

Kurzbericht zur Evaluation der Lehrer_innenfortbildung „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft: Qualifizierung zur interkulturellen Koordination“ (2014-16)

veranstaltet von der Beratungsstelle ‚Interkulturelle Bildung‘ am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) und der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung KWB e.V./BQM

Prof. Dr. Mechtild Gomolla (Helmut-Schmidt-Universität Hamburg)

In Hamburg werden von der Beratungsstelle ‚Interkulturelle Bildung‘ am LI und der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung Lehrkräfte aller Schulformen zu ‚Interkulturellen Koordinator_innen‘ (IKOs) fortgebildet. Die Teilnehmenden sollen befähigt werden, an ihren Schulen als „Veränderungsakteure“ Prozesse der Interkulturellen Öffnung/Schulentwicklung zu fördern. Lehrende wie Lernende sollen „in einer pluralen Gesellschaft unter Anerkennung demokratischer Grundsätze urteilen und handeln zu können“. Dabei wird der „Abbau von Benachteiligung als gemeinschaftliche Aufgabe der Schulentwicklung“¹ verstanden.

Gesamtschulische Handlungskonzepte im migrationsgesellschaftlichen Kontext stehen in Deutschland noch in den Anfängen. Wissenschaftlich sind die Bedingungen und Dynamiken der Professionalisierung von Lehrkräften im Schnittfeld zur Schulentwicklung – speziell als Multiplikator_innen – kaum erforscht. Daher wurden die ersten Fortbildungsdurchgänge (2012-14; 2014-16) wissenschaftlich begleitet.² Dieser Kurzbericht präsentiert Hauptergebnisse der Evaluation der zweiten Qualifizierung. Um auch längerfristige Wirkungen zu erfassen wurden drei Koordinator_innen aus dem Pilotdurchgang und ihre Schulleitungen einbezogen.

Gesamtbeurteilung des Fortbildungsangebots durch die teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen

- Die Qualifizierung wird von den Teilnehmer_innen und Schulleiter_innen der zweiten Kohorte durchweg als überzeugender und neuartiger Handlungsansatz beurteilt, der individuell wie für die Schulen zu einer Erweiterung der Handlungsrepertoires beigetragen hat – gerade durch die Verknüpfung der Sensibilisierung für Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeitsanliegen mit der Vermittlung von Beratungs- und Steuerungskompetenz. Sie beurteilen die Fortbildung als praxisrelevant und nehmen wahr, dass sie ein flexibel und vielseitig einsetzbares ‚Handwerkszeug‘ für ihre Rolle als Interkulturelle Koordinator_innen bzw. für die Schulentwicklung erhalten haben.
- Hinsichtlich der Teilnahmemotive wird bei vielen IKOs der Wunsch nach einer stärkeren fachlichen Unterstützung wie formalen Anerkennung der zuvor häufig informell und in ‚Einzelkämpfertum‘ geleisteten professionellen Arbeit in Bezug auf Erfordernisse der Differenz und Diskriminierung erkennbar. Aber auch Lehrkräfte, die sich vorher wenig explizit mit dem Thema Migration befasst hatten – sowohl schon länger im Schuldienst stehende Pädagog_innen wie Berufsanfänger_innen – nehmen die mit einem Zertifikat abgeschlossene Qualifizierung als attraktive Möglichkeit wahr, sich zur Thematik der Interkulturellen Öffnung/Schulentwicklung fortzubilden – auch bzgl. künftiger Karriereoptionen. Ähnlich wie die IKOs erwarten auch die Schulleitungen von der Fortbildung, Anregungen und Hilfe zu erhalten, wie Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft mehr Stellenwert in der Schulentwicklung erhalten können. Sie wünschen v.a. Unterstützung der Kollegien zur Förderung des Schulerfolgs und zum Abbau von Bildungsbarrieren, zur Gestaltung rassismuskritischer Bildung und zur Kooperation mit Eltern.
- Nach Absolvieren der Fortbildung bestätigen die IKOs, dass sie gerade durch die Verbindung der Anti-Bias- und Schulentwicklungsperspektive ihre Denkweisen, Haltungen und Praktiken reflektieren, erweitern und verändern konnten. Alle berichten, für Diskriminierung sensibilisiert worden zu sein – im sozialen Miteinander (unter Schüler_innen, zwischen Lehrenden und Schüler_innen bzw. Eltern, im Kollegium) wie auf der Ebene der rechtlichen und organisatorischen Vorgaben, Routinen und Wissensformen.

¹ Zitate aus dem Programmflyer für den 2. Fortbildungsdurchgang (2014-16)

² Vgl. Gomolla, M./Schwendowius, D./Kollender, E. (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012-2014). Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 16. Hamburg; HSU (online unter: <http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hstu/volltexte/2016/3139/>); Gomolla, M. unter Mitarbeit von S. Langheinrich und B. Bello (i.E.): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft. Evaluation der Lehrer_innenfortbildung zur ‚Interkulturellen Koordination‘ – Teil II (2014-2016). Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft, Heft 17. Hamburg; HSU.

Vier Lernbewegungen sind hervorzuheben: (1.) wird eine individuumsbezogene Wahrnehmung von Problemen und Handlungsanlässen tendenziell in Richtung einer *systemischen Perspektive* auf die Konstruktion von Differenz und Diskriminierung in den Organisationen aufgebrochen; (2.) verlagert sich die Aufmerksamkeit von vermeintlichen Kulturunterschieden von Kindern oder Eltern auf die *pädagogischen Arrangements*; (3.) werden *institutionelle Barrieren*, welche den Schulerfolg einzelner Schüler_innen oder Gruppen behindern, potentiell stärker beachtet; (4.) werden die neuartigen *gesamtschulischen und kollektiven Arbeitsweisen* von allen Beteiligten als relevante Lernerfahrung beurteilt – gerade auch in einem Feld, das potentiell mit Verunsicherung und Tabus belegt ist. Im Datenmaterial zeichnen sich ebenfalls kulturalisierende und defizitorientierte Deutungsmuster wie zielgruppenspezifische Orientierungen ab. Insgesamt werden jedoch die Organisationen, (Entscheidungs-)Praxen und Bewältigungsstrategien von Professionellen – in einer Schulumgebung, in der organisationale Zwänge und soziale Hierarchien wirksam werden – aufmerksamer und differenzierter wahrgenommen.

- Neben den Fortbildungsinhalten bewerten die Befragten die *Fortbildungsorganisation und -umsetzung* sowie die *Beiträge der Referent_innen* sehr positiv. Besonders geschätzt werden die inhaltliche Expertise und konstant hohe Unterstützungsbereitschaft der Veranstalterinnen.
- Die langfristige *Zusammenarbeit in der Gruppe* hat eine vertrauensvolle Kommunikation, Kooperation und wechselseitige Unterstützung ermöglicht. Das entstandene *Netzwerk* wird von den Teilnehmenden im eigenen Qualifizierungsprozess und für die Praxis in den Schulen als wertvolle Ressource bewertet.
- Der *Zeit- und Arbeitsaufwand* wird von allen als groß eingestuft. Den meisten erscheint der Aufwand im Verhältnis zum Ertrag der Fortbildung jedoch als angemessen und akzeptabel.
- *Wünsche und Verbesserungsvorschläge* der Teilnehmenden umfassen die Spezifizierung von Fortbildungsinhalten für einzelne Schulstufen, Handlungsmöglichkeiten bei institutioneller Diskriminierung, speziellere Angebote zu ‚religiöser Vielfalt‘ wie eine intensivere Begleitung der ersten Praxisprojekte. Auf einzelne Vorschläge haben die Veranstalterinnen schon während der Qualifizierung mit Anpassungen des Programms reagiert (z.B. durch mehr Hilfestellung bei der Festlegung von Prioritäten in den Schulen) oder durch den Ausbau des Netzwerks um die Fortbildung und der Bereitstellung von fachlicher Begleitung auch über den Fortbildungszeitraum hinaus.

