

RUCKSACK



**Dokumentation der Fachtagung
„Rucksack Schule“ vom 01.02.2018**

Einleitung

Diese Dokumentation bezieht sich auf die von der Landesweiten Koordinierungsstelle Kommunale Integrationszentren (LaKI) veranstaltete Fachtagung zum Programm Rucksack Schule vom 01. Februar 2018 in der Kamener Stadthalle. Ziel dieser Dokumentation ist, die zentralen Aussagen der Tagung und die Arbeitsergebnisse festzuhalten.

Rucksack Schule wird als Programm für durchgängige Sprachbildung, Unterrichts- und Schulentwicklung unter Einbeziehung der Eltern als Erziehungs- und Bildungspartner an vielen Schulen mit positiver Resonanz in und auch außerhalb von NRW durchgeführt. Das übergeordnete Ziel des Rucksack-Programms ist die Bildungsteilhabe und Chancengerechtigkeit, insbesondere durch Stärkung der sprachlichen und (weiteren) persönlichen Kompetenzen.

Seit 2014 wird das Programm Rucksack Schule zur Überprüfung der Wirksamkeit und zur Qualitätssicherung im Rahmen der ersten Längsschnittstudie eines Sprachbildungs- und Elternbildungsprogramms in Deutschland von der Universität Hamburg mit freundlicher Unterstützung durch die Freudenberg Stiftung evaluiert. Ziel der Evaluationsstudie ist u.a. die Betrachtung der Sprachkompetenzen der teilnehmenden Schülerinnen und Schüler. Die leitende Fragestellung lautet: Verfügen Kinder, die am Programm Rucksack Schule teilnehmen, bis zum Ende der Grundschule über höhere sprachliche Fähigkeiten im Deutschen und in ihrer Familiensprache als jene, die nicht an dem Programm teilnehmen?

Im Rahmen dieser Fachtagung wurden die aktuellen Zwischenergebnisse der wissenschaftlichen Evaluation vorgestellt und gemeinsam mit Expertinnen, Experten und in diesem Handlungsfeld tätigen Praktiker*innen diskutiert.



Auftakt, Grußworte und Vorträge

Den Auftakt der Fachtagung bildete ein interaktives Musikerlebnis unter Einbindung der Teilnehmer*innen. Angeleitet durch den Drum-Cafe-Künstler M. Jackel und dessen Team schuf das Publikum mit Boomwhackers im Sinne des Mottos „Wege zur Potenzialentfaltung“ ein gemeinschaftliches Musikwerk.

Den Teilnehmenden ermöglichte dies das Erleben einer Form der Gemeinschaft, die – im Sinne des Rucksack-Schule-Konzeptes – komplexe Aufgaben im gemeinschaftlichem Handeln mit Bravur löst.

Das erste Grußwort hielt Susanne Blasberg-Bense (Ministerium für Schule und Bildung NRW). Sie würdigte das Rucksack-Programm, das die Vielfalt der Lebenslagen, der individuellen Interessen, Begabungen und insbesondere die Mehrsprachigkeit von Familien und Kindern als gesamtgesellschaftlich bedeutsam bewusst in den Blick nimmt. Auch betonte sie die Wichtigkeit der Öffnung der Bildungsinstitutionen und deren Rolle als aktive Gestalter von Vielfalt und Integration in diesem Prozess. Christiane Bainski (bis zum 31.07.2018 Leitung LaKI), Tanja Salem (Freudenberg Stiftung) und Michael Makiolla (Landrat des Kreises Unna) zeigten in ihren Grußworten die Bedeutsamkeit des Rucksack-Schule-Programms aus unterschiedlichen Perspektiven auf. Christiane Bainski, die die Entwicklung des Rucksack-Konzeptes stets unterstützte, ließ in ihrer Rede die Entwicklungs- und Erfolgsgeschichte des Rucksack-Programms Revue passieren. Sie betonte insbesondere die Rolle des Rucksack-Schule-Programms im Prozess der schulischen Integration und in Hinblick auf die Förderung der Mehrsprachigkeit der Schülerinnen und Schüler. Im Rahmen des Rucksack-Programms habe sich auch ein bundesweit agierendes Netzwerk aus Bildungsakteuren entwickelt, in welchem lokale Erfahrungen und Best-Practice-Beispiele in Diskurs gestellt werden.

Tanja Salem hob in ihrem Grußwort vor, dass das Rucksack-Programm nicht nur als methodische Antwort auf die aufkeimende Herausforderung der Integration zu sehen sei, sondern vielmehr als wertschätzende Haltung gegenüber Mehrsprachigkeit und Diversität im Allgemeinen. Außerdem fördere das Rucksack-Schule-Programm die Kooperation zwischen einzelnen Bildungsakteuren in der prozessualen Bildungsarbeit und auch die Einbindung der Familien in diesen Prozess.

Michael Makiolla zog unter besonderer Berücksichtigung seiner kommunalen Perspektive ebenfalls eine positive Bilanz. Der Kreis Unna habe das Rucksack-Schule-Programm von Anfang an mitbegleitet und von seinem Nutzen profitiert. So wurde im Kreis Unna bereits früh ein flächendeckendes Rucksack-Schule-Angebot etabliert und fortlaufend ausgebaut.

Diese Entwicklung, so wünschte sich Herr Makiolla, solle weiterhin landesweit unterstützt werden.

Im Anschluss an die offizielle Begrüßung stand der erste wissenschaftliche Vortrag von Professorin Dr. Lisa Rosen (Universität zu Köln) auf der Agenda. Sie stellte ausgewählte Aspekte der Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft vor. Aus diesem Vortrag lässt sich Folgendes zusammenfassen:

- „Kulturwissen“ ist prinzipiell nicht zu beanstanden, solange es nicht zu einem „Herrschaftswissen“ wird.
- Der Erwerb pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft stellt eine lebenslange Aufgabe dar.
- In Hinblick auf eine Chancengerechtigkeit spielt Schule als System eine besondere Rolle.

- Pädagogisch professionelles Handeln in der Migrationsgesellschaft ist im Verhältnis zum jeweiligen Möglichkeitsraum zu betrachten und kann nicht auf die individuellen Eigenschaften von Personen reduziert werden.

Im anschließenden Vortrag stellten Professorin Dr. Drorit Lengyel, Dr. Vesna Ilic und Maria Schmitz (Universität Hamburg), deren Forschungsschwerpunkt der Erwerb sprachlicher Kompetenzen von deutsch-türkisch bilingualen Kindern im Kontext von Rucksack Schule ist, die zentralen Zwischenergebnisse der Evaluation des Rucksack-Schule- Programms vor. Diese zeigen, dass das Rucksack-Schule-Programm einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung der Schülerinnen und Schüler im Deutschen und im Türkischen hat. Demzufolge fördert das Programm nicht nur die mündliche Sprachentwicklung, sondern insbesondere auch die schriftsprachliche Entwicklung in beiden Sprachen. In diesem Prozess schafften die Eltern der Rucksack-Schule-Kinder eine stärkere familiäre Literalitätsbezogene Lernumgebung, die sich in besonderem Maße auf komplexe schulbezogene kommunikative Aktivitäten beziehe und die bildungssprachlichen Kompetenzen stark fördere. Besonders profitieren könnten an dieser Stelle Kinder, die auch durch Rucksack KiTa gefördert wurden, sie schnitten hier deutlich besser ab.

Darüber hinaus betonte Frau Professor Lengyel, dass das Programm sozialer Benachteiligung entgegenwirke und Bildungs- und Erziehungspartnerschaften stärke. In Hinblick auf Unterrichts- und Schulentwicklung fördere die Parallelisierung der Unterrichtsinhalte durch den Einsatz von Planungsrastern die Sprachbildung der Kinder sowie die Kooperation zwischen den Lehrkräften untereinander und mit der Elternschaft.

Nach der Mittagspause gaben Professorin Dr. Drorit Lengyel, Katharine Rybarski und Elif Kübra Hoepner (Universität Hamburg) aus den Zwischenergebnissen der Evaluationsstudie Impulse für die Umsetzung und die Weiterentwicklung des Rucksack-Schule-Programms. Hier wurde insbesondere darauf verwiesen, dass die Sprachbildung in der Unterrichtssprache Deutsch wichtig ist, dabei aber die Herkunfts- / Familiensprache(n) nicht vernachlässigt werden dürften. Die Familiensprachen spielten eine wichtige Rolle zur Stärkung der Sprachbewusstheit und der Identitätsbildung.

Bei einem anschließend durchgeführten „Gallerygang“ hatten die Teilnehmer*innen der Fachtagung die Möglichkeit, ihre Erfahrungen, Anregungen und Kommentare auf Plakaten festzuhalten. Dieses Partizipationsangebot wurde von vielen Teilnehmer*innen rege genutzt.

Die durchweg positive Resonanz auf das Programm Rucksack Schule wurde an dieser Stelle deutlich. Es kam vielfach der Wunsch auf, das Programm Rucksack Schule weiterhin flächendeckend auszubauen. In diesem Zusammenhang wurde mehrheitlich eine inhaltlich-konzeptionelle Ausweitung für die Sekundarstufe gefordert.

Einen themen- und praxisbezogenen Diskurs ermöglichten am Nachmittag die im Folgenden skizzierten Workshops.



Programmübersicht

9:00 – 9:25 Ankommen

9:25 – 9:45 Intro: Wege zur Potenzialentfaltung

9:45 – 10:15 Begrüßung

Susanne Blasberg-Bense, Ministerium für
Schule und Bildung

Christiane Bainski, Leiterin der LaKI

Sascha Wenzel, Freudenberg Stiftung

Michael Makiolla, Landrat des Kreises Unna

**10:15 – 11:15 Schulentwicklung in der Migrations-
gesellschaft – ausgewählte Aspekte**

Prof. Dr. Lisa Rosen, Universität zu Köln

11:15 – 11:30 Kurze Kaffeepause

**11:30 – 12:30 Sprachkompetenzen von deutsch-
türkisch bilingualen Kindern – Welchen „Einfluss“
hat das Programm „Rucksack Schule“?**

Prof. Dr. Drorit Lengyel, Universität Hamburg

12:30 – 13:15 Uhr Mittagspause

**13:15 – 14:00 Uhr Evaluation „Rucksack Schule“ –
Impulse für die Umsetzung und Weiterentwicklung
in der Praxis**

Prof. Dr. Drorit Lengyel, Dr. Vesna Ilic, Universität Hamburg

14:00 – 14:30 Gallerygang mit integrierter Kaffeepause

14.30 – 16:00 Workshops

16:00 – 17:00 Perspektiven und Abschluss



Workshops

W1 Mehrsprachigkeit als Potenzial im Programm „Rucksack Schule“ – Anregungen für die Praxis

Dr. Vesna Ili & Katharina Rybarski, Universität Hamburg

W2 Sprache(n) gemeinsam bilden und Partizipation stärken – Erziehungspartnerschaften von Familien und Bildungseinrichtungen

Prof. Dr. Timm Albers, Universität Paderborn

Miriam Weilbrenner, LaKI

W3 Rucksack Schule und Neuzuwanderung – Materialentwicklung und Best Practice

Anne Nikbin, KI Unna

Heidi Sumann, Schulleitung Viktoriaschule Lünen

W4 Rucksack Schule managen aus Sicht der Schulleitung, Kollegium und Elternbegleitung

Frau Kirch-Forthaus, Schulleitung &

Frau Lammich, Kontaktlehrperson, Schule am

Friedrichsborn, Unna

W5 Vielfalt und Fairness gemeinsam erleben und stärken – Vorurteilsreflektiertes Miteinander in Schule und Ganzttag nach dem Anti-Bias-Ansatz

Birol Mertol, Bildungsreferent der FUMA Fachstelle Gender

W6 Väterrollen im Erziehungs- und Bildungsprozess

Gökhan Kabaka, KI Kreis Unna

W7 Mehrsprachigkeit im Unterricht am Praxisbeispiel: „Märchen“

Sabine Sellin-Selling, LaKI

Moderation Joe Hiller,

WDR Moderator „Planet Wissen“



Workshop 1: Mehrsprachigkeit als Potenzial im Programm Rucksack Schule – Anregungen für die Praxis

Dr. Vesna Ilic & Katharina Rybarski

Der Workshop „**Mehrsprachigkeit als Potenzial im Programm Rucksack Schule – Anregungen für die Praxis**“ wurde von Dr. Vesna Ilic und Katharina Rybarski (Universität Hamburg) durchgeführt. Es wurden fünf Methoden zur Einbindung der Mehrsprachigkeit in Unterricht vorgestellt und durch die Teilnehmer*Innen in Gruppenarbeit erprobt:

Die Methode Mehrsprachiges Vorlesen verwendet (Bilder-)Bücher, die von zwei Personen in zwei verschiedenen Sprachen vorgelesen werden, wobei jeweils eine Person für eine Sprache zuständig ist. Im Anschluss an das Vorlesen werden mit den Kindern beide Sprachen miteinander verglichen. Bei der Methode Mehrsprachiges Erzählen wird Kindern von einem Kind in seiner Familiensprache eine kurze Geschichte mündlich erzählt und dabei gestisch und mimisch begleitet. Anschließend diskutieren die Kinder Vermutungen über den Inhalt der Erzählung. Die Methode Sprachvergleiche Wort für Wort vergleicht Formulierungen verschiedener Sprachen wortwörtlich. Dabei wird deutlich, dass Formulierungen und Wendungen in verschiedenen Sprachen unterschiedlich gebildet werden. Die Methode Educational Landscaping soll die sprachlichen Ressourcen einer Einrichtung nicht nur theoretisch beschreiben, sondern

auch sichtbar darstellen und untersuchen. So soll ein Bewusstwerdungsprozess über die Sprachverwendung in der jeweiligen Einrichtung angestoßen werden. Die Methode Eltern schreiben Geschichten zu Familienfotos bezieht die gesamte Familie in den Prozess des vertiefenden Spracherwerbs ein. Eltern formulieren kurze Sätze zu persönlichen Familienfotos in ihrer Herkunftssprache und können dies zusammen mit den Kindern als eigenes Projekt betrachten und die Sprachkenntnisse gemeinsam vertiefen, so dass bei allen Beteiligten die Sprachkompetenz gefördert wird.

Deutlich wurde, dass der Einbezug der Mehrsprachigkeit eine hohe Bedeutung in der Entwicklung der Heranwachsenden und für die Sprachentwicklung schulrelevanter sprachlicher Fähigkeiten ist. Die Einbindung der Mehrsprachigkeit im Schul- und Lebensalltag ist durch Sprachlerngelegenheiten, intensive und vielfältige Sprachangebote und Anregungen der (mündlichen) Literalität realisierbar.

Diskutiert wurden hier auch Möglichkeiten und Ressourcen für den Einsatz der Methode im Rahmen des Rucksack Schule Programms.



Workshop 2: Sprache(n) gemeinsam bilden und Partizipation stärken – Erziehungspartnerschaften von Familien und Bildungseinrichtungen

Prof. Dr. Timm Albers & Miriam Weilbrenner

Im Workshop von Prof. Dr. Timm Albers (Universität Paderborn) und Miriam Weilbrenner (LaKI) wurde die Frage besprochen, wie „**Sprache(n) gemeinsam bilden und Partizipation stärken – Erziehungspartnerschaften von Familien und Bildungseinrichtungen**“ ermöglicht werden kann. Zu Beginn wurden Partnerinterviews zwischen den Teilnehmer*innen rund um das Thema Sprache durchgeführt. Die zentrale Frage lautete: „Wann hast du gemerkt, dass du auf Grund deiner Sprachen Vorteile in der Gesellschaft hast, die Menschen mit anderen Sprachen nicht haben?“ Prof. Dr. Timm Albers betonte nach dem kurzweiligen Einstieg, dass auf die kindliche Entwicklung sowohl familiäre als auch pädagogische Prozesse wirken (Werte, Religion, Familienkultur, etc.). Kitas und Schulen können hier als Schaltstelle im Sozialraum angesehen werden. Besonders hob der Referent die Rolle von Erziehungspartnerschaften hervor, die unabdingbar sind, um Sprachen gemeinsam zu bilden und Partizipation zu stärken. Von Bildungseinrichtungen wird hierbei keine Perfektion erwartet, sondern vielmehr die Bereitschaft, sich auf den Weg zu machen, den Prozess anzustoßen. Hier kann es förderlich sein, auf bereits existierende Ressourcen und Kompetenzen zurückzugreifen, um der Gefahr sich zu überfordern, präventiv entgegenzuwirken.



