

Hamburger Beiträge
Zur Erziehungs- und
Sozialwissenschaft

Hrsg. von
Mechtild Gomolla
Carola Groppe

Heft 16

Mechtild Gomolla
Dorothee Schwendowius
Ellen Kollender

Qualitätsentwicklung von Schulen in der
Einwanderungsgesellschaft:
Evaluation der Lehrerfortbildung zur
interkulturellen Koordination (2012 – 2014)

Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit dem Projekt 'Beratung, Qualifizierung, Migration' (BQM)

Abschlussbericht der Wissenschaftlichen Begleitung

Kontakt: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg
Postfach 70 08 22, 22008 Hamburg

Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft
Heft 16
Hamburg, August 2016

Druck nach Typoskript

© Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg

Alle Rechte, insbesondere das Recht der Vervielfältigung und Verbreitung, vorbehalten. Kein Teil des Werks darf in irgendeiner Form (Fotokopie, Mikroverfilmung oder ein anderes Verfahren) ohne schriftliche Genehmigung der Herausgeber reproduziert oder unter Verwendung elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Printed in Germany
ISSN: 1616-9034
ISBN: 978-3-86818-087-9

Inhalt

1.	EINFÜHRUNG	5
TEIL I:	AUSGANGSLAGE, AUFTRAG UND KONZEPTION DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG	8
2.	THEORETISCHER RAHMEN	8
2.1	Hintergrund und Motive der Fortbildung ‚Interkulturelle Koordination‘	8
2.1.1	Veränderte Ausgangslagen in Schulen	8
2.1.2	Schulische Bedingungsfaktoren von Bildungsungleichheit.....	11
2.1.2.1	Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte	11
2.1.2.2	Umgang mit Heterogenität im beruflichen Handeln von Lehrkräften	14
2.1.3	Weiterentwicklung von Bildungskonzepten im Kontext von Migration	18
2.1.3.1	Kritik ‚ausländerpädagogischer‘ und interkultureller/antirassistischer Bildung	18
2.1.3.2	Bildungserfordernisse der Einwanderungsgesellschaft als Anlass von Schulentwicklung	20
2.1.4	Politische Grundlagen interkultureller Schulentwicklung	23
2.1.4.1	Tendenzen internationaler und europäischer Bildungspolitik.....	23
2.1.4.2	Verankerung interkultureller Schulentwicklung in Deutschland	25
2.2	Einordnung der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination im Kontext von Theorien zur interkultureller Schulentwicklung	28
2.2.1	Eine allgemeine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung	28
2.2.2	Gestaltungsebenen und Typen von Schulentwicklung.....	29
2.2.3	Die Lern- und Bildungsprozesse und der Unterricht im Zentrum.....	33
2.2.4	Organisationsentwicklung als methodischer Ansatz für eine gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung	37
2.2.5	Personalentwicklung als Dimension interkultureller Schulentwicklung.....	41
2.2.5.1	Thematisierung von Migration in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften	42
2.2.5.2	Engführungen und Probleme des Begriffs der interkulturellen Kompetenz.....	44
2.2.5.3	Verlagerung der Aufmerksamkeit auf das institutionelle Setting	46
3.	BILDUNGSPOLITISCHER KONTEXT UND KONZEPT DER FORTBILDUNG	48
3.1	Der lokale schulpolitische Kontext der Lehrerqualifizierung: Meilensteine und Entwicklungen interkultureller Bildung in Hamburg	48
3.1.1	1980er Jahre: Erste schulpolitische Regelungen und Organisationsmaßnahmen.....	48
3.1.2	1990er Jahre: Umfassende Neuorganisation der schulischen Integrationspolitik – interkulturelle Bildung als „Schlüsselqualifikation“	49
3.1.3	2000er Jahre: Integrationspolitische Wende nach PISA unter CDU, Schill-Partei und GAL.....	50
3.1.4	Aktuelle Entwicklungen und politische Diskussionen um eine plurale Schule	52
3.2	Das Konzept der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination	53
3.2.1	Grundidee und Ziele	53
3.2.2	Programm und Organisation	57
4.	AUFTRAG UND KONZEPTION DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG	59
4.1	Auftrag und Hauptfragestellungen	59
4.2	Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung	60
4.3	Untersuchungsdesign	61
4.3.1	Aufbau des Evaluationsprozesses.....	61
4.3.2	Qualitative Experteninterviews, Leitfäden und Interviewdurchführung.....	62
4.3.3	Interviewauswertung	64
4.3.4	Dokumentenanalyse.....	65
4.4	Beschreibung der Untersuchungsgruppe	66
4.4.1	Profil der beteiligten Fachkräfte.....	66
4.4.2	Profil der beteiligten Schulen	68
TEIL II:	DIE FORTBILDUNG AUS DER SICHT DER TEILNEHMENDEN LEHRKRÄFTE UND DER BEFRAGTEN SCHULLEITUNGEN	70
5.	MOTIVE UND ERWARTUNGEN AN DIE QUALIFIZIERUNG	70
5.1	Motivation für die Teilnahme an der Qualifizierung	70

5.1.1	Biographische Erfahrungen und persönliches Engagement	71
5.1.2	Berufsbiographische Professionalisierungsprozesse	71
5.1.3	Situation an der Schule und gesellschaftlicher Handlungsbedarf	73
5.2	Erwartungen an die Qualifizierung	74
5.2.1	Individueller Kompetenzerwerb und Professionalisierung	74
5.2.2	Entwicklung und Veränderung schulischer Strukturen und Prozesse	76
5.2.3	Befürchtungen und antizipierte Schwierigkeiten	79
6.	BEURTEILUNG DER EIGENEN KOMPETENZENTWICKLUNG	81
6.1	Umgang mit Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeitszielen	82
6.1.1	Wahrnehmung von Differenz im Schulalltag	82
6.1.2	Bewusstwerden von Vorurteilen und individueller Diskriminierung	83
6.1.3	Sensibilisierung für institutionelle Diskriminierung	85
6.1.4	Interventionen gegen Diskriminierung als professionelle Aufgabe	88
6.1.5	Hemmschwellen beim Transfer des Gelernten in die Praxis	89
6.2	Kompetenzen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung	90
6.2.1	Institutionelle Schulentwicklung als neuer Handlungsrahmen zur interkulturellen Öffnung von Schule ...	90
6.2.2	Rolle und Aufgabenfeld der Interkulturellen Koordination	91
6.2.3	Methoden zur differenz- und diskriminierungssensiblen Schulentwicklung	92
7.	BEGINN DER UMSETZUNG DER INTERKULTURELLEN KOORDINATION IN SCHULEN	96
7.1	Rollen- und Aufgabenkonzept der Interkulturellen Koordination	96
7.1.1	Grundlegendes Rollen- und Aufgabenverständnis	96
7.1.2	Rollensicherheit	101
7.2	Erste pädagogische Entwicklungsprojekte in Schulen	104
7.3	Strategien zur Verankerung der Interkulturellen Koordination in Schulen	108
7.3.1	Offizielles Vorstellen der Interkulturellen Koordination	108
7.3.2	Einbinden von Kolleginnen und Kollegen	109
7.3.3	Versicherung des Rückhalts durch die Schulleitung	111
7.3.4	Organisationale Integration und Verzahnung mit Steuerungsgremien	111
7.3.5	Sichtbarmachung der Interkulturellen Koordination nach Außen	114
7.3.6	Ausweichstrategien als Stolperfallen	115
8.	RÜCKHALT DURCH DIE SCHULLEITUNGEN UND RESONANZ IM KOLLEGIUM	118
8.1	Aufgaben- und Rollenverständnis aus Sicht befragter Schulleitungen	118
8.2	Rückhalt der Schulleitungen aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte	120
8.3	Materielle und zeitliche Ressourcenausstattung	123
8.4	Resonanz und Unterstützung im Kollegium	126
9.	ERSTE WIRKUNGEN AUF DAS PÄDAGOGISCHE UND ORGANISATORISCHE SETTING	130
9.1	Veränderungen auf schulorganisatorischer Ebene	130
9.2	Veränderungen auf der Unterrichtsebene	133
9.3	Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern	135
9.4	Veränderungen der Beziehungen zum Schulumfeld	137
10.	GESAMTBEURTEILUNG DES FORTBILDUNGSANGEBOTS	139
10.1	Inhaltliche Konzeption	140
10.2	Programm und Organisation	144
10.3	Arbeitsklima und Austausch in der Gruppe	146
10.4	Wünsche und Verbesserungsvorschläge der Teilnehmenden	148
11.	ZUSAMMENFASSUNG DER ERGEBNISSE, DISKUSSION UND EMPFEHLUNGEN	150
11.1	Die wichtigsten Ergebnisse entlang der zwei Beobachtungsebenen	150
11.2	Diskussion der Ergebnisse	156
11.3	Empfehlungen	159
LITERATUR	162
ANHANG: INTERVIEWLEITFÄDEN	173

1. Einführung

Seit einiger Zeit haben bildungspolitische Forderungen nach gesamtschulischen Strategien des Umgangs mit Heterogenität, Differenz und Diskriminierung erheblich an Bedeutung gewonnen. Als richtungweisend kann die von der Kultusministerkonferenz der Länder 2013 vorgelegte überarbeitete Fassung der Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ betrachtet werden, in der die ‚interkulturelle‘ Entwicklung von Schule und der Abbau struktureller und institutioneller Diskriminierung als wesentliche schulpolitische Aufgaben markiert werden (vgl. KMK 2013).

‚Interkulturelle Öffnung‘ oder ‚Interkulturelle Schulentwicklung‘ ist dabei nicht mit der bloßen Anwesenheit von Kindern mit unterschiedlichen Sprachen, Identitäten, Lebenshintergründen oder Religionen zu verwechseln. Eine heterogene soziale Zusammensetzung von Lerngruppen führt nicht automatisch zu einer Praxis, in der die Potentiale aller gefördert und Bildungsungleichheiten minimiert werden können. Eine differenzsensible und inklusive Bildungsqualität will vielmehr bewusst erarbeitet und gestaltet sein. Um eine für alle Kinder und Jugendlichen förderliche Lernumgebung zu schaffen, muss Heterogenität – im Sinne eines *Mainstreaming* – in sämtlichen konventionellen schulischen Arbeitsbereichen angemessen berücksichtigt werden. Punktuelle und isolierte Sonder- und Zusatzangebote (z.B. vom Regelunterricht abgekoppelte Sprachförderung oder ‚interkulturelle Wochen‘) reichen nicht aus. Erforderlich sind stattdessen *Gesamtstrategien*, die Maßnahmen im *Unterricht* mit den nötigen Veränderungen der *Organisationen* und der *pädagogischen Inhalte und Arbeitskulturen*, wie im breiteren institutionellen und sozialen *Umfeld* der Schulen verbinden. Die ganze Schule muss sich entwickeln.

Für eine solche Schulentwicklung gibt es keine Patentrezepte. Aber gut erprobte Modelle wie etwa der in Berlin entwickelte Ansatz der ‚Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung‘ (‚Kinderwelten‘) oder das Zürcher Programm „Qualität in multikulturellen Schulen“ (QUIMS) – machen einige wesentliche Voraussetzungen deutlich: Demnach kommt es v.a. darauf an, die Lehrpersonen zu befähigen, ihre eigenen Routinen und Handlungskontexte zu reflektieren und lokal passende Veränderungen planen und umsetzen zu können. Gerade die Verbindung von Fortbildungen und konkreten Praxisveränderungen in den Schulen unterstützen diesen Prozess.

An diesem Punkt setzt die vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg sowie dem Projekt „BQM Beratung Qualifizierung Migration“ der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung e.V. in Hamburg konzipierte Fortbildung „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung zur interkulturellen Koordination“ an, die erstmals in den Schuljahren 2012-2014 durchgeführt wurde.

Ziel der zweijährigen Fortbildung ist es, Lehrkräfte dafür auszubilden, als Multiplikatorinnen bzw. Multiplikatoren eine diskriminierungskritische Schulentwicklung an ihrer Schule zu initiieren und zu begleiten. Mit ihrer erworbenen interkulturellen Expertise sollen sie dazu beitragen, die Arbeitsstrukturen und -kulturen in den schulischen Organisationen, den Unterricht und ihre Kollegien wirksamer auf die Erfordernisse der zunehmenden Heterogenität der Schülerschaft auszurichten. ‚Wirksam‘ meint hier, schulische Arbeitsstrukturen und Prozesse im Rahmen von Schulentwicklung gezielt und nachhaltig zu verbessern, damit sie der Verwirklichung von Teilhabegerechtigkeit sowie dem möglichst hohen Schulerfolg aller zuträglich sind. Davon wird auch ein Beitrag zu einem inklusiven Schulklima und zur Schulzufriedenheit von Schülerinnen und Schülern, Lehrpersonen und Eltern erwartet. In der Fortbildung lernten die Teilnehmenden grundlegende Handlungsfelder interkultureller Schulentwicklung auf der Ebene der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung kennen. Sie arbeiteten zudem mit dem Anti-Bias-Ansatz, der für Voreingenommenheit und Diskriminierung sen-

sibilisiert. Im zweiten Jahr wurde der Transfer in die beteiligten Schulen durch Vertiefungsmodule, Beratungs- und Coaching-Angebote systematisch unterstützt.

Die formative Evaluation der Qualifizierung erfolgte auf zwei Beobachtungsebenen: (1.) wurden das *Programm und der Prozess der Qualifizierung* aus der Perspektive der teilnehmenden Lehrkräfte und beteiligter Schulleitungen analysiert; (2.) wurden die *Herangehensweisen und Erfahrungen bei der Umsetzung der Interkulturellen Koordination in den beteiligten Schulen* ausgewertet sowie erste *Veränderungen auf den Ebenen der Organisation, des Kollegiums und der pädagogischen Prozesse*, die sich zum Erhebungszeitpunkt bereits benennen ließen, rekonstruiert. Dafür wurden fortbildungsbeleitend zu drei Erhebungszeitpunkten qualitative Leitfadenterviews mit den teilnehmenden Lehrkräften sowie exemplarische Interviews mit einzelnen Schulleitungen durchgeführt. Darüber hinaus wurden Recherchen zu den bildungspolitischen Rahmenbedingungen durchgeführt, die einen wichtigen Kontext für die Fortbildung darstellen. Die Ergebnisse der prozessbegleitenden Evaluation wurden dabei zu verschiedenen Zeitpunkten an die Veranstalterinnen zurückgemeldet und flossen so bereits in die überarbeitete Konzeption der Qualifizierung ein, die Grundlage für die Durchführung des zweiten Fortbildungsdurchgangs in den Schuljahren 2014-2016 ist.

Der vorliegende Evaluationsbericht gliedert sich in zwei Teile. Der *erste Teil* dient der Klärung der gesellschaftlichen und bildungspolitischen Kontexte der Fortbildung und der Skizzierung des theoretisch-methodischen Rahmens der Evaluation. In *Kapitel 2* werden zunächst die Motive der Fortbildung skizziert und vor dem Hintergrund der Fachdiskussion eingeordnet. Anschließend wird der theoretisch-begriffliche Rahmen entwickelt, der für die vorliegende Evaluation leitend war. Es werden zentrale Konzepte und Vorverständnisse im Hinblick auf das Feld „Schulentwicklung“ erläutert und aufgezeigt, welche Aspekte aus wissenschaftlicher Sicht bei der Konzeption von Fortbildungs- und Professionalisierungsangeboten im Hinblick auf eine differenzsensible, diskriminierungskritische Arbeit wesentlich sind. In *Kapitel 3* wird der lokale schulpolitische Kontext der Fortbildung vorgestellt. Es erfolgt ein Rückblick auf relevante Entwicklungen und Meilensteine der Hamburger Bildungspolitik im Hinblick auf das Themenfeld Migration, Mehrsprachigkeit und sozio-kulturelle Heterogenität, bevor das Fortbildungskonzept vorgestellt wird. In *Kapitel 4* wird die methodische Anlage der Evaluation skizziert und das Vorgehen der Datenerhebung und -auswertung dargestellt.

Der zweite Teil bündelt die Ergebnisse der Interviewauswertungen mit den beteiligten Lehrkräften und Schulleitungen. Der Aufbau der Darstellung orientiert sich an der Prozessstruktur der Fortbildung. Auf Basis der Gespräche mit den teilnehmenden Lehrkräften kurz vor Beginn der Qualifizierung wird in *Kapitel 5* zunächst ein Überblick über die Teilnahmemotivationen und Erwartungen der Lehrkräfte an die Qualifizierung gegeben. Nachfolgend wird gezeigt, wie die Lehrkräfte selbst ihren Kompetenzerwerb während des Fortbildungsprozesses bilanzieren und welche Kompetenzbereiche sie dabei rückblickend als besonders wichtig erachten (*Kapitel 6*). In *Kapitel 7* richtet sich der Fokus auf den Prozess der Einführung der Interkulturellen Koordination in den beteiligten Schulen. Es wird gezeigt, wie die Koordinatorinnen und Koordinatoren ihre Rolle und ihre Aufgaben verstehen und ausgestalten, welche Projekte und Aktivitäten sie an ihren Schulen umsetzen und mit welchen Strategien sie ihre Rolle in der Schule etablieren und verankern. Die Umsetzung der Interkulturellen Koordination erfordert allerdings nicht allein die Initiative der einzelnen Koordinatorinnen und Koordinatoren selbst, sondern ist auf förderliche gesamtschulische Rahmenbedingungen angewiesen. In *Kapitel 8* stehen deshalb einerseits die Perspektiven der Schulleitung auf die Interkulturelle Koordination im Zentrum und andererseits die Erfahrungen der Koordinatorinnen und Koordinatoren mit der ideellen

Unterstützung durch ihre Schulleitung, die Ausstattung mit zeitlichen und materiellen Ressourcen und die Resonanz von Seiten der Kollegien.

In *Kapitel 9* werden erste Veränderungen im organisatorischen und pädagogischen Settings der beteiligten Schulen skizziert, die sich in verschiedenen Feldern bereits während der Fortbildungszeit abzeichneten. Diese betreffen den Bedeutungszuwachs des Aufgabenfeldes Differenz und Diskriminierung, die schulinterne Aufwertung der Position und der zum Teil langjährigen Arbeit der Lehrkräfte in diesem Bereich, die Gestaltung von Unterricht und den pädagogischen Umgang mit Schülerinnen und Schülern, die Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern sowie die Verankerung der Schule im Stadtteil und die Vernetzung mit außerschulischen Akteuren und Organisationen.

In *Kapitel 10* wird eine abschließende Gesamteinschätzung der Fortbildung aus der Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte vorgenommen, in der die Struktur und der inhaltliche Aufbau des Fortbildungskonzepts sowie Dynamiken des Gruppenprozesses noch einmal reflektiert werden.

Der Bericht endet mit einer abschließenden knappen Zusammenfassung und Diskussion der wesentlichen Ergebnisse der Fortbildungsevaluation und daraus abgeleiteten Empfehlungen an die Veranstalterinnen und die bildungspolitischen Akteure (*Kapitel 11*). Die Fortbildung wird dabei als ein innovatives, praxisnahes und höchst relevantes Angebot zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft gewürdigt, das eine zentrale Funktion für Professionalisierung und Schulentwicklung leistet.

Unser Dank gilt zunächst den Teilnehmenden der Fortbildung für ihre Bereitschaft und Offenheit, uns in mehrmaligen Interviews Einblicke in ihren Arbeitsalltag und ihre Erfahrungen zu geben. Besonders danken wir zudem den Veranstalterinnen der Fortbildung, Regine Hartung (LI) und Dr. Rita Panesar (KWB e.V./BQM), für ihre Kooperation und Unterstützung sowie ihre Geduld und ihr Vertrauen in unsere Arbeit. Andreas Heintze (BSB) und Beate Proll (LI) danken wir für Rückmeldungen und Anregungen zur Evaluation und Antje Meyer von der Arbeitsstelle Interkulturelle Erziehung für die verlässliche und freundliche organisatorische Unterstützung bei der Durchführung der Interviews.

Auch auf Seiten der Helmut-Schmidt-Universität haben viele Personen auf unterschiedliche Weise an der Evaluation mitgewirkt – ihnen allen gilt unser herzlicher Dank: Elisabeth Weller für die engagierte und kompetente Organisation und Durchführung der ersten Interviewerhebung; Diana Lange für geduldige Transkriptionsarbeiten und Julia Berghofer, Vanessa Englert, Marlene Menk, Janina Pohle Barbara Sakarins, Gesa Schütt, Susanne Timm und Nora Weuster für vielfältige und engagierte Unterstützung zu verschiedenen Zeitpunkten und in verschiedenen Stadien des Forschungsprozesses.

TEIL I: AUSGANGSLAGE, AUFTRAG UND KONZEPTION DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

2. Theoretischer Rahmen

In diesem Kapitel wird der theoretische Rahmen ausgearbeitet, der die Evaluation der Hamburger Lehrerfortbildung ‚Interkulturelle Koordination‘ strukturiert. Dieser erlaubt, die mit dem Fortbildungskonzept und seiner Umsetzung gewonnenen Erfahrungen vor dem Hintergrund des wissenschaftlichen Forschungsstandes systematisch reflektieren und beurteilen zu können. Der theoretische Analyserahmen umfasst drei zentrale Aspekte: Im Abschnitt 2.1 werden veränderte Ausgangslagen des professionellen Handelns in Schulen skizziert, welche den Anlass und die Beweggründe der Fortbildung zur ‚Interkulturellen Koordination‘ abgeben. Zu den zentralen Erfordernissen, welche Dynamiken der Globalisierung, Migration und Transnationalisierung an die Schulen herantragen (2.1.1) zählen neben der Aufgabe, Kinder und Jugendliche zu befähigen, in einer pluralen Welt nach menschenrechtlichen und demokratischen Grundsätzen urteilen und handeln zu können, v.a. das Problem der Bildungsungleichheit entlang der Trennlinie ‚Migrationsgeschichte‘ (2.1.2). Im politischen und erziehungswissenschaftlichen Diskurs markieren neue Leitbegriffe wie ‚interkulturelle Öffnung von Schule‘ und ‚interkulturelle Schulentwicklung‘ ein Umdenken über die Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Anstelle punktueller Sondermaßnahmen wird zunehmend gefordert, Erfordernisse der Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeit auf die Schule als Ganzes zu beziehen und in die reguläre Schulentwicklung zu integrieren (2.1.3). Solche Handlungsstrategien werden in einer wachsenden Anzahl von politischen Empfehlungen und Beschlüssen im internationalen und bundesweiten Kontext favorisiert (2.1.4). Im Abschnitt 2.2 wird die Fortbildung von Lehrkräften zur ‚Interkulturellen Koordination‘ genauer im Kontext von Theorien zur interkulturellen Schulentwicklung verortet. Nach einer allgemeinen Begriffsbestimmung von Schulentwicklung (2.2.1) werden unterschiedliche Gestaltungsebenen und Typen der Schulentwicklung voneinander abgegrenzt (2.2.2). Als wesentliche Dimensionen der Schulentwicklung werden danach Aspekte der *Unterrichts-* (2.2.3), *Organisations-* (2.2.4) und *Personalentwicklung* (2.2.5) mit Bezug auf die komplexen schulischen Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft umrissen.

2.1 Hintergrund und Motive der Fortbildung ‚Interkulturelle Koordination‘

2.1.1 Veränderte Ausgangslagen in Schulen

Seit dem letzten Drittel des 20. Jahrhunderts wird die öffentliche Schule in vielen Ländern mit technologischen, wirtschaftlichen, sozialen, politischen und kulturellen Umbrüchen konfrontiert, die unter Begriffe wie *Globalisierung*, *Internationalisierung* und *Transnationalisierung* gefasst werden. Im Gefolge der sogenannten ‚digitalen Revolution‘ und des rasanten Wandels der globalisierten Wirtschaft, Produktion und Arbeitswelt haben Wissen und Bildung immer größere Bedeutung erlangt – nicht nur als Schlüssel zu wirtschaftlichem Wachstums und Wettbewerbsfähigkeit sondern auch als Grundlage des sozialen Zusammenhalts und einer lebendigen Demokratie. Zugleich tragen anhaltende internationale Migrationsbewegungen und die stetig steigende Zahl von in Deutschland

lebenden Kindern mit einer (eigenen oder familialen) Migrationsgeschichte¹ in vielen Quartieren und Schulen neuartige Anforderungen an Unterricht und Schulen heran.

Im Jahr 2010 wiesen 19% der deutschen Gesamtbevölkerung einen sogenannten ‚Migrationshintergrund‘² auf. Dieser Anteil nimmt in der jüngeren Bevölkerung weiter zu: Bei den 24-Jährigen stammten ca. 23% und bei den unter 1-jährigen Kindern schon 35% aus Familien mit einer Migrationsgeschichte (vgl. Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2012: 17). In den Metropolen und städtischen Ballungsräumen aber auch in ländlichen Gemeinden ist die Verschiedenheit, Vielfalt und Hybridisierung von Sprachen, Religionen und Lebensentwürfen in Klassenzimmern und Schulhöfen längst die Regel (vgl. Kasten 1). Eine wichtige qualitative Veränderung des familiären und sozialen Lebens von Zugewanderten, die auch ihre Bildungsinteressen beeinflusst (z.B. Interesse am Erwerb von Kenntnissen in migrantischen Herkunftssprachen), liegt darin, dass neue Kommunikations- und Verkehrstechnologien zunehmend als Möglichkeit genutzt werden, um „an zwei oder mehreren Orten zugleich leben“ (Krüger-Potratz 2009: 55) und Beziehungen, Bindungen und Lebensentwürfe in „transnationalen Sozialräumen“ aufspannen zu können (Gogolin/Priess 2004).

Kasten 1 ► Zusammensetzung der Schülerschaft in Hamburg

In Hamburg leben nach aktueller, im Dezember 2012 veröffentlichter Statistik insgesamt 530.000 Menschen mit Migrationshintergrund (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein 2013: 1). Dies sind 30 Prozent aller Einwohnerinnen und Einwohner im Stadtstaat. Die Zahl der Menschen mit Migrationshintergrund in Hamburg stieg gegenüber 2009 um 45.000 an (ebd.). In der Gruppe der unter 18-Jährigen haben 46 Prozent einen Migrationshintergrund, wobei deren Verteilung über die Stadt und damit auch an den Schulen sehr unterschiedlich ausfällt: Im Bezirk Hamburg-Mitte haben mehr als zwei Drittel der Kinder und Jugendlichen unter 18 Jahren einen Migrationshintergrund, in Neuengamme hingegen sind es nur 10 Prozent (ebd.: 7). Die drei mit Abstand häufigsten Bezugsländer sind die Türkei (18%), Russland bzw. weitere Staaten der ehemaligen Sowjetunion (14%) und Polen (13%) (ebd.: 6). Dementsprechend gehören im Schuljahr 2011/12 zu den drei am häufigsten in der Hamburger Schülerschaft gesprochenen Familiensprachen Türkisch (8,9%), Russisch (3,43%) und Polnisch (1,78%) (Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2011a: 4).

Die Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) unterscheidet zwischen Schülerinnen und Schülern, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen, aus Aussiedlerfamilien kommen oder in ihrer Familie überwiegend nicht die deutsche Sprache sprechen. Zu diesen Gruppen zählen im Schuljahr 2011/12 insgesamt 62.340 Schülerinnen und Schüler, die gemäß dieser Unterscheidung 34 Prozent der gesamten Schülerschaft auf allgemeinbildenden Schulen ausmachen. 21,4 Prozent von ihnen sprechen in ihren Familien überwiegend nicht Deutsch, zwölf Prozent besitzen keine deutsche Staatsbürgerschaft, knapp ein Prozent lebt in Hamburg mit einem Aussiedlerstatus (Behörde für Schule und Berufsbildung 2012: 14).

Nachdem die deutsche Bundesregierung die Prämisse, Deutschland sei kein Einwanderungsland, aufgeben hat und sich – begleitet von heftigen Kontroversen – auf die Erfordernisse einer modernen

¹ Die Bezeichnung ‚mit Migrationsgeschichte‘ wird in diesem Bericht dem im behördlichen Diskurs derzeit üblichen Begriff des ‚Migrationshintergrundes‘ vorgezogen. Für Kategorien und Begrifflichkeiten wie diese gilt allgemein, dass es sich dabei um unzulängliche Hilfskonstruktionen handelt, die im Zusammenhang mit gesellschaftlichen Konflikten um gerechte Teilhabe oft schnellen Veränderungen unterliegen – d.h. genuin soziale Konstruktionen darstellen.

² In der Bevölkerungsstatistik wird seit 2005 mit dem Kriterium ‚Migrationshintergrund‘ die frühere Kategorisierung der Bevölkerung entlang der Staatsangehörigkeit abgelöst. Personen mit ‚Migrationshintergrund‘ werden wie folgt definiert: „Alle nach 1949 auf das heutige Gebiet der Bundesrepublik Zugewanderten sowie alle in Deutschland geborenen Ausländer und alle in Deutschland als Deutsche Geborenen mit zumindest einem nach 1949 zugewanderten oder als Ausländer in Deutschland geborenen Elternteil“ (Statistisches Bundesamt 2013). Dazu zählen auch die in Deutschland geborenen eingebürgerten früheren Ausländerinnen und Ausländer sowie in Deutschland Geborene mit deutscher Staatsangehörigkeit, bei denen sich der Migrationshintergrund aus der Migrationserfahrung der Eltern oder eines Elternteils ableitet. Außerdem gehören zu dieser Gruppe seit 2000 auch die (deutschen) Kinder ‚ausländischer‘ Eltern, die die Bedingungen für das Optionsmodell erfüllen (vgl. Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein: 2).

Migrationsgesellschaft einzustellen beginnt (u.a. durch die Neuregelung des Staatsangehörigkeits- und Ausländerrechts und die Erleichterung der Einbürgerung), haben Bund, Länder und Kommunen Integrationsleitbilder und -pläne entworfen. Unter der Prämisse, dass „[d]ie Bereitschaft, sich Zugewanderten und den mit der Migration verbundenen Integrationsprozessen zu öffnen, [...] Menschen und Institutionen“ betrifft (KMK 2006: 3), wird eine konsequente interkulturelle Öffnung in zentralen Institutionen gefordert, etwa im Bereich der öffentlichen Verwaltung, im privatwirtschaftlichen oder im kulturellen Sektor. Dem schulischen Bildungssystem wird eine Schlüsselrolle im Integrationsprozess beigemessen.³ Dazu haben neben großflächigen internationalen und nationalen Schulleistungsstudien auch Berichte internationaler Menschenrechtsorganisationen beigetragen, welche die Diskriminierungen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte – einschließlich der Kinder von Flüchtlingen und ohne Papiere – im deutschen Schulsystem anprangern (z.B. ECRI 2004; UN 2007).

Weitere mit der Globalisierung zusammenhängende Entwicklungen, welche die Schulwirklichkeit prägen, resultieren aus dem Rück- und Umbau des Sozialstaats. Von der Prekarisierung der Arbeits- und Lebensverhältnisse, der wachsenden Kluft zwischen Arm und Reich und den negativen Folgen sozialräumlicher Spaltung sind Personen und Familien aus ethnisch minorisierten Gruppen überdurchschnittlich betroffen. In vielen Städten und Gemeinden wächst ein großer Teil von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte in benachteiligten Lebenslagen auf, in denen sich materielle Armut, ungünstige sozialräumliche Bedingungen und migrationsbezogene Faktoren wechselseitig verstärken (vgl. Butterwegge 2010). Das Ausmaß der sozialräumlichen und schulischen Segregation wird in Schulen an sogenannten sozialen Brennpunkten augenfällig (vgl. SVR 2013). Hier liegen die Herausforderungen weniger in der *Heterogenität* der Schüler- und Elternschaft. Die Arbeit von Lernenden und Lehrenden wird eher durch die relative *Homogenität* prekärer Lebensverhältnisse erschwert. Zugleich mangelt es den Schulen oft an den nötigen materiellen und personellen Ressourcen sowie geeigneten Handlungskonzepten, damit die Lernenden in ihrer emotionalen, sozialen und kognitiven Entwicklung bestmöglich gefördert und qualifiziert werden und ein hohes intellektuelles Anforderungsniveau aufrecht erhalten werden kann. Im lokalen Wettbewerb von Schulen um attraktive Eltern- und Schülergruppen versuchen ökonomisch besser gestellte Eltern nicht selten, ihre Kinder gezielt in sozial besser gestellten und ethnisch homogenen Schulen unterzubringen (*white flight*). Dadurch werden die Lernbedingungen in Schulen mit hohen Anteilen von Kindern und Jugendlichen mit einer Migrationsgeschichte, aus Armutsverhältnissen – und in Umsetzung der Inklusion verstärkt auch mit sonderpädagogischem Förderbedarf – weiter verschlechtert. Solche Realitäten werden in medienwirksam inszenierten populistischen Debatten verkannt, in denen das Scheitern der ‚Integration‘ gerade mit Blick auf die ungelösten Probleme im schulischen Bereich heraufbeschworen wird. Während die Problemursachen oft in einseitigen Schuldzuweisungen an sogenannte ‚schulbildungsferne‘ Eltern delegiert werden, machen wissenschaftliche Untersuchungen sichtbar, dass ein konstruktiver Umgang mit Heterogenität im Schulalltag oft nicht gelingt (vgl. 2.1.2). Die Dynamik der Globalisierung und Internationalisierung hat auch die Organisation, Inhalte und Arbeitsweisen der Schule selbst als zentraler national- und sozialstaatlicher Institution verändert. Eine wichtige Tendenz stellt die weltweite Verbreitung neuer Formen der bildungspolitischen Steuerung dar. Diese verbinden die regelmäßige Überprüfung der schulischen Leistungsresultate durch großflächige Tests, Vergleichsarbeiten und Schulinspektionen mit dem Ansatz der lokalen Schulentwicklung in den einzelnen Einrichtungen. Bedeutsam für die Schule sind aber auch neuere Ent-

³ In Bezug auf den unterdurchschnittlichen Schulerfolg von Kindern mit Migrationshintergrund in Deutschland hat der Wechsel in der Praxis der statistischen Erhebung vom Kriterium der Staatsangehörigkeit auf das differenziertere Konzept des Migrationshintergrundes eine realitätsgerechtere Datengrundlage geschaffen und damit die Dringlichkeit von Interventionen ebenfalls klarer vor Augen geführt.

wicklungen im Menschenrechtsdiskurs, etwa die wachsende Beachtung von Bildung als Menschenrecht und des Schutzes vor Diskriminierung als menschenrechtlicher Dimension – auch im schulischen Bereich (vgl. Jenessen et al. 2013 ; KMK 2013). Die wachsende internationale Anerkennung des Inklusionskonzepts fügt sich ebenfalls in diese Entwicklungen ein. Neue anspruchsvolle professionelle Handlungserwartungen und Aufgabenprofile (z.B. Mitwirkung an pädagogischer Entwicklungsarbeit und Evaluationen) werden allerdings häufig von negativen Begleiterscheinungen sogenannter neo-liberaler Sozial- und Bildungspolitik konterkariert. Hierzu zählen nicht zuletzt Erscheinungsformen der Arbeitsverdichtung (vgl. z.B. Slee et al. 2003 ; Radtke 2006; Gomolla 2005, 2013).

2.1.2 Schulische Bedingungsfaktoren von Bildungsungleichheit

Der organisatorische und pädagogische Umgang mit Heterogenität⁴ zählt zu den Grundproblemen der Schule und steht im Mittelpunkt permanenter Reformdiskussionen, etwa über das Für und Wider altershomogener Jahrgangsstufen, der gemeinsamen Unterrichtung von Jungen und Mädchen, des Gesamtschulprinzips oder der Inklusion. In Deutschland ist die migrationsbedingte Heterogenität in der allgemeinen schulpädagogischen Forschung bis in die 2000er Jahre weitgehend ausgeblendet bzw. zur Aufgabe der interkulturellen Pädagogik erklärt worden. Im Unterschied zu angelsächsischen Konzepten der ‚multicultural‘- oder ‚antiracist education‘ (vgl. z.B. Banks 2005; Troyna 1993) ist die interkulturelle Bildung in Deutschland wiederum – wie noch ausführlicher darzulegen ist – in der Tradition einer ‚Migrantenförderung‘ traditionell auf den Erwerb von Deutsch als Zweitsprache sowie auf Fragen der politischen Bildung verengt worden (s.u. unter 2.1.3). Wie Lehrerinnen und Lehrer in ihrem regulären beruflichen Handeln, d.h. im Unterricht, in außerunterrichtlichen Interaktionen mit Schülerinnen und Schülern und Eltern, sowie bei der Leitung und Entwicklung von Schule die Spannungen von Differenz und Gleichheitsansprüchen bewältigen und welche Wirkungen dies auf die Schulerfahrungen und -erfolge aller Kinder und Jugendlichen hat, wird erst seit Mitte der 1990er Jahre vermehrt wissenschaftlich untersucht.

2.1.2.1 Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte⁵

Dass die Bildungsbeteiligung sowie die erreichten Schulleistungen und Abschlüsse großer Gruppen von Kindern aus zugewanderten Familien deutlich geringer ausfallen als in der Mehrheitsbevölkerung wird seit den 1980er Jahren vermehrt wissenschaftlich belegt (vgl. zusammenfassend Diefenbach 2007). Aber erst die alarmierenden Befunde der PISA-2000-Studie (vgl. Baumert et al. 2001) und nachfolgender Schulleistungsvergleiche haben den Problemen breite Aufmerksamkeit verschafft. In der im zweijährigen Turnus durchgeführten PISA-Studie fallen – trotz positiver Tendenzen – die getestete Lesekompetenz sowie die mathematische und naturwissenschaftliche Kompetenz von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund nach wie vor deutlich geringer aus als die von Gleichaltrigen ohne Migrationshintergrund. Besonders betroffen sind Kinder aus Familien mit einem niedrigen sozioökonomischen Status, v.a. männliche Jugendliche (vgl. Stanat et al. 2010: 202). Eklatante Ungleichheitsmuster werden jedoch bereits an unterschiedlichen Quoten beim Besuch vor-

⁴ ‚Heterogenität‘ stammt aus dem Griechischen und bedeutet ‚Ungleichartigkeit‘. Was wir als ‚heterogen‘ wahrnehmen, ist immer eine soziale Konstruktion, die von expliziten oder impliziten Maßstäben für eine konstruierte *Einheitlichkeit* bzw. *Homogenität* abhängt. ‚Heterogenität‘ impliziert die Differenz zu und die Streuung um eine Norm und verweist immer auf den Kontext (z.B. Institution Schule) als Vergleichsdimension (vgl. Wenning 2007).

⁵ Um die (Un-)Gleichbehandlung sozialer Gruppen im Bildungssystem zu erfassen, sind in der quantitativen Forschung drei Indikatoren gebräuchlich: die *Bildungsbeteiligung* (Anteilswerte und Beteiligungsquoten von Gruppen in Schulformen), die *Schulleistung* (Noten, Testergebnisse, Übergänge) und der *Bildungserfolg* (formale Abschlüsse) (vgl. Diefenbach 2007).

schulischer Einrichtungen und Zurückstellungen beim Schuleintritt sichtbar. Am Ende ihrer Grundschulzeit haben Heranwachsende mit Migrationsgeschichte und/oder aus Familien mit niedrigem sozio-ökonomischen Status deutlich geringere Chancen, auf ein Gymnasium zu wechseln, während sich ihre Überrepräsentanz an Haupt- und Sonderschulen zu einem Dauerproblem verfestigt hat. Auch bei den Klassenwiederholungen, den Auf- und Abstiegen während der Schulzeit, den erreichten Abschlüssen und Übertritten in eine Berufsausbildung geben gravierende soziale Disparitäten Anlass zur Besorgnis.⁶ Kasten 2 gibt einen Überblick über solche Tendenzen in Hamburg:

Kasten 2 ► Bildungsbenachteiligung von Schülerinnen/Schülern mit Migrationshinweis in Hamburg⁷

Verteilung der Schülerinnen und Schüler auf die Schulformen der allgemeinbildenden Schulen: Im Vergleich zu ihrem durchschnittlichen Anteil an der gesamten Schülerschaft erhalten alle Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis in Hamburg unterdurchschnittlich häufig eine Gymnasialempfehlung. So sind unter der Schülerschaft lediglich acht Prozent ohne deutsche Staatsbürgerschaft sowie 12,3 Prozent Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Familiensprache, die im Schuljahr 2011/12 ein Gymnasium besuchen. Von den Schülerinnen und Schülern, die auf eine Stadtteilschule gehen, sprechen 26 Prozent in ihren Familien überwiegend nicht Deutsch und 17,9 Prozent haben keine deutsche Staatsbürgerschaft (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2012: 14).

Erreichte Schulabschlüsse: Jugendliche mit Migrationshinweis absolvieren in Hamburg weitaus seltener das Abitur im Vergleich zur Gesamtheit aller Schulentlassenen und verlassen vergleichsweise häufig die Schule ohne Schulabschluss. So sind unter den Schülerinnen, die die allgemeine Hochschulreife erreichten, lediglich 17,1 Prozent, die zu Hause überwiegend nicht Deutsch sprechen bzw. 9,7 Prozent, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen (vgl. ebd.: 21). Demgegenüber sprechen unter den Schülerinnen und Schülern, die die allgemeinbildende Schule ohne Hauptschulabschluss verließen, 36,2 Prozent überwiegend nicht Deutsch in ihrer Familie und 27,7 Prozent haben keine deutsche Staatsangehörigkeit. 25,5 Prozent bzw. 37,5 Prozent dieser Gruppen verließen im Schuljahr 2011/12 die Schule mit einem Hauptschulabschluss, der zugleich bei den Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis der am häufigsten erreichte Schulabschluss im genannten Schuljahr war.

Besuch von Berufsvorbereitungsmaßnahmen: Von den Schülerinnen und Schülern, die sich u.a. aufgrund fehlender Ausbildungsstellen im Übergangssystem von der Schule in den Beruf aufhalten und eine Berufsvorbereitungsschule in Vollzeit besuchen, besitzt knapp die Hälfte (45,5%) eine nicht-deutsche Staatsbürgerschaft. Eine weiterqualifizierende Fachschule, die in Hamburg den Abschluss einer Berufsausbildung voraussetzt, wird im Schuljahr 2010/11 lediglich von 5,2 Prozent Personen mit nicht-deutscher Staatsbürgerschaft besucht (ebd.: 25).

Überrepräsentanz bei den sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen: Der Hamburger Bildungsbericht von 2011 zeigt zudem, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshinweis mit 33,6 Prozent auch unter den sonderpädagogisch förderbedürftigen Kindern und Jugendlichen im Schuljahr 2010/11 zu einem deutlich höheren Anteil vertreten sind als die Hamburger Schülerschaft insgesamt (25%). Auffällig ist ihr erhöhter Anteil besonders in den Bereichen ‚Lernen‘ (40,7%) und ‚Sprache‘ (38,5%) (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011: 21; 164).

⁶ Vgl. zusammenfassend Solga/Dombrowski (2009), Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2012), Stanat et al. (2010), Solga/Becker (2012), Jenessen (et al. 2013) und mit Bezug auf die Sonderschule Kemper/Weishaupt (2011).

⁷ Ein Migrationshinweis liegt laut Hamburger Behörden dann vor, wenn Schülerinnen und Schüler mindestens eines der folgenden drei Merkmale aufweisen: keine deutsche Staatsangehörigkeit, die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache ist nicht Deutsch, Aussiedlerstatus. Keine Daten liegen in der Hamburger Schulstatistik zum Geburtsland der Eltern vor. Entsprechend werden Kinder mit deutscher Staatsangehörigkeit, deren Eltern im Ausland geboren sind oder keine deutsche Staatsangehörigkeit besitzen, lediglich in Teilen über die Gruppe der Schülerinnen und Schüler mit nicht-deutscher Familiensprache registriert. Die Hamburger Behörden gehen deshalb davon aus, dass der Anteil an Schülerinnen und Schülern mit familiärer Zuwanderungsgeschichte („Migrationshintergrund“) höher liegt als hier mit dem Merkmal ‚Migrationshinweis‘ ausgewiesen werden kann. So werden über das Merkmal Migrationshinweis nur knapp die Hälfte der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund erfasst. Auch liegen in der amtlichen Schulstatistik keine Daten zur sozio-ökonomischen Lage der Familien der Schülerinnen und Schüler vor.

Klassenwiederholungen: Der Anteil von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshinweis an den Wiederholerinnen und Wiederholern beträgt 28 Prozent und ist damit im Vergleich zu ihrem Anteil an der Gesamtschülerschaft leicht erhöht. Zwar ist die Quote nicht mehr überproportional, dabei muss jedoch berücksichtigt werden, dass der steigende Anteil von Schülerinnen und Schülern mit einer familiären Zuwanderungsgeschichte nicht vollständig über die Definition des Migrationshinweises erfasst wird (ebd.: 134).

Schulabschlüsse und Kompetenzen: Der Hamburger Bildungsbericht kommt insgesamt zu dem Ergebnis, dass ein Migrationshinweis „ob nun aus sprachlichen, sozioökonomischen oder anderen Gründen, negativ mit dem Erwerb höherer Bildungsabschlüsse assoziiert zu sein“ scheint (ebd.: 212). Auch internationale Schulvergleichsstudien haben in den letzten Jahren in Bezug auf die Situation von Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund in Hamburg darauf aufmerksam gemacht, dass sich ihre Schulabschlüsse zwar im Laufe der letzten Jahre leicht verbessert haben, ihre grundlegende Bildungsbenachteiligung sich jedoch nur langsam verändert und der Abstand zu den Schülerinnen und Schülern ohne Migrationshintergrund weiterhin erhalten bleibt. So gehört Hamburg laut der dritten PISA-Ländervergleichs-Studie aus dem Jahr 2006 in Bezug auf das schulische Abschneiden von Schülerinnen und Schülern nicht nur insgesamt zu den kompetenzschwächsten Bundesländern in Deutschland. Auch fallen die Disparitäten zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund, insbesondere in den Naturwissenschaften, in kaum einem anderen Bundesland größer aus als in Hamburg. Die PISA-E-Studie weist zudem darauf hin, dass 32,6 Prozent der Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund gegenüber 22 Prozent der Schülerschaft ohne Migrationshintergrund eine verzögerte Schullaufbahn aufweisen (Prenzel et al. 2008: 362ff).

Auch im Rahmen der Hamburger Lernausgangslagen-Untersuchung (LAU) sowie der KESS-Studie (Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern)⁸ wurde deutlich, dass Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund in Hamburg wie im gesamten Bundesgebiet niedrigere Kompetenzniveaus aufweisen als Kinder ohne Migrationshintergrund. So wurde hier gezeigt, dass die Lesekompetenz von Kindern, bei denen beide Elternteile im Ausland geboren wurden, zum Ende der Grundschulzeit zwei Lernjahre hinter der Lesekompetenz von Kindern zurückliegt, bei denen beide Elternteile in Deutschland geboren sind. Dieser Abstand reduziert sich bis zum Ende der Jahrgangsstufe 8 auf rund eineinhalb Lernjahre, da die Kinder mit Migrationshintergrund vergleichsweise große Leistungszuwächse aufweisen. Im Bereich Mathematik liegt der Vorsprung der Kinder, die zu Hause Deutsch sprechen, bei etwas mehr als einem Lernjahr (vgl. Behörde für Schule und Berufsbildung 2011: 206ff, zit. nach Ivanov et al. 2011).

Im Großteil der quantitativ-empirischen Bildungsforschung werden ungleiche Schulerfolge auf *außer-schulische Ursachen* zurückgeführt. Zumeist werden zwei Effekte der sozialen Herkunft auf den Bildungserfolg unterschieden (vgl. Solga/Dombrowski 2009; Solga/Becker 2012): Als *primäre* Herkunftseffekte werden die Auswirkungen strukturell ungleicher Ausgangsbedingungen in den Familien auf die Schulleistung erfasst (z.B. familialer Anregungsgehalt, Familiensprachen). *Sekundäre* Herkunftseffekte resultieren aus *Bildungsentscheidungen* bzw. Nutzenkalkulationen bei der Wahl einer schulischen Laufbahn durch Eltern und Schülerinnen bzw. Schüler, die auf schichten- und milieutypische Erfahrungen und Tradierungen zurückgeführt werden (z.B. Unsicherheiten von Eltern aus schulfernen Milieus, ein Kind trotz guter Schulleistungen auf einem Gymnasium anzumelden).

Im Spiegel solcher Forschungsarbeiten bleibt i.d.R. unsichtbar, inwiefern das Lernen und die Leistungen von Schülerinnen und Schülern sowie elterliche Bildungsentscheidungen auch durch die *Interaktionen und Prozesse in den Schulen* mitgeformt werden (vgl. kritisch Hormel 2010; Gomolla 2013). Die festgestellten deutlich geringeren Chancen eines Kindes mit einem Migrationshintergrund und/oder aus einer Familie mit niedrigem sozio-ökonomischen Status am Ende der Grundschulzeit eine Empfehlung für den Übertritt auf ein Gymnasium zu erhalten, deuten darauf hin, dass in der schulischen Übergangsauslese nicht allein Leistungsmerkmale der Schülerinnen und Schüler eine Rolle spielen,

⁸ Das Testdesign sowohl der LAU-Untersuchung als auch der Hamburger KESS-Studie erfasst die von Schülerinnen und Schülern in Hamburg erreichten Lernstände in den Kompetenzbereichen Englisch, Mathematik sowie Naturwissenschaften (nur KESS) und untersucht die Leistungsentwicklung einer Kohorte im Längsschnitt. Die LAU-Studie wurde von 1995 bis 2005 in Hamburg durchgeführt, die Erhebung der KESS-Studien findet seit 2003 alle zwei Jahre statt.

sondern sogenannte ‚affirmative‘ Zuschreibungen in Bezug auf den sozialen und/oder ethnischen Herkunftshintergrund oder das Geschlecht ebenfalls relevant werden. Auch statistische Auffälligkeiten wie die markanten Überlappungen der durchschnittlichen Leistungsergebnisse in unterschiedlichen Zweigen des gegliederten Sekundarschulsystems (vgl. auch Kronig 2003, 2007) und große Schwankungen im Schulerfolg unterschiedlicher Gruppen abhängig von Ort und Zeit des Schulbesuchs (vgl. Kemper/Weishaupt 2011) erhärten diese These. Damit werden die institutionellen Rahmenbedingungen (z.B. Organisationsstrukturen, Programme, Verfügbarkeit und Erreichbarkeit von Bildungsangeboten) und die Qualität der pädagogischen Interaktionen und Prozesse als mögliche (Teil-)Ursachen für die unterdurchschnittlichen Schulerfolge vieler Kinder und Jugendlichen mit so genanntem Migrationshintergrund ins Blickfeld gerückt.

2.1.2.2 Umgang mit Heterogenität im beruflichen Handeln von Lehrkräften

Qualitative Untersuchungen der institutionellen Rahmenbedingungen und der Handlungsorientierungen und Strategien von Lehrkräften im Umgang mit sprachlicher, sozio-kultureller und religiöser Heterogenität zeichnen ebenfalls ein wenig zufriedenstellendes Bild. Auf der Grundlage der vorliegenden Literatur⁹ lässt sich die Schlussfolgerung ziehen, so etwa die Schulpädagogin Carla Schelle „dass ‚Migration‘ in vielen Schulen ‚nebenher‘ bearbeitet wird, dass der Migrationshintergrund sowohl didaktisch-methodisch als auch institutionell-organisatorisch nicht angemessen berücksichtigt wird und nicht reflektiert in Entscheidungen einfließt“ (Schelle 2005: 41). Hervorzuheben sind v.a. folgende Tendenzen:

Bereits genauere Analysen der formalen institutionellen Rahmenbedingungen des schulischen Umgangs mit sprachlicher, sozio-kultureller und religiöser Heterogenität – d.h. der schulrechtlichen Bestimmungen und Richtlinien, Organisationsstrukturen auf der Einzelschul- und Systemebene, Lehrpläne, Lehr- und Lernmaterialien sowie der Systeme zur Aus- und Fortbildung der Lehrkräfte in den deutschen Bundesländern – machen ersichtlich, dass Schule und Unterricht noch weitgehend an den Normalitätserwartungen der gesellschaftlichen Mehrheit orientiert sind (vgl. z.B. Allemann-Ghionda 1998; Gogolin/Nauck 2000; Gogolin et al. 2001).

Dies hat Auswirkungen auf die Handlungsorientierungen und Strategien der Lehrerinnen und Lehrer.¹⁰ Wenn die Strukturen in Unterricht und Schulorganisationen nicht konsequent auf die Arbeit mit Kindern und Jugendlichen mit einer Bandbreite an sprachlichen oder familial bedingten Bildungsvoraussetzungen und Bedürfnissen ausgerichtet sind, wird der Umgang mit migrationsbedingter sprachlich-kultureller Heterogenität nicht nur von Berufsanfängerinnen und -anfängern, sondern auch von praxiserfahrenen Lehrpersonen tendenziell als Verunsicherung erlebt (vgl. Bender-Szymanski 2008; Heintze et al. 1997¹¹). Schon frühe Untersuchungen (vgl. Czock 1993) haben gezeigt, dass die unterschiedlichen Bildungsvoraussetzungen und Entwicklungsstände der Kinder, die zu be-

⁹ Für einen ausführlichen Überblick sei an dieser Stelle auf die Beiträge von Gogolin/Krüger-Potratz (2006: 165ff), Edelmann (2007: 49ff) und Gomolla (2009: 31ff) verwiesen.

¹⁰ Diese im Schulalltag teilweise offensichtlichen, teilweise latenten und schwer greifbaren systematisch unterschiedlichen Haltungen gegenüber verschiedenen Schülergruppen – bezeichnen Ingrid Gogolin und Ursula Neumann als *monolingualen und monokulturellen ‚Habitus‘* der (national)staatlichen ‚deutschen‘ Schule, der den pädagogischen *common sense* der Lehrerschaft maßgeblich präge (z.B. Normalitätserwartungen, pädagogische Zielvorstellungen). Die Autorinnen gehen davon aus, dass monolinguale und monokulturelle habituelle Orientierungsmuster – oft auch gegenläufig zu einem ausdrücklichen Bekenntnis zu sprachlicher und kultureller Vielfalt – in Schulen aufrecht erhalten werden können, weil sie auch im breiteren gesellschaftlichen Bewusstsein verankert seien (vgl. Gogolin 1994; Gogolin/Neumann 1997). Mit Bezug auf die Klassenlage und das Geschlecht wurden solche systematischen Benachteiligungen im Kontext von Schule auch unter dem Begriff des ‚heimlichen Lehrplans‘ untersucht (vgl. Zinnecker 1975; Bernfeld 1925/1981).

¹¹ Andreas Heintze et al. erklären beobachtete Unsicherheiten im Umgang mit der „Dialektik der Differenz“ vor dem Hintergrund dysfunktionaler Rahmenbedingungen und mangelnder pädagogischer Handlungskonzepte als „strukturbedingte Verhaltensunsicherheit“ (Heintze et al. 1997: 56).

arbeiten eigentlich Aufgabe des Unterrichts sein sollten, dann als Störung und Beeinträchtigung der Lehrarbeit wahrgenommen werden. Anstelle professioneller Handlungsorientierungen bewegt sich der Umgang mit sprachlicher und sozio-kultureller Differenz dann zumeist zwischen den Polen von *Ignorieren* (als vermeintliche Gleichbehandlung aller Kinder und Jugendlichen) und unangemessener *Hervorhebung* (als Stereotypisierung und Kulturalisierung).

So zeigen viele Lehrkräfte – sogar wenn sie für Probleme der sozialen Benachteiligung und des Rassismus sensibilisiert sind – geringes Interesse, auf sprachlich und sozio-kulturell bedingt unterschiedliche Lern- und Bildungsvoraussetzungen einzugehen (vgl. Auernheimer et al. 2001; Hu 2003). Im Umgang mit Kindern mit Migrationsgeschichte werden vorfindbare Lernschwierigkeiten (z.B. mangelnder Zugang zum Unterrichtsstoff, fehlendes Verständnis von Arbeitsanweisungen, Redehem-mungen, Aufmerksamkeits- und Disziplinprobleme) entweder gar nicht erkannt oder nicht als pädagogische Aufgabe wahrgenommen und auf den Unterricht bezogen, sondern als Resultat ihrer defizitären sprachlichen und fachlichen Voraussetzungen den Schülerinnen und Schülern angelastet und zur Rechtfertigung für schulisches Scheitern und Ausgrenzung genutzt. Auch bildungserfolgreiche Kinder und Jugendliche aus marginalisierten Gruppen mit Migrationsgeschichte werden vielfach in defizitorientierter und stereotypisierender Weise adressiert (vgl. Weber 2003; Farrokhzad 2007; Rose 2012; Schwendowius 2015).

Die destruktiven Auswirkungen von negativen Erwartungen und wahrgenommener Bedrohung durch Stereotype auf die Lernentwicklung und erreichte Schulleistungen und -erfolge sind in der internationalen Literatur gut belegt (vgl. zusammenfassend Schofield/Alexander 2012). Negative Erwartungen werden in Schulen und Unterricht auf vielfältige – offene oder subtile – Weise vermittelt, etwa durch das sozio-emotionale Klima, Aufmerksamkeitsverhalten und Feedback durch Lehrkräfte im Unterricht oder den Anspruchsgrad von Aufgabenstellungen und Lernmaterialien. Niedrige Leistungserwartungen, die auf defizitorientierten und kulturalisierenden Stereotypen basieren, fließen auch in Schullaufbahneempfehlungen ein (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006; Gomolla/Radtke 2009; Stamm 2009, 2009a). Dies ist offenbar besonders häufig der Fall, wenn Lehrende den Leistungsstand von Kindern als unklar wahrnehmen (vgl. Allemann-Ghionda et al. 2006). Über hierarchisch gegliederte Schulsysteme – wie sie in den deutschen Bundesländern mehr oder weniger gegeben sind – werden solche Fehlplatzierungen kumulativ verstärkt. Der Besuch höherer Schulformen ist positiv mit Leistungszuwächsen verknüpft, während dieser Zusammenhang in den unteren Schulzweigen negativ ist (vgl. Baumert et al. 2006; für einen internationalen Überblick auch Schofield/Alexander 2012).

Insbesondere qualitative Untersuchungen erlauben genauer zu verstehen, wie Mechanismen der Diskriminierung von Schülerinnen und Schülern aus bestimmten Gruppen mit allgemeinen strukturellen Merkmalen der *Schulorganisationen* oder der *Berufskultur der Lehrerinnen und Lehrer* zusammenhängen können. Beispielsweise stellen Cristina Allemann-Ghionda et al. (2006) in einer Untersuchung der Beobachtungs- und Beurteilungskompetenz nordrhein-westfälischer Grundschullehrerinnen fest, dass defizitorientierte und kulturalisierende Sichtweisen auf Kinder mit Migrationsgeschichte und ihre Familien bei Übergangsempfehlungen für die Sekundarstufe oft den Ausschlag für Negativentscheidungen geben. Diese Tendenz wird u.a. mit einer generell wenig systematischen Beobachtungspraxis der untersuchten Lehrkräfte und ihrer Gewohnheit, schon sehr früh den künftigen Schulerfolg von Kindern zu prognostizieren, erklärt. Eine in den 1990er Jahren in Bielefeld durchgeführte Untersuchung schulischer Entscheidungspraktiken an zentralen Bildungsübergängen im Grundschulbereich (Einschulung, Umschulung auf eine Sonderschule und Übertritt in die Sekundarstufe; vgl. Gomolla/Radtke 2009) zeichnet einerseits detailliert nach, wie Kinder mit Migrationsgeschichte in allfälligen Prozessen der Differenzierung und Auslese – mit dem vorrangigen Ziel, homogene Lern-

gruppen zu bilden – systematisch benachteiligt wurden. Über die gesamte Schulkarriere von Kindern hinweg wird in zahlreichen Entscheidungen von stereotypisierenden Zuschreibungen hinsichtlich ihres sprachlichen und sozio-kulturellen Hintergrundes als Indikatoren für das Lern- und Leistungsvermögen Gebrauch gemacht. Andererseits wurde die hohe Bedeutung der Eigenlogik und Pragmatik der Organisation Schule bei der Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern sichtbar gemacht. Solche Studien zeigen, dass Mechanismen *institutioneller Diskriminierung* (vgl. Kasten 3) aus dem – von einzelnen Akteuren oft nicht überschaubaren – Zusammenspiel von strukturellen Rahmenbedingungen der pädagogischen Arbeit resultieren. Hierzu zählen v.a. gesetzliche und politische Vorgaben, lokale Besonderheiten des Bildungsangebots sowie organisatorische Handlungszwänge und Routinen in den einzelnen Schulen, gestützt durch einen pädagogischen *common sense*, der stark von defizit-orientierten Annahmen und statischen Konzepten kultureller Identität bestimmt ist.¹² In dieser Perspektive wird plausibel, dass additive kompensatorische Förderung ähnlich wie punktuelle interkulturelle Lernangebote im Unterricht einzelner Fächer oder in interkulturellen Projektwochen für sich genommen wenig ausrichten können, um die Barrieren aufzulösen, die dem Schulerfolg von Kindern und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte vermehrt im Weg stehen. Die eigentlichen Probleme der Schule im Umgang mit der veränderten Schülerschaft, v.a. der unterrichtspraktische Umgang mit heterogenen Lernvoraussetzungen und diskriminierende Wirkungen der schulischen Beurteilungs- und Zuweisungspraxis, werden von den bisherigen Förderstrategien zumeist verfehlt (vgl. Gomolla/Radtke 2009: 288).

Diese Einschätzung wird auch durch in den 1990er bzw. Anfang der 2000er Jahre durchgeführte ethnographische Fallstudien bestätigt, in denen die Reichweite interkultureller Bildungsangebote in Schulen untersucht wurde. So wurde in einer Grundschulstudie in der Hamburger Innenstadt beobachtet, wie die Mehrsprachigkeit im Schulalltag zwar in vielerlei Hinsicht berücksichtigt wurde (z.B. Anwesenheit von Lehrkräften mit türkischem Herkunftshintergrund, türkischsprachige Mitteilungen an Eltern, bilinguale Alphabetisierung). Dennoch ließ dieser Wandel eine von allen Lehrkräften geteilte „monolinguale Grundüberzeugung“ unangetastet. Im Gegenteil: „Die [...] herausgehobene Stellung des Türkischen an der untersuchten Schule beinhaltet die tendenziell negative Einschätzung ihres Einflusses auf den Schulerfolg der Kinder“ seitens der Lehrpersonen (Gogolin 1994: 70). Das Türkische im Schulalltag hatte v.a. Hilfsfunktionen, um den Zweck des Unterrichts zu erreichen („Bei der Arbeit sprechen wir Deutsch“; ebd., S. 72). Die Handlungsweisen türkischer Kinder und ihrer Familien im Schulalltag wurden nach wie vor als Beeinträchtigung der schulischen Routinen wahrgenommen (vgl. auch Gogolin/Neumann 1997). Ähnlich zeichnet die Fallstudie einer nordrhein-westfälischen Grundschule Ende der 1990er/Anfang der 2000er Jahre nach, wie es der Schulleiterin und den Lehrkräften zwar gelungen war, in unterschiedlichen Feldern des schulischen Handelns (v.a. Sprachförderung beim Schuleintritt, Kooperation mit Eltern, Vernetzung mit einer Vielzahl von Institutionen im Stadtteil, soziales und interkulturelles Lernen, außerunterrichtliche Lern- und Freizeitangebote) kreative Lösungen zu entwickeln, um der sprachlich-kulturell heterogenen Schülerschaft und den ungünstigen sozio-ökonomischen Ausgangsbedingungen im Stadtteil besser gerecht zu werden. Die Prozesse im regulären (Fach-)Unterricht, die Praxis der Beurteilung von Schülerleistungen und schullaufbahnrelevante Entscheidungen blieben von den Reflexionsprozessen und Veränderungsstrategien allerdings ausgeklammert (vgl. Gomolla 2005: 117ff.).

¹² Wie v.a. zahlreiche Studien aus England belegen, werden solche Tendenzen in marktförmig organisierten Bildungssystemen dramatisch verstärkt. Hier werden Kinder mit erwarteten Defiziten in der Unterrichtssprache oder Lernbeeinträchtigungen verstärkt als besonders kostenträchtige und daher unattraktive Gruppen wahrgenommen, die ein Maß an pädagogische Instabilität in den Unterricht bringen, das die Homogenität der ‚effektiven Schule‘ bedroht (vgl. z.B. Gillborn/Youdell 2000; Gomolla 2005).

Kasten 3 ► Individuelle, institutionelle und strukturelle Diskriminierung

Der Begriff ‚Diskriminierung‘ bezeichnet nach Grundsätzen der Gerechtigkeit und Gleichheit festgestellte Benachteiligungen aufgrund gruppenspezifischer Differenzen (z.B. Hautfarbe, ethnische und soziale Herkunft, Geschlecht, Behinderung, Religion und Weltanschauung, Sprache oder sexuelle Orientierung). Mit dem Begriff wird versucht, „die strukturelle Einbindung, die intersubjektive Konstruktion und die individuellen Folgen“ von Ungerechtigkeit und Ungleichheit zu erfassen (Jenessen et al. 2013: 18).

Diskriminierung tritt in zahlreichen subtilen und offenen Erscheinungsformen auf, von unbedachten, aber kränkenden Äußerungen über willkürliche Ungleichbehandlung oder Ignorieren bis hin zu manifester Gewalt. Etwas abstrakter formuliert entstehen diskriminierende Wirkungen „einerseits durch die Verweigerung eines Rechtes, einer Dienstleistung oder einer Sache (wie bspw. eines gleichwertigen Bildungsangebotes oder einer gerechten Leistungsbemessung – d.Verf.) und andererseits durch das Bestreiten des gleichen Wertes der diskriminierenden Person“ (Erben 2009, 38; zit. n. ebd.: 18). Diskriminierungen wirken demnach auf einer „sozialen Ebene, wenn Zugänge zu privilegierten Lebenssituationen durch Unterschiedlichkeiten verstellt werden, auf einer individuellen Ebene, wenn diese als persönliche Belastung und ebenso ungerechtfertigte wie ungerechte Zuschreibung wahrgenommen werden. In diesem Sinne bedeutet Ungleichheit auch Ungerechtigkeit: Lebenssituationen und gruppenbezogene Eigenschaften werden dann zu Diskriminierungsmerkmalen, wenn Menschen aufgrund ihrer benachteiligt werden.“ (ebd.: 17)

Im deutschen Sprachraum werden Rassismus, Sexismus oder Diskriminierungen ‚behinderter‘ Menschen überwiegend als *individuelle Diskriminierung* verstanden, d.h. als Folge von *Vorurteilen* einzelner Personen oder relativ klar einzugrenzender sozialer Gruppen. In diesem ‚minimalistischen‘ Verständnis wird vielfach unterstellt, diskriminierende Praktiken stellen eine Art ‚Unfall‘ dar – eine Ausnahmeerscheinung in einer gesellschaftlichen Praxis, in der demokratische Prinzipien der Fairness und Meritokratie (Leistungsgerechtigkeit) die Regel sind.

Der Begriff der *institutionellen Diskriminierung* basiert auf der Annahme, dass ein Großteil der Diskriminierung in den ‚normalen‘ Aktivitäten in den Schlüsselinstitutionen des gesellschaftlichen Lebens zustande kommt (z.B. im Bildungs- und Beschäftigungssystem). Das Wort ‚institutionell‘ bezieht sich (1.) auf den dauerhaften und systematischen Charakter relativer Benachteiligungen zwischen Mitgliedern unterschiedlicher sozialer Gruppen, wie etwa das Gefälle in den durchschnittlichen Schulerfolgen; (2.) geht es darum zu zeigen, dass und wie solche Schief lagen durch Institutionen hervorgebracht werden (vgl. Hasse/Schmidt 2012: 886). Die Problemursachen werden auf der Ebene der *Organisationen* und des *professionellen Handelns* der in ihnen tätigen Fachkräfte gesucht. In den Blick genommen werden vor allem *rechtliche und politische Rahmenbedingungen, organisatorische Strukturen, Programme, Normen, Regeln und Routinen* sowie *kollektive Wissensrepertoires*, die zur Begründung für Entscheidungen zur Verfügung stehen (vgl. Gomolla/Radtke 2009; Gomolla 2010). Im sozialwissenschaftlichen Diskurs wie in Antidiskriminierungsgesetzen werden zwei idealtypische Varianten institutioneller Diskriminierung unterschieden: Unter *direkter* Diskriminierung werden regelmäßige, intentionale Handlungen in Organisationen (vor allem gesetzlich-administrative Regelungen und informelle Routinen) verstanden; dagegen zielt der Begriff der *indirekten Diskriminierung* auf die gesamte Bandbreite institutioneller Vorkehrungen, die Angehörige bestimmter Gruppen überproportional negativ treffen kann (z.B. Sprachkenntnisse als Zugangskriterium für höher qualifizierende Bildungsgänge; vgl. Feagin/Feagin 1979/1986; Gomolla/Radtke 2009).

Strukturelle Diskriminierung bezeichnet Formen der Diskriminierung, die eher in gesellschaftlichen Diskursen und Sozialstrukturen, welche die Lebenssituation bestimmter Gruppen beeinflussen, wurzeln. Die schon zitierte Expertise der ADS lokalisiert die Ursachen struktureller Diskriminierung „in der sozialen Architektur und ihrem Aufbau..., wenn diese einzelne Individuen oder Gruppen alleine aufgrund von Zugehörigkeitsmerkmalen ungleich behandelt oder benachteiligt.“ Ein für den Schulerfolg wichtiger Aspekt wird v.a. in der „Ungleichgewichtung in der Infrastruktur und Qualität von Bildungseinrichtungen zum Nachteil bestimmter Bevölkerungsgruppen [gesehen]. Strukturelle Diskriminierung benötigt keine Akteur_innen, sie entsteht vielmehr durch die Normalitäts- und Rationalitätsvorstellungen in Politik, Ökonomie, Verwaltung etc.“ (ebd.: 19)

2.1.3 Weiterentwicklung von Bildungskonzepten im Kontext von Migration

Die hier untersuchte Fortbildung von Lehrkräften zu interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren in Schulen steht für die Weiterentwicklung von Theorien und Praxiskonzepten, die in der Bundesrepublik Deutschland in Reaktion auf migrationsbedingten sozialen Wandel seit den 1970er Jahren ausgearbeitet und umgesetzt wurden.¹³ In der Praxis weit verbreitet sind zwei Handlungsansätze: Zum einen sollen *zielgruppenspezifische kompensatorische Förderangebote* sicherstellen, dass Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte v.a. in sprachlicher Hinsicht den Anschluss im Unterricht finden. Zum anderen werden an alle Lernende gerichtete Angebote einer ‚*interkulturellen/antirassistischen Bildung*‘ zu implementieren versucht.¹⁴

2.1.3.1 Kritik ‚ausländerpädagogischer‘ und interkultureller/antirassistischer Bildung

Kritisch als ‚*Ausländerpädagogik*‘ bezeichnet wird eine Handlungsorientierung, die sich in den 1980er Jahren durchgesetzt hat. Das Ziel bestand darin, die Kinder aus ‚Gastarbeiterfamilien‘ unter den widersprüchlichen Vorgaben von Integration und Rückkehroption möglichst rasch an die deutsche Schule anzupassen. Der Schwerpunkt lag auf dem Erwerb von Deutsch als Zweitsprache. Die ‚Ausländerpädagogik‘ als erziehungswissenschaftliche Fachrichtung interessierte sich ferner für die soziokulturellen Lebenshintergründe der ‚Gastarbeiterkinder‘, ihre Identitätsbildung als vermeintlich ‚bikulturelle‘ Persönlichkeiten und familiale Wertorientierungen aus den Herkunftsländern.

Einwände wurden v.a. gegen die Defizitorientierung (‚Reparaturpädagogik‘) und ethnozentristischen Vorannahmen des Assimilationsansatzes vorgebracht: „Nicht nur einzelne Schüler, ihre Biographie, ihre Lebensumstände, sondern die sie *prägende Herkunftskultur* selbst schien – gemessen an den Standards der eigenen Kultur – defizitär zu sein.“ (Diehm/Radtke 1999: 129; Hervorh. i. Orig.) In ihrer praktischen Umsetzung wurde die ‚Ausländerpädagogik‘ als Bündel von „administrativ-organisatorischen ad-hoc-Lösungen“ (ebd.: 135) kritisiert, welche nach dem ‚Feuerwehrprinzip‘ um die Kernbereiche der Schule herumgelagert wurden (z.B. zusätzliche Förderstunden und -klassen, Hausaufgabenhilfe, Elternkurse). Damit sollte nicht zuletzt der reguläre Unterricht von der Auseinandersetzung mit Heterogenität entlastet werden. Wie oben dargestellt (vgl. 2.1.2) blieb diese Art der Förderung, gemessen an den unterdurchschnittlichen Schulerfolgen der Kinder mit Migrationsgeschichte, relativ wirkungslos. Die ungewollten Nebenwirkungen des Assimilations- und Kompensationsansatzes wie Defizitorientierungen, Stereotypisierungen, niedrige Leistungserwartungen und dichotomische Grenzziehungen (‚wir‘ vs. ‚die Anderen‘), aber auch die Unverbundenheit der *additiven* Förderangebote und Förderlehrkräfte mit dem regulären Unterricht bzw. Kollegium verstärkten den Schulmisserfolg und die Desintegration.

Trotz aller Kritik sind in der Schulpraxis nach wie vor Ansätze einer hauptsächlich kompensatorischen und assimilationsorientierten ‚Migrantenförderung‘ am stärksten verbreitet. In den 2000er Jahren wird sogar ein deutliches Comeback des kompensations- und assimilationsorientierten Ansatzes der ‚Ausländerpädagogik‘ festgestellt. In diesem als ‚neo-assimilationistisch‘ kritisierten Diskurs (vgl.

¹³ Zum ausführlichen Überblick über interkulturelle Bildung in Deutschland vgl. Diehm/Radtke (1999), Krüger-Potratz (2005), Gogolin/Krüger-Potratz (2006), Messerschmidt (2009), Auernheimer (2010), Mecheril et al. (2010), Nohl (2010).

¹⁴ In der Literatur wird vielfach zwischen einer zumindest theoretisch abgeschlossenen Phase der ‚Ausländerpädagogik‘ bis Anfang der 1980er Jahre und der Programmatik der ‚interkulturellen Bildung und Erziehung‘ unterschieden. Solche Periodisierungen sind jedoch irreführend, um die Dynamik von Veränderungen und die weiteren Implikationen der jeweiligen Modelle, die identifiziert und voneinander abgegrenzt werden, zu verstehen. Sie entbehren auch der empirischen Grundlage im Hinblick auf die Praxis. Häufig mit der Idee eines Fortschritts zum Besseren einhergehend erfüllen sie eher legitimatorische Funktionen zur Kritik und Umsteuerung der Praxis, wobei zurückliegende Perioden im Licht der jeweils aktuellen programmatischen Überlegungen stilisiert werden (vgl. Diehm/Radtke 1999: 125ff.).

Amos 2006; Baros 2006) wird die Forderung nach einer besseren schulischen Integration der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte primär ökonomisch, d.h. unter Verweis auf ihren Nutzen als Begabungsreserve oder Humankapital, begründet. Unter diesen Vorzeichen wird Assimilation im Sinne einer Anpassung an die ‚kulturellen Kerne‘ der Institutionen der Aufnahmegesellschaft als wichtige Voraussetzung der Partizipation in Schule, Ausbildungs- und Beschäftigungssystem gefordert. Der Zweck von Bildung wird weitgehend auf den Erwerb statistisch messbarer Kompetenzen beschränkt, die Kinder und Jugendliche erwerben sollen, um leistungs- und konkurrenzfähig zu sein. Hinsichtlich des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität im schulischen Bildungssystem wird die Kompensation von Defiziten im Gebrauch der deutschen (Bildungs-)Sprache in den Vordergrund gerückt, insbesondere im Bereich der Vorschulbildung. Ähnlich der frühen Ausländerpädagogik geraten die strukturellen Barrieren im schulischen Bildungssystem und andere gesellschaftlichen Bereichen, die der gleichberechtigten Teilhabe aller Kinder und Eltern entgegenstehen, dagegen kaum in den Blick.

Vor dem Hintergrund breiterer Debatten über die Bundesrepublik Deutschland als multikulturelle Gesellschaft formierte sich Mitte der 1980er und in den frühen 1990er Jahren in kritischer Abgrenzung zur ‚Ausländerpädagogik‘ die Programmatik der *interkulturellen Bildung und Erziehung*. Frühe Ansätze interkultureller Pädagogik setzen der Defizit-Hypothese die Differenz-Hypothese entgegen und betonten die Gleichwertigkeit unterschiedlicher Kulturen. Durch verschiedene Herkunftskulturen, Sprachen, Gebräuche und Religionen verursachte Sozialisations- und Verhaltensunterschiede sollten respektiert werden, ohne sie als Mängelphänomene der Migrantinnen und Migranten zu definieren. Erstmals richteten sich Verhaltenserwartungen auch an die Angehörigen der Mehrheitsgesellschaft. Die Aufgabe der Schule wurde darin gesehen, allen am Bildungsgeschehen Beteiligten die Fähigkeiten zu vermitteln, unter Bedingungen kultureller Vielfalt zu leben. Gestützt auf normative Anerkennungs- und Gerechtigkeitsideale wurde Ethnozentrismus in der Pädagogik ausdrücklich abgelehnt. Ab Ende der 1980er Jahre wurden die *begegnungs-* oder *konfliktorientierten* Ansätze interkultureller Bildung¹⁵ durch *antirassistische Konzepte* ergänzt, welche stärker in den Rahmen politischer Bildung gestellt wurden.

Aber auch die interkulturelle Pädagogik wurde alsbald hinterfragt, ob nicht Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – wengleich unter anderen Vorzeichen (kulturelle Differenz und Vielfalt als Bereicherung und Potential) – weiterhin durch die Linse der Kulturdifferenz betrachtet und als ‚Andere‘ markiert würden. Anstatt ihnen Raum für Selbstdefinitionen zu lassen, würden sie erneut zum Objekt homogenisierender und stereotypisierender Zuschreibungen gemacht, während gesellschaftliche Hierarchien und Machtverhältnisse ausgeblendet blieben. Neben dem essentialistischen Verständnis von Kultur als nationaler Herkunftskultur wurde die curriculare Verengung der interkulturellen Bildung und Erziehung bemängelt, d.h., dass Fragen der Differenz und Diskriminierung fast ausschließlich als Lerngegenstand für die Schülerinnen und Schüler bearbeitet wurden. Dass sich die Sensibilität für Differenz und Diskriminierung in allen konventionellen Arbeitsbereichen der Schule bewähren muss und daran entscheidet, ob alle Kinder und Jugendlichen gleichen Zugang zu den Bildungsangeboten und gleiche Chancen auf eine optimale Förderung ihrer Potentiale erhalten, die sich auch in erreichten Leistungen, Abschlüssen sowie realisierten Übergängen in höher qualifizierende Bildungs- und Ausbildungsgänge niederschlagen müssen, blieb in der interkulturellen Bildung lange

¹⁵ Manfred Hohmann (1987) grenzt eine begegnungsorientierte Richtung interkultureller Pädagogik, bei der Kulturunterschiede zum Lerngegenstand gemacht werden sollen, um soziale und interkulturelle Kompetenzen zu fördern von einer konfliktorientierten Richtung ab, in der es stärker um die Bearbeitung der in multikulturellen Verhältnissen auftretenden Spannungen gehe.

Zeit außerhalb der Betrachtung (vgl. kritisch Diehm/Radtke 1999). Ähnliche Einwände, d.h. der Rückgriff auf simplifizierende essentialistische Gruppenkonzepte („Schwarz vs. Weiß“) und die curriculare Verengung der Beschäftigung mit Rassismus und Diskriminierung als Lernangebot für die Schülerinnen und Schüler, werden auch gegenüber vielen antirassistischen Bildungskonzepten geltend gemacht (vgl. kritisch z.B. Attia 1997; 2014; Mecheril/Teo 1997; Gomolla 2009).

Aus der Kritik am Verständnis von Kultur als Differenzkategorie sind neue Konzepte interkultureller Bildung hervorgegangen, die sich auf eine „reflexive Auffassung von ‚Kultur‘ und ihren Funktionen im pädagogischen Kontext und in anderen gesellschaftlichen Zusammenhängen“ stützen (Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 134).

2.1.3.2 Bildungserfordernisse der Einwanderungsgesellschaft als Anlass von Schulentwicklung

In der insbesondere innerhalb der erziehungs- und sozialwissenschaftlichen artikulierten Kritik am Umgang mit dem Kulturbegriff als zentraler Differenzkategorie wurde der Blick auf den Kontext der Einwanderungsgesellschaft als – wie Astrid Messerschmidt schreibt – in einem zweifachen Sinne „geteiltem sozialen Raum“ geschärft:

„als gemeinsamer Ort der Interaktion und als gespaltenen Ort, an dem Ungleichheiten reproduziert werden und ein ‚Wir-Die-Gegensatz‘ etabliert wird (vgl. Kalpaka 1998; Terkessidis 2004), der auf ‚Spaltung der Gesellschaft in Migrantinnen und Deutsche‘ basiert (Yildiz 2005, S. 223). [...] Die Perspektivenverschiebung verläuft von der Problematisierung kultureller Differenz zur Sensibilisierung für soziale Ungleichheitsverhältnisse, die durch Migrationspolitiken und Migrationsbedingungen sowie durch die mediale Repräsentation von Migrant/innen befestigt werden und die eine Struktur unthematisierter und unhinterfragter Dominanz erzeugen.“ (Messerschmidt 2009: 95f)

Birgit Rommelspacher (1995) macht mit dem Begriff der Dominanzkultur auf das Funktionieren von Praktiken sozialer Spaltung durch weitgehende Zustimmung bzw. Konsensstrukturen aufmerksam. Paul Mecheril (vgl. Mecheril et al. 2010) dagegen bezieht seine ‚migrationspädagogische Perspektive‘ auf die Transformationsprozesse gesellschaftlicher Zugehörigkeitsordnungen im Kontext internationaler Migration und rückt besonders den Beitrag der Pädagogik an der Verfestigung gesellschaftlicher Dichotomisierungen in den Blick.

Messerschmidt konstatiert eine aus der Kritik an den Engführungen und Mängeln der interkulturellen sowie antirassistischen Bildung hervorgegangene neue paradigmatische Handlungsorientierung, die sie als Pädagogik *in* der Einwanderungsgesellschaft bezeichnet. Damit rückt der *soziale Kontext* „genau dieser Gesellschaft in den Blick [...] – ein Kontext, der von allen Bewohner/innen geteilt wird und in dem Ungleichheiten reproduziert sowie die Ansprüche an Partizipation, Zugehörigkeit und Differenz, an Gleichheit in Verschiedenheit verhandelt und ausgetragen werden.“ (Messerschmidt 2009: 99).

In dieser Perspektive findet – bei allen Unterschieden zwischen einzelnen Konzepten – zum einen die Vielfalt und Interaktion von Differenzierungsmerkmalen (v.a. Migration, sozio-ökonomischer Status, Geschlecht und Behinderung) als veränderliche und manchmal auch widersprüchliche Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskonstruktionen wie als Ursache von Bildungsungleichheit und Diskriminierung zunehmend Beachtung („Intersektionalität“; vgl. Leiprecht/Lutz 2006).

Zum anderen wird zunehmend anerkannt, dass die Aufgabe, welche der migrationsbedingte soziale Wandel an die Schule stellt, nicht nur darin besteht, die nachkommenden Generationen zu befähigen, in einer pluralen Welt unter Anerkennung von menschenrechtlichen und demokratischen Grundsätzen urteilen und handeln zu können. Darüber hinaus muss auch gewährleistet sein, dass

allen Kindern und Jugendlichen eine sozial gerechte Schulbildung angeboten wird und das Gefälle in den Schulerfolgen entlang der Trennlinien familialer Migration, der sozialen Herkunft und des Geschlechts minimiert werden (vgl. Hormel/Scherr 2004; Leiprecht/Kerber 2005; Gomolla 2005; Gogolin/Krüger-Potratz 2006; Messerschmidt 2009). Um diese Zielsetzungen zu erreichen wird zunehmend eine Öffnung und Demokratisierung der Institutionen gefordert (vgl. Kasten 4).

Kasten 4 ► Interkulturelle Öffnung

In Anlehnung an Mark Terkessidis (2010) zielt interkulturelle Öffnung auf den gezielten Umbau von Institutionen in ihren Kernbereichen im Hinblick auf durch Prozesse der Globalisierung, Migration und Transnationalisierung veränderte soziale Erfordernisse unter Leitzielen der Teilhabegerechtigkeit und Barrierefreiheit. Laut Terkessidis müssen „vor allem strukturelle Hürden für die Individuen beseitigt werden“ (ebd.: 9); dabei handele es sich „zumeist [um] unsichtbare, unausgesprochene und unbemerkte Hindernisse. Die technische Statusbeschreibung für solche Hürden ist Diskriminierung. Und das technische Ziel heißt *Barrierefreiheit*.“ (ebd.)

Interkulturelle Öffnung umspannt Terkessidis (2010) zufolge mehrere Ebenen, v.a. die *Kultur der Institution* (v.a. ihre Verfassung, explizite und implizite Regeln und Normen, Routinen, in der Einrichtung weitergegebene ‚Erzählungen‘ über ihre Geschichte, Hierarchien unter den Mitgliedern, Handlungswissen), das *Personal* (v.a. Repräsentation von Angehörigen unterschiedlicher sozialer Gruppen im Kollegium, Fortbildung und Kompetenzaufbau für interkulturelle Öffnung), *materielle Grundlagen* (v.a. räumliche und technische Gegebenheiten, Kommunikationsformen, Materialien, Bereitstellung zeitlicher und finanzieller Ressourcen) und die *grundsätzliche Ausrichtung der Strategien der Institution* (vgl. ebd.: 142ff.).

Konzepte interkultureller Öffnung basieren auf der Annahme, dass sich eine differenzsensible und teilhabegerechte Praxis in einer Institution nicht beiläufig einstellt, sondern bewusst erarbeitet werden will. Fragen der Teilhabegerechtigkeit müssen im Sinne eines Mainstreaming bzw. als Querschnittspolitik auf allen Verantwortungsebenen ernsthaft verfolgt werden. Erforderlich ist eine grundsätzliche Ausrichtung aller Entscheidungen einer Organisation auf das Ziel der interkulturellen Öffnung – und die dazu erforderliche Reorganisation, Verbesserung, Entwicklung und Evaluierung von Entscheidungsprozessen in allen Politik- und Arbeitsbereichen. Dies setzt „eine nachhaltig wirkende Veränderung der bestehenden Organisationsstruktur voraus und damit eine systematisch angelegte Organisationsentwicklung und die Entwicklung geeigneter Managementinstrumente.“ (Handschuck/Schröder 2012: 6)

Speziell im schulischen Bereich hat besonders die Forschung über institutionelle Diskriminierung zu einer Verlagerung des Interventionspunktes von den Kindern und ihren Familien beigetragen – ob im Sinne einer ‚Reparaturpädagogik‘ oder folkloristischer Exotisierung ‚fremder‘ Herkunftskulturen – auf die Schule als *institutionellen und sozialen Ort*, an dem Unterschiede im alltäglichen professionellen Handeln konstruiert und rekonstruiert werden. Wie Yasemin Karakaşoğlu, Mirja Gruhn und Anna Wojciechowicz (2011) schreiben:

„Zentral ist die Wendung des Blickwinkels von den Schülerinnen und Schülern als Gruppe mit einem besonderen pädagogischen Förderbedarf zu ihrer Wahrnehmung als ‚Normalfall‘ und eine Wendung von der notwendigen Veränderung der Schülerinnen und Schüler an die Anforderungen der Schule [...] auf die Bedürfnisse der Schülerinnen und Schüler, um die adäquate Förderung ihrer Bildungschancen zu sichern.“ (Karakaşoğlu et al. 2011: 17)

Anstelle spezialisierter und/oder zielgruppenspezifischer Einzelmaßnahmen, die im Schulalltag oft isoliert bleiben und eher einen additiven Charakter aufweisen, werden zunehmend gesamtschulische Handlungsansätze gefordert, welche die zentralen Aufgabenfelder schulischer Bildung in Bezug auf Migration verbinden. In der Perspektive eines *Mainstreaming* sind „alle konventionellen schulischen Arbeitsbereiche – vor allem auf den Ebenen von Curricula und Material, Unterricht bzw. pädagogischer Arbeit, Organisationen, Qualifizierung der Fachkräfte, administrativer und politischer Steuerung – aus einer neuen Perspektive zu betrachten und ihre Gestaltung zu überdenken. Dies schließt

Strukturveränderungen im Umfeld der Schulen und auf der Systemebene ein.“ (Fürstenau/Gomolla 2012: 9) Strategien und Methoden der Schulentwicklung sollen als organisatorischer Rahmen genutzt werden, in dem die am Bildungsgeschehen beteiligten Akteure in gemeinschaftlichen Anstrengungen ihre Arbeitsstrukturen und Praktiken reflektieren und verändern können, um der migrationsbedingten Heterogenität besser Rechnung tragen, Diskriminierung unterbinden und die gleichberechtigte Teilhabe aller Individuen und Gruppen zu fördern. Kasten 5 gibt einen Überblick über wegweisende Modelle im Ausland wie in deutschen Bundesländern und Kommunen (vgl. Kasten 5).

Kasten 5 ► Modelle interkultureller Schulentwicklung im In- und Ausland

In den klassischen Einwanderungsländern wie den USA, Großbritannien und Kanada bildeten holistische Schulentwicklungskonzepte unter Bezeichnungen wie ‚*whole-school-change*‘, ‚*total school reform*‘ oder ‚*school restructuring*‘ schon in den Debatten über *multicultural/antiracist education* in den 1980er und frühen 1990er Jahren eine Art ‚Minimalkonsens‘ (vgl. Troyna 1993; Banks 2005; vgl. auch Schofield/Alexander 2012). In den USA wurde in Zweigen der ‚*school restructuring*‘-Bewegung gezielt versucht, Schulen zu befähigen, ein hohes intellektuelles Niveau der schulischen Arbeit von Lernenden und Lehrenden, das sich in guten Fachleistungen niederschlägt mit dem Ausgleich vorfindbarer Disparitäten in den Schulerfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen zu verbinden (vgl. Oakes et al. 2013). In dem 2001 unter dem Titel ‚No Child left Behind‘ verabschiedeten Schulentwicklungsgesetz wurden diese inhaltlichen Ansätze allerdings nicht systematisch aufgegriffen (vgl. Amos 2003). Dagegen sind in Kanada Mainstreaming-Ansätze, um eine diversitätsbewusste inklusive und antidiskriminierende Schulkultur zu gestalten, als Schlüsselement einer modernen Migrations- und Bildungspolitik in vielen Schulbezirken verankert (vgl. Hormel/Scherr 2004; vgl. zusammenfassend auch Karakasoglu et al. 2011).

Eine wechselvolle Geschichte erlebten Ansätze einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Schulentwicklung in England: Schon Ende der 1980er Jahre hatte der Großteil der lokalen Bildungsbehörden Schulentwicklungsprogramme erarbeitet, die speziell auf die Bedürfnisse ethnischer Minoritäten und Probleme des Rassismus Bezug nahmen (vgl. Troyna 1993; Epstein 1993; Gillborn 1995). Nachdem diese Themen unter neo-liberalen und neo-konservativen Reformprogrammen wieder von der Agenda verdrängt worden waren, integrierte die New Labour-Regierung Ende der 1990er Jahre neue Instrumente zum Abbau ethnischer Ungleichheiten flächendeckend in die allgemeinen Systeme des *School Improvement*. *Ethnisches Monitoring*, d.h. das Beobachten und statistische Erfassen von Unterschieden in den Schulleistungen und im Schulerfolg nach ethnischer Herkunft, sozialer Schichtzugehörigkeit und Geschlecht auf allen Ebenen gilt als Schlüssel, um Probleme zu identifizieren und gezielt zu bekämpfen. Ein zweites wichtiges Instrument ist der *Ethnic Minorities Achievement Grant*, der Schulen zusätzliche Mittel zur Verfügung stellt, um unterdurchschnittliche Leistungsergebnisse ethnischer Minderheitengruppen gezielt zu verbessern. Über den EMAG finanzierte Speziallehrkräfte sollen im Unterricht wie bei der Entwicklung schulischer Gesamtstrategien tätig sein (z.B. Kontakte zu Eltern oder lokalen Immigrantenorganisationen intensivieren). Die Schulen werden durch Beratung und Fortbildung seitens der lokalen Behörden, Handreichungen, Materialien und entsprechende Initiativen in der Lehrerbildung unterstützt und u.a. im Rahmen der regulären Schulinspektionen kontrolliert. Neben einer Anreicherung der Lehrpläne um Aspekte der Diversität zielte die Einführung von ‚Citizenship Education‘ u.a. auf eine rassismuskritische Bildung für alle Schülerinnen und Schüler (vgl. Hormel/Scherr 2004; Gomolla 2005: 208f; Heise 2009).

Wegweisend in den deutschsprachigen Ländern ist das seit Mitte der 1990er Jahre sukzessive entwickelte und institutionalisierte Schulentwicklungsprogramm *Qualität in multikulturellen Schulen* (QUIMS) im Schweizer Kanton Zürich. Hier liegt der Schwerpunkt auf der Steigerung der Schulerfolge von bisher unterdurchschnittlich abscheidenden Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte und dem Abbau der Disparitäten in den Schulerfolgen unterschiedlicher sozialer Gruppen. Durch ein gutes Leistungsniveau sollen Schulen mit höheren Anteilen von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte und geringen sozioökonomischen Ressourcen für bildungserfolgreiche Eltern und Kinder attraktiv bleiben. Ferner soll die Schulzufriedenheit von Kindern, Eltern und Lehrkräften verbessert werden. Angestrebt wird die gezielte Adaption des Schulsystems als Ganzes an die Erfordernisse der Einwanderungsgesellschaft. Hauptsächlicher Träger des Wandels sollen die Einzelschulen sein. Die Schulen werden jedoch durch die kantonalen Behörden in materieller und fachlicher Hinsicht unterstützt.

Da die Schule gleichzeitig auf mehreren Ebenen ansetzen muss, wurden im QUIMS-Programm unterschiedliche Interventionsmöglichkeiten definiert: Verstärkung der Leistungsförderung, Sprachförderung, angepasste Lernbeurteilung und Förderplanung, Einbezug und Mitwirkung der Eltern, vor- und außerschulische Lernanregungen und Gestaltung einer Schulkultur der Anerkennung (vgl. Rüesch 1999; Mächler u.a. 2000; Sträuli 2005). Im Vordergrund stehen vier Handlungsfelder: (1) Sprachförderung (Förderung der Literalität aller Schülerinnen und Schüler, qualifizierter Unterricht in Deutsch als Zweitsprache, möglichst in Verbindung mit Zusatzunterricht in Erstsprachen); (2) Förderung des Schulerfolgs (integrative und differenzierende Lernförderung, fördernde Lernbeurteilung, Unterstützung der Stufenübergänge); (3) soziale Integration (Kultur der Anerkennung und Gleichstellung, Mitwirkungen der Schülerinnen und Schüler, Mitwirkung der Eltern); (4) Weiterbildungen der Lehrpersonen und Zusammenarbeit mit Eltern, flankierend zu jedem Schwerpunkt, den eine Schule bearbeitet. In den beteiligten Schulen wird die Einführung von QUIMS als pädagogischer Schwerpunkt im Schulprogramm festgelegt. Die Entwicklungsarbeit in den Schulen ist längerfristig angelegt und wird vom Kanton in finanzieller und materieller Hinsicht unterstützt (z.B. durch ein vorgegebenes Programm, finanzielle Mittel, einen Zertifizierungslehrgang für die QUIMS-Beauftragten der Schulen an der Pädagogischen Hochschule Zürich, schulinterne Fortbildungen, Beratung, Materialien, Transfer und Vernetzung) (vgl. [http://www.vsa.zh.ch/...](http://www.vsa.zh.ch/); Gomolla 2005: 164ff).

Die an der Universität Hamburg entwickelte und im Rahmen eines von der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung und Forschungsförderung geförderten Modellprogramms (2004-2009) in zahlreichen Bundesländern verbreitete Strategie *FörMig* schließt teilweise an solche Modelle im Ausland an. Der Schwerpunkt liegt jedoch auf der Förderung der spezifischen schul- und bildungssprachlichen Kompetenzen. Bei der FörMig-Strategie kommen Ansätze der Schulentwicklung zum Tragen, die über individualisierende Förderstrategien weit hinaus weisen, etwa die Entwicklung und der Einsatz geeigneter förderdiagnostischer Verfahren, gezielte Unterrichtsentwicklung, Zusammenarbeit mit Eltern, Begleitung von Bildungsübergängen, der Aufbau von regionalen Sprachbildungsnetzwerken und Entwicklungspartnerschaften sowie die Professionalisierung der Beteiligten (vgl. [http://www.foermig.uni-hamburg.de/...](http://www.foermig.uni-hamburg.de/)).

Ein derzeit noch laufendes Projekt wird von der Fachstelle „Kinderwelten“ in Berlin betreut. Im Zeitraum von Januar 2013 bis Dezember 2014 werden in dem Projekt „Inklusive Schulentwicklung in der Grundschule“ (ISEG) fünf Berliner Grundschulen bei der Entwicklung und Umsetzung inklusiver Schulentwicklungsvorhaben begleitet. Ziel ist die Klärung und Schärfung des Inklusionsprofils an den beteiligten Schulen. Das Projekt basiert auf dem am Anti-Bias-Ansatz angelehnten Konzept der Vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung, das die Wertschätzung von Vielfalt und Differenz mit dem Abbau institutioneller Barrieren verbindet. Die Schule wird als lernende Organisation begriffen, die Veränderungsprozesse nur unter Einbeziehung der Perspektiven von Eltern, Schülerinnen und Schülern wirksam gestalten kann (vgl. <http://www.situationsansatz.de/ISEG.html>).

2.1.4 Politische Grundlagen interkultureller Schulentwicklung

Auf der internationalen, europäischen und bundesweiten Ebene wird in einer wachsenden Anzahl von politischen Empfehlungen und Beschlüssen auf Konzepte der interkulturellen Öffnung von Schule und der interkulturellen Schulentwicklung als Handlungsansatz im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität Bezug genommen. Die wachsende Relevanz dieser Strategien speist sich aus parallelen Entwicklungen in unterschiedlichen politischen Handlungsfeldern.

2.1.4.1 Tendenzen internationaler und europäischer Bildungspolitik

Seit Ende der 1990er Jahre von der Europäischen Union, der OECD u.a. Regierungs- und Nicht-Regierungsorganisationen vermehrt in Auftrag gegebene indikatorengestützte Berichte machen nicht nur Unterschiede in der allgemeinen Qualität, sondern auch in der egalitären Ausrichtung der schulischen Bildungssysteme sichtbar. In Verbindung mit dem Aufbau flächendeckender Verfahren für ein systematisches Bildungsmonitoring und einer auf empirischen Daten basierenden Qualitätsentwicklung in Schulen wird die Notwendigkeit betont, Aspekte der migrationsbedingten Heterogenität und Ziele der Teilhabegerechtigkeit in die reguläre Schulentwicklung zu integrieren.

Die hohe Bedeutung spiegelt sich auf der Europäischen Ebene u.a. in Initiativen wie dem Europäischen Jahr der Chancengleichheit für alle 2007 sowie des interkulturellen Dialogs 2008 oder das Grünbuch ‚Migration und Mobilität‘ der Kommission der Europäischen Gemeinschaft 2008 wider (vgl. zusammenfassend Karakasoglu et al. 2011: 27ff). Dabei sind ökonomische Begründungsmuster mit Initiativen zum Schutz vor Diskriminierung als menschenrechtlicher Dimension verbunden. Das Menschenrecht auf Bildung sieht vor, so Mona Motakef (2009: 83f.), dass ein Staat Bildung erst dann diskriminierungsfrei gewährt, wenn vier Forderungen erfüllt sind: die *allgemeine Verfügbarkeit* von Bildung (u.a. Bereitstellung eines ausreichenden und funktionsfähigen Schulangebots, gut qualifizierter Lehrkräfte, ausreichender Unterrichtsmaterialien); der *diskriminierungsfreie Zugang* zu Bildung (wirtschaftlich, physisch); die *Annehmbarkeit* von Bildung (Bildung muss demnach ‚relevant, kulturell angemessen und hochwertig‘ sein) und die *Adaptierbarkeit* der Bildung (Bildung muss sich an die ‚Erfordernisse sich verändernder Gesellschaften und Gemeinwesen‘ anpassen; ebd.: 84). Das Diskriminierungsverbot ist somit nicht auf den diskriminierungsfreien Zugang zu Bildung beschränkt, sondern folgt einer umfassenderen Definition von Teilhabegerechtigkeit, die „ebenso Rechte *in* der Bildung sowie Rechte *durch* Bildung“ (ebd.) einschließt (vgl. Kasten 6).

Kasten 6 ► Teilhabegerechtigkeit im Kontext schulischer Bildung

In Übereinstimmung mit internationalen Diskursen über Bildung als Menschenrecht und Inklusion folgen auch Ansätze der interkulturellen Schulentwicklung zunehmend einem anspruchsvollen Kriterium von Teilhabegerechtigkeit, das vier grundlegende Kriterien von Gerechtigkeit bzw. Gleichheit verbindet:

(a) *formale Gleichheit des Zugangs zu Bildungsangeboten und der schulischen Vorkehrungen* (z.B. Freiheit von Barrieren aufgrund des Geschlechts, der Religionszugehörigkeit oder sprachlichen Voraussetzungen von Kindern; ausreichendes quantitatives Platzangebot, adäquater qualitativer Ausstattungsgrad der Angebote);

(b) *faktische Gleichheit der Zugangsvoraussetzungen* zu Bildungsangeboten (z.B. Vorhandensein von Unterstützungsangeboten für Kinder, die zwar einen formal gleichen Zugang zu Bildungsangeboten haben, ihn ohne weitere Hilfen aber faktisch nicht im gleichen Maße realisieren können wie andere Kinder – z.B. sprachliche Unterstützungsprogramme, Transportgelegenheiten);

(c) Gerechtigkeit in der *Partizipation und Behandlung* (z.B. diskriminierungsfreie Gestaltung von Entscheidungen, Unterrichtsinhalten und Lehrmitteln; inklusionsorientierte didaktische und pädagogische Arbeitsweisen; durchgehende Vermittlung von Deutsch als Bildungssprache im Unterricht aller Fächer);

(d) Gerechtigkeit in den *Bildungsergebnissen* (Ergebnisgerechtigkeit; Minimierung und Abbau des Gefälles in den Beteiligungsquoten auf unterschiedlichen Bildungsgängen, Schulleistungen und Schulerfolgen zwischen sozialen Gruppen).
(vgl. Gillborn/Youdell 2000: 2f; Campbell 2002)

Wichtige Impulse für die Umsetzung des Menschenrechts auf Bildung gehen von der *Inklusionsbewegung* aus. Der Begriff wird in Deutschland hauptsächlich auf den Umgang mit als ‚behindert‘ bzw. ‚mit besonderem Förderbedarf‘ klassifizierten Schülerinnen und Schülern bezogen. Dagegen ist international unter der Mobilisierungsformel *Education For All* ein erweitertes Verständnis von Inklusion gebräuchlich, das sämtliche Differenzaspekte einschließt. Das Ziel liegt darin, Exklusion zu vermindern und abzuschaffen und die schulischen und gesellschaftlichen Teilhabechancen aller Heranwachsenden zu verbessern. Um eine barrierefreie und qualitativ hochwertige Bildung für alle Kinder und Jugendlichen zu gewährleisten, wird eine gezielte strukturelle *Transformation* von Schulen u.a. Bildungseinrichtungen in ihren „Inhalten, Ansätzen, Strukturen und Strategien“ anvisiert (Deutsche UNESCO-Kommission 2009). Um inklusive Strukturen in Unterricht und Schulorganisationen zu entwickeln, zielt der systematische und prozessorientierte Einsatz des *Index für Inklusion* darauf, Diskriminierung und Benachteiligung aufgrund unterschiedlicher Differenzierungsmerkmale zu unterbin-

den (vgl. Boban/Hinz 2003; Boban/Großbrieder/Hinz 2013). Die EU-Richtlinien zum Schutz vor Rassismus und ethnischer Diskriminierung (vgl. EU 2000; ECRI 2002) haben ebenfalls dazu beigetragen, dass im europäischen Inklusionsdiskurs die Verantwortung der Schule, besondere Bedürfnisse der Kinder mit Migrationsgeschichte in ihre traditionellen Aufgaben einzubinden, betont wird (vgl. European Agency for Development in Special Needs Education 2009).

2.1.4.2 Verankerung interkultureller Schulentwicklung in Deutschland

In Deutschland fordert schon die von der Kultusministerkonferenz 1996 verabschiedete Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ eine interkulturelle Öffnung von Schule – verstanden „als kontinuierliche[n] Prozess, der systemisch als Teil der Entwicklung von Schule als lernender Institution gestaltet wird“ (KMK 1996: 6). Interkulturelle Bildung wird als allgemeiner Erziehungsauftrag und Querschnittsaufgabe der Schule verstanden. Betont wird u.a. die Gestaltung eines guten Schulklimas, das von gegenseitigem Respekt und Toleranz, demokratischen Formen der Auseinandersetzung und klaren Regeln geprägt ist. Im Unterricht soll eine „interkulturelle Akzentuierung der bestehenden Inhalte“ erfolgen und Wissen und Einsichten über „identitätsbildende Traditionslinien und Grundmuster der eigenen wie fremder Kulturen“ vermittelt werden. Dazu wird auch eine Revision von Schulbüchern für nötig befunden. Gefordert wird zudem die erleichterte Einstellung nicht-deutscher Lehrkräfte in allen Fächern. An alle Lehrenden wird appelliert, als Angehörige der Mehrheitsgesellschaft ihre Einstellungen kritisch zu reflektieren und einen „offene[n] Gedankenaustausch über Ziele und Maßnahmen erzieherischer Bemühungen“ zu etablieren. Auch transparente Entscheidungsgrundlagen, Elternbesuche und aktives Einbeziehen der Eltern ins Schulleben werden empfohlen (alle Zitate KMK 1996).

Hier klingt an, dass die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung“ von 1996 auf einem Verständnis von interkultureller Öffnung basiert, das noch wesentlich von der begegnungs- und konfliktorientierten interkulturellen Pädagogik der 1990er Jahre geprägt ist. Im Vordergrund stehen die individuellen Einstellungsmuster der am Bildungsgeschehen beteiligten Schülerinnen und Schüler, Professionellen und Eltern sowie ihre Interaktionen und Beziehungen. Das Gefälle in den Schulerfolgen entlang ethnischer Trennlinien wird nicht explizit als Gegenstand der interkulturellen Öffnung definiert. Obgleich einige Vorschläge durchaus eine solche Stoßrichtung aufweisen, wird ein systematischer struktureller Wandel der Schule als gesamter Institution unter dem Ziel der Teilhabegerechtigkeit nicht anvisiert (vgl. kritisch Puskepelleit/Krüger-Potratz 1999; Gomolla 2005). Diese Engführungen wurden in den 2000er Jahren allmählich überwunden. Zunehmend werden nachhaltige strukturelle Veränderungen auf der institutionellen Ebene angemahnt, einschließlich der Verstärkung der interkulturellen Kompetenz aller am Schulleben Beteiligten (vgl. KMK 2006; Die Bundesregierung 2007; KMK 2004; KMK 2007; BIP 2010; SVR 2010, 2012, 2014). Die auf den Ebenen von Bund und Ländern ergriffenen Maßnahmen – v.a. Ansätze zur Verbesserung der Sprachkompetenz im Deutschen, unterrichtliche und ergänzende Förderangebote, der Einbezug von Eltern, die Betonung der Vermittlerfunktion von Lehrern und Lehrerinnen mit Migrationsgeschichte, Erweiterung des Angebot im Religionsunterricht (vgl. KMK 2006; BIP 2010) – blieben jedoch zunächst noch relativ einseitig auf die Förderung der Kinder und Jugendlichen mit Migrationsgeschichte ausgerichtet. Erst dezidierte Forderungen nach dem Aufbau einer durchgängigen Sprachförderung über alle Schulstufen, der Verankerung von Aspekten der „Differenzierung, Integration und Förderung“ sowie von „Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht“ als inhaltliche Schwerpunkte im Lehramtsstudium (vgl. KMK 2004) sowie verstärkte Bemühungen, Studierende und Lehrkräften mit Migrationsgeschichte für ein Lehramtsstudium und den Schuldienst zu gewinnen, zielen auf nachhal-

tigen institutionellen Wandel. In diesem Kontext wird auch gefordert, Fragen der Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeit systematischer und verbindlicher als bisher in die reguläre Schulentwicklung zu integrieren. „Über die explizite Einbindung in Schulentwicklungspläne und Schulprogramme bietet sich (...) die Möglichkeit,“ so wird etwa im Jahresgutachten des Sachverständigenrats Deutscher Stiftungen für Integration und Migration von 2012 empfohlen, „Kriterien für die interkulturelle Öffnung festzulegen und ebenso die Verpflichtung, diese in den Schulen umzusetzen.“ (SVR 2012: 75).

Ein wichtiges Dokument ist hier die von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes im August 2013 veröffentlichte umfassende Bestandsaufnahme zur Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich (vgl. Jenessen et al. 2013). In den Handlungsempfehlungen zum Umgang mit Bildungsdiskriminierung werden in einer intersektionalen Perspektive umfassende Konzepte und Veränderungsansätze für eine systematische institutionelle Öffnung von Schule benannt:

- Betont wird ein breites Verständnis von Bildung, „als Möglichkeit eines weit verstandenen inhaltlichen, kulturellen, individuellen und sozialen Lernens“ (ebd.: 88). Eine zentrale Aufgabe wird darin gesehen, „Bildung zu re-humanisieren und zu ent-funktionalisieren. Lernen kann nicht nur auf eine zukünftige (ökonomische) Verwertbarkeit hin gemessen, geplant und durchgeführt werden.“ (ebd.)
- In der Schulentwicklung müssten „*Bottom-up-Ansätze* (Diskriminierungsabbau durch Förderung individueller Leistung und Zugänge zu höherwertigen Zertifikaten, Diversity-Mainstreaming in Bildungsinstitutionen) und *Top-down-Modelle* (Diversity-Mainstreaming als verpflichtendes Ausbildungsfach in Studium/Ausbildung, Akademisierung der frühkindlichen Pädagogik, strukturelle und systematische Veränderungen im Bildungssystem, Abbau von Armut) gleichzeitig ansetzen. Das Ende von Benachteiligungen kann nur durch eine gesamtgesellschaftliche Anstrengung geschehen.“ (ebd.: 88)
- Als Instrument, um Lernen und Teilhabe in einer Schule der Vielfalt zu entwickeln, wird der verpflichtende Einsatz des Index für Inklusion empfohlen. In kritischer Abgrenzung zu einem technologischen Verständnis von ‚Barrierefreiheit‘ wird der soziale Charakter von Prozessen der Konstruktion und Re-Konstruktion von Unterschieden im pädagogischen Alltag betont. Hier gelte es auch „Defizitorientierungen grundsätzlich in Frage zu stellen“ und die soziale Konstruktion von Normen und Abweichungen wie Praktiken der Typisierung und Kategorisierung an sich zum Thema zu machen (Jenessen et al. 2013: 88).
- Als Schlüssel zur Beendigung von Segregation und Homogenisierung ungünstiger Lerngruppen und -situationen wird die Notwendigkeit der „Auflösung der Mehrgliedrigkeit des Schulsystems, dadurch Beendigung von Segregation und Homogenisierung ungünstiger Lerngruppen und -situationen, wirkliche Ganztagschule im Sinne ganzheitlichen Lernens über den gesamten Schultag (jedoch nicht als Betreuungsmöglichkeit), verpflichtende kostenfreie frühkindliche Bildung“ gefordert (ebd.: 89).

Ein zweites Schlüsseldokument ist die schon lange überfällige Fortschreibung der KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2013). Diese Anfang Dezember 2013 veröffentlichte und im Mai 2014 auf einer großen Konferenz in Berlin von Vertretern und Vertreterinnen der Länder, Fachleuten aus Wissenschaft, Politik und Praxis vorgestellte Empfehlung markiert einen bemerkenswerten Perspektivenwechsel. Die KMK rückt nun die Schule selbst als *institutionellen und sozialen Ort* in den Blickpunkt, an dem soziale Schieflagen verfestigt, durch eine aktive Anpassung an den gesellschaftlichen Wandel – so der Leitgedanke der Empfehlung – potentiell aber auch verändert

werden können. Die KMK-Empfehlung versteht Schule als gemeinsamen Lern- und Lebensort für Kinder und Jugendlichen aus *allen* gesellschaftlichen Gruppen, an dem gleichberechtigte Teilhabe, größtmöglicher Schulerfolg für alle und Integration realisiert werden sollen. Dabei sollen alle Schülerinnen und Schüler zum friedlichen und demokratischen Zusammenleben sowie zu verantwortungsbewusstem Handeln in der globalisierten Welt befähigt werden. Als zentrale Herausforderungen erachtet die Kultusministerkonferenz die ‚Interkulturelle Öffnung‘ von Schule und den Abbau struktureller und institutioneller Diskriminierung. Die „systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen“ soll sich an vier Veränderungsdimensionen orientieren: der Wertschätzung von „Vielfalt als Normalität und Potenzial für alle“, der Vermittlung „interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten“, der Ausgestaltung von Schule als zentralem Ort zur Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen und der aktiven Gestaltung von „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern“. Unter dem übergreifenden Ziel, die gleichberechtigte Teilhabe und den Schulerfolg *aller* Kinder und Jugendlichen effektiv zu fördern – werden Behörden und Schulen erstmals explizit aufgefordert, „aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen (zu wirken)“ und zu prüfen, „inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und (...) Handlungsansätze zu deren Überwindung (zu entwickeln).“ (ebd., 3) Für die konkrete Umsetzung einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Schulentwicklung werden detaillierte Vorschläge gemacht:

- Die pädagogische Entwicklungsarbeit wird als „kontinuierlicher Prozess“ verstanden, der systematisch als Teil der Entwicklung von Schule als lernender Institution gestaltet werden soll. Für dessen Steuerung soll die Schulleitung die Verantwortung tragen. Jedoch seien „[i]n den Verständigungsprozess über die Bestandsaufnahme, die Ziele und die von ihnen abgeleiteten Maßnahmen ... nicht nur einzelne Personen, sondern alle an Schule beteiligten Gruppen mit ihren Gremien einzubeziehen.“
- Die „interkulturelle Schulentwicklung“ soll als Querschnittsaufgabe mit anderen Maßnahmen der Schule abgestimmt werden und die gesamte Schulkultur prägen: „Dazu gehört auch die Auseinandersetzung mit der Frage, ob und welche konkreten Muster von Bildungsbenachteiligung, unterschiedlicher Beteiligung an Schule und Schulzufriedenheit festgestellt werden können.“ Auskunft zu diesen Fragen sollen schulbezogene Daten vermitteln, u.a. zum Schulerfolg und zur Lern- und Leistungsentwicklung von individuellen Schülerinnen und Schülern sowie Schülergruppen.
- Ob solche Anstrengungen in Schulen Wirkungen zeigen, soll durch regelmäßige Evaluationen beleuchtet werden: „Dabei wird insbesondere geprüft, ob durch die Maßnahmen gruppenspezifische Muster von Bildungsbenachteiligung, unterschiedlicher Beteiligung an und in Schule und eventuell direkter und indirekter Diskriminierung abgebaut werden konnten.“
- Eine solche Arbeit kann nicht von einzelnen Lehrkräften oder Schulen geleistet werden. Die KMK-Empfehlung fasst daher eine Reihe von Unterstützungssystemen ins Auge, etwa die Integration in die allgemeine Qualitätsentwicklung – auch als Gütekriterium in Schulinspektionen; die Erhöhung des Anteils der Lehrpersonen u.a. Fachkräfte mit Migrationsgeschichte in Schulen und Behörden sowie die Qualifizierung in Teams, d.h. die Entstehung „professioneller Lerngemeinschaften...“, die gemeinsam den Umsetzungsprozess kritisch reflektieren und vorantreiben können.“
- Eltern werden ausdrücklich zur Mitarbeit in Gremien ermutigt und einbezogen. In diesem Zusammenhang hat die KMK im Oktober 2013 eine gemeinsame Erklärung mit den Migrantenverbänden zur Bildungs- und Erziehungspartnerschaft von Schule und Eltern abgegeben.

2.2 Einordnung der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination im Kontext von Theorien zur interkultureller Schulentwicklung

Um im Rahmen der vorliegenden Evaluationsstudie das neuartige professionelle Qualifizierungs- und Handlungsfeld der ‚Interkulturellen Koordination in Schulen‘ als Bestandteil pädagogischer Schulentwicklung theoretisch klar verorten zu können, wird im Folgenden ein eigenes theoretisches Konzept für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft ausgearbeitet.¹⁶

2.2.1 Eine allgemeine Begriffsbestimmung von Schulentwicklung

Schulischer Wandel vollzieht sich permanent durch alltägliche, oft unbemerkte Anpassungen an veränderte Umweltbedingungen. Als *Schulentwicklung* werden dagegen *geplante* Veränderungen von Schule und Unterricht bezeichnet. Allerdings hat sich die Bedeutung von Schulentwicklung in den vergangenen Jahrzehnten stark verändert. Im Reformkontext der 1960er und 1970er Jahre wurde der Begriff in erster Linie auf die Gestaltung des *Gesamtzusammenhangs des Schulsystems* bezogen. Seit den 1990er Jahren wird die *Einzelstufe als Motor der Schulentwicklung* betont (vgl. Dalin/Rolff 1990). Diese Verlagerung der Aufmerksamkeit hat sich vor dem Hintergrund der allmählichen gesetzlichen Verankerung der *Schulautonomie* in den Bundesländern und der Etablierung neuer Verfahren zur *Qualitätssicherung und Qualitätsentwicklung* im schulischen Bereich (Stichworte: Schulprogramme, Evaluationen, Schulinspektionen) vollzogen. Günter Holtappels und Hans-Günter Rolff (vgl. Rolff 2010; Holtappels/Rolff 2010: 73ff) machen das gegenwärtig vorherrschende Verständnis von Schulentwicklung besonders an den folgenden Merkmalen fest:

- Der Fokus liegt auf der *Qualität der Einzelstufe*, für deren Entwicklung „in erster Linie die Lehrpersonen und die Leitung selbst verantwortlich sind, während andere Instanzen eher unterstützende und ressourcensichernde Funktionen ausüben“ (ebd.).
- Schule wird aus einer *organisationstheoretischen Perspektive* betrachtet.
- Grundlegendes Kennzeichen dieses Perspektivenwechsels sei die *Neuausrichtung der Steuerungskompetenz*, „die Einführung von Steuergruppen als Kernelement eines grundlegend *neuen Leitungs- und Organisationsverständnisses von Schule*“ (ebd.) im Sinne einer neuen Form von ‚mittlerem Management‘.

Den ultimativen Bezugspunkt der Schulentwicklung sollen die *Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler* bzw. der *Unterricht als Kernbereich der Lehrertätigkeit* darstellen. Die Gestaltung förderlicher Lernbedingungen im Unterricht soll jedoch nicht mehr allein in Einzelarbeit geleistet werden. Strukturelle Veränderungen in den Schulorganisationen und ihrem Umfeld sowie auf der Ebene der Qualifizierung und des Einsatzes des Schulpersonals sollen die Prozesse im Unterricht ge-

¹⁶ Die trotz ähnlich klingenden Bezeichnungen ausgeprägten Unterschiede von Programmen zur Schulentwicklung mit Bezug auf die Erfordernisse in Migrationsgesellschaften – und auch ihre unterschiedliche potentielle Reichweite, um *institutionelle Barrieren* für bestimmte Individuen oder Gruppen sichtbar machen und auflösen zu können – werden in einer Ende der 1990er/Anfang der 2000er Jahre durchgeführten internationalen Vergleichsstudie sichtbar (vgl. Gomolla 2005). Hier ließen sich idealtypisch drei Varianten voneinander abgrenzen: (a) interkulturelle Öffnung/Schulentwicklung als *Anreicherung von Unterricht und Schulleben um Aspekte der Vielfalt*, wobei die Kernbereiche in Schule und Unterricht nicht systematisch einbezogen wurden (v.a. in Deutschland in den 1990er Jahren vertreten); (b) eher technologisch ausgerichtete primär *output-gesteuerte Strategien zur Steigerung der Leistungen ethnisch minorisierter Gruppen* (v.a. im Rahmen des *School Improvement*-Modells in England zu Beginn der 2000er Jahre); (c) *unterrichtsbezogene Schulentwicklung im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität* unter dem Ziel, durch eine gezielte Anpassung der schulischen Strukturen und Prozesse an den sozialen Wandel zu hohen Gesamtleistungen in den Schulen, dem Ausgleich sozialer Disparitäten in den Schulerfolgen und der Schulzufriedenheit aller beizutragen (v.a. im Mitte der 1990er Jahre gestarteten Schulentwicklungsprogramm ‚Qualität in multikulturellen Schulen‘/QUIMS im Schweizer Kanton Zürich).

zielt unterstützen. Schulentwicklung wird demnach im Sinne eines ‚Drei-Wege-Modells‘ als *Trias von Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und Personalentwicklung* konzipiert (vgl. Kasten 7).

Kasten 7 ► Schulentwicklung als Trias von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung (nach Rolff 2010: 34)



Diese Konzeption von Schulentwicklung als Trias von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung stimmt mit Ansätzen der Pädagogischen- bzw. Unterrichtszentrierten Schulentwicklung überein, wie sie von Johannes Bastian und Kolleginnen und Kollegen im Rahmen zahlreicher Pilot- und Modellprojekte in deutschen Bundesländern ausgearbeitet wurden (vgl. zusammenfassend Bastian 2010). Mit Akzent auf dem Unterricht und den Prozessen der Professionalisierung der Lehrkräfte wird pädagogische Schulentwicklung definiert als

„Selbstbildungsprozess der Institutionsmitglieder, in dem der Zusammenhang von gutem Unterricht, einer an Mündigkeit orientierten Subjektentwicklung und den dafür angemessenen institutionellen Bedingungen bearbeitet wird. Ausgangspunkt ist das Interesse an einer Erneuerung des Unterrichts und den daraus folgenden institutionellen und individuellen Veränderungen.“ (ebd.: 93f)

2.2.2 Gestaltungsebenen und Typen von Schulentwicklung

In der Schulentwicklungsliteratur werden drei idealtypische Formen absichtsvoller und systematischer Schulentwicklung voneinander abgegrenzt, die nachfolgend kurz vorgestellt werden: eher situations- und problemspezifische Anpassungen von Organisationen an sich verändernde Handlungsbedingungen (1); Prozesse der Selbstorganisation, Reflexion und Steuerung in Schulen, die sich metaphorisch als ‚organisationale Lernprozesse‘ beschreiben lassen (2) sowie die gezielte Entwicklung struktureller Bedingungen auf der Schulsystemebene (3). Damit Schulentwicklung funktionieren und zu nachhaltigen Resultaten führen kann, ist wie Rolff schreibt, das Zusammenspiel aller drei Ebenen erforderlich: „Lehrpersonen mögen sich eher auf der ersten Ebene und Leitungen auf der zweiten engagieren und Politiker sowie Behörden auf der dritten Ebene. Schulentwicklungsforschung muss alle drei gleich wichtig nehmen“ (Rolff 2010: 36). Diese Unterscheidungen erlauben auch, die auf verschiedenen Ebenen gelagerten Gestaltungserfordernisse interkultureller Schulentwicklung zu präzisieren.

(zu 1) In der Schulpraxis am weitesten verbreitet sind – abgesehen von ungesteuertem schulischem Wandel – Formen der *intentionalen Schulentwicklung* (Rolff 2010: 36) im Sinne von *situations- und problemspezifischen Anpassungen* der Organisationen an sich verändernde Voraussetzungen, um spezielle Aufgaben effektiver erfüllen zu können. Bei diesem Typus der Schulentwicklung steht die Veränderung der Strukturen und Praktiken der Organisation an sich nicht im Zentrum. Dennoch können solche Aktivitäten einen graduellen Wandel der Arbeitsstrukturen und -kultur einer Schule bewirken (vgl. Heller et al. 2000: 13).

Situations- und problemspezifische Anpassungen der Schulorganisationen an sprachliche, ethnisch-kulturelle, religiöse und nationale Pluralisierungsprozesse und/oder die Erfordernisse, welche in materieller Armut heranwachsende Kinder und Jugendliche an die Schulen herantragen, sind in der Praxis relativ breit vertreten. Viele einzelne Schulen erweitern oft schon seit Jahrzehnten ihre Angebote und Arbeitsweisen, um den Erfordernissen migrations-bedingter oder sozialer Heterogenität besser gerecht werden zu können. Die Bandbreite reicht von Angeboten zur Förderung von Deutsch als Zweitsprache wie von migrantischen Herkunftssprachen über die Aufnahme von Elementen interkulturellen Lernens in den Fachunterricht – v.a. in Fächern wie Religion, Geschichte oder Sport –; über interkulturelle oder antirassistische Projektwochen, das Zelebrieren von Festen und Feiern aus vielfältigen religiösen und kulturellen Traditionen im Jahreskreis bis hin zum Ausbau von Kooperationen mit Eltern oder Fachkräften aus anderen Institutionen, etwa um Bildungsübergänge (zwischen Kita und Grundschule, in die Sekundarstufe, etc.) zu erleichtern oder die Betreuung und Förderung von Kindern und Jugendlichen zu verbessern (z.B. durch Kooperationen mit Angeboten der Jugendhilfe, u.a. im Rahmen von Ganztagsangeboten).¹⁷

Solche punktuelle Aktivitäten können in Einzelfällen zu einem konstruktiveren Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität, zur Vermeidung von Diskriminierung oder zu besseren Schulerfolgen beitragen. Sie können sogar unter günstigen Bedingungen an einzelnen Schulen zu graduellen Veränderungen der professionellen Handlungsrepertoires von Lehrkräften im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität – etwa zu einem Zuwachs an Offenheit, Empathie und Ambiguitätstoleranz oder zur Integration neuer Aufgabenbereiche (z.B. gezielte Kooperation mit Eltern) in das berufliche Handlungsrepertoire von Lehrkräften – führen. Schulische Arbeitskulturen können verändert werden, etwa wenn der traditionelle monolinguale und monokulturelle Habitus einer Schule durch die Repräsentation der sprachlichen Vielfalt in der Schule oder pluraler religiöser Bekenntnisse durchbrochen wird. Die erwartbaren Wirkungen von isolierten Maßnahmen auf die Schulorganisation und das professionelle Handeln der Lehrkräfte sind jedoch prinzipiell begrenzt. Dennoch sind sie oft ein Anfang, auf den – wenn den Schulen entsprechende Anreize und Hilfen geboten werden – konsequentere gemeinschaftliche pädagogische Reflexions- und Gestaltungsprozesse folgen können.

(zu 2) Um Schulen systematisch in einer diskriminierungskritischen Richtung transformieren zu können ist über ad-hoc-Strategien hinaus die anspruchsvollere Variante der *institutionellen Schulentwicklung* unerlässlich. *Institutionelle Schulentwicklung* (vgl. Rolff 2010: 36) zielt darauf ab, „[l]ernende Schulen [...] zu schaffen, die sich selbst organisieren, reflektieren und steuern“ (ebd.). Werner Heller und Kollegen (vgl. Heller et al. 2000) ordnen hier Aktivitäten ein,

„(a) wenn auf irgendeiner Ebene organisierter Bildung ein *zielgerichteter Prozess* stattfindet, der zur Veränderung des *Potentials an leistungsbezogenen Handlungsprogrammen der Organisation*, das heißt zur Ver-

¹⁷ Insofern verfügen – was durch medienwirksame Verleihungen von Schulpreisen am Beispiel von Einzelfällen von als besonders erfolgreich wahrgenommenen Schulen sporadisch in den Blickpunkt gerückt wird – gerade viele engagierte und innovative Schulen mit einer sozial, sprachlich, ethnisch und religiös heterogenen Schülerschaft und darin tätige Lehrerinnen und Lehrer über ein hohes Potential im Bereich der Schulentwicklung.

änderung der Organisation selbst führt [...] (b) wenn dieser Prozess sich auf die Herausbildung eines *Metasystems* innerhalb der Organisation abstützt, das gegenüber den bestehenden operativen Einheiten und deren Routineleistungen abgehoben und das zur *Reflexion bestehender Strukturen und Prozesse* sowie zur *Durchsetzung veränderter Handlungsprogramme* in der Lage ist [...] (c) wenn der Prozessverlauf dadurch charakterisiert ist, dass die beteiligten Akteure ihre *Deutungen der bestehenden und der wünschbaren Situation explizit machen und untereinander austauschen*, dass sie Vereinbarungen bezüglich dieser Situationsdeutungen und der erforderlichen Maßnahmen treffen und in Aktionen umsetzen und dass sie dabei neu entstehende Situationen wiederum einem gemeinsamen Deutungsprozess unterziehen“ (Heller et al. 2000, 13f.). „Entscheidend ist,“ so heben die Autoren hervor, „dass – im Vergleich zu den bestehenden Alltagsroutinen – ein *Diskurs ‚eigener Art‘* geführt wird, dessen Gegenstand genau das Feld der Alltagsroutinen ist und der dieses Feld nicht in dessen eigenen Kategorien und Kriterien reflektiert“ (ebd., 16; Hervh. d.V.).

Der erwähnte Deutungsprozess wird streng an die Wendepunkte einer *heuristischen Prozessstruktur* von Standortbestimmung, Zielvereinbarungen, Handlungsplanung, Aktion und Ergebnisbeurteilung (nicht zwingend in linearer Abfolge) gebunden. Wichtig ist auch, dass der Erfolg institutioneller Schulentwicklung nicht in erster Linie an quantitativ messbare Ergebnisse (*Output*) geknüpft, sondern an der Verbesserung der *Verhaltensprogramme und Leistungspotentiale* der Schulorganisationen gemessen wird (vgl. ebd.).

Die Unterscheidung zwischen einem weitgefassten (1) und einem restriktiveren Kriterium von institutioneller Schulentwicklung, das Bezüge zum ‚*Organisationslernen*‘ aufweist (2), trägt u.a. der Tatsache Rechnung, dass – wie oben deutlich wurde – nicht alle sinnvollen und wertvollen Aktivitäten, die in Schulen bewusst initiiert werden, um ihr Angebot besser an wahrgenommene Handlungsbedarfe und Problemlagen auszurichten, Schulentwicklung im engeren Sinne sind und sein müssen. Institutionelle Schulentwicklung kann nicht permanent und in allen Bereichen des Schullebens stattfinden. Im Idealfall wählen Schulen Schwerpunkte für Entwicklungsvorhaben aus und Phasen relativer Stabilität und institutioneller Entwicklung der pädagogischen Organisationen bzw. einzelner Einheiten wechseln einander ab (vgl. ebd.). Rolff betont,

„dass nur eine schrittweise Entwicklung möglich ist, die an Subeinheiten der Schule anknüpfen kann, aber auch am Kooperationsklima, an der Schulleitung, am Schulprogramm, an einer Abteilung oder an einer Fachkonferenz. [...] es wird eine institutionelle Struktur zur Binnensteuerung des Wandels aufgebaut vor allem in Form einer Steuer- bzw. Entwicklungsgruppe, externer Beratung und Evaluation als datengestützter Reflexion.“ (Rolff 2010: 30)

Gerade mit Blick auf die oft schwer erkennbaren Mechanismen und Ursachen der institutionellen Diskriminierung in konkreten Schulorganisationen zielen neuere Ansätze der interkulturellen Öffnung bzw. Schulentwicklung verstärkt darauf ab, Schulen auch speziell im Umgang mit den Erfordernissen der Differenz, Diskriminierung und Teilhabegerechtigkeit als ‚lernende Organisation‘ zu gestalten. Dabei sollen Lehrkräfte befähigt werden, in gemeinschaftlichen Anstrengungen ihre eigenen Handlungskontexte auf Diskriminierung hin zu untersuchen. Die heuristische Prozessstruktur der institutionellen Schulentwicklung – d.h. die Verknüpfung von Standortbestimmung, Zielvereinbarung, Handlungsplanung, Aktion und Ergebnisbeurteilung – soll produktiv gemacht werden, um im Handlungskontext spezifischer Schulen Problemlagen und strukturelle Barrieren, die der gleichberechtigten Teilhabe bestimmter Individuen oder Gruppen im Weg stehen, erkunden und identifizieren zu können, Veränderungen zu entwerfen und umzusetzen, ihre Wirkungen einer erneuten Überprüfung zu unterziehen, etc..

Auf dieses neue Aufgabenfeld ist die Hamburger Fortbildung zur interkulturellen Koordination in besonderer Weise zugeschnitten (vgl. BQM/LI 2013). Als Expertinnen und Experten für interkulturelle Fragen in den einzelnen Schulen sollen die fortgebildeten Lehrkräfte das für interkulturelle Schul-

entwicklung erforderliche Wissen in das Kollegium transferieren, an Situationsanalysen und Bestandsaufnahmen (z.B. in Form schulinterner Selbstevaluationen) mitwirken und spezifische interkulturelle Schulentwicklungsprojekte initiieren. Sie sollen ferner dafür Sorge tragen, dass diverse Lebensbedingungen und Erfahrungshintergründe von Schülerinnen und Schülern in allen Entwicklungsvorhaben und Arbeitsbereichen der Schule durchgehend berücksichtigt werden. Die in der Fortbildung vermittelten Kompetenzen sollen sie befähigen, in ihren Schulen die dazu erforderlichen Kommunikations-, Reflexions- und Steuerungsprozesse anzustoßen und zu unterstützen (vgl. 3.2).

(zu 3) Die gegenwärtige Betonung der einzelnen Schule als Motor der Schulentwicklung macht Veränderungen auf der *Makroebene des Schulsystems* nicht überflüssig. Für das Gelingen der pädagogischen Entwicklungsarbeit in den Einzelschulen wird eine Steuerung des Gesamtzusammenhangs für erforderlich erachtet, „welche Rahmenbedingungen festlegt, die einzelnen Schulen bei ihrer Entwicklung nachdrücklich ermuntert und unterstützt, die Selbstkoordinierung anregt, ein Evaluations-System aufbaut (sowie möglicherweise im Nachhinein) und auf Distanz korrigiert.“ (Rolff 2010: 36) Rolff sieht „[d]as Spezifische am Ansatz der Schulentwicklung als Entwicklung von Einzelschulen [...] darin, den Gesamtzusammenhang wie dessen Konstruktion und Weiterentwicklung aus der Sicht der Einzelschulen zu betreiben.“ (ebd.)

Grundlegend ist hier die Frage nach der Bedeutung selektiver oder integrativer Schulstrukturen für die Realisierung eines erfolgreichen und sozial gerechten schulischen Bildungssystems (vgl. z.B. Schofield/Alexander 2012). Als Konsequenz von Untersuchungen zur strukturellen und institutionellen Diskriminierung wird ein wichtiger Hebel bei der Steuerung des Gesamtsystems, um Segregation und daraus resultierende weitere strukturelle Benachteiligungen von einzelnen Schülerinnen und Schülern oder Gruppen zu vermeiden, darin gesehen, die Entstehung lokaler Disparitäten von Schulangebot und Nachfrage auszuschließen und bei der Schulentwicklungsplanung systematisch mitzubedenken, „welche Effekte sich aus einzelnen Entscheidungen über die Positionierung und den Ausbau einer Schule jeweils auf die unterschiedlichen Bevölkerungsgruppen ergeben“ (Gomolla/Radtke 2009: 293). Dabei müssten auch lokale Wettbewerbskonstellationen zwischen Schulen kritisch thematisiert werden (vgl. Handschuck/Schröer 2004).¹⁸

Unterstützungs- und Kontrollsysteme für Schulentwicklung in einer diskriminierungskritischen und gerechtigkeitsorientierten Richtung auf der Schulsystemebene, die in der wissenschaftlichen Literatur wie auch in neueren politischen Dokumenten (vgl. 2.1.4) oft genannt werden, betreffen u.a.

- einen klaren und verbindlichen *Auftrag* sowie die Vereinbarung von *Benchmarks* zwischen übergeordneten Behörden und Schulen oder lokalen Schulämtern, um situativ angemessene Strategien gegen Bildungsungleichheit zu entwickeln;
- *Vorgaben* für die Gestaltung und Umsetzung solcher Prozesse, u.a. durch Bereitstellen eines vorgegebenen strukturierten Schulentwicklungsprogramms oder von ausgearbeiteten Modulen zur Schulentwicklung in spezifischen Feldern sowie von Fortbildungs- und Beratungsangeboten;
- *individuelle Anreize* für *Fachkräfte* (z.B. anspruchsvolle Fortbildungsangebote, zu erwerbende Zertifikate, Entlastungsstunden, finanzielle Anreize, Beförderungsmöglichkeiten) und *Schulen* (z.B.

¹⁸ Etwa die in Großbritannien zu Beginn der 2000er Jahre ergriffenen staatlichen Initiativen zur Bekämpfung von Bildungsungleichheit und institutioneller Diskriminierung im Erziehungssystem zeichnen sich zwar dadurch aus, dass Ziele der Gleichstellung und zur Verbesserung der ‚*race relations*‘ auf vorbildliche Weise in das reguläre Qualitätsmanagement integriert wurden. Von den Verfahren des Qualitätsmanagements blieben jedoch strukturelle Rahmenbedingungen, von denen ein wesentlicher Einfluss auf schulisches Handeln unter Gesichtspunkten der Gleichstellung zu erwarten ist, wie v.a. hochgradig selektive Schulstrukturen, rigide Markt- und Wettbewerbsmechanismen und autoritäre Top-Down-Systeme der Qualitätskontrolle, systematisch ausgeblendet. Solche strukturellen Widersprüche sind als eine wichtige Ursache für die relative Wirkungslosigkeit dieser Maßnahmen anzusehen. V.a. stellen sie die Akteure in der Praxis zwangsläufig vor Dilemmata, in denen die Nichtbeachtung oder Preisgabe demokratischer Bildungsziele angelegt ist (vgl. Gomolla 2005).

zusätzliche materielle und fachliche Ressourcen, Sichtbarmachen und Würdigen besonders engagierter und erfolgreicher Schulen);

- Bereitstellen geeigneter *quantitativer und qualitativer Daten als Orientierungsgrundlage* für die Schulentwicklung auf der Ebene lokaler Schulbehörden und einzelner Schulen, z.B. durch systematisches Monitoring von erreichten Schulleistungen, realisierten Übergängen u.a. gerechtigkeitsrelevanten Indikatoren; durch *Feedbacksysteme*, die den Schulen unter Einbezug externer Expertinnen und Experten Praxisprozesse widerspiegeln können, z.B. interne/externe Evaluationen, Schulinspektionen, gezielte Praxiserkundungen (z.B. Umgang mit Mehrsprachigkeit, Leistungsbeurteilung) in konkreten Schulentwicklungsprojekten;
- Verankerung von Fragen der Differenz, Diskriminierung, Gerechtigkeit und Inklusion in der *Aus- und Fortbildung von Lehrerinnen und Lehrern* (Studium, Referendariat und berufsbegleitende Fortbildungen) u.a. mit der Schule befassten Fachleute (z.B. im Bereich der Schulberatung, Behörden, Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit, schulpsychologischen Betreuung);
- das Bemühen um *kohärente Verknüpfungen* von unterschiedlichen Reformvorhaben (z.B. Inklusion, Mehrsprachigkeit und interkulturelle Schulentwicklung), damit Synergien entstehen können.

Nach der Mainstreaming-Idee setzt interkulturelle Öffnung von Schule letztendlich voraus, dass ihre Ziele zum ‚Prüfkriterium‘ für die Qualität sämtlicher Elemente der Bildungspolitik und -reform werden, welche die schulischen Organisationsstrukturen, Programme und Praktiken beeinflussen (vgl. Terkessidis 2010; Handschuck/Schröer 2004).

In den bisherigen Überlegungen und konkreten Beispielen für differenzsensible und diskriminierungskritische Schulentwicklung mit Bezug auf die Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft klingt schon an, dass allgemeine – eher technisch ausgerichtete – Konzepte zur Unterrichts- oder Organisationsentwicklung für die Praxis nützliche Anregungen und Instrumente liefern. Sie reichen jedoch nicht aus, um institutionellen Wandel (oder auch Nicht-Wandel) in Schulen im Kontext der Migrationsgesellschaft genauer beschreiben und verstehen zu können. Hier sind weitere Theorien, empirische Forschungsergebnisse und Praxisansätze einzubeziehen, welche v.a. gesellschaftliche Differenzverhältnisse und ihre Dynamiken im Kontext von Unterricht und Schulorganisationen reflektieren.

2.2.3 Die Lern- und Bildungsprozesse und der Unterricht im Zentrum

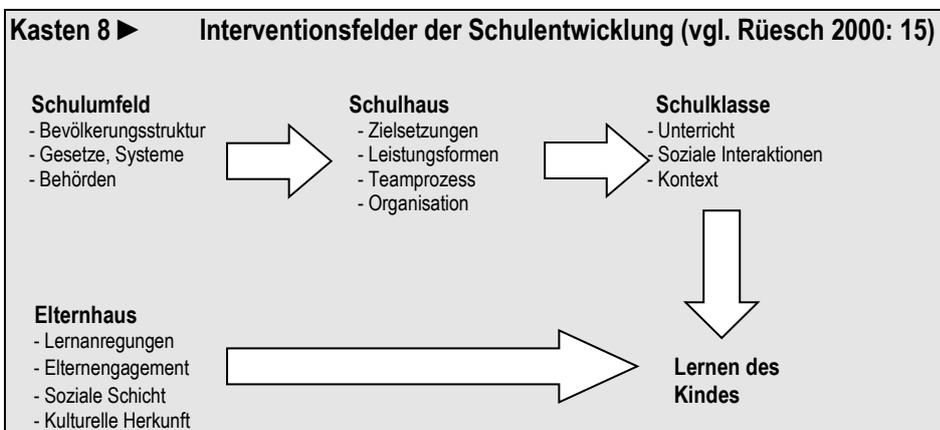
„Just as the world is not a neutral place, teaching is not a neutral profession.“ (Oakes et al. 2013: xv)

Interkulturelle Schulentwicklung ist wie jede lokale Schulentwicklung in erster Linie auf die Verbesserung der Lern- und Bildungsprozesse der Schülerinnen und Schüler im Unterricht ausgerichtet.¹⁹ Neben den unmittelbaren Bedingungen und Interaktionen im *Unterricht im Klassenzimmer* hat die *aktive Ausgestaltung der Beziehung der Schule zum Elternhaus*, wie Peter Rüesch (1999, 2000) in einem umfangreichen Literaturbericht zeigt, gerade mit Bezug auf heterogene Lernvoraussetzungen und -bedürfnisse, einen positiven Einfluss auf das schulische Lernen der Schülerinnen und Schüler. Unter dem Ziel der Teilhabegerechtigkeit sollten daher der Unterricht und die Beziehungen zu den Eltern, so folgert Rüesch, die zentralen Ansatzpunkte für pädagogische Entwicklungsarbeit in Schulen bilden. Wirksame und nachhaltige Initiativen zur Verbesserung des Unterrichts und der Aktivierung von El-

¹⁹ In Anlehnung an Gert G. Biesta (2010) gehen wir davon aus, dass schulische Bildung grundsätzlich drei – sich in der Praxis stets überlappende – gesellschaftliche Aufgaben erfüllen muss: die *Qualifizierung* Heranwachsender und Erwachsener, um in der Gesellschaft handeln zu können; ihre *Sozialisation* in bestimmte gegebene soziale, kulturelle und politische ‚Ordnungen‘ und ihre *Subjektwerdung*, d.h. die Unterstützung ihres Vermögens, sich gegenüber gesellschaftlichen Ordnungen eigenständig und eigenständig zu positionieren und damit auch Neues in die Welt bringen zu können.

ternbeteiligung müssten jedoch durch Maßnahmen auf der Ebene der *gesamten Schulorganisation* und im weiteren *institutionellen Umfeld* der Schule abgestützt werden. Da die Interventionsfelder der Schulentwicklung wechselseitig voneinander abhängen, erfordert die Gestaltung inklusiver Schulen Rüesch zufolge v.a. kohärente *Gesamtstrategien*, die Prozesse auf unterschiedlichen Handlungsebenen – „vom Unterricht der einzelnen Lehrperson über die Zusammenarbeit in Lehrerteams bis hin zur Verankerung der Schule in ihrem Quartier“ (Rüesch 2000: 15) – verknüpfen und gleichgerichtetes Arbeiten ermöglichen (vgl. Kasten 8). Ähnlich betont auch Gert Wülser Schoop (2000: 36):

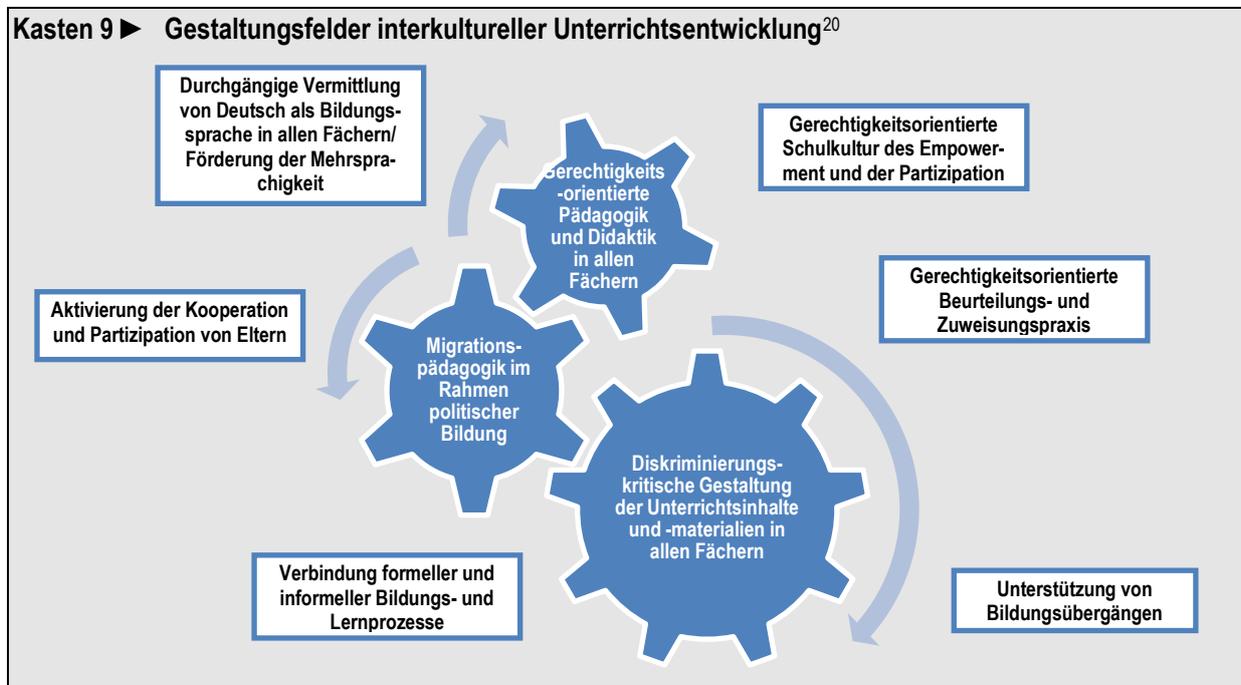
„Ein wirksamer Unterricht in heterogenen Klassen ist nicht allein Sache der einzelnen Lehrperson. Die ganze Schule muss ihn mittragen und sich dafür teilweise neu organisieren. Voraussetzung ist ein Schulteam, das gelernt hat, zusammenzuarbeiten, und sich in grundlegenden Fragen einigen kann. Eine erfolgreiche Entwicklung setzt eine Unterrichtsphilosophie und Leitideen voraus, die gemeinsam erarbeitet wurden. Die in Gesprächen entstehende Übereinstimmung und Transparenz bilden das Fundament der Zusammenarbeit. Spezielle Fähigkeiten, Kenntnisse und Neigungen der Lehrpersonen werden gezielt für mehrere Klassen nutzbar. Dies erhöht die Arbeitszufriedenheit der Lehrpersonen, verbessert den Unterricht, steigert die Lernmotivation der Schüler/innen und entlastet die Unterrichtstätigkeit.“



Unterrichtsentwicklung mit Bezug auf die Erfordernisse der Migrationsgesellschaft kann teilweise auf allgemeine Kriterien für einen ‚guten‘ Unterricht zurückgreifen. Dazu zählen nach heutigem Kenntnisstand v.a. die „klare Strukturierung des Unterrichtsprozesses und inhaltliche Klarheit des Lernens, ein hoher Anteil echter Lernzeit, ein lernförderliches Klassenklima, ein freundlich-ankennender Lehrertyp, sinnstiftendes Kommunizieren zwischen Lehrern und Schülern wie auch zwischen den Schülern, Methodenvielfalt und vor allem die Beachtung der individuellen Lernausgangslagen (‚individuelle Passung‘)“ (Preuss-Lausitz 2013: 182). Um Bildungsungleichheit und Ungerechtigkeit entgegenzuwirken und dazu beizutragen, dass Schülerinnen und Schüler mit Differenz und Vielfalt respektvoll umgehen lernen und sie für Rassismus und andere Formen der Diskriminierung zu sensibilisieren, halten die renommierte amerikanische Bildungsforscherin Jeannie Oakes und Kolleginnen und Kollegen (Oakes et al. 2013) in ihrem englischsprachigen Standardwerk für eine gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung „*Teaching to Change the World*“ drei Punkte für unerlässlich: Lehrkräfte müssen sich *erstens* genauso mit normativen Wertvorstellungen und politischen Aspekten, die schulische Bildungs- und Erziehungsprozesse durchdringen, wie mit eher ‚technischen‘ Fragen der Gestaltung von Unterricht und Schulorganisationen befassen. *Zweitens* sei kritisch zu hinterfragen, wie konventionelle Denkweisen und Praktiken in der Institution Schule (z.B. Organisationsformen oder Konzepte von Begabung, Fähigkeit oder Leistung) entstanden seien und wer in der Gesellschaft von ihnen profitiere. *Drittens* müsse permanent eine spezielle Aufmerksamkeit auf Ungleichheiten entlang der Trennlinien ethnischer und sozialer Herkunft, Sprache, Geschlecht u.a. sozialer Kategorien wie auf die

Suche nach Alternativen gerichtet sein (vgl. ebd.: xv). Ansonsten würden weiterhin diejenigen Gruppen privilegiert, die den impliziten Normalitätsannahmen der Schule entsprechen (vgl. auch Mächler 2014).

Kasten 9 gibt einen Überblick über zentrale Aspekte zur Entwicklung des Fachunterrichts wie unterrichtsübergreifender schulpädagogischer Aufgabenfelder, die unter Gesichtspunkten der Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeit besonders relevant sind.



Zur Frage einer *lernförderlichen Pädagogik und Didaktik* in sprachlich und sozio-kulturell heterogenen Lernumgebungen hebt Gert Wülser Schoop (2000: 34ff) die folgenden Bedingungen und Wege hervor: (a) angepasste Formen der Förderung, die trotzdem anspruchsvoll sind und im Sinne eines positiven Pygmalion-Effekts durch hohe Leistungserwartungen an alle Kinder und Jugendlichen auch ein gutes Selbstvertrauen und eine hohe Leistungsmotivation fördern; (b) Vermittlung von Strategien für selbstständiges Lernen; (c) Schaffen einer stimulierenden Atmosphäre und Ausnützung der Lernzeit – dabei gelte der Grundsatz: „Probleme, die das gemeinsame und individuelle Lernen stören, müssen thematisiert und gelöst werden.“ (ebd.: 35); (d) differenziertes Lernen im Klassenunterricht und möglichst späte schulische Selektion; (e) klare Strukturierung des Unterrichts durch vielfältige, gezielt einzusetzende Methoden (direkte Instruktion, Formen offenen Unterrichts); (f) Unterstützung des Erlernens von Neuem und dessen Integration in bereits vorhandenes Wissen durch den Einbezug lebensweltspezifischer Erfahrungen, damit subjektiv bedeutsames Wissen entsteht; (g) partizipations- und kooperationsorientierte Arbeitsweisen im Unterricht, z.B. durch den Einbezug der Schülerinnen und Schüler in die Unterrichtsplanung oder kooperatives Lernen (vgl. auch Hild 2009).

Eine diskriminierungskritische Gestaltung der *Unterrichts- und Lerninhalte* zielt darauf, fachspezifische Konzepte, Prinzipien, Verallgemeinerungen oder Theorien zu untersuchen, ob sie einen spezifischen Bias aufweisen. Auch Unterrichts- und Lernmaterialien (Schulbücher, Arbeitspapiere u.a. Unterrichtsmedien) sind darauf hin zu prüfen, ob sie die gesellschaftliche Vielfalt reflektieren und keine Gruppen in herabwürdigender Weise dargestellt werden. In solche Prozesse können auch Schülerin-

²⁰ Aus Platzgründen können die einzelnen Handlungsfelder nur kurz umrissen werden; ausführlicher vgl. z.B. Blair/Bourne (1998), Rüesch (1999), Coelho (1998), Mächler et al. (2000), Oakes et al. (2013), Sträuli (2005), Banks (2004), Fürstenau/Gomolla (2009a, 2009b, 2011, 2012).

nen und Schüler einbezogen werden. Sie können z.B. im Unterricht ermutigt und unterstützt werden, selbst zu untersuchen, inwiefern implizite partikuläre kulturelle (Normalitäts-)Annahmen und Einseitigkeiten innerhalb bestimmter Disziplinen die Art und Weise der Konstruktion von Wissen in einzelnen Unterrichtsfächern beeinflussen. In einem umfassenden Bildungsverständnis kann auch die *Verbindung des Schulunterrichts mit außerunterrichtlichen und außerschulischen Lernorten und Freizeitangeboten* Barrieren abtragen, die der gleichberechtigten Teilhabe von Kindern aus marginalisierten Gruppen an den Unterrichtsangeboten entgegenstehen können (vgl. Luginbühl 2000).

Im Umgang mit sprachlicher Heterogenität werden *integrierte Konzepte der Sprach- und Lernförderung*, die potentiell alle Schülerinnen und Schüler in den Blick nehmen, als besonders wirksam erachtet (vgl. Truniger 2010; Fürstenau/Gomolla 2011). Neben dem Aufbau einer durchgängigen Förderung von Deutsch als Bildungssprache über die gesamte Schullaufbahn und im Unterricht aller Fächer wird auch die Förderung von Kindern und Jugendlichen in ihren Erstsprachen im Sinne einer Querschnittsdimension gefordert. Bestimmte Schwerpunktsetzungen (z.B. auf der Lese- oder Schreibförderung) können sich ebenfalls als wirksam erweisen. Eine schulische Gesamtstrategie unter dem Ziel, möglichst hohe Schulerfolge für alle zu erreichen und Diskriminierung zu vermeiden, kann dazu beitragen, dass zeitlich begrenzte spezielle Angebote für bestimmte Gruppen (z.B. Kinder mit einem Flucht- und Asylhintergrund), tatsächlich als Brücke in den regulären Unterricht dienen.

Eine *differenz- und diskriminierungssensible Gestaltung der Leistungsbeurteilung und Zuweisung* von Schülerinnen und Schülern zu verschiedenen Bildungsgängen geht über Fragen einer lernförderlichen Diagnostik und einer gerechten Notengebung in einem eher technischen Verständnis hinaus. Hier geht es auch um Auseinandersetzungen des Kollegiums einer Schule mit den Ergebnissen des schulischen Handelns, insbesondere mit vorfindbaren Disparitäten in den Schulleistungen und -erfolgen entlang sozialer Trennlinien. Um die Ursachen für etwaige Schief lagen in der Schule erkennen zu können, muss auch die soziale Konstruktion von Normen und Abweichung, der Bildung von Gruppen und der Typisierung, Etikettierung und Klassifizierung von Kindern und Jugendlichen und deren Einbettung in alltägliche Routinen und Handlungszwänge zum Reflexionsgegenstand werden. Aber auch Maßnahmen wie die *individuelle Unterstützung von Bildungsübergängen* (z.B. zwischen Kindertageseinrichtungen und Schule, Grund- und weiterführender Schule) können für notwendig befunden werden, um Bildungsungleichheit zu minimieren (vgl. z.B. Truniger 2000; Oakes/Lipton 2013: 194ff; Fürstenau/Gomolla 2012).

Die *Partizipation von Eltern* kann unterschiedliche Ziele verfolgen, von der Vermittlung von Informationen und gewissen Formen der Elternbildung, individueller Erziehungsberatung oder Hilfestellungen zur Unterstützung von Hausaufgaben bis hin zu einer klaren Vermittlung der Ziele interkultureller Schulentwicklung, z.B. um Eltern Ängste zu nehmen, dass durch solche Aktivitäten Fragen des Schulerfolgs ins Hintertreffen geraten könnten. Auch das Herstellen von Brücken zu vielfältigen familialen Lebenshintergründen und Erfahrungswelten, die Förderung der Mitsprache und Mitwirkung von Eltern in Entscheidungsgremien sowie ihre Ermutigung und Unterstützung, die schulischen Prozesse kritisch zu beurteilen und Initiativen für Veränderungen zu ergreifen, bilden wichtige Ziele der Kooperation mit Eltern (vgl. Gomolla 2009).

Um *demokratische Bildungsprozesse* anstoßen und begleiten zu können, gilt es so etwa die Schulpädagogin Carla Schelle (2005), in der Schule Räume zu eröffnen, in denen Kinder und Jugendliche im Erwerb eines eigenen Selbst- und Weltverhältnisses mit anderen als Mitkonstituenten von Welt umgehen lernen können bzw. „für Kinder und Jugendliche Möglichkeiten und Artikulationsräume offen zu halten, damit sie eine als authentisch empfundene Ausdrucksform ihrer Selbst einüben können.“ (ebd.: 47). Dabei geht es jedoch weniger um die Bestätigung von vorab als gegeben angenommenen

Identitäten, sondern darum, „Artikulationen aufzulösen, neue Verknüpfungen herzustellen und auf diese Weise neue Identitäten bzw. Welt- und Selbstverhältnisse hervorzubringen“ (Koller 2002: 197). Dies schließt die Auseinandersetzung mit Prozessen der Exklusion und Diskriminierung – auch in der geteilten Schulwirklichkeit – ein. Hier schließen nahtlos Prozesse der politischen Bildung im engeren Sinne an, welche auf „die Reflexion der Prozesse von Fremdmachen und Fremdwerden und die Akzeptanz des Anspruchs, fremd zu sein“ (Messerschmidt 2009: 121) im Kontext der Lebens- und Arbeitsbedingungen und ihrer Zugehörigkeitsordnungen in der Migrationsgesellschaft ausgerichtet ist (ebd.: 138ff). Hierbei sind auch rassistische oder gegen andere Gruppen gerichtete diskriminierende Haltungen und Handlungen von Schülerinnen und Schülern zu bearbeiten und gemeinsam Wege zu entwickeln, wie sie gegen Diskriminierung aktiv eintreten können.

In der Forschung finden sich viele Belege, dass durch die konsequente Einbettung von Unterrichtsentwicklung in schulische Gesamtstrategien Unterrichtsziele besonders wirksam erreicht werden, weil Schülerinnen und Schüler in unterschiedlichen Lernsituationen gleichgerichtete Erfahrungen machen können. Beispielsweise erweist sich ein qualitativ guter Unterricht, in dem Schülerinnen und Schüler angemessene und wirksame Hilfen zur schrittweisen Entwicklung ihrer sprachlichen Ausdrucksfähigkeit und Schriftsprache erhalten, als besonders effektiv, wenn Zwei- bzw. Mehrsprachigkeit und unterschiedliche Identitäten und Lebenshintergründe auf unterschiedlichen Ebenen im Schulalltag konstruktiv beachtet werden (vgl. Thomas/Collier 1997; Gogolin/Neumann 2009). Je mehr Kinder und Jugendliche einen respektvollen und nicht-diskriminierenden Umgang mit Differenz als authentischen Teil der gesamten Schulkultur erleben können, umso wirksamer können diese Werte im Unterricht und außerunterrichtlichen Bildungsprozessen vermittelt werden (vgl. McGee Banks 1993; Troyna 1993). Eine als frei von Diskriminierung erlebte Lernumgebung erweist sich in vielen Untersuchungen als wichtiger Resilienzfaktor²¹, der das emotionale Wohlbefinden der Lernenden wie die erreichten Schulerfolge steigert. Dies gilt für alle Schülerinnen und Schüler – auch für jene, die der Mehrheitsgesellschaft angehören.²²

2.2.4 Organisationsentwicklung als methodischer Ansatz für eine gerechtigkeitsorientierte Schulentwicklung

„dass jedes Phänomen, [...] das gewöhnlich als ‚in der Ordnung der Dinge‘ begründet und somit als *natürlich, universell, zeitlos, vorgegeben, selbstverständlich* oder gar als *notwendig* betrachtet wird, sich in einer näheren Betrachtung als regional begrenzt und geschichtlich veränderlich (enthüllt)“ (Collin 2008: 9; zit. n. Arnold 2010: 80)

Wie im vorletzten Abschnitt schon deutlich gemacht wurde ist *Organisationsentwicklung* allgemein ein „planmäßiges und zielorientiertes Verfahren zur Veränderung des Sozialverhaltens von Organisationsmitgliedern und zugleich der Organisationsstrukturen zum Zweck verbesserter Aufgabenerfüllung auf der Grundlage angewandter Sozialwissenschaften.“ (Holtappels/Rolff 2010: 76) Schulen weisen als Organisationen jedoch einige Besonderheiten auf, aufgrund derer sie, wie Heinz Günter Holtappels und Hans-Günter Rolff (vgl. ebd.) schreiben, nicht ‚technokratisch‘ entwickelt werden können. Den spezifisch *pädagogischen Bezug* der Organisationsentwicklung machen sie am Fallverstehen und den prinzipiell dynamischen und zugleich komplexen Lehr-Lern-Prozessen und Bildungsverläufen fest, die sowohl von Inhalten und Methoden als auch von sozialen Interaktionen und dem sozialen Klima im Klassenzimmer beeinflusst würden. Weitere Besonderheiten, die Schulorganisatio-

²¹ *Resilienz* meint die psychische Widerstandsfähigkeit (im Gegensatz zur *Vulnerabilität* bzw. Verletzbarkeit) von Menschen, insbesondere im Umgang mit Belastungsfaktoren wie etwa Armut oder Gewalt (vgl. z.B. Opp/Fingerle 2007).

²² Vgl. auch Nehaul (1997), Schofield/Alexander (2012), für die Vorschulbildung Sylva et al. (2004; zit. n. Wagner 2008: 19f.).

nen etwa von Wirtschaftsunternehmen unterscheiden, liegen in der traditionellen *Diffusion von Zielen*, den *eher gefügearartigen als teamförmigen Formen der Kooperation*, einem *schwachen Management und innerer Steuerung* sowie dem *Mangel an konzeptioneller und systematischer Entwicklungsarbeit*. Wie Barbara Sträuli zusammenfasst:

„Diese minimal ausgestaltete Organisation hat es den Lehrpersonen über lange Zeit erlaubt, sich auf ihre Arbeit im Klassenzimmer zu konzentrieren; dies ist denn auch die Stärke dieses Systems. Es hat aber eine Schwäche, die zunehmend zutage tritt: Es ist für eine derart organisierte Schule fast unmöglich, als Institution zu handeln. Es ist sehr schwierig, mittel- und längerfristig für das schulische Kollektiv zu planen, die Arbeit aufzuteilen, gemeinsam auf Forderungen des Umfelds zu reagieren (Eltern, Gemeinde, schulische Reformen) und gemeinsame pädagogische Ziele in die Tat umzusetzen, ohne dass diese Anstrengungen immer wieder im Sand verlaufen.“ (Sträuli 2000: 22)

Einen fruchtbaren theoretischen Ansatz, um Entwicklung und Wandel im Schulbereich konzeptionieren zu können, bieten Modelle der humanistischen Organisationstheorie, die *Schulen als ‚lernende Organisationen‘* begreifen (vgl. zusammenfassend Holtappels 2010). Der Begriff Organisationslernen bezieht sich auf die „Selbstentwicklungs- und Selbsterneuerungsfähigkeit“ (Holtappels/Rolff 2010: 76) von Schulen. Grundlegend ist die Annahme, „dass Individuen fast immer im Rahmen einer Organisation lernen, die Lernen oft erst möglich macht, aber auch behindern und beeinflussen kann.“ (Holtappels 2010: 100) Im Gegensatz zu individuellem Lernen geht es bei Organisationslernen um die Gesamtheit des von den Mitgliedern einer Organisation geteilten „Bündel von Annahmen, Normen und Handlungsstrategien“ (ebd.). Diese ‚kognitiven Landkarten‘ über den Aufbau, die Abläufe, Aufgaben, geeignete Lösungsansätze, etc. in einer Organisation werden von den Mitgliedern einerseits angeeignet und andererseits selbst konstruiert. Problemwahrnehmungen und Handlungsstrategien in Organisationen können insofern als Ergebnis individueller und gemeinschaftlicher Konstruktionsprozesse verstanden – und auch gezielt verändert – werden.

Schulen ‚lernen‘ als Organisationen, so Holtappels und Rolff, „wenn sie in professioneller Weise im Kollegium und in der Schulgemeinschaft ihre pädagogische Arbeit im Hinblick auf Strukturen, Prozesse und Wirkungen ständig überprüfen und hohe Gestaltungs- und Problemlösefähigkeit entwickeln, um auf neue oder veränderte Gegebenheiten angemessen reagieren zu können.“ (ebd.) Kapazitäten für organisationales Lernen seien zum einen auf der Ebene der *Organisationsstrukturen* zu etablieren. Hier sind etwa die Zeitorganisation, der Personaleinsatz oder schulische Angebotsformen in den Blick zu nehmen. Andererseits sind Kapazitäten für organisationales Lernen in der *Organisations- und Lernkultur* einer Schule aufzubauen. Bei Letzterem geht es um neue Lernformen, Unterstützungs-, Kooperationsformen im Kollegium, die Gestaltung von Entscheidungsprozessen etc., um aus Erfolgen und Fehlern zu lernen, notwendige Korrekturen vorzunehmen sowie neue Konzepte und Gestaltungsformen zu entwickeln. Als Kernelement gelten „Ziel- und Wertorientierungen, die Entwicklung von Wissen und Kompetenzen, Kooperation und Teamlernen, Führung und Management, Partizipation, Beziehungen zur schulischen Umwelt, Qualitätssicherung und Zielüberprüfung“ (ebd.: 76f).

Organisationsentwicklung, d.h. insbesondere der Zirkel von „Analyse und Diagnose, zielbezogene[r] Planung von Veränderungen, Umsetzung der Maßnahmenplanung und Evaluation“ (ebd.: 75f) wie auch Lernen im Team, die Bildung professioneller Lerngemeinschaften oder sogar die Schaffung eines Coaching-Systems werden zunehmend auch als produktiver Gestaltungsrahmen wahrgenommen, um schulische Organisationsstrukturen und Arbeitskulturen wirksam und nachhaltig an Erfordernisse sprachlicher und sozio-kultureller Heterogenität anpassen zu können.²³ Zum Teil bestehen ganz ähn-

²³ Neben den unter 2.1.4 aufgeführten politischen Dokumenten vgl. z.B. Sträuli (2000), Bhavnani (2001), Gomolla (2005), Schanz (2005), Wagner (2008), Karakaşoğlu et al. (2011).

liche Herausforderungen wie in anderen Schulentwicklungsprojekten. Sträuli (2000: 22) hebt die *Zusammenarbeit im Team* und den *Umgang mit Zeit* hervor: Veränderungen in einer Organisation, v.a. wenn es um veränderte Aufgaben, Rollen und versteckt auch um Machtfragen gehe, könnten Spannungen und Konflikte unter den Beteiligten erzeugen. Solche Reibungen müssten transparent gemacht und geklärt werden, damit im Kollegium einer Schule ein neues Gleichgewicht gefunden werden könne. Ein weiteres Schlüsselproblem liege darin, dass Organisationsentwicklung zeitintensiv sei und neben dem Unterricht stattfinden müsse. Wie die Autorin auf der Grundlage von Erfahrungen im Zürcher Schulentwicklungsprogramm QUIMS feststellt, lassen sich diese Herausforderungen am besten bewältigen, wenn Projekte einfach seien und eine klare Struktur aufwiesen; wenn sie Spaß machten und kurzfristig zum Erfolg führten und wenn die Beteiligten lernten, in einem bewussten Prozess auftretende Spannungsfelder rechtzeitig sichtbar zu machen und Konflikte auszutragen (vgl. ebd.). Um effektive Formen der Zusammenarbeit im Kollegium wie mit Akteuren im Schulumfeld zu etablieren erachtet Sträuli die Einrichtung einer Steuer- oder Projektgruppe, einer Projektleitung, die Entlastung vom Unterricht für gewisse Stunden für Lehrkräfte mit zentralen Aufgaben in einem Schulentwicklungsprozess, die Aneignung von Steuerungswissen durch spezifische Weiterbildungen, geregelte Zeitgefäße für die Zusammenarbeit der Lehrkräfte und den Einbezug einer externen Prozessberatung für wesentlich (vgl. ebd.: 22ff).

Gerade unter dem Ziel der Teilhabegerechtigkeit sind in diesen allgemeinen Ansätzen zur schulischen Organisationsentwicklung allerdings auch wichtige Aspekte unterrepräsentiert. Ausblendungen bestehen v.a. in Bezug auf folgende Aspekte:

- Nicht alle Initiativen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung – auch wenn sie dezidiert auf migrationsbedingte sprachliche und sozio-kulturelle Heterogenität bezogen werden – sind geeignet, um Diskriminierung sichtbar zu machen und Teilhabegerechtigkeit fördern zu können. Solche Fragen können aber mit rein funktional ausgerichteten Konzepten nicht geklärt werden.
- Die soziale Verbreitung von Rassismus kann über funktionale Erfordernisse hinaus eine zentrale Ursache dafür sein, dass Schulentwicklungsprozesse, die auf den Abbau von Ungleichheit und Diskriminierung zielen, in der Praxis eher gemieden werden oder im Schulalltag nicht funktionieren.
- Konzepte zur Organisationsentwicklung blenden die realen Beziehungen und Interaktionen im institutionellen Leben von Schulen oft aus, etwa die Relevanz sozialer Zugehörigkeiten und Positionierungen von Lehrkräften für ihr berufliches Handeln in Unterricht und Schulentwicklung.
- Während der Fokus auf dem Binnenraum der Schule liegt, wird von Handlungsbedingungen auf der Makroebene des Schulsystems und im breiteren gesellschaftlichen Kontext ebenfalls abstrahiert. Dies versperrt den Blick auf Wechselwirkungen von Faktoren auf übergeordneten Systemebenen im schulischen Bereich (z.B. das Platzangebot an unterschiedlichen Schulformen und Wettbewerbsmechanismen zwischen Schulen auf der lokalen oder regionalen Ebene; selektive Schulstrukturen) oder im sozialen Umfeld der Schulen (z.B. Klassifikationen wie ‚deutsch – ausländisch‘, ‚Migrant – Nicht-Migrant‘, ‚behindert – nicht-behindert‘, etc.; Erwartungshaltungen bestimmter Elterngruppen, die normierend auf das schulische Handeln einwirken können) mit schulischen Prozessen, die für das Zustandekommen und die Aufrechterhaltung von Diskriminierung eine Rolle spielen können.
- Für das Zustandekommen von institutioneller Diskriminierung spielen auch institutionelle Merkmale der Schule eine Rolle, die aus ihrer Geschichte resultieren und auf vielschichtige Weise in schulischen Organisationsstrukturen und Arbeitskulturen verkörpert sind. Beispiele sind etwa der ‚monolinguale Habitus‘ der Schule oder die traditionell geringe kollektive Auseinandersetzung mit Praktiken des Unterrichts und der Leistungsbeurteilung im Kollegium.

- Modelle zur Organisationsentwicklung bzw. zum Change Management in Schulen basieren häufig auf der impliziten Annahme, das gemeinschaftliche Handeln schulischer Akteure sei von Einsicht, Rationalität und Uneigennützigkeit bestimmt, um zum Wohl der Schule und der Lernenden gemeinsam festgelegte Prioritäten zu verwirklichen. Dabei wird unterstellt, die Mehrheit von Lehrerinnen und Lehrern werde durch Überzeugung, Diskussionen und Konsensbildung gewonnen. Dieses Bild passt jedoch wenig zu Ergebnissen von bildungssoziologischen Studien, die das alltägliche Leben in Schulen beobachten. Es passt ganz sicher nicht, wenn es um den Umgang mit Fragen der sprachlichen, religiösen oder sozio-kulturellen Differenz, der Diskriminierung und Gerechtigkeit im Schulalltag geht.

Organisationsentwicklung unter normativen Zielen der Gerechtigkeit und mit besonderem Bezug auf die komplexen Bildungserfordernisse der Einwanderungsgesellschaft erfordert auch *spezifische* inhaltliche Schwerpunkte und Werthaltungen. Sträuli (ebd.) hebt das grundsätzliche Bemühen um *Integration* und die Aufhebung von segregativen Schulstrukturen, den sorgfältigen *Einbezug der Betroffenen* (Schülerinnen und Schüler, Eltern, professioneller Akteure) und die Arbeit am *Schulklima* hervor: „Dazu gehört besonders, dass alle Angehörigen der Schule jegliche Diskriminierung kompromisslos ablehnen. Eine Schule braucht klare Ziele und Regeln, wie Schüler/innen, Lehrerschaft und Schulbehörden mit der soziokulturellen Vielfalt umgehen. Sie muss auf deren Verletzung aufmerksam machen und konsequent reagieren.“ (ebd.: 21; vgl. auch Sträuli/Truniger 2000)

Eine realistischere Art, um nicht nur die Selbstdarstellung von Schulorganisationen in den Leitbildern und Organigrammen, sondern – wie Herbert Altrichter schreibt – die „Organisation-in-der-Aktion“ (2010: 97), d.h. die konkreten Wissensinhalte, Einstellungen und Handlungsweisen der Beteiligten, sowie die komplexen Prozesse, Folgen und Nebenwirkungen der Schulentwicklung erfassen und analysieren zu können, ermöglichen insbesondere zwei Traditionen der neueren Organisationsforschung, die für die vorliegende Evaluation leitend waren:

Die sogenannte *neo-institutionalistische Organisationsforschung* stellt die Vorstellung, Organisationen seien technisch-rationale Instrumente, um organisatorische Aktivitäten effektiv und effizient zu steuern, radikal in Frage. Sie rücken stattdessen die Eigenrationalität der Organisationen (z.B. Funktions- und Bestandsinteressen) und deren Einfluss auf Entscheidungen in den Mittelpunkt. Ausgehend von der Kritik an Theorien rationaler Wahl, wie sie im wissenschaftlichen Management grundlegend sind, werden die begrenzte Rationalität, Ambiguität und Konflikthaftigkeit organisationaler Handlungen und Entscheidungen in den Blick genommen. Betont werden der Umweltbezug von Organisationen und die aktive Auseinandersetzung mit institutionellen Vorgaben seitens der Akteure. Organisationaler Wandel wird als Auseinandersetzung mit institutionalisierten Deutungs- und Handlungsmustern begreifbar, der auch von Faktoren im breiteren politischen und gesellschaftlichen Umfeld der Organisationen bestimmt ist.²⁴

Der *mikropolitische Ansatz in der Organisationsforschung* bezieht sich, in Abgrenzung zur ‚großen Politik‘ in den formellen und informellen Arenen der gesellschaftlichen Willensbildung und -durchsetzung, auf „das interessegeleitete und strukturschaffende Handeln“ (Altrichter 2010: 96) in Organisationen z.B. in der Wirtschaft, im Bildungs- oder im Gesundheitswesen, die nicht ursprünglich politische Ziele im engeren Sinne verfolgen: „Die mikropolitische Perspektive fokussiert auf jene Aktivitäten, mit denen Organisationsmitglieder versuchen, Macht und andere Ressourcen in Organisationen zu erlangen, zu entwickeln und zu nutzen, um in Situationen der Ungewissheit gewünschte Er-

²⁴ Für einen Überblick vgl. z.B. Hasse/Krücken (1999), Koch/Schemann (2009); speziell mit Bezug auf die Konzeptionierung von Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft vgl. auch Gomolla (2005).

gebnisse zu erzielen (vgl. Pfeffer 1981, S. 7). Sie sieht solche Aktivitäten als entscheidend für die Konstituierung und die Arbeitsweise in Organisationen an.“ (ebd.)

Wie Herbert Altrichter (2010: 96ff) skizziert, akzentuiert die mikropolitische Perspektive die Zielvielfalt unter den Lehrpersonen u.a. Beteiligten und die schwache Koordinierung organisationalen Handelns sowie die Interaktionen und Beziehungen zwischen Organisationsmitgliedern. Es wird vorausgesetzt, dass Schulentwicklung von Menschen mit einem breiten Spektrum von Positionen innerhalb und außerhalb der Organisation und vielleicht sehr unterschiedlichen Sichtweisen ihrer eigenen Person, ihrer Rollen und der betreffenden Institution betrieben wird. Dabei erscheinen den Organisationsmitgliedern Grenzziehungen und Einflussbereiche notorisch diffus und unklar. Der Kurs der Schule wird zum Teil in den Interaktionen zwischen verschiedenen Gruppen und Individuen täglich ausgehandelt. Konflikte gelten nicht als pathologische Erscheinung sondern genauso wie Aushandlungsprozesse zwischen verschiedenen Interessen als ‚normaler‘ Bestandteil des organisationalen Lebens: „Organisationsmitglieder verfolgen in ihrer täglichen Arbeit auch eigene Interessen, die nicht unbedingt mit den proklamierten Organisationszielen übereinstimmen. Um ihren Handlungsspielraum in der Organisation zu schützen oder zu erweitern, streben sie nach Kontrolle über *organisationsrelevante Ressourcen* [...] wie z.B. Zeit, Budget, Unterrichtsmaterial, Stundenpläne, Kontrolle über Vorschriften, Positionen, Werte und pädagogische Präferenzen.“ (vgl. Altrichter 2010: 97; kursiv i.Orig.).²⁵ Wichtige Fragen in Bezug auf die Initiierung oder Blockierung institutionellen Wandels sind etwa das Verhältnis von offizieller Macht, z.B. der Schulleitung und der Art und Weise, in der andere Akteure – oft in Opposition zur formellen, institutionellen Macht – die Ereignisse beeinflussen. Zur Dimension der *Macht*, gehört auch, dass das Schulgeschehen von oft widersprüchlichen Erwartungen und Druck von außen (z.B. Eltern, Behörden) beeinflusst wird. Empirische Untersuchungen der Mikropolitik schulischen Wandels haben z.B. deutlich gemacht, dass gerade unter normativen Gerechtigkeitszielen die Führungsstile der Schulleiterinnen und -leiter für Wandel entscheidend sind (vgl. Ball 1987). Auch die Relevanz der Traditionen und Kultur konkreter Schulen, die Rolle derjenigen Fachkräfte, die Veränderungsprozesse initiieren sowie bestehende und sich im Prozess entwickelnde Gruppenallianzen im Kollegium erweisen sich als wichtige Bedingungen schulischen Wandels. Mikropolitische Untersuchungen schärfen auch den Blick für unterschiedliche Handlungsstile, mit denen schulische Veränderungen verfolgt werden (z.B. durch Diskussionen in den Teams oder durch eher langsame geduldige Arbeit unter Ausnutzung zahlreicher Gelegenheiten, um eigenes Expertenwissen in gemeinschaftlicher Zusammenarbeit mit Kolleginnen und Kollegen zu teilen; vgl. Epstein 1993; Gillborn 1995).

2.2.5 Personalentwicklung als Dimension interkultureller Schulentwicklung

In der Forschung besteht Einigkeit darüber, dass eine interkulturelle Öffnung von Bildungseinrichtungen ohne die Qualifizierung und Professionalisierung des dort tätigen Personals im Hinblick auf Fragen der Diversität und Diskriminierung kaum möglich ist. Eine wesentliche Dimension der interkulturellen Öffnung von Schule und anderen Bildungseinrichtungen ist deshalb „die entsprechende Ausbildung des gesamten Personals“ (Karakoşoğlu et al. 2011: 239). Dieser Abschnitt skizziert zunächst die Verankerung der Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften (2.2.4.1). Abschließend werden die beruflichen Kompetenzen genauer betrachtet, die Lehrerinnen und Lehrer benötigen, damit sie Lern- und Bildungsprozesse ihrer Schülerinnen und

²⁵ Für eine ausführliche Darstellung, die den Rahmen dieser kurzen Skizze sprengen würde, vgl. Altrichter (2010), Altrichter/Posch (1996), Ball (1987).

Schüler im Rahmen ihrer Unterrichtstätigkeit wie auch in gemeinschaftlicher Schulentwicklung differenzsensibel und diskriminierungskritisch gestalten und begleiten können. (2.2.4.2, 2.2.4.3).

2.2.5.1 Thematisierung von Migration in der Aus- und Fortbildung von Lehrkräften

Die Qualifizierung von Lehrkräften für den Umgang mit sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen hat in den vergangenen 40 Jahren deutliche Veränderungen erfahren, die sich in zwei grobe Tendenzen zusammenfassen lassen: a) die langsame Ablösung eines Verständnisses von interkultureller Bildung als ‚Sonderproblem‘ hin zu einer Integration des Themas in die regulären Ausbildungsgänge und b) die Aufwertung des Themas und dessen durchgängige Berücksichtigung in allen Phasen der Lehrerbildung.

In den 1970er Jahren reagierte man auf die wahrgenommenen Anforderungen der Folgen von Migration im Bereich der Aus- und Weiterbildung von Lehrkräften zunächst mit kurzfristigen Fortbildungsangeboten, insbesondere in der Didaktik des Deutschen als Zweitsprache (vgl. Gomolla 2005: 105). Zudem gab es einzelne Lehrangebote in der Erziehungswissenschaft und der Deutschdidaktik, die sich mit den Folgen der Migration befassten (vgl. Gogolin/Krüger-Potratz 2006: 196). Etwas später entstand daraus an einigen Universitäten ein koordiniertes Studienangebot in Form von Zusatz- und Aufbaustudiengängen, die verschiedene Bezeichnungen trugen (vgl. ebd.)²⁶. Allerdings war dieses Angebot nicht flächendeckend und nur ein kleiner Teil der angehenden Lehrkräfte nahm daran teil. Zudem blieb „der *Mainstream* der Ausbildung von den Veränderungen in der Bevölkerungs- und Sozialstruktur unberührt“ (Gomolla 2005: 105, Hervh. i. Orig.).

Seit den 1980er Jahren wurde zunehmend darauf hingewiesen, dass die Auseinandersetzung mit sozialer, kultureller und sprachlicher Heterogenität keine Aufgabe sei, die an einzelne Lehrkräfte delegiert werden könne, sondern *alle* Lehrkräfte zu professionellem Handeln unter Bedingungen (migrations-)gesellschaftlicher Heterogenität befähigt werden müssten (vgl. ebd.).

Dieser normative Anspruch ist seit den 2000er Jahren auch in der integrations- und bildungspolitischen Debatte immer deutlicher formuliert und auf alle Phasen der Lehreraus- und Fortbildung bezogen worden. Für die *universitäre Lehramtsausbildung* bildet das von der DGfE (2004) vorgelegte „Strukturmodell für die Lehrerbildung“²⁷ eine wichtige Grundlage. Dieses sieht vor, das Thema „Umgang mit Heterogenität“ als festen Bestandteil der reformierten Lehramtsstudiengänge zu verankern. Auch in der KMK-Empfehlung „Standards für die Lehrerbildung“ wird der Bereich „Heterogenität und Vielfalt als Bedingungen von Schule und Unterricht“ als einer von elf inhaltlichen Schwerpunkten aufgeführt (vgl. KMK 2004). Im Nationalen Integrationsprogramm wird die Forderung formuliert, ein verpflichtendes Modul für Deutsch als Zweitsprache (DaZ) und interkulturelle Kompetenz in den Ausbildungsgängen aller Lehramtsstudiengänge zu implementieren (vgl. BAMF 2010: 49). Zu der Frage, inwiefern interkulturelle Bildung in den Strukturen der reformierten Lehramtsstudiengänge tatsächlich bereits verankert ist, liegen bislang keine umfassenden Analysen vor.²⁸ Es gibt aber Hinweise darauf, dass die Zielsetzung, alle angehenden Lehrkräfte bereits im Studium für Fragen des Umgangs

²⁶ Im Rahmen solcher Studienangebote werden die gesellschaftspolitischen Hintergründe von Migration und ihre Folgen für Bildung und Erziehung aus der Sicht verschiedener Fachdisziplinen thematisiert sowie Deutsch als Zweitsprache und Grundkenntnisse in einer Sprache einer Migrantengruppe vermittelt.

²⁷ Das Modell basiert auf dem Kerncurriculum Erziehungswissenschaft.

²⁸ Eine vollständige Analyse der bestehenden Angebote an den Hochschulen wäre auch deswegen vermutlich kaum möglich, da auch Module, die das Thema sozialer, kultureller und sprachlicher Heterogenität nicht explizit zum Gegenstand haben, Lehrangebote umfassen können, in denen diese Thematik als Querschnittsthema behandelt wird.

mit sozial, kulturell und sprachlich heterogenen Lerngruppen zu qualifizieren, vielerorts noch nicht umfassend verwirklicht ist.²⁹

Hinsichtlich der *zweiten Phase der Lehramtsausbildung* sind Aussagen über die Verankerung von interkultureller Bildung aufgrund der Vielzahl der Ausbildungsstätten in den Bundesländern schwierig zu treffen (vgl. Karakaşoğlu et al. 2011: 246). Laut einer Studie der Mercator-Stiftung zur Verankerung des Bereichs „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) in den Lehramtsstudiengängen (Baumann/Becker-Mrotzek 2014) werden die Begriffe „Heterogenität“ und „interkulturell“ derzeit in der Hälfte aller Bundesländer in den Regelungen für das Referendariat genannt (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 18); dies lässt aber noch wenig Rückschlüsse auf die damit verbundenen Themen und deren Stellenwert in dieser Ausbildungsphase zu. In einigen Ländern gibt es erkennbare Ansätze, DaZ-Elemente in der zweiten Phase der Lehramtsausbildung zu verankern. So ist etwa in Berlin die Teilnahme an Kursen in DaZ für alle Lehramtsanwärter und -anwärterinnen verbindlich vorgeschrieben (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 18). Auch gibt es Studienseminare, die Elemente der DaZ-Förderung – auch ohne eine gesetzliche Vorgabe – in die zweite Phase der Lehramtsausbildung aufgenommen haben (vgl. ebd.).

Über die Verbreitung von Inhalten einer differenz- und diskriminierungssensiblen Bildung im Bereich von *Fortbildungen* für Lehrkräfte in den verschiedenen Bundesländern ist nur wenig bekannt. Ein Grund dafür liegt darin, dass Fortbildungsangebote für Lehrerinnen und Lehrer sowohl von den Ländern selbst als auch dezentral angeboten werden und das Angebot daher nicht in allen Ländern leicht zu überschauen ist (vgl. Baumann/Becker-Mrotzek 2014: 40). Hinsichtlich der Fortbildung von Lehrkräften besteht Einigkeit darüber, dass Kompetenzen für ein professionelles pädagogisches Handeln unter den gesellschaftlichen Bedingungen von Migration nicht im Rahmen einmaliger Trainings erlernbar sind, sondern dieser Lernprozess als eine dauerhafte Aufgabe verstanden werden muss, die sich über die verschiedenen Phasen der Ausbildung und der beruflichen Tätigkeit erstreckt (vgl. Karakaşoğlu et al. 2011: 241). Zudem erscheinen interkulturelle Trainings für Lehrkräfte nur dann sinnvoll, wenn sie keine isolierten Maßnahmen darstellen, sondern in ein Gesamtkonzept interkultureller Öffnung von Schule eingebettet sind (vgl. ebd.: 243). Diesen Einsichten tragen seit Kurzem erste Fortbildungsangebote Rechnung, die Lehrkräfte dazu befähigen wollen, interkulturelle Schulentwicklungsprozesse zu initiieren bzw. voranzutreiben. Neben der hier betrachteten Fortbildung in Hamburg gibt es auch in anderen Bundesländern erste längerfristig angelegte Angebote einer Qualifizierung für Lehrkräfte im Bereich der diversitätsbezogenen, diskriminierungskritischen Bildungsarbeit, die dazu befähigt werden sollen, an ihren Schulen den Prozess interkultureller Öffnung zu initiieren, zu moderieren und zu unterstützen.

Kasten 10 ► Länderspezifische Modelle zur Fortbildung von Lehrkräften für interkulturelle Öffnung

Das Pädagogische Institut der Stadt München bietet die Fortbildung „Schule der Vielfalt“ an, die sich über einen Zeitraum von zwei Jahren erstreckt (15 Fortbildungstage). Ziel ist es, Lehrkräfte und Schulen dabei zu unterstützen, „Heterogenität und Vielfalt (...) als Chance zu sehen, Schule und Unterricht entsprechend zu gestalten und dabei den verschiedenen Arten von Diskriminierung professionell entgegenzuwirken“³⁰. Die Projekte, die die Teilnehmenden im

²⁹ So gibt eine Studie der Mercator-Stiftung Aufschluss über die Verankerung des Bereichs „Deutsch als Zweitsprache“ (DaZ) in den Lehramtsstudiengängen (Baumann/Becker-Mrotzek 2014). Danach wird die Auseinandersetzung mit Mehrsprachigkeit zwar in neun Bundesländern auf der Ebene der Landesvorgaben als wichtiges Thema der Lehramtsausbildung genannt, aber nur in wenigen Ländern gibt es gesetzliche Vorgaben für die verbindliche Berücksichtigung von DaZ in der universitären Lehramtsausbildung. Zwar scheinen viele Hochschulen die Wichtigkeit des Themas dennoch erkannt zu haben und bieten DaZ-Veranstaltungen an (vgl. ebd.: 7). In vielen Bundesländern beziehen sich die verpflichtenden Studienanteile in DaZ dabei jedoch allein auf Studierende des Fachs Deutsch oder betreffen nur Studierende bestimmter Lehrämter.

³⁰ <http://www.pi-muenchen.de/index.php?id=140>

Rahmen der Fortbildung entwerfen, beziehen sich auf unterschiedliche Handlungsfelder und sollen anschließend in umfassende Schulentwicklungsprozesse einmünden.

In Bremen hat das Landesinstitut für Schule in Zusammenarbeit mit der Wirtschafts- und Sozialakademie und der Senatorin für Finanzen eine Fortbildung entwickelt, die sich an Schulteams (zwei Personen aus einer Schule) richtet. Die Qualifizierung mit dem Titel „Professioneller Umgang mit Interkulturalität in der Schule“ hat einen Umfang von 120 Stunden und wird in Blockseminaren durchgeführt. Neben der Vermittlung grundlegender Kenntnisse zu Differenzaspekten und dem Erwerb von Methodenkenntnissen für interkulturelle Trainings und Konfliktprävention sind die Teilnehmenden auch gefordert, eigene Schulentwicklungsprojekte zu entwerfen. Ziel der Fortbildung ist es, die Teilnehmenden dazu zu befähigen, Multiplikationsaufgaben im Kollegium wahrzunehmen und Eltern zu beraten (Broschüre zur Qualifizierungsmaßnahme).

In NRW bietet die landesweite Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren³¹ in Kooperation mit der Bezirksregierung Arnsberg eine Fortbildung für Lehrkräfte zur/zum „Berater/in für interkulturelle Unterrichts- und Schulentwicklung“ an. Die Adressatinnen und Adressaten sind insbesondere Lehrkräfte in den neu geschaffenen „Kommunalen Integrationszentren, den Bildungsbüros, den Kompetenzteams, Schulämtern und Bezirksregierungen“ (Flyer zur Qualifizierungsmaßnahme). Die Dauer der Qualifizierung umfasst insgesamt 210 UE, verteilt über 12 Monate im ersten und 18 Monate in den weiteren Durchgängen. Die Fortbildungsteilnehmenden sollen Schulentwicklungsprozesse nach Abschluss der Fortbildung beratend unterstützen können. Dazu werden in der Qualifizierung Fachinhalte zum Umgang mit Vielfalt und Mehrsprachigkeit ebenso vermittelt wie Grundlagen der systemischen Beratung.

2.2.5.2 Engführungen und Probleme des Begriffs der interkulturellen Kompetenz

Das Versprechen fachlich adäquaten Handelns in sprachlich, sozio-kulturell, ethnisch oder religiös pluralen Bildungs- und Gesellschaftsverhältnissen verbindet sich in schulischen u.a. pädagogischen Handlungsfeldern seit den 1980er Jahren mit dem Begriff der *interkulturellen Kompetenz* (z.B. Hinz-Rommel 1994). Die Relevanz und der Nutzen einer spezifisch interkulturellen pädagogischen Kompetenz ist unter Fachleuten jedoch umstritten:³²

Interkulturelle Kompetenz wird im Großteil der pädagogischen Literatur der *personalen Handlungskompetenz*, v.a. *interpersonaler kommunikativer Kompetenz* oder *Interaktionskompetenz*, zugeordnet (vgl. Weidemann et al. 2010: 16ff). Diese allgemeinen Handlungskompetenzen werden zumeist auf sogenannte ‚*interkulturelle Überschneidungssituationen*‘ übertragen. D.h. das „Entschlüsseln‘ von ‚fremden‘ Regeln und Symbolen“ und der Umgang mit dem „Erfahren des ‚Fremden““ (Gültekin 2005: 368) unter dem Ziel, die professionelle Handlungsfähigkeit sicher- bzw. wiederherzustellen, stehen im Vordergrund. So macht Alexander Thomas interkulturelle Kompetenz an der Fähigkeit fest,

„kulturelle Bedingungen und Einflussfaktoren im Wahrnehmen, Urteilen, Empfinden und Handeln bei sich selbst und bei anderen zu erfassen, zu respektieren, zu würdigen und produktiv zu nutzen im Sinne einer wechselseitigen Anpassung, von Toleranz gegenüber Inkompatibilitäten und einer Entwicklung hin zu synergetrischen Formen der Zusammenarbeit, des Zusammenlebens und handlungswirksamer Orientierungsmuster in Bezug auf Weltinterpretation und Weltgestaltung“ (Thomas 2003: §39; zit. n. Weidemann et al. 2010: 18).³³

³¹ Kommunale Integrationszentren sind Nachfolgeorganisationen der RAAs, die über viele Jahre Expertise in der Weiterbildung, Beratung und Unterstützung von Lehrkräften im Umgang mit den Folgen von Migration gewonnen haben.

³² Für eine ausführliche Diskussion vgl. z.B. Gültekin (2005), Kalpaka (2009), Wagner (2008), Messerschmidt (2009: 132ff), diverse Beiträge in Auernheimer (2010).

³³ Ähnlich lenkt Dorothea Bender-Szymanski (2010) in einer der wenigen vorliegenden empirischen Untersuchungen der Entwicklung interkultureller Kompetenz von Lehramtsstudierenden den Blick auf die strukturellen Bedingungen in Organisationen, „die moralisch begründetes Handeln in ihnen ermöglichen oder verhindern können“ (ebd.: 204) und hebt hervor, „interkulturell Kompetente – hier Lehrer, individuell oder als Kollegium – [haben] die moralische Pflicht, Barrieren zu beseitigen, die einen schonenden Ausgleich der Interessen aller verhindern.“ (ebd.). Bender-Szymanski definiert interkulturelle Kompetenz „als das infinite Bemühen des kulturgebundenen Menschen um die Nutzung des Potentials seiner Kulturfähig-

Andere Autorinnen und Autoren suchen – ohne die Fokussierung auf Kulturunterschiede gänzlich aufzuheben – gesellschaftliche Machtverhältnisse und Hierarchien wie auch den institutionellen Handlungskontext stärker in die Definition von interkultureller Kompetenz einzubeziehen. Leonie Herwartz-Emden und Kolleginnen fordern: „In (selbst-)reflexiven Prozessen müssen gesellschaftlich und strukturell bedingte Machtasymmetrien, Kulturgebundenheit und Kulturrelativität, kulturelle und individuelle Zugehörigkeiten sowie individuelle und gruppenbezogene Ressourcen berücksichtigt werden“ (Herwartz-Emden u.a. 2010: 210; zit. n. Karakaşoğlu et al. 2011: 21f). Dazu gehöre auch, die pädagogisches Handeln begrenzenden Mechanismen zu reflektieren (z.B. institutionelle Diskriminierung). Interkulturelle Kompetenz gelte zudem als „eine Disposition, die im Prozess lebenslangen Lernens immer wieder neu angeeignet wird und in konkreten Situationen bezogen auf das je spezifische Feld als Handlungskompetenz neu zu entwickeln ist“ (ebd.).

Mangels einer klaren theoretischen Definition des Konzepts sind in der Forschung sogenannte „Komponenten- oder Konstituentenmodellen interkultureller Kompetenz“ (Weidemann et al. 2010: 18) verbreitet. Diese beschreiben „Bündel von Kenntnissen, Fähigkeiten und Einstellungen, die man brauche, um in multikulturellen Situationen kompetent und professionell handeln zu können“ (Wagner 2008: 203). Gebräuchlich ist etwa die Unterscheidung von *Grundlagenwissen* (z.B. über die rechtliche und soziale Situation von Migrantinnen und Migranten, sprachwissenschaftliche Grundlagen, Sprachkenntnisse), *persönlichen Fähigkeiten und Einstellungen* (z.B. Offenheit, Toleranz, Empathie, Selbstreflexivität, Flexibilität, Fähigkeit zu interkultureller Kommunikation, Perspektivenwechsel und Konfliktlösung) und die Verfügbarkeit von *Fertigkeiten und Methoden* (z.B. Beobachten und Planen, Materialentwicklung, Teamkompetenzen) (vgl. ebd.: 204f.).

Unabhängig davon, ob konkrete Fortbildungen diesen Ansprüchen gerecht werden, stellt sich die Frage nach dem Nutzen solcher Auflistungen von individuellen Eigenschaften und Fähigkeiten für die Praxis – oder ob sie nicht, wie Petra Wagner beobachtet, eher Hilflosigkeits- und Schuldgefühle auslösen (vgl. ebd.; Wagner et al. 2006: 17). In ihrem beruflichen Arbeitsalltag würden Lehrerinnen und Lehrer wie andere pädagogische Fachkräfte oft die Erfahrung machen, gerade nicht „die flexible, selbstsichere, empathische, interaktionsfreudige, stresstolerante Fachkraft“ zu sein (ebd.). Hilfreicher wäre, so heben Petra Wagner und Kolleginnen hervor, danach zu fragen, „[w]as macht es mir schwer, fachlich kompetent zu handeln? An welcher Stelle falle ich in einseitiges Denken und reagiere mit Schuldzuweisungen?“ (ebd.) Dann würde man unweigerlich auf Dilemmata stoßen, die in der Struktur des beruflichen Handelns wie auch in dessen organisationalem Handlungskontext angelegt seien und die sich nicht so einfach nach der einen oder anderen Seite auflösen ließen:

„Praxisrelevant ist es, hierzu Analysen vorzulegen und eine Sprache für die Dilemmata zu finden. Aus- und Fortbildung bestünde dann eher in einer gemeinsamen Erforschung pädagogischer Praxis, die an konkreten Praxisproblemen ansetzt, nach den strukturellen Zusammenhängen fragt, für die Aufklärung von Macht- und Dominanzverhältnissen vorhandene Theorien nutzt und von hier aus Handlungsmöglichkeiten entwickelt.“ (Wagner 2008: 205)

Auf der gleichen Linie liegt auch die Kritik von Annita Kalpaka (2009), unter dem Begriff der interkulturellen Kompetenz würden kulturell adressierte Besonderheiten von Migrantinnen und Migranten bzw. ihrer Nachfahren in den Blickpunkt gerückt, ohne weitere Perspektiven einzubeziehen. Unter Verweis auf Bereicherungs- und Nützlichkeitsargumente oder den Wunsch zu helfen würden „Ade-

keit, auf Unvertrautes (Fremdes) nicht nur mit Inklusion und Exklusion zu reagieren, sondern neue Erfahrungen auch über ethnisch-nationale Grenzen hinweg kreativ so zu verarbeiten, dass die Interessen der Beteiligten durch Abwägung aller Gesichtspunkte zu einem schonenden Ausgleich gebracht werden können, und diese auf der individuellen wie auf der institutionellen Ebene.“ (ebd.: 204f). Gleichwohl bleibt die Reflexion auf individuelle Einstellungen und das Kommunikations- und Interaktionsverhalten der Professionellen wie die informellen sozialen Beziehungen im Schulalltag ausgerichtet.

re' als Gegenstand des pädagogischen Handelns objektiviert, anstatt die – zur Aufklärung von Diskriminierung potentiell wichtigere – Tätigkeit des ‚Anderns‘ (Othering) zu untersuchen. Wie schon deutlich gemacht wurde (vgl. 2.1.2, 2.1.3) werden solche Praktiken des Othering als Kulturalisierung oder Ethnisierung – d.h. Kulturunterschiede werden zum dominanten Erklärungsmuster für Lebenslagen oder die Bildungssituation von Personen mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte, während der soziale oder institutionelle Kontext ausgeblendet bleibt – seit Jahrzehnten kritisiert. Für die Betroffenen stellen sie eine Verletzung ihrer persönlichen Integrität dar, indem sie nicht als Subjekte angesprochen werden und ihnen kein Raum für Selbstdefinitionen gelassen wird. „Anwesende Migrantinnen und Migranten bzw. Menschen mit Rassismuserfahrungen als ‚lebendige Beispiele‘ zu funktionalisieren, sie als Repräsentantinnen und Repräsentanten ‚ihrer Kulturen‘ oder als Betroffene anzusprechen, gehört zu den gängigen Grenzüberschreitungen von Unterricht, von Fortbildung, von Elternarbeit und nicht zuletzt von interkulturellen Wochen.“ (ebd.: 27)

Praktiken des ‚Anderns‘ stellen jedoch nicht nur schwerwiegende Zumutungen für die Betroffenen dar. Sie beeinträchtigen auch das professionelle Handeln in gravierender Weise. So bleibt Pädagoginnen und Pädagogen der subjektive Sinn des Handelns von Jugendlichen oft verschlossen, solange die Prozesse des Othering selbst nicht in den Blick genommen werden. Indem die ‚Anderen‘ als von institutionellen Rahmenbedingungen scheinbar unabhängig wahrgenommen werden, bezieht sich das Reflexive in interkulturellen Trainings kaum auf die institutionellen und gesellschaftlichen Dimensionen der zu bearbeitenden Probleme und die eigene Positionierung darin. „Dabei bleiben der Ort, von dem aus die Zuschreibungen vorgenommen werden, und das ‚Wir‘, das unausgesprochen mitkonstruiert wird, dethematisiert, als ginge es um eine objektive Sicht auf Differenz.“ (ebd.: 27) Auf diese Weise, so argumentiert Kalpaka, „geraten auch mögliche Ansatzpunkte für die Thematisierbarkeit und Veränderbarkeit institutioneller Diskriminierungen und Rassismen im Rahmen von (selbst)reflexiver Bildungsarbeit aus dem Blick.“ (ebd.: 26) Die eigene Identität, das explizite oder implizite ‚Wir‘ als Position von der aus Normalitätserwartungen geltend gemacht werden wie auch die Einflüsse der institutionellen Handlungsbedingungen auf solche Prozesse bleiben ausgeblendet. Ähnlich lenken Wagner et al. den Blick auf die gravierenden Handlungsbeschränkungen, durch die Abstraktion vom „konkreten Praxiskontext, in dem fachliches Handeln ein bestimmtes Wissen und bestimmte Herangehensweisen erfordert“ (Wagner et al. 2006, 17). So geraten in dieser Engführung für eine differenzsensible und diskriminierungskritische Gestaltung von Bildungsprozessen relevante Handlungs- und Kompetenzbereiche, die eher die institutionellen Arrangements im Unterricht und den schulischen Organisationen betreffen, nicht in den Blick (z.B. der Umgang mit Mehrsprachigkeit, die Gestaltung einer nicht-diskriminierenden Praxis der Leistungsbeurteilung).

Die Überwindung der Kategorisierung von Schülerinnen und Schülern oder Eltern entlang ethnischer oder sozialer Trennlinien ist nicht einfach. Wie schon deutlich gemacht wurde sind diese Trennungen institutionalisiert, d.h. in politische Diskurse, Gesetze und Regeln, Organisationsstrukturen und Praktiken eingelassen und strukturieren als oft unhinterfragte Normalitäts- und Selbstverständlichkeitsannahmen unser Denken und Handeln.

2.2.5.3 Verlagerung der Aufmerksamkeit auf das institutionelle Setting

Um die oft schwer wahrnehmbaren institutionellen Barrieren, die der gleichberechtigten Teilhabe von Individuen und Gruppen im Weg stehen, sichtbar machen und auflösen zu können, ist in Verbindung mit den in den vorangehenden Abschnitten skizzierten Kompetenzbereichen für eine differenzsensible und diskriminierungskritische Unterrichts- und Organisationsentwicklung die Bereitschaft

und Fähigkeit zur Reflexion folgender Aspekte der Schulwirklichkeit unerlässlich (vgl. z.B. Castro Varela 2008; Mecheril 2004; Gültekin 2005; Kalpaka 2009; Messerschmidt 2009):

- der Prozesse des ‚Andersmachens‘ im pädagogischen Handeln und deren institutioneller Einbettung, etwa die Konstruktion von Normen und Abweichung, die Typisierung, Klassifizierung und Selektion von Schülerinnen und Schülern mit ihren Folgen für deren weitere Bildungs- und Lebenswege aber auch für die Schule;
- wahrgenommener Dilemmata zwischen der Affirmation von Differenz und ihrer Vernachlässigung;
- zu bewältigender Handlungssituationen mit darin angelegten Widersprüchen zwischen offenen und verdeckten Aufträgen oder infolge hierarchischer oder segregierender Strukturen;
- der Bedeutung von Nicht-Wissen über Operationen in den eigenen Organisationen;
- des professionellen und organisationalen Wissens, auf das sich das eigene oder gemeinsame Handeln stützt; dessen Beziehung zu breiteren gesellschaftlichen Diskursen;
- der eigenen Verstrickung in gesellschaftliche Hierarchien und Ungleichheitsverhältnisse.

Die hier nur knapp umrissenen Perspektiven für reflektiertes fachliches Handeln in Schulen im Umgang mit Fragen von Differenz und Diskriminierung bilden eine Grundvoraussetzung für sämtliche der in diesem Kapitel genannten Aspekte der Unterrichts- und Schulentwicklung. Unter Einbezug fachlicher Expertise (z.B. durch externe Beratungskräfte, wissenschaftliche Forschungsergebnisse über das Zustandekommen und die Ursachen von Diskriminierung) können sie helfen, tatsächlich die Aufmerksamkeit von vorab kategorisierten Schülerinnen und Schülern oder Eltern auf die strukturellen Barrieren in den Schulen und ihrem Umfeld zu lenken, welche die gleichberechtigte Teilhabe bestimmter Kinder oder Gruppen an den schulischen Bildungsangeboten behindern. Entscheidend ist, dass aus diesem neuen Blickwinkel eine Vielzahl von möglichen Strategien sinnvolle Handlungsansätze darstellen können. Denn es brauchen, wie Nancy Fraser ausführt, nicht alle unzureichend anerkannten Individuen oder Gruppen unter allen Umständen dasselbe, um als Gleichberechtigte partizipieren zu können:

„In einigen Fällen mag es für sie wichtig sein, dass ihnen nicht im übertriebenen Maße eine Besonderheit zugeschrieben wird. In anderen Fällen sind sie womöglich darauf angewiesen, dass ihnen eine bislang unterschätzte Besonderheit in Rechnung gestellt wird, und in wieder anderen Fällen könnten sie es für nötig befinden, dass der Schwerpunkt auf dominante oder bessergestellte Gruppen verlagert wird, um deren Besonderheit, die irrtümlicherweise für universal gegolten hat, herauszustellen. Bisweilen könnten sie es nötig haben, dass gerade die Begriffe dekonstruiert werden, an denen die konstatierten Differenzen zum betreffenden Zeitpunkt entfaltet werden. Und schließlich könnten sie alle genannten Maßnahmen oder einige von ihnen gleichzeitig und in Verbindung mit der Maßnahme der Umverteilung brauchen ... Dies lässt sich indes nicht durch abstraktes philosophisches Raisonement bestimmen, sondern nur mit Hilfe einer kritischen Gesellschaftstheorie, einer Theorie, die normativ ausgerichtet ist, empirisch gesättigt und von der praktischen Absicht geleitet, Ungerechtigkeit zu überwinden.“ (Fraser 2003: 68f.; vgl. Gomolla 2011, 2014)³⁴

³⁴ In Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers (2003) umfasst der Begriff der Teilhabegerechtigkeit drei Dimensionen, von denen keine verzichtbar ist, um Gerechtigkeit verwirklichen zu können: Die Dimension der *Verteilungsgerechtigkeit* bzw. der Umverteilung von Ressourcen, die Dimension der Anerkennung bzw. der *De-Institutionalisierung kultureller Wertmuster, die nicht allen Partizipierenden gegenüber den gleichen Respekt zum Ausdruck bringen* (z.B. Normalitätsvorstellungen) und die Dimension der *Repräsentation* sowohl als Sichtbarkeit bestimmter Gruppen oder Themen (z.B. Rassismus, Kolonialismus) wie auch im Sinne politischer Repräsentation und Mitsprache.

3. Bildungspolitischer Kontext und Konzept der Fortbildung

3.1 Der lokale schulpolitische Kontext der Lehrerqualifizierung: Meilensteine und Entwicklungen interkultureller Bildung in Hamburg

Im Folgenden werden wichtige Meilensteine und Phasen der schulischen Integrationspolitik in Hamburg identifiziert sowie nachgezeichnet, welche Ansätze und Aspekte interkultureller Erziehung sich in der Hamburger Lehrerbildung vor diesem Hintergrund herausgebildet haben. Darüber soll der politisch-strukturelle Analysekontext der Evaluation erfasst werden, auch um im weiteren Analyseverlauf mögliche Anknüpfungspunkte für eine Verstetigung der Qualifizierung von Lehrkräften zur Interkulturellen Koordination benennen und weiterreichende Überlegungen für die interkulturelle Schulentwicklung und Lehrerfortbildung in Hamburg formulieren zu können. Zunächst werden dafür über den historischen Rückblick zentrale Entwicklungslinien interkultureller Bildung im Hamburger Schulsystem skizziert, bevor auf aktuelle Ereignisse eingegangen wird, die zurzeit die Diskussion über den Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität in Hamburger Schulen prägen.

3.1.1 1980er Jahre: Erste schulpolitische Regelungen und Organisationsmaßnahmen

Erste bildungspolitische Überlegungen zu einer interkulturellen Öffnung von Schule setzten in Hamburg Anfang der 1980er Jahre und damit über ein viertel Jahrhundert nach Beginn der Anwerbung von Arbeitsmigranten in die Bundesrepublik ein. Erstmals im Rahmen eines umfassenden Organisationserlasses von bildungspolitischer Seite berücksichtigt wurden Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte – zunächst noch unter der Adressierung der „ausländischen Kinder und Jugendliche“ – in den vom damaligen SPD-Senat 1986 veröffentlichten „Richtlinien und Hinweisen für die Erziehung und den Unterricht ausländischer Kinder und Jugendlicher in Hamburger Schulen“ (vgl. Freie und Hansestadt Hamburg, Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung 1986). In dem Dokument bzw. diesem in den 1980er Jahren zeitlich vor- und nachgeordneten Beschlüssen der Hamburger Schulbehörde wurde unter anderem festgelegt:

- Die Einrichtung einer Beratungsstelle „Deutsch als Zweitsprache und Interkulturelle Erziehung“ (seit 1990: „Beratungsstelle für Interkulturelle Erziehung“) am Institut für Lehrerfortbildung (IfL) sowie der an diese angegliederte Beratungsstelle „Pädagogik mit Roma und Sinti“.
- Der Aufbau einer „Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache“ an der Universität Hamburg, die mit einer 50-prozentigen Freistellung von Lehrerinnen und Lehrern im Schuldienst für die Teilnahme an dieser verbunden wurde.
- Die Festschreibung des Muttersprachlichen „Ergänzungsunterrichts“ in die Verantwortung der Konsulate der ehemaligen Anwerbeländer.
- Der Einsatz einer begrenzten Anzahl von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte als Herkunftssprachen-Lehrerinnen und -Lehrer sowie in der Schulsozialarbeit, die eine Lehr-Ausbildung in einem der ehemaligen Anwerbeländer erworben haben sollten. Dies sollten „mit bis zur Hälfte ihrer Arbeitszeit als Dolmetscher und Übersetzer fungieren, den deutschen Lehrkräften Verständnishilfen für kulturspezifische Verhaltensweisen ihrer Landsleute geben und die türkischen Eltern mit der deutschen Schule vertraut machen“ (Neumann/Häberlein 2001: 164; vgl. BSJB 1986).
- Die bis heute geltende Unterrichtsbefreiung an religiösen Feiertagen auch für Schülerinnen und Schüler, die einer nicht-christlichen Glaubensrichtung angehören (ebd.).

- Die vereinzelte Aufnahme interkultureller Aspekte in die Lehrpläne, über welche deutschen Schülerinnen und Schülern vermeintlich spezifische Verhaltensweisen nicht-deutscher Mitschülerinnen und -schülern nähergebracht werden sollten (BSJB 1990: 9).³⁵

Über die „Zusatzausbildung von Lehrern für Schüler verschiedener Muttersprache“ hinaus, mit der Hamburg als erstes Bundesland eine auf Dauer angelegte Weiterbildungsmaßnahme im Bereich der interkulturellen Erziehung einrichtete, zogen die bildungspolitischen Reaktionen auf eine migrationsbedingte Pluralisierung im Hamburger Schulsystem in den 1980er Jahren zunächst keine weitreichenden strukturellen Veränderungen nach sich. Die Implementierung interkultureller Aspekte in der Lehrerbildung war in dieser Zeit vielmehr darauf ausgerichtet, einzelne (deutsche) Lehrkräfte durch Fortbildungen über die „ausländische Schülerschaft“ sowie zielgruppenspezifische kompensatorische Lösungen zu informieren und „nach zu qualifizieren“ (Krüger-Potratz 2004: 9).

3.1.2 1990er Jahre: Umfassende Neuorganisation der schulischen Integrationspolitik – interkulturelle Bildung als „Schlüsselqualifikation“

In der zweiten Hälfte der 1990er Jahre wurden die Einflüsse migrationsgesellschaftlicher Entwicklungen auf das Schulsystem im Rahmen der rot-grünen Koalitionsverhandlungen erneut Anlass für eine umfassende Neuorganisation der schulischen Förderung von Minderheitenkindern in Hamburg. Die Diskussion über eine interkulturelle Öffnung von Schule und eine damit einhergehende Reform in der Lehrerbildung wurde zunächst von einer bundespolitischen Auseinandersetzung mit diesen Themen angeleitet. Auf der Ebene der Kultusministerkonferenz führte insbesondere die aus der Wissenschaft kommende Kritik an der strukturellen Isolierung interkultureller Bildung und Erziehung in Zusatzstudiengängen und gesonderten Ausbildungsgängen im Jahr 1996 zu einem Beschluss der KMK, in welchem interkulturelle Bildung und Erziehung als „integraler Bestandteil der Lehrerbildung“ und somit als „Querschnittsaufgabe“ und „Schlüsselqualifikation“ in den öffentlichen Bildungseinrichtungen definiert werden (KMK 1996; vgl. auch Krüger-Potratz 2004). Von dieser Entwicklung angeschoben wurde „Interkulturelle Erziehung“ im Jahr 1997 in Hamburg als „Gestaltungsprinzip allen Unterrichts und des Schullebens“ definiert und im Hamburger Schulgesetz (Paragraph 5) verankert (Behörde für Schule und Berufsbildung 1997). Dem Gesetz wurde darüber hinaus unter Paragraph 3 ein Passus hinzugefügt, der die Förderung der Zweisprachigkeit für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte vorsah.³⁶

Somit setzte Ender der 1990er Jahre in der Hamburger Bildungspolitik ein neues Bewusstsein ein, das sich durch eine stärkere Akzeptanz von Kindern mit Migrationsgeschichte und ihren Bildungsansprüchen im Schulsystem auszeichnete. Als Ausdruck davon können neben den genannten schulgesetzlichen Änderungen u.a. bewertet werden:

- Die Aufhebung aller sprach- bzw. nationalhomogenen Formen von Vorbereitungsklassen, verbunden mit dem Ansatz, „Schülerinnen und Schüler ausländischer Herkunft“ (hierzu zählten auch Kin-

³⁵ In den Lehrplänen für die Fächer Deutsch und Geschichte aus dem Jahr 1991 heißt es u.a.: „Eine eurozentrische Sichtweise wird den gegenwärtigen und künftigen Notwendigkeiten der ‚einen Welt‘ nicht gerecht. Der Geschichtsunterricht soll dazu beitragen, diesen Zustand im Denken der Schüler und im Bewusstsein der Gesellschaft schrittweise zu überwinden, ein Eindringen in fremde Kulturen ermöglichen und die interkulturelle Begegnung fördern.“ (Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule 1989: 19)

³⁶ Darüber hinaus ist bis heute die Formulierung im Schulgesetz erhalten, Aufgabe der Schule sei es, „die Schülerinnen und Schüler zu befähigen und ihre Bereitschaft zu stärken (...) für ein friedliches Zusammenleben der Kulturen“ (§2) einzutreten sowie „Kinder und Jugendliche, deren Erstsprache nicht Deutsch ist“ so zu fördern sind, „dass ihnen eine aktive Teilnahme am Unterrichtsgeschehen und am Schulleben ermöglicht wird“ (§3). Die Formulierung aus dem Jahr 1997, dass Schulbücher und Unterrichtsmaterialien „kein geschlechts-, religions- oder rassendiskriminierendes Verständnis fördern“ (§9) sollen, findet sich hingegen im heutigen Hamburger Schulgesetz nicht wieder (ebd.).

der von Aussiedlern) im Rahmen eines Regelklassen-Besuchs zu fördern. Die formalen Kriterien „Staatsangehörigkeit und Aufenthaltsdauer an einer Schule“, die bis dahin der Sonderzuweisung von Lehrerstunden zugrunde lagen, wurden so ergänzt, dass auch eingebürgerte Schülerinnen und Schüler eine zusätzliche Sprach-Förderung erhalten konnten (vgl. Neumann/Häberlein 2001).

- Der muttersprachliche „Ergänzungsunterricht“ wurde zunehmend in die Zuständigkeit der Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung (BSJB) verlagert. Damit einher ging die Einrichtung von Kursen in weiteren Sprachen – v.a. von Flüchtlingen (u.a. Kurdisch, Dari/Farsi, Aramäisch, Romanes) – unter der Aufsicht der BSJB (ebd.).
- Unternommene Anstrengungen, Fragen interkultureller Bildung in der grundständigen Lehrerbildung stärker zu berücksichtigen. Dies geschah sowohl über die Einrichtung einer „Arbeitsstelle Interkulturelle Bildung“ am Fachbereich Erziehungswissenschaft der Universität Hamburg als auch die Möglichkeit, „Deutsch als Zweitsprache“ als einen Schwerpunkt im Rahmen des Studiums zum Unterrichtsfach Deutsch zu belegen sowie Türkisch als Unterrichtsfach zu studieren (ebd.: 175).
- Die Berücksichtigung von Kindern „mit Migrationshintergrund“ in der Lernausgangslagenuntersuchung LAU (vgl. Lehmann/Peek/Gänsfuß 1996).

Eine weitere zentrale Entwicklung im Sinne einer interkulturellen Öffnung von Schule zeichnete sich über eine Reihe von Berichten ab, die Anfang 2000 von den auf Länderebene eingesetzten Kommissionen zur Reform der Lehrerbildung vorgelegt wurden. In diesem Zusammenhang hat die Hamburger Kommission Lehrerbildung in ihrem Abschlussbericht den „Umgang mit sozialer und kultureller Heterogenität“ als eines von drei fächerübergreifenden „prioritären Themen“ in der Lehrerbildung (neben den Themen „Schulentwicklung“ und „neue Medien“) definiert. Anschließend wurde versucht, unter Bezug auf die in Hamburg gegebenen Voraussetzungen Vorschläge für eine Lehrerbildungs-Reform zu formulieren, mit dem Ziel eines „neuen Umgangs mit Heterogenität“ (Hamburger Kommission Lehrerbildung 2000: 150ff.). Dieser könne laut Kommission nur durch eine „kritische Auseinandersetzung“ mit den „Strukturen sowie Strategien von Inklusion/Exklusion“ sowie eine „Bewusstmachung von Normalitätskonstrukten“ (ebd.: 159) erreicht werden. So müsse hinterfragt werden, warum „Differenzen (in Bezug auf Sprache, Ethnizität, Geschlecht, Gesundheit/Behinderung usw.)“ bisher im Rahmen der Lehrerbildung lediglich „als Defizite oder Sonderprobleme übersetzt worden“ seien, „für die dann nur Teile der Lehrerschaft verantwortlich waren/sind“ (ebd.).

Insgesamt ist Ende der 1990er Jahre die Tendenz zu beobachten, dass in der Schulpolitik und Administration die migrationsbedingte Pluralität und Mehrsprachigkeit in der Schule stärker in den Blick genommen wurde. Ursula Neumann und Jana Häberlein merken in einem Beitrag, in dem sie die schulpolitischen Rahmenbedingungen für Kinder aus Minderheiten in Hamburg untersuchen, jedoch an, dass „trotz der dargestellten Rhetorik der Lehrpläne, interkulturelle Aspekte der Fächer zu berücksichtigen“, eher Zweifel „an einer Umsetzung der schulgesetzlichen Aufforderung zu ‚interkultureller Erziehung‘“ anzumelden seien. Als Hinweis dafür sehen die Autorinnen, „dass das Fortbildungsangebot zu ‚interkultureller Erziehung‘“ in dieser Zeit „schmal ist, eher verringert als erweitert wurde und wenig nachgefragt wird“ (Neumann/Häberlein 2001: 182).

3.1.3 2000er Jahre: Integrationspolitische Wende nach PISA unter CDU, Schill-Partei und GAL

Die Wahl eines neuen Senats aus CDU, FDP und Schill-Partei unter Ole von Beust im September 2001 leitete eine Wende in der schulischen Integrationspolitik ein und führte dazu, dass einige der zuvor erzielten Entwicklungen in Bezug auf den Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte in Hamburger Schulen einer politischen Neuausrichtung unterworfen wurden. So wurde in

den folgenden Jahren neben der Streichung des Satzes zur Förderung der Zweisprachigkeit im Schulgesetz die Möglichkeit der Zurückstellung von Kindern vom Schulbesuch aufgrund der sprachlichen Entwicklung (Paragraph 38.2) geschaffen. Zudem wurde im Schulgesetz eingeführt, dass Kinder bereits mit viereinhalb Jahren bei der künftigen Grundschule vorgestellt werden und in einer Untersuchung durch die Schulleiterinnen und Schulleiter festgestellt werden soll, ob ein besonderer Förderbedarf besteht (Paragraph 42.2; vgl. Neumann/Häberlein 2001).

Parallel zu diesen Entwicklungen prägten die Veröffentlichungen der Ergebnisse der PISA-Schulleistungsuntersuchung im Jahr 2001 und des späteren Bundesländervergleichs (2003) sowie die Einführung bundesweiter Bildungsstandards auch die Hamburger Schulpolitik. Sie fanden in der Implementierung und schrittweisen Ausgestaltung eines an die Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) angeschlossenen umfassenden sogenannten „Qualitätsmanagements“ Ausdruck, das heute vom Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ) organisiert wird.³⁷ Zudem ging mit der bundesweit stärkeren politischen Auseinandersetzung mit Aspekten der Migration und Integration auch eine weitere Beschäftigung mit interkultureller Bildung in Hamburg auf Seiten des regierenden CDU-Senats (ab 2008 gemeinsam mit der Grün-Alternativen-Liste, GAL) einher. Dies geschah primär über folgende Entwicklungen:

- Die Verankerung des Aufgabengebiets „interkulturelle Erziehung“ als „übergreifende Anforderung“ in den Rahmenplänen aller Schulformen sowie die Einführung von Rahmenplänen für den Herkunftssprachlichen Unterricht im Jahr 2004.
- Die Verabschiedung eines Hamburger Rahmenkonzeptes für Ganztagschulen, über dessen Einrichtung auch angestrebt wird, die „Integration und Chancengerechtigkeit von Migrantenkindern [...] durch eine breitere Beteiligung an den Bildungsgängen“ sowie „ergänzende Kurse der Ganztagschule in der Sprachförderung“ zu verbessern (Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg 2004).
- Die Veröffentlichung des ersten Hamburger „Handlungskonzepts zur Integration und Zuwanderung“, in welcher „interkulturelle Kompetenz“ zu einem „verpflichtende[n] Teil der Aus- und Fortbildung von Erzieher(innen)“ (Behörde für Soziales, Familie und Verbraucherschutz 2006) erklärt wird.
- Die Implementierung des von der Universität Hamburg initiierten Sprachförderkonzeptes FÖRMIG („Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“) an Hamburger Schulen, das sich für eine integrative Sprachförderung im Regelunterricht sowie eine „durchgängige Sprachbildung“, d.h. eine Verbindung von Bildungsangeboten an den Übergängen zwischen den
- Schulstufen und Schulformen, einsetzt (vgl. Gogolin 2005; FÖRMIG-Kompetenzzentrum 2013). Dieser Ansatz einer differenzsensiblen Sprachentwicklung – sowohl in der Sprache Deutsch als auch in den Herkunftssprachen – fand im Schuljahr 2005/06 Eingang in einem für alle Schulen in Hamburg geltenden „Sprachförderkonzept“ (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung o.J.).
- Die Hamburger Schulreform, bei der im Rahmen der Koalitionsverhandlungen zwischen CDU und GAL im Jahr 2008 zahlreiche schulstrukturelle Veränderungen für Hamburg verabschiedet wur-

³⁷ Das IfBQ koordiniert zurzeit die Bildungsberichterstattung, die Weiterentwicklung und Implementierung von Schulqualitäts-Standards, die Durchführung der KESS-Untersuchung sowie der Schulinspektionen. Letztgenannte ziehen auch die berufliche Weiterbildung und Qualifikation von Lehrkräften als Bewertungskriterium von guter Schulführung heran, orientieren sich dabei jedoch nicht an bestimmten bzw. vorgegebenen Inhalten und Kompetenzen, die über Lehrerfortbildungen erworben werden sollen (vgl. u.a. IfBQ 2012 sowie Behörde für Schule und Berufsbildung 2012).

den³⁸ und das Thema von Bildungsgerechtigkeit für alle Schülerinnen und Schüler im Sinne ihrer längeren gemeinsamen Beschulung verhandelt wurde. Die Einführung einer sechsjährigen Primarstufe scheiterte letztlich an einem von der Eltern-Initiative „Wir wollen lernen“ initiierten Volksentscheid. Diese konnte sich mit ihrer Position, die „Entwicklung der für das Gymnasium geeigneten Schülerinnen und Schüler“ werde durch ein „Primarschul-Modell“ gebremst“ (Förderverein für bessere Bildung in Hamburg e.V. 2010), gegen die Argumentation von Senat, Gewerkschaften und anderen Eltern-Initiativen durchsetzen, nach der mit dem neuen Schulmodell mehr Chancengleichheit durch die Abschaffung der frühen Selektion im Schulsystem hergestellt werden könne.

- Die schulgesetzliche Verankerung des in Artikel 24 der UN-Behindertenrechtskonventionen verordneten Rechts auf inklusive Bildung, welches eine gemeinsame Beschulung von Kindern mit und ohne Behinderung in die Regelschulen vorsieht und seit dem Schuljahr 2010/11 in Hamburg flächendeckend umgesetzt wird.

Im zweiten Hamburger Bildungsbericht wird der Inklusion von Schülerinnen und Schülern mit Behinderung zentrale Bedeutung zugeschrieben. Hier wird ein „gesellschaftliches Umdenken und ein Diskurswandel“ gefordert, „um eine [...] Tradition ausschließenden und separierenden Handelns und Denkens gegenüber Menschen mit Behinderung zu durchbrechen“ (Behörde für Schule und Berufsbildung/Institut für Bildungsmonitoring 2011: 30). Unter dieser Schwerpunktsetzung sind andere Aspekte differenzsensibler Bildung in den bildungspolitischen Dokumenten der Hamburger Schulbehörde tendenziell in den Hintergrund getreten. Mit Blick auf Kinder und Jugendliche mit Migrationsgeschichte und/oder mit einem sozioökonomisch deprivierten Lebenshintergrund wurden Ziele der „Integration“ sowie der „Herstellung von Chancengleichheit“ im letzten Jahrzehnt primär über einen Ausbau im Bereich der „Sprachförderung“ angestrebt. In diesem Bereich konnte insbesondere das FÖRMIG-Projekt in den Hamburger Schulen eine durchgängige Sprachbildung auch auf struktureller Ebene verankern sowie ein Umdenken in Bezug auf eine an den Potentialen der Schülerinnen und Schülern nicht-deutscher Muttersprache orientierten Sprachentwicklung etablieren.

3.1.4 Aktuelle Entwicklungen und politische Diskussionen um eine plurale Schule

Sieben Jahre nach Erscheinen des „Handlungskonzepts zur Integration und Zuwanderung“ und zwei Jahre nach Wahl eines neuen SPD-Senats unter Olaf Scholz ist im Februar 2013 das „Integrationskonzept“ der neu benannten Hamburger Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) veröffentlicht worden. Anders als im Konzept von 2006 nehmen hier die Themen „Interkulturalität“ und „Antidiskriminierung“ im Bereich der allgemeinbildenden Schulen einen zentralen Stellenwert ein. So heißt es hier:

„Auch das Schulsystem muss so gestaltet werden, dass Menschen mit Migrationshintergrund keine Diskriminierungen erfahren.“ (BASFI 2013: 16).³⁹

Neben der Förderung im Bereich des Spracherwerbs und der „natürlichen Mehrsprachigkeit“, wird auch eine „interkulturelle Öffnung von Schule in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisa-

³⁸ Hierzu gehören neben der Einführung des Abiturs nach der zwölften Klasse, der Umwandlung von Haupt- und Realschulen in Stadtteilschulen und der Einrichtung weiterer Ganztagschulen auch die Schaffung zusätzlicher Stellen sowie verstärkte Fortbildung für Lehrkräfte.

³⁹ Bezug genommen wird dabei auch auf das im Jahr 2006 in Kraft getretene Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz, zu dessen Einhaltung sich Hamburg u.a. durch den Beitritt zur „Koalition gegen Diskriminierung“ der Antidiskriminierungsstelle des Bundes im Jahr 2011 verpflichtet hat.

tionsentwicklung“ angestrebt (ebd.: 19). Bezugnehmend auf die (Fort-)Bildung von Lehrkräften heißt es im Integrationskonzept zudem, dass die „systematische Qualifizierung [...] für den Umgang mit kultureller, sprachlicher und sozialer Heterogenität [...] eine entscheidende Voraussetzung“ sei, „um eine Schule der Vielfalt zu verwirklichen“ (ebd.). In diesem Zusammenhang müsse auch die Anzahl der Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte an den Schulen erhöht werden, um darüber eine „kultursensible Gestaltung“ (ebd.) der Hamburger Bildungslandschaft voranzutreiben. Dieses Ziel strebt gegenwärtig auch das im Jahr 2010 am LI gegründeten Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ und der von diesem ausgerichteten Kompaktkurs „Schülercampus – mehr Migranten werden Lehrer“ an (vgl. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung 2013).

Aktuell lassen sich zudem einige schulpolitische Diskussionen über den Umgang mit einer heterogenen Schülerschaft in Hamburg verfolgen, die zum Teil von Seiten der Schulen initiiert und in den Medien rege rezipiert werden. Anführen lassen sich hier etwa

- ▀ Debatten über eine angemessene und wirksame Förderung von Schulen in deprivierten sozial-räumlichen Bezirken wie etwa die Elbinsel-Schulen, deren Schülerschaft sich durch einen hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte auszeichne (vgl. z.B. Kutter 2012; Meyer 2013; BSB 2013a). In diesem Zusammenhang wird auch die gängige Praxis einer sozialindizierten Förderung von Schulen kontrovers diskutiert (vgl. z.B. Meyer 2013; BSB 2013b; Hamburger Abendblatt 2013).
- ▀ Auch der seit der Einführung des Inklusions-Modells um knapp zwei Drittel gestiegene Anteil an Kindern mit sonderpädagogischem Förderbedarf in den Bereichen Lernen, Sprache sowie emotionale und soziale Entwicklung (LSE) an allgemeinbildenden Schulen wird von den Schulen als ‚Belastungsfaktor‘ angeführt (vgl. BSB 2013c).⁴⁰ Darauf bezieht sich derzeit eine Diskussion über die diagnosegestützten Förderpläne und Zahl an nötigen Planstellen, um dem Anstieg der LSE-eingestuften Schülerinnen und Schüler in den Schulen angemessen begegnen zu können (vgl. BSB 2013c; Meyer 2013).

Auf die in diesem Kapitel herausgearbeiteten schulpolitischen Rahmenbedingungen und Entwicklungen wird auch von Seiten der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren in den Interviews des Öfteren Bezug genommen. Wie in den Ergebniskapiteln näher dargestellt, nehmen diese Strukturen zum Teil Einfluss auf die Arbeit der Interkulturellen Koordination, insbesondere die Umsetzung einer differenz- und diskriminierungssensiblen Schulentwicklung in den jeweiligen Schulen.

3.2 Das Konzept der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination

3.2.1 Grundidee und Ziele

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg hat in Kooperation mit dem Hamburger Projekt Beratung, Qualifizierung, Migration (BQM) im Zeitraum 2012-2014 erstmalig eine zweijährige Qualifikation zu Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren für Lehrerinnen und Lehrer angeboten. Die Verankerung einer solchen Interkulturellen Koordination in den Hamburger Schulen wird von den Initiatorinnen und Initiatoren der Fortbildung als Antwort auf die immer „heterogener werdende Schülerschaft in Hamburg“ (BQM/LI 2012) und eine zu beobachtende Unsicherheit im Umgang mit dieser auf Seiten von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal verstanden (vgl. LI 2011b: 3). Als Kontext der Entwicklung der Fortbildung wird „die bisher wenig

⁴⁰ Vom Schuljahr 2009/10 bis zum Schuljahr 2012/13 meldeten diese im Rahmen der Inklusion einen Zugang von 3.822 LSE-Kindern. Diesem Anstieg stand ein Rückgang von 1.348 LSE-Kindern an den Sonderschulen gegenüber (vgl. BSB 2013c).

strukturelle Verankerung interkultureller Bildung in der Lehrerausbildung aber auch in den Schulen“ (ebd.) in Hamburg genannt und auf empirische Untersuchungen und Schulversuche verwiesen, die zeigen konnten, „dass Maßnahmen wie die Sprachförderung und Individualisierung des Unterrichts allein nicht wirksam sind, wenn die Schulen nicht gleichzeitig über interkulturell geschultes Personal verfügen“ (ebd.: 5). So sei „ein veränderter Umgang zwischen Schüler/innen und Lehrer/innen ebenso wichtig für den Erfolg einer Schule wie die fachliche Förderung“ (ebd.).

Das Konzept der Fortbildungsreihe zur „Interkulturellen Koordination“ knüpft an diese Befunde an, indem Lehrerinnen und Lehrer zu „Veränderungs-Akteuren“ (BQM/LI 2012) qualifiziert werden sollen. Als Ziel wird formuliert, durch die Ausbildung der Lehrkräfte „interkulturelle Qualitätsmerkmale“ (ebd.) in den zentralen Handlungsfeldern von Schulentwicklung zu verankern (s. Abb. 1). Indem das Personal und die in den Schulen konkret vorherrschenden Arbeitsstrukturen und -kulturen über die Qualifizierungsmaßnahme wirksamer auf die Erfordernisse „kultureller, sprachlicher und sozialer Heterogenität“ (ebd.) ausgerichtet werden sollen, wird eine interkulturelle Öffnung von Schule angestrebt, mit der primär drei Entwicklungen einhergehen sollen:

- die Realisierung von Chancengerechtigkeit,
- die Verbesserung der Schumatmosphäre und
- die Steigerung der Schulleistungen (vgl. Hartung/Panesar 2012).

Abbildung 1: Auszug aus dem Informationsblatt zur Fortbildung (BQM/LI 2012)

<p>Qualifizierung zur interkulturellen Koordination</p> <p>Schulen sind heute Orte, in denen Menschen unterschiedlichster Herkunft gemeinsam lernen. Damit dies gelingt und Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationshintergrund gleichermaßen ihre Potenziale in einer globalisierten Welt entfalten können, bedarf es Personal und Strukturen, die auf kulturelle, sprachliche und soziale Heterogenität ausgerichtet sind. Studien belegen, dass Schulen, die entsprechend auf interkulturelle Öffnung setzen, ihre Atmosphäre verbessern und die Schulleistungen steigern (vgl. Gomolla 2005, Carl-Bertelsmann-Preis 2008: Toronto, QUIMS/Zürich u.a.).</p> <p>Was aber bedeutet interkulturelle Öffnung konkret? Wie trägt sie zur Arbeit in inklusiven Schulen bei? Wie kann der Unterricht so gestaltet werden, dass sich alle Schülerinnen und Schüler in den Inhalten und Methoden wiederfinden und Lernerfolge erzielen? Welche Kompetenzen brauchen Lehrer/innen multikultureller Klassen? Wie gestaltet die Schule Beziehungen und Kommunikationswege zu Eltern und Kooperationspartnern</p>	<p>(wie z.B. Projekten, Beratungseinrichtungen, Migranten-selbstorganisationen, Firmen etc.) so, dass sich alle in der Schule willkommen fühlen?</p> <p>Ziel dieser Qualifizierungsmaßnahme ist es, interkulturelle Koordinatorinnen und Koordinatoren zu qualifizieren, die die Schulentwicklungsprozesse ihrer Schule mit interkultureller Expertise unterstützen. Dazu lernen sie grundlegende Handlungsfelder interkultureller Schulentwicklung auf der Ebene der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung kennen und arbeiten mit dem „Anti-Bias-Ansatz“, der für Voreingenommenheit und Diskriminierung sensibilisiert. Während der Ausbildung werden sie laufend hinsichtlich der Konzepte, die sie für ihre eigene Schule entwickeln, beraten.</p> <p>Die Ausbildung richtet sich an interessierte Hamburger Lehrkräfte möglichst mit praktischer interkultureller Erfahrung, die gerne in diesem Themenfeld an ihrer Schule tätig werden wollen, es bereits (mit und ohne Funktionszeit) sind oder auch Personen, die schon eine Beförderungsstelle für interkulturelle Bildung im Rahmen der selbstverantworteten Schule inne haben.</p>
--	--

Unter der Bestrebung, die Strukturen und Praktiken in Schulen und Unterricht in eine inklusionsorientierte, d.h. differenzsensible und diskriminierungskritische Richtung zu verändern, sieht die Anlage der Qualifizierungsmaßnahme vor, die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren in drei Handlungsfeldern von Schulentwicklung auszubilden: der Unterrichtsentwicklung, der Organisationsentwicklung sowie der Personalentwicklung. Während im Feld der Unterrichtsentwicklung die Bereitstellung und Gestaltung von „interkulturellen und vorurteilsbewussten Unterrichtsmaterialien“ (BQM/LI 2013) und -einheiten zentrale Themen der Fortbildung darstellen sollen, wird auf Ebene der Organisationsentwicklung das Fortbildungsziel formuliert, die Teilnehmenden insbesondere darin zu befähigen, eine interkulturelle Öffnung der Schule durch die Kooperation mit anderen am Bildungs-

geschehen beteiligten Akteuren (z.B. Eltern, andere Institutionen, Nachbarschaften) zu initiieren und zu unterstützen. Hierfür wird es von den Initiatorinnen und Initiatoren der Qualifizierung als wesentlich erachtet, die Teilnehmenden auch im Feld der Personalentwicklung anzuleiten, „Kommunikationsräume“ über kontinuierliche Fortbildungsangebote (ebd.) zu organisieren und zu begleiten. Schließlich sollen die Lehrerinnen und Lehrer über die Fortbildungsreihe in die Lage versetzt werden, an ihrer Schule sowohl in der Funktion der interkulturellen „Expertin“ bzw. des interkulturellen „Experten“ „Handlungsbedarfe“ zu „erkennen“, auf „Unterstützungsangebote“ zu „verweisen“ und „mögliche Maßnahmen“ zu „präsentieren“ als auch in der Rolle der „Moderatorin“ bzw. des „Moderators“ im Sinne einer interkulturellen Schulentwicklung „Projektziele im Auge“ zu „behalten“, „Impulse“ zu „geben“ bzw. „Kommunikation“ zu „initiieren“ sowie „Prozesse“ zu „moderieren“ und zu „evaluieren“ (ebd.; vgl. Abb. 2).

Abbildung 2: Aufgabenprofil der Interkulturellen Koordination (BQM/LI 2013)

Aufgabenprofil einer „Interkulturellen Koordination“

Das zentrale Ziel der Tätigkeit einer „Interkulturellen Koordination“ ist die Verankerung interkultureller Qualitätsmerkmale in den drei Handlungsfeldern von Schulentwicklung: 1.) Unterrichtsentwicklung; 2.) Organisationsentwicklung; 3.) Personalentwicklung.

Er/Sie initiiert und begleitet dabei einerseits interkulturelle Projekte und sorgt andererseits für eine durchgängige Berücksichtigung der diversen Lebensbedingungen und Erfahrungshintergründe von Schüler/-innen unterschiedlicher kultureller und sozialer Herkunft in allen Handlungsfeldern der Schulentwicklung. Die Interkulturelle Koordination verbindet dabei die Rolle als Experte/in für interkulturelle Fragen und die eines/r Prozessmoderators/in für interkulturelle Schulentwicklung.

Nach der Ausbildung hat die Interkulturelle Koordination Kompetenzen erworben, um das im Folgenden aufgeführte Aufgaben und Anforderungsprofil einer dementsprechenden Beförderungsstelle erfüllen zu können. Die konkrete Umsetzung gestaltet die Interkulturelle Koordination je nach spezifischer Bedarfslage ihrer Schule. Die Aufgaben **können** folgende Tätigkeiten umfassen:

Unterrichtsentwicklung

Initiierung von Prozessen zur interkulturellen Öffnung des Unterrichts (Unterrichtsprojekte, Unterrichtseinheiten, schulinternes Curriculum), z.B.

- Vorstellung von Kriterien für interkulturelle, vorurteilsbewusste Unterrichtsmaterialien und Unterrichtseinheiten
- Bestandsaufnahme hinsichtlich vorhandener interkulturell akzentuierter Unterrichtseinheiten/ -reihen im Kollegium und Sammlung bzw. schulinterne Veröffentlichung derselben
- Sammlung und kritische Durchsicht von in der Fachliteratur vorhandenen interkulturell akzentuierten Unterrichtsbeispielen.

Organisationsentwicklung

- Durchführung einer Bestandsaufnahme zu Stand bzw. Bedarfen der interkulturellen Öffnung an der Schule.
- Vereinbarung von Zielen zur Öffnung in Zusammenarbeit mit bestehenden schulischen Gremien (z.B. Steuergruppe, Schulkonferenz, Lehrerkonferenz oder anderen relevanten Gremien) und angekoppelt an laufende Schulentwicklungsvorhaben. Sie können beispielsweise in den Bereichen Elternkooperation, Vernetzung im Stadtteil, interkulturell sensible Beratung an den Übergängen, Konzepte zur Mehrsprachigkeit, Internationalisierung, Leitbild/Schulprofil, Öffentlichkeitsarbeit.
- Evaluation: Überprüfung der Zielerreichung in Zusammenarbeit mit Schulleitung, Kollegium und ggf. Steuergruppe. Präsentation der Ergebnisse und Rückspesen von Lernerfahrungen in Prozess.
- Entwicklung von Konzepten zur repräsentativen Vertretung der kulturell und sprachlich heterogenen Schüler- und Elternschaft in wichtigen Gremien oder zur Sichtbarmachung der schulinternen Vielfalt im Gebäude.
- Initiierung eines (für alle in der Schule gut zugänglichen) Handapparates oder einer Präsenzbibliothek bzw. einer virtuellen Plattform mit wichtigen Adressen und Publikationen im Bereich interkulturelle Bildung.

- Unterstützung der Beratungskräfte der Schule bei vermeintlichen und tatsächlichen interkulturellen Konflikten bzw. Vermittlung von Unterstützung [...]

Personalentwicklung

- Initiierung von Fortbildungsangeboten oder Pädagogischen Jahreskonferenzen zur interkulturellen, vorurteilsbewussten Bildung für Lehrkräfte, Eltern und Schüler/-innen.
- Initiierung von Fortbildung im Bereich interkultureller, vorurteilsbewusster Bildung für Funktionsträger der Schule (Schulleitungsmitglieder, Beratungskräfte incl. Herkunftssprachliche Lehrkräfte, Förderkoordinationen, Sprachlernberatungen, Beauftragte für den Ganzttag, Fachvertretungen oder auch Berufsanfänger/innen.
- Hinwirken auf eine bewusste Einstellung von Personal mit Migrationsgeschichte bzw. von Personal, das interkulturell geschult ist.

Die Aufgaben der Interkulturellen Koordination sind sowohl die eines/einer Experten/-in als auch eines/einer Moderators/-in:

IKO als Experte/-in	IKO als Moderator/-in
<ul style="list-style-type: none"> • verweist auf relevante Beratungs- und Unterstützungsangebote • präsentiert mögliche Maßnahmen aus den Bereichen UE, PE und OE • erkennt auf der Basis fachlichen Wissens und interkultureller Erfahrungen Handlungsbedarfe in einer Organisation • vermittelt bei Bedarf thematischen Überblick über interkulturelle Kompetenz und Kommunikation in Organisationen 	<ul style="list-style-type: none"> • gibt relevanten Akteuren und Gremien Impulse zur interkulturellen Schulentwicklung (durch Interventionen wie Vorträge, Interviews/Bestandsaufnahmen, Anfragen, Diskussionsbeiträge, Expertisen, Veranstaltungen, etc.) • wendet Werkzeuge des Projekt- bzw. Veränderungsmanagements an (z.B. Moderation, Beteiligtenanalyse, SWOT-Analyse) • behält Projektziele im Auge und weiß, welche Schritte notwendig sind, um sie zu erreichen • initiiert Kommunikation, schafft Kommunikationsräume und moderiert Gremien und Kooperationen, die interkulturelle Öffnung vorantreiben • arbeitet in der Steuergruppe oder anderen relevanten Gremien der Schule mit • unterstützt bei der Evaluation von Projekten • moderiert den Prozess der interkulturellen Schulentwicklung • sorgt für regelmäßige Berichte (intern oder extern, möglichst in Form einer gezielten Öffentlichkeitsarbeit) zu Zwischenergebnissen des interkulturellen Öffnungsprozesses

3.2.2 Programm und Organisation

Anschließend an die oben ausgeführte Ausrichtung und Zielsetzung der Lehrerfortbildung „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft“ wurde von Seiten der Veranstalterinnen ein Programm mit 14 Fortbildungsmodulen entwickelt (vgl. Abb. 3). Dieses zeichnete sich insbesondere dadurch aus, dass die Teilnehmenden durch die Vermittlung von theoretischem Hintergrundwissen, Praxismodellen, methodischen Kompetenzen und Instrumenten für die Entwicklung und Umsetzung von konkreten Projekten zur interkulturellen Öffnung in den Schulen qualifiziert werden sollten.⁴¹ Die Konzeption und Realisierung der ersten Schulentwicklungsprojekte wurde im Rahmen von drei Vertiefungsbereichen angeleitet, unterstützt und begleitet: „Interkulturelle Sensibilisierung“ (1), „Felder interkultureller Schulentwicklung“ (2) und Strategien zum „Veränderungsmanagement“ (3); dabei sollten die in den Kernmodulen erworbenen Kompetenzen vertieft und erweitert werden (vgl. Hartung/Panesar 2012: 2).

Zu 1) Im Bereich „interkulturelle Sensibilisierung“, mit dem die Fortbildungsreihe über zwei Module eröffnet wurde, lag der Schwerpunkt auf biografischer Arbeit und der „Reflektion über Privilegien und Benachteiligungen und ihre Auswirkungen auf gesellschaftliche Machtverhältnisse“ sowie dem „Entwickeln von Handlungsalternativen“ (ebd.: 3) in Bezug auf diskriminierende Verhaltensweisen. Für die Auseinandersetzung mit diesen Aspekten wurde überwiegend der Anti-Bias-Ansatz herangezogen.

Zu 2) Die „Felder interkultureller Schulentwicklung“ wurden im Konzept der Qualifizierung in „Personalentwicklung“ „Unterrichtsentwicklung“ und „Organisationsentwicklung“ (ebd.; s.a. Kap. 3.2) unterschieden. In den diesen zugeordneten Modulen lag der Schwerpunkt auf der Vermittlung von Wissen und Kompetenzen für den interkulturellen Fachunterricht, die interkulturelle Elternkooperation sowie die interkulturelle Beratung und Öffentlichkeitsarbeit.

Zu 3) Im Rahmen des Stranges „Veränderungsmanagement“ sollten die Teilnehmenden über die Projektbegleitung, Supervision und kollegiale Beratung während des Fortbildungsverlaufes darin unterstützt werden, mit Widerständen im Kollegium umzugehen, sich mit schulinternen und externen

Abb. 3:
Fortbildungsmodule (BQM/LI 2012)

Programm:

- 1. Auftaktveranstaltung „Qualitätsentwicklung von Schule in der Einwanderungsgesellschaft“**
Di, 04.09.2012, 16-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 2. Anti-Bias – Grundlagentraining Umgang mit Vorurteilen und Diskriminierung, Teil 1**
Fr, 14.09.2012, 15-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
Sa, 15.09.2012, 10-16.30 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 3. Anti-Bias – Grundlagentraining und Vermittlung in Konfliktfällen, Teil 2**
Fr, 21.09.2012, 15-19 Uhr, LI, Hartsprung 23
Sa, 22.09.2012, 10-16.30 Uhr, LI, Hartsprung 23
- 4. Interkultureller Fachunterricht, Teil 1**
Di, 16.10.2012, 16-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 5. Interkulturelle Unterrichtsvorhaben in vschd. Schulstufen im Rahmen der Aufgabengebiete-Tagung**
Mi, 17.10.2012, Workshops: 14.30-18.15 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 6. Grundlagen interkultureller Schulentwicklung & gute Praxis**
Sa, 27.10.2012, 10-16.30 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 7. Fachtag Islam: Religiöse Fragen in der Schule**
Di, 20.11.2012, 16-19 Uhr,
Centrum-Moschee, Böckmannstr. 40 (U/S Hauptbahnhof)
- 8. Interkulturelle Elternkooperation**
Do, 06.12.2012, 16-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 9. Interkultureller Fachunterricht, Teil 2**
Do, 10.01.2013, 16-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 10. Interkulturelle Fachmesse: Vorstellung von interkulturellen schulischen Angeboten**
Di, 19.02.2013, 16-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 11. Zwischenstand Schulkonzepte/Berichte von den Exkursionen**
Do, 28.02.2013, 16-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 12. Beratung im interkulturellen Kontext z.B. am Übergang in weiterführende Schulen/Ausbildung/Beruf**
Sa, 23.03.2013, 10-16.30 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 13. Interkultureller Fachunterricht, Teil 3**
Di, 16.4.2013, 16-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3
- 14. Präsentation der Schulkonzepte, fachliches Feedback & Auswertung**
Do, 16.05.2013, 16-19 Uhr, LI, Felix-Dahn-Str. 3

⁴¹ Die Initiierung erster pädagogischer Entwicklungsvorhaben in den Schulen sollte eine „Bestandsaufnahme“ in den beteiligten Einrichtungen einschließen. Die Teilnehmenden sollten unter Einbezug ihres Kollegiums und der Schulleitungen mit Hilfe von Methoden, die ihnen an die Hand gegeben wurden, ermitteln, welche Sprachen und Nationalitäten unter den Schülerinnen und Schülern vertreten sind. Im Idealfall sollte auch eine Befragung der Eltern miteinbezogen werden, in der es besonders um Erwartungen und Eindrücke an- und von den Schulen ihrer Kinder gehen sollte.

Akteuren zu vernetzen und ihre eigene Rolle und Einflussmöglichkeiten als Interkulturelle Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren in der Schule einschätzen zu können (ebd.: 4). Ziel dieses Stranges stellte schließlich die Entwicklung der auf die jeweiligen Schulen zugeschnittenen interkulturellen Schulkonzepte dar, deren Präsentation und Auswertung am Ende der Modulreihe stand.

Die Fortbildungsmodule fanden von September 2012 bis Mai 2013 überwiegend an Nachmittagen (16:00 bis 19:00 Uhr) sowie zu sechs Terminen an Wochenenden statt und umfassen insgesamt 60 Zeitstunden.⁴² Zusätzlich erhielten die Teilnehmenden Aufgaben, die sie individuell für die jeweiligen Module zu bearbeiten hatten. Die Teilnahme am vom LI veranstalteten „Fachtag Islam“ und der „Interkulturellen Fachmesse“, waren weiterhin verpflichtende Bestandteile der Qualifizierung (vgl. Abb. 3). Den 14 Fortbildungsmodulen wurden im Zeitraum von August 2013 bis April 2014 zudem vier inhaltliche Vertiefungsmodule angeschlossen, in denen die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren bei der Umsetzung der Schulkonzepte von Seiten der Fortbildungs-Leiterinnen beraten und unterstützt wurden. Die Referentinnen und Referenten der verschiedenen Module kamen mit Ausnahme einer Person vom LI oder der BQM und arbeiteten auch in anderen Kontexten mit den Veranstalterinnen zusammen (vgl. BQM/LI 2012).

Die Veranstalterinnen führen die Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination unter Einbezug der Erfahrungen aus dem ersten Fortbildungsdurchgang im Schuljahr 2014/15 ein zweites Mal durch.

⁴² Für die Bewerbung zur Qualifizierungsmaßnahme war die Zustimmung der Schulleitung und des schulischen Personalrats erforderlich. Die Teilnahme konnte in vollem Umfang auf die Arbeitszeit angerechnet werden. Insgesamt wurden 20 Fortbildungs-Plätze ausgeschrieben, aufgrund der großen Anzahl von Bewerberinnen und Bewerbern wurden letztlich jedoch 23 Plätze vergeben. Bei der Auswahl wurden Lehrkräfte bevorzugt, „deren Schulen eine konkrete Umsetzung zur interkulturellen Öffnung der Schule zeitnah geplant haben“, einen „KESS 1-/KESS 2-Faktor“ und/oder einen „hohen Anteil an Schülerinnen und Schülern mit Migrationshintergrund“ aufwiesen (BQM/LI 2012). Für die Bewerbung mussten von den Lehrerinnen und Lehrern neben der Begründung für die Bewerbung Vorerfahrungen bzw. Vorkenntnisse im Bereich der interkulturellen Bildung dargelegt werden sowie geschildert werden, welche Ansatzpunkte oder Bedarfe zur interkulturellen Öffnung an der eigenen Schule gesehen werden bzw. welche Planungen es in diesem Bereich zum Zeitpunkt der Bewerbung gab (ebd.).

4. Auftrag und Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung

In diesem Kapitel werden die forschungsleitenden Fragestellungen (s. 4.1) und Ziele (s. 4.2) der vorliegenden Evaluation dargestellt, bevor die methodische Anlage der Studie (s. 4.3) genauer beschrieben wird. Die Skizzierung zentraler methodisch-methodologischer Entscheidungen und Vorgehensweisen im Evaluationsprozess steht dabei im Vordergrund. Um einen Überblick über die im Zentrum der Evaluation stehende Untersuchungsgruppe zu geben, wird anschließend auf die Hintergründe der an der Fortbildung teilnehmenden Fachkräfte sowie die jeweiligen schulischen Settings der Lehrerinnen und Lehrer näher eingegangen (s. 4.4 und 4.5).

4.1 Auftrag und Hauptfragestellungen

Die Fortbildung von Lehrpersonen zu Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren zielt darauf ab, dass diese die an ihren jeweiligen Schulstandorten als „Veränderungs-Akteure“ ihre in der Qualifizierung erworbene Expertise in strukturelle Schulentwicklungsprozesse einbringen sollen, um das Personal und die Arbeitsstrukturen und -kulturen wirksamer auf die Erfordernisse kultureller, sprachlicher und sozialer Heterogenität auszurichten. Dies stellt in Hamburg, ähnlich wie in anderen Bundesländern und Kommunen, eine neuartige Herangehensweise dar. In Anbetracht des Pilotcharakters der einjährigen Fortbildungsmaßnahme wurde eine externe wissenschaftliche Begleitung in Form einer formativen Evaluation vereinbart. Diese soll v.a. als Grundlage zur Reflexion, Verbesserung und Weiterentwicklung der Fortbildung in Bezug auf ihre Ziele dienen.

Das besondere Augenmerk der Evaluation gilt den Strategien, Gelingensbedingungen und Hürden einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Schulentwicklung, einschließlich des Aufbaus von Unterstützungsstrukturen in den einzelnen Schulorganisationen wie auf der Ebene der Schulbehörde. Die Entwicklung spezifischer politischer und pädagogischer Strategien für eine differenzsensible, diskriminierungskritische und inklusionsorientierte Qualitätsentwicklung in pädagogischen Einrichtungen steht derzeit noch in den Anfängen. Auch die komplexen Voraussetzungen, Dynamiken und Wirkungen solcher Prozesse sind in der Forschung im Überschneidungsbereich von Migrations-, Inklusions- und Genderpädagogik einerseits und allgemeiner Schul- und Unterrichtsentwicklung andererseits noch weitgehend unterbelichtet.

Die Evaluation soll Antworten auf zwei *zentrale Fragenbereiche* liefern:

Der erste Bereich betrifft die Teilnehmerinnen und Teilnehmer sowie das Programm und den Prozess der Qualifizierung. Hier geht es v.a. darum, die Motive und Erwartungen der teilnehmenden Lehrkräfte, Hinweise auf Lern- und Professionalisierungsprozesse, sowie ihre Zufriedenheit mit der Fortbildung und die Einschätzung ihres Nutzens für ihre derzeitige Praxis als Lehrkraft wie als Interkulturelle Koordinatorin bzw. Koordinator zu erfassen.

Der zweite Bereich bezieht die Schule als Ort der Veränderungsprozesse mit ein. Im Vordergrund stehen die Fragen, ob die Ausbildung die Teilnehmenden befähigt, im Rahmen pädagogischer Entwicklungsarbeit Veränderungsprozesse unter den oben genannten Zielsetzungen der Qualifizierung anzustoßen; ob – und wenn ja: welche – ersten Wirkungen sich auf der Ebene des pädagogischen Settings in den Schulen abzeichnen; welche förderlichen Faktoren die Zielerreichung unterstützen und welche Hindernisse sie blockieren.

4.2 Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung

Die externe wissenschaftliche Begleitung verfolgt die folgenden generellen *Ziele*:

- Information über die Bewährung des Fortbildungsprogramms und der Qualifizierung von Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren für die Initiierung und Steuerung differenzsensibler und diskriminierungskritischer Qualitätsentwicklung in Schulen;
- Bestimmung und Ausdifferenzierung von begünstigenden und hinderlichen Faktoren, die bei der Qualifizierung von Lehrkräften zur „Interkulturellen Koordination“ und der Umsetzung ihrer Aufgaben in den Schulen auf der Ebene der einzelnen Schulorganisationen wie in ihrem Umfeld relevant sind;
- Empfehlungen für die Fortführung und langfristige Verankerung der Lehrerfortbildung „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination“ im Kontext der breiteren Strukturen zur Steuerung schulischer Qualitätsentwicklung in Hamburg;
- *sporadische Rückmeldungen von relevant erscheinenden Zwischenergebnissen* an die Veranstalterinnen, um im Prozess der Durchführung der Fortbildung und der Umsetzung erster Projekte in den Schulen gegebenenfalls nachsteuern zu können;
- differenzierte Rechenschaft gegenüber Auftraggebern und Öffentlichkeit.

Aus den grundlegenden Erwartungen, die an die Lehrerfortbildung gestellt werden und den Zielen der Evaluation ergeben sich *zwei Beobachtungsebenen*:

Beobachtungsebene 1:

Rahmenbedingungen, Programm und Prozess der Qualifizierung

- 1a) Erfassen der Motive und Erwartungen, der Zufriedenheit und der Einschätzung der Wirkung der Fortbildung durch die teilnehmenden Lehrkräfte und exemplarisch befragte Schulleiterinnen und Schulleiter;
- 1b) Erfassen von Lern- und Professionalisierungsprozessen der teilnehmenden Lehrkräfte;
- 1c) Analyse der Konzeption, der Rahmenbedingungen und Umsetzung der Qualifizierungsmaßnahme (inhaltlich, methodisch, organisatorisch, Ressourcenausstattung).

Beobachtungsebene 2:

Prozesse der Organisationsentwicklung und Verbesserung des pädagogischen Settings in den Schulen

- 2a) Erfassen grundlegender Rahmenbedingungen in den Schulen;
- 2b) Analyse der Projektentwicklung und -umsetzung durch die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren in den Schulen;
- 2c) Erfassen erster Veränderungen auf der Ebene des organisatorischen und pädagogischen Settings in den Schulen;
- 2d) Erfassen erster pädagogischer Wirkungen in der Arbeit mit Schülerinnen und Schülern und in den Beziehungen zu Eltern;
- 2e) Identifikation von Gelingensbedingungen und Hürden der gesamten Qualifizierung auf den Ebenen: Konzeption und Umsetzung, teilnehmende Akteure, institutionelle Rahmenbedingungen

4.3 Untersuchungsdesign

Für die vorliegende Evaluation wurde ein qualitativer Untersuchungsansatz gewählt, um ein möglichst umfassendes und differenziertes Bild von den Rahmenbedingungen und Voraussetzungen, den Prozessen der Qualifizierung und ihren Wirkungen auf den unterschiedlichen Ziel- und Beobachtungsebenen nachzeichnen zu können. Die qualitativ-rekonstruktive Herangehensweise zeichnet sich u.a. dadurch aus, dass über sie soziale Forschungsgegenstände so beschrieben werden können, „dass sie die dem Gegenstand eigenen Verhältnisse, besonders deren Bedeutung, Struktur und Veränderung erfassen“ (Heinze 2001: 12). Dies ist für die vorliegende Evaluation von besonderer Bedeutung, da die subjektiven Sinnzuschreibungen und Handlungseinstellungen der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren nicht nur vor dem Hintergrund der Fortbildungsreihe selbst, sondern auch im jeweiligen organisationalen Setting der Schule untersucht werden sollten.

Dem Pilotcharakter der Fortbildung entsprechend wurde zudem entschieden, die Maßnahme nicht erst nach ihrem Abschluss zu evaluieren, sondern als eine den gesamten Prozess umfassende *formative Evaluation* anzulegen (vgl. u.a. Bär 2013; Flick 2006a). Diese prozessbegleitende und dialogbetonte Vorgehensweise fungiert im Sinne einer kontinuierlichen Qualitätsentwicklung, da sie mehrere Untersuchungsschritte und punktuelle Rückmeldungen an die Veranstalterinnen und Veranstalter über bestimmte positive Gelingensbedingungen oder Hürden miteinschließt, die im Zuge der Begleitforschung sichtbar geworden sind und so ein mögliches *Nachsteuern* bereits im ersten Durchlauf der Qualifizierung zuließ. Im Folgenden wird auf diesen mehrphasigen, formativen Evaluationsprozess näher eingegangen. Im Anschluss daran werden Ausrichtung, Durchführung und Auswertung der qualitativen Experteninterviews beschrieben, die in dieser Studie die zentrale Form der Datenerhebung darstellen, sowie die Vorgehensweise dargelegt, nach der die strukturellen Rahmenbedingungen der Fortbildung für eine tieferegreifende Analyse erfasst wurden.

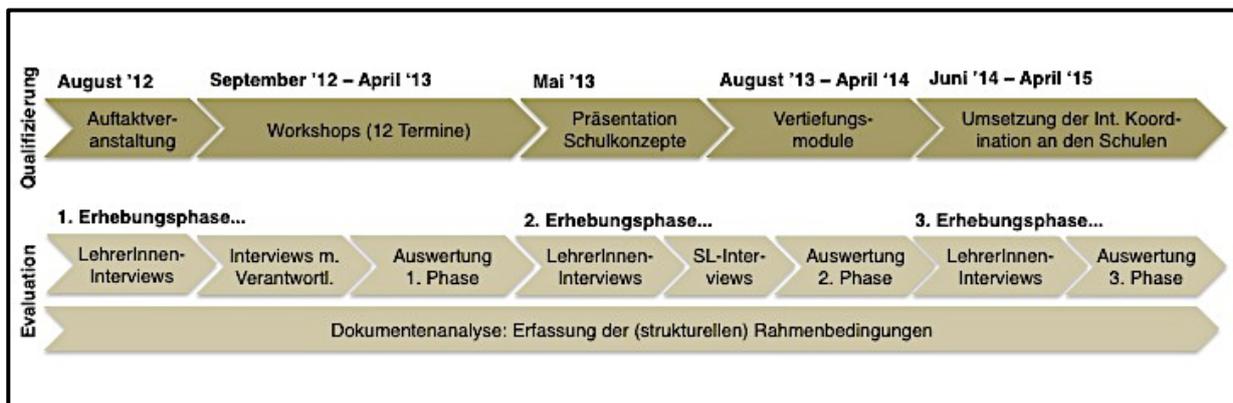
4.3.1 Aufbau des Evaluationsprozesses

Für die empirische Annäherung an die den Evaluationsprozess leitenden Forschungsfragen wurde ein Längsschnitt bzw. ein Paneldesign gewählt, das die mehrmalige Befragung der an der Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer über den Fortbildungs-Zeitraum vorsah (vgl. Witzel 2010: 293).⁴³ Nach Andreas Witzel ermöglicht es die wiederholte Befragung derselben Personen, „Wandlungen, Ambiguitäten und Inkonsistenzen von Orientierungen und Handlungen in der Auseinandersetzung mit sich verändernden gesellschaftlichen Rahmenbedingungen oder Situationen“ (ebd.: 291) aus der Perspektive der Akteure zu analysieren. Gegenüber Querschnittsuntersuchungen besteht damit in Längsschnittanalysen der Vorteil, Schilderungen und Sinnzuschreibungen über einen Zeitraum hinweg zu verfolgen sowie auf konkreten Erfahrungssituationen basierende neue „Erfahrungsaufschichtungen“ herauszuarbeiten, über welche „frühere Handlungsbegründungen häufig überhaupt erst formuliert, präzisiert oder ganz neu bewertet werden“ (ebd.: 295). Der Vergleich aktueller mit zurückliegenden Handlungsbegründungen im Rahmen des Längsschnitts sollte es demnach ermöglichen, nicht nur individuelle Einstellungsveränderungen bei den interviewten Lehrerinnen und Lehrern nachzuzeichnen, sondern zugleich den Verlauf der Implementation der Interkulturellen Koordination in der Schule empirisch in den Blick zu nehmen.

⁴³ Es handelte sich bei der Evaluation jedoch nicht um ein Paneldesign „im engeren Sinne“ (Witzel 2010: 296), da zwar in beiden Erhebungsphasen dieselben Lehrerinnen und Lehrer interviewt wurden, aber die Ausrichtung der Interviewfragen zwischen den Erhebungsphasen verändert wurde.

Auf den Evaluationsprozess wurden diese methodologischen Vorüberlegungen wie folgt übertragen: Den Kern der Evaluation bildeten drei Interviewphasen. Die erste Erhebungsphase fand vor Beginn der Qualifizierungsmaßnahme im August 2012 statt. Hier ging es v.a. darum, Vorerfahrungen, Motive, Erwartungen und Ziele der beteiligten Akteure zu untersuchen. Die zweite Erhebungsphase wurde nach Absolvieren des Hauptteils des Fortbildungsprogramms im Mai und Juni 2013 durchgeführt. Dabei sollten Erkenntnisse über die Umsetzung der Fortbildungsmaßnahme, ihre Akzeptanz und Beurteilung durch die Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer sowie erste Hinweise auf Wirkungen, Gelingensbedingungen und Hürden bei der Umsetzung der Fortbildungsinhalte im pädagogischen Setting der Schule gewonnen werden. Die dritte Erhebungsphase fand im Juni 2014, nach Abschluss der Vertiefungsmodule statt. Hier lag der Fokus auf der Beurteilung der Vertiefungsmodule durch die Teilnehmenden und der weiteren Entwicklung der Umsetzung der Interkulturellen Koordination an der jeweiligen Schule, nach bisherigen Aktivitäten, möglichen Wirkungen und Erfahrungen. Insgesamt wurden im Rahmen der Evaluation jeweils drei Interviews mit 23 Lehrerinnen und Lehrern durchgeführt.⁴⁴ Darüber hinaus wurden im Verlauf der Fortbildungsreihe zwei Interviews mit den Projekt-Veranstalterinnen geführt; die thematischen Schwerpunkte lagen hier auf der Entstehungsgeschichte und den strukturellen Hintergründen der Qualifizierung. Zudem wurden an die zweite Erhebungsphase neun Interviews mit Schulleiterinnen und Schulleitern der an der Qualitätsentwicklung teilnehmenden Schulen angeschlossen. Begleitet wurde die Erhebungsphase von einer Dokumentenanalyse, über welche die (strukturellen) Rahmenbedingungen in den Schulen sowie im Stadtstaat Hamburg erfasst wurden (s. unten). Die Fortbildung konnte über diesen mehrphasigen Evaluationsprozess kontinuierlich wissenschaftlich begleitet werden (s. Abb. 4). Zwischenergebnisse der Evaluation wurden in unregelmäßigen Abständen an die Veranstalterinnen zurückgemeldet und gemeinsam diskutiert, mit dem Ziel, bei der Konzeption und Durchführung der Fortbildung nachsteuern zu können.

Abb. 4: Qualifizierungs- und Evaluationsprozess 2012 – 2015



4.3.2 Qualitative Experteninterviews, Leitfäden und Interviewdurchführung

Entsprechend des in dieser Arbeit gewählten rekonstruktiven Zugangs wurden im Rahmen der Evaluation qualitative Interviews als zentrale Form der Datenerhebung gewählt, über die es den Interviewpersonen ermöglicht werden sollte, ihr Relevanzsystem in ihrer eigenen Sprache und ihren eigenen Symbolsystemen möglichst frei zu entfalten. Die interviewten Lehrkräfte sollten dabei v.a. in ihrer Position als Repräsentantinnen und Repräsentanten der Handlungs- und Sichtweisen ihrer

⁴⁴ Mit drei der 23 Interviewpersonen kamen aus organisatorischen Gründen nur ein Interview bzw. zwei Interviews zustande.

Gruppe sowie des organisatorischen Kontextes der Schule, in dem sie agieren, adressiert werden. Als Interviewform wurde deswegen das Experteninterview gewählt (vgl. u.a. Flick 2006b; Meuser/Nagel 1991). Alexander Bogner und Wolfgang Menz konkretisieren den Begriff der Expertin bzw. des Experten wie folgt:

„Der Experte verfügt über technisches, Prozess- und Deutungswissen, das sich auf sein spezifisches professionelles oder berufliches Handlungsfeld bezieht. Insofern besteht das Expertenwissen nicht allein aus systematisiertem, reflexiv zugänglichem Fach- oder Sonderwissen, sondern es weist zu großen Teilen den Charakter von Praxis- oder Handlungswissen auf, in das verschiedene und durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen. Das Wissen des Experten, seine Handlungsorientierungen, Relevanzen usw. weisen zudem – und das ist entscheidend – die Chance auf, in der Praxis in einem bestimmten organisationalen Funktionskontext hegemonial zu werden, d.h. der Experte besitzt die Möglichkeit zur (zumindest partiellen) Durchsetzung seiner Orientierungen. Indem das Wissen des Experten praxis-wirksam wird, strukturiert es die Handlungsbedingungen anderer Akteure in seinem Aktionsfeld in relevanter Weise mit.“ (Bogner/Menz 2002: 46)

Das Experteninterview zeichnet sich damit als Methode des qualitativen Interviews dadurch aus, dass die Befragten nicht als ‚Gesamtperson‘ Gegenstand der Analyse sind, sondern als Funktionsträgerinnen und -träger innerhalb ihres institutionellen Handlungsfeldes, das den Forschungsgegenstand ausmacht. Ziel der Experteninterviews mit den Lehrerinnen und Lehrern war es damit v.a. Auskünfte über ihre Handlungsfelder und ihr ‚Betriebswissen‘ im Hinblick auf Aspekte zu erhalten, die uns bei der Evaluation einer interkulturellen Qualitätsentwicklung in Schule bedeutsam erschienen. Hierzu gehörten u.a. institutionsinterne Anwendungsprozesse und Entscheidungsverläufe, sich herausbildende Routinen und Implementationsbarrieren in der Schule.

Inhaltlich wurden die Interviews an theoretisch abgeleiteten bzw. an den Forschungsfragen orientierten thematischen Schwerpunkten ausgerichtet. Den Befragten sollte es im Gesprächsverlauf jedoch trotz der inhaltlichen Vorstrukturierung möglich bleiben, eigene Situationsdefinitionen, Gegenstandsstrukturierungen und Bewertungen entwickeln zu können. Um diesem Spannungsverhältnis zwischen „Strukturierungserfordernis“ und „Offenheitsgebot“ (Kruse 2009: 64f.) in der Interviewsituation gerecht zu werden, wurde ein teilstrukturierter Interviewleitfaden erarbeitet (für einen komprimierten Überblick über die zentralen Leitfragen der drei Erhebungsphasen siehe Anhang I.). Dieser ist so aufgebaut, dass er weniger ein striktes Frage-Antwort-Schema darstellt als ein thematisches Tableau, das weitgehend flexibel eingesetzt werden konnte und dadurch offen für unerwartete Themendimensionierungen der Expertinnen und Experten blieb. Über die Gliederung des Leitfadens in *offene Leitfragen* und *konkrete Nachfragen*⁴⁵ (vgl. Helfferich 2005) konnten die Interviews thematisch fokussiert werden, ohne dabei die Gesprächspartnerinnen und -partner zu sehr in ihren Relevanzsetzungen einzuschränken (vgl. Meuser/Nagel 2009). Zugleich hatte die Verwendung eines Interviewleitfadens – im Gegensatz zur gänzlich offenen bzw. nicht vorstrukturierten Interviewführung – den Vorteil, dass bestimmte Fragenkomplexe allen Expertinnen und Experten gestellt wurden und die gewonnenen Daten in der Analyse damit bis zu einem gewissen Grad miteinander verglichen werden konnten (vgl. Friebertshäuser/Prenzel 1997: 375).

⁴⁵ Mit *offenen Leitfragen* sind erzählgenerierende Fragen gemeint, die relativ allgemein gehalten sind und meist eine Erzählaufforderung im Sinne von ‚Erzählen Sie (doch/einmal), wie...‘ enthalten. Der Interviewperson wird damit offengehalten, wie sie die Frage interpretieren möchte. Die *konkreten Nachfragen* sind den Leitfragen untergeordnet und richten die Aufmerksamkeit auf unterschiedliche inhaltliche Aspekte. Sie sind vergleichsweise spezifisch und steuern die Gesprächssituation, indem sie direkt auf das Handlungs- und Erfahrungswissen der Befragten eingehen oder Einschätzungen und Positionierungen zu Problemlagen von ihnen fordern (vgl. ebd. sowie Anhang I).

Aufgrund der relativ kleinen Gruppengröße und der durchgängigen Bereitschaft der angehenden Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren, ihre Erfahrungen in die wissenschaftliche Auswertung der Fortbildungsmaßnahme einzubringen, wurde die gesamte Gruppe der an der Qualifizierung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer in die Untersuchung einbezogen. Die Interviews wurden von den an der Evaluation beteiligten Mitarbeiterinnen durchgeführt und fanden an unterschiedlichen Orten in den Räumlichkeiten des Landesinstituts für Lehrerbildung bzw. in den Schulen der an der Qualifikation teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer statt. Die Interviews dauerten zwischen 40 Minuten und 2,5 Stunden: Die Einstiegsinterviews umfassten meist etwa eineinhalb Stunden, die der zweiten und der dritten Erhebung jeweils etwa eine Stunde. Zu Beginn eines jeden Interviews wurden die Interviewpersonen über den thematischen Verlauf des Gesprächs und den späteren Umgang mit dem erhobenen Datenmaterial unterrichtet. Zudem bestand die Möglichkeit, offene Fragen zu klären. Am Ende des Interviews wurde den Interviewten Raum für Ergänzungen, Anmerkungen und Nachfragen gegeben. Kombiniert wurden die Interviews mit Fragebögen, wobei es sich in der ersten Erhebung (08/2012) um allgemeine Überblicksdaten zu den Lehrkräften und ihren Schulen handelte. In der zweiten Erhebung (05&06/2013) wurde auf Wunsch der Veranstalterinnen ein quantitativer Kurzfragebogen mit in das Gespräch einbezogen, der vom LI ausgewertet wurde und eine erste Zwischenbilanzierung der Fortbildung zum Ziel hatte. Dieser spiegelte – ähnlich wie die im Rahmen dieser Evaluation dargestellten Ergebnisse – eine hohe Zufriedenheit der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren mit der Fortbildungsreihe wieder.

Unmittelbar nach Beendigung des Interviews wurde ein Interviewprotokoll geschrieben, in dem gesprächsspezifische Besonderheiten festgehalten wurden. Dies hatte zum Zweck, außersprachliche Auffälligkeiten der Interviewsituation aufzunehmen, die nach Empfinden der Interviewerinnen Einfluss auf die Beziehung zur Gesprächsperson und die Äußerungen dieser gehabt haben.⁴⁶

4.3.3 Interviewauswertung

Auch während der Auswertung des Datenmaterials standen wir vor der Herausforderung, zum einen das der Evaluation zugrunde liegende theoretische Vorwissen in die Analyse mit einzubeziehen, zum anderen offen für das ‚Neue‘ zu sein und den Deutungsakt nicht allein von vorher festgelegten Kategorien bestimmen zu lassen bzw. die Analyseergebnisse nicht subsumtionslogisch vorwegzunehmen. Diesem Anspruch wurde begegnet, indem Kategorien⁴⁷ zum einen über die bereits in den Leitfragebogen eingegangenen theoretischen Vorüberlegungen deduktiv gebildet wurden, die den Analyseprozess bis zu einem bestimmten Punkt strukturieren sollten. Darüber hinaus wurden in einem offen-rekonstruktiven Prozess Kategorien induktiv aus dem Datenmaterial herausgefiltert, um so subjektive Deutungen, Argumentationsstrukturen und Positionierungen der Interviewpersonen erfassen zu können.

Der konkrete Auswertungsprozess umfasste drei Schritte: die *Transkription und Anonymisierung* der Interviews, die *Kategorisierung*, die *Interpretation* sowie die anschließende *Verschriftlichung der Ergebnisse*.

⁴⁶ Das Gesprächsprotokoll ist damit der Tatsache geschuldet, dass es zahlreiche sozialstrukturelle und situative Faktoren gibt, die die Interviewdynamik beeinflussen und von der Interviewerin nicht kontrolliert bzw. *ausgeschaltet* werden können. Es trägt damit dem Verständnis Rechnung, nach welchem „Interaktionseffekte als konstitutive und darüber hinaus produktive Komponenten eines jeden Interviewverlaufs“ (Bogner/Menz 2009: 94) begriffen werden sowie situations- und personenspezifische Zuschreibungen reflexiv für die Auswertung der Daten zu wenden sind.

⁴⁷ Unter einer Kategorie wird hier nach Jan Kruse eine „abstraktive Lesart“ verstanden, „mit der einem Text(abschnitt) ein Sinn zugeschrieben wird, mit der die Sinnstruktur des Textes in prägnant-begrifflicher Form dargestellt werden kann“ (Kruse 2009: 193).

1. *Transkription und Anonymisierung*: Die Interviews wurden, wie in wissenschaftlichen Erhebungen üblich, mit Diktiergeräten aufgenommen. Die Aufnahmen der ersten Erhebungsphase wurden anschließend vollständig transkribiert, die der zweiten Erhebungsphase wurden zunächst aus forschungspraktischen Gründen inventarisiert und im nächsten Schritt passagenweise transkribiert. Im Anschluss wurden die Transkripte anonymisiert, um direkte Rückschlüsse auf die interviewten Personen zu vermeiden. Die mittels Fragebogen erhobenen personen- und schulbezogenen Angaben der Interviewpersonen wurden in eine Excel-Tabelle eingepflegt.
2. *Kategorisierung*: Für die Kategorisierung wurden die transkribierten Texte Zeile für Zeile gelesen und dabei in ihre Einzelteile zerlegt, d.h. mitunter mehreren Kategorien zugeordnet. Diese wurden in einem reflexiven Prozess ständig ergänzt sowie modifiziert (Kelle/Kluge 1999: 56). Die Kategorienbildung und spätere Aufbereitung der Interpretationsergebnisse erfolgte mit Hilfe des qualitativen Auswertungsprogramms MAXQDA. Der Gebrauch einer solchen Software hat den Vorteil, dass er die Analyse wesentlich erleichtert, einen hohen Grad an Übersichtlichkeit schafft und bei der Aufbereitung der Analyseergebnisse unterstützt (vgl. Kuckartz 2005).
3. *Interpretation*: Die im zweiten Schritt gebildeten Kategorien und die ihnen zugeordneten Textabschnitte wurden in einem dritten Schritt im Team gelesen und diskutiert. Dabei wurden gegebenenfalls einzelne Kategorien zusammengefasst und die Aussagen der Interviewpersonen resümierend verdichtet, gegenübergestellt, miteinander verglichen und das „Überindividuell-Gemeinsame“ (Meuser/Nagel 1991: 447) herausgearbeitet. Erst in diesem Schritt konnten – jenseits der deskriptiven Darstellung – entsprechende Wissens- und Handlungsstrukturen, Einstellungen und Prinzipien theoretisch generalisiert und Aussagen über die organisationalen und individuellen Wirkungen und Entwicklungen der Evaluation unter Rückbezug auf die Theorie sowie die zuvor herausgearbeiteten Rahmenbedingungen getroffen werden.
4. *Verschriftlichung und Darstellung der Ergebnisse*: Die Interpretationsergebnisse wurden anschließend verschriftlicht und für die Veröffentlichung aufbereitet. Die Darstellung der Ergebnisse wurde dabei chronologisch entlang der ersten und zweiten Interviewphasen sowie der im dritten und vierten Analyseschritt herausgearbeiteten Kategorien gegliedert. Die Evaluationsergebnisse werden stets mit Zitaten belegt, wobei bei der Auswahl der Interviewausschnitte darauf geachtet wurde, dass diese nicht nur die Nachvollziehbarkeit der Analyse erleichtern, sondern auch die meist vorzufindende große Varianz des zu den einzelnen Kategorien jeweils Gesagten abdecken.

4.3.4 Dokumentenanalyse

Um bei der Analyse des Interviewmaterials sowohl die Strukturierung der Fortbildungsreihe als auch die strukturellen und organisationalen Ausgangs- und Rahmenbedingungen, vor dessen Hintergrund die interkulturelle Qualifizierung stattfand, mit berücksichtigen zu können, wurde parallel zu den oben ausgeführten Erhebungsphasen eine umfassende Dokumenten- und Hintergrundrecherche vorgenommen.

Um zunächst die Anlage der Qualifizierung zu erfassen, wurden die im Rahmen der Fortbildung selbst produzierten sowie von den Veranstalterinnen des LI im Zusammenhang mit der Qualifizierung veröffentlichten Dokumente ausgewertet. Hierzu zählten neben dem Fortbildungskonzept und der Beschreibung des Aufgabenprofils der „Interkulturellen Koordination“ auch Unterrichtsmaterialien, Arbeitspapiere sowie die von den Teilnehmenden erarbeiteten Projektmatrixen.

Die darüber hinaus gehende Erfassung des für die Fortbildung relevanten, auf Systemebene sedimentierten Wissens war unserer Auffassung geschuldet, dass sowohl unterschiedliche pädagogische,

organisatorische und sozialräumliche Handlungsbedingungen in den Schulen, als auch politische Entwicklungen und Gegebenheiten den Verlauf der Qualifizierung und die Möglichkeitsräume für eine auf Grundlage der Fortbildung in den Schulen stattfindende interkulturelle Qualitätsentwicklung entscheidend prägen können. Die Dokumentenanalyse setzte deshalb auf zwei weiteren Ebenen an: Auf Ebene der *teilnehmenden Schulen* sowie der *Bildungs- und Integrationspolitik in Hamburg*:

1. *teilnehmende Schulen*: Die Ausgangsbedingungen in der jeweiligen Schule sowie in dessen geografischem Umfeld wurden primär über die demographische und soziographische Situation im Stadtteil der Schule, die Zahl der Schülerinnen und Schüler mit und ohne Migrationsgeschichte, das pädagogische Profil der Schule sowie bereits zu Beginn der Fortbildungsreihe bestehende außerschulische Kooperationen, interkulturelle Projekte sowie sprachliche Angebote erfasst. Als Daten- und Informationsbasis dienten hier v.a. Statistiken des Hamburger Statistikamts, die Websites der jeweiligen Schulen sowie die Aussagen der Schulleiterinnen und Schulleiter aus den mit ihnen geführten Interviews (s. oben). Die Ergebnisse dieser Auswertung wurden unter Kapitel 4.4.2 zusammengefasst.
2. *Bildungs- und Integrationspolitik in Hamburg*: Über die Recherche von integrations- und bildungspolitischen Dokumenten, welche im Zeitraum von 1980 bis heute auf Bundes- wie Stadtstaatebene veröffentlicht wurden, die Erfassung aktueller Medienberichte, die Auswertung der Interviews mit den Projektleiterinnen sowie die Analyse von Sekundärliteratur zum Thema wurden zentrale Meilensteine und Entwicklungslinien interkultureller Bildung im Hamburger Schulsystem rekonstruiert. Im Fokus der Auswertung standen dabei bisherige Entwicklungen einer interkulturellen Lehrerbildung in Hamburg. Diese wurden in Kapitel 3.1 skizziert und für die weitere Analyse der Interviews herangezogen.

4.4 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer stellten mit ihren unterschiedlichen professionellen Erfahrungshorizonten, schulischen Aufgabengebieten und sozio-ethnischen Hintergründen eine heterogene Gruppe dar. Gleiches gilt für die Schulen, ihre sozialräumlichen Settings sowie die damit häufig einhergehende Zusammensetzung der Schülerschaft und pädagogische Profilbildung. Die Zusammensetzung der Fortbildungsgruppe und die Profile der beteiligten Schulen werden im Folgenden skizziert. Bezugnehmend auf die von den Lehrerinnen und Lehrern ausgefüllten Fragebögen (s. 4.3.2) sowie Daten- und Informationsrecherchen zu den Schulen der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren, wird zunächst das Profil der an der Qualifizierung teilnehmenden Fachkräfte skizziert (s. 4.4.1) und im Anschluss ein Überblick über die jeweiligen Hamburger Schulen gegeben (s. 4.4.2).

4.4.1 Profil der beteiligten Fachkräfte

Die Fortbildungsgruppe setzte sich aus Lehrerinnen und Lehrern aus sechs Grundschulen, zehn Stadtteilschulen, einem Gymnasium, zwei Wirtschaftsgymnasien, drei staatlichen Berufsschulen und einer Förder- und Sprachheilschule zusammen. Sieben der Teilnehmerinnen und Teilnehmer waren an ihren Schulen als Klassenlehrerin bzw. Klassenlehrer tätig, fünf Personen arbeiteten in einer Fachleitungsposition. Die an der Qualifizierung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer decken Unterricht in allen Fachbereichen ab, primär lehren sie an den Schulen Deutsch (9), sozial- und politikwissenschaftliche Fächer (9) sowie die Fremdsprachen Englisch, Französisch oder Spanisch (8). Vier Lehrkräfte bieten darüber hinaus Unterricht in den Sprachen Türkisch und Russisch an, fünf Fachkräfte sind in

die Bereiche Sprachförderung und Sprachtherapie sowie in Vorbereitungskurse in Deutsch eingebunden. Die 23 Teilnehmenden sind in ihrem Beruf überwiegend in Vollzeit tätig, vier Kolleginnen und Kollegen sind auf einer 75%-Stelle im Schuldienst beschäftigt. Die Hälfte der Teilnehmenden gab an, an ihrer aktuellen Schule seit weniger als fünf Jahren tätig zu sein (12); lediglich fünf Lehrerinnen und Lehrer arbeiteten bereits länger als zehn Jahre an der Schule.

In Bezug auf das Differenzierungsmerkmal Geschlecht sticht der hohe Anteil von 19 Frauen unter den an der Qualifizierung teilnehmenden Lehrkräften hervor, denen lediglich vier männliche Kollegen gegenüberstehen. Darüber hinaus verfügt mehr als die Hälfte der Teilnehmerinnen und Teilnehmer über eine Migrationsgeschichte, d.h. die Person selbst, ein Elternteil oder beide Eltern sind außerhalb Deutschlands geboren. Dabei stammt ein Großteil der Lehrerinnen und Lehrer mit Migrationsgeschichte aus der Türkei sowie Ländern der Europäischen Union, während einzelne Teilnehmende Eltern haben, die in Afghanistan, Bosnien-Herzegowina, Serbien, Algerien, Ukraine oder Ghana geboren sind. Bis auf eine an der Fortbildung teilnehmende Person haben alle einen Studienabschluss in Deutschland erworben, drei Lehrkräfte verfügen über einen weiteren, in der Türkei, in Litauen oder der Ukraine erworbenen Studienabschluss.

Ein Großteil der Lehrerinnen und Lehrer war bereits vor Beginn der Fortbildungsreihe im Feld der interkulturellen Schulentwicklung über die Besetzung eines speziell in diesem Bereich übernommenen Aufgabengebietes an der Schule, die Teilnahme an interkulturellen Fortbildungsangeboten und/oder die Mitgliedschaft in entsprechenden Netzwerken engagiert und hatte sich in diesem Zusammenhang bereits mit vorurteilsbewussten und differenzsensiblen Ansätzen auseinandergesetzt. So arbeiteten acht der Lehrkräfte bereits vor ihrer Teilnahme an der Qualifizierung als interkulturelle und interreligiöse Beauftragte an ihrer Schule, während vier Personen als Verbindungslehrerinnen bzw. -lehrer, zum Teil insbesondere für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte, an ihrer Schule tätig waren. Zwei der beteiligten Lehrkräfte waren darüber hinaus in der Funktion der Stadtteilbeauftragten bzw. für die Kooperation mit außerschulischen interkulturellen Projekten zuständig. Einige der Lehrerinnen und Lehrer waren zudem am Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ beteiligt – ein Zusammenschluss von im Hamburg tätigen Pädagoginnen und Pädagogen mit Migrationsintergrund, das sich als Netzwerk im Sinne einer interkulturellen Öffnung des Bildungssystems versteht. Die Lehrkräfte gaben außerdem an, Fortbildungen zu Mehrsprachigkeit und Sprachförderung, beispielsweise für die Übernahme der Aufgabe der Sprachlernkoordinatorinnen und -koordinatoren an ihrer Schule, besucht zu haben sowie an Workshops im Feld der interkulturellen Kompetenz und des Anti-Bias-Trainings und/oder im Bereich der Elternarbeit und Sozialarbeit teilgenommen zu haben.

Die bereits ausgeübten Aktivitäten und Funktionen im interkulturellen Bereich waren auch ausschlaggebend für das Interesse der Lehrerinnen und Lehrer an der Fortbildung teilzunehmen. Fast alle Teilnehmenden gaben in den Interviews an, im Rahmen interkultureller Veranstaltungen und Fortbildungen des LI bzw. über ihren Kontakt zu den Projektverantwortlichen sowie durch das Netzwerk der „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte“ auf die Fortbildungsreihe gestoßen zu sein. Viele der Lehrerinnen und Lehrer gaben zudem an, über E-Mails, insbesondere den Newsletter der „Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung“ des LI sowie über schulinterne Ankündigungen, zumeist über die Schulleitung, von der Fortbildung erfahren zu haben bzw. auf eine Teilnahme hin angesprochen worden zu sein.

4.4.2 Profil der beteiligten Schulen

Die 23 an der Fortbildung beteiligten Schulen verteilen sich über alle sieben Bezirke des Hamburger Stadtstaates, wenngleich hier geographische Dominanzen erkennbar sind. Ein Großteil der Schulen befindet sich im Bezirk Hamburg-Mitte (11), weitere Schulen liegen in Hamburg-Nord (4), Bergedorf (3), Altona (2), Harburg (1), Wandsbek (1) und Eimsbüttel (1). Insbesondere die teilnehmenden Sekundar-⁴⁸ und Berufsschulen weisen eine vergleichsweise hohe Schüler- und Klassenzahl auf. Während die Hälfte der Schulen im Sekundarbereich von über tausend Schülerinnen und Schülern besucht wird, weist keine der fünf teilnehmenden Primarschulen eine Schülerinnen- bzw. Schülerzahl über 600 auf (vgl. BSB 2012a; 2012b). Die Anzahl der Klassen pro Jahrgang liegt in den Grundschulen mit einem Schnitt von 3,9 leicht unter der im Sekundarbereich. Hier kommen auf einen Jahrgang etwa 4,5 Klassen (vgl. BSB 2012c; 2012d; 2012e). Mit Ausnahme der Berufsschulen besitzen alle Schulen Integrations-, Vorbereitungs-, Alphabetisierungs- oder integrative Regelklassen.

Die Aufschlüsselung der Schülerschaft in die Anteile mit und ohne Migrationsgeschichte zeigt, dass in der Hälfte der an der Qualifizierung beteiligten Schulen über 40 Prozent der Schülerinnen und Schüler einen sogenannten Migrationshinweis⁴⁹ haben. Lediglich zwei der Schulen weisen einen Anteil von Schülerinnen und Schülern „mit Migrationshinweis“ unter 20 Prozent auf (vgl. BSB 2012f; 2012g)⁵⁰. Die Anzahl der Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischem Förderbedarf pro Schule fällt hingegen sehr unterschiedlich aus, sie variiert je nach Schülerzahl und Einzugsgebiet zwischen null und über 100 – während an drei Schulen weniger als zehn Schülerinnen und Schüler eine besondere Förderung erhalten, sind zugleich drei Schulen an der Qualifizierung beteiligt, in denen aktuell mehr als 100 Schülerinnen und Schüler mit sonderpädagogischen Förderbedarf beschult werden (vgl. BSB 2012f).⁵¹

Mit Blick auf die soziographische Situation im Umfeld der Schulen wird deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler der an der Qualifizierung teilnehmenden Schulen oft aus einer Lebenswirklichkeit kommen, die von Armut und sozialer Ungleichheit geprägt ist. Dies zeigt u.a. der im Rahmen des „Sozialmonitoring“ von der Hamburger Behörde für Stadtentwicklung für das Jahr 2011 ermittelte Statusindex, der auf Basis statistischer Erhebungen die bestehende soziale Lage in den jeweiligen Hamburger Gebietsteilen abbildet (vgl. Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt 2012)⁵². Diesem zufolge stellen elf der im Umfeld der 23 Schulen liegenden Gebiete stark sozial benachteiligte bzw. benachteiligte Gebiete mit einem sehr niedrigen bzw. niedrigen Statusindex und einer ausgewiesenen sozialen Ungleichheit dar (ebd.: 46ff.). Die restlichen Schulumgebungen werden als statusmittlere Gebiete identifiziert, keiner der im Schulumfeld liegenden Gebiete wird hingegen ein hoher Statusindex zugewiesen.

⁴⁸ Da es in den Oberstufen der Sekundarschulen keine festen Klassenzusammenhänge gibt, wurden die Jahrgänge 11, 12 und 13 in dieser Berechnung nicht berücksichtigt.

⁴⁹ Ein „Migrationshinweis“ liegt gemäß der Definition der Hamburger Behörde für Schule und Berufsbildung „bei Schülerinnen und Schülern vor, die mindestens eines der folgenden drei Merkmale aufweisen: keine deutsche Staatsangehörigkeit, die überwiegend in der Familie gesprochene Sprache ist nicht Deutsch, Aussiedlerstatus“ (BSB 2012f).

⁵⁰ Für die teilnehmenden Berufsschulen liegen keine Angaben in Bezug auf den Anteil der hier zur Schule gehenden Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund vor.

⁵¹ Für die Berufsschulen liegen keine Angaben vor.

⁵² Räumliche Grundlage des Hamburger Indexverfahrens bilden 831 Statistische Gebiete, die eine durchschnittliche Bevölkerungszahl von 2084 aufweisen (Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt 2012: 11). Zu den Statusindikatoren werden im Bericht des Hamburger Senats gezählt: die Anteile der „Kinder und Jugendlichen mit Migrationshintergrund“, der „Kinder von Alleinerziehenden“, der „SGB-II-Empfänger/-innen“, der „Arbeitslosen“, der „nicht erwerbsfähiger Hilfsbedürftiger an der Bevölkerung unter 15 Jahren“, der „Empfänger von Mindestsicherung“ sowie der Bewohnerinnen und Bewohner mit „Real-, Hauptschul- und ohne Hauptschulabschluss“ (ebd.: 9f.). In der Auswertung wird unterschieden zwischen einem hohen, mittleren, niedrigen und sehr niedrigen Status (ebd.).

Betrachtet man die Selbstdarstellungen der Schulen im Internet, insbesondere mit Blick auf bereits bestehende Angebote und Ausrichtungen hin zu einem interkulturellen Lernen, wird deutlich, dass zahlreiche Schulen die migrationsbedingte Pluralisierung ihrer Schülerschaft bereits in ihren Leitbildern mit Stichworten wie „(kulturelle) Vielfalt“, „Integration“ und „Inklusion“ aufgreifen und diese dort zumeist als „Reichtum“, „Bereicherung“, „Chance“ positiv konnotiert nach außen kommunizieren. Hinsichtlich einer projekt- bzw. angebotsbezogenen Ausgestaltung dieser Schlagworte fallen insbesondere die diversen Sprachlern- und -förderangebote an den Schulen auf. So werden nicht nur an den weiterführenden Schulen u.a. bilinguale Klassen und Herkunftssprachenunterricht in Farsi, Portugiesisch, Russisch oder Türkisch angeboten. Auch in den Grundschulen bestehen Angebote wie Immersionsunterricht in Englisch, bilinguale Klassen (deutsch-türkisch) und herkunftssprachlicher Unterricht in Polnisch und Russisch. Darüber hinaus werden in fast allen der an der Qualifizierung teilnehmenden Schulen als „interkulturell“ gekennzeichnete Projekte angeboten, wie „interkulturelle Schülerseminare“, „interkulturelle Theaterprojekte“, „interkulturelle Kompetenztrainings“ oder „interkulturelle Elternarbeit“. Neben diesen explizit auf eine heterogene Schülerschaft ausgerichteten Projekten, bestehen an vielen Schulen zudem Angebote, die auf ein interkulturelles Lernen schließen lassen, bisher dieser Überschrift jedoch nicht explizit zugeordnet werden. Hierzu zählen u.a. Möglichkeiten von Beratung bei Diskriminierungsfällen, der Austausch mit einem humanistischen Gymnasium, Mentoring-Projekte oder die Übersetzung von Elternbriefen.

TEIL II: DIE FORTBILDUNG AUS DER SICHT DER TEILNEHMENDEN LEHRKRÄFTE UND DER BEFRAGTEN SCHULLEITUNGEN

Im folgenden Teil des Berichts werden die Ergebnisse der empirischen Auswertung der Interviews mit den Lehrkräften und den befragten Schulleitungen präsentiert. In der Gliederung der Kapitel spiegeln sich die in der Analyse des Interviewmaterials herausgearbeiteten Kategorien und Dimensionen wider. Die Reihenfolge der Darstellung orientiert sich dabei an der zeitlichen Reihenfolge der drei Erhebungsrounden – so werden in Kapitel 5 zunächst die Teilnahmemotive und Erwartungen der Teilnehmenden dargestellt, die vor Beginn der Fortbildung formuliert wurden, während die nachfolgenden Kapitel (6-10) sich auf verschiedene Themen beziehen, die in der (Zwischen-)Bilanz der Fortbildung sowie nach deren Abschluss erhoben wurden: In Kapitel 6 stehen die subjektiven Bilanzierungen der Teilnehmenden hinsichtlich ihrer eigenen Lernprozesse im Zentrum. Anschließend wird beleuchtet, wie sich der Beginn der Umsetzung der Interkulturellen Koordination an den Schulen aus Sicht der Teilnehmenden zum Erhebungszeitpunkt gestaltete (Kapitel 7). In Kapitel 8 wird auf die Perspektiven der beteiligten Schulleitungen auf die Fortbildung eingegangen sowie auf die Erfahrungen der teilnehmenden Lehrkräfte mit der Unterstützung ihrer Schulleitungen und des Kollegiums bei der Etablierung der Interkulturellen Koordination. In Kapitel 9 werden erste Veränderungsansätze im pädagogischen und organisatorischen Setting der Schulen skizziert, die sich zu diesem Zeitpunkt bereits erkennen ließen. Kapitel 10 bezieht sich auf die Gesamtbilanzierung des Fortbildungsprogramms aus Sicht der Teilnehmenden.

5. Motive und Erwartungen an die Qualifizierung

In der vor Beginn der Fortbildung durchgeführten ersten Erhebungswelle wurden die Teilnehmenden daraufhin befragt, welche Beweggründe ihrem Interesse an der Fortbildung bzw. der Teilnahmeentscheidung zugrunde lagen und welche Erwartungen sie mit der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination verbinden. Nachfolgend wird zunächst skizziert, was die Teilnehmenden zur Fortbildungsteilnahme motiviert hat (5.1.). Anschließend werden die Erwartungen der Teilnehmenden an die Qualifizierung dargestellt, die sie vor Beginn der Fortbildung formulierten (5.2).

5.1 Motivation für die Teilnahme an der Qualifizierung

Die Teilnehmenden nannten eine Vielzahl von Gründen, die den Ausschlag dafür gaben, sich für die Rolle der Interkulturellen Koordination qualifizieren zu lassen. Die meisten von ihnen führten mehrere Hintergründe und Kontexte für ihre Teilnahmeentscheidung an. Neben biographischen Erfahrungen und persönlichen Interessen am Themenfeld Differenz und Vielfalt sahen die Interviewten das Fortbildungsangebot als attraktiven Anreiz, um sich in ihrer individuellen Berufsbiographie im Umgang mit Fragen der Differenz und Diskriminierung in Schule und Unterricht weiter zu professionalisieren und sich auf diese Dimension der schulischen Arbeit zu spezialisieren. Ferner wurden die konkrete Situation und wahrgenommene Handlungsbedarfe an ihrer Schule, sowie gesellschaftliche Problemlagen als Motiv angeführt.

5.1.1 Biographische Erfahrungen und persönliches Engagement

Ein zentraler ‚Motor‘ für die Fortbildungsteilnahme war für einige Teilnehmende ein *persönliches Interesse* an interkulturellen Themen:

„Ich bin ja relativ neu im Lehrerberuf. Also, erst seit zwei Jahren fertig und es war einfach so ein Anreiz, so ein Thema hat mich sofort interessiert. Ich hab dann gleich im Internet dazu geforscht, so ein bisschen und es hat sich irgendwie so verselbstständigt. Ich könnte eigentlich nicht sagen, das und das war der ausschlaggebende Punkt. Es hat so mein Interesse geweckt. Ich habe gemerkt, darüber möchte ich mehr wissen.“ (L3-I)⁵³

„Es ist ein extrem persönliches Interesse, das halt mit von der Schule gestützt wird. Aber wahrscheinlich hätte ich es auch gemacht, wenn die Schule es nicht unterstützt hätte und hätte trotzdem versucht, diese Fortbildung zu machen und hätte mich dann an einer anderen Schule beworben, wo ich dann die Möglichkeit gehabt hätte, so zu arbeiten.“ (L8-I)

Mehrere Teilnehmende verwiesen in diesem Zusammenhang auf eine *biographische Relevanz* des Fortbildungsthemas. Das Themenfeld Vielfalt und Differenz wurde mit der eigenen Lebensgeschichte in Verbindung gebracht. Dabei spielten zum Teil eigene Migrationsgeschichten der Teilnehmenden eine Rolle. Wie bereits die Profile der an der Qualifizierung teilnehmenden Lehrkräfte zeigen, haben mehr als die Hälfte von ihnen eigene oder familiäre Migrationserfahrungen (vgl. Kap. 4.4). Die damit verbundenen persönlichen Erfahrungen bildeten einen Hintergrund für ihr Engagement für dieses Aufgabenfeld:

„Ich bin selbst ein Ausländer und bin der Einzige in der Schule, der auch keinen deutschen Pass hat und nicht muttersprachlich deutsch ist. Und da dachte ich, da ich einigermaßen zurecht gekommen bin in einer fremden Kultur oder jeden Tag einigermaßen zurecht komme, wäre es vielleicht gar nicht so schlecht, zu gucken, wie man das eventuell verbessern kann.“ (L27-I)

„Ich habe auch selber einen Migrationshintergrund. Vielleicht weil ich Migration selber nicht erlebt habe, aber von Hause aus immer mitbekommen habe, die Vor- und auch Nachteile – und die interkulturelle Arbeit an meiner eigenen Schule damals von meinen eigenen Lehrern vermisst hatte.“ (L15-I)

Teilnehmende ohne eigene Migrationsgeschichte nahmen ebenfalls auf biographische Hintergründe Bezug. Sie führten Erfahrungen mit sozio-kultureller Vielfalt im Familien- und Freundeskreis oder eine schon immer dagewesene Neugierde auf andere Kulturen als Motivationen für die Teilnahme an der Fortbildung an.

5.1.2 Berufsbiographische Professionalisierungsprozesse

Wie in den Zitaten schon anklingt, war auch das Potenzial der Fortbildung für berufsbiographische Professionalisierungsprozesse im Bereich der interkulturellen Arbeit für die Teilnahme an der Qualifizierung ausschlaggebend. Die meisten der Teilnehmenden waren interessiert, sich zu Fragen des Umgangs mit Differenz und Diskriminierung in ihren beruflichen Arbeitsfeldern weiter zu qualifizieren. In fast allen Interviews drückten die befragten Lehrerinnen und Lehrer den Wunsch und die Bereitschaft aus, in ihrer bisherigen beruflichen Sozialisation erworbene Routinen zu hinterfragen, den eigenen Unterricht und die Tätigkeit an der Schule weiter zu entwickeln und dabei auch sich selbst zu verändern, um einer als zunehmend heterogen erlebten Schülerschaft und spezifischen damit verbundenen Problemlagen an ihrer Schule besser gerecht werden zu können:

„So wie ich handele in der Schule – ob das eigentlich die richtige Richtung ist.“ (L10-I)

⁵³ Die Interviewzitate wurden zugunsten der besseren Lesbarkeit teilweise gekürzt und geringfügig sprachlich geglättet (z.B. Verzicht auf Füllwörter, Wortwiederholungen, parasprachliche Äußerungen u.ä.).

Die Fortbildung war für fast alle teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer in eine längere berufsbiographische Beschäftigung mit dem Thema Vielfalt und Differenz eingebettet. Viele waren bereits vor ihrer Teilnahme an der Qualifizierung an ihrer Schule in interkulturelle Arbeit eingebunden oder hatten eine Verantwortung für die Initiierung solcher Aktivitäten inne (vgl. 4.4.1). Die Mehrzahl der Lehrkräfte nahm ihre Rolle vor Beginn der Fortbildung eher informell wahr. Lediglich zwei Teilnehmende hatten eine offizielle Funktion als „Beauftragte für Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund“ inne.

Mit der Qualifizierung verbanden die Teilnehmenden die Chance, an ihre bestehenden beruflichen Vorerfahrungen anzuknüpfen und – soweit sie sich in ihrem Berufsalltag schon für eine interkulturelle Öffnung von Schule engagierten – eine Aufwertung und formale Anerkennung für ihre Arbeit zu erfahren. Hier wurde v.a. die Möglichkeit, die Fortbildung mit einem Zertifikat abschließen zu können, als attraktiver Anreiz erlebt. In manchen Fällen war mit der Teilnahme an der Fortbildung auch die Hoffnung auf eine Funktionsstelle verbunden, die von der Schulleitung in Aussicht gestellt worden war.

„Ja, ich hab mich in den letzten zwei Jahren eigentlich schon in diesen Bereich reingearbeitet und Fortbildungen besucht und so ein paar Sachen gemacht. Das war für mich eigentlich jetzt auch so die Möglichkeit, da sozusagen offiziell irgendwie rein zu kommen. Indem ich dann auch so eine Ausbildung habe, die dann auch irgendwie der Schulleitung zeigt, dass ich qualifiziert bin. [...] Also einerseits, weil ich Interesse habe, noch mehr zu erfahren, mit anderen zusammenzuarbeiten und andererseits auch, damit das so einen offizielleren Charakter hat und vielleicht auch dann von der Schulleitung mehr anerkannt wird.“ (L25-I)

„Dass ich natürlich so ein Programm unterstütze, weil am Ende kommt offiziell ein Zertifikat raus. Man hat dann etwas in der Hand und ich glaube, in so einem bürokratischen Land wie Deutschland ist das nicht so schlecht, wenn man auch in dem Bereich-, wenn man interkulturelle Arbeit jetzt seit längerem macht, endlich auch etwas zertifiziert bekommt. Also, dass die persönliche Motivation ein bisschen- ... ich hoffe, dass ich mir noch viel in dem Bereich interkulturelle Kompetenz erarbeiten kann und vielleicht auch zusätzlich bestätigen kann, was ich hab.“ (L10-I)

„Das muss man auch einfach ganz offen sagen. Als ich schon zugesagt hatte, wurde mir gesagt, wir könnten probieren, eine A13-Stelle zu schaffen. Fand ich dann zum Schluss auch noch ganz nett.“ (L3-I)

Einige der Befragten hoben ihr Interesse an spezifischen Themen der Fortbildung hervor, die an eigene fachliche Schwerpunkte anknüpfen. Für andere war die Möglichkeit attraktiv, Wissen und Kompetenzen zu vertiefen, die sie bereits in früheren Fortbildungen zum Themenfeld Interkulturalität und Anti-Bias erworben hatten. So formulierten Lehrkräfte, die bereits an Anti-Bias Trainings teilgenommen hatten, den Wunsch, sich weiter für Diskriminierung zu sensibilisieren. Teilnehmende, die bislang v.a. praktische Erfahrungen im Rahmen interkultureller Projekte gesammelt hatten, verbanden mit der Fortbildung die Möglichkeit, sich theoretisches Hintergrundwissen aneignen zu können. Ein spezieller Anreiz zur Teilnahme bestand für einige in der längerfristigen professionellen Begleitung des Qualifizierungsprozesses durch das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung.

„In diesem interkulturellen Kompetenztraining ging es um das Thema Diskriminierung und da wurde mir bewusst, wie unbewusst man auch diskriminiert. Und das ist auch so meine Motivation gewesen. Ja, ich muss mich unbedingt noch weiterentwickeln, um halt andere Gruppen nicht auszugrenzen.“ (L19-I)

„Ich hab zwar selber verschiedene pädagogische interkulturelle Projekte geleitet, also interkulturellen Austausch mit Jugendlichen oder jungen Menschen, aber eigentlich habe ich mich nie irgendwie mit dem Hintergrund oder mit Theorien beschäftigt. [...] habe ich dann allerdings schmerzlich vermisst und gemerkt, das möchte ich schleunigst ändern.“ (L13-I)

„Ich arbeite an meiner Schule schon sehr in dem Bereich interkulturelle Öffnung von Schule und Unterricht und auch im Netzwerk [der Lehrkräfte mit Migrationshintergrund; d.V.]. Ja und dann habe ich gedacht, okay, jetzt wäre das schön, wenn das ein bisschen auch theoretisch untermauert wird. Weil ich

denke, das eine ist, man macht es und das andere ist, wo man dann tatsächlich auch ein Unterstützungssystem von Institutionsseite bekommt, nicht – also, in dem Fall von der Lehrerbildungsstätte. Deshalb war die Motivation, wo ich gesagt habe, okay, da kann ich noch ein bisschen was erlernen, offene Fragen noch klären und auch mal eine Rückmeldung bekommen, ist das richtig, was ich da mache an meiner Schule.“ (L10-I)

5.1.3 Situation an der Schule und gesellschaftlicher Handlungsbedarf

Viele der Befragten wiesen bei der Frage nach den ausschlaggebenden Aspekten für ihre Teilnahme an der Qualifizierung auf konkrete Handlungsbedarfe an ihrer Schule hin. Diese wurden vielfach mit der Lage der Schulen in sogenannten sozialen Brennpunkten und einer sprachlich und ethnisch-kulturell vielfältigen Schülerschaft erklärt, wobei der bisherige Umgang der Schulen mit dieser Situation als inadäquat beschrieben wurde. Die Interviewten wiesen auf Konflikte im Schulalltag sowie Unsicherheiten im Kollegium im Umgang mit Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen sozialen Hintergründen und religiösen Orientierungen oder auf eine Praxis des Ignorierens der vielfältigen Lebenshintergründe und Herkunftsgeschichten der Schülerschaft hin. Einige Lehrkräfte begründeten ihre Teilnahme an der Fortbildung mit Hinweisen auf die besondere Benachteiligung von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte im deutschen Bildungssystem. Eine Motivation für die Teilnahme an der Qualifizierung stellte für sie der Wunsch nach einer grundlegenden Verbesserung der Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen aus dieser Gruppe dar. Viele Befragte formulierten das Bedürfnis, interkulturelle Arbeit an ihrer Schule voran zu bringen und sahen die Fortbildung als Gelegenheit dafür an, Anregungen und Unterstützung in diesem Prozess zu bekommen:

„Ich bin an einer Schule mit [...] sehr vielen Kindern mit Migrationshintergrund. In einem Fach wie Religion ist das sowieso explizit Thema. Aber auch implizit-, wir haben doch in der Schule immer wieder sehr viele Schwierigkeiten, um diesen unterschiedlichen Herkünften der Kinder gerecht zu werden. Wir merken das im Konfliktverhalten ganz konkret, dass da zum Teil ganz andere Muster greifen, ganz anderes Verhalten zugrunde liegt, das wir nie wirklich greifen können, was immer sehr schwer ist, das irgendwie auch sichtbar zu machen. Da dran krankt auch dann teilweise die Kommunikation untereinander.“ (L9-I)

„Ich bin Sonderschullehrerin für den Schwerpunkt Verhaltensstörung und Sprachbehinderung und habe dort immer wieder festgestellt, dass gerade eben auch viele Ungerechtigkeiten in dem Bereich der Förderung vorhanden sind.“ (L28-I)

„Weil ich da an der Frage interkultureller Unterricht oder Migranten im Unterricht oder auch-. Na ja, es ist ja bekannt, dass besonders in Deutschland die Migranten schlechte Voraussetzungen, schlechte Chancen haben in unserem Bildungssystem.“ (L13-I)

„Ich hab erstmal festgestellt, dass unsere Schule eigentlich in diesem Bereich irgendwie nix macht. So. Und dann hab ich irgendwie angefangen, so ein paar Dinge so ins Rollen zu bringen. Aber es ist natürlich – wenn man das so alleine macht an einer Schule – sehr zäh, nicht?“ (L25-I)

Die teilnehmenden Schulen repräsentieren ein breites Spektrum von Schulen, in denen auf der einen Seite das Bemühen um eine aktive Sensibilisierung für die Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft und eine aktive Ausrichtung der schulischen Angebote und Arbeitskulturen an diese Dimension der Schulwirklichkeit noch in den Anfängen steckt und auf der anderen Seite bereits vielfältige Aktivitäten und Ansätze einer differenzsensiblen, diskriminierungskritischen Arbeit bestehen. Für Lehrerinnen und Lehrern aus solchen zuletzt genannten Schulen speiste sich die Teilnahme an der Qualifizierung aus der Motivation, diese Arbeit in den Schulen stärker verankern und längerfristig institutionalisieren zu können. Hiermit verknüpfte sich vielfach bereits ein (Vor-)Verständnis von interkultureller Schulentwicklung:

„Bei mir war das einfach so, dass ich gehört habe, ja das ist im Endeffekt eine Hilfe, um dieses Thema in der Schule ein bisschen besser zu verankern. Weil das viele schon interessiert, aber es ist ja noch nicht in-

stitutionalisiert. Es wird ja gesagt, das ist eine Querschnittsaufgabe. Aber irgendwie muss man das in der Schule ja auch anstoßen. Und automatisch macht das niemand, wenn er nicht genau weiß, was das ist und vor allen Dingen, wenn es keinen Verantwortlichen dafür gibt. Dann ist das immer schwer, solche Prozesse auch anzuleiten. Und das war für mich einfach so ein Thema, wo ich gesagt habe, da würde ich mich gerne fortbilden. Und ich würde das auch gerne auf diesem Wege dann noch stärker in die Schule einbringen.“ (L2-I)

Unabhängig von den jeweiligen Beweggründen sticht an den ausgewerteten Interviewpassagen – quasi als eine Gemeinsamkeit – hervor, dass das Interesse und die Bereitschaft zur Fortbildung zur Interkulturellen Koordination sich überwiegend aus *individuellem Engagement* der einzelnen Lehrkräfte speist. Die Teilnehmenden beschreiben ihr Fortbildungsinteresse nicht vor dem Hintergrund eines anerkannten professionellen Handlungsbedarfs und Auftrages. Dennoch verbinden sie mit der Fortbildung Möglichkeiten, mehr fachliche Unterstützung und auch eine formale Anerkennung ihrer bisher überwiegend informell geleisteten Arbeit in den Schulen zu erlangen, sowie in den Schulen zu einem neuen Verständnis des Umgangs mit Fragen der Differenz und Diskriminierung als gemeinschaftlicher Aufgabe beitragen zu können.

5.2 Erwartungen an die Qualifizierung

Grundlegende Erwartungen an die Qualifizierung bezogen sich auf den konstruktiven Umgang mit Verschiedenheit und Vielfalt in Schule und Unterricht, sowie die Prävention und den aktiven Umgang mit Diskriminierung. Zudem erhofften sich die Teilnehmenden, durch die Qualifizierung zu einer nachhaltigen Verankerung von interkultureller Arbeit in der Schule als Gesamtsystem beitragen zu können.

5.2.1 Individueller Kompetenzerwerb und Professionalisierung

Die befragten Lehrkräfte erwarteten von der Qualifizierung allgemein eine *Erweiterung ihres Handlungsrepertoires* und eine größere Souveränität im eigenen Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität und Diskriminierung. Sie erhofften sich neue Herangehensweisen und Anregungen für ihre Arbeit im Kontext migrationsbedingter Pluralisierung – eine Erweiterung ihrer ‚Ideenpalette‘:

„Ich merke, dass mir so in diesen Bereich überhaupt eben ganz viele Ideen fehlen. Ich weiß gar nicht, was da überhaupt möglich ist und erhoffe mir jetzt konkret eben wirklich vor allem erstmal eine Menge Ideen, dass ich in die Lage versetzt werde, überhaupt mal das Ganze aus einem anderen Blickwinkel zu betrachten. Vielleicht auch mal raus aus diesem Alltagstrott, mal zu gucken und auch Impulse zu kriegen, auf Ideen zu kommen, wie ich anders rangehen kann, um diese Potentiale nutzbar zu machen.“ (L9-I)

„Ich erhoffe von dieser Fortbildung auch einen Input – also, dass ich mich selbst bereichern kann, meine interkulturelle Kompetenz auch stärken kann.“ (L26-I)

Konkret erwartet wurde insbesondere, in der Fortbildung ein *Handwerkszeug für den Dialog* mit Angehörigen verschiedener Kulturen und Religionen zu finden. Die Befragten erhofften, sich Strategien für den Umgang mit Konflikten zwischen Heranwachsenden und Lehrkräften und innerhalb der Schülerschaft, bei denen Rassismus oder Homophobie eine Rolle spielen, aneignen zu können. Konkrete Erwartungen drehten sich v.a. um die *Sensibilisierung für Diskriminierung*. Dies bezogen die Teilnehmenden sowohl auf eigene diskriminierende Praktiken als auf Diskriminierungen im Kollegium sowie das Erlernen von Strategien im Umgang mit Diskriminierungen, die unter Schülerinnen und Schülern vorkommen. Obgleich Diskriminierung im Schulalltag von den Lehrkräften auf unterschiedlichen Ebenen wahrgenommen wurde, gingen die meisten der Befragten von einem sozialpsychologischen Verständnis von Rassismus und anderen Formen der Diskriminierung als *Vorurteil* aus. Demgegenüber

spielten Mechanismen *institutioneller Diskriminierung* in der Problemwahrnehmung der befragten Lehrkräfte eine eher untergeordnete Rolle.

„Für mich ist es halt wichtig, mit Vorurteilen aufzuräumen, also zwischen den Kulturen. Es gibt Vorurteile. Lehrer haben Vorurteile gegenüber bestimmten Gruppen. Bestimmte Ethnien haben Vorurteile anderen Ethnien gegenüber, usw. Und da möchte ich gerne sehr viel Informationen erhalten, um dann sensibler mit diesen Themen umzugehen und das Kollegium entsprechend zu schulen.“ (L11-I)

Einige Lehrkräfte erwarteten neben einer Erweiterung ihres Handlungsrepertoires den Erwerb theoretischer Grundlagen bzw. eine Vertiefung ihres *theoretischen Hintergrundwissens* zu den Themenfeldern Differenz und Diskriminierung. Ein Teil der Befragten erwartete, eigene Positionen wissenschaftlich zu fundieren und den Erfordernissen von Differenz und Diskriminierung im Schulalltag argumentativ mehr Geltung verschaffen zu können:

„Ich möchte gern Vokabeln lernen. Ich möchte gerne wissen, was versteht man eigentlich heute unter interkultureller Pädagogik oder was gibt es da für Strömungen und welche Begriffe gibt es da?“ (L13-I)

„Na, ich möchte eben Argumente dafür finden, ich möchte gerne wissenschaftlich fundiert argumentieren können und dass Menschen – in dem Fall erstmal mein Kollegium – dass ihnen so was überhaupt erstmal bewusst gemacht wird, aber ohne mit dem Finger darauf zu zeigen.“ (L4-I)

Die Erwartungen an die Art des theoretischen Wissens und seinen Nutzen für die pädagogische Praxis umfassten dabei ein breites Vorstellungsspektrum. So erwarteten einige, ihr *Wissen über andere Kulturen und Religionen* zu erweitern und dadurch mehr Verständnis für die Herkunftshintergründe der Schülerinnen und Schüler entwickeln und eigene Voreingenommenheiten hinterfragen zu können. Andere erwarteten, theoretische Sichtweisen kennenzulernen, die es ermöglichen sollen, im pädagogischen Alltag auftauchende *Phänomene differenzierter dahingehend zu analysieren, welche Differenzdimensionen überhaupt jeweils ausschlaggebend sind* und auf dieser Grundlage entsprechende pädagogische Maßnahmen ergreifen zu können.

„Ich hätte gerne noch mehr Wissen zu unterschiedlichen Kulturen. Also, so die afrikanische Kultur ... da sind einfach ganz viele verschiedene Kulturen und darüber hätte ich gerne noch mehr erfahren, [I: Ja.] weil wir besonders viele [Schülerinnen und Schüler, d.V.] aus einem afrikanischen Herkunftsland haben und die meisten dann auch noch nicht lange hier sind, teilweise auch noch in einem Land in Afrika geboren sind. Und dazu hätte ich gern noch was, weil ich glaube, das sind schon noch mal so besondere Clansituationen, die sich ergeben und darüber weiß ich einfach wenig.“ (L21-I)

„Also, ich weiß, dass der Islam eine Religion ist, die gerade in Deutschland immer wieder diskutiert wird. Aber ich finde-, also ich hoffe auch, dass es so ein bisschen darauf hinaus läuft, dass man mal guckt, was ist jetzt wirklich Religion und was ist Politik. Also, ist das überhaupt eine Frage von Religion oder ist es eine Frage, zum Beispiel auch von Schicht, also ist das eigentlich ein ganz anderes Paket, was wir da diskutieren müssen.“ (L2-I)

Ein weiterer Bereich der Erwartungen betrifft den Erwerb von *spezifischen Kompetenzen für die Rolle der Interkulturellen Koordination*. Viele zählten *kommunikative Kompetenzen* zu den Grundvoraussetzungen für die Umsetzung dieser Rolle. Von der Erweiterung ihrer Gesprächsführungskompetenzen und einem reflektierten Agieren in Konfliktfällen versprachen sich die Teilnehmenden eine verbesserte Grundlage für den Dialog mit den Eltern. Auch wurden Kommunikationskompetenzen im Hinblick auf den kollegialen Austausch und die Diskussion über das Themenfeld Differenz und Diskriminierung als wichtig erachtet:

„Ich bin nicht so ein Mensch, der schnell überzeugen kann. Man kennt sich ja auch schon inzwischen, nach ein paar Jahren und mir fehlen manchmal selber die Worte. Also, ich weiß dann manchmal selber nicht, wie ich etwas ausdrücken kann, so dass es auch genauso rüber kommt, wie ich es ausdrücken wollte, wie es gemeint war. Ohne denjenigen anzugreifen oder dass er sich angegriffen fühlt oder ohne dass er sich hintergangen fühlt oder missverstanden. Das nimmt sehr viel Kraft in Anspruch. Das ist mir ein-

fach nicht mitgegeben, ich muss da wirklich üben. Und ich hoffe natürlich auch, dass ich das hier in dieser Ausbildung ein wenig mitbekomme, dieses Handwerkszeug – zu vermitteln.“ (L15-I)

Weiterhin verbanden einige Lehrerinnen und Lehrer mit der Teilnahme an der Fortbildung die Erwartung, *Kompetenzen zur Steuerung interkultureller Schulentwicklungsprozesse* zu erwerben. Sie erhofften, Feedback zu laufenden Prozessen der interkulturellen Öffnung an den Schulen zu erhalten und befähigt zu werden, interkulturelle Strategien weiterentwickeln oder neue Wege der Kommunikation in der Schulgemeinschaft eröffnen zu können. Dazu erwarteten sie Ideen, um das Kollegium zu schulen und Zugang zu Migranten-Communitys zu finden. Neben Techniken zur Entwicklung und Planung von Projekten wurde auch die Vermittlung von Führungskompetenzen erwartet:

„Ich habe mir natürlich für diese Funktion bestimmte-, ja Konzeptionen entwickelt und ich erhoffe mir wirklich bei dieser Qualifizierung, dass ich wirklich das technische Knowhow irgendwie bekomme, um mein Vorhaben besser umsetzen zu können.“ (L29-I)

„Struktur, also planen und strukturieren von Gedanken. Tatsächlich so Projektarbeit, von Anfang an, von der Idee bis zur Verwirklichung. Das ist für mich die Herausforderung. Da würde ich ja begleitet werden. Das ist ja super, weil das traue ich mir nicht zu.“ (L4-I)

„Also, schon die Fähigkeit, Prozesse zu steuern, an der mehr als zwei Personen oder ich und eine Klasse beteiligt sind. So ein bisschen Führung und Veränderung an Schulen zu bewirken, das ist meine Idee und da hab ich auch am wenigsten Erfahrung drin, muss ich sagen.“ (L2-I)

Insgesamt zeigt sich, dass die Lehrkräfte über differenzierte Erwartungen hinsichtlich der Fortbildung verfügten, die sich auf das gesamte Spektrum der unterschiedlichen Wissens- und Kompetenzbereiche bezogen, die im Fortbildungskonzept repräsentiert waren.

5.2.2 Entwicklung und Veränderung schulischer Strukturen und Prozesse

Neben der individuellen Kompetenzerweiterung verbanden die Teilnehmenden mit der Fortbildung auch neue Möglichkeiten zu einer gemeinschaftlichen pädagogischen Schulentwicklung als Antwort auf die Erfordernisse der Heterogenität. Hinsichtlich der konkreten Handlungsbedarfe, die die Lehrkräfte an ihren Schulen sahen, sowie der Vorverständnisse von Ansätzen und Strategien der Schulentwicklung, bestehen in den Interviews allerdings große Unterschiede. In einigen Interviews deutete sich bereits ein grundlegendes Verständnis für die Idee eines Mainstreaming-Ansatzes als Leitperspektive einer strukturellen interkulturellen Schulentwicklung an. Diese Lehrkräfte sahen etwa die Notwendigkeit, Gleichstellungsprozesse im Alltag präsent zu halten, punktuelle Initiativen auszubauen und nachhaltige Organisations- und Arbeitsstrukturen unabhängig von der Initiative einzelner Lehrkräfte aufzubauen, um die Sensibilität für Differenz und Diskriminierung langfristig in der Schule als gesamter Organisation zu verankern. Für andere stellte die Perspektive von Schulentwicklung dagegen ein vollkommen neues Feld dar.

„Ich denke, wenn es eine Koordinatorenstelle gäbe, wäre es für mich so einer der zentralen Punkte, darauf zu achten, dass ich eben diese ganzen Einzelbereiche, diese verschiedenen Baustellen, mal zusammenfasse, dass die präsenter werden im Alltag. Und dass ich auch im Prinzip den Kollegen zuliefern kann. Das Bewusstsein schaffen, dass das eben wirklich Grundprobleme sind, an denen gearbeitet wird. Dass es eben nicht mehr so ist, dass man immer irgendwie mit den Problemen alleine gelassen wird und die irgendwie aus dem Bauchgefühl löst, sondern dass da wirklich Strukturen geschaffen werden können, die dann den Kollegen bestenfalls auch wirklich so ein Unterstützungsinstrumentarium an die Hand geben können.“ (L9-I)

„Man kann bestimmte Dinge halt fest verankern, versuchen sie fest zu verankern. Zum Beispiel Family-Literacy. Das gehört eben zur Schule dazu und wenn eine Kollegin ausfällt, dann macht es eben die nächste. Es gibt da Fortbildung. Wenn ich das mal nicht mehr machen würde, dass das aber abgesichert

ist, dass jemand anderes das macht. ... Das würde für mich auch für diese Sache mit dem mehrsprachigen Elternabend gelten, zum Beispiel. Dass man so was eben wirklich fest verankert.“ (L7-I)

„Also, in dieser Schulentw-. Ich bin erst seit drei Jahren Lehrerin und hatte einfach noch nicht so die Möglichkeit, mich da – sag ich mal – zu entwickeln.“ (L19-I)

Einige Lehrkräfte wünschten sich, im Rahmen der Fortbildung konkrete Handlungsansätze und Praxisbeispiele aus dem In- und Ausland kennenzulernen, die als Modelle dienen und Ideen für die Umsetzung des Prozesses der interkulturellen Koordination geben können. Lernprozesse erhofften sich einige von der Fortbildung aber auch durch den kollegialen Austausch von Erfahrungen mit den anderen Teilnehmerinnen und Teilnehmern.

„Ich möchte sehen, wie andere Länder erfolgreich damit geworden sind. Hierzulande – sagen wir mal – steht das noch in Kinderschuhen.“ (L1-I)

„Es interessieren mich auch schon konkrete Projekte, die es an anderen Schulen gibt. Dass man auch darüber so ein bisschen mehr sprechen kann, sich darüber austauschen kann, was kann man auch selbst machen, was kommt für mich infrage und wo sind Unterschiede oder auch Ähnlichkeiten.“ (L26-I)

„Ich möchte von den Kollegen lernen, die da schon sind. Ich gehe mal davon aus, dass jeder von uns einen gewissen Background mit sich bringt, was die Schularbeit angeht oder auch nicht – persönliche Erfahrungen von denen ich lerne könnte.“ (L10-I)

Die Teilnehmenden erwarteten zudem konkrete Impulse und Anregungen für die Arbeit in unterschiedlichen Feldern der Schulentwicklung. Während sich in der Gesamtschau der Interviews ein Wissen um das breite Spektrum interkultureller Schulentwicklung zeigt, liegt die Aufmerksamkeit in den Einzelinterviews dabei meist eher auf einzelnen Schwerpunkten und Themenfeldern.

Ein zentrales Handlungsfeld, für das sich viele Teilnehmende Ideen erhofften, war der *Dialog und die Kooperation mit Eltern*. Einige Lehrkräfte berichteten von Problemen bei der Kommunikation mit Eltern und ihrer Einbindung in das Schulleben. Insbesondere für Eltern mit Migrationsgeschichte sind die Beteiligung an der Schule und die Begleitung der Bildungswege ihrer Kinder in der Wahrnehmung der Befragten oft mit vielen Hürden und Unsicherheiten verknüpft. Von der Fortbildung wurden Anregungen erwartet, um Barrieren abzubauen und die Kommunikation mit Eltern, die aus unterschiedlichen Gründen keine Nähe zur Schule haben, zu verbessern:

„Wir haben z.B. Klassen-. Wir haben jetzt nächste Woche einen Elternabend und wenn man den ganz klassisch abhält, dann erreichen wir nur ganz wenige Eltern. Da kommen vielleicht drei oder vier oder fünf Eltern von 27 Schülern. Und ich hatte jetzt schon den Vorschlag der Schulleitung unterbreitet, dass man vielleicht mal ganz andere Wege einschlagen sollte. Denn ich vermute einfach mal, wenn ich die Eltern und Schüler abends zum Grillen einladen würde an einem Ort, der nicht mit Schule zu tun hat, dass da eine ganz andere Resonanz ist. Mir geht es nicht in erster Linie um dieses statische, Vorgegebene, sondern einfach mit den Eltern ins Gespräch kommen und da ein bisschen mehr Hintergründe zu erfahren und solche Dinge. Das halte ich persönlich für eine sehr wichtige interkulturelle Methode, um da was zu erreichen.“ (L11-I)

„Nicht nur immer Veranstaltungen, sondern dass man auch die Bereitschaft bei den Eltern irgendwie erweckt, dass sie von sich aus in die Schule kommen, nicht nur irgendwie nur nach Aufforderung.“ (L26-I)

Mögliche Ansätze sahen die Lehrkräfte im Bereich der Elternbildung – die Eltern müssten besser über die Struktur des deutschen Bildungssystems und über Unterstützungsangebote informiert und beraten werden. Zudem strebten einige Lehrkräfte an, Eltern durch kulturelle Veranstaltungen stärker in die Gestaltung des Schullebens einzubinden. Einige Lehrkräfte sahen eine wichtige Aufgabe darin, stärker als bislang mit den Eltern zu kooperieren, um die Bildungswege der Kinder gemeinsam besser begleiten zu können. Dafür wurden etwa Lernentwicklungsgespräche und die Beratung bei schulischen Übergangsentscheidungen als wichtige Instrumente angesehen. Elternarbeit ist allerdings nicht

in allen Schulformen gleichermaßen relevant; so steht das Thema Elternarbeit aus der Sicht von Lehrkräften, die an Berufsschulen arbeiten, nicht im Zentrum.

Als weiteres wichtiges Aufgabenfeld wurde von den befragten Lehrkräften die *interkulturelle Unterrichtsentwicklung* genannt. Der Unterricht müsse adressatengerechter gestaltet werden, Lernstandsgespräche angemessener geführt werden oder die Hintergründe der Schülerinnen und Schüler im Unterricht mehr einbezogen werden. Von der Fortbildung erhofften sich die Lehrkräfte Zugang zu neuen Unterrichtsmaterialien und Ideen zur Implementierung von interkulturellen Themen im Unterricht und im Lehrplan:

„Also, ich weiß selbst, wie ich etwas in meinem Unterricht umsetze, das fällt mir nicht schwer. Wenn ich mir vornehme, ich möchte jetzt darauf achten – das kleinste, blödeste Beispiel: dass in meinen Texten in Spanisch nicht nur Ana und Jose vorkommen, sondern auch vielleicht Mustafa mal oder so, das ist ja einfach. Aber sobald mehr Menschen dazu kommen, die auch ihren eigenen Unterricht vorbereiten, wird es halt schwierig, zu gucken, wie kann man das strukturieren, dass es irgendwo so Ankerpunkte gibt in der Schule. Also, dass man sich auf bestimmte Aspekte einigt. Man muss ja nicht immer alles gleich sofort machen, aber es können ja auch so kleine Elemente sein.“ (L2-I)

„Wir haben Flüchtlingskinder aus aller Welt und es ist – finde ich – dringend nötig, den Unterricht auch dahingehend abzustimmen und interkulturelle Themen fest im Lehrplan zu installieren.“ (L11-I)

Als wichtige Dimension der Unterrichtsentwicklung wurde zudem der Bereich des *sprachlichen Lernens* genannt. Es gelte, Mehrsprachigkeit im Fachunterricht zu berücksichtigen und entsprechende Materialien zu erstellen und dadurch Stolpersteine für Schülerinnen und Schüler zu überbrücken. Ebenfalls erwähnt wurden Ideen zur Leseförderung, etwa die Veranstaltung einer Lesenacht und die Einrichtung einer interkulturellen Bibliothek.

„Als Erstes müsste Sprachunterricht gezielt für diese Zwecke, für den Unterricht vorbereitet werden. Das heißt, es müsste gewährleistet werden, dass in den Fachschaften Materialien erstellt werden; geeignet für ja die Unterschiede, die dann im Unterricht herrschen. Denn wenn man in bestimmten Fächern Sachen erklärt, scheitert es am Verständnis. Die Schüler können die Botschaft nicht vermittelt bekommen, weil die Wörter dazwischen stören und da muss man sich so Ideen überlegen, wie man das – was weiß ich – veranschaulichen kann durch Bilder oder durch eine geeignete einfache Sprache dazwischen.“ (L1-I)

Ein weiterer Bereich, für den sich die Lehrkräfte Anregungen aus der Fortbildung erhofften, betrifft die Gestaltung eines *von Grundhaltungen des wechselseitigen Respekts und der Inklusion geprägten Schullebens*. Eine wesentliche Aufgabe wurde darin gesehen, in der Schule zu einer Arbeitskultur der Wahrnehmung und Wertschätzung der durch die Schülerinnen und Schülern und ihre Eltern repräsentierten sozio-kulturellen Hintergründe zu kommen. In den Ideen, die von den Teilnehmenden genannt wurden, um dies zu erreichen, spiegelt sich einerseits die Vorstellung von der Wertschätzung kultureller Differenz und der Betrachtung von Vielfalt als Bereicherung des Schulalltags wider – etwa in Form der Idee, einen Tag der Kulturen zu organisieren, oder über die Herkunftsländer der Kinder oder ihrer Eltern zu informieren. Auf der anderen Seite wurde die Öffnung der Schule für die unterschiedlichen Voraussetzungen der Schülerinnen und Schüler und ihrer Eltern und die Ermöglichung von Partizipation am Schulleben als notwendiges Element einer inklusiven Schulkultur gesehen. Eine Möglichkeit wurde etwa darin gesehen, Dolmetscherinnen bzw. Dolmetscher einzubinden oder Ideen und Wünsche von Schülerinnen und Schülern zu berücksichtigen.

„Würde eben das Schulleben irgendwie ja ein bisschen attraktiver machen. Und ich denke, das könnte auch zu Verständnis für die verschiedenen Kulturen führen. Also, mit Infostand, mit Informationen von dem jeweiligen Land und so.“ (L29-I)

„Also, das fängt für mich klein an, wenn die Kollegen überhaupt erstmal soweit sind, dass sie sich einen Dolmetscher holen, damit das Gespräch zwischen Eltern und ihnen eben so läuft, dass die Eltern wissen, worüber geredet wird.“ (L7-I)

In den von den Teilnehmenden geäußerten Erwartungen an die Schulentwicklung ist das Handlungsfeld der *Lernstands- und Leistungsbeurteilung sowie der schulischen Routinen bei allfälligen schulaufbahnrelevanten Entscheidungen* kaum repräsentiert. Generell wurden Aspekte, die mit dem möglichen Beitrag von Schulen an der Verfestigung von Bildungsungleichheit bzw. mit dem Potential von Schulen, eine gerechtere Praxis zu realisieren, zu tun haben, vielfach erst auf Nachfrage thematisiert und es fiel den Interviewten oft schwer, konkrete Beispiele zu nennen. Die Herstellung und Gewährleistung von Chancengleichheit erschien in den Augen vieler Lehrkräfte nicht als Aufgabe der Schule als Gesamtsystem, sondern als ein Problemfeld, dem sich jede Lehrkraft für sich stellen muss. Die Bedeutung von schulischen Beurteilungspraxen für die Schulkarrieren der Kinder wurde in diesem Zusammenhang eher relativiert, Fragen nach möglichen Kriterien für eine ‚gerechte‘ Leistungsbeurteilung wurden kaum thematisiert.

„Ich hoffe-, ich weiß es nicht-, aber ich hoffe, dass jeder Kollege, der seine eigene Klasse hat oder im Unterricht ist, dass er auch fair ist und da auch die Chancengleichheit auch irgendwie gewährleistet oder der sozialen Ungerechtigkeit wie sie in Untersuchungen immer wieder hervorstechen, da entgegenwirkt. Also, weiß ich nicht.“ (L10-I)

„Mein Menschenbild ist einfach, dass wenn man gute Vorbilder hat, dass man es überall schafft. So ein bisschen. Also ich weiß nicht, also wäre für mich jetzt nicht eine Sache, die Bewertungskriterien zu ändern. Weil meine ausländischen Schüler sprechen nicht schlechter Deutsch als meine deutschen. Also, ich sehe da wirklich keinen großen Unterschied. Also, an meiner Schule ist das wirklich nicht.“ (L4-I)

„Ich bin an einer Stadtteilschule, also natürlich wollen wir allen die Möglichkeit geben, alle Abschlüsse zu bekommen. Also ich begreife mich natürlich als ein ähm als jemand, der der Chancengleichheit irgendwie herstellen möchte so wie es möglich ist, trotz der Gymnasien natürlich“ (L12-I)

„Ich glaube schon, dass sich alle Kollegen dafür einsetzen, dass eine Chancengleichheit vorhanden ist. Wir unterrichten zwar bis zur 13. Klasse, aber wir haben bei weitem nicht so viele Kinder nachher in der Oberstufe, wie wir uns das gerne wünschen würden. Auch von den Schulabschlüssen her, wie sie erreicht werden. Aber ich glaube nicht, dass eine Differenzierung gemacht wird, [die zu Chancenungleichheit führt; d.V.].“ (L28-I)

Während sich in den Äußerungen der Lehrkräfte im Querschnitt der Antworten betrachtet somit bereits ein (zumindest implizites) Wissen um die unterschiedlichen Handlungsfelder der Schulentwicklung erkennen lässt, wird die Bedeutung der Reflexion schulorganisatorischer Routinen bei Zuweisungsentscheidungen und Praxen der Leistungsbewertung deutlich weniger stark antizipiert als andere Bereiche.

5.2.3 Befürchtungen und antizipierte Schwierigkeiten

Die interviewten Lehrkräfte antizipierten im Vorfeld der Fortbildung auch mögliche kritische Punkte, die sich einerseits auf die *Fortbildungsinhalte*, andererseits auf die *Umsetzung der Interkulturellen Koordination in den Schulen* beziehen. Diese kreisen v.a. um zwei Aspekte: einerseits um Befürchtungen, die Fortbildung sei zu stark auf den Islam als zentrales Differenzmerkmal ausgerichtet und verstärke auf diese Weise kulturalisierende und paternalistische Tendenzen; andererseits um die schwierigen Ausgangslagen in den Schulen, um die neue Funktion der Interkulturellen Koordination dort zu verankern.

Hinsichtlich der Fortbildungsinhalte wurde v.a. kritisch auf die zentrale Rolle Bezug genommen, die nach ihrer Einschätzung dem Thema Islam beigemessen werde. Einige Teilnehmende befürchteten die *Fokussierung auf den Islam* als einzige Religion, die dadurch einen Sonderstatus erhalte, welcher der Vielfalt der im Schulalltag vertretenen religiösen Orientierungen nicht entspreche. Andere wiesen auf die Gefahr einer homogenisierenden Betrachtungsweise ‚des‘ Islam hin, welche die Vielfalt verschiedener Glaubensrichtungen und nationaler Ausprägungen ignoriere. Damit verbunden wurde

eine unangemessen *problemzentrierte Sichtweise*, die *paternalistischen Tendenzen* Vorschub leiste und die Subjekte auf eine Opferposition festlege:

„Warum-, also ich komme aus dem Bereich. Also, ich bin – sage ich mal – auch religiös und gehe auch in die Moschee. Aber warum gerade die Moschee, warum nicht mal etwas anderes? Irgendwie ein Buddha-tempel oder so. Ich keine Ahnung, was es hier noch für Religionen gibt. Die christlich-orthodoxe Kirche, warum nicht? Also, vielleicht kommt das auch noch mal.“ (L19-I)

„Es geht hier wieder um den Islam. Wäre ja auch noch mal was anderes interessant. [I: Andere Religionen, oder?] Ja, also vor allen Dingen: Islam ist doch nicht Islam. Das ist doch jedes Land hat doch seine andere Tradition. Man kann doch nicht sagen, alle die christlich sind, sind gleich. Dieser Fokus stört mich. Es gibt Schulen, da sind viel mehr Russen als Moslems – also, das stört mich.“ (L4-I)

„Ja, also ich befürchte, dass es unter Umständen eine Hypersensibilisierung werden könnte. Also ein – wie soll ich das sagen? Ein zu starkes Drängen in Opferrollen und Menschen zu helfen, die irgendwie eine-, ja eine Opferrolle aufgrund ihrer Situation, ihrer Kultur haben.“ (L8-I)

Hinsichtlich der Implementierung der Interkulturellen Koordination in den Schulen wurde zum einen auf die schwierige Ausgangslage hingewiesen, die durch die laufenden Schulreformen gegeben ist. Die Lehrkräfte antizipierten das Problem, mit der Interkulturellen Schulentwicklung ein weiteres Aufgabenfeld zu eröffnen, das in Konkurrenz mit laufenden Reformprozessen steht. Genannt wurde hier v.a. die Einführung der Inklusion. Zudem schafften die fortwährenden Reformanforderungen ein Klima der konstanten Ungewissheit in den Schulen. Dies sowie die wahrgenommene fortwährende Überlastung der Kollegien führte dazu, dass die Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer mögliche Widerstände im Kollegium gegenüber der Initiierung von Prozessen interkultureller Schulentwicklung antizipierten und befürchteten, keine Mitstreiterinnen und Mitstreiter zu finden und mit ihren Anliegen am Ende allein dazustehen:

„Die Schule ist im Umbruch, in einem ständigen Umbruch, jetzt durch Inklusion sowieso und durch die Schulreform [...] so etwas konstantes Ungewisses.“ (L12-I)

„Wenn ich andere Kollegen motivieren will-, dass ich ja vielleicht dieses bisschen Arbeitszeit bekomme und die nicht und die sagen dann: ‚Habe schon so viel zu tun! Das hört sich interessant an, aber schaffe ich jetzt nicht, passt irgendwie bei mir nicht rein und ich krieg ja auch nichts dafür.‘ Von daher-, das ist einfach ein strukturelles Problem und da kann ich irgendwie noch so motiviert sein, da stehe ich so ein bisschen auf dem Schlauch. Ich glaub auch nicht, ob ich es schaffen werde, irgendwie so ein Team zu bilden oder so.“ (L25-I)

In Anbetracht dieser Schwierigkeiten erschien es vielen künftigen Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren umso unerlässlicher, die Unterstützung der Schulleitung zu gewinnen.

Inwiefern die Fortbildung an die beschriebenen Motivationslagen der Teilnehmenden anknüpfte, welche Erwartungen an die Fortbildung sich im weiteren Verlauf erfüllt oder modifiziert haben, und wie die Lehrerinnen und Lehrer die Qualifizierung nach der Beendigung der Kernmodule insgesamt beurteilen, wird in Kapitel 10 des Berichts dargestellt. Im folgenden Kapitel wird zunächst darauf eingegangen, welche Lernprozesse die Teilnehmenden mit der Fortbildung verbinden.

6. Beurteilung der eigenen Kompetenzentwicklung

Im Rahmen der zweiten und dritten Interviewrunde wurden die Teilnehmenden um eine Einschätzung ihrer individuellen Kompetenzentwicklung gebeten. Nach Abschluss der *Kernmodule* (vgl. Kap. 3.2.2) wurden sie gefragt, welche Aspekte der Fortbildung ihnen für ihren eigenen Lernprozess als besonders wichtig erscheinen und wie sich ihre Perspektive und ihr Handlungsrepertoire dadurch verändert haben. In der letzten Befragung wurde gezielt danach gefragt, inwiefern die Teilnehmenden von den Inhalten der *Vertiefungsmodule* für ihre Tätigkeit als Interkulturelle Koordination konkret profitieren können.⁵⁴

In der Gesamttendenz wird der eigene Professionalisierungsprozess vorsichtig beurteilt. Professionelle Lernprozesse werden von vielen realistisch als längerfristige Entwicklungen betrachtet, deren ‚Ergebnisse‘ sich erst im Verlauf der Zeit wahrnehmen lassen. Auch die im Vergleich zu anderen Fortbildungsangeboten hohe inhaltliche und methodische Komplexität der Fortbildungsmaßnahme erschwerte eine Einschätzung konkreter Lerneffekte. Die kausale Verknüpfung eigener Lernprozesse mit der Fortbildung fiel einigen Befragten zudem nicht leicht, weil die aktuelle Qualifizierung mit anderen Lerngelegenheiten und zum Teil langjährigen Fortbildungsaktivitäten zu verwandten Themenbereichen verflochten ist.

„Ich habe eigentlich nur das Werkzeug bekommen und jetzt geht’s eigentlich erst los mit dem Lernen.“ (L20 -II)

„Was jetzt bei mir einfach der Fall ist, dass ich vor dieser Ausbildung schon ganz viele Fortbildungen gemacht habe, die sich eigentlich auch schon mit den Themen der Fortbildung beschäftigt haben. [...] Deswegen kann ich jetzt irgendwie nicht sagen, dass ich jetzt in der Ausbildung das und das gemacht habe, sondern es ist dann mit dem vermischt, was ich vorher auch schon gemacht habe.“ (L25-II)

Dennoch heben einige der Interviewten die Bedeutung der Fortbildung für ihren individuellen Professionalisierungsprozess hervor. Konstatiert wird oft weniger der Erwerb völlig neuen Wissens als die Reflexion bisheriger Umgangsweisen mit Fragen der Differenz und Diskriminierung im Schulalltag. Einige Lehrkräfte berichten, dass sie sich durch die Fortbildung in ihren zuvor oft eher intuitiven Herangehensweisen bestärkt fühlen. Indem diese durch neues professionelles Wissen fundiert und in einen neuen Rahmen gestellt worden sind, haben sie zugleich eine Anerkennung und Aufwertung erfahren. Die Reflexion und Erweiterung ihres professionellen Wissens verleiht den Teilnehmenden mehr Sicherheit im eigenen Handeln. Viele Befragte erleben dies als motivierend und als Bestätigung und Bestärkung in ihrem Engagement:

„Aber oftmals nur die Bestätigung: Das was ich bisher gemacht habe, auch wenn das nur intuitiv war, war also richtig.“ (L20 -II)

„Auch was in Seminaren angeboten wurde, mit Beispielen – wie kann ich meinen Unterricht mit sehr vielen ausländischen Schülern organisieren, welche Inhalte und so weiter und so fort. Sollte ich das jetzt beschreiben – also, ich glaube, ich hab keine Angst, hatte ich früher nicht, aber jetzt umso weniger, mich vor einer sehr bunten Klasse hinstellen und zu versuchen, meinen Unterricht durchzuführen.“ (L27- II)

„Insgesamt möchte ich sagen, dass ich diese ganze Fortbildung als sehr, sehr große Bereicherung auf meinem Weg empfinde und mich nicht mehr als so ganz naiv und so ganz tastend wie vorher wahrnehme. Also, vorher war auch schon die Empathie natürlich da, die Liebe und Zuneigung und all diese Dinge,

⁵⁴ Dabei zeigte sich allerdings, dass es den Teilnehmenden schwerfällt, ihre Kompetenzentwicklung lediglich im Hinblick auf einen Teil der Fortbildung hin zu bilanzieren. Die Qualifizierung stellt sich für die Teilnehmenden eher als ein zusammenhängender Prozess dar, da in den Vertiefungsmodulen meist keine gänzlich neuen Themen eingeführt, sondern bereits behandelte Themen vertieft wurden.

aber dass es jetzt so von verschiedenen Seiten her gesättigt und gestützt wird – dafür bin ich echt sehr froh und sehr dankbar.“ (L13)

In einzelnen Fällen gab die Fortbildung auch einen Anstoß zu weiterführenden berufsbiographischen Planungen:

„Ich glaube, ich hab schon ganz viel mitgenommen und einfach auch noch mal neu überdacht. Das war lohnenswert. Ich hab nicht so richtig viel dazu gewonnen, aber es hat damit zu tun, was ich einfach auch schon mitgebracht habe. Ich glaube, ich habe ganz konkret daraus auch noch mal etwas entwickeln können für mich und für meinen weiteren beruflichen Werdegang, dass ich unbedingt einfach noch mal raus muss, ins Ausland für eine Zeit. Ja, um dann einfach noch mal eine neue Perspektive als Lehrerin für mich zu gewinnen.“ (L21-II)

Deutlich werden jedoch auch Unterschiede in den Aussagen zu einzelnen Kompetenzbereichen, zu denen in den Interviews teilweise gezielt nachgefragt wurde. Im Folgenden werden die Beurteilungen des professionellen Lernprozesses durch die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer in zwei zentralen Kompetenzbereichen differenzierter dargestellt: der Sensibilisierung für den Umgang mit Differenz und Diskriminierung im Schulalltag (6.1) sowie der Befähigung, im Rahmen pädagogischer Schulentwicklung Veränderungsprozesse in den Schulen anzustoßen, welche auf die Verwirklichung von Chancengleichheit und die Verbesserung der Schulzufriedenheit ausgerichtet sind (6.2).

6.1 Umgang mit Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeitszielen

Im Hinblick auf ihre Befähigung, Erscheinungsformen von Differenz und Diskriminierung im schulischen Alltag aufmerksamer wahrzunehmen und damit verbundene Erfordernisse an die Schul- und Unterrichtsentwicklung zu identifizieren, variieren die Einschätzungen der Teilnehmenden. Ein Grund dafür liegt darin, dass einige bereits länger in diesem Bereich aktiv sind und der Kompetenzgewinn in diesem Themenfeld daher als gering wahrgenommen wird. Jedoch beschreiben auch Lehrkräfte mit umfangreicher Vorerfahrung in der interkulturellen Bildung oder der Anti-Bias-Arbeit, durch die Fortbildung ihr theoretisches Wissen und Handlungsrepertoire in diesem Bereich erweitert zu haben.

6.1.1 Wahrnehmung von Differenz im Schulalltag

Aus Sicht vieler Fortbildungsteilnehmender hat die Fortbildung zu einer grundsätzlichen *Sensibilisierung für Aspekte von Differenz* im Schulalltag beigetragen:

„Was die Ausbildung auf jeden Fall ganz stark geleistet hat, ist die Wahrnehmung von diesen interkulturellen Aspekten – gerade wo wir das alles gar nicht wahrnehmen und in welche Bereiche das alles reinspielt. Der größte Lerneffekt ist sicher die Sensibilisierung im Hinblick auf diese ganzen Themenbereiche. Unterschwellig merkt man das ja immer wieder mal, dass man da bestimmten Aspekten oder Themen nicht gerecht geworden ist. Gerade im Umgang mit Schülern mit Migrationshintergrund. Aber sich dann ganz deutlich ins Bewusstsein zu rufen, dass das Baustellen sind – das kommt immer relativ zu kurz im Alltag. Und da hat das ganz viel gebracht, eben das Verständnis für diese Schüler ist stark gewachsen. Und dafür war das Anti-Bias-Training, wo es ja darum geht, die eigene Position, eigene Vorurteile zu erkennen und zu demaskieren, ganz hilfreich.“ (9-II)

Einige Lehrkräfte sehen durch die Fortbildung – insbesondere durch das Anti-Bias-Training – ihr *Verständnis von Differenz erweitert*. Sie haben die Vielfalt simultan bedeutsamer sozialer Differenz- und Zugehörigkeitsdimensionen und damit verbundener Machtverhältnisse realisiert, was von einigen als Perspektiverweiterung beschrieben wird. Hervorgehoben wird v.a., dass der erweiterte Differenzbegriff zu einer differenzierteren Sichtweise auf Schülerinnen und Schüler mit ihren spezifischen Ressourcen und Förderbedarfen beigetragen habe. Auch wird thematisiert, dass das mehrdimensionale

Verständnis von Differenz zu einem genaueren Hinsehen herausfordere und auf diese Weise schnellen Kategorisierungen entgegen wirke:

„Am Anfang dachte ich, es gibt nur einen Unterschied: Deutscher oder Ausländer. Jetzt habe ich zwanzig Unterschiede oder noch mehr und das ist ein Perspektivenwechsel.“ (L27-II)

„Na ja, mehr gucken, aus welcher Schicht kommen Menschen? Welche Unterstützung brauchen sie da? Ähm, weil ja auch ganz viele Jugendliche immer sagen: Nur weil ich Türke bin, bin ich noch lange nicht irgendwie doof oder so, sondern es kommt ja ganz drauf an – wachse ich in einer Familie auf, in der ganz viele Bücher zu Hause sind, in der ganz viel gelesen wird, die sagt: Lernen ist etwas Gutes. Dann werde ich ganz leicht irgendwas Tolles-, die Chance ist da zumindest gegeben. Und wenn ich in einer Familie bin, die vielleicht von Hartz IV lebt und keine großen Chancen hatte, was aus sich zu machen – die brauchen ganz andere Unterstützung.“ (L2-II)

In diesen Interviewpassagen deutet sich die Tendenz an, dass die Fortbildung bzw. das Anti-Bias-Training für einige Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer offenbar dazu beigetragen haben, mit Unterscheidungen von Schülerinnen und Schülern oder deren Eltern entlang sozialer Differenzierungskategorien wie Nationalität, Religion oder Ethnizität zurückhaltender zu sein und statt dessen die Aufmerksamkeit auf die Bedeutung unterschiedlicher Differenzmerkmale – auch in ihrer Wechselwirkung – zu richten. Dabei fällt auf, dass der Lernprozess offenbar hauptsächlich in der Erweiterung und Differenzierung der Kategorien gesehen wird. Die kategorisierende Denkweise und die Praxis des Klassifizierens an sich werden hingegen nicht infrage gestellt oder problematisiert. Dass solche kategorialen Unterscheidungen im Schulalltag entlang gesellschaftlich etablierter Differenzierungsmuster sozial konstruiert werden und die Unterscheidungspraktiken von situativen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst werden, wird noch kaum reflektiert.

Im folgenden Zitat wird die Angemessenheit einer kategorialen Betrachtungsweise von Menschen als Angehörige sozialer, kultureller oder religiöser ‚Großgruppen‘ grundsätzlich infrage gestellt. Stattdessen wird die Ebene der Interaktion zwischen Individuen fokussiert.

„[E]s geht auch nicht darum, ob jemand Muslim, Jude oder Christ ist. Es geht einfach darum, Brücken zu bauen zwischen unterschiedlichen Menschen. So, jeder von uns hat unterschiedliche Meinungen und es kommt zu Missverständnissen und gegebenenfalls gibt es bei zwei Personen, die aus unterschiedlichen Familien stammen, größere Probleme als bei anderen.“ (L4-III)

Mögliche Differenzen und Konflikte zwischen Individuen werden hier nicht mit kollektiven Zugehörigkeiten zu (religiösen) Großgruppen erklärt, sondern mit individuellen Meinungen und Präferenzen sowie familialer Sozialisation in Zusammenhang gebracht. Die Blickrichtung auf unterschiedliche *Familienkulturen* entspricht im Grundsatz der Zielrichtung in der Fortbildung eingeführten Anti-Bias-Ansatzes. Allerdings wird in dem Zitat die faktische Bedeutung solcher gesellschaftlichen Großkategorien für gesellschaftliche Dominanzverhältnisse ausgeblendet bzw. im Sinne eines wohlmeinenden ‚*all different, all equal*‘ aufgelöst. Dass diese Strukturkategorien für Differenzierungspraktiken im Schulbetrieb dennoch bedeutsam sein können, bleibt dabei unreflektiert.

6.1.2 Bewusstwerden von Vorurteilen und individueller Diskriminierung

Als bedeutsame Lernerfahrung schildern viele Teilnehmerinnen und Teilnehmer eine gesteigerte Selbstreflexion und Bewusstheit in Bezug auf eigene Vorurteile. Diese wird für einige in Momenten der *Unterbrechung von Alltagsroutinen* – im *Innehalten und Nachdenken* – deutlich:

„Da wurde sehr viel Wert drauf gelegt, von allen Referenten-, ist auch sehr richtig so, erstmal sich klar machen, dass wir selbst eben auch von Vorurteilen ganz stark natürlich geprägt sind. [...] das heißt, nicht so tun, als ob Vorurteile nicht existieren, sondern sich die einfach bewusstmachen und mit denen kon-

struktiv arbeiten, aus denen was machen, über die hinausgehen und hinter die zu kommen. Das war ein ganz großer Schritt.“ (L9-II)

„Auch dass ich selbst ganz anders mit Sachen-, mit dem Andersaussehen, Andersdenken, aus den anderen Schichten kommen, ganz anders umgehe. Also, klappt nicht hundertprozentig, aber das Nachdenken schaltet sich immer so ein paar Sekunden später ein. Und das ist sehr schön, also für mich ist es sehr wichtig, dass das im Kopf stattfindet.“ (L27-II)

„Da habe ich mich ja selbst erwischt, wie viel ich das, also wie viel ich eigentlich diskriminiere. Ich hab z.B. vor der Qualifizierung manchmal Elternbriefe an ein bestimmtes Kind gar nicht ausgeteilt, weil ich dachte: Dir brauche doch keins geben, deine Eltern verstehen das ja eh nicht, was ich da jetzt geschrieben habe. Also jetzt nichts wichtiges, irgendwie so eine Werbung für irgendwas ne. Ja und dann habe ich aber durch die Quali gelernt, dass ich ja damit eigentlich schon diskriminiert habe. Gesagt habe: Ach ihr versteht das eh nicht und diese ganzen Vorurteile dann so hochschießen im Kopf, dass das eigentlich gar nicht okay ist“. (L20-III)

„Ich denke so, früher gab es so ganz oft Situationen, wenn eben, Eltern vor einem standen und man ganz klar wusste, die kommen von woanders her, und dann gleich eben so von der Sprache auf so ein Niveau geht, dass sie merken, also man denkt vielleicht, sie verstehen nicht alles, so. [...] [D]as fällt mir so heute immer wieder ein, als Beispiel dafür, wo man selbst das so in Schubladen packt und heute denke ich jetzt, hörst du erst mal, wie die sprechen und stellst dann deine Sprache darauf ein und fängst nicht selber an und so“. (L7-III)

Die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung hat für einige Teilnehmende generell die Aufmerksamkeit für verschiedene Formen der Diskriminierung geschärft, die im Schulalltag in z.T. unvorhergesehenen Situationen und Kontexten auftauchen können und an denen sie selbst beteiligt sind. Sie hat zugleich – das wird als neue Qualität der Fortbildung hervorgehoben – die Wahrnehmung von daraus resultierenden konkreten Handlungsbedarfen und -möglichkeiten in der Schule erweitert:

„Ich muss sagen, man hat schon was dazugelernt. [...] Mit dem Thema Vorurteile-, damit hat man sich schon vorher auseinandergesetzt oder mit dem Thema Gender-, dazu hatte ich auch im Studium ganz viel zu gemacht. Also, auch diese Themen, die man schon kannte, da hat man trotzdem dann ein bisschen auch dazugelernt, würde ich sagen. Auch dadurch, dass man den Austausch mit den Kollegen hatte. Wenn ich Vorurteile erwähne-, also, es ging auch nicht nur um eigene Erfahrungen, sondern auch darum, wie man das verarbeiten kann. Wir arbeiten das z.B. im Kollegium auf oder auch mit den Schülern. Also, das heißt, dass diese Perspektive von der theoretischen Ebene auf die praktische Ebene übergeht – das fand ich auch ganz interessant, vor allem durch praktische Beispiele.“ (L26 -II)

„Ja, ich guck ein bisschen genauer hin. Früher ist mir das nicht so im Detail aufgefallen, dass eventuell Vorurteile herrschen, unter Kollegen gegenüber bestimmten Ethnien. Man guckt schon ein bisschen gezielter hin. Um zu sehen, wo ist denn wirklich genau das Problem.“ (L11-II)

In manchen Fällen zeigen sich allerdings deutliche *Diskrepanzen zwischen der eigenen Einschätzung* der durch die Fortbildung angeregten Sensibilisierung für Diskriminierung und den *Argumentationsweisen und Deutungsmustern*, die im Interview zum Ausdruck kommen. Dies wird insbesondere in einem Interview aus der dritten Erhebung deutlich. Der Anti-Bias-Ansatz wird hier als eine Möglichkeit missverstanden, „Schieflagen unter den Kulturen“ zu erkennen und das Verhalten von Schülerinnen und Schülern unterschiedlicher natio-kultureller Herkunftsgruppen besser verstehen zu können. Insgesamt wird die Rolle der Interkulturellen Koordination in erster Linie in der Prävention und De-Eskalation von Konflikten im Schulalltag gesehen, die als kulturell bedingt interpretiert werden. Zur Erklärung solcher Konflikte werden Argumente und implizite Theorien verwendet, die in der Tradition des Modernitätsdifferenz- und Kulturkonflikt-Paradigmas stehen. So wird etwa unterstellt, dass „kulturelle Hintergründe“, insbesondere das „strenge Elternhaus“ die Ursache für unerwünschtes Verhalten von „türkische[n]“ Schülern in der Schule sei. In der Argumentation kommen nicht nur kulturalistische Deutungen, sondern auch dezidiert rassifizierende Typisierungen von Schülerinnen und Schü-

lern zum Tragen. Das (Fehl-)Verhalten von Schülerinnen und Schülern wird mit deren „Kultur“ und „Mentalität“ sowie mit quasi-biologischen Argumenten erklärt („ein afrikanischer Schüler, wenn der rot sieht, brauch man sich an dem gleichen Tag eigentlich nicht mehr unterhalten“). Durch Verweise auf die eigene oder kollegial geteilte „Erfahrung“ mit bestimmten, ethnisch oder national markierten Gruppen von Schülerinnen und Schülern werden die eigenen Vorurteile und die rassifizierenden Kategorisierungen legitimiert. Dies steht in eklatantem Widerspruch zur positiven Bilanzierung des eigenen Lernprozesses in der Fortbildung.

6.1.3 Sensibilisierung für institutionelle Diskriminierung

Einige Teilnehmende beschreiben einen Zuwachs an Aufmerksamkeit und Selbstsicherheit im Umgang mit Praktiken und Arbeitsstrukturen, die im breiteren schulischen Handlungskontext als diskriminierend wahrgenommen werden. Sie können diese sicherer identifizieren und greifen entschiedener und beherzter ein, um sie zu verhindern oder zu beseitigen. Gerade wenn es sich dabei um institutionalisierte Regelungen und Praktiken handelt, die diskriminierend wirken, können Versuche, hier Veränderungen zu initiieren, allerdings auch erhebliche Schwierigkeiten und Widerstände produzieren. Hier trägt die Fortbildung dazu bei, langfristige Strategien zu verfolgen und dabei andere Kolleginnen und Kollegen einzubinden:

„Ich stelle fest, dass ich immer kreativ bei der Sache sein muss und spontan immer reagieren muss auf Gelegenheiten. Zum Beispiel: Da war ein Referendar, der davon gesprochen hat, welche Schwierigkeiten er hat, wenn die Überprüfungsstunde stattfindet, wenn er dann zeigen muss, wie sich sein Unterricht entwickelt hat und wie er das alles noch kompetent durchführen kann, wenn plötzlich Schüler mit Migrationshintergrund da sind, die noch Fehler bringen. Wie kann er das irgendwie, ja-, ‚retten‘ – in Anführungsstrichen? Und dann habe ich erkannt, okay, da müssten wir mal ins Gespräch kommen und gucken, ja welche Haltung gibt es auf allen Seiten? Welche Bedarfe hätten wir da? Und ich fang schon an, viele weitere Baustellen zu erkennen. Dass Sprache ein diskriminierendes Element sein kann und dass zum Beispiel die Beschriftung in den Klassenräumen möglichst in verschiedenen Schriften erfolgt, also in den gängigsten zumindest. Wir haben ja aus 50 verschiedenen Nationen Schüler an der Schule und dass man zum Beispiel Farsi und solche Dinge. Da kann man viel einbringen. Dass man auch Unterrichtsmaterialien und erklärende Dinge in der typischen Landessprache hätte zum Beispiel. Über solche Dinge bin ich am Anfang nicht gestolpert. Oder Sprachlotsen – ist auch eine sehr sinnvolle Sache. Ja, es ist halt ein riesiges Feld dieses Anti-Bias-Programm. Und wenn man mich vorher gefragt hätte vor der Ausbildung, ob es bei uns Diskriminierung an der Schule gibt, hätte ich das verneint. Weil das gab weder Auseinandersetzung bisher, noch habe ich von den Kollegen irgendwie gehört, dass es Handlungsbedarf gibt.“ (L11-II)

„Also, dass ich da manchmal inhaltlich so ein bisschen mehr piekse, was dann auch spannend wird. Was weiß ich – im Sprachenunterricht, dass man darauf achtet, welche Beispiele nehme ich? Wie ist die Lebenssituation von den Geschichten, die ich da in der Fremdsprache meinetwegen aufrolle? Welche Namen verwende ich? Woher kommen die Menschen? Ist das immer der arme José oder ist es vielleicht mal doch irgendwie Abdul, der irgendwas macht und solche Sachen. Ja, also darauf achte ich jetzt natürlich noch stärker, weil ich immer denke, na ich hab ja auch diese Rolle, muss ich ja auch.“ (L2-II)

„Ich denke, dass die Fortbildung an sich dadurch, dass so das Thema erstmal präsent wird, so ein bisschen bestärkt in dieser Situation. Ich denke, ich würde früher auch so reagiert haben, aber da wäre man ein bisschen vorsichtiger gewesen. Und heutzutage würde ich natürlich so sagen, dadurch, dass man auch einiges kennen gelernt hat, auch so ein bisschen gestärkt wurde, dass ich dann direkt sagen kann [...] Ich kann auch so ein Beispiel nehmen: Ich unterrichte nicht nur Herkunftssprachen, sondern teile mit einer Kollegin so einen Vorbereitungskurs. Das ist für Migranten und das ist natürlich für viele, die diese Erfahrung noch nicht haben, wie kommt man von einem fremden Land, wie schwierig es ist, eine fremde Sprache zu sprechen, wenn die Muttersprache anders ist. Ist natürlich so ein bisschen schwierig zu sagen, zum Beispiel: ‚Mit Deinen Eltern musst Du Deutsch sprechen.‘ Man kann ja auch verschiedene Meinungen dazu haben, aber ich muss dann immer aufklären: ‚Das ist nicht möglich. Denn Eltern zu zwingen mit dem Kind, das 10 Jahre alt ist, jetzt in einer Fremdsprache zu sprechen-, weil da sind auch Emotionen da-

bei und das kannst Du in einer fremden Sprache wahrscheinlich mit geringem Wortschatz nicht erklären.“ (L26-II)

„Ich habe jetzt die Erfahrung gemacht, dass Kinder aus meiner Klasse, die Schwierigkeiten in der deutschen Sprache haben, dass sie den § 12-Status bekommen, dass sie eine Lernbehinderung haben. Und das tut echt weh, weil ich sie im Englischunterricht ganz anders sehe als im Deutschunterricht. Wenn ich im Deutschunterricht dabei bin, merke ich, dass ein Kind zum Beispiel stottert. Und das tut es zum Beispiel nicht im Fach Englisch. Und ich frage mich, woran das liegt und ja-, ich habe dann gesehen, dass ich nicht gehört werde und war bei der Schulleitung und habe gesagt, dass ich das nicht einsehe, wenn Kinder da aufgrund ihrer Mehrsprachigkeit gewisse Defizite haben, dass das nicht geht ohne Testung oder sonstigem. Sie einfach da als § 12-Kind – jetzt mal salopp gesagt – abzustempeln. Weil in dem Moment ist das für mich schon eine Form von Diskriminierung, und wenn sie das verinnerlichen, dann kommt es da auch nicht mehr raus. Und ich konnte das jetzt leider noch nicht durchsetzen und jetzt habe ich das durchgesetzt, dass die getestet werden. Und dann hat man da schon mal eine Grundlage. Und dann habe ich die Abteilungsleitung gebeten, dass sie bei der in einer Stunde mal zuguckt, weil ich bei der Konferenz da auf Schwierigkeiten gestoßen bin, und dass sie dann mal sieht und auch nachempfinden kann, warum ich überhaupt protestiere.“ (L14-II)

Die zitierten Äußerungen beziehen sich auf sehr verschiedene Aspekte des schulischen Alltags. Ihre Gemeinsamkeit liegt darin, dass hier Routinen und Alltagspraktiken reflektiert werden, die für Lernende mit unterschiedlichen Voraussetzungen zu Barrieren für schulische Teilhabe werden können. Aufgrund ihrer Verankerung in den Strukturen und Traditionen der Institution werden gerade solche Praxen von den involvierten Akteuren im Schulalltag oft als selbstverständlich hingenommen und nicht hinterfragt. Die Fortbildungsteilnahme hat für einige Teilnehmende zu einer Sensibilisierung für die Ausschließungen beigetragen, die durch solche Routinen produziert werden.

Allerdings zeigt sich auch, dass schulischen Routineaufgaben und -praktiken, wie Formen der Leistungsbewertung, die Vergabe von Empfehlungen an Schulübergängen oder das Treffen von Entscheidungen im Hinblick auf Klassenwiederholungen vielfach erst auf Nachfrage thematisiert wurden, wenngleich diese Aspekte für gerechtere Bedingungen schulischer Teilhabe als zentral anzusehen sind (vgl. Kap. 2.2.3). Auch auf Nachfrage hin zeigt sich, dass die Teilnehmenden mit ihren Reflexionen zu diesem Punkt oft noch am Anfang stehen.

I: „Diese Frage von Chancengleichheit also die wird ja auch diskutiert so im Hinblick auf unterschiedliche ja – weiß ich nicht – Formen der Bewertung von Leistungen oder so. Ist das auch ein Thema bei Ihnen?“

L11-III: „Also darüber hab ich lange drüber nachgedacht und ich kann es beim besten Willen nicht erkennen. Jedenfalls nicht in meinem Umfeld. Also ich unterrichte mit einem Kollegen zusammen und einer Bildungsbegleiterin unserer Klasse und auch aus den ganzen vergangenen Jahren kann ich nicht erkennen, dass da irgendwo – auch nicht nach genauem Hinsehen – Nachteile entstehen. Das z.B. ein türkischer Schüler einfach schlechter bewertet, weil er ein türkischer Schüler ist. Das habe ich noch nicht erkennen können ehrlich gesagt. Und auch nicht ob weiblich, männlich und aus egal welcher mit welchem Hintergrund. Aber das sehe ich, da sehe ich überhaupt, kann ich das persönlich nicht erkennen.“

Die Frage, inwiefern an der Schule des Interviewten die Frage von Chancengleichheit unter dem Aspekt verschiedener Formen der Leistungsbewertung diskutiert werde, wird hier als Frage nach einer willkürlichen Schlechter-Bewertungen eines Schülers oder eine Schülerin aufgrund einer zugeschriebenen Differenz (Herkunft, Geschlecht) interpretiert – also als eine Verfehlung einzelner Lehrkräfte. Solche offensichtlichen Formen der Diskriminierung sind für die Interviewte – obwohl sie für sich in Anspruch nimmt, ‚genau hin(ge)sehen‘ zu haben, ‚beim besten Willen‘ nicht erkennbar. Mit dieser Interpretation wird die Frage jedoch banalisiert. Die vielfältigen Barrieren, welche die Leistungsprozesse von Kindern behindern sowie die in der Praxis sehr viel subtileren Mechanismen der Unterscheidung und Bewertung, die bei der Beurteilung von Leistungen eine Rolle spielen, rücken so nicht in den Blick. Auch die Frage, inwiefern die Schule durch ihre Bewertungskriterien und etablierten

Formen der Leistungsbeurteilung zu Chancenungleichheiten beiträgt, bleibt unreflektiert. Ein ähnliches Phänomen zeigt sich auch in der folgenden Passage aus einem anderen Interview:

„Aber haben Sie das Gefühl, dass sich im Kollegium oder auch bei der Unterrichts- oder Bewertungspraxis... ja, wie die Lehrer und Lehrerinnen mit den Schülern umgehen, was geändert hat im letzten Jahr?“

L4-III: „Nö. Also darauf hab ich auch überhaupt gar nicht geachtet. Ich hab einmal im Rahmen der Lehrer mit Migrationshintergrund, hab ich ne Umfrage gestartet gefragt, ob sich die Schüler... also Migrantenkinder, mit Migrationshintergrund, ob sie meinen, von einem deutschen Lehrer anders behandelt zu werden als von einem mit Migrationshintergrund. Und das, da kam eigentlich raus, dass sie gesagt haben nein. So, also aus deren Sicht ist das nicht so. Und das hab ich eben auch, das war ja eigentlich ne ganz nette Botschaft. Natürlich kann man da auf unterschwellige Sachen auch noch achten. Und das ist aber dann viel komplizierter, darauf einzu... also ne? Nicht diese...also oberflächlich gesehen sagen die erst mal nein.“ (L4-III)

Hier wird die Frage, ob sich etwas in der Unterrichts- und Bewertungspraxis im Kollegium geändert habe, knapp damit beantwortet, dass dies nicht im Rahmen des eigenen Aufmerksamkeitsspektrums gestanden habe. Indem anschließend auf eine Umfrage unter Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte verwiesen wird, die zu ihren Erfahrungen mit Lehrkräften ‚mit‘ und ‚ohne‘ Migrationsgeschichte befragt wurden, wird die Frage nach den Bewertungspraktiken auf den Aspekt der womöglich ungerechten Beurteilung durch einzelne Lehrkräfte reduziert. Die Auseinandersetzung mit der Frage, welche Routinen und Bewertungspraktiken in der Schule institutionalisiert sind und inwiefern diese ihrerseits zu Ungerechtigkeiten beitragen könnten, gerät auch hier gar nicht in den Blick. Zwar merkt der Interviewte selbst an, dass es „unterschwellige“ Aspekte des Themas Diskriminierung gibt, die die Angelegenheit vermutlich „komplizierter“ machen. Dennoch wird das Ergebnis der Befragung – die Schülerinnen und Schüler verneinen eine direkte Ungleichbehandlung durch Lehrkräfte – als ein Urteil gedeutet, das die Schule und ihre Akteure davon entlastet, sich mit diesen komplizierteren Dimensionen des Themas auseinandersetzen zu müssen.

Die ‚Schwerfälligkeit‘, die in der Auseinandersetzung mit diesem Thema in einigen Interviews erkennbar wird, verweist auch darauf, dass es dabei um Fragen geht, die die Kernbereiche der Organisation von Schule und Unterricht betreffen. Die Einsicht, dass auch Routinetätigkeiten – Praktiken der Leistungsbeurteilung sowie der Entscheidung an Schulübergängen – eine Bedeutung für schulische Teilhabegerechtigkeit haben, provoziert Widerstand – auch deshalb, weil Lehrkräfte mögliche Einschränkungen ihrer individuellen Gestaltungs- und Entscheidungsfreiheit fürchten. Eine Teilnehmerin berichtet, dass Kolleginnen und Kollegen bei Vorstößen zu diesen Themen ihre Entscheidungsspielräume gefährdet und ihre Handlungskompetenzen potenziell infrage gestellt sehen:

„Das ist halt schwierig, da irgendwie alle Kollegen irgendwie zu erreichen. Ich kann für mich für mich schon ne Reflexion da wahrnehmen, dass ich da auch noch mal anders rangehe und wenn ich mit den Kollegen darüber gesprochen habe, habe ich diese Sichtweise auch noch mal reingegeben, aber ich hab jetzt nicht gesagt so alle hier hört mal, so und so. Aber ich hab es natürlich in meinen Gesprächen habe ich es reingebracht, da haben wir auch bewusst drüber gesprochen und da habe ich es auch noch mal bewusst gesagt und wiederholt, worauf einfach auch noch mal zu achten ist, obwohl man es vielleicht wie gesagt unterbewusst macht, aber noch mal: Seid Euch bewusst dass so und so. Aber ich glaube nicht, dass man da alle erreichen kann, weil auch viele schon aus Prinzip sagen, ne ich lass mir da jetzt nichts vorschreiben, wie ich meine Übergangszeugnisse schreiben möchte oder Empfehlungen aussprechen möchte. Nach dem Motto: Ich kenne ja meine Kinder besser und so, also das ist schon manchmal ein bisschen schwierig, aber ich denke mir dann halt gut, bei wem es ankommt ist gut und vielleicht hilft es ja dem einen oder anderen auch noch mal und bei wem es halt nicht, dann ist es halt so.“ (L3-III)

6.1.4 Interventionen gegen Diskriminierung als professionelle Aufgabe

Die Qualifizierung hat es einigen Lehrkräften offenbar erleichtert, im Umgang mit Aspekten von Differenz und Diskriminierung im Schulalltag ihre persönliche Position und professionelle Rolle stärker voneinander zu trennen. So beschreiben einzelne Interviewte, wie sie auch mit eigenen Diskriminierungserfahrungen, die sie selbst in der Schule machen, distanzierter umgehen. Die wahrgenommene Veränderung besteht darin, auf Diskriminierungen weniger persönlich und spontan zu reagieren, sondern sich aus einer fachlich-professionellen Distanz darauf zu beziehen. In beiden Beispielen geht es um einen professionalisierten bzw. weniger persönlichen Umgang mit Herausforderungen, die insbesondere Lehrkräfte mit eigenen Migrationsgeschichten erleben:

„Ja klar, also Umgang mit Diskriminierung ist auf jeden Fall ein Thema. Vorher habe ich ziemlich enttäuscht reagiert, wenn ich Diskriminierung erfahren habe, was allerdings auch nicht so häufig vorkommt. Also, es soll sich jetzt auch nicht so anhören, als ob ich jeden Tag diskriminiert wurde, das ist nicht der Fall. Aber ich habe halt auch dann den Kollegen zu Rede gestellt und so weiter. Und inzwischen benenne ich das anders. Ich sage dann dem Kollegen: ‚Ja, ich weiß, Du meinst das gar nicht böse, Du hast etwas Positives gesagt, aber das ist eine Art von positiver Diskriminierung.‘ – was ich vorher nie gesagt hätte. Ich hätte gesagt: ‚Was soll das? Warum verhältst Du dich so?‘“ (L15-II)

„Also, wenn ich dann auch mit Widerstand zu tun habe, dann ist es halt Widerstand. Ich nehme das jetzt auch als Job mittlerweile wahr und mache keine persönliche, emotionale Sache daraus. Als Interkulturelle Koordination oder auch als Lehrer mit Migrationshintergrund sind ja immer in dieser Doppelsituation. Man sieht halt das, was nicht richtig läuft und dann begegnet man mit Widerstand und das empfindet man als persönlichen Widerstand. Mittlerweile bin ich davon schon weit weg.“ (L10-II)

Die Trennung von persönlicher Position und professioneller Rolle kann als ein Schritt der Professionalisierung verstanden werden. Das Einnehmen einer professionellen und damit distanzierten Position gegenüber diskriminierenden Äußerungen oder erfahrenen Widerständen im Kollegium kann Lehrkräfte davor schützen, sich als Person verletzbar zu machen. In Elterngesprächen kann das Einnehmen einer Außenperspektive u.U. davor schützen, sich durch Schuld- und Verpflichtungsgefühle vereinnahmen zu lassen, die aus einer starken Identifikation mit dem Gegenüber resultieren können:

„Ich hab ne vierte Klasse jetzt und da musste ich Empfehlungen ausschreiben und jetzt ist es ja so, dadurch, dass es diese dieses dreigliedrige Schulsystem nicht mehr gibt, sondern entweder nur das Gymnasium oder eben die Stadtteilschule, nur zwei Möglichkeiten. Für so einen Elternteil ist dieses ist diese Entschei- also diese Empfehlung zwischen also bedeutet gut und schlecht und ganz viele Eltern wollten gar keine Stadtteilschulempfehlung und ich weiß, dass sie eigentlich nur das Beste für ihr Kind gewollt haben oder wie auch immer und vor der Ausbildung hätte ich ein total schlechtes Gewissen gehabt, weil ich die ja so verstehen kann, weil ich ja meine Mutter da sitzen sehe und mich als Kind so, die ja eigentlich auch so viel kann, aber aufgrund der Sprache man mir das Gymnasium nicht zutraut oder so. Durch die Ausbildung kann ich das aber viel sachlicher sehen z.B. und mich dann davon vielleicht auch ein bisschen distanzieren“. (L20-III)

Als Folge der professionellen Distanzierung von eigenen biographischen Erfahrungen wird hier die Erfahrung einer persönlichen Entlastung im Umgang mit Übergangsempfehlungen beschrieben – die Teilnehmerin kann sich von dem empfundenen Erwartungsdruck abgrenzen, dem Wunsch von Eltern mit Migrationsgeschichte nach einer Gymnasialempfehlung für ihr Kind in jedem Fall zu entsprechen. Was hier unter einer „sachliche(n)“ Betrachtungsweise verstanden wird, bleibt allerdings offen. Unter Gerechtigkeitsaspekten wäre in diesem Zusammenhang entscheidend, dass die Schwierigkeit der Übergangsempfehlung nicht auf ein individuelles Problem reduziert und entsprechend bearbeitet wird, sondern eine gemeinsame Reflexion im Kollegium über die Praxis der Übergangsempfehlung stattfindet. Wenn dies nicht geschieht, kann die vermeintlich sachlichere Betrachtungsweise auch eine Orientierung an unhinterfragten Maßstäben bedeuten, die ihrerseits Ungleichheiten reproduzieren.

6.1.5 Hemmschwellen beim Transfer des Gelernten in die Praxis

Einige Teilnehmende fühlen sich in der Umsetzung des in der Fortbildung erworbenen ‚Handwerkszeug‘ im Umgang mit Diskriminierung auch noch überfordert. Sie sehen sich zwar dafür sensibilisiert, Handlungsbedarfe im Schulalltag zu erkennen, aber sind sich noch unsicher, wie sie im konkreten Fall damit umgehen bzw. sich Gehör gegenüber anderen Beteiligten verschaffen können:

„Die eine Sache ist, das zu erkennen und ich finde auch, bei uns an der Schule kann man die [Diskriminierung, d.V.] durchaus erkennen. Nur die Frage ist halt, ob ich damit wirklich schon umgehen kann, das ist eine andere Sache. Also, ich nehme Diskriminierung wahr, aber der Umgang damit, das ist immer noch kompliziert.“ (L2-II)

„Das war die Weihnachtsfeier, die anstand, und meine Ko-Tutorin hat gesagt, ja sie wünscht sich dies und das und ich habe dem zugestimmt und dann habe ich gesagt: Ja und dann lesen die Kinder, die sollen sich dann Gedichte suchen und dann tragen sie das vor. Und dann habe ich gesagt: Ja, aber José, also das ist ein Schüler, der einen peruanischen Hintergrund hat-, da habe ich gesagt, José könnte ja ein Gedicht auf Spanisch vorlesen. Vielleicht sogar ein Gedicht, was im Deutschen vorkommt. Ja und Kinder, die halt nicht Weihnachten feiern, die können ja zum Beispiel Wintergedichte vorlesen, weil wenn ich mich inhaltlich mit einem Gedicht nicht auseinandersetzen kann, finde ich das sinnlos. Und dann hat sie gesagt, ja wieso soll denn José ein Gedicht vorlesen, was keiner versteht? Sie hat sich ganz schnell durchgesetzt und da habe ich gemerkt, also ich habe mich noch zurückgehalten und habe aber gesehen, ja es ist was in meinem Kopf da, was aber systemisch noch nicht da ist oder bzw. in Köpfen der anderen.“ (L14-II)

Auch der von Einzelnen explizit geäußerte Wunsch nach einer vertieften Auseinandersetzung mit Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit Rassismus und Diskriminierung (s. Kap. 10.1) zeigt, dass einige Teilnehmende noch Bedarf an der Einübung von Handlungsweisen im Umgang mit diskriminierungsrelevanten Situationen im Schulalltag haben, um sich sicherer zu fühlen.

Die Auseinandersetzung mit Diskriminierung trägt oft nicht sofort dazu bei, Handlungssicherheit zu stiften, sondern führt oftmals zunächst zu einer Infragestellung bisheriger Überzeugungen Positionen und erzeugt Unsicherheiten hinsichtlich des ‚richtigen‘ Handelns:

„Ich weiß natürlich, was, was wir generell machen sollen, ja, Implementierung von interkulturellen Inhalten, ja, das weiß ich. Aber was ist das denn? Und das ist ja auch von Schule zu Schule unterschiedlich, wie man da herangeht. Und wir haben halt an unserer Schule Schüler aus mehr als 50 Herkunftsländern und das ist eigentlich eindeutig, dass man da irgendwie was tun müsste. Auf der anderen Seite, wenn man über die Sprache an unsere Schüler herangeht, dann ist das häufig so, die sprechen die Sprache gar nicht. Also, das heißt, wir sind gerade so fixiert auf dieses, ok, wir nehmen eure Sprache mit auf in allem, was wir so haben, und wenn man sie fragt, können sie die gar nicht. Also, das ist wirklich so, und das ist eigentlich auch schon wieder diskriminierend, zu sagen, ja sag mal, deine Eltern sind doch - dann kannst du doch bestimmt... Also das, das haben wir gerade gelernt, soll man nicht tun. Also, aber wenn man das dann aufgreifen will, dann muss man ja eigentlich so vorgehen. So, das ist...und dann denke ich auch manchmal so, vielleicht haben die anderen ja recht, die sagen, ja das brauchen wir ja eigentlich gar nicht.“ (L4-III)

An diesem Beispiel zeigt sich eine Verunsicherung hinsichtlich der Frage, ob die Berücksichtigung von Mehrsprachigkeit per se Diskriminierung entgegenwirkt oder ob mit der Zuschreibung von mehrsprachigen Kompetenzen auch neue *Othering*-Prozesse verbunden sein können. Dabei pendelt die Interviewte bei den antizipierten Handlungsalternativen zwischen den Extremen des *Ignorierens sprachlicher Heterogenität* und der *kategorialen Betonung von sprachlichen Differenzen*, die aber vielleicht gar nicht den sprachlichen Lebenswirklichkeiten der Schülerinnen und Schüler entsprechen. Beide Alternativen erscheinen ihr problematisch, einen dritten Weg zu entwerfen – etwa indem der Blick für institutionelle Barrieren geweitet wird – fällt hier aber offenbar noch schwer.

Im gleichen Interview wird die Schwierigkeit thematisiert, Diskriminierung in einer angemessenen Weise im Kollegium zu Thema zu machen:

„[M]omentan ist es so ein bisschen wie: ja, du bist böse, du behandelst die armen Ausländerkinder nicht richtig. Also ich glaube, so kommt das an. Und mir wäre es... das wäre mein größter Wunsch oder mein größtes Ziel, dass die Lehrer sehen, dass es nicht gegen sie ist. Also, dass es mit ihnen ist und ihnen hilft. Und es nur darum geht, was deutlich zu machen, was verständlich zu machen. Und es heißt nicht, dass sie ne böse Person sind, weil sie diskriminieren. Und es gibt eben auch strukturelle Diskriminierung. Und da haben die auch nichts damit zu tun. Und wenn man so aufwächst, merkt man das einfach auch gar nicht. Einfach zu sagen, ok, aber... überleg doch mal, das ist doch eigentlich ungerecht und was wird da eigentlich gesagt? Und wenn man erst mal so eine Atmosphäre geschaffen hat, dann ist es ja auch total spannend. Für jeden einzelnen ist das dann ja auch spannend, also ich seh das so. Es ist spannend, sich damit auseinanderzusetzen. Weil man ja auch viel über sich selber lernt. So. Das wäre mein größtes Ziel, dass mein Kollegium sagt, boah, das interessiert mich, das hat was mit mir zu tun. Weil, nur wenn man merkt, dass es mit einem selbst zu tun hat, dann ist man bereit Energie aufzuwenden.“ (L4-III)

Hier zeigt sich u.a. das Problem, dass das Verhältnis zwischen „strukturelle[r]“ (institutioneller) Diskriminierung und der Verantwortung, Involviertheit und den Handlungsmöglichkeiten der Einzelnen auch für die Koordinatorin selbst nicht gänzlich geklärt zu sein scheint. Die Koordinatorin will den Kolleginnen und Kollegen die Last des Involviert-Seins in Diskriminierungsverhältnisse ersparen, wünscht sich aber zugleich, dass diese erkennen, „dass es (Diskriminierung, d.V.) mit [ihnen] selbst zu tun hat“. Da sich die Koordinatorin selbst in diesem Punkt noch in einer Suchbewegung befindet, fällt es ihr schwer, bereits eine klare Handlungsperspektive und -strategie für die Thematisierung von Diskriminierung im Kollegium zu entwickeln.

In den Äußerungen wird erkennbar, dass die Qualifizierung Prozesse angestoßen hat, die jedoch noch nicht immer mühelos in die Praxis übertragen werden können. Um diesen Transfer vollziehen zu können, bedarf es neben einer längerfristigen ‚Einübung‘ auch der Begleitung und Möglichkeit zur Reflexion der eigenen Erfahrungen.

6.2 Kompetenzen zur Schul- und Unterrichtsentwicklung

Vielfältige Erweiterungen ihres professionellen Handlungsrepertoires sehen die Interviewten bezüglich des Fortbildungsbereichs der Schulentwicklung. Besonders hervorgehoben werden die Aneignung von allgemeinem Handlungswissen über Schulentwicklung, die Klärung der eigenen Rolle und Aufgaben als Interkulturelle Koordination an ihrer Schule, sowie der Erwerb von Steuerungskompetenzen, um interkulturelle Schulentwicklungsprozesse initiieren und umsetzen zu können.

6.2.1 Institutionelle Schulentwicklung als neuer Handlungsrahmen zur interkulturellen Öffnung von Schule

Für einige Interviewte war die Auseinandersetzung mit Schulentwicklung grundlegend neu. Andere, die sich bereits mit dem Thema interkulturelle Öffnung befasst haben, konnten ihr Wissen erweitern. Viele Teilnehmende reflektieren, dass sie durch die Fortbildung erstmals gelernt haben, interkulturelle Öffnung als komplexen Prozess zu verstehen, der die Schule als Ganzes betrifft.

„Was ich jetzt gelernt habe, für mich ist eher diese Organisationsebene, Strukturebene – wie verändere ich die eigene Schule zur interkulturellen Öffnung hin?“ (L8-II)

„Allgemein überhaupt die Struktur-, wenn man versucht, Schulen interkulturell zu öffnen, auf welchen Ebenen muss man immer denken? Also, die Ebene Organisationsentwicklung, Unterrichtsentwicklung und ab-, diese drei Ebenen. Das war wichtig.“ (L14-II)

„Ich habe vielleicht schon noch mehr verstanden, was eigentlich alles dazugehört und dass interkulturelle Öffnung einer Institution praktisch ein Fass ohne Boden ist. Das war mir vorher in Ansätzen klar, jetzt denke ich eigentlich noch mehr so, ‚Wow, dazu gehört einfach so viel!‘.“ (L12-II)

Eine weitere Einsicht, die von vielen als zentral beschrieben wird, betrifft den Prozesscharakter von Schulentwicklung. Die Teilnehmenden antizipieren einen längerfristigen Prozess, der auf verschiedenen Ebenen im Schulalltag gleichzeitig angestoßen werden muss und beschreiben Strategien, mit denen sie schrittweise bestimmte (Teil-)Ziele erreichen wollen:

„Also dass man versucht, so mit kleineren Schritten auch so ein bisschen anzuleiten und durch diese Bestandsaufnahme, die ich dann auch präsentiert habe, ist auch klar geworden, dass wir noch an einigen Stellen arbeiten müssen und das betrifft auch alle Bereiche: Eltern, Kinder und auch die Kollegen selbst.“ (L26-II)

„Ich würde erstmal eine Bestandsaufnahme machen, würde als nächstes – weil ich sowieso schon so eine interkulturelle Vorlesewoche durchführe – gucken, dass ich darüber die Elternschaft mehr reinhole. Im nächsten Schritt gucken, dass ich ein Elterncafé in irgendeiner Form ganz klein erstmal aufziehen würde, dass darüber einfach auch eine Integration stattfinden kann und ein Austausch. Dann würde ich gucken, dass eine Fortbildungsmöglichkeit für die Kollegen geschaffen werden muss. Als nächstes müsste das Unterrichtsmaterial was da ist, überarbeitet werden. Da müsste ganz viel einfach in Gang gesetzt werden, im Zuge der Curriculumsentwicklung für die einzelnen Fächer könnte man ja auch ganz viel entwickeln, gerade auch was Unterrichtsmaterial angeht.“ (L21-II)

Die Teilnehmenden nehmen auch wahr, dass sie vor dem Hintergrund dieser Auseinandersetzung mit Schulentwicklung die eigenen Erwartungen an schnelle Veränderungen relativiert haben und zu einer realistischeren Einschätzung der eigenen Möglichkeiten und Grenzen gekommen sind. Auch dass der Prozess der interkulturellen Öffnung die Einbeziehung aller schulischen Akteurinnen und Akteure erfordert und von der Schulleitung mitgetragen werden muss, war für einige eine wichtige Einsicht:

„Erkennen, dass man keine schnellen Ziele erreichen kann und dass Enttäuschung zum Normalfall gehört und dass man sich im Voraus auch immer Gedanken muss: ‚Ja, es gibt ja mehrere Wege!‘ Und man meint, dass bestimmte Abmachungen getroffen worden sind, dass bestimmte Kollegen oder Akteure Sachen begriffen haben, aber plötzlich gibt es Rückschläge und plötzlich gibt es eine ganz andere oder neue Situation und dass wir selber nicht verzweifeln. Dass wir auch sehen, es gibt ja andere, die diesen Weg auch bestreiten und dass wir das doch noch retten können. Es liegt aber an uns, gewisse Strategien zu entwickeln. Und es geht immer darum, das so zu verpacken, dass es annehmbar bleibt.“ (L1-II)

„Dass die Schulleitung eine viel wichtigere Rolle spielt, als ich dachte bei dem Ganzen. Vor allem was Personal angeht usw., auch dass sie oder dass er Projekte oder ja bestimmte Schwerpunktsetzungen im Curriculum auch befürworten muss. Es sind so viele Dinge irgendwie, wo die Schulleitung auch dafür sein muss. Wo man hingehen muss und nicht eben im stillen Kämmerlein irgendwie ein Projekt entwickelt, dann durchführt und dann ist es, dann hat man [Schule; d.V.] schon interkulturell geöffnet. Also, man hat in dem Fall ja dann interkulturell gearbeitet, aber eben diese Öffnung der Institution, das umfasst einfach so viel mehr und bezieht so viele Leute irgendwie mit ein. Das finde ich eine Riesenaufgabe.“ (L12-II)

6.2.2 Rolle und Aufgabenfeld der Interkulturellen Koordination

Für viele Lehrkräfte verbindet sich mit der Fortbildung ein Kennenlernen und eine Reflexion ihrer neuen professionellen Rolle als Interkulturelle Koordination in ihrer Schule. Die Klärung des eigenen Aufgabenverständnisses und möglicher Wirkungsbereiche der Interkulturellen Koordination wird von den meisten als für sie neuartige Herangehensweise an Fragen der Differenz und Diskriminierung beschrieben. Von einzelnen wird thematisiert, dass dies bereits zu veränderten Herangehensweisen in ihrem Arbeitsalltag geführt hat.

Einige Teilnehmende berichten, dass sie durch die Fortbildung zu einem veränderten Verständnis von Kooperation und Zusammenarbeit gekommen sind – die Bedeutung von Vernetzung und Kooperation mit schulexternen Akteurinnen und Akteuren wie auch der schulinternen Kooperation im Kollegium wurden als wichtige Erkenntnisse im Laufe des Fortbildungsprozesses markiert:

„Man arbeitet halt die ganze Zeit an der Schule zum Thema Interkulturalität und wurstelt überall rum, an dem Thema und an dem Projekt und irgendwie fehlt so dieser Rahmen, der alles einschließt und das

rund macht. Und das war halt natürlich, dass ich gesagt habe: Okay, dann ist das halt so – ich bin halt nicht in allem involviert, ich arbeite nicht überall mit, was mit Interkulturalität zu tun hat, aber ich kann meinen Beitrag dazu leisten, indem ich sage okay, ich übernehme die Moderationsrolle und akquiriere nur. Also, suche Kollegen oder gebe Aufgaben an Kollegen weiter. Ich bin also keine One-Man-Show oder One-Woman-Show, die dann alles reißen muss. Auch die Arbeit an der Schule hat sich dadurch ganz anders entwickelt, auch die Kommunikation zu meiner Schulleitung.“ (L10-II)

„Die Erkenntnis meiner eigenen Rolle hat mehr dazu geführt, dass ich mich aus der Umsetzung des Projektes rausgezogen habe, die Organisation zum Beispiel an Kollegen abgegeben habe und mich dafür ganz stark an die Kooperationspartner wie die Schulleitung oder auch die Elternschule herangewagt habe.“ (L10-II)

„Ich habe hier [in der Fortbildung; d.V.] auch viele Ansprechpartner kennen gelernt und dann weiß man, an wen man sich wenden kann in bestimmten Fällen. Das finde ich auch ganz toll, dass man auch durch Workshops [...] da weiß man, wenn man ein Problem hat, da gibt es Ansprechpartner dafür. Und wir haben auch viele Informationen bekommen, auch mit vielen Adressen. Weil es auch manchmal sehr schwierig ist, alleine alles zu machen, sondern da braucht man die Unterstützung auch von Kollegen oder von externen Partnern.“ (L26-II)

Die beschriebenen Erweiterungen beziehen sich auf verschiedene Ebenen der Kooperation. Gemeinsam ist ihnen, dass hier durch die Auseinandersetzung mit der Rolle der Interkulturellen Koordination ein Überschreiten bisheriger Rollenverständnisse möglich wird. Dadurch wird es möglich, das dominante berufliche Selbstverständnis als ‚Einzelkämpferinnen bzw. Einzelkämpfer‘ zu hinterfragen. Zudem reflektieren die Teilnehmenden auch die Steuerungsaufgaben, die ihnen gemäß der Ziele der Fortbildung in ihrer neuen Rolle der Interkulturellen Koordination zukommen.

6.2.3 Methoden zur differenz- und diskriminierungssensiblen Schulentwicklung

Einen wichtigen Lernprozess sehen viele Teilnehmende darin, methodische Herangehensweisen und Instrumente zur Schulentwicklung kennengelernt zu haben, die es ihnen ermöglichen, eigene Vorhaben zu planen und die eigenen Aktivitäten zu strukturieren. Einige Teilnehmende thematisieren einen Zugewinn an Sicherheit dadurch, dass sie über Begriffe und gedankliche Strukturen verfügen, um ihr Vorgehen aus einer Meta-Perspektive reflektieren, einordnen und beschreiben zu können:

„Mal diesen Blick von oben drauf haben: wo stehe ich, wo stehen die anderen und wie kann ich unsere Schule überhaupt öffnen?“ (L2-II)

„Hätte ich die Fortbildung nicht gemacht, käme ich nie auf die Idee, jetzt irgendwie so ein Konzept für die Schule zu entwickeln oder überhaupt Bedarfsanalyse zu betreiben. Jeder wurschtelt da vor sich hin [...] Aber dass man das irgendwie schulglobal betreibt und sagt okay, das sind die Schwerpunkte oder die Problemfelder. Also, das wäre dann die Kompetenz.“ (L27-II)

„Das war mir bisher noch nie so bewusst, wenn man ein Projekt angehen möchte, welche Schritte gibt es dazu, dass man eine Bestandsaufnahme macht – damit beginnen und gucken, wo ist ein Bedarf, den Bedarf ermitteln und dann, ja ganz klar Ziele zu formulieren und gucken, wo Stärken und Schwächen sind im System. Wo gibt es Unterstützung intern, extern? Und – was mir und ich glaube, auch alle anderen, unheimlich schwer gefallen ist – also, wirklich ‚smarte‘ Ziele zu formulieren und dann auch mit Deadlines zu versehen, ja. Das so planen, das war für mich neu.“ (L14-II)

„Für mich war es weniger starkes neues Wissen in Bezug auf interkulturelle Kompetenz, als vielmehr ganz viel methodisches unterstützendes Begleiten. Und ja, dieses Einblicke verschaffen, wie finde ich Wege, um das in der Schule stärker zu verankern? Und das finde ich ja auch eigentlich gut, weil ich auch davon ausgegangen bin, dass das die Arbeit wird, die man als Interkultureller Koordinator übernimmt und das halt etwas ist, was man dann tatsächlich auch braucht. Weil das nicht direkt mit dem Lehrersein zu tun hat, sondern mehr in Richtung Projektmanagement geht.“ (L8-II)

Konkrete methodische Kompetenzen zur Schulentwicklung, von denen sie in ihrem beruflichen Alltag bereits profitieren, haben die Teilnehmenden insbesondere in den Bereichen Projektplanung, Ge-

sprachsführung und Präsentationstechniken erworben. Die im Rahmen der Fortbildung gestellte Aufgabe, in ihrer jeweiligen Schule ein Schulentwicklungsprojekt umzusetzen und dieses mit Hilfe einer ‚Projektmatrix‘⁵⁵ detailliert zu planen, wurde zwar von vielen zunächst als befremdlich empfunden. Rückblickend stellen einige jedoch auch fest, durch die Verwendung der Projektmatrix planerische und organisatorische Kompetenzen erworben zu haben:

„Wir wurden zum Schluss gezwungen, in solchen Matrixen zu denken. Und das ist eine gewisse Kompetenz, wenn man so ein langjähriges Projekt anschieben möchte, auch mit einem großen Kollegium. Da ist man gezwungen erstmal überhaupt eine Idee zu entwickeln, in welche Richtung es gehen könnte und dann Zielformulierung, Beteiligtenanalyse und so weiter und so fort. Das ist auf jeden Fall eine Kompetenz. Die Matrix kann ich genauso gut nehmen und für meinen Unterricht verwenden.“ (L27-II)

Viele Teilnehmende berichten, dass sie die Techniken zur Gesprächsführung in ihrem beruflichen Alltag vielfältig einsetzen können. Sie vermitteln ihnen Sicherheit in der Kommunikation mit Kolleginnen und Kollegen sowie der Schulleitung. Auch Methoden, die eingeübt wurden um – auch speziell unter im Schulalltag häufig vorherrschendem Zeitdruck – eigene Vorhaben in Gremien oder Gesprächen mit der Schulleitung zu präsentieren, haben viele Teilnehmende als Erweiterung ihrer Handlungsmöglichkeiten erlebt:

„Interkultureller Fachunterricht – mit dem, was ich dort gelernt habe: dass ich sensibler da ran gehe, dass ich sogar meinen Mathematikkollegen ansprechen kann und sagen kann: ‚Du, Deinen Unterricht kannst Du auch vielleicht so gestalten...‘ oder einen Sportlehrer ansprechen und sagen: ‚Wie wäre es, wenn Du die und die Elemente noch mit aufnimmst?‘ Dann wie gesagt, bei den Gesprächen mit den Eltern oder halt mit den Kollegen [...] Also, wir haben auch ‚Beratung‘ gemacht in dieser Interkulturellen Koordination-, dass ich da Kompetenzen entwickelt habe, wie ich ein Gespräch anzugehen habe.“ (L19-II)

„Ich saß jetzt mit der Schulleitung auch zusammen. Es ging halt dann überhaupt erstmal darum, diesen Tag frei geschaufelt zu bekommen. Alle, die daran beteiligt sind haben gesagt, wir können unsere Stunden irgendwie vertreten lassen. Da hab ich dann schon gemerkt, dass ich so ein bisschen die Gesprächskompetenz entwickelt habe, da auch nachzuhaken. Und dass die Schulleitung da auch irgendwann-, ja gar nichts mehr dagegen hatte.“ (L2-II)

„Und das ist dann für den Alltag sehr, sehr nützlich eigentlich, dass man sagt: ‚Ja, jetzt geben Sie drei Minuten Feedback.‘ Normalerweise weiß man, dass man sich nur positiv äußern muss. Aber wenn man das wirklich drei, vier, fünf Mal durchgemacht hat und es wurde immer gesagt: ‚Nein, erstmal das Positive und nicht bewerten...‘ und was weiß ich. Dann sitzt das so ein bisschen. Das ist wie bei so Kampfkunst. Man muss immer die Sachen wiederholen, damit das zack zack läuft.“ (L27-II)

„Also so ein bisschen, um sich abzuheben und zu sagen: ‚Okay, ich habe nicht nur Ideen, sondern ich kann es auch so präsentieren.‘ Das ist so eine Art von Professionalität, wenn man dann in Schulentwicklung irgendwie rein will.“ (L4-II)

Einige thematisieren auch, dass sie in Gesprächen und Beratungssituationen mit Schülerinnen und Schülern sowie mit Eltern von den in der Fortbildung erlernten Methoden und der Einübung des offenen und aktiven Zuhörens profitieren können. Dies ermögliche einen aufmerksamen und wertschätzenden Umgang mit dem Gegenüber:

„Ja, man kann zumindest diese Fragetechniken [...], die kann man halt auch gut anwenden in Beratungsgesprächen oder allgemeinen Elterngesprächen oder Schülergesprächen. Dass man halt gar nicht praktisch vorgibt, ‚Warum ist das nicht? Warum hast du das nicht so gemacht oder warum hast du das nicht so gemacht? Geht das noch oder geht das noch? Sondern dieses aktive Zuhören und ganz offen fragen, praktisch, um der Person zu helfen, dass sie selber Gedanken weiterentwickelt oder Ideen neu findet oder sich gegebenenfalls auch bestärkt fühlt, einfach in dem was sie tut. Wenn jetzt ein Schüler viel Energie irgendwie in die Schule setzt und Misserfolge hat oder so, dass man darüber dann auch umgekehrt zeigen

⁵⁵ Die Teilnehmenden waren gefordert, ihre Projekte in Form einer Planungsmatrix zu entwickeln, die eine präzise Formulierung von Projektzielen und eine detaillierte Aufführung des geplanten Ablaufs der Projektdurchführung notwendig machte.

kann: „Na ja, Du tust aber doch schon viel und es passiert ja auch viel. Und ich sehe nicht nur das, was nicht klappt, sondern auch das, was alles schon klappt.“ (L8-II)

Auch in den Vertiefungsmodulen haben die Teilnehmenden von Argumentationstrainings und den Präsentationstechniken besonders profitiert, die sie in ihrer konkreten Arbeit als Interkulturelle Koordinatorinnen und Koordinatoren unmittelbar anwenden können. Sie berichten von verbesserten Formen der Gesprächsführung mit Kolleginnen und Kollegen sowie mit Eltern. Neben allgemeinen Gesprächsführungskompetenzen werden auch der Verzicht auf wertende Äußerungen oder konstruktives Feedback-Geben betont:

„Also auch mal zu überlegen, was will der andere denn? Was hat der für Zwänge, selbst wenn er mir gewogen ist, wo muss er dann vielleicht mal sagen, nee. Und wie kann ich denn dieses „Nee“ umschiffen, wenn ich das geschickt anlege?“ (L2-III)

„Dann haben wir öfter diese Rollenspiele gemacht, wie geht man mit Schulleitung um, wie geht man mit Kollegen um, wie kann man sachlich argumentieren? Das fand ich sehr hilfreich. Und vor allem, wie kann man beobachten ohne zu werten? Da haben wir auch mal ne Übung zu gemacht. Also beobachten, erst einmal zuhören und dann das Feedback geben, aber so also ein konstruktives Feedback auch zu geben.“ (L15-III)

Einzelne merkten aber auch an, dass sie noch Schwierigkeiten haben, die Gesprächstechniken in realen Situationen anzuwenden.

„Wir haben dann das in der Gruppe geübt, wie wir dann sag ich mal vor die Schulleitung treten oder vor Eltern oder vor den Lehrern auftreten, wie wir auf Gespräche eingehen können. Da habe ich mir was abgeguckt, was ich dann versucht habe umzusetzen, was schwierig war, weil man dann auf einmal diese Anfangsfloskeln irgendwie nicht hatte“ (L19-III)

Neben dem Erlernen von Gesprächsführungskompetenzen war die Fortbildung für viele zudem (zum Teil erstmals) ein Anlass dafür, sich mit der Bedeutung von Öffentlichkeitsarbeit und entsprechenden Gestaltungsmöglichkeiten zu befassen.

„Aber Werbung, man hat so viele Rollen als Lehrer in Schule, so viele von denen man vorher nie gedacht hätte, dass man sie hat und jetzt das, das setzte ich wirklich nicht an erste Stelle, aber ich erkenne langsam die Bedeutung dieser ganzen ‚wir-müssen-alles-visualisieren‘-Nummer“ (L12-III).

Die Aufgabe, eine für sie selbst und die jeweilige Schule passende Form der Selbstpräsentation zu entwickeln, ermöglichte für viele nicht nur eine Auseinandersetzung mit Präsentationstechniken. Für einige stieß die Aufgabe, einen Entwurf für Selbstpräsentation als Interkulturelle Koordination für die Schulhomepage zu entwerfen, auch eine weitere Auseinandersetzung mit dem eigenen Rollen- und Aufgabenverständnis an. Die Entwürfe für die Darstellung der eigenen Funktion unterscheiden sich individuell stark voneinander. Sie reichen von einer selbstbewussten Präsentation der Rolle als Interkulturelle Koordination bis hin zur bewussten Entscheidung gegen eine personenbezogene Präsentation der Interkulturellen Koordination auf der Schulhomepage. Diese Unterschiede lassen sich dabei mit der unterschiedlichen Vertrautheit mit solchen Formen der Öffentlichkeitsarbeit sowie mit persönlichen Dispositionen (z.B. der Scheu, im Mittelpunkt zu stehen) erklären. Aber auch mikropolitische Aspekte spielen hier eine Rolle; so sind mit der öffentlichen Darstellung der Koordinationsfunktion auch Fragen der eigenen Position im (Macht-)Gefüge der jeweiligen Schule verbunden. Die offene Skepsis einzelner Teilnehmenden gegenüber einem öffentlichen ‚Auftritt‘ auf der Schulhomepage verweist möglicherweise auch darauf, dass die mit der Qualifizierung angestrebte (Selbst-)Verortung der Interkulturellen Koordination im mittleren Management der Schule erst noch verinnerlicht werden muss.

Zusammenfassend zeigt sich bei der Beurteilung des eigenen Kompetenzaufbaus durch die an der Fortbildung teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer, dass die meisten gerade die Sensibilisierung für Diskriminierung und das Wissen sowie die methodischen Kompetenzen und Instrumente zur Schulentwicklung als wesentliche Erweiterung ihres Repertoires erachten.⁵⁶ Dass die Entwicklung einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen schulischen Bildungspraxis nicht nur den Bereich der politischen Bildung und des (eher informellen) sozialen Miteinanders im Schulleben betrifft, sondern ebenso Fragen von Schulleistung und Schulerfolg einschließt und damit – im Sinne des Inklusionskonzepts – potentiell sämtliche Strukturen, Inhalte und Prozesse aus dem Blickwinkel von Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeit zu betrachten sind, bildet sich in den Interviews dagegen erst ansatzweise ab.

⁵⁶ Dennoch deutet sich im Interviewmaterial auch an, dass einzelne Teilnehmende die dahinter stehende Idee der angestrebten, als Gemeinschaftsaufgabe verstandenen strukturellen Schulentwicklung noch wenig durchdrungen haben (vgl. Kap. 7.1 und 7.2).

7. Beginn der Umsetzung der Interkulturellen Koordination in Schulen

Mit dem Fortbildungsprogramm verknüpft waren auch die ersten Schritte der Etablierung der Interkulturellen Koordination in den teilnehmenden Schulen. Dies umfasste die Selbsteinführung der Koordinatorinnen und Koordinatoren in ihrer neuen Rolle und die Umsetzung eines ersten Schulentwicklungsprojekts sowie weiterer Aktivitäten in den jeweiligen Schulen. Die Interviews mit den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern vermitteln konkrete Einblicke in die unterschiedlichen Herangehensweisen der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren an ihre neue professionelle Rolle und Aufgaben. Sie liefern zudem einen Eindruck von der Bandbreite der Bedingungen und Dynamiken bei der Implementierung der Interkulturellen Koordination im Handlungskontext der einzelnen Schulen.

Die folgenden Evaluationsergebnisse beziehen sich auf das Rollen- und Aufgabenverständnis der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren (7.1), die Auswahl und Planung erster pädagogischer Entwicklungsvorhaben in den Schulen (7.2), die individuellen Herangehensweisen und Erfahrungen bei der Einführung der Interkulturellen Koordination in den Schulen (7.3), den Rückhalt durch die Schulleitungen (7.4) sowie die erfahrenen Resonanzen und Unterstützung im Kollegium (7.5). Dabei zeigen sich im Vergleich der Interviews der zweiten und dritten Befragung sowohl Kontinuitäten als auch Veränderungen.

7.1 Rollen- und Aufgabenkonzept der Interkulturellen Koordination

Im Rahmen der zweiten Interviewrunde wurden die Fortbildungsteilnehmenden danach gefragt, wie sie die Rolle der Interkulturellen Koordination an ihrer Schule verstehen bzw. wie sie planten, diese auszugestalten. In der dritten Befragungsrunde wurde nach möglichen Veränderungen hinsichtlich der Ausgestaltung der Interkulturellen Koordination gefragt. Im Quervergleich der Interviews wird ersichtlich, dass die Teilnehmenden verschiedene Dimensionen ihrer professionellen Rolle akzentuieren.⁵⁷ Auch können sie sich mit unterschiedlicher Sicherheit in ihrer neuen professionellen Rolle verorten.

7.1.1 Grundlegendes Rollen- und Aufgabenverständnis

Betrachtet man die Aufgaben- und Rollenkonzepte im Querschnitt, so reflektieren die von den Befragten genannten Aufgabenbereiche das in der Qualifizierung vermittelte Aufgabenprofil insoweit als sie sich den Feldern Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung zuordnen lassen. Die von den Veranstalterinnen im Aufgabenprofil fixierte Rollenbeschreibung – a) als Expertin oder Experte für interkulturelle Fragen und als Initiatorin bzw. Initiator interkultureller Projekte im Schulalltag zu fungieren und b) Prozesse interkultureller Schulentwicklung zu begleiten (vgl. BQM/LI 2013) – spiegelt sich in der Gesamtheit der in den Interviews geäußerten Aufgaben- und Rollenverständnisse der Teilnehmenden wider. Zusammengefasst lassen sich im Interviewmaterial folgende Dimensionen unterscheiden, die sich in den Einzelinterviews in verschiedenen Kombinationen finden:

⁵⁷ Das konkrete Handeln der Befragten lässt sich auf der Basis des gewählten Untersuchungszugangs nicht rekonstruieren; zugänglich werden lediglich die Deutungen der eigenen Rolle und Erfahrungen mit den Erwartungen anderer.

■ *Erkunden von Handlungsbedarf*

Dass ein ergebnisoffenes Erkunden ihres jeweiligen schulischen Handlungskontextes aus dem Blickwinkel von Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeitszielen (z.B. in Form von Bestandsaufnahmen) – möglichst als gemeinschaftliche Aufgabe, an der unterschiedliche Akteursgruppen in der Schule mitwirken – den Anfang von Veränderungsprozessen bildet, ist für die meisten Teilnehmenden selbstverständlich.

■ *Initiieren von Aktivitäten und pädagogische Entwicklungsarbeit*

Hierunter fällt die Initiierung, Durchführung und Begleitung interkultureller Projekte, aber auch die Entwicklung neuer Ideen und Materialien für den Schulunterricht, die Dimensionen von Differenz/Heterogenität reflektieren.

■ *Koordinieren und Multiplizieren*

Dazu zählt zum einen die Koordination und Vernetzung bereits bestehender Projekte und Ansätze an der Schule, zum anderen die Weitergabe von Wissen an Kolleginnen und Kollegen, die durch Fortbildungen und thematische Konferenzen für Interkulturalität und Diskriminierung sensibilisiert und ihrerseits als Multiplikatorinnen und Multiplikatoren gewonnen werden sollen.

■ *Beraten*

Für viele Fortbildungsteilnehmenden beinhaltet die Rolle der Interkulturellen Koordination, als Ansprechpartnerin oder -partner für andere Lehrkräfte zu fungieren, die sich mit konkreten Beratungsbedarfen (z.B. im Hinblick auf Fragen der Unterrichtsgestaltung oder hinsichtlich der Verwendung bestimmter Begriffe, aber auch in Konfliktsituationen) an sie wenden. Einige sehen sich zudem in der Rolle der Ansprechperson und Beraterin bzw. des Beraters für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte.

■ *Vermitteln*

Die Interkulturelle Koordination wird von einigen auch als eine Art ‚Scharnierstelle‘ für die Vermittlung zwischen verschiedenen am Schulgeschehen beteiligten Gruppen betrachtet. Ihre Aufgabe wird unter anderem darin gesehen, Anliegen von Eltern und anderen Personen im Umfeld der Schulen an die zuständigen Stellen weiterzuleiten und bei Konflikten zwischen Schülerschaft, Eltern und Lehrkräften zu vermitteln.

■ *Vernetzung und Repräsentation nach außen*

Über die Aktivitäten innerhalb der Schule hinaus zählen aus Sicht einiger Teilnehmender auch die Vernetzung im Schulumfeld und die Vermittlung der Aktivitäten nach Außen zu den Aufgaben der Interkulturellen Koordination. Dies beinhaltet etwa das Engagement in Stadtteilgremien, die Kooperation mit externen Trägern und die Repräsentation der Schule nach außen (z.B. über die Schulhomepage).

Die einzelnen Teilnehmenden setzen in der Profilierung ihres jeweiligen Rollenverständnisses allerdings unterschiedliche Akzente. Sie nehmen verschiedene Gewichtungen der Aufgabenbereiche vor, die sie für ihre konkrete Arbeit vor Ort als relevant erachten.

Ein wichtiger Unterschied besteht im Selbstverständnis der Interkulturellen Koordinatorinnen bzw. Koordinatoren, inwieweit sie *besondere Ansprechpersonen für Schülerinnen und Schüler* – v.a. im Zusammenhang mit Fragen der Zugehörigkeit und Diskriminierung – sein wollen. Hier sehen einige Überschneidungspotenziale mit den Aufgaben- und Kompetenzbereichen anderer Funktionsstellen, insbesondere mit den Vertrauens- oder Verbindungslehrpersonen an den Schulen, weshalb sie sich davon abgrenzen. Dagegen vertreten andere die Position, dass sie ohnehin schon immer in einem besonderen Vertrauensverhältnis zu den Kindern oder Jugendlichen stehen und sehen dies als Teil ihrer professionellen Aufgabe als Interkulturelle Koordination an. Hierbei spielen auch eigene nationale Zugehörigkeiten eine Rolle.

„Ich sehe mich momentan – muss ich ganz ehrlich sagen – nicht in der Rolle für die Schüler, so was zu regeln, weil ich dann eher in so eine Rolle, wie ein Vertrauenslehrer gehe.“ (L4-II)

„Ich fühle das als meine Pflicht, so diese Schüler zu ermutigen, aus ihrem Leben was zu machen. Bevor ich zu dieser Stelle kam ... habe ich immer geholfen und die kamen auch automatisch zu mir, weil die denken, „Ja, der ist auch einer von uns, so.“ (L29-II)

Ein anderer wichtiger Unterschied zwischen den Teilnehmenden betrifft ihr *Verständnis interkultureller Schulentwicklung*. Die Mehrzahl entwirft die eigene Rolle vor dem Horizont einer pädagogischen Organisationsentwicklung als Handlungsrahmen zur interkulturellen Öffnung von Schule. Dies ist jedoch nicht immer der Fall. In einzelnen Interviews wird auch ein Rollenverständnis vertreten, das den Gedanken der interkulturellen Öffnung bzw. Schulentwicklung nicht aufgreift, sondern sich eher in der Tradition einer (kompensatorischen) Zielgruppen-Pädagogik verorten lässt, welche unter anderem die frühen Konzepte interkultureller Pädagogik, aber auch sonderpädagogische Handlungskonzepte charakterisiert:

„Ich bin Beauftragte für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und ich denke, die beiden Sachen können sich ergänzen. Also, ich weiß auch nicht, ob ich unbedingt jetzt so als Koordinatorin für Interkulturelles-, noch offiziell-? Gut, werde ich wohl, aber ich meine, beide Funktionen-? Weiß ich nicht, ist ja alles, finde ich, das gleiche Ziel.“ (L29-II)

„Wenn man denen [den Schülerinnen und Schülern, d.V.] erklären würde, das ist eine Interkulturelle Koordinatorin, dann würden die fragen, was das ist und dann würde man glaube ich echt in Teufelsküche kommen, das zu erklären, ne? Weil, sie ist zuständig für ... euch, die einen Migrationshintergrund haben.“ (L20-II)

Diese zielgruppenbezogenen Beschreibungen in den beiden letzten Zitaten sind vor dem Hintergrund der in der Fortbildung angestrebten Funktion der Interkulturellen Koordination als Motor von Schulentwicklungsprozessen zumindest irritierend. Auffällig ist zudem, dass den Teilnehmenden selbst das Spannungsverhältnis zwischen diesen verschiedenen Rollenverständnissen nicht auffällt. Die im ersten Zitat anklingende Rollenunklarheit resultiert unter anderem aus einer Rollendiffusion: Die Teilnehmerin hat an der Schule bereits eine offizielle Funktion als „Interkulturelle Beauftragte“ inne, die für sie in einem ungeklärten Verhältnis zu der Funktion als „Interkulturelle Koordinatorin“ steht bzw. sich damit nicht ohne weiteres vermitteln lässt. Dies blockiert offenbar die Aneignung der neuen Rolle. Eine Minderheit der Koordinatorinnen und Koordinatoren, die vor der Fortbildung eine Funktion als Beauftragte für Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte innehatten, sieht sich auch noch nach Ende des zweiten Fortbildungsjahres insbesondere in der Verantwortung für diese Schülerinnen und Schüler.⁵⁸

Viele beziehen sich in ihren Beschreibungen implizit oder explizit auf die beiden in der Fortbildung vermittelten Rollendimensionen „Koordinator/in bzw. Moderator/in“ und „Experte/Expertin“. Dabei lassen sich die Rollenverständnisse der Einzelnen in der Regel aber nicht einem einzigen Pol zuordnen, sondern vereinen Elemente beider Rollenbeschreibungen in sich.

Diejenigen, die sich stärker als *Moderatorinnen bzw. Moderatoren eines gesamtschulischen Prozesses* verstehen, sehen ihren Aufgabenschwerpunkt darin, verschiedene Projekte und (inerschulische wie außerschulische) Akteure miteinander zu vernetzen und durch Aktivitäten sowie die Beteiligung in

⁵⁸ *„Vor dieser Ausbildung quasi ein Jahr davor, fast ein Jahr davor, bin ich Beauftragter für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund so geworden und so insofern lässt sich kaum das so differenzieren. Also ich bin quasi übergangslos betrachtet man mich weiterhin so als Beauftragter für Schüler und Schülerinnen mit Migrationshintergrund und das, diese Geschichte mit interkulturelle Koordination ist dann eben oben drauf und das vermisse ich praktisch, weil vorher betreute ich schon die Jugendlichen mit Migrationshintergrund und ja es hat sich nur kaum was verändert.“ (L29-III)*

Gremien eine Aufmerksamkeit für das Themenfeld Differenz und Diskriminierung herzustellen bzw. das Bewusstsein dafür zu schärfen.

„Ich bin im Prinzip einerseits für viele Fragen Experte, und war einfach deswegen, weil ich der einzige bin im Kollegium, der sich mit bestimmten Fragen da auseinandersetzt und beschäftigt. Aber die Hauptrolle ist wirklich überhaupt dieses Thema Interkulturalität und die verschiedenen Hintergründe der überwiegend der Schüler, vielleicht irgendwann auch der Kollegen, mal sehen, aber die eben ins Bewusstsein zu rufen, dafür zu sorgen, dass ein interkultureller Blick auf diese ganzen Schulentwicklungsprozesse auch stattfindet. Das heißt, Schnittstelle hab ich schon gesagt, aber genauso auch im Bereich der Supervision. Dass ich zunehmend auch in Schulentwicklungsprozesse eingebunden werde.“ (L9-III)

„[Ich] sehe mich da so als Bindeglied und als Mittler und das ist eben auch ne Sache, was eigentlich auch alle angeht. Also ich bin nicht jetzt jemand die sagt, ich mach jetzt ein Projekt und jetzt kommt ihr mal alle und dann war's das, sondern das will ich auch gar nicht. Also das ist auch nicht mein Anliegen an der Sache, sondern ich möchte, dass es in der Schule Projekte gibt, die von anderen auch fortgeführt und getragen werden.“ (L28-III)

„Ich hab mir explizit eine Funktion ausgesucht, die die Moderation übernimmt, also den Moderationsteil an der Schule. Für mich war es klar, an so einer Riesenschule ist es wichtig, Dinge zu koordinieren und zu wissen, wo findet was statt, wo sind welche Experten und wen kann ich an wo vermitteln und das ist das, was ich mir auch gerade aufbaue. Ja und das ist sozusagen meine Rolle. Also die Expertentätigkeit, also Projekte anzubahnen, sie durchzuführen, das ist so zweitrangig, die hab ich auch, so eins, zwei Projekte, aber ja im überwiegenden Teil geht es in meiner Funktion eigentlich darum, Prozesse zu begleiten. Genau und sie zu unterstützen.“ (L10-III)

„Und da haben wir gesehen, wir arbeiten wirklich interkulturell, aber da sind aber noch wirklich Nachholbedarfe und die müssen wir gemeinsam meistern und ich bin nur einfach die Ansprechpartnerin. Das heißt nicht, dass ich alles hier für sie abarbeiten kann, sondern wirklich auch Weg und Brücke bin.“ (L30-III)

„Für mich ist es so, dass ich in dem Bereich einmal Impulsgeberin bin, würde ich schon sagen, dass ich also viele Sachen in die Schule bringe, dass ich mit bestimmten Kollegen in bestimmten Gruppen zusammensitze und zu diesem Thema arbeite. (...) Wir versuchen auch ne Haltung an der Schule zu implementieren, was manchmal gar nicht so einfach ist.“ (L33-III)

Einige der Interviewten betonen dagegen stärker ihre Funktion als *fachliche Expertinnen und Experten*, die sich in ganz konkreten Feldern und Situationen im Schulalltag einbringen. Sie sehen sich als *Ansprechperson* für Kolleginnen und Kollegen sowie die Schulleitung und fühlen sich vor allem dafür verantwortlich, ihre Expertise in konkrete Vorhaben, Projekte und Situationen einfließen zu lassen. Dies kann Unterschiedliches umfassen, z.B. Aktivitäten im Bereich der interkulturellen Unterrichtsentwicklung oder der Beratung von Kolleginnen und Kollegen.

„Wir sind jetzt ja auch ausgebildet, und sind sozusagen für die Schulen die Experten für interkulturelle Fragen. Das heißt ich werd ja auch angesprochen von Kolleginnen und Kollegen, wenn's konkrete Problemfälle gibt, wo die nicht weiter wissen oder wo die dann manchmal auch Expertisen oder einfach nur einen einfachen Rat suchen. Und da bin ich natürlich auch in der Situation, dass ich nicht auf alle Fragen die Antwort weiß natürlich. So, aber ich weiß, wo ich die Antworten kriege.“ (L9-III)

„Bei mir ist, also meine Rolle ist nicht diese Koordination, diese große, sondern eher so die Beraterin. Das habe ich nun gemerkt. Und dass ich da Schwierigkeiten haben, auch in der Schulentwicklung noch mehr zu wirken. Also wir haben hier viel gelernt. Ich weiß, wie ich auf die Schulleitung vortreten muss, wie ich meine Wünsche äußern muss, aber das Interkulturelle ist halt nicht so hoch angesehen an unserer Schule. Ich denke, dass es auch daran liegt, dass da schon eine Person ist, die eine A14-Stelle dafür (an einem anderen Schulstandort) hat.“ (L19-III)

„Also die meisten wissen, wenn irgendwas, wenn irgendwo ein Konfliktfall ist, ein interkultureller, dass sie mich ansprechen können. Aber ich denke, dass das am Anfang des nächsten Schuljahres noch mal betont wird im Rahmen einer Gesamtkonferenz, dass das meine Aufgabe ist und dass ich diese Stelle jetzt hab und das ist sozusagen die Verantwortung da trage.“ (L12-III)

Durch die Fortbildung fühlen sich die Teilnehmenden in ihrer Beratungs- und Vermittlungsfunktion gestärkt und fachlich legitimiert. In eigenen Interviews wird der Aspekt des Beratens und Vermittelns besonders auf den Umgang mit (Konflikt-)Situationen bezogen, denen eine ‚interkulturelle‘ Bedeutungsdimension zugeschrieben wird. Diese Schwerpunktsetzung ist dabei zum Teil ein Ergebnis der eigenen Rollendefinition, steht aber auch mit den Erwartungen des Kollegiums und/oder der Schulleitung in Zusammenhang. So trägt der Statuswechsel zur Interkulturellen Koordination (vgl. Kap. 9.1) dazu bei, dass einige Teilnehmende vermehrt bei als ‚interkulturell‘ gedeuteten Konfliktfällen von Schülerinnen und Schülern untereinander hinzugezogen werden. Mit dieser Deutung ist zugleich die Gefahr einer Kulturalisierung bzw. Ethnisierung solcher Konflikte verbunden, zu der sich die Koordinatorinnen positionieren müssen.

„Das ist ganz interessant, dass das von einzelnen Kollegen jetzt durchaus schon gezielt angesprochen worden ist-, bei ganz konkreten Konfliktfällen, die stattgefunden haben mit Schülern mit Migrationshintergrund mit der Hoffnung, dass ich sozusagen als Experte vielleicht noch mal einen anderen Blick darauf bringen kann, so verfahrenere Situationen.“ (L9-II)

„Letztes Jahr gab's einen Frankreich-Austausch und da gibt es eben drei Mädchen, die haben, als sie sich beworben dafür, noch gar kein Kopftuch getragen und zu dem Zeitpunkt haben sie aber ein Kopftuch getragen. Und in Frankreich ist das ja verboten, so in die Schule zu gehen. Aber es ist ja Schulaustausch. Was machen wir jetzt? [...] Im Allgemeinen ist das Kopftuch ja das Symbol für die Unterdrückung der Frau. Aber wenn man das davon einfach mal wegnimmt und sagt, ok, das ist ne Kleiderordnung, an die hat man sich gewöhnt, eine Art von Mode, und auf einmal muss man seine Mode ändern - mir geht's nicht darum, das zu entscheiden, ne? Mir geht's einfach nur darum, dass sie in irgendeiner Weise Verständnis dafür haben. [...] So, und das denke ich, ist auch meine Aufgabe, so, beide Seiten zu unterstützen.“ (L4-III)

„Es gibt auch immer wieder Kollegen (...), die mich speziell auch ansprechen, bestimmte Dinge. Wie z.B. ein afrikanischer Schüler aus Guinea, der nicht zu ertragen ist im Unterricht, der auch nicht erscheint im Unterricht und solche Dinge und dann werde ich einmal als Übersetzer dazu geholt, also Französisch und um da auch vielleicht ein bisschen mal so ins Gewissen zu reden, denn ich weiß aus Erfahrung, dass Afrikaner sehr wohl sehr gut sehr früh aufstehen können. (...) Ja und ich werde immer wieder angesprochen von Kollegen, wenn es irgendwelche Irritationen gibt kultureller Art.“ (L11-III)

Mit der Betonung dieses Rollenaspekts ist somit die Gefahr einer Bestätigung und Verstärkung kulturalisierender Deutung von Konflikten und ethnisierender Stereotypisierungen verbunden. Es gibt allerdings auch Versuche, sich explizit von solchen Erwartungen und Rollenzuschreibungen abzugrenzen:

„Ich bin auch in zwei oder drei Krisenfällen schon mal angesprochen worden, in denen ich dann aber deutlich gemacht habe, dass es nicht mein Job ist, gerade. Ich bin so Ansprechpartnerin auf einmal gewesen für einen Vorfall, der scheinbar interkulturell sein sollte, also ein interkulturelles Problem gewesen sein sollte, wo ich das dann fröhlich weitergegeben habe. Ich habe natürlich erstmal nachgefragt worum es geht und warum ich jetzt gerade angesprochen werde und dann haben wir das ein bisschen geklärt, aber nachher ging das dann doch an die Beratungslehrerin und -lehrer. Also, das war dann nicht meine Aufgabe.“ (L2-II)

Eine weitere Herausforderung besteht darin, dass die Lehrkräfte in ihrer Funktion als Interkulturelle Koordination auch als *Expertinnen und Experten für normative Fragen* adressiert werden, von denen erwartet wird, dass sie über ein abgesichertes Wissen verfügen, etwa über den ‚richtigen‘ (politisch korrekten) Gebrauch von Begriffen. Hier gilt es auszuloten, wie sie sich auf diese Erwartungen beziehen können, ohne dabei in die Position einer normativen Instanz für den ‚korrekten‘ Sprachgebrauch zu geraten:

„Viele Kollegen haben auch immer noch Schwierigkeiten bei interkulturellen Themen zu sagen, ist das jetzt richtig was ich denke oder ist das Kulturrassismus oder darf ich überhaupt so was sagen? Ganz viel

Unsicherheiten sind da auch. Ich glaube, auf der persönlichen Ebene in den Gesprächen mit den Kollegen, wie ich mit ihnen rede und wie sie auf mich zukommen, scheint es so, dass ich ihnen das Gefühl gebe, dass sie mit diesen Themen bei mir ankommen können, alleine auch, um Sicherheit zu schaffen.“ (L10-II)

„Ich bin irgendwann mal [...] angesprochen worden, wie denn der Begriff ‚Neger‘ zu werten sei. Ob der denn immer abwertend zu sehen sei oder nicht und wie in der Geschichte in Deutschland... bla, bla, bla. Und da bin ich so informell darauf angesprochen worden und erst jetzt, ein halbes Jahr später habe ich verstanden, dass das ein durchaus ernsthafter Hintergrund war, weil es da um ein Problem zwischen Lehrer und Schüler ging, weil der Begriff einfach im Unterricht aufgetaucht ist und da war ich dann auf einmal die Fachfrau.“ (L2-II)

7.1.2 Rollensicherheit

Das Verständnis der eigenen Rolle ist in den Aussagen der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren zu den verschiedenen Befragungszeitpunkten unterschiedlich klar begründet und reflektiert. Während einige der teilnehmenden Lehrkräfte ihre Rolle als Interkulturelle Koordinatorin bzw. als Koordinator bereits zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung sehr klar umreißen und vertreten, spiegeln sich in anderen Beschreibungen zu diesem Zeitpunkt noch stärkere Suchbewegungen wider:

„Wo ich mich sehe, das kann ich sehr, sehr genau beschreiben. Ich sehe mich eher so als Initiator und vielleicht wirklich: Koordinator. Wenn ich sehe, okay, da gibt es ein Problem oder Interesse, dann versuche ich das auch zu füttern mit ‚Zeug‘. Entweder von mir oder ich gucke, wo ich außerhalb der Schule oder von unterschiedlichen Vereinen mir das herholen kann. Das wäre also diese koordinierende Arbeit und mit bestimmten Themen: vielleicht auch so ein bisschen Initiator.“ (L27-II)

„Es hat sich aus der Qualifikation heraus doch tatsächlich ganz schnell und ganz stark die Richtung abgezeichnet, dass es eben in die Richtung der Koordination geht. (...) Und ich habe auch Projekte abgegeben. Also, die schaffe ich gar nicht alle. Die hab ich angefangen und hab dann Kollegen darum gebeten, weil sie selbst interessiert waren und hab gesagt: ‚Ja gut, dann macht ihr das doch weiter und erzählt mir immer nur die Ergebnisse und ich leite die dann weiter.“ (L10-II)

„In der Beratung meiner Kollegen, in der Initiierung bestimmter Projekte, Feste vielleicht – da Planerin, Beraterin. Dann auch wenn wir Schulentwicklungstreffen haben – was könnte ich denn da sein? Erstmal eine Mithölerin.“ (L20-II)

„Was sich jetzt auch so entwickelt ist, dass ich so ein bisschen Ansprechpartnerin bin, vielleicht auch Ideengeberin. Ich habe jetzt auch so ein paar Ordner aufgestellt im Lehrerzimmer. Aber halt auch schon gemerkt, so automatisch geht man da nicht ran, sondern vielleicht müssen wir einfach mal eine Auswahl anbieten oder mit Kollegen auch etwas ausprobieren, also, da so ein bisschen die Unterrichtsentwicklung auch voranzutreiben.“ (L2-II)

„Das Ziel ist ja, die Schüler dazu zu bringen, Motivation für Schule zu haben, möglichst gute Abschlüsse zu machen. Wenn ich das schaffe, denen das zu bieten – über den Unterricht, dass eben jeder Schüler sich da auch persönlich getroffen fühlt. Da ist natürlich die Hoffnung mit verbunden, dass das Interesse auch am Unterricht selbst viel größer wird und sich in der Leistung und Motivation da widerspiegelt. [...] natürlich will ich auch da sein, auch beratend für konkrete Problemfälle. Ich denke, mit so einer Position habe ich es auch vielleicht leichter, als Mittler zwischen Kollegen und Eltern mit Migrationshintergrund zu treten, bei konkreten Problemfällen. Aber die eigentliche Zielbeschreibung ist ja nicht, dass ich sozusagen da nur noch Sozialarbeiter werde, der dann irgendwie auffängt, auch wenn das auch ein Teil ist, der bestimmt wichtig ist, sondern eben wirklich den Unterricht zu entwickeln in eine Richtung, wo das passiert.“ (L9-II)

Die unterschiedliche Klarheit, mit der die eigene neue professionelle Rolle der Interkulturellen Koordination beschrieben wird, lässt sich generell damit erklären, dass für viele die Übertragung des Aufgabenprofils in die Praxis zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung noch weitgehend am Anfang stand. Darüber hinaus zeigt sich jedoch auch, dass einige der Lehrkräfte, die sich bereits länger in Bezug auf Fragen von Differenz und Gerechtigkeitszielen in ihren Schulen engagieren und daher auf umfangreichere Vorerfahrungen zurückgreifen können, die neue Rolle klarer für sich füllen können. Die Fortbil-

dung scheint für einzelne sogar hilfreich zu sein, um ihr bisheriges, oft informelles Engagement in diesem Handlungsfeld für sich explizit zu umgrenzen.

Unabhängig von den Vorerfahrungen der Einzelnen beinhaltet die Profilierung und Verankerung der neuen Funktion der Interkulturellen Koordination in den Schulen jedoch immer eine Auseinandersetzung mit den je konkreten Bedingungen vor Ort. Hierzu zählen auch die spezifischen Erwartungen und Zuschreibungen im jeweiligen schulischen Handlungsfeld, zu denen sich die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren aktiv positionieren müssen:

„Weil auch meine Schulleitung immer wieder hier zwischen Tür und Angel in Gesprächen gesagt hat: ‚Ja Mensch, du machst doch jetzt die Ausbildung, dann bist du ja jetzt unsere interkulturelle Fachfrau.‘ Und dann hab ich den Druck gespürt auf mir so. Was heißt das eigentlich ‚interkulturelle Fachfrau‘? Was erwarten die eigentlich? Was soll ich denn jetzt alles können? Soll ich jetzt irgendwie 10.000 Projekte an die Schule holen und alle koordinieren und in allen mitarbeiten oder was? Ich habe mir auch die Frage gestellt, wie viel kann ich eigentlich dazu beitragen und wie viel kann ich zeitlich leisten von der Kraft? Ja, und dann ergeben sich jetzt die nachfolgenden Schritte.“ (L10-II)

„In manchen Situationen heißt es, ‚Ach ja, wir haben doch so eine Interkulturelle Koordination, die muss da doch helfen können!‘ [...] Aber wir haben ja auch mit Frau Hartung mal dieses Gespräch gehabt, dass man ja auch mal gucken kann, warum sprechen die mich jetzt an? Warum meinen die, dass ich diejenige bin, welche? So, was erwarten die von mir? Bin ich jetzt die große Wächterin die entscheidet, richtig, falsch? [...] Also, ich möchte nicht diejenige sein, die immer alle Probleme löst, da habe ich gar keine Lust drauf.“ (L2-II)

Solche Aushandlungsprozesse sind ein charakteristisches Element jeder Schulentwicklung (vgl. Kap. 2.2.4). Es zeigt sich darin auch die Gefahr, dass die Interkulturelle Koordination in den Schulen weniger als Veränderungsakteur bzw. als Motor für gesamtschulische Entwicklungen angesehen wird, sondern als ‚Multikulti-Expertin/Experte‘ missverstanden werden könnte, an die sich die Kolleginnen und Kollegen wenden, um die im Schulalltag aktuell werdenden Auseinandersetzungen mit Heterogenität, Diskriminierung und Gerechtigkeitsanliegen zu delegieren und sich so zu entlasten.

Zum Zeitpunkt der dritten Befragungsrunde wird erkennbar, dass sich viele Koordinatorinnen und Koordinatoren mittlerweile deutlich sicherer in ihrer Rolle fühlen. Sie beschreiben einen Zugewinn an Souveränität und Gelassenheit, was sich auch darin zeigt, das eigene Aufgabenfeld stärker zu konturieren und von anderen Aufgabenfeldern abzugrenzen. Eine größere Rollensicherheit geht meist damit einher, dass die Koordinationen im Kollegium in ihrer Funktion offiziell in Erscheinung getreten sind, ihre Expertise von den Kolleginnen und der Schulleitung wahrgenommen wird und ihnen entsprechende Erwartungen entgegen gebracht werden. Auch sind die ersten positiven Erfahrungen mit Projekten und Aktivitäten und die damit einhergehende Anerkennung entscheidend dafür, dass sich die Koordinatorinnen und Koordinatoren sich klar in ihrer Rolle positionieren können.

„Also dadurch, dass ich jetzt einfach schon mehrere kleine Sachen angestoßen oder durchgeführt auch habe, fühle ich mich da gefestigt in der Position (...) dadurch, dass ich auch in verschiedensten Bereichen interkulturell meiner Meinung nach versuche zu arbeiten, also sei es im Unterricht, sei es mit der Elternarbeit, sei es so im organisatorischen Sinne, hab ich auf jeden Fall mehr meine Rolle schon gefunden als vor einem Jahr“. (L3-III)

„Aber diese Ausbildung, diese Tatsache, dass man ein Zertifikat hat und so und so viele Stunden sich mit diesem Thema beschäftigt hat und dieses Gespräch mit der Schulleitung usw. und das gibt einem einfach ein anderes Selbstbewusstsein und das macht natürlich was aus.“ (L12-III)

„Jetzt weiß ich was meine Aufgaben sind. Ich hab jetzt Schwerpunkte für das nächste Schuljahr gesetzt und das habe ich auch mit meinen Kollegen abgesprochen und wenn sie Wünsche und Anregungen haben, immer bitte an mich so und seitdem habe ich auch mehr Informationen in meinem Fach.“ (L30-III)

„So langsam lichtet sich dieser Wald und meine Herangehensweise ist jetzt von oben nach unten hin. Also ich versuche, viele Angebote an Land zu ziehen und meinen Kollegen zu ermöglichen und zu sagen:

Guck mal da ist was, da ist was, da ist was. So, wer hat überhaupt Lust und dann zu sagen okay, dann begleite ich dieses Projekt oder dies gebe ich in eure Hand usw., so läuft meine Herangehensweise. Von der anderen Seite war es immer so, ich mache ein Projekt, versuche es nach oben hin zu tragen, wenn es abgeschlossen ist und angenommen wurde, gehe ich zum nächsten Projekt und mach es wieder von unten oder parallel drei Projekte und das hat natürlich viel mehr Energie gekostet, also kostet mich jetzt das andere auch, aber es ist viel strukturierter. So also die Struktur hat sich insofern verändert.“ (L10-III)

Andere wirken dagegen noch immer suchend und beschreiben sich zum Teil auch selbst explizit so. Die Rollenunsicherheit hat in manchen Fällen mit noch immer fehlender Klarheit über die Unterstützung der Schulleitung zu tun. Rollensicherheit geht meist damit einher, dass die Position der Interkulturellen Koordination sowohl eine klare Rückendeckung durch die Schulleitung als auch die entsprechende Ausstattung mit zeitlichen und materiellen Ressourcen erhält. (vgl. Kap. 8.2 und 8.3). Rollenunsicherheit kann auch aus fehlender Transparenz und Konkurrenzen um Verantwortlichkeiten im Kollegium resultieren, die nicht ausreichend bearbeitet werden.

„Ich hab ja gesagt, dass ich erst am Ende von der Schulleitung gehört habe: Ja du machst das gut, also man schreibt dann irgendwelche E-Mails, es wird nicht darauf geantwortet oder es sollte ein Schulleiterinterview gemacht werden, wollte man nicht. Man sagt ja, was springt denn hierfür raus? Warum soll ich mich eine Stunde hinsetzen? Dann hat sich zuletzt meine Abteilungsleitung dafür bereit erklärt, aber es ist zu keinem Termin gekommen. Also ehrlich gesagt schwimme ich son bisschen. Ich bin da, ich bekomme auch meine WAZ⁵⁹, aber ich weiß nicht so genau, wie, wo ich wirken soll. Also da schwimme ich halt noch und ich bin froh, dass ich meine Partnerin habe, mit der spreche ich mich dann ab und versuche halt, weil ich auch krank war, konnte ich auch nicht viel bewirken, aber versuche an so kleinen Stationen der Schule auch zu zeigen, ja hier ist eine Interkulturelle Koordination.“ (L19-III)

„Ist noch immer schwierig, weil allein das Wort ‚Koordination‘ schreckt die Kollegen unwahrscheinlich ab und dann heißt das, du machst doch ‚interkulturelles Blablabla‘ und ich denke immer so – okay, also ‚interkulturelles Blablabla‘? Wir haben auch drei Kolleginnen, die in diesem Bereich in der Schule tätig sind und es ist nach außen hin immer sehr unklar, wer dann was machen soll und ja-, obwohl wir eigentlich schon Schwerpunkte haben, also seitens der Schulleitung, der uns dann soweit aufgeteilt hat, wer was macht.“ (L14-III)

Zum Teil entstehen allerdings auch Probleme dabei, das in der Fortbildung vermittelte Rollenkonzept nicht nur kognitiv zu erfassen, sondern es sich selbst aktiv anzueignen und in das eigene professionelle Selbstverständnis zu integrieren. Die eigene Rolle scheint einigen Interviewten dadurch selbst noch fremd zu bleiben.

„Ne, also wie gesagt, es soll ja irgendwie ein Projekt sein, ich soll jetzt auch so tun, also wäre ich ein Projekt und soll mich dann nächste Woche auf der Konferenz vorstellen. Also ich, ich mach das...ich hab mir jetzt vorgenommen, ich sag immer irgendwas. Jedes Mal, wenn ich, wenn Konferenz ist, sag ich irgendwas. Irgendwas fällt mir schon dazu ein. Damit sie mein Gesicht sehen und einfach ihnen klar wird, ok, ja ja ja, da ist jemand. Und ja, da soll ich jetzt irgendwas präsentieren. Wird nur drei Minuten lang, und dann soll ich ne Stellwand machen. Und, also, die geben mir schon das Gefühl, dass es ne wichtige Sache ist. Ich merk das zwar noch nicht, aber wenn ich mit denen zusammen bin, dann hab ich schon das Gefühl, die messen dem viel Bedeutung bei. Es ist nur einfach so, dass bei uns an der Schule so viel gerade am Rumoren ist, so viel Veränderung, das ist, also ich habe keinen Überblick an unserer Schule. Und ich denke, die neuen Lehrer haben noch weniger Überblick. So, es ist alles schwierig.“ (L4-III)

Erkennbar wird in den Interviews insgesamt, dass es in Schulen, die bereits eine Tradition in interkultureller Arbeit oder inklusiven Konzepten haben, für die Koordinationen leichter ist, eine Rollensicherheit zu entwickeln als in Schulen, in denen sie ihre Arbeit noch viel stärker legitimieren müssen. Auch die aktuellen Rahmenbedingungen an der Schule sind entscheidend für die Rollensicherheit. So stellen etwa bevorstehende Schulfusionen einen Unsicherheitsfaktor dar, der die Planung und Um-

⁵⁹ Gemeint sind hier Wochenarbeitszeitstunden.

setzung von Aktivitäten abbremst und verzögert und es den Koordinationen erschwert, ihre Rolle zu definieren.

7.2 Erste pädagogische Entwicklungsprojekte in Schulen

Ein zentrales Element der Qualifizierung bestand darin, dass die Teilnehmenden dazu aufgefordert waren, ein Schulentwicklungsprojekt zu konzipieren, das sie an den Schulen in ihrer neuen Funktion als Interkulturelle Koordination umsetzen möchten. Die Projektideen sollten in einer Planungsmatrix, die auch an die Schulleitungen kommuniziert werden sollte, möglichst genau und konkret schriftlich fixiert werden.⁶⁰ In der dritten Interviewrunde wurden die Teilnehmenden danach gefragt, welche Projekte und Aktivitäten sie in der Zwischenzeit umsetzen konnten und inwiefern sich ggf. Änderungen gegenüber ihren Plänen ergeben haben. Die nachfolgende Auflistung gibt einen Überblick über die *Handlungsfelder*, in denen sich die Projekte und Aktivitäten der Interkulturellen Koordinatoren im Erhebungszeitraum angesiedelt sind. Hier fließen sowohl die entwickelten und umgesetzten Projekte als auch weitere Aktivitäten ein, die die Koordinationen in dieser Zeit wahrgenommen haben:

■ *Unterrichtsentwicklung und Förderung von Schülerinnen und Schülern*

Ein Schwerpunkt der Aktivitäten der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren liegt im Bereich der Unterrichtsentwicklung im engeren Sinne. An vielen Schulen werden die *Entwicklung und Verbreitung von Unterrichtsmaterialien und die Veränderung von Unterrichtsinhalten* in differenzsensibler und diskriminierungskritischer Absicht geplant und umgesetzt. Zum Teil wird dies explizit mit dem Anspruch verbunden, diese veränderte Ausrichtung von Unterrichtsinhalten und -materialien nachhaltig zu verankern. Andere Projekte und Aktivitäten beziehen sich auf die Unterstützung des *sprachlichen Lernens*. Dazu zählen der Ausbau von DaZ-Angeboten, die Ausweitung von Unterrichtsangeboten in den Erstsprachen von mehrsprachig aufwachsenden Lernenden und Ansätze, die Erstsprachen von Schülerinnen und Schülern in stärkerem Maße auch institutionell anzuerkennen. Zudem werden mehrsprachige Leseveranstaltungen veranstaltet oder die Schulbibliothek um Literaturbestände in den an der Schule vertretenen Sprachen erweitert. Ein Teil der Projekte und Aktivitäten nimmt die *Ressourcen der Schülerinnen und Schüler* als expliziten Ausgangspunkt der Förderung von Entwicklungs- und Lernprozessen (z.B. Mentoring-Projekte, Ausbildung von Schülerinnen und Schülern zu Dolmetscherinnen bzw. Dolmetschern, Verankerung subjekt- und lebensweltorientierter Zugänge in Einführungs- und Kennenlernwochen an Schulübergängen). Ein weiterer Aspekt ist die Förderung von Schülerinnen und Schülern durch Stipendienprogramme über die Zusammenarbeit mit entsprechenden Stiftungen und Netzwerken. Auch werden die Interessen der Lernenden stärker in die eigene Unterrichtsplanung eingebunden. Mit dem Ziel, die gleichberechtigte Teilhabe von Schülerinnen und Schülern unabhängig von ihrer Herkunft zu fördern, werden in einigen Schulen *Anti-Bias- und interkulturelle Kompetenztrainings* für Schülerinnen und Schüler durchgeführt, vielfach mit dem klaren Ziel, diese in bestimmten Schulstufen fest zu implementieren.

■ *Elternbeteiligung*

Da die Einbindung von Eltern mit Migrationsgeschichte an vielen Schulen als Problem beschrieben wird, setzen viele Projekte an einer *veränderten Ansprache von und Kommunikation* mit Eltern an. Umgesetzt werden z.B. mehrsprachige Elternabende, eine stärker an den Bedürfnissen der Eltern orientierte Einschulungsfeier und die Umstellung der schriftlichen Kommunikation mit den Eltern auf deren Erstsprachen, wobei Schülerinnen und Schüler Übersetzungshilfen geben sollen. Auch arbeiten einige Schulen an der Umstellung ihrer Schriftkommunikation auf einfache Sprache. Weitere Aktivitäten richten sich auf die Schaffung von Begegnungsmöglichkeiten und -gelegenheiten außerhalb der Schule und die Förderung der Vernetzung zwischen Eltern, etwa durch die Etablierung und den Ausbau von Elterncafés oder die Ausbildung von mehrsprachigen Eltern mit Migrationsgeschichte zu Lotsen und Multiplikatorinnen und Multiplikatoren, die schulrelevantes Wissen an Eltern aus der

⁶⁰ Bei der Auswertung lag von drei Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern keine Projektmatrix vor.

eigenen ‚Community‘ weitergeben und/oder eine Mittlerfunktion zwischen Schule und Eltern übernehmen. Als zentral wird in diesem Zusammenhang immer wieder die Kooperation mit externen Trägern beschrieben, die als ‚neutrale‘ Organisationen eine wichtige Vermittlungsarbeit zwischen Schule und Eltern leisten und Schwellen sukzessive abbauen. Auch wird von ersten Schritten berichtet, Wünsche und Kritik von Eltern mit Migrationsgeschichte einzuholen und diese künftig stärker zu berücksichtigen.

■ *Vernetzung im Stadtteil*

Ein weiteres Feld, in dem Aktivitäten stattfinden, bilden der Aufbau und die Intensivierung von Vernetzungen im Stadtteil. Einige Koordinatorinnen und Koordinatoren berichten von einer Vertiefung des Dialogs mit außerschulischen Einrichtungen und Personen, etwa die Etablierung einer Plattform für den interreligiösen Dialog im Stadtteil, die Vernetzung mit Migrantenorganisationen oder Dialoge mit Vertreterinnen und Vertretern von Vereinen und religiösen Verbänden mit Unterstützung der Wirtschaft.

■ *Gestaltung der Schulkultur*

Ebenfalls sichtbar werden Aktivitäten, die auf die Gestaltung einer heterogenitätsfreundlichen Schulkultur ausgerichtet sind. Dazu zählen beispielsweise biographieorientierte Projekte, in denen Schülerinnen und Schüler ihren Migrationsgeschichten nachgehen und diese schulöffentlich präsentieren ebenso wie internationale Austauschprojekte. Eine Vielzahl von Aktivitäten bezieht sich darauf, die bestehende kulturelle Vielfalt an der Schule nach außen sichtbar zu machen und einen wertschätzenden Umgang der Schule mit kultureller, religiöser und sprachlicher Heterogenität zu dokumentieren. Beispiele dafür sind das Anbringen von Begrüßungsschildern und die Übersetzung schulöffentlicher Reden in den Sprachen der Schülerinnen und Schüler, das Anfertigen von Wandbildern, in denen die Vielfalt der Schülerschaft sichtbar wird, die mehrsprachige Gestaltung der Schulhomepage oder die Veranstaltung interkultureller Tage und Feste. In vielen Schulen werden zudem die Feier- und Festtage verschiedener Glaubensgemeinschaften in Kalendern und Übersichten öffentlich sichtbar gemacht und bei der Planung schulischer Veranstaltungen berücksichtigt. An zwei Schulen wurden so genannte Räume der Stille etabliert, die Schülerinnen und Schüler unterschiedlicher Glaubensrichtungen eine Möglichkeit für die Ausübung ihrer religiösen Praktiken oder einen Rückzugsort bieten sollen.

■ *Fortbildung des Kollegiums*

Viele der Interviewten berichten von Fortbildungen für ihr Kollegium, die bereits stattgefunden haben oder in naher Zukunft geplant sind. Diese von den Koordinationen initiierten schulinternen Fortbildungsangebote umfassen unterschiedliche Themen und stoßen in den Kollegien vielfach auf großes Interesse. Allerdings sind die Fortbildungsinteressen in den Kollegien selbst divers und decken sich nicht immer mit den Fortbildungsbedarfen, die die Koordinationen selbst an ihren Schulen sehen. So besteht die Tendenz, dass die Auseinandersetzung mit Fragen der Diskriminierung im Schulalltag hinter die wahrgenommenen Wünsche einer Beschäftigung mit scheinbar brisanteren Themen wie Islamismus/religiöse Radikalisierung oder mit im Schulalltag als problematisch wahrgenommenen ethnisch-kulturellen Gruppen zurücktritt.

■ *Einführung gesamtschulischer Entwicklungsstrategien*

In der Analyse der Projektmatrixen zeigte sich, dass sich einige Teilnehmende entschieden, ihr erstes Schulentwicklungsprojekt der *Einführung und Verankerung einer gesamtschulischen Entwicklungsperspektive unter Zielen der interkulturellen Öffnung* in ihrer Schule generell zu widmen. Dabei setzten sie sich unterschiedliche Meilensteine und Teilziele, etwa die Durchführung von Bestandsaufnahmen an den Schulen, die Gewinnung von Kolleginnen und Kollegen als Mitstreiterinnen und Mitstreiter, das Hinwirken auf die vermehrte Einstellung von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte sowie die Mitwirkung in schulischen Steuerungsgremien. In der dritten Erhebung wird allerdings erkennbar, dass diese Aktivitäten eher als Querschnittsaufgaben bzw. -aktivitäten angesehen werden, die viele der Koordinationen mit unterschiedlichen Schwerpunktsetzungen wahrnehmen.

In vielen Fällen werden die Schulprojekte als Teil einer Gesamtstrategie erkennbar, die darauf ausgerichtet ist, langfristig nachhaltige Veränderungen im gesamtschulischen System zu initiieren. Beispielsweise im folgenden Zitat wird die Entscheidung, die Schulentwicklung auf die Verbesserung der Beteiligung von Eltern zu konzentrieren, als Teil eines längerfristigen gesamtschulischen Prozesses betrachtet:

„Wir haben ja gesagt, ein Jahr Bestandsaufnahme hat erstmal dazu geführt-. Wir haben natürlich eine Listung von Problemen oder von vermeidbaren Kommunikationsproblemen, die wir haben an der Schule. Und wir haben gesagt: ‚Okay, das Einzige was wir als Erstes machen können, ist die Elternarbeit. Da können wir am besten, gezielter dran arbeiten, weil wir jetzt auch die Unterstützung haben.‘ Also, es gibt noch ganz viele andere Sachen. Ein anderes Thema war der Bereich Anti-Bias und Diskriminierung und das Miteinander der Schüler untereinander, aber das umzusetzen ist viel schwieriger – Anti-Bias-Trainings oder Anti-Diskriminierungstrainings für Schüler an die Schule zu holen, flächendeckend. Zum Beispiel ‚Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage‘ – das schaffen wir in diesem Stadium gerade nicht. Wir haben gedacht, wir machen erst die Elternarbeit. Wenn die durch ist und sie langsam anläuft, gucken wir uns das Zweite an und dann wird das wahrscheinlich als nächstes Thema dann kommen.“ (L10-II)

In manchen Vorhaben zeigt sich jedoch auch die Tendenz, das übergeordnete Ziel und die weiteren dafür nötigen Schritte aus dem Blick zu verlieren. So zeigen einzelne Projektentwürfe auch, dass eher isolierte und kurzfristige Maßnahmen ohne klare und nachhaltige gesamtschulische Entwicklungsperspektive angestrebt werden. Auch in jenen Vorhaben, die Aktivitäten auf unterschiedlichen Ebenen anstreben, gibt es Unterschiede in der Kohärenz der Projektentwürfe. Während manche Projekte die Aktivitäten zu einer *nachvollziehbaren Gesamtstrategie* verknüpfen, bleiben die Ansätze in anderen Beispielen eher *punktuell* und ihre Verknüpfung miteinander unklar. Hier stellt sich die Frage, inwiefern die Idee einer umfassenden Schulentwicklungsstrategie unter der Zielrichtung, eine differenzsensible und diskriminierungskritische schulische Bildungspraxis zu gestalten, von den Teilnehmenden tatsächlich schon ganz nachvollzogen und verinnerlicht wurde.

Die Heterogenität der Projekte – auch hinsichtlich ihrer *Komplexität und Reichweite* – ist dabei auch im Kontext des *unterschiedlichen Standes und Fortschritts der interkulturellen Schulentwicklung an den jeweiligen Schulen* zu betrachten, infolge dessen die Interkulturellen Koordinationen mit ihrer Arbeit an unterschiedlichen Punkten ansetzen müssen. Während einige von ihnen mit ihren Projekten an bereits bestehende Aktivitäten anknüpfen können, müssen andere die Arbeit in diesem Feld erst initialisieren. Diese Teilnehmenden beginnen zunächst mit einer Bestandsaufnahme der an den Schulen vertretenen Sprachen und Herkunftshintergründen. Wenn Teilnehmende die Strategie wählen, sich auf ein spezielles Projekt zu konzentrieren und dabei eher im Alleingang Veränderungen initiieren zu wollen, hängt dies nicht zuletzt auch oft mit realer oder antizipierter mangelnder Unterstützung für ihre Arbeit im Kollegenkreis zusammen.

Zumindest implizit verweist die Heterogenität der Projekte und Aktivitäten des Weiteren auch auf die *Orientierung an verschiedenen migrationspädagogischen Paradigmen*. So folgt die Agenda einiger Projekte eher dem Paradigma einer *Bereicherung durch kulturelle Vielfalt*, während andere stärker auf den *Abbau von Diskriminierung* und die *Herstellung von Chancengleichheit* ausgerichtet sind.

„Meine Priorität besteht darin, möglichst viele Kollegen zu sensibilisieren und dann denke ich, macht das auch einen Sinn, wenn ich einen ‚Tag der Kulturen‘ organisiere oder veranstalte. Ich möchte doch, dass die Kollegen in ihren Klassen auch die Schüler motivieren, denn die Schüler sollen ja auch bestimmte Sachen vorstellen von ihren Herkunftsländern oder sonst was mit Musik.“ (L29-II)

„Diese interkulturelle Bibliothek, [...] das war so ein Bereich. Der zweite waren eben die Feste der verschiedenen Religionen an unserer Schule eben in den Schulplaner für die Kinder mit einzubauen.“ (L20-II)

„Darauf haben wir uns eigentlich geeinigt, dass das Anti-Bias-Training, also die Etablierung bei uns so im Vordergrund steht und des Weiteren so vielleicht die Elternkooperation.“ (L25-II)

„Gerechtigkeit, Chancengleichheit, demokratisches Denken, das Miteinander fördern und ein Teilbereich ist die Interkulturalität. Wie auch die Inklusion und wie auch was nicht alles.“ (L10-II)

Wenn Fragen der Chancengleichheit und Diskriminierung zum Gegenstand der Schulentwicklung gemacht werden sollen, dann zumeist als Lerngegenstand für die Schülerinnen und Schüler – und nicht als Anlass einer strukturellen Entwicklung der regulären Handlungsstrukturen in Schule und Unterricht. Wenn die Schule als Ganzes thematisiert wird, richtet sich der Blick zumeist auf die – eher informellen – sozialen Beziehungen und Interaktionen im pädagogischen Alltag, das heißt unter den Kindern und Jugendlichen, zwischen Lernenden und Lehrenden, Lehrkräften und Eltern oder im Kollegium. Dagegen werden Fragen der Diskriminierung und Chancengleichheit erst vereinzelt mit Problemen der unterschiedlichen Schulerfolge einzelner sozialer Gruppen oder Fragen schulischer Beurteilungs- und Zuweisungspraktiken in Beziehung gesetzt (vgl. Kap. 6.1.3) oder als später zu bearbeitende Probleme angesehen:

„Das ist auch wichtig, aber ich glaube, als Erstes muss man die kreative Arbeit zustande bringen. Etwas Erfreuliches, dass man sehen kann, dass alle weiterbringt. Dass das sie antreibt. Später kann man anfangen, das alles unter die Lupe zu ziehen und zu sehen, ja welche Schülerfolge, welche Schüler, wie steht das alles so. Das ist die zukünftige Arbeit.“ (L1-III)

Im Vergleich zwischen der zweiten und dritten Befragung zeigt sich, dass die Mehrzahl der geplanten Projekte umgesetzt bzw. weiterentwickelt wurde.⁶¹ Darüber hinaus wird in der dritten Befragungsrunde die Tendenz deutlich, dass Projekte – der Intention der Fortbildung gemäß – nicht nur einmalig durchgeführt werden, sondern die Aktivitäten der Koordinationen darauf abzielen, innovative Ansätze, die sich als sinnvoll erwiesen haben, auch nachhaltig in den unterrichtlichen Strukturen und Regelabläufen zu verankern. Dies wird insbesondere im Bereich der Unterrichtsentwicklung erkennbar. Hier zeigt sich, dass veränderte Unterrichtsinhalte und neu entwickelte Unterrichtsmaterialien tatsächlich in die Lehrplanentwicklung einmünden und projektförmige Angebote wie Anti-Bias-Trainings in bestimmten Klassenstufen in den regulären Ablauf des Schuljahrs integriert werden.

„Wir arbeiten gerade unser Schulcurriculum um. Und wir haben es geschafft, eine Spalte mit reinzunehmen, die dann heißt: Welche interkulturellen Aspekte kann man in den Themenkomplex einbauen? So, das ist schon mal die erste Variante und der nächste Schritt wird sein – das dauert aber auch – wenn das alles mal fertig ist, wäre es mein Wunsch, ein kleines Gremium irgendwie zusammenzutrommeln, die sich dann alle Curricula einmal durchgehen und noch mal durchschaut und dann vielleicht so ein Hinweis oder Merksätze dazu schreibt und dann auch noch mal einen Hinweis gibt. Da könnte man das noch interkulturell öffnen und jenes noch. Das Problem ist natürlich, interkultureller Fachunterricht ist immer noch ein Bereich in Kinderschuhen. Es gibt noch nicht so viel und es ist auch schwierig, da auch ne Abgrenzung zu ziehen oder auch die Brille drauf zu haben. Aber auch da gehe ich davon aus, dass viele in den Fächern Deutsch, Englisch, also Fremdsprachen und auch Gesellschaft, definitiv interkulturelle Aspekte mit drin haben, sich aber dessen noch nicht bewusst sind.“ (L10-III)

„Ja also wenn wir Gesellschafter jetzt gerade das Curriculum machen, dass wir da auch noch mal gucken, dass wir da wirklich auch nicht einfach so nach den alten Sachen, ach so war das und das wir auch sagen, (...), dass man auch noch mal andere Bereiche mit rein nimmt und nicht nur Europa sozusagen im Geschichtsbereich, sondern dass man sagt, man kann bestimmte Geschichtsprozesse oder geographische Prozesse auch gut mal in einem anderen Kontinent erklären oder so.“ (L28-III)

Die Koordinatorinnen und Koordinatoren planen mehrheitlich, ihre begonnenen Aktivitäten und Projekte im nächsten Schuljahr weiter zu verfolgen und voranzutreiben. Einige formulieren dabei sehr

⁶¹ Dass manche Projekte nicht umgesetzt wurden, hat unterschiedliche Gründe. So stießen einzelne Ideen in den Kollegien oder bei den Schülerinnen und Schülern nicht auf Resonanz, weshalb sie von den Koordinationen aufgegeben oder durch andere Aktivitäten ersetzt wurden. In anderen Fällen wurden Projekte aus Zeitmangel oder aufgrund von Erkrankungen der Koordinatorinnen oder Koordinatoren noch nicht realisiert und vertagt. In einzelnen Schulen gab es Widerstände seitens der Schulleitung oder aus Reihen des Kollegiums.

konkrete Pläne und (Teil-)Ziele. Bei manchen Koordinationen überwiegt dagegen noch eine eher abwartende Haltung, was mit ungeklärten Perspektiven hinsichtlich der Verankerung ihrer Funktion an der Schule sowie der materiellen und zeitlichen Ausstattung (vgl. Kap. 8.3) oder mit bevorstehenden Schulfusionen oder eigenen Schulwechseln in Zusammenhang steht. Inwiefern einmal angestoßene Projekte in solchen Fällen auch unabhängig von der Person der Interkulturellen Koordination fortbestehen können, ist dabei eine wichtige, aber noch offene Frage.

7.3 Strategien zur Verankerung der Interkulturellen Koordination in Schulen

Die an der Qualifizierung teilnehmenden Lehrkräfte haben im Zusammenhang mit der Planung und Umsetzung erster Projekte und Aktivitäten in ihren jeweiligen Einrichtungen eine komplexe Aufgabe zu bewältigen. So geht es nicht nur darum, in ersten konkreten Entwicklungsvorhaben das erlernte Wissen in die Praxis zu transferieren und dort zu erproben. Um ihre Projekte und Aktivitäten realisieren zu können, ist es zumindest in einem gewissen Ausmaß erforderlich, die neue Funktion der Interkulturellen Koordination in der Schule bekannt zu machen und Unterstützung für ihre Vorhaben zu mobilisieren. In der zweiten und dritten Interviewerhebung wurden die Teilnehmenden gebeten, darüber zu berichten, wie sie in ihrer neuen Rolle bereits aktiv geworden sind bzw. welche Schritte sie planen. Dabei wird ersichtlich, dass sie diesen Prozess sehr unterschiedlich erleben und vollziehen. In der Gesamtschau der Interviews werden verschiedene Herangehensweisen und Strategien erkennbar, die von den Einzelnen oft parallel oder mit zeitlichen Überlappungen verfolgt werden.

7.3.1 Offizielles Vorstellen der Interkulturellen Koordination

Ein wichtiger Schritt für die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren wurde darin gesehen, sich in der neuen Rolle vorzustellen und sichtbar zu machen, sowohl kollegiumsintern als auch mit Blick auf andere Akteursgruppen, wie die Schülerinnen und Schüler oder den Elternrat. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragungsrunde stand dieser Prozess noch in den Anfängen. Einige Teilnehmerinnen und Teilnehmer gaben an, bisher noch keine Gelegenheit gehabt zu haben, ihre neue Funktion in der Schule offiziell vorzustellen. Zum Zeitpunkt der dritten Interviewerhebung war der Prozess weiter fortgeschritten, die Mehrzahl der Interviewten hat sich inzwischen in ihrem Kollegium offiziell eingeführt. Diese offizielle Vorstellung ist in vielen Fällen bedeutsam für das Herstellen einer schulöffentlich-präsenz und Anerkennung der Interkulturellen Koordination. Es zeigt sich allerdings, dass es gerade in größeren Kollegien offenbar längere Zeit braucht, bis die Existenz dieser Funktion tatsächlich im Bewusstsein der Kolleginnen und Kollegen ‚angekommen‘ ist:

„Das spricht sich langsam rum. Also ich, da merk ich nur, dass immer mehr Leute merken, dass da wirklich jemand auch ist, der äh in diesem Bereich überhaupt arbeitet. Auch wenn sie's nicht nutzen. So, also es ist ganz witzig, auch wenn ich vorgestellt wurde auf ner Konferenz jetzt in der Funktion. Aber dass das trotzdem irgendwie in den Köpfen noch gar nicht drin ist...also ich könnt jetzt sagen, es hat sich um 100 Prozent die Nachfrage gesteigert, aber es sind, von zwei Leuten auf vier, das ist vielleicht repräsentativ nicht so aussagekräftig. Aber überhaupt die Tatsache, dass langsam, dass doch immer mehr Leute wissen, dass da irgendjemand ist.“ (L9-III)

„Z.B., dass ich anscheinend selbstverständlich von Kollegen angesprochen wurde, dass ich beratend zur Seite stehen soll, weil es interkulturelle Konflikte gibt. Das hat mir gezeigt, dass sie anscheinend – diese Kollegen zumindest – wussten, dass es mich gibt und dass sie mich ansprechen können. Also da muss es schon so eine Präsenz gegeben haben, sonst hätten sie mich nicht gefragt.“ (L3-III)

In Einzelfällen ist die offizielle Initiation der Interkulturellen Koordination nicht gelungen, weil sie durch die Schulleitung ausgebremst wurde:

„Da bin eigentlich bis zum Schluss verwirrt gewesen, weil meiner Meinung wäre das auch mal irgendwie Aufgabe des Schulleiters, irgendwie zu sagen ja und Frau S. hat jetzt die Ausbildung beendet, so und so und sie stellt euch das jetzt mal kurz vor oder so. Und mein Schulleiter, als ich ihn irgendwie so darauf angesprochen hab (...) hat er so gesagt: Ja ich kann ja meinen Kollegen einen Zettel ins Fach legen. Wo ich so dachte: Nee, das will ich nicht, das finde ich jetzt aber total doof. Was soll ich denen denn da draufschreiben? Hallo und ach übrigens und ich meine die Zettel im Fach liest ja eh nur die Hälfte. Da hatte ich dann auch so das Gefühl irgendwie, dass mein Schulleiter sich da vor irgendwas drückt. Ich weiß jetzt auch nicht warum, was seine tieferen Gründe dafür sind. Ob er irgendwie Angst davor hat, dass welche sich dann darüber aufregen, dass wir das jetzt auch an der Schule haben und das wieder Zeit wegnimmt von anderen oder weiß ich nicht, so Verteilungskämpfe oder so.“ (L25-III)

Im Zitat vermutet die befragte Lehrkraft, dass ihre Schulleitung um im Kollegium antizipierten Unmut aufgrund befürchteter Mehrarbeit und möglicher „Verteilungskämpfe“ um geringe Ressourcen zu vermeiden, die Einführung der Interkulturellen Koordination in eine Form zu lenken versucht, in der sie möglichst wenig Aufsehen erregt. Damit werden die Präsenz und Sichtbarkeit der Koordination, wie auch ihre offizielle Legitimierung durch die Schulleitung innerhalb der Schule von Beginn an stark eingeschränkt.

7.3.2 Einbinden von Kolleginnen und Kollegen

Viele Fortbildungsteilnehmende beginnen die Etablierung der Interkulturellen Koordination in ihrer Schule damit, Kolleginnen und Kollegen einzubinden. Die Ansprache und Einbindung anderer wird von vielen als ein Prozess beschrieben, der viel Fingerspitzengefühl erfordert, um Abwehrreaktionen zu vermeiden. Diese können in der Wahrnehmung der Befragten v.a. aufgrund der Befürchtung zusätzlicher Arbeitsbelastungen leicht entstehen. Als zentrale Voraussetzung für das Erreichen des Kollegiums sehen viele der Befragten, *Vertrauen aufzubauen* sowie den Kolleginnen und Kollegen die *Notwendigkeit* und den *Mehrwert einer interkulturellen Öffnung* der Schule nahe zu bringen:

„Ich bin wirklich sehr drauf bedacht, vorsichtig vorzugehen und da nicht so mit harten Schritten Veränderungen zu erzwingen, weil das hat keinen Zweck, dann scheitert man erst recht.“ (L14-II)

„Es muss eine Notwendigkeit herausgestellt werden, sonst ist das Ganze witzlos. Sonst findet das keinen Anklang bei den Kollegen. Und da gilt es, eine Einsicht darüber zu bringen.“ (L11-II)

„Ich sehe meine Aufgaben erst mal darin zu zeigen, was interkulturelle Inhalte sind und dass das nicht gegen die bisherigen Unterrichtsstrategien spricht. Also, eben nicht diese Konfrontation, sondern zu sagen, das kann man alles gut miteinander verbinden und es gibt ja auch schon ganz viel. Weil, und das ist einfach so, alle Kollegen sind so dermaßen überfordert, ich kann nicht kommen und sagen, so, und jetzt machen wir noch das.“ (L4-III)

„Ich musste immer in den letzten eineinhalb Jahren ganz vorsichtig mit den Kollegen reden, sie locken. Es gab nämlich schon zwei Fortbildungen die vom LI kamen, die ich wo ich sozusagen jemanden eingeladen habe, um auch die Lehrerinnen also interkulturell schulen zu lassen und das musste ich mal richtig gut verkaufen. Also so dieses du kommst jetzt, investierst drei Stunden, obwohl ich ganz genau weiß, dass du so viele andere Probleme hast mit deinen Schülern, aber wenn du hierher kommst, dann kriegst du ganz viel zurück, indem du nämlich dann durch diese Schulung – weiß ich nicht – ein besseres oder ein netteres Elterngespräch führst oder vielleicht einen besseren Zugang zu diesem Kind oder so was“ (L20-III)

Die Interkulturellen Koordinationen schildern vielfältige Wege, um mit Kolleginnen und Kollegen über Fragen der interkulturellen Öffnung und Schulentwicklung ins Gespräch und in eine Zusammenarbeit zu kommen. Dazu zählen folgende Strategien:

■ *Eigene Aktivitäten vorlegen und Lösungen anbieten*

Einige Koordinatorinnen und Koordinatoren versuchen Vertrauen aufzubauen, indem sie zunächst selbst mit Aktivitäten beginnen, diese kommunizieren und öffentlich machen:

„Eine Sache, die ich auch hier bei der Qualifizierung gelernt habe: Man soll Gutes tun und davon berichten. Ja, und deswegen habe ich auch Anfang des Jahres mit der Projektarbeit selber angefangen. In den Fächern, wo ich Zugang zu bestimmten Themen habe-, was weiß ich-, habe ich entschieden, okay, dann mache ich selber in der Zeit, die zur Verfügung steht-. Und [...] ich habe die ersten Ergebnisse. Die können jetzt auf die Homepage der Schule gebracht werden.“ (L1-II)

■ (Mit-)Teilen von Wissen und Lösungen in alltäglichem kollegialen Austausch und Zusammenarbeit

Häufig entstehen durch informelle Gespräche über konkrete Beispielsituationen oder positive Erfahrungen mit neuen Unterrichtskonzepten im eigenen Unterricht eher beiläufig wichtige Multiplikationseffekte:

„Durch häufige Einzelgespräche, durch Fallbeispiele, die im Unterricht passiert sind und anderen Kollegen passiert sind, dass also ein Multiplikationseffekt entsteht. Dass man praktisch Gleichgesinnte findet, die dann auch wieder dieses Wissen weiter geben und versuchen, zu motivieren und zu relativieren.“ (L11-II)

■ Ermitteln von Wünschen und Bedarfen als Grundlage gemeinsamer Strategien

Andere Interkulturelle Koordinatorinnen und Koordinatoren versuchen ihre Kolleginnen und Kollegen von Beginn an einzubinden, indem sie zunächst systematisch deren Wünsche und Bedarfe erfragen und diese zum Ausgangspunkt einer gemeinsamen Strategieentwicklung machen. Dadurch wird zugleich eine Legitimationsgrundlage für die eigene Arbeit geschaffen, auf die zu späteren Zeitpunkten Bezug genommen werden kann:

„Vor allem im Kollegium noch mal nachfragen: ‚Was wollt Ihr jetzt von mir, was erwartet ihr, wie kann ich euch begleiten, wie kann ich euch helfen?‘ Und dementsprechend vielleicht gemeinsam den nächsten Schritt gehen.“ (L30-II)

■ Mitstreiterinnen und Mitstreiter gewinnen und Organisieren von Arbeitsgruppen

Eine weitere Form der Einbindung von anderen Kolleginnen und Kollegen, die von vielen Befragten gezielt verfolgt wird, ist die Gewinnung von Mitstreiterinnen und Mitstreitern für die Umsetzung der eigenen Ziele und Anliegen. Dabei geht es auch darum, eine gute Einschätzung dafür zu entwickeln, wer potenziell leicht zu gewinnen ist.

„Ich habe mit der Schulleitung angefangen und mit diversen Akteuren, die wichtig sind für die Entwicklung. Das heißt Kollegen, die Beauftragte sind für gewisse Themen, zum Beispiel Sprachförderung, solche Sachen.“ (L1-II)

„Also die Schulleitung, die erweiterte Schulleitung, Bildungsbegleiter, es gibt ja immer eine bestimmte Gruppe, die kann man relativ schnell begeistern – ist vielleicht ein bisschen übertrieben der Ausdruck – aber mit ins Boot holen, die die Notwendigkeit erkennen. Und dann gibt es eine große Gruppe Resister, die man auch sehr, sehr schlecht schafft, mit ins Boot zu holen. Das muss aber ja auch nicht unbedingt sein, dass man jeden erreicht – denke ich.“ (L11-II)

„Und da war eigentlich der Weg im Prinzip, sich so also Jahr für Jahr immer wieder das [Anti-Bias-Training] zu machen und immer wieder neuen Kollegen oder jemand anderes mit ins Boot zu holen, der sich das anguckt, der das miterlebt, der das auch gut findet und dann im Laufe der Jahre eigentlich immer mehr so Aufmerksamkeit erregt und immer mehr Mitstreiter zu gewinnen. Das war eigentlich so die Strategie.“ (L25-III)

Auch berichten einige Lehrkräfte, eigene Arbeitsgruppen initiiert zu haben oder dies zu planen, deren Mitglieder gemeinsam die Verantwortung für den Prozess interkultureller Schulentwicklung übernehmen sollen:

„Die Strategie war wirklich, erstmal müssen die Kollegen Bescheid wissen, um dann halt auch Mitstreiter zu finden und dann wenn möglich, halt irgendwie eine Gruppe bilden, die dann auch Lust hat, daran weiter zu arbeiten.“ (L2-II)

„Ich habe halt interkulturelles Lernen als Lern- als Schulentwicklungsgruppe ins Leben gerufen. Mit LI-Begleitung und das war schon die erste Etappe. Meine Schulleitung hat mir gesagt: ‚Ja, ja, Du findest da nicht genug Leute. Pflicht war 10 Leute. Es waren 20 Leute. Dann haben wir gesagt okay, dann machen wir das im neuen Jahr und jetzt dieses Schuljahr haben wir dann die Gruppe Elternarbeit gegründet. Das waren dann irgendwie auch wieder 15 Leute, die haben wir dann gesplittet. 10 Leute machen jetzt diese Elternabende, die gestalten diese Elternabende.“ (L10-II)

„Also da [in der AG, d.V.] treffen sich halt Leute, die das Interesse dafür haben, die wissen, was Interkulturalität überhaupt bedeutet oder interkulturelle Erziehung und die auf diesem Strang in der Schule etwas bewirken wollen. (...) Das ist so ne Gruppe von 5 – 10 Menschen, und wir wollen halt demnächst wieder einberufen und mal gucken, wie viele es dann werden und wollen die Gruppe auf 5-6 schrumpfen, damit wir so feste Ansprechpartner haben und gemeinsam agieren“. (L19-III)

7.3.3 Versicherung des Rückhalts durch die Schulleitung

Ein nächster, zentraler Schritt zur Etablierung der Interkulturellen Koordination besteht für viele darin, sich der Unterstützung der Schulleitung zu versichern bzw. weiter darum zu werben. Dies wird als eine der zentralen Voraussetzungen für eine nachhaltige Verankerung der Interkulturellen Koordination angesehen. Die Unterstützung der Schulleitung betrifft sowohl das Mittragen der Arbeit der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren als auch die konkrete Gewährung finanzieller Mittel sowie Entlastungsstunden und die (mittelfristige) Schaffung von Funktionsstellen. Während einige Lehrkräfte eher die Strategie verfolgen, klare Forderungen an die Schulleitungen heranzutragen und sie von der Notwendigkeit grundlegender Voraussetzungen für die Wahrnehmung der neuen Funktion zu überzeugen, setzen andere eher darauf, zunächst in Vorleistung zu treten und die eigene Qualifikation unter Beweis zu stellen, bevor sie mit Forderungen an die Schulleitung herantreten:

„Jetzt sind wir wirklich an dem Punkt, wo ich der Schulleitung deutlich gesagt habe: ‚Ist ja gut und schön, wenn ihr sagt, ich mache jetzt die Koordination – aber ich mache das nicht alleine. Und ich brauche auch auf jeden Fall Stunden – und wenn es eine WAZ ist oder irgendwas, für Leute die sagen, ich mach da mit. Sonst passiert da nichts.“ (L2)

„Ich möchte erstmal was leisten, gucken wie weit das geht. Um dann auch mit dem, was ich dann erreicht habe, mich bewerben zu können und zu sagen: ‚Ey Leute, Ihr müsst mir jetzt aber eine Beförderungsstelle geben, weil das und das gelaufen ist oder Ihr seht, wie wichtig das ist. Gespräche in die Richtung laufen jetzt noch nicht. Vielleicht ist das taktisch nicht klug von mir, weiß ich nicht, das wird sich zeigen, ich mache jetzt erstmal.“ (L10-II)

7.3.4 Organisationale Integration und Verzahnung mit Steuerungsgremien

Wichtig für die strukturelle Verankerung der Interkulturellen Koordination ist die Verzahnung mit bestehenden schulischen Steuerungsstrukturen (vgl. Kap. 2.2.4). Dies wird auch von vielen Koordinatorinnen und Koordinatoren so gesehen. Die Integration in Gremien ist dabei unterschiedlich weit fortgeschritten. Einzelne berichten bereits zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung, in bestehende Gremien einbezogen zu sein. Andere planen, sich einzubringen, sind aber zum Teil noch auf der Suche nach geeigneten Arbeitszusammenhängen in ihrer Schule. Die Interviewten, die bereits in Gremien mitarbeiten, nutzen die Beteiligung dort als Möglichkeit, ihre Perspektive als Interkulturelle Koordinationen in den Mainstream der Schulentwicklung einzubringen.

„Ich hab das Glück, dass ich in der Steuergruppe mit drin bin und die Steuergruppe steuert sozusagen die Schulentwicklung. Das heißt, da kann ich mit der interkulturellen Brille auch noch mal draufgucken.“ (L10-III)

„Ich bin im Schulvorstand, das höchste Gremium an der Schule. Das sind zwei Lehrer, Schulleitungsmitglied, ein Gewerkschaftsmitglied, zwei Wirtschaftsvertreter, ein Gewerkschaftsvertreter und noch ein Schulleiternbeirat, glaube ich. Und auch da kann man schon sehr gut ansetzen.“ (L11-II)

„Diese AG, also es ist ne AG für Unterrichtsentwicklung und da sollen wir Unterrichtsideen generell sammeln und da habe ich halt gesagt super, dann können wir das ja gleich mal nutzen und Interkulturelles mit reinfügen.“ (L3-III)

In einer Reihe von Fällen fand auch zum Zeitpunkt der dritten Befragungsrunde (noch) keine Mitarbeit in solchen übergreifenden Gremien statt. Mehrere Koordinatorinnen und Koordinatoren berichteten, dass die Schulentwicklungsgruppen, in die sie einsteigen wollten, andere Prioritäten haben und sie deshalb keinen Anschluss gefunden haben:

„In die großen Pakete komme ich nicht rein, also weil ich einfach da wir haben eine die heißen (...) Qualitätsgruppe (...), aber in der bin ich auch nicht. Das ist irgendwie so ein kleiner Kreis und der wird im Moment auch nicht mehr erweitert. Da war ich einmal zu Besuch, habe dann aber gemerkt, so irgendwie machen die auch nicht das, was ich will. Also da war auch nicht so viel Schulentwicklung. Son bisschen war da irgendwie und da bin ich in die Gremien auch bis jetzt nicht so richtig rein gekommen, also weil die auch schon sehr verfestigt sind.“ (L2-III)

„Wir haben auch eine Inklusionsgruppe an unserer Schule und mir ist klar, ich könnte versuchen, da irgendwie reinzukommen und dann da dieses Interkulturelle sozusagen mit reinzubringen in die Diskussion. Aber die haben schon angefangen zu arbeiten und ich hab das Gefühl, damit würde ich so eine neue Baustelle betreten und dafür fühle ich mich einfach noch nicht reif. Aber im nächsten Schuljahr ist es so, dass wir dann eine Gruppe haben werden für Fremdsprachen und Austausch und dort steige ich mit ein. Die gründet sich neu im nächsten Schuljahr [...] da wollen wir sozusagen mehr dann dieses interkulturelle Thema, es passt einfach irgendwie besser.“ (L12-II)

An diesem Beispiel wird auch sichtbar, dass mit der Integration in bestimmte Gremien – ebenso wie mit der Gründung neuer Arbeitsgruppen – immer auch strategische und inhaltliche Positionierungen der Interkulturellen Koordination in der Schulorganisation verbunden sind. So ergibt sich in diesem Beispiel der Eindruck, dass das Thema ‚Interkulturalität‘ eher im ‚Außen‘ verortet wird, nachdem sich bei dem Versuch der Platzierung im ‚Mainstream‘ (Inklusion) Hürden ergeben haben. Auch zeigt sich, dass die Macht, die mit der Mitwirkung in Gremien potenziell verbunden ist, von anderen als bedrohlich wahrgenommen werden kann. Ein Interkultureller Koordinator berichtet, dass seine Mitwirkung in Schulentwicklungsgremien seitens der Schulleitung deshalb aktiv behindert wurde:

„Bei uns ganz klar, dass die Schulleitung sehr dominant ist und sie genau die Leute in Gremien setzt, die sie dort haben mögen und jemand den sie nicht überblicken oder überschauen kann, den will sie auch nicht haben und sie hat aktiv daran teilgehabt, dass ich in gewisse Gremien, wie Steuergruppe z B., nicht reingekommen bin.“ (L21-III)

An Schulen, an denen Fusionen mit anderen Schulen oder Schulstandorten bevorstehen, erweist sich die Beteiligung an Steuerungsgremien als besondere Herausforderung. Hier steht die Bewältigung organisatorischer Fragen und Prozesse oft stark im Vordergrund, so dass die Koordinationen für sich oft wenige Möglichkeiten sehen, ihre Anliegen einzubringen. Allerdings nehmen Einzelne die schulische Umbruchsituation auch als Gelegenheit wahr, Aspekte, die den schulischen Umgang mit Differenz und Diskriminierung betreffen, von Beginn an auch im Fusionsprozess zu berücksichtigen. Dies scheint dann leichter möglich zu sein, wenn die betreffenden Personen bereits vor der Qualifizierung Mitglied in den entsprechenden Gremien waren.

„Ich bin ja in dieser Steuergruppe für die Schulfusion, da bin ich ja Steuergruppenmitglied, und insofern bin ich auch beteiligt und insofern ist das ja auch günstig, weil ich dann gar nicht erst irgendwohin gehen muss, und sagen muss, ihr müsst das auch mal mit aufnehmen, sondern ich kann eben sagen: hier, das ist ein Punkt, den müssen wir im Auge behalten.“ (L7-III)

„Aber ich bin mit der Schulleitung im Gespräch und es ist jetzt gerade so, dass auch gerade im Fusionsprozess ein Kollege der Koordinator war bei an der Schule, sozusagen den Hut auf hat für alles Interkulturelle und da son bisschen die Verknüpfung herstellen soll und der sagt auch immer: Ja, lass uns das festhalten, damit das dann auch weitergehen kann und son bisschen sich entwickeln kann und das ist dann vielleicht schon mal so ein Ansatz einer Schulentwicklung. Aber es ist sehr reduziert, also unser Schulleiter steht da total hinter, die anderen beiden Schulleitungen sind son bisschen vorsichtig.“ (L2-III)

In dem letzten Beispiel wird erkennbar, dass die Interkulturelle Koordinatorinnen und Koordinatoren bei bevorstehenden Schulfusionen nicht nur vor der Herausforderung stehen, sich mit Fragen nach dem schulischen Umgang mit Differenz und Diskriminierung während des Umbruchprozesses Gehör zu verschaffen. Es bedeutet u.U. auch, die eigene Position (erneut) zu legitimieren und zusätzliche Überzeugungsarbeit gegenüber den Leistungsteams und Kolleginnen und Kollegen der hinzukommenden Schulen leisten zu müssen. Eine Strategie besteht in solchen Situationen darin, in engen Kontakt mit den Akteuren zu treten, die die Fusion steuern. Eine weitere Strategie ist es, Aktivitäten und Projekte noch vor der Schulfusion stärker zu institutionalisieren, etwa durch die frühzeitige Implementierung bestimmter Inhalte oder Aktivitäten im Curriculum, um diese schon einmal ‚festzuklopfen‘:

„Jetzt klöppeln wir noch mal was in den Jahresplan rein, was dann auch nicht verloren geht“ (L2-III)

Verknüpfung der Interkulturellen Koordination mit Inklusion

Im Sinne des Verständnisses von interkultureller Schulentwicklung als Mainstreaming-Ansatz (vgl. Kap. 2.1.3.2) und der Perspektive einer Verschränkung mit anderen Mainstreaming-Prozessen (vgl. Kap. 2.2.2) wurden die Interviewten in der dritten Erhebung nach möglichen Verknüpfungen ihres Aufgabengebiets mit dem der Inklusion sowie Kooperationsmöglichkeiten der beiden Bereiche gefragt. Dabei zeigt sich, dass viele Teilnehmende zwischen den Arbeitsbereichen zwar potenzielle Verknüpfungen sehen, es aber vorerst meist noch bei abstrakten Beschreibungen des Verhältnisses zwischen beiden Bereichen bleibt. Zu der Frage, wie sich die Kooperation mit Kolleginnen und Kollegen, die für das Aufgabenfeld Inklusion zuständig sind, umsetzen und gestalten ließe, gibt es noch viele Fragen und wenig konkrete Ideen.

„Also mit der Inklusion, ich frag mich auch immer wieder so: Wie kann man das dort einbinden? Ich bin mir da auch noch nicht klar. Wir haben es aufgegriffen glaube ich in der Ausbildung, aber es war irgendwie nicht klar, wie kann man dort wirken, was kann man da machen im Ganztage? Ich biete dort einen Kurs an Spiel- und Spaß, aber es ist jetzt nicht unter dem Motto Interkulturalität oder so. [...] Aber Inklusion, also da frag ich mich immer noch, also wie kann man da den Anschluss, wie kriegen wir das hin?“ (L19-III)

„In diesem Schuljahr hab ich schon mehr mich zusammengesetzt mit der Förderkoordinatorin. Aber sie ist völlig ausgelastet und sie ist auch sie ist eben sehr mit den wir haben so unglaublich viele Fälle von Kindern mit Verhaltens- und mit Lernstörungen, mit denen sie wirklich genug zu tun hat und mich da noch irgendwie mit meinem Thema dranzuhängen, ich weiß nicht, manchmal hab ich wirklich Gewissensbisse, ihr da noch mehr ja Zeit auch zu nehmen. Andererseits weiß ich, muss man da Hand in Hand gehen und jetzt z.B. zu diesem Schulentorenprojekt, da wird sie auch dabei sein. Ich versuche sie immer auf dem Laufenden zu halten und sie mich. Aber dass immer alle sagen ja, es ist doch so einfach, das gehört doch so zusammen und das ist doch immer so eng verknüpft und kann man da nicht beides auf einmal machen, das kostet doch keine Energie, also das kann ich jetzt irgendwie nicht so bestätigen.“ (L12-III)

In einzelnen Fällen wird jedoch auch von bereits erfolgten Kontaktaufnahmen und Kooperationsversuchen berichtet. Dabei zeichnet sich ab, dass die Kommunikation zwischen den beiden Bereichen zum Erkennen gemeinsamer Ziele und potenziell auch zur Entwicklung gemeinsamer Handlungsstrategien führen kann.

„Ich habe festgestellt, zum Beispiel, dass der Inklusionsbeauftragte, den wir haben, an ganz vielen Stellen parallel arbeitet. Wir haben uns da nur länger ausgetauscht. Da ging's um Förderung. Und in diesen Inklusionsgedanken, wenn man eben den Inklusionsbegriff weit auffasst, da ist ja genau dieses Interkulturelle, ist ja fast 'n identischer Ansatz. Dass wir eben sensibilisieren und die Herkunft der Schüler eben auch als ein Faktor miteinbeziehen, um die optimal zu fördern. Das ist ja im Prinzip ja genau dieselbe Baustelle, anders genannt, hat etwas andere Schwerpunktsetzung noch. Aber da haben wir auch, ist uns auch ganz klar, in der Unterrichtsgestaltung, wenn das irgendwann da rein geht, dass wir da auch uns ganz eng vernetzen. [...] Wir waren beide sehr erstaunt festzustellen, dass wir zum Teil fast identisch denken oder arbeiten, vom Herangehen. Es war aber auch ganz schön, weil das natürlich auch wieder von der Position her stärker macht, für einen gemeinsamen Auftritt von zweien.“ (L9-III)

„Also die Sonderpädagogen haben eine Leitung, die ihren Bereich eben auch verwaltet und irgendwie ja, also ich hab dann einfach versucht, erst mit der zu sprechen, was nicht so einfach war und unsere Schulleitung hat das dann aber irgendwie moderiert und wir haben dann ja sind einfach Schritte aufeinander zugegangen und haben festgestellt, wir sind überhaupt nicht weit voneinander entfernt.“ (L33-III)

Betrachtet man die Art und Weise, wie die Teilnehmenden Inklusion und das Verhältnis zwischen den Aufgabenfeldern Inklusion und Interkultureller Koordination verstehen, so zeigt sich, dass Gemeinsamkeiten beider Koordinationsbereiche vor allem in der Grundhaltung einer an den individuellen Bedürfnissen und Ressourcen von Schülerinnen und Schülern mit unterschiedlichen Voraussetzungen ausgerichteten Förderung gesehen werden. Inklusion wird dabei als Oberbegriff angesehen, der alles andere bereits umfasst.

„Also wenn man überlegt, dass Inklusion ja heißt, dass ich eigentlich ne heterogene Gruppe habe und jeden individuell betrachte und in seinem Wesen bestärke und ihn fördere und fordere, so wie er das braucht, und interkulturell ist für mich auch nicht nur die Herkunft nach der Kultur, also nach der nach der Herkunft, wo er geboren und die Vorfahren geboren wurden oder, sondern genauso gut auch das Geschlecht oder eben auch die Religion und auch das ist ja genauso eine Vielfalt und deswegen ist das für mich als Umgang mit Menschen und dass man eben so individuell wie sie sind, fördert. (...) Jeden als Individuum betrachten und das Beste aus dem rausholen.“ (L28-III)

„Inklusion beinhaltet schon finde ich alles. Das hat jetzt wenn man Inklusion sagt, gehört alles drum herum, so haben wir jetzt in unserer immer so gemacht. Wenn die Sonderpädagogin sagt Inklusion, beinhaltet schon alle, ist auch interkulturell mit drin und wir müssen nur gucken, wie wir gemeinsam arbeiten, weil wir auch da wirklich diese Kinder haben, die etwas gesondert sind, wie können wir mit denen arbeiten. Also da müssen nicht nur IKO oder nur Sonder-, sondern spielen wieder alle eine wichtige Rolle und wenn gemeinsam das ganze Team zusammenhält, inklusive Elternschaft, dann ist das schon inklusiv und Inklusion und interkulturell, alles beinhaltet das Ganze. Haben wir jetzt gesagt und deshalb wollt mich in Zukunft gemeinsam jetzt in diesem Team auch so arbeiten, damit es auch wirklich gut funktioniert.“ (L30-III)

Weniger thematisiert wird hingegen der Gedanke des Abbaus *institutioneller Hürden* durch Normalitätsvorstellungen, die gleichberechtigte Teilhabe erschweren. In einigen Zitaten wird erkennbar, dass die Aufgabenfelder Inklusion und Interkulturelle Koordination gar nicht auf einer schulstrukturellen Ebene verortet werden, sondern auf der Ebene von ‚Merkmalen‘ bzw. zugeschriebener Defizite einzelner Schülerinnen und Schülern verhandelt werden:

„Also, rein theoretisch, sage ich, gibt es da viele Verknüpfungspunkte. Also ich sehe verschiedene Möglichkeiten, das miteinander zu verknüpfen, denn wenn man sagt, dass ein geistig behinderter oder geistig... oder gehbehinderter Mensch auch als Kultur aufgefasst wird mit all seinen, seinem Habitus und mit seinen Lebensumständen, mit...aus denen er in die Schule kommt, dann passt das da sehr gut rein, da kann man sich also eigentlich andocken.“ (L4-III)

7.3.5 Sichtbarmachung der Interkulturellen Koordination nach Außen

Eine Strategie der Verankerung der Interkulturellen Koordination, die zum Zeitpunkt der dritten Erhebung stärker sichtbar wurde als zuvor betrifft die Selbstpräsentation der Interkulturellen Koordina-

tionen nach Außen. Wichtige Anregungen dazu gab besonders das Modul zu Öffentlichkeitsarbeit (vgl. Kap. 10.1). Einige Koordinatorinnen und Koordinatoren hatten zu diesem Zeitpunkt bereits eine Selbstpräsentation für die Schulhomepage erarbeitet und sich damit auch für die breitere Schulöffentlichkeit sowie außerschulische Akteure und potenzielle Kooperationspartner sichtbar gemacht, bei anderen war diese Arbeit noch im Prozess. Die Erstellung von Internetauftritten ist auch mikropolitisch bedeutsam und kann Konflikte, Konkurrenzen und Aushandlungsprozesse anstoßen, die im Kollegium und mit der Schulleitung ausgetragen werden müssen.

„Wir wollen halt, dass auf der Homepage ein Reiter mit interkultureller Erziehung gesetzt wird, also ich denke, das kriegen wir auch durch und wir arbeiten daran, wie ob es nun ein Logo ist oder ein Slogan“ (L19-III)

„Also bei uns sind ist außerhalb außer der Schulleitung das Schulbüro noch drauf. Unten sind die Beratungslehrer glaube ich, also mehr Gruppierungen gibt es nicht. Und dann ist es fraglich, wie hoch stelle ich mich da? Und mach ich das ohne das Votum vom Kollegium oder gucke ich, ob es einen anderen Weg geht?“ (L2-III)

„Ich hab einen Text geschrieben für die Homepage, den hat der Schulleiter auch, aber da ist jetzt nicht wirklich ein Interesse daran, dass man das auf die Homepage bringen soll. Also ich hab ihm den Text zukommen lassen und der hat gesagt, wir müssen da noch einige Absprachen treffen und ja das war denn das.“ (L14-III)

Dabei kann es auch zu Interessenskonflikten kommen, in denen die Koordinationen ihre Ideen nicht immer durchsetzen können oder übergangen werden. Schwierigkeiten mit der Selbstpräsentation nach außen können sich für die Interkulturellen Koordinationen auch dadurch ergeben, dass schulinterne Diskussionen über das Leitbild und die Bedeutung, die den Themen Diversität, Diskriminierung und Chancengleichheit zukommen soll, noch nicht abgeschlossen sind.

„Wir haben ja gar kein Leitbild für unsere Schule und es gab einmal ne Konferenz, wo wir in kleinen Gruppen Sachen erarbeitet haben, aber die sind irgendwie bis heute nicht ausgewertet worden und wir haben immer noch kein Leitbild und so lange kein Leitbild irgendwie da ist, kann ich mit meiner interkulturellen Geschichte irgendwie da auch nicht auftreten auf der Internetseite, weil das ja ein wesentlicher Aspekt des Leitbildes ist.“ (L25-III)

„Also da steht irgendwas von Vielfalt an der Schule bla bla, also aber unsere also meine Schule hat das große Problem, dass es nicht wirklich einen roten Faden gibt und schon gar nicht einen interkulturellen.“ (L12-III)

7.3.6 Ausweichstrategien als Stolperfallen

Vor allem wenn nicht genügend Rückhalt durch die Schulleitungen und das Kollegium wahrgenommen wird, scheinen einige der Teilnehmenden die gesamtschulische Entwicklungsperspektive umgehen zu wollen, indem sie entweder zu viel Verantwortung für das Gelingen der Interkulturellen Koordination auf ihre eigenen Schultern nehmen oder ihr künftiges Aufgabenfeld von vorneherein zu sehr einschränken und sich auf punktuelle Initiativen konzentrieren. Einen Hintergrund solcher ‚Verschiebungen‘ kann auch die Erfahrung mit Widerständen im Kollegium sein, sich mit dem Thema Diskriminierung und der eigenen Rolle reflexiv auseinanderzusetzen. So deuten sich in manchen Interviews Tendenzen zu Selbstbeschränkungen und Ausweichstrategien an, wobei diese von den Akteurinnen und Akteuren selbst nicht als solche reflektiert werden. Aus Sorge davor, das Kollegium noch zusätzlich zu belasten oder um Konflikte und Diskussionen zu vermeiden, werden die eigenen Aktivitäten (zunächst) auf den eigenen Wirkungsbereich begrenzt oder es werden jene Handlungsfelder ausgespart, die das Kollegium selbst stärker involvieren würden:

„Ich hab das Gefühl, dass das Kollegium selbst noch nicht so-, dass das Thema nicht so ganz präsent ist. [...] die denken, dass eigentlich die Eltern diejenigen sind, die-. Aus meiner Sicht ist auch wichtig, dass

man selbst so ein bisschen an sich arbeitet und das erkennen viele nicht und deswegen ist das natürlich dass-, also, man braucht für so eine Fortbildung die Zustimmung des Kollegiums und da muss das Kollegium auch dann natürlich anerkennen, dass sie das brauchen.“ (L26-II)

„Weiß ich nicht, wieweit das ankommt, wenn ich jetzt komme und sage: ‚Hier, Ihr müsst aber auf die Interkulturalität achten!‘ Deswegen war meine Idee, erstmal mit der Elternarbeit zu beginnen und vielleicht in meinem Jahrgang oder in meinem Unterricht auf den interkulturellen Fachunterricht zu achten.“ (L15-II)

„Deswegen habe ich mein Auge auf die Schüler geworfen, mehr als auf Kollegen, weil die Projekte sind ja sehr wichtig, damit die Inspiration da ist und die Leichtigkeit, Sachen vielleicht schneller zu erkennen, damit man das nachahmen kann. Projekte, die gelungen sind, die beschrieben werden können, die mit Bildern gezeigt werden können, sind Botschaften, die sofort zum Handeln ermutigen.“ (L1-III)

In einigen Interviews kommt die Haltung zum Ausdruck, aus einem Gefühl der Verpflichtung dem Kollegium gegenüber in Vorleistung treten und schnell sichtbare ‚Produkte‘ liefern zu wollen, um die Legitimität der neuen Funktion als Interkulturelle Koordinatorin zu unterstreichen:

„Schulentwicklung dauert total lange [...] und dann einmal auch für mich als Anfängerin als Schutz, um mich vor Kollegen-. Also, schnelle Produkte zu liefern, dass die natürlich auch wissen: ‚Okay, die macht was.‘ [...] Und wenn dann jetzt ein paar Produkte rauskommen, dann weiß man-, und es schafft ja auch Vertrauen.“ (L20-II)

Wenngleich durch eine solche auf kurzfristige ‚Erfolge‘ angelegte Strategie möglicherweise Vertrauen geschaffen wird, sind damit doch auch erhebliche Risiken verknüpft: Zum einen besteht die Gefahr, sich wiederum in eine ‚Einzelkämpferposition‘ zu manövrieren, die die Hauptverantwortung für schulische Veränderungen trägt. Zum anderen führt der selbst gesetzte Druck, möglichst schnell sichtbare Resultate zu produzieren, schnell zu Überforderung und ist wenig hilfreich, um nachhaltige Veränderungen zu erreichen. Diese Ergebnisse machen unter anderem die Notwendigkeit eines klaren Auftrages sowie einer längerfristigen unterstützenden fachlichen Begleitung bei der Umsetzung der Interkulturellen Koordination deutlich.

Einige der Interviewten sehen sich auch noch in der dritten Erhebung tendenziell in einer *Servicefunktion* für das Kollegium, die ihre Aufgabe primär darin sehen, dass sie Konzepte, Ideen, Informationen und Materialien bereitstellen, die von allen genutzt werden können. Das Selbstverständnis als ‚Service-Person‘ für das Kollegium beinhaltet eine starke Übernahme von eigener Verantwortung für Projekte und speist sich aus der Überzeugung, dass die Kolleginnen und Kollegen von der Arbeit der Interkulturellen Koordination profitieren können müssen – und nicht etwa eine Mehrbelastung dadurch erfahren. Diese Art der Aufgabendefinition bedeutet für die betreffenden Personen allerdings eine starke Abhängigkeit von der Anerkennung und Wertschätzung der eigenen Arbeit durch das Kollegium. Sie geht potenziell auch mit Frustrationserfahrungen einher, wenn die eigenen Anstrengungen im Kollegium nicht angemessen wahrgenommen und gewürdigt werden. Auch gemessen an den Zielen einer umfassenden Schulentwicklung erscheint ein solches Aufgabenverständnis wenig weiterführend, weil es das Kollegium von der Mitverantwortung für diesen (gemeinsamen) Prozess entlastet.

„Es hat sich ja vielleicht etabliert, dass es so eine Position gibt, d.h. dass jemand da ist und sich um solche Themen kümmert. Wenn etwas läuft, wenn etwas zur Sprache kommt, werde ich sofort dann genannt oder zu Hilfe gezogen. Eine gewisse Erwartung ist auch damit gewachsen im Kollegium, dass ich was liefere, dass ich was weiß ich – Informationen zur Verfügung stelle, auch zu anderen Fächern inzwischen.“ (L1-III)

Wird die Aufgabe der interkulturellen Schulentwicklung ernst genommen, so verbinden sich damit nicht zu unterschätzende Anforderungen. Dies wird von einer Teilnehmerin folgendermaßen auf den Punkt gebracht:

„Also, etwas Kleineres kann man immer machen. So ein Projekt kann ich immer anbieten, wenn das organisatorisch klappt. Aber so etwas Umfangreiches, das ist natürlich so ein bisschen mehr Arbeit und da ist mehr Zustimmung von Kollegen und von der Schulleitung gefragt. Das ist nicht immer leicht.“ (L26-II)

Zusammengenommen vermitteln die unterschiedlichen Strategien ein Bild von der komplexen Aufgabe, die neue Funktion der Interkulturellen Koordination in Schulorganisationen zu verankern. Während einige Teilnehmende eine selbstbewusste, klare Strategie verfolgen, fühlen sich andere aus unterschiedlichen Gründen noch unsicher, wie sie sich in der neuen Funktion einbringen können. Dies hat nicht nur mit den unterschiedlichen Kompetenzen der Einzelnen, sondern auch mit noch ungeklärten Formen der strukturellen Einbindung und mit den jeweiligen Unterstützungspotenzialen und Widerständen zu tun, auf welche die Lehrkräfte in ihren Schulen treffen und die ihnen den Anfang erleichtern oder erschweren.

8. Rückhalt durch die Schulleitungen und Resonanz im Kollegium

Für die Initiierung von Prozessen interkultureller Öffnung in den Schulen stellen der Rückhalt durch die Schulleitung und die Zusammenarbeit im Kollegium eine zentrale Voraussetzung dar (vgl. Kap. 2.2.4). Zwar setzte bereits die Teilnahme der Lehrkräfte an der Fortbildung die Genehmigung ihrer Schulleitungen voraus. Dies allein sagt jedoch noch wenig über deren Haltung dazu aus, da die Qualifizierung außerhalb der Unterrichtszeit stattfand, so dass der Schulbetrieb nicht durch Abwesenheiten der Fortbildungsteilnehmenden beeinträchtigt wurde. Im Folgenden werden daher zunächst anhand der Interviews mit den Schulleitungen die Erwartungen skizziert, die diese an die Rolle und Aufgaben der Interkulturellen Koordination haben (Kap. 8.1). Anschließend wird beschrieben, wie die Koordinatorinnen und Koordinatoren die Unterstützung durch die Schulleitung grundsätzlich wahrnehmen (Kap. 8.2) und welche finanzielle Mittel und zeitlichen Ressourcen ihnen zur Verfügung gestellt werden (Kap. 8.3). Die Resonanz und Reaktionen, die die interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren in ihren *Kollegien* erfahren, werden in Kap. 8.4 beschrieben.

8.1 Aufgaben- und Rollenverständnis aus Sicht befragter Schulleitungen

Ein wichtiger Befund aus den Interviews mit beteiligten Schulleiterinnen und Schulleitern liegt darin, dass diese die Qualifizierung eines Mitglieds ihres Kollegiums zur Interkulturellen Koordination zwar unterstützten, aber dennoch eher wenig konkrete Berührungspunkte zu diesem Prozess hatten.

Die Mehrzahl der befragten Schulleitungen sieht die Hauptaufgabe der Interkulturellen Koordination – in Einklang mit den Zielen der Fortbildung – in der Mitwirkung an Schulentwicklungsprozessen.

„Vielleicht geht es eher in die Richtung, sich zu überlegen – auch im Rahmen des Schulentwicklungsausschusses und dann vielleicht auch weiter im Kollegium: ‚Mit welchen kleinen Schritten können wir eigentlich anfangen?‘ Und da ist meine Hoffnung und vielleicht auch Erwartung, dass Frau N. Ideen entwickelt, die sie dann vorträgt und die wir dann gemeinsam erproben. Ich habe da keine großen Visionen, sondern denke eher, wir sollten auf kleiner Flamme kochen und das machen, was wir für machbar halten und wo wir uns also auch kleine Erfolge versprechen.“ (SL35)

„[Als] Aufgabe von Frau N. sehe ich wirklich diese Schulentwicklung.“ (SL37)

Andere Aspekte, wie z.B. die Moderation von vermeintlich ‚interkulturellen Konfliktsituationen‘, die von einigen Teilnehmenden stark betont werden, werden dagegen – mit Verweis auf die zuständigen Verbindungs- und Beratungslehrkräfte – als weit weniger zentral angesehen. Im Hinblick auf konkrete Felder der Schulentwicklung setzen die befragten Schulleitungen unterschiedliche Schwerpunkte. Auch akzentuieren sie unterschiedliche Aspekte aus dem Tätigkeitsprofil der Interkulturellen Koordination. Dabei sind die Erwartungen an die Interkulturelle Koordination unterschiedlich konkret. Eine wesentliche Bedeutung wird der *Multiplikationsfunktion* im Kollegium zugesprochen. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren sollen nach Ansicht der Schulleitungen mit ihrer Expertise für Kolleginnen und Kollegen, die fachlichen Rat und Unterstützung suchen, als Ansprechpersonen fungieren, dabei aber ihr Wissen auch weitertragen und die Kolleginnen und Kollegen einbinden und qualifizieren:

„Wir denken, dass sie da sowohl die Eltern, aber auch die Kollegen dafür sensibilisieren muss. Dass die Kollegen – und die brauchen da wahrscheinlich auch wirklich Unterstützung – dass das den Kollegen dann auch gelingt, ihre Eltern in die Schule zu holen. Das muss gar nicht alles Frau N. machen, aber wir wünschen uns, dass Frau N. den Kollegen auch Handwerkszeug mitgibt. Wie kann ich Eltern ansprechen? Wie kann ich Eltern in Schule holen? Welche Kleinigkeiten gibt es, dass ich diese Hemmschwelle der Eltern abbaue? Dass sie da vielleicht beratend tätig ist.“ (SL34)

„Mir geht es darum, einen Ansprechpartner zu haben, der eben nicht nur sagt ‚Ja, ja ich mach das mal.‘, sondern eine Qualifizierung signalisiert dem Rest des Kollegiums ja auch immer: ‚Da ist einer, der weiß wie es geht.‘“ (SL40)

„Dass sie nämlich die Ansprechpartnerin für dieses Thema ist. Es gibt Fachleiter für bestimmte Fächer und dass sie dann quasi Ansprechpartner ist zu diesem Thema.“ (SL41)

Zum Teil sind die Erwartungen an die Interkulturelle Koordination zwar hoch, aber bleiben eher abstrakt. Wenn Erwartungen nicht konkretisiert und kommuniziert werden, kann dies im schlechten Fall dazu führen, dass die Aktivitäten der Koordinatorinnen und Koordinatoren an den Wünschen der Schulleitungen vorbei gehen.

SL: „Meine Erwartung, meine Hoffnung war, dass sie ein Konzept für die Schule entwickelt. ... Was sie jetzt macht ist, dass sie-, das ist aber auch weil es noch so früh ist – es ist halt erst ein Jahr – dass sie so Unterrichtseinheiten entwickelt, die sie den Kollegen vorstellt und zur Verfügung stellt. Das finde ich ganz gut. Aber da muss stärker in dieser schulinternen Breite was passieren. Sonst ist mir das zu wenig.“

I: „Was meinen Sie denn damit, was schulintern passieren soll oder in welche Richtung das gehen soll?“

SL: „Weiß ich nicht. Deswegen muss sie da ein Konzept entwickeln.“ (SL39)

Die Themen Schulerfolg und Chancengleichheit spielen für die befragten Schulleiterinnen und Schulleiter hinsichtlich der Aufgabenbereiche und Ziele der Interkulturellen Koordination eher eine untergeordnete Rolle. Die explizite Nachfrage nach der Bedeutung der Interkulturellen Koordination im Zusammenhang mit Bemühungen um mehr Chancengleichheit stößt bei einigen auf wenig Resonanz:

I: „Die Qualifizierung hat neben der interkulturellen Öffnung die konkreten Ziele, das Leistungsniveau von Schulen zu verbessern – und vor allem auch von Kindern mit Migrationsgeschichte – und damit chancengerechter zu werden und auch die Schumatmosphäre zu verbessern. Sehen Sie in diesen Bereichen konkreten Handlungsbedarf?“

SL: „Nee, das ist kein Handlungsbedarf. Das ist auch nicht die Aufgabe, wo wir den Schwerpunkt in dieser interkulturellen Elternarbeit sehen, sondern das ist das Begleiten und Erreichen der Eltern und Familien. Als Schule selbst leisten wir das, was uns möglich ist. Ungefähr ein Viertel unserer Schüler macht Abitur, was deutlich über dem Durchschnitt in unserem Stadtteil ist, aber – es mag zwar zu den Zielen des Programms gehören, aber das ist eines, wo ich sage, das ist ein ‚Meta-Meta-Ziel‘. Und das konkrete Ausbildungsziel sollte sein, Ansprechpartner und Ansprechpartnerinnen auszubilden, die interkulturelle Elternarbeit vorantreiben können.“ (SL38)

Im Zitat klingt ein Verständnis von interkultureller Öffnung/interkultureller Schulentwicklung an, in dem eine systemische, gesamtschulische Entwicklungsperspektive bestenfalls dazu dienen soll, ‚konkrete‘ Vorhaben und Projekte in einem isolierten Handlungsfeld wirksamer umzusetzen. Solche Strategien können die Schule als Organisation letztendlich wenig betreffen, sondern eher andere Akteursgruppen (etwa die Eltern) in die Pflicht nehmen. Sie bleiben tendenziell in der Logik einer kompensatorischen Zielgruppenpädagogik verhaftet. Von den mit der Interkulturellen Koordination und dem Anti-Bias-Konzept anvisierten Zielsetzungen, auf sämtlichen Ebenen der Schulentwicklung eine Sensibilisierung für die Erscheinungsformen von Differenz und Diskriminierung zu erreichen und schulische Prozesse so zu gestalten, dass alle Schülerinnen und Jugendlichen und ihre Eltern gleichberechtigt partizipieren können, liegt ein solches Verständnis von interkultureller Schulentwicklung weit entfernt.

Die Frage nach der genauen Einbindung der Interkulturelle Koordination in die Schullandschaft und das Verhältnis zu Kolleginnen und Kollegen auf anderen Funktionsstellen war für die Schulleitungen zum Interviewzeitpunkt noch im Prozess.

„Die Ganztagskoordinatorin, die sitzt zum Beispiel mit in der Steuergruppe [...], die gestaltet so die Schulentwicklung mit. Also, da wird vordiskutiert was liegt an, wie machen wir das, wie kann man das umset-

zen und so was. [...] Die Förderkoordinatorin ist ganz neu. Die sind ja erst im letzten Jahr in Hamburg implementiert worden. Und die wird in Zukunft auch eng mit der Ganztagskoordinatorin zusammenkommen. Beide sind an Leitung angebunden. Also, ich habe mit beiden ganz regelmäßige Treffen und Besprechungen. Und in so eine Struktur müsste man dann auch die Koordinatorin für interkulturelle Fragen einbinden. Wobei die Gewichtung eine andere wäre. Also, bei Ganztagskoordination geht es ja auch um Organisation, ganz viel - wie läuft das am Nachmittag, wer kommt da rein? Die hat ein ganz breites Aufgabenfeld. Und bei der Förderkoordinatorin ist es ähnlich. Die wird ab einem bestimmten Punkt Förderstunden verwalten, nicht. Die wird festlegen da und da und muss auch Rechenschaft darüber ablegen, wie das dann so ist. Die Kollegin, die dann interkulturelle Arbeit macht, ist in das Gesamtsystem Schule von der Definition her noch nicht so eingebunden. Das wäre Ergebnis eines Diskussionsprozesses denke ich hier und eines Fortbildungsprozesses innerhalb des Kollegiums. Mit der Fragestellung: Welches Aufgabenfeld soll sie beackern und welchen Stellenwert geben wir ihr? Weil davon wieder abhängt, mit wie viel Zeit sie ausgestattet wird. Also, ganz so einfach ist es nicht.“ (SL 33)

„Wenn ich jetzt mal ein bisschen weiterdenken soll, könnte ich mir auch einen festen Raum vorstellen, nicht unbedingt alleine für N., aber in der Nähe der Beratungslehrer. Wir haben – ich glaub das steht auch noch auf der Webseite – wir haben an der Schule ein Beratungsteam. Und das sind einmal die klassischen ausgebildeten Beratungslehrer, wir haben aber auch eine Kollegin, die sich selbst durch viel Fortbildung für den Schwerpunkt Mädchenarbeit oder Beratung von weiblichen Jugendlichen, eben spezieller Fragen da angenommen hat und dann hatten wir noch einen Kollegen, der als Lerncoach eine Qualifizierung gemacht hat. Das ist unser Beratungsteam und da würde ich auch ganz klar die Position oder das Angebot von N. sehen.“ (SL40)

Diese Zitate zeigen, dass der Platz der Interkulturellen Koordination in der Gremienstruktur auch für die Schulleitungen noch nicht klar ist, sondern erst noch gefunden bzw. ausgehandelt werden muss. Dabei spielen Fragen nach dem Verhältnis der interkulturellen Schulentwicklung zu anderen (Veränderungs-)Prozessen ebenso eine Rolle wie die nach den zeitlichen, räumlichen und materiellen Ressourcen, die für das Aufgabengebiet der Interkulturellen Koordination zur Verfügung stehen müssen.

8.2 Rückhalt der Schulleitungen aus Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte

Die teilnehmenden Lehrkräfte erleben die Unterstützung ihrer Fortbildung und neuen Rolle als Interkulturelle Koordination durch die Schulleitungen als sehr unterschiedlich.⁶² Die meisten fühlen sich durch ihre Schulleitungen zumindest *ideell* unterstützt. Sie berichten von grundsätzlicher Offenheit und Interesse an der Fortbildung, sowie einer prinzipiellen Kommunikations- und Unterstützungsbereitschaft der Schulleitung. Es werden jedoch auch Unterschiede in der Haltung der Schulleitungen zur Interkulturellen Koordination deutlich.

Einige Interkulturelle Koordinatorinnen und Koordinatoren stehen in intensivem Austausch mit ihren Schulleitungen. Sie fühlen sich durch die Rückendeckung der Schulleitungen auch innerhalb des Kollegiums in ihrer Arbeit legitimiert und gestärkt:

„Die Schulleitung versteht mich schon jetzt als treibende Kraft in der Richtung [...] mir stehen die Türen offen, also, sie sind da auch unterstützend.“ (L11-II)

⁶² Da im Rahmen dieser Evaluationsstudie in Ergänzung der Interviews mit den fortgebildeten Lehrkräften lediglich eine begrenzte Anzahl von Schulleiter_innen exemplarisch zu ihren Erfahrungen und Bewertungen der Fortbildung und der neuen Funktion der Interkulturellen Koordination in ihren Schulen befragt wurden, würden Aussagen zu konkreten Konflikt dynamiken in einzelnen Schulen den Rahmen des vorliegenden Berichts sprengen. Das Interviewmaterial liefert allerdings allgemeine Hinweise auf typische Gelingensbedingungen und Hürden für die Interkulturelle Koordination in Schulen, die mit der Qualität der Unterstützung bzw. fehlender Unterstützung der Schulleitungen zusammenhängen.

Dies korrespondiert mit den Interviews mit einzelnen Schulleitungen, aus denen hervorgeht, dass sie im engen Austausch mit der Koordinatorin bzw. dem Koordinator stehen und gemeinsam mit ihnen Verantwortung für die Umsetzung von Projekten der Interkulturellen Koordination übernehmen. In einigen Fällen begrenzt sich die Haltung der Schulleitung nach Auskunft der Lehrkräfte hingegen im Wesentlichen darauf, der Koordination ‚keine Steine in den Weg‘ zu legen. Mit dieser Haltung wohlwollenden Gewährenlassens geht die Tendenz einher, die Verantwortung für die angestrebten Aktivitäten und Veränderungen in den Schulen weitgehend an die Person der Interkulturellen Koordinatorin bzw. des Koordinators zu delegieren. Im Extremfall wird die Interkulturelle Koordination als ‚Privatprojekt‘ einzelner Lehrkräfte und nicht als gesamtschulisches Entwicklungsprojekt begriffen:

„Die Schulleitung hat schon immer gesagt: Mach! Wenn du ne Idee hast, mach! Und die schätzt meine Arbeit und immer wenn ich ne E-Mail schreibe, kann ich das und das machen? Dann sagt sie: Klar, schick das ans Kollegium oder häng das aus oder leg es in die Fächer.“ (L12-III)

„Es liegt an mir. Ich habe alle Freiheiten es zu machen, solange es andere nicht betrifft. Ist klar, wie es in dem System so ist, ich habe ganz viele Willensbekunden – ‚Tolle Idee!‘, bin jetzt aber Realist und weiß auch, dass das heißt, wenn was schief gehen sollte, dann muss ich es auch auslöffeln.“ (L9-II)

Die beschriebene Laissez-faire-Haltung wird zumeist auf Zeitmangel der Schulleitungen zurückgeführt, die mit laufenden Reformprojekten mehr als ausgelastet seien. So erfordert es nicht selten viel Geduld und Beharrlichkeit, Gesprächsmöglichkeiten mit der Schulleitung zu finden:⁶³

„Es wurde mir gesagt, ich kann das [die Bestandsaufnahme, d.V.] natürlich machen, aber irgendwie so eine konkrete Antwort habe ich jetzt noch nicht bekommen. Ich weiß nicht, wie lange das gedauert hat und dann hat man es vergessen und dann musste ich noch einmal ein Gespräch vereinbaren oder auf dem Flur mal fragen. Ich habe mindestens sechs Mal gefragt, würde ich sagen und irgendwann wurde mir gesagt, ja dann mach mal.“ (L26-II)

„Weil es wird erstmal als Fortbildung angesehen und vielleicht habe ich da auch selbst zu wenig jetzt irgendwie die Werbetrommel gerührt, was meine Qualifikation angeht oder die Möglichkeiten, die ich in der Schule damit verbinden könnte. Wenn ich momentan auch meine so quasi vertrauten Kollegen frage, dann wissen die Bescheid, dass ich die Fortbildung gemacht habe. Aber wenn Sie fragen, wo ist die Koordination – das wüsste keiner. Also das, was fehlt glaube ich, ist diese Entscheidung von der Schulleitung, es geht auch weiter.“ (L27-II)

In einigen Interviews klingt zudem an, dass die Notwendigkeit schulischer Reformen im Hinblick auf die Erfordernisse der Migrationsgesellschaft von vielen Schulleitungen weniger ernst genommen wird als die Umsetzung anderer Reformvorhaben, für die von behördlicher Seite ein verbindlicher Auftrag vorliegt:

„Ich hatte jetzt am letzten Montag ein Gespräch mit der Schulleitung, wie das im kommenden Schuljahr dann weitergehen soll, um einfach mal so ein bisschen Dinge zu planen und zu schauen und die Kollegen, die im Bereich interkulturelles Lernen in der Schule tätig sind, wir sind zusammengekommen mit der Schulleitung und der hat uns gesagt, dass er im kommenden Schuljahr eigentlich ganz andere Schwerpunkte hat, also quasi der hat andere Baustellen.“ (L14-III)

„Von den Behörden fehlt noch der Nachdruck, der deutliche Nachdruck, wie wichtig das ist!“ (L10)

Die Konkurrenz mit anderen schulpolitischen Reformaufträgen und institutionellen Veränderungsprozessen mit einem höheren Verbindlichkeitsgrad erweist sich selbst dann, wenn die Schulleitung sich aufgeschlossen zeigt, als eine grundlegende Hürde auf dem Weg der Institutionalisierung der Interkulturellen Koordination, die sowohl von den Lehrkräften als auch von den befragten Schullei-

⁶³ Dass die Kommunikation zwischen den Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmern und ihren Schulleitungen in vielen Fällen zu kurz kommt, bestätigen auch einige Schulleitungsinterviews, aus denen hervorgeht, dass der Informationsstand über die Fortbildung – zumindest zum damaligen Zeitpunkt im Sommer 2013 – oft nicht sehr ausgeprägt war.

tungen immer wieder genannt wird. In einigen Interviews wird bedauert, dass die Schulleitungen die Querbezüge der Interkulturellen Koordination zu anderen laufenden Reformen (z.B. Inklusion, Individualisierung im Unterricht) nicht wahrnehmen:

„Mit den Schulleitungen [...] heißt es immer: ‚Ja wir sind interkulturell!‘ Und wenn man das an bestimmten Dingen fest macht, dann sagt man: ‚Ja, ja, es sind jetzt aber andere Themen bei uns wichtiger. Interkulturell ist ja auch in Inklusion drin, also kannst Du da auch arbeiten. Also, es wird so abgetan.“ (L10-II)

„Ich hab den Eindruck, die ist total scharf darauf, irgendwelche Vorzeigeprojekte zu haben. Aber ich glaube, die hat das noch nicht richtig verstanden. Also eigentlich müsste sie die Schulung machen, also diese Qualifizierung machen, damit sie das versteht, dass das total eingeflochten ist mit andern und sie sagt, sie möchte den Schwerpunkt nicht auf Bereich Interkulturelles legen, weil sie ganz andere Schwerpunkte hat wie z.B. die Inklusion. Wo ich dann so denke, aha – so sieht sie das?“ (L14-III)

Diese Tendenz wird nach Auffassung einzelner Interkultureller Koordinatorinnen und Koordinatoren dadurch verstärkt, dass die Erfordernisse migrationsbedingter Heterogenität in den Schulen traditionell als Aufgabenfeld erachtet werden, das „nebenbei läuft und nicht richtig ernst genommen wird“ (L15). So werden auch bei einer wohlwollenden Haltung der Schulleitungen seitens der Interkulturellen Koordinatorinnen und -koordinatoren eine generelle Distanz zur Auseinandersetzung mit Fragen der Differenz und Diskriminierung im unmittelbaren Schulalltag, ein relativ geringes Wissen in Bezug auf dieses Handlungsfeld und auch das Fehlen „eine[r] klare[n] Vision von einer interkulturell geöffneten Schule“ (L10) konstatiert.

„Der interkulturelle Bereich [wird] sowohl von Kollegen als auch von Leitungsgruppe nicht als ein gesamtschulischer Prozess gesehen, sondern immer son Dümpel, ich mach hier mal was, ich mach da mal was und das führt dazu, dass das so ein Stiefmütterchenthema auch nicht wahrgenommen wird“ (L10-III)

In einzelnen Fällen beklagen die Lehrkräfte, dass die Implementierung der Interkulturellen Koordination in ihren Schulen bzw. eine interkulturelle Schulentwicklung von ihren Schulleitungen – trotz Einwilligung in die Fortbildung – nicht als relevantes oder prioritäres Thema angesehen werde. Eine solche Haltung kommt auch im folgenden Zitat aus dem Interview mit einer Schulleiterin zum Ausdruck:

„Frau N. wollte das gerne machen. Die hat ja auch an der Uni schon Verschiedenes gemacht zu dem Thema, war in der Fortbildung tätig. Und von daher kam uns das wohl entgegen, aber ich habe ihr gleich gesagt, also einen eigenen Schulentwicklungspunkt jetzt in der Hinsicht zu formulieren, das hätten wir im letzten Jahr nicht geschafft und das werden wir auch in diesem Jahr aus einem anderen Grund nicht schaffen.“ (SL33)

Einige teilnehmende Lehrerinnen und Lehrer äußern die Vermutung, dass die Schulleitungen – neben der Sorge, durch die Präsenz des Themas könnte „ein weiteres Fass aufgemacht werden, das grundlegende Änderungen in der Schule notwendig macht“ (L28) – interkulturelle Öffnung auch als wenig ‚öffentlichkeitswirksame Aktivität‘ erachten, von der kaum eine ‚Imageverbesserung‘ der Schule zu erwarten sei. Im Gegenteil: Sie hegen eher die Befürchtung, die Schule würde dadurch erst recht mit Problemen des Rassismus und der Diskriminierung in Verbindung gebracht und dadurch an Ansehen verlieren. In manchen Fällen konnten Vorbehalte wie diese aber längerfristig abgebaut werden. Das Gewinnen von Verbündeten in den Schulen, sowie wiederholte Gespräche, in denen der Schulleitung der allgemeine Nutzen der Interkulturellen Koordination überzeugend vermittelt werden konnte, ermöglichten die zunehmende Einbindung der Schulleitungen.

„Am Anfang bin ich auf Widerstände gestoßen, aber ich bin da ja schon jahrelang irgendwie an dem Thema und so langsam, ganz langsam irgendwie lösen sich die Widerstände. Je mehr Mitstreiter man findet.“ (L25-II)

„Ich wollte diese Fortbildung gern machen. Ist nicht so, dass meine Schulleitung gesagt hat, wir brauchen einen Interkulturellen Koordinator. Im Gegenteil – wir sind ja interkulturell und wir haben ja auch gar keine Probleme. Hatte sich dann nachher anders gezeigt, wobei es ja auch gelöst wurde [...] Ich hab dann auch erstmal klarstellen müssen, dass ich jetzt hier nicht anfangen, irgendwie die Schule umzuändern, sondern dass ich wirklich auch in den Bereichen arbeiten will, die uns allen zugutekommen. Dass die Abschlüsse verbessert werden und dass das eben lange Projekte sind, die wir auch nicht von heute auf morgen machen, sondern dass wir in den Bereichen- und da habe ich schon Unterstützung.“ (L28-II)

In Einzelfällen werden das Desinteresse und die Vorbehalte dagegen als unüberwindbar erlebt. Eine Koordinatorin hat bereits nach dem ersten Fortbildungsjahr aus diesem Anlass die Schule gewechselt, eine weitere Teilnehmerin, die ihre Teilnahme an der Fortbildung bereits gegen Widerstände der Schulleitung durchsetzen musste, vollzieht diesen Schritt nach dem zweiten Jahr der Qualifizierung.

„Es zeigte mir eine Nichtwertschätzung dessen-, [...] ‚Schnickschnack, mach mal, mach mal...‘. Und da habe ich einfach gesehen, damit habe ich hier keinen Erfolg. Wenn die Schulleitung das schon so sieht, dann kann ich das im Kollegium eh nicht verankern. Und daher habe ich einen Schulwechsel gehabt. Der jetzige Schulleiter steht dem sehr offen gegenüber, hat sich das auch gewünscht, dass ein Interkultureller Koordinator an seine Schule kommt“ (L15-II)

„Wenn eine Schulleitung im Lehrerzimmer sagt: Ach, diese ganzen Zigeuner vor der Tür, dann weiß man wo die Haltung liegt. Und so ist es.“ (L21-III)

Die gemischte Bilanz der Koordinatorinnen und Koordinatoren zur Haltung ihrer Schulleitungen setzt sich im Querschnitt auch in der dritten Erhebung fort. Manche Koordinatorinnen und Koordinatoren berichten allerdings, dass sie durch ihre Arbeit die anfängliche Skepsis ihrer Schulleitungen überwinden konnten (L1) und sie in stärkerem Maße als zuvor von der Schulleitung wahrgenommen und eingebunden werden. Sie berichten von regelmäßigen Gesprächen mit ihren Schulleitungen, die daran interessiert sind, sie an Beratungs- und Entscheidungsprozessen zu beteiligen:

„Was früher nämlich nie war, wenn externe Anfragen von Behörde oder was auch immer aus dem Bereich kam, war ich immer die Letzte, die davon Bescheid wusste und jetzt ist es so, bin ich die Erste. Die Mail wird aktuell immer von meinem Schulleiter direkt an mich weitergeleitet und werde gefragt so: Nehmen wir dran teil? Ist das was für uns? Ist das nichts für uns? Das macht natürlich die Arbeit viel einfacher, weil ich einen Überblick davon hab.“ (L10-III)

Allerdings bedeutet dies noch nicht, dass die Interkulturelle Koordination innerhalb der Schule als gleichwertig mit anderen Funktionen und Positionen wahrgenommen wird:

„Also es ist noch nicht fest da, dass das zu einem Schulprozess gehört und das ist immer noch nicht da (...) Also einem Förderkoordinator entgegnet man ganz anders als einem interkulturellen Koordinator. Da sind bestimmte Prozesse selbstverständlich, während sie bei mir noch nicht selbstverständlich sind und gerade, wenn es um den Bereich Diskriminierung geht oder irgendwie Konfliktlösung oder so was, da kommt das noch nicht an.“ (L10-III)

Einige Koordinationen warten auch noch immer auf eine klare Positionierung der Schulleitung zur Interkulturellen Koordination, etwa in Form einer konkreten zeitlichen Kompensation und/oder einer Beförderungsstelle für die Koordinationsarbeit. In Fällen, in denen es Probleme mit den Schulleitungen gibt, fühlen sich die Betroffenen oftmals übergangen oder aus der Kommunikation ausgeschlossen oder es gibt Unklarheiten bzw. nicht genug Transparenz und Offenheit in der Kommunikation.

8.3 Materielle und zeitliche Ressourcenausstattung

Neben der ideellen und legitimatorischen Unterstützung sind für eine Verstetigung der Interkulturellen Koordination auch materielle, v.a. *finanzielle und zeitliche Ressourcen* entscheidend. Die meisten

Teilnehmenden haben für die Zeit der Qualifizierung eine zeitliche Entlastung bekommen. Zum Zeitpunkt der zweiten Befragungsrunde berichten viele, dass ihnen auch für ihre künftige Arbeit voraussichtlich eine oder zwei Wochenarbeitszeitstunden erlassen werden. Dies deckt zwar nicht den tatsächlichen Zeitaufwand ab, aber es stellt für die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren eine Form der Anerkennung dar, die von den Lehrkräften sehr wertgeschätzt und von vielen als Voraussetzung für eine Etablierung der Funktion bewertet wird. Vielen Fortbildungsteilnehmenden wurden zudem finanzielle Mittel für ihre Vorhaben in Aussicht oder bereits zur Verfügung gestellt. In einzelnen Fällen wurden auch Funktionsstellen oder der Aufstieg in eine höhere Besoldungsgruppe in Aussicht gestellt.⁶⁴

„[Ich habe] eine großartige Schulleitung, die sehr wohlwollend auf mich zukommt, aber auch offen ist. Ich muss nicht ständig um irgendwas bitten, die sind glaube ich auch froh, dass ich diesen Job mache. Und als dann die Gelder, der Haushalt verteilt wurde, hatte ich dann gefragt, ob ich halt eben bisschen was davon abhaben kann für-. Und da haben alle einen Sinn drin gesehen und haben das dann abgenickt. [...] wenn ich auf die zukomme, da ist keine ablehnende Haltung. Und das genieße ich und weiß das zu schätzen.“ (L20-II)

„Ich wurde gefragt – und das muss man sich mal vorstellen, so was passiert bei uns sonst gar nicht – ob ich nicht eine WAZ mehr haben will im nächsten Jahr. [...] jetzt habe ich eine zweite bekommen, weil ich diese Ausbildung gemacht habe und im nächsten Schuljahr ist die Ausbildung vorbei und ich darf diese zweite WAZ aber behalten, um meine Projekte weiterzumachen.“ (L12-II)

„[Die Schulleitung; d.V.] hat schon gesagt: ‚Ja, Frau N., wenn Sie das machen, das wissen Sie schon, dass das langfristig eine Beförderungsstelle ist? Das hat sie gesagt, das ist ihr schon bewusst.‘“ (L4-II)

Allerdings sind sich keineswegs alle Befragten dieser Art von Unterstützung gewiss. Einige von ihnen geben an, dass es noch unsicher sei, in welchem Umfang finanzielle Mittel für konkrete Projekte und Entlastungsstunden für die Ausübung der Funktion gewährt werden (können). In der Mehrzahl der Fälle ist darüber hinaus noch unklar, ob tatsächlich in absehbarer Zeit Funktionsstellen für die Interkulturelle Koordination ausgeschrieben werden. Zwei Lehrkräfte berichten, dass die Schulleitung zwar die Arbeit der Interkulturellen Koordination befürwortet, aber keinen Zeitausgleich in Aussicht stellt, in einem Fall weder für die Qualifizierung, noch für die Arbeit in der Schule. Dies hat zur Folge, dass die betroffenen Koordinatorinnen und Koordinatoren sich ausgebremst und von der Schulleitung allein gelassen fühlen. Häufig unterbleiben geplante Aktivitäten dann oder werden in sehr reduzierter Form (begrenzt auf den eigenen Bereich) realisiert:

„Wenn dafür keine Zeiten gegeben werden, dann fällt das quasi in den Brunnen. Ich mach das in irgendwelchen Ausmaßen auch in meinem Unterricht, weil die Themen mich interessieren, aber es wird nicht schulweit und nicht außerhalb der Schule transportiert, weil das zeitlich nicht zu machen ist. Und das wäre schade! Momentan sieht es noch nicht hundertprozentig so aus, als ob ich da Freiräume bekäme.“ (L27-II)

„Meine Ursprungsidee war, erstmal eine Erhebung zu machen und das wollte ich quasi über Eltern und Schüler machen und ich hatte dann überlegt, weil ich das sehr klein halten wollte, damit irgendwie die Kollegen nicht noch extra belastet werden, dass ich eigentlich meine Klasse nehmen wollte, einen Fragebogen mit denen entwickeln und dass meine Kinder quasi durch die Schule gehen und Befragungen, Interviews machen. Daraus kam die Idee meiner Schulleitung, ich könnte das für eine ganze Projektwoche, für die gesamte Schule planen mit dem Hinweis im selben Satz, dass ich aber keine F-Zeit dafür oder irgendetwas erhalte. Daraufhin habe ich das nicht gemacht. Das was ich mir jetzt für dieses Halbjahr vorgenommen habe ist, dass ich das mit meiner Klasse trotzdem mache und jetzt halt im ganz, ganz kleinen Rahmen.“ (L21-II)

⁶⁴ Mit der höheren Besoldungsstufe ist nicht automatisch ein festes Stundenkontingent für die Aufgaben der Interkulturellen Koordination verbunden.

Eine Teilnehmerin berichtet von einer improvisierten Variante des Zeitausgleichs durch die informelle Umwidmung von Stunden, die für den Bereich Inklusion vorgesehen waren. Dies bedeutet zwar einerseits eine pragmatische Lösung des Problems, andererseits erfährt damit der Aufgabenbereich der Interkulturellen Koordination – auch in Abgrenzung zu Inklusion – keine formale Anerkennung.

Die wenigsten Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren konnten zum Zeitpunkt der zweiten Interviewerhebung berichten, dass sie einen Raum zugewiesen bekommen haben:

„Ich habe so einen Miniraum, wo ich dann zu bestimmter Zeit da bin, wo die dann zu mir kommen können, sogar mit einem Foto an der Tür. Aber es ist so provisorisch, weil wir wirklich Raummangel haben. Und ich denke, wenn ich noch weiter da bleibe, will ich dann einen anständigen Raum haben.“ (L29-II)

„Ich habe jetzt noch kein Büro oder irgendwelche Öffnungszeiten oder Sprechzeiten. Das habe ich noch nicht, das ist aber auch im Moment noch nicht nötig. Sichtbar ist sie [die Interkulturelle Koordination, d.V.] nur, wenn eben das Wandbild hängt und der Schulplaner für 2013/14 dann steht. Und im letzten Jahr habe ich zwei Fortbildungen organisiert. Also, einfach nur durch meinen Aktivitäten ist sie sichtbar.“ (L20-II)

„Also ich sehe eigentlich – unabhängig von diesem Elternabend – mein erstes Projekt darin, dass ich mir meinen Raum erkämpfe [...]. Der muss ja nicht mein Raum sein, aber wo ich zumindest ab und zu mal, wo ich sagen kann, okay da findet man mich. Zwischen Tür und Angel kann man das auch machen, aber das hat dann natürlich eine andere Qualität. Die Schwelle jemanden anzusprechen ist im Lehrerzimmer natürlich geringer, weil man da ja noch nicht wirklich ein Problem hat oder so, das macht man dann so zwischen Tür und Angel. Auf der anderen Seite wäre es natürlich für mich was Offizielleres, wenn jemand zu mir kommt und nicht einfach, wenn ich vorbeigehe. So und dann wäre ich auch sichtbar – mit Sprechzeiten, nicht.“ (L4-II)

Hinsichtlich der zur Verfügung gestellten Ressourcen – materiell, zeitlich – und der formalen Anerkennung der Interkulturellen Koordination durch Funktionsstellen sind in der dritten Erhebung erhebliche Veränderungen zu konstatieren. Dies steht auch damit in Verbindung, dass die Interviewten an ihren Schulen inzwischen aktiv geworden sind. Dies erzeugt sowohl eine neue Grundlage für die Positionierung der Schulleitung als auch eine veränderte Ausgangslage für Forderungen der Koordinationen nach Ressourcen und Anerkennung, zu denen sich die Schulleitungen verhalten müssen.

Sieben der in der dritten Erhebungsrunde interviewten Koordinatorinnen und Koordinatoren⁶⁵ haben inzwischen eine Beförderungsstelle erhalten, die mit der Wahrnehmung der Aufgaben als Interkulturelle Koordination verbunden ist, eine weitere hat Aussicht auf eine solche Stelle. Die Qualifizierung wird hier als Ressource anerkannt und findet auch eine materielle Form der Anerkennung. Andere Koordinatorinnen und Koordinatoren haben jedoch bislang noch keinen Hinweis auf eine derartige Form der Anerkennung – so sind in manchen Schulen derzeit keine Beförderungsstellen zu vergeben. Auch können Schulfusionen dazu führen, dass es zu Konkurrenzen um Funktionsstellen kommt oder an der anderen Schule eine Stelle mit ähnlichem Auftrag bereits vergeben ist. Dies erzeugt eine strukturelle Unsicherheit für die Koordinationen, mit denen diese auf unterschiedliche Weise umgehen (vgl. Kap. 7.3.4).

Noch stärker umkämpft als die Beförderungsstellen sind die Ansprüche an eine zeitliche Entlastung – dies gilt auch für diejenigen, die eine Beförderungsstelle erhalten haben (da damit nicht automatisch auch eine funktionsbezogene Umwidmung von Stunden verbunden ist). Erhaltene Entlastungsstunden der Koordinationen unterliegen oft noch keiner dauerhaften Regelung, sondern bleiben zunächst eine Verhandlungssache. Dies erzeugt bei den Koordinationen eine Planungsunsicherheit, die mit der Dauer der Zeit zunehmend die Tendenz erzeugt, dass die Betroffenen Koordinationen in ihrem Enga-

⁶⁵ Mit drei Koordinationen kam aus terminlichen Gründen kein Interview zustande.

gement zurückhaltender werden. Auch hinsichtlich der Gewährung räumlicher Ressourcen und materieller Unterstützung für Projekte stehen in manchen Fällen noch Entscheidungen bevor:

„Da wird's natürlich spannend, was dann passiert, denn bis jetzt kostet das alles die Schule nichts, was ich mache. Das wird jetzt im Prinzip ein Offenbarungseid, wenn wir jetzt irgendwann vor den Ferien dahin gehen und sagen, so wir brauchen das und das und das. Allein solche Sachen wie Ausstattung. (...) Raum ist ein Problem bei uns an der Schule. Da ist natürlich die Frage, was ist euch das wert? Denn wir können auch nur unter bestimmten Bedingungen arbeiten. Dann kann man nicht mehr einfach nur sagen "ja, ja, macht mal", sondern dann müssen sie auch in die Vorlage gehen. Und da werden wir für kämpfen natürlich. Dass wir auch kriegen, was wir brauchen.“ (L9-III)

Auch kann es zu Ressourcenkürzungen kommen, die nicht direkt von der Schulleitung verantwortet werden. In einer Schule führen unvorhergesehene ökonomische Engpässe dazu, dass die materielle Grundlage für die Unterstützung der Interkulturellen Koordination nahezu komplett wegbricht. Dies ist ein Grund dafür, dass die Koordinatorin für sich an der Schule keine Zukunft sieht. In anderen Fällen wird berichtet, dass durch die Höherstufung der Schule im so genannten „KESS-Index“ Ressourcen gekürzt wurden, die zur Konsequenz haben, dass bestehende sprachliche Stützmaßnahmen oder Doppelbesetzungen im Unterricht nicht weiter fortgeführt werden können:

„Das gab jetzt da wir sind hochgestuft worden, weil wir besser geworden sind und damit wurden und glaube ich 70 Stunden, also auf jeden Fall mehrere Lehrerstellen gekürzt, die halt als Besetzung und Beförderung mit drin gewesen wären, das ist auch deutlich spürbar. Und das wäre halt auch so ein Punkt, wo man halt sagt, was natürlich schade ist, weil einfach unsere oder Kinder aus meiner Schule viel Unterstützung brauchen, viele können kein Wort Deutsch in der ersten Klasse und dann ist man da alleine als Klassenlehrer und als Fachlehrer, ist einfach schwierig und ist leider aber auch nicht mehr die Ausnahme. Oder dass man irgendwelche Flüchtlingskinder in der zweiten oder dritten Klasse bekommt, die auch kein Wort Deutsch sprechen, noch total verängstigt dazu sind, weil sie einfach ein unglaubliches Trauma haben und dann steht man da auch alleine und denkt sich so: Gut, schön, super, machen wir mal. Da fehlen so'n bisschen diese Doppelbesetzungen, die vielleicht von Außenstehenden belächelt werden, nach dem Motto: Ist ja voll der Luxus, dass ihr da zu zweit seid, aber in solchen Situationen merkt man's.“ (L3-III)

Der beschriebene Bewertungsmechanismus hat die Konsequenz, dass Schulen, die sich in ihrem ‚Output‘ bzw. in den gemessenen Leistungen verbessern, eventuell damit rechnen müssen, dass ihnen Mittel gekürzt werden. Dies kann bedeuten, dass sinnvolle und notwendige Förderstrukturen, die an den Schulen etabliert geworden sind, wegfallen. Umgekehrt kann eine Herabstufung der Schule in dem KESS-Index dazu führen, dass zusätzliche Ressourcen frei werden, die für sozialpädagogische Unterstützung u.ä. eingesetzt werden können (L9). Solche Veränderungen betreffen die Arbeit der Interkulturellen Koordination zwar meist nicht unmittelbar, sie bilden aber u.U. wichtige Rahmenbedingungen für die Umsetzung von Schulentwicklungsvorhaben.

8.4 Resonanz und Unterstützung im Kollegium

Auch in ihren Kollegien erlebten die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren bei der Vorstellung und Einführung ihrer neuen Funktion unterschiedliche Reaktionen. Das Spektrum reicht von Interesse und aktiver Unterstützung über Zurückhaltung bis hin zu Abwehr.

Viele der Befragten beschreiben ihre Kolleginnen und Kollegen als *mehrheitlich aufgeschlossen und unterstützend*. Dabei wird auch berichtet, dass die Interkulturelle Koordination von Kolleginnen und Kollegen als Antwort auf Handlungsbedarfe in den Schulen und als Hilfestellung erlebt wird:

„Ich spreche natürlich gezielt viele Kollegen an wegen meines konkreten Projekts und da ist die Resonanz auch so, dass eben doch die Leute sagen, das ist genau das, was wir brauchen.“ (L9-II)

„Es gibt auch eine Kollegin, die fragte wirklich ganz gezielt immer wieder nach, wie ist es denn in der Ausbildung und kannst Du mir hier mal helfen in dem Fall und so weiter. So richtige Gespräche in den Gängen zum Beispiel, einfach sich die Zeit nehmen und das finde ich gut. Aus einer völlig anderen Fachgruppe. Also, diese Leute gibt es.“ (L11-II)

Einige Teilnehmende berichten zudem, dass sie schon erste Mitstreiterinnen und Mitstreiter gefunden haben, auf deren Unterstützung sie bauen können. Solche Kolleginnen und Kollegen, die bereits für die Relevanz des Themas sensibilisiert sind, sind v.a. Lehrkräfte, die sich schon im Studium mit Fragen der Differenz und Diskriminierung beschäftigt haben oder selbst eine Migrationsgeschichte haben:

„Es gibt sehr wohl einige Leute, die sich auch im Studium schon mit diesen Themen befasst haben und um die Bedeutung des Themas sehr wohl wissen und die ihr Material auch sehr wohl nach bestimmten Kriterien aussuchen, die interkulturelle Übungen machen mit ihren Schülern in TUT-Stunden oder in Klassenlehrerstunden. Und so langsam – ich bin ja jetzt das vierte Jahr an der Schule – kriege ich auch raus, wer ist das und wer ist das nicht. Und ich habe schon das Gefühl, ich weiß, an wen ich mich wende, wenn ich bestimmte Dinge will.“ (L12-II)

„Ich habe natürlich die Kollegen, die selbst einen Migrationshintergrund haben – es sind leider sehr wenige – aber natürlich sind das für mich so die allerersten Ansprechpartner, die uns da auch unterstützen.“ (L9-II)

Die von einigen Teilnehmenden geschilderten *zurückhaltenden Reaktionen* in Teilen der Kollegien werden – ähnlich wie in der Kooperation mit den Schulleitungen – von den Interviewten insbesondere mit Überlastung aufgrund parallel stattfindender Reformprozesse (v.a. Schulfusionen, Umbau zur Ganztagschule, Einführung der Inklusion) und der Angst vor Zusatzaufgaben erklärt. Auch wird von einer generellen Reformmüdigkeit berichtet, die insbesondere unter Lehrkräften, die bereits lange im Schuldienst stehen, weit verbreitet sei. Viele der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren zeigen dabei für die Zurückhaltung ihrer Kolleginnen viel Verständnis. Der Blick auf die strukturellen Belastungen der Schulen und Lehrkräfte, sowie das Wissen, dass Schulentwicklung ein längerer Prozess ist und dass dafür auch i.d.R. nicht alle zu gewinnen sind, ermöglicht die nötige Gelassenheit, um mit solchen Enttäuschungen umgehen zu können:

„Also, da gibt es einige wenige, die eine Offenheit für das Thema haben und die dann auch mal kommen und fragen, wie könnte ich dies oder das machen oder weißt Du was dazu oder so, aber an sich ist da einfach wenig Raum glaube ich bei den Kollegen. Ich glaube gar nicht so sehr, dass da ein Desinteresse besteht, sondern einfach wenig Raum.“ (L21-II)

„[Da] bäumt sich alles auf, die Kollegen sind oft überfordert mit der Situation, weil ständig neue Baustellen dazukommen.“ (L28-II)

„Ich weiß, dass viele Kollegen – ich gehöre dazu – auch im Rahmen von Arbeitszeitmodellen und so – echt nicht mehr können, weil das wirklich teilweise mittlerweile eine Ausbeutung ist und das Einzige was solche Kollegen wie mich, glaube ich, noch auf den Beinen hält, ist so ein bisschen die innerliche Ambition, irgendwie die Welt retten zu wollen, aber deshalb hoffe ich, dass ich sie noch ein bisschen beibehalten kann. Ich glaube Kollegen, die so 20 Jahre im Dienst sind, haben dort auch die Hoffnung aufgegeben, die Welt zu retten. Also, von daher kann ich das total nachempfinden, wenn sie sagen: ‚Jetzt reicht es aber, ich kann nicht noch mehr!‘ Und deshalb geht das auch alles so schleppend. Die Bildungspolitik macht uns die Aufgabe gerade nicht leicht.“ (L10-II)

„Ich habe von verschiedenen Kollegen die Rückmeldung bekommen, dass sie es sehr gut fanden. Auch andere Rückmeldungen, ‚Was soll das Ganze?‘ und ‚Noch was oben drauf...‘ und ‚Ich erkenne das nicht...‘. Das ist ein längerer Prozess. Mit diesen Kollegen muss man dann auch immer wieder mal ein Gespräch führen, damit das mal deutlicher wird, weil sonst versickert das im Unterrichtsallday.“ (L11-II)

In einigen Fällen wird von wenig Bereitschaft zur Mitwirkung an ersten Aktivitäten, die von der Interkulturellen Koordination initiiert wurden (z.B. der Bedarfserhebung), sowie von explizit negativen

Rückmeldungen im Team einer Schule berichtet. Diese stehen u.a. in Verbindung mit problematischen Kommunikationsstrukturen und Konkurrenzverhältnissen im Kollegium.

„Beim Ausdrucken der Matrix sagte eine Kollegin: ‚Du bist also die Konzeptfrau, Du erstellst ein Konzept, das hier sowieso keiner lesen wird.‘ [...] Ich wusste nicht, ob ich darüber jetzt lachen oder weinen soll, weil da steckte wirklich die Mühe und Arbeit. Aber man lernt draus und guckt dann: Okay, unter 75 Kollegen war das so eine Erfahrung, aber es heißt ja nicht, dass alle so sind.“ (L14)

Stärker als in der zweiten Befragungsrunde wird in der dritten Interviewerhebung die Belastung durch Schulfusionen explizit als Hintergrund für zurückhaltendes Engagement im Kollegium angeführt. Diese Parallelentwicklungen führen in den Kollegien tendenziell zu einer eher passiven/rezeptiven Haltung und dazu, dass sich die Interkulturellen Koordinationen tendenziell mit Ansprüchen ans Kollegium zurückhalten. Für andere Koordinationen stellt sich ausgehend davon die Frage, wie sie ihre Kolleginnen und Kollegen dennoch erreichen und ihnen die Bedeutung ihrer Aufgabe klarer vermitteln können:

„Die meisten, die ich so spreche, die sagen, wir bewundern dein Engagement. Warum das überhaupt Thema für unsere Schule sein könnte oder ist, das haben viele noch nicht verstanden, so. Also die finden das ja schön, dass ich jetzt beispielsweise einen, einen multikulturellen Elternabend veranstalte, aber die sagen ja auch: wozu also machst du das? Das kann ich ihnen zwar erklären, aber das ist irgendwie so... es gibt Wichtigeres... es gibt mehr Baustellen und ich baue...reiß da jetzt noch ne Baustelle auf. Und das ist denen nicht ganz klar.“ (L4-III)

„Also die Idee wird nicht blockiert, aber sie würden es glaube ich lieber gereicht bekommen, dass man ihnen Unterrichtsinhalte interkulturell aufgearbeitet, als dass sie es selber unbedingt machen und da fehlt noch son bisschen dieses Bewusstsein.“ (L3-III)

Einzelne erleben auch *Widerstände und Abwehr* im Kollegium, die sich speziell um das Thema Diskriminierung drehen. Dieses werde im Kollegium nicht immer ganz ernst genommen bzw. von vielen nicht mit eigenem Handeln in Verbindung gebracht:

„Im Kollegium hatte ich ja teilweise zu kämpfen, musste auch erstmal gucken. Auch wir haben im Kollegium ganz viele, die das unterstützt haben [...] aber da kommt einem auf einmal so ein – ja ich weiß auch nicht – so ein Wind oder so ein Hass entgegen, den man nicht einsortieren kann und man weiß gar nicht warum.“ (L28-II)

„Die nehmen es auch nicht ernst, weil es einfach so 100.000 Baustellen gibt und die einfach sagen: ‚Ja gut, das kann man natürlich noch mal hinterfragen, aber für mich gibt es da wirklich keinen Unterschied. Meine Schüler sind dumm, die machen ihre Hausaufgaben nicht und das ist mir völlig egal, wo die herkommen. Ich kann sagen, die machen ihre Hausaufgaben nicht.“ (L4-II)

„Ein paar Nörgler sind immer da oder auch Leute, die sich damit einfach nicht beschäftigen wollen [...] Wir hatten auch in einer Konferenz – aber da war dann auch Totenstille hinterher erstmal – [dass einer sagte, er] will Schüler da nicht abholen, wo sie sind!“ (L2-II)

In großen Teilen der Kollegien, so bemerken einige der Fortbildungsteilnehmerinnen und -teilnehmer, ist das professionelle Handlungswissen, um mit migrationsbedingter Heterogenität und den vielfältigen Erscheinungsformen von Differenz und Diskriminierung im pädagogischen Alltag konstruktiv umgehen zu können, nur dürftig. Dabei erleben die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren in ihren Begegnungen und Gesprächen im Kollegium, dass Diskriminierung als subtiles und schwer greifbares Problem wahrgenommen wird und Ängste verursacht, sich möglicherweise in der eigenen Professionalität in Frage gestellt zu sehen (L21) (vgl. Kap. 6.1.3).

In den Interviews der dritten Interviewrunde überwiegt eine positive Bilanzierung der Resonanz des Kollegiums auf die Interkulturelle Koordination. Einige der Interviewten berichten davon, einen mehr oder weniger festen Kern von Mitstreiterinnen und Mitstreitern für ihre Projekte gefunden zu haben. Viele berichten von vielen grundsätzlich aufgeschlossenen Kolleginnen und Kollegen. Allerdings ha-

ben nur wenige das Gefühl, das Kollegium tatsächlich in seiner ganzen Breite erreichen zu können bzw. hinter sich zu haben.

„Ach die sind ja eigentlich offen. Die sind halt, das ist halt wieder dieses Typische mit Lehrern, dass man sagt, die finden es toll, wenn man es selber macht, aber nach dem Motto: Bitte sprich mich damit nicht an. (...) so die helfen da einem total nett, die sind da gar nicht, sie finden das auch sinnvoll. Es gibt mehr die sagen eher noch, wäre schön, wenn da noch mehr Kollegen auch Interesse haben und deswegen also so eine vom Grundgefühl so ne Unterstützung habe ich auf jeden Fall. So und auch mit diesen in der AG, wo es schon hieß ja auf jeden Fall, machen wir dann interkulturelles Buch. Da ist gar niemand der gesagt hat ne, auf gar keinen Fall. Das macht es auf jeden Fall auch einfacher, als wenn man da sich irgendwie noch durchkämpfen muss.“ (L3-III)

Viele der Interviewten berichten von einem großen Interesse an Fragen zu sprachlicher, sozialer, religiöser und kultureller Heterogenität in ihren Kollegien. Dieses Interesse speist sich dabei – gerade in Schulen, die im Prozess der interkulturellen Entwicklung noch relativ am Anfang stehen – allerdings auch aus Unsicherheiten und Befürchtungen (aktuell etwa vor religiöser Radikalisierung) oder wahrgenommenen Problemen mit bestimmten Gruppen von Schülerinnen und Schülern und Eltern. Hier besteht die Herausforderung für die Koordinationen darin, das Interesse des Kollegiums aufzugreifen und die vorhandenen Ängste ernst zu nehmen, zugleich aber auch Selbstreflexionsprozesse in den Kollegien zu Diskriminierung an der Schule und zum *eigenen* Umgang mit Differenz anzuregen.

„Die [Kolleginnen und Kollegen, d.V.] hatten ein konkretes Anliegen und zwar ging es um die Religiosität der Schüler und Schülerinnen an der Schule. Der Islam wächst mehr und wir nehmen es mehr war und ja da muss was getan werden. So ist das jetzt ne Bedrohung oder nicht und da muss einfach Klärung rein und einige Kollegen haben sich auch banal ausgedrückt, die haben gesagt: Regel das mal! Also löse das Problem mal der Islamisierung an unserer Schule. (...) Und ich war diejenige, die das nun lösen sollte.“ (L15-III)

Ein weiteres Spannungsfeld, das sich in einzelnen Fällen abzeichnet, sind Konkurrenzen innerhalb des Kollegiums um die betreffenden Aufgabenfelder, Stellen und Ressourcen. Allerdings gibt es auch Beispiele dafür, dass in ressourcenknappen Situationen im Kollegium kooperiert wird, um bestehende Angebote zu erhalten:

„Wir hatten früher Ressource für diese Sprachförderstunden, wie all die Schulen auch, und das ist dann, als wir umgewandelt wurden, ist das insgesamt gestrichen worden, die gesamte Ressource, und es wurde zur Querschnittsaufgabe gemacht, eben Sprachförderung bei Kindern mit Zweisprachigkeit. Und wir haben aber bei uns in der Schule, das fand ich ganz toll, es kam auch gar nicht von mir, also gewünscht hab ich mir das schon, aber es kam aus dem Kollegium in der Konferenz, dass sie das ganz wichtig finden, weil es für die Kinder ganz viel bringt, wenn sie ein bis zwei Mal bei mir halt in kleiner Dreier-, Vierergruppe dreißig Minuten [Deutschförderung erhalten, d.V.], und das haben wir aufrechterhalten, obwohl wir diese Sprachförder-Ressource nicht mehr haben. Und dafür geben auch alle Kollegen was ab. Also aus ihrem Stundenkontingent, also von ihren Doppelbesetzungen, oder wo auch immer.“ (L7-III)

Insgesamt zeigt sich, dass die Erfahrungen bezüglich der Unterstützung durch die Schulleitungen und die Kollegien schulspezifisch variieren. Dabei hat die Tradition der Auseinandersetzung mit Differenz und Diskriminierung, die in den beteiligten Schulen in unterschiedlichem Maß gegeben ist, eine wichtige Bedeutung. Vor dem Hintergrund der gemischten Erfahrungen mit der Unterstützung im gesamtschulischen Kontext wird in mehreren Interviews auch die emotionale Kraftanstrengung, „der lange Atem“, den die Schulentwicklung braucht thematisiert, und die häufige Erfahrung, „dass man eben sehr alleine ist“ (L12-II).

9. Erste Wirkungen auf das pädagogische und organisatorische Setting

Zu der Frage, ob sie infolge der Qualifizierung bereits Veränderungen im Schulleben wahrnehmen, äußerten sich die Fortbildungsteilnehmenden ebenso wie die befragten Schulleitungen insgesamt zurückhaltend. Für umfassende Bilanzen erschien es ihnen noch zu früh. Die zögernde Identifizierung von ‚Auswirkungen‘ kann dabei durchaus als Ausdruck eines Lernprozesses verstanden werden – in der Qualifizierung wurde das Verständnis vermittelt, dass es sich um einen längerfristigen Prozess handelt; darauf nehmen einige der Teilnehmenden auch explizit Bezug: „Die Frage müssten Sie mir in fünf Jahren vielleicht noch mal stellen.“ (L20-II). Darüber hinaus erscheint der Schulalltag vielen zu komplex, um Phänomene klar mit Wirkungen der Fortbildung in Zusammenhang zu bringen.

Auch nach Ende der Vertiefungsmodule bleiben die Bilanzierungen der Interkulturellen Koordinationen vorsichtig; die Interviewten sehen sich und ihre Schulen realistisch in einem begonnen Prozess, dem weitere Schritte folgen müssen. Dabei werden auch die Möglichkeiten und Grenzen der eigenen Wirkmöglichkeiten reflektiert:

„Also wenn man so ein bisschen metaphorisch denkt, war es erstmal ganz verschlafen, jetzt sind die Menschen alle aufgewacht, jetzt laufen sie zwar wirr durch die Gegend und überlegen in welche Richtung, wo sie sich positionieren sollen. Na ja und jetzt kommt halt der dritte Schritt, wo dann endlich mal ein bisschen Ordnung herrscht und dann jeder endlich weiß: Okay, so soll es gehen und so soll es angepackt werden. So und wir sind gerade noch im Chaos. Aber immerhin sind wir wach.“ (L10-III)

„Ich denke, das ist etwas, was man (sich) auch immer wieder bewusst machen muss, also dass man zwar ein fernes Ziel haben kann, aber dass es auch die kleinen Schritte sind, und dass auch da die Erfolge sind. Also, dass ich mir die auch nicht kleinreden muss, weil ich noch nicht da hinten bin.“ (L7-III)

„Dass man jetzt so sagt, dass man da durch eine Fortbildung jetzt ein ganzes Kollegium kippt – nein. Da ist ganz viel Potenzial im Kollegium und man kann das son bisschen rauskitzeln vielleicht und was in Gang treten, aber das dauert seine Zeit und das muss auch von allen gewollt sein, ansonsten hat man gar keine Chance.“ (L28-III)

Dennoch werden in den Beschreibungen der Fortbildungsteilnehmenden einige Veränderungen erkennbar, die sich auf die verschiedene Ebenen des schulischen Lebens beziehen. Beschrieben wurden Veränderungen auf schulorganisatorischer Ebene (9.1), veränderte Umgangsweisen mit Schülerinnen und Schülern (9.2) sowie in der Kommunikation mit ihren Eltern (9.3) und Ansätze zu einer Vernetzung im Stadtteil und mit außerschulischen Akteuren (9.4).

9.1 Veränderungen auf schulorganisatorischer Ebene

Eine wichtige Veränderung durch die Einführung der Interkulturellen Koordination in den Schulen, die in zahlreichen Interviews bereits zum Zeitpunkt der zweiten Erhebung zum Ausdruck kommt, lässt sich als *Offizialisierung von Aktivitäten in Bezug auf Fragen von Differenz und Diskriminierung im Schulalltag* bezeichnen.⁶⁶ Dies wird insbesondere von den Teilnehmenden beschrieben, die sich bereits vor der Qualifizierung ohne eine formale Zuständigkeit in diesem Bereich engagiert haben. Durch den Wechsel in den offiziellen Status der Interkulturellen Koordination erleben diese Lehrkräfte eine deutliche Legitimitätssteigerung und Aufwertung ihres Engagements. Die Qualifizierung führt zu einer veränderten Selbstwahrnehmung und Außenwirkung, wobei sich beides wechselseitig bedingt: Die Lehrkräfte fühlen sich in Interaktionen mit Kolleginnen und Kollegen, sowie der Schullei-

⁶⁶ Dies trifft nur in jenen Fällen zu, in denen die Interkulturelle Koordination im Kollegium zu diesem Zeitpunkt bereits als solche in Erscheinung getreten war.

tung gestärkt, weil sie sich auf professionell erworbenes Wissen stützen können, das ihren Aussagen ein verändertes Gewicht und eine größere Akzeptanz verleiht. Dies führt auch dazu, dass sie sich in ihrer Rolle sicherer fühlen und selbstbewusster auftreten können. Zugleich werden sie im Kollegium und von ihren Schulleitungen nunmehr als qualifizierte Expertinnen wahrgenommen und adressiert. Diese veränderte Statusposition ist möglicherweise gerade für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, die aufgrund des ihnen zugeschriebenen Erfahrungswissens besonders oft bereits informelle Zuständigkeiten für ‚Interkulturelles‘ an der Schule übernommen haben, eine Chance einer veränderten Positionierung:

„Deshalb würde ich es jetzt auch erstmal auf die Qualifizierung zurückführen, dass sie mir so langsam in meinem Handeln Sicherheit gibt. Genauso wie das die Lehrer finden, wenn ich an der Schule bin, empfinde ich die Qualifikation in meinem Rücken auch als eine Form von Sicherheit. Vor allem weil ich nicht da alleine bin. Und ich kann immer wieder sagen, auch in Argumentationen mit Schulleitung und Kollegen: ‚Ich habe in der Qualifikation gelernt...‘ – selbst Dinge, die ich vorher weiß, zum Beispiel kulturassistische Dinge oder Kulturbegriffe, die ich natürlich vielleicht vorher wusste. Aber es macht einen ganz anderen Effekt wenn ich sage: ‚In der Qualifizierung haben wir gelernt...‘ oder ‚Das wurde uns vermittelt...‘. Das ist noch mal anders, ne? Da steckt dann noch mal eine Ausbildung, eine Behörde dahinter und da fühlen sich anscheinend die Gegenüber sicherer. Weil sie diesen Quellen mehr vertrauen, als wenn ich sagen würde: ‚Ja, aber ich denke so und so‘.“ (L10-II)

„Ich merke das bei der Schulleitung schon so, jetzt plötzlich werden meine Projekte auch anders wahrgenommen und werden dieser Funktion zugeschrieben und das ist ganz gut. Ich hab einen anderen Standpunkt.“ (L12-III)

„Diese Tatsache, dass man ein Zertifikat hat und so und so viele Stunden sich mit diesem Thema beschäftigt hat und dieses Gespräch mit der Schulleitung usw. und das gibt einem einfach ein anderes Selbstbewusstsein“ (L12-III)

„Jetzt wissen sie alle: Aha, die Kollegin ist die IKO-Kollegin für unsere Schule, Ansprechpartnerin. Hat ganz anderen Stand“ (L30-III)

Neben der Veränderung der eigenen Position durch den Status der Interkulturellen Koordination wird in einigen Interviews sichtbar, dass die Fortbildung in einigen Schulen bereits zu einer erhöhten *Aufmerksamkeit für den Aufgabenbereich interkulturelle Öffnung* beigetragen hat. So wird berichtet, dass durch die bereits begonnenen Aktivitäten die Schulöffentlichkeit auf das Aufgabenfeld aufmerksam wird und Anlässe für die Auseinandersetzung damit geschaffen werden. Beispielsweise habe die Durchführung von Bestandsaufnahmen zu den bisherigen Aktivitäten der Schule im Hinblick auf den Umgang mit Differenz und Diskriminierung dazu beigetragen, im Kollegium eine Aufmerksamkeit für die Bedeutung des Themas zu wecken und damit ein Grundstein für die künftige weitere Arbeit daran gelegt. Das Thema tritt stärker ins Bewusstsein der schulischen Akteurinnen und Akteure:

„Ich hatte das Gefühl, dass auch dadurch, dass ich diese Bestandsaufnahme gemacht habe, dass das Kollegium so ein bisschen – sensibilisiert wäre wahrscheinlich zu viel gesagt – aber trotzdem sich so ein bisschen mehr Gedanken vielleicht macht oder doch erkennt, dass das wichtig ist [...] dass auch durch diese Präsentation [der Ergebnisse der Bestandsaufnahme, d.V.] einfach angestoßen wurde, dass wir uns damit auch weiterhin beschäftigen werden und die Schulleitung hat deutlich gesagt, dass das auch geschehen wird. Das kam auch von der Schulleitung, nicht von mir, dass das Thema für die Zukunft sehr wichtig ist. Und das ist auch ein bisschen angekommen bei den Kollegen vor allem.“ (L26-II)

„Ich finde, es breitet sich auch bei uns an der Schule so ein bisschen aus, unser ‚Heimatlos-Projekt‘. Es ging darum, dass die Schüler in Migrationsgeschichten geforscht haben und das machen jetzt auch ganz viele Deutschkurse beispielsweise und da kriege ich natürlich auch Rückmeldung. Das ist so ein bisschen im Fokus. [...] Kommunikation hat sich verändert. Also, das ist schon so, dass sie davon berichten und eine Kollegin hat eine ganz tolle kleine Veranstaltung gemacht, wo die Schüler ihre Geschichten vorgetragen haben und dazu hatte sie eingeladen und da waren dann auch ein paar andere Kollegen und haben sich das mit angehört. Also, dass dann Schulöffentlichkeit auch ein bisschen entsteht.“ (L2-II)

„Ich habe das Gefühl, dass die Kollegen sich weitaus mehr öffnen zu diesem Thema.“ (L10-II)

Diese Tendenzen setzen sich in der dritten Interviewerhebung vielen Fällen fort. Die Interviewten berichten von einer stärkeren Präsenz von Fragen zu sprachlicher, sozialer, religiöser und kultureller Heterogenität in den Kollegien. Einige Fortbildungsteilnehmende schildern, dass durch die stärkere Präsenz und Aufwertung des Themas *Sensibilisierungs- und Reflexionsprozesse im Kollegium* angestoßen wurden, die zu einem ‚Umdenken‘ und zu veränderten Umgangsweisen im Hinblick auf bestimmte Themen führen könnten. Beispielsweise wird berichtet, dass einzelne Lehrende ihre bislang dominante (Abwehr-)Haltung gegenüber den Erstsprachen der Schülerinnen und Schüler verändern und den herkunftssprachlichen Unterricht stärker anerkennen:

„Ich habe das Gefühl, dass da auch das Kollegium selbst so ein bisschen-. Als ich angefangen habe, das war eher so nur der Bereich, der abgegrenzt wurde: Herkunftssprachen nachmittags – interessiert niemanden oder so und dadurch, dass wir auch, dass die Kollegen auch nachmittags gearbeitet haben, gab’s noch nicht so viel Kontakt zu Vormittagslehrern – sage ich jetzt so. Und dass man so ein bisschen, dann doch diesen Stellenwert vom herkunftssprachlichen Unterricht gestärkt hat, [...] Ich versuch jetzt meine Kollegin auch so ein bisschen einzubeziehen, dass sie auch mal da ist und dass man das anerkennt, dass das nicht so irgendwie abgegrenzt wird. Weil das wirklich manchmal auch als Nachteil betrachtet wurde von vielen. Und da versuchen wir auch so die Absprache zu finden, wie ist das besser für Schüler? Und dann gehen auch Lehrer auf mich eher zu, offener, als es früher der Fall war. Früher war so, ne, muss Deutsch lernen, darf nicht [zum herkunftssprachlichen Unterricht, d.V.] und so.“ (L26-II)

Darüber hinaus hat die Einführung der Interkulturellen Koordination an einigen Schulen zu einer *Bestärkung und Intensivierung bestehender Ansätze interkultureller Öffnung* beigetragen. So berichten einige, dass sie mit ihren geplanten oder begonnenen Aktivitäten an bestehende Projekte anknüpfen und diese mit neuen Ideen und Konzepten ‚beleben‘ oder verbessern können:

„Meine Schulleitung [...] auf mich zugekommen und hat mir gesagt, wir haben tatsächlich da ein Projekt für Eltern an unsrer Schule [...] seit einem Jahr schon, man hat nur nichts davon gemerkt. Jetzt bin ich da aber mehr mit drin und jetzt plane ich ein Elterncafé für nächstes Schuljahr, das schon angelaufen ist.“ (L12-II)

Mit der Einführung der Funktion der Interkulturellen Koordination ist auch eine Bestätigung und Bestärkung derjenigen Kräfte im Kollegium verbunden, die bereits eine Offenheit und eine Sensibilität für dieses Aufgabenfeld mitbringen. Zudem wird von ersten *Multiplikationseffekten* und einer *Stärkung innerschulischer Kooperationen* mit Kolleginnen und Kollegen mit anderen fachlichen Hintergründen berichtet.

„Es gibt halt zwei Lehrerinnen, die jetzt auch die Fortbildung gemacht haben für interkulturelle Trainings mit Schülern. Das soll jetzt ab nächstem Jahr auch starten.“ (L2-II)

„Aber was jetzt natürlich anders ist, dass wir jetzt auch gerade im Bereich Sprachförderung, in der ich auch schon vorher war, aber dass ich da einfach noch mehr drin bin und mit der Sprachlernkoordinatorin noch mehr zusammen arbeite. Muss ich einfach so sagen und auch mit anderen Sprachlehrern noch mehr zusammenarbeite, dass die Gruppe einfach größer geworden ist, dass wir da noch mehr kooperieren und auch mit den Religionslehrern.“ (L28-II)

Einige der Interviewten berichten auch von *Veränderungen in der Einstellungspraxis ihrer Schulen* – hier haben die Interkulturellen Koordinationen offenbar ihre Schulleitungen dazu anregen können, mehr Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte einzustellen. Wo die Einführung der Interkulturellen Koordination mit Entwicklungen, wie zum Beispiel der vermehrten Einstellung von Lehrkräften mit Migrationsgeschichte an der Schule einhergeht, wird eine wechselseitige Verstärkung der unterschiedlichen Aktivitäten zur interkulturellen Öffnung festgestellt.

9.2 Veränderungen auf der Unterrichtsebene

Ein wichtiges Feld, in dem inhaltliche Anregungen aus der Fortbildung umgesetzt werden, ist für viele der *eigene Unterricht*. Die in der Fortbildung vermittelten Ideen für den interkulturellen Fachunterricht haben einige dazu angeregt, die eigene Unterrichtspraxis und den Einsatz von Lehrmaterialien stärker zu reflektieren und differenzsensibler zu gestalten. Viele arbeiten in Form einer ‚bottom-up‘-Strategie daran, Fachthemen in veränderter Weise aufzubereiten und dafür entsprechende Materialien zu entwickeln und zu erproben. Dies hat u.a. zur Folge, dass Schülerinnen und Schüler veränderte Erwartungshaltungen an einen interkulturell reflektierten Unterricht mitbringen (L1). Auch werden Impulse aus dem Anti-Bias-Training in den verschiedenen Schulstufen aufgegriffen, um Aspekte der Differenz und Diskriminierung mit den Schülerinnen und Schülern im Unterricht zu bearbeiten:

„Ganz konkret habe ich da natürlich eine Menge Techniken gelernt zu den einzelnen Aspekten der Ausbildung, wie man bestimmte Übungen, gruppenspezifische Geschichten, angesprochen und auch durchgespielt hat. Und ich habe in der Tat zum Thema Vorurteile in der 6. Klassen und in einer 12. jeweils einiges benutzt aus diesem Anti-Bias-Training.“ (L9-II)

In der dritten Befragungsrunde zeichnet sich ab, dass diese Entwicklungen nicht nur auf den eigenen Unterricht beschränkt bleiben. Die Veränderung des eigenen Unterrichts zieht mittelfristig größere Kreise, wenn neue Ideen im Kollegium kommuniziert und verbreitet, von anderen übernommen und weiterentwickelt werden. Auch können aus klein angelegten Unterrichtseinheiten und -reihen längerfristig Ideen zur Überarbeitung und Weiterentwicklung von Lehrplänen entstehen, so dass die Veränderungen nachhaltig curricular verankert werden. Auch werden projektförmige Angebote wie Anti-Bias-Trainings in bestimmten Klassenstufen nicht nur einmalig durchgeführt, sondern in den regulären Ablauf des Schuljahrs integriert:

„Wir arbeiten gerade unser Schulcurriculum um. Und wir haben es geschafft, eine Spalte mit reinzunehmen, die dann heißt: Welche interkulturellen Aspekte kann man in den Themenkomplex einbauen? So, das ist schon mal die erste Variante und der nächste Schritt wird sein – das dauert aber auch – wenn das alles mal fertig ist, wäre es mein Wunsch, ein kleines Gremium irgendwie zusammenzutrommeln, die sich dann alle Curricula einmal durchgehen und noch mal durchschaut und dann vielleicht so ein Hinweis oder Merksätze dazu schreibt und dann auch noch mal einen Hinweis gibt. Da könnte man das noch interkulturell öffnen und jenes noch. Das Problem ist natürlich, interkultureller Fachunterricht ist immer noch ein Bereich in Kinderschuhen. Es gibt noch nicht so viel und es ist auch schwierig, da auch ne Abgrenzung zu ziehen oder auch die Brille drauf zu haben. Aber auch da gehe ich davon aus, dass viele in den Fächern Deutsch, Englisch, also Fremdsprachen und auch Gesellschaft, definitiv interkulturelle Aspekte mit drin haben, sich aber dessen noch nicht bewusst sind.“ (L10-III)

„Ja also wenn wir Gesellschafter jetzt gerade das Curriculum machen, dass wir da auch noch mal gucken, dass wir da wirklich auch nicht einfach so nach den alten Sachen, ach so war das und das wir auch sagen, (...), dass man auch noch mal andere Bereiche mit rein nimmt und nicht nur Europa sozusagen im Geschichtsbereich, sondern dass man sagt, man kann bestimmte Geschichtsprozesse oder geographische Prozesse auch gut mal in einem anderen Kontinent erklären oder so.“ (L28-III)

In einzelnen Schulen zeigt sich auch eine zunehmende Reflexion im Hinblick auf die Möglichkeiten, *Bildungskarrieren von Schülerinnen und Schülern mit Migrationsgeschichte gezielt zu fördern*. So gibt es Ansätze einer verstärkten Förderung von Schülerinnen und Schülern, die als besonders begabt angesehen werden, durch die Vermittlung in Stipendienprogramme. Auch gibt es Kooperationen mit dem Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, die zu einer Erweiterung des Berufswahlspektrums beitragen können.

„Wir [haben] ganz viele, ich glaube letztes Schuljahr waren es vier Schüler (...) in Stipendien untergebracht [...], in diesem Schuljahr sind es schon sechs und einer davon ist glaube ich biodeutsch, alle anderen haben Migrationshintergrund.“ (L12-III)

„Heute hat einer von meinen Ex-Schülern, der macht jetzt Abitur, der sagt er hat noch im Kopf, ob er nicht vielleicht Lehrer wird. Na und dann hab ich gesagt, na ja wir hatten da doch letztes Jahr diese Veranstaltung, ne? ‚Mehr Migranten werden Lehrer‘ und dann meinte er, ja, ja, genau, ich weiß das, da kann ich mich dann melden, so. Also, es kommt doch irgendwie an.“ (L4-III)

In anderen Schulen haben Überlegungen begonnen, wie durch *strukturelle Veränderungen im Bereich der Sprachförderung* gerechtere Teilhabemöglichkeiten für mehrsprachige Schülerinnen und Schüler geschaffen werden können. Dies umfasst Überlegungen zur Anerkennung von Deutsch als erster Fremdsprache im Falle der so genannten Quereinsteiger aus anderen nationalen Schulsystemen, zur Ermöglichung von Abschlussprüfungen für die Sek I in den Familiensprachen der Schülerinnen und Schüler sowie zur Förderung der Familiensprachen auch in der gymnasialen Oberstufe (L28). Einige der Befragten berichten von Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Schülerinnen und Schülern, die sie mit der Fortbildung in Verbindung bringen. In einigen Interviews zeichnet sich eine stärker *partizipationsorientierte Herangehensweise* der Lehrkräfte ab. Demnach werden die Schülerinnen und Schüler stärker als bisher in die Unterrichtsplanung eingebunden. Auch wurden erste Schritte unternommen, um Lernende im Rahmen von Projekten als Sprachmittler, Übersetzerinnen und Mentoren in neue, aktive Rollen einzubinden. Dadurch können sie Ressourcen und Kompetenzen wirksam einsetzen und nach außen sichtbar machen, die bislang möglicherweise wenig gesehen wurden. Dies hat auch Rückwirkungen darauf, wie die Schülerinnen und Schüler von anderen Lehrkräften wahrgenommen werden.

„Also, ich glaube, die Klassen wo ich selbst jeden Tag unterrichte, da hat sich was geändert. Die Schüler sprechen mich auch an. Gerade heute hat der neue Block angefangen und die fragen schon, wie es weiter geht, welche Themen wir behandeln und das, ja empfinde ich als Interesse an dem, was weiter stattfindet. Wir haben sehr viele globale Themen behandelt und versucht irgendwie, uns so einen Überblick zu verschaffen.“ (L27-II)

„Und wenn wir dann erst mal nachher wirklich auf Elternabenden auch die mehrsprachig haben, weil wir Übersetzer haben dann jeweils, dann ist der Stolz der Eltern natürlich auf die Kinder da, die sowas dann in exponierter Position auch machen können. Das Selbstbewusstsein der Kinder, das steigt ungeahnt, in ungeahnte Höhen. Weil die eben wirklich merken, ich bin hier Profi. Und die werden natürlich von den Kollegen auch dann absolut ernstgenommen.“ (L9-III)

Ein weiterer, damit verknüpfter Aspekt, der in einigen Interviews sichtbar wird, ist eine *wertschätzende Haltung* der Lehrkräfte gegenüber den Schülerinnen und Schülern und ihren vielfältigen Biographien und Erfahrungen. Eine stärkere Berücksichtigung lebensweltlicher Bezüge, individueller Vorlieben und Selbstverortungen der Schülerinnen und Schüler trägt dazu bei, dass diese sich in ihrer Individualität ernst genommen fühlen. Richtet sich die Wertschätzung speziell auf Ressourcen, die mit den Herkunftshintergründen und Migrationsgeschichten der Lernenden in Zusammenhang steht, ist damit allerdings immer auch die Gefahr verbunden, Schülerinnen und Schüler auf die Position der ‚Anderen‘ festzulegen und ethnisierende Differenzsetzungen zu bestätigen.

„Meine Haltung ist vielleicht gleich geblieben, aber ich trage sie offener nach außen und frage dann beispielsweise zwischendurch mal: ‚Wer kann denn jetzt eigentlich nur die Schulsprachen, also Deutsch, Englisch und was wir da noch lernen oder wer kann noch weitere Muttersprachen, oder dass man halt fragt, ob Lewandowski eigentlich so ein Name in Polen ist, wie Müller, Meyer, Schmidt [...] Und das merke ich, dass das bei den Schülern so ein: ‚Oh, jetzt meint sie mich.‘ So eine stärkere Identifizierung und persönliche Wahrnehmung [...]. Und das ist halt was, was ich als Haltung und als Person dem Schüler gegenüber jetzt stärker vertrete und stärker zeige.“ (L8-II)

„Eben diese gerade nicht bekannten Hintergründe, die auch zu sehen als eine Chance, als Potenzial, das man benutzen kann. Das heißt, die Schüler dazu zu bringen, dass sie diese Eigenheiten eben nicht einfach immer automatisch zurücknehmen, verstecken, nicht äußern, sondern zu versuchen, die in den Vordergrund zu ziehen und gerade mit Blick auch für die Schüler, dass die Schüler das wahrnehmen, dass dieser

Hintergrund nicht immer nur was ist, was man verstecken muss, was Negatives, sondern was eben auch wirklich ne Chance sein kann, das nach außen zu bringen, diese Themen anzusprechen.“ (L9-II)

„Am Anfang dachte ich, ich mach da so eine Weltkarte mit Informationen, wo die Schüler alle herkommen oder vielleicht wo die Eltern herkommen und dann so quasi als informatives Etwas, was in der Schule hängt und vielleicht auch die Schüler begrüßt. Aber dann habe ich rausgefunden oder rausgehört in den Gesprächen, die wollen das gar nicht haben. Für die ist die Vergangenheit quasi abgeschlossen, das Kapitel, die wollen nicht noch mal erinnert werden, dass sie aus Bosnien kommen oder Montenegro oder wie auch immer.“ (L27-II)

Eine der Befragten berichtet von Veränderungen in den Beziehungsdynamiken zwischen verschiedenen Gruppen von Schülerinnen und Schülern (jenen, die Regelklassen und solchen, die Vorbereitungsklassen besuchen). Die Abgrenzungstendenzen zwischen diesen Gruppen hätten sich durch ein interkulturelles Kompetenztraining gelegt und die Beziehungen untereinander positiv entwickelt:

„Wir haben Probleme mit den Vorbereitungsklassen an unserer Schule und den Regelklassen. Die waren ständig im Klinsch, aber aufgrund dessen, dass sie gemeinsam dieses Training gemacht haben, haben sie sich besser kennen gelernt und wurden ständig Gruppen durchmischt. Ich denke, dass da ein Erfolg war für das Zusammenleben in der Schule. Dass man nach dem interkulturellen Kompetenztraining VK-Schüler mit Regelklassenschülern auf dem Pausenhof gesehen hat und die sich nicht gestritten haben, sondern miteinander kommuniziert haben, miteinander auch vielleicht am Nachmittag etwas unternommen haben – was man halt so ein bisschen mitbekommen hat, wenn die Schüler das erzählt haben. Also, da ist ein Erfolg.“ (L19-II)

9.3 Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern

Eine Folge der Fortbildung, die sich in einigen Interviews andeutet, betrifft eine *stärkere Sensibilität und gestiegene Dialogbereitschaft der Schule gegenüber Eltern mit Migrationsgeschichte*. Den Koordinatorinnen und Koordinatoren ist die Bedeutung der Einbindung der Eltern bewusst und sie suchen verstärkt den Dialog. So nimmt eine der Befragten mittlerweile regelmäßig an einem Runden Tisch teil, an dem Eltern mit Migrationsgeschichte vertreten sind, um sich mit den dort vertretenen Perspektiven vertraut zu machen. Auch wird davon berichtet, dass eine Elternbefragung im Rahmen einer Bestandsaufnahme zu viel positiver Resonanz seitens der Eltern geführt habe. Diese fühlten sich durch die Möglichkeit, ihre Perspektive einzubringen und Kritik und Wünsche an die Schule zu äußern, „gehört“ und ernst genommen:

„Dann ist durch diese Arbeit beispielsweise auch entstanden, dass ich dann an so einem ‚runden Tisch‘-, letztendlich von Eltern, migrantischen Eltern, die sich wünschen, da stärker teilhaben zu können und die Schule verändern zu können. Da sind halt auch noch verschiedene Organisationen drin und das ist wahnsinnig spannend, dann halt immer diese Elternseite zu hören und zu überlegen was, wie kann man es verändern, wie kann man das leisten.“ (L8-II)

„Dadurch dass man auch durch diese Fortbildung also eine Bestandsaufnahme gemacht hat und dann irgendwann auch die Eltern gehört hat oder sie haben sich gehört gefühlt von jemandem. Und da merkt man auch, es gibt noch einige Baustellen, an denen man arbeiten sollte. Nicht nur mit Schülern, sondern auch in verschiedenen Bereichen in der Schule. Bei der Schulentwicklung. [...] Und der größte Wunsch von den Eltern war natürlich, dass sie und auch ihre Kinder wahrgenommen werden und dass vor allem dieser Aspekt nicht im Vordergrund steht, dass sie eine andere Nationalität haben. Viele Eltern waren einfach empört, dass die Kinder hier geboren werden und trotzdem wird darauf geguckt, was für eine Nationalität sie haben, weil sie anders aussehen und das hat man auch gesehen, dass die Eltern sich da also so ein bisschen Sorgen machen und dass es sie berührt. Sonst hätten sie mir das auch nicht geschrieben.“ (L26-II)

Die Rückspiegelung der Ergebnisse der Elternbefragung ins Kollegium trug zudem dazu bei, sich mit den Perspektiven der Eltern vertraut zu machen und verbreitete *Vorurteile* über das mangelnde Interesse und Engagement vieler Eltern zu revidieren:

„Das Kollegium meinte, dass die Eltern eigentlich nicht unbedingt wollen, dass da irgendwie der Wunsch nicht da ist und das hat mir eigentlich etwas anderes gezeigt, weil [bei der Bestandsaufnahme; d.V.] die Beteiligung der Eltern höher war, viel höher als bei den Kollegen. Und dass die Eltern wollen, aber dass sie auch nicht sozusagen sich herzlich willkommen fühlen, dass sie nicht wahrgenommen werden.“ (L26-II)

„Seit Beginn meiner Amtszeit an dieser Schule kam immer wieder der Frust von Seiten der Kollegen hoch: ‚Ey, die Eltern interessieren sich nicht, die Eltern interessieren sich nicht!‘ Und das war mir ganz wichtig zu zeigen, dass man das so nicht pauschalisieren kann und dass es immer noch interessierte Eltern gibt und dass man sie halt an die Hand nehmen muss und meistens reicht das eigentlich schon aus.“ (L10-II)

„Wenn man so viele Sachen für unsere Elternschaft anbietet und auch mal immer wieder zwischendurch sagt: Kommen Sie, gucken Sie sich mal unseren Unterricht mal an. Wir sind ja offen, das machen wir auch. Wir haben auch sehr viele interessierte Eltern, die auch mal so hospitieren, hätten wir auch nicht gedacht, aber das gibt’s“. (L30-III)

Sichtbar werden somit zwei Aspekte: der beginnende Abbau von stereotypen Vorstellungen und Erwartungen, die im Kollegium über die Eltern kursieren und der Versuch, den Dialog mit den Eltern zu suchen, Schwellen abzubauen und die Kommunikation zu erleichtern. In der dritten Erhebung bestätigt sich diese Tendenz: Einige der Interviewten berichten einige von einem gestiegenen Stellenwert von Elternarbeit innerhalb des Kollegiums. Diese werde erster genommen und die Kolleginnen und Kollegen investierten mehr Zeit in die Elternkommunikation. Auch wird von ersten ‚messbaren‘ Erfolgen und Multiplikationseffekten hinsichtlich der Teilnahme an Elternabenden berichtet, die sich aufgrund einer veränderten Ansprache von Eltern eingestellt haben.

„Und was eben jetzt deutlich wird, es kriegt eben noch mal einen anderen Stellenwert, dass die Kollegen auch einfach viel stärker bei den Eltern hinterher sind, dass sie an so was teilnehmen. Und das finde ich eben ganz schön, dass solche Sachen jetzt vom Kollegium dann anders getragen werden. Also früher musste ich immer hinter allen hinterherlaufen und jetzt ist das eben so, dass sie die Eltern noch mal anrufen, oder dass sie auf ihrem Elternabend darauf hinweisen, wie wichtig das ist, dass sie teilnehmen (...) das denke ich, ist einfach ein großer Fortschritt, dass das anders getragen wird, also dass die Kollegen sich selbst in ihren Klassen und bei den Eltern mehr dahinterklemmen“ (L7-III)

„Wir hatten normalerweise in Jahrgang 5 zu diesem ersten Elternabend in keinen Klassen irgendwie alle Eltern da. Da waren immer 20 % der Eltern, die nicht kamen. Und haben dann ne neue Methode gewählt, diese Eltern einzuladen, nämlich direkt bei der Einschulungsveranstaltung mit einem an sie persönlich adressierten Brief in einfacher Sprache, der dann auch persönlich mit Händedruck von den Tutoren übergeben wurde und mit einem es ist mir ganz wichtig, dass Sie kommen. Und dann wurde den Eltern halt auch noch mal der Raum gezeigt, wo sie hinkommen sollen. Und wir hatten tatsächlich ich glaube 99 % Elternbeteiligung an diesen Elternabenden. Also da ist tatsächlich was passiert.“ (L33-III)

„Das Schöne daran ist, dass dieses Elterncafé direkt gegenüber meiner Vorschulklasse ist und natürlich mehr Bezug zu diesen Eltern, die ganz frisch an unsere Schule gekommen sind [da ist und ich sie] direkt ansprechen kann, kommen Sie bitte gleich rüber so, wenn die ihr Kind zur Schule bringen. Und wenn die das Kind natürlich auch aus dieser Fensterscheibe da guckt, ach meine Mama sitzt da (...) und dann fängt natürlich der andere wieder an, also Mama und Papa war da und warum warst du nicht, Mama? Komm doch auch, damit auch dieses Kind auch schwärmen kann, wie toll das ist. Also das ist ne doch n großer Effekt und so geht das so rum.“ (L30-III)

9.4 Veränderungen der Beziehungen zum Schulumfeld

Ferner zeichnet sich ab, dass die Fortbildung zur *Stärkung und zum Ausbau bestehender Kooperationen und zum Knüpfen neuer Netzwerke mit außerschulischen Akteuren und Organisationen* beigetragen hat bzw. beitragen wird. Die Koordinatorinnen und Koordinatoren suchen verstärkt die Vernetzung mit Organisationen und Akteurinnen im Stadtteil. Dieses lässt sich auf ein Verständnis von Schule beziehen, das diese als eine offene Organisation in einem Geflecht von formalen und non-formalen bildungsrelevanten Einrichtungen im Stadtteil auffasst, die zudem miteinander im Austausch stehen sollten, um Bildungswege der Schülerinnen und Schüler angemessen begleiten zu können.

„Am Anfang, das war im Herbst, glaube ich, habe ich meine Fortbildung während einer Lehrerkonferenz vorgestellt mit ein paar Videobeiträgen und eigentlich war schon das Interesse der Kollegen da. Sie haben mich auch am nächsten Tag gefragt, wo das läuft und wie das läuft und ich konnte – was sehr schön war – auch paar Kontakte vermitteln zu außerschulischen Institutionen, weil wir die Information hier gesammelt haben. So quasi wie Netzwerkarbeit und das war sehr gut und wurde immer wieder gefragt im Laufe der Zeit.“ (L27-II)

„Unsere Schule wird dafür immer offener, weil ich denn auch öfter mal so die Werbetrommel rühre. Jetzt gerade gibt es doch dieses Sommerlesen von den öffentlichen Hamburger Bücherhallen. Die Bibliothekarin hat mich angeschrieben und habe ich gesagt, da gehen wir doch gleich mal mit ein paar Schülern hin. Wenn wir dann ganztags sind, ja dann müssen wir uns einfach mal kümmern und wenn die nur ab und zu mal, einmal die Woche irgendwie einen Lesenachmittag da machen, können wir unsere Kinder auch dort mit einbinden. Natürlich, also alles ist möglich und nichts ist unmöglich, man muss nur die Offenheit dafür haben und auch andere mit reinkommen lassen.“ (L28-II)

„Ich gehe jetzt zum Beispiel einmal im Monat zur Stadtteilkonferenz und wo dann alle Vertreter eben der sozialen Einrichtungen, ob jetzt Kindergarten oder Jugendeinrichtungen oder so dabei sind, auch der Stadtteilpolizist ist mit dabei und ja im Vierwochenrhythmus. Es gibt entweder verschiedene Themen und wenn es dann eben kein großes Thema gibt, was jetzt den Stadtteil angeht, dann erzählt jeder oder plaudert aus seinem Nähkästchen.“ (L20-II)

„Mein Netzwerk hat sich einfach vergrößert und hat sich dadurch bereichert und das ist das Schöne daran. Was es mir auch leichter macht und was eigentlich aber auch wo ich auch merke, dass es ganz viel Gewinn ist, auch dass ich ganz viel dazugelernt habe. (...) im Stadtteil auch, aber auch sogar noch weiter. Also regionale Migrantenselbstorganisation, mit denen hatte ich vorher nicht unbedingt so zu tun. Man kannte mal den einen oder anderen, aber jetzt direkt, dass man mit den Organisationen zusammen am Tisch saß, auch dass sie untereinander, dass wir jetzt alle zusammen was machen, das war vorher nicht so der Fall und das ist eigentlich das, was so schön daran ist, dass man die Leute jetzt alle an den Tisch holen kann.“ (L28-III)

Für die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren zeigt sich rasch, dass die Schule von der Vernetzung mit außerschulischen Akteuren ganz konkret profitieren kann.

„Wir versuchen auch so andere Kooperationspartner anzubinden in die Schule, die auch in der Umgebung tätig sind oder so bisschen interkulturelle Kompetenz mitbringen und mit den Schülern dann auch arbeiten.“ (L26-II)

„Also das ist eben das Schöne bei mir, dass ich eben diese ganzen anderen Stellen noch mit habe, die ich mit einbeziehen kann, sodass es gar nicht aus den Ressourcen der Schule, denn die hätten wir wahrscheinlich gar nicht da momentan von den Kollegen her und auch dieses jetzt noch so anzubieten und zu machen, mit einbinden kann. Also wir haben freie Kooperationspartner. Bei uns sind es jetzt N. und M., die sozusagen auch soziale Kompetenztraining bei uns in der Schule machen, auch Schüler mit betreuen teilweise und aber auch Elternarbeit jetzt noch mehr verstärkt anbieten wollen.“ (L28-II)

„Ich bin zufällig, weil eine andere Kollegin mich darauf hingewiesen hatte und gesagt hat, hier hat sich gerade ein Träger beworben zum Thema Elternarbeit an Schulen. Und dann habe ich mich mit den Frauen, mit den Pädagogen aus diesen Trägern dann zusammengesetzt und habe mir das Konzept mal angehört und fand das ganz toll [...]. Dann haben wir mit den benachbarten Grundschulen gesprochen. Da waren nämlich glücklicherweise auch zwei Frauen, die mit mir die Koordinationsausbildung gemacht ha-

ben und dann habe ich denen das erzählt, dass ich jetzt so ein Projekt habe mit einem externen Träger und wenn sie mögen, wenn sie da schon Frauen haben, die an den Elterncafés arbeiten oder so, dass wir die mit ausbilden und dann so eine Stadtteilvernetzung stattfinden lassen. [...]. Die haben mir dann auch noch interessierte Frauen zugeschickt und ich hab die dann irgendwie so ein bisschen motiviert und dann ging das ganz gut los.“ (L10-II)

Die wichtige Bedeutung solcher externen Partnerorganisationen besteht u.a. darin, dass sie die Schule von bestimmten Aufgaben entlasten und diese in einigen Fällen auch besser erfüllen können. Dies wird in den Interviews insbesondere im Hinblick auf das Handlungsfeld ‚Elternarbeit‘ erkennbar, in dem einige Schulen bereits über sehr positive Erfahrungen mit der Kooperation mit externen Trägern/Organisationen verfügen. Außerschulische Träger können hier eine neutrale, vermittelnde Position zwischen Schule und Eltern einnehmen und haben andere Möglichkeiten, den Kontaktaufbau und Dialog zwischen Eltern und Lehrkräften zu moderieren und zu gestalten als die Schulen selbst.

„Na ja, Schule ist schon ein bisschen angstbehaftet. Schule ist eine Institution und viele von den Eltern kommen aus anderen Schulbildungen, wo Schule eben auch-. Und diese freien Träger machen Öffentlichkeitsarbeit und das hat mit Schule nichts zu tun, das ist noch mal ein anderer Austauschpunkt, als wenn ich in die Schule gehe direkt zum Austausch. Und wenn bei diesem Austausch auch dann Lehrer mit dabei sind oder eben auch die Räumlichkeiten der Schule mit genutzt werden, dann geht man langsam den Schritt rein und dann fällt es nicht so auf und man ist trotzdem im Austausch und man kann das dann langsam immer erweitern, als wenn man so sagt, wir laden als Schule ein.“ (L28-II)

In einem anderen Beispiel wird von positiven Erfahrungen in der Kooperation mit einer außerschulischen Organisation berichtet, die in der Schule die Auseinandersetzung mit rechtsextremen Tendenzen moderiert (L27).

Zusammenfassend lässt sich festhalten, dass die Teilnehmenden sich auf die Frage nach möglichen Veränderungen im schulischen Kontext zwar noch zurückhaltend äußern, aber zugleich doch Veränderungen auf verschiedenen Ebenen des schulischen Lebens beschreiben, die als Ansätze und beginnende Prozesse einer interkulturellen Schulentwicklung gedeutet werden können. Dabei kann an einigen Schulen an bereits bestehende Aktivitäten und Projekte angeknüpft werden. In anderen stellt die Bestandserhebung einen Auftakt zu dem beginnenden Prozess der Schulentwicklung dar. Diese trägt nicht nur zu einer verstärkten Präsenz des Themas im Kollegium und der Schulöffentlichkeit bei, sondern kann auch einen konkreten Schritt zur Verbesserung des Dialogs mit Eltern mit Migrationsgeschichte darstellen.

10. Gesamtbeurteilung des Fortbildungsangebots

In der zweiten Erhebungsrunde wurden die Teilnehmenden nach ihrer persönlichen Bewertung des Qualifizierungsprozesses und zu möglichen Veränderungswünschen gefragt, in der dritten Befragung wurden sie gezielt darum gebeten, Auskunft über die Vertiefungsmodule zu geben.

Die Beurteilung der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination und des Verlaufs aus Sicht der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer fällt insgesamt sehr positiv aus. Viele sind mit der Fortbildung größtenteils zufrieden und sehen ihre Erwartungen rundum erfüllt:

„Ich würde nichts anders machen. Wie es war, war es gut.“ (L20-II)

„Unwahrscheinlich gut strukturiert und geplant und durchgeführt. Ich wüsste nicht, was man in der kurzen Zeit noch besser machen könnte. Es war enorm informativ.“ (L11-II)

„Ich wüsste nicht, was noch – vielleicht abgesehen von mehr von diesen Beratungssituationen – was man noch hätte hinzufügen müssen. Ich fand das schon stimmig, so wie es war.“ (L12-II)

Die Fortbildung wird von den Teilnehmenden auch unter bildungspolitischen Gesichtspunkten als äußerst wichtig und notwendig eingeschätzt. Des Weiteren wird von vielen die Praxisrelevanz der Fortbildung in hohem Maße geschätzt. Einige Teilnehmende, die sich bereits länger mit dem Thema befassen, bedauern, dass es das Fortbildungsangebot nicht schon einige Jahre früher gab.

Die exemplarisch interviewten *Schulleitungen* halten sich mit einer Bewertung der Fortbildung insgesamt zurück, da diese sich aus ihrer Sicht v.a. an der Implementierung der Interkulturellen Koordination an der Schule messen lassen muss. Zum Zeitpunkt der Befragung befanden sich die meisten Projekte noch im Anfangsstadium.

Positiv bewertet wird von einigen Schulleitungen jedoch die grundlegende Idee der Fortbildung, die Interkulturelle Koordination als Aufgabe von Schulentwicklung zu verstehen.⁶⁷ Als positiv überraschend wird auch die schnelle Sichtbarkeit von Aktivitäten an der Schule gewertet. Gerade aus Sicht von Schulleitungen, für die Aktivitäten im Bereich interkultureller Arbeit bereits seit längerer Zeit zum Alltag ihrer Schule gehören, wird die Qualifizierung dabei auch als Chance angesehen, die bereits bestehenden Aktivitäten an der Schule nun sichtbar und offiziell zu machen:

„Es hat mich gefreut als ich das Konzept von dieser Fortbildung-. Ich weiß jetzt nicht wo und wodurch ich das kapiert habe, dass es da um Schulentwicklung geht, weil – eigentlich ist das der einzige Weg. Weil dieses andere – das als zusätzliches inhaltliches Thema der Gutmenschen – ergibt keinen Sinn, irgendwie. Ich finde das gut, die Verknüpfung mit der Schulentwicklung.“ (SL 37)

„Ich hab eigentlich gar nicht damit gerechnet, dass obwohl die Qualifizierung noch gar nicht abgeschlossen ist, schon Sachen angelaufen sind. Dass es so schnell geht. Das fand ich sehr überraschend und hat eigentlich das übertroffen, was wir erwartet haben. Muss man ganz klar sagen, ja. Ist vielleicht sogar ungewöhnlich.“ (SL 36)

In den folgenden Abschnitten werden die Beurteilungen des Fortbildungsangebots durch die Teilnehmenden mit Bezug auf die Fortbildungsinhalte (10.1), die Programmstruktur und Organisation (10.2), die Arbeitsformen und den Austausch in der Gruppe (10.3), sowie Verbesserungsvorschläge und Wünsche (10.4) zusammengefasst.

⁶⁷ Beispielsweise berichtete eine Schulleiterin im Anschluss an das Interview, sie habe einen Vortrag einer britischen Professorin über Handlungskonzepte in England gehört, die Schulentwicklung explizit als Rahmen nutzen, um die Disparitäten in den Bildungserfolgen unterschiedlicher sozialer und ethnischer Gruppen abzutragen und Diskriminierungen (z.B. bei Zuordnungen von Schülerinnen und Schülern zu sonderpädagogischen Maßnahmen) zu unterbinden. Dieser Handlungsansatz habe ihr sehr eingeleuchtet und sie sehr beeindruckt. Dass mit der Einrichtung der Interkulturellen Koordination eine ähnliche Stoßrichtung verfolgt wird, schien ihr erst in diesem Nachgespräch bewusst zu werden.

10.1 Inhaltliche Konzeption

Die inhaltliche Ausrichtung des Fortbildungsprogramms wird von den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern grundsätzlich positiv beurteilt. Die meisten Teilnehmenden äußern sich überwiegend zufrieden mit dem Themenspektrum der Fortbildung und bewerten dieses insgesamt als interessant:

„Ich fand in jeder Sitzung oder bei jedem Treffen war irgendwas Interessantes dabei, was noch einen Zuwachs bedeutete.“ (L2-II)

„Die Themen waren sehr wichtig, alle Module waren interessant und von allen Modulen haben wir etwas gelernt.“ (L26-II)

Aus dem Spektrum der verschiedenen behandelten Themen werden die theoretischen Inhalte, methodischen Kompetenzen und Instrumente, um die *Interkulturelle Koordination in den Schulen zu implementieren* und Prozesse *interkultureller Schulentwicklung* steuern und begleiten zu können, von den meisten Teilnehmenden besonders positiv bewertet. Neben dem Kennenlernen der Prozessstruktur der Schulentwicklung, sowie der Vermittlung von Kompetenzen und Instrumenten zur Durchführung der einzelnen Schritte (Situationsanalysen und Bestandsaufnahmen, Projektplanung und -umsetzung, etc.) werden Techniken zur *Gesprächsführung* und *Beratung* sowie Methoden zum *Umgang mit Konflikten und Widerständen* als besonders praxisrelevant erachtet. Die Teilnehmenden nehmen wahr, dass sie ein konkretes ‚Handwerkszeug‘ für die Initiierung und Moderation solcher Prozesse erhalten haben, von dem sie in ihrer pädagogischen Praxis unmittelbar profitieren können:

„Verschiedene Instrumente, damit wir erst einmal erkennen, wo die Probleme sind und wie wir sie rauslocken können. Weil normalerweise sind all diese Sachen, die wir untersuchen sollen, verborgen.“ (L1-II)

„Wie man quasi diese interkulturelle Koordination an der Schule beginnt und die dazugehörigen Übungen, wie man es zum Beispiel dem Schulleiter vermittelt oder das Gespräch mit dem Schulleiter führt oder mit dem Kollegium. Das habe ich auf jeden Fall mitgenommen.“ (L15-II)

„Wenn es darum geht, Prozesse in Gang zu setzen und dann die Erfahrung mit Widerstand zu machen – wie geht man damit um? [...] Die Art, wie man Fragen stellen kann, wie man zum Nachdenken anregen kann, das war wirklich neu für mich und das habe ich mitgenommen.“ (L14-II)

„Was ich extrem-, richtig gut finde und auch wirklich ganz oft anwende, war ein Kurs zur Beratung. Da hatten wir [...] so einen Zettel bekommen, wie man Beratungsfragen stellen kann. Dass wir keine Tipps geben, sondern wirklich nur dem Ratsuchenden Möglichkeiten geben, wie sie mit der Situation umgehen. Fand ich unfassbar gut.“ (L3-II)

Die in der Fortbildung vermittelten Techniken und Instrumente zur Projektentwicklung und -präsentation werden jedoch nicht von allen gleichermaßen als hilfreich bewertet. Beispielsweise wird das Instrument der ‚Projektmatrix‘ von einigen Teilnehmenden als zu zeitaufwändiges Verfahren hinterfragt. Auch die Präsentationsübung, Schulentwicklungsvorhaben komprimiert in drei Minuten vorzustellen, wird teilweise kritisch beurteilt, weil sie zu sehr auf die Außenwirkung gerichtet sei und zu Oberflächlichkeit führe. Des Weiteren werden die Fortbildungselemente, die sich auf Aspekte des Prozessmanagements beziehen, vor allem von jenen Teilnehmenden geschätzt, die sich bereits länger im Feld interkultureller Bildung oder interkultureller Schulentwicklung engagieren. Für einzelne Teilnehmende, die über keine oder wenig Vorerfahrungen verfügten, blieben der Sinn der Beschäftigung mit Prozessmanagement und der Mehrwert von Managementkompetenzen für die eigene Praxis der Interkulturellen Koordination hingegen unklar.

Im Hinblick auf die Vertiefungsmodule wird von den Teilnehmenden das Modul zu *Öffentlichkeitsarbeit* am stärksten thematisiert. Dies mag zum einen damit zu tun haben, dass dieses Modul als letztes

stattgefunden hat und den Teilnehmenden daher noch am besten in Erinnerung ist.⁶⁸ Zum anderen bewerten die Teilnehmenden dieses Modul als sehr wichtig – es habe das Handwerkszeug vermittelt, das dafür nötig ist, sich selbst innerhalb und außerhalb der Schule zu präsentieren. Allerdings wird von vielen Teilnehmenden angemerkt, dass es besser schon zu einem früheren Zeitpunkt in der Fortbildung hätte stattfinden sollen. Kritisiert wird von einzelnen, dass die Inhalte des Moduls nicht zielgruppengerecht genug aufbereitet gewesen seien.

„Also das [Modul zu Öffentlichkeitsarbeit] war interessant, wurde sehr ausführlich gemacht und dann hat jeder die Gelegenheit gehabt, für sich das Richtige da rauszuholen und das wurde sehr sehr gründlich begleitet im Sinne von, also wenn man schon Ideen hatte und Sachen vorformuliert hat, dann ist die Begleitung gewesen durch Korrektur und weitere Empfehlungen. Das fand ich sehr schön und da würde ich sagen, dass so was beim nächsten Durchgang an eine frühere Stelle gehört, weil ich wie ich bei uns sehe, ist die Öffentlichkeitsarbeit eine wichtige Baustelle und das schafft irgendwie eine gewisse stabile Stelle, wo man immer wieder die Sachen finden kann und egal was sich weiterentwickelt, da ist was, da finden Kollegen, Schüler, Schulleitung ein bisschen Halt.“ (L1-III)

„Also ganz prägnant war jetzt das letzte [Modul] mit der PR-Dame. Also das war wirklich noch mal ein Element, nach dem viele von uns sich auch gesagt haben, vielleicht hätten wir das sogar früher gerne mal genutzt, weil die ein da so ein bisschen dazu gezwungen hat auch noch mal zu sagen, ja was sind Sie denn jetzt? Was machen Sie und wie veröffentlichen Sie das und wie vertreten Sie das in der Schule auch und so was wirklich auch mal niederschreiben (...). Weil es noch mal ne Konkretisierung dessen war, was man die Jahre vorher sich so ein bisschen überlegt hatte und angefangen hat und dann im Endeffekt in der Rückschau noch mal zu sagen, was mach ich denn jetzt überhaupt? Was bin ich denn jetzt so geworden?“ (L2-III)

„Also das Modul jetzt zur Öffentlichkeitsarbeit war auch interessant, aber die ließen sich irgendwie nicht alle Sachen so gut übertragen so auf die Schule und einige Sachen irgendwie war auch schon sehr offensichtlich. Da war das zwar ganz gut nochmal, das irgendwie so zu hören, auf welchen Wegen kann man irgendwie in der Schule was veröffentlichen, sich das noch mal so bewusst zu machen, aber so ein paar Sachen wie z.B. Auftritt auf der Homepage und so, da unterscheidet sich das auch, haben wir festgestellt, manchmal ein bisschen von so einem Wirtschaftsunternehmen und ist vielleicht auch nicht so erwünscht, dass man dann so auftritt über ein Unternehmen.“ (L25-III)

Neben dem Modul zu Öffentlichkeitsarbeit ebenfalls mehrfach positiv erwähnt werden die *Rollenspiele*, mit denen die *Präsentation eigener Anliegen* als *IKO* und *Argumentationsstrategien* gegenüber der Schulleitung eingeübt wurden.

„Das war ja irgendwie da haben wir auch Rollen übernommen und das war mal ganz gut, um diese Perspektive noch mal drin zu haben, also sich zu überlegen, was will mein Gegenüber?“ (L2-III)

„Dann haben wir öfter diese Rollenspiele gemacht, wie geht man mit Schulleitung um, wie geht man mit Kollegen um, wie kann man sachlich argumentieren? Das fand ich sehr hilfreich. Und vor allem, wie kann man beobachten ohne zu werten? Da haben wir auch mal ne Übung zu gemacht. Also beobachten, erst einmal zuhören und dann das Feedback geben, aber so also ein konstruktives Feedback auch zu geben. (...) Ich musste das Konzept ja auch vorstellen vor einem Komitee und wenn da Bedenken waren oder Fragen waren, dann konnte ich halt, also ich fühlte mich sicher und geübter in der Beantwortung der Fragen. Das hat mich einfach gestärkt. Ich glaube ohne die Ausbildung wäre ich da ein Häufchen Elend gewesen. Was sage ich denn nun und ich weiß ja gar nicht, in welchen Feldern man ja noch arbeiten kann und so wusste ich genau, aha man kann in dem Feld arbeiten, in dem Feld arbeiten und ich hab sogar ein Schaubild genommen, was uns Rita mal gezeigt hatte. (...). Das fand ich auch so hilfreich, das noch mal zu nehmen und zu sagen okay, das gehört zur Schulentwicklung, das gehört zur Unterrichts-

⁶⁸ Bei der Einschätzung der Vertiefungsmodule durch die Teilnehmenden fällt auf, dass viele die Inhalte der Module nicht mehr konkret erinnern bzw. sie nicht mehr klar von den Grundlagenmodulen unterscheiden können. In der Erinnerung vermischen sich die Inhalte, so dass viele noch einmal allgemeine Anmerkungen zur Fortbildung machen, die weitgehend jenen aus der zweiten Erhebungsrunde entsprechen. Erst die Erwähnung der Inhalte der Vertiefungsmodule durch die Interviewerinnen ermöglichte differenziertere Äußerungen.

entwicklung und ja das war professioneller als wenn man dann zwei, drei Ideen einfach dort irgendwie aufmalt und erzählt.“ (L15-III)

Auch die Auseinandersetzung mit der Frage nach einem angemessenen Kommunikationsstil und einer für alle verständlichen, („einfachen“) Sprache wurde von einigen Teilnehmenden als besonders hilfreich und relevant für den schulischen Alltag erachtet. Die Beschäftigung mit diesem Thema hat Reflexionsprozesse angestoßen und manche Koordinationen haben bereits Aktivitäten in ihrer Schule initiiert, um sowohl in der Außendarstellung der Schule als auch in der schriftlichen Kommunikation mit Eltern auf eine andere, für alle verständliche Sprache umzustellen.

Zusätzliche Inhalte, die den Bereich der Steuerung von Schulentwicklungsprozessen betreffen, die von einzelnen Teilnehmenden als wichtig für die weitere Unterstützung der Arbeit der Interkulturellen Koordination angesehen werden, betreffen die Auseinandersetzung mit Möglichkeiten der Akquise von Projektmitteln:

„Akquise von Geldern, (...) wie holt man sich Gelder. Also bis ich mich in meiner Schule reingefuchst hab, wofür es von Schulleitungsebene überhaupt Geld gibt und wofür nicht, das war schon mal ein Akt und dann die Frage natürlich, wie komme ich eigentlich an Gelder ran, um meine Projekte weiter zu finanzieren? Und wie schaffe ich das, wie kann ich Kontakte knüpfen? Wie kann ich mit jemanden sprechen und den davon überzeugen, gerade was Stiftungen angeht, die werden ja immer bombardiert von Schulen.“ (L10-III)

Neben den Fortbildungsinhalten rund um das Thema Schulentwicklung messen die Teilnehmenden den Inhalten, die sich auf Grundlagen, Ansätze und Methoden *interkultureller und diskriminierungskritischer Arbeit in Schule und Unterricht* beziehen, eine hohe Relevanz bei. Viele der Befragten erachten speziell die Einheiten zum interkulturellen Fachunterricht und zur interkulturellen Beratung als besonders gelungen und unmittelbar nutzbar für die eigene Praxis. Darüber hinaus äußern sich viele Teilnehmende sehr positiv über das Modul zum Anti-Bias-Ansatz, das als besonders wichtig für die eigene Sensibilisierung für die Erscheinungsformen von Differenz und Diskriminierung in Schule und Gesellschaft wahrgenommen wird.

„Ich weiß nicht, ob das Wichtigste, aber das Emotionalste war auf jeden Fall am Anfang das Anti-Bias-Training. Wobei ich das schon zwei Mal gemacht habe. Ich wusste also mehr oder weniger, was auf mich zukommt und dass es diese Wirkung hat. Dass viele, sich vorher noch nie Gedanken darüber gemacht haben, dass sie vielleicht diskriminieren, dass das etwas schockierend ist und dass dann verschiedene Emotionen hoch kochen usw. Und das war wieder spannend [...] Ich glaube, davon kann man sozusagen nicht genug machen und ich würde mir wünschen, dass nicht nur Leute, die diese Qualifizierung machen so was durchlaufen, sondern am liebsten das ganze Kollegium.“ (L12-II)

„Dass ich selbst auch ein paar mehr Ideen habe, wie kann ich interkulturellen Fachunterricht umsetzen, um halt auch meinen Kollegen mal Tipps geben zu können.“ (L2-II)

Einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer bemerken, dass einige der Fortbildungsinhalte zwar nicht neu für sie waren, die erneute Beschäftigung mit bereits vertrauten Themen im Rahmen der Fortbildung sei jedoch eine wichtige und produktive Möglichkeit zur Auffrischung und Vertiefung ihrer Kenntnisse in einem neuen Rahmen gewesen. Andere Teilnehmende, die sich insbesondere mit dem Themenbereich ‚Interkulturelle Kompetenz‘ schon länger auseinandersetzen, empfanden solche Überschneidungen jedoch auch als überflüssige Redundanzen und unnötige Wiederholungen, zumal die Fortbildung zeitlich mit anderen Anforderungen konkurrierte. Sie stimmen in ihrer Kritik überein, dass die Ausbildungsinhalte nicht genügend flexibel an die Heterogenität der Vorkenntnisse und Vorerfahrungen in der Gruppe angepasst worden seien.

Ein Aspekt, der aus Sicht von Teilnehmenden in künftigen Fortbildungsrunden hinsichtlich des Themas Diskriminierung noch weiter vertieft werden sollte, betrifft die Auseinandersetzung mit Hand-

lungsmöglichkeiten in konkreten Konfliktsituationen im Unterricht und bei Diskriminierung im Schulalltag. Dies umfasst z.B. Umgangsweisen mit rassistischen Aussagen von Kolleginnen und Kollegen, Schülerinnen und Schülern oder mit Prüfungsmaterial, das rassistische Tendenzen enthält.

„Also sprich in der Materialenauswahl, aber auch Umgang mit bestimmten Schülerkommentaren, als da hätte ich mir vielleicht ein bisschen mehr gewünscht. Was macht man denn, wenn man jetzt irgendwie den Unterricht interkulturell öffnet und dann kommen halt irgendwie so Kommentare, die sehr problematisch sind, die mehr so irgendwie in die Richtung gehen, in die entgegengesetzte Richtung gehen. Also solche Fallbeispiele hätte ich einfach gerne noch mal besprochen, weil das im Alltag einfach oft vorkommt, aber das ist ja auch nicht so das ist nicht so diese übergeordnete organisatorische Ebene dann, das ist dann noch mal son bisschen was konkret für den Alltag im Unterricht. Oder worauf achtet man oder wie geht man damit um, wenn man im Zentralabitur einen Text hat, wo ein rassistischer Begriff drin ist?“ (L25-III)

Eine inhaltliche Kritik, die von mehreren Teilnehmenden formuliert wurde, betrifft das *Differenzverständnis*, auf dem die Fortbildung basierte. Einige Teilnehmende beklagen, es sei nicht transparent gewesen, dass die Qualifizierung maßgeblich auf Differenzdimensionen ausgerichtet sei, die mit der migrationsbedingten Heterogenität im Schulalltag zu tun haben. Dabei wurde einerseits kritisiert, dass es über eine so grundlegende Frage keinen offenen Diskussionsprozess gegeben habe, sondern ein bestimmtes Vorverständnis von den Veranstalterinnen als Arbeitsgrundlage vorgegeben worden sei:

„Es wurde nicht darüber diskutiert, es wurde einfach gesagt: Okay, das könnte man alles [zur Differenzlinie ‚Kultur‘] dazuzählen, wir nehmen jetzt das.“ (L4-II)

„Da fehlt halt dann diese Transparenz. Wenn am Anfang der Fortbildung klar gewesen wäre, interkulturelle Arbeit soll in diesem Fall also dominiert werden von der Arbeit mit Migranten, weil es da besonders wichtig ist und da am häufigsten Diskriminierungen auftreten, dann wäre Klarheit gewesen und dann hätte ich das auch gar nicht schlimm gefunden. Aber am Anfang fehlte in gewisser Weise die Transparenz: Was sind die Begriffe, die wir jetzt benutzen? Wie definieren wir sie? Und das hätte dann durchgezogen werden müssen für die ganze Fortbildung und darüber hätte man auch die Referenten informieren müssen, [...] worauf man sich verständigt hat oder das, wovon man ausgeht. Dass die dann halt auch am Anfang hätten sagen sollen: ‚Ich sehe es genauso oder ich sehe es anders und ich mache das jetzt von meinem Punkt aus weiter.‘ Aber das war halt so ein bisschen schwammig und da würde ich mir einfach mehr Klarheit wünschen.“ (L8-II)

Zum anderen wurde die Entscheidung für die Konzentration auf migrationsrelevante Differenzdimensionen (v.a. Nationalität, Ethnizität und Religion) als Bezugspunkt für interkulturelle Schulentwicklung von einigen Befragten explizit problematisiert. So wird angemerkt, dass diese Schwerpunktsetzung im Verlauf der Fortbildung zu einer eindimensionalen Betrachtungsweise geführt habe und kulturelle und nationale Differenzen unbeabsichtigt reifiziert worden seien. Es sei, etwa bei der Heranziehung von Fallbeispielen, zu einer Überfokussierung der Differenzlinie ‚Migration‘ gekommen, während andere Differenzaspekte (Gender, andere Religionen) zu wenig berücksichtigt wurden. Insbesondere wird kritisiert, dass es zu einer starken Konzentration auf eine bestimmte nationale und religiöse ‚Gruppe‘ (türkisch-muslimische Migranten) gekommen sei, was einer erneuten Stereotypisierung und Stigmatisierung dieser ‚Gruppe‘ Vorschub geleistet habe.

„Die Beispiele waren halt in der Regel ein Migrant, ein muslimischer Migrant. Wenn wir schon nur bei den Migranten sind, dann können wir auch mal einen spanischen Migrant nehmen oder einen südafrikanischen Migrant oder einen asiatischen Migrant.“ (L8-II)

Die fehlende Auseinandersetzung und Verständigung über das in der Fortbildung zugrunde gelegte Differenzverständnis produzierte bei einigen Teilnehmenden auch im weiteren Verlauf der Fortbildung Widerstände.

10.2 Programm und Organisation

Das Programm wurde von vielen als sehr inhalts- und abwechslungsreich, aber auch als sehr dicht wahrgenommen. Der Austausch im Plenum und der informelle Austausch in Pausen kamen aus Sicht mancher Teilnehmerinnen und Teilnehmer durch die Fülle an inhaltlichen Programmpunkten manchmal zu kurz. Obwohl gerade die Vielfalt der Themen besonders geschätzt wird, hätten sich einige eine Vertiefung einzelner Fragen und Inhalte sowie mehr Raum für längere Diskussionen gewünscht. Gleichzeitig wird durchaus anerkannt, dass Diskussionen moderiert und zeitlich begrenzt wurden.

Ein Kritikpunkt, der von einigen Teilnehmerinnen und Teilnehmern angemerkt wird, betrifft die anfängliche Irritation hinsichtlich der *Ziele der Fortbildung*. Diese seien für sie nicht von Beginn an hinreichend transparent gewesen, wenngleich sich dies im weiteren Verlauf der Qualifizierung zunehmend geklärt habe.

„Das war einfach eine völlige Orientierungslosigkeit. So im ‚Tal der Ahnungslosen‘ sozusagen. Und das wurde dann hinterher aber konkreter.“ (L11-II)

Die *Programmstruktur* wird von den meisten Teilnehmenden als grundsätzlich schlüssig bewertet. Einige kritisieren sie aber auch als zu wenig kohärent. Inhaltlich zusammenhängende Themen hätten nicht immer optimal aufeinander aufgebaut; dies bezieht sich insbesondere auf die Einheiten zum interkulturellen Fachunterricht, die aus Sicht einiger Teilnehmenden zeitlich zu weit auseinander lagen:

„So ein bisschen das Gefühl war, dass es manchmal nicht so stark aufeinander abgestimmt ist, sondern dass es eher so war, wir nehmen verschiedene Bausteine und legen die so nebeneinander und es fehlt aber irgendwie so ein bisschen der Faden, der das dann auch zu einer Kette macht.“ (L8-II)

Einzelne Teilnehmerinnen und Teilnehmer kritisieren, dass die Erwartungen, die sich hinsichtlich der Entwicklung der eigenen Projekte an sie richteten, für sie zu spät erkennbar wurden. Zudem wurde der Wunsch geäußert, dass einzelne Elemente der Fortbildung, die als sehr wichtig bewertet wurden, stärker in die Qualifizierung integriert werden sollten. Konkret genannt wurde hier die Hospitation in Beratungseinrichtungen.

Die *zeitlichen Anforderungen*, die die Fortbildung neben dem regulären Arbeitsalltag an die Teilnehmenden stellte, empfanden einige als zeitweilig sehr fordernd, wobei diese Belastung zugleich als unumgänglich wahrgenommen wird. Einige beschreiben gerade die Nachmittagstermine als sehr anstrengend, da diesen bereits ein voller Arbeitstag vorausging. Andere hätten gerne die Wochenenden frei gehalten, da diese Zeit für die Regeneration und das Privatleben notwendig sei. Eine Schwierigkeit ergab sich auch für die zeitliche Koordination zusätzlicher Treffen innerhalb von Kleingruppen (Projekt-Gruppen).

Hinsichtlich der Vertiefungsmodule bewerteten einige Teilnehmende die Vertiefung von bislang nur knapp angerissenen Inhalten als durchweg positiv. Auch der Praxisbezug wurde in den Vertiefungsmodulen als besonders deutlich wahrgenommen und stieß auf positive Resonanz.

„Für mich war auch für meine Schule und für mich persönlich auch das zweite Jahr wichtiger, denn es wurde vieles auch konkreter (...) Am Anfang habe ich gedacht das erste Jahr hm so ich hab hier viel Input und was will ich machen, aber vor allem finde ich, was mir im positiven Sinne war, war das zweite Jahr mit Vertiefungsmodulen so, wo man Schwerpunkte hat, eigenes Konzept zu erstellen.“ (L30-III)

„Manches war Wiederholung und manches war eben relativ neu und so fand ich es auch im Folgejahr eigentlich ganz gut so, wie es war. Dass man da noch mal bestimmte Dinge raus gezogen hat und dann noch mal näher darauf eingegangen ist.“ (L28-III)

„Genau, weil das erste Jahr war ja sehr viel inhaltlich und dann im zweiten Jahr hat sich so langsam so diese Gardine vor den Augen gelöst und man wusste ungefähr, wo es hingeht.“ (L10-III)

Einzelne kritisieren, dass die Vertiefungsmodule zu wenig „straff“ organisiert gewesen seien und es zu viele inhaltliche Wiederholungen gegeben habe; teilweise wird auch die zweijährige Ausbildung insgesamt als zu lang bewertet.

„Also die Vertiefungsmodule hatte ich einkalkuliert, aber dass die so in diesen verpflichtenden Bereich reinkamen, davon war ich eigentlich nicht so ausgegangen. Und zwei Jahre ist eigentlich schon ein langer Block, finde ich, so. Und wenn man mit zwei Jahren arbeitet, dann ist natürlich die Frage, ob man das erste Jahr wirklich mit diesen 60 Stunden vollpackt und das zweite Jahr dann eben noch mal diese vier Veranstaltungen macht und ob man dann nicht das ganze ein bisschen strafft.“ (L7-III)

„Also ich hatte schon zwischendurch das Gefühl, okay das wird jetzt ein bisschen langgezogen das Ganze. Ein Jahr oder so hätte es vielleicht auch getan und man hätte dann jetzt nicht noch ein zweites Jahr.“ (L12-III)

„[Es] wurde dann auch irgendwann zum Schluss einfach langatmig. Es war gefühlt nie zu Ende – und noch eine Vertiefung und noch mal und was wollen sie denn jetzt wieder.“ (L20-III)

Diese Äußerungen stehen dabei meist in Verbindung mit Hinweisen auf Zeiten hoher Arbeitsbelastung, in denen die Fortbildung als zusätzliche Anforderung erlebt wurde.

Zu der insgesamt sehr positiven Bilanzierung der Fortbildung trugen aus Sicht der Teilnehmenden die *Veranstalterinnen* maßgeblich bei, die eine freundliche und offene Atmosphäre geschaffen haben. Geschätzt wurden die große inhaltliche Expertise der Veranstalterinnen und ihr Umgang mit Spannungen und Konflikten in der Gruppe. Die Teilnehmenden nahmen zudem durchgehend eine große Unterstützungsbereitschaft der Leiterinnen wahr. Diese seien jederzeit ansprechbar gewesen und wurden auch bei der Umsetzung der Projekte an den Schulen von einigen als Beraterinnen herangezogen.

„Ich bin einmal sehr beeindruckt, wie die Leitung das geschafft hat, das trotzdem zusammenzubinden, zusammenzuhalten und das immer wieder so zu drehen, dass wir vorangekommen sind. Das sehr ernst gemeinte Angebot des Kontakts, der intensiven auch individuellen Beratung und Coaching, ist ganz spannend. Das ist ganz vorbildlich, was da gemacht wird. Das werde ich auch noch in Anspruch nehmen, wenn das Programm anläuft, die haben immer ein offenes Ohr.“ (L9-II)

„Ich habe nicht oder ich habe nie das Gefühl gehabt, dass uns da irgendetwas angeboten wird, wovon die nicht ne Ahnung hatten.“ (L27-II)

Ebenfalls als sehr hilfreich und unterstützend beschreiben die Teilnehmenden in der dritten Befragungsrunde die Gespräche der Veranstalterinnen mit der Schulleitung. Insbesondere in Fällen, in denen es Konflikte oder Reibungspunkte mit den Schulleitungen gab, waren diese Gespräche sehr wertvoll. Auch das Beratungs- und Coaching-Angebot wurde von vielen erneut als wichtige Unterstützung hervorgehoben. Die stetige und flexible Unterstützungs- und Gesprächsbereitschaft der Veranstalterinnen wird von den Teilnehmenden als wertvolle Ressource wahrgenommen.

„[I]m Kopf geblieben ist mir auf jeden Fall das Gespräch mit der Schulleitung. Das war etwas, was die diesen ganzen vertiefenden Part dieser Ausbildung für mich ausgemacht hat, das war richtig gut, weil meine Schulleitung sich vorbereiten musste und sich in dieses Thema reindenken musste und das war hilfreich. Sie mussten sich in meine Perspektive, in meine Arbeit reindenken und ähm und ihr ist ganz viel klargeworden, was eigentlich schon läuft und was noch nicht läuft usw. und wie die nächsten Schritte aussehen müssen, damit wir weiter vorankommen in Bezug auf dieses Thema. Das empfand ich als sehr hilfreich.“ (L12-III)

„Ja, die Coachings waren natürlich toll, weil in den Coachings endlich es auch darum ging, dass individuell noch mal je nachdem, wo man seine Schwierigkeiten oder Baustellen hatte, dass man da noch mal Ratschläge bekommt und noch mal beraten wird und da habe ich auch gemerkt, wie wichtig das ist, dass man während eines Prozesses immer noch dauerhaft begleitet wird und nicht alleine steht.“ (L10-III)

Neben den Veranstalterinnen wurden auch die externen Referentinnen und Referenten als engagiert, kompetent und gut vorbereitet wahrgenommen.

10.3 Arbeitsklima und Austausch in der Gruppe

Der Austausch in der Gruppe und die wechselseitige Unterstützung werden von den Teilnehmenden überwiegend als sehr wichtig und positiv beschrieben. Die Gruppe erfüllte dabei unterschiedliche Funktionen: Viele Teilnehmende profitierten vom *Austausch* über konkrete Fragen, Erfahrungen, Handlungsansätze und Strategien. Da die Entwicklung an den jeweiligen Schulen unterschiedlich weit fortgeschritten ist, konnten die Teilnehmenden voneinander lernen und untereinander wertvolle Anregungen weitergeben. Konkurrenzen unter den Teilnehmenden werden nur in Einzelfällen erwähnt. Überdies erfüllte die Gruppe eine *Vernetzungsfunktion*. Durch die Fortbildung wurden Kooperationen und auch Freundschaften aufgebaut, die auch langfristig für den Aufbau der Interkulturellen Koordination und die praktische Unterstützung bei der Initiierung von Projekten in den Schulen von Bedeutung sind. Zudem erfüllten Beziehungen zu Gruppenmitgliedern für viele auch einen wichtigen *emotionalen Rückhalt* und gaben Ermutigung für die Initiierung neuer Projekte und die Etablierung der Position der Interkulturellen Koordination an der Schule.

„Der Austausch in der Gruppe ist sehr gut. Ich habe Kontakte zu anderen Schulen geknüpft. Ich weiß um die Situationen anderer Schulen. Wir konnten uns gegenseitig auch gute Tipps geben, in einigen Fällen, wo wir gesagt haben: ‚Ey, ich habe das gleiche Problem gerade mit meiner Schulleitung gehabt, was hast Du denn da gesagt?‘ Auch die Tatsache, dass wir angefangen haben und gefragt haben, ‚Sagt mal, was bekommt Ihr denn als Entlastung?‘ Und das da jetzt keiner einen Hehl drum gemacht.“ (L10-II)

„Zum Beispiel Materialaustausch und solche Sachen, von Anfang an. Alle waren sehr kooperativ und haben alles immer zur Verfügung gestellt und für die Projektarbeit so intern, in der Qualifizierung für die verschiedenen Aufgaben, die dann zustande kommen sollten, Präsentationen meinerseits, solche Sachen. Ja, da haben wir auch prima gearbeitet, kein Problem und auch voneinander gelernt.“ (L1-II)

„Konkurrenzdenken gab es auch. Gibt’s auch immer irgendwie. [...] So ein Markt der Ideen und jeder kann sich dann das nehmen, was er braucht – das ist glaube ich, so gar nicht gefragt an Schulen, muss man ganz ehrlich sagen. Jede Schule versucht einzigartig zu sein.“ (L4-II)

„Es gibt natürlich auch einige Leute, die Positionen vertreten, mit denen ich nicht viel anfangen kann. Wo ich mich natürlich im Rahmen der Fortbildung auch auseinandersetze, aber die ich jetzt natürlich nicht aussuche als meine Lieblingskooperationspartner. Aber trotzdem, ich kann jeden anrufen. Wir haben Übersichten über die einzelnen Projekte, wer was macht. Das heißt, ich würde auch sofort jeden anrufen, mit konkreten Fragen und weiß, da würde mir auch geholfen, soweit das möglich ist. Das heißt, das ist eine ganz spannende Sache.“ (L9-II)

„Was ich total festgestellt habe, das war eben auch in dieser Gruppe, dass einfach eine riesen Empathie da war. Man hat etwas erzählt und alle waren auch erstmal so geschockt und haben das einfach auch erstmal aufgefangen. Und dann [wurde] auch gemeinsam gesagt: ‚Was kann man machen?‘ Aber eben nicht dieses: ‚Du musst das oder das‘, sondern: ‚Vielleicht könnte man...‘, bestimmte Angebote gemacht und ich muss dann auch für mich sortieren und konnte dann auch, je nachdem auch bei uns an der Schule unterschiedlich gucken.“ (L28-II)

Die heterogene Zusammensetzung der Gruppe hinsichtlich der Schulstufen, der Erfahrungshintergründe und Perspektiven auf das Thema wurde von der Mehrzahl der Teilnehmenden überwiegend als bereichernd wahrgenommen. Die Zusammensetzung der Gruppe ermöglichte sowohl den Aus-

tausch mit Kolleginnen und Kollegen, die in ähnlichen schulischen Situationen (Schulformen, Stadtviertel) arbeiten, als auch die Chance, Perspektiven und Erfahrungen von Lehrpersonen mit anderen schulischen Ausgangslagen kennenzulernen. Nur wenige wünschen sich eine grundsätzlich stärkere Differenzierung nach Schulstufen in der Fortbildung. Allerdings hätte die Heterogenität der Vorerfahrungen nach übereinstimmender Ansicht der Teilnehmerinnen und Teilnehmer stärker berücksichtigt und als Ressource genutzt werden sollen:

„Auch noch mal um über den Tellerrand zu schauen, um den Blick nicht nur auf meine Schule zu fokussieren, sondern zu gucken, okay, wie kann man tatsächlich in anderen Schulformen interkulturelle Öffnung schaffen? Das fand ich ganz gut.“ (L10-II)

Das Arbeitsklima in der Gruppe wurde von vielen als überwiegend positiv wahrgenommen. Das Interesse und das Engagement für die gemeinsame Sache bildete eine Grundlage für eine motivierte Arbeitsatmosphäre, was insbesondere von Teilnehmenden angemerkt wurde, die andere Erfahrungen im eigenen Kollegium gemacht haben. Die Atmosphäre beschreiben einige als überwiegend harmonisch:

„Da war immer auch die Wertschätzung und Respekt. Es war nie Thema irgendwie, dass jemand sich über jemand anders irgendwie lustig gemacht hat oder so. Höchstens in einem Spaß natürlich.“ (L11-II)

Der Austausch untereinander wurde von einigen im zweiten Jahr der Fortbildung als noch gewinnbringender bewertet als im ersten Jahr. So habe man im zweiten Jahr noch mehr von dem Austausch von Ideen und Erfahrungen – Erfolgen und Hürden – profitiert, weil sich inzwischen erste Projekte konkretisiert hätten. Auf Basis der regelmäßigen Treffen in größeren zeitlichen Abständen seien zudem Unterschiede und Gemeinsamkeiten sichtbar geworden, die verdeutlicht hätten, dass die Schulen unterschiedliche Entwicklungen nehmen. Auch habe die lange Dauer der Zusammenarbeit in der Gruppe dazu beigetragen, dass die Teilnehmenden untereinander Vertrauen aufbauen konnten. Auf diese Weise konnte nach Einschätzung vieler Teilnehmender ein langfristiges Netzwerk etabliert werden, das jederzeit mobilisiert werden kann und von dem einige erwarten, dass es auch über die Fortbildung hinaus für sie als Austauschforum relevant bleiben wird.

Erneut bekräftigt wird auch die Funktion der Gruppe als Quelle für gegenseitige Ermutigung und Anerkennung für geleistete Arbeit – letzteres ist vor allem für jene bedeutsam, die diese Anerkennung nicht von ihrer Schulleitung und ihrem Kollegium erhalten.

„Also das fand ich sehr sehr gut und auch dieses, dass es kontinuierlich die Gleichen sind, ist auch wichtig. Gerade bei so einem Thema, wo man vielleicht selber unsicher ist oder noch gar keine Erfahrungen hat und dann einfach wirklich auch voneinander profitieren kann und auch keine Angst haben muss, blöde Fragen zu stellen, weil man kennt sich dann irgendwann und weiß, kann man fragen. Also das ist definitiv wichtig.“ (L3-III)

„Also das ist ja wie bei guten Freunden, die muss man nicht häufig sehen und trotzdem geht's dann irgendwie weiter und den Eindruck hatte ich. Dass nach einem Jahr war das noch nicht so. Dann konnte man sich immer auch Ergebnisse präsentieren und so ein Schulterklopfen mal abholen, selbst wenn es von der Schulseite nicht kam. Doch, das ist sehr hilfreich gewesen.“ (L4-III)

Es gab aber auch Spannungen innerhalb der Gruppe, die aufgrund unterschiedlicher inhaltlicher Vorkenntnisse und Positionen entstanden. Die Spannungen und konflikthafter Diskussionen um das Differenzverständnis der Fortbildung (vgl. Kap. 10.1), die auch innerhalb der Gruppe verliefen, werden von ihnen im Nachhinein als unterschiedlich bilanziert. Viele sehen die Diskussionen eher gelassen und deuten sie als typisches Phänomen im Zusammenhang mit der Beschäftigung mit umstrittenen und emotional aufgeladenen Themen. In den Kontroversen seien die Perspektivenvielfalt und die verschiedenen Positionierungen in der Gruppe deutlich geworden, vor allem Begriffsverständnisse

und inhaltliche Positionen (Kulturbegriff, Verhältnis von Schule und Religion, Diskriminierungsverständnis). Andere üben hingegen Kritik daran, dass die Konflikte nicht hinreichend ausgetragen wurden. Einige kritisieren die Diskussionen hingegen als zu heftig und nicht zielführend.

„Was ich persönlich mir gewünscht hätte wären eben, zumindest mal in diesen Streit wirklich einzutreten darüber, was Kultur eigentlich ist, denn das hat einige Probleme für mich mit sich gebracht, dass wir das nicht getan haben.“ (L9-II)

„Es ging letztendlich darum, was bezeichnen wir als, ja ‚Interkulturelles‘ bzw. ja, so Wortfinden, so dieses Festnageln auf einen bestimmten Bereich hat ungefähr zwei Tage gedauert, gefühlt, und war immer wieder Thema. Und dann dachte ich halt, irgendwann, okay, also ganz ehrlich, das ist mir hier gerade ein bisschen zu affig, sich darüber zu streiten. [...] es war irgendwie schade, weil ich glaube, dadurch kam der eigentliche Schwerpunkt so ein bisschen nach hinten.“ (L3-II)

„Dann gab es auch eine ganz harte Frau da drin, die sehr überheblich über andere Kulturen gesprochen hat, das fand ich ganz furchtbar. Da hätte ich auch mal Lust gehabt, das mal richtig durchzukämpfen, aber da war dann nie Raum dafür und das ist eigentlich schade, weil darum geht es ja eigentlich und die ist jetzt Interkulturelle Koordinatorin, obwohl sie gar, obwohl sie so arrogante Sachen sagt wie zum Beispiel: ‚Na ja wir Deutschen, ist ja nicht umsonst, dass wir da sind, wo wir jetzt sind im Gegensatz zu den anderen in Afrika‘ und so. Ich meine, da läuft es mir so kalt runter und dann denke ich mir, warum konnten wir das eigentlich nie mal bis zum Grund ausschöpfen so eine Situation.“ (L13-II)

„Also es gab richtige Differenzen in der Gruppe, wenn nicht gar Feindschaften, Irritationen und es wurde aber nie wirklich auch ausgelebt und ausgefochten.“ (L13-II)

10.4 Wünsche und Verbesserungsvorschläge der Teilnehmenden

Neben dem überwiegend positiven Gesamturteil gibt es einzelne Wünsche und Vorschläge, wie die Fortbildung noch verbessert werden könnte:

- Aus Sicht einiger Teilnehmender sollte die Fortbildung noch etwas mehr „Handwerkszeug“ vermitteln, das für die Umsetzung der Funktion der Interkulturellen Koordination relevant ist. Genannt wurden beispielsweise das Einüben von Beratungs- und Gesprächssituationen, mehr konkrete Anregungen zur Projektentwicklung, mehr Ideen zur Gestaltung von Fachunterricht sowie ein intensiverer Austausch über konkrete Entwicklungsvorhaben. Ein Teil dieser Wünsche wurde in den Vertiefungsmodulen bereits berücksichtigt, was die Teilnehmenden in der dritten Interviewhebung auch positiv rückmelden.
- Bezüge der Fortbildungsinhalte zur eigenen Praxis könnten in einigen Bereichen noch deutlicher hergestellt werden, etwa bei der Beschäftigung mit dem Anti-Bias-Ansatz.
- Auch wird der Wunsch nach überprüfbaren Kriterien bzw. Einzelschritten in interkulturellen Schulentwicklungsprozessen geäußert, um mehr Sicherheit in der Einschätzung eigener Fortschritte zu gewinnen.
- Konzeptionell-inhaltlich sollten nach Ansicht vieler Teilnehmenden unterschiedliche Differenzdimensionen in der Fortbildung berücksichtigt werden, um die oben genannten Probleme zu vermeiden.
- Gewünscht wird von vielen, dass das Modul zu Öffentlichkeitsarbeit zu einem früheren Zeitpunkt der Fortbildung stattfinden sollte, da dies zu einer Konkretisierung des eigenen Rollenverständnisses beiträgt.
- Von einzelnen Teilnehmenden wird der Wunsch nach intensiverem persönlichem Austausch und nach der frühzeitigen Bildung fester Gruppen formuliert, die als stabile Anlaufpunkte über den Zeitraum der Fortbildung fungieren können.

- Vielfach wird der Wunsch geäußert, die Heterogenität professioneller und biographischer Vorerfahrungen, der Schulstufenzugehörigkeit sowie inhaltlicher Positionen der Teilnehmenden bei einem nächsten Fortbildungsdurchgang stärker zu berücksichtigen. Es wird dabei meist nicht an eine generelle stärkere Homogenisierung gedacht, sondern an Formen der inneren Differenzierung bei einzelnen Modulen. Als konkrete Vorschläge für einen produktiven Umgang mit Heterogenität wurden u.a. folgende Punkte genannt:

Die jeweiligen professionellen Vorerfahrungen der Teilnehmenden sollten früh und genau eingeholt werden und die Kompetenzen und Expertise der fortgeschrittenen Teilnehmenden eingebunden und als Ressource genutzt werden:

„ich glaube, es wäre sinnvoller gewesen-, das ist aber meine Idee, wie ich das aus dem Unterricht kenne, dass die Schüler auch voneinander lernen-, also dass man sich mehr als Experten untereinander austauscht. [...] also ich kann meinen Gegenüber bestimmte Sachen erklären und der andere wiederum weiß in anderen Bereichen mehr. Damit ist die Seminarleitung ein bisschen entlastet, weil wir voneinander lernen.“ (L10-II)

Die Sensibilisierung zu Beginn der Fortbildung (interkulturelles Kompetenztraining) sollte nur für Teilnehmende verpflichtend sein, die sich noch nicht mit dem Thema befasst haben und die Einheiten zum Fachunterricht könnten stärker schulformbezogen gestaltet werden.

11. Zusammenfassung der Ergebnisse, Diskussion und Empfehlungen

„Gerechtigkeit kann weder eingeführt noch erlangt, sondern nur erarbeitet werden.“
(Soja Jeroschok)

Auf der Basis des vorliegenden umfassenden Abschlussberichts der wissenschaftlichen Begleitung werden im Folgenden Hauptergebnisse der Evaluation zusammengefasst (11.1) und anschließend vor dem Hintergrund der Ziele der Fortbildung und der im zweiten Kapitel ausgearbeiteten theoretischen Grundlagen diskutiert (11.2). Auf dieser Basis werden Schlussfolgerungen und Empfehlungen zur Weiterentwicklung und nachhaltigen Verankerung des Fortbildungsangebots formuliert.

11.1 Die wichtigsten Ergebnisse entlang der zwei Beobachtungsebenen

Teilnahmemotivationen und -erwartungen

Die Beweggründe der Lehrkräfte für die Teilnahme an der Fortbildung und ihre Erwartungen an die Qualifizierung umfassten unterschiedliche Facetten:

- Die Lehrkräfte nahmen aus *persönlichem, teilweise biographisch begründetem Interesse* an interkulturellen Themen sowie aus *beruflichen Beweggründen* an der Fortbildung teil. Das Fortbildungsangebot wird als attraktive Möglichkeit wahrgenommen, eigenen Professionalisierungsbedarfen nachzugehen. Die Notwendigkeit einer Professionalisierung im Bereich interkultureller Schulentwicklung wird mit Fragen von *Bildungsungleichheit und Ungerechtigkeit* (v.a. die Schlechterstellung von Kindern aus Familien mit Migrationsgeschichte im deutschen Bildungssystem) sowie mit konkreten Erfordernissen und *Handlungsbedarfen im eigenen Schulalltag* verknüpft.
- Die konkreteren Erwartungen der Fortbildungsteilnehmenden unterscheiden sich u.a. in Abhängigkeit von den jeweiligen Vorerfahrungen im Feld interkultureller Arbeit. Sie beziehen sich auf die *Erweiterung des professionellen Handlungsrepertoires im Umgang mit Differenz und Diskriminierung* im Schulalltag sowie den Erwerb von *Kompetenzen zur Steuerung und Gestaltung interkultureller Schulentwicklung* in verschiedenen Handlungsfeldern.

Beurteilungen der eigenen Kompetenzentwicklung

Vor dem Hintergrund ihrer unterschiedlichen Vorerfahrung verbinden die Interviewten mit der Fortbildung unterschiedliche Schritte im individuellen *Prozess der Kompetenzentwicklung und der Professionalisierung* ihres pädagogischen Handelns.

- Die Teilnehmenden fühlen sich insgesamt *für kulturelle, sprachliche, religiöse und soziale Vielfalt im Schulalltag* sensibilisiert und haben eine verstärkte Aufmerksamkeit für Handlungsbedarfe im Umgang mit Heterogenität in der Schule entwickelt.
- Die Auseinandersetzung mit dem Thema Diskriminierung hat für viele Teilnehmende zu einer gesteigerten *Reflexivität eigener Vorurteilshaltungen* beigetragen und zu einer *stärkeren Wahrnehmung der vielfältigen Erscheinungsformen von Diskriminierung* geführt, die in den alltäglichen Interaktionen im Schulalltag zustande kommen. Dies schließt auch eine Sensibilisierung für die im pädagogischen und organisatorischen Setting der Schule angelegten Formen institutioneller Diskriminierung ein. Einige Teilnehmende nehmen einen Zuwachs an Handlungssicherheit im Umgang mit Situationen, die als diskriminierend wahrgenommen werden wahr. Dabei wird auch von einer größeren professionellen Distanz im Umgang mit eigenen *Diskriminierungserfahrungen* be-

richtet. Zum Teil bestehen aber auch noch Unsicherheiten hinsichtlich der konkreten Intervention in als diskriminierend wahrgenommene Praktiken und Strukturen.

- Die Fortbildung hat die Teilnehmenden für die Vielfalt simultan bedeutsamer sozialer Differenz- und Zugehörigkeitsdimensionen und damit verbundener Machtverhältnisse sensibilisiert. Die Auseinandersetzung mit Differenz und Diskriminierung hat zu einer *differenzierteren Sichtweise auf die Schülerinnen und Schüler und deren Ressourcen und Förderbedarfe* beigetragen. Unterscheidungen von Schülerinnen und Schülern oder Eltern entlang migrationsbezogener Differenzierungskategorien wie Nationalität, Religion, Ethnizität usw. werden weniger selbstverständlich getroffen und die Aufmerksamkeit richtet sich stärker auf die Bedeutung unterschiedlicher Differenzdimensionen in ihrem Zusammenwirken. Andererseits fällt auf, dass die kategoriale Denkweise und die Praxis des Klassifizierens an sich nicht als problematisch empfunden werden. Dass Unterscheidungen im Schulalltag sozial konstruiert werden und diese Prozesse auch von situativen Faktoren und institutionellen Rahmenbedingungen beeinflusst werden, wird noch wenig gesehen.
- Viele Teilnehmende haben in der Fortbildung ein *grundlegendes Verständnis von interkultureller Schulentwicklung* als einem langfristigen und umfassenden Prozess der Organisationsentwicklung erworben. Für einige Teilnehmende war es eine grundlegend neue Handlungsperspektive, andere Lehrkräfte konnten durch die Fortbildung ihr bisheriges Wissen vertiefen. Damit in Zusammenhang stehen für viele auch eine *Klärung der Rolle* der Interkulturellen Koordination und ein *verändertes Verständnis von Kooperation* im Kollegium. Zudem haben die Teilnehmenden *Instrumente und Methoden* kennengelernt, die sie für die Initiierung und Steuerung von Prozessen interkultureller Schulentwicklung als notwendig erachten. Dass die Entwicklung einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen schulischen Bildungspraxis nicht nur den Bereich der politischen Bildung und des (eher informellen) sozialen Miteinanders im Schulleben betrifft, sondern ebenso Fragen von Schulleistung und Schulerfolg einschließt und damit auch eine Reflexion grundlegender schulischer Organisationsprinzipien und professioneller Routinen erfordert, bildet sich in den Interviews dagegen erst ansatzweise ab.

Beginn der Etablierung der Interkulturellen Koordination in den Schulen

Trotz des relativ frühen Stadiums der Implementierung der Interkulturellen Koordination in den Schulen lieferten die Befragungen konkrete Einblicke in die verschiedenen Herangehensweisen und Schwerpunktsetzungen der Fortbildungsteilnehmenden. Diese resultieren nicht nur aus unterschiedlichen Vorerfahrungen und Präferenzen der Einzelnen, sondern reflektieren auch unterschiedliche Ausgangslagen, Bedingungen und Dynamiken bei der Implementierung der neuen Funktion im Handlungskontext der einzelnen Organisationen.

- Die in der Fortbildung angeeigneten *Aufgabenbereiche* der Befragten reflektieren im Querschnitt die Ziele der Qualifizierung. Das in den Interviews dargestellte Tätigkeitsspektrum (v.a. Erkunden von Handlungsbedarf, Initiieren von Aktivitäten und pädagogischer Entwicklungsarbeit, Koordinieren und Multiplizieren, Beraten, Vermitteln, Vernetzung und Repräsentation nach außen) korrespondiert mit dem in der Fortbildung vermittelten Aufgabenbereich der Interkulturellen Koordination in den Feldern Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung.
- Die *Rollenkonzepte* der Interviewten entsprechen dem in der Qualifizierung vermittelten doppelten Profil der Interkulturellen Koordination als Multiplikator/in und Fachexperte bzw. -expertin. Gleichwohl akzentuieren die einzelnen Teilnehmenden unterschiedliche Dimensionen des vorgesehenen Rollen- und Aufgabenprofils. Die Mehrzahl entwirft die eigene Rolle und Aufgaben im Licht eines Verständnisses von interkultureller Schulentwicklung als umfassendem und längerfristigem Prozess. Einzelne Teilnehmende bleiben jedoch der Denkweise einer (kompensatorischen)

Zielgruppenpädagogik verhaftet oder sehen sich vor allem als Ansprechperson im Fall von Konflikten, die als ‚interkulturell‘ gedeutet werden. Mühen, die neue Rolle so zu definieren wie es in der Fortbildung nahe gelegt wurde, hängen dabei auch mit Wünschen seitens der Schulleitung zusammen, die Beschäftigung mit Fragen der Differenz und Diskriminierung zu delegieren; mit spezifischen Erwartungen wie Abwehrreaktionen von Kolleginnen und Kollegen oder einem in der Schule noch ungeklärten Verhältnis der Interkulturellen Koordination zu anderen Aufgabengebieten.

- Um *ihre neue Rolle in den Schulen zu etablieren*, gehen die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren unterschiedliche Wege. Für viele hat sich die Strategie bewährt, in alltäglichen informellen Interaktionen einzelne Kolleginnen und Kollegen auf ihre Tätigkeiten aufmerksam zu machen, ihnen die Notwendigkeit und den Mehrwert einer interkulturellen Öffnung zu vermitteln und diesbezügliche Arbeitsbeziehungen aufzubauen. In der konkreten Zusammenarbeit gelingt es ihnen oft eher beiläufig, ihr Wissen zu teilen und dadurch Vertrauen aufzubauen und wichtige Multiplikationseffekte zu erzielen. Andere akzentuieren Rollen Aspekte als Initiatorin, Moderator und/oder Koordinatorin schulischer Veränderungsprozesse. Sie suchten den Zugang über das Ermitteln von Handlungsbedarfen im Kollegenkreis als Grundlage einer gemeinsamen Strategieentwicklung, über die aktive Suche nach Verbündeten und ihre Vernetzung sowie über die Einrichtung von Arbeitsgruppen, in denen Vorhaben zur interkulturellen Öffnung der Schule in einem geschützten Rahmen entwickelt werden können. Die Mitarbeit in formalen Steuerungsgremien der Schule ebenso wie die Selbstpräsentation der Interkulturellen Koordination nach außen erweisen sich als strategisch bedeutsame Schritte zur Verankerung der eigenen Position, die sich – abhängig von den konkreten innerschulischen Rahmenbedingungen, Interessenlagen und Machtverhältnissen – unterschiedlich leicht vorantreiben lassen.
- Die *ersten Entwicklungsprojekte und Aktivitäten in den Schulen* liegen in den Feldern Unterrichtsentwicklung, Elternbeteiligung, Fortbildung des Kollegiums, Vernetzung im Stadtteil und Gestaltung einer heterogenitätsfreundlichen Schulkultur. Während in einigen Schulen an bestehende Aktivitäten angeknüpft werden kann, stehen andere Koordinationen ganz am Anfang und beginnen deshalb mit einer Bestandsaufnahme der an den Schulen vertretenen Sprachen und Herkunftshintergründe. Die entwickelten Aktivitäten bleiben meist nicht auf einmalige, isolierte Projekte beschränkt, sondern sind auf die nachhaltige Etablierung in den Schulen ausgerichtet. Dies wird insbesondere im Bereich der Unterrichtsentwicklung erkennbar. Einzelne Vorhaben lassen allerdings eine kohärente Einbettung in eine systemische Entwicklungsperspektive vermissen und sind eher als isolierte und kurzfristige Maßnahmen konzipiert. Wenn Teilnehmende die Strategie wählen, sich auf ein spezielles Projekt zu konzentrieren und dabei eher im Alleingang Veränderungen initiieren wollen, hängt dies nicht zuletzt oft mit realer oder antizipierter mangelnder Unterstützung im Kollegenkreis zusammen.

Rückhalt durch die Schulleitungen und in den Kollegien

- Viele Teilnehmende fühlen sich durch ihre Schulleitungen *ideell unterstützt*. Die meisten Teilnehmenden erhielten für die Zeit der Qualifizierung eine *zeitliche Entlastung* und viele berichten, dass ihnen auch für ihre künftige Arbeit voraussichtlich eine oder zwei Wochenarbeitszeitstunden erlassen werden. Dies deckt zwar nicht den tatsächlichen Zeitaufwand ab, den die Aufgabe der Interkulturellen Koordination erfordert, aber stellt eine Form der Anerkennung dar, die von den Lehrkräften sehr wertgeschätzt und von vielen als Voraussetzung für eine nachhaltige Etablierung der Funktion bewertet wird. Viele Koordinatorinnen und Koordinatoren haben infolge ihrer Qualifikation im weiteren Zeitverlauf zudem eine *Beförderungs- und/oder Funktionsstelle* erhalten oder

es ist ihnen eine solche Stelle in Aussicht gestellt worden. Gründe für die in einigen Fällen wahrgenommene mangelnde Unterstützung liegen u.a. in der geringen Verbindlichkeit des angestrebten Prozesses ‚interkultureller Öffnung‘ im Vergleich zu anderen Reformprozessen sowie in einer befürchteten ‚Imageverschlechterung‘ der Schule infolge einer offensiven Positionierung zu den Themen Heterogenität und Diskriminierung.

- Viele Teilnehmende berichten von einer grundsätzlich aufgeschlossenen und interessierten Haltung in den Kollegien. Sie erfahren *kollegialen Rückhalt* und konnten vielfach *stabile Kooperationsbeziehungen* mit engagierten Kolleginnen und Kollegen auf- und ausbauen, um gemeinsame Projekte voranzutreiben. Es gibt allerdings auch Erfahrungen mit mangelndem Engagement sowie mit Ressentiments und Widerständen in Teilen der Kollegien. Hintergrund dafür sind u.a. Belastungen durch andere innerschulische Reformvorhaben, Ängste vor einer Infragestellung eigener Kompetenzbereiche und bisheriger Entscheidungsspielräume sowie kollegiumsinterne Konkurrenzen um Stellen, Kompetenzbereiche und Ressourcen.

Erste Wirkungen auf das pädagogische und organisatorische Settings in den Schulen

Hinsichtlich der Bedeutung der Fortbildung für umfassende schulische Veränderungsprozesse äußern sich die Teilnehmenden noch zurückhaltend und verweisen auf den längerfristigen Charakter von Schulentwicklungsprozessen. Dennoch werden bereits strukturelle Veränderungen auf verschiedenen Ebenen des schulischen Lebens – d.h. v.a. auf der Ebene der Schulorganisation, der Kooperationsbeziehungen nach innen und außen wie auf der Unterrichtsebene – beschrieben, die als Ansätze wie auch erste pädagogische Auswirkungen interkultureller Schulentwicklungsprozesse interpretiert werden können:

- Die Fortbildung hat in einigen Schulorganisationen und auf der Teamebene generell zu einer erhöhten *Sichtbarkeit und Aufmerksamkeit für den Aufgabenbereich Interkulturelle Öffnung* beigetragen. Die Sichtbarmachung des Themas in der Schulöffentlichkeit durch erste Aktivitäten der Interkulturellen Koordination hat das Thema stärker ins Bewusstsein der schulischen Akteure gerückt. Dabei werden bisher voneinander weitgehend isolierte Aktivitäten in Bezug auf Erfordernisse von Differenz und Heterogenität stärker als zusammenhängendes Aufgabengebiet erkannt. Die Einführung der Interkulturellen Koordination hat zu einer *Bestärkung, klareren Konturierung und Intensivierung bestehender Ansätze interkultureller Öffnung* beigetragen. In einigen Kollegien wurden bereits *Sensibilisierungs- und Reflexionsprozesse* angestoßen, die langfristig zu veränderten Denk- und Handlungsweisen im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität führen können. Schulleitungen wurden darin bestärkt, bei Stellenbesetzungen verstärkt Bewerberinnen und Bewerber mit Migrationsgeschichte einzustellen.
- Mit der Einrichtung der Interkulturellen Koordination erfahren Teilnehmende, die sich bereits vor der Qualifizierung ohne eine formale Zuständigkeit für die interkulturelle Öffnung ihrer Schule engagiert haben, eine *deutliche Legitimitätssteigerung und Aufwertung* ihres bisherigen Engagements. Von dieser ‚Offizialisierung‘ vielfältiger – oft im Verborgenen geleisteten – Aufgaben im Umgang mit migrationsbedingter Heterogenität profitieren gerade Lehrkräfte mit eigener (familiärer) Migrationsgeschichte, die aufgrund des ihnen zugeschriebenen Erfahrungswissens besonders oft informelle Zuständigkeiten für ‚Interkulturelles‘ an der Schule übernommen haben. Einige Teilnehmende schildern, wie sie im Kontext der mit der Fortbildung gegebenen offiziellen Anerkennung von Fragen der Differenz und Diskriminierung als berufliche Handlungserfordernisse in

ihren Schulen über mehr Handlungssicherheit verfügen, was sich wiederum positiv auf ihr Handeln auswirke.⁶⁹

- Ein Bereich, in dem inhaltliche Anregungen aus der Fortbildung besonders schnell und intensiv genutzt werden, ist der Unterricht. Um ihren *Unterricht besser an die Arbeit in heterogenen Lerngruppen anzupassen und Unterrichtsmaterialien diskriminierungskritisch zu gestalten* beziehen die Teilnehmenden Anregungen aus den Seminaren zum interkulturellen Fachunterricht in die eigene Unterrichtsplanung ein und setzen Elemente des Anti-Bias-Trainings ein. Darüber hinaus stoßen sie *nachhaltige Veränderungen im Bereich der Unterrichts- und Curriculumentwicklung an*, indem sie Materialien und Unterrichtskonzepte im Kollegium verbreiten, Unterrichtseinheiten im schulinternen Curriculum implementieren und auf eine Revision vorhandener Themen und Materialien in ausgewählten Fächern hinarbeiten.
- Viele Lehrkräfte berichten, bewusst eine *wertschätzende Haltung* gegenüber den einzelnen Schülerinnen und Schülern und ihren vielfältigen Biographien, Erfahrungshintergründen und Kompetenzen einzunehmen und die Kinder und Jugendlichen in ihren Bildungsambitionen zu stärken. Ebenso hat die Qualifizierung zu einer Ausweitung *partizipationsorientierter Herangehensweisen* geführt. Die Fortbildungsteilnehmenden binden Lernende verstärkt in die Unterrichtsplanung ein und ermöglichen es ihnen, sich mit spezifischen Ressourcen aktiv am Prozess interkultureller Schulentwicklung zu beteiligen. Geht damit eine Hervorhebung migrationsbezogener Erfahrungen und Kompetenzen einher, besteht in diesem Zusammenhang allerdings auch die Gefahr, ethnisierte und exotisierende Differenzzuschreibungen zu wiederholen und Schülerinnen und Schüler mit Migrationsgeschichte auf die Position der ‚Anderen‘ festzulegen.
- Die Fortbildung hat überdies dazu beigetragen, den *Dialog mit Eltern mit Migrationsgeschichte zu verbessern*. Sie hat auf Seiten der Teilnehmenden die Aufmerksamkeit für die Bedürfnisse, Wünsche, Befürchtungen und Kritik an der Schule von Eltern mit Migrationsgeschichte erhöht. Die Fortbildungsteilnehmenden erproben neue Konzepte, um Schwellen abzubauen und auch bisher der Schule eher distanziert gegenüber stehende Eltern zu einer aktiveren Beteiligung am Schulgeschehen zu ermutigen und zu stärken. Das Ernstnehmen der Eltern und das Einholen ihrer Perspektiven auf die Schule trägt auch dazu bei, die *stereotypen Bilder über Eltern mit Migrationsgeschichte im Kollegium* aufzubrechen, da für die Lehrkräfte das Interesse vieler Eltern an den Schulbiographien ihrer Kinder und den schulischen Prozessen deutlicher erkennbar wird.
- Auch zeichnet sich ab, dass die Fortbildung zu einer *Stärkung und zum Ausbau bestehender Kooperationen und zum Knüpfen neuer Netzwerke mit außerschulischen Akteuren und Organisationen* beiträgt. Die Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren treten dafür ein, Schule als eine offene Organisation in einem Geflecht von formalen und non-formalen bildungsrelevanten Einrichtungen im Stadtteil zu verstehen, die die Bildungswege der Schülerinnen und Schüler kooperativ begleiten und unterstützen. Durch die Fortbildung wurden Vernetzungsstrukturen im Stadtteil aufgebaut und Kooperationen mit außerschulischen Akteuren angestoßen oder intensiviert, die nachhaltige Ressourcen für die Arbeit der Interkulturellen Koordination darstellen. Dies entspricht auch der Programmatik regionaler Bildungsentwicklung durch lokale Vernetzung, wie sie u.a. durch das Programm „Lernen vor Ort“ und den Prozess der Regionalen Bildungskonferenzen angestoßen wurde.

⁶⁹ Dies deckt sich mit Ergebnissen einer Studie zu den professionellen Selbstverständnissen und beruflichen Erfahrungen von Lehrkräften mit Migrationshintergrund (vgl. Georgi/Ackermann/Karakas 2011). Demnach erleben die Lehrkräfte oftmals, dass ihnen aufgrund ihrer Migrationsbiographie Verantwortung für Aufgaben wie Rassismusprävention zugewiesen werden (vgl. ebd.: 166 ff.).

Gesamtbeurteilung des Fortbildungsangebots

Die Bilanz der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination aus Sicht der teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrer fällt insgesamt sehr positiv aus:

- Die Qualifizierung wird vom Großteil der Teilnehmenden als überzeugender, neuartiger Handlungsansatz beurteilt, der für viele zu einer wesentlichen Erweiterung ihres professionellen Handlungsrepertoires beigetragen hat. Gerade die Verbindung von fachlicher Qualifizierung für den *Umgang mit Erfordernissen der Heterogenität, Diskriminierung und gerechten Teilhabe im Unterricht und sonstigem pädagogischen Alltag* und der Vermittlung von Beratungs- und Steuerungskompetenzen zur *interkulturellen Schulentwicklung* hat die beteiligten Lehrkräfte überzeugt. Die Auseinandersetzung mit Prozessen *interkultureller Schulentwicklung* und das in der Fortbildung vermittelte Verständnis von interkultureller Öffnung als Spezialaufgabe und Querschnittsdimension der regulären Schulentwicklung wird von vielen Teilnehmenden als innovativ und erweiternd beschrieben.
- Die Qualifizierung wird als unmittelbar *praxisrelevant* bewertet; die Teilnehmenden nehmen wahr, dass sie ein konkretes ‚Handwerkszeug‘ für ihre pädagogische Praxis und die Rolle der Interkulturellen Koordination in den Schulen erhalten haben. Einige Teilnehmende, die bereits länger informell in dem Arbeitsfeld engagiert sind, bedauern, dass es das Fortbildungsangebot nicht bereits einige Jahre eher gab.
- Dennoch gibt es auch Verbesserungswünsche hinsichtlich der *Klarheit und Transparenz der Fortbildungsziele* und der *Abfolge der Fortbildungsmodule*. Auch wird der Wunsch nach einer Klärung des von den Veranstalterinnen zugrunde gelegten *Verständnisses von Differenz* und einer Begründung der besonderen Gewichtung migrationsrelevanter Differenzdimensionen formuliert, die nicht von allen Teilnehmenden geteilt wurde.
- Die *langfristige Zusammenarbeit in der Gruppe* hat eine vertrauensvolle Kommunikation, Kooperation und wechselseitige Unterstützung ermöglicht. Das entstandene Netzwerk wird von den Teilnehmenden auch über die Dauer der Fortbildung hinaus als wertvolle Ressource bewertet. Die *heterogene Zusammensetzung* der Gruppe hinsichtlich der Schulstufen, der Erfahrungshintergründe und Perspektiven wurde von der Mehrzahl der Teilnehmenden als bereichernd und als wertvolle Ressource im Fortbildungsprozess wahrgenommen. Allerdings wird übereinstimmend eine stärkere Berücksichtigung der unterschiedlichen Vorerfahrungen und Wissensstände der Teilnehmenden gewünscht.
- Geschätzt wurden die inhaltliche *Expertise* und die *konstant hohe Unterstützungsbereitschaft* der Veranstalterinnen. Die längerfristige *Begleitung* des Prozesses der Implementierung und Umsetzung der Interkulturellen Koordination durch das LI und KWB/BQM über die Fortbildungstermine hinaus sowie die geführten Gespräche mit den Schulleitungen stellen eine besondere Stärke der Fortbildung dar, da sie die nachhaltige Verankerung der Interkulturellen Koordination an den Schulen absichert.
- Auch von den befragten Schulleitungen wurde das Konzept der Interkulturellen Koordination als integrales Element der regulären Schulentwicklung begrüßt. Gerade für Schulen, die bereits seit längerer Zeit Aktivitäten im Bereich interkultureller Arbeit umsetzen, stellt die Einrichtung der Funktion der Interkulturellen Koordination eine Chance dar, die *bereits bestehenden Aktivitäten in diesem Feld sichtbar zu machen und aufzuwerten*, sie systematischer in den schulischen Organisationen und Abläufen zu verankern und sie mit anderen laufenden Vorhaben der Schulentwicklung (z.B. Umstellung auf Ganztagsangebote, Inklusion) zu verzahnen.

11.2 Diskussion der Ergebnisse

Die folgende Diskussion geht auf die Aspekte der *Bedarfsgerechtigkeit des Fortbildungsangebots*, dessen *konzeptionelle Schlüssigkeit* und seine bislang erkennbare *Wirksamkeit* ein.

Bedarfsgerechtigkeit

Die angebotene Fortbildung für Lehrkräfte ‚Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination‘ trifft in Schulen wahrgenommenen drängenden Handlungsbedarf wie auch die Professionalisierungswünsche der teilnehmenden Lehrkräfte im Hinblick auf veränderte Aufgaben und Handlungsbedingungen im Kontext der Migrationsgesellschaft. Aktuelle Debatten über die Abhängigkeit des Schulerfolgs von sozialer Herkunft, Ethnizität und Geschlecht und damit einhergehende Risiken der Exklusion im Bildungssystem und auf dem Arbeitsmarkt machen die Notwendigkeit einer Professionalisierung der Fachkräfte für eine differenzsensible, diskriminierungskritische und inklusionsorientierte Bildungspraxis in den Schulen offensichtlich. Damit verbunden sind Kinder und Jugendliche auf pädagogisch reflektierte Weise darin zu unterstützen, in einer pluralen Welt nach menschenrechtlichen und demokratischen Grundsätzen urteilen und handeln zu können; dazu gehört auch, sie für Rassismus, Sexismus u.a. Formen der Diskriminierung zu sensibilisieren und sie zu ermutigen und zu befähigen, aktiv gegen Diskriminierung einzutreten.

Bei den an der Fortbildung *teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern* werden der Wunsch nach einer stärkeren fachlichen Unterstützung wie auch formalen Anerkennung der bisher überwiegend in ‚Einzelkämpfertum‘ geleisteten professionellen Arbeit in Bezug auf Fragen der Differenz und Diskriminierung im Schulalltag deutlich erkennbar. Dieser korrespondiert mit der angebotenen Strategie, den Umgang mit Interkulturalität als gemeinschaftliche Aufgabe und als Gegenstand einer gezielten, langfristig angelegten strukturellen Entwicklungsarbeit in den Schulen zu verankern.

Die Beurteilungen der Fortbildung durch Schulleitungen erlauben die Schlussfolgerung, dass die Qualifizierung von Lehrkräften zur Interkulturellen Koordination – und damit ihre Befähigung, Anstöße zu liefern, damit mit der migrationsbedingten Pluralisierung einhergehende Erfordernisse in die reguläre Schulentwicklung integriert werden können – auch den Handlungsbedarf der stärker mit Prozessen der Steuerung von Schule befassten Schulleitungen trifft.

Auf *politischer Ebene* kreieren laufende Umstrukturierungen im schulischen Bereich (v.a. Etablierung eines Bildungsmonitoring, Aufforderung zur gezielten Qualitätsentwicklung, Umstrukturierungen im Bereich der Sekundarstufe, Inklusion) wie das wachsende politische Problembewusstsein in Bezug auf Erscheinungsformen der Bildungsungleichheit sowie verstärkte Initiativen gegen Diskriminierung neue Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Schule. Die angestrebte interkulturelle Öffnung von Schule unter dem Leitziel der Teilhabegerechtigkeit greift bildungspolitische Empfehlungen und Beschlüsse auf der Bundesebene (z.B. die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ von 2013) wie im Stadtstaat Hamburg (z.B. das Integrationskonzept der Hamburger Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration von 2013) auf, die diesen Handlungsansatz favorisieren und eine interkulturelle Öffnung von Schule in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung auf dem Weg der Schulentwicklung fordern, wozu auch die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit und Diskriminierung für notwendig erachtet wird (vgl. Kap. 3.1.1). Mit dem Fortbildungsangebot zur Interkulturellen Koordination schließen die Veranstalterinnen nicht nur wichtige Lücken auf der Ebene der Schulentwicklung in Bezug auf Erfordernisse der migrationsbedingten Heterogenität, die auch im Hamburger Schulsystem festgestellt werden (vgl. Kap. 3.1). Die Fortbildung zur Interkulturellen Koordination leistet auch einen wichtigen Beitrag, um Fragen des

Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität systematisch als Schwerpunkt in der dritten Phase der Lehrerbildung zu verankern (vgl. Kap. 2.1.6).

Schlüssigkeit der Konzeption

Die Fortbildung ist wissenschaftlich fundiert und in ihrer konzeptionellen, organisatorischen und methodischen Anlage gut durchdacht. Die Teilnehmenden wurden dafür sensibilisiert, dass viele lern- und bildungswirksame Verbesserungen der Unterrichtsangebote an die Schülerinnen und Schüler nur möglich sind, wenn sich die Schule als Ganzes ändert und ihre Organisation und Pädagogik unter Zielen der Gerechtigkeit, des Empowerment und der Partizipation aller am Bildungsgeschehen Beteiligter (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, sonstige Professionelle) weiterentwickelt. Sie wurden an grundlegende Handlungsfelder der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung herangeführt und mit theoretischen Grundlagen und Arbeitsweisen des Anti-Bias-Ansatzes vertraut gemacht. Diese *Verbindung von Fortbildungsanteilen zur Schulentwicklung* (verstanden als Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung) und zum schulischen *Umgang mit Differenz und Diskriminierung mithilfe des Anti-Bias-Ansatzes* stellt eine innovative Strategie dar, die an neuere theoretische Überlegungen zum Thema ‚Interkulturelle Öffnung‘ und Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft (vgl. Kap. 2.1.3.2) anschließt und diese fruchtbar macht.

Die *Kombination der Fortbildung mit konkreten Entwicklungsvorhaben in den Schulen* ermöglicht einen raschen Transfer der erworbenen Kompetenzen in die Praxis. Durch die Fortbildung fühlte sich zumindest ein Teil der Befragten in die Lage versetzt, das Handlungsfeld der Interkulturellen Koordination in ihren Schulen zu erschließen und dazu Kooperationsbeziehungen nach innen und außen aufzubauen. Obgleich die Implementierung der neuen Funktion der Interkulturellen Koordination in den Schulen zum Zeitpunkt der Erhebungen noch relativ am Anfangen stand, bestätigen die Evaluationsergebnisse deren Potential, die Kompetenzen, die für einen konstruktiven Umgang mit Heterogenität im pädagogischen Handeln wie zur interkulturellen Schulentwicklung erforderlich sind, in die Kollegien und professionellen Arbeitskulturen einzelner Schulen zu transferieren. Die Qualifizierung wird von den teilnehmenden Lehrerinnen und Lehrern sowie den Schulleitungen schon in diesem frühen Stadium ihrer Umsetzung nicht nur als innovatives, sondern auch als praxistaugliches Konzept beurteilt.

Auch die *längerfristige Begleitung* des Prozesses der Implementierung und Umsetzung der Interkulturellen Koordination durch das LI und KWB e.V./BQM über die Fortbildungstermine hinaus stellt eine besondere Stärke der Fortbildung dar, da sie die nachhaltige Verankerung der Interkulturellen Koordination an den Schulen absichert. Durch die längerfristige Zusammenarbeit erfüllte die Bildungsgruppe selbst die Funktion einer *professionellen Lern- und Reflexionsgemeinschaft*, die den interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren im beginnenden Prozess der Schulentwicklung an ihren Schulen einen wichtigen Rückhalt vermittelt, indem die Teilnehmenden gemeinsam über angestoßene Schulentwicklungsprozesse reflektieren, Erfahrungen kommunizieren und von den Erfahrungen anderer lernen können. Der Austausch über einen längeren Zeitraum, die Unterstützung untereinander ebenso wie die Möglichkeit der fachlichen Beratung durch die Veranstalterinnen haben sich als essentiell erwiesen, um die angestrebten Professionalisierungsprozesse und den Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis zu ermöglichen,

Hinsichtlich der *inhaltlichen* Konzeption ist festzustellen, dass es in vielen Punkten gelingt, die vielfach kritisierten Beschränkungen früherer Konzepte der ‚Ausländerpädagogik‘ und der interkulturellen Pädagogik aufzubrechen (vgl. Kap. 2.1.3.1). Dies gilt v.a. für die Ausweitung der Blickrichtung auf die Interaktion unterschiedlicher Differenzdimensionen (v.a. ethnische Zugehörigkeit, sozio-ökonomischer Status und Geschlecht) als Bezugspunkte für individuelle und soziale Identitätskon-

struktionen wie als potentiellen Anlass für Diskriminierung und Ungleichheit sowie für die Etablierung einer diskriminierungskritischen Perspektive mit Hilfe des Anti-Bias-Konzepts.

Die Zusammenhänge von *Fragen des Schulerfolgs, der Schulleistung und der Chancengerechtigkeit* mit der Strategie der interkulturellen Öffnung blieben für viele Teilnehmende hingegen offenbar zu abstrakt und konnten nicht von allen mit Sinn gefüllt werden. Phänomene der Diskriminierung blieben in der Wahrnehmung vieler Lehrkräfte stark auf Vorurteile und die Ebene der eher informellen sozialen Interaktionen im Schulalltag beschränkt, während ein Problembewusstsein für institutionelle Diskriminierung als Effekt etablierter institutioneller Praktiken und professioneller Handlungsrouninen nur teilweise erkennbar wurde. Einzelne Teilnehmende blieben in ihren Äußerungen eher kulturalisierenden Deutungsmuster und der Logik kompensatorischer, zielgruppenspezifischer Strategien verhaftet, welche frühe Ansätze der interkulturellen Bildung oder der Sonderpädagogik charakterisieren (vgl. Kap. 7.1.1).

Eine mögliche Konsequenz, die aus dieser Beobachtung gezogen werden könnte, besteht in der gezielteren Auswahl der Teilnehmenden und der Beschränkung auf jene, die bereits Erfahrungen im Bereich der Schulentwicklung haben. Allerdings ist zu bedenken, dass auch dies den gewünschten Verlauf des Qualifizierungsprozesses nicht garantieren wird. Fortbildungsangebote werden von den Teilnehmenden vor dem Hintergrund unterschiedlicher Wissensbestände, Vorerfahrungen und erlernten Denk- und Handlungsweisen angeeignet. Lernprozesse verlaufen deshalb immer in gewissem Maße unvorhersehbar und ‚eigensinnig‘ (vgl. Alheit/Dausien 1996). Die Konfrontation mit Inhalten, die bestehende Denkgewohnheiten und Handlungsrouninen infrage stellen, verlangt von den Teilnehmenden die Offenheit, sich auf Prozesse des Umlernens einzulassen. Die Fortbildung sollte einen Rahmen für solche Prozesse schaffen; inwiefern ein Umlernen aber tatsächlich stattfindet, ist nur begrenzt plan- und steuerbar und hängt nicht zwangsläufig von den professionellen Vorerfahrungen der Teilnehmenden ab.

Wirksamkeit der Fortbildung

Das zentrale Ziel der Fortbildung bestand darin, Lehrerinnen und Lehrer zu Veränderungsakteuren zu qualifizieren, die Entwicklungsprozesse ihrer Schule mit interkultureller Expertise unterstützen können. Vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnisse kann das Ziel der Qualifizierung als erreicht betrachtet werden.

In den Schulen trägt die Interkulturelle Koordination zur Handlungssicherheit in einem Feld bei, in dem viel Unsicherheit vorherrscht und ermöglicht koordinierte und systematische Strategien, von denen Synergieeffekte mit anderen laufenden Entwicklungsprozessen zu erwarten sind (z.B. Inklusion).

Die Wirksamkeit der Fortbildung zeigt sich nicht zuletzt in den vielfältigen Aktivitäten, die schon in diesem frühen Stadium der Umsetzung in den Schulen initiiert worden sind und in den ersten Veränderungen, die in den Schulen – auf den Ebenen der Organisation, des Kollegiums und im Unterricht, wie in den sozialen Beziehungen im Schulalltag – erkennbar wurden.

Gestaltungsfelder ‚interkultureller Schul- und Unterrichtsentwicklung‘, die bislang noch vergleichsweise wenig bearbeitet wurden, betreffen Strategien zur Verbesserung des Schulerfolgs und zum Abbau von Bildungsungleichheit. Hier geht es v.a. um die systematische Reflexion und Gestaltung der Prozesse des Lehrens und Lernen in einer gerechtigkeitsorientierten Richtung im regulären Unterricht aller Fächer wie um das schulpädagogische Handlungsfeld der Beurteilung und Zuweisung von Schülerinnen und Schülern zu unterschiedlichen Bildungsgängen. Diese Aspekte werden von den Teilnehmenden auch am Ende der Fortbildung noch eher marginal behandelt. (vgl. Kap. 2.2.3). Die geringe Relevanz dieser für die schulische Praxis grundlegenden Handlungsbereiche in den Aktivitä-

ten der Koordinationen lässt sich darauf zurückführen, dass die Bedeutung dieses Handlungsbereichs für die Förderung von Chancengleichheit noch nicht ausreichend reflektiert wurde. In diesem komplexen Aufgabenbereich können (unreflektierte) Verstrickungen Einzelner in gesellschaftliche Machtverhältnisse und diskriminierende Diskurse durch historisch gewachsene Traditionen der Institution Schule und des professionellen Selbstverständnisses von Lehrerinnen und Lehrern verstärkt werden. Wie zahlreiche Studien innerhalb der Schulforschung nahelegen, ist im deutschen Schulsystem die Aufforderung, die Beurteilung von Schülerinnen und Schülern sowie das Zustandekommen von Entscheidungen über die Zuweisung zu unterschiedlichen Bildungsgängen gemeinschaftlich zum Gegenstand von gemeinschaftlicher Praxisreflexion zu machen, noch immer eine ungewohnte Perspektive. Damit schulische Qualitätsentwicklung zur nachhaltigen Etablierung einer egalitären Praxis in Schulen beitragen kann, ist die Reflexion und Veränderung auch in diesem Handlungsbereich jedoch unerlässlich (vgl. diverse Beiträge in Fürstenau/Gomolla 2012).

11.3 Empfehlungen

Auf Basis der Ergebnisse der bisherigen Evaluation formulieren wir drei zentrale Empfehlungen für die Weiterentwicklung und nachhaltige Verankerung des Fortbildungsangebots. Im Zuge der formativen Evaluation, bei der zu unterschiedlichen Zeitpunkten Zwischenergebnisse an die Veranstalterinnen zurückgemeldet wurden, sind einige dieser Empfehlungen bei der Konzeption des zweiten Fortbildungsjahrgangs 2014/15 bereits umgesetzt worden:

(1.) Inhaltliche Weiterentwicklung des Konzepts

Eine inhaltliche Weiterentwicklung des Konzepts empfehlen wir vor allem im Hinblick auf die stärkere Integration von Aspekten des Schulerfolgs und die Weiterentwicklung von Handlungskonzepten zur Förderung professioneller Reflexivität im Umgang mit Differenz und Diskriminierung:

Im Hinblick auf die genauen Ziele der interkulturellen Öffnung im schulischen Bereich sollte der zweifache Auftrag von Schulen in der Migrationsgesellschaft stärker expliziert werden – *erstens* die Potentiale aller Kinder und Jugendlichen optimal zu fördern und bestehenden Ungleichheiten in den Bildungserfolgen entgegenzuwirken; *zweitens* Heranwachsenden und Erwachsenen die nötigen Kompetenzen zu vermitteln, damit sie in einer pluralen Gesellschaft unter Anerkennung der Menschenrechte und demokratischer Grundsätze urteilen und handeln können. Bei der Weiterentwicklung des Fortbildungskonzepts und der Modulstruktur sollte darauf geachtet werden, dass beide Aufgabenfelder hinreichend repräsentiert sind und auch in der konkreten Ausgestaltung von Modulen ihren Niederschlag finden. Die Stärken des Fortbildungskonzepts liegen eher auf dem zweiten Aspekt. Dabei sollten auch Strategien zum Aufbau einer durchgängigen Sprachbildung berücksichtigt werden, wie sie in vielen Hamburger Schulen bereits etabliert werden.

Um Defizitorientierungen und Stereotypisierungen im institutionellen Alltag unterbinden zu können, reicht es nicht, Vorurteile lediglich mit Bezug auf individuelle Denkgewohnheiten bewusst zu machen. Es muss auch darum gehen, den sozialen Charakter von Prozessen der Konstruktion und Re-Konstruktion von Normen und Abweichungen, von Praktiken der Typisierung und Kategorisierung an sich zum Thema zu machen (vgl. Jennessen et al. 2013: 88). Neuere rassismuskritische Handlungsansätze (vgl. Wagner et al. 2006; Kalpaka 2009; Mecheril/Plößer 2009) gehen von der Annahme aus, dass es nicht einfach ist, auf Kategorisierungen zu verzichten, denn solche Trennungen sind institutionalisiert und damit ‚normal‘. Nichtsdestotrotz kann man mit daraus resultierenden Widersprüchen und Dilemmata im pädagogischen Handeln (selbst-)reflexiv umgehen. Der Blick sollte auf die Organi-

sationen und ihre Entscheidungspraxen gerichtet werden. Zu reflektieren sind die Bewältigungsstrategien von Professionellen in ihrem institutionellen und sozialen Umfeld, in dem auch soziale Hierarchien und Machtverhältnisse wirksam werden. Zu betrachten sind Normen, Kategorien, Routinen und Kriterien von Entscheidungs- und Selektionsprozessen – in ihrer institutionellen Eingebundenheit: Was fokussieren sie? Was blenden sie aus? Welche Folgen hat dies? Wer hat welches Interesse daran? Wer profitiert davon? Unter welchen strukturellen Bedingungen werden kulturelle Zuschreibungen relevant?

Das Verhältnis zwischen einer intersektionellen Perspektive, welche die Bedeutung vielfältiger Differenzaspekte für Bildungs- und Teilhabechancen in Rechnung stellt, und die gleichzeitige Fokussierung von Aspekten migrationsbedingter Heterogenität sollte expliziter und klarer definiert werden. Der gewählte Fokus auf Erfordernissen der *migrationsbedingten* Heterogenität in den Schulen ist dabei aus mindestens zwei pragmatischen Gründen sinnvoll: Zum einen erweist sich das Unterscheidungsmerkmal ‚Migrationshintergrund‘ in quantitativen und qualitativen Untersuchungen als wichtige Dimension der Benachteiligung und Exklusion (vgl. Kap. 2.1.2). Zum anderen erfordert die angestrebte interkulturelle Öffnung bzw. Schulentwicklung zum gegenwärtigen Zeitpunkt ein hohes Spezialwissen der Akteure in den Institutionen. Die Fokussierung auf Aspekte migrationsbedingter Heterogenität muss keineswegs bedeuten, Schülerinnen und Schüler zu homogenisieren und vorab festgelegte Gruppenzugehörigkeiten affirmativ zu bestätigen. Denn wenn die institutionellen Barrieren, die der gleichberechtigten Teilhabe von Einzelnen oder Gruppen vermehrt im Weg stehen, konsequent zum Ausgangspunkt der Schulentwicklung gemacht werden (vgl. Kap. 2.2.4.3), treten die Interaktionen zwischen verschiedenen Differenzdimensionen ohnehin hervor. Auch das Herstellen von Verbindungen zwischen interkultureller Öffnung/Schulentwicklung mit anderen schulischen Mainstreamingansätzen (v.a. Inklusion, Gender-Mainstreaming) kann vereinfachenden Gruppenkonstruktionen entgegenwirken.

(2.) Stärkerer Einbezug der Schulleitungen in weiteren Fortbildungsdurchgängen

Mit Blick auf die Umsetzung der Fortbildung und die Implementierung der Interkulturellen Koordination in den Schulen ist die stärkere Einbindung der Schulleitungen in diesen Prozess dringend erforderlich. Die Schulleitungen können den Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren ihre Arbeit durch einen offiziellen Auftrag und legitimatorischen Rückhalt entscheidend erleichtern. Sie stellen wichtige Kooperationspartner für die Umsetzung der Interkulturellen Koordination dar und es liegt an ihnen, den Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren zeitliche Entlastungen sowie materielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen. Aufgrund der zunehmenden Managementorientierung von Schulleitungshandeln stehen viele Schulleitungen – trotz grundsätzlicher Offenheit und Interesse – Fragen des pädagogischen Umgangs mit Aspekten von Differenz und Diskriminierung tendenziell eher distanziert gegenüber. Aus diesen Gründen sollten die Veranstalterinnen Möglichkeiten eruieren, im Rahmen der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination ein eigenes Fortbildungselement zu konzipieren, das speziell auf das Aufgabenfeld der Schulleitungen zugeschnitten ist.

(3.) Aufbau nachhaltiger Strukturen zur fachlichen und kollegialen Unterstützung der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren in ihren Schulen nach Fortbildungsende und Verstetigung der Fortbildung

Mit der Konzeption als längerfristiges und praxisbegleitendes Angebot ist die Fortbildung bereits auf die Etablierung einer nachhaltigen Struktur der Vernetzung und Unterstützung ausgelegt. Mit Blick auf die Zeit nach Ende der Fortbildung gilt es, ein Konzept dazu zu entwickeln, wie die kollegiale und fachliche Unterstützung der Interkulturellen Koordinatorinnen und Koordinatoren auch weiterhin

gewährleistet werden kann. Dabei ist zu bedenken, dass eine elektronische Form der Vernetzung den persönlichen Austausch nicht ersetzen, sondern nur ergänzen kann. Eine mögliche Struktur, die eine langfristige fachliche und kollegiale Unterstützung gewährleisten könnte und über eine informelle Austauschmöglichkeit hinausgeht, könnte in der Etablierung einer „Praxiswerkstatt“ bestehen. Durch die Kooperation mit einer Universität könnte ein Dialog zwischen den Koordinatorinnen und Koordinatoren, den Veranstalterinnen und in der Wissenschaft tätigen Personen initiiert werden, von dem beide Seiten profitieren können. Für die Koordinatorinnen und Koordinatoren könnte eine Praxiswerkstatt ein Forum sein, Erfahrungen, Widersprüche und Handlungsmöglichkeiten im Prozess der Interkulturellen Schulentwicklung zu reflektieren sowie konkrete Situationen und institutionelle Routinen im schulischen Alltag mit interessierten Studierenden und anderen Personen aus dem wissenschaftlichen Kontext theoretisch zu reflektieren.

Im Hinblick auf eine nachhaltige Verankerung und eine wirksame Arbeit der Interkulturellen Koordination in den Schulen schließt sich an die vorliegenden Ergebnisse auch die Fragen an, wie sich der Verbindlichkeitsgrad der Umsetzung interkultureller Öffnung/Schulentwicklung in den Schulen erhöhen lässt und welche Zeitkapazitäten und finanziellen Ressourcen erforderlich sind, um dieses wichtige Aufgabenfeld in den Schulen zu etablieren. Vor dem Hintergrund der vorliegenden Evaluationsergebnisse kann eine Verstärkung der Fortbildung „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung zur interkulturellen Koordination“ nachdrücklich empfohlen werden.

Literatur

- Allemann-Ghionda, Cristina (1998): Schule, Bildung und Pluralität. Sechs Fallstudien im europäischen Vergleich. Bern et al.
- Allemann-Ghionda, Cristina/Auernheimer, Georg/Grabbe, Helga (2006): Beobachtung und Beurteilung in soziokulturell und sprachlich heterogenen Klassen. Die Kompetenzen der Lehrpersonen. In: Allemann-Ghionda, Cristina/Terhart, Ewald (Hrsg.): Kompetenzen und Kompetenzentwicklung von Lehrerinnen und Lehrern. Weinheim et al., S. 250-266.
- Altrichter, Herbert (2010): Mikropolitik der Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn, S. 96-99.
- Altrichter, Herbert/Posch, Peter (Hrsg.) (1996): Mikropolitik der Schulentwicklung. Innsbruck.
- Amos, Karin (2006): Neo-Assimilation. Assimilations-Theorie(n) re-visited. Anmerkungen zum Sprachgebrauch. In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus - Neo Assimilationismus – Transnationalität. Lahnstein, S. 71-84.
- Arnold, Rolf (2010): Systemtheorie und Schule: Systemisch-konstruktivistische Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Theorie – Forschungsbefunde – Entwicklungsprozesse – Methodenrepertoire. Bad Heilbrunn, S. 79-82.
- Attia, Iman (1997): Antirassistisch oder interkulturell? Sozialwissenschaftliche Handlungskonzepte im Kontext von Migration, Kultur und Rassismus. In: Mecheril, Paul/Teo, Thomas (Hrsg.): Psychologie und Rassismus. Reinbek/Berlin.
- Attia, Iman (2014): Rassismus (nicht) beim Namen nennen. In: APuZ 64(2014)13-14, 8-14. URL: <http://www.bpb.de/shop/zeitschriften/apuz/180868/rassismus-und-diskriminierung> [Stand: 23.05.2014].
- Auernheimer, Georg/van Dick, Rolf/Petzel, Thomas/Wagner, Ulrich (Hrsg.) (2001): Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen.
- Autorengruppe Bildungsberichtserstattung (2012): Bildung in Deutschland 2012. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zur kulturellen Bildung im Lebenslauf. Bielefeld. URL: http://www.bildungsbericht.de/daten2012/bb_2012.pdf [Stand: 27.10.2014]
- Ball, Stephen J. (1987): The Micro-Politics of the School. Towards a theory of school organization. London/New York.
- BAMF (Bundesamt für Migration und Flüchtlinge) (2010): Bundesweites Integrationsprogramm. Angebote der Integrationsförderung in Deutschland – Empfehlungen zu ihrer Weiterentwicklung. Paderborn. URL: http://www.bamf.de/SharedDocs/Anlagen/DE/Downloads/Infothek/Integrationsprogramm/bundesweitesintegrationsprogramm.pdf?__blob=publicationFile [Stand 2.4.2014]
- Banks, James (2004). Multicultural Education. Historical Development, Dimensions, and Practice. In J. Banks, James A./McGee Banks, Cherry A.: Handbook of Research on Multicultural Education. San Francisco, S. 3-29.
- Baros, Wassilios (2006): Neo-Assimilation. Das Ende des Konzeptes der Interkulturellen Öffnung? In: Otto, Hans-Uwe/Schrödter, Mark (Hrsg.): Soziale Arbeit in der Migrationsgesellschaft. Multikulturalismus - Neo Assimilation – Transnationalität. Lahnstein, S. 61-70.
- Bär, Gesine (2013): Wissenschaftliche Begleitung, formative Evaluation und partizipative Forschung. Methodische Fußangeln für Wissenschaft – Praxis – Partnerschaften. In: Prävention und Gesundheitsförderung (3), S. 155-162.

- Bastian, Johannes (2010): Pädagogische Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, 93-96.
- Baumann, Barbara/Becker-Mrotzek, Michael (2014): Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache an deutschen Schulen: Was leistet die Lehrerbildung? Herausgegeben vom Mercator Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache. Köln.
- Baumert, Jürgen/Klieme, Eckhard/Neubrand, Michael/Prenzel, Manfred/Schiefele, Ulrich/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra/Tillmann, Klaus-Jürgen/Weiß, Manfred (Hrsg.) (2001): PISA 2000. Basis-kompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich. Opladen.
- Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (2006): Schulstruktur und die Entstehung differenzieller Lern- und Entwicklungsmilieus. In: Baumert, Jürgen/Stanat, Petra/Watermann, Rainer (Hrsg.): Herkunftsbedingte Disparitäten im Bildungswesen. Differenzielle Bildungsprozesse und Probleme der Verteilungsgerechtigkeit. Wiesbaden, S. 95-188.
- Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (2013): Teilhabe, Interkulturelle Öffnung und Zusammenhalt. Hamburger Integrationskonzept, Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/128792/data/> [Stand: 6.2.2014]
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (1989): Lehrplanrevision Gesamtschule, Sekundarstufe I, Lehrpläne Erdkunde und Geschichte im Wahlpflichtbereich, Hamburg.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (1990): Lehrplan Gesellschaft im Sachunterricht der Grundschule, Hamburg.
- Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung, Amt für Schule (1986): Richtlinien und Hinweise für die Erziehung und den Unterricht ausländischer Kinder und Jugendlicher in Hamburger Schulen, Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2010): Konzept zur Einrichtung von Regionalen Bildungskonferenzen. Hamburg. URL: http://www.billenetz.de/RBK/RBK/Konzept_fuer_die_rbk.pdf [Stand: 6.2.2014]
- Behörde für Schule und Berufsbildung (1997): Hamburgisches Schulgesetz (HmbSG). Vom 16. April 1997. Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung/Institut für Bildungsmonitoring (2011): Bildungsbericht, Hamburg 2011. Hamburg. URL: <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/file/download/1606> [Stand: 6.2.2014]
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2012): Orientierungsrahmen Schulqualität. Vollständig überarbeitete und erweiterte Fassung. Leitfaden zum Orientierungsrahmen Schulqualität, Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/69402/data/bbs-br-orientierungs-r-schulqualitaet-2008.pdf> [Stand: 6.2.2014]
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2012a): Schulstatistik. Schülerzahlen der Hamburger allgemeinbildenden Schulen nach Schulform und Jahrgangsstufe, Hamburg
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2012b): Schulstatistik. Zahl der Schülerinnen und Schüler in staatlichen berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2012/13, Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2012c): Schulstatistik. Klassenzahlen der Hamburger allgemeinbildenden Schulen nach Schulform und Jahrgangsstufe, Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2012d): Schulstatistik. Anzahl Klassen nach Klassenarten und Klassenstufen im Schuljahr 2012/13, Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2012e): Schulstatistik. Schülerinnen und Schüler (SuS) sowie Klassen an ausgewählten berufsbildenden Schulen im Schuljahr 2012/13, Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2012f): Schulstatistik. Anzahl Schülerinnen und Schüler (SuS) nach Migrationshinweis und sonderpädagogischem Förderschwerpunkt im Schuljahr 2012/13, Hamburg.

- Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2012g): Schulstatistik. Anzahl Schülerinnen und Schüler (SuS) nach Staatsangehörigkeit im Schuljahr 2012/13, Hamburg.
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2013a): Programm zur Förderung von Schulen in sozial schwierigen Lagen, Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/bsb/bsb-pressemitteilungen/3897454/2013-03-22-schule-sozial-schwierig.html> [Stand: 6.2.2014]
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2013b): Neuer Sozialindex zur genaueren Lehrerausstattung, Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/bsb/bsb-pressemitteilungen/3862048/2013-02-28-sozialindex-lehrerausstattung.html> [Stand: 6.2.2014]
- Behörde für Schule und Berufsbildung (2013c): Inklusion: Hohe Zahlen „nicht überbewerten“, Hamburg. URL: <http://www.hamburg.de/bsb/bsb-pressemitteilungen/4095374/2013-08-27-inklusion-lse-zahlen.html> [Stand: 6.2.2014]
- Behörde für Schule und Berufsbildung/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2013): „Ziel- und Leistungsvereinbarungen für das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) zwischen der Behörde für Schule und Berufsbildung und dem LI für den Zeitraum vom 01.01.2013 bis zum 31.12.2014, Hamburg. URL: <http://li.hamburg.de/contentblob/2799962/data/pdf-zlv-fuer-die-schuljahre-2013-14.pdf> [Stand: 6.2.2014]
- Behörde für Soziales, Familie, Gesundheit und Verbraucherschutz (2006): Hamburger Handlungskonzept zur Integration von Zuwanderern. Hamburg.
- Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt (2012): Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung, Bericht 2011. Hamburg.
- Bender-Szymanski, Dorothea (2008): Interkulturelle Kompetenz bei Lehrerinnen und Lehrern aus der Sicht der empirischen Bildungsforschung. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 2. aktualisierte und erweiterte Auflage. Wiesbaden, 201-228.
- Bernfeld, Siegfried (1925/1981): Sisyphos oder die Grenzen der Erziehung. Frankfurt a.M..
- Bhavnani, Reena (2001): Rethinking Interventions in Racism. Stoke-on-Trent.
- Biesta, Gert J. J. (2010): Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. Boulder.
- Boban, Ines/Hinz, Andreas (2003): Index für Inklusion. Lernen und Teilhabe in der Schule der Vielfalt entwickeln. Halle-Wittenberg.
- Boban, Ines, Grossrieder, Ivo & Hinz, Andreas (2013): Zur Weiterentwicklung der deutschsprachigen Ausgabe des Index für Inklusion. In: Dorrance, Carmen/Dannenbeck, Clemens (Hrsg.): Doing Inclusion. Inklusion in einer nicht inklusiven Gesellschaft. Bad Heilbrunn, S. 128-135.
- Bogner, Alexander/Menz, Wolfgang (2002): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld, in: Bogner, Alexander et al. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden, S. 7-30.
- Bogner, Alexander und Wolfgang Menz (2009): Das theoriegenerierende Experteninterview. Erkenntnisinteresse, Wissensformen, Interaktion, in: Bogner, Alexander et al. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 61-98.
- Bohnsack, Ralf et al. (Hrsg.) (2001): Die dokumentarische Methode und ihre Forschungspraxis. Opladen.
- Blair, Maud/Bourne, Jill (1998): Making the difference. Teaching and Learning Strategies in Successful Multi-ethnic Schools. London.
- BQM/Landesinstitut für Schulentwicklung (2012): Informationsblatt zur Fortbildung zur Interkulturellen Koordination, Hamburg.
- Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2004): Mitteilung des Senats an die Bürgerschaft. Rahmenkonzept für Ganztagschulen in Hamburg. Drucksache 18/252 vom 21.06.2004. Hamburg.

- Butterwegge, Carolin (2010): Armut von Kindern mit Migrationshintergrund – Ausmaß, Erscheinungsformen und Ursachen. Wiesbaden.
- Castro Varela (2002): Interkulturelle Kompetenz – ein Diskurs in der Krise. In: Auernheimer, Georg (Hrsg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. Opladen, 35-48
- Coelho, Elizabeth (1998): Teaching and Learning in Multicultural Schools. Bristol.
- Czock, Heidrun (1993). „Der Fall Ausländerpädagogik“. Frankfurt/M.
- Dalin, Per/Rolff, Hans-Günter (1990): Institutionelles Schulentwicklungs-Programm. Soest.
- Deutsche UNESCO-Kommission (2009): Inklusion: Leitlinien für die Bildungspolitik. Bonn.
- Deutscher Bundestag (2008): Gesetz zu dem Übereinkommen der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen sowie zu dem Fakultativprotokoll vom 13. Dezember 2006 zum Übereinkommen der Vereinten Nationen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Bundesgesetzblatt Jahrgang 2008 Teil II Nr. 35, ausgegeben zu Bonn am 31. Dezember 2008. URL: <http://www.un.org/Depts/german/uebereinkommen/ar61106-dbgbl.pdf> [Stand: 6.2.2014]
- DGfE (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaft) (2004): Strukturmodell für die Lehrerbildung im Bachelor-Master-System. URL: http://www.dgfe-sektion5.de/kom2/dokumente/S6_Strukturmodell-BA-MA-Lehrerbildung.pdf [Stand: 6.2.2015]
- Die Bundesregierung (2007): Der Nationale Integrationsplan. Neue Wege – Neue Chancen. Berlin.
- Diefenbach, Heike (2007): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erläuterungen und empirische Befunde. Wiesbaden.
- Diehm, Isabell/Radtke, Frank-Olaf (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart.
- ECRI (2004): Dritter Bericht über Deutschland. Straßburg.
- ECRI (2002): Recommendation No. 7 on National Legislation to Combat Racism and Racial Discrimination. Straßburg.
- Edelmann, Doris (2007): Pädagogische Professionalität im transnationalen sozialen Raum. Eine qualitative Untersuchung über den Umgang von Lehrpersonen mit der migrationsbedingten Heterogenität ihrer Klassen. Zürich.
- Epstein, Debbie (1993): Changing Classroom Cultures. Anti-Racism, Politics and Schools. Stoke-on-Trent.
- EU (2000): Richtlinie 2000/43/EG des Rates vom 29. Juni 2000 zur Anwendung des Gleichbehandlungsgrundsatzes ohne Unterschied der Rasse oder der ethnischen Herkunft.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2009): Multicultural Diversity and Special Educational Needs. Summary Report. Im Internet verfügbar unter: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/Multicultural-Diversity-and-SNE.pdf> [Stand: 29.04.2015]
- Farrokhzad, Schahrzad (2007): „Ich versuche immer das Beste daraus zu machen.“ Akademikerinnen mit Migrationshintergrund: Gesellschaftliche Rahmenbedingungen und biographische Erfahrungen. Berlin.
- Flick, Uwe (2006a): Qualitative Evaluationsforschung: Konzepte – Methoden – Umsetzung. Reinbek.
- Flick, Uwe (2006b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek.
- Förderverein für bessere Bildung in Hamburg e.V. (2010): Warum keine Primarschule?, Hamburg. URL: http://www.wir-wollen-lernen.de/resources/Gute_Gruende_20091102.pdf [Stand: 6.2.2014]
- FÖRMIG-Kompetenzzentrum (2013): Arbeitsgruppe „Institutionenentwicklung – Aufbau von Sprachbildungsnetzwerken“. Hamburg. URL: <http://www.foermig.uni-hamburg.de/web/de/all/kooper/mercator/index.html> [Stand: 6.2.2014]

- Fraser, Nancy (2003): Soziale Gerechtigkeit im Zeitalter der Identitätspolitik. Umverteilung, Anerkennung und Beteiligung. In: Fraser, Nancy/Honneth, Axel: Umverteilung oder Anerkennung? Eine politisch-philosophische Kontroverse. Frankfurt/M., S. 13-128.
- Friebertshäuser, Barbara/Prengel, Annedore (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft, Weinheim/München.
- Fürstenau, Sara (2010): Mehrsprachigkeit als Voraussetzung und Ziel schulischer Bildung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden, S. 25-50.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2009a): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2009b): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden.
- Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.) (2012): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden.
- Gillborn, David (1995): Racism and Antiracism in Real Schools. Buckingham/Philadelphia.
- Gillborn, David/Youdell, Deborah (2000): Rationing Education. Policy, Practice and Equity. Buckingham/Philadelphia.
- Gogolin, Ingrid (2005): Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund – ein neues Modellversuchsprogramm in Deutschland. In: PÄD-Forum: unterrichten, erziehen (2), S. 97-100.
- Gogolin, Ingrid (1994): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Krüger-Potratz, Marianne (2006): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik. Opladen.
- Gogolin, Ingrid/Nauck, Bernhard (2000): Migration, gesellschaftliche Differenzierung und Bildung. Opladen.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (1997): Großstadt-Grundschule. Münster.
- Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula (Hrsg.) (2009): Streitfall Zweisprachigkeit - The Bilingualism Controversy. Wiesbaden.
- Gogolin, Ingrid/Pries, Ludger (2004): Stichwort: Transmigration und Bildung. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft Jg. 7 (2004) H. 1. Berlin, S. 5-19. URL: http://134.147.141.194/pdf/publ-2004_lp_transmigrationundbildung.pdf [Stand: 27.10.2014]
- Gomolla, Mechtild (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster.
- Gomolla, Mechtild/Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Aufl. Wiesbaden.
- Gomolla, Mechtild (2009): Interventionen gegen Rassismus und institutionelle Diskriminierung als Aufgabe pädagogischer Organisationen. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts, S. 41-60.
- Gomolla, Mechtild (2009): Elternbeteiligung in der Schule. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden, S. 21-49.
- Gomolla, Mechtild (2009): Heterogenität, Unterrichtsqualität und Inklusion. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden 2009: S. 21-43.

- Gomolla, Mechtild (2010): Institutionelle Diskriminierung. Neue Zugänge zu einem alten Problem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 61-93.
- Gomolla, Mechtild (2010a): Differenz, Anti-Diskriminierung und Gleichstellung als Aufgabenfelder von Qualitätsentwicklung im Bildungsbereich: Konzeptionelle Überlegungen in Anlehnung an die Gerechtigkeitstheorie Nancy Frasers. In: *Tertium Comparationis* 16/2, S. 200-229.
- Gomolla, Mechtild (2013): Schuleffektivität und die Verschiebung von Gerechtigkeitsdiskursen im Bildungsbereich. In: Rosenmund, Moritz/Leemann, Regula Julia/Imdorf, Christian/Gonon, Philipp (Hrsg.): Wandel und Reformen in Bildungssystemen und Bildungsorganisationen. Schweizerische Zeitschrift für Soziologie 39(2013)2, S. 245-265.
- Gültekin, Neval (2006): Interkulturelle Kompetenz: Kompetenter professioneller Umgang mit sozialer und kultureller Vielfalt. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 367-386.
- Hamburger Abendblatt (2013): Streit über KESS-Faktoren in der Bürgerschaft. 15.08.2013. URL: <http://www.abendblatt.de/hamburg/article119038563/Streit-ueber-KESS-Faktoren-in-der-Buergerschaft.html> [Stand: 6.2.2014]
- Hamburger Kommission Lehrerbildung (2000): Empfehlungen zur Weiterentwicklung der Lehrerbildung, Hamburg. URL: <http://www.zlh-hamburg.de/zlh/wp-content/uploads/2010/08/hkl-bericht.pdf> [Stand: 6.2.2014]
- Handschuck, Sabine/Schröer, Hubertus (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg.
- Hartung, Regine/Panesar, Rita (2012): „Wohin die Reise geht...“ – Ziele und Inhalte der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination. Präsentation der Auftaktveranstaltung, 4. September 2012 im LI Hamburg.
- Heinze, Andreas/Helbig, Gisela/Jungbluth, Paul/Kienast, Eckhard/Marburger, Helga (1997): Schule und multiethnische Schülerschaft. Sichtweisen, Orientierungen und Handlungsmuster von Lehrerinnen und Lehrern. Frankfurt.
- Heinze, Thomas (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München.
- Heise, Hannes (2009): Chancengleichheit und neue Steuerung: Zwölf Jahre New Labour in England. In: *Tertium Comparationis*, 15(2009)2, S. 122-143.
- Helfferich, Cornelia (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden.
- Heller, Werner/Kern, Walter/Rosenmund, Moritz/Schildknecht, Jacques (2000): Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Dekonstruktion eines politischen Schlagworts. Zürich.
- Hild, Petra (2009): Kooperatives Lernen. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel. Unterricht. Wiesbaden, S. 85-102.
- Hinz-Rommel (1994): Interkulturelle Kompetenz. Ein neues Anforderungsprofil für die soziale Arbeit. Münster.
- Hohmann, Manfred (1987): Interkulturelle Erziehung als Herausforderung für allgemeine Bildung? In: Glowka, Detlef/ Krüger-Potratz, Marianne/Krüger, Bernd (Hrsg.): Erziehung in der multikulturellen Gesellschaft. Vergleichende Erziehungswissenschaft. Information, Berichte, Studien, Nr. 17. Münster, S. 98-115.
- Holtappels, Heinz Günter (2010): Schule als Lernende Organisation. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 99-105.

- Holtappels, Heinz Günter/Rolff, Hans-Günter (2010): Einführung: Theorien der Schulentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 73-82.
- Hormel, Ulrike (2010): Diskriminierung von MigrantInnen im Bildungssystem. In: Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (Hrsg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. Wiesbaden, S. 173-195.
- Hormel, Ulrike/Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden.
- Hu, Adelheid (2003): Schulischer Fremdsprachenunterricht und migrationsbedingte Mehrsprachigkeit. Tübingen.
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2012): Bewertungsgrundlagen der Schulinspektion, zweiter Zyklus, Hamburg. URL: <http://www.schulinspektion.hamburg.de/index.php/file/download/1817?PHPSESSID=1591336599cd9a892e60a7ea28e1285a> [Stand: 6.2.2014]
- Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (2013): Aktuelles. 1.03.2012 – Gründung Institut für Bildungsmonitoring und Qualitätsentwicklung (IfBQ), Hamburg. URL: <http://www.bildungsmonitoring.hamburg.de/index.php/article/detail/1001> [Stand: 6.2.2014]
- Ivanov, Stanislav (2011): KESS 10 – Kompetenzen und Einstellungen von Schülerinnen und Schülern am Ende der Sekundarstufe I in Hamburger Schulen. Münster.
- Jennessen, Sven/Kastirke, Nicole/Kotthaus, Jochem (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Berlin.
- Kalpaka, Annita: Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., S. 25-40.
- Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster/New York.
- Kelle, Udo/ Kluge, Susann (1999): Vom Einzelfall zu Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Opladen.
- Kemper, Thomas/Weishaupt, Horst (2011): Zur Bildungsbeteiligung ausländischer Schüler an Förderschulen – unter besonderer Berücksichtigung der spezifischen Staatsangehörigkeit. In: Zeitschrift für Heilpädagogik 62(2011)10, 419-431.
- KMK (1996): Empfehlung: Interkulturelle Bildung und Erziehung. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996. Berlin.
- KMK (2006): Bericht „Zuwanderung“. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 24.05.2002 i.d.F. vom 16.11.2006.
- KMK (2007): „Integration als Chance – gemeinsam für mehr Chancengerechtigkeit“. Gemeinsame Erklärung der Kultusministerkonferenz und der Organisationen von Menschen mit Migrationshintergrund. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 13.12.2007.
- KMK (2013): Empfehlung Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. URL: http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Stand 6.2.2014]
- Kronig, Winfried (2003): Das Konstrukt des leistungsschwachen Immigrantenkindes. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft 6(2003)1, S. 126-139.
- Kronig, Winfried (2007): Die systematische Zufälligkeit des Bildungserfolgs. Theoretische Erklärungen und empirische Untersuchungen zur Lernentwicklung und zur Leistungsbewertung in unterschiedlichen Schulklassen. Bern.
- Kruse, Jan (2009): Reader „Einführung in die qualitative Interviewforschung“. Freiburg.

- Krüger-Potratz, Marianne (2004): Lehrerbildung im Zeichen von Pluralität und Differenz. In: soFID Migration und ethnische Minderheiten. Mannheim.
- Krüger-Potratz, Marianne (2005): Interkulturelle Bildung. Eine Einführung. Münster.
- Krüger-Potratz, Marianne (2009): Migration als „Normalfall der Geschichte“. Fakten zum Einwanderungsland Deutschland. In: Friedrich Verlag in Zusammenarbeit mit Diehm, Isabell/Gomolla, Mechtild/Kunz, Thomas/Özoğuz, Aydan/Tillmann, Klaus-Jürgen/Walther, Cristoph/Weber, Martina (Hrsg.): Migration. Friedrich-Reihe ‚Schüler. Wissen für Lehrer‘, Heft 2009. Seelze, S. 52-55.
- Kuckartz, Udo (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden.
- Kutter, Kaija (2012): Hilferuf aus Wilhelmsburg. In: tageszeitung, 12.12.2012, Hamburg. URL: <http://www.taz.de/1/archiv/print-archiv/printressorts/digitalartikel/?dig=2012%2F12%2F12%2Fa0009> [Stand: 6.2.2014]
- Luginbühl, Dora (2001). Erfolgreiches Lernen durch Freizeitangebote in der Schule und im Quartier. In: Mächler, Stefan (Hrsg.). Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich. S. 96-106.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011a): Einführung in das Aufgabengebiet Interkulturelle Erziehung, Hamburg.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2011b): Konzept einer Basisqualifizierung zum/zur „Interkulturellen Koordinator/in“ – zentraler Baustein einer systematischen, qualitätssichernden Schulentwicklung, Hamburg.
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2013): Hamburger Netzwerk „Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, Hamburg. URL: <http://li.hamburg.de/netzwerk/> [Stand: 6.2.2014]
- Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (o.J.): Hamburger Sprachförderkonzept. URL: <http://www.hamburg.de/contentblob/4025938/data/pdf-hamburger-sprachfoerderkonzept.pdf> [Stand: 6.2.2014]
- Lehmann, Rainer H./Peek, Rainer/Gänsfuß, Rüdiger (1997): Aspekte der Lernausgangslage und Lernentwicklung von Schülerinnen und Schülern, die im Schuljahr 1996/97 eine fünfte Klasse an Hamburger Schulen besuchten. Bericht über die Erhebung im September 1996 (LAU 5), Hamburg. URL: <http://bildungsserver.hamburg.de/contentblob/2815702/data/pdf-schulleistungstest-lau-5.pdf> [Stand: 6.2.2014]
- Leiprecht, Rudolf/Lutz, Helma (2006): Intersektionalität im Klassenzimmer: Ethnizität, Klasse, Geschlecht. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 218-234.
- Mächler, Stefan et al. (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich.
- McGee Banks, Cherry A. (1993): Restructuring Schools for Equity. What we have learned in two decades. In Phi Delta Kappan 75 (1993), S. 42-44, 46-48.
- Mecheril, Paul et al. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim/Basel.
- Mecheril, Paul/Plößer, Melanie (2009): Differenz. In: Oelkers, Jürgen/Andresen, Sabine/Casale, Rita/Gabriel, Thomas/Horlacher, Rebekka/Larcher Klee, Sabina (Hrsg): Handwörterbuch Erziehungswissenschaft. Weinheim, S. 194-208.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt, wenig bedacht. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, Detlef Kraimer, Klaus (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen, S. 441-471.
- Meuser, Michael/Nagel, Ulrike (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion, in: Bogner, Alexander et al. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden, S. 35-60.
- Messerschmidt, Astrid (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/M.

- Meyer, Peter Ulrich (2013): In den Schulen wächst der Unmut gegenüber Senator Rabe. In: Hamburger Abendblatt, 27.04.2013, Hamburg. URL: <http://www.abendblatt.de/hamburg/kommunales/article115660384/An-den-Schulen-waechst-der-Unmut-gegenueber-Senator-Rabe.html> [Stand: 6.2.2014]
- Motakef, Mona (2009): Das Menschenrecht auf Bildung als Rassismuskritik: Bildungschancen von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund. In: Scharathow, Wiebke/Leiprecht, Rudolf (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts., S. 79-96.
- Nehaul, Kainala (1997): The Schooling of Children of Caribbean Heritage. Stoke-on-Trent.
- Neumann, Ursula (2006): Integrationspolitik als Rahmen für den bildungspolitischen Umgang mit Heterogenität – das Beispiel Hamburg. In: King, Vera/Koller, Hans-Christoph (Hrsg.): Adoleszenz – Migration – Bildung. Wiesbaden, S. 241-260.
- Neumann, Ursula/Häberlein, Jana (2001): Länderbericht: Hamburg. In: Gogolin, Ingrid/Neumann, Ursula/Reuter, Lutz (Hrsg.): Schulbildung für Kinder aus Minderheiten in Deutschland. 1989-1999. Schulrecht, Schulorganisation, curriculare Fragen, sprachliche Bildung. Münster u.a., S. 157-186.
- Nohl, Arnd-Michael (2010): Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung. Bad Heilbrunn.
- Oakes, Jeannie/Lipton, Martin/Anderson, Lauren/Stillman, Jamy (2012): Teaching to Change the World. Fourth Edition. Boulder/London.
- Opp, Günther/Fingerle, Michael (2007): Was Kinder stärkt. Erziehung zwischen Risiko und Resilienz. München.
- Prenzel, Manfred et al. (2008): PISA 2006 in Deutschland. Die Kompetenzen der Jugendlichen im dritten Ländervergleich. Münster u.a.
- Preuss-Lausitz, Ulf (2013): Inklusive Schul- und Unterrichtsentwicklung. Ein Beitrag zum Abbau von Ungleichheit. In: Jürgens, Eiko/Miller, Susanne (Hrsg.): Ungleichheit in der Gesellschaft und Ungleichheit in der Schule. Eine interdisziplinäre Sicht auf Inklusions- und Exklusionsprozesse. Weinheim, S. 171-187.
- Radtke, Frank-Olaf (2006): Die Integration der Migrantenkinder durch internationalen Vergleich: Aporien des Qualitätsmanagements in der Erziehung. In: Bommes, Michael/Schiffauer, Werner (Hrsg.): Migrationsreport 2006. Fakten – Analysen – Perspektiven. Frankfurt/New York, S. 165-201.
- Rolff, Hans-Günter (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung. In: Bohl, Thorsten/Helsper, Werner/Holtappels, Heinz Günter/Schelle, Carla (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn, S. 29-36.
- Rommelspacher, Birgit (1995): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin.
- Rose, Nadine (2012): Migration als Bildungsherausforderung. Subjektivierung und Diskriminierung im Spiegel von Migrationsbiographien. Bielefeld.
- Rüesch, Peter (1999): Gute Schulen im multikulturellen Umfeld. Ergebnisse aus der Forschung zur Qualitätssicherung. Zürich.
- Rüesch, Peter (2000): Unter welchen Bedingungen sind Kinder schulisch erfolgreich? In: Mächler, Stefan et al. (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich, S. 11-18.
- Schanz, Claudia (2005): Visionen brauchen Wege – Die interkulturelle Öffnung der Schule. In: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (Hrsg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts., S. 110-125.
- Schelle, Carla (2005): Migration als Entwicklungsaufgabe in der Schule und im Unterricht. In: Hamburger, Franz/Badawia, Tarek/Hummrich, Merle (Hrsg.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft. Wiesbaden, S. 41-53.

- Schwendowius, Dorothee (2015): Bildung und Zugehörigkeit in der Migrationsgesellschaft. Biographien von Studierenden des Lehramts und der Pädagogik. Bielefeld.
- Schofield, Janet W./Alexander, Kira A. (2012): Stereotype Threat. Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, Sara/Gomolla, Mechtild (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden, S. 65-87.
- Slee, Roger/Weiner, Gaby/Tomlinson, Sally (Hrsg.) (2003): School Effectiveness for Whom? Challenges to the School Effectiveness and School Improvement Movements. London; Bristol.
- Solga, Heike/Dombrowski, Rosine (2009): Soziale Ungleichheiten in schulischer und außerschulischer Bildung. Stand der Forschung und Forschungsbedarf. Hans-Böckler-Stiftung: Fakten für die Arbeitswelt. Arbeitspapier 171. Düsseldorf.
- Solga, Heike/Becker, Rolf (2012): Soziologische Bildungsforschung – eine kritische Bestandsaufnahme. In: Becker, Rolf/Solga, Heike (Hrsg.): Soziologische Bildungsforschung. Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie 2012, Sonderheft 52, S. 7-43.
- Stamm, Margrit (2009): Frühkindliche Bildung in der Schweiz. Eine Grundlagenstudie im Auftrag der UNESCO-Kommission Schweiz. URL: https://www.ar.ch/fileadmin/user_upload/Departement_Inneres_Kultur/FamilienGleichstellung/Grundlagenstudie_Fr%C3%BChkindliche_Bildung_Stamm.pdf [Stand 2.4.2014]
- Stamm, Margrit (2009a): Begabte Minoritäten. Wiesbaden.
- Stanat, Petra/Rauch, Dominique/Segeritz, Michael: Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard/Artelt, Cordula/Hartig, Johannes/Jude, Nina/Köller, Olaf/Prenzel, Manfred/Schneider, Wolfgang/Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt. Münster, S. 199-276.
- Statistisches Bundesamt (2013): Zensus 2011: Ausgewählte Ergebnisse. Wiesbaden.
- Statistisches Amt für Hamburg und Schleswig-Holstein (2013): Statistik informiert. Nr. VI/2013, Hamburg. PDF: http://www.statistik-nord.de/uploads/tx_standocuments/SI_SPEZIAL_VI_2013_02.pdf [Stand: 1.3.2014]
- Sträuli, Barbara (2005): Leseknick, Lesekick. Zürich.
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2010): Einwanderungsgesellschaft 2010. Jahresgutachten 2010 mit Integrationsbarometer. Berlin. URL: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2010/05/svr_jg_2010.pdf [Stand 2.4.2014]
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2012): Integration im föderalen System: Bund, Länder und die Rolle der Kommunen. Jahresgutachten 2012 mit Integrationsbarometer. URL: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2012/05/SVR_JG_2012_WEB.pdf [Stand 2.4.2014]
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2013): Erfolgsfall Europa? Folgen und Herausforderungen der EU-Freizügigkeit für Deutschland. Jahresgutachten 2013 mit Migrationsbarometer. URL: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2013/04/Web_SVR_Jahresgutachten_2013.pdf [Stand 2.4.2014]
- SVR (Sachverständigenrat deutscher Stiftungen für Integration und Migration) (2014): Deutschlands Wandel zum modernen Einwanderungsland. Jahresgutachten 2014 mit Integrationsbarometer. URL: http://www.svr-migration.de/wp-content/uploads/2014/11/SVR_JG_2014_WEB.pdf [Stand 2.4.2014]
- Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Frankfurt/M.
- Thomas, Alexander/Kinast, Eva-Ulrike/Schroll-Machl, Sylvia (2003): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation Band 1: Grundlagen und Praxisfelder. Göttingen.
- Thomas, Wayne P./Collier, Virginia P. (1997): School Effectiveness for Language Minority Students. Washington.

- Troyna, Barry (1993): Racism and Education. Buckingham/Philadelphia.
- Truniger, Markus (2010): Wie kann Schulentwicklung nachhaltig werden? Das Beispiel des Zürcher Programms "Qualität in multikulturellen Schulen (QUIMS)". In: Krüger-Potratz, Marianne/Neumann, Ursula/Reich, Hans H. (Hrsg.): Bei Vielfalt Chancengleichheit. Münster, S. 46-60.
- UN, Human Rights Council (2007): Report of the Special Rapporteur on the right to education, Vernor Muñoz. Addendum Mission to Germany. (13.-21. Februar 2006). Un-Doc. A/HRC/4/29/Add.3.
- Wagner, Petra (Hrsg.) (2008): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Bildung und Erziehung. Freiburg.
- Weber, Martina (2003): Heterogenität im Schulalltag. Konstruktion ethnischer und geschlechtlicher Unterschiede. Opladen.
- Weidemann, Arne/Straub, Jürgen/Nothnagel, Steffi (2010): Wie lehrt man interkulturelle Kompetenz?: Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch. Bielefeld.
- Wenning, Norbert (2007): Heterogenität als Dilemma für Bildungseinrichtungen. In: Boller, Sebastian/Rosowski, Elke/Stroot, Thea (Hrsg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. Weinheim/Basel, S. 21-31.
- Witzel, Andreas (2010): Längsschnittdesign, in: May, Günter/Mruck, Katja (Hrsg.): Handbuch qualitative Forschung in der Psychologie, Wiesbaden, S. 290-303.
- Wülser Schoop, Gert (2000): Lernförderung im Unterricht. In Mächler, Stefan et al. (2000): Schulerfolg: kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multi-kulturellen Umfeld. Zürich, S. 37-41.
- Zinnecker, Jürgen (1975): Der heimliche Lehrplan. Weinheim.

ANHANG: Interviewleitfäden

1. ERHEBUNGSPHASE:

A) Persönliche Motivation und Ausgangslage

Wie haben Sie von der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination erfahren?

Was hat Sie veranlasst, an der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordinatorin/zum Interkulturellen Koordinatoren teilzunehmen?

Haben Sie sich bereits mit Aspekten beschäftigt, die in der Qualifizierung behandelt werden?

Was bedeutet für Sie interkulturelle Kompetenz?

B) Konkrete Erwartungen an die Fortbildung

Welche Erwartungen haben Sie an die Qualifizierungsmaßnahme zur Interkulturellen Koordination?

Welche Themenbereiche der Qualifizierung sind für Sie von besonderer Bedeutung?

Gibt es weitere Handlungsbereiche in Ihrem Schulalltag, die Sie wichtig finden, die aber vom Fortbildungsprogramm nicht abgedeckt werden?

Wie stellen Sie sich Ihre Rolle als gegenwärtiger und/oder zukünftiger MultiplikatorIn vor?

C) Ausgangssituation in der Schule

Wie schätzen Sie allgemein die Zufriedenheit der Schülerinnen und Schüler, Eltern, Kolleginnen und Kollegen an Ihrer Schule ein?

Wie zufrieden sind Sie selbst an Ihrer Schule?

Wie würden Sie den bisherigen Umgang bzw. die Tradition Ihrer Schule im Hinblick auf die Verwirklichung von Chancengleichheit und den Umgang mit Heterogenität – v.a. sozio-kultureller, sprachlicher oder religiöser Heterogenität – beschreiben?

Gibt es an Ihrer Schule bereits Formen zur Unterstützung der Schulentwicklung?

Wie schätzen Sie die Chancen ein, als Interkulturelle Koordination Schulentwicklungsprozesse an Ihrer Schule anstoßen zu können?

Wie schätzen Sie die Unterstützung der Schulleitung, ihrer Kolleginnen und Kollegen, der Eltern und der Schülerinnen und Schüler ein?

2. ERHEBUNGSPHASE:

A) Einschätzung der eigenen Kompetenzentwicklung

Welche Fortbildungs-Themen waren für Sie besonders wichtig?

In welchen Bereichen haben Sie im Verlauf der Fortbildung Kompetenzen erworben?

B) Umsetzung der Rolle als Interkulturelle KoordinatorIn in der Schule

In welchem Rahmen sind Sie an Ihrer Schule durch die Qualifizierung bislang aktiv geworden?

Inwiefern haben Sie im Schulalltag schon von Ihrem Wissen und Können aus der Qualifizierung profitiert?

Beschreiben Sie bitte ihr Schulprojekt und wie Sie an dessen Entwicklung und Umsetzung herangegangen sind.

Wie würden Sie Ihre Rolle als Interkulturelle KoordinatorIn beschreiben?

C) Einschätzung der (allgemeinen) Situation in der Schule

Inwiefern hat sich an Ihrer Schule durch Ihre neue Tätigkeit schon etwas verändert? (Im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, das Kollegium, die Schulorganisation, die Kommunikation mit Akteuren im schulischen Umfeld)

Welche weiteren Ziele haben Sie als InterkulturelleR KoordinatorIn an Ihrer Schule?

D) Zufriedenheit mit der Qualifizierung und vorläufige Bilanz

Welche Bilanz ziehen Sie vorläufig zu Ihrer Teilnahme an der Qualifizierung? (im Hinblick auf eigene Erwartungen; Organisation und Umsetzung; Rückhalt der OrganisatorInnen; Austausch und Rückhalt durch die Gruppe)

3. ERHEBUNGSPHASE:

A) Lernprozesse im weiteren Verlauf der Fortbildung (Vertiefungsmodule)

Was haben Sie aus den Vertiefungsmodulen mitgenommen? (Themen/Inhalte; Wissens- und Kompetenzbereiche)

Was hat Ihnen ggf. gefehlt?

Inwiefern haben Sie von der Anlage der Fortbildung als langfristiges, praxisbegleitendes Angebot profitieren können? (z.B. Beratung/Coaching durch Veranstalterinnen; längerfristige Netzwerke)

B) Rollenverständnis/Aufgabenspektrum

Wie würden Sie Ihre Rolle als Interkulturelle Koordination heute beschreiben?

Wenn Sie einmal zurückblicken, hat sich Ihre Herangehensweise als Interkulturelle Koordination in dem Jahr verändert?

Von welchen Wissensbereichen oder Kompetenzen können Sie in Ihrem Alltag als IKO besonders profitieren?

C) Etablierung der Interkulturellen Koordination an der Schule

Welche Prozesse konnten Sie in Ihrer Rolle als Interkulturelle Koordination bislang anstoßen oder weiterführen?

Welche konkreten Aktivitäten/Projekte konnten Sie im letzten Jahr initiieren?

Hat es über die geplanten Entwicklungen und Aktivitäten hinaus noch andere gegeben, die so nicht geplant waren?

Inwieweit können Sie Ihre Ziele und Anliegen als IKO in gesamtschulische Entwicklungsprozesse und -strategien einbinden?

Inwieweit ist die Interkulturelle Koordination innerhalb Ihrer Schule inzwischen verankert?

Wie würden Sie die Rahmenbedingungen für die Interkulturelle Koordination an Ihrer Schule heute beschreiben?

Inwiefern kommen die durch die Fortbildung angestoßenen Prozesse den SchülerInnen, Eltern und LehrerInnen an Ihrer Schule heute zugute?

Wenn Sie an das kommende Schuljahr denken, was möchten Sie in Ihrer Rolle als Interkulturelle Koordination im nächsten Schuljahr erreichen?