migrationshintergrund „bereits für sich allein genommen ein Faktor (ist), der den geringen Zugang von Bewerbern mit Migrationshintergrund beim Zugang zu einer dualen Ausbildung erklärt.“<sup>3</sup> Nach Granato werden aber neben dem Migrationshintergrund auch andere Mechanismen der Ausgrenzung wirksam, wie z.B. mangelnde Förderansätze in der Schule, Ausbildungsplatzmangel, Rekrutierungsstrategien und Vorbehalte von Betrieben und Verwaltungen, Unterbewertung interkultureller (Basis-)Kompetenzen, Informationsdefizite von Betrieben.<sup>4</sup> Auch der Berufsbildungsbe-

richt 2006 weist darauf hin, dass den zusätzlichen Potenzialen von Migrantinnen und Migranten bisher wenig Aufmerksamkeit geschenkt wurde. Ein Grund hierfür mag sein, dass der allgemeine Hinweis auf interkulturelle Kompetenz als Qualifikation zu unspezifisch ist und deren Relevanz für den jeweiligen Beruf nicht deutlich wird. Konkrete Ergebnisse liefert nun ein Forschungsprojekt des Bundesinstituts für Berufsbildung. In dem Projekt *Interkulturelle Kompetenz junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen* wurde untersucht, wie junge Erwachsene mit Migrationshintergrund, die eine Berufsausbildung erfolgreich beendet haben, interkulturelle Kompetenzen zusammen mit ihrem Fachwissen im Berufshandeln einsetzen. Im Abschlussbericht wird festgestellt, dass „neben dem Einsatz von Sprachkenntnissen der Herkunfts- und weiteren Fremdsprachen und kulturspezifischem Wissen“, die „Fachkräfte mit Migrationshintergrund in mehrfacher Weise vermittelnd“ wirken können. Deutlich wurde jedoch auch, dass sich Fachkräfte mit Diskriminierungen auseinandersetzen müssen.<sup>5</sup>

### Der Blick auf die Potenziale

Das Wissen um Potenziale von Jugendlichen mit Migrationshintergrund kann zu einem Perspektivwechsel beitragen und das vorherrschende defizitäre Bild über sie ablösen:

- ▶ „Differenzierte Erkenntnisse über ihre Kompetenzen sind die Voraussetzung dafür, um zum einen Betriebe deren vielfältige berufliche Einsatzmöglichkeiten auf dem internationalen, aber auch nationalen Markt deutlich zu machen und zum anderen Migrant/innen selbst darin zu bestärken, ihre Kompetenzen herauszustellen und damit ggf. ihre Chancen auf dem Ausbildungsstellen- und Arbeitsmarkt zu verbessern.“ (Settmeyer)<sup>6</sup>

Genau hier setzt das Projekt *SuS* (Förderung von Sprachkompetenz und Selbstwirksamkeit) im Rahmen des bundesweiten Modellvorhabens *FörMig* (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund)<sup>7</sup> an.

1 Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006) Berufsbildungsbericht 2006. Bonn Berlin 2006 S. 3.

2 Zit. nach: Bundesministerium für Bildung und Forschung (2006) Berufsbildungsbericht 2006. Bonn Berlin 2006 S. 115f.

3 Granato, M. (2005) Junge Frauen und Männer mit Migrationshintergrund: Ausbildung adé. In: INBAS (Hrsg.). Werkstattbericht 2005 Frankfurt, Berlin. Als PDF-Dokument: [www.inbas.com/download/verlag/2430\\_pub\\_bm\\_migration\\_web\\_kurzform.pdf](http://www.inbas.com/download/verlag/2430_pub_bm_migration_web_kurzform.pdf) (S. 8).

4 Granato, M. a.a. O. S. 9.

5 Settmeyer, A./Dorau, R./ Hörsch, K.: Abschlussbericht des Forschungsprojektes 2.4.102. Interkulturelle Kompetenz junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. [www.bibb.de/de/wlk8601.htm](http://www.bibb.de/de/wlk8601.htm) (PDF-Dokument Abschlussbericht bibb Forschungsprojekt S. 1)

6 Settmeyer, A./Dorau, R./ Hörsch, K.: Abschlussbericht des Forschungsprojektes 2.4.102.

Interkulturelle Kompetenz junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. [www.bibb.de/de/wlk860.htm](http://www.bibb.de/de/wlk860.htm) (PDF-Dokument Abschlussbericht bibb Forschungsprojekt S. 2)

7 Weitere Infos über das Modellvorhaben: [www.blk-foermig](http://www.blk-foermig).



Ziel des Projektes ist es, Jugendliche mit Migrationshintergrund in der Sekundarstufe I besser zu fördern, um so ihre Chancen auf eine Ausbildung zu erhöhen und damit ihre Zugangschancen zum Arbeitsmarkt zu verbessern. Das Projekt verfolgt dabei zwei Hauptstrategien: Einerseits soll Sprache gefördert werden, andererseits soll durch gezielte Förder- und Trainingsmaßnahmen die Selbstwirksamkeit der Jugendlichen gestärkt werden. Ein Weg dies zu tun, ist, den Blick auf ihre Stärken und Potenziale zu lenken, z.B. auf mögliche interkulturelle Kompetenzen.

Interkulturelle Kompetenz gilt unbestritten als berufliche Schlüsselqualifikation. Im Widerspruch dazu steht, dass es in der konkreten Bewerbungs- und Einstellungspraxis kaum bewährte Abfrage- oder Darstellungsstrategien gibt: Interkulturelle Kompetenz wird in Zeugnissen nicht dokumentiert, auf Fähigkeiten in interkulturellen Handlungssituationen weisen Schülerinnen und Schüler in Bewerbungsschreiben kaum hin, in Bewerbungssituationen für duale Ausbildung wird selten danach gefragt, welche spezifischen Kompetenzen Jugendliche mitbringen, um in einer pluralistischen Gesellschaft oder in internationalen Bezügen professionell handeln zu können. Ein wichtiger Grund für die mangelnde Anerkennung in der Schule und geringe Wertschätzung durch Betriebe kann in der Schwierigkeit liegen, diese Kompetenz nachzuweisen. Noten in Deutsch und Mathematik lassen sich in den Zeugnissen ablesen, soziales Verhalten wird beim Einstellungstest untersucht. Wie soll interkulturelle Kompetenz geprüft werden? Eine weitere Schwierigkeit liegt darin, dass der Begriff der interkulturellen Kompetenz sehr vage ist und in der Fachliteratur unterschiedlich beschrieben wird. Es gibt keinen einheitlichen wissenschaftlichen Bezugsrahmen, der als Hintergrundstruktur dienen könnte, um Raster für interkulturelle Kompetenzbeschreibungen zu entwickeln.

### **Assessment- Verfahren und Portfolios**

Als vielversprechende Ansätze interkultureller Kompetenzbeschreibung und –darstellung sind Portfolios und Assessment- Verfahren im Gespräch. Portfolios, die sich nur auf interkulturelle Kompetenzbeschreibungen beziehen, existieren im schulischen Rahmen bisher nicht. Allerdings werden z.B. im *Portfolio der Sprachen*<sup>8</sup> interkulturelle Dimensi-

onen berücksichtigt. Ein Portfolio, das sich spezifisch auf Migranten bezieht, ist das *Milestone Portfolio*: Eine Version des europäischen Sprachenportfolios, das speziell für die Zielgruppe von Migrantinnen und Migranten entwickelt wurde, um die Kenntnisse in der Sprache des Einwanderungslandes zu dokumentieren<sup>9</sup>. An Assessment- Verfahren, die interkulturelle Kompetenzen, ausweisen, wird in Deutschland erst seit Kurzem gearbeitet. So erstellt die RAA Essen im Rahmen eines Xenos- Projektes Bausteine, die es ermöglichen, neben fachlichen und sozialen Kompetenzen auch interkulturelle Kompetenzen als Schlüsselqualifikationen bei Jugendlichen zu ermitteln.<sup>10</sup>

### **Portfolio Interkulturelle Kompetenz als ressourcenorientiertes Instrument der Selbstdarstellung und Sprachförderung**

Mit der Entwicklung des *Portfolios Interkulturelle Kompetenz* wird der Versuch unternommen, ein Instrument zu schaffen, das den Rahmen bietet, Potenziale, die durch spezifische Lebenssituationen in der Migration entstehen, zum Ausdruck zu bringen. Dabei geht es nicht um eine systematische Erfassung von Kompetenzen und deren Dimensionierung.

Die Zielsetzung liegt letztlich darin, Jugendlichen eine Struktur zu bieten, die es ihnen ermöglicht, Fähigkeiten, die sie ihrer Meinung nach erworben haben und die für ihre Selbstdarstellung relevant sein können, zu erkennen und auszudrücken. Die Jugendlichen sollen also befähigt werden, ihre Kompetenzen zu beschreiben, was voraussetzt, dass sie über entsprechende sprachliche Mittel verfügen oder diese im Prozess der Portfolio-Bearbeitung erwerben. Portfolio-Ansätze unterscheiden sich von Assessment- Verfahren dadurch, dass in Assessment-Verfahren das Verhalten in bestimmten Situationen beobachtet wird. Die sprachlichen Anforderungen sind eher umgangssprachliche. Insofern enthält die Arbeit mit einem Portfolio immer auch die Dimension der Schriftsprachenförderung.

Der Kompetenzbeschreibung im *Portfolio Interkulturelle Kompetenz* liegt eine handlungsorientierte und offene Definition von interkultureller Kompetenz zugrunde<sup>11</sup>. Wie bereits oben ausgeführt, gibt

uni-hamburg.de

8 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Sport Berlin/ Landesinstitut für Schule und Medien Berlin// Senator für Bildung und Wissenschaft Bremen/ Landesinstitut für Schule Bremen (Hrsg. Für die Ausgabe der Länder Berlin und Bremen).Portfolio der Sprachen..

Berlin, Bremen 2006

9 Das Milestone Portfolio wurde beim Europarat als spezielle Version akkreditiert.

Europäisches Sprachenportfolio. Milestone. Die Sprache des Einwanderungslandes lernen.

10 vgl. „Assessment Interkulturell“ in der RAA Essen. Modul 4 „Assessment Interkulturell“ <http://xenos.raa.de/modul04.htm>

11 Interkulturelle Kompetenz wird verstanden als Handlungskompetenz in interkulturellen Überschneidungssituationen, um

es kaum Forschungsergebnisse zur Relevanz bestimmter Kompetenzen in beruflichen interkulturellen Überschneidungssituationen innerhalb der Migrationsgesellschaft. Bestimmte Elemente werden jedoch immer wieder genannt: Sprachkenntnisse, interkulturelle Erfahrungen, kulturspezifisches Wissen und Reflexion über entsprechende Themen<sup>12</sup>, Kommunikationsfähigkeit mit Angehörigen unterschiedlicher Sprachen und Kulturen, Konfliktlösungsfähigkeit in kulturellen Überschneidungssituationen<sup>13</sup>. Bolten geht davon aus, dass es sinnvoll erscheint, interkulturelle Kompetenz nicht als einen eigenständigen Kompetenzbereich zu verstehen,

„...sondern vielmehr als Fähigkeit, individuelle, soziale, fachliche und strategische Teilkompetenzen in ihrer bestmöglichen Verknüpfung auf interkulturelle Handlungskontexte beziehen zu können.“<sup>14</sup>

Handlungsfähigkeit in interkulturellen Situationen kann nicht mit festen Handlungsmustern beschrieben werden. Ein und dasselbe Verhalten kann in unterschiedlichen Situationen angemessen oder fehl am Platze sein, weil individuelle, soziale und kulturelle Bezugsrahmen zu berücksichtigen sind. Für die Portfolio-Konstruktion bedeutet dies, dass Beschreibungen so angelegt sein müssen, dass offene Situations- und Handlungsbeschreibungen möglich sind.

Beispiel für eine Aufgabenstellung im Portfolio: Es kann passieren, dass man sich in einer bestimmten Situation nicht so benimmt, wie es die Situation oder die beteiligten Personen erwarten. Manchmal liegt es daran, dass man Verhaltensregeln einfach nicht kennt. Welche Beispiele kennst du für solche Situationen?

Das Beispiel verdeutlicht auch eine andere Problematik: Für die Beurteilung von angemessenem Verhalten in kulturellen Überschneidungssituationen gibt es keine festen Bezugsraster. Wichtig ist deshalb die Kommunikation in der Lerngruppe über die jeweiligen Antworten und die Entwicklung von

Sensibilität für Multiperspektivität während des Austausches darüber.

### **Portfolio Interkulturelle Kompetenz als Instrument der Selbstreflexion und Darstellung eigener Kompetenzen**

Der positive Blick auf die eigene Person ist der erste Schritt: Nachzudenken darüber, welche besonderen Fähigkeiten durch die eigene Biografie entwickelt wurden. Diese Fähigkeiten wertzuschätzen und dann auch angemessen sprachlich ausdrücken zu können, sie *selbstbewusst* für die Selbstdarstellung bei einer Bewerbungssituation zu nutzen, ist ein weiterer Schritt. Mit dem Portfolio-Ansatz zur interkulturellen Kompetenz arbeiten wir gezielt in kleinen Schritten an der Kompetenzdarstellung der Jugendlichen. Sie lernen, Fähigkeiten, die sie aufgrund ihrer speziellen Lebenssituation entwickelt haben, mündlich und schriftlich darzustellen. Kleine Kompetenzbeschreibungen, die im Ordner gesammelt werden, sind Bausteine für schriftliche Bewerbungen und mündliche Präsentationen.

Portfolios regen immer zur Reflexion an, sie erfordern meta- kognitive Kompetenzen und entwickeln sie zugleich. Damit verlangen sie abstrahierende Schritte, die nicht bei jeder Zielgruppe vorausgesetzt werden können. Konstruktionsgesichtspunkte des Portfolios, mit dem besonders auch Jugendliche in Haupt- und Realschulen arbeiten können sollen, sind deshalb: Erfahrungsbezug – progressiver und kleinschrittiger Aufbau – nonverbale Elemente – Hinführung zur Textproduktion. In der konkreten Umsetzung der Portfoliostruktur bedeutet dies, dass der erste Schritt oft eine Bestandsaufnahme ist, eine Beschreibung oder eine Aufzählung. Hierfür werden konkrete Anregungen gegeben, manchmal Beispiele angeführt. Erst in weiteren Schritten werden die Jugendlichen zur Analyse und Bewertung dieser Erfahrungen geführt und aufgefordert, mögliche Fähigkeiten zu formulieren.

Zur Textproduktion kommen sie auf verschiedenen Wegen. Sie werden angeregt, anhand von Metaphern über sich selbst und ihre Wurzeln nachzudenken. Sie können über Zeichnungen – also nonverbal – eigene Vorstellungen ausdrücken. Die Arbeit mit Tabellen bietet eine Hinführung zur strukturierten Reflexion. Eine Möglichkeit, sich selbst auch über nicht sprachliche Mittel darzustellen, liegt in der Arbeit mit Fotos.

---

unabhängig, flexibel, sensibel, angemessen und damit auch wirkungsvoll handeln zu können.

vgl. Rosenstreich, G. (2003) Interkulturelle Kompetenz: Schlüsselqualifikation in Ausbildung und Beruf. In: Dokumentation der Tagungsbeiträge. 1. Fachtagung des Bremer Netzwerks Xenos „Interkulturelle Kompetenz, Beruf und Gesellschaft“. Bremen 2003.

12 vgl. Settlemeyer, A./Dorau, R./ Hörsch, K.: Abschlussbericht des Forschungsprojektes 2.4.102. Interkulturelle Kompetenz junger Fachkräfte mit Migrationshintergrund: Bestimmung und beruflicher Nutzen. [www.bibb.de/de/wlk860.htm](http://www.bibb.de/de/wlk860.htm) (PDF-Dokument Abschlussbericht bibb Forschungsprojekt S. 6).

13 vgl. Stadt Essen/RAA Büro für interkulturelle Arbeit (2207) Assessment-Center Interkulturelle Kompetenz. Handreichung. S.5

14 Bolten, Jürgen (2001) Interkulturelle Kompetenz . Erfurt 2001, S. 87.

## Wie ist das Portfolio aufgebaut?

Das *Portfolio Interkulturelle Kompetenz* besteht aus einer Blattsammlung, die sich vier Schwerpunkten zuordnen lassen:

- Die eigene Person und Zukunftswünsche
- Sprache und Kommunikation
- Lebenswelten
- Arbeitswelt

Die Schwerpunkte werden jeweils mit einem kurzen Text eingeleitet, der verdeutlicht, worum es im folgenden Abschnitt geht und die Bedeutung des Schwerpunktes erläutert. Die einzelnen Kapitel enthalten 5 – 7 Seiten mit Anregungen und Aufgabenstellungen und schließen mit einer zusammenfassenden Seite ab.

Durch die offenen Aufgabenstellungen hängt es von den Jugendlichen ab, wie sie die Struktur nutzen wollen oder können. Die Portfoliokonstruktion bietet den Rahmen und Anregungen, um Kompetenzen in den folgenden Feldern darzustellen: Sprachkompetenz, Fähigkeit zur Metakommunikation, kulturelles Identitätsmanagement, interkulturelle Sensitivität, Offenheit, Toleranz, Multiperspektivität, Flexibilität, Ambiguitätstoleranz.

## Berufswahlpass

Bei dem *Portfolio Interkulturelle Kompetenz* handelt es sich um ein relativ offenes System, das sich in andere Portfolio-Strukturen leicht einpassen lässt. Dies ist eine wichtige Voraussetzung, da es bereits verschiedene ausgezeichnete Produkte auf dem Markt gibt, die in Netzwerken erarbeitet wurden.

Eine dieser Rahmenstrukturen ist der Berufswahlpass, der in einem bundesweiten Programm Schule-Wirtschaft/Arbeitsleben erstellt wurde<sup>15</sup>. Der Berufswahlpass versteht sich als Instrument zur Berufsorientierung. Er bietet eine Ordnungsstruktur, um Materialien und Informationen sinnvoll zu ordnen. Die Schülerinnen und Schüler sollen über dieses Instrument angeleitet werden, eigene Vorstellungen zu klären und Selbsteinschätzungsfähigkeiten zu üben und zu stärken. Da in Bremen seit diesem Schuljahr in den Sekundarschulen verbindlich mit dem Berufswahlpass gearbeitet werden muss, versteht sich das Portfolio Interkulturelle Kompetenz als gezielte Ergänzung zu diesem bestehenden Produkt. Die Blattsammlung gliedert sich in den zweiten Schwerpunkt des Berufswahlpasses (Mein Weg zur Berufswahl) ein, in dem es um Stärken- und Schwä-

chenanalyse, um Interessen und Fähigkeiten geht. Allerdings unterscheidet sie sich in der Struktur der Vorgaben, die im *Portfolio Interkulturelle Kompetenz* gezielt auf spezifische Kompetenzen in interkulturellen Handlungsfeldern ausgerichtet sind.

## Arbeit mit dem Portfolio – Einbindung in Austauschprozesse und Lernarrangements

Trotz der methodischen Vielfalt ist nach den ersten Erfahrungen davon auszugehen, dass die Arbeit mit dem Portfolio in ein Lernarrangement eingebunden sein muss. Die selbstständige Bearbeitung der Bögen setzt Erfahrungen und Kompetenzen in der Prozess- und Selbstreflexion voraus. Im Schulalltag werden diese unterschiedlicher Weise vermittelt. Lerngruppen, die Erfahrungen mit regelmäßigen Klassenstunden und z.B. mit Klassenrat haben, sind zu solchen Reflexionen hingeführt worden und bringen andere Erfahrungen mit als Schülerinnen und Schüler aus Lerngruppen, die in der Schule nie die Chance hatten, gesteuert über ihre eigene Rolle und ihre Entwicklung nachzudenken.

Zudem hat sich gezeigt, dass gerade durch den Austausch untereinander die Chance besteht, eigene Fähigkeiten, die nicht bewusst sind, zu erkennen, weil diese von anderen benannt werden. Wie bereits oben angedeutet, ist die Bewertung von situativem Handeln in interkulturellen Überschneidungssituationen selbst an einem ständigen Aushandlungsprozess gebunden und dynamisch. Auch dies erfordert die Kommunikation in der Gruppe.

Als Lernarrangements sind in diesem Zusammenhang besonders Trainingsprogramme zum interkulturellen Lernen geeignet. Aber auch mit Übungen aus Programmen zum sozialen Lernen lässt sich die Bearbeitung der Portfolio-Seiten verbinden.

Beispiel:

Im Programm *Eine Welt der Vielfalt* führt die Vier-Felder-Übung zum Nachdenken über verschiedene Rollen, die eine Person in einer Diskriminierungssituation einnehmen kann („Täter“, „Opfer“, „Zuschauer“, „eingreifender Zuschauer“). Diese Übung kann in leichter Abwandlung auf die Rolle von Mädchen und Frauen in der Arbeitswelt übertragen werden und mit der Portfolio-Seite *Meine Rolle als Frau/Mann in der Arbeitswelt* verbunden werden.

## Bisherige Erfahrungen

Eine erste Erprobung in einer 9. Hauptschulklasse hat gezeigt, dass sich die Kleinschrittigkeit der Struktur bewährt hat. Die Jugendlichen haben über eigene Kompetenzen nachgedacht und erste Textbausteine produziert. Angedeutet hat sich aber auch, dass – zumindest in Haupt- und Sekundarschulklassen – noch an Lernarrangements gearbeitet werden muss, die auf methodisch vielfältigen

<sup>15</sup> Beteiligt waren an dem Projekt *Flexibilisierung der Übergangphase und Berufswahlpass* die Bundesländer Berlin, Brandenburg, Bremen, Hamburg, Mecklenburg-Vorpommern, Niedersachsen und Schleswig-Holstein. Das Programm wurde vom Bundesministerium für Bildung und Forschung aufgelegt. Die Projektarbeit wurde mit Unterstützung des Europäischen Sozialfonds gefördert.

Wegen zur Bearbeitung der Bögen führen. Offen ist die Frage, ob es notwendig ist, sprachliche Bausteine für die Textproduktion zur Verfügung zu stellen. Dies wurde zunächst nicht getan, um die Offenheit der Antworten nicht zu reduzieren. Für die Lehrer/in ergibt sich daraus allerdings, dass er/sie während des Prozesses ständig sprachliche Hilfestellungen geben muss.

Schwierig war es für Jugendliche, aus den einzelnen Antworten verallgemeinernde Schlussfolgerungen zu ziehen, Zusammenhänge herzustellen und zu beschreiben. Aber dies genau ist auch die Chance der Arbeit mit dem Portfolio: Es regt einen Prozess an, der es ermöglicht, die eigenen Erfahrungen zu reflektieren und als Potenziale darzustellen; es geht auch um Lernen **mit** dem Portfolio.

Nicht überraschend für die, die mit offenen Strukturen arbeiten, aber immer wieder erfreulich, ist die Erfahrung, dass diese Verfahren den Raum dafür schaffen, dass Jugendliche sich als ganze Personen darstellen können. Damit eröffnet die Arbeit mit dem Portfolio auch die Chance, dass Jugendliche ihre Potenziale nutzen und darstellen können.

Das Portfolio Interkulturelle Kompetenz wird nach Abschluss der Erprobungsphase auf der Seite des Projektes SuS veröffentlicht: <http://www.sus-bremen.de>

## Beispielseite aus dem Portfolio

**Wenn du zwei oder mehrere Sprachen sprichst, passiert es vielleicht manchmal, dass du anderen, die eine der beiden Sprachen nicht sprechen, hilfst.**

### **Beispiele:**

Du übersetzt für einen Verwandten beim Arzt.

Du hilfst einem Schüler/einer Schülerin, wenn er/sie Aufgaben nicht versteht.

Deine Freundin hat den Text des englischen Songs nicht verstanden. Du erklärst ihn.

Du begleitest jemanden, der nicht Deutsch spricht, zu einer Behörde. Der Angestellte dort kann nur Deutsch. Du musst zwischen beiden Sprachen vermitteln.

**Beschreibe eine Situation, in der du von einer Sprache in eine andere Sprache wichtige Dinge mündlich übersetzt hast. Erkläre auch, um welche Themenbereiche es ging.**

**Beschreibe eine Situation, in der du einen Text einer Sprache in eine andere Sprache (mündlich oder schriftlich) übersetzt hast.**

**Fasse zusammen, wie du zwischen zwei Sprachen übersetzen kannst.**

*Ich kann ...*

**Gudula Mebus, Gerhard Weil**

## **Multiperspektivität im Unterricht**

Dem Konzept der Interkulturalität ist das Prinzip der Multiperspektivität notwendig eigen. Darunter versteht man in der Geschichtsdidaktik, aber auch in anderen Fächern wie z.B. der Politischen Bildung, welchen Namen es auch immer in den jeweiligen Ländern und Schularten dafür gibt, einen Planungs- und Durchführungsgrundsatz für den Unterricht. Dieser beruht auf der Einsicht, dass es eine beobachterunabhängige Erkenntnis der Vergangenheit eigentlich nicht geben kann, weil jede „Quelle“ soziale, kulturelle oder ideologische Hintergründe, Perspektiven aufweist. Als überzeugendes Beispiel seien hier nachstehend die Schulverhältnisse und der Geschichtsunterricht des deutschen Kaiserreiches beschrieben.

Aber selbst Zeitgenossen, Zeitzeugen sind in ihren Berichten natürlich Partei, haben eine Perspektive, die zu anderen kontrastieren kann.

Es kann also beispielsweise in der Geschichtsschreibung, so auch im Geschichtsunterricht keine unabhängige Wahrheit geben, selbst wenn Staaten dies in ihrem Erziehungswesen postulieren. Zur Auflösung des Dilemmas kann ein Lernziel beitragen, das die Möglichkeit der nicht aufhebbaren Perspektivität bei der Betrachtung aller geschilderten „Tatsachen“ einkalkuliert und Materialien nach ihrer Herkunft grundsätzlich kritisch prüft. Demzufolge soll auch nach anderen tatsächlichen oder möglichen Standpunkten gesucht werden. Eine so vermittelte Haltung trägt zur Stärkung der Schüleridentität und zur Reflexion von Pluralität bei.

Eine zentrale Rolle bei der Multiperspektivität spielt dabei auch der interkulturelle Perspektivwechsel, der den Wechsel zur kulturellen Fremdperspektive in besonderer Weise betont.

So heißt es folgerichtig in dem Beschluss der Kultusministerkonferenz (KMK) mit Empfehlungscharakter vom 25.10.1996 „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“: „In der Auseinandersetzung zwischen Fremdem und Vertrautem ist der Perspektivwechsel, der die eigene Wahrnehmung erweitert und den Blickwinkel der anderen einzunehmen versucht, ein Schlüssel zu Selbstvertrauen und reflektierter Fremdwahrnehmung. Die durch Perspektivwechsel erlangte Wahrnehmung der Differenz im Spiegel des anderen fördert die Herausbildung einer stabilen Ich-Identität und trägt zur gesellschaftlichen Integration bei. Eine auf dieser Grundlage gewonnene Toleranz akzeptiert auch lebensweltliche Orientierungen, die mit den eigenen unvereinbar erscheinen, sofern sie Menschenwürde und -rechte sowie demokratische Grundregeln achten.“

Hier besteht deshalb die Möglichkeit, die besonders auf den Geschichtsunterricht und gesell-

schaftswissenschaftliche Fächer bezogenen Ansätze der Multiperspektivität auf eigentlich alle Fächer der Schule auszuweiten, wie es der KMK-Beschluss auch detailliert an Beispielen ausführt.

### **Warum ist der Fachunterricht bisher nicht interkulturell?**

Die Gründung des Deutschen Reiches 1871 vereinigte erstmals Menschen aus dem vorher kleinstaatlich organisierten Mitteleuropa unter dem Dach eines gemeinsamen deutschen Staates: Friesen, Ostpreußen, Hessen, Alemannen, Brandenburger, Bayern, Pfälzer - was verband diese Menschen wohl miteinander in einer Zeit, in der die Kommunikationswege noch umständlich und langsam waren? Vermutlich wenig außer der Sprache, und die herrschende Schicht erkannte dies denn auch als „Problem“. So wurde der Armee die Funktion einer „Schule der Nation“ zugesprochen.

Mindestens genauso wichtig für die Erziehung zur *einen* Nation war die Schule selbst: Staatliche Lehrpläne waren verbindlicher Auftrag für die Lehrkräfte, bei Kindern und Jugendlichen ein Bewusstsein für die Zusammengehörigkeit aller Deutschen zu schaffen. Die Schule wurde identitätsstiftend im Sinne eines nationalen Bewusstseins. Das Schulleben wurde von nationalen Feiertagen bestimmt (Kaisers Geburtstag, Sedanstag), die Unterrichtsinhalte wurden „deutsch“ ausgerichtet. In den Volksschulen wurde das Hochdeutsche zur Normsprache, und im Deutschunterricht wurden mit dem Ziel eines gemeinsamen kollektiven Wissensbestandes nationale (überregionale) Lieder und literarische Texte behandelt. Noch interessanter sind die Inhalte des Geschichtsunterrichts aus heutiger Sicht zu bewerten. Eine nationale Geschichte mit klaren Traditionslinien und einem gemeinsamen Abstammungsmythos wurde konstruiert: Hermann der Cherusker wurde zum *deutschen* Helden gemacht, der die Römer besiegt hat, und Karl der Große war natürlich auch ein Deutscher. Zusammengehörigkeitsgefühl ist leichter herzustellen, wenn die eigene „Gruppe“ klar abgegrenzt wird gegenüber Gruppen, die zu diesem Zweck als „anders“ und damit als nicht zugehörig definiert werden. Dafür eigneten sich vor allem die westlichen Nachbarn und wurden so zum „Erbfeind“. Zwar war Französisch die wichtigste (lebende) Fremdsprache in höheren Schulen, aber dieser Unterricht hat überhaupt nicht zum Abbau von Erbfeindüberzeugungen geführt. Uns weist das heute darauf hin, dass Fremdsprachenunterricht keineswegs automatisch interkulturell ist und - auf der Folie von notwendiger Reflexion über eigene Standorte - keineswegs automatisch zur Akzeptanz von anderen Kulturen und Menschen führt.

In der Weimarer Zeit gelang es der Reformpädagogik neben dem Versuch der Aufgabe autori-

tärer Schul- und Unterrichtsstrukturen ansatzweise auch, inhaltlich den deutsch-nationalen Ballast abzuwerfen. Dieses Unterfangen schlug dann aber sehr schnell mit dem Beginn des Nationalsozialismus in sein menschenverachtendes Gegenteil um.

Seit 1871 hat sich das Alltagsleben grundlegend verändert, und auch die Schule ist heute nicht mehr dieselbe. Aber die bildungspolitischen Vorstellungen über einen notwendigen kollektiven Wissensbestand verändern sich nur langsam und enthalten beharrliche Elemente, die einen interkulturellen Unterricht immer noch weitgehend verhindern. Erfahrungen mit Literatur machen Schülerinnen und Schüler noch immer im Fach „Deutsch“, nicht in einem Fach „Literatur“, so dass die literarische Bildung weiterhin vor allem von der Literatur deutschsprachiger Schriftsteller und nur am Rande von Weltliteratur geprägt ist. Die Geschichtscurricula verändern sich äußerst langsam, die herkömmlichen Traditionslinien sind immer noch in den Köpfen, die Lehrpläne sind etwas weniger germanozentrisch als früher, aber immer noch deutlich eurozentrisch. Der Religionsunterricht ist im Grundgesetz konfessionell geregelt, ein „Religionsunterricht für alle“ ist umstritten, nur in Berlin besteht seit dem Sommer 2006 ab Klasse 7 ein verbindlicher Ethikunterricht für alle.

### **Voraussetzungen für einen interkulturell veränderten, multiperspektiven Fachunterricht**

Zwar geben auch heute staatliche Lehr- oder Rahmenlehrpläne verbindliche Vorgaben für die Inhalte von Unterricht vor. Wenn aber Lernen der *Prozess* ist, der sich zwischen den *Lernenden* und der *Sache* abspielt, so können Lehrkräfte das Lernen (nur) unterstützen, indem sie entsprechende Lernwege anbieten. An diesem Punkt treffen für die Lehrkraft Handlungsspielräume und Verantwortung für interkulturelles Lernen zusammen. Die Didaktiker veranschaulichen Lernprozesse oft an Hand eines Dreiecks mit den Eckpunkten *Sache-Schüler-Lehrkraft*. Mit allen dreien muss sich die Lehrkraft befassen. Im Hinblick auf *interkulturellen* Unterricht könnte sie folgende Fragen stellen:

#### **1. Die Lehrkraft stellt Fragen zur Sache:**

Welche Möglichkeiten bietet der Unterrichtsgegenstand für interkulturelles Lernen, d.h. für die Wahrnehmung von Vielfalt, von unterschiedlichen Konnotationen, Sichtweisen und Interpretationsmöglichkeiten und für die Förderung von Akzeptanz gegenüber Unbekanntem und Fremdartigem?

#### **Beispiel Deutschunterricht: Literarische Texte**

Rahmenplanvorgabe: „Das Motiv „Liebe“ in ausgewählten literarischen Texten verschiedener Epochen“ (Rahmenplan Deutsch Haupt- und Realschule, Jg. 9/10, Hamburg 2003): Hier böte es sich leicht an, das Motiv „Liebe“ auch in Texten aus verschiedenen nicht-deutschen kulturellen Kontexten zu betrachten und zu vergleichen (Man denke nur an Aitmatovs „Dshamilja“): Welche Textformen, welche Bilder werden benutzt? Wie wirken sie auf welche Leser? Was ist gemeinsam, was ist unterschiedlich? Könnten die Lernenden „fremde“ Ausdrucksmöglichkeiten als Anregungen für eigenes Schreiben aufgreifen?

#### **Beispiel Politikunterricht: Aktuelle Themen**

Viele aktuelle Themen wie Zuwanderungsgesetz, Antidiskriminierungsgesetz, Asylrecht, EU-Außengrenze, Flüchtlingslager o.ä. bieten den Schülerinnen und Schülern die Gelegenheit zu erkennen, dass Wanderungsbewegungen zu allen Zeiten stattgefunden haben und in jeder Familie nachzuweisen sind. Ganz nebenbei kann eine Klassenkarte entstehen mit den Geburtsorten von Schülern-Eltern-Großeltern-Urgroßeltern. Die Lernenden können entdecken, dass Migration nicht nur andere betrifft (was vielfach Ablehnung und Ängste bewirkt), sondern dass Migration auch interessante Verbindungen anderswohin schafft, sogar existentielle Bedeutung hat: *Wenn meine Mutter nicht zur Ausbildung nach Hannover gegangen wäre, hätte sie meinen Vater nicht kennengelernt, und ich wäre nicht ich...*

#### **Beispiel Geschichtsunterricht: Kreuzzüge und der Einfluss des Islam im Mittelalter**

Erst in jüngerer Zeit zugänglich oder interessant gewordene Quellen bieten die Möglichkeit, die begrenzte Objektivität bisher als gültig erachteter Berichte von z. B. kirchlicher Seite über die Kreuzzüge durch interkulturellen Perspektivwechsel zu neuen Erkenntnissen oder Relativierungen zu führen. Als Beispiel sei hier das Buch von Amin Maalouf „Der Heilige Krieg der Barbaren - Die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber“ angeführt, das drastisch über die Handlungsweisen der „eigenen“ Machthaber urteilt, gleichzeitig aber Hintergründe liefert, die bei der Geschichtsschreibung in Europa früher keine Rolle spielten. Als klassisches Anschauungsmaterial kann dazu auch die Schrift von W. Montgomery Watt: „Der Einfluss des Islam auf das europäische Mittelalter“ gesehen werden, das von einer Kette von Geschichtsfälschungen mit dem Ziel berichtet, die kulturelle und wissenschaftliche Vormachtstellung der Araber jener Zeit zu relativieren, zu „christianisieren“ oder Ergebnisse „neu“ zu erfinden. Die für Historiker manchmal Verunsicherung schaffende Tendenz, als belegt und unumstößlich angesehene

Tatsachen mit respektloser, dem Perspektivwechsel und der Multiperspektivität verbundener Unverzagtigkeit neu gegenüber zu treten, macht auch die Beschäftigung mit fernerer Geschichtsepochen wieder spannend.

## **2. Die Lehrkraft betrachtet ihre einzelnen Schülerinnen und Schülern:**

Welche Möglichkeiten bietet die vorhandene Heterogenität der Lerngruppe, so dass die Lernenden an dem geplanten Unterrichtsthema erkennen können, dass Verschieden-Sein normal und anregend ist, die Umerziehung zu Gleich-Sein (Homogenisierung) für die Betroffenen entweder Zwangs-anpassung oder Ausgrenzung bedeuten würde und für die übrigbleibenden dann Gleichen eine Verarmung wäre? Schulklassen sind einer der wenigen Orte im Leben, wo Menschen für lange Zeit zusammenkommen, die sich nicht freiwillig zusammengefunden haben. Darin liegt eine wichtige Chance für die Wahrnehmung von Perspektivvielfalt und für die Ausbildung der Fähigkeit zum Perspektivwechsel: Jeder Schüler, jede Schülerin ist anders, sieht und deutet die Dinge verschieden, und für jeden ist die eigene Sichtweise die normale – 28 Schüler = 28 Normalitäten. Trotz der Verschiedenheiten haben alle aber auch ähnliche Interessen, Ängste, Zukunftshoffnungen und (in der Schule) gleiche Rechte.

### **Beispiel Geschichtsunterricht: Der Versailler Vertrag**

Für die politische Entwicklung der ersten deutschen Republik und für die Vorgeschichte des Nationalsozialismus sind die Folgen von Versailles übliches Unterrichtsthema. Für die heutige Situation Deutschlands ist der Versailler Vertrag ein historisches, kein politisches Thema mehr. Der Versailler Vertrag war aber nur einer der diversen Pariser „Vorortverträge“, und leicht ließe sich ein größerer Zusammenhang herstellen, was angesichts der nahöstlichen Instabilität durchaus sinnvoll wäre. Deutschstämmige Schüler und Schülerinnen könnten verstehen, dass nicht nur Deutschland mit Gebietsabtretungen zahlen musste, Ungarn verlor über die Hälfte seines gesamten Staatsgebietes durch den Vertrag von Trianon. Mit dem Vertrag von St. Germain-en-Laye über Jugoslawien hängen noch 80 Jahre später die jüngsten Balkankriege zusammen. Auf der Auflösung des Osmanischen Reiches - Vertrag von Sèvres - beruhen die nahöstlichen Probleme von heute: Opfer sind immer noch Kurden, Armenier, Libanesen, Juden, Palästinenser, Iraker und viele andere. Schüler, deren Familien aus diesen Ländern stammen, würden erfahren, dass auch ihre Familienbiographien nicht private Geschichte ist, sie würden im deutschen Geschichtsunterricht „vorkommen“, sie könnten etwas beitragen, was positiv für ihr Selbstwertgefühl wäre.

## **3. Die Lehrkraft prüft ihre eigenen Haltungen:**

Was ist für mich „normal“? Wie reagiere ich auf Einschätzungen meiner Person durch andere, auch durch Menschen aus anderen Kulturräumen? Wie ist meine Haltung zu anderen Lebensumständen und Lebensmodellen als meinen eigenen? Wo hatte ich „Aha-Erlebnisse“, die mir schlagartig klar gemacht haben, dass Selbstverständlichkeiten anderer Menschen für mich unerwartet, erstaunlich oder auch irritierend waren? Welche (womöglich bisher unreflektierten) Erwartungen habe ich zu Kenntnissen und Fähigkeiten, die meine Schülerinnen und Schüler schon mitbringen sollten? Welche Chancen der Kooperation mit anderen Lehrkräften sehe ich, um Nachhaltigkeit durch Vernetzung im Unterricht im Interesse des Lernerfolgs in der Schülerschaft zu erzielen?

### **Beispiel Biologieunterricht: Haustiere**

Welche spezifischen Erfahrungen und Kompetenzen können die verschiedenen Schülerinnen und Schüler einer Lerngruppe zum Thema einbringen? Das Schwein kann als Haustier ein positives „Image“ haben (Fleischlieferant), kann aber auch auf Desinteresse stoßen (unreines Tier). Wie kann die Lehrkraft die Lernsituation gestalten, dass Lernende diese Unterschiede wahrnehmen und gleichzeitig nicht in die Falle der unreflektierten Ablehnung der jeweils „blöden Anderen“ geraten?

### **Beispiel Islam**

Durch politische Ereignisse spätestens seit dem 11. 9. 2001 und die tatsächliche oder vermutete Bedrohung durch Anschläge weltweit wird in öffentlichen Diskussionen immer öfter beim Thema Islam eine völlig unzulässige Vermischung von Religion/ Religionsausübung, Tradition und Islamismus/ islamischer Fundamentalismus - Terrorismus vorgenommen. Das beeinflusst selbstverständlich auch die Haltung von Lehrkräften zum Islam und zu muslimischen Kindern. Fremdheitsgefühle, Ängste und innere Ablehnung sind nicht selten, ausgesprochen oder nicht, die Reaktionen deutscher Lehrkräfte im Hinblick auf berechnete Wünsche von muslimischen Kindern und Eltern. Wenn in jeder Kopftuchträgerin eine Fundamentalistin gesehen wird, ist es Zeit für grundlegende Lehrerfortbildung, die Religion und Tradition im Islam von islamistischen Tendenzen zu unterscheiden lehrt!

Im Sinne des Perspektivwechsels könnte die Schule sich mit dem Beitrag des Islam zur Weltkultur in Fächern wie Kunst, Musik, Astronomie, Biologie, Mathematik oder Philosophie beschäftigen, was nebenbei das Selbstbewusstsein muslimischer Schülerinnen und Schüler fachbezogen stärken kann. Diese Haltung bedeutet selbstverständlich kein Wegsehen oder Abweichen von den Prinzipien der De-



mokratie, der Menschenrechte und Geschlechtergleichheit!

#### **Beispiel fächerübergreifender oder fächerverbindender Unterricht**

Eine Frage der Didaktik wird in dem oben genannten KMK-Beschluss auch angesprochen: „Interkulturelle Zusammenhänge können aus der isolierten Sicht einzelner Fächer allerdings nur unvollständig erarbeitet werden, das fächerübergreifende Anliegen interkultureller Bildung wird in der fächerverbindenden Abstimmung und Kooperation verwirklicht, durch die Bezüge hergestellt, Zusammenhänge und Wechselwirkungen bewusst gemacht werden. Das erfordert ein hohes Maß an Kooperation und Koordination in der Schule. Möglichen Vorurteilen und Ängsten wird am wirkungsvollsten zum Beispiel in Gemeinschaftsarbeiten und Projekten, in Simulationen und Rollenspielen begegnet; in ihnen können Erkenntnisse praktisch erprobt und Erfahrungen beispielhaft gewonnen und aufgearbeitet werden, lassen sich interkulturelle Konflikte im gemeinsamen Handlungsfeld bewältigen.“

Hier ist die Fachlehrkraft aufgefordert, gerade vor dem Hintergrund der Notwendigkeiten einer interkulturellen Erziehung und der Möglichkeiten von schulinternen Curricula - nicht zuletzt im Interesse von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund - vor Ort auf die Vertreter anderer Fächer zuzugehen, um anknüpfend an diese Gedanken eine neue Kultur des Lernens und fächerübergreifende, fächerverbindende, handlungsorientierte Projekte und Kooperationen zu realisieren.

Vielleicht gelingt es ja einem neuen Fach wie dem Berliner verbindlichen Ethikunterricht für alle Schülerinnen und Schüler der 7 bis 10. Klasse, das Konzept der Interkulturalität, gepaart mit dem Prinzip der Multiperspektivität - unbehelligt von Traditionalisten aller Schattierungen - erkennbar zu verwirklichen. Die gesetzlichen und curricularen Grundlagen sind teilweise gelegt, die Fort- und Weiterbildung der Lehrkräfte hat erst begonnen!

#### **Literaturhinweise:**

Amin Maalouf: „Der Heilige Krieg der Barbaren – Die Kreuzzüge aus der Sicht der Araber“, dtv, München 2003.

W. Montgomery Watt: „Der Einfluss des Islam auf das europäische Mittelalter“, Verlag Klaus Wagenbach, Berlin 1988.

Alle Zitate aus den im Text genannten Empfehlungen der Kultusministerkonferenz

„Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ – Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996.

**Ursula Behr, Petra Bohn**

## **Sprachenübergreifendes Lernen und die Förderung interkultureller Kompetenz**

### **Vorbemerkungen**

Die Frage, wie man in der Schule eine fremde Sprache erfolgreich lernt, ist so alt wie der Fremdsprachenunterricht selbst. Relativ jung dagegen ist die Frage, wie man unter schulischen Bedingungen mehrere Sprachen erfolgreich lernen kann.

Spätestens seit der Forderung des Europarates, dass jeder europäische Bürger beim Verlassen der Schule neben der Muttersprache über Kenntnisse in zwei weiteren Gemeinschaftssprachen verfügen sollte, gerät der Begriff der Mehrsprachigkeit ins Zentrum bildungs- und sprachenpolitischer Absichtserklärungen, gewinnt an Bedeutung in der fremdsprachendidaktischen Diskussion und wird in den Kontext von Überlegungen zur Weiterentwicklung des Fremdsprachenunterrichts gestellt.

Die Entwicklung mehrsprachigkeitsdidaktischer Konzepte erhält einen ihrer maßgeblichen Impulse aus der Erkenntnis der psycho- und neuro-linguistischen Forschung, wonach Einzelsprachen nicht getrennt voneinander abgespeichert sind. Impulswirkung auf die mehrsprachigkeitsdidaktische Forschung geht zudem aus von der Language-Awareness-Konzeption, die als pädagogische Bildungsinnovation ihren Ursprung Ende der sechziger und Anfang der siebziger Jahre des 20. Jahrhunderts im Muttersprachenunterricht in Großbritannien hat.

Ungeachtet bildungspolitischer Absichtserklärungen und einer zunehmenden Zahl mehrsprachigkeitsdidaktischer Forschungsarbeiten

- ist die im Sinne des Europarates verstandene Mehrsprachigkeit in den allgemein bildenden Schulen der Bundesrepublik nicht umgesetzt,
- haben vorliegende Konzepte einer Mehrsprachigkeitsdidaktik keine unterrichtliche Breitenwirkung und curriculare Verortung erfahren,
- werden nach wie vor Mutter- und Fremdsprache(n) weitestgehend unabhängig voneinander gelehrt und gelernt,
- ist die Förderung von Sprachlernbewusstheit kein vorrangiges Unterrichtsziel.

Sowohl die Lehrkräfte der Muttersprache wie der ersten und der weiteren Fremdsprachen sind oft mit den Ergebnissen des Unterrichts unzufrieden und beklagen vor allem die fehlende Fähigkeit der Schülerinnen und Schüler, das in anderen sprachlichen Kontexten Gelernte gewinnbringend einzubringen. Gegenseitige Schuldzuweisungen von erster Fremdsprache in die Muttersprache bzw. von

der zweiten Fremdsprache zur ersten und umgekehrt sind die Folge.

Im Unterricht werden aber von Lehrkräften Beziehungen zwischen den Sprachen selten aufgezeigt oder Schülerinnen und Schüler dazu ermutigt, diese selbst zu entdecken und vorhandenes Sprach-, Kultur- und Strategiewissen bewusst wahrzunehmen und für das Verstehen und das Sich-Verständigen zu nutzen. Damit gehen auch spezifische Potenzen zur Förderung interkultureller Kompetenz verloren.