Workshop 3: Rucksack Schule und Neuzuwanderung – Materialentwicklung und Best Practice

Anne Nikbin & Heidi Sumann

Weiterentwicklungen im Konzept von Rucksack Schule wurden im dritten Workshop von Anne Nikbin (KI Kreis Unna) und Heidi Sumann (Schulleitung Viktoria Schule, Lünen) mit dem Schwerpunkt **„Rucksack Schule und Neuzuwanderung – Materialentwicklung und Best Practice“** vorgestellt. Ausgehend von den Grundlagen und Qualitätsmerkmalen des Programmes Rucksack Schule wurde die Frage aufgegriffen, wie man der Herausforderung durch neuzugewanderte Familien und den dadurch zunehmend heterogenen Gruppen gerecht werden kann. Die Referentinnen erläuterten, dass die Rucksack-Materialien auf vielfältige Weise, etwa durch Piktogramme, Bebilderungen und farblich gekennzeichnete Artikel ergänzt und mehrsprachige Lexika und Wörterbücher zur Unterstützung angeschafft werden können. Die enge Zusammenarbeit aller Beteiligten bei der Planung sowie die Wichtigkeit eines rhythmisierten Ablaufes der Treffen wurden dabei besonders betont. Eine vom Konzept überzeugte Schulleitung sowie die vertrauensvolle Zusammenarbeit mit der Schulaufsicht liefern darüber hinaus wichtige Gelingensbedingungen für die erfolgreiche Implementierung von Rucksack Schule.



Workshop 4: Rucksack Schule managen aus Sicht von Schulleitung, Kollegium und Elternbegleitung

Frau Kirch-Forsthaus, Frau Lammich & Frau Wohlan

Im Workshop „Rucksack Schule managen aus Sicht von Schulleitung, Kollegium und Elternbegleitung“ berichteten drei Vertreterinnen der Schule am Friedrichsborn in Unna, Frau Kirch-Forsthaus (Schulleitung), Frau Lammich (Kontaktlehrperson) und Frau Wohlan (Elternbegleiterin) über ihre Praxiserfahrungen in der Umsetzung von Rucksack Schule. Hier lag der Fokus insbesondere auf die Perspektive der im Prozess beteiligten, steuernden Akteure. Entlang eines Praxisbeispiels wurden Motivationsfaktoren und konkrete weitergehende Schritte für die Umsetzung von Rucksack Schule besprochen. Wichtige Schnittstellen für die erfolgreiche Umsetzung wurden in diesem Prozess deutlich. Der Einblick in die Möglichkeitsräume und Handlungswege ermunterte die Teilnehmer*innen zur Umsetzung und situationsgemäße Weiterentwicklung des Programmes Rucksack Schule. Die Vortragenden nannten dabei exemplarisch die Besonderheiten in der Umsetzung anhand der Unterrichtsmaterialien aus dem Themenbereich „Fledermäuse“ mit Hilfe russischsprachiger Eltern. Dieses spezifische Praxiswissen wurde exemplarisch für die Wichtigkeit der situativen Ausrichtung der Arbeit einer Bildungseinrichtung erfahrungsnah aufgeführt.



Workshop 5: Vielfalt und Fairness gemeinsam erleben und stärken – vorurteilsreflektiertes Miteinander in Schule und Ganztage nach dem Anti-Bias-Ansatz

Birol Mertol

Birol Mertol (Bildungsreferent der FUMA Fachstelle Gender) thematisierte in seinem Workshop wie „**Vielfalt und Fairness gemeinsam erleben und stärken – vorurteilsreflektiertes Miteinander in Schule und Ganztage nach dem Anti-Bias-Ansatz**“ funktionieren kann. Der Anti-Bias-Ansatz ist einer der derzeit wichtigsten Ansätze in der Diversity- und Bildungsarbeit, der verschiedene Diskriminierungsmechanismen betrachtet und sich gegen jegliche Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung stellt. Ziel dieses Ansatzes ist es, Ich-Identitäten und Bezugsgruppen-Identitäten zu stärken. Jedes Kind soll in seinem Selbstvertrauen bestärkt werden, indem es als Individuum und als Mitglied seiner sozialen Bezugsgruppe anerkannt und wertgeschätzt wird. Zur Umsetzung dieser Ziele leistet der MIKA-Koffer (Methoden im Koffer für Alle) eine fundierte Unterstützung. Durch die beinhalteten Arbeitsmaterialien (Methodenordner, MIKA-Film, MIKA-Lied) wird Kindern Erfahrung in Auseinandersetzung mit Vielfalt, Anregung zum kritischem Denken und Ermutigung zur Widerstand gegen Vorurteile und Diskriminierungen ermöglicht.



Workshop 6: Väterrollen im Erziehungs- und Bildungsprozess

Gökhan Kabaka

„Väterrollen im Erziehungs- und Bildungsprozess“ war zentrales Thema des Workshops von Gökhan Kabