



Vielfalt an Schulen gestalten

Handlungsansätze aus Wissenschaft und Praxis

BraBiM 
Brandenburger
Bildungspartnerschaften
in der Migrationsgesellschaft

RAA
BRANDENBURG
Regionale Arbeitsstellen
für Bildung, Integration
und Demokratie

IMPRESSUM

Herausgeberin:
RAA Brandenburg
Demokratie und Integration Brandenburg e.V.
Zum Jagenstein 1
14478 Potsdam



Redaktion:
Miriam Appfelstaedt, Maike Tjaden, Carla Vollert

Lektorat:
Dr. Birgit Scholz, Zeitstrahl, www.lektorat-zeitstrahl.de

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

Druck:
Spree Druck Berlin GmbH, www.spreedruck.de

Potsdam, Mai 2018

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





Vielfalt an Schulen gestalten

Handlungsansätze aus Wissenschaft und Praxis

Abschlussbroschüre des Projekts „Brandenburger Bildungspartnerschaften
in der Migrationsgesellschaft“ (BraBiM)

Vorwort. 4

Alfred Roos, RAA Brandenburg

**Interkulturelle und vielfaltsorientierte
Schulentwicklung im Land Brandenburg 7**

**Inhalte und Resümee des Projekts „Brandenburger Bildungspartnerschaften
in der Migrationsgesellschaft“**

Miriam Apffelstaedt, RAA Brandenburg

**Einführung in die interkulturelle und
vielfaltsorientierte Schulentwicklung. 19**

Dr. Katrin Huxel, Universität Osnabrück

Die Handlungsfelder 28

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis

Schulentwicklung sprachsensibel gestalten:

Mehrsprachigkeit im Blick 29

Lena Fleck, RAA Brandenburg

Vielfalt in der Zusammenarbeit mit Eltern gestalten.

Eine Frage der Haltung 36

Maike Tjaden, RAA Brandenburg

„Griffbereit“ und „Rucksack“

Sprachförderung und Familienbildung für ein- bis zehnjährige Kinder und deren Eltern 49

Miriam Apffelstaedt, RAA Brandenburg

Gemeinsam den ganzen Elefanten erkunden – oder: Multiprofessionelle Zusammenarbeit

im Sozialraum als Beitrag zur interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung 54

Waltraud Eckert-König, RAA Brandenburg

Diversitätskompetenz mithilfe von Kinderbüchern fördern

Anregungen für die pädagogische Praxis 61

Janika Seitz, Quartiersmanagement Fürstenwalde Nord

Bildungspartnerschaften systematisch entwickeln 68

Anja Jungermann, Institut für Schulentwicklungsforschung, TU Dortmund

Was verbinden wir mit Vielfalt an Schulen?

Statements aus unterschiedlichen Perspektiven 75

Ines Tesch, Rineta Aziri, Jana Tietz, Dina Ulrich

Hier schreibt:



Alfred Roos
Geschäftsführer, RAA Brandenburg

Vielfaltsorientierung in Kita und Schule

Als das Konzept für das Projekt „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft – BraBiM“ 2013/2014 entwickelt wurde, konnte niemand ahnen, welche Bedeutung das Thema *Bildung in der Migrations- oder Einwanderungsgesellschaft* durch den ‚langen Sommer der Willkommenskultur‘ 2015 und für die Folgejahre erhalten würde. Die ersten Überlegungen zum Projekt ruhten auf folgenden Voraussetzungen:

1. Aufgrund der im Vergleich mit den westlichen Bundesländern und West-Berlin geringen Zuwanderungszahlen in Brandenburg spielte interkulturelle Schulentwicklung und die Interkulturalität in Kita und Hort eine äußerst geringe Rolle.
2. In der Fortbildungs-, Beratungs- und Projektarbeit der RAA Brandenburg waren die Themen ‚interkulturelle Öffnung‘ und ‚interkulturelle Kompetenz‘ zwar ständig im Angebot für Schulen und andere pädagogische Einrichtungen, aber die Nachfrage hielt sich in überschaubaren Grenzen.¹
3. Da den RAA Brandenburg die Frage der interkulturellen Öffnung von Schule ein starkes Anliegen war, wurde dieses Thema häufig in Verknüpfung mit anderen verwandten Themen immer wieder – in gleichsam homöopathischen Dosen – und gut verpackt vermittelt. Begründet wurde die Notwendigkeit der Vermittlung insbesondere interkultureller Kompetenzen im Bildungssystem im Übrigen mit den weiterhin – wenn auch langsam – steigenden Zahlen von Kindern mit Migrationshintergrund und mit dem demografisch begründeten

steigenden Fachkräftebedarf, der ohne Fachkräfte aus dem Ausland nicht zu bewältigen ist.

Deshalb sollte das Projekt BraBiM erneut das Thema der interkulturellen Öffnung in die Bildungseinrichtungen hinein tragen.

2016, zu Beginn unseres Projektes, änderte sich schlagartig das Interesse am ‚Interkulturellen‘ mit den stark ansteigenden Geflüchtetenzenzahlen und den Folgen für die Aufnahmepolitik des Landes Brandenburg, die die geflüchteten Kinder und Jugendlichen auf alle Landkreise und kreisfreien Städte und je nach Kreispolitik bis in kleinste Gemeinden verteilte.

Zu bewältigen war zunächst die schiere Nachfrage nach Plätzen in den Kita-Einrichtungen und in den schulischen Klassen. Für viele Erzieher*innen, Lehrkräfte, Einrichtungs- und Schulleiter*innen, aber natürlich auch für die Kinder und Jugendlichen in den Bildungseinrichtungen, war es völlig neu, dass überhaupt oder aber in größerer Zahl Kinder und Jugendliche ohne bzw. mit sehr geringen Deutschkenntnissen ‚einzugliedern‘ waren. Im bundesdeutschen Vergleich war und ist die Herausforderung für das brandenburgische Erziehungs- und Bildungssystem enorm: Während es in den westlichen Bundesländern und in (West-) Berlin eine Jahrzehnte andauernde Beschäftigung mit dem Thema der – mit Blick auf die Herkunft – heterogener gewordenen Schülerschaft gab und gibt, so musste dies in Brandenburg von jetzt auf gleich geschehen.

Für die Bildungspolitik, Bildungsverwaltung, Schulen, freie und öffentliche Kinder- und Jugendhilfeträger aber auch Beratungs- und Fortbildungseinrichtungen war und ist dabei ein Spagat zwischen eigenen und fremden fachlichen Ansprüchen und der alltagspraktischen Wirklichkeit in jeder Einrichtung zu bewältigen: Einerseits wird gesehen, dass es heute bei der interkulturellen Öffnung des Schulsystems **„um einen veränderten Blick der Institution Schule sowie der**

¹ Einzig der im Rahmen der Eingliederungsverordnung (nun: Eingliederungs- und Schulpflichtverordnungsverordnung) verankerte Muttersprachliche Unterricht, die Landeskoordinierung des START-Stipendienprogramms und die Landeskoordinierung Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage stellten dauerhafte und regelmäßig durchgeführte Programme an Schulen durch die RAA Brandenburg dar.

in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft“ geht.² Andererseits waren zunächst einmal Förderstrukturen aufzubauen und zu organisieren, die die Aufnahme und ‚Beschulung‘ von Kindern und Jugendlichen überhaupt ermöglichen konnten. An einen Perspektivwechsel – wie Karakaşoğlu zu Recht fordert –, der den „Blickwinkel von den Schülerinnen und Schülern als Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf zu ihrer Wahrnehmung als ‚Normalfall‘“ verändert, war kaum zu denken. Denn was dem einen und der anderen als bekannte Forderung aus der Inklusionsdebatte erscheint, stellt für viele Akteur*innen, aber auch für gesamte Einrichtungen im Feld eine deutliche Herausforderung dar: Die Abkehr vom Gedanken, dass es einen „besonderen“ Förderbedarf gebe, der durch individuelle oder Gruppenförderung so zu befriedigen sei, dass die Geförderten hinterher gegenüber den „normalen“ Schüler*innen gleiche Chancen hätten. Karakaşoğlu und andere zielen auf die lange Jahre bestehende Normalität und Realität der durch Migrationsprozesse veränderten Zusammensetzung der Schüler*innen in Westdeutschland ab. Diese langjährige Normalität war in Brandenburg und vergleichbaren östlichen Flächenländern nicht gegeben. Mehr noch: Karin Weiss konnte 2006 mit der Untersuchung der Bildungsabschlüsse von Jugendlichen mit Migrationshintergrund in Brandenburg und den anderen östlichen Flächenländern die ein Jahrzehnt lang weder empirisch beschriebene noch bildungspolitisch wahrgenommene Tatsache belegen, dass eben diese Jugendlichen und jungen Erwachsenen prozentual bessere Schulabschlüsse als Jugendliche ohne Migrationshintergrund erreichten und ebenso seltener ohne Schulabschluss blieben.³ Dieses Ergebnis lässt sich – neben der ver-

gleichsweise geringen Zahl der aufzunehmenden Schüler*innen – nur aus verschiedenen Besonderheiten der Zuwanderung in die östlichen Bundesländer erklären. Genannt seien hier vor allem:

- a) der häufig langjährige Aufenthalt der Familien in Deutschland, in deren Folge die Kinder mit Migrationshintergrund als sogenannte „Bildungsinländer“ aufgewachsen sind, d. h. sie haben eine Bildungsbiografie, die häufig Kita, Grundschule und weiterführende Schulen umfasste;
- b) der hohe Bildungsanspruch der zugewanderten Familien, der u. a. auf herkunftsspezifische Bildungstraditionen und Bildungserwartungen verweist: Zugewanderte aus der ehemaligen Sowjetunion (Spätaussiedler*innen, jüdische Kontingentflüchtlinge), Zugewanderte aus Polen und die Kinder und Enkelkinder der ehemaligen Vertragsarbeiter*innen (v. a. aus Vietnam).

Die Geflüchtetenzahl 2015/2016 hat nun dazu geführt, dass das brandenburgische Bildungssystem und seine Einrichtungen sich – im bundesdeutschen Vergleich – einer für sie völlig neuen Aufgabe stellen mussten: Kinder und Jugendliche, in aller Regel ohne Deutschkenntnisse, teilweise in der Herkunftssprache nicht oder kaum alphabetisiert, teilweise ohne vorhergehende oder mit für lange Zeit unterbrochener Schulbiografie, teilweise mit Traumata belastet, waren und sind nun in vergleichsweise großer Zahl in das Bildungssystem zu integrieren. Dies mag mit zwei Zahlen illustriert sein: Die Aufnahme von zugewanderten Kindern und Jugendlichen, die sich in schulischen Eingliederungsmaßnahmen befanden, hat sich innerhalb von 6 Jahren verzehnfacht, zwischen dem Schuljahr 2010/2011 und 2016/2017 von 780 auf 7.935 Schüler*innen.⁴

² Karakaşoğlu et al. (2011).

³ Vgl. Weiss/Roos (2010).

⁴ Vgl. Landesintegrationskonzept Brandenburg (2017), verfügbar unter: http://www.masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/LIK_Zuwanderung_und_Integration_als_Chance_fuer_Brandenburg.pdf (Zugriff: 07.05.2018)



Vieles – und sicherlich nicht alles – ist dabei in den letzten Jahren gut gelungen. Es sind z. T. ungewöhnliche Schritte gegangen worden und viele Beteiligte haben eine ungeahnte Flexibilität an den Tag gelegt. Ich denke, dass BraBiM uns und unsere Kooperationspartner*innen in Kita, Hort und Schule wiederum einen guten Schritt weiter gebracht hat.

Mir bleibt, den vielen Kooperationspartner*innen, den Zuwendungsgeber*innen und nicht zuletzt den am Projekt beteiligten Kolleg*innen, die in dieser Broschüre teilweise zu Wort kommen, ganz herzlich zu danken.

Den Leser*innen wünsche ich eine gewinnbringende Lektüre.

Quellen:

Karakaşoğlu, Y; Gruhn, M.; Wojciechowicz, A. A. (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster: Waxmann.

Ministerium für Arbeit, Soziales, Gesundheit, Frauen und Familie (MASGF) (2017): Zuwanderung und Integration als Chance für Brandenburg. Landesintegrationskonzept Brandenburg. Verfügbar unter: http://www.masgf.brandenburg.de/media_fast/4055/LIK_Zuwanderung_und_Integration_als_Chance_fuer_Brandenburg.pdf (Zugriff: 07.05.2018)

Weiss, K.; Roos, A. (Hrsg.) (2010): Neue Bildungsansätze für die Einwanderungsgesellschaft. Erfahrungen und Perspektiven aus Ostdeutschland. Freiburg: Lambertus.

Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung im Land Brandenburg



Inhalte und Resümee des Projekts
„Brandenburger Bildungspartnerschaften
in der Migrationsgesellschaft“ (BraBiM)

Hier schreibt:



Miriam Apffelstaedt
Projektleitung im Projekt BraBiM,
RAA Brandenburg

Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft – interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung im Land Brandenburg

Das Projekt „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft – BraBiM“ war ein Projekt der RAA Brandenburg und wurde von Juni 2015 bis Juni 2018 durch den Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds (AMIF) und das Ministerium für Bildung, Jugend und Sport (MBS) im Land Brandenburg gefördert.

Grundlage des Projekts war die zunehmende Zahl von Zugewanderten im Land Brandenburg, die als Drittstaatenangehörige in Schulen inkludiert werden müssen. Für die überwiegende Zahl von Schulen im Land stellt dies Neuland dar. Interkulturelle Öffnung und eine entsprechende Organisationsentwicklung waren jahrzehntelang kein Thema für die meisten Schulen. Die steigende Zahl von geflüchteten Familien rückte auch die Aufnahme der Kinder anderer Zuwanderungsgruppen stärker in den Fokus von Schulleitungen, Eltern und Verantwortlichen in der Bildungspolitik. Im Landesintegrationskonzept wurde eine Neuorientierung vollzogen. Es ging um die Gestaltung einer Willkommenskultur für die Einwanderungsgesellschaft. Die demografische Entwicklung in Brandenburg und der aus der Demografie resultierende Fachkräftemangel machen Zuwanderung aus Drittstaaten notwendig. Dafür müssen und mussten auch die kommunalen und regionalen Integrationskonzepte neu justiert werden. Das Projekt orientierte sich daher an langfristigen Maßnahmen der „interkulturellen Öffnung“ von Bildungsinstitutionen und Bildungspartnerschaften zwischen staatlichen Einrichtungen, Eltern und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen im Sinne eines inklusiven und vielfältigen Bildungsansatzes.

Hauptziel des Projekts „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft – BraBiM“ war es, Beratungs- und Qualifizierungsressourcen für Schulen und Kitas im Land Brandenburg auszubauen, die sich auf die Themenfelder „Interkulturelle Organisationsentwicklung in Bildungsinstitutionen“ und „Integration von Zugewanderten“ konzentrieren. Konkret wurden daher ineinandergreifende Maßnahmen durchgeführt sowie Methoden entwickelt. Hierzu gehörten die Fortbildung von Schulberater*innen, Schulleitungen, Lehrkräften, Erzieher*innen, Jugendarbeit und Schulsozialarbeit, die Beratung von Bildungsinstitutionen und anderen relevanten Akteur*innen zu Themen der interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung und Prozessbegleitung von Schulen. Zudem entwickelten wir Checklisten, mit deren Hilfe Schulen ihren eigenen Entwicklungsstand beim Thema „Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung“ reflektieren können. Entwicklungswerkstätten dienten dazu, Problembeschreibungen vor Ort gemeinsam vorzunehmen, Ideen für Maßnahmen partizipativ zu entwickeln und zu erproben. Die hier beschriebenen Maßnahmen wurden durch ein Projektteam durchgeführt, das sich aus sieben regionalen Bildungsreferent*innen sowie zwei, im späteren Verlauf drei landesweiten Bildungsreferent*innen und einer Projektleitung zusammensetzte.

Die **Zielgruppen** des Projekts waren schulbezogene Beratungssysteme, Schulleitungen, Lehrkräfte, Schulsozialarbeit, schulische Gremien, kooperierende Kitas und Horte sowie deren Träger, Kommunen und kommunale Partner*innen und Akteur*innen der kommunalen Integrationsarbeit.

Die Maßnahmen des Projekts hatten damit letztlich eine Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft im Blick, um deutlich zu machen, dass Heterogenität nicht nur auf interkulturelle Aspekte beschränkt bleiben darf.

Das Projekt basierte auf drei Grundannahmen, an denen sich die Maßnahmen orientierten:

1. Die RAA Brandenburg und das Projekt verstehen unter dem Ziel der interkulturellen Schulentwicklung eine **Anpassung der Schule an eine vielfältige Schülerschaft**, womit die Bildung aller Schüler*innen ermöglicht und gefördert werden sollen. Das heißt, dass u. a. Umgangsformen, Methoden, Strukturen und Curricula die Schülerschaft in ihrer Heterogenität widerspiegeln sollen. Ausschließlich additive Fördermaßnahmen greifen im Hinblick auf diese Zielformulierung einer interkulturellen Schule zu kurz. Wir haben uns daher im Laufe der Projektlaufzeit dazu entschlossen, von einer „interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung“ zu sprechen. Die Maßnahmen des Projekts hatten damit letztlich eine **Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft** im Blick, um deutlich zu machen, dass Heterogenität nicht nur auf interkulturelle Aspekte beschränkt bleiben darf. Sie sind somit ein Angebot, dass zu einer diversitätsorientierten Organisationsentwicklung beiträgt.¹

2. Darüber hinaus werden **kommunale Bildungspartnerschaften** zwischen staatlichen und zivilgesellschaftlichen Akteur*innen sowie Eltern als langfristige und hilfreiche Ressource angesehen. Dabei können Erfahrungen aus anderen Projekten und Programmen sowie von anderen Orten hilfreiche und nützliche Impulse geben und Adaptationen anstoßen. Langfristig müssen sowohl Problembeschreibungen und Lösungsansätze vor Ort entwickelt und erprobt werden als auch lokale Expertise eingebunden und an bestehende oder entstehende Netzwerke angedockt werden.²

¹ Weiterführende Informationen zur interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung im Beitrag von Katrin Huxel.

² Zur Idee von lokalen Bildungspartnerschaften vgl. den Beitrag von Anja Jungermann. Einen Einblick in Gelingensbedingungen aus der Praxis des Projekts gibt Waltraud Eckert-König in ihrem Beitrag.

3. Insofern wurden Fortbildungen, Beratungen und Prozessbegleitungen im Projekt an den **individuellen Bedarf der (Bildungs-) Institution angepasst** und in Inhalten, im Umfang und in den Arbeitsformen mit der jeweiligen Zielgruppe abgestimmt. In diesem Rahmen sind auch die entwickelten Produkte des Projekts „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft“ zu verstehen. Sowohl das Konzept der Schulleitungsfortbildung als auch die Checklisten zur interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung können und sollen an den jeweiligen Bedarf angepasst und erweitert werden und verstehen sich als Arbeitsmaterialien.

Während der Projektlaufzeit von Juni 2015 bis Juni 2018 hat sich die Migration im Land Brandenburg durch die gestiegene Zahl von Geflüchteten stark verändert. Ging es zu Beginn der Projektlaufzeit durch den Zuzug von geflüchteten Familien zunächst um schnelle Lösungen für drängende Herausforderungen und Probleme wie z. B. die Unterbringung und die Eingliederung von geflüchteten Kindern in die Schule, beschäftigen sich Land und Kommunen jetzt mit langfristigen Fragen der Integration. Hierzu wurden auch neue Stellen geschaffen oder bestehende Zuständigkeiten weiter ausgebaut, z. B. kommunale Bildungskoordinator*innen. Die Veränderung der Migration im Land Brandenburg ist auch im Bildungsbe- reich sehr deutlich. Dies hatte auch Einfluss auf das Projekt, da die Entwicklungen im Bereich der Migration und der Schaffung neuer Strukturen für eine Integration eine starke Dynamik hatten und nach wie vor haben. Einige Schulen haben große strukturelle Bedarfe, benötigen zusätzliche Ressourcen und zeigen starkes Interesse an neuen Konzepten, die sie benötigen. Diese Entwicklungen sicherten dem Projekt und seinem Themenfeld große Aufmerksamkeit und großes Interesse. Die Aufnahme der Kinder anderer Zuwanderungsgruppen, jenseits von geflüchteten Kindern und Jugendlichen, rückte auch stärker in den Vordergrund, als es bisher im Land Brandenburg



der Fall gewesen ist. Das Projekt „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft – BraBiM“ ging dabei flexibel auf die Situationen von Bildungsinstitutionen und Akteur*innen vor Ort ein – allerdings immer mit dem Ziel, langfristig und strukturell im Hinblick auf die interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung zu beraten und zu begleiten. Teilweise haben Schulen im Land Brandenburg durch die Migrationsentwicklung der vergangenen Jahre das erste Mal eine höhere Zahl von zugewanderten Kindern. Dies begünstigte und unterstützte die Maßnahmen des Projekts. Schulen nahmen diese aktuellen Herausforderungen zum Anlass, sich mit interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung auseinanderzusetzen. Besonders deutlich wurde dies im Bereich der sprachsensiblen Schule und des sprachsensiblen Unterrichts: Die Frage nach unterstützenden Maßnahmen und Unterrichtskonzepten für den Spracherwerb von geflüchteten Kindern hat zu einer Auseinandersetzung mit Konzepten der durchgängigen Sprachförderung für alle Kinder geführt. Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung, wie Schulentwicklung überhaupt, ist eine langfristige, umfassende Aufgabe. Strukturen, Curricula, Methoden und Arbeitsweisen zu ändern, ist umfassend und braucht Zeit – und es kann viele Beteiligte schnell überfordern.

Schulen im Land Brandenburg wie überall haben zahlreiche Aufgaben, die jenseits des Unterrichts Ressourcen binden. Zusätzlich zur Integration von geflüchteten Kindern und Jugendlichen sowie deren Familien standen Schulen vor der Aufgabe, ein schulinternes Curriculum (SchIC)³ zu erarbeiten, das den neuen Rahmenlehrplan (RLP) als schuleigenes pädagogisches Rahmenkonzept umsetzt. Auch diese Aufgabe bot und bietet Chancen und Anknüpfungspunkte für Maßnahmen der interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung, zumal der Rahmenlehrplan selbst Ansätze zu diesen Schwerpunkten enthält, die sich

sowohl im Teil A „Bildung und Erziehung“ (z. B. „Inklusion“, „kulturelle Identitäten und Mehrsprachigkeit“, „Außerschulische Lernerfahrungen“) als auch im Teil B „Übergreifende Themen“ (z. B. „Sprachbildung“, „Interkulturelle Bildung und Erziehung“, „Bildung zur Akzeptanz von Vielfalt“) wiederfinden. Um Schulen eine erreichbare Schulentwicklung in diesem Themenfeld zu ermöglichen, war die Anpassung der Maßnahmen an die aktuelle Situation erforderlich.

Unsere Aktivitäten im Einzelnen

- Entsprechend den Erkenntnissen aus der Wissenschaft⁴ sowie unseren Erfahrungen aus der Praxis finden langfristige Veränderungen statt, wenn sie strategisch in Schulentwicklungsprozesse eingebunden sind und von der jeweiligen Schulleitung mitgetragen werden. Daher entwickelten wir ein **Fortbildungskonzept, das sich an Schulleitungen richtet**. Dieses ermöglicht einen Einstieg ins Thema „Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung“ und stellt die verschiedenen Handlungsfelder interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung vor. Das Konzept wurde in drei Fortbildungen erprobt und geschärft.
- Im Rahmen des Projekts wurden **Schulberater*innen und Multiplikator*innen des schulischen Regelsystems des Landes Brandenburg in „Interkultureller Schulentwicklung“ geschult**. Die Fortbildung umfasste vier Module, die die Themen „Einführung in die interkulturelle Schulentwicklung“, „Sprachensible und interkulturelle Schulentwicklung“, „Zusammenarbeit mit (zugewanderten) Eltern“, „Kooperationen im Sozialraum“ sowie „Haltung von Lehrkräften“ behandelten. Hierzu wurden jeweils Wissenschaftler*innen und Expert*innen aus der Praxis als Referent*innen

³ Landesinstitut für Schule und Medien (2016).

⁴ Vgl. Beitrag von Katrin Huxel.

Schulen nahmen diese aktuellen Herausforderungen zum Anlass, sich mit interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung auseinanderzusetzen.

Das Projekt
„Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft – BraBiM“

Modul I	Modul II	Modul III	Modul IV	Modul V
Fortbildungskonzept für Schulleitungen	Fortbildung „Interkulturelle Schulentwicklung“ & Beratungen und Prozessbegleitungen im Themenfeld	Audit „Interkulturelle Schulentwicklung“	Lokale Verantwortungsgemeinschaften in der Stadt Fürstenwalde/Spree	Entwicklungswerkstätten und Fortbildungen
Entwicklung eines Fortbildungskonzepts „Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung“	Fortbildung mit 12 Schulberater*innen Dezember 2015 bis Juni 2016 Vier mehrtägige Fortbildungen	Checkliste(n) „Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung“ für Schulleitungen sowie ergänzende Materialien für Lehrkräfte, Eltern und Schülerschaft	13 Entwicklungswerkstätten	11 Entwicklungswerkstätten 50 Fortbildungen
Durchführung von 3 Fortbildungen mit Schulleitungen und abgeordneten Lehrkräften September 2016 Januar 2017 Juni 2017	sowie 219 Beratungen und 2 Prozessbegleitungen im Land Brandenburg durch das Projektteam			

Konferenzen

- „Souveräne Vielfalt – Bildungspartnerschaften für Integration in Brandenburg“, 17. November 2016
- „Vielfalt an Schulen gestalten“, 24. Mai 2018

Dokumentationen

- Dokumentation der Zwischenkonferenz „Souveräne Vielfalt – Bildungspartnerschaften für Integration in Brandenburg“
- Broschüre „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft“

Projektlaufzeit

Juni 2015 bis Juni 2018

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



eingeladen. Im Anschluss diskutierten das Projektteam und die Teilnehmer*innen gemeinsam, welche Ansätze im Land Brandenburg umsetzbar sind oder adaptiert werden können.

Die Zielgruppe der Fortbildung wurde gewählt, um Nachhaltigkeit zu gewährleisten, indem Wissens- und Kompetenzressourcen nach Beendigung des Projekts im Regelsystem des Landes Brandenburg bestehen bleiben.

- Das Projektteam führte im Laufe des Projekts zudem 219 Beratungen in den Themenfeldern Integration sowie interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung durch. Alle Beratungen fanden auf Anfrage der Institutionen beziehungsweise der Netzwerke statt und orientierten sich daher immer an deren aktuellen Fragestellungen.
- Zusätzlich wurden zwei Schulen in ihrem **Entwicklungsprozess begleitet**. Die Prozessbegleitung einer der beiden Schulen wurde im September 2017 beendet. Weitergeführt wurde in diesem Bereich im Themenfeld Integration die Begleitung der sozialräumlichen Vernetzung mit der Schule, dem Hort, der Kommune sowie deren Partner*innen. Diese Vernetzung wird auch über die Projektlaufzeit hinaus weitergeführt. Die Prozessbegleitung der anderen Schule wird über die Projektlaufzeit hinaus durch die Schulberatung der RAA Brandenburg weitergeführt.
- Während der Projektlaufzeit entwickelte und erprobte das Projektteam **Checklisten für die interkulturelle und vielfaltsorientierte Entwicklung von Schulen**. Eine Checkliste liegt für Schulleitungen vor. Ergänzend wurde Material für Lehrkräfte, Eltern sowie Schüler*innen entwickelt, mit dem bei Bedarf Checklisten für alle Beteiligten an Schule erstellt werden können. Die Checkliste dient dazu, einen Überblick zu bekommen, wie Vielfalt an einer Schule gelebt wird, was bereits gut läuft

und wo noch Entwicklungsbedarf besteht. Somit kann sie Schulen dabei unterstützen, Ziele zu entwickeln und die nächsten Schritte im Sinne einer interkulturellen und vielfaltsorientierten Organisationsentwicklung zu gestalten. Die Checkliste kann online unter www.raa-brandenburg.de > Publikationen heruntergeladen werden.

- In der Stadt Fürstenwalde/Spree wurden im Rahmen des Projekts 13 **Entwicklungswerkstätten** durchgeführt, um lokale Verantwortungsgemeinschaften für die Inklusion von Zugewanderten zu bilden. Die Methode „Entwicklungswerkstatt“ wird im Projektteam verstanden als eine Ideen generierende Planungsmethode für Gegenstandsbereiche bzw. Institutionen. Diese Methode kann entweder mit zeitlicher Unterbrechung oder aber auch einphasig durchgeführt werden. Kennzeichnend für lokale Entwicklungswerkstätten sind die gemeinsame Problembeschreibung und das Erproben von Maßnahmen mit den Akteur*innen vor Ort, die als Partner*innen an der Lösung des Problems arbeiten. Die Stadt Fürstenwalde/Spree wurde für die modellhafte Erprobung von kommunalen Entwicklungswerkstätten gewählt, da sie zum Zeitpunkt der Antragsstellung – neben Potsdam und Frankfurt (Oder) die Stadt mit der höchsten Zahl an Zugewanderten war und über langjährige Erfahrungen mit Zuwanderung verfügte. Darüber hinaus entwickeln hier die RAA Brandenburg gemeinsam mit dem lokalen Jugendhilfeträger JuseV, der F.C. Flick Stiftung und der Freudenberg Stiftung das Programm „Ein Quadratmeter Bildung“. Dadurch war ein unmittelbarer Zugang zum Sozialraum gewährt. Die in Fürstenwalde/Spree durchgeführten Entwicklungswerkstätten begleiteten a) die Entwicklung, Schulung und die Implementation einer „Interkulturellen Begleitung Familie, Kita und Schule“, b) die partizipative Erarbeitung eines Integrationskonzepts für die Stadt Fürstenwalde/

Kennzeichnend für lokale Entwicklungswerkstätten sind die gemeinsame Problembeschreibung und das Erproben von Maßnahmen mit den Akteur*innen vor Ort, die als Partner*innen an der Lösung des Problems arbeiten.

Spree sowie c) die Vernetzung schulischer und außerschulischer Angebote für den muttersprachlichen Unterricht in Arabisch.

- **Elf weitere Entwicklungswerkstätten** wurden in Teltow, Cottbus, Friesack und Neuruppin während der Projektlaufzeit durchgeführt. Neben lokaler Verankerung und der Bearbeitung lokaler Probleme war für die meisten Entwicklungswerkstätten kennzeichnend, dass sie in den Rahmen anderer (Schulentwicklungs-)Prozesse eingebunden waren.
- Das Projektteam, bestehend aus regionalen Schulberater*innen sowie landesweiten Bildungsreferent*innen, führte während der Projektlaufzeit **50 Fortbildungen** im Themenfeld „Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung“ durch. Einige dieser Fortbildungen waren offen ausgeschrieben, der größere Teil fand auf Anfrage von Einrichtungen oder Netzwerken einrichtungsintern statt.
- Der **Fachtag „Souveräne Vielfalt – Bildungspartnerschaften für Integration in Brandenburg“** fand am 17. November 2016 in Potsdam statt. Die Dokumentation finden Sie unter www.raa-brandenburg.de > Publikationen. Die Abschlusskonferenz des Projekts „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft“ fand am 24. Mai 2018 in Potsdam statt.
- Mit der vorliegenden **Broschüre** hoffen wir, allen Interessierten einen Einblick in Themenbereiche der interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung sowie Anregungen für die Praxis zu geben.



Zentrale Erfahrungen aus dem Projekt „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft – BraBiM“

Fünf Handlungsfelder der interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung

Aus wissenschaftlichen Studien lassen sich fünf Handlungsfelder der interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung definieren. Dies sind:

1. Sprache und Mehrsprachigkeit,
2. Anerkennung von Diversität und Interkulturalität,
3. Arbeit mit und Beteiligung von Eltern,
4. Öffnung in den Sozialraum,
5. Kooperationen mit weiteren Bildungseinrichtungen.⁵

Diese Handlungsfelder wurden auch bei den Maßnahmen des Projekts berücksichtigt. Sie finden sich wieder im Konzept der Fortbildung für Schulleitungen sowie in der durchgeführten Fortbildung für Schulberater*innen und Multiplikator*innen. Auch die entwickelte Checkliste⁶ der interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung greift diese Handlungsfelder auf.

Die im Projekt veranstalteten Fortbildungen sowie Beratungen wurden mehrheitlich auf Anfrage von Einrichtungen durchgeführt, die mit einem eigenen Bedarf im Themenfeld an das Projektteam herantraten, und wurden an deren Wünsche angepasst.⁷ Hier zeigte sich, dass die wissenschaftlich fundierten Handlungsfelder dem wahrgenommenen Bedarf in der Praxis entsprechen.

Das Handlungsfeld „Sprache und Mehrsprachigkeit“ entwickelte in der Projektlaufzeit eine besondere Dynamik ausgelöst durch die drängenden Fragen von Schulen, wie der Zweitspracherwerb von geflüchteten Kindern und Jugendlichen bei der Eingliederung in Bildungsinstitutionen zu bewerkstelligen ist. Diese akute Herausforderung bildete die Basis für Beratungen und Fortbildungen zur durchgängigen Sprachförderung sowie zu Maßnahmen für eine sprachensible Schule.⁸ Beratungen wurden u. a. zu den Themen „Bedeutung der Muttersprache⁹ für Zweitspracherwerb“, „Methoden zur Einbindung von Mehrsprachigkeit in das Schulleben und in den Unterricht“ und „Durchgängige Sprachförderung in der Schule“ durchgeführt. Eine für Schulleitungen durchgeführte Fortbildung hatte das Themenfeld „Sprache“ zum Schwerpunkt, zudem fanden zwei Fortbildungen zum Thema „Sprache als Schlüssel für den Bildungserfolg von zugewanderten Schüler*innen“ statt. An einigen Schulen, die bereits seit einigen Jahren muttersprachlichen Unterricht anbieten, wurden die muttersprachlichen Lehrkräfte¹⁰ stärker in das Schulleben integriert. Diese Entwicklung kann als positiv bewertet werden, da die Einbindung und Förderung der Muttersprache für den Bildungserfolg von Kindern mit „Migrationshintergrund“¹¹ von zentraler Bedeutung ist.

⁵ Vgl. Beitrag von Katrin Huxel.

⁶ Die Checklisten sind abrufbar unter www.raa-brandenburg.de/publikationen-materialien.

⁷ Etwa zehn der 50 durchgeführten Fortbildungen wurden durch das Projekt ausgeschrieben ohne vorherige Anfrage vonseiten Interessierter.

⁸ Vgl. auch Beitrag von Lena Fleck.

⁹ Zum Begriff der Muttersprache vgl. Beitrag von Lena Fleck.

¹⁰ Der muttersprachliche Unterricht in Brandenburg wird im Land Brandenburg im Auftrag des MBS durch die RAA Brandenburg koordiniert. Weitere Informationen unter www.raa-brandenburg.de/projekte-programme/muttersprachlicher-unterricht.

¹¹ Zum Begriff „Migrationshintergrund“ siehe Beitrag von Katrin Huxel.

Hier zeigte sich, dass die wissenschaftlich fundierten Handlungsfelder dem wahrgenommenen Bedarf in der Praxis entsprechen.

Im Handlungsfeld „Anerkennung von Diversität und Interkulturalität“ wurden sowohl einrichtungsinterne sowie landesweite Fortbildungen angeboten und durchgeführt. Diese umfassten verschiedene Themenfelder. Insbesondere das Themenfeld „Umgang mit Konflikten“ wurde mehrfach angefragt. Dabei ging es insbesondere um Konflikte zwischen Schüler*innen untereinander, Schüler*innen und Lehrkräften sowie Lehrkräften und Eltern. Das Projekt arbeitete mit Ansätzen der vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung sowie Anti-Bias, reflektierte eigene Haltungen und förderte das Nachdenken darüber, ob vermeintlich „interkulturelle Konflikte“ als solche zu betrachten sind oder als solche interpretiert werden. Des Weiteren wurden Fortbildungen und Beratungen im Hinblick auf Kenntnisse zu bestimmten Zuwanderungsgruppen im Berufsalltag angeboten, z. B. eine „Einführung in den Islam“. Im Sinne eines vielfaltsorientierten Ansatzes vermied das Projekt, vereinfachte kulturalisierende Antworten zu geben. Im Handlungsfeld wurden zudem Methoden des sozialen Lernens im Hinblick auf eine interkulturelle und vielfältige Schülerschaft vermittelt.

Anfragen im Handlungsfeld „Arbeit mit und Beteiligung von Eltern“ kamen insbesondere von Grundschulen. Dies ist nachvollziehbar, da in der Primarstufe eine Zusammenarbeit mit den Eltern von besonderer Bedeutung ist. An mehreren Grundschulen und/oder den dazugehörigen Horten wurden Maßnahmen zur Beteiligung (zugewanderter) Eltern durchgeführt. Hierzu gehörten Informationen zum Schulsystem in mehreren Sprachen, die Einrichtung von Elterncafés, aber auch konkrete Verbesserungen in der Schulorganisation wie z. B. die Entwicklung von mehrsprachigen Informationsschreiben, veränderte Elternsprechzeiten oder die Information über Schulausflüge.¹² In diesem Handlungsfeld beschäftigte sich das Projektteam zudem mit den Programmen „Griff-

bereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“. Die drei Programme setzen auf die Zusammenarbeit von Eltern und Bildungseinrichtung, um Bildungssprache, Mehrsprachigkeit und damit letztlich den Bildungserfolg von (zugewanderten) Kindern zu erhöhen. Die RAA Brandenburg entschied sich zum Ende des Projekts dazu, die Landeskoordination für diese Programme im Land Brandenburg zu übernehmen.¹³

In der Praxis des Projekts haben sich im Handlungsfeld „Öffnung in den Sozialraum“ längere Prozessbegleitungen ergeben. Die Erfahrungen daraus sowie Gelingensbedingungen stellt Waltraud Eckert-König in ihrem Beitrag vor. Darüber hinaus wurden im Modul IV des Projekts in der Stadt Fürstenwalde/Spree insbesondere zwei Prozesse begleitet: 1. Die Entwicklung eines Angebots für „Interkulturelle Begleiter*innen in Kita, Schule und Hort“ sowie die Erarbeitung eines Integrationskonzepts für die Stadt. Die Erfahrungen bestätigen, dass die Öffnung in den Sozialraum für Schulen ein längerfristiger Prozess ist, für den es zentral ist, dass alle beteiligten Akteur*innen einbezogen werden sowie ganzheitlich gearbeitet und gedacht wird.¹⁴

Das fünfte Handlungsfeld wurde im Projekt weniger trennscharf betrachtet, als es von Katrin Huxel in ihrem Beitrag wissenschaftlich kategorisiert wird. Das Projekt hat andere Bildungseinrichtungen unter dem Oberbegriff „Kooperationen im Sozialraum“ mitgedacht. Unter anderem ist das Übergangsmanagement in Prozessbegleitungen und Entwicklungswerkstätten mitbearbeitet worden. Die Orientierungsrahmen GORBiKs I – Kooperation von Kita und Grundschule¹⁵ und GORBiKs II – Gemeinsamer Orientierungsrahmen für Grundschule und Hort¹⁶ bilden die Grundlage in

¹² Zu weiteren Handlungsansätzen zur Zusammenarbeit mit Eltern und Familien vgl. Beitrag von Maïke Tjaden.

¹³ Weitere Informationen zu den Programmen im Beitrag von Miriam Apffelstaedt.

¹⁴ Zur Theorie der Entwicklung von Bildungspartnerschaften vgl. Beitrag von Anja Jungermann.

¹⁵ https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/uebergangKitaGrundschule/gorbiks/orientierungsrahmen_neu.pdf (Zugriff: 02.05.2018)

¹⁶ <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/schule/grundschulportal/gorbiks-2/> (Zugriff: 02.05.2018)



Brandenburg, um an Bildungsinstitutionen das Übergangsmanagement in den Blick zu nehmen und Maßnahmen für eine vielfältige Schülerschaft in den Blick zu nehmen, insbesondere im Hinblick auf institutionelle Diskriminierung.

Wie weiter in Brandenburg?

Die Handlungsfelder der interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung bieten auch über das Projekt hinaus Anknüpfungspunkte, mit denen Schulen in Brandenburg gemeinsam mit ihren Partner*innen vor Ort schrittweise ihre Strukturen an die Erfordernisse einer Migrationsgesellschaft anpassen können. Es ist absehbar, dass die Integration von zugewanderten Kindern eine langfristige Aufgabe sein wird, deren Bearbeitung in den letzten Jahren in Brandenburg an Dringlichkeit gewonnen hat. Durch die Fortbildung von Schulberater*innen im Land Brandenburg können Brandenburger Schulen auch über das Projekt hinaus auf das erworbene Wissen zurückgreifen.

Dabei bleibt zu beachten, dass Schulen vor zahlreichen Herausforderungen stehen, die parallel bearbeitet werden müssen, neben dem Herzstück der Schule, dem Unterricht, sind dies pädagogische wie organisatorische Fragen. Während der Projektlaufzeit und darüber hinaus waren und sind die Neuzuwanderung in Brandenburg sowie die Entwicklung eines schulinternen Curriculums für die Jahrgangsstufen 1 – 10 für Schulen eine besondere Herausforderung. Daher ist manchmal weniger mehr. Langfristige Schulentwicklung muss kleine Schritte gehen, z. B. indem sie zunächst muttersprachliche Lehrkräfte stärker in den Schulalltag einbindet und mit ihnen gemeinsam daran arbeitet, dass Unterrichtsinhalte möglichst parallel in der Muttersprache und in der Bildungssprache Deutsch bearbeitet werden.

Zentral ist zudem die Einbindung der Eltern in die Schule, insbesondere – aber nicht nur – in die Grund-

schule. Hierzu bieten die Programme „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“ einen Weg, um Eltern und Bildungsinstitutionen gemeinsam an der Sprachförderung sowohl von der Bildungssprache Deutsch als auch der Muttersprache zu beteiligen. Angebote der Familienbildung, die in der Schule und/oder Kita stattfinden, um Bildungsinstitutionen kennenzulernen, können ein weiterer Zugang zu Eltern und Familien von Kindern sein.

Durchgängige Sprachförderung ist in der Entwicklung einer Schule in der Migrationsgesellschaft ein zentraler Aspekt. Dieser umfasst neben der Schulkultur auch die Zusammenarbeit mit Fachberater*innen für die einzelnen Fächer, damit Schulkultur und Fachunterricht ineinandergreifen können. Letztlich wird auch hier deutlich, dass eine interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung allen Schüler*innen zugutekommt. Der verstärkte Fokus auf vielfaltsorientierte Unterrichtsentwicklung und deren Konzepte ist daher ein weiterer Schritt, um Konzepte an Schule zu etablieren.

**Unterstützungsangebote der RAA Brandenburg
für interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung**

→ Für Multiplikator*innen in Bezug auf Bildungseinrichtungen, insbesondere das jeweilige Leitungspersonal, Lehrkräfte, Erzieher*innen und Schulsozialarbeiter*innen

→ Unsere konkrete Unterstützung ist stets an Ihrem Bedarf orientiert: Inhalte, Umfang und Arbeitsformen werden mit Ihnen abgestimmt.

Schulprogrammarbeit

Zum Beispiel:

- Mit Steuergruppe
- Bedarfserhebung
- Leitbildentwicklung
- Checkliste „Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung“

Weiterentwicklung der Schulkultur

Zum Beispiel:

- Erkennen und Abbau von Sprachbarrieren (auch hinsichtlich der Kommunikation mit Eltern; Öffentlichkeitsarbeit, insbes. im Internet)
- Mehrsprachigkeit von Schüler*innen und Eltern als Herausforderung und Chance
- Fragen einer wertschätzenden Lernumgebung (Herkunftsländer der Kinder beachtend)
- Entwicklung einer Willkommens- und Anerkennungskultur
- Einbindung von zugewanderten Eltern
- Stärkung der Ich- und Bezugsgruppen-Identität (auch und gerade) zugewanderter Schüler*innen als Grundlage gelingenden Lernens

Unterrichtsentwicklung

Zum Beispiel:

- Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung (Anti-Bias)
- Beratung zur Mehrsprachigkeit und Bereitstellung von Materialien

Beteiligung an und Nutzung spezieller Programme

Zum Beispiel:

- Muttersprachlicher Unterricht
- „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“
- „Lernen durch Engagement“ als Schulentwicklungsansatz
- „Hands for kids“, „Hands across the campus“

Fortbildungen, Seminare und Workshops

Zum Beispiel zu:

- Umgang mit Konflikten im interkulturellen Kontext bzw. mit unterschiedlichen kulturellen Prägungen
- Umgangsformen im Klassenverband bzw. in den Lerngruppen
- Förderung schulischer Willkommenskultur
- Pädagogischer Umgang mit Rassismus, Diskriminierung, Ausgrenzung, Mobbing und Gewalt
- Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern
- Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung („Anti Bias“)



Info



Ansprechpartner*innen

RAA ANGERMÜNDE

(Barnim + Uckermark)

Elke Rosch

Mobil: 0151 206 397 41

e.rosch@raa-brandenburg.de

RAA COTTBUS

(Elbe-Elster + Oberspreewald-Lausitz + Spree-Neiße + kreisfreie Stadt Cottbus)

Ulrike Keller

Mobil: 0151 144 536 33

u.keller@raa-brandenburg.de

Viola Weinert

Mobil: 0157 316 315 11

v.weinert@raa-brandenburg.de

RAA FRANKFURT (ODER)

(Märkisch-Oderland + Oder-Spree + kreisfreie Stadt Frankfurt (Oder))

Beate Lietzmann

Mobil: 0151 592 207 44

b.lietzmann@raa-brandenburg.de

Katrin Runck

Mobil: 0151 206 940 55

k.runck@raa-brandenburg.de

RAA NEURUPPIN

(Prignitz + Ostprignitz-Ruppin + Oberhavel)

Ute Hübner

Mobil: 0174 396 64 56

u.huebner@raa-brandenburg.de

Astrid Jung

Mobil : 0151 556 452 76

a.jung@raa-brandenburg.de

RAA POTSDAM

(Havelland + Potsdam-Mittelmark + kreisfreie Städte Brandenburg a.d. Havel + Potsdam)

Waltraud Eckert-König

Mobil: 0151 592 722 63

w.eckert-koenig@raa-brandenburg.de

Andrea Rauch

Mobil: 0176 967 250 86

a.rauch@raa-brandenburg.de

Birgit Schröder

Mobil: 0151 592 239 09

b.schroeder@raa-brandenburg.de

RAA TREBBIN

(Teltow-Fläming + Dahme-Spreewald)

Ralf Dietrich

Mobil: 0152 263 131 61

r.dietrich@raa-brandenburg.de

Quellen:

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM) (Hrsg.) (2016): *Das ABC des schulinternen Curriculums. Leitfaden zur Bearbeitung eines schuleigenen pädagogischen Handlungskonzepts auf der Basis des Rahmenlehrplans für die Jahrgangsstufen 1 – 10 in Berlin und Brandenburg.* Verfügbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/schulentwicklung/schic/Das_ABC_des_schulinternen_Curriculums_Endfassung.pdf (Zugriff: 09.04.2018)

Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg (LISUM): *RLP-Online Berlin-Brandenburg:* <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/rlp-online/startseite/> (Zugriff: 09.04.2018)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) (2015): *Entwurfssfassung – Die täglichen Übergänge zwischen Grundschule und Hort – Fortsetzung & Auftakt zugleich.* Verfügbar unter: http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/UebergangKitaGrundschule/gorbiks/GORBiKsII_Gesamtentwurf.pdf (Zugriff: 02.05.2018)

Ministerium für Bildung, Jugend und Sport des Landes Brandenburg (MBJS) (Hrsg.) (2009): *Gemeinsamer Orientierungsrahmen für die Bildung in Kindertagesbetreuung und Grundschule. Zwei Bildungseinrichtungen in gemeinsamer Bildungsverantwortung beim Übergang vom Elementarbereich in den Primarbereich. 2., vollständig überarbeitete und erweiterte Auflage.* Abrufbar unter: https://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/fileadmin/bbb/schule/lehren_und_lernen/UebergangKitaGrundschule/gorbiks/orientierungsrahmen_neu.pdf (Zugriff: 02.05.2018)

Einführung in die interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung



Hier schreibt:



Dr. Katrin Huxel
Vertretungsprofessorin für Bildung und
Erziehung in der Migrationsgesellschaft,
Universität Osnabrück

Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung

Spätestens seit dem sogenannten PISA-Schock im Anschluss an die erste PISA-Studie im Jahr 2000 ist Bildungsungleichheit wieder ein Thema in Deutschland, und zwar sowohl in den Medien als auch in der Politik und natürlich auch in den Schulen. Unter anderem wird das schlechtere Abschneiden von Kindern mit Migrationshintergrund gesellschaftlich und wissenschaftlich breit verhandelt, es werden Gründe dafür gesucht und Ansätze zum Abbau bestehender Ungleichheiten diskutiert.

Bevor wir uns mit Möglichkeiten des Abbaus der Bildungsbenachteiligung von Kindern mit Migrationshintergrund im Rahmen interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung beschäftigen, muss zunächst das Wortungetüm des „Migrationshintergrundes“ in den Blick genommen werden. Wer hat eigentlich einen Migrationshintergrund?

Hier hat das Statistische Bundesamt eine klare Antwort:

Info



„Eine Person hat einen Migrationshintergrund, wenn sie selbst oder mindestens ein Elternteil nicht mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren wurde. Im Einzelnen umfasst diese Definition zugewanderte und nicht zugewanderte Ausländerinnen und Ausländer, zugewanderte und nicht zugewanderte Eingebürgerte, (Spät-)Aussiedlerinnen und (Spät-)Aussiedler sowie die als Deutsche geborenen Nachkommen dieser Gruppen.“

Die Vertriebenen des Zweiten Weltkrieges und ihre Nachkommen gehören nicht zur Bevölkerung mit Migrationshintergrund, da sie selbst und ihre Eltern mit deutscher Staatsangehörigkeit geboren sind.“¹

Die Gruppe der „Menschen mit Migrationshintergrund“ ist also nicht gleichbedeutend mit „Ausländern“ oder „Ausländerinnen“, denn diese Bezeichnung bezieht sich allein auf die Staatsangehörigkeit. Menschen mit Migrationshintergrund können sehr wohl Deutsche sein, die selbst oder deren Eltern nach Deutschland immigriert sind.

Lange Zeit wurden in der Debatte zu Bildungsungleichheit vor allem die Voraussetzungen der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien in den Blick genommen. Die leitende Frage dieser Perspektive war: Was können Kinder mit Migrationshintergrund nicht – und sollten es doch können, wo handeln und agieren ihre Familien anders, als sie es sollten? Defizite der Kinder und ihrer Familien standen im Mittelpunkt der erziehungswissenschaftlichen Auseinandersetzung und pädagogischen Bemühungen.

In den letzten Jahren hat sich der Schwerpunkt in diesen Debatten von der Fokussierung der individuellen Voraussetzungen der einzelnen Schüler*innen und ihrer Familien auf die Organisation Schule und die ihr innewohnenden Regeln und Prozesse verschoben. Statt zu fragen, welche „Probleme“ und „Defizite“ in den Schüler*innen oder in ihrem familiären Aufwachsen liegen, wird nun die Schule als Institution in den Blick genommen. Ein zentrales Konzept, das den Perspektivwechsel für den Bereich der Schulforschung markiert, ist das der institutionellen Diskriminierung. Der Fokus auf institutionelle Diskriminierung verdeutlicht, dass „Schulerfolg oder -misserfolg [...] nicht nur von den eigenen Leistungen der Schüler/innen, sondern auch von Entscheidungspraktiken der Schulen ab[hängen], die in ihren institutionellen und organi-

¹ <https://www.destatis.de/DE/ZahlenFakten/GesellschaftStaat/Bevoelkerung/MigrationIntegration/MigrationIntegration.html;jsessionid=E975D00F297944C7E2F7B8CB8A72950D.InternetLive1> (Zugriff: 17.01.2018)

Eine „bessere Schule“ im Sinne interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung ist eine Schule, in der allen Kindern Zugang zu Bildung ermöglicht wird und in der die Lebenswelten aller Kinder wertgeschätzt und eingebunden werden.

satorischen Strukturen eingelassen sind“². Damit ist das Konzept ein zentraler Ausgangspunkt für die Idee einer interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung, wie sie im Folgenden skizziert wird.

Zeitgleich mit der Sensibilisierung für die Bedeutung der Institution Schule und der in ihr ablaufenden Prozesse für Bildung und auch Bildungsungleichheit wurde in der Schulentwicklungsforschung die Rolle der Einzelschule immer stärker in den Vordergrund gerückt und ihre Bedeutung für die Steigerung der Qualität schulischer Arbeit betont. In der praktischen Umsetzung führte dies schon seit den 1980er-Jahren zu Maßnahmen wie der Einführung der Autonomie von Schulen, der Einführung stärker marktwirtschaftlich orientierter Logiken und evidenzbasierter Steuerung in das Schulsystem.³ In der Erziehungswissenschaft wird durchaus kritisch von „Quasi-Märkten“, die durch diese marktwirtschaftlich orientierten Logiken im Bildungssystem entstanden sind, gesprochen.⁴ Es wird kritisiert, dass die Einrichtung dieser „Quasi-Märkte“, die durch den Output – also den (angeblich) messbaren Erfolg einer jeden Schule – gesteuert werden, nicht zu mehr Chancengleichheit geführt hat. Stattdessen ist es weniger zu einer „tatsächlichen inhaltlichen Pluralisierung der Angebotsstrukturen als zur Vertiefung von Unterschieden zwischen Schulen nach sozio-ökonomischen Kriterien und ethnischer Zugehörigkeit“⁵ gekommen.

Auch wenn die Maßnahmen der letzten Jahre zur Entwicklung der Schulen nicht unumstritten sind, liegt der Idee der Schulentwicklung grundsätzlich die Frage zugrunde, wie aus einer Schule eine bessere Schule werden kann. Schule wird als lernende Organisation begriffen und der Einzelschule wird die Kompetenz zugestanden, den eigenen Entwicklungsprozess zu gestalten.

Auch dies, also die In-den-Blick-Nahme der Einzelschule als Akteurin von Schulentwicklung ist ein – wenn auch ambivalenter – Perspektivwechsel, der die Ausgangssituation für interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung bildet und mitgestaltet.

Auch im Rahmen interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung wird die Frage gestellt, wie aus einer Schule eine bessere Schule werden kann. Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung heißt, danach zu fragen, wie Schule als Organisation sich den Erfordernissen einer Migrationsgesellschaft, in der (migrationsbedingte) Heterogenität der Normalfall ist, stellen und angemessen auf diese reagieren kann. Das langfristige Ziel der meisten interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklungsprojekte liegt einerseits im Abbau der nachgewiesenen Bildungsbenachteiligungen von Schüler*innen mit Migrationshintergrund, andererseits auch in der inhaltlichen Öffnung für migrationsgesellschaftliche Themen und Fragen.⁶ Eine „bessere Schule“ im Sinne interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung ist eine Schule, in der allen Kindern Zugang zu Bildung ermöglicht wird und in der die Lebenswelten aller Kinder wertgeschätzt und eingebunden werden.

Die Erziehungswissenschaftlerin Yasemin Karakaşoğlu definiert die interkulturelle Öffnung von Schule – und als solche kann interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung begriffen werden – folgendermaßen:

„Bei der interkulturellen Öffnung des Schulsystems geht es [...] um einen veränderten Blick der Institution Schule sowie der in ihr verantwortlich Handelnden auf die durch Migrationsprozesse veränderte Schulrealität insgesamt sowie um eine Anpassung der Institution in ihren Strukturen, Methoden, Curricula und Umgangsformen an eine in vielen Dimensionen plurale Schülerschaft. Zentral ist die Wendung des Blickwinkels von

2 Gomolla/Radtke (2002), S. 334.

3 Vgl. van Ackeren et al. (2015).

4 Vgl. Weiß (2001).

5 Gomolla (2005), S. 34.

6 Vgl. Karakaşoğlu et al. (2011).



den Schülerinnen und Schülern als Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf zu ihrer Wahrnehmung als ‚Normalfall‘ und eine Wendung von der notwendigen Veränderung der Schülerinnen und Schüler an die Anforderungen der Schule auf einen Wandel des Blicks von Schule auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, um die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern.“⁷

Schüler*innen mit Migrationshintergrund sind demnach nicht mehr als Ausnahme, als gesondert zu betreuende Fördergruppe zu betrachten, sondern sie sind – wie alle anderen Schüler*innen auch – einer der vielen verschiedenen Normalfälle. Dieser veränderte Blickwinkel beinhaltet eine klare Absage an Segregation und additive Fördermaßnahmen als einzige oder hauptsächliche Reaktion auf migrationsbedingte Heterogenität, denn interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung bedeutet, die ganze Schule interkulturell zu öffnen und zum Beispiel Förderung in den Regelbetrieb zu integrieren.

Sehen wir uns das auf den gängigen drei Ebenen von Schulentwicklung an: auf der Ebene der Organisationsentwicklung, der Personalentwicklung und der Unterrichtsentwicklung.⁸ Alle drei Ebenen sind eng miteinander verbunden, trotzdem werde ich im Folgenden versuchen, für jede Ebene Ansätze und Maßnahmen interkultureller Öffnung zu benennen, die hauptsächlich dort zu verorten sind.

Organisationsentwicklung als Teil einer interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung bedeutet zunächst, dass alle Mitglieder der Schule die Organisation Schule gemeinsam von innen heraus entwickeln. Hierfür ist es notwendig, dass der Entwicklungsstand der Schule gemeinsam analysiert wird und Entwicklungsaufgaben diagnostiziert werden. Anschließend müssen Ziele des Entwicklungs-

prozesses formuliert und der Weg zu ihrer Erreichung geplant werden. Eine Schlüsselrolle nimmt in diesem Prozess die Schulleitung ein, sie plant und organisiert den Prozess, schafft aber auch die organisatorischen Rahmenbedingungen für die Entwicklungsarbeit – zum Beispiel dadurch, dass sie Steuergruppen einsetzt, entlastet und legitimiert.

Um Entwicklungsaufgaben langfristig umzusetzen, ist es sinnvoll, bereits bestehende Strukturen zur Sensibilisierung und Institutionalisierung des Themas „interkulturelle Öffnung“ zu nutzen (z. B. Fachkonferenzen, Jahrgangskonferenzen, Lehrerkonferenzen). Es wird jedoch auch notwendig sein, neue Strukturen zu schaffen (z. B. temporäre Arbeitsgruppen, Mehrsprachigkeitskonferenzen, Sprachbildungskordinator*innen oder Berater*innen/Beauftragte für interkulturelle Öffnung).

Ganz konkret kann das *zum Beispiel* so aussehen: Die Schulleitung setzt eine Lehrkraft oder Steuergruppe ein, die die Verantwortung für die interkulturelle Öffnung trägt. Dieses Koordinationsgremium motiviert und unterstützt das Kollegium bei seinen Projekten, es sorgt für Wissensinput (Fortbildungen), Material und dessen Weitergabe. Das Gremium nutzt Konferenzen, um das Kollegium über den Stand der Entwicklung auf dem Laufenden zu halten. Es werden Ressourcen für die Umsetzung interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklungsprojekte bereitgestellt: etwa Ausgleichsstunden, Räume, Geld für Anschaffungen (z. B. Bücher). Es werden Strukturen für den Austausch mit Eltern zu bestimmten Projekten geschaffen. Auch für neu gegründete Arbeitsgruppen werden Zeit und Räume bereitgestellt: z. B. für den Austausch über Sprachbildung im Fach oder für die Vorbereitung von Teamteaching mit den Herkunftssprachenlehrkräften. Manche Schulen schaffen die Strukturen für koordinierte Alphabetisierung (KO-ALA) oder bilinguale Klassen oder implementieren (weiteren) Herkunftssprachenunterricht.

⁷ Ebd., S. 17.

⁸ Vgl. Rolff (2006).

Unterrichtsentwicklung ist das Herzstück von Schulentwicklung.

Personalentwicklung als Teil interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung betrifft die Qualifikation, also die Aus- und Weiterbildung der Lehrkräfte. Ganz grundsätzlich geht es hier darum, Wissen und Fähigkeiten in Bezug auf Migration und migrationsbedingte Heterogenität, Mehrsprachigkeit und Interkulturalität zu erwerben und Haltungen und Einstellungen zu reflektieren (und gegebenenfalls zu verändern).

Dies kann zum einen über Fortbildungen geschehen, etwa zu interkultureller Sensibilisierung, zu Mehrsprachigkeit, zu durchgängiger Sprachbildung etc. Diese Fortbildungen können jedoch jeweils nur Anstöße sein. Im Sinne einer nachhaltigen interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung muss es danach weitergehen und Prozesse der selbstreflexiven Auseinandersetzung mit Kultur, Prozesse des Erwerbs von Kompetenz im Umgang mit Differenz und Mehrsprachigkeit müssen im Kollegium fortgeführt werden. Hier bedarf es der Einrichtung von Kommunikations- und Kooperationsstrukturen, die dies begünstigen, etwa kollegiale Supervision in Jahrgangsstufenteams – und da ist auch die organisatorische Ebene wieder gefragt (s. o.).

Zur personalen Ebene zählt auch die Zusammensetzung des Personals der Schule. Interkulturelle Öffnung auf der Personalebene bedeutet, die Einstellung von Personen mit Migrationshintergrund in allen Funktionsbereichen der Schule zu forcieren (bei entsprechender Eignung), damit Menschen mit Migrationshintergrund überall vertreten sind. Das heißt jedoch nicht, dass diese dann automatisch die Expert*innen für alle mit Migration verknüpften Belange sind oder sein müssen und damit andere Kolleg*innen aus der Pflicht der interkulturellen Öffnung entlassen sind!

Unterrichtsentwicklung ist das Herzstück von Schulentwicklung. Das Ziel einer interkulturellen Öffnung des Unterrichts besteht darin, die unterschiedlichen Sozialisationshintergründe der Schüler*innen durch-

gängig mitzudenken und den Unterricht so zu planen, dass Nachteile kompensiert und Benachteiligungen bestimmter Gruppen abgebaut werden.

Ganz konkret kann das *zum Beispiel* so aussehen: Das gesamte Kollegium einigt sich darauf, Sprachbildung im Regelunterricht aller Fächer zu verankern und die Familiensprachen der Kinder einzubeziehen. Es werden entsprechende Unterrichtskonzepte in den Fächern erstellt, weitergegeben und weiterentwickelt. Systematisch wird sprachliche Bildung nun als Querschnittsaufgabe in allen Fächern begriffen. Neue Unterrichtsmaterialien und -konzepte werden stets daraufhin befragt, ob sie geeignet sind, benachteiligte Schüler*innen zu fördern und zu unterstützen.

Zur interkulturellen Öffnung des Unterrichts zählt auch, die Lebenswelten der Kinder einzubeziehen – zum Beispiel, indem Migrationsgeschichte als selbstverständlicher Teil des Geschichtsunterrichts begriffen und nicht nur aus der Perspektive der Mehrheitsgesellschaft erzählt wird oder indem Kompetenzen in den Familiensprachen genutzt und sichtbar gemacht werden.

Die Trennung der vorgestellten drei Ebenen ist analytisch, in der Praxis greifen sie ineinander. Um Schulentwicklung nachhaltig anzulegen, müssen alle drei Ebenen einbezogen werden, dann lässt sich der notwendige lange Atem bei der Implementierung erhalten und ein Schulentwicklungsprozess so steuern, dass er von allen gemeinsam getragen werden kann.

Nachdem im ersten Schritt eher die organisatorische Seite einer interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung fokussiert wurde, sollen nun dazugehörige Handlungsfelder benannt werden. Aus den Ergebnissen verschiedener empirischer Studien und aus den Erfahrungen verschiedener interkultureller Schulentwicklungsprojekte lassen sich fünf Handlungsfelder zusammenfassen. Ich bezeichne sie als zentrale Handlungsfelder interkultureller und viel-



faltsorientierter Schulentwicklung, womit aber nicht gesagt sein soll, dass je nach Schule und Umfeld nicht auch andere Felder in den Blick genommen werden könnten. Diese fünf werden es mehr oder minder stark jedoch auch sein.⁹

Das **1.** Handlungsfeld ist:

**Sprache und
Mehrsprachigkeit**

Sprache und Mehrsprachigkeit ist ein sehr zentrales Handlungsfeld in interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklungsprozessen, das auch von Lehrerkollegien meist ganz oben auf die Agenda gesetzt wird. Während in Zeiten mit einer geringen Neuzuwanderung vor allem Effekte migrationsbedingter lebensweltlicher Mehrsprachigkeit in Schulen auffallen, haben wir es in Zeiten hoher Neuzuwanderung zusätzlich mit Kindern zu tun, die unabhängig von ihrem Alter Deutsch als Zweitsprache lernen müssen. In jedem Fall müssen Lehrkräfte mit den Spezifika des Spracherwerbs unter der Bedingung von Mehrsprachigkeit vertraut sein. Sie müssen wissen, dass Mehrsprachigkeit eher ein Vorteil als ein Nachteil ist, dass es zu Interferenzen zwischen den Sprachen kommen kann, aber nicht muss, dass Sprachmischungen kein Zeichen sprachlicher Inkompetenz, sondern im Gegenteil ein sprachliches Mittel (kompetenter) Mehrsprachiger sind usw. usf. Außerdem ist es wichtig zu wissen und für Unterrichtsentwicklungsprozesse einzuplanen, dass der Erwerb des bildungssprachlichen Registers – auch bei sehr guten Lerner*innen und unter sehr günstigen Bedingungen – lange dauert. Darum ist es sinnvoll, sprachliche Bildung als „durchgängige Sprachbildung“ in allen Fächern zu verankern.¹⁰

⁹ Vgl. auch Karakaşoğlu et al. (2011); Gomolla (2005); Mächler (2000).

¹⁰ Vgl. Gogolin/Lange (2010).

Es ist wichtig, die familiensprachlichen Ressourcen der Kinder einzubeziehen, sowohl im Regelunterricht, aber möglichst auch durch Herkunftssprachenunterricht. Die Möglichkeit, Kenntnisse in der Familiensprache auszubauen, diese als „Fremdsprachenkenntnisse“ einzusetzen und damit zu legitimieren, trägt zur Anerkennung und Aufwertung von Familiensprachen bei.

Im Handlungsfeld Sprache und Mehrsprachigkeit ist es sinnvoll, Sprachkoordinator*innen einzusetzen, Herkunftssprachenlehrer*innen ins Kollegium einzubinden und Fachgruppen zu bilden, in denen Methoden eines bildungssprachförderlichen Unterrichts erarbeitet und reflektiert werden.

Das **2.** Handlungsfeld ist:

**Anerkennung von Diversität
und Interkulturalität**

Dieses Handlungsfeld hält ganz spezielle Herausforderungen bereit: Oft wünschen sich Lehrkräfte, durch Trainings oder Workshops interkulturelle Kompetenz zu erwerben, die für den Umgang mit „den Anderen“ – „den Ausländern“, „den Kindern mit Migrationshintergrund“ – vorbereitet. Hierin klingen problematische Sichtweisen an: Kinder oder Menschen mit Migrationshintergrund sind ebenso wenig eine homogene Gruppe wie Kinder ohne Migrationshintergrund. Und genauso wenig, wie Kinder, deren Familien seit Generationen in Deutschland leben, durch „die deutsche Kultur“ determiniert werden, werden Kinder, deren Familien aus anderen Ländern kommen, durch angenommene kulturelle Besonderheiten dieser Länder bestimmt. Bei näherer Betrachtung stellt man meist schnell fest, dass die Vorstellung einer einheitlichen Nationalkultur ein Trugbild ist: Kulturen sind nicht an nationale Grenzen gebunden, sie verändern sich, sind verschieden, je nachdem, welcher Klasse, Altersgruppe oder eben

Ein kompetenter Umgang mit Kultur ist einer, der um die Ungenauigkeit des Konzepts weiß und es mit Vorsicht anwendet.

Subkultur man angehört. Die Gefahr eines instrumentellen Kulturbegriffs liegt darin, in Kultur ein vergleichsweise einfaches Konzept zu sehen, mit dem beschrieben werden kann, wie Menschen sind und wie mit ihnen umgegangen werden soll. Dies wird der komplexen Wirklichkeit nicht gerecht, sondern schreibt Menschen in den meisten Fällen stereotype Eigenschaften und Verhaltensweisen zu. Ein kompetenter Umgang mit Kultur ist einer, der um die Ungenauigkeit des Konzepts weiß und es mit Vorsicht anwendet.

Eine wichtige Voraussetzung für die interkulturelle Öffnung von Schule ist die positive Grundhaltung, die alle an Schule beteiligten der Diversität und der Interkulturalität entgegenbringen. Lehrkräfte sollten die eigenen Bias (Voreingenommenheiten) erkennen und an ihrem Abbau arbeiten. Sie sollten um die Gefahr von Kulturalisierungen wissen und sich mit Migration verbundener Machtasymmetrien bewusst sein.

Das **3.** Handlungsfeld ist:

**Arbeit mit und
Beteiligung von Eltern**

Je jünger die Kinder, desto wichtiger ist die Zusammenarbeit mit Eltern im Kontext Schule. Oft berichten Lehrkräfte, dass es Elterngruppen gibt, bei denen es schwerfällt, sie in die Schule zu holen und an schulischen Abläufen zu beteiligen. Mittlerweile gibt es viele Ansätze in der Zusammenarbeit mit zunächst schulfernen Familien und es werden gute Erfahrungen berichtet.¹¹ Grundsätzlich ist es wichtig, Eltern als Partner*innen ernst zu nehmen, und ihre Erziehungsvorstellungen und -praxen nicht vorschnell zu be- und verurteilen.

¹¹ Vgl. Fürstenau/Gomolla (2009).

In Elternprojekten im Rahmen interkultureller Schulentwicklungsprozesse können Eltern informiert, aber auch gebildet werden. Sie können als Unterstützung eingebunden und mit niedrigschwelligen Angeboten in die Schule geholt werden.

Das **4.** Handlungsfeld ist:

**Öffnung in den
Sozialraum**

Wenn es um den Abbau von Bildungsbenachteiligung geht, kann es sinnvoll sein, Ressourcen des Sozialraums zu nutzen. Viele Schulen machen hier bereits gute Erfahrungen: Sie arbeiten mit Sportvereinen, Kirchen, Moscheevereinen und Migrantenselbstorganisationen zusammen. Nicht schulische Institutionen können als Türöffner gerade auch für schwerere zu erreichende Eltern dienen. Neben der Nutzung sozialräumlicher Ressourcen kann eine Schule aber auch sozialräumliche Defizite kompensieren, etwa indem die Schule Bildungs- und Freizeitangebote macht, aber auch Kontakte zu weiterführenden Schulen herstellt, die nicht innerhalb des Sozialraums liegen.

Das **5.** Handlungsfeld ist:

**Kooperation mit weiteren
Bildungseinrichtungen**

Das fünfte und letzte Handlungsfeld ist für die meisten Schulen wahrscheinlich selbstverständlich, aber auch diesem Handlungsfeld kann im Kontext interkultureller Öffnung besondere Bedeutung zukommen: die Kooperation mit weiteren Bildungseinrichtungen. Mit Blick auf den Abbau von institutioneller Diskriminierung, die besonders an den Übergangsstellen



virulent wird,¹² ist ein gutes Übergangsmanagement wichtig. Das beinhaltet die Kommunikation mit allen abgebenden und aufnehmenden Schulen und Schulformen sowie der Kita. Im Idealfall können Lehr- und Lernmethoden aufeinander abgestimmt werden und Lernprozesse über die Übergänge hinweg nachverfolgt werden.

Migration ist keine vorübergehende Erscheinung, sondern der Normalfall der Geschichte und eine wichtige Grundbedingung für die Entwicklung von Gesellschaften. Umso wichtiger ist es, dass Schule sich den Anforderungen einer Migrationsgesellschaft stellt und sich im Zuge interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung für migrationsgesellschaftliche Fragestellungen öffnet.

Schule in der Migrationsgesellschaft muss ihren Schüler*innen die Grundlagen und Fähigkeiten vermitteln, die es Kindern ermöglichen, an der Gesellschaft und an Bildung teilzuhaben. Sie muss (institutionelle) Benachteiligungen abbauen und Kinder fördern und unterstützen. Es ist normal und es wird normal bleiben, dass Kinder die Schule besuchen, die mehrsprachig sind. Manche Kinder lernen Deutsch neben ihrer Familiensprache schon vom Babyalter an, andere lernen Deutsch im Kindergarten, wieder andere kommen erst im Schulalter in die deutschsprachige Umgebung. Dies ist kein vorübergehender Zustand und Schule braucht hierfür dauerhaft Konzepte. Von diesen profitieren alle Kinder, denn die explizite Vermittlung der Bildungssprache Deutsch hilft auch monolingualen Kindern und Förderangebote und Differenzierung sind nicht nur Angebote für Kinder mit Migrationshintergrund.

Aus der Forschung wissen wir, dass lernschwache Kinder in heterogenen Settings besser lernen, weil ihnen die Anwesenheit von lernstarken Kindern hilft. Wir wissen auch, dass lernstarke Kinder auf jeden Fall

nicht schlechter lernen. Ihr Wissen weiterzugeben und zu vermitteln, festigt ihr Wissen und ihre Kenntnisse. Heterogene Lerngruppen bieten allen Kindern die Möglichkeit des sozialen Lernens: Sie lernen mit Unterschieden umzugehen, Unterschiede auszuhalten, Unterstützung zu geben und zu nehmen.

Außerdem muss Schule ihre Schüler*innen auf die Normalität in der Migrationsgesellschaft vorbereiten. Menschen in Deutschland heißen nicht alle Paul und Anna, sie heißen auch Mohammed, Asli und Selma. Menschen in Deutschland gehen nicht alle in die Kirche, sondern sie gehen in die Moschee, den Tempel oder nirgendwohin. Diese Normalität muss sich in der Schule, aber auch z. B. in Schulbüchern abbilden, denn das ist die Normalität in der Migrationsgesellschaft. Auf diese Normalität müssen alle Kinder vorbereitet werden: Sie müssen Unterschiede in Lebensweisen kennen und aushalten, sie müssen lernen, ihnen tolerant und offen zu begegnen. Alle Kinder müssen auch lernen, dass es Regeln und Werte gibt, die gelten, wie z. B. Gleichbehandlung, ein sensibler und kritischer Umgang mit Diskriminierung sowie die Absage an Rassismus und Sexismus.

¹² Vgl. Gomolla/Radtke (2002).

Quellen:

van Ackeren, I.; Klemm, K.; Kühn, S. M. (2015). *Entstehung, Struktur und Steuerung des deutschen Schulsystems. Eine Einführung*. 3. Aufl., Wiesbaden: Springer VS.

Fürstenau, S.; Gomolla M. (2009): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: Springer VS.

Gogolin, I.; Lange, I. (2011): *Bildungssprache und durchgängige Sprachbildung*. In: Fürstenau, S.; Gomolla M.: *Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 107–127.

Gomolla, M. (2005): *Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in Deutschland, England und in der Schweiz*. Münster: Waxmann.

Gomolla, M.; Radtke, F.-O. (2002): *Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule*. Wiesbaden: Springer VS.

Karakaşoğlu, Y.; Gruhn, M.; Wojciechowicz, A. A. (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.

Mächler, S. (2000): *Schulerfolg – kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld*. Zürich: Lehrmittelverlag Zürich.

Rolff, H.-G. (2006): *Schulentwicklung, Schulprogramm und Steuergruppe*. In: Buchen, H.; Rolff, H.-G. (Hrsg.): *Professionswissen Schulleitung*. Weinheim: Beltz, S. 296–364.

Weiß, M. (2001): *Quasi-Märkte im Schulbereich. Eine ökonomische Analyse*. In: Oelkers, J. (Hrsg.): *Zukunftsfragen der Bildung (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 43)*. Weinheim: Beltz Juventa, S. 69–85.



Die Handlungsfelder

Erkenntnisse aus Wissenschaft und Praxis

Hier schreibt:



Lena Fleck
Projektleitung im Projekt Muttersprachlicher
Unterricht und Bildungsreferentin im Projekt
BraBiM, RAA Brandenburg

Schulentwicklung sprachsensibel gestalten: Mehrsprachigkeit im Blick

An Schulen in Brandenburg lernen immer mehr Schüler*innen mit unterschiedlichen Muttersprachen. Die dadurch zunehmende sprachliche Vielfalt hat natürlich Auswirkungen auf den Schulalltag und den Unterricht.

Dieser Beitrag beschreibt zum einen fachliche Grundlagen. Dabei liegt der Fokus auf mehrsprachigen Schüler*innen. Der Ansatz einer „durchgängigen Sprachbildung“ ist ebenso für einsprachig deutsche Schüler*innen ein Gewinn.

Zum anderen werden konkrete Anregungen vorgestellt – von kleinen Maßnahmen bis hin zu ganzheitlichen Konzepten. Die meisten Anregungen sind für Grundschulen konzipiert, aber auch auf die Sekundarstufe übertragbar.

Schulentwicklung und Sprache

Der „diversitätsorientierte“ Ansatz zur Schulentwicklung bietet Schulen eine passende Grundlage, Veränderungen im Bereich der Sprache gut zu integrieren und aktiv zu gestalten:

Die sprachliche Vielfalt wird als Normalität verstanden und somit als Wert und zugleich als Herausforderung ernst genommen. Zentral ist hier „die **Wendung des Blickwinkels von den Schülerinnen und Schülern als Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf zu ihrer Wahrnehmung als ‚Normalfall‘**“. Somit soll sich die Schule an den „**Bedürfnisse[n]**“ aller Schüler*innen orientieren, „um eine **adäquate Förderung ihrer Bildungschancen** zu sichern“.¹

Dieser veränderte Blickwinkel ermöglicht es allen an Schule Beteiligten, einen nachhaltigen Umgang mit sprachlicher Vielfalt zu finden.

Ein solcher Ansatz zur Schulentwicklung ist zugleich eine ideale Herangehensweise: **„denn sprachliche Entwicklungsprozesse müssen kontinuierlich und systematisch unterstützt und begleitet werden**. Eine solche kontinuierlich und systematisch angelegte sprachliche Bildung und Förderung sind nur in einer koordinierten Maßnahmenplanung einer Schule möglich, so wie es die Schulentwicklung vorsieht. Aus diesem Grund **sollte jede Schule in ihrer Schulentwicklungsplanung einen zentralen, mit hoher Priorität versehenen Abschnitt über die sprachliche Bildung und Förderung enthalten**. In diesem sollten eine **positive Grundhaltung zu Mehrsprachigkeit** und der **Wille zur sprachlichen Förderung** ebenso zum Ausdruck kommen wie die **Verständigung auf ein gemeinsames Konzept**.“²

Bei dieser „sprachsensiblen“ Herangehensweise³ wird sowohl Sprache insgesamt als auch Mehrsprachigkeit im Besonderen – vor allem von Schüler*innen – zum zentralen Thema. Auch geht es nicht nur um gezielte Sprachförderung, sondern um einen ganzheitlichen Einbezug von Mehrsprachigkeit.⁴

Ziel der Entscheidungen und konkreten Maßnahmen ist es, Mehrsprachigkeit kontinuierlich und nach Möglichkeit stufenweise intensiver zu berücksichtigen. Dabei kann jede Schule individuell passende und realisierbare Wege gehen.

1 Karakaşoğlu et al. (2011), S. 17.

2 Mercator-Institut (2013), S. 2.

3 Scheinhardt-Stettner (2017).

4 Vgl. Mercator-Institut (2013).



Für die konkrete Schule bietet das Wertschätzen und Einbeziehen der gegebenen Mehrsprachigkeit insgesamt (d. h. im Schulgebäude und -alltag) und im Unterricht zahlreiche Chancen: Es ermöglicht eine ganzheitliche Sprachentwicklung der Schüler*innen, befördert deren Selbstwertgefühl sowie die Lernmotivation insgesamt und unterstützt eine respektvolle Schulkultur und sogar die Zusammenarbeit mit (mehrsprachigen) Eltern.

Anders herum kann das Ausklammern von Sprachen und das Unterlassen einer gezielten Förderung gravierende Konsequenzen haben.

Was ist hier mit „Mehrsprachigkeit“ gemeint?

Laut sprachwissenschaftlicher Forschung gilt ein Mensch (bereits) als mehrsprachig, der **„regelmäßig mehr als eine Sprache verwendet und in der Lage ist, in allen seinen Sprachen Alltagsgespräche zu führen“** (Rosemarie Tracy, Universität Mannheim).

Diese Definition klingt weit gefasst. Sie spiegelt jedoch die Sprachrealität vieler Mehrsprachiger wider: Meist sind Sprachen unterschiedlich fundiert gelernt und anwendbar, manches Sprachwissen passt nur in einzelne Kontexte und alle Kenntnisse verändern sich im Laufe des Lebens.

Bei der Orientierung helfen drei genauere Kategorien. Diese sind selbstverständlich nicht strikt voneinander abgegrenzt, sondern vielmehr als Bereiche auf einem Kontinuum zu verstehen. Folglich ist ein junger Mensch mehrsprachig, wenn:⁵

- von Geburt an mit mehreren Sprachen ein Kontakt besteht und diese recht gleichzeitig erworben werden (= simultane Mehrsprachigkeit),

- wenn das Aufwachsen innerhalb der Familie zuerst mit einer Sprache geschieht und zusätzliche Sprachen (= Zweitsprachen) im weiteren Verlauf des Lebens (z. B. in Kita, Schule) erlernt werden (= sukzessive Mehrsprachigkeit),
- wenn Jugendliche oder Erwachsene weitere Sprachen erlernen.

Auch bei mehrsprachigen Schüler*innen in Brandenburg lassen sich diese drei Kategorien ebenso wie vielfältige spezifischere Ausprägungen von Sprachkompetenzen finden. **Allen gleich ist die Bedeutung der Erstsprache für eine ganzheitliche sprachliche und persönliche Entwicklung.** Die Erstsprache (ggf. sogar Erstsprachen) ist die Sprache, die ein Kind als erstes erwirbt. Üblicherweise ist es die Sprache der Familie des Kindes.⁶

Warum ist die Erstsprache auch in der Schule so wichtig?

Bedeutung für eine ganzheitliche Sprachentwicklung

In der Erstsprache erwirbt jedes Kind fundamentale, sprachübergreifende Kompetenzen. Diese Kompetenzen sind für das umfangreiche Erlernen der Zweit- und Bildungssprache Deutsch sowie weiterer Sprachen unerlässlich.

Konkret wird anhand der Erstsprache ein sogenanntes „metasprachliches Bewusstsein“ entwickelt: ver-

⁵ Chilla et al. (2013).

⁶ Die Erstsprache wird in der Fachliteratur auch Mutter-/Vatersprache, Familiensprache, Herkunftssprache oder L1 genannt. Diese verschiedenen Begriffe eröffnen unterschiedliche Konnotationen/Blickwinkel. In diesem Beitrag werden vor allem die Begriffe „Erstsprache“ und wie in Brandenburg üblich „Muttersprache“ (gemäß Eingliederungs- und Schulpflichtruhenverordnung [EinglSchuV] vom 4. August 2017) verwendet.

Der Einbezug der Muttersprache in den Schulkontext bedeutet dabei – je nach Intensität – mehr als Respekt und Anerkennung gegenüber diesem „Teil“ der Persönlichkeit der Schüler*innen.

einfacht gesagt ein grundlegendes Verständnis von der Form von Sprache (z. B. Grammatik, Satzbau). Dieses Wissen wird beim Erlernen weiterer Sprachen herangezogen. Außerdem dient die Erstsprache als Basis, an die weitere Sprachen „andocken“ können.⁷

Diese Fähigkeiten werden grundsätzlich immer erworben, egal ob die Muttersprache Arabisch, Polnisch, Türkisch oder Englisch ist. Es braucht dafür jedoch viel (quantitativ) und hochwertigen (qualitativ) Input in der jeweiligen Erstsprache – im Idealfall bereits durch die Eltern.

Grundsätzlich sollten Kinder von jeder Bezugsperson möglichst hochwertigen Sprachinput bekommen. Nicht nur deshalb **sollten Eltern mit ihren Kindern möglichst immer in der Sprache sprechen, die sie am besten beherrschen!** Sie unterstützen dadurch das sprachliche Fundament des Kindes, das für den Erwerb jeder Sprache notwendig ist.⁸

Verschiedene Erwerbsverläufe des Deutschen unterscheiden sich dann lediglich durch Besonderheiten der Muttersprache, nicht aber durch das grundsätzliche Fundament zum Erwerb der Sprache. Besondere Herausforderungen können für die Kinder und gegebenenfalls Jugendlichen dabei die jeweiligen Unterschiede zur Erstsprache sein. So fehlen im Arabischen die Laute [b] und [v]. Im Ukrainischen gibt es wiederum keinen bestimmten und unbestimmten Artikel.⁹

Bedeutung für die Identität und das Selbstwertgefühl

Die Erstsprache ist mit der Identität eines jeden Menschen eng verzahnt: Denn mit der Erstsprache werden auch Gedanken, innere Haltungen und Einstellungen zu vielfältigen Themen entwickelt.

Der Einbezug der Muttersprache in den Schulkontext bedeutet dabei – je nach Intensität – mehr als Respekt und Anerkennung gegenüber diesem „Teil“ der Persönlichkeit der Schüler*innen: Denn die Kinder und Jugendlichen empfinden auch eine Wertschätzung ihrer Familie und interkulturellen Lebenswirklichkeit insgesamt. Somit kann das Verbinden der Muttersprache mit der Zweitsprache Deutsch im Schulalltag und Unterricht die Identitätsfindung der Schüler*innen in ihrem (gegebenenfalls neuen, für manche auch interkulturellen) Lebenskontext unterstützen. Sogar das Selbstwertgefühl und die Motivation der Schüler*innen für Schule (Lernen und soziale Teilhabe) können insgesamt positiv beeinflusst werden.

Im neuen Rahmenlehrplan für das Land Brandenburg wird hierzu Folgendes betont: „**Sprache und Kultur sind Bestandteile der Identität. Die unterschiedlichen Herkunftssprachen und kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler werden im Unterricht wertgeschätzt und berücksichtigt.**“¹⁰

Darüber hinaus profitiert auch die **Zusammenarbeit mit den (mehrsprachigen) Eltern** von der Anerkennung und insbesondere einem aktiven Einbezug ihrer Sprachen. Für eine gezielte Verbindung von Sprachförderung und Elternarbeit gibt es zum Beispiel das Programm „Rucksack Schule“.¹¹

7 Riehl (2010).

8 Vgl. BIVEM (2014).

9 Vgl. Krifka et al. (2014).

10 Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2015), S. 7.

11 Weitere Informationen dazu finden Sie im Abschnitt „Konkrete Anregungen“.



Bedeutung für die berufliche Zukunft

Grundsätzlich sind Kenntnisse in mehreren Sprachen im Berufsleben ein großer Vorteil. Besonders in der jeweiligen Muttersprache können herausragende Bildungssprachenkenntnisse erworben werden. Auch in Brandenburg werden diese Kenntnisse in spezifischen Fachgebieten (z. B. Jura oder Pharmazie) oder auch in Arbeitsfeldern zur Integration von Menschen mit Migrationshintergrund benötigt.¹²

In Vorbereitung auf einen guten Schulabschluss – insbesondere zum Ende der 10. Jahrgangsstufe – kann in Brandenburg außerdem die sogenannte „Sprachfeststellungsprüfung“ (= Sprachprüfung in der Muttersprache) unterstützen.¹³

Bei mehrsprachigen Schüler*innen ist die so wichtige Erstsprache nicht automatisch Teil ihres Schulalltags und Bildungsweges. Es braucht somit spezifische strukturelle und didaktische Herangehensweisen für eine passende Förderung.

Zur Bedeutung des Deutschen und der Bildungssprache in der Schule

In der Schule ist es selbstverständlich unverzichtbar, dass alle Schüler*innen die Kommunikations- und vor allem Bildungssprache Deutsch nutzen können und dabei unterstützt werden, diese schrittweise zu erlernen: Denn die Bildungssprache Deutsch bedeutet hier den Zugang zu Bildungsinhalten, zur Teilhabe am Schulalltag und ermöglicht erfolgreiche Bildungskarrieren. Zahlreiche Studien belegen, dass sich – nicht

¹² RBB (2016).

¹³ Weitere Informationen dazu finden Sie im Abschnitt „Konkrete Anregungen“.

nur bei Schüler*innen mit Migrationshintergrund – ein unzureichendes Beherrschen der Bildungssprache „auf das fachliche Lernen in allen Unterrichtsfächern auswirkt“.¹⁴

Zu betonen ist dabei: „**Der Erwerb bildungssprachlicher Kompetenzen geschieht in keiner Sprache ‚von selbst‘.** Hier kommt der **Schule die zentrale Rolle für deren Erwerb und Weiterentwicklung** zu. Lehrkräfte aller Fächer sollten daher über Kenntnisse verfügen, ihren (Fach-)Unterricht **sprachsensibel zu gestalten** und den Schülerinnen und Schülern Gelegenheit zu bieten, bildungssprachliche Kompetenzen in Verbindung mit fachlichem Lernen zu erwerben.“¹⁵

Eine **gezielte und möglichst durchgängige Förderung im bildungssprachlichen Deutsch** ist für alle Schüler*innen – so auch die einsprachig Deutschen – zielführend.

Konkrete Anregungen

Die folgenden Anregungen mit Beispielen zur Umsetzung geben Einblick in vielfältige bewährte Maßnahmen unter Berücksichtigung der (strukturellen) Gegebenheiten in Brandenburg.

Wissen zur Bedeutung der Erstsprache an die Kolleg*innen, Eltern und auch Schüler*innen weitergeben

- Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM): Flyerreihe – „So geht Mehrsprachigkeit“ (in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch, Englisch): www.zas.gwz-berlin.de/flyerreihe.html (Zugriff: 10.04.2018)

¹⁴ Brandt et al. (2014), S. 7.

¹⁵ Scheinhardt-Stettner (2017), S. 7.

Grundsätzlich sind Kenntnisse in mehreren Sprachen im Berufsleben ein großer Vorteil.

- Bundeszentrale für gesundheitliche Aufklärung (BZgA): KURZ.KNAPP. Faltblatt Mehrsprachig aufwachsen (in den Sprachen Deutsch, Türkisch, Russisch, Arabisch und Englisch): www.bzga.de/infomaterialien/kinder-und-jugendgesundheit/kurz-knapp-elterninfos/ (Zugriff: 10.04.2018)
- Landeskompentenzentrum zur Sprachförderung an Kindertageseinrichtungen in Sachsen (LakoS): Elterninfoblatt. Mehrsprachigkeit in der Familie (in zahlreichen Sprachen): www.lakossachsen.de/lakos-materialien/elterninfoblatt-mehrsprachigkeit/ (Zugriff: 10.04.2018)

Wissen zur Sprachentwicklung von Mehrsprachigen und zu den Muttersprachen der Schüler*innen bei der Sprachförderung berücksichtigen

- Krifka et al. (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler. Berlin: Springer VS.
- Universität Duisburg-Essen: Projekt Pro DaZ. Beschreibungen von Einzelsprachen und Überblicke zu sprachlichen Phänomenen (für zahlreiche Sprachen): www.uni-due.de/prodaz/sprachbeschreibung.php (Zugriff: 10.04.2018)

Gelebte Mehrsprachigkeit im Schulgebäude und -alltag

- **Mehrsprachigkeit im Gebäude sichtbar machen:** „Herzlich willkommen“ in allen Sprachen der Schule aufhängen, Beschriftungen von Räumen mehrsprachig (idealerweise mit Bildern als Unterstützung und kooperativ mit Schüler*innen und gegebenenfalls Eltern verwirklicht) etc.

- **Raum für Mehrsprachigkeit im Schulalltag:** kleine „Sprachkurse“ von/für Schüler*innen (z. B. bei Festen), Projektpräsentationen im Schulhaus in verschiedenen Muttersprachen etc.

Gleiche (sprachbezogene) Bildungschancen für alle

- gezielte **Förderung der Erstsprache:** z. B. durch den gesetzlich verankerten „muttersprachlichen Unterricht“: www.raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/Muttersprachlicher-Unterricht
- **Deutschförderung:** z. B. schulische DaZ-Förderung; zusätzliche Lernförderung und Nachhilfe durch schulexterne Mittel, z. B. Bildungs- und Teilhabepaket (BuT)
- Ermöglichung der **Sprachfeststellungsprüfung** ebenfalls gemäß Eingliederungs- und Schulpflichtruhenverordnung (EinglSchuV) vom 4. August 2017: <https://bravors.brandenburg.de/verordnungen/einglSchuV> (Zugriff: 10.04.2018) Für die Organisation der Sprachfeststellungsprüfung ist das regional zuständige staatliche Schulamt verantwortlich.

Gelebte Mehrsprachigkeit im Unterricht

- **Schwerpunkt Wertschätzung:**
zum Beispiel
 - ▶ Sprachenplakate gestalten mit einfachen Sätzen in allen Sprachen in der Klasse
 - ▶ mehrsprachige/interkulturelle Kalender einbeziehen (z. B. immerwährender Kalender „Viele



Sprachen – eine Welt“ – über das Landesinstitut für Schule und Medien Berlin-Brandenburg [LISUM] erhältlich oder „Unser Kalender“ der RAA-Bundesarbeitsgemeinschaft

- ▶ spontanes, kurzes Einbeziehen anderer Sprachen: Was heißt das denn in einer anderen Sprache? Was heißt das denn auf ...?
 -> Wichtig: Schüler*innen selbst definieren lassen, für welche Sprachen sie sich hier als Expert*innen fühlen!

■ **Schwerpunkt Förderung:**

- ▶ Schader, B. (2013): Sprachenvielfalt als Chance. 101 praktische Vorschläge. Zürich: Orell Füssli> Hier auch direkte Anregungen für die Sekundarstufe!
- ▶ Bezirksregierung Köln (2016): Gelebte Mehrsprachigkeit. Handreichung zum Konzept „Sprachenschatz“: www.bezreg-koeln.nrw.de/brk_internet/publikationen/abteilung04/pub_abteilung_04_gelebte_mehrsprachigkeit.pdf (Zugriff: 10.04.2018)

Sprachbildung als Querschnittsaufgabe

■ Schulisches **Sprachbildungskonzept**

.....> Thematische Anregungen auch hier: Bildungsserver Berlin-Brandenburg: Fachbriefe „Durchgängige Sprachbildung/Deutsch als Zweitsprache“ (vor allem Fachbriefe 8, 9, 11 und 12): <http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/unterricht/fachbriefe-bln/fachbriefe-uebergreifend/fachbriefe-daz/> (Zugriff: 10.04.2018)

- Fachliteratur/Weiterbildungen für Kollegien zur **durchgängigen Sprachbildung** (= Sprachbildung in allen Fächern)

Verbindung von Sprachförderung und Zusammenarbeit mit Eltern

Das Programm „Rucksack Schule“ verbindet durchgängige Sprachbildung (Deutsch und andere Muttersprache) mit einem Ansatz zur Elternbildung und besseren Bildungskoooperation zwischen Schule und Eltern.

Allgemeine Informationen: www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksack-schule-0 (Zugriff: 10.04.2018)

Konkrete Anfragen zu Möglichkeiten in Brandenburg: RAA Brandenburg

Quellen:

Berliner Interdisziplinärer Verbund für Mehrsprachigkeit (BIVEM) (2014): *Flyer – So geht's. Mit Kindern die Familiensprachen sprechen*. URL: www.zas.gwz-berlin.de/flyerreihe.html (Zugriff: 10.04.2018)

Bildungsserver Berlin-Brandenburg (2015): *Rahmenlehrplan Teil A. Bildung und Erziehung in den Jahrgangsstufen 1–10*.

Brandt, S.; Goethe-Institut e. V. (Hrsg.) (2014): *Sprachbildung in allen Fächern*. München: Klett-Langenscheidt.

Chilla, S.; Rothweiler, M.; Babur, E. (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen – Störungen – Diagnostik*. 2. akt. Aufl., München: Ernst Reinhardt Verlag.

Karakaşoğlu, Y.; Gruhn, M.; Wojciechowicz, A. (2011): *Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen*. Münster: Waxmann.

Krifka, M.; Blaszcak, J.; Leßmöllmann, A.; Meinunger, A.; Stiebels, B.; Tracy, R.; Truckenbrodt, H. (2014): *Das mehrsprachige Klassenzimmer. Über die Muttersprachen unserer Schüler*. Berlin: Springer VS.

Mercator-Institut (2013): *Expertise zur Wirksamkeit von Sprachförderung*. URL: http://www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/user_upload/Expertise_Sprachfoerderung_Web_final_03.pdf (Zugriff: 10.04.2018)

Riehl, C. M. (2010): *Die Bedeutung von Mehrsprachigkeit*. URL: www.phil-fak.uni-koeln.de/fileadmin/zsm/Bedeutung_von_Mehrsprachigkeit-1.doc (Zugriff: 10.04.2018)

Rundfunk Berlin-Brandenburg (RBB) (2016): *Sendung Kowalski & Schmidt vom 08.05.2016. Beitrag Muttersprachlicher Unterricht in Brandenburg*

Scharff Rethfeld, W. (2013): *Kindliche Mehrsprachigkeit. Grundlagen und Praxis der sprachtherapeutischen Intervention*. Stuttgart: Thieme.

Scheinhardt-Stettner, H.; Bezirksregierung Arnsberg – LaKI NRW (Hrsg.) (2017): *Das Projekt „Sprachsensible Schulentwicklung“. Erfahrungen und Konzepte zur Umsetzung in Schulen*. URL: http://www.sprachsensible-schulentwicklung.de/fileadmin/user_upload/Sprachsensible_Schulentwicklung/publikationen/Buch_Das-Projekt-Sprachsensible-Schulentwicklung.pdf (Zugriff: 10.04.2018)



Hier schreibt:



Maike Tjaden
Bildungsreferentin im Projekt BraBiM,
RAA Brandenburg

Vielfalt in der Zusammenarbeit mit Eltern gestalten. Eine Frage der Haltung

1. Einführung

„Eltern(bildungs)arbeit im Migrationskontext ist eher eine Frage der Haltung als eine Frage besonderer Methoden.“¹

Dieses Zitat stammt von den (Sozial-)Pädagog*innen und Autor*innen Melahat Altan, Andeas Foitzik und Jutta Goltz, die mit ihrem Artikel „Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft“ eine praxisorientierte Reflexionshilfe geben wollen. Das Zitat macht darauf aufmerksam, dass unsere Haltung darüber entscheidet, ob wir mit gut gemeinten „Sondermaßnahmen“ für Familien mit Migrationshintergrund diese Gruppe als besonders hilfebedürftig deklarieren (und letztlich abwerten) oder ob wir uns aufmachen, in einen permanenten Reflexionsprozess zu treten und zu überlegen, welche Kontakthürden Eltern mit Migrationshintergrund bisher daran hinderten, sich mehr in der Schule zu beteiligen, und welche neuen Zugangswege es gibt.²

Beide Sichtweisen, die abwertende ebenso wie die reflektierte, die gleichzeitig Menschen auf ihre (national-)Kultur beschränken, zeigen das Grunddilemma von differenzsensiblen Perspektiven: Unterschiede werden benannt, um für diese zu sensibilisieren; gleichzeitig soll verhindert werden, dass falsche und negative Stereotype und Vorurteile reproduziert werden.³

Dieser Beitrag orientiert sich an dem Perspektivwechsel, den Katrin Huxel in dieser Broschüre beschreibt. Danach werden Schüler*innen oder Eltern nicht in

einen Defizit orientierten Fokus genommen, sondern der Blick wird auf die Institution Schule gerichtet. Was kann die Schule tun, um Eltern zur Mitarbeit zu gewinnen? Insbesondere jene Eltern, die nach wie vor an Schulen unterrepräsentiert sind, Eltern mit Migrationshintergrund.

Im Jahr 2014 hatte ein Drittel aller 15-jährigen Schüler*innen laut Mikrozensus⁴ einen sogenannten Migrationshintergrund. Die Anzahl der Schüler*innen, die zwei- oder mehrsprachig aufwachsen, steigt. Gleichzeitig ist unser Schulsystem ausgerichtet auf eine monolinguale Schülerschaft und die bestehende Vielfalt an Schulen ist häufig weder nach innen noch nach außen sichtbar.⁵ Dies spiegelt sich auch in der Zusammenarbeit von Schule und Eltern wider, die „immer noch eine starke Orientierung [...] an der gut situierten, bildungsnahen und vollständigen deutsch-stämmigen Familie [aufweist] [...]“⁶.

Wie können nun Schulen Grundlagen schaffen, um **alle** Eltern einzubeziehen, Vielfalt zu repräsentieren und somit eine Schule für **alle** zu werden?

Es ist nicht einfach, Antworten darauf zu geben. Im Kontext von Migration deshalb nicht, weil Eltern mit Migrationshintergrund ebenso heterogen sind wie Eltern ohne Migrationsgeschichte in Bezug auf ihren sozioökonomischen Status, ethnische Zugehörigkeiten, Geschlecht, Religion, Alter, Familienformen, Vertrautheit mit dem staatlichen Bildungssystem, Sprache sowie hinsichtlich der Möglichkeiten, eigene Interessen

1 Altan et al. (2011), S. 11.

2 Vgl. Altan et al. (2011).

3 Vgl. ebd.

4 Statistisches Bundesamt (2017): Fachserie 1, Reihe 2.2 Bevölkerung und Erwerbstätigkeit, Bevölkerung mit Migrationshintergrund, Ergebnisse des Mikrozensus, Wiesbaden.

5 Vgl. Altan et al. (2011).

6 Sacher (2015), S. 166.

Wie können nun Schulen Grundlagen schaffen, um **alle** Eltern einzubeziehen, Vielfalt zu repräsentieren und somit eine Schule für **alle** zu werden?

im Kontext der Schule zur Sprache zu bringen und durchzusetzen.⁷

Insofern will und kann dieser Beitrag auch keine „spezifischen Maßnahmen“ für Eltern, die zugewandert sind, vorstellen. Migration wird vielmehr als eine von vielen Facetten in der Vielfalt und Verschiedenheit der Bildungsvoraussetzungen gesehen.⁸ Die im Folgenden vorgestellten Gelingensbedingungen sind zu verstehen als Sammelsurium an Ideen, die sich in der Praxis bewährt haben und die insgesamt einer effektiven und besseren Zusammenarbeit zwischen Schulen und allen Eltern dienen, mit dem Ziel, die Persönlichkeitsentwicklung **aller** Schüler*innen zu stärken und ihre Schulerfolgchancen zu erhöhen.

Im ersten Abschnitt wird beleuchtet, welche Schwierigkeiten das Verhältnis von Schule und Eltern im Allgemeinen prägen.

Anschließend werden einige Perspektiven von Familien mit Migrationshintergrund aufgezeigt, die veranschaulichen, welche Hürden diese im Kontext der Institution Schule mitunter überwinden müssen.

Eine Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern ist dann erfolgreich, wenn **alle** an Schule Beteiligten repräsentiert sind und Raum haben, eigene Interessen und Bedürfnisse einzubringen. Deshalb muss Zusammenarbeit immer diversitätsorientiert sein. Gelingensbedingungen für eine interkulturelle und vielfältige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft werden im 4. Abschnitt dieses Beitrags dargestellt.

In einem abschließenden Fazit wird dargelegt, warum es so wichtig ist, eine vielfältige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft fest im interkulturellen Schulentwicklungsprozess zu verankern. Denn die Absichtserklärung, die hinter der Idee, „Vielfalt an Schulen (zu

gestalten“, steht, lautet: Soll Vielfalt als „Normalfall“ akzeptiert werden, so muss sie wertgeschätzt und anerkannt sein.

2. Herausforderungen in der Zusammenarbeit

Eine Studie aus dem Jahr 2004 in Bayern ergab, dass sich mehr als ein Drittel der Lehrer*innen und mehr als die Hälfte der Eltern **nicht respektvoll behandelt** fühlten.⁹

Und auch heute tragen Lehrer*innen nicht selten Sorge, ihre pädagogische Fachkompetenz werde infrage gestellt, und Eltern meiden den Kontakt zu Lehrkräften, weil sie sich von diesen bevormundet fühlen und/oder schlechte eigene Erfahrungen mit Schule gemacht haben. Frontal geführte Sprechstunden oder Elternabende verunsichern insbesondere sozioökonomisch benachteiligte Eltern und können bei ihnen ein Gefühl von sozialer oder verbaler Unterlegenheit und fachlicher Abhängigkeit erzeugen.¹⁰

Eine weitere Schwierigkeit im **Kontakt zwischen Schule und Eltern** ist, dass dieser meist nur Problem veranlasst zustande kommt. D. h., Eltern werden von vielen Schulen erst dann kontaktiert, wenn es Probleme mit den Kindern gibt.¹¹

Dieses spannungsreiche Verhältnis liegt jedoch nicht, wie man vielleicht vermuten würde, daran, dass einzelne Lehrkräfte oder Eltern desinteressiert oder feindselig wären, sondern ist vor allem ein strukturelles und sogar historisches Problem: Für den Staat war die Schule nicht selten Mittel zum Zweck, um seine Interessen gegen die der Eltern durchzusetzen. Wenn sich auch inzwischen einiges im Hinblick auf Elternpartizipation verbessert hat, existiert nach wie vor ein

⁷ Vgl. Fürstenau/Gomolla (2009).

⁸ Vgl. ebd.

⁹ Vgl. Studie Sacher (2004).

¹⁰ Vgl. Fürstenau/Gomolla (2009).

¹¹ Vgl. Sacher (2014).



Machtungleichgewicht zwischen Eltern und Schule¹² zuungunsten der Eltern. Beeinflusst die Schule doch die Werdegänge ihrer Schüler*innen erheblich, indem sie Zeugnisse und Übergangsempfehlungen vergibt oder nicht vergibt.

Machtasymmetrien existieren gleichzeitig **innerhalb der Elternschaft** selbst. Nicht zuletzt die marktwirtschaftsähnliche Entwicklung von Schulen in Verbindung mit massiven Einschränkungen von öffentlichen Ausgaben für den Bildungsbereich hat dazu geführt, dass Eltern der mittleren und oberen Sozialschichten großen Einfluss auf die Schul- und Bildungskarrieren ihrer Kinder nehmen können.¹³

Die Institution **Schule** ist zudem ein **Spiegel für (gesellschafts-)politische Probleme**. So führt reformpolitisches Versagen im Bildungsbereich dazu, dass Eltern eine stärkere Verantwortung übertragen bekommen und somit auch mehr Macht ausüben können, wovon in erster Linie ohnehin privilegierte Eltern profitieren.¹⁴

Auch gesellschaftliche Spannungen zwischen der Mehrheitsgesellschaft und ethnischen Minderheiten oder zwischen verschiedenen Zuwanderungsgruppen spiegeln sich an Schulen z. B. in Form von Anfeindungen oder Segregation wider. Die Erwartung an Lehrkräfte, Antworten auf von der Politik bisher ungelöste Herausforderungen zu finden, ist schlicht unerfüllbar. Gleichzeitig gibt es unzählige Fallbeispiele, die zeigen,

wie ein gelungener Umgang mit Heterogenität an Schulen aussehen kann.¹⁵

Dass **die soziale Lage der Eltern über den Schulerfolg der Schüler*innen entscheidet**, ist keine neue Erkenntnis, doch nach wie vor von höchster Bedeutung: In Deutschland gibt es keine Chancengleichheit, die sozioökonomische Lage der Familien entscheidet über den Schulerfolg der Kinder. Dies ist umso stärker zu berücksichtigen, wenn es um Versuche geht, den teilweise geringer ausfallenden Bildungserfolg von Schüler*innen mit Migrationshintergrund zu erklären. Der Einfluss des Migrationshintergrundes ist nämlich nicht mehr nachweisbar, wenn man den sozioökonomischen Status, die kognitiven Grundfähigkeiten und die Ausgangsleistungen berücksichtigt.¹⁶

Da, wie eingangs erwähnt, Menschen mit und ohne Migrationshintergrund vielfältig sind, ist es auch nicht möglich, „die“ Perspektive von Menschen mit Migrationshintergrund aufzuzeigen, da es eine solche nicht gibt. Gleichzeitig berichten viele Eltern, die von der Mehrheitsgesellschaft als „Menschen mit Migrationshintergrund“ bezeichnet werden, von ähnlichen Erfahrungen an Schulen, die im Folgenden kurz und sicherlich nicht vollständig skizziert werden.

3. Perspektiven von Familien mit Migrationserfahrung

Eltern mit Migrationshintergrund müssen teilweise Hemmschwellen überwinden, die andere Eltern nicht kennen, z. B. sprachliche und kulturelle Barrieren, Abwertung der eigenen Ressourcen (materiell wie statusbezogen), Lebensumstände (wie prekärer Aufenthaltsstatus, prekäre Arbeitsbedingungen etc.), Zeitmangel (z. B. durch Schichtarbeit), Unkenntnis

¹² Vgl. Fürstenau/Gomolla (2009).

¹³ Im Gegensatz zu Familien aus einkommensschwachen Verhältnissen oder Eltern mit Migrationshintergrund fühlen sich Eltern der sozialen Mittel- oder Oberschicht ungleich häufiger den Lehrkräften überlegen, ziehen sie weitaus mehr zur Rechenschaft, nehmen ihr Kind aus empfohlenen Fördermaßnahmen heraus oder sichern Bildungsvorteile ihrer Kinder zuungunsten der Integration oder sozialen Gerechtigkeit [z. B. indem sie ihr Kind an einem Programm für Talentierte anmelden, selektive/segregierende (Unterrichts-)Maßnahmen befürworten oder ihr Kind gleich auf eine homogene (Privat-)Schule schicken]. (Vgl. Fürstenau/Gomolla, 2009.)

¹⁴ Vgl. ebd.

¹⁵ Ebd.

¹⁶ Vgl. Sacher (2013) nach Rüesch (1998); Stanat (2006); Walter (2006); Bos et al. (2007); Kristen (2008); Stanat et al. (2010); Sachverständigenrat (2014).

Soll Vielfalt als „Normalfall“ akzeptiert werden, so muss sie wertgeschätzt und anerkannt sein.

des Schulsystems, Rassismus- und Diskriminierungserfahrung u. a.¹⁷

Diese **Ausgrenzung von einigen Familien mit Migrationshintergrund** zeigt sich, wie Umfragen ergaben,¹⁸ vor allem darin, dass Eltern mit Migrationshintergrund

- sich häufig weniger willkommen und wertgeschätzt fühlen an Schulen als Eltern ohne Migrationshintergrund, weil beispielsweise ihre Anliegen ignoriert oder sprachliche Barrieren nicht abgebaut werden;
- mehr unter dem Egoismus vieler Eltern leiden;
- teilweise von Hilfeleistungen ausgeschlossen werden (bei Schulfesten, Nachmittagsbetreuung, Klassenfahrten oder Ausflügen).¹⁹

Zudem, so zeigte die Studie weiterhin, wird bei Eltern/Familien mit Migrationshintergrund oft stillschweigend von einer **Defizithypothese** ausgegangen. Dahinter verstecken sich Unterstellungen von unzureichender Integration und geringer Vertrautheit mit hiesigen Vorstellungen und Traditionen. In der Folge erteilten Lehrkräfte rascher Empfehlungen von Maßnahmen und Förderangeboten zur Angleichung an den „deutschen Standard“. Dabei werden vor allem vorhandene Stärken der Familien sowie notwendige Veränderungen aufseiten der Schule übersehen.²⁰

Weitere Forschungsergebnisse haben aufgedeckt, dass Lehrkräfte das Verhalten von Kindern mit Migrationshintergrund öfter als aggressiv oder unangepasst bewerten im Vergleich zu Kindern ohne Migrationshintergrund. Daraus resultieren auch geringere Leistungserwartungen und schlechtere Beurteilungen oder Übergangsentscheidungen.²¹

17 Vgl. Fürstenau/Gomolla (2009).

18 Vgl. Sacher (2012).

19 Ebd.

20 Ebd.

21 Vgl. Fürstenau/Gomolla (2009).

Manche Eltern mit Migrationshintergrund bringen auch ein **anderes Verständnis von der Aufgabenverteilung zwischen Familie und Schule** mit und erwarten von der Schule eine autoritäre Erziehung ihrer Kinder, aus der sie sich selbst zurückziehen. Ein Gang zur Schule gleicht einem Gang zur Behörde, den man nicht zuletzt aus Angst (vor einer möglichen Willkür der Behörden, wie sie in manchen Ländern existiert) möglichst vermeiden möchte. „Augenhöhe“ im Kontakt mit Lehrpersonen ist in solchen Fällen gar nicht gewünscht oder denkbar und muss daher erst behutsam entwickelt werden.

Wie eine interkulturelle und vielfältige Erziehungs- und Bildungspartnerschaft gelingen kann, stellt der nächste Abschnitt dar.

4. Gelingensbedingungen

Schüler*innen in den Fokus stellen

In einem Comic, der zu der Zeit erschien, als viele geflüchtete Menschen nach Deutschland kamen, ist ein Gespräch zwischen einer Mutter und ihrem Kind abgebildet. Die Mutter fragt: „Und, Schatz, sind heute Flüchtlinge in deiner Kita gewesen?“ Daraufhin antwortet das Kind: „Nein, Mama, in meiner Kita waren nur Kinder.“

Dieser Comic veranschaulicht, wie wichtig es ist, dass Pädagog*innen in erster Linie Menschen und keine Kategorien vor sich sehen. Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern ist dann erfolgreich, wenn Lehrkräfte die Schüler*innen in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stellen und sie in erster Linie als diejenigen sehen, die sie sind: Schüler*innen mit ähnlichen und verschiedenen Charaktereigenschaften, Vorlieben, Prägungen, Lebensumständen etc.



Eine schülerzentrierte Elternarbeit bietet gute Möglichkeiten, die Familien gemeinsam mit den Schüler*innen und Lehrer*innen für eine erfolgreiche Kooperation zu gewinnen und sich so für höhere Bildungschancen der Schüler*innen gemeinsam einzusetzen.²² Folgende Formate wurden dabei an Schulen entwickelt und erprobt:²³

- ✓ Eltern-Schüler*innen-Lehrkräfte-Gespräche
- ✓ Zusammenarbeit mit Eltern als Unterrichtsthema
- ✓ Einbeziehung von Schüler*innen bei Elternveranstaltungen
- ✓ Gemeinsame Projekte mit Eltern, Lehrkräften und Schüler*innen
- ✓ Schulvereinbarungen und Verhaltensverträge
- ✓ Zusammenarbeit von Eltern- und Schülervertreter*innen
- ✓ Eltern-Schüler*innen-Lehrkräfte-Abende, z. B. ein „Eltern-/Familienabend zur Berufsorientierung“, s. <http://bo-hs-gemeinsamlernen.bmukk.gv.at/projekt/dokumente/Dokumente%20klibo/Projekt%20Elternarbeit.pdf> (Zugriff: 12.04.2018)
- ✓ Usw. usf.

Zusammenarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft verstehen

Trotz oder gerade wegen des formalen Machtgefälles, das zwischen Schule und Eltern besteht, spielt es eine entscheidende Rolle, wie das Verhältnis zwischen beiden gestaltet wird.

Meinungen aus Wissenschaft und Praxis schlagen deshalb eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft vor, verstanden als „**Arbeitsbeziehung, die auf Wertschät-**

zung und Respekt beruht“²⁴. Diese verfolgt das Ziel, sich über die Erziehung und Bildung der Schüler*innen auszutauschen, um sie bestmöglich zu fördern.²⁵

„Wertschätzung“ und „Respekt“ bedeuten in diesem Zusammenhang nach Auffassung führender Wissenschaftler*innen auf diesem Gebiet wie Altan, Foitzik, Fürstenau, Goltz und Gomolla, **Eltern als primäre Erziehungsexpert*innen und Expert*innen ihrer Situation wahrzunehmen und anzuerkennen**.²⁶ D. h., wir müssen davon ausgehen, dass „**Eltern ihr Kind am besten kennen, grundsätzlich für das Kind das Beste wollen und auch daran interessiert sind, das Kind zu unterstützen**“.²⁷ Folglich geht es dabei um eine wertschätzende Haltung.

Ein **erweitertes Familienverständnis** kann helfen, entscheidende Bezugspersonen der Schüler*innen neben den Eltern einzubinden (wie z. B. weitere Verwandte, befreundete Personen der Familie, Fachkräfte der Jugendsozialarbeit etc.).²⁸

Schule als Ort der Gemeinschaft und Willkommenskultur gestalten

Es ist nicht selbstverständlich, dass sich alle an Schule Beteiligten als gemeinschaftliches Team verstehen, nur weil sie dieselbe Institution besuchen und Willkommenskultur im Leitbild der Schule steht.

Damit sich alle an Schule Beteiligten willkommen fühlen, muss die **Vielfalt der Schule repräsentiert** sein. Der 6. Familienbericht der Bundesregierung fragt in

²² Vgl. Sacher (2014).
²³ Ebd.

²⁴ Fürstenau/Gomolla (2009), S. 37.

²⁵ Vgl. ebd.

²⁶ Vgl. Gomolla (2009), S. 30, und Altan et al. (2011).

²⁷ Altan et al. (2011), S. 23.

²⁸ Vgl. Gomolla (2009).

Die Zusammenarbeit von Schule und Eltern ist dann erfolgreich, wenn Lehrkräfte die Schüler*innen in den Mittelpunkt ihrer Aufmerksamkeit stellen.

einem Artikel: „Ist es eure Schule oder unsere Schule? Ist es eine deutsche Schule oder eine Schule in Deutschland?“²⁹ Eltern mit Migrationshintergrund, die an Schulen lediglich als Gäste behandelt werden, werden nicht motiviert sein, diese Einrichtung aktiv mitzugestalten.³⁰

Dahingegen können verschiedene „**Willkommenssignale**“ Eltern einladen, sich als Teil der Schule zu verstehen und sich zu beteiligen:³¹

- ✓ mehrsprachige Türschilder
- ✓ interkulturelle Symbole auf Flyern oder Plakaten
- ✓ mehrsprachige Begrüßungsworte bei Veranstaltungen
- ✓ Begrüßungspostkarte mit den wichtigsten in der Einrichtung vertretenen Herkunftsnationalitäten
- ✓ ein Willkommensplakat mit **allen** vertretenen Muttersprachen der Schule
- ✓ gemeinsam organisierte **Eltern-** oder **Schulcafés**
- ✓ ...

Die Botschaft hinter solchen Gesten sollte lauten: „Gut, dass Sie da sind!“³²

Gleichzeitig muss kritisch hinterfragt werden, ob diese Botschaft nur als „Marketing“ dient oder tatsächlich ernst gemeint ist. Wenn eine Schule beispielsweise in verschiedenen Sprachen „Herzlich-Willkommen!“-Schilder aufhängt, sich aber gleichzeitig weigert, weitere Muttersprachen außer dem Deutschen (und in vielen Fällen noch dem Englischen und Französischen) anzuerkennen und zu fördern oder angemessene Sprachvermittlung bereitzustellen, laufen solche symbolischen Gesten vermutlich ins Leere.³³

Entscheidend für eine gelingende Inklusion von neu ankommenden Schüler*innen ist die Haltung. Eine Haltung, die nicht nur auf Offenheit, Toleranz und Wertschätzung beruht, sondern vor allem professionell ist.

Eine professionelle (interkulturelle) Haltung einnehmen

Für Altan und andere Wissenschaftler*innen ist Eltern(bildungs)arbeit in erster Linie eine Frage der Haltung.³⁴

Von der Haltung hängt ab, ob sich die an Schule Beteiligten mit ihrer Schule identifizieren, sich wohlfühlen, motiviert sind, gemeinsam eine Vision für ihre Schule zu entwickeln und umzusetzen, und auch, ob Veränderungsprozesse gelingen. Das gilt für die Unterrichtsgestaltung ebenso wie für das Miteinander unter Kolleg*innen und Schüler*innen sowie mit den Eltern.³⁵

Der Erwerb von geschichtlichen, soziologischen, psychologischen und anderen **sachlichen Kompetenzen**, die für ein Verständnis von Migration und Migrationshintergrund wichtig sind, ist ebenso wenig fester Bestandteil der Ausbildung von Lehrkräften wie die **methodische Kompetenz**, sich mit Konstruktionen von „uns“ und „den anderen“, mit Ambivalenzen und der Bedeutung von „kultureller“ Zugehörigkeit für Minderheiten und Mehrheiten auseinanderzusetzen und diese zu reflektieren. Auch gibt es nach wie vor keine breite gezielte Ansprache und **Akquise von Personal mit Migrationserfahrung**.³⁶

29 Vollständiger Bericht unter: <https://www.bmfsfj.de/bmfsfj/service/publikationen/6--familienbericht/95596> (Zugriff: 12.04.2018)

30 Vgl. Altan et al. (2011).

31 Ebd.

32 Ebd., S. 21.

33 Vgl. ebd., S. 22 ff.

34 Ebd.

35 Ebd.

36 Ebd.



Info



Die Brillen-Methode nach Foitzik

Foitzik geht von unterschiedlichen „Brillen“ aus, die wir uns aufsetzen können, um verschiedene „Bilder“ einer (Konflikt-)Situation zu sehen. Dies soll uns dabei unterstützen, verschiedene Ursachen für die Situation / den Konflikt zu erkennen. Unter anderem schlägt er vor, einmal den Blick durch folgende Brillen zu werfen, bevor man sich ein Urteil der Situation erlaubt:³⁸

- Die Migrationsbrille:** Hat die Person, um die es geht, Migrationserfahrungen gemacht in ihrem Leben? Welche konkreten Erfahrungen könnte sie dabei gemacht haben? Welche Auswirkungen hat das?
- Die soziale Brille:** In welcher sozialen Umgebung wächst ein*e Schüler*in auf / bewegen sich die Eltern? Inwiefern unterscheidet sich diese von der Lebensrealität der Lehrer*innen?
- Die Subjekt-/Bedürfnis-Brille:** Welche Bedürfnisse stecken hinter dem Verhalten der Person? (Grundannahme: Jedes Verhalten ist sinnvoll, d. h., es gibt oder gab einen Grund, warum eine Person sich so verhält, auch wenn sich die Situation verändert hat.)
- Die Diskriminierungsbrille:** Erlebt die Person aufgrund ihrer Hautfarbe, Zugehörigkeit, Geschlecht, Sprache ... möglicherweise Diskriminierung? Was hat das mit der Situation oder dem Konflikt zu tun?
- Die selbstreflexive Brille:** In welcher Situation befindet sich die Lehrkraft zum Zeitpunkt der Auseinandersetzung? Erlebt sie gerade beruflichen Stress und kann sich eigentlich gar nicht auf die Situation einstellen?

Etc.

Beides ist jedoch unerlässlich, wenn wir (Konflikt-) Situationen differenziert beurteilen und lösen wollen. Wenn wir unsere Gewohnheit ändern wollen, das „andere“ Verhalten von Familien mit Migrationshintergrund vorwiegend auf kulturelle Unterschiede zurückzuführen. Diese „Kulturbrille“ verengt nämlich unsere Wahrnehmung und wir lassen wichtige andere Aspekte außer Acht:³⁷

- die Erfahrung der Migration selbst und ihre Aus-

wirkungen auf die Familiengeschichte, auf das Verhältnis der Generationen und Geschlechter,

- die (oft schlechten) Erfahrungen mit der Mehrheitsgesellschaft,
- die soziale Lebenssituation,
- die ganz persönlichen und individuellen Bewältigungsstrategien und Ressourcen.

³⁷ Vgl. ebd.

³⁸ Vgl. Altan et al. (2011).

Entscheidend für eine gelingende Inklusion von neu ankommenden Schüler*innen ist die Haltung.

Hilfreiche **Tipps für eine bewusste und wertschätzende Haltung** sind:

- Die sogenannte **Brillen-Methode** nach Foitzik. Diese will die „Kulturalisierungsfalle“ überwinden und den Blick auf ein differenziertes, ganzheitliches Bild der Situation werfen.³⁹
- Anstatt eigene, eventuell falsche Schlüsse zu ziehen, sollen Lehrkräfte ermutigt werden, **Fragen** zu stellen, z. B.: „Ich weiß nicht, wie Sie das kennen, ... bei uns ist das so ... Wie wäre es für Sie gut? Was brauchen Sie?“
- Kennenlernen und Einordnen **unterschiedlicher Rollen**, die Eltern einnehmen (z. B. als Rat suchende Klient*innen, Klagende etc.), um besser mit ihnen umgehen zu können.
- Module wie das der Universität Bremen zum **„Umgang mit Heterogenität in der Schule“** für angehende Lehrkräfte könnten anderen Universitäten als beispielhafte Vorlage dienen.⁴⁰

Schule unterstützt Eltern

Nicht jede Schule erhält die notwendigen Fördermittel, um umfassende Bildungsprogramme zu realisieren oder gar einen Campus wie in Falle der Rütli-Schule in Berlin aufzubauen.⁴¹

Eine andere, weitaus kostengünstigere und dennoch effektive Möglichkeit, um Kooperationen mit Eltern aufzubauen, besteht darin, diese **frühzeitig und per-**

sönlich anzusprechen und Beziehungsangebote zu machen.⁴²

Das klingt nahezu banal, die Praxis zeigt jedoch, dass die meisten Gespräche zwischen Lehrkräften und insbesondere denjenigen Eltern, die sich ohnehin nicht viel in der Schule zeigen, erst Problem veranlasst zustande kommen, also wenn es eigentlich schon zu spät ist. Wesentlich sinnvoller, als dass das Erstgespräch mit einem Konflikt oder problematischem Verhalten des Kindes einhergeht, ist es, frühzeitig einen guten Draht zu den Eltern herzustellen. Viele Pädagog*innen fühlen sich jedoch hilflos angesichts erfolgter, aber nicht angenommener Angebote (Elternabende etc.).

Um Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen, dürfen auch **neue Zugangswege** erprobt werden:⁴³

- ✓ Statt schriftlicher Einladungen (die teils nicht verstanden werden, die als Angebot von und für die „Deutschen“ betrachtet oder die von den Kindern nicht überbracht werden) Eltern **persönlich anzusprechen**.⁴⁴
- ✓ Persönliche Ansprachen beim Abholen und Bringen der Kinder, bei der Anmeldung, durch Hausbesuche (ja, aufwendig, aber in manchen Fällen eine sehr sinnvolle Investition) oder durch persönlich überbrachte Einladungen zu Hause. Auch können telefonische Einladungen oder Erinnerungen kurz vor dem Treffen hilfreich sein.
- ✓ **Informelle Gespräche führen**, welche die Bildungsressourcen der Familien einbeziehen.
- ✓ Schriftliche Einladungen zusätzlich in **leichter Sprache** verfassen.⁴⁵

39 Vgl. ebd.

40 Vgl. Doğmuş/Karakaşoğlu (2017).

41 Siehe <http://campusruetli.de/> (Zugriff: 12.04.2018)

42 Vgl. Altan et al. (2011), S. 22, und Gomolla (2009).

43 Vgl. Altan et al. (2011), S. 77 ff., und Sacher (2013).

44 Vgl. Altan et al. (2011).

45 Siehe <https://www.leichte-sprache.org/> (Zugriff: 12.04.2018)



- ✓ **Kontakt über die Kinder** herstellen: Eltern in die Schule einladen, um Projekte der Kinder vorzustellen; Hausbesuche im Rahmen eines Projekts der Kinder einplanen, Schüler*innen über die Bewirtung in die Gestaltung der Elternnachmittage einbeziehen ...⁴⁶
- ✓ Mit **Schlüsselpersonen** kooperieren. Um Eltern für Angebote zu gewinnen, können die Schulen Kontakt zu Ansprechpersonen der Familien aus anderen Einrichtungen aufnehmen (z. B. aus der sozialen Gruppenarbeit, der Schulsozialarbeit, Familienhilfe, mobile Jugendarbeit, Jugendmigrationsdienste etc.), aber auch aus der eigenen Community (aus der Nachbarschaft, ehemalige Eltern aus der Schule, Mentor*innen oder Multiplikator*innen aus Vereinen ...).⁴⁷
- ✓ Die **mehrsprachigen Elternbriefe** der RAA Brandenburg enthalten wichtige Informationen zu Schulbeginn und -ablauf.⁴⁸
- ✓ Angemessene **Dolmetscher- und Übersetzungsleistung** für wichtige Gespräche sicherstellen.

Durch eine solche aktive Kommunikation der Lehrkräfte können wichtige Hintergrundinformationen über die Familien- und Lebenssituation der Schüler*innen sowie über vorhandene und oft übersehene Bildungsressourcen gewonnen werden.⁴⁹

Oftmals unterschätzt werden dabei vor allem die **Bildungsressourcen** von Familien mit geringen materiellen Mitteln, übrigens nicht selten von den Familien selbst. Dabei bieten die Sprache und Kultur der Eltern, ihre Bildungsabschlüsse, aber auch soziale Netzwerke, Klubs, religiöse Einrichtungen und ein oft-

mals hohes Interesse an der schulischen Bildung der Kinder wertvolle Möglichkeiten, die Schüler*innen in ihrem Selbstbewusstsein zu stärken und sie schulisch zu unterstützen. Gerade wenn es um Sprache geht, ist vielen Familien selbst nicht bewusst, dass Mehrsprachigkeit u. a. die Entwicklung kognitiver Fähigkeiten fördert und dass eine Familie ihre Kinder auch mit ihrer Muttersprache gut unterstützen kann, um im deutschen Schulsystem erfolgreich zu sein.⁵⁰

Eltern unterstützen Schule – aktiv und heimbasiert!

Wie bereits eingangs erwähnt, ist oftmals unklar, was damit gemeint ist, wenn Eltern die Schule unterstützen sollen.

Viele Schulen sehen Eltern sehr gerne in ihrer Schule, wenn es z. B. darum geht, Kuchen zu verkaufen, Schulaktivitäten zu begleiten oder als Schülerlots*innen zu fungieren. Sobald es aber ums Kerngeschäft der Schule geht, nämlich z. B. um die Mitgestaltung und Mitbestimmung bei der Umsetzung von Lehrinhalten, graut es einigen Lehrkräften bei der Vorstellung, dass sich Eltern da einmischen.⁵¹

Dennoch wird die **aktive Mitbestimmung** der Eltern als ein wesentlicher Faktor für eine gelingende Zusammenarbeit zwischen Eltern und Schule angesehen. Notwendig dafür wäre z. B., dass **alle Eltern in den Entscheidungsgremien** mit ihren Interessen und Vorstellungen **vertreten** sind. Da eine solche Diversität der Elternvertreter*innen meistens nicht gegeben ist, stellen Quotenregelungen einen möglichen Lösungsweg dar.⁵²

⁴⁶ Ebd.

⁴⁷ Ebd.

⁴⁸ Siehe <http://www.raa-brandenburg.de/Publikationen-Materialien> (Zugriff: 12.04.2018)

⁴⁹ Vgl. Sacher (2013).

⁵⁰ Vgl. Beitrag von Lena Fleck „Schulentwicklung sprachsensibel gestalten: Mehrsprachigkeit im Blick“; vgl. außerdem Gomolla (2009).

⁵¹ Vgl. Sacher (2015).

⁵² Vgl. Sacher (2015), S. 173, und Gomolla (2009).

Um Eltern mit Migrationshintergrund zu erreichen, dürfen auch neue Zugangswege erprobt werden.

Eine weitere Möglichkeit, wie Eltern aktiv ihre Interessen vertreten können, bieten **Elternselbstorganisationen** wie beispielsweise das Elternnetzwerk NRW. Dieses ermöglicht insbesondere Eltern mit niedrigem sozioökonomischen Status oder Migrationshintergrund, mit Selbstvertrauen ihre Wünsche und Interessen zu äußern. Die Schule könnte hier einen vermittelnden Part einnehmen und einerseits Kontakt zu solchen Initiativen suchen und andererseits den Kontakt zu neu ankommenden oder interessierten Eltern herstellen.⁵³

Im Gegensatz zur Elternkooperation an der Schule selbst wird oft der Einfluss unterschätzt, den Eltern zu Hause haben. Sacher bezeichnet die **heimbasierte Kooperation** mit Eltern als entscheidend für den Bildungserfolg der Schüler*innen. Gemeint ist damit nicht, dass Eltern für ihre Kinder Referate vorbereiten oder für sie die Hausaufgaben erledigen. Es geht darum, einen sicheren und unterstützenden Rahmen zu schaffen, in dem sich die Schüler*innen entfalten können (einen ruhigen, aufgeräumten Platz für das Erledigen der Hausaufgaben bereitstellen, die Kinder motivieren, etc.).⁵⁴ Diese Form der subtileren, aber dennoch effektiven Unterstützung durch die Eltern zeichnet sich durch vier Erfolgskriterien aus, die Eltern auch ohne höhere Schulausbildung oder Deutsch als Muttersprache umsetzen können:⁵⁵

- **hohe Erwartungen/starkes Zutrauen** der Eltern in ihr(e) Kind(er)
- **autoritativer Erziehungsstil** durch eine warme, liebevolle Umgebung; Ermutigung von Selbstständigkeit; Struktur und Disziplin (Ordnung und Regeln, strukturierter Tagesablauf, Verantwortung für Aufgaben im Haushalt)
- **Kommunikation zwischen Eltern und Kind(ern)** (unabhängig vom Sprachniveau und den Inhalten).

Studien zeigten, dass es wichtig sei, DASS gesprochen werde, zweitrangig dabei sei, WORÜBER gesprochen wird.)

- in der Grundschulzeit: **Lesen** mit dem Kind (in der Muttersprache!!)

Weitere Möglichkeiten, wie Eltern Schule unterstützen können, sind:

- ▶ Angebote von sogenannten „Lesemüttern“/„Lesevätern“, die in ihren Muttersprachen vorlesen oder gegebenenfalls in einem Tandem mit einer deutsch sprechenden Person.
- ▶ Eltern treten als Veranstalter*innen/Gastgeber*innen auf und laden die Lehrkräfte ein.
- ▶ Eigene Ressourcen in den Unterricht einbringen, z. B. Erfahrungen, ...

Externe Partner und Netzwerke einbeziehen

Im Folgenden soll eine Übersicht von potenziellen externen Partner*innen zu Ideen anregen, wen Schulen in Fragen von Integration und Zusammenarbeit mit Eltern noch ansprechen können. Es handelt sich dabei um eine veränderbare und erweiterbare Liste, die keinen Anspruch auf Vollständigkeit erhebt. Wie sich Schulen im Sozialraum vernetzen, beschreibt Waltraud Eckert-König in ihrem Beitrag, „Gemeinsam den ganzen Elefanten erkunden – oder: Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Sozialraum als Beitrag zur interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung“.

53 Vgl. Fürstenau/Gomolla (2009).

54 Vgl. Sacher (2014).

55 Ebd.



Externe Partner*innen und Netzwerke können sein:

- ✓ Jugendklubs
- ✓ Religiöse Einrichtungen oder religiöse Gemeinschaften
- ✓ Vereine (in Brandenburg die RAA Brandenburg, Projekt BraBiM, Informationen unter www.raa-brandenburg.de/Projekte-Programme/BraBiM)
- ✓ Erziehungsberatungsstellen
- ✓ Schulpsycholog*innen
- ✓ Elternvereine (z. B. Elternnetzwerk NRW)⁵⁶
- ✓ Jugendamt, Jugendpfleger*innen
- ✓ Sozialamt, Sozialarbeiter*innen, Streetworker
- ✓ Volkshochschulen
- ✓ Stadtteilmütter und -väter
- ✓ Berufseinstiegsshelfer*innen
- ✓ Mitarbeiter*innen aus Kinderarztpraxen und Jugendpsychiatrie
- ✓ Polizei- und Justizdienststellen
- ✓ Kulturvereine
- ✓ Jugendgruppen
- ✓ Sportvereine
- ✓ Wohlfahrtsverbände
- ✓ Arbeitsagenturen und Jobcenter
- ✓ Betriebe
- ✓ Wirtschaftsverbände

5. Fazit: Elternbeteiligung als Teil von interkultureller und vielfaltsorientierter Schulentwicklung

Im Zentrum der Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern stehen die Schüler*innen. Ziel einer solchen Zusammenarbeit ist es, die Schüler*innen in ihrer Persönlichkeitsentwicklung zu unterstützen und ihre Chancen auf eine erfolgreiche Schullaufbahn zu erhöhen.

Um **alle** Schüler*innen und deren Eltern anzusprechen und einzubeziehen, müssen sich Schulen verändern. Denn bisher erfolgt die schulische Kooperation hauptsächlich mit ohnehin privilegierten Eltern der sozialen Mittel- und Oberschicht.

Soll aber das Ziel verwirklicht werden, im Sinne der Schüler*innen gemeinsam für mehr Bildungschancen einzustehen und eine Schule für **alle** zu werden, müssen Schulen ein Bewusstsein für die verschiedenen Facetten von Vielfalt (wovon sich lediglich eine auf die ethnische Zugehörigkeit oder Hautfarbe bezieht) entwickeln.

Im Kontext der Migrationsgesellschaft muss beleuchtet werden, warum die Begegnung zwischen Schule und Eltern für beide Seiten häufig unbefriedigend ausfällt (s. Abschnitt 2 „Herausforderungen in der Zusammenarbeit“).

Unter anderem muss dabei die Perspektive von denjenigen Eltern mit Migrationshintergrund einbezogen werden, die gesellschaftliche Ausgrenzung und Diskriminierung erfahren (s. Abschnitt 3 „Perspektiven von Eltern und Familien mit Migrationserfahrung“).

Erst dann ist es sinnvoll, nach geeigneten Bedingungen für eine gelungene „Erziehungs- und Bildungspartnerschaft“ mit **allen** Eltern zu suchen.

⁵⁶ Vgl. Gomolla (2009).

Im Gegensatz zur Elternkooperation an der Schule selbst wird oft der Einfluss unterschätzt, den Eltern zu Hause haben.

Hier genannte Gelingensbedingungen, die Schulen umsetzen können, um Eltern mit Migrationshintergrund als Bildungs- und Erziehungspartner zu gewinnen, sind:

1. Die Schüler*innen in den Fokus zu stellen und sie nicht nach vermeintlichen „Kategorien“ in Schubladen zu stecken.
2. Eine wertschätzende und respektvolle Arbeitsbeziehung mit allen Eltern aufzubauen.
3. Eine professionelle (interkulturelle) Haltung zu gewinnen, z. B. durch den Erwerb von migrations-spezifischen Sachkompetenzen, aber auch von Selbstreflexionskompetenzen.
4. Schule als einen Ort der Begegnung und der Willkommenskultur zu gestalten, an dem sich alle Beteiligten willkommen fühlen und eine gemeinsame Vision entwickeln.
5. „Neue“ Zugangswege zu migrantischen Familien zu erproben.
6. Anzuerkennen, dass Elternarbeit am effektivsten ist, je näher sie an den Schüler*innen ist, d. h., Eltern vor allem in der heimbasierten Kooperation zu stärken.
7. Schließlich externe Partner*innen und Schlüsselpersonen einzubeziehen.

Um Vielfalt als „Normalfall“ anzuerkennen, müssen wir wegkommen von dem destruktiven, seit den 1970er-Jahren verbreiteten Irrglauben, dass Integration bedeute, Menschen, die hierher kommen, müssten sich diesem System einfach anpassen. (Dieses „Überstülpen“ eines Systems auf ein anderes, ohne die vorhandenen Ressourcen und Ideen der Menschen zu berücksichtigen, wertzuschätzen und Dinge daraus zu übernehmen, hat in Deutschland bereits nach der Wiedervereinigung nicht funktioniert.)

Eine vielfältige Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zwischen Schule und Eltern kann nur dann gelingen, wenn sie auf allen Ebenen der Schulentwicklung (Organisations-, Personal- und Unterrichtsentwicklung) verankert wird. Denn:

„Um eine für alle Kinder und Jugendlichen förderliche und diskriminierungsfreie Lernumgebung zu schaffen, muss die Heterogenität in den Kernbereichen von Unterricht und Schulentwicklung angemessen berücksichtigt werden.“⁵⁷



⁵⁷ Fürstenau/Gomolla (2009), S. 9.

Quellen:

Altan, M.; Foitzik, A.; Goltz, J. (2011): *Eine Frage der Haltung – Eltern(bildungs)arbeit in der Migrationsgesellschaft. Eine praxisorientierte Reflexionshilfe*. In: Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg (Hrsg.), *Aktion Jugendschutz*, 2. Aufl., Stuttgart.

Doğmuş, A.; Karakaşoğlu, Y. (2017): *Das Modul „Umgang mit Heterogenität in der Schule“ in der Lehramtsausbildung an der Universität Bremen*. In: Becker-Mrotzek, M.; Rosenberg, P.; Schroeder, C. und Witte, A. (Hrsg.): *DaZ in der Lehrerbildung // Deutsch als Zweitsprache in der Lehrerbildung (Sprachliche Bildung)*, S. 73–85.

Fürstenau, S.; Gomolla, M. (2009): *Einführung*. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH, S. 13–21.

Gomolla, M. (2009): *Elternbeteiligung in der Schule*. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH, S. 21–51.

Hawighorst, B. (2009): *Perspektiven von Einwandererfamilien*. In: Fürstenau, S.; Gomolla, M. (Hrsg.): *Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung*. Wiesbaden: GWV Fachverlage GmbH, S. 51–68.

Kriegel-Schmidt, K. (2012): *Interkulturelle Mediation: Plädoyer für ein Perspektiven-reflexives Modell*. In: *Kommunikation und Kulturen*, Band 9. Berlin: LIT Verlag.

Sacher, W. (2004): *Elternarbeit in den bayerischen Schulen. Repräsentativ-Befragung zur Elternarbeit im Sommer 2004. Nürnberg 2004 (SUN Schulpädagogische Untersuchungen Nürnberg Nr. 23)*.

Sacher, W. (2011): *Elternarbeit: Fehlt es am gegenseitigen Respekt?* In: *b&w Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg*, Jg. 65, Heft 10/2011, S. 14–18.

Sacher, W. (2012): *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften in der Schule: zum Forschungsstand*. In: Stange, W.; Krüger, R.; Henschel, A.; Schmitt, C.: *Erziehungs- und Bildungspartnerschaften. Elternarbeit in Kooperation von Schule, Kita, Jugendhilfe und Familie*. Wiesbaden: Springer VS, S. 233–243.

Sacher, W. (2013): *Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus mit Migrationshintergrund und Schule*. In: *Schüler interkulturell flexibel fördern / SCHIFF*, Februar 2012, S. 1 f.

Sacher, W. (2014): *Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft. Grundlagen und Gestaltungsvorschläge für alle Schularten*. 2. Aufl., Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Sacher, W. (2015): *Interkulturelle Elternarbeit als Erziehungs- und Bildungspartnerschaft*. In: Holzbrecher, A.; Over, U. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 164–178.

Weschke-Scheer, B. (2015): *„Stolperchancen“ im Lehrer-Eltern-Gespräch*. In: Holzbrecher, A.; Over, U. (Hrsg.): *Handbuch Interkulturelle Schulentwicklung*. Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 178–185.

Hier schreibt:



Miriam Apffelstaedt
Projektleitung im Projekt BraBiM,
RAA Brandenburg

„Griffbereit“ und „Rucksack“ – Sprachförderung und Familienbildung für ein- bis zehnjährige Kinder und deren Eltern

Im Rahmen des Projekts „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft – BraBiM“ haben wir uns mit den Sprach- und Familienbildungsprogrammen „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“ auseinandergesetzt.

Zu Fragen der interkulturellen und vielfaltsorientierten Öffnung von Bildungsinstitutionen bieten diese Programme vielversprechende Möglichkeiten, da sie Sprachbildung in der Familiensprache, Sprachbildung im Deutschen, Familienbildung sowie vielfaltsorientierte und sprachensible Organisationsentwicklung miteinander vereinen.

Die vorliegende Broschüre konzentriert sich in erster Linie auf den Schwerpunkt Schulentwicklung. Die Programme „Griffbereit“ (ein- bis dreijährige Kinder) und „Rucksack KiTa“ (vier- bis sechsjährige Kinder) bieten eingängige, evaluierte und langjährige Konzepte zur interkulturellen, sprachsensiblen und vielfaltsorientierten Herangehensweise im frühkindlichen Bereich. Da die Förderung in diesem Alter den Grundstein für den Bildungserfolg von Kindern auch in der Schule legt und die Programme aufeinander aufbauen können, werden alle drei Programme in diesem Beitrag vorgestellt.

Vorgestellt: „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“

Das Ziel aller drei Programme ist es, Bildungseinrichtungen dabei zu unterstützen, vielfältig, mehrsprachig, kultursensibel und offen für eine Migrationsgesellschaft zu werden. Allen gemeinsam ist das Prinzip der durchgängigen Sprachförderung sowie der

Partizipation von Familien.¹ Durch Erziehungs- und Bildungspartnerschaften zwischen Eltern und Einrichtung sollen Bildungschancen von Kindern mit Zuwanderungsgeschichte gestärkt werden.

Für eine erfolgreiche Bildungskarriere benötigen Kinder Sprachkompetenzen. Der Erwerb der Bildungssprache Deutsch erfolgt dabei desto leichter, je besser Kinder ihre Familiensprache erlernt haben. Sie bildet die Grundlage für ein Verständnis von Sprache allgemein, ihren Aufbau und ihre Strukturen. Daher müssen Angebote der Frühförderung ebenso wie im Grundschulalter immer auch die Eltern erreichen, da auch die Förderung der Familiensprache zentral für den Bildungserfolg ist.

Die Programme sind für unterschiedliche Altersgruppen von Kindern konzipiert. Sowohl im Programm „Griffbereit“ als auch in den Programmen „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“ werden die Eltern als Expert*innen für die Erziehung ihrer Kinder und das Erlernen der Familiensprache angesprochen. Parallel werden die Kinder in der deutschen Sprache gefördert. In „Griffbereit“-Gruppen erfolgt die Förderung der Familiensprache auch durch Elternbegleiter*innen. Bei „Rucksack KiTa“ erfolgt die Förderung der deutschen Sprache durch die Erzieher*innen. Im Programm „Rucksack Schule“ erfolgt die Förderung der deutschen Sprache im Unterricht, während die Eltern ihre Kinder in der Familiensprache fördern. Im Idealfall gelingt es Schulen und Elternbegleiter*innen, Themen

¹ Zur sprachsensiblen Schulentwicklung: siehe Beitrag von Lena Fleck „Schulentwicklung sprachsensibel gestalten: Mehrsprachigkeit im Blick“, zur Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule: siehe Beitrag von Maike Tjaden „Vielfalt in der Zusammenarbeit mit Eltern gestalten. Eine Frage der Haltung“.



im Unterricht und in den Elterngruppen parallel zu bearbeiten (zum Beispiel die Uhr lesen lernen).

Für die Durchführung von Elterngruppen erhalten die ausgebildeten Elternbegleiter*innen Materialien. Diese liegen in diversen Sprachen vor. Die Übersetzung in weitere Sprachen erfolgt auf Basis aktueller Bedarfe. Diese Materialien werden durch Handbücher für Elternbegleiter*innen und Material für Bildungsinstitutionen ergänzt.

„Griffbereit“

„Griffbereit“-Gruppen sind mehrsprachige Eltern-Kind-Gruppen für Kinder im Alter von ein bis drei Jahren. Diese treffen sich einmal wöchentlich. Alle Sprachen, die die teilnehmenden Eltern mitbringen, werden gleichberechtigt neben dem Deutschen gefördert. Anhand der angebotenen Materialien erhalten die Eltern Anregungen für gemeinsame Unternehmungen und Spiele mit ihren Kindern. Die Gruppen werden von zwei Elternbegleiter*innen in Deutsch und in den Familiensprachen geleitet. Die Aktivitäten der Eltern-Kind-Gruppen können sprachhomogen oder sprachheterogen durchgeführt werden. „Griffbereit“ eignet sich für den Einsatz z. B. in Familienzentren oder Bildungsinstitutionen, die Anlaufstellen für Eltern mit Migrationshintergrund sind (zum Beispiel Träger von Integrationskursen).

„Rucksack KiTa“

Die Durchführung von „Rucksack-KiTa“ erfolgt mehrdimensional. Die teilnehmenden Eltern treffen sich einmal wöchentlich für mindestens die Dauer eines Kita-Jahres mit einer die Eltern begleitenden Person, um über Erziehung und Bildung zu sprechen sowie gemeinsam Aktivitäten zu planen und auszuprobieren. Im Anschluss führen die Eltern diese zu Hause mit den Kindern in der Familiensprache durch.

Parallel gestalten die pädagogischen Fachkräfte in der Einrichtung Aktivitäten, welche die Sprachbildung im Deutschen und die Pflege der Mehrsprachigkeit

zum Ziel haben. Die Parallelität der Sprachbildung ist Grundlage und Qualitätskriterium des Programms „Rucksack KiTa“, daher muss es an einer Kindertagesstätte durchgeführt werden. Auch die Elterngruppe muss die Chance haben, sich in der Kindertagesstätte zu treffen. In diesem Programm ist der Austausch zwischen Erzieher*innen und Elternbegleiter*innen besonders wichtig, da das parallele Lernen koordiniert werden muss.

„Rucksack Schule“

Das Programm „Rucksack Schule“ ähnelt im Aufbau „Rucksack KiTa“. In den ersten vier Grundschuljahren treffen sich die Teilnehmenden einmal wöchentlich mit einer die Eltern begleitenden Person in der Schule. Die Räumlichkeiten werden vom Schulträger zur Verfügung gestellt. Die Eltern besprechen das jeweilige Thema und erhalten Materialien und Übungen, um diese mit ihren Kindern in der Herkunftssprache zu Hause zu bearbeiten (z. B. Thema „Mein Körper“ oder „Auf der Straße“). Passend zum Thema werden teilweise außerschulische Partner*innen wie z. B. Zahnärzt*innen oder Polizist*innen eingeladen. Zusätzlich werden außerschulische Einrichtungen wie z. B. die Stadtbücherei besucht. In Nordrhein-Westfalen, wo das Programm seit 20 Jahren von der Landeskoordination der Kommunalen Integrationszentren koordiniert wird und landesweit an vielen Schulen implementiert ist, sind die Themen des Programms „Rucksack Schule“ mit dem Rahmenlehrplan der Grundschule abgestimmt. Dadurch kann eine Parallelisierung der Themen sichergestellt werden.

Voraussetzung für die Einrichtung einer „Rucksack“-Gruppe ist die Abstimmung hierüber in der Lehrer- und der Schulkonferenz sowie die Aufnahme der durchgängigen Sprachbildung in das Leitbild der Schule. Damit unterstützt das Programm die Schulentwicklung im Hinblick auf Mehrsprachigkeit und Vielfalt. Voraussetzung für die Durchführung ist zudem, dass die Elterngruppen sich in der Schule treffen, um eine Anbindung an die Bildungsinstitution zu gewährleis-

Das Ziel aller drei Programme ist es, Bildungseinrichtungen dabei zu unterstützen, vielfältig, mehrsprachig, kultursensibel und offen für eine Migrationsgesellschaft zu werden.

ten. Die Schule benennt zusätzlich eine Lehrkraft als Ansprechperson für die Elternbegleiter*innen, um eine Einbindung in die Schule sicherzustellen. Für das Gelingen des Programms ist der Kontakt zwischen Elternbegleiter*innen und der Kontaktperson sowie zu Lehrkräften des muttersprachlichen Unterrichts (sofern vorhanden) zentral.

Elternbegleiter*innen als Schlüsselpersonen der Programme

Die Elternbegleiter*innen sind das Herzstück aller drei vorgestellten Programme und leiten die Elterngruppen. Bei einer guten Einbindung der Programme in die jeweilige Bildungseinrichtung nehmen sie eine Brückenfunktion zwischen Schule und Eltern wahr.

Im Optimalfall sind Elternbegleiter*innen zweisprachige Eltern und/oder zweisprachige professionelle Fachkräfte mit Migrationshintergrund und guten Sprachkenntnissen in beiden Sprachen. Sie werden schnell als Vertrauenspersonen angesehen und können somit eine vermittelnde Rolle übernehmen.

Stehen Personen mit diesen Qualifikationen zunächst an einigen Orten nicht zur Verfügung, ist grundsätzlich auch eine andere Variante, z. B. mit Eltern und/oder Fachkräften, denkbar. Die Wertschätzung von Mehrsprachigkeit als innere Haltung sowie deren Förderung sind bei der Durchführung in jedem Fall zentral.

Die Elternbegleiter*innen arbeiten in der Regel auf Honorarbasis und werden für die Vorbereitung und Durchführung der Elterngruppen vergütet. Für diese Tätigkeit werden Sie durch Schulungen vorbereitet, die sowohl die Durchführung des jeweiligen Programms als auch Themen wie Sprachbildung und Vielfalt in Bildungseinrichtungen beinhalten. Die Elternbegleiter*innen werden zudem unterstützt, um den Erfahrungsaustausch, die Reflexion und die Auswertung ihrer Tätigkeit zu gewährleisten.

Erfahrungen mit den Programmen „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“

Die vorgestellten Programme sind vor etwa 20 Jahren von der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (früher RAA NRW) adaptiert und weiterentwickelt worden. Das Programm „Rucksack Schule“ wird zudem seit vielen Jahren erfolgreich in vielen Schulen Berlins durchgeführt. Auch in anderen Bundesländern und im Ausland wird mit diesen Programmen gearbeitet. Daher bestehen langjährige Erfahrungen, auf die auch neue Partner*innen in anderen Bundesländern zurückgreifen können. In Nordrhein-Westfalen arbeitet beispielsweise jede zehnte Kindertageseinrichtung mit einem der Programme.

Darüber hinaus ist das Programm „Rucksack KiTa“ wissenschaftlich evaluiert worden. Das Programm „Rucksack Schule“ wird derzeit evaluiert. Erste Ergebnisse werden voraussichtlich 2018 vorliegen, auf Zwischenergebnisse kann bereits zurückgegriffen werden. Für „Griffbereit“ liegen Interviews mit Beteiligten vor, die den Erfolg aus Sicht von Einrichtungen, Eltern und Elternbegleiter*innen einschätzen.

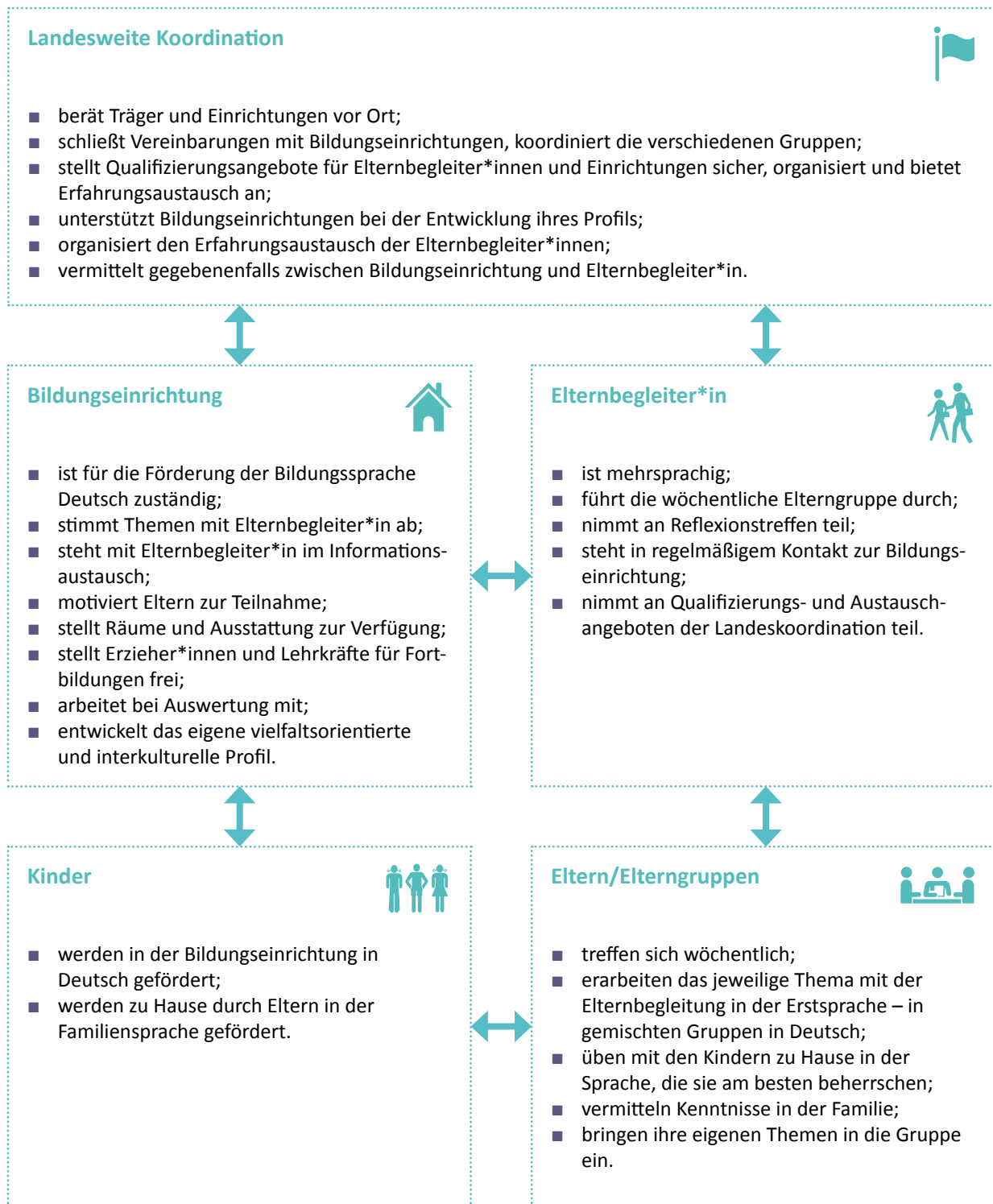
Ohne an dieser Stelle auf die Ergebnisse im Einzelnen einzugehen, wird allen Programmen eine hohe Wirksamkeit durch alle beteiligten Akteur*innen bescheinigt. Dies trifft sowohl auf die Sprachbildung der Kinder in der Bildungssprache Deutsch zu als auch auf die Kommunikation und den Kontakt zwischen Eltern und Schule. Die Eltern fühlen sich durch die Programme in ihrer Erziehungskompetenz gestärkt.

Die Programme verbinden damit zwei zentrale Handlungsfelder der interkulturellen und vielfaltsorientierten Organisationsentwicklung in Bildungsinstitutionen.²

² Vgl. Beitrag von Katrin Huxel „Interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung“.



Übersicht über die Akteur*innen in „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“



Die Elternbegleiter*innen sind das Herzstück aller drei vorgestellten Programme und leiten die Elterngruppen. Bei einer guten Einbindung der Programme in die jeweilige Bildungseinrichtung nehmen sie eine Brückenfunktion zwischen Schule und Eltern wahr.

Info



Landeskoordination Brandenburg für die Programme „Griffbereit“, „Rucksack KiTa“ und „Rucksack Schule“

In Zusammenarbeit mit der Stiftung Auridis arbeitet die Landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) derzeit am Bundestransfer für die Programme „Griffbereit“ und „Rucksack KiTa“. Ziel ist der Ausbau der Programme für die frühkindliche Förderung in anderen Bundesländern. Hierzu wird die Landeskoordination von einem Träger im jeweiligen Bundesland übernommen.

Die RAA Brandenburg haben im Rahmen des Bundestransfers die Landeskoordination für die Programme „Griffbereit“ und „Rucksack KiTa“ seit Ende April 2018 übernommen. Ergänzt wird dies durch die Landeskoordination für das Programm „Rucksack Schule“.

In einem ersten Schritt werden zunächst kommunale Bedarfe in Brandenburg ermittelt, um erste Erfahrungen an Modellstandorten zu sammeln.

Bei Interesse wenden Sie sich bitte an die Geschäftsstelle der RAA Brandenburg:

Miriam Apfelstaedt

Telefon: 0331 – 747 80 18

E-Mail: m.apfelstaedt@raa-brandenburg.de

Ich danke der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren, insbesondere Christiane Bainski, Miriam Weilbrenner, Livia Daveri und Annamaria Papp-Derzsi für die Gespräche und Literatur zu den Programmen.

Weiterführende Informationen zu Griffbereit, Rucksack KiTa und Rucksack Schule in Nordrhein-Westfalen im Internet:

Griffbereit: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/griffbereit-1>

Rucksack KiTa: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksack-1>

Rucksack Schule: <http://www.kommunale-integrationszentren-nrw.de/rucksack-schule-0>



Hier schreibt:



Waltraud Eckert-König
Schulberaterin, RAA Brandenburg,
Niederlassung Potsdam

Gemeinsam den ganzen Elefanten erkunden – oder: Multiprofessionelle Zusammenarbeit im Sozialraum als Beitrag zur interkulturellen und vielfaltsorientierten Schulentwicklung

Sie ist weit bekannt, die Geschichte vom weisen König, der Blinde ausschickt, einen Elefanten zu beschreiben. Als diese zurückkommen, beschreibt jeder von ihnen das, was er ertastet hat: Ein Elefant ist wie eine Säule“, sagt der, der die Beine betastet hat. „Nein, ein Elefant ist wie ein Fächer“, sagt der, der ein Ohr betastet hat. Der König lässt alle Blinden der Reihe nach ihre Wahrnehmung des Elefanten beschreiben und zieht dann, als diese letztendlich in Streit geraten, wer denn nun den Elefanten korrekt beschreibe, sein Fazit: Jeder von ihnen habe recht, aber er habe eben nur (s)einen Teil der Wirklichkeit – nur gemeinsam sei es möglich, sich dem „ganzen Elefanten“, der „Wahrheit“ anzunähern. Diese Geschichte drückt trotz ihrer scheinbaren Schlichtheit aus, was Philosophie und Psychologie als „konstruktivistisches Wirklichkeitsverständnis“ sehr viel komplexer darlegen. Im Kern meint das: Wir alle nehmen nur Aspekte von Wirklichkeit wahr, gestalten uns unsere Wirklichkeit selbst, indem wir das, was wir wahrnehmen, interpretieren und mit Bedeutung belegen. In der Konsequenz bedeutet dies, dass jeder Mensch und jede Gruppe, somit auch jede Schulleitung, jede Lehrkraft und natürlich auch jede (Bildungs-)Einrichtung sich ihre jeweilige Wirklichkeit gestaltet. Dass die jeweilige Wirklichkeitskonstruktion Auswirkungen auf die Einschätzung und Bewertung der jeweiligen Situation und infolge auch auf das Handeln, die getroffenen Maßnahmen und die Außendarstellung hat, liegt auf der Hand.

Die Geschichte von den Blinden und dem Elefanten diene als Einstieg in eine Reihe von Treffen unterschiedlicher Akteur*innen an drei unterschiedlichen

Schulen, die sich im Rahmen des Projektes zusammengefunden haben und noch immer gemeinsam arbeiten. Dennoch soll es hier nicht im Detail um die konkreten Einzelbeispiele gehen, weswegen im Folgenden auch nur von Schule A, B, C die Rede sein wird. Vielmehr wird versucht, das Exemplarische, das Verbindende und das Unterschiedliche herauszustellen, um so zu einigen verallgemeinerbaren Aussagen zu kommen.

Ausgangssituation der Praxisbeispiel-Schulen

Die Ausgangslage jeder der drei Schulen steht exemplarisch für Situationen, wie sie in vielen Schulen anzutreffen sind:

Schule A

Eine Grundschule in „schwieriger Lage“, wie das heute genannt wird, um den diskreditierenden Begriff der „Brennpunktschule“ zu vermeiden. Durch den Zuzug vieler Geflüchteter wird an der Schule eine sogenannte Willkommensklasse, eine Vorbereitungsgruppe für Kinder ohne oder mit geringen Deutschkenntnissen, eröffnet. Die Schulleitung ist erst seit einem Jahr im Amt, sie sieht sich mit einem Kollegium konfrontiert, das in weiten Teilen noch der alten Leitung nachtrauert. Diese hatte zwar mit ihrem autoritären Leitungsstil nur wenig Handlungsspielraum gelassen, dafür wurde sie aber als sehr berechenbar und verlässlich empfunden. Größere pädagogische Veränderungen gab es zuvor an der Schule nicht. Die neue Leitung indessen hat viel vor, sie denkt und plant inklusiv, sie möchte die Schule voranbringen. Die Kolleg*innen

Dass die jeweilige Wirklichkeitskonstruktion Auswirkungen auf die Einschätzung und Bewertung der jeweiligen Situation und infolge auch auf das Handeln, die getroffenen Maßnahmen und die Außendarstellung hat, liegt auf der Hand.

beklagen neben dem Veränderungsdruck die hohe Aggressivität der Kinder, die schwierige Zusammenarbeit mit Eltern, in besonderem Maß mit den Eltern, die in Gemeinschaftsunterkünften für Geflüchtete wohnen. In diesem Fall kommt der Kontakt zu den „Regionalen Arbeitsstellen für Bildung, Integration und Demokratie“ (RAA) Brandenburg über die Schulleitung und die Schulsozialarbeit zustande. Beide kannten die RAA-Schulberatung bereits aus anderen Zusammenhängen. Nach einem ersten Erkundungsgespräch war klar: Neben der internen Arbeit an der Schulentwicklung [diese ist nicht Thema dieses Beitrags] sollte es auch eine Runde geben, in der sich unterschiedliche Akteur*innen, die in und außerhalb der Schule mit den Kindern (und/oder deren Eltern) zu tun haben, mit dem Thema Gewaltprävention beschäftigen.

Schule B

Wie bei Schule A handelt es sich auch hier um eine Schule in „schwieriger Lage“, auch hier gibt es durch Zuzug eine stärkere kulturelle und sprachliche Durchmischung der Schülerschaft. Herausfordernd ist die Situation in diesem Fall zum einen, weil die Schulleitung lange Zeit erkrankt war, zum andern, weil ein hoher Krankenstand im Kollegium die Planung auch weiterhin schwierig macht(e). Wie in vielen Schulen gilt es immer abzuwägen, wie viele Stunden, die der Förderung und Differenzierung gewidmet sein sollten, in den regulären Unterricht einfließen können oder müssen, um „den Betrieb am Laufen zu halten“. Zusätzlich steht die Schulleitung – wie viele Schulleitungen Brandenburgs derzeit – vor der großen Aufgabe, junge, hoch motivierte und auf Veränderung bedachte Kolleg*innen und erfahrene an bestimmte Abläufe gewöhnte und auf Bewahrung bedachte Kolleg*innen zu einem pädagogisch einheitlich handelnden Kollegium zusammenzuführen. Wie häufig führt Uneinigkeit über zentrale pädagogische Werte gekoppelt mit einer immer diverseren Schülerschaft mit besonderen Bedarfen zu Konflikten, die auch in der Kommune nicht verborgen bleiben. So dringen Klagen über den

anscheinend schlechten Ruf der Schule zum Schulträger vor. Dieser ergreift die Initiative und es kommt zum Kontakt zu einer der Regionalkoordinator*innen des Landkreises und parallel dazu auch zur Schulberatung der RAA Brandenburg.

Schule C

An einem Oberstufenzentrum werden neu sogenannte Berufsgrundbildungsgang(BFS-G)-Plus-Klassen eingerichtet. Dabei handelt es sich um einen Bildungsgang für berufsschulpflichtige ausländische Jugendliche ohne ausreichende Deutschkenntnisse. Der Unterricht beinhaltet Spracherwerb, berufliche Orientierung, Praxislernen sowie Unterricht in allgemeinbildenden Fächern. Der Bildungsgang ist auf zwei Jahre angelegt. Bei erfolgreicher Teilnahme erwerben die Schüler*innen einen der „Berufsbildungsreife“ bzw. der „erweiterten Berufsbildungsreife“ gleichgestellten Abschluss. Im Idealfall eröffnet dies den Jugendlichen den Einstieg in eine duale Berufsausbildung. Die Lehrkräfte hier fühlen sich massiv überfordert: Sie beklagen die mangelnde oder fehlende Vorbereitung auf die neue Aufgabe – Sprachbildung war bislang nicht Teil ihres Unterrichts. Aber auch der schlechte Informationsfluss zwischen den verschiedenen Verantwortlichen (Einrichtungen der Jugendhilfe, Leitungen von Gemeinschaftsunterkünften in unterschiedlicher Trägerschaft, Landkreis, Jugendamt, ...) wird als schwierig und teilweise frustrierend erlebt. Mangelnde Motivation aufseiten der Schüler*innen und eine in vielerlei Hinsicht unzureichende Ausstattung (keine geeigneten Lehrmaterialien für den Sprachunterricht in der Anfangszeit, zu wenige Werkstattplätze u. a. m.) führen zu Unmut auf allen Seiten. Der zuständige Abteilungsleiter greift die Stimmung auf und wünscht sich Unterstützung und ein Gesprächsforum für die Kolleg*innen. So kommt auch hier die RAA Brandenburg ins Spiel.



Wer muss ins Boot?

Ausgehend vom systemischen Grundsatz, dass alles und jedes miteinander zu tun hat und Veränderungen an der einen Stelle immer auch zu Bewegung an einer anderen Stelle führen, stand am Beginn der Arbeit in allen drei Schulen die Frage nach den Akteur*innen, die zu den zentralen Themen etwas sagen können, bzw. wessen „Blick auf den Elefanten“ nicht fehlen sollte. Wer soll, wer **muss** mit ins Boot, damit Gespräche möglichst viele Perspektiven einbinden?

In allen drei Fällen bestand schnell Einigkeit, dass neben den unmittelbar Betroffenen – der Schulleitung (bzw. bei Schule C aufgrund der strukturellen Gegebenheiten die Abteilungsleitung) und einer Vertretung der Kollegenschaft – auf jeden Fall das Jugendamt, Vertreter*innen des Schulträgers sowie die Leitung und/oder Sozialarbeiter*innen der Flüchtlingsunterkünfte am Tisch sitzen sollten. Für die beiden Grundschulen waren ebenso die zentrale Rolle der Schulsozialarbeit und die Rolle des Hortes unstrittig.

Was die Zusammenarbeit mit den Horteinrichtungen betrifft, so wurde ebenfalls in beiden Fällen schnell klar, dass das vermeintliche „In-gutem-engen-Kontakt-Sein“ zwischen Schule und Horteinrichtung trotz regelmäßiger Treffen und räumlicher Nähe keineswegs so eng und einvernehmlich war/ist, wie vonseiten der Schulen vermutet. Dies ist, so die Erfahrung der RAA-Schulberatung, in vielen Grundschulen eher die Regel als die Ausnahme. Häufig fehlen Zeit und Gelegenheit, sich über das pädagogische Grundverständnis auszutauschen. So ist der Blick beider Einrichtungen auf dieselben Kinder und ähnliche Herausforderungen häufig auch zur gegenseitigen Überraschung sehr unterschiedlich. In allen drei Praxisbeispielen hat es sich sehr bewährt, dass die Gruppen sich von Beginn an nie als geschlossene Arbeitsgruppe verstanden haben, sondern dass sie immer bereit waren, je nach Bedarf neue Akteur*innen,

deren Sicht weiterführen könnte, zusätzlich situativ oder dauerhaft einzuladen. Die „Verlustzeiten“ durch die so immer wieder nötig werdende Vorstellungsrunde werden durch den Gewinn neuer Perspektiven allemal wettgemacht. Ebenso zeigen die Beispiele, dass die Initiative zu derartigen Runden gleichermaßen aus der Schule direkt, vonseiten des Schulträgers oder von dritter Seite – Einrichtungen der Jugendhilfe o. a. – kommen kann.

Struktur der Sitzungen

In allen drei Fällen bestanden die ersten Treffen darin, dass die Teilnehmenden sich und ihre Sichtweisen kennenlernten. Immer wieder wurde der Wunsch laut, möglichst auch Einzelfälle auf diese Weise im multiprofessionellen Gespräch zu bearbeiten. Schnell wurde klar, dass die Treffen, um die Zeit effektiv zu nutzen, eine verlässliche Grundstruktur brauchen, die es möglich macht, alle vorhandenen Perspektiven gut einzubinden, ohne sich dabei in Einzelfällen zu verlieren. Mittlerweile hat sich in allen drei Schulen ein ähnlicher Ablauf bewährt: Grob gesagt lassen die Treffen sich in drei Teile untergliedern:

1. So steht am Beginn eine Runde, in der die Anwesenden Neues aus den Einrichtungen/Institutionen, die sie vertreten, berichten. Hier geht es darum, nach Möglichkeit nicht im Detail auf Einzelfälle einzugehen, sondern das Große und Ganze der Einrichtung und (Lern-)Gruppen und der sich im Kontakt nach außen ergebenden Erfolge und Stolpersteine im Blick zu behalten. Im Sinne der Prozessorientierung lässt sich dieses Prinzip nicht immer strikt durchhalten und es liegt in der Verantwortung der externen Moderation, situativ sensibel den Bedarf der Teilnehmenden einzuschätzen und gegebenenfalls von der Regel abzuweichen. Diese Einstiegsrunde bietet häufig bereits Gelegenheit zu ersten konkreten Vereinbarungen. Ebenso wichtig wie gemeinsame Absprachen ist beim nächsten Treffen die Rückkopplung

Wer soll, wer muss mit ins Boot, damit Gespräche möglichst viele Perspektiven einbinden?

darüber, welche der Maßnahmen sich bewährt haben bzw. wo gegebenenfalls eine Nachsteuerung notwendig ist. Die Erfahrung zeigt: Das Wissen um diese „Kontrollrunde“ trägt zu einer erhöhten Verbindlichkeit getroffener Verabredungen bei.

2. Im eigentlichen „Arbeitsteil“ der Treffen stehen dann jeweils spezifische Themen auf der Tagesordnung, die im Vorfeld abgesprochen oder angemeldet wurden. Hier werden strittige Themen diskutiert und bearbeitet, Aktionen und Vorhaben geplant; dies ist aber auch der Raum, in welchem neue regionale oder schulische Projekte, Entwicklungen, ministerielle Verordnungen, die mit der Arbeit der Teilnehmenden zu tun haben, vorgestellt werden oder einzelne Teilnehmer*innen einen tieferen Einblick in ihr ganz spezifisches Aufgabenfeld und die damit verbundenen Fragestellungen geben. Der gemeinsame multiperspektivische Blick lässt selbst scheinbar „hieb- und stichfeste Informationen“ in überraschend unterschiedlichem Licht erscheinen. Es kann durchaus sein, dass vorgestellte oder geplante Projekte dann letztlich doch nicht zur Umsetzung kommen. So erwies sich zum Beispiel die Überlegung, gemeinsam mit Schüler*innen von Schule A und den Kindern aus der nahe gelegenen Flüchtlingsunterkunft an einem Projekt der Stiftung Bildung und der Schulfördervereine teilzunehmen, als nicht durchführbar: Das Projekt sieht Patenschaften zwischen Menschen mit und ohne Fluchterfahrung vor. Der äußere Rahmen ist hierbei sehr frei abzustecken. Die Projektverantwortlichen stellten sich und das Projekt in einer Sitzung vor, es wurde ausführlich diskutiert, von unterschiedlichen Seiten betrachtet und in der Runde sehr positiv bewertet. Dennoch fiel letztlich die Entscheidung gegen eine Teilnahme: Die Schulleitung schätzte mit Blick auf die anstehenden Arbeitsfelder innerhalb der Schule und dem latenten Gefühl der Überforderung unter den Kolleg*innen eine Umsetzung als nicht realistisch ein. Unterstützt wurde sie von einer Sozialarbeiterin der Unterkünfte, auch diese sprach sich gegen verschriftlichte Patenschaften aus,

da sie Sorge hatte, die bestehenden ehrenamtlichen Unterstützer*innen würden sich dann teilweise zurückziehen. – Was hier zunächst wie „vergeudete Arbeitszeit“ erscheinen mag – immerhin hat sich eine große Runde gut bezahlter Fachkräfte zwei Stunden lang mit einem letztlich nicht umgesetzten Projekt beschäftigt – erweist sich im Nachhinein dennoch als Gewinn: Geblieben sind die Idee und der Wunsch, unmittelbare Begegnungen zwischen Kindern mit und ohne Fluchtgeschichte außerhalb des Schulalltags zu gestalten. So wurde anlässlich des Zuckerfestes ein gemeinsames Fest der Kinder aus dem Heim und der „einheimischen“ Kinder im nahe gelegenen Wohnheim geplant und mit großem Erfolg durchgeführt. Weitere Begegnungen dieser Art sind geplant. Exemplarisch zeigt sich an diesem Beispiel, dass multiprofessionelle Runden sehr viel Raum für Kreativität bieten, dass eine Auseinandersetzung mit Projekten und Themen auch dort, wo sie nicht unmittelbar in eine konkrete Umsetzung führt, dennoch nachklingen und die Entwicklung gemeinsamer Ideen vorantreiben kann.

3. Im letzten Teil der Treffen werden dann Ergebnisse festgehalten, Aufgaben verteilt, Themen für das nächste Treffen festgelegt und gegebenenfalls neu einzuladende Akteur*innen benannt. In Schule C haben die Teilnehmenden darüber hinaus die Absprache getroffen, dass Akteur*innen mit Gesprächsbedarf zu Einzelfällen diesen hier anmelden können und sich im Anschluss aussagefähige Kleingruppen zum betreffenden Fall bilden und beraten.

An dieser Stelle seien nur einige der Themen und Projekte in willkürlicher Reihenfolge genannt, die in den drei Beispielrunden im Laufe der letzten eineinhalb Jahre besprochen, durchgeführt oder auch „nur“ vorgestellt wurden:

Einsatz von Sprachmittler*innen, zusätzliche Deutschkurse für junge Erwachsene, Eltern-Café, Gartenprojekt, Kiez-Kita, Veranstaltung für Schüler*innen der BFS-G-Plus-Klassen mit Mitarbeiter*innen der Agentur für Arbeit mit Übersetzung in die jeweiligen



Herkunftssprachen (um so heikle Themen direkt mit den Betroffenen zu diskutieren), Elternbegleitung, Schulgesundheitsfachkräfte an Schulen, Therapeutische Gesprächsgruppe in der Schule für Kinder in Trennungssituationen, Ferienbetreuung der vier- bis zwölfjährigen geflüchteten Kinder, ...

Die bunte Auswahl an Themen macht deutlich: Inhaltlich ist alles möglich, was den Betroffenen, den Schüler*innen zugutekommt. Besprochen werden kann alles, was als noch verbesserungswürdig erlebt wird. Damit aber aus einer lockeren Gesprächsrunde eine multiprofessionelle Arbeitsrunde wird, deren Ergebnisse die Schulentwicklung tatsächlich beeinflussen und vorantreiben können, sollten möglichst viele der folgenden Kriterien erfüllt sein.

Gelingensbedingungen

Die hier dargestellten „10 Gelingensbedingungen“ erheben keinen Anspruch auf Vollständigkeit oder gar auf wissenschaftliche Korrektheit – sie sind ausschließlich als Reflexion erlebter Praxis zu verstehen: Leitfragen für ihre Ausformulierung waren: Was hat in der konkreten Situation geholfen, die Entwicklung zu befördern? Oder aber: Was hätte zu noch größerer Wirksamkeit beigetragen? Daraus abgeleitet ergeben sich folgende Schlussfolgerungen: Eine multiprofessionelle Gesprächsrunde an einer Schule kann Schulentwicklung vorantreiben, wenn

- ... eine **Schulleitung** angstfrei mit anderen ins Gespräch geht, weil sie keine Sorge hat, sich in die Karten schauen zu lassen. Eine solche Schulleitung fürchtet sich nicht vor Veränderung und sie weiß, dass sie selbst und auch die Schule als Ganzes mit ihren Gremien (Lehrkräfte-, Eltern, Schüler*innen-, Schulkonferenz) immer nur einen Teil der Wirklichkeit sehen. Darum erlebt sie eine solche Runde als Bereicherung. Dazu gehört aber auch, dass sie für einen guten „Informationsrück-

fluss“ ins Kollegium hinein sorgt, damit unter den Kolleg*innen nicht der Eindruck der Fremdbestimmung entsteht.

- ... es ein Netzwerk **verlässlicher Akteur*innen** gibt, die ebenfalls bereit sind, über den Horizont des eigenen Arbeitsfeldes hinauszublicken. Wenn diese bereit sind, nicht bei einem „Das-geht-nicht“ stehen zu bleiben, sondern immer wieder neu nach dem „Was-braucht-es?“ zu fragen. Gute Netzwerkpartner*innen für Schulen haben ihre eigene biografische Erfahrung mit Schule kritisch reflektiert und sind so dazu in der Lage, von eigenen verinnerlichten Schulbildern abzusehen, Neues zu denken und der Schule Veränderung zuzutrauen.
- ... die Zusammenarbeit **kontinuierlich und verlässlich** ist, das bedeutet in diesem Zusammenhang, dass Netzwerkpartner*innen wissen, dass es sich bei Schulentwicklung um einen langsamen kontinuierlichen Prozess handelt, der auch Stagnation, Konflikte und Umwege beinhalten kann. Gute Netzwerkpartner*innen tragen das mit, ohne mit erhobenem Zeigefinger auf die Schule zu zeigen oder Sorge zu haben, „ihre Zeit zu verschwenden“.
- ... der **Schulträger** weiß, dass seine **politische Verantwortung** für das Gelingen guter Schulentwicklung nicht beim Bereitstellen der Räumlichkeiten und dem Kauf des Toilettenpapiers endet. Deshalb bringt er sich aktiv in solche Runden ein. Die gute Zusammenarbeit zwischen Horteinrichtungen, die in der Regel vom Schulträger betrieben werden, und der Schule ist ein wesentlicher Schlüssel für gelingende Schulentwicklung. Ein aktiver und wohlwollender Schulträger kann hier bei der Ausgestaltung der Kooperationsvereinbarungen zwischen Hort und Schule auch und gerade bei der konkreten Umsetzung des Ganztags und dem Einsatz des Personals positiv Weichen stellen. Um

Die bunte Auswahl an Themen macht deutlich: Inhaltlich ist alles möglich, was den Betroffenen, den Schüler*innen zugutekommt.

dies tun zu können, muss er aber auch – siehe oben – den ganzen Elefanten kennen und bereit sein, situationsangepasst auch andere als die bekannten Wege (mit-)zugehen oder neu zu bahnen.

- ... die Akteur*innen der **Jugendhilfe** mit am Tisch sitzen und Themen wie Gewalt, Kindeswohlgefährdung und Inobhutnahme keine Tabuthemen sind, sondern gemeinsam offen besprochen und diskutiert werden. Wenn auch hier ein Vertrauensverhältnis besteht und alle Partner*innen voneinander wissen, wie sie denken und arbeiten. Nur so kann die Schule ihrerseits auch Eltern vermitteln, dass und warum die Inanspruchnahme von Hilfen zur Erziehung keine Bankrotterklärung, sondern Ausdruck von Stärke und Verantwortungsbereitschaft ist.
- ... auch die **Schulaufsicht** sich als helfende Kraft sieht, die die Öffnung der Schule nach außen aktiv unterstützt und keineswegs die „Einflussnahme fremder Kräfte“ als Beschneidung des eigenen Tätigkeitsfeldes versteht.
- ... alle Beteiligten in besonderem Maß die **Übergänge im Blick behalten** – sei es den Übergang Kita/Schule, das Ü7-Verfahren oder den Übergang Berufsschule/Ausbildung. Stellen die Akteur*innen einen bruchlosen Übergang von einer Einrichtung zur nächsten sicher – und das meint mehr als die Durchführung eines reibungslosen Anmeldeverfahrens –, so ist das ein zentraler Schlüssel für eine positive Bildungsbiografie.
- ... **Multiprofessionalität als Schatz** verstanden wird, den es zu heben gilt. Damit ist gemeint, dass alle an Schule und Schulentwicklung Beteiligten nicht nur als Lippenbekenntnis die Einsicht haben, dass keiner alles wissen und bedienen kann: Die große Chance der multiprofessionellen Zusammenarbeit liegt gerade darin, auf die Expertise des anderen zurückgreifen zu können. Das beinhaltet

aber im Umkehrschluss auch die Wertschätzung der pädagogischen Expertise von Lehrkräften, die häufig zurecht den Eindruck haben, ihre pädagogische Kompetenz werde von anderen nicht (hinreichend) wahrgenommen.

- ... eine **externe Koordination/Moderation** die Aufgabe übernimmt, die Beteiligten immer wieder ins Gespräch zu bringen, die Kontinuität sicherzustellen, für eine entsprechende Dokumentation zu sorgen. Dies ist sicher keine unabdingbare Gelingensbedingung, aber sie ermöglicht es den eigentlichen Akteur*innen, „den Kopf frei zu behalten“ für ihre inhaltlichen Belange. In den aufgeführten Beispielen wurde diese Aufgabe von der RAA-Schulberatung und in einem Fall auch in Zusammenarbeit mit einer Regionalkoordinatorin der entsprechenden Planregion des Landkreises Potsdam-Mittelmark übernommen.
- ... alle Beteiligten sich darüber einig sind, dass **im Zentrum** all ihrer Bemühungen **die Kinder/Jugendlichen** stehen. Hier bleibt eigentlich nichts anderes als auf Artikel 28 der brandenburgischen Landesverfassung zu verweisen, der alles zu diesem Thema sagt, was zu sagen ist. Betrachtet man die einzelnen Aspekte der Aufzählung dieses zentralen Artikels (Persönlichkeitsentwicklung, Demokratielernen, Einüben von Solidarität, interkulturelle Toleranz usw.), so wird schnell deutlich, dass diese Werte in und außerhalb der Schule erlernt und eingeübt werden müssen. Eine Schule, für die multiprofessionelle Zusammenarbeit alltäglich ist, tut sich sehr viel leichter, auch ihren Schüler*innen den Blick über den schulischen Tellerrand zu ermöglichen.

„Für die Erziehung eines Kindes braucht man ein ganzes Dorf“, so lautet ein afrikanisches Sprichwort, das dem Projekt „Brandenburger Bildungspartnerschaften in der Migrationsgesellschaft“ (BraBiM) vorangestellt wurde. Dahinter steckt die vielleicht idealisierte



Vorstellung einer heilen dörflichen Umwelt, in der es keine Vereinzelung gibt, in der Erziehungsverantwortung in der dörflichen Gemeinschaft geteilt wird. In Zeiten, in denen es sehr unterschiedliche Familienkonstellationen und -modelle gibt, die sich ihrerseits durch Trennungen nicht selten auch wieder verändern, in der Großeltern und andere Verwandte oft geografisch weit entfernt wohnen, ist es noch wichtiger zu schauen, welche Strukturen hilfreich sein können, um Vereinzelung in der Erziehungsverantwortung zu vermeiden. Sozialraumarbeit ist hier ein entscheidender Schlüssel. Damit ist es möglich, wie in diesem Beitrag beschrieben, Stärken und Ressourcen zu nutzen und zu bündeln – und zwar sowohl die

der einzelnen Menschen als auch die der Einrichtungen. Der Gedanke ist keineswegs neu: Ob im „Index für Inklusion“, in diversen Veröffentlichungen zur Entwicklung kommunaler Bildungslandschaften oder im Projekt „Ein Quadratkilometer Bildung“: Überall wird auf die Notwendigkeit dieser Öffnung verwiesen. Dennoch ist dies bei der Mehrzahl brandenburgischer Schulen bei Weitem noch nicht gängige Praxis. Diese Schilderung möchte zum Arbeiten in diese Richtung ermuntern. Vielleicht müsste das alte afrikanische Sprichwort im Jahr 2018 heißen: „Damit eine Schule ihrer Bildungs- und Erziehungsverantwortung gerecht werden und sich selbst weiterentwickeln kann, braucht es einen ganzen Sozialraum.“

Hier schreibt:



Janika Seitz
Quartiersmanagerin für das Quartiersmanagement Fürstenwalde Nord der Caritas Berlin-Brandenburg

Diversitätskompetenz mithilfe von Kinderbüchern fördern – Anregungen für die pädagogische Praxis



Vielfalt ist gesellschaftliche Realität. Um dieser Realität stärker Rechnung zu tragen, hat die Kultusministerkonferenz im Jahr 2015 interkulturelle Bildung und Erziehung als übergreifendes Thema im neuen Rahmenlehrplan der Länder Berlin und Brandenburg verankert.¹ Die Aufgabe besteht somit nicht nur darin, als Lehrkraft kompetent mit der Heterogenität in den Klassen umgehen zu können, sondern auch, bei den Schüler*innen einen Lernprozess hin zu mehr Diversitätskompetenz anzuregen und zu begleiten.

Wie kann dies nun konkret in der Praxis realisiert werden? Anhand beispielhaft ausgewählter Bücher² wird im Folgenden mithilfe dreier Unterrichtsideen verdeutlicht, wie Diversitätskompetenz in Bezug auf bestimmte Themen bzw. Aspekte gelingen kann. *Diversität* bezeichnet die Vielfalt der Menschen in Bezug auf u. a. Herkunft, Sprache, Alter, sexuelle Identität, Religion und Weltanschauung, Familienkonstellationen sowie geschlechtsbezogene Rollenbilder; der Begriff *Diversitätskompetenz* meint – wie der Name schon andeutet – den kompetenten Umgang mit ebendieser gesellschaftlichen Diversität.³ Dabei ist es in der diversitätssensiblen pädagogischen Arbeit mit Büchern wichtig, gerade Gemeinsamkeiten und Ähnlichkeiten besonders zu betonen, statt Differenzen hervorzuheben. Denn durch das Hervorheben oder Benennen von Differenzen besteht die Gefahr, ebendiese zu verfestigen sowie Stereotypen zu reproduzieren. Das Verschweigen von Unterschiedlichkeiten

ten oder die Nichtthematisierung hingegen befördert das Fortbestehen sozialer Ungleichheiten. Um dieser Ambivalenz zu begegnen, ist es daher unbedingt notwendig, dass bestehende Unterschiede und Eigenheiten in all ihrer Vielfältigkeit wertschätzend dargestellt werden, ohne sie auf irgendeine Weise zu exotisieren oder sie normativ zu bewerten. Dass in der pädagogischen Arbeit mit Kinderbüchern nicht ein Buch allen Ansprüchen im Hinblick auf Diversität genügen muss, jedoch stets einen eigenen wichtigen Beitrag zur Förderung der Diversitätskompetenz leisten kann, wird durch die folgenden Unterrichtsideen deutlich:

„Zuhause kann überall sein“

von Irena Kobald und Freya Blackwood
(Knesebeck Verlag, 2015,
zweisprachig: deutsch-arabisch)

In diesem Bilderbuch wird die Geschichte eines Kindes erzählt, das, nachdem es seine Heimat verlassen musste, ein neues Leben in einem anderen Land beginnt. Aus der Ichperspektive wird sein anfängliches Befremden gegenüber all dem Neuen und sein Gefühl von Isolation aufgrund fehlender Sprachkenntnisse geschildert sowie der langsame Weg zum Gefühl des Ankommens in der neuen Umgebung und Sprache nacherzählt. Im Buch wird Sprache als eine „aus Worten gewebte Decke“, die einem Geborgenheit gibt, beschrieben und visualisiert.

Dieses Buch zeichnet sich besonders durch ein gleichwertiges Nebeneinander von deutscher und arabischer Sprache sowie durch aussagekräftige Illustrationen

¹ Vgl. Rahmenlehrplan Berlin-Brandenburg, Teil B, 3.2.

² Vgl. hierzu auch die „Liste mit Fragen an Kinderbücher“ in diesem Beitrag S. 64.

³ Die einzelnen Implikationen, die nach Gernhardt et al. (2013) und Herzog-Punzenberger (2016) die Diversitätskompetenz ausmachen, werden am Ende dieses Beitrags nochmals gesondert hervorgehoben.

aus, welche die Geschichte sehr gut transportieren. Das erleichtert das Verständnis auch bei geringen Deutschkenntnissen.

→ Zielgruppe: 3./4. Klasse, besonders Kinder nicht-deutscher Erstsprache

- **1. Phase, Einstieg:** Gemeinsamer Sitzkreis in der Klasse. Gesprächsanlass: „Nenne mir alle Sprachen, die du sprichst.“ → *Dies hat die Intention, die sprachliche Vielfalt innerhalb der Klasse hervorzuheben und dieser besondere Wertschätzung zukommen zu lassen.*
- **2. Phase, Erarbeitung:** Gemeinsames (Vor-)Lesen des Buches, Besprechen der Bilder sowie Klärung von Verständnisfragen. Dialogaufnahme: „Beschreibt bitte, wie fühlt sich das Kind am Anfang der Geschichte? Und warum fühlt es sich so?“ → *Empathie für die Figur entwickeln, Einfühlungsvermögen schulen.* Anschlussfrage: „Erläutert, was dem Kind geholfen hat, die neue Sprache zu verstehen?“ → Die Schüler*innen nennen die Freundschaft zwischen den Kindern im Buch und dass das Kind am Ende des Buches eine neue „Sprachdecke“ hat. Dabei wird deutlich gemacht, welche Bedeutung die (neue) „Sprachdecke“ für das Kind hat.
- **3. Phase, Sicherung (Lernprodukt):** Arbeitsauftrag: „Ihr dürft jetzt eure ganz eigene Sprachdecke anfertigen und gestalten.“ → Die Kinder erhalten je nach Niveau Papiervorlagen für eine „Sprachdecke“ oder dürfen diese frei entwerfen. Die Idee ist, eine mosaikartige Fläche zu gestalten, auf der einige wichtige Wörter aus der Geschichte in bildlicher Form aufgeklebt werden. Anschließend sollen die deutschen Bezeichnungen auf die linke Seite des jeweiligen Bildes geschrieben werden, die rechte Seite neben dem Bild bleibt zunächst frei. In der verbleibenden Zeit können die Kinder ihre Decke farbig gestalten und verzieren. Hausaufgabe ist es,

gemeinsam mit den Eltern, die rechte Seite neben den Bildern mit Wörtern in der Erstsprache der Familie auszufüllen. → *Zeigen von Anerkennung der familiären Erstsprachen. Ermöglichung der Teilhabe der Eltern an Unterrichtsinhalten.*

- **4. Phase, Vertiefung (nächste Stunde):** Als gemeinschaftliche Präsentationsform bietet sich abschließend ein „Gallery Walk“ (oder eine Präsentation vor der Klasse) der zu Hause fertiggestellten „Sprachdecken“ an. → *Visualisierung der sprachlichen Vielfalt in der Klasse. Erweiterung des Wissens über in der Klasse vertretene Sprachen/Kulturen.*

Eine mögliche Anschlussaufgabe wäre beispielsweise, einmal wöchentlich eine neue Version der Decke „zu weben“, um den Grundwortschatz beständig zu erweitern. Es ist auch denkbar, eine gemeinsame „Klassendecke“ zu gestalten, die alle in der Klasse vertretenen Sprachen inkludiert. Generell bietet die Metapher der „Sprachdecke“ die Möglichkeit, sich über die Bedeutung von Sprache im Allgemeinen bzw. über die Fähigkeit, eine Sprache zu verstehen und zu sprechen, Gedanken zu machen (Geborgenheit, Dazugehören, Ankommen etc.). Weiterhin wird dadurch deutlich, dass verschiedene bzw. „neue und alte“ Sprachen nicht in Konkurrenz zueinander stehen.

„Hat Pia einen Pipimax?“
 Das Buch vom kleinen Unterschied“
 von Thierry Lenain und Delphine Durand
 (Oetinger Verlag, 2002, deutsch)

Für Paul, die Hauptfigur der Geschichte, ist die Welt, die ihn umgibt, unterteilt in zwei Gruppen von Menschen – die „Mit-Pipimax“ und die „Ohne-Pipimax“. Die „Mit-Pipimax“ sind stärker und können seiner

Die Metapher der „Sprachdecke“ bietet die Möglichkeit, sich über die Bedeutung von Sprache im Allgemeinen bzw. über die Fähigkeit, eine Sprache zu verstehen und zu sprechen, Gedanken zu machen.

Ansicht nach alles besser als diejenigen, die keinen „Pipimax“ haben. Sein Weltbild gerät ins Wanken, als ein neues Kind in seine Klasse kommt – eine der Sorte „Ohne-Pipimax“, die aber, anders als von Paul angenommen, höher klettern kann als er, Fußball spielt und anstatt Blümchen lieber Mammut zeichnet. Er ist ziemlich verwirrt und vermutet deshalb, dass das nur daran liegen kann, dass Pia auch einen „Pipimax“ hat. Er unternimmt mehrere Versuche, dieses Geheimnis zu lüften, bis er letztendlich von Pia darüber aufgeklärt wird, dass sie keinen „Pipimax“ hat und auch gar keinen braucht, weil sie eine „Pipimaus“ besitzt.

Bei diesem Titel würde man wohl zunächst eine Art Aufklärungsbuch erwarten, dennoch geht es hier weniger um die tatsächlichen Geschlechtsorgane (und deren Bezeichnungen „Pipimax“ und „Pipimaus“), als vielmehr um stereotype Zuschreibungen, die aufgrund geschlechtlicher Zuordnungen getätigt werden. Das Buch ist sehr gut dafür geeignet, diese Thematik zum ersten Mal anzusprechen.

→ Zielgruppe: 2./3. Klasse

- **1. Phase, Einstieg:** Gemeinsamer Sitzkreis in der Klasse. Gesprächsanlass: „Wer von euch mag Fahrradfahren/Klettern/Malen/Draußenspielen ...?“ Oder auch: „Wer von euch hat schon mal jemandem geholfen / gesungen / schwer getragen / ein Tor geschossen / gemeckert / einen Witz erzählt / ...?“ → Nennen und Sammeln von möglichst vielen verschiedenen Eigenschaften und Vorlieben. → Feststellen von ebenso vielen Gemeinsamkeiten zwischen den Kindern, ohne dass dabei die Kategorie „Geschlecht“ eine Rolle spielt.
- **2. Phase, Erarbeitung:** Gemeinsames (Vor-)Lesen des Buches, Besprechen der Bilder sowie Klärung von Verständnisfragen. Dialogaufnahme: „Erläutert doch bitte, warum Paul denkt, dass Pia einen Pipimax hat.“ → Antizipierte Kinderantwort: „Paul

denkt das, weil Pia alles gut kann, was nach seiner Meinung nur Jungen gut können.“ → Nun gilt es, diese Kategorien (Jungen/Mädchen) aufzulösen: „Was macht Pia denn gerne in ihrer Freizeit?“ → Fahrradfahren, Klettern, Ballspielen, Malen, Übernachten, Baden.

- **3. Phase, Sicherung (Lernprodukt):** Die Lehrkraft hat ein Plakat mit einer Tabelle vorbereitet, die in die Kategorien Fahrradfahren, Klettern, Ballspielen, Malen, Übernachten, Baden eingeteilt ist. Jedes Kind erhält nun sechs Klebezettel mit dem eigenen Namen darauf. → Arbeitsauftrag: „Wir haben hier sechs Aktivitäten, die man gerne machen kann: Fahrradfahren, Klettern, Ballspielen, Malen, Übernachten, Baden: Ihr klebt jetzt bitte unter all die, die ihr gerne macht, einmal euren Namen. Ihr könnt also bis zu sechs verschiedene Aktivitäten auswählen, wenn ihr möchtet.“ → Anschließend werden die Namenszettel unter jeder Aktivität gemeinsam ausgezählt und die Summe in der jeweiligen Spalte vermerkt. → Durch anschließende mündliche Auswertung stellen die Kinder in geschlechtsunabhängigen Kategorien Gemeinsamkeiten fest. → Lernprodukt als Visualisierung im Klassenraum aufhängen.
- **4. Phase Vertiefung:** Dialogaufnahme: „Beurteilt, inwiefern es wichtig ist, zu wissen, ob Pia einen „Pipimax“ hat.“ → Es wird deutlich, dass eine Einteilung entlang binärer Geschlechtskategorien – also in Mädchen und Jungen – und die damit verbundenen Zuschreibungen weder zwangsläufig richtig noch notwendig sind. Um Gemeinsamkeiten festzustellen (und auch Freundschaften zu schließen) eignen sich weder Vorurteile noch Vorannahmen, sondern vielmehr das Kennenlernen, Nachfragen und Beobachten.



Fragen an Kinderbücher bzw. pädagogische Materialien



- Wessen bzw. welche lebensweltlichen Erfahrungen werden erzählt und welche nicht?
- Werden unterschiedliche Lebensrealitäten bzw. Lebensformen differenziert, wertschätzend und gleichwertig dargestellt?
- Werden die vorkommenden Figuren differenziert dargestellt oder wird auf gängige Stereotypen zurückgegriffen?
- Werden die Lesenden dazu angeregt, sich in andere hineinzusetzen, Empathie zu empfinden und/oder die eigene Haltung zu reflektieren?
- Machen die Geschichten in den Büchern Mut/Lust, sich Unbekanntem anzunähern und ihm mit Offenheit zu begegnen?
- Wird durch Mehrsprachigkeit das gemeinsame (Vor-)Lesen auch für Kinder und/oder Eltern mit nicht deutschen Herkunftssprachen ermöglicht und damit u. a. die Sprachbildung gefördert?

„Alles lecker! Von Lieblingsspeisen, Ekelessen, Kuchendüften, Erbsenpupsen, Pausenbroten und anderen Köstlichkeiten“

von Anke Kuhl und Alexandra Maxeiner
(Klett Kinderbuch Verlag, 2012, deutsch)

Mit der grundlegenden Feststellung „*Alle essen*“ beginnt eine spannende Reise entlang einer ganzen Reihe unterschiedlicher Thematiken, die mit dem Thema *Ernährung* in Verbindung stehen, wie etwa Lebensmittelproduktion, gesundheitliche Aspekte, kulturelle Rituale oder Restriktionen bezüglich des Essens, Tischmanieren, Geschmack etc. Das Thema wird somit sehr vielfältig beschrieben und von unterschiedlichen Perspektiven beleuchtet: Die politischen, sozialen und kulturellen Dimensionen von Ernährung werden aufgezeigt, aber immer – und das ist wichtig – ohne zu moralisieren und zu bewerten.

Ernährung wird in diesem Buch demnach als Querschnittsthema mit engen Verbindungen zu Unterrichtsthemen aus der Geografie, Biologie, Religion, Ethik und Sozialkunde dargestellt und eignet sich daher besonders gut für fächerübergreifenden Unterricht. Trotz seines großen thematischen Umfangs folgt es einem stringenten Aufbau und ist durch vielfältige, sehr detailreiche und oftmals sehr unterhaltsame Bebilderungen für Kinder leicht zugänglich. Die Illustrationen verdienen besondere Erwähnung, da sie gesellschaftliche Diversität auf natürliche und selbstverständliche Art und Weise abbilden. Für eine Bearbeitung des gesamten Buches bedarf es aufgrund der thematischen Breite den Rahmen einer Projektwoche. Didaktisch empfiehlt es sich deshalb, einzelne Seiten oder Sequenzen auszusuchen, um einen Aspekt gezielt in der Lerngruppe zu behandeln.

Die hier vorgestellte Unterrichtsidee bezieht sich auf drei Seiten (S. 5–7), die als eine inhaltliche Einheit betrachtet werden können. Auf den Seiten 5 und 6 wird

Die politischen, sozialen und kulturellen Dimensionen von Ernährung werden aufgezeigt, aber immer – und das ist wichtig – ohne zu moralisieren und zu bewerten.

zunächst über unterschiedliche gesellschaftliche, geografische und kulturelle Aspekte von Ernährungsgewohnheiten informiert (z. B. Menschen essen keine Menschen, in Ecuador stehen auch Meerschweinchen auf dem Speiseplan, in Indien ist die Kuh heilig und wird deswegen nicht gegessen). Auf der darauffolgenden Seite (S. 7) ist ein großer Tisch in der Draufsicht abgebildet. Um diesen Tisch herum sitzen zehn Kinder, jeweils mit ihren „nationaltypischen“ Frühstücksvorlieben vor sich.

→ Zielgruppe: 3./4. Klasse, besonders geeignet für kulturell diverse Lerngruppen

- **1. Phase, Einstieg:** Gemeinsamer Sitzkreis in der Klasse. Gesprächsanlass: „Nenne mir doch mal bitte dein Lieblingsessen“, „Gibt es in deiner Familie bestimmte Lieblingsessen?“, „Gibt es bestimmte Anlässe, zu denen in deiner Familie immer das Gleiche gegessen wird?“ → *Verdeutlichung kultureller, traditioneller und auch familiärer Vielfalt bezüglich des Essens.*
- **2. Phase, Erarbeitung:** Die Seiten 5, 6 und 7 werden über einen Dokumentenscanner gezeigt. Gemeinsames Lesen und Diskutieren dieser Seiten. Dialogaufnahme: „Was sieht besonders lecker aus?“, „Wo isst man fast das Gleiche?“, „Welche Gerichte oder Lebensmittel hast du schon mal probiert?“ → Seite 7: Besonderes Augenmerk auf Gemeinsamkeiten zwischen den verschiedenen Frühstücksvorlieben: z. B. sind alle dargestellten Frühstücksvorlieben sehr nahrhaft, um einen guten Start in den Tag zu gewährleisten, oder auch süß oder herzhaft, viele essen irgendeine Form von Brot/Getreide etc.
- **3. Phase, gemeinsames Klassenfrühstück:** Im Vorfeld werden die Eltern gebeten, ihren Kindern für die Familie typische Frühstückskomponenten mitzugeben und die (Eigen-)Namen dieser

Komponenten auf kleinen Zetteln zu vermerken. Einleitung zum Frühstück: „Wir wollen nun einen großen Tisch für unser gemeinsames Frühstück vorbereiten und all die leckeren Speisen, die ihr von zu Hause mitgebracht habt, darauf anrichten. Neben den einzelnen Schalen und Tellern soll ein gut lesbares Schildchen erklären, wie das Essen/Gericht heißt.“ → mündliche Präsentation der dargebotenen Speisen vor der Klasse → Eröffnung des Buffets. Erstrebenswert ist, dass die Kinder möglichst viele unterschiedliche Gerichte probieren und sich darüber untereinander austauschen. → *Damit wird Vielfalt als Sinneserfahrung erlebbar.*

- **4. Phase, Vertiefung:** Jedes Kind füllt nach dem Essen ein Arbeitsblatt aus, auf dem es die Eindrücke über die verschiedenen Geschmäcker festhält (Das hat mir am besten geschmeckt. Das war sauer. Das war süß. Das habe ich vorher noch nie gegessen. Usw.). Dialogaufnahme/Auswertung der Arbeitsblätter: „Was hat euch bei unserem Frühstück am besten geschmeckt?“, „Habt ihr etwas probiert, das ihr vorher noch nicht kanntet?“ etc.

Auch wenn dieser Vorschlag viel Aufwand vor allem für die Eltern bedeutet, bietet die gemeinschaftliche Ausrichtung eines Frühstücks dieser Art das große Potenzial, den Austausch über kulturelle, regionale oder familiäre Besonderheiten anzuregen und wechselseitiges Kennenlernen unterschiedlicher Ernährungsgewohnheiten, Geschmacksrichtungen und Zubereitungsformen zu ermöglichen. Dabei geht es auch um Normalisierung von zunächst ungewohnt Anmutendem und die Unterstützung der individuellen Erfahrung der Kinder, sich etwas „Fremdes“ zu eigen zu machen. Ebendiese Erfahrung ist für die Ausbildung einer Diversitätskompetenz grundlegend und als solche auch übertragbar auf andere Situationen oder Thematiken.



**„Nasengruß und Wangenkuss –
So macht man Dinge anderswo“**
von Anne Kostrzewa und Inka Vigh
(S. Fischer Sauerländer, 2017, deutsch)

Schon das Cover dieses Sachbilderbuches zeigt an, dass es sich in diversitätssensibler Weise bestimmten Thematiken widmet: Abgebildet sind Kinder unterschiedlicher ethnischer Zugehörigkeit, verschiedene nationale Symbole und das Wort *Frieden* in mehreren Sprachen sowie Schriften. Es werden Themen aufgegriffen wie z. B. Fluchtursachen, Familienkonstellationen, Gefühle, Ernährungsweisen, Glaubensrichtungen, kulturelle Traditionen und Feste, verbale und nonverbale Sprache sowie Umgangsformen.

Dabei stehen wieder vornehmlich die Gemeinsamkeiten im Vordergrund – die wichtigste Botschaft dieses Buches ist wohl: „*Was wir kennen und verstehen, müssen wir nicht fürchten.*“ Begleitet werden die informativen Texte mit dazu passenden großflächigen und diversitätssensiblen Illustrationen.

Weiterhin werden auch an einigen Stellen direkte Fragen an die Leserschaft formuliert, die z. B. dazu auffordern, bei den eigenen Eltern oder Großeltern nachzufragen, woher bestimmte Familientraditionen stammen. Die Besonderheit dieses Buches liegt darin, dass es als Informationsgrundlage für Pädagog*innen und Eltern selbst fungieren kann.

Es bietet einen guten Überblick für die verschiedenen Dimensionen kultureller Diversität und hält viele Informationen bereit, die in einfacher und präziser Sprache erklärt werden. Dadurch ist es sowohl Eltern als auch Pädagog*innen möglich, ihr eigenes Wissen über dieses Themenfeld aufzufrischen, zu erweitern und sich zu sensibilisieren, auf welche Art und Weise diese komplexen Inhalte leicht verständlich

an die Kinder vermittelt werden können. Doch trotz der inhaltlichen Dichte und des textuellen Umfangs ist dieses ansprechend gestaltete und kindgerecht geschriebene Sachbuch selbstverständlich auch ein Lesebuch, mithilfe dessen sich Kinder ab der 3. Klasse selbstständig und motiviert bestimmten Thematiken nähern können.

Worin liegt also das Potenzial der vorgestellten Bücher im Hinblick auf eine gelingende Förderung der Diversitätskompetenz in der pädagogischen Praxis?

Grundsätzlich wird durch die erzählten Geschichten in den Büchern die Neugierde der Kinder gegenüber Neuem geweckt. Dadurch, dass in den Kinderbüchern auch die Alltagsgeschichten und Erfahrungen von Kindern unterschiedlicher sozialer oder ethnischer Herkunft Berücksichtigung finden oder dass z. B. auf den Abbildungen auch Figuren verschiedenen Alters, mit oder ohne Handicap oder mit unterschiedlichen Hautfarben abgebildet sind, werden die Sehgewohnheiten und Normalitätsvorstellungen der Kinder unbemerkt und nachhaltig geprägt. Somit wird nicht nur *Wissen* über die unterschiedlichen Aspekte gesellschaftlicher Vielfalt vermittelt, sondern den Kindern auch die Möglichkeit geboten, sich selbst repräsentiert zu sehen (Empowerment).

Ebenso haben die vorgestellten Bücher durch das Potenzial zur Identifikation mit den Charakteren auch einen positiven Einfluss auf die Entwicklung von *Einfühlungsvermögen* und *Empathie*. Durch den empathischen Blick auf die Figuren und Ereignisse in den Geschichten ist es den Kindern leicht möglich, *Perspektivwechsel* zu vollziehen. Gleichzeitig stoßen die Kinder dabei unweigerlich auf *Unsicherheiten*, *Uneindeutigkeiten* und auch *Unterschiedlichkeiten*, die sie jedoch lernen müssen, *auszuhalten* und langfristig zu *akzeptieren*. Im Zuge dieses Prozesses wird nicht nur die *Selbstreflexivität* angeregt, sondern auch die persönliche *Konfliktfähigkeit* geschult. Durch die För-

Somit wird nicht nur Wissen über die unterschiedlichen Aspekte gesellschaftlicher Vielfalt vermittelt, sondern den Kindern auch die Möglichkeit geboten, sich selbst repräsentiert zu sehen (Empowerment).

derung der *Diversitätskompetenz*⁴ in der pädagogischen Praxis verändern sich folglich eigene *Haltungen* und *Einstellungen* – durch diversitätskompetente, *handlungsfähige* Menschen (Kinder, Pädagog*innen, Eltern usw.) kann das soziale Miteinander positiv gestaltet und beeinflusst, die soziale Vielfalt konstruktiv genutzt und eine plurale Gesellschaft überhaupt erst real gelebt werden.

⁴ Vgl. Definition der Diversitätskompetenz: Gernhardt et al. (2013), S. 9 und Herzog-Punzenberger (2016), S. 9.

Info



Vielfältige, diversitätssensible Materialien für die pädagogische Praxis finden Sie im Bibliotheksangebot des Projekts:

„Ein Quadratkilometer Bildung
Fürstenwalde/Spree“

Dr.-Wilhelm-Külz-Str. 66
15517 Fürstenwalde/Spree
www.quadratkilometer-fuerstenwalde.de



Quellen:

Gernhardt, A.; Herrmann, K.; Korte-Rüther, M. (2013): *Interkulturelle Kompetenz in der KiTa. nifbe-Themenheft Nr. 16.* (Niedersächsisches Institut für frühkindliche Bildung und Entwicklung).

Herzog-Punzenberger, B. (2016): *Migration und Mehrsprachigkeit. Wie fit sind wir für die Vielfalt? Policy Brief #01.* (Wien: AK Wien).

Hier schreibt:



Anja Jungermann
Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für
Schulentwicklungsforschung der TU Dortmund

Bildungspartnerschaften systematisch entwickeln

Eine städtische Gesamtschule, mehr als vierzig Partner*innen gehen hier ein und aus. Eine Vielzahl von Unterstützungsangeboten für Kinder und Jugendliche mit besonderen Herausforderungen und von Projekten zur kulturellen Bildung, Entwicklung der Sozialkompetenzen, Berufsorientierung, Integration. Nicht zu vergessen: Unterrichtsentwicklung, durchgängige Sprachbildung, inklusive Beschulungskonzepte. Verschiedenste Träger und Förderer, viele, viele Netzwerke, und mittendrin das Schulleitungsteam: „Ohne unsere Partner*innen läuft hier gar nichts!“

So wie diese Schule haben die meisten Schulen den Mehrwert von Bildungspartnerschaften erkannt. Partnerschaften werden eingegangen, weil sie Entlastung und Hilfe bei den schulischen Aufgaben und Herausforderungen versprechen, weil sie den Schüler*innen Horizonterweiterung und neue Erfahrungen ermöglichen oder auch weil Projekte mit zusätzlichen Ressourcen verbunden sind. Und trotz der vielfältigen Erfahrungen, die Schulen mit Bildungspartnerschaften machen, scheint deren Entwicklung häufig unübersichtlich, unsystematisch und abhängig von Gelegenheiten oder einzelnen engagierten Lehrkräften. Den Überblick zu bewahren und sich nicht in viele vereinzelte, Ressourcen schluckende Projekte zu verzetteln, ist da nicht einfach.

Doch wie können Bildungspartnerschaften strategisch aufgesetzt und systematisch entwickelt werden, damit sie einen echten Mehrwert und nicht Mehrarbeit bedeuten? Dafür ist es zunächst sinnvoll zu verdeutlichen, wozu Bildungspartnerschaften beitragen können und sollen. Dies wird in diesem Beitrag mit Blick auf den erweiterten Bildungsbegriff vorgenommen. Darauf aufbauend wird mit dem Konzept der „Sozialökologie“ des russisch-amerikanischen Entwicklungspsychologen Bronfenbrenner ein theoretischer Rahmen vorgestellt, der helfen kann,

Bildungspartnerschaften zu systematisieren. Im Anschluss wird ein idealtypisches Vorgehen bei der systematischen Entwicklung von Bildungspartnerschaften beschrieben und auf Gelingensbedingungen bei der Umsetzung eingegangen.

Warum eigentlich Bildungspartnerschaften?

Bildungspartnerschaften tragen dazu bei, ein erweitertes Bildungsverständnis zu ermöglichen, wie es ausführlich im vom Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend (BMFSJ) in Auftrag gegebenen „Zwölften Kinder- und Jugendbericht“¹ formuliert wurde. Darunter wird verstanden, dass für eine ganzheitliche Entwicklung neben dem schulischen Lernen, das vor allem auf fachlich-kognitive Leistungen und Kompetenzen zielt, auch emotionales und soziales Lernen im Bildungssystem vermittelt werden sollten und dabei alle relevanten Lernorte und Bildungsakteur*innen entlang der gesamten Bildungsbiografie eine Gesamtverantwortung für Bildungsprozesse übernehmen. Ziel von Bildung ist demnach die Befähigung zu einer eigenständigen und eigenverantwortlichen Lebensführung in sozialer, politischer und kultureller Eingebundenheit und Verantwortung. Umgesetzt werden soll dieses erweiterte Bildungsverständnis durch eine Verzahnung und Verknüpfung der unterschiedlichen Lernsettings, in denen Kinder und Jugendliche sich entwickeln. Besonders wichtig scheint dies für Schulen in herausfordernden sozialen Lagen, die zur Erfüllung ihres Bildungsauftrags auch eine kompensatorische Funktion einnehmen.²

1 BMFSJ (2005).

2 Vgl. Teddlie, Stringfield u. Reynolds (2000).

Inzwischen berücksichtigen sowohl wissenschaftliche Modelle der Schulqualität³ als auch Schulgesetze und Referenzrahmen für Schulqualität die Öffnung von Schule als Qualitätsmerkmal. Schulen verfügen über eine Vielzahl von Partner*innen.⁴ Und doch sind diese Bildungspartnerschaften häufig nicht systematisch und strategisch in den Schulentwicklungsprozess einbezogen. Die Zielsetzungen sind zum Teil unklar, häufig hängen Kooperationen am Engagement einzelner Lehrkräfte und werden nicht vom gesamten Kollegium unterstützt und es gibt vielfach kein Konzept, wie die zusätzlichen Angebote in den Schulalltag integriert werden können und wie die multiprofessionelle Zusammenarbeit gut im Sinne der Schüler*innen genutzt werden kann. So zeigt beispielsweise die Studie zur Entwicklung der Ganztagschule, dass die Zusammenarbeit mit Partner*innen eher in einem additiven Modell verfolgt wird, wobei die Partnerinstitutionen ihre Angebote im Nachmittagsbereich machen, es aber häufig keine pädagogische Verknüpfung oder Absprachen mit den Lehrkräften gibt.⁵ Darüber hinaus zeigen vergleichende Fallstudien, dass die Zusammensetzung der Kooperationspartner*innen je nach sozialer Lage der Schule schwanken kann:⁶ So gehen die untersuchten Schulen in benachteiligten Stadtteilen häufiger Kooperationen zum Defizitausgleich ein (z. B. mit Beratungseinrichtungen, Jugendhilfe etc.), während Schulen in privilegierter Lage häufiger Partnerschaften aus dem Bereich der Stärken- und Talententwicklung haben (z. B. Kultureinrichtungen, Sportvereine). Insgesamt gibt es bislang wenig Konzepte zur Öffnung von Schule, die zeigen, wie eine qualitativ hochwertige, für die Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen förderliche und im Zuge der Schulentwicklung fest verankerte Kooperation mit Partner*innen aussehen kann.

3 Z. B. Ditton (2017).

4 Vgl. Arnoldt (2007).

5 Ebd.

6 Vgl. Baumheier, Fortmann u. Warsewa (2013).

Bronfenbrenners Sozialökologie als theoretische Grundlage für Bildungspartnerschaften

Eine geeignete theoretische Rahmung für eine systematische Herangehensweise an Bildungspartnerschaften bietet Bronfenbrenners Sozialökologie (1981). Die Theorie beruht auf der Grundthese, dass menschliche Entwicklung vor allem durch die direkten Interaktionen, Aktivitäten und Tätigkeiten erfolgt, die das Individuum mit Personen und Objekten in seinem direkten Umfeld eingeht.⁷ Diese sogenannten proximalen Prozesse finden immer im Kontext und auf mehreren Ebenen statt und werden von diesen bestimmt und beeinflusst. Auf Mikrosystemebene sind dies natürlich Interaktionen mit Familie und Peers sowie formale und non-formale Lerngelegenheiten, die sich beispielsweise in Bildungseinrichtungen und während Freizeitaktivitäten ergeben. Aber auch weitere entferntere Kontexte, wie zum Beispiel die Beziehungen zwischen den Lernsettings (Mesosystem), die Arbeitssituation der Eltern, die Unterstützungssysteme für die Bildungseinrichtungen und deren finanzielle und personelle Ausstattung (Exosystem) sowie auf Makrosystemebene die gesellschaftlichen Bedingungen, Werte und Normen, unter denen ein Kind groß wird, nehmen Einfluss auf die proximalen Prozesse und damit auf die individuelle Entwicklung. Je abgestimmter und kohärenter die verschiedenen Systemebenen also interagieren, umso förderlicher ist dies für die Entwicklung. So sollten zwischen den verschiedenen Systemen und unterschiedlichen Settings, in denen Bildungsprozesse stattfinden, *unterstützende Verbindungen* geschaffen werden.

Aus diesem Theoriemodell kann man ableiten, dass Bildungspartnerschaften dann einen Mehrwert bieten, wenn sie Kindern und Jugendlichen proximale Prozesse ermöglichen, die zu einer umfassenden Entwicklung führen. Entsprechend sollten Bildungspartnerschaften systematisch ein bereicherndes Angebot

7 Bronfenbrenner u. Morris (2006).



an qualitativ hochwertigen Interaktionen und Aktivitäten in vielfältigen Lernsettings zur Verfügung stellen und Kindern und Jugendlichen den Zugang dazu ermöglichen – unabhängig von ihrer familiären Herkunft und persönlichen Eigenschaften. Dazu zählen beispielsweise Ganztagsangebote, außerunterrichtliche Projekte, kulturelle Aktivitäten, Sportangebote, aber auch Angebote zur sozioemotionalen Entwicklung oder zur Einzelfallunterstützung in besonderen Problemlagen. Neben dem Zugang zu diesen verschiedenen Settings ist vor allem die Qualität, Intensität und Stabilität der Interaktionen mit Bezugspersonen (Erwachsenen und Peers) in diesen Settings von Bedeutung. Bildungspartnerschaften sollten sich also zur Aufgabe setzen, stärkeorientierte, vertrauensbasierte und entsprechend entwicklungsfördernde Interaktionen (proximale Prozesse) zu ermöglichen.

Bildungspartnerschaften sind nach der Sozialökologie dann besonders wirksam, wenn sie unterstützende Verbindungen darstellen. Es gilt also, möglichst abgestimmte Kooperationen zwischen den verschiedenen Mikrosystemen aufzubauen. Dabei geht es in erster Linie um eine Vernetzung der vorhandenen Bildungsinstitutionen im Sozialraum, also beispielsweise Schulen, Träger der Jugendhilfe, Anbieter außerunterrichtlicher oder kultureller Bildungsangebote, sowie um die Kooperation an Übergängen (Kita – Grundschule – weiterführende Schule – berufliche Bildung/Hochschule). Denkt man andererseits aber aus der Perspektive der Kinder und Jugendlichen, sollten darüber hinaus auch weitere informelle Lerngelegenheiten einbezogen werden, die für die einzelnen Kinder relevant sind und in denen sie interagieren: Elternhaus, Familie und Peers, Religions- und Kulturgemeinschaften, Treffpunkte und soziale Medien.

Bronfenbrenners Modell geht nicht genauer darauf ein, wie unterstützende Verbindungen ausgestaltet werden können. Wichtig scheint vor allem zu sein, dass die verschiedenen Settings übereinstimmende Ziele verfolgen und nicht gegeneinander arbeiten,

dass sie voneinander wissen und einander vertrauen, gut und dauerhaft kommunizieren und im Idealfall komplexe kooperative Tätigkeiten eingehen.⁸ Daraus können drei Dimensionen abgeleitet werden, in denen die Verbindungen zwischen Bildungssettings analysiert werden können:⁹ Reziprozität, Komplexität der Kooperationsaktivität und Institutionalisierung. Unter *Reziprozität* wird gegenseitiges Vertrauen, effiziente, häufige Kommunikation, gegenseitiges Wissen übereinander, Zielübereinstimmung und eine gemeinsame stärkeorientierte Grundhaltung gegenüber dem sich entwickelnden Individuum zusammengefasst. Die *Komplexität der Kooperation* zeichnet sich durch ko-konstruktive Handlungen aus, indem die Partner*innen zum Beispiel gemeinsam Projekte oder Materialien entwickeln. *Institutionalisierung* lässt sich beispielsweise an fest verankerten Abläufen, schriftlichen Konzepten und Vereinbarungen für die Kooperation oder gemeinsam aufgesetzten und gelebten pädagogischen Konzepten festmachen.

Systematische Entwicklung von Bildungspartnerschaften

Schulen haben ganz unterschiedliche Möglichkeiten, Bildungspartnerschaften einzugehen. Eine Fallstudie einer Gesamtschule im städtischen Raum zeigt beispielsweise fünf verschiedene Kooperationsbereiche mit je unterschiedlichen Zielsetzungen und entsprechend unterschiedlichen Partner*innen:

⁸ Vgl. Bronfenbrenner (1981).

⁹ Vgl. Jungermann, eingereicht.

Bildungspartnerschaften sollten sich also zur Aufgabe setzen, stärkeorientierte, vertrauensbasierte und entsprechend entwicklungsfördernde Interaktionen (proximale Prozesse) zu ermöglichen.

Mögliche Kooperationsbereiche von Schulen.
Übersetzte und überarbeitete Darstellung nach Jungermann (eingereicht)

Kooperationsbereich	Ziel	Mögliche Partnerschaften
Einzelfallunterstützung	Kompensation individueller Defizite, Hilfestellung bei individuellen Bedarfen	Jugendhilfe und soziale Dienste, Träger von Schulersatzmaßnahmen, Nachhilfeeinrichtungen, ...
Außerunterrichtliche Aktivitäten	Persönlichkeitsentwicklung, Kompetenzentwicklung und erweitertes Bildungsangebot, z. B. in den Bereichen Gesellschaftskunde, MINT, Sport und Gesundheit, kulturelle Bildung	kulturelle Einrichtungen, Sportvereine, außerschulische Lernorte, Museen, Bibliothek, Volkshochschule, Zoo, Universitäten, Einrichtungen der MINT-Förderung ...
Berufsorientierung	Lebens- und Berufswegeplanung, Vorbereitung auf das Berufsleben, Berufsorientierung	Arbeitsamt, Unternehmen, Arbeitgeberverbände, Gewerkschaften, ...
Schul- und Unterrichtsentwicklung	Bereitstellung eines verbesserten Unterrichtsangebots (z. B. Übergänge, Sprachförderung, Inklusion, Kooperationen mit Oberstufen ...)	andere Schulen, Schulnetzwerke, Weiterqualifizierungseinrichtungen und Fortbildner*innen, Schulentwicklungsberatung ...
Sozialraumentwicklung	Koordination von Akteur*innen im Sozialraum	Bildungseinrichtungen, Jugendzentren, Migrantenselbstorganisationen, Kulturvereine, Religionsgemeinschaften ...

Wenn Schulen Bildungspartnerschaften systematisch in ihre Schulentwicklung integrieren möchten, gilt es allerdings, aus der Vielzahl von Möglichkeiten die relevantesten herauszugreifen und diese strategisch zu planen und auszugestalten. Dabei sollte immer die umfassende Persönlichkeitsentwicklung der Kinder und Jugendlichen handlungsleitend sein vor dem Hintergrund ihrer jeweiligen Bedarfe und dem sozialen Umfeld am Schulstandort.

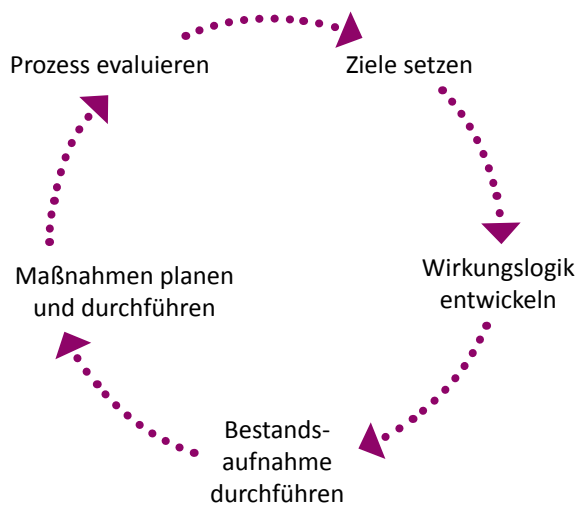
Anhand der Fallstudie wurde auch ein Analyseraster erarbeitet, mithilfe dessen die einzelnen Kooperationsbereiche und die darin vorgefundenen Kooperationsbeziehungen genauer in den Blick genommen wer-

den können.¹⁰ Dabei wurden Indikatoren identifiziert, die anzeigen, wie intensiv sich die drei Dimensionen Reziprozität, Komplexität der Kooperationsaktivität und Institutionalisierung darstellen. Dieses Analyseraster kann als Grundlage für eine Bestandsaufnahme und daran anschließend für eine systematische Weiterentwicklung der Kooperationsbeziehungen genutzt werden. Im Folgenden soll hier ein idealtypisches Vorgehen für die systematische Entwicklung von Bildungspartnerschaften beschrieben werden, das einem einfachen Entwicklungskreislauf folgt:

¹⁰ Ebd.



Fünf Schritte für eine systematische Entwicklung von Bildungspartnerschaften



Ziele für die Bildungspartnerschaften

1. Ziele setzen
 Zunächst wäre zu klären, welche Ziele eigentlich mit den Bildungspartnerschaften in den unterschiedlichen Kooperationsbereichen verfolgt werden sollen: Welche Veränderungen sollen durch die Kooperationen bei den Schüler*innen entstehen? Welche Fähigkeiten oder Horizonte werden sollen sie dadurch erhalten (z. B. soziale Kompetenzen, kulturelle oder politische Bildung, Berufsorientierung)? Welche Schwierigkeiten oder Herausforderungen sollen durch die Kooperation kompensiert werden (z. B. sprachliche Defizite, Lernschwierigkeiten, Verhaltensauffälligkeiten)? Welche veränderten Einstellungen und Haltungen sollen gefördert werden (z. B. Selbstwirksamkeit, Stärkeorientierung, Lernmotivation)?

Wirkungslogik entwickeln

2. Im nächsten Schritt sollten sich die Akteur*innen auf eine Wirkungslogik verständigen und fragen: Was muss geschehen, um die jeweiligen Ziele zu erreichen? Welche Ko-

operationen und Aktivitäten sind in welcher Form zielführend? Wie sollten die Bildungspartnerschaften ausgestaltet werden, damit die Ziele erreicht werden können? Wie kann sichergestellt werden, dass alle Kinder und Jugendlichen gleichermaßen und je nach individueller Bedarfslage von den Angeboten profitieren? Wie müssen die einzelnen Kooperationsbereiche entsprechend gewichtet werden?

Bestandsaufnahme durchführen

3. Im Rahmen einer Bestandsaufnahme kann dann je Kooperationsbereich erhoben werden, welche Partnerschaften bereits bestehen und welche potenziellen Kooperationspartner*innen es im Umfeld gibt, die bisher nicht genutzt werden. Dabei lohnt sich auch ein genauere Blick auf die informellen Lernsettings, in denen sich die Kinder und Jugendlichen ohnehin schon außerhalb der Schulzeit bewegen, wie beispielsweise Sportvereine, Jugendzentren, Kulturvereine, religiöse Gemeinschaften, Angebote des Quartiersmanagements, informelle Treffpunkte, soziale Medien etc.

Die bereits bestehenden Partnerschaften können darüber hinaus mithilfe des oben erwähnten Analyserasters entlang der drei Analysedimensionen Reziprozität, Institutionalisierung und Komplexität der Kooperationsaktivität untersucht werden. Daraus lassen sich Schlüsse ziehen, welche Kooperationen bereits wirkungsvolle unterstützende Verbindungen sind und wo gegebenenfalls nachgebessert werden kann.

Maßnahmen planen und umsetzen

4. Auf Basis der Bestandsaufnahme können nun weitere Maßnahmen geplant und umgesetzt werden. Hierbei gilt abzuwägen, welche Partnerschaften den Zielsetzungen entsprechen und entlang der drei Dimensionen weiterentwickelt werden sollten. Andere Kooperationen können eventuell eingestellt werden. Zudem kann die Frage gestellt werden, in welchen Kooperationsbereichen

Wenn Schulen Bildungspartnerschaften systematisch in ihre Schulentwicklung integrieren möchten, gilt es allerdings, aus der Vielzahl von Möglichkeiten die relevantesten herauszugreifen und diese strategisch zu planen und auszugestalten.

weitere Partnerschaften im Hinblick auf die für die Schüler*innen definierten Zielsetzungen wünschenswert wären. Auch ist es sinnvoll, die Partnerschaften weiter zu institutionalisieren, indem zum Beispiel je Kooperationsbereich Konzepte entwickelt werden und schulintern die entsprechenden Strukturen dafür aufgebaut werden.

Prozess evaluieren

5.

Wie jeder Entwicklungsprozess sollte auch die systematische Entwicklung von Bildungspartnerschaften regelmäßig reflektiert und evaluiert werden. Hierzu kann im Sinne einer Ergebnisevaluation gefragt werden, ob die angestrebten Ziele erreicht wurden, ob also tatsächlich qualitativ hochwertige Lerngelegenheiten für die Kinder und Jugendlichen geschaffen und von diesen genutzt wurden und ob auch die angestrebten Veränderungen in Wissen, Kompetenzen oder Haltungen eingetreten sind. Ebenso wichtig wie die Ergebnisevaluation ist es allerdings, die Prozesse zu reflektieren. Warum konnten bestimmte Zielgruppen nicht erreicht werden? Was kann aus gut funktionierenden Partnerschaften gelernt werden? Wie können Strukturen aus erfolgreichen und gut etablierten Kooperationsbereichen auf andere Kooperationsbereiche übertragen werden? Die Erkenntnisse aus dieser Reflexion können dann für die Weiterentwicklung oder Neuausrichtung der Bildungspartnerschaften genutzt werden.

Gelingensbedingungen

Das hier beschriebene Vorgehen ist selbstverständlich als idealtypisch zu verstehen. Systematische Organisationsentwicklung ist immer voraussetzungsreich – und an Bildungspartnerschaften sind gleich mehrere Organisationen beteiligt. Zu den Gelingensbedingungen zählt, dass die Weiterentwicklung der Bildungspartnerschaften von der Schulleitung vorangetrieben wird. Kolleg*innen, die die Kooperationen voranbringen, müssen sich der Unterstützung

der Schulleitung sicher sein, was neben Wertschätzung auch ganz konkret mögliche Entlastungen, die Bereitstellung von Räumlichkeiten oder Ressourcen für die Kooperation und die Kommunikation ins Kollegium bedeutet. Wie oben beschrieben kann eine systematische Entwicklung zudem dann gut funktionieren, wenn es ein kollegiumweiter Prozess ist, dessen Ziele vom Gesamtkollegium mitgetragen werden. Je besser die Partnerschaften institutionalisiert werden, also mit konkreten Konzepten, Strukturen, Ansprechpartner*innen, einem guten Wissensmanagement und Kommunikationskanälen innerhalb der Schule hinterlegt sind, umso wahrscheinlicher ist, dass die Partnerschaften den Weggang einzelner engagierter Personen überdauern und langfristig in das Schulleben integriert werden können. Nicht zuletzt ist ein dialogisches Vorgehen auf Augenhöhe mit den Partner*innen entscheidend bei der strategischen Weiterentwicklung der Bildungspartnerschaften. Ziele der Kooperationen, mögliche Kommunikations- und Austauschformate sowie Umsetzungskonzepte sollten gemeinsam mit den Partner*innen entwickelt werden. Im Sinne von Bronfenbrenners Sozialökologie sollte dabei der für die Entwicklung der Kinder und Jugendlichen entstehende Mehrwert im Fokus der gemeinsamen Arbeit stehen.



Quellen:

Arnoldt, B. (2007): *Öffnung von Ganztagschule*. In: Holtappels, H. G.; Klieme, E.; Rauschenbach, T. u. Stecher, L. (Hrsg.): *Ganztagschule in Deutschland. Ergebnisse der Ausgangserhebung der „Studie zur Entwicklung von Ganztagschulen“ (StEG)*. Weinheim: Juventa, S. 86–105.

Baumheier, U.; Fortmann, C.; Warsewa, G. (2013): *Ganztagschulen in lokalen Bildungsnetzwerken*. Wiesbaden: Springer VS.

Bronfenbrenner, U. (1981): *Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Natürliche und geplante Experimente*. Stuttgart: Klett-Cotta.

Bronfenbrenner, U.; Morris, P. A. (2006): *The bioecological model of human development*. In: Lerner, R. M. u. Damon, W. (Hrsg.): *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development*. Hoboken, NJ: John Wiley, S. 793–828.

Bundesministerium für Familie, Senioren, Frauen und Jugend [BMFSFJ] (2006): *Bericht über die Lebenssituation junger Menschen und die Leistungen der Kinder- und Jugendhilfe in Deutschland. Zwölfter Kinder- und Jugendbericht*. Verfügbar unter <https://www.bmfsfj.de/blob/112224/7376e6055bbcaf822ec30fc6ff72b287/12-kinder-und-jugendbericht-data.pdf> (Zugriff: 21.03.2018)

Ditton, H. (2017): *Schule als pädagogische Handlungseinheit im Kontext. Qualitätsbewusstsein und Qualitätsentwicklung in governance-theoretischer Sicht*. In: Steffens, U.; Maag Merki, K. u. Fend, H. (Hrsg.): *Schulgestaltung. Aktuelle Befunde und Perspektiven der Schulqualitäts- und Schulentwicklungsforschung*. Münster: Waxmann, S. 85–102.

Jungermann, A. (eingereicht): *Shaping supportive school-community ties. A theory-led and data-driven framework for analysis*. *Education and Urban Society*.

Teddlie, C.; Stringfield, S.; Reynolds, D. (2000): *Context issues within school effectiveness research*. In: Teddlie, C. u. Reynolds, D. (Hrsg.): *The international handbook of school effectiveness research*. London: Falmer Press, S.160–186.

Was verbinden wir mit Vielfalt an Schulen?

Statements aus unterschiedlichen Perspektiven

Ines Tesch
(Schulleitung in Fürstenwalde/Spree)

Wenn Sie an den Umgang mit Vielfalt an Ihrer Schule denken, welche Entwicklung gefällt Ihnen momentan besonders gut?

Wir respektieren die unterschiedlichen Fähigkeiten von anderen – ob im individualisierenden Unterricht, im Ganzttag oder in der offenen Treffpunktarbeit. Jedes Kind kann erfolgreich sein – dafür sorgen auch unsere zahlreichen, zum Teil prämierten Projekte. Freundschaften entstehen, bei denen die Herkunft keine Rolle spielt. Die meisten Kinder mit Fluchterfahrungen nehmen am Ganzttag teil.

Wo sehen Sie die größten Herausforderungen?

Die größte Herausforderung ist, dass jede Schülerin und jeder Schüler unter den gegebenen Bedingungen den bestmöglichen Bildungsabschluss erreicht.

Stellen Sie sich vor, es ist das Jahr 2030. Wie hat sich der Umgang mit Vielfalt an Ihrer Schule verändert?

Diversität wird als Normalität und Bereicherung, als Kern allen gesellschaftlichen und kulturellen Lebens angesehen. Wir verstehen und achten unterschiedliche Kulturen und Religionen, weil wir ihnen offen begegnen. Lernen können alle von allen! Netzwerkpartner*innen und Eltern aller Kulturen gestalten ein vielseitiges Schulleben mit. Lehrkräfte aus verschiedenen Nationen realisieren einen lehrreichen, freudbetonten, abwechslungsreichen und individualisierten Unterricht, der sich an den Stärken und Interessen der Kinder orientiert.

Die Kinder gehen gern zur Schule und bemühen sich um den individuell bestmöglichen Bildungsabschluss.

Rineta Aziri
(hat im Sommer 2017 die Schule abgeschlossen)

Woran denkst du, wenn du an Vielfalt an deiner Schule denkst?

Bei Vielfalt in der Schule denke ich an Menschen verschiedenster Nationalitäten, Kulturen, Stile, Altersklassen und Statur wie auch an vielfältige Freizeit- oder Pausenangebote und einfach an Lebendiges!

Kannst du dich an eine Situation erinnern, in der du die Vielfalt deiner Mitschüler und Mitschülerinnen als besonders bereichernd erlebt hast?

Als ich frisch in die 7. Klasse kam, nahm ich an meiner Schule sehr intensiv das unterschiedliche Alter und Aussehen der Schülerinnen und Schüler wahr. Interessanterweise sahen einige nicht deutsch aus und waren Deutsche und andersrum genauso. Die Schüler und Schülerinnen, meist die älteren, standen offen zu ihren auch mal speziellen Einstellungen und Stilen. Es war einfach beeindruckend, wie lebendig und aufregend der Schulhof durch so viel Vielfalt wirkte.

Stell dir vor, du bist Schulleiterin an einer Schule: Was würdest du in Bezug auf Vielfalt als Erstes tun?

Ich würde dann das nächste Schulfest so organisieren, dass u. a. die Schülerinnen und Schüler, die selbst oder deren Eltern aus einem anderen Land kommen, an verschiedenen Ständen uns ihre Spiele, Spezialitäten, Tänze und Musik vorstellen und wir, vielleicht sogar in der passenden Kleidung, zuschauen, probieren und mitmachen. Das wäre mal endlich ein spannendes Schulfest.



Jana Tietz

(Grundschullehrerin und DAZ-Koordinatorin der Wilhelm-Nevoigt-Grundschule)



Was bedeutet die Vielfalt der Schülerschaft für Ihren Schulalltag?

Für mich als Lehrerin heißt es, mich auf die Heterogenität der Schülerinnen und Schüler einzustellen, indem ich verschiedene Methoden in meinem Unterricht einsetze und ein Bewusstsein im Umgang mit kultureller Vielfalt entwickle. Es ist wichtig für unsere Arbeit, die verschiedensten Einstellungen, Normen, Werte, Glaubenssysteme und Lebensweisen der Schüler und Schülerinnen mit und ohne Migrationshintergrund zu berücksichtigen.

Was ist im Umgang mit Vielfalt derzeit besonders herausfordernd? Was nutzt derzeit am meisten?

Wie bereits geschrieben, müssen wir die verschiedenen Einstellungen und Voraussetzungen unserer Schülerinnen und Schüler und auch der DAZ-Lerngruppen berücksichtigen, um erfolgreich unterrichten zu können – so in der Theorie, in der Praxis wird es zur Herausforderung! In kleinen Gruppen effektiv arbeiten zu können, das unterstützt mich am meisten in meiner Arbeit.

Wie sieht die perfekte Schule für Sie aus, der Idealzustand?

Kleinere Lerngruppen, bestehend aus vier bis sechs Lernenden, die sich individuell mit Themen auseinandersetzen, die sie interessieren. Und der Lehrer oder die Lehrerin begleitet die Schülerinnen und Schüler in diesem Prozess mit dem entsprechenden Lernmaterial, beobachtet sie und legt weitere Lernziele fest. Ich finde es wichtig, dass Schulen finanziell und personell unterstützt werden.

Dina Ulrich

(Mutter)



Gute Schule in der Migrationsgesellschaft bedeutet für mich ...

Die Vielfalt anzuerkennen und sie sichtbar zu machen und nicht Antworten auf eventuelle Probleme oder auch auf Erfolge nur im Migrationshintergrund zu suchen, also die Zuschreibungen möglichst zu vermeiden.

Mit welchen Schwierigkeiten sehen Sie sich konfrontiert?

Auf den ersten Elternversammlungen habe ich mich etwas verloren gefühlt: Ich hatte keine Ahnung, welche konkreten Aufgaben die Elternvertreterinnen und Elternvertreter haben und dass es solche Gremien wie die Elternkonferenz und die Schülerkonferenz gibt. Auch dass es so was wie Verwaltungsvorschriften über die Organisation der Schulen gibt, wo ich das alles nachlesen kann, habe ich nicht sofort erfahren. Trotz meiner guten Deutschkenntnisse war es für mich schwierig, mich an den Elternversammlungen aktiv zu beteiligen, und die Wahl der Elternvertreterinnen und Elternvertreter und auch manche Abstimmungsprozesse empfand ich als etwas grotesk.

Was würden Sie Schulen für die Einbindung einer vielfältigen Elternschaft gerne mit auf den Weg geben?

Ich würde den Schulen empfehlen, die vorhandenen Schulstrukturen nicht als selbstverständlich zu betrachten und einen Rahmen zu schaffen, diese Strukturen und die mit der Beteiligung daran verbundenen Rechte und Pflichten den Eltern mit Migrationshintergrund zu erläutern.