Aus dem beschriebenen Ist-Stand entstand im Jahr 2002 die Idee, in Thüringen ein Kooperationsprojekt der drei Phasen der Lehrerbildung zu installieren (vgl. Behr 2004) und ein Übungsinstrumentarium zu entwickeln, mit dessen Hilfe sprachliches Schubkastenlehren und -lernen aufgebrochen, Synergien zwischen Muttersprache und erlernten Fremdsprachen aufgebaut werden. Damit wurde die Zielvorstellung verbunden, für Schülerinnen und Schüler Mehrsprachigkeit als Normalsituation erfahrbar zu machen und den Spracherwerb (Muttersprache und Fremdsprache) nicht aus der Perspektive von nur einer Sprache/Kultur (Muttersprache, erste Fremdsprache, zweite Fremdsprache) zu betrachten. Zudem sollte das Übungsmaterial sowohl im Realschulbereich wie im Gymnasium einsetzbar sein. Im Rahmen der inzwischen beendeten Projektarbeit wurden zwei Materialsammlungen<sup>1</sup> erarbeitet, die eine dokumentierte Erprobung im Sprachunterricht an Thüringer Regelschulen und Gymnasien erfahren haben.

In den Fokus genommen wird dabei der Sprachunterricht (im Sinne von Mutter- und Fremdsprachenunterricht) in der Sekundarstufe I und zwar mit seinen gegebenen Sprachenangeboten. Die Zielgruppe bilden Schülerinnen und Schüler im Anfangsunterricht der zweiten Fremdsprache<sup>2</sup> mit Deutsch als Mutter- und Bezugssprache.<sup>3</sup>

### **Sprachenübergreifendes Lernen – Begriffsbestimmung**

Die im o. g. Kooperationsprojekt formulierte Vorstellung von sprachenübergreifendem Lernen folgt den Ausführungen im Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen (2001:12), wonach „sich

1 Behr, U. et al: Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. Erprobungsfassung. Jena 2003 bzw. 2005. Die weiterentwickelte Fassung des Übungsmaterials aus dem Jahr 2003 ist 2005 erschienen bei Cornelsen – Volk und Wissen unter dem Titel: Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen: Deutsch – Englisch – Französisch – Russisch – Latein

2 in Thüringen zum Zeitpunkt der Untersuchung die Klassenstufe 7/8

3 Der Fokus auf Deutsch entspricht der vorherrschenden sprachlichen Situation in den Thüringer Schulen.

die Spracherfahrung eines Menschen in seinen kulturellen Kontexten erweitert, von der Sprache im Elternhaus über die Sprache der ganzen Gesellschaft bis zu den Sprachen anderer Völker (die er entweder in der Schule oder auf der Universität lernt oder durch direkte Erfahrungen erwirbt). Diese Sprachen und Kulturen werden aber nicht in strikt voneinander getrennten mentalen Bereichen gespeichert, sondern bilden vielmehr gemeinsam eine kommunikative Kompetenz, zu der alle Sprachkenntnisse und Spracherfahrungen beitragen und in der die Sprachen miteinander in Beziehung stehen und interagieren.“

Aus der Sicht des Lerners ist sprachenübergreifendes Lernen ein individueller, dynamischer, kognitiv geprägter lernstrategisch-psycholinguistischer Prozess und beinhaltet die Anwendung von Strategien, der bewussten Wahrnehmung, der Reflexion, der pro- und retroaktiven Verknüpfung und des zwischensprachlichen Transfers von individuell verfügbarem sprachlichem, soziokulturellem und strategischem Wissen in der Muttersprache und den erlernten Fremdsprachen.

Sprachenübergreifendes Lernen ist in hohem Maße kognitives, metakognitives und entdeckendes Lernen, denn es umfasst die Fähigkeit sprachliche und nicht-sprachliche Phänomene in der Mutter- und Fremdsprache bewusst, d. h. aufmerksam wahrzunehmen, miteinander zu vergleichen und für das Verstehen und das Sich-Verständigen zu nutzen.

Sprachenübergreifendes Lernen ist schwerpunktmäßig an Schülertätigkeiten mit -vergleichender Dimension gebunden, wie: Ordnen, Unterscheiden, Vergleichen, Identifizieren, Analysieren, Kontrastieren, Analogien bilden, merkmalsgestütztes Erraten, Reflektieren. Es ist vor allem das Moment der Ähnlichkeit<sup>4</sup>, auf das sprachenübergreifende Such- und Vergleichsprozesse gerichtet sind und diese befördert.

Eine sprachenübergreifende Lehr- und Lernperspektive macht für Schülerinnen und Schüler Sprach- und Kulturverwandtschaften sowie sprachlernerleichternde Momente erlebbar. Durch die Anwendung induktiv-vergleichender Tätigkeiten entdecken die Lerner, dass

- es interlinguale Transferbasen gibt, deren Nutzung das Verstehen erleichtert,
- der Sprach- und Kulturvergleich unter Einbeziehung der Mutter- und aller erlernten Fremdsprachen das Verstehen weiterer Fremdsprachen unterstützen sowie be-

schleunigen kann und zudem interessant ist,

- die Übertragung von Lerntechniken und -strategien für das Sprachenlernen möglich und hilfreich ist.

### **Zur interkulturellen Dimension sprachenübergreifenden Lernens**

Durch die Betonung der Kategorien Vergleich, Transfer und Reflexion leistet eine sprachenübergreifende Lehr- und Lernperspektive – im Sprachgebrauch der Nationalen Bildungsstandards – gleichermaßen einen Beitrag zur Förderung von Methodenkompetenz (im Sinne sprachlernstrategischer Kompetenz) und interkultureller Kompetenz (vgl. Nationale Bildungsstandards, 2003:8).

In sprachenübergreifenden Lernprozessen wird durch die zeitgleiche Präsenz sprachlicher und/oder nicht-sprachlicher Phänomene aus verschiedenen (verwandten und nicht verwandten; gelernten und nicht gelernten) Sprachen und deren Vergleich sprachliche und kulturelle Vielfalt zur Normalität. Dies fördert eine interkulturelle Perspektive. Damit wird interkulturelles Lernen zu einer immanenten Dimension sprachenübergreifenden Lernens. Das Suchen und Erkennen von Gemeinsamkeiten bzw. Ähnlichkeiten und das Feststellen von Unterschieden macht nicht nur den Wert von Vorkenntnissen erlebbar sondern erhöht auch Verständnis und Akzeptanz für das vermeintlich Fremde. Es fördert zudem die Motivation für die Auseinandersetzung mit sprachlichen und soziokulturellen Phänomenen.

Grundsätzlich bieten sämtliche Bereiche sprachlicher Kompetenz Anknüpfungspunkte für sprachenübergreifendes Lernen: Lexik, Syntax, Morphologie, Phonematik, Graphematik, Pragmatik, funktionales Wissen, soziolinguistisches Wissen, fremdsprachenstrategisches Wissen.

Vor allem der Wortschatzvergleich ist eine geeignete Möglichkeit „die Kulturgebundenheit von Sprache“ (Timm 1998:325) bewusst zu machen. Dies kann einerseits über die kulturgeprägte semantische Belegung von Einzelwörtern erfolgen – im vorliegenden Material wurde dazu eine Übungssequenz zum „Frühstück“ erarbeitet. Andererseits bieten Märchen, Lieder, Sprichwörter oder idiomatische Redewendungen die Möglichkeit des Entdeckens interkultureller Gemeinsamkeiten und kulturspezifischer Bilder. Das im Rahmen des o. g. Kooperationsprojektes entwickelte Übungsinstrumentarium enthält auch Anregungen für den nonverbalen Sprachvergleich (Mimik und Gestik) sowie für den Gebrauch von Anredekonventionen und Begrüßungs-/Verabschiedungsformeln. Die Übungsangebote ermöglichen dabei interkulturelle Vergleichs-, Transfer- und Reflexionsprozesse auf unterschiedlichem fremdsprachlichem Anforderungsniveau. Dies wollen die nachfolgenden Beispiele demonstrieren. Dabei handelt es sich um Unterrichtssequenzen, die

<sup>4</sup> Hier wird der Bezug zu einem der grundlegenden Begriffe der kontrastiven Linguistik deutlich: Dem der interlingualen Äquivalenz.

in einer 5. Klasse und einer 8. Realschulklasse der Willy-Brandt-Schule, Erfurt, durchgeführt wurden. An dieser Schule lernen 356 Schülerinnen und Schüler, davon 32 mit Migrationshintergrund.<sup>5</sup>

Die Schülerinnen und Schüler lernen ab der Klassenstufe 5 neben Englisch auch Französisch und Russisch.

Es werden im Folgenden die erprobten Beispiele sprachenübergreifenden Arbeitens *Geburtstagslied* und *Länder-Sprachen-Flaggen* (Klasse 5) sowie *Sprichwörter* (Klasse 8) vorgestellt.

---

<sup>5</sup> Es handelt sich um Kinder aus Russland, der Türkei, dem Irak.

## Geburtstagslied

Meine 5. Klasse unterrichtete ich im Schuljahr 2004/05 neben Englisch auch in einem 30stündigen Russischkurs (Sprachbegegnungskonzept). Im folgenden Schuljahr wechselten wir zu Französisch. Eine unvergessliche erste Französischstunde sollte es werden für meine nunmehr Sechstklässler.

Einigkeit herrschte zwischen der eingesetzten Französischlehrerin und mir darüber, die sangesfreudige Klasse über das weltweit bekannte Geburtstagslied in die Artikulation der französischen Sprache, erstmals bewusst, einzuführen. Es hatte erste imitative Artikulationsversuche bereits in Klasse 5 gegeben. Zudem hofften wir uns, dass die Elf- und Zwölfjährigen eine nachträgliche Gratulationsrunde für sämtliche Sommerferiengeburtstagskinder gutheißen würden. Wir entschieden uns, die Unterrichtsstunde gemeinsam zu halten, um der Lernergruppe auch visuell Sprachverbundenheit zu verdeutlichen.

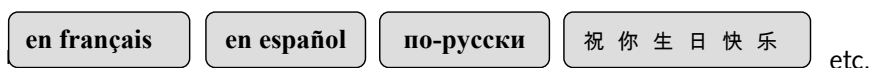
Für die Schüler stellte ich eigens eine Sammlung aller im Thüringer Arbeitsmaterial<sup>6</sup> angebotenen Liedtexte zusammen und ergänzte die Geschichte über den Ursprung des Liedes.

Das folgende Planungsraaster spiegelt die durchgeführte Unterrichtsstunde:

PHASE	DIDAKTIK	METHODEN
BEGRÜSSUNG	Lehrer stellt sich in verschiedenen Sprachen vor (Name, Alter, Wohnort, etc.)	Lehrervortrag* in angemessenem Sprechtempo
ZIELORIENTIERG. MOTIVATION	Geburtstagskinder ermitteln, für gemeinsamen Gesang motivieren	Abfrage in englischer Sprache Verwendung eines Kalenders
DARBIETUNG	Lied in englischer, russischer und französischer Sprache	Lehrervortrag*: Liedgesang mit Gitarrenbegleitung
EINÜBEN	(Schüler erhalten Arbeitsblatt 1) gemeinsamer Gesang (je zweimal) in Englisch in Russisch	langsames Sprechtempo zur Gitarrenbegleitung, Schüler imitieren ad hoc
ERARBEITUNG	Liedtext französisch	Lehrervortrag französisch/ Chorsprechen
FESTIGUNG	Liedtext französisch	langsames Sprechtempo zur Gitarrenbegleitung
ERARBEITUNG FESTIGUNG	Artikulation der Liedtexte in den angeführten Sprachen (vgl. Arbeitsblatt 1)	langsames Sprechtempo zur Gitarrenbegleitung, Schüler imitieren bei Bedarf Chorsprechen

\* im *Team Teaching* abwechselnd

ANWENDUNG: Im Anschluss wird die am besten singende Gruppe ermittelt. Gemäß der auf dem Arbeitsblatt 1 verwendeten Zielsprachen und der Bezugssprache Deutsch werden sechs Gruppen gebildet. Dabei ordnet sich jede Gruppe einer Sprache (symbolisiert durch Sprachenkarte, Abb. unten) zu und präsentiert das Lied. Danach werden die Sprachenkarten getauscht und eine weitere Runde kann starten.



## REFLEXION

Der bewusste Sprachenvergleich war in dieser Unterrichtsstunde nicht angestrebt, da dieser den Erlebnissen für diese Altersgruppe aus pädagogischer Sicht beeinträchtigt hätte. Vielmehr fokussierten wir die Artikulationsfreudigkeit. Die Information zur Liedbiografie schärfte den Weltblick der Schüler in Bezug auf Völker verbindende Rituale. Insgesamt muss das Geburtstagslied die Motivation nachhaltig geprägt haben, denn im Verlaufe des Schuljahres waren die Texte jederzeit spontan abrufbar, ohne Textvorlage. Am Ende der 6. Klasse entschieden sich 8 Schüler, in Klasse 7 Russisch als 2. Fremdsprache zu erlernen, 5 Schüler wählten Französisch.

<sup>6</sup> Behr, U. et al: Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. Erprobungsfassung. Jena 2005, S. 6.

## Länder - Sprachen – Flaggen

Der Grund dafür, weshalb ich heute einen beachtlichen Stapel an laminierten Flaggen-Karten im A6-Format besitze, liegt in der Begeisterungsfähigkeit meiner Fünftklässler. Was als eher harmloser Einstieg (Erprobungsphase) in das Projekt „Mehrsprachigkeit an der Thüringer Schule“ begann, endete mit einer 26-köpfigen Expertengruppe von Zehnjährigen. Niemals hätte ich mir träumen lassen, zwei Jahre später zur Fußball-WM aus dem Effeff jede Nationalität anhand ihrer Flagge sofort benennen zu können.

Im **EINSTIEG** in die Unterrichtsstunde ging ich durch die Klasse und begrüßte die Schüler mit Handschlag und ausgewählten Begrüßungsformeln in verschiedenen Sprachen. Vorbeugend beschränkte ich mich auf die mir bekannten Kommunikationswilligen. Mehr als überrascht war ich, als auch die Stilleren jeden gehörten Gruß sofort fehlerfrei imitierten. Die Flucht aus dem entstandenen babylonischen Sprachengewirr gelang mir nur durch das Zeigen der entsprechenden Flaggen-Kärtchen. Keine 30 Sekunden benötigten die Kinder für die Benennung der Länder. Im Anschluss daran präsentierte ich dieselben Begrüßungsformeln an der Tafel. Mit Leichtigkeit ordneten die Schüler die Flaggen-Kärtchen zu.

Schwieriger gestaltete sich in der **ERARBEITUNGSPHASE** das Zuordnen der adäquaten Abschiedsformeln und Länderbezeichnungen in der Landessprache (Visualisierung an der Tafel). Tschechisch und Polnisch, aber auch Italienisch und Spanisch wurden lebhaft diskutiert, bis die kleinen Sprachenexperten heraus kristallisiert hatten, dass im Italienischen doch eher -o und -i für Endungen typisch sind. Polnisch und Tschechisch blieben zunächst ungeklärt offen. Dadurch stieg die Spannung.

Das anschließende Chorsprechen sämtlicher Redemittel begeisterte meine kleine Völkergemeinschaft, sodass ich Mühe hatte, Artikulationsklippen hörbar in die Runde zu tragen und ich mich schon nach der rettenden Schreibphase sehnte.

Die **ARBEIT MIT DEM ARBEITSBLATT**<sup>7</sup> gestaltete sich problemlos. Durch Abzählen der vorgesehenen Kästchen wurde nun auch die Lösung für Polnisch und Tschechisch gefunden.

In **REFLEXION** der Unterrichtsstunde fertigte ich eine umfangreiche Sammlung von laminierten Flaggen-Karten an. Abgesehen von der Benennung der Länder wiederholten wir

- Sprachen/Ländernamen in Englisch
- Kontinente / Hauptstädte / Flüsse Himmelsrichtungen / typisches Wetter/typische Tiere
- Kartenarbeit/Adjektive: big/huge/large/small/hot/dry/etc.

und natürlich immer wieder die Begrüßungsformeln in den Landessprachen.

Der fächerverbindende und sprachenübergreifende Ansatz brachte mir als Fachlehrerin für Englisch/Russisch sowohl einen unverhofften Bildungszuwachs als auch eine Vielzahl von freudigen pädagogischen Situationen. Die Kinder erlebten das Thema offensichtlich noch intensiver, denn der Ruf nach den Flaggen-Kärtchen blieb bis zum Schuljahresende der Klasse 6 bestehen.

## Sprichwörter

Das nachfolgend beschriebene 2-Stunden-Projekt zur sprachenübergreifenden Arbeit an deutschen, englischen, französischen und russischen Sprichwörtern führte ich mit Schülerinnen und Schülern einer 8. Klasse durch, in welcher ich zum damaligen Zeitpunkt der Erprobung Englisch unterrichtete. Die Schüler lernten Französisch als 2. Fremdsprache.

Ich bereitete die im Rahmen des benannten Kooperationsprojektes entwickelten Übungsanregungen<sup>8</sup> für meine Klasse auf. Mir waren in diesem Zusammenhang muttersprachliche, sprachenübergreifende und interkulturelle Zielsetzungen gleichermaßen wichtig. Ich wählte eine Schrittfolge, die die Schülerinnen und Schüler zunächst über spielerische Aktivitäten für den Gegenstand öffnete und schrittweise den anspruchsvollen Sprachvergleich und die Anwendung von Sprichwörtern in der fremdsprachigen Kommunikation vorbereitete. Die Klasse arbeitete von Beginn an sehr konzentriert und interessiert. Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund bereicherten vor allem die Diskussion um die Bedeutung von Bildern in Sprichwörtern und deren Verwendung aus der Sicht ihrer Herkunftssprachen (Russisch und Türkisch).

## EINSTIEG

Den Einstieg gestaltete ich als Gruppenarbeit. Mit Hilfe der Aufgabentypen ‚Bilderrätsel‘ und ‚Wortsalat‘ sollte das Stundenthema erraten werden.

7 Behr, U. (Hrsg.): Sprachen entdecken – Sprachen vergleichen. Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen: Deutsch – Englisch – Französisch – Russisch – Latein. Berlin: Cornelsen – Volk und Wissen, 2005

8 Behr, U. et al: Anregungen zum sprachenübergreifenden Lernen in der Sekundarstufe I. Erprobungsfassung. Jena 2005.



Lösung: Sprichwörter

**DEFINITION**

Im Lehrer-Schüler-Gespräch und durch Moderation wurde anschließend gemeinsam die Frage beantwortet: Was sind Sprichwörter? Die Schülerinnen und Schüler fanden Folgendes heraus:

Spruchwörter gibt es in vielen Sprachen.





- Sie sind zu unterschiedlichen Zeiten im Volk entstanden.
- Sie bringen bestimmte Lebenserfahrungen zum Ausdruck.
- Sie bestehen meist aus festen und einprägsamen Sätzen.
- Sie sind sehr bildhaft.
- Sie enthalten oft feinen, verdeckten Spott (Ironie).

Das Ergebnis wurde an der Tafel visualisiert.

**AN VORWISSEN ANKNÜPFEN**

Im nächsten Schritt erhielten die Gruppen 10 einzelne Bildkarten (z. B. Apfel, Baumstamm) und 5 Karten mit Sprichwörtern (z. B. Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm). Es sollten sowohl die Bildkartenpaare als auch das passende Sprichwort zugeordnet werden. Anschließend wurden der Sinngehalt der einzelnen Sprichwörter und deren Anwendungssituation besprochen.

Beispiele:

✂	✂		✂
✂		Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm.	
		Wer A sagt, muss auch B sagen.	

**SAMMELN/ERARBEITUNG**

Die Schüler prüften zunächst, inwieweit die in der Definition formulierten Aspekte auf die gefundenen Sprichwörter zutreffen.

Anschließend sammelten die Schüler deutsche Sprichwörter, die ihnen bereits bekannt sind. Sie nutzten dazu die folgende Tabelle.

Sprichwörter, die ich kenne	Sprichwörter, die ich manchmal auch selbst verwende	In welcher Situation verwendet man das Sprichwort (aus Spalte 1 oder Spalte 2), was will man damit ausdrücken?
-----------------------------	---	--

Die umfangreichen individuellen Ergebnisse wurden diskutiert und um die Frage nach deren Verwendung in den Herkunftsländern der Mitschüler erweitert.

### SPRACHENVERGLEICH/ERGEBNISSICHERUNG

Die Schüler erhielten ein dem benannten Übungsmaterial entnommenes Arbeitsblatt mit Sprichwörtern in englischer, französischer und russischer Sprache sowie als Papierschnipsel die entsprechenden deutschen Sprichwörter. In Partnerarbeit bearbeiteten die Schüler jeweils ein deutsches Sprichwort, welches der bereits vorgegebenen englischen, französischen oder russischen Entsprechung zuzuordnen war. Das deutsche Sprichwort wurde in das entsprechende Feld eingetragen oder geklebt. Jedes Schülerpaar benannte anschließend die Anzeiger in den zielsprachigen Sprichwörtern, die zur Entscheidung geführt hatten. Anschließend wurden die sprachlichen Bilder in den einzelnen Sprachen verglichen. Für die Erschließung der kyrillischen Schrift stand ein Lesezeichen zur Verfügung. Die Schüler mit russischsprachigem Hintergrund fungierten zudem als Übersetzer.

### Beispiele:

Deutsch	Englisch	Französisch	Russisch
Wer zuletzt lacht, lacht am besten.	He laughs best who laughs last.	Rira bien qui rira le dernier.	
Kleider machen Leute.	The tailor makes the man.	C'est la robe qu'on salue.	
Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul.	Don't look a gift horse in the mouth.	Un cheval donné on ne regarde pas aux dents.	

### ANWENDUNG 1: Karikaturen

In einem nächsten Schritt wurden Karikaturen vorgegeben, denen die passenden Sprichwörter in englischer, französischer und russischer Sprache zuzuordnen waren (*Einem geschenkten Gaul schaut man nicht ins Maul. Auf Regen folgt Sonne. Der Apfel fällt nicht weit vom Stamm*). Diese waren Bestandteil des zuvor bearbeiteten Arbeitsblattes. Die Ergebnisse wurden gemeinsam besprochen.

Englisch

Französisch/Russisch



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



### ANWENDUNG 2: Dialoge

In einem letzten Schritt komplettierten die Schüler die nachfolgenden Minidialoge durch ein passendes Sprichwort aus der vorherigen Übung in der jeweilig vorgegebenen Sprache. Anschließend wurden die Lösungen vorgetragen, nach Möglichkeit in der Zielsprachenrelevanten Intonation.

A: How was your birthday party yesterday?

B: Oh, it was nice. I got a lot of presents.

A: Do you like them?

B: Not really. But you know .....

A: Qu'est-ce que tu fais?

B: Je lis une lettre.

A: Qui l'a écrite?

B: Mon petit frère, il écrit comme un chat.

A: Tu le dis. Comme son père. ....

A: , !

: , .

A: !

: , .....

### REFLEXION/FEEDBACK

Die abschließende Kreativübung *Finde ein passendes Sprichwort zur Karikatur* sorgte für einen sehr freudbetonten Ausklang der Sequenz.



Insgesamt gaben die Schüler ein sehr positives Feedback auf die zweistündige Arbeit und betonten, ihren Blick auf den alltäglichen Sprachgebrauch geweitet zu haben.

### Literatur:

Behr, U. (Hrsg.) (2004): *Mehrsprachigkeit und Sprachlernbewusstheit. Expertentagung 06/07 November 2003*. Jena: Friedrich-Schiller-Universität. Beiträge des Zentrums für Didaktik – ZfD, Bd. 3

Europarat. Rat für kulturelle Zusammenarbeit (2001): *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen*. Langenscheidt: Berlin, München, Wien, Zürich, New York 2001

Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (Hrsg.) (2003): *Bildungsstandards für die erste Fremdsprache (Englisch/ Französisch) für den Mittleren Schulabschluss*. (Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 04.12.2003). Luchterhand

Timm, J.-P. (1998): *Englisch lernen und lehren: Didaktik des Englischunterrichts*. Berlin: Cornelsen

### Autorinnen:

Dr. Ursula Behr, Referentin für Fremdsprachen am Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka

Petra Bohn, Fachlehrerin für Englisch und Russisch an der Willy-Brandt-Schule Erfurt und Fachleiterin für Englisch am Staatlichen Studienseminar für das Lehramt an Regelschulen, Erfurt

### Anlage:

Schülerarbeitsblatt 1

## Mein Geburtstagslied in mehreren Sprachen

Поздравляем тебя,  
поздравляем тебя,  
поздравляем с днём  
рождения!  
поздравляем тебя!

Joyeux anniversaire  
Joyeux anniversaire  
Joyeux anniversaire, Sygne  
Joyeux anniversaire!

¡Cumpleaños feliz!  
¡Cumpleaños feliz!  
Te deseamos todos,  
¡Cumpleaños feliz!

Geburtstagslied in chinesischn

祝你生日快乐  
祝你生日快乐  
祝你生日生日快乐  
祝你生日快乐

تولدت مبارک

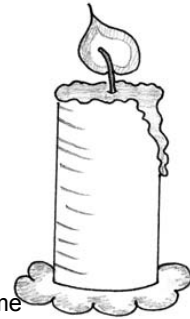
[pasdraw'ljajem ti'bja]  
[pasdraw'ljajem ti'bja]  
[pasdraw'ljajem s dnjom rash'denja]  
[pasdraw'ljajem ti'bja]

[schwajös 'aniversärr]  
[schwajös 'aniversärr]  
[schwajös 'ani - schwajös 'an] oder Name  
[schwajös 'aniversärr]

[kumple'anjos\* fe'lis]  
[kumple'anjos fe'lis]  
[te de'seamos 'todos]  
[kumple'anjos fe'lis]  
\* sprich das [s] eher wie [sh]



[Zhu ni sheng ri kuai le]  
[Zhu ni sheng ri kuai le]  
[Zhu ni sheng ri sheng ri kuai le]  
[Zhu ni sheng ri kuai le]



Geburtstagslied in italienisch  
Tanti auguri a te  
tanti auguri a te  
tanti auguri (a) (Name)  
tanti auguri a te

Das Geburtstagslied entstand 1893 in Louisville, Kentucky. Mildred Hill, Lehrerin in einem Kindergarten, und Dr. Patty Hill, Direktorin derselben Einrichtung und Schwester von Mildred, schrieben das Liedchen für ihre Fünfjährigen als kleiner Morgengruß. Daher hieß es zunächst *Good Morning To All* und wurde unter diesem Titel veröffentlicht.

*Good Morning To All* schaffte es bis ins *Broadway-Musical As Thousands Cheer* und wurde so Ende 1930 landesweit bekannt. Bis 1935 gab es Probleme wegen des *copyright*. Erst 1988 gab der Herausgeber *Birch Tree Group Ltd* die Rechte auf das Lied frei und verkaufte an *Warner Communications* für \$25 Millionen. Heute spielt das Lied jährlich \$2 Millionen ein.

*Happy Birthday To You* ist neben *Auld Lang Syne* und *He's a Jolly Good Fellow* das beliebteste englischsprachige Lied in der Welt.

[Quelle: [www.insideout.net/e-lessons.htm](http://www.insideout.net/e-lessons.htm), Text adaptiert aus *e-lessons* Archiv]



**Medi Kuhlemann**

## **Kooperation zwischen Jugendhilfe und Schule unter interkulturellen Gesichtspunkten**

### **Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen**

Das Aufwachsen von Kindern und Jugendlichen, ihre Entwicklung und die Bildung erfolgen heutzutage unter veränderten Bedingungen.

Immer seltener bildet die so genannte „Normalbiografie“, die sich über Berufsausbildung und Arbeitsleben definiert und gewöhnlich über den Arbeitsmarkt geregelt wird, das Leitbild. Für die Lebenslaufgestaltung gibt es immer mehr Entscheidungsoptionen, gleichzeitig aber auch einen höheren Entscheidungsdruck und vermehrte Risiken durch die Notwendigkeit der Bewältigung immer komplexerer Entwicklungsaufgaben.

Viele traditionelle Vorgehensweisen in der beruflichen und persönlichen Zukunftsgestaltung verlieren an Verbindlichkeit. Es ist für Kinder und Jugendliche schwierig, eine Orientierung zu gewinnen. Zunehmend müssen Familien ihren Alltag mit erschwerenden Faktoren wie Armut, Arbeits- und Perspektivlosigkeit bewältigen.

Auch viele Familien mit Migrationshintergrund sind häufig von Armut und Niedrigeinkommen betroffen. Sie leben oft in ungünstigen Wohnverhältnissen und in Gebieten mit einer schlechten Infrastruktur. Hilfs- und Vorsorgeangebote werden von ihnen seltener genutzt. Oft besteht ein Informations- und Versorgungsdefizit bei der Früherkennung und Vorsorge von Krankheiten, bei der Diagnostik, Therapie, Pflege, Rehabilitation und im Bereich der Frühförderung (vgl. Boos-Nünning, 2003).

### **Die Bildungssituation**

Die Pisastudie (2004) zeigt zum wiederholten Male, dass es dem Schulsystem in Deutschland nicht gelingt, die sozialen Unterschiede ihrer SchülerInnen auszugleichen. Die Bildungskarriere hängt nach wie vor erheblich vom ökonomischen, sozialen und kulturellen Kapital der Herkunftsfamilie ab.

Kinder mit Migrationshintergrund sind hinsichtlich ihrer Bildungschancen einem doppelten Risiko ausgesetzt: Sie gehören häufig Familien mit niedrigem Einkommen an und lernen in einer anderen Sprache als ihrer Muttersprache.

Bereits in der Pisa Studie 2001 wird darauf hingewiesen, dass bessere Bildungserfolge zu verzeichnen sind, wenn die Unterrichtssprache auch zu Hause gesprochen wird (vgl. u.a. Baumert, 2001).

Im Kontext dieser Ergebnisse werden neue Konzepte diskutiert, wie zum Beispiel eine längere Phase des gemeinsamen Lernens in der Grundstufe, Gesamtschulen oder Ganztagschulen.

In diesem Zusammenhang gewinnt aber auch die Kooperation von Jugendhilfe und Schule zunehmend an Bedeutung, um eine engere Verzahnung von Erziehung und Bildung zu erreichen, vorhandene Kräfte zu bündeln und Benachteiligung auszugleichen.

### **Das Freizeitverhalten und bevorzugte Lebensformen**

Trotz der multikulturellen Realität und der eigentlich verbindenden Gemeinsamkeiten des Jugendalters und der Schule konzentrieren sich Jugendliche häufig in ethnischen Bezugsgruppen. Die Shell Studie zeigt auf, dass auch die meisten deutschen Jugendlichen in ihrer Freizeit unter sich bleiben (vgl. Deutsche Shell, 2000).

So beschreibt Westphal (2003), dass Aussiedlerjugendliche große Schwierigkeiten haben, über den Freizeitbereich Freundschaften zu einheimischen Jugendlichen zu entwickeln, die auch als befriedigend erlebt werden. Befriedigender scheint die Beziehung zu Jugendlichen der eigenen ethnischen Gruppe. Dort grenzen sich die Jugendlichen von anderen ab und finden eigene Interaktionsmuster. Aber zugleich passen sie sich an die in Deutschland vorgefundenen Lebensstile und Werte an. In bewusster Abgrenzung und Entgegensetzung zu einheimischen Jugendlichen erschaffen sich diese Jugendlichen einen neuen jugendkulturellen Lebensstil (Westphal, 2003).

Als Gründe für Prozesse der Ethnisierung und die wachsende Bedeutung der ethnischen Communities können Faktoren vermutet werden wie z.B. politische und ökonomische Desintegration in der Aufnahmegesellschaft, die tatsächliche oder empfundene Diskriminierung aufgrund ethnischer Zugehörigkeit und der Mangel an Bemühungen der Aufnahmegesellschaft, die Zugewanderten am gesellschaftlichen Leben gleichberechtigt teilhaben zu lassen.

Auf Seiten der Zugewanderten lassen sich als Gründe das Aufwachsen in Wohngebieten mit eigener ethnischer Infrastruktur, die Bevorzugung der familiensprachigen Medien und die Wahl von Ehepartnern aus dem Herkunftsland nennen (Boos-Nünning, 2003).

### **Grundlagen einer Kooperation**

Im Prozess des Aufwachsens junger Menschen spielen Schule und Jugendhilfe die tragende, entscheidende Rolle. Beide Institutionsarten verfolgen das Ziel, Kinder und Jugendliche zu bilden und einen Beitrag zu ihrer Erziehung zu leisten.

Ihre Aufgabe ist es, Chancengleichheit unabhängig von der ethnischen Herkunft, Religion und Geschlecht zu schaffen, die gesellschaftliche Integration der jungen Menschen zu ermöglichen sowie sie in ihrer Entwicklung zu eigenverantwortlichen und gemeinschaftsfähigen Persönlichkeiten zu fördern.

Schule hat den gesellschaftlichen Auftrag, Kinder und Jugendliche für ihr Leben zu qualifizieren, ihnen Bildung zu vermitteln und sie für ihre berufliche Zukunft zu stärken. Zunehmend übernehmen Schulen erzieherische oder sozialpädagogische Aufgaben, auch um ihren Bildungsauftrag umsetzen zu können. Jugendhilfe hat den Auftrag, junge Menschen in ihrer individuellen und sozialen Entwicklung zu fördern, die Lebensbedingungen für sie und ihre Familien positiv zu beeinflussen, Benachteiligungen nach Möglichkeiten abzubauen, die Familien im Erziehungsprozess zu begleiten und zu unterstützen. Dabei muss Jugendhilfe in ihren Angeboten die zentrale Lebensthematik junger Menschen, nämlich die der Bildung berücksichtigen. Jugendhilfe kann beispielsweise die Bildungsbereitschaft stärken, individuell fördern, beraten und auf die (schulische/berufliche) Lebenslage von Kindern und Jugendlichen eingehen.

Die Kooperation mit der Schule ist für die Jugendhilfe gesetzlich verankert in § 81 SGB VIII sowie in den verschiedenen Landesgesetzen. Für die Schulseite lassen sich mehrfach Verpflichtungen aus den Landesgesetzen ableiten.

Einem gemeinsamen Betreuungs-, Bildungs- und Erziehungssystem von Jugendhilfe und Schule kann es gelingen, auf die veränderten Lebensbedingungen von Kindern und Jugendlichen einzugehen, Benachteiligungen abzubauen sowie Integration und eine positive Entwicklung der jungen Menschen zu ermöglichen. Dies erfordert allerdings eine grundlegende Bereitschaft zur Zusammenarbeit, zur Umstrukturierung und einer Veränderung der Arbeitsweise auf beiden Seiten.

Auch die Einigung der Kooperationspartner auf einen erweiterten, alle Bereiche umfassenden Bildungsbegriff ist unabdingbar. Danach würde sich Bildung nicht nur auf die Vermittlung kognitiven Wissens richten, sondern auch Ziele wie soziales Lernen, Förderung diverser Handlungskompetenzen, der Kreativität und Selbstbestimmung verfolgen.

Eine umfassende, an der Lebenswelt der zu Erziehenden orientierte Pädagogik verbindet formelle, nichtformelle und informelle Bildung<sup>1</sup> miteinander.

<sup>1</sup> Der Begriff *formelle Bildung* umfasst das gesamte hierarchische strukturierte und zeitlich aufeinander aufbauende Schul-, Ausbildungs- und Hochschulsystem, mit verpflichtendem Charakter und Leistungsbescheinigungen.

Unter *nichtformeller Bildung* wird jede Form der organisierten

Beide Instanzen - Jugendhilfe wie Schule - müssten sich gegenüber den teilweise innovativen Lernformen öffnen, die den vielfältigen Lernzielen gerecht werden.

### **Interkulturelle Pädagogik**

Kinder und Jugendliche wachsen heute in einer multikulturellen Gesellschaft auf.

Der Begriff „Multikulturalität“ bedeutet hier die Zustandsbeschreibung einer Gesellschaft mit Menschen, die aus verschiedenen Kulturkreisen stammen und somit unterschiedliche Werte, Bedürfnisse und Lebensformen vertreten.

Mit der Pluralität der Lebensformen – bedingt durch die Vielfalt moderner Familienmodelle (Alleinerziehende, Patchwork-Familien, homosexuelle Paare), die Zugehörigkeit zu diversen Schichten, Nationalitäten und Kulturkreisen – haben sich die Heranwachsenden schon ab frühestem Alter auseinanderzusetzen. Die Bewältigung dieser Aufgabe erscheint als Herausforderung, für die Kinder und Jugendliche erzieherisch gerüstet werden müssen.

In ihren alltäglichen Begegnungen in Schule, Jugendhilfeeinrichtungen oder in der Freizeit treffen Kinder und Jugendliche mit verschiedenen Weltanschauungen, Orientierungen und unterschiedlichen Standards des Wahrnehmens, Wertens und Handelns aufeinander.

Gegenwärtig haben ca. 30 % der in Deutschland geborenen Kinder Eltern oder Großeltern, mindestens aber ein Eltern- oder Großelternanteil mit Migrationshintergrund.

Kinder, Jugendliche, Eltern und PädagogInnen benötigen die Fähigkeit, sich in kulturellen Überschneidungssituationen angemessen orientieren und verhalten zu können. Je gegensätzlicher zum eigenen Orientierungssystem andere kulturelle Normensysteme oder Gewohnheiten empfunden werden, desto eher verschärfen sich die Probleme des Zusammenlebens, insbesondere dann, wenn das Konfliktthema die eigene Identität und Wertorientierung berührt.

Schule ist der Ort, wo alle Kinder und Jugendliche erreicht werden können. Sie können Toleranz und Respekt vor dem Anderssein vorgelebt bekommen und auch lernen. In ihrem Alltag in Schule und Freizeit finden sie viel Gemeinsames und Verbindendes. Sie können lernen, die eigene Perspektive um den Aspekt anderer Kulturen und damit auch anderer Denk- und Handlungsweisen zu erweitern.

Bildung und Erziehung verstanden, die generell freiwilliger Natur ist.

*Informelle Bildung* meint ungeplante und nichtintendierte Bildungsprozesse, die sich in Alltag, Familie, Nachbarschaft und Freizeit ergeben (vgl. Balnis/Demmer/Rademacker, 2005).

Sie können lernen, die eigene Sichtweise, das eigene Regelsystem als eine Perspektive unter anderen möglichen zu betrachten, so dass die bestehende Vielfalt als Normalität wahrgenommen wird.

Die Reflexion der eigenen kulturellen Identität kann zur Stärkung des eigenen Identitätsbewusstseins und des Selbstwertgefühls führen – vor allem dann, wenn sie pädagogisch-professionell begleitet wird. Dies ist für alle Kinder und Jugendlichen wichtig, denn erst die Reflexion und Anerkennung der eigenen Kultur ermöglicht eine offene Umgangsweise mit dem „Fremdem“ und eine Anerkennung von Unterschieden. Auf dieser Basis lassen sich Interessensgegensätze, Konflikte und Erwartungen formulieren und folglich – auch Lösungsstrategien finden.

Zum interkulturellen Lernen gehört auch die Sensibilisierung für bestehende Vorurteile und Benachteiligungen von Individuen oder Gruppen sowie die Erarbeitung von möglichen Lösungsansätzen.

### **Interkulturelle Pädagogik als Querschnittsaufgabe**

Interkulturelle Pädagogik ist als Querschnittsaufgabe wahrzunehmen, die alle anderen (sozial-) pädagogischen Bereiche wie beispielsweise Sexualpädagogik, Gewaltprävention, geschlechtsspezifische Ansätze, Suchtprävention oder Gesundheits-erziehung durchzieht.

Darüber hinaus bedarf es spezifischer Ansätze für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, die ihre besonderen Lebenslagen und mögliche Förderbedarfe berücksichtigen.

Wichtig ist dabei, den Blickwinkel auf die individuelle Lebenswirklichkeit der Jugendlichen (familiäre Situation, soziale Lage, kulturelle Werte, Normen und Sprache) und ihre Potentiale (wie Mehrsprachigkeit oder flexibler Umgang mit unterschiedlichen kulturellen Anforderungen) zu richten und sie in der Komplexität ihrer Lebensrealität wahrzunehmen.

Die oben beschriebene kulturelle Vielfalt muss sich in den verschiedenen Einrichtungen und Institutionen wie der Schule durch Personal, passende Angebote, Lerninhalte und Ausstattung widerspiegeln, damit sich auch Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund dort wiederfinden können.

Leider ist diese interkulturelle Öffnung im Schulwie auch im Jugendhilfe- und Freizeitbereich nach wie vor nicht ausreichend. Letztere bieten zwar eine Reihe von Angeboten und Maßnahmen für Angehörige jeweils einer Nationalität oder für Spätaussiedler (z.B. Mädchenkurse, Kulturangebote wie Musizieren), doch beides kann nicht als kulturelle Öffnung bezeichnet werden. Der *Elfte Kinder und Jugendbericht* zeigt auf, dass die Versorgung durch institutionelle Erziehungs- und Bildungsangebote die Zugewanderten nur in geringem Maße erreicht (vgl. BMFSFJ, 2002).

Für die Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bedeutet diese geringe Partizipation, dass sie von wichtigen Sozialisationsräumen ausgeschlossen bleiben, in denen sie Erfahrungen für das Leben in Deutschland und ihre spätere schulische und berufliche Integration gewinnen können.

Damit die Angebote der Kinder- und Jugendhilfe und der Schule alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen erreichen, bedarf es der Förderung interkultureller Kompetenz von PädagogInnen in ihrer Aus- und Fortbildung sowie der gezielten Einstellung von Fachkräften mit Migrationshintergrund. Die Rahmenbedingungen wie interkulturelle Ausrichtung der Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und spezifische Angebote für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind zu verbessern (vgl. BMFSFJ, 2002).

Schule und Jugendhilfe müssen dazu beitragen, dass für besondere Risikolagen der Migration ein Ausgleich im Bildungssystem geschaffen wird. Es gilt insbesondere dafür zu sorgen, dass durch das Bildungswesen und die Jugendhilfe nicht neue zusätzliche Schwierigkeiten und Risikolagen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund geschaffen werden (vgl. GEW, 2005).

### **Kooperationsformen zwischen Jugendhilfe und Schulwesen**

In der praktischen Umsetzung geht es um die Zusammenarbeit zweier sehr verschiedener Systeme. Jugendhilfe hat ein weites Spektrum an Angeboten und Trägerschaften. Es gibt unterschiedliche Aufträge und Ziele. Die Struktur und die Arbeitsweisen der Einrichtungen weichen zum Teil erheblich von einander ab.

Damit eine Kooperation nicht vom Engagement einzelner Personen abhängt oder nur von kurzer Dauer ist, bedarf es tragfähiger Strukturen. Neben einer Festschreibung der Kooperation von Jugendhilfe und Schule in Gesetzen und Empfehlungen, ist es unabdingbar, sich mit realen Möglichkeiten und Formen der Umsetzbarkeit auseinanderzusetzen. Handlungsfelder und –Ideen sind möglichst konkret zu benennen und festzuhalten.

Im Folgenden werden beispielhaft einige Felder der Zusammenarbeit dargestellt:

#### **1. Kooperation auf kommunaler Ebene**

- Zusammenarbeit von Schulträgern und dem Jugendamt
- Gemeinsame Sitzungen von Jugendhilfe- und Schulausschüssen

#### **2. Jugendhilfe in der Schule**

- Verankerung von Sozialarbeit im Schulalltag durch Sozialarbeiter (z.B. Coaches)

oder Implementierung sogenannter *Inselkonzepte*<sup>2</sup>

- Einzelfallhilfe (*Case-Management*); Integration und Förderung von Kindern mit Lernschwächen und Verhaltensauffälligkeiten oder sonderpädagogischem Förderbedarf
- professionelle Beratungsangebote für Eltern und Lehrkräfte
- Kooperation zwischen dem Allgemeinen Sozialen Dienst und Schule

### 3. Kooperation in der offenen Ganztagschule

Viele Angebote in der offenen Ganztagschule – insbesondere im Nachmittagsbereich – sind in außerschulischer Trägerschaft. In diesem Bereich liegt eine enge Zusammenarbeit auch in der Planungsphase und Konzeptentwicklung nahe, um ein gemeinsames Gesamtkonzept zu entwickeln.

### 4. Kooperation mit Anbietern von Prävention und Projekten zu pädagogischen Themen bzw. Lernfeldern (z.B. Medien- oder Theaterprojekte)

In diesem Kooperationsfeld sind die Berührungen häufig inhaltlich und zeitlich begrenzt. Sie finden in Form von Vormittagsveranstaltungen, Klusentagungen oder Projekttagen statt. Hier wäre eine Einbindung in ein Schulgesamtkonzept sinnvoll.

- **Beispiel 1:** Festgeschriebene Sexualpädagogische Angebote in verschiedenen Klassenstufen in Zusammenarbeit mit einer örtlichen Einrichtung, die ggf. auch Beratung anbietet. Zum Beispiel: sexuelle Aufklärung - Klassenstufe x, Verhütung und Aidsprävention - Klassenstufe y, bei Bedarf: Angebot einer Klusentagung zum Thema *Liebe, Freundschaft, Sexualität*; Elternabend, Lehrerfortbildung zu dem Thema, Vor- und Nachbereitung im Unterricht.
- **Beispiel 2:** Im Rahmen eines Schulprojektes wie *Schule ohne Rassismus - Schule mit Courage* finden jährlich Projekte oder Informationsveranstaltungen mit außerschulischen Anbietern statt.

### 5. Kooperation von Jugendhilfeeinrichtungen mit Schule

- Kooperation Hort - Schule
- Kooperation Kita – Grundschule
- Kindertageseinrichtungen sind gesetzlich zu einer Zusammenarbeit mit der Grundschule verpflichtet, um den Übergang zu gestalten. Zurzeit finden Sprachfördermaßnahmen SPRINT vor der Einschulung statt.
- Orientierungsangebote zur Schulwahl und Berufsfindung

Eltern haben meist eine große Bildungserwartung an ihre Kinder.

Es ist wichtig, ihnen ihre Vorbild- und auch Unterstützungsfunktion gegenüber den Kindern aufzuzeigen, z.B. über den Spracherwerb oder das Interesse an der Schule. Auch Migrantenorganisationen haben die Möglichkeiten, über Themen wie Spracherwerb oder Schullaufbahn zu informieren und zu beraten.

### 6. Kooperation im Stadtteil

- Kooperation mit Trägern der Hausaufgabenbetreuung/Sprachförderzentren/Schülerhilfen
- Wohlfahrtsverbände/Vereine
- Es werden an vielen Orten Projekte zur Elternarbeit durchgeführt.
- Elternarbeit mit Migrantenfamilien zu verschiedenen Erziehungsthemen kann erfolgreich sein, in dem Kontakt zu Migrantenfamilien und den Communities durch muttersprachliche kulturelle BeraterInnen bzw. Kulturmittler erfolgt. Letztere sind akzeptierte und anerkannte Personen, die sich sprachlich gut verständigen können, sich mit der Lebenssituation und den geltenden Werten und Normen der Migrantenfamilien auskennen und zudem eine fachliche Kompetenz zu bestimmten Themen mitbringen.
- Jugendbildungsstätten
- Migrantenorganisationen
- Eine Zusammenarbeit - auch auf der Ebene der Träger von Erziehungs- und Bildungseinrichtungen und Migrantenorganisationen - ermöglicht Austausch, Informationsfluss und eine gemeinsame Zielentwicklung.

Faktoren für eine gelingende Zusammenarbeit:

Vielfältig sind die Motive zur Kooperation zwischen den vorhandenen Erziehungs- und Bildungsinstanzen. Der jeweilige Bedarf an Zusammenarbeit leitet sich aus der Schulform, dem Einzugsgebiet oder der aktuellen Problemlage ab. Die verfolgten Ziele können unterschiedlich sein, was nicht selten auch durch die Vielfalt der Konzepte und Schwerpunkte der Jugendhilfeträger bedingt ist.

<sup>2</sup> Als *Inselkonzepte* bezeichnet man bestimmte pädagogische Maßnahmen in der Schule. SchülerInnen werden neben dem Unterricht (an dem sie aus verschiedenen Gründen nicht teilnehmen sollen oder können) in eine parallel laufende pädagogische Betreuung geschickt, wo sie z.B. Gespräche führen oder ihr Verhalten reflektieren.

Damit Jugendhilfe und Schule nicht nebeneinander existieren und eine nachhaltige Kooperation zwischen ihnen gelingt, sind verschiedene Faktoren zu berücksichtigen.

Zunächst sind die unterschiedlichen Organisationsstrukturen und Handlungsabläufe zu beachten. Die Beteiligten müssen das jeweils andere System, dessen Auftrag, Ziele und seine spezifische Arbeitsweise kennen.

Es geht darum, gemeinsame Vorstellungen, Möglichkeiten und Ziele der Zusammenarbeit zu entwickeln. Dabei ist es wichtig, Bedürfnisse, Grenzen und Vorbehalte zu benennen und sich über Ressourcen, Kompetenzen und Zuständigkeitsbereiche zu verständigen. Fragen zur Zielklärung wären z.B. folgende:

Was wird von der Kooperation erwartet?

Was wird bereitwillig eingebracht?

Es können durchaus an manchen Stellen unterschiedliche Ziele festgelegt werden, die jede Institution für sich erreichen will.

Gesamtkonzepte (im Sinne von Kooperation verschiedener Institutionen und beteiligten Einrichtungen bzw. Personen) sind aus der Erfahrung heraus am tragfähigsten, weil sie die verschiedenen Ebenen der Schulorganisation, des Schulprogramms, der unterschiedlichen Bedürfnisse aller Beteiligten und diverse Faktoren der Umsetzung einbeziehen.

Verbindliche Kommunikationsstrukturen schaffen einen Rahmen für die Kooperation:

In regelmäßigen Teamgesprächen und durch gemeinsame Fortbildung können die Kooperationspartner fachliche Standards entwickeln und Ziele, Aufgaben, Zuständigkeiten sowie Erfolgskriterien vereinbaren.

Wenn kooperierende Fachkräfte aus Schule und Jugendhilfe gemeinsam an einer Fortbildung teilnehmen, können sich die Inhalte direkt auf das Kooperationsfeld beziehen und an konkreten Fragestellungen die Zusammenarbeit weiterentwickelt und gestärkt werden.

Notwendig wären ein regelmäßiger Austausch zwischen den Professionen und Arbeitsfeldern sowie wechselseitige Besuche.

Die Kooperation kann als erfolgreich gelten, wenn sie auf Anerkennung der jeweils anderen Professionalität beruht und von Gleichberechtigung und Wertschätzung getragen wird.

Auch der Austausch auf der Ebene der Leitungskräfte von Jugendämtern, Schulämtern, Verwaltung und Entscheidungsträgern ist zu bedenken.

## Literatur

- Baumert, Jürgen u.a.: PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Leske+Budrich, Opladen 2001.
- Boos- Nünning, Ursula, in: Partizipation verbindet, Kinder und Jugendliche aus Zuwandererfamilien in Jugendverbänden, Chancen und Herausforderungen, Schriftenreihe des Deutschen Bundesjugendringes Nr. 40, Dokumentation der Fachtagung Oktober 2003 in Bonn.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (Hrsg.).
- Elfter Kinder- und Jugendbericht. Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- u. Jugendhilfe in Deutschland, Berlin 2002.
- Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend, Familien ausländischer Herkunft in Deutschland: Leistungen, Belastungen, Herausforderungen, Sechster Familienbericht, Berlin 2000.
- Deutsche Shell (Hg), Jugend 2000. 13. Shell Studie, Bd.1, Opladen.
- Gropper, Elisabeth., Zimmermann Hans.-Michael (Hrsg), Zuwanderung, Zugehörigkeit und Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche, Aktion.
- Jugendschutz Landesarbeitstelle Baden- Württemberg, Stuttgart 2000.
- Kuhlemann, Medi, Wir sind dabei! Interkulturelles Lernen in der Kindertagesstätte, Kiel 2004.
- OECD 2006, Wo haben Schüler mit Migrationshintergrund die größten Erfolgchancen: Eine vergleichende Analyse von Leistung und Engagement in PISA 2003: <http://www.oecd.org/dataoecd/2/57/36665235.pdf>.
- Westphal, Manuela, in: Pro Jugend 3/2003, Privilegierte Migranten oder Risikogruppe? Die besondere Situation von Mädchen und Jungen aus Aussiedlerfamilien.
- Kooperation zwischen Schule und Jugendhilfe [www.bmfsfj.de](http://www.bmfsfj.de)
- GEW Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Leitgedanken zur Kooperation Jugendhilfe und Schule Peter Balnis, Marianne Demmer, Hermann Rademacker Frankfurt am Main, 2005: [www.gew.de](http://www.gew.de).





**Dragica Brügel, Regine Hartung**

### **Aktivierende Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld**

„Wie können wir Eltern mit Migrationshintergrund dazu bewegen viel mehr an Elternabenden teilzunehmen?“

„Warum kommen sie kurz vor Unterrichtsbeginn und beginnen mich nach den Leistungen ihres Kindes zu befragen? – Dazu ist doch nun wirklich der Elternsprechtag da!“

„Warum reagieren sie nicht auf Einladungszettel, die ihre Kinder mit nach Hause nehmen?“

So oder ähnlich lauten die Fragen von Lehrerinnen und Lehrern, die an den Seminaren der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung teilnehmen und ihre Lehrerkollegen aus dem Süden, Osten oder Westen Deutschlands äußern. Ähnliches – wie der bundesweite Austausch unter den interkulturellen Lehrerfortbildnern im Arbeitskreis INKA zeigt.

Diese Zitate haben jedoch ihr Pendant auf der Elternseite – es könnte folgendermaßen lauten:

„Wenn ich mein Kind zur Schule bringe, grüße ich jedes Mal die Lehrerin und versuche mit ihr ein paar Worte zu wechseln, aber sie ist immer im Stress und hat nie Zeit für mich – warum ist das so?“

„Meine Kinder bringen so viele Zettel nach Hause, die ich schlecht verstehe. Manchmal kann ich in meinem Deutschkurs die Lehrerin fragen, was es bedeutet – das hilft mir schon viel. Ich verstehe bloß nicht, warum man immer schreibt, statt die Leute direkt anzusprechen.“

„Ich gehe kaum zu Elternabenden, auch wenn ich Deutsch spreche. Was sollen denn die anderen davon haben, dass ich dabei bin? Außerdem erfahre ich gar nichts über die Leistungen meines Kindes!“

Dabei ist auf dem Papier die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus so gut dargestellt, wie beispielsweise im Hamburger Schulgesetz §3.

„Die Schule achtet das verfassungsmäßige Recht der Erziehungsberechtigten auf die Erziehung ihrer Kinder. Schulen und Eltern arbeiten vertrauensvoll zusammen und informieren sich wechselseitig über die Entwicklung der Schülerinnen und Schüler.“

Aber wie kann ein vertrauensvolles Miteinander von Eltern, insbesondere derer mit Migrationshintergrund und Schule gelingen?

### **Stimmen von Migrantenernern zur deutschen Schule**

Hilfreich ist es hierfür, sich zunächst die Situation und Einstellung von Eltern mit Migrationshintergrund in Bezug auf die Schule zu vergegenwärtigen. Folgende – auf den ersten Blick einfach erscheinende Ausgangssituationen können sich ergeben:

In anderen Ländern ist die Rollenaufteilung Schule-Elternhaus eine vollständige andere als in Deutschland: Die Lehrperson ist einzig und allein für die Ausbildung des Kindes zuständig und somit für seinen Erfolg und Misserfolg. Dies kann positive Seiten haben, wenn ein Lehrer die Lorbeeren seines Schülers miterntet (z.B. bei guten Abschlüssen der Schüler bei landesweiten Wettbewerben wie Sprach- oder Mathematikolympiaden). Misserfolge des Schülers können dagegen dem Ansehen des Lehrers schaden und gar bis zum Fall der Kündigung eines Lehrers an einer Privatschule führen. Die Zusammenarbeit mit dem Elternhaus im Sinne einer demokratischen Mitgestaltung der Schule ist oft nicht vorgesehen.

„Auch heute denke ich, dass die technisch-mathematische Ausbildung in Russland besser ist. Dafür fehlten mir die Fremdsprachen und die humanistischen Fächer. Man war auch weniger motiviert. (...) Bei meinen Kindern habe ich ja auch erleben können, dass die deutsche Schule nicht nur Fachwissen vermittelt. Sie fördert viel stärker die Selbstständigkeit, bereitet damit natürlich umfassender auf das Leben vor. (...) Ich finde, die deutsche Schule fordert die Jugend nicht genug, sie ist zu lasch.“<sup>1</sup>

Andere Eltern haben das deutsche Schulsystem vielleicht selbst als Schüler erlebt und vielleicht nicht in positiver Form. Wenn sie während ihrer Schulzeit nach Deutschland gekommen sind, haben sie in der Regel das Gefühl der Sprachlosigkeit und der Ausgeschlossenheit erlebt. Auch wenn sie in zweiter Generation die Schule besucht haben, werden sie oft das Gefühl des Nicht-Willkommenseins, des Anderssein erlebt haben, das sich schon in kleinsten sprachlichen Bezeichnungen äußert („die türkischen Kinder und **unsere** Kinder“, ...) bis zu Schulproblemen (schlechte Noten, Klassen-Wiederholung) u.a. auch aufgrund mangelnder Unterstützung von zu Hause. Als Eltern erleben sie ihre Schulerlebnisse wieder und vermitteln ihren Kindern ihr negatives Schulbild weiter.

„Regelrecht entsetzt war ich, wie es in deutschen Schulen aussieht und wie undiszipliniert viele Kinder sind. Schulen sind in Russland offene Orte, in der jeder kommen kann. Zumindestens war es an meiner Schule in Rosowska

<sup>1</sup> Viktor Petri „Deutschland passt zu mir.“ In: Wierling, Dorothee: Heimat finden. Lebenswege von Deutschen, die aus Russland kommen. Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2004, S. 105.

so. In Hamburg fand ich nur abgeschlossene unfreundliche Gebäude“.<sup>2</sup>

„Als wir uns bei einem befreundeten türkischen Vater einmal über die Zurückhaltung einiger türkischen Familien beklagten, sagte er zu uns: ‚Warum wundert ihr euch? Ihr kommt immer, wenn es ein Problem mit einem Kind gibt. Dann fühlen die Eltern sich schlecht und sind bekümmert. Ihre Ehre ist gekränkt. Warum kommt ihr nicht am Anfang, solange alles noch gut ist, um eine freundschaftliche Grundlage zu legen? Bei uns gelten die Lehrer sehr viel und wir unterstützen sie gerne; aber es ist leichter, wenn es schon eine Beziehung gibt. Dann nimmt man auch die Kritik des Kindes leichter an.‘“<sup>3</sup>

Darüber hinaus spielt die jeweilige Community eine große Rolle – welchen Ruf hat die jeweilige Schule und ihre Lehrer in einer bestimmten Migrantengruppe und wie wird er weitergetragen? Was wird an Erfahrungen mit deutschen Behörden auf die deutsche Institution Schule übertragen? Zum Teil ist man regelrecht erstaunt, wenn man erfährt, wie lange sich Geschichten über bestimmte Lehrer über die Jahre hinweg halten. So wie z. B. im Falle einer Lehrerin, die einen italienischstämmigen Schüler aufgrund seiner schlechten Schulleistungen in den 80er Jahren auf die Sonderschule überweisen lassen wollte. Die Eltern wehrten sich jedoch dagegen auf ihre Art. Da sie keine Möglichkeiten für sich sahen, in Deutschland etwas gegen den Schulwechsel zu tun, schickten sie ihr Kind kurzentschlossen zu den Großeltern nach Italien, wo es keine Sonderschulen gibt. Dort bestand der Junge erfolgreich den Hauptschulabschluss – ein Erfolg für die Eltern, die dies weitererzählten. Fortan galt die Lehrerin, die die Sonderschulüberweisung betrieben hatte, als „die Lehrerin, die immer die italienischsprachigen Kinder zur Sonderschule schickt“.

„Aber ich setzte mich durch. Mein Sohn blieb auf dem Gymnasium und schloss mit 2,4 ab. Dafür lobte ihn der Direktor bei der Abiturfeier und bei dieser Gelegenheit wurde seine Geschichte auch allen Eltern erzählt. Jetzt studiert er Jura. Von solchen Problemen waren viele betroffen. Das hörte ich immer wieder. Wer gekämpft hat, hat gewonnen. Wer nicht kämpfte, dessen Kinder wurden in die Hauptschule geschickt.“<sup>4</sup>

2 Sophie Wagner „Ich habe mein Rosowska mitgenommen.“ In: Wierling, Dorothee: Heimat finden. Lebenswege von Deutschen, die aus Russland kommen. Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2004, S. 133.

3 Aus: Petry, Christian: Drei Einwände und drei Antworten. In: formal adult education. In: Jugend & Schule No. 2, RAA 1997, S. 13.

4 Behcet Algan „Altona ist mein Dorf“ In: Richter, Michael: Gekommen und geblieben. Deutsch-türkische Lebensgeschichten.

In den Zitaten klingen bereits einige Handlungsmöglichkeiten an, die – so sei es vorausgeschickt – auch keine „Allheilmittel“ sind, aber Möglichkeiten Eltern mehr zu involvieren.

Zunächst sei aber noch einmal auf die Rahmenbedingungen der Elternarbeit in den Schulen hingewiesen. Sie ist – wie überall – nicht einfacher geworden, da Lehrer mehr und mehr Aufgaben des Elternhauses übernehmen müssen, ohne dass sie dafür ausgebildet worden sind. Heutzutage ist es üblich, das gesunde Frühstück in der Schule zu lernen, die soziale Kompetenz dort zu erwerben und vieles mehr, was früher das Elternhaus allein geleistet hat.

Zugleich ist die Rolle der Schule und der Lehrer in der deutschen Gesellschaft ambivalent, wenn – wie unlängst geschehen – Bücher wie das „Lehrerhasserbuch“ veröffentlicht werden, im Gegensatz zum Ansehen des Lehrerberufes in den Herkunftsländern der Eltern und Schüler.

„Die Lehrer hier sind allerdings richtig nett, gar nicht zu vergleichen mit denen in Kasachstan. Hier kann ich einen Lehrer duzen. In Kasachstan ist das verboten. Hier können wir auch irgendwelche Wortspiele im Unterricht machen. In Kasachstan war das ganz streng. Wir haben am Thema gearbeitet, höchstens dazu Fragen gestellt, und dann ging es schon in den nächsten Raum zu einem anderen Fach. Wenn in Kasachstan der Lehrer kommt, dann ist er eben der Lehrer und nicht dein Freund. Er ist Lehrer, wie deine Eltern Eltern sind. Du kannst ihn nicht auslachen, du darfst ihn nicht beleidigen. Er ist eben dein Lehrer, der dir sagt, was richtig ist und was falsch. Wenn du ihn foppst, dann bekommen deine Eltern einen Brief.“<sup>5</sup>

Wie nun damit umgehen, dass die Eltern- und Lehrerbilder im Umbruch sind und trotzdem gemeinsam einen Weg finden?

Zunächst einmal liegt es auf der Hand, dass Eltern wie Lehrer in der Regel dasselbe Ziel verfolgen – die bestmögliche Förderung des Kindes. Dieses gemeinsame Interesse sollte zum Ausgangspunkt genommen werden.

Dazu kommt die Schwierigkeit, dass Eltern mit Migrationshintergrund meist aus bildungsökonomisch benachteiligten Schichten stammen – eine Gruppe, die auch bei Einheimischen nicht einfach für die Belange ihrer Kinder in der Schule zu aktivieren ist.

Fallbeispiel eines türkischsprachigen Herkunftssprachenlehrers aus Niedersachsen: Strategien zur

Edition Körber-Stiftung, 2004, S. 70.

5 Nikolaj Kuzelev: „Es gibt kein zurück“ In: Wierling, Dorothee: Heimat finden. Lebenswege von Deutschen, die aus Russland kommen. Edition Körber-Stiftung, Hamburg 2004, S.182f.

Organisation eines Treffen mit Eltern mit Migrationshintergrund

Ekrem Yildiz, Herkunftssprachenlehrer in Niedersachsen, gibt folgende Hinweise für die Arbeit mit Migranteltern:

„Erstens muss man viele phantasievolle Ideen besitzen und verschiedene Mittel einsetzen. Zweitens sollte man als Lehrer gute Kontakte und ein gutes Verhältnis zu den Eltern haben und sich bemühen, sie so zu verstehen, wie sie sind. Drittens ist es hilfreich, wie in seinem Fall, die Sprache zu verstehen und viel über sie zu wissen.“

Dies illustriert er mit folgendem Beispiel:

„Ich wollte den türkischsprachigen Eltern ein Angebot machen und mich mit ihnen in der Schule treffen, was ich regelmäßig jedes Schuljahr zwei Mal mache, um mit ihnen über ihre Fragen an die Schule zu sprechen und die Fragen der Schule an sie zu thematisieren. Es sollte ein gut besuchtes Treffen am Samstag Nachmittag werden.“

#### **Recherche: Ist der Termin günstig oder gibt es andere wichtige Termine in der Community?**

Als erstes habe ich einige Eltern, gefragt, was sie von dem Treffen halten und ob Samstag Nachmittags die richtige Zeit für ein Treffen wäre. Ich habe dabei auch gefragt, ob Sie an dem Tag arbeiten müssen, eine Hochzeitsfeier im Viertel stattfindet oder Fußballspiele türkischer Mannschaften, denn dann kommen die Väter auf keinen Fall.

#### **„Kalender sind nicht üblich“ - Einladung maximal zwei Wochen vorher**

Zwei Wochen vor dem Treffen habe ich die Einladung für die Eltern geschrieben und den Schülern mitgegeben. Viel früher sollte die Einladung nicht verschickt werden, denn viele Eltern mit Migrationshintergrund führen in der Regel keinen Kalender und machen keine langfristige Planung, so dass Termine schnell vergessen werden.

#### **Für Gemütlichkeit und Geselligkeit während des Treffens sorgen**

In dem Einladungsbrief waren die Themen des Abends aufgeführt, aber auch der Hinweis, dass Tee, Kaffee, kalte Getränke von mir angeboten werden und die Eltern wurden aufgefordert, eigene Beiträge für einen anschließenden Imbiss mitzubringen.

Dabei habe ich einige aktive Mütter, mit denen ich im Kontakt war, gebeten den Raum gemeinsam vorzubereiten. Außerdem wurden mit Schülern Gedichte, Lieder und kurze Fabeln vorbereitet, die sie bei dem Treffen vortragen sollten.

#### **Einsatz aktiver und engagierter Eltern und Schüler zur Werbung für die Veranstaltung**

In den Tagen vor dem Treffen habe ich aktive und engagierte Eltern gebeten, mich bei der Werbung für die Veranstaltung zu unterstützen und andere Eltern anzusprechen, die sie gut kennen, um sie zu dem Treffen mitzubringen. Außerdem habe ich mit Schülern ein Plakat für das Treffen entworfen und in einem türkischen Café und einem türkischen Laden aufhängen lassen. Fünf Tage vor dem Treffen schrieben und malten die Schüler einen Erinnerungsbrief für ihre Eltern mit dem Text „*Papa! Mama! Hast du mich gern? Dann gehe bitte heute Nachmittag zum Treffen mit Herrn Yildiz!*“, den sie beim Frühstück ihren Eltern überreichen sollten.

#### **Anerkennung des Eltern-Engagements durch den Schulleiter/ Presse u.a.**

Am Tag des Elterntreffens selbst waren zur Begrüßung der Schulleiter und ein Journalist von der lokalen Presse eingeladen und gekommen, um das Eltern-Engagement zu würdigen.

#### **Fazit:**

Ekrem Yildiz berichtet von folgendem Ergebnis des Treffens:

„Es kamen 45 Eltern, darunter auch viele Väter. Sie haben großzügig Leckereien zu Hause vorbereitet und mitgebracht. Wir haben uns nicht nur getroffen, gegessen und gefeiert. Wir haben unsere Themen diskutiert, wir haben gearbeitet und gelernt. Ein sehr guter und freundlicher Meinungs- und Erfahrungsaustausch hat stattgefunden.“

Die wichtigsten Fragen liste ich im Folgenden auf:

- Was bedeutet Sprachkompetenz für mich und für mein Kind?
- Was können Eltern zu Hause für ihre Kinder tun?
- Wie kann ich mich in der Schule engagieren?
- Wie können die Eltern in die Schularbeit einbezogen werden? Welche Hindernisse gibt es?
- Wie viel Zeit nehmen Computerspiele und anderer Medienkonsum ein?
- ...

Die Eltern haben mit großem Interesse und sehr konzentriert die Kurz-Vorträge und die Vorstellung der Ergebnisse der Gruppenarbeit verfolgt und viele Fragen gestellt. Durchaus auch selbstkritisch merkten Eltern allerdings auch ihre Fehler an. Der Hauptwunsch bei der anschließenden Auswertung war, dass solche Treffen öfter organisiert werden, auch von der Schule und von anderen Lehrern.“

### **Kommentar:**

Natürlich soll der Bericht von Ekrem Yildiz nicht nahe legen, dass nun alle so agieren sollen wie er, da dies meist aufgrund der Rahmenbedingungen nicht gut möglich ist. Aber seine Bemühungen zeigen auf, welche hilfreichen Strategien der Kommunikation und der Werbung verfolgt werden können, damit Elternarbeit an der Schule stattfindet. Vielleicht „lohnt“ sich gerade zu Beginn eine solche zeitliche Investition, um „das Rad zum Laufen zu bringen“, so dass sich immer mehr Eltern mit Migrationshintergrund so verhalten wie es diese türkischsprachige Mutter bereits in den achtziger Jahren getan hat:

„Wir haben nicht einen Elternabend verpasst. Manchmal musste ich von einem Elternabend zum anderen hetzen, weil zwei auf einen Tag lagen, aber das war mir nicht zuviel. Nicht einmal habe ich gesagt, ich gehe zu dem Elternabend eines Kindes und zu dem anderen nicht. Ich wollte immer alles wissen und kümmerte mich um alles. Ich lud die Lehrer zu mir nach Hause ein oder besuchte sie zu Hause, um mit ihnen zu sprechen, das fanden die Lehrer natürlich gut. ‚Wären doch alle Mütter so‘, sagten sie. Es gab sogar Dolmetscher für die Elternabende, aber die anderen Eltern waren daran nicht besonders interessiert. Die dachten wohl: ‚Ach, wir verstehen sowieso nicht...‘“<sup>6</sup>

Hat man erst einmal so eine kleine Gruppe solch engagierter Eltern wie diese Mutter, können sie auch eine Art „Eltern-Mentor“ für weitere Eltern werden, im Sinne von „Empowerment von Migranten“.

Tool: Checkliste mit Elementen aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld

Im Folgenden finden Sie eine Checkliste mit Elementen aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld. Sie fasst viele der in diesem Artikel genannten Maßnahmen zusammen und erweitert sie um neue Aspekte, die jedoch – in Absprache mit dem gesamten Kollegium – zu treffen sind, denn die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lehrern kann zwar individuell gut laufen, aber sie ist ein originäres Thema der Schulentwicklung und somit des ganzen Kollegiums, das im Prozess erarbeitet und entwickelt werden sollte.

---

<sup>6</sup> Aus: Nermin Özdil „Ich hatte die Startnummer 311“ In: Richter, Michael: gekommen und geblieben. Deutsch-türkische Lebensgeschichten. Edition Körber-Stiftung, 2004, S. 177.

## TOOL: Elemente aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld

Die folgende Liste wurde von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelt und im Rahmen von Schulbegleitung eingesetzt. Interessierte Lehrer/innen und Schulen können sie verwenden, um zu überprüfen, welche Maßnahmen sie bereits durchführen und welche sie ggf. vorhaben zu initiieren.

Bitte beachten Sie:

Die aufgeführten Maßnahmen stellen eine große Bandbreite von bewährten Praktiken dar. Es liegt daher an jeder Schule auszuwählen, welche der genannten Ele-

mente für ihr spezielles Profil sinnvoll sind. Zum anderen sollte jede Schule selbst entscheiden, welche Elemente angesichts ihrer Ressourcenlage umgesetzt werden können bzw. ob sie sich dafür entscheidet, zusätzliche Ressourcen einzuwerben, um weitere Elemente – angesichts der Relevanz des Themas - zu verwirklichen. Die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung ist Hamburger Schulen bei der Bearbeitung der Liste sowie bei geplanten Umsetzungsschritten gern behilflich. Adresse: siehe übernächste Seite.

### I.) Bestandsaufnahme:

Welcher der folgenden Punkte treffen auf Ihre Arbeit bzw. Ihre Schule zu?

		ja	nein
	I. Kontakt Lehrperson - Eltern		
1.	Gibt es ausreichende und atmosphärisch angenehme Gelegenheiten, um Elterngespräche zu führen?		
2.	Versuchen Sie, bei der Übernahme einer neuen Klasse, möglichst alle Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler persönlich kennen zu lernen?		
3.	Führen Sie Hausbesuche durch? Wenn ja, sind Sie informiert über mögliche kulturelle Gewohnheiten der jeweiligen Gruppe?		
	II. Elternabende		
4.	Laden Sie – neben der schriftlichen Einladung – <b>auch persönlich</b> zu einem Elternabend ein? Regen Sie auch die zuständigen Elternvertreter dazu an?		
5.	Ermuntern Sie (bzw. die Elternvertreter) Eltern, die geringe Deutschkenntnisse haben, mit einem Dolmetscher (z.B. aus dem Freundeskreis) zu kommen? (Es sollten jedoch <b>nicht</b> die älteren Geschwister des Kindes sein!)		
6.	Wird dafür gesorgt, beim Elternabend eine persönliche Atmosphäre herzustellen? (z.B. durch persönliche Begrüßung, Namensschilder, evtl. Stuhlkreis, Getränke...)?		
7.	Werden bei Elternabenden auch Themen thematisiert wie: Die Erwartungen der Lehrerschaft und die der Eltern an die Schule? Hintergrundinformationen zum deutschen Schulsystem? Informationen zur pädagogischen Arbeit der Schule? Erziehung in Deutschland, erzieherische Normen und Werte, Erziehungsziele?		
	III. Mehrsprachigkeit an der Schule		
8.	Gibt es an der Schule Personal (Lehrkräfte/Sozialpädagogen), die dolmetschen und vermitteln können?		
9.	Gibt es an der Schule Eltern, die dolmetschen und vermitteln können? Wenn ja, werden ihre Sprachkenntnisse erhoben? (z.B. bei der Einschulung der Kinder)		

10.	Wird in der Schule, die Möglichkeit genutzt, Dolmetscher über das Hamburger Schulinformationszentrum (SIZ) zu finanzieren?		
11.	Werden an Ihrer Schule mehrsprachige Informationen bereitgestellt?		
12.	Finden an Ihrer Schule mehrsprachige themenbezogene Elternabende statt? (mögliche Themen: Schulsystem, Leistungsbewertung, Schullaufbahn etc.)		
IV. Elterngremien / -partizipation			
13.	Ermuntern Sie Eltern mit Migrationshintergrund, für die Klassenelternvertretung zu kandidieren?		
14.	Engagieren sich Eltern mit Migrationshintergrund im Elternrat? Sieht z.B. das Schulprogramm vor, dass (mindestens) ein Elternratsmitglied Migrationshintergrund hat bzw. dass sich die kulturelle Vielfalt der Klasse im Elternrat widerspiegelt?		
15.	Gibt es an der Schule eine Art „Mentorensystem“ für Eltern mit Migrationshintergrund?		
V. Elternbildung			
16.	Bieten Sie Eltern an, im Unterricht zu hospitieren, um Ihre pädagogische Arbeit besser kennen zu lernen?		
17.	Gibt es Deutschkurse für Eltern in der Schule? Am Vormittag? Mit Kursleitern derselben Herkunftssprache?		
18.	Gibt es Elternfortbildung in der Schule? Mehrsprachige?		
VI. Mithilfe der Eltern in der Schule/ spezielle Angebote der Schule an die Eltern			
19.	Beziehen Sie die Fähigkeiten der Eltern mit Migrationshintergrund in den Unterricht oder in das Schulleben ein? (z.B. als außerschulische Experten im Fachunterricht, bei Projektwochen, Klassenfahrten, im Wahlpflichtbereich oder auch Beteiligung an der Cafeteria o.ä.?)		
20.	Gibt es einen regelmäßigen Treffpunkt für die Eltern? (Eltern-Café / Teestube in der Schule)		
21.	Können in der Schule Räume für Elternaktivitäten gemietet werden?		
22.	Bietet die Schule Unterstützung beim Ausfüllen von Anträgen und Ähnlichem an?		
VII. Kooperation verschiedener Einrichtungen im Stadtteil			
23.	Arbeitet die Schule mit anderen Einrichtungen im Stadtteil im Bereich Elternarbeit zusammen, um die verschiedenen Initiativen besser zu koordinieren? (z.B. schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatungsstellen, Elternvereine, religiöse Gemeinden, Stadtteilinitiativen etc.)		
24.	Werden gemeinsame Veranstaltungen von schulischen und außerschulischen Partnern im Bereich Elternarbeit im Stadtteil koordiniert und angeboten?		
25.	Kann die Schule als öffentlicher Raum im Stadtteil genutzt werden? (z.B. gleichzeitige Nutzung einer Schulkantine auch als Stadtteilcafé, Durchführung von Stadtteil-Angeboten / Veranstaltungen in der Schule...)		
	....		

## II. Eigene Ziele:

Sehen Sie sich noch einmal die Punkte 1-25 an. Entscheiden Sie, an welchen drei Punkten Sie in diesem Schuljahr besonders arbeiten wollen und begründen Sie dies.

1. \_\_\_\_\_
2. \_\_\_\_\_
3. \_\_\_\_\_

## III.) Umsetzung in die Praxis:

Verabreden Sie anschließend weitere Schritte zu Ihrer Umsetzung (Wer? Was? Bis wann?)

## IV.) Service

### **Beratung zum Thema interkulturelle Elternarbeit:**

Regine Hartung und Dragica Brügel  
Beratungsfeld Interkulturelle Erziehung  
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung  
Felix- Dahn- Str. 3. Raum 316  
20357 Hamburg  
LZ: 735/ 5026

Regine.Hartung@li-hamburg.de/ Dragica.Bruegel@li-hamburg.de  
www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung  
Tel.: 040/ 42801-2129/ -2192 Fax-2799  
Sprechzeit: dienstags - donnerstags 15-16 Uhr und n.V.

### **Weitere Ansprechpartner im Bereich Elternarbeit am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (Adresse s.o.):**

1. Elternarbeit in der Primarstufe: Ingrid Bauerkämper, Tel: 040/ 42801-2596
2. Elternarbeit in der Sekundarstufe: Thomas Krall, Tel: 040/ 42801-2795
3. Projekt family literacy: Gabriele Rabkin, Tel: 040/ 42801-2304
4. Fortbildungen für Elternvertreter: Jutta Sievers, Li, Bereich Elternfortbildung, Tel: 040/ 42801-2371

### **Deutschkurse für Eltern mit Migrationshintergrund:**

1. Ellen Abraham, VHS, Bereich Grundbildungszentrum, Deutschkurse für Eltern in den Schulen, Tel.: 040/ 736171-23 bzw. -24
2. Regine Hartung, LI, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung, Projekt „Von der Sprache zur Mitsprache“ - Deutschkurse für Eltern der Herkunftssprachen Türkisch, Russisch und Farsi mit entsprechenden herkunftssprachlichen Kursleiterinnen, Tel: 040/ 42801-2129

### **Dolmetscher: Finanzierung für Hamburger Schulen:**

Frau Rasmussen, Behörde für Bildung und Sport, Schulinformationszentrum, Hamburger Str. 37,  
Tel.: 040/ 42863-3320, Fax: 040/ 42863-2728,  
Email: inge.rasmussen@bbs.hamburg.de

### **Materialien der Hamburger Behörde für Bildung und Sport:**

- ▶ Elternratgeber speziell (in neun verschiedenen Sprachen erhältlich)
- ▶ Bezug: Behörde für Bildung und Sport, SIZ 16, Barbara Beutner, Tel.: 040/ 42863-2897; barbara.beutner@bbs.hamburg.de (Download unter: [www.bbs.hamburg.de](http://www.bbs.hamburg.de) (Service / Publikationen / Informationsbroschüren für Eltern))
- ▶ Video „Grundschule in Hamburg“ auf Türkisch (wurde an alle Hamburger Schulen verschickt)

### **Weitere Materialien:**

- ▶ **Türöffner und Stolpersteine** – Elternarbeit mit türkischen Familien als Beitrag zur Gewaltprävention. (2005) Hrsg.: Aktion Jugendschutz, Landesarbeitsstelle Bayern e.V., Fax: 089/ 12 15 73-99
- ▶ **Deutsch-türkische Elternbriefe zu verschiedenen Themen der Erziehung.** Hrsg.: Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. Tel.: 030/ 25 90 06 -44, Fax: 50,(Bezug über Hamburger Elternschulen)
- ▶ **„Unser Kind ist ein Geschenk“** – Türkische Familien mit einem geistig behinderten Kind in Deutschland – deutsch-türkischer Elternratgeber, Hrsg.: Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V.; Tel.: 06421/4910, Fax-167, <http://www.lebenshilfe.de>
- ▶ Bärsch, J. (2006): **„Brücke zwischen den Kulturen“** – Eltern von Migrant\*innen machen sich fit für die Berufsorientierung, In: Pädagogik, Jg.58, Heft 9, S. 11-15
- ▶ Bärsch, J. (Hrsg.) (2005): **Materialiensammlung und Handbuch zur interkulturellen Elternarbeit** (CD-Rom), Köln: KNI PAPERS 01/05 ([www.kni.de/verlag/papers/kni\\_materialien\\_elternarbeit.htm](http://www.kni.de/verlag/papers/kni_materialien_elternarbeit.htm))
- ▶ Bärsch, J. & Reiberg, L. (2006): **Interkulturelle Elternarbeit in Köln**, In: Reiberg, L. (Hrsg.): Berufliche Integration in der multikulturellen Gesellschaft. Beiträge aus Theorie, Schule und Jugendhilfe zu einer interkulturell sensiblen Berufsorientierung, Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung, S. 220-223





**Ekrem Yildiz**

## **Interkulturelle Bildung, Elternarbeit und Einsatzmöglichkeiten herkunftssprachlicher Lehrkräfte**

### **1. Warum Elternarbeit?**

Eltern sind Mütter und Väter unserer Schülerinnen und Schüler. Somit sind sie unsere Erziehungs- und Entwicklungspartner. Sie sind für die schulische Erziehung und Bildung ihrer Kinder wichtig.

Eine gute und erfolgreiche Zusammenarbeit bereichert und stärkt das Schulleben, erleichtert den Unterrichtsalltag der Lehrkräfte, dient aber vor allem einer erfolgreichen Schullaufbahn der Kinder.

Eltern mit Migrationshintergrund haben andere Probleme, sind besonders sozial belastet und haben auch andere Bedürfnisse als deutsche Eltern. Ihr Leben, dessen Voraussetzungen und Vorstellungen unterscheiden sich in vielfältiger Weise von dem einheimischer Familien. Unterschiedliche Wertvorstellungen sowie Unterschiede im Alltagsleben zwischen den Kulturen machen es Eltern schwer, ihren Kindern die nötige Orientierung und Unterstützung zu geben.

Darum benötigen Eltern mit Migrationshintergrund gezielte Beratung und Information um wieder handlungsfähiger zu werden. Häufige Vorurteile sind, dass Migranten nicht integriert sind, anders leben und andere Vorstellungen haben als deutsche Eltern. Es wird vermutet, dass sie ihren Kindern zu Hause nicht helfen und sie nicht entsprechend unterstützen können.

Gute Kontakte und eine gute Zusammenarbeit mit den Eltern bieten Chancen, Einblicke in das Leben von Migrantenfamilien zu bekommen, unterschiedliche Meinungen zu klären und bestehende Probleme zu bewältigen. Fachleute als Kulturdolmetscher, die selber Migration erlebt haben und die Sprache der Eltern sprechen, können hier gute Arbeit leisten.

**Die wichtigsten Voraussetzungen** für die erfolgreiche Elternarbeit sind: Die Anerkennung und Wertschätzung Ihrer Erziehungs- und interkulturellen Kompetenz. Ganz im Sinne von Empowerment ist die Mobilisierung und Stärkung der Eltern ein Grundstein für Integration, Beteiligung und Austausch.

Bei der Zusammenarbeit stellen sich folgende wichtige Anfangsfragen, deren Antworten diskutiert und gefunden werden müssen:

- Wie bekomme ich Zugang?
- Wo liegen die Schwierigkeiten bei der Kontaktaufnahme?
- Was kennzeichnet eine gelungene Zusammenarbeit?
- Wie kann Elternarbeit konkret gestaltet werden?

Aktive Elternarbeit ist Integrationsförderung und interkulturelle Bildung. Sie gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Schule.

### **2. Eltern mit Migrationshintergrund**

Es gibt unterschiedliche Definitionen von Elternarbeit. Eine Definition hebt vor allem die interkulturelle Elternarbeit hervor, also die Zusammenarbeit mit ausländischen Eltern. Diese Elterngruppe ist nicht nur für herkunftssprachliche Lehrkräfte sondern auch für alle Lehrerinnen und Lehrer eine wichtige Zielgruppe, deren Bedürfnisse sich zum Teil von den Bedürfnissen deutscher Eltern unterscheiden.

Die Elterngruppe mit Migrationshintergrund ist sehr heterogen. Sie unterscheidet sich nach Herkunftsland- und Region, Kultur, Religion, Wertvorstellungen, Aufenthaltsstatus- und -dauer, sozialer Schichtzugehörigkeit, Familienstruktur, Geschlechterrollenleitbildern, Erziehungsstil, Integrationswillen, usw. Dabei können ihre Vorstellungen und Überzeugungen sehr unterschiedliche Ausprägungen haben. Sie kann extrem religiös oder gar nicht religiös, integrationsbereit oder nicht integrationsbereit sein, konservative oder progressive Erziehungsvorstellungen haben.

Auch die Deutschkenntnisse sind sehr unterschiedlich. Oft spricht der Mann die deutsche Sprache besser als seine Frau oder umgekehrt. Sogenannte Heiratsmigrant/innen trauen sich nicht Deutsch zu sprechen, während ihre Partner fließend Deutsch sprechen.

Das Wissen über das deutsche Bildungssystem und dessen Chancen ist bei vielen Migranten –unabhängig von ihrer Herkunft und Aufenthaltsdauer in Deutschland sehr gering. Sie haben unklare Vorstellungen vom Kindergarten (wissen oft nicht, wie mit ihren Kindern gearbeitet wird) und schätzen dessen Bedeutung falsch ein. Sie betrachten ihn *nicht* als Bildungseinrichtung und melden ihre Kinder dementsprechend nicht so früh wie möglich an oder achten nicht auf einen regelmäßigen Besuch. Sie haben häufig unrealistische Erwartungen, z.B. dass ihre Kinder im Kindergarten die deutsche Sprache sowie Lesen und Schreiben lernen.

Auf Grund dieser vielfältigen Unterschiede, Vorbehalte und der Verständigungsprobleme, den unterschiedlichen Vorstellungen und Erwartungen von der Erziehung und den Bildungseinrichtungen sollte die Zusammenarbeit mit Migranten neu überlegt und gestaltet werden - sowohl was die Inhalte, die Zugangswege, als auch die Rahmenbedingungen und nicht zuletzt die Kriterien betrifft.

Das bedeutet, gute und vielfache Kontakte müssen geknüpft werden, Aufklärungs- und Einzelgespräche sind erforderlich, mehr Zeit muss investiert werden und eine Vielfalt an Methoden und Arbeitsformen sind nötig. Die Angebote müssen sich an den Lebenssituation und Bedarfen der Eltern orientieren und Wohn- und Lebensortnah sein. Bei

Bedarf muss die Ansprache auch in der Herkunftssprache erfolgen, durch den gezielten Einsatz qualifizierter und erfahrener Fachpersonen, die die Sprachen der Eltern sprechen. Hier bieten sich z.B. herkunftssprachliche Lehrkräfte an.

### 3. Inhalte der Elternarbeit

Mögliche Inhalte und Formen der Elternarbeit sind:

- Entwicklung von guten Beziehungen und Kommunikation mit den Eltern,
- Elternberatung schon im Kindergarten z.B. über sprachliche Entwicklung, über Vorbereitung auf die Schule, über Leistungsentwicklung der Kinder und über Schulsystem- und Schullaufbahnfragen,
- schriftliche Elterninformationen (auch in der Muttersprache),
- Bildungsangebote für Eltern: Qualifizierung für Mitarbeit und Mitwirkung bei Elternvertretungen, Themenbezogene Elternseminare, Elternkurse und Förderung ihrer Deutschkenntnisse,
- Öffnung der Schule für Eltern: Einbeziehung der Eltern in das Schulleben, Interkulturelle Feste, regelmäßige Elterntreffen für Erfahrungsaustausch miteinander,
- regelmäßige Informationsveranstaltungen, Elternabende, Elterngespräche, Hausbesuche,
- Sozialberatungen für die Familien, falls sie gebraucht und gewollt sind.

### 4. Kriterien der Elternarbeit

Kriterien für eine erfolgreiche Zusammenarbeit mit Eltern mit Migrationshintergrund sind:

- Orientierung an der Lebenswelt der Eltern (sozial, kulturell und materiell)
- Wohn- und Lebensortnähe
- eine gesellige und angenehme Atmosphäre
- interessante Themen
- interkulturelle Angebote
- verständliche und umsetzbare Ziele
- familien- und arbeitszeitfreundliche Termine
- interkulturell besetzte Teams
- kostengünstige Angebote
- zwei- bzw. mehrsprachige Übersetzung (z. B. durch herkunftssprachliche Lehrkräfte)

### 5. Elternarbeit und Einsatzmöglichkeiten der herkunftssprachlicher Lehrkräfte

Der Einsatz herkunftssprachlicher Lehrkräfte als zweisprachige Fachkräfte in der Elternarbeit mit Migrationshintergrund ist gut vorstellbar. Häufig leben

und arbeiten sie sogar in dem Wohn- und Lebensumfeld der Eltern, kennen diese und haben gute Kontakte zu den Eltern. Sie sprechen die Sprache der Eltern und besitzen viele interkulturelle Hintergrundinformationen.

Wenn sie für den Bereich Elternarbeit qualifiziert sind, können sie in den Kitas und Schulen gute Arbeit mit den Eltern leisten. Sie können zwischen den Einrichtungen und Familien Kontakte herstellen bzw. vermitteln, an Treffen und Gesprächen teilnehmen oder sich als Kurstrainer fortbilden. Sie können ebenfalls Themenabende in den Einrichtungen anbieten und in Elternkursen mitarbeiten.

Dolmetscher- und Übersetzungsarbeiten sind ebenfalls eine sehr wichtige Arbeit, die von diesem Fachpersonal geleistet werden kann.

Die Formen der Zusammenarbeit und die Ziele sind vielfältig und situationsabhängig.

Muttersprachliche Lehrer können selbstständig oder gemeinsam mit Erzieherinnen und Lehrern folgende Elternarbeiten organisieren und durchführen:

- gemeinsame Vorbereitung der wichtigsten Elterninformationsveranstaltungen zur Organisation und Durchführung von Sprachförderungen in den Kitas und Schulen,
- Mitgestaltung von Elternabenden und anderen Veranstaltungen für Eltern,
- Beteiligung an Elterngesprächen in der Einrichtung und Hausbesuchen,
- Organisation der themenbezogenen Elternabende,
- Anrufe, Übersetzungen für Eltern, Schreiben von Briefen und kurzen Mitteilungen,
- Beratung und Vermittlung bei interkulturellen Fragen und Konflikten zwischen Eltern und Schule bzw. Lehrer,
- Hilfe bei Sprachstandtests (auch einzelner Kinder in der Muttersprache),
- Sprechstunden für Eltern, Erzieherinnen und Lehrer der Kitas und Grundschulen,
- Organisation und Durchführung von Bildungs- bzw. Fortbildungsangeboten für Eltern und
- Organisation und Durchführung der Elternbildungsangebote wie Elternseminare und Elternkurse.

### 6. Vorstellung einiger Veranstaltungen für Eltern mit Migrationshintergrund

#### 6.1 Elternkurse für Eltern mit Migrationshintergrund

Worum geht es in den Elternkursen?

Elternkurse bieten Eltern die Möglichkeit, sich über Fragen der Entwicklung und Erziehung der Kin-

der auszutauschen. Jedes Elternteil kann den anderen Eltern wertvolle Ideen und Tipps weitergeben. In den Kursen wird über Erfahrungen gesprochen und es werden alternative Strategien und Möglichkeiten für konfliktreiche Situationen aufgezeigt.

Ziele der Elternkurse

*Die globalen Ziele:*

- Vermittlung wichtiger Informationen über Kita und Schule,
- den Eltern die Kindertagesstätte und die Schule näher bringen,
- Eltern stärker in die Arbeit der Kindertagesstätte und der Schule einbinden,
- den Eltern die deutsche Sprache näher bringen,
- Stärkung der Erziehungskompetenz der Eltern,
- Unterstützung bei der Orientierung im Bildungssystem.

Die konkreten Ziele der Elternkurse:

- Erfahrungsaustausch der Eltern untereinander,
- Erkennen eigener Stärken als Erzieher/Erzieherin,
- Sicherheit im Erziehungsalltag,
- Freude an der Erziehung gewinnen,
- Kennenlernen alternativer Verhaltensmöglichkeiten,
- Vermittlung von fachlichen und anderweitig relevanten Informationen,
- Entlastung für schwierige Alltagssituationen,
- Tipps und Hilfen für Konfliktsituationen,
- Tipps und Hilfen für die Begleitung der Kinder durch Kita und Schule,
- Selbstvertrauen der Eltern stärken.

Themen des Elternkurses „*Macht euch stark für starke Eltern*“ der Lernenden Region Osnabrück:

1. Kennenlernen
2. Biographie: Rückblick in die eigene Kindheit
3. Bedürfnisse der Kinder
4. Bedürfnisse der Eltern
5. Kommunikation: Zuhören
6. Kommunikation: Sprechen
7. Einheit: Werte
8. Einheit: Grenzen
9. Einheit: Konflikte
10. Zeit und Stress
11. Wie sehe ich mich als Erzieher/in? Bin ich ein(e) gute(r) Mutter, Vater?
12. Abschied und Loslassen.

### **6.2 Bildungsseminare für Eltern mit Migrationshintergrund (auch in ihrer Muttersprache)**

Mögliche Themen der Elternseminare:

- vorschulische Erziehung und Bildung und

deren Bedeutung für die weitere Schullaufbahn,

- Spracherwerb, Sprachförderung, Zwei- und Mehrsprachigkeit. Was ist die Aufgabe der Eltern?
- Ist mein Kind schulreif? Was bedeutet Schulreife?
- Wie kann ich als Mutter oder Vater mein Kind zu Hause unterstützen und fördern?
- Was erwarten Kita und Schule von den Eltern?
- Wie kann ich meinen Kontakt und meine Zusammenarbeit mit der Kita oder Schule für mein Kind verbessern?
- Welche weiterbildende Schule soll mein Kind besuchen?
- Welcher Schultyp ist für mein Kind richtig?
- Wer entscheidet dies und nach welchen Kriterien?
- System der allgemeinbildenden Schulen,
- Das Schulsystem in Niedersachsen (Landesebene),
- Das Ausbildungssystem in Niedersachsen; Schulabschlüsse, Ausbildungschancen und Ausbildungswege,
- Was ist eine Förderschule? Welche Kinder besuchen diesen Schultyp? Wie verläuft ein Überprüfungsverfahren? Wo stehe ich als Erziehungsberechtigter in diesem Verfahren?
- Mitwirkungsmöglichkeiten von Eltern: Überblick über die schulischen Gremien.

Zusätzliche Themen:

- Erziehungskonflikte und Erziehungsmaßnahmen in der Schule
- Informations- und Beratungsrechte und schulische Mitwirkungsmöglichkeiten für Eltern
- Schulvereine bzw. Schulfördervereine: Aktiv werden für das Schulleben
- Elternbildung/Bildungsangebote für Eltern
- Schulfahrten: Welche schulischen Veranstaltungen gehören dazu und welche Ziele haben die Schulfahrten? Wie ist die Teilnahme und das Verhalten der Erziehungsberechtigten?
- Grundsätze und Wertvorstellungen der Erziehung in türkischen Familien - inwiefern sind diese unterschiedlich im Vergleich zur Schule? Wo gibt es einen Konsens?

### **6.3 Elternabende**

Elternabende dienen der Intensivierung des Kontaktes zwischen Lehrern und Eltern. Dabei können neben organisatorischen und informativen Themen auch Erfahrungen ausgetauscht werden, z.B. über Integration, über kulturelle Unterschiede, Möglichkeiten mit Kindern zu arbeiten und zu spielen.

Die Organisation gemeinsamer Veranstaltungen für die Schule ist ebenfalls nicht zu vernachlässigen, das gesamte Schulleben kann durch die Einbeziehung der Eltern bereichert werden.

Herkunftssprachliche Lehrer können bei gemeinsamen Elternabenden zwischen deutschen und Eltern anderer Herkunft vermitteln. Sie können ihr Fachwissen und ihre Sprachkompetenz zur Verfügung stellen.

Elternabende nur mit Migranten können auf Initiative von herkunftssprachlichen Lehrern organisiert und in der jeweiligen Sprache der Eltern durchgeführt werden.

Mögliche Themen sind:

- Integrationsvorstellungen,
- Wissensvermittlung zum deutschen Schulsystem,
- Erziehungsfragen,
- Erwartungen der Lehrer / der Schule an die Eltern,
- Eltern- und Kinderbedürfnisse.

Das Wichtigste an diesen Veranstaltungen ist es, die Eltern zu erreichen und ihre Teilnahme zu sichern.

Welche Zugangs- und Kontaktmöglichkeiten sind vorhanden? Wie soll man Eltern ansprechen? Welche Themen bieten sich an? Auch diese Fragen können auf den Elternabenden gemeinsam diskutiert werden.

#### **6.4 Gesprächskreise nur für Migranten**

Unabhängig von Elternabenden können Gesprächskreise für Eltern angeboten werden. Die Eltern, die Zeit und Interesse haben, können an dieser Veranstaltung teilnehmen, die gemeinsam mit Erziehern oder Lehrern durchgeführt werden oder auch selbstständig in der Sprache der Eltern stattfinden.

Bei solchen Arbeitstreffen können ganz spezielle Schwerpunkte wie die eigene Kindheit und eigene Schulerfahrungen, die Migrationgeschichte, die Lebenssituation in Deutschland und die eigene Identifikationsgeschichte reflektiert werden. Hier geht es um informelle Treffen, die dem Austausch, dem näheren Kennenlernen und der gegenseitigen Hilfe dienen. Die herkunftssprachlichen Lehrkräfte können dabei sowohl inhaltlich als auch organisatorisch unterstützend oder leitend tätig werden.

#### **6.5 Sprechstunden für Eltern mit Migrationshintergrund**

Eine stundenweise Einsatzmöglichkeit für herkunftssprachliche Lehrkräfte ist die Einrichtung von muttersprachlichen Sprechstunden. Meine Erfahrungen zeigen, dass solche Sprechstunden von vielen Familien besucht und gesucht werden.

Die meisten Eltern kommen in die Sprechstunde, wenn sie ein Problem haben, wie z.B. das Wiederholen einer Klasse, eine Überprüfung für eine Förder-

schule, die Schulempfehlung nach der Grundschule, ein nicht verstandenes Problem oder ein Konflikt mit einer Lehrerin oder einem Lehrer. Häufig kommen sie aber auch wegen Sprach- und Verständigungsproblemen.

Hier ein Beispiel für Sprechstunden für Migranten durch herkunftssprachliche Lehrkräfte:

Ich bin für Sie da

► Für: Eltern, SchülerInnen, Lehrkräfte, KITA-MitarbeiterInnen

► **Ekrem Yildiz,**

► Lehrer an der Erich-Kästner Grundschule und an der Haupt- und Realschule Bohmte

► Ich gebe Hilfe für: Interkulturelle Fragen, Erziehungs- und Schulfragen, Interkulturelle Elternarbeit und Elternbildung

► Sprechzeiten jeweils Montag: 14.15 – 15.45 Uhr in der Haupt- und Realschule Bohmte, Schulstraße 7

**Thesenpapier der Bertelsmann  
Stiftung auf Basis der  
Interkulturellen-Kompetenz-Modelle  
von Dr. Darla K. Deardorff**

**Interkulturelle Kompetenz –  
Schlüsselkompetenz des 21.  
Jahrhunderts?**

**Kulturdialog**

„Kulturdialog heißt, die These vom Kampf der Kulturen zu widerlegen“

Die Bertelsmann Stiftung engagiert sich seit den 90er Jahren für den inner- und außereuropäischen Kulturdialog. Kultur wird dabei als die Gesamtheit menschlichen Verhaltens einschließlich der religiösen Normen, Werte und Lebensweisen verstanden. Mit ihrer Strategie des interkulturellen Dialogs reagiert die Bertelsmann Stiftung auf die durch die Globalisierung weltweit ausgelösten Identitätsängste und Konflikte. Um die Potenziale der Globalisierung gestalten und Konflikte eindämmen zu können, sind Europa und die Weltgesellschaft darauf angewiesen, dass interkulturelle Verständigung niemals abreißt, kulturelle Identitäten geachtet sowie kulturelle Unterschiede überbrückt werden. Vor diesem Hintergrund veranstaltet die Bertelsmann Stiftung Gesprächsforen, die interkulturelle Begegnungen, identitäts- und wertebezogene Debatten mit hochrangigen Vertretern aus Politik, Wirtschaft und Zivilgesellschaft ermöglichen. Der mit diesem Thesenpapier intendierte Diskussionsprozess zum Thema Interkulturelle Kompetenz soll den Projektkontext Kulturdialog in methodischer Hinsicht ergänzen.

**Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung  
Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?**

(Every man is, in certain respects, a. like all other men, b. like some other men, c. like no other man.

Clyde Kluckhohn und Henry Murray in »Personality in Nature, Society and Culture 1953)

Die Bertelsmann Stiftung hat sich von Anfang an zur Aufgabe gemacht, von anderen zu lernen. Die Analyse, Adaption und Implementierung von Ideen aus anderen Kulturen, der Dialog mit Experten aus aller Welt und die Auseinandersetzung mit zentralen Fragen der Wertebildung sind ständige Begleiter der Bertelsmann Stiftung. Seit den 90er Jahren engagiert sich die Bertelsmann Stiftung in ihrer Projektarbeit für die Förderung von Toleranz, Integration und den inner- und außereuropäischen Kulturdialog. Eine immer wiederkehrende Fragestellung gilt der Bedeutung von „Interkultureller Kompetenz“ für das zukünftige globale und lokale Zusammenleben der Menschen. Auf verschiedenen internationalen

Konferenzen wurde von Vertretern der Wirtschaft, Politik und Zivilgesellschaft ein zukunftsweisendes Konzept Interkultureller Kompetenz angeregt. Vor diesem Hintergrund hat die Bertelsmann Stiftung einen Diskussionsprozess zu diesem Konzept begonnen. Nach einer Vorrecherche von Dr. Michael Schönhuth wurde die US-Wissenschaftlerin Dr. Darla Deardorff beauftragt, auf der Basis ihrer 2004 vorgelegten Dissertation einen Überblick über den Stand der amerikanischen Forschung zum Thema Interkulturelle Kompetenz zu geben und den Bedarf für vertiefende Forschung aufzuzeigen. Dabei ist das in der Anlage dokumentierte Policy Paper entstanden, das auf einem interdisziplinär besetzten Workshop Anfang 2006 in Gütersloh erstmalig vorgestellt und diskutiert wurde. Vorrecherche, Policy Paper und Workshop bilden den Ausgangspunkt für die hier vorgestellten Thesen und die grafische Darstellung der Lernspirale Interkulturelle Kompetenz. Das Thesenpapier versteht sich als Aufforderung zur Diskussion und Grundlage für die weitere methodische Projektentwicklung zum Internationalen Kulturdialog und zu den Herausforderungen einer globalen Bildung.

**These 1: Fähigkeiten zum  
konstruktiven Umgang mit kultureller  
Vielfalt gewinnen  
an Bedeutung**

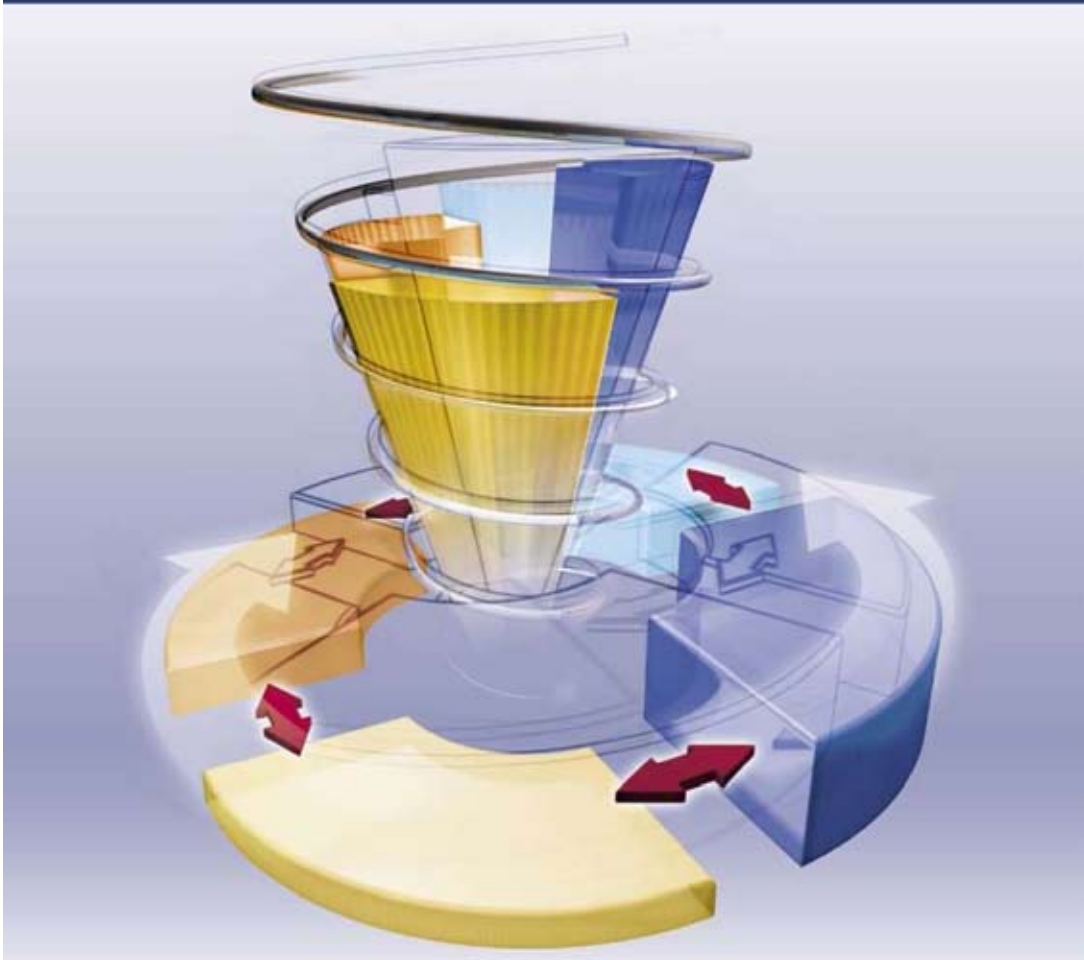
In Europa, wie in anderen Regionen der Welt, wächst das Bewusstsein für die Konfliktpotentiale, aber auch die Chancen eines von kultureller Diversität gekennzeichneten beruflichen wie privaten Umfeldes. Mit der durch die Globalisierung ausgelösten Pluralisierung werden die ethnische und kulturell-religiöse Heterogenität unserer Gesellschaften und damit auch die Kontakte zwischen Menschen unterschiedlicher Werthaltungen unweigerlich zunehmen. Deshalb ist absehbar, dass der konstruktive Umgang mit kultureller Vielfalt und unterschiedlichen Werthaltungen auf der zwischenmenschlichen Ebene in den kommenden Jahren nicht nur zu den Schlüsselqualifikationen von Managern in transnationalen Unternehmen gehört, sondern sich zum allgemeinen Bildungsziel einer jeden Persönlichkeitsentwicklung und zum Erfolgsfaktor für das produktive Erleben kultureller Vielfalt herausbilden wird. Im Zuge dieser Prozesse hat sich der Begriff Interkulturelle Kompetenz zu einem Schlagwort entwickelt, dessen inhaltliche Bedeutung und Dimensionen freilich noch nicht abschließend bestimmt worden sind.

**These 2: Definition Interkultureller  
Kompetenz**

Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen ef-

# Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?

Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der  
Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Dr. Darla K. Deardorff



ektiv und angemessen zu interagieren.

Diese auf Dr. Darla K. Deardorff zurückgehende Definition unterscheidet sich von anderen Modellen, weil sie erstmalig auch auf die Wirkung von Interkultureller Kompetenz eingeht. Sie beinhaltet neben der Motivationsebene (Haltungen und Einstellungen) und der Handlungskompetenz zusätzlich eine Reflexionskompetenz (als interne Wirkung) sowie die konstruktive Interaktion (als externe Wirkung von Interkultureller Kompetenz). Damit sind vier notwendige, aber keinesfalls hinreichende Dimensionen Interkultureller Kompetenz angesprochen, die der Konkretisierung bedürfen (s. dazu Thesen 6 bis 9).

### **These 3: Ohne gesellschaftspolitischen Rahmen keine Interkulturelle Kompetenz**

Interkulturelle Kompetenz bezieht sich auf die Interaktion von Individuen und nicht von Systemen, etwa Unternehmens- oder Nationalkulturen. Jede zwischenmenschliche Begegnung erfolgt aber innerhalb eines Rahmens, der durch die Willensbildung und Normgebung in den jeweiligen Systemen gestaltet wird. Wenn der systemische Rahmen etwa Herrschaftsbeziehungen beinhaltet, die Assimilation unter bestimmte Identitätskonzepte einfordert oder Verteilungs- und Anerkennungskonflikte nach sich zieht, kann die Interaktion selbst interkulturell höchst kompetenter Akteure erschwert, unmöglich gemacht oder gar in das Gegenteil, d.h. konfrontatives Handeln, verkehrt werden. Diesen Rahmen in einem kulturell vielfältigen oder auch konflikthafter Umfeld zu gestalten, unterliegt der Führungsverantwortung in Unternehmen bzw. ist gesellschaftspolitische Aufgabe, aber keinesfalls der Gegenstand Interkultureller Kompetenz. Festgehalten werden kann allenfalls, dass ein Interkultureller Kompetenz förderlicher Rahmen entsteht, wenn eine gesellschaftspolitische Entscheidung zu Identitätskonzepten und einem Grundverständnis von gesellschaftlicher Chancengleichheit führen, das alle Mitglieder einer Gesellschaft umfasst und sich nicht mehr am Konstrukt einer kulturell homogenen Gruppe orientiert. Letztlich ist dieser Rahmen immer dann gegeben, wenn sich die beteiligten Akteure in interkulturellen Situationen „auf Augenhöhe“ begegnen (können).

### **These 4: Interkulturelle Kompetenz beruht auf einem prozessualen Kulturbegriff**

Dass eine lebhaftige Diskussion darüber herrscht, was unter Interkultureller Kompetenz zu verstehen ist, hängt insbesondere mit den Schwierigkeiten eines gewandelten Kulturbegriffs zusammen. Indem sich Interkulturelle Kompetenz auf die Lebenswelt bezieht, in der wir uns bewegen, die wir

uns durch unser Zusammenleben geschaffen haben und ständig neu schaffen, kann sie nur unter Verwendung des „erweiterten“ Kulturbegriffs definiert werden, der sich in den 70er Jahren gegen das enge bildungsbürgerliche Kulturverständnis durchsetzte und demzufolge Kultur den umfassenden Zusammenhang menschlichen Verhaltens darstellt (Bolten, 2004). In der Fixierung auf die gedachte statische Einheit von Raum, Gruppe und Kultur blieb der erweiterte Kulturbegriff zunächst unhinterfragt: Kultur galt und gilt vielen immer noch als die Lebensweise einer bestimmten Gruppe von Menschen in einem bestimmten Raum, die sich – aufgrund ihrer Kultur – als zusammengehörig empfinden und sich – aufgrund ihrer Kultur – von anderen solchen Gruppen in anderen Räumen unterscheiden. In der Konsequenz ergibt sich daraus das landläufige Bild einer globalen Landkarte unterschiedlicher Kulturkreise oder ein Mosaik, dessen Steinchen die Kulturen sind. Seit Ulf Hannerz die Begriffe „Kultur als Fluxus“ oder „Kultur als Kreolisierung“ prägte, hat sich die Wissenschaft der 90er Jahre von der Perspektive auf abgeschlossene, inselartige Kulturen zunehmend verabschiedet. Denn unter den Bedingungen der Globalisierung hat sich die gedachte Einheit von Raum, Gruppe und Kultur als Fiktion erwiesen. Globalisierte Finanz- und Warenmärkte, weltweite Medienstrukturen und Migrantenströme haben zu einer exponentiellen Zunahme kultureller Austauschprozesse geführt. Im Zuge dieser Kontakte verschwinden zahlreiche traditionelle Lebensformen. Lokale Kulturen verändern sich und gehen ungewohnte Kombinationen ein. Die Grenzen zwischen dem eigenen und dem Fremden verwischen zusehends. Überall sind menschliche Lebenswelten kulturell heterogen geworden. Das Fremde beginnt gleich nebenan. Wir leben mit Ein- und Auswanderern, mit ihren Sprachen, Religionen, Weltansichten, die überall auf der Welt ein Teil der lokalen Welten geworden sind. Der gewandelte prozesshafte Kulturbegriff versucht daher den Widersprüchen, der Vermischung und jener neuen Diversität gerecht zu werden, die stärker auf Verbindungen als auf Autonomie basiert. „Kultur wird nicht als statisches, in sich geschlossenes System, sondern als ein Fluss von Bedeutungen angesehen, der fortwährend alte Beziehungen auflöst und neue Verbindungen eingeht“ (Zukrigl/Breidenbach, 2003). Aus diesem in der neueren Wissenschaft vorherrschenden prozessualen Verständnis von Kultur als einem dynamischen Fluss und beständigen Aushandlungsprozess von Normen, Werten und Lebensweisen

### **These 5: Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich dynamisch**

Interkulturelle Kompetenz ist weder ein statischer Zustand noch das direkte Resultat einer einzelnen Lernerfahrung. Sprachbeherrschung oder explizites, d.h. erlernbares Wissen über kulturelle



Besonderheiten allein machen niemanden interkulturell kompetent. Noch erwirbt man Interkulturelle Kompetenz durch eine Reise ins Ausland oder ad hoc durch eine Fortbildung. Wenn die Annahme stimmt, dass Kultur beständig im Fluss ist, müssen die Menschen vielmehr Fähigkeiten für Prozesse erlernen und beherrschen. Die Entwicklung Interkultureller Kompetenz ist demnach komplex, mehrdimensional und je nach interkultureller Situation vielgestaltig. Für den Erwerb Interkultureller Kompetenz bedeutet dies einen fortwährenden dynamischen Prozess, der in verschiedenen Dimensionen verläuft und sich spiralförmig anreichert und entwickelt [siehe Grafik: Lernspirale Interkulturelle Kompetenz]. In dem Prozess lassen sich nach der hier vertretenen Definition (These 2) im Wesentlichen vier Dimensionen Interkultureller Kompetenz unterscheiden: Die Motivationsebene (Haltungen und Einstellungen), die Handlungskompetenz, die Reflexionskompetenz als interne sowie konstruktive Interaktion als externe Wirkung Interkultureller Kompetenz. Je mehr Dimensionen erreicht und je öfter sie durchlaufen werden, umso höher der Grad an Interkultureller Kompetenz. Es ist davon auszugehen, dass sich alle vier Dimensionen wechselseitig beeinflussen: So wirkt jede interkulturelle Interaktion auf die zugrunde liegende Motivation, Handlungs- und Reflexionskompetenz der Akteure zurück. Möglich erscheint aber ebenso, dass ein vertieftes Studium kulturspezifischen Hintergrundwissens (etwa des indischen Kastenwesens) die Reflexion über nicht egalitäre Gesellschaften erhöht und damit die angemessene und effektive Verständigung mit Hindus in Indien verbessert. Die Lernspirale Interkulturelle Kompetenz macht deutlich, dass der Erwerb Interkultureller Kompetenz ein lebenslanges Lernen erfordert und Bestandteil der fortdauernden Persönlichkeitsentwicklung ist.

### **These 6: Externe Wirkung: Konstruktive Interaktion – Vermeidung von Regelverletzungen und Zielerreichung**

Interkulturelle Kompetenz im hier verstandenen Sinne führt zu konstruktiver, weil angemessener und effektiver Kommunikation der beteiligten Akteure in interkulturellen Situationen. Angemessene Kommunikation bedeutet dabei, dass wichtige „kulturelle“ Regeln, die die Akteure für verbindlich erachten, nicht verletzt werden. Effektive Kommunikation heißt, dass die Akteure die Ziele ihrer Interaktion auch tatsächlich erreichen. Eine solche konstruktive Interaktion zwischen den beteiligten Akteuren setzt bei jedem von ihnen bestimmte Haltungen, Einstellungen, Handlungs- und Reflexionskompetenzen voraus, die nachfolgend konkretisiert werden.

### **These 7: Haltung und Einstellung: Wertschätzung von Vielfalt und Ambiguitätstoleranz**

Ausgangspunkt Interkultureller Kompetenz ist eine grundsätzlich positive Haltung und Einstellung gegenüber interkulturellen Situationen. Für den Lernprozess Interkultureller Kompetenz ist diese positive Motivation mindestens genauso entscheidend wie die kulturellen Lerninhalte selbst. Zu den förderlichen Einstellungen für interkulturelles Lernen gehört deshalb eine allgemeine Offenheit für und Wertschätzung von kultureller Vielfalt und der neugierig-uvoreingenommene Umgang mit fremden Menschen. Diese Offenheit und Wertschätzung kann durch kulturelle Bildung oder Sprachunterricht gefördert werden. Kulturelle Blindheit für fremde sprachliche und/oder kulturelle Hintergründe kann im Gegenzug zu großen Unsicherheiten führen, die häufig eine Eskalation der Konflikte zur Folge haben. Wesentlich für Interkulturelle Kompetenz ist schließlich, dass man entstehende Unsicherheiten zulässt, sich immer wieder neu auf fremde Situationen einlässt und diese Erfahrungen kontinuierlich reflektiert (sog. Ambiguitätstoleranz).

### **These 8: Handlungskompetenz – ausschlaggebend sind umfassendes interkulturelles Wissen, Kommunikations- und Konfliktfähigkeit**

Die fachlichen Handlungskompetenzen im interkulturellen Kontext setzen sich komplementär aus einem umfassenden kulturellen Wissen und bestimmten Kommunikationsfähigkeiten zusammen. Umfassendes Wissen über die eigene und die die Interaktion beeinflussende Fremdkultur sind bedeutsam für interkulturell kompetentes Verhalten. Auf Sprachbeherrschung kommt es weniger an, sie mag hilfreich, aber kann nicht entscheidend sein. Vielmehr sind Kernelemente eines umfassenden kulturellen Wissens je nach interkulturellem Kontext das Verstehen fremder Weltansichten, ein Verständnis für die historische bzw. religiöse Begründung von Normen, Werten und Lebensweisen sowie das soziolinguistische Bewusstsein für das Verhältnis von Sprache und Bedeutung in der Kommunikation. Zu beachten ist dabei folgendes: Das relevante kulturelle Wissen ist je nach interkulturellem Kontext unterschiedlich und als globales Wissen potenziell unendlich, d.h. zu umfangreich, als dass man es in interkulturellen Situationen stets voraussetzen oder erlernen könnte. Die überwiegende Mehrheit der in der Studie von Dr. Darla Deardorff befragten US-amerikanischen Wissenschaftler misst deshalb bestimmten verhaltensbezogenen (konativen) Kommunikationsfähigkeiten eine sehr viel größere Bedeutung zu als den wissensbezogenen (kognitiven) Elementen. In dem Maße, wie umfassendes kulturelles Wissen nicht abschließend zu erreichen ist,

wächst nach ihrer Ansicht die Bedeutung der prozessorientierten Fähigkeiten, die das Erlernen und Verarbeiten von Wissen über die eigene und andere Kulturen ermöglichen.

Zu solchen Kernfähigkeiten, die die stetige Weiterentwicklung des umfassenden kulturellen Wissens ermöglichen, gehören insbesondere das Zuhören, (aufmerksame) Beobachten und Interpretieren sowie das Analysieren, Bewerten und Zuordnen kultureller Elemente. Ein weiterer zentraler Aspekt Interkultureller Kompetenz ist, dass „from culture to culture, each has developed its unique patterns of managing differences and resolving conflicts“ (Augsburger, 1992). Das Konfliktmanagement ist nach hier vertretener Ansicht ein weiterer Baustein der Interkulturellen Kompetenz. Dieses umfasst auch Instrumente der Konfliktlösung mit Hilfe Dritter, wie die Mediation.

### **These 9: Interne Wirkung: Reflexionskompetenz – Relativierung von Referenzrahmen und Empathiefähigkeit**

Interkulturelle Kompetenz setzt des Weiteren die Fähigkeit zum Perspektivwechsel, also zur Erweiterung bzw. Relativierung des eigenen Referenz- bzw. Wertesystems voraus. Interkulturelle Kompetenz heißt, dass man sich an neue interkulturelle Situationen – etwa fremde Kommunikationsstile, Lebensweisen, Normen und Wertesets – flexibel anpassen kann. Dies bedeutet zum einen, dass die eigene kulturelle, religiöse oder ethnozentrische Welt nicht absolut gesetzt, sondern reflektiert wird. Zum anderen kann die Reflexion zu einer affektiven Neubewertung der fremden Denk- und Verhaltensweisen führen. Das Neue kann dann auch emotional angenommen und Ablehnung bzw. Ängste vor diesem Fremden können reduziert werden. Dies ist die Voraussetzung dafür, dass sich Empathie entwickelt und die kognitiv bekannten fremden Verhaltensweisen auch ins eigene Repertoire übernommen werden können.

### **These 10: Interkulturelle Kompetenz erfordert einen integrierten Bildungsansatz**

Die mehrdimensionale und prozessorientierte Lernspirale Interkulturelle Kompetenz, die diesem Thesenpapier zugrunde liegt, kann schwerlich als ergänzendes Lehrangebot zu bestehenden Curricula vermittelt werden. Vielmehr ist zu überprüfen, inwieweit das Bildungsziel Interkultureller Kompetenz in bestehende Curricula integriert werden kann. Gerade weil die Entwicklung Interkultureller Kompetenz nicht in einem Fach allein geleistet werden kann und weit über Sprachenunterricht und Landeskunde hinausgeht, ist ein integrierter Bildungsansatz zu verfolgen und die Vermittlung der einzelnen Dimensi-

onen Interkultureller Kompetenz auf verschiedenen Ebenen und durch unterschiedlichste Lernformen zu leisten. Nur wenn Lernende verschiedene Angebote für ein sinnvolles interkulturelles Interagieren erhalten, sei es durch Veränderung ihrer Lerngruppen, lokale Interaktion mit Menschen unterschiedlicher Werthaltungen, Auslandsaufenthalte o.ä., kann Interkulturelle Kompetenz entstehen. Die Entwicklung solcher innovativen Bildungskonzepte gehört zu den wichtigsten Aufgaben der Zukunft.

### **These 11: Interkulturelle Kompetenz erfordert eine formative, d.h. prozessbegleitende Evaluation**

Auf der Basis der hier vertretenen Definition Interkultureller Kompetenz erscheint es möglich, ein Instrument zu entwickeln, das die fortlaufende Evaluation des Erwerbes von Interkultureller Kompetenz in Lernprozessen mit Hilfe verschiedener Indikatoren ermöglicht. Das Modell kann sowohl die Entwicklung kontext- / situationsspezifischer Bewertungsindikatoren unterstützen, als auch die Grundlage für eine allgemeine Bewertung Interkultureller Kompetenz sein. Erste Anregungen dazu, die der weiteren Vertiefung bedürfen, finden sich in der anliegenden Studie von Dr. Darla K. Deardorff.

### **These 12: Ein globales Verständnis Interkultureller Kompetenz steht noch aus**

Die hier vorgestellte Lernspirale Interkulturelle Kompetenz spiegelt mit ihrem Fokus auf kommunikationsbezogene Fähigkeiten und auf einen prozesshaften Kulturbegriff eine westliche Perspektive wieder. Überhaupt scheint die Forschung zum Thema Interkulturelle Kompetenz von angelsächsischer Theorienorientierung geprägt. Es erscheint deshalb naheliegend, dass die Einbeziehung nicht-westlicher, insbesondere asiatischer Perspektiven gegebenenfalls zu neuen Dimensionen Interkultureller Kompetenz führt. Denn in Asien bestimmen weit mehr als im Westen indirekte Formen der Kommunikation und ein gruppenbezogener Referenzrahmen die inner- und die zwischengesellschaftliche Interaktion. Weitere Forschung erscheint nötig, um solche Sichtweisen, d.h. die Gemeinsamkeiten, Ergänzungen und Widersprüche in nicht-westlichen Modellen interkultureller Kommunikation besser zu verstehen und in dem Konzept Interkultureller Kompetenz zu berücksichtigen.

### **These 13: Von Interkultureller Kompetenz zu Global Culture Competence**

Das hier dargestellte Modell Interkultureller Kompetenz hat Grenzen. Es bleibt zu fragen, ob In-

terkulturelle Kompetenz, die auf das Nebeneinander von relativen Gegebenheiten abzielt, ausreicht, um menschliche Koexistenz auf globaler Ebene zu gewährleisten. Das Defizit von Interkultureller Kompetenz im hier umschriebenen Sinne ist darin zu sehen, dass sie die kulturellen Unterschiede nicht aufhebt, sondern sie aufrecht erhält und zum Teil verstärkt. Indem das Modell in interkulturellen Situationen die Relativierung von Referenzrahmen fordert, wird kein zwischen den Akteuren gültiges und damit verbindendes Werteset ausgehandelt und entwickelt. Die Interaktion der Akteure auf globaler Ebene sowie der Mangel an einer gemeinsamen Wertebasis stellt das Konzept Interkultureller Kompetenz vor schwierige Fragen. Wir stellen zur Diskussion, inwieweit unsere Weltgesellschaft eine Einigung auf einen Set verbindlicher Werte benötigt, die als Basis für das Miteinander in der einen Welt vorausgesetzt werden müssen, und wie diese Werte gegebenenfalls das Modell im Sinne einer „Global Culture Competence“ beeinflussen würden. Die Bedeutung solcher Werte, wie beispielsweise der Menschenrechte, könnte im Rahmen von interkulturellen Dialogen reflektiert werden, um einen normativen Rahmen für das interkulturelle Handeln innerhalb der Weltgesellschaft zu entwickeln.

Gütersloh, März 2006

### **Literatur**

- Augsburger, David W. Conflict Mediation Across Cultures – Pathways & Patterns, 1992.
- Bolten, Jürgen. Interkulturelle Personalentwicklung im Zeichen der Globalisierung: Paradigmenwechsel oder Paradigmenkorrektur? Interculture-Online 8/2004.
- Deardorff, Darla K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, Dissertation North Carolina State University, Raleigh, 2004.
- Deardorff, Darla K. The Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization at Institutions of Higher Education in the United States, in: Journal of Studies in International Education, 2006.
- Hannerz, Ulf. The World in Creolization, 1987.
- Hannerz, Ulf. Flows, Boundaries and Hybrids: Keywords in transnational Anthropology; Working Paper 1996.
- Kluckhohn, Clyde; Murray, Henry. Personality in Nature, Society and Culture, 1953.
- Schönhuth, Michael. Glossar Kultur und Entwicklung, 2005.
- Welsch, Wolfgang. Transkulturalität, 1997.
- Zukrigl, Ina; Breidenbach, Joana. Parallele Modernen – Kampf der Kulturen oder McWorld? 2003

### **Ansprechpartner**

Malte C. Boecker, LL.M.  
Tel: +49 5241 8181368 malte.boecker@bertelsmann.de  
Matthias Jäger  
Tel: +49 5241 8181504 matthias.jaeger@bertelsmann.de

### **Fähigkeitsstufen interkultureller Bildung**

Die Frage, was unter ‚interkultureller Kompetenz‘ zu verstehen sei, wird aus vielen Perspektiven gestellt, und je nach Hintergrund oder Interesse der jeweils Fragenden wird die Antwort ein wenig anders ausfallen. Mein Ansatz ‚Fähigkeitsstufen interkultureller Bildung‘ versteht sich als Beitrag zu den Diskussionen, der aus einer pädagogischen Perspektive heraus verfasst ist. Den theoretischen Hintergrund dieses Ansatzes bildet die Interkulturelle Erziehungswissenschaft in ihrer reflexiven Ausformung (vgl. Gogolin/ Krüger-Potratz 2006). Hier geht es nicht um die Betrachtung der oder des ‚Fremden‘, sondern um die Reflexion über heterogene gesellschaftliche Konstellationen (z.B. im Bildungsbereich) und die Frage, von wem, wann, warum von Selbst- oder Fremdzuschreibungen Gebrauch gemacht wird, die zu Bevorzugungen oder Benachteiligungen bei der gesellschaftlichen Teilhabe gehören.

Die Fähigkeitsstufen interkultureller Bildung sind im Kontext meiner universitären Lehre entstanden. Sie intendieren, Studierenden eine Hilfe zur selbständigen ‚Interkulturalisierung‘ des Studiums zu bieten. Der Vorschlag bietet eine in der Komplexität zunehmende Beschreibung des zu erwerbenden Wissens und der notwendigen Kompetenzen im Gebiet der ‚Interkulturellen Bildung‘.

Er kann als Orientierung dienen, um interkulturelle Bildung als Dimension im eigenen Studium zu verankern: Bei der Wahl von Veranstaltungen bzw. bei der Entscheidung für Fragestellungen, die man im Rahmen von Lehrveranstaltungen vertiefend bearbeiten möchte (in Form von Referaten, Hausarbeiten, für mündliche Prüfungen) oder auch bei der Wahl von Themen für die Qualifikationsarbeiten.

In dem Vorschlag ist berücksichtigt, dass die Ziele interkultureller Bildung sowohl im affektiven Bereich liegen als auch im sozialen, kognitiven und reflexiven. Das zu erwerbende Wissen und die erforderlichen Kompetenzen unterscheiden sich ferner je nachdem, auf welches Tätigkeitsfeld die Ausbildung zugeschnitten ist.

Bei der Lektüre und Anwendung ist folgendes zu beachten: Die Abfolge in der Darstellung der „Fähigkeitsstufen“ bildet nicht den Prozess der Aneignung von Fähigkeiten ab. Es handelt sich also nicht um ein Stufenmodell, in dem man erst eine Stufe erklommen haben muss, um die nächste anzugehen. Vielmehr wird die zunehmende Komplexität der zu erwerbenden Kenntnisse und Kompetenzen aufgezeigt, die erforderlich sind, um im kulturell und sprachlich heterogenen Kontext professionell handeln zu können.

Bei den Beispielen, die zur Illustration von Kenntnissen über die verschiedenen Lebensformen

und Praktiken – oder: kulturellen Muster – angeführt sind, ist Weiteres zu beachten: Zum einen unterliegen diese Beispiele einem historischen Wandel; es wäre also erforderlich, dass man bei der Benutzung des Instruments prüft, ob ein Beispiel noch anwendbar ist. Zum anderen bedeutet die kollektiv gegebene Anerkennung von bestimmten kulturellen Mustern in einer Gruppe, einer Region oder einem Land (zum Beispiel: „Sonntag ist ein Feiertag“) nicht, dass jeder der davon Betroffenen sich an dieses Muster hält. Die kollektive Ankerkennung kultureller Muster bedeutet auch nicht, dass es nicht zugleich – vielleicht gleichfalls kollektiv anerkannte – Ausnahmen gibt. Und schließlich spielt die individuelle kulturelle Eingebundenheit immer in die Deutung und Wertung solcher Muster mit hinein. Die kulturellen Muster sich bewusst zu machen als – dem Wandel unterworfenen – ‚Spielarten‘ von Betrachtungsweisen und Empfindungen, und, darauf aufbauend, die eigene Sichtweise begründen zu können sind entscheidende Voraussetzungen für einen nicht kulturalisierenden Umgang mit Heterogenität.

### **Fähigkeitsstufen der Interkulturellen Bildung**

Im Gebiet der „Interkulturellen Bildung“ geht es um die Frage, wie die Schule und andere Institutionen der Bildung und Erziehung es leisten können, mit der sprachlichen, ethnischen, kulturellen und sozialen Heterogenität der Schülerschaft konstruktiv und förderlich umzugehen.

Die Ziele interkultureller Bildung und Erziehung liegen sowohl im affektiven und sozialen als auch im kognitiven und reflexiven Bereich. Dies gilt für jedes Anspruchsniveau, auf dem Ziele der interkulturellen Bildung und Erziehung angesiedelt sein können.

Sowohl die affektiven und sozialen als auch die kognitiven und reflexiven Ziele der interkulturellen Bildung und Erziehung sind für Schüler jedes Lernalters relevant und erreichbar. Die Erreichbarkeit hängt ab von der alters- und lernstandsangemessenen methodischen und inhaltlichen Gestaltung des Lehr-/Lernprozesses.

Interkulturelle Bildung und Erziehung versteht sich als eine permanente Dimension der üblichen Unterrichtsfächer. Die Progression der Ziele von interkultureller Bildung und Erziehung ist daher auch abhängig von den in den Fächern angestrebten Zielen.

Man kann übergreifende, aufeinander aufbauende Fähigkeitsstufen benennen, die durch interkulturelle Bildung und Erziehung erreicht werden können. Sie sind nachfolgend in der Folge von der niedrigsten zur höchsten Fähigkeitsstufe vorgestellt.

1. Kenntnisse über Phänomene, in denen sich kulturelle, sprachliche oder soziale Verschiedenheit zeigt (z.B.: Kleidung, Nahrung, Tageseinteilung, Na-

men, Bezeichnungen, Redensarten, religiöse oder andere Rituale, Feste und Feiertage etc., etc.).

2. Kenntnisse über Gründe und Anlässe für Phänomene, in denen sich kulturelle, sprachliche oder soziale Verschiedenheit zeigt (z.B.: verhüllende Kleidung als Schutz vor Hitze oder Kälte, das Entstehen „regionaler Küchen“ als Spiegel der Produkte einer Region und ihrer Armut oder ihres Reichtums, die Einteilung des Tages als Reaktion auf die klimatischen Verhältnisse in einer Region, das Namengeben als Tradierung der Namen der älteren Generation oder Namen mit anderen Bedeutungen etc., etc.).

3. Fähigkeit, die Phänomene, die auf kulturelle, sprachliche oder soziale Verschiedenheit weisen oder zu weisen scheinen, in ihrem Wandel zu betrachten und zu reflektieren (z.B.: „Pizza“ als ursprünglich regionales Produkt aus Süditalien, das die Nahrung der armen Bevölkerung war und mit einfachsten Zutaten hergestellt wurde; der „Export“ der „Pizza“ in andere Regionen der Welt als Spezialität „der italienischen Küche“, verbunden mit ihrer Verfeinerung und der Verteuerung ihrer Zutaten; die „Internationalisierung“ der „Pizza“ und ihre Verbreitung als billiges fast-food – bis hin zur Veränderung ihrer Form in das Viereck zum Zwecke der Vereinfachung von Massenherstellung und Vertrieb. Oder: Kopftuch als Kopfbedeckung ländlicher oder bäuerlicher Frauen in der ganzen Welt; Kopftuch als religiöses Symbol verschiedener Religionen, zu verschiedenen Zeiten, in verschiedenen Regionen; Kopftuch als Objekt der Mode zu verschiedenen Zeiten in verschiedenen Regionen; Kopftuch als Symbol der Selbstbehauptung und des Protests von jungen Frauen mit Migrationshintergrund in europäischen Metropolen).

4. Fähigkeit, die Phänomene, die auf kulturelle, sprachliche oder soziale Verschiedenheit weisen oder zu weisen scheinen, aus verschiedenen Perspektiven zu betrachten und zu reflektieren (z.B. Beurteilung einer Feier aus der Sicht von Mitfeiernden, aus der Sicht eines über den Lärm verärgerten Nachbarn oder aus der Sicht eines Nachbarn, der sich am Lachen und der Fröhlichkeit der Feiernden freut; Reflexion der Erinnerungen an Christoph Columbus aus der Sicht der Eroberer oder der Sicht der Eroberten; aus der Sicht eines Spielfilmregisseurs oder aus der Sicht eines Historikers; Beurteilung eines Liedes aus der Sicht der Mutter des Sängers, aus der Sicht eines Fans oder aus der Sicht eines Anhängers eines anderen Musikstils).

5. Fähigkeit zur Durchdringung und Verknüpfung historischer, politischer und gesellschaftlicher Zusammenhänge, aufgrund derer Phänomene, die auf Verschiedenheit deuten, für das Leben eines Menschen oder einer Gruppe bedeutsam werden (z.B.: die Selbstverortung einer Gruppe als Ange-

hörige einer ‚kulturellen Gemeinschaft‘ kann zum Zwecke des Ausdrucks von Zusammengehörigkeit oder eines gemeinsamen ästhetischen Empfindens geschehen; sie kann unter bestimmten historisch-politischen Umständen aber auch zum Zwecke der Verteidigung von Privilegien oder der Beseitigung von Benachteiligung dienen). Hierzu gehört auch das Erkennen und Verstehen möglicher oder scheinbarer Widersprüche (z.B.: Ein Politiker einer rechtsradikalen deutschen Partei hält ausländerfeindliche Reden, bekundet aber zugleich eine enge Freundschaft zur Türkei; eine junge Frau trägt grellgefärbte Haare und Piercings, ist zugleich aber eine freundliche, aufmerksame Nachbarin und die liebevolle Mutter eines kleinen Kindes).

6. Fähigkeit, die eigenen Wahrnehmungen, Empfindungen und Verhaltensgewohnheiten bei der Begegnung mit Fremden oder Fremden zu erkennen und zu verstehen, worauf sie jeweils zurückzuführen sind (z.B.: Durch welche Merkmale und Eigenarten ist mir die Stimme oder die Sprechweise eines Menschen sympathisch oder nicht sympathisch? Oder: Unter welchen Umständen fühle ich mich in einer Gruppe wohl oder nicht wohl? Oder: Durch welche Merkmale des Aussehens eines Menschen schließe ich gewöhnlich auf seine Herkunft? Oder: Aufgrund wessen meine ich, dass ein Mensch „zu uns gehört“ oder „nicht zu uns gehört“, und welche wechselnden Bedeutungen hat „uns“ für mich?)

7. Fähigkeit, das eigene Handeln und Verhalten, die eigenen Gewohnheiten und Werteorientierungen an den moralischen und ethischen Standards einer modernen, pluralen, weltoffenen und demokratischen Gesellschaft auszurichten.

Welche Ausschnitte der interkulturellen Bildung und Erziehung jeweils behandelt werden und welche Fähigkeitsstufen dabei erreicht werden können oder sollen, richtet sich nach der Thematik, die im jeweiligen Lernbereich oder Fach behandelt wird. Erforderlich ist stets eine altersangemessene Übertragung auf Teilschritte, konkrete Inhalte und Unterrichtsmethoden.

### **Literatur:**

Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen u.a. (Barbara Budrich/ UTB)

## Dieter Schoof-Wetzig

### Interkulturelles Training und Lehrerfortbildung – am Beispiel von EINE WELT DER VIELFALT in Niedersachsen

Die Förderung von interkultureller Kompetenz, z. B. von Empathie, Konfliktfähigkeit, Verantwortungsbereitschaft, Toleranz oder Identitätsbalance erfordert Lernsituationen und Vermittlungsformen, die kognitive, affektive und soziale Lernprozesse integrieren und praktische Erfahrungsmöglichkeiten und Verhaltensänderungen zulassen. Neben der Vermittlung von Orientierungswissen müssen Möglichkeiten geschaffen werden, im Unterricht auch Handlungswissen über Erfahrungen auszubilden.

In der Regel sind im normalen Unterricht, in Stunden getaktet, an Lernzielerreichung und Leistungsüberprüfung gebunden, diese Kompetenzen nur begrenzt zu fördern. Die Schule hat andere Formen gefunden, Querschnittskompetenzen wie interkulturelle Bildung zu fördern. So sind Projekte und Vorhaben besonders in Verbindung mit außerschulischen Kontakten eine hervorragende Möglichkeit, komplexe Lernsituationen für interkulturelle Handlungserfahrungen in der Schule herzustellen. Allerdings sind die Lernergebnisse stark prozessgebunden, nicht genau planbar und abhängig von der schulischen Lernkultur und dem jeweiligen situationsspezifischen Engagement der Schülerinnen und Schüler. Hier bietet sich ein Training interkultureller Kompetenzen als Ergänzung an.

Unter Training soll im Folgenden eine Lernform verstanden werden, die den gezielten Aufbau von Kompetenzen fördert, eine hohe Lernintensität erreicht, nahe an der Person der Schülerinnen und Schüler bleibt, Verhalten durch Übungen und Erprobungen bildet und immer eine Reflexion der Lernprozesse und –ergebnisse beinhaltet (vgl. Leenen 1998 und 2001)<sup>1</sup>.

Ein Training interkultureller Kompetenzen kann für die Schule in einem doppelten Sinne bedeutsam werden. Zum einen können sich Lehrkräfte durch entsprechende Fortbildungsangebote eine gemeinsame Basis für interkulturelle Bildung über gemeinsame Erfahrungen, Wertereflexion und Begriffsbildung schaffen. Zum anderen können durch ein gezieltes Training ausgewählte interkulturelle Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler längerfristig gefördert werden.

Ein Training interkultureller Kompetenz wird in die alltägliche Unterrichtsorganisation eingebettet, besitzt aber eine eigenständige Struktur und Methodik. Zeitlich gesehen sind Trainings nicht in wöchentlichen Einzelstunden durchführbar, sie benötigen aber auch nicht immer große Zeitblöcke.

Wichtig ist die bewusste, regelmäßige Durchführung, die nicht nur auf eine Kompaktveranstaltung begrenzt bleibt.

Didaktisch können Trainings zwischen Spiel, Simulation und Realität verortet werden. Sie verändern die Rolle der Lehrkräfte, weil diese in der Moderationsrolle sehr methodisch orientiert vorgehen und die Schülerpersönlichkeit mit individuellen und gruppenbezogenen Erfahrungen in den Mittelpunkt ihrer Aktivitäten stellen. Die Selbsttätigkeit der Schülerinnen und Schüler wird gestärkt, sie sind aber auch von den methodischen Kompetenzen und Trainingserfahrungen der Lehrkräfte abhängig.

Im Folgenden soll beispielhaft das Trainingsprogramm „Eine Welt der Vielfalt“ vorgestellt werden.<sup>2</sup> „Eine Welt der Vielfalt“ oder „A World of Difference (AWOD)“ ist in einer der ältesten Menschenrechtsorganisationen der Anti-Defamation-League (ADL) in den USA als Reaktion auf gesellschaftliche Diskriminierungen, Vorurteile und rassistische Vorfälle Anfang der 80er Jahre entwickelt worden. Es wird nicht nur in Schulen und anderen Bildungseinrichtungen, sondern auch im außerschulischen Bereich z.B. in der Verwaltung, in Betrieben, bei der Polizei eingesetzt.

Die Zielsetzungen dieses Trainingsprogramms für Lehrkräfte und für Schülerinnen und Schüler sind

- die eigene kulturelle Sozialisation zu reflektieren
- kulturelle Vielfalt offen zu begegnen
- Unterschiede als Bereicherung zu erfahren
- eigene Wertestandpunkte zu überprüfen, eigene Vorurteile zu erkennen und an ihnen zu arbeiten
- negative Auswirkungen von Vorurteilen und Diskriminierung zu erkennen
- Empathie und Einfühlungsvermögen zu entwickeln sowie Vorurteile, Diskriminierung, Rassismus und Gewalt aus der Perspektive der Minderheit wahrzunehmen
- Verhaltensweisen zu entwickeln, um gegen Diskriminierung einzuschreiten.<sup>3</sup>

Dabei werden von ausgebildeten Moderatorinnen und Moderatoren unterschiedliche Methoden erfahrungs- und handlungsorientiert eingesetzt: Problembezogene und personenorientierte Kommunikation, Simulationen, Rollenspiele, Kreativmethoden und die Arbeit an Fallstudien gehören ebenso dazu, wie die Auseinandersetzung mit Themen wie Vorurteile, Diskriminierung und Rassismus.

Für den Unterricht sind umfangreiche anregende Materialien entwickelt worden, die viele methodische Möglichkeiten für projektorientiertes Lernen bieten. Für jeden der folgenden Themenbereiche gibt es jeweils eine Reihe von Angeboten:

- Sich selbst als Individuum und als Mitglied einer Gruppe schätzen lernen
- Ähnlichkeiten und Unterschiede zwischen Personen erkennen
- Kulturelle Vielfalt kennen lernen
- Wirkung von Vorurteil und Diskriminierung verstehen
- Strategien und Handlungsvorschläge gegen Vorurteile und Diskriminierung entwickeln

Die Materialien für den Unterricht sollten ohne vorherige Auseinandersetzung mit dem Konzept nicht eingesetzt werden. Durch das Verhalten der Lehrerinnen und Lehrer, durch das Gruppenklima, durch die Auswahl der Übungen soll jeweils gewährleistet werden, dass die Kommunikation und Zusammenarbeit der Schülerinnen und Schüler in einer vertrauensvollen Atmosphäre stattfindet. Auch werden in bestimmten Übungen sehr persönliche Erfahrungen und Einstellungen thematisiert, deren Austausch sensibel moderiert werden muss. Jede Lehrkraft sollte deshalb in einem Training die personbezogene und erfahrungsorientierte Vorgehensweise selbst erlebt und geübt haben.

In Niedersachsen stehen über 35 Lehrkräfte als Moderatorinnen und Moderatoren zur Verfügung, um in der regionalen oder schulinternen Fortbildung Angebote für interkulturelle Trainings zu machen. Die Angebote können über die Fachberatung oder die regionale Lehrerfortbildung abgerufen werden.

Die Ausbildung zur Trainerin und Trainer geschah in der Kooperation mit der Bertelsmann Stiftung und dem CAP, dem Centrum für angewandte Politikforschung an der Universität München. Die Teilnehmer rekrutierten sich zum einen aus dem Bereich der niedersächsischen Fachberatung für Interkulturelle Bildung, zum anderen aus dem Bereich der nebenamtlichen Fortbildner für interkulturelle und globale Themen, die in der Regel auch Lehrkräfte sind. Insgesamt wurde eine Ausbildung über zweieinhalb Wochen (ca. 90 Stunden) durchgeführt, die sich sowohl auf die Philosophie und theoretische Basis des Programms, als auch auf die Moderationsmethode und die Übungen bezogen.<sup>4</sup> Das praktische Training mit der eigenständigen Durchführung von Übungen und besonderen Moderationsphasen unter Anleitung und Reflexion durch Ausbildungstrainer bildete den Kern der Qualifizierungsmaßnahme. Zwischen den insgesamt drei Ausbildungsabschnitten lagen jeweils längere Zeiten, sodass die TeilnehmerInnen zunächst eigene Erfahrungen mit ihren Klassen machen konnten, in einem zweiten Schritt dann an Lehrertrainings und Schülerworkshops als Co-Trainer teilnehmen konnten, um dann nach der dritten Trainingseinheit eigene Angebote für andere Schulen, in der Lehrerfortbildung und in der Lehrerausbildung machen zu können.

Prinzip der praktischen Angebote war immer in einem Team von zwei Trainern zu arbeiten, gemeinsam das konkrete Angebot zu entwickeln und die Erfahrungen zu reflektieren. Inzwischen sind in

dem bundesweiten Netzwerk ([www.vielfaltwelt.de](http://www.vielfaltwelt.de)) Qualitätsstandards für die Ausbildung entwickelt worden, die nach der Seminausbildung ein eigenes praktisches Projekt und eine Co-Moderation mit Supervision vorsehen. Dieses Konzept soll in Zusammenarbeit mit der Akademie für Führung und Kompetenz am CAP, München auch für weitere Trainingsprogramme wie Betzavta<sup>5</sup> und Achtung+Toleranz<sup>6</sup> umgesetzt werden.<sup>7</sup>

Die praktische Arbeit der Trainerinnen und Trainer vor Ort führte dann zu sehr unterschiedlichen Modellen, bei denen sicherlich die ein- oder zweitägigen Trainings mit Teilgruppen von Kollegien hervorzuheben sind.

So wurden in mehreren Orten (Delmenhorst, Wunstorf, Osnabrück) Schülertrainings angeboten, die jeweils ganze Klassenstufen umfassten. Dies bedeutet, dass an einer Schule an ein oder zwei Tagen bis zu 15 parallele Workshops mit Schülerinnen und Schülern durchzuführen sind, d.h., dass auch bis zu 15 ausgebildete TrainerInnen aus ganz Niedersachsen gefunden werden mussten. Eine Voraussetzung für die Durchführung so umfangreicher Vorhaben war die volle Unterstützung des Kollegiums für die Inhalte und die Durchführung. Es mussten jeweils Kolleginnen und Kollegen gefunden werden, die bereit waren, in den Teams als „Teamer“ mitzuwirken. In der Regel haben sich die Kollegien zum Teil vollständig für ein eintägiges Lehrertraining entschieden. Aus diesem Kreis wurden dann die Teamer gewonnen, die in den Schülerworkshops kleine entlastende Aufgaben übernehmen konnten. In der Regel wurde vermieden, dass die Lehrkräfte in ihren eigenen Klassen zum Einsatz kamen.

Es wurde versucht, in allen Bereichen der interkulturellen Arbeit Elemente von „Eine Welt der Vielfalt“ einzubringen und als Module der Lehrerfortbildung zu integrieren. So wurde jeweils ein Modul „Interkulturelles Training“ (ca. 2 Tage) mit dem Programm in die Fort- und Weiterbildungsmaßnahmen für muttersprachliche Lehrkräfte und für die Qualifizierung von Moderatoren für „Deutsch als Zweitsprache“ und „Vorschulische Sprachförderung“ aufgenommen. Auch in der Arbeit zum globalen Lernen und zu internationalen Schulpartnerschaften wurden interkulturelle Trainings in Tagungen und Fortbildungen eingebunden.

In einer Studie der Bertelsmann Stiftung wurden die Effekte des Trainingsprogramms einer professionellen Evaluation unterzogen. Hinsichtlich der Evaluation der Lehrkräfte (der Schwerpunkt lag auf den Effekten des Trainings bei den Schülern) kommt der zusammenfassende Bericht zu der folgenden Schlussfolgerung:

„Sehr deutlich geworden ist, dass die Lehrer/-innen das Material und das Training, das sie genossen haben, sehr schätzen. Anschließend fühlen sie sich jedoch an ihren Schulen häufig als Einzelkämpfer allein gelassen. Kaum eine der befragten Schulen hat mehr als einen ausgebildeten Lehrer. Sehr deut-

lich wird der Wunsch nach Vernetzung, Peergruppen und Unterstützung auch nach der Zeit des Trainings. Hier wäre es empfehlenswert, Möglichkeiten des organisierten Austauschs derjenigen, die mit dem Programm an Schulen arbeiten, zu entwickeln.“<sup>8</sup>

In einigen Bundesländern sind erfolgreiche Versuche mit Peertrainings gemacht worden: Ältere Schülerinnen und Schüler bekommen eine Ausbildung, die sie befähigt, mit Jüngeren einzelne Übungen, Methoden, Gespräche durchzuführen.<sup>9</sup> In Niedersachsen ist dieses Modell insbesondere von Berufsbildenden Schulen mit den Berufsfeldern Sozialpädagogik aufgegriffen, um Auszubildenden als Peers in entsprechenden Institutionen praktische Erfahrungen machen zu lassen.

Sehr gern werden interkulturelle Trainings zu „Eine Welt der Vielfalt“ auch in Seminaren der ersten und zweiten Lehrerbildungsphase aufgegriffen. An den Universitäten Oldenburg, Vechta, Osnabrück, Hannover und Hildesheim wurden und werden entsprechende Angebote gemacht, die zum Teil einen Zulauf haben, der die Möglichkeiten von Lehraufträgen sprengt. Leider sind diese Veranstaltungen nur Angebote, die nicht im offiziellen Curriculum dauerhaft verankert sind. So sind auch in den Studienseminaren der 2. Lehrerbildungsphase nur dort Angebote zu finden, wo SeminarleiterInnen oder FachleiterInnen die entsprechende Trainerausbildung mitgemacht haben.

Eine neuere Entwicklung in Niedersachsen ist eine Kooperation der Lehrerfortbildung mit Institutionen der außerschulischen Jugendbildung. So haben sich in der Zusammenarbeit mit der Katholischen Jugendsozialarbeit insbesondere Qualifikationskurse als attraktiv und erfolgreich erwiesen, die jeweils zur Hälfte mit Sozialpädagogen und Lehrkräften besetzt waren. In anderen Institutionen, die als Schwerpunkt Migrationsarbeit haben, hat sich das Programm als gute Zusatzqualifikation erwiesen, insbesondere in Bereichen, in denen es um die Zusammenarbeit mit Schulen geht.

Aus den Trainerausbildungen heraus hat sich ein regionales Netzwerk entwickelt, das alternierend zu den bundesweiten Tagungen in Niedersachsen Fachtage anbietet, auf denen mit allen ausgebildeten TrainerInnen Erfahrungen ausgetauscht und neue Übungen vorgestellt werden. So kann die Arbeit von schulischen und außerschulischen Institutionen verknüpft, neue Projekte skizziert oder Entwürfe für gemeinsame Faltblätter erstellt werden.

te, Qualitätskriterien und Evaluationsmöglichkeiten, Solingen 2001. S. 9-24.

2 Alle wesentlichen Informationen über das interkulturelle Trainingsprogramm lassen sich auf der Website des bundesdeutschen Netzwerks „Eine Welt der Vielfalt“ einsehen und herunterladen: [www.vielfaltwelt.de](http://www.vielfaltwelt.de)

3 Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des A WORLD OF DIFFERENCE - Institute der Anti-Defamation-League, New York in der Adaptation für den Unterricht, Gütersloh 1998.

4 Bertelsmann Stiftung, Bertelsmann Forschungsgruppe Politik (Hrsg.), Moderationshandbuch „Eine Welt der Vielfalt“, Gütersloh 2002.

5 Bertelsmann Stiftung (Hrsg.), Miteinander - Erfahrungen mit Betzavta, Praxishandbuch für die politische Bildung. Ein Praxishandbuch auf der Grundlage des Werks »Miteinander« von Uki Maroshek-Klarman, Adam Institut, Jerusalem in der Adaption von Susanne Ulrich, Thomas R. Henschel und Eva Oswald, Gütersloh 2001.

6 Susanne Ulrich, Achtung (+) Toleranz. Wege demokratischer Konfliktregelung. Praxishandbuch für die politische Bildung unter Mitarbeit von Jürgen Heckel, Eva Oswald, Stefan Rappenglück und Florian Wenzel. Gütersloh 2001.

7 Standards für die Ausbildung zum/zur zertifizierten TrainerIn der Akademie Führung und Kompetenz am CAP, München 2004.

8 Abschlussberichts über die Evaluation des Programms 'Eine Welt der Vielfalt' , Univation – Institut für Evaluation und wissenschaftliche Weiterbildung e. V., Köln 2002.

9 siehe z.B. das Peer-Training in Sachsen, ein Training von Jugendlichen für Jugendliche: [www.peer-training.de](http://www.peer-training.de).

## Anmerkungen

1 Leenen, Wulf Rainer/ Harald Grosch, Interkulturelles Training in der Lehrerfortbildung, in: Bundeszentrale für die politische Bildung (Hg.): Interkulturelles Lernen. Arbeitshilfen für die politische Bildung, Bonn 1988, S. 317 - 340.

Leenen, W.R., Interkulturelles Training. Entstehung, Typologie, Methodik, in: Landeszentrum für Zuwanderung (Hrsg.), Interkulturelle und antirassistische Trainings - aber wie? Konzep-





**Maria Kestermann, Vera Memmeler,  
Udo Winkelhagen**

## **„Die Tür zur Veränderung öffnet sich von Innen“ - Interkulturelle Lehrerfortbildungen in der Praxis. Ein Bericht aus Nordrhein- Westfalen**

Elf Schulen unterschiedlicher Schulformen im Kreis Unna haben sich am XENOS -Projekt „Berufswärts ohne Rassismus“ (BoR) von November 2003 bis April 2007 beteiligt. Das Multikulturelle Forum Lünen e.V. hat sich in Kooperation mit der Bezirksregierung Arnsberg, der RAA Kreis Unna und der Stadt Lünen zur Aufgabe gemacht, die Interkulturelle Kompetenz an Schulen zu erhöhen. Ziel des Projektes waren der Abbau von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus und die Zunahme von Toleranz im Übergang von der Schule in den Beruf.

„BoR“ ist Teil des Bundesprogrammes XENOS „Leben und Arbeiten in Vielfalt“, das vom Bundesministerium für Wirtschaft und Arbeit aus Mitteln des Europäischen Sozialfonds gefördert wird. Mit praxisnahen Maßnahmen soll langfristig und nachhaltig Fremdenfeindlichkeit, Rassismus und Diskriminierung in der Gesellschaft entgegengewirkt werden.

Das Projekt erforderte den Aufbau und die Organisation eines Netzwerkes mit unterschiedlichen Partnern. Diese Netzwerkarbeit war Bedingung für das Zusammenwirken von Schule und außerschulischen Partnern und bildete ein Beispiel für gutes Gelingen der Partnerschaft. Es hat zu vielfältigen und miteinander verknüpften Maßnahmen für SchülerInnen, LehrerInnen und Eltern geführt.

Die Bezirksregierung Arnsberg sorgte für eine stundenweise Freistellung ausgewählter und engagierter Lehrkräfte, die RAA Kreis Unna führte in Zusammenarbeit mit dem MkF interkulturelle Fortbildungen für LehrerInnen, Deeskalations<sup>1</sup>- sowie Antirassismustrainings für SchülerInnen durch und die Stadt Lünen ermöglichte die Realisierung verschiedener Veranstaltungen.

Ein Schwerpunkt der Arbeit waren die Lehrerfortbildungen. Es wurden vielfältige Veranstaltungen geplant, organisiert und durchgeführt, die zu einer interkulturellen Öffnung der Schulen im Kreis Unna beitragen. Alle im Rahmen des Projektes erfolgreich

erprobten Maßnahmen wurden schrittweise entwickelt, indem fortschreitend aktuelle bzw. neue Bedarfe berücksichtigt bzw. geweckt wurden. Es wurden innerhalb der Projektlaufzeit 32 Fortbildungen mit über 500 TeilnehmerInnen durchgeführt.

### **1. Interkulturelle Kompetenz ist ein wichtiger Bestandteil von Personalentwicklung in Schulen**

Das XENOS -Projekt hatte sich nicht explizit zum Ziel gesetzt, interkulturelle Kompetenzentwicklung der Lehrerinnen und Lehrer an den beteiligten Schulen als wichtigen Teil der Personalentwicklung zu fördern. Aber das ausdrücklich genannte Ziel, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus in Schule und im Übergang Schule und Beruf abzubauen, impliziert diese wichtige erweiterte Qualifikation und Verhaltensmodifikation bei Lehrerinnen und Lehrern und selbstverständlich auch bei Schülerinnen und Schülern.

Insofern vollzogen sich die Impulse zur interkulturellen Personalentwicklung eher indirekt und als notwendige Voraussetzung, die hochgesteckten Ziele des Projektes – in Ansätzen - erreichen zu können.

#### **Lehrer und Schüler gleichzeitig interkulturell weiterbilden**

Gemeinsam mit der RAA Kreis Unna hat der XENOS -Projektträger Multikulturelles Forum die interkulturelle Weiterbildungen für SchülerInnen und LehrerInnen organisiert.

- Die Regionale Arbeitsstelle wurde auf zwei Ebenen aktiv: Eine Mitarbeiterin war für die Planung, Organisation und Durchführung von interkulturellen Lehrerfortbildungen für die elf projektbeteiligten Schulen zuständig, eine zweite RAA- Kollegin mit Migrationshintergrund und ausgebildete Deeskalationstrainerin führte interkulturelle Antige-walt- und Antirassismustrainings mit Schülerinnen und Schülern durch.
- Folgende positive Effekte konnten erzielt werden:
- Die RAA-Mitarbeiterin und die Projektkoordinatorin überzeugten beteiligte LehrerInnen und Schulen von der Wichtigkeit, LehrerInnen als Deeskalationstrainer auszubilden, um die Nachhaltigkeit des interkulturellen Lehrens und der Deeskalation in den Schulen über die Projektlaufzeit hinaus zu gewährleisten.
- Der interkulturelle Erkenntniszuwachs wurde auf Lehrer- und Schülerebene entweder zeitgleich oder zeitversetzt ermöglicht, dazu nachfolgend einige Beispiele:
- In einem Berufskolleg wurden SchülerInnen

1 Das Deeskalationstraining wurde überwiegend präventiv zur friedlichen Konfliktbewältigung durchgeführt, durch die heterogene Zusammensetzung der Klassen ist es eine Notwendigkeit, auch interkulturelle Konfliktbearbeitung durchzuführen.

und LehrerInnen von der RAA-Deeskalationstrainerin gleichzeitig geschult.

- Sehr zeitnah wurde anschließend eine Lehrerfortbildung von einem Trainer mit Migrationshintergrund zur interkulturellen Sensibilisierung und Konfliktbearbeitung mit SchülerInnen durchgeführt. Hier waren auch die LehrerInnen beteiligt, die am Schüler-Deeskalationstraining teilgenommen hatten. Sie konnten ihre Erfahrungen aus dem Schülertraining in die Fortbildung einbringen, reflektieren und so konnte der Lernzuwachs multipliziert werden:
- Durch die Thematisierung und Reflexion von interkulturellen Konflikten im Unterricht wurden durch die Bearbeitung konkreter Fallbeispiele anhand eines Methodenschemas verschiedene Facetten eines Konfliktes deutlich. Das Erkennen und Unterscheiden von individuellen, situativen und interkulturellen Konflikten wurden erlernt und die Erweiterung des Verhaltensrepertoires der Lehrer für die Umsetzung in die Praxis erreicht.
- Parallel zu den Schülertrainings wurde auf der Projektsteuerungsgruppe, auf der alle freigestellten LehrerInnen sowie die RAA-Deeskalationstrainerin anwesend waren, von einer Mitarbeiterin der Arbeitsgemeinschaft Kinder- und Jugendschutz (AJS) Landesstelle NRW e.V. die neuesten Erkenntnisse zu „Standards bei Gewaltpräventionstrainings für Kinder und Jugendliche“ vorgestellt. Die RAA konnte in diesem Zusammenhang für die beteiligten Schulen im Kreis Unna die konkreten Rahmenbedingungen und Regeln für die Durchführung der Trainings erklären und als Nebeneffekt Öffentlichkeitsarbeit machen.
- Durch diese Parallel-, Zusammen- und Unterstützungsarbeit der beiden RAA-Mitarbeiterinnen konnten Lernerfahrungen bei Lehrern und Schülern vertieft und für die Praxis besser nutzbar gemacht werden: Die Interkulturelle Sensibilität der Schülerinnen und Schüler wurde erhöht, die Reflexion über eigene Gewaltanteile förderte eine Verhaltensmodifikation. „Lieber reden statt schlagen“ wurde zu ihrem Motto, das Verständnis für die Situation der Mitschüler aus anderen Kulturen wuchs.

#### **Bedarfsorientierung und Bedarfsweckung - zwei Seiten einer Medaille**

Bedarf zu decken, aber auch Bedarf zu wecken, sind gerade im interkulturellen Kontext wichtige Voraussetzungen zum Fortbildungserfolg.

- Jede beteiligte Schule entwickelte ein bedarfsorientiertes Konzept im Rahmen des

Projektes. Konzeptionell und auf den regelmäßigen Besprechungen der Steuerungsgruppe gab es Raum, langfristige Bedarfe zu ermitteln und aktuelle Fortbildungswünsche zu benennen. Ein regelmäßiger Tagesordnungspunkt informierte und warb für schon geplante Fortbildungen, eröffnete aber auch die Möglichkeit, aktuelle Wünsche der TeilnehmerInnen aufzunehmen. Damit hatte man „das Ohr“ ganz zeitnah an aktuellen Bedarfen.

- Aber es ging nicht nur darum, aktuelle Fortbildungsbedarfe zu decken. Das wesentliche Ziel war es u.a., die schulische Integration von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien zu verbessern, und das auch vermittelt über Multiplikatorenarbeit.
- Erfahrungsgemäß sind sich noch nicht alle pädagogischen Fachkräfte in Schulen *bewusst, ihre eigene interkulturelle Sensibilität und Kompetenzentwicklung als eine wichtige Erweiterung ihrer vorhandenen Qualifikationen zu sehen*, um dadurch dem hohen Anteil von SchülerInnen mit Migrationshintergrund in der Schule gerecht zu werden.

#### **Vernetzung der Akteure hat große Multiplikatorenwirkung und fördert Lernprozesse**

- Erfahrungsgemäß braucht die Entwicklung eines Vernetzungsprozesse innerhalb eines Projektes eine gewisse Zeit, um sich zu etablieren und förderlich für die Projektarbeit sein zu können.
- Nach dieser Anlaufzeit hat sich für die Planung, Organisation, Durchführung und Reflexion der interkulturellen Fortbildungen eine wirksame Zusammenarbeit zwischen dem Fortbildungskoordinator für Berufskollegs bei der Bezirksregierung Arnsberg, des Multikulturellen Forums und der RAA Kreis Unna entwickelt.
- In den Programmen der genannten Träger wurden die aktuellen Interkulturellen Lehrerfortbildungen zeitgleich ausgeschrieben und hatten dadurch große Chancen, großflächiger zu wirken und mehr potentielle TeilnehmerInnen anzusprechen.

Nahezu alle ausgeschriebenen interkulturellen Fortbildungen konnten aufgrund der Teilnehmerzahl durchgeführt werden. Die Interessenten und Teilnehmer setzten sich durch die Öffentlichkeitsarbeit des Fortbildungskoordinators der Bezirksregierung aus LehrerInnen der Berufskollegs zusammen; durch die RAA-Verteiler wurden alle anderen Schulformen angesprochen; durch das Multikulturelle Forum die Projektaktiven und, das ist besonders

wichtig, sie sprach Interessierte mit Migrationshintergrund an. Durch die multikulturelle Teilnehmerzusammensetzung war auch die andere kulturelle Perspektive als ein authentischer Diskussions- und Reflexionspunkt präsent.

Die Lehrerperspektive konnte auch in anderer Hinsicht bei ausgewählten Fortbildungen durch die Einbeziehung außerschulischer Träger, die ja bei dem Ziel von „Interkultureller Schulöffnung“ eine bedeutende Rolle als Partner im Stadtteil oder Umfeld spielen, erweitert werden.

Die Vernetzung der drei genannten Träger war zur erfolgreichen Durchführung der Interkulturellen Fortbildungen im Rahmen des Projektes eine wesentliche Voraussetzung. Sie hatte große Multiplikatorenwirkung und es ist anzunehmen, dass eine nachhaltige Fortführung dieser Kooperation eine positive Qualitätsentwicklung von interkulturellen Fortbildungen zur Folge hätte.

## **2. Formen und Inhalte der Fortbildungen**

Thematischer Schwerpunkt der durchgeführten Fortbildungen waren eindeutig „interkulturelle Inhalte“:

Interkulturelle Sensibilisierung, Kommunikation und Konfliktlösung, interkulturelle Konfliktbewältigung und Fallberatung mit Schülerinnen und Schülern. Informationen zu soziokulturellen Hintergründen von SchülerInnen mit türkischem und russischsprachigem Hintergrund und *Gender-Mainstreaming* in verschiedenen Kulturen bildeten die entscheidenden Fortbildungsinhalte.

Direkt an zweiter Stelle stand das Thema „Gewaltprävention“. Hier wurden „Standards“ an die elf Multiplikatoren im Rahmen der Projektsteuerungsgruppe vermittelt, aber auch verschiedene Gewaltformen wurden behandelt und adäquate präventive Methoden vermittelt. Zum Beispiel ist „Kampfkunst“ als Methode sinnvoll bei gewaltbereiten Jungen anzuwenden, aber auch die Vermittlung präventiver Methoden bei Mobbing in der Schule stieß auf großes Interesse.

Nachdem das genannte Fortbildungsteam eine offene Veranstaltung zum Thema Mobbing angeboten hat, führte der Referent wiederholt an verschiedenen projektbeteiligten Schulen kollegiumsinterne Fortbildungen durch, wodurch ein wichtiger Multiplikatoreffekt entstanden war.

Ein weiterer wichtiger Fortbildungsschwerpunkt bildete das Thema „Islam.“ Auch durch diese Fortbildungen entwickelten sich weitere Aktivitäten an den Schulen:

Durch eine schulinterne Fortbildung in einer Hauptschule entwickelte eine Lehrerin, die im Projekt mitarbeitete, Unterrichtseinheiten zum Thema „Weltreligionen“, organisierte mit ihrer Schulklasse Moscheebesuche und einen Besuch zu einem Hindu-Tempel.

Eine offene Lehrerfortbildung fand in einer DI-TIB-Moschee statt. Durch das Projekt hatte sich die Zusammenarbeit zwischen den Berufskollegs und der Moschee positiv weiterentwickelt.

An diesen Berufskollegs ist auch eine regelmäßige „interreligiöse Schulfeier“ entstanden, die zwei LehrerInnen organisieren, die am Projekt beteiligt sind. An der Feier dieses Jahres war neben den Christen und Muslimen erstmals auch der neu entstandene jüdische Verein vertreten.

Auch das Thema „Kooperatives Lernen“ in multikulturellen Klassen wurde während der Projektzeit durch zwei Lehrerfortbildungen aufgegriffen und nach dem Prinzip *learning by doing* in Gruppenarbeit erprobt.

Durch Wissenschaft, Theorie und Praxis ist eindeutig bewiesen, dass diese Unterrichtsmethode Konkurrenzverhalten zwischen Schülern abbaut. Andererseits können SchülerInnen mit und ohne Migrationshintergrund ihre unterschiedlichen Stärken zeigen, ihr Selbstwertgefühl wird gestärkt. Die Methode hat sich zum Vorurteilsabbau und gegen Ausgrenzung bewährt; Kontakte durch Gruppenkommunikation werden gefördert.

Das andere wichtige Thema - „interkulturelle Elternarbeit“ - wurde in verschiedenen Veranstaltungsformen behandelt.

Nach einer Gruppendiskussion und einem Brainstorming aktiver projektbeteiligter LehrerInnen über praktische Handlungsansätze in der jeweiligen Schule wurden unter anderem zwei schulinterne Fortbildungen zum Thema: „Beratung mit Migranteltern,“ ein offen ausgeschriebenes Seminar „Elternmitwirkung gegen Mobbing in der Schule“ umgesetzt und ein Workshop zum Thema „Interkulturelle Elternarbeit“ mit Experten aus Wissenschaft und Praxis durchgeführt.

Da Elternaktivierung erfahrungsgemäß in der Schule oft sehr mühsam umzusetzen ist, hat es hohe Priorität, die Beschäftigung mit dem Thema mit Nachhaltigkeit fortzusetzen.

### **Zur interkulturellen Veränderung über den Tellerrand schauen**

Fortbildungen für Lehrer wurden sowohl in Form von schulinternen als auch als offene Veranstaltungen und Workshops für verschiedene Schulformen angeboten.

Ansätze von interkultureller Personalentwicklung wurden in einer Hauptschule und in einem Berufskolleg im Rahmen von zwei ganztägigen schulinternen Veranstaltungen zu den Themen Interkulturelle Sensibilisierung und interkulturelle Konfliktbewältigung mit Migrantenschülern erprobt. Die Fortbildungen führte ein qualifizierter interkultureller Trainer mit Migrationshintergrund durch, der auch in Organisations- und Personalentwicklung ausgebildet ist. Allerdings kann eine nachhaltige systematische interkulturelle Kompetenzentwicklung nur gelingen,

wenn mit Unterstützung der Schulleitung ein langfristiger Entwicklungsprozess eingeleitet wird und möglichst systematisch eine außengesteuerte Prozessbegleitung und Evaluation stattfindet.

Die z.Z. auch aus finanziellen Gründen bevorzugten schulinternen Lehrerfortbildungen bieten sich in Berufskollegs nicht unbedingt an, da diese unterschiedliche Berufsbereiche unter einem Dach vereinen. In dieser Schulstruktur wird man nur schwer einen Konsens für ein einheitliches pädagogisches Thema finden.

Aus genannten Gründen ergeben sich in Berufskollegs Impulse zur Veränderung des eigenen Unterrichtes eher aus der Zusammenarbeit mit KollegInnen anderer Schulen und Schulformen. Wichtig erscheint dabei, dass qualifizierte Referenten von außen die Innensicht der Schule beleben und die Möglichkeit eröffnen, „über den Tellerrand zu schauen.“ Erst die Ideen, die einzelne Kollegen und Referenten von außen in die Schule, in die Konferenz oder durch eigenes Tun in den Unterricht einbringen, verändert die Zusammenarbeit des Kollegiums untereinander und öffnet den Blick auf Veränderungsbedarf.

Beide Formen der Lehrerfortbildung – die Schulinternen wie auch die offen Ausgeschriebenen – haben für alle Schulformen ihre Wichtigkeit und Berechtigung, sollten daher nebeneinander bestehen bleiben können.

### **3. Fragebogen-Ergebnisse der interkulturellen Fortbildungen**

Jede interkulturelle Lehrerfortbildung wurde durch einen Fragebogen evaluiert. Die Auswertung durch den externen Evaluator des Projektes ergab, dass die Resonanz auf die Lehrerfortbildungen insgesamt sehr gut war.

Als besonders positiv wurde bewertet, dass die Teilnehmer mehr über Methoden erfahren haben und dass diese Methoden im Unterricht anwendbar sind. Fast alle TeilnehmerInnen waren an weiteren Veranstaltungen zum jeweiligen Thema interessiert.

Im Fragebogen wurde unter anderem gefragt: „Was hat Ihnen an der Veranstaltung besonders gefallen?“

Sehr häufig wurde die Kompetenz des Referenten gelobt: Die nicht dozierende Vortragsweise, die geordnete Darstellung und Veranschaulichung, die Darbietung der Information, das Engagement des Referenten, die gute Planung, die flexible Reaktion auf Abweichungen, der Perspektivwechsel des Referenten (es handelte sich dabei um einen Trainer mit Migrationshintergrund).

Die sehr interessante Darstellung, die Anschaulichkeit, die Lebendigkeit, der sprachlich fesselnde Vortrag wurden positiv erwähnt und ebenso, dass der Vortrag trotz längerer Dauer interessant und spannend blieb.

Positiv bewertet wurde vor allem die Methodenvielfalt, die praxisorientierten Beispiele und dass die persönlichen Erfahrungen der Referentinnen und Teilnehmerinnen mit Migrationshintergrund einbezogen wurden. Viele Beispiele aus dem Schulalltag und die praxisnahe Aufbereitung des Themas waren für die Teilnehmer ein wichtiges Qualitätskriterium, Medien und Material, die zur Anwendung kamen, konnten auch für den Unterricht gut genutzt werden.

Auch die Atmosphäre in den Gruppen, die interkulturelle Zusammensetzung der Teilnehmer und der Informationszuwachs durch den Perspektivwechsel wurden häufiger als sehr hilfreich für die Lernsituation genannt.

Damit wurden drei Punkte als besonders wichtig erachtet:

1. Fachliche Kompetenz des Referenten und seine Persönlichkeit
2. Praxisorientierung, brauchbare Methoden zur Umsetzung im Unterricht
3. Neue positive Erfahrungen machten die LehrerInnen auch mit dem kulturellen Perspektivwechsel durch Referenten mit Migrationshintergrund und mit interkulturellen Zusammensetzungen der Fortbildungsgruppen.

Die Lehrerfortbildungen im Rahmen des XENOS-Projektes haben grundlegende Überlegungen auch aus der Sicht von Migranten gezeigt. Durch diese Fokusveränderung stand nicht mehr die deutsche kulturelle Sicht im Vordergrund, Lehrerinnen und Lehrer wurden sensibilisiert für andere Orientierungsmuster und Verhaltensweisen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund. Die Akzeptanz des „Andersseins“ erfordert einen Lernprozess und ein Bewusstsein dafür, dass sich Lehrer mit den unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen, Werten und Normen der MigrantenschülerInnen auseinandersetzen müssen. Die SchülerInnen stehen auch religiös zwischen einem christlich geprägten Unterricht und den oft vollkommen anderen Wertvorstellungen in ihrem Elternhaus.

### **4. Anforderungskriterien an Referenten für interkulturelle Fortbildungen:**

Werden deutsche LehrerInnen in Interkultureller Kompetenz geschult, ist ein Referent mit Migrationshintergrund sehr hilfreich, aber nicht unbedingt Voraussetzung.

Sehr wichtig ist hier eine qualifizierte Ausbildung in interkultureller Kompetenz und die Bereitschaft des Referenten, sich als ständig Lernender in dieser Qualifikation weiterzuentwickeln.

Verhindern soll man Fortbildungen, wo Referenten, mit oder ohne Migrationshintergrund, durch pauschale kulturelle Zuordnungen Stereotypen und Vorurteilsdenken verstärken.

Wichtig sind fachlich hochqualifizierte und professionelle Referenten, die auch eine facettenreiche, bestenfalls auch eine humorvolle Persönlichkeit haben, flexibel und sensibel auf die Gruppendynamik eingehen und die Gruppe thematisch optimal einbeziehen können.

Eine hohe Akzeptanz haben qualifizierte Berufskollegen, die Erfahrungen aus dem eigenen Schulunterricht mitbringen und vermitteln können. Optimal ist es, wenn sie multimedial, mit geeigneten Methoden, Medien und professionellem Material arbeiten und praxisorientierte Handlungsanregungen geben können.

Ein weiteres Akzeptanzkriterium sind angesehene Institutionen, wie z.B. „Weltethos.“

## 5. Nachhaltigkeit und Handlungsempfehlungen

Aus unseren Projekterfahrungen sind zur Qualitätsentwicklung an Schulen in Verbindung mit der Interkulturellen Öffnung und der Personalentwicklung folgende Kriterien erforderlich, die als Handlungsempfehlungen<sup>2</sup> herausgegeben wurden:

- Positionierung und Aktivierung der Führungs- und Leitungskräfte – (Bezirksregierung, Schulämter und Schulleitungen) ist die wichtigste Voraussetzung von interkultureller Öffnung. Die interkulturelle Öffnung der Schule sollte ein fester Bestandteil des Leitbildes und des Schulprogramms sein.
- Standards zur interkulturellen Organisations- und Personalentwicklung in Schulen (Schulorganisation, Wissen und Methoden zur Förderung interkultureller Kompetenz) müssen erarbeitet werden. Zur nachhaltigen interkulturellen Öffnung von Schule ist eine externe systematische Prozessbegleitung (z.B. durch ...) notwendig.
- Bis eine standardisierte und systematische interkulturelle Qualifizierung angehender Lehrkräfte schon während ihrer Ausbildung realisiert wird, ist ein regelmäßiges Interkulturelles Fortbildungsangebot besonders wichtig und erforderlich.
- Interkulturelle Fortbildungen sollten als obligatorischer Bestandteil im Hauptteil der Lehrerfortbildungsprogramme von Schulamt und Bezirksregierung aufgenommen werden. Dadurch werden der Stellenwert und die Akzeptanz derartiger Fortbildungen deutlich erhöht.
- Zur interkulturellen Öffnung der o.g. Be-

hörden sind außerschulische Träger mit interkulturellen Aufgaben und einem Bildungsauftrag einzubeziehen.

- Jede Schule sollte einen Schulbeauftragten für Sprachförderung und interkulturelle Öffnung benennen und diese Angelegenheiten als einen wichtigen integralen Bestandteil im Schulprogramm ausweisen.
- Bei interkulturellen Lernprozessen sollten vor allem alle schulrelevanten Personengruppen angemessen beteiligt sein: SchülerInnen, Lehrkräfte und Eltern. Aber auch Kontakte, Kooperationen und Vernetzung mit außerschulischen Trägern und Vereinen der Migrationsarbeit sowie eine Öffnung zum Umfeld und Stadtteil sind wichtig, um Lebenswelten der Migranten erfahrbar zu machen.
- Schule sollte sich selbst mehr als lernende Organisation erkennen und SchülerInnen sollten mehr in den Gesamtqualitätsprozess einbezogen werden.

Da die interkulturelle Öffnung von Schulen intensive Netzwerkarbeit erfordert, sollte sie im Rahmen schon bestehender oder neuer Netzwerke fortgeführt und in einem Kompetenzteam weiterentwickelt werden. Dieses Netzwerk sollte Fach- und Erfahrungsaustausch ermöglichen sowie Fortbildungen planen, durchführen und Standards erarbeiten.

Die Vorbeugung gegen Rassismus und Diskriminierung in der Gesellschaft ist besonders für Schulen ein wichtiges Thema, das vielfältige und aufeinander abgestimmte Maßnahmen erfordert. Hierbei haben kollegiumsinterne und schulübergreifende Fortbildungen für LehrerInnen einen besonderen Stellenwert, weil interkulturelle Kompetenzen „nicht vom Himmel fallen“. Sie sind eine hochrelevante Erweiterung des vorhandenen Fach- und Erfahrungswissens sowie der persönlichen Kompetenzen der Schüler und aller Beteiligten im Schulsystem.

Erfolgreiche und nachhaltige Fortbildungen für Lehrkräfte erfordern interkulturell qualifizierte und praxisorientierte ReferentInnen. Bei der Vermittlung von interkultureller Sensibilisierung und Konfliktbearbeitungsstrategien ist darüber hinaus der Einsatz von Referenten mit Migrationshintergrund eine wichtige Voraussetzung.

Für eine erfolgreiche Praxis in der Schule wäre ein Aufgreifen der Inhalte im Unterricht (in diversen Fächern) sehr wünschenswert und eine generelle Verzahnung von Lehrerfortbildungen und Maßnahmen für SchülerInnen optimal.

Die Curricula sollten darauf hin überprüft werden, inwieweit und in welcher Form interkulturelle Themen in den Unterricht einfließen könnten.

Bei der Lehrereinstellung sollte darauf geachtet werden, LehrerInnen mit Migrationshintergrund gleichermaßen wie deutsche Lehrer mit Blick auf die Schülerschaft zu berücksichtigen.

<sup>2</sup> Handlungsempfehlungen des Multikulturellen Forums Lünen e.V., im Rahmen des Xenos-Projektes „Berufswärts ohne Rassismus“

**Fazit:**

Die Fortbildungen wurden von einer erstaunlich hohen Zahl engagierter Lehrerinnen und Lehrern wahrgenommen, obwohl die Veranstaltungen an unterrichtsfreien Nachmittagen stattfanden und Reisekosten vom Dienstherrn nicht erstattet wurden. In der Regel wurde die Veranstaltung von einer Lehrkraft pro Schule besucht. Wenn mehrere Lehrkräfte einer Schule teilnahmen, war nach deren Aussage der Wissenstransfer zum Kollegium eher gewährleistet.

Die Auswirkung der Fortbildung auf den Unterricht und die erzieherische Arbeit einer Schule bleibt oft der einzelnen Lehrkraft überlassen, hängt aber auch sehr von der Größe der Schule, der Zusammenarbeit des Kollegiums, der Schulform und der Bedeutung der Fortbildung für einzelne Gruppen oder der ganzen Schule ab. Die Klasse des sich fortbildenden Lehrers bzw. der Lehrerin profitiert zwar bei Einzelmaßnahmen von deren Engagement, strukturell ändert sich jedoch dadurch wenig.

Verfahren zur allgemeinen Personalentwicklung mit Zielvereinbarungen, die der gesamten Organisation Schule zugute kommen, werden zunehmend mit jeder einzelnen Lehrkraft getroffen, damit sie die Gesamtverantwortung für die Schule, auch bei eigenem Wissenszuwachs bei Fortbildungen, im Blick haben. Neben pädagogischen Themen ist es sinnvoll, dass sich Lehrerinnen und Lehrer im Rahmen des Qualitätsmanagements zunehmend mit Organisationsentwicklung auseinandersetzen. Die hierzu erforderlichen Schulungen greifen langsam und können von den Fortbildungsanbietern verstärkt unterstützt werden.

**Susanne Ulrich, Florian Wenzel**

## **Partizipative Evaluation – ein Konzept für die Politische Bildung<sup>1</sup>**

### **Herausforderung Evaluation**

Anspruch und Wirklichkeit von Evaluation klaffen auseinander. Zur Erfassung und Beseitigung von Mängeln und Problemen, zur Optimierung von Organisationen und Projekten werden Evaluationen umfassend eingesetzt. Bei der Verwendung öffentlicher Gelder werden Evaluationen obligatorisch integriert, um sicherzustellen, dass systematisch erfasst werden kann, was geleistet und welche Wirkungen erzielt wurden. Evaluationen bilden immer häufiger die Grundlage für die Weiterführung oder den Abbruch von Projekten. Insbesondere im Bereich der Bildungsarbeit besteht der Anspruch, durch Evaluationen überfällige Reformen und eine flexiblere Anpassung an gesellschaftliche Wirklichkeiten leisten zu können.

Dem gegenüber zeigt sich die Wirklichkeit von Evaluation: Der Begriff verschwimmt in seiner breiten Verwendung zur Konturlosigkeit und bezeichnet unterschiedlichste Vorhaben, von Teilnehmerfeedback („Wie hat Ihnen das Seminar gefallen?“) bis hin zum Total Quality Management (TQM), das eine komplette Organisation erfassen und bewerten möchte. Neben dieser Bandbreite kommt hinzu, dass in Deutschland bislang wenig Evaluationsforschung und auch keine universitäre Ausbildung zum Evaluator statt findet. Die Bezeichnung „Evaluator“ als Verantwortungsträger von solchen Vorhaben lokalisiert sich in den unterschiedlichsten Berufständen, von Soziologie über Psychologie und Pädagogik bis hin zu Betriebswirtschaft und Ingenieurwesen. Standards für Evaluation werden bisher hauptsächlich aus der US-amerikanischen Diskussion entnommen und entwickeln sich in Deutschland erst langsam. Eine kritische Auseinandersetzung mit der Theorie der Evaluation findet im Praxisbereich kaum statt.

Oft werden Evaluationen erst angesichts veränderter finanzieller Rahmenbedingungen oder neuer gesellschaftlicher Diskurse zur Rechtfertigung des eigenen Tuns eingefordert. Evaluation ist somit oft mit Misstrauen in das zu evaluierende behaftet; darüber hinaus erscheint Evaluation in einem ungleichen

Machtverhältnis: Auftraggeber von Evaluationen fordern die Offenlegung von Prozessen und Programmen, um diese zu bewerten. Die Auftraggeber selber bleiben mit ihren – übergeordneten – Initiativen und Richtlinien dabei intransparent und scheinen wenig von der Evaluation berührt zu sein.

Die von Evaluationen Betroffenen stehen dann oftmals vor einer Herausforderung, die unbekannt ist und von außen in bedrohlicher Weise an ein Projekt oder eine Organisation herantritt. Evaluation wird als „Richter“ wahrgenommen. Gerade im schwer messbaren Bereich des sozialen Lernens führen Evaluationen zu Irritationen, wenn etwa Projektentwickler Zweifel haben, ob die Evaluationsfrage „Welche langfristigen Verhaltensänderungen zeigen Ihre Teilnehmer?“ überhaupt so zu beantworten ist. Eine solche Frage konfrontiert Bildungsprozesse mit enormen Schwierigkeiten, wenn sie nicht in ihr eigenes Selbstverständnis integriert ist. Widerstände und Konflikte sind so gemeinsames Merkmal vieler Evaluationen.

Das Verhältnis gerade von politischer Bildung zu Evaluationsfragen ist ungeklärt. Das Paradoxon einer Pädagogik, die sich an der Freiheit des Menschen und der Erziehung zu Autonomie und Verantwortung orientiert und diese durch geeignete Lernarrangements zielgerichtet erreichen möchte, verschärft sich, wenn die Frage von Evaluation auftaucht: Wie können Verantwortungsbewusstsein, Mündigkeit und Autonomie evaluiert werden? Konterkariert Evaluation politische Bildung und ihre pädagogischen Grundlagen durch zu einfache Fragestellungen? Häufig werden diese Fragen nicht theoretisch reflektiert. Pragmatische Arrangements herrschen vor und in der Folge werden die Ergebnisse von Evaluationen, ob positiv oder negativ, in ihren Konsequenzen nicht umfassend genutzt oder oftmals nur zur Befriedigung der Interessen der Auftraggeber verwendet.

Wir möchten die „Herausforderung Evaluation“ aufgreifen und erste Antworten für politische Bildner und ihr Umfeld anbieten. Aus der Erfahrung der dreijährigen Evaluation unseres Projektes zur Demokratie- und Toleranzerziehung<sup>2</sup> haben wir eine systematische Erfassung und Konzeptualisierung dieses Feldes begonnen. Wir stellen hiermit ein Evaluationskonzept vor, welches für die Praxis politischer Bildung Orientierung und Einordnungsmöglichkeiten geben möchte. Es bietet weder eine fertige Lösung für konkrete Evaluationsvorhaben an, noch löst es die Dramatik von Evaluation in ihren Konsequenzen für die Arbeitswelt auf. Es soll vielmehr eine neue Perspektive auf die Möglichkeiten und Chancen

<sup>1</sup> Das Konzept zu Partizipativer Evaluation wurde von Susanne Ulrich und Florian M. Wenzel am Centrum für angewandte Politikforschung in München erarbeitet. Ulrich, Susanne und Wenzel, Florian M.: Partizipative Evaluation – Ein Konzept für die Politische Bildung. Gütersloh 2003. Kostenloser Download unter [www.cap-akademie.de](http://www.cap-akademie.de)

<sup>2</sup> Informationen zu dem Projekt und seinen Programmen sind unter [www.cap.uni-muenchen.de](http://www.cap.uni-muenchen.de) zu finden. Als Downloads stehen die Evaluationsberichte der einzelnen in ihrer Wirkung evaluierten Programme bereit.



von Evaluation in der politischen Bildung eröffnen und insbesondere die Spannungen und Ängste, die mit Evaluation verbunden sind, in produktive Lern- und Reflexionsmöglichkeiten umwandeln. Dieses Konzept ist aus einer systematischen Betrachtung der Praxis für die Praxis entstanden; Ziel ist es nicht, selbst Evaluator zu werden, sondern als informierter Betroffener und Beteiligter an Evaluationen teilnehmen zu können.

### Evaluationsprozess

Eine Evaluation beginnt immer „impulshaft“ mit der Intervention eines Auftraggebers oder einer drängenden Evaluationsfrage, die sich stellt und zum Anlass für den Auftrag einer Evaluierung eines Projektes der politischen Bildung wird. Evaluation konstruiert schon mit ihrer ersten Fragestellung eine Wirklichkeit eigener Art und muss sich dessen bewusst sein: Die Fragestellung einer Evaluation fokussiert wie ein Lichtstrahl bestimmte Aspekte der Außenwelt und blendet damit andere aus. Sie erlaubt eine bestimmte Perspektive auf die Welt, die auch ganz anders ausfallen könnte. Dieser Tatsache wird durch die Einbeziehung weiterer Perspektiven im Verlauf der Evaluation Rechnung getragen. Durch die demokratische, d.h. gleichberechtigte Beteiligung der von der Evaluation Betroffenen kommen verschiedene Perspektiven zur Sprache, auch solche, die bisher vielleicht unberücksichtigt blieben oder gar unangenehm sind. Partizipative Evaluation bedeutet, konstruktiv mit diesen konflikthaftern Perspektiven umzugehen. Wichtig ist, dass eine konkrete Ausgangsfrage aus einer Perspektive existiert und dass diese vertraglich festgehalten wird, um überhaupt einen handlungsfähigen Ausgangspunkt zu haben.

Der Ausgangsvertrag für eine Evaluation sollte außerdem beinhalten, dass die verschiedenen *stakeholder* identifiziert werden und gleichberechtigt ihre Sichtweise zur Beantwortung der Frage als auch zur Frage selber einbringen können. Stakeholder sind alle diejenigen, die ein bestimmtes „Interesse“ an der Evaluation haben, beteiligt oder auch von einer Bildungsmaßnahme ausgeschlossen sind, gleichsam „negativ“ oder „invers“ betroffen sind. Sie haben alle unterschiedliche Perspektiven und verschiedene Fragestellungen an die Evaluation, die berücksichtigt werden müssen. Das wesentliche Augenmerk von Evaluation liegt deshalb auf der Einbeziehung möglichst vieler *stakeholder* und der Evaluationsprozess muss mit ihrer Identifizierung beginnen. Damit werden blinde Flecken einseitiger Beobachtung oder Bewertung durch neue Perspektiven erhellt. Politisch brisant wird dieses Vorgehen, weil es häufig auch diejenigen zu Wort kommen lässt, die bisher von der Programmentwicklung oder -teilnahme ausgeschlossen waren oder speziell zu diesem Bildungsprogramm eine konträre Meinung vertreten. Ähnlich wie die zu evaluierende politische Bildung ori-

entiert sich partizipative Evaluation hier eher an der Differenz als an übereinstimmenden Meinungen. Wenn die *stakeholder* identifiziert sind und ihre unterschiedlichen Perspektiven eingebracht haben, beginnen die ersten Aushandlungsprozesse. Hier ist es praktikabel, eine *Begleitgruppe* mit Vertretern der unterschiedlichen *stakeholder* einzurichten und sie als intensiven Kern umfassend miteinzubeziehen. So kann einerseits das Evaluationsvorhaben handlungsfähig bleiben und andererseits können Teilschritte umfassend über die Begleitgruppe weitergeleitet werden.

Hier richtet sich der Blick zuerst auf das Finden akzeptabler Zielkriterien und geeigneter Evaluationsobjekte. Die ursprüngliche Ausgangsfrage der Evaluation steht im besten Falle hier zur Disposition, da es letztlich keinen starren Bedingungsrahmen mehr geben kann, wenn ernsthaft partizipativ vorgegangen werden soll. Meist stößt der Auftraggeber mit einer bestimmten Intervention den Evaluationsprozess an, der im weiteren explorativ verläuft und gemeinsam mit den Beteiligten die relevanten Fragen erarbeitet. Das Augenmerk liegt so vorrangig auf dem *Prozess* der Evaluation und nicht wie bei einem naturwissenschaftlichen Experiment auf der Beantwortung vordefinierter Fragen. Dies bedeutet auch, aus den unterschiedlichen Perspektiven evtl. vorgegebene oder schriftlich fixierte Zielvorstellungen von Programmen und Projekten zu diskutieren. Oft werden diese in der pädagogischen Praxis unreflektiert angewandt und sehr unterschiedlich in die je eigenen Welt- und Menschenbilder von politischen Bildnern eingeordnet. Andere Beteiligte der Evaluation haben oft noch völlig andere Zielvorstellungen im Kopf, die sich unausgesprochen im Verlaufe eines Projektes gebildet haben. Für die politische Bildung macht sich dies z.B. an der Frage fest, welche Bedeutung Konflikte in Bildungsveranstaltungen haben oder haben sollen. Diese gilt es zu benennen und in die gemeinsame Aushandlung zu bringen, um eine gemeinsame Basis für die Datenerhebung der Evaluation zu haben.

Im weiteren Verlauf der Evaluation werden Daten erhoben. Es ist hier nicht entscheidend, ob es sich um quantitative oder qualitative Daten handelt. Die Erhebung der Daten ist hier nicht traditionell als wissenschaftlich unabhängiger Prozess zu verstehen, sondern als das Einholen unterschiedlicher Perspektiven in Bezug auf das Evaluationsobjekt. In diesem Sinne können jenseits der Evaluatoren auch andere an der Evaluation Beteiligte Daten erheben. Unerlässlich ist, dass die erhobenen Daten und die aus ihnen gezogenen Schlussfolgerungen immer wieder in den Aushandlungsprozess der unterschiedlichen *stakeholder* gebracht werden. Wo Differenzen, Unterschiede oder Konflikte in der Bewertung auftauchen, sind Punkte gegeben, weiter zu forschen und mit neuen Teilfragestellungen Daten zu erheben. Diese Art des *emergenten Vorgehens* schafft für alle Beteiligten die Möglichkeit, unterschiedliche

Perspektiven und methodisches Vorgehen in einen Aushandlungsprozess zu bringen, der vom Evaluator begleitet und moderiert wird. Das Aushandeln der Interessen und Interpretationen der Daten sind als schleifenartiger Prozess zu verstehen, der kontinuierlich wiederholt wird.

Am Ende des Prozesses steht nicht die Veröffentlichung objektiver Daten, sondern eine sinnvolle gemeinsame Konstruktion, die aus der demokratischen Aushandlung der verschiedenen Sichtweisen erwachsen ist: Ziel von Evaluation ist also nicht, die „Wahrheit“ zutage zu befördern. Evaluation hat hier einen konstruktivistischen Grundcharakter, der sich darin äußert, dass Sinnperspektiven nicht vorgegeben oder entdeckt werden, sondern in konkreten Prozessen je neu konstruiert werden. Gemeinsame Sinnzuschreibungen können in einem Abschlussbericht ebenso wie unterschiedliche und konflikthafte Perspektiven benannt werden. Wann der Prozess beendet ist, hängt natürlich von finanziellen und personellen Ressourcen ab. Entscheidend ist jedoch die Authentizität des Vorgehens: Wenn Redundanzen in den gemeinsamen Perspektiven auftauchen und kein neuer Erkenntnisgewinn vom gemeinsamen Austausch zu erwarten ist, können diese Gemeinsamkeiten niedergelegt werden. Vielleicht ist so etwas aber nicht möglich, dann besteht auch die Möglichkeit der gegenseitigen Anerkennung von Differenzen (*we agree to disagree*), die in einem Evaluationsbericht benannt werden können. Der Abschlussbericht sollte auf jeden Fall alle Perspektiven integrieren und evtl. für unterschiedliche *stakeholder* in Hinblick auf die jeweilige Brauchbarkeit unterschiedlich verfasst werden. Dies sollte keinesfalls geschehen, um unterschiedliche Interessen zu „bedienen“, sondern um sicherzustellen, dass die Handlungskonsequenzen, die aus den Diskussionen und Verhandlungen hervorgegangen sind transparent und deutlich formuliert werden. Zudem muss ein Abschlussbericht den *Prozess* der Evaluation verdeutlichen, auch seine Schwierigkeiten und Konflikte. Dies ist ein entscheidender Teil der Ergebnisse, denn die Art und Weise, wie der gemeinsame Weg beschritten wurde, ist wichtig für die Glaubwürdigkeit der Evaluation und ist auch Ausdruck der (existierenden oder mangelhaften) Stimmigkeit zwischen Evaluation und dem Anspruch eines Projektes der politischen Bildung, das untersucht wird.

Der partizipative und damit zeitaufwändige Ansatz empfiehlt sich langfristig, weil er Ergebnisse in Form von gemeinsamen Handlungsempfehlungen verspricht, deren Umsetzung von allen Seiten mitgetragen wird und daher die geringsten Reibungsverluste beim Transfer in die Praxis fürchten muss. Die Art des Vorgehens kann als *Partizipative Evaluation* verstanden werden, da sie Beteiligung sichert und Praxisrelevanz in den Konsequenzen des Evaluationsberichtes schaffen will. Besonders im Hinblick auf den sozialen und interaktiven Kontext politischer Bildung als Demokratie-Lernen ist dieses Vor-

gehen wichtig, da es sich an der Freiheit des Menschen orientiert.

Das beschriebene Vorgehen möchte in seiner Gesamtheit dazu beitragen, dem weit verbreiteten Missbrauch von Evaluation als Legitimationsbeschaffer zur Fortführung oder Beendigung von Bildungsprojekten zu begegnen. Wenn eine authentische Einbeziehung aller stakeholder in den Evaluationsprozess zu dem (vorläufigen) Ergebnis der Fragwürdigkeit eines Bildungsprojektes führt, können gemeinsam neue und kreative Lösungen gesucht werden. In der Praxis ist in der Konsequenz einer Evaluation sicher von einer Ungleichheit der Verantwortungs- und Entscheidungsebenen (insbesondere auch im Hinblick auf Arbeitsplätze) auszugehen. Aber insbesondere die Einbeziehung von Auftrag- und Geldgebern kann hier zu einem neuen gegenseitigen Verständnis der unterschiedlichen Perspektiven und Handlungsnotwendigkeiten führen.

### **Stellenwert für Bildungsprojekte**

Evaluation bietet eine Chance der Erweiterung und Vertiefung von bestehenden Projekten der politischen Bildung. Durch die systematische Einbeziehung aller Beteiligten wird oft zum ersten Mal klar, welche unterschiedlichen expliziten und impliziten Annahmen über das eigene Tun und Erleben vorherrschen. Evaluation ermöglicht eine neue Reflexionsebene, die zu einem Qualitätssprung innerhalb eines Praxisprojektes werden kann. Theoretische Konzeptionen werden klarer gesehen, eine Einordnung und Abgrenzung von anderen Konzeptionen findet statt.

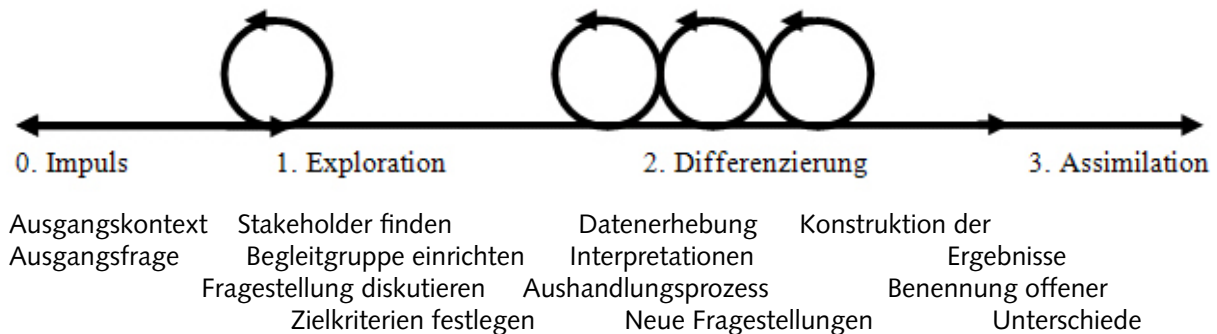
Evaluation hat darüber hinaus auch Fortbildungsfunktion, indem sie nicht nur neutral Daten abruf, sondern verschiedene Perspektiven in das gemeinsame Spiel immer wieder einbringt. Dies führt zur Neubewertung der eigenen Perspektive und der Entwicklung neuer Sichtweisen. Evaluation erweitert so in ihrem Stellenwert den Wirkungsbereich politischer Bildung, wie wir sie konzeptualisiert haben.

Partizipative Evaluation ermöglicht es den Beteiligten eines Bildungsprojektes, durch die gemeinsame Auseinandersetzung klarer nach außen zu beschreiben, wie ihr „Produkt“ definiert ist und wie es sich von anderen Produkten politischer Bildung abgrenzt. Dies ist nicht zuletzt unter Wettbewerbsgesichtspunkten notwendig und produktiv.

Demokratisches und partizipatives Vorgehen in Evaluation verbindet die Innen- und Außenwirkung von Bildung. Die oft mangelhafte Umsetzung der eigenen externen Bildungsansprüche im Rahmen der eigenen Organisation kann mit partizipativer Evaluation verwirklicht werden. Dies erlaubt eine wesentlich höhere Transparenz und damit Glaubwürdigkeit bei der Darstellung der Binnenstruktur von Bildungsprojekten.

Partizipative Evaluation verabschiedet sich von

## Die Phasen des partizipativen Evaluationsansatzes



der Vorstellung, neutral und objektiv vorgehen zu können. Sie beeinflusst nicht nur das, was sie untersucht, sondern bindet sich inhaltlich ein und tritt in eine regelrechte Interaktion mit dem jeweiligen Evaluations"objekt". Sie wird zum Bestandteil eines Projektes, ohne darin völlig aufzugehen, denn sie beginnt mit einer systematisierten Ausgangsfrage, die explorativ verändert werden kann, aber zu einer bestimmten gemeinsamen Aussage über ein Bildungsprojekt führen sollte.

Partizipative Evaluation hat Konsequenzen. Die Beteiligten und Betroffenen erhalten Antworten auf ihre je eigenen Fragen und werden so befähigt, entsprechend zu handeln. Im Gegensatz zu vielen Evaluationen, die beeindruckende Statistiken und Zahlenwerke vermitteln, aber ohne Konsequenz bleiben, ist der partizipative Evaluationsansatz selber darauf angelegt, Maßnahmen zu formulieren und gemeinsam umzusetzen.

- **Qualitätssprung:** Konzeptionelle Vertiefung und Einordnung eines Praxisprojektes
- **Bildungscharakter:** Eigene Supervision und Weiterbildung der pädagogischen Praxis
- **Konturierung:** Klarere „Produktbeschreibung“ und Außendarstellung
- **Demokratie:** Transparenz und Glaubwürdigkeit des Vorgehensweise
- **Interaktion:** Inhaltliche Einbindung in ein Bildungsprojekt
- **Konsequenz:** Handlungsrelevanz für alle Beteiligten

In der Auseinandersetzung mit den verschiedenen Sichtweisen ist partizipative Evaluation durchaus ein konflikthafter Prozess im Ringen um Deutungen und Bewertungen. Aber eben dieses Ringen macht aus partizipativer Evaluation eine zutiefst de-

mokratische Vorgehensweise. Wir bieten daher neben der Ausbildung in Programmen zur Demokratie-Erziehung verschiedene Formen der Beratung für einen Evaluationsprozess an. Workshops zur Partizipativen Evaluation klären künftige Betroffene über die Chancen und Risiken auf. Wir verweisen auf die qualitätssteigernden Effekte einer wertschätzenden Selbstevaluation und begleiten diese Prozesse von Beginn an. Mehr hierzu, sowie der komplette Text : Partizipative Evaluation als Download unter [www.cap-akademie.de](http://www.cap-akademie.de)

**Markus Truniger**

## **„Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)“ als Aufgabe der Schulentwicklung<sup>1</sup>**

### **Abstract:**

QUIMS ist ein laufendes Projekt, das versucht, den Ansatz der lokalen Schulentwicklung dafür zu nutzen, die Schulqualität für eine sozial, kulturell und sprachlich heterogene Schülerschaft zu gewährleisten und zu verbessern. Erfahrungen zeigen, dass sich Arbeiten in der Sprach- und Lernförderung, im Einbezug der Eltern sowie unterstützende Rahmenbedingungen bewähren.

### **Beweggründe**

Die Beweggründe sind bekannt und wurden in verschiedenen Untersuchungen bestätigt (Moser / Rhy 1999 und 2000; Internationaler PISA- Bericht, OECD 2001; Schweizer PISA- Bericht, Bundesamt für Statistik 2002; Coradi u. a. 2003). Kurz zusammengefasst:

- Schüler/innen aus den sozial tieferen Schichten, im Besonderen aus Migrationsfamilien, weisen unterdurchschnittliche Schulleistungen auf.
- Dieselben Schüler/innen erreichen einen unterdurchschnittlichen Schulerfolg, gemessen an der Verteilung in anspruchsvolleren Schulzweigen – und dies zum Teil auch bei gleichen gemessenen Schulleistungen.
- In der Schweiz wie in Deutschland sind diese Ungleichheiten nach sozialem und sprachlichem Hintergrund besonders groß.
- In Schulen mit sehr hohen Anteilen an Schüler/innen aus sozial tieferen Schichten und anderssprachigen Familien zeigt sich ein zusätzlicher negativer Effekt auf die durchschnittlichen Leistungen („Kipp-effekt“ gemäss in einer Schweizer PISA-Folgestudie ab 30%-Anteilen, stärker ab 40%).

### **Grundidee**

Das Projekt QUIMS versucht, mit dem Ansatz der Schulentwicklung auf diese Herausforderungen zu reagieren. Es ist ein Entwicklungsprojekt in der obligatorischen Schule und im Kindergarten des Kan-

tons Zürich. Wir wählten den Ansatz der Schulentwicklung, weil der Kanton Zürich eine Teilautonomie der lokalen Schulen mit Schulleitungen, lokalen Schulprogrammen und internen Evaluationen einleitete. Die Grundidee ist, die stärkere lokale Gestaltung der Schulen für die der Qualitätsverbesserung im multikulturellen Umfeld zu nutzen.

### **Das Handlungsmodell**

Unser Handlungsmodell stützt sich auf eine Sichtung der Forschung (Rüesch 1999) und fortgeschrittener Praxisbeispiele (Häusler 1999, Mächler u. a. 2002). Ziel ist es, in Schulen mit hohen Migrantenanteilen eine gute und mit anderen Schulen vergleichbare Schulqualität zu gewährleisten. Das heißt: Ein gutes Leistungsniveau, gleiche Bildungschancen wie anderswo und ein gutes Wohlbefinden der Schulkinder. Die stärksten Einflussfaktoren auf diese Ziele hin sind der Unterricht, die Lehr-Lern-Interaktion im Klassenzimmer sowie die Förderung der Kinder durch ihre Eltern. Wirksame Schulentwicklung auf der Ebene der Einzelschule muss sich demnach darauf ausrichten, den Unterricht und das unterstützende Engagement der Eltern zu optimieren. Wichtig ist, dass alle Massnahmen und Aktionen der Schule und der übergeordneten Ebene (bei uns des Kantons) sich stark auf die Lernbedingungen der Kinder ausrichten.

Die übergeordnete Ebene des Kantons hat die Ziele gesetzt und sechs Interventionsfelder – wir nennen sie QUIMS- Module – zur Auswahl vorgegeben: 1. Verstärkung der Lern- und Leistungsförderung, 2. Sprachförderung, 3. angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung, 4. Einbezug und Mitwirkung der Eltern, 5. Lernförderung im ausserschulischen Bereich, 6. Kultur der Anerkennung. Der Kanton lädt Schulen, die über 50%-Migrantenanteile aufweisen, zum Mitmachen ein. Er bietet fachliche Beratung und finanzielle Unterstützung an. Das Geld, durchschnittlich Fr. 50'000 (rund 34'00 Euro) pro Schule und Jahr, dient dazu, Lehrpersonen für zusätzliche Aufträge im Projekt zu entschädigen sowie schulinterne Weiterbildungen und einzelne Förderaktionen zu bezahlen. Im Gegenzug erwartet der Kanton, dass die beteiligten Schulen die Ziele verfolgen und Projektarbeiten intern evaluieren.

Jede beteiligte Schule wählt aus den sechs Modulen einen bis zwei Schwerpunkte aus, setzt sich eigene Ziele, definiert selbst Maßnahmen, führt diese durch und wertet diese jährlich in einer internen Evaluation aus. Die Schulen arbeiten also mit den bekannten Verfahren der Schulentwicklung.

### **Der aktuelle Stand**

Schrittweise sind seit 1999 jedes Jahr neue Schulen dazugekommen. Im Moment sind 21 Schulen mit rund 4'500 Schulkindern und 400 Lehrpersonen im Projekt aktiv. QUIMS- Schulen liefern Er-

<sup>1</sup> Dieser Beitrag beruht auf einem Artikel für die Zeitschrift Pädagogisches Forum 2 / 2005.

fahrungen, keine Rezepte. Es sind keine Modellschulen, sondern Schulen, die auf dem Weg der Schulentwicklung sind. Aus den bisher beteiligten Schulen liegen viele Erfahrungen vor. Ausgewertet werden diese auf zwei Arten. Erstens führen alle Schulen interne Evaluationen ihrer eigenen Projektarbeiten durch. Das heißt, sie überprüfen das Erreichen ihrer eigenen, selbst gesetzten Projektziele mit einfachen Methoden wie Beobachtungen, Interviews und kleinen Befragungen – ohne wissenschaftlichen Anspruch. Das führt zu einer Reflexion und zu Verbesserungen der eigenen Arbeit. Zweitens wurde eine größere externe Evaluation (Interface 2002) durchgeführt. Sie zeigt aufgrund von Befragungen, dass die beteiligten Lehrpersonen Ziele, Inhalte und Vorgehen des Projekts gut akzeptieren. Aufgrund von Fallstudien in sechs Schulen kam die externe Evaluation zur Beurteilung, dass die lokalen Arbeiten so angelegt seien, dass Wirkungen auf das Lernen der Kinder zu erwarten seien.

Das Projekt QUIMS lief bis Sommer 2006 als Schulversuch. Seit Sommer 2006 sind die Schulprogrammarbeit in multikulturellen Schulen und die zusätzliche finanzielle Unterstützung dafür in einem neuen Schulgesetz verankert. Damit wird QUIMS bis 2010 auf alle besonders betroffenen Schulen ausgedehnt.

### **Welche inhaltlichen Arbeiten haben sich bewährt?**

Zentral ist in den meisten Schulen die Arbeit an der **Sprachförderung**. Viele QUIMS-Schulen haben dabei ihren Schwerpunkt auf die Leseförderung gelegt.

- Beispiel Schule A: Sie hat sich zum Ziel gesetzt, die Lesemenge und die Lesefreude der Kinder zu erhöhen. Die Schule hat in allen Klassen freie wöchentliche Lesestunden eingeführt. Das Bücherangebot der Schulbibliothek wurde stark ausgebaut und differenziert nach Interessen, Schwierigkeitsgrad, auch mit Büchern in verschiedenen Sprachen. Die Schule führt regelmäßige Lesungen mit Kinderbuch-Autorinnen und -Autoren durch. Die Lehrperson für Deutsch als Zweitsprache hilft im Teamteaching mit, einzelne Schulkinder mit Leseschwierigkeiten individuell zu betreuen. Dies sind alles bekannte Maßnahmen. Die neue Qualität besteht darin, dass die ganze Schule, angefangen vom Kindergarten über alle Klassenstufen, mit diesen Maßnahmen arbeitet und damit eine intensive Leseförderung über die ganze Schulzeit eines Kindes betreibt, die auch schon erste Wirkungen zeigt und von der eine nachhaltige Wirkung zu erwarten ist.
- Beispiel Schule B: Das Kollegium hat sich dafür entschieden, die Frage zu bearbei-

ten, was Lehrpersonen tun können, damit alle Schulkinder die Schulbuchtexte ausreichend verstehen. Dazu haben sich die Lehrpersonen eine schulinterne Weiterbildungsreihe über zwei Jahre organisiert. Einmal pro Quartal wird ein lesedidaktisches Thema vertieft, z.B. „Welche differenzierten Leseaufträge gebe ich?“, „Welche Techniken des Leseverstehens vermittele ich?“ oder „Wie knacken wir Textaufgaben in der Mathematik?“ Das neu Gelernte wenden die Lehrkräfte anschließend an die Weiterbildung im Unterricht an. An einer nächsten Weiterbildung werden Erfahrungen dazu ausgetauscht und reflektiert. Ein nächstes Thema wird vertieft und angewandt und so fort. Eine neue Qualität ist, dass die Lehrpersonen ihre Qualifikationen in einem Kernbereich des Unterrichtens gemeinsam und systematisch erweitern.

Ein zweiter wichtiger Bereich ist die allgemeine Lern- und Leistungsförderung. Dabei geht es vor allem um eine Haltung der Lehrpersonen, die sich auf die Möglichkeiten und Potenziale der Kinder ausrichtet und die das Lern-Selbstbewusstsein der Kinder aufzubauen hilft.

- Beispiel Schule C: Alle Kinder führen ein so genanntes Potenzialbuch. Darin dokumentieren Kinder ihre eigenen Arbeiten und notieren sich ihre Überlegungen dazu. Lehrpersonen, Eltern und Mitschüler/innen schreiben Rückmeldungen und Kommentare zu den Lernfortschritten hinein. Das Buch hilft den Kindern, eine gute Beziehung zum Lernen zu entwickeln. Mit der Einführung dieses einfachen Hilfsmittels setzen die Lehrpersonen die immer wieder postulierte Potenzialorientierung in eine konkrete, alltägliche und nachhaltig wirkende Praxis um.
- Beispiel Schule D: Die Lehrpersonen führen eine ähnliche Weiterbildungsreihe zum Thema „Beurteilen und Fördern“ durch wie oben aus der Schule B für das Lesen beschrieben. Themen der vierteljährlichen Weiterbildungen sind: „Wie geben wir konstruktive Feedbacks?“, „Wie machen wir Förderpläne?“, „Welche Lernkontrollen setzen wir ein?“, etc. Die Weiterbildung ist verknüpft mit Transfer in die Praxis und Reflexion dieser Praxis. Damit wird erreicht, dass sich die individuelle Beurteilung und Förderung der Kinder in der ganzen Schule verbessert.

Ein weiterer Schwerpunkt ist die Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern. Eltern sollen Anregungen erhalten, wie sie Zuhause ihre Kinder im Lernen fördern können. Insbesondere sollen schulbildungsferne Eltern dafür gewonnen werden.

- Beispiel Schule A: Die Schule, die mit dem

Schwerpunkt Leseförderung arbeitet, hat auch die Eltern einbezogen. Diese wurden zu Veranstaltungen eingeladen. Fachleute gaben den Eltern ganz praktische Tipps: Vom Vorlesen für die kleinen Kinder über gemeinsame Bibliotheksbesuche mit den ABC-Schützen bis hin zu Abmachungen in Familien mit größeren Kindern, um Lesezeiten von TV- und Game- Zeiten zu trennen. Mit „interkulturellen Vermittler/innen“ wurden diese Informationen, die erst auf Deutsch für alle gegeben wurden, in verschiedenen Sprachgruppen wiederholt und in sehr lebhaften Diskussionen geklärt und vertieft.

- Beispiel Schule E: Kindergärtnerinnen und Lehrerinnen der 1. bis 3. Klassen führen mit Eltern ihrer Schüler/innen kleine Elternkurse von jeweils acht Lektionen durch. („Elzuki – Eltern zusammen mit Kindern“). Die Kurse richten sich an Eltern, die die Art des heutigen schulischen Lernens wenig kennen, also an schulbildungsferne Eltern. Die Lehrerin fordert Eltern auf, sich zu beteiligen. In jeder Lektion lernen Eltern einen Lern- oder Erziehungsaspekt kennen. Die Eltern machen im Kurs spielerisch das mit, was sie nachher Zuhause auch als Hausaufgabe mit ihren Kindern anwenden, z. B. das Üben einzelner Buchstaben oder Rechenspiele. Das nächste Mal wird darüber gesprochen, was gelungen ist und wo es schwierig war. Mit diesen Kursen wird nicht nur die Beziehung zwischen Lehrperson und Eltern gefestigt. Die Kinder spüren auch, dass ihr Lernen für die Eltern wichtig ist und von den Eltern unterstützt wird. Die Lektionsreihen, Leitfäden und Arbeitsblätter wurden von einzelnen Lehrpersonen entworfen und stehen nun allen Lehrpersonen zur Verfügung.

### Schlussfolgerungen

Der QUIMS- Ansatz ist ein gangbarer Weg. Das Bündeln von Kräften in den lokalen Schuleinheiten sowie die Zielorientierung auf das Thema der guten Lernbedingungen und Chancen bei gleichzeitiger materieller und beratender Unterstützung durch den Kanton sind eine brauchbare Strategie. Einige Erfolgsfaktoren dafür sind:

- Sehr eindeutig zeigt die Erfahrung, dass sorgfältige Schulentwicklungsprozesse Bedingung für das Gelingen sind. Es lohnt sich, genügend Zeit in die Auswahl von wirklich relevanten Schwerpunkten und in eine konkrete Zielsetzung zu investieren.
- Wichtig ist es, Aktionen und Maßnahmen auszuwählen, die für die ganze Schülerschaft etwas bringen, für deutsch- und für

zweisprachige, für leistungsfähigere und –schwächere Schulkinder. Es hat sich bewährt, in erster Linie auf Maßnahmen mit Breitbandwirkung zu setzen, die nötigenfalls für spezifische Zielgruppen noch differenziert werden.

- Die Fähigkeiten der Lehrpersonen sind entscheidend. Deshalb ist es nötig, alle Maßnahmen mit Weiterbildung auf hohem und praxisbezogenem Niveau zu verknüpfen.
- Gute Wirkungen können nur erreicht werden, wenn Aktionen und Maßnahmen laufend reflektiert und ausgewertet werden. Jährliche interne Evaluationen dienen dazu. Dafür lassen sich relativ einfache Mittel einsetzen wie gegenseitige Unterrichtsbeobachtungen oder das Einholen von Feedbacks über die Erreichung von Zielen bei Kindern, Lehrpersonen und Eltern. Gespräche und Beobachtungen anhand von gut durchdachten Leitfäden eignen sich eher dafür, Schlüsse zu ziehen und eingeleitete Maßnahmen zu verbessern, als große Umfragen mit Fragebogen.
- Schulen brauchen für die gemeinsame Arbeit an Schwerpunkten Ressourcen, d. h. Zeit und Geld. Zeit ist für Steuer- und Arbeitsgruppen einzuplanen sowie für Entwicklung, Reflexion, Planung und Weiterbildung im ganzen Kollegium. Mit finanziellen Beiträgen lassen sich Projektarbeiten einzelner Lehrkräfte und Gruppen, beigezogene externe Fachleute sowie einzelne Aufträge für die Arbeit mit Schulkindern und Eltern entschädigen.

Eine Zwischenbilanz ist ermutigend. Doch ist es klar, dass sich der QUIMS- Ansatz noch weiter entwickeln muss. Eine international vergleichende Untersuchung (Gomolla 2002, Publikation 2004 in Vorbereitung) kommt zum Schluss, QUIMS habe eine Stärke in der Unterstützung, aber nicht in der Kontrolle. Die Studie regt an, konkrete Ziele zur Verminderung von Chancenungleichheiten in den einzelnen Schulen zu setzen und zu überprüfen, z.B. mit einem Monitoring von Zuteilungen und Übergängen in weiterführende Schulen nach Herkunft und Geschlecht.

Zum Schluss ist eine Relativierung angebracht. Schulentwicklung in den lokalen Schuleinheiten bildet zwar eine nützliche Teilstrategie. Sie ist jedoch nicht der alleinige Königsweg. Wenn die Schule für alle Kinder – auch diejenigen aus den sozial benachteiligten Familien – gut werden soll, ist diese Strategie durch Reformen des Angebots und der Struktur des gesamten Schulsystems zu ergänzen. Unter anderem aus den PISA- Analysen der besten Bildungssysteme (Coradi 2003) wissen wir, was dazu gehört: Frühe Lernangebote in Kindertagesstätten, qualifizierte Förderung in Deutsch als Zweitsprache und in den Herkunftssprachen, eine integrative sonderpä-

dagogischen Förderung statt segregativer Sonderklassen, eine integrative Sekundarstufe I statt früher rigider Selektion, genügend Ausbildungsplätze und nichtdiskriminierende Zugänge auf der Sekundarstufe II.

### **Literaturhinweise**

- Bundesamt für Statistik (2002). Für das Leben gerüstet (Schweizer Bericht zu PISA 2000)
- Coradi Vellacott M. u.a. (2003). Soziale Integration und Leistungsförderung (eine Schweizer PISA- Folgestudie)
- Gomolla M. (2004, Publikation in Vorbereitung). Organisationsentwicklung – ein Ansatz für erfolgreiche multikulturelle Schulen?
- Häusler M. (1999). Innovation in multikulturellen Schulen
- Institut für Politikstudien Interface (2002). Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS). Bericht über die zweite Erhebungsphase und zusammenfassende Beurteilung
- Mächler S. und Autorenteam. (2002). Schulerfolg: kein Zufall. Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld (Handbuch des Projekts QUIMS)
- Moser U. / Rhyn H. (2000). Lernerfolg in der Primarschule. Eine Evaluation der Leistungen am Ende der Primarschule
- Moser U. / Rhyn H. (1999). Schulmodelle im Vergleich. Eine Evaluation der Leistungen in der Sekundarstufe I
- OECD (2001). Lernen für das Leben. Erste Ergebnisse von PISA 2000 (internationaler PISA- Bericht)
- Rüesch P. (1999). Gute Schulen im multikulturellen Umfeld (Literaturstudie)
- Website: [www.quims.ch](http://www.quims.ch)

**Clive Billingham**

**„Young, Gifted & Equal: Race Equality Standards for Schools in Leicester“ - Jung, begabt und gleichgestellt: Standards zum Abbau von Diskriminierung und zur Gleichstellung ethnischer Minderheiten an Schulen in Leicester<sup>123</sup>**

**Zusammenfassung**

Der folgende Text stellt die Geschichte des Konzepts „Young, Gifted & Equal“ (YGE) im Kontext der Entwicklung von Standards zur Gleichstellung aller Bevölkerungsgruppen unabhängig von deren kultureller Herkunft, ethnischer oder religiöser Zugehörigkeit und Hautfarbe in Großbritannien dar. Er nimmt dabei auch Bezug auf den Ursprung solcher Standards in Systemen des Qualitätsmanagements in Industrieunternehmen. Der Autor erklärt die im Konzept von YGE definierten Indikatoren zur Messung von Gleichstellung und deren Anwendung im Schulalltag. All dies setzt er in Bezug zum Konzept des institutionellen Rassismus

(engl. „institutional racism“), das die nationale Regierung ihrer Gesetzgebung zugrunde legte. Diese verpflichtet Schulen zu einer expliziten Gleichstellungspolitik bezogen auf ethnische Minderheiten (engl. „race equality policy“). Der Autor beschreibt außerdem die parallele und für YGE hilfreiche Zunahme der Selbstevaluationspraxis in Schulen im Rahmen von Schulentwicklung und Schulinspektion. Er stellt die Entwicklung des YGE Anerkennungsverfahrens sowie Fortbildungs- und Unterstützungssysteme für YGE dar. Der Text schließt mit einer Einschätzung des Potentials des YGE-Ansatzes.

**Rückblick**

„YGE: Race Equality Standards for Schools in Leicester“ wurde im Jahr 2000 eingeführt, nachdem der Stadtrat einige Jahre zuvor beschlossen hatte, Schulen sollten über Standards zur Gleichstellung ethnischer Minderheiten<sup>2</sup> im Bildungsprozess verfügen. Entsprechende Standards existierten bereits für einige Bereiche der Kommunalverwaltung in Form der Richtlinie „Racial Equality Means Quality: a standard for racial equality for local government“<sup>3</sup> (CRE 1995) der „Commission for Racial Equality“ (CRE), nicht jedoch für Schulen.

Die CRE ist das gesetzliche Organ, das eine nationale Führungsrolle in allen Angelegenheiten, die die Gleichstellung ethnischer Minderheiten betreffen, übernehmen soll und das für die Durchsetzung der entsprechenden Gesetze zuständig ist. Die Richtlinie „Racial Equality Means Quality“ gab allen Verwaltungsbehörden, ungeachtet des Anteils ethnischer Minderheiten an der Bevölkerung des jeweiligen Verwaltungsbezirks, eine Reihe von Standards an die Hand, die geeignet waren, die tatsächlich erreichte Gleichstellung in verschiedenen Kernbereichen zu überprüfen. Mithilfe dieser Maßnah-

1 Der folgende Text wurde von Susanne Frank übersetzt. Von ihr stammen auch die Anmerkungen, die den unterschiedlichen Sprachgebrauch englischer und deutscher Fachbegriffe erläutern.

2 „Race“ wird im englischen Diskurs nicht als biologische Kategorie, sondern als soziale Konstruktion verstanden, die oft zum Zweck von Diskriminierung entlang der gesellschaftlichen Trennlinien von kultureller Herkunft, ethnischer und/oder religiöser Zugehörigkeit oder Hautfarbe missbraucht wird.

Eine „race equality“-Politik ist somit eine Politik, die die ungleichen Beziehungen zwischen gesellschaftlichen Minderheiten und Mehrheiten – und die durch solcherart Diskriminierung entstehenden – im Sinne einer Gleichstellungspolitik verbessern will.

3 „Race equality“ wird im vorliegenden Text als Gleichstellung ethnischer Minderheiten übersetzt (zum Begriff der „ethnischen Minderheit“ siehe auch Fußnote 3).

4 Anders als in Deutschland, wo Unterscheidungen zwischen Einheimischen und Migranten meist an der Staatsbürgerschaft festgemacht werden, werden in Großbritannien ethnische Merkmale als Zuordnungskriterium zu unterschiedlichen kulturellen gesellschaftlichen Gruppen genutzt, da deren Mitglieder häufig über die britische Staatsbürgerschaft verfügen. „Ethnische“ Gruppen, die in Großbritannien in der Minderheit sind, werden dann als „ethnic minority groups“, zunehmend auch als „minority ethnic groups“ bezeichnet, um klarzustellen, dass auch die „weiße“ Mehrheit im Land eine „ethnische“ Zuordnung besitzt. Entsprechend der definierten „ethnischen“ Gruppen werden beim so genannten „ethnic monitoring“ „ethnien-spezifische“ Daten (z. B. Erfolgsquoten der Schulabgänger nach Ethnien) erhoben.

5 Dt. „Gleichstellung ethnischer Minderheiten bedeutet Qualität: ein Standard für Gleichstellung für die kommunale Verwaltung“



me konnten Diskrepanzen zwischen verschiedenen Verwaltungsbereichen und -abteilungen aufgedeckt werden. Die Ergebnisse dieser Prüfungen konnten dann genutzt werden, um Aktionsprogramme und Ziele zur Verbesserung der Gleichstellung zu entwickeln. Der Ansatz basiert auf den im Industriesektor in den 80er Jahren in England entwickelten und verbreiteten Ideen von Qualitätsmanagement, die wiederum auf japanische Produktionspraktiken zurückgehen. Der Britische Standard (BS) 5750 für Qualitätssysteme wurde 1979 veröffentlicht (BSI, 1979). Diese Konzepte, insbesondere in Form des „Total Quality Management“ (TQM), beeinflussten den Dienstleistungssektor sowie den öffentlichen Dienstleistungsbereich (Stadtwerke etc.) und wurden von der CRE mit besonderem Fokus auf Gleichstellung ethnischer Minderheiten übernommen.

Das CRE Modell bezieht sich im Wesentlichen auf die Abteilungen der Kommunalverwaltung wie z. B. Wohnungs- und Sozialdienste. Obwohl das Modell auch eine Relevanz für den Bildungssektor hatte, war es nicht auf die Schulen übertragbar, für die die Bildungsabteilung der Stadt Leicester zuständig ist. Dieses Versäumnis machte sich insbesondere in einer Stadt wie Leicester bemerkbar, die über die Landesgrenzen hinaus einen guten Ruf wegen des harmonischen Zusammenlebens der verschiedenen Bevölkerungsgruppen in der Gemeinde genießt (damals gehörten 40% der Schülerschaft ethnischen Minderheiten an, heute sind es über 50%, wobei diese z. T. bereits über mehrere Generationen im Lande ansässig sind). Einige Jahre nach der Veröffentlichung der CRE entwickelten der Stadtrat von Leicester und der „Leicester Race Equality Council“ (die lokale Behörde für die Förderung der Gleichstellung ethnischer Minderheiten und die Ahndung der Fälle von rassistischer Diskriminierung; heute „Tue Race Equality Center, Leicester“ genannt) Standards zur Gleichstellung ethnischer Minderheiten an Schulen. Dabei arbeiteten sie mit einer Gruppe von Lehrern, Schulleitern, Gemeindevertretern, Mitgliedern des Stadtrats und mit mir zusammen.

Währenddessen arbeitete die CRE ebenfalls an einer Vorlage für Schulen, die im Jahr 2000 schließlich unter dem Titel „Lernen für Alle: Richtlinien für die Gleichstellung ethnischer Minderheiten an Schulen“ veröffentlicht wurde. Unsere Gruppe nahm zur CRE Kontakt auf, wobei wir jedoch unser Projekt für die Belange unserer Schulen für geeigneter hielten, und legte im Februar 2000 „Young, Gifted and Equal“ vor, die erste Zusammenstellung von Standards zur Gleichstellung ethnischer Minderheiten zum Einsatz an Schulen in Großbritannien. [Den Hintergrund der Entwicklung des Konzepts der „race equality“ beschreibt der Autor in NAHT Leadership Papers 14 & 20 (NAHT, 2005).]

YGE hatte großen Anteil an der Verleihung des Beacon Status<sup>4</sup> (2002) für die Gleichstellungspolitik und –arbeit des Stadtrats von Leicester zugunsten ethnischer Minderheiten. YGE wurde auch von anderen Städten übernommen und seitens der Regierung ausdrücklich als Modell zur Erleichterung „einer tatsächlichen Integration von Schülern unterschiedlichen Glaubens und unterschiedlicher ethnischer Herkunft“ bezeichnet sowie als Methode „zur Einbettung multikultureller Elemente in den nationalen Lehrplan“ (House of Commons: Büro des Vize-Premierministers, 2004).

### **Young, Gifted & Equal**

YGE ist eine Zusammenstellung konkreter Kriterien (im Folgenden als „Gleichstellungs-Indikatoren“ bezeichnet), die mit einer den Kontext und die Anwendung der Indikatoren erläuternden Einleitung versehen ist. Die Indikatoren sind nach Schlüsselbereichen des Schullebens geordnet (im Folgenden „Bereiche“ genannt). Die ursprünglichen fünf Bereiche waren „Politik & Planung“, „Personal“, „Mitwirkung“, „Lehrplan“ sowie „Ethos“. Sie wurden später um die Bereiche „Leistung“ und „Rassistische Übergriffe“ erweitert, um diese als unabhängige Bereiche sichtbar machen zu können (siehe Anhang 1). Die Indikatoren beschreiben praxiserprobte Aspekte, die die Selbst-Evaluation in den verschiedenen Bereichen von Schule erleichtern. Schulen können ihren Status Quo bestimmen, indem sie diese Kriterien mit den Gegebenheiten an ihrer Schule vergleichen. Die schulinterne Evaluation erfolgt auf einer Skala von 1-4: Stufe 1 bedeutet, dass es an der Schule keinerlei Anhaltspunkte für eine Gleichstellung gibt. Stufe 2 bedeutet, dass es einige, jedoch nur rudimentäre Anhaltspunkte gibt. Stufe 3 zeigt an, dass es Anhaltspunkte dafür gibt, dass die Schule auf dem besten Weg ist, die Kriterien zu erfüllen. Stufe 4 bedeutet schließlich, dass das jeweilige Kriterium vollständig erfüllt ist. Nehmen wir z. B. einen Indikator aus dem Bereich 6. „Ethos“ in Bezug auf die Gleichstellung ethnischer Minderheiten bedeutet, dass an der Schule die „Förderung der Gleichstellung durch Schaukästen, Statements, Poster, Kunst sowie andere Schülerarbeiten kommuniziert und propagiert wird“. Die Schule müsste also nach entsprechenden Anhaltspunkten suchen und sich anschließend selbst auf der Skala von 1-4 bewerten, je nachdem, wie gut die Kom-

4 Beacon Status beschreibt eine besondere Auszeichnung für vorbildhafte Leistung in einem bestimmten Arbeitsfeld (vergleichbar dem Begriff des „Leuchtturms“ im deutschen Kontext, siehe z. B. „Leuchtturmschulen“)

munikation des Gleichstellungsgedankens aus ihrer Sicht in der Schule sichtbar ist. Ziel ist, Schulen eine Chance zu geben, sich selbst objektiv einzuschätzen und diese Einschätzungen auf Fakten zu gründen. Je höher sich die Schule auf der Stufenskala einschätzt, desto eindeutiger sollte dies auch belegt werden können. Umgekehrt zeigen sich niedrigere Einstufungen im Fehlen entsprechender Fakten. In einem solchen Fall wird YGE als Planungsinstrument verwendet, das der Schule dabei hilft festzulegen, welche Maßnahmen sie als nächstes ergreifen muss. Die Schule wird ferner ermutigt, Maßnahmen und Zeitabläufe genau zu planen, Vorschläge in speziellen Planungstabellen festzuhalten und in ihr Schulentwicklungsprogramm aufzunehmen. YGE ist ein strategisches Hilfsmittel, das über einen längeren Zeitraum verwendet werden sollte. Wir empfehlen den Schulen, eine YGE-Steuerungsgruppe zu bilden, die sich jeweils nur auf *einen* Bereich der Schule konzentriert (so auch die Empfehlung der Regierung zur Gleichstellungspolitik für ethnische Minderheiten – siehe unten), einzelne Abteilungen der Schule gezielt anspricht, wenn dies notwendig ist, und alle Beteiligten regelmäßig auf dem Laufenden hält.

### **Der „Race Relations Act“ und institutioneller Rassismus**

Unsere Vorstellung bei der Konzeption von YGE war es, ein „Werkzeug“ zu schaffen, das die Entwicklung einer anti-rassistischen Praxis im Schulleben, die alle einbezieht, möglich macht. Damit haben wir ein Instrument entwickelt, das geeignet ist, sogenannten institutionellen Rassismus zu bekämpfen. Dies hat zunehmend an Bedeutung gewonnen. Das Konzept des institutionellen Rassismus („institutional racism“) wurde ursprünglich in den 60er Jahren von den politischen Aktivisten der Black Power-Bewegung Stokley Carmichael und Charles Hamilton entwickelt (Carmichael, S. & Hamilton. C., 1967 (siehe Zitat App. B)) und erstmals von Bernard Coard in den frühen 70er Jahren auf britische Verhältnisse übertragen (Coard, B., 1971). Es wurde zur zentralen konzeptionellen Grundlage der britischen Antidiskriminierungspolitik, als es in Folge der Stephen Lawrence-Untersuchung (heute Lawrence-Bericht) (Macpherson, W., 1999) im „Race Relations Act“ 2000 gesetzlich verankert wurde. Der Lawrence-Bericht stellt fest, dass die Polizeibehörden die Untersuchung im Todesfall von Stephen Lawrence fehlerhaft durchgeführt hatten, was auf „institutionellen Rassismus“ zurückgeführt wurde. Der Bericht definiert diesen als „das kollektive Versagen einer Behörde, angemessen und professionell mit Menschen umzugehen, gerade wegen deren Hautfarbe und kulturellen oder ethnischen Hintergrunds. Dies kann an unterschiedlichen Vorgängen, Haltungen und Verhaltensweisen festgemacht werden, die zu einer Diskriminierung durch unbeabsich-

tigte (unbewusste) Vorurteile, Ignoranz oder gedankenlose Stereotypisierung und damit zur Benachteiligung ethnischer Minderheiten führen“ (Zitat). Dieser Auslegung zufolge ereignet sich derlei Diskriminierung eher aufgrund systemischer Tendenzen und Wirkungsmechanismen im institutionellen Gefüge, als durch das Handeln bigotter Individuen, die ihre persönlichen Ansichten in die Tat umsetzen. Institutioneller Rassismus wurde dabei nicht nur innerhalb der Polizeibehörden beobachtet, sondern auch als potentieller Bestandteil vieler anderer Institutionen gesehen. Das neue Antidiskriminierungsgesetz („Race Relations Amendment Act“) (Great Britain, 2000) schuf eine allgemeine gesetzliche Verpflichtung für alle öffentlichen Einrichtungen, Gleichstellung zu fördern, um institutionellen Rassismus zu vermeiden. Institutionen sollten so alle relevanten Arbeitsschritte und -verfahren mit der Perspektive der Gleichstellung neu ausrichten und die Wirkungen ihrer Politik und Praxis mit Blick auf Gleichstellung regelmäßig überprüfen. Sie wurden verpflichtet, eine Gleichstellungspolitik zu formulieren, die ihre Arbeitspraxis leitet, und diese regelmäßig zu überprüfen.

Alle Schulen, ungeachtet der ethnischen Zusammensetzung ihrer Schülerschaft, mussten von 2003 an ein Gleichstellungsprogramm vorweisen. Dabei ging es nicht nur um Bildungschancen von Schülern, die ethnischen Minderheiten angehören, sondern vielmehr um bessere Bildungschancen für alle Schüler. Ein wesentliches Merkmal dieser neuen Schulpolitik war, die bereits bestehenden Programme und Praktiken mit Blick auf die Ziele der Gleichstellung zu überprüfen (CRE, 2002). Ohne dass es uns damals bewusst war, hatten wir mit YGE ein nützliches Instrument entwickelt, Schulen darin zu unterstützen, diese Evaluation durchzuführen und neue Praktiken mit dem Ziel der Gleichstellung in einer strategischen Art und Weise und in Einklang mit den neuen gesetzlichen Erfordernissen zu entwickeln.

### **Selbst-Evaluation**

Mit seiner Wurzel in der Methode schulischer Selbst-Evaluation liegt der Ansatz YGE im Trend der innerhalb der „school improvement“-Bewegung<sup>5</sup> immer häufiger eingesetzten Selbst-Evaluationen an Schulen (anhand von Beispielen erläutert in OECD International School Improvement Project, 1982-1986). Regionale Behörden entwi-

<sup>5</sup> „school improvement“ zielt auf die Verbesserung der Qualität von Schule und ihrem Personal. In England steht diese in engem Zusammenhang mit der so genannten „school effectiveness“. Eine Schule verzeichnet eine Zunahme an Effektivität, wenn die Leistungen der Schüler sich durch Veränderungen in Strukturen und Lehrmethoden an der Schule verbessern.

ckelten Programme zur schulischen Selbst-Evaluation als Reaktion auf die wachsende Bedeutung der Rechenschaftspflicht der einzelnen Schule (Hopkins, D., 2002) sowie auf neue Schulinspektionssysteme (MacBeath, J., 2006). Diese Programme wurden außerdem als ein Mittel zur Umsetzung nationaler Bildungsreformen gesehen und als Hilfsmittel für Schulen, ihre zunehmende Eigenverantwortlichkeit in der Selbstverwaltung zu bewältigen (Hopkins, D., 2002). In den späten 90er Jahren wurden die Schulen von der nationalen Regierung aufgefordert, ihre Selbst-Evaluationspraxis den von der „Office for Standards in Education (OFSTED)“ verwendeten Richtlinien für nationale Schulinspektionen anzugleichen. Dieses Verhältnis von interner und externer Evaluation wurde 2005 durch neue Vereinbarungen abgesichert, wonach Schulen nun ein Standardformular für die Selbst-Evaluation erhalten (OFSTED, 2005), das OFSTED als Grundlage für Schulinspektionen dient. Die Schulen greifen darauf zurück, um ihre eigene Praxis zu beurteilen und weiter zu entwickeln. OFSTED benutzt das Material dann zum Abgleich der Ergebnisse der Selbst-Evaluation der Schule mit dem Ergebnis der Schulinspektion.

Die Arbeit mit YGE liefert Hinweise und Daten zum Erfolg der Gleichstellungspolitik der Schule in Bezug auf ethnische Minderheiten, auf die wiederum in den Formularen für die Selbst-Evaluation Bezug genommen werden kann und die im Verlauf der OFSTED Schulinspektion verwendet werden können.

### **Akkreditierung**

Inzwischen gibt es einen Akkreditierungsprozess für YGE. Einige Schulen wünschten eine externe Bewertung ihrer eigenen YGE-Evaluation. Wir prüften daraufhin bereits existierende Programme, die wir für solch einen Zweck für nützlich hielten, wie z. B. „Schule ohne Rassismus“ (engl. „School without Racism“) und „Gütezeichen Inklusion“ (engl. „Inclusion Quality Mark“ (IQM)) sowie andere ähnliche Programme wie z. B. „die gesunde Schule“ (engl. „Healthy Schools“). Letztendlich entschlossen wir uns, ein eigenes Akkreditierungsverfahren zu entwerfen, das unseren Anforderungen entsprach. 2003 begannen wir mit einer ersten Runde. Inzwischen befinden wir uns im vierten Zyklus, der im nächsten Jahr (2008) abgeschlossen sein wird.

Die Akkreditierung erhalten Schulen, die nachweisen können, dass sie die Stufe 4 erreicht haben und 75% der Kriterien in einem oder mehreren der sieben im Konzept definierten schulischen Bereichen erfüllen. Der YGE-Akkreditierungsausschuss, bestehend aus drei Mitgliedern regionaler Schulbehörden, einem Schulinspektor, zwei pensionierten Grundschulleitern und dem Vorsitzenden der Gemeindeverwaltung, beurteilt die jeweiligen Nachweise.

Zwei Ausschussmitglieder sind dafür verantwortlich, die Nachweise der jeweiligen Schule zu prü-

fen: Das bedeutet, das von der Schule eingesandte Material zu prüfen, den Bericht der Schulinspektion dabei zu berücksichtigen und die Schule zu besuchen, um dort mit dem Kollegium sowie den Schülern zu sprechen und so einen Eindruck aus erster Hand zu bekommen. Wir arbeiten mit den Schulen auch an der Präsentation ihrer Nachweise: Zwei Ausschussmitglieder, die in der Schulleitung tätig waren, gehen in die Schulen, um individuelle Ratschläge zu geben. Jede Gruppe im Ausschuss erläutert dann ihre Einschätzung dazu, ob die Schule genügend Nachweise erbracht hat, um den Standard im jeweiligen Bereich zu erreichen. Stehen weitere Fragen im Raum werden diese ebenfalls mit den übrigen Ausschussmitgliedern diskutiert. Der Ausschuss entscheidet schließlich gemeinsam darüber, ob die Schule genügend Nachweise für eine Akkreditierung erbracht hat bzw. ob noch weitere Nachweise erforderlich sind. Wir verwenden viel Zeit darauf, einzelne Fälle zu diskutieren und versuchen einerseits, die Schulen fair zu behandeln und sie zu unterstützen. Gleichzeitig achten wir aber auch mit der notwendigen Strenge darauf, dass die Standards erfüllt werden. Fehlende oder mangelnde Nachweise können negative Auswirkungen auf die Entwicklung guter Praxis haben. Wenn Nachweise fehlen, kann dies an im Schulalltag nur unzureichend verankerten Maßnahmen im entsprechenden Bereich liegen. Die Akkreditierung von Schulen kann aufgeschoben werden, wenn die Schule nicht genügend Nachweise bringen kann. Der Prozess basiert auf dem Gedanken der Entwicklung. Wenn Schulen an den Themen arbeiten, können sie ihr Ziel erreichen. Akkreditierte Schulen erhalten ein Zertifikat, das während einer Feier in einer der Schulen überreicht wird. Eltern, Regierungsvertreter, Schüler sowie Vertreter der Schulen und Behörden nehmen daran teil. Wir bemühen uns um eine festliche Veranstaltung einschließlich Berichterstattung in der Presse mit Zertifikatsverleihung durch den Direktor sowie Aufführungen bei Musik und Buffet. Wir freuen uns, dass 13 regionale Schulen die YGE-Akkreditierung in mindestens einem Bereich erreicht haben, darunter eine Grundschule in allen 7 Bereichen sowie eine Sekundarschule in 6 Bereichen. Das Akkreditierungsverfahren ist nicht nur für die einzelnen Schulen von Vorteil, in dem es ihnen erlaubt, ihre Selbst-Evaluation noch einmal selbst zu überprüfen, sondern für alle Schulen, da es Dissemination und Netzwerkbildung untereinander fördert, so dass eine Schule von der anderen lernen und profitieren kann.

### **Fortbildungen und Unterstützung**

Alle Schulen in Leicester erhielten eine Druckversion von YGE, die in den vergangenen Jahren aber auch über unsere Website im Internet abrufbar war. YGE wird seit seinem Bestehen durch ein von der lokalen Schulbehörde aufgesetztes zen-

trales Fortbildungsprogramm mit Anwendungshilfen begleitet (dieses kostet die Schulen wenig oder gar nichts). Die Fortbildungen sind für das gesamte Schulpersonal, Mitarbeiter von Behörden sowie Eltern bestimmt. Das Programm ist für die Dissemination des YGE-Modells von großer Bedeutung, da der Einsatz von YGE zwar von der Bildungsabteilung der Stadt Leicester empfohlen wird, aber nicht verpflichtend ist.

Das erste Fortbildungsprogramm stellte das Konzept – die fünf verschiedenen Kernbereiche – von YGE vor. In Einzelveranstaltungen nach Unterrichtsschluss wurden die Bereiche Politik & Planung, Personal, Mitwirkung, Lehrplan sowie Ethos vorgestellt und erläutert, wie YGE umgesetzt und die schulische Praxis in den Bereichen verbessert werden kann. Es fanden auch ganztägige Veranstaltungen statt, die sich noch detaillierter mit den fünf Bereichen befassten. Auf Wunsch gab es auch Sonderveranstaltungen an einzelnen Schulen zur Einführung in den Ansatz und zum Schwerpunktthema „Lehrplan“.

Nach dieser ersten intensiven Entwicklungsarbeit zur Einführung und Etablierung von YGE enthält das aktuelle Fortbildungsprogramm nun eine knappe Einleitung und eine Erklärung des Akkreditierungsverfahrens. Dieses Programm findet ebenfalls nach Unterrichtsschluss statt. Spezielle Fortbildungen an einzelnen Schulen werden weiterhin angeboten. In Zusammenarbeit mit dem „Race Equality Centre“, Leicester, bieten wir Schulen außerdem zentrale und schulinterne Fortbildungen für den Umgang mit rassistischen Übergriffen an (Bereich 7 von YGE, mit Webunterstützung), welche auf unserem Handbuch basieren (Leicester, City Council, 2001).

Fast 40 YGE Fortbildungseinheiten (ohne die Fortbildungen zu rassistischen Vorfällen) sind innerhalb von 7 Jahren durchgeführt worden, an denen über 80% der Schulen Leicesters beteiligt waren.

Neben den eher formalen Fortbildungen wird nun sehr viel Unterstützungs- und Entwicklungsarbeit im Rahmen der Diskussionen mit Schulen während des Akkreditierungsverfahrens geleistet. Dabei geht es um Fragen des Ablaufs, der Nachweise usw. oder um substantielle Themen, die mit den Antidiskriminierungs- und Gleichstellungs-Dimensionen im Rahmen von Schulentwicklung in Verbindung stehen. Wir sind froh, mit dem Zentrum für multikulturelle und religiöse Bildung (Multicultural and Religious Education Center) über einen Kooperationspartner zu verfügen, der zum Lehrplan passende und andere Materialien bereitstellt, die uns in unserer Arbeit unterstützen und uns ermöglichen, individuelle Fortbildungsprogramme für Schulen zu diesen Themen anzubieten.

## Entwicklungen

YGE ist eine Partnerschaft mit Schulen. Von

Beginn an waren Schulen an der Entwicklung von YGE beteiligt und wir arbeiten weiter mit Schulen zusammen, um YGE zu verbessern. Die Mitarbeit von Schulen erfolgt durch Befragungen, Fortbildungen, das Akkreditierungsverfahren und informellere Maßnahmen. Nach zwei Jahren praktischer Erfahrung mit YGE haben wir eine Konferenz organisiert, um ein Feedback zum Ansatz zu bekommen. Im Jahr 2003 haben wir die Standards selbst überarbeitet und eine zweite Auflage herausgegeben, die das Feedback der Schulen und Schüler berücksichtigte und YGE an die Erfordernisse des neuen „Race Relations Act“ (2000) anpasste. In jüngster Zeit richtete sich unser Hauptaugenmerk auf die Akkreditierung. Dies führte zu einer verbesserten Unterstützung der Schulen in Bezug auf die zu erfüllenden Voraussetzungen sowie zu einer verstärkten und formelleren Einbeziehung von Schülern. In der letzten Akkreditierungsrunde haben wir kleine Gruppen Jugendlicher (vorwiegend aus dem Schülerrat) aller Altersstufen interviewt. Dies erwies sich für den Prozess als derart sinnvoll und gab den Schulen eine derartige Fülle nützlicher Informationen, dass es als ein Schritt in das Akkreditierungsverfahren aufgenommen wurde. Drei Akkreditierungsrunden haben uns und den Schulen reichlich Gelegenheit gegeben, die Indikatoren zu reflektieren. Sie werden derzeit (2007) reduziert und präzisiert. Wir legen darüber hinaus nun die wichtigsten Indikatoren fest, für die Schulen dann in jedem Fall den Nachweis erbringen müssen, dass sie Stufe 4 erreicht haben, um die Akkreditierung zu erhalten. Dies wird ungeachtet dessen gelten, ob die Schulen bei 75% aller Indikatoren die Stufe 4 erreicht haben oder nicht.

## Fazit

YGE wurde von Schulen gut angenommen und dort angewandt. Alle Schulen betrachteten YGE als hilfreiches Instrument zur Verbesserung von Schule. Es ermöglicht, allen Schülern bessere Bildungschancen zu bieten und jungen Menschen dabei zu helfen, Bürger einer zunehmend multikulturellen Stadt Leicester und einer zunehmend multikulturellen Welt zu werden. Die Evaluation vor Ort zeigt, dass 75 (d. h. 66%) aller Schulen YGE eingesetzt haben oder momentan einsetzen. Wir würden es jedoch begrüßen, wenn jede Schule YGE (oder ein vergleichbares Instrument) einsetzen würde, da YGE ein effektives Instrument zur Entwicklung von Gleichstellung in und durch Bildung ist und zudem mit der Gesetzgebung in Einklang steht.

Jedoch haben wir unser Ziel noch nicht ganz erreicht, z. T. weil Modelle wie YGE nicht in etablierte Prüf- und Evaluationsverfahren integriert oder an sie angebunden sind, sondern eigenständig eingesetzt werden. Wir haben diesbezüglich erste Versuche zur Lösung des Problems unternommen - z. B. wird bei OFSTED-Inspektionen auf Gleichstellung ethnischer

Minderheiten hingewiesen - dennoch gibt es in diesem Bereich in den lokalen und nationalen Inspektionssystemen noch viel zu tun.

Obwohl YGE ein Produkt des englischen Bildungssystems ist, kann es auch als Modell für Bildungsreformen anderer (vor allem europäischer) Länder dienen, die mit ähnlichen Problemen konfrontiert sind. Wir müssen sicherstellen, dass unsere Institutionen und Systeme nicht weiter in ihren alten und überholten Strukturen verharren. Die Missachtung oder Vernachlässigung von Fragen der Gleichstellung ethnischer Minderheiten auf Schul-, Verwaltungs- oder Regierungsebene solange zu missachten oder zu vernachlässigen, bis daraus ein ernsthaftes Problem wird, bedeutet, einige sehr reale gesellschaftliche Erfordernisse zu ignorieren. Dies schadet letztlich uns allen, insbesondere aber unseren Schülern - den Bürgern von morgen. Die Erfahrungen der Stadt Leicester mit YGE weisen hier einen Weg in die Zukunft. LEICESTER CITY COUNCIL, 2003. *Young Gifted & Equal: racial equality standards for schools*. 2<sup>nd</sup> ed. Leicester: Leicester City Council

Die Publikation ist erhältlich unter: [www.leicester.gov.uk/mce](http://www.leicester.gov.uk/mce)

### Literatur

- BRITISH STANDARDS INSTITUTION, 1979. BS5750 Quality management and systems. London: British Standards Institution.
- CARMICHAEL, S. & HAMILTON, C., 1967. *Black Power: the politics of liberation in America*. New York: Vintage Books.
- COARD, B., 1971. *How the West Indian child is made educationally subnormal in the British school system*. London: New Beacon Books.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (CRE), 2000. *Learning for all: standards for racial equality in schools*. London: CRE.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (CRE), 1995. *Race equality means quality: a standard for racial equality for local government in England and Wales*. London: CRE.
- COMMISSION FOR RACIAL EQUALITY (CRE), 2002. *Statutory code of practice on the duty to promote race equality*. London: CRE.
- GREAT BRITAIN, 2000. *Race Relations (Amendment) Act 2000*. Public General Acts - Elizabeth II, 2000, Chapter 34. London: The Stationery Office.
- HOPKINS, D., 2002. *The evolution of strategies for educational change: implication for higher education*. UK: Generic Learning and Teaching Centre.
- HOUSE OF COMMONS: OFFICE OF THE DEPUTY PRIME MINISTER: Housing, Planning, Local Government & the Regions Committee: *Social cohesion*. 2004. 6th report of session 2003-2004 Volume 1. London: The Stationery Office.
- <http://www.inclusionmark.co.uk/> [März 2007]
- LEICESTER CITY COUNCIL, 2001. *Dealing with racist incidents*. Leicester: Leicester City Council.
- LEICESTER CITY COUNCIL, 2000. *Young Gifted & Equal: race equality standards for schools in Leicester*. Leicester: Leicester City Council.
- MACBEATH, J., 2006 *Self-evaluation: background, principles & key learning*. In: *Self-evaluation: a guide*

for school leaders. Nottingham: National College of School Leadership.

- MACPHERSON, W. chairman, *The Stephen Lawrence Inquiry: Report*. 1999. London: The Stationery Office.
- NATIONAL ASSOCIATION OF HEAD TEACHERS (NAHT), 2005. *Primary Leadership Paper 14: Race Equality & Multi-cultural Education*. London: NAHT.
- NATIONAL ASSOCIATION OF HEAD TEACHERS (NAHT), 2005. *Secondary Leadership Paper 20: Race Equality & Multi-cultural Education*. London: NAHT.
- The National Healthy Schools Programme <http://www.healthyschools.gov.uk/> [März 2007]
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (Ofsted) 2005. *Framework for the inspection of schools in England*. [Online-Publikation] Erhältlich unter: <http://www.ofsted.gov.uk/publications/2435> [März 2007]
- OFFICE FOR STANDARDS IN EDUCATION (Ofsted) 2005. *Self-evaluation*. [Online-Publikation] Erhältlich unter: <http://www.ofsted.gov.uk/portal/site/Internet/menuitem.f08cb1ee80767b23b218d71008c08a0c/?vgnextoid=8c53f6a35bb8c010VgnVCM1000003507640aRCRD> [März 2007]
- School Without Racism <http://www.schoolwithoutracism-europe.org/> [März 2007]

### Anhang 1: YGE Inhalte

1. Politik & Planung
2. Personal
  - a) Rekrutierung
  - b) Professionelle Entwicklung
  - c) Monitoring
3. Mitwirkung
  - a) Eltern / Betreuer
  - b) Stadträte
  - c) Schüler
  - d) Gemeinde
  - e) Ausschluss von Schülern
4. Lehrplan
  - a) Lehrplan für 3-5-jährige Schüler
  - b) Lehrplan
5. Leistung
  - a) Sprachunterstützung
  - b) Lernfortschrittskontrolle
  - c) Berufserfahrung
6. Ethos
7. Rassistische Übergriffe

### Anhang 2: Institutioneller Rassismus

„Wenn weiße Terroristen die Kirche einer afro-amerikanischen Gemeinde bombardieren und fünf farbige Kinder töten, ist das ein Akt von individuellem Rassismus, der von weiten Teilen der Gesellschaft missbilligt wird. Aber wenn in der gleichen Stadt - Birmingham, Alabama – jedes Jahr fünfhundert farbige Babys an Unterernährung, Obdachlosigkeit und mangelnder medizinischer Versorgung sterben und Tausende mehr aufgrund von Armut und Diskriminierung in der afro-amerikanischen Gemeinde physisch, emotional und intellektuell zerstört und verkrüppelt werden, dann ist das institutioneller Rassismus.“

Carmichael, S. & Hamilton, C., 1967.

Clive Billingham ist Beratungslehrer für multikul-

Susanne Frank

## Citizenship education und Diversität – Perspektiven aus England<sup>1</sup> und Fragen für Deutschland

*Citizenship education*<sup>2</sup> kann im weitesten Sinne verstanden werden als Bürger<sup>3</sup>-Bildung. In demokratischen Staaten soll sie die Bürger zu demokratiefähigen (mündigen) Bürgern machen, die über ihre Rechte und Pflichten informiert sind und diese auch ausüben. Ob dies nur in einer Vermittlung von institutionellem Wissen oder auch von Fertigkeiten und Haltungen besteht, hängt vom entsprechenden Konzept ab (minimale oder maximale Auslegung, siehe dazu Sliwka 2005). Inwiefern der Staat und damit die Schule dabei eine Rolle spielen oder spielen sollten, hängt ebenfalls vom Verständnis der Rolle des Staates und seiner Institutionen für die *citizenship education* in einer demokratischen Gesellschaft ab (*thick* oder *thin conception*<sup>4</sup>). In der Regel bezieht sich eine *citizenship education* auf den Nationalstaat als politische und rechtliche Einheit.

### Gesellschaftliche Vielfalt als Normalität in Großbritannien und Deutschland

Die heutigen Nationalstaaten sind immer stärker von gesellschaftlicher Diversität geprägt. In Großbritannien betrug 2001 der Anteil der so genannten britischen ethnischen Minderheiten (*british minority ethnic*<sup>5</sup> groups) 7,9% der Bevölkerung. Beinahe

einer von acht Schülern war 2001 einer ethnischen Minderheit (*minority ethnic group*) zuzurechnen. Für 2010 wird damit gerechnet, dass es einer von fünf Schülern sein wird. Die wichtigsten Gruppen von Migranten in Großbritannien sind Menschen aus Irland, Südasien, Afrika und Menschen mit so genannter schwarz-karibischer Abstammung (*black caribbean heritage*) (DfES 2007: 17).

Die Gesellschaft in Deutschland ist von ähnlicher Heterogenität geprägt. 2001 lebten ca. 7,3 Millionen Ausländer in Deutschland (d. h. Menschen, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen), also 8,9 % der gesamten Bevölkerung. Die größte Gruppe ist türkischen Ursprungs, aber auch Migranten/Zuwanderer aus Italien, Griechenland und dem ehemaligen Jugoslawien spielen eine große Rolle. Gerade diese Gruppen leben zum großen Teil schon lange in Deutschland. 20,1 % der Bürger mit ausländischem Pass lebten 2004 bereits seit mehr als 30 Jahren in Deutschland, 60,6 % mehr als 10 Jahre (Bundesministerium des Innern 2005). Zwischen 1990 und 2000 kamen zudem mehr als zwei Millionen Russlanddeutsche nach Deutschland. Da diese Gruppe von Einwanderern – bedingt durch das deutsche Staatsbürgerschaftsrecht – in der Regel sofort die deutsche Staatsbürgerschaft erhielt, wird sie in den offiziellen Statistiken nicht als Migrantengruppe ausgewiesen. Die Diversität in der deutschen Gesellschaft beschränkt sich nicht allein auf diese Gruppen: Ethnische Minderheiten wie Dänen, Sorben, Friesen, Sinti und Roma, erweitern ebenso wie Arbeitsmigranten und Flüchtlinge die Vielfalt der in Deutschland lebenden Menschen (Luchtenberg 2004).

### Aspekte einer citizenship education in diversen Gesellschaften

*Citizenship education* berührt die Frage nach der Staatsbürgerschaft (*citizenship*). Was bedeutet Staatsbürgerschaft und wer besitzt sie? Dies ist in den verschiedenen Ländern, so auch in Großbritannien und Deutschland, unterschiedlich geregelt, basiert auf unterschiedlichen Traditionen und unterliegt im Verlauf der Geschichte Änderungen<sup>6</sup>. Regelungen zum Staatsbürgerschaftsrecht sind ein Mittel, Menschen in eine Gesellschaft ein- oder auszuschließen, da mit dem Staatsbürgerschaftsstatus Rechte und Pflichten politischer, ökonomischer und sozialer Partizipation geregelt werden. Für Deutsch-

1 Was die Fragen der Bildungspolitik betrifft beziehe ich mich auf die Situation in England. Ähnlich wie in Deutschland die Bundesländer sind die vier Teile Großbritanniens, England, Wales, Schottland und Nordirland, in ihrer Bildungspolitik relativ autonom.

2 Citizenship education bedeutet wörtlich übersetzt Staatsbürgerkunde oder staatsbürgerliche Erziehung. Da die Verwendung dieser Begrifflichkeit jedoch eher ein inhaltlich und methodisch enges Verständnis von citizenship education im Sinne einer kognitiven Vermittlung von Institutionenwissen impliziert, werde ich im Text den englischen Begriff verwenden, der weiter ausgelegt werden kann.

3 Wegen besserer Lesbarkeit werde ich im Folgenden die männliche Form verwenden. Damit sind jedoch Menschen beiderlei Geschlechts gemeint.

4 „Wenn das Engagement für die Demokratie als öffentliche Aufgabe angesehen wird, leitet sich daraus eine starke Rolle [des Staates] ab.“ (Sliwka 2005).

5 Der Ausdruck *minority ethnic* ersetzt in neuerer Zeit den bisher üblichen Ausdruck *ethnic minority*, um zu betonen, dass auch die Mehrheit der britischen Gesellschaft eine ethnische Gruppe

ist (*majority ethnic*). Dies soll verhindern, dass die gesellschaftlichen Gruppen, die eine Minderheit darstellen, ethnisiert werden und betont gleichzeitig die Normalität der (ethnischen) gesellschaftlichen Vielfalt in der britischen Gesellschaft.

6 Zur Entwicklung des citizenship in Großbritannien siehe Überblicksartig Figueroa 2004; für Deutschland Luchtenberg 2004

land kann die Einführung eines neuen Staatsbürgerschaftsgesetzes 2000 und die Verabschiedung des Zuwanderungsgesetzes 2002 als Meilenstein in der Anerkennung Deutschlands als Einwanderungsland gesehen werden. Das bisherige *ius sanguinis* wurde erstmals durch ein *ius solis* ergänzt, das den in Deutschland geborenen Kindern von „Nicht-Deutschen“ die Möglichkeiten gibt, deutsche Staatsbürger zu werden (Luchtenberg 2004).

Allgemein regelt Staatsbürgerschaft als Konzept die Beziehung des Bürgers zum Staat oder der Gesellschaft als Ganzes als „the state of being vested with the rights, privileges, and duties of a citizen“ (Webster’s Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language 1989: 270).

*Citizenship education* als Bürgerbildung umfasst, wird sie von Schule vermittelt, alle Kinder und Jugendlichen, ob sie Staatsbürger sind oder nicht. Sie spielt eine große Rolle bei der Vermittlung von Bürgerrechten und -pflichten und (ist sie maximal ausgelegt) von demokratischen Kompetenzen und Haltungen, die die Demokratie mit Leben füllen und ihren Fortbestand und ihre Weiterentwicklung garantieren können.

In Demokratien ist die *citizenship education* angesichts der gesellschaftlichen Diversität und zunehmenden Mobilität mit zwei Dilemmata konfrontiert, aus welchen sich ihre Aufgabenstellungen ergeben:

#### **Einheit versus Vielfalt:**

„Multicultural societies are faced with the problem of constructing nation-states that reflect and incorporate the diversity of their citizens and yet have an overarching set of shared values, ideals, and goals to which all citizens are committed. ... Balancing unity and diversity is a continuing challenge for multicultural nation-states. ... Unity without diversity results in hegemony and oppression; diversity without unity leads to Balkanization and the fracturing of the nation-state“ (Banks 2004: xix f.).

Die Aufgabe, vor der eine *citizenship education* dabei steht, ist es, zum einen Schülern die Möglichkeit zu geben, ihre eigene Identität zu erkunden und weiterzuentwickeln. Dabei müssen sie sich selbst in eine Beziehung zu ihrer Lebensgeschichte und zu ihren verinnerlichten, durch ihre je eigene Sozialisation erworbenen „Schemata des Wahrnehmens, Bewertens und Handelns“ (Auernheimer 2004: 5) setzen. Ebenso müssen sie sich in Beziehung zu sozialen Zuschreibungen sowie zur Geschichte der Gruppe, der sie sich zugehörig fühlen und fühlen wollen, setzen. Diese Identitätsentwicklung ist eine menschlich notwendige Entwicklungsaufgabe, genauso wie die Anerkennung der individuellen Identitäten eine gesellschaftliche Notwendigkeit in einer Gesellschaft ist, die Vielfalt wertschätzt.

Zum anderen muss eine *citizenship education*

„Einheit“ insofern fördern, als sie Schülern Verfahren der demokratischen Kommunikation und des Dialogs vermitteln muss, um zu Verständigung über unterschiedliche Vorstellungen des „guten Lebens“, der Gestaltung der Lebensumwelt zu gelangen. Denn Gemeinschaft (*community*) entsteht nach Dewey durch Kommunikation:

„There is more than a verbal tie between the words common, community, and communication. Men live in a community in virtue of the things they have in common. What they have in common in order to form a community or a society are aims, beliefs, aspirations, knowledge – a common understanding“ (Dewey 1916: 4 f.).

Verständigung über die je eigenen Orientierungssysteme, Identitäten, Werte und Ziele und die Entwicklung eines gemeinsamen Verständnisses von grundlegenden Werten und Zielen entsteht durch Kommunikation.

#### **Demokratieerziehung versus Ungleichbehandlung und (institutionelle) Diskriminierung:**

„Citizenship education faces a dilemma in nation-states worldwide because the lessons taught in school about democratic values are contradicted by societal practices such as institutional racism and inequality“ (Banks 2004: 1).

Den mit einer Demokratieerziehung zu vermittelnden demokratischen Werten stehen in der gesellschaftlichen Realität Rassismus sowie Benachteiligungen entgegen, die mitunter mit kulturellen und sprachlichen Unterschieden gerechtfertigt werden und die u. a. durch institutionelle Diskriminierung hervorgerufen, verstärkt oder zementiert werden.

Die *citizenship education* steht hier vor der Aufgabe, zum einen - als Menschenrechtserziehung aufgefasst - zu persönlichem Engagement gegen Ungleichbehandlung, Diskriminierung, Rassismus und Ungerechtigkeit wie auch zu einer kritischen Sicht bestehender Institutionen zu erziehen (Figueroa 2004). Zum anderen sollte sie flankiert sein von Maßnahmen, die einer Ungleichbehandlung durch institutionelle Diskriminierung, gerade auch im Bildungssystem entgegensteuern, da erfolgreiche Bildung ein wesentlicher Faktor für eine erfolgreiche gesellschaftliche Partizipation als Bürger ist.

Ebenso berührt eine *citizenship education* die Realität der Ungleichbehandlung und ungleichen Partizipationsmöglichkeiten durch einen unterschiedlichen Staatsbürgerschaftsstatus (von Inländern bzw. Ausländern). Hier sollte *citizenship education* ausländischen Schülern die Fähigkeit vermitteln, sich selbst und die Geschichte der eigenen Migration (bzw. die der Eltern oder Großeltern) in größeren gesellschaftlichen Wirkungszusammenhängen zu sehen, Beschränkungen zu erkennen, Verluste zu verarbeiten und für die eigenen Interessen

einzutreten (Fischer 2005). Ebenso sollte sie inländischen Schülern Kenntnisse und kritisches Urteilsvermögen vermitteln, um ebenfalls für die Belange ihrer ausländischen Mitschüler eintreten zu können, wenn dies notwendig ist.

Im Folgenden möchte ich die Debatte, die in England um die *citizenship education* stattgefunden hat und die zu konkreten bildungspolitischen Maßnahmen geführt hat, darstellen und reflektieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang ein Blick auf parallel eingeführte bildungspolitische Maßnahmen zur Inklusion (*inclusion*<sup>7</sup>). Aktuell wird die Diskussion in England durch eine gerade erschienene Studie (Januar 2007) mit dem Titel „*Diversity & Citizenship – Curriculum Review*“ weitergeführt, die die mehrjährige Praxis der *citizenship education* an Schulen mit Blick auf die gesellschaftliche Diversität evaluiert und folgende Vision formuliert:

„In five years, for all schools to be actively engaged in nurturing in pupils the skills to participate in an active and inclusive democracy, appreciating and understanding difference.“ (DfES 2007: 1).

Vor dem Hintergrund der Darstellung der Entwicklung in England ergeben sich Fragen für Diskussion und Praxis der *citizenship education* in einem von Diversität geprägten Deutschland.

## Citizenship education und Diversität in England

### Der Beginn der Debatte um die Beziehung des Bürgers zum Staat und um eine entsprechende citizenship education

Traditionell ist das Konzept der Staatsbürgerschaft in Großbritannien nicht explizit verankert.

„**Citizenship ... is not a widely understood idea in Britain. ... We are still inclined to see citizenship as ... slightly unsettling – the citizen is a busy-body who goes round disturbing the easy-going, tolerant quality of life in Britain**“ (Miller 2000: 26).

Nichtsdestotrotz gibt es mehrere Stränge, die die Beziehung der britischen Bürger zu ihrem Staat geprägt haben, die in der Literatur jedoch unterschiedlich und z. T. kontrovers diskutiert werden (si-

ehe dazu Heater 2004).

Eine explizite öffentliche Debatte um diese Beziehung und um eine entsprechende *citizenship education* begann in Großbritannien in den 1980er Jahren. Mit ausschlaggebend dafür waren ökonomische und soziale Probleme, die sich in einer Zunahme von Gewalt und Vandalismus im öffentlichen Raum bemerkbar machten und Ängste hervorriefen, der britischen Gesellschaft gehe die soziale Kohäsion verloren und die Bürger verlören die „bürgerliche Moral“ (*civic morality*), sowie das Interesse und die Motivation, sich für die Gemeinschaft und die Politik zu engagieren (Heater 2004; Kerr 2003).

Die zu dieser Zeit regierenden Konservativen plädierten für eine „aktive Staatsbürgerschaft“ (*active citizenship*), die die Verantwortungsübernahme des einzelnen Individuums auch in zuvor dem staatlichen Handeln vorbehaltenen Bereichen, wie Bildung und Gesundheitsversorgung einforderte. Die von 1997 an regierende Labour-Partei betonte eine eher kommunitaristische Definition von Staatsbürgerschaft und *citizenship education*, bei der die Individuen ihre Verantwortung gemeinsam mit dem Staat übernehmen sollten und bei der die so genannte „bürgerliche Moral“ im Mittelpunkt steht (Kerr 2003).

Während der Thatcher-Regierung wurde die Notwendigkeit einer verpflichtenden *citizenship education* als Teil des Curriculums zunächst nicht gesehen. Politische Bildung sollte – wie die Sexualerziehung - der privaten Sphäre der Familie vorbehalten bleiben. Erst das neben den o. g. sozialen Problemen auftretende offensichtliche Desinteresse von Jugendlichen an Politik führte dazu, dass *citizenship* 1989 ein fächerübergreifendes Thema im *National Curriculum* wurde (Sliwka 2005).

### Die Einführung des Fachs citizenship education und seine Inhalte

Nachdem die Labour-Partei 1997 an die Macht kam, änderte sich das bislang sehr gedämpfte Engagement der Regierung. Im selben Jahr wurde die „*Advisory Group on Education for Citizenship and the Teaching of Democracy in Schools*“ unter dem Vorsitz des Politikwissenschaftlers Bernard Crick eingesetzt. Sie hatte zwei Aufgaben:

- eine Definition von *citizenship education* zu erarbeiten und
- Empfehlungen zu geben, wie diese in Schulen umgesetzt werden kann.

Dem 1998 veröffentlichten „Crick Report“ liegt eine weitreichende Definition von *citizenship education* zugrunde, die Bürger-Partizipation in den Mittelpunkt stellt und auf einem republikanischen

7 Traditionell umfasst der Begriff der *inclusion* im schulischen Kontext zunächst nur die Integration (lern)behinderter Schüler in die so genannten *mainstream schools*. Seine Definition wurde jedoch ausgeweitet und bezeichnet nun die Befriedigung der spezifischen individuellen Bedürfnisse aller Schüler, so auch spezieller Schülergruppen (wie ethnischer Minderheiten) (Campbell 2002).



Konzept von Staatsbürgerschaft beruht<sup>8</sup>. Sie fordert eine *education for citizenship*, die sowohl eine *education about citizenship* (eine Vermittlung von Wissen über Geschichte, politische Institutionen und Prozesse) als auch eine *education through citizenship* (Schüler lernen durch tatsächliche Partizipation in Schule und Gemeinde) beinhaltet und sogar noch darüber hinausgeht.

Schüler sollen durch eine kognitive, affektive und praktische Dimension staatsbürgerlichen Lernens Wissen, Werte und Haltungen sowie Fertigkeiten aufbauen, um als aktive Bürger die Demokratie gestalten zu können (Sliwka 2005). Die Empfehlungen des Crick Reports schlugen sich 2000 in der Einführung von *citizenship* als Kernaufgabe von Schule im *National Curriculum* nieder, 2002 dann in der Einführung des Kernfachs *citizenship*, das sich an der maximalen Definition von *citizenship education* orientiert und - wie vom Crick Report vorgeschlagen - auf eine *education for citizenship* abzielt. Inhaltlich umfasst das Fach drei Bereiche:

- soziale und moralische Verantwortung,
- Engagement für und in der Gemeinde sowie
- *political literacy*, eine Art politischer Alphabetisierung, d. h. die Fähigkeit zum politischen Handeln.

Für diese Bereiche wurden für die vier Schulstufen ergebnisorientierte Bildungsstandards definiert, deren Erfüllung von der Schulaufsichtsbehörde *Ofsted*<sup>9</sup> in externen Evaluationen überprüft werden.

Die einzelnen Schulen erhalten weitgehend Freiheit, wie sie diese Standards erreichen, es gibt lediglich die Vorgabe, dass die Schüler fünf Prozent ihrer Zeit, die sie in der Schule verbringen, dem Fach *citizenship* und seinen Inhalten widmen müssen.

Die Optionen für die Gestaltung des Fachs reichen dabei von Blockveranstaltungen, Projekttagen/-wochen, Modulen in Fächern wie *personal, social and health education* (PSHE), interdisziplinären, fächerübergreifenden Projekten bis zur partizipativen Gestaltung des Schullebens oder Mentoraten und Tutorien (Frank 2005a).

Der *Crick Report* macht klar, dass es für eine *citizenship education* in jedem Fall eines Gesamtkonzepts der Schule bedarf, das sich im Ethos, im Klima und der demokratischen Kultur der Schule widerspiegeln muss, um Schülern *citizenship* als eine demokratische Lebensform („*a way of life*“) zu vermitteln. Wie die einzelne Schule dies innerhalb ihrer Kultur und ihres Kontextes gestaltet, bleibt ihr über-

lassen. *Ofsted* prüft jedoch, ob eine Schule

- das notwendige Wissen vermittelt, damit ihre Schüler als aufgeklärte Bürger am öffentlichen und politischen Leben teilnehmen können,
- Gelegenheit erhalten, ihre Kompetenzen in Kommunikation und eigenständiger Forschung zu entwickeln und
- Gelegenheit haben, an demokratischen Prozessen aktiv zu partizipieren und in Schule und Gemeinde verantwortlich zu handeln (Sliwka 2005: 6).

Durch seinen Fokus auf die Methodik des Erfahrungslernens und der konkreten Partizipation in Schule und Gemeinde, z. B. durch *service learning* - Projekte bietet der englische Ansatz der *citizenship education* gute Möglichkeiten für ein kognitives, soziales und emotionales Lernen aller Schülergruppen in diesem Fach und für die Förderung ihrer Partizipation im Schul- und Gemeindeleben.

Ob und wie die Diversität in Gesellschaft und Schülerschaft explizit Thema wird und zu welchen Ergebnissen dies führt, war allerdings weder durch den Ansatz selbst noch bei dessen Umsetzung sichergestellt (Figueroa 2004).

#### **Inclusion – Maßnahmen gegen institutionelle Diskriminierung**

Fast parallel zu dieser Entwicklung erhielten die Schulen durch den *Race Relations Amendment Act* 2000<sup>10</sup> klare Vorgaben zum Umgang mit Diversität: Das Gesetz verbietet jegliche „rassische“ Diskriminierung im öffentlichen Leben und verpflichtet die Institutionen, so auch die Schulen, zu einer aktiven und explizit formulierten Gleichstellungspolitik (Richardson 2005). Aus diesem Gesetz folgend fordert das *National Curriculum* für England und Wales als allgemeines „Prinzip des Lehrens“ das Prinzip der *inclusion* (Einbeziehung). Im Einzelnen bedeutet dies, dass die Arbeit der Schulen durch folgende Prinzipien geprägt sein muss:

- Die Schulen müssen angemessene Lernherausforderungen für *alle* Schüler schaffen,
- sie müssen auf die *diversen Lernbedürfnisse* der Schüler eingehen und
- sie müssen den Schülern helfen, *Hürden, die dem Lernerfolg im Wege stehen*, zu überwinden, sowie den *Lernstand* einzelner Schüler und besonderer Gruppen von Schülern  *einzuschätzen* (diese Forderung

8 Das republikanische Verständnis von *citizenship* betont Rechte und Pflichten der Bürger/innen gleichermaßen und ermutigt die Bürger zur Partizipation in allen Bereichen gesellschaftlichen Lebens (Sliwka 2005; Figueroa 2004).

9 Office for Standards in Education

10 Der RRAA verschärfte und ersetzte den 1976 erlassenen Race Relations Act (RRA). Zur Geschichte dieser Entwicklung, die aus aktuellen Vorfällen institutioneller Diskriminierung („Stephen Lawrence Inquiry“), siehe Landers 2005 sowie Hormel/Scherr 2004.

bezieht sich sowohl darauf, dass mit einzelnen Schülern Lernverträge mit konkreten Zielsetzungen formuliert werden können, als auch die Leistungen der Schüler nach ethnischen Minderheiten erfasst werden (so genanntes *ethnic monitoring* als Basis gezielter Fördermaßnahmen) (Frank 2005b).

Eine „inklusive“ Schule ist dabei keine Schule, die alle Schüler gleich behandelt, sondern auf den Einzelnen eingeht:

„An educationally inclusive school is one in which the teaching and learning, achievements, attitudes and the well-being of every young person matter. This shows, not only in their performance, but also in the ethos and willingness to offer new opportunities to pupils who may have experienced previous difficulties. This does not mean treating all pupils in the same way, rather, it involves taking account of pupil's life experiences and needs“ (Ofsted o.J.: 7).

Neu zugelassene Lehrer müssen eine Qualifikation in Methoden „inklusive“ Lehrmethoden und „inklusive“ *classroom managements* nachweisen (DfES 2004).

Der Ansatz der Inklusion ist schülerorientiert und rückt den Schüler mit seiner gesamten Persönlichkeit in den Mittelpunkt pädagogischen Handelns. Lehrer sollen mit einer positiven, ermutigenden, fördernden und fordernden Haltung an *alle* Schüler herangehen<sup>11</sup> und sie je nach persönlichen Erfordernissen differenziert unterstützen. Soziale, kulturelle, moralische, spirituelle und emotionale Aspekte werden dabei immer mitberücksichtigt bzw. sind selbst Entwicklungspotential pädagogischen Handelns. Schüler mit Migrationshintergrund werden in diesem Ansatz nicht als defizitär betrachtet, sondern schlicht als Schüler mit unterschiedlichen Erfahrungen, Potentialen, Sprachen, Lernstilen, Problemen und Bedürfnissen (DfES 2004).

#### **Umsetzung der Inklusion in der Praxis der Schulen**

Die Fachlehrer werden bei ihrer „inklusive“ Arbeit von anderen Mitarbeitern der Schule unterstützt, die – häufig organisiert in einem *ethnic minority achievement department* – Querschnittsaufgaben übernehmen. Dazu gehören eine an die Schülerschaft angepasste Curriculum-Arbeit, die die

Inhalte durch diverse und kulturell vielfältige Perspektiven erweitert, Sprachförderung, die als Querschnittsaufgabe zum Fachunterricht mit Hilfe von Teamteaching stattfindet, Mentoren-Arbeit, Tutorien ,usw. Ein Mitarbeiter auf der mittleren Management-Ebene stellt an den Schulen die Koordination dieser Querschnittsaufgaben sicher. Außerdem werden in einer Art Schulverfassung die Wertschätzung der kulturellen, sprachlichen und sonstigen Vielfalt der Schüler ebenso niedergelegt, wie die Verpflichtung der Schule und aller ihrer Mitarbeiter und Schüler gegen jegliche Art von Rassismus und *bullying* (~Mobbing) vorzugehen.

Der Erfolg dieser Maßnahmen wird ebenfalls von *Ofsted* evaluiert. Wichtigster Indikator sind dabei die Schülerleistungen. Es gibt in einigen *Ofsted*-Berichten viel versprechende Anzeichen, dass öffentliche Schulen mit multikultureller und multilingualer Schülerschaft in den letzten Jahren große Erfolge mit ihren Maßnahmen der Inklusion erzielt haben (siehe dazu z. B. *Ofsted* 2002). Dies darf dennoch nicht darüber hinwegtäuschen, dass das englische Schulsystem durch seine Liberalisierung seit den 80er Jahren und die Existenz vieler (teurer) Privatschulen tief gespalten ist. Die Annahme, dass in der Schule alle gesellschaftlichen Gruppen zusammen lernen, ist nicht gegeben. Dies führt zu neuen Formen von Diskriminierung und gesellschaftlicher Segregation im Bildungsbereich (zu den Auswirkungen dieser Situation auf die Schüler mit Migrationshintergrund siehe Gomolla 2005).

#### **Verknüpfung von citizenship education und Diversität**

Die aktuellste Entwicklung im bildungspolitischen Diskurs in Großbritannien zum Thema *citizenship education* und Diversität ist die von der Regierung in Auftrag gegebene Evaluierung der Praxis der *citizenship education* und ihres Verhältnisses zur Diversität der Schülerschaft und zu einer Erziehung zur Vielfalt (*education for diversity*). Die Untersuchung hat viele Defizite in der Umsetzung der *citizenship education* ausgemacht, gerade in Bezug auf die Aufgaben, die ihr angesichts der gesellschaftlichen Diversität zuwachsen. Zwei dieser Ergebnisse möchte ich erwähnen, da sie im Bericht eine besondere Bedeutung haben und auch für Deutschland interessant sind.

- Neben der konkreten Partizipation und den dafür bereitzustellenden „Gelegenheitsstrukturen“ im unmittelbaren Lebensumfeld der Schüler stellt der Bericht die Rolle der Identitätsbildung als wichtige Vorbedingung von demokratischem und politischem Engagement aller Bevölkerungsgruppen in besonderem Maße in den Mittelpunkt:

“Inherent in the relationship between the citizen and society is the role that identity, or a

11 Die Verbesserung der Schülerleistungen spielt im englischen Diskurs um Schulbildung und um die Leistungen der ethnischen Minderheiten eine herausragende Rolle. So gibt es eine DfES-Initiative mit dem Namen *aiming high*, und die Begriffe *high expectations* (als Haltung der Lehrer gegenüber den Schülern) und *high achievement* als Ziel pädagogischen Handelns sind von großer Bedeutung (Daly 2005; Richardson 2005).

sense of belonging plays within this relationship. This is because the motivation for citizens to participate in society is logically predicated on a sense of belonging, or 'identification' with, the context where they are participating" (DfES 2007: 95).

- Des Weiteren wird die Bedeutung, die eine dialogisch-orientierte Unterrichtsmethodik hat, betont:

„If children and young people are to develop a notion of citizenship as inclusive, it is crucial that issues of identity and diversity are addressed explicitly – but getting the pedagogical approach right will be critical: the *process* of dialogue and communication must be central to pedagogical strategies for Citizenship" (DfES 2007: 8).

Daran anschließend stellt der Bericht die zentrale Forderung, eine vierte Säule der *citizenship education* (neben den bestehenden und oben erwähnten drei Säulen) mit dem Inhalt „*Identity and Diversity: Living Together in the UK*“ einzuführen. Neben der Förderung kritischen Denkens über Ethnizität und Religion soll innerhalb dieser Säule die Zusammensetzung der heutigen britischen Gesellschaft mit Hilfe ihrer geschichtlichen Entstehungszusammenhänge und im Spiegel der dabei herrschenden Machtkonstellationen vermittelt werden (Beispiel Sklaverei). Außerdem schlägt er vor, Schulen zur Erkundung ihrer Identitäten und Diversität zu ermutigen. Der Leitfrage folgend „*Who do you think we are?*“ sollte ein die Schule als Ganzes erfassendes und in die Gemeinde hineinreichendes Projekt unter aktiver Beteiligung aller Schüler und Mitarbeiter stattfinden (DfES 2007).

Man darf sicherlich gespannt sein, welche bildungspolitischen Konsequenzen auf diesen Bericht folgen werden.

### **Thesen für eine Weiterentwicklung der Debatte um citizenship education und Diversität in Deutschland**

Verglichen mit der offensiven Gestaltung der Bildungspolitik im Hinblick auf *citizenship education* und Diversität in Großbritannien, muten die deutschen Anstrengungen eher unentschlossen, die öffentliche Diskussion partiell an. Ohne den abschließenden Erfolg der Maßnahmen in England zum heutigen Zeitpunkt beurteilen zu können, können die Konzepte doch Denkanstöße für die Weiterentwicklung der Diskussion, der bildungspolitischen Ansätze und Methoden zum Thema *citizenship education* und Diversität in Deutschland geben. Ich möchte diese Denkanstöße im Folgenden thesenartig skizzieren.

**Citizenship education und Diversität - Zwei getrennte Diskurse sollten zu einem Diskurs werden**

Ansätze der *civic education* und einer „Erziehung zur Vielfalt“ müssen in unseren Gesellschaften zusammengedacht werden und ihren bildungspolitischen Niederschlag finden.

Diversität und Migration ist auch in Deutschland gesellschaftliche Normalität und muss in Konzepten der *citizenship education* einbezogen werden, um soziale Kohäsion und die Weiterentwicklung der Demokratie zu gewährleisten.

Genauso ist eine interkulturelle, multikulturelle Bildung bzw. eine Erziehung zur Diversität niemals unpolitisch. Kulturelle, soziale oder identitätsbezogene Differenzlinien durchziehen die Gesellschaft. Individuen wie gesellschaftliche Gruppen stehen in einem Verhältnis zueinander, das durch Machtbeziehungen charakterisiert ist und durch gesellschaftliche und politische Diskurse und Praktiken gestaltet wird. So geht es beispielsweise bei der Vermittlung interkultureller Kompetenzen wie Dialogfähigkeit immer auch um die Fähigkeit zur Erarbeitung und Reflexion der eigenen individuellen Identität im Geflecht gesellschaftlicher Dominanzverhältnisse. Und es geht um die Fähigkeit, das Gegenüber als Individuum wahrnehmen zu können, das ebenfalls im Kontext dieser Zusammenhänge steht und in der Lage ist, sie innerhalb seiner eigenen Identitätsentwicklung zu interpretieren.

In der wissenschaftlichen Literatur finden sich Anzeichen für die Verknüpfung der Diskurse und Ansätze. Diese beziehen z. T. auch Diskussionen und Ansätze aus dem europäischen Ausland ein (siehe dazu u. a. Hormel/Scherr 2004, Leiprecht/Kerber 2005; *kursiv* 04/2005).

### **Der Bildungsbenachteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund muss aktiv entgegengewirkt werden**

Die PISA-Studie hat eindeutig gezeigt, dass Schüler mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen benachteiligt sind (Gogolin/Neumann/Roth 2003). Waren kulturalisierende Schuld-Zuschreibungen bisher eher an der Tagesordnung und verbanden sich diese in unseliger Weise mit den Selektionsmechanismen im Rahmen des dreigliedrigen Schulsystems (hierzu Gomolla/Radtke 2002), führen die Erkenntnisse aus PISA nun zu der Notwendigkeit, Schule auch in Deutschland inklusiver zu gestalten und pädagogisch differenziert und wertschätzend auf die Heterogenität der Schülerschaft einzugehen.

Mit der Formulierung und Einführung von Bildungsstandards in Deutschland geht einher, dass die pädagogischen Möglichkeiten, diese Standards in differenzierten Lernarrangements und zunehmend schülerzentrierten Arbeitsformen zu erreichen, zunehmen. Literatur, die dieses Thema aufgreift, vergleicht Ansätze in verschiedenen Ländern, stellt sie zur deutschen Situation in Beziehung und formuliert z. T. Handlungsfelder und Methoden für eine

Weiterentwicklung in Deutschland (siehe u. a. Gommola 2005 und Hormel/Scherr 2004; Leiprecht/Kerber 2005).

**Die bildungspolitischen Maßnahmen zur interkulturellen Bildung sollten stärker auf ein Leitbild einer ‚inkluisiven‘ Demokratie hinarbeiten und die Prozesse der Kommunikation in den Blick nehmen**

Als bildungspolitische Reaktion der Länder auf die Einwanderungsgesellschaft veröffentlichte die Kultusminister-Konferenz (KMK) 1996 ihre Empfehlungen zur „interkulturellen Bildung und Erziehung in der Schule“. Sie könnten eine wertvolle Grundlage für verbindliche bildungspolitische Vorgaben sein. Zwar sind darin z. T. kulturalisierende Formulierungen zu finden und die Dichotomien *wir - die anderen* bzw. *das Eigene - das Fremde* werden wiederholt benannt, doch betonen die Empfehlungen andererseits die Bedeutung einer handlungsorientierten Pädagogik, einer Diversifizierung des Curriculums und Öffnung der Schule in die Gemeinde, um Ziele wie Reflexionsfähigkeit, Toleranz, aber auch Konsensfähigkeit und Konfliktfähigkeit zu erreichen.

Die bildungspolitischen Reaktionen der Bundesländer auf die Herausforderungen der Einwanderungsgesellschaft sind sehr unterschiedlich. Ohne diese im Einzelnen hier wiedergeben zu können, zeigen sich folgende Tendenzen: Die Kultusministerien der Länder messen der Auseinandersetzung mit dem Thema Einwanderungsgesellschaft unterschiedlichen Stellenwert bei. Nur Schleswig-Holstein und Niedersachsen verstehen Integration als Querschnittsaufgabe. Brandenburg fokussiert auf die Bekämpfung von Rechtsextremismus und Gewalt, Sachsen auf Spracherwerbsförderung und Integration im Regelunterricht. Die übrigen Bundesländer greifen Aspekte der Einwanderungsgesellschaft eher punktuell auf.

Vorherrschendes Thema ist die Veränderung der Wohnbevölkerung durch Zuwanderung. Dabei gehen die Institutionen der Bildungspolitik von einer Differenz zwischen deutscher Mehrheitsgesellschaft und Einwanderern aus und vermitteln eine problemorientierte Sichtweise auf Zuwanderung, die als Problem für die Mehrheitsgesellschaft dargestellt wird. Bildungsziele konzentrieren sich auf Aspekte der Integration, Identitätsbildung, Toleranz und Verständigung. Identitätsbildung wird mehr als Bewahrung von Identität, denn als Weiterentwicklung von Identität in einer heterogenen Gemeinschaft verstanden (Elverich 2004).

Wichtig ist in diesem Zusammenhang auch, dass die Institutionen des Bildungssystems, somit also auch die einzelnen Schulen, sich zu einem Ethos und einer Kultur der „inkluisiven“ Demokratie bekennen, allen Mitarbeitern diese vermitteln und für sie einstehen.

Im Rahmen der Schulprogrammarbeit haben sich in Deutschland Möglichkeiten und Notwendigkeiten ergeben, im Kollegium solche Werte und Grundlagen der pädagogischen Arbeit an der Schule zu diskutieren und einen Konsens zu erarbeiten.

### Fazit

All dies erfordert eine maximale Auslegung der *citizenship education* mit dem Ziel, neben Wissen, auch Haltungen, Werte und Fertigkeiten für das demokratische Zusammenleben in einer von Diversität geprägten Gesellschaft zu vermitteln. Dabei muss Schule als eine demokratische Institution und Schule als Akteur in der Demokratie verstanden werden, der mit seinem Umfeld in Interaktion steht (Edelstein/Fauser 2000).

Eine Möglichkeit den Dialog und die Definition von Werten zu fördern, kann die Diskussion von normativen Grundkonzepten wie Freiheit, Gerechtigkeit, Pluralismus, etc. sein. Zudem sollte ein Fokus auf den Prozess des Dialogs durch Verfahren des demokratischen Sprechens gelegt werden, wie der Deliberation<sup>12</sup>, in welchen gegenseitiges Verstehen und konsensorientiertes Arbeiten im Mittelpunkt stehen (Sliwka 2001).

Öffnung von Schule in die Gemeinde durch einen lebhaften Dialog mit Eltern und Akteuren der Gemeinde kann die Verankerung der Schule in der Gemeinde sichern. Methoden, die die Bedürfnisse der Gemeinde und den Lebensraum der Schüler zum Thema des Unterrichts machen (wie beispielsweise das *service learning*) schaffen kommunikative Netze, in die viele gesellschaftliche Gruppen eingebunden sind. Perspektivwechsel und Verantwortungsübernahme werden dadurch ermöglicht. Beispiele, wie Demokratieerziehung zu verantwortungsvoller Partizipation auf der einen Seite und Themen der Migration und Identitätsbildung auf der anderen Seite in handlungsorientierten Ansätzen verknüpft werden können, bieten Beispiele aus dem BLK-Modellprogramm „Demokratie lernen und leben“ (Menichetti u. a. 2006; Sliwka/Lauble/Frank 2007).

### Literatur

Auernheimer, G. (2004). Gleichheit und Anerkennung als Leitmotive interkultureller Pädagogik. Vortrag auf der Kongress- und Studienwoche des Instituts für Lehrer/innenbildung der Universität und des Kantons Bern 11.-13.10.2004. Köln: Universität Köln.

<sup>12</sup> Im Begriff der Deliberation ist das lateinische Wort *libra* (die Waage) enthalten. Deliberation kann verstanden werden als ein Prozess abwägenden Sprechens mit dem Ziel, über Schritte gegenseitiger Verständigung und des Verständnisses zu einem Konsens zu gelangen (Sliwka/Lauble/Frank 2007).

- <http://www.uni-koeln.de/ew-fak/paedagogik/interkulturelle/publikationen/bern.html> [2.04.2007]
- Banks, J. A. (2004). Preface. In: Banks, J. A. (Hrsg.). *Diversity and Citizenship Education – Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass. S. xix-xxv.
- Banks, J. A. (2004). *Democratic Citizenship Education in Multicultural Societies*. In: Banks, J. A. (Hrsg.). *Diversity and Citizenship Education – Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass. S. 3-15.
- Bundesministerium des Innern, Bundesamt für Migration und Flüchtlinge (2005). *Migrationsbericht des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge im Auftrag der Bundesregierung (Migrationsbericht 2005)*. Berlin: BMI.
- Campbell, C. (2002). Introduction. In: dies. (Hrsg.). *Developing Inclusive Schooling: Perspectives, Policies and Practices*. London: Institute of Education, University of London. S. 1-10.
- Castles, S. (2004). *Migration, Citizenship, and Education*. In: Banks, J. A. (Hrsg.). *Diversity and Citizenship Education – Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass. S. 17-48.
- Daly, K. (2005). *Diversity and Language*. In: British Council (Hrsg.). *Cultural Diversity in School Education. Education Policy Seminars*. Berlin. S. 25-27.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. New York.
- DfES (2004). *Lesson design for inclusion. Pedagogy and Practice: Teaching and Learning in Secondary Schools. Unit 4*. London: DfES.
- DfES (2007). *Diversity & Citizenship – Curriculum Review*. Nottingham: Department for Education and Skills.
- Edelstein, W. und Fauser, P. (2000). *Demokratie lernen und leben. Gutachten zum Modellprogramm. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 96*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Elverich, G. (2004). *Expertise zu den bildungspolitischen Reaktionen auf die Einwanderungsgesellschaft in den Bundesländern*. In: Hormel, U. und Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften. S. 309-330.
- Figueroa, P. (2004). *Diversity and Citizenship Education in England*. In: Banks, J. A. (Hrsg.). *Diversity and Citizenship Education – Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass. S. 219-244.
- Fischer, V. (2005). *Chancen und Grenzen der politischen Bildung im interkulturellen Dialog. Vortrag bei der Fachtagung „Politische Bildung in der multireligiösen und multikulturellen Demokratie“*, Katholische Akademie in Berlin e.V. [http://www.arbeitundleben.de/download/fischer\\_chancen\\_u\\_grenzen.doc](http://www.arbeitundleben.de/download/fischer_chancen_u_grenzen.doc) [20.3.2007]
- Frank, S. (2005a). *Demokratie-Baustein "Civic Education – was ist das?"*. Berlin: BLK-Programm Demokratie lernen & leben. [http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine\\_komplett/Civic\\_education.pdf](http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Bausteine/bausteine_komplett/Civic_education.pdf) [19.02.2007]
- Frank, S. (2005b). *Inclusion – ein englisches Konzept zum Umgang mit kultureller und sprachlicher Vielfalt in der Schule*. kursiv – Journal für politische Bildung (4), 38-43.
- Gogolin, I., Neumann, U. und Roth, H.-J. (2003). *Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. Materialien zur Bildungsplanung und Forschungsförderung. Heft 7*. Bonn: Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung.
- Gomolla, M. (2005). *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft*. Münster u. a.: Waxmann.
- Heater, D. (2004). *Citizenship. Third Edition*. Manchester/ New York: Manchester University Press.
- Hormel, U. und Scherr, A. (2004). *Bildung für die Einwanderungsgesellschaft*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kerr, D. (2003). *Citizenship Education in England: The Making of a New Subject*. Sowi-Onlinejournal. [www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/pdf/england\\_kerr.htm](http://www.sowi-onlinejournal.de/2003-2/pdf/england_kerr.htm) [19.02.2007]
- KMK (1996). *Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“*. Bonn: Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland.
- Landers, V. (2005). *Ethnic, Cultural and Religious Diversity in the British School System*. In: British Council (Hrsg.). *Cultural Diversity in School Education. Education Policy Seminars*. Berlin. S. 32-35.
- Leiprecht, R. und Kerber, A. (2005). *Schule in der Einwanderungsgesellschaft*. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag.
- Luchtenberg, S. (2004). *Ethnic Diversity and Citizenship Education in Germany*. In: Banks, J. A. (Hrsg.). *Diversity and Citizenship Education – Global Perspectives*. San Francisco: Jossey-Bass. S. 245-271.
- Menichetti, M., Fliegner, B., Dieckhoff, C., Bayram, C. & Frank, S. (2006). *Praxisbaustein „Mentorenprojekt – Betreuung von Grundschulkindern mit Migrationshintergrund durch ältere Schüler/innen (Baden Württemberg)“*. Berlin: BLK-Programm Demokratie lernen und leben. [http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/praxisbausteine/mentorenprojekt\\_bw/PB\\_Reutlingen.pdf](http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/praxisbausteine/mentorenprojekt_bw/PB_Reutlingen.pdf) [18.02.2007]
- Miller, D. (2000). *Citizenship: What does it mean and why is it important?* In: Pearce, N. und Hallgarten, J. (Hrsg.). *Tomorrow's citizens: Critical debates in citizenship and education*. London: Institute for Public Policy Research. S. 26-35.
- Ofsted (o. J.). *Evaluating Educational Inclusion. Guidance for Inspectors and Schools*. London: Ofsted.
- Ofsted (2002). *Inspection Report Hornsey School for Girls*. London. [http://www.ofsted.gov.uk/reports/pdf/?inspectionNumber=194369&providerCategoryID=32&fileName=\\school\102\102153\\_20020529.pdf](http://www.ofsted.gov.uk/reports/pdf/?inspectionNumber=194369&providerCategoryID=32&fileName=\\school\102\102153_20020529.pdf) [2.04.2007]
- Richardson, R. (2005). *Intercultural Training – Classroom Strategies*. In: British Council (Hrsg.). *Cultural Diversity in School Education. Education Policy Seminars*. Berlin. S. 28-31.
- Sliwka, A. (2001). *Demokratie lernen und leben – Eine Initiative gegen Rechtsextremismus, Rassismus, Antisemitismus, Fremdenfeindlichkeit und Gewalt. Band II: Das anglo-amerikanische Beispiel*. Weinheim: Freu-

denbergstiftung.

Sliwka, A. (2005). Vorbild auch für Deutschland: ‚Education for Citizenship‘ in England. In: Edelstein, W. und Fauser, P. (Hrsg.). Beiträge zur Demokratiepädagogik. Eine Schriftenreihe des BLK-Programms „Demokratie lernen & leben“.

<http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/dokumente/Sliwka3.pdf> [20.3.2007]

Sliwka, A., Lauble, S. & Frank, S. (2006). *Das Deliberationsforum als neue Lernform – Wissens-, Meinungs- und Konsensfindung zu gesellschaftspolitischen Themen verstehen und gestalten*. Berlin: BLK-Programm Demokratie lernen & leben.

[http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/Handreichung\\_Deliberation.pdf](http://www.blk-demokratie.de/fileadmin/public/download/materialien/weitere/Handreichung_Deliberation.pdf) [17.04.2007]

*Webster's Encyclopedic Unabridged Dictionary of the English Language* (1989). New York: Portland House.



**Ulrike Wolff-Jontofsohn**

## **Diversity Education in den Mitgliedstaaten der OSZE Bestandsaufnahme, Ergebnisse und Empfehlungen**

### **Aufgabenbereiche der OSZE**

Die Organisation für Sicherheit und Zusammenarbeit in Europa (OSZE) ist mit ihren 56 Mitgliedstaaten in Europa, Zentralasien und Nordamerika die weltweit größte Sicherheitsorganisation. Sie vertritt ein umfassendes Konzept von Sicherheit, das über die bloße Abwesenheit von Kriegen und Gewalttaten weit hinaus geht. Ihre Mitgliedstaaten haben sich in wichtigen offiziellen Dokumenten wie dem Helsinki Abkommen von 1975 und der Cordoba Declaration von 2005 verpflichtet, in Kooperation mit der OSZE Strategien zur Prävention und Bekämpfung von Intoleranz, Diskriminierung und Rassismus zu entwickeln und dadurch zur Konfliktreduktion beizutragen. Insbesondere in den osteuropäischen und zentralasiatischen Ländern werden gegenwärtig Projekte und Initiativen initiiert, die die Entwicklung demokratischer Strukturen fördern können. Das zur OSZE gehörende Büro für Demokratische Institutionen und Menschenrechte (ODIHR) mit Sitz in Warschau ist zuständig für den Bereich der „Human Dimension“, das heißt für solche Unterstützungsmaßnahmen, die zur Entwicklung zivilgesellschaftlicher und demokratischer Strukturen beitragen können. Zu den zentralen Aufgaben des ODIHR gehören u.a. die Beobachtungen von Wahlen durch unabhängige Beobachter und Wahlhelfer, die Förderung von Demokratisierungsprogrammen, Maßnahmen zur Verbesserung der Lebensbedingungen von Roma und Sinti in die jeweiligen Aufnahmeländern, sowie die Beratung von pädagogischen Institutionen und die Durchführung von pädagogischen Trainingsprogrammen.

### **Der Diversity Report von 2006**

Das im Jahre 2006 von ODIHR vorbereitete und durchgeführte Projekt zur Evaluation von Diversity Education in den 56 Staaten stellt die erste umfassende internationale Erhebung zur Implementierung von Diversity Education in unterschiedlichen staatlichen Schulsystemen dar. Das Evaluationsprojekt ist Teil der Erhebungsprogramme der OSZE/ODIHR, deren Ziel es ist, den OSZE-Mitgliedstaaten anhand von Länderreports vergleichende Daten über die bildungspolitischen Zielsetzungen, Ressourcenausstattung, individuelle Nutzung sowie Funktions- und Leistungsfähigkeit ihrer Bildungssysteme in Be-

zug auf pädagogische Maßnahmen und Strategien zur Bekämpfung von Fremdenfeindlichkeit, Antisemitismus und Rassismus zur Verfügung zu stellen.<sup>1</sup> Im Rahmen dieser Erhebungsprogramme wurde z.B. 2005-2006 eine vergleichende Länderstudie zur Bedeutung und Gestaltung von Holocaustgedenktagen in der OSZE durchgeführt.<sup>2</sup>

Die Zielsetzungen der OSZE-Evaluationen unterscheiden sich grundlegend von den Zielsetzungen der PISA-Studien, bei denen es um eine zyklische Erfassung basaler Kompetenzen und um international standardisierte Leistungsmessungen von Schülerinnen und Schülern geht.

Primäre Aufgabe der OSZE Assessment Reports ist es, den Regierungen der teilnehmenden Staaten auf Grundlage der Länderberichte Empfehlungen bereit zu stellen, die für politisch-administrative Entscheidungen zur Verbesserung der nationalen Bildungssysteme brauchbar sind. Dabei wird der Begriff der politisch-administrativen Entscheidung weit gefasst. Er bezieht alle Ebenen des Bildungssystems ein, auch die Entwicklung der Einzelschule sowie alle Unterstützungssysteme von der Lehreraus- und Weiterbildung bis zur Schulberatung.

### **Untersuchungsgegenstand und Durchführung der Erhebung**

Die Studie untersucht den Ist-Zustand von Diversity Education in den staatlichen Schulsystemen der OSZE Region. Sie fragt nach bildungspolitischen Vorgaben, nationalen oder regionalen Strategien zur Implementierung, nach Curriculumentwicklung, Implementierung von Diversity Perspektiven in die Lehrerbildung, nach Evaluation und Qualitätskontrolle und nach Kooperationen des formalen Schulsektors mit nichtstaatlichen Bildungsträgern.

Diversity bezeichnet nach dem Verständnis von ODIHR sehr präzise den Tatbestand, dass moderne Gesellschaften de facto pluralistische Gesellschaften sind. Die Diversity Perspektive erscheint geeignet, den Zusammenhang zwischen unterschiedlichen Themen und Problembereichen einer demokratischen und pluralistischen Gesellschaft herzustellen und diese normativ zu rahmen. Folglich steht Diversity Education für schulische Lernfelder wie Menschenrechtserziehung, Demokratiepädagogik, Antirassismuserziehung, Auseinandersetzung mit Antisemitismus, interkulturelle Bildung sowie politisch-historische Bildungsarbeit und anderes mehr.

Damit unterscheidet sich die von ODIHR nach einer längeren Phase terminologischer Zwischenschritte gewählte Definition von „Diversity Education“ deutlich von älteren Konzepten einer bege-

1 [www.osce/odihr](http://www.osce/odihr)

2 Download des Reports und der pädagogischen Handreichungen über [www.osce.org/odihr/publications](http://www.osce.org/odihr/publications)



nungs- und gemeinschaftsorientierten interkulturellen Erziehung.<sup>3</sup> Das dem Report zugrunde gelegte Diversity Konzept fokussiert die Anerkennung der Menschenrechte als der normativen Basis einer demokratischen Gesellschaft. Es betont das Vorhandensein von Differenz und das Erlernen des Umgangs mit kulturellen, ethnischen, religiösen und/oder anderen Differenzen als der entscheidenden demokratischen Grundkompetenz, zu deren Erwerb das Schulwesen einen wichtigen Beitrag liefern kann und sollte.

Die Datenerhebung erfolgte über die entsprechenden Ministerien der 56 Länder. Nach einer Planungs- und Entwicklungsphase wurde ab Januar 2006 ein umfangreicher elektronischer Fragebogen an die von den Ministerien benannten Kontaktpersonen versandt. Diese sollten detailliert zu insgesamt 8 Dimensionen von Diversity Education Stellung nehmen. Die Fragen bezogen sich auf:

1. Bildungspolitische Leitlinien und gesetzliche Grundlagen von Diversity Education
2. Rahmencurricula
3. Unterrichtsmaterial und Textbücher
4. Lehrerausbildung
5. Lehrerfort- und Weiterbildung
6. Kooperation mit NGOs und außerschulischen Bildungsträgern
7. Evaluation und Qualitätsmanagement
8. Nationale/regionale Implementierungsstrategien

Damit stellen die Antworten aus den Ministerien den jeweiligen länderspezifischen Zugang zu Diversity Education, den Grad der Implementierung im Schulsystem sowie die vorhandenen bzw. geplanten Maßnahmen zum Aufbau einer systematischen und kohärenten Diversity Strategie aus offizieller Sicht dar.

Die insgesamt 51 eingegangenen Fragebögen wurden an eine kleine internationale Expertengruppe zur Auswertung weitergeleitet. Aus der zunächst rein deskriptiven Zusammenfassung der jeweiligen ministeriellen Angaben entstanden dann die sogenannten Länderreports, die das allgemeine länderspezifische Verständnis von Diversity und die nationalen, institutionellen und organisatorischen Rahmenbedingungen kennzeichnen. Die Expertenberichte wurden dann an die einzelnen Ministerien zur Überprüfung zurückgesandt und anschließend zur Veröffentlichung freigegeben.

In einer weiteren Auswertungsphase befasste sich die Expertengruppe mit der Arbeit an den allgemeinen Empfehlungen für die Bildungssysteme der OSZE.

## **Allgemeine Ergebnisse**

Zunächst ergibt sich aus den 51 Länderreports, dass die einzelnen Mitgliedstaaten je nach ihren historischen und politischen Kontextbedingungen in ihren Zugängen zu Diversity Themen und in der Ausgestaltung der Schulcurricula sehr unterschiedliche Prioritäten setzen. Es gibt in allen Ländern hervorragende Beispiele von Initiativen, Projekten, Ausbildungsmodulen, Fortbildungen, etc., doch findet sich bis dato nur ansatzweise eine kohärente und systematische Bildungspolitik in Bezug auf Diversity als einer grundlegenden und fächerübergreifenden Bildungs- und Erziehungsperspektive.

Die vergleichende Analyse der Angaben verweist auf einen erheblichen Entwicklungsbedarf in Bezug auf umfassende Konzepte und systematische Implementierungsstrategien. Die anhand der Länderreports von den Experten identifizierten Defizite und Lücken beziehen sich auf alle Ebenen des Bildungssystems. Es besteht insbesondere Bedarf an:

- umfassenden, systematischen und langfristigen Implementierungsstrategien,
- an fächerübergreifenden Schul-Curricula,
- an einer Integration von Diversity-Themen in die Kerncurricula der Lehrerausbildung,
- an verpflichtenden Lehrerfortbildungen,
- an Schulentwicklungsberatung und
- an Netzwerken und Qualitätszirkeln.

## **Empfehlungen**

Der Report enthält insgesamt 120 detaillierte Empfehlungen. Diese wenden sich an Entscheidungsträger und für Lehrerbildung zuständige Institutionen, aber auch direkt an Lehrkräfte und Schulleitungen, die sich über Aspekte und Themen von Diversity informieren wollen. Aus den Empfehlungen sollen einige kurz vorgestellt werden, die auch für die Schulentwicklung in Deutschland wichtig sein können.

## **Lehrerbildung**

Die Befunde verweisen darauf, dass nicht in allen deutschen Bundesländern Diversity –Themen Bestandteil des verpflichtenden Kerncurriculums der Lehrerbildung sind oder aber eine inhaltliche Einführung auf einige wenige Aspekte zu beobachten ist. Im Fortbildungsbereich bestehen zwischen den einzelnen Bundesländern erhebliche Unterschiede bezüglich der allgemeinen Verpflichtung zur Teilnahme an Fortbildungen. Bei der Nachfrage und dem Bedarf an Diversity - Fortbildungen zeigen sich nicht nur für einzelne Bundesländer typische inhaltliche Schwerpunktsetzungen, sondern auch deutliche konzeptionelle Einschränkungen.

Hier wäre es wichtig, Diversity als einen Oberbegriff zu definieren und dessen einzelne Dimensionen und Themenfelder bereits in der Erstausbildung in seiner Komplexität zu vermitteln. Angesichts der

<sup>3</sup> In der Frühphase des Projekts wurden unterschiedlich akzentuierte Titel verwendet: „Education for Tolerance and Diversity“, „Education for Respect and Diversity“

in der schulischen Praxis zu beobachtenden Defizite wäre es nötig, Lehrkräfte aller Fächer und Schulstufen in inhaltlichen und methodisch-didaktischen Grundlagen von Diversity Erziehung zu schulen. Sehr konkret wird empfohlen, nicht nur solche Lehrer, die für den Umgang mit Migrantenkindern oder aber für traditionell ethische und politisch-philosophische Themen wie Menschenrechte, Toleranz und Antirassismus, „zuständig“ sind, sondern alle (!) Lehrkräfte zu diesen Fortbildungen zu verpflichten. Die Empfehlungen verweisen darauf, dass der Umgang mit Heterogenität und die Forderung nach fairen Bildungschancen für alle Schülerinnen und Schüler z.B. auch Lehrkräfte für Mathematik und Naturwissenschaften betrifft. Deswegen wird empfohlen, Aus- und Weiterbildungsmodule von Diversity Pädagogik in den Pflichtkanon aufzunehmen.

### **Schulentwicklung**

Auch hier zeigt sich ein nicht unerheblicher Entwicklungsbedarf bezüglich der allgemeinen Orientierung auf das Thema „Umgang mit Differenz“. Da der Bereich Diversity noch nicht selbstverständlicher und verpflichtender Bestandteil der Lehrerbildung ist, besteht die Tendenz, diese Perspektive in Schulprofilen und Schulprogrammen zu vernachlässigen oder eher unscharf unter Begriffen wie „Toleranz und Konfliktfreiheit“ zu subsumieren.

Noch sind Schulen und Lehrkräfte im Wesentlichen auf ihre Eigeninitiativen bei der bewussten und absichtsvollen Weiterentwicklung der einzelnen Schule angewiesen. Hier empfiehlt das Expertenteam eine intensive Schulentwicklungsberatung für solche Schulen, die entweder unter dem Druck der Bedingungen oder aus grundsätzlichem Interesse mit Diversity Education als umfassender Perspektive ernst machen wollen. Es wird geraten, an Hand von sogenannten „Diversity Checklisten“ den Ist-Zustand der einzelnen Schulen zu erheben und anschließend mit externer Unterstützung einen kontextsensitiven Schulplan zu entwickeln. Die Experten betonen dabei, dass auf dem untersten Niveau einer sogenannten „fragmentierten Schule“, in der kein gemeinsames Schulprogramm vorhanden ist, sondern in der das isolierte Lehrerhandeln dominiert und kollegiales Zusammenarbeiten eher punktuell und zufällig passiert, eine Erziehung zur Integration schwierig ist. Deswegen braucht die Diversity orientierte Schule notwendigerweise gemeinsame Strategien zur Bewältigung beruflicher Schwierigkeiten. Ihr Entwicklungsprozess ist dann erfolgversprechend, wenn gute fachspezifische und fächerübergreifende Kooperationen aufgebaut werden können. Daher sollte die Beratung von Schulentwicklungsprozessen umfassend und kontinuierlich sein. Zu den wesentlichen Beratungsmaßnahmen sollten gehören:

- die Mithilfe bei der Schulprogrammentwicklung,
- die Überprüfung und gegebenenfalls Revision des Programms,
- schulinterne Fortbildungen zur kontextgerechten Unterrichtsentwicklung,
- die Unterstützung bei fächerübergreifenden Kooperationen,
- die Beratung bei Projekten mit Eltern und die Unterstützung von Schülerprojekten,
- die Anleitung zur Kooperation von Schulen mit der „Außenwelt“ (Stadtteilprojekte, Zusammenarbeit mit kommunalen Einrichtungen, Beteiligung an lokalen Initiativen).

### **Kooperation mit NGOs**

Aus den Länderreports ergibt sich ein sehr unterschiedliches Bild bezüglich der Kontakte zwischen dem staatlichen und nicht staatlichen Sektor. Einige Länder pflegen intensive und selbstverständliche Kontakte mit außerschulischen Bildungsträgern und insbesondere mit solchen NGOs, die im Bereich interkultureller Bildung, Antirassismusbildung, Holocaustpädagogik, Integration und viele mehr über große Expertise verfügen. Nicht nur für Deutschland wird empfohlen, die regional und lokal vorhandenen Organisationen und Initiativen stärker in die Kooperation mit der Schule einzubinden. Der Gewinn aus solchen Kooperationen kann darin bestehen, qualitativ hochwertiges Material, innovative didaktische Unterrichtshilfen, neue Methoden, sowie kompetente außerschulische Trainerinnen und Trainer für die Schule zu gewinnen. In diesem Zusammenhang könnte der Arbeitskreis INKA in der BRD eine zentrale Funktion übernehmen. Er könnte über bestehende Projekte, neuartige Programme sowie erfolgreich durchgeführte Fort- und Weiterbildungen informieren.

### **Netzwerke mit anderen Schulen**

Aus den Daten ergibt sich, dass nachhaltige Schulentwicklung eher gelingt, wenn die Beteiligten die Möglichkeit haben, in pädagogischen Netzwerken ihre Erfahrungen zu reflektieren und Veränderungsmöglichkeiten zu planen. Deswegen wird gerade weil umfassende bildungspolitische Vorgaben und Konzepte noch fehlen, von den Experten empfohlen, verstärkt auf Kooperationen und Netzwerke zurückzugreifen. In diesen Netzwerken sollten allerdings nicht nur Lehrkräfte, sondern auch Eltern und Schüler vertreten sein. Im Idealfall sollten die Netzwerke die tatsächlich gegebene Diversity widerspiegeln.

Ein gutes Beispiel stellen hier die von dem BLK-Programm Demokratie Lernen und Leben initiierten Partnerschaften zwischen mehreren Schulen mit gleichem Schulprofil dar (die sog. Schul-Sets),

auf die der Report als Beispiel guter Kooperationsstrukturen verweist.

### **Schulinterne Evaluation und Qualitätsentwicklung**

Insgesamt besteht ein großer Bedarf an einer Kultur der Selbstreflexion auf verschiedenen Ebenen. Gerade, weil die mit Diversity verbundenen Schritte zur Unterrichts- und Schulentwicklung noch nicht obligatorischer Bestandteil der Lehrerbildung und der Organisationsentwicklung sind, ist es notwendig, schulinterne und kollegiale Unterstützungsmaßnahmen zu entwickeln. In den Einzelschulen können Qualitätszirkel, Fachteams, fächerübergreifende kollegiale Intervisionsgruppen u.ä. den interessierten Kolleginnen und Kollegen Sicherheit vermitteln, die Anforderungen in diesem neuen Arbeitsbereich bewältigen zu können. Die Expertengruppe empfiehlt daher dringend, die Einrichtung von Qualitätsgruppen und die Bildung von Teams, wobei die Kontinuität im Team und die Fokussierung auf Inhalte und Methoden bedeutsam sind. Dabei könnten die deutschen Schulen sich an internationalen Beispielen, wie z.B. den Qualitätszirkeln in englischen Schulen oder den schulinternen Intervisionsgruppen in den Niederlanden als Beispiele guter Praxis orientieren.

#### **Ausblick und Informationen**

Der gesamte Report, der die Länderreports, den Assessment Bericht und die allgemeinen Empfehlungen enthält, wird im April 2007 auf Englisch und Russisch erscheinen<sup>4</sup>.

Eine zusätzliche Publikation mit internationalen „best practise“-Beispielen und Informationen über Unterrichtsmaterialien und nützliche Adressen wird voraussichtlich Ende 2007 erscheinen.

Außerdem besteht die Möglichkeit zu bilateralen Beratungen mit den Experten der OSZE (Kontakt über die Autorin als Mitglieder der OSZE-Expertengruppe: wolff-jo@ph-freiburg.de).

## Ausgewählte Materialien und Links zum Thema<sup>1</sup> - Empfehlungen der Herausgeber:

### 1. Materialien

- Auernheimer, Georg: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Darmstadt 2005, 4. Auflage.
- Banks, James A.: Educating Citizens in a Multicultural Society. New York: Teachers College Press 1997.
- Bommes, Michael und Schiffauer, Mark: Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven, Frankfurt/ New York 2006.
- Gogolin, Ingrid/ Krüger-Potratz, Marianne: Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, Opladen 2006.
- Gomolla, Mechthild: Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz, Münster 2005.
- Gomolla, Mechthild/ Radtke, Frank-Olaf: Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, Opladen 2002.
- Mächler, Stefan: Schulerfolg: Kein Zufall, Zürich 2001.
- Niedersächsisches Kultusministerium: Sichtwechsel - Wege zur interkulturellen Schule. Ein Handbuch, Hannover 2000.
- Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. 3. Auflage. Wiesbaden: Vs Verlag 2006.
- Reich, Hans H. / Holzbrecher, Alfred / Roth, Hans Joachim: Fachdidaktik interkulturell. Ein Handbuch, Opladen 2000.
- Schiffauer, Werner / Baumann, Gerd / Kastoryano, Riva / Vertovec, Steven (Hrsg.): Staat- Schule-Ethnizität, Münster 2002.

### 2. Links

- <http://www.bmbf.de>  
Website des Bundesministeriums für Bildung und Forschung mit Informationen zu den PISA- Ergebnissen, den Bildungsstandards etc.
- <http://www.bundesregierung.de> (unter: Integrationsbeauftragte)  
Website der Bundesbeauftragten für Migration, Flüchtlinge und Integration (dort u.a. nationaler Integrationsplan)
- [www.osce.org/odih](http://www.osce.org/odih)  
Website des "Office for Democratic Institutions and Human Rights der OSZE":  
OSZE- Studie 2006: „Education to promote Respect and Diversity“
- <http://www.bildungserver.de> (unter: Interkulturelle Bildung)  
Website Interkulturelle Bildung des Deutschen Bildungsservers inklusive Mailingliste zur Interkultu-

- rellen Bildung  
[www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de) (unter: INKA)  
Website der Interkulturellen Arbeitskreis der Lehrerfortbilder/innen in den 16 Bundesländern (INKA) mit Ansprechpartnern in den Bundesländern
- [www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung](http://www.li-hamburg.de/interkulturelle-erziehung)  
Website der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung des Landesinstituts für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg mit zahlreichen interessanten interkulturellen Links
- <http://www.nibis.de> (Suchwort: Interkulturelle Bildung)
- Website des Niedersächsischen Bildungsservers zum Thema Interkulturelle Bildung mit zahlreichen interessanten interkulturellen Links
- [www.raa.de](http://www.raa.de)  
Website der Regionalen Arbeitsstellen zur Förderung von Kindern und Jugendlichen aus Zuwandererfamilien: u.a. interkulturelle Projekte und Materialien
- [www.annefrank.de](http://www.annefrank.de)  
Website des Anne-Frank-Zentrums Berlin: : u.a. interkulturelle Projekte und Materialien
- <http://www.cap.uni-muenchen.de/>  
Website des Zentrums für Angewandte Politikforschung: Studien, Expertisen und Materialien zu Demokratieerziehung
- <http://www.betzavta.de/>  
Trainingsprogramme zur Demokratie- und Toleranz-erziehung (CAP in Kooperation mit der Bertelsmann-Stiftung und internationalen Organisationen)
- [www.interkulturelles-portal.de](http://www.interkulturelles-portal.de)  
Website im Auftrag des Akademie für Interkulturelle Studien, Würzburg
- <http://www.blk-demokratie.de/>  
Bund-Länder-Kommissions-Programm: „Demokratie lernen und leben“
- <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>  
Bund-Länder-Kommissions-Programm: „Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“

<sup>1</sup> Eine ausführliche Literaturliste befindet sich auf der Website des Interkulturellen Arbeitskreises der LehrerfortbildnerInnen in den 16 Bundesländern im DVLFb: [www.lehrerfortbildung.de](http://www.lehrerfortbildung.de) unter: INKA - Materialliste

## 8. Autorenverzeichnis

Bertelsmann-Stiftung, Gütersloh: <http://www.bertelsmann-stiftung.de>

BLK-Programm FÖRMIG: <http://www.blk-foermig.uni-hamburg.de/>

Dr. Ursula Behr, Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplanentwicklung und Medien, Bad Berka; Email: [UBehr@thillm.thueringen.de](mailto:UBehr@thillm.thueringen.de)

Clive Billingham, Advisory Teacher for Multicultural Education, Leicester City, UK, Email: [Clive.Billingham@leicester.gov.uk](mailto:Clive.Billingham@leicester.gov.uk)

Petra Bohn, Staatliches Studienseminar Erfurt; Email: [bohn-petra@aol.com](mailto:bohn-petra@aol.com)

Dragica Brügel, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung, Email: [dragica.bruegel@li-hamburg.de](mailto:dragica.bruegel@li-hamburg.de)

Susanne Frank, freiberufliche Seminarleiterin und Autorin im Bereich Demokratiepädagogik und interkulturelles Lernen (u.a. Referentin im BLK-Programm „Demokratie lernen und leben“), Email: [susannefrank@ukonline.co.uk](mailto:susannefrank@ukonline.co.uk)

Prof. Dr. Ingrid Gogolin, Universität Hamburg, Institut für International Vergleichende und Interkulturelle Erziehungswissenschaft, Email: [gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de](mailto:gogolin@erzwiss.uni-hamburg.de)

Monika Grell, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache/ Sprachförderung, Email: [monika.grell@li-hamburg.de](mailto:monika.grell@li-hamburg.de)

Regine Hartung, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung und Fachreferat Interkulturelle Erziehung, Email: [regine.hartung@li-hamburg.de](mailto:regine.hartung@li-hamburg.de)

Ursula Jantzen, Heinz Köhler, Barbara Reitmann, Staatliche Fremdsprachenschule Hamburg, Kontakt über: [ursula.jantzen@bbs.hamburg.de](mailto:ursula.jantzen@bbs.hamburg.de)

Maria Kestermann, RAA Kreis Unna; Vera Memmeler, Multikulturelles Forum Lünen e.V.

Udo Winkelhagen, Hellweg Berufskolleg Unna, Fortbildungskoordinator der Bezirksregierung Arnsberg; Email: [Maria.Kestermann@kreis-unna.de](mailto:Maria.Kestermann@kreis-unna.de)

Medi Kuhleemann, Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein e.V., Email: [kuhleemann@akjs-sh.de](mailto:kuhleemann@akjs-sh.de)

Prof. Dr. Rudolf Leiprecht, Carl von Ossietzky Universität Oldenburg, Interdisziplinäres Zentrum für Bildung und Kommunikation in Migrationsprozessen, Email: [rudolf.leiprecht@uni-oldenburg.de](mailto:rudolf.leiprecht@uni-oldenburg.de)

Dr. Margit Maronde-Heyl, RAA Waren (Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie M-V e.V.), Email: [margit.maronde-heyhl@raa-mv.de](mailto:margit.maronde-heyhl@raa-mv.de)

Gudula Mebus, ehemals Behörde für Bildung und Sport in Hamburg, Fachreferat Interkulturelle Erziehung, Email: [gudula.mebus@gmx.de](mailto:gudula.mebus@gmx.de)

Marita Müller-Krätzschmar, Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, Arbeitsbereich Deutsch als Zweitsprache/ Herkunftssprachlicher Unterricht, Email: [marita.mueller-kraetzschmar@li-hamburg.de](mailto:marita.mueller-kraetzschmar@li-hamburg.de)

Regina Piontek, Landesinstitut für Schule in Bremen, Email: [aniger@uni-bremen.de](mailto:aniger@uni-bremen.de)

Kerstin Reitz, RAA Waren (Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie M-V e.V.), Email: [kerstin.reitz@raa-mv.de](mailto:kerstin.reitz@raa-mv.de)

Claudia Schanz, Niedersächsisches Kultusministerium, Email: [claudia.schanz@mk.niedersachsen.de](mailto:claudia.schanz@mk.niedersachsen.de)

Claudia Schneider, Junge Volkshochschule Hamburg, Email: [C.Schneider@vhs-hamburg.de](mailto:C.Schneider@vhs-hamburg.de)

Dieter Schoof-Wetzig, Niedersächsisches Landesamt für Lehrerbildung und Schulentwicklung (NiLS). Email: [schoof@nibis.de](mailto:schoof@nibis.de)

Markus Truniger, Bildungsdirektion des Kantons Zürich, Volksschulamt, Programm „Qualität in multikulturellen Schulen (QUIIMS)“, Email: [markus.truniger@vsa.zh.ch](mailto:markus.truniger@vsa.zh.ch)

Susanne Ulrich, Centrum für Angewandte Politikforschung an der Universität München, Email: [susanne.ulrich@cap-akademie.de](mailto:susanne.ulrich@cap-akademie.de)

Dr. Gerhard Weil, ehemals Landesinstitut für Lehrerbildung und Medien Berlin (LISUM), Email: [gerhard.drweil@arcor.de](mailto:gerhard.drweil@arcor.de)

Florian Wenzel, Centrum für Angewandte Politikforschung an der Universität München, Email: [florian.m.wenzel@cap-akademie.de](mailto:florian.m.wenzel@cap-akademie.de)

Dr. Ulrike Wolff-Jontofsohn, Pädagogische Hochschule Freiburg, Zentrum für Bildung und Weiterbildung, Email: [wolff-jo@ph-freiburg.de](mailto:wolff-jo@ph-freiburg.de)

Ekrem Yildiz, Fachberatung interkulturelle Bildung Osnabrück/Niedersachsen, Email: [ekrem-yildiz@t-online.de](mailto:ekrem-yildiz@t-online.de)

Satz und Layout:  
Roland Bühs, Landesinstitut für Schule in Bremen, Email: [roland@buehs.com](mailto:roland@buehs.com)

# DVLfB

Deutscher Verein zur Förderung der  
Lehrerinnen- und Lehrerfortbildung e.V.

---