

Begleitevaluation

**Interkultureller Schulentwicklungsprozesse
an ausgewählten Projektschulen in Bayern
im Rahmen des Projekts WERTvoll MITeinander
(2011 – 2014)**

Abschlussbericht von Prof. Dr. Kathrin Winkler

Impressum

Herausgeber

WERTVOLL

MIT EINANDER

Projektträger

Bayerischer Lehrer- und Lehrerinnenverband e.V. (BLLV)

VIA Bayern - Verband für interkulturelle Arbeit e.V.



Für den Inhalt verantwortlich zeichnet sich die Autorin/Evaluatorin:

Prof. Dr. Kathrin Winkler
Evangelische Hochschule
Nürnberg,
Bärenschanzstr. 4,
90429 Nürnberg



Evangelische
Hochschule
Nürnberg

Evangelische Hochschule für angewandte
Wissenschaften – Evangelische Fachhoch-
schule Nürnberg
Lutheran University of Applied Sciences

© Mai 2015

Das Projekt **WERTVOLL MIT EINANDER** wurde finanziell unterstützt von der Bayerischen Staatsregierung, Sternstunden e.V. und dem Bayerischen Sparkassenverband

Bayerische Staatsregierung



Inhaltsverzeichnis

1. Evaluationskonzept.....	3
1.1 Ansätze und Definitionen von Begrifflichkeiten.....	4
1.2 Konzeptionelle Grundlagen.....	5
1.3 Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Bildung.....	9
1.4 Fragestellungen hinsichtlich der Erhebungsschwerpunkte.....	11
1.5 Evaluationskriterien.....	11
1.6 Evaluationsmethoden.....	12
2. Bedeutung, Zielsetzung und Methoden von Evaluation.....	15
2.1 Grundzüge qualitativer Sozialforschung.....	15
2.2 Methoden qualitativer Sozialforschung.....	16
2.3 Evaluation als angewandte Sozialforschung.....	17
2.4 Evaluation als Verbesserung praktischer Maßnahmen.....	17
2.5 Evaluation als Bewertung.....	17
3. Auswertung und Darstellung der Erhebung.....	18
3.1 Die Forschungssituation.....	18
3.2 Befragte Zielgruppen.....	20
3.3 Themen der Präbefragung.....	20
3.4 Themen der Postbefragung.....	29
3.5 Erträge.....	37
4. Ergebnisse der Evaluation für das Projekt WERTvoll Miteinander.....	38
4.1 Evaluation im Hinblick auf die Bewertung.....	38
4.2 Evaluation im Hinblick auf die Verbesserung praktischer Maßnahmen.....	39

1. Evaluationskonzept

Vorbemerkung

Das Projekt *WERTvoll MITEinander - Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben* im Rahmen des Wertebündnis Bayern ist ein Projekt mit prozessuaalem Charakter. In der ersten Projektphase von Oktober 2011 bis März 2013 wurden durch praktische Anwendungsoptionen und Handlungsvollzüge Erkenntnisse gewonnen und anschließend reflektiert. Beispielhaft dafür stehen die Entwicklungsprozesse an den ersten vier Projektschulen angeregt durch die Coachingeinheiten zur interkulturellen Bildung an Schulen. Folgende Fragestellungen sind dabei aufgetreten und Prozess dazu angestoßen worden: Was kann unter kultureller Diversität im Raum Schule verstanden werden? Welche unterschiedlichen Herkünfte von Schüler/innen und ihren Eltern werden wahrgenommen? Welche Formen gibt es, damit umzugehen? Wer ist einbezogen in diesen Prozess? Wie fühlt es sich an, fremd zu sein? Wer innerhalb der Schulfamilie kennt diese Emotion? Welche verschiedenen Wertevorstellungen existieren innerhalb einer Schulgemeinschaft? Gibt es bereits Vorhaben, die in diesen Prozess einbezogen werden könnten? Welche Unterstützung könnte es durch externe Partner der Schule geben?

Diese Erfahrungen bieten für die zweite Projektphase den Vorteil, dass positive wie negative Erkenntnisse in die weitere Projektplanung einbezogen werden können.

Im April 2013 ging das Projekt *WERTvoll MITEinander - Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben* in die zweite Phase. Diese zweite Projektphase nahm die Erfahrungen und Ergebnisse der ersten Phase konstruktiv auf und machte sie für die zweite Phase in Konzeption und Durchführung effektiv. Dies bedeutete für den Coachingprozess in Interkultureller Bildung an den nächsten vier Projektschulen, Problemstellungen und Herausforderungen der ersten Projektphase aufzugreifen und gleichzeitig auch eine Multiplikatoren Ausbildung für Lehrkräfte zu entwickeln und durchzuführen.

Grundsätzlich galt für beide Projektphasen folgende Vereinbarungen: An den Projektschulen finden alle 6-8 Wochen Trainingseinheiten zur Interkulturellen Bildung statt, diese werden in regelmäßigen Abständen im Projektteam reflektiert. Die Evaluation besteht aus einer Prä- und einer Postbefragung an den Projektschulen. Es gibt gemeinsame Absprachen zwischen Projektverantwortlichen, Coaches und Evaluationsverantwortlichen hinsichtlich der Trainingseinheiten in den Schulen und den Evaluationsinterviews in den Schulen. Im Folgenden sind die Rahmenbedingungen zu beschreiben, unter denen die Evaluation durchgeführt wurde.

Als Rahmenbedingungen werden im Folgenden zunächst anhand der Begriffe Bildung, Migration, Schulentwicklung sowie Diversität und interkulturelle Kompetenz die wissenschaftlich-konzeptionellen Grundlagen dargestellt, die für den Evaluationsprozess leitend sein sollten, und sodann die daraus resultierenden Überlegungen zu Evaluationskriterien, Evaluationsmethoden, Zeitplan und Kostenplan.

1.1 Ansätze und Definitionen von Begrifflichkeiten

In der „Allgemeinen Erklärung zur Kulturellen Vielfalt“ der UNESCO von 2001 wird betont, dass eine Vielfalt von Kulturen und Lebensentwürfen ein Charakteristikum von „entwickelter“ Gesellschaft darstellt. Um ein gelingendes Miteinander in dieser Vielfalt herzustellen und zu garantieren, bedarf es einer breiten Integrationsarbeit auf allen gesellschaftlichen Ebenen. Dafür ist interkulturelle Kompetenz basierend auf den Wertevorstellungen in der Gesellschaft eine notwendige Schlüsselqualifikation.

Integration

Abgeleitet vom lateinischen integer, bezeichnet Integration den „Zusammenhalt von Teilen in einem ‚systemischen‘ Ganzen“, wobei die Teile ein unverzichtbarer Bestandteil des Ganzen sein müssen (Lutz/Heckmann, 2010).

Dabei gilt es zwei unterschiedliche Perspektiven von Integration auseinanderzuhalten: zum einen die Bezugnahme auf die **handelnden Individuen** und ihre soziale Einbettung in den sie umgebenden gesellschaftlichen Kontext (Sozialintegration); und zum anderen der Blick auf die **Gesellschaft als System** und dessen „Zusammenhalt als kollektive Einheit insgesamt (Systemintegration)“ (vgl. Lutz/Heckmann, 2010).

Interkulturelle Kompetenz

Für eine gelingende Integration ist interkulturelle Kompetenz auf Seiten der Personen mit Migrationshintergrund sowie der Mehrheitsgesellschaft erforderlich (Prinzip des gegenseitigen Interesses und Respekts). Die Basis der interkulturellen Kompetenz ist ein gruppenbezogenes, erweitertes Verständnis von Kultur, bei dem das Gemeinwohl und das demokratische Grundverständnis eine entscheidende Größe darstellen.

„Kultur ist ein System von Konzepten, Überzeugungen, Einstellungen und Werteorientierungen, mit denen gesellschaftliche Gruppen auf strukturelle Anforderungen reagieren. Dieses gemeinsame Repertoire an Symbolen, Kommunikations- und Repräsentationsmitteln ist dynamisch in seiner Anpassung an gesellschaftliche Veränderungsprozesse. Es ist damit ein dem Wandel unterliegendes Orientierungssystem, das Wahrnehmung, Werte sowie das Denken und Handeln von Menschen in sozialen, politischen und ökonomischen Kontexten definiert“. (Handschuck/Schröer: 2002).

Somit setzt sich eine heterogene, plurale Gesellschaft aus verschiedenen Kulturen und kulturellen Ebenen zusammen, zwischen denen es mehr oder weniger Überschneidungen und Gemeinsamkeiten gibt. Einerseits gibt es die „kollektive Kultur“ dieser Gesellschaft, die vor allem im politischen, rechtlichen, sozialen, ökonomischen sowie Bildungskontext und den damit verbundenen Institutionen sichtbar und bestimmend ist. Innerhalb dieser kollektiven, gesamtgesellschaftlichen Kultur gibt es vielerlei Gruppenkulturen. Und schließlich gibt es die individuellen Kulturen bzw. die Patchworkidentitäten jedes einzelnen Mitgliedes dieser Gruppen und der Gesamtgesellschaft.

Toleranz

Plurale Gesellschaft heißt zwar, dass unterschiedliche Wertesysteme in ihr vorhanden sind und Menschen nach ihnen handeln, es heißt aber NICHT, dass jedes Wertesystem in ihr vertretbar wäre. Genauso wenig wie Toleranz bedeuten kann, alles zu akzeptieren – ganz im Gegenteil:

„Toleranz kombiniert das gewaltlose Vorgehen mit der Anerkennung der Gleichberechtigung unterschiedlicher Bedürfnisse. Diese beiden Kriterien in Kombination mit dem Vorhandensein eines Konflikts müssen erfüllt sein, wenn von Toleranz die Rede sein soll. Toleranz ist niemals „laissez faire“ oder ein Gewähren lassen aus Gleichgültigkeit. (...). Fügt man den drei Toleranzkriterien ein weiteres Kriterium hinzu, etwa das Bedürfnis nach Ausgleich von Ungerechtigkeit, die Barmherzigkeit oder den notwendigen Schutz eigener und fremder Rechte, dann ist dies kein Fall von Toleranz mehr, sondern von Solidarität, Nächstenliebe oder Zivilcourage. (...). Als Grundsatz von Zivilcourage gilt: In Fällen von Intoleranz ist die Grenze der Toleranz erreicht. Ich kann zwar versuchen, deeskalierend und gewaltfrei meine eigenen oder die Rechte anderer zu wahren, aber ich kann Intoleranz nicht als gleichberechtigtes Verhalten tolerieren. Auf den Punkt gebracht bedeutet dies: „Keine Toleranz der Intoleranz“ (Ulrich, 2000, S. 89f).

In der Konsequenz bedeutet dies, dass eine plurale Gesellschaft ein gemeinsames Wertesystem benötigt und zu vertreten hat, welches nach demokratisch-freiheitlichem Verständnis unter Einbeziehung der Menschenrechte kulturelle Vielfalt und Anerkennung der Gleichberechtigung ermöglicht, so wie es auch das „Wertebündnis Bayern“ vertritt.

1.2 Konzeptionelle Grundlagen

Bildung und Lernen

Aus **bildungstheoretischer Sicht** ist es grundlegend, die Vorgaben und Zielsetzungen zur Projekt-Evaluation zu begründen.

- Bildung ist in diesem Zusammenhang zunächst als Fähigkeit zur Selbstbestimmung, zur Mitbestimmung und zur Solidarität im Raum Schule zu begreifen. Dabei versteht sich die Fähigkeit zur Selbstbestimmung als Sinndeutung zwischenmenschlicher, schulischer, ethischer, kultureller und religiöser Art. Die Fähigkeit zur Mitbestimmung meint, die Möglichkeit und Verantwortung für die Gestaltung gemeinsamer kultureller, gesellschaftlicher und politischer Verhältnisse zu übernehmen. Die Fähigkeit zur Solidarität ist die Wahrnehmung und der Einsatz für die unterschiedlichen Lebenssituationen von Kindern und Jugendlichen (Klafki 1996).
- Gleichzeitig ist der Umgang mit Diversität in Form einer Pädagogik der doppelten Kommunikation zu ermöglichen. Sie bezieht sich nicht nur auf die individuelle Subjektivität, sondern denkt die gesellschaftliche Perspektive immer mit. Ziel ist das Ineinander von individueller Verbesserung und der Verbesserung der menschlichen bzw. der gesellschaftlichen Lebensbedingungen. Dieses Ineinander greift die Verknüpfung von Wissen

und Handeln sowie die Verbindung von Individuum und Gesellschaft auf. Bildung als doppelte Kommunikation meint somit ein Sprachhandeln, in dem das Wissen um die Verbesserungsbedürftigkeit der zwischenmenschlichen Beziehungen zielgerichtet aufgegriffen und ausgehandelt wird (Schaller 1993).

- Nicht zuletzt ist Bildung als plurale Kritikfähigkeit zu deuten. Kritik meint dabei die Fähigkeit zur Unterscheidung. Gebildet sein bedeutet dann, eine besondere Art von Kritikfähigkeit zu haben, ein überdurchschnittlich ausgeprägtes Differenzierungsvermögen. Plurale Kritikfähigkeit meint, „in Unterscheidungen zu denken und durch Unterscheidungen denken zu lernen und hierbei auch solche Fragen zuzulassen und zu diskutieren, auf die wir noch keine Antwort gefunden haben und vielleicht nie eine definitive Antwort finden werden.“ (Benner 2000)

Formelles und Informelles Lernen

- Fragestellungen zur Vielfalt an Schulen und interkulturellem Lernen implizieren auch Fragen zum Verhältnis von formellen und informellen Lernmöglichkeiten an formalen wie non-formalen Bildungsorten. Aus dieser Perspektive wird ersichtlich, dass sich Bildungsprozesse aus der Sicht der Bildungssubjekte als ein vielfältiger und vielgestaltiger Erfahrungsbereich darstellen. Allerdings sind die Angebote von Bildungsanbietern, -institutionen und -orten häufig nicht miteinander verbunden und wenig aufeinander bezogen. Vielfach nehmen Kinder und Jugendliche das, was sie in und außerhalb der Schule lernen und sich als Bildung aneignen, wenig bzw. gar nicht aufeinander bezogen wahr – etwa den Geschichts- oder Ethikunterricht an der Schule und das, was sie in der Clique im Umgang mit Freundinnen und Freunden unterschiedlicher Herkunft lernen. Im Folgenden wird unter informellem Lernen alles Lernen verstanden, „das sich in unmittelbaren Lebens- und Erfahrungszusammenhängen außerhalb des formalen Bildungswesens entwickelt“ (Dohmen 2001, 25). Dabei geht es um das nichtschulisch organisierte Lernen, etwa im Sport, in der Musik, im Gebrauch von Medien, in der Familie, in der Kinder- und Jugendarbeit, in Vereinen und Jugendverbänden, Gemeinden oder im Umgang mit einem Nebenjob. Informelles Lernen kann also an sehr vielen Orten stattfinden und für schulische Lernprozesse (als formelles Lernen) eine wichtige Ressource darstellen. Ein (Forschungs-)Evaluationsvorhaben zu Interkulturalität sollte demnach auch Wechselbezüge formellen und informellen Lernens in den Blick nehmen und schulpädagogische Maßnahmen auch im Verhältnis von formalen und non-formalen Bildungsorten und -settings wie auch von formellem und informellem Lernen in exemplarischen Bereichen berücksichtigen.

- Unter Lernen wird hier bzw. im Kontext des Evaluationsvorhabens der Schwerpunkt auf das »sitierte Lernen« gelegt, da mit diesem theoretischen Konzept der Blick auf die soziale Bedingtheit des Lernens gelenkt wird. Als »sitiert« wird dabei zum einen die jeweilige Abhängigkeit von der subjektiv zugeschriebenen Bedeutung der Situation als auch deren Aushandlung in sozialen Kontexten verstanden. Eine solche Theorie eignet sich deshalb in besonderem Maße, sowohl Lernen in formalen als auch non-formalen Kontexten zu

beschreiben, und vermeidet eine bloße Gegenüberstellung beider Lernorte. Vielmehr wird damit von vornherein der Blick auf die Bedeutungszuschreibung seitens der Subjekte gelenkt. Damit ist bereits indirekt auch der methodologische Zugriff auf das Erfassen informellen Lernens gegeben (vgl. Gerstenmaier/Mandl 2001). Anders als in der empirischen Erfassung des formellen Lernens lassen sich hier nicht vorab beschreibbare Lernerträge isolieren. Auch ist nicht von strengen Kausalitäten zwischen Lernsituation und Lernergebnis auszugehen. Vielmehr wird es darum gehen, unterschiedliche Settings in den Blick zu nehmen. Eine wichtige Rolle spielt dabei die Bedeutungszuschreibung seitens der Subjekte und die sich daraus ergebende Multiperspektivität.

Schulentwicklung

Diese bildungstheoretischen Reflexionen sind bedeutsam für eine systemische aber auch **partizipative Schulentwicklung**, wie sie im Projekt *WERTvoll MITEinander- Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben* angestoßen werden soll.

- Eine partizipative Schulentwicklung berücksichtigt inklusive Werte und bedenkt die Vielfalt kindlicher und jugendlicher Herkunft, Lebensbedingungen und Ausgangslagen.
- Sie hat eine Verbesserung der Qualität der Schule als Institution aber auch als Teil des gesellschaftlichen Gesamtsystems zum Ziel.
- Sie bezieht Lernende und Lehrende in Schulentwicklungsprozesse mit ein, die sowohl interne Schulangelegenheiten, als auch die Beteiligung an außerschulischen gesellschaftlichen und politischen Herausforderungen reflektieren und konkretisieren (Reinhard 2009).
- „Die einzelne Schule ist der Ort der Veränderung und der Motor von Schulentwicklung“ (Dalin/Rolff/Buchen 1990).
- Dabei vollzieht sich ein Paradigmenwechsel im Verständnis von Schulreform im Sinne des Reduzierens von zentraler äußerer Steuerung des Bildungswesens zugunsten einer bewussten inneren Entwicklung der einzelnen Schule (Rolff 2007).
- Schulentwicklung ist ein Lernprozess, der in Lernenden Schulen im Rahmen einer Synthese von Organisations-, Unterrichts- und Personalentwicklung in Gang gesetzt wird.

Teil eines Schulentwicklungsprozesses mit dem Ziel der Interkulturellen Öffnung ist es, System immanente Faktoren zu reflektieren:

Wahrnehmung von Schule als Organisation

Systemisch betrachtet können Institutionen eine demütigende Wirkung haben. Darunter sind „alle Verhaltensformen und Verhältnisse, die einer Person einen rationalen Grund geben, sich in ihrer Selbstachtung verletzt zu sehen.“ zu verstehen. (Margalit, Avishai 1997)

- Margalits Sozialphilosophie sensibilisiert für die Systemwirkung von Institutionen, wie auch die Schule eine darstellt. Indem Institutionen dazu neigen, Menschen aus identitätsstiftenden Gruppen auszuschließen, entfalten sie eine Kultur der Demütigung. Margalit nennt es eine institutionelle Verweigerung von Anerkennung.

- „Vor allem religiöse Gruppen, ethnische Minderheiten und soziale Klassen laufen Gefahr, von der Gesellschaft auf verschiedene Weise (...) ausgeschlossen zu werden.“ (Margalit, Avishai 1998; siehe dazu auch: Bissels, Sandra/Sonja Sackmann/Thomas Bissels: Kulturelle Vielfalt in Organisationen. Ein blinder Fleck muss sehen lernen." *Soziale Welt* (2001): 403-426)

Diese Überlegungen geben Anlass über eine **Schulentwicklung für eine Kultur der Anerkennung**

- Die Schule wird heterogener, die Anforderungen an den Umgang mit Differenz werden steigen. Wer sich am Ideal homogener Lerngruppen ausrichtet, hat besonders große Probleme, mit Diversität umzugehen.

- Kompensatorische, punktuelle Maßnahmen treten dann an die Stelle umfassender Organisationsentwicklung.

- „Eine Schule bedarf neben ihrer unterrichtlichen Leistungsziele eines demokratischen Regelwerks, einer Kultur der Anerkennung, damit sich Vielfalt überhaupt entfalten kann.“ (Prenzel, Annedore 2006)

Um unter Berücksichtigung diese Gesichtspunkte einen Lernprozess in Gang zu setzen, bedarf es einer Beschreibung der Kompetenzen, die zu entwickeln sind, um eine interkulturelle Öffnung der Schule zu ermöglichen.

1.3. Interkulturelle Kompetenz und Interkulturelle Bildung

- Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, sich in verschiedenen Kulturen bewegen und mit kulturellen Überschneidungssituationen umgehen zu können. Dies ist eine Herausforderung, vor die man vor allem in pluralen Gesellschaften gestellt ist.

- Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, den eigenen (unbewussten) kulturellen/religiösen Hintergrund zu reflektieren und die eigene Sozialisation und Biografie auch hinsichtlich Diskriminierungserfahrungen zu hinterfragen.

- Interkulturelle Kompetenz ist die Fähigkeit, die Bedingtheit und Bezogenheit von Religion und Kultur wahrzunehmen.

- Interkulturelle Bildung ist die Fähigkeit, die Vielfalt an Lebenswelten und –entwürfen als Basis des Alltagshandelns zu erkennen, kulturelle/religiöse Besonderheiten im Handeln zu berücksichtigen und lösungsorientiert damit umgehen zu können. Sie führt jedoch nie zu

einer Beliebigkeit und Verhandelbarkeit der freiheitlich-demokratischen Grundwerte, die letztlich die Vielfalt der Gesellschaft selbst garantieren (Handschuck/Schröer 2011).

- Interkulturelle Bildung ist als ein integrativer Ansatz zu verstehen, der Methoden der reflexiven interkulturellen Bildung mit Konzepten der Antirassismus- und Antidiskriminierungsarbeit sowie der Demokratie- und Toleranzerziehung verbindet. Diese Perspektiven bieten eine Grundlage für eine Neuinterpretation und systematische Verknüpfung von Theorien und Konzepten der Menschenrechtspädagogik, der antirassistischen Pädagogik, der interkulturellen Pädagogik, der Diversity-Pädagogik sowie des historisch-politischen Lernens.

Eine solche Verknüpfung ist auf zweifache Weise bedeutsam:

Zum einen, weil sie ermöglicht, die unterschiedlichen Dimensionen der Bildungsherausforderungen der Einwanderungsgesellschaft aufzugreifen. Zum anderen, weil diese Verknüpfung ein Gegengewicht darstellt zu einer kaum überschaubaren Pluralität pädagogischer Programme und Materialien, die überwiegend von heterogenen Grundannahmen ausgehen.

- Bildung und Erziehung sind beim Thema Umgang mit kultureller Diversität in den widersprüchlichen Prozess der **Bearbeitung von Migrationsfolgen** eingebunden, sie sind ein zentrales Element von Migrations- und Gleichstellungspolitik.

- Migration wird dabei weniger als Lernanlass, sondern primär als Problemgenerator und Ursache unterschiedlicher Probleme und Konflikte verstanden. Sie verweist auf den Effekt der Differenz zwischen der Herkunftskultur und der Kultur der Aufnahmegesellschaft (Hamburger/Badawia 2005).

- Für das Schulsystem hat dies weitreichende Folgen. Die Reflexion nachfolgender Aussage kann dabei zum Anlass werden, inhärente Strukturen und Zuschreibungen neu zu diskutieren: „Die Schule steht im Zentrum der Migrationsfolgen, denn sie ist die Institution der kulturellen Vereinheitlichung der gesamten nachwachsenden Generation und sie ist über ihre Berechtigungszertifikate die hauptsächliche Agentur zur Verteilung von Teilhabechancen. Sie integriert alle und selektiert die Erfolgreichen und die Verlierer. Dieser Widerspruch spitzt sich bei Einwanderung besonders zu, denn die Einheimischen wollen ihre Privilegierung sichern und die Zugewanderten können nur durch Bildung Teilhabe erreichen.“ (Hamburger 2009)

Mit dieser Perspektive bewegt man sich auf die Frage zu, welche Bedeutung interkultureller Öffnung beigemessen werden soll, soll sie im schulischen Kontext wirksam werden.

- Seit Mitte der 1990er Jahre wurde die Interkulturelle Öffnung in pädagogischen Handlungsfeldern, wie Bildung, Erziehung und Beratung, in der Regel als ein Prozess des Wissenszuwachs organisiert und ging vielfach an den sozial-emotionalen Dimensionen zu denen Haltungen, Wertevorstellungen, Weltanschauungen etc. zählen, vorbei.

- Teilweise ging die Interkulturelle Öffnung in pädagogischen Handlungsfeldern schnell in ein Diversitymanagement über, in dem die Einstellungen gegenüber Migranten nicht mehr thematisiert und reflektiert worden sind.

- Nach einer Phase der speziellen „Maßnahmen“ für zugewanderte Kinder und Jugendliche wurden Migrantenkinder inkludiert und es wurden ihnen die vorgesehenen Positionen im System zugewiesen (Franz Hamburger 2012²).

- Die mit der programmatischen interkulturellen Öffnung verbundenen Konstruktionen der neuen gesellschaftlichen Gruppierung als „Migrationsandere“ oder „Andere Deutsche“ blieben vielfach im Bildungssystem unbeachtet. Weil die gute Absicht der interkulturellen Öffnung eine hinreichende Legitimation für das Handeln darstellte, blieben die damit verbundenen Stereotypisierungen unreflektiert.

- Festzuhalten ist: was die charakteristischen Merkmale der gegenwärtigen Migrations- und Integrationsdebatte betrifft, ist eine Persistenz der Problemlagen festzustellen. Die dominanten Muster der Problemdefinitionen verändern sich semantisch, aber nicht funktional in ihrer Bedeutung und Auswirkung für Kinder und Jugendliche mit Zuwanderungsgeschichte. (Paul Mecheril 2005)

- Die Achtlosigkeit für religiöse Vielfalt im Kontext kultureller Vielfalt ist dabei besonders fraglich angesichts der Verwobenheit von Religion und Kultur. Religion ist wie Kultur im schulischen Kontext keine Privatsache, wohl aber eine Angelegenheit von Subjekten, die ernst genommen werden wollen, weshalb Interkulturelle Bildung in der Schule dies mit bedenken muss. (Sielert, 2006)

Wenn es nun stimmt, dass im Zuge Interkultureller Bildung die sozial-emotionalen Dimensionen, die aber in hohem Maße für Identitätsbildung und das Verständnis von gemeinschaftlichem Zusammenleben verantwortlich sind, vernachlässigt wurden, dann stellt sich die Frage, welche Bedeutung dem Verhältnis Kultur und Religion im Rahmen interkultureller Öffnung in der Schule zukommt.

1.4 Fragestellungen hinsichtlich der Erhebungsschwerpunkte

Vor diesem Hintergrund haben sich folgende Erhebungsschwerpunkte in der ersten Projektphase herauskristallisiert, die für die zweite Projektphase leitend sein sollen.

Zunächst sollte, angeregt durch die interkulturellen Trainingseinheiten der Coaching-Teams an den einzelnen Schulstandorten, folgenden Fragen nachgegangen werden: Ob und gegebenenfalls wie hat sich die pädagogische Praxis an Schulen durch Schulentwicklung, Lehrerfortbildung, Prozessbegleitung und Netzwerktreffen im Hinblick auf den Umgang mit

Interkulturalität verändert? Wie kommen die beteiligten Lehrerinnen und Lehrer mit den Trainingsmodulen, Prozessbegleitung und Netzwerktreffen zurecht? Sind sie in der Lage, die pädagogischen Innovationen in den pädagogischen Alltag zu transferieren?

Diese Fragestellungen sind im Hinblick auf die Ziele des Projekts sinnvoll, können allerdings nicht ausschließlich lehrerzentriert beantwortet werden. Deshalb ist ein zweiter Erhebungsschwerpunkt notwendig, der die Perspektive der Schüler/innen einnimmt. Fragestellungen zur Veränderung von pädagogischer Praxis sowie zum Transfer von (neu erworbenen) theoretischen Kenntnissen in den gesamten schulischen Alltag sind nur unter Einbezug der sie betreffenden Zielgruppen hinreichend valide zu evaluieren.

1.5 Evaluationskriterien

Aus der Perspektive der dargestellten konzeptionellen Zugänge ergeben sich indessen einige **grundsätzliche Anforderungen an den methodischen Zugang zu dem Evaluationsvorhaben:**

- a) Es sind Daten zu erheben bei dem am Projekt beteiligten Entwicklungsteam bestehend aus Lehrkräften, Schulleitungen, Schülerinnen und Schülern, Eltern sowie im Falle der Berufsschule Vertreterinnen und Vertreter aus den Ausbildungsbetrieben.
- b) Vom Konzept des „situierten Lernens“ her ist der Einbezug von Schülerinnen und Schülern sowie Eltern unverzichtbar, das aussagekräftigste Kriterium für den pädagogischen Erfolg des Programms ist auf jeden Fall bei den Schülerinnen und Schülern zu gewinnen.
- c) Unabhängig vom methodischen Zugang im Einzelnen (quantitativ oder qualitativ), muss für die Datenerhebung auch die Interdependenz der Lebensbereiche der am Schulleben Beteiligten in den Blick genommen werden, und zwar insbesondere auf Seiten der Schüler/innen sowie der Eltern.
- d) Über die pädagogische Effizienz des Programms kann dann exakter befunden werden, wenn abzuschätzen ist, im Kontext welcher (förderlicher, unterstützender oder moderierender bzw. hindernder) weiteren Entwicklungseinflüsse es seine Wirkung entfaltet.
- e) Die wesentlichen Beschreibungsmerkmale interkultureller Kompetenzen sind in die Kriterienfindung einzubeziehen.

1.6 Evaluationsmethoden

Das Evaluationsprojekt wird als qualitative Untersuchung angelegt. Geplant sind zu Beginn Leitfadeninterviews und Gruppendiskussionen mit folgendem Personenkreis:

- ✓ Schulleitungen der beteiligten Schulen
- ✓ Programmbeauftragte der Schulen
- ✓ Lehrkräfte der beteiligten Schulen
- ✓ Pädagogische Mitarbeitende

- ✓ Elternbefragung an den beteiligten Schulen sowie im Falle der Berufsschule Befragung der Vertreterinnen und Vertreter aus den Ausbildungsbetrieben.
- ✓ Befragung von Schüler/innen

Für die Erstinterviews bzw. Gruppendiskussionen werden anhand der konzeptionellen Vorgaben Interviewleitfäden erstellt. An die damit durchzuführenden teilstrukturierten Interviews sollen sich narrative Phasen anschließen, um einerseits Zielvorstellungen, Erwartungshaltungen und Praxiserfahrungen sowohl von wissenschaftlicher wie auch von pädagogisch-praktischer Seite zu erhellen und andererseits den Befragten die Gelegenheit zu spontanen persönlichen Eindrucks- und Erlebnisschilderungen zu geben. Als Auswertungsmethode soll hier im Wesentlichen die qualitative Inhaltsanalyse (Mayring 2005) zur Anwendung kommen.

Während der Laufzeit beteiligen sich die Evaluationsverantwortlichen an den Netzwerktreffen und stehen für Kontaktgespräche und Beratungsgespräche zur Verfügung. Die Evaluationsverantwortlichen sind grundsätzlich bereit, die wissenschaftliche Begleitung im Projektverlauf spezifischen Bedürfnissen der Praxis anzupassen.

Evaluationskriterien und –methoden in Verbindung mit den Vorüberlegungen

a. Die Methode der Leitfadeninterviews

In der empirischen Sozialforschung nehmen qualitative Interviews zur Daten-erhebung eine wichtige Stellung ein, da sie einen hermeneutischen Erkenntnisgewinn ermöglichen, der durch quantitative Befragungen nicht erhoben werden kann. Die Bedeutungszuschreibung von Subjekten gewinnt mit diesem Verfahren besondere Aufmerksamkeit. Grundsätzlich ermöglicht somit die Anwendung und Auswertung von Leitfadeninterviews nicht nur Ergebnisse der phänomenologischen Fokussierung, sondern es ergeben sich auch Hinweise auf individuelle und kollektive Handlungs- und Deutungsmuster. Dabei werden Beobachtungen als sinnstrukturierte soziale Produkte aufgefasst, deren theoretisches Potential erst durch eine nachfolgende Interpretation erarbeitet wird.

Mittels teilstandardisierter Interviews werden Schüler/innen, Lehrkräfte und Eltern innerhalb des Entwicklungsteams an der Schule hinsichtlich folgender Themenbereiche vor sowie nach der Projektphase befragt. Die Fragestellungen beinhalten den Fokus des Projekts „Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben“:

- Erwartung, was unter Interkultureller Bildung zu verstehen ist
- Wahrnehmung von kultureller wie religiöser Vielfalt an der Schule
- Orte und Zeiten, an denen diese Vielfalt deutlich wird
- Konfliktsituationen im Zusammenhang von kultureller wie religiöser Vielfalt
- Ressourcen im Umgang mit kultureller wie religiöser Vielfalt

- Vernetzungen und Kooperationen der Schule in Bezug auf kulturelle und religiöse Vielfalt
- Wünsche und Anliegen (Präbefragung) bzw. Erkenntnisse (Postbefragung) in Bezug auf ein gelingendes Zusammenleben
- Wirkung des Prozesses auf das Entwicklungsteam

Der Erhebung von qualitativen Daten in diesem Projekt liegen folgende Gütekriterien zu Grunde:

Validität oder Gültigkeit zeigt sich darin, ob die wissenschaftliche, begrifflich-theoretische Konstruktion dem empirischen Sachverhalt, auf welches sich die Forschungsbemühungen richten, angemessen ist.

Reliabilität oder Zuverlässigkeit bei qualitativen Datenerhebungen wird durch den Nachweis der Reproduktionsgesetzlichkeit der herausgearbeiteten Strukturen und durch das systematische Einbeziehen und Explizieren alltäglicher Standards der Kommunikation nachgewiesen.

Objektivität wird an der intersubjektiven Überprüfbarkeit von Ergebnissen gemessen. Im Unterschied zu quantitativen Verfahren gehen bei rekonstruktiven Verfahren alle methodologischen Überlegungen von einem Standort der Untersuchenden innerhalb des sozialen Gefüges aus. Es geht darum, die Kommunikation und damit auch die Träger von Bedeutung möglichst vollständig zu erfassen. Schritte der Erhebung und der Auswertung im Sinne von Forschungs-prinzipien unterstützen die Objektivität empirischer Methoden.

b. Setting für Gruppeninterviews mit dem Entwicklungsteam

Die fokussierten Gruppeninterviews finden mit 6-8 Teilnehmenden des Entwicklungsteams statt. Zum Entwicklungsteam gehören Schüler/innen, Lehrkräfte, Eltern und päd. Mitarbeitende.

Im Unterschied zu Gruppendiskussionen gibt es einen strukturierten Leitfaden, an dem sich flexibel orientiert wird. Aufgabe ist es, Antworten von allen Teilnehmenden zu erhalten. Dies wird durch eine Balance zwischen direkter Steuerung und non-direktiver Moderation erreicht.

Das fokussierte Gruppeninterview ist ein Interview und keine Diskussion, da es keine Sitzung zur Lösung eines Problems oder zur Entscheidungsfindung darstellt. Vielmehr geht es darum Daten zu bekommen, die Hinweise auf den Prozess der Konstruktion sozialer Wirklichkeit enthalten.

Für die Durchführung der Leitfadeninterviews werden folgende Regeln beachtet:

- Die Fragen dürfen die Befragten nicht suggestiv in ihrer Antwort beeinflussen (Nichtbeeinflussung).

- Die Fragen müssen konkret genug sein, dass sich die Befragten möglichst konkret auf das anvisierte Themenfeld beziehen (Spezifizierung).
- Alle für die Evaluation relevanten Aspekte sollten im Laufe des Interviews angesprochen werden (Erfassung des breiten Spektrums).
- Die Fokussierung auf Emotionen und die Ermutigung zum Erzählen eigener Erfahrungen tragen dazu bei, dass das Interview nicht mit oberflächlichen Aussagen gefüllt ist (Tiefgründigkeit und personaler Bezugsrahmen).

c. Aufwand der Evaluation für die einzelne Schule

Die Datenerhebung wird durch eine Prä-Post-Befragung gesichert. Die Prä-Befragung wird im September 2013 zu Beginn der Projektphase II in den Schulen stattfinden. Die Post-Befragung wird im September/Oktober 2014 durchgeführt.

Dazu müssen die Schulen Räumlichkeiten an den Tagen der Befragung zur Verfügung stellen. Eine Einverständniserklärung der Eltern für die Befragung der Schüler/innen ist vorher einzuholen. An den Tagen der Befragung sind für den Evaluationsverantwortlichen schulischen Ansprechpartner für den Organisationsablauf freizustellen.

Die Interviews werden mittels Tonträger aufgenommen. In den Gruppeninterviews können neben Tonaufnahmen Ergebnisbögen die Aussagen festhalten. Um wichtige Eindrücke festhalten zu können, wird in bestimmten Situationen Bildmaterial erstellt. Dafür ist von Seiten der Schulen ebenfalls eine Einverständniserklärung einzuholen. Grundsätzlich werden alle Daten vertraulich behandelt und anonymisiert.

Ebenso soll Zeit und Raum vorhanden sein, um Einzelinterviews mit den Schulleitungen führen zu können.

Sobald Zwischenergebnisse ausgewertet sind, werden die entsprechenden Schulen darüber informiert.

2. Bedeutung, Zielsetzung und Methoden von Evaluation

Für die Evaluation des Projektes *WERTvoll MITEinander - Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben* werden im Folgenden die Voraussetzungen und Vorgehensweisen für die Erhebung dargelegt.

2.1 Grundzüge qualitativer Sozialforschung

Qualitativ im Sinne der wissenschaftlichen Sozialforschung zu arbeiten bedeutet, hermeneutisch, rekonstruktiv und interpretativ vorzugehen. Dieser Forschungsansatz zielt auf die Erkenntnis der sozialen Welt und beobachtet zu diesem Zweck die Realität. Qualitative Sozialforschung sucht den Sinn der Dinge, deren inneres Wesen zu erfassen und zu verstehen. Seit den 1980er Jahren gehört die qualitative Forschung zum festen Bestandteil der empirischen Sozialforschung (Flick, 2002, 26).

Die Grundannahme der qualitativen Forschung bezieht sich darauf, dass soziale Phänomene nicht durch kausale Gesetze bestimmt werden, sondern, dass Personen aufgrund von Bedeutungen handeln, die sie Menschen, Dingen oder Symbolen beimessen. Diese Bedeutungen werden in der Interaktion mit anderen konstruiert. Daher betont qualitative Forschung die Prozesshaftigkeit und Veränderbarkeit sozialer Phänomene. Die soziale Realität wird ständig konstruiert und rekonstruiert.

Das Ziel ist die Rekonstruktion der Bedeutung sozialer Phänomene und die Gewinnung von subjektiven oder kollektiven Deutungsmustern, Regeln, Strukturen und Sinnzusammenhängen. Es geht primär um das Verstehen des Sinns von Handlungen, Situationen, Symbolen und Kontexten. Das Ziel ist nicht die Prüfung von Hypothesen oder Theorien sondern die Generierung von Hypothesen oder Theorien.

Aus den qualitativen Forschungsansätzen lassen sich **fünf Postulate** ableiten, welche die Grundlagen der qualitativen Denkweise auf einen gemeinsamen Nenner bringen und das Grundgerüst qualitativen Denkens und Forschens darstellen.

Postulat 1: Subjekt

Der Forschungsgegenstand der Sozialwissenschaften ist immer der Mensch als Subjekt. Das Untersuchungsvorhaben muss seinen Ausgangspunkt und sein Ziel bei den betroffenen Personen haben. Ein direkter und offener Zugang zu den von der Forschung betroffenen Personen ist die beste Garantie, um mögliche Abweichungen vom Subjekt sofort zu bemerken. Die Subjektorientierung ist eine zentrale Forderung qualitativen Denkens und Forschens.

Postulat 2: Deskription

Vor der Analyse und/oder Erklärung eines Forschungsgegenstandes sollte dieser immer erst genau und umfassend beschrieben werden (Deskription). Auf diesem Wege wird auch der Kontext der Forschung dargestellt.

Postulat 3. Interpretation

Ein Untersuchungsgegenstand ist nie völlig offengelegt, wenn er nicht auch interpretiert wird. Diese Interpretationsleistung steht in einem engen Zusammenhang mit dem hermeneutischen Sinnverstehen. Die tiefere Bedeutung eines Forschungsbereichs wird also erst durch eine Interpretation der Aussagen und Annahmen erschlossen.

Postulat 4: Alltag

Ausgehend von der Erkenntnis, dass Menschen in konstruierten und im Labor stattfindenden Versuchssituationen anders reagieren als in ihrer täglichen Lebenssituation, sollten Untersuchungen in weitgehend natürlichen Arbeits- oder Alltagssituationen erfolgen. Allerdings bringt selbst dieser Zugang Verzerrungen mit sich. Die natürliche Situation ist

dadurch gegeben, das z.B. Interviews in der beruflichen oder privaten Lebenssituation stattfinden.

Postulat 5: Verallgemeinerungsprozess

Der Verallgemeinerungsprozess im Anschluss an eine Untersuchung, in der von erarbeiteten Ergebnissen auf allgemeine Erkenntnisse geschlossen wird, muss argumentativ begründet werden; d.h. es muss erörtert werden, warum diese Ergebnisse auch für andere Situationen und Zeiten gelten sollen. Gleichzeitig muss deutlich gemacht werden, in welchem Fall, für welche Situation und in welcher Zeit die Ergebnisse Gültigkeit besitzen (Mayring, 2002⁵).

In Abgrenzung der unterschiedlichen Sozialforschungsmethoden geht es der *quantitativen* Forschung um die Untersuchung von Merkmalen, deren Häufigkeiten und korrelative oder kausale Zusammenhänge, wobei vor allem über die Stichprobenwahl eine Verallgemeinerung auf die Grundgesamtheit erfolgt.

Demgegenüber geht es der *qualitativen* Forschung um die Untersuchung von Lebenswelten und Interaktionsprozessen, bei der Verallgemeinerungen auf anderen Wegen als repräsentative Stichprobenziehungen versucht werden. (Mayring 2010¹¹, 32-38)

2.2 Methoden qualitativer Sozialforschung

Wie im Evaluationskonzept bereits benannt, liegt der Projektevaluation die Erhebungsmethode des leitfadengestützten Interviews zugrunde. Das qualitative Interview ermöglicht es, subjektive Sichtweisen von Akteuren, zu ermitteln, z.B. über vergangene Ereignisse, Meinungen oder Erfahrungen. Im vorliegenden Projekt zur Interkulturellen Bildung in der Schule sind dies Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern und pädagogische Mitarbeitende sowie außerschulische Akteure, die zur Vernetzung der Schule nach außen gehören.

Die Besonderheit qualitativer Befragungstechniken liegt darin, dass der Gesprächsverlauf vom Interviewer/von der Interviewerin durch einen vorstrukturierten Leitfaden gesteuert wird, aber die Inhalte und Aussagen durch die Interviewten gestaltet und bestimmt werden, womit tiefere Einblicke möglich werden. Bei der Erarbeitung eines Interviewleitfadens ist auf die Feinheit und Zielgerichtetheit der Fragen zu achten und darauf, wie viel Abweichung möglich ist, um noch eine Vergleichbarkeit der Daten zu gewährleisten. Interviews bewegen sich somit im Spannungsfeld zwischen: so offen wie möglich (um Tiefe zu erreichen) und so standardisiert wie nötig (um vergleichen zu können) (Bortz & Döring, 2006⁴, 283).

2.3 Evaluation als angewandte Sozialforschung

Evaluation kann verstanden werden als systematische Anwendung sozialwissenschaftlicher Forschungsmethoden zur Beurteilung des Konzepts, des Designs, der Umsetzung und des Nutzens sozialer Interventionsprogramme. Evaluatoren und Evaluatorinnen setzen

sozialwissenschaftliche Forschungsmethoden ein, um die Art und Weise, in der Gesundheits-, Bildungs- und andere soziale Interventionsmaßnahmen durchgeführt werden, zu beurteilen und zu verbessern, angefangen bei der Planungsphase bis hin zur Entwicklung und Umsetzung eines Programms. In der vorliegenden Projektevaluation handelt es sich um eine Prozessevaluation, in der Planungs- bzw. Entwicklungsprozesse dokumentiert und bewertet werden (Wottawa, 2006⁵, 659-670).

2.4 Evaluation als Verbesserung praktischer Maßnahmen

„Evaluation ist die systematische und zielgerichtete Sammlung, Analyse und Bewertung von Daten zur Qualitätssicherung und Qualitätskontrolle. Sie gilt der Beurteilung von Planung, Entwicklung, Gestaltung und Einsatz von Bildungsangeboten bzw. einzelnen Maßnahmen dieser Angebote (Methoden, Medien, Programme, Programmteile) unter den Aspekten von Qualität, Funktionalität, Wirkungen, Effizienz und Nutzen" (Tergan, 2000, 23). In dieser Definition von Evaluation steht das Ziel der Verbesserung praktischer Maßnahmen im Vordergrund. Im Rahmen der Projektevaluation wird hierauf ein bedeutender Fokus gelegt.

2.5 Evaluation als Bewertung

„Die Evaluation hat immer dann ihren Zweck erfüllt, wenn sie die Diskussion um die ´beste´ Maßnahme oder die ´optimale´ Gestaltung versachlicht und damit auf eine rationale Grundlage gestellt hat, auf der schließlich auch ein angemessenes Qualitätskonzept aufgebaut werden kann" (Wottawa, 2006⁵, 670-679). Das Beste zu finden, setzt Bewertung voraus und findet in der vorliegenden Projektevaluation ihren notwendigen Platz.

3. Dokumentation und Auswertung der Erhebung

3.1 Die Forschungssituation

Entsprechend der fünf Grundsätze qualitativen Denkens und Forschens soll im Folgenden die konkrete Forschungssituation des Projektes *WERTvoll MITEinander - Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben* abgebildet werden.

Subjekt

Sozialwissenschaftliche Forschung zeichnet sich dadurch aus, dass sie als Ausgangspunkt und eigentliches Ziel die Subjekte selber in den Blick nimmt. Die Subjektbezogenheit wird dadurch deutlich, dass in den zwei Projektphasen von 2011 bis 2014 acht bayerische Schulen aus unterschiedlichen Schularten beteiligt wurden. Die Prä- und Postbefragungen am Anfang und Ende des interkulturellen Trainings an den Schulen stellen sicher, dass der Entwicklungsprozess an den Schulen transparent nachgezeichnet werden kann. Um der Subjektorientierung Genüge zu leisten, sind interne wie externe Gruppen oder Partner der jeweiligen Schulfamilie befragt worden. Folgende Zielgruppen haben sich an den Leitfadeninterviews beteiligt: Lehrkräfte, Schulleitungen, Schüler/innen, Eltern,

pädagogische Mitarbeiter/innen aus den beruflichen Feldern der Jugendsozialarbeit oder schulbezogenen Jugendarbeit sowie externe Partner/innen der Schule wie z.B. Stadtteilmütter, städtische Integrationsbeauftragte, Mitarbeitende aus kulturellen Einrichtungen wie Theater, Musikschule etc. aber auch Vertreter/innen von Ausbildungsbetrieben.

Durch die Befragung mittels eines teilstandardisierten Leitfadens konnten Aussagen der Beteiligten der einzelnen schulischen Gruppen festgehalten und ausgewertet werden (siehe Darstellung des Leitfadens im Evaluationskonzept).

Deskription

Interkulturelle Bildung mit dem Ziel eines gelingenden Miteinanders in Schule und darüber hinaus Wirkung zeigend in die Gesellschaft hinein, kennzeichnet die Absicht des vorliegenden Wertebündnisprojektes. In den Grundlagen des Evaluationskonzeptes sind die Entwicklungen und Situationen im Bildungsraum Schule zum Themenbereich Interkulturelle Bildung bereits vorgestellt worden. Es geht dabei um die Fragestellungen der Ausbildung von interkultureller Kompetenz bei allen Beteiligten der Schulfamilie. Ausgelöst ist diese Zielsetzung durch die Wahrnehmung einer zunehmend pluralen, multikulturellen und multireligiösen Gesellschaft, die sich im schulischen Alltag widerspiegelt und zu unterschiedlichen Konfliktsituationen führen kann. Dabei den Prozess des Umgangs mit Migration und seinen Folgen als Herausforderung aber auch als Chance zu begreifen, zeigt sich als ein Aufgabenbereich von partizipativer Schulentwicklung, den das Wertebündnisprojekt exemplarisch im Projektverlauf durch interkulturelle Trainings- und Coachingeinheiten an den Schulen und in der Ausbildung von Lehrkräften unterstützen möchte.

Interpretation

Das Postulat der Interpretation verweist darauf, dass Sachlagen und Gegebenheiten immer mit subjektiven Intentionen verbunden sind. Dieselbe Situation kann von unterschiedlichen Akteuren sehr different beurteilt werden. Diese Bedeutungen müssen erst interpretiert werden. Dazu gehört die Ausgangslagen an den verschiedenen Schulen zu beschreiben und zu deuten:

Es ist festzuhalten, dass alle acht beteiligten Projektschulen, die sich für die Teilnahme am Projekt *WERTvoll MITEinander - Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Miteinander* gemeldet haben und ausgewählt wurden, die Tatsache einer pluralen Schülerschaft und Elternschaft als Herausforderung erleben. Hinsichtlich des Umgangs mit unterschiedlichen Kulturen und Religionen im Raum Schule stellen sich Fragen wie z.B. die nach einem gemeinsamen Wertekonsens, nach Handlungsmöglichkeiten im Umgang mit kulturellen oder religiösen Konfliktsituationen, nach Lösungen bei Erfahrung von Überforderung, nach (schul-)rechtlichen Möglichkeiten bzw. Rahmenbedingungen, nach Kommunikationsräumen zwischen Lehrkräften, Schüler/innen und Eltern, nach Ressourcen, die Vielfalt in der Schule positiv zu leben und zu gestalten etc.

Gleichzeitig ist festzustellen, dass die verschiedenen Beteiligten der Schulfamilie unterschiedliche Einschätzungen, Wertungen und Haltungen aufweisen, wie die Begriffe

Pluralität, Interkulturalität, Migration, Vielfalt, Kultur, Religion etc. zu verstehen und zu deuten sind.

Ebenso sind deutliche Unterschiede in Bezug auf das soziokulturelle Umfeld der Schulen, die Stadt- oder Landlage der Schule, die jeweilige Schulart (Grundschule, Förderschule, Mittelschule, Realschule, Gymnasium, Berufsschule) zu bemerken. Manche der Projektschulen haben bis zu 70 Prozent Schüler/innen mit Migrationshintergrund, manche gerade einmal zwei bis sechs Prozent Schüler/innen mit Einwanderungsgeschichte.

Trotz unterschiedlicher Ausgangslagen ist den beteiligten Projektschulen der Wunsch gemeinsam, einen Prozess in Gang zu setzen, durch den interkulturelle Bildung und Verständigung an der jeweiligen der Schule möglich werden kann.

Alltagssituation

Um diesem Grundsatz des qualitativen Forschens gerecht zu werden und möglichst nahe an der natürlichen, alltäglichen Lebenssituation anzuknüpfen, haben die Interviews direkt vor Ort in den jeweiligen Schulen während der regulären Schulzeit stattgefunden.

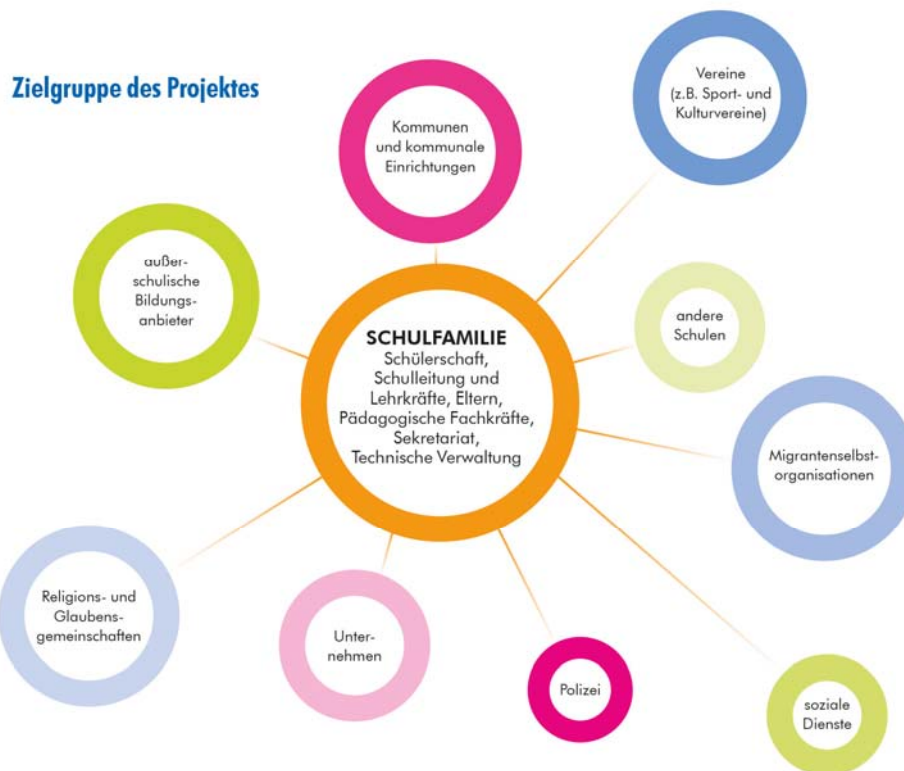
Verallgemeinerung

Die Verallgemeinerung der Forschungsergebnisse im vorliegenden Projekt *WERTvoll MITeinander - Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben* wird gemäß qualitativem Denken im spezifischen Fall begründet. Es werden unter Punkt 3 und 4 Argumente angeführt, warum die im Projektverlauf gefundenen Ergebnisse auch für andere Situationen und Zeiten gelten bzw. für welche Situationen und Zeiten sie gelten.

3.2 Befragte Zielgruppen

Schulen: Folgende Schularten waren am bayerischen Wertebündnisprojekt *WERTvoll MITeinander - Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben* beteiligt: zwei Grundschulen in städtischen Gebieten, eine Förderschule im eher ländlichen Gebiet, zwei Mittelschulen in städtischen Gebieten, eine Realschule im städtischen Gebiet, ein Gymnasium im eher ländlichen Gebiet, eine Berufsschule im städtischen Bereich.

Entwicklungsteam: Die Projektkonzeption sieht vor, dass zur Durchführung des Projekts an jeder Schule ein Entwicklungsteam gebildet wird, das Lehrkräften, Schüler/innen, pädagogischen Fachkräften, Eltern, Verwaltungskräften sowie externen Partnern der Schule besteht. Diese Entwicklungsteams sind gemeinsam und nach ihren Gruppierungen interviewt worden.



Im Folgenden werden die Themen und Erträge der Befragungen im Entwicklungsteam dargestellt und interpretiert.

3.3 Themen der Präbefragung¹

Erwartungen und Wünsche des Entwicklungsteams

- Entwicklung einer verbesserten **Kommunikation** im Kollegium und mit den Schüler/innen

„Man kann nie aufhören, daran zu arbeiten, eine tolerantere Schule und eine tolerantere Gesellschaft zu werden.“ (Lehrkraft Englisch/Deutsch)

„Wir nehmen uns zu wenig Zeit, um miteinander zu sprechen. Es stehen zu oft terminliche Absprachen im Vordergrund. Die wirklich wichtigen inhaltlichen Punkte, bleiben unter der Decke.“ (stellvertretende Schulleitung)

„Mich nervt das total, wenn manche Kinder dann nur in ihrer Sprache reden und ich versteh die dann nicht. Ich denke dann, die reden über mich...und sagen was Geheimes über mich.“ (Grundschülerin 4. Klasse)

¹ Originalaussagen der Interviewten werden kursiv und in Anführungszeichen gesetzt.

*„Ich wünsch mir, dass die Kinder nicht nur in ihren Gruppen spielen, also die Türken mit den Türken und die Russen mit den Russen. Dass die auch mit anderen Kindern spielen.“
(Grundschüler 3. Klasse)*

- Integration von **kulturellem wie religiösem Alltagsleben** in die Schule, damit Vielfalt bewusst und sichtbar wird.

„Ich nehme es als etwas wahr, was nicht wahrgenommen wird! Wir sind uns der kulturellen wie religiösen Vielfalt oft gar nicht bewusst...“ (Lehrkraft Deutsch/Geschichte)

„Mir ist vor Jahren mal bewusst geworden, wie seltsam doch die Welt ist! Beim Thema Weltreligionen, das ich vom Lehrplan her sehr abstrakt empfunden habe, knurrte auf einmal einer Schülerin der 6. Klasse laut der Magen und sie erzählte, dass sie den Fastenmonat einhalte.“ (Lehrkraft Ethik)

„Das hat mich noch niemand gefragt, wie ich Weihnachten in Kasachstan gefeiert habe. Das haben wir viele besondere Dinge gemacht...“ (Grundschülerin 4. Klasse)

„Ich würde euch schon erzählen, wie bei uns das Zuckerfest gefeiert wird, aber...ihr dürft nicht lachen!“ (Grundschülerin 3. Klasse)

- Entwicklung einer **religionssensiblen Schulkultur**

„Ich will ja nicht jammern, aber es fehlt mir seit der Stundenkürzung die Möglichkeit, über Religion und Kultur zu diskutieren. Früher konnte ich sagen, ok ihr seid türkisch, wie macht ihr das in der Moschee oder ihr seid christlich, wie macht ihr das in der Kirche. Das gab immer tolle Diskussionen, auch für die Kunstthemen...“ (Lehrkraft Kunst)

„Ein Mädchen machte letztes Jahr nicht mit beim Sportfest und ich fragte sie: Was hast du denn? Bist du verletzt? Sie sagte: nein, wir haben gerade Fastenzeit, ich darf nichts essen und trinken und keinen Sport machen. Mitschülerinnen, die dabei saßen sagten: Was? Du darfst nichts essen und so? Die waren ganz erstaunt. Man kennt sich viel zu wenig und denkt, die drücken sich vor dem Sport- oder Schwimmunterricht Da braucht es einen interkulturellen Austausch, um Verständnis zu wecken. (Lehrkraft Sport/Deutsch)

„Also ich halte am Morgengebet fest und das klappt gut in den Klassenstufen 1 und 2. Es kann jeder auf seine Weise beten und die Kinder vertrauen mir. Ich bringe Texte mit, die neutral sind und für einen guten Tag, eine gute Gemeinschaft und Schutz bitten. Erst ab der 3. Klasse habe ich das Gefühl, dass dies kritisch wird. Dann ist der Einfluss der Moschee spürbar. Ich denke, an diesem Punkt müssten wir überlegen und vielleicht andere Formen finden...(Lehrkraft Grundschule)

„Bei uns in der Ukraine gibt es einen Brauch, da geht man durch ein Tor, das mit Blumen geschmückt ist, und dann ist man gesegnet. Sowas würde mir hier auch gefallen. (Grundschülerin 4. Klasse)

- Auseinandersetzung mit der **Genderfrage**, die häufig ebenso wenig wahrgenommen wird wie die kulturelle/religiöse Vielfalt. Beide hängen jedoch zusammen. Die Nichtwahrnehmung scheint in ländlichen Gebieten deutlicher zu sein als in städtischen Gebieten, erscheint aber als eine gesamtgesellschaftliche Herausforderung.

„Bei uns fehlt ganz klar die Gendersensibilität. Ich wünsche mir, dass die Genderthematik als soziokulturelle Themenbereich ins Projekt aufgenommen wird.“ (Lehrkraft Englisch/Deutsch/Erdkunde)

„In unserem Kollegium ist das inzwischen ein No-go-Thema.“ (Lehrkraft ev. Religion/Deutsch)

„Gerade bei Klassenfahrten und im Sportunterricht haben wir eine religiöse Begründung der Geschlechtertrennung. Gerade den Mädchen wird so viel genommen! (Lehrkraft Grundschule)

„Ich erwarte, dass die Eltern die Gleichwertigkeit von Frauen bzw. Lehrerinnen akzeptieren. Das ist für mich ein wichtiger Wert. Ich reiche inzwischen den Vätern ausdrücklich die Hand und ziehe sie nicht zurück. Das Handreichen ist eine Geste der Offenheit, die ich für kulturell bedeutsam halte. Bei Elternabenden halte ich bewusst daran fest. Ich ziehe mich ganz geschlossen an den Armen an, so dass kein Anstoß genommen werden kann.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Ich als Lehrer merke das deutlich, dass die Geschlechterproblematik bei uns eine große Rolle spielt. Als Mann bin ich da im Vorteil.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Mich nervt das, dass die Jungen sich immer so aufführen. Die meinen, weil sie muslimisch sind, müssen die nix machen oder so.“ (Grundschülerin 3. Klasse)
- Anstoß eines **Lernprozesses**, bei dem die Schule und die Schüler/innen mit ihren Familien noch stärker voneinander lernen.

„Man muss neue Wege finden! Z.B. muslimische Frauen zum Elternstammtisch in eine Kneipe einzuladen, geht einfach nicht! Wir haben uns immer gewundert, warum kommen die nicht, warum blockieren die so. Vieles wussten wir tatsächlich nicht, das haben wir erst im Laufe der Jahre dazu gelernt. Also haben wir gemeinsame Ausflüge oder ein Picknick organisiert. Gemeinsames Essen ist ein guter Türöffner für Gespräche. Wir haben auch festgestellt, Frauen sind im fremden Land oft fremder als Männer.“ (Schulleitung)

„Durch traumatische Erfahrungen bei der Flucht, wagen Eltern oft nicht sich einzubringen. Die Angst unter Eltern ist wesentlich deutlicher geworden. Vor allem muslimische Eltern haben zum Teil voneinander Angst. Das hat sich in den letzten 10 Jahren sehr verändert und überträgt sich auf die Schulkultur.“ (Lehrkraft Grundschule)

- Möglichkeiten des Umgangs mit verschiedenen **Wertehaltungen**, die kultureller und religiöser Natur sind.
„Sozialziele aus gemeinsamen Werten für alle zu entwickeln, das ist etwas, was überhaupt nicht einfach ist!“ (Schulleitung)

„Wenn wir uns selber verbiegen und unsere Werte nicht mehr vertreten, dann können sich auch unsere Kinder nicht mehr orientieren. Weil sie dann in der Luft hängen, weil sie dann nicht mehr wissen, wem was wichtig ist, weil keiner mehr Stellung bezieht und zu seiner Meinung steht.“ (ev. Kita-Leitung im Entwicklungsteam)

„Eltern, denen der Glaube bedeutsam ist, egal welcher Religion, wählen bewusst eine christliche Einrichtung, weil ihnen die religiöse Bildung und Werteorientierung wichtig ist.“ (ev. Kita-Leitung im Entwicklungsteam)

„Das ist genau unsere Chance, wo sich etwas reibt, wo sich etwas bewegt, da entsteht Neues.“ (Lehrkraft Grundschule)
- Entwicklung von **Feier-Angeboten** im Laufe des Schuljahres, die alle Schüler/innen einschließen. Hierbei muss neu über Räume und Zeiten nachgedacht werden.
„Bei uns müssen über die Hälfte der Schüler/innen betreut werden beim Schulanfangs- und Schulschlussgottesdienst. Die Lehrkräfte, die betreuen müssen, sind ziemlich frustriert. Sie fühlen sich bestraft und schlagen sich dann 2 Stunden mit den Schüler/innen, die da bleiben, weil sie nicht christlich sind, rum. Und das ist ja auch oft eine brisante Mischung, die betreut werden muss. Also da müssten wir wirklich neu nachdenken über ein Angebot, dass alle Lehrkräfte und alle Schüler/innen einschließt, oder sogar die Eltern.“ (Lehrkraft Grundschule)
- Sensibilisierung für **interkulturelle Situationen**
„Ich merke, dass es wichtig ist, dass unsere Schüler/innen in der beruflichen Ausbildung kompetent mit ausländischen Geschäftspartnern umgehen können, sei es face to face oder im telefonischen Kontakt“ (Berufsschullehrerin)

„Mir ist es wichtig, bei unseren Schüler/innen ein Bewusstsein zu schaffen, dass es in anderen Ländern andere Handlungsweisen gibt und, dass das auch mal wahrgenommen, hinterfragt und akzeptiert wird“. (Berufsschullehrer)

„Wir merken, dass unsere Schüler/innen ein beträchtliches Problem haben mit Neuem und/oder Fremden. Da gibt es viele, viele Vorurteile, die natürlich auch aus der Angst vor dem Anderen entstehen. Das merke ich im Unterricht, wenn es dann heißt, die Tschechen sind so und so. Das wäre mir ganz wichtig, dass diese Vorurteile bearbeitet werden.“ (Berufsschullehrerin)

„Beim letzten Wandertag waren einige Schüler/innen dabei, die den Fastenmonat eingehalten haben. Da hieß es dann, ja die dürfen halt nichts essen. So richtig verstehen sie nicht, was dahinter steht. Da wünsche ich mir eine Sensibilisierung für religiöse und kulturelle Situationen. Die brauchen mehr Informationen.“ (Berufsschullehrerin)

„Ich fände es wirklich gut, wenn wir als Schule, den Vorurteilen mal auf den Grund gehen würden. Woher kommt die Einstellung zu den Tschechen oder Polen? Das hat sich seit Zeiten tradiert, aber es wird nicht mehr tiefer darüber nachgedacht. Wissen allein reicht da nicht, da müssten wir in den Erlebnisbereich rein. Das wäre für mich interkulturelle Bildung.“ (Berufsschullehrer)

„Aus Ausbidersicht ist es für mich zentral, dass bei den Azubis die Einsicht entsteht, dass es andere Kulturen und Religionen gibt und dass sie kompetent mit den verschiedenen Kunden, die andere religiöse und kulturelle Herkünfte und Hintergründe haben, umgehen können. Aus Dienstleistersicht ist das zentral.“ (kaufmännischer Ausbilder 1)

„Als Schülerin würde ich es total interessant finden, mehr zu erfahren über die kulturellen Hintergründe mancher Mitschüler/innen.“ (Schülerin der Berufsschule)

„Ich würd mir schon wünschen, dass ich mich nicht so oft mit meinen türkischen Freunden streite.“ (Grundschüler 3. Klasse)

- Persönlichkeitsbildung der Schülerschaft im Hinblick auf **Wertehaltungen**

„In Deutsch, Sozialkunde und Religion wollen wir verstärkt die Persönlichkeitsbildung der Schüler/innen in den Blick nehmen und die Lehrplanthemen verknüpfen. Die Diskussion über Werte schließt daran an, dass wir auch das Label haben "Schule ohne Rassismus-Schule mit Courage“.

- Umgang mit Problemstellungen eines **globalisierten Arbeitsmarktes**.

„Die Schüler/innen müssen es lernen, Probleme im Zusammenhang verschiedener Kulturen zu verstehen, damit sie sich in einer globalisierten Berufswelt zurecht finden. Dazu gehört es, dass sie Wissen und Reflexion haben über religiöse wie kulturelle Einstellungen.“ (kaufmännischer Ausbilder 2)

„Eines unserer Ziele wäre ein interkulturelles Zertifikat, das die Schüler/innen während ihrer Schulzeit an der Berufsschule erwerben können als eine Art Zusatzqualifikation.“ (Berufsschullehrer)

- Bedürfnis nach Wissen im Umgang mit **kulturellen und religiösen Erziehungsstilen**

Das betrifft aber nicht nur die muslimischen Schüler/innen, auch bei Zeugen Jehovas dürfen z.B. die Kinder keinen Geburtstag feiern. Vieles verstehe ich nicht, es macht mich hilflos!“ (Lehrkraft Grundschule)

*„Ich habe den Eindruck, dass verschiedene Erziehungsstrategien hinter den verschiedenen Kulturen stehen. Da ist man als Lehrkraft manchmal echt hilflos und man läuft ins Leer, wenn man nicht weiß, wie man bei den Eltern einsteigen soll.“
(Mittelschullehrkraft)*

*„Das war ein Aha-Erlebnis für mich, als der Integrationsbeauftragte der Stadt uns erzählt hat von den Einstellungen vieler türkischer Eltern. Die haben das Bild: Der Körper und der Geist des Kindes gehören dem Lehrer, die Seele des Kindes gehört den Eltern. Das ist ein völlig anderes Verständnis von Erziehung. Das muss ich wissen und mit den Eltern sprechen, denn wir gehen davon aus, dass die Eltern an der Bildung mitwirken.“
(Mittelschullehrkraft)*

*„Richtig heißt der Satz: Das Fleisch gehört mir (Eltern), die Knochen gehören dir (Lehrkraft). Das zeigt von muslimischen Eltern eine große Form des Respekts dem Lehrer gegenüber. Du kannst mit ihm tun, was du tun willst. Ich vertraue dir. Aber es heißt auch, keine Teamarbeit, wir sind bildungsarm, wir können dir nicht helfen! Das muss man interpretieren können! Die Eltern wollen Hilfe und wissen sich selber nicht zu helfen.“
(muslimische Lehrkraft)*

„Dazu brauche ich auch noch mehr Wissen und Hintergrundinformationen über Kulturen und Religionen. Jetzt sind das immer nur Bruchstücke, nie was Ganzes, so dass ich eine Idee hätte, jawohl, so ist das, so könnten wir es machen.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Am besten wäre es, wenn wir Eltern mit Schulbeginn verständlich machen können, wie Schule bei uns tickt und was wir von ihnen als Eltern erwarten. Die meisten Eltern kommen mit völlig anderen kulturellen Vorstellungen von Bildung zu uns. An diesem Punkt müssen die Eltern in den interkulturellen Lernprozess eintreten und versuchen, uns zu verstehen. (Lehrkraft Grundschule)

- Möglichkeiten der **Arbeit mit Eltern** intensivieren

„Als Mutter mit verschiedenen kulturellen Hintergründen fände ich es wichtig, wenn die Eltern noch mehr unterstützt würden, dass sie Bildung als ihre Aufgabe verstehen. Das ist so unterschiedlich in den unterschiedlichen Kulturen!“ (ehrenamtliche Mutter)

*„Wir verstehen oft nicht, warum Eltern nicht auf Briefe von der Schule reagieren. Da würde ich mir wünschen, dass wir mehr verstehen würden, um Eltern einzubinden.“
(Mittelschullehrkraft)*

„Viele der Eltern verstehen die deutsche Sprache nicht und können sich deshalb nicht in der Schule ihres Kindes einbringen. Und weil sie die Sprache nicht verstehen, können sie ihr Kind auch nicht unterstützen.“ (Mittelschullehrkraft)

Entwicklung von Handlungsmöglichkeiten, um Toleranz und Verständnis zu stärken

„Ich würde mir wünschen, dass wir die Spannungen, die bei den unterschiedlichen muslimischen Schüler/innen aufbrechen, lösen könnten, dass wir da Möglichkeiten zum Handeln entwickeln könnten. Wir verstehen das oft gar nicht, womit das zusammenhängt und ich glaube, auch die Schüler/innen untereinander sind da nicht gut informiert.“ (Mittelschullehrkraft)

„Toleranz und Verständnis sind Schlüsselbegriffe für mich. Es fehlt so oft das Hintergrundwissen und die Reflexion, das Warum und das Wieso bei den Schüler/innen, und das auf beiden Seiten! Bei mir im Unterricht kommt das immer raus, weil ich den Raum dafür gebe. Ich habe als Schülerin wenig Toleranz erfahren. Jetzt als muslimische Religionslehrerin habe ich mir Respekt und Toleranz geschaffen. Ich sehe das als meine Aufgabe in der Schule, dass wir nicht nur die Kinder bilden, sondern auch die Eltern. Und ich erlebe viele Eltern als bildungsarm, die einen Migrationshintergrund haben. Sie nehmen kaum die Angebote wahr, die bereitgestellt werden. Die Gründe müssen wir erschließen. Ich kenne viele Eltern, die Hilfe brauchen.“ (muslimische Mittelschullehrkraft)

- Umgang mit **Konfliktsituationen**

„Bei einer Sache kriegen sich die muslimischen Kinder unheimlich in die Wolle: Wenn einer sagt: Du hast meine Mutter beleidigt! Ob das Kinder aus Afghanistan, Irak, Iran, Nordafrika oder Palästina sind, egal, diese Beleidigung wiegt sehr schwer, weil es die Familienehre kränkt. Das muss man wissen! Die Ehre der Mutter oder Schwester ist unbedingt zu schützen. Dann denken die deutschen Lehrkräfte, wie kann man eine Mutter beleidigen, die gar nicht anwesend ist? Das ist eine typisch deutsche Interpretation.“ (armenische Stadtteilmutter)

„Dazu fehlen uns die Basiskompetenzen und Hintergrundinformationen, um solche Konflikte lösen zu können. Das steht in keinem Fachbuch drin. Aber die Schüler/innen haben es schnell raus, mit welchen Begriffen sie verletzen können.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Das ist ein typisch kulturell geprägter Konflikt. Auf muslimischen Jungen lastet ein großer Druck, die Familienehre zu verteidigen. Er bekommt diese Aufgabe vom Vater zugeschrieben, egal wie alt er ist, auch wenn er erst 2 Jahre alt ist. Das muss man wahrnehmen. Jedoch ich sehe das so: Jeder der hier lebt, muss seine persönliche Verantwortung übernehmen, eine bessere Lösung zu finden. Auch wenn es in orientalischen Ländern zum Teil so üblich ist, es muss jeder seine Probleme eigenständig lösen und kann sie nicht auf den Sohn oder Bruder schieben. Man muss für ein gutes Miteinander sorgen!“ (irakische Stadtteilmutter)

„Sportunterricht und Schwimmunterricht sind immer Anlass für Konflikte, die religiöse bzw. kulturell begründet werden. (Mittelschullehrkraft)

- Räume für **Kommunikation**

*„Ich merke, ich brauche Orte, um mit Kollegen gemeinsam Hintergrundinformationen zu Kulturen und Religionen zu entdecken und sich darüber auszutauschen.“
(Mittelschullehrkraft)*

„Schule muss zum Erfahrungsraum von Kulturen und Religionen werden, wo Schüler/innen und Lehrkräfte sich erleben mit ihren Spannungen und Vorurteilen. Schule sollte Lernfelder anbieten, wie Sport, Musik, Kunst und Religion, um Vorurteile abzubauen. Ein griechischer Junge hat es z.B. abgelehnt zu einem türkischen Fest in der Schule zu gehen, weil die Türken seine Feinde seien. Er hat das Fest dann doch besucht, weil alle Freunde von ihm dort waren und er hat gemerkt, wie sein Feindbild sich immer mehr aufgelöst hat.“ (Schulleitung Mittelschule)

- Möglichkeiten der **Zusammenarbeit von Religionslehrern (ev., kath. und islam.) mit Ethiklehrern**

„Ein interreligiöser Dialog oder eine Kooperation zwischen den Fächern wäre sehr interessant! Es könnten Vorurteile über den Islam durch Berichte von Alltagsreligion abgebaut werden. Allerdings dürften die Schüler/innen sich nicht vorgeführt fühlen. Wir nennen das positive Diskriminierung. Das Herausstellen vor einer größeren Gruppe oder anderen Religion wird oft abgelehnt.“ (Lehrkraft für ev. Religion/ Deutsch/Englisch)

„In meinem islamischen Religionsunterricht sind viele Schüler/innen verschiedener muslimischer Richtungen. Die Mehrheit der Aleviten geht jedoch in den Ethikunterricht. Mir ist es ganz wichtig, dass ich in meinem Unterricht dazu beitrage, Vorurteile abzubauen. Dazu suche ich auch den Kontakt zu den christlichen Religionslehrkräften und Ethiklehrkräften.“ (Lehrkraft für islamischen RU)

Bilanz

Die Auswertung der Daten hat die oben benannten Themen ergeben. Folgende Schlüsselthemen lassen sich zusammenfassen und für die Präbefragung festhalten:

- Kommunikation im Kollegium hat zentrale Stellung, wenn es um interkulturelle Bildung in der Schule geht.
- Die Vielfalt kultureller wie religiöser Haltungen prägt das Schulleben. Sie als Ressource zu nutzen, erscheint als Zielperspektive.
- Religion wird häufig im Konfliktfall als Thema entdeckt.

- Die Entwicklung einer religionssensiblen Schulkultur erscheint sinnvoll.
- Die Breite der Genderthematik in ihren verschiedenen Facetten ist augenfällig.
- Der Lernprozess von Lehrkräften, Schüler/innen und Eltern braucht Intensivierung.
- Die Verständigung über unterschiedliche kulturelle und religiöse Erziehungsstile ist dringlich.
- Der Umgang mit Konfliktsituationen benötigt Wissen und Perspektivwechsel.
- Religionsunterricht und Ethikunterricht kann Schlüsselfunktion haben.
- Die Verständigung über gemeinsame Wertehaltungen ist notwendig.

3.4 Themen der Postbefragung

Erkenntnisse und Erfahrungen in Bezug auf die abgeschlossene Projektphase

- **Sensibilisierung für Heterogenität** der Schüler/innen

„Wir nehmen jetzt bewusster wahr, wie unterschiedlich wir sind. Vorher ist man halt so durch die Schule gelaufen und hat sich nur mit denen abgegeben, die man kannte. Jetzt schau ich echt genauer hin und sehe das viele Positive. Am Klassensprecherwochenende hab ich zum ersten Mal bewusst gemerkt, wie unterschiedlich wir sind und was die alles mitbringen.“ (Schülerin 10. Klasse)

„Durch das interkulturelle Training ist mir erst mal bewusst geworden, wie viele unterschiedliche Kulturen und Religionen wir haben. Ich merke erst jetzt, was die Schüler/innen alles einbringen können in die Schule.“ (Lehrkraft Englisch/Deutsch/Erdkunde)

„Also mir ist klar geworden, welche Vorurteile und Wertungen ich habe, die spontan und nicht reflektiert sind. Und obwohl man sich für vorurteilsfrei hält, merkt man, dass doch immer irgendwelche Vorurteile mitschwingen.“ (Lehrkraft Sport/Deutsch)

- Die **Wahrnehmung von Migrationshintergründen** öffnet den Horizont, Verhaltensweisen und Phänomene von einem anderen Standpunkt aus betrachten zu können.

„Mir ist eines ganz wichtig geworden: das bewusste Wahrnehmen von Andersartigkeit und Einzigartigkeit von Schüler/innen der Schulfamilie. Ich versuche jetzt mehr über die Biographie der Schüler/innen herauszubekommen. Was hat sie geprägt, was ist ihnen wichtig? Ich finde, das bereichert unsere Schule enorm!“ (stellvertretende Schulleitung)

„Wir haben in den letzten Jahren gerade in den unteren Klassen einen deutlichen Zuwachs an Schüler/innen mit Migrationshintergrund. Ich denke da an meine letzte 5. Klasse, in der ich bewusst das Thema Lernen in den Blick genommen habe. Da habe ich

eine Art Tutorensystem eingeführt, in dem sich die Schüler/innen mit Migrationshintergrund gegenseitig geholfen haben und füreinander Vorbilder waren. Oder wir haben in Mathematik die Zahlensprache aus dem Russischen integriert. (Lehrkraft Mathematik, Deutsch)

- **Aufmerksamkeit für Diskriminierungen** z.B. im Bereich **Gender** etc.
„Das ist mir früher gar nicht so aufgefallen, da werden Witze gemacht, also nicht ausländerfeindlich oder so, eher soziokulturell oder gendermäßig. Spricht man das dann an, wozu ich wirklich Mut brauche, dann sind viele peinlich berührt und rudern rum. Oder streiten alles ab. Andere machen dicht und sehen nur ihre eigene Perspektive.“ (Lehrkraft Deutsch/Geschichte)

- **Neue Handlungsfelder für Interkulturelle Bildung** z.B. Schulfest als gemeinsames Fest von Lehrkräften und Schüler/innen
„Für mich ist Interkulturelle Bildung kein Lernen über, sondern ein Lernen voneinander, ein Einordnen können, ein besser Umgehen können. Am Schulfest kann sich dies besonders zeigen. Da öffnen wir uns nach außen und haben ein deutsch-türkisches Theaterstück aufgeführt. Da war dann Raum vorhanden über die Klischees zu sprechen und Solidarität zu entwickeln.“ (Lehrkraft für ev. Religion/Deutsch/Englisch)

- Der Begriff **Respekt** ist in der Kommunikation in den Vordergrund gerückt, die Bedeutung von **Wertschätzung und Anerkennung** ist deutlich geworden.
„Das Thema Respekt ist bei uns sehr deutlich in den Vordergrund gerückt. Respekt braucht einmal Selbstbewusstsein, aber muss auch Anerkennung und Wertschätzung der anderen Perspektive beinhalten.“ (Lehrkraft Sport/Deutsch)

„Es gab eine Schülerin aus dem Libanon in der Oberstufe, die mir die Augen geöffnet hat. Sie war befreundet mit einer anderen Schülerin aus der Türkei. Dieses Mädchen kam nach den Sommerferien nicht mehr, ein Jahr vor dem Abitur. Die Eltern haben sie abgemeldet mit der Begründung, sie habe in der Türkei geheiratet. Mir war sofort klar, die ist zwangsverheiratet worden und ich habe ihre Freundin angerufen. Sie hat intensiv recherchiert und herausgefunden, dass die Eltern selber nichts von der Entscheidung ihrer Tochter wussten und völlig aufgelöst waren. Der Freundin der Schülerin war es total wichtig, mir davon zu erzählen, denn sie ahnte, dass ich den Eltern keine Chance gegeben hätte. Für mich stand fest, dass die Eltern sie einfach verheiratet haben. Das war für mich ein großer Lernprozess zu akzeptieren, dass es andere Wertigkeiten gibt. Der Schülerin geht es gut in der Türkei, wir stehen in losem Kontakt. Sie hat versucht mir zu erklären, warum sie ihren Lebensinhalt jetzt in der Türkei gefunden hat.“ (Lehrkraft Englisch/Deutsch/Erdkunde)

„Mir hat die jetzt verheiratete Schülerin oft erzählt, wie wichtig ihr ihre Religion sei. Das Fasten als religiöse Praxis ist für sie eine Zeit des Augenöffnens. Das wollte sie mir unbedingt vermitteln.“ (Lehrkraft Deutsch/Englisch)

- Erkennen der Bedeutung von **partizipativer Schulentwicklung**
 - „Ich habe zwei Grundgefühle: eine gesunde Motivation, die kein Strohfeuer ist und ein gutes Gefühl, dass wir an unserer Schule Interkulturelle Bildung umsetzen können. Ich habe einen neuen Blick auf unsere Schule gewonnen und habe entdeckt, wie wichtig eine demokratische Schule ist. Die partizipative Schulentwicklung ist für mich ein Schlüsselbegriff, weil wir nur miteinander die Schule gestalten können.“ (Lehrkraft Deutsch/Geschichte)
 - „Wir haben das Thema partizipative Schulentwicklung lange vor uns her geschoben. Jetzt haben wir gute Impulse dafür bekommen.“ (Lehrkraft Ethik/Deutsch/Englisch)
 - „Das Zusammenwachsen von Lehrerinnen und Lehrern im Coaching Prozess war klasse. Wir waren echt gleichberechtigt und haben auf Augenhöhe zusammen gearbeitet. Es gab echt keine Hierarchie.“ (Schülerin 10. Klasse)
 - „Wir haben gemerkt, dass wir uns alle öffnen müssen, Lehrer wie Schüler. Dann haben wir immer mehr Ideen gehabt, die auch konkret wurden. Zum Beispiel haben wir das Wahlfach ‚Glück‘ eingeführt, weil das alle Schüler/innen angeht, egal welcher Religion oder Kultur.“ (Schülerin 11. Klasse)
 - „Die Treffen außerhalb der Schule waren was Besonderes. Wir haben unsere Lehrer ganz neu kennengelernt, das hat sich auch auf den Unterricht ausgewirkt.“ (Schülerin 10. Klasse)
 - „Wenn das interkulturelle Training nicht in der Schule stattfand, hätten wir eine ganz andere Atmosphäre. Niemand hat uns gestört, wir konnten als Team anders zusammen arbeiten.“ (Lehrkraft Deutsch/Englisch)
- **Feinfühligkeit für multikulturelle Hintergründe** von Schüler/innen
 - „Wir sind hellhöriger in Bezug auf Fremdheitserfahrungen geworden. Ich denke, wir können uns besser einfühlen in die Schüler/innen und ihre Eltern.“ (Lehrkraft Grundschule)
- Erwerb von Handlungsmöglichkeiten zur **Teilhabe von Minderheitengruppen**
 - „Was mich sehr berührt hat in einer interkulturellen Trainingseinheit war, was passiert, wenn man zu einer Minderheit gehört. Das Empfinden war für mich neu!“ (Lehrkraft Grundschule)
 - „Das was Ihr da erfahren habt, ist für mich alltäglich! Nichts Neues!“ (armenische Stadtteilmutter)
 - „Ich habe Ausschlusskriterien für die Teilhabe an der Gesellschaft entdeckt. Die Methoden im Training waren dafür hilfreich!“ (Lehrkraft Grundschule)

„Was mich beschäftigt ist der Übertritt in der 4.Klasse. Das Selbstbewusstsein von Migrantenkindern ist viel geringer als von nicht migranten, bildungsnahen Kindern. Die Eltern mit Migrationshintergrund fragen immer: ‚Schafft mein Kind das überhaupt? ‘ Die Ermutigung von meiner Seite wird immer stärker benötigt. Ich muss die Eltern mit dem Bildungssystem vertraut machen.“ (Lehrkraft Grundschule)

- Entdecken von **neuen Räumen und Orten zum Erleben von Interkulturalität** z.B. Elterncafe, Schulfeste, bei denen Kinder und Eltern ihre Kultur und Religion vorstellen, Chancenwerkstatt ‚Eltern helfen Eltern‘

„Wir müssen alle Familienmitglieder mitnehmen auf diese Reise. Wir hier sind für die Immigranten auch Fremde, alles ist fremd, alles ist anders...“ (Integrationsbeauftragte)

„Das interkulturelle Training in diesem Jahr hat unterstützt, dass wir den Kontakt zu Eltern mit Migrationshintergrund verstärkt haben.“ (irakische Stadtteilmutter)

„Das Wissen über Stadtteilmütter ist durch dieses Projekt größer geworden. Durch die Zusammenarbeit im Projekt haben wir viel mehr voneinander erfahren. Die Stadtteilmütter sind eine echte Unterstützung für Eltern und Lehrkräfte.“ (Lehrkraft Grundschule)

- Formulieren von gemeinsam entwickelten **Sozialwerten**
- Stärkere **Vernetzung mit Kooperationspartnern**: Kindertageseinrichtungen, Sprach- und Kulturvermittler, Jugendzentrum, Gleichstellungsbeauftragte der Stadt, Bündnis Toleranz, Integrationsbeauftragte etc. sind eingeladen worden.
- Perspektiven für den **Umgang mit multikulturellen Situationen** im beruflichen Handeln
„Da ist uns klar geworden, auch wenn es die Schüler/innen nicht wollen, sie werden in multikulturelle Situationen im Beruf kommen. Für uns ist es erst mal wichtig, dass die Schüler/innen überhaupt wahrnehmen, dass es so etwas gibt.“ (Berufsschullehrer)
- Neuer Blick auf den **Diversity-Ansatz**: nicht nur kulturelle, sondern auch soziale Unterschiede wie z.B. Behinderung
„Was für mich auch ein neuer Aspekt war, war der Diversity-Ansatz. Den hab ich vorher nicht unter dem Aspekt interkulturell gekannt. Durch die Beschäftigung mit dem Diversity-Ansatz ist uns im Team bewusst geworden, auf wie vielen Ebenen Unterschiedlichkeit erfahrbar werden kann. Diversity hat so viele Aspekte und geht über Kultur hinaus.“ (Berufsschullehrerin)

„Es kommt einfach zu weniger Konflikten, wenn ich die Einstellungen von Anderen oder Fremden einschätzen und nachvollziehen kann.“

- Überlegungen zum **Umgang mit Vorurteilen**
„Wir haben mit den Schüler/innen im Rahmen des Projekts den Parcour ‚Fremdgehen‘ durchlaufen. Da ist uns allen aufgefallen, wie viele Vorurteile wir haben und wo wir echt noch Handlungsbedarf haben.“ (Berufsschullehrerin)

- **Interkulturalität ist durchgängiges Thema** im Schulalltag
„Interkulturelle Bildung ist für uns keine Randerscheinung, sondern ein wichtiger Baustein in unserer Schule. Das ist uns in diesem Projektjahr klar geworden.“ (Mittelschullehrer)

„Für uns war das ein Zugewinn! Interkulturalität wird nicht nur punktuell in den Blick genommen, sondern steht im zentralen Zusammenhang im Schulleben.“ (Lehrkraft Grundschule)

- Bewusstwerdung und **Strukturierung von Interkultureller Bildung** im Unterricht
„In diesem Jahr ist uns bewusst geworden, an welchen Punkten wir überall schon aktiv sind. Wir konnten das jetzt zusammendenken und zusammensehen. Daraus hat sich ein neuer Profilbaustein ‚interkulturelle Bildung‘ entwickelt und wir haben unser Leitbild neu formuliert: Schule in Vielfalt leben.“ (Schulleitung)

„Mir kommt das so vor als hätte ich jetzt eine Brille aufgesetzt, ich sehe jetzt viel klarer und strukturierter. Ich setzte die Thematik viel bewusster im Unterricht um, verwende bewusster bestimmte Materialien, nehme kulturelle Spannungen deutlicher wahr.“ (Mittelschullehrerin)

- **Sprach- und religionssensible Erziehung und Bildung**, die z.T. durch die Schüler/innen angeregt wurde (interreligiöse Feier, Unterricht in verschiedenen Sprachen)
„Bei der Begrüßung der 1. Klässler gab es eine interreligiöse Feier, bei der das Symbol des Weges zentral war. Alle Konfessionen und Religionen waren durch einen Vertreter oder Vertreterin beteiligt und sind einen symbolischen Weg gemeinsam gegangen. Anschließend haben sich dann alle umarmt und die Teilnehmenden haben spontan geklatscht. Sie haben damit zum Ausdruck gebracht, wir wollen diesen Weg gemeinsam gehen. Wir waren alle sehr berührt. Das sind so Momente, wo Schule Frieden stiften kann.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Wir hatten das schon mal, so eine interreligiöse Feier, da haben sich aber die Religionsvertreter nicht abgesprochen und das war wirklich ein Reinfall zum Jahresende. So was passiert uns nicht nochmal. Da muss man den Mut haben, Dinge anzusprechen, die nicht so angenehm sind und auch Standpunkte klar zu machen. Und es freut mich dann, was sich dann daraus entwickelt.“ (Mittelschullehrer)

„Bei uns sind die interreligiösen Feiern quasi aus der Not geboren, weil die christlichen Pfarrer erkrankt waren und der Imam schwierig in seiner inhaltlichen Ausrichtung. Da habe ich vorgeschlagen, dass wir eine interreligiöse Andacht mit den verschiedenen Religionslehrkräften machen, also christlich und muslimisch. Sie sind näher an den Schüler/innen dran und begleiten sie seit Jahren. Und das war ein voller Erfolg!“ (Schulleitung)

„Wir hatten im letzten Jahr eine reine Migrantinnenklasse. Angeregt durch Fortbildungen in der Sprachförderung, haben wir mit den Schüler/innen die Idee entwickelt, Unterricht in Englisch zu halten. Das war Klasse. Englisch war für alle eine Fremdsprache und wir haben so unglaublich viel gelernt!“ (Mittelschullehrerin)

- Gegenseitiger **Prozess von Schule und Eltern** führt zu einem erweiterten Umgang mit Konflikten

„Wir haben da hart daran gearbeitet, dass die Eltern gern zu uns kommen und wir kritische Punkte wirklich offen ansprechen können.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Viele Eltern mit migrantem Hintergrund haben ein völlig anderes Verständnis von Schule. Das mussten wir erst mal verstehen und dann nach Lösungen suchen. Und das entwickelt sich auch nicht von heute auf morgen.“ (Schulleitung)

- Anspruch, **Schule als kulturelle Institution** zu denken und zu gestalten

„Das Prinzip wie Schule gedacht, gelebt werden kann, haben wir neu gebündelt. Wir haben den Anspruch, dass Schule als kulturelle Institution verstanden wird, bei der die (inter-)kulturelle Bildung höchste Priorität hat. Das Kollegenteam plädiert dabei auf Nachhaltigkeit ohne Überforderung...“ (Mittelschullehrer)

- Entdeckte bzw. entwickelte **Ressourcen**, mit kultureller/religiöser Vielfalt umzugehen
Vielfalt als Ressource:

„Die Kinder profitieren von der Vielfalt. Sie sind alle schnell integriert, weil jede Klasse multikulturell ist. Die Ängste und Vorbehalte der Eltern können beruhigt werden. Die Kinder können kommen woher sie wollen, aussehen wie sie wollen, das spielt überhaupt keine Rolle! Da kann ein Kind eine tiefschwarze Hautfarbe haben und aus Äthiopien kommen oder eine helle Hautfarbe haben und aus Afghanistan kommen oder aus Palästina, Spanien oder der Karibik, die Kinder sind relativ schnell aufgenommen innerhalb einer Klassengruppe.“ (Lehrkraft Grundschule)

Integrationsbeauftragte der Stadt als Ressource:

„Wir haben kurze Wege, um Hilfe zu beantragen. Es gibt einen großen Dolmetscherpool und Hilfe bei Konflikten durch gleichaltrige Jugendliche aus demselben Kulturkreis. Außerdem werden uns Sprach- und Kulturvermittler, die Jugendmigrationsberatung, der Kinderschutzbund etc. zur Seite gestellt. Wir haben eine gute und schnelle Zusammenarbeit. Staatlicherseits ist das alles sehr starr.“ (Schulleitung Grundschule)

Kooperation mit Universitäten und Firmen als Ressource

„Durch die Kooperation konnten wir den Schüler/innen eine interkulturelle Vorbereitung für den Englandaustausch ermöglichen.“ (Berufsschullehrerin)

Kooperation mit externen Bildungspartnern als Ressource

„Die Zusammenarbeit mit dem Stadttheater hat sich als echter Glücksfall erwiesen. Durch Musik und Theaterspielen lassen sich viele Konflikte besser lösen und es entsteht eine ganz neue Gemeinschaft.“ (Mittelschullehrerin)

- **Anstrengende Erfahrungen** im Projektverlauf

„Interkulturelle Konfliktfelder werden durch in den letzten Jahren verstärkt durch nationale oder kulturelle Gruppen geschürt. Italienische, russische und Schüler/innen aus muslimischen Ländern bekriegen sich gegenseitig und schimpfen gleichzeitig auf Juden und Kurden. Diese kulturellen und religiösen Gruppierungen grenzen sich eindeutig ab. Ich sage dann immer deutlich: Wir sind alle Deutsche!“ (Lehrkraft Grundschule)

„Einen gemeinsamen Wertekonsens zu finden, ist nicht immer einfach. Aber wir müssen da dran bleiben, weil die Schule ein wichtiger Ort der Wertevermittlung ist.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Die Genderproblematik ist deutlich wahrnehmbar. Lehrerinnen werden von muslimischen Vätern weniger akzeptiert. Auf die Gleichheit von Mann und Frau müssen wir bestehen, das gehört zu unseren Grundrechten und zu unseren Sozialzielen!“ (Lehrkraft Grundschule)

„Mir ist so bewusst geworden, wie schwierig der Umgang mit Konflikten ist. Ich bin durch das Coaching sehr sensibel geworden, mich in die andere Perspektive hineinzusetzen, mir Gründe zu erschließen, warum der andere so oder so reagiert. Aber ich merke, dass im Kollegium oder in der Schülerschaft diese Haltung noch nicht so deutlich ausgeprägt ist. Da wird oft so verletzend und respektlos umgegangen, das fällt mir noch viel mehr auf als früher.“ (Lehrkraft Deutsch/Sport)

„Für uns als Entwicklungsteam war es nicht immer einfach, dem restlichen Kollegium unseren Prozess zu vermitteln. Manchmal kamen die sich auch ausgeschlossen vor. Die Kollegen wollten dann konkrete Ergebnisse und Umsetzungen und wir waren gerade mal bei Wahrnehmungen und Aha-Erlebnissen...Da müssen wir jetzt dran arbeiten, dass wir unsere Erkenntnisse im Kollegenteam noch mehr kommunizieren.“ (Lehrkraft Grundschule)

- **Beglückende Erfahrungen** im Projektverlauf

„Der Tod des Opas einer Schülerin hat uns im Ethikunterricht beschäftigt. Jedes der Kinder hat dem Mädchen unabhängig von seiner Glaubensrichtung seine Vorstellungen

vom Sein nach dem Tod erzählt. Das Gefühl, dass man gehalten und getragen wird, war wichtig und spürbar. Dieses Gespräch war beglückend.“ (Lehrkraft Grundschule)

„Es gab einen sehr emotionalen Moment in einem Schulkonzert, bei dem die Lehrerin für islamischen RU, Schüler/innen gebeten hatte, gemeinsam ein Gebet aus dem Koran zu singen. Da sind alle Eltern dieser Kinder aufgestanden und habe diesen für sie außerordentlichen Moment fotografiert. Das hat uns alle sehr berührt!“ (Mittelschullehrer)

„Wir haben eins in diesem Jahr entdeckt: Es lohnt sich, Visionen zu haben!“ (Mittelschullehrerin)

Bilanz

Die Postbefragung nach einem Jahr Projektphase mit interkulturellem Training hat folgende Ergebnisse deutlich werden lassen:

- Deutliche Zunahme der Sensibilisierung für Heterogenität der Schüler/innen in ihren verschiedenen Facetten.
- Die Wahrnehmung von Zuwanderung und die Bedeutung für die Biographie der Schüler/innen sind gestiegen.
- Das Empfinden für Diskriminierung in ihren verschiedenen Ausprägungen hat zugenommen.
- Die Genderproblematik ist bleibend eine Fragestellung und Anlass für Konflikte.
- Die Bedeutung von Respekt, Wertschätzung und Anerkennung ist deutlich in den Vordergrund gerückt.
- Der Umgang mit Vorurteilen in den verschiedenen Formen ist eine große Herausforderung.
- Die Kommunikation mit den Eltern wird als zentral empfunden.
- Die Entwicklung einer partizipativen Schulentwicklung ist ins Zentrum gerückt.
- Die Feinfühligkeit für multikulturelle (Konflikt-) Situationen ist gestiegen.
- Umgangsmöglichkeiten mit Konfliktsituationen sind entwickelt worden.
- Sprach- und religionssensible Bildung ist vorangetrieben worden.
- Ressourcen im Umgang mit Vielfalt sind neu entdeckt worden.

3.5 Erträge

Aufgrund der Daten lassen sich in Kombination mit fachwissenschaftlichen Erkenntnissen folgende Aussagen für die Projektphase „Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben“ treffen:

Herausforderungen

- Jede Schule hat ihren eigenen Kontext, ihre eigene Geschichte sowie ihren eigenen soziokulturellen Hintergrund. Jeder schulische Standort muss nach eingehender Situationsanalyse den eigenen Ansatz finden.
- Ein Entwicklungsteam zu bilden, an dem alle Beteiligte der Schulfamilie teilnehmen, ist zentral. Das zunächst nicht beteiligte Lehrerkollegium ist regelmäßig und transparent zu informieren.
- Die Beteiligung der Schulleitung hat sich als grundlegend herausgestellt. Die Arbeit an interkultureller Bildung in der Schule hängt im Kern an der Unterstützung durch die Schulleitung.
- Die Beteiligung von Schüler/innen hat sich zielführend erwiesen. Wertschätzung und Anerkennung sind bei allen Beteiligten gestiegen.
- Im Projektverlauf sind durch die neuen Räume der Kommunikation auch Konfliktthemen und Spannungen offensichtlich geworden. Sie fordern einen sensiblen und respektvollen Umgang.

Chancen

- Durch das Entwicklungsteam sind neue Räume der Kommunikation entstanden, die grundlegend sind für interkulturelle Bildung.
- Die Wahrnehmung von Vielfalt in ihren verschiedenen Formen ist im Projektverlauf eindrucklich entwickelt worden.
- Die Sensibilisierung für Vorurteile, Diskriminierung, mangelnde Teilhabe sowie multikulturelle Konfliktsituationen ist durch die interkulturellen Trainingseinheiten deutlich forciert worden.
- Die Vernetzung der Schule nach außen sowie die Kooperation mit externen Partnern erscheinen als eine zielführende Strategie für die Entwicklung von interkultureller Bildung in der Schule.

4. Ergebnisse der Evaluation

4.1 Evaluation im Hinblick auf die Bewertung

Folgende Entwicklungsprozesse können bei den beteiligten Zielgruppen festgehalten werden.

Lehrerkollegium: Die Anregungen durch die interkulturellen Coachingeinheiten haben eine deutliche Nachdenklichkeit in Bezug auf die Diversität der Schülerschaft bewirkt. Eine erhöhte Sensibilität bezüglich der Herkunft, der Hautfarbe, der religiösen und kulturellen Traditionen sowie genderspezifischen Verhaltensweisen sind ausdrücklich wahrnehmbar. Zugleich haben sich Fragen ergeben, wie mit unterschiedlichen Werthaltungen respektvoll umgegangen werden kann, ohne in eine undifferenzierte Akzeptanz zu verfallen. Ebenso ist die Frage nach unveräußerlichen Werten formuliert worden.

Vor allem durch die Beteiligung der Schüler/innen hat sich das Verständnis von Schule erweitert hin zu einer gemeinsam zu gestaltenden Schule. Die intensivere Wahrnehmung der Schüler/innen hat den Blick deutlich geöffnet für deren soziale und familiäre Wirklichkeiten und Hintergründe. Parallel dazu haben sich auch neue Fragestellungen im Hinblick auf adäquatere Unterstützung ergeben bzw. hat sich die Erkenntnis eingestellt, dass es unterschiedliche, zu akzeptierende Lebensmodelle geben kann.

Die Bedeutung der Zusammenarbeit und der gegenseitigen Information im Team bzw. Lehrerkollegium sind vielfach betont worden. Durch die Auseinandersetzung im Kollegenkreis ist die Kollegialität gestiegen und die gegenseitige Wahrnehmung hat sich erhöht. Gleichzeitig hat sich dadurch die Möglichkeit ergeben, länger andauernde Konflikte offen anzusprechen.

Schüler/innen: Der Einbezug der Schüler/innen ist insbesondere von Seiten der Schüler/innen als äußerst positiv bewertet worden. Die Beteiligung am interkulturellen Schulentwicklungsprozess hat die Selbstwirksamkeit sowie die Motivation der Schüler/innen, mitzuwirken, deutlich erhöht.

In den Coachingeinheiten haben sich die Schüler/innen mit ihren Überlegungen als gleichwertig erlebt. Dies hatte zur Folge, dass die Perspektive der Lehrkräfte neu und mit Verständnis wahrgenommen werden konnte. Zugleich konnten die Anregungen und Anfragen der Schüler/innen in den Entwicklungsprozess einbezogen werden.

Eltern: Die Beteiligung der Eltern hat sich als sinnvoll und zielführend herausgestellt. Der Einbezug ihrer Perspektiven hat zahlreiche Fragestellungen erhellt und neue Deutungsmuster gewinnen lassen hinsichtlich Einstellungen, Wertungen und Haltungen von Familien mit Migrationshintergrund. Typische Konfliktsituationen sowohl in der Schule als auch in der

Familie konnten erläutert und nachvollzogen werden. Daraus müssen nun Handlungsmöglichkeiten für den schulischen Alltag entwickelt werden.

Pädagogische Mitarbeitende: Jugendsozialarbeiter, Mitarbeitende der schulbezogenen Jugendarbeit, Schulpsychologen und Schulpsychologinnen etc. haben in der Projektphase eine besondere Stellung inne gehabt. Sie konnten ihre Wahrnehmungen aus den verschiedenen Perspektiven ihrer Angebote in der Schule einbringen und die Projektintention in ihrer Arbeit unterstützen. Dadurch kamen neue Sichtweisen auf die Schule, die Schüler/innen und ihr familiäres Umfeld in den Blick.

Externe Kooperationspartner: Die Unterstützung durch externe Mitarbeitende wie Stadtteilmütter, Integrationsbeauftragte, Vertreter/innen von Musikschulen oder Theater hat weiterführende Aspekte der interkulturellen Schulentwicklung zu Tage gebracht.

Durch gemeinsame Veranstaltungen und deren Reflexion im Rahmen des Projekt *WERTvoll MITeinander – Interkulturelle Bildung für ein gelingendes Zusammenleben* konnte die Bedeutung von Projekten zur interkulturellen Verständigung verdeutlicht werden. Außer – wie innerschulische Veranstaltungen mit Kooperationspartnern haben zum Teil tiefgehende Erfahrungen von Schüler/innen, Lehrkräften und Eltern generieren lassen, die sich auf eine neu erlebte Identität und Zugehörigkeit zur Schule beziehen lassen.

Gleichzeitig konnte durch die externen Kooperationspartner unkompliziert und auf kurzem Wege auf Unterstützungsangebote im Bereich interkulturelle Schulentwicklung zurückgegriffen werden, die den Schüler/innen und Eltern sowie den Lehrkräften der Schulgemeinschaft zugutekamen.

4.2 Evaluation im Hinblick auf die Verbesserung praktischer Maßnahmen

Aufgrund der Konzeption und der Durchführung der Projektphase sowie der Bewertung der Ergebnisse der Evaluation lassen sich nachfolgende Empfehlungen für interkulturelle Schulentwicklung formulieren:

1. Die Projektkonzeption zeichnet sich durch zielführende Maßnahmen aus, die durch eine hohe Beteiligung der verschiedenen Gruppierungen an der Schule (Lehrkräfte, Schüler/innen, Eltern, pädagogische Mitarbeitende, externe Kooperationspartner) gekennzeichnet ist. Diese Überlegungen sind bei weiteren Maßnahmen beizubehalten.
2. Die externe interkulturelle Beratung erscheint innerhalb der Projektphase als Schlüsselzugang zum Prozess der interkulturellen Schulentwicklung. Der Blick von außen auf das jeweilige System der Schule ermöglicht neue Perspektiven und Erkenntnisse zur Weiterentwicklung.
3. Um die Projektintention nachhaltig weiterzuführen, ist die zentrale Bedeutung der Unterstützung hervorzuheben, die durch Multiplikatoren gewährleistet werden kann.

Die Ausbildung von Lehrkräften zu interkulturellen Multiplikatoren erscheint dafür eine zielführende Maßnahme zu sein. Ein erster Durchlauf ist innerhalb der Weiterbildung „Berater/Beraterin für interkulturelle Schulentwicklungsprozesse Fortbildung für Lehrkräfte im Rahmen des Projektes WERTvoll MITeinander“ vollzogen worden.

5. Literatur:

- AUERNHEIMER, GEORG (HRSG.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität, Wiesbaden 2010
- BENNER, DIETRICH: Pädagogik und Kritik. Überlegungen zu einem problematischen Verhältnis und zur Abgrenzung unterschiedlicher Ansätze kritischer Erziehungswissenschaft, in: Helmer u.a.(Hrsg.) Spielräume der Vernunft, Würzburg 2000
- BORTZ, JÜRGEN/DÖRING, NICOLA: Forschungsmethoden und Evaluation. Für Human- und Sozialwissenschaftler, Heidelberg 2006⁴
- BRONFENBRENNER, URIE: Die Ökologie der menschlichen Entwicklung. Stuttgart 1981
- DALIN/ROLFF/BUCHEN: Institutionelles Schulentwicklungsprogramm. Eine neue Perspektive für Schulleiter, Kollegium und Schulaufsicht, Soest 1990
- DOHMEN, GÜNTHER: Das informelle Lernen. Die internationale Erschließung einer bisher vernachlässigten Grundform menschlichen Lernens für das lebenslange Lernen aller, Bonn 2001
- FLICK, UWE: Qualitative Sozialforschung, Reinbek 2011⁴
- FLICK/VON KARDORFF/STEINKE (HRSG.): Qualitative Forschung. Ein Handbuch, Hamburg 2012⁹
- GERSTENMAIER, JOCHEN /MANDL, HEINZ: Methodologie und Empirie zum Situierten Lernen (Forschungsbericht Nr. 137) Ludwig-Maximilians-Universität, Lehrstuhl für Empirische Pädagogik und Pädagogische Psychologie, München 2001
- HAMBURGER, FRANZ: Abschied von der Interkulturellen Pädagogik. Plädoyer für einen Wandel sozialpädagogischer Konzepte, Weinheim/München 2009
- HANDSCHUCK, SABINE/SCHRÖER, HUBERTUS: Interkulturelle Orientierung und Öffnung von Organisationen Strategische Ansätze und Beispiele der Umsetzung, München, 2002.
- HANDSCHUCK, SABINE/SCHRÖER, HUBERTUS: Interkulturelle Orientierung und Öffnung: Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung, 2011
- HELFFERICH, CORNELIA: die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews, Wiesbaden 2011⁴
- KLAFKI, WOLFGANG: Neue Studien zur Bildungstheorie und Didaktik. Zeitgemäße Allgemeinbildung und kritisch konstruktive Didaktik, Weinheim/Basel 1996
- LUTZ, ANNA/HECKMANN, FRIEDRICH (EFMS): Die Bevölkerung mit Migrationshintergrund in Bayern. Stand der Integration und integrationspolitische Maßnahmen, StMAS 2010.
- MARGALIT, AVISHAI: Politik der Würde. Über Achtung und Verachtung, Berlin 1997
- The Decent Society, Harvard 1998
- MAYRING, PHILIPP: Einführung in die qualitative Sozialforschung. Eine Anleitung zu qualitativem Denken, Weinheim/Basel 2002⁵
- Die Praxis der qualitativen Inhaltsanalyse, Weinheim/Basel 2005
- Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken, Weinheim/Basel 2010¹¹
- MECHERIL, PAUL: Pädagogik der Anerkennung. Eine programmatische Kritik. In: HAMBURGER/HUMMRICH/BADAWIA(HRSG.): Migration und Bildung. Über das Verhältnis von Anerkennung und Zumutung in der Einwanderungsgesellschaft, Wiesbaden 2005
- NOHL, ARND-MICHAEL: Konzepte interkultureller Pädagogik. Eine systematische Einführung, Bad Heilbrunn 2010
- PRENGEL, ANNE-DORE: Pädagogik der Vielfalt, Wiesbaden 2006³
- PRZYBORSKI/WOHLRAB-SAHR: Qualitative Sozialforschung. Ein Arbeitsbuch, München 2010³

REINHARDT, VOLKER: Partizipative Schulentwicklung. Ein Beitrag zur Demokratiepädagogik und zur Evaluation von Schulkultur, in: Beutel/Fauser (Hrsg.), Demokratie, Lernqualität und Schule, 2009

ROLFF, HANS-GÜNTER: Studien zu einer Theorie der Schulentwicklung, Weinheim/Basel 2007

SCHALLER, KLAUS: Pädagogik der Kommunikation. Annäherungen – Erprobungen, Sankt Augustin 1987

SIELERT, UWE: Worum es geht? Ohne Angst verscheiden sein können und die Kraft der Vielfalt nutzen, in: Journal für Schulentwicklung 10, Heft 2/2006

TERGAN, SIGMAR OLAF: Grundlagen der Evaluation in: Schenkl, Peter/ Tergan, Sigmar, Olaf/Lottman, Alfred (Hrsg.) Qualitätsbeurteilung multimedialer Lern- und Informationssysteme. Evaluationsmethoden auf dem Prüfstand, Nürnberg 2000

SUNDERMEIER, THEO: Den Fremden verstehen. Eine praktische Hermeneutik, Göttingen 1996

TRAUTMANN, MATTHIAS/WISCHER, BEATE: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. Wiesbaden 2011

ULRICH, SUSANNE: Achtung (+) Toleranz, Verlag Bertelsmann Stiftung, Gütersloh, 2000.

WALTHER/PRECKEL/MECKLENBRÄUKER (HRSG.): Befragung von Kindern und Jugendlichen. Grundlagen, Methoden und Anwendungsfelder, Göttingen 2010

WOTTAWA, HEINRICH: Evaluation in: Krapp, Andreas/Weidenmann, Bernd (Hrsg.), Pädagogische Psychologie. Ein Lehrbuch, Weinheim/Basel 2006⁵