Implementierung der Interkulturellen Koordination in den Schulen

- Die von den IKOs angeeigneten *Aufgaben- und Rollenkonzepte* treffen das angestrebte Profil (Erkunden von Bedarfen, Initiierung, Koordinierung und Steuerung von Vorhaben, Multiplikation von Wissen und Informationen im Kollegium, Vernetzung und Kooperation mit externen Partner_innen und Öffentlichkeitsarbeit). In vielen Schulen ist die Aufnahme Neuzugewanderter als Aufgabe hinzugetreten. Problematisiert werden Bestrebungen, die Verantwortung für neu gekommene Schüler_innen an die IKOs zu delegieren.
- *Erste Praxisvorhaben* werden z.T. als Einzelprojekte gestaltet (z.B. Beteiligung von Eltern, Anti-Bias-Trainings im Unterricht), auch um die IKO schulweit bekannt zu machen. In anderen Schulen sehen die IKOs die Voraussetzungen, um gleich mit gesamtschulischen Arbeitsweisen zu beginnen (z.B. Bedarfsanalysen). Alle nutzen offizielle Anlässe und Foren (z.B. Konferenzen) wie informelle Gespräche, um Kolleg_innen über Vorhaben und Erreichtes zu informieren und einzubinden. Viele gründen eine kleine Arbeitsgruppe mit Interessierten und/oder nutzen ihre Einbindung in allgemeine Steuerungsgremien. Nach Ansicht vieler IKOs ergeben sich in alltäglicher praktischer Zusammenarbeit oft wertvolle Gelegenheiten, um Wissen zu teilen, Vertrauen aufzubauen und Multiplikationseffekte zu erzielen. Die gewählten Strategien spiegeln nicht nur die Kompetenzen der IKOs, sondern auch die Handlungsbedingungen in den Schulen.
- Die meisten IKOs erfahren eine hohe *Unterstützung der Schulleitungen*. Diese stellen im zweiten Fortbildungsdurchgang nicht nur mehr Entlastungsstunden (WAZ) und Funktionsstellen zur Verfügung. Auch ihre Ansprechbarkeit, Regelmäßigkeit des Austausches sowie Rückhalt durch notwendige organisatorische Entscheidungen werden sichtbar. In drei exemplarisch porträtierten Schulen erteilen die Schulleitungen den IKOs ein klares Mandat und schätzen ihre Unterstützung der Schulleitung, Professionalisie-

rung des Kollegiums und der Qualitätsentwicklung. Auch mangelnde Berührungspunkte bzw. bei zwei neu berufenen Schulleitungen sogar negative Haltungen zur Interkulturellen Öffnung werden beklagt.

- In den Kollegien werden die IKOs mit ihrer Expertise deutlich nachgefragt. Reibungspunkte drehen sich zumeist um den Faktor Zeit. Oft übersteigt die Nachfrage nach Fortbildung oder Beratung die Kapazitäten der IKOs. Auch die Beteiligung anderer Lehrkräfte entscheidet sich v.a. an zeitlichen Kapazitäten. Grundsätzlich negative Haltungen von Kolleg_innen zu den Anliegen der IKOs werden wenig thematisiert.

