Hamburger Beiträge
zur Erziehungs- und
Sozialwissenschaft

Hrsg. von
Mechtild Gomolla
Carola Groppe

Heft 17

Mechtild Gomolla

unter Mitarbeit von
Sonja Langheinrich und Bettina Bello

Qualitätsentwicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft:

Evaluation der Lehrer_innenfortbildung zur Interkulturellen Koordination – Teil II (2014-2016)

Veranstaltet vom Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) Hamburg in Kooperation mit der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung KWB e. V./ BQM

Abschlussbericht der wissenschaftlichen Begleitung

Kontakt: Helmut-Schmidt-Universität/Universität der Bundeswehr Hamburg

Postfach 70 08 22, 22008 Hamburg

Hamburger Beiträge zur Erziehungs- und Sozialwissenschaft
Heft 17
Hamburg, April 2019

Druck nach Typoskript

© Helmut-Schmidt-Universität – Universität der Bundeswehr Hamburg

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

Printed in Germany
ISSN: 1616-9034
ISBN: 978-3-86818-098-5

Inhalt

1. Einleitung 5

1.1 Von additiven Maßnahmen zur gerechtigkeitsorientierten Schulentwicklung 5

1.2 Politische Rahmenbedingungen 9

1.3 Evaluation und Aufbau des Berichts 11

2. Ausgangslage, Auftrag und Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung 14

2.1 Die Fortbildung zur Interkulturellen Koordination 14

Grundidee und Ziele 14

Programm und Organisation des zweiten Fortbildungsdurchganges 15

2.2 Auftrag und Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung 17

Auftrag, Hauptfragen und Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung 17

Untersuchungsdesign 19

2.3 Beschreibung der Untersuchungsgruppe 25

Profil der beteiligten Fachkräfte 25

Profil der beteiligten Schulen 27

3. Motive und Erwartungen an die Qualifizierung 29

3.1 Teilnahmemotive der fortgebildeten Lehrer_innen 29

Biographische Erfahrungen und persönliches Engagement 29

Berufsbiographische Professionalisierungsprozesse 30

3.2 Wahrgenommener Handlungsbedarf an den Schulen 31

Organisations- und Personalentwicklung 32

Gestaltung von Unterricht und pädagogischer Schulkultur 33

Beteiligung von Eltern 34

4. Beurteilung der eigenen Kompetenzentwicklung – exemplarische Betrachtung 36

5. Umsetzung der Interkulturellen Koordination in Schulen 43

5.1 Aufgaben- und Rollenkonzept der Koordinator_innen 43

Grundlegendes Aufgaben- und Rollenverständnis 43

Irritationen des Aufgaben- und Rollenkonzepts 44

5.2 Erste pädagogische Entwicklungsvorhaben 49

5.3 Implementierung der neuen Funktion der Interkulturellen Koordination 51

Einführung und Aufbau des Arbeitsbereiches in den Schulen 51

Organisationale Integration und Verzahnung mit Steuerungsgremien 53

Sichtweisen und Handlungskonzepte befragter Schulleiter_innen 54

Von den Koordinator_innen erlebter Rückhalt der Schulleitungen 57

Resonanz und Unterstützung im Kollegium 59

5.4 Erste Wirkungen auf das pädagogische und organisatorische Setting 62
Veränderungen auf der schulorganisatorischen Ebene 63
Veränderungen der pädagogischen Schulkultur und des Unterrichts 66
Veränderungen in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern 69

6. Drei Fallbeispiele zur Interkulturellen Koordination in Schulen 71

6.1 Grundschule A: „eine Initiative, auf die viele gewartet haben!“ 71
Eckdaten zur Schule in ihrem lokalen Umfeld 71
Etablierung der Interkulturellen Koordination an der Schule 72
Aktivitäten der Interkulturellen Koordination 73

6.2 Stadtteilschule B: „Expertenwissen ins Haus getragen“ 76
Eckdaten zur Schule in ihrem lokalen Umfeld 76
Etablierung der Interkulturellen Koordination 77
Aktivitäten der Interkulturellen Koordination 78

6.3 Stadtteilschule C: „von vorneherein eine interkulturell sensible Schule schaffen“ 83
Eckdaten zur Schule in ihrem lokalen Umfeld 83
Etablierung der Interkulturellen Koordination 83
Aktivitäten der Interkulturellen Koordination 85

7. Gesamtbeurteilung der Fortbildung durch die teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen 89

7.1 Inhaltliche Konzeption 89

7.2 Organisation und Programm 93

7.3 Austausch und Unterstützung im Kontext der Fortbildungsgruppe 95

8. Zusammenfassung der Evaluationsergebnisse, Diskussion und Empfehlungen 98

8.1 Die wichtigsten Ergebnisse entlang der zwei Beobachtungsebenen 98
Individuelle Teilnahmemotivationen und Erwartungen in den Schulen 98
Beurteilungen der eigenen Kompetenzentwicklung 99
Gesamtbeurteilung des Fortbildungsangebots 99
Umsetzung der Interkulturellen Koordination in den beteiligten Schulen 101
Rückhalt durch die Schulleitungen und in den Kollegien 102
Erste Wirkungen auf das organisatorische und pädagogische Setting in Schulen 102

8.2 Diskussion der Ergebnisse 104
Bedarfsgerechtigkeit 104
Schlüssigkeit der Konzeption 106
Wirksamkeit der Fortbildung 108
Gelingensbedingungen und Unterstützungssysteme 109
Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von Fortbildungsinhalten 110

8.3 Empfehlungen 112

Literaturverzeichnis 115

Anhang 119

1. EINLEITUNG

Seit nunmehr sechs Jahren werden in Hamburg Lehrkräfte aus allen Schulformen zu sogenannten *Interkulturellen Koordinator_innen* fortgebildet. Mit der erworbenen Expertise sollen sie an ihren Schulen als ‚Veränderungsakteure' eine *interkulturelle Öffnung*[1] von Schule auf dem Weg einer migrationssensiblen Schulentwicklung initiieren, unterstützen und begleiten. Die zweijährige Fortbildung wird von der Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung (BIE) am Hamburger Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Zusammenarbeit mit der Koordinierungsstelle Weiterbildung und Beschäftigung KWB e. V. / BQM angeboten.

Im deutschsprachigen Raum stehen gesamtschulische Entwicklungsperspektiven als Antwort auf die Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft noch in den Anfängen. Auch der spezielle Ansatz, Lehrkräfte zu Koordinator_innen auszubilden, um in ihren Schulen Prozesse der Interkulturellen Schulentwicklung voranzubringen, stellt eine neuartige Herangehensweise dar. Wissenschaftlich sind die komplexen Voraussetzungen, Dynamiken und Wirkungen einer solchen migrationssensiblen Professionalisierung von Lehrkräften im Schnittfeld zur Schulentwicklung – wie sie mit der Fortbildung angestrebt wird – bisher kaum erforscht. Daher wurde eine externe wissenschaftliche Begleitung der ersten beiden Durchgänge der Hamburger Fortbildung zur Interkulturellen Koordination (2012-14; 2014-16) vereinbart. Aufbauend auf der Evaluation des Pilotdurchgangs der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016) präsentiert der vorliegende Bericht die Ergebnisse der weiteren Evaluation: Zum einen wurde der zweite Fortbildungsdurchgang (2014-2016) evaluiert. Zum anderen wurden – um Erkenntnisse zu den längerfristigen Wirkungen der Fortbildung zu erlangen – drei Koordinator_innen, die bereits am Pilotdurchgang der Fortbildung (2012-14) teilgenommen hatten, erneut zu ihren Erfahrungen als *Interkulturelle Koordination* befragt; auch ihre Schulleitungen wurden in die Studie einbezogen.

In dieser kurzen Einleitung werden, wie im ersten Bericht, die Intentionen der *interkulturellen Öffnung* von Schule auf dem Weg der institutionellen Schulentwicklung (1.1), der politische Rahmen (1.2), das Konzept der Evaluation sowie der Aufbau des Berichts skizziert (1.3).

1.1 Von additiven Maßnahmen zur gerechtigkeitsorientierten Schulentwicklung

Von wissenschaftlicher Seite wird schon seit längerer Zeit darauf aufmerksam gemacht, dass die Bildungserfordernisse in Deutschland als moderner Migrationsgesellschaft mit Hilfe von additiven Zusatzmaßnahmen nicht wirksam adressiert werden können. Von einer ‚Sonderpädagogik für Migranten' – so lautet die jahrzehntelange Kritik – bleibe der ‚reguläre' Unterricht und Schulbetrieb zumeist ausgeschlossen, etwa wenn Unterricht in Deutsch als Zweitsprache lediglich als ergänzendes Angebot konzipiert ist, isoliert vom Fachunterricht. Solche

[1] Interkulturelle Öffnung zielt allgemein auf den Umbau von Institutionen in ihren Kernbereichen im Horizont von Prozessen der Globalisierung, Migration und Transnationalisierung unter Leitzielen der Teilhabegerechtigkeit und Barrierefreiheit (vgl. Terkessidis 2010; Handschuck/Schröer 2012).

Maßnahmen würden eher dazu beitragen, unangemessene Formen der Kategorisierung von Personen oder Gruppen zu verstärken. Gegen strukturelle Barrieren in Schulsystem und Schulen, welche die gleichberechtigte Teilhabe von Einzelpersonen oder bestimmten Gruppen an Bildungsangeboten versperren, könnten punktuelle Maßnahmen wenig ausrichten. Ähnlich greife auch die Auseinandersetzung mit Rassismus zu kurz, wenn sie nur als Unterrichtsthema für Schüler_innen verstanden werde und sich dabei auf sporadische, zumeist außerunterrichtliche Projekte beschränke (vgl. Diehm/Radtke 1999; Mecheril et al. 2010). Unter verschiedenen Leitbegriffen – v.a. dem Konzept der *interkulturellen Öffnung* – wird stattdessen gefordert, die *Schule als Ganzes* gezielt und nachhaltig auf die Heterogenität der Migrationsgeschichten, Erstsprachen, privaten Lebensentwürfe sowie religiösen und weltanschaulichen Orientierungen einzustellen. Dabei sollen die beiden zentralen Aufgabenbereiche der Schule in demokratisch verfassten Migrationsgesellschaften miteinander verknüpft werden: *Erstens alle* Kinder und Jugendlichen bestmöglich zu *qualifizieren* und in ihrer individuellen Entwicklung zu fördern; dies schließt das aktive Bemühen ein, Muster der Bildungsbenachteiligung (v.a. aufgrund von Herkunftshintergrund, Religion, Geschlecht oder einer Behinderung) zu verringern, die etwa hinsichtlich der Teilhabe an den verschiedenen Sekundarschulformen, der Leistungsresultate, Abschlüsse und realisierten Übergängen festgestellt werden (vgl. z.B. Jenessen et al. 2013; Autorengruppe Bildungsberichterstattung 2016). *Zweitens* kommt der Schule die Aufgabe zu, Kinder und Jugendliche für Rassismus und andere menschen(rechts)verachtende Orientierungen zu sensibilisieren; über die bloße Vermittlung zentraler menschenrechtlicher und demokratischer Grundwerte hinaus muss die Schule dabei auch die Lernenden in ihrem individuellen Vermögen zu eigensinnigem und eigenständigem Urteilen und Handeln bestärken. Heterogenität soll dabei als ‚Normalität' und als Ressource für Bildungsprozesse *aller* Beteiligten wertgeschätzt werden (vgl. Hormel/Scherr 2004; Gomolla 2005, 2018; Fürstenau/Gomolla 2009a, 2009b, 2011, 2012; Karakasoglu/Gruhn/Wojciechowicz 2011; Jenessen/Kastirke/Kotthaus 2013; Foitzik/Holland-Cunz/Riecke 2018).

Interkulturelle Öffnung ist jedoch auch ein grundsätzlich umstrittenes Konzept, für das keine allgemein anerkannte Definition existiert. Im schulischen Bereich besteht eine Spannung zwischen Handlungsansätzen, die weiterhin primär auf besondere Bedürfnisse von Schüler_innen mit einem sogenannten 'Migrationshintergrund' ausgerichtet sind und differenzierteren Strategien, die den Blickpunkt auf die strukturellen und institutionellen Barrieren verlagern. Unter Berücksichtigung der Wechselwirkungen unterschiedlicher Differenz- und Ungleichheitsaspekte (z.B. Migration und sozio-ökonomischer Herkunftshintergrund, Gender und religiöse Orientierung) suchen letztere auf vielfältigen Wegen, die komplexen Mechanismen, Ursachen und Folgen von Diskriminierung sichtbar zu machen und Alternativen zu entwickeln. Dieses grundlegendere Verständnis von interkultureller Öffnung – an dem sich auch die Fortbildung zur Interkulturellen Koordination orientiert – überschneidet sich mit einem weiten menschenrechtlichen Verständnis von *Inklusion*. Das Augenmerk liegt nicht auf vorab definierten

Gruppenzugehörigkeiten, sondern auf der gezielten Gestaltung *sämtlicher* Unterrichtsangebote, Organisationsstrukturen, Abläufe und Ausstattung in Schulen, damit *alle* gleichberechtigt an Bildungsangeboten partizipieren können und kein Kind oder Jugendlicher diskriminiert[2] wird. Es geht „nicht darum, etwas Ausgegrenztes wieder einzuschließen, sondern um den Abbau von Barrieren, damit sich alle von vornherein als dazugehörig fühlen und aktiv teilhaben können“ (Niendorf/Reitz 2016: 13). Dazu „müssen die Strukturen und Mechanismen entsprechend angepasst und zur Verfügung gestellt werden“ (ebd.). *Interkulturelle Öffnung* von Schule wird als ein kontinuierlicher Prozess verstanden, der systematisch und nachhaltig als Teil der Entwicklung der ganzen Schule als ‚lernender Institution‘ zu gestalten ist.

Die Dringlichkeit einer systematischen und nachhaltigen diskriminierungskritischen Schulentwicklung hat in den letzten Jahren durch die an vielen Schulen erfolgte Aufnahme großer Gruppen von neuzugewanderten – häufig schutz- und asylsuchenden – Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen stark zugenommen (vgl. von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016, 2018; BASFI 2017). Zahlreiche Studien belegen, dass Zuzüge nach Deutschland zyklisch ansteigen und abnehmen. Daher muss die Aufnahme von neu zugewanderten Kindern und Jugendlichen auf allen Schulstufen „dauerhaft in allen Bereichen des Bildungssystems mitgedacht und verankert werden“ (von Dewitz/Massumi/Grießbach 2016: 29). Dabei darf jedoch die nachhaltige Anpassung der Schule an die anderen komplexen und vielschichtigen Bildungserfordernisse im migrationsgesellschaftlichen Kontext nicht aus den Augen verloren werden: So wird vor dem Hintergrund sich vertiefender sozialer Ungleichheiten und Spaltungen im nationalen und globalen Kontext, Tendenzen zur Renationalisierung und sich verschärfender rassistischer und menschen(rechts)verachtender Orientierungen und Gewalthandlungen – auch in der sogenannten ‚Mitte‘ der Gesellschaft – eine massive Stärkung der politischen Bildungsarbeit in Schulen und außerschulischen Einrichtungen gefordert. Insbesondere im Zuge der Aufarbeitung der gesamtgesellschaftlichen Ursachen und Kontexte des NSU-Komplexes ist die ‚Leere‘ in den pädagogischen Institutionen sichtbar geworden, um rassistischen und rechtsextremen Tendenzen schon in einem möglichst frühen Alter von Kindern und Jugendlichen etwas entgegenzusetzen (vgl. Langebach/Habisch 2015; Gomolla 2018). Phänomene des Salafismus und der religiösen Extremisierung haben ebenfalls das hohe Potential einer möglichst frühzeitigen und umfassenden, explizit an den Menschenrechten orientierten diskriminierungskritischen Bildungspraxis für eine effektive Prävention und Interventionen gegen

[2] Als soziale Diskriminierung werden Praktiken der Herabsetzung, Benachteiligung und Ausgrenzung bezeichnet, die gegen Angehörige bestimmter Gruppen bzw. Gruppen gerichtet sind. Dadurch werden Vorteile und Privilegien dominanter Gruppen verstärkt. Diskriminierende Wirkungen entstehen „einerseits durch die Verweigerung eines Rechtes, einer Dienstleistung oder einer Sache und andererseits durch das Bestreiten des gleichen Wertes der diskriminierenden Person“ (Erben 2009, S. 38 zit. nach Jenessen/Kastirke/Kotthaus 2013, S. 18). Zum Anlass von Diskriminierung können vielfältige Merkmale und Lebensumstände werden. Im deutschen Allgemeinen Gleichbehandlungsgesetz (AGG) werden „Benachteiligungen aus Gründen der Rasse (sic!) oder wegen der ethnischen Herkunft, des Geschlechts, der Religion oder Weltanschauung, einer Behinderung, des Alters oder der sexuellen Identität“ (AGG, § 1; Bundesministerium der Justiz 2006) geahndet.

Radikalisierung in den Blick gerückt (vgl. Bildungsminister der Europäischen Union 2015; Ebner 2017). Wichtig ist dabei, dass sich dieses Erfordernis in allen Schulen stellt.

In der Praxis greifen Aspekte der Qualifizierung, Sozialisation und Subjektivierung – als zentrale gesellschaftliche Zwecke schulischer Bildung – stets ineinander (vgl. Biesta 2010). So gilt wissenschaftlich schon lange als erwiesen, dass sich eine Schulumgebung, in der sich Kinder und Jugendliche vor Diskriminierung geschützt und sicher fühlen können, besonders für Angehörige verletzbarer Gruppen positiv auf ihre Lern- und Bildungsprozesse wie erreichten Leistungen und Abschlüsse auswirkt (vgl. Schofield/Alexander 2012; OECD 2016). Auch können Werte wie Respekt, Ablehnung von Ausgrenzung und Unterdrückung, Gemeinschaft, Solidarität und demokratische Partizipation nur glaubwürdig vermittelt werden, wenn sie im gesamten Schulalltag bedeutsam sind und gelebt werden. Schüler_innen brauchen eine gleichgerichtete Lernerfahrung. Wie Ulrike Hormel und Albert Scherr schreiben, steht „jeder Versuch, politische Orientierungen, Normen und Werte zu vermitteln, die durch die schulische Organisationsstruktur und die alltäglichen Erfahrungen in der Schule konterkariert werden, [...] in der Gefahr, schon aufgrund der Wahrnehmung dieser Paradoxie zurückgewiesen zu werden“ (Hormel/Scherr 2004: 34f.). Zudem müssen Kinder und Jugendliche Gelegenheiten erhalten, über bloße Wissensaneignung hinaus ihre Sichtweisen und Haltungen in eigenständigen Prozessen der Urteilsbildung und im aktiven Handeln entwickeln und erproben zu können.

Für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung gibt es keine Patentrezepte. Erfahrungen in angloamerikanischen Ländern oder in der deutschsprachigen Schweiz, wo dieser Handlungsansatz schon länger etabliert ist, zeigen: Es kommt v.a. darauf an, Lehrkräfte zu befähigen, gemeinschaftlich ihre eigenen Handlungskontexte und Praktiken auf mögliche Barrieren für bestimmte Personen oder Gruppen zu untersuchen und auf lokale Erfordernisse und Bedingungen zugeschnittene Handlungsansätze zu initiieren. Gerade die oft versteckten Mechanismen institutioneller Diskriminierung[3] können in der Regel nur in gemeinschaftlichen professionellen Reflexionsprozessen erkannt und aufgelöst werden. Dazu sind zumeist koordinierte Interventionen auf verschiedenen Handlungsebenen (z.B. im Unterricht und im Kollegium) gleichzeitig erforderlich. Gerade die Verbindung von Fortbildungen und konkreten

[3] Unter *individueller Diskriminierung* werden in der Sozialpsychologie die Rolle von Individuen und zwischenmenschlichen Interaktionen bei der Entstehung oder Aufrechterhaltung von Diskriminierung erforscht. Diskriminierung gilt dabei als Bestandteil oder Resultat von *Vorurteilen*. Für das Zustandekommen von *institutioneller Diskriminierung* werden hingegen keine Vorurteile und diskriminierenden Absichten vorausgesetzt. Die Mechanismen und Ursachen werden auf der Ebene von *Organisationen* – ihrer Rahmenbedingungen, Strukturen, Programme und Arbeitskulturen – und der in Organisationen tätigen *Professionen* und ihrer Berufskulturen gesucht. Als *strukturelle Diskriminierung* wird die historische und sozialstrukturelle Verdichtung von Diskriminierungen bezeichnet, die nicht mehr klar auf bestimmte Institutionen zurückgeführt werden kann – wie der Politologe Kien Nghi Ha (2004, S. 6f.) ausführt, wenn etwa „diskursive Leitbilder entstehen und eine *Kultur des Rassismus* etablieren, die MigrantInnen, Flüchtlinge und ‚Schwarze' Menschen herabwürdigen oder durch stereotype Reduktionismen missrepräsentieren“. Auch die „Ungleichgewichtung in der Infrastruktur und Qualität von Bildungseinrichtungen zum Nachteil bestimmter Bevölkerungsgruppen“ (Jenessen/Kastirke/Kotthaus 2013, 19) wird als Ausdruck struktureller Diskriminierung betrachtet (vgl. auch ADS 2018; Gomolla 2018).

Praxisveränderungen in den Schulen unterstützen diesen Prozess (vgl. zsf. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016).

Genau hier setzt die Fortbildung zur Interkulturellen Koordination an: In dem zweijährigen Programm lernen die Teilnehmenden basale Handlungsfelder Interkultureller Schulentwicklung auf den Ebenen der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung kennen. Sie arbeiten zudem mit dem Anti-Bias-Ansatz, der für Voreingenommenheit und Diskriminierung auf der individuellen, institutionellen und strukturellen Ebene sensibilisiert. Im zweiten Jahr der Fortbildung wird der Transfer des erworbenen Wissens in die Schulen durch Vertiefungsmodule, erste Praxisvorhaben, Beratungs- und Coaching-Angebote systematisch unterstützt.

1.2 Politische Rahmenbedingungen

Seit dem Pilotdurchgang der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination (2012-14) sind bildungspolitische Forderungen nach *gesamtschulischen Strategien* im Umgang mit Heterogenität, Differenz und Diskriminierung weiter verstärkt worden. In den letzten Jahren haben insbesondere das Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz und die Aktivitäten der über seine Umsetzung wachenden Antidiskriminierungsstelle des Bundes sowie von der Bundesregierung unterzeichnete Menschenrechtskonventionen dazu beigetragen, dass im bildungspolitischen Diskurs das Recht auf Bildung für alle stärker betont und zum Ansatzpunkt für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung definiert wird (vgl. Lüders/Schlenzka 2016; Niendorf/Reitz 2016; ADS 2018).

Ein richtungsweisendes Dokument auf der bundesweiten Ebene ist die von der Kultusministerkonferenz der Länder 2013 vorgelegte Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ (KMK 2013). Darin werden die *interkulturelle Öffnung* von Schule und der Abbau struktureller und institutioneller Diskriminierung als wesentliche aktuell zu bewältigende schulpolitische Aufgaben markiert. In Abkehr von einer Integrationspolitik für Einwander_innen soll das Schulsystem weiter entwickelt werden, „um allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft eine umfassende Teilhabe an Bildung und Chancen für den größtmöglichen Bildungserfolg zu eröffnen, das friedliche und demokratische Zusammenleben zu fördern und Orientierung für verantwortungsbewusstes Handeln in der globalisierten Welt zu vermitteln.“ (KMK 2017: 2) In dem von der KMK vorgelegten Orientierungsrahmen für eine systematische interkulturelle Entwicklung von Schulen werden die vier Zieldimensionen – Wahrnehmung von „Vielfalt als Potential“, „Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten“, durchgängige Vermittlung bildungssprachlicher Kompetenzen und Gestaltung von „Bildungs- und Erziehungspartnerschaften mit Eltern“ (KMK 2013: 7ff.) – miteinander verschränkt. So sollen Schüler_innen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten u.a. darin unterstützt werden, „bewusst gegen Diskriminierung und Rassismus einzutreten“ (KMK 2013, S. 4) und „sich selbstreflexiv mit den eigenen Bildern von Anderen auseinander und dazu in Bezug zu setzen sowie gesellschaftliche Rahmenbedingungen für die Entstehung solcher Bilder zu kennen und zu

reflektieren“ (ebd., S. 2). Darüber hinaus sieht die KMK Schulen und Lehrkräfte in der Verantwortung, „aktiv der Diskriminierung einzelner Personen oder Personengruppen entgegen[zutreten]“ und im Rahmen regulärer Schulentwicklung zu prüfen, „inwieweit Strukturen, Routinen, Regeln und Verfahrensweisen auch unbeabsichtigt benachteiligend und ausgrenzend wirken, und [...] Handlungsansätze zu deren Überwindung [zu entwickeln]“ (ebd., S. 3). Dazu werden auch entsprechende Rahmenvorgaben auf der Länderebene, Beratungs- und Qualifizierungsangebote und Formen der Zusammenarbeit der Schulen mit Akteuren, die zum Bildungserfolg und zum Erwerb interkultureller Kompetenzen beitragen können, für wesentlich erachtet (vgl. ebd.: 10f.).[4]

In die gleiche Richtung zielt die 2017 veröffentlichte Fortschreibung des Hamburger Integrationskonzepts „Wir in Hamburg! Teilhabe, interkulturelle Öffnung und Zusammenhalt“ (BASFI 2017). Darin heißt es im Hinblick auf den schulischen Bereich:

> „Schule muss sich daran messen lassen, inwiefern sie allen Kindern und Jugendlichen, ob mit oder ohne Migrationshintergrund, ob mit oder ohne besondere Förderbedarfe, die gleichen Chancen eröffnet. Das kann sie nur leisten, wenn die Lehrkräfte entsprechend qualifiziert sind und ausreichend Zeit und Kapazität zur Verfügung haben, um zusätzlichen Anforderungen gerecht zu werden. [...] Damit alle Schülerinnen und Schüler gleichermaßen ihre Potenziale entfalten können, bedarf es einer Schule der Vielfalt, die frei ist von offener und versteckter Diskriminierung und eine solche auch innerhalb der Jugendlichen nicht zulässt, egal in welcher Richtung. Sie muss sich bewusst auf die kulturelle, sprachliche, geschlechtsspezifische und soziale Heterogenität der Schülerschaft einstellen [...] Zentrale Zielsetzungen sind (über die Realisierung des Rechts auf Bildung und die Sicherstellung der Schulpflicht hinaus): die Interkulturelle Öffnung der Schule in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung als Grundlage für eine gute Schul- und Lernatmosphäre. Sie kann auch zur Steigerung der Schulleistungen beitragen“ (S. 44)

Im aktualisierten Hamburger Integrationskonzept wird besonders auf die neuzugewanderten Schutz und Asyl suchenden Schüler_innen Bezug genommen, welche seit dem Jahr 2015 in vielen allgemein- und berufsbildenden Schulen aufgenommen und unterrichtet werden.[5] Betont wird die Gewährleistung eines bedarfsdeckenden und differenzierten Aufnahmesystem und die Gestaltung eines schnellen Übergangs neuzugewanderter Kinder und Jugendlicher aus dem Aufnahmesystem in Regelklassen.[6] Ferner soll „die durchgängige Unterstützung der

[4] Zu den rechtlichen, bildungspolitischen und strukturellen Rahmenbedingungen einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung in Bund und Ländern vgl. Dern/Schmidt/Spangenberg (2013), Niendorf/Reitz (2016), ADS (2018).

[5] In Hamburg haben zu Beginn des Schuljahres 2016/17 im Allgemeinbildenden Schulsystem von insgesamt 191.148 Schüler_innen ca. 45% einen sogenannten ‚Migrationshintergrund‘; auch an den Gymnasien macht diese Gruppe mittlerweile einen Anteil von mehr als 38% aus (vgl. BASFI 2017: 43).

[6] Im Hamburger Schulsystem erhält jedes Kind oder Jugendlicher unter 16 Jahren spätestens mit dem Wechsel von der Erstaufnahmeeinrichtung in eine Folgeunterkunft einen Platz in einer internationalen Vorbereitungsklasse (IVK). IVKs gibt es für jede Altersstufe. Kern ist ein Intensivkurs ‚Deutsch als Zweitsprache‘. Spätestens nach zwölf Monaten, ggf. auch früher – wenn ein bestimmter Sprachstand erreicht ist – wechseln die Kinder in die Regelklasse. Dort erhalten sie für ein weiteres Jahr zusätzliche Sprachförderung. Kinder oder Jugendliche, die noch nicht in der lateinischen Schrift alphabetisiert sind, besuchen zunächst eine Basisklasse (max. 12 Monate) und wechseln dann in eine IVK. Zu Beginn des Schuljahres 2016/17 besuchten rund 5000 neuzugewanderte

Entwicklung bildungssprachlicher Kompetenzen der Schülerinnen und Schüler über alle Schulstufen und Fächergrenzen hinweg“ gewährleistet werden. Dabei soll „Mehrsprachigkeit [...] als Vorteil erkannt und gefördert“ werden. Alle Schüler_innen sollen eine gezielte individuelle Förderung erhalten. Daneben wird der Vermittlung „klare[r] Regeln zum alltäglichen Umgang miteinander“, von Werten wie „Anerkennung und Toleranz, persönliche Freiheit, Gerechtigkeit, Solidarität, Gleichberechtigung der Geschlechter und sexueller Orientierungen“ ein hoher Stellenwert beigemessen. Zur Umsetzung der Interkulturellen Schulentwicklung werden die „Kooperation der Schule mit außerschulischen Partnern und Öffnung in den Sozialraum“ betont. Ferner wird der „interkulturell sensiblen Aus- und Fortbildung von Lehrkräften und pädagogischen Fachkräften mit und ohne Migrationshintergrund [...] eine zentrale Rolle“ beigemessen, um „mit kultureller, sprachlicher und sozialer Heterogenität souverän umzugehen“ (ebd.: 44). Auch die Anzahl der Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte müsse erhöht werden, um eine „kultursensible Gestaltung“ (ebd.) der Hamburger Bildungslandschaft voranzutreiben.

1.3 Evaluation und Aufbau des Berichts

Die formative Evaluation erfolgte auf zwei Beobachtungsebenen: (1.) wurden das Programm und der Prozess der Qualifizierung aus der Perspektive der teilnehmenden Lehrkräfte und beteiligten Schulleitungen analysiert; (2.) wurden die Herangehensweisen und Erfahrungen bei der Umsetzung der Interkulturellen Koordination in den beteiligten Schulen ausgewertet, sowie erste Veränderungen rekonstruiert, die sich auf den Ebenen der Organisation, des Kollegiums und der pädagogischen Prozesse, zum Erhebungszeitpunkt bereits benennen ließen.

Die längsschnittlich angelegte Evaluation des Pilotdurchgangs (2012-14) hatte bereits eine differenzierte Analyse der Prozesse und Ergebnisse der Fortbildung erbracht und damit eine wichtige Grundlage für die Reflexion, Weiterentwicklung und Verstetigung des Projektes geschaffen (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016). Viele Anregungen und Veränderungsvorschläge wurden schon im Pilotdurchgang prozessbegleitend aufgegriffen und sind in die Gestaltung des zweiten Fortbildungsdurchgangs eingeflossen. Die in diesem Bericht dokumentierte weitere Evaluation des ersten und zweiten Durchgangs der Fortbildung zielt darauf ab, die bisherigen Erkenntnisse genauer zu fundieren und um zwei Analyseperspektiven zu erweitern: Zum einen sollten die Prozesse der Qualifizierung der Teilnehmer_innen und der Praxisentwicklung an ihren Schulen vor dem Hintergrund der vorgenommenen Veränderungen des Konzepts und Programms der Fortbildung analysiert werden. Zum anderen sollten die Prozesse in den Schulen genauer erforscht und Bedingungen und Unterstützungssysteme für eine wirksame und nachhaltige Tätigkeit der Koordinator_innen in Schulen identifiziert werden. Zu diesem Zweck wurde ein multimethodisches Evaluationsdesign entwickelt. Dieses verbindet

Schüler_innen, von denen der Großteil als Schutz- und Asylsuchende nach Deutschland gekommen war, eine der knapp 400 Vorbereitungsklassen zum Einstieg in den regulären Unterricht, davon 1298 in Lerngruppen an Erstaufnahmeeinrichtungen, 2783 in Integrierten Vorbereitungsklassen und 495 in Basisklassen (BASFI 2017: 43).

eine Auswertung der von den Teilnehmer_innen und Schulleitungen der zweiten Fortbildungsgruppe eingereichten Bewerbungsfragebögen mit einer mündlichen und schriftlichen Befragung der Fortbildungsteilnehmer_innen und einzelner Schulleitungen nach Abschluss der Fortbildung im Sommer 2016. Um Erkenntnisse zur längerfristigen Praxis und Wirkungen der Interkulturellen Koordination in den Schulen zu gewinnen, wurden zudem drei Koordinator_innen aus dem Pilotdurchgang sowie ihre Schulleiter_innen in die Studie einbezogen.

Im Anschluss an diese Einleitung werden in *Kapitel 2* zunächst das Konzept der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination sowie der Auftrag und die Anlage der Evaluation skizziert.[7] Danach werden die Ergebnisse der Dokumentenanalysen sowie der mündlichen und schriftlichen Befragungen der fortgebildeten Lehrkräfte und beteiligter Schulleitungen präsentiert. Der Aufbau der Darstellung orientiert sich an zentralen Dimensionen und Kategorien, die bereits in der ersten Evaluation auf der Grundlage des Datenmaterials generiert und in der zweiten Erhebung teilweise bestätigt, teilweise aber auch differenziert und erweitert wurden: In *Kapitel 3* werden die persönlichen Teilnahmemotive und die wahrgenommenen Handlungsbedarfe an den Schulen beschrieben. Nachfolgend wird in *Kapitel 4* gezeigt, wie die Lehrkräfte selbst ihren Kompetenzerwerb während des Fortbildungsprozesses bilanzieren und welche Kompetenzbereiche sie dabei rückblickend als besonders wichtig erachten. Die Kapitel 5 und 6, in denen die Umsetzung der Interkulturellen Koordination in Schulen im Vordergrund steht, bilden die Hauptabschnitte dieses Berichts. Zunächst vermittelt *Kapitel 5* in einer Querschnittsperspektive einen differenzierten Einblick, wie sich aus Sicht der qualifizierten Lehrer_innen und beteiligter Schulleitungen aus beiden Fortbildungsdurchgängen die Umsetzung der Interkulturellen Koordination gestaltet. Es wird gezeigt, wie die Koordinator_innen ihre *Rolle und Aufgaben* verstehen und ausgestalten, welche *ersten Projekte und Aktivitäten* sie an ihren Schulen umsetzen und mit welchen *Strategien* sie die *Interkulturelle Koordination* in ihren Schulen verankern. Die Umsetzung der Interkulturellen Koordination erfordert allerdings nicht allein die Initiative und Geschicklichkeit der einzelnen Koordinator_innen selbst, sondern ist immer auch auf förderliche gesamtschulische Rahmenbedingungen angewiesen. Deshalb werden im weiteren Kapitel die *Perspektiven der Schulleitungen auf die Interkulturelle Koordination* sowie die Erfahrungen der Koordinator_innen bzgl. der *Unterstützung durch ihre Schulleitung* und die *Resonanz in den Kollegien* in den Blick genommen. Zum Schluss werden erste wahrgenommene *Veränderungen im organisatorischen und pädagogischen Setting der beteiligten Schulen* rekonstruiert, die sich teilweise schon während der Fortbildungszeit abzeichneten. Danach wird in *Kapitel 6* in Form von drei Schulporträts umfassender skizziert, wie eine *Interkulturelle Koordination* an unterschiedlichen Schulstandorten installiert werden kann, um Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft genauer wahrnehmen und konstruktiv bearbeiten zu können. *Kapitel 7* bezieht sich auf die Gesamtbilanzierung des zweiten

[7] Um unnötige Wiederholungen zu vermeiden, sei bzgl. des theoretischen Rahmens der Evaluation auf die ausführliche Darstellung im gemeinsam mit Dorothee Schwendowius und Ellen Kollender verfassten Evaluationsbericht zum Pilotdurchgang verwiesen (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 8-53).

Fortbildungsdurchgangs aus der Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte. In *Kapitel 8* werden auf der Grundlage einer Zusammenfassung und Diskussion der Ergebnisse Empfehlungen an die Veranstalterinnen und bildungspolitischen Akteure abgeleitet. Die Fortbildung wird dabei als ein innovatives, praxisnahes und höchst relevantes Angebot zur Gestaltung von Bildung in der Migrationsgesellschaft gewürdigt, das eine zentrale Funktion für Professionalisierung und Schulentwicklung leistet.

Die vorliegende Evaluationsstudie wurde durch die Mitwirkung zahlreicher Menschen ermöglicht, die an dieser Stelle nicht alle persönlich genannt werden können. Ein besonderer Dank gilt zunächst den Teilnehmenden der Fortbildung und den interviewten Schulleiter_innen für ihre Zeit und Offenheit, mit der sie uns Einblicke in ihre Erfahrungen und Überlegungen in Bezug auf die Fortbildung und ihren Arbeitsalltag gewährt haben. Ein herzlicher Dank geht ferner an die Veranstalter_innen der Qualifizierung und die Auftraggeber_innen der Evaluation – an erster Stelle an Regine Hartung (LI) und Dr. Rita Panesar (KWB/BQM) sowie an Eleonora Cucina (LI), Andreas Heintze (BSB), Beate Proll (LI), Faried Ragab (LI) und Dr. Katja Reinecke (KWB/BQM) – für ihre Kooperation und vielfältige Unterstützung, ihre Geduld und ihr Vertrauen in unsere Arbeit wie auch hilfreiche Rückmeldungen und Anregungen zur Evaluation.

Auch auf Seiten der Helmut-Schmidt-Universität haben viele Personen auf unterschiedliche Weise und zu verschiedenen Zeitpunkten an der Evaluation mitgewirkt – ihnen allen gilt mein herzlicher Dank: Ann-Kathrin Albrecht und Fallon Cabral ist für ihre engagierte Mitwirkung an der Entwicklung der Untersuchungsinstrumente und der Datenerhebung zu danken und Diana Voß für ihre geduldigen und zuverlässigen Transkriptionsarbeiten. Sonja Langheinrich danke ich für ihre engagierte Mitwirkung in allen Phasen der Evaluation – sie hat v.a. die umfangreichen und zeitintensiven qualitativen Datenanalysen wesentlich vorangebracht und einzelne Kapitel mitgestaltet, v.a. die drei exemplarischen Schulporträts. Bettina Bello gilt mein Dank für die Durchführung der quantitativen Analysen und Areso Qarizadah für die sorgfältige Endredaktion des Manuskripts. Ebenso geht ein herzlicher Dank an Udo Kelle und Florian Reith, Ellen Kollender und Lisa Schmidt für ihre hilfreichen Anregungen und Kommentare in verschiedenen Stadien des Forschungsprozesses.

Mechtild Gomolla

2. AUSGANGSLAGE, AUFTRAG UND KONZEPTION DER WISSENSCHAFTLICHEN BEGLEITUNG

2.1 Die Fortbildung zur Interkulturellen Koordination

Grundidee und Ziele

Das Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (LI) in Hamburg bietet in Kooperation mit dem Projekt ‚Beratung, Qualifizierung, Migration' (BQM) seit dem Schuljahr 2012/2013 die Fortbildung „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Migrationsgesellschaft: Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination" an. Die im zweijährigen Turnus durchgeführte Qualifizierung richtet sich an Hamburger Lehrkräfte aller Schulformen. Die Teilnehmer_innen werden als Multiplikator_innen – sogenannte *‚Interkulturelle Koordinator_innen'* – ausgebildet. Diese sollen an ihren Schulen Prozesse der *‚interkulturellen Öffnung*' auf dem Weg der Schulentwicklung initiieren, begleiten und unterstützen.

Die Veranstalterinnen reagieren mit dem Fortbildungsangebot auf die immer „heterogener werdende Schülerschaft in Hamburg" (BQM/LI 2012) und den wahrgenommenen Qualifizierungsbedarf von Lehrkräften und anderem pädagogischen Personal, um den komplexen Bildungserfordernissen in der Migrationsgesellschaft wirksam begegnen zu können (vgl. BASFI 2017; KMK 2013). Die Motive und Ziele der Fortbildung werden im Informationsflyer zur Fortbildung 2014 bis 2016 wie folgt umrissen:

> „Damit [gemeinsames Lernen] gelingt und alle Schülerinnen und Schüler die gleichen Chancen haben, ihr Potenzial zu entfalten, bedarf es Personal und Strukturen, die auf einen Umgang mit Differenz ausgerichtet sind. Bildungseinrichtungen in der Migrationsgesellschaft stehen vor der Herausforderung, Kompetenzen zu vermitteln, die Lehrenden wie Lernenden ermöglichen, in einer pluralen Gesellschaft unter Anerkennung demokratischer Grundsätze urteilen und handeln zu können.
>
> Studien belegen, dass Schulen, die auf interkulturelle Öffnung setzen und den Abbau von Benachteiligung als gemeinschaftliche Aufgabe der Schulentwicklung verstehen, ihre professionellen Arbeitskulturen weiter entwickeln, das Schulklima verbessern und zur Steigerung der Schulerfolge beitragen können. [...]
>
> Ziel ist es, Lehrkräfte zu ‚Veränderungsakteuren' auszubilden, die Schulentwicklungsprozesse ihrer Schule mit interkultureller Expertise unterstützen. Dazu lernen sie grundlegende Handlungsfelder interkultureller Schulentwicklung auf der Ebene der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung kennen und arbeiten mit dem „Anti-Bias-Ansatz", der für Voreingenommenheit und Diskriminierung sensibilisiert. Sie tragen zur Umsetzung von Inklusion bei, verbessern die Zusammenarbeit mit Eltern, sorgen für einen Unterricht, der alle einbezieht, und sensibilisieren das Kollegium für unsichtbare Barrieren."

Abb. 1: Auszug aus dem Programmflyer der Fortbildung Interkulturelle Koordination 2014-16 (BQM/LI 2014)

Programm und Organisation des zweiten Fortbildungsdurchganges

Die im Pilotdurchgang (2012-14) mit 23 Lehrkräften erprobte und umfassend evaluierte *Programmstruktur* der zweijährigen Qualifizierung (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016) wurde im zweiten Durchgang weitgehend beibehalten. Den Teilnehmenden wurden in Modulform eine Mischung von theoretischem Hintergrundwissen, Praxismodellen, methodischen Kompetenzen und Instrumente für die Entwicklung und Umsetzung von konkreten Projekten zur *interkulturellen Öffnung* ihrer Schulen vermittelt (vgl. Abb. 2). Vor dem Hintergrund der im Pilotdurchgang gemachten Erfahrungen wurde die Einführung in den Anti-Bias-Ansatz (vorurteilsbewusste Pädagogik) mit drei Modulen etwas ausführlicher gestaltet. Auch die unterschiedlichen Aspekte der interkulturellen Schulentwicklung erhielten mehr Raum (Projektmanagement und -planung, Unterrichtsentwicklung, Elternkooperation, Beratung im interkulturellen Kontext und Vernetzung mit Kooperationspartner_innen, Öffentlichkeitsarbeit). Ferner wurden die von den Veranstalterinnen geführten Fachgespräche mit den Schulleitungen und den teilnehmenden Lehrkräften in das Programm aufgenommen. Wie im ersten Durchgang umfasste die Fortbildung ein von den Teilnehmenden umzusetzendes erstes konkretes Schulentwicklungsprojekt, das intensiv beraten und in den Modulen zum kollegialen Coaching in der Fortbildungsgruppe begleitet wurde. Zwischenergebnisse wurden im Rahmen von zwei Fachveranstaltungen in einer breiteren Öffentlichkeit präsentiert. Der Zeitumfang wurde um 20 Stunden, insofern auf 80 Zeitstunden erweitert.

1. Anti-Bias/vorurteilsbewusste Pädagogik I
Do, 18.09.2014, 9–16 Uhr, LI
Sa, 20.09.2014, 10–17 Uhr, LI
2. Anti-Bias/vorurteilsbewusste Pädagogik II
Di, 30.09.2014, 9–17 Uhr, LI
3. Schulerfolg – kein Zufall! – Fachtag interkulturelle Öffnung von Schule (Öffentl. Veranstaltung)
Do, 06.11.2014, 16–19 Uhr, LI
4. Anti-Bias/vorurteilsbewusste Pädagogik III
Fr, 14.11.2014, 9–17 Uhr, LI
5. Interkulturelle Schulentwicklung I:
Projektmanagement
Mo, 24.11.2014, 9–17 Uhr, KWB/BQM
6. Fachgespräche mit den Schulleitungen und *Interkulturellen Koordinationen* in der jeweiligen Schule
November 2014–Februar 2015
7. Interkulturelle Schulentwicklung II:
Projektplanung
Do, 08.01.2015, 16–19 Uhr, LI
8. Interkulturelle Unterrichtsentwicklung
Mo, 10.02.2015, 16–19 Uhr, LI
(für schulische Pädagogen/-innen geöffnete Veranstaltung)
Di, 17.02.2015, 09–17 Uhr, LI
9. Elternkooperation
Do, 26.03.2015, 16–19 Uhr, LI
(für schulische Pädagogen/-innen geöffnete Veranstaltung)
Fr, 27.03.2015, 15–18 Uhr, KWB/BQM
10. Kollegiales Coaching: Schulentwicklung
Di, 14.04.2015, 16–19 Uhr, LI
11. Projektpräsentationen – Zwischenergebnisse
(Öffentliche Veranstaltung)
Do, 04.06.2015, 16–19 Uhr, LI
12. Kollegiales Coaching: Schulentwicklung
08.09.2015, 16–19 Uhr, LI
13. Beratung im interkulturellen Kontext
Fr, 09.10.2015, 09–17 Uhr, KWB/BQM
14. Vernetzung mit Kooperationspartnern/-innen für Schulen (Öffentliche Veranstaltung)
Do, 12.11.2015, 16–19 Uhr, LI
15. FAQ – Häufig gestellte interkulturelle Fragen
(für schulische Pädagogen/-innen geöffnete Veranstaltung)
Do, 26.11.2015, 16–19 Uhr, Centrum-Moschee
16. Kollegiales Coaching: Schulentwicklung
Do,18.02.2016, 16–19 Uhr
17. Öffentlichkeitsarbeit
Do, 21.04.2016, 16–19 Uhr
18. Zertifikatsverleihung/Projektpräsentationen
(Öffentliche Veranstaltung)
Do, 26.05.2016, 16–19 Uhr, LI

Abb. 2: Fortbildungsprogramm (2014-2016; BQM/LI 2014)

Ähnlich wie beim Pilotdurchgang lag im Frühjahr 2014 die Anzahl der an der Qualifizierung interessierten Lehrkräfte und Schulen höher als die Zahl der Fortbildungsplätze. Um möglichst passende Teilnehmer_innen und Schulen zu finden, haben die Veranstalterinnen das *Bewerbungs- und Auswahlverfahren* optimiert. Beim zweiten Fortbildungsdurchgang wurde darauf geachtet, Teilnehmer_innen mit ähnlichen Vorerfahrungen zu gewinnen. Besonderen Wert legten die Veranstalterinnen auf das professionelle Problemverständnis hinsichtlich der anvisierten Aufgabenfelder der *interkulturellen Öffnung* von Schule, i.S. des Abbaus von strukturellen Bildungsbarrieren. Auch sollte schon im Vorfeld der Fortbildung eine verbindliche Vereinbarung mit der Schulleitung erzielt werden, dass sie die Arbeit der Interkulturellen Koordination unterstützt. Anders als im Pilotdurchgang wurde die Möglichkeit eingeräumt, dass sich zwei an einer Schule tätigen Lehrkräfte auf die Qualifizierung bewerben konnten:

Teilnahmebedingungen:

„Bewerben können sich Lehrkräfte aller Hamburger Schulen, die über mindestens 2 Jahre Berufserfahrung verfügen und noch mindestens 5 Jahre im Schuldienst tätig sein werden.

Die Lehrkräfte nehmen durchgängig an allen Fortbildungsterminen teil.

Teilnehmende erarbeiten Praxisstrategien für die interkulturelle Öffnung der eigenen Schule und setzen diese gemeinsam mit der Schulleitung und dem Kollegium um.

Ein Mitglied der Schulleitung nimmt an drei Terminen (Fachtag, Fachgespräch im Zeitraum November 2014 bis Februar 2015 und Zertifikatsübergabe) teil.

Die Schulleitung unterstützt die Arbeit der Interkulturellen Koordination strategisch sowie durch zeitliche und finanzielle Ressourcen (empfohlen 2–4 WAZ[8] und/oder Beförderungsstelle). Pro Schule können maximal zwei Lehrkräfte teilnehmen.

Auswahlkriterien:

[...] Bei mehreren Bewerbungen werden Kolleginnen und Kollegen bevorzugt,

„deren Schule im Sinne einer lernenden Organisation Bildungsbarrieren abbauen möchte bzw. Schulen, die eine konkrete Umsetzung zur interkulturellen Öffnung zeitnah geplant haben,

die zur fachlichen Kompetenz und Heterogenität der Teilnehmendengruppe beitragen (in Bezug auf Schulform, Stadtteil, Geschlecht, Herkunft u. a.),

die an einer Schule mit KESS 1/KESS 2-Faktor[9] tätig sind bzw. Schulen mit einem hohen Anteil an Schüler/-innen mit Migrationshintergrund."

Abb. 3: Im Flyer zur Fortbildung dargelegte Teilnahmebedingungen und Auswahlkriterien (BQM/LI 2014)

[8] Nach dem Hamburger Arbeitszeitmodell für Lehrkräfte werden mit ‚Wochenarbeitszeitstunden' (WAZ) allgemeine Aufgaben in der Schule (z.B. Konferenzen, Fortbildungen, Vertretungsstunde) sowie Funktionen außerhalb des Unterrichts (z.B. Klassenlehrer, Fachleiterin) entlohnt (vgl. BSB 2017).

[9] Der Sozialindex ist ein Maß für die sozialen Rahmenbedingungen, unter denen die Schulen arbeiten. Im Hamburger Indexverfahren werden 831 sozialräumliche Gebiete unterschieden, mit einer durchschnittlichen Bevölkerungszahl von 2084 Personen (vgl. Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt 2012: 11). Zur Berechnung der Statusindikatoren werden u.a. die jeweiligen Anteile der „Kinder und Jugendlichen mit 'Migrationshintergrund'", „Kinder von Alleinerziehenden", „SGB-II-Empfänger/-innen", „Arbeitslosen", „nicht erwerbsfähiger Hilfsbedürftiger an der Bevölkerung unter 15 Jahren", „Empfänger von Mindestsicherung" sowie der Personen mit „Real-, Hauptschul- und ohne Hauptschulabschluss" zugrunde gelegt (ebd.: 9f.). In der Auswertung wird zwischen einem hohen, mittleren, niedrigen und sehr niedrigen Status unterschieden (ebd.).

In dem von interessierten Lehrkräften und Schulleiter_innen auszufüllenden Bewerbungsfragebogen wurden die sich um die Fortbildung bewerbenden Lehrer_innen weit ausführlicher als im Pilotdurchgang zu ihren Beweggründen und Vorkenntnissen und -erfahrungen befragt (vgl. Abb. 4):

„1. In welcher schulischen Situation bzw. in welchem Kontext ist Ihnen bewusst geworden, dass Vorurteilsbewusstsein und interkulturelle Sensibilität wichtige Kompetenzen für Lehrkräfte sind? Über welche Erfahrungen im Bereich interkultureller Bildung, Anti-Rassismus bzw. Inklusion verfügen Sie?

2. Über welche Kompetenzen verfügen Sie in den drei Bereichen Projektmanagement, Schulentwicklung, Zusammenarbeit mit der Schulleitung?

3. Wie können Ihrer Meinung nach Bildungsbarrieren in der Schule abgebaut werden?

4. Warum halten Sie es für sinnvoll und notwendig, dass Ihre Schule an der Qualifizierung teilnimmt? Welche Ansatzpunkte oder Bedarfe gibt es? Was kann im Hinblick auf die heterogene Schülerschaft verbessert werden?“

Abb. 4: Fragen im Bewerbungsfragebogen zur Fortbildung zur Interkulturellen Koordination 2014-16 (Anhang 1)

Während die Schulleitungen im Pilotdurchgang lediglich um eine formale Einverständniserklärung hinsichtlich der Teilnahme des betreffenden Mitgliedes aus ihrem Kollegium an der Fortbildung gebeten wurden, sollten sie nun detaillierter Stellung nehmen (a) zur Entsendung der Lehrkraft zur Qualifizierung sowie (b) zum erwarteten Nutzen der Qualifizierung für die Schulentwicklung der eigenen Schule und zur möglichen Einbindung der Interkulturellen Koordination in die Schulentwicklung (vgl. ebd.). Den Schulleitungen wurde empfohlen, den Interkulturellen Koordinator_innen für ihre künftige Tätigkeit sogenannte ‚Wochenarbeitszeitstunden’ (WAZ) zu erlassen und möglichst eine Beförderungsstelle einzurichten.[10]

2.2 Auftrag und Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung

Auftrag, Hauptfragen und Konzeption der wissenschaftlichen Begleitung

In Absprache mit den Auftraggeber_innen verfolgt die externe wissenschaftliche Begleitung der Fortbildung die folgenden allgemeinen Zielsetzungen:

- Information über die Bewährung des Fortbildungsprogramms und die Qualifizierung von Interkulturellen Koordinator_innen für die Initiierung und Steuerung differenzsensibler und diskriminierungskritischer Qualitätsentwicklung in Schulen;
- Bestimmung und Ausdifferenzierung von begünstigenden und hinderlichen Faktoren, die bei der Qualifizierung und der Umsetzung der Interkulturellen Koordination auf der Ebene der einzelnen Schulorganisationen wie in ihrem Umfeld relevant sind;

[10] Die von den Veranstalter_innen vorgeschlagenen zwei bis vier WAZ decken zwar zumeist nicht den tatsächlichen Aufwand ab. Für die Lehrkräfte bieten sie dennoch eine zeitliche Entlastung und ähnlich wie eine Funktionsstelle eine wichtige Voraussetzung für die Tätigkeit als Interkulturelle Koordinator_innen.

- Empfehlungen für die Fortführung und langfristige Verankerung der Fortbildung – einschließlich der Identifikation von Unterstützungsbedarfen – im Kontext der breiteren Strukturen zur Steuerung schulischer Qualitätsentwicklung*;*
- sporadische Rückmeldungen von relevant erscheinenden Zwischenergebnissen an die Veranstalterinnen, um im Prozess der Durchführung der Fortbildung und der Umsetzung erster Projekte in den Schulen gegebenenfalls nachsteuern zu können;
- differenzierte Rechenschaft gegenüber Auftraggebern und Öffentlichkeit.

Vor dem Hintergrund der grundlegenden Erwartungen, die an die Lehrer_innenfortbildung gestellt werden (vgl. 2.1) und der genannten allgemeinen Ziele der wissenschaftlichen Begleitung wurde eine *formative* Evaluation der ersten beiden Durchgänge der Fortbildung vereinbart, die Erkenntnisse zu zwei Hauptfragebereichen liefern sollte:

Der erste Bereich betrifft die *Teilnehmer*_innen sowie das *Programm* und den *Prozess* der Qualifizierung. Vor dem Hintergrund der am Programm und bei der Organisation der Fortbildung vorgenommenen Veränderungen sollte erneut untersucht werden, inwiefern die Fortbildung den Motiven und Erwartungen der teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen entspricht. Ebenso fragt die weitere Evaluation nach Hinweisen auf die Lern- und Professionalisierungsprozesse der fortgebildeten Lehrkräfte, ihre Zufriedenheit mit der Fortbildung und die Einschätzung ihres Nutzens für ihre Praxis als Lehrkraft wie als *Interkulturelle Koordination.*

Der zweite Bereich bezieht sich auf die *Schule als Handlungsumfeld*. Im Vordergrund stehen die Fragen, ob die Ausbildung die Teilnehmenden befähigt, die neue Funktion der Interkulturellen Koordination in ihren Schulen effektiv bekannt zu machen und zu verankern; mit welchen Strategien sie an diese anspruchsvolle Aufgabe herangehen; inwiefern es ihnen gelingt, Veränderungsprozesse anzustoßen; welche ersten Wirkungen auf der Ebene des pädagogischen Settings in den Schulen wahrgenommen werden; welche förderlichen Faktoren die Zielerreichung unterstützen und welche Hindernisse sie blockieren. Auf die Schnittstelle zwischen Fortbildung und Implementierung und Umsetzung der neuen Funktion der Interkulturellen Koordination in den Schulen sollte in der weiteren Evaluation ein besonderer Schwerpunkt gelegt werden. Insbesondere sollten *Gelingensbedingungen und Unterstützungssysteme* identifiziert werden, die für die wirksame und nachhaltige Umsetzung der Fortbildung und die Praxis der Interkulturellen Koordination in Schulen erforderlich sind. Ein besonderes Interesse galt ferner den Berührungspunkten mit der Aufnahme und Unterrichtung von neu zugewanderten geflüchteten Kindern, Jugendlichen und jungen Erwachsenen. Bei der Evaluation war ferner von Interesse, inwiefern die Fortbildung und die Etablierung der Funktion der Interkulturellen Koordination in den Schulen bzgl. anderer pädagogisch bedeutsamer Differenzierungslinien Synergieeffekte zeigen, etwa zum Handlungsfeld der Inklusion in Bezug auf Lernende mit ‚sonderpädagogischem Förderbedarf'.

Diese Hauptfragestellungen lassen sich unter zwei *Beobachtungs- bzw. Zielebenen* in folgende Teilfragen bzw. Einzelaspekte zerlegen:

Beobachtungsebene 1: **Rahmenbedingungen, Programm und Prozess der Qualifizierung**

1a) Erfassen der Motive und Erwartungen, der Zufriedenheit und Einschätzung der Wirkung der Fortbildung durch die teilnehmenden Lehrkräfte und befragten Schulleitungen;

1b) Bilanzierung eigener Lern- und Professionalisierungsprozesse durch die Teilnehmenden;

1c) abschließende Beurteilung der Konzeption, Rahmenbedingungen und Umsetzung der Qualifizierung (inhaltlich, methodisch, organisatorisch, Ressourcenausstattung).

Beobachtungsebene 2: **Prozesse der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung sowie Wirkungen auf das pädagogische Setting in den Schulen**

2a) Erfassen grundlegender Rahmenbedingungen in den ausgewählten Schulen;

2b) Analyse der ergriffenen Initiativen zur Verankerung der IKO in den Schulen seitens der Lehrkräfte und Schulleitungen sowie erster Schritte zur Projektentwicklung und -umsetzung – u.a. bzgl. des Umgangs mit geflüchteten Kindern und Jugendlichen sowie Überlappungen zur Inklusion von Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf;

2c) Erfassen erster Veränderungen im organisatorischen und pädagogischen Setting in den Schulen und ggf. pädagogischer Wirkungen in der Arbeit mit Schüler_innen und Eltern;

2d) Identifikation von Gelingensbedingungen und Hürden der gesamten Qualifizierung, auf den Ebenen der Konzeption und Umsetzung, der teilnehmenden Akteure und institutionellen Rahmenbedingungen sowie Ermittlung langfristiger Unterstützungsbedarfe der Teilnehmenden.

Untersuchungsdesign

Aufgrund der geringen Fallzahlen der Fortbildungsteilnehmer_innen sowie des neuartigen Ansatzes, Lehrkräfte zu Koordinator_innen auszubilden, um in ihren Schulen Prozesse einer diversitäts- und diskrimierungssensiblen Schulentwicklung initiieren, unterstützen und begleiten zu können, wurde für die Evaluation ein primär *qualitativ-rekonstruktiver Untersuchungsansatz* gewählt. Über die qualitative Methodik lassen sich Konzepte und relevante Dimensionen des Untersuchungsgegenstandes im Laufe der Datenerhebung entwickeln, anstatt sie bereits vor der Erhebung empirischer Daten präzise auszuformulieren. Soziale Forschungsgegenstände können so beschrieben werden, „dass sie die dem Gegenstand eigenen Verhältnisse, besonders deren Bedeutung, Struktur und Veränderung erfassen“ (Heinze 2001: 12). Ein empirisch-qualitativer Zugang erlaubt, Rahmenbedingungen, Voraussetzungen, Prozesse und Wirkungen der Qualifizierung auf den unterschiedlichen Ziel- und Beobachtungsebenen umfassend und differenziert nachzuzeichnen. Dabei können auch sogenannte nicht-intendierte Wirkungen der Fortbildung sichtbar werden (vgl. Kelle 2018).

Dies ist für die vorliegende Evaluation von besonderer Bedeutung, weil die subjektiven Sinnzuschreibungen und Handlungseinstellungen der Interkulturellen Koordinator_innen nicht

nur vor dem Hintergrund der Fortbildungsreihe selbst, sondern auch im jeweiligen organisationalen Setting der Schule untersucht werden sollen. Nach dem Policy-Making-Ansatz (vgl. Menken/García 2010) werden bei der Umsetzung von Innovationen zahlreiche Top-Down- und Bottom-Up-Mechanismen wirksam, welche diese begünstigen oder einschränken. Demnach ist davon auszugehen, dass Innovationen auf allen Handlungsebenen – von der behördlichen Ebene über die Organisationen bis hin zu konkreten pädagogischen Interaktionen – permanent interpretiert, verhandelt und (re)konstruiert werden. Die beteiligten Lehrkräfte sind daher als aktive Akteure zu befragen, denen bei der Umsetzung von Schulentwicklung an der Schnittstelle von vorgegebenen Handlungskonzepten und realisierten Praktiken eine wichtige Rolle zukommt. Dabei verfolgen sie, wie Udo Kelle schreibt, „immer auch eigene Handlungsziele, die nicht notwendigerweise mit Programmzielen übereinstimmen müssen, verhalten sich dabei kreativ und findig, verfügen oft über ein genaues und spezifisches (‚lokales') Wissen über mögliche Wege der Umsetzung (oder Blockierung) von Programmzielen in der jeweiligen Situation und Organisation, welches Programmverantwortlichen [und] Evaluatoren oft nicht ohne Weiteres zur Verfügung steht" (ebd.: 36).

Da die vorliegende zweite Evaluation auf den Ergebnissen der Evaluation des Pilotdurchgangs aufbauen konnte, wurde das qualitative Design jedoch durch einen *teilstandardisierten Fragebogen* erweitert. Ausgehend von den in der ersten Evaluation herausgearbeiteten Kategorien und Dimensionen sollten darin – ergänzend zu den qualitativen Untersuchungsschritten – auf forschungsökonomische Weise die Einschätzungen aller am zweiten Qualifizierungsdurchgang teilnehmenden Lehrkräfte zu den Rahmenbedingungen, Voraussetzungen, Prozessen und Wirkungen der Qualifizierung erfasst werden. Mit der in Anbetracht der geringen Stichprobengröße gebotenen Vorsicht können somit auch quantitative Antworttendenzen abgebildet werden. In dem *multimethodischen Design* (‚*Mixed-Method*-Ansatz'; vgl. Tashakkori/Teddlie 2003; Baur et al. 2017; Kelle 2018) ergänzen und stützen sich die qualitativ und quantitativ gewonnenen Erkenntnisse gegenseitig und sichern i.S. einer Daten-Triangulation die Konsistenz der Befunde ab bzw. decken mögliche Widersprüche auf (vgl. Kelle 2018).

Aufbau des Evaluationsprozesses

Während die Evaluation des Pilotdurchgangs als qualitative Längsschnittstudie mit der gesamten Gruppe der Fortbildungsteilnehmer_innen konzipiert war (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 60ff.), basiert die zweite Evaluation im Kern auf einer *Querschnittserhebung*, die im Frühsommer 2016 unmittelbar nach Fortbildungsende durchgeführt wurde. Durch die Analyse der von den Veranstalterinnen vor Beginn der Fortbildung mit Hilfe eines Fragebogens erhobenen Bewerbungsdaten zu allen fortgebildeten Lehrkräften und ihren Schulen konnte allerdings ein für Längsschnittstudien typischer Verlaufsaspekt miteinbezogen

werden. Das multimethodische Forschungsdesign umfasst somit die folgenden Schritte der Datenerhebung und -analyse (vgl. Abb. 5):[11]

<table>
<tr><th></th><th colspan="2">Datenerhebung und -analyse während der 2. Fortbildung:</th><th colspan="4">Datenerhebung und -analyse nach Abschluss der 2. Fortbildung:</th></tr>
<tr><td rowspan="2">2. Fortbildungs-kohorte</td><td>Dokumen-tenanalysen</td><td>Auswertung der Bewer-bungsfrage-bögen der teilnehmen-den Lehr-kräfte und Schulleitun-gen: N=20</td><td>Interviews mit Lehrkräften:

N=8 / 6 Schu-len</td><td>Interviews mit Schulleitun-gen:

N=2</td><td>Schriftliche Be-fragung der Lehrkräfte:

N=17</td><td rowspan="2">Auswertung und Integra-tion aller Da-ten:
a) fallübergrei-fend im Quer-vergleich,
b) Fallstudien dreier Schulen (2 mit TN aus der 1. Ko-horte; 1 mit TN aus 2. Ko-horte)</td></tr>
<tr><td>1.Fortbildungs-kohorte</td><td colspan="2"></td><td>N=3 / 3 Schu-len</td><td>N=3</td><td></td></tr>
</table>

Abb. 5: Aufbau des Evaluationsprozesses

Dokumentenanalysen

Um sowohl die Strukturierung der Fortbildung als auch die gegebenen Ausgangs- und Rahmenbedingungen in den Schulen mit berücksichtigen zu können, wurden die bereits bei der Evaluation des ersten Fortbildungsdurchgangs durchgeführten Dokumenten- und Hintergrundrecherchen durch weitere Dokumentenanalysen ergänzt. Ausgewertet wurden von den Veranstalterinnen produzierte und veröffentlichte neue Dokumente, v.a. das modifizierte Fortbildungskonzept (BQM/LI 2014) und das Bewerbungsformular (vgl. Anhang 1). Ergänzend wurden Präsentations- und Unterrichtsmaterialien, Arbeitspapiere und Protokolle zu einzelnen Fortbildungsmodulen einbezogen.

Ferner boten sich die von den Veranstalterinnen für die Evaluation zur Verfügung gestellten ausführlichen Bewerbungsportfolios mit ihrem offenen Frageformat als Forschungsmaterial an, um die untersuchte Stichprobe genauer beschreiben und erste Profile der teilnehmenden Schulen in ihrem Umfeld erstellen zu können. Zugleich konnten die von den Teilnehmer_innen und ihren Schulleitungen vor der Fortbildung zum Ausdruck gebrachten Motive, Erwartungen und Ziele, wie die in Aussicht gestellte Unterstützung durch die Schulleitungen eruiert werden. Dieser Untersuchungsschritt lieferte darüber hinaus wichtige Hinweise, um potentiell geeignete Interviewpartner_innen (bzw. Schulen) für die geplanten Expert_innen-Interviews zu identifizieren.

[11] Hier werden lediglich die zur Nachvollziehbarkeit des Forschungsprozesses besonders wichtigen Aspekte aus dem ersten Evaluationsbericht zusammengefasst, um unnötige Wiederholungen zu vermeiden. Für eine ausführliche Beschreibung der Untersuchungsmethodik der Evaluation sei auf den ersten Bericht verwiesen (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 61ff.).

Um die Untersuchungsgruppe präzise beschreiben zu können, wurden in einem ersten Auswertungsschritt die Basisdaten aller Teilnehmer_innen, einschließlich ihrer Funktionen an der Schule, Vorerfahrungen im fachlichen Bereich ‚Differenz und Diskriminierung in der Migrationsgesellschaft' sowie basale Angaben zu den Schulen deskriptiv zusammengefasst. Anschließend wurden die im Bewerbungsfragebogen gegebenen Antworten orientiert an Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (vgl. Mayring 2010) mit Hilfe der Software zur computergestützten qualitativen Datenanalyse MAXQDA kodiert. Dieser Auswertungsschritt erbrachte auch erste Hinweise auf die professionellen Handlungsorientierungen und Deutungsmuster bzw. das Vorwissen in Bezug auf die *Interkulturelle Koordination*. Aus der Analyse der Bewerbungsunterlagen wurden ebenfalls erste Profile aller beteiligten Schulen erstellt. Dafür wurden relevante Informationen wie Schulform, Organisationsstruktur, Stadtteil etc. herausgefiltert und systematisiert. Als weitere Daten- und Informationsbasis dienten hier v.a. Angaben des Hamburger Statistikamts sowie die Websites der jeweiligen Schulen.

- **Qualitative Expert_inneninterviews**

Für die Querschnittserhebung am Ende der Qualifizierung – als einer Phase, in der eine verstärkte Implementierung der Interkulturellen Koordination in den Schulen zu erwarten war – wurde mit ausgewählten Fortbildungsteilnehmer_innen und Schulleiter_innen aus beiden Fortbildungsdurchgängen ein Interview durchgeführt.

Sampling

Die Interviewpartner_innen wurden auf der Basis der Analyse der Bewerbungsunterlagen in Absprache mit den Veranstalterinnen angefragt. Ihre Auswahl orientierte sich an dem Ziel, dass die zentralen Schulformen repräsentiert waren. Ebenso sollten Lehrkräfte in das Sample einbezogen werden, die als Tandems an ihren Schulen mit der Interkulturellen Koordination beauftragt waren. Um ‚Gelingensbedingungen' der Interkulturellen Koordination identifizieren zu können, sollten ferner Lehrkräfte interviewt werden, denen es nach der Wahrnehmung der Veranstalterinnen gelungen war, ein relativ hohes Maß an Aktivitäten in ihren Schulen zu initiieren. Insgesamt wurden 11 Lehrkräfte aus neun Schulen unterschiedlichster Schulformen befragt. Darunter waren sechs Schulen aus der zweiten und drei aus der ersten Fortbildungsstaffel, um dadurch ein möglichst breites Spektrum von Umsetzungswegen und Initiativen, welche die interkulturellen Koordinator_innen in ihren Schulen angestoßen haben, herausarbeiten zu können. Mit dem Einbezug von drei Interkulturellen Koordinator_innen aus dem Pilotdurchgang war auch die Erwartung verbunden, möglicherweise längerfristige Prozesse in den Blick nehmen zu können.

Von den neun angefragten Schulleitungen fanden sich insgesamt fünf zu einem Interview bereit, davon drei, deren Mitarbeiter_innen den Pilotdurchgang absolviert hatten und zwei aus der zweiten Staffel.

Allen Interviewteilnehmer_innen wurde nach den üblichen wissenschaftsethischen Standards Anonymität und der Schutz ihrer Daten zugesichert.

Interviewform und -durchführung

Nach der Methodik des *Expert_inneninterviews* sollten die Lehrkräfte und Schulleiter_innen v.a. in ihrer Position als Repräsentant_innen der Handlungs- und Sichtweisen ihrer Gruppe sowie des organisatorischen Kontextes der Schule, in dem sie agieren, interviewt werden (vgl. u.a. Flick 2006b; Meuser/Nagel 1991). Die Befragten sind somit nicht als ‚Gesamtperson' Gegenstand der Analyse, sondern als Funktionsträger_innen innerhalb ihres institutionellen Handlungsfeldes, das den Forschungsgegenstand ausmacht (vgl. Bogner/Menz 2002: 46). Das Ziel der Expert_inneninterviews lag darin, Auskünfte über ihre Handlungsfelder und ihr ‚Betriebswissen' im Hinblick auf Aspekte zu erhalten, welche ihnen im Zusammenhang mit der Fortbildung und einer diversitäts- und diskriminierungssensiblen Schulentwicklung bedeutsam erschienen. Hierzu gehörten u.a. institutionsinterne Anwendungsprozesse und Entscheidungsverläufe, sich herausbildende Routinen und Barrieren der Implementation und Umsetzung in den Schulen.

Den Befragten sollte es im Gesprächsverlauf trotz einer inhaltlichen Vorstrukturierung möglich bleiben, eigene Situationsdefinitionen, Gegenstandsstrukturierungen und Bewertungen entwickeln zu können. Um diesem Spannungsverhältnis zwischen „Strukturierungserfordernis" und „Offenheitsgebot" (Kruse 2009: 64f) in der Interviewsituation gerecht zu werden, wurde ein *teilstrukturierter Interviewleitfaden* erarbeitet (vgl. Helfferich 2005; Meuser/Nagel 2009; s. auch die Leifäden im Anhang). Dieser gewährleistete zugleich, dass bestimmte Fragen allen Expert_innen gestellt wurden und die gewonnenen Daten bis zu einem gewissen Grad miteinander verglichen werden konnten (vgl. Friebertshäuser/Prengel 1997: 375).

Interviewauswertung

Die Datenauswertung orientierte sich an Verfahren der qualitativen Inhaltsanalyse (Mayring 2010) und der Grounded Theory (Glaser/Strauss 2005). Der konkrete Auswertungsprozess umfasste die Schritte der *Transkription und Anonymisierung* der Interviews, die *Kategorisierung*, die *Interpretation* sowie die anschließende *Verschriftlichung der Ergebnisse:*

1. Die Interviews wurden mit Diktiergeräten aufgenommen und vollständig transkribiert. Im Anschluss wurden die Transkripte anonymisiert, um direkte Rückschlüsse auf die interviewten Personen zu vermeiden. Die mittels Fragebogen erhobenen personen- und schulbezogenen Angaben der Interviewpersonen wurden in eine Excel-Tabelle eingepflegt.
2. Für die Kategorisierung wurden die transkribierten Texte Zeile für Zeile gelesen und dabei in einzelne Sinneinheiten zerlegt, d.h. mitunter mehreren ‚Kategorien' zugeordnet. Dieser Prozess wurde bis zu einem gewissen Grad durch die theoretischen Vorüberlegungen vorstrukturiert, die in die Erstellung des Leitfadens eingeflossen sind. Auch bei der Auswertung des Datenmaterials galt es jedoch, offen für das ‚Neue' zu sein und Deutungen nicht allein

von vorher festgelegten Kategorien[12] bestimmen zu lassen – bzw. die Analyseergebnisse nicht subsumptionslogisch vorwegzunehmen. Diesem Anspruch wurde begegnet, indem zusätzlich zu den bereits in den Leitfaden eingegangenen deduktiv gebildeten Kategorien in einem offen-rekonstruktiven Prozess Kategorien induktiv aus dem Material herausgefiltert wurden, um subjektive Deutungen, Argumentationsstrukturen und Positionierungen der Interviewpersonen zu erfassen. Die Kategorien wurden in einem reflexiven Prozess, angelehnt an das Analyseverfahren der *Grounded Theory*, ständig ergänzt und modifiziert (vgl. Kelle/Kluge 1999: 56). Die Kategorienbildung und spätere Aufbereitung der Interpretationsergebnisse erfolgte mit Hilfe des qualitativen Auswertungsprogramms MAXQDA. Der Gebrauch einer solchen Software hat den Vorteil, dass er die Analyse wesentlich erleichtert, einen hohen Grad an Übersichtlichkeit schafft und bei der Aufbereitung der Analyseergebnisse unterstützt (vgl. Kuckartz 2005).

3. Die entwickelten Kategorien und die ihnen zugeordneten Textabschnitte wurden in einem dritten Schritt im Team analysiert. Im Prozess des axialen Codierens wurden die Konzepte verfeinert, differenziert gegebenenfalls einzelne Kategorien zusammengefasst und die Aussagen der Interviewpersonen paraphrasierend verdichtet, gegenübergestellt, miteinander verglichen und das „Überindividuell-Gemeinsame“ (Meuser/Nagel 1991: 447) herausgearbeitet.
4. Dann wurden die Kernkategorien, die aus diesem Schritt resultierten, diskutiert. Erst in diesem letzten Schritt konnten – jenseits der deskriptiven Darstellung – entsprechende Wissens- und Handlungsstrukturen, Einstellungen und Prinzipien theoretisch generalisiert und Aussagen über die organisationalen und individuellen Wirkungen und Entwicklungen der Evaluation unter Rückbezug auf die Theorie sowie die zuvor herausgearbeiteten Rahmenbedingungen getroffen werden.
5. Die Interpretationsergebnisse wurden anschließend – unter Einbezug der Ergebnisse der Dokumentenanalysen und schriftlichen Befragung (s.u.) – verschriftlicht und für die Veröffentlichung aufbereitet. Die Darstellung der Ergebnisse ist durch die bereits in der ersten Evaluation herausgearbeiteten Kategorien und Dimensionen strukturiert, welche differenziert und teilweise erweitert und modifiziert wurden. Die Evaluationsergebnisse werden stets mit Zitaten belegt, wobei bei der Auswahl der Interviewausschnitte darauf geachtet wurde, dass diese nicht nur die Nachvollziehbarkeit der Analyse erleichtern, sondern auch die z.T. große Varianz des zu den einzelnen Kategorien jeweils Gesagten abdecken.[13] Für

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

[13] Der gewählte Untersuchungszugang erlaubt nicht, das konkrete Handeln der Befragten zu rekonstruieren. Es werden lediglich die subjektiven Konstruktionen und Deutungen der eigenen Rolle und Praxis erfasst – auch in der Auseinandersetzung mit Erwartungen anderer – welche die Befragten zum Ausdruck bringen. Wir gehen davon aus, dass in dieses Praxis- und Handlungswissen „verschiedene, durchaus disparate Handlungsmaximen und individuelle Entscheidungsregeln, kollektive Orientierungen und soziale Deutungsmuster einfließen“ (Bogner/Menz 2002: 46) und die Befragten mit ihrem Wissen Handlungsbedingungen in ihrem Aktionsfeld in relevanter Weise mitstrukturieren können.

drei ausgewählte Schulen wurden schließlich exemplarische *Fallstudien* ausgearbeitet. Hier wurden auf der Grundlage aller verfügbaren Daten die gegebenen Rahmenbedingungen, das Handeln der Interkulturellen Koordination und die angestoßenen Prozesse in der Schule detailliert beschrieben.

- **Ergänzende schriftliche Befragung der Teilnehmer_innen der zweiten Kohorte**

Im Hinblick auf längerfristige Evaluationszwecke wurde begleitend zu der qualitativen Erhebung allen Teilnehmer_innen des zweiten Fortbildungsdurchgangs kurz nach dem Abschluss der Qualifizierung ein *teilstandardisierter Fragebogen* vorgelegt.[14] Der Fragebogen setzte sich i.S. des *‚Mixed Methods'*-Ansatzes aus geschlossenen und offenen Items[15] zusammen. So konnten auch subjektive Deutungsmuster und Sinnzuschreibungen erschlossen und mit den quantitativen Befunden in Beziehung gesetzt werden. Durch offene Antwortformate konnten bei der Beantwortung des Fragebogens zusätzliche und unvorhergesehene Aspekte zum Ausdruck gebracht werden, die in den geschlossenen Items nicht repräsentiert waren. Der klassische ‚Papier-Bleistift-Fragebogen' wurde den Lehrkräften in einem Briefumschlag mit einem adressierten und frankierten Umschlag zur Rücksendung persönlich ausgehändigt. Der Rücklauf lag bei 17 ausgefüllten Fragebögen (bei der Gesamtkohorte von 20 Teilnehmer_innen). Für die Dateneingabe, Analyse und Auswertung wurde das Softwareprogramm SPSS (Version 22) verwendet. Die offenen Items wurden unter Anwendung des computergestützten Programms zur qualitativen Datenanalyse MAXQDA inhaltsanalytisch ausgewertet und in die oben beschriebene Analyse einbezogen (vgl. Mayring 2010).

2.3 Beschreibung der Untersuchungsgruppe

Die am zweiten Fortbildungsdurchgang teilnehmenden Lehrer_innen bilden mit ihren unterschiedlichen professionellen Erfahrungshorizonten, schulischen Aufgabengebieten und sozialen Zugehörigkeiten eine heterogene Gruppe. Gleiches gilt für die beteiligten Schulorganisationen in ihrem sozialräumlichen Umfeld – auch hier findet sich hinsichtlich der Schulformen, der Zusammensetzung der Schüler_innenschaft und der pädagogischen Profilbildung eine beträchtliche Spannbreite. Im Folgenden werden die Teilnehmer_innen am zweiten Fortbildungsdurchgang und ihre Schulen genauer beschrieben, ergänzt durch kurze Angaben zu den exemplarisch einbezogenen Teilnehmer_innen und Schulen aus dem ersten Fortbildungsdurchgang.

Profil der beteiligten Fachkräfte

Die zweite Fortbildungsgruppe setzt sich aus insgesamt 20 Lehrer_innen zusammen, die an 17 Hamburger Schulen lokalisiert sind. In drei Fällen haben je zwei Lehrkräfte aus einer Schule

[14] Eine frühere Version des Fragebogens wurde von Ann-Kathrin Albrecht entwickelt (vgl. Albrecht 2015).
[15] Ein geschlossenes Item legt Antwortalternativen fest, zu dem die Befragten ihre Einschätzungen abgeben können; das offene Item überlässt den Befragten die Formulierung der Antworten (vgl. Aeppli et al. 2016).

teilgenommen, um sich als Tandem für die Rolle der Interkulturellen Koordination qualifizieren zu lassen. Eine weitere Teilnehmerin wird nach der Qualifizierung die zweite *Interkulturelle Koordination* an ihrer Schule sein. Die teilnehmenden Lehrer_innen waren insgesamt an drei Grundschulen[16], sechs Stadtteilschulen (davon fünf mit gymnasialer Oberstufe), vier Gymnasien, zwei Berufsschulen, einem Hamburger Studienkolleg[17] und einer Verwaltungsschule[18] tätig.

Von den Fortbildungsteilnehmer_innen sind fünf als Klassenlehrer_innen in ihrer Schule tätig, davon zwei in sogenannten Inklusions- und Integrationsklassen und zwei in speziell eingerichteten ‚Internationalen Vorbereitungsklassen' (IVK) für geflüchtete Kinder und Jugendlichen – in einem Fall an einem Gymnasium, im anderen Fall an einer Stadtteilschule. Die Teilnehmenden decken Unterricht in allen Fachbereichen ab, primär lehren sie die Fremdsprachen Englisch, Türkisch[19], Französisch, Spanisch, Italienisch (13); sie unterrichten ferner sozial-, politik- und wirtschaftswissenschaftliche Fächer (13), Deutsch (9), Mathematik und Naturwissenschaften (6), Kunst und Sport (4), Religion (2), berufsbildende Fächer (2) und vermitteln Berufsorientierung (1). Fünf Lehrkräfte sind in die Sprachförderung (DaZ/DaF) eingebunden; eine weitere Person ist im Bereich Sprachförderung und Inklusion tätig. Viele der an der Qualifizierung teilnehmenden Lehrer_innen sind an ihren Schulen in unterschiedlichen (Steuerungs-)Gremien involviert. Acht Personen arbeiten in einer Fachleitungsposition und andere sind als Beratungslehrer_innen[20] tätig. Die 20 Fortbildungsteilnehmer_innen üben ihren Beruf überwiegend auf einer Vollzeitstelle aus. Ihr Dienstalter reicht von zwei bis 16 Jahren, wobei fast die Hälfte der Lehrkräfte zwischen zwei und fünf Jahren und sechs Teilnehmer_innen länger als zehn Jahre in ihrem Beruf tätig sind.

In Bezug auf das Differenzierungsmerkmal Geschlecht sticht der hohe Anteil von 14 Frauen im Vergleich zu sechs Männern hervor. Die Hälfte der Teilnehmer_innen gibt in den Bewerbungsunterlagen eigene ‚natio-ethno-kulturelle' Mehrfachzugehörigkeiten an (vgl. Mecheril 2003). Als Erstsprachen werden überwiegend Deutsch (9) gefolgt von Türkisch (6) und Polnisch (2) genannt, jeweils von einer Lehrperson werden Arabisch, Englisch und Vietnamesisch als Erstsprachen angegeben. Soweit Aussagen zum Geburtsland der Eltern gemacht wurden, stammen diese aus der Türkei, Vietnam, Polen, Marokko und Ghana.

Ein Großteil der Lehrer_innen hatte sich schon vor der Fortbildung zum Themenbereich Migration und Bildung engagiert. Zwei Personen gaben an, sich bereits in ihrem Lehramtsstudium

[16] In einem Fall handelt es sich um den Grundschulzweig einer Stadtteilschule.

[17] Das Studienkolleg bietet Studierenden aus Nicht-EU-Ländern, deren Schulabschlüsse in Deutschland nicht anerkannt werden, die Möglichkeit diese nachzuholen.

[18] Die Verwaltungsschule bildet Verwaltungsfachangestellte und Anwärter_innen auf die Position von Regierungssekretär_innen für die allgemeine Verwaltung aus (Senatsämter, Fachbehörden und Bezirksämter).

[19] Türkisch wird sowohl als Fremdsprache als auch als muttersprachlicher Unterricht angeboten.

[20] Beratungslehrer_innen haben am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg (Li) eine zweijährige zertifizierte Fortbildung absolviert und sind mit einer breiten Palette von Themen befasst (z.B. Prüfungsangst, Gewalt- und Suchtprävention, Verweisberatung).

schwerpunktmäßig mit Fragen von Bildung und Migration befasst zu haben (u.a. im Rahmen ihrer Abschlussarbeiten). Im Fall einer dieser beiden Lehrkräfte hat ein Studienstipendium für angehende Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte diese Spezialisierung gefördert. Während die aktuelle Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination für zwei Teilnehmende die erste berufliche Fortbildung in diesem Themenbereich darstellte, hatten elf von 20 Lehrkräften zuvor bereits mehr als einmal an einer ‚Interkulturellen Fortbildung' teilgenommen.[21] Eine Person hatte eine spezifische Fortbildung zur Zielgruppe der ‚Minderjährigen unbegleiteten Flüchtlinge/Neuzugewanderten Kinder und Jugendlichen' absolviert und drei Lehrkräfte hatten sich im Rahmen von Aus- und Fortbildung mit ‚Inklusion' beschäftigt. Ein Viertel der Fortbildungsgruppe gab an, in ihren Schulen selbst seit längerer Zeit Fortbildungen zur ‚interkulturellen' Bildung für Kolleg_innen anzubieten.[22] Insgesamt hatten mehrere Befragte schon vor der Fortbildung in diesem Bereich ein spezielles Aufgabengebiet übernommen. Etwa die Hälfte aller Beteiligten verfügte bei Fortbildungsbeginn über Praxiserfahrung mit diversitätssensibler pädagogischer Arbeit, z.B. durch Projekte für Eltern (Familiy-Literacy, Eltern- oder Vätercafé, Gesprächskreise für Eltern und Schüler_innen aus spezifischen Communities) oder mit Schüler_innen (z.B. Biografiearbeit, Empowerment- und Mentoring-Projekte). Neun der Fortbildungsteilnehmer_innen bekleiden an ihren Schulen eine ‚interkulturelle Funktionsstelle'.[23] Ferner engagierte sich ein Teil der Befragten ehrenamtlich, z.B. im Hamburger Netzwerk für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte oder in der Hilfe für Familien mit Kindern mit körperlicher und/oder geistiger Beeinträchtigung.

Die drei Teilnehmenden des ersten Fortbildungsdurchgangs, die ebenfalls interviewt wurden, unterrichten an zwei Stadtteilschulen und einer Grundschule und haben eine Funktionsstelle nach der IKO-Fortbildung 2012 bis 2014 erhalten. Alle drei positionieren sich als Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte (vgl. auch Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 66ff).

Profil der beteiligten Schulen

Die am zweiten Fortbildungsdurchgang beteiligen 17 Schulen verteilen sich auf 13 Hamburger Stadtteile in sechs (von sieben) städtischen Bezirken. Der Großteil befindet sich im Bezirk Hamburg-Mitte (9), je zwei Schulen befinden sich in Wandsbek, Bergedorf und Hamburg-Nord und je eine in Eimsbüttel und Altona. Die Schüler_innenstärke der einzelnen Schulen variiert zum Untersuchungszeitpunkt zwischen ca. 250 und 1500 Lernenden. Insbesondere die teilnehmenden Stadtteil- und Berufsschulen weisen vergleichsweise hohe Schüler_innen- und

[21] Die angegebenen Fortbildungen wurden zumeist am LI absolviert. Das Themenspektrum umfasst „Interkulturelle Kompetenz", „Sprach- und Kulturvermittler"/„culture expert", Gewaltprävention („No-Blame-Approach"), „Anti-Bias-Approach", „Schule in der Migrationsgesellschaft" und „Diversity/Antidiskriminierungstrainings".

[22] Im Bewerbungsfragebogen nehmen sieben Personen keinen Bezug auf ihre professionellen Vorerfahrungen.

[23] Funktionsstellen sind nach § 96 HmbSG Beförderungsstellen, welche nach innerschulischem Bedarf verteilt werden können. Unabhängig von der hier evaluierten Fortbildung sind an Hamburger Schulen unter heterogenen Bezeichnungen zahlreiche Funktionsstellen für ‚interkulturelle' Belange eingerichtet worden. Somit gibt es zumindest nominell Interkulturelle Koordinator_innen an Schulen, die nicht an der hier untersuchten Qualifizierung teilgenommen haben, da diese formal nicht Voraussetzung für eine solche Stelle ist.

Klassenzahlen auf. Acht Schulen führen zum Zeitpunkt der Datenerhebung mindestens eine Sonderklasse für neuzugewanderte Kinder und Jugendliche: Internationale Vorbereitungsklassen (IVK), Basisklassen oder Vorbereitungsklassen an Berufsschulen (AvM, VJM, BVJM). Zu den sechs Schulen, in denen eine IVK eingerichtet worden war zählten auch zwei Gymnasien. In einer weiteren Stadtteilschule sollte in naher Zukunft eine IVK eröffnet werden.

Die Aufschlüsselung der Schülerschaft nach dem statistischen Kriterium des 'Migrationshintergrund'es zeigt, dass an den teilnehmenden Einrichtungen fast durchweg ein hoher Anteil an Schüler_innen mit 'Migrationshintergrund' unterrichtet wird. Bei den Primarschulen bewegt sich dieser Kennwert zwischen 63% und 70%, bei den Stadtteilschulen liegt er nur in einem Fall bei 47% und bei den anderen ebenfalls höher. Auch im Gymnasialbereich liegt der Anteil der Schüler_innen mit 'Migrationshintergrund' zwischen rund 48% und 80,5%, wobei drei der teilnehmenden Gymnasien mehr als 75% an Schüler_innen mit 'Migrationshintergrund' unterrichten. Die Berufsschulen liegen bei einem Anteil von ca. 22,5% bzw. 44%. Einen Sonderfall bildet das Studienkolleg für ‚ausländische' Studierende an der Universität Hamburg mit einem Anteil von 89% Studierender mit 'Migrationshintergrund'. Die Anzahl der Schüler_innen mit sonderpädagogischem Förderbedarf an den beteiligten allgemeinbildenden Schulen fällt sehr unterschiedlich aus[24]. Während diese Gruppe an zwei Gymnasien gar nicht registriert ist, liegt der Anteil an den anderen Schulen bei bis zu 12% (vgl. BSB 2014).

Mit Blick auf das soziographische Umfeld wird deutlich, dass die Schüler_innen der an der Qualifizierung teilnehmenden Schulen oft aus einer Lebenswirklichkeit kommen, die von Armut und sozialer Ungleichheit geprägt ist. Nach dem Sozialmonitoring von der Hamburger Behörde für Stadtentwicklung für das Jahr 2013 befinden sich acht der beteiligten Schulen in Stadtbezirken, die als stark benachteiligte bzw. benachteiligte Gebiete mit einem sehr niedrigen bzw. niedrigen Statusindex (Kess-Faktor) und einer ausgewiesenen sozialen Ungleichheit eingestuft werden. Als eher „bildungsnah und in wohlhabenden Verhältnissen"[25] situiert werden eine Stadtteilschule und ein Gymnasium eingeordnet, jedoch wird keiner der teilnehmenden Schulen unter das höchste oder zweithöchste sozialräumliche Niveau kategorisiert.[26]

Nach Auskünften der Lehrkräfte in der schriftlichen Befragung existieren in fast allen beteiligten Schulen bestimmte Traditionen der Auseinandersetzung mit Heterogenität, Inklusion, Diskriminierung und Gerechtigkeitsanliegen. Für den Großteil werden etablierte Handlungsansätze im Umgang mit sprachlicher und soziokultureller Heterogenität und Inklusion sowie zur Auseinandersetzung mit religiöser Diversität genannt; in deutlich geringerer Zahl auch im Hinblick auf Rassismus, Armut und sozialer Ungleichheit sowie Gender. Die Auseinandersetzung mit unterschiedlichen sexuellen Orientierungen wird nur in einem Fall genannt.

[24] An den Berufsschulen werden sonderpädagogische Förderbedarfe nur eingeschränkt erfasst. In der Schuljahresstatistik erscheinen nur Angaben für Schüler_innen, die Berufsfachschulen und Berufsvorbereitungsschulen besuchen, welche ein spezielles Angebot für Jugendliche mit sonderpädagogischem Förderbedarf haben.
[25] Zur genauen Aufschlüsselung und Gewichtung vgl. Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2013).
[26] Für die Berufsschulen liegen keine Angaben vor.

3. MOTIVE UND ERWARTUNGEN AN DIE QUALIFIZIERUNG

Um genauer zu erfassen, inwiefern die angebotene Fortbildung zur Interkulturellen Koordination die Qualifizierungsbedürfnisse der Lehrkräfte und Bedarfe in Schulen trifft, wurden in der Evaluation die Beweggründe erfragt, welche die Teilnahme am zweiten Fortbildungsdurchgang motiviert haben. Die folgende Zusammenfassung der subjektiven Fortbildungsmotive (s. 3.1) und wahrgenommenen schulischen Handlungsbedarfe (s. 3.2.) stützt sich auf die Auswertung aller Bewerbungs- und Evaluationsfragebögen sowie der Interviews mit acht ausgewählten Lehrkräften.[27]

3.1 Teilnahmemotive der fortgebildeten Lehrer_innen

Ähnlich wie beim Pilotdurchgang nannten die Teilnehmer_innen mehrere Gründe, die den Ausschlag dafür gaben, sich für die Rolle der Interkulturellen Koordination fortbilden zu lassen. Genannt wurden einerseits biographische Bezüge und persönliches Interesse am Themenkomplex der ‚*interkulturellen Öffnung*'. Andererseits sahen die Teilnehmenden das Fortbildungsangebot als attraktiven Anreiz, um sich in ihrer individuellen Berufsbiographie weiter für den Umgang mit Erfordernissen der Migrationsgesellschaft zu professionalisieren. Dies äußerten sowohl Lehrkräfte, die auf umfangreiche Vorerfahrungen aufbauen konnten als auch jene, die angaben, sich erst wenig explizit mit dem Thema Migration befasst zu haben.

Biographische Erfahrungen und persönliches Engagement

Ob eher vor dem Hintergrund biographischer Erfahrungen oder eines persönlichen Interesses an Fragen der Migration, Differenz und Bildungsgerechtigkeit – bei vielen Teilnehmer_innen trifft das Angebot, sich im Bereich der ‚*interkulturellen Öffnung/Schulentwicklung'* weiter zu qualifizieren, auf eine hohe intrinsische Motivation („Herzensangelegenheit"):

> "Interessiert war ich schon in der Studienzeit; motiviert auch durch die eigene Migrationsgeschichte." (L12_STS4_EV-FB)[28]

> "Interkulturelles Lernen und Chancengerechtigkeit lagen mir immer schon besonders am Herzen. Deshalb habe ich überhaupt Lehramt studiert und mich auf einen interkulturellen Schwerpunkt festgelegt. Mit der Ausbildung zur IKO sehe ich eine Professionalisierung meinerseits in Bezug auf meine Herzensangelegenheit. [...] Wenn ich den Schülerinnen und Schülern erzähle, ja – ich bin auch in Altenfelde aufgewachsen und meine Eltern hatten auch nichts, sind auch geflüchtet und ich

[27] Da die Antworttendenzen vor und nach Abschluss der Fortbildung eine hohe Konsistenz zeigen, werden Ergebnisse aus beiden Datenquellen gemeinsam dargestellt.

[28] Zu den Zitationshinweisen: Die Kürzel nach den Zitaten setzen sich wie folgt zusammen: Befragte Person_Schule_Datenquelle. Bei den befragten Personen handelt es sich entweder um Lehrkräfte (L) oder Schulleiter_innen (SL); bei den Schulen um Grundschulen (GS), Stadtteilschulen (STS), Gymnasien (GYM) und Berufsschulen (BS); bei den Datenquellen um die Bewerbungsfragebögen (BEW-FB), Interviews (I) oder den Evaluationsfragebogen (EV-FB), weitere ausgewertete Dokumente werden jeweils explizit benannt. Bei allen Namen von Stadtteilen und Schulen handelt es sich im weiteren Bericht um fiktive Bezeichnungen.

bin jetzt Lehrerin. Dann sind die erstaunt: ‚Wow!' Natürlich motiviert sie das total und die können sich ja schon an einigen Stellen mit mir identifizieren, aber auf der anderen Seite sehen sie mich auch als Lehrer an." (L6_STS6_I)

Viele Befragte verspüren aufgrund einer eigenen oder familialen Migrationsgeschichte und/oder weil sie selbst durch Bildung einen sozialen Aufstieg vollzogen haben, eine besondere Verantwortung, sich mit migrationsspezifischen Themen in der Schule zu befassen. Mehr als die Hälfte gibt im Bewerbungsfragebogen nationale, ethno-kulturelle oder religiöse Mehrfachzugehörigkeiten an (vgl. 2.3). Im letzten Zitat stellt eine Lehrkraft mit familialer Migrationsgeschichte heraus, dass heterogen zusammengesetzte Kollegien u.a. positive Identifikationsmöglichkeiten für Schüler_innen eröffnen und so eine entscheidende Motivationsquelle zum Lernen und Erreichen eines hoch qualifizierenden Bildungsabschlusses bildeten.

Berufsbiographische Professionalisierungsprozesse

Der Großteil der Teilnehmer_innen hatte sich schon im Studium, durch andere Fortbildungen und spezifische Funktionen an ihren Schulen auf Fragen von Migration und Bildung spezialisiert. Sie begrüßen die Fortbildung ausdrücklich als Möglichkeit, diese bereits vorhandene fachliche Spezialisierung zu erweitern und zu vertiefen:

„Ich bin mir bewusst, dass mein 'Migrationshintergrund' zwar eine Voraussetzung, aber nicht alleine ausreichend für meine Arbeit im interkulturellem Bereich ist. Aus diesem Grund habe ich schon mehrere Fortbildungen mit interkulturellen Inhalten belegt und diese in meinen Unterricht einfließen lassen. Mir ist es sehr wichtig, mich in diesem Bereich zu qualifizieren, um meine Schüler, Eltern und Kollegen professionell unterstützen zu können." (L13_GS2_BEW-FB)

Teilnehmende, die sich an ihrer Schule schon für Bildungserfordernisse von Migration und Differenz engagiert haben, sehen in der Qualifizierung die Chance, eine formale Anerkennung und Aufwertung dieser zuvor oft informell geleisteten pädagogischen Arbeit zu erfahren. Auch die Verbesserung von Karrieremöglichkeiten durch das Zertifikat wird als Motiv benannt:

„Zum einem wollte ich durch die Qualifizierung einen offiziellen Status erlangen, um noch deutlicher in meiner Funktion gesehen zu werden. Ich wurde zwar wahrgenommen, aber in der Ausübung nicht ganz ernst genommen." (L16_GS1_EV-FB)

"Zertifikat für eine langjährige Arbeit bekommen. Arbeit an Thema seit 2010. Evtl. Chancen auf eine Arbeitsstelle erhöhen." (L3_BS2_ EV-FB)

„Ich war so interessiert an dieser Ausbildung, auch für meine eigene Professionalisierung […] weil ich mich in diesem Bereich sehe und das auch für spätere Stellen und Schulen nutzen möchte." (L6_STS6_I)

Schon länger im Beruf stehende Lehrkräfte oder ‚Quereinsteiger_innen' in den Schuldienst, die sich erst wenig mit dem Thema Migration befasst hatten, begrüßten die Fortbildung als Gelegenheit, Qualifikationslücken zu schließen. In den Worten einer Teilnehmerin:

„Ich habe mich im Winter 2013/14 dazu entschieden, mich für die Koordinatorenstelle für Interkulturelles zu bewerben. [...] und ich muss sagen, ich hatte gar nicht so viel Erfahrung, eigentlich gar keine in dem Bereich.“ (L7_GY2_I)

3.2 Wahrgenommener Handlungsbedarf an den Schulen

Im zweiten Fortbildungsdurchgang wurden die Teilnehmenden bereits bei ihrer Bewerbung gebeten, konkrete Erfordernisse und Ansatzpunkte für pädagogische Veränderungen an ihren Schulen zu benennen, welche mit Hilfe der Interkulturellen Koordination bearbeitet werden sollen (vgl. 2.2). Erwartungsgemäß wurde die Notwendigkeit der Interkulturellen Schulentwicklung zumeist mit der räumlichen Lage der Schulen sowie der heterogenen Schülerschaft begründet:

„Die Grundschule Wiesenstraße hat einen Migrationsanteil von ca. 60% und liegt mit dem KESS-Faktor 1 in einem sogenannten Brennpunkt-Stadtteil […] Ziel ist es, das Kollegium in seiner interkulturellen Arbeit (die vielleicht auch erst angeregt werden muss) und dem Umgang mit bestimmten Schülern und Eltern zu beraten und zu unterstützen. Hierfür wären schulinterne Fortbildungen sehr geeignet, um die Fragen zu klären, Vorurteile bewusst zu machen, zu sensibilisieren und Barrieren zu durchbrechen.“ (L13_GS2_BEW-FB)

„Unsere Schule befindet sich in einem der geburtsstärksten Stadtteile in Hamburg, in dem ein hoher Anteil an Eltern mit ‘Migrationshintergrund’ lebt. Unsere Schulstatistiken zeigen seit Jahren, dass wir eine ausgeprägte multikulturelle Schulgemeinschaft haben. Beispielsweise unterrichten wir in den Jahrgängen Schüler mit (durchschnittlich) 15 Erstsprachen, von denen keine die Überhand einnimmt. Diese sprachliche und kulturelle Vielfalt möchten wir mit einer inklusiven Konzeption der Schulentwicklung fruchtbar machen. Mit der Teilnahme an Ihrer Qualifizierung erhoffen wir uns (neue) Anregungen für unsere Schulentwicklung.“ (L12_STS4_BEW-FB)

In den Bewerbungsfragebögen werden vielfältige Handlungsbedarfe in den Schulen dargelegt. Die Bandbreite reicht von Einzelprojekten (z.B. einen Raum der Stille einrichten) über gezielte Verbesserungen in speziellen Arbeitsbereichen (z.B. Übergänge gestalten) bis hin zu umfassenden Schulentwicklungskonzeptionen. Dabei werden zumeist Änderungen auf mehreren Ebenen gleichzeitig angestrebt:

„Aktuelle Bedarfe sind eine Verbesserung des Übergangs von der Grundschule zur weiterführenden Schule (für Schülerinnen und Schüler und deren Eltern), die konzeptionelle Weiterentwicklung einer seit vielen Jahren bestehenden Mädchensportgruppe, der Umgang mit religiösen Ritualen im Schulalltag und der Umgang mit Zwei- und Dreisprachigkeit.“ (L10_STS3_ BEW-FB)

„Eine Qualifizierung zu IK halte ich für sinnvoll, um a) das Schulklima und das Schulleben für alle Mitglieder der Schule positiv zu gestalten und zu bereichern ohne bewusste oder unbewusste bzw. freiwillige oder unfreiwillige Ausgrenzungen, b) Potentiale der Schüler und Eltern in Bezug auf schulische Leistungen und Teilhabe zu fördern und aber auch das System Schule (z.B. Notenvergabe) zu sensibilisieren, c) in Ergänzung zum sozialen Lernen mit interkulturellen Missverständnissen und Konflikten besser umgehen zu können durch bewusste Sensibilisierung alles und d) die verschiedenen Ansätze im interkulturellen Bereich zu bündeln bzw. zu einem dauerhaften Gesamtkonzept

(Schulentwicklung) zu entwickeln. Letztendlich soll das Gesamtkonzept die Bildungsmöglichkeiten und Schulerfolge aller Schüler durch Aufbau positiver Impulse (Steigerung der Identifikation, persönliche Aufwertung) und Abbau von Bildungsbarrieren erweitern." (L17_ BEW-FB)

Organisations- und Personalentwicklung

Wie im vorherigen Abschnitt im letzten Zitat zum Ausdruck gebracht wird, sollen mit Hilfe der ‚Interkulturellen Koordination' bestehende Einzelmaßnahmen zu einem „dauerhaften Gesamtkonzept" weiterentwickelt werden. Ähnlich wie beim Pilotdurchgang wird die *Interkulturelle Koordination* als Ansatzpunkt wahrgenommen, um Bereits laufende Einzelprojekte an den Schulen in einer gesamtschulischen Entwicklungsperspektive neu zu rahmen. Für viele Teilnehmer_innen geht es darum, schon vorhandene Vorkehrungen und Initiativen neu zu durchdenken, zu bündeln und systematisch weiterzuentwickeln, um eine nachhaltige *‚interkulturelle Öffnung'* zu erreichen. Diesbezüglich messen sie der Organisations- und Personalentwicklung eine hohe Bedeutung bei:

„Bisher haben wir als Schule im Bereich *interkulturelle Öffnung* einige Projekte umgesetzt, die aber nach der obigen Definition meiner Meinung nach nicht ausreichend sind, um der heterogenen Schüler- und Elternschaft gerecht zu werden. Mir ist es wichtig, die Haltung aller Kollegen an unserer Schule so zu verändern, dass alle am gleichen Strang ziehen." (L16_GS1_ BEW-FB)

„Unsere Schule sollte an der Qualifizierung teilnehmen, um die interkulturelle Schulentwicklung weiterhin strukturiert und nachhaltig sowohl für die Schülerschaft als auch für das Kollegium zu gestalten. Es bestehen bereits seit einigen Jahren vielfältige Kooperationen und Projekte, die das Schulethos und das pädagogische und interkulturelle Leitbild unsrer Schule stärken. Es gilt nun die Stärken und Schwächen dieser Vielzahl an Ressourcen auszuwerten und weiterzuentwickeln. Insbesondere ist ein wichtiger Schwerpunkt die Vernetzung und Koordination der unterschiedlichen Bereiche, mit dem Ziel die Schätze an der Marie-Curie-Schule zu heben." (L10_STS3_ BEW-FB)

„Das Bertolt-Brecht-Gymnasium blickt auf einige sichtbare Erfolge in diesem Bereich zurück (u.a. Implementierung des Interkulturellen Kompetenzkurses, erfolgreiche Teilnahmen bei ‚Alle Kinder sind VIPs' und am ‚Trialog der Kulturen') und stellt besonders auch die Aspekte Weltoffenheit und Toleranz in den Vordergrund (‚Schule ohne Rassismus'), es scheint aber m.E. sinnvoll, die hier bestehenden Möglichkeiten mithilfe der externen Qualifizierung noch stärker und systematischer in den schulischen Alltag einzubinden." (L14_GY1_ BEW-FB)

In den Zitaten wird die Arbeit an einer *gleichgerichteten Haltung* aller Professionellen betont („am gleichen Strang ziehen"), um „der heterogenen Schüler- und Elternschaft gerecht zu werden". Die *Interkulturelle Koordination* soll helfen, bestehende *Aktivitäten und Ressourcen in den Schulen systematisch auszuwerten, weiterzuentwickeln und zu koordinieren*. Darüber hinaus wird im letzten Zitat die Notwendigkeit unterstrichen, Initiativen im Bereich der Demokratiepädagogik und interkulturellen/rassismuskritischen Bildung „stärker und systematischer in den schulischen Alltag einzubinden." Auch die nachhaltige *Verankerung von Expertise in den Kollegien*, um diese für eine differenzsensible und diskriminierungskritische Praxis *fachlich unterstützen zu können*, wird mehrfach als Desiderat in den Schulen benannt:

„Ebenso ist aber auch innerhalb des Kollegiums der Bedarf an Beratung im Umgang mit bestimmten Schülern als auch Eltern vorhanden. Dies kann ich aufgrund von wiederkehrenden Fragen und Äußerungen verzeichnen. Hierfür braucht unsere Schule interne Fortbildungen zur Sensibilisierung der Kollegen, um Vorurteile und Barrieren zu durchbrechen." (L15_GS3_ BEW-FB)

„Die Qualifizierung würde unserem jungen und noch nicht sehr erfahrenen Kollegium Expertise auf dem Bereich der Koordination unserer verschiedenen Projekte verleihen. Wir könnten den Grundstein legen für eine Schulkultur, in der Vielfalt wertgeschätzt und nicht als Problem gedeutet wird." (L6_STS6_ BEW-FB)

Gestaltung von Unterricht und pädagogischer Schulkultur

Ein Großteil der dargelegten Veränderungsbedarfe betrifft die *Unterrichtsentwicklung* und die Gestaltung *außerunterrichtlicher Lern- und Erfahrungsräume* – auch im Sinne einer bewusst gestalteten *pädagogischen Schulkultur*. Dabei geht es vielfach um die Verbesserung des Schulerfolgs aller Lernenden und andererseits um den Abbau des Gefälles in den Leistungen und Abschlüssen entlang der Trennlinien einer Migrationsgeschichte und der sozio-kulturellen Herkunft:

„Jugendliche, die Mehrfachdiskriminierung ausgesetzt sind und an der Schwelle zum Berufsleben stehen, sollen durch gezielte Förderung an unserer Berufsschule ihre Chancengleichheit im Berufsleben erhöhen. Hierbei ist es besonders wichtig ihre Stärken und Ressourcen hervorzuheben und sie dem Jugendlichen bewusst zu machen, um ihr Selbstwertgefühl zu stärken." (L3_BS2_ BEW-FB)

„Eine Mehrheit der Studierenden wünscht sich allerdings mehr Gelegenheit, im Unterricht bzw. im Schulleben ihre Muttersprache und Kultur sowie ihr Heimatland vorzustellen. Eine entsprechende Debatte im Kolleg würde ich gerne anstoßen." (L18_SK_ BEW-FB)

„Ich wünschte mir auch sehr, dass die Kompetenz ‚Mehrsprachigkeit' als solche anerkannt würde. Es wäre in vielen Fächern möglich, diese Kompetenz für Lerninhalte zu nutzen. Auch die interkulturelle Kompetenz, die viele Schüler zweifelsohne schon haben, könnte genutzt werden […] Ein deutschlandzentriertes Geschichtsbild ist eventuell nicht so spannend, wenn deine Familie aus Tschetschenien, Syrien oder Togo stammt." (L8_STS1_ BEW-FB)

An den zitierten Beispielen aus den Bewerbungsfragebögen lassen sich die komplexen Verbindungen zwischen einer *differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Gestaltung des Unterrichts* – unter dem Ziel des Schulerfolgs und der Chancengleichheit – mit Fragen des *Empowerment* der Lernenden hervorheben (z.B. „Stärken und Ressourcen hervor[zu]heben", „Selbstwertgefühl [zu] stärken", „kulturelle ‚Barrieren'" überwinden). Die Vielschichtigkeit dieser Aufgaben wird im letzten Zitat besonders prägnant beschrieben: Die befragte Lehrkraft betont die Notwendigkeit, die Mehrsprachigkeit vieler Schüler_innen als Kompetenz anzuerkennen und für das Lernen im Fachunterricht zu nutzen. Auch könne „die interkulturelle Kompetenz, die viele Schüler zweifelsohne schon haben" pädagogisch fruchtbar gemacht werden. Des Weiteren sieht sie Bedarf, sich mit einem möglichen Bias etwa bei der Auswahl der Themen oder Materialien in den Unterrichtsfächern Geschichte und Gesellschaft

auseinanderzusetzen, damit Lernende mit Migrationsgeschichte gleichberechtigt an Unterrichtsangeboten partizipieren können.

In den folgenden Zitaten werden Handlungsbedarfe im Bereich des *sozialen Lernens, der Demokratieerziehung und der politischen Bildung* in den Vordergrund gerückt:

> „Aufgrund dieser hohen Heterogenität ist es gerade für unsere Schule sinnvoll und notwendig an der Qualifizierung teilzunehmen, um durch das entsprechende Expertenwissen einen toleranten und respektvollen Umgang unserer Schüler_innen miteinander zielgerichteter zu fördern und im Rahmen einer strukturell verankerten interkulturellen Erziehung das gemeinsame Lernen und das Begreifen, Erleben und Mitgestalten kultureller Werte an unserer Schule nachhaltiger zu ermöglichen." (L7_GY2_ BEW-FB)

> „Unsere Auszubildenden werden zukünftig als Mitarbeiter der Hamburger Verwaltung in vielen Dienststellen mit Kunden und Bürgern aus verschiedensten Herkunftsländern und damit verbunden unterschiedlichen Kulturen, Religionen und Wertesystemen konfrontiert sein und bringen dafür nicht immer die notwendige Toleranz und Offenheit mit. Hier gilt es im Rahmen der Ausbildung die interkulturellen Kompetenzen durch verschiedene Angebote zu fördern, damit die Nachwuchskräfte später in der Verwaltung allen Bürgern und Kunden dienstleistungsorientiert und kundenfreundlich gegenübertreten können." (L9_VS_ BEW-FB)

> „da [...] die kulturelle Heterogenität zwar ein enormes Konfliktpotenzial birgt, dass sie, wenn man weiß wie, aber auch in ein positives Bindeglied für die Schülerschaft umschlagen kann. Dieses Potenzial gilt es jetzt zu nutzen" (L6_STS6_ BEW-FB)

In mehreren Schulen wird die Heterogenität der Schüler_innenschaft als Anlass und Potential gesehen, Fragen von Verschiedenheit und Vielfalt in der Migrationsgesellschaft pädagogisch zum Thema zu machen. Dabei wird auch ein mit migrationsbedingte Heterogenität der Schüler_innenschaft verbundenes schulisches Konfliktpotential thematisiert, z.T. auch im Rückgriff auf das Unterscheidungsmerkmal ‚Kultur'.

Beteiligung von Eltern

Viele Befragte führen auch die bessere Einbindung von Eltern (mit Migrationsgeschichte) in schulische Prozesse als Teilnahmemotivation für die Qualifizierung an. Die Analyse der entsprechenden Textstellen zeigt eine breite Motivlage und vielfältige Ansatzpunkte:

> „Vor allem ist mir aufgefallen, dass es in einigen Gesprächen mit Eltern zu schulischen Angelegenheiten an unserer Schule zu Missverständnissen geführt hat, weil die Eltern das Gefühl bekamen nicht ausreichend sachlich in einer für die Eltern verständlichen Form angesprochen worden zu sein. Es führte zu Vorurteilen seitens der Eltern und zu einer negativen Haltung gegenüber der Schule. Da ist mir bewusst geworden, dass die Schule sich noch mehr im interkulturellen Kontext öffnen muss." (L16_GS1_ BEW-FB)

> „Ein wichtiges Ziel unserer Schule ist es, die Elternschaft stärker in das Schulleben einzubinden und auch sie die Wertschätzung der kulturellen Vielfalt spüren zu lassen. [...] Hierfür ist unter anderem

der Aufbau eines Elterncafés angedacht. Wichtige Projekte wie ‚Familiy Literacy' und ‚Schulmentoren' werden zurzeit initiiert." (L13_GS2_ BEW-FB)

„Unser gesamter Elternrat ist deutschstämmig. Sein Ziel ist meiner Meinung nach das Bewahren gewisser Normen gegen eine Großzahl der Schülerschaft. Wir möchten nun auch an einem Elternlotsen-Projekt teilnehmen. Die üblichen Verdächtigen des Elternrates haben sich schon beworben. Wir möchten aber gern die beiden Qualifizierungsmaßnahmen verbinden und auch Eltern mit anderen kulturellen Wurzeln für das Lotsenprojekt gewinnen und deren interkulturellen Kompetenzen zu Bewusstsein bringen und für die Schule nutzen. […] Ganz dringend müssen die Eltern das Gefühl bekommen, dass die Schule auch für sie offen ist. Ob Elterncafé, Sprachkurse in unseren Räumen oder eben Schulessen – Schule muss Eltern mitmeinen. Elternabende müssen vorbereitet werden, mit dem wahrhaftigen Wunsch verstanden zu werden." (L8_STS1_BEW-FB)

In den beiden ersten Zitaten werden ‚Erziehungs- und Lernpartnerschaften' angestrebt, d.h. Eltern sollen in schulische Prozesse einbezogen werden, um das Lernen und den Schulerfolg ihrer Kinder möglichst gut unterstützen zu können. Im dritten Textbeispiel wird ein breiterer Blickwinkel eröffnet. Hier wird das Ziel betont, eine angemessenere Repräsentation von Eltern mit Migrationsgeschichte in der Schule zu erreichen – sowohl durch gleichberechtigte Mitsprache in Gremien als auch in dem umfassenderen Sinne, dass Eltern ihre Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse auf allen Ebenen des Schullebens repräsentiert sehen können („Schule muss Eltern mitmeinen"). Bestehende Barrieren sollen gezielt beseitigt werden, z.B. durch ein Elterncafé, Sprachkursangebote, die Auswahl des Schulessens und die Gestaltung der Kommunikation, damit ein gleichberechtigter Dialog möglich werde. Auch Sensibilität in Bezug auf soziale Machtverhältnisse in der Elternschaft wird gefordert.

Insgesamt werden in den Zitaten – neben dem weitgehend geteilten Verständnis von Interkultureller Öffnung i.S. einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Schulentwicklung – durchweg auch Unterschiede im Verständnis des Zwecks und der Funktionen der ‚Interkulturellen Koordination' erkennbar: So wird in einigen Aussagen eher die besondere Zielgruppe in den Vordergrund gerückt, um die Notwendigkeit einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Arbeit in der Schule zu begründen. In anderen Zitaten wird die an der Schule repräsentierte Vielfalt stärker als Ressource dargestellt, die mit Hilfe einer inklusiven Konzeption der Schulentwicklung für Bildungsprozesse aller, fruchtbar gemacht werden soll. In den zuerst genannten Textbeispielen werden ‚Barrieren' eher im familialen und sozio-kulturellen Lebenshintergrund der Schüler_innen verortet, während letztere stärker auf die institutionelle Gestaltung von Schule und Unterricht fokussieren. Hierbei liegt das Augenmerk weniger auf den Bedürfnissen einer bestimmten Gruppe, sondern auf der Transformation der Schule als gesamte Einrichtung durch eine inklusionsorientierte Schulentwicklung. Solche Differenzen und Spannungen ziehen sich – ähnlich wie in der ersten Evaluation – durch das gesamte Datenmaterial. Im Rahmen dieser Evaluationsstudie können sie nicht in der gebotenen Gründlichkeit genauer erforscht werden. Sie werden jedoch in den folgenden Kapiteln im Auge behalten und im Schlusskapitel noch einmal ausführlicher thematisiert.

4. BEURTEILUNG DER EIGENEN KOMPETENZENTWICKLUNG – EXEMPLARISCHE BETRACHTUNG

Nach Absolvieren der Fortbildungsmodule wurden die Teilnehmer_innen der zweiten Kohorte in den Interviews und im zusätzlich eingesetzten Evaluationsfragebogen gebeten, ihre Kompetenzentwicklung zu beurteilen. Sie wurden gefragt, welche Teile des Programms sie für ihren eigenen Lern- und Qualifizierungsprozess als besonders wichtig erachten und inwiefern sich ihre Perspektiven und ihr Handlungsrepertoire durch die Qualifizierung verändert haben.

Die Einschätzungen der Kompetenzentwicklung durch die Fortbildungsteilnehmer_innen bestätigen wichtige Erkenntnisse aus der Evaluation des Pilotdurchgangs (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016, S. 81ff.). Die Befragten messen der Fortbildung für ihren Qualifizierungs- und Professionalisierungsprozess insgesamt eine hohe Bedeutung zu. Sie verzeichnen einen Zuwachs an Handlungsfähigkeit und Handlungssicherheit – sowohl im Hinblick auf die eigene Tätigkeit als Lehrer_in wie die neue Funktion als *Interkulturelle Koordination* in den Schulen. Dabei thematisieren einige Teilnehmer_innen auch die offizielle Anerkennung und Aufwertung ihres zuvor eher informellen Engagements für eine diversitäts- und diskriminierungssensible Praxis in ihren Schulen – dies erleben sie ebenfalls als bestärkend und motivierend.

Ein wichtiges Ergebnis dieser Evaluation liegt darin, dass deutlicher als im Pilotdurchgang Lern- und Professionalisierungsprozesse zum Thema „Barrieren/Diskriminierung“, zur Sprache gebracht werden. In den mit acht ausgewählten Lehrkräften durchgeführten Interviews werden zahlreiche Barrieren des Schulerfolgs reflektiert, die in den informellen Interaktionen im Schulalltag sowie in institutionalisierten Regelungen, Organisationsformen, Routinen und Wissensformen angelegt sind. Im Evaluationsfragebogen geben mehr als drei Viertel der Befragten an, unterschiedliche Formen der Diskriminierung erkennen zu können; die Übrigen antworten hier immerhin mit ‚teils/teils‘. Jeweils etwa die Hälfte gibt an, durch die Fortbildung besser in die Lage versetzt worden zu sein, auf Diskriminierung reagieren und Lösungsstrategien im Umgang mit Diskriminierung entwickeln zu können bzw. hat diese Frage mit ‚teils/teils‘ beantwortet.

Im weiteren Kapitel werden vier zentrale, im Datenmaterial zum Ausdruck kommende Such- und Lernbewegungen der Fortbildungsteilnehmer_innen ausführlicher dargestellt, die sich um das Thema Diskriminierung drehen: die Ausbildung einer *systemischen Perspektive* auf Heterogenität, Differenz und Diskriminierung im eigenen schulischen Handlungskontext; die Befähigung zum *aktiven (kulturalismuskritischen) Umgang mit Spannungen und Konflikten* im Schulalltag; die Befähigung *institutionelle Barrieren des Schulerfolgs* ansprechen und Alternativen entwickeln zu können sowie die Aneignung von *Arbeitsweisen und Instrumenten zur Schulentwicklung* unter Zielen der gerechten Teilhabe.

Ein systemischer Blick auf Differenz und Diskriminierung in der Organisation Schule

Im Fragebogen geben alle Befragten an, in den Modulen zum Anti-Bias-Ansatz und/oder zur Interkulturellen Schulentwicklung (Projektmanagement und -planung) die relevantesten Lernerfahrungen gemacht zu haben. Ähnlich wie im Pilotdurchgang bewerten alle die Kombination der Anti-Bias-Pädagogik, welche für Diskriminierung auf der individuellen wie strukturellen/institutionellen Ebene sensibilisiert mit Ansätzen und Instrumenten zur institutionellen Schulentwicklung (i.S. einer Trias von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung) als innovativen Ansatz, der zur Erweiterung eigener Perspektiven und Handlungsrepertoires geführt habe. Die im Interviewmaterial beschriebenen Such- und Lernbewegungen in Bezug auf die Wahrnehmung und Thematisierung von Differenz, Heterogenität und Diskriminierung im Schulalltag legen nahe, dass die Teilnehmer_innen diese Phänomene zunehmend in breiteren systemischen Kontextbezügen reflektieren:

> *„diese ganzen Ansätze, wie nimmt man Heterogenität überhaupt wahr – im positiven und im negativen Sinne? Und was gibt es für Methoden, um das eben zu thematisieren – sowohl im Unterricht als auch eben schulintern. Das fand ich sehr hilfreich. Oder eben auch dann die Thematiken, so Elternkooperation oder Unterrichtsmöglichkeiten. [...] da habe ich viel mitgenommen eigentlich, vor allem am Anfang" (L7_GY2_I)*

> *„In diesem IKK-[Interkulturelle Kompetenz-; d.V.]Training war es natürlich so, dass wir immer auf die Schüler geguckt haben und immer auf die Schüler guckten. Und jetzt dadurch, dass diese Interkulturelle Koordination ja auch so viele Eckpfeiler hat – in Personalentwicklung, Organisationsentwicklung werden solche Sachen nochmal unter einem ganz anderen Blickwinkel deutlich. Ich habe sie zumindest mit anderen Augen gesehen, eben nicht nur auf Unterricht bezogen, sondern zum Beispiel auch auf Kollegen, auf Schulleitung, auf Herangehensweisen." (L1_BS1_I)*

> *„Ich glaube übrigens, dass das fast allen so gegangen ist, dass ich besonders berührt war vom Anti-Bias-Training. Das war sicherlich sehr eindrücklich. Nicht unbedingt, weil es jetzt mir an Erfahrung im Bereich Diskriminierung gefehlt hätte, sondern weil ich das faszinierend fand, wie man das veranschaulichen kann und es dabei aber von einer ganz spezifischen Form der Diskriminierung lösen kann. Das finde ich sehr gut, dass das quasi jeder dann nachvollziehen kann […] und ich fand eben sehr sinnvoll, dass das so losgelöst war von der Diskriminierung unter dem Schild ‚Rassismus'. Dass es einfach ganz grundsätzlich um diese Erfahrung geht, wie es ist, erstens Gruppen zugeordnet zu werden, zu denen man sich evtl. nicht zugehörig fühlt. Einfach aufgrund eines Merkmals, was andere für signifikant halten, das man selber aber überhaupt nicht als konstituierend wahrnimmt für sich. [...] wie es ist, wenn man ganz offensichtlich zu einer unterprivilegierten, von mir aus auch kleineren Gruppe gehört. Toll und gut übertragbar auf alle möglichen anderen Kontexte, auch Kollegien, auch auf Klassen. Finde ich sehr schön. Das war sicherlich sehr prägnant." (L8_STS1_I)*

Vor allem Teilnehmer_innen mit geringeren Vorkenntnissen heben hervor, auf die *Vielfalt und Verflochtenheiten von Aspekten der Differenz und Benachteiligung* aufmerksam geworden zu sein (intersektionelle Perspektive). Ebenso ist das Bewusstsein gewachsen, dass die *Beachtung und Thematisierung von Differenz* unter bestimmten Umständen wichtig sein kann, damit

Schüler_innen an den Bildungsangeboten gleichberechtigt partizipieren können. Aber es gilt auch, unangemessene Thematisierungen von Differenz als Diskriminierung (‚Othering') zu erkennen („wie nimmt man Heterogenität überhaupt wahr – im positiven wie im negativen Sinne?"). Einige Teilnehmer_innen stellen es als wichtige Lernerfahrung heraus, dass es darum gehe, im Schulalltag fortwährend neu zu reflektieren und zu entscheiden, in welchen Situationen Differenzen wie thematisiert werden müssen und wann sie keine Rolle spielen.

Fast alle Befragten schildern eine Erweiterung des Blickwinkels von der ausschließlichen Beschäftigung mit eigenen Haltungen, den Schüler_innen und dem Unterricht, wie sie in vielen Fortbildungsangeboten zur Vermittlung Interkultureller Kompetenzen eingeübt wird („dass wir immer auf die Schüler geguckt haben und immer auf die Schüler guckten"). Sie beschreiben stattdessen, wie die Anti-Bias-Arbeit dazu beigetragen haben, eine *systemische Perspektive auf Heterogenität, Differenz und Diskriminierung in der Schule als gesamter Organisation* einzunehmen. D.h. sie nehmen auch den institutionellen Kontext, in dem Differenzen festgestellt, thematisiert und zum Anlass für pädagogisches Handeln werden, bewusster wahr („auch eben schulintern", „auf Kollegen, auf Schulleitung, auf Herangehensweisen"). Die Interviews geben einen Einblick, wie die Fortbildungsteilnehmer_innen für den möglichen Beitrag des institutionellen/pädagogischen Settings und des eigenen Handelns an der Konstruktion von Differenz sensibler werden. In einigen Formulierungen klingt beinahe ein gewisses Erstaunen darüber an, dass sich durch die Erweiterung des Blickwinkels auf ihr eigenes Handeln und den institutionellen Kontext, in dem sie agieren, eingeschliffene Wahrnehmungsmuster von Heterogenität und Differenz verändern können („mit anderen Augen gesehen", „aus einem ganz anderen Blickwinkel").

Im folgenden Zitat wird die systemische Betrachtungsweise auch für die diskriminierungssensible Deutung von Verhaltensweisen der Schüler_innen fruchtbar gemacht:

> *„Ich fand ganz spannend in dieser Anti-Bias-Übung [...] wenn ich mich also schlechter beurteilt und bewertet fühle und ich den Eindruck habe, dass es aufgrund dessen ist, wer oder was ich bin, dann gibt es ja eigentlich zwei Möglichkeiten: Entweder ich ziehe mich zurück oder ich werde aggressiv und wehre mich. Wenn ich mich wehre, wird das dann als aggressiv gedeutet. [...] Ich fand das so interessant, dass Diskriminierung in ihrem Ergebnis auch noch wieder dem Diskriminierten angelastet wird. Diese Mechanismen müssen Lehrern bewusst sein." (L8_STS1_I)*

Die interviewte Lehrkraft schildert, wie ihr durch die Fortbildung bewusst geworden sei, dass störendes Verhalten von Schüler_innen manchmal eine Reaktion auf erfahrene Diskriminierung darstelle. Sie betont die Wichtigkeit, als Lehrende solche Zusammenhänge zu reflektieren, damit sie im Umgang mit Schüler_innen Eskalationsspiralen von Diskriminierungserfahrung, Rückzug und aggressivem Verhalten von Schüler_innen, welches durch Lehrende weiterhin negativ sanktioniert wird, durchbrechen kann. Stattdessen betont sie die Wichtigkeit, pädagogische Handlungsmöglichkeiten ergreifen und im Dialog mit den Schüler_innen bleiben zu können.

Mehrere Interviewpartner_innen heben dabei die hohe Anwendbar- und Übertragbarkeit der angeeigneten Konzepte und Methoden der Anti-Bias-Arbeit in ganz unterschiedlichen Aufgabenfeldern von Unterricht und Schulentwicklung hervor.

Kulturalismuskritische Arbeitsweisen

Die Fortbildung führt nach Auskunft vieler Befragter zu einer aufmerksameren Wahrnehmung und einem aktiveren Umgang mit Spannungen und Konflikten im Schulleben, bei denen Aspekte von Differenz und Zugehörigkeit verhandelt werden. Dies gilt für die sozialen Beziehungen und Interaktionen innerhalb der Schüler_innenschaft, zwischen Lehrkräften und Schüler_innen sowie Eltern, aber auch zwischen den Lehrenden. Im Datenmaterial kommen mehrere wichtige Tendenzen zum Ausdruck: Zum einen berichten mehrere Teilnehmer_innen, dass sie Spannungen und Konfliktpotentiale frühzeitiger und genauer wahrnehmen. Zum anderen fühlen sich die fortgebildeten Lehrkräfte besser in der Lage, auftauchende Reibungs- und Konfliktpunkte zu thematisieren und nach konstruktiven Lösungen zu suchen. Dabei schildern mehrere Interviewpartner_innen anhand von Praxisbeispielen, dass es oft darum geht, vereinfachenden Erklärungen von Konfliktpotentialen oder anderen wahrgenommenen Problemen mit ‚kulturellen Unterschieden' ein differenzierteres Verständnis entgegenzusetzen. Etwa im folgenden Zitat wird der Umgang mit Beschimpfungen unter Schüler_innen geschildert:

> *„wir haben mal gemerkt, die Schüler beleidigen sich immer: ‚Du Neger!' oder so. Und dann fühlt sich der eine angegriffen, der andere hat das gar nicht so-, also, die wissen gar nicht, was sie damit sagen. Die denken, das tut dem weh, aber was sie da genau machen-? Wir haben da schon gemerkt, wichtig ist eigentlich dieses Vorurteilsbewusstsein, dieses Anti-Bias-Training bei uns immer gleich zu Anfang, im Jahrgang 5 einzusetzen, damit die wissen, was mit Vorurteilen gemeint ist, wie sie damit umgehen. Also, da gab es manchmal so Konflikte, aber die waren oberflächlich. Das sind irgendwie Konflikte aufgrund des 'Migrationshintergrund' es, aber da liegen ganz normale Freundschaftsangelegenheiten dahinter, erstmal." (L6_STS6_I)*

Die befragte Lehrkraft erläutert, dass Schüler rassistische Redeweisen einsetzten, um andere zu verletzen. Sie bleibt vorsichtig mit ihrer Erklärung des beobachteten Verhaltens und grenzt sich implizit von einem Problemverständnis ab, das diese vorschnell auf Gruppenkonflikte zurückführt. Sie vermutet, die Schüler „wissen gar nicht, was sie damit sagen". Sie vermutet die Ursachen für die rassistisch konnotierten Beleidigungen – „erstmal" – eher in entwicklungs- und Adoleszenz typischen Problemen („ganz normale Freundschaftsangelegenheiten"). Mit dieser ‚Entdramatisierung' der wahrgenommenen Probleme i.S. von in der Pubertät vieler Jugendlichen zu beobachtenden Verhaltensweisen werden die beobachteten Spannungen innerhalb der Schüler_innenschaft jedoch nicht abgetan. Sie werden zum Anlass genommen, (präventiv) in verschiedenen Jahrgangsstufen den Anti-Bias-Ansatz im Unterricht zu etablieren – ein Ansatz, der nicht an kulturellen Unterschieden ansetzt, sondern alle Schüler_innen adressiert und auf Zuordnungen zu bestimmten Gruppen verzichtet.

Institutionelle Barrieren des Schulerfolgs erkennen und Alternativen entwickeln

Wie folgende Streiflichter aus dem Datenmaterial illustrieren, werden strukturelle Barrieren des Schulerfolgs und der gleichberechtigten Teilhabe im Schulalltag auf verschiedenen Ebenen genauer wahrgenommen. In den ersten beiden Textbeispielen wird der Verweis auf die allgemeine Maxime der Gleichbehandlung aller Schüler_innen nach dem meritokratischen Prinzip der Leistungsgerechtigkeit in Anbetracht der Verschiedenheit der Bildungsvoraussetzungen und -bedürfnisse als unzureichend und ungerecht kritisiert:

> *„Ich finde ‚farbenblinde' Pädagogik absolut bescheuert. So zu tun, als wäre nichts – also, davon halte ich nichts. Das finde ich unsinnig, bei gleichzeitiger unterschwelliger Diskriminierung von Schülern, die aus anderen kulturellen Kontexten kommen. Das ist einfach, und dann sagen: ‚Wieso, für mich sind alle Schüler gleich.' Das stimmt nicht und es sind auch nicht alle Schüler gleich. Es sind alle Schüler gleichwertig, aber nicht alle gleich." (L8_STS1_1)*

> *„Ich hab natürlich Kollegen, die sagen: ‚Ich bin da ganz gerecht, ich behandle jeden gleich.' Ich sage aber: ‚Du, nicht jeder ist gleich. Du kannst nicht jeden universell behandeln. [...] Du denkst, Du bist gerecht, indem jeder dasselbe Blatt, genauso viel Zeit und Zuwendung kriegt, wie der andere. Aber Hans geht vielleicht mit anderen Voraussetzungen rein als Ali. Der hat sprachlich-, ich weiß nicht wie viele Bücher zu Hause und der andere kommt mit gar nichts." (L6_STS6_I)*

Die Lehrkraft, von der das letzte Zitat stammt, schildert im weiteren Interviewverlauf, wie sie von ihr wahrgenommene strukturelle Barrieren für bestimmte Schüler_innen in kollegialen Besprechungen über den Lern- und Leistungsstand – auch im Vorfeld von Übergangsentscheidungen – zur Sprache bringt und nach Wegen sucht, um Benachteiligungen und Ausgrenzungen entgegenzuwirken:

> *„Ich bin natürlich Lehrer für alle, aber es gibt auch einige Schüler mit türkischen 'Migrationshintergrund', wo ich weiß: der kann eigentlich total viel, aber der hat total viele Probleme im Deutschen. Und das zieht sich halt so durch alle Fächer, weil es so relativ die Leistung senkt. Obwohl ich ihn auf jeden Fall auf dem Gymnasium sehe. Und es ist ja schon so, dass ich dann in den Konferenzen dafür plädiere: ‚Du, der kann das und das ganz toll, der muss nur gefördert werden, Nachhilfe bekommen. Der ist jetzt aus der Pubertät raus, der wird das schaffen. Also, ich sehe da schon mehr Potential als meine Kollegen. Denke ich schon. Wo ich weiß, der hat das Zuhause auch nicht einfach, der hat zu Hause keinen Schreibtisch, der kriegt keine Nachhilfe und solche Sachen. Und dass ich denn – wenn wir sagen, wir haben keine Förderschiene – sage: Dann könnte das und das helfen, der braucht unbedingt noch ganz viel Deutschförderung. Gibt es hier irgendwie Möglichkeiten, dass der kostenlos an Deutschförderung kommt? Da bin ich schon hinterher, da gucke ich schon drauf und da wünsche ich meinen Schülern nachher das Allerbeste. Ich will unbedingt, dass die da nicht benachteiligt werden und dass sie einfach zu dem Abschluss kommen, den sie auch wert sind. Diese ganzen Schwachstellen, die sie haben, das sind halt Sachen, die sie mitgenommen haben und diese Stellen müssen halt gefördert werden, damit das insgesamt für sie klappt." (L6_STS6_I)*

Die Interviewpartnerin verdeutlicht am Beispiel eines Jungen mit türkischem mit Migrationsgeschichte zunächst die Notwendigkeit, Potentiale des Schülers wahrzunehmen, die sich

möglicherweise aufgrund mangelnder Sprachkenntnisse in vorliegenden Noten nicht widerspiegeln. Sie schildert, wie sie etwa auf Konferenzen besonders darauf achtet, dass der Anteil fehlender deutscher Sprachkenntnisse an erreichten Leistungen reflektiert wird. Ferner nimmt sie aufmerksam wahr, dass organisationale Sachzwänge („wir haben keine Förderschiene“) zum Anlass für eine Benachteiligung werden können. Hier sucht sie nach Möglichkeiten, um zusätzliche Ressourcen zur sprachlichen Förderung bereitstellen zu können, um institutionelle Diskriminierung zu verhindern. In den Problembeschreibungen expliziert sie oder stützt sich implizit auf defizitorientierte Erklärungsmuster in Bezug auf den familialen Lebenshintergrund des Schülers an. Allerdings sieht sie die Schule in der Pflicht, Lernbedingungen so zu gestalten, dass alle Lernenden an Bildungsangeboten gleichberechtigt partizipieren können und kein Kind aufgrund seiner sozialen Herkunft und Zugehörigkeit diskriminiert wird. Im Zitat klingt auch an, dass die sich als Lehrkraft mit Migrationsgeschichte positionierende Interviewpartnerin, ein besonderes Verantwortungsgefühl gegenüber Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch und/oder aus einem sozio-ökonomisch deprivierten Elternhaus, verspürt. Sie macht darauf aufmerksam, dass andere Kolleg_innen (ohne Migrationsgeschichte) Potentiale wie institutionelle Teilhabebarrieren oft nicht wahrnehmen würden („ich sehe da schon mehr Potential als meine Kollegen“).

Im nächsten Beispiel geht es um eine konkrete Barriere, die schulrechtlich und -organisatorisch institutionalisiert ist: die Festlegung, dass in Hamburg neu zugewanderte geflüchtete Schüler_innen ab dem 16. Lebensjahr i.d.R. unabhängig von ihrem Leistungsvermögen in sogenannten AVM-Klassen an Berufsschulen eingeschult werden – womit die Möglichkeit auf einen höher qualifizierenden Schulabschluss versperrt wird. Die befragte Lehrkraft erachtet die Praxis, ältere neu zugewanderte geflüchtete Schüler_innen grundsätzlich an Berufsschulen einzuschulen als „Chancenungerechtigkeit“, welche diese um die Möglichkeit bringe, höher qualifizierende Bildungsabschlüsse anzustreben. In diesem Beispiel wird der organisationale Handlungszwang und die damit einhergehende Gefahr der Diskriminierung reflektiert:

> *„Es fängt schon damit an, dass die 16-jährigen auf die berufsbildenden Schulen kommen und die unter 16-jährigen auf die allgemeinbildenden Schulen, die da natürlich einen viel besseren Start haben, da weg zu kommen und soviel ich weiß, ist das ohne Rechtssicherheit.“ (L1_BS1_I)*

Gesamtschulische und gemeinschaftliche Arbeitsweisen entwickeln

In den Interviews wie im Fragebogen werden die vermittelten Arbeitsweisen, Methoden und Instrumente zur Schulentwicklung in Kombination mit der Anti-Bias-Perspektive als besonderer Gewinn aus der Fortbildung beurteilt. Auch von Lehrkräften, die im Bereich der Anti-Bias-Arbeit schon über umfängliche Vorerfahrungen verfügten werden etwa die Methoden zur Entwicklung und Planung von Projekten, Ermittlung von Handlungsbedarfen oder zur Kooperation mit Akteuren und Institutionen im Umfeld der Schulen als praxistauglich und hilfreich beurteilt, um in den Schulen Projekte klarer fokussieren und vorantreiben zu können. Positiv hervorgehoben werden auch die flexiblen Einsatzmöglichkeiten dieser Arbeitsweisen und

Instrumente in potentiell in allen Feldern des beruflichen Handelns, um Erfordernisse der Differenz und Diskriminierung sichtbar machen und bearbeiten zu können. Die Aneignung dieser Arbeitsweisen und Instrumente wurde wiederum durch die praktische Erprobung bei der Entwicklung der ersten pädagogischen Projekte in den Schulen unterstützt:

> *„interkulturelle Schulentwicklung, Projektmanagement – da habe ich viel mitgenommen. Alleine wie geht man an Projektentwicklung ran oder auch Projektplanung, weil wir ja selbst ein Projekt umsetzen mussten und das hat sich ganz gut ergänzt." (L7_GY2_I)*

> *„so Handwerkszeug – Projektplanungsmatrix oder so Projektmanagement, wo man wirklich Dinge an die Hand bekommen hat, die man tatsächlich dann auch mitnehmen kann. Das fand ich gut, das war mir auch neu, das kannte ich vorher noch gar nicht und da hatte ich so den Eindruck, das lässt sich am ehesten in die Praxis übertragen. Ja, das fand ich am eindrucksvollsten. [...] So eine Projektplanungsmatrix, wo man dann wirklich die nächsten Schritte auflistet [...] das war für uns ganz gut tatsächlich, uns so ein bisschen zu fokussieren. Man kam natürlich in die Fortbildung mit ganz vielen großen Ideen und da wurde man so ein bisschen dazu gezwungen, sich jetzt auf etwas zu besinnen und hat eben gesehen, was ist tatsächlich möglich, welche Akteure brauchen wir dafür und deshalb war das so am sinnvollsten. Das hat uns sehr beim Planen geholfen. Das war tatsächlich so der größte Inhalt, weil das einfach am greifbarsten für mich war von der ganzen Fortbildung." (L4_STS6_I)*

Auffallend ist, dass sich Aussagen zum Erwerb von Kompetenzen im Bereich der Schulentwicklung stark auf die angeeigneten Instrumente beziehen. Dass kaum Lernerfahrungen geschildert werden, die sich auf längerfristige Schulentwicklungsprozesse beziehen ist aber wohl auch dem Zeitpunkt der Evaluation geschuldet, an dem die Umsetzung der Interkulturellen Koordination in den am zweiten Fortbildungsdurchgang beteiligten Schulen noch in den Anfängen stand.

Wie in den folgenden Kapiteln gezeigt wird, sprechen die beteiligten Lehrkräfte und Schulleiter_innen jedoch – ähnlich wie in der ersten Kohorte – verschiedene mikropolitische Folgen der neuen gesamtschulischen Arbeitsweise an. Mehrfach wird z.B. berichtet, dass dadurch, das Themen im Zusammenhang mit Differenz und Diskriminierung in den Schulen offiziell auf die Agenda gesetzt werden, neue (Spiel-)Räume entstehen, um diesbezügliche Sichtweisen wie Praktiken neu verhandeln zu können. Dabei ermöglicht der veränderte Status als *Interkulturelle Koordination* und die Definition von *interkultureller Schulentwicklung* als Gemeinschaftsaufgabe besonders für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, die häufig informell an ihren Schulen eine besondere Verantwortung für ‚interkulturelle Themen' übernommen hatten, die Chance für eine veränderte Positionierung.

5. UMSETZUNG DER INTERKULTURELLEN KOORDINATION IN SCHULEN

In diesem zweiten Teil der Evaluation liegt ein besonderer Schwerpunkt auf der Verankerung und Praxis der Interkulturellen Koordination in den Schulen. Dabei sollen Gelingensbedingungen wie Hürden und längerfristige Unterstützungsbedarfe für die Koordinator_innen sichtbar gemacht werden. Zu diesem Zweck war es naheliegend, neben teilnehmenden Lehrkräften und Schulleitungen der zweiten Kohorte drei Koordinator_innen aus dem Pilotdurchgang und (in zwei Fällen) ihre Schulleitungen in die Evaluation einzubeziehen.

Die folgenden Ergebnisse vermitteln konkrete Einblicke in das Aufgaben- und Rollenkonzept der fortgebildeten Lehrkräfte (5.1), die ersten initiierten Praxisprojekte (5.2) und weitere Strategien, mit denen die Fortbildungsteilnehmer_innen versuchen, die *Interkulturelle Koordination* in den Schulen bekannt zu machen und zu verankern (5.3). Als wichtige Bedingungen, welche diese Prozesse in einzelnen schulischen Einrichtungen maßgeblich mitbestimmen, werden der Rückhalt durch die Schulleitungen (5.4) und Kollegien beleuchtet (5.5). Zum Schluss werden erste Wirkungen auf das pädagogische Setting resümiert (5.6).

5.1 Aufgaben- und Rollenkonzept der Koordinator_innen

In den Interviews wie im zusätzlich eingesetzten Fragebogen wurden die fortgebildeten Lehrkräfte danach gefragt, wo sie ihre konkreten Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche als *Interkulturelle Koordination* an ihrer Schule sehen. Zudem wurden sie um Auskunft gebeten, ob und inwiefern ihre Praxis als *Interkulturelle Koordination*, Berührungspunkte mit der Inklusion neuzugewanderter geflüchteter Kinder und Jugendlicher, sowie mit der Transformation sonderpädagogischer Förderpraxen in inklusive pädagogische Arrangements in den Schulen, aufweist.

Die beschriebenen Aufgaben und Zuständigkeiten treffen in der Gesamttendenz das mit der Qualifizierung angestrebte Rollenprofil als Koordinator_in, um Erfordernisse der *interkulturellen Öffnung* bei der Schulentwicklung berücksichtigen zu können, deutlicher als bei der ersten Evaluation. Dies gilt für die erneut befragten Teilnehmer_innen der ersten Kohorte wie für die zweite Fortbildungsgruppe (s. 6.6.1). Es werden aber auch offene Fragen und Verunsicherungen in Bezug auf die Aufgaben und Rolle der Interkulturellen Koordination thematisiert (s. 6.6.2).

Grundlegendes Aufgaben- und Rollenverständnis

Die in den Interviews und im Fragebogen dargelegten Aufgaben- und Rollenkonzepte bestätigen, dass die fortgebildeten Lehrkräfte sich das angestrebte Profil der Interkulturellen Koordination angeeignet haben. Alle Teilnehmer_innen erachten die folgenden Aufgabendimensionen der Interkulturellen Koordination für relevant:

- ergebnisoffenes *Erkunden von Handlungsbedarfen* aus dem Blickwinkel von Differenz, Heterogenität und gerechter Teilhabe aller Schüler_innen (z.B. Bestandsaufnahmen, Befragungen von Schüler_innen oder Eltern);
- *Initiierung von Projekten und umfassenderen pädagogischen Entwicklungsaktivitäten* mit Bezug auf die migrationsbedingte Heterogenität;
- *Koordinierung von bestehenden und neuen Projekten und Aktivitäten; Mitwirkung in Steuerungsgremien* (z.B. erweitertem Schulleitungsgremium);
- *Multiplikation von Wissen* im Kollegium (z.B. durch Organisation von Fortbildungen, Durchführung eigener Fortbildungsangebote, Beratung von Schulleitung und Kolleg_innen, Bereitstellen von Informations- und Arbeitsmaterialien, Hilfestellungen in konkreter Zusammenarbeit mit einzelnen Kolleg_innen, z.T. auch Mediation in Konflikten);
- *Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Akteuren* (z.B. bei der Gestaltung von Bildungsübergängen; Kooperation mit freien Bildungsträgern in Gestaltung von Angeboten zum sozialen Lernen oder zur politischen Bildung; Mitwirkung in Stadtteilkonferenzen) und *Öffentlichkeitsarbeit;*
- *Ansprechperson für Schüler_innen* (v.a. Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte sehen sich in einer besonderen Verantwortung, für Schüler_innen mit ähnlichem Hintergrund als Ansprechperson zur Verfügung zu stehen).

Expliziter als bei der ersten Evaluation erachten die Koordinator_innen Leitungs- und Koordinierungsaufgaben bei der Umsetzung der *interkulturellen Öffnung* an ihrer Schule als Kern ihres Aufgabenfeldes (z.B. „*interkulturelle Öffnung* voranbringen und nach außen präsentieren"; „Projektleitung für Projekt *interkulturelle Öffnung* der Schule"; „Leitung der Arbeitsgruppe für interkulturelle Erziehung"). Dabei arbeiten viele Teilnehmer_innen in allgemeinen Steuerungsgremien der Schulentwicklung an ihrer Schule mit („Mitgestaltung der Fusion auf Kolleg_innen- und Schüler_innenebene"; „Mitwirkung in der AG zum Schulprogramm für die ganze Stadtteilschule"; "Ich gehöre nun zur erweiterten Leitungsrunde und bin Mitglied der Steuergruppe"). Solche Aktivitäten betreffen in einzelnen Schulen auch wesentlich die Planung und Organisation von Vorkehrungen zur Inklusion geflüchteter Schüler_innen, z.B. „Netzwerkarbeit [zwischen] Zentralen Erstaufnahmeeinrichtungen und Internationalen Vorbereitungs-Klassen", „Sprachlernen: Betrieb für AVM-Schüler_innen begleiten", „Integrierte Vorbereitungsklassen besser verankern" oder dafür sorgen, dass weitere Lehrkräfte der Schule an einer Fortbildung für Deutsch als Zweitsprache teilnehmen.

Anders als bei der Konzeption der Evaluation erwartet, stellen die Koordinator_innen in der Beschreibung ihres Aufgaben- und Rollenverständnisses keinerlei Bezüge zum Themenfeld Inklusion und Behinderung her.

Irritationen des Aufgaben- und Rollenkonzepts

Verunsicherungen hinsichtlich der Aufgaben und Rolle der Interkulturellen Koordination drehen sich einerseits um die Frage nach ihrer genauen Zuständigkeit für die Inklusion

neuzugewanderter Schüler_innen mit Fluchtgeschichte. Des Weiteren wird das Fehlen von klaren Ziel- und Erfolgskriterien für die Tätigkeit der Interkulturellen Koordinator_innen hinterfragt:

Delegation der Zuständigkeit für geflüchtete Schüler_innen an die Koordinator_innen

In den Interviews und im Fragebogen kommt eine hohe Motivation zum Ausdruck, sich als Koordinator_in wie in der Lehrtätigkeit für die Inklusion von Schüler_innen mit Fluchtgeschichte zu engagieren. Für einige Befragte ist selbstverständlich, dass sie aufgrund ihrer fachlichen Spezialisierung über ihre Rolle als *Interkulturelle Koordination* hinaus auch als Lehrkraft in IV-Klassen unterrichten und/oder deren Leitung übernehmen. Auch die Gestaltung des Transfers der einzelnen Schüler_innen aus den Vorbereitungsklassen in Regelklassen und weiterführende Bildungsgänge erachten mehrere Befragte als wichtige Aufgabe:

> „Ich fühle mich da irgendwie mit angesprochen und dadurch, dass ich diese Fortbildung für IV-Klassen auch mitorganisiert habe, ist das schon auch mit mein Bereich. Dass ich mich auch mal informiere, was da gerade so läuft, wo Probleme sind und dass man eben guckt, wie kann es laufen, auch in Absprache mit den Kollegen, wenn es darum geht, die Schüler in den Regelunterricht zu überführen. Das fällt auch in meinen Bereich, ja.“ (L7_GY2_I)

> „Bei uns hier hat Mitte März eine Unterkunft für Geflüchtete aufgemacht. Da habe ich mich als *Interkulturelle Koordination* natürlich auch gleich angesprochen gefühlt [...] Und das war auch klar, dass ich gerne die Klassenleitung dieser IVK hätte.“ (L6_STS6_I)

> "Ich unterrichte in diesen [IV-]Klassen. Im Team beschäftigen wir uns gerade mit dem Thema ‚Abschlüsse mit Chancengleichheit‘, d.h. der Besuch einer weiterführenden Schule sollte auch für AVM-SuS möglich sein." (L1_BS1_ EV-FB)

> "In Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen Erarbeitung von Konzept für Integration der IVK-Schüler in Schulgemeinschaft (Gewinnen von Schülern als Partner für IVK-SuS, Mittagspausenbetreuung, Angebote am Nachmittag). Zusammenarbeit mit Sozialpädagogen und Kollegen am Übergang der IVK-SuS in Regelunterricht zu erleichtern bzw. ermöglichen." (L7_GY2_ EV-FB)

> "Ich habe den Auftrag bekommen, wie man neu zugewanderte Kinder bei uns integrieren kann. Wie geht man mit den Eltern um? Wie bereitet man die anderen Eltern darauf vor?" (L16_GS1_EV-FB)

Insbesondere die praxiserfahreneren Lehrkräfte aus dem ersten Fortbildungsdurchgang grenzen die *Interkulturelle Koordination* jedoch von der pädagogischen Unterstützung geflüchteter Schüler_innen ab. Sie problematisieren die Tendenz in einigen Schulen, den Koordinator_innen quasi selbstverständlich eine Haupt- oder Alleinverantwortlichkeit für neuzugewanderte Schüler_innen zuzuschreiben, während der sonstige Schulbetrieb von den neuen Erfordernissen eher unberührt bleiben soll. Die folgende Interviewpassage soll aufgrund der ausführlichen und differenzierten Begründung umfassend vorgestellt und interpretiert werden:

> „Das Thema *Interkulturelle Koordination* und Neuzuwanderung sehe ich ein bisschen mit Besorgnis, das ist so eine zweiseitige Medaille. Auf der einen Seite sehen wir natürlich jetzt vermehrt die Möglichkeit, *interkulturelle Öffnung* jetzt anzustoßen, weil alle Schulen sozusagen nicht sensibel-, aber als einzige Hilfsmöglichkeit die interkulturelle Arbeit sehen. Viele Schulleitungen schicken ihre

> Kollegen auch zur IKO-Ausbildung oder zu unseren Seminaren, weil sie sagen: ‚Ja gut, dann nimm die Rezepte da mal mit.' Also, ich sehe da die Chance, aber ich sehe da auch die Gefahr, dass die IKOs weg von der Schulentwicklung mehr die Integration von Neuzuwanderung zu ihrem Schwerpunkt machen müssen. Und das ist natürlich eine große, große Gefahr. Wir haben eine heterogene Schülerschaft, das ist vielleicht bei uns, an meiner Schule mehr als an anderen Standorten, aber *interkulturelle Öffnung* kann man genauso in den Elbvororten betreiben wie in den Ballungsbezirken und das sollte man auch. Und das ist so die Gefahr. Und man wird sehr schnell ausgebrannt. Also, wir haben Schulen, wo es vielleicht irgendwie fünf, sechs, sieben oder acht IV-Standorte gibt. Und da könnte es natürlich gefährlich werden für die IKOs, dann werden Sie sehr verbrannt oder verheizt sozusagen. Sehr schnell, weil die Neuzugewanderten zu integrieren ist auf der einzelpersonellen Ebene wie der IKO nicht möglich. Nicht, wenn jemand keine Weisungsbefugnis hat. […]
>
> Schulen, die wirklich an ihren Prozessen arbeiten wollen oder Integration und Konfliktvermeidung im Bereich der IVK machen möchten, die müssen die Schulleitung, die müssen ihr Kollegium zwingen, alle gemeinsam dran zu arbeiten. Eine Schule muss gesettelt und fest verankert sein, damit sie sozusagen neue Bereiche angehen kann. Dann kann der IKO, also wenn eine Schule wie meine gesettelt ist, dann kann man natürlich als IKO anfangen und bisschen Neuzuwanderung, ein bisschen Altmigration oder auch gar keine Migration mitbehandeln und bearbeiten. Das ist überhaupt kein Thema, aber wenn eine Schule noch nie-, also Neumigration bekommt plötzlich in der Masse, ich spreche nicht von einer Klasse, sondern wirklich in der Masse, dann wird es gefährlich, weil ich erfahre, dass häufig Schulen in ihren Strukturen sehr eingestaubt sind und ihre Strukturen überarbeiten müssen und ganzheitlich irgendwie arbeiten müssen und wenn man dann als IKO reinkommt und plötzlich für einen Konflikt oder für ein Problem irgendwie Ansprechpartner wird und gerade nach der Ausbildung, ist das schwierig. Das ist nicht umsetzbar." (L22_STS8_1_I)

Die Interviewpartnerin schildert, wie der Handlungsdruck durch neuzugewanderte geflüchtete Kinder und Jugendliche bei vielen Schulleitungen das Interesse an der Fortbildung geweckt habe. Sie hinterfragt jedoch das zugrunde gelegte Verständnis von Interkultureller Koordination. Diese würde mit zielgruppenspezifischen Hilfsangeboten, i.S. rezeptartiger ‚schneller Lösungen' verwechselt. Nach Ansicht der Pädagogin werden die eigentlichen Ziele der Fortbildung dabei aus den Augen verloren. Die Fortbildung werde unter der Hand zu einer kompensatorischen Fördermaßnahme umdefiniert: „weg von der Schulentwicklung und mehr zur Integration von Neuzuwanderung als Schwerpunkt". Dabei gerate aus dem Blick, dass *interkulturelle Öffnung* unabhängig von der Anwesenheit von Schüler_innen mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte für alle Schulen relevant sei.

Die Vermischung der Interkulturellen Koordination mit der Förderung und Betreuung neuzugewanderter geflüchteter Schüler_innen geht für die Interviewpartnerin mit einem weiteren Problem einher. Sie sieht auch die Gefahr der Überlastung und Überforderung der Lehrkräfte („man wird sehr schnell ausgebrannt", „verheizt"). Dabei wird auch die Rolle der Institution Schule angesprochen, die auf die verschiedenen Herausforderungen nicht vorbereitet sei. Unter diesen Umständen würden Einzelpersonen strukturelle Gestaltungserfordernisse aufgebürdet, auf welche der Interviewpartnerin zufolge nur die Schule als Ganzes durch eine gezielte Anpassung ihrer Angebote und Arbeitsstrukturen reagieren könne. Im Zitat werden eine

Reihe von Bedingungen genannt, welche dieses Risiko verstärken: wenn eine hohe Anzahl geflüchteter Kinder und Jugendlicher zu inkludieren seien („ich spreche nicht von einer Klasse, sondern wirklich in der Masse“); wenn die Schulen darauf schlecht vorbereitet und erst wenig organisatorische und fachliche Kapazitäten für eine diversitätssensible Arbeit etabliert seien („in ihren Strukturen sehr eingestaubt“) und wenn die *Interkulturelle Koordinator_innen* von der Schulleitung relativ abgekoppelt agieren muss (auf der „einzelpersonellen Ebene“, „keine Weisungsbefugnis“). Die Befragte warnt davor, dass gerade im Fall von Berufsanfänger_innen die *Interkulturelle Koordination* zum Scheitern verurteilt sei, wenn die Inklusion Geflüchteter komplett an sie delegiert werde. Sie lehnt eine Zuständigkeit für die Inklusion neu kommender geflüchteter Schüler_innen keineswegs ab. Mit guten Gründen weist sie jedoch die Delegation des gesamten Aufgabenfeldes der Inklusion von neuzugewanderten Schüler_innen an die Koordinator_innen als Missverständnis zurück. Bei der Interkulturellen Koordination gehe es darum, Schule in Bezug auf die vielfältigen Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft nachhaltig zu gestalten und dazu entsprechende Kapazitäten aufzubauen („wirklich an ihren Prozessen arbeiten“). Dies wird als Aufgabe aller Schulen verstanden („genauso in den Elbvororten“).

Mangelnde Ziel- und Erfolgskriterien der Interkulturellen Koordination

Das mit der Fortbildung intendierte Rollenprofil der Interkulturellen Koordination i.S. von „Veränderungsakteuren“, „die Schulentwicklungsprozesse ihrer Schule mit interkultureller Expertise unterstützen und zur Umsetzung von Inklusion beitragen“ (BQM/LI 2014) können die meisten Fortbildungsteilnehmer_innen für sich inhaltlich füllen und sehr klar vertreten. Einzelne thematisieren jedoch auch Verunsicherungen, welche gerade mit der potentiellen Weite des Aufgabenfeldes und dem offenen, prozesshaften und potentiell unabgeschlossenen Charakter der Schulentwicklung zusammenhängen.

Beispielsweise hat die Koordinatorin, von der das folgende Zitat stammt, mit dem prozessualen Charakter ihrer Tätigkeit offenbar wenig Schwierigkeiten:

> „Naja Elterncafé, wenn man das etabliert hat, wenn das gut läuft, dann weiter die Elternmentoren unterstützen, aber da sehe ich nicht meine Hauptaufgabe. Wenn das erfüllt ist und das läuft, dann sehe ich mich eher in der Organisationsentwicklung. Ich bin in der AG Leitbild gewesen, das ändert sich jetzt um in Schulprogramm, dass man konkret bestimmte Sachen im Schulprogramm drinne hat […] Und jetzt sind wir alle in so einem Umbruch und jetzt wird alles nochmal neu gestaltet und deswegen sehe ich meine Chance darin, da mitzuwirken. Also, ich bin eigentlich genau zur richtigen Zeit am richtigen Ort. Also wenn jetzt was verändert werden kann, dann jetzt. Weil jetzt das Schulprogramm komplett, nochmal alles umgeworfen wird ein bisschen.“ (L15_GS3/STS_I)

Die Interviewpartnerin schildert, dass sie sich, wenn die ersten initiierten Projekte gut laufen (Elterncafé, Elternmentoren) stärker auf die Organisationsentwicklung konzentrieren wolle. Da erlebe sie eine aktuelle Umbruchsituation an ihrer Schule als eine bedeutsame Chance, um Spielräume für Veränderungen zu nutzen.

Den beschriebenen offenen und prozesshaften Charakter der Tätigkeit als *Interkulturelle Koordination* fasst die im Folgenden zitierte Lehrkraft hingegen als irritierend auf:

> „Ich glaube, dass die Ausbildung oder das Ausbildungsformat gar nicht das vorschreibt, was ich alles mache, sondern sagt, ‚Okay, nehmen Sie sich einen Bereich und machen Sie, wachsen Sie hinein.' Denn es gibt ja auch verschiedene Möglichkeiten, ein IKO zu sein. Und vielleicht ist das auch, was nochmal schwierig ist, das fehlt vielleicht auch in der Ausbildung. Man kann Experte sein, man kann Moderator für etwas sein. Also, es gibt halt verschiedene Sachmöglichkeiten. Dafür muss man seine eigene Schule kennen und das kann die Ausbildung ja nicht. Und die Ausbildungsleiter wissen ja nicht, wie jede einzelne Schule tickt. Das heißt, dass es bei mir so funktioniert hat oder dass das so viel ist, das liegt einfach im Ermessen von mir selber, weil ich diese Bereiche auch auf allen Ebenen versucht habe umzusetzen. So, das ist aber natürlich ein harter Kampf." (L22_STS8_1_I)

Im Zitat wird hervorgehoben, dass für die *Interkulturelle Koordination* wenig konkrete Aufgaben vorgegeben werden können. Um diese zu identifizieren, „muss man seine eigene Schule kennen" – dieses Wissen könne in der Fortbildung nicht vermittelt werden. Infolgedessen gebe es auch keine Zielkriterien, an denen sich der geleistete Arbeitsaufwand bemessen könne. Die interviewte Pädagogin problematisiert die Situation, ihre weitreichenden Ansprüche als *Interkulturelle Koordination* selbst zu setzen („das liegt einfach im Ermessen von mir selber"); für die Umsetzung dieser Ziele müsse sie in der Schule kämpfen. Auch die Darstellung aus der Ich-Perspektive legt nahe, dass sie sich dabei eher als Einzelkämpferin erlebt. Dieses wahrgenommene strukturelle Problem führt für die interviewte Lehrkraft zu Überforderung. Diese Problematik kommt auch in Interviews mit anderen Lehrkräften zum Ausdruck:

> „Die Arbeit als *Interkulturelle Koordination* – das ist so ein breites Feld. Man macht und macht [...] und es reicht irgendwie nicht aus. Also, ich habe nie das Gefühl, dass ich angekommen bin, dass ich genug tue. [...] gibt es nicht vielleicht da noch Projekte, von denen ich noch gar keine Ahnung habe. Kann ich das nicht noch breiter etablieren? Also, man kommt nie zum Schluss, die Arbeit hat nie ein Ende und das kann auch zermürbend sein, vor allem wenn das dann noch an einer Person hängt. Wenn ich zum Beispiel an die Podiumsdiskussion denke – ich habe wirklich geschwitzt. Also, an dem Tag selber, weil ich alles selber organisiert habe und jetzt nicht noch Kollegen irgendwelche Arbeiten aufbürden wollte, alles selber kommuniziert habe und dann auch noch die Verantwortung dafür trage. Also wenn es nicht klappt, dann fühlt man sich gleich als IKO verantwortlich und denkt, ‚Och Mist, ist jetzt nach hinten losgegangen...'. Ich finde als IKO muss man mutig sein, man muss sich was trauen, Verantwortung ganz stark übernehmen, zum Teil auch ‚Box-Sack' sein." (L21_STS7_1_I)

> „das, was ich schwierig finde ist, dass es so viel gibt in dem Bereich, was man machen kann. Das hat auch diese Qualifizierung nochmal sichtbar gemacht hat – die ganzen Möglichkeiten, auch dadurch, dass alle unterschiedliche Projekte bearbeitet haben. Auf dieser Abschlussveranstaltung war dann ja auch meine Schulleitung und der hat das natürlich auch wahrgenommen und kommt da mit einem bestimmten Erwartungswert auf mich zu, wo ich schon so denke: ‚Okay, Hilfe, ich kann das nicht alles sofort umsetzen! Ich habe auch immer das Gefühl, ich mache zu wenig. Das finde ich dann für mich selber eher die Herausforderung, zu gucken, was mache ich, wie, wann?" (L7_GY2_1)

In beiden Zitaten betonen die Teilnehmenden einerseits potentiell unbegrenzte Möglichkeiten für Aktivitäten, andererseits nehmen sie sich in der Rolle als *Interkulturelle Koordination* als isoliert vom Kollegium wahr. Im ersten Beispiel werden aufgrund knapper Zeitkapazitäten Bedenken geäußert, Kolleg_innen einzubeziehen. Hier wird das schiere Übermaß der (möglichen) Aufgaben und die alleinige Verantwortung für anspruchsvolle Projekte (z.B. die geschilderte Podiumsdiskussion) als überfordernd erlebt aber auch als Quelle permanenter Unzufriedenheit mit dem Erreichten. Im zweiten Zitat wird diese Sicht geteilt; die Befragte spricht allerdings auch eine Strategie an, Überforderung zu vermeiden: ihre Ziele und Ansprüche bewusst einzugrenzen und festzulegen („z.B. für mich selber eher die Herausforderung zu gucken, was mache ich, wie, wann?“).

Diese Schwierigkeit, Ziele und Ansprüche bewusst festzulegen, hat oft mit dem wahrgenommenen Erwartungsdruck in den Schulen zu tun. Dabei wird offenbar auch von den Interkulturellen Koordinator_innen manchmal aus den Augen verloren, dass (interkulturelle) Schulentwicklung eine kollektive Aufgabe ist, die nicht von Einzelpersonen getragen werden kann. Auffallend ist, dass die Teilnehmer_innen der zweiten Kohorte ein Verständnis von Schulentwicklung als kollektivem Prozess tendenziell stärker angeeignet haben als die Vorgängergruppe. Ob dies an persönlichen Einstellungsmustern der Befragten, einem desillusionierenden Schulalltag oder der Verbesserung der Fortbildungsinhalte im zweiten Durchgang liegt, vermag diese Evaluation nicht zu beantworten.

5.2 Erste pädagogische Entwicklungsvorhaben

Ein wesentlicher Teil der Fortbildung ist es, ein erstes Praxisvorhaben in den Schulen zu initiieren, dessen Entwicklung und Umsetzung in der Fortbildungsgruppe begleitet wird. In etwas mehr als der Hälfte der Schulen wurden zunächst *Einzelprojekte* auf den Weg gebracht, welche sich grob drei Handlungsfeldern zuordnen lassen: In fünf Schulen wurden Initiativen gestartet, um die *Beteiligung von Eltern* mit Migrationsgeschichte zu verbessern. In allen Fällen wurde auf die Qualifizierung von Elternmentoren gesetzt. In vier Schulen wurde ein Elterncafé etabliert und in zweien wurden Thementage zur Information und Beratung von Eltern angeboten. Zwei Schulen verfolgten das Ziel, die elterliche Mitwirkung in Gremien und bei der Schulentwicklung zu stärken (z.B. durch Einrichtung eines Elterncafés oder einer sogenannten ‚Elternplattform‘). An zwei Schulen wurden *interkulturelle Trainings/Workshops für die Schülerschaft* initiiert. In beiden Schulen wurde eine Verstetigung dieser Projekte angestrebt. In drei Fällen hatten die Interkulturellen Koordinator_innen *Mentoring-Projekte für Schüler_innen* mit externen Kooperationspartner_innen (Studierende, Unternehmer_innen) entwickelt. In einer Schule wird zusätzlich ein ‚*Peer-to-peer‘*-Ansatz verfolgt – hier gründeten Schüler_innen gemeinsam mit der Interkulturellen Koordination einen Gesprächskreis für interreligiösen Austausch, der regelmäßig stattfindet. Alle drei Projekte sollen längerfristig an den Schulen fortgeführt und z.B. mit der Profilbildung verknüpft werden.

Aus den Interviews geht hervor, dass die Koordinator_innen die genannten Vorhaben nicht als isolierte Maßnahmen verstehen, sondern als Einstieg, um sich in ihrer neuen Funktion schulweit bekannt zu machen, Kooperationsbeziehungen zu knüpfen und weitere Schritte zur Schulentwicklung anzustoßen. Beispielsweise wurde in einer Schule nach der Einführung von Anti-Bias-Trainings für Schüler_innen eine entsprechende Fortbildung für Kolleg_innen ins Auge gefasst. Da diese Schule kurz vor der Fusion mit einer anderen Schule stand, wurde eine gemeinsame Fortbildung beider Kollegien auch als geeignete Aktivität gesehen, um das gegenseitige Kennenlernen zu fördern. Die *Interkulturelle Koordination* aus einer anderen Schule berichtet, dass sie nach der Etablierung eines Elterncafés verstärkt von der Schulleitung in Reflexions- und Entscheidungsprozesse einbezogen werde und Kolleg_innen bei Fragen zur Unterrichtsentwicklung ihren Rat suchen würden.

Stärker als im Pilotdurchgang wird die Tendenz erkennbar, Schwierigkeiten bei der Umsetzung von Projekten gemeinschaftlich zu reflektieren: Als Beispiel lässt sich hier ein Poster[29] heranziehen, auf dem die Schwierigkeiten thematisiert werden, denen die beteiligten Lehrkräfte beim Aufbau eines Elterncafés begegnet waren. Unter der Frage, warum dieses Angebot von Eltern nur sehr sporadisch angenommen wurde, werden strukturelle Hindernisse (z.B. Raummangel an der Schule, schwer zu gewährleistende Betreuung des Elterncafés durch Kolleg_innen) zur Sprache gebracht. Ebenso wird hinterfragt, ob das Konzept womöglich die Bedürfnisse ihrer Zielgruppe verfehlte, etwa weil die Angebote an den konkreten Lebensbedingungen der fokussierten Elterngruppe vorbeizielen („zu mittelschichtig gedacht? Zeitmangel der Eltern?“ etc.).

Die andere Hälfte der Teilnehmer_innen entschied sich, an ihren Schulen kein Einzelprojekt in Angriff zu nehmen, sondern von Anfang an *gesamtschulische Arbeitsweisen unter dem Ziel der interkulturellen Öffnung* zu etablieren. Dabei setzen sie auf den Ebenen der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung parallel an. Sie orientieren sich zudem stärker an der Prozessstruktur der Schulentwicklung, d.h. dem Zyklus von Bestandsaufnahme, Planung und Umsetzung von Projekten und Reflexion erreichter Veränderungen. Beispielsweise wurden in einer Schule nach einer schriftlichen Umfrage unter Kolleg_innen pädagogische Entwicklungsinitiativen in verschiedenen Bereichen angestoßen: zur besseren Beteiligung von Eltern (Entwicklung mehrsprachiger Informationsmaterialien), zur interkulturellen Sensibilisierung der gesamten Schulgemeinschaft (Stärkung der Herkunftssprachen, Integration der IV-Klasse für Geflüchtete im Schulalltag, Förderung interkultureller Kompetenzen im Kollegium, Gestaltung eines Tages der Religionen) und im Rahmen des Projektes ‚Schule ohne Rassismus – Schule mit Courage‘. Im Unterschied zum Einstieg über Einzelprojekte setzen gesamtschulische Entwicklungsansätze ein höheres Maß an Offenheit und Unterstützungsbereitschaft für die *Interkulturelle Koordination* sowie bereits ausgebildete Kooperationsbeziehungen voraus, schulintern v.a. mit der Schulleitung und zwischen den Lehrkräften sowie mit externen Akteuren. Im

[29] Zur Vorstellung der initiierten Praxisvorhaben in der Fortbildungsgruppe haben die Teilnehmenden Poster erstellt, die im Rahmen der Evaluation ebenfalls gesichtet wurden.

folgenden Zitat beschreibt die Interviewpartnerin, wie sie im Laufe der Fortbildung die ursprüngliche Idee, ein Elterncafé zu gestalten, bald zugunsten breiterer Veränderungsvorhaben im Bereich der Unterrichts- und Schulkulturentwicklung verworfen habe:

> „Bei uns ist es ja so ein bisschen weiter gefasst. Die *interkulturelle Öffnung* der Schule beinhaltet so ganz viele Kleinigkeiten erstmal. Wir hatten ja zuerst überlegt, mit was ganz Konkretem anzufangen, mit dem Elterncafé und haben dann gemerkt, dass das hier nicht relevant ist. [...] weil wir möchten, dass ganz viel an die Schülerschaft weitergegeben wird, weil die wollen wir erreichen, wir wollen denen ja auch eine Zukunft bieten, wir wollen dass sie hier ohne Diskriminierung lernen können, dass sie sich hier wertgeschätzt fühlen. Wir wollen, dass durch die *interkulturelle Öffnung* auch eine tolle Lernatmosphäre in der Schule geschaffen wird, die dazu führt, dass sie Bildungserfolg haben. Das ist eigentlich unser Ziel gewesen.“ (L6_STS6_I)

Erforderlich sind zudem gute Kenntnisse der Koordinator_innen über schulische Prozesse (vgl. hierzu auch exemplarisch die drei Schulporträts in Kapitel 8). Einigen Koordinator_innen war erst im Laufe der Fortbildung bewusst geworden, dass an ihren Schulen durchaus Möglichkeiten bestehen, gemeinsam mit Kolleg_innen umfassendere Veränderungsprozesse anzugehen. So reflektiert eine Koordinatorin, dass die Entscheidung für ein erstes Projekt für sie eigentlich zu früh erfolgt sei. Sie habe zu dem Zeitpunkt die Möglichkeiten, ein Projekt mit anderen Schulentwicklungsprozessen zu verknüpfen, noch zu wenig überblickt:

> „Diese Projektplanung finde ich zu früh […] Ich hätte gerne noch ein ganz bisschen mehr gewusst, was ich eigentlich bedenken muss, bevor ich mich überhaupt für irgendein Projekt entscheide. Das hätte ich ganz anders angelegt, wenn ich etwas weitergewesen wäre […] was es noch alles für Möglichkeiten gibt. Ich bin auf bestimmte Sachen alleine wirklich nicht gekommen, und auch wie arbeitsintensiv bestimmte Sachen sein können. Und ich hätte mir auch möglicherweise die Zielgruppe der Lehrer ausgesucht und nicht Eltern, weil ich der Ansicht bin-, leider, ich muss da anfangen […] Dann hätte ich vielleicht das Konzept oder die Projektplanung noch sinnvoller an bestimmte aktuelle Schulentwicklungsprozesse geknüpft oder versuchen können, das mit der Schulleitung zu besprechen [...] Auf der anderen Seite: wenn man sich nichts vornimmt, marschiert man auch nicht los“ (L8_STS1_I)

5.3 Implementierung der neuen Funktion der Interkulturellen Koordination

Einführung und Aufbau des Arbeitsbereiches in den Schulen

Wie im vorherigen Abschnitt gezeigt wurde, werden die ersten Praxisvorhaben von den Fortbildungsteilnehmer_innen oft zum Einstieg genutzt, um die *Interkulturelle Koordination* an den Schulen bekannt zu machen und weitere Schritte zu ihrer Etablierung zu unternehmen. Darüber hinaus werden im Datenmaterial weitere Herangehensweisen und Strategien beschrieben, mit denen sie versuchen, ihre Kolleg_innen über die Ziele und Angebote der Interkulturellen Koordination zu informieren, sie von der Wichtigkeit ihrer Anliegen zu überzeugen und Unterstützung für ihre Vorhaben zu mobilisieren. Von den zentralen Strategien, die sich

auf der Basis der Interview- und Fragebogendaten rekonstruieren lassen, werden von den Koordinator_innen oft mehrere parallel verfolgt:

Versicherung des Rückhalts durch die Schulleitung

Um die *Interkulturelle Koordination* im Schulalltag verankern zu können, geben viele Befragte an, sich besonders um eine regelmäßige Kommunikation und konstruktive Arbeitsbeziehung mit ihrer Schulleitung zu bemühen („Schulleiter immer wieder einbeziehen"). Dem Rückhalt durch die Schulleitung messen alle Teilnehmer_innen eine hohe Bedeutung bei:

> "Eine der wichtigsten Strategien ist die enge Zusammenarbeit mit der Schulleitung. Über diese 'Zusammenarbeit' habe ich die Möglichkeit, meine Wünsche und Pläne in dem Schulentwicklungsprozess einzubringen. So kann ich meine Kooperationsbeziehungen innerhalb der Schule ausbauen." (L16_GS1_EV-FB)

Offizielle Vorstellung der Interkulturellen Koordination in der Schule

Ein wichtiger Schritt, um die *Interkulturelle Koordination* schulöffentlich einzuführen und als Ansprechpersonen für Erfordernisse mit migrationsgesellschaftlichem Bezug sichtbar zu machen, stellt für viele Befragte eine offizielle Vorstellung dar. Ähnlich wie bei der ersten Evaluation geben von den Teilnehmer_innen der zweiten Staffel etwa zwei Drittel an, dem Kollegium explizit vorgestellt worden zu sein; etwas mehr als ein Drittel war den Eltern und nur wenige *Interkulturelle Koordinator_innen* waren auch der Schülerschaft vorgestellt worden:

> *„Ich wurde dann vorgestellt und das Kollegium wusste ja auch, dass die Stellen ausgeschrieben sind. Das war dann klar, dass ich das mache und das Projekt ‚Elternmentoren' kennen auch alle, weil ich regelmäßig auf Lehrerkonferenzen darüber berichte und weil die Kollegen immer meine Einladung verteilen müssen. […] Das ist eigentlich verankert oder auch in den Köpfen" (L7_GY2_I)*

Laufende Information und Berichterstattung in schulöffentlichen Foren

Die meisten Teilnehmer_innen geben an, über die Fortbildung und die *Interkulturelle Koordination* kontinuierlich in den offiziellen Foren zu informieren, etwa durch schriftliche Aushänge im Lehrerzimmer oder Mitteilungen auf Konferenzen (z.B. „auf Lehrer- und Abteilungskonferenzen über Fortbildungsthemen [informieren]", „Ankündigungen und Berichte auf Lehrerkonferenzen" über „Vorhaben und Erreichte[s]" wie „gute Praxisbeispiele"). Um bei Kolleg_innen Interesse wecken und diese in Aktivitäten einbeziehen zu können – so erklären mehrere Teilnehmer_innen – müsse über laufende Schulentwicklungsaktivitäten in transparenter und verbindlicher Weise berichtet werden. In den Interviews klingt jedoch an, dass die Koordinator_innen dazu auch eine gewisse Ausdauer und Beharrlichkeit für nötig erachten:

> "Kommunikation und Transparenz. Verbindliche Umsetzung von Projektzielen." (L10_STS3_EV-FB)

> „Praktisches Handeln und darüber reden" (L8_STS1_ EV-FB)

> „auf das Thema aufmerksam machen [immer wieder]" (L5_STS5_EV-FB)

> "Impuls geben. Zeit lassen. Lösungen zur Verfügung stellen. Konkrete kleine Projekte anbieten. Verbündete/interessierte Kolleg_innen finden. Gute Praxisbeispiele veröffentlichen. Den (neuen)

Vorschlag machen. Einen Durchgang starten. Selbstkritik betreiben, Feedback einholen. Reflektieren und den Prozess verbessern. Damit weiter verfahren." (L12_STS4_EV-FB)

Bilden einer Arbeitsgruppe mit engagierten Kolleg_innen

In mehreren Fällen haben die Interkulturellen Koordinator_innen in den Schulen Arbeitsgruppen gegründet bzw. nutzen zuvor schon existierende, um ihre Anliegen mit einem kleinen Kreis von ‚überzeugten' Kolleg_innen voranbringen zu können:

„In der AG waren wir schon mehrere Kolleg_innen und auch die Bibliothekarin ist da irgendwie total angefixt. Da hatte ich dann mal so eine Bücherkiste bestellt zum Thema ‚Mittelalter in Asien und Afrika' und seitdem – und das ist total schön – versucht sie gerade, Bücher in anderen Sprachen zu bestellen und fragt uns da immer. Bei der war es wirklich so, dass sie gleich total offen war und da ganz hinterher ist. Da hatte man einfach gemerkt, dass dieser eine Anstoß ihr das tatsächlich so total ins Bewusst gerückt hat – also genau das, was wir uns erhoffen." (L4_STS6_I)

Informelle Gespräche mit Kolleg_innen

Neben den oben beschriebenen eher formalen Kommunikationswegen und Kooperationsformen heben fast alle Befragten die Wichtigkeit von informellen Gesprächen mit anderen Lehrenden und sonstigen Fachkräften als wichtige Strategie hervor, um in einen Austausch und eine Zusammenarbeit zu kommen („Inoffizielle Kamingespräche", „'Informeller' Austausch in Teamsitzungen", „Viele Gespräche mit unterschiedlichen Kolleg_innen").

(Mit-)Teilen von Wissen und Lösungen in alltäglicher Zusammenarbeit

Ferner setzen viele Beteiligte darauf, Vertrauen aufzubauen und Interesse an ihrer Arbeit zu wecken, indem sie in zahlreichen, sich spontan ergebenden gemeinsamen Handlungsanlässen ihre Expertise zum Themenbereich Migration und Differenz einbringen („Unaufgefordert Hilfestellung für Kollegen, wenn das Gefühl aufkommt, dass da ein IK-Problem vorliegt."; „Kommunikation mit Kolleg_innen über deren Projekte: Impulse setzen, Austausch fördern").

Organisationale Integration und Verzahnung mit Steuerungsgremien

Die Tatsache, dass mehr als die Hälfte der Teilnehmenden der zweiten Staffel in schulischen Gremien involviert sind (z.B. diverse Gruppen zur Schul- und Qualitätsentwicklung, Steuergruppen, erweiterter Kreis der Schulleitung, Netzwerke mit anderen Schulen oder sonstigen außerschulischen Kooperationspartner_innen) oder spezifische Funktionen ausüben (z.B. Fachleitung, Beratungslehrer_in) erleichtert die Verankerung der Interkulturellen Koordination in den Schulen und deren Aktivitäten entscheidend. Besonders in kleineren Schulen bekleiden die Koordinator_innen oft mehrere Ämter und Positionen. Dadurch waren sie auch in ihrer Funktion als *Interkulturelle Koordination* von Anfang an in zentrale Kommunikationen und Abläufe involviert. Die Mitarbeit in schulinternen Gremien erleichtert es den Multiplikator_innen, ihr Wissen zu verbreiten, ihr neues Handlungsfeld organisational zu verankern, Mitstreiter_innen zu gewinnen und Aktivitäten zu initiieren. So können etwa Anliegen gezielt in

relevante Kommunikations- und Entscheidungsprozesse eingebracht bzw. auf die Agenda gesetzt werden:

> „Ich bin immer in der Schulentwicklungsgruppe drin gewesen, solange sie besteht. Ich bin Beratungslehrerin an der Schule und bekomme eine ganze Menge mit. [...] ich bin in vielen Gruppen, weil wir so ein kleines Kollegium geworden sind. Es wäre anders, wenn wir viel mehr wären. Bei uns sieht man in den Gremien natürlich immer die gleichen zwölf Kollegen, ganz klar“ (L1_BS1_I)

> „Dadurch dass es keine andere Schulentwicklungsgruppe gibt, bin ich in allen Prozessen mit drinne. Es berührt alle Ebenen der Schulentwicklung [...] ich bin immer schon so ein Bindeglied. Also, ich bin überall sichtbar.“ (L22_STS7_1_I)

> "In der Schulentwicklungsgruppe der Schule N. sitzen die Funktionsstellenträger_innen und die Schulleitung zusammen und tauschen sich aus. Hier wird beschlossen, welche Themen und Entwicklungsanträge verfolgt und bearbeitet werden sollen. 1. Strategie: Mitarbeit und Mitsprache in wichtigen Gremien." (L1_BS1_EV-FB)

Dass es mehreren Interkulturellen Koordinator_innen offenbar gelingt, ihr Aufgabengebiet mit anderen schulischen Verantwortungsbereichen zu verzahnen, lässt sich u.a. an den vielfältigen genannten Kooperationspartner_innen ablesen, z.B. „Koordinatorin der Vorbereitungsphase", „Schulbeauftragte aus der Fusionsschule", "interkulturelle Schulleitung", Fachleitungen, Jahrgangsstufen- oder [IV-]Klassenteams:

> „Am besten Unterstützung finde ich eigentlich tatsächlich bei den Sozialpädagogen, weil wir eine sehr erfahrene Sozialpädagogin haben, die den Stadtteil auch sehr gut kennt und die schon lange mit Familien oder auch mit Schülern hier gut zusammenarbeitet. Darüber finde ich ganz gut Unterstützung, vor allem was eben die Eltern- und Schülermentoren angeht“ (L7_GY2_I)

> "Alle Funktionsstellen ziehen da mit"

Sichtweisen und Handlungskonzepte befragter Schulleiter_innen

Die Interviews mit den Schulleiter_innen erlauben einen tieferen Einblick in ihre Sichtweisen auf die Fortbildung zur Interkulturellen Koordination und ihre Überlegungen, wie sie diese neue Funktion an ihrer Schule integrieren wollen. Erwartungsgemäß beurteilen sie die Fortbildung bzw. die *Interkulturelle Koordination* stärker aus ihrem spezifischen Blickwinkel des Leitungshandelns und Schulmanagements. Die meisten Interviewteilnehmer_innen zeigen sich überzeugt von dem Ansatz, in Schulen mit einem hohen Anteil von Schüler_innen mit eigener oder familialer Migrationsgeschichte, auch mit entsprechenden fachlich anspruchsvollen Fortbildungen des Personals und effektiven Maßnahmen im Bereich der Schulentwicklung zu reagieren, um hohe Bildungserfolge in ihren Schulen wie auch Chancengleichheit gewährleisten zu können. Ebenso erscheint es ihnen vielversprechend, in ihren Einrichtungen auf der im Aufbau befindlichen Ebene einer sogenannten mittleren Managementebene eine *Interkulturelle Koordination* als Funktionsstelle zu verankern:

„es war wie gesagt klar, dass das ein großes Thema war und dass wir für dieses Thema jemanden brauchen, der sich fortbildet, der auch die Möglichkeit hat, an guten Fortbildungen teilzunehmen und diesen Bereich leitend gestaltet. Parallel zu dem konkreten Fortbildungsangebot wurde für die Schulen die Möglichkeit geschaffen, so etwas wie ein ‚mittleres Management' aufzubauen, auch für andere Bereiche – Neue Medien oder bestimmte Fachbereiche, was auch immer – die mit Beförderungsstellen, also mehr Geld ausgestattet werden konnten. Das ist halt ein sehr gutes Instrument, um Schulentwicklung zu machen und das hat in dem Bereich halt gut geklappt, wir haben die Person, die diese Ausbildung hat, die inzwischen auch diese Beförderungsstelle hat und auch ein bisschen weniger Unterricht machen muss und mehr Zeit dann für ihre Aufgaben hat." (SL1_GS4_I)

„alle A14-Stelle werden ja jetzt über Funktionen besetzt und da haben wir genau diese mittlere Ebene, die ja so im Bereich Koordination und Beratung umgesetzt ist. Und da sehe ich eben auch die IKOs, die im Grunde Schulleitung beraten, die eventuell auch so als Sensoren hier in diesem System mit verankert sind, mit denen man Projekte gestalten kann. [...] dass ich in diesem mittleren Segment – und das ist ja ein wachsendes Segment – so verschiedene Kompetenzbereiche habe [...] eben für Schüler oder Lehrer nutzbar." (SL5_BS1_I)

Bzgl. des von den Schulleitungen erwarteten *zeitlichen und finanziellen Ausgleichs* für die Qualifizierung und Tätigkeit als *Interkulturelle Koordination* liegt eine wichtige Entwicklung darin, dass im Vergleich mit der ersten Staffel im zweiten Fortbildungsdurchgang deutlich mehr Entlastungsstunden (WAZ) und Funktionsstellen für die *Interkulturelle Koordination* zur Verfügung oder zumindest in Aussicht gestellt wurden. Im Fragebogen bestätigen knapp Dreiviertel der teilnehmenden Lehrkräfte, Entlastungsstunden zu erhalten und bei rund zwei Drittel war eine Funktionsstelle eingerichtet worden. Noch immer sahen allerdings etwas mehr als ein Viertel der befragten Lehrkräfte das neue Amt durch einen Zeitausgleich als nur unsicher oder gar nicht verankert an.

In den Interviews werden auch eine Bandbreite von Praktiken benannt, mit denen die Schulleiter_innen die Interkulturellen Koordinator_innen im Arbeitsalltag unterstützen. So stehen die befragten Schulleiter_innen mit den Koordinator_innen in einem regelmäßigen Austausch und fördern die Realisierung ihrer Vorhaben in ihrem Leitungshandeln auf aktive Weise:

„das ist eben eine Beförderungsstelle, eine Stelle mit herausgehobenen Aufgaben und ich begleite das im Sinne von hingucken, ob irgendwann irgendetwas nötig wird oder schief geht. Das heißt, maximale Selbständigkeit, aber notwendige Aufsicht, um sicherzustellen, dass wir keine Fehlentwicklungen wahrnehmen." (SL4_STS8_I)

„Wir sprechen sehr oft miteinander. Mindestens einmal in der Woche, teilweise dann auch länger, schreiben auch ein Protokoll, versuchen uns immer so auf Stand zu halten. Ich schicke ihr die Infos, welche ich so bekomme und umgekehrt. Ich würde sagen, das ist ein sehr, sehr enger Austausch, soweit das eben geht. Und ansonsten, wenn sie bestimmte Anliegen hat, dann versuche ich das irgendwie umzusetzen. Das können finanzielle Mittel sein, das geht eigentlich immer oder ja bestimmte Absprachen oder Entscheidungen, die wir dann zusammen treffen, dass wir da so gleichschrittig vorangehen." (SL1_GS4_I)

„ich rede regelmäßig mit Frau N. [...] regulär sehen wir uns im Zusammenhang mit anderen Projekten, in denen wir mitarbeiten [...] das ist eher eine pragmatische Ebene. Das funktioniert nach meinem Eindruck gut.“ (SL4_STS8_I)

Die befragten Schulleiter_innen sehen sich als Ansprechpartner_innen und Begleitung der Interkulturellen Koordination an, wobei auch der Aspekt der Verantwortung und Kontrolle thematisiert wird („ob irgendwann irgendetwas nötig wird oder schief geht“). In den Zitaten werden unterschiedlich intensive und formalisierte Praktiken des wechselseitigen Informationsaustausches und der Zusammenarbeit beschrieben – von sporadischen bis hin zu regelmäßigen und protokollierten Gesprächen, mit dem Ziel, sich „immer so auf Stand zu halten“ und „gleichschrittig voran[zu]gehen“. Während in einigen Interviews eher der pragmatische Charakter der Kommunikation und Zusammenarbeit betont wird, hat die Schulleiterin, von der die folgenden beiden Zitate stammen, sowohl pädagogische wie organisatorische Belange der Schulentwicklung im Blick:

„Ich bin zum Beispiel in jeder Interkult-AG-Sitzung auch dabei gewesen und ich werde mich nächste Woche nochmal und Anfang des Schuljahres mit der Koordinatorin zusammensetzen, um einen Plan zu machen, wie wir an so eine konzeptionelle Arbeit überhaupt rangehen wollen. In welchen Schritten erarbeitet man eigentlich ein Konzept? Da bin ich ganz eng mit ihr in Zusammenarbeit, im Prinzip machen wir das dann zusammen. Die Inhalte kommen von der AG Interkulturalität, aber wie macht man das strategisch oder planerisch, organisatorisch? Das wollen wir vorbesprechen. So und das wäre jetzt sozusagen die Aufgabe von Schulleitung. [...] in den Sitzungen wird nicht nur geplant und organisiert, sondern wir arbeiten auch inhaltlich bzw. wir diskutieren auch.“ (SL2_STS7_I)

„bisher war die ‚AG-Interkultur’ eine freiwillige AG. Also, Kollegen die Interesse haben mitzuarbeiten, mitzudiskutieren, waren mit drin. Jetzt haben wir aber gesagt, wenn das Ganze konzeptionell auf die Beine gestellt werden soll, dann kann es nicht mehr eine Freiwilligengruppe sein. Dann wollen wir auch die Klassenlehrer da drin haben, die diese Kinder jetzt in Regelklasse haben. Dann wollen wir die IV-Klassenlehrer da drin haben. [...] Die brauchen wir da drin, um das wirklich nach allen Seiten zu beleuchten. So, und das denke ich, ist jetzt eher meine Aufgabe sozusagen, die Lehrer zu verpflichten, jetzt in diese Gruppe zu gehen. Ihre Aufgabe ist es eher, das inhaltlich zu füllen.“ (SL2_STS7_I)

Hier beschreibt die Schulleiterin, wie sie zusammen mit der fortgebildeten Lehrkraft in der „AG Interkulturalität“ in ihrer Schule mitwirke. Sie sieht die gemeinsame Entwicklung von pädagogischen Zielen sowie strategischen und organisatorischen Vorgehensweisen, um diese umzusetzen, als „die Aufgabe von Schulleitung“ an. Im Zitat klingt auch der diskursive Aushandlungscharakter von Inhalten der Schulentwicklung an („wir arbeiten auch inhaltlich bzw. wir diskutieren auch“). Im zweiten Auszug aus dem gleichen Interview schildert die Schulleiterin, dass sie es als ihre Aufgabe ansehe, nun auch die für gemeinschaftliche Gestaltungsprozesse i.S. einer diversitäts- und diskriminierungssensiblen Schulentwicklung erforderliche ‚Binnenstruktur‘ zu schaffen. Um das dazu erforderliche Wissen in der Schule zusammenzutragen, plant sie, für Klassenlehrer_innen in IV- und Regelklassen mit neuzugewanderten Schüler_innen die Mitwirkung in der „AG-Interkultur“ verbindlich zu machen.

Darüber hinaus unterstützen mehrere Schulleiter_innen die *Interkulturelle Koordination*, indem sie ausdrücklich Verantwortung für den in den Schulen praktizierten Umgang mit Fragen der Differenz, Diskriminierung und gerechter Teilhabe übernehmen:

> „Ansonsten ist die Schulleitung – und das bin nicht nur ich, sondern auch die Abteilungsleiterin – jederzeit ansprechbar für Kollegen, aber auch für Schüler, wenn es eben um Schwierigkeiten, um Fragen im Bereich des interkulturellen Zusammenlebens geht." (SL2_STS7_I)

> „Ja, vielleicht auch ein bisschen Vorbild, wie ich mit der Situation umgehe oder die Schulleitung allgemein oder hier im Schulbüro auch, wie freundlich wir auf die Leute zugehen. Auf der einen Seite grundsätzlich freundlich, aber bei Problemen dann halt auch mit einer klaren Linie. Das gehört ja auch dazu. (SL1_GS4_I S1)

> „was ich mir manchmal vielleicht mehr wünsche, als ich es wahrnehme ist auch ein Stück mehr Toleranz gegenüber anderen Kulturen, gegenüber anderen Temperamenten. Wir hatten hier eine heftige Auseinandersetzung zwischen einem Lehrer und einem Schüler, der auch Flüchtlingskind ist. Es gibt hier die – ich werte sie jetzt mal nicht – Regel: Man darf nicht auf die Toilette gehen im Unterricht. Und dieser Schüler musste auf die Toilette und der Lehrer hat es ihm verboten. Und so steigerte sich eine Auseinandersetzung. Und dann haben wir lange mit dem Schüler gesprochen und es stellte sich raus, der ist tatsächlich übers Meer, im Boot und im LKW durch Europa. [...] Und bei solchem Schüler kann ich so eine Regel nicht anwenden, das geht nicht. Und da einfach auch ein bisschen mehr Verständnis und Toleranz auch bei den Kollegen zu eröffnen. Das passiert schon, ja." (SL2_STS7_I)

So sehen sich mehrere der befragten Schulleitungen als Ansprechpersonen im Kollegium, wenn Probleme „im Bereich des interkulturellen Zusammenlebens" zum Thema werden. Ebenso wird eine Vorbildfunktion der Schulleitung im Schulalltag betont. In den beiden ersten Zitaten werden diese Merkmale einer differenzsensiblen Schulleitung auch auf andere Lehrkräfte mit leitenden Funktionen (z.B. Abteilungsleiterin) oder das Schulbüro bezogen.

Von den Koordinator_innen erlebter Rückhalt der Schulleitungen

Die teilnehmenden Lehrkräfte beurteilen die Unterstützung ihrer Fortbildung und ihrer Praxis im Schulalltag durch ihre Schulleitungen tendenziell homogener und positiver als im Pilotdurchgang. In der schriftlichen Befragung äußern sich mehr als die Hälfte zufrieden und etwa ein Viertel als teilweise zufrieden mit der Unterstützung der Schulleitungen; nur wenige nehmen keine förderlichen Bedingungen für ihre neue Aufgabe wahr. Auch in den Interviews bekundet der Großteil der Befragten, dass ihre Schulleiter_innen der Fortbildung und Interkulturellen Koordination interessiert begegnen und viel Unterstützung bei relevanten Anliegen leisten:

> „weil wir einfach so eine tolle Unterstützung der Schulleitung haben, die uns wirklich immer den Rücken stärkt und eben Möglichkeiten schafft" (L4_STS6_I)

> „Für mich war es auch ein Erfolg, dass meine Schulleitung diese A13-Stelle wirklich ins Leben gerufen hat für die *Interkulturelle Koordination*, dass sie dem so eine Wertschätzung gegeben hat […] Es stehen ganz viele auf der Warteliste [...] und dass sie da wirklich gesagt hat, wir brauchen diese

Interkulturelle Koordination auch, weil wir bald vielleicht eine IVK-Klasse bekommen. Wir brauchen auf jeden Fall jemanden, der da zuständig ist und da das Kollegium fortbildet." (L6_STS6_I)

„unsere Schulleitung [war] ja zum Glück schon von der Wichtigkeit des Ganzen überzeugt, ich musste da keine Überzeugungsarbeit leisten. Da war auf einmal so die Möglichkeit da, glaube ich und es war genug Raum. Ich glaube, vorher waren einfach andere Koordinatorenstellen wichtiger. [...] da ist eigentlich schon lange ein Bedarf hier an der Schule, bedingt durch eben die Schülerschaft und den Stadtteil. Da hat die Schulleitung dann gesagt, das ist jetzt unsere Möglichkeit, dem wirklich auch mehr Wichtigkeit zu geben und diese Stelle eben dann auch so auszuschreiben." (L7_GY2_I)

In mehreren Interviews werden jedoch auch Spannungen zwischen den Interkulturellen Koordinator_innen und ihren Schulleitungen thematisiert. Mehrere Befragte sprechen die Schwierigkeit an, eine gewisse formale Unterstützung zu erfahren, allerdings *fehle ein klares Bekenntnis zur Interkulturellen Koordination und konkrete Zusammenarbeit*:

„Ich habe mit dem Schulleiter wenig Berührungspunkte im Moment, aus unterschiedlichen Gründen […] die andere Schulleitung übernimmt voll unsere Schule und da ist natürlich so die Frage, wie fühlt man sich gesehen und wie fängt man das Ganze ein" (L1_BS1_I)

Im ersten Zitat wird der mangelnde Kontakt mit der Schulleitung v.a. auf eine kurz bevorstehende Schulfusion in Verbindung mit einem Wechsel der Schulleitung zurückgeführt. Die fortgebildete Lehrkraft konnte zum Interviewzeitpunkt das Interesse und die Unterstützungsbereitschaft der neuen Leitung noch nicht einschätzen.

In zwei weiteren Interviews wird die wahrgenommene geringe Unterstützung durch die Schulleiter_innen mit einer explizit ablehnenden Haltung gegenüber der Programmatik der *interkulturellen Öffnung* von Schule erklärt:

„Meine Schulleitung hat in dem Moment gesagt: ‚Ja, wenn Sie das machen wollen, wenn es Sie glücklich macht […]. Schön, dass Sie sich so dafür interessieren. Aber Sie wissen, das ist nicht mein Thema.' Genau, das ist an so einer Schule total irre als Aussage, ‚Das ist nicht mein Thema.' Und ich sagte, ‚Wie kann es denn nicht Ihr Thema sein, bei dieser Schülerschaft?'" (L8_STS1_I)

„Mein Schulleiter ist zu keiner Sitzung gekommen, er hat nicht einmal nachgefragt, was ich mache. Er hat nur von Anderen vom Elterncafé gehört und ist mal dahin gegangen, weil er die Elternmentorin kennt. Einmal wurde er auch eingeladen, weil er da was besprechen musste. Aber so wertschätzende Rückmeldungen – toll, was Ihr hier auf die Beine stellt, wow, Ihr habt ein Weihnachtscafé gemacht [...] – so etwas kam nicht, überhaupt nicht. Das ist einfach selbstverständlich, glaube ich, dass man so etwas macht. Und das ist für ihn alles Schnickschnack. Genau, das hatte er, glaube ich, gesagt." (L15_GS3_I)

In beiden Zitaten kommt zum Ausdruck, dass die Schulleitungen die Fortbildung wie die *Interkulturelle Koordination* quasi zur persönlichen Angelegenheit der Lehrkräfte erklären. Sie positionieren sich explizit gegen die Ziele der *interkulturellen Öffnung/Schulentwicklung* („nicht mein Thema", „alles Schnickschnack"). Im zweiten Fallbeispiel hat der Schulleiter der fortgebildeten Lehrkraft bei ihrer Bewerbung um die Fortbildung offenbar keine Steine in den Weg legen wollen, ignoriert jedoch die konkreten Anliegen und Tätigkeiten der

Fortbildungsteilnehmerin. Im weiteren Interviewverlauf schildert die Befragte, wie sie sich dadurch behindert fühlt, im Kollegium ihre Rolle als *Interkulturelle Koordinator_in* auszufüllen:

> „am Anfang, also zwischenzeitlich habe ich mich dann auch irgendwann zurückgezogen und gedacht, wenn die Schulleitung kein Interesse hat, kann ich das Kollegium ja schlecht überzeugen von irgendetwas, von einer Arbeit. Ich hab ganz viel mit Kollegen gesprochen und darauf aufmerksam gemacht, was für eine Ausbildung ich mache und wie wichtig das ist und das so'n bisschen verbreitet. Aber wenn ich mir vorstelle, auf einer Lehrerkonferenz zu stehen mit 120 Kollegen, wo man vielleicht so 20, 30 Kollegen hat von 120, die sagen: Oh, das ist eine tolle Sache und der Rest den Schulleiter anguckt und der aber zum Beispiel sagt: ‚Warum haben wir das?' Aber nicht hundertprozentig sagt: ‚Oh wow, das ist jetzt total wichtig und wir haben eine tolle Unterstützung, so wie bei allen anderen Sachen, die vorgestellt werden – dann wird man ein bisschen stiller. Also man will nicht für etwas kämpfen, wo man keine Unterstützung kriegt. Deswegen, ich werde erstmal in die Verhandlung gehen, werde sagen, das und das fordere ich. Am besten eine A13-Stelle, dann kann man auch seine Arbeit auch vernünftig machen" (L15_GS3_I)

Resonanz und Unterstützung im Kollegium

Ähnlich wie den Rückhalt durch die Schulleitungen beurteilen die befragten Lehrkräfte die Resonanz von Seiten ihrer Kolleg_innen tendenziell homogener und positiver als nach dem Pilotdurchgang. In der schriftlichen Befragung gibt der Großteil an, sich als *Interkulturelle Koordination* im Kollegium wahrgenommen und akzeptiert zu fühlen. Die meisten geben an, in den Schulen einen festen Kern von Mitstreiter_innen für Vorhaben gewonnen zu haben. Mit wenigen Ausnahmen konnten die fortgebildeten Lehrkräfte bei ihren Kolleg_innen Interesse für ihre Anliegen und Angebote wecken:

> „Ich merke das ja, also meine Rolle als IKO ist hier schon akzeptiert." (L1_BS1_I)

> „Ich werde als *Interkulturelle Koordinatorin* wahrgenommen. Immer wenn das Wort ‚Interkultur' fällt, heißt es gleich ‚Da...!' Ich werde ja auch ständig als zuständige Person dort vorgestellt und die Kollegen kommen ja auch wirklich mit interkulturellen Themen auf mich zu." (L21_STS7_1_I)

> „Es ist keiner an der Schule, wo ich sage: Der will sich nun gar nicht damit auseinandersetzen. Nein, ganz im Gegenteil. Es ist noch Unwissenheit da und wenn da neue Themen kommen [...] aber sie lassen sich auch darauf ein, dass man dann sagt: ‚Nee, drück das lieber mal so aus...' oder was *interkulturelle Öffnung* eigentlich ist. Also, der Wille ist da." (L23_GS4_1)

Die Koordinator_innen berichten, in den Kollegien als Expert_innen angesprochen zu werden, wenn andere Lehrkräfte Hilfe und Unterstützung in Handlungssituationen benötigen, die sich aus ihrer Sicht um Fragen der Differenz und Migration drehen:

> „Die Kollegen treten mit ihren Bedarfen an mich ran, auch mit allen möglichen anderen. Jetzt zu Ramadan war es auch die Frage: Gibt es einen Elternbrief, den wir rausgeben könnten? Dann wird der Bedarf an mich herangetragen, ich formuliere den Brief, kommuniziere das mit der Schulleitung und bin dann das Bindeglied zwischen Kollegium und Schulleitung." (L22_STS_I)

„Die Kollegen sprechen mich schon an und ich merke, dass es jetzt ja auch Kollegen gibt, die gehen und die eigentlich wollen, dass ihre Projekte in gute Hände kommen, die mich dann fragen: ‚Hast Du eine Idee, wie wir das weiter machen können? Wer kann sich darum kümmern?'" (L1_BS1_I)

„Und darüber hinaus werde ich dann gebeten, zum Beispiel auf Schulfesten, aus der interkulturellen Sicht nochmal draufzugucken, wenn es zum Beispiel um Benennungen geht. ‚Fest der Kulturen' wollte man das nennen und da habe ich-, ja – Einwände gehabt oder durfte das einbringen [...] Wir können es auch anders nennen, aber lasst uns mal von diesem Kulturbegriff weggehen, nicht nur Kultur im Fokus haben und auch zum Beispiel IVK-Schüler und -Schülerinnen nicht als Exoten darstellen, als wenn sie etwas Besonderes machen [...] *interkulturelle Öffnung* der Schule, interkultureller Fachunterricht, da kommen noch Kollegen und Kolleginnen auf mich zu, die dann fragen, ich möchte diesen oder diesen Inhalt im Gesellschaftsunterricht machen, kannst Du mich da nochmal beraten: wie kann ich das interkulturell aufarbeiten? Ist das Material in Ordnung? Stichwort ‚rassismuskritischer Leitfaden zu Schulbüchern oder Material'. Da guckt man nochmal mit einem anderen Blick darauf. Aber es ist jetzt nicht so, dass es ganz viel wäre. Also, das ist nicht im Fokus, im Fokus ist wirklich die IVK-Integration." (L21_STS7_I)

Nach Auskunft der Koordinator_innen zeigen sich die meisten Kolleg_innen offen und interessiert, durch die *Interkulturelle Koordination* unmittelbar in ihrem Arbeitsalltag fachliche Hinweise, Beratung oder Fortbildungsangebote zu migrationsbezogenen Themen erhalten zu können.

Aufgrund ihrer begrenzten zeitlichen Ressourcen – und ihrer vielfältigen anderen Verpflichtungen an den Schulen – können die Koordinator_innen, wie im folgenden Zitat berichtet wird, den wahrgenommenen Bedarfen und den geäußerten Wünschen nach fachlicher Unterstützung nur begrenzt nachgehen. Im zweiten Zitat wird die Mitarbeit anderer Kolleg_innen in den Schulen hervorgehoben:

„Eine Herausforderung ist es natürlich, ich sehe eine ganz große Nachfrage auch im Kollegium, dass die dort gerne mehr wissen möchten, mehr schulinterne Fortbildungsveranstaltungen von uns wollen. Dadurch, dass wir aber eine neue Schule sind, ist es so, dass wir ganz viele Baustellen haben. [...] Also, dann sagen wir auch, der Kalender ist voll." (L6_STS6_I)

„Nur es ist immer so die Frage, was kriegt man zeitlich gerade so hin und da bin ich auch manchmal darauf angewiesen, dass die Kollegen mich unterstützen. Z.B. bei den Schülermentoren habe ich Unterstützung von der Ganztagskoordinatorin, weil die wiederum die Kursleiter betreut. Die Schülermentoren engagieren sich also auch als Kursleiter und in den anderen Bereichen habe ich Unterstützung vom Sozialpädagogenteam und jetzt was Unterricht angeht, da muss ich mir dann auch noch mal die Unterstützung jetzt konkret von den Kollegen eben holen." (L7_GY2_I)

Auch auf Seiten der anderen Lehrkräfte erweist sich jedoch der Faktor Zeit bzw. das Problem der ‚Mehrarbeit' als ausschlaggebend für die Bereitschaft, an Vorhaben zur Interkulturellen Schulentwicklung zu unterstützen:

„Kollegen ziehen mit [...] erkennen den Mehrwert dann, wenn ihnen arbeitsentlastende Prozesse aufgetischt werden, zum Beispiel in Konfliktsituationen [...] Sie haben eine Instanz, wo sie hingehen. Das ist ja schon mal etwas, und zwar nicht direkt die Schulleitung, die in dem Punkt oft selbst keine

Ahnung hat. Dann ist es so, dass ich ihnen gleich mit Rat und Tat bei Seite stehe, dass ich ihnen Möglichkeiten eröffne, wie sie damit weiter umgehen können oder Hilfe an die Hand gebe. Ich glaube, das reicht schon aus. So das ist, glaube ich der Grund, warum das Kollegium das unterstützt." (L22_STS8_1)

„Wenn es allerdings darum geht, dass ich die Kollegen brauche […] das ist natürlich zweischneidig. Also, dann sind die natürlich auch immer schon voll mit ihren eigenen Dingen und das klappte aber eigentlich bisher auch. Ich habe mal Kollegen eingeladen zum Elterncafé, die sollten da was erzählen zu ihrem Unterricht, das haben sie dann auch gemacht, aber mit viel Überredung […] Aber letztendlich finden die das Elterncafé alle gut und dann ist eigentlich auch die Bereitschaft da, da mal was zu machen […] an sich geht das mit den Argumenten eigentlich immer ganz gut: ‚Ihr seht ja unsere Schüler!' Also, jeder der hier arbeitet weiß eigentlich, dass da eine Notwendigkeit da ist, weil die Schülerschaft eben so ist wie sie ist. Viele haben die Erfahrung auch im Unterricht schon gemacht oder auch auf Elternabenden – dann kommen wenig Eltern und dann ist es klar, dass sie das Elterncafé sinnvoll finden oder eben wenn es darum geht jetzt Unterrichtsprojekte anzustoßen, kann ich mir vorstellen, dass sie das mit unterstützen, solange es nicht so viel Mehrarbeit für sie selbst bedeutet, das ist immer der Knackpunkt. Wenn es um Mehrarbeit geht, dann muss man genau gucken, wie man das macht." (L7_GY2_I)

In beiden Interviewauszügen wird geschildert, wie andere Lehrkräfte bei der Unterstützung oder Mitwirkung an Vorhaben der Interkulturellen Koordination („Kollegen ziehen mit") den erwarteten Nutzen und (Mehr-)Aufwand abgleichen: Im ersten Zitat werden Konfliktsituationen als Beispiel angeführt, in denen die *Interkulturelle Koordination* als hilfreiche Beratungs- und Unterstützungsinstanz – und damit auch als Entlastung – wahrgenommen werde. Im zweiten Zitat legt die befragte Koordinatorin dar, wie die Mitwirkung von Kolleg_innen z.B. in einem von ihr initiierten Elterncafé oder in der Unterrichtsentwicklung unter Verweis auf die Besonderheiten der Schülerschaft („Ihr seht ja, unsere Schüler!") und auch nur „mit viel Überredung" immer wieder gelinge. Zusätzlicher Zeit- und Arbeitsaufwand sei „immer der Knackpunkt", aufgrund dessen Mitwirkung auch verweigert werden könne. Im folgenden Zitat spricht die *Interkulturelle Koordinatorin* das allgemein hohe Engagement ihrer Kolleg_innen in pädagogischen Projekten an der Schule und ihre grundsätzliche Offenheit für die Anliegen der Interkulturellen Koordination an. Vor diesem Hintergrund betont sie das Prinzip der Freiwilligkeit ihrer Angebote:

„meine Kollegen machen ja auch andere Projekte an der Schule, die sind sehr engagiert bei uns. Deshalb ist das überhaupt gar kein Problem. Kollegen sind nur nicht dabei, wenn man irgendwas aufzwingt. So, und ich habe denen bisher noch nie eine Fortbildung aufgezwungen, nur geraten. Und wenn jemand sie macht, dann macht er sie, wenn nicht, dann ist das halt so." (L22_STS8_I)

Neben potentieller ‚Mehrarbeit' erklären mehrere *Interkulturelle Koordinator_innen* die Schwierigkeiten, andere Lehrkräfte mit ihren Anliegen und Angeboten zu erreichen auch mit sehr großen Kollegien und fehlenden geeigneten Kommunikationsstrukturen in den Schulen. Aus diesem Grund hat die *Interkulturelle Koordination*, von der das folgende Zitat stammt, die

Entwicklung von geeigneten Kommunikationsformen in der Schule als Vorhaben für das kommende Jahr auf die Agenda gesetzt:

> „Das Einzige, was hier schwierig ist, dass dieses Kollegium so groß ist. Aber das hat nichts mit meiner Funktion zu tun. Es gibt Kollegen, die wissen nicht, was ich mache und wo ich bin, aber nicht aus einem Desinteresse, sondern weil man sich hier nicht wirklich begegnet. Aber das haben wir uns als Schule gesagt, dass wir ab nächsten Schuljahr über Kommunikation reden: Wie können wir einfach viel besser miteinander kommunizieren?“ (L23_GS4_I)

Eine Teilnehmerin spricht auch weltanschaulich-ideologisch motivierte Widerstände von einzelnen Kolleg_innen gegenüber der Programmatik der *interkulturellen Öffnung* an. Im ersten Interviewauszug thematisiert sie Vorbehalte gegenüber dem Versuch, im Unterrichtsfach ‚Gesellschaft' bei der Gestaltung der Unterrichtsinhalte einseitige eurozentristische Perspektiven kritisch zu hinterfragen und mit mehrperspektivischen Zugängen zu konfrontieren:

> „Unterrichtsentwicklung – auch total spannend. Mein Kollege, der bei uns den Fachbereich ‚Gesellschaft' verantwortet, der sagt zu mir, das braucht der nicht, weil wir würden überhaupt nicht mehr über deutsche Kolonien sprechen [...] Es gebe da überhaupt keine Diskriminierung. Dass wir alle ein eurozentristisches Weltbild haben, dass das möglicherweise für jemanden, der ‚schwarze' Vorfahren hat oder der aus Lateinamerika kommt-, dass das nicht deckungsgleich ist, also das ist für ihn überhaupt kein Thema [...] das wäre für uns nicht wichtig.“ (L8_STS_I)

Dieselbe Koordinatorin begegnete auch erheblichen Widerständen, als sie mit anderen Kolleg_innen an ihrer Schule den Versuch unternahm – u.a. auch um muslimische Eltern besser zu erreichen – ein gemeinsames abendliches *iftar* (Fastenbrechen) an der Schule zu veranstalten. Wie sie im Interview schildert, konnten sich die Vorbehalte gegen das muslimische Fest an der Schule durchsetzen.

5.4 Erste Wirkungen auf das pädagogische und organisatorische Setting

Zu der Frage, ob sie durch die *Interkulturelle Koordination* bereits Veränderungen im Schulleben wahrnehmen können, äußern sich die befragten Lehrkräfte und Schulleitungen durchweg zurückhaltend. Für umfassendere Bilanzen erscheint es ihnen noch zu früh. Ihnen ist bewusst, dass nachhaltige strukturelle Veränderungsprozesse oft mehrere Jahre brauchen, bis sich pädagogische Wirkungen zeigen und dass Veränderungswirkungen aufgrund der hohen Komplexität schulischer Prozesse ohnehin schwer zu identifizieren sind:

> „Das ist einfach noch zu früh, finde ich. Weil bis sich das sozusagen so ‚durchmendelt', dass es ja in die Schülerschaft ragt-. Wir sind ja quasi noch an dieser Stufe, dass wir erstmal das Kollegium sensibilisieren müssen. Und das Kollegium muss dann auch als Kollegium wirklich interkulturell handeln und nicht nur einzelne ‚Sperrspitzen', die sich das auf die Fahne geschrieben haben.“ (L8_STS_I)

> „Endprodukt ist ja das, was dann sichtbar ist, was bei den Schülern ankommt und das ist definitiv noch zu wenig, vor allem im sprachlichen Bereich. Es geht ja um den Bildungserfolg der Schüler, durch *interkulturelle* Öffnung will man ja auch den Schülern einen Weg zeigen, wie sie einfach erfolgreicher werden in der Schule, indem man sie wahrnimmt und auffängt usw. Und der

Bildungserfolg an dieser Schule zeigt mir einfach, in diesem Bereich- [...] da passiert einfach noch zu wenig.“ (L21_STS_I)

Die Koordinator_innen gehen davon aus, mit ihrer Tätigkeit noch am Anfang eines Prozesses zu stehen, in dem gemeinschaftliche Arbeitsweisen in den Schulen weiter etabliert werden müssen („auch als Kollegium wirklich interkulturell handeln“). Auch die Teilnehmer_innen aus dem Pilotdurchgang sehen noch gravierenden weiteren Gestaltungsbedarf – v.a. im Hinblick auf das Ziel, allen Schüler_innen eine gerechte Schulbildung zu bieten und Bildungsungleichheiten zu verringern. Gleichwohl bestätigt der Großteil der zweiten Kohorte in der schriftlichen Befragung, Impulse für Veränderungen in verschiedenen Bereichen des Schullebens gegeben zu haben. In den Interviews mit ausgewählten Teilnehmer_innen aus beiden Fortbildungsdurchgängen werden Veränderungen auf der schulorganisatorischen Ebene, in der Gestaltung der pädagogischen Schulkultur und der Unterrichtsangebote sowie der Beteiligung von Eltern erkennbar.

Veränderungen auf der schulorganisatorischen Ebene

An mehreren Schulen haben die von den Koordinator_innen initiierten oder durchgeführten *Fortbildungen für Kolleg_innen* dazu beigetragen, dass in den Kollegien das Interesse und die Bereitschaft – auch gemeinsam an Fortbildungen teilzunehmen – gewachsen ist:

„Vorher waren schon zwei Kollegen zum Interkulturellen Kompetenztraining gegangen und dann haben wir zu dritt mal so eine kleine Einheit auch aus dieser Anti-Bias-Arbeit vorgemacht und dann Übungen mit den Kollegen gemacht und ich habe eben was über *interkulturelle* Öffnung erzählt. Und daraufhin hat das Kollegium – auch als Gesamtkollegium – beschlossen, sich interkulturell fortbilden zu wollen. Mit absoluter Mehrheit. Das finde ich, ist ein sehr schöner Erfolg.“ (L8_STS_I)

„Ja, die Wirkung zeigt sich auf jeden Fall auch bei den Fortbildungen, dass die Kollegen bei den Fortbildungen aktiv mitmachen. Es ist ja nicht nur ein Absitzen, sondern auch ein aktives Arbeiten und auch die Rückmeldung, dass die Fortbildung doch für einen selber was gebracht hat, und auch die Bemühung, dann mit mir nochmal darüber zu sprechen, mir auch eine Rückmeldung zu geben und zu sagen: ‚Du hast da schon den richtigen Menschen an die Schule geholt!‘“ (L21_STS7_I)

Im ersten Zitat schildert eine Koordinatorin, wie sie mit zwei anderen Lehrkräften, die schon ein Interkulturelles Kompetenz-Training absolviert hatten, die Anti-Bias-Arbeit in der Schule vorgestellt habe. Das habe so viel Neugierde und Interesse geweckt, dass sich am Ende das Gesamtkollegium entschieden habe, „sich interkulturell fortbilden zu lassen“. Im zweiten Zitat wird das aktive Interesse von Kolleg_innen an Fortbildungen zur Thematik der *interkulturellen Öffnung*, wie die in einer persönlichen Rückmeldung an die Koordinatorin ausgedrückte hohe Zufriedenheit mit der Fortbildungsveranstaltung, hervorgehoben.

Über die Darstellung von Fortbildungsaktivitäten hinaus erkennt die nachfolgend zitierte Koordinatorin, die am Pilotdurchgang teilgenommen hatte, in ihrem Kollegium einen *Zuwachs an professionellem Wissen in Bezug auf den Themenkomplex Migration und Differenz* und eine

wachsende *Anerkennung der Relevanz dieses Aufgabenfeldes*. Diese Veränderungen führt sie auch auf ihr Wirken in der Schule zurück:

> „Was auf jeden Fall klar ist oder wo ich auch sehe, wo meine Schule sich bewegt hat. Ich würde fast behaupten, viele meine Kollegen wissen, was es heißt, ‚interkulturell' zu sein oder zumindest wissen sie um die Bedeutung und erkennen das als Teilbereich an, wie andere Bereiche. Damit bin ich nämlich auch zufrieden, das ist nämlich auch eine ‚Verankerung': das Wissen um etwas [...]." (L22_STS8_I)

Zur Qualifizierung und Professionalisierung des Personals tragen nicht allein die formalen Fortbildungen bei. Wie im vorherigen Abschnitt schon deutlich gemacht wurde, werden die Interkulturellen Koordinator_innen häufig von Kolleg_innen mit Unsicherheiten und Fragen angesprochen, die sich scheinbar um Aspekte von Kulturdifferenz drehen (vgl. 6.5). In den nächsten Zitaten schildern zwei Koordinator_innen, dass die Verfügbarkeit ihrer Expertise im Schulalltag von den anderen Lehrkräften als *Entlastung* erlebt werde:

> „Ich sehe ja auch immer wieder diese Erleichterung von Kollegen, wenn sie dann mit Eltern zu tun haben, was so'n bisschen brenzliger für sie-, oder wo sie nicht einschätzen können, wie das Gespräch verläuft, dass sie mich dazu rufen können. Das macht ganz häufig jemand. Oder jemand ist – das fand ich auch ganz niedlich – ist mit einer Bio-Arbeit zu mir gekommen und sagt so: ‚Ich hab jetzt eine Bio-Arbeit bewertet, kannst Du bitte nochmal drauf gucken?' [...] ich merke, dass einfach die Sicherheit da ist. Also, ich fühle mich mit meiner Arbeit dort wahrgenommen, wohl in der Schule, an dem Platz." (L21_STS7_I)

> „nicht wie gesagt diese Art von Gemecker, sondern dass hinterfragt oder überhaupt nachgefragt wird: ‚Ja, was ist denn, wenn das Mädchen nicht mit möchte auf Klassenreise?' Oder dann sollte hier der Bruder von einer Schülerin angemeldet werden, wo die Schulleitung dann den Eindruck hatte, der wird jetzt hier angemeldet, um das Mädchen zu kontrollieren und so was. Wo wir dann wissen, was da los ist oder Lösungen haben. Dass wirklich einfach jemand da ist, mit dem man darüber sprechen kann, hilft sozusagen schon, nimmt vielleicht auch immer so'n bisschen die Brisanz und trägt dazu bei, dass alle sich so ein bisschen zurücklehnen und sagen: ‚Dann gucken wir uns das erstmal an.' Oder, es gibt tatsächlich Hilfe, auch von der Behörde, auch da gibt es tatsächlich irgendwelche Regelungen. Das ist ja auch immer gut zu wissen und die Kollegen sind nicht ganz auf sich alleine gestellt. Ich glaube das einfach, dieses Gefühl, die sind nicht ganz auf sich alleine gestellt, hat in der Hinsicht schon so ein bisschen Ruhe reingebracht." (L4_STS6_I)

In beiden Interviewauszügen schildern die Koordinator_innen, dass sie im Schulalltag mit ihrer Expertise oft für *Handlungssicherheit* sorgen und dadurch zu einem *sachlicheren Umgang* mit wahrgenommenen Problemen beitragen können. Im zweiten Zitat wird hervorgehoben, dass durch diese Hilfestellungen im Kollegium oft eine gewisse „Ruhe" einkehre, weil zunächst als konfliktträchtig wahrgenommene Situationen entschärft würden („nimmt vielleicht auch immer so'n bisschen die Brisanz"). Der entspanntere und lösungsorientiertere Umgang mit Problemen gehe auch mit einem *Rückgang von emotional aufgeladenen Beschwerden* über Schüler_innen und Eltern mit vermeintlich kulturell andersartigen Wertvorstellungen oder Gewohnheiten einher („diese Art von Gemecker").

In den folgenden Zitaten klingt an, dass Rückmeldungen gegenüber Kolleg_innen, die sich diskriminierend äußern, für die Koordinator_innen bewusste *Interventionen* darstellen. Die Befragten stützen sich dabei auf ihre in der Fortbildung erworbene fachliche Kompetenz und ihre veränderte Statusposition als *Interkulturelle Koordination*. Dabei sind sie sich auch bewusst, dass die Verankerung der Interkulturellen Koordination in den Schulen potentiell einen Raum geöffnet hat, in dem Äußerungen oder Praktiken legitimerweise kritisch hinterfragt und Fragen von Differenz und Diskriminierung neu verhandelt werden können. Mehrere Fortbildungsteilnehmer_innen schildern, wie sie Kolleg_innen auf Äußerungen und Problemwahrnehmungen aufmerksam machen, die möglicherweise rassistische oder in anderer Weise diskriminierende Bedeutungen transportieren oder zu Diskriminierung beitragen können. Wie im letzten Zitat festgestellt wird, tragen kritische Rückfragen durchaus dazu bei, dass Kolleg_innen vorsichtiger und zurückhaltender werden, stereotypisierende und kulturalisierende Bemerkungen über einzelne Schüler_innen oder Gruppen zu machen:[30]

> *„Und macht mir da jetzt bitte kein ‚interkulturelles Fass' auf, das es nicht ist. So dieses Ethnisieren von Pubertätsproblemen, das ist dann auch wiederum Quatsch. Also, da auch einfach zu sagen: Leute, ich bin da kompetent, ich sag das jetzt einfach mal." (L8_STS1_I)*

> *„so Kollegengesprächen, wenn man dann eigentlich nur über eine Lerngruppe den Ärger weitergeben will. Dass da bei mir auch selbst ein sensibler Blick darauf ist, wie man von einander spricht und dass wir nicht unbedingt diese entwertenden Gespräche oder Äußerungen einfach so hinnehmen, sondern da ja auch mal was dazu sagen. Und da habe ich schon so mehrere Gespräche mit Kollegen gehabt." (L5&L20_STS5_I)*

> *„manche Sprüche, zum Beispiel: ‚Ach nee, die wird ja eh mit 18 verheiratet und was bringt das jetzt, wenn wir sie da fördern.' [...] Wenn da so Sprüche kommen halt, da sind wir schon sehr streng. Dann wissen die schon, dass die bei uns nicht einfach so Parolen auflegen können. Und wenn sie halt schon innehalten – ‚Oh, stimmt! Ich sag es lieber nicht, weil das und das vielleicht gedacht werden könnte...' – dann ist das schon ein Mehrwert." (L6_STS6_I)*

Schon in der ersten Evaluation deutete sich die Tendenz an, dass die veränderte Statusposition möglicherweise gerade für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, die aufgrund des ihnen zugeschriebenen Erfahrungswissens besonders oft bereits informelle Zuständigkeiten für ‚Interkulturelles' an der Schule übernommen haben, eine Chance für eine veränderte Positionierung eröffnet (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 130f.). Diese Tendenz wird auch im folgenden Zitat von einer Teilnehmerin am zweiten Fortbildungsdurchgang beschrieben:

> „Ich habe einen offiziellen Status erlangt. Wenn ich mich in Vorstellungsrunden vorstelle, kann ich endlich erwähnen, dass ich *Interkulturelle Koordinatorin* bin […] Durch den inhaltlichen Input bin ich viel selbstbewusster in meinem Auftreten und in der Ausübung meiner Funktion geworden." (L16_GS1_ EV-FB)

[30] Im ersten Evaluationsteil haben wir diesen Effekt der Fortbildung als „Offizialisierung" der Auseinandersetzung mit Differenz und Diskriminierung im Schulalltag bezeichnet (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 130).

„Ja, dass diese Kollegen überhaupt ihre Stimme erheben. Weil gerade die türkischstämmigen Kollegen waren immer ein bisschen auf diesem Standpunkt: ‚Wenn ich was sag, dann denken die, es geht mir nur um meine eigene Klientel.“ (L8_STS1_I)

Weitere feststellbare Veränderungen auf der organisatorischen Ebene betreffen vermehrte Aktivitäten zur Vertiefung oder neuen Etablierung von *Kooperationen mit Akteuren im sozialräumlichen Schulumfeld*. Mehrere Koordinator_innen wirken als Vertreter_innen ihrer Schulen bei Stadtteilkonferenzen oder Stadtteilinitiativen mit (z.B. „Stadtteilinitiativen und Zusammenarbeit mit Unterkunft für Geflüchtete“). Ebenso wird die Beteiligung an speziellen Initiativen in Bezug auf migrationsgesellschaftlich relevante Themen erwähnt (z.B. „Teilnahme an einem ‚Runden Tisch‘ der kultursensiblen Elternarbeit“, „Zusammenarbeit mit ‚Heimspiel‘ von der Alfred-Toepfer-Stiftung, 'Tag der Religionen'“; Zusammenarbeit mit „Kirche und Pastor; Moschee und Iman‘“). Einige Befragte geben auch an, mit lokalen Unternehmen Beziehungen etabliert zu haben („Unternehmer für unsere Schule 'gewonnen'“; „Unternehmer ohne Grenzen e.V.“).

Veränderungen der pädagogischen Schulkultur und des Unterrichts

In mehreren Interviews wie in den Fragebögen finden sich Hinweise, dass die Koordinator_innen auf eine *migrationssensible Einstellungspraxis* an ihrer Schule hinwirken. Beinahe alle Koordinator_innen konnten Impulse geben, um die an ihren Schulen repräsentierte *Heterogenität von Erstsprachen, Religionen, Zugehörigkeiten und Lebenshintergründen stärker sichtbar zu machen*, etwa bei der Entwicklung eines Leitbildes, durch Ausstellungsgegenstände in der Pausenhalle oder bei der Gestaltung schulischer Materialien wie Schulverträge, Elternratgeber, Schulkalender, Mitteilungshefte und Klassenbücher. Auch die Ausstattung der Schulbibliothek mit mehrsprachiger und Vielfalt repräsentierender Bücher u.a. Medien und Materialien – die auch zur Auseinandersetzung mit Themen wie Zugehörigkeit, Verschiedensein, Rassismus, Migration und Flucht einladen – wird in mehreren Interviews thematisiert. Dabei heben die meisten Koordinator_innen hervor, dass solche Veränderungen der symbolischen Repräsentationsordnung in Schulen von den Kindern und Jugendlichen aufmerksam registriert werden. Schüler_innen fühlen sich nach Ansicht der Koordinator_innen stärker anerkannt und wertgeschätzt, was sich wiederum bestärkend auf ihr Wohlbefinden, Selbstwertgefühl und ihre Bereitschaft, sich in der Schule aktiv einzubringen (z.B. im Klassenrat) auswirke. Die Koordinator_innen nehmen tendenziell positive Auswirkungen auf das soziale Miteinander wahr:

„Verbesserung des Schulklimas, würde ich vielleicht sagen. Das ist aber nur so ein Gefühl, alleine dadurch, was ich für Rückmeldung erhalten habe, zum Beispiel zu dieser Schaukastengestaltung in der Pausenhalle, also dass man Sachen sichtbar macht. Die Schüler fühlen sich sehr viel stärker wertgeschätzt dadurch. Das war die Erfahrung der Kollegen, die ich mitbekommen habe. So dass sie Raum bekommen und auch stolz darauf sind, über ihre Kultur etwas machen zu können, zum Beispiel über ihre Sprache […] da finden dann ganz andere Dinge im Klassenrat auf einmal statt. Da merkt man, dass die Schüler aufblühen oder sagen wir mal, dass sie dann stolz sind, Wissen über

ihre Kultur anbringen zu können. Also, das ist sicherlich eine Verbesserung von-, ja Schulklima, vielleicht.“ (L7_GY2_I)

„wir haben so ein Mitteilungsheft oder Logbuch und haben jetzt auch nicht nur die christlichen Feiertage reingeschrieben, sondern auch wenn es mal buddhistische, muslimische Feiertage gibt. Da haben wir schon auf die Schülerschaft geguckt, dass es nicht zu voll wird. Es gibt ja ganz viele Feiertage, dass wir das schon auf unsere Schülerschaft abstimmen. […] Ich merke das an den Schülern: Die sind jetzt so interessiert, die gucken, ‚Oh was ist das denn für ein Feiertag?‘ und fragen richtig nach. Und die anderen wissen, ‚Ach, der ist ja Muslim, dem wünsche ich heute mal alles Gute zum Fest.‘ und so. Wir blenden das aber auch richtig groß an die Wand, zum Beispiel Bairam, dass es da schon zu Austausch kommt, Interesse geweckt wird, dass das auch ein Redeanlass ist.“ (L6_STS6_I)

Kernelemente schulischer Repräsentationsordnungen sind die Lehrpläne für den Fachunterricht und das dort vermittelte Wissen. Dies schließt den an einer Schule praktizierten Umgang mit der Mehrsprachigkeit vieler Schüler_innen im Unterricht ein. So liegt eine wichtige Entwicklung darin, dass mehrere Koordinator_innen an ihren Schulen in die Entwicklung oder Überarbeitung von Curricula involviert sind. Dabei bemühen sie sich einerseits, einen möglichen ‚weißen‘, ‚westlichen‘ oder ‚eurozentristischen‘ Bias in den behandelten Themen und Wissensformen aufzubrechen. Anderseits bemühen sie sich um eine durchgängige Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache im Unterricht aller Fächer:

„Dieses interkulturelle Öffnen, diese Mehrperspektivität [im Fachunterricht; d.V.] und natürlich die durchgängige Sprachförderung – das waren die Bereiche in der Unterrichtsentwicklung, die wir fokussiert haben. Daran arbeiten wir jetzt.“ (L6_STS6_I)

„Wenn wir das Thema Mittelalter machen, dass wir nicht nur auf das europäische Mittelalter schauen, sondern da im Curriculum Mittelalter so ausweiten, dass es auch Mittelalter in Afrika oder Asien oder so umfasst. In Deutsch natürlich auch Märchen, also das fängt dann bei den ganz Kleinen an mit Märchen aus aller Welt und geht dann so weiter, dass wir da immer versuchen, so eine internationale Perspektive da vielleicht auch reinzubringen und das dann im Curriculum fest zu verankern. [...] das merken die Schüler total und finden das auch gut. Jetzt merkt man langsam schon, dass sie es auch als Selbstverständlichkeit wahrnehmen. Was ja auch schön ist, aber das wird jetzt auch so ein bisschen eingefordert, dass die dann auch fragen, ‚Und wie war das in der Renaissance?‘ Oder: ‚Gab es so was wie die Französische Revolution nicht auch schon woanders?‘ Also, das merkt man schon, dass da auch so Denkanstöße waren, dass sie da nachfragen und das schon so wahrnehmen. Oder: ‚Warum sind im Mitteilungsheft nicht auch die Hinduistischen Feiertage drin?‘ Ja klar, ist aber alles berechtigt. Also, das merkt man, dass sie sich gesehen fühlen und dadurch vielleicht auch an der einen oder anderen Stelle mehr fordern oder sich dann auch trauen.“ (L4_STS6_I)

Im zweiten Zitat wird ebenfalls ein Wirkungszusammenhang deutlich gemacht, dass Schüler_innen sehr interessiert auf diese Veränderungen der im Unterricht dargebotenen Bildungsinhalte – thematischen Perspektiven und Wissensformen – reagieren, u.a. weil „sie sich gesehen fühlen“. Dies rege nicht nur zum Denken an, sondern auch zur Partizipation im Hinblick auf die Unterrichtsgestaltung, etwa wenn Schüler_innen den Mut aufbringen, eine

mehrperspektivische Auseinandersetzung mit anderen historischen Epochen einzufordern oder schulische Repräsentationsordnungen kritisch zu hinterfragen.

Zur Erweiterung der Angebote zur *politischen Bildung und Demokratieerziehung* mit Bezug auf den migrationsgesellschaftlichen Kontext haben mehrere Teilnehmer_innen Formen von ‚Interkulturellen Kompetenz-' oder ‚Anti-Bias-Trainings' in Schulklassen durchgeführt und sind bestrebt, diese Innovation in den Curricula zu verankern. Diese Erweiterung des Unterrichtsangebotes um eher erfahrungsbezogene Ansätze der politischen Bildung kommt bei den Schüler_innen offenbar sehr gut an. Nach Aussage vieler Beteiligter führen auch diese pädagogischen Angebote sichtlich zu positiven Veränderungen der Unterrichtsatmosphäre in den Klassen sowie der Beziehungsdynamiken zwischen verschiedenen Schülergruppen:

> „Und daher ist die Rückmeldung sehr positiv auch von den Lehrkräften. Ich habe einige erlebt, die gesagt haben, die Atmosphäre habe sich dann doch schon in der Klasse geändert, die Kommunikation untereinander. Die ist jetzt nicht rosarot geworden, klar, aber zumindest ist sie doch gedämpfter, was Schimpfwörter betrifft, Ausgrenzung betrifft. Die Trainings kommen wirklich immer sehr, sehr gut an. Sind aber sehr zeitintensiv, für mich vor allem. Ich schaffe das auch nur, wenn ich wirklich über den Durst hinaus arbeite. Sonst ist das nicht zu bewältigen." (L21_STS_I)

Mehrere Koordinator_innen haben auch Ereignisse im Stadtteil wie die Eröffnung einer Unterkunft für Geflüchtete zum Anlass für eine pädagogische Auseinandersetzung mit Fragen von Migration, Flucht und Diskriminierung sowie Solidaritätsinitiativen an den Schulen genommen, z.B. im Rahmen von schulweiten Projekten. Ferner werden in Kooperation mit außerschulischen Bildungsträgern Programme zur Demokratieerziehung an die Schulen geholt. In der schriftlichen Befragung konstatieren mehr als die Hälfte der Befragten, dass sie Impulse im Bereich der individuellen Förderung von Schüler_innen geben konnten. In mehreren Schulen werden Mentoring-Programme für Schüler_innen etabliert oder bereits erprobt, die auf bessere Schulerfolge zielen.

Wie v.a. in Abschnitt 4 verdeutlicht wurde, werden auch sorgfältige und umfassende Beratungen über die Leistungsentwicklung und -stände von Schüler_innen wie von Übergangsentscheidungen von mehreren Koordinator_innen beschrieben. Dabei wird der Auseinandersetzung mit institutioneller Diskriminierung eine wichtige Bedeutung beigemessen. Wie in den vorhergehenden Abschnitten schon herausgearbeitet wurde, werden in mehreren Interviews Beispiele geschildert, wie die Interkulturellen Koordinator_innen potentielle Diskriminierungen in schulischen Entscheidungssituationen zum Thema machen und offenbar auch erfolgreich darum bemüht sind, Handlungsalternativen anzuregen und umzusetzen. Beispiele sind etwa das Bemühen um eine differenzierte und potentialorientierte Beurteilung der Leistungen von Schüler_innen mit anderen Erstsprachen als Deutsch, um diese vor Benachteiligungen in ihrer Schullaufbahn zu schützen. Im folgenden Zitat werden Initiativen geschildert, um für geflüchtete Jugendliche mit entsprechenden Bildungserfahrungen und Wünschen einen Zugang zu höher qualifizierenden Bildungsgängen zu schaffen:

„[D]er möchte auf eine andere Schule gehen, möchte was anderes erreichen, aber das geht in diesem AVM nicht. Dann haben wir auch gar keine Hemmungen, den woanders hinzuverfrachten, egal wie die Zahlen sind und egal, wer die Zuweisung gemacht hat. Ich finde, da sind wir schon ganz mutig. [...] einfach um den Schülern auch gerecht zu werden. Und das finde ich auch einen guten Ansatz zu sagen, überall wo Menschen zusammenkommen, kann man reden. Und eben individuell zu gucken und nicht nur zu gucken, das gibt der Bildungsgang nicht her. Und diese Abschlussorientierung, also das ist einfach eine Chancenungerechtigkeit." (L1_BS1_I)

Die interviewte *Interkulturelle Koordinatorin* sieht es als Aufgabe der Schule an, eine Lösung zu finden, die dem Qualifikations- und Leistungsstand und den Bildungswünschen der Schüler_innen gerecht wird („eben individuell zu gucken und nicht nur zu gucken, das gibt der Bildungsgang nicht her"). Dabei klingt auch an, dass dabei eine Alternative zu den Vorgaben gesucht werden soll („da sind wir schon ganz mutig"). Betont wird die Notwendigkeit, bei der Aufnahmeentscheidung die individuellen Potentiale und Bildungswünsche von Schüler_innen sorgfältig zu ermitteln. Ebenso sieht die Interviewte einen Weg in der Kommunikation mit den an solchen Einschulungsprozessen beteiligten Akteuren, um trotz der restriktiven Vorgaben einen passenden Schulplatz für die betreffenden Schüler_innen zu finden („überall wo Menschen zusammenkommen, kann man reden").

Veränderungen in der Kommunikation und Zusammenarbeit mit Eltern

Insbesondere in einigen allgemeinbildenden Schulen werden Veränderungswirkungen der Interkulturellen Koordination an veränderten Praktiken der Kommunikation und Kooperation von Lehrkräften und Eltern festgemacht. In der schriftlichen Befragung und in den Interviews werden viele Beispiele für Praxisveränderungen beschrieben:

„Ja, wir haben unser Elterncafé. Die Lehrer und Eltern sind darauf aufmerksam, sehen wie toll das läuft und sagen: ‚Ach Mensch, das ist ja toll!' und geben auch Tipps und sagen: ‚Ja, vielleicht müsste man da noch größere Plakate aufhängen, mehr Werbung machen...' [...] sind auch interessiert – in der Grundschule vor allen Dingen." (L15_GS3_I)

„Deswegen fand ich die Organisation der Feste ganz gut, weil Eltern in den Austausch kamen. Es saßen Eltern am Tisch zusammen und haben sich ausgetauscht, die eigentlich nicht miteinander gesprochen haben oder auch Eltern und Mütter nicht immer über die Probleme ihres Kindes gesprochen haben und auch mal die Schule gesehen haben: ‚Oh, das ist ja total schön, was können wir denn noch machen?' Und auch selber mitgestalten [...] dass man da die Eltern noch mit ins Boot holt und für ein schöneres Klima auch sorgt" (L15_GS3/STS_I)

„Das Andere ist natürlich, dass bei uns in den schulischen Gremien ja eigentlich nur Eltern mit einem deutschen Hintergrund waren. Jetzt hat sich das so ein bisschen verändert. Ich glaube eine oder zwei Mütter mit einem 'Migrationshintergrund' sind jetzt im Elternrat." (L20_STS5_I)

Bzgl. der Einschätzungen der Wirkungen dieser veränderten Praktiken auf die Eltern selbst äußern sich die Befragten zumeist vorsichtig: dass sie sich durch das Elterncafé „vielleicht ein bisschen abgeholter fühlen" (L7_GY2_I), der Austausch von Eltern untereinander gefördert

werde – nicht nur über die Kinder, sondern auch über die Schule. Auch wird berichtet, dass Eltern sich durch die veränderten Angebote an ihre Adresse animiert fühlten, Rückmeldungen zu geben, eigene Vorschläge zu machen und mitzugestalten – auch in den formalen Mitsprachegremien. Eine Koordinatorin erachtet die Aktivitäten im Bereich der *interkulturellen Öffnung* und das Bemühen um die soziale Gemeinschaft an ihrer Schule als Voraussetzung für eine Schulatmosphäre, in der sich die Kinder und Jugendlichen vor Gewalt geschützt fühlen können. Sie hebt hervor, dass dies auch von Eltern so wahrgenommen werde. Dass die Eltern der Schule Vertrauen entgegenbrächten, macht sie an den hohen Anmeldezahlen von Geschwistern fest.

6. DREI FALLBEISPIELE ZUR INTERKULTURELLEN KOORDINATION IN SCHULEN

In den vorherigen Kapiteln wurde die Umsetzung der Interkulturellen Koordination unter den Leitfragen der Evaluation schulübergreifend beleuchtet. In diesem Kapitel soll nun in drei Schulporträts umfassender skizziert werden, wie eine *Interkulturelle Koordination* an unterschiedlichen Schulstandorten installiert werden kann, um Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft genauer wahrnehmen und konstruktiv bearbeiten zu können.

In zwei der porträtierten Schulen hatten die Koordinator_innen schon am Pilotdurchgang der Fortbildung zur *Interkulturellen Koordination* teilgenommen (Grundschule A und Stadtteilschule B; s. 6.1 und 6.2), beim dritten Fallbeispiel (Stadtteilschule C) wurde ein Tandem von zwei Lehrkräften im zweiten Fortbildungsdurchgang qualifiziert (s. 6.3). Den forschungsethischen Grundsätzen dieser Evaluation entsprechend haben wir die Schulporträts in anonymisierter und leicht verfremdeter Form gestaltet. Aufgrund der ökonomischen und methodischen Begrenzungen der Evaluation stellen die folgenden Skizzen stark reduzierte Ausschnitte aus weitaus komplexeren schulischen Zusammenhängen dar. Gleichwohl vermitteln sie einen Eindruck von den vielgestaltigen und komplexen Prozessen der Professionalisierung und Schulentwicklung, welche die Interkulturellen Koordinator_innen in ihren Schulen (mit-)initiieren und -voranbringen. In diesem Sinne lassen sie sich auch als ‚good-practice'-Beispiele lesen.

6.1 Grundschule A: „eine Initiative, auf die viele gewartet haben!"

Eckdaten zur Schule in ihrem lokalen Umfeld

Die Grundschule A führt die Jahrgangsstufen 1 bis 4 sowie eine Vorschulstufe. Sie wurde vor etwa 10 Jahren in eine gebundene Ganztagsschule[31] und später in eine sogenannte Schwerpunktschule für Inklusion umgewandelt. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung werden ca. 500 Schüler_innen in 26 Klassen unterrichtet. In den Interviews wird auf die gewachsene Kultur von institutioneller und zivilgesellschaftlicher Kooperation und Solidarität innerhalb des Stadtteils aufmerksam gemacht, der für das Selbstverständnis der Schule eine hohe Bedeutung beigemessen wird. So hat in der Grundschule A das Bemühen um eine inklusionsorientierte, differenz- und heterogenitätssensible Gestaltung der pädagogischen Angebote und Arbeitsweisen eine lange Tradition. Die Identifizierung mit dem Stadtteil und seinen Bewohner_innen sowie die Zusammenarbeit mit zahlreichen Akteuren im Quartier ist ein wichtiger Bestandteil der schulischen Arbeitskultur. Die Lehrkräfte stehen beispielsweise mit Erzieher_innen in umliegenden Kindertageseinrichtungen in den Bereichen der Sprachförderung, der

[31] In Hamburg unterscheiden sich die offene, teilgebundene oder gebundene Ganztagsschule und ganztägige Bildung und Betreuung nach dem Grad der Verbindlichkeit der Teilnahme an dem ganztagsschulischen Angebot.

Schuleingangsdiagnostik und des Übertritts in die Schule sowie der Hort- und Ganztagsbetreuung, in einem intensiven Austausch. Schulpflichtige Kinder, bei denen in den Schuleingangsuntersuchungen festgestellt wird, dass sie noch nicht über genügend Deutschkenntnisse verfügen, werden in Sprachfördergruppen in den kooperierenden Kitas auf den Eintritt in die Grundschule vorbereitet. In den Vorschulklassen und im Jahrgang 1 ist das ‚Family Literacy'-Programm angesiedelt. Hier erhalten Eltern zwei Stunden pro Woche im Klassenunterricht mit ihren Kindern gemeinsam gezielte Hilfestellungen, wie sie den Schriftspracherwerb ihrer Kinder fördern können. Dabei haben sie auch die Gelegenheit, sich mit Unterricht und Schule vertraut zu machen und erste Kontakte zu Lehrkräften zu knüpfen. Die zum Erwerb von Deutschkenntnissen eingerichteten Vorschulklassen und die Jahrgänge 1 und 2 sind in Ganztagsgruppen eingeteilt. Diese werden nachmittags und vor Schulbeginn von Erzieher_innen aus einer kooperierenden Kindertageseinrichtung betreut. Diese Erzieher_innen sind auch vormittags im Klassenunterricht eingebunden. In den Jahrgangsstufen 3 und 4 können die Schüler_innen im Ganztagsbereich zweimal in der Woche nachmittags aus einem vielfältigen Kursangebot wählen, an den anderen Tagen findet Unterricht im Klassenverband statt.

Mit dem Umbau zur Ganztagsschule hat sich das altersmäßig relativ junge und als sehr engagiert beschriebene Kollegium auf mittlerweile 60 Lehrkräfte stark vergrößert. Der Schulleiter – im Folgenden als Herr A bezeichnet – erklärt im Interview, dass er bei der Besetzung von Stellen an Bewerber_innen interessiert sei, die neben der fachlichen Eignung ein besonderes Engagement mitbrächten, gerade an einer Schule in einem sozio-ökonomisch deprivierten Bezirk zu arbeiten. Dabei würden Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte bevorzugt eingestellt:

> „Man muss hier arbeiten wollen. Man muss mit den Menschen zu tun haben wollen. […] Man muss die Leute auch gut finden, irgendwie klasse finden, so wie sie sind." (Schulleiter A)

Etablierung der Interkulturellen Koordination an der Schule

Die *Interkulturelle Koordinatorin* – im Folgenden als IKO A bezeichnet - hat am Pilotdurchgang der Fortbildung zur *Interkulturellen Koordination* (2012-14) teilgenommen. Vor der Fortbildung war sie schon mehrere Jahre an der Grundschule A auf einer Vollzeitstelle tätig. IKO A hatte am Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung verschiedene Zusatzausbildungen zum Themenbereich ‚Migration/Interkulturalität' absolviert. An die Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination hat sie eine zweijährige Weiterbildung zum Interreligiösen Lernen angeschlossen. An der Grundschule A engagierte sie sich von Anfang an zum Thema ‚Migration/Interkulturalität', dabei baute sie viele Kooperationsbeziehungen mit Akteuren in Schule und Stadtteil auf. IKO A stellt sich im Interview als Lehrerin mit Migrationsgeschichte vor.

Der Schulleiter A war, wie er im Interview ausführt, mit dem Wunsch von IKO A, sich zur Interkulturellen Koordinatorin fortbilden zu lassen, sofort einverstanden. Er beurteilt die Fortbildung als lange überfällige bildungspolitische Reaktion auf gesellschaftliche und schulische

Veränderungen infolge von Migration – aber auch auf die sich verschärfende soziale Segregation in Hamburg, von der Schulen wie die Grundschule A besonders negativ betroffen seien. Außerdem fügte sich eine *Interkulturelle Koordination* seiner Ansicht nach gut in das an der Schule im Aufbau befindliche ‚mittlere Schulmanagement' ein. So bot er der IKO A zum Ausgleich für die zusätzliche Arbeitsleistung eine Funktionsstelle und vier Entlastungsstunden (WAZ) an.

Trotz der entschiedenen und engagierten Unterstützung des Schulleiters beschreibt die Lehrerin im Interview allerdings auch, dass die Implementierung der Interkulturellen Koordination und die Initiierung von Aktivitäten in der Schule einen *kontinuierlichen Aushandlungsprozess* darstellen. Dabei sei es immer wieder erforderlich, auf die Anliegen der *interkulturellen Öffnung bzw. -Schulentwicklung* aufmerksam zu machen. Als einen diesbezüglich wichtigen Schritt stellt sie ihre Aufnahme in den erweiterten Schulleitungskreis dar, welcher sich wöchentlich trifft und über zentrale Fragen der Schulentwicklung berät und entscheidet:

> „Da gab es eine Entwicklung. Ich habe echt auf mich aufmerksam machen müssen, so'n bisschen [...] und als ich das gesagt habe [dass sie in der erweiterten Schulleitung mitwirken möchte; d.V.], ging das halt Schlag auf Schlag. [...] Es gab sowieso eine große Umbruchstimmung an der Schule. Es war jetzt nicht so, dass ich in festgefahrene Strukturen mich irgendwie so durchkämpfen musste, sondern es war eh in Wandlung. Sie waren offen, sie haben gesagt: ‚Stimmt, da hast Du Recht, natürlich bist Du dabei.'" (Interkulturelle Koordinatorin A)

Der Schulleiter A schätzt im Interview die besondere Expertise, die kritische Haltung wie die Beharrlichkeit und Durchsetzungskraft der IKO an seiner Schule als wichtige Bereicherung für das Leitungshandeln: Sie äußere sich „natürlich auch zu anderen Bereichen", betrachte diese dann „aber so durch ihre Brille". Beide berichten, auch über die wöchentlichen Schulleitungsrunden hinaus in einem stetigen Austausch über aufkommende Fragen zu stehen. Der Schulleiter A gibt an, die von der IKO eingebrachten Vorschläge und Ideen nach Möglichkeit zu unterstützen, auch finanziell und materiell. Die Koordinatorin äußert sich nicht nur zum Rückhalt der Schulleitung, sondern auch zu ihrer Anerkennung und der Kooperationsbereitschaft seitens der anderen Kolleg_innen an der Schule positiv. Die hohe Anerkennung, die sie an der Schule genießt, zeigt sich nicht zuletzt darin, dass sie die Grundschule A regelmäßig stellvertretend für den Schulleiter auf externen Veranstaltungen im Stadtteil repräsentiert, u.a. auf den Stadtteil- und regionalen Bildungskonferenzen.

Aktivitäten der Interkulturellen Koordination

Förderung der Elternbeteiligung als Schwerpunkt der Schulentwicklung

An der Grundschule A wird viel Aufmerksamkeit darauf verwandt, die Eltern der die Schule besuchenden Kinder stärker in das Schulgeschehen einzubeziehen. IKO A ist wesentlich mit der Koordinierung und Weiterentwicklung von Initiativen zur Förderung der Elternbeteiligung befasst, denn wie sie betont: In einer Grundschule „geht ohne Eltern gar nichts".

Als Leiterin der schulinternen ‚AG Elternbeteiligung' hat IKO A das schon länger geführte ‚Elterncafé' um einen sogenannten Elterntreff erweitert. Dahinter verbirgt sich eine Reihe von zehn, über ein Schuljahr verteilte themenspezifische Veranstaltungen für Eltern (z.B. zum Übergang in die Sekundarstufe I, zu Mediennutzung oder Ernährung), zu denen auch externe Expert_innen eingeladen werden. Hier, wie in den allfälligen Zusammenkünften mit Eltern, etwa bei Einschulungen und Elternabenden, setzt die Koordinatorin sich für eine „verständliche Ansprache" von Eltern ein – sowohl im Schriftverkehr, als auch bei der Veranstaltung selbst, etwa indem Einladungen in einfacher Sprache und in Herkunftssprachen verfasst werden oder durch die Bereitstellung von Übersetzungshilfen (und auch von Kinderbetreuung). Ein größeres Projekt war in diesem Zusammenhang die Erstellung eines ‚*Elternratgebers*' in einfacher Sprache, der in die am häufigsten gesprochenen Herkunftssprachen der Schüler_innen übersetzt wurde. Des Weiteren rekrutiert und koordiniert IKO A sogenannte Kulturmittler_innen, etwa mit einem ghanaischen oder afghanischen Herkunftshintergrund, die als Honorarkräfte an der Schule den Lehrkräften Beratung und Unterstützung bieten und zudem Aktivitäten für die Kinder durchführen. Ebenso arbeitet sie mit ehrenamtlichen ‚Migrationslotsen' aus der Elternschaft zusammen, die andere Eltern unterstützen, mit der Schule vertraut zu werden.

Die Koordinatorin arbeitet auch eng mit dem *Elternrat* der Grundschule zusammen, in dem auch viele Eltern mit Migrationsgeschichte repräsentiert sind. Ein wichtiges gemeinsames Projekt war die Entwicklung einer *Fragebogenerhebung* innerhalb der Elternschaft, die seither regelmäßig durchgeführt wird, um die Schulzufriedenheit der Eltern zu erfassen. Die Aktivitäten des Elternrats haben nach Auskunft der Koordinatorin und des Schulleiters eine gleichberechtigte Kommunikation und das wechselseitige Verständnis von Schule und Eltern – dass beide Seiten versuchen, für die Kinder den bestmöglichen Bildungserfolg anzubahnen – entscheidend gefördert:

> „Die sind auch sehr kritisch mit mir und ich muss mir dann immer alles Mögliche anhören […] Aber sie unterstützen mich auch unheimlich […] Ich entscheide nie irgendwas gegen den Elternrat. Wenn die sagen, ‚Das wollen wir auf keinen Fall!', dann ist das für mich auch erledigt. [...] Wir sind da nicht mehr eine Schule, wo wir sagen: ‚Oh, was sind denn das für Eltern, die können ja kein Deutsch und die sind so anders, das ist ja ungünstig und die müssen jetzt gefälligst so werden, dass sie zu uns passen...' Sondern wir wollen mit denen ins Gespräch kommen, wir wollen die ja irgendwie reinholen." (Schulleiter A)

Parallel und teilweise in Verbindung mit den skizzierten Aktivitäten zur Verbesserung der Beteiligung von Eltern werden von der Interkulturellen Koordinatorin weitere Initiativen zur Schulkultur-, Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung vorangetrieben.

Entwicklung der pädagogischen Schulkultur

Um die pädagogische Schulkultur so zu gestalten, dass sich Kinder und Eltern mit unterschiedlichen Lebenshintergründen, sprachlichen Voraussetzungen und religiösen Orientierungen

willkommen und respektiert fühlen können, bemüht sich die Schule darum, alle *familialen Herkunftssprachen im schulischen Raum sichtbar zu machen* (z.B. im Schuleingangsbereich). Ein wichtiges Projekt, welches die Koordinatorin realisiert hat, sind ein *interkultureller Schulplaner und ein interkulturelles Klassenbuch*. Diese Instrumente werden von allen Schüler_innen und Lehrkräften benutzt. Der Schulplaner erfüllt IKO A zufolge vielfältige Funktionen. Er zeigt neben den im Schuljahr zu behandelnden Themen in Mathematik, Deutsch und Sachunterricht auch eine Vielzahl an Feiertagen an, sowohl mit religiösen wie politischen Hintergründen. Dies liefere immer wieder „Gesprächsanlässe" in den Klassen, um Vielfalt zu thematisieren. Ebenso würden sich Lehrer_innen und Eltern im Schulplaner gegenseitig kurze Nachrichten schreiben („Da ist auch Platz für Smalltalk.").

Unterrichtsentwicklung

In ihren Funktionen als *Interkulturelle Koordinatorin* wie als Fachleiterin für das Unterrichtsfach Religion hat IKO A ein *interreligiöses Curriculum* für den Religionsunterricht entworfen und im Kollegium verbreitet. Durch ihre intensive Vernetzung und Kooperation mit externen Bildungsträgern bemüht sie sich zum Zeitpunkt der Befragung, den Unterricht um Aspekte der *politischen Bildung und Demokratieerziehung* wie des *sozialen Lernens und Empowerment* von Schüler_innen zu erweitern. So versucht sie, Elemente aus dem Bundesprogramm „Demokratie leben" im Sachkundeunterricht an der Schule umzusetzen. In Zusammenarbeit, mit einem von einem Jugendhilfeträger angebotenen Projekt, organisierte sie außerunterrichtliche Bildungsangebote zur Stärkung des Selbstwertgefühls und zum Austausch über Diskriminierungserfahrungen – auch mit dem Ziel, religiös motivierten Extremisierungstendenzen widerstehen zu können. Auf Betreiben von der Koordinatorin wird auch die Schulbibliothek mit diversitätsbewussten und rassismus- und diskriminierungskritischen Büchern u.a. Medien und Lernmaterialien ausgestattet.

Fortbildung, Beratung und sonstige fachliche Unterstützung des Kollegiums

IKO A hat an der Schule diverse *Fortbildungen mit externen Referent_innen* für das Kollegium organisiert (z.B. zum Thema Islamismus oder Elternbeteiligung). Ferner hat sie selbst eine *Fortbildungsreihe zu interreligiösem Fachunterricht* für interessierte Kolleg_innen angeboten, bei der sie u.a. interessante *Unterrichtsmaterialien* vorstellt. Um eine differenzsensible und diskriminierungskritische Arbeit im Kollegium zu erleichtern, stellt sie auch einen „interkulturellen Informationsordner" im Lehrerzimmer zu Verfügung, in dem Kolleg_innen u.a. Listen mit Dolmetscher_innen oder anderen wichtigen Ansprechpartner_innen finden können. Im Interview erläutert sie, dass sie auch häufig um Rat oder eine Beratung gebeten werde. In solchen kollegialen Reflexionen versuche sie grundsätzlich, ihre eigenen Problemwahrnehmungen, Handlungsorientierungen und Herangehensweise, wie die ihrer Kolleg_innen aus einer diskriminierungskritischen Perspektive zu reflektieren.

Pädagogische Handlungsfelder	Von der Interkulturellen Koordinatorin geleitete, koordinierte oder angestoßene Aktivitäten und Prozesse
Schulkultur	- Sichtbarmachen der gesprochenen Sprachen in der Schule - ‚interkultureller Schulplaner/Klassenbuch‘
Elternbeteiligung	- Leitung: AG-Elternbeteiligung - Gestaltung des Elterntreffs (10 Veranstaltungen pro Jahr) - Kooperation mit Elternrat - Rekrutierung und Koordinierung von ‚Kulturmittler_innen‘ und ‚Migrationslotsen‘ - Entwicklung eines mehrsprachigen Elternratgebers u.a. Informationen - Ansprache von Eltern in leichter Sprache - Kooperation mit Family-Literacy-Programm
Unterricht	- Entwicklung und Verbreitung eines interreligiösen Curriculums Religion - Erweiterung der Curricula um politische Bildungsangebote, auch präventiv gegen Radikalisierung mit externen Trägern - Ausstattung der Bibliothek mit diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Büchern u.a. Medien und Materialien
Organisation	- Einbringen von Expertise in erweiterter Schulleitung - Etablierung vielfältiger interner Kooperationsbeziehungen - Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Partner_innen
Personal	- Organisation von Fortbildungen mit externen Referent_innen und eigene Fortbildungen des Kollegiums - Bereitstellung vielfältiger Informationen und Materialien - individuelle Beratung von Kolleg_innen

Abb. 6: Aktivitäten der IKO an der Grundschule A

6.2 Stadtteilschule B: „Expertenwissen ins Haus getragen“

Eckdaten zur Schule in ihrem lokalen Umfeld

Die Stadtteilschule B führt als teilgebundene Ganztagsschule die Jahrgangsstufen 5 bis 13. Die Sekundarstufe I kann mit dem Ersten- oder Mittleren Schulabschluss und die Sekundarstufe II mit dem Fachabitur oder der Allgemeinen Hochschulreife absolviert werden. Die Stadtteilschule ging aus der Umstrukturierung eines Gymnasiums hervor. Zum Zeitpunkt der Datenerhebung werden ca. 700 Schüler_innen in 32 Klassen unterrichtet. 2016 wurden drei IV-Klassen für neuzugewanderte Kinder und Jugendliche eingerichtet (zwei für den 7./8. Jahrgang und eine für den 9./10. Jahrgang). Die Schule ist in einem traditionellen ‚Arbeiterviertel‘ lokalisiert. Zu ihrem Einzugsgebiet gehören auch eine angrenzende Großwohnsiedlung und ein eher bürgerlich geprägter Stadtteil.

In der Schule B wird im Zuge der Umwandlung in eine Stadtteilschule dem Bemühen um eine heterogenitätssensible und inklusionsorientierte Praxis ein hoher Stellenwert beigemessen. Die Schüler_innen können in der Mittel- und Oberstufe unterschiedliche Profile in den Bereichen kulturell-ästhetische Bildung, Gesellschaft und Sport wählen. Der individualisierten Gestaltung und Begleitung von Lernprozessen soll, auch durch Projektunterricht in einzelnen Fächern, in den regulären Unterricht integrierte Übungsphasen mit individualisierten Aufgaben, regelmäßige Lernentwicklungsgespräche und Arbeit mit Lerntagebüchern, Rechnung getragen werden. Weiterhin sind im Schulalltag vielfältige Praktiken und Programme etabliert, welche die Kinder und Jugendlichen in ihrer gesamten Persönlichkeitsentwicklung stärken und das soziale Miteinander im Schulalltag wie Partizipation und Mitbestimmung, fördern sollen (z.B. tägliche Gruppenzeiten, Paten, Schüler_innenrat, Streitschlichterprogramme).

Die Umstrukturierung zur Stadtteilschule hat auch zu starken Veränderungen des Personals geführt. Das zum Zeitpunkt der Erhebung 75 Personen starke Kollegium ist im Altersdurchschnitt relativ jung. Ihm gehören mehrere Sonder- und Sozialpädagog_innen an. Auf die Einstellung von Mitarbeiter_innen mit Migrationsgeschichte werde besonders geachtet – ihr Anteil wird auf etwa ein Fünftel der Belegschaft geschätzt. Die Schulleiterin – im Folgenden als Schulleiterin B bezeichnet – erklärt im Interview, dass sich die meisten Lehrer_innen „diese Schule auch bewusst ausgesucht haben“ und den Schüler_innen „vielleicht so’n bisschen Ersatzfamilie“ seien.

