

Vielfalt gestaltet Grundschule

NÜRTIKULTI

Ein Modellprojekt stellt sich vor

Dokumentation, Handreichung und Ausblick



VORWORT	05
SCHULE IN BEWEGUNG! VIELFALT UND VERSCHIEDENHEIT ALS HERAUSFORDERUNG IM KONTEXT SCHULE	06
Praxis	07
Ansätze und Konzepte	11
DAS PROJEKT NÜRTIKULTĪ – VIELFALT GESTALTET GRUNDSCHULE	18
Die Idee	19
Die Umsetzung	23
Die Bestandsanalyse oder „Ich sehe Dich nicht, wie Du Dich siehst.“	26
Das Co-Teaching: Vom Umgang mit Vielfalt im Klassenraum	33
NÜRTIKULTĪ IM GESPRÄCH	46
„Diversity in homöopathischen Dosen“ – Die Leitung	47
Haugerud Skole (Ein Exkurs)	55
„Zeit, Raum, Rahmen und Licht“ – Teamer/innen und Pädagog/innen	56
LEARNING POINTS? LEARNING POINTS!	62
Das Einmaleins der Vielfalt	65
SERVICETEIL	66
Der Diversity-Check: Fragen zur Reflexion	67
Übungen und Methoden	69
Literaturliste	74
Tipps und Links im Internet	82
Postkarten zum Bestellen und Verteilen	84
IMPRESSUM	90



Sandra Scheeres

Sehr geehrte Damen und Herren,

Berlin ist Vielfalt. In unserer Stadt gibt es die verschiedensten Lebenswelten und Lebensstile. Die Zuwanderung aus anderen Kulturen trägt entscheidend dazu bei. In den Berliner Kiezen und Bezirken treffen unterschiedliche Milieus aufeinander. Das spiegelt sich auch in den Schulen der Stadt wider: Berlin ist auch eine Stadt der Bildungsvielfalt. Bereits heute hat über ein Drittel der Kinder an unseren Grundschulen einen Migrationshintergrund.

Umso wichtiger ist es, dass an unseren Schulen der friedliche und respektvolle Umgang gelebt und gelehrt wird. Dazu gehört der Blick über den Tellerrand, die Neugier auf das Neue und Andere, das Aushalten von Unterschieden und Ambivalenzen sowie das Abgrenzen und das Finden von Gemeinsamkeiten.

Wie geht Schule damit um? Drei Jahre lang konnte das Modellprojekt „NÜRTIKULTI – Vielfalt gestaltet Grundschule“ der Stiftung SPI die Kreuzberger Nürtingen-Grundschule dabei begleiten und unterstützen, sich als Diversity-freundliche, diskriminierungskritische und inklusionsorientierte Einrichtung weiter zu entwickeln. Zentrale Themen und Fragen hierbei waren der wertschätzende Umgang mit Vielfalt, Abbau von Barrieren zu Bildungs- und Teilhabechancen und Identität.

Somit brach das Projekt NÜRTIKULTI die Frage nach der Gestaltung von Zusammenhalt in Vielfalt und der damit einhergehenden Auseinandersetzung mit Interessenkonflikten, Abgrenzungen sowie Hindernissen zu chancengerechter Einbeziehung und Teilhabe auf den konkreten Alltagsbetrieb einer Schule herunter.

Diese Broschüre stellt das Projekt, seine Grundlagen, seine Meilensteine, die Reflexionen der beteiligten Akteure sowie ein Einmaleins der Vielfalt und nützliche Materialien vor. Sie macht damit für Außenstehende einen Schatz an Erfahrungen und Erkenntnissen zugänglich, der für viele schulische Akteure in Berlin und darüber hinaus von großem Interesse und Wert sein kann.

Ich wünsche Ihnen eine erkenntnisreiche Lektüre und bedanke mich bei der Stiftung SPI für die geleistete Arbeit.

Es grüßt Sie herzlich

Sandra Scheeres
Senatorin für Bildung, Jugend und Wissenschaft des Landes Berlin

SCHULE IN BEWEGUNG

Vielfalt und Verschiedenheit als Herausforderung
im Kontext Schule: Ansätze, Konzepte, Praxis

„Managing Diversity“ oder der Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit stellt ein Konzept dar, das Wege aufzeigt, wie mit Heterogenität in der Gesellschaft, in Kita und Schule, in Vereinen und Betrieben, auf der Straße und der täglichen Begegnung adäquat umgegangen werden kann. Im pädagogischen Kontext wird der Ansatz zunehmend als „Diversity Education“ bezeichnet.

PRAXIS



TEXT Ann-Sofie Susen

ILLUSTRATION Jörg Kreutziger

Früh um sieben öffnet der Hausmeister der Grundschule „Bunte Blumen“, Herr Özdemir, die Schultür. Eine Handvoll Kinder wartet schon auf den Einlass. Herr Özdemir, von allen nur „Ötzi“ genannt, empfängt die Kinder mit einem freundlichen „Guten Morgen“. Im Schulcafé stehen schon Brötchen mit Käse und Geflügelsalami sowie heißer Tee bereit. Die Sommerferien sind seit drei Wochen vorbei.

Es ist 8 Uhr, der Schulgong ertönt. Kinder flitzen über die Flure in ihre Klassenzimmer. Sumaya aus der 3b hinkt ihren Klassenkamerad/innen hinterher. Wegen eines Hüftschadens ist sie nicht so schnell wie die anderen Kinder. Immer wieder wird sie deshalb von Mitschüler/innen gehänselt. Manchmal beachtet sie die Beschimpfungen nicht weiter, manchmal reagiert sie wütend. An diesem Morgen knallt ihr Manka die Klassenzimmertür vor der Nase zu. Sumaya öffnet die Tür wieder und ruft dem Mädchen zu: „Neger sind dumm!“ Das Mädchen erwidert: „Und Zigeuner sind dreckig und humpeln!“

In der 1c hat sich Frau Balt für heute etwas Besonderes ausgedacht: ein interkulturelles Kennenlernfrühstück. Sie hat die Kinder gebeten, etwas mitzubringen, was sie in ihren Familien besonders gern essen. Dafür hat sie eine festliche Tafel mit bunten Papptellern, Luftschlangen und kleinen Fähnchen hergerichtet, die die verschiedenen Nationalitäten der Kinder repräsentieren sollen. Die Kinder ihrerseits haben auch viel

von zu Hause mitgebracht: Gezuckerte Cornflakes, Stangenbrot und Brezeln, Nutellagläser und Konfitüre, Pancakes mit Ahornsirup, Zitronenkuchen, saftige Melonen und Ananas. Der Tisch ist schließlich reich gedeckt. Frau Balt freut sich über das Engagement der Kinder, ist aber gleichzeitig etwas ratlos, weil niemand Couscous und Börek mitgebracht hat.

In den Horträumen treffen sich an diesem Morgen die Erzieher/innen zu ihrer wöchentlichen Teamsitzung. Die Leiterin eröffnet das Treffen mit einer Befindlichkeitsrunde. Sabine, eine neue Erzieherin, teilt ihren Unmut darüber mit,

„Opfer!“ – „Und du bist schwul, lern erst mal Fußballspielen.“

dass die Erzieher/innen von den Eltern mit Vornamen angesprochen und häufig geduzt werden, während die Lehrer/innen mit Nachnamen angesprochen und selbstverständlich gesiezt werden. Bei ihrer letzten Arbeitsstelle wurde das gesamte Personal gesiezt und mit Nachnamen angesprochen. Es kommt zu einem Disput unter den Kolleg/innen, ob sie zukünftig auf die Ansprache mit ihrem Nachnamen bestehen wollen. Gegen Ende der Auseinandersetzung richtet sich Katrin noch mal direkt an Sabine: „Ok, wenn wir uns einigen sollten, auf das

Siezen umzusteigen, möchte ich dich im Gegenzug bitten, zukünftig von Dir in der weiblichen Form zu sprechen und dich nicht mehr als 'Erzieher' zu bezeichnen.“

In der Pause geraten zwei Jungs aneinander, die verschiedene Klassen besuchen, sich aber aus dem Fußballverein kennen. Orkan raunt Elias an: „Opfer!“ Elias erwidert: „Selber, du bist doch behindert!“ Orkan: „Und du bist schwul, lern erst mal Fußballspielen.“ Mit hoch rotem Kopf schubst Elias den großen Orkan zur Seite, der daraufhin auf ihn einprügelt. Die Aufsicht schickt die beiden Kinder zum Schulsozialarbeiter Martin. Als sich die Kinder beruhigt haben, setzt sich Martin mit ihnen hin und bespricht den Vorfall. Es stellt sich heraus, dass Orkan wütend auf seine Eltern ist, weil er am Wochenende nicht zum Auswärtsspiel seines Vereins mitfahren darf.

Martin fragt, wie sich die Kinder fühlen, was die Beschimpfungen ausgelöst haben und wie sie anders hätten reagieren können.

Nach der großen Pause kommt die 3a in der Turnhalle zum Sportunterricht zusammen. Der Lehrer Kunz bittet die Schüler/innen um eine gleichmäßige Verteilung von Jungen und Mädchen. Mia schlägt vor, dass sie die Gruppen zusammen mit Tatjana zusammenstellen könnte. Der Lehrer stimmt zu. Die Mädchen wählen abwechselnd, beide wählen zunächst die ihres Erachtens besten Spieler und Spielerinnen aus. Zuletzt bleibt nur noch Sascha übrig. Sascha ist kleiner und dicker als die anderen Kinder. Er hat leichte Entwicklungsverzögerungen. Eigentlich mögen ihn die meisten Mitschüler/innen, er ist gut integriert. Sascha fängt an zu weinen.

Einige Lehrerinnen haben eine Freistunde und sitzen im Lehrerzimmer zusammen. Frau Bregovic erzählt von ihrem Wochenende in Süddeutschland. Dort habe sie ein Schulmu-

„Meine Batterien sind bald alle, das Schuljahr ist noch lang, merkt das eigentlich keiner?“

seum besucht, wo eine historische Anlauttabelle ausgestellt war, auf der das „N“ mit einem klischeehaft dargestellten Schwarzen erklärt wurde. Sie schildert, dass die Museumsführung eine aktuelle Anlauttabelle zeigte, auf der das „I“ mit einem „Indianer“ und das „CH“ mit einem klischeehaft dargestellten Chinesen erläutert wird. „Ja, diese Anlauttabelle verwenden wir doch auch“, wirft die Kollegin Frau Herrgut ein. Die Lehrer/innen diskutieren, ob man die Anlauttabelle weiter benutzen könne oder lieber nach einer neuen suchen solle.

Der Lehrer Herr Henning hat am frühen Nachmittag einen Termin mit dem Schulleiter Herrn Holm. Herr Holm musste neulich ein Kind im Rollstuhl abweisen, da die Schule nicht barrierefrei ist. Er ist froh, dass er nun immerhin ein anderes Kind mit Beeinträchtigung aufnehmen kann. Lehrer Henning kommt ins Besprechungszimmer gehetzt. Er ist ge-

stresst, in seiner Klasse ging es heute mal wieder drunter und drüber. Die Sonderpädagogin der Klasse ist für einige Wochen krankgeschrieben, eine Vertretung nicht in Sicht. Der Schulleiter stellt ihm die Eltern von Domian vor, die ihr Kind neu an der Schule angemeldet haben. Domian leidet an einer mittel-

„Ja, du zumachen Tür.“ „Nicht ich, sie zumachen. Nicht zumachen“ „Ja. Ja. Zumachen.“

schweren Form von Autismus, er soll ab der kommenden Woche die Klasse von Herrn Henning besuchen. Die Eltern erzählen von seiner bisherigen schwierigen Schulgeschichte und wie froh sie sind, nun doch noch einen Platz an einer Regelschule für ihn gefunden zu haben. Die Eltern sind Herrn Henning auf Anhieb sympathisch, aber er fühlt sich von der Entscheidung der Schulleitung überfahren. „Meine Batterien sind bald alle, das Schuljahr ist noch lang, merkt das eigentlich keiner?“, denkt er leise und lässt sich nichts anmerken.

Im Hort bringt ein Kind zum Geburtstag eine große Tüte Gummibärchen zum Verteilen mit. Noch bevor die Tüte die Runde macht, greift der Erzieher Malte ein und weist darauf hin, dass aus religiösen Gründen wegen der enthaltenen Gelatine nicht alle Kinder Gummibärchen essen. Unter den Kindern bricht daraufhin ein Streit aus, wer die Gummibärchen essen darf und wer nicht.

Am frühen Abend trifft sich erstmalig im neuen Schuljahr die neue Gesamtelternvertretung mit der Schulleitung. Auf dem Flur trifft der Schulleiter Frau Akgün, die neue Reinigungskraft. Er bittet sie, die Schule heute ausnahmsweise nicht abzuschließen. Sie schaut ihn fragend an: „Schlüssel?“ „Bitte heute nicht die Schultür zuschließen! Haben Sie das verstanden?“ „Ja, du zumachen Tür.“ „Nicht ich, sie zumachen. Nicht zumachen“ „Ja. Ja. Zumachen.“

Herr Holm ist gut gelaunt. Er rückt die Stühle für einen Stuhlkreis in der Aula zurecht und freut sich, heute die Zusage für ein interkulturelles Theaterprojekt erhalten zu haben. Die ersten Elternvertreter trudeln ein. Viele Gesichter sind dem Schulleiter aus dem letzten Jahr bekannt. Er ist ein wenig enttäuscht. Trotz verschiedener Appelle sind wieder mehrheitlich weiße, deutsche, akademisch gebildete Eltern gewählt worden, die die eigentliche Zusammensetzung der Schülerschaft nicht repräsentieren. Er begrüßt die Eltern und berichtet von dem geplanten Theaterprojekt.

Als die ersten Eltern gehen wollen, kommen sie wieder zurück in die Aula. Die Schultür ist abgeschlossen. Gegen 20 Uhr checkt Herr Holm im Sekretariat noch einmal die E-Mails. Ein Reporter-Team fragt an, ob man vorbeikommen könne, es gehe um die Dokumentation des Schulalltags an einer ganz normalen Schule in Deutschland. Herr Holm lächelt, schaltet den Computer aus und macht sich auf den Weg nach Hause. Ein turbulenter Schultag geht zu Ende.





Das Diversity-Rad zeigt eindrücklich, welche Merkmale unsere Identität, Persönlichkeit und gesellschaftliche Verortung ausmachen.

Dieser beispielhaft dargestellte Tag einer Grundschule zeigt, dass die Vielfalt und Verschiedenheit unserer Gesellschaft längst in den hiesigen Klassenzimmern und Turnhallen angekommen ist und damit Konflikte und Herausforderungen einher gehen, die nicht immer leicht zu bewältigen sind, aber dennoch die Chance bergen, voneinander und miteinander zu lernen und zu wachsen.

Die eingangs geschilderten Beispiele zeigen darüber hinaus, dass die sich aus Vielfalt und Verschiedenheit ergebenden Konfliktlagen:

- komplex sind, „Opfer“ und „Täter“ nicht eindeutig sein müssen;
- strukturell bedingt sein können, wenn Didaktik und Methodik nicht auf Chancengerechtigkeit geprüft werden;
- manchmal erst durch pädagogisches Eingreifen forciert werden;
- oft zunächst gar nicht konflikthaft erscheinen müssen, da die zugrundeliegenden Ausgrenzungsmechanismen subtil und schwer zu fassen sind;
- häufig nicht von allen gleichermaßen als konflikthaft wahrgenommen werden;
- eine andere Ursache haben können, als zunächst angenommen;
- nicht zwangsläufig mit dem Thema „Diversity“ assoziiert werden, wenn es z.B. um den beruflichen Status geht.

„Managing Diversity“ oder der Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit stellt ein Konzept dar, das Wege aufzeigt, wie mit Heterogenität in der Gesellschaft, in Kita und Schule, in Vereinen und Betrieben, auf der Straße und der täglichen Begegnung adäquat umgegangen werden kann.¹ Im pädagogischen Kontext wird der Ansatz zunehmend als „Diversity Education“ bezeichnet

DIVERSITY ALS DENKANSATZ

Seit nunmehr über einem Jahrzehnt hat das Schlagwort „Diversity“ Eingang in die pädagogische Debatte gefunden. Buchtitel wie „Heterogenität im Klassenzimmer“, „Pädagogik der Vielfalt“ oder „Verschiedenheit nutzen“ zeugen davon. Doch mit dem Auftauchen dieses Schlagworts und seiner Übersetzungen ist ein Paradigmenwechsel verbunden. Die Erkenntnis reift, dass Spezialdisziplinen wie „Interkulturelle Pädagogik“, „Sonderpädagogik“ oder „Geschlechtersensible Pädagogik“ den Realitäten in Schule und Klassenzimmer moderner Gesellschaften kaum noch gerecht werden können, zumal wenn die Schulen ihrem Auftrag der Inklusion nachkommen wollen. Der Diversity-Ansatz birgt die Möglichkeit, Vielfalt und Verschiedenheit differenzierter in den Blick zu nehmen, dem ein-

¹ Diversity Management“ ist ein Ansatz aus dem wirtschaftlichen Kontext, dem die Idee zugrundeliegt, dass die Unterschiedlichkeit als positives Potential eines Unternehmens aufgefasst werden muss, um zum einen die optimale Produktivität der Mitarbeitenden zu gewährleisten und um zum anderen die Diversität der Belegschaft als Wettbewerbsvorteil in einer globalisierten Wirtschaftswelt nutzen zu können. Darüber hinaus wurzelt die Diversity-Idee in den US-Amerikanischen Bürgerrechtsbewegungen und ihren politischen Forderungen.

zelen und seiner Identität gerechter zu werden und sensibler gegenüber subtilen und offenen Diskriminierungen zu werden.

Was heißt Diversity? Wir übersetzen den Begriff bevorzugt mit „Vielfalt und Verschiedenheit“, da Diversity zwei Ebenen impliziert: Zum einen beschreibt er die gesellschaftliche Vielfalt, zum anderen hebt er aber auch auf die individuellen Verschiedenheiten ab. Beides bedingt sich, beide Perspektiven sind notwendig, um pädagogische Herausforderungen treffsicher beschreiben und identifizieren zu können.

Das Diversity-Rad zeigt eindrücklich, welche Merkmale unsere Identität, Persönlichkeit und gesellschaftliche Verortung ausmachen.

Ohne an dieser Stelle alle Merkmale im einzelnen zu beleuchten, zeigt sich doch, dass unsere Identitäten meist sehr viel heterogener sind, als es vielleicht auf den ersten Blick erscheinen mag. Der Diversity-Ansatz sensibilisiert dafür, Men-

Diskriminierungskritik meint, sensibel für Ausgrenzungsmechanismen zu werden.

schen differenzierter wahrzunehmen und eingeübte Erwartungshaltungen zu hinterfragen.²

Das Diversity-Rad zeigt jedoch nicht nur mögliche Identitätsmerkmale auf, sondern unterscheidet darüber hinaus verschiedene Dimensionen. Die innere Dimension umfasst dabei gegebene Merkmale, die nicht oder nur schwer änderbar sind, die äußere Dimension zeigt Merkmale auf, die veränderbar sind, aber dennoch als stark persönlichkeitsprägend gewertet werden können und die je nach gesellschaftlicher Wirksamkeit auch ergänzt bzw. ausgetauscht werden können.

Die Unterscheidung ist nicht zuletzt mit Blick auf Diskriminierungserfahrungen wichtig: Merkmale, denen wir uns nur schwer entziehen können, lassen Ausgrenzungsmechanismen wirkmächtiger werden. Es ist darüber hinaus mitnichten so, dass alle Merkmale im jeweiligen Kreis eine gleichermaßen große Relevanz haben, ihr Gewicht ist nicht zuletzt vom politisch-gesellschaftlichen Kontext abhängig, auf den sie treffen. Nationalität kann mit erheblichen rechtlichen Einschränkungen oder auch Privilegien verbunden sein, die Milieuzugehörigkeit ist weitaus prägender als die Freizeitgestaltung, Hautfarbe und Geschlecht gehen mit Rollenzuschreibungen und Klischees einher, die Wahrnehmung und Verhalten massiv beeinflussen.

Diversity als Denkansatz birgt jedoch die große Chance, aufzuzeigen, dass es um Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik geht. Diversitätsbewusstsein heißt dabei, nicht nur den Anderen in seinem Anderssein zu betrachten, sondern den Anderen auch im Angesicht des eigenen Andersseins

² Ergänzend sei der intersektionale Ansatz erwähnt, der ähnlich wie der Diversity-Ansatz die Identitätsmerkmale miteinander in Bezug setzt, allerdings stärker auf ihre jeweiligen gesellschaftlichen Positionierungen und die damit verbundenen Machtverhältnisse abhebt.

zu reflektieren. Unsere Bilder werden realitätsnäher, wenn wir uns nicht allein auf Gegensätze Schwarz-Weiß, Deutsch-Ausländer, Mann-Frau, Jung-Alt kaprizieren, sondern die Zwischentöne und ihre Verschränkungen einbeziehen.

Diskriminierungskritik meint, sensibel für Ausgrenzungsmechanismen zu werden. Reflektiert werden muss dabei jedoch auch das „Diversity-Dilemma“. Einerseits müssen Diversity-Merkmale benannt werden, um über sie reden zu können, andererseits muss reflektiert werden, dass durch das „Darüberreden“ die Gefahr besteht, Bilder und Stereotype erst zu (re)produzieren und diese zu verfestigen. Diversity ist also zunächst ein Denkansatz, eine Möglichkeit der Reflexion und eine Frage der Haltung.

INKLUSION ALS HANDLUNGSANSATZ

Einen weiteren Paradigmenwechsel in der pädagogischen und politischen Debatte stellt die zunehmende Forderung nach Inklusion dar. Wie die rechts stehende Grafik zeigt, geht es nicht mehr darum, „das Andere“ in „das Bestehende“ zu integrieren, sondern durch die Inklusion aller in ihrer Verschiedenheit zu einem „neuen Ganzen“ zu kommen, schlussendlich um „Gleichheit in der Verschiedenheit“.

Inklusion ist eine Antwort auf die Frage nach dem gesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit. Inklusion ist verwirklicht, wenn die Teilhabe jedes Einzelnen ermöglicht ist.

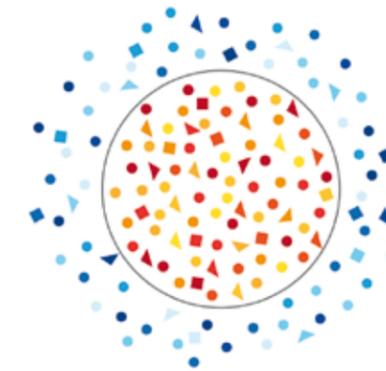
Nicht zuletzt durch die UN-Behindertenrechtskonvention aus dem Jahr 2006 fand die Idee der Inklusion in den letzten Jahren verstärkt Eingang in die gesellschaftliche Debatte. Insbesondere Bildung und Schule sind aufgefordert, inklusiv zu arbeiten. Inklusiv sind Schulen offen für alle Kinder. Dahinter steht die Abkehr von verschiedenen Einrichtungen für verschiedene Kinder hin zu gemeinsamen Einrichtungen für alle Kinder. Kinder sollen nunmehr also nicht erst segregiert, um später wieder mehr oder weniger mühsam reintegriert zu

Inklusion ist eine Antwort auf die Frage nach dem gesellschaftlichen Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit.

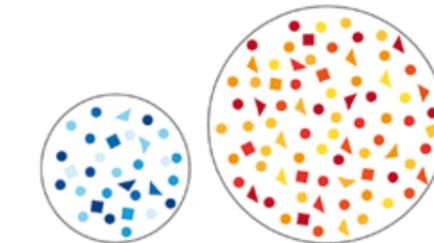
werden, sondern von vornherein inkludiert und mitgedacht sein. Dass dieser konzeptionelle Wandel in der Bildungslandschaft stattfinden kann, ist auch der verstärkten Wahrnehmung und Anerkennung von gesellschaftlicher Vielfalt und Verschiedenheit geschuldet.

Das hier abgebildete Schema zeigt anschaulich, was Inklusion – auch in Abgrenzung zu Integration – meint. Mit Blick auf die Schullandschaft vollzieht das Modell auch den Wandel der pädagogischen Ansätze in den letzten Jahrzehnten nach, wobei Exklusion aufgrund der allgemeinen Schulpflicht in

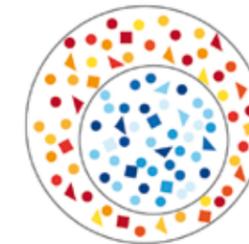
Exklusion



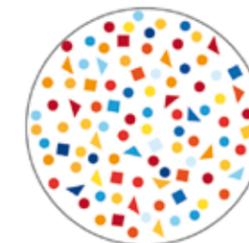
Separation



Integration



Inklusion



Deutschland entfällt. Separation ist dem deutschen Schulsystem jedoch nicht unbekannt, wovon die Sonder- und Förderschulen sowie die sogenannten „Ausländerklassen“ zeug(t)en. Mit dem Schritt hin zur Integration wurde und wird zwar die institutionelle Differenzierung abgebaut, allerdings wird an homogenen Lern- und Peergruppen – gewollt oder ungewollt – innerhalb der Bildungsinstitution weiterhin festgehalten. Erst mit der Inklusion kommt es zu einem deutlichen Paradigmenwechsel: Nicht nur sind alle in ihrer Unterschiedlichkeit willkommen, Vielfalt und Verschiedenheit wird darüber hinaus als Wert anerkannt, der produktiv genutzt werden kann.

Das abgebildete Schema stellt unseren Versuch dar, die mit den Schlagworten Diversity und Inklusion verknüpften Denk-, Diskussions- und Handlungsansätze noch stärker miteinander zu verbinden: So haben die Exkludierten und die Inkludierten zwar unterschiedliche Farben (Blautöne und Rottöne), aber teilweise gleiche Formen (Punkte, Vierecke, Dreiecke) – so wird deutlich, dass der Ein- und Ausschluss bestimmter Gruppen meist über bestimmte Merkmale vorgenommen wird, was aber nicht heißt, dass diese Gruppen nicht auch über gemeinsame Merkmale verfügen können. Beispiel: Auf die eine Gruppe trifft das Merkmal Migrationshintergrund zu, auf die andere nicht. Innerhalb dieser Gruppen könnte das Merkmal Beziehung von Transfereinkommen auf einen bestimmten Teil zutreffen. Würde man dieses Merkmal als jeweilige Gruppenkategorie heranziehen, wäre die Trennung nach Migrationshintergrund wiederum aufgehoben oder es würde zu weiteren Subgruppenbildungen kommen. Je mehr Merkmale jedoch herangezogen werden, desto absurder werden Gruppenbildungen.

Interessant ist in diesem Zusammenhang, dass die Diskussion über Inklusion eher im pädagogischen Diskurs verortet ist und hier das Augenmerk vor allem auf Kindern mit Beeinträchtigungen liegt, während die Debatte über Exklusion eher von soziologischer Seite aus geführt wird und zur Beschreibung von Menschen in prekären sozialen und ökonomischen Situationen, dem „Prekariat“, dient. Ähnlich wie bei der Beschäftigung mit den zwei Medaillenseiten Diversity und Diskriminierung, sollte die pädagogische Debatte verstärkt Exklusionsmechanismen auf institutioneller Ebene und im pädagogischen Alltag in den Blick nehmen, da der Wunsch nach Inklusion sonst Makulatur und es bestenfalls bei Integration bleibt.

DIVERSITY UND INKLUSION IM PÄDAGOGISCHEN KONTEXT

Inklusives Diversity Management kann top-down oder bottom-up ansetzen. Bei ersterem Vorgehen steht die Ebene der Organisation im Vordergrund, dabei werden bspw. Leitbilder, Außendarstellung, Partizipations- und Kommunikationsstrukturen, Personalmanagement etc. analysiert. Bottom-up beginnt bei den einzelnen Individuen, im Fokus stehen hier Re-

flexion und Sensibilisierung, Fragen der Wahrnehmung und Haltung, die Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Biografie, das Einüben von Vorurteilsbewusstsein usw. Diversity Education setzt in der Praxis häufig auf letzterer Ebene an (z.B. mit Diversity Trainings), langfristig sollte ein systemi-

Inklusion ist verwirklicht, wenn die Teilhabe jedes Einzelnen ermöglicht ist.

schers Blick auf die jeweiligen Institutionen jedoch stärker berücksichtigt werden, um eine nachhaltige Implementierung von Diversity-Strategien zu gewährleisten.

Auch wenn die impliziten pädagogischen Ziele von Diversity Education und Inklusion inzwischen weitreichend anerkannt werden, ist ihre pädagogische Umsetzung weniger unumstritten. Als mögliche pädagogische Strategien im Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit lassen sich in der Praxis nach Petra Wagner³ bisher fünf Ansätze ausmachen:

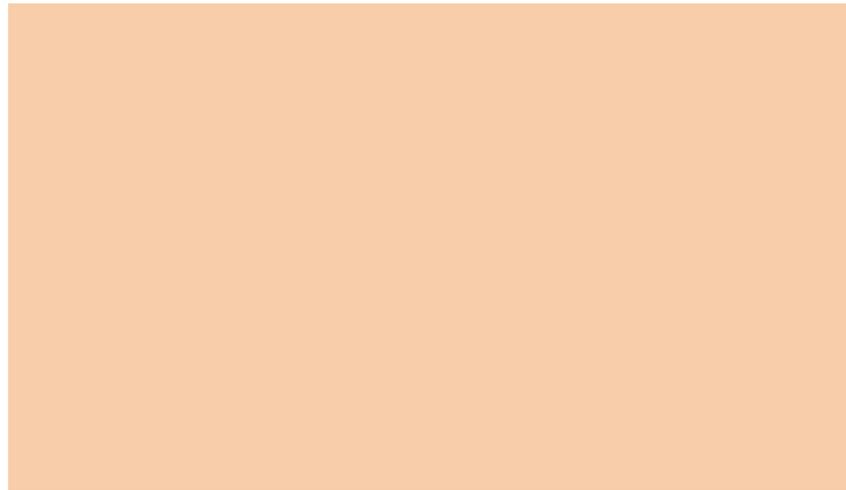
1. Gleichbehandlung
2. Sondermaßnahmen für Kinder mit Förderbedarf
3. Kulturelle Begegnung als Bereicherung
4. Chancengleichheit für alle
5. Anti-Diskriminierung

Gleichbehandlung: Der Ansatz der Gleichbehandlung (1) läuft schnell Gefahr, Unterschiede zu negieren und dabei nicht anzuerkennen, dass nicht alle die gleichen Voraussetzungen mitbringen, wie es diese Karikatur von Hans Traxler gut auf den Punkt bringt.

Sondermaßnahmen für Kinder mit Förderbedarf: Dem zweiten Ansatz, Sondermaßnahmen (2) für Einzelne, ist wiederum Separation als Gedanke inhärent. Verschiedenheit wird dabei nicht als das Normale, sondern als das Besondere betrachtet.

Kulturelle Begegnung als Bereicherung: Die kulturelle Begegnung als Bereicherung (3) umfasst Maßnahmen, die sich insbesondere in der interkulturellen Bildung großer Beliebtheit erfreuten, aber letztendlich auch der dichotomen Spaltung zwischen dem Eigenen und dem Fremden verhaftet blieben. Beliebtes Beispiel zur Veranschaulichung ist das eingangs dargestellte interkulturelle Frühstück, zu dem alle Kinder Speisen mitbringen sollen, die typisch für ihren kulturellen Hintergrund sein sollen. Wenn dann Kinder mit türkischem Migrationshintergrund Börek zum Frühstück mitbringen, entsteht unter Umständen ein verzerrtes Bild, da die Kinder vielleicht eigentlich Cornflakes und Nutella zum Frühstück bevorzugen.

³ Wagner, Petra: Gleichheit und Differenz im Kindergarten – eine lange Geschichte. In: Wagner, Petra (Hg.): Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance – Grundlagen einer vorurteilsbewussten Erziehung. Freiburg im Breisgau 2008. S. 11 ff



Aus rechtlichen Gründen kann das Bild in der Download-Version leider nicht abgebildet werden.

Hinzu kommt, dass von Seiten der Pädagog/innen die Speisen – sicherlich gut gemeint – zwar als Bereicherung wertgeschätzt werden, die Kinder aber auf ihre tatsächliche oder auch vermeintliche Herkunftskultur zurückgeworfen werden und ihre tatsächliche Identität keine Anerkennung findet.

Chancengleichheit für alle und Anti-Diskriminierung:

Neuere Diversity-Ansätze stellen hingegen eher die Chancengleichheit und die Anti-Diskriminierung (4 und 5) in den Vordergrund, notwendig hierfür sind Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik, es geht also vor allem auch um die Reflexion eigener Haltungen und die empathische Sensibilität für gesellschaftliche Ausgrenzungsmechanismen.

In der Anerkennung von Verschiedenheit und dem Anliegen, allen dabei die gleichen Chancen zu eröffnen, liegt jedoch ein Spannungsfeld. In der pädagogischen Praxis müssen hierfür mögliche Wege immer wieder neu ausprobiert und hinterfragt werden.

Als weitere wichtige Grundlagen und Bausteine zur pädagogischen Umsetzung von diversitysensibler Inklusion können genannt werden:

- Wertschätzung von und Öffnung für Vielfalt und Verschiedenheit
- Sensibilisierung für Diskriminierung und Ausgrenzungsmechanismen
- Schaffung von Chancengerechtigkeit
- Umsetzung von Teilhabemöglichkeiten
- Vermeidungsstrategien von Exklusion
- Barrierefreiheit im weitesten Sinne
- Schaffung und stete Erneuerung von gemeinsamen Identitätsräumen

Vor diesem Hintergrund erklären sich die zwei weiteren konzeptionellen Säulen des Projekts NÜRTIKULTI: Partizipation und Identität. Eine aktive Anerkennungskultur von Vielfalt und Verschiedenheit mit dem Ziel der Inklusion bedarf einer

konsequent gedachten und umgesetzten Teilhabestruktur sowie der Schaffung von gemeinsamen Identitätsangeboten.

Durch größtmögliche Teilhabe aller, d.h. durch ein hohes Maß an Mitbestimmung und demokratischer Verfahrensweisen, kann gewährleistet werden, dass Vielfalt und Verschiedenheit ihren Ausdruck in der gelebten Alltagskultur und der Repräsentation der Organisation/Schule findet.

Gerade im schulischen Bereich existieren inzwischen viele Strukturen, Konzepte und Projektideen, die Partizipation auf der formalen

und informalen Ebene fördern sollen. Häufig wird jedoch nicht weiter reflektiert, dass allein die Installation von Strukturen und Projekten nicht gewährleistet, dass alle repräsentiert und beteiligt sind. Auch die Problematik, dass Beteiligungsmöglichkeiten in hierarchisch strukturierten Organisationen Grenzen haben, die aber für alle transparent sein sollten, wird häufig nicht berücksichtigt. Es bleibt zu fragen, wer, wo, wie beteiligt ist, aber auch, wer eigentlich warum fehlt.

Es geht letztendlich nicht darum, „durchquotierte“ Gremien zu schaffen, sondern sensibel dafür zu werden, welche Perspektiven unsichtbar und welche Stimmen ungehört bleiben sowie welche unterschiedlichen Beteiligungsformen Zugänge für unterschiedliche Menschen und ihre Hintergründe schaffen. Auch ein verkürzter Demokratiebegriff im Sinne von „Die Mehrheit entscheidet“ ist wenig hilfreich, wenn es um das Einüben und Lernen demokratischer Haltungen geht. Für Entscheidungsfindungen sind demokratische Abstimmungen unerlässlich, aber das Anhören und Ernstnehmen von Gegenstimmen, anderen Meinungen ist ebenso unerlässlich – nicht zuletzt als Korrektiv oder gar als „Innovationsmotor“. Demokratie braucht Mehrheiten. Auf dem Weg zur Inklusion müssen diese jedoch durchlässig sein, es gilt, festgezurrt Mehrheiten und Minderheiten zu vermeiden, sonst bleibt es bestenfalls bei Integration: Die Mehrheit nimmt die Minderheit zwar in ihren Kreis, belässt es aber bei den unterschiedlichen Positionen. Wünschenswert wäre die Etablierung von Vielstimmigkeit.

Schließlich geht es auch um eine gemeinsame Identitätsfindung bzw. -bildung. Die Punkte in der dargestellten Grafik zur Inklusion schweben nicht im luftleeren Raum, sie sind durch einen Kreis gerahmt. Diese wichtige Rahmung wird häufig nicht mitgedacht oder als selbstverständlich vorausgesetzt, wenn es um die Wertschätzung und Anerkennung von Individuen im Sinne des Diversity-Ansatzes geht. Der Rahmen kann ein Sportverein, eine Schule, ein Unternehmen, eine Stadt oder die Gesellschaft sein. Er ist in der Regel

nicht neu zu schaffen und gibt Bedingungen vor, die eher lang- als kurzfristig geändert werden können. Sportvereine haben ihre eigenen Spielregeln, Schulen müssen sich an das Schulgesetz halten, Unternehmen haben eine eigene Organisationskultur, Städte haben vielfältige Gesichter, Gesell-

Die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit braucht Teilhabe und ein gemeinsam gestaltetes Haus

schaften funktionieren unterschiedlich. In unterschiedlichen Kontexten bewegen wir uns unterschiedlich, werden unterschiedlich wahrgenommen und bewertet. Meistens merken wir sehr schnell, ob es sich um einen eher ablehnenden, ausgrenzenden oder uns annehmenden, inkludierenden Kontext handelt. Hier spielt nicht zuletzt das Identitätsangebot der Organisation eine Rolle. Wird im Sportverein

mehr als sportliche Leistung anerkannt? Hat jeder seinen Platz in der Schule? Gibt es eine gelebte Corporate Identity im Unternehmen? Wer ist repräsentiert im Stadtbild?

Die Identitätsentwicklung einer Organisation steht im Spannungsfeld, einerseits mit gegebenen Bedingungen umgehen zu müssen und andererseits die Identitätsbildung so dynamisch zu halten, dass sich jeder in der Rahmung wieder findet und diese stetig verändert werden kann. Dies gelingt am besten, wenn Prozesse der Identitätsbildung (Entwicklung von Leitbildern, Alltagskulturen und Umgangsformen, Namensgebung, räumliche Gestaltungen, Feste, Außenrepräsentation etc.) partizipativ angelegt sind. Die Entwicklung einer Corporate Identity, um die es letztendlich geht, bleibt jedoch ein Balanceakt: Sie sollte nicht zur Zwangsjacke für den Einzelnen werden, aber dennoch gemeinsame Identifikationspunkte schaffen, in der sich alle wieder finden, eben Gleichheit in der Verschiedenheit.

Die Anerkennung von Vielfalt und Verschiedenheit braucht Teilhabe und ein gemeinsam gestaltetes Haus.



FAZIT

Angenommen, das gesamtpädagogische Personal der eingangs erwähnten Grundschule „Bunte Blumen“ hätte mehrfach Diversity-Trainings absolviert, den Index für Inklusion durchgearbeitet, ein Leitbild im Sinne von Diversity, Partizipation und Inklusion entwickelt, eine Auszeichnung für das Engagement für Vielfalt und Verschiedenheit erhalten und Diversity-Kriterien bei der Personalrekrutierung berücksichtigt: Würde sich der Schulalltag anders als oben beschrieben darstellen? Vielleicht.

Vielleicht hätte die Schule beschlossen, den Konsum von Schweinefleisch und gelatinehaltigen Produkten zu untersagen. Vielleicht hätte man sich aber auch darauf geeinigt, darauf zu vertrauen, dass die Schüler/innen selbst einschätzen können, was sie essen und was nicht. Vielleicht würde es in jeder Klasse zu Beginn eines neuen Schuljahres ein offenes Willkommensfrühstück geben.

Vielleicht würden die Lehrmaterialien und Unterrichtsmethoden systematisch darauf geprüft werden, ob sie Klischeebilder produzieren und Ausgrenzungsmechanismen erzeugen. Vielleicht würde aber auch nur am konkreten Fall diskutiert werden – jedoch ohne die Angst haben zu müssen, von anderen Kolleg/innen für eine Meinung oder Sensibilität belächelt zu werden. Vielleicht könnte man auch ganz offen über unterschiedliche Wahrnehmungen und Sensibilitäten sprechen.

Vielleicht wäre die Schule barrierefrei. Vielleicht würde es weniger diskriminierende Schimpfwörter unter den Kindern geben. Vielleicht aber auch nicht. Vielleicht würde man aber solche Äußerungen als Herausforderung und Chance wahrnehmen und sie nicht einfach geschehen lassen. Viel-

leicht würde die Schule eine neue Begrüßungskultur einführen.

Vielleicht würde eine neue pädagogische Ausrichtung folgen, vielleicht Ganztags, vielleicht auch nicht.

Vielleicht würden die Eltern darüber nachdenken, wie die Elternvertretung die Schülerschaft besser repräsentieren könnte. Vielleicht würde es Quotierungen geben, vielleicht auch einfach nur mehr Kennenlernangebote. Vielleicht würden eine Lehrerin Frau Akgün und ein Erzieher Herr Özdemir heißen.

Vielleicht würde er wie alle anderen Angestellten der Schule unhinterfragt gesiezt werden.

Vielleicht würden stärker verschiedene Unterschiedlichkeiten in den Blick geraten – jenseits von Migrationshintergrund, Religionszugehörigkeit oder Hautfarbe. Vielleicht würde vermehrt über Milieus und die Schwierigkeit ihrer Überwindung, über Ost-West-Biografien oder die Altersstruktur geredet werden. Vielleicht.

Sicher wäre die Schule in Bewegung. Jeden Tag. Ohne Stillstand. Anstrengend und aufregend. Für den wertschätzenden Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit und der Abwehr von Ausgrenzung gibt es keine Kochrezepte mit Einkaufsliste. Es gibt Geschmacksrichtungen. Bevor gekocht wird, muss die Geschmacksrichtung klar sein. Was am Ende auf dem Tisch steht, kann sehr unterschiedlich sein. Die einen hobeln das Gemüse lieber, die anderen raspeln es klein. Die einen salzen kräftig, die anderen setzen auf Schärfe. Wichtig ist ein gemeinsames Verständnis, ein Konsens über die Leitziele: Süß, sauer, salzig? Alles andere muss ausgehandelt und erprobt werden. Immer wieder. Immer wieder aufs Neue. Das ist zuweilen anstrengend. Doch die Mühe lohnt, wenn am Ende des Tages alle am gedeckten Tisch sitzen und es schmeckt.

Inklusion

	Ziele	Vorgehen	Maßnahmen
Diversity	Wahrnehmung und Wertschätzung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden, Vielfalt als Potential begreifen und nutzen, Diversitätsbewusstsein und Diskriminierungskritik	Auseinandersetzung mit der eigenen Identität und Normalitätsvorstellungen, Sensibilisierung und Einübung eines aktiven Umgangs mit diskriminierendem Verhalten, aktives Gestalten von Vielfalt	Z.B. Diversity-Trainings, Nutzung des vorhandenen Potentials, Umgang mit diskriminierendem Verhalten, Maßnahmen zum Nachteilsausgleich, vielfaltsorientierte Personalentwicklung
Partizipation	Vermittlung und Einübung demokratischer Kompetenzen, Sensibilität für Ausgrenzungsmechanismen	Teilhabemöglichkeiten anbieten, Beteiligungskultur aufbauen und pflegen, Einbeziehung aller Akteure, Transparenz von Entscheidungshierarchien, offene Kommunikationsstrukturen	Z.B. Beteiligungsverfahren und -strukturen etablieren: Diskussionsrunden, Umfragen, Räte, Abstimmungen, Wahlen, niedrigschwellige Beteiligungsformen
Identität	Kollektive Identität entwickeln und stärken	Mögliche Identitätspunkte ausmachen, verhandeln und anbieten, Zukunftsvisionen entwickeln	Z.B. Partizipative Leitbild- und Programmentwicklung, Namensfindung, Events, Symbolik, Zukunftswerkstätten
=	Inklusion und Gleichheit in der Verschiedenheit	Fortlaufende Organisationsentwicklung	Qualitätsmanagement, externe Beratung, Coaching

DAS PROJEKT NÜRTIKULTI

Vielfalt gestaltet Grundschule

Ein zentrales Anliegen des Projektes bestand darin, für die Wahrnehmung der Vielfalt von Identitäten und Identitätskonstruktionen und ihre Verbindungen mit den komplexen Realitäten der Gesellschaft und bestehenden Machtverhältnissen zu sensibilisieren.

DIE IDEE



Die Nürtingen-Grundschule

Die Grundschule ist der Sozialisations- und Integrationsort im lokalen Gemeinwesen, an dem dazu für Kinder, Eltern und Pädagog/innen Gelegenheit geschaffen und eine entsprechende Alltagskultur etabliert werden kann.

Das Modellprojekt NÜRTIKULTI – Vielfalt gestaltet Grundschule begann im März 2011 und wurde gefördert aus Mitteln des Bundesmodellprogramms „Toleranz fördern – Kompetenz stärken“ sowie durch die Senatsverwaltung für Arbeit, Integration und Frauen des Landes Berlin im Rahmen des Landesprogramms „Demokratie. Vielfalt. Respekt. In Berlin.“ NÜRTIKULTI überträgt die Erkenntnisse des Modellprojektes VIELFALT GESTALTET (aus dem vorhergehenden Bundesmodellprogramm VIELFALT TUT GUT) aus der Beratung und Begleitung von Oberschulen und Einrichtungen zur Berufsvorbereitung in einem Diversity-Prozess auf ein neues Konzept für ein Modell zur langfristigen und intensiven Begleitung von Grundschulen.

In dem Vorgängerprojekt Vielfalt Gestaltet hatte sich gezeigt, dass für die nachhaltige Verankerung eines Diversity-Prozesses in einer Einrichtung oder Schule eine Zeitspanne von einem knappen Jahr entschieden zu kurz angesetzt ist. Daher konzentrierte sich das auf drei Jahre angelegte Projekt NÜRTIKULTI – VIELFALT GESTALTET GRUNDSCHULE in dem gesamten Projektzeitraum auf eine Schule. Eine weitere Erkenntnis aus dem Vorgängerprojekt war, dass für eine Bearbeitung von Vorurteilmustern die Phase des Jugendalters, in der sich Schüler/innen von weiter führenden Schulen befinden, ein ziemlich später Zeitpunkt ist, da sich hier problematische Stereotype und menschenfeindliche Einstellungen schon weitgehend verfestigt haben. Neuere Forschungsergebnisse zeigen, dass Kinder bereits in den ersten Grundschuljahren Muster für politische Einstellungen ausprägen und „[v]or allem mit Blick auf intergrupale und gesellschaftsbezogene Orientierungen ... von einer erheblichen Kontinuität zwischen Kindheit und Jugendjahren auszugehen“ ist.⁴ Die erste verbindliche öffentliche Bildungsinstitution ist die Grundschule, die bei den Programmen zur Extremismusprävention bislang eher vernachlässigt wurde. Die hier ansetzende Präventionsarbeit ist aber besonders wichtig, weil Demokratie- sowie soziale Kompetenzen im Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit durch Lernen erworben werden – möglichst früh und im Zusammenwirken von Eltern und pädagogischen Fachkräften. Die Grundschule ist der Sozialisations- und Integrationsort im lokalen Gemeinwesen, an dem dazu für Kinder, Eltern und Pädagog/innen Gelegenheit geschaffen und eine entsprechende Alltagskultur etabliert werden kann. Dafür müssen Lehrer/innen, Erzieher/innen und Schulsozialarbeiter/innen, Eltern und Schüler/innen in ihren Diversity-, Partizipations- und Demokratiekompetenzen gestärkt werden, d. h. vor allem: sich als Subjekte von Gestaltungsprozessen erleben.

Die Nürtingen-Grundschule eignete sich für einen solchen Prozess aus mehreren Gründen besonders gut: Sie ist eine Montessori-orientierte⁵ und offene Ganztags-Grund-

schule in Berlin Kreuzberg am Mariannenplatz. Der Kiez verändert sich schnell und ist sozial gemischt. In der Wohngegend findet man Singles und viele Familien mit verschiedenen Herkünften. Seit den 1970er Jahren leben hier Migrant/innen überwiegend aus der Türkei, viele aus Gastarbeiterfamilien mit alevitischem Hintergrund. Die erwachsene Bevölkerung ohne Migrationshintergrund ist größtenteils dem sozialökologischen und liberal-intellektuellen Milieu zuzurechnen. Die jüngere Generation gehört eher dem hedonistischen Milieu oder dem postmigrantischen Performermilieu an, das sich in dem traditionsreichen Club SO36 und dem international erfolgreichen Theater „Ballhaus Naunynstraße“ trifft.⁶ In der Schule kamen täglich 400 Kinder zusammen, ca. 200 von ihnen nahmen die ergänzende Nachmittagsbetreuung des Schülerhauses Kotti e.V. in Anspruch. Die Kinder wurden von ca. 30 Lehrerinnen und Lehrern und 18 Erzieher/innen altersgemischt unterrichtet und betreut, das heißt, die Klassen 1-3

Ziel war es, Vielfalt als Ressource wahrzunehmen und zu nutzen, Handlungsspielräume zu schaffen und Diskriminierung abzubauen.

und 4-6 lernen hier gemeinsam.⁷ Die soziale und ethnische Zusammensetzung der Schüler/innen- und Elternschaft an der Nürtingen-Grundschule bildet die sozialen Hintergründe des Chancen- und Konfliktpotenzials der pluralen Gesellschaft der Einwanderungsstadt Berlin ab: etwa die Hälfte der Schüler/innen kommt aus Familien mit nichtdeutscher Herkunftssprache (überwiegend mit Migrationshintergrund Türkei); die andere Hälfte sind deutsche Muttersprachler/innen, z. T. mit Migrationshintergrund (wie Afrodeutsche mit einem Vater nichtdeutscher Herkunft). Einige Kinder stammen aus bildungsorientierten Familien, die sich bewusst für die Nürtingen-Grundschule und ihre Montessori-Pädagogik entschieden haben; fast zwei Drittel aller Erziehungsberechtigten waren im Schuljahr 2010/2011 (Projektbeginn) von der Lernmittelzuzahlung befreit.⁸

Unter diesen schulischen Akteur/innen war der Wunsch sehr verbreitet, nicht diskriminierend, sondern wertschätzend, einbeziehend und konstruktiv mit der soziokulturellen Vielfalt umzugehen. Der Prozess zur Entwicklung eines reflektierten Umgangs mit der realen Pluralität, zur Reflexion eigener und anderer Identitäten, Normen und Wertvorstellungen, Wahrnehmungs- und Deutungsmuster stand aber noch am Anfang. Die Frage etwa, wie man – im Sinne des Integrations-

konzepts des Senats von Berlin und menschenrechtlicher, freierheitlicher und demokratischer Werte und Normen – den Islam integrieren und Islamismus bekämpfen kann, wie weit Toleranz gehen und wann sie gegen Intoleranz verteidigt werden muss, was Diskriminierung und was legitime Behauptung eigener Positionen ist, war noch mit viel Unsicherheit und dem Wunsch nach Orientierung und größerer Handlungssicherheit verbunden. Das Projekt NÜRTIKULTI – VIELFALT GESTALTET GRUNDSCHULE der Stiftung SPI zielte darauf, die Nürtingen-Grundschule und das Schülerhaus Kotti e.V. in der Bearbeitung dieser Fragen zu unterstützen und einen konstruktiven Umgang mit Differenzen zu fördern.

PROJEKTZIEL: EINE VIELFÄLTIGE SCHULE FÜR ALLE

Lehrer/innen und Erzieher/innen sowie möglichst breite und repräsentative Teile der Schüler- und Elternschaft wurden in einem längerfristigen Beratungsprozess qualifiziert und darin unterstützt, die Schule strukturell zu verändern. Ziel war es, Vielfalt als Ressource wahrzunehmen und zu nutzen, Handlungsspielräume zu schaffen und Diskriminierung abzubauen. Ein zentrales Anliegen des Projektes bestand darin, für die Wahrnehmung der Vielfalt von Identitäten und Identitätskonstruktionen und ihre Verbindungen mit den komplexen Realitäten der Gesellschaft und bestehenden Machtverhältnissen zu sensibilisieren. Barrieren zu chancengleicher Teilhabe sollten abgebaut und Pädagog/innen, Eltern und Schüler/innen dazu befähigt werden, sich im Sinne von Demokratie und Menschenrechten aktiv an der Gestaltung des Schulalltags zu beteiligen.

ZENTRALE FRAGEN

Eine Gegenüberstellung der Situation an der Nürtingen-Grundschule und im Schülerhaus mit der Wahrnehmung der Schulleiter/innen von dieser Situation sollte eine Einschätzung ermöglichen, welche Ressourcen und Veränderungsmöglichkeiten bestehen. Um etwas über das Verhältnis zwischen den objektiven Gegebenheiten wie Sozialstruktur, Lern- und Arbeitsbedingungen und den subjektiven Sichtweisen der Pädagog/innen, Eltern und Kinder auf diese Bedingungen zu erfahren, ließ sich NÜRTIKULTI von folgenden Fragen leiten:

- Wie sind die Schülerschaft und die pädagogischen Teams zusammengesetzt?
- Welche Beteiligungsmöglichkeiten bestehen im Schulalltag für Kinder, Eltern und Pädagog/innen?
- Wie stellen sich Schule und Schülerhaus beim Umgang mit Vielfalt und Verschiedenheit aus Sicht aller Beteiligten dar?
- Werden die unterschiedlichen Lebenswelten der Schüler/innen im Unterricht berücksichtigt?
- Welche Konflikte ergeben sich vor Ort aus der Vielfalt und Verschiedenheit?
- Wo zeichnen sich Ausgrenzungsmechanismen ab?

- Wie wird auf Diskriminierungsvorfälle reagiert?
- Wie sieht eine Schulkultur aus, in der sich jede/r Einzelne wiederfindet und die niemanden ausgrenzt?

Einige Antworten sowie den Diskussionsprozess rund um diese Fragen stellt das Kapitel zur Bestandsanalyse dar.

PROJEKTVERLAUF

Das Projektteam von NÜRTIKULTI – VIELFALT GESTALTET GRUNDSCHULE begleitete die Nürtingen-Grundschule und das Schülerhaus Kotti e.V. drei Jahre lang. Entsprechend orientierte sich die Konzeption von NÜRTIKULTI an den drei Projektjahren.

Im ersten Jahr

- Hospitation im Schulalltag sowie Gespräche mit allen Beteiligten
- Fortbildung von Pädagog/innen
- Erarbeitung und Präsentation der Bestandsaufnahme (Entwicklungspotentiale, Ressourcen und vorhandene Kompetenzen)
- Handlungsempfehlungen für konkretes weiteres Vorgehen

Im zweiten Jahr

- intensive Begleitung und Beratung einzelner Klassen und pädagogischer Teams
- gemeinsame Erarbeitung von Konzepten mit Pädagog/innen
- Fortbildungsangebote für Eltern



4 Noack, Peter / Gniewosz, Burkhard: Politische Sozialisation. S. 140. In: Beelmann, Andreas .u.a. (Hg.): Diskriminierung und Toleranz: Psychologische Grundlagen und Anwendungsperspektiven. 2009. VS Verlag für Sozialwissenschaften

5 Das pädagogische Konzept der Schule orientiert sich an den Grundsätzen, die die Reformpädagogin Maria Montessori Anfang des 20. Jahrhunderts entwickelte. Der Kernsatz lautet: „Hilf mir, es selbst zu tun“. Mehr dazu auf S. 22

6 Eine genauere Beschreibung der verschiedenen Milieus im Sozialraum findet sich in der Bestandsanalyse ab S.30.

7 Die Zahlen beziehen sich auf den Projektbeginn im Jahr 2011. Inzwischen haben sie sich durch den Standortentwicklungsprozess mit der benachbarten e.o.plauen-Grundschule verändert.

8 Senatsverwaltung für Bildung, Jugend und Wissenschaft: Bericht zur Inspektion der Nürtingen Grundschule 02G18, März 2012, S. 17.



Die drei Logos Schülerhaus Kotti e.V., Nürtingen-Grundschule und Ostkreuz standen als Ausgangsmaterial, das nach Integration in ein neues Ganzes verlangte, zur Verfügung. Entstanden ist eine Synthese: NÜRTIKULTI.



Die Lenkungsrunde

Im dritten Jahr

- Unterstützung bei der Umsetzung der konkreten Empfehlungen
- Festigung und Verankerung der erzielten Ergebnisse
- Abschlussdokumentation und Fazit

Im wesentlichen konnte der Projektverlauf wie geplant eingehalten werden, wenn auch teilweise mit zeitlichen Verzögerungen aufgrund von Anpassungen an den Schuljahresablauf. Um im Projektverlauf angemessen auf den Bedarf der Schule zu reagieren, wurden an manchen Stellen außerdem die Gewichtungen verändert. Durch die Implementierung einer sich zweiwöchentlich treffenden Lenkungsrunde in der Schule sowie ein begleitendes Teamcoaching des Projektes konnte die Kommunikation mit der Schule und Reflexion der Projektarbeit kontinuierlich gewährleistet werden.

**DAS PROJEKTLOGO:
AUS 3 MACH 1!**

Das Logo sollte nicht nur die Idee veranschaulichen, das heißt im Falle von NÜRTIKULTI die drei konzeptionellen Säulen Vielfalt, Partizipation und Identität verbinden. Es sollte auch noch die Zusammenarbeit der Projektbeteiligten Nürtingen-

Grundschule und Schülerhaus Kotti mit NÜRTIKULTI als Projekt des Mobilien Beratungsteams »Ostkreuz« der Stiftung SPI im Arbeitsbereich „Vielfalt, Partizipation und Inklusion“ zum Ausdruck bringen. Diese drei Logos standen als Ausgangsmaterial, das nach Integration in ein neues Ganzes verlangte, zur Verfügung.

Eine gemeinsame Identität wird durch das Dach symbolisiert, unter dem sich alle wiederfinden können und ist dem Logo des Schülerhauses entnommen. Der Vielfalt der an dem Projekt beteiligten Menschen, die in der Nürtingen-Grundschule und dem Schülerhaus zusammen kommen, entsprechen die verschiedenen Farben der einzelnen Felder. Die Unterteilung in einzelne Felder findet sich ebenfalls im »Ostkreuz«-Logo und kann auch in Analogie zu den verschiedenen Räumen, die die Schule und das Schülerhaus ihren Besucher/innen anbieten, gelesen werden. Die Schnecke ist dem Logo der Nürtingen-Grundschule entlehnt, das wiederum durch den Ammoniten auf die partnerschaftliche Verbindung mit dem damaligen Landkreis Nürtingen verweist. Inwiefern sich die dritte Projektsäule, Partizipation, im Projektamen „NÜRTIKULTI“ versteckt, steht im nächsten Kapitel.

Die Lenkungsrunde war das zentrale Steuerungselement des Projektes. Sie war ein Gremium mit einem festen Teilnehmerkreis bestehend aus Schulleitung, Schülerhausleitung, zwei Lehrkräften, zwei Erzieher/innen, Schulsozialarbeiter und dem Team NÜRTIKULTI.

Im Folgenden stellen wir die Projektphasen und die Projektpraxis vor. Aufgrund des zeitlichen und quantitativen Umfangs des Projekts liegt der Schwerpunkt der Darstellung auf den Phasen der Bestandsanalyse und des Co-Teachings. Alle weiteren Tätigkeiten und Projektfelder werden an dieser Stelle nur kurz angerissen. Eine ausführliche Darstellung findet sich ergänzend auf unserer Website unter folgendem Link: <http://mbt-ostkreuz.de/ostkreuz/nuertikulti/>

Das Projekt begann mit dem Arbeitstitel „Vielfalt gestaltet Grundschule“. Auf einen Projektnamen wurde seitens des Trägers zunächst bewusst verzichtet, um den Schulakteuren die Chance zu geben, einen Projektnamen für ihr Projekt zu finden.

Eltern und Pädagog/innen wurden aufgerufen, einen Namen vorzuschlagen. Die Vorschläge und die Projektidee wurden vom Projektteam und seinem Maskottchen in allen Klassen vorgestellt und mit einer Namenswahl verbunden. Am Ende hatte sich beinahe die Hälfte aller Schüler/innen für den Namen **NÜRTIKULTI** entschieden. Dieses partizipative Vorgehen kann im Nachhinein als sehr erfolgreich bewertet werden. Einem Großteil der Kinder war das Projekt durch die Präsentation und unmittelbare Beteiligung auch später noch in bleibender Erinnerung geblieben.

Zu Beginn des Projekts stand eine intensive **Kennenlernphase** an, um einerseits die Funktionsweise der beiden Organisationssysteme Schule und Schülerhaus zu erfassen, und andererseits auch ein Gespür für die Kultur, die Praktiken und die Menschen in diesem System zu bekommen. Daneben diente diese Phase auch der Vertrauensbildung, um eine Grundlage für die weiteren Beratungstätigkeiten des Projekts herzustellen. Es wurden alle wichtigen Gremien und Einrichtungen in der Schule und im Schülerhaus besucht, um diese kennenzulernen und das Projekt vorzustellen, darüber hinaus wurden erste intensive Gespräche mit den wichtigen Akteuren der Schule geführt und eine Lenkungsrunde installiert.

Die **Lenkungsrunde** war das zentrale Steuerungselement des Projektes. Sie war ein Gremium mit einem festen Teilnehmerkreis bestehend aus Schulleitung, Schülerhausleitung, zwei Lehrkräften, zwei Erzieher/innen, Schulsozialarbeiter und dem Team NÜRTIKULTI.

Das Gremium traf sich alle zwei Wochen in der Schule, um insbesondere organisatorische und strategische Schritte zusammen zu planen.

In der ersten Phase wurden **feste Projekt-Sprechstunden** angeboten. Darüber hinaus wurden regelmäßig Angebote wie das wöchentliche Eltern- und das Müttercafé und das Jour Fixe (Treffen von Schulleitung und Elternvertreter/innen) sowie der Elternstammtisch vom Projekt aufgesucht.

An den **Sommerfesten** der Schule beteiligte sich das Projekt mit eigenen Ständen und dem Angebot für die Kinder, NÜRTIKULTI-Buttons zu erstellen und sich von einer professionellen Fotografin porträtieren zu lassen.



Im Rahmen einer **projektbezogenen Sozialraumanalyse** für die Schule wurden verschiedene Akteure des Sozialraums aufgesucht (Quartiersmanagement, Campus Marianne u.a.) und Kontakte geknüpft. Die Sozialraumanalyse wurde unter besonderer Berücksichtigung Diversityrelevanter Aspekte erstellt und dem Kollegium und Erzieher/innen-Team durch das Projekt vorgestellt.

Um zu gewährleisten, dass alle Schulakteure eine Idee vom Diversity-Konzept haben, wurden zunächst für die Mitarbeiter/innen der Schule ein zweitägiges **Diversity-Training** und später auch für die Eltern sowie die Bibliothekare, die Lesepat/innen und Stadtteilmütter ein Diversity-Training durchgeführt.

In der **Phase der Bestandsaufnahme** hat das Projekt NÜRTIKULTI in mehreren Klassen hospitiert, Schulmaterialien ausgewertet und leitfadengestützte Interviews mit verschiedenen Schulakteuren durchgeführt. Auf dieser Grundlage wurde eine umfangreiche Bestandsanalyse fertiggestellt, in der die verschiedenen Perspektiven der Akteure gegenübergestellt wurden (siehe auch Kapitel zur Bestandsanalyse). An die Vorstellung der Bestandsanalyse schloss sich die Entwicklung eines Maßnahmenkatalogs an.

Im Rahmen des Projekts wurde eine Reihe von Veranstaltungen und Fortbildungen organisiert und durchgeführt, zum Beispiel:

- ein Teamtag im Schülerhaus zur vorurteilsbewussten Erziehung mit ausgebildeten Anti-Bias-Trainern,
- zwei Dialogveranstaltungen im Rahmen der Tage des Berliner Interkulturellen Dialogs,

- eine Fortbildung für Eltern und Pädagog/innen zum Thema „Sprachliche Vielfalt im Klassenzimmer“,
- Moderation eines Workshops zur Leitbildentwicklung der Schule,
- zwei Fortbildungen über den Aufbau und die Besonderheiten der türkischen Sprache,
- ein Projekt angeleitet durch eine Theaterpädagogin für Kinder basierend auf dem Kinderbuch „Das Vier-Farben-Land“
- kollegiale Fallberatungen zum Thema „Vielfalt im Klassenzimmer“,
- zweisprachige Fortbildung für Eltern mit türkischem Migrationshintergrund über das Berliner Schulsystem,
- Einführung und Vorstellung des Interkulturellen Kalenders,
- Begleitung von Teamtage des Schülerhauses anlässlich des Umzugs und anstehender Kooperationen mit der Nachbarschule,
- Reflexionsrunde zum Co-Teaching mit allen beteiligten Akteuren
- usw.

Im Projektverlauf wurden immer wieder **Beratungsanfragen** an das Team gestellt. Anlass waren meist konkrete Herausforderungen oder Probleme im Schul- und Hortalltag. Exemplarisch seien die folgenden Beratungen erwähnt, um die

Bandbreite der Beratungen anzudeuten:

- Beratung zu Genderfragen aufgrund einer sehr ungleichen Verteilung in einer Klasse.
- Beratung zum Türkischunterricht aufgrund von Unzufriedenheiten seitens der Eltern mit der fachlich-inhaltlichen Ausrichtung des Unterrichts durch das Konsulat.
- Beratung von Eltern, die sich nicht ausreichend repräsentiert fühlten im Schulalltag.
- Beratung von künstlerischen Projekten an der Schule.
- Beratung zum Umgang mit dem Film „Tom Sawyer“, den einige Klassen im Kino anschauen wollten. Aufgrund von Elternprotesten wurde der Kinobesuch wegen rassistischer Implikationen im Film abgesagt.
- Beratung zum Umgang mit Konflikten unter Kindern mit Hilfe aktivierender Elternarbeit.
- Beratung zu langfristigen Strategien bei der Gestaltung einer inklusiven Schule, um von anlassbezogenen reaktiven Maßnahmen wegzukommen und eine kontinuierliche präventive Ausrichtung zu stärken.

Diese Wandplakate der Schüler/innen entstanden im Rahmen eines Kunstprojekts mit dem Raum X-Team und Garfinkinsel-Team. In den folgenden Kapiteln stellen wir die Ergebnisse der Bestandsanalyse und des Co-Teachings ausführlich dar.



DIE BESTANDSANALYSE

ODER „ICH SEHE DICH NICHT, WIE DU DICH SIEHST.“



Die Bestandsanalyse Nürtikulti

Die Bestandsanalyse ist ein Angebot an alle Schulakteure, einen Veränderungsprozess einzuleiten. Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse dokumentiert.

Im Herbst 2011 wurde in der Schule im Rahmen der Tage des interkulturellen Dialogs eine Dialogrunde zum Thema „Ich sehe Dich nicht, wie Du Dich siehst – oder von der Wahrnehmung der Wahrnehmung“ durchgeführt. Diese Veranstaltung war schließlich Titel gebend für die vom Projekt erstellte Bestandsanalyse, da sie ihren Charakter gut auf den Punkt bringt: Die zusammenfassende Darstellung unserer Beobachtungen und Interpretationen sollten als Spiegel dienen. Spiegelbilder geben immer nur einen Ausschnitt der Realität wieder und jeder Spiegel hat seine Eigenheiten: Es gibt runde und eckige Spiegel, verzerrendes und gebrochenes Spiegelglas, Vergrößerungen und optische Täuschungen. Und was im Spiegel gesehen wird, liegt nicht zuletzt an den Augen des Betrachters. Das Spiegelbild soll als Abgleich dienen, um hieran eigene Wahrnehmungen überprüfen zu können. Kurzum: Die Bestandsanalyse ist ein Instrument. Sie ist als vorläufig und sich fortschreibend zu verstehen.

Im Mai 2012 legte das Projekt NÜRTIKULTI – Vielfalt gestaltet Grundschule der Nürtingen Grundschule und dem Schülerhaus Kotti e.V. schließlich eine umfassende Bestandsanalyse vor. Basierend auf der 80-seitigen Analyse wurde außerdem ein Folienvortrag extrahiert, der dem Kollegium und dem Erzieher/innen-Team vorgestellt wurde.

Die Bestandsanalyse ist ein Angebot an alle Schulakteure, einen Veränderungsprozess einzuleiten. Die Ergebnisse der Bestandsanalyse basieren im Wesentlichen auf:

- Hospitationen bei verschiedenen Gremien und offenen Treffs der Schule (Gesamt- und Schulkonferenzen, Jour Fixe, JÜL-Teamtreffen, SV-Sitzungen, Teamsitzungen, Mütter- und Elterncafe usw.),
- Hospitationen im Unterricht sowie im Schülerhausbereich,
- Leitfadengestützten Interviews mit Eltern, Erzieher/innen, Lehrer/innen und Sozialarbeiter/innen,
- Gruppengesprächen mit den Schüler/innen,
- sowie auf zahlreichen Gesprächen, die sich zufällig und spontan im Schulalltag ergaben.⁹

Orientiert waren die Gespräche an der inhaltlichen Ausrichtung des Projekts sowie den Fragen zur Reflexion (siehe Serviceteil). Die Auswertung erfolgte entlang der drei inhaltlichen Säulen des Modellprojekts Diversity – Partizipation – Identität. Zu jeder Säule wurde erhoben, welche Ressourcen die Schule bezüglich dieser bereits hat. Darüber hinaus wurden Lehrer/innen, Erzieher/innen, Eltern und die Kinder der Schule befragt. Vorangestellt wurde der Auswertung ein einleitendes Kapitel über die Schule in ihrem Sozialraum unter besonderer Berücksichtigung der dort vorzufindenden Milieus.

⁹ Systematisch dokumentiert wurden die Hospitationen und Interviews, wobei zur Dokumentation ausschließlich Mitschriften genutzt wurden. Das Personal der Schule wurde in Gruppeninterviews befragt, die Eltern in Kleingruppen und einzeln. Wichtig anzumerken ist jedoch, dass nicht alle Lehrer/innen und Erzieher/innen befragt wurden, insofern handelt es sich um eine qualitative Befragung. Die Teilnahme war freiwillig. Hinzugezogen wurden außerdem die Umfrageergebnisse der Schulinspektion, die zu Beginn des Jahres 2012 stattgefunden hatte.



Im Folgenden werden einige zentrale Ergebnisse der Bestandsanalyse dokumentiert.

DIE NÜRTINGEN-SCHULE IM SOZIALRAUM

Die Nürtingen-Schule blickt auf eine über hundertjährige Geschichte zurück, wobei sie erst seit 1996 in dem heutigen Schulgebäude untergebracht ist. Die Schule liegt dem Mariannenplatz zugewandt, gegenüber der St.-Thomas-Kirche, sie verfügt über 19 Klassenräume, einem Turnhallen-Komplex sowie eine Aula. Die für ein Grundschulgebäude aus dem 19. Jahrhundert außergewöhnliche Lage und Ausstattung der Schule erklärt sich daraus, dass das Gebäude bis 1945 ein Gymnasium beherbergte. Aufgrund des hohen Anteils von Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache in den achtziger Jahren, suchte man zu Beginn der neunziger Jahre nach neuen pädagogischen Ansätzen, um auf die damit einhergehenden Herausforderungen besser reagieren zu können. 1992 wurden die ersten Klassen nach Grundsätzen von Maria Montessori unterrichtet.

Das unmittelbare Einzugsgebiet der Schule endet im Norden an der Spree (und damit am ehemaligen Grenzstreifen), im Osten an der Manteuffelstraße, im Süden an der belebten Einkaufsstraße des Quartiers, der Oranienstraße, und im Nordwesten an den Bezirk Mitte (ebenfalls ehemaliger Grenzstreifen).

Durch den Wegfall der Mauer ist Kreuzberg in das Zentrum Berlins gerückt. Teile des Gebiets gehören mittlerweile zu gefragten Wohngebieten Berlins, was sich nicht zuletzt in Sanierungen von Altbauten, Neubebauungen, Belebung von Gewerbeflächen und insgesamt steigenden Mieten ausdrückt. Auch das Gebiet um den Mariannenplatz hat in dieser Hinsicht Potenzial: Der Altbaubestand, der begrünte Platz, die relativ gute Anbindung an den ÖPNV und den Ostbahnhof, die nahe Lage zur Spree sowie das lebendige Kiezleben machen das Gebiet als Wohnlage zunehmend attraktiv.

Es ist davon auszugehen, dass ein größerer Teil der dort lebenden erwachsenen Bevölkerung ohne Migrationshintergrund dem sozialökologischen und liberal-intellektuellen Milieu zuzurechnen ist. Aufgrund der Daten zur Soziallage der

Bevölkerung ist außerdem anzunehmen, dass weitere Teile der Bevölkerung des Quartiers dem prekären und hedonistischen Milieu zugeordnet werden können. Hieraus speist sich vermutlich auch ein Teil der Nichtwähler/innen, die entweder aus politischem Desinteresse oder aber aufgrund ihrer kritischen Distanz zu parlamentarischen Politikformen auf ihr Votum verzichten.

Für die Bevölkerungsteile, die keine deutsche Staatsbürgerschaft besitzen (ca. 40 Prozent der Bevölkerung), ist es schwieriger eine Aussage über ihre politischen Präferenzen zu treffen. Dennoch bieten die Daten zur sozialen Lage der Bevölkerung sowie sichtbare Entwicklungen im Quartier Anhaltspunkte dafür, welche Milieus bei den Bewohner/innen nichtdeutscher Herkunft vorherrschend sind. Der größte Teil dieser Gruppe ist türkischer Herkunft, viele laut Aussage eines Quartiersmanagers mit alevitischem Hintergrund. Es ist anzunehmen, dass die meisten aus Gastarbeiterfamilien stammen und daher dem traditionellen Arbeitermilieu sowie in Teilen dem religiös verwurzelten Milieu zuzuordnen sind. Die jüngere Generation ist vermutlich eher von einem hedonistisch-subkulturellen Lebensstil geprägt. Allerdings findet sich in Kreuzberg auch das multikulturelle Performermilieu, das nicht zuletzt in der Neubelebung des nahegelegenen Ballhauses Naunynstraße seinen kulturellen Ausdruck findet.

Wenn die hier unterstellten Milieuzugehörigkeiten im Sozialraum der Nürtingen-Grundschule zutreffen, ist davon auszugehen, dass entsprechend der obigen Verortung der Milieu-Gruppen kaum Berührungspunkte zwischen den Bewohner/innen mit und ohne Migrationshintergrund bestehen. Am ehesten zeigen sich Überschneidungen bei den Jüngeren, die dem hedonistischen Spektrum zugeordnet werden können. Eine Brückenfunktion kommt aufgrund seines biculturellen Selbstverständnisses dem multikulturellen Performermilieu zu.

Dennoch ist insgesamt davon auszugehen, dass die divergierenden Milieuzugehörigkeiten ein aktives Zusammenleben der Menschen im Kiez eher erschwert. Die Scheidelinien ergeben sich durch Unterschiede des sozialen Status (Bildung, Beruf, Einkommen) auf der einen und durch Unterschiede der Lebensauffassungen und Lebensweisen (Werte, Einstellungen, Identität) auf der anderen Seite.¹⁰

DIE NÜRTINGEN-SCHULE UND DAS SCHÜLERHAUS KOTTI E.V.

Die Nürtingen-Grundschule ist eine offene Ganztagschule mit ergänzender Betreuung im Nachmittagsbereich. Heute besuchen rund 400 Schüler/innen die Jahrgangsstufen 1-6 in der Nürtingen-Schule und ca. 200 die ergänzende Betreuung des Schülerhauses Kotti e.V. Die Schüler/innen lernen



gemeinsam in jahrgangsübergreifenden Klassen. In jeder Klasse finden sich drei Jahrgänge 1,2,3 und 4,5,6. Die Schule ist 2,66 zügig. Das bedeutet, dass jährlich ungefähr 65 neue Schüler/innen in die erste Klasse eingeschult werden, sodass 2,66 neue erste Klassen gebildet werden könnten. Die eingeschulten Kinder werden jedoch direkt auf die JÜL-Klassen verteilt.

Das pädagogische Konzept der Schule ist an den Grundsätzen von Maria Montessori orientiert. Der Leitgedanke dieses Konzepts lautet: „Hilf mir, es selbst zu tun.“ Die Kinder

Der Leitgedanke dieses Konzepts lautet: „Hilf mir, es selbst zu tun.“

sollen zum selbständigen Arbeiten und Lernen angeregt werden, wobei besonders der Erkenntnis Rechnung getragen wird, dass jedes Kind anders und mit unterschiedlichem Tempo lernt. Zu Beginn der Woche erhalten die Kinder einen Wochenplan mit Aufgaben. Die Kinder sitzen in Gruppen zusammen, können aber die Lese- und Computerecken sowie die Podeste in den Klassenräumen und auf den Fluren zum Arbeiten nutzen. In der Regel wird die Lernumgebung von der Klassenlehrer/in vorbereitet, d.h. es stehen Materialien zur Verfügung, die von den Kindern zum Lernen und Arbeiten genutzt werden. Regelmäßig finden Kinderkonferenzen (Kiko) statt, in denen im Klassenverband aktuell Anstehendes besprochen und verhandelt wird. Alle Räume verfügen über den für die Montessoripädagogik typischen runden Teppich, der den Kindern zur Kreisbildung dient.

Der Anteil der Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache beträgt um die 50 Prozent, wovon der größte Teil auf Türkisch als Herkunftssprache fällt (etwas über 40 Prozent). Die deutsche Staatsbürgerschaft besitzen 83 Prozent aller Schüler/innen. Der Anteil der Lernmittelbefreiten liegt bei ca. 50 Prozent.

Etwa 70 Prozent wohnen im unmittelbaren Einzugsgebiet der Schule, weitere knapp 20 Prozent wohnen zwar nicht im direkten Einzugsgebiet, aber in Kreuzberg. Ca. zehn Prozent

wohnen in den umliegenden Stadtteilen Mitte, Neukölln, Friedrichshain und Treptow.

Ca. ein Viertel des Kollegiums ist in Kreuzberg ansässig, fünf im Sozialraum der Schule. Von den Pädagog/innen des Schülerhauses leben etwa ein Drittel in Kreuzberg, drei davon im Sozialraum.

Eine weitere Besonderheit in der Schule stellt die gestaltete Lernumgebung (GLU) dar. Diese ist das Ergebnis eines Umbauprozesses, der 2007 begonnen wurde. Auf Initiative von einigen Eltern und unter aktiver Beteiligung der Lehrer/innen und Schüler/innen wurden die Räume sukzessive neu gestaltet.

Bei der Begehung der Klassenräume fällt auf, dass jeder Klassenraum anders aussieht. Die Gestaltung ist charakterisiert durch Sitzcken mit unterschiedlich hohen Tischen und Stühlen, durch Podeste, Höhlen, Stehtische, teilweise raumtrennende Regale mit vielen Unterrichtsmaterialien, bunte Wände, Lese- und Computerecken. In kaum einem Klassenraum findet man noch die klassischen Tafeln. Die Gestaltung lädt die Kinder dazu ein, Sitz- und Lernpositionen zu variieren sowie in Gruppen oder auch allein zu lernen. Leitideen beim Umbau waren, den Lernort Schule als Lebensort neu zu erfinden, Möglichkeiten für bewegtes Lernen zu schaffen, die Erweiterung der Räume (z.B. durch die aktive Einbeziehung der Flure) sowie das Senken des Geräuschpegels und Schalldämmung. Klassischer Frontalunterricht ist so kaum noch möglich.

Die Schule verfügt darüber hinaus über eine großflächige Aula mit Bühne im Obergeschoss, eine Schulbibliothek (betreut von einem Bibliothekar, der jedoch nicht regelfinanziert ist), einen Musikraum, eine Schulstation (Schulsozialarbeit in freier Trägerschaft), einen neu gestalteten Schulhof sowie den „Futterkäfer“, ein Schulcafé, in dem sich alle Schulangehörigen mit Getränken und Snacks versorgen können. Die Turnhalle der Schule wird gemeinsam mit der Nachbarschule genutzt.

Das Konzept des jahrgangsübergreifenden Lernens (JÜL) erweitert den „temporären Horizont“ in den jeweiligen Klassen, d.h. die Kinder sind freier im Finden ihres eigenen Lerntempo. Durch den jährlichen Wechsel der Zusammensetzung des Klassenverbands entsteht eine Dynamik, die den Kindern Perspektiv- und Positionswechsel ermöglichen. Darüber hin-



aus können die jüngeren Kinder von den Älteren lernen. Die Klassen sind darüber hinaus noch in den sogenannten Kleinen Schulen zusammengefasst (zwei Klassen der 1,2,3 mit den jeweils entsprechenden Klassen der 4,5,6 sowie den dazugehörigen Gruppen im Schülerhaus). Die Kleinen Schulen sollen den Schüler/innen eine kleinteiligere Orientierung im Gesamtraum der Schule sowie einen erleichterten Übergang in die 4,5,6 ermöglichen. Die Lehrer/innen und Erzieher/innen der jeweiligen Kleinen Schulen sind angehalten, sich in regelmäßigen Abständen auszutauschen (viermal im Jahr).

Angegliedert ist der Schule ein Schülerhaus in freier Trägerschaft. Das Schülerhaus wird von ca. der Hälfte der Schüler/innen besucht. Es ist in zwei Häusern untergebracht und baulich nicht direkt mit der Schule verbunden. Einige Gruppen sind in einem ehemaligen Kita-Gebäude um die Ecke der Schule, weitere Gruppen im Gebäude der Nachbarschule untergebracht. In Haus 1 befindet sich auch eine Mensa, in der die Schülerhauskinder mittags die Möglichkeit zum Essen haben. Ein Teil der Kinder besucht die ergänzende Betreuung nur bis 13:30 Uhr im Rahmen der VHG (verlässliche Halbtagsgrundschule). Der größere Teil der Jahrgänge 1 bis 4 besucht das Schülerhaus bis 16 Uhr und länger.

Zusammenfassend lässt sich festhalten:

- Die Nürtingen-Grundschule befindet sich unter Diversity-Gesichtspunkten in einem interessanten Sozialraum, der sich durch Heterogenität und dynamische Entwicklungen auszeichnet.
- Die Bewohner/innen identifizieren sich in hohem Maße mit ihrem Kiez bzw. ihrem Wohnbezirk.
- Ein großer Teil der Bevölkerung ist von prekären Lebensverhältnissen betroffen.
- Die soziale Lage der Wohnbevölkerung findet Ausdruck in den Problemlagen des Quartiers (Kriminalität, Drogen etc.)
- Der Anteil der Menschen mit Migrationshintergrund liegt bei ca. 70 Prozent. 40 Prozent haben keine deutsche Staatsangehörigkeit.
- Tendenzen der Gentrifizierung schüren Ängste vor Verdrängung.
- Die große Mehrheit der Wahlberechtigten wählt politisch links (Grüne, Linke, SPD).
- Die niedrige Wahlbeteiligung ist ein Indiz für politisches Desinteresse oder Distanz zu parlamentarischen Politikformen.
- Die Bevölkerungsstruktur ist von Fluktuation geprägt.
- Im Quartier treffen unterschiedliche Lebenswelten und Milieus aufeinander, die im Alltag eher wenig miteinander zu tun haben.
- Gruppenbezogene Menschenfeindlichkeit äußert sich insbesondere als Rassismus, Antisemitismus, Islamfeindlichkeit und Homosexuellenfeindlichkeit.
- Ein besonderes Augenmerk bei der langfristigen Behebung der Probleme vor Ort liegt auf den Bildungsinstitutionen.
- Das besondere Profil der Schule in Anlehnung an das päd-

¹⁰ „Die Sinus-Milieus® verbinden demografische Eigenschaften wie Bildung, Beruf oder Einkommen mit den realen Lebenswelten der Menschen, d.h. mit ihrer Alltagswelt, ihren unterschiedlichen Lebensauffassungen und Lebensweisen.“ <http://www.sinus-institut.de/loesungen/sinus-milieus.html> (gesehen am 05.08.20011)

gogische Konzept von Maria Montessori entwickelte sich in den letzten 20 Jahren nicht zuletzt vor dem Hintergrund der besonderen Herausforderungen durch das Schülerklientel.

- Inzwischen besitzt über 80 Prozent der Schüler/innen die deutsche Staatsbürgerschaft, Migrationshintergrund haben etwa 50 Prozent.
- Der Großteil der Schüler/innen ist im Einzugsgebiet oder unmittelbar angrenzenden Quartieren wohnhaft, was das Selbstverständnis als „Kiezschule“ bestätigt.
- Das Profil der Schule konnte durch die Einführung des Jahrgangübergreifenden Lernens (JÜL) und die Gestaltete Lernumgebung (GLU) verstetigt werden.
- Die Schule wird von allen Seiten positiv als Schule in stetiger Veränderung wahrgenommen. Dieses Selbstverständnis als Schule in Bewegung birgt das hohe Potenzial, auch in Zukunft flexibel, aber nicht beliebig, auf den Wandel im Sozialraum und neue Herausforderungen durch sich verändernde Bildungsbegriffe und Inhalte reagieren zu können.
- Trotz hoher Arbeitsbelastung zeigt sich durchweg eine relativ große Zufriedenheit bei den Schulakteuren.

DIE SCHULE IM BLICK VON DIVERSITY – PARTIZIPATION – IDENTITÄT

Im Folgenden stellen wir die wichtigsten Ergebnisse der Ressourcenerhebung und der leitfadengestützten Gespräche mit den Schulakteuren dar.

DIVERSITY

Die Befragungen und Beobachtungen zum Umgang mit und zur Sichtweise auf Vielfalt und Verschiedenheit ergaben, dass

- es ein hohes Maß an Sensibilisierung und Wertschätzung für Vielfalt und Verschiedenheit gibt,
- Diversity als Herausforderung und Chance zugleich gesehen wird,
- der diskriminierende Charakter von Ausgrenzungsmechanismen nicht immer offensichtlich zu erkennen ist bzw. die Einschätzungen darüber divergieren,
- ein Großteil der Kinder bereits mehr oder weniger subtile Ausgrenzungserfahrungen innerhalb und außerhalb der Schule erlebt hat,
- Ausgrenzungserfahrungen auch von Mitarbeiter/innen und Eltern der Schulen gemacht werden,
- Ausgrenzungsmechanismen teilweise strukturell bedingt sind,
- die Kinder gesellschaftliche Vorurteilsstrukturen reproduzieren,
- die Schulmaterialien teilweise die heterogene Zusammensetzung der Schülerschaft nicht widerspiegeln bzw. zur Klischeeproduktion beitragen,
- Bildungsnähe und Bildungsferne und die damit verbundene Chancengerechtigkeit in hohem Maße durch die Herkunftsfamilien und ihre Milieuzugehörigkeit bedingt sind,
- sich viele ein heterogeneres Kollegium wünschen und eine

Zusammenarbeit der verschiedenen Berufsgruppen in der Schule auf Augenhöhe,

- insbesondere im Erzieher/innen-Team eine gute Kenntnis über die Lebenswelten der Kinder und ein hohes Reflexionsvermögen im Team festzustellen ist,
- sich viele Einschätzungen nicht mit den positiven Ergebnissen der Schulinspektion decken,¹¹
- bereits viele punktuelle Maßnahmen zum förderlichen Umgang mit der heterogenen Zusammensetzung der Schülerschaft existieren, aber keine systematische Etablierung einer Empowerment-Kultur,
- die Schule über viele Ressourcen verfügt, die den produktiven Umgang mit Heterogenität fördern und dem Ziel der Inklusion dienen (Montessori-Orientierung, JÜL, Gestaltete Lernumgebung, Leitbild, Projekte, Öffnung gegenüber dem Sozialraum und externen Akteuren, Elternarbeit)
- weiter auszubauende Potenziale mit Blick auf Diversity ausgemacht werden können.

PARTIZIPATION

Die Befragungen und Beobachtungen zu Möglichkeiten der Teilhabe an der Schule ergaben, dass

- die Schule einen einladenden und offenen Charakter hat,
- eine aktive Mitgestaltung der Schule möglich und erwünscht ist,
- die Schule sehr viele Teilhabemöglichkeiten für alle Akteursgruppen bietet (z.B. regelmäßiges Jour-Fixe, JÜL- und andere Teamtreffen, Gesamt- und Schulkonferenz, Schulentwicklungsteam, Elternvertretung, Schülervertretung und -parlament, Kinderkonferenzen, Förderverein, Elternabende, Eltern- und Müttercafé, Elternstammtisch, Schul- und Elternweb, Info- und Elternbriefe, Elternhandbuch, Schulfeste, Projekte, Hospitationen),
- sich die Akteure jedoch unterschiedlich gut beteiligt fühlen,
- die Einschätzungen über Beteiligungen sehr divergieren,¹²
- Die Eltern- und Schülervertretungen nicht immer die heterogene Zusammensetzung der Schüler- und Elternschaft entsprechend repräsentieren,
- zu wenig Wert auf formal korrekte demokratische Verfahrensweisen gelegt wird, um „Klüngel“ vorzubeugen,
- im Alltag ein wertschätzender, kollegialer Umgang manchmal nicht aktiv gepflegt wird,
- Sprachbarrieren noch besser abgebaut werden sollten,
- Eltern mit Migrationshintergrund größere Probleme haben, sich aktiv einzubringen,
- Hierarchien transparent sein sollten, um Missverständnissen vorzubeugen und keine falschen Erwartungen zu wecken,

¹¹ So wurde das Item 80 „Die Schule ermöglicht eine gleichberechtigte Teilhabe aller Schülerinnen und Schüler unabhängig von z.B. Herkunft, Geschlecht oder Behinderung.“ von 96 Prozent des Kollegiums als voll erfüllt eingeschätzt, aber nur von 19 Prozent der Erzieher/innen, 46 Prozent der Eltern und 59 Prozent der Schüler/innen. (Schulinspektion 2012)

¹² Auch die Schüler- und Elternbeteiligung wird von den Lehrer/innen in der bereits erwähnten Schulinspektion als sehr positiv eingeschätzt, während dies die Erzieher/innen und Eltern etwas kritischer bewerteten.

- es zwar sehr viele Möglichkeiten der Beteiligung gibt, eine systematische, verstetigte Erhebung über Repräsentation und Partizipation jedoch fehlt.

IDENTITÄT

Die Befragungen und Beobachtungen zur Identität und zu Identitätsangeboten der Schule ergaben, dass

- die Schule über wichtige Ressourcen mit Blick auf eine gemeinsame Identitätsfindung verfügt (Gestaltete Lernumgebung, Räumlichkeiten wie große Aula, Schülercafé „Futterkäfer“, Schulstation, großer Schulhof, Schulbibliothek, Schul- und Sportfeste),
- die Schule über eine sehr gute, dem Mariannenplatz zugewandte Lage verfügt,
- die Schule sich als offene Kiezschule versteht und im Sozialraum gut vernetzt ist,
- die Identifikation mit der Schule nicht zuletzt abhängig von der eigenen Stellung innerhalb der Institution und den tatsächlich vorhandenen oder empfundenen Mitgestaltungsmöglichkeiten ist,
- sich der Großteil des pädagogischen Personals mit der pädagogischen Ausrichtung und der Gestaltung der Schule identifiziert,
- die Identifikation der Eltern mit der Schule unterschiedlich ausfällt und offensichtlich mit dem eigenen Milieuhintergrund und den damit verbundenen Erwartungen an Schule zusammenhängt,
- die hohe Identifikation in direktem Zusammenhang mit der Bereitschaft zu hohem Engagement steht,
- die innerschulische Organisation in „Kleine Schulen“ ein probates Mittel ist, um den Kindern überschaubare Orientierungsräume zu eröffnen,
- sich das Schülerhaus räumlich, organisatorisch und emotional getrennt von der Schule erlebt,
- die Schule über ein partizipativ erstelltes Leitbild verfügt,
- die Schule über eine mit den Kindern abgestimmte Hausordnung verfügt,
- der Name der Schule als gegeben hingenommen wird,
- es kein Schulmotto, Maskottchen, Fotos der Kinder in den Fluren o.ä. gibt,
- das Verhältnis zur Nachbarschule als eher angespannt erlebt wird,
- es an einer systematischen Steuerung fehlt, die Identitätsangebote mit dem Ziel der Inklusion überprüft und verfolgt.

HANDLUNGSEMPFEHLUNGEN UND MASSNAHMENKATALOG

Vor dem Hintergrund der Analyse wurde ein erster Ideenspeicher mit Anregungen erstellt, wie die Schule im weiteren mit den Ergebnissen umgehen könnte:

- **Identitätsmerkmale** konkret benennen, sowohl im Schulalltag als auch in pädagogischen Konzepten
- **Empowerment** als zentrales Anliegen der Schule: Stärkung

und Förderung benachteiligter Gruppen (Mentorensystem, Mehrsprachigkeit usw.)

- **Multiperspektivität** fördern bzw. erzeugen (z.B. durch zusätzliche Begegnungs- und Kommunikationsräume, Sprachbörsen/-tandems, Rollentauschtag, kollegiale Beratungen und Hospitationen, Partnerschaften mit Schulen aus anderen Bezirken usw.)
- **Personalentwicklung** (z.B. Freiwillige Potenzialanalyse für alle Mitarbeiter/innen, Kolleg/innen mit Migrationshintergrund, Behinderung o.ä. als Brückenbauer/innen nutzen, aber nicht als Stellvertreter/innen, Kompetenzen der nicht-pädagogischen Angestellten gezielt mit einbeziehen, bei Neueinstellung gezielt auf Heterogenität des Kollegiums / Erzieher/innenteams hinarbeiten usw.)
- **Fachliche Professionalisierung** (z.B. Fortbildungsbedarf systematisch erheben, Interkulturellen Kalender einführen und ggf. mit FB verbinden, Auseinandersetzung mit migrantischen Lebenswelten und Milieus, religiösen Strömungen, Selbstreflexion über eigene Milieuzugehörigkeiten, Analyse der Unterrichtsmaterialien und Spielsachen auf Diversity-Gerechtigkeit, systematische Entwicklung eines an die Schule angepassten Methodenkoffers zu Vielfalt und Verschiedenheit, Aufbau einer Fachbibliothek usw.)
- Geklärte **Rollen und Funktionen aller Schulakteure und Gremien** und damit einhergehende Akzeptanz von Räumen und Grenzen
- **Chancengerechtigkeit verwirklichen** (aktive Einbindung neuer Eltern, Einhaltung formaler Regeln bei Abstimmungen, Wahlen usw., um Chancengerechtigkeit für alle zu gewährleisten, Entscheidungen und Hierarchien transparent kommunizieren, aktive Einbeziehung und Wertschätzung aller „nicht-pädagogische Mitarbeiter/innen“, Austauschtreffen aller externen Lehrkräfte usw.)
- Zukunftswerkstatt für die Schule mit dem Ziel, eine **gemeinsame Vision** für die Schule zu entwickeln
- Erweiterte Zukunftskonferenz für die Schule und Akteure aus dem weiteren Sozialraum, um eine gemeinsame Vision als „**Kiez der Vielfalt und Verschiedenheit**“ zu entwickeln.
- Weiterentwicklung der **Schule als Identifikationsraum für alle** (z.B. Auseinandersetzung mit Schul-Namen und -Logo; gemeinsames Finden eines Schulmottos und Maskottchens, gemeinsame Suche nach Vorbildern, evtl. Patenschaft einer berühmten Persönlichkeit, mehr Repräsentation der Kinder im Schulgebäude jenseits der Klassenzimmer durch Bilder, Fotos, Namen usw.)
- **Fehlerfreundliche Schule:** Schaffung einer angstfreien Atmosphäre
- Die **Heterogenität der Schülerschaft** in der Außendarstellung der Schule widerspiegeln und als Qualitätsmerkmal herausstellen
- Besonderes Augenmerk auf **räumliche** Punkte mit verdichteter sozialer **Interaktion** und entsprechender Wertschätzung und Gestaltung dieser, z.B. „Futterkäfer“

- Umgestaltung von **Unterrichtsmaterialien / Spielsachen**, so dass sie die Identifikation der Kinder damit fördern.

Auf Grundlage der Handlungsempfehlungen wurde im weiteren mit sämtlichen Pädagog/innen der Schule ein Maßnahmenkatalog erstellt, um die Diversity-Ausrichtung der Schule strategisch und praktisch zu implementieren.

Viele der oben angerissenen Handlungsempfehlungen wurden im sich anschließenden Projektverlauf umgesetzt. Der „Futterkäfer“ wurde renoviert und teilweise von Kindern mitgestaltet, für die Erzieher/innen wurden mehrere Teamfortbildungen organisiert, im Sekretariat wurde eine Methodensammlung zum Thema Diversity im Unterricht zur Verfügung gestellt, zum Jahreswechsel an alle Pädagog/innen ein interkultureller Kalender mit umfangreichem Glossar ausgehängt, externe Projekte an der Schule wurden mit Blick auf Diversity fachlich beraten, der Studientag der Lehrer/innen als „Open Space“ durchgeführt, das Leitbild der Schule überarbeitet, ein ausgewiesener Diversity-Experte als Critical Friend der Schule gewonnen, Fotos von unterschiedlichen Kindern für eine Ausstellung gemacht, Hilfslehrer/innen mit Migrationshintergrund auf Honorarbasis engagiert, ein Kunstprojekt zum Thema Vielfalt mit Kiezverankerung durchgeführt etc.

AUSBLICK

- Das Quartier rund um die Nürtingen-Schule stellt sowohl Chance als auch Herausforderung dar: die Chance für Kinder, frühzeitig Kompetenzen im Umgang mit einer komplexer werdenden Gesellschaft zu erlernen und einzuüben, die Herausforderung für Pädagog/innen reflexiv, kritisch und wertschätzend mit den unterschiedlichen Herkünften und Sozialisierungserfahrungen der Kinder und ihren Eltern umzugehen und diese eher als Potenzial denn als Hindernis oder Störung zu begreifen.
- Die Nürtingen-Schule kann bildlich als „Schule am Platz“ beschrieben werden, die dem Mariannenplatz zugewandt liegt. Im übertragenen Sinne bietet sie Platz für alle Kinder des Sozialraums, egal welchen Milieus, welcher Herkunft, Religion und Sozialisation.
- Die Vorzugslage „Schule am Platz“ kann aber auch auf die im Vergleich privilegierte Stellung der Schule hinweisen. Durch das besondere pädagogische Profil ist die Schule insbesondere für Eltern interessant, die aufgrund eigener Erfahrungen und Einstellungen alternative Schulkonzepte bevorzugen. Wenn dies andererseits Eltern abschreckt, die eher herkömmlichen Lernmethoden vertrauen, kann dies zu ungewollten Homogenisierungstendenzen in der Zusammensetzung der jeweiligen Schulen im Sozialraum führen.
- Trotz aller postulierten Toleranz und dem Bekenntnis zu „Multikulti“ vieler herkunftsdeutscher Kreuzberger/innen, kann sich hinter dem Anmeldeverhalten der Eltern auch die Angst vor einem zu hohen Anteil von Kindern mit Migrationshintergrund und prekären Lebensverhältnissen an

der eigenen Schule verbergen. Das pädagogische Profil kann so schnell zum heimlichen Vehikel für die Anmeldung an der Schule mit den geringsten Zahlen an Schüler/innen nichtdeutscher Herkunftssprache werden. Die Schule ist sich dieser Problematik bewusst und versucht, mit ihr umzugehen, indem sie u. a. über ihr Profil mehrsprachig informiert, ihr Selbstverständnis als Kiezscheule für alle betont und die Zusammensetzung von Klassen bewusst möglichst heterogen gestaltet.

- „Schule am Platz“ kann darüber hinaus heißen, sich im Rahmen der Möglichkeiten einer Schule als sozialer Treffpunkt für das Quartier zu etablieren, Verantwortung für den Sozialraum zu übernehmen und sich den Bewohner/innen gegenüber zu öffnen.
- Nicht zuletzt an den Bildungskarrieren der heutigen Schüler/innen im Sozialraum wird sich entscheiden, ob die derzeitigen Bewohner/innen die Wahl haben, vor Ort wohnen bleiben zu können oder nicht. Aufgrund der beschriebenen Tendenzen von Gentrifizierung ist anzunehmen, dass zukünftig vermehrt die soziale Lage und das Einkommen darüber entscheiden werden, wer sich eine Wohnung im Kiez leisten kann.
- Ein Mehr an Bildung bedeutet auch ein Mehr an Kommunikations- und Aushandlungsfähigkeit, die nicht zuletzt auch vor dem Hintergrund der Kreuzberger Protestkultur schleichenden Verdrängungstendenzen entgegenwirken kann.
- Kreuzberg ist im Berliner Vergleich kein Bezirksteil, der durch besonders hohe Fallzahlen Gruppenbezogener Menschenfeindlichkeit auffallen würde, wobei über die Verbreitung dieser Einstellungsmuster in den einzelnen Milieus nur Vermutungen angestellt werden können. Die gelebte Achtung und Einhaltung der Menschenrechte, das Einüben demokratischer Aushandlungsprozesse sowie das Erlernen von Ambiguitätstoleranz sind wichtige Voraussetzungen, um Rassismus, Antisemitismus, Islam- und Homosexuellenfeindlichkeit langfristig entgegenzuwirken. Auch hierbei kommt den Akteuren im Sozialraum und dem Lern- und Lebensort Schule eine wichtige Funktion zu.
- Kreuzberg war in seiner Geschichte stets von Wandel geprägt. Es geht nicht darum, Veränderungen zu verhindern, es geht vielmehr darum, möglichst vielen alteingesessenen und neuhinzukommenden Kreuzberger/innen die Möglichkeit der aktiven Mitgestaltung zu geben. Kreuzberg könnte dabei bundesweit Vorbild für das aktive Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Lebensstilen, Herkünften und Biografien im urbanen Raum sein.
- Die Bestandsanalyse hat auch für das Projekt NÜRTIKULTI noch mal in beeindruckender Weise gezeigt, über welche Potenziale die Nürtingen-Schule verfügt. Lage und Zusammensetzung sind dazu geeignet, Modellschule mit überregionaler Ausstrahlungskraft zu werden, wenn die Chance systematisch genutzt wird, sich noch deutlicher als Zukunftsschule für Vielfalt und Verschiedenheit zu profilieren.

DAS CO-TEACHING:

VOM UMGANG MIT VIELFALT IM KLASSENRAUM



Raum in der Nürtingen-Grundschule

Im Klassenraum der begleiteten 4,5,6 können die Kinder an hohen Tischen auf Fensterhöhe sitzen, auf kleinen Bänken auf dem Podestboden, an einem aufklappbaren Nischenarbeitsplatz, auf dem vorderen Podest zum Präsentieren oder im Kreis auf unterschiedlich hohen Bänken und Stühlen.

Nach Abschluss der Bestandsanalyse und der Erarbeitung der Handlungsempfehlungen, startete das Co-Teaching. Nun sollten die Projektmitarbeiter/innen konkret ausgewählte Klassen und Schülergruppen über ein Jahr begleiten und das pädagogische Personal unterstützen.

Zunächst mussten zwei Klassen und Schülergruppen im Hort gefunden werden. Dabei war es dem NÜRTIKULTI-Team wichtig, möglichst eine Klasse der jüngeren und eine der älteren Jahrgangsstufen auszuwählen. Begleitet wurden schließlich eine Klasse der 1,2,3 einer neuen Lehrerin an der Schule und eine Klasse der 4,5,6 eines Lehrers, der bereits seit zwanzig Jahren an der Schule ist und wesentlich an der Montessori-Ausrichtung der Schule mitgewirkt hat.

Die konkrete Ausgestaltung des Co-Teachings war dabei relativ offen.

DAS CO-TEACHING IN DER KLASSE 4,5,6

Im Folgenden sollen unsere Erfahrungen in den jeweiligen Klassen beschrieben und reflektiert werden.

Die Klasse

Zu Beginn lag der Schwerpunkt des Co-Teachings auf dem gegenseitigen Kennenlernen: Die Klasse bestand im Schuljahr 2012/2013 aus 25 Kindern im Alter von 10 bis 12 Jahren. Die Schüler/innen hatten unterschiedlichste Hintergründe: Familien, die von Transferleistungen abhängig sind, Patchwork- und künstlerisch orientierte Familien, Kinder aus atheistisch, islamisch oder christlich geprägten Elternhäusern, Kinder mit Entwicklungsverzögerungen, Schüler/innen mit Erstsprache Türkisch oder Arabisch, Kinder mit guten spanischen oder englischen Sprachkenntnissen, sportlich oder künstlerisch begeisterte Kinder, Kinder mit hoher und niedriger Lesaffinität, Kinder mit vielen oder wenigen häuslichen Bildungsangeboten. Der größte Teil war in unmittelbarer Nähe der Schule wohnhaft, die Klasse repräsentiert den Sozialraum d.h. die einzelnen Kinder, bzw. Kindergruppen kennen sich seit der Zeit der Vorschule und ihr Umfeld spiegelt die Vielfalt des Bezirkes.

Durch das „Jahrgansübergreifende Lernen“ setzt sich die Klasse jedes Jahr nach den Sommerferien neu zusammen, ca. ein Drittel der Kinder verlässt die Schule und ein Drittel wechselt von der dritten in die vierte Klasse und kommt neu in den Klassenverband. Durch die Organisation als „Kleine Schulen“ (in der die zusammengehörenden jüngeren und älteren Klassen zusammengefasst sind und auch räumlich beieinander liegen), kennen die Kinder schon im Vorfeld ihre neue Klasse, so dass der Wechsel relativ organisch von staten geht.

Der Klassenraum

Mit finanziellen Sondermitteln konnte die Nürtingen-Schule die „Gestaltete Lernumgebung“ einführen. (siehe auch <http://www.bauereignis.de/>) Gemeinsam mit den Kindern und Pädagog/innen wurden unter Anleitung von zwei Architektinnen alle Klassenräume sukzessive umgestaltet. Im Ergebnis gleicht



kein Klassenraum dem anderen. Die frontale Ausrichtung der Klassenräume wurde ersetzt durch Tischgruppen in unterschiedlicher Höhe, Podeste, offene Regale oder Hochsitze. In vielen Klassen wurde die klassische Tafel verkleinert oder verschwand ganz aus dem Raum. Zudem wurde darauf geachtet, Platz für den in der Montessori-Pädagogik obligatorischen Sitzkreis um einen runden Teppich herum zu schaffen. Viele Räume wurden in warmen Farben gestrichen und es finden sich überall Dämmplatten, die für eine gute Akustik sorgen, die Kommunikationsmöglichkeiten verbessern bzw. erst richtig ermöglichen, denn ein hoher Geräuschpegel ist eine häufig übersehene oder besser überhörte Barriere beim Lernen.

Auch die Flure wurden nicht ausgespart: Hier sind Podeste installiert worden, die von den Kindern zum Lernen genutzt werden können.

Die Gestaltung der Schule spiegelt treffend die Heterogenität der Schülerschaft wider. Im Klassenraum der begleiteten 4,5,6 können die Kinder an hohen Tischen auf Fensterhöhe sitzen, auf kleinen Bänken auf dem Podestboden, an einem aufklappbaren Nischenarbeitsplatz, auf dem vorderen Podest zum Präsentieren oder im Kreis auf unterschiedlich hohen Bänken und Stühlen. Dabei gibt es keine dauerhaft festen Sitzplätze, aber durchaus Vorlieben bei den Kindern. An den Wänden entlang läuft eine Zeitleiste mit deren Hilfe den Kindern historische Zusammenhänge verdeutlicht werden können, es gibt einen Gong, eine Computerecke, offene Regale mit Materialien und eine Garderobe.

Das pädagogische Personal

Im Schuljahr 2012/2013 gehörten zum pädagogischen Team der Klasse ein Klassenlehrer, eine Erzieherin, eine Referendarin, eine Lesespatin, eine Musiklehrerin, ein Englisch- und ein Mathelehrer, die Co-Teacherin von NÜRTIKULTI sowie drei Lehrer/innen für Islam-, evangelischen Religions- und Ethikunterricht. Darüber hinaus gibt es an der Schule eine Schulstation mit zwei Schulsozialarbeiter/innen und einen Bibliothekar für die Schulbibliothek, die an den Klassenraum angrenzt und gerne von den Kindern genutzt wird.

Der Schulalltag

Der pädagogische Ansatz: An dieser Stelle soll es nicht darum gehen, den Montessori-Ansatz ausführlich darzustellen, sondern Eindrücke aus Montessori-orientierten Unterrichtsalltag wiederzugeben.

Wichtige Bestandteile des Unterrichts sind das Zusammenkommen der Kinder im Kreis, die Freiarbeit und das selbständige Lernen und Arbeiten, die wechselnden Phasen der An- und Entspannung, das Arbeiten in Gruppen, die Nutzung des zu Verfügung stehenden Raumangebots (Aula, Flur, Bibliothek, Schulhof), das Präsentieren und Reflektieren von Arbeitsergebnissen sowie der offene Wochenplan. Offener Wochenplan bedeutet, dass dieser nur eine allgemeine Orientierung vorgibt, arbeitsbezogene Informationen enthält und offen ist für Anpassungen.

Im Vordergrund steht das selbständige Arbeiten, die aktive Kommunikation und Interaktion der Kinder sowie das Präsentieren der Arbeitsergebnisse. Der Lehrer erteilt Arbeitsaufträge oder gibt Anregungen für die Freiarbeit, er beobachtet intensiv und meldet den Kindern seine Beobachtungen zurück. Bei besonderen Auffälligkeiten sucht er das Gespräch mit einzelnen Kindern.

Der Lehrer ist ausgebildeter Montessoripädagoge, entsprechend beschreibt er sein Rollenverständnis als sehr komplexes:

„Die Grundlage ist also nicht das Nachdenken darüber, wie man das Kind lehren oder erzieherisch beeinflussen kann, sondern wie man ihm eine Umgebung schaffen kann, die seiner Entwicklung förderlich ist, um es dann in dieser Umgebung sich frei entwickeln zu lassen.“ (M. Montessori: „Grundlagen meiner Pädagogik“, Heidelberg 1968)

Damit ist nicht gemeint, dass lediglich eine angemessene Lernumgebung zu schaffen ist und sich der Lehrer dann zurücklehnen kann.

Als seine Aufgaben versteht er vielmehr:

- aufmerksam beobachten
- Lektionen – Einführungen in neue Materialien – zum passenden Zeitpunkt geben
- sich zurücknehmen, sobald das Kind sein Lernen selber in die Hand nimmt; das Kind ist Subjekt seines Lernens, nicht Objekt, das belehrt wird
- das Kind so fördern, dass es eine immer größer werdende Unabhängigkeit erreicht, auch von der Lehrerin (Montessori spricht von der „weisen Zurückhaltung“ des Erwachsenen)
- das Kind nicht willkürlich gewähren lassen, sondern dem Kind helfen, „Meister seiner selbst zu werden“, damit es auch das tun kann, was es will
- die Einhaltung gemeinsam vereinbarter Regeln beachten
- die Lernumgebung pflegen – auch mit den Kindern

Ist die eigene Bildungsbiografie vom klassischen Unterrichts-Setting geprägt, braucht es eine Weile, um den nicht am 45-

Minuten-Takt orientierten sondern an langfristigen Lernprozessen orientierten Unterricht zu verstehen und die Prinzipien und deren Funktionieren nachvollziehen zu können.

Das bekannte Montessori-Prinzip „Hilf mir, es selbst zu tun“ bringt den pädagogischen Ansatz von Maria Montessori nach wie vor gut auf den Punkt: Zu Ende gedacht bedeutet es, den Kindern das Vertrauen zu schenken, dass sie selbständig „das Richtige“ an dem für sie richtigen Zeitpunkt lernen werden. Entsprechend selten kommen klassische Schulbücher oder Frontalunterricht zum Einsatz: gelernt wird mit Arbeitsheften, mit Montessori-Materialien, mit Büchern und Lexika aus der Bibliothek oder mit dem, „was da ist“: Pflanzen und Tieren im Schulgarten, Ausstellungen in der Umgebung, selbsterstellten Texten, Internet usw. („was da ist“ ist nicht zufällig da, sondern in der Regel vorbereitet durch den Lehrer) Lernen findet also nicht allein gebunden an den Klassenraum oder die Tafel statt, sondern im gesamten Lebensraum der Kinder und den dort vorzufindenden Materialien. Gelernt wird dadurch, in Zusammenhängen zu denken und zu begreifen. Es gibt zwar auch Fachunterricht wie Englisch, Religion, Musik oder Mathematik – es wird aber darauf geachtet, Lernanlässe – z.B. den Besuch einer Kunstausstellung – für mehrere Fachgebiete zu nutzen und Zusammenhänge herzustellen. So umfasste bspw. der Besuch einer Moschee die Auseinandersetzung mit Bildbänden über muslimisches Leben, das Sprechen und der Austausch über das Gesehene und

Wochenplan für die Zeit vom 3.6. bis zum 11.6.2013

1. Am 11.6. hat Batahan Geburtstag!
2. Leider haben die Kinder am Mittwoch keine Schule, es gibt aber eine Notbetreuung im SchülerInnenhaus. Wir Pädagoginnen an der Schule werden uns an diesem Tag damit befassen, was wir an der Schule noch besser und interessanter machen können. Ich möchte mich mit dem Schulgelände beschäftigen (z.B. Spielmaterial für die Pausen, Schulgarten).
3. Am Donnerstag fahren Kinder mit zum Hausburg Cup (Basketballturnier).
4. Für Freitag ist geplant, dass Camille und Sornaja noch einmal kurz von ihrem Tanzprojekt berichten.
5. Frau Susen möchte mit Kindern der Klasse über das „Vielfalt Heft“ sprechen. Ich möchte mich beim Fussballteam für den tollen und vorbildlichen Auftritt beim Turnier bedanken.
7. Am Samstag sind Jael, Sarah, Ismail, Moritz und Gagay bei ihrer Buchvorstellung im Kreuzbergmuseum in der Adalbertstraße. Nikolai bereitet den Vortrag von Gagay mit vor. Wer an der Veranstaltung Interesse hat, kann sich mit den Kindern im Museum verabreden.
8. Über die ganze Woche verteilt, wird es immer wieder Möglichkeiten geben, über die Zeugnisse zu sprechen.

Wir wünschen eine interessante Woche



Erlebte, das Erstellen von Moscheemodellen sowie die zeithistorische Einordnung des Islams.

In der Klasse wird darüber hinaus eine ausgeprägte Feedbackkultur gepflegt. Wird etwas vorgetragen oder vorgestellt, geben die Kinder sich gegenseitige Rückmeldungen über die Präsentation und deren Inhalt. Auch Diktate werden gegenseitig korrigiert. Beispielhaft war die folgende Unterrichtssituation: Der Klassenlehrer gab die Diktate zurück. Die Klasse insgesamt sowie jedes Kind einzeln erhielten ein mündliches Feedback, Fehler waren nicht mit Rotstift markiert. Die Reaktion einiger Schüler/innen ließ nicht lange auf sich warten: Sie fragten, ob sie das Diktat noch einmal schreiben dürften. Das Beispiel zeigt eindrücklich, dass hier weniger das Arbeiten an Fehlern, sondern eher das Lernen aus Motivation im Vordergrund steht – Fehlerpflege wird durch Feedbackkultur ersetzt, Trial and Error durch selbständiges Einarbeiten und Üben.

NÜRTIKULTİ IM UNTERRICHT

Die Mitarbeiter/innen des Projekts haben neben ihren Hochschulabschlüssen Qualifikationen als Diversity- und Kommunikationstrainer sowie als politische Jugend- und Erwachsenenbildner. Qualitätsmerkmale sozialer Trainings und außerschulischer politischer Bildung sind zwar Teilnehmerorientierung und methodische Vielfalt, in der Regel sind sie aber als „pädagogische Ausnahmesituation“ konzipiert, die Lernarrangements eher kurzfristig denn langfristig und prozessorientiert. So können durchaus sinnvolle Denk- und Lernanstöße, wichtige Impulse gegeben werden, eine dauerhafte Lernbegleitung ist in der Regel aber nicht vorgesehen.

Mit der Öffnung der Schulen kamen in den letzten Jahren zunehmend externe Anbieter und Träger an Schulen, um vor Ort mehr oder weniger dauerhaft zu arbeiten. Insofern ist die Zusammenarbeit mit Schulen zwar nicht neu, dennoch ergaben sich beim Co-Teaching spezifische Probleme, die daher rührten, dass hier die prozesshafte Montessoriorientierte Grundschulpädagogik und dort die eher interventionsorientierte soziale und politische Bildungsarbeit für Jugendliche und Erwachsene stand. Diversity-Methoden und Übungen mussten daher zunächst entweder neu entwickelt oder für die Altersgruppe entsprechend überarbeitet werden. Im Weiteren zeigte sich allerdings, dass sich Übungen und Methoden schlecht in den Unterricht „eintakten“ lassen, wenn dieser nicht „nach Takt“ läuft. Da sich die Unterrichtsbegleitung auf zwei bis drei Vormittage in der Woche beschränkte und der Unterricht eben nicht minutiös geplant war, war es mitunter schwierig, „externe“ Programmpunkte einfließen zu lassen, zumal wenn es keinen konkreten Anlass für bestimmte Übungen gab.

Über das Jahr konnten somit weniger Diversity-Einheiten als ursprünglich angedacht in der Klasse durchgeführt werden, im Gegenzug konnte aber stellenweise auf konkrete Situationen und Vorfälle reagiert werden, die zum Lern- und Reflexionsanlass wurden. Hierzu drei Beispiele:



Beispiel 1:

2012 brachte die Firma Ferrero eine neue Variante von Kinder-Überraschungseiern heraus, die sich speziell an die Zielgruppe Mädchen richtet. Optisch kenntlich gemacht sind diese Überraschungseier durch rosafarbene Blumenmuster auf der Verpackung.

Mit einer Gruppe von Mädchen aus der Klasse untersuchten wir die Ferrero-Eier genauer, indem die „normalen“ mit den „Mädcheneiern“ verglichen wurden. Es stellte sich heraus, dass die Inhalte der Eier bis auf eine Reihe von Sammel puppen keine großen Unterschiede aufwiesen und es sich im Kern eigentlich nur um einen Werbetrick handelt. Es stellte sich die Frage, ob die „normalen“ Eier nun nur noch für die Jungen gedacht seien. Außerdem diskutierten wir, warum den Mädchen die Mädchen-Eier besser gefallen, obwohl der Unterschied nicht groß ist.

Beispiel 2:

Ein Junge berichtete von seinem Besuch in einer weiterführenden Oberschule. Er erzählte, dass die Schule sehr schön sei, dass es ihn aber gestört habe, dass vor der Schule „Penner“ rumlungerten. Der Klassenlehrer machte den Schüler auf seine diskriminierende Ausdrucksweise aufmerksam. Die Äußerungen des Schülers nahmen wir im Weiteren zum Anlass, das Thema Obdachlosigkeit genauer zu thematisieren: In der Klasse wurde das Buch „Ein mittelschönes Leben“ von Kirsten Boie vorgelesen, das die Geschichte eines Familienvaters erzählt, der Schritt für Schritt in die Obdachlosigkeit rutscht. Am Ende des Buches finden sich Interviews mit Obdachlosen, die von Schüler/innen durchgeführt wurden und in der Klasse von den Kindern vorgelesen wurden. Die Kinder überlegten, wo ihnen schon einmal Obdachlosigkeit begegnet ist und welche Gefühle dies bei ihnen auslöst. Es wurde gesammelt, welche Bezeichnungen ihnen von Obdachlosen einfallen. Außerdem schauten wir uns gemeinsam Obdachlosenzeitschriften an. Ziel war es, die Kinder für die Problematik

Obdachlosigkeit zu sensibilisieren und für einen menschenwürdigen Umgang mit den davon Betroffenen zu werben.

Beispiel 3:

Der Jahreswechsel wurde genutzt, um den Interkulturellen Kalender des Berliner Senats vorzustellen. Jedes Kind erhielt einen eigenen Kalender im DIN A 4-Format, das größere Format wurde im Klassenzimmer aufgehängt. Im Kalender wird ersichtlich, dass das Jahr von vielen religiösen, aber auch weltlichen Fest- und Feiertagen durchzogen ist, je nach Konfession sind diese farblich unterschieden. Den Kalender nahmen wir zum Anlass, die Zeitleiste im Klassenzimmer um die Entstehungsjahre der drei großen monotheistischen Religionen jeweils den Farben im Kalender entsprechen zu ergänzen. Außerdem vermerkten die Kinder ihre Geburtstage im interkulturellen Klassenkalender. Der Jahreswechsel ist ein guter Anlass, um einerseits ein Bewusstsein für die Vielfaltigkeit von Glaubens- und Weltanschauungen zu schaffen und andererseits die historischen Zusammenhänge zwischen den Religionen aufzuzeigen.

„VIELFALT NUTZEN.“

Im letzten Drittel des Co-Teachings arbeitete die Klasse mit dem Arbeitsheft „Vielfalt nutzen.“ Der Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V. Das Heft eignete sich sehr gut zur Auseinandersetzung mit dem Thema Vielfalt und Verschiedenheit, da die Kinder geübt sind im Umgang mit Arbeitsheften. Häufig wurde die Freiarbeit genutzt, um mit dem Heft alleine oder zu zweit zu arbeiten. Allerdings erschloss sich der Sinn der Aufgaben mit Blick die Lernziele – Sensibilisierung für Diversity und der vorurteilsbewusste Umgang mit Denk- und Wahrnehmungsmustern – nicht immer. So sind auf einer Seite im Heft drei Gebäude abgebildet: ein Pagodenbau, ein Hochhaus und ein Iglu. Zu den Bildern sollen die Kinder schreiben, wo und wer in diesen wohnt. Anschließend sind die Schüler/innen aufgefordert, weitere Hausformen in der Welt zu zeichnen und auch hier zu beschreiben, wo diese sind und wer dort wohnt. Wird diese Übung pädagogisch nicht begleitet, kann sie schnell zur Festschreibung von Stereotypen führen. Die Beantwortung



der Kinder bestätigte diesen Eindruck: Die Pagode wurde häufig mit China, das Hochhaus mit New York und der Iglu mit „Eskimos“ in Verbindung gebracht – obwohl mittlerweile weit mehr Chinesen als US-Amerikaner in Hochhäusern leben dürfen und Iglus als Wohnhaus auch ausgedient haben.

In der Klasse nahmen wir diese Aufgabe zum Anlass, selbst nach Bildern und Fotos zu suchen, die Häuser aus der ganzen Welt zeigen, deren Zuordnungen aber eben nicht immer einfach und eindeutig sind: z.B. die Skyline von Johannesburg, Arbeiterhäuser aus England, ein malerisches griechisches Dorf mit christlich-orthodoxer Kirche im Bild, Hochhäuser in Hongkong, ein Loft in New York, Holzhäuser in Kanada, eine Altbaufassade in Krakau, der Swiss-Re-Tower in London, eine Blechdachansicht von Paris, eine US-amerikanische Wohnsiedlung, Wohnhäuser aus Mexiko Stadt, Dubai von oben, ein bayerisches Wohnhaus, die Skyline von Ankara usw. Die Bilder wurden zur Ansicht auf den Boden gelegt, danach ging das Rätseln los. Den Kindern machte es sichtlich Spaß zu überlegen, welche Fotos zu welcher Stadt bzw. zu welchem Land gehören. Es wurde deutlich, dass die weltweiten Wohnformen einerseits tatsächlich sehr unterschiedlich, andererseits aber auch sehr ähnlich sein können – je nach Lage Stadt-Land, je nach Bauweise traditionell oder modern.

Seitens der Kinder wurde das Heft gut angenommen und positiv beurteilt. Hier einige Zitate der Kinder:

„Mir hat das Heft gut gefallen, weil es um andere Religionen geht und dass es sehr abwechslungsreich ist. Man kann schreiben und malen.“

„Mir hat das Heft auch gut gefallen, weil es mal was anderes ist. Es ist anders als andere Hefte.“

„Mir hat das Heft gefallen, weil andere, interessante Sachen als sonst vorkamen. Mir hat es Spaß gemacht.“

„Ich fand das Heft sehr gut. Da stand auch, dass man nicht nur über sich, sondern auch über andere, Freunde, Mädchen und Jungen schreiben sollte. Ich fand es auch gut, dass man reinschreiben soll, wo man wohnt, welche Filme man guckt, welche Spiele man mag. Man konnte auch einiges zusammen machen, es gibt Gruppenaufgaben, Alleinaufgaben, Partnerarbeit. Das fand ich schön, hat Spaß gemacht, würde ich weiterempfehlen.“

„Ich fand das Heft lustig, am besten fand ich den den Vampi, wo man einen Freund reinschreiben sollte.“

Zum Ende des Schuljahres wurden die Arbeitshefte der Kinder eingesammelt und durchgesehen. Jedes Kind erhielt einen persönlichen Brief mit Wünschen für den zukünftigen Schul- und Lebensweg, einem Kommentar zu den bisherigen Arbeitsergebnissen im Heft sowie Anregungen für die Weiterarbeit mit dem Arbeitsmaterial. Die Arbeit mit den Heften wird im nächsten Schuljahr fortgesetzt.

PROFILE DER KINDER

Durch den Klassenlehrer angeleitet, stellten alle Schüler/innen im Laufe des Schuljahres ihr Profil in der Klasse vor. In den Profilen beschreiben sich die Kinder selbst: Ihre Vorlieben und Hobbys, ihren bisherigen Lebens- und Bildungsweg, ihre Lieblingsbücher, ihre Ferien, ihre Freund/innen, ihr Schule usw. Kinder, die eine Zweitsprache gut beherrschen, sind aufgefordert, ihr Profil zu übersetzen und es in dieser Sprache vorzutragen, z.B. auf Türkisch, Niederländisch oder Spanisch. Die Übung regt die Kinder in hohem Maße an, ihre Identität und ihre Identitätsgeschichte zu reflektieren und diese in einem konsistenten Text zusammenzufassen. Das Vortragen in einer anderen als der deutschen Sprache würdigt die Kenntnisse der Kinder und zeigt, dass Mehrsprachigkeit längst Nor-

Mir hat das Heft gut gefallen, weil es um andere Religionen geht und dass es sehr abwechslungsreich ist.

malität in deutschen Klassenzimmern ist. Das Interesse für andere Sprachen wird bei den Kindern geweckt und das Heraushören von Unterschieden und Gemeinsamkeiten der Sprachen gefördert.

Sowohl bei dieser Übung als auch beim Arbeiten mit „Vielfalt nutzen.“ Zeigt sich deutlich, dass die Kinder in hohem Maße motiviert sind, wenn die Aufgaben einen Rückbezug zu ihrem eigenen Leben und ihren Interessen haben. Im Umkehrschluss sollte man darüber diskutieren, ob die Motivation der Kinder abnimmt, je weiter weg sich die Lerngegenstände von der eigenen Erfahrungswelt entfernen.

BEWEGUNG UND BASKETBALL

Seitens des Klassenlehrers wird viel Wert darauf gelegt, dass sich Phasen der An- und Entspannung abwechseln. Entsprechend werden die Schulumgebung und der Hof genutzt, um sich regelmäßig sportlich zu betätigen. Außerdem ist der Lehrer Basketballtrainer und ist bei einem großen Berliner Basketballverein engagiert. Augenfällig ist, dass auch die eher männlich konnotierten Sportangeboten wie Fuß- und Basketball von den meisten Kindern, auch den Mädchen, angenommen und gespielt werden. Die Kinder haben auch eigene Bälle in ihrer Klasse, einer wird von den Kindern der „Mädchenball“ genannt, mit diesem können die Mädchen unabhängig von den Jungen Fußballspiele selbst initiieren.

Darüber hinaus wurde ein Tanzprojekt, angeleitet durch eine externe Tanzpädagogin, in der Klasse durchgeführt. Die Kinder erarbeiteten zusammen mit der Lehrerin eine Choreografie zum Thema Zeit und konnten durch Bewegung und Kreativität einüben, sich untereinander abzustimmen, aufeinander einzustellen und zu verlassen, um eine gemeinsame Präsentation auf die Beine zu stellen.

GRUPPENBILDUNG UND UMGANG MIT KONFLIKTEN

Unter Diversity-Aspekten war interessant zu beobachten, dass die Kinder sich in Gruppen zwar altersheterogen mischten, ethnische Herkunft und insbesondere Geschlecht aber durchaus eine Rolle bei den Gruppenbildungen spielten. Tendenziell schienen die Jungen und die älteren Kinder weniger orientiert an ethnischen Herkunft, einer Mädchengruppe gehörten jedoch überwiegend Mädchen türkischer Herkunft an, Gemeinsamkeit stellte sich hier augenfällig über Unterhaltungen auf Türkisch her. Seitens des Klassenlehrers wurde den Kindern einerseits der Raum gegeben, sich entsprechend ihrer Vorlieben zu platzieren und zu gruppieren. Andererseits wurden die Kinder immer mal wieder im Sitzkreis aufgefordert, sich geschlechtergemischt hinzusetzen oder es wurden von der Referendarin heterogene Arbeitsgruppen nach dem Kriterium Lernniveau zusammengesetzt, so dass die Kinder punktuell losgelöst von ihrer Peergroup arbeiteten und sich in neuen Zusammensetzungen ausprobieren konnten – was nicht immer konfliktfrei ablief.

Konflikte aufgrund von Herkunft oder anderen Merkmalen unter den Kindern waren nicht direkt zu beobachten. Allerdings wurden hin und wieder physische oder geistige Merkmale herangezogen, um einzelne Kinder damit zu beleidigen oder zu kränken. Zu bedenken ist jedoch, dass Kinder auch außerhalb der Schule Diskriminierungserfahrungen machen und die Angst vor potentiellen Diskriminierungen mit in

Vielfalt macht Spaß: Moslem, Christ, Buddhist, Judentum, das ist sehr bunt, andere Länder.

den Klassenraum nehmen, sich manchmal für ein Merkmal schämen, selbst wenn hier noch keine Diskriminierungserfahrungen gemacht wurden. An dieser Stelle kann der Klassenraum als geschützter Raum zum Empowern der betroffenen Kinder genutzt werden – hierfür muss allerdings immer wieder ein weitgehend diskriminierungsfreier, wertschätzender Umgang untereinander eingeübt werden.

Auf Störungen oder Konflikte im Unterricht wurde seitens der Pädagog/innen direkt reagiert. Klärungen mit den involvierten Kindern erfolgten in der Regel aber erst in der Pause oder nach Unterrichtsende in ausführlichen Gesprächen.

Insgesamt kann die Klassenatmosphäre als angstfrei und wertschätzend beschrieben werden. Die Kinder waren jenseits von Leistungsunterschieden in hohem Maße motiviert, sich und ihr Können oder ihre Arbeit vor der Klasse zu präsentieren. Auch für neue Kinder war auf dieser Ebene ein Ankommen in der und eine Integration in die Klasse relativ einfach, was jedoch nicht unbedingt mit der gleichzeitigen Einbindung in eine der bestehenden Peergroups einherging.

Die Erst- und Familiensprache der Kinder spielen für die Schreib- und Leseleistung bei einigen Kindern durchaus eine Rolle, wenn diese nicht Deutsch ist. Tendenziell zeigten die Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache etwas schlechtere Leistungen beim Schreiben und Lesen, die Klassenatmosphäre sorgte jedoch dafür, dass die meisten Kinder zumindest keine offensichtlichen Ängste zeigen, Texte zu schreiben oder vor der Klasse vorzulesen. Dennoch bleibt zu fragen, inwieweit Schule „hausgemachte“ Benachteiligungen aufgrund von Herkunft, Sprache, Bildung und Milieuzugehörigkeit aufheben und Chancengerechtigkeit herstellen kann.

WAHRNEHMUNG DER KINDER

Am Ende des Schuljahres setzten wir uns in der Klasse zu einer Auswertungsrunde über das Projekt und die Gedanken der Kinder zu Vielfalt und Verschiedenheit in Berlin zusammen. Interessanterweise wurde von den Kindern immer wieder das Thema Religion angesprochen und die verschiedenen Religionen als Ausdruck der Berliner Vielfalt beschrieben:

„Ich fand das Projekt gut, weil wir sind ja in Berlin. Da sind richtig viele verschiedene Religionen und so. Und man muss ja auch miteinander können und das macht ja auch ganz viel Spaß. Wenn immer nur alles eine Religion wäre, dann wäre es auch langweilig.“

„Vielfalt kann man nicht kaufen, das muss man halt einfach haben. Freunde kann man auch nicht kaufen. Vielfalt macht Spaß: Moslem, Christ, Buddhist, Judentum, das ist sehr bunt, andere Länder. Man kann auch mit anderen Religionen Spaß haben.“

„Auch wenn wir eine andere Religion sind und nicht in einem muslimischen Land leben, bekommen wir trotzdem frei, wenn es mal ein Fest gibt.“

„Es gibt muslimische Moscheen und christliche Kirchen und jüdische Synagogen und Tempel für Buddhisten und Hindu.“

„Es ist ja auch nicht so, dass ich keine Synagoge besuchen würde. Es gibt ja auch Projekte, mein Bruder zum Beispiel, die waren in Israel auch in einer Synagoge, an der Klagemauer. Das ist auch schön, mal was neues kennenzulernen.“

Darüber hinaus assoziieren die Kinder mit Vielfalt auch verschiedene Herkunft, Nationalitäten und Hautfarben sowie die Problematik des Rassismus:

„Es gibt Berliner, Türken, Araber, Berber, Christen, Spanier.“ „Es gibt Leute mit anderen Hautfarben, anderen Sprachen und anderen Traditionen.“

„Was blöd ist, es gibt hier auch Rassismus. Z.B. die NPD, die stressen voll. Die sollten verboten werden.“

„Rassismus heißt, ausländerfeindlich zu sein. Wenn man in Deutschland geboren ist, sagt man, das ist unser Land, ihr dürft hier nicht rein. Aber selber fährt man gerne nach Spanien in Urlaub, das ist blöd, finde ich.“

„Ist auch langweilig, wenn in Deutschland nur Deutsche sind, in der Türkei nur Türken und in Palästina nur Araber.“



„Mein Vater und ich sind gebräunt. Wenn wir aus dem Libanon zurückkommen, sind wir richtig braun. Nur weil man anders aussieht, heißt das nicht, dass man ein anderer Mensch ist.“

Auch die Vielfalt im Alltag und auf der Straße wird – zum Teil kritisch – beobachtet und wahrgenommen:

„Es gibt saubere Orte in Berlin und es gibt dreckige Orte, wo überall Müll herumliegt.“ „Und die verschiedenen Läden. Dönerladen, Shawarma, Berliner.“

„Aber es ist nicht alles super in Berlin. Es gibt ein paar Leute, die es cool finden, andere zu verprügeln, die sprayen, die Sachen zu sich nehmen, die man nicht nehmen sollte, die Sachen verkaufen, die man nicht verkaufen sollte.“

„Kreuzberg ist kein Getto, es gibt gute und schlechte Ecken.“

Geschlecht und Alter sind trotz der Relevanz den Kindern weniger präsent im Zusammenhang mit Vielfalt. Vermutlich spiegeln die Kinder den gesellschaftlichen Diskurs wider, der sich auf die Diversity-Dimensionen Herkunft, Religionszugehörigkeit und Migrationshintergrund konzentriert. In der abschließenden Redekette assoziierten die Kinder jedoch mehrere Dimensionen und Merkmale: Verschiedenheit, Unterschiedlichkeit, Aussprache, Orte, Aussehen, Freunde, Style, die Klasse, Alter, Größe, Sprachen, Hautfarbe, Geschlecht, Krankheiten.

DAS CO-TEACHING IN DER KLASSE 1,2,3

Das Projektteam hat ebenfalls eine 1,2,3 Klasse über ein Jahr im Rahmen des Co-Teachings begleitet. Die hier beschriebenen Erfahrungen und Erlebnisse stammen aus der intensiven Begleitung dieser Klasse und werden ergänzt durch Eindrücke aus Hospitationen in anderen Klassen.

Zunächst war beim Co-Teaching der 1,2,3 Klasse nicht ganz geklärt, in welcher Form die Begleitung erfolgen sollte. Relativ schnell pendelte sich jedoch zwischen dem Projektmitarbeiter und der Klassenlehrerin eine Form des reflexiven Austauschs des jeweiligen Tages bezüglich des Projektthemenspektrums ein. Das bedeutete auf den Alltag bezogen, dass der Projektmitarbeiter den Unterricht begleitete, um nach dem Unterricht der Lehrkraft seine Perspektive zu spiegeln.

Im Weiteren wurde mit der Lehrerin gemeinsam nach möglichen Handlungsstrategien und Vorgehensweisen gesucht. Häufig reichte schon das Feedback des Projektmitarbeiters oder der einfache Austausch, um die Lehrkraft in Ihrem Umgang mit den Schüler/innen zu stärken.

Das pädagogische Personal bestand aus der Klassenlehrerin, der zweiten Klassenlehrerin, des Erziehers und weiteren Fachlehrer/innen. Schwerpunkt war jedoch die Zusammenarbeit und Beratung der Klassenlehrerin.

Die jahrgangsübergreifende Klasse bestand aus insgesamt 24 Schüler/innen. Diese setzten sich zu jeweils einem Drittel aus den Jahrgängen 1,2 und 3 zusammen. Es besuchten zehn Mädchen und 14 Jungen die Klasse. Ungefähr die Hälfte der Familien erhielt Transferleistungen. 13 Schüler/innen hatten einen „sichtbaren“ Migrationshintergrund, vier hatten einen nicht sofort erkennbaren Migrationshintergrund. Die Kinder gehören mit ihren Familien verschiedenen Milieus an, bspw. dem „traditionellen Gastarbeiter-Milieu“ bis hin zum „sozialökologischen“ oder dem „expeditiven“ Milieu.¹³ Hier werden bereits Differenzen in der Zusammensetzung der Schülerschaft deutlich. Diese schlagen sich letztendlich in den verschiedenen Wertevorstellungen nieder.

Die Kinder saßen an verschiedenen Gruppentischen. Einige waren keine herkömmlichen Tische, sondern Hochtische mit entsprechenden Hochstühlen. Im Gegensatz hierzu gab es in der Klasse ebenfalls niedrige Tische, an denen man nicht auf einem Stuhl, sondern auf einem Kissen sitzt. In der Mitte des Raumes befand sich ein runder Teppich, der den Mittelpunkt der Klasse bestimmt. Jeden Morgen versammelten sich die Schüler/innen um diesen Teppich und bildeten einen Sitzkreis. In diesem wurde stets darauf geachtet, dass immer ein Junge neben einem Mädchen sitzt, um einer Separation nach Geschlechtern vorzubeugen. Darüber hinaus sollten damit auch die Nebengespräche, die meist unter geschlechtshomogenen Freundesgruppen stattfinden, unterbunden werden.

Die Sitzordnung in der Klasse wurde in unregelmäßigen Abständen neu zusammengesetzt. Wichtig war dabei, dass in den Klassenräumen keine ethnisch segregierten Gruppentische entstehen sollten, um Wir-Die Dichotomien vorzubeugen und ein inklusives Klassenklima zu fördern, wobei nicht grundsätzlich zu beobachten war, dass Kinder gleicher Herkunft einander bei der Interaktion automatisch bevorzugten.

Die Klasse arbeitete nach dem schultypischen Wochenplan für jede/n Schüler/in. Die Kinder werden somit sehr früh zur Selbstständigkeit erzogen. Sie werden angehalten, in einer Woche ihre vorgegebenen Aufgaben zu erledigen. Bei einer konzentrierten Arbeitsweise ist es für die Kinder machbar, den Wochenplan in der Unterrichtszeit zu erledigen. Allerdings werden einige Kinder zu Hause zusätzlich angehalten, die Aufgaben zu bearbeiten oder erhalten darüber hinausgehende Anregungen, während andere Kinder in der Bearbeitung

„hinterherhinken“ und zu Hause keine weitere Förderung erhalten. Hier ist es wichtig, dass den Eltern das System Wochenplan (und der Unterschied zu herkömmlichen Hausaufgaben) sowie das Prinzip der Binnendifferenzierung erläutert werden, um den „Bildungsgap“ der unterschiedlichen Herkunftsmilieus und daraus entstehende Benachteiligungen zu minimieren. Darüber hinaus wäre vor dem Hintergrund dieser Beobachtungen ein Ganztagschulsystem anzuraten, um allen Kindern gleichermaßen Fördermöglichkeiten im Nachmittagsbereich zukommen lassen zu können.

Die angstfreie Atmosphäre und die binnendifferenzierte Beurteilung des Leistungsstands der Kinder haben zur Folge, dass Ziele wie selbstständiges Lernen und das selbstbewusste Auftreten der Kinder erreicht werden. Dies wird zum Beispiel beim Vortragen und Halten von Referaten deutlich. In einer Lernphase hat jedes Kind in der Klasse sein Lieblingsbuch vorgestellt. Dabei war auffällig, dass die Kinder wenig Scheu hatten, vor den anderen versammelten Kindern frei zu sprechen. Sie haben sowohl einen Teil aus dem Buch vorgelesen, als auch beschrieben, was ihnen an ihrem Buch am meisten gefällt. Dabei wirkten sie meistens selbstsicher. Auffallend war, dass einige Kinder jedoch (insbesondere die mit Migrationshintergrund) nicht im selben Maße die Selbstsicherheit an den Tag legten wie ihre Mitschüler/innen. Dies könnte zum einen auf sprachliche Unsicherheiten zurückzuführen sein, aber auch auf kulturelle Praktiken in den Herkunftsfamilien, in denen



¹³ Dies sind Milieubezeichnungen aus der Sinus-Milieustudie – diese unterscheidet nach Milieus mit und ohne Migrationshintergrund.

weniger das Kind im Mittelpunkt des Familiengeschehens steht. An dieser Stelle können sich die Wertestandards einer an Individualität und Binnendifferenzierung orientierten Schulkultur mit den Werten und Normen der Herkunftsmilieus der Kinder brechen. Kinder sind durchaus in der Lage, sich flexibel an verschiedene Umgebungen anzupassen und externe Angebote entsprechend anzunehmen, je größer jedoch der Abstand zwischen den kulturellen Praxen ihrer sozialen Realitäten ist, desto größer ist auch die geforderte Transferleistung.

Beispiel:

Eine Schülerin sitzt gelangweilt vor einer Bildergeschichte, die sie in eigenen Worten aufschreiben soll. Der Projektmitarbeiter setzt sich zu der Schülerin und fragt sie, womit sie die Aufgabe beginnen könnte. Die Schülerin zuckt mit den Schultern. Der Projektmitarbeiter fordert sie auf, die Geschichte kurz in ihren Worten mündlich zu erzählen. Die Schülerin beginnt mit der Erzählung, in dem es um zwei Jungen geht. Dabei stellt der Projektmitarbeiter die Frage, welchen Jungen sie meine, weil sie permanent von „dem einen Jungen und dem anderen Jungen“ spricht. Der Projektmitarbeiter fragt sie dann, ob sie nicht zuerst den beiden Jungen einen Namen geben möchte? Die Schülerin überlegt lange und sagt, dass sie nicht in der Lage sei, den beiden Jungen einen Namen zu geben. Der Projektmitarbeiter legt ihr nahe, sich einfach mal an die Namen der Jungen in ihrer Familie oder ihrer Freunde zu erinnern. Die Schülerin braucht lange Zeit, bis sie zwei Namen findet.

Im Beispiel wird deutlich, dass der Förderbedarf einiger Kinder sehr weit ansetzen muss, es nicht nur um motorische oder sprachliche Defizite geht, sondern um die Förderung von gestalterischen, kreativen, kommunikativen Fähigkeiten, die Kinder erst selbstwirksam erfahren und erleben lassen. Hier steht Schule vor wichtigen, aber auch großen Herausforderungen. Die Kinder, die manchmal von den verschiedenen Erziehungsmodellen und -stilen irritiert sind, können unter den verschiedenen Behandlungsweisen leiden, weil sie unter Umständen immer wieder umschalten und dadurch ständig die verschiedenen Rollen einnehmen müssen. Während bspw. im Elternhaus bei einem Vergehen vom Kind erwartet wird, dass es in ruhiger Manier sich regelrecht eine „Standpauke“ anhört und dabei ohnmächtig die rhetorischen Fragen der Eltern nicht beantwortet, wird bei so einem Fall in der Schule das Kind zu seinem Vergehen befragt, wobei selbstverständlich davon ausgegangen wird, dass es auf die gestellten Fragen Antworten gibt.¹⁴

Schule sollte den Schüler/innen Anerkennung und Wertschätzung entgegenbringen und sie in ihrer Entfaltung unterstützen, damit das einzelne Kind erkennt, dass auch ohne Autoritätshörigkeit ein wertschätzender Umgang möglich ist, der Schule zu einem Ort werden lässt, an dem gern gelernt, gespielt

¹⁴ El-Mafaalani, Aladin: Migrations- und ungleichheitsbedingte Missverständnisse in der Schule, Interculture Journal 11/19 (2012).

und gearbeitet werden kann. So könnte das Kind die konservative Erziehungsmethode der Eltern in Frage stellen und die der Schule zumindest als Gegenmodell anerkennen.

Ein wichtiger Bestandteil des Co-Teachings in der 1,2,3 Klasse war die Zusammenarbeit zwischen der Lehrerin und dem Projektmitarbeiter in Bezug auf die Elternarbeit der Klasse. Neben der Vorbereitung der Elternabende wurden insbesondere Elterngespräche mit türkeistämmigen Eltern gemeinsam geführt. In erster Linie ging es hierbei um die Übersetzung zwischen der Lehrkraft und den Eltern. Doch darüber hinaus haben die Lehrerin und der Projektmitarbeiter nach jedem Elterngespräch die familiäre Situation aus verschiedenen Blickwinkeln (unter Einbeziehung der Sozialisation, Milieugehörigkeit, Bildungsstand, Herkunft, Migrationsgeschichte und Religiosität) betrachtet, um im nächsten Schritt Schlussfolgerungen für den Umgang mit dem betroffenen Kind zu ziehen. Exemplarisch war bei diesen Elterngesprächen, dass die gemeinsame ethnische Herkunft des Projektmitarbeiters und der Eltern nicht immer dazu führte, dass von Seite der Eltern dem Projektmitarbeiter gegenüber sofort Vertrauen entgegengebracht wurde. Auch hier zeigt sich der trennende Einfluss von Milieugrenzen. Gemeinsame Diversity-Merkmale können eine Brücke sein, die Brücke ist aber mitunter sehr wacklig, wenn andere Merkmale wirkmächtiger sind.

Viele türkeistämmige Eltern scheinen aufgrund ihres Status als Minderheit Schwierigkeiten bei der Vertrauensbildung gegenüber Personen, die ihnen „fremd“ sind, zu haben. Häufig äußerten sie, dass es ihnen schwer fällt, das Kind den Lehrkräften anzuvertrauen. Dies wurde insbesondere bei der Lesenacht der Klasse deutlich: Die Kinder der Klassen treffen sich mit der Klassenlehrerin und einer weiteren Lehrkraft einmal im Jahr zur langen Lesenacht in der Schule. Es wird viel gelesen, gespielt und gegessen. Die Kinder hatten alle ihre Schlafsäcke dabei und konnten bis spät in die Nacht gemeinsam ihre Zeit verbringen. An diesem Abend haben viele Kinder mit viel Freude teilgenommen. Ein sehr auffallendes Merkmal des Abends war, dass bis auf ein Kind alle anderen türkeistämmigen Kinder der Lesenacht ferngeblieben waren.

Türkeistämmige Eltern berichteten schon häufiger in den vorher geführten Interviews, dass sie besonders große Angst um das Wohlbefinden ihrer Kinder hätten, wenn sie es bspw. im Rahmen eines Ausfluges der Lehrkraft anvertrauen müssten. Unausgesprochen hat man bemerkt, dass durch fehlende Sprachkenntnisse und Deprivationserfahrungen eine allgemeine Unsicherheit bis Angst da ist, die sie auf ihre Kinder übertragen. Nicht ohne Grund führten türkeistämmige Eltern an, dass sie sich sicherer fühlen würden, wenn die Lehrkraft ihnen einen Besuch Zuhause abstatten würde.

Im Rahmen des Erlernens der Jahreszeiten wurde in Zusammenarbeit mit dem Projektteam vielsprachiges Material zu den Jahreszeiten und Monaten erarbeitet. Es wurden einzelne Karten mit den Monatsnamen und Jahreszeiten in allen Sprachen,

die in der Klasse eine Relevanz haben, fertiggestellt. Dieses Material wurde mit dem interkulturellen Kalender des Senats gemeinsam vorgestellt. Die Kinder hatten die Möglichkeit, die verschiedenen Sprachen kennenzulernen und ein Gefühl für sie zu entwickeln. Außerdem konnten diejenigen Schüler/innen, die eine der vorkommenden Sprachen sprechen konnten, einige Wörter vorlesen. Hier war auffällig, dass einige Kinder, die eine Zweitsprache sicher beherrschen, Scheu hatten, die Wörter in ihrer Muttersprache auszusprechen. Daher ist es gerade wichtig, auch die Muttersprache der Kinder durch solche niedrigschwelligen Angebote wertzuschätzen. Gerade um ihnen das Gefühl zu vermitteln, dass ihre Muttersprache zwar nicht als Umgangssprache im Unterricht aber als eine zweite Sprache eine Bereicherung für die Klasse sein kann. Somit holt man die Sprache aus dem Status einer Miliensprache heraus und wertet sie zu einer gleichwertigen Sprache auf. Damit kann man den Kindern das Gefühl nehmen, dass sie sich für das öffentliche Sprechen ihrer Sprache genieren müssten.

Herbst
autumn
sonbahar
otoño
autunno
حَرِيف charief
خزان chasan
Payîz
осень ocen
jesen

In der Tat sollten Lehrkräfte an Berliner Grundschulen besonders achtsam darauf reagieren, wenn sich Tendenzen zur Selbstisolation und –ethnisierung auch durch Sprache abzeichnen. Dies kann schon in sehr frühen Jahren anfangen. Nämlich wenn bspw. türkeistämmige Kinder von der Lehrkraft wohlmeinend zusammengesetzt werden, damit die Kinder vermeintliche Ansprechpartner/innen aus ihrem „Muttersprachraum“ hätten. Dies kann dazu führen, dass sich eben solche Kategorisierungen auch bei den Kindern festsetzen und somit zur Eigenempfindung ausgebaut werden. Die Lehrkraft sollte, im Gegenteil, solche Gruppenbildungen entlang der ethnischen Herkunft besonders beobachten und für Heterogenität sorgen. Das bedeutet nicht, dass Kinder mit derselben Muttersprache gar nicht mehr zusammen sitzen sollen.

Es kann ja auch zielführend sein, wenn ein Kind derselben Muttersprache manchmal bei Wortfindungsschwierigkeiten des anderen Kindes behilflich sein kann. Daher ist es ratsam, dass allgemein die Kinder beieinander sitzen, die sich gegenseitig positiv beeinflussen können.

Entscheidend ist im Nachhinein, in welchem Ausmaß sich die Segregationstendenzen unter den Kindern zeigen. So

Die Kinder hatten die Möglichkeit, die verschiedenen Sprachen kennenzulernen und ein Gefühl für sie zu entwickeln.

wohl in den 1,2,3 als auch in der 4,5,6 Klassen war auffällig, dass Jungen unterschiedlichster Herkünfte in der Schule fast ausschließlich deutsch sprechen und über die ethnischen Herkünfte hinweg mehr miteinander in Kontakt stehen als Mädchen. Einige türkeistämmige Mädchen zeigen die Tendenz, miteinander auf Türkisch zu kommunizieren und Kontakte fast ausschließlich mit türkeistämmigen Mädchen aufzunehmen. Das führt im Endeffekt dazu, dass alle nicht türkeistämmigen Kinder sich dadurch in der Klasse isoliert fühlen und sich ihrerseits auch abgrenzen.

Dasselbe Phänomen lässt sich auch an den Müttern ausmachen: Bei Schulveranstaltungen sitzen in auffälliger Manier türkeistämmige Mütter in einer Gruppe und sprechen ausschließlich Türkisch. Andere Personen mit Migrationshintergrund, bspw. arabischstämmige Eltern, werden in diese Gruppe nicht einbezogen.

Sprachschwierigkeiten im Deutschen könnten ein Grund für die Gruppenbildung sowohl bei Eltern als auch bei Kindern sein: Einige Kinder mit Migrationshintergrund weisen sowohl im Sprechen als auch im Schreiben zum Teil große Sprachmängel auf. Das zeichnet sich zunächst einmal durch ein geringes Vokabular aus. Viele allgemeine Begriffe sind bekannt, doch sobald es um spezielle Bezeichnungen geht, setzen viele Schüler/innen aus. Bspw. können Kinder in ihren Aufgaben Abbildungen, auf denen ein Haus, eine Frau, ein Vogel zu sehen ist, problemlos benennen. Sobald jedoch ein Schornstein, eine Krankenschwester oder eine Amsel zu sehen ist, haben einige Schüler/innen mit Migrationshintergrund keine Idee zur Benennung. Natürlich liegt das erst einmal daran, dass sie Deutsch erst später in den Kindertagesstätten lernen und ihnen ihre Eltern Zuhause die feinen Differenzierungen zwischen den Begriffen nicht erklären (können). Mit diesem Wissensstand kommen die Kinder an die Grundschule. Das bedeutet, dass erst mal keine gleichen Startbedingungen vorhanden sind. Doch wie kann man als Lehrkraft unter diesen Umständen Chancengerechtigkeit herstellen? Auch hier ist es besonders empfehlenswert, individuell vorzugehen: Wie weit sind die Sprachkenntnisse der einzelnen Schüler/innen? Wer

benötigt einen Förderunterricht, sodass die verschiedenstufigen Sprachkenntnisse der einzelnen Schüler/innen nivelliert werden können?

Einfach aufgebaute tägliche Sprachübungen, die den Kindern dabei helfen, ihren Sprachcode elaborieren zu können, sind hier eine gute Maßnahme. Denn Grundschulkindern mit Sprachdefiziten stehen in der Pflicht, diese sehr rasch auszugleichen, da sie bereits an einer Grundschule sind und Ihnen nicht mehr viel Zeit bleibt, um den Anschluss nicht zu verpassen. Diese obligatorischen Aufgaben können ihr Vokabular erweitern sowie ihre Grammatik verbessern. Ansonsten bleiben diese Kinder auf der Strecke, weil der Ausdruck in deutscher Sprache sie auf ihrem gesamten Lebensweg begleiten wird und unter Umständen dazu führen kann, dass sie in ver-

Schule sollte in jeglicher Hinsicht einladend gestaltet werden. Nichts anderes meint man, wenn man sagt, „Vielfalt gestaltet Grundschule“

schiedenen Schulfächern und darüber hinaus in verschiedenen Lebensphasen benachteiligt bleiben.

Ebenso muss der Ausdruck in der gesprochenen Sprache ständig geübt werden. Dazu gehört auch das freie Sprechen in der Klasse. Kinder nichtdeutscher Herkunftssprache melden sich seltener im Unterricht, formulieren häufiger halb fertige und/oder grammatikalisch nicht korrekte Sätze. Daher sollte der mündliche Ausdruck ebenso trainiert werden. Dazu bedarf es aber eines zusätzlichen Förderunterrichts, auf den seitens der Lehrkräfte sowie der Eltern sehr großer Wert gelegt werden sollte.

Schule sollte in jeglicher Hinsicht einladend gestaltet werden. Nichts anderes meint man, wenn man sagt, „Vielfalt gestaltet Grundschule“. Dementsprechend sollte Schule einen nicht-diskriminierenden Ort abbilden, in dem jedes Kind sich im Rahmen menschenrechtlicher und demokratischer Richtlinien frei entfalten kann. Dabei sollten alle Kinder so angenommen werden, wie sie sind: mit ihren Familien, Fähigkeiten, Stärken und Schwächen, sozialen und ethnischen Herkunft, ihren Geschichten und Lebensweisen. Eine Pädagogik der Akzeptanz und der Wertschätzung befähigt die Schüler/innen zum Selbstbewusstsein und zur Selbstwirksamkeit. In der Schule werden Lehrkräfte auch mit verschiedenen Lebensrealitäten konfrontiert. Auch werden sie Zeuge von der Einwirkung der gesellschaftlichen Normen auf die Schüler/innen. Als bspw. die Schüler/innen die Aufgabe hatten, sich selbst zu malen, war es sehr spannend zu beobachten, wie sich die Schüler/innen selbst sehen. Denn nicht immer stimmte ihr Eigenbild mit der Realität überein. So malte sich eine Schülerin mit schwarzen Haaren als eine gelbblonde

Prinzessin. Das Beispiel zeigt, dass das komplexe Themenfeld Diversity im Kontext der gesellschaftlichen Verhältnisse und Normen zu verstehen.

Die Erprobung konkreter Methoden stand beim Co-Teaching in der 1,2,3 Klasse weniger im Vordergrund und funktionierte nur in gemeinsamer Vorbereitung mit der Klassenlehrerin.

Als gewinnbringender stellte sich beim Co-Teaching heraus, die Kinder der Klasse mit ihren Besonderheiten kennenzulernen, eine Vertrauensebene herzustellen, sie im Kontext mit ihrer Familie zu begreifen und dementsprechend Reflexionsgespräche mit der Lehrkraft immer unter dem Aspekt von Vielfalt und Chancengerechtigkeit zu führen. Die Lehrkraft als Hauptzielperson stand im Mittelpunkt der Beratung. Denn sie ist im Endeffekt die Person, die die Willkommenskultur in der Klasse den Kindern und die Pädagogik der Anerkennung vermittelt. Nach jedem Co-Teaching Einsatz wurden mit der Lehrkraft die Auffälligkeiten des Tages ausgewertet.

Auf der anderen Seite schienen einige Kinder begriffen zu haben, was der Co-Teacher für einen Auftrag hatte. Häufiger kamen einige Kinder zum Co-Teacher und erzählten ihm insbesondere von ihren Familiengeschichten, ihren Hobbys, ihren Interessen und Herkünften. Insbesondere Kinder aus biethnischen Partnerschaften waren in der Hinsicht erfreulich mitteilungsbedürftig.

Zum Abschied hat jedes Kind in der Klasse zu seinem Zeugnis einen wertschätzenden Abschiedsbrief vom Co-Teacher erhalten:

Lieber Yakup,

Du kannst so gut rechnen und noch vieles mehr. Super!

Noch vieles mehr: immer fleißig, stets aufmerksam, schnell, humorvoll und hilfsbereit. Gern habe ich Dich bei Deinen Aufgaben unterstützt, weil man sofort die Erfolge gesehen hat. Mir ist auch häufiger aufgefallen, dass Du zu Deinen Mitschülern immer hilfsbereit und freundlich bist. Du bist ein klasse Typ. Mach immer weiter so. Dabei wünsche ich Dir viel Erfolg.

Herzliche Grüße und schöne Ferien

DAS CO-TEACHING IM SCHÜLERHAUS IN DER GRUPPE 1,2,3 UND TEAMFORTBILDUNGEN

Parallel zum Co-Teaching im Unterricht im Vormittagsbereich wurde auch die Nachmittagsbetreuung im Schülerhaus Kotti von einem Mitarbeiter des NÜRTIKULTI-Projektteams begleitet. Von den 24 Kindern der 1,2,3-Klasse besuchten 19 die Nachmittagsbetreuung. Die Gruppe wurde von einer Pädagogin, die neu ins Schülerhaus gekommen war, betreut.

Die Räume des Schülerhauses befinden sich in einem Gebäude auf der anderen Seite des Pausenhofes und bieten eine breite Auswahl an Möglichkeiten zur Freizeitgestaltung: eine Werkbank, eine Ecke mit Bauklötzen und Legospielzeug, Regale mit Büchern, Malsachen und Gesellschaftsspielen, sowie vielfältige Bastelmaterialien stehen zur Verfügung. Draußen gibt es einen Spielplatz mit einem Klettergerüst und einem Platz für Ballspiele.

Die Gruppen mehrerer 1,2,3-Klassen teilten sich die Räume einer Etage und wurden entsprechend häufig von den Erzieher/innen gemeinsam betreut.

Ein wichtiger Bestandteil des Nachmittags war die halbstündige „Kreiszeit“. Die Erzieherinnen setzten sich mit den Kindern auf einen Teppich im Kreis. Zu Beginn wurde eine Tagesordnung aufgestellt und auf einer Tafel visualisiert: die Erzieherinnen benannten Themen, die sie besprechen wollten und auch die Kinder konnten Themen einbringen. Die Kinder durften über das Lied, das vor der Kreiszeit zum Aufräumen gespielt wurde, abstimmen sowie über andere gemeinsame Entscheidungen. So sollten sie den Sinn demokratischer Verfahrensweisen verstehen und diese anwenden lernen.

Den Erzieherinnen war es wichtig, dass sich jedes einzelne Kind wahrgenommen und wertgeschätzt fühlte. Sie zeigten dies den Kindern, die sich zuerst im Kreis einfanden, indem sie zu jedem Kind, das sich hinsetzte, sagten: „Ich freue mich, dass XXX [Name des Kindes] da ist.“, bis alle saßen. Um die Erstklässler/innen willkommen zu heißen, die mit Beginn des Schuljahres neu in die Schülerhausgruppe kamen, sangen die Erzieherinnen ein Lied, das aus einer Suahelischen Begrüßungsformel (übersetzt: „herzlich willkommen!“) und der Reihe nach dem Namen jedes Kindes im Kreis bestand. Abwechselnd übernahmen die Kinder die Rolle der „Kreischefin“ bzw. des „Kreischefs“, d.h. sie achteten auf die Wortmeldungen ihrer Mitschüler/innen und lernten auf diese Weise, Verantwortung für die Strukturierung des Gesprächs in der Gruppe zu tragen. So wurden die Schüler/innen mit demokratischer Partizipation im Alltag vertraut gemacht.

Zur Förderung des Gemeinschaftsgefühls und der sprachlichen Kompetenzen wurden Lieder in verschiedenen Sprachen gesungen: das Suahelische Begrüßungslied, ein türkisches Lied über einen Frosch, das mit verschiedenen Bewegungen begleitet wurde, sowie ein englisches Lied, das ein Mädchen aus der Gruppe den anderen Kindern beigebracht hatte

Manchmal lasen die Erzieher/innen während der Kreiszeit den Kindern etwas vor. Hier bot sich für NÜRTIKULTI eine



Möglichkeit zur Arbeit mit Diversity-gerechten Kinderbüchern. Auch Spiele und Methoden beispielsweise zur Förderung und Wertschätzung von Mehrsprachigkeit konnten in diesem Rahmen mit den Kindern und Erzieher/innen erprobt werden. Ein besonderes Augenmerk wurde auf die Sichtbarmachung von Kompetenzen gelegt, zum Beispiel durch das Spiel „Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir eine Stärke herbei“ (FiPP e.V.: Wie Vielfalt Schule machen kann. Handreichungen zur Arbeit mit dem Anti-Bias Ansatz an Grundschulen), das es den Kindern ermöglichte, zu zeigen, was sie gut können. So konnten Impulse für die Anwendung von Diversity-Methoden im pädagogischen Alltag gegeben werden. Als schwierig erwies es sich jedoch durch die zeitlich offene Gestaltung des Nachmittags jenseits der Kreiszeit konkrete Übungen oder Methoden mit den Kindern durchzuführen.

Da aufgrund ihrer Multiplikator/innen-Funktion die Hauptzielgruppe von NÜRTIKULTI die Erzieher/innen waren, bestand ein zentraler Teil des Co-Teachings im Schülerhaus in der gemeinsamen Reflexion mit den Erzieher/innen über ihre Wahrnehmungen vom Verhalten der Kinder untereinander und ihr eigenes professionelles Handeln. Dafür waren allerdings die Rahmenbedingungen am Nachmittag eher ungünstig, weil es weder unter räumlichen noch zeitlichen Gesichtspunkten genügend Ruhe gab, um neben der Betreuung der Kinder ungestört ins Gespräch zu kommen. Als nach den Herbstferien die Erzieherin die Gruppe verließ und ein neuer Mitarbeiter anfang, entschied das NÜRTIKULTI-Team in Abstimmung mit den Erzieher/innen und der Schülerhausleitung, ein anderes Format zu erproben und statt des Co-Teachings mit einzelnen Gruppen lieber einen Anteil der Gesamtteamzeit für gezielte inhaltliche Fortbildungen und Beratungen zu nutzen.

Das Thema Inklusion von Kindern mit Beeinträchtigungen und besonderem Förderbedarf war für das Schülerhaus-Team im Projektverlauf bereits mehrmals aufgetaucht. Dieser Bedarf wurde von der Leitung aufgegriffen und zusammen mit NÜRTIKULTI zur Teamzeit Bücher und DVDs dazu vorgestellt. Als eine Möglichkeit, die Vielfalt der Kinder auch in Bezug auf Hautfarben sichtbar zu machen, wurden Malstifte in verschiedenen Hautfarben-Schattierungen präsentiert. Daran

entspann sich eine intensive Diskussion, wie diese Stifte am besten in das Farbkonzept der Montessori-Stifte-Sammlung integriert werden könnten. Bei der Vorstellung von Bilderbüchern zum Thema „Geschlechterstereotype und alternative Rollenangebote für Mädchen“ diskutierte das Team lebhaft über die Bedürfnisse von Mädchen und Jungen nach körperlicher Bewegung und Umgang mit Aggressionen.

Auch die Selbstreflexion innerhalb des Teams kam nicht zu kurz: hierfür eigneten sich Übungen zur Sichtbarmachung der Vielfalt im Team und zum Umgang mit Unterschieden innerhalb der Gruppe. Überraschung lösten bei einem der Auswertungsgespräche die unterschiedlichen Selbstverständnisse zum Thema „Selbstbild als Erzieher/in“ aus: manche bezogen

sich positiv auf den Begriff, andere lehnten ihn für sich ab. Werte, die die verschiedenen Kleinteams vertraten, wurden herausgearbeitet, indem die Pädagog/innen ihr Team als Skulptur mithilfe von Legosteine-Skulpturen symbolisch darstellten. Als wichtigen Wert, der durch die Legohäuser symbolisiert wurde, nannten die Teams häufig Offenheit, dargestellt durch offene Türen bzw. Fenster.

Die Aufgeschlossenheit der Erzieher/innen für die Kooperation mit NÜRTIKULTI und die Unterstützung des Projekts durch die Leitung des Schülerhauses war eine wichtige Voraussetzung für das Gelingen der Zusammenarbeit.

DAS CO-TEACHING AUS KONZEPTIONELLER SICHT – EIN FAZIT

Wie das Projekt insgesamt, hatte auch das Co-Teaching modellhaften Charakter. Damit einhergeht, dass zuvor die Rolle des Co-Teachers sowie Inhalt und Methoden des Co-Teachings in der praktischen Auslegung relativ offen waren.

Als konzeptionell problematisch erwies sich der Rollenwechsel des NÜRTIKULTI-Teams in der Schule: Während die Rolle des Teams im ersten Jahr klar von externer Beobachtungs- und Beratungstätigkeit geprägt war, kann die Rolle des Co-Teachers als eine beschrieben werden, die von teilnehmender bis eingreifender Beobachtung und schließlich aktiver Begleitung gekennzeichnet ist.

Die erste Zeit des Co-Teachings war zunächst vom Beziehungsaufbau zu den Kindern und vom Einfinden in die Unterrichtsabläufe geprägt. Wie oben beschrieben, zeigte sich, dass von außen herangetragene impuls- und interventionsorientierte Methoden eher unpassend waren, so dass schließlich anlassbezogen sowie prozessorientiert von Seiten des Co-Teachings agiert wurde. In der „normalen“ Unterrichtszeit war die Rolle des Co-Teachers eher begleitend und unterstützend, den Kindern wurde bei der Bearbeitung von Unterrichtsmaterial geholfen, oder es wurde aktiv die Kommunikation mit den Kindern gesucht.

Zu Beginn des zweiten Schulhalbjahres wurde ein extern moderierter Reflexionsworkshop mit den involvierten Pädagog/innen, den Leitern sowie den Co-Teachers durchgeführt. Hierbei wurden die unterschiedlichen Sichtweisen auf und Einschätzungen über das Co-Teaching deutlich. Insgesamt wurde das Co-Teaching als hilfreich und unterstützend wahrgenommen. (Fotos einfügen und ggf. ergänzen). Positiv beurteilt wurde, dass durch die Co-Teacher die Heterogenität im Klassenzimmer auf Seiten des pädagogischen Personals erhöht wurde mit Blick auf Geschlecht, Herkunft oder Alter.

Für zukünftige Projektkonzeptionen bleibt mit Blick auf das Co-Teaching folgendes festzuhalten:

- Rollenkonfusion kann vorgebeugt werden, indem mögliche Rollenwechsel in der konzeptionellen Planung stärker berücksichtigt und den Akteuren vor Ort vorab kommuniziert werden.
- Das Co-Teaching sollte konzeptionell eine Phase des gegenseitigen Kennenlernens beinhalten. Hiernach sollte in enger Abstimmung mit den beteiligten Pädagog/innen überlegt werden, wie Diversitysensibilisierung aufgebaut, eingeübt und dauerhaft hergestellt werden kann.
- Konkret sollte überlegt werden, inwieweit Vielfalt und Verschiedenheit bereits anhand curricularer Unterrichtsinhalte oder Materialien thematisiert und besprochen werden kann. Darüber hinaus sollte auf die konkrete Klassensituation oder aktuelle Anlässe eingegangen werden. Weitergehende methodische Übungen aus sozialen Trainings u.ä. sollten in enger Abstimmung mit den Pädagog/innen durchgeführt werden.
- Überlegenswert wäre, ein festes wöchentliches Zeitfenster für Themen und Übungen aus dem Bereich Diversity zu reservieren. Hierbei wäre auch zu diskutieren, ob das vorhandene Zeitbudget auf mehrere Klassen verteilt werden sollte.
- Es sollte regelmäßig Teamreflexionen mit den beteiligten Pädagog/innen geben.
- Alternativ könnte auch eine regelmäßige kollegiale Beratung zum Umgang mit Heterogenität im Klassenzimmer mit interessierten Pädagog/innen stattfinden. Das Angebot des Co-Teachings würde sich in diesem Falle an mehrere Klassen richten, könnte aber nur punktuell angeboten werden. Für die Klassen könnten individuelle „Prüfsteine“ entwickelt werden, um regelmäßig überprüfen zu können, ob ein Mehr an Inklusion erreicht werden konnte.
- Im Sinne der Nachhaltigkeit könnte außerdem auch über eine „Ausbildung“ von einzelnen Personen aus dem Schulpersonal zu Diversity-Berater/innen nachgedacht werden.

NÜRTIKULTI IM GESPRÄCH

„So früh wie möglich Toleranz für verschiedene Modelle der Konstruktion von Personen, von Sexualität und Weltanschauung zu fördern und einzuüben, ist genau das, was eine offene Gesellschaft braucht.“

„DIVERSITY IN HOMÖOPATHISCHEN DOSEN –DIE LEITUNG



Dr. Michael Palmer (Leitung Schülerhaus), Markus Schega (Schulleiter), Carl Chung (Projektleitung Mobiles Beratungsteam „Ostkreuz“ Stiftung SPI).

„Es ist wichtig, Vorurteile zu erkennen und dann darüber hinwegzusehen, sie beiseite zu schieben und zu versuchen, mit diesem Menschen auf Augenhöhe in einen positiven Dialog über das Kind zu kommen.“

Fangen wir einfach am Anfang an, am besten bei der Schulleitung: Wie kam es zu dem Projekt NÜRTIKULTI, zu der Idee, Herr Schega?

Markus Schega: Die Idee entstand, als ich vor vier Jahren die Leitung der Schule übernahm. Da hatten wir hier eine reine weiße Mittelschichts-Elternvertretung und Eltern aus anderen Milieus, die dagegen protestierten – und im Zuge dessen auch gegen mich. Und sie hatten teilweise Recht.

Was war denn deren Vorwurf?

Markus Schega: Der Vorwurf war, dass die Schule rassistisch sei und deutsche Kinder bevorzuge. Und an einigen Indikatoren konnte man sehen, dass das stimmt – zum Beispiel an der Zusammensetzung der Elternvertretung. Und es gab Eltern da, die das auch so gesehen haben. Die haben dann den Kontakt zu Herrn Chung und dem SPI Ostkreuz hergestellt. Und dann war ziemlich schnell klar, dass wir hier etwas machen wollen.

Herr Chung, war Schule für Sie und Ihr Team damals ein neues Betätigungsfeld?

Carl Chung: Für uns war das Betätigungsfeld Grundschule neu, aber etwas, das wir unbedingt machen wollten. Wir hatten mit unserem Projekt „Vielfalt gestaltet“ bereits an Oberschulen und Jugendfreizeiteinrichtungen gearbeitet und suchten nach einem Nachfolgeprojekt. Eines unserer Ergebnisse war, dass es bei einem Projektverlauf von zwei Jahren nicht sinnvoll ist, möglichst viele Schulen oder Einrichtungen einzubeziehen. Und ein zweites war, dass wir in der Oberschule sehr spät ansetzen mit der Bearbeitung von Konflikten um Ethnizität, Kultur, Religion, Rassismus. An der Grundschule hat man noch mehr Handlungsspielräume.

Wie war der Kontakt zur Nürtingen-Grundschule aus Ihrer Sicht?

Carl Chung: Unser erster Kontakt verlief relativ offen: Wir haben gesagt, wir können gemeinsam ein Projekt beantragen, aber auch andere Wege finden. Es war dann sehr schnell klar, dass wir etwas miteinander machen wollten. Aber es war ein langer Weg, denn wir wussten ja nicht, wie die Lehrer/innen und Erzieher/innen und auch die Elternschaft das sehen. Deshalb hatten wir noch etwa ein Vierteljahr Vorlauf, bis wir den Projektantrag geschrieben haben. Der wurde dann im Rahmen des Programms „Toleranz fördern, Kompetenz stärken“ als Bundesmodellprojekt eingereicht und bewilligt. Das ist ein Programm des Bundesfamilienministeriums.

Markus Schega: Bei der Abstimmung im Kollegium darüber, ob wir das Projekt machen, haben sich 37 Pädagog/innen dafür ausgesprochen, acht haben gesagt, wir tolerieren das. Niemand der Lehrer- und Erzieher/innen hat dagegen gestimmt.

Herr Palmer, als Sie die Hortleitung an der Nürtingen-Grundschule übernahmen, lief das Projekt bereits. Wie hat Ihnen die das NÜRTIKULTI-Konzept gefallen? Der Ansatz des Projektes, dass sich alle beteiligten Akteure ändern sollen, ist ja nicht alltäglich.

Michael Palmer: Aber genau darin besteht der Unterschied zwischen Integration und echter Inklusion, und das macht das Projekt so besonders. So früh wie möglich Toleranz für verschiedene Modelle der Konstruktion von Personen, von Sexualität und Weltanschauung zu fördern und einzuüben, ist genau das, was eine offene Gesellschaft braucht.

Carl Chung: Der Bedarf und auch die Zustimmung bei den Horterzieher/innen und Sozialarbeiter/innen waren fast größer als in der Lehrerschaft. Im Hortbereich geht es anders als im Unterricht nicht darum, Stoff zu vermitteln, sondern tatsächlich um Erziehungsaufgaben. Deshalb poppen dort Konflikte auf, die für die Lehrer/innen im Unterricht nicht so sichtbar werden. Als wir hier mit dem Projekt angefangen haben, hatte es schon eine Diversityschulung gegeben, an der Herr Schega, die Hortleitung, viele Erzieher/innen und einige Lehrer/innen teilgenommen hatten. Es gab also schon ein Grundverständnis dessen, wofür es geht. Das hat sehr geholfen, und das war im Hort stärker verankert als in der Lehrerschaft, die ganz anderen Zwängen und Anforderungen ausgesetzt ist.

Können Sie dafür bitte ein konkretes Beispiel geben?

Carl Chung: Diskriminierender Umgang zwischen Kindern wird sichtbarer, wenn man sie im Freizeitbereich miteinander interagieren sieht, und nicht im Unterricht gesteuert an Lernzielen, die an Lehrplänen orientiert sind. Die Erzieher/innen haben den Blick und ihre pädagogische Aufgabe genau auf die Interaktionen zwischen den Kindern gerichtet und sie waren hier von vorneherein sehr aufmerksam.

Und solchen Konflikten gegenüber hilflos?

Carl Chung: Nein, nicht hilflos...

Markus Schega: Doch, ich habe Hilflosigkeit beobachtet und möchte dafür ein Beispiel geben. Bei einem Studientag zum Leitbild Erziehung haben wir an konkreten Konfliktfällen Strategien entwickelt, weil wir unser Handeln abstimmen wollten.

Einer dieser Konfliktfälle war, dass ein schwarzer deutscher Junge von einem anderen Kind rassistisch beschimpft worden war. Dieser Konfliktfall wurde von einer Arbeitsgruppe aus Erzieher- und Lehrer/innen bearbeitet. Bei der Vorstellung des Ergebnisses war eine bleierne Schwere im Raum. Denn es wurden große Verhaltensunsicherheiten sichtbar: Darf man überhaupt sagen, dass der Junge schwarz ist? Diskriminiert man ihn damit nicht noch zusätzlich? Da waren Unsicherheit und viel Angst zu spüren. Daran haben wir gemerkt, dass wir keine guten Handlungsrepertoires haben.

Herr Chung, warum macht es Sie unglücklich, wenn Herr Schega da von Hilflosigkeit spricht?

Carl Chung: Ich glaube, dass das so geäußert wurde. Aber ein Teil unserer Arbeit hier an der Schule bestand darin, vorhandene Handlungskompetenzen wieder zugänglich zu machen. Da war der Stand nicht bei Null, sondern es gab ein ausgeprägtes Problembewusstsein bei allen Beteiligten, ein hohes Maß an pädagogischer Kompetenz. Den Sprung zu schaffen vom Problembewusstsein zu dieser Kompetenz, die da war, das war ein Teil dessen, was das Projekt fördern sollte.

Herr Palmer, wie haben Sie das erlebt?

Michael Palmer: Ich kann beide Perspektiven nachvollziehen: Ja, die Menschen können mehr, als sie sich selbst klarmachen. Und ja, sie sind hilflos und äußern auch Hilflosigkeit. Ich glaube, dass wir lernen müssen, anders zu denken. Und das ist unheimlich schwer, so einen Switch im Kopf hinzubekommen. Eigentlich glauben wir doch alle, dass wir tolerant und aufgeschlossen seien – und keiner möchte dieses positive Selbstbild aufgeben. Und wir glauben, wir müssten den Kindern etwas beibringen – und übersehen dabei, dass wir ihnen ständig mit unseren eigenen Interaktionsmustern etwas beibringen, was viel stärker wirkt als das, was wir Kindern sagen. Wir müssen also eigentlich den Umgang miteinander üben. Und wenn wir da aufmerksam sind, merken wir auch: Wir sind keineswegs so weit, dass wir unser schönes Selbstbild so belassen können. Daran hat NÜRTIKULTI zu Recht sehr gekratzt, und das löst Hilflosigkeit aus.

Das ist ja eine ganz schöne Herausforderung: Das Denken ändern, der Switch im Kopf, der auch das Reden und Handeln ändert. Haben Sie sich da bei der Konzeptentwicklung ganz konkrete Ziele gesetzt, Indikatoren festgelegt?

Carl Chung: Unser Ziel war, eine höhere Handlungsfähigkeit aller Beteiligten zu erreichen. Und wir waren der Auffassung, dass das etwas mit der Partizipationskultur, also der Beteiligung aller an der Schule zu tun hat – vorrangig bezogen auf die Erwachsenen, aber auch die Kinder sollten entsprechend vorkommen. Erfolg heißt dann: Problembewusstsein, Sensibilität, Handlungsfähigkeit zu erwerben, Beteiligung zu verbessern oder sich über Beteiligungshindernisse Gedanken zu machen, so dass sie abgebaut werden können – also das zu ver-

ringern, was dem Zugang zu gleichen Chancen entgegensteht, und die Handlungsfähigkeit gegenüber Kulturalismus, religionsbezogenen Chauvinismus und Rassismus zu erhöhen.

Markus Schega: Wir haben uns zu Beginn des Projektes einer entsprechenden Bestandsaufnahme ausgesetzt, was ja mutig für eine Schule ist, sich so hinter die Kulissen schauen zu lassen. Das NÜRTIKULTI-Team ist überall dabei gewesen, auch in allen Gremien der Schule, und dann sind wir mit der Bestandsanalyse konfrontiert worden. Daraus haben wir dann auch schon erste Konsequenzen gezogen.

Zum Beispiel?

Markus Schega: Wir hatten an der Schule die Regel, dass sich die Kinder ihre Lernpartner selber aussuchen dürfen. Das ist ein wichtiger Bestandteil der Montessoripädagogik. Damit haben wir aufgehört. Die Zusammensetzung der Kinder an den Gruppentischen wird jetzt ausgelost oder bewusst nach Diversitygrundsätzen – Alter, Herkunft, Geschlecht – organisiert. Sonst ordnet sich das immer wieder so, wie es sich auch im gesellschaftlichen Bild ordnet. Aber wir haben ja Kinder aus Milieus hier, die sich im privaten Bereich sonst gar nicht begegnen. Wenn man die Gruppenarbeit bewusst so organisiert, dass andere Begegnungen und Zusammensetzungen stattfinden, sind die Ergebnisse meistens sehr gut. Und das kann man auch den Kindern erklären: Guckt mal, ihr habt euch erst gewehrt gegen diese Zusammensetzung, aber es hat gut geklappt. Das liegt auch daran, dass ihr so unterschiedlich seid. Aber vor allem ist es im Alltag immer wieder einzuüben, immer wieder zu trainieren.

Sie hatten als Anstoß für das Projekt von der Elternvertretung der Schule erzählt – hat sich da auch etwas geändert?

Markus Schega: Heute haben von den vier von der Elternschaft gewählten Vertreter/innen zwei türkischen, eine spanischen und eine deutschen Hintergrund. Man kann also sehen, dass das Projekt auch bei den Eltern Wirkung gezeigt hat: Die Vielfalt der Schule spiegelt sich jetzt in der Elternvertretung wider. **Carl Chung:** Eines unserer Ziele war, Konflikte zwischen verschiedenen Elterngruppen aufzulösen. Auf dem Weg dahin haben sich übrigens manche Methoden der klassischen Partizipation von Eltern erledigt wie Eltern- oder Müttercafés. Denn dort hatten sich bestimmte Fraktionierungen etabliert. Beim Projektstart gab es verschiedene Lager bei den Eltern, die sich unterschiedliche Treffpunkte an der Schule geschaffen hatten und sich gegenseitig und auch die Schulleitung bekämpft haben – mit Aktionen, die uns teilweise fassungslos gemacht haben: etwa Flugblätter, die beim Schulfest von oben heruntergeworfen wurden. Aber diese Konflikte hatten natürlich Hintergründe. An dieser Schule treffen sehr unterschiedliche Milieus aufeinander: bildungsreiche und bildungsärmere, wohlhabende und einkommensschwache, mit den unterschiedlichsten Möglichkeiten der Teilnahme am gesellschaftlichen Leben. Das muss man gestalten, damit der

Umgang dieser verschiedenen Milieus miteinander konstruktiver wird, so dass möglichst alle Kinder mit ihren unterschiedlichen Herkünften optimale Förderung bekommen. Dafür ein Bewusstsein zu entwickeln, eine Sprache und Umgangsformen zu finden, das war unser Ziel.

Herr Palmer, Sie haben im Hort viel mit den Eltern zu tun. Versuchen Sie doch bitte zu erklären: Wie macht man das konkret?

Michael Palmer: Ich habe vorhin schon diesen Begriff vom Switch im Denken verwendet. Der wesentliche Punkt dabei ist, dass ich damit aufhöre, mir eine Normalität vorzustellen, und dann versuche, alle, die nicht direkt dazugehören, mit in diese Normalität hineinzunehmen – zu integrieren. Stattdessen sollte ich meine eigene Position als eine von ganz vielen möglichen betrachten und sie als genauso bereichernd annehmen wie alle anderen auch. Ich würde sagen, dass dieses Umdenken jetzt anfängt an dieser Schule. Aber es ist unheimlich schwer, das tatsächlich umzusetzen. Eigentlich sind sich alle klar, dass der Switch nötig ist. Teilweise ist das Unverständnis dafür, wie das gehen soll, aber so groß, dass es beinahe zynisch wird – so nach dem Motto: Wir haben ja jetzt Diversity.

Ist das Unverständnis oder Widerstand?

Michael Palmer: Ich glaube, es ist Widerstand aus Unverständnis. Wir geben eben nicht gerne unser positives Selbstverständnis auf. Wir sind doch schon tolerant! Und wenn dann jemand kommt und uns zeigen will, was vielleicht noch besser geht – dann machen wir das gerne mal lächerlich, weil wir es ja nicht nötig haben. In dem Sinn gibt es Widerstand.

Markus Schega: Ja, das ist so. Es ist ja auch ein bisschen schmerzhaft, diskriminierende Seiten an sich selbst zu sehen, zu sehen, dass einem unter Umständen auch rassistische Gedanken kommen oder dass man sich unfair verhält. Das wehrt man ab, aber das gehört ja zu diesem Lernprozess dazu, damit muss man sich dann auch auseinandersetzen. Das ist nicht so einfach. Da mussten wir alle durch und wenn das jetzt eine andere Schule macht, dann müssen die auch dadurch. Ich habe Lehrer/innen und Lehrer, die sagen, ich diskriminiere nicht, ich brauche dieses Projekt nicht, ich habe keine Vorurteile. Was natürlich völlig absurd ist: Ohne Vorurteile kommt man ja gar nicht zu recht im Leben, die muss man haben. Aber man muss eben auch gucken, welche schädlich sind. Man kann über eine Frau, die seit 20 Jahren in Deutschland lebt und kein Deutsch kann, meinetwegen denken, die könnte das ja eigentlich mal lernen. Aber in der Kommunikation mit dieser Frau muss man darauf achten, dass sich das nicht in den Vordergrund schiebt, dass man trotzdem gut im Interesse der Kinder mit ihr zusammenarbeiten kann. Es ist wichtig, Vorurteile zu erkennen und dann darüber hinwegzusehen, sie beiseite zu schieben und zu versuchen, mit diesem Menschen auf Augenhöhe in einen positiven Dialog über das Kind zu kommen. Darauf kommt es an.

Carl Chung: Was es für den Schulalltag bedeutet, dass da eine

Grundsensibilität gesteigert wurde, dass wir angefangen haben, in einem gemeinsamen Lernen an Haltungen zu arbeiten und das auf konkrete Situationen im Alltag pädagogisch zu übertragen, und was da bei einzelnen Leuten passiert ist, das halte ich für ganz wichtig. Aber das ist kaum messbar. Und natürlich gibt es Widerstände, die nach wie vor bestehen.

Ihr Beispiel?

Carl Chung: Es gab eine Debatte darüber, ob man in den Film „Tom Sawyer“ gehen kann oder nicht. Einige Eltern hatten damit ein Problem, und es gab eine Kommunikationsstörung zwischen Eltern insbesondere mit afrodeutschen Kindern und Lehrerinnen und Lehrern. Herr Schega hat dazu mit unserer Beteiligung eine Veranstaltung gemacht, bei der wir darüber geredet haben, wie man damit umgehen kann, ohne die Tabuisierung voranzutreiben, die ich als Verstärkung von Sprachlosigkeit für gefährlich halte. Es waren leider sehr wenig Lehrer/innen, wenig Erzieher/innen und sehr wenig Eltern da. Dennoch: Dass es diese Veranstaltung, diese Diskussion gab, das ist etwas. Gemessen an der Erwartung, dass wir jetzt hier lauter begeisterte Diversity-Anhänger haben, die alle sagen, ich reflektiere mich selbst und meine Vorurteilmuster, war es ein Misserfolg. Aber wir reden hier über ein Modellprojekt, und dabei ist ein Misserfolg insofern immer auch ein Erfolg, als daraus gelernt werden kann.

Wenn Sie heute zurückschauen – wo hätte vielleicht wirklich etwas anders gemacht werden sollen?

Michael Palmer: Dafür möchte ich gerne ein Beispiel geben. Als vor etwa einem Jahr ein körperlich eingeschränktes Kind neu an die Schule kam, standen wir vor der Frage, wie wir mit der Situation umgehen. Die Kolleg/innen haben gemerkt, dass sie allein sprachlich gar nicht in der Lage waren, damit umzugehen. Sie haben dann in mehreren gemeinsamen Runden mit dem NÜRTIKULTI-Team erstmal ihre gemeinsame Sprachlosigkeit verbalisiert und Begriffe gesammelt. Der nächste Schritt war die Erkenntnis, dass wir gar nicht zuerst mit dem Kind arbeiten müssen, sondern erst mal miteinander. Daraus ergab sich die Idee, ein Theaterstück mit Kindern verschiedener Klassen und Altersstufen aus der ganzen Schule zu entwickeln. Wir haben eine passende Vorlage gefunden, eine Theaterpädagogin, die das begleitet hat, und auf dem Papier auch einen Modus, wie und wann das stattfinden soll. Trotzdem ist das Ganze großartig gescheitert – und zwar deshalb, weil alle komplett überfordert waren mit ihrem Alltag. Das finde ich in gewissem Sinne paradigmatisch, weil darin ja auch das Ziel einer Corporate Identity, des Weitertragens des Diversity-Gedankens in die ganze Schule steckte. Das Projekt wurde aber von den meisten Akteure additiv wahrgenommen, also als etwas, was noch dazu kommt: Wir hatten doch schon so viel, jetzt sollen wir auch das noch machen – auch wenn das nur darin besteht, einmal in der Woche daran zu denken, zwei Kinder zu einer bestimmten Uhrzeit irgendwohin zu schicken. Das rich-

tet sich nicht gegen die Idee von Diversity und nicht gegen das Projekt. Es ist die Grundarbeitssituation oder jedenfalls die Wahrnehmung der Grundarbeitssituation. Das hat etwas mit der eigenen Einstellung zu tun, aber es hat auch reale Gründe. Es gibt unter den Pädagogen eine gewisse Müdigkeit, die daher rührt, dass sie gesellschaftlich einfach nicht anerkannt, nicht wertgeschätzt werden, dass ihre Arbeit in unserer Gesellschaft keine große Bedeutung hat...

Markus Schega: Das sehe ich ganz anders.

Michael Palmer: ... und das drückt sich auf verschiedene Weise aus: in der Bezahlung, in allgemeiner Aufmerksamkeit.

Markus Schega: Grundschullehrer ist der drittbeliebteste Beruf in aktuellen Umfragen. Wir stehen in der gesellschaftlichen Anerkennung ziemlich weit oben, neben Fachärzten. Ich mag das nicht, wenn man solche Dinge external begründet.

Carl Chung: Wobei Horterzieher und Grundschullehrer nicht die gleiche soziale Anerkennung genießen.

Es ist doch aber so, dass Lehrer- und Erzieher/innen für NÜRTIKULTI auch Zeit aufwenden mussten?

Markus Schega: Nein. Es ist ja gerade der Ansatz des Projektes gewesen, systemisch wirksam zu sein. Der Misserfolg dieses Theaterprojektes zeigt eigentlich gerade, dass man das eben nicht über Projekte und Zusatzgeschichten erledigen kann, sondern es integrativ machen muss. Man macht nicht mal eben so ein Diversitytheaterstück und damit ist die Sache dann gut. Es hat ein anderes Theaterstück an der Schule gegeben, bei dem es um Schwarzweiß-Diskriminierungen ging, das integrativ im Unterricht in einem Kurs entstanden ist, der sowieso stattfand. Aber immer wieder externe Projekte, das ist nicht gut.

Herr Chung, dass Pädagogen sich teils als Opfer gesellschaftlicher Umstände, mit Erwartungen überfrachtet und überfordert sehen, das ist ja tatsächlich auch eine Konfliktlage. Hat die in dem Projekt eine Rolle gespielt, wenn es darum ging, Denken zu verändern?

Carl Chung: Es gibt einen unterschiedlichen sozialen Status von Erzieher/innen und Lehrer/innen. Dass daraus auch unterschiedliche Kompetenzen gemacht werden, ist ein Grundkonflikt an allen Schulen, wo Lehrer/innen und Erzieher/innen zunehmend zusammenarbeiten müssen, um einen Ganztagsbetrieb zu organisieren. Die Neigung, Schulsozialarbeit und Horterziehung als Ergänzung der Arbeit der Lehrer zu betrachten, ist auf deren Seite durchaus etabliert. Und es ist selbst dann, wenn die Leitungen zusammenarbeiten, eine Megaaufgabe, die Vorstellung zu entwickeln, dass man in einem Kollegium zusammenarbeitet. Denn es ist ja real nicht so: Auch hier in der Nürtingen-Grundschule gibt es für den Hort einen eigenen Träger, es gibt ein anderes Haus, und natürlich eine andere Bezahlung. Das ist nicht herbeifantasiert, das sind ganz reale Unterschiede. Was Lehrer/innen in ihrem Status angeht, denke ich, dass der Rest der Werkstätigen durchaus neidvoll darauf schauen kann. Was ich aber katastrophal finde,

sind die Arbeitsbedingungen: die Vorstellung, dass man als Lehrer keinen Feierabend macht, sondern die Hälfte der Arbeitszeit zuhause verbringt. Aus anderen Ländern gibt es Beispiele, wo Lehrer ein vernünftiges Büro haben und einen normalen Arbeitstag in der Schule verbringen könnten. Aber dazu braucht man die räumlichen Möglichkeiten und eine entsprechende Auffassung vom Lehrerberuf. Ich glaube, dass man sich beim Lehrerberuf – und die Nürtingen-Grundschule ist für mich ein Beispiel dafür – von der Auffassung des Einzelkämpfers, der da allein vor seiner Klasse steht und sich zu beweisen hat, verabschieden muss – hin zu einem Teamplayer, der mit Ressourcen umgehen kann, die in der Schule und in der Gesellschaft vorhanden sind. Die Anforderungen an die Schule sind gestiegen: Sie soll sich öffnen ins Gemeinwesen – in Skandinavien gibt es für so etwas Schulmanager. Hier hat man Glück, wenn die Schulleitung das kann. Schulmanagement gibt es nicht. Von den Rahmenbedingungen her kann man also nicht sagen, es ist alles Gold und die Pädagog/innen drücken sich nur.

Markus Schega: Das habe ich auch nicht gemeint.

Carl Chung: Wir haben in der Lenkungsrunde des Projektes am Beispiel der Hattie-Studie lange diskutiert, ob der Schulerfolg tatsächlich so enorm an der Person des Lehrers hängt und wie alle Verantwortung für den Erfolg der Kinder auf diese Person konzentriert wird. Daran knüpfte eine Debatte darüber, wie Schule Unterschiede bei der Chancengleichheit der Schüler/innen, die vom Milieu geprägt sind, ausgleichen kann: Ob man da tatsächlich alles auf die Elternarbeit schieben kann oder ob Schule eine andere Rolle hat. Kann man den Lehrer/innen sagen: Eurer Job ist es, Chancengleichheit herzustellen – während der Rest der Gesellschaft an Chancenungleichheit arbeitet?

Michael Palmer: Wir haben dabei festgestellt, dass bestimmte Familien oder Milieus offenbar so eine Art Stallgeruch erzeugen – so hatten wir das damals genannt –, den man zwar überhaupt nicht richtig greifen kann, der aber in der Wahrnehmung durch Lehrer- und Erzieher/innen eine ganz große Rolle bei der Motivierung von Kindern spielt. Bei uns treffen so viele Weltanschauungen aufeinander und müssen vermittelt werden, und ich glaube, das können wir sehr wohl. Aber dazu muss ich mich als Person hinstellen und sagen können, bei mir in der Gruppe gelten diese Regeln. Und da kommen wir an ein ganz großes Problem vieler Erzieher/innen – bei Lehrer/innen kann ich das nicht beurteilen: Ganz viele haben ein Autoritätsproblem. Sie sagen: Weil das, was ich will, nicht letztbegründbar ist, kann ich es auch nicht einfordern. Damit geben sie das Einfordern quasi auf. Das geschieht unter dem Deckmantel von Multikulturalität und Diversity, dabei ist das ein ganz großes Missverständnis: Das Eine heißt nicht das Andere. Aber das ist ein Problemfeld, das in den Personen von Erzieher/innen und Lehrer/innen sozusagen ausgeglichen werden muss, wo man auf der einen Seite ganz viel erwartet, auf der anderen Seite aber viel beschneidet. Denn ich stehe dann ja auch vor den Elternteilen und sage Nein: Sie dürfen jetzt nicht hier he-

rein kommen, Sie dürfen das andere Kind nicht zur Rede stellen. Das ist im Alltag sozusagen ein ständiger Kampf um einen geschützten Raum. Da finde ich schon absurd, dass eine Gesellschaft so etwas wünscht, sich dann aber nicht auf einen bestimmten Rahmen, einen Kodex festlegen will. Die Hilfslosigkeit einer Gesellschaft, ein gesellschaftlich nicht gelöstes Problem wird so bei den Pädagogen verortet.

Also ich versuche zu verstehen: Da ist etwas über den Umgang miteinander in einer vielfältigen Gesellschaft zu klären, was auch mithilfe solcher Projekte wie NÜRTIKULTI geklärt werden soll, was aber eigentlich gesamtgesellschaftlich, auch außerhalb der Bildungseinrichtungen ungeklärt ist und geklärt werden müsste.

Carl Chung: Wie sozialer Habitus eine Rolle spielt, wem ich mich verbunden fühle, wen ich fördere und wo das unmerklich in das Verhalten gegenüber Kindern und Eltern eingreift – das zu reflektieren mit dem Anspruch, tolerant und antirassistisch zu sein, alle gleich zu behandeln, ist schwierig. Und noch schwieriger ist es, da irgendetwas zu messen. Das macht die Projektentwicklung dazu so schwer.

Markus Schega: Doch, ich habe da etwas, weil ich immer sehr dafür bin, zu messen und anhand ganz konkreter Indikatoren Erfolg zu überprüfen. Vor vier Jahren haben an unserer Schule nur sehr wenige Kinder mit Migrationshintergrund eine Gymnasialempfehlung bekommen. Wenn man das den Lehrer/innen sagt, muss man gar nicht weiter diskutieren: Die sagen sofort, das ist nicht gerecht, das ist nicht in Ordnung. Und das hat sich jetzt verändert. Im letzten Jahr haben 55 Kinder die Schule verlassen, 60 Prozent davon haben eine Gymnasialempfehlung bekommen, und von diesen 33 Kindern sind immerhin schon 12 solche nicht deutscher Herkunftssprache. Eigentlich müssten es 16 oder 17 sein, denn etwa die Hälfte unserer Kinder sind nicht deutsche Herkunftssprachler. Übrigens mag ich diesen Indikator eigentlich nicht, aber an dieser Stelle brauche ich ihn, um so eine Überprüfung zu machen. Und das muss man Jahr für Jahr weiter beobachten und sich weiter bemühen. Zudem hat es Bestrebungen gegeben, in der dritten Klasse Kinder zu identifizieren, die bei besonderer Förderung das Potential für das Gymnasium haben. Auch das hat bei den Lehrer/innen eine Veränderung bewirkt, denn erstens wurden diese Kinder so bemerkt, und zweitens ergibt sich daraus so eine Art Drive, sie auch zu fördern.

Lehrer oder Erzieher auf das aufmerksam zu machen, was Sie Stallgeruch genannt haben, und darauf, wie sie sich davon unbewusst beeinflussen lassen: Wie macht man das, ohne sie damit zu verletzen, indem man ihnen sagt, du diskriminierst ja wohl!

Michael Palmer: Ein Beispiel dafür war eine Fortbildung der Erzieher/innen im Bereich Sprache, eine ganz simple Herangehensweise eigentlich. Die meisten deutsch muttersprachlichen Erzieher/innen hatten keine Ahnung davon, wie die tür-

kische Sprache funktioniert. Deshalb haben sie dort gelernt, wie die türkische Sprache aufgebaut ist, mit konkreten Vergleichen zur deutschen Sprache. Das hat ihnen ermöglicht, sich in ein muttersprachlich türkisches Kind hineinzusetzen, das einen im Deutschen merkwürdigen Satz bildet. Normalerweise wird der sofort mit sozialen Kategorien und Intelligenz konnotiert. Diese Verbindungen kann man aber auflösen, wenn man weiß, wie die andere Sprache funktioniert. Man erkennt plötzlich eine intellektuelle Leistung in einem kruden deutschen Satz, statt eine Minderbemittlung darin festzustellen. So etwas hat großen Effekt.

Markus Schega: Ein anderes Beispiel: Wir hatten eine Klasse mit 18 Jungen und sieben Mädchen. Das gab einen großen Aufschrei: Wir haben zu viele Jungen in der Klasse! Dann haben wir die Lehrer/innen und Erzieher/innen der Klasse mit dem NÜRTIKULTI-Team zusammengerufen und einen individualisierenden Blick eingeübt. Wir konnten die bipolare Einteilung in Jungen und Mädchen auflösen, indem wir erkannt haben, dass es dort Jungs gab, die eher so der Fußballspielerseite zuzuordnen waren, und andere, die lange Haare hatten, oder auch solche, die mit Mädchen befreundet waren und das offen zeigten – wir hatten plötzlich ein ganz differenziertes Bild von der Konzeption der Geschlechter. Und das Problem verschwand. Die Klasse hat sogar später noch einen weiteren Jungen aufgenommen.

Carl Chung: Das waren beides Beispiele für Dinge, die im Prozess entstanden sind. Diversitytrainings gehören natürlich dazu: Wir hatten schon im Vorläuferprojekt die Erfahrung gemacht, dass die nicht irgendwann, sondern schon sehr früh stattfinden müssen, um die Grundvoraussetzungen für alles weitere herzustellen. Wir haben von Anfang an auch das, was meine Mitarbeiter/innen bei der Bestandsaufnahme an der Schule festgestellt haben, mit allen Beteiligten auf verschiedenen Ebenen diskutiert, um zu sehen, ob man damit an der Schule etwas anfangen kann und was vielleicht zu provokativ ist – um Denkanstöße zu geben, die anstoßen, aber nicht umstoßen oder verletzen. Und wir haben zwischendurch auch immer wieder Erfolge diskutiert und so gezeigt, wo wir etwas erreicht haben. Denn das hat sich das von sich aus einfach weiter kommuniziert. Es blieb oft bei denen, die besonders eng an dem Projekt beteiligt waren. Der Rest der Schule hat davon oft nichts mitbekommen, und konnte dann sagen, okay, das sind die, die mir hier mit ihrem Diversity-Tralala mehr Arbeit machen wollen. Deshalb war es immer ganz wichtig, dass alles in möglichst viele Gremien eingespeist und weiter kommuniziert wird.

Markus Schega: Da müssen Sie ganz vorsichtig sein mit dem Diversity-Tralala: weil Sie sonst Widerstand erzeugen. Ich glaube an homöopathische Wirkungen.

Carl Chung: Wenn wir davon sprechen, was anders gemacht werden könnte: Eine Frage für mich ist, ob wir heute an dem Co-Teaching so festhalten würden. Im Hortbereich haben wir es schnell aufgegeben. Und wir dachten zunächst, dass das

Co-Teaching auch von Lehrerseite wenig goutiert würde. Doch im Auswertungsworkshop haben wir dann festgestellt, dass die beteiligten Lehrer es gut fanden. Das wiederum hatten meine Leute nicht so mitbekommen. Es ist also wichtig, so früh wie möglich und immer wieder Rollenklärung, auch Selbstreflexion des Teams zu betreiben, und intensive Auswertungsworkshops zu machen, um herauszufinden, was die Akteure von den Maßnahmen halten. Das hätte meinen Leuten von Anfang an mehr Sicherheit gegeben. Ansonsten hängt ganz viel an Prozessen. Ich weiß nicht einmal genau, wie man für ein solches Projekt werben kann. Es ist ja ergebnisoffen, was wir tun. Eigentlich bekommt man so gar keine Anträge bewilligt, denn da muss man ja immer vorher genau sagen, was man erreichen will. Das Spannendste, was hier passiert ist, ist aber das, was eben nicht irgendwo in einer Zielformulierung steht.

Herr Palmer, was ist Ihre Empfehlung an Schulen und Horte, die aus dem NÜRTIKULTI-Projekt lernen wollen?

Michael Palmer: Das finde ich ganz schwierig, denn es hat sehr viel mit den Voraussetzungen vor Ort zu tun. Menschen, Denken und Verhaltensmuster zu ändern, das lässt sich eben nicht mit einem klaren Verlauf und einer Zielsetzung beschreiben. Es ist ja noch nicht mal klar, ob wir das eigentlich alle wollen. Als am meisten wirkungsvoll habe ich Fortbildungen erlebt, bei der die Menschen so schlaglichtartig überrascht, erstaunt, sozusagen mit sich selbst konfrontiert werden. Am besten sind solche anhand konkreter Situationen, die man natürlich nicht vorwegnehmen und deshalb auch nicht projektieren kann. Die Dinge, die wir jetzt beschrieben haben, wussten wir ja auch vorher nicht, die konnte Herr Chung nicht vorab in seinen Plan schreiben. Insofern würde ich sagen: Gut sind Fortbildungen, die man den Kolleg/innen als etwas, was ihnen zugute kommt, leicht vermitteln kann. Und anhand derer man ihnen dann mithilfe solcher Erfahrungen, wie wir sie hier gesammelt haben, tatsächlich irgendwann einen Themenkanon an die Hand geben kann, mit dem sie wirken können.

Das scheint extrem kompliziert und dann wieder beinahe merkwürdig einfach zu sein, Herr Schega. Ist es manchmal so, dass man den Leuten nur sagen muss, guckt doch einfach mal ganz genau hin?

Markus Schega: Ja. Ein Beispiel: Man muss sie zu positiven Kompetenzbeschreibungen zwingen. Was kann ein Kind? Wenn Sie eine kindbezogene Konferenz machen, bei der alle einmal etwas Gutes sagen müssen, haben Sie schon eine Wahrnehmung, die weg von Defiziten hin zu einer Stärkung der Persönlichkeit geht.

Bevor Sie auch ein Fazit ziehen: Wie kommt es zu dem, was Herr Chung beschrieben hat: dass die Weiterkommunikation über das Projekt und seine Erfolge der Lehrer untereinander so schwierig ist?

Markus Schega: Auch das gehört zu dem Thema und damit

auch zu dem Projekt dazu. Ich würde es deshalb auch im Nachhinein gar nicht anders machen als es gemacht wurde. Es ist sogar gut, dass Schwierigkeiten entstanden sind, damit man sich das dann noch mal angucken kann. Diese Elternveranstaltung zu dem Tom Sawyer-Film beispielsweise – das ist ja auch ein für einige Eltern sehr schmerzhaftes Thema. Klar rasen die aus, wenn sie irgendwo das Wort „Neger“ hören. Damit müssen wir uns auseinandersetzen. Und dass Lehrer beleidigt sind, wenn ihnen verboten wird, in so einen Film zu gehen, ist auch normal – Sie fragen sich: „Haben die denn gar kein Vertrauen zu uns?“ Das sind ganz klassische Muster: Der eine ist beleidigt, der andere ist verletzt. Interessant ist aber, wie das passiert ist. Und gerade solche schwierigen Momente, auch diese Abwehr, diese Behauptung, ich habe doch gar keine Vorurteile, das ist für mich nicht nötig, das Projekt – da braucht man dann so kleine leise Schritte, um das weiterzuentwickeln. Was mich sehr begeistert hat, ist die positive Erfahrung mit der Unterrichtsbegleitung, mit der ich nicht gerechnet hätte. Vielleicht wäre das etwas, was man an den Anfang nehmen könnte: Man macht das mit ein, zwei Klassen und erzählt dann allen anderen davon.

Sie meinen das Co-Teaching?

Markus Schega: Ja. Wenn ich gefragt werden würde, was ich anders machen würde, dann würde ich vielleicht da eine Änderung vornehmen: eine Parallelität von Co-Teaching und Bestandsanalyse. Das war ein besonders erfolgreicher Moment.

Carl Chung: Wir haben ja sehr lange gebraucht, um uns an die Schule heranzurobben, anfangs mit Hospitationen für die Bestandsanalyse. Da mussten unsere Leute erstmal vermitteln,



dass sie zunächst gar nichts sagen, nur wahrnehmen wollten. Da gab es immer Rollenvermischungen. Aber das, was jetzt genannt wurde, Fortbildungen und Beratungen und Reflexionen, die unmittelbar an Situationen ansetzen, hat zur Voraussetzung, dass man vor Ort präsent ist, nicht nur mal extern eine Schulung zu Diversity oder türkischer Sprache oder eine Beratung zu Genderfragen macht. Das geht nur im Prozess, mit Leuten, die an der Schule bekannt sind.

Michael Palmer: Da bin ich wieder bei dem Aspekt, den ich vorhin schon angesprochen habe: Wenn ein Bundesministerium ein Pilotprojekt finanziert und von Anfang an klar ist, dass das ein Pilotprojekt sein soll, dann hat das auch eine Auswirkung auf die Arbeit. Wenn ich wüsste, es gibt einen politischen Willen, der inklusive Arbeit an Grundschulen, Diversity, möchte, und ab dem nächsten Jahr hätten die Grundschulen eine Ausstattung, die das möglich macht, dann hätte das eine andere Wirkung. Aber das wird es nicht geben.

Markus Schega: Wir haben versucht, den Diversitytrainer als externen Partner ein Jahr lang in die Schulkonferenz einzubeziehen. Aber es war wirkungslos. Es muss schon implementiert sein.

Michael Palmer: Für mich persönlich hat das Projekt enorm dazu beigetragen, mir Inklusion anders vorzustellen. Jetzt ist ganz egal, welches Kind an diese Schule kommt. Wir stellen immer zuerst die Frage, wie lange wir brauchen, um dieses Kind in einen ganz selbstverständlichen Alltag mit einer Gruppe zu überführen.

Markus Schega: Das hat sich sehr verändert. Es gab Kinder, die starkes aggressives und autoaggressives Verhalten gezeigt haben, und für die wir schon in Sondergruppen einen Platz organisiert hatten, was sehr teuer ist. Aber die Mentalitäten und Grundhaltungen der beteiligten Personen haben sich dahingehend verändert, dass wir jetzt sagen: Jedes Kind kann hier beschult werden, wir müssen nur das System entsprechend anpassen.

Michael Palmer: Bei extrem knappen Ressourcen, mit denen wir auf einer gewissen Ebene wiederum bekämpft werden.

Markus Schega: Ja. Aber es haben sich auch in der Ressourcenfrage schon Perspektiven eröffnet, weil das Jugendamt es auch toll findet, dass wir die Kinder jetzt nicht mehr abgeben, sondern versuchen, unsere Strukturen entsprechend zu ändern. Schön ist auch, dass diese Haltung von so vielen geteilt wird. Und das ist glaube ich auch wieder ein typischer Verlauf: über Schwierigkeiten und Probleme durch erfolgreiche Bearbeitung.

Carl Chung: Es braucht aber eben auch entsprechende Voraussetzungen. Ich würde sagen, das geht nur Top-Down, und es geht nur an Schulen, die das wollen. Da, wo es nicht gewollt wird, kann man so ein Projekt nicht machen. Und es ist nur möglich, wenn es sich an der Schule im Regelbetrieb etablieren kann. Am Nachhaltigsten würde es sein, wenn es ganz in den Regelbetrieb gehen könnte, mit einer Beratungskompetenz, die regelmäßig mit einer oder zwei bekannten Personen vor Ort ist. Das hätte die größte Wirksamkeit.

Ganz zum Schluss: Wünschen Sie sich doch alle mal etwas – wie es hier an der Schule weitergehen soll, welche Unterstützung und Begleitung Sie gerne hätten.

Markus Schega: Was uns fehlen wird, ist dieser Critical Friend in Gestalt des Projektteams. Es wäre schön, wenn Herr Chung alle paar Wochen weiterhin hier am Tisch sitzen und uns beraten würde. Ich sage Ihnen mal, was uns jetzt beschäftigt: Wir arbeiten jetzt mit Moscheegemeinden zusammen, mit ganz konservativen Leuten, und das ist nicht so toll. Da bräuchten wir jetzt Beratung, um das zu gestalten.

Herr Palmer, ergänzen Sie das noch aus Ihrer Perspektive als Hortleiter?

Michael Palmer: Wenn ich realistisch bleiben will, ist es das, was man sich jetzt wünschen kann: dass es solch einen kritischen Begleiter weiterhin gibt.

Und wenn Sie unrealistisch werden, was wünschen Sie sich dann?

Michael Palmer: Dann wünsche ich mir eine Weiterentwicklung dessen, was wir jetzt angefangen haben, und mehr institutionelle Hilfe bei dem Versuch, das umzusetzen. Wenn Grundschulen Orte sind, an denen immer mehr gesellschaftliche Aufgaben gelöst werden sollen, gehört dort auch immer mehr Kompetenz hin, Synergien, die möglich sind, indem verschiedene Akteure zusammenarbeiten.

Herr Chung, wäre das nicht toll, wenn so eine Einrichtung wie Ihre mit so viel Erfahrung in vielen verschiedenen gesellschaftlichen Bereichen Schulen per se einfach offenstünde, damit die sich dort Beratung holen?

Carl Chung: Das würde ich mir wünschen. Ich würde es dann konzeptionell anders anlegen: Ich würde so ein Team wie das NÜRTIKULTI-Team, das so viel Erfahrung gesammelt hat an einer Schule, kiezbezogen einsetzen mit einer permanenten Präsenz an drei oder vier Schulen.

Markus Schega: Das müsste im Rahmen der großen Inklusionspläne für die Schulen stattfinden. Wir haben ganz viel erarbeitet und stehen bereit für Transfer. Wir könnten sofort ein Schulnetzwerk für sechs Schulen machen. Das würde den Schulen sehr gut tun.

Carl Chung: Wir können jetzt nicht mehr nur sagen: Wir stellen uns vor, wie man das macht. Sondern wir können sagen: Das haben wir gemacht. Und nicht nur wir vom Projektteam, sondern Herr Schega und Herr Palmer können davon berichten. Das macht es wahrscheinlicher, Schulen zu finden, die das auch wollen.

HAUGERUD SKOLE (EIN EXKURS)

Das Projektteam wurde mit den verschiedenen Projekten Berlins, die im weitesten Sinne zum Thema Vielfalt-Diversity arbeiten, im Mai 2013 im Rahmen eines Austausches nach Oslo eingeladen. Dort wurde der deutschen Besuchergruppe eine besondere Schule vorgestellt. Im folgenden Text wird diese Besonderheit in Bezug auf Diversity erläutert.

Im Osten der norwegischen Hauptstadt Oslo befindet sich der Vorort Haugerud. Ein überschaubares Viertel, das zwar einen gewissen norwegischen Charme ausstrahlt, dennoch aber mit seinen Hoch- und Reihenhäusern sofort bemerkbar macht, dass es sich um ein klassisches europäisches „Problemviertel“ handelt. So ist es auch. Die Sozialdaten geben tatsächlich her, dass hier Arbeitslosigkeit, Anomie, Deprivation und Gewaltdelikte hoch sind.

Mitten in Haugerud befindet sich die Haugerud Skole. Sie ist eine sogenannte Ungdomskole, die die Klassen 8 bis 10 beherbergt. Dort arbeiten ungefähr 47 Lehrkräfte, die die 370 Schüler/innen unterrichten. 89 Prozent dieser Schüler/innen haben einen Migrationshintergrund.

Diese Schule galt mal als „Brennpunktschule“ mit den zugehörigen Eigenschaften: Gewaltexzesse, völlige Abwesenheit der Eltern, resignierte Lehrer/innen, die zweifelhafte pädagogische Ansätze hatten, Respekt- und Perspektivlosigkeit, hoher Lautstärkepegel, der das Lehren und Lernen unmöglich machte. Die Folgen waren schlechte Abschlüsse, sinkender Ruf und hohe Abwanderung an andere Schulen.

Mit einem neuen und erfahrenen Schulleiter wandelte sich die Schule in eine Vorzeigeschule. Doch um dies verwirklichen zu können, mussten viele verschiedene organisatorische und atmosphärische Veränderungen unternommen werden. Zunächst einmal wurde das gesamte Personal eingeladen, um ihnen den Ist-Zustand darzustellen. Daraufhin wurden die Ziele besprochen, die zum Soll-Zustand führen sollten. Das Ziel war, die Schüler/innen und Eltern wieder für die Schule zu begeistern.

Um Veränderungen in der Schumatmosphäre herbeiführen zu können, stand nun die Lehrkraft als Pädagoge mit ihren Fähigkeiten im Mittelpunkt des Geschehens. Sie war fortan die Person, die die Vorbildfunktion übernehmen sollte. Es wurden neue Standards und Regeln abgesprochen. Der Lehrer als Einzelkämpfer wurde somit zum Mitgestalter im Team. Doch wichtig war, wer im Team war. Das Kollegium wurde darauf hingewiesen, dass nur diejenigen Lehrkräfte weiterhin an der Schule beschäftigt werden, die an einer tatsächlichen Veränderung interessiert seien. Und diese Veränderungsphase würde bedeuten, dass tatsächliche pädagogische Fertigkeiten verlangt würden. All diejenigen, die nur ihren Unterrichtsstoff durchziehen wollten, wurden nach und nach ausgewechselt. Neue engagierte Lehrkräfte brachten frischen Wind ins Kollegium.

Die tatsächliche Wende brachte jedoch ein großer Mentalitätswechsel in der Schule, der von allen Lehrkräften mitgetragen wurde. Es wurde die Pädagogik der Anerkennung konse-

quent vollzogen, was die Anerkennung des Individuums in den Vordergrund rückte. Die Schüler wurden von nun an jeden Morgen von der Lehrkraft mit einem Handschlag begrüßt. Wenn ein Schüler an einem Tag eine kleine positive Tat vollbracht hat, wurde den Eltern sofort eine wertschätzende SMS geschickt. Die Eltern wurden ihrerseits verständlicherweise neugierig, warum sie permanent SMS bekamen. Sie wollten von ihren Kindern wissen, was in der Schule gerade passiert. Dadurch entstanden Zuhause neue Gespräche über die Schule. Das bedeutet, dass der Atmosphärenwechsel auch außerhalb der Schule spürbar wurde. Die Eltern wurden somit noch neugieriger, was dazu führte, dass die Elternabende nun gut besucht wurden. Die Motivation der Lehrkräfte färbte sich sukzessiv auf die anderen Schulkollegen ab. Das Lernen machte den Lehrkräften und den Schüler/innen wieder Spaß. Die Standards fürs Lernen wurden immer mehr präzisiert und optimiert. Jeder weiterführende Schritt wurde dokumentiert, was dazu beitrug, dass das Qualitätsmanagement weiter ausgebaut wurde. Die Erfolge ließen nicht lange auf sich warten: Die Zufriedenheit aller Schulkollegen wuchs exorbitant an, die Partizipation der Eltern wuchs ins Enorme. Die Schüler/innen wurden in ihrem Lernprozess intensiv begleitet.

Was sich hier wie ein Idealzustand anhört ist offensichtlich machbar. Dazu gehört ein engagierter Schulleiter, der alle mitzieht. Natürlich muss man hierbei erwähnen, dass in Norwegen Schulleiter eine Extraausbildung für Management erhalten. Die norwegischen Standards spielen eine große Rolle. Was so interessant an dieser gesamten Entwicklung ist, ist zum einen die Umfunktionierung der Lehrkräfte vom Einzelkämpfer zu einem starken Team. Das noch spannendere ist aber – und darum findet sie hier auch Erwähnung – sein Bezug zu Diversity Management. Der Schulleiter spricht gar nicht von Vielfalt und Diversity, genauso wenig von den sozialen und ethnischen Herkunft der Schüler/innen. Er stellt stets die Wertschätzung des Individuums in den Mittelpunkt. Genau hier liegt aber sein Erfolgsrezept. Jeder wird so, wie er ist, akzeptiert. Diversity Management verfolgt genau dieses Ziel. Deswegen ist Diversity Management unerlässlich an jeder Schule, egal wie die Schülerschaft zusammengestellt ist.



GesprächsteilnehmerInnen: Karl-Heinz Reus (Lehrer), Judith Graef (Lehrerin), Işıl Güney (Erzieherin), Ann-Sofie Susen, Rufus Sona, Ibrahim Gülnar (NÜRTIKULTI – Vielfalt gestaltet Grundschule / Stiftung SPI)

„Das klassische Verständnis von Schule ist ja, dass da ein Lehrer ist, der die Wahrheit für sich gepachtet hat und den Kindern die Welt erklärt. Das ist bei uns nicht so.“

INTERVIEW Alke Wierth (Journalistin)

Wie sind Sie mit dem Projekt NÜRTIKULTI in Berührung gekommen – und wie war Ihr erster Eindruck?

Işıl Güney: Ich habe in der Gesamtkonferenz davon erfahren. Da kam die Anfrage, ob die Schule mitmachen möchte, und ich habe erste Informationen dazu bekommen, was das für Schule und Hort bedeuten wird. Ich fand das Projekt interessant und sehr passend, denn wir sind ja eine wirklich sehr vielfältige Schule. Die Idee, das in einen Vorteil umzuwandeln, ins Licht zu stellen, hat mir sehr gefallen.

Judith Graef: Ich bin erst an die Schule gekommen, als das Projekt bereits lief. Ich wurde in die NÜRTIKULTI – Lenkungsgruppe eingeladen und habe gedacht: Warum nicht, guck ich mir das doch mal an! Und ich fand, das hörte sich sehr gut, auch wenn ich anfangs nicht genau wusste, was auf mich zu kommt. Wir – das NÜRTIKULTI-Team und die Lehrer/innen, die mitgemacht haben – mussten uns ja erstmal beschnuppern.

Wie war es bei Ihnen, Herr Reus?

Karl-Heinz Reus: Ich bin im Schulentwicklungsteam und habe deshalb schon ganz am Anfang von der Projektidee erfahren. Ich fand sie ausgesprochen interessant. Ich bin eigentlich Sonderpädagoge, für mich hängen die Themen Diversity und Inklusion direkt zusammen. Auch bezogen auf unseren Standort fand ich das Projekt hilfreich, weil wir ja eine Schule in einer interessanten Gegend und mit einer ausgesprochen vielfältigen Umgebung sind. Ich fand es sehr sinnvoll, sich damit systematisch zu beschäftigen.

Haben Sie auch persönlich als Lehrer Handlungsbedarf gesehen, sich gewünscht, in manchen Situationen andere Werkzeuge, andere Handlungsoptionen zur Verfügung zu haben?

Karl-Heinz Reus: Ja, natürlich auch das. Ein Ziel einer wohnortnahen Grundschule muss sein, dass sich alle Kinder aus der Umgebung dort gut aufgenommen fühlen – egal, ob sie behindert, ob sie männlich oder weiblich sind oder welche Pässe sie haben. Eine gute Schule muss für alle Kinder ein spannendes

Angebot sein. Wie man das optimal macht, dazu fehlt in einer normalen Schule ein Stück weit das Handwerkszeug. Das an unserer Schule zu diskutieren fand ich ein sehr spannendes Vorhaben.

Gab es an der Schule zuvor diskriminierendes Verhalten?

Karl-Heinz Reus: Ja, selbstverständlich! Wenn man das nicht sehen wollte, müsste man ja blind durch die Welt laufen. Es geht aber darum, als Pädagoge vorurteilsbewusst zu agieren. Und das kann man lernen. Das wäre eigentlich Handwerkszeug für jede pädagogisch gut ausgerichtete Schule.

Welche konkreten Erwartungen hatten Sie an das Projekt?

Karl-Heinz Reus: Ich fand es sehr sinnvoll, dass es Diversity-Trainings systematisch für alle Mitarbeiter der Schule gab. Das hat uns ausgesprochen weitergebracht. Ebenso die Beschäftigung mit dem Thema als schulisches Entwicklungsthema. Diese Debatte setzt sich ja nun an der Schule auch fort. Das ist eine Aufgabe, der man sich an der Schule permanent stellen muss, um etwa Migrantenkindern, aber auch hochbegabten Kindern und solchen mit Defiziten gerecht zu werden.

Frau Güney, was waren Ihre Erwartungen an das Projekt?

Işıl Güney: Das kann ich gar nicht so konkret sagen. Gut waren vor allem die Fortbildungen mit Aha-Effekt. Wir hatten zum Beispiel eine über die türkische Sprache, wo meine muttersprachlich deutschen Kolleg/innen gelernt haben, zu verstehen, warum Kinder türkischer Muttersprache manche deutschen Sätze so scheinbar schief bauen. Das hatte einen wahnsinnigen Effekt.

Wie war es denn für Sie vom NÜRTIKULTI-Team, so lange so eng mit einer Schule zusammenzuarbeiten?

Was waren Ihre Erwartungen an das Projekt und an die Menschen, mit denen Sie arbeiteten?

Ann-Sofie Susen: Ich habe die Schule als sehr offen und freundlich empfunden. Ich hatte immer den Eindruck, willkommen zu sein. Trotzdem war es nicht leicht, unsere Rolle zu finden. Wir waren ja weder Teil des Erzieher/innen- noch des Lehrer/innenteams. Anfangs sind wir deshalb manchmal etwas geschwommen, etwa, als wir einen Eindruck davon bekamen, welche Konflikte mit und zwischen den Eltern es an der Schule gab. Da mussten wir manchmal erst sortieren: Hat das jetzt etwas mit Diversity, also mit unserem Projekt zu tun oder nicht? Das war nicht einfach, zu gucken, wo ist und wo ist nicht mehr unser Job. Später haben wir gemerkt, dass sich das nicht immer so trennen lässt. Und im Laufe der Zeit habe ich immer deutlicher gespürt, dass es gar nicht in jeder Situation darum geht, eine klare Lösung zu liefern, sondern oft um Reflexion, um Haltung. Auch für uns war NÜRTIKULTİ als Modellprojekt ja ein Lernprozess.

Gab es vonseiten des Kollegiums nicht die Befürchtung: Da kommt jetzt die „Rassismuspolizei“, die immer ganz genau weiß, wie es richtig geht?

Ibrahim Gülнар: Als das Projekt, wie Işıl erzählte, in der Gesamtkonferenz vorgestellt wurde, haben fast alle Lehrer/innen und Erzieher/innen positiv reagiert. Als wir dann an der Schule waren, habe ich dennoch gemerkt, dass wie anfangs etwas distanziert behandelt wurden, vor allem von den Lehrer/innen. Von den Eltern dagegen wurden wir sehr mit Beschlag belegt – es gab ja an der Schule einige Konflikte mit den Eltern, und ich glaube, sie sahen in uns so etwas wie Mediatoren.

Ann-Sofie Susen: Und zur Rassismuspolizei: Gerade in der Anfangsphase, als wir für die Bestandsanalyse sehr viel beobachtet und analysiert haben, hatte ich schon manchmal das Gefühl, dass es solche Befürchtungen gab.

Frau Graef, ist das schwierig für Lehrer/innen, jemanden so nahe an sich und in sein Klassenzimmer zu lassen wie das NÜRTIKULTİ-Team, das ja zum Co-Teaching in den Unterricht kam?

Judith Graef: An unserer Schule sehe ich das nicht so, und auch nicht für mich persönlich. Ich bin noch nicht so lange Lehrerin und finde es immer gut, wenn jemand in meinen Unterricht hineinkommt, weil er mir dann sagen kann, was ich noch nicht so gut mache, oder auch, was gut läuft. Es ist einfach gut, wenn da mal jemand von außen guckt und sagt, was man vielleicht verändern kann. Es gibt sicherlich Lehrer/innen, die das nicht möchten, aber ich glaube, an unserer Schule sind das eher wenige. Bei uns sind ja auch immer die Klassentüren offen – das heißt ja schon, dass man immer hineingehen und gucken kann.

Karl-Heinz Reus: Wir sind eine offene Schule mit viel Teamarbeit und Hospitationen, jeder kann am Unterricht teilnehmen, das ist wichtig für eine moderne Schule. Ich glaube, es gab eher so eine Art Fremdeln mit der Methode, die das NÜRTIKULTİ-Team mitbrachte. Und es gab auch vonseiten

des Teams ein gewisses Fremdeln, das mit mangelnder Erfahrung mit der Montessori-Pädagogik zusammenhing.

Können Sie das etwas veranschaulichen?

Karl-Heinz Reus: Das klassische Verständnis von Schule ist ja, dass da ein Lehrer ist, der die Wahrheit für sich gepachtet hat und den Kindern die Welt erklärt. Das ist bei uns nicht so. Wir wollen den Kindern viele Möglichkeiten geben, Erfahrungen zu machen, zu experimentieren, ihre Neugier auszuleben und so zu lernen. Das sieht dann natürlich anders aus als klassischer Unterricht.

Ann-Sofie Susen: Ich komme aus der politischen Bildung. Da geht man irgendwohin mit einem Plan und einer Methode und am Ende soll dieses und jenes rauskommen. Als ich dann bei Herrn Reus in die Klasse kam, habe ich wirklich erstmal gestaunt. Ich musste mich fragen: Wo docke ich denn hier an? Mit dem, was ich mitbrachte, funktionierte das nicht. Das hat eine Weile gedauert, bis wir uns da eingetaktet hatten.

Gab es vonseiten des Kollegiums auch Momente, wo das Gefühl da war, jetzt mischt sich das NÜRTIKULTİ-Team aber zu sehr ein?

Judith Graef: Ich habe das nicht erlebt. Ich wusste anfangs auch nicht genau, wie das mit dem Co-Teaching eigentlich gehen soll. Ich hatte ja auch meine Klasse ganz neu und musste einiges erst organisieren. Ibrahim Gülнар und ich mussten als Team erst zusammenfinden. Aber das war nach einer Phase des Ausprobierens eigentlich nicht schwer. Klar war: Ich bin als Lehrerin die Chefin im Ring. Ibrahim hat als Co-Teacher eher im Hintergrund beraten.

Frau Güney, im Hortbereich gab es kein Co-Teaching: Wie waren Sie und Ihre Kolleg/innen am NÜRTIKULTİ-Projekt beteiligt?

Işıl Güney: Wir hatten Diversity-Trainings und viele Fortbildungen, zur vorurteilsfreien Erziehung, zu Sprache, zu Gender und Geschlechterrollen.. Und Rufus Sona war sozusagen im Hintergrund da und hat uns beraten und vieles mit uns besprochen.

Rufus Sona: Wir haben uns zum Beispiel die Bücher vorgenommen und geguckt: Was sind da für Bilder drin? Sind die ungefähr vergleichbar mit unseren Gruppenstrukturen oder sind da nur weiße Kinder abgebildet?

Hat das zu Veränderungen geführt?

Işıl Güney: Ja. Wir haben angefangen, Bücher kritischer auszusuchen, oder Klischees zu thematisieren: dass etwa Krankenschwestern, Lehrkräfte immer Frauen sind. Unser Blick wurde geschärft.

Rufus Sona: Wir hatten auch eine Diskussion über die Farbstifte aus dem Montessori-Farbkonzept. Da gibt es eine Farbe, die Hautfarbe heißt..

Işıl Güney: Ja, da fängt es schon an: Das ist so ein helles Rosa,

dabei gibt es Hautfarben doch in ganz vielen verschiedenen Ausführungen und Tönen! Das versuchen wir jetzt zu ändern, aber das muss dann natürlich in allen Gruppen im Kinderhaus einheitlich sein.

Herr Gülнар, Frau Graef: Wie hat sich Ihre Zusammenarbeit konkret ausgewirkt?

Judith Graef: Super fand ich die gemeinsame Elternarbeit, Elternabende, die wir zusammen vorbereitet haben, das war sehr spannend. Prima war, dass Ibrahim Türkisch spricht und dadurch die Verständigung einfacher war. Das habe ich, und ich glaube, das haben auch die Eltern als sehr bereichernd empfunden. Dann natürlich das Diversity-Training – da war ich am Anfang eigentlich skeptisch, weil das so ein Extratermin war. Aber das fand ich dann ausgesprochen angenehm. Die Diskussionen in der Lenkungsgruppe fand ich zum Teil wertvoll, teilweise waren wir aber auch ratlos. Aber auch das mal zu akzeptieren, fand ich gut: Manche Sachen sind eben einfach so, wie sie sind. Da gibt es dann vielleicht irgendwann mal eine Entwicklung, die das verbessert. Aber im Moment ist das noch nicht der Fall.

Können Sie dafür ein Beispiel sagen – für Sachen, für die es erstmal keine Lösung gab?

Judith Graef: Es ist zum Beispiel so, dass weniger Migrantenkinder eine Gymnasialempfehlung bekommen. Natürlich wollen wir daran arbeiten, aber für mich ist es auch so: Wir sind eine montessoriorientierte Grundschule, und da steht es für mich nicht an erster Stelle, ein Kind zum Abitur zu führen. Für mich steht an erster Stelle, unsere Kinder zur Selbständigkeit zu bringen, zur Lust am Lernen. Das heißt aber nicht zwangsläufig, dass sie Abitur machen. Da gab es schon Konflikte, weil der Wunsch da ist, dass möglichst viele Kinder Abitur machen. Aber wenn Kinder mit ganz vielen Schwierigkeiten in die Schule kommen, dann ist es sehr wagemutig zu denken, nach sechs Jahren könnten wir die irgendwie gleichmachen. Das wollen wir ja gar nicht, sondern wir wollen sie weiterführen in ihrer Entwicklung. Das war so ein Punkt, wo ich den Eindruck hatte, da gibt es verschiedene Standpunkte, letztlich sind wir aber nicht weitergekommen. Es gibt keine Lösung für das Problem.

Stichwort Gymnasialempfehlung: Gab es für Sie eigentlich konkrete Erfolgsindikatoren im Rahmen des Projektes, die am Ende auch messbar sein mussten?

Ibrahim Gülнар: Wir arbeiten ja meistens in prozessorientierten Projekten, und da kann man Erfolg schwer messen. Das ist eine Entwicklung, die Zeit braucht und deren Erfolge man manchmal erst nach Jahren erkennen kann. Uns ist wichtig, dass die Personen, mit denen wir arbeiten, die Bedeutung des Themas und das Ziel erkennen. Das heißt nicht nur, Vielfalt einfach als ein wichtiges Gut zu erkennen, sondern auch ein Ziel damit zu verbinden: zu gucken, wie kann ich als Pädagoge Chancengleichheit im Unterricht herstellen.

Ann-Sofie Susen: Die Gymnasialempfehlung ist natürlich schon ein Indikator, den wir uns auch angesehen haben. Aber es ist ein Punkt unter sehr vielen und die muss man als Gesamtheit sehen.

Rufus Sona: Rein statistische Messung von Projekten wie unserem stößt zudem auch leicht an ihre Grenzen: Wir haben zum Beispiel unter der Elternschaft solche, die sich ganz stark beteiligen, und darunter sind auch einige mit Migrationshintergrund. Aber wir können kaum messen, ob das etwa auch die Gebildeten sind, die sich besonders stark in den Gremien engagieren. Und man sieht an dem Beispiel mit den Farbstiften, dass Prozesse zwar einerseits lange dauern, aber eben dadurch auch nachhaltig wirken.

Herr Reus, Sie sind ja schon lange Lehrer: Wie hat sich das NÜRTIKULTİ-Projekt verändernd auf Ihre Arbeit ausgewirkt?

Karl-Heinz Reus: Mir ist im Laufe des Projektes immer klarer geworden, wie wichtig das Selbstkonzept der Kinder ist. Abwertende Kennzeichnungen wie ‚Brennpunktschule‘ wirken sich auf das Selbstkonzept der Eltern und damit auch auf das der Kinder aus. Wenn man versucht, das im Unterricht systematisch anders zu machen, indem man beispielsweise ein großes Gewicht auf die Sprachen legt, sie sozusagen als Schatz hebt, dann kann man dem etwas entgegenstellen. Wir haben ein Format in meiner Klasse, wo die Kinder sich selber betrachten und sich gegenseitig mit allen Kompetenzen, die sie haben, einander vorstellen. Das machen die Kinder sehr gern. Mit dem NÜRTIKULTİ-Projekt bin ich dazu übergegangen, den Kindern zu sagen, dass sie das auch in ihrer Muttersprache machen können. Das kommt sehr gut an und führt dazu, dass die Kinder voneinander sagen, boah, was der kann – der macht das jetzt auf Bulgarisch oder auf Türkisch oder Russisch oder Englisch! Allein, was wir da alles haben in der Klasse, das sind solche Schätze! Wenn die Selbstkonzeption so gestaltet werden kann, dass die Kinder – ich will jetzt gar nicht sagen, sich positiv sehen, aber sich sehen mit allen ihren Möglichkeiten, die sie haben, mit all den Chancen, die diese ihnen bieten – dann klappt das auch besser mit dem Übergang auf das Gymnasium. Denn dann trauen sie sich etwas zu, können mit Krisen umgehen, und dann klappt das auch mit der klassischen Karriere besser. Wir dürfen da nicht kleinkariert nur auf die Schulleistungen schauen. Das Selbstkonzept ist der Schlüssel.

Können Sie beschreiben, wie es zu dieser Veränderung gekommen ist – wie NÜRTIKULTİ sozusagen wirkt?

Karl-Heinz Reus: Sehr bereichernd fand ich die Reflexion über den Unterricht, über die Haltung den Kindern gegenüber. Es war sehr interessant, wenn wir mit der Erzieherin aus unserem Team und der Referendarin gemeinsam über die Kinder diskutiert haben und darüber, wie der Umgang zu gestalten ist. Da kam durch NÜRTIKULTİ ein spezieller Blickwinkel herein. Wir haben genauer hingesehen und vor allem genauer be-

trachtet, welche Haltung hinter unseren Handlungen steckt.

Gab es Momente, wo Sie über sich selbst, Ihre eigenen Haltungen, überrascht waren?

Karl-Heinz Reus: Das gehört dazu und es ist wichtig, dass man das auch zulässt. Kein Mensch ist ohne Vorurteile und vielleicht gehört das als Orientierungsrahmen ja auch zur menschlichen Natur. Wichtig ist, dass man das weiß und damit professionell umgeht.

Wie wirkt das konkret auf die Kinder?

Karl-Heinz Reus: Sehr – es hat mich fast überrascht, mit welchem Blick dann auch die Kinder durch die Schule laufen und einen plötzlich auf Dinge aufmerksam machen, die man selbst vielleicht gar nicht gesehen hat. Die Kinder haben zum Beispiel gesagt, das Übungsbuch Deutsch darf nicht heißen „Übung macht den Meister“, sondern müsste eigentlich heißen „Übung macht die Meisterin und den Meister“. Wir hatten viele Beispiele, wo Kinder auf problematische Passagen in Büchern hingewiesen haben. Das ist natürlich eine Riesenchance, wenn da auch eine Sensibilisierung stattfindet, denn die Kinder sind ja eigentlich am wirksamsten. Das hat so viel Effekt, im Schülerparlament oder in der Schulstation, wo die Kinder sich gegenseitig unterstützten, oder bei den Eltern, wo die Kinder das natürlich auch hintragen.

Wie hat das Projekt eigentlich in Richtung der Eltern gewirkt – abgesehen von dem, was die Kinder eventuell nach Hause getragen haben?

Judith Graef: Es gab eine Diskussion mit den Eltern darüber, ob man mit den Kindern in den Tom-Sawyer-Film gehen sollte oder nicht. Das war schon ein Schock für manche Pädagogen, welches Misstrauen der Eltern da zum Ausdruck kam: Als würden wir mit den Kindern einen solchen Film ansehen, ohne das auch pädagogisch zu begleiten. Ich bin der Meinung, dass man das anschauen und dann darüber reden sollte. Man darf die Kinder natürlich nicht damit alleine lassen. Ich glaube, das hat viele Pädagogen entrüstet, dieses Misstrauen von den Eltern zu spüren.

Karl-Heinz Reus: Es schafft aber Vertrauen, wenn man dann darüber redet. Ich glaube, es war sehr wichtig, dass es diese Diskussion dann gab.

Wie ist es bei Ihnen, Frau Güney, Herr Sona, Sie haben ja besonders viel Kontakt zu den Eltern, die die Kinder im Hort abholen. Hat sich in Ihrem Umgang mit den Eltern durch NÜRTİKULTİ etwas verändert?

Rufus Sona: Der Umgang der Eltern mit der Schule hat sich verändert: So haben wir etwa auf Wunsch der Eltern den vom Konsulat der Türkei erteilten Türkischunterricht abgeschafft beziehungsweise durch anderen Türkischunterricht ersetzt, weil der Konsulatsunterricht vielen Eltern zu nationalistisch war. Und wir haben im Team, weil ein Elternteil eine abwer-

tende Bemerkung über einen Erzieher mit einer Behinderung gemacht hatte, auch darüber diskutiert, wie wir mit solchem Verhalten vonseiten der Eltern umgehen.

Işıl Güney: Und mein Name war ein Thema: mein Vorname, wie er geschrieben und gesprochen wird. Der hat ja nur vier Buchstaben, aber drei davon kommen im deutschen Alphabet nicht vor. Das hat die Eltern plötzlich interessiert, sie haben sich darum bemüht, ihn richtig auszusprechen und schreiben zu können. Da waren sie plötzlich sensibler, und das hat mich sehr gefreut.

Rufus Sona: Und die Kinder korrigieren die Eltern, die es noch nicht können.

Karl-Heinz Reus: Ich möchte noch ein paar Beispiele für konkrete Veränderungen erzählen: Zum einen verwenden wir in der Klasse jetzt andere Mathematikbücher, nachdem es an der Schule ein Seminar über Vorurteile in Mathebüchern gab. Das Buch, das jetzt benutzt wird, ist deutlich sinnvoller. Und wir haben auch für viele andere Themen Material gesammelt, das vorurteilsfreier ist. Zudem war ich in einer schulübergreifenden Arbeitsgruppe zum Thema Inklusion. Da haben wir angeregt durch das NÜRTİKULTİ-Projekt auch ein Diversity-Training gemacht. Es wirkt also auch nach außen, das Projekt.

Ist es schwierig, vorurteilsfreies Unterrichtsmaterial zu finden?

Karl-Heinz Reus: Wir sind ja eine Montessorischule, und das Montessori-Material ist eigentlich schon speziell so entwickelt, dass es offen und für die individuelle Förderung selbstbewusster Kinder konzipiert ist. Da haben wir schon einen Vorteil gegenüber Schulen, die sehr stark mit textlastigen Lehrwerken arbeiten.

Judith Graef: Aber beispielsweise die Anlauttabelle, die wir in der ersten bis dritten Klasse verwenden: Da ist für das I der Indianer, für das C der Chinese drin, mit so ganz stereotypen, klischeehaften Bildchen. Und immer der Eskimo für E.... Das ist schon doof. Man steht dann mit Arbeitsmaterial da, über das man erstmal diskutieren muss.

Ann-Sofie Susen: Es gibt eigentlich in fast allen Schulmaterialien solche Konstruktionen, solche Bilder. Da kommt man nicht drumherum. Oft kommt uns Material heute merkwürdig vor, weil es beispielsweise aus den Siebzigerjahren stammt – und in 20 Jahren wird uns das Material von heute merkwürdig vorkommen.

Judith Graef: Ich merke, dass mein Blick da auch geschärfter wird. Man bekommt mit der Zeit einen anderen Blick für den so genannten Alltagsrassismus, der einem ständig über den Weg läuft. Das sind oft genau die Dinge, von denen man am Anfang dachte, das ist doch vielleicht jetzt etwas kleinkariert, sich darüber auch noch aufzuregen – über den Indianer etwa. Aber das sind genau die Dinge, die auch wirken und die wichtig sind. Gerade die Kleinigkeiten machen viel aus.

Im Rückblick: Haben sich Ihre Erwartungen an das

Projekt erfüllt? Oder hätte manches anders laufen müssen?

Karl-Heinz Reus: Meine Erwartungen haben sich erfüllt. Es war spannend, anregend und nachhaltig, und es war sehr hilfreich. Es wäre für die Schule schön, wenn es noch weiterginge, denn wir haben Probleme, die noch nicht gelöst sind.

Ibrahim Gülnar: Ich fand im Nachhinein vor allem das Co-Teaching sehr gewinnbringend. Es war toll, eine Klasse so intensiv begleiten und jedes einzelne Kind mit den dazu gehörigen Elternteilen kennenlernen zu können. Das hat mir sehr viele Erkenntnisse darüber ermöglicht, wie man Diversity eigentlich tatsächlich macht, wie man das Konzept im Kleinen umsetzt, und was Herkunft und Sozialisation jedes Individuums dabei wirklich ausmachen. Für mich ist Diversity jetzt eigentlich nichts anderes, als in der Klasse Chancengleichheit herzustellen, und das vor allem durch Wertschätzung.

Judith Graef: Für mich war wichtig, zu erkennen, dass man das Thema Diversity vor allem bei den ganz Kleinen eigentlich auf der Ebene von Beziehungen ansiedeln muss. Ich würde mir wünschen, an andere Kolleginnen und Kollegen weiterzugeben, wie wichtig das ist.

Ist es schwer, das an die Kollegen weiterzuvermitteln?

Judith Graef: Ja! Die fragen mich oft, was hat der Herr Gülnar denn jetzt genau bei dir gemacht? Viele hatten die Vorstellung, dass er mit fertigen Unterrichtseinheiten in meine Klasse kommt. Und das ist dann schon schwer zu erklären, dass es eigentlich so eine Art Analyse, ein Blick von außen ist, der etwas bewirkt. Außerdem würde ich mir wünschen, dass das Projekt auch an anderen Schulen durchgeführt wird. Denn es gibt einen enormen Bedarf, an dieser Haltung zu arbeiten.

Işıl Güney: Ich muss sagen, es war fantastisch, wie die NÜRTİKULTİ-Kollegen uns unterstützt haben. Wir konnten scheinbare Kleinigkeiten, die passierten, ganz aktuell besprechen, wie konnten die Interessen der Kinder ganz anders aufnehmen, wertschätzen: Da war einfach Zeit, Raum, Rahmen und Licht. Und alle wurden einbezogen. Wir wurden alle zu Spezialisten gemacht.

Es fehlt scheinbar an den Schulen nicht nur an dem Blick von außen, sondern ganz einfach auch an Zeit für Reflexion.

Rufus Sona: Das stimmt, und es war auf jeden Fall anfangs auch ein Problem, dass die Pädagog/innen dachten, da kommt jetzt wieder etwas, in das sie zusätzliche Zeit investieren sollen. Natürlich musste man sich Zeit nehmen für das Diversity-Training und andere Fortbildungen. Aber vor allem ging es uns ja darum, im Prozess Kompetenzen und Ressourcen sichtbar zu machen, Veränderung im Alltag zu implementieren. Natürlich muss man sich dann hinterher auch hinsetzen und das reflektieren.

Ann-Sofie Susen: Wir haben ja gewisse personelle Ressourcen und damit Zeit an die Schule mitgebracht. Aus Projektsicht hatten wir eine geradezu luxuriöse Situation: Drei Jahre lang an

einer Schule arbeiten zu können, das ist wirklich eine große Ausnahme. Das waren tolle Grundbedingungen. Jetzt ist die Kunst, das, was wir gelernt haben, auf andere Schulen zu transferieren.

Was würden Sie eventuell dabei anders machen?

Ann-Sofie Susen: Ich würde im Vorfeld die Rollen genauer klären.

Rufus Sona: Wichtig ist, unsere Rolle den Pädagog/innen klar zu machen: dass wir keine Hilfslehrkräfte sind, die zu ihrer Entlastung da sind.

Gibt es ein Thema, das Sie gerne noch intensiver bearbeitet hätten?

Ann-Sofie Susen: Ja: das hierarchische und deshalb komplizierte Verhältnis zwischen Lehrer- und Erzieher/innen.

Işıl Güney: Es ist schwer, die Zusammenarbeit so zu organisieren, dass man voneinander profitiert, weil die Rahmenbedingungen unserer Arbeit so verschieden sind. Zum Beispiel ist die Kernarbeitszeit von uns Horterzieher/innen eine andere als die in der Schule. Das sind aber organisatorische Probleme, keine persönlichen.

Ann-Sofie Susen: Ich habe mir im Laufe der Zeit an der Schule schon die Frage gestellt, warum Lehrer/innen eigentlich immer gesiezt und Erzieher/innen geduzt werden – von den Kindern und den Eltern. Das hat auch etwas mit Wertschätzung zu tun.

Işıl Güney: Und ich finde es zum Beispiel sehr schade, dass wir Erzieher/innen meist nicht bei den Einschulungen dabei sind und vorgestellt werden. Einige Klassenlehrer/innen nehmen ihre Erzieher/innen mit, aber das machen längst nicht alle. Das ist nicht böswillig, es wurde einfach nie so gemacht. Dabei müsste das Standard sein.

Karl-Heinz Reus: Heute diskutieren wir heute über unseren gesamten Schulalltag und darüber, dass dabei alles gleich wichtig ist. Dabei ist die Tradition eine ganz andere: Überbordend wichtig ist der Unterricht, und das andere ist irgendwie ergänzend. Man nennt den Hort ja auch „ergänzende Betreuung“, was eigentlich ein Unding ist. Aber wenn es amtlicherseits schon so ist, muss man sich nicht wundern.

Işıl Güney: Wir haben uns ja auch nicht gewundert. Bis jetzt! Und das ist wieder so ein kleines Beispiel dafür, wie das Projekt den Blick geschärft hat.

LEARNING POINTS? LEARNING POINTS!

Was können wir aus dem Projekt lernen? Was wollen wir mitnehmen? Was können wir weitergeben?
– EIN FAZIT

- Positiv hervorzuheben ist, dass es dem Modellprojekt seitens der Zuwendungsgeber ermöglicht wurde, über einen Zeitraum von drei Jahre konzentriert an zwei Einrichtungen (Schule und Schülerhaus) zu arbeiten. Erst dadurch wurde die intensive Prozessbegleitung einer Institution möglich, wie sie sonst im Projektbereich selten umsetzbar ist.
- Bei der Zusammenstellung eines Beratungsteams zum Themenfeld Diversity und Inklusion sollten selbstverständlich auch Diversity-Merkmale der Teammitglieder berücksichtigt werden. Ein gut funktionierendes Diversity-Team zeichnet sich dadurch aus, einerseits an passender Stelle durchaus auch mit biografischen oder identitären Bezügen offen zu arbeiten und eigene Erfahrungshintergründe als Potenzial in der Arbeit zu nutzen, andererseits aber auch professionelle Distanz zu wahren und nicht der Versuchung zu erliegen, Lobbyarbeit in eigener Sache zu betreiben oder von der eigenen Sichtweise abweichende Einstellungen und Wahrnehmungen abzuqualifizieren. Voraussetzung ist hierfür ein weitgehend geklärtes Verhältnis zur eigenen Biografie und eine Reflexion über Möglichkeiten und Grenzen der Arbeit mit dieser. Vor dem Hintergrund des durchgeführten Projekts lässt sich festhalten, dass unbedingt eine fachliche Begleitung des Teams in regelmäßigen Abständen durch externe Coaches oder Supervisor/innen notwendig ist, um das eigene Rollenverständnis kontinuierlich zu überprüfen und gemeinsam zu reflektieren.
- Mit Blick auf die Projektphasen und den Projektablauf ist anzumerken, dass zukünftig bei vergleichbaren Projekt-konzeptionen genauer das Rollenverständnis des Projektteams in den jeweiligen Phasen berücksichtigt werden sollte. Während das Team im ersten Jahr eine klare Beobachtungs- und Beratungsfunktion inne hatte und eher als externer Akteur wahrgenommen wurde, änderte sich diese Rolle spätestens mit dem Beginn des Co-Teachings: Nun wurde das Team zum Akteur im pädagogischen Geschehen, hatte aber gleichzeitig weiterhin beratende Funktion gegenüber den Pädagog/innen und der Schule als Institution insgesamt. Seitens der Pädagog/innen wurde diese Rollenerweiterung zwar durchaus positiv aufgenommen, dennoch bleibt kritisch zu reflektieren, ob die Beratungstätigkeit eher von Nähe oder von Distanz zum „Beratungsgegenstand“ profitiert.
- Mit Blick auf die Projektphasen bleibt festzuhalten, dass insbesondere die Phase des Co-Teachings die Chance darstellte, mögliche Formen der Zusammenarbeit von Schule und externen Partnern neu auszuprobieren und Erkenntnisse über Möglichkeiten und Unmöglichkeiten der Implementierung von Diversity-Strategien im schulischen Kontext zu gewinnen. Diese Phase stellte eine große Chance, gleichzeitig aber auch eine große Herausforderung dar.
- Im Projektverlauf wurde fortlaufend deutlich, dass es entgegen mancher Erwartungshaltung kein Diversity-ABC

gibt, das Pädagog/innen und Eltern an die Hand gegeben werden kann. Letztendlich geht es um ein Verstehen des Diversity-Ansatzes und um das Reflektieren eigener Haltungen und Handlungen. Hieraus können Änderungen auf individueller, struktureller oder organisationaler Ebene erwachsen, die den Weg zu einer Diversity-freundlichen und Diskriminierungs-kritischen Einrichtung ebnet. Konkrete Lösungsstrategien und Handlungskataloge müssen jedoch vor Ort entwickelt und erprobt werden, der Situation angemessen und den Zielen dienlich sein. Die eine Schule entscheidet sich für die Quotierung bestimmter Gremien, die andere Schule setzt auf Empowerment-Strategien. Der eine Hort kann sich aus guten Gründen auf den Verzicht auf Schweinefleisch einigen, der andere Hort bevorzugt eine konsequente Kennzeichnungspflicht bestimmter Lebensmittel. Doch: Strategien, Standards, Leitlinien und Handlungsempfehlungen gehören regelmäßig überprüft: Stimmen diese noch? Kommen wir damit zurecht? Was muss sich ändern, was verbessern? Werden sie unseren Zielen gerecht? Helfen sie gegen Stereotypisierungen oder werden neue Konstrukte produziert? Usw. usf.

- Im Projektalltag wurde immer wieder deutlich, wie nutzbar der Diversity-Ansatz für die pädagogische Praxis gemacht werden kann. An der Kreuzberger Schule stellte sich schnell heraus, dass bestimmte Konfliktlagen und Probleme nur auf den ersten Blick im direkten Zusammenhang mit den Herkünften der Kinder oder ihrer Familien stehen. Als viel wirkungsmächtiger erschienen bei genauerer Betrachtung die Milieuzugehörigkeiten. Der Diversity-Ansatz öffnet den Blick für multidimensionale Identitäten und führt weg von dichotomen Zuschreibungspraxen, die zwar einfacher verständlich sind, den gegebenen Realitäten aber nicht gerecht werden.
- Wahrnehmungen beeinflussen direkt unsere Beurteilungen und sind damit auch handlungsleitend. Der Diversity-Ansatz setzt direkt an unseren Wahrnehmungen an. Er schärft unsere Perspektive und lässt uns unser Gegenüber differenziert betrachten und ihm wertschätzend gegenüber treten, wenn reflektiert wird, dass sich auch unsere eigene Identität aus verschiedenen Diversity-Dimensionen zusammen setzt. Reflektierte Wahrnehmungen ändern noch keine gesellschaftlichen Hierarchien oder setzen Machtverhältnisse in Frage, sie sensibilisieren aber für Ausgrenzungsmechanismen im Alltag – und eben auch in der pädagogischen Praxis.
- Diversity ist nicht ohne Partizipation zu haben. Die Anerkennung und Wertschätzung von Vielfalt und Verschiedenheit bleibt Makulatur, wenn nicht auch entsprechend ernst gemeinte Beteiligungsangebote – und Möglichkeiten mit diesen einhergehen. Im Projektverlauf zeigte sich, dass dabei zum einen auf korrekte formale Vorgehensweisen zu achten ist, dass zum anderen aber auch „weiche“ Faktoren wie Niedrigschwelligkeit, die Form der Ansprache und

„Übersetzung“, der angstfreien Atmosphäre usw. berücksichtigt werden müssen.

- Im Mittelpunkt eines pädagogischen Diversity-Projekts stehen schlussendlich die Kinder. Ein Pädagoge machte uns darauf aufmerksam, dass die in Teilen negative Beschreibung des Sozialraums der Schule ein Bild konstruiert, dass das „Selbstkonzept“ der Kinder nicht unberührt lässt. Selbstverständlich wird das Selbstkonzept, das Selbstbild der Kinder in hohem Maße durch die Spiegelung anderer beeinflusst und bestimmt. Wenn durch den Diversity-Ansatz unsere Wahrnehmungen differenzierter und wertschätzender werden, spiegeln wir dies auch den Kindern, so dass diese langfristig in ihrer positiven Selbstwahrnehmung gestärkt werden. Wenn Kinder in ihrer Individualität akzeptiert werden, wenn ihre Stärken und Fähigkeiten erkannt, erkennbar hervorgehoben und gefördert werden, kann das Kind Selbstbewusstsein entwickeln und resilient gegenüber widrigen Lebensumständen werden wie sie bspw. mit Armut, Gewalterfahrungen, Trennung, Krankheit, Tod etc. einhergehen.
- Vom Projekt wurde immer wieder die Modellhaftigkeit der Schule betont: Eine Schule mit dieser Zusammensetzung in einem gemischten urbanen Raum wird es zukünftig mit stark steigender Tendenz in bundesdeutschen Städten geben – die Nürtingen-Grundschule kann vor diesem Hintergrund ihre Erfahrungen weitertragen, zur „Leuchtturmschule“ werden.
- Im Laufe des Projekts wurden neben Projektflyern diverse Postkartenmotive erstellt und in Druck gegeben. Im Ergebnis zeigte sich, dass diese einfachen Motive häufig besser die Idee von Diversity und Inklusion kommunizieren, als es Flyer und Broschüren tun. Nicht zuletzt an der enormen Nachfrage war zu erkennen, dass es einen großen Bedarf nach leicht verständlichen und unkompliziert einsetzbaren Materialien gibt. Die Frage der Vermittlung und des Erfahrungstransfers sollte bei Projektkonzeptionen und Durchführungen dieser Art stärker berücksichtigt werden.
- Bereits während des Projektverlaufs wurde das Team mehrfach zu Tagungen, Konferenzen oder Workshops eingeladen, um über das Projekt und seine Erfahrungen zu berichten. Es zeigt sich jedoch, dass manche Erkenntnis erst nach eingehender Reflexion (z.B. beim Erstellen der vorliegenden Dokumentation) reift und manchmal Zeit und Abstand benötigt. Insofern wäre nach der Erstellung der Dokumentation eine längerfristige Transferphase wünschenswert, in der Schulen und Einrichtungen aufgesucht werden oder zu entsprechenden Konferenzen eingeladen werden könnten, um einen systematischen Transfer der Erfahrungen und Erkenntnisse des Projekts und der Schule zu gewährleisten.
- In der pädagogischen Fachliteratur werden Diversity und Inklusion zunehmend zusammengedacht. Es ist begrüßenswert, dass hier nun unterschiedliche fachliche Perspektiven zusammenkommen, obwohl es vereinzelt auch

kritische Stimmen gibt, die eine Verwässerung der Ansätze befürchten. Dennoch halten wir diese Entwicklung der fachlichen Diskurse für richtig und wegweisend. Barrieren existieren nicht nur für Kinder mit körperlichen oder geistigen Einschränkungen, geschlechtsspezifische Ansätze verlieren durch Diversity nicht ihre Gültigkeit etc.

- Die inklusive Diversity-Education ist noch nicht ausbuchstabiert. Schulen, Horte, Jugendfreizeiteinrichtungen und Projekte befinden sich begleitet von fachlichen und wissenschaftlichen Auseinandersetzungen auf dem Weg. Auf dem Weg des Erprobens, Ausprobierens, neu Denkens, Verwerfens, Diskutierens und Erfindens.
- Perspektivisch wären sozialräumlich arbeitende Diversity-Teams wünschenswert, die von allen Einrichtungen im Sozialraum für professionelle Begleitungen und Beratungen herangezogen werden könnten, um inklusive Diversity-Prozesse anzustoßen, passgenaue Strategien zu entwickeln und zu implementieren.
- Langfristig sollte ein „Label“ oder ähnliches entwickelt werden, das Schulen, Jugendfreizeit- und andere Bildungseinrichtungen auszeichnet, die sich professionell begleiten und orientiert an ausgearbeiteten und evaluierten Qualitätsstandards auf den Weg zu einer diskriminierungskritischen, diversitysensiblen und inklusiven Einrichtung gemacht haben.

DAS EINMALEINS DER VIELFALT

1. Stellen Sie nie als erste Frage aufgrund des Aussehens, aus welchem Land jemand kommt.

Wenn Sie eine Person kennenlernen, von der Sie vermuten, dass sie aufgrund ihres Aussehens eine Einwanderungsgeschichte hat, stellen Sie nicht als erstes die Frage nach der Herkunft. Die Frage impliziert immer eine Aberkennung des Deutschseins ihres Gegenübers. Auch wenn Sie der Meinung sind, dass diese Frage aus tatsächlicher Neugier herrührt und Interesse an dem Menschen zeigt, warten Sie ab, bis entweder die Person selbst von ihrer Herkunft spricht oder der geeignete Moment dafür sich im Gesprächsfluss entwickelt.

2. Unterstellen Sie nie, dass jemand kein Deutsch spricht oder sich nicht verständigen kann.

Wenn Sie mit einer Person zu tun haben, die einen erkennbaren Migrationshintergrund hat, gehen Sie nicht automatisch davon aus, dass die Person entweder kein Deutsch oder unzureichendes Deutsch spricht. Die meisten Personen mit Einwanderungsgeschichte sprechen Deutsch, viele sogar sehr gut. Und wenn eine Person, von der Sie aufgrund ihres Aussehens erwartet hätten, dass sie gebrochenes Deutsch spricht, wider Erwarten perfekt Deutsch spricht, halten Sie sich mit ihren Bewunderungsäußerungen á la „Sie sprechen aber sehr gut Deutsch!“ zurück. Die Beherrschung der deutschen Sprache ist nicht an Aussehen oder Herkunft geknüpft.

3. Bleiben Sie verständnisvoll und zugewandt, wenn jemand Ihre Sprache nicht oder nur schlecht spricht. Werden Sie nicht laut, wenn Sie das Gefühl haben, nicht verstanden zu werden.

Sprechen Sie zunächst einmal in Ihrer normalen Art (freundlich, gelassen und nicht lauter als sonst) mit dieser Person. Werden Sie nicht lauter, genervter und sprechen Sie bitte nicht in einem gebrochenen Deutsch („Du mich verstehen? Anmeldung nix da?“) mit der Person. Stattdessen sprechen Sie bitte in einem korrekten Deutsch, nur langsamer, in kurzen unkomplizierten Sätzen und verwenden Sie bitte leicht verständliche Wörter („Ich spreche ganz langsam. Sie können mich dann gut verstehen. Haben Sie Ihre Anmeldung dabei?“). Bleiben Sie gelassen und verbreiten eine unaufgeregte Atmosphäre. Geben Sie der Person das Gefühl, dass sie sich trotz der unzureichenden Deutschkenntnisse nicht zurückhalten sollte, um weitere Fragen zu stellen.

4. Es geht nicht um die Anerkennung von Internationalität, sondern um die Anerkennung von Heterogenität.

Verzichten Sie auf gutgemeinte interkulturelle Frühstückstafeln, Poster mit Kindern dieser Welt oder Indianerfeste auf der Sommerwiese. Auf die Zunahme von Migrationshintergründen wird häufig kulturalisierend oder kosmopolitisch reagiert. Aber mitnichten sind schwarze Deutsche zwangsläufig gute Trommler, mitnichten geht es um die „Kinder dieser Welt“, wenn es eigentlich um die Kinder Deutschlands geht – mit oder ohne Migrationshintergrund.

5. Versuchen Sie die Potenziale, nicht die Defizite bei anderen herauszustellen.

Was kann eine Person besonders gut? Überlegen Sie ganz genau und lassen Sie sich dabei Zeit. Sie werden bei jeder Person etwas Positives finden, mit dem Sie sie stärken und dadurch weitere Potenziale entwickeln können. Auch wenn Sie eine Person ausschließlich defizitär und als unangenehm wahrgenommen haben und Sie der Meinung sind, dass diese Person keine positiven Seiten haben kann, werden Sie bestimmte Potenziale wahrnehmen können.

6. Bemühen Sie sich um eine nichtdiskriminierende Sprache.

Es gibt Bezeichnungen und Attribute, die für eine bestimmte Bevölkerungsgruppe so negativ konnotiert sind, dass man in der Ansprache einer Person, die Benutzung bestimmter Wörter und insbesondere die Assoziation zwischen bestimmten Attributen und Bevölkerungsgruppen unterlassen sollte.

7. Vorurteile können hilfreich sein, Vorurteile können aber auch hinterfragt werden

Vorurteile dienen in der Geschichte der Menschheit dazu, sich möglichst schnell zu orientieren und in Sicherheit zu bringen. Sie können also hilfreich sein. Und: Jeder Mensch hat Vorurteile. Auch heute noch. Wir benötigen sie zur Orientierung und Einschätzung von Menschen und Situationen. Deshalb kann das Ziel auch nicht die Abschaffung aller Vorurteile sein, sondern nur der bewusste Umgang mit Vorurteilen.

8. Behindert ist man nicht, behindert wird man.

Die Erkenntnis ist nicht neu und kann doch nicht oft genug wiederholt werden. Das Problem ist bspw. nicht der Rollstuhl, mit dem sich viele Menschen mit Beeinträchtigung recht gut bewegen können, vielmehr besteht die Behinderung häufig in fehlenden Aufzügen und Rampen, zu hoch hängenden Brief- und Müllkästen. Was es braucht, ist Barrierefreiheit im weitesten Sinne: Abgesenkte Gehwege, Übersetzungen in Leichte Sprache, Gebärdensprache, Blindenschrift, inklusive Angebote und Strukturen und vieles mehr.

9. Sparen Sie sich Äußerungen über Äußerlichkeiten.

Immer wieder werden insbesondere Frauen an ihrem Aussehen gemessen oder sogar darauf reduziert. Die meisten Frauen wollen aber an ihrer Leistung, ihrem Können und ihrem Erfolg gemessen und entsprechend behandelt werden.

10. Outen kann sich jeder selbst.

Vermeiden Sie Gerüchte über sexuelle Orientierungen und Identitäten, Familienkonstellationen, soziale Hintergründe, Biografien, finanzielle Situationen, Schwangerschaften, religiöse Zugehörigkeiten, Alter usw. Ein Outing in welcher Hinsicht auch immer ist Privatsache. Jeder und jede kann selbst entscheiden, was andere wissen sollen und was nicht.

SERVICETEIL

„Wie wird an einer Grundschule oder im Hort mit Vielfalt und Verschiedenheit umgegangen, wie ausgeprägt ist die Beteiligungskultur und wie entwickelt ist die Identität?“

DER DIVERSITY-CHECK: FRAGEN ZUR REFLEXION

Der unten stehende Fragenkatalog kann dabei helfen, zu einer Einschätzung darüber zu kommen, wie an einer Grundschule oder im Hort mit Vielfalt und Verschiedenheit umgegangen wird, wie ausgeprägt die Beteiligungskultur und wie entwickelt die Identität ist:

ZU DIVERSITY

- Zeichnet sich Ihre Schule/Schülerhaus durch ein hohes Maß an Vielfalt und Verschiedenheit aus?
- Stehen für Maßnahmen zur Förderung von Vielfalt zeitliche Ressourcen zur Verfügung?
- Welche Vernetzungen Ihrer Schule/ Schülerhaus gibt es in den umliegenden Sozialraum?
- Ist bekannt, wie viele Kinder, Pädagog/innen, Mitarbeiter/innen an Ihrer Schule/Ihrem Schülerhaus (k)einen Migrationshintergrund haben?
- Wie sieht die altersmäßige Verteilung im Kollegium / unter den Mitarbeiter/innen aus? Wie ist die Zusammenarbeit zwischen den Generationen?
- Welche religiösen und weltanschaulichen Zugehörigkeiten unter den Kindern, Pädagog/innen, Mitarbeiter/innen sind bekannt und wie ist die Verteilung?
- Wie viele Kinder an Ihrer Schule/Ihrem Schülerhaus haben einen besonderen Förderbedarf aufgrund von Lernschwierigkeiten oder Behinderungen?
- Welche Jugendkulturen sind an Ihrer Schule/Ihrem Schülerhaus vertreten?
- Wie ist das prozentuale Verhältnis von Mädchen und Jungen unter den Kindern bzw. Männern und Frauen im Kollegium/ bei den Mitarbeiter/innen?
- Wie viele Kinder sind von staatlichen Transferleistungen abhängig?
- Gibt es eine ausgeprägte (bewusste oder unbewusste) Stereotypisierung von Kindern, Pädagog/innen, Mitarbeiter/innen zu bestimmten Gruppen? Welche Vorurteilmuster bestehen?
- Wird die Selbstzuschreibung/ -identifikation der Einzelnen anerkannt oder wird viel mit Fremdzuschreibung gearbeitet?
- Wurden/werden Kinder, Pädagog/innen, Mitarbeiter/innen aufgrund
 - ihrer ethnischen Herkunft
 - ihres sozialen Status
 - ihrer Herkunftssprache, ihres Dialekts oder wegen einer Sprechstörung
 - ihrer Religion/Weltanschauung
 - ihrer sexuellen Orientierung
 - ihres Aussehens
 - ihres Geschlechts
 - ihrer Beeinträchtigung/Behinderung
 - gehänselt, beschimpft, ignoriert, bedroht, körperlich angegriffen?

- Welche Schimpfwörter benutzen die Kinder?
- Welche Schimpfwörter benutzen die Pädagog/innen und Mitarbeiter/innen?
- Wie wird mit Diskriminierungen umgegangen (Sanktionen, Konfliktlotsen...)?
- Erleben die Kinder, Pädagog/innen und Mitarbeiter/innen die Schule/das Schülerhaus als sicheren, angstfreien Raum, in dem sie sich wohlfühlen können?
- Gibt es für Alle zugängliche Informationsmaterialien zu Unterstützungsangeboten bei Fragen oder Problemen in Bezug auf Beeinträchtigung/Behinderung, Geschlecht, ethnische Herkunft, rassistische Diskriminierung, sexuelle Orientierung, Religion/Weltanschauung, sozialen Status?
- Ist Ihre Schule/Ihr Schülerhaus barrierefrei? Wenn ja, woran macht sich das fest?
- Sind besondere Sprachangebote für Kinder mit Deutsch als Zweitsprache vorhanden?
- Gibt es eine wertschätzende Haltung gegenüber der Erstsprache eines Kindes?
- Wird auf eine geschlechtersensible Pädagogik geachtet (z.B. Verwendung von geschlechtergerechter Sprache, Hinterfragen von traditionellen Rollenbildern und praktisches Einüben von ungewohnten, geschlechtsuntypischen Aufgaben oder Tätigkeiten)?
- Gibt es für die Kinder eine Ansprechperson für Fragen, die die sexuelle Orientierung betreffen?
- Gibt es eine wertschätzende Haltung gegenüber unterschiedlichen politischen, religiösen oder jugendkulturellen Haltungen? Wenn ja, wie drückt sie sich aus?
- Welche Möglichkeiten für gruppenspezifische Angebote gibt es – wie sieht die „Vermittlung“ in solche spezifischen Angebote aus? Wie werden die Interessen der Beteiligten ermittelt und berücksichtigt (wird z.B. davon ausgegangen, dass Mädchen lieber tanzen und Jungen lieber Fußball spielen, oder werden sie gefragt)?
- Spiegelt sich die Vielfalt der Kinder im Personal der Schule/des Schülerhauses wider?
- Wird die Vielfalt der Herkunft, sozialen Hintergründe, Wertorientierungen und Lebenswelten eher als Potential oder als eher hinderlich für die „eigentliche“ Arbeit begriffen?

ZU PARTIZIPATION

- Gibt es funktionierende Vertretungsgremien an Ihrer Schule/ Schülerhaus (Elternversammlung und -vertretung, Gesamtkonferenz, Betriebs-/Personalrat, erweiterte Schulleitung, Sprecher/innenrat, Schülerparlament usw.)?
- Wird der Aufbau solcher Gremien von der Leitung und den Mitarbeiter/innen aktiv unterstützt? Werden Fortbildungen zur Etablierung solcher Gremien genehmigt und finanziert (z.B. Workshops zu Rechten und Pflichten der SV)?
- Wie werden Minderheiten berücksichtigt? Wird die Vielfalt

- der Kinder, Eltern, Pädagog/innen und Mitarbeiter/innen in den Vertretungsgremien angemessen repräsentiert?
- Gibt es jenseits dieser formalen Gremien Mitbestimmungsmöglichkeiten für die Kinder und ggf. die Eltern?
- Welche praktischen Gestaltungsräume gibt es faktisch für die Kinder (Einrichtung, Wandbemalung, Feste, Internetauftritt usw.)?
- Beteiligen Sie sich an U-18-Wahlen oder vergleichbaren demokratiefördernden Projekten?
- Finden regelmäßig Projekttag oder ähnliches statt?
- Gibt es eine Schülerzeitung, Clubzeitung oder ähnliches?
- Wie werden Eltern und ihre Interessen aktiv einbezogen?
- Wie werden im Alltag Aushandlungsprozesse eingeübt?
- Wie wird mit Entscheidungen oder Wünschen der SV umgegangen? Werden sie ernst genommen?
- Gibt es Streitschlichter/innen, Konfliktlots/innen oder ähnliches?
- Wird in den Klassen/ Schülerhausgruppen bewusst eine Beteiligungskultur gepflegt (z.B. Klassenrat)?
- Gibt es Patenschaften
- zwischen jüngeren und älteren Kindern?
- von externen Personen, Projekten oder Organisationen (oder für sie)?
- Wurde unter Beteiligung aller relevanten Akteure an der Schule/im Schülerhaus ein gemeinsames Leitbild in der Vergangenheit entwickelt?
- Werden Partizipationsprozesse evaluiert?

ZU IDENTITÄT

- Hat die Schule/das Schülerhaus einen Namen?
- Ist der Hintergrund des Namens allen bekannt?
- Welches besondere Profil hat die Schule/das Schülerhaus?
- Gibt es ein Leitbild oder Programm? Wird dieses regelmäßig partizipativ fortgeschrieben, überarbeitet und bekannt gegeben? Ist dieses allen bekannt?
- Wie viel Zeit verbringen die Kinder täglich im Schnitt an der Schule/im Schülerhaus?
- Sind die Kinder, Eltern und Pädagog/innen stolz auf ihre Schule/ Schülerhaus?
- Fühlt sich die Schule/das Schülerhaus für die meisten Kinder wie ein zweites Zuhause an?
- Gibt es Schul-T-Shirts oder Schülerhaus-Basecaps?
- Können die Kinder ihren Fähigkeiten bei besonderen Anlässen Ausdruck verleihen (Sportfeste, Theateraufführungen, Foto- und Kunstausstellungen usw.)?
- Wurden der Schule/dem Schülerhaus in der Vergangenheit besondere Auszeichnungen verliehen?
- Hat sich die Schule damit auseinander gesetzt, den Titel „Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage“ zu erwerben?
- Wird kontinuierlich und aktiv an einer Identitätsbildung der Schule/des Schülerhauses von allen gearbeitet?

ÜBUNGEN UND METHODEN

An dieser Stelle möchten wir Ihnen einige methodische Anregungen zur Auseinandersetzung mit Vielfalt und Verschiedenheit geben:

HEREINSPAZIERT!

Ziel: Willkommen heißen und Sichtbarmachung von Gemeinsamkeiten und Unterschieden

Durchführung: Alle Kinder stehen in einem großen Kreis. Die Teamerin sagt an:

„Alle Kinder, die Geschwister haben, hereinspaziert!“ Die Kinder, auf die dieses Merkmal zutrifft, treten einen Schritt vor in den Kreis hinein. Wenn alle das Ergebnis wahrgenommen haben, treten die Kinder wieder in den großen Kreis zurück. Folgende weitere Einladungen sind möglich:

- Alle Kinder, die heute etwas Rotes anhaben, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die keine Geschwister haben, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die schon mal im Ausland waren, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die gerne Eis essen, hereinspaziert!
- Alle Kinder, nicht hier im Kiez wohnen, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die schon mal ins Krankenhaus mussten, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die gerne in die Schule kommen, hereinspaziert!
- Alle Kinder, deren Namen mit „S“ anfängt, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die ein Musikinstrument spielen, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die eine Brille tragen, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die nicht in Berlin geboren wurden, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die lange Haare haben, hereinspaziert!
- Alle Kinder, die gerne die „Simpsons“ gucken, hereinspaziert!
- Usw.

Mein Name ist:

Mein Vorname bedeutet:

Mein Vorname kommt aus der folgenden Sprache:

Meine Eltern haben mich so genannt, weil....

Mein Nachname bedeutet:

Mein Nachname kommt aus der folgenden Sprache:

Ich mag meinen Namen, weil...

So möchte ich nicht genannt werden:

Mein Spitzname lautet:

GESCHICHTE MEINES NAMENS ODER ICH HEISSE, ALSO BIN ICH!

Ziel: Auseinandersetzung mit der eigenen Individualität und Biografie, Kennenlernen der vielfältigen Herkunft unserer Namen

Durchführung: Jedes Kind erhält ein Arbeitsblatt zu seinem Namen. Damit soll es die Geschichte seines Namens recherchieren.

Material:

- Arbeitsblätter
- Namenslexika
- Internet

ICH ALS BLUME UND WIR ALS WIESE

Ziel: Auseinandersetzung mit der eigenen und anderen Identitäten – Kennenlernen von Gemeinsamkeiten und Unterschieden

Durchführung: Jedes Kind erhält ein Blatt mit einer Blume. An der Wand hängt ebenfalls eine große Blume. Die Teamer/innen erläutern am Beispiel ihrer eigenen Person die Aufgabe. Alle sollen in die Blütenblätter hineinschreiben, was ihre Persönlichkeit ausmacht.

Z.B. Balletttänzer/in, Muslim, große Schwester, Fußballer/in, Blondine, Leseratte, Junge, Klassensprecherin, Spanier/in, Computerspiele-Fan, Christ/in, BRAVO-Leser/in usw.

In die Mitte wird der Name geschrieben oder ein kleines Foto hineingeklebt. Die Blume kann außerdem angemalt werden, die Schrift sollte allerdings gut lesbar bleiben. Alle Kinder schneiden ihre Blume aus. Die Blumen werden auf einer großen Pappe zu einer Blumenwiese zusammengeklebt. Nun werden die Blumen miteinander verglichen.

Nach Lust und Laune kann die Blumenwiese noch mit Gräsern, Schmetterlingen, Bienen usw. verziert werden.

Mögliche Auswertungsfragen:

- Welche Merkmale kommen sehr häufig vor?
- Welche kommen sehr selten vor?
- Gibt es Blumen, die sich gleichen?

Material:

- Kopien mit Blume (möglichst etwas stärkeres Papier)
- Stifte
- Pappe
- Kleber



AN DER REIHE

Ziel: Sensibilisierung für Gemeinsamkeiten und Unterschiede und die variierenden Positionen je nach Merkmal

Durchführung: Alle Kinder sollen sich in einer Reihe aufstellen. Alle Kinder sollen sich nun nach Geschlecht sortieren, aber in einer Reihe bleiben. Nun sollen sich die Mädchen in der Reihe nach Größe und die Jungen ebenfalls nach Größe sortieren. Nun sollen sich ALLE Kinder in einer Reihe nach der Größe sortieren.

Kann an dieser Stelle beendet oder weitergeführt werden mit Fragen nach:

- Wer redet viel, wer redet wenig?
- Wer ist stark, wer ist nicht so stark?
- Usw.

Mögliche Auswertungsfragen:

- Was ist Euch aufgefallen?
- Habt Ihr Eurer Meinung nach immer an der richtigen Stelle gestanden?

BRIEF AN MICH SELBST

Ziel: Auseinandersetzung mit eigenen Zielen, Wünschen, Zukunftsplanung

Durchführung: Jedes Kind erhält einen Briefbogen und einen Briefumschlag. Die Kinder werden gebeten, einen Brief an sich selbst zu schreiben. Leitfragen können sein:

- Welcher Traum soll in Erfüllung gehen?
- Was möchte ich am Ende des Schuljahres erreicht haben?
- Was wünsche ich mir für meine Familie im nächsten Jahr?
- Was möchte ich dieses Jahr anders machen als im letzten Jahr?
- Usw.

Danach sollen alle den Brief in den Briefumschlag legen, zukleben und mit ihrem Namen kennzeichnen. Am Ende des Schuljahres erhalten alle Kinder ihren Brief zurück.

Material:

- Briefbögen
- Briefumschläge

KINDERZIMMER AUFRÄUMEN!

Ziel: Reflexion von Geschlechterkonstruktionen

Durchführung: Die Teamer/innen bringen einen Koffer mit Spiel- und Anzihsachen mit. Die Kinder sollen den Koffer auspacken und die Gegenstände in die Mitte legen. Im Raum werden zwei Pole markiert, einer für Mädchen, einer für Jungen, die durch eine Linie verbunden sind. Die Kinder sollen nun die Gegenstände in die „Mädchenecke“, die „Jungenecke“ oder auf der Linie dazwischen platzieren. Anschließend soll im Gespräch geklärt werden, warum die Gegenstände dort liegen, wo sie liegen und ob sie auch anders platziert werden könnten.

Variante: Die Kinder werden zunächst aufgefordert, eigene Ordnungskriterien für die Gegenstände zu überlegen und diese dann anschließend entsprechend zu sortieren. Die Sortie-

rung wird anschließend besprochen. Sollte dabei die Kategorie Geschlecht noch nicht auftauchen, können diese in einem zweiten Durchgang durch die Teamer/innen eingebracht werden (Ablauf dann wie oben).

Mögliche Auswertungsfragen:

- Ist es Euch leicht oder schwer gefallen, die Sachen zu sortieren?
- Was macht Mädchensachen zu Mädchensachen?
- Was macht Jungensachen zu Jungensachen?
- Warum konntet Ihr manche Sachen nicht eindeutig zuordnen?
- Was ist an diesen Sachen anders?
- Spielen Jungs auch mit Mädchensachen?
- Und ziehen Mädchen gerne Jungssachen an?
- Traut Ihr Euch manchmal nicht, mit bestimmten Sachen zu spielen oder bestimmte Sachen anzuziehen, obwohl Ihr gerne würdet?
- Warum denken wir bei der Farbe ROSA an Mädchen und bei BLAU an Jungen?

Material:

- Klebeband für die Linie
- Symbole für weiblich / männlich (oder Kisten)
- Koffer oder Kiste mit Spiel- und Anzihsachen

Ideen für Spiel- und Anzihsachen:

- Männliche Barbiepuppe
- Grüner Babybody
- Zwei Schlupfwindeln je für Jungen und Mädchen
- Zauberwürfel
- Feuerwehrauto
- Schnuller
- Playmobilfiguren
- Legosteine
- BVG-Bus
- Haarspange
- Basecape
- Gummistiefel
- Fernrohr
- Aufkleber
- Buntstifte
- Puppenmöbel
- Bunte Socken
- Arztkoffer
- Kochtopf
- Glitzer
- Schminke
- Kinderüberraschungseier
- Usw.

Es sollte möglichst eine Mischung aus eindeutigen und weniger eindeutigen Sachen sein. Besonders interessant sind ambivalente Gegenstände, die nicht als geschlechtsneutral wahrgenommen werden, sondern beide Geschlechter (in unterschiedlichen Anteilen) repräsentieren, z.B. männliche Barbie, rosa Spielauto usw. Diskussionsanregend können auch

Kinderüberraschungseier sein, die es in der neutralen Version und als Variante für Mädchen gibt (Ist die neutrale Variante nun nicht mehr für Mädchen geeignet?) Am Beispiel der Windeln kann gezeigt werden, dass die Geschlechtertrennung hier völlig absurd ist, da die Windeln nur unterschiedliche Farben und Aufdrucke haben, ansonsten aber gleich sind.

ICHBUCH

Ziel: Auseinandersetzung mit der eigenen Individualität und Identität

Durchführung: Den Kindern werden Mappen ausgehändigt, die sie mit ihrem Namen und einem Foto versehen sollen. Die Mappen werden im Laufe der Zeit mit Arbeitsblättern gefüllt, die sich mit der Identität, Herkunft, den Interessen, Vorlieben usw. beschäftigen.

Die Kinder können die Mappen auch aktiv ihren Wünschen entsprechend gestalten (z.B. mit gemalten Bildern, Collagen, Fotos usw.).

Material:

- Mappen / Kladden
- Fotos der Kinder
- Buntstifte
- Arbeitsblätter

LEISE-LAUT

Ziel: Sensibilisierung für Unterschiede, Einüben von Rücksichtnahme und Empathie

Durchführung: Die Kinder werden gebeten, sich in einer Reihe aufzustellen und sich nach folgender Regel zur Sortieren: An das eine Ende der Reihe positionieren sich die Kinder, die eher eine laute Stimme haben, an das andere Ende die Kinder, die sich eher leise äußern. Die Kinder sollen die Positionierungen gemeinsam überlegen und ggf. aushandeln. Wenn alle „richtig“ stehen, wird eine zweite Aufgabe gestellt. Beginnend bei den lauten Kindern, soll jeder nacheinander sagen: „Ich bin...“ (also z.B. „Ich bin Selma“). Dabei soll das lauteste Kind diesen Satz möglichst leise sagen, das nächste Kind in der Reihe sagt den Satz etwas lauter, der Reihe nach werden die Kinder immer lauter bis hin zu den leisen Kindern, die den Satz am Ende am lautesten sagen sollen.

Variante: Diese Aufstellungsübung kann auch nach anderen Kategorien erfolgen wie z.B.

- Größe
- Anfangsbuchstaben des Namens
- Alter
- Entfernung des Wohnorts
- Usw.

Vorab sollte bei der Auswahl der Merkmale allerdings darauf geachtet werden, dass die Kinder die Übung nicht als diskriminierend erleben.

Mögliche Auswertungsfragen:

- War es schwierig zu überlegen, wo der „richtige“ Platz ist?
- War es schwierig, sich gemeinsam zu einigen?

- Wie war es für die eher leisen Kinder, mal richtig laut zu sein?
- Wie war es für die eher lauten Kinder, mal leise zu sein?
- Warum sind eigentlich manche eher laut und manche eher leise?
- Was war Sinn der Übung?

LESUNG ZUM THEMA OBDACHLOSIGKEIT MIT DEM BUCH „EIN MITTELSCHÖNES LEBEN: EIN KINDERBUCH ÜBER OBDACHLOSIGKEIT“ VON KIRSTEN BOIE 2008

Ziel: Auseinandersetzung mit dem Thema Obdachlosigkeit und gesellschaftlicher Ausgrenzung

Durchführung: Das Buch und die entsprechende Audio-CD stehen in der Schulbibliothek zur Ausleihe zur Verfügung.

Die Länge des Buchtextes ist gut geeignet, um ihn am Stück vorzulesen. Begleitend können die Illustrationen für alle Kinder zur Ansicht an den entsprechenden Textstellen ausgelegt oder per Beamer an die Wand geworfen werden.

Am Ende des Buches sind Fragen von Hamburger Grundschulkindern dokumentiert, die diese „echten“ Obdachlosen gestellt haben. Diese können auf Karten kopiert und von den Kindern selbst vorgelesen werden.

Auf der CD sind die Interviews mit den Obdachlosen ebenfalls umfangreich dokumentiert und können angehört werden.

Im Anschluss kann mit den Kindern über Obdachlosigkeit diskutiert werden. Es sollte berücksichtigt werden, dass Themen wie Arbeitslosigkeit, Scheidung, Verwahrlosung usw. durchaus eine Rolle in der Lebensrealität der Kinder spielen können und entsprechend sensibel behandelt werden sollten. Als weiteres Anschauungsmaterial können Obdachlosenzeitungen hinzugezogen werden.

Mögliche Auswertungsfragen:

- Wo sind Euch schon mal Obdachlose begegnet?
- Wie wird man obdachlos?
- Wie kann man Obdachlosen helfen?
- Welche Begriffe kennt Ihr für die Beschreibung von Obdachlosen?
- Welche Begriffe sind abwertend gemeint?

Material:

- Buch und CD
- Illustrationen als Kopie oder Powerpoint
- Fragen und Antworten auf Karten
- Obdachlosenzeitungen

ROSA ODER BLAU?

Ziel: Reflexion von Geschlechterzuschreibungen

Durchführung: Die Kinder werden zunächst befragt, was ihre Lieblingsfarben sind. Es folgt eine kleine statistische Auswertung. Wenn sich hier bereits zeigt, dass Mädchen eher zu Rottönen und Jungs eher zu Blautönen neigen, kann hieran anschließend die Frage gestellt werden, warum dies so ist. Wenn sich keine Tendenzen zeigen, kann gefragt werden, warum ei-

gentlich Mädchensachen häufig rosa und Jungensachen häufig blau sind.

Im Anschluss an dieses Gespräch werden den Kindern zwei Gemälde von Johan Zoffany aus dem 18. Jh. gezeigt und gefragt, was Ihnen an der Farbe der Kleidung der Adelsfamilien auffällt. Hieran kann sich das Lesen des Artikels „Warum kleine Mädchen rosa und kleine Jungen hellblau tragen“ (<http://www.farbimpulse.de/Warum-kleine-Maedchen-rosa-und-kleine-Jungen-hellblau-tragen.185.0.html>) anschließen. Es folgt eine Auswertungsrunde.

Variante: Statt der Gemälde und des Artikels: Die Kinder gehen im Internet eigenständig der Frage nach, wie es zu der Unterscheidung von Farben nach Geschlecht gekommen ist und stellen anschließend ihre Ergebnisse vor.

Mögliche Auswertungsfragen: Wie hat sich die farbliche Unterscheidung von Jungen und Mädchen in den letzten hundert Jahren verändert?

Warum werden Farben überhaupt Geschlechtern zugeordnet?

Material:

- Bilder
- Artikel in Kopie
- Evtl. Internet

HÄUSER DER WELT

Ziel: Hinterfragen von stereotypen Vorstellungen über andere Länder und Regionen

Durchführung: Zur Vorbereitung ist eine Recherche in Büchern oder im Internet nötig. Es müssen Fotos herausgesucht werden, die Hütten, Häuser, Straßenseiten oder Panoramas aus verschiedenen Regionen der Welt zeigen. Bei der Auswahl sollte darauf geachtet werden, dass einerseits als für die Region typisch empfundene Bilder herausgesucht werden (Bsp. Iglu, Pagoden, Bauernhaus mit Geranien usw.) und andererseits Bilder gesucht werden, deren eindeutige Zuordnung schwieriger ist (Holzhäuser in Kanada, Hochhauspanorama aus China, Südafrika oder Deutschland).

Die Bilder werden auf den Boden gelegt. Nun sollen die Kinder raten, aus welchem Kontinent, Land oder welcher Stadt die abgebildeten Häuser, Siedlungen und Skylines sind. Auf Moderationskarten werden die richtigen Zuordnungen festgehalten. Alternativ können die Antworten auch schon auf vorbereiteten Karten vorliegen und müssen dann nur noch entsprechend zugeordnet werden.

Die Motive sollten wie beschrieben so gewählt sein, dass mögliche stereotype Vorstellungen darüber, wie Menschen in verschiedenen Regionen der Welt wohnen, in Frage gestellt werden. Zum einen durch Gegensätzlichkeiten in einer Region:

- Kanada: Iglu – Holzhäuser
- China: Pagoden – Hochhäuser
- Deutschland: Süddeutsches Familienhaus – Berliner Hochhaus

Aber auch durch die Gemeinsamkeiten der Regionen:

- Skylines aus China, USA und Südafrika

- Graffiti-Lofts, die in allen möglichen Großstädten stehen könnten.

Interessant sind darüber hinaus:

- London mit The Gherkin (englisch für Essiggurke), die manche an Dubai denken lässt
- Ankara mit Minarett und architektonischer Mischung
- Kairo, das häufig nicht mit Afrika assoziiert wird
- Griechisches Dorf mit Kreuzen

Mögliche Auswertungsfragen:

- Was ist Euch beim Lösen der Aufgabe aufgefallen?
- Was ist Euch bei den Zuordnungen aufgefallen?
- Welche verschiedenen Wohnformen und Häuser gibt es in Eurer Stadt / in Eurem Land?
- Wovon hängen die Wohn- und Häuserformen ab (Traditionen, Anpassung an Umweltbedingungen, kulturelle Praktiken, Materialien usw.)

Material:

- Fotos / Bilder
- Moderationskarten und Stifte

ARBEITEN MIT DEM INTERKULTURELLEN KALENDER

Der Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration gibt jedes Jahr einen interkulturellen Wandkalender gegen eine geringe Gebühr heraus. Gerade in Schulklassen mit Kindern verschiedener Herkunft oder Religionen kann der Einsatz sehr gewinnbringend sein. Hier eine Anregungen, wie man den Kalender sinnvoll einsetzen kann:

Ideen zur Nutzung im Unterricht:

- Alle Kinder erhalten einen ausgedruckten DIN A4 großen Kalender zur eigenen Nutzung. Der große Kalender DIN A3 kann in der Klasse aufgehängt werden. Die Kinder können zum Einstieg überlegen, was an diesem Kalender anders ist als an anderen Kalendern und was „Interkultureller Kalender“ bedeutet.
- Hieran anschließend kann man sich zunächst mit Kalendern an sich auseinandersetzen: Welche Kalenderformate gibt es? Wozu braucht man eigentlich einen Kalender, wer hat sich das ausgedacht? Warum hat die Woche sieben Tage und das Jahr 365 Tage? Wieso befinden wir uns im Jahr 2013?
- Die Kinder tragen namentlich ihren Geburtstag im Kalender ein. Sie suchen sich einen Jahrestag aus ihrem Geburtsmonat heraus, zu dem sie mehr herausfinden möchten, um ihn im Laufe des Jahres der Klasse vorstellen zu können.
- Einzelnen Fest- und Jahrestage werden auf farblich entsprechenden Karten festgehalten, z.B. Karfreitag auf einer roten Karte, das Pessachfest auf einer blauen Karte, das Opferfest auf einer grünen Karte, der Internationale Kindertag auf einer weißen Karte usw.
- Die Kinder suchen sich eine Karte heraus. Sie sollen herausfinden, an welchem Datum ihre Karte 2013 stattfinden wird und was sich hinter dem Tag verbirgt. Die recherchier-

ten Informationen werden auf der Rückseite der Karte festgehalten.

- Man kann den Kalender auch als Brettspiel nutzen. Hierfür benötigt man zwei Spielfiguren und einen Würfel. Es werden zwei Gruppen gebildet, jede erhält eine Spielfigur. Die eine Gruppe startet am 1. Januar, die andere am 31. Dezember in die entgegen gesetzte Richtung. Ziel ist es, die Spielfigur möglichst zügig in die andere Jahreshälfte zu bringen (Gruppe 1 also in den Juli, Gruppe 2 in den Juni). Die Gruppe mit der höchsten Augenzahl beginnt. Kommt die Figur auf ein buntes oder beschriftetes Feld, muss sie auf einer Moderationskarte kurz das Fest oder den Jahrestag erläutern, um den es sich handelt. Wird die Erläuterung akzeptiert, darf noch einmal gewürfelt werden. Wird die Erläuterung angezweifelt, muss diese geprüft werden. Ist sie tatsächlich falsch, darf die andere Gruppe weiterwürfeln. Ist sie richtig, darf die Gruppe zweimal hintereinander würfeln. Feste und Feiertage über mehrere Tage hinweg, müssen nur einmal erläutert werden. Wer als erstes die andere Jahreshälfte erreicht hat, hat gewonnen.

BEZUG

Der Interkulturelle Kalender kann gegen eine Schutzgebühr von 0,50 Euro pro Exemplar zuzüglich Versandkosten telefonisch, per Post oder E-Mail bestellt werden.

Bestellungen per Post an:

Beauftragte des Berliner Senats für Integration und Migration
Potsdamer Straße 65

10785 Berlin

Tel.: (030) 9017 – 2357 oder 9017 – 2322; Fax: (030) 9017 – 2320

Bestellungen per E-Mail:

Integrationsbeauftragter@intmig.berlin.de

Bei Bestellungen per Telefon, Brief oder E-Mail liegt der Sendung die entsprechende Rechnung bei.

Der Kalender steht außerdem im Internet zum kostenlosen Download zur Verfügung: <http://www.berlin.de/lb/intmig/publikationen/kalender/index.html>

LITERATUR UND LINKS

Als ergänzende Literatur wird das Buch „Feste der Religionen. Begegnung der Kulturen.“ Von Getrud Wagemann (2002) empfohlen, das derzeit nur noch antiquarisch erhältlich ist. <http://de.wikipedia.org/wiki/Kalender>
http://de.wikipedia.org/wiki/Gregorianischer_Kalender
<http://de.wikipedia.org/wiki/Religion>
<http://www.feste-der-religionen.de>
http://www.computus.de/kalenderlinks/allgemeine_einfuehrungen.htm

LITERATURLISTE – BÜCHER FÜR KINDER

Zusammengestellt von Dante Connection im Auftrag von und ergänzt durch NÜRTIKULTI – Vielfalt gestaltet Grundschule – Thema: Vielfalt und Verschiedenheit – Lesealter 1. bis 6. Klasse

A

Alves, Katja: 1.000 Gründe – warum ich unmöglich nach Portugal kann, Beltz&Gelberg 2012, ab 10 Jahren

Filipas portugiesischstämmiger Vater möchte mit ihr und dem großen Bruder zurück in sein Heimatland. Das Mädchen ist verzweifelt, denn wieso zurück – sie ist doch in der Schweiz geboren, und alles, was ihr lieb, vertraut und wichtig ist, wie Nele ihre beste Freundin, gehört hier her.

Schlagwörter: Alleinerziehende Eltern, Familie, Migrationshintergrund

Amato, Mary: Das Königreich der Pilze, Carlsen 2012, ab 12 Jahren

Wieder eine neue Wohnung, diesmal eher ein stinkendes Loch. Trevors Mutter kämpft mit ihren Hilfsjobs ums nackte Überleben. Trevor muss ran und für seine kleinen Geschwister sorgen. Seine neue Schule liegt im Reichenviertel, dabei hat er nicht einmal Geld für ein Heft, geschweige denn die 1000 \$ Aufnahmegebühr für den Fußballclub. Dann gibt es da noch ein nerviges Mädchen und mindestens 1000 weitere sich potenzierende Probleme. Pilze spielen auch eine wichtige Rolle ... Was Trevor daraus macht und wie er punktet, wird von der Autorin in rasantem Tempo und in einer lockeren Sprache erzählt. Schlagwörter: alleinerziehende Eltern, Armut, Milieuzugehörigkeit, Überlebensstrategien

Azun, Serap / Petra Wagner und Anke Krause: Das Familienspiel, das netz / Freie Universität Berlin 2010, ab 6 Jahren

Im Familienspiel können Kinder viele verschiedene Familien kennen lernen, die in unserer Gesellschaft leben. Jedes Mädchen und jeder Junge kann Familien finden, die Ähnlichkeiten mit der eigenen Familie haben. Sich wiederzuerkennen, stärkt Kinder in der Entwicklung eines positiven Selbstbildes und hilft ihnen, sich zugehörig zu fühlen.

Im Familienspiel können Kinder Gemeinsamkeiten und Unterschiede entdecken: Alle Familien haben das gleiche Recht auf Anerkennung und Respekt. Jede Familie ist besonders, was ihre Mitglieder, ihr Aussehen und ihre Lebensgewohnheiten betrifft. <http://www.betrifftkindershop.de>

Schlagwörter: Familie, Identität, Anderssein, Herkunft, Patchwork

B

Boie, Kirsten: Nicht Chicago. Nicht hier, Oetinger 2013, ab 12 Jahren

Niklas, dreizehn, wird von einem Mitschüler gemobbt, am

Ende sogar zusammengeschlagen. Einfach so, niemand weiß so genau warum eigentlich. Zeugen? Keine. Niklas ist verzweifelt, weiß nicht, wie er sich zur Wehr setzen soll. Er vertraut sich seinen Eltern an und sein Vater geht zur Polizei. Doch auch von dort kommt keine Hilfe.

Schlagwörter: Mobbing, Angst, Gewalt an Schulen, Jugendkriminalität

Boie, Kirsten: Der Junge, der Gedanken lesen konnte. Ein Friedhofskrimi, Oetinger 2012, ab 10 Jahren

Valentin ist neu in der Stadt. Es sind Sommerferien und die Hitze treibt ihn unter das grüne Dach der Friedhofsbäume. Dass er hier Freunde finden und in ein höchst spannendes Abenteuer verwickelt werden würde, ahnt er zunächst nicht. Dabei ist diese äußerst rasante und herrlich lustige Kriminalgeschichte voller lebenswerter, lebendig gezeichneter Protagonisten auch eine Geschichte über das Sich-nicht-zugehörig-Fühlen, das Alleinsein und den Umgang mit dem Tod.

Schlagwörter: Alleinerziehende Eltern, Hartz-IV, Arbeitslosigkeit, Armut, Tod, Migrationshintergrund

Boie, Kirsten: Ein mittelschönes Leben, als Audio-CD, Oetinger Audio, ab 6 Jahren, als Buch mit Zeichnungen von Jutta Bauer, Carlsen 2011, ab 8 Jahren

Ungekürzte Lesung und Interviews von Kindern mit Straßenzeitungsverkäufern. Erzählt wird die Geschichte eines Mannes der Stück für Stück aus seinem Lebensalltag abrutscht und schließlich als Obdachloser auf der Straße lebt.

Schlagwörter: Armut, Obdachlosigkeit, Scheidung

Brenifier, Oscar: Ich – Was ist das? Boje 2010, ab 8 Jahren.

In diesem durchgehend farbig illustrierten Buch werden Kinder an große, an wichtige Fragen herangeführt: Kannst du wählen, wer du bist? Bist du wie die anderen? Findest du es gut, größer zu werden? Dabei wird hinterfragt und provoziert und genau hingeschaut. Ein sehr feinsinnig kluges Buch mit witzigen Illustrationen.

Schlagwörter: Identität, Verschiedenheit. Persönlichkeitstyp

Brenifier, Oscar: Was, wenn es nur so aussieht, als wäre ich da? Gabriel Verlag 2011, ab 12 Jahren

Brenifier, Oscar: Was, wenn ich nicht der wäre, der ich bin? 2012. Gabriel Verlag 2012, ab 12 Jahren

Philosophische Bilderbücher über Gegensätze für Kinder.

Brenifier, Oscar/Després, Jacques: Was, wenn ich nicht der wäre, der ich bin? Gabriel 2012, ab 12 Jahren

Ein Bilderbuch für große Kinder und Jugendliche, das in kurzen prägnanten Beschreibungen und humorvollen Bildern zehn gegensätzliche Charakterpaare vorstellt: aktiv und beobachtend, wechselhaft und beständig, grübelnd und gelassen, temperamentvoll & zurückhaltend usw. Man findet Eigenschaften von sich selbst, erkennt Freunde, Bekannte und Familienmitglieder wieder, vergleicht, wird angeregt über sich selbst und andere nachzudenken. Und bei allen Überschneidungen ist doch ein jeder einzigartig.

Schlagwörter: Identität, Weltanschauung, Verschiedenheit

Brownjohn, Emma: Groß, klein, dick, dünn – ich mag mich wie ich bin! Gabriel Verlag 2002, ab 6 Jahren

Alle Menschen sind verschieden. Groß, klein, dick, dünn, hell, dunkel usw. Ein Buch zum Angucken und Blättern und zum Kennenlernen der Vielfalt des menschlichen Körpers.

Schlagwörter: Anderssein, Aussehen, Körpnormen

C

Carrer, Chiara: Otto Karotto, Picus Verlag 2000, ab 4 Jahren

Otto ist ein Hase. Manche Hasen haben besondere Vorlieben. So beschließt Otto, nur noch Karotten zu essen. Bis er selbst aussieht wie eine Karotte und die anderen Hasen anfangen, an seinen Ohren zu knabbern...

Schlagwort: Identität

Cave, Kathryn/Riddell, Chris: Irgendwie Anders, Oetinger 1994, ab 4 Jahren

Irgendwie anders wohnt alleine auf einem Berg und ist irgendwie anders. Eines Tages steht ein etwas Seltsames bei ihm vor der Tür...

Schlagwörter: Anderssein, Ausgrenzung, Alleinsein, Freundschaft, Identität

Cottin, Menena / Faria, Rosana: Das schwarze Buch der Farben. Fischer 2009, mit geprägter Blindenschrift und Braille-Alphabet, Bilderbuch ab 3 Jahren

Ein Bilderbuch, das alle unsere Sinne anspricht, indem es beschreibt, wie sich Farben anfühlen, wie sie schmecken und was man damit gedanklich verbindet. Mittels der Blindenschrift und Zeichnungen als Prägedruckelemente wird Sichtbares auch haptisch erfahrbar. Synästhesie auf Papier!

Schlagwörter: Wahrnehmungsvermögen, Sehvermögen, Blindheit

Costrau, Andreas: Hand in Hand die Welt begreifen, Klett Kinderbuch Verlag 2010, Nach einer Idee von Sigrun Nygaard, Illustrationen von Susann Hesselbarth und Ulrike Jentzsch, ab 6 Jahren

Ein Bildwörterbuch der Gebärdensprache, das ca. 1.700 Begriffe aus dem Leben und Alltag von Kindern und Jugendlichen im Schulalter umfasst: Körper, Gefühle, Sport, Jahreszeiten, Kino,

Straßenverkehr und und und. Dabei gibt es enorm viel Lustiges in den teils wimmelartigen Illustrationen zu entdecken, dennoch sind darüber hinaus alle Begriffe sehr gut verständlich als Gebärden erklärt.

Schlagwörter: Gebärdensprache, Gehörlosigkeit

D

Damm, Antje: Kiki, Hanser 2012, ab 8 Jahren

Antje gewöhnt sich nur langsam an ihr neues Zuhause auf dem Dorf. Sie vermisst die Stadt und ihre Freunde. Aber als sie Kiki kennen lernt, beginnt eine wunderbare Freundschaft und die beiden Mädchen werden unzertrennlich. Bis an einem Tag im November Kiki von einem Mofa angefahren wird und stirbt.

Schlagwörter: Wohnort, Umzug, Freundschaft, Tod

Drvenkar, Zoran: Paula und die Leichtigkeit des Seins, Bloomsbury 2007, ab 8 Jahren

Paula ist acht. Paula ist dick. Eines Tages kommt ihr Onkel Hiram zu Besuch und wirft sie in die Luft. Paula bleibt einfach oben und kommt nicht mehr herunter...

Schlagwörter: Dicksein, Ausgrenzung, Familie

Dürr, Morten / Bay Alexandersen, Peter: Lass Samiras Hand nicht los, Picus 2011, ab 7 Jahren

Nadim ist noch neu in der Stadt. Nur mit seiner Mutter ist er aus seiner Heimat geflohen, denn dort herrscht Krieg. Sein Vater, seine kleine Schwester sind tot. Seine Mutter hat nun gerade eine Arbeit gefunden; eigentlich schön, aber plötzlich muss Nadim vieles alleine meistern.

Schlagwörter: Migrationserfahrung, Krieg, alleinerziehende Eltern, Freundschaft

Dürr, Morten / Bay Alexandersen, Peter: Stille Post, Picus 2011, ab 7 Jahren

Anne ist ziemlich schüchtern und hat nur eine Freundin: Sarah. Die weiß als Einzige, von Annes Vater, seinen Prügeln und der Angst vor ihm. Wie kann sie Anne nur helfen? Sehr einfühlsam kommt das Geheimnis zur Sprache.

Schlagwörter: Gewalt in Familien, Freundschaft

E

Engström, Mikael: Ihr kriegt mich nicht!, DTV Reihe Hanser, ab 12 Jahre

Miks Leben in einem Vorort von Stockholm ist alles andere als idyllisch: seine Mutter ist tot, sein Vater trinkt und der große Bruder – der einzige, der ihm etwas familiäre Wärme schenkt – ist auf dem besten Weg zum Kleinkriminellen. Der 12-jährige Mik versucht nach außen die Fassade einer halbwegs heilen Familie aufrecht zu erhalten, bis das Jugendamt auf ihn aufmerksam wird. Mik läuft davon und schlägt sich zu seiner Tante im Norden von Schweden durch, wo er Geborgenheit und Freunde findet. Als die Sozialarbeiter ihn auch dort abholen wollen, um ihn "wie gesetzlich vorgesehen" in einer Pflegefa-

milie unterzubringen, muss Mik kämpfen – zum Glück steht das ganze Dorf hinter ihm. Ein realistisches und trotz allem humorvolles, hervorragend geschriebenes Jugendbuch vom Alltag eines Jungen am Rande der Gesellschaft.

Schlagwörter: Armut, Drogenabhängigkeit, Familie, Adoption, Jugendkriminalität, Freundschaft

F

Fox, Paula: Wie weit ist es nach Babylon? Fischer Schatzinsel 2012, ab 10 Jahren

James lebt bei seinen Tanten seit die Mutter im Krankenhaus liegt. Immer öfter schwänzt er die Schule und zieht sich in ein verlassenes Haus zurück. Dort erzählt er sich selbst Geschichten aus glücklichen Tagen, um seine Einsamkeit und Trauer zu vergessen. Eines Tages taucht eine Jugendbande in dem Haus auf und zwingt ihn, bei ihren kriminellen Geschäften mitzumachen. Schlagwörter: Milieuzugehörigkeit, finanzieller Status, Krankheit, Familie, Hautfarbe, Jugendkriminalität

G

Godon, Ingrid (Illustrationen) / Tellegen, Toon (Texte): Ich wünschte, Mixtvision Verlag 2012, ab 8 Jahren

33 Menschen werden hier portraitiert – in je einer Illustration und einem Text, mit wenigen Strichen und verdichteten Worten entsteht ein Mensch. 33 Mal wird eine Kurzgeschichte aus einem Leben erzählt: Gedanken, Sehnsüchte, Ängste und Wünsche. Ein Haustier, Musik zu sein, mehr Selbstvertrauen, mehr Mut, die zu Welt retten, Ja-sagen zu können. Und nichts Menschliches ist mir fremd in all seiner Vielfalt. Ein wunderschönes Buch zum drüber reden und sich austauschen.

Schlagwörter: Ängste, Wünsche, Träume, Verschiedenheit, Persönlichkeitstyp

H

Hense, Nathalie/Green, Ilya: Ich hasse Rosa! Jacoby & Stuart 2009, ab 5 Jahren

„An dir ist wohl ein Junge verloren gegangen“, sagt die Mutter zu ihrer Tochter, die kein Rosa und keine Prinzessinnen mag, aber Würmer, Dinosaurier, Hirschkäfer und Glitzerhaarspangen. Ein Buch über Geschlechterrollen und normierte Identitäten.

Schlagwörter: Rollenklischees, Geschlechterstereotype, Identitäten

Hoekstra, Katrien / Martini, André: Hamdi. Zuhause in Beirut, Klett Kinderbuch 2010, ab 7 Jahren

Eine lebensnahe Geschichte aus der Alltagswelt eines 8-jährigen Jungen und seiner Familie im kriegserschütterten und zerstörten Libanon – stetig in Sorge vor neuer Gewalt, vor einem neuen Krieg.

Schlagwörter: Libanon, Nationalität, Religion, Krieg

Hof, Marjolijn: Mutter Nummer Null, Bloomsbury 2008, ab 10 Jahren

Fejzo ist adoptiert und weiß nichts über seine leibliche Mutter. Sie interessiert ihn auch nicht wirklich. Das ändert sich, als er Maud kennenlernt. Sie ist neugierig und stellt Fragen, die Fejzo zum Nachdenken bringen.

Schlagwörter: Familiäre Herkunft, Adoption

Hole, Stian: Garmans Geheimnis, Hanser 2012, Bilderbuch ab 5 Jahren & für alle.

Garman hat in der Schule neuerdings und ganz unerwartet eine Freundin gefunden – allerdings ist das ein Geheimnis. Wie Garman und Johanne einander kennen und vertrauen lernen, sich spielerisch näher kommen und was es mit der Raumkapsel im Wald auf sich hat, ist wieder einmal wirklich (!) außergewöhnlich, frech und liebevoll bis ins kleinste Detail aufgeschrieben und illustriert.

Schlagwörter: Schulalltag, Freundschaft, Geschwister

Holtei, Christa / Raidt, Gerda: Die Straße, Beltz & Gelberg 2011, Bilderbuch ab 4 aufwärts

Mit diesem Bilderbuch ohne Worte reist man durch 100 Jahre Geschichte eines Hauses und einer Straße irgendwo in Deutschland. Beginnend im Kaiserreich erfährt der Betrachter von Kriegszerstörung, Wirtschaftswunder und gesellschaftlichen Veränderungen, um schließlich im ihm vertrauten Jetzt anzugelangen. Für ältere Kinder bietet der Anhang interessante Informationen über das Leben in den verschiedenen Jahrzehnten.

Schlagwörter: Lebenssituationen

L

Lagercrantz, Rose: Mein glückliches Leben, Moritz Verlag 2012, ab 7 Jahren

Dunne und Ella Frida sind beste Freundinnen und machen alles zusammen. Als Ella Frida wegzieht, bleibt Dunne tieftraurig zurück. Auch wenn sie viele glückliche Momente erlebt, ihre beste Freundin kann niemand ersetzen! Nominiert für den Deutschen Jugendliteraturpreis 2012.

Schlagwörter: Freundschaft, Gefühle

Leitzgen, Anke / Lisa Rienermann: Entdecke deine Stadt, Beltz 2011, ab 8 Jahren

Stadtsafari für Kinder mit zahlreichen farbigen Fotos. Ein Sach- und Machbuch für und über das Leben in der Stadt. Kinder erzählen, was sie an ihrer Stadt gern mögen, was sie gern anders hätten, was fehlt, was schön ist und Spaß macht. Projekte werden vorgestellt, Tipps und Anregungen werden gegeben, wie das Leben in einer Stadt für Kinder aufregender, schöner, grüner und bunter sein kann.

Schlagwörter: Stadt, Urbanität, Kunst, Sport, Freizeitgestaltung

Lieske, Tanya: Oma, die Miethaie und ich, Beltz 2012, ab 8 Jahren
Salila wächst bei ihrer Oma Henriette auf, und den beiden geht es sehr gut miteinander. Eines Tages kommt ein Brief an, danach

viele andere mit dem immer selben Absender. Oma Henriette legt sie jedoch stets ungeöffnet beiseite. Es dauert eine ganze Weile bis Salila erahnt, dass ihre Oma trotz ihres Alters nicht lesen kann. Und als sie die Briefe schließlich öffnet, sind es auch noch Kündigungsbriefe des Vermieters. Witzige und spannende Annäherung an ein immer wichtigeres Thema in Großstädten!

Schlagwörter: Familienformen, Analphabetismus, Gentrifizierung, Wohnort, Mieterverdrängung

Lobe, Mira / Weigel, Susi: Das kleine Ich bin Ich – viersprachig: Deutsch, Kroatisch, Serbisch, Türkisch, Verlag Jungbrunnen 2011, ab 4 Jahren.

Auf der bunten Blumenwiese geht ein kleines Tier spazieren. Es fühlt sich mit vielen anderen Tieren verwandt – obwohl es keinem ganz gleicht. Es ist kein Pferd, keine Kuh, kein Vogel, kein Nilpferd – und langsam beginnt es an sich zu zweifeln. Aber dann erkennt das kleine Tier: Ich bin nicht irgendwer, ich bin ich.

Schlagwort: Identität

M

Maxeiner, Alexandra / Kuhl, Anke: Alles Familie! Klett Kinderbuch 2010, Bilderbuch ab 5 Jahren

Jeder hat eine. Aber was ist das eigentlich, eine Familie? Was gehört dazu? Und haben sich wirklich immer alle lieb? Mama, Papa, Kind? Nein, so einfach ist es eben sicher nicht: Liebe und Trennung, Patchwork und Regenbogen, direkt verwandt, halb verwandt, stiefverwandt und wahlverwandt gibt es ja auch noch. Ein anregend, lustig freches Bilderbuch, das Verwandtschaften und Familienangelegenheiten, aber auch Familiensorgen und -nöte offen benennt und damit viel Anlass zum Nachdenken und Austauschen gibt, ohne allzu pädagogisch daher zu kommen.

Schlagwörter: Familienarten, Lebenssituationen

Maxeiner, Alexandra / Kuhl, Anke: Alles Familie! Vom Kind der neuen Freundin vom Bruder von Papas früherer Frau und anderen Verwandten. Klett Kinderbuch Verlag 2013, ab 5 Jahren
Hier geht es nicht um eine stereotype Bilderbuchfamilie, sondern um realitätsnahe Bilderbuchfamilien in allen ihren Facetten.

Schlagwörter: Patchworkfamilien, Alleinerziehende, Adoptivkinder, Regenbogenfamilien

Meyer, Karlo: Wie ist das mit den Religionen? Gabriel Verlag 2007, ab 8 Jahren

Ein Buch über Unterschiede und Gemeinsamkeiten unterschiedlicher Religionen aus Kindersicht.

Schlagwörter: Religion, Toleranz

Mierswa, Annette: Samsons Reise, Tulipan 2011, ab 9 Jahren
Der zehnjährige Mats hat einen besten Freund: Samson, seinen Hund. Und jetzt ist Samson alt und krank, so krank, dass er – wie Mats Mutter sagt – bald seine „letzte Reise“ antreten wird. Mats will nicht glauben, dass Samson sterben wird. Und so

steigt Mats ohne Fahrkarte in den Zug von Hamburg nach Frankfurt. Damit beginnt eine abenteuerliche Reise zu seinem Opa. Der kann zwar Samson nicht wieder gesund machen, aber Mats helfen, den Tod zu akzeptieren.

Schlagwörter: Alter, Tod, Familie, Elternschaft, Freundschaft

Müller, Birte: Planet Willi, Klett Kinderbuch Verlag 2012, Bilderbuch ab 4 Jahren

Willi ist ein besonderes Kind, er strotzt vor Energie. Er kann vieles nicht, was andere Kinder können, dafür bringt er in das Leben aller, die mit ihm zu tun haben, viel Freude, starke Gefühle und neue Perspektiven. Seine Mutter hat dieses Buch über seinen Alltag in seiner Familie geschrieben und gemalt. Wir Leser lernen Willis Tagesablauf kennenlernen, was ihm schwerfällt und worin er super ist. Auch wie es für seine Schwester ist, wie sie und die Anderen mit Willi kommunizieren. Die Gebärden, mit denen sie sich verständigen, sind im Buch abgebildet. Schlagwörter: Familienalltag, kognitive Beeinträchtigung, Geschwister, Gebärdensprache

Musgrove, Marianne: Als Opa alles auf den Kopf stellte, Beltz 2010, ab 9 Jahren

Kenzie und Tahlia leben seit dem Tod ihrer Eltern bei ihrem Opa. Als dieser plötzlich immer seltsamer wird, versuchen die Schwestern seinen Zustand vor den Nachbarn und dem Sozialamt zu verheimlichen, damit ihre Familie nicht auseinandergerissen wird.

Schlagwörter: Familienformen, Alter, Demenz

Musgrove, Marianne: Jules Wunschzauberbaum, Beltz 2009, ab 8 Jahren

Jules Patchworkfamilie ist alles andere als einfach und auch in der Schule und mit ihren Freundinnen gibt es Probleme. Da hilft der an ihre Wand gemalte Wunschzauberbaum mit seinen verschiedenen, die Äste bewohnenden Tieren, denen sie abends ihre Sorgen anvertraut.

Schlagwörter: Familienformen, Freundschaft, Problembewältigung

N

Naoura, Salah: Dilip und der Urknall und was danach bei uns geschah, Dressler 2012, € 12,95

Am Tag, als der 9-jährige Anton ein Fußballspiel doppelt verpatzt, geschieht der Urknall, d.h. seine Eltern beschließen, einen zweiten Sohn zu adoptieren. Sie entscheiden sich für den 9-jährigen Dilip, einen gebürtigen Inder und anders als Anton, ein Physikgenie. Aus überwiegend Antons Perspektive wird die Erweiterung seiner Familie geschildert, aber auch Dilips Gefühle kommen nicht zu kurz.

Schlagwörter: ethnische Zugehörigkeit, Freizeitgestaltung, familiäre Herkunft, Nationalität, Adoption, Geschwister, Gefühle, Patchworkfamilie

P

Parr, Maria: Sommersprossen auf den Knien, Dressler 2010, ab 8 Jahren.

Tonje, ein wahrer Wirbelwind, lebt in einem kleinen Ort in Norwegen. Ihr bester Freund ist der alte Gunnwald. Als dieser einen Unfall hat und ins Krankenhaus muss, taucht plötzlich eine Frau auf – seine Tochter.

Schlagwörter: Alter, Elternschaft, Rollenbilder, Scheidungskinder, Freundschaft, Wohnort, Geschlecht, Freizeitgestaltung

R

Richter, Jutta: Das Schiff im Baum, Hanser 2012, ab 8 Jahren
Zwei Wochen Ferien bei uralten Verwandten an einem Ort, der auch noch Betenbüttel heißt und nur einen Löschteich zum Baden aufzuweisen hat. Katharina und Ole sind gehörig entsetzt. Onkel Fiete ist dazu noch muffelig und ganz schön seltsam, wenn er die beiden plötzlich nicht mehr erkennt oder mit seinem unsichtbaren Freund Queequeng spricht. Doch Onkel Fiete erzählt auch von seinen spannenden Abenteuern auf dem Schiff von Käpt'n Ahab auf der Jagd nach dem weißen Wal, spielt großartig Mundharmonika und gibt fachmännischen Rat beim Bau eines „Baumschiffs“. Und da Tante Polly zudem die beste Zitronenlimonade der Welt macht, werden es doch noch richtig tolle Ferien. Ein tolles Kinderbuch, das auf wunderbar leichte Weise das Thema Altersdemenz anzusprechen vermag.
Schlagwörter: Altersdemenz, Krankheit

Ruck-Pauquet, Gina / Baier, Ulrike: Das Vier-Farben-Land, Velber 2010, ab 8 Jahren

Rienth, Tobias: Das Vier-Farben-Land. Notenheft, Christophorus Verlag 2010

Im vier Farben-Land gibt es vier Gebiete. Im gelben Gebiet wohnen nur die Gelben, im roten nur die Roten usw. Die Bewohner finden nur ihre Farbe schön. Bis eines Tages der kleine Erbs da ist. Er mag alle Farben und wirbelt das Vier-Farben-Land durcheinander.

Kann gut mit Kindern nachgespielt werden. Ergänzend gibt es eine Musik-CD plus Notenheft.

Schlagwörter: Grenzen, Herkunft, Identität

Rylance, Ulrike / Przybill, Karolin: Pia kommt in die Schule, Edition bi:libri 2011, zweisprachig, ab 6 Jahren

Die Geschichte eines Mädchens, das sich monatelang sehr auf die Schule freut, doch kurz bevor es dann losgehen soll, plötzlich Sorgen bekommt, was alles schief gehen könnte. Gibt es als zweisprachige Ausgaben in: Englisch, Französisch, Italienisch, Russisch, Spanisch und Türkisch.

Schlagwörter: Sprachen, Schulalltag, Gefühle

S

Schneider, Maggie: Opa Meume, Dtv 2011, ab 8 Jahren

Emma ist neun. Einer ihrer besten Freunde ist Opa Meume, der

ist 85 Jahre alt. Als Oma Meume stirbt, weiß Emma ganz genau, dass sie nun besonders für ihren Opa Meume da sein muss.

Schlagwörter: Freundschaft, Alter, Tod

Schott, Hanna: Mia von nebenan. Eine wahre Kindergeschichte, Klett Kinderbuch 2010, ab 8 Jahren

Mia geht zwar regelmäßig zur Schule, aber dort schläft sie immer öfter einfach ein – vor lauter Erschöpfung. Denn auch wenn es nach außen vielleicht so aussieht, ist gar nichts in Ordnung bei ihr daheim. Mias Eltern sind drogenabhängig und kümmern sich nur sporadisch um ihre Tochter. Es ist Mia, die sich um alles kümmern muss. Davon hat sie eines Tages genug.
Schlagwörter: Familie, Drogenabhängigkeit, Kinderheim

Schnurre, Wolfdietrich / Berner Rotraut, Susanne: Die Prinzessin kommt um vier. Eine Liebesgeschichte. Aufbau Verlag 2010, ab 4 Jahren

Ein kleiner Mann geht in den Zoo und trifft dort auf eine traurige Hyäne. Die Hyäne behauptet, sie sei eine verzauberte Prinzessin, würde man sie einladen, könne sie sich wieder verwandeln. Der kleine Mann lädt die traurige Hyäne zu sich nach Hause ein ...
Schlagwörter: Anderssein, Toleranz

Schreiber-Wicke, Edith / Holland, Carola: Als die bunten Raben kamen. Thienemann Verlag 2011, ab 4 Jahren

Alle Raben sind bunt: gelb, türkis, violett, mit Streifen oder Punkten. Bis eines Tages der Schneemann die unselige Frage stellt und der schwarze Regen kommt. Ein bunter Rabe bleibt übrig, eines Tages hat er einen Traum ...

Schlagwörter: Anderssein, Ausgrenzung, Toleranz, erste Liebe

Silei, Fabrizio / A. C. Quarello, Maurizio: Der Bus von Rosa Parks Jacoby & Stuart 2011, ab 8 Jahren

Wie die Zivilcourage und der Mut einer einzigen Frau zu einem der Ausgangspunkte der Massenbewegung der Schwarzen gegen die Ungerechtigkeit der Rassenausgrenzungen in den USA wurden. Kindgerecht, ohne im Geringsten zu beschönigen.

Schlagwörter: Hautfarbe, Rassismus, Menschenrechte, Zivilcourage, Mut, ethnische Zugehörigkeit

Solotareff, Grégoire: Rollstiefelchen, Moritz 2000, Bilderbuch ab 5 Jahren

Der kleine Hase Rollstiefelchen kann nicht so gut mit seinen Füßen, deshalb hat ihm sein Vater Stiefel mit Rollen dran gebaut. Deshalb ist er wohl nicht ganz so wie die anderen Hasen. Er ist in der Tat mutig und schlagfertig und schlägt sogar einen Bären in die Flucht, bis dieser doch noch sein Freund wird.
Schlagwörter: physische Fähigkeiten, physische Beeinträchtigungen

Steinhöfel, Andreas: Paul Vier und die Schröders, Carlsen 1992, ab 10 Jahren

Als in Pauls Nachbarhaus „die Schröders“ einziehen, haben sie

bald die ganze Nachbarschaft gegen sich, denn sie sind anders und unkonventionell. Nur Paul freundet sich mit ihnen an, und als die Ereignisse eskalieren, hält er zu ihnen.

Schlagwörter: Alleinerziehende Eltern, Wohn- und Lebensformen, Krankheit, Wohnort, Persönlichkeitstyp, besondere Fähigkeiten, Vorurteile

T

Thies, Wiltrud, Koch-Röttering, Anke: Fred, der Frosch, und eine Schule für alle, Rieder Verlag 2013, ab 4 Jahren

Eine Bilderbuchgeschichte über den Schulanfang in einer Schule, in der alle willkommen sind.

Schlagwörter: Schule, Inklusion

Tuckermann, Anja: Ein Buch für Yunus, dtv 2008, ab 7 Jahren
Yunus hat eine türkische Großmutter und einen italienischen Großvater, aber auch eine deutsche Omi, und seine deutsche Mama Maïke hat einen amerikanischen Freund: Lewis. Aber Emre, seinen türkischen Papa trifft er auch. Bei so vielen Ländern kann man schon leicht den Überblick verlieren. Deshalb basteln Yunus und Maïke ein Buch. Ein richtiges Familienbuch, mit Bildern und Geschichten.

Schlagwörter: Migrationserfahrung, Patchwork-Familie

Tuckermann, Anja: Adile. Ein Mädchen aus Istanbul, Klett Kinderbuch 2011, ab 9 Jahren

Die wahre Geschichte einer bewegten türkisch-deutschen Kindheit aus der Zeit, als die ersten türkischen Arbeiter nach Deutschland und West-Berlin kamen.

Schlagwörter: Berlin-Kreuzberg, Türkei, Migrationserfahrung

U

Usatschow, Andrej / Faust, Anke: Bin ich anders? Nord Süd Verlag 2012, mit Hörflux-MP3, Bilderbuch ab 4 Jahren

Es hat einen Pelz und lebt in der Erde wie ein Maulwurf, hat aber einen Schnabel wie eine Ente und Eier legt es auch. Wiederum schwimmt es wie ein Fisch. Das finden alle anderen Tiere komisch und hänseln das Schnabeltier, bis es sich schließlich auf den Weg macht ans Ende der Welt – in der Hoffnung dort nicht mehr ausgelacht zu werden.

Schlagwörter: Rollenbilder, Toleranz

Y

Yalçın, Kemal: Dedem Almanya'ya Geldiğinde. Als mein Opa nach Deutschland kam. Önel Verlag 2006, zweisprachig, Bilderbuch ab 6 Jahren

Das Bilderbuch versammelt Texte und Zeichnungen türkischstämmiger Kinder über persönlich erlebte oder in der Familie stattgefunden „merkwürdige Erlebnisse“ in Deutschland. Im Mittelpunkt stehen dabei Verständnisschwierigkeiten aller Art in fremder Sprache und Kultur.

Schlagwörter: Türkei, Mehrsprachigkeit, Migrationserfahrung, ethnische Zugehörigkeit

LITERATURLISTE – BÜCHER FÜR ERWACHSENE, PÄDAGOG/INNEN UND INTERESSIERTE

A

Alleman-Ghionda, Ch.; Bukow, W.-D. (Hg.): Orte der Diversität. Formate, Arrangements und Inszenierungen, 2011. VS Verlag

Auernheimer, Georg: Einführung in die interkulturelle Erziehung. 1995. Wissenschaftliche Buchgesellschaft

Appiano-Kugler, I. / Kogoj, T. (Hg.): Going Gender and Diversity. Ein Arbeitsbuch. 2008. Facultas

Allmendinger, Jutta: Schulaufgaben. Wie wir das Bildungssystem verändern müssen, um unseren Kindern gerecht zu werden. 2012. Pantheon Verlag

B

Bauer, Patrick: Die Parallelklasse. Ahmed, ich und die anderen – Die Lüge von der Chancengleichheit. 2011. Luchterhand Literaturverlag München

Breuilly, Elizabeth u.a. Die religiösen Feste der Welt: Wissen Sie, was Ihre Nachbarn bei Chanukka feiern? Warum sie Ramadan halten? 2009. Tosa Verlag

Brunsch, Dagmar: Inklusion – was tun? 2013. Persen im Aap Lehrerfachverlag

Bukow, Wolf-Dietrich / Heck, Gerda / Schulze, Erika / Yildiz, Erol.: (Hg.): Neue Vielfalt in der urbanen Stadtgesellschaft. 2011. VS Verlag

Bukow, Wolf-Dietrich (Hg.): Was heißt hier Parallelgesellschaft? Zum Umgang mit Differenzen. 2007. VS Verlag

Boller, Sebastian / Rosowski, Elke / Strooth, Thea (Hg.): Heterogenität in Schule und Unterricht. Handlungsansätze zum pädagogischen Umgang mit Vielfalt. 2007. Beltz Verlag

Buholzer, Alois / Annemarie Kummer Wyss (Hg.): Alle gleich – alle unterschiedlich. Zum Umgang mit Heterogenität in Schule und Unterricht. 2010. Klett/Kallmeyer

C

Claßen, Albert: Classroom-Management im inklusiven Klassenzimmer: Verhaltensauffälligkeiten: vorbeugen und angemessen reagieren. 2013. Verlag An der Ruhr.

E

Emmerich, Marcus / Hormel, Ulrike: Heterogenität – Diversity – Intersektionalität: Zur Logik Sozialer Unterscheidungen in Pädagogischen Semantiken der Differenz. 2013. Springer VS.

F

Frau Freitag: Chill mal, Frau Freitag. Aus dem Alltag einer unerschrockenen Lehrerin. 2012. Ullstein Verlag

Frau Freitag: Voll streng, Frau Freitag. Neues aus dem Schulalltag. 2012. Ullstein

G

Gramelt, Katja: Der Anti-Bias-Ansatz. Zu Konzept und Praxis einer Pädagogik für den Umgang mit (kulturellen) Vielfalt. 2010. Verlag für Sozialwissenschaften

GPJE (Hg.): Diversity Studies und politische Bildung. 2008. Wochenschau Verlag

Groeben von der, Annemarie: Verschiedenheit nutzen. Besser lernen in heterogenen Gruppen. 2011. Cornelsen

H

Hauenschild, Katrin / Robak, Steffi, Sievers, Isabel (Hrsg.): Diversity Education. Zugänge – Perspektiven – Beispiel. 2013. Brandes und Apsel.

Holzbrecher, Alfred: Interkulturelle Schule. 2011. Wochenschau Verlag

Hormel, Ulrike / Scherr, Albert (Hg.): Diskriminierung. Grundlagen und Forschungsergebnisse. 2010. VS Verlag.

Hinz, Renate / Walthes, Renate (Hg.): Heterogenität in der Grundschule. Den pädagogischen Alltag erfolgreich bewältigen. 2009. Beltz Verlag

Herriger, Norbert: Empowerment in der Sozialen Arbeit. Eine Einführung. 2006. Kohlhammer

Hinz, Andreas u.a.: Von der Integration zur Inklusion. 2. Aufl. 2010. Bundesvereinigung Marburg.

K

Kaletsch, Christa: Demokratietraining in der Einwanderungsgesellschaft. Aktive Schülervertretung. 2007. Wochenschau

Klippert, Heinz: Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. 2010. Beltz Verlag

M

Mecheril, Paul u.a.: Migrationspädagogik. 2010. Beltz Verlag.

Mittendrin e.V. Alle mittendrin! Inklusion in der Grundschule: Schulleben, Unterrichtsorganisation und Praxishilfen für alle Fächer. 2013. Verlag an der Ruhr.

N

Nicklas, Hans / Müller, Burckhard u.a.: Interkulturell denken und handeln. Theoretische Grundlagen und gesellschaftliche Praxis. 2006. Bundeszentrale für Politische Bildung.

O

Osuji, Wilma: Spiele zum interkulturellen Lernen. Mini-Spielothek. 2010. Don Bosco Medien GmbH

P

Portmann, Rosemarie : Die 50 besten Spiele zur Inklusion. 2013. Don Bosco Verlag

Prenzel, Annedore: Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. 2006. Verlag für Sozialwissenschaften

R

Rebel, Karl-Heinz: Heterogenität als Chance nutzen lernen. 2011. Verlag Julius Klinkhardt

Reich, Kersten: Inklusion und Bildungsgerechtigkeit: Standards und Regeln zur Umsetzung einer inklusiven Schule. 2012. Beltz Verlag

S

Schwikart, Georg: Viele Wege führen zum Himmel. Die Religionen der Welt den Kindern erklärt. 2011. Butzon & Bercker

Stähling, Reinhard; Wenders, Barbara: Das können wir hier nicht leisten. Wie Grundschulen doch die Inklusion schaffen können: Ein Praxisbuch zum Umbau des Unterrichts. 2012. Schneider Verlag.

T

Terkessidis, Mark: Interkultur. 2010. Suhrkamp.

Tiedemann, Markus / Hinrichs, Ulrike / Romdhane, Nizar: „Unsere Tochter nimmt nicht am Schwimmunterricht teil!“. 50 religiös-kulturelle Konfliktfälle in der Schule und wie man ihnen begegnet. 2012. Verlag an der Ruhr

Thiesen, Andreas: Wie die Kultur in den Stadtteil kommt. Diversity Management in der Quartiersentwicklung. 2011. LIT-Verlag Dr. W. Hopf

Treichel, Dietmar / Mayer, Claude-Helene: Lehrbuch Kultur. Lehr- und Lernmaterialien zur Vermittlung kultureller Kompetenzen. 2011. Waxmann Verlag GmbH

Trautmann, Matthias/ Wischer, Beate: Heterogenität in der Schule. Eine kritische Einführung. 2011. VS Verlag für Sozialwissenschaften

W

Wagner, Petra: Handbuch Inklusion: Grundlagen vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung. 2013. Verlag Herder GmbH

Wagner, Petra: Handbuch Kinderwelten. Vielfalt als Chance. 2010. Verlag Herder GmbH

Wagner, Petra: Macker, Zicke, Trampeltier... – Handbuch für die Fortbildung. Vorurteilsbewusste Bildung und Erziehung in Kindertageseinrichtungen. 2006. Verlag das Netz

Wiltzius, Martine: Diversity Management an Grundschulen? Möglichkeiten und Grenzen einer Unternehmensstrategie im schulischen Umfeld – ein modellhafter Vergleich zwischen Bremen und Luxemburg. 2011. Waxmann Verlag GmbH

TIPPS UND LINKS IM INTERNET

Homepage des Projekts:

<http://www.mbt-ostkreuz.de/ostkreuz/nuertikulti/>

Homepage der Stiftung SPI

<http://www.stiftung-spi.de>

Nürtingen-Grundschule:

<http://www.nuertingen-grundschule.de/>

Kotti e.V.:

<http://www.kotti-berlin.de/>

Landesstelle für Gleichbehandlung – gegen Diskriminierung:

<http://www.berlin.de/lb/ads/>

Toleranz fördern-Kompetenz stärken:

<http://www.toleranz-foerdern-kompetenz-staerken.de/>

Die Fachstelle Kinderwelten informiert zu Vorurteilsbewusster Bildung und Erziehung:

<http://www.kinderwelten.net>

Themenportal zu Gender und Schule für Lehrerinnen und Lehrer, Schülerinnen und Schüler und interessierte Eltern:

<http://www.genderundschule.de>

Mehr Informationen über die Gestaltete Lernumgebung unter:

<http://www.bauereignis.de/>

Informations- und Serviceangebot des Landesinstituts für Schule und Medien Berlin-Brandenburg, u.a. zum Thema sexuelle Vielfalt:

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de>

Das Internetportal Intersect Violence beschäftigt sich mit intersektionalen Schwerpunkten wie Gender-, Armuts- und Reichtumsverhältnisse und ethnischer Zugehörigkeit.

Das Online-Handbuch Inklusion als Menschenrecht richtet den Blick auf die Menschenrechte behinderter Menschen und ihre gesellschaftliche Teilhabe. Dazu werden Materialien, Spiele, Biografien und Gesetze zum Thema von der Antike bis zur Gegenwart angeboten.

Index für Inklusion:

<http://www.inklusionspaedagogik.de>

Interkultureller Kalender:

<http://www.berlin.de/lb/intmig/publikationen/kalender/>

Das Portal Intersektionalität ist eine Forschungsplattform für Interdependenzen, die sich sowohl an Forscher/innen, als auch an Praktiker/innen richtet.

„**Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage**“ ist ein Projekt von und für SchülerInnen, die gegen alle Formen von Diskriminierung, insbesondere Rassismus, aktiv vorgehen und einen Beitrag zu einer gewaltfreien, demokratischen Gesellschaft leisten wollen:

<http://www.schule-ohne-rassismus.org>

Der Arbeitskreis Neue Erziehung e.V. (ANE) unterstützt Eltern und gibt mehrsprachige Elternbriefe mit Tipps zur Kindererziehung heraus: <http://www.ane.de/>

Die Servicestelle Elternpartizipation und Sprachförderung unterstützt und berät Eltern, Kindertagesstätten und Grundschulen:

<http://raa-berlin.de/Neu2011/Serviceestelle%20Elternbeteiligung.html>

Das Handlungsprogramm „Vielfalt-in-Bildung. Eine Schule für alle – jetzt!“ setzt sich für den Ausbau inklusiver Bildung und Erziehung in Deutschland ein.

Die Vielfalt-Mediathek des IDA e.V. und DGB Bildungswerkes Bund:

<http://www.vielfalt-mediathek.de/>

Vielfalt nutzen. Arbeitsheft für Grundschüler (Auszug). Freiwilligen-Agentur Halle-Saalkreis e.V.:

http://freiwilligen-agentur.de/wp-content/uploads/2012/09/VN2012_ArbeitsheftKapL.pdf

Wie Vielfalt Schule machen kann. Handreichung zur Arbeit mit dem Anti-Bias Ansatz an Grundschulen. Fipp e.V.:

http://www.fippev.de/t3/uploads/media/wie_vielfalt_schule_machen_kann_skms2011_mit_anhang.pdf

Zeitschrift für Inklusion:

<http://www.inklusion-online.net>

Taz-Artikel vom 28.10.2013 über das Projekt NÜRTIKULTI:

<http://taz.de/Schule/!126365/>

Themenseiten des Bildungsservers Berlin-Brandenburg zu Inklusion, interkultureller Bildung, sexueller Vielfalt usw.

<http://bildungsserver.berlin-brandenburg.de/themen.html>

Türkischer Elternverein Berlin-Brandenburg e.V.:

<http://www.tevbb.de/home.html>

Urban Consult:

<http://www.urban-consult.de/>



POSTKARTEN ZUM BESTELLEN UND VERTEILEN

Diese Postkarten sind im Rahmen des Projekts entstanden und können bei uns bestellt werden:







IMPRESSUM

Auflage: 1.000 Stück
Dezember 2013
Vi.S.d.P.: Dr. Birgit Hoppe

HERAUSGEBER

Stiftung SPI
Sozialpädagogisches Institut Berlin – »Walter May«
Gemeinnützige Stiftung des bürgerlichen Rechts der Arbeiterwohlfahrt Landesverband Berlin e.V.
Müllerstr. 74, 13349 Berlin
Vorstandsvorsitzende/Direktorin: Dr. Birgit Hoppe

REDAKTION

TEXTE UND FOTOS Michael Bergert, Carl Chung, Ibrahim Gülnar, Rufus Sona, Ann-Sofie Susen

STIFTUNG SPI

Geschäftsbereich Soziale Räume und Projekte
NÜRTİKULTİ – Vielfalt gestaltet Grundschule
Voltairestr. 3, 10179 Berlin

+49.0.30 41 72 56 28
+49.0.176 34537418 mobil
+49.0.30 41 72 56 30 fax

nuertikulti@stiftung-spi.de
ostkreuz@stiftung-spi.de
www.stiftung-spi.de
www.mbt-ostkreuz.de/ostkreuz/nuertikulti/

GESTALTUNG

GRAFIK Sina Möhring
ILLUSTRATION Jörg Kreuzziger

WIR DANKEN FÜR

offene Ohren und Türen sowie besonderes Engagement an der Schule:

Markus Schega, Monique Messikh-Müller, Dr. Michael Palmer, Judith Graef, Karl-Heinz Reus, Işıl Güney, Aysel Erusta-Başıyigit, Nicole van gen Hassend, Ella Leithold, Wiebke Janzen, Boris Guckelberger, Anna Oerthel, Regina Amin, Britta Brugger, Eliana Moreira, Marion Härlich-Horb, Ulli Pollack, Tuğba Şahan, Christiane Möller, Petra Rohrbach, Marianne Schmitz, Beate Niehaus, Annette Kübler, Anja Scheffer, Ber-rin Düzgün, Annegret Helm, Lorenz Rollhäuser, Nurcan Çelebi, Monika Zschille, Heike Röhl

und für fachlichen Rat, interessanten Austausch und vielfältige Unterstützung:

Toan Nguyen, Nele Kontzi, Mitja Sabine Lück-Nnakee, Tülay Usta, Annika von Walther, Judy Gummich, Sabine Rotte, Mahdokht Ansari, Dorothea Schütze, Rezan Temiz, Hedwig Ruf, Joanna Soyka, Dr. Susanne Schwalgin, Simone Haungs, Roswitha Itong Ehrke, Emine Başaran, Dr. Dietrich Lederer, Anja Bodanowitz, Oscar Ardila, Alke Wierth, Claudia Hummel, Annette Krauss, Philip Metz, Constanze Eckert, Victor Krowas, Sandra Wille, Aylin Karadeniz, Alexander Fahim, Arna Vogel und Luis und Naëma

KONTAKT

Stiftung SPI

Sozialpädagogisches Institut Berlin – »Walter May«

Projekte



Voltairestraße 3
10179 Berlin
+49.0.30 41 72 56 28 telefon
+49.0.30 41 72 56 30 fax
nuertikulti@stiftung-spi.de
ostkreuz@stiftung-spi.de
www.stiftung-spi.de
www.mbt-ostkreuz.de/ostkreuz/nuertikulti/

In Kooperation mit:



Gefördert im Rahmen des Bundesprogramms
„TOLERANZ FÖRDERN – KOMPETENZ STÄRKEN“:



Sowie gefördert durch: Im Rahmen von:

