
Diversität – Zugehörigkeit – Lernen

Wie mit einer vielfaltsorientierten Unterrichtsentwicklung
alle gut lernen können

Fachliche Grundlagen und Tipps für die Praxis und Beratung

von Nele Kontzi

In Kooperation mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

*Dieses Projekt wird aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrations-
fonds kofinanziert.*



Inhalt

1.	Einführung.....	1
2.	Wie Diversität, Zugehörigkeit und Lernen zusammenhängen.....	2
3.	Barrieren erkennen.....	3
3.1	Interaktion - Ansprache - Haltung.....	4
3.2	Lern- und Lehrmittel.....	4
3.3	Mehrsprachigkeit.....	5
3.4	Übergangsempfehlungen und Notengebung.....	6
3.5	Schlussfolgerungen.....	6
4.	Veränderungen, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen können.....	8
4.1	Sprache als Grundlage von Zugehörigkeit.....	8
4.2	Diversitätsbewusster Umgang mit Lern- und Lehrmaterial.....	9
4.3	Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen.....	10
4.4	Bewertungsbewusst sein.....	11
5.	Wie kann das funktionieren?.....	11
6.	Literatur:.....	13
7.	Zum Weiterlesen:.....	14

In Kooperation mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport
 Dieses Projekt wird aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrations-
 fonds kofinanziert.



1. Einführung

In ihrer gemeinsamen Erklärung „Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt“ vom März 2015 erklären die Hochschulrektorenkonferenz (HRK) und die Kultusministerkonferenz (KMK) die Entwicklung eines inklusiven Bildungssystems mit den Zielen, „den bestmöglichen Bildungserfolg für alle Schülerinnen und Schüler zu ermöglichen, die soziale Zugehörigkeit und Teilhabe zu fördern und jedwede Diskriminierung zu vermeiden.“¹ Doch wie diese Ziele umgesetzt werden können, ist nicht immer klar.

In Brandenburg sind heterogene Klassen längst der Normalfall. Die Schüler*innen und auch die Lehrkräfte und Schulsozialarbeiter*innen bringen unterschiedliche Lebenswelten, Sprachen, Talente, Migrations- und Fluchterfahrungen mit ins Klassenzimmer. Diese Vielfalt wird allerdings nicht immer wahrgenommen und anerkannt, da beispielsweise Normvorstellungen von einsprachigen Mittelschichtsschüler*innen noch überwiegen. Eine vielfaltsorientierte Unterrichtsentwicklung kann helfen, das Selbstwertgefühl und die Lernmotivation **aller** Schüler*innen zu stärken bzw. wiederaufzubauen.

Dieser Beitrag geht der Frage nach, wie Lehrkräfte dieser Vielfalt gerecht werden und Benachteiligungen entgegen wirken können. Um nachhaltig wirksame Strategien zu entwickeln, ist es zunächst wichtig, sich über den Zusammenhang zwischen Diversität, Zugehörigkeit und Lernen bewusst zu werden. Dies unterstützt dabei, die Aspekte zu erkennen, die zu Bildungsbenachteiligung führen können. Diesem Thema widmet sich der erste Teil des Beitrags. Anschließend geben konkrete Beispiele Ideen, wie Unterrichtsentwicklung so gestaltet werden kann, dass alle Schüler*innen eine lernförderliche Umgebung erfahren. Auf Grund der Komplexität des Themas werden hier migrationsbedingte Aspekte und der tatsächliche oder zugeschriebene sozial- oder bildungspolitische Status besonders in den Blick genommen.

Vielfaltsorientierte Unterrichtsentwicklung ist neben der Personal- und Organisationsentwicklung ein wichtiger Bestandteil für eine gelingende Schulentwicklung.

¹ Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz (2015). Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf, S.2 (Zugriff: 20.05.2019)

2. Wie Diversität, Zugehörigkeit und Lernen zusammenhängen

Um erfolgreich lernen zu können, brauchen Schüler*innen in all ihrer Verschiedenheit das Gefühl der Zugehörigkeit. In der schulischen Praxis zeigt sich allerdings, dass aufgrund von einseitigen Lernangeboten und ausschließenden Praxen nicht alle Schüler*innen das nötige Gefühl der Zugehörigkeit entwickeln können, um ihre Potenziale zu entfalten.

Schüler*innen machen sich ein Bild von sich selbst, von anderen und vom Weltgeschehen. Zum Beispiel fragen sie sich: Welche Bedeutung hat es, dass meine Eltern arbeitslos sind oder dass wir in einem bestimmten Stadtteil leben oder meine Eltern selten zum Elternabend kommen?

Sie sind sehr sensibel für die Art und Weise, wie sie und ihre Familien wahrgenommen, beurteilt und bewertet werden. Erhalten sie früh Botschaften, die ihr Selbstbild abwerten, wie beispielsweise „du hast ja **nur** eine Mutter“, „bring doch ein **richtiges** Frühstück mit in die Schule“, „du schaffst das eh nicht“ kommt es zum so genannten „Stereotype threat“². In der Fachliteratur werden damit Lernbeeinträchtigungen durch Rollenklischees bezeichnet.³ Dieses Bild haben Schüler*innen häufig so stark verinnerlicht, dass sie verunsichert sind oder an sich selbst keine hohen Erwartungen mehr haben und nicht alle ihre möglichen Fähigkeiten entwickeln.⁴

Eine Untersuchung der Open-Society-Initiative⁵ an Berliner Schulen macht dies deutlich: „Besonders Mädchen, die Kopftücher trugen, hatten den Eindruck, dass sie als unterdrückt und wenig intelligent abgestempelt würden.“⁶ Dies ist doppelt problematisch, weil es zu einer negativen Verknüpfung ihrer intellektuellen Fähigkeiten mit ihrer Religion kommt und sie somit als Mädchen und Muslima Benachteiligung erfahren.

² Schofield (2006). Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11419/ssoar-2006-schofield-migrationshintergrund.pdf?sequence=1> (Zugriff: 04.04.2019)

³ Vgl. Inssan e. V. (2013). Verfügbar unter: https://www.life-online.de/download/publication/2013_10_beschwerdemanagement_policy_brief.pdf (Zugriff: 15.04.2019)

⁴ Siehe hierzu auch Annedore Prengels INTAKT Studie, die bei ca. einem Viertel der pädagogischen Interaktionen auf eine seelische Verletzung hinweist, was rechnerisch bedeutet, dass „die Kinder im Schnitt täglich mindestens zwei Mal Zeugen einer starken psychischen Verletzung eines anderen Kindes werden“ (103). Gleichzeitig bedeutet das, dass die Schüler*innen im Unterricht vom Lerngegenstand abgelenkt werden. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2018/15500/pdf/EWR_2015_1_Koinova-Zoellner_Rezension_Prenkel_Paedagogische_Beziehungen_zwischen_Anerkennung.pdf (Zugriff 13.06.2019)

⁵ Die Open Society Foundations sind der weltweit größte private Förderer von Initiativen und Einrichtungen, die sich auf der ganzen Welt für Menschenrechte, Gerechtigkeit und Demokratie einsetzen. Open Society Foundations unterstützen innovative Lösungsansätze für Herausforderungen, die alle Europäer*innen betreffen, wie die Bekämpfung von Diskriminierung, die Verbesserung des Zugangs zu und der Teilhabe an Bildung und Gesundheitsversorgung, sowie die Wahrung der digitalen Freiheiten.

⁶ Open Society Institute (2010), S. 83.

Negative Botschaften über bestimmte Gruppen spiegeln häufig gesellschaftliche Bewertungen wider, die bis in das Klassenzimmer hineinwirken. Schüler*innen nehmen auch genau wahr, ob und in welcher Weise sich ihre Bezugsgruppen in Bezug auf Herkunft, Sprache oder soziale Schicht in Lernmaterialien wiederfinden.⁷ Und auch die Möglichkeiten zur Identifikation mit dem Personal können eine Rolle spielen:

- Welche sozio-ökonomische Herkunft hat die Schulleitung?
- Haben meine Lehrer*innen auch eine familiäre Migrationsgeschichte?
- Welche Hautfarbe hat der*die Hausmeister*in
- Welche Sprachen spricht das Reinigungspersonal?
- Gibt es auch männliche Erzieher?

All dies wirkt sich auf die Selbstwahrnehmung der Schüler*innen aus und beeinflusst deren Erwartungen sowie ihre eigenen Lernerfolge. Selbstwahrnehmung, Fremdwahrnehmung und gesellschaftliche Repräsentation sind also eng miteinander verbunden.

3. Barrieren erkennen

Eine zunehmende Zahl von Studien belegt die strukturelle Diskriminierung in Schulen.⁸ Es braucht die Einsicht, dass Bildungsgerechtigkeit nicht selbstverständlich ist, sondern aktiv gestaltet werden muss und hierfür ausreichende Ressourcen notwendig sind. Denn: „Nichts tun ist nicht neutral, sondern diskriminiert unterprivilegierte Schüler*innen.“⁹ Eine vielfaltsorientierte Schul- und Unterrichtsentwicklung kann hierbei Hilfe leisten und den Alltag aller erleichtern: Es geht darum, Vielfalt und Unterschiedlichkeiten der Schüler*innenschaft zu respektieren und nicht als Problem zu verstehen. Ebenso wichtig ist es aber, Ausgrenzungen wahrzunehmen und ausgrenzendem Handeln zu widerstehen.¹⁰ Setzen wir uns mit den Ursachen von Konflikten und Lernbarrieren auseinander, können wir präventiv zu einem besseren Lernklima beitragen. Bei der Unterrichtsentwicklung spielen viele Aspekte eine Rolle. Im Folgenden wird auf vier zentrale Themen genauer eingegangen.

⁷ Vgl. Open Society Justice Initiative. Verfügbar unter: <https://www.justiceinitiative.org/uploads/5385381b-7c39-4bd8-bffd-3db7b01271ce/gleichberechtigung-an-deutschen-schulen-fordern-20131025.pdf> (Zugriff: 21.03.2019)

⁸ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013). Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 21.03.2019)

⁹ Mächler, Stefan (2014), S.4. Verfügbar unter: <https://www.kwb.de/media/public/db/media/4/2014/01/306/bqm-newsletternr38.pdf> (Zugriff: 10.02.2019)

¹⁰ Vgl. Sulzer (2011).

3.1 Interaktion - Ansprache - Haltung

Eine gute Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden ist die Grundlage für erfolgreiches Lernen. Hier kommt es besonders auf die Haltung der einzelnen Lehrkräfte an. Die Auseinandersetzung etwa mit gesellschaftlichen Ungleichheiten beeinflusst, wie sie mit Kindern und Jugendlichen kommunizieren und kann sich auf deren Gefühl der Zugehörigkeit auswirken:

- Sind Sie sich bewusst, welche Positionierung sie selbst in der Gesellschaft haben und wie diese Position eventuell auch mit Privilegien verbunden ist, zu denen ein Teil der Schüler*innen und ihre Familien nie oder nur selten Zugang haben werden?
- Haben Sie in Ihrem Umfeld schon einmal miterlebt, dass Menschen aufgrund ihres Namens eine Wohnung nicht bekommen oder gar nicht erst zum Vorstellungsgespräch eingeladen werden, obwohl sie entsprechende Qualifizierungen und Berufserfahrungen mitbringen?
- Was meinen Sie, wenn Sie von „bildungsfernen“ Eltern oder Familien sprechen und welche Botschaften werden damit an die Bezeichneten gesandt?¹¹
- Wen schließen Sie als „Wir“ ein, wen sprechen Sie als „Ihr“ an?¹²

3.2 Lern- und Lehrmittel

Neben der Interaktion ist die Gestaltung von Lehr- und Lernmaterialien bedeutsam. Auch hier kann es oft unbewusst zu Barrieren kommen: Die „Schulbuchstudie Migration und Integration“¹³ untersucht, wie Migration in Schulbüchern thematisiert wird und ob dies zu einem reflektierten Umgang mit Diversität und einer gefestigten interkulturellen Kompetenz beiträgt. Zusammenfassend kommt sie zu den ernüchternden Ergebnissen, dass:

- das Bild, das Schulbücher von Zuwander*innen und ihrer Lebensrealität vermittelt, wenig differenziert und oft durch Klischees geprägt ist.
- Migration eher als Problem denn als Normalfall gilt.
- in den Aufgabenstellungen in der Regel nicht berücksichtigt wird, dass inzwischen jede*r dritte Schüler*in einen Migrationshintergrund hat.

¹¹ Siehe hierzu auch: Foitzik/Holland-Cunz/Riecke (2018), S.23.

¹² Ebd., S.18.

¹³ Die Schulbuchstudie Migration und Integration wurde im Auftrag der Bundesbeauftragten für Migration, Integration und Flüchtlinge gefördert und in Kooperation mit dem Georg Eckert Institut – Leibniz Institut für Internationale Schulbuchforschung durchgeführt (J2015I). Verfügbar unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf (Zugriff: 15.04.2019)

Welche Auswirkungen hat dies auf die Schüler*innen, die sich selbst so in den Büchern dargestellt sehen? Das Gefühl der Zugehörigkeit ist eine zentrale Voraussetzung, hat Auswirkungen auf Wohlbefinden und Lernmotivation von Schüler*innen. Gleichzeitig geben Unterrichtsmaterialien vielen Schüler*innen nicht die Chance, sich in diesen wiederzufinden und sich mit ihnen zu identifizieren. Die Studie macht deutlich, welche Lernbarrieren entstehen können, ohne dass diese bewusst oder beabsichtigt sind.¹⁴

3.3 Mehrsprachigkeit

Im Englischen wird im Kontext von Mehrsprachigkeit von Privileging and Silencing gesprochen. Diese Bezeichnung lenkt den Blick darauf, an welchen Stellen die Einrichtung Schule bestimmte Kinder bevorzugt (Privileging) oder zum Schweigen bringt (Silencing) und somit benachteiligt, je nachdem welche soziokulturellen Hintergründe die Kinder haben oder welche Sprachen sie sprechen. Hierbei spielen nicht nur unterschiedliche Landessprachen eine Rolle, sondern auch Alltagssprache, Dialekte und das, was als Bildungssprache gilt.

Kinder kommen in Bezug auf Sprache mit zum Teil sehr unterschiedlichen Erfahrungen in die Schule. Es ist Auftrag der Schule, für alle Kinder passende Bedingungen zu schaffen und ihnen einen Zugang zur Bildungssprache zu ermöglichen. Daher sollen nicht die Kinder als defizitär betrachtet, sondern die Bedingungen der Einrichtung in den Blick genommen werden.¹⁵

Interessant ist hier auch die unterschiedliche Bewertung von Sprachen im schulischen Kontext: Englisch, Spanisch und Französisch werden meist selbstverständlich als Fremdsprachen in den Schulen angeboten und Kinder mit diesen Sprachkenntnissen werden als kompetent wahrgenommen. Türkisch, Arabisch oder Farsi gibt es nur sehr selten als Angebot für alle Schüler*innen. Vereinzelt wird ihr Gebrauch in der Schule sogar verboten. Dadurch erfahren Kinder eine geringere Wertschätzung ihrer Familiensprache und damit ihrer Identität – die Ablehnung der eigenen Sprache kann schnell als Ablehnung der eigenen Person empfunden werden und somit die Motivation für das Erlernen der deutschen Sprache beschädigen.

Diese Ungleichbehandlung im Hinblick auf Sprachen und die Repräsentation von Sprachen im schulischen Leben hat Auswirkungen: Schüler*innen, die als nicht-deutsch markiert werden, können sehr früh das Gefühl bekommen, nicht dazuzugehören und erfahren oft weniger Zutrauen in ihre Leistungen. Dies wiederum kann ihr Wohlbefinden beeinträchtigen und sich somit negativ auf ihre

¹⁴ Vgl. Nguyen (2013), S. 20-24. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/frontdoor.php?source_opus=10620 (Zugriff: 20.05.2019)

¹⁵ Vgl. Gogolin (2008).

Lernleistungen auswirken.¹⁶ Administrative Verfahren, die Kinder auf diese Zuschreibungen reduzieren, verstärken diese Prozesse der Benachteiligung auf struktureller Ebene und tragen zu ihrer Legitimation bei.

3.4 Übergangsempfehlungen und Notengebung

Wiederholt haben Studien belegt, dass Kinder aus Akademiker*innenfamilien fast viermal häufiger auf das Gymnasium gehen als Kinder aus nicht-akademischen Haushalten. Das liegt neben dem Einfluss der Eltern auch daran, dass Pädagog*innen Kindern aus Akademiker*innenfamilien bei gleicher Leistung häufiger eine Gymnasialempfehlung ausstellen.¹⁷

Dabei spielen Vorurteile, verstanden als gesellschaftlich anerkannte und akzeptierte Bilder und Bewertungen über bestimmte Gruppen, bei der Benotung von Leistungen eine entscheidende Rolle. Verschiedene Studien weisen dabei explizit auf die Wirkung von Klassizismus, der Benachteiligung aufgrund des tatsächlichen, vermuteten oder zugeschriebenen sozial- oder bildungspolitischen Status,¹⁸ oder auch von rassistischen Zuschreibungen hin.¹⁹ Es sind bestimmte Vorurteile, die bei der Bewertung von Leistungen wirksam werden und Kindern ihre Chance auf einen erfolgreichen Bildungsweg nehmen. Lehrkräfte beeinflussen mit diesen Einschätzungen und Haltungen, welchen Verlauf die Biografien der Kinder nehmen. An der Stelle kann von institutionalisierter Diskriminierung gesprochen werden, da nicht nur im Einzelfall, sondern systematisch bestimmte Gruppen im Bildungssystem benachteiligt werden.

3.5 Schlussfolgerungen

Wie können wir den beschriebenen Barrieren begegnen? Hier gilt es achtsam zu bleiben bei der Bezeichnung von Gruppen, auch wenn diese vermeintlich dazu dienen soll, Barrieren abzubauen: Kategorien wie „Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund“ führen auch dazu, Nachkommen von Zugewanderten zu stigmatisieren und werden häufig auch nur auf bestimmte Gruppen angewandt: beispielweise werden weiße Kinder mit einem Elternteil aus Schweden meist nicht als solche gelesen. Auch der Begriff „bildungsfern“ ist problematisch, da er zunächst einmal all diejenigen beschreibt, die

¹⁶ Vgl. Fürstenau/Gomolla (2011), S.9.

¹⁷ Vgl. Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013). Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 21.03.2019)

¹⁸ Vgl. Ungleiche Bildungschancen schon durch Vornamen? Studie zu Vorurteilen und Vorannahmen von Lehrern (2009). Verfügbar unter: <https://www.presse.uni-oldenburg.de/mit/2009/390.html> (Zugriff: 12.04.2019)

¹⁹ Vgl. Bonefeld/Dickhäuser (2017). Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/317687156_Max_vs_Murat_Effekte_des_Migrationshintergrundes_bei_der_Diktatbeurteilung (Zugriff: 12.04.2019)

mit dem gängigen Bildungssystem weniger vertraut sind und den Blick auf die defizitäre Einzelperson richtet anstatt auf das Bildungssystem. Eine eindeutige Definition hierzu gibt es nicht.²⁰

Schüler*innen, die mit solchen Kategorien bezeichnet werden, sind keine heterogene Gruppe, sie kommen mit sehr unterschiedlichen Voraussetzungen in die Schule, z.B. hinsichtlich ihres sozio-ökonomischen Status, ihrer Sprachkenntnisse, der Bildungs- und Schulerfahrungen der Eltern oder ihrer Geschlechts- oder Religionszugehörigkeit. Auch wenn einige unter ihnen außerordentlich erfolgreich sind, verfügen Schüler*innen, die als „mit Migrationshintergrund“ gelesen werden, im Ganzen nicht über die gleichen Bildungschancen.²¹

Gleichzeitig müssen sich Pädagog*innen bei ihrem Blick auf die Schüler*innen bewusst sein, dass sie bei jedem Benennen von Barrieren Gefahr laufen, die Schüler*innen darauf zu reduzieren und sie damit auch in ihrer Selbstwahrnehmung zu beeinflussen. Dieser Prozess wird Differenzdilemma genannt:

- Wie können Schulen und der Bereich der Unterrichtsentwicklung migrationsbedingte und andere Vielfaltsaspekte berücksichtigen, ohne immer wieder erneut Schüler*innen in diese Kategorien einzuteilen und damit die Erfolgserwartungen an sie zu beeinflussen?

Klar ist, dass dies nicht allein durch kurzzeitige Maßnahmen erreicht werden kann, sondern langfristige und miteinander in Beziehung stehende Strategien erfordert. Hierbei benötigt es eine Bildungspraxis, die von einem umfassenden Lern- und Leistungsbegriff ausgeht, der die emotionale, soziale und kognitive Entwicklung von Kindern berücksichtigt und auch die strukturellen Mechanismen von Diskriminierung in Schule angeht.²²

²⁰ Vgl. Karakayali/zur Nieden (2013). Verfügbar unter: <http://www.zeitschrift-suburban.de/sys/index.php/suburban/article/view/96/135> (Zugriff: 30.04.2019)

²¹ Vgl. Fürstenau/Gomolla (2011), S. 8.

²² Ebd.

4. Veränderungen, die zu mehr Bildungsgerechtigkeit führen können

4.1 Sprache als Grundlage von Zugehörigkeit

Sprache kann sehr verbindend sein – kann aber auch trennen. Damit sich in Schule alle gut verständigen können, ist eine durchgängige Sprachbildung als Vermittlung von Bildungssprache zentral. Sprachliches und fachliches Lernen sollte grundsätzlich miteinander verbunden werden.

- So ist beispielsweise auch bei mathematischen Aufgaben zu beachten, dass Fachbegriffe, die für die Bearbeitung der Aufgabe nötig sind, eingeführt und nicht als bekannt vorausgesetzt werden und diese Begriffe auch wiederholt werden.
- Ebenso sinnvoll ist es, mit Visualisierungen zu arbeiten, um Fachbegriffe und Texte zu veranschaulichen.

Für Pädagog*innen ist es hilfreich, sich sensibel mit ihrer eigenen Sprache auseinanderzusetzen:

- Wo benutzen Sie selbst Bezeichnungen, die in „Wir“ und „Ihr“ unterscheiden und somit einzelne Schüler*innen das Zugehörigkeitsgefühl erschweren bzw. verweigern?
- Welchen Effekt hat es, wenn Sie als Pädagog*innen immer wieder von „den türkischen“, „den muslimischen“ oder „den bildungsfernen“ Kindern oder Familien sprechen?
- In welchen Situationen ist es wirklich notwendig zu benennen, dass bestimmte Kinder eine Fluchterfahrung mitbringen?

Die Zugehörigkeit zu einer migrantischen Community oder die Erfahrung der Flucht ist nur **ein** Identitätsmerkmal der Kinder. In dem Moment, wo es als einziges benannt wird, besteht die Gefahr, dass die vielfältige Erfahrungswelt der Kinder darauf reduziert und ein ressourcenorientierter Blick erschwert wird. Eine Möglichkeit in der Praxis kann sein, den Blick bei der Bezeichnung von Schüler*innen nicht auf die Defizite zu lenken, sondern die jeweilige Ressource zu benennen: also statt von nicht-deutscher Herkunftssprache von mehrsprachigen Schüler*innen zu sprechen, die gegebenenfalls an bestimmten Stellen Unterstützung benötigen.

Als Pädagog*in kann es helfen, mich selbst zu fragen, ob ich in meiner Ansprache den Blick auf die Gemeinsamkeiten oder die Unterschiede richte, welche Wirkung ich damit bei den Schüler*innen möglicherweise hervorrufe und ob dies meiner ursprünglichen Intention entspricht.

Hinweise zu einem vorurteilsbewussten Umgang mit Namen finden Sie hier:

https://kids.kinderwelten.net/de/50%20Publikationen/KiDs%20aktuell/kids-2018-02_namen.pdf?download

Methoden, wie zu den Themen Zugehörigkeit, dem Umgang mit Vielfalt und Ungleichheiten vorurteilsbewusst gearbeitet werden kann, finden Sie unter:

<https://www.fippev.de/wir-ueber-uns/anti-bias-ansatz/starke-kinder-machen-schule/>

Zahlreiche Praxisbeispiele zum Anti-Bias-Ansatz finden Sie hier: www.anti-bias-netz.org

4.2 Diversitätsbewusster Umgang mit Lern- und Lehrmaterial

Pädagog*innen haben nicht zu unterschätzende Einflussmöglichkeiten und Gestaltungsmacht: Durch die Auswahl von Themen, Bildern und Geschichten können sie zum kritischen Nachdenken und Querdenken anregen. Sie entscheiden, welche Geschichten über „Fremde“ und „Dazugehörige“ erzählt und welche Bilder aufgehängt werden. Eine vielfaltsorientierte Unterrichtsentwicklung braucht Lehr- und Lernmaterialien, in denen sich alle Schüler*innen wertschätzend wiederfinden können. Bei der Auswahl können folgende Fragen hilfreich sein:

- Wo finden sich auf der Ebene der Repräsentanz stereotype Darstellungen von Schüler*innen und ihren Familien oder wo tauchen bestimmte Schüler*innen erst gar nicht auf?
- Welche gesellschaftlichen Gruppen sind in Unterrichtsmaterialien wie dargestellt? Welche Botschaften werden über zugewanderte Familien vermittelt?
- Entsprechen die Darstellungen von Personen denen der Lebenswelt der Schüler*innen? Tauchen auch Menschen mit jüdischem oder muslimischem Glauben auf?
- Welche Familienformen werden gezeigt? Tauchen auch Patchwork-Familien, Alleinerziehende oder gleichgeschlechtliche Familien auf?
- Wer oder was wird als normal dargestellt? Wer oder was gilt als Ausnahme?

Die Broschüre „Standhalten – Rassismuskritische Unterrichtsmaterialien und Didaktik für viele Fächer“ führt in rassismuskritischen Unterricht als eine pädagogische Haltung ein. Sie erläutert didaktische Prinzipien, übergreifende Unterrichtsziele und einen möglichen Unterrichtsaufbau für eine rassismuskritische Didaktik. Die Studie findet sich unter folgendem Link:

http://www.stiftung-do.org/wp/wp-content/uploads/2016/09/standhalten_web_pdf.pdf

Einen rassismuskritischen Leitfaden zur Reflexion bestehender und Erstellung neuer didaktischer Lehr- und Lernmaterialien für die schulische und außerschulische Bildungsarbeit zu Schwarzsein, Afrika und

afrikanischer Diaspora finden Sie unter:

https://www.elina-marmer.com/wp-content/uploads/2015/03/IMAFREDU-Rassismuskritischer-Leiftaden_Web_barrierefrei-NEU.pdf

Konkrete Hinweise zu vorurteilsbewusstem (Vor-) Lesen finden Sie unter:

https://kids.kinderwelten.net/de/50%20Publikationen/KiDs%20aktuell/kids-2018-01_kinderbuecher.pdf?download

Anregungen für den Hort zu vorurteilsbewussten Spielmaterialien finden Sie hier:

https://kids.kinderwelten.net/de/50%20Publikationen/KiDs%20aktuell/kids-2017-02_spielmaterialien.pdf?download

Es wird Lehrkräften nicht ganz gelingen auf stigmatisierende Darstellungen und Texte zu verzichten, denn noch finden sich in vielen Lernmaterialien Einseitigkeiten und Stereotype. Wichtig ist dann, diese nicht zu beschönigen oder zu entschuldigen, sondern eine kritische Auseinandersetzung darüber zu führen und die Wirkung dieser Darstellungen auf die davon betroffenen Schüler*innen ernst zu nehmen. In der Klasse können gemeinsam gesellschaftliche Normvorstellungen erkundet werden: Darstellungen von Mädchen und Jungen in Büchern oder Werbung lassen sich daraufhin untersuchen, wem passive und wem aktive Rollen zugewiesen werden. Das niedersächsische Landesinstitut für schulische Qualitätsentwicklung gibt hierzu folgende Empfehlungen für Lehrer*innen:

<http://www.nibis.de/nibis.php?menid=9356>.

4.3 Mehrsprachigkeit als Ressource nutzen

Finden die Kinder und Jugendlichen hauptsächlich positive Botschaften über sich und ihre Sprachen in Lernumgebung und Materialien wieder, stärkt das ihr Selbstbewusstsein. Werden die Sprachen aller Schüler*innen sichtbar und genutzt, können alle davon profitieren: Den mehrsprachigen Kindern ermöglicht es die Anerkennung ihrer Kompetenzen und somit mehr Zugehörigkeitsgefühl; den einsprachigen Kindern ermöglicht der alltägliche Umgang mit vielen Sprachen ein größeres Sprachbewusstsein und dadurch eine Perspektiverweiterung. Diese Anerkennung von Mehrsprachigkeit im Unterricht kann auf sehr vielfältige Weise geschehen und ist in einigen Schulen schon alltägliche Praxis:²³

²³ Viele der nachfolgenden Methoden wurden u.a. von der Lehrerin Friederike Terhechte-Mermeroglu der Hunsrück GS Berlin entwickelt und erprobt.

- Die Herkunft der Namen in der Klasse erforschen, indem Sie nach der Herkunft und Bedeutung des Namen fragen und danach, wer ihn dem Kind gegeben hat.
- Begrüßungen in den in der Klasse bekannten Sprachen jeden Morgen wiederholen und Redewendungen und Sprichwörter vergleichen.
- Die Schüler*innen gehen in der Umgebung der Schule auf Sprachforschung und erkunden, welchen Sprachen sie hier begegnen. Das können Schilder, Plakate oder Werbung sein.
- Interviews mit Passant*innen werden durchgeführt. Sie werden gefragt, wie viele Sprachen ihnen bekannt sind und welche Bedeutung die Sprachen für sie haben.
- Nicht nur im Deutschunterricht wird eine zwischen den einzelnen Sprachen vergleichende Grammatik praktiziert.
- Lieder oder Musikclips in unterschiedlichsten Sprachen werden übersetzt und analysiert.
- Bei der Literatúrauswahl wird sowohl im Original als auch in der Übersetzung darauf geachtet, dass Autor*innen mit unterschiedlichen Sprachhintergründen behandelt und benannt werden.
- Besonders wertschätzend ist es, mehrsprachige Eltern einzuladen, Geschichten oder Erzählungen in ihren Erstsprachen vorzulesen oder als Bilderbuchkino zu begleiten.
https://www.verband-binationaler.de/fileadmin/user_upload/Regionalgruppen/nrw/Projekt_Mehrsprach_web.pdf

4.4 Bewertungsbewusst sein

In Bezug auf Übergangsempfehlungen und Benotungen ist es wichtig, sich der oft unbewussten Tendenz, ungleich zu bewerten, Stück für Stück bewusst zu werden und sich selbst kritisch zu hinterfragen. Nach der Notengebung können Sie selbst oder mit Kolleg*innen darüber reflektieren, ob Sie die tatsächlichen Leistungen der Schüler*innen beurteilt oder ob dabei auch andere Vorannahmen eine Rolle gespielt haben. Immer wieder ist es wichtig, den oft defizitären Blick auf benachteiligte Kinder und deren Familien zu hinterfragen und in einen ressourcen- und stärkenorientierten Blick zu wenden. Das gelingt besonders gut in einem kollegialen Austausch, bei dem beispielsweise eine Perspektive nur dafür da ist, immer wieder die Ressourcen und Stärken der Schüler*in den Fokus zu nehmen.

5. Wie kann das funktionieren?

Der Weg einer vielfaltsorientierten Unterrichtsentwicklung kann anfangs herausfordernd wirken. Es kann notwendig sein, hierfür an einigen Stellen bekannte Wege zu verlassen. Der Fokus auf die Verbesserung der Beziehung zwischen Lehrenden und Lernenden nimmt dabei eine zentrale Stellung ein und kann gleichzeitig zum Motor werden: Wie motivierend ist es, wenn ich merke, dass meine

Bereitschaft zur Selbstreflexion und kritischen Überprüfung meiner pädagogischen Praxis dazu beiträgt, dass noch mehr Schüler*innen gerne in die Schule kommen und begeistert lernen? Wie bestärkend wirkt es, wenn ich von Schüler*innen und deren Eltern gespiegelt bekomme, dass mein Verhalten einen Unterschied macht?

Eine wichtige Ressource dafür ist eine gute Kooperation im Kollegium und eine Kultur des Miteinanders und des „sich gegenseitig aufmerksam Machens“. Es braucht eine gemeinsame Basis und ein geteiltes Bekenntnis dazu, vorurteilsbewusst mit Diversität und Unterschiedlichkeit auf der Grundlage von Gemeinsamkeiten umzugehen und in dem Sinne aktiv an schulischer Veränderung arbeiten zu wollen.²⁴

Am Ausgangspunkt einer gemeinsamen Reflexion im Kollegium könnten diese Fragen stehen:

- Welche Erfahrungen haben Sie mit unterschiedlichen Vielfaltsaspekten gemacht: Soziale Herkunft, Geschlecht, Familienformen, ethnisierte Herkunft, Hautton, Alter, sexuelle Orientierung, mit/ohne Behinderung, Sprache, Bildung...?
- Welche Erfahrungen bringen Sie im Kollegium mit und welche Vielfaltsaspekte sind im Kollegium nicht vertreten, aber bei den Schüler*innen und deren Familien?
- Können Sie im Kollegium bedenkenlos über Ihr Privatleben erzählen oder befürchten Sie dann stigmatisiert zu werden, z.B. weil Sie in einer homosexuellen Partnerschaft leben oder verschuldet sind?

Bei all der Komplexität braucht es den Mut, Schüler*innen individuell zu fördern und auf ihre intrinsische Motivation zu vertrauen, wenn ihnen der Raum zur Selbstwirksamkeit gegeben wird.²⁵ Ebenso ist es nötig, den Blick auf überfachliche Kompetenzen als Voraussetzung für fachliches Lernen zu stärken.

Eine besondere Bedeutung kommt bei alledem der Schulleitung zu: damit vielfaltsorientierte Unterrichtsentwicklung gelingen kann, braucht es ein geklärtes Leitungshandeln, das sich ausschließender Tendenzen bewusst ist und vorurteilsbewusste Praktiken vorlebt. Schließlich kann sich eine vielfaltsorientierte Unterrichtsentwicklung nur dann entfalten und nachhaltig wirken, wenn sie mit einer diversitätsorientierten Personalentwicklung und Personalauswahl einhergeht, die die unterschiedlichen Vielfaltsaspekte der Schüler*innen und deren Familie berücksichtigt.

²⁴ Eine Möglichkeit hierzu zu arbeiten ist die Anti-Bias-Arbeit mit ihren 4 Zielen:

1. die Anerkennung und Stärkung aller an Lernprozessen Beteiligten in ihren individuellen und Bezugsgruppen-Identitäten
2. die Förderung einer respektvollen und wertschätzenden Haltung gegenüber der Vielfalt unter Menschen
3. die Sensibilisierung für Vorurteile und Diskriminierung sowie Unterstützung von kritischem Denken
4. die Ermutigung und Stärkung der Fähigkeit, gegen Diskriminierung aktiv zu werden. Weitere Informationen unter: <https://www.anti-bias-netz.org/angebote/seminare-und-workshops/>

²⁵ Weitere Informationen unter: <https://www.bpb.de/lernen/digitale-bildung/werkstatt/272352/lehrendenbildung-staerker-auf-diversitaet-ausrichten> (Zugriff: 20.05.2019)

In so einem Prozess kann eine externe Begleitung und Beratung sehr unterstützend wirken, ebenso wie eine gute Vernetzung und Zusammenarbeit mit Partner*innen in und außerhalb des unmittelbaren Umfelds der Schule.

6. Literatur:

Antidiskriminierungsstelle des Bundes (2013): Diskriminierung im Bildungsbereich und im Arbeitsleben. Zweiter Gemeinsamer Bericht der Antidiskriminierungsstelle des Bundes und der in ihrem Zuständigkeitsbereich betroffenen Beauftragten der Bundesregierung und des Deutschen Bundestages. Verfügbar unter: http://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/Downloads/DE/publikationen/BT_Bericht/Gemeinsamer_Bericht_zweiter_2013.pdf?__blob=publicationFile (Zugriff: 21.03.2019)

Bonefeld, Meike; Dickhäuser, Oliver (2017): Max vs. Murat: Effekte des Migrationshintergrundes bei der Diktatbeurteilung. Verfügbar unter: https://www.researchgate.net/publication/317687156_Max_vs_Murat_Effekte_des_Migrationshintergrundes_bei_der_Diktatbeurteilung (Zugriff: 12.04.2019)

Foitzik, Andreas; Marc Holland-Cunz, Marc; Riecke, Clara (2018); Diskriminierungskritische Schule–Einführung in theoretische Grundlagen; Weinheim: Beltz Verlag.

Fürstenau, Sara; Gomolla, Mechthild (Hrsg.) (2011): Migration und schulischer Wandel: Mehrsprachigkeit. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Gogolin, Ingrid (2008): Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule, Internationale Hochschulschriften, Band 101. Münster/New York: Waxmann.

HRK Hochschulkonrektorenkonferenz: Lehrerbildung für eine Schule der Vielfalt. Gemeinsame Empfehlung von Hochschulrektorenkonferenz und Kultusministerkonferenz Verfügbar unter: https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_03_12-Schule-der-Vielfalt.pdf (Zugriff 20.05.2019)

Inssan e. V. (2013): Diskriminierungsfreie Schule – eine bildungspolitische Notwendigkeit. Verfügbar unter: https://www.life-online.de/download/publication/2013_10_beschwerdemanagement_policy_brief.pdf (Zugriff: 15.04.19)

Nguyen, Toan (2013); „Es gibt halt sowas wie einen Marionettentäter.“ Schulisch-institutionelle Rassismuserfahrungen, kindliche Vulnerabilität und Mikroaggression. Verfügbar unter: https://www.pedocs.de/volltexte/2015/10620/pdf/ZEP_2_2013_Nguyen_Es_gibt_halt_sowas_wie_eine_n_Marionettentaeter.pdf (Zugriff 20.05.2019)

Open Society Justice Initiative: Gleichberechtigung an deutschen Schulen fordern. Verfügbar unter: <https://www.justiceinitiative.org/uploads/5385381b-7c39-4bd8-bffd-3db7b01271ce/gleichberechtigung-an-deutschen-schulen-fordern-20131025.pdf> (Zugriff: 21.03.2019)

Open Society Institute (2010): Muslims in Berlin (At Home in Europe), New York, Budapest, London: Open Society Institute, S. 83.

Schofield, Janet Ward (2006): Migrationshintergrund, Minderheitenzugehörigkeit und Bildungserfolg, AKI-Forschungsbilanz 5; Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung (WZB). Verfügbar unter: <https://www.ssoar.info/ssoar/bitstream/handle/document/11419/ssoar-2006-schofield-migrationshintergrund.pdf?sequence=1> (Zugriff: 04.04.2019)

Schulbuchstudie Migration und Integration (2015). Verfügbar unter: https://www.uni-hildesheim.de/media/zbi/Schulbuchstudie_Migration_und_Integration_09_03_2015.pdf (Zugriff: 15.04.2019)

Sulzer, Annika; Wagner, Petra (2011): Inklusion in der Frühpädagogik – Qualifikationsanforderungen an die Fachkräfte. München: (WIFF) im Auftrag des Deutschen Jugendinstituts.

7. Zum Weiterlesen:

Fürstenau, Sara (Hrsg.) (2012): Interkulturelle Pädagogik und Sprachliche Bildung. Herausforderungen für die Lehrerbildung. Wiesbaden: Springer VS Verlag für Sozialwissenschaften.

Dr. Huxel, Katrin (2018): Einführung in die interkulturelle und vielfaltsorientierte Schulentwicklung. In: RAA Brandenburg (2018): Vielfalt an Schulen gestalten. Handlungsansätze aus Wissenschaft und Praxis. Potsdam: RAA Brandenburg.

Klippert, Heinz (2012): Heterogenität im Klassenzimmer. Wie Lehrkräfte effektiv und zeitsparend damit umgehen können. Weinheim und Basel: Beltz Verlag.

Leiprecht, Rudolf; Steinbach, Anja (Hrsg.) (2015): Schule in der Migrationsgesellschaft. Ein Handbuch. Band 1. Schwalbach/Ts.: Debus Pädagogik Verlag.

IMPRESSUM

Herausgeberin:

RAA Brandenburg

Demokratie und Integration Brandenburg e. V.

Zum Jagenstein 1 | 14478 Potsdam

Redaktion:

Carla Vollert

Potsdam, April 2019

In Kooperation mit dem Ministerium für Bildung, Jugend und Sport

Dieses Projekt wird aus Mitteln des Asyl-, Migrations- und Integrationsfonds kofinanziert.



Europäische Union