Etablierung der Interkulturellen Koordination

Der *Interkulturelle Koordinator* – im Folgenden als IKO B bezeichnet – hat am Pilotdurchgang der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination teilgenommen (2012-14). Ähnlich wie IKO A hatte er schon mehrere Zusatzqualifikationen zum Thema Migration, Differenz und Interkulturalität absolviert und sich für diese Belange in vielfältiger Weise engagiert. Aufgrund seiner hohen Expertise zum Thema Migration und Interkulturalität wurde ihm gegen Ende seiner Fortbildung zur Interkulturellen Koordination eine Stelle – einschließlich einer Funktionsstelle als Interkultureller Koordinator – an der Stadtteilschule B angeboten. Der Koordinator hat dieses Stellenangebot zum Schuljahr 2014/15 angenommen, allerdings, auf eigenen Wunsch, auf einer Teilzeitstelle (50%) mit zwei Entlastungsstunden (WAZ) als Interkultureller Koordinator. IKO B stellt sich im Interview als Lehrer mit Migrationsgeschichte vor.

Die Schulleiterin misst der *interkulturellen Öffnung* der Schule generell einen hohen Stellenwert bei. Wie IKO B sich erinnert, verliehen zusätzlich im Kollegium geäußerte Vermutungen, dass sich Schüler_innen zum Salafismus orientierten, ihren Bemühungen, eine *Interkulturelle Koordination* an der Schule zu etablieren, eine besondere Dringlichkeit:

> „Der Wunsch der Schulleitung, dass die Funktionsstelle mit einer interkulturellen Koordination besetzt wird, wurde auch ein bisschen damit begründet: ‚Weil wir nämlich hier diese und diese Fälle haben [...] also, religiöser Extremismus. [...] wir brauchen halt jemanden, der uns da so ein bisschen koordiniert und da vielleicht Ordnung reinbringt. Und wir müssen uns als Schule auch öffnen,

interkulturell öffnen.‘ [...] alles war im Umbruch in der Schule. Es waren neue Herausforderungen da und das war die Begründung von der Schulleitung, diese neue Herausforderung bedarf auch, dass jemand interkulturell hier jetzt die Arbeit macht. [...] Es brennt gerade an dieser Stelle.“ (Interkultureller Koordinator B)

Die Schulleiterin hatte schon bevor der Koordinator an die Schule kam, unter den verschiedenen Gremien, welche die Schulentwicklung steuern, eine AG ‚Interkulturelle *Öffnung*‘ eingesetzt. IKO B übernahm die Leitung dieser AG, welche ihn in seiner Funktion als Interkultureller Koordinator unterstützen soll. An den regelmäßigen verbindlichen Treffen nimmt auch die Schulleiterin jedes Mal teil. An IKO B richtet sich die Erwartung, mit seinem spezifischen Fachwissen Handlungsbedarfe im Schulalltag aufzugreifen („nicht aus der Luft gegriffene Themen, sondern sie kommen entweder aus dem Bedürfnis von Kollegen oder auch Schülern“; Schulleiterin B) und die Entwicklung und Umsetzung von Lösungen maßgeblich voranzubringen. Die Schulleiterin schätzt dabei auch die gute Vernetzung des Koordinators mit externen Akteuren (z.B. LI, NGOs, freie Bildungsträger) als wichtige Ressource, um „neue Entwicklungen sofort in die Schule zu tragen“. Sie unterstützt die *Interkulturelle Koordination* v.a. organisatorisch in umfassender Weise. Wie IKO B berichtet, fange das damit an, dass er „immer wieder Gelegenheiten [erhalte], auf Konferenzen etwas zu sagen. Und dadurch bin ich dann auch immer wieder in Erscheinung getreten [...] als Person sichtbar geworden“. Ein anderes Beispiel ist die Verpflichtung von Lehrkräften, an Fortbildungen teilzunehmen. Aufgrund des aktuellen Koordinierungsbedarfs plant sie etwa, die Klassenlehrer_innen in den IV-Klassen zu verpflichten, regelmäßig an der AG ‚*Interkulturelle Öffnung*‘ teilzunehmen. Die Teilnahme an solchen Schulentwicklungs-AGs beruhte in der Schule bisher auf Freiwilligkeit und die Schulleiterin suchte nach Möglichkeiten, die IV-Klassenlehrer_innen dafür zeitlich zu entlasten. Darüber hinaus versucht die Schulleiterin, wie sie im Interview ausführt, im Schulalltag deutlich zu machen, dass ein respektvoller Umgang mit Erscheinungsformen von Differenz und die Vermeidung bzw. kritische Auseinandersetzung mit Diskriminierung ein wichtiges Leitprinzip darstelle. Etwa indem sie sich gerade in diesbezüglichen Fragen als Ansprechperson anbiete oder sich persönlich um eine sorgfältige Klärung von Konfliktsituationen bemühe versuche sie ihrer Vorbildfunktion für die an der Schule tätigen Professionellen sowie Schüler_innen gerecht zu werden. IKO B und die Schulleiterin stehen über Fragen der *interkulturellen Öffnung* in einem stetigen Austausch. IKO B hat ferner mit den Beratungslehrer_innen an der Schule regelmäßig Kontakt („um einfach mal zu schauen, was liegt gerade an – gehört das in den interkulturellen Bereich oder nicht?“). Über die Aktivitäten in den anderen Schulentwicklungs-AGs versucht er sich ebenfalls, soweit es ihm die Zeit erlaube, auf dem Laufenden zu halten.

Aktivitäten der Interkulturellen Koordination

Fortbildung, Beratung und sonstige fachliche Unterstützung des Kollegiums

In IKO Bs bisheriger Tätigkeit als Interkultureller Koordinator lag der Schwerpunkt auf der Organisation von schulinternen *Fortbildungen*. Die Schulleiterin betont rückblickend die

Notwendigkeit, im Kollegium zunächst einmal ein Basiswissen zum „Thema Interkulturalität“ mit Hilfe externer Expert_innen aufzubauen – auf dieser Basis könnten in der Schule weitere Entwicklungen initiiert werden – wie z.B. die Entwicklung eines interkulturell geöffneten pädagogischen Leitbildes:

> „dass man sich erst in den letzten Jahren von außen Experten geholt hat, sich überhaupt dem Thema Interkulturalität zu nähern. Und jetzt haben wir das Gefühl, wir sind eigentlich von den Experten auf einen ganz guten Stand gebracht und jetzt schauen wir, was müssen wir intern machen.“ (Schulleiterin B)

Die initiierten Fortbildungen haben grundlegendes Wissen zur *interkulturellen Öffnung* vermittelt und zugleich Schwerpunkte auf die Themen Salafismus/religiöse Radikalisierung und Deutsch als Zweit- und Bildungssprache gelegt. Im ersten Jahr, in dem IKO B an der Schule tätig war, stand die Problematik von Salafismus und religiöser Radikalisierung im Vordergrund. In Reaktion auf diesbezüglich wahrgenommene „Hilferufe“ aus dem Kollegium, organisierte der Koordinator in Kooperation mit der Schulleitung vier aufeinander aufbauende Fortbildungsveranstaltungen. Die Teilnahme war für alle Lehrenden verpflichtend. In der ersten Fortbildung vermittelte eine Referentin aus dem Landeskriminalamt einen Überblick und relevantes Hintergrundwissen zum Thema Salafismus:

> „Salafismus – was ist das eigentlich genau? Ist das strafbar? Was ist nicht strafbar? Was ist mit Ausreisen nach Syrien? Was macht die Polizei auch präventiv? Ist das alles so schlimm, wie wir das jetzt in den Medien hören oder ist das ein ‚Jugendwahn‘, eine ‚Mode‘? Die Referentin konnte uns da gute Einblicke geben. Sie hat uns auch – finde ich – so ein bisschen die Panik genommen und hat so gesagt: ‚Ruhig bleiben! Denkt an die Punkbewegung, denkt an unsere ‚68er‘ – das ist auch so‘n bisschen Rebellion. Aber es ist durchaus ernst zu nehmen.‘ Und sie hat dann ein paar Beispiele gezeigt und Einblicke in ihre Arbeit gegeben. Das schaffte so ein bisschen Ruhe, dass man jetzt auch mit dem Begriff Salafismus erstmal was anfangen konnte.“ (Interkultureller Koordinator B)

In einer zweiten Fortbildung – organisiert in Kooperation mit dem LI – ging es um eine allgemeine Einführung in das Konzept der *interkulturellen Öffnung*. Im Zusammenhang mit allgemeineren Fragen – etwa was es bedeute, in einer pluralen Institution zu arbeiten – und der Reflexion eigener Standpunkte in Bezug auf Differenz und Pluralität, seien auch konstruktive Handlungsmöglichkeiten deutlich gemacht worden, wie die Lehrenden in schulischen Interaktionen präventiv gegen religiös motivierte Radikalisierung arbeiten können:

> „Was heißt es, mit Vielfalt zusammenzuleben und umzugehen? Bis wohin muss ich eigentlich was akzeptieren? Bis wohin muss ich mich öffnen und ab wo ist es erlaubt, mir erlaubt, auch zu sagen: ‚Stopp, da ist die Grenze!‘ Das kam in der zweiten Fortbildung sehr deutlich zum Vorschein.“ (ebd.)

Solche Strategien wurden in der dritten Fortbildung anhand von konkreten Fallbeispielen aus dem schulischen Bereich, welche ein externer Referent vorstellte, weiter vertieft. Eine vierte Fortbildung war dem Umgang mit Äußerungen von Schüler_innen im Unterricht gewidmet:

> „Wie geht man mit Schüleräußerungen im Unterricht um, die provokant sind, die in Extremismus, religiösen Extremismus gehen, die diskriminierend sind? Was kann ich als einzelner Fachlehrer erst

einmal machen? Muss ich was machen? Wo muss ich überhaupt was tun? Das war auch eine – wie ich als Rückmeldung bekommen habe – sehr gute Fortbildung, wo die Kollegen und Kolleginnen nochmal ins Nachdenken gekommen sind und auch sensibel geworden sind für einige Bereiche aus ihren Fächern." (ebd.)

Ergänzend veranstaltete IKO B eine öffentliche Podiumsdiskussion an der Schule, die viel positive Resonanz erfuhr. Neben den eingeladenen Expert_innen kamen auch Schüler_innen, Eltern und andere Akteure aus dem Umfeld zu Wort. Mit der Podiumsdiskussion habe die Schule auch nach außen signalisiert, dass sie sich engagiert und umfassend mit der Problematik auseinandersetze, dazu „mit allen ins Gespräch kommen" aber auch zeigen wolle, „welche Wege es gibt für Betroffene" (ebd.). IKO B und die Schulleiterin resümieren, dass die Fortbildungen wie die Podiumsdiskussion im Kollegium für Handlungssicherheit gesorgt und dazu beigetragen hätten, dass sich die Aufregung um das Thema Salafismus gelegt habe. Die Schulleiterin hebt hervor, dass im Kollegium die Offenheit und Toleranz im Umgang mit Heterogenität durch diese Veranstaltungen insgesamt spürbar gewachsen sei.

Im zweiten Jahr seiner Tätigkeit an der Stadtteilschule B verlagerte sich der Schwerpunkt der Interkulturellen Koordination auf die Mitwirkung am Aufbau der drei IV-Klassen für neu zugewanderte geflüchtete Kinder und Jugendliche. Als zentrale Herausforderungen, bei denen die Expertise von IKO B ausdrücklich gewünscht wurde, wurden die Qualifizierung der Lehrkräfte für die intensive Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache in den Sonder- wie in den Regelklassen sowie die Gestaltung der Übergänge der einzelnen Schüler_innen von den IV- in die Regelklassen erachtet. Hierzu waren der Einbezug der Klassenlehrer_innen der IV-Klassen in die AG *‚Interkulturelle Öffnung*' und Fortbildungen zu Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, dem Umgang mit wahrgenommenen kriegs- und fluchtbedingten psychischen Belastungen von Schüler_innen und zum Transfer von Schüler_innen aus IV- in Regelklassen in Vorbereitung:

„Das ist eine DaZ-Fortbildung – Deutsch als Zweitsprache in allen Fächern, sprachförderlicher Unterricht, da ja jetzt viele Kinder aus der IVK in die Regelklassen kommen mit weniger Deutschkenntnissen, aber auch die Regelklassenschüler und -schülerinnen das brauchen, weil viele Deutsch als Zweitsprache haben, muss man einfach sprachsensiblen Unterricht machen. [...] ein Argument war, warum das verpflichtend sein sollte, zu sagen: Wir möchten eine Basis in der Schule schaffen. Eine Basis, wo jeder etwas von interkultureller Öffnung gehört hat, von den ganzen Basisbegriffen zumindest mal was gehört hat und Deutsch als Bildungssprache gehört für uns zu dieser Basis, so dass alle zumindest auf demselben Stand sind. Wer sich dann noch weiter fortbilden möchte, ist natürlich herzlich willkommen, aber wer nicht, hat zumindest einmal so ein Standardwissen." (Interkulturelle Koordinatorin B)

Neben der Organisation von Fortbildungsveranstaltungen unterstützt IKO B seine Kolleg_innen durch Beratungen, in denen es um eine differenzsensible und diskriminierungskritische Praxis geht. Die im Interview beschriebenen Anlässe sind vielfältig, von der Bitte um Anregungen für die Gestaltung eines interkulturell sensiblen Fachunterrichts über die

diskriminierungskritische Reflexion von Unterrichtsmaterialien oder auch Bewertungen (z.B. einer Klausur) bis hin zu Unsicherheiten in Bezug auf den sprachlichen Umgang mit Differenzaspekten im Schulalltag (z.B. ob ein Schulfest, um Kontakt zwischen Lernenden in IV- und Regelklassen zu fördern, als „Fest der Kulturen“ bezeichnet werden solle oder ob der Titel nicht besser Gemeinsamkeiten der Schulgemeinschaft betonen solle). Manchmal werde er auch als Vermittler angefragt, etwa von einem Kollegen aufgrund von als radikal empfundenen Äußerungen von Schüler_innen kurzfristig in die Klasse gerufen oder um Unterstützung bei Kommunikationsproblemen mit Eltern gebeten. IKO B hebt hervor, dass er auch von sich aus aufmerksam auf sprachliche Äußerungen reagiere und Kolleg_innen beispielsweise auf kulturalisierende Redeweisen hinweise. In all diesen unterschiedlichen Reflexionsanlässen versuche er, seinen Kolleg_innen Impulse zu geben, um eigene Denkweisen auf mögliche Defizitorientierungen zu hinterfragen und für Praktiken des Othering zu sensibilisieren. Aufgrund der Häufigkeit dieser Anfragen plant er, im kommenden Jahr ein Interkulturelles Kompetenztraining für das Kollegium zu organisieren, dessen Teilnahme auf Freiwilligkeit basiert:

> „Meine Idee ist nun, nächstes Jahr ein interkulturelles Kompetenztraining für das ganze Kollegium anzubieten, wobei ich diese Trainings nicht allein durchführen kann. [...] Ich bin eher fürs Freiwillige, dieses Kompetenztraining umfasst ja doch schon 30, 40 Stunden. Das muss ich noch mit der Schulleitung kommunizieren, wie sie das sieht und was der beste Weg halt wäre. [...] Also, das Kompetenztraining ist ja voll mit Selbstreflektion, wie ich finde. Man muss ja ganz viel an seiner eigenen Haltung arbeiten und das kann ich am besten, wenn ich mich freiwillig da reinsetze und mich darauf einlasse.“ (ebd.)

Entwicklung des Unterrichts und der pädagogischen Schulkultur

Zum Erhebungszeitpunkt war IKO B bzgl. der Inklusion neuzugewanderter geflüchteter Schüler_innen verstärkt mit Fragen des Übergangs der einzelnen Schüler_innen von IV- in Regelklassen befasst. Hier gilt es einer schulinternen Segregation der in den IV-Klassen unterrichteten Jugendlichen oder jungen Erwachsenen entgegenzuwirken. Wie der Koordinator im Interview ausführt, will er sich für die Einrichtung von Übergangskonferenzen einsetzen, in denen ab- und aufnehmende Lehrkräfte relevante Informationen über einzelne Schüler_innen teilen können. Ebenso erwägt er Möglichkeiten, Schüler_innen aus IV-Klassen schon punktuell in regulären Klassen zu unterrichten (z.B. an Projekttagen) oder einzelne Schüler_innen in bestimmten Fächern, in denen sie dem Unterricht schon folgen können:

> „wenn dann Schüler und Schülerinnen aus den IV-Klassen in die Regelklassen kommen, da gibt es noch Stolpersteine, da wird es ein bisschen holperig. Das ist jetzt so mein Schwerpunkt. [...] dass ich den Blick darauf haben soll, dass die IVK-Schüler und -Schülerinnen in den Schulalltag integriert werden, dass sie nicht so nebenher laufen mit den Regelklassen, sondern mit den anderen Schülern in Kontakt kommen, mit der Regelklasse schon sehr frühzeitig in Kontakt kommen, nicht als Exoten gesehen werden, dass die Übergänge klappen. Ich möchte mich da zum Beispiel für eine Übergangskonferenz einsetzen. Bisher ist das so, dass IVK-Schülerinnen und -Schüler einfach in die Regelklasse entlassen werden. Dann hängt es halt vom Klassenlehrer ab, ob der sich informiert oder nicht. Aber da gab es schon erste Schwierigkeiten, erste Missverständnisse mit Fachlehrern [...] Dass ich mit

dabei bin, bei so einer Überganskonferenz, wo der Klassenlehrer aus der IVK über den Schüler berichtet und alle Fachlehrer, die mit dem Schüler zu tun haben, sind dabei, wie man das bei einer Disziplinarkonferenz auch macht. Und da können nur zehn Minuten reichen. [...] Oder gibt es nicht Projekttage, wo wir sie in die Regelklassen mit reinbringen können? Oder einzelne Schüler-, wenn jemand schon in Mathe super gut ist und auch alles super versteht, warum kann man ihn dann nicht nur im Matheunterricht in die Regelklasse mitreinsetzen?“ (Interkultureller Koordinator B)

Mit dem Ziel, die neue und alte Schüler_innenschaft zusammenzubringen, werde in allen Klassen viel Raum gegeben, um *über die neue Situation an der Schule sprechen zu können*; dazu würden auch Hintergrundinformation zum Thema Fluchtmigration vermittelt. Auch durch die Veranstaltung von *Schulfesten und Sportturnieren* sollen Kontakte und Beziehungen zwischen Neuankömmlingen und den anderen Schüler_innen und Lehrkräften gefördert werden.

Eine weitere Maßnahme zur Förderung des Schulerfolgs, an welcher der Koordinator mitwirkt, ist ein *Mentoring-Projekt* mit externen Kooperationspartner_innen. Parallel hat er *Interkulturelle Kompetenztrainings für Schüler_innen* durchgeführt. Im Interview führt er aus, dass ihm dies bisher aufgrund des hohen Zeitaufwandes erst in einzelnen Klassen möglich gewesen sei („gerade da, wo es brannte, wo es Diskussionen gab, aber hauptsächlich in der Oberstufe.“) – er erachte jedoch Interkulturelle Kompetenztrainings für alle Schüler_innen für erforderlich.

Pädagogische Handlungsfelder	**Vom Interkulturellen Koordinator geleitete, koordinierte oder angestoßene Aktivitäten und Prozesse**
Schulkultur	- Planung und Organisation einer öffentlichen Podiumsdiskussion zum Thema Salafismus/religiöse Radikalisierung - Organisation von Schulfesten, Fußballturnieren u.a. Aktivitäten zur Förderung des Miteinanders von Schüler_innen in IV- und regulären Klassen
Unterricht	- Gestaltung der Übergänge von Neuzugewanderten aus IV- in Regelklassen - Durchführung Interkultureller Kompetenz-Trainings in Klassen - Initiierung eines Mentoring-Programms zur Förderung des Schulerfolgs
Organisation	- Einbringen von Expertise in Austausch mit der Schulleitung - Leitung der Schulentwicklungs-AG ‚Interkulturelle Öffnung‘ - regelmäßige Kommunikation mit Beratungslehrkräften - Kommunikation mit Leiter_innen anderer Schulentwicklungs-AGs - Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Partner_innen
Personal	- Organisation von Fortbildungen mit externen Referent_innen (Interkulturelle Öffnung, religiöse Radikalisierung, Inklusion von Schüler_innen in IVKs, Deutsch als Zweit- und Bildungssprache) und eigene Fortbildungen - Ansprechperson, Beratung und gemeinsame Reflexion über vielfältige Fragen bzgl. einer differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Praxis - Bereitstellung von Informationen und Materialien (z.B. rassismuskritischer Leitfaden für Unterrichtsmaterial) - Moderation in Konfliktsituationen

Abb. 7: Aktivitäten der IKO an der Stadtteilschule B

6.3 Stadtteilschule C: „von vorneherein eine interkulturell sensible Schule schaffen“

Eckdaten zur Schule in ihrem lokalen Umfeld

Die Stadtteilschule C ist eine teilgebundene ganztägige Stadtteilschule mit den Jahrgangsstufen 5 bis 10. Sie wurde erst vor wenigen Jahren als Dependence einer anderen Stadtteilschule mit gymnasialer Oberstufe gegründet und bald darauf aufgrund der hohen Anmeldezahlen in eine eigenständige Schule umgewandelt. Nach der 9. Klasse kann der Erste- und nach der 10. Klasse der Mittlere Schulabschluss erworben werden; an der ehemaligen Stammschule ist der Besuch der gymnasialen Oberstufe möglich. Im Erhebungszeitraum wurden an der Schule ca. 350 Schüler_innen in 14 Klassen unterrichtet.

Die bewusste Gestaltung der sozialen Gemeinschaft – basierend auf pädagogischen Prinzipien des Dialogs, der Kooperation und Partizipation – wird in einem durchdachten pädagogischen Konzept mit Zielen einer anspruchsvollen fachlichen Qualifizierung und der Förderung der Leistungsbereitschaft aller Schüler_innen verbunden. Betont wird die Vermittlung sozialer Werte wie Hilfsbereitschaft, persönliches Engagement, Anerkennung, Toleranz und Wertschätzung von Verschiedenheit und Vielfalt. Als Anforderung an Schüler_innen wie Professionelle wird auch das Eintreten gegen Rassismus und Diskriminierung als Teil des Schulethos gesehen. Bei der Unterrichtsorganisation wird das Lernen im Klassenverband betont. In den Jahrgangsstufen fünf bis sieben wird pro Klasse ein zweistündiger Profilunterricht angeboten, in dem Einzelne besonderen Interessen nachgehen können. In den höheren Jahrgängen erhalten die Förderung des Schulabschlusses und die berufliche Orientierung mehr Raum. Dabei existieren ein Angebot an Wahlpflichtfächern und Formen der Individualisierung im Klassenunterricht (z.B. reguläre Schüler_innenarbeitszeiten). Im Ganztagsbereich bietet die Schule verlässliche Betreuung und ein vielfältiges AG-Angebot. Regelmäßige *‚Assemblies‘* (Schülervollversammlungen), Klassenräte und die auf vielfältige Weise aktiv gestaltete Öffnung des Schullebens zum Stadtteil sind Kernelemente der pädagogischen Kultur.

Das zum Zeitpunkt der Datenerhebung etwa 45-köpfige Kollegium wird als relativ jung beschrieben. Den Koordinator_innen zufolge sei es der Schulleiterin – im Folgenden bezeichnet als Schulleiterin C – ein Anliegen, Lehrkräfte mit einer eigenen oder familialen Migrationsgeschichte einzustellen. Die Lehrenden arbeiten in Jahrgangsteams zusammen, um ihre Schüler_innen besser kennenlernen und sie – auch durch die intensivere Kooperation – gezielter fördern zu können. Alle Jahrgangsteams haben eigene Büros, um die Ansprechbarkeit der Lehrenden für Schüler_innen und Eltern zu erleichtern.

Etablierung der Interkulturellen Koordination

An der Stadtteilschule C haben zwei junge Lehrer_innen – im Folgenden bezeichnet als IKO C1 und IKO C2 – am zweiten Durchgang der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination (2014-

16) teilgenommen. Beide hatten sich schon im Studium und durch weitere Zusatzqualifikationen auf Fragen von Migration und Bildung spezialisiert und engagieren sich in diesem Feld in verschiedener Weise. Die beiden Lehrerinnen sind an der Stadtteilschule C jeweils auf einer Vollzeitstelle tätig. Schon vor der Fortbildung haben sie in vielen schulinternen Gremien mitgewirkt, etwa als Fachbereichsleiterinnen oder Sprecherinnen ihrer Jahrgangsteams. Beide stellen sich im Interview als Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte vor.

Das hohe Interesse der Schulleiterin an der Schule C, in dem noch nicht lange zusammen arbeitenden Kollegium eine *Interkulturelle Koordination* zu verankern, zeigt sich in der Bereitschaft, die Fortbildung von zwei Lehrkräften zu unterstützen, auch durch Funktionsstellen und Wochenarbeitszeitstunden (WAZ). Im Bewerbungsfragebogen wird das Ziel formuliert, den besonderen Umstand, dass die Schule noch aufgebaut wird, bewusst als Chance zu nutzen, um – wie es IKO C1 auch im Interview ausdrückt – „von vorneherein eine interkulturell sensible Schule schaffen" zu können:

> „Die Qualifizierung würde unserem jungen und noch nicht sehr erfahrenen Kollegium Expertise auf dem Bereich der Koordination unserer verschiedenen Projekte verleihen. Wir könnten den Grundstein legen für eine Schulkultur, in der Vielfalt wertgeschätzt und nicht als Problem gedeutet wird. [...] um Handlungssicherheit für eine multikulturelle Schule zu gewinnen, interkulturelle Expertise in Schulentwicklungsprozessen zu integrieren und damit benachteiligten Schülern Chancen zum Bildungserfolg zu gewähren." (Bewerbungsfragebogen, Stadtteilschule C)

Die Schulleiterin beschreibt im Interview ihre Erwartung an die Koordinatorinnen, das Kollegium bei Erfordernissen, die aus der sprachlichen, sozio-kulturellen oder religiösen Vielfalt erwachsen, unterstützen zu können. Sie betont die Aufgabe, Bedarfe zu erkennen und zu kommunizieren – auch im kontinuierlichen Dialog mit ihr – und an Lösungen mitzuwirken:

> „Nee, es gibt kein konkretes Projektziel für mich. Das sehe ich gar nicht, sondern ich möchte einfach, dass diese Kolleginnen mit ihrem Erfahrungsschatz und mit ihrer hohen pädagogischen Kompetenz [...] weiterhin ins Kollegium hinein unterstützen, das ist mir ganz wichtig, mit mir im Gespräch bleiben [...] Dass sie einfach gucken im Alltag, wo sind Dinge die sie aufgreifen können, wo sie Kollegen gewinnen können? Z.B. jetzt darauf zu achten, dass Ramadan ist und dass man gucken muss, gibt es Schüler die mitfasten? Kann man mit denen ins Gespräch kommen, bestimmte Anforderungen da vielleicht zum Beispiel im Sport verändern? Also, das ist das. Sie wirken täglich und das ist das Projekt und das finde ich das Gute daran." (Schulleiterin C)

Die Einführung und Verankerung der Interkulturellen Koordination an der Stadtteilschule C wird durch die schon bestehenden komplexen Kooperationsstrukturen an der Schule und die Ämter, welche die beiden Koordinatorinnen schon vor der Fortbildung darin bekleidet haben, erleichtert („Wir sind überall angedockt in der interkulturellen Schulentwicklung"; Interkulturelle Koordinatorin C2).

Beide Koordinatorinnen heben die durch Teamarbeit ermöglichte Mehrperspektivität als wichtige Ressource für ihre Tätigkeiten als *Interkulturelle Koordinatorinnen* hervor („Es geht um die Perspektivität, die verschiedenen Blickwinkel. Jeder bringt da sein Knowhow mit.";

*(*Interkulturelle Koordinatorin C1). Bald nach Beginn der Fortbildung gründeten sie zudem mit interessierten Kolleg_innen eine AG ‚Interkultur', um ihre Vorhaben effektiver voranbringen zu können.

Aktivitäten der Interkulturellen Koordination

Das pädagogische Leitbild „interkulturell öffnen"

In der Anfangsphase ihrer Fortbildung wirkten IKO C2 und IKO C1 an einem schulinternen Verständigungsprozess über das *pädagogische Selbstverständnis* mit. In einer schulweiten Woche der Namensgebung arbeiteten alle Schüler_innen in Projekten zu Fragen von Identität, Diskriminierung und Ausgrenzung. Diese Projekte wurden auch von den Koordinatorinnen intensiv mitgestaltet. In den etwas später erfolgenden Beratungen über ein pädagogisches Leitbild der Schule regten IKO C2 und IKO C1 einen Diskussionsprozess an, um das Leitbild – wie es im Zitat heißt – „interkulturell zu öffnen":

> „dann haben wir uns das Leitbild angeschaut, IKO C2 und ich und haben gesagt, wir müssen das auch ‚interkulturell öffnen'. Dann haben wir überlegt – wie geht das überhaupt – eine Leitbildänderung? Dann haben wir erstmal einen Vorschlag gemacht im Kollegium – den Satz aufzunehmen – der war vorher gar nicht da: ‚In der Stadtteilschule C wird die Vielfalt der Kulturen, Religionen und Herkünfte gelebt.' [...] Das war nur ein Satz, aber der hatte ganz viel Diskussionspotential im Kollegium: ‚Wir können doch nicht jeder Religion hier gerecht werden, wir können nicht jedem einen Gebetsraum schaffen und so. Und dann kamen wir natürlich in Diskussionen: ‚Es geht ja darum, dass wir erstmal alle willkommen heißen, dass wir das alles wertschätzen...' Und dann [...] haben wir die Kollegiumszustimmung gehabt, dann mussten wir damit in den Elternrat, das vorstellen und dann musste das in der Schulkonferenz verabschiedet werden." (*Interkulturelle Koordinatorin C1*)

Die Koordinatorinnen hatten ursprünglich vor, im Rahmen ihrer Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination an der Schule ein Elterncafé einzurichten. In einem Beratungsgespräch mit den Fortbildungsleiterinnen wurde ihnen jedoch bewusst, dass für ein Elterncafé an der Schule kein akuter Handlungsbedarf bestand und dass es sinnvoller sei, zeitaufwändige Entwicklungsaktivitäten auf den Unterricht zu konzentrieren – wie IKO C1 erklärt: „Da kommt am meisten bei den Schülern an und das ist ja unser primäres Ziel." Gleichzeitig sollte in den Blick genommen werden, welche flankierenden Maßnahmen der Organisations- und Personalentwicklung erforderlich waren. Eine Umfrage in allen Klassen sollte helfen, genauere Handlungsbedarfe sichtbar zu machen. Die Schüler_innen wurden u.a. zu Sprachgebrauch, Religionszugehörigkeit, Wohlbefinden an der Schule, Diskriminierungserfahrungen und Wünschen an die Schule befragt. Nach dieser ersten Bedarfsanalyse wurden eine Reihe von Aktivitäten zur Entwicklung des Unterrichts und der pädagogischen Schulkultur initiiert.

Entwicklung des Unterrichts und der pädagogischen Schulkultur

Ein wichtiges Anliegen war den Koordinatorinnen, die in der Schule *repräsentierte Vielfalt in der Schule stärker sichtbar zu machen* (z.B. durch einen interreligiösen Kalender oder die Berücksichtigung nicht-christlicher Feiertage im schulischen Mitteilungsheft):

> „Dann hatten wir eben auch gedacht, wenn wir gleich zu Anfang *interkulturelle Öffnung* der Schule betreibt-, so sichtbare Zeichen, wie den interreligiösen Kalender oder im Mitteilungsheft die Feiertage oder so-, dass das jetzt alles von Anfang an als Selbstverständlichkeit gesehen wird." (Interkulturelle Koordinatorin C2)

Als Fachbereichsleiterinnen ergriffen die Koordinatorinnen die Gelegenheit, bei der Ausarbeitung von *Curricula für den Fachunterricht* darauf zu achten, dass Lehr- und Lerninhalte aus unterschiedlichen Perspektiven reflektiert werden und das zu vermittelnde Wissen – eventuell auch mit Schüler_innen im Unterricht – auf einen möglichen Bias hin untersucht wird:

> „Die Curricula werden ja nach und nach geschrieben. Und da fangen wir jetzt so langsam an, dass man da dann jetzt beim Schreiben schon draufschaut und nicht dann erst im Nachhinein: Wo kann man vielleicht auch Fächerverbindendes machen, wo kann man in ‚Gesellschaft' aber auch zum Beispiel in Mathe über den Tellerrand schauen […] dass man zum Beispiel nicht nur das europäische Zahlensystem anschaut, sondern fragt, woher kommen die Zahlen? Die kommen aus dem arabischen Raum. Dann kann man sich auch die ‚Mathehistorie' sozusagen ein bisschen anschauen […] Dass wir da immer versuchen, vielleicht auch eine internationale Perspektive reinzubringen und das dann so ein bisschen im Curriculum fest verankern." (Interkulturelle Koordinatorin C2)

Unter dem Ziel, ein interkulturelles Schulcurriculum und entsprechende Unterrichtsbeispiele für alle Fächer zu entwerfen, treten die beiden Koordinatorinnen auch mit Kolleg_innen anderer Fachbereiche in Kontakt. Die Gewährleistung einer *durchgängigen Förderung von Deutsch als Bildungssprache* für alle Schüler_innen ungeachtet ihrer Herkunft ist ein weiterer Fokus der Unterrichtsentwicklung. So erstellt auf Bestreben der Koordinator_innen jede Fächergruppe ein Fachwörterlexikon, welches den Schüler_innen im Unterricht durch eine ‚Fachwörterwand' zugänglich ist. Die in der AG ‚Interkultur' mitwirkende Bibliothekarin der Schule leistet hier mit der Neuanschaffung von mehrsprachigen und diversitätsbewussten Büchern u.a. Medien und Materialien, *„die andere Blickwinkel miteinbeziehen" (IKO C1),* einen wichtigen Beitrag.

Für die Koordinatorinnen liegt ein zentrales Aufgabenfeld in einer *differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Leistungsförderung und -beurteilung*. Hierzu gehört die kritische Betrachtung verschiedener Formen der Leistungserbringung. So soll bei der Konstruktion von Aufgaben (z.B. Textaufgaben in Mathematik) der Tatsache Rechnung getragen werden, ob ein Kind Deutsch als Erst- oder als Zweit- oder Drittsprache spricht. Dass kann z.B. bedeuten, dass Aufgaben auch in leichter Sprache formuliert werden. IKO C1 und IKO C2 schildern in den Interviews verschiedene Beispiele, wie sie im Schulalltag in unterschiedlichsten Situationen immer wieder Impulse geben, um defizitorientierte Perspektiven auf das Lern- und Leistungspotential von Schüler_innen mit der Frage zu konfrontieren, was im institutionellen Setting

geändert werden kann, damit die Schüler_innen ihre vorhanden Kompetenzen auch zeigen und entwickeln können. Häufig erleben sie, dass sie in allfälligen Besprechungen von Leistungsständen oder Übergangsentscheidungen bzw. -empfehlungen einen umfassenderen und positiveren Blick auf die Potentiale von Schüler_innen mit Migrationsgeschichte als ihre Kolleg_innen einnehmen und quasi als ‚Fürsprecherinnen' für Schüler_innen auftreten. Etwa indem sie sich dafür einsetzen, dass diese noch zusätzliche Förderung erhalten, um einen Übergang auf die gymnasiale Oberstufe schaffen zu können. Auch im Kontakt mit Schüler_innen mit einer eigenen oder familialen Migrationsgeschichte verstehen sich IKO C2 und IKO C1 explizit als *Mentorinnen* und ‚*Role-Models'*, die signalisieren, dass eine Migrationsgeschichte oder das Aufwachsen in sozio-ökonomisch deprivierten Verhältnissen keine Barriere darstellen müssen, um eine erfolgreiche Schullaufbahn und Berufskarriere absolvieren zu können.

Daneben bemühen sich IKO C1 und IKO C2 um *Angebote im Bereich des sozialen Lernens und der politischen Bildung* – im Unterricht wie in außerunterrichtlichen Bildungsräumen. Dazu zwei Beispiele, die in den Interviews geschildert werden: Zum einen haben sie bei der Planung und Mitgestaltung schulischer Projektwochen gemeinsam mit zwei anderen Lehrkräften ein Anti-Bias-Training in den unteren Klassenstufen angeboten, mit dem Ziel Diskriminierung zu erkennen und darüber sprechen zu können. Langfristig möchten sie Anti-Bias-Trainings für Schüler_innen in der sechsten und in der achten Jahrgangsstufe verstetigen. Zum anderen nahm die Schule im Schuljahr 2015/16 den Umstand, dass in der Nachbarschaft eine Unterkunft für geflüchtete Menschen eröffnet wurde, zum Anlass, um ein Willkommensfest u.a. Unterstützungsaktionen zu veranstalten (z.B. Solidaritätslauf). Auf die Signale der Schule, dass sie interessiert sei, eine IV-Klasse einzurichten, reagierte die Behörde bis zum Erhebungszeitraum allerdings nicht.

Fortbildung, Beratung und sonstige fachliche Unterstützung des Kollegiums

Die skizzierten Aktivitäten wurden von Fortbildungen des Kollegiums flankiert. Laut IKO C1 und IKO C2 war das Interesse am Anti-Bias-Ansatz so groß, dass sie die Fortbildungen nicht allein durchführen konnten, sondern auch externe Referent_innen an die Schule geholt haben. Unter der Annahme, eine IV-Klasse zu erhalten, sorgten die Koordinatorinnen frühzeitig dafür, dass weitere Lehrkräfte Fortbildungen in Deutsch als Zweit- und Bildungssprache absolvierten.

Neben Fortbildungen kommen in den Interviews zahlreiche Situationen zur Sprache, in denen die Koordinatorinnen ihre Expertise in der alltäglichen gemeinsamen pädagogischen Zusammenarbeit mit Kolleg_innen teilen – sei es, indem sie explizit um Rat gefragt werden oder indem sie sich aufmerksam in Kommunikationen einschalten oder Praktiken und Routinen thematisieren. Gerade aufgrund der an der Stadtteilschule C komplexen Team- und Kooperationsstrukturen entstehen vielfältige Gelegenheiten für kollegiale Reflexionsprozesse – von formalisierten Anlässen bis hin zu beiläufig sich ergebenden Gesprächen. In solchen gemeinschaftlichen Reflexionsprozessen werden vielfach Differenzverhältnisse ‚verhandelt', etwa

indem die Koordinatorinnen ihren Kolleginnen alternative Deutungen von in einer kulturalisierenden Perspektive beschriebenen Problemen anbieten („kein interkulturelles Fass aufmachen“) oder wenn sie signalisieren, dass entwertende und stereotypisierende Äußerungen im schulöffentlichen Raum (z.B. im Lehrerzimmer oder bei der Besprechung von Leistungsständen von Schüler_innen) mit kritischen Rückfragen zu rechnen haben.

Pädagogische Handlungsfelder	**Von der Interkulturellen Koordination geleitete, koordinierte oder angestoßene Aktivitäten und Prozesse**
Schulkultur	- Mitgestalten von Projekten zu Migration, Flucht, Differenz und Diskriminierung im Zuge der Namensgebung der Schule - Impuls, das pädagogische Leitbild „interkulturell zu öffnen“ - Bedarfsanalyse in Form einer Schüler_innenbefragung - interreligiöser Schulkalender; nicht-christliche Feiertage im Mitteilungsheft - Sichtbarmachen der gesprochenen Sprachen in der Schule - Ausstattung der Bibliothek mit mehrsprachigen, diversitätsbewussten und diskriminierungskritischen Büchern u.a. Medien und Materialien
Unterricht	- Entwicklung von Fachcurricula und Unterrichtsbeispielen - Sorgen für durchgängige Förderung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache im Unterricht aller Fächer - Bemühen um differenzsensible und diskriminierungskritische Leistungsförderung und -beurteilung sowie Übergangsentscheidungen - Wirken als Mentorinnen und Role-Model - Angebote zum sozialen Lernen und zur politischen Bildung in Unterricht und außerunterrichtlichen Projekten
Organisation	- Einbringen von Expertise im Gespräch mit der Schulleitung - Gründung einer AG ‚Interkultur‘ - Aufbau interner Kommunikations- und Kooperationsbeziehungen - Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Partner_innen
Personal	- Organisation von Fortbildungen mit externen Referent_innen und eigene Fortbildungsangebote (v.a. Anti-Bias-Trainings) im Kollegium - Beratung von Kolleg_innen und Mediation bei Konflikten - Wissenstransfer in kollegialer Zusammenarbeit (diskriminierungskritisch) - Bereitstellung vielfältiger Informationen und Materialien

Abb. 8: Aktivitäten der IKOs an der Stadtteilschule C

7. GESAMTBEURTEILUNG DER FORTBILDUNG DURCH DIE TEILNEHMENDEN LEHRKRÄFTE UND SCHULLEITUNGEN

Die zusammenfassende Bewertung des Qualifizierungsangebotes und des Verlaufs der Fortbildung durch die teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen der zweiten Kohorte bestätigt die positive Bilanz der ersten Fortbildungsstaffel (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016, S. 139ff.). Der Großteil der qualifizierten Lehrer_innen ist mit dem Fortbildungsangebot in den meisten Aspekten zufrieden; viele Befragte sehen ihre Erwartungen voll erfüllt und unterstreichen die hohe Praxisrelevanz der Fortbildung:

> „Erwartungen erfüllt, genug 'Handwerkzeug' erhalten und Rolle ist klarer geworden.“ (L7_GY2_EV-FB)

> „Ich war sehr zufrieden mit der Fortbildung. Ich hatte aber auch wenig Erfahrung, ich war dankbar für alles was da so kam und ich fand es auch hilfreich überwiegend […] ich habe eigentlich gar nichts zu kritisieren an der Qualifizierung.“ (L7_GY2_I)

> „Letztlich wurden alle Erwartungen erfüllt, z.T. auf anderen Weg als gedacht: Erwartet habe ich mehr Fachinput oder spezifische Tools – ergeben haben sich positive Effekte v.a. aus den vielen Gesprächen mit Kursteilnehmern und durch die eigene Projektarbeit." (L14_GY1_ EV-FB)

> „Konnte als geschulte Akteurin quasi mit Brief und Siegel die Weichenstellung an meine Schule beeinflussen, wie erhofft“ (L8_STS1_ EV-FB)

Die Fortbildung bzw. *Interkulturelle Koordination* wird von vielen Teilnehmenden wie Schulleitungen auch bildungspolitisch als äußerst wichtige und notwendige Initiative bewertet:

> „Jedenfalls so aus der Sicht des Praktikers vor Ort wurde dieses Thema nicht wirklich angefasst und es wurde eigentlich immer unverständlicher, je mehr Menschen zu uns kamen hier und je drastischer die soziale Entmischung in Hamburg wurde. Also, die Inklusion oder interkulturelle Integration findet ja nicht in ganz Hamburg statt [...] Das findet alles in den sozialen Brennpunkten statt. Aber da-, wie gesagt, das ganze Thema wurde nie wirklich strukturiert angefasst. Im ganzen Bildungsbereich wurde das immer wieder angemahnt und als es dann endlich zum Beispiel diese Initiative gab vom LI, da Kollegen auch speziell zu schulen, da war ich natürlich sehr angetan. Und wir hatten auch die entsprechende Kollegin, die dafür sowohl geeignet war als auch Interesse hatte und dann war es eigentlich für mich alternativlos da möglichst sofort mit einzusteigen.“ (SL1_GS4_I)

In den folgenden Abschnitten werden die Beurteilungen der Qualifizierung durch die teilnehmenden Lehrkräfte mit Bezug auf die Fortbildungsinhalte (s. 8.1) und ihre Programmstruktur, Organisation und Umsetzung, einschließlich der Arbeitsformen und erfahrenen Unterstützung durch die Fortbildungsgruppe (s. 8.2) zusammengefasst.

7.1 Inhaltliche Konzeption

Ähnlich wie bei der Evaluation des Pilotdurchgangs fällt die Gesamtbewertung des angebotenen Themenspektrums und der vermittelten Inhalte in den Interviews wie im zusätzlich

eingesetzten Fragebogen überwiegend positiv aus. In der bisherigen Darstellung der Ergebnisse wurde bereits deutlich, dass die konzeptionelle Verknüpfung der Anti-Bias-Perspektive mit Ansätzen der Schulentwicklung – i.S. einer Trias von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung – von allen Befragten als neuartiger und überzeugender Fortbildungs- und Praxisansatz bewertet wird. Das vermittelte Themenspektrum wird für die eigene Professionalisierung im Hinblick auf Praxiserfordernisse der Schulentwicklung wie des Unterrichts und sonstigen pädagogischen Handelns als gewinnbringend beurteilt. Mit hoher Übereinstimmung werden drei Themenbereiche besonders geschätzt: die Einführung in den Anti-Bias-Ansatz; das erworbene Wissen zur Unterrichtsentwicklung sowie das „Handwerkszeug" zur Projektplanung und zum Projektmanagement:

> „Ich habe viel über Anti-Bias- bzw. Vorurteilsbewusste Pädagogik erfahren. Projektmanagement. Öffentlichkeitsarbeit." (L13_GS2_ EV-FB)

> „Der Anti-Bias-Ansatz hat meine Erwartungen voll erfüllt." (L5_STS5_ EV-FB)

> „aber was für mich ganz neu war und was mich auch sehr, sehr interessiert […] war das Projektmanagement. Wie leite ich ein Projekt, wie initiiere ich Projekte und organisiere sie an Schule? Dass man da diese Hilfsmittel und die ganzen Matrixen, die ganzen Methoden erhalten hat. […] dass wir das überall nutzen können, diese Projektmanagement-Tools. Und jetzt natürlich vor allem, um interkulturelle Projekte bei uns in der Schule zu installieren und durchzuführen und das hat uns schon sehr, sehr geholfen." (L6_STS6_I)

> „irgendwas muss man ja anschieben und sich überlegen, wie kann ich die Schulentwicklung in diesem Bereich auch vorantreiben oder welche Punkte nehme ich mir vor, die ich bearbeiten möchte? Und dann steht man nämlich davor und fragt sich, wie fange ich überhaupt an? Was muss ich überhaupt alles bedenken? Wer kann mir helfen oder wie stehe ich da? Und dafür sind diese Projektmanagementanalysen richtig gut gewesen." (L1_BS1_I)

> „interkulturelle Schulentwicklung, Projektmanagement – da habe ich viel mitgenommen. Alleine wie geht man an Projektentwicklung ran oder auch Projektplanung, weil wir ja selbst ein Projekt umsetzen mussten [...] Und dann eben auch interkulturelle Unterrichtsentwicklung." (L7_GY2_I)

Neben den beinahe von der gesamten Fortbildungsgruppe sehr positiv bewerteten Themenbereichen der Anti-Bias-Arbeit, Schulentwicklung (Projektplanung und Projektmanagement) und interkulturellen Unterrichtsentwicklung werden einige andere dargebotene Themen von Einzelnen sehr positiv bewertet, etwa der Themenbereich der Vernetzung mit außerschulischen Kooperationspartner_innen oder Argumentationstrainings, um Anliegen der Interkulturellen Koordination gegenüber Schulleitung und Kollegium prägnant vertreten zu können:

> „die Vernetzung mit Kooperationspartnern, das wäre jetzt das Nächste, was ich nennen würde. [...] Es ist einfach klar, wenn Du rausgehst und ganz offensiv sagst: ‚Leute, wir machen das und das und es sind total tolle Kinder und wir möchten aber trotzdem Unterstützung oder wünschen Kooperation...' – dann passiert ganz viel. Und da war ich sicherlich, na, noch strukturierter in meinem Ansatz, nach Kooperationspartnern zu suchen. Ich wäre wahrscheinlich im Leben gar nicht darauf

gekommen, was alles möglich ist und was mir das alles bringen kann. Ich hätte wahrscheinlich so einzelkämpfermäßig ganz viel alleine versucht. Ja, und dadurch kam dann auch viel." (L8_STS1_I)

„Wie kann man Schulerfolg steigern durch *interkulturelle* Öffnung? Vorurteilfreies Lernen, was ist das überhaupt? Und was sagen die Studien, was sagen die Statistiken? Ich interessiere mich auch eher dafür, dass man auch politisch was an der Hand hatte, dass man gut argumentieren konnte [...] Wenn man in die Schule gekommen ist, war man total stark und hat gesagt, ‚Hey, das ist voll wichtig hier […] So ist die Statistik!' […] Das war für mich am gewinnbringendsten." (L15_GS3_I)

Die inhaltliche Konzeption wird von einigen Teilnehmer_innen dahingehend kritisiert, dass die behandelten Themen eine zu geringe Passung an die Vorkenntnisse einzelner Teilnehmer_innen sowie an schulformspezifische Besonderheiten aufweisen würden. So erachten zwei Teilnehmende die Module zur kollegialen Fallberatung wie die Einführung in den Anti-Bias-Ansatz als unnötige Wiederholung bereits absolvierter Qualifikationsschritte:

„Das [kollegiales Coaching] hat überhaupt nichts gebracht […]. Das ist eine Sache, die wir im Referendariat alle so richtig viel – 40 Stunden – gemacht haben. Wenn wir fertig sind im Referendariat und in der Schule als ‚Volllehrer' anfangen, werden wir ja ein Jahr begleitet vom LI, das heißt BEP – Berufseingangsphase und da muss man halt jede Woche einmal hin […] Aber dieses ‚Wir machen jetzt kollegiale Fallberatung! Wir haben ein Problem hier, dann schreibt Ihr alle Eure Vorschläge auf Karten und der eine dreht sich um und tut so, als ob er nichts mithört und die anderen ...'. Ja also, der Anti-Bias-Block und Kollegiales Coaching, das war Sachen, die ich auch gerne weggestrichen hätte." (L6_STS6_I)

„Ich weiß, dass es halt super schwierig ist, allen Interessen und Bedürfnissen der Teilnehmer irgendwie gerecht zu werden. Dieses Anti-Bias-Training, das große Paket am Anfang, war für uns natürlich sehr viel Wiederholung." (L6_STS6_I)

„Zum Beispiel diese ganzen Anti-Bias-Geschichten-, was auch gut ist, das zu wiederholen. Aber das war für meine Begriffe ziemlich oft ziemlich viel Gerede [...] Es gab natürlich auch Leute, für die das alles komplett neu war, aber es ist dann natürlich schwierig, da so die Mitte zu treffen." (L4_STS6_I)

Beiden Teilnehmer_innen, die erst in jüngster Zeit die Berufseingangsphase absolviert haben und in den Schuldienst eingetreten waren, erscheinen die Module zur kollegialen Fallberatung als zu stark formalisiert. Sie wünschen sich stattdessen mehr Raum für einen freieren kollegialen Austausch innerhalb der Fortbildungsgruppe. Die Einführung in den Anti-Bias-Ansatz erachten sie für unnötig, da sie sich schon seit Längerem mit Grundlagen der Anti-Bias-Arbeit auseinandersetzen – etwa im Rahmen früherer Fortbildungen zur Interkulturellen Kompetenz. Beide schlagen vor, dass Teilnehmende mit entsprechenden Vorkenntnissen einige Fortbildungsbausteine aussetzen können bzw. dass Module nach Interessen- oder Bedarfslage gewählt werden können:

„dass man da schon mehr auf die Teilnehmer eingeht […] und ja dass man vielleicht ähm na es gab ja schon Themenbereiche, die einen mehr oder weniger interessieren, ob man da nicht irgendwie sagt, an den und den Tagen bieten wir was zu dem und dem an und dass würden wir den und den Gruppen anbieten und vorschlagen und empfehlen, dass sie da hinkommen und in

den Blöcken machen was zur interkulturellen Schulentwicklung, Unterrichtsentwicklung. Kommt der und der und die Gruppe bitte […] das braucht meine Schule nicht, ich will das nicht für meine Schule. Das passt jetzt nicht. Aber trotzdem wurden wir halt gezwungen das zu machen. (L6_STS6_I)

Der größere Teil der Lehrkräfte, die mit Vorkenntnissen im Bereich einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Pädagogik in die Fortbildung gegangen waren, hält die Wiederholung von Grundlagen zur Anti-Bias-Pädagogik im Rahmen der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination jedoch für sinnvoll. Diese Teilnehmer_innen heben hervor, dass die Anti-Bias-Arbeit durch die für die Fortbildung ebenfalls konstitutive Perspektive der Schulentwicklung in einen neuen Rahmen gestellt werde. Dadurch komme v.a. eine Erweiterung des Blicks von individuellen Haltungen auf den gesamten schulischen Handlungskontext und strukturelle bzw. institutionelle Barrieren der gleichberechtigten Teilhabe zum Tragen. In dieser Verschränkung würden ganz neuartige Problemwahrnehmungen wie Handlungsperspektiven eröffnet (vgl. ausführlich Kap. 5.1):

„Die Anti-Bias-Sachen die wir gemacht haben, die waren für mich schon gut. Ich habe allerdings auch dieses interkulturelle Training schon absolviert. [...] Darum waren mir viele Sachen schon bekannt, die allerdings da nochmal in so einem anderen Kontext standen." (L1_BS1_I)

Mehrere Teilnehmer_innen merken kritisch an, dass einzelne Fortbildungsmodule zu wenig auf ihre spezifische Schulform zugeschnitten seien. Sie schlagen als Ergänzung der bisherigen Fortbildungsthemen und -inhalte vor, diese noch stärker schulformspezifisch zu konkretisieren. So wird der Wunsch geäußert, Handlungswissen zur interkulturellen Unterrichtsentwicklung schulformspezifisch zu vermitteln („Interkulturelle Unterrichtsentwicklung, hier konkret für die Grundschule"). Ferner weisen mehrere Berufsschullehrkräfte darauf hin, dass das Modul „*Elternkooperation"* im Handlungskontext von Berufsschulen wenig hilfreich sei.

In einem Interview wird für die Module ‚Öffentlichkeitsarbeit' und ‚Elternkooperation' eine Reduktion der theoretischen Inhalte angeregt, um schneller in die Praxis zu kommen:

„einige Sachen kamen zu kurz, weil es zu viele theoretische Inhalte waren. Zum Beispiel Öffentlichkeitsarbeit – da hätte man lieber gleich geschrieben und sich ausgetauscht. Auch bei den Projektpräsentationen – da haben wir uns in der letzten Sitzung noch ausgetauscht, aber ich hätte am liebsten schon vorher an meinem Poster zusammen mit meinen anderen Teamkolleginnen [innerhalb der Fortbildungsgruppe; d.V.] gearbeitet, die auch Elternkooperation, Elterncafés als Projekt hatten. Da hätte man sich zusammen hinsetzen können, zusammen überlegen können und das auch so nutzen können – das nur als Anregung." (L15_GS3_I)

In dem Zitat wird ebenfalls der Wunsch formuliert, im Rahmen der Fortbildung mehr Zeit für Austausch mit anderen Teilnehmer_innen über ähnliche Projekte zu haben und hierbei auch die Expertise Einzelner oder gemeinsame Erfahrungen der Fortbildungsteilnehmer_innen noch stärker als Ressource in der Qualifizierung zu nutzen.

Im Fragebogen formulieren nur ein knappes Viertel der Teilnehmer_innen im offenen Antwortteil Vorschläge zur Erweiterung des Inhaltsspektrums. Neben schulformspezifischen Konkretisierungen der behandelten Themen und Inhalte beziehen sich angegebene Wünsche auf eine tiefergehende Vermittlung von „Handlungsmöglichkeiten bei institutioneller Diskriminierung“ (z.B. in Anbetracht der fehlenden Abschlussorientierung in AVM-Klassen; vgl. Kap. 5.1); ferner werden mehr und speziellere Angebote zum Thema ‚religiöse Vielfalt‘ nachgefragt (z.B. „Religion im öffentlichen Raum und Schule“, „Interreligiösität als trialogisches Lernen“).

7.2 Organisation und Programm

Wie im Pilotdurchgang wurden auch von der zweiten Fortbildungsstaffel die Organisation und Programmstruktur der Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination in den Befragungen durchweg positiv beurteilt. Im Fragebogen wurden die Teilnehmer_innen gebeten, ihre Zufriedenheit mit unterschiedlichen Elementen der Organisation und Programmstruktur auf einer fünfstufigen Skala von ‚überhaupt nicht zufrieden‘ bis ‚völlig zufrieden‘ anzugeben. Wie Abbildung 12 zeigt, bewegen sich die Zufriedenheitswerte hinsichtlich der ‚Organisation und Umsetzung der gesamten Fortbildung‘, ‚Unterstützung der Organisator_innen‘, ‚Austausch in der und Rückhalt durch die Fortbildungsgruppe‘, ‚Arbeitsklima in der Fortbildungsgruppe‘, ‚Zeitaufwand‘, ‚Arbeitsbelastung‘ und ‚Auswahl der Referent_innen‘ größtenteils zwischen den Kategorien ‚völlig zufrieden‘ und ‚ziemlich zufrieden‘.

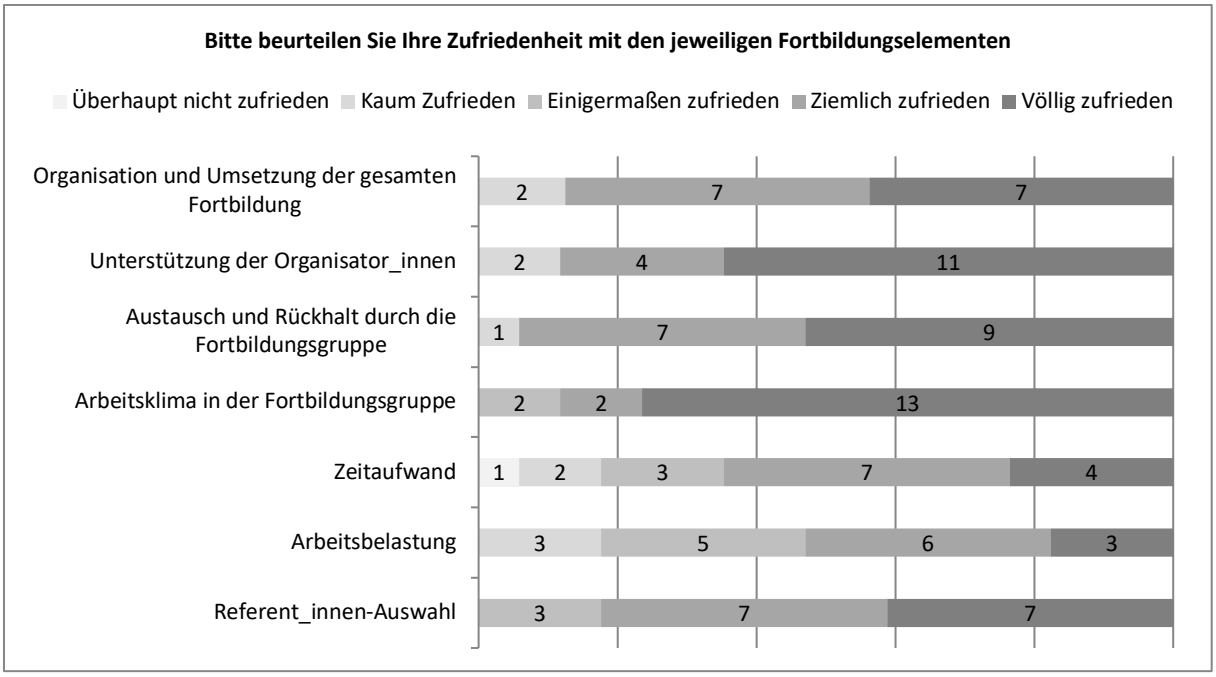

Abb. 9: Beurteilung der Zufriedenheit mit der Organisation und Umsetzung der Fortbildung 2014-16

Im Folgenden wird die Einschätzung des Verhältnisses von Aufwand und Ertrag der Qualifizierung genauer unter die Lupe genommen. In den Interviews und im Fragebogen wird allgemein bestätigt, dass sich mit der Fortbildung ein hoher Zeit- und Arbeitsaufwand verbindet. Da die Fortbildung berufsbegleitend durchgeführt wurde, d.h. dass die Sitzungen im Anschluss an

den Schultag stattfanden und auch ‚Hausaufgaben' anzufertigen waren, mussten die Teilnehmenden zusätzliche Zeit- und Arbeitskapazitäten dafür aufbringen – was für viele nicht immer einfach zu bewältigen war. Jedoch gehen von den 15 Personen, die diese Frage im Fragebogen beantworten, zehn Teilnehmer_innen davon aus, dass der hohe Zeit- und Arbeitsaufwand in Relation zum Ertrag der Fortbildung akzeptabel sei. In den Interviews hält der Großteil der Befragten den Aufwand zudem aufgrund der Komplexität der Fortbildungsinhalte für angemessen:

> „Der Zeitaufwand, den empfand ich schon als sehr hoch so für mich selber und zwei Jahre ist eine lange Zeit. Den Zeitaufwand fand ich sehr hoch und im Nachhinein gut, weil es mich immer wieder gezwungen hat, mich hinzusetzen und mir Gedanken zu machen. Also, es war schon richtig so." (L1_BS1_I)

> „Die Dauer der Fortbildung, die häufigen Treffen und zusätzlichen Hausaufgaben neben dem Berufsalltag waren sehr anstrengend. Andererseits wüsste ich nicht, wie man die Thematik und das Wissen anders vermitteln sollte. Den Ertrag schätze ich als groß ein, da sich mein Horizont erweitert hat." (L5_STS5_EV-FB)

> „Großer Zeitaufwand, da Termine vor allem gegen Ende der Qualifizierung überwiegend im Anschluss an Schultag und Erledigung von 'Hausaufgaben' gefordert, die aber sinnvoll waren. Ertrag aber überwiegend groß! Ausgewogenes Verhältnis! Nur bei wenigen Sitzungen Eindruck, dass Straffung von Gesprächs-/Rollenspielphasen Zeitaufwand hätten mindern können." (L7_GY2_ EV-FB)

> „Beides hoch, der Ertrag aber wiegt weit mehr als der Aufwand. Ich fand den Aufwand gerechtfertigt auch wenn er Aufregung bedeutet hat." (L8_STS1_ EV-FB)

> „Im Großen und Ganzen empfinde ich den Aufwand und der Ertrag der Fortbildung als angemessen. Der zeitliche Aufwand stand in einem realistischen Zusammenhang zu dem Endergebnis." (L10_STS3_ EV-FB)

> „Insgesamt waren die Anforderungen aber durchaus realistisch und gut einlösbar." (L14_GY1_ EV-FB)

Ähnlich werden die in einzelnen Modulen gestellten Hausaufgaben von vielen Teilnehmer_innen zwar als zeitaufwendig bewertet, dennoch werden sie zumeist als sinnvoll begrüßt, da sie zu einer intensiveren thematischen Auseinandersetzung geführt hätten:

> „für versäumte Sitzung musste ich eine schriftliche Ersatzleistung einreichen – jedoch haben sämtliche ‚Hausaufgaben' auch zu einer intensiveren Auseinandersetzung mit den jeweiligen Themen geführt" (L1_BS1_ EV-FB)

> „Ich glaube, das Einzige was mich genervt hat, war tatsächlich, dass wir dann irgendwelche Hausaufgaben machen mussten und man dachte, ‚Naja, der Tag hat nur 24 Stunden... ich habe ja gar keine Zeit, noch zusätzlich.' Andererseits fand ich das, was wir dann als Hausaufgabe gemacht haben, sinnvoll für das Projekt, für die Fortbildung." (L5_STS5_I)

Allerdings sehen auch mehrere Befragte den Aufwand als zu hoch an. Hierbei wird gewünscht, dass die Fortbildung in ihrem inhaltlichen und organisatorischen Zuschnitt spezifischer auf die

individuellen Bedürfnisse und Voraussetzungen der Teilnehmenden – auch mit Bezug auf ihre jeweiligen Schulstandorte – eingehen solle:

> „Der Aufwand war zu hoch für den Ertrag. Inhalte hätte komprimiert werden können, Fristen anders gestellt.“ (L4_STS6_ EV-FB)

> „Aufwand und Ertrag befinden sich nicht im Gleichgewicht! Den Ertrag den ich erreichen konnte in meiner Schule hätte ich mit viel weniger Fortbildungen erreichen können. Mehr Unterstützung bei den individuellen Projekten wäre wünschenswert.“ (L6_STS6_ EV-FB)

> „Der Aufwand der Fortbildung war sehr hoch. Da einige Bereiche die Grundschule nicht betrafen, wie zum Beispiel interkulturelle Unterrichtsentwicklung, schätze ich den Ertrag der Fortbildung in diesem Bereich für sehr gering ein. Daher schlage ich vor, dass bei der Auswahl des Themas auch die Grundschule in der Planung berücksichtigt wird." (L16_GS1_ EV-FB)

Einzelne Teilnehmer_innen bemängeln die Verteilung der Fortbildungsinhalte auf die zwei Jahre sei zu wenig ausgewogen. Die *Programmstruktur* im ersten Jahr der Qualifizierung sei übervoll und zeitlich sehr straff gewesen, während im zweiten Jahr zu wenig Termine anberaumt worden seien. Dabei wird vorgeschlagen, die zeitliche Anordnung der Fortbildungsinhalte auf eine sinnvolle Weise mit der Implementierung der Interkulturellen Koordination in den Schulen und der Entwicklung erster Projekte abzustimmen. So hätten sich manche Beteiligte gerade gegen Ende der Fortbildung mehr Fortbildungseinheiten gewünscht, um eine intensivere Begleitung für die ersten Schritte zur Umsetzung der Interkulturellen Koordination in den Schulen zu erhalten.

7.3 Austausch und Unterstützung im Kontext der Fortbildungsgruppe

Wie schon Abbildung 9 im vorherigen Abschnitt zeigt, werden das Arbeitsklima, der fachlich-kollegiale Austausch und die erfahrene Unterstützung im Kontext der Fortbildungsgruppe von den Teilnehmer_innen der zweiten Kohorte in der schriftlichen Befragung besonders positiv bewertet. Auch im Interviewmaterial finden sich zahlreiche wertschätzende Rückmeldungen. Der erlebte Austausch und Rückhalt werden als wichtiges Element im eigenen Qualifizierungsprozess sowie für die Praxis in den Schulen wahrgenommen:

> „Und vor allem auch der Austausch in der Gruppe, dass man alleine auf jedem Treffen auch Fragen thematisiert hat, die einem so im Schulalltag zu der Zeit begegnet sind. Ein großes Highlight war der Zusammenhalt in der Gruppe, weil das schon so war, dass es schon sehr geholfen hat, diese Gruppe zu haben [...] der Austausch in der Gruppe, der war mir ganz besonders wichtig [...] es hat einem auch Mut gegeben.“ (L7_ GY2_I)

> „die Veranstalterinnen und die Referenten haben es eben geschafft, da auch eine Gruppe zu formen, die ganz unterschiedliche Projekte hat, die ganz unterschiedlich ist und trotzdem so ein Gemeinschaftsgefühl erzeugt hat.“ (L7_GY2_I)

„Aber auch gute Ideen, die andere Kollegen hatten, auch Leute aus dem ersten Durchgang – total spannend! Der Kontakt mit den Kollegen, der Austausch mit den Kollegen – das war sehr, sehr hilfreich. Da hab ich ganz viel von andern lernen können." (L8_STS1_I)

„es gab ja noch zwei andere Gymnasien, zum Beispiel. Da fand ich es hilfreich, dass wir uns mal ausgetauscht haben, was läuft bei denen an der Schule, was läuft so bei uns? Weil es immer schwierig ist, sich mit komplett anderen Schulformen zu vergleichen." (L7_GY2_I)

„Dafür [Austausch unter den Teilnehmer_innen] war ein bisschen wenig Raum, weil das war eigentlich das, was dann mit am fruchtbarsten war. Davon hätte man gut, denke ich, noch mehr profitieren können. Das wurde dann zum Schluss wirklich versucht und gemacht, aber leider erst relativ spät. Vielleicht wäre das immer so mal zwischendurch sinnvoll gewesen." (L4_STS6_I)

In den Zitaten wird der Austausch in der Gruppe als Reflexionsraum geschildert, in dem Erfahrungen aus dem schulischen Arbeitsalltag thematisiert werden können. Dabei wird das von den Veranstalterinnen und den anderen Referent_innen erzeugte „Gemeinschaftsgefühl" als besondere Qualität betont, das einen offenen und produktiven kollegialen Austausch ermöglicht habe. Mehrere Teilnehmende betonen, auch von den „gute[n] Ideen, die andere Kollegen hatten" besonders viel gelernt zu haben, z.B. unter Kolleg_innen aus der gleichen Schulform. Wie im Fragebogen angegeben wird, reicht die Bandbreite vom Informations- und Materialaustausch (z.B. passende Ansprechpersonen für bestimmte Belange) über gemeinsame Überlegungen zur Unterrichtsplanung in einzelnen Fächern oder zur Projektplanung bis zu konkreten Hilfen, etwa bei der Erstellung einer Einladung zum Elternabend. Mehrere Beteiligte äußern den Wunsch, noch mehr Zeit für einen tieferen und konkreteren Ideenaustausch zwischen den Teilnehmer_innen zu haben. Eine Interviewpartnerin äußert sich dennoch zufrieden mit den eingeräumten Gelegenheiten zum Austausch in der Gruppe und hebt dabei hervor: „Es ging auch um Solidarität und Stärkung einer Position, um damit weiterzuarbeiten." (L8_ST1_EV-FB) In diesem Zusammenhang wird auch die Möglichkeit, im Rahmen der um die Fortbildung etablierten Netzwerkstrukturen mit Teilnehmer_innen aus dem Pilotdurchgang in Kontakt gekommen zu sein, als anregend und bereichernd wertgeschätzt.[32] Aus Sicht der Teilnehmenden tragen v.a. die *Veranstalterinnen* maßgeblich zu der offenen und konstruktiven Arbeitsatmosphäre bei, in der die Teilnehmenden als Gruppe zusammenfinden konnten. Die über die gesamte Fortbildungszeit angebotene große Unterstützungsbereitschaft der Veranstalterinnen wird von den Teilnehmer_innen sehr geschätzt. Diese seien stets ansprechbar gewesen und konnten in vielen Fällen durch intensive Beratung helfen, dass einzelne Lehrkräfte in ihren jeweils besonderen Schulkontexten einen passenden Weg als *Interkulturelle Koordination* finden konnten:

„[…] dann halt nochmal durch diese Beratung, die wir auch von den Veranstalterinnen bekommen haben, haben wir gemerkt, dass das nicht unser Steckenpferd ist. Da haben wir gemerkt: Nee, das lohnt sich gar nicht für unsere Schule, das passt gar nicht zu unserer Schule." (L6_STS6_I)

[32] Z.B. bei der Feier zur Übergabe der Zertifikate oder den für alle Interkulturellen Koordinator_innen veranstalteten größeren jährlichen Fachtagen.

Ebenso wird den Referent_innen von den Teilnehmenden durchweg eine hohe fachliche Kompetenz bescheinigt:

> „Ich fand die Referenten absolut kompetent, wirklich hochklassig […] die Inhalte waren super vorbereitet.“ (L1_BS1_I)

Der Großteil der Teilnehmenden äußert im Fragebogen den Wunsch nach der Aufrechterhaltung eines Netzwerks unter den Fortbildungsteilnehmer_innen, Veranstalterinnen und Referent_innen rund um das Aufgabenfeld der *Interkulturelle Koordination*. Einige äußern ferner den Wunsch nach einer regelmäßig angebotenen Form von fachlicher Supervision:

> „Supervision in Form von regelmäßigen Treffen (ca. 1-2 mal im Halbjahr) zusammen mit IKO-Fortbildungsgruppen I & II, organisiert von Regine Hartung und Rita Panesar. Wäre sehr hilfreich zum Austausch und für Nachhaltigkeit (Netzwerk, Expertenwissen, Material-, Ideenaustausch etc.)" (L7_GY2_ EV-FB)

> „Ich wünsche mir so eine Art Supervision bzw. vielleicht so regelmäßige Treffen [...] dass man per E-Mail einlädt, so wir treffen uns jetzt wieder und dann kommt so alles auf den Tisch, was gerade bei uns los ist. Das fände ich total gut. Nicht dass man sich um so was selbst kümmern muss – das das klappt meistens nicht, sondern dass vielleicht so ein Treffen angeboten wird.“ (L7_GY2_I)

> „Auf jeden Fall weitere Treffen mit den IKOs II. Mit den Fortbilderinnen zusammen wäre toll“ (L8_STS1_ EV-FB)

> „Ich kann mich auch direkt mit denen kurzschließen und fragen: ‚Wie ist es an Eurer Schule gewesen?‘ Dadurch, dass wir jetzt einfach verbunden sind – ‚connected‘ – dass man da schon schnell an Informationen kommt: ‚Wie mache ich das dann jetzt? Ich kriege jetzt morgen eine Klasse, wie fange ich an? Was soll ich da beachten?‘ usw. Dass ich da schon auch jetzt Partner gefunden habe und dass wir uns da vernetzen.“ (L6_STS6_I)

8. ZUSAMMENFASSUNG DER EVALUATIONSERGEBNISSE, DISKUSSION UND EMPFEHLUNGEN

Auf der Basis des vorliegenden Berichts werden nun die Hauptergebnisse der Evaluation der Fortbildung von Lehrkräften zur Interkulturellen Koordination zusammengefasst (s. 8.1). Die Ergebnisse werden vor dem Hintergrund der Fortbildungsziele und der theoretischen Grundlagen der Evaluation diskutiert (vgl. Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 8-52), um schließlich zentrale Gelingensbedingungen zusammenzufassen (s. 8.2) und Empfehlungen zur Weiterentwicklung und nachhaltigen Verankerung des Fortbildungsangebots zu formulieren (s. 8.3).

8.1 Die wichtigsten Ergebnisse entlang der zwei Beobachtungsebenen

Aus der Sicht der teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen werden entlang der beiden Beobachtungsebenen (vgl. 2.2) zunächst die Rahmenbedingungen, das Programm und der Prozess der Qualifizierung untersucht (Beobachtungsebene 1) und dann die Prozesse der Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung sowie erste Wirkungen auf das pädagogische Setting in den Schulen (Beobachtungsebene 2) in den Blick genommen. Dabei werden die festgestellten Veränderungen gegenüber dem Pilotdurchgang besonders akzentuiert.

Individuelle Teilnahmemotivationen und Erwartungen in den Schulen

- Wie beim Pilotdurchgang nehmen die Lehrkräfte der zweiten Kohorte aus beruflichen Beweggründen sowie aus einem persönlichen, teilweise biographisch begründeten Interesse an Fragen von Migration, Differenz und Chancengerechtigkeit an der Fortbildung teil. Das Fortbildungsangebot und das zu erwerbende Zertifikat werden als attraktive Möglichkeit wahrgenommen, individuellen *Qualifizierungs- und Professionalisierungsbedarfen* im Themenbereich der *interkulturellen Öffnung/Schulentwicklung* nachzugehen – auch im Hinblick auf künftige Karriereoptionen. Im Vergleich zur Pilotgruppe formulieren die Teilnehmenden der zweiten Kohorte – gesteuert durch das veränderte Auswahlverfahren – schon in den Bewerbungsfragebögen konkretere Erwartungen, was sie persönlich wie an ihren Schulen mit Hilfe der Fortbildung erreichen wollen.
- Bei der Darstellung der persönlichen Beweggründe zur Teilnahme an der Fortbildung sowie der schulischen Bedarfe wird das angebotene Konzept der interkulturellen Schulentwicklung engagiert aufgegriffen. Die teilnehmenden Lehrkräfte und Schulleitungen erwarten, Anregungen und Hilfestellungen zu erhalten, wie *Aspekte der Migration und Differenz einen größeren Stellenwert in der allgemeinen Schulentwicklung* erhalten können. Gewünscht werden v.a. fachliche Unterstützung der Kollegien zur Förderung des *Schulerfolgs* und zum Abbau von Bildungsbarrieren, zur Gestaltung von *rassismus- und diskriminierungskritischer politischer Bildung* wie zur *Kooperation mit Eltern*. Gemäß den Ausschreibungskriterien werden die Handlungsbedarfe primär an der Anwesenheit größerer

Gruppen von Schüler_innen mit Migrationsgeschichte festgemacht. Im Vergleich zum Pilotdurchgang liegt der Fokus dabei jedoch klarer auf Erfordernissen der strukturellen Schulentwicklung in Migrations- und Differenzverhältnissen.

Beurteilungen der eigenen Kompetenzentwicklung

- Die Einschätzung der Kompetenzentwicklung fällt beim zweiten Qualifizierungsdurchgang ähnlich positiv aus wie im Pilotdurchgang. Die Teilnehmenden bewerten die Kombination der Anti-Bias-Pädagogik, welche für Diskriminierung auf der individuellen sowie strukturellen und institutionellen Ebene sensibilisiert, mit Ansätzen und Instrumenten zur institutionellen Schulentwicklung (i.S. einer Trias von Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung) als neuartigen und innovativen Ansatz. Dadurch konnten die Teilnehmenden *Denkweisen, Haltungen und eigene bzw. schulische Praktiken im Umgang mit Differenz und Diskriminierung überdenken, fundieren und erweitern*. Viele Teilnehmer_innen erleben auch die mit der Fortbildung verbundene *offizielle Anerkennung und Aufwertung ihres zuvor eher informellen Engagements* für eine diversitätssensible Praxis als bestärkend und motivierend.
- Deutlicher als im Pilotdurchgang sehen sich die Befragten in die Lage versetzt, *Diskriminierung in ihren komplexen Erscheinungsformen zu erkennen*. Ebenso – aber in geringerem Ausmaß – fühlen sie sich befähigt, *Gegenmaßnahmen* (präventiv, Interventionen) zu ergreifen. Bei der Auseinandersetzung mit Diskriminierung nehmen sie zahlreiche Ausschnitte aus der Schulwirklichkeit in den Blick: soziale Interaktionen und Beziehungen (unter Schüler_innen, zwischen Lehrenden und Schüler_innen bzw. Eltern, im Kollegium), Organisationsstrukturen, pädagogische Inhalte, Normen und Arbeitsweisen. Bei den beschriebenen Lernerfahrungen ragen vier Aspekte besonders hervor: das Aufbrechen individuumsbezogener Problemwahrnehmungen zugunsten einer *systemischen Perspektive* auf Differenz, Heterogenität und Diskriminierung in den Schulorganisationen; ein *kulturalismuskritischer Umgang mit Handlungsproblemen und Konflikten,* der häufig mit einer Verlagerung der Aufmerksamkeit auf allgemeine Handlungsoptionen bzw. Veränderungen schulischer Arrangements einhergeht; wachsende Aufmerksamkeit auf Fragen des *Schulerfolgs und der strukturellen und institutionellen Diskriminierung* sowie die Adressierung von migrationsgesellschaftlichen Erfordernissen mit Hilfe *gesamtschulischer Strategien und gemeinschaftlicher Arbeitsweisen*.

Gesamtbeurteilung des Fortbildungsangebots

Die Gesamtbilanz der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination fällt auch im zweiten Durchgang bei den teilnehmenden Lehrkräften sehr positiv aus:

- Wie im Pilotdurchgang wird die Qualifizierung durchweg als überzeugender, neuartiger Handlungsansatz beurteilt, der für die Teilnehmer_innen zu einer Erweiterung ihres

professionellen Handlungsrepertoires beigetragen hat. Gerade die Verknüpfung der Sensibilisierung für Fragen der Differenz, Diskriminierung und Gerechtigkeit mit der Vermittlung von *Beratungs- und Steuerungskompetenz zur Interkulturellen Schulentwicklung* hat die beteiligten Lehrkräfte überzeugt. Sie beurteilen die Fortbildung als in hohem Maße praxisrelevant und nehmen wahr, dass sie ein flexibel und vielseitig einsetzbares ‚Handwerkszeug' für ihre Rolle als *Interkulturelle Koordinator_innen* erhalten haben.

- Mit der *Fortbildungsorganisation und -umsetzung* sowie den *Beiträgen der Referent_innen* äußern sich die Befragten ebenfalls hoch zufrieden.
- Der *Zeit- und Arbeitsaufwand* wird von allen als sehr hoch eingestuft. Den meisten erscheint der Aufwand im Verhältnis zum Ertrag der Fortbildung jedoch als angemessen und akzeptabel.
- Die langfristige *Zusammenarbeit in der Gruppe* hat eine vertrauensvolle Kommunikation, Kooperation und wechselseitige Unterstützung ermöglicht. Das entstandene *Netzwerk* wird von den Teilnehmenden im eigenen Qualifizierungsprozess und für die Praxis in den Schulen als wertvolle Ressource bewertet.
- Besonders geschätzt wurden die inhaltliche Expertise und konstant hohe Unterstützungsbereitschaft der Veranstalterinnen. Die längerfristige Begleitung des Prozesses der Implementierung und Umsetzung der Interkulturellen Koordination durch das LI und KWB/BQM über die Fortbildungstermine hinaus sowie die geführten Gespräche mit den Schulleitungen stellen eine besondere Stärke der Fortbildung dar, da sie die nachhaltige Verankerung der Interkulturellen Koordination absichert.
- Dennoch werden auch *Verbesserungsvorschläge und Wünsche* formuliert: Zwei Teilnehmer_innen wünschen sich eine stärkere *Anerkennung von Vorkenntnissen* (z.B. absolvierte Anti-Bias-Fortbildungen) i.S. einer individuellen Freistellung von den entsprechenden Modulen. Diese Sichtweise wird jedoch nicht von allen geteilt. Die Mehrheit erachtet – unter Verweis auf das in der Fortbildung vermittelte neue gesamtschulische Paradigma – die Wiederholung gewisser Inhalte für notwendig und Gewinn bringend. Weitere Verbesserungsvorschläge beziehen sich auf die *Konkretisierung von Fortbildungsinhalten für einzelne Schulstufen* (z.B. Unterrichtsentwicklung in der Grundschule oder Elternbeteiligung in Berufsschulen), auf die Vermittlung von *Handlungsmöglichkeiten bei institutioneller Diskriminierung* sowie speziellere *Angebote zu ‚religiöser Vielfalt'*. Einzelne wünschen sich eine *ausgewogenere Verteilung der Fortbildungsinhalte* auf die zwei Jahre. V.a. am Ende der Qualifizierung werden mehr Fortbildungseinheiten gewünscht, um eine intensivere Begleitung für die anfängliche Umsetzung der Interkulturellen Koordination in Schulen zu erhalten. Der Großteil äußert den Wunsch nach der Aufrechterhaltung eines Netzwerks auch über die Dauer der Fortbildung hinaus, einschließlich einer regelmäßig angebotenen Form von *fachlicher Begleitung (Supervision)*.

Umsetzung der Interkulturellen Koordination in den beteiligten Schulen

- Die angeeigneten *Aufgaben- und Rollenkonzepte* der Lehrkräfte entsprechen stärker als im Pilotdurchgang dem mit der Fortbildung angestrebten Profil. Alle erachten das *Erkunden von Handlungsbedarfen* in Schulen, die *Initiierung von Projekten*, die *Koordinierung* von Initiativen, die *Mitwirkung in Steuerungsgremien*, die *Multiplikation von Wissen und Informationen* im Kollegium sowie die *Vernetzung und Kooperation mit außerschulischen Partner_innen* und *Öffentlichkeitsarbeit* als relevante Aufgabendimensionen. Einige Koordinator_innen sehen sich zudem unter Verweis auf ihre eigene Migrationsgeschichte in einer besonderen *Verantwortung für Schüler_innen mit ähnlichem Herkunftshintergrund* (z.B. als Ansprechperson oder Vorbild). In etwa der Hälfte der Schulen ist die Entwicklung von Vorkehrungen zur *Inklusion neuzugewanderter Schüler_innen* als Aufgabenfeld hinzugetreten. Als problematisch werden allerdings Tendenzen wahrgenommen, an die *Interkulturelle Koordination* die alleinige *Verantwortung für neuzugewanderte Schüler_innen zu delegieren*. Mehrere Teilnehmer_innen beklagen das *Fehlen von klaren Zielen der Interkulturellen Koordination und von Kriterien*, an denen auch der Erfolg ihrer Arbeit gemessen werden kann.
- Die *ersten Praxisvorhaben in den Schulen* sind deutlich stärker als im Pilotdurchgang an einer gesamtschulischen Perspektive orientiert. In einigen Fällen werden zunächst *Einzelprojekte* initiiert (v.a. zur Beteiligung von Eltern, Anti-Bias-Trainings für Schüler_innen oder Mentoring-Programme zur Verbesserung des Schulerfolgs). Diese werden jedoch als erste Schritte verstanden, um die *Interkulturelle Koordination* schulweit bekannt zu machen und dann umfassendere Maßnahmen ins Auge zu fassen. In anderen Schulen sehen die Koordinator_innen die Voraussetzungen als gegeben an, um gleich mit *gesamtschulischen Arbeitsweisen* ansetzen zu können, z.B. mit einer Bedarfsanalyse, um dann auf mehreren Ebenen gleichzeitig Veränderungen initiieren zu können.
- Teilweise in Verbindung mit den ersten Praxisprojekten greifen die fortgebildeten Lehrkräfte auf vielfältige *Strategien* zurück, um die neue Funktion der Interkulturellen Koordination in den Schulen zu etablieren: Alle bemühen sich nach Möglichkeit um eine regelmäßige *Kommunikation und konstruktive Arbeitsbeziehung mit der Schulleitung*. Die meisten nutzen die verschiedenen *offiziellen Anlässe und Foren* in der Schule, um die Fortbildung und die *Interkulturelle Koordination* vorzustellen, über Vorhaben und bisher Erreichtes zu informieren. Ebenso erachten sie *informelle Gespräche* als unerlässlich. Besonders sich spontan ergebende Anlässe, bei denen sie in *praktischer pädagogischer Zusammenarbeit* ihre Expertise zum Themenbereich Migration, Differenz und Diskriminierung teilen können, erleben viele als wertvolle Gelegenheiten, um Vertrauen aufzubauen und Multiplikationseffekte zu erzielen. In vielen Fällen gründen und/oder leiten die Koordinator_innen eine *Arbeitsgruppe* mit einem kleinen Kreis interessierter Kolleg_innen, um Vorhaben effektiv planen und voranbringen zu können. Dazu nutzen viele ebenso ihre Einbindung in *schulischen Steuerungs- und Leitungsgremien*. Der Blick auf den schulischen

Handlungskontext bestätigt, dass die Entscheidung für eine oder mehrere dieser Herangehensweisen nicht allein vom Wissen und Können oder Vorlieben der Koordinator_innen abhängt, sondern auch von den konkreten Rahmenbedingungen, Interessenlagen und Machtverhältnissen in ihren Schulen.

Rückhalt durch die Schulleitungen und in den Kollegien

- Die Schulleitungen im zweiten Fortbildungsdurchgang stellen insgesamt mehr *Entlastungsstunden (WAZ) und Funktionsstellen* für die *Interkulturelle Koordination* zur Verfügung. Die interviewten Schulleiter_innen sehen es durchweg als großen Gewinn an, im eigenen Leitungshandeln wie zur Unterstützung des Kollegiums auf die Expertise der Interkulturellen Koordination bauen zu können. Die befragten Schulleitungen sehen ihre Aufgabe darin, die Koordinator_innen durch ihren *Auftrag, die Bereitstellung zeitlicher, materieller und finanzieller Ressourcen, Ansprechbarkeit und regelmäßigen Austausch* zu unterstützen. Gleichzeitig flankieren sie konkrete Vorhaben durch erforderliche *Entscheidungen und Anweisungen*. Zur aktiven Unterstützung der Interkulturellen Koordination gehört für die meisten befragten Schulleitungen auch die generelle Übernahme von *Verantwortung* für den Umgang mit Differenz und Diskriminierung an ihren Schulen.
- Auch der Großteil der Koordinator_innen konstatiert eine *hohe Unterstützung* der Schulleitungen, v.a. in der Bereitstellung zeitlicher und finanzieller Mittel, Ansprechbarkeit und Regelmäßigkeit des Austausches sowie durch notwendige organisatorische Entscheidungen. Es werden jedoch auch *mangelnde Berührungspunkte* mit Schulleiter_innen problematisiert. Im Zusammenhang mit Schulleitungswechseln wird in Einzelfällen sogar von einer explizit ablehnenden Haltung gegenüber der *interkulturellen Öffnung* bzw. Koordination berichtet.
- In den *Kollegien* wird die angebotene Expertise der Interkulturellen Koordination deutlich wahrgenommen und nachgefragt. Als Reibungspunkt erweist sich hier der Faktor *Zeit*: Die Nachfrage nach schulinternen Fortbildungen oder wahrgenommene Handlungsbedarfe übersteigen in den meisten Fällen die Kapazitäten der Koordinator_innen. Kolleg_innen lassen sich nach Auskunft der Koordinator_innen v.a. dann zur Mitarbeit motivieren, wenn sie sich von Aktivitäten Entlastung versprechen bzw. äußern Zurückhaltung bzgl. gemeinsamer Aktivitäten mit Verweis auf eigene Überlastung oder Mehrarbeit. In Einzelfällen werden die Koordinator_innen auch mit dezidierten Vorbehalten gegen die Ziele einer diskriminierungskritischen Schulentwicklung konfrontiert.

Erste Wirkungen auf das organisatorische und pädagogische Setting in Schulen

Über die Bedeutung der Fortbildung für umfassende schulische Veränderungsprozesse äußern sich die Teilnehmenden – ähnlich wie im Pilotdurchgang – noch zurückhaltend. Sie verweisen auf den längerfristigen Charakter von Schulentwicklungsprozessen, insbesondere unter dem Ziel, die Schulerfolge bisher marginalisierter Gruppen zu steigern. Dennoch werden

strukturelle Veränderungen auf den Ebenen des Personals, des Unterrichts, der Beteiligung von Eltern, der Schulkultur und -organisation beschrieben, die als Ansätze sowie erste pädagogische Auswirkungen interkultureller Schulentwicklungsprozesse interpretiert werden können:

- Im Bereich der *Personalentwicklung* haben die Koordinator_innen nach Ansicht vieler Teilnehmer_innen und Schulleitungen zu einem Zuwachs an Wissen und zur Anerkennung des Aufgabenfeldes der diversitätssensiblen Schulentwicklung in den Kollegien beigetragen. Zumeist wurden im Zusammenhang mit schulspezifischen Bedarfen interne *Fortbildungen* initiiert (z.B. zu Interkultureller Öffnung, Anti-Bias-Arbeit, politischer Radikalisierung, Deutsch als Zweit- und Bildungssprache, Transfer aus Sonder- in Regelklassen). Als Beitrag zur Qualifizierung und Professionalisierung werden zudem die von Koordinator_innen angebotene *kollegiale Beratung und Unterstützung* bewertet. Die Koordinator_innen berichten häufig, dass sie mit ihrer Expertise Kolleg_innen entlasten und Handlungssicherheit vermitteln können. Die gemeinsame Reflexion von Handlungsproblemen führe in vielen Fällen zu einem sachlicheren und unaufgeregteren Umgang mit Problemen – aus vermeintlich kulturbedingten Problemen und Konfliktpotentialen würden i.d.R. ‚ganz normale' schulische Handlungserfordernisse. Mehrere Koordinator_innen berichten außerdem, *Kolleg_innen auf Äußerungen und Problemwahrnehmungen aufmerksam zu machen*, die rassistische oder in anderer Weise diskriminierende Bedeutungen transportieren. Solche Rückmeldungen würden dazu beitragen, dass z.B. stereotypisierende Kommentare zu Schüler_innen seltener zu vernehmen seien. Hier bestätigt sich in einigen Fällen der Befund der ersten Evaluation, dass die veränderte Statusposition als *Interkulturelle Koordination* gerade für Lehrkräfte mit Migrationsgeschichte, die aufgrund des ihnen zugeschriebenen Erfahrungswissens oft bereits informelle Zuständigkeiten für ‚Interkulturelles' an der Schule übernommen haben, eine veränderte Positionierung möglich macht, etwa indem sie Wahrnehmungen von Diskriminierung expliziter einbringen und diese für eine inklusive Bildungspraxis fruchtbar machen. In einigen Fällen wirken die Teilnehmer_innen zudem auf eine *diversitätssensible Einstellungspraxis* hin.
- Auf der Ebene der *Unterrichtsentwicklung* setzen einige Koordinator_innen bei der diskriminierungskritischen Entwicklung von Curricula an, etwa wenn im Mathematik-, Geschichts- oder Geographieunterricht die vermittelten Themen und Wissensformen – auch mit Schüler_innen zusammen – auf einen ‚weißen', ‚westlichen' oder ‚eurozentristischen' Bias hin untersucht und mehrperspektivische Zugänge zum regulären Lernstoff entwickelt werden. Ferner bemühen sich die Koordinator_innen, die durchgängige Vermittlung von Deutsch als Zweit- und Bildungssprache als Querschnittsaufgabe zu verankern. Zur Förderung des Schulerfolgs werden nicht nur individuelle Förderstrategien wie Mentoring-Programme etabliert oder erprobt. Auch diskriminierungskritische kollegiale Beratungen über die Leistungsentwicklung und -stände von Schüler_innen wie von Übergangsentscheidungen werden von mehreren Koordinator_innen beschrieben. Ferner haben mehrere

Koordinator_innen ‚Interkulturelle Kompetenz-' oder ‚Anti-Bias-Trainings' in Schulklassen durchgeführt und sind bestrebt, diese Innovation verbindlich in den Curricula zu verankern.

- Insbesondere in allgemeinbildenden Schulen werden Veränderungswirkungen an Initiativen zur Verbesserung der *Kommunikation und Kooperation mit Eltern* festgemacht. In einigen Schulen wird besonders darauf geachtet, die Schulzufriedenheit und Wünsche von Eltern zu erfassen und ihre Mitwirkung auch in Mitbestimmungsgremien zu fördern. Hier sind Ansätze eines Empowerment von Eltern i.S. einer Vernetzung untereinander und im Stadtteil sowie der Förderung eines kritischen Blicks auf die Schule erkennbar.
- In Bezug auf die Gestaltung der *pädagogischen Schulkultur* konnten alle Koordinator_innen Impulse geben, um die an ihren Schulen repräsentierte Heterogenität von Migrationsgeschichten, Erstsprachen, Religionen und Lebenshintergründen stärker sichtbar zu machen (z.B. im pädagogischen Leitbild und Programm, durch Ausstellungen, differenzsensible und mehrsprachige Informationsbroschüren und Materialien, Formen der Ansprache von Eltern oder Erweiterung der Bibliotheksbestände). Auch Schulfeste, etwa zur Begrüßung von und Förderung des Kontaktes zu neuzugewanderten Schüler_innen und Eltern, wurden mitinitiiert.
- Mit Blick auf die *Organisationsentwicklung* ist festzustellen, dass die Fortbildung einerseits zur Etablierung komplexer schulinterner Kommunikations- und Kooperationsstrukturen führt. Andererseits trägt sie zu einer *Stärkung bestehender Kooperationen und zum Knüpfen neuer Netzwerke* mit außerschulischen Akteuren bei, die nachhaltige Ressourcen für die Arbeit der Koordinator_innen darstellen (z.B. zur Erweiterung der politischen Bildungsangebote im Unterricht und durch schulweite Projekte). Die *Interkulturelle Koordination* fügt sich in ein Verständnis von Schule als einer offenen Organisation in einem Geflecht von formalen und non-formalen bildungsrelevanten Einrichtungen im Stadtteil ein, welche die Bildungswege von Schüler_innen kooperativ begleiten und unterstützen. Dies entspricht auch der Programmatik regionaler Bildungsentwicklung durch lokale Vernetzung.

8.2 Diskussion der Ergebnisse

Die folgende Diskussion geht auf die Aspekte der *Bedarfsgerechtigkeit des Fortbildungsangebots,* dessen *konzeptionelle Schlüssigkeit* und seine bislang erkennbare *Wirksamkeit* ein. Dabei werden *Gelingensbedingungen* und *Unterstützungssysteme* identifiziert, welche – gemessen an den formulierten Zwecken und Zielen der Qualifizierung – eine effektive Fortbildung sowie eine nachhaltige strukturelle Verankerung und Praxis der Interkulturellen Koordination in Schulen versprechen.

Bedarfsgerechtigkeit

Bei der zweiten Fortbildungskohorte zeigt bereits die Analyse der Bewerbungsunterlagen, dass die Intention der Fortbildung – Lehrkräfte zu befähigen, „als ‚Veränderungs-Akteure' die

Schulentwicklungsprozesse ihrer Schule mit interkultureller Expertise zu unterstützen“ (BQM/LI 2014) – Qualifizierungs- und Professionalisierungswünsche der teilnehmenden Lehrer_innen trifft. Wie beim Pilotdurchgang wird bei den *teilnehmenden Lehrer_innen* der Wunsch nach einer stärkeren fachlichen Unterstützung wie formalen Anerkennung der zuvor häufig informell und in ‚Einzelkämpfertum‘ geleisteten professionellen Arbeit in Bezug auf Erfordernisse der Differenz und Diskriminierung deutlich erkennbar. Aber auch Teilnehmende, die sich erst wenig explizit mit dem Thema Migration befasst hatten – sowohl schon länger im Schuldienst stehende Lehrkräfte wie eine Quereinsteigerin – bewerten die Fortbildung aufgrund der Verschränkung der Auseinandersetzung mit Differenz/Diskriminierung, mit institutioneller Schulentwicklung sowie ihres starken Praxisbezugs als überzeugend.

Der Ansatz, Bildungserfordernisse der Migrationsgesellschaft nicht länger mit additiven Sonder- und Zusatzmaßnahmen zu bearbeiten, sondern die Bildungsinstitutionen als Ganzes weiterzuentwickeln und dabei unterschiedlich gelagerte Erfordernisse dauerhaft mitzudenken und nachhaltig in den schulischen Institutionen zu verankern, wird auch von *Schulleitungen* als Antwort auf drängende Handlungs- und Modernisierungsbedarfe wahrgenommen. Für die meisten Schulleitungen fügt sich die *Interkulturelle Koordination* zudem überzeugend in breitere strukturelle Veränderungen von Schule ein, wie die Ausweitung der Ganztagsschule, die zunehmende Sozialraumorientierung von Schule, die Verpflichtung zur Umsetzung der Inklusion in Bezug auf Kinder mit attestiertem sonderpädagogischem Förderbedarf und die Etablierung neuer Formen des schulischen (Qualitäts-)Mangements und Leitungshandelns. Sie sehen in der Interkulturellen Koordination ein wirksames Instrument, um Erfordernisse des migrationsgesellschaftlichen Wandels als integrales Element der regulären Schulentwicklung adressieren und dazu nachhaltige Kapazitäten in den Schulen aufbauen zu können.

Auf *politischer Ebene* kreieren das wachsende politische Problembewusstsein in Bezug auf anhaltende Bildungsungleichheit sowie verstärkte Initiativen zur Realisierung des Rechts auf Bildung – und damit diskriminierungsfreie Bildungsteilhabe – neue Rahmenbedingungen für die Gestaltung von Schule im Kontext der Migrations- bzw. postmigrantischen Gesellschaft (vgl. Lüders/Schlenzka 2016; Niendorf/Reitz 2016; ADS 2018). Die angestrebte *interkulturelle* Öffnung unter dem Leitziel der Teilhabegerechtigkeit greift bildungspolitische Empfehlungen und Beschlüsse auf der internationalen, europäischen und bundesweiten Ebene (z.B. UN 2006; KMK 2013) wie im Stadtstaat Hamburg auf (BASFI 2017), die diesen Handlungsansatz favorisieren und eine *interkulturelle Öffnung* von Schule in den Bereichen Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung fordern, wozu auch die Auseinandersetzung mit Bildungsungleichheit und Diskriminierung für notwendig erachtet wird (vgl. Kap. 1). Mit dem Fortbildungsangebot zur Interkulturellen Koordination schließen die Veranstalterinnen zudem wichtige Lücken im Kontext laufender Schulreformen und bei der Etablierung von Vorkehrungen zur Qualitätsentwicklung im migrationsgesellschaftlichen Kontext, die auch im Hamburger Schulsystem festgestellt werden. Auch leistet die Fortbildung einen wichtigen Beitrag, um Fragen des Umgangs mit migrationsbedingter Heterogenität systematisch als Schwerpunkt in der

dritten Phase der Lehrerbildung zu verankern. Die verstärkte Neuzuwanderung verleiht Forderungen nach einer gesamtschulischen diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Qualitätsentwicklung besonderen Nachdruck. Zugleich führen der Anstieg von Rassismus, menschen(rechts)verachtenden Orientierungen sowie politischen Radikalisierungstendenzen mit einem rechtsextremen oder islamistischen Hintergrund die Dringlichkeit vor Augen, allen Kindern und Jugendlichen ein schulisches Lern- und Bildungsumfeld zu bieten, in dem sie auf pädagogisch reflektierte Weise gefördert und ermutigt werden, nach menschenrechtlichen und demokratischen Prinzipien urteilen und handeln zu können und für diese Grundsätze aktiv und eigensinnig einzutreten. Als indirekte Bestätigung für die positive Bewertung des Fortbildungsangebots lässt sich auch die Tendenz werten, dass es wie beim Pilotdurchgang mehr Bewerber_innen als Fortbildungsplätze gab.

Schlüssigkeit der Konzeption

In Bezug auf die Schlüssigkeit der Konzeption kann die bei der Evaluation des Pilotdurchgangs gezogene positive Bilanz bestätigt werden:

> „Die Fortbildung ist wissenschaftlich fundiert und in ihrer konzeptionellen, organisatorischen und methodischen Anlage gut durchdacht. Die Teilnehmenden wurden dafür sensibilisiert, dass viele lern- und bildungswirksame Verbesserungen der Unterrichtsangebote an die Schülerinnen und Schüler nur möglich sind, wenn sich die Schule als Ganzes ändert und ihre Organisation und Pädagogik unter Zielen der Gerechtigkeit, des Empowerment und der Partizipation aller am Bildungsgeschehen Beteiligter (Lehrkräfte, Schülerinnen und Schüler, Eltern, sonstige Professionelle) weiterentwickelt. Sie wurden an grundlegende Handlungsfelder der Unterrichts-, Personal- und Organisationsentwicklung herangeführt und mit theoretischen Grundlagen und Arbeitsweisen des Anti-Bias-Ansatzes vertraut gemacht. Diese Verbindung von Fortbildungsanteilen zur Schulentwicklung (verstanden als Unterrichts-, Organisations- und Personalentwicklung) und zum schulischen Umgang mit Differenz und Diskriminierung mithilfe des Anti-Bias-Ansatzes stellt eine innovative Strategie dar, die an neuere theoretische Überlegungen zum Thema ‚Interkulturelle Öffnung' und Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft anschließt und diese fruchtbar macht" (Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 157).

Dass die *Kombination der Fortbildung mit konkreten Entwicklungsvorhaben in den Schulen* einen raschen Transfer der erworbenen Kompetenzen in die Praxis ermöglicht, wurde im zweiten Durchgang – mitbedingt durch die Rekrutierung vieler Lehrkräfte mit Vorerfahrung und günstigen Ausgangslagen in den Schulen – noch deutlicher sichtbar. Trotz des frühen Zeitpunkts der Implementierung der Interkulturellen Koordination hatten einzelne Koordinator_innen schon beachtliche Arbeitsstrukturen schulintern und im Schulumfeld etabliert und begonnen, ihre Expertise in ihre Kollegien zu transferieren. Die Qualifizierung wird von den teilnehmenden Lehrkräften wie Schulleitungen daher als *praxistaugliches* Konzept beurteilt. Gerade unter Berücksichtigung längerfristiger Veränderungsprozesse in den Schulen erweist sich auch die Mischung aus dem *durchdachten und in sich schlüssigen Handlungskonzept* und der *Offenheit und Flexibilität, um an spezifische lokale Bedürfnisse und Bedingungen*

angepasst werden zu können, als besondere Stärke der Fortbildung. Dies wird in den drei Schulporträts besonders augenfällig (vgl. Kap. 6).

Auch der Befund der Evaluation des Pilotdurchgangs, dass die *längerfristige Begleitung* des Prozesses der Implementierung und Umsetzung der Interkulturellen Koordination durch das LI und KWB e.V./BQM über die Fortbildungstermine hinaus eine besondere Stärke der Fortbildung darstellt, da sie die nachhaltige Verankerung der Interkulturellen Koordination an den Schulen absichert, wurde durch die längerfristige Praxis der Teilnehmenden aus dem ersten Durchgang untermauert und auch von der zweiten Kohorte geteilt. Das um die Fortbildung entstandene Netzwerk sowie die Fortbildungsgruppe selbst erfüllten für viele die Funktion einer *professionellen Lern- und Reflexionsgemeinschaft*, die ihnen an ihren Schulen einen wichtigen Rückhalt vermittelt, indem sie gemeinsam über schulische Bedingungen und angestoßene Entwicklungsprozesse reflektieren, Erfahrungen kommunizieren und von den Erfahrungen anderer lernen können.

Der stärkere *Einbezug der Schulleitungen* hat sich im zweiten Durchgang der Fortbildung sichtlich bewährt. Die Bedeutung der Schulleitung für eine wirksame und nachhaltige *interkulturelle Öffnung* von Schule bzw. Interkulturelle Schulentwicklung wird in den exemplarisch porträtierten Schulen besonders gut nachvollziehbar. In allen drei Schulen übernehmen die Schulleitungen explizit Verantwortung für die *Interkulturelle Koordination* und erteilen ihr ein klares Mandat. Sie schätzen die Koordinator_innen mit ihren in der Fortbildung angeeigneten einschlägigen Kompetenzen in den Bereichen Migration, Differenz, Diskriminierung sowie Schulentwicklungssteuerung und Beratung als wichtige Ressource für ihr eigenes Leitungshandeln, Professionalisierungsprozesse im Kollegium und die schulische Qualitätsentwicklung. Gegenüber der verbreiteten Auffassung, Schulleitungen könnten die voraussetzungsreichen Prozesse einer diversitäts- und diskriminierungssensiblen Schulentwicklung allein steuern und gestalten (vgl. z.B. Braun et al. 2018) wird an den in den Schulporträts herausgearbeiteten Kooperationsformen der *Mehrwert* des in Hamburg mit der Fortbildung beschrittenen Weges, Lehrkräfte zu Koordinator_innen für Interkulturelle Schulentwicklung zu qualifizieren und entsprechende Funktionsstellen in den Schulen zu verankern, besonders greifbar.

Hinsichtlich der *inhaltlichen Konzeption* wurde die Empfehlung, den *Themenkomplex Schulerfolg, Bildungsungleichheit und Diskriminierung* sowie die Vermittlung der *gesamtschulischen Perspektive* im Fortbildungsprogramm und in den Modulen sowie im Bewerbungsverfahren expliziter und breiter zu verankern (vgl. ebd.: 159f.) von den Veranstalterinnen konstruktiv aufgegriffen.

Die vorliegenden Ergebnisse legen die Einschätzung nahe, dass die inhaltliche Konzeption der Fortbildung mit dieser grundsätzlichen Erweiterung schlüssig ist. Bedarfe einer Nachjustierung, Weiterentwicklung und Differenzierung von Inhalten und Methoden werden eher innerhalb einzelner Themenbereiche und Module erkennbar.

Wirksamkeit der Fortbildung

Das zentrale Ziel der Fortbildung bestand darin, Lehrer_innen zu Veränderungsakteuren zu qualifizieren, die Entwicklungsprozesse ihrer Schule mit interkultureller Expertise unterstützen können. Auch vor dem Hintergrund der Ergebnisse dieses zweiten Abschnitts der Evaluation der ersten beiden Fortbildungsdurchgänge kann das Ziel der Qualifizierung als erreicht betrachtet werden.

Viele Teilnehmende haben sich eine umfassendere *systemische* Perspektive auf Phänomene und Erfordernisse der Differenz, Heterogenität und gerechten Teilhabe im schulischen Handlungsfeld angeeignet. Sie nehmen die Schule stärker als institutionellen und sozialen Ort wahr, an dem Ungleichheiten reproduziert, aber auch minimiert werden können und „Ansprüche an Partizipation, Zugehörigkeit und Differenz, an Gleichheit in Verschiedenheit verhandelt und ausgetragen werden“ (Messerschmidt 2009: 99). Dabei fühlt sich der Großteil für die vielgestaltigen und sich permanent ändernden Erscheinungsformen von Diskriminierung auf der individuellen und strukturellen/institutionellen Ebene sensibilisiert. Die Teilnehmer_innen konnten ihre Kompetenzen erweitern, um von ihnen selbst verinnerlichte wie in ihrer Schulorganisation institutionalisierte Normalitätserwartungen und oftmals selbstverständlich erscheinende Typisierungen und Kategorisierungen von Schüler_innen und Eltern – und daraus resultierende Widersprüche und Dilemmata im pädagogischen Handeln – kritisch zu reflektieren. Wie etwa in dem jüngst von der Antidiskriminierungsstelle des Bundes veröffentlichten Leitfaden für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung betont wird, sind die Anerkennung des Problems und „das Sichtbarmachen [...] der erste zentrale Schritt, den Schulen auf dem Weg zu mehr Diskriminierungsschutz gehen sollten“ (2018: 17). Durch die Fortbildung ist vielen der fortgebildeten Lehrkräfte auch bewusst geworden, dass „dieser Schritt auch in regelmäßigen Abständen wiederholt werden [sollte]. Denn Schule verändert sich fortlaufend und so ist es sinnvoll, immer wieder die eigene Praxis zu reflektieren“ (ebd.).

Auch im vorliegenden Datenmaterial manifestieren sich kulturalisierende und defizitorientierte Deutungsmuster sowie zielgruppenspezifische Denkweisen. Die in der Fortbildung erfolgende gleichzeitige Auseinandersetzung mit eigenen Haltungen, persönlichen und institutionellen Denkweisen, Praktiken und Routinen trägt jedoch offenbar wirksam dazu bei, dass sich die Aufmerksamkeit verschiebt und die Organisationen und ihre Entscheidungspraxen sowie die Bewältigungsstrategien von Professionellen in einer Schulumgebung, in der auch soziale Hierarchien und Machtverhältnisse wirksam werden, potentiell genauer wahrgenommen werden.

Die Wirksamkeit der Fortbildung zeigt sich nicht zuletzt in den vielfältigen Aktivitäten, die in einer querschnittlichen Betrachtung schon in diesem frühen Stadium der Umsetzung in den Schulen initiiert worden sind und in den ersten Veränderungen, die in den Schulen – auf den Ebenen der Organisation, des Kollegiums und im Unterricht sowie in den sozialen Beziehungen im Schulalltag – erkennbar wurden. Bereits in diesem frühen Stadium trägt die *Interkulturelle*

Koordination in den Schulen zur Handlungssicherheit in einem Feld bei, in dem viel Unsicherheit vorherrscht (z.B. durch die Erkenntnis, dass hinter zunächst als ‚Kulturkonflikt' wahrgenommenen Problemen zumeist allgemeine pädagogische Handlungsprobleme stehen). Sie ermöglicht koordinierte und systematische Strategien, von denen Synergieeffekte mit anderen laufenden Entwicklungsprozessen zu erwarten sind (z.B. Inklusion, Aufnahme neuzugewanderter Schüler_innen und deren Transfer aus Sonder- in Regelklassen, Prävention und Intervention gegen politische Radikalisierung).

Nach Ansicht der Koordinator_innen nehmen die *Schüler_innen* die initiierten Änderungen v.a. auf der Ebene des Unterrichts aufmerksam wahr. Insbesondere stärker erfahrungsbasierte Interkulturelle Kompetenz- oder Anti-Bias-Trainings kommen – so berichten die Koordinator_innen – bei den Schüler_innen gut an und manifestierten sich rasch in einer entspannteren Unterrichtsatmosphäre und positiven Beziehungsdynamiken unter den Schüler_innen. Aber auch auf die diskriminierungskritische Auseinandersetzung mit den Lehr- und Lerninhalten im Fachunterricht oder Aktivitäten zur Repräsentation von Diversität in der sozialräumlichen Schulumgebung reagierten viele Schüler_innen mit Interesse. Sie fühlten sich stärker anerkannt, was wiederum ihr Wohlbefinden, Selbstwertgefühl und ihre Bereitschaft, sich in der Schule aktiv einzubringen sowie das soziale Miteinander stärke. Wie zahlreiche bildungssoziologische und (sozial)psychologische Studien seit Jahrzehnten belegen, ist die Wahrnehmung von Schüler_innen, in einer Schulumgebung arbeiten zu können, in der sie vor Diskriminierung geschützt und sicher sind, ein relevanter Faktor für die positive Entwicklung ihres Selbstkonzepts, der Motivation und damit auch ihrer Lern- und Bildungsprozesse wie erreichten Leistungsresultate (vgl. z.B. Nehaul 1996; Schofield/Alexander 2012; OECD 2016).

Gelingensbedingungen und Unterstützungssysteme

Auf der Basis der Evaluationsergebnisse erweisen sich – zusätzlich zur Bedarfsgerechtigkeit und inhaltlichen Schlüssigkeit der Konzeption – die folgenden Aspekte als wichtige Gelingensbedingungen und Unterstützungssysteme der Fortbildung sowie für die Verankerung und Praxis der Interkulturellen Koordination in Schulen:

- Das gut durchdachte *Auswahlverfahren* der Fortbildungsteilnehmer_innen, einschließlich der Erfragung von Ansatzpunkten und wahrgenommenen Handlungsbedarfen in den Schulen und der stärkeren Einbeziehung der Schulleitungen haben dazu beigetragen, dass Teilnehmer_innen ausgewählt werden konnten, welche schon mit einem Grundverständnis der angebotenen gesamtschulischen Entwicklungsperspektive in die Fortbildung hineingingen und zudem über günstige Ausgangsbedingungen in den Schulen verfügten.
- Der intensivere *Einbezug der Schulleiter_innen* machte sich in mehrfacher Hinsicht positiv bemerkbar und stellt eine wesentliche Gelingensbedingung für eine erfolgreiche Teilnahme von Lehrkräften an der Fortbildung und Tätigkeit als *Interkulturelle Koordination* in den Schulen dar.

- Generell hat die hohe Repräsentation der im zweiten Durchgang fortgebildeten Lehrkräfte in *schulischen Steuerungsgremien* die Verankerung der neuen Funktion der Interkulturellen Koordination in den Schulen erleichtert.
- Die *Erweiterung des Kreises von Personen, die in den Schulen mit der Interkulturellen Koordination befasst sind* – entweder durch die Qualifizierung von zwei Lehrkräften aus einer Schule, welche die *Interkulturelle Koordination* als Tandem umsetzen können und/oder durch die Etablierung und Leitung von kleineren Arbeitsgruppen in den Schulen – erleichtert ebenfalls die Implementierung der Interkulturellen Koordination in den Schulen.
- Der Austausch in dem von den Veranstalterinnen um die Fortbildung errichteten *Netzwerk* über längere Zeit, die gegenseitige Unterstützung sowie das Beratungsangebot durch die Veranstalterinnen haben sich als essentiell erwiesen, um die gewünschten Professionalisierungsprozesse und den Transfer der Fortbildungsinhalte in die Praxis zu ermöglichen.

Ansatzpunkte zur Weiterentwicklung von Fortbildungsinhalten

Folgende Hinweise auf Desiderata der Konzeption einzelner Fortbildungsmodule lassen sich zusammenfassen:

(1) Insbesondere von Koordinator_innen aus dem Pilotdurchgang wird der Wunsch nach klareren Zielbeschreibungen und Kriterien, an denen auch der Erfolg ihrer Tätigkeit gemessen werden kann, geäußert. Unter der Bedingung begrenzter Zeitkapazitäten erlebten sie die potentielle Unabgeschlossenheit ihres Aufgabenfeldes als verunsichernd – einhergehend mit der Gefahr der Überlastung.

In Bezug auf dieses im zweiten Durchgang erkennbar werdende Desiderat haben die Veranstalterinnen bereits nachgesteuert. Im dritten und laufenden vierten Fortbildungsdurchgang werden Fragen der Eingrenzung und Priorisierung von Aktivitäten wie der Festlegung von Zielen und Erfolgskriterien expliziter behandelt.

(2) Besonders die Fallanalysen vermitteln ein anschauliches Bild, wie in den Schulen von den Interkulturellen Koordinator_innen und anderen Beteiligten eine „institutionelle Struktur zur Binnensteuerung des Wandels“ (Rolff 2010: 30; vgl. auch Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016: 30f.) aufgebaut wird. Über diese werden Veränderungen in schulischen Subeinheiten oder Arbeitsbereichen (z.B. Fortbildung des Kollegiums, Verankerung von Anti-Bias-Trainings für Schüler_innen im Lehrplan) geplant und umgesetzt. Bei der Umsetzung von Projekten oder sonstigen Veränderungsmaßnahmen finden auch Auseinandersetzungen mit Haltungen, Überzeugungen und Handlungsorientierungen der beteiligten Professionellen statt – allerdings eher beiläufig. Dagegen erachtet die Schulentwicklerin Babara Sträuli die Auseinandersetzung mit *Handlungsprinzipien* (z.B. Routinen, Normen, Regeln, Handlungsmaximen oder Erklärungsmuster), welche das pädagogische Handeln strukturieren und den Beteiligten oftmals nicht bewusst sind, als wichtigen Schritt in schulischen Veränderungsprozessen. Wie die Autorin in einem Überblicksartikel zur Methodik der Schulentwicklung im multikulturellen

Umfeld schreibt: „Der direkte Weg vom Jetzt- zum Soll-Zustand führt nicht immer zum Ziel. Es empfiehlt sich ein (scheinbarer) Umweg [...], der einen Blick unter die Oberfläche der Phänomene erlaubt“ (Sträuli 2000: 27). Sträuli schlägt ein Verfahren vor, nach dem z.B. eine Gruppe von Lehrkräften ausgehend von festgestellten Problemen zunächst nach damit zusammenhängenden relevanten Handlungsprinzipien fragen sollte. Diese seien genauer zu erkennen und daraufhin zu prüfen, inwiefern sie sich bewährt haben bzw. welche Desiderata und Probleme sie aufweisen. Auf dieser Grundlage sollten neue Prinzipien festgelegt und in Maßnahmen umgesetzt werden. Wichtig ist, dass eine solche Tiefe in Schulentwicklungsprozessen nicht immer erforderlich ist. Gerade um den oft subtilen Mechanismen institutioneller Diskriminierung auf die Spur zu kommen und diese sichtbar zu machen, ist jedoch eine solche Auseinandersetzung mit latenten Handlungsprinzipien und der Frage, wie sie im Handeln Einzelner wirksam werden und welche Folgen sie für die Teilhabe bestimmter Schüler_innen(gruppen) an den schulischen Bildungsangeboten entfalten, eine wichtige Vorbedingung für professionellen und institutionellen Wandel (vgl. auch Kalpaka 2015, 2009; Gomolla/Schwendowius/Kollender 2016).

Vor dem Hintergrund dieser Leerstelle sowie in Reaktion auf den von einigen Koordinator_innen geäußerten Wunsch nach mehr Hintergrund- und Handlungswissen zum Umgang mit institutioneller Diskriminierung könnten die Veranstalterinnen die in der Fortbildung vermittelten Grundlagen und Instrumente zur Schulentwicklung daraufhin prüfen, ob auch die Perspektive eines tiefergehenden (internen) Strukturwandels von Schule hinreichend vermittelt wird.

(3) Die geschilderten Aktivitäten zur Gestaltung der pädagogischen Schulkultur decken eine beachtliche Bandbreite ab – in den Bereichen der stärkeren Repräsentation und Wertschätzung von Vielfalt in den Schulräumen, Unterrichtsinhalten, pädagogischen Materialien etc.; des sozialen Lernens und der politischen Bildung (z.B. durch schulweite Projekte), der Förderung der Partizipation und des Empowerment von Schüler_innen sowie der Schulgemeinschaft. Seltener und eher implizit werden dagegen Ansätze zur pädagogischen Schulkulturentwicklung beschrieben, bei denen es stärker um die Etablierung von ‚Regeln für alle‘, (pro-)aktive Formen der Konfliktaustragung im Schulalltag und die Etablierung von klaren Interventionsstrukturen bei Vorfällen von Diskriminierung geht (vgl. ADS 2018; ZEIT-ONLINE 2018).

Dieser Pol der pädagogischen Schulkultur i.S. von klaren Regeln und Interventionsstrukturen im Umgang mit (antimuslimischem) Rassismus, Antisemitismus, Sexismus u.a. Formen der Diskriminierung könnte in der Fortbildung und auch in den Schulen expliziter bearbeitet werden. Eine solche diskriminierungskritische Gestaltung einer pädagogischen Schulkultur schafft in der Praxis ggf. wichtige Synergieeffekte mit Initiativen zur Prävention und Intervention gegen Radikalisierung. Dazu finden sich in einzelnen Schulen (vgl. z.B. die porträtierte Stadtteilschule B) bereits erfolgreich erprobte Ansätze.

(4) In diesem Zusammenhang ist schließlich auf die generelle Tendenz hinzuweisen, dass eine größere Perspektivenvielfalt und Horizonterweiterung bei der Unterrichtsentwicklung und der

Gestaltung einer pädagogischen Schulkultur scheinbar vor allem unter dem Gesichtspunkt der Repräsentation der in der Schule versammelten Zugehörigkeiten und Lebensbezüge aufgegriffen wird. Neue Inhalte werden primär mit der vermeintlichen natio-ethno-kulturellen Heterogenität der Schüler_innenschaft begründet. Veränderungsaktivitäten folgen in erster Linie dem Muster einer Repräsentationspolitik, bei der es darum geht, Merkmale (z.B. sprachliche Voraussetzungen, sozio-ökonomischer Hintergrund, religiöse Bindungen oder ethnisch kodierte Zugehörigkeiten) affirmativ zu bestätigen. Das mag im Einzelfall eine relevante Strategie sein, um Barrieren der gleichberechtigten Teilhabe abzubauen (vgl. Fraser 2003; Gomolla 2010). Es ist jedoch bemerkenswert, dass im Datenmaterial zum Handlungsfeld der Unterrichtsentwicklung kaum auf die zunehmende Globalisierung und Transnationalisierung Bezug genommen wird, i.S. einer notwendigen Sensibilisierung aller Schüler_innen für Geschehnisse, die sich außerhalb deutscher/europäischer Grenzen abspielen etc. (z.B. soziale Ungleichheit im globalen Kontext und darin angelegte Ursachen von Migration und Flucht). Möglicherweise ist dies auch dem, von den Veranstalterinnen gewähltem Label der ‚Interkulturellen Kompetenz/Koordination' geschuldet, welches eine partielle Engführung in der Perspektive auf notwendige und unternommene Veränderungen an den Schulen vielleicht fördert?

8.3 Empfehlungen

Im Zuge der formativen Evaluation, bei der zu unterschiedlichen Zeitpunkten Zwischenergebnisse an die Veranstalterinnen zurückgemeldet wurden, sind einige Anregungen bei der Konzeption des dritten und vierten Fortbildungsjahrgangs 2016/18 und 2018/20 bereits umgesetzt worden. Auf der Basis der vorliegenden Ergebnisse ist den Veranstalterinnen zu empfehlen, bei der Weiterentwicklung und Verstetigung der Fortbildung auf folgende inhaltliche und methodische Aspekte ein besonderes Augenmerk zu richten:

(1) Inhaltliche Weiterentwicklung einzelner Module

Auch wenn die *Zusammenhänge zwischen Fragen von Schulerfolg, Schulleistung und Chancengerechtigkeit mit der Strategie der interkulturellen Öffnung* im zweiten Fortbildungsdurchgang sowie bei den exemplarisch untersuchten Teilnehmer_innen aus dem Pilotdurchgang verstärkt mit Sinn gefüllt werden konnten, stellen die rekonstruierten Professionalisierungsschritte und Aktivitäten in Schulen erst den Anfang von Prozessen dar, die längerfristige Perspektiven und Unterstützung brauchen. Auch für folgende Fortbildungsdurchgänge sollte die explizite und schlüssige Integration von Aspekten des Schulerfolgs, der Leistungsbeurteilung und Zuweisung im Umgang mit Differenz und Diskriminierung einen Schwerpunkt bilden. Der Blick sollte auf die Organisationen und ihre Entscheidungspraxen und die Verstrickung des individuellen Handelns in potentiell diskriminierende Strukturen in Schule und Gesellschaft gerichtet werden. Hierbei könnten neben dem Index für Inklusion auch neuere Instrumente zum Schutz vor Diskriminierung im schulischen Bereich (vgl. Jenessen et al. 2013; Niendorf/Reitz 2016; ADS 2018) in die Module einbezogen werden.

In den *Fortbildungsmodulen zur Methodik der Schulentwicklung* sollte stärker berücksichtigt werden, dass über Instrumente zu Projektplanung und -management hinaus auch Perspektiven und Methoden für schulinterne strukturelle Veränderungsprozesse vermittelt werden, bei denen es um eine Auseinandersetzung mit latenten Handlungsprinzipien geht, welche das pädagogische Handeln strukturieren. Solche latenten Handlungsprinzipien können sich z.B. in unbewussten Praktiken im Unterrichtshandeln zu erkennen geben, durch die bestimmte Kinder weniger Aufmerksamkeit erfahren oder als unreflektierte, eher implizite Routinen und Kriterien bei der Leistungsbeurteilung sichtbar werden, welche die Potentiale bestimmter Schüler_innen(gruppen) übergehen und diese ungerecht behandeln. Um Multiplikationseffekte erzielen zu können, sollten solche Arbeitsweisen über die theoretische Vermittlung hinaus von den Teilnehmenden im Rahmen der Fortbildungsmodule auch konkret erprobt werden können. Mit einer solchen Erweiterung würden die Veranstalterinnen auch auf den von mehreren Teilnehmenden geäußerten Wunsch nach Handlungsansätzen, um institutionelle Diskriminierung sichtbar machen und Alternativen entwickeln zu können, reagieren (vgl. auch ADS 2018: 17).

Die Ergebnisse legen zudem die Empfehlung nahe, diejenigen Aspekte einer diversitätssensiblen und diskriminierungskritischen Schulentwicklung , die sich um die Etablierung einer (pro-)aktiven und konstruktiven Vermittlung von „Regeln für alle“, der Etablierung einer konstruktiven Konfliktkultur und von Interventionsstrukturen gegen Diskriminierung drehen, expliziter zu bearbeiten (vgl. auch ADS 2018). Damit könnte auch das Potential einer konsequenten differenzsensiblen und diskriminierungskritischen Schulentwicklung als nachhaltiger Rahmen zur Prävention und Intervention gegen eine Radikalisierung von Schüler_innen stärker ausgeschöpft werden.

Die von einigen Teilnehmer_innen gewünschte stärkere Berücksichtigung spezifischer Erfordernisse in den unterschiedlichen Schulformen könnte innerhalb der einzelnen Module realisiert werden, etwa durch die Differenzierung von Fortbildungsinhalten und die Ermöglichung eines stärkeren Austausches von Lehrkräften aus der gleichen Schulform.

(2) Intensiver Einbezug der Schulleitungen in weiteren Fortbildungsdurchgängen

Wie schon deutlich gemacht wurde, setzen die Schulleitungen wichtige Rahmenbedingungen für die Umsetzung der Interkulturellen Koordination in den Schulen. Es liegt an ihnen, den Interkulturellen Koordinator_innen zeitliche Entlastungen sowie materielle Ressourcen zur Verfügung zu stellen und mit ihnen zu kooperieren. Aufgrund der zunehmenden Managementorientierung von Schulleitungshandeln stehen viele Schulleitungen – trotz grundsätzlicher Offenheit und Interesse – Fragen des pädagogischen Umgangs mit Aspekten von Differenz und Diskriminierung tendenziell eher distanziert gegenüber. Aus diesen Gründen empfiehlt es sich – wie es bereits im dritten und vierten Fortbildungsdurchgang erprobt wurde – im Rahmen der Fortbildung zur Interkulturellen Koordination ein eigenes Fortbildungselement zu konzipieren, das speziell auf das Aufgabenfeld der Schulleitungen zugeschnitten ist.

(3) Aufbau nachhaltiger Unterstützungssysteme nach Fortbildungsende und Verstetigung

Mit der Konzeption als längerfristiges und praxisbegleitendes Angebot ist die Fortbildung bereits auf die Etablierung einer nachhaltigen Struktur der Vernetzung und Unterstützung ausgelegt. Mit Blick auf die Zeit nach Ende der Fortbildung gilt es, ein Konzept dazu zu entwickeln, wie die kollegiale und fachliche Unterstützung der Interkulturellen Koordinator_innen auch weiterhin gewährleistet werden kann. Auch Teilnehmende der zweiten Kohorte äußerten den Wunsch an die Veranstalterinnen, ein regelmäßiges Treffen – möglicherweise auch eine Art von Supervisionsangebot – einzurichten und anzubieten, um sich über Belange der Interkulturellen Koordination und Schulentwicklung weiterhin austauschen zu können.

Hier sei auch noch einmal der schon im ersten Evaluationsbericht formulierte Vorschlag aufgegriffen, dass eine mögliche Struktur, die eine langfristige fachliche und kollegiale Unterstützung gewährleisten könnte und über eine informelle Austauschmöglichkeit hinausgeht, auch in der Etablierung einer ‚Praxiswerkstatt' bestehen könnte. Wünschenswert wäre ein Dialog zwischen den Koordinator_innen, den Veranstalterinnen und in der Wissenschaft tätigen Personen, von dem alle drei Seiten profitieren können. Für die Koordinator_innen könnte eine Praxiswerkstatt ein Forum sein, Erfahrungen, Widersprüche und Handlungsmöglichkeiten im Prozess der Interkulturellen Schulentwicklung sowie konkrete Situationen und institutionelle Routinen im schulischen Alltag zu reflektieren – evtl. auch mit interessierten Studierenden.

Im Hinblick auf eine nachhaltige Verankerung und eine wirksame Arbeit der Interkulturellen Koordination in den Schulen schließen sich an die vorliegenden Ergebnisse auch die Fragen an, wie sich der Verbindlichkeitsgrad der Umsetzung *interkultureller Öffnung/Schulentwicklung* in den Schulen noch erhöhen lässt und welche legitimatorischen Ressourcen, Zeitkapazitäten und finanziellen Mittel erforderlich sind, um dieses wichtige Aufgabenfeld in den Schulen weiter zu etablieren. Hierzu machen etwa die KMK-Empfehlung „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule" (KMK 2013) sowie der Leitfaden der Antidiskriminierungsstelle des Bundes für eine diskriminierungskritische Schulentwicklung (ADS 2018) weiterführende Vorschläge.

Vor dem Hintergrund der umrissenen bildungspolitischen und gesellschaftlichen Entwicklungen wie der durchweg positiven und ermutigenden Evaluationsergebnisse kann eine Verstetigung der Fortbildung – als Angebot an *alle* Schulen, unabhängig von ihrer Schüler_innenschaft – nur nachdrücklich empfohlen werden.

LITERATURVERZEICHNIS

Aeppli, J./Gasser, L./Gutzwiller, E./Tettenborn, A. (2016): Empirisches wissenschaftliches Arbeiten. Ein Studienbuch für die Bildungswissenschaften. 4.Auflage. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

Albrecht, A.K. (2015): Teilevaluation der Lehrerfortbildung. „Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination“. Die Konstruktion eines Messinstruments zur Erhebung der Wirksamkeit der Lehrerfortbildung und eine Untersuchung der langfristigen Entwicklungen der Interkulturellen Koordination an Hamburger Schulen. Hamburg: Helmut-Schmidt-Universität Hamburg.

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2018): Diskriminierung an Schulen erkennen und vermeiden. Praxisleitfaden zum Abbau von Diskriminierung in der Schule. Online unter: https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Aktuelles/DE/2018/Schulleitfaden_Diskriminierung_20180223.html [Zugriff: 23.08.18].

Autorengruppe Bildungsberichterstattung (2016): Bildung in Deutschland 2016. Ein indikatorengestützter Bericht mit einer Analyse zu Bildung und Migration. Bielefeld: Bertelsmann.

Baur, N./Kelle, U./Kuckartz, U. (Hrsg.) (2017): Mixed Methods. In: Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie (KZfSS) 69 (Supplement 2). Sonderheft 57/2017.Wiesbaden: Springer.

Behörde für Arbeit, Soziales, Familie und Integration (BASFI) (Hrsg.) (2017): Wir in Hamburg! Teilhabe, Interkulturelle Öffnung und Zusammenhalt. Hamburger Integrationskonzept. Online unter: http://www.hamburg.de/contentblob/128792/4fa13860dcb7a9deb4afdfb989fc78e2/data/konzept.pdf [Zugriff: 23.08.18].

Behörde für Schule und Berufsbildung (BSB) (2014): Anzahl Schülerinnen und Schüler (SuS) an staatlichen und nicht-staatlichen allgemeinbildenden Schulen nach sonderpädagogischem Förderschwerpunkt und Migrationshinweis nach Mikrozensus für das Schuljahr 2014/15.

Behörde für Schule und Berufsbildung (2017): Zeitreihe: Anteil der Schülerinnen und Schüler an Hamburger allgemeinbildenden Schulen mit ‘Migrationshintergrund’ nach Mikrozensus. Online unter: https://www.hamburg.de/contentblob/4468712/29938c6f755befa1f6d78bf7d832369b/data/zeitreihe-schueler-mit-’Migrationshintergrund’-2011-2016.pdf [Zugriff: 28.08.18].

Behörde für Stadtentwicklung und Umwelt (2012): Sozialmonitoring Integrierte Stadtteilentwicklung. Bericht 2011. Hamburg.

Biesta, Gert J. J. (2010): Good Education in an Age of Measurement. Ethics, Politics, Democracy. Oxon; New York: Roudledge Taylor & Francis Group.

Bildungsminister der Europäischen Union (2015): Erklärung zur Förderung von Politischer Bildung und der gemeinsamen Werte von Freiheit, Toleranz und Nichtdiskriminierung. Online unter: https://www.kmk-pad.org/fileadmin/Dateien/download/va/Grundlagendokumente/Pariser_Erklaerung_EU_Bildungsminister_2015.pdf [Zugriff: 23.08.18].

Bogner, A./Menz, W. (2002): Expertenwissen und Forschungspraxis: die modernisierungstheoretische und methodische Debatte um die Experten. Zur Einführung in ein unübersichtliches Problemfeld. In: Bogner, A./Littig, B./Menz, W. (Hrsg.): Das Experteninterview. Theorie, Methode, Anwendung. Wiesbaden: VS-Verlag, 61-98.

BQM/Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung (2014): Informationsblatt zum zweiten Qualifizierungsdurchgang der Interkulturellen Koordination, Hamburg.

BQM/Landesinstitut für Schulentwicklung (2012): Informationsblatt zur Fortbildung zur Interkulturellen Koordination, Hamburg.

Bürgerschaft der Freien und Hansestadt Hamburg (2013): Schriftliche Kleine Anfrage des Abgeordneten Robert Heinemann (CDU) vom 28.02.13 und Antwort des Senats. Online unter: https://www.hamburg.de/contentblob/4025290/9cfd3e28b23342acb6874838d21a3961/data/pdf-hh-sozialindex-drucksache-20-7094.pdf [Zugriff: 29.08.18].

Dern, S./Schmidt, A./Spangenberg, U. (2013): Schutz vor Diskriminierung im Schulbereich. Eine Analyse von Regelungen und Schutzlücken im Schul- und Sozialrecht sowie Empfehlungen für deren Fortentwicklung, Expertise im Auftrag der Antidiskriminierungsstelle des Bundes. Online unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/... [Zugriff: 23.08.18].

Ebner, J. (2017): Radikalisierungsspirale: Das Wechselspiel zwischen Islamismus und Rechtsextremismus. Online unter: https://zs.thulb.uni-jena.de/receive/jportal_jparticle_00548094 [Zugriff: 23.08.18].

Diehm, I./Radtke, F.-O. (1999): Erziehung und Migration. Eine Einführung. Stuttgart: Kohlhammer.

Flick, U. (2006b): Qualitative Sozialforschung. Eine Einführung. Reinbek: Rowohlt.

Foitzik, A./Holland-Cunz, M./Riecke, C. (2018): Praxisbuch Diskriminierungskritische Schule. Weinheim: Beltz.

Foroutan, N. (2016): Postmigrantische Gesellschaften. In: Brinkmann, H.U./Sauer, M. (Hrsg.): Einwanderungsgesellschaft Deutschland. Entwicklung und Stand der Integration. Wiesbaden: Springer VS: 227 – 254.

Friebertshäuser, B./ Prengel, A. (Hrsg.) (1997): Handbuch Qualitative Forschungsmethoden in der Erziehungswissenschaft. Weinheim; München: Juventa.

Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2009a): Migration und schulischer Wandel: Elternbeteiligung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2009b): Migration und schulischer Wandel: Unterricht. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.) (2012): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Glaser, B.G./Strauss, A.L. (2005): Grounded theory: Strategien qualitativer Sozialforschung. 2. korr. Aufl. Bern: Huber.

Gomolla, M. (2005): Schulentwicklung in der Einwanderungsgesellschaft. Strategien gegen institutionelle Diskriminierung in England, Deutschland und in der Schweiz. Münster: Waxmann.

Gomolla, M. (2018): Perspektiven der Auseinandersetzung mit Rechtsextremismus, Rassismus und Diskriminierung im schulischen Bildungssystem vor dem Hintergrund des NSU-Komplexes. In: Gomolla, M./Kollender, E./Menk, M. (Hrsg.): Rassismus und Rechtsextremismus in Deutschland. Figurationen und Interventionen in Gesellschaft und staatlichen Institutionen. Weinheim: Beltz Juventa, 245-269.

Gomolla, M./Schwendowius, D./Kollender, E. (2016): Qualitätsentwicklung von Schulen in der Einwanderungsgesellschaft: Evaluation der Lehrerfortbildung zur interkulturellen Koordination (2012-2014). Online unter: http://edoc.sub.uni-hamburg.de/hsu/volltexte/2016/3139/pdf/Evaluation_Qualitaetsentwicklung_von_Schulen_in_der_Einwanderungsgesellschaft.pdf [Zugriff: 29.08.18].

Handschuck, S./Schröer, H. (2012): Interkulturelle Orientierung und Öffnung. Theoretische Grundlagen und 50 Aktivitäten zur Umsetzung. Augsburg: Ziel Verlag.

Heinze, T. (2001): Qualitative Sozialforschung. Einführung, Methodologie und Forschungspraxis. München: De Gryuter.

Helfferich, C. (2005): Die Qualität qualitativer Daten. Manual für die Durchführung qualitativer Interviews. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Hormel, U./Scherr, A. (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller, institutioneller und interaktioneller Diskriminierung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Jennessen, S./Kastirke, N./Kotthaus, J. (2013): Diskriminierung im vorschulischen und schulischen Bereich. Eine sozial- und erziehungswissenschaftliche Bestandsaufnahme. Berlin. Online unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/Expertisen/Expertise_Diskriminierung_im_vorschulischen_und_schulischen_Bereich.pdf?__blob=publicationFile [Zugriff:28.08.18].

Kalpaka, A. (2009): Institutionelle Diskriminierung im Blick – Von der Notwendigkeit Ausblendungen und Verstrickungen in rassismuskritischer Bildungsarbeit zu thematisieren. In: Scharathow, W./Leiprecht, R. (Hrsg.): Rassismuskritik. Band 2: Rassismuskritische Bildungsarbeit. Schwalbach/Ts: Debus Pädagogik Verlag, 25-40.

Kalpaka, A. (2015): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit ´Kultur´ in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, R./Steinbach, A. (Hrsg.): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 2: Sprache – Rassismus- Professionalität. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag, 289-312.

Karakaşoğlu, Yasemin/Gruhn, Mirja/Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster/New York.

Kelle, U./Kluge, S. (1999): Vom Einzelfall zum Typus. Fallvergleich und Fallkontrastierung in der qualitativen Sozialforschung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Kelle, U. (2018): „Mixed Methods“ in der Evaluationsforschung – mit den Möglichkeiten und Beschränkungen quantitativer und qualitativer Methoden arbeiten. In: Zeitschrift für Evaluation. 17 (1), 25-52.

KMK (2013): Empfehlung: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Berlin: Kultusministerkonferenz. Online unter: http://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf [Zugriff: 23.08.18].

KMK (2017): Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule. Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 i. d. F. vom 05.12.2013. Berichte der Länder über die Umsetzung des Beschlusses. Online unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Bildung/AllgBildung/2017-05-11-Berichte_Interkulturelle_Bildung.pdf [Zugriff: 23.08.18].

Kruse, Jan (2009): Reader „Einführung in die qualitative Interviewforschung“. Freiburg.

Kuckartz, U. (2005): Einführung in die computergestützte Analyse qualitativer Daten. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Langebach, M./Habisch, C. (Hrsg.) (2015): Zäsur? Politische Bildung nach dem NSU. Schriftenreihe Band 1640. Bonn: Bundeszentrale für politische Bildung (BpB).

Lüders, C./Schlenzka, Nathalie (2016): Schule ohne Diskriminierung: Zwischen Wunsch und Wirklichkeit. In: Aus Politik und Zeitgeschichte (APuZ). 9, 36–41.

Mayring, P. (2010): Qualitative Inhaltsanalyse: Grundlagen und Techniken. 11. Auflage. Weinheim: Beltz.

Mecheril, P. (2003): Prekäre Verhältnisse. Über natio-ethno-kulturelle (Mehrfach-)Zugehörigkeit. Münster: Waxmann.

Mecheril, P./Castor Varela, M.d.M./Dirim, I./Kalpaka, A./Melter, C. (2010): Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz.

Menken, K./García, O. (2010): Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers: Routledge.

Messerschmidt, A. (2009): Weltbilder und Selbstbilder. Bildungsprozesse im Umgang mit Globalisierung, Migration und Zeitgeschichte. Frankfurt/M.: Brandes & Apsel Verlag.

Meuser, M./Nagel, U. (1991): ExpertInneninterviews – vielfach erprobt. Ein Beitrag zur qualitativen Methodendiskussion. In: Garz, D./Kraimer, K. (Hrsg.): Qualitativ-empirische Sozialforschung. Konzepte, Methoden, Analysen. Opladen: Westdeutscher Verlag, 441-471.

Meuser, M./Nagel, U. (2009): Experteninterview und der Wandel der Wissensproduktion. In: Bogner, A. et al. (Hrsg.): Experteninterviews. Theorien, Methoden, Anwendungsfelder. Wiesbaden: VS-Verlag für Sozialwissenschaften, 35-60.

Nehaul, K. (1996): The Schooling of Children of Carribean Heritage. Stoke-on-Trent: Trentham Books.

Niendorf, M./Reitz, S. (2016): Analyse: Das Menschenrecht auf Bildung im deutschen Schulsystem. Was zum Abbau von Diskriminierung notwendig ist. Berlin: Deutsches Institut für Menschenrechte.

OECD (2016): Low-Performing Students: Why They Fall Behind and How To Help Them Succeed. Online unter: https://doi.org/10.1787/9789264250246-en [Zugriff: 23.08.18].

Rolff, H.-G. (2010): Schulentwicklung als Trias von Organisations-, Unterrichts- und Personal-entwicklung. In: Bohl, T./Helsper, W./Holtappels, H. G./Schelle, C. (Hrsg.): Handbuch Schulentwicklung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, 29-36.

Schofield, J. W./Alexander, K. A. (2012): Stereotype Threat. Erwartungseffekte und organisatorische Differenzierung: Schulische Leistungsbarrieren und Ansätze zu ihrer Überwindung. In: Fürstenau, S./Gomolla, M. (Hrsg.): Migration und schulischer Wandel: Leistungsbeurteilung. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, 65-87.

Sträuli, B. (2000): Schulentwicklung in multikulturellen Schulen. In: Mächler, S./Autor_innenteam: Schulerfolg: Kein Zufall. Ein Ideenbuch zur Schulentwicklung im multikulturellen Umfeld. Zürich: Lehrmittelverlag des Kantons Zürich, 19-33.

Tashakkori, A./Teddlie, C. (2003). Handbook of Mixed Methods in Social & Behavioral Research. Thousand Oaks: Sage.

Terkessidis, Mark (2010): Interkultur. Frankfurt/M.: Suhrkamp.

UN-Behindertenrechtskonvention (2006). Übereinkommen über die Rechte von Menschen mit Behinderungen. Online unter: https://www.behindertenrechtskonvention.info/ [Zugriff: 23.08.18].

von Dewitz, N./Terhart, H./Massumi, M. (Hrsg.) (2018): Neuzuwanderung und Bildung. Eine interdisziplinäre Perspektive auf Übergänge in das deutsche Bildungssystem. Weinheim: Beltz Juventa.

von Dewitz, N./Massumi, M./Grießbach, J. (2016): Neu zugewanderte Kinder, Jugendliche und junge Erwachsene. Entwicklungen im Jahr 2015. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln. Online unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/publikationen/ [Zugriff: 23.08.18].

von Dewitz, N./ Massumi, M./Grießbach, J./Terhart, H./Wagner, K./Hippmann, K./Altinay, Lale (2015): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Köln: Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache, Zentrum für LehrerInnenbildung an der Universität zu Köln. Online unter: www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/publikationen/ [Zugriff: 23.08.18].

ANHANG

(1) Bewerbungsfragebogen

Bewerbungsformular
für die 2. *Qualifizierung zur Interkulturellen Koordination* 2014–2016:

1. Seite für die teilnehmende Lehrkraft der Schule:
(Anmeldeschluss: Donnerstag, den 22. Mai 2014)

An:
Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung, Beratungsstelle Interkulturelle Erziehung LZ: 745/5060
oder als Mail gescannt an: interkultur@li-hamburg.de

Name, Vorname:	
E-Mail:	
Anzahl der Dienstjahre als Lehrkraft:	
Erstsprachen/ ggf. Migrationshintergrund:	
Fächer:	
Ggf. Funktion an der Schule:	
Name der Schule:	
Schulform:	
Stadtteil der Schule:	
KESS-Faktor der Schule:	
Leitzeichen der Schule:	
Persönliche E-Mail der Schulleitung:	

Bitte beantworten Sie die folgenden Fragen auf einem Extrablatt und senden Sie uns dieses zu!

Definition „Interkulturelle Öffnung von Schule":
Schule verändert ihre institutionellen Rahmenbedingungen kontinuierlich so, dass Kinder unterschiedlicher (z. B. sozialer, familiärer, sprachlicher, kultureller, geistiger) Lernvoraussetzungen gleiche Bildungschancen im Schulsystem erhalten. (nach Prof. Yasemin Karakaşoğlu, Uni Bremen), 2013

1.) In welcher schulischen Situation bzw. in welchem Kontext ist Ihnen bewusst geworden, dass Vorurteilsbewusstsein und interkulturelle Sensibilität wichtige Kompetenzen für Lehrkräfte sind? Über welche Erfahrungen im Bereich interkulturelle Bildung, Anti-Rassismus bzw. Inklusion verfügen Sie?

2.) Über welche Kompetenzen verfügen Sie in den drei Bereichen Projektmanagement, Schulentwicklung, Zusammenarbeit mit der Schulleitung?

3.) Wie können Ihrer Meinung nach Bildungsbarrieren in der Schule abgebaut werden? (Vgl. auch Studie der Antidiskriminierungsstelle des Bundes: Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben, S. 69-122, http://www.antidiskriminierungsstelle.de, Publikationen)

4.) Warum halten Sie es für sinnvoll und notwendig, dass Ihre Schule an der Qualifizierung teilnimmt? Welche Ansatzpunkte oder Bedarfe gibt es? Was kann im Hinblick auf die heterogene Schülerschaft verbessert werden?

(2) Interviewleitfäden

I. Leitfaden für die Interviews mit Koordinator_innen aus dem zweiten Fortbildungsdurchgang

A) Lern- und Professionalisierungsprozesse

- Wo, in welchen Bereichen haben Sie in Bezug auf die Fortbildung relevante Lernerfahrungen gemacht?
- Was war neu für Sie?
- Wo konnten Sie Ihr Handlungsrepertoire am meisten durch die IKO-Qualifizierung erweitern?

B) Beschreibung des Ausfüllens und der Umsetzung der Rolle der IKO in der Schule

- Welche Herausforderungen nehmen Sie in Bezug auf IKO bzw. Interkulturelle Schulentwicklung an Ihrer Schule wahr?
- Wo sehen Sie Ihre Aufgaben und Zuständigkeitsbereiche als IKO in Ihrer Schule?
- *Falls es eine zweite IKO gibt:* Wie ist es mit zwei IKOs an Ihrer Schule? Hat sich das bewährt?

C) Prozess der Implementierung und Verankerung der IKO in der Schule

- Inwieweit ist die *Interkulturelle Koordination* innerhalb Ihrer Schule inzwischen verankert?
- Wo gibt es Reibungen? Bitte nennen Sie auch hier konkrete Situationen oder Beispiele
- Sind Sie Mitglied in Gremien oder Schulsteuerungsgruppe? Wie kam das?
- Bei wem finden Sie Unterstützung?
- Inwieweit können Sie Ihre Anliegen als IKO in gesamtschulische Entwicklungsprozesse einbinden?
- Welchen Stellenwert hat die Frage nach interkultureller Öffnung in der Schulentwicklung?
- Was verstehen Sie persönlich unter interkultureller Schulentwicklung?
- Welche Strategien verfolgen Sie um ihre Ziele und Vorhaben durchzusetzen? Nennen Sie bitte konkrete Beispiele einer „Frustsituation“ und einer „Erfolgssituation“.

D) Beschreibung der vorangebrachten Prozesse im Bereich pädagogische Qualitätsentwicklung

- An welcher Stelle macht sich Ihre Arbeit als IKOs am stärksten bemerkbar?
- Welche Prozesse konnten Sie bislang anstoßen oder weiterführen?
- Was sind Ihre konkreten Projekte?
- Beobachten Sie Veränderungen an Ihrer Schule seit sie als IKO aktiv sind? Wenn ja, inwiefern?
- Sind durch IKO weitere Schulentwicklungsprozesse an Ihrer Schule angestoßen worden?
- Wie sehen Sie den Bereich der interkulturellen Schulentwicklung in Bezug auf andere Felder der Schulentwicklung wie bspw. Inklusion oder den Umgang mit geflohenen Kindern und Jugendlichen?
- Was ist bei Ihnen im Bereich Schulerfolg passiert?
- Was ist eigentlich für Sie persönlich eine sozial gerechte Schule?
- Wie sehen Sie die Situation geflohener Kinder an Ihrer Schule? Bitte beschreiben Sie, wie das an Ihrer Schule gelöst wird?
- Sehen sie bei der Frage nach der Inklusion der geflohenen Kinder und Jugendlichen Anknüpfungspunkte für Ihre Arbeit als IKOs?

E) Gesamtbeurteilung des Nutzens und der Wirkungen

- Könnten Sie nun noch einmal mündlich eine Bilanz ziehen und uns ihre Highlights und Kritik im Bezug auf die Fortbildung nennen?

F) Wünsche und Pläne

- Wie geht es weiter mit Ihrer Arbeit? Was sind Ihre aktuellen Pläne?
- Welche aktuellen Bedingungen an Ihrer Schule würden Sie im Sinne der interkulturellen Schulentwicklung gern verändern?
- Stellen Sie sich vor, Sie wären die Schulleitung? Was würden Sie im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung in die Wege leiten?
- Stellen Sie sich vor, Sie sind Entscheidungsträger_in in der Schulbehörde. Was würden Sie im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung in die Wege leiten?

G) Ergänzungen

II. Leitfaden für die Interviews mit Koordinator_innen aus dem ersten Fortbildungsdurchgang

A) Beschreibung des (weiteren) Ausfüllens und der Umsetzung der Rolle der IKO in der Schule

- Bitte erzählen Sie, was sich seit dem letzten Interview (Frühsommer 2014) für Sie in Bezug auf die IKO verändert hat.
- Schildern Sie uns doch bitte möglichst konkret zentrale Schwerpunkte und Entwicklungen Ihrer Arbeit im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung an Ihrer Schule.

B) Prozess der weiteren institutionellen Implementierung und Verankerung der IKO in der Schule

- Wie ist der Prozess der institutionellen Verankerung der IKO aus Ihrer Sicht gelaufen? Sind Sie der Meinung, dass es zu einer institutionellen Verankerung der IKO kam?
- Wo ging die Implementierung Ihrer Arbeit als IKO gut? Bitte nennen Sie konkrete Beispiele.
- Wo gab es Reibungen? Bitte nennen Sie auch hier konkrete Situationen oder Beispiele.
- Sind Sie Mitglied in Gremien oder Schulsteuerungsgruppe? Wie kam das?
- Bei wem finden Sie Unterstützung?
- An welcher Stelle in Ihrer Schule macht sich Ihre Arbeit als IKO am stärksten bemerkbar?

C) Beschreibung der vorangebrachten Prozesse im Bereich der pädagogischen Qualitätsentwicklung

- Wie läuft Schulentwicklung an Ihrer Schule allgemein und inwiefern spielt die Frage nach interkultureller Öffnung dabei eine Rolle?
- Was verstehen Sie persönlich unter interkultureller Schulentwicklung?
- Welche Strategien verfolgen Sie um ihre Ziele und Vorhaben durchzusetzen? Nennen Sie bitte konkrete Beispiele einer „Frustsituation“ und einer „Erfolgssituation“
- Sind durch IKO weiter Schulentwicklungsprozesse an Ihrer Schule angestoßen worden?
- Wie sehen Sie den Bereich der interkulturellen Schulentwicklung in Bezug auf andere Felder der Schulentwicklung wie bspw. Inklusion oder den Umgang mit geflohenen Kindern und Jugendlichen?
- Wie sehen Sie die Situation geflohener Kindern an Ihrer Schule? Können Sie das einmal an beschreiben wie das an Ihrer Schule gelöst wird?
- Sehen sie bei der Frage nach der Inklusion der geflohenen Kinder und Jugendlichen Anknüpfungspunkte für Ihre Arbeit als IKOs?

D) Gesamtbeurteilung des Nutzens und der Wirkungen

- Welchen Nutzen haben Sie sich, nach dem Sie die Qualifizierung abgeschlossen haben, von einer Interkulturellen Koordination erhofft? Ist dieser eingetreten?
- Was waren Ihre wichtigsten Erfahrungen in Bezug auf Ihre Arbeit als IKO; die Sie bisher gemacht haben?
- In welchen Bereichen sehen Sie die größte Wirkung Ihrer Arbeit? Nennen Sie bitte konkrete Beispiele

E) Wünsche und Pläne

- Wie geht es weiter mit Ihrer Arbeit? Was sind Ihre aktuellen Pläne?
- Welche aktuellen Bedingungen an Ihrer Schule würden Sie im Sinne der interkulturellen Schulentwicklung gern verändern?
- Stellen Sie sich vor, Sie wären die Schulleitung? Was würden Sie im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung in die Wege leiten?
- Stellen Sie sich vor, Sie sind Entscheidungsträger_in in der Schulbehörde. Was würden Sie im Bereich der interkulturellen Schulentwicklung in die Wege leiten?

F) Ergänzungen

- Gibt es noch etwas das Sie gerne ergänzen würden, was in Bezug Ihrer Arbeit und der interkulturellen Schulentwicklung noch nicht angesprochen worden?

III. Leitfaden für die Interviews mit Schulleiter_innen

A) Erwartungen an den Nutzen der IKO

- Wie ist es dazugekommen, dass eine/zwei IKO/s an Ihrer Schule haben.
- Haben Sie die Teilnahme an der Qualifizierung unterstützt? In welcher Form, wie genau? Warum?
- Welchen Nutzen haben Sie sich von einer Interkulturellen Koordination erhofft? Haben sich Ihre Erwartungen erfüllt? Nennen Sie bitte konkrete Beispiele.

B) Wirkung der IKO

- Hat sich durch die IKO schon jetzt etwas an ihrer Schule verändert?
- An welcher Stelle, Ihrer Meinung nach, macht sich die Arbeit der IKOs im Schulalltag bemerkbar? Wo macht sie sich am stärksten bemerkbar? Können Sie da Beispiele nennen?
- Gibt es auch Dinge, die Sie persönlich von der IKO gelernt haben?

C) Beschreibung des eigenen Aufgabenverständnisses bzgl. der IKO in der Schule

- Wo sehen Sie als SL die Hauptaufgabe der IKO? Wie kommunizieren Sie das?
- In welchen Situationen und zu welchen Anlässen im Schulalltag treten Sie als Schulleitung an die IKO heran? Wann ist es Ihnen besonders wichtig eine IKO an Ihrer Schule zu haben? Beschreiben Sie bitte konkrete Situationen oder Beispiele bei denen das so war
- Wo sehen Sie Ihre Rolle als SL bei der Umsetzung der Arbeit der IKO?

D) Beschreibung der Verankerung der IKO in der Schule

- Ist es nach Ihrer Wahrnehmung zu einer Verankerung der IKO an Ihrer Schule gekommen?
- Wie ist der Implementierungsprozess aus Ihrer Sicht gelaufen? Beschreiben Sie bitte.
- Wo ging die Implementierung gut? Und wo gab es Reibungen? Nennen Sie bitte konkrete Beispiele.
- Inwiefern waren Sie als Schulleitung an der Implementierung der IKO beteiligt?
- Wie steht der Rest des Kollegiums zu der IKO? Die Eltern? Die Schülerschaft?
- Gibt es Verbindungen bei der Arbeit der IKO mit anderen Arbeitsbereichen an der Schule?

E) Beschreibung der durch die IKO vorangebrachten pädagogischen Schulentwicklung

- Welche Schwerpunkte hat die Schulentwicklung bei Ihnen und wie läuft dieser Prozess allgemein ab. Inwiefern spielt die Frage nach interkultureller Öffnung dabei eine Rolle? Können Sie das bitte möglichst konkret erzählen?
- Was verstehen Sie persönlich unter interkultureller Schulentwicklung?
- Welche Priorität hat Interkulturelle Schulentwicklung für Sie?
- Wo sehen Sie ihre Rolle als Schulleitung darin, die Schule interkulturell zu öffnen?
- Was bedeutet für Sie Führungsverhalten als Schulleitung in Bezug auf Heterogenität? Bei SuS, im Kollegium?
- Sehen Sie überhaupt Bedarf für Interkulturelle Schulentwicklung an Ihrer Schule?
- Wie sehen Sie die Situation geflohener Kinder an Ihrer Schule?
- Sehen sie bei der Frage nach der Inklusion der geflohenen Kinder und Jugendlichen Anknüpfungspunkte für die Arbeit als IKOs?

F) Wünsche und Pläne

- Was möchten Sie mit der IKO/ den IKOs an Ihrer Schule in den nächsten Jahren erreichen?
- Welche aktuellen Bedingungen an Ihrer Schule würden Sie im Sinne der (interkulturellen) Schulentwicklung gern verändern?
- Welche Unterstützung erhält Ihre Schule über die Fortbildung hinaus für so einen Prozess? Was wünschen Sie sich?
- Würden Sie sich selbst als Schulleitung Fortbildungsangebote zum Thema Interkulturelle Schulentwicklung wünschen? Was wären Inhalte, die sie sich wünschen würden?
- Stellen Sie sich vor, Sie sind Entscheidungsträger_in in der Schulbehörde. Was würden Sie im Bereich der (interkulturellen) Schulentwicklung in die Wege leiten?

G) Ergänzungen

3. Sozialdatenblatt (Interviews)

Datum:__/__/____

ID: _____

Fragebogen Allgemeine Daten E-IKO

Angaben zur Person

Name: _____

Vorname: _____

Geburtsdatum: __/__/____

Geschlecht: ☐ weiblich ☐ männlich ☐ sonstiges

Staatsangehörigkeit: ☐ deutsche ☐ nur andere: _____

☐ deutsche und andere: _____

Geburtsland: ☐ DDR ☐ BRD

☐ anderes Land: _____

Geburtsland der Mutter: ☐ DDR ☐ BRD

☐ anderes Land: _____

Geburtsland des Vaters: ☐ DDR ☐ BRD

☐ anderes Land: _____

Angaben zum Studium

Jahr des Studienabschlusses: _____

Ort des Studiums: _____

Studienfächer: 1. _____

2. _____

3. _____

Fortbildungen oder Fachliche Spezialisierungen:

1. _____

2. _____

3. _____

Angaben zur Schule

Name der Schule: _____

Schulform: _____

Profil der Schule: _____

Anzahl der Klassen: _____

Anzahl der Lehrkräfte: _____

Stelle: ☐ 50 % ☐ 75 % ☐ 100 %

Tätigkeit seit: ☐ bis 5 Jahre ☐ 6-10 Jahre ☐ ab 11 Jahre

Unterrichtsfächer: 1. _____

2. _____

3. _____

Unterricht in wie vielen Klassen: _____

Aufgaben und Funktionen an der Schule außerhalb des Unterrichts: _____

_____