

Willkommen in unserer Schule












Themenatelier Ganztagschule der Vielfalt

Hrsg.: Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)

Dr. Maria Rosa Zapata de Polensky

Inhalt

| | |
|--|----|
| Einführung | 7 |
| 1. Die Philosophie der Schule Der Weg führt zum Ziel | 9 |
| ■ Auf dem Weg zur multikulturellen Schule Georg Auernheimer | 10 |
| ■ Interkulturelle Schulentwicklung heißt neue und vielfältige Perspektiven eröffnen Gerald Tuschner | 12 |
| ■ Unsere zweisprachige Webseite kann dazu beitragen, die türkischen Eltern noch stärker einzubinden Christian Bornhalm | 15 |
| ■ Empfehlungen und Hinweise | 17 |
| 2. Die Schulleitung und das Kollegium An einem Strang ziehen | 20 |
| ■ Gemeinsam Ziele umsetzen – Kooperation und Koordination ermöglichen Schulentwicklung Ulf Over und Malte Mienert | 22 |
| ■ Neue Farbe für unsere Schule Carsten Haack | 25 |
| ■ Wenn ich in eine Schule komme, werde ich oft für einen türkischen Vater gehalten Adnan Ünsal | 27 |
| ■ Kommunikation als Voraussetzung für Kooperation und Koordination María Rosa Zapata de Polensky | 29 |
| ■ Empfehlungen und Hinweise | 30 |

| | |
|---|-----------|
| 3. Der Unterricht | |
| Kreativität und Perspektivenwechsel | 33 |
|  Die Lernenden im Zentrum des Lehrens und Lernens. Wie in Finnland mit Heterogenität umgegangen wird Heide Koehler | 35 |
|  Kult(o)ur: Sichtbarmachen von Stärken der Schülerinnen und Schüler Antje Sell | 38 |
|  Sprachlos? Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund Kristin Wardetzky | 43 |
|  Ich habe selten ein deutsches Kind in meiner Klasse Angelika Kröger | 46 |
|  Empfehlungen und Hinweise | 48 |
| 4. Die Öffnung der Schule zum Umfeld | |
| Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern | 52 |
| 4.1 Elternpartizipation | |
|  Elternarbeit findet nicht nur in der Schule statt Heike Weinbach | 54 |
|  Perspektiven von Einwanderungsfamilien. Eine qualitative Untersuchung Britta Hawighorst | 57 |
|  Fallbeispiel 1: Schüler M. | 60 |
|  Fallbeispiel 2: Schüler Toni Ich habe gelernt, pünktlich zur Schule zu kommen | 61 |
|  Ich bin eine Romni Sandra Kamberovic | 63 |
|  Es war nicht leicht, Elternlotsen zu finden Christa Wanzeck-Sielert | 66 |

| | | |
|-----|---|-----|
| | Wie Elternbeteiligung beim Kochen anfängt Ute Vellguth | 68 |
| | Eltern lernen – in der Schule ihrer Kinder Petra Wagner | 71 |
| 4.2 | Lokale Bildungslandschaften | 73 |
| | Schulen brauchen ein unterstützendes Umfeld Peter Bleckmann | 73 |
| | Das Rostocker Netzwerk und seine Mitwirkung bei lokalen Veranstaltungen Mirko Murk | 75 |
| | Empfehlungen und Hinweise | 77 |
| 5. | Die Migrantenorganisationen | |
| | Eine Brücke zwischen Elternhaus und Schule | 84 |
| | Die interkulturelle Öffnung der Ganztagssschule im Sozialraum Migrantenorganisationen als Kooperationspartner Latifa Kühn | 86 |
| | Kooperieren statt konkurrieren Cebel Küçükcaraca | 88 |
| | Gemeinsam unter einem Dach Sven Bogenschneider | 90 |
| | Empfehlungen und Hinweise | 92 |
| 6. | Interkulturelle Kompetenz und kollegiale Supervision | |
| | Qualität im Alltag der Schulleitung und Lehrkräfte | 98 |
| | Interkulturelle Kompetenzen von Lehrkräften Ulf Over und Malte Mienert | 99 |
| | Mein Training ist ein Schwimmkurs, kein Rettungsring Eva Thomas | 104 |
| | Empfehlungen und Hinweise | 106 |

| | |
|--|-----|
| 7. Bestandsaufnahme und weitere Planung | |
| Wo stehen wir und wie geht es weiter? | 108 |
| Stärken und Chancen nutzen, um Schwächen und Gefahren entgegenzuwirken Cornelia Bernhard und Mirko Murk | 110 |
| Empfehlungen und Hinweise | 113 |
| | |
| Anhang | |
| Struktur des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt | 114 |
| Autorinnen und Autoren | 117 |
| CD „Elternlotsen“ mit einem Plakat des Umschlagmotivs zum Ausdrucken | |
| | |
| Impressum | 119 |

Einführung

Die Gestaltung einer Schule, in der alle Schülerinnen und Schüler unabhängig von ihrem sozialen bzw. kulturellen Hintergrund gleiche Chancen haben und erfolgsorientiert lernen, ist eine komplexe Aufgabe, für die man Ausdauer und Geduld braucht. Das wissen die insgesamt vierzehn Schulen in Berlin, Mecklenburg-Vorpommern und Schleswig-Holstein, die im Herbst 2008 zusammen mit einigen Migranten- bzw. interkulturellen Organisationen in Verbänden und im Rahmen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt mit ihren Projekten begonnen haben. Heute, nach anderthalb Jahren Arbeit, fühlen sich die Schulen gestärkt. Ihre Teilnahme am Themenatelier hat ihnen einen wichtigen und nachhaltigen Anstoß für die weitere Arbeit gegeben. Im Rahmen und mit Unterstützung des Programms „Ideen für mehr! Ganztägig lernen.“ haben diese Ganztagschulen gemeinsam mit ihren außerschulischen Partnern – Vereinen und Migrantenorganisationen – erprobt, was es heißt, eine Willkommens-Schule zu werden. Es zeigte sich schnell, dass es mit ein bisschen Kosmetik nicht getan ist; vielmehr lassen sich nur durch einen systematischen Ansatz langfristige Erfolge erzielen. Diese Systematik – angefangen vom Profil der Institutionen, der Rolle der Schulleitung bis hin zu Fragen von Reflexion und Controlling – zieht sich auch durch dieses Themenheft.

Während der Projektlaufzeit haben die Schulen in regelmäßigen (Netzwerk-) Treffen Impulse von Experten und Wissenschaftlern erhalten. Genauso wichtig waren die zahlreichen Erfahrungen, die sie bei der Durchführung von Projekten gemacht haben. Beides, Impulse aus der Wissenschaft und praktische Erfahrungen werden im vorliegenden Heft vorgestellt und interessierten Kolleginnen und Kollegen zur Verfügung gestellt. Auch wenn Erfahrungen nur bedingt von einer Schule auf eine andere zu transferieren sind, soll diese Veröffentlichung weitere Schulen bei ihrer Arbeit im multikulturellen Umfeld und im Prozess der Schulentwicklung ermutigen und ihnen Anregungen für ihre Arbeit geben.

Die sieben Kapitel der Publikation weisen auf die wichtigsten Arbeitsbereiche einer multikulturellen Schule hin und spiegeln in zusammengefasster Form die „Gesichtspunkte für die Bewertung von pädagogischen und sozialen Institutionen“ wieder, die Georg Auernheimer in seinem Buch „Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen“ vorschlägt und die dem

Themenatelier als theoretische Orientierung gedient haben. Die Vielzahl und Vielfältigkeit der Arbeitsfelder, die diese Aspekte ansprechen, machen die Komplexität der Aufgabe und die Notwendigkeit deutlich, bei einem zeitlich begrenzten Projekt Prioritäten zu setzen. Schwerpunkt der Arbeit der Schulen des Themenateliers war die Elternbeteiligung. So bildet dieses Thema den umfangreicheren Teil des vorliegenden Themenheftes (s. Kapitel 4: Die Öffnung der Schule zum Umfeld).

Die wissenschaftlichen bzw. theoretischen Beiträge sind in **Blau** und die Beispiele aus der Praxis in **Orange** gehalten. Der Materialenteil beinhaltet Zitate und Literatur- sowie Medienempfehlungen und ist **grün** gekennzeichnet. Dem Themenheft ist eine CD der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ Schleswig-Holstein, der Aktion Kinder- und Jugendschutz und der Türkischen Gemeinde beigefügt. Sie bietet einen Überblick zu dem Verbundprojekt Elternlotsen. Auf der CD befindet sich außerdem das Umschlagsmotiv dieses Themenheftes. Es kann als Plakat ausgedruckt werden.

1. Die Philosophie der Schule – Der Weg führt zum Ziel

Auf dem ersten bundesweiten Treffen des Themenateliers „Ganztagschule der Vielfalt“ plädierte Georg Auernheimer im November 2008 für ein explizites Leitbild der Schule. Schon 2001 hatte er im von ihm herausgegebenen Buch „Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen“ darauf hingewiesen, dass viele Schulen ihre multikulturelle Situation nicht ausdrücklich reflektieren. Da herrsche oft nur ein stillschweigender Common Sense, eine versteckte, unvermeidlich mit Unklarheiten und vielleicht sogar mit widersprüchlichen Vorstellungen verbundene ‚philosophy‘. Weil trotz der starken Migrationsbewegungen der letzten Jahre sehr oft Monokulturalität als der normale und daher allein anzustrebende Zustand angesehen wird, betont er die Notwendigkeit, die Multikulturalität einer Schule nicht nur zur Kenntnis zu nehmen, sondern diskursiv und mit der Partizipation aller Mitarbeiter zu klären.

Nachstehend wird ein Ausschnitt aus der oben genannten Veröffentlichung wiedergegeben. Anschließend werden zwei Beispiele aus der Praxis vorgestellt. Gerald Tuschner, Leiter des Ostseegymnasiums in Rostock, erzählt, wie sich seine Schule auf dem Weg zur Ganztagschule der Vielfalt gemacht hat, und dass die Fusion mit der benachbarten Regionalen Schule Ehm Welk dabei kein Hemmnis, sondern von Vorteil war.

Christian Bornhalm, Lehrer der Theodor Storm Gemeinschaftsschule in Kiel, stellt die zweisprachige Webseite seiner Schule vor, ein zeitgemäßes Beispiel, wie die Schule ihre Multikulturalität im Sinne von Auernheimer zum Ausdruck bringen kann. Im Materialenteil werden die zehn „Empfehlungen zu fairen Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem“ der Bertelsmann Stiftung zusammengefasst; Literaturempfehlungen zum Thema „Schulentwicklung in multikulturellen Schulen“ werden gegeben und der arte-Film „Die ideale Schule“ wird vorgestellt.

Georg Auernheimer

Auf dem Weg zur multikulturellen Schule

Die Schulen vieler Bundesländer sind inzwischen verpflichtet, unter Berücksichtigung ihres Umfeldes und ihrer spezifischen Stärken eine „Schulphilosophie“ und ein „Schulprofil“ zu entwickeln, aus dem sich Aufgabenschwerpunkte und ein Schulprogramm ableiten lassen. Gerade die durch Migration bedingte Veränderung in der Zusammensetzung der Schülerschaft müsste Anlass sein, gemeinsam darüber nachzudenken und zu formulieren, welche Relevanz diese je spezifische Zusammensetzung und die multikulturelle Konstellation im Umfeld für die Schule hat. Jede Schule hat ihre naturwüchsige, von einer dominanten Gruppe oder von unreflektierten Traditionen geprägte „philosophy“. An deren Stelle zu setzen wäre ein explizit formulierter, von Zeit zu Zeit neu zu bestätigender Grundkonsens.

In den dafür nötigen Diskussionsprozessen kommt engagierten Lehrergruppen oder Moderatoren als Impulsgebern eine große Bedeutung zu. So kann sich eine Initiativgruppe „Interkulturelles“ bilden, die mit Rücksicht auf die Mehrsprachigkeit der Schülerschaft ein Leitbild entwirft und Anstöße für eine interkulturell orientierte pädagogische Arbeit gibt, die im „Schulprogramm“ als „Leitdimensionen“ festgehalten werden müssten, welche dann von den Fachkonferenzen fachdidaktisch umzusetzen wären. Ein so entwickeltes Schulprogramm wird der Schule auch ein Profil nach außen geben. Nicht zuletzt die Migranteneltern dürften die Abkehr von der monokulturellen Orientierung aufmerksam registrieren. Die Multikulturalität kann auch im äußeren Erscheinungsbild der Schule, in ihrer optischen Gestaltung, zum Ausdruck gebracht werden. In englischen Schulen sind beispielsweise mehrsprachige Hinweisschilder nicht unüblich.

D. Fischer und andere berichten in ihren Schulfallstudien von 1996, dass an der Tür eines ersten Schuljahres in Erinnerung an die „islamisch-christliche Einschulungsfeier“ die Wünsche der Kinder, Eltern, Lehrer und Religionsvertreter festgehalten worden sind. Hauptbestandteil der äußeren Gestaltung einer Schule sind natürlich die Produkte aus dem Unterricht, wo unter

anderem Arbeiten mit interkulturellem Aspekt, darunter auch fächerübergreifende Projekte, dokumentiert werden können.

(Aus: „Migration als Herausforderung für pädagogische Institutionen“, S. 48)



*Gerald Tuschner
Schulleiter des Ostseegymnasiums, Rostock*

Interkulturelle Schulentwicklung heißt neue und vielfältige Perspektiven eröffnen

Unsere Schule hat einen für Mecklenburg-Vorpommern hohen Anteil an Kindern und Jugendlichen nicht deutscher Herkunft, das prägt das Leitbild einer Schule der Vielfalt der Kulturen. Uns war gar nicht bewusst, wie viele Kulturen wir hier auf dem Campus vereinigen, bis wir im Rahmen und durch Unterstützung des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt in einer Ausstellung die Herkunftsländer der Kinder dokumentiert haben. Rund ein Fünftel unserer Schüler haben einen Migrationshintergrund, viele stammen aus Vietnam, aber auch die osteuropäischen Länder sind stark vertreten. In der letzten Zeit verzeichnen wir einen Zuwachs aus afrikanischen Ländern. Die interkulturellen Unterschiede sind für die Jugendlichen im Schulalltag kaum spürbar. Das liegt daran, dass sich viele Eltern nicht trauen zu ihrer kulturellen Identität zu stehen. Sie wollen, dass es ihre Kinder in Deutschland besser haben als sie selbst und sich anpassen.

Zu unserem Selbstverständnis gehört es, die eigene Kultur wieder bewusst zu machen und sich mit ihr auseinanderzusetzen. Eine Ganztagschule der Vielfalt, das wollen wir wirklich sein. Deshalb haben wir in unserem Schulprogramm die Förderung und Entwicklung interkultureller Kompetenz sowie die Erziehung zur Mehrsprachigkeit verankert.

Zahlreiche Aktivitäten zeugen von dem Leitbild der Schule: Sie ist Europaschule in Mecklenburg-Vorpommern und Agenda 21-Schule, unterhält eine Partnerschaft mit Guatemala, veranstaltet Länderkulturtage und Elternabende mit Sprachmittlern, nimmt am Cup der Vielfalt teil, bietet und nutzt interkulturelle Fort- und Weiterbildungen. Die Liste ließe sich mühelos verlängern. Eindrucksvoll dokumentieren die Sporttrophäen, Pokale, Fotowände und Plakate von Kindern die Öffnung der Schule in das außerschulische Umfeld. Und im Herzstück der Schule, der gläsernen Aula, werden gemeinsam mit allen Beteiligten Feste gefeiert.

Was hat sich verändert?

Das Zulassen von Vielfalt und der Zusammenschluss des Ostseegymnasiums mit der Regionalen Schule Ehm Welk bedeuten harte Arbeit, gute Planung und Kooperation mit unterschiedlichsten Institutionen wie dem Schulträger und der Schulaufsicht. Auch wenn ich mich draußen an die Spitze stelle, weil ich den Überblick habe und vorantreiben möchte, muss der Prozess von allen getragen werden. Die Kolleginnen und Kollegen haben in Gruppen Grundsätze beraten, wie es mit der Schulentwicklung weitergehen soll. Wir haben mit der Lehrerkonferenz Werte, Visionen und Kompetenzen entwickelt und vor allem haben wir voneinander gelernt. Engagement kann man nicht verordnen. Deshalb bin ich froh, dass ich auf die Initiative der Kollegen bauen kann. Die Regionale Schule Ehm Welk, mit der wir fusioniert haben, verfügt über mehr Erfahrungen durch Integrationskurse und dem Deutsch-als-Zweitsprache-Unterricht, einfach weil mehr Kinder mit Migrationshintergrund vorhanden sind als bei uns im Gymnasium. Dort werden auch Elternsprachkurse angeboten. Den Lehrkräften fielen die interkulturellen Lehrertrainings leichter als meinen Kollegen, vielleicht weil sie sich besser darauf einlassen konnten, Unsicherheiten zu zeigen und ihre Ängste nicht zu überspielen.

Ich muss mich zum Beispiel als Gymnasiallehrer fragen, was will ein Schüler in der sechsten Stunde in meinem Physikunterricht, nachdem er vorher vier Stunden Deutsch als Zweitsprache hinter sich gebracht hat. Was kann er an Fachinhalten noch verkraften? Oder was müssen Jugendliche nicht deutscher Herkunft lernen, um zum Abi zu kommen? Welchen kulturellen Zwängen unterliegen sie? Nur wenn ich mich anderen Kulturen nähere, sie lerne zu verstehen, werde ich angemessene Antworten finden.

Die Kolleginnen und Kollegen der Regionalen Schule wiederum mussten Hemmungen gegenüber der vermeintlichen Übermacht Gymnasium abbauen und die Angst verlieren, durch den Zusammenschluss geschluckt zu werden. Wir brauchten einen Perspektivenwechsel von regional zu gymnasial und umgekehrt. Jetzt haben wir einen Beschluss der Schulkonferenz, dass wir die Schülerinnen und Schüler jahrgangsübergreifend unterrichten, egal aus welchem Land der Erde oder Teil des Campus sie stammen.

Den Eltern wird geraten, Schule weniger als Obrigkeit zu begreifen sondern Forderungen zu stellen. Ihnen wird die Einsicht vermittelt, dass eine weibli-

che Lehrkraft einer männlichen in nichts nachsteht. Wir melden uns immer bei den Eltern und Schülern, nicht nur aus Pflicht. Heute kommen sie auch in die Schule, um sich zu unterhalten. Meine Vision ist ein Schulverbund, in dem die Gemeinsamkeiten überwiegen und der von Vielfalt geprägt ist.

Christian Bornhalm

Lehrer an der Theodor Storm Gemeinschaftsschule, Kiel, und Webmaster der Schule

Unsere zweisprachige Webseite kann dazu beitragen, die türkischen Eltern noch stärker einzubinden

Bei vielen Schulen merkt man schon an ihrer äußeren Gestaltung, dass sie sich als multikulturelle Schulen verstehen. Dort werden z. B. Plakate in verschiedenen Sprachen oder Bilder von interkulturellen Aktivitäten an sichtbaren Orten ausgestellt. Es gibt aber auch weitere Möglichkeiten, der multikulturellen Philosophie einer Schule Ausdruck zu verleihen, zum Beispiel auf der Webseite.

Unsere Schule

40 Prozent unserer Schülerinnen und Schüler haben einen türkischen Migrationshintergrund. Die Kinder und Jugendlichen finden sich in der Schule und mit der deutschen Sprache gut zurecht. Wir haben festgestellt, dass die türkischen Eltern diese Sprache meist nicht beherrschen und Orientierung und Unterstützung für den Schulalltag benötigen, wie zum Beispiel bei der Anmeldung ihrer Kinder.

Die Idee

Wir wollten diesen Eltern eine Hilfestellung und einen Wegweiser durch das deutsche Schulsystem geben und so entstand die Idee, wichtige Informationen unserer Schulhomepage auf Türkisch zu übersetzen. Ein weiteres Ziel war, die türkischen Eltern näher an die deutsche Sprache heranzuführen, in dem wir zwei Textspalten eingeführt und die Inhalte eins zu eins übersetzt haben.

Die Umsetzung

Wir haben vor einem Jahr einen Arbeitskreis gegründet, um das Projekt zu realisieren. Ein großer Diskussionspunkt war, wie präsentieren wir den türkischen Teil optisch, technisch und inhaltlich. Eine große Hilfe war für uns,

dass wir durch das Themenatelier der Vielfalt Mittel erhielten, mit denen wir die professionelle Begleitung einer Werbeagentur sichern konnten. Diese hat mich umfassend geschult, so dass ich heute Informationen und Texte bedienerfreundlich bearbeiten und visualisieren kann. Unterstützt wurden wir durch die Schulleitung und Kollegen. Die Türkische Gemeinde hat die Übersetzungsarbeiten koordiniert und mein Kollege Adnan Ünsal, der Muttersprachler ist, die letzten Feinheiten redigiert. Ende September sind wir online gegangen. Wir haben ein neues Schullogo entwickelt und der türkische Teil wird mit einer kleinen türkischen Flagge symbolisiert.

Was hat sich verändert?

Die Akzeptanz unserer neuen Homepage schätze ich hoch ein. Das Feedback von den Kollegen ist positiv und die Schülerinnen und Schüler nutzen unsere Webseite intensiv. Mit ihrer Unterstützung kann es gelingen, die türkischen Eltern noch stärker einzubinden. Wir erhielten auch schon Anrufe von anderen Schulen zu unserer Präsentation. Wir wissen, dass unser Fotoalbum ebenso gern besucht wird wie die Seite mit der Ankündigung von Veranstaltungen und Festen. Im Sommer werden wir eine statistische Auswertung zu unserem Webauftritt haben. Ich möchte gern die Medienkompetenz der Schülerinnen und Schüler stärken, in meinem Wahlpflichtkurs haben sie die Möglichkeit eigene Inhalte ins Netz zu stellen. Das Medium soll auch eine Kommunikationsplattform werden, in der sich Schüler, Eltern und Lehrer interaktiv austauschen können. Das Elterncafé haben wir schon präsentiert. Hier sehe ich eine Möglichkeit, den Eltern eine eigene Webseite zur Verfügung zu stellen. Persönlich habe ich meine Kenntnisse mit dem Medium Internet ausgebaut und es macht mir Spaß, aktiv die Außendarstellung unserer Schule zu gestalten.

Schauen Sie einfach mal vorbei: www.tsg-wellingdorf.de

Empfehlungen und Hinweise

Zehn Schritte zu fairen Chancen für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund im deutschen Bildungssystem

Empfehlungen der Bertelsmann Stiftung
(in Zusammenarbeit mit Prof. Friedrich Heckmann)

1. Vielfalt in der Gesellschaft wertschätzen und ein Zusammengehörigkeitsgefühl ermöglichen.
2. Das Bildungssystem am Leitbild von Teilhabe orientieren und integrativ weiterentwickeln.
3. Ressourcen im Bildungssystem dort einsetzen, wo sie am meisten gebraucht werden.
4. Lehrkräfte für den Umgang mit Kindern aus Zuwandererfamilien systematisch aus- und fortbilden.
5. Die neue Lernkultur und das schulische Qualitätsmanagement im Interesse benachteiligter Kinder voranbringen.
6. Schule (Curricula, Schulalltag und Lehrerkollegium) interkulturell öffnen.
7. Sprache(n) frühzeitig und kontinuierlich fördern.
8. Zuwandererfamilien am Schulalltag beteiligen.
9. Schulen in die regionale Bildungslandschaft integrieren.
10. Mentoren für jedes Kind und jeden Jugendlichen aus einer Zuwandererfamilie gewinnen.

Vollständiger Text in

<http://www.li-hamburg.de/fix/files/doc/Bertelsmann%20Stiftung%20Empfehlungen%20Integration%202008.pdf>

Literatur

1. Mächler, Stefan: Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 2001.

Dieses Buch fasst die Erfahrungen des Schweizer Projekts QUIMS (Qualität in multikulturellen Schulen) zusammen. Besonders zu empfehlen ist der Artikel von Barbara Sträuli: Schulentwicklung in multikulturellen Schulen (S. 19-33) mit einer Checkliste zu den „Qualitätsmerkmalen einer lernenden Schule“.

2. Gomolla, Mechthild (Hrsg): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Bildungsforschung Band 14. Waxmann Verlag, 2005.

Film

Die ideale Schule. Wie Integration gelingt. 2008

Von Norbert Busé und Kathrin Sonderegger

Dieser Film zeigt Best-Practice-Beispiele aus fünf europäischen Großstädten, die anschließend von einer Expertenrunde kommentiert werden.

- In der „Escuela de Bienvenida“ (Willkommenschule) in Madrid lernen die Neuankömmlinge zuerst die spanische Sprache bei speziell ausgebildeten Lehrern. Nach ein paar Monaten bekommen sie Fachunterricht und eine individuelle Berufsberatung.
- In einem Collège einer Pariser Banlieue erhalten junge Migranten eine praktische Ausbildung und beschäftigen sich mit ihrem Stadtteil. Ziel ist es, sie zum Lernen und zu einer aktiven Teilnahme in der Gesellschaft zu motivieren. Aus einer Banlieue zu kommen, muss nicht in eine Sackgasse führen.
- Im Beispiel aus Amsterdam steht das Elternengagement im Mittelpunkt. Vorgestellt wird ein Elternpaar, dessen zwei Töchter eine private Samstagsschule besuchen. Dort bekommen sie Nachhilfeunterricht bei hoch qualifizierten Lehrerinnen mit Migrationshintergrund.
- Die Schülerinnen und Schüler einer Stockholmer Schule belegen Spitzenplätze bei nationalen und internationalen Leistungstests. Ein engagierter Mathematiklehrer gestaltet seinen Unterricht nach individuellen Entwicklungsplänen und vergleicht seine Schüler, die fast ausschließlich aus Migrantenfamilien kommen, mit einem bunten Blumenstrauß. Der über seine Schule hinaus hoch geschätzte Lehrer kommt ursprünglich aus Zypern.
- Eltern können bei der Schulkarriere ihrer Kinder eine große Stütze sein. Das zeigen die beiden Beispiele aus Berlin. Ein Junge türkischer Abstammung schafft die Abiturprüfung dank seiner Mutter; Mütter mit kleinen Kindern lernen beim Rucksack-Projekt, wie sie ihre Kinder zu Hause fördern können.

Dieser Film wurde im Rahmen des Themenabends „CHANCEN FÜR MIGRANTENKINDER“ am 23.06.2009 im ARTE-Programm gezeigt.

2. Die Schulleitung und das Kollegium – An einem Strang ziehen

Die Lehrerperspektive steht im Mittelpunkt der Studie, die Ulf Over auf dem zweiten bundesweiten Treffen des Themenateliers „Ganztagsschule der Vielfalt“ im Juni 2009 vorstellte. Die Behandlung vier zentraler Fragen: Wie sollte die interkulturell kompetente Schule aus Sicht des Kollegiums sein? Wie stellt sich der Schulalltag in „multikulturellen Schulen“ aus Sicht der Lehrkräfte dar? Wie wird sich die interkulturell kompetente Schule aus ihrer Sicht weiterentwickeln? Wo besteht Diskussionsbedarf? – führte zum deutlichen Ergebnis, dass im untersuchten Kollegium verschiedene Meinungen vertreten waren, es kein einheitliches Bild für die ideale interkulturelle Schule gab und dass deutliche Spannungsfelder und Kontroversen bestanden. Dieses spiegelt die Realität vieler Kollegien wieder, meinte Over am Ende seines Vortrags, aber eine Schule könne sich nur entwickeln und interkulturell kompetent werden, wenn das gesamte Kollegium „an einem Strang“ zieht. Im Folgenden erläutert er, wie dieses realisiert werden kann und was dabei zu beachten ist.



An einem Strang ziehen

Es schließen sich drei Berichte aus der Praxis an: Carsten Haack, Leiter der Theodor Storm Schule in Kiel spricht über die Wirkung des Themenateliers sowie über Arbeitsteilung und Aufgabendelegation in seiner Schule. Sein Kollege, Adnan Ünsal, schildert seine Erfahrungen als einer der wenigen Lehrer türkischer Abstammung in deutschen Schulen und weist auf noch bestehende Defizite hin. Im dritten Bericht gibt Maria Rosa Zapata de Polensky, Gesamtmoderatorin des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt, ihre auf einer Zusammenkunft mit einem Kollegium gewonnenen Eindrücke wieder.

Dass wir auf mehr Lehrer mit Migrationshintergrund in deutschen Schulen hoffen können, zeigen uns die Programme, die im Materialenteil vorgestellt werden. Hier findet man außerdem zehn Qualitätskriterien einer guten Schule von Helmut Fend, die das europäische Expertennetzwerk Nesse übernommen hat und die zum großen Teil Schulleitung und Lehrerschaft betreffen.

Ulf Over und Malte Mienert

Gemeinsam Ziele umsetzen – Kooperation und Koordination ermöglichen Schulentwicklung

Eine Schule richtet ihr Leitbild immer im Spannungsfeld von Anforderungen und Möglichkeiten aus. Dabei ist ein Leitbild in der Regel auch Idealen verpflichtet – z. B. dem pädagogischen Ideal, dem Ideal gelebter Demokratie oder dem der integrierten kulturellen Vielfalt – und gibt Wege vor, wie sich Schule diesen Idealen nähert. Die Ganztagschule der Vielfalt mit ihrem Bildungs- und Erziehungsauftrag ist dabei unter Umständen gefordert, Wege zu finden, die vielleicht nur den Charakter eines Trampelpfades haben oder noch gar nicht entdeckt wurden. Von erfolgreichen Schulen sind zwei wichtige Merkmale solcher Leitbilder bekannt. Erstens enthalten die Leitbilder handlungs- und verhaltensorientierte Richtlinien und zweitens werden die Leitbilder von allen getragen.

Der erste Punkt zielt darauf ab, konkret zu werden, Möglichkeiten für das Umsetzen des Leitbildes aufzuzeigen und „Wortgeklingel“ zu vermeiden. Der zweite Punkt bezieht sich auf die Tatsache, dass Entwicklungsprozesse nur dann umgesetzt werden können, wenn alle gemeinsame Ziele verfolgen. An dieser Stelle möchten wir den Fokus auf das Schulkollegium selbst setzen. Wenn alle Lehrkräfte, Sozialpädagogen und weitere Mitarbeiter sich über die Herausforderungen verständigt haben, bedeutet das, dass Einigkeit über mehrere Punkte besteht:

1. Es besteht Einigkeit über das Ziel: Schule der Vielfalt.
2. Es besteht Einigkeit über die zentralen Aufgaben, die zu bewältigenden Probleme und
3. es besteht Einigkeit über Zuständigkeiten und Umsetzung der Lösungswege.

Für die Lehrkräfte, Sozialpädagogen und weiteren Mitarbeiter der Schule bedeutet dies darüber hinaus, Anforderungen auf zwei Ebenen zu erfüllen. Zum einen sind sie gefordert als Vorbilder: Sie zeigen, wie der Umgang mit

Vielfalt gelebt werden kann. Zum anderen sind sie gefordert in ihren Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt: Sie wissen, wie Unterricht, Alltagsleben, Elternarbeit, Netzwerkarbeit mit Schülern, Eltern, Kollegen und Kooperationspartnern mit eigenem und fremdkulturellem Hintergrund gelingen kann oder sind bereit, die entsprechenden Kompetenzen zu erwerben oder zu erweitern.

Kompetenzerwerb bezogen auf im Leitbild verankerte Anforderungen ist idealerweise auch Schulentwicklung. Kooperation kann unterschiedliche Formen annehmen, z. B. in pädagogischen Gesprächen oder in kollegialen Unterrichtshospitationen. Koordination durch die Schulleitung oder die Steuerungsgruppe kann dafür den Rahmen schaffen, in dem Raum und Zeit für solche Maßnahmen bereitgestellt werden.

Der Weg zur Schule der Vielfalt kann nur gemeinsam gegangen werden. Folgende Fragen können Ihnen dabei helfen: Ist das Leitbild so konkret, dass alle relevanten Bereiche des Schulalltags abgebildet werden? Wie sieht der Unterricht in heterogenen Klassen in der Schule der Vielfalt aus, z. B. welche Alternativen zum Frontalunterricht wurden schon erprobt? Wie werden kulturelle und sprachliche Unterschiede bezüglich des Kontaktes mit den Eltern behandelt? Hat die Vielfalt auch in den Räumlichkeiten der Schule Platz? Mit welchen Einrichtungen oder Organisationen kooperiert die Schule? Sind wirklich alle Lehrkräfte bereit, in ihren Unterricht die Perspektive der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund einzubeziehen? Wie kann oder muss Unterricht insgesamt oder in Teilen neu ausgerichtet werden? Sind die Unterrichtsmaterialien auf ethnozentristische Inhalte hinterfragt? Beginnt die Schulkultur der Vielfalt schon in den Klassenzimmern? Wie werden Konflikte gelöst, die auf kulturellen Unterschieden fußen? Wo muss sich die Schule verändern, um Integration zu ermöglichen, und wo wird Anpassung von den Schülern verlangt? Und nicht zu vergessen schließlich: Wie kann der Leistungsgedanke Raum im pädagogischen Konzept finden, um zu vermeiden, dass das *Fördern* zulasten des *Forderns* geht? Diese und weitere Themen bieten Raum für Kontroversen, die ausgetragen werden müssen.

Einer wirklichen Verständigung über das gemeinsame Leitbild „Schule der Vielfalt“ folgt die Umsetzung. Klare Zuständigkeiten und Strukturen sind dafür ebenso nötig wie eine gelebte Teamorientierung im Kollegium. Selten ist es möglich, solch einen Schulentwicklungsprozess unter Teilnahme des gesamten Kollegiums durchzuführen. Wenn deshalb nur ein Teil des Kollegi-

ums diesen Prozess in enger Kooperation untereinander und gegebenenfalls mit Kooperationspartnern von außen (z. B. Fortbildern aus universitären Zusammenhängen) gestaltet, erscheint zum Beispiel das Tandem-Modell als geeignetes Instrument, auch die weniger aktiven Kolleginnen und Kollegen einzubeziehen, nämlich durch Information und aktive Einbeziehung in kleinere Teilprojekte – wie die Gestaltung eines Begegnungsraumes in der Schule.

Diese Form von Kooperation erfordert jedoch sehr bewusste und gut organisierte Koordination: Aktive Kollegen und ihre Tandems brauchen nach unseren Erfahrungen explizit bereitgestellte Zeit, um den gegenseitigen Austausch überhaupt durchführen zu können. Je geringer die Möglichkeiten für Austausch genutzt werden (können), desto größer ist die Wahrscheinlichkeit, dass nicht mehr alle gleichermaßen an der Zielerreichung arbeiten. Ist die Bereitschaft zur Kooperation da, dann wird auf die Unterstützung durch Koordination im vielfältigen Schulalltag nicht verzichtet werden können.

Carsten Haack

Schulleiter der Theodor Storm Gemeinschaftsschule, Kiel

Neue Farbe für unsere Schule

Seit dem letzten Sommer ist die Theodor Storm Schule (TSG) eine Gemeinschaftsschule mit Grundschulteil und offener Ganztagschule, die zu den Referenzschulen des Landes Schleswig-Holstein gehört. Zum Schulkonzept gehört für uns eine intensive Zusammenarbeit mit den Eltern. Wir bemühen uns um regen Austausch und ein vertrauensvolles Miteinander mit Schülern und Eltern.

Im Rahmen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt haben wir zwei Projekte angeschoben beziehungsweise verwirklicht: Beim Elternlotsenprojekt ist die reale Einbindung in den Schulalltag noch nicht erfolgt, da die Lotsen derzeit noch ausgebildet werden. Problematisch für uns ist die Frage der dauerhaften Betreuung der Elternlotsen, zu der in der gegenwärtigen Situation – in einem schulischen Fusionsprozess – eigentlich keiner richtig Zeit hat. Den Einsatz der Elternlotsen werden wir für das nächste Schulhalbjahr einplanen. Unsere deutsch-türkische Webseite ist seit circa drei Monaten online und hat unglaubliche Zugriffszahlen. Dies zeigt, wie gut diese Möglichkeit der Information für Eltern ist, die aufgrund ihrer Sprache eine Barriere zur Schule haben.

Die Verantwortung lag und liegt in beiden Projekten bei den Mitgliedern der Schulleitung. Neben mir sind das meine Konrektorin und die Koordinatorin des Offenen Ganztags. Bei der mehrsprachigen Webseite hat mein Kollege, Herr Ünsal, gemeinsam mit der Werbeagentur und unserem Webmaster, Herrn Bornhalm, die Verantwortung und Steuerung übernommen. Die Aufgabendelegation erfolgte nach dem Prinzip der Freiwilligkeit. Im Kollegium fanden beide Projekte Akzeptanz, wobei die Webseite aus Sicht der Kollegen das vielversprechendere ist.

Für mich sind Spezialisten für Migrationsfragen keine Exoten, sondern herzlich willkommene Mitarbeiter, ohne die wir den schulischen Alltag nicht in der gleichen Qualität organisieren könnten. Mit Herrn Ünsal habe ich einen türkischsprachigen Kollegen im Kollegium. Das war zwar nicht das ausschlag-

gebende Argument bei der Besetzung der Stelle, aber es hat schon eine Rolle bei der Auswahl gespielt, weil wir in vielfältiger Art und Weise vom kulturellen und sprachlichen Hintergrund profitieren.

Was hat sich verändert?

Durch die Mitarbeit im Themenatelier hat sich etwas verändert. Ich möchte es im Sinne eines Malers beschreiben, der vor seinem Bild steht: Es ist dadurch eine neue Farbe bei unserem Bild von Schule hervorgetreten, die vorher eher pastellfarben im Hintergrund zu sehen war.

Mein Schlüsselerlebnis war eine längere Bahnfahrt mit Herrn Ünsal, der mir, der ich nun schon einige Jahre eng mit Menschen zu tun habe, die einen Migrationshintergrund haben, deutlich gemacht hat, wie wichtig es ist, sich mit Menschen, die eine Zuwanderungsgeschichte haben, sehr intensiv auseinanderzusetzen. Er erzählte mir auf dieser Fahrt ausführlich seine Familiengeschichte, wodurch sich meine Sichtweise auf türkische Mitbürger deutlich verändert hat, weil ich erstmals die andere Seite so ehrlich erzählt bekam. Meine Vision für unsere Schule ist, dass wir die kulturelle Vielfalt wirklich so nutzen, dass wir die tägliche Zusammenarbeit als gegenseitige Bereicherung empfinden.

Das wäre wundervoll.

Adnan Ünsal

Lehrer an der Theodor Storm Gemeinschaftsschule in Kiel

Wenn ich in eine Schule komme, werde ich oft für einen türkischen Vater gehalten

Das Kollegium

In der Schule, in der ich begann, wurde mir gesagt, ich solle vor dem Lehrerzimmer warten, da Eltern draußen bleiben müssen. Hier war das anders, ich wurde von der Schulleitung den Kollegen vorgestellt. Wenn die Kollegen, um Rat fragen, geht es meist um kulturelle Unterschiede. Sie kommen einzeln, wie ich finde, immer noch zu wenige, und bitten zum Beispiel um Übersetzungshilfe beim Elterngespräch. Was mich besonders ärgert, dass Lehrer auch nach Jahren die Namen ihrer türkischen Schülerinnen und Schüler immer noch nicht richtig aussprechen oder keine Ahnung von der Bedeutung des Opferfestes für Muslime haben. Bei den türkischen Eltern genieße ich viel Vertrauen. Ich kann ihnen die Sorge nehmen, ihre Kinder mit auf eine Klassenfahrt zu schicken oder den Mädchen zu erlauben am Sportunterricht und Schwimmen teilzunehmen. Ich übersetze und vermittele oft auf Elternabenden. Aber das geschieht immer nur auf Einzelanfrage, für die Integration von Mehrsprachigkeit müssten noch stabilere Strukturen geschaffen werden.

Was hat sich verändert?

An unserer Schule gibt es ein paar tolle Projekte. Wir haben jetzt eine zweisprachige Webseite, die vom Themenatelier Ganztagschule der Vielfalt gefördert wurde. Mit der Türkischen Gemeinde, zu der ich gute Kontakte habe, habe ich an der Übersetzung mitgearbeitet. Ich finde den Webauftritt einen wichtigen Schritt, damit die türkischen Eltern und Schüler sehen, dass ihre Kultur wahr- und ernst genommen wird. Und wir haben eine Einzelförderung für Schüler, die Schwierigkeiten mit dem Hauptschulabschluss haben. Hier fungiert Herr Cerrak vom Jugendaufbauwerk als Dolmetscher für türkische Schüler und unterstützt sie.

Das Projekt Elternlotsen läuft gerade an, zwei türkische Mütter machen trotz ihrer Scheu vor Öffentlichkeit mit. Das ist eine Rarität und für uns ein großer Erfolg. Das Projekt Elterncafé beginnt zu wachsen. Das soll ein Forum werden, in dem sich Eltern in der Schule treffen und austauschen. Trotzdem spüre ich immer noch Ressentiments gegenüber unserer Kultur in Deutschland, aber schwerer wiegen für mich Ignoranz und Gleichgültigkeit. Ich wünsche mir eine multikulturelle Schule, die von beiderseitiger Offenheit und Toleranz geprägt ist. Ich denke, unsere Schule ist auf dem Weg dorthin.

Maria Rosa Zapata de Polensky

Kommunikation als Voraussetzung für Kooperation und Koordination

Von den vielen Besuchen, die ich den Schulen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt abgestattet habe, ist mir folgende Situation besonders in Erinnerung geblieben.

Während eines interkulturellen Lehrertrainings diskutierte das Kollegium einer Grundschule über Probleme mit Migrantenkindern und deren Eltern. Die Diskussion verlief sehr lebendig, nicht zuletzt weil die Einstellungen der einzelnen Lehrerinnen sehr unterschiedlich waren. Vereinfachend ist zu sagen, dass eine Gruppe die Position vertrat: „Wir haben schon alles probiert und leider nicht viel erreicht“, während jüngere Lehrerinnen sich offener für neue Ideen zeigten. In diesem Zusammenhang erzählte eine junge Lehrerin von ihren persönlichen Erfahrungen mit einem Schüler, dessen Eltern gegen seine Teilnahme an der bevorstehenden Klassenfahrt waren.

In einem ersten Gespräch, das die engagierte Lehrerin mit den Eltern führte, gaben sie finanzielle Gründe an. Dieses stellte sich jedoch als Vorwand heraus, als die Lehrerin Geld für den notwendigen Betrag sammelte und mit den Eltern ein zweites Gespräch hatte. Den wahren Grund für ihre Weigerung erfuhr die Lehrerin erst nach weiteren Treffen und nachdem sich ein gewisses Vertrauen zwischen ihr und den Eltern entwickelt hatte: Der Junge hatte das Problem des Bettnässens. Diese Eröffnung führte nicht nur dazu, dass der Junge doch mitfahren durfte, sondern schaffte auch eine solide Vertrauensbasis zwischen Lehrerin und Eltern, die dem Kind zugute kam.

Ich bin sicher, dass diese Erzählung nicht nur mich beeindruckt hat und dass sie ein ausgezeichnetes Beispiel dafür ist, dass Kommunikation nicht einfach, aber so wertvoll ist, dass es sich lohnt, Zeit dafür zu investieren. Und ich meine Kommunikation nicht nur zwischen Lehrkräften und Eltern, sondern auch innerhalb des Kollegiums. Wie die Schüler sind Lehrerinnen und Lehrer Individuen, die auf ein und dieselbe Situation jeweils anders reagieren und gerade deswegen kann eine kollegiale Fallberatung sehr bereichernd sein.

Empfehlungen und Hinweise

Qualitätsindikatoren

Der europäische Bericht „Education and Migration“ weist auf Seite 23 auf Indikatoren hin, die die Qualität einer Schule messen können und zitiert aus Helmut Fends Buch „Qualität im Bildungswesen“ (1998, S. 142, 367) folgende zehn Kriterien: Gute Schulen haben u. a. folgende Eigenschaften:

- Eine klare Konzeption pädagogischer Leitideen
- Effiziente Führung in Fragen des Unterrichts und der Unterrichtspraxis
- Konsens und Kooperation innerhalb des Kollegiums
- Stabile Struktur des Kollegiums
- Hohe Erwartungen der Lehrer ihren Schülern gegenüber
- Geringer Unterrichtsentfall infolge von Krankheit oder Lehrermangel oder aus anderen Gründen
- Zahlreiche Angebote und vielfältiges Schulleben (richness of school life)
- gute Disziplin der Schüler
- gut ausgestattete Bibliothek
- aktive Teilnahme der Eltern am schulischen Geschehen

Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts. April 2008. Autor: Prof. Friedrich Heckmann, Bamberg. S. 23.

Auf Englisch unter: www.nesse.fr/nesse/nesse_top/tasks herunterzuladen



Horizonte

Das Lehramtsstipendium für Migranten

Haben Sie sich für ein Lehramtsstudium entschieden?

Sind Sie im Referendariat?

Sind Sie oder Ihre Eltern nach Deutschland eingewandert?

Derzeit haben rund ein Drittel der Schüler, aber nur ein Prozent der Lehrkräfte an Deutschlands Schulen einen Migrationshintergrund.

Mit dem Horizonte-Stipendienprogramm möchte die Gemeinnützige Hertie-Stiftung deshalb herausragende künftige Lehrkräfte mit Migrationshintergrund im Rahmen ihrer Ausbildung ideell und finanziell unterstützen und auf ihrem Weg in die Schule begleiten.

Das Horizonte-Programm soll dazu beitragen, dass Studierende und Referendare ihre Persönlichkeit stärken, ihre Qualifikationen für den Schulalltag erweitern und ihre Freude am Lehrberuf an Andere weitergeben können.

Zum Wintersemester 2010/11 werden Horizonte-Stipendien an den Standorten Berlin, Frankfurt/Rhein-Main, Hamburg und im Ruhrgebiet ausgeschrieben.

Weitere Hinweise zur aktuellen Ausschreibung finden Sie unter www.horizonte.ghst.de.

Die Bewerbungsfrist für die Aufnahme in das Programm zum Wintersemester 2010/11 endet für Studienanfänger und Studierende am 31. Juli und für Referendare am 15. August 2010.

Haben Sie Fragen zum Programm? Wir informieren Sie gern!

Gemeinnützige Hertie-Stiftung
Katharina Lezius
Grüneburgweg 105
60323 Frankfurt am Main
☎ +49 .(69). 660 756 - 174
✉ LeziusK@ghst.de

Unsere Partner



In Kooperation mit



Unsere universitären Partner



www.horizonte.ghst.de

Ein Projekt der

Gemeinnützigen

Hertie-Stiftung





Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“

Die ZEIT-Stiftung hat 2008 den Schülercampus „Mehr Migranten werden Lehrer“ in Hamburg entwickelt und im selben Jahr erstmals realisiert – dies in Kooperation mit dem Hamburger Zentrum für Lehrerbildung und dem Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

Das viertägige Orientierungsangebot ermutigt Schülerinnen und Schüler mit Einwanderungsgeschichte, den Lehrerberuf zu ergreifen. Die maximal 30 Teilnehmer lernen die Vielfalt des Lehrerberufs kennen, diskutieren mit Praktikern über Berufswege, Aufstiegsmöglichkeiten und die Wahl einzelner Fächer und hospitieren an ausgewählten Schulen. Zudem informiert der Kompaktkurs praxisbezogen über das Berufsfeld Lehrer, zeigt aber auch die Chancen und Herausforderungen, die der Lehrerberuf mit sich bringt. Dabei tauschen sich die Teilnehmer mit erfahrenen Experten aus, insbesondere mit Lehrkräften, die selber eine Einwanderungsgeschichte haben und Einblicke in ihre eigene Bildungsbiografie geben. Dabei wechseln Vorträge, Gespräche, Rollenspiele, Gruppenarbeit und Hospitationen an Schulen miteinander ab.

Starke Kooperationspartner ermöglichen die Ausweitung des Studienorientierungsangebots auch auf andere Bundesländer – darunter Nordrhein-Westfalen, Bayern, Niedersachsen, Berlin. Weitere Austragungsorte sind geplant.

3. Der Unterricht – Kreativität und Perspektivenwechsel

Was motiviert Schüler zum Lernen? – fragte Heide Koehler, Mitarbeiterin des EU-Mail-Projekts (European Mixed Ability and Individualised Learning), und verteilte ein Blatt mit folgenden neun Aussagen an die Teilnehmerinnen des Workshops mit der Bitte, sie nach Gewichtung zu sortieren:

- a) Die Möglichkeit haben, mit Aufgaben auf unterschiedlichen Niveaus zu arbeiten.
- b) Einfluss zu haben auf die Zeit, die man auf die Arbeit verwendet.
- c) Die Möglichkeit haben auszuwählen.
- d) Einen engagierten Lehrer zu haben, der den Unterricht abwechslungsreich und modern gestalten kann.
- e) Gute Freundinnen/Freunde zu haben.
- f) Vertrauen zu haben.
- g) Vom Lehrer beachtet zu werden.
- h) Etwas Neues zu lernen.
- i) Eine gute Lernumgebung zu haben.

Nach einer kurzen, aber intensiven Beschäftigung der Teilnehmerinnen mit dieser Frage, verriet die Referentin die Ergebnisse der Schülerumfrage, die im Rahmen des EU-Mail-Projekts durchgeführt wurde¹: Für die große Mehrheit der befragten Schülerinnen und Schüler ist der wichtigste Motivationsfaktor die Möglichkeit zu haben selbst auszuwählen, was sie lernen (Faktor c auf der Liste). Danach folgen: h, b, a, e, d, i, f und g.

¹ Dimenäs, Jörgen u. a. (Hrsg): Our children – How can they succeed in school? A European project about mixed ability and individualised learning. Jävaskyla 2006.

Aus dieser Perspektive plädiert Heide Koehler für einen Unterricht, in dem Respekt, Vertrauen und Wertschätzung Priorität haben, und stellte das Beispiel Finnland vor. Im unten angegebenen Beitrag fasst sie ihre Ausführungen zusammen².

Darauffolgend berichtet Antje Sell aus ihrer Praxis als Kunsterzieherin an der Krusenstern-Gesamtschule in Rostock. Sie zeigt wie Respekt, Vertrauen und Wertschätzung praktiziert werden und wie Unterrichtende eine an Stärken orientierte Pädagogik in die Tat umsetzen können.

Steht – wie in diesem Kapitel – der Unterricht in multikulturellen Schulen im Mittelpunkt, darf das Thema Sprachförderung nicht fehlen. In diesem Zusammenhang präsentiert Prof. Dr. Kristin Wardetzky ihr Projekt „Sprachlos“, das viele Kinder und Erwachsene – darunter die Teilnehmer des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt – begeistert hat. Professionelle Erzählerinnen und Theaterpädagoginnen erzählen den Kindern Märchen aus verschiedenen Ländern. Daran schließen sich Spiele und szenische Improvisationen an, die das Erlebnis vertiefen. Durch den spielerischen Nachvollzug der Geschichten werden gezielt Fantasie und sprachliche Ausdrucksfähigkeit der Kinder gefördert. Wie positiv eine solche Erfahrung sein kann, erzählt Angelika Kröger, Lehrerin der Wedding-Grundschule in Berlin.

Der Materialenteil beinhaltet Zitate zur integrativen Unterrichtsorganisation und zur Sprachförderung, die für die Schulpraxis nützlich sein können.

2 Mehr dazu ist zu finden in: Höhmann, Katrin u. a. (Hrsg): Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht. Opladen & Farmington Hills 2009.

Heide Koehler

Die Lernenden im Zentrum des Lehrens und Lernens. Wie in Finnland mit Heterogenität umgegangen wird

In Finnland kennzeichnen das Recht auf eine umfassende, nicht selektierende Grundbildung, eine individuelle Unterstützung für das Lernen und das Wohlergehen jedes einzelnen Kindes die Lernkultur. Schule soll ein Ort sein, an dem sich die Lernenden wohlfühlen. Dazu gehört vor allem die Erfahrung von Respekt und Achtung, die jedem Lernenden entgegengebracht werden. Der gemeinsame Unterricht der unterschiedlich leistungsfähigen Schüler und Schülerinnen bis zum Ende der Schulpflicht basiert auf einem schuleigenen Curriculum. Nationale Lehrpläne geben die verbindlichen Ziele für den Abschluss vor, nicht aber den Weg dorthin.

Individuelle Förderung aufgrund der Wertschätzung der Fähigkeiten und Interessen jeder einzelnen Schülerpersönlichkeit prägen den Lernprozess. Die Lehrenden sehen es als eine ihrer wesentlichen Aufgaben an, das Selbstwertgefühl von Schülerinnen und Schüler zu stärken. Sie konzentrieren sich vornehmlich auf die förderliche Unterstützung der individuellen Lernentwicklung ihrer Schülerinnen und Schüler, statt einer Sicherung von allgemeinen Lehrzielen Rechnung zu tragen.

Ziel ist das selbst gesteuerte und eigenverantwortliche Lernen jedes einzelnen Kindes und Jugendlichen. Damit ist der Blick auf den einzelnen Lerner gerichtet und nicht die Fachlichkeit steht im Zentrum des Denkens und Handelns. Die Lehrkräfte unterrichten Schüler, nicht Fächer.

Individuell bedeutsame Lernprozesse setzen eine aktive Reflexion von Wissen durch den Lernenden voraus. Denn Schüler und Schülerinnen lernen mehr, wenn sie sich ihres eigenen Lernens bewusst sind. Dies geschieht, wenn sie über das nachdenken, was sie gerade tun, wie sie es machen und warum sie es tun.

Fähigkeitsselbstbild

Selbsteinschätzung kann zu einer bewussten Wahrnehmung der eigenen Fähigkeiten und eines Lernfortschrittes führen. Das wirkt in der Regel motivierend, macht die eigene Verantwortung bewusst und setzt Energie für weitere Aufgaben frei. Die Förderung der Selbsteinschätzung trägt dazu bei, dass neben Lernergebnissen die Lernprozesse mehr ins Blickfeld rücken. Die Darlegung der Gefühle und Probleme sowie der Stärken durch die Lernenden erweitert die Sicht der Lehrenden. Im Zusammenhang mit den Ergebnissen in Klassenarbeiten, lernzielorientierten Tests und Vergleichsarbeiten ermöglichen sie ihnen Informationen als relevante Ergänzung zu ihren Beobachtungen.

Voraussetzung zur Selbsteinschätzung ist eine Lernumgebung, die eine offene Kommunikation in einem vertrauensvollen Lernklima ermöglicht. Entscheidend auf Seiten der Lehrer ist die Offenlegung der Lernziele und die Akzeptanz von unterschiedlichen Ergebnissen. Die Schüler erhalten die Möglichkeit, ihre Selbsteinschätzung in einem individuellen Entwicklungsplan darzulegen. In Portfolios stellen sie den Lernprozess dar und legen Rechenschaft über ihren Lernstand offen. In den nordischen Ländern wird dies als „geteilte Verantwortung“ verstanden: Die Schule bietet die Lernumgebung an – die Schüler verantworten den Lernweg.

Dies bedarf selbstverständlich einer gezielten Begleitung. Grundlage ist neben der Einübung der Selbsteinschätzung der individuelle schülerintegrierende Entwicklungsplan. Er beinhaltet eine Zielvereinbarung, die Niederschlag in einem halbjährlichen Eltern-Schüler-Lehrer-Gespräch und gegebenenfalls einem Lernvertrag finden sollte.

Dies ist ein Beispiel für einen Lernvertrag, mit dem Schülerinnen und Schüler Lernprozesse mit einer größeren Selbstverantwortung steuern können. Damit können Lernende und Lehrkräfte verbindlicher die Arbeit und Unterstützung in der Schule reflektieren.

Lernvertrag

zwischen: _____ und _____
(Name der Schülerin/des Schülers)

(Name des oder der Lehrenden)

Der Vertrag wurde am _____ geschlossen.

Die Beteiligten vereinbaren miteinander:

Zum Bereich (Zutreffendes bitte ankreuzen)

- Unterricht
- Hausaufgaben
- Verhalten
- Sonstiges: _____

daran zu arbeiten, das folgende Ziel zu erreichen: _____

Der Lehrer/die Lehrerin verpflichtet sich, den Schüler/die Schülerin wie folgt dabei zu unterstützen, dass er/sie dieses Ziel erreichen kann:

Der Schüler/die Schülerin verpflichtet sich, zum Erreichen dieses Ziels Folgendes zu berücksichtigen bzw. zu tun:

Das nächste Gespräch findet statt am: _____

Datum/Unterschrift Schüler(in)

Datum/Unterschrift Lehrer(in)

Antje Sell

Kunsterzieherin an der Krusenstern-Gesamtschule, Rostock

Kult(o)ur: Sichtbarmachen von Stärken der Schülerinnen und Schüler

Der Kunstunterricht hat meistens nicht so einen hohen Stellenwert in der Schule, obgleich hier Sprachbarrieren kaum eine Rolle spielen und jeder Schüler sich in diesem Fach ausdrücken kann. Diesen Vorteil nutzten ein Kollege und ich zu der Idee, über den Kunstunterricht den Jugendlichen nicht deutscher Herkunft Raum zu geben, sich jenseits von Sprache zu artikulieren und Stärken zu zeigen. Der Anfang im Dezember war schwierig. Die Motivation nachmittags freiwillig in der Schule zu bleiben, ein Kunstwerk zu schaffen, das sich mit der eigenen Kultur auseinandersetzt und sie widerspiegelt, sorgfältig zu recherchieren, Wissen um das Heimatland mit künstlerischer Ausdruckskraft zu verbinden, Eltern verdrängtes Wissen zu entlocken. Das waren Herausforderungen. Vielleicht habe ich das Kunstprojekt anfangs zu hoch angesetzt, zu viel von den Schülerinnen und Schülern erwartet, Kunst und Kultur ihres Heimatlandes selbstständig zu erforschen, auf Spurensuche zu gehen. Die Kinder sind meist hier geboren oder sehr früh nach Deutschland gekommen. Sie wissen nicht viel über ihr Herkunftsland und stammen zudem oft aus bildungsfernen Schichten.



Was hat sich verändert?

Der Durchbruch gelang mit einer Projektwoche im Januar, in der das Vorhaben vorgestellt und diskutiert wurde. Von da ab kamen 15 Schülerinnen und Schüler verschiedener Nationen des 9. und 10. Jahrgangs, um Zeugnis abzulegen über die Kultur ihres Heimatlandes, zweimal die Woche nach dem Unterricht, drei Monate lang. Es hat mich gewundert, wie wenig die Schüler über ihr Heimatland wussten. Noch mehr hat mich erstaunt, wie wenig die Eltern trotz wiederholter Aufforderung zu dem Projekt beigetragen haben. Ein umso größerer Erfolg war es, wie intensiv, ausdauernd und hart die Jugendlichen an den Bildern gearbeitet haben. Das ist eine enorme Leistung, die sie im üblichen Unterricht nicht zeigen können. Wir sind uns durch die gemeinsame Arbeit näher gekommen und haben den Werkstattcharakter genossen, das gemeinsame Teetrinken und Kekse zu knabbern. Ein armenischer Junge hat einem türkischen Jungen bei dem Malen einer Moschee geholfen. Und ich habe in dem Projekt gelernt gezielt anzuleiten. Was entstanden ist, ist komplett ihr eigenes Werk. Die Materialien und Kosten der Vernissage wurden durch die Mittel aus dem Themenatelier Ganztagssschule der Vielfalt abgedeckt.





Bilder sprechen

Ein großer Moment für die Künstlerinnen und Künstler war die Vernissage im April, in der auf 60 mal 80 cm großen Leinwänden zwölf Nationen präsentiert wurden. Von Chopin in Polen, über eine farbenprächtig gekleidete Frau in

Togo bis hin zur Basilius Kathedrale in Moskau reicht die Darstellungskraft der großartigen Exponate, die die Geschichte ihres Landes erzählen. Schülerinnen und Schüler, Verbundschulen, alle Lehrkräfte und viele außerschulische Partner kamen und feierten die Ausstellung. Die Krusensternköche – Eltern und Kinder – kredenzt ein tolles interkulturelles Buffet. Das Lob von Lehrkräften, die ansonsten eher mangelnde Leistungen beklagen, und die öffentliche Anerkennung haben die Kunstgruppe gestärkt, einzig die fehlende Anteilnahme der Eltern trübte ein wenig das Ereignis. Heute sind die wunderbaren Kunstwerke Bestandteil des Schullebens und für jeden Besucher im Atrium der Schule zu sehen.





Kristin Wardetzky

Sprachlos? Ein Projekt zur Sprachförderung von Kindern mit Migrationshintergrund

Da Sprachbeherrschung eine der Schlüsselkompetenzen zur aktiven Teilnahme am kulturellen und politischen Leben der Gesellschaft darstellt, ist deren Vermittlung eine der dringlichsten und oftmals schwierigsten Bildungsaufgaben im Bereich der Integrationspolitik. Die Schule ist der exklusive und vielfach einzige Ort, an dem Kinder mit Migrationshintergrund täglich über mehrere Stunden mit der deutschen Sprache konfrontiert werden. Defiziterfahrungen sind dabei nicht auszuschließen. Die Folgen sind bekannt: Am Ende ist die Tür zur Teilhabe an der Gesellschaft in vielerlei Hinsicht zuge schlagen.

In der Primarstufe einer Berliner Grundschule, der Anna-Lindh-Schule im Wedding, in der bis zu 80 Prozent Kinder mit Migrationshintergrund lernen, erprobten von 2005-2007 die drei professionellen Erzählerinnen Sabine Kolbe, Kerstin Otto und Marietta Rohrer-Ipekkaya, ausgebildet an der Universität der Künste Berlin (UdK), ein Verfahren zur Sprachförderung, das einfach anmutet, aber von ungewöhnlichem Erfolg gekrönt war: Sie erzählten zwei Jahre lang wöchentlich im regulären Unterricht Geschichten – und zwar Märchen und Mythen aus aller Welt, vornehmlich aus jenen Kulturen, aus denen die Eltern der Kinder kommen. Sie erzählten die Geschichten frei – nicht zu verwechseln mit dem Vorlesen! – und bauten Verständnisbrücken über das expressive Ausdrucksrepertoire der Mimik, des Körpers, der Stimme. Es mutet wie ein Wunder an, aber Kinder, die zu Beginn ihrer Schulkarriere mitunter elementare Wörter der deutschen Sprache nicht verstanden, lauschten am Ende des Projektes bis zu 40 Minuten hingebungsvoll den mitunter komplexen volksliterarischen Zeugnissen aus aller Welt.



Aus dem Erleben des aktiven Zuhörens, also ausschließlich über das Medium der Mündlichkeit, bahnte sich die Fantasie der Kinder gänzlich neue Wege. Vor allem aber erweiterte sich ihr aktiver Wortschatz ohne didaktische Interventionen. Sie erfanden selbst originelle, oftmals tief berührende Geschichten, wurden also selbst zu Erzählerinnen und Erzählern – ein grandioses Abenteuer für Kinder, die sich ansonsten in den engen Grenzen des gemischt-sprachlichen Alltagsjargons bewegen. Die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer bestätigen die ungewöhnliche Wirkungsmacht dieses Konzeptes.

Das Projekt macht deutlich, dass nicht nur Kinder mit Migrationshintergrund und Kinder aus bildungsfernen Elternhäusern deutliche Entwicklungsschritte zeigen in den Bereichen

- Konzentration und Zuhörkultur
- Empathie und emotionale Ansprechbarkeit
- Erzählkompetenz (hierbei u. a. Erwerb narrativer Schemata)
- Sensibilisierung für die Sprache der Poesie, ihre Musikalität und Farbigkeit

- Aktiver Gebrauch einer am Literarischen orientierten Sprache (hierbei insbesondere die Suche nach bildkräftigen Wendungen und das Bemühen um die Verwendung des Präteritums und dialogischer Passagen)
- Fantasie und kreativer Umgang mit tradierten Bildern, Figuren und Konfliktkonstellationen des Volksmärchens
- Erwerb kommunikativer und sozialer Fähigkeiten
- Neugier auf kulturelle Zeugnisse fremder Kulturen
- Neugier auf narrative Zugänge zur Welt
- Lust, die Welt anders zu denken als sie ist.

Das Projekt stand unter der Leitung von Prof. Dr. Kristin Wardetzky von der Universität der Künste Berlin und wurde dokumentarisch begleitet von Christiane Weigel, Absolventin der UdK³. Das Projekt wurde gefördert durch die Universität der Künste Berlin, Deutsche Bank Stiftung, LBS Nord, Innerwheel Berlin. Es erhielt 2007 den Sonderpreis der Jury des bundesweiten Wettbewerbs ‚Kinder zum Olymp‘ und konnte damit für ein weiteres Jahr an der Anna-Lindh-Schule weitergeführt werden.

Folgeprojekte schlossen sich in verschiedenen Brennpunktschulen Berlins an. Seit 2008 werden diese unter dem Titel ‚ErzählZeit‘ über den Berliner Projektfonds Kulturelle Bildung gefördert. Neben zehn deutschsprachigen Erzählern und Erzählerinnen sind nun auch sechs fremdsprachige Erzählerinnen und Erzähler in das Projekt eingebunden.

Kontakt:

www.erzaehlzeit.de

info@erzaehlzeit.de

www.erzaehlkunst.com

3 Kristin Wardetzky/Christiane Weigel: Sprachlos? Erzählen im interkulturellen Kontext. Erfahrungen aus einer Grundschule. Schneider Verlag Hohengehren 2008.

Angelika Kröger

Lehrerin der Schuleingangsphase an der Wedding-Grundschule, Berlin

Ich habe selten ein deutsches Kind in meiner Klasse

Unsere Schule

Über 90 Prozent unserer Kinder haben eine Zuwanderungsgeschichte. Der größte Teil stammt aus der Türkei, gefolgt von Kindern aus arabischen Ländern und Roma-Kindern. Es kommt vor, dass ich kein einziges Kind deutscher Herkunft unterrichte. Die Sprachkompetenz ist daher ein Schwerpunkt unserer Arbeit und im Schulprogramm verankert. In jeder Jahrgangsstufe haben wir zweisprachige Klassen, weil wir es für wichtig erachten, dass die Kinder auch in der Sprache ihres Herkunftslandes beheimatet sind. Für uns sind die Mediatorinnen aus den Herkunftsländern zentral. Sie verschaffen uns Zugang zu den Kindern und Eltern und vermitteln Vertrauen. Im Zentrum der Sprachförderung steht das Lesen. Dafür ist eine Stunde pro Woche vorgesehen. Wir haben einen Bücherbus, veranstalten Vorlesewettbewerbe, arbeiten sehr erfolgreich mit Lesepaten. Eine Logopädin unterstützt uns und gemeinsam mit der Volkshochschule bieten wir Elternsprachkurse an.

Das ist es

Im Rahmen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt lernte ich das Projekt „Sprachlos“ von Kristin Wardetzky kennen und war begeistert. Ich wollte das Projekt sofort in meiner Schule haben. Es hat geklappt. Seit dem Sommer nehmen vier Klassen der Schulanfangsphase an dem Projekt „Erzählzeit“ teil. Durch das Märchenprojekt habe ich festgestellt, was die Kinder alles können. Schülerinnen und Schüler, mit denen ich mich über Satzfragmente ausgetauscht habe, konnten auf einmal Märchen vollständig erzählen.

Was hat sich verändert?

Als Langzeitprojekt ist es fester Bestandteil der Schulwoche. Jeden Mittwoch erwarten die Kinder die Märchenerzählerin mit Spannung. Der Ablauf der Erzählstunde wie das Erinnern an die vergangene Stunde, der Anfangsspruch,

das neue Märchen, der Schlussspruch bilden ein Ritual. Die Kinder hören ungewöhnlich lange zu, ohne zu unterbrechen. Sie erschließen Bedeutung und Vokabular der Märchen zum Teil aus Mimik, Gestik und Intonation der Erzählerin und sparsam eingesetztem Material. Unterbrechungen werden vermieden und so die künstlerische Vermittlung der Sprache und das Märchen als ein Stück Literatur erlebt. Auch Kinder, die zu Hause viele Stunden vor dem Fernseher sitzen und Märchen in veränderter Form aus diesem Medium kennen, sind fasziniert von der Erzählweise der professionellen Erzählerin und hören konzentriert und ausdauernd zu. Gerne spielen sie die Märchen nach, wobei sie die Inhalte der Märchen oft wörtlich wiedergeben. Wenn in der folgenden Woche zu Beginn der Märchenstunde das zuletzt gehörte Märchen von den Kindern noch einmal nacherzählt wird, ist es immer wieder erstaunlich, wie detailliert sich die Kinder erinnern und wie sprachlich angemessen sie erzählen.

Das von der Erzählerin eingeführte Märchen-Begleitheft, in das die Kinder auch während der Woche mit Freude malen oder schreiben, kann als Vorform eines Lesetagebuchs angesehen werden. Dass Schülerinnen und Schüler vielfach noch unbekannte Märchen aus verschiedenen Kulturkreisen kennenlernen, ist sehr ansprechend für Kinder, deren Familien unterschiedlichen Kulturen entstammen.

Die Form des Erzählens, begleitet durch ausdrucksstarke Mimik, Gestik und sprachliche Artikulation regt die Fantasie der Kinder in besonderer Weise an, verbessert die sprachliche und körperliche Ausdrucksfähigkeit und vergrößert Mut und Vertrauen sich in dieser Weise zu äußern. Das Märchenprojekt ist hervorragend geeignet zur Bildung der persönlichen Ausdrucksfähigkeit der Kinder, zur gezielten Sprachförderung und nicht zuletzt zum Vertrautwerden mit einem Stück altersangemessener Literatur.

Empfehlungen und Hinweise

Über integrative Unterrichtsorganisation

Wir brauchen im Umgang mit Kindern und Jugendlichen einen Paradigmenwechsel von der defizit- zur stärkerorientierten Pädagogik (vgl. Durdel 2004). In Reise- und Schulberichten aus Finnland wird immer wieder betont, Besonderheit und Erfolgsmotor seien gleichermaßen, dass kein Kind verloren, beschämt, zurückgelassen werde. Es soll indes gestärkt werden, ihm soll Lernen zu Freude und Stolz verhelfen, es lernt sich selbst kennen ohne Angst und Druck und wird dabei leistungsbereit und –fähig. Für Pädagogen und Pädagoginnen in Deutschland, die in einem auf Selektion und Stigmatisierung ausgelegten System agieren, ist der Weg zur stärkerorientierten Pädagogik weit. Sie müssen lernen, dass es ihre Aufgabe ist, das Kind zu verstehen und es auf seiner Entwicklung zu begleiten, und dass es nicht die Aufgabe des Kindes ist, dem Lehrer oder der Lehrerin zu folgen. Um Lehrkräften dabei eine Hilfe zu sein, sollen Unterstützungssysteme selbst stärkerorientiert agieren. (S. 23)

Anja Durdel in: „Die neue Ganztagschule. Gute Lernbedingungen gestalten“. Beltz Verlag. Weinheim und Basel 2006.

Hier finden Sie eine praktische Anregung, wie man mit dem Heterogenitätsprofil einer Klasse die individuelle Förderung sowie den Umgang mit heterogenen Gruppen an Schulen unterstützen kann.

Das Heterogenitätsprofil meiner Klasse

So viele Jungen und Mädchen sind in meiner Klasse:

Folgende Religionszugehörigkeiten sind mir bekannt:

So alt ist der/die jüngste und älteste Schüler/Schülerin in meiner Klasse:

Zum familiären Hintergrund weiß ich Folgendes:

Die Geschwisterkonstellation ist:

Sprachen, die in meiner Klasse gesprochen werden:

Hobbys und Freizeitinteressen, die die Schülerinnen und Schüler haben:

Kulturen, aus denen die Eltern kommen:

Die Klasse hat folgendes Leistungsspektrum:

Die drei schwächsten Schülerinnen und Schüler im Leistungsbereich haben folgende Stärken und Potenziale, die ich fördern kann:

Der vermutete Bildungshintergrund der Familie ist:

Die drei stärksten Schülerinnen und Schüler haben folgende Stärken und Potenziale, die ich fördern kann:

Sonstiges:

Das Besondere an meiner Klasse ist:

Katrin Höhmann in: „Lernen über Grenzen. Auf dem Weg zu einer Lernkultur, die vom Individuum ausgeht“. 2009, S. 36.

Über Sprachförderung

Wenige Erkenntnisse über bilingualen Unterricht in Deutschland

An deutschen Grundschulen gibt es nur wenige bilinguale Unterrichtsmodelle mit einer typischen Migrantensprache als Partnersprache neben dem Deutschen. Die seltenen wissenschaftlichen Begleitungen hierzu können aufgrund ihres Evaluationsdesigns bisher nicht die Frage beantworten, ob eine bilinguale Erziehung dem rein deutschsprachigen Unterricht überlegen ist.

Schlussfolgerung 1: Unterricht in der Erstsprache kein Hindernis für Zweitspracherwerb

Auf Basis US-amerikanischer Studien hat sich gezeigt, dass bilingualer Unterricht und hierbei insbesondere eine gleichzeitige Alphabetisierung in Erst- und Zweitsprache nicht auf Kosten des Zweitspracherwerbs gehen. Wird ein Teil der Unterrichtsstunden in einer anderen Sprache als der des Regelunterrichts erteilt, führt das offenbar nicht automatisch zu schlechteren Leistungen in der Zweitsprache und den Sachfächern. Wenn Kinder an bilingualen Schulprogrammen teilnehmen, ist also prinzipiell nicht zu befürchten, dass die so unterrichteten Schülerinnen und Schüler schlechter als solche in Regelklassen abschneiden werden.

Schlussfolgerung 2: Kein Allheilmittel für Bildungsbenachteiligung

Die uneinheitlichen Forschungsergebnisse zeigen, dass bilingualer Unterricht kein Allheilmittel zum Ausgleich von familiär bedingten schlechteren Lernausgangslagen etwa aufgrund eines bildungsfernen Elternhauses ist. Da aber eine Mehrheit der Migrantenkinder in Deutschland aus solchen Familien kommt, kann eine Unterrichtung in ihrer Herkunftssprache nicht die Hauptmethode sein, um eine substanzielle Verbesserung ihrer Bildungskarrieren zu erreichen.

Janina Söhn in: „Zweisprachiger Schulunterricht für Migrantenkinder. Die AKI-Forschungsbilanz kurz gefasst“. Berlin, Juni 2005. S. 1-2
Die Vollversion kann heruntergeladen werden unter:
www.wzb.eu/zkd/aki/files/aki_forschungsbilanz_2.pdf*

**Arbeitsstelle Interkulturelle Konflikte und gesellschaftliche Integration im Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB)*

Migrantenkinder sollten so früh wie möglich die Lingua franca des Einwanderungslandes erlernen.

Sprachlernen muss zentraler Bestandteil des Lernens im vorschulischen Bereich sein.

Die Sprache des Einwanderungslandes sollte Priorität haben, da die einwandfreie Beherrschung der ersten Sprache keine Voraussetzung für das Erlernen der Lingua franca des Einwanderungslandes zu sein scheint. Die Sprache des Einwanderungslandes sollte auch von Anfang an Unterrichtssprache für die Migrantenkinder sein. Da Sprachenkenntnisse von hohem persönlichen und gesellschaftlichen Nutzen sind, sollten die Sprachen der Herkunftsländer der Migranten eine wichtige Rolle im Sprachunterricht der Schulen haben.

Empfehlung Nr. 15 des europäischen Berichtes „Education and Migration. Strategies for integrating migrant children in European schools and societies. A synthesis of research findings for policy-makers. An independent report submitted to the European Commission by the NESSE network of experts. April 2008. Autor: Prof. Friedrich Heckmann, Bamberg

Herunterzuladen auf Englisch unter www.nesse.fr/hesse/hesse_top/tasks.

Deutsche Zusammenfassung der Empfehlungen von Hauptautor Prof. Heckmann mit dem Titel Integration von Migrantenkindern. Förderpolitiken und Fördermaßnahmen für den schulischen Erfolg. November 2008, unter: www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xbcr/SID-71381CE5-E8809A8B/bst/VOR88501-061%20Heckmann.pdf

4. Die Öffnung der Schule zum Umfeld – Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern

Auch wenn die Verbände aus Berlin, Schleswig-Holstein und Mecklenburg-Vorpommern unterschiedliche Erfahrungen in das Themenatelier „Ganztags-schule der Vielfalt“ einbrachten, hatte für alle Beteiligten von Anfang an die Elternarbeit höchste Priorität. Ihre Schulen sollten sich mehr öffnen und zusätzliche Anstrengungen unternehmen, um Eltern als Erziehungspartner zu gewinnen. Bei der Suche nach einer konkreten Form der Elternarbeit half die Recherche „Aktivierung und Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule“, in der Heike Weinbach die bestehenden Modelle der Elternpartizipation nach Verortung, Zeitdimension, Akteuren, Methoden, Themen, Zielen sowie Motiven klassifiziert. Als Beispiel wird ihre Klassifikation zur Verortung wiedergegeben.

Einen weiteren wichtigen wissenschaftlichen Beitrag zum Thema Elternarbeit lieferte Britta Hawighorst in ihrem Workshop auf dem zweiten bundesweiten Treffen des Themenateliers. Sie stellte die Ergebnisse ihrer Untersuchung vor, welche die Perspektive der Eltern darlegt und das oft angeführte Argument widerlegt, dass ausländische Eltern sich für die schulischen Belange ihrer Kinder nicht interessieren.

Schwerpunkt der Arbeit des Berliner Verbundes war der Einsatz von Mittlern mit Migrationshintergrund in Schulen. In zwei Fallbeispielen wird über Erfolge dieses Ansatzes berichtet. Schüler M., aus dem ersten Fallbeispiel, soll anonym bleiben, deswegen werden hier keine Namen oder Schuldaten weitergegeben. Im zweiten Fallbeispiel kommen sowohl die Klassenlehrerin, die Mittlerin als auch der Schüler selbst zu Wort.

Der Verbund in Schleswig-Holstein arbeitet mit dem Modell der Elternlotsinnen und -lotsen. Christa Wanzeck-Sielert schildert aus Sicht der Projektmoderation die Entstehung des Projektes, dessen Ziele und Entwicklung. Ute Vellguth, Ganztags-schulkoordinatorin der Albert-Schweitzer-Schule in Wedel, berichtet über Elternbeteiligung von Müttern im Rahmen eines Kochkurses.

Einen weiteren Beitrag zur Elternarbeit liefert Petra Wagner, Lehrerin der Ehm-Welk-Schule in Rostock. Sie hat Elternsprachkurse für ihre Schule konzipiert und führt sie erfolgreich durch.

Die Öffnung der Schule und die Gestaltung des Schullebens erschöpfen sich nicht nur in der Zusammenarbeit mit Eltern. So wird im zweiten Teil dieses Kapitels auf die Kooperation der Schule mit anderen Akteuren aus ihrem Umfeld eingegangen. Die enge Kooperation zwischen Schule und Eltern ist eine wichtige Voraussetzung für den Bildungserfolg der Kinder, aber das ist nicht genug – führt Peter Bleckmann in seinem Beitrag aus. Integration sei immer auch soziale Integration in die lokale Gemeinde und in die Gesellschaft insgesamt.

Mirko Murk, Lehrer der Krusenstern-Gesamtschule in Rostock und Moderator des Verbundes in Mecklenburg-Vorpommern, weist auf die zahlreichen Vernetzungen seiner Schule hin und zeigt, wie diese aktiviert werden können.

Der Materialenteil beinhaltet zwei Literaturempfehlungen zum Thema Elternarbeit und eine Empfehlung zur Kooperation mit anderen Organisationen.

4.1 Elternpartizipation

Heike Weinbach

Elternarbeit findet nicht nur in der Schule statt

Es gibt nicht das Erfolg versprechende oder optimale Modell für Elternpartizipation. Wie es ein plurales Feld an Begriffen und Bezeichnungen gibt, so können wir von einem pluralen Feld von Elternpartizipationsmodellen sprechen, sie lassen sich nicht ohne Weiteres miteinander vergleichen, sondern jedes Modell verfolgt unterschiedliche Ziele, arbeitet mit unterschiedlichen Methoden und bewegt sich in einem jeweils unterschiedlichen Kontext. Die Modelle der Elternpartizipation können klassifiziert werden nach Zeitdimension (langfristig oder kurzfristige Projekte), nach Akteuren (Eltern, Kinder bzw. Professionelle), nach Methoden (z. B. Bildungs- oder Informationsarbeit, Mediation; Gemeinwesenarbeit usw.), nach Themen (z. B. Schulentwicklung und Gestaltung, Sozialraumthemen oder psychologische Themen, nach Zielen und Motiven von Eltern und Schule (wie z. B. Kommunikation bzw. Informationsaustausch, Elternbildung oder Einflussnahme auf Schulentwicklungsprozesse) sowie nach Verortung. Nachfolgend wird die Klassifikation zur Verortung ausführlicher vorgestellt.

Elternpartizipation kann in der Schule stattfinden, aber es ist auch denkbar, dass sie partiell zu Hause oder an anderen Orten praktiziert wird und der Bezug und die Kooperation mit der Schule auf diese Weise hergestellt werden. Einige Beispiele:

| In der Schule | Vermittlung zwischen Schule und Familie | Autonom mit Schul- und Gemeinwesenbezug |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Elterncafés • Elternräume • Mehrsprachige Elterninformationstafeln • Elternkochschulen • Eltern beraten Eltern • Eltern bilden Schülerinnen und Schüler • Eltern gestalten die Schule und deren Ereignisse (Feste, Ausflüge etc.) mit | <ul style="list-style-type: none"> • Rucksackprojekt zur Sprach- und Schulhaltsvermittlung • mit Sprache: Sprachmittlerprojekt in Hessen • Elternbegleiter, Elternlotsen, Integrationslotsen, Stadtteilmütter als Mittlerinnen bezüglich Sprache, Kultur, Themen • Multiplikatoren von Migrantenselbstorganisationen als Mittler | <ul style="list-style-type: none"> • Türkische u. a. Schulen • Elternvereine, z. B. Arabische Elternunion, Spanischer Elternverein • Elternvolksuniversitäten (=Elternforschungsgruppen) • Elternbotschafter • Elterntalk (Eltern als Gastgeber zu Hause) • Elternselbstorganisationen: Gemeinwesenarbeit • Angebote in Familienbildungsstätten; Nachbarschaftszentren |

| In der Schule | Vermittlung zwischen Schule und Familie | Autonom mit Schul- und Gemeinwesenbezug |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Mehrsprachige Elternabende • Elternsprachlerprogramme • Elternbeiräte • Elterntrainings • Elternbesuche im Unterricht • Aushandlungsrunden | | |

Aus: Recherche von Praxisbeispielen zum Thema „Aktivierung und Beteiligung von Eltern mit Migrationshintergrund in der Schule“. Im Auftrag der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung. (Berlin 2009) S. 15.

Britta Hawighorst

Perspektiven von Einwanderungsfamilien Eine qualitative Untersuchung⁴

Wie nehmen zugewanderte Eltern die Zusammenarbeit von Schule und Familie wahr? In einer Untersuchung zu elterlichen (mathematikbezogenen) Bildungsvorstellungen wurde auf der Grundlage von qualitativen Interviews der Frage nachgegangen, wie aus der Sicht von Müttern und Vätern mathematische Bildung in Familien gestaltet ist und unter welchen Rahmenbedingungen sie stattfindet⁵. Befragt wurden Eltern von Schülerinnen und Schülern der 7. Jahrgangsklasse, die einen russischsprachigen, einen türkischsprachigen oder einen einsprachig deutschen sprachlich-kulturellen Hintergrund besitzen. Im Rahmen dieser Untersuchung ist deutlich geworden, welchen großen Stellenwert die Frage nach einer gelungenen Zusammenarbeit insbesondere für die zugewanderten Eltern einnimmt. Die Sichtweisen der russisch- und türkischsprachigen Eltern auf das Zusammenspiel von Schule und Familien lassen sich wie folgt zusammenfassen:

1. Familiäre Hilfen und Unterstützungsaufgaben
 - Die Eltern sind in hohem Maße an der schulischen Bildung ihrer Kinder interessiert. Ihnen ist bewusst, dass elterliche Hilfestellungen von großer Bedeutung für den Lernerfolg der Kinder sind.
 - Vor dem Hintergrund ihrer spezifischen sprachlichen und sozio-ökonomischen Voraussetzungen ist diese Aufgabe mit großen Anforderungen verbunden, denen sie sich nur zum Teil gewachsen sehen. Etwa beschreiben einige ihre Unterstützung bei Hausaufgaben durch fehlende Kenntnisse im Deutschen als eingeschränkt.

4 Auszüge dieses Artikels sind in: Sara Fürstenau/Mechthild Gomolla (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden 2009 veröffentlicht.

5 Die Untersuchung wurde im Rahmen des DFG-geförderten Forschungsprojekts „Mathematiklernen im Kontext sprachlich-kultureller Diversität“ durchgeführt (vgl. den Abschlussbericht unter <http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Matheprojekt>).

- Für viele ist die Erfahrung prägend, dass sie bei der Bewältigung dieser Herausforderungen auf sich allein gestellt sind und keine Hilfestellungen von Seiten der Schule erfahren.

2. Herkunftsspezifische Sichtweisen auf Schule und Unterricht

- Die – oftmals in den Herkunftsländern erworbenen – Erfahrungen können sich von den schulischen Bildungskonzeptionen unterscheiden, die die Eltern in der Einwanderungsgesellschaft kennenlernen.
- Es kommt aus der Sicht der Eltern kaum zum Austausch mit den Lehrkräften über Wahrnehmungs- und Einstellungsunterschiede.

3. Kooperation mit der Schule

- Die Zusammenarbeit mit der Schule wird als unzureichend und von Schwierigkeiten belastet wahrgenommen.
- Die Schule wird als abgeschlossener Raum empfunden, zu dem nur schwer Zugang zu finden ist.
- Insbesondere institutionalisierte Kommunikations- und Informationsmöglichkeiten werden als unbefriedigend wahrgenommen.
- Der informelle Austausch zwischen Lehrkräften und Eltern sowie die persönliche Zusammenarbeit kommen aus Sicht der Eltern zu kurz.

Anhand der dargestellten Sichtweisen der befragten Eltern ist deutlich geworden, dass bei einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie die spezifischen Ausgangsbedingungen zugewanderter Eltern Beachtung finden müssen. Die Zusammenarbeit kann nur erfolgreich sein, wenn die sozialen Voraussetzungen und die spezifischen kulturellen Hintergründe berücksichtigt werden, die die Bildungsvorstellungen und das Bildungshandeln der Eltern prägen. Dies schließt mit ein, zugewanderte Eltern von schulischer Seite nicht als eine homogene Gruppe zu betrachten. Vielmehr geht es darum, der Tatsache Rechnung zu tragen, dass zugewanderte Eltern selbst über unterschiedliche Sozialisationshintergründe und Bildungserfahrungen verfügen

und somit auch unterschiedliche Werteeinstellungen und Haltungen vertreten.

Vor diesem Hintergrund stellt sich ein fragloses Beibehalten der in vielen Schulen nach wie vor gängigen Praxis einer „stillen Partnerschaft“ im Sinne von Eickenbusch – also einer Partnerschaft, die auf einem gegenseitigen distanzierten Einvernehmen beruht und insbesondere den sozial privilegierten Eltern entgegenkommt – als großes Versäumnis dar. Einer solchen Praxis steht eine Zusammenarbeit von Eltern und Schule gegenüber, bei der Mehrsprachigkeit und den spezifischen Ausgangsbedingungen und Perspektiven eingewanderter Eltern Rechnung getragen wird. Dies heißt – so legen es die hier dargestellten Sichtweisen zugewanderter Eltern nahe – die schulischen Erwartungen an die in der Familie zu erbringenden Unterstützungsleistungen zu überprüfen und die Förderung der Kinder und Jugendlichen als *gemeinsame* Aufgabe von Schule und Familie zu begreifen. Unumgänglich erscheint es dabei, Gelegenheiten zur Kommunikation und Information zu schaffen, die es erlauben, Wahrnehmungs- und Einstellungsunterschiede von Eltern und Lehrenden zu thematisieren und die jeweils eigenen Positionen offenzulegen.

Fallbeispiel 1: Schüler M.

M. ist sieben Jahre alt und geht in die zweite Klasse. Seine Herkunftssprache ist Arabisch. Er hat fünf Geschwister, sein Zwilling Bruder besucht die Parallelklasse.

Von Beginn des Schulbesuchs zeigt M. große Probleme im Umgang mit den Mitschülern. Es kommt zu körperlichen Auseinandersetzungen und er hat Schwierigkeiten beim Lernen. Nach einem Jahr wechselt M. in eine Klasse mit jahrgangsübergreifendem Lernen (1. und 2. Jahrgang). Das hat zur Folge, dass er mit neuen Lehrkräften und Erziehern sowie zur Hälfte mit neuen Mitschülern konfrontiert ist. Er misst sich weiterhin körperlich mit den anderen Schülern, ist aggressiv, beschimpft sie, beschädigt Gegenstände, fällt durch Verspätungen auf. Seine Lernleistungen sind sehr wechselhaft.

Elterngespräche in der Schule werden meist mit der Mutter geführt, die eher verschlossen erscheint und verteidigend reagiert. Die Empfehlung, eine Familienberatung aufzusuchen, bleibt ohne Resonanz. Eine arabischsprachige Mittlerin nimmt zu Beginn ihres Praktikums im zweiten Schulhalbjahr Kontakt mit der Familie auf. Auch der Zwilling Bruder von M. hat Probleme und sie wird auch hier um Vermittlung gebeten.

Was hat sich verändert?

Die Mediatorin führt viele Gespräche mit den Eltern, macht Hausbesuche, von denen einer gemeinsam mit der Klassenlehrerin von M. stattfindet. Das hat zur Folge, dass die Mutter offener wird und beginnt Vertrauen zu fassen. Auch die Gespräche mit M. sind vertrauensvoller und nachhaltiger. Er kommt pünktlicher zum Unterricht und arbeitet mit Unterstützung der Mediatorin motivierter und ausdauernder mit. Er mag Musik und wünscht sich ein kleines Xylophon, das ihm seine Mutter schenkt. Er bringt es stolz mit in die Schule.

Zum Schuljahr 2009/2010 wechselt M. aus der Eingangsstufe in die 3. Klasse. Dies ist erneut mit einem Erzieher- und Lehrerwechsel verbunden, den er aber besser verkraftet. Heute schaut er freiwillig bei seiner ehemaligen Klassenlehrerin vorbei und erkundigt sich nach ihrem Befinden. Er fühlt sich durch seine Mittlerin gut aufgehoben und entwickelt Gemeinschaftssinn,

er ist in einen Fußballverein eingetreten. Die Mediatorin ist der entscheidende Schlüssel zur Lösung der Probleme von M., sie wird weiterhin seine Bezugsperson und die der Familie sein.

Fallbeispiel 2: Schüler Toni

Ich habe gelernt, pünktlich zur Schule zu kommen

Toni:

Ich bin 12 Jahre alt und gehe in die Wilhelm-Busch-Schule. Mit meinen Eltern spreche ich Serbisch, mit meinen vier Schwestern und meinem Bruder spreche ich Deutsch. Was ich von Frau Zilic und meiner Lehrerin gelernt habe? Pünktlich zur Schule zu kommen!

Sibylle Wesche, Klassenlehrerin von Toni:

Toni hatte zu Beginn und während des letzten Schuljahres 2008/2009 Probleme, pünktlich und regelmäßig zum Unterricht zu erscheinen. Die Eltern sind telefonisch schwer zu erreichen, telefonische oder schriftliche Entschuldigungen mussten mehrfach angemahnt werden oder blieben aus. Das änderte sich als die Mittlerin Frau Zilic Kontakt zu der Familie aufnahm und Hausbesuche machte. Seit Beginn dieses Schuljahres kommt Toni regelmäßig und pünktlich zur Schule. Er meint dazu, dass er jetzt noch zusätzlich einen Wecker stelle und gelernt habe, pünktlich zu sein.

Suzana Zilic, Mittlerin:

Toni genießt es, dass ich sehe, wie fleißig seine Mutter ist und meine Zuwendungen und Aufmerksamkeiten bestärken ihn. Er ist ein kluger Junge. Mit seinen Eltern spreche ich in ihrer Heimatsprache, mit Toni Deutsch. Der (Stief-)Vater von Toni hat die Schule besucht und sich auch mit den anderen Kindern unterhalten. Die Mutter von Toni freut sich auf meine Hausbesuche und wird an der nächsten Elternbesprechung in der Schule teilnehmen.

Mittler - Einsatz

Name des Mittlers/ der Mittlerin: ŠILIĆ SUZANA Monat: MAY 09

| Datum | Name des Kindes, Klasse | Grund für Mittlereinsatz | Tätigkeit | Bemerkungen/ Absprachen |
|-----------------------|---|--|---|---|
| 16.05.2009 Samstag | Klasse 5 Musik Daniel | Unregelmäßig | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gespräch mit den Eltern <input checked="" type="checkbox"/> Hausbesuch <input type="checkbox"/> Gespräch mit Lehrern <input type="checkbox"/> Gespräch mit dem Kind <input type="checkbox"/> Besuch der Klasse | Er ist zu Hause alleine und liest. Ich habe Freitag Tag kommt in die Schule |
| 15.05.2009 | Klasse 4b Jasmina Leon P4 | Sprechen über Training Schüler in der Schule Training Mittler Einsatz | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gespräch mit den Eltern <input checked="" type="checkbox"/> Hausbesuch <input type="checkbox"/> Gespräch mit Lehrern <input checked="" type="checkbox"/> Gespräch mit dem Kind <input checked="" type="checkbox"/> Besuch der Klasse | Leon hat noch keinen für Fußball Training. Er war nicht zu Hause. |
| 10.05.2009 | Krank | | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gespräch mit den Eltern <input type="checkbox"/> Hausbesuch <input type="checkbox"/> Gespräch mit Lehrern <input type="checkbox"/> Gespräch mit dem Kind <input type="checkbox"/> Besuch der Klasse | |
| 23.05.2009 Samstag | Musik Daniel Kl. 5 Jasmina Leon P4 | | <ul style="list-style-type: none"> <input checked="" type="checkbox"/> Gespräch mit den Eltern <input checked="" type="checkbox"/> Hausbesuch <input type="checkbox"/> Gespräch mit Lehrern <input type="checkbox"/> Gespräch mit dem Kind <input type="checkbox"/> Besuch der Klasse | Mutter kommt in der Schule. Jasmina kommt in Montag in der Schule. |
| 22.05.2009 Samstag | Klasse 5 Leon Jasmina P4 | Er hat gesprochen mit seiner Mutter | <ul style="list-style-type: none"> <input type="checkbox"/> Gespräch mit den Eltern <input type="checkbox"/> Hausbesuch <input type="checkbox"/> Gespräch mit Lehrern <input checked="" type="checkbox"/> Gespräch mit dem Kind <input checked="" type="checkbox"/> Besuch der Klasse | In Klasse kommt er mit Hausaufgaben aus Schule und er ist zu Hause |

Toni und seine Familie haben einen unterschiedlichen, kulturell bedingten Zeitbegriff. Obwohl Toni rechtzeitig aufsteht und es nicht weit zur Schule hat, glaubt er gerade deswegen ausreichend Zeit zu haben, er unterhält sich gerne auf dem Schulweg, schaut sich vieles genau an und ‚trödelt‘ ein wenig.

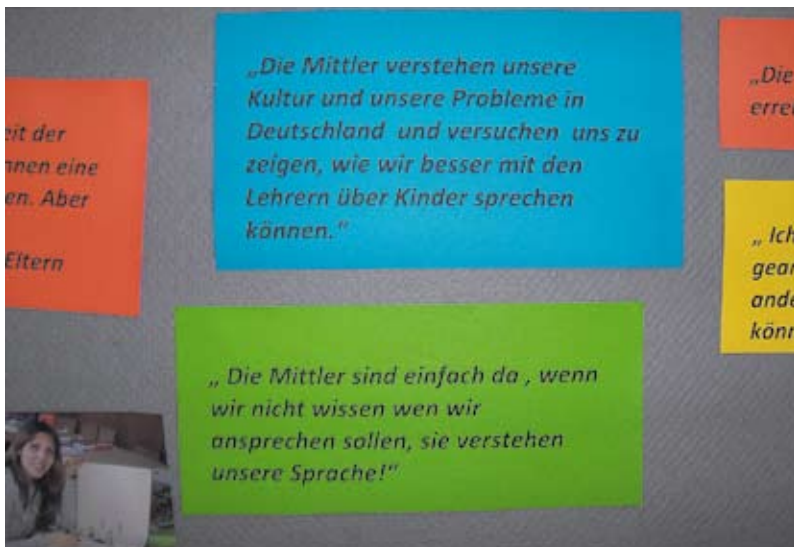
Ich komme geradewegs von Tonis Mutter in die Schule, von der ich für die Anmeldung von Toni zum Hort dringend benötigte Unterlagen abgeholt habe. Ich habe zuerst versucht zu telefonieren, aber das hat nicht geklappt. Toni hatte Angst, die Unterlagen auf dem Schulweg zu verlieren. Seine Mutter strahlte, als ich kam, und bat mich herein. Sie hat geglaubt, sie habe noch sehr viel Zeit die Unterlagen herauszusuchen.

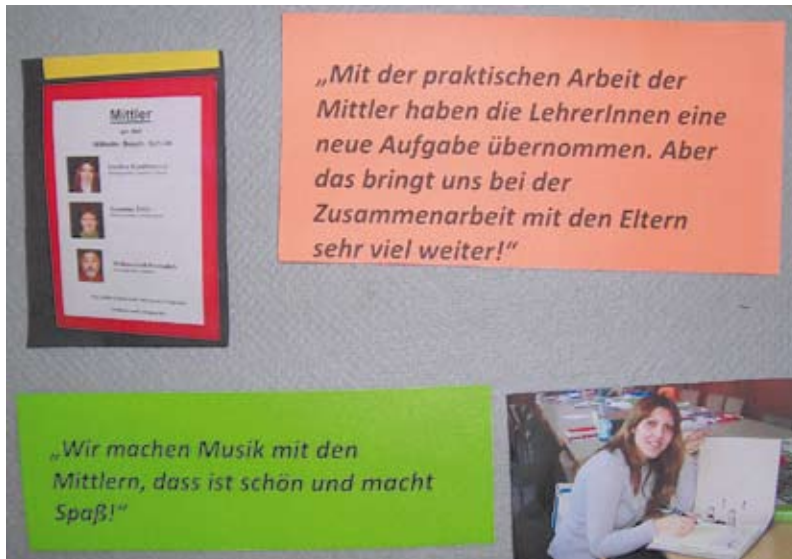
Mir macht die Mittlerrolle große Freude. Ich bin ausgebildete Erzieherin und sehe gerade im persönlichen Kontakt zu den Kindern und Eltern eine große Chance für gegenseitiges interkulturelles Verständnis und einen Weg, es gemeinsam zu schaffen.

Sandra Kamberovic
Mittlerin an der Wilhelm-Busch-Schule, Berlin

Ich bin eine Romni

Ich komme aus Serbien und bin eine Romni. Für die Ausbildung zur Mittlerin habe ich eine Mediation absolviert, die fortgeführt wird. Hier lernen wir unter anderem, wie wir mit kritischen Situationen umgehen können. Am Ende der Ausbildung erhalten wir ein Zertifikat. Seit einem Jahr arbeite ich gemeinsam mit einer Kollegin an drei Tagen in der Woche in der Wilhelm-Busch-Schule. An meinen ersten Tag erinne ich mich noch genau. Wir waren von der Schulleiterin gebeten worden, uns in allen Klassen vorzustellen. Ich habe gesagt, ich bin eine Romni. Daraufhin hat ein arabisches Kind mich als Zigeunerin bezeichnet. Das tut mir weh, wenn Roma als Zigeuner beleidigt werden, das ist ein Schimpfwort für uns. Obwohl mir das in Serbien auch schon passiert ist.





Frech sind alle Kinder, das ist normal

Romakinder sind nicht anders als andere Kinder, sie können in der Regel gut Deutsch, sie haben nur ein einziges Problem, nämlich pünktlich und regelmäßig die Schule zu besuchen. Einfach, weil sie nicht wissen, wie wichtig die Schule für ihre Zukunft ist. Wenn sie dann noch von ihren Mitschülern als Zigeuner beschimpft werden, vergeht ihnen die Lust am Unterricht teilzunehmen. Viele Eltern haben nie eine Schule besucht und begreifen nicht, warum sie ihre Kinder dazu anleiten sollten. Die meisten Eltern leben von Hartz IV, sie sprechen nur ihre Sprache, verstehen kein Deutsch und die Aufforderungen und Einladungen der Schule schon gar nicht. Sie entschuldigen ihre Kinder, sagen, dass sie krank sind oder keine Lust haben. Am schwersten fällt es mir, wenn sie mir mitteilen, ihr Kind sei krank, obwohl ich es draußen vergnügt herumlaufen sehe. Dann muss ich entscheiden, was ich der Schule sagen soll.

Was hat sich verändert?

Ich betreue ungefähr 20 Familien, stelle den Kontakt zwischen Eltern und Schule her, überbringe Nachrichten der Lehrkräfte, mache viele Hausbesuche, spreche mit den Kindern. Manchmal begleite ich die Eltern zur Schule. Es ist ein entscheidender Vorteil, dass ich Romni bin. Zu mir haben die Eltern Vertrauen. Auch wenn die Sprache Romani länderspezifisch geprägt ist, kann ich polnische oder rumänische Eltern gut verstehen und vermitteln. Ich nehme an allen Schulkonferenzen teil und übersetze für die Romaeltern. Der Kontakt zur Schulleitung und zu den Lehrkräften ist wirklich gut, obwohl es am Anfang nicht leicht für mich war. Als Ansprechpartner für unsere Anliegen haben wir eine Kontaktlehrerin, mit der wir besprechen können, was uns stört. Meinem Ziel, den Eltern und Kindern zu vermitteln, dass die Schule etwas Lebensbedeutendes ist, bin ich näher gekommen. Es geht vieles nicht von heute auf morgen, aber bei 16 bis 17 Familien ist es gelungen, dass Eltern und Kinder die Schule ernst nehmen.

Elternsprachkurse halte ich für enorm hilfreich und sinnvoll. Ich versuche gerade eine polnische Mutter zu überzeugen, Deutsch zu lernen. Auch ich will meine Deutschkenntnisse erweitern und am liebsten über die Vertragslaufzeit hinaus in der Schule wirken und etwas bewirken.

Christa Wanzeck-Sielert, Moderatorin des Verbundes Schleswig-Holstein

Es war nicht leicht, Elternlotsen zu finden

Die vier Schulen im Verbund Schleswig-Holstein waren sich von Anfang an einig, den Fokus des Projektes auf die Eltern zu lenken. Entscheidend für die Wahl des Modellvorhabens waren für uns die beiden folgenden Thesen: Elternpartizipation verbessert den Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund. Elternpartizipation fördert die Integration von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund und erhöht interkulturelles Lernen an Ganztagschulen.

In Schleswig-Holstein haben wir durch die Teilnahme am Themenatelier Ganztagschule der Vielfalt anfangs viele Einzelaktivitäten zur Elternarbeit durchgeführt und sie nunmehr schulübergreifend in dem Projekt Elternlotsen gebündelt. An dem Modell sind vier Schulen beteiligt, in Kürze wird eine fünfte hinzukommen. Letztes Jahr haben wir unser Konzept den Schulleitungen und Elternbeiräten vorgestellt. Es ist außerordentlich wichtig, dass das Thema bei der Schulleitung angesiedelt wird und dass mindestens eine Lehrkraft mit den Elternlotsen zusammenarbeitet. Für uns war es bedeutsam, nicht Gegenformen zu bereits bestehender Elternpartizipation, sondern ein niedriger schwelliges, prozessorientiertes Angebot zu schaffen, um Zugänge zu erleichtern.

Obwohl es viele hoch motivierte Eltern gibt, war es nicht leicht, Elternlotsen zu finden. Das hängt deutlich von den unterschiedlichen Situationen der Schulen ab, von der Bereitschaft der Schulleitungen und Kollegien, das Konzept nach außen zu tragen. Es ist uns aber gelungen, acht Elternlotsen zu gewinnen – mit und ohne Zuwanderungsgeschichte. Das ist bewusst von uns entschieden worden, denn auch deutsche Eltern brauchen einen Wegweiser durch die schleswig-holsteinische Schulgeschichte.

Die Qualifizierung der Elternlotsen erfolgt prozess- und bedarfsorientiert. Wir wollen bewusst die Bedarfe der Eltern vor Ort in den Mittelpunkt stellen. Trotzdem haben sich inzwischen drei wichtige Bereiche herausqualifiziert: 1. das Schulsystem Schleswig-Holstein kennen und verstehen lernen, 2. Vernetzung, 3. Beratungsangebote vor Ort. Und letztlich wird die Kommunikation

einen zentralen Stellenwert haben, den wir mit monatlichen Treffen unterstützen möchten. Inzwischen hatten wir eine Veranstaltung, bei der es um das Schulgesetz ging.

Beim nächsten Treffen werden wir Informationen über die Beratungsvielfalt und Informationsstellen in Kiel vorstellen, das heißt, die Elternlotsen erhalten einen Überblick über das Angebot verschiedener Beratungen für Kinder, Jugendliche und Eltern.

Unsere bisherigen Erfahrungen zeigen, dass die Elterncafés einen hohen Stellenwert haben. Eine Schule wird mit vier Elternlotsen ein Elterncafé starten. Eine Elternlotsin mit Migrationshintergrund ist Sozialpädagogin. Sie wird eine Stunde Beratung pro Woche anbieten. Die Elternlotsen an dieser Schule versprechen sich davon, dass Mütter angesprochen werden, die ansonsten auf keine Elternvertreter zugehen würden, weil die Hürde für diese Mütter noch zu hoch ist.

Mit der Türkischen Gemeinde in Schleswig-Holstein arbeiten wir intensiv zusammen. Wir initiieren Veranstaltungen in deren Räumen und sie stehen uns oft als Sprachmittler zu Verfügung.

Wir haben einen zehnminütigen Film zum Projekt Elternlotsen gemacht, der sowohl den beteiligten Schulen wie auch interessierten Schulen zur Verfügung steht.

Ich habe gemerkt, dass Elternarbeit der Schlüssel für erfolgreiche Bildung und Integration ist. Ohne die Eltern geht es nicht. Und ich habe gesehen, dass die teilnehmenden Schulen immer stärker geworden sind. Hier ist die Chance auf Vielfalt erlebbar. Ohne Vielfalt können wir uns Schule einfach nicht mehr vorstellen.

Ute Vellguth, Ganztagskoordinatorin und stellvertretende Schulleiterin der Albert-Schweitzer-Schule, Wedel

Wie Elternbeteiligung beim Kochen anfängt

Die Erfahrungen der vergangenen Jahre haben uns gezeigt, dass Eltern mit einer Zuwanderungsgeschichte einfach nicht in die Schule kommen. So haben wir nach einem niedrig schwelligem Angebot gesucht, um den Eltern Mut zu machen und darüber Beteiligung zu erreichen. Wir haben uns nach Stärken der Mütter gefragt, und so entstand die Idee eines multikulturellen Kochkurses, der von einer Hauswirtschaftsmeisterin geleitet wurde. Diese hatte zur Vorbereitung in der Volkshochschule einen türkischen Kochkurs belegt.

Im letzten Schuljahr haben wir mit fünf Müttern und zehn Kindern mit und ohne Migrationshintergrund acht Wochen nach türkischen, arabischen, afrikanischen, aber auch deutschen Rezepten gekocht. Die Rezepte wurden entweder von uns oder den Müttern mitgebracht. Daraus hat sich eine unglaub-



liche Interaktion entwickelt. Zum einen ist das richtige Arbeit mit und an der Sprache des anderen. Wir mussten ja alle die Rezepte verstehen können. Zum anderen war es Warenkunde, was man wo und wie preisgünstig kaufen kann. Da wir darauf geachtet haben, dass gesund, einfach und frisch gekocht wird, war das ein Beitrag zur gesunden Ernährung. Durch die Mittel des Themenateliers waren das Kochen und Essen für Mütter und Kinder kostenfrei. Ich glaube, das ist ein sehr wichtiger Punkt, dass die Eltern sehen, wir bekommen etwas von der Schule, die verlangen nicht noch etwas. Zumal die Zielgruppe ja eher dem einkommensschwachen Milieu zuzuordnen ist.



Es hat sich auch enorm etwas zwischen den Müttern und Kindern entwickelt.

Was hat sich verändert?

Die Mütter konnten sehen, wie sich ihre Kinder in der Schule verhalten, wie sie mit deutschen Freunden umgehen und sie haben gelernt, den Kindern beim Abwasch zuzugucken. Das ist zum Beispiel für eine arabischstämmige Mutter wirklich schwer, ihren Jungen abwaschen zu sehen. Die Mütter untereinander haben jenseits von politischen und kulturellen Grenzen miteinander kommuniziert und sich ausgetauscht. Wir haben das Kochen immer mit einem

ausgiebigen Klönen und Beieinandersitzen verbunden. So ist eine Gruppe entstanden, die sich heute regelmäßig einmal im Monat trifft. Von diesen Müttern werde ich heute häufig gefragt, „wenn Sie Hilfe brauchen, dann kommen wir“. Sie besuchen die Schulfeste und beteiligen sich am Schulleben. Das ist für uns ein so großer Erfolg, dass wir einen zweiten Kochkurs für sechs Mütter und 12 Kinder anbieten, dieses Mal über das gesamte Schulhalbjahr. Eine Mutter aus dem vorherigen Kurs ist wieder mit dabei. Ich leite den Kurs und wir haben ihn in das Ganztagsangebot integriert, das bedeutet, dass er mit Lehrerstunden und Mitteln aus dem Ganztagsschulbudget bezuschusst wird. Damit bleibt er weiter für die Kinder und Mütter kostenfrei. Ich bin begeisterte Hobbyköchin und kenne mich in der internationalen Küche gut aus, aber es ist doch etwas anderes, wenn ich von einer türkischen Mutter lerne, wie sie Pizza zubereitet.

*Petra Wagner,
Deutschlehrerin der Regionalen Schule Ehm Welk, Rostock*

Eltern lernen – in der Schule ihrer Kinder

Seit sechs Monaten unterrichte ich zweimal in der Woche vormittags Deutsch – vier Schulstunden lang, 22 Mütter und Väter aus verschiedenen Nationen. Seit 1996 nimmt die Regionale Schule in Rostock Kinder mit Migrationshintergrund auf. Die Kinder kamen – inzwischen gehört jedes fünfte Kind einer anderen Nation an –, die Eltern mieden die Schule. Ich denke aus Angst, Scham, Unkenntnis und vor allem, weil die Sprachkenntnisse nicht ausreichen.

Das änderte sich vor drei Jahren als auf Initiative aus dem privaten Umfeld der Schule Elternsprachkurse entstanden. Zuerst besuchten die Eltern die Kinderkurse, um ihre Deutschkenntnisse zu verbessern. Doch das war nicht die beste Lösung, da die Erwachsenen befürchteten, sich vor den eigenen Kindern zu blamieren. Vor einem Jahr lebte die Idee, Eltern in Deutsch als Zweitsprache zu unterrichten, wieder auf und es wurde ein Angebot mit Unterstützung des Themenateliers „Ganztagsschule der Vielfalt“ geschaffen und finanziert, das den Bedürfnissen der bunt gemischten Nationengruppe entsprach. Zuerst haben wir gelernt uns vorzustellen, miteinander in Kontakt zu treten, zu telefonieren. Man kann nur kleine Sprünge machen, mit dem großen Wurf ist es nicht getan. Es war nicht leicht zusammenzuwachsen. Heute trinken die vietnamesischen Mütter mit den anderen Tee. Das wäre am Anfang nicht vorstellbar gewesen, da man in Vietnam mit Fremden keinen Tee trinkt. Wenn wir zusammensitzen und etwas miteinander essen, dann werden die Frühlingsrollen heute ohne Schweinefleisch hergestellt, damit auch die türkischen Mütter sie genießen können.

Was hat sich verändert?

Das Selbstbewusstsein im Deutschkurs ist gestiegen, die Angst vor der Furcht einflößenden Institution Schule gewichen, Hemmschwellen wurden abgebaut. Heute ist es für die Eltern kein Problem freiwillig in die Schule zu kommen, Freunde mitzubringen, in der Pause den Schulhof zu betreten, Kinder auf dem Schulcampus zu treffen und mit Lehrkräften zu reden. Die Kinder sind stolz

auf ihre Eltern, in den Freistunden kommen sie gerne hinzu und sie lesen zusammen. Bei den Hausaufgaben muss ich manchmal aufpassen, das merke ich, wenn die Kinder sie für ihre Eltern machen. Bei dem Cup der Vielfalt, unserem großen Sportevent und Stadtteilstfest der Nationen, hat meine Gruppe gekocht und sogar serviert. Vorher war ich sehr aufgeregt und hatte Sorge, ob alles klappt. Aber meine Eltern haben die Situation wunderbar gemeistert. Das wäre zwei oder drei Monate vorher nicht denkbar gewesen.

Die Veränderungen und Auswirkungen der multikulturellen Elternarbeit sind spürbar, die Eltern besuchen schulische Veranstaltungen und beteiligen sich am Schulleben, nicht zu 100 Prozent, aber die haben wir bei deutschsprachigen Eltern auch nicht. Auf moralische Unterstützung von außen kann sich die Gruppe verlassen, die Schulleitung und Kollegen unterstützen das Projekt. Besonders hilfreich ist die personelle Kooperation mit der Arbeiterwohlfahrt. Eine Mitarbeiterin ist oft im Unterricht mit den Kindern anwesend, unterstützt mich, hilft aus und vertritt mich, wenn ich mal das Klassenzimmer verlassen muss. Zurzeit brütet der Elternsprachkurs über dem Einbürgerungstest für Ausländer. Der Test ist sehr schwer für meine Schülerinnen, aber von Vorteil ist, dass Angela Merkel eine Frau ist und der jetzige Gesundheitsminister sogar aus Vietnam stammt. Mit emotionalen Bindungen kann man Politik anschaulich machen. Ein einfaches Gespräch, einen Kontakt herzustellen, das gelingt jedem in meinem Kurs. Ich habe sehr viel dazugelernt – über Schule und andere Kulturen. Für die Teilnahme am Kurs erhalten die Eltern ein Zertifikat, das jedoch bei Weitem nicht so schwer wiegt wie das freundliche und unterstützende Miteinander, das sich zwischen den verschiedenen Nationen entwickelt hat. Ich denke, das wird bleiben, auch wenn der Deutschkurs endet.

4.2 Lokale Bildungslandschaften

Peter Bleckmann

Schulen brauchen ein unterstützendes Umfeld

Integration ist schön, macht aber viel Arbeit.

nach Karl Valentin

Wenn man auf einer eher theoretischen Ebene verbleibt, dann ist es leicht, die in diesem Themenheft formulierten konzeptionellen Ideen und praktischen Ansätze gut zu finden. Natürlich muss mehr passieren, damit Kinder mit Migrationshintergrund sich in der Schule wohlfühlen. Natürlich ist Integration kein Thema, das nebenher erledigt werden kann. Ja, es ist richtig: Lehrkräfte müssen für das Thema qualifiziert, Migrantenorganisationen als Kooperationspartner gewonnen, Eltern aktiviert und eingebunden werden; die Schulleitung muss Verantwortung übernehmen und das Schulprofil weiterentwickelt werden.

Bei der praktischen Umsetzung wird es schon schwieriger. Wenn es konkret wird, formulieren viele Lehrkräfte das Gefühl, dass in einer ohnehin schon von Überforderung geprägten Situation noch mehr von ihnen verlangt wird. Sie fragen sich, ob und warum die Schule jedes gesellschaftliche Problem ausbaden soll, für das sie gar nichts kann. So bleibt es oft beim Engagement derer, die für das Thema Integration brennen, die wiederum frustriert sind, weil es ihnen nicht gelingt, alle anderen zu begeistern und mitzuziehen.

Ich glaube, man kommt aus dieser Pattsituation nur heraus, wenn man akzeptiert, dass die gesellschaftliche Notwendigkeit von besserer Integration eine Vielzahl von Anstrengungen erfordert, auch, aber nicht nur im Bildungsbereich. Wenn man sich auf diese Perspektive einlässt, dann wird schnell klar: Es gibt bereits ein gesellschaftliches Engagement, es gibt z. B. Jugendmigrationsdienste, es gibt Angebote der Jugendhilfe, es gibt Quartiersmanagement, es gibt Stiftungsprogramme, die aber oft nicht gut genug mit Schulangeboten koordiniert sind.

Wir erleben im Moment in allen Ecken der Republik ein großes Interesse am Thema „Lokale Bildungslandschaften“. Damit verbunden ist eine hohe Aufmerksamkeit für die Frage: Wie können vorhandene Initiativen und Ressourcen für bessere Bildung vor Ort aufeinander abgestimmt und koordiniert eingesetzt werden? In den Modellversuchen zur Entwicklung von Bildungslandschaften haben wir gelernt: Vernetzung führt nicht automatisch zu einem besseren Bildungsangebot oder mehr Integration. Es gibt viele Netzwerke um der Vernetzung willen. Worauf es ankommt, ist eine gemeinsame Vision, aus der konkrete Handlungsschritte abgeleitet und überprüfbar verabredet werden.

Diese Erfahrungen rund um lokale Bildungslandschaften können auch auf die Thematik Integration angewendet werden und es gibt bereits Kommunen, die ihre Bildungslandschaft mit diesem Schwerpunkt entwickeln. An solchen kommunalen Netzwerken sind neben Schulen und Jugendhilfeeinrichtungen Unternehmen, Migrantenorganisationen, weitere zivilgesellschaftliche und staatliche Akteure beteiligt. Wichtig ist, dass Verantwortungsübernahme und nicht Verantwortungsdelegation als Geist und Haltung eine solche Initiative prägt.

Wenn dieses gelingt, sind Schulen plötzlich nicht mehr allein, sondern sie sind eingebunden in eine gesellschaftliche Initiative, zu der sie einen Beitrag leisten, von der sie aber umgekehrt auch profitieren. Das führt nicht nur zu einem Gefühl der Entlastung, weil man die große Aufgabe gemeinsam mit anderen angeht, sondern auch zu besseren und nachhaltigeren Ergebnissen.

Mirko Murk, Lehrer an der Krusenstern-Gesamtschule, Rostock, und Moderator des Verbundes Mecklenburg-Vorpommern

Das Rostocker Netzwerk und seine Mitwirkung bei lokalen Veranstaltungen

Wir haben zu Beginn des Themenateliers viel Überzeugungsarbeit geleistet. Zuerst mussten die Schulleitungen für unsere Idee eines Rostocker Netzwerkes geöffnet werden. Danach galt es die Kollegien zu gewinnen, denn ohne eine breite Basis innerhalb der Schule kann Netzwerkarbeit und Öffnung in das lokale Umfeld nicht funktionieren. Ein Höhepunkt unserer Arbeit war zweifelsohne der „Cup der Vielfalt“, ein Sportevent, den wir gemeinsam mit dem Ostseegymnasium, der Regionalen Schule Ehm Welk, der Migrantenorganisation Diên Hồng, dem Jugendmigrationsdienst der Arbeiterwohlfahrt, Eltern und Schülern organisiert haben, und der in das Stadtteilfest Evershagen eingebunden war. Wir haben viele Sponsoren gefunden, Kontakt zur Stadt und zu den Rostocker Unternehmen aufgenommen, unser Netzwerk präsentiert und große Resonanz in der lokalen Presse und dem örtlichen Fernsehen gefunden.

Was hat sich verändert?

Durch das Fest ist es wirklich gelungen, Eltern nicht nur mit Zuwanderungsgeschichte, sondern auch deutscher Herkunft zu mobilisieren. Sie haben gespürt, dass die Schulen wirklich etwas unternehmen, offen und motiviert sind und Eltern einbeziehen. Und dass sie nicht nur in die Schulen zitiert werden, um über die Leistungen oder das Verhalten ihrer Kinder zu sprechen. Ich halte nach wie vor auch die Elternsprachkurse für ein wichtiges Instrument, um die Eltern zu qualifizieren. In den Kollegien haben die interkulturellen Lehrertrainings entscheidend dazu beigetragen, die Lehrkräfte zu sensibilisieren. Natürlich werden wir den Cup der Vielfalt fortführen. Aber als eine wichtige Aufgabe sehe ich, das Netzwerk nach außen zu präsentieren, damit es in die Breite getragen werden kann. Im November haben wir das Netzwerk auf einem thematischen Forum vorgestellt, zu dem wir umliegende Schulen und andere Interessierte eingeladen haben. Wir haben großes Interesse geweckt und viele Anfragen von anderen Schulen erhalten. Mit Unterstützung unserer Serviceagentur werden wir die Ziele des Themenateliers

weiterverfolgen. Für die Zukunft ist die Kooperation mit einer weiteren Schule geplant und die Migrantenorganisation Diên Hông wird unser stabiler Partner bleiben.

Als größten Erfolg nach innen verbuche ich, dass alle Schülerinnen und Schüler mit einer Zuwanderungsgeschichte den Schulabschluss geschafft haben, manche die mittlere Reife und einige das Abitur. Die Eltern sehen an den Zeugnissen, dass ihre Kinder bessere Ergebnisse erzielen und sind auch dadurch offener der Schule gegenüber. Außerdem erlebe ich, dass immer mehr ehemalige Schüler in die Schule kommen und uns fragen, wie es läuft. Ein wichtiger Punkt für mich in der Zukunft ist, dass Schüler mit Migrationshintergrund besondere Förderung erhalten und die Sprachförderung in das Schulprogramm aufgenommen wird. Darüber hinaus sollte in einer Zielvereinbarung das Thema konkretisiert und operationalisiert werden, das bedeutet auch, den Fachunterricht, der ja in deutscher Sprache gehalten wird, und die Kollegen mehr zu integrieren. Wir werden weiterhin im Land Mecklenburg-Vorpommern herumfahren und von unseren Erfahrungen berichten. Das Rostocker Netzwerk wird Kreise ziehen.

Empfehlungen und Hinweise

„Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung“ von Sara Fürstenau und Mechthild Gomolla (Wiesbaden, 2009)

**Migration und schulischer Wandel:
Elternbeteiligung**

Damit Kinder und Jugendliche mit vielfältigen Bildungsvoraussetzungen, Identitäten und Lebenshintergründen in der Schule optimal gefördert und Bildungsmöglichkeiten abgebaut werden können, sind koordinierte Interventionen auf der Unterrichts- und Schulebene notwendig. „Migration und schulischer Wandel“ führt in Erkenntnisse der Schulqualitätsforschung mit Perspektiven für eine inklusive Bildungspraxis in der Einwanderungsgesellschaft ein. Jeder Band enthält theoretisches Grundlagenwissen, Forschungsergebnisse sowie Strategien und Praxisbeispiele zu einem zentralen Feld der Unterrichts- und Schulentwicklung.

„Elternbeteiligung“ thematisiert die Bedeutung der Zusammenarbeit mit Eltern im sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Kontext. Es geht u. a. um die strukturellen Rahmenbedingungen des Verhältnisses von Schule und Familien, die Rolle der Eltern für Schulerfolg, unterschiedliche Formen und professionelle Kompetenzen für eine erfolgreiche Kooperation, Bildungsstrategien zugewandelter Eltern und den Wandel von Elternpartizipation im Kontext aktueller Bildungsreformen.

Sara Fürstenau
Mechthild Gomolla (Hrsg.)

**Migration und schulischer Wandel:
Elternbeteiligung**

LEHRBUCH

Dr. Sara Fürstenau ist Wissenschaftliche Assistentin am Fachbereich Erziehungswissenschaft, Sektion 1: Allgemeine, interkulturelle und international vergleichende Erziehungswissenschaft an der Universität Hamburg.

Dr. Mechthild Gomolla ist Wissenschaftliche Mitarbeiterin am Institut für Erziehungswissenschaft, Abteilung für Bildungstheorie und Bildungsforschung, der Westfälischen Wilhelms-Universität Münster und vertritt z. Zt. eine Professur für Grundschulpädagogik an der Goethe-Universität Frankfurt/AM.

Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung

Fürstenau - Gomolla (Hrsg.)

www.vwv-verlag.de

ISBN 978-3-531-1378-0



9 783531 137800

vwv verlag für sozialwissenschaften



vwv verlag für sozialwissenschaften



vwv verlag für sozialwissenschaften



Elemente aktivierender Elternarbeit in Schulen mit multikulturellem Umfeld

Die folgende Liste wurde von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung entwickelt und im Rahmen von Schulbegleitung eingesetzt. Interessierte Lehrer/innen und Schulen können sie verwenden, um zu überprüfen, welche Maßnahmen sie bereits durchführen und welche sie ggf. vorhaben zu initiieren.

Bitte beachten Sie:

Die aufgeführten Maßnahmen stellen eine große Bandbreite von bewährten Praktiken dar. Es liegt daher an jeder Schule auszuwählen, welche der genannten Elemente für ihr spezielles Profil sinnvoll sind. Zum anderen sollte jede Schule selbst entscheiden, welche Elemente angesichts ihrer Ressourcenlage umgesetzt werden können bzw. ob sie sich dafür entscheidet, zusätzliche Ressourcen einzuwerben, um weitere Elemente – angesichts der Relevanz des Themas – zu verwirklichen. Die Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung ist Hamburger Schulen bei der Bearbeitung der Liste sowie bei geplanten Umsetzungsschritten gern behilflich.
Adresse: www.li-hamburg.de

I. Bestandsaufnahme:**Welche der folgenden Punkte treffen auf Ihre Arbeit bzw. Ihre Schule zu?**

| | | ja | nein |
|----|---|----|------|
| | I. Kontakt Lehrperson – Eltern | | |
| 1. | Gibt es ausreichende und atmosphärisch angenehme Gelegenheiten, um Elterngespräche zu führen? | | |
| 2. | Versuchen Sie bei der Übernahme einer neuen Klasse möglichst alle Eltern Ihrer Schülerinnen und Schüler persönlich kennenzulernen? | | |
| 3. | Führen Sie Hausbesuche durch? Wenn ja, sind Sie informiert über mögliche kulturelle Gewohnheiten der jeweiligen Gruppe? | | |
| | II. Elternabende | | |
| 4. | Laden Sie – neben der schriftlichen Einladung – auch persönlich zu einem Elternabend ein? Regen Sie auch die zuständigen Elternvertreter dazu an? | | |
| 5. | Ermuntern Sie (bzw. die Elternvertreter) Eltern, die geringe Deutschkenntnisse haben, mit einem Dolmetscher (z. B. aus dem Freundeskreis) zu kommen? (Es sollten jedoch nicht die älteren Geschwister des Kindes sein!) | | |
| 6. | Wird dafür gesorgt, beim Elternabend eine persönliche, auf die Lebenswelt und Kommunikationsstrukturen der Eltern bezogene Atmosphäre herzustellen? | | |
| 7. | Werden bei Elternabenden auch Themen thematisiert wie: Die Erwartungen der Lehrerschaft und die der Eltern an die Schule? Hintergrundinformationen zum deutschen Schulsystem? Informationen zur pädagogischen Arbeit der Schule? Erziehung in Deutschland, erzieherische Normen und Werte, Erziehungsziele? | | |

| | | ja | nein |
|-----|---|----|------|
| | III. Mehrsprachigkeit an der Schule | | |
| 8. | Gibt es an der Schule Personal (Lehrkräfte/Sozialpädagogen), die dolmetschen und vermitteln können? | | |
| 9. | Gibt es an der Schule Eltern, die dolmetschen und vermitteln können? Wenn ja, werden ihre Sprachkenntnisse erhoben? (z. B. bei der Einschulung der Kinder) | | |
| 10. | Wird in der Schule die Möglichkeit genutzt, Dolmetscher über das Hamburger Schulinformationszentrum (SIZ) zu finanzieren? | | |
| 11. | Werden an Ihrer Schule mehrsprachige Informationen bereitgestellt? | | |
| 12. | Finden an Ihrer Schule mehrsprachige themenbezogene Elternabende statt? (mögliche Themen: Schulsystem, Leistungsbewertung, Schullaufbahn etc.) | | |
| | IV. Elterngremien/-partizipation | | |
| 13. | Ermuntern Sie Eltern mit Migrationshintergrund, für die Klassenelternvertretung zu kandidieren? | | |
| 14. | Engagieren sich Eltern mit Migrationshintergrund im Elternrat? Sieht z. B. das Schulprogramm vor, dass (mindestens) ein Elternratsmitglied Migrationshintergrund hat bzw. dass sich die kulturelle Vielfalt der Klasse im Elternrat widerspiegelt? | | |
| 15. | Gibt es an der Schule eine Art „Mentorensystem“ für Eltern mit Migrationshintergrund? | | |
| | V. Elternbildung | | |
| 16. | Bieten Sie Eltern an, im Unterricht zu hospitieren, um Ihre pädagogische Arbeit besser kennenzulernen? | | |
| 17. | Gibt es Deutschkurse für Eltern in der Schule? Am Vormittag? Mit Kursleitern derselben Herkunftssprache? | | |

| | | ja | nein |
|-----|---|----|------|
| 18. | Gibt es Elternfortbildung in der Schule? Mehrsprachige? | | |
| | VI. Mithilfe der Eltern in der Schule/spezielle Angebote der Schule an die Eltern | | |
| 19. | Beziehen Sie die Fähigkeiten der Eltern mit Migrationshintergrund in den Unterricht oder in das Schulleben ein? (z. B. als außerschulische Experten im Fachunterricht, bei Projektwochen, Klassenfahrten, im Wahlpflichtbereich oder auch Beteiligung an der Cafeteria o. Ä.?) | | |
| 20. | Gibt es einen regelmäßigen Treffpunkt für die Eltern? (Elterncafé/Teestube in der Schule) | | |
| 21. | Können in der Schule Räume für Elternaktivitäten gemietet werden? | | |
| 22. | Bietet die Schule Unterstützung beim Ausfüllen von Anträgen und Ähnlichem an? | | |
| | VII. Kooperation verschiedener Einrichtungen im Stadtteil | | |
| 23. | Arbeitet die Schule mit anderen Einrichtungen im Stadtteil im Bereich Elternarbeit zusammen, um die verschiedenen Initiativen besser zu koordinieren? (z. B. Schulpsychologischer Dienst, Erziehungsberatungsstellen, Elternvereine, religiöse Gemeinden, Stadtteilinitiativen etc.) | | |
| 24. | Werden gemeinsame Veranstaltungen von schulischen und außerschulischen Partnern im Bereich Elternarbeit im Stadtteil koordiniert und angeboten? | | |
| 25. | Kann die Schule als öffentlicher Raum im Stadtteil genutzt werden? (z. B. gleichzeitige Nutzung einer Schulkantine auch als Stadtteilcafé, Durchführung von Stadtteil-Angeboten/Veranstaltungen in der Schule...) | | |

II. Eigene Ziele:

Sehen Sie sich noch einmal die Punkte 1-25 an. Entscheiden Sie, an welchen drei Punkten Sie in diesem Schuljahr besonders arbeiten wollen und begründen Sie dies.

1. _____

2. _____

3. _____

III. Umsetzung in die Praxis:

Verabreden Sie anschließend weitere Schritte zur Umsetzung (Wer? Was? Bis wann?)

„Lokale Bildungslandschaften. Perspektiven für Ganztagsschulen und Kommunen.“ Von Peter Bleckmann und Anja Durdel. Wiesbaden 2009



5. Die Migrantenorganisationen – Eine Brücke zwischen Elternhaus und Schule

Für die Bewältigung ihrer vielfältigen Aufgaben braucht eine multikulturelle Schule Unterstützung. Die Zusammenarbeit der Schule mit Einrichtungen der Jugendarbeit oder Vereinen mit Sonderdiensten wird heute in der Fachöffentlichkeit als Notwendigkeit anerkannt. Auch die Kooperation mit Selbstorganisationen der Migranten wird zunehmend empfohlen. Das war aber ist nicht immer so, sagte Latifa Kühn auf dem zweiten Netzwerktreffen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt. Bis vor Kurzem wären Migrantenorganisationen noch als Integrationsverhinderer angesehen worden, die nur zur Isolierung führen.

Inzwischen habe ein Paradigmenwechsel stattgefunden: Migrantenorganisationen seien kein Fluch mehr, sondern ein Segen. Der Begriff Migrantenorganisation habe sich in ein Zauberwort verwandelt und wird sogar von vielen für ein Allheilmittel gehalten. Die Zusammenarbeit mit Migrantenorganisationen – so Latifa Kühn – sei ein Weg, um mit Migrantenfamilien in einen Dialog zu treten, aber nicht der einzige. Außerdem seien nicht alle Migranten so gut organisiert wie z. B. die Türkische Gemeinde. Viele Gruppen arbeiten ehren-



amtlich, manche Communitys sind nicht mal informell organisiert, es gibt eine große Fluktuation unter den Mitarbeitern. Das erschwert die Zusammenarbeit mit den Schulen. Im nachfolgenden Beitrag platziert Latifa Kühn die Zusammenarbeit zwischen Migrantenorganisationen und Schule im Sozialraum und gibt einige Empfehlungen für ihre Optimierung.

Anschließend berichten Cebel Kücükkaraca von der Türkischen Gemeinde in Schleswig-Holstein und Sven Bogenschneider von Diên Hồng – Gemeinsam unter einem Dach – über ihre Erfahrungen im Rahmen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt.

Im Materialteil wird die Arbeit dieser Migrantenorganisationen vorgestellt.

Latifa Kühn

Die interkulturelle Öffnung der Ganztagschule im Sozialraum Migrantenorganisationen als Kooperationspartner

Der schulische Erfolg von Schülern mit Migrationshintergrund bleibt die Herausforderung der nächsten Jahre, auch für Ganztagschulen. Schule ist und bleibt der Wegbereiter für die berufliche Integration in den Arbeitsmarkt, also auch in die Gesellschaft. Gleichzeitig ermöglicht Schule, eine erfolgreiche Integration zu vollziehen und Teilhabe an dieser Gesellschaft zu sichern.

Teilhabe aber setzt Chancengleichheit voraus. Die qualifizierte Förderung der Zweisprachigkeit, interkulturelle Elternarbeit und das Fördern von interkulturellen Kompetenzen stehen heute auf der Agenda von Ganztagschulen. Schulischer Erfolg in Deutschland hängt noch sehr stark vom Bildungshintergrund des Elternhauses ab. Ein Kind aus einem bildungsfernen Elternhaus – deutsch oder migrantisch – ist benachteiligt. Der Auftrag der Schule ist es, auch diese Elternhäuser zu erreichen.

Die interkulturelle Öffnung der Ganztagschule (GTS) kann heute nur im sozialräumlichen Kontext verstanden werden. Schulen sind gefragt, verschiedene Akteure im Sozialraum (Kita, Jugend- und Familienhilfe etc.) konstruktiv einzubinden, so auch migrantische Selbstorganisationen (MSO). Diese können gezielt eine Brückenfunktion zwischen Elternhaus und Schule übernehmen. In der Wahrnehmung, wie Schule funktionieren soll und welche Aufgabe Eltern in ihr haben, kommen kulturell geprägte pädagogische Konzepte zum Tragen. Während viele Herkunftsländer eine klare Trennungslinie in der Zuständigkeit von Schule und Elternhaus sehen, setzt das deutsche pädagogische Konzept auf eine ausgeprägt partizipative Komponente. Darüber hinaus ist festzustellen, dass es in einigen sozialen Milieus (deutschen und migrantischen) Berührungspunkte mit der Institution Schule gibt. Wer selbst keinen Erfolg in der Schule erlebt hat, kann nur schwerlich die Wertigkeit und Bedeutung von Schule verstehen und seinen Kindern vermitteln. Aus den Präsentationen der Themenateliers und den Arbeitsergebnissen des Workshops lassen sich folgende Punkte für die Zusammenarbeit von GTS und MSO empfehlen:

- Das genaue Profil der Zusammenarbeit von GTS mit den MSO sollte idealerweise in Form von Kooperationsverträgen festgelegt werden.
- In einem Round Table der möglichen Akteure (andere MSO, Jugendhilfe etc.) sollten gemeinsame Standards entwickelt werden, die die MSO erfüllen sollten.
- Ein klar formuliertes Aufgabenprofil zwischen GTS und MSO sollte allen Akteuren Handlungssicherheit geben und kein Zuständigkeitsvakuum entstehen lassen.
- Über eine Zertifizierung von „Kulturmittlern“, „Mittlern“ etc. sollte nachgedacht werden, da die Kapazitäten und Professionalitäten der MSO sehr verschieden sind und stark mit ihrer finanziellen Ausstattung zusammenhängen.
- Innerhalb der GTS sollte offen kommuniziert werden, welche Gesamtstrategie die Schule eingehen möchte (interkulturelle Öffnung).
- Zur Unterstützung der Arbeit von Klassen- und Beratungslehrern ist es wichtig, eine gute informierte Schulleitung zu haben (Top-down-Prozess).
- Mit der interkulturellen Öffnung der Schule ist möglicherweise eine Neuformulierung des Leitbildes gefragt.

Viele Vertreter der MSO wünschen sich Gespräche auf „gleicher Augenhöhe“, dies setzt die Sensibilisierung des Gesamtkollegiums voraus (z. B. Schulungen von interkultureller Kompetenzentwicklung).

Die Zusammenarbeit von MSO und GTS stärkt sowohl die Schule als auch die MSO. Im gesamtgesellschaftlichen Prozess sollte die Kooperation als Vorteil und wichtiger Impuls für die Zukunft gesehen werden: Denn nur starke und selbstbewusste Organisationen können eine aktive und gestaltende Rolle in der Schulentwicklung, aber auch im Integrationsdiskurs einer modernen Zuwanderungsgesellschaft einnehmen. Wie eingangs erwähnt: Teilhabe ist der Schlüssel zur erfolgreichen Integration – auf dem Arbeitsmarkt und in der Gesellschaft.

*Cebel Kücükkaraca
Landesvorsitzender der Türkischen Gemeinde
in Schleswig-Holstein e. V.*

Kooperieren statt konkurrieren

Unsere Organisation hat sich schon seit längerer Zeit Gedanken zum Thema Elternlotsen gemacht. Da traf es sich gut, dass wir im Rahmen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt von unseren Partnern angesprochen und um Zusammenarbeit gebeten wurden. Anstatt parallel zu arbeiten und zu konkurrieren, haben wir unsere Kräfte gebündelt und optimal eingesetzt. Die Einbindung gestaltete sich anfangs etwas mühsam. Dies ist auf die mangelnde Zusammenarbeit in der Vergangenheit zwischen Eltern mit Migrationshintergrund und den Schulen zurückzuführen. Zunächst muss den Migranteltern verdeutlicht werden, wie das Schulsystem in Deutschland funktioniert und wie wichtig Elternarbeit an den Schulen ist. Jedoch ist es uns gelungen, dass die Schulen das Projekt für ihre Zwecke als vorteilhaft einstufen und auf unsere Angebote zurückgriffen. Wir wurden in unseren Beobachtungen bestätigt, dass ein großer Bedarf in diesem Bereich besteht und dass sich solche Kooperationen bewähren. Es ist offensichtlich, dass die Schulen durch ihre Öffnung feststellten, dass es sich lohnt mit den betroffenen Organisationen zu arbeiten und dass sie positiv und erfolgreich in ihren Bemühungen um die Kinder unterstützt werden.

Die lang anhaltende Benachteiligung der Einwandererkinder in Schulen und die Zurückhaltung der betroffenen Erwachsenen sind Probleme, die es zu lösen gilt.

Unsere Hilfe bestand darin, die Eltern in die Schule zu führen und sie für die Probleme und Interessen ihrer Kinder in der Schule zu sensibilisieren. Dies gelang aufgrund des Vertrauens, welches uns die Eltern entgegenbringen und vor allem aufgrund des gleichen kulturellen Hintergrundes, durch den uns der Zugang zu den Eltern ermöglicht wird. Vertrauen zu schaffen, Hoffnung zu geben und Informationen zu vermitteln, dies bildete den zentralen Fokus unserer Hilfeleistung.

Was hat sich verändert?

Durch unsere Beteiligung am Themenatelier wurde unser Postulat bestätigt, nach dem die Lösung vieler Schulprobleme am besten in der Zusammenarbeit und Vermittlung zwischen Elternhaus, Kindern und Schule verwirklicht werden kann. Ohne die Beteiligung der Betroffenen bleiben Ursachenforschung und Lösung vieler Probleme ungeklärt. Wir werden mit unserem Ansatz weiter mit Schulen arbeiten und kooperieren. Um diese Arbeit optimal durchzuführen und bewältigen, werden aus unserer Sicht jedoch noch weitere finanzielle und personelle Unterstützung benötigt.

Unser Engagement dient dazu, die Beziehungen zwischen Schulen, Eltern und Schülerinnen und Schülern zu verbessern, um die Kinder auf ihrem Weg durch die Schule zu begleiten. Dazu sind auch strukturelle Verbesserungen bei Behörden und weiteren Partner notwendig und werden von uns angeregt. Bei ungleichen Voraussetzungen sollen die Einwandererkinder so unterstützt werden, dass sie die Schule erfolgreich abschließen, eigenständig ihr Leben gestalten und durch verantwortungsvolle Partizipation einen Beitrag zur Gesellschaft leisten können.

Sven Bogenschneider

Mitarbeiter der Migrantenorganisation Diên Hồng – Gemeinsam unter einem Dach, Rostock

Gemeinsam unter einem Dach

Der Name des Vereins Diên Hồng ist Programm: Wir arbeiten für ein besseres Zusammenleben und Chancengleichheit zwischen Deutschen, Vietnamesen und anderen Zugewanderten. Besondere Schwerpunkte des Engagements liegen in der sprachlichen Qualifizierung Zugewanderter in der Rostocker Region sowie in der Integration von Vietnamesen. Im Rahmen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt wurden wir für eine Zusammenarbeit kontaktiert, da Diên Hồng über langjährige Erfahrungen auf dem Gebiet der Migrationsarbeit verfügt.

In erster Linie hatte unsere Organisation die Erwartung an die Kooperation, dass sich die Situation der Migrantinnen und Migranten sowohl im Hinblick auf die Schülerinnen und Schüler als auch auf die Eltern verbessert. Die Zusammenarbeit mit den Schulen sehen wir auch als Chance für eine neue Richtung, in die zukünftige Projekte des Vereins gehen können.

Wir standen als Ansprechpartner jederzeit zur Verfügung und haben auch selbst verschiedene Aktionen angeboten, wie etwa Workshops zur interkulturellen Kompetenz. Beim Cup der Vielfalt waren wir unter anderem für die Organisation und Öffentlichkeitsarbeit zuständig. Auf sehr ergiebigen monatlichen Netzwerktreffen haben wir uns immer wieder mit den Partnerschulen ausgetauscht.

Was hat sich verändert?

Unsere Erfahrungen sind positiv. So konnten wir Anregungen im Bereich der Elternarbeit aufgreifen, die wir zukünftig in neuen Projekten umsetzen werden. Auch die Notwendigkeit, interkulturelle Workshops weiter anzubieten, ist gegeben. Ein Schlüsselerlebnis für uns war der Cup der Vielfalt. Hier feierten Jugendliche und Besucher aller Nationen einen gemeinsamen Sporttag, das ist für uns gelebte Integration. Unsere Hilfe bestand neben den Work-

shops in der praktischen Hilfe in Dolmetscherfragen und der Übersetzung von Elternbriefen.

Unsere Organisation hat von der Kooperation im Themenatelier profitiert. Wir arbeiten weiter mit den Partnerschulen zusammen und haben Impulse auf diesem Gebiet erhalten, die von neuen Projekten des Vereins aufgegriffen werden. Im derzeit laufenden Projekt „Sich öffnen – aufeinander zugehen – Lernen für mehr Akzeptanz und Partizipation von Zugewanderten“ geht es um einen besseren Kontakt zwischen Schulen und Eltern. Von Eltern mit Migrationshintergrund werden Elterntreffen organisiert. Eine Zusammenarbeit mit den Schulen findet auch weiterhin durch die Arbeit unseres Fachdienstes Sozialberatung statt. Des Weiteren planen wir ein Projekt zur Oral History. Dabei sollen Schülerinnen und Schüler Zugewanderte in Interviews befragen. Dabei soll es beispielsweise um folgende Fragen gehen: Was haben die Zugewanderten vor ihrer Einwanderung nach Deutschland erlebt? Wieso kam es zu dem Schritt nach Deutschland zu gehen? Wie ist es ihnen hier ergangen? Die Erforschung von und die intensive Auseinandersetzung mit Biografien von Zuwanderern wird unsere Arbeit weiterhin begleiten.

Empfehlungen und Hinweise

Ansprechpartnerin **Kiel:**

Serap Yildirim

Telefon: (04 31) 7 61 14/-15

e-mail: anmsh-k@tgs-h.de

AnsprechpartnerInnen **Neumünster:**

Belgin Bektaş, Nilgün Kiroğlu

Telefon: (043 21) 400 634

e-mail: anmsh-nms@tgs-h.de

AnsprechpartnerInnen **Lübeck:**

Mahir Ötün, Charlotte Füchtmeier

Telefon: (04 51) 39 698 33/-34

e-mail: anmsh-hl@tgs-h.de

3. Ausbildung und Integration für MigrantInnen (AIM)

In Lübeck und Elmshorn wird jungen MigrantInnen sowie ihren Eltern **kostenfreie** Hilfestellung rund um die Schul- und Berufsausbildung geboten. MigrantInnenbetriebe, die sich zur Ausbildung bereit erklärt haben, werden intensiv betreut.

AnsprechpartnerInnen **Lübeck:**

Telal Yurtsever, Mücahade Biner

Telefon: (04 51) 39 698 33/-34

e-mail: aim-hl@tgs-h.de

Ansprechpartner **Elmshorn:**

Fuat Aktaş

Telefon: (041 21) 46 31-477

e-mail: aim-pi@tgs-h.de

Projekte der TGS-H e.V.

1. Landesweite Beratung für MigrantInnen in besonderer Bedarfslage

Hierbei soll Hilfe zur Selbsthilfe aktiviert und eigen-dynamische Prozesse in Gang gesetzt werden, welche die Menschen mit Migrationshintergrund in die Lage versetzen, Lösungen für ihre Probleme eigenverantwortlich zu suchen und zu finden. Geeignete Aufklärungsmaßnahmen sollen die Nutzung der Angebote der Regeldienste steigern. Mit Hilfe einer Vielfalt an Angeboten wird beabsichtigt, mehr Menschen mit Migrationshintergrund anzusprechen. Die Inanspruchnahme der Beratungen ist **kostenfrei**.

AnsprechpartnerInnen:

Sultan Erdoğan, Ziya Tin

Telefon: (04 31) 7 61 14/-15

e-mail: info@tgs-h.de

2. Ausbildungsnetzwerke für MigrantInnen in Schleswig-Holstein (ANMSH)

Das Projekt setzt bereits in der achten Schulklasse an, um individuelle Weichen zu stellen, damit ein adäquater Übergang von der Schule in das Berufsleben bzw. an Weiterführende Schulen oder berufsvorbereitende Maßnahmen gewährleistet werden kann. Vor allem Berufsorientierung steht im Vordergrund. Nach Terminvereinbarung finden **kostenfreie** Beratungsgespräche für Schüler hinsichtlich ihrer beruflichen Perspektive statt.

4. Förderung von Müttern und Kleinkindern mit Migrationshintergrund in Kiel-Ostufur

Diese Arbeit soll dazu beitragen, Müttern mit Migrationshintergrund zu helfen, die Bedürfnisse ihrer Kleinkinder besser zu erfüllen und deren Entwicklung zu unterstützen. Eine Mutter-Kind-Gruppe, die als sozialer Stützpunkt und Anlaufstelle fungiert, wird begleitet von drei qualifizierten Fachkräften mit interkultureller Kompetenz. Die Teilnahme an der Mutter-Kind-Gruppe ist **kostenfrei**.

Ansprechpartnerin:

Aysel Atasoy

Telefon: (04 31) 364 17 22

e-mail: mutter-kind@tgs-h.de

5. Regenbogen-Plus

Das Projekt wendet sich an Frauen mit Migrationshintergrund aus dem Kiel-Ostufur, die Deutsch lernen möchten, aus verschiedenen Gründen von Sprachkursangeboten nicht erreicht werden und sich schwer damit tun, dieses Ziel aus eigenem Antrieb zu verfolgen. Die Frauen sollen zunächst wieder an das Lernen gewöhnt und auf das Erlernen einer neuen Sprache vorbereitet werden. Die TeilnehmerInnen sollen in die Lage versetzt werden, anschließend die Integrationskurse des Bundesamtes für Migration und Flüchtlinge (BAMF) zu besuchen und erfolgreich abzuschließen. Die Teilnahme an den „Regenbogen-Plus“-Sprachkursen ist **kostenfrei**.

AnsprechpartnerInnen:

Songül Tin, Ihsan Kasimoglu

Telefon: (04 31) 364 17 23

e-mail: regenbogen-plus@tgs-h.de

Projekte der TGS-H e.V.

6. Alter und Migration

Das Projekt soll MigrantInnen über 50 Jahren, Familienangehörige, Vereine, Verbände und Mitarbeiter aus Einrichtungen der Altenarbeit und Gesundheitswesen, die in Gaarden und Mettenhof aktiv sind, vorbeugend und frühzeitig auf die Probleme des Älterwerdens aufmerksam machen und die Situation der älteren Bürger mit Migrationshintergrund nachhaltig verbessern.

Ansprechpartnerin: N.N.

Telefon: (04 31) 364 17 23

e-mail: ayseyaprak@tgs-h.de

Projektförderung durch:



Europäischer Integrationsfonds
Europäischer Sozialfonds



Angebote der TGS-H e.V.

Alle Angebote finden in den Räumlichkeiten der TGS-H e.V. statt. Weitere **aktuelle** Veranstaltungen finden Sie auf unserer Homepage.

Die Angebote dienen einerseits der Freizeitgestaltung, andererseits der Fortentwicklung bzw. der Weiterbildung. Sie fallen alle unter das Motto „Kon-takte zu knüpfen & Empathie zu schaffen“, sowohl untereinander (MigrantInnen) als auch miteinander (Deutsche).

➤ **Literaturabend**

In gemütlicher Atmosphäre werden Bücher vorgestellt, die besonders Gefallen gefunden haben. Jeden zweiten Samstag des Monats um 19:30 Uhr findet der Literaturabend in Raum 21 statt. Die Teilnahme ist **kostenfrei**.

➤ **Frühstücks- & Gesprächsrunden**

Die Frühstücks- & Gesprächsrunde findet jeden dritten Sonntag im Monat ab 10:30 Uhr findet in Raum 21 statt.

➤ **Integrations- & Alphabetisierungskurse**

Integrationskurse werden in den Standorten **Kiel** und **Lübeck** angeboten. Sie vermitteln Kenntnisse über die deutsche Sprache,

das Alltagswissen, die Rechtsordnung, die Kultur und die Geschichte Deutschlands.

Insbesondere geht es um die Werte des demokratischen Staatswesens der Bundesrepublik Deutschland und die Prinzipien der Rechtsstaatlichkeit, Gleichberechtigung, Toleranz und Religionsfreiheit.

Die Alphabetisierungskurse richten sich an MigrantInnen, die ihre Lese- und Schreibkompetenz verbessern oder erste Grundkenntnisse erwerben möchten. Beide Kurse sind für Empfänger staatlicher Hilfen **kostenfrei**. Alle anderen zahlen einen Eigenbeitrag von 1.- € pro Stunde.

➤ **Computerkurs**

Die TGS-H e.V. wird wieder ab dem Winter 2009 Computerkurse für Anfänger & Fortgeschrittene anbieten.

➤ **Schmuckkurs**

Interessierte stellen ihren eigenen Schmuck her. Der Kurs findet samstags von 15:00 -18:00 Uhr in Raum 28 statt.

➤ **Bauchanzkurs für Frauen**

Der Bauchanzkurs, der TeilnehmerInnen die positive Wirkung des Tanzes auf Körper und Seele, neue Bewegungsmöglichkeiten ihres Körpers und neue Ausdrucksmöglichkeiten ihrer Weiblichkeit vermittelt, ist für Anfänger & Fortgeschrittene angedacht.

Im Programm der Tanzstunden sind Aufwärmübungen, Bodenübungen und ein Cool Down, wodurch das eigene Körpergefühl seelisch und körperlich angenehmer wahrgenommen wird. Die gesamte Muskulatur des Körpers wird entdeckt, gedehnt, gestärkt und mobilisiert. Darin eingebettet werden die Körperhaltungen und Grundbewegungen des Orientalischen Tanzes geübt.

Anfänger:
dienstags von 20:10 - 21:10 Uhr Raum 21

Fortgeschrittene:
dienstags von 19:00 - 20:00 Uhr Raum 21

➤ **Türkischkurs**

Türkischkurse werden für Anfänger & Fortgeschrittene in einzelnen Lerngruppen angeboten. Alle Personen, die sich für Land und Leute interessieren oder die geschäftlich mit türkischsprachigen Personen in Kontakt stehen, sind angesprochen.

Anfänger:
dienstags von 18:00 -19:30 Uhr Raum 21

Fortgeschrittene:
mittwochs von 17:00 -18:30 Uhr Raum 21

➤ **Volleyball**

Das Angebot richtet sich an Erwachsene, wobei neben Bewegung, der Spaß und das Kennenlernen im Vordergrund stehen.

Herren:
Samstags von 16:00 -18:00 Uhr

Damen:
Samstags von 18:00 – 19:30 Uhr
in der Sporthalle der ehemaligen Fröbelschule
(Diedrichstr. 2, 24143 Kiel)

➤ **Saz-Kurs für Jugendliche & Erwachsene**

Bei „Saz“ handelt es sich um ein musikalisches Volksinstrument. Es werden nötige Kenntnisse vermittelt, um mit dem Saz diverse Lieder aus allen Regionen der Türkei zu erlernen und eigenständig spielen zu können.

Anfänger & Fortgeschrittene:
Jeweils montags und donnerstags von 17:00 -19:00 Uhr

➤ **Folklore für Kinder & Jugendliche**

Kinder & Jugendliche finden sich sonntags von 15:00 -17:00 Uhr für anatolische Volkstänze zusammen.

Die Regionalen Verbände

Berlin

5 Ganztagsschulen, 2 Migrantenorganisationen und 2 interkulturelle Organisationen
 Moderation: Manuela Zahradnik

Kontakt:

Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie e.V. (RAA Berlin)
 Schaussstraße
 10115 Berlin
 Tel: 030 - 240 45 100
 info@raa-berlin.de

Mecklenburg - Vorpommern

3 Ganztagsschulen und 1 Migrantenorganisation im Raum Rostock
 Moderation: Mirko Murk

Kontakt:

Serviceagentur Ganztagig Lernen Mecklenburg - Vorpommern oo RAA M-V e.V.
 Am Weizer See 1
 17192 Waren (Müritz)
 Tel.: 03991 - 66 96 24
 Serviceagentur-mv-@ganztageig-lernen.de

Schleswig-Holstein

5 Ganztagsschulen, 1 Migrantenorganisation, 1 Miltlerorganisation
 Moderation: Chnra Wanzeck-Stielt

Kontakt:

Serviceagentur „Ganztagig lernen“
 e/o Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen Schleswig - Hostein (IQSH)
 Schreiberweg 5
 24119 Kronshagen bei Kiel
 Tel.: 0431 - 5403 308
 serviceagentur.sh@ganztageig-lernen.de



Gemeinschaft unter anderem Diach e.V.
 STAATLICH ANERKANNTE FORTBILDUNG FÜR BERUFLICHE
 TRÄGER LERNENDE SPRACHLERNER/IN
 INTEGRATIONSPROJEKT DES BUNDEPARLAMENTES 2002
 INFORMATIONEN: WWW.DIENHONG.DE
 INFO@DIENHONG.DE
 INFO@DIENHONG.DE

Ganztagschule

Wir über uns

Der Verein Diên Hồng – Gemeinsam unter einem Dach e.V. wurde im Oktober 1992 im Lichtenhäger Sonnenblumenhaus gegründet und hat seit 1999 seinen Sitz im Rostocker Stadtteil Kröpelin-Tor-Vorstadt. Der Verein arbeitet für ein partnerschaftliches Zusammenleben und Chancengleichheit zwischen Deutschen, Vietnamesinnen und anderen Zugewanderten. Dabei liegen besondere Schwerpunkte des Engagements in der Förderung der Integration von Vietnamesinnen und in der sprachlichen und beruflichen Integration von MigrantInnen.

Seit 1994 finden in der vietnamesischen Begegnungsstätte (BS) die unterschiedlichsten Kultur-, Bildungs- und Freizeitveranstaltungen insbesondere für Vietnamesinnen statt.

Der Fachdienst Sozialberatung (FSM) arbeitet im Auftrag der Hansestadt Rostock und richtet Beratungs- und Hilfsangebote an MigrantInnen unterschiedlicher Herkunft, die in den Stadtbereichen KTV, Stadtmitte, Hansaviertel, Reutershagen, Südstadt, Gartenstadt, Evershagen, Schmatf und Bliestow leben.

Diên Hồng ist staatlich anerkannter Bildungsträger und bietet im Bereich der politischen und allgemeinen Weiterbildung Sprachkurse, Seminare, Vorträge und Informationsveranstaltungen zu interkulturellen Themen an. Außerdem ist der Verein seit 2005 Träger der vom Bundesamt für Migration und Flüchtlinge geförderten Integrationskurse.

Diên Hồng – Gemeinsam unter einem Dach e.V.

Waldemarstraße 33, 18057 Rostock
 Homepage: www.dienhong.de
 E-Mail: dienhongrostock@aol.com
 Telefon: 0381 / 7 69 83 05
 Telefax: 0381 / 7 68 99 71





STATUTEN ANKERSTÄTTEN FÜR KINDER, JUGENDLICHE, WEITERBILDUNG
 TRÄGER DER FREIZEITGEMEINSCHAFT
 TRÄGER DES FÜRBEREITUNGSSCHULISCHEN ZENTRUMS
 ZUGANGSPUNKT FÜR DIE DURCHFÜHRUNG VON
 INTEGRATIONSKURSEN, NACH DEM ZWANGSUNTERRICHT

Projekt „Ganztagssschule der Vielfalt“

- Das Projekt wurde ins Leben gerufen, um für Schüler mit Migrationshintergrund mehr Chancengleichheit herzustellen.
- Gerade bei Ganztagsessulen soll angesetzt werden, da hier eine Verzahnung von Unterricht und informellen Lernangeboten gegeben ist.
- Dazu kooperieren die Ganztagssschulen mit außerschulischen Partnern, vor allem mit Migrant*innenorganisationen.
- Ein wichtiger Punkt ist die Beteiligung von Schülern mit Migrationshintergrund und ihren Eltern an der Entwicklung der Schule.
- Wir sind einer von insgesamt drei Verbänden bundesweit.
- Der Verbund umfasst die Regionale Schule „Erm Welk“, das Osteeseegymnasium und die Krusenstem-Gesamtschule sowie die Migrant*innenorganisation Dien Hong e.V.
- Wir stellen Beratung und Hilfe bei Problemen mit Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund bereit, sowohl für die Lehrerinnen und Verantwortlichen der Schulen, als auch für die SchülerInnen mit Migrationshintergrund und deutscher Herkunft, denn oft handelt es sich um interkulturelle Probleme.
- Wir bemühen uns um eine bessere Integration von Eltern mit Migrationshintergrund ins Schulleben und helfen bei der Schaffung einer Basis für eine verbesserte Zusammenarbeit zwischen Schule und Eltern mit Migrationshintergrund.
- Ziel ist eine bessere Leistungsbereitschaft und besseres Leistungsvermögen der SchülerInnen mit Migrationshintergrund.



Dien Hong e.V. verfügt über langjährige Erfahrungen auf dem Gebiet der Migrationsarbeit und hat im Projekt folgende Schwerpunkte:

Interkulturelles Training zur Verbesserung der interkulturellen Handlungskompetenz

- Selbstbehauptungsstrategien in interkulturellen Begegnungen
- Optimierung von Rückversicherungsprozessen
- Ziel der Veranstaltung soll sein: Sensibilisierung der TeilnehmerInnen für Kommunikations- und Kooperationsfähigkeiten in der Begegnung mit MigrantInnen
- Sensibilisierung für effektive Rückkopplungsprozesse in der Kommunikation mit MigrantInnen
- Sensibilisierung für Kulturstandards (Frage nach Toleranz, Akzeptanz und Dialog)

Eiternarbeit

- Übersetzungs- und Dolmetschertätigkeiten
- Mitorganisation des Verbundvorhabens „Cup der Vielfalt“
- Projektträger ist die RAA M.V.
- Vorhandene Partnerschaften, insbesondere mit dem Jugendmigrationsdienst und dem Jugend Sprach- und Begegnungszentrum werden genutzt und intensiviert.
- Das Projekt wird begleitet von der Serviceagentur „Ganztagig lernen“ M.V.



Sie finden Dien Hong im Interkulturellen Zentrum im Waldemar Hof. Dieses ist über den S-Bahnhof Parkstraße (Ausgang Malmmanstraße, dann rechts) oder die Straßeneinmündung Malmmanstraße oder Kabinenzentrum der Linien 1, 4 und 5 zu erreichen.



6. Interkulturelle Kompetenz und kollegiale Supervision – Qualität im Alltag der Schulleitung und Lehrkräfte

Oft wird in Schulen an die Notwendigkeit einer Fortbildung für Lehrkräfte im Bereich der interkulturellen Pädagogik erst gedacht, wenn eine Konfliktsituation entstanden oder sogar eskaliert ist. Die betroffenen Lehrkräfte suchen eine schnelle Lösung des Problems und beschäftigen sich dabei ausschließlich mit den kulturbezogenen Unterschieden. „Wenn ich die Verhaltensregel einer bestimmten Kultur kenne, werde ich die Schüler verstehen, die aus dieser Kultur kommen“, denken viele. Kulturalisierung hat sich jedoch als ein einseitiger Ansatz erwiesen. Nicht nur weil Kultur nicht statisch ist und sich ständig entwickelt (im Ausland lebende Menschen assimilieren vieles von der neuen Kultur und machen es sich zu eigen), sondern weil kulturelle Hintergründe nur eine von vielen Differenzierungen beschreiben, die im Konfliktfall eine Rolle spielen, wie z. B. sozioökonomischer Status, persönliche Eigenschaften, familiäre Situation usw.

Ulf Over weist in seinem Beitrag auf den Diversity-Ansatz hin, schlägt eine Definition für „interkulturelle Kompetenz von Lehrern“ vor und macht deutlich, dass interkulturelle Kompetenz eine prozesshafte Qualität ist, die der Reflexion eigener und gemeinsamer Erfahrungen bedarf. Sein Plädoyer für eine kollegiale Kooperation deckt sich mit Ansätzen anderer Autoren, die bei Konfliktsituationen Supervisionsverfahren empfehlen, in denen Lehrkräfte solche Situationen oder Fälle gemeinsam aufarbeiten. (Z. B. Auernheimer: Einführung in die interkulturelle Pädagogik. 2003, S. 165)

Die Trainerin Eva Thomas erläutert ihren mit den oben genannten Ausführungen übereinstimmenden Ansatz und berichtet über praktische Erfahrungen in einigen Schulen des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt. Landeskundliche und kulturbezogene Informationen über die verschiedenen Länder sind aus ihrer Sicht nicht unwichtig, aber kein Bestandteil ihres Trainings. Da liege die Zuständigkeit z. B. bei den mit den Schulen kooperierenden Migrant*innenorganisationen.

Im Materialenteil werden 13 Thesen der Bertelsmann Stiftung zum Thema „Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?“ vorgestellt.

Ulf Over und Malte Mienert

Interkulturelle Kompetenzen von Lehrkräften

Das Konzept der Interkulturellen Kompetenz scheint in die Jahre gekommen (vgl. z. B. KMK, 1996) zu sein, ohne sich tiefgreifend im Schulalltag verankert zu haben. Trotz aller Kritik, z. B. der einseitigen Betonung kulturbezogener Unterschiede als problemauslösende Faktoren, erscheint angesichts wachsender sprachlicher und kultureller Vielfalt in unseren Schulen eine Auseinandersetzung mit der Teildisziplin Interkulturalität unumgänglich. Die inzwischen immer häufiger diskutierten Diversity-Konzepte machen aber auch deutlich, dass kulturelle Hintergründe nur einen Unterschied beschreiben; Alter, Geschlecht, Sprache, Religion, Behinderung und der sozioökonomische Status sind weitere Differenzierungslinien, die erst alle zusammen ein Bild ergeben, in dem Verhalten und Handeln eines Individuums verständlich werden.

Unter den zahlreichen Definitionen und Modellen interkultureller Kompetenz lassen sich nur wenige finden, die sich mit den berufsspezifischen Anforderungen an Lehrkräfte befassen. Eine Definition oder ein Modell allein ist jedoch noch kein Heilmittel. Die nachhaltige Umsetzung erfordert einiges, was über die Möglichkeiten der einzelnen Lehrkraft hinausgeht. Zudem kann kein Modell Allgemeingültigkeit für jede Lehrkraft in Schulen der Vielfalt beanspruchen. Bevor wir uns der interkulturellen Kompetenz von Lehrkräften konkret zuwenden, möchten wir einige Prämissen für das Verständnis dieser Kompetenz voranstellen.

Interkulturelle Kompetenz ist eine prozesshafte Qualität, d. h., sie existiert nicht als genuines Persönlichkeitsmerkmal, sondern unterliegt einem ständigen Entwicklungsprozess. Dabei bedarf sie der ständigen Reflexion eigener Erfahrungen, braucht den Austausch mit den Kolleginnen und Kollegen und erfordert die Überprüfung der Anforderungen, die im Arbeitsfeld Schule gestellt werden.

Die Schule der Vielfalt benötigt die Bereitschaft aller, sich diesem Entwicklungsprozess zu stellen. Zwar geschieht Kompetenzentwicklung zunächst individuell, ist aber immer in einen gemeinsamen Prozess eingebunden, z. B.

ausgehend von einem Leitbild der Schule der Vielfalt. Damit wird deutlich, dass gerade hier themenspezifische Schulentwicklung oder Programme zur schulinternen Lehrkräftefortbildung sinnvoll sind. Einzelne entwickeln individuelle interkulturelle Kompetenz gemeinsam.

Wir schlagen an dieser Stelle für die interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften folgende Definition vor:

Interkulturelle Kompetenz von Lehrkräften bezeichnet die spezifischen Kompetenzen, die Lehrkräfte im Umgang mit Heterogenität im multi- bzw. interkulturellen Schulalltag benötigen. Sie beinhaltet methodische, fachliche, soziale und personale Teilkompetenzen, die im Umgang mit Heterogenität benötigt werden, und bezieht sich auf alle Aufgabenbereiche der jeweiligen Lehrkraft. Die einzelnen Teilkompetenzen unterscheiden sich dabei bezüglich der schulspezifischen Umgebungsbedingungen.

| Bereiche Interkultureller Kompetenz | Teilkompetenzen |
|--|--|
| Interkulturelle Methoden-Kompetenz | <ul style="list-style-type: none"> • Methoden der Unterrichtsgestaltung im Umgang mit Heterogenität/Vielfalt • kultursensibles Wissensmanagement, • Organisationsfähigkeit • ... |
| Interkulturelle Fach-Kompetenz | <ul style="list-style-type: none"> • kulturübergreifendes Fachwissen • kultursensible diagnostische bzw. Evaluationskompetenz • Medienkompetenz • Berufserfahrung • ... |

| Bereiche Interkultureller Kompetenz | Teilkompetenzen |
|-------------------------------------|--|
| Interkulturelle Soziale Kompetenz | <ul style="list-style-type: none"> • interkulturelle Kommunikationskompetenz • Offenheit • Empathiefähigkeit • Toleranz • Teamfähigkeit • Konfliktfähigkeit • Beratungskompetenz • Anpassungsfähigkeit • Führungskompetenz • ... |
| Interkulturelle Personale Kompetenz | <ul style="list-style-type: none"> • Rollenbewusstsein • Reflexionsfähigkeit • Lernbereitschaft • Ambiguitätstoleranz • Distanzierungsfähigkeit • Glaubwürdigkeit • Optimismus • Kreativität • ... |

Teilkompetenzen der vier Bereiche interkultureller Kompetenz (Auswahl)

Es macht einen Unterschied, ob ein Schüler gerade erst eingewandert ist oder im Spannungsfeld einer anders geprägten Familienkultur und der Mehrheitskultur aufgewachsen ist. Ebenso unterscheiden sich die Anforderungen an Lehrkräfte in Schulen mit den unterschiedlichsten kulturellen Hintergründen der Schüler von solchen, in denen nur eine bestimmte kulturelle Gruppe vertreten ist.

Grundsätzlich beinhaltet Kompetenz immer wissens-, gefühls- und verhaltensbezogene Anteile. Kompetenzentwicklung bedeutet deshalb auch, auf diesen drei Ebenen (die nur im Modell voneinander getrennt werden können) zu arbeiten. Während ein Teil dieser Arbeit schon heute im Schulalltag, in Gesprächen, Projektarbeiten oder auch Kontroversen im Kollegium geschieht, ist die reflektierende Übungspraxis in Fortbildungsseminaren oder Workshops bisher noch nicht sehr verbreitet. Ein wesentlicher Teil der Arbeit beginnt aber bei den Einzelnen. Und Definitionen und Modelle haben nur dann Sinn, wenn sie eine Reflexion ermöglichen und als Navigationshilfe für weitere Schritte dienen.

Die hier vorliegende Definition wirft sie auf die Anforderungen an ihre professionelle Rolle zurück: In welchen Aufgabenbereichen begegnen Ihnen „kulturelle Überschneidungssituationen“? Welche Kompetenzen brauchen Sie grundsätzlich im Umgang mit sehr unterschiedlichen Schülern? Wo im Schulalltag kommen Sie gefühlsmäßig an Ihre Grenzen, wo fehlt Ihnen noch Wissen, in welchen Situationen sind Sie sich über Ihr Verhalten unsicher? Die hohe Komplexität der Anforderungen an Lehrkräfte macht es unmöglich, ein vollständiges Kompetenzprofil zu erstellen. Als Rahmen kann das hier skizzierte Modell aber hilfreich sein, wenn gleichzeitig von den Entwicklungsfeldern ausgegangen wird, die in Ihrer Schule gerade die höchste Priorität haben. Nehmen wir beispielsweise an, zum Leitbild Ihrer Schule gehört die bewusste Einbeziehung der kulturellen Hintergründe der Schülerinnen und Schüler auf die einzelnen Unterrichtsinhalte, und Sie planen eine Unterrichtseinheit. Die Annäherung an die benötigten interkulturellen Teilkompetenzen kann dabei in drei Schritten erfolgen:

Schritt eins: Auswahl einer konkreten Situation aus einem Aufgabenbereich (z. B. die gerade benannte).

Schritt zwei: Auswahl des Kompetenzbereiches und der benötigten Teilkompetenzen (hier z. B. bezüglich der Fachkompetenz das entsprechende Fachwissen, bezüglich der Methodenkompetenz z. B. die Überlegung einer passenden Sozialform für die Unterrichtseinheit, bezüglich der sozialen Kompetenz die Bereitschaft und Offenheit zu möglicherweise auch kontroversen Diskussionen und bezüglich der personalen Kompetenz die Fähigkeit, die eigene kulturell geprägte Sichtweise zu reflektieren).

Schritt drei: Entwicklung von Verhaltens- und Handlungsmöglichkeiten (z. B. in der konkreten Planung der Unterrichtseinheit die Wahl und Strukturierung des Stoffes, die Entscheidung für gemischte Kleingruppenarbeit).

Idealerweise findet dieser Prozess in kollegialer Kooperation statt. Generell erfordert die Überprüfung der gewählten Verhaltens- oder Handlungsmöglichkeiten oft geradezu eine gemeinsame Reflexion mit den Kollegen, aber auch mit allen anderen am Prozess der Entwicklung zur Schule der Vielfalt Beteiligten. Die Bereitschaft jedes Einzelnen, diesen Prozess bewusst zu bewältigen, bildet die Grundlage zur gemeinsamen Entwicklung einer lebenswerten Schule der Vielfalt.

Literatur:

KMK (1996): Empfehlung „*Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule*“. Beschluss der KMK vom 25.10.1996. Sekretariat der Ständigen Konferenz der Kultusminister.

Eva Thomas, interkulturelle Trainerin unter anderem bei der Migrantenorganisation Diên Hồng e. V., Rostock

Mein Training ist ein Schwimmkurs, kein Rettungsring

Mit jeweils zwölf Lehrkräften aus drei Schulen in Rostock habe ich ein interkulturelles Lehrertraining im Kontext des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt durchgeführt, vier Stunden lang nach der Schule spielerisch geübt: Sensibilisierung, eigene Strategien in unklaren Situationen zu entwickeln, Rückversicherungsprozesse zu optimieren. Mein praxisorientierter, kulturallgemeiner sensibilisierender Ansatz basiert auf Selbstwahrnehmung und den Erfahrungen der Teilnehmerinnen und Teilnehmer. Die meisten Lehrkräfte erwarten, dass ich ihnen fertige Länderchecklisten in die Hand gebe, wie sie mit der Schülerin aus dem Land X und dem Schüler aus dem Land Y umzugehen haben. Das mache ich nicht, weil ich weiß, dass solche Rezepte letztendlich wenig bringen. Ich führe keine Beamerschlacht, mein Training ist ein Schwimmkurs, kein Rettungsring, das lege ich am Anfang offen. Ich möchte, dass die Teilnehmer ihre eigene Wahrnehmung hinterfragen, erkennen, wie sie mit unbekanntem Situationen, mit Unsicherheit umgehen.

Bei der Übung „Kartenspiel“ zum Beispiel wissen die Spielerinnen und Spieler nicht, welcher Trumpf sticht, welcher Stich verliert, weil die Spielregeln der Tischgruppen jeweils andere und unbekannt sind. Das Gefühl von Macht und Ohnmacht wirkt nachhaltig, dieses Spiel vergisst niemand, eine für die Zielgruppe ungewohnte Erfahrung.

Unterschiede erkennen, Gemeinsamkeiten finden, Verständigung erzielen

Das ist das Ziel einer weiteren Partnerübung, in dem ein Taxi und eine Taxizentrale ohne Blickkontakt mit unterschiedlichem Kartenmaterial vom Ausgangspunkt A einen Weg zum Ziel Z finden müssen: Das ist ziemlich schwer, aber nicht unmöglich, weil man zuerst herausfinden muss, dass mit verschiedenen Maßstäben gemessen wird, um eine Einigung zu erzielen. Die meisten schaffen es, aber einige bleiben auch im Unverständnis hängen und resignieren. Die Auswertung am Schluss einer jeden Spielrunde hilft den Spielerinnen und Spielern, das Gefühl in der Fremde zu sein, Grenzen zu überschreiten,

dabei Frustration, Enttäuschung oder Dominanz und Aggression zu empfinden, auszuwerten und einzuordnen. Und sich abzureagieren. Wem das Training nichts gebracht hat, von dem höre ich ‚blödes Spiel‘ oder ‚Sie haben es schlecht erklärt‘. Für Lehrkräfte ist der Rollenwechsel vom Lehrenden zum Lernenden häufig schwer, deshalb ist die Vorbereitung wichtig. Die Lehrkräfte sollten freiwillig kommen und nicht über die Schulleitung angemeldet werden, sie sollten über das Ziel des Trainings informiert sein und eine ausreichende Pause zwischen dem Unterrichtschluss und dem Beginn der Veranstaltung haben. Als Erfolg verbuche ich, wenn die Teilnehmenden neue Erfahrungen über sich machen, offener und aktiver werden. Oft höre ich, dass die Zeit verfliegen ist, einen Dank oder dass die Teilnehmenden etwas für sich mitgenommen haben. So auch in Rostock.

Was hat sich verändert?

Eine weitere Fortbildung wurde vereinbart, bei der die drei Rostocker Schulen gemeinsam an einem Tisch saßen, sich über schulische Konflikte, Konfliktkultur, Mediation und Streitschlichtung austauschten. Eine Klassenlehrerin berichtete, dass sie von Kollegen und Jugendlichen aufgefordert worden sei, den russischsprachigen Schülerinnen und Schülern ihrer Klasse zu verbieten, in der Pause Russisch zu sprechen. Sie bat die Gruppe um Rat, da habe ich das Dreieck: Person – Situation – Kultur eingeführt, das visualisiert, dass bei Konflikten der kulturelle Anteil etwa einem Drittel entspricht. Dieser wird häufig überbewertet. In diesem Fall war nicht die andere Sprache, sondern eher die Gruppenbildung in der Klasse das Problem, da die Schüler fürchteten, dass andere Mitschüler schlecht über sie sprechen. Die Analyse der Situation und wertschätzende Kommunikation waren für die Lehrkräfte hilfreich, um zu erkennen, dass nicht immer eine andere Kultur, die sie nicht kennen und der sie sich gegenüber ohnmächtig fühlen, Auslöser für schulische Konflikte ist. Schulische Konflikte sind oft kulturunabhängig. Ursache und Wirkung nicht immer nur in einer anderen Kultur zu suchen, das ist auch eine Form der Sensibilisierung in interkulturellen Trainings.

Empfehlungen und Hinweise

Interkulturelle Kompetenz – Schlüsselkompetenz des 21. Jahrhunderts?

Thesenpapier der Bertelsmann Stiftung auf Basis der Interkulturellen-Kompetenz-Modelle von Darla K. Deardorff

- These 1:** Fähigkeiten zum konstruktiven Umgang mit kultureller Vielfalt gewinnen an Bedeutung.
- These 2:** Definition Interkultureller Kompetenz: Interkulturelle Kompetenz beschreibt die Kompetenz, auf Grundlage bestimmter Haltungen und Einstellungen sowie besonderer Handlungs- und Reflexionsfähigkeiten in interkulturellen Situationen effektiv und angemessen zu interagieren.
- These 3:** Ohne gesellschaftspolitischen Rahmen keine Interkulturelle Kompetenz.
- These 4:** Interkulturelle Kompetenz beruht auf einem prozessualen Kulturbegriff.
- These 5:** Interkulturelle Kompetenz entwickelt sich dynamisch.
- These 6:** Externe Wirkung: Konstruktive Interaktion – Vermeidung von Regelverletzungen und Zielereichung.
- These 7:** Haltung und Einstellung: Wertschätzung von Vielfalt und Ambiguitätstoleranz.
- These 8:** Handlungskompetenz – ausschlaggebend sind umfassendes interkulturelles Wissen, Kommunikation und Konfliktfähigkeit.
- These 9:** Interne Wirkung: Reflexionskompetenz – Relativierung von Referenzrahmen und Empathiefähigkeit.

- These 10:** Interkulturelle Kompetenz erfordert einen integrierten Bildungsansatz.
- These 11:** Interkulturelle Kompetenz erfordert eine formative, d. h., prozessbegleitende Evaluation.
- These 12:** Ein globales Verständnis Interkultureller Kompetenz steht noch aus.
- These 13:** Von Interkultureller Kompetenz zu Global Cultural Competence.

Vollständiger Text in: <http://www.bertelsmann-stiftung.de/cps/rde/xchg/SID-660D8550-AFE0AA19/bst/hs.xsl/11657.htm>

7. Bestandsaufnahme und weitere Planung – Wo stehen wir und wie geht es weiter?

Die Überprüfung, ob die gesetzten Ziele erreicht worden sind, ist unentbehrlicher Bestandteil jedes Projekts. Handelt es sich um langfristig zu erreichende Ziele wie im Fall des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt, müssen die Überprüfung sowie die daraus resultierende Suche nach Gründen für unbefriedigende Ergebnisse regelmäßig stattfinden.

Wichtigste Voraussetzungen für die Durchführung einer Evaluation sind Klarheit der Ziele und das Bestehen einer Arbeitsgruppe, die für das Projekt Verantwortung übernimmt. Beides war in der Krusenstern-Gesamtschule gegeben und so konnte in dieser Schule ein Workshop realisiert werden, in dem über ein geeignetes Instrument für die Durchführung eines Controllings reflektiert wurde. Mit der aus drei Lehrkräften und der Schulleitung bestehenden Arbeitsgruppe wurde die SWOT-Analyse geprüft, eine Methode, die ursprünglich nicht aus dem pädagogischen, sondern aus dem betriebswirtschaftlichen Bereich kommt.

Die Analyse der eigenen **Strengths** (Stärken) und **Weaknesses** (Schwächen) sowie der **Opportunities** (Chancen oder günstige Bedingungen) und **Threats** (Gefahren oder ungünstige Bedingungen), mit der Schulen auf dem Weg zu einer Ganztagschule der Vielfalt konfrontiert werden, erwies sich als eine sehr gute Methode zur Bestandsaufnahme und Reflexion für ein weiteres Vorgehen. Die Gegenüberstellung der Evaluationselemente – wie auf der folgenden Matrix dargestellt – regte die Kreativität der Beteiligten an und führte zu konkreten Vorschlägen für die zukünftige Arbeit.

Die SWOT-Methode zur Selbstreflexion und Qualitätsentwicklung

| | | Interne Analyse | |
|-----------------|--|---------------------|------------------------|
| | | Strengths (Stärken) | Weaknesses (Schwächen) |
| Externe Analyse | Opportunities (Chancen, günstige Bedingungen) | SO | WO |
| | Threats (Gefahren, ungünstige Bedingungen) | ST | WT |

1. **SO Stärken-/Chancen-Kombination:** Welche Stärken passen zu welchen Chancen? Wie können Stärken genutzt werden, so dass sich die Chancenrealisierung erhöht?
2. **ST Stärken-/Gefahren-Kombination:** Welchen Gefahren können wir mit welchen Stärken begegnen? Wie können vorhandene Stärken eingesetzt werden, um den Eintritt bestimmter Gefahren abzuwenden?
3. **WO Schwächen-/Chancen-Kombination:** Wo können aus Schwächen Chancen entstehen? Wie können Schwächen zu Stärken entwickelt werden?
4. **WT Schwächen-/Gefahren-Kombination:** Wo bestehen unsere Schwächen und wie können wir uns vor Schaden schützen?

Cornelia Bernhard und Mirko Murk berichten in einem Interview aus der Sicht der Teilnehmenden über ihre Erfahrungen mit dem Reflexionsworkshop und der SWOT-Methode. In der einschlägigen Literatur sind zahlreiche Formen der Selbstreflexion für die Qualitätsentwicklung zu finden. Zwei davon werden im Materialteil vorgestellt.

*Cornelia Bernhard, Schulleiterin der Krusenstern-Gesamtschule, Rostock
Mirko Murk, Lehrer an der Krusenstern-Gesamtschule, Rostock*

Stärken und Chancen nutzen, um Schwächen und Gefahren entgegenzuwirken

Bei der Durchführung des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt hat in Ihrer Schule eine Gruppe von Lehrerinnen und Lehrer eine besondere Rolle gespielt. Wie ist diese Gruppe entstanden?

Ausgehend von Einzelaktivitäten und dem übergeordneten Ziel des Gesamtverbundes Elternpartizipation im Rahmen des Themenateliers wurden Kollegen auf einer Dienstberatung über das neu anlaufende Projekt informiert und motiviert an diesem teilzunehmen. Es bildete sich eine Arbeitsgruppe von sieben Kollegen, die sich regelmäßig traf, um über den Stand der Vorhaben zu berichten und sich über weitere Schritte zu verständigen.

Die Arbeitsgruppe hat sehr engagiert gearbeitet. Der Monat November ist kein guter Zeitpunkt für neue Termine und trotzdem war es möglich, am 10.11.2009 mit Ihnen und weiteren Mitgliedern dieser Arbeitsgruppe einen Reflexionsworkshop durchzuführen. Hat sich die zeitliche Anstrengung für Sie gelohnt?

Auf jeden Fall. Die SWOT-Analyse hat sich als wertvolles Instrument erwiesen, Stärken, Schwächen, Chancen und Gefahren der Schule zu erkennen und zu analysieren. Das Bewusstmachen der eigenen Stärken hat zur Steigerung der Motivation innerhalb des Teams beigetragen. Das Aufzeigen der Schwächen in Verbindung mit neuen Zielsetzungen ist positiv gelungen. Für uns ist die SWOT-Analyse eine empfehlenswerte Methode zur Auswertung unserer Arbeit.

Welche waren für Sie die wichtigsten Erkenntnisse?

Wir können auf Antriebe drei nennen. Erstens: Die Einbeziehung des gesamten Kollegiums ist wichtig. „Exotenecken“ darf es nicht geben.

Ja, die „Exotenecke“ wurde als Schwäche erkannt, aber ihr gegenüber stand eine große Stärke: Die Motivation und das Engagement des Kollegiums und der Schulleitung.

Die zweite Erkenntnis?

Das Verständnis der Fachkollegen als „Deutschlehrer“ muss weiter gefördert werden.

Manchmal denken die Fachlehrer, sie haben z. B. nur Mathematik oder Biologie zu unterrichten. Dabei ist es so einfach im richtigen Moment den nicht deutschen Schülern den richtigen deutschen Ausdruck beizubringen.

Und die dritte Erkenntnis?

Über Wege des kontinuierlichen Arbeitens an der Umsetzung von Zielen muss nachgedacht werden.



Kontinuität ist ein prinzipielles Problem bei Projektarbeit und wurde in dem Workshop als Gefahr erkannt. Chancen sind jedoch Ihre große Erfahrung, Ihre Arbeit mit außerschulischen Partnern und vor allem Ihre engagierte Arbeitsgruppe. Besteht sie nach Ende des Projekts weiter?

Nach dem Ende des Projekts arbeitet diese Gruppe nun in einer kleineren Formation weiter. Auf dem 3. Thematischen Forum im November 2009 wurde von allen Verbundnetzpartnern festgelegt, dass der Cup der Vielfalt, ein Sportfest umrahmt von interkulturellen Projekten und im Stadtteil integriert, fortgeführt wird. Mit der Bildung eines neuen Netzwerkes Ganztagschule der Vielfalt durch die Serviceagentur Mecklenburg-Vorpommern hat sich nun eine Situation ergeben, die eine Teambildung mit weiteren Kollegen in unserer Schule erfordert.

Kann bzw. konnte der Rest des Kollegiums von den Erkenntnissen auf dem Reflexionsworkshop profitieren?

Zu einer Überprüfung der gesamten Situation unserer Schule innerhalb des Kollegiums ist es bisher noch nicht gekommen, sie ist aber im Zusammenhang mit der Weiterführung des Projekts geplant.

Die Fragen stellte Maria Rosa Zapata de Polensky

Empfehlungen und Hinweise

1. Die Serviceagentur „Ganztägig lernen“ in Schleswig-Holstein gibt folgende Tipps zur Qualitätsentwicklung in der Publikation „Impulse für Qualität. Handreichung zur kooperativen Qualitätsentwicklung an Ganztagschulen in Schleswig-Holstein“ (Dezember 2008). Tipps
 - Für Qualitätsentwicklung sind Zeit und Raum ausreichend vorgesehen. Sie ist als selbstverständlicher Teil der Arbeit anerkannt.
 - Qualitätsentwicklung ist Teamarbeit.
 - Qualitätsarbeit ist verantwortlich organisiert. Sie ist im Kopf sowie im Terminkalender aller Beteiligten eine feste Größe.
 - Qualitätsentwicklung ist keine Geheimsache.
 - Qualitätsarbeit wird nachhaltig organisiert und verankert.

Außerdem wird in dieser Handreichung auf zwölf Qualitätsbereiche für eine gute Ganztagschule hingewiesen, die von der Sozialverankerung und Öffnung der Schule bis zur Zusammenarbeit mit den Eltern reichen. Für jeden Bereich sind Checklisten erarbeitet worden, die zu einer erfolgreichen Selbstevaluation führen sollen.

2. Die Freudenberg Stiftung und die RAA Berlin, Werkstatt Neukölln, haben das Audit dokumentiert, das sie im Rahmen ihres Projektes „Ein Quadratkilometer Bildung“ durchführten. Nachfolgend wird ihre Definition von Audit wiedergegeben. Die gesamte Dokumentation ist unter folgender Adresse zu finden:

Was ist ein Audit?

In Audits werden mithilfe von Kriterienkatalogen auf systematische Weise Entwicklungsfortschritte in der Qualitätsentwicklung von Organisationen festgestellt, reflektiert und gesteuert. In diesem Sinne beschreiben sie ein Verfahren intern gesteuerter Qualitätsentwicklung, das auch – auf der Basis von Freiwilligkeit – zur externen Begutachtung und Zerti-

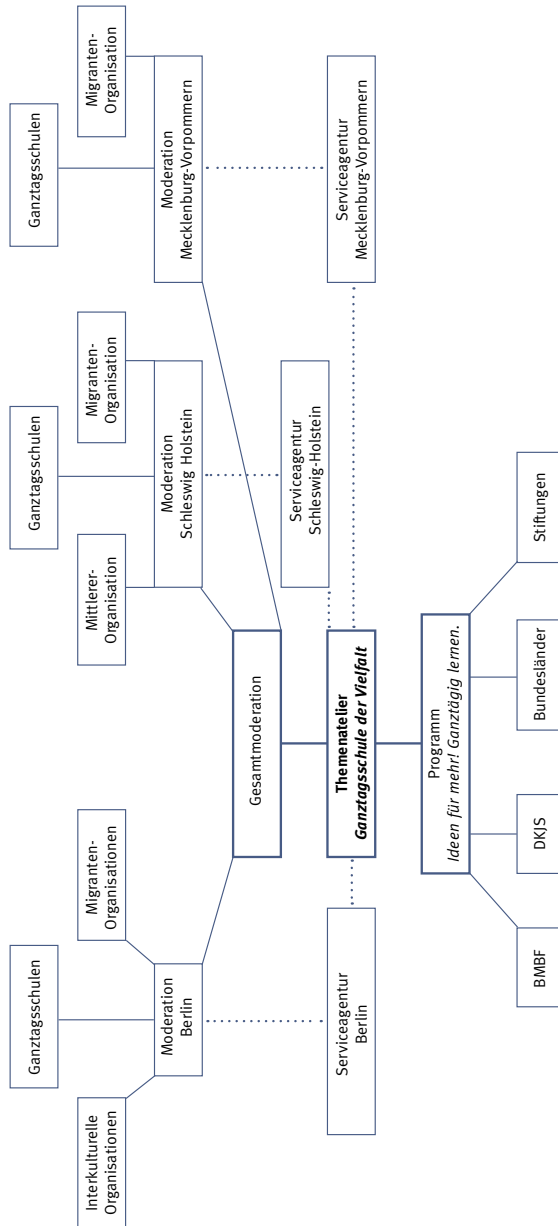
fizierung von Institutionen genutzt wird. (vgl. Bormann, Inka et. al. 2004)

Im engeren Sinne wird unter Audit die regelmäßige Reflexion der Qualität einer Einrichtung in Form einer Besichtigung verstanden, wobei die Mitglieder der Einrichtung ihre Aktivitäten in einem Gespräch erläutern (Audit leitet sich aus dem Lateinischen ab: audire – hören). Die Besichtigung der Institution wird als „Begutachtung“ oder „Vor-Ort-Besuch“ bezeichnet. Begutachtet wird, welche Aktivitäten und Verbesserungsmaßnahmen durchgeführt wurden und ob ein erkennbarer Qualitätsverbesserungsprozess stattgefunden hat. (vgl. ebenda)

3. www.raa-berlin.de/pdf-Daten/Audit%20Foerderqualitaet%20im%20Quadratkilometer%202008.pdf

Die Struktur des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt

Anhang



Kontaktdaten der beteiligten Verbände im Themenatelier Ganztagschule der Vielfalt

Verband Schleswig-Holstein

SCHULEN

Albert-Schweitzer-Schule

Pulverstr. 67a | 22880 Wedel | ass-nektor@unsar-wedel.de
Ansprechpartner: Sibylle Leuner (Schulleiterin)

Muhliusschule

Legienstr. 23 | 24103 Kiel | muhliusschule-kiel@t-online.de
Ansprechpartner: Herr Voß (Schulleiter)

Fridtjof-Nansen-Schule

Geschwister-Scholl-Str. 15 | 24143 Kiel
fridtjof-nansen-schule.kiel@schule.landsh.de
Ansprechpartner: Ute Kohrs (Schulleiterin)

Theodor-Storm-Gemeinschaftsschule

Danziger Str. 31 | 24148 Kiel | info@theodor-storm-realschule.de
Ansprechpartner: Herr Carsten Haack (Schulleiter)

ORGANISATIONEN

Türkische Gemeinde Schleswig-Holstein

Diedrichstr. 2 | 24143 Kiel | info@tgs-h.de
Ansprechpartner: Dr. Cebel Kücükkaraca

Aktion Kinder- und Jugendschutz Schleswig-Holstein

Schauenburger Str. 36 | 24105 Kiel | kuhlemann@akjs-sh.de
Ansprechpartner: Medi Kuhlemann

MODERATION DES VERBUNDES

Christa Wanzeck-Sielert

Hofbrook 40 | 24119 Kronshagen | wanzecksielert@foni.net

Serviceagentur Ganztätig Lernen Schleswig-Holstein

Ansprechpartner: Tanja Klockmann
c/o Institut für Qualitätsentwicklung an Schulen S-H
Schreiberweg 5 | 24119 Kronshagen
serviceagentur.sh@ganztageig-lernen.de

Serviceagentur Ganztätig Lernen Mecklenburg-Vorpommern

Ansprechpartner: Margit Maronde-Heyl
c/o RAA Mecklenburg-Vorpommern e. V.
Am Metzter See 1 | 17192 Waren (Müritz) | margit.maronde-hey@raa-mv.de

Verband Berlin

SCHULEN

Wilhelm-Busch-Schule

Gotenburger Str. 7-9 | 13359 Berlin
Ansprechpartner: Frau Steinke (Schulleiterin)

Wedding-Grundschule

Antonstr. 10 | 13347 Berlin | info@weddings.cidsnet.de
Ansprechpartner: Frau A. Suhr (Schulleiterin)

Willy-Brandt-Schule

Grüntaler Str. 5 | 13357 Berlin
Ansprechpartner: Herr Kauert (Schulleiter)

Schule am Zille-Park

Bergstr. 5-9 | 10115 Berlin | schule_am_zille-park@t-online.de
Ansprechpartner: Frau Gregor (Schulleiterin)

Humboldthain Grundschule

Grenzstr. 7 | 13355 Berlin | leitung@humboldthain-gs.cidsnet.de
Ansprechpartner: Frau Peper (Schulleiterin)

Theodor Plievier Schule

Ravenstr.11-12b | 13347 Berlin | tps-berlin@t-online.de
Ansprechpartner: Herr Fischer (Schulleiter)

Heinz-Brandt-Schule

Langhansstr.120 | 13086 Berlin | heinz-brandt-oberschule.cids@t-online.de
Ansprechpartner: Frau Strezinski (Konrektorin)

ORGANISATIONEN

Arabische-Eltern-Union e. V.

Prinzenallee 58 | 13359 Berlin | arab-eltern-union@yahoo.de
Ansprechpartner: Mahmoud El-Hussen (Vorsitzender)

Regionale Arbeitsstelle für Bildung, Integration und Demokratie (RAA)

Berlin e. V.
Chausseestraße 29 | 10115 Berlin | info@raa-berlin.de
Ansprechpartner: Andrea Petlic (Projektleiterin)

Verband für Interkulturelle Arbeit Regionalverband Berlin/Brandenburg

Petersburger Straße 92 | 10247 Berlin
schule-jugend@via-in-berlin.de
Ansprechpartner: Boris Diederichs

MODERATION DES VERBUNDES

Manuela Zahradnik

Choriner Str. 35 | 10435 Berlin | mazmanuela@web.de

Serviceagentur Ganztätig Lernen Berlin

Ansprechpartner: Sabine Hüsemann
c/o RAA Berlin Chausseestraße 29 | 10115 Berlin
serviceagentur.berlin@ganztageig-lernen.de

Verband Mecklenburg-Vorpommern

SCHULEN

Krusenstern-Gesamtschule

St-jantzen-Ring 6 | 18106 Rostock | IGS-Schmarl@web.de
Ansprechpartner: Cornelia Bernhard (Schulleiterin)

Regionale Schule „Ehm Welk“

Thomas-Morus-Str. 3 | 18106 Rostock | ehmwekschule@t-online.de
Ansprechpartner: Traute Schlehtendahl (Schulleiterin)

Ostseegymnasium

Thomas-Morus-Str. 2 | 18106 Rostock | kontakt@ostseegymnasium.de
Ansprechpartner: Gerald Tuschner (Schulleiter)

ORGANISATIONEN

Dien Höng – Gemeinsam unter einem Dach

Waldemarstr. 33 | 18057 Rostock | dienhongrostock@aol.com
Ansprechpartner: Sven Bogenschneider

MODERATION DES VERBUNDES

Mirko Murk

Georg-Büchner Str.16 | 18055 Rostock
mirko_murk@hotmail.com

Autorinnen und Autoren

Autorinnen und Autoren, die keiner am Themenatelier „Ganztagssschule der Vielfalt“ beteiligten Schule bzw. Organisation angehören. Die Schulen und Organisationen sowie die entsprechenden Ansprechpartner sind in der vorangegangenen Liste aufgeführt.

Auernheimer, Georg, Prof. em., Humanwissenschaftliche Fakultät der Universität Köln, Forschungsstelle für interkulturelle Studien (FiSt), Arbeitsschwerpunkte: Bildungspolitik in der Einwanderungsgesellschaft, interkulturelle Kommunikation und Kompetenz

Bleckmann, Peter, Diplom-Pädagoge, Leiter des Programmbereichs „Bildungspartner vernetzen“ bei der Deutschen Kinder- und Jugendstiftung (DKJS), Arbeitsschwerpunkte: Kommunale Bildungslandschaften, Interkulturelle Bildung und Erziehung, (Ganztags-) Schulentwicklung an der Schnittstelle zwischen Praxis, Bildungspolitik und Theorie

Hawighorst, Britta, Wissenschaftliche Mitarbeiterin an der Universität Hamburg im Rahmen des Modellprogramms FörMig (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund); Arbeitsgebiete: Familien und Bildung; schulische Maßnahmen der Sprachförderung

Koehler, Heide, Schulleiterin der Gesamtschule Barmen in Wuppertal 1995 – 2004, Teilnehmerin an dem Projekt EU-MAIL, seit 2004 Moderatorin und Fortbildnerin in der Verbreitung und Umsetzung der EU-MAIL-Erfahrungen; Mitarbeiterin beim Forum Eltern und Schule und bei Austausch und Begegnung, Qualifizierung für Schulleitungsaufgaben im Auftrag der GEW/NRW

Kühn, Latifa, Politikwissenschaftlerin M. A., freie Dozentin und Beraterin für Interkulturelle Kommunikation, seit 2004 beratend tätig für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung in Hamburg, u. a. Leitung des Projekts zur Partizipation von migrantischen Eltern an Ganztagssschulen, Mitglied der MSO Unternehmer ohne Grenzen e. V., Mitglied des Integrationsbeirates des Hamburger Senats

Mienert, Malte, Prof. Dr., Professor für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie an der Universität Bremen

Over, Ulf, Diplom-Psychologe, Entwicklungs- und Pädagogische Psychologie Fachbereich 11, Human- und Gesundheitswissenschaften, Universität Bremen

Thomas, Eva, Diplomingenieurin für Nachrichtentechnik, Heilpraktische Psychotherapeutin (HPG), Coach, NLP-Practitioner (dvnlp), selbstständig als Coach, Moderatorin, Trainerin, Arbeitsschwerpunkte: Kommunikation, Gender, Interkulturelle Kommunikation, Stressmanagement, Präsentation

Wardetzky, Kristin Prof. Dr., vormals Professur an der Universität der Künste Berlin, Leiterin des Projektes ErzählZeit, Berlin

Weinbach, Heike, Dr., Philosophin und Gestaltpädagogin, Trainerin für Social Justice und Diversity, Mediatorin und Supervisorin, Lehrbeauftragte an der Alice Salomon Hochschule Berlin mit den Schwerpunkten Gender und Diversity, Ethik und Philosophie, Kommunikation

Zapata de Polensky, Maria Rosa, Dr., Erziehungswissenschaftlerin, Arbeitsschwerpunkte: Lernbereich Globale Entwicklung, Interkulturelle Pädagogik, Gesamtmoderatorin des Themenateliers Ganztagschule der Vielfalt

IMPRESSUM

Herausgeber

Deutsche Kinder- und Jugendstiftung gemeinnützige GmbH (DKJS)

Autorin und Gesamtdredaktion

Dr. Maria Rosa Zapata de Polensky

Interviews, Texte und Lektorat

Dr. Cornelia Alban

Satz & Layout

media production bonn gmbh, Bonn

Die Fotos sind in den Projekten entstanden

Weitere Informationen zum Thema erhalten Sie im Internet unter

www.ganztaegig-lernen.de

www.ganztagsschulen.org

© Deutsche Kinder- und Jugendstiftung, Berlin 2010

Tempelhofer Ufer 11

10963 Berlin

www.dkjs.de

Themenheft 13

ISBN 978-3-940898-18-0