Erste Wirkungen auf das organisatorische und pädagogische Setting in den Schulen

Mit der gebotenen Vorsicht benennen Teilnehmenden strukturelle Veränderungen in den Schulen, welche als Ansätze wie erste Effekte der Interkulturellen Koordination interpretiert werden können:

- Auf der Ebene des *Personals* werden ein Zuwachs an fachlichem Wissen und Anerkennung des Aufgabenfeldes der diversitätssensiblen Schulentwicklung festgestellt. Diese Tendenz wird auf von den IKOs initiierte interne Fortbildungen – z.T. im gesamten Kollegium – zurückgeführt (z.B. zum Anti-Bias-Ansatz, zu Radikalisierung, Deutsch als Zweit-/Bildungssprache oder zum Transfer von Neuzugewanderten aus Sonder- in Regelklassen). Viele Koordinator_innen schildern, dass sie häufig von Kolleg_innen um Ratschläge ersucht würden und in vielen konkreten Praxissituationen Hilfestellungen und Handlungssicherheit vermitteln könnten. Dabei würden aus anfänglich wahrgenommenen kulturbedingten Konfliktpotentialen i.d.R. ‚normale‘ schulische Erfordernisse. Mehrere IKOs machen auch Kolleg_innen auf Äußerungen aufmerksam, die rassistische oder in anderer Weise diskriminierende Bedeutungen transportieren. In einigen Fällen wurden diversitätssensible Neueinstellungen von Lehrkräften unterstützt.
- Im Bereich des *Unterrichts* und der *pädagogischen Schulkultur* nutzen IKOs Anti-Bias-Pädagogik zur Konzeption von Lehrplänen, z.B. indem Inhalte im Mathematik- oder Geographieunterricht – auch mit Schüler_innen – auf einen ‚weißen‘ oder ‚eurozentristischen‘ Bias hin untersucht und mehrperspektivische Zugänge zum Lernstoff entwickelt werden. Viele arbeiten an der Verankerung einer durchgängigen Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache sowie von ‚Anti-Bias-Trainings‘ im regulären Unterricht. Ebenso werden Strategien zur Förderung des Schulerfolgs erprobt, auch i.S. einer besonderen Aufmerksamkeit bei der Leistungsbeurteilung (z.B. auf Konferenzen) und Übergangentscheiden. In allen Schulen werden die Heterogenität von Migrationsgeschichten, Sprachen, Religionen und Lebenshintergründen im pädagogischen Leitbild, Schulprogramm, in Materialien, räumlicher Gestaltung, Veranstaltungen und Festen stärker sichtbar gemacht. Die Schüler_innen nehmen solche Änderungen aufmerksam wahr; sie manifestieren sich – so berichten die Koordinator_innen – rasch in einer entspannteren Unterrichts Atmosphäre, positiven Beziehungsdynamiken oder mehr Bereitschaft, sich aktiv einzubringen.
- V.a. in allgemeinbildenden Schulen werden Veränderungswirkungen an verbesserter *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* festgemacht. In einigen Schulen wird besonders darauf geachtet, die Schulfriedenheit und Wünsche von Eltern zu erfassen und ihre Mitwirkung in Mitbestimmungsgremien zu fördern.
- Auf der *Organisationsebene* wurden schulintern und extern z.T. beachtliche Kommunikations- und Kooperationsstrukturen etabliert.

Diskussion und Empfehlungen

Ähnlich wie beim Pilotdurchgang trifft die Fortbildung von Schulleitungen wahrgenommene drängende Handlungs- und Modernisierungsbedarfe wie die Professionalisierungswünsche der beteiligten Lehrkräfte. Die Wirksamkeit zeigt sich nicht zuletzt in den vielfältigen Aktivitäten, die in den Schulen initiiert worden sind und in den ersten Veränderungen, die auf den Ebenen der Organisation, des Kollegiums und im Unterricht sowie in den sozialen Beziehungen im Schulalltag erkennbar werden. Das zentrale Ziel der Fortbildung besteht darin, Lehrerinnen und Lehrer zu Veränderungsakteuren zu qualifizieren, die Schulentwicklungsprozesse mit interkultureller Expertise unterstützen können. Vor dem Hintergrund der Evaluationsergebnis-

se kann dieses Ziel als erreicht betrachtet werden. Gegenüber der verbreiteten Auffassung, Schulleitungen könnten die voraussetzungsreichen Prozesse einer diversitäts- und diskriminierungssensiblen Schulentwicklung allein steuern und gestalten wird der Mehrwert der Fortbildung bzw. der Interkulturellen Koordination an den vielfältigen in Schulen angestoßenen Aktivitäten besonders greifbar.

Die Fortbildung ist wissenschaftlich fundiert und konzeptionell, organisatorisch und methodisch gut durchdacht. Die Veranstalterinnen haben die Empfehlung aus der Evaluation des Pilotdurchgangs, den Themenkomplex Schulerfolg, Bildungsungleichheit und Diskriminierung sowie die Vermittlung der gesamtschulischen Perspektive im Fortbildungsprogramm und in den Modulen sowie im Bewerbungsverfahren expliziter und breiter zu verankern, bei der Gestaltung des zweiten wie der nachfolgenden Durchgänge konstruktiv aufgegriffen. Bedarfe einer Nachjustierung, Weiterentwicklung und Differenzierung von Inhalten und Methoden werden eher innerhalb einzelner Themenbereiche und Module erkennbar.

Die Evaluation gibt über die Bedarfsgerechtigkeit und Schlüssigkeit der Konzeption hinaus weitere Gelingensbedingungen für die Umsetzung der Fortbildung sowie die Implementierung und Praxis der Interkulturellen Koordination zu erkennen. V.a. der intensivere Einbezug der Schulleitungen und ihre Unterstützung der IKOs, die vermehrte Arbeit der IKOs in Tandems und ihre Mitwirkung in schulischen Steuergruppen sowie der auch über die Dauer der Fortbildung fortgesetzte Austausch in dem von den Veranstalterinnen etablierten Netzwerk stellen besondere Stärke der Fortbildung dar, da sie die nachhaltige Verankerung und eine effektive Praxis der Interkulturellen Koordination absichern.

Die Intention der Fortbildung, auf migrationsgesellschaftlichen Wandel nicht länger mit additiven und isolierten Sonder- und Zusatzmaßnahmen zu reagieren, sondern die Schulen als Ganzes weiterzuentwickeln, entspricht neuen politischen Rahmenbedingungen in Hamburg wie auf internationaler, europäischer und bundesweiter Ebene.³ Gleichzeitig werden wichtige Lücken im Kontext laufender Schulreformen und bei der Etablierung von Vorkehrungen zur Qualitätsentwicklung im migrationsgesellschaftlichen Kontext geschlossen, die auch im Hamburger Schulsystem festgestellt werden. Die Fortbildung leistet ferner einen wichtigen Beitrag, um Fragen des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität systematisch als Schwerpunkt in der dritten Phase der Lehrerbildung zu verankern. Durch die verstärkte Neuzuwanderung, anhaltende Debatten über Bildungsungleichheit entlang der Trennlinie einer eigenen oder familialen Migrationsgeschichte sowie den wachsenden Rassismus und politische Radikalisierungstendenzen hat dieser Handlungsansatz in den letzten Jahren weiterhin an Relevanz gewonnen.

Vor dem Hintergrund der umrissenen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen wie der durchweg positiven Evaluationsergebnisse kann eine Verstetigung der Fortbildung – als Angebot an *alle* Schulen, unabhängig von ihrer Schüler_innenschaft – nur nachdrücklich empfohlen werden. Für eine verbindliche und nachhaltige Institutionalisierung einer entsprechenden Praxis und der erforderlichen Unterstützungsstrukturen auf den verschiedenen Gestaltungsebenen der Schulentwicklung hat die KMK schon 2013 konkrete Vorschläge gemacht (s. Fußnote 3).

³ Vgl. u.a. Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) (Hrsg.) (2017): Wir in Hamburg! Teilhabe, Interkulturelle Öffnung und Zusammenhalt. Hamburger Integrationskonzept; Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland (KMK) (2013): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013; Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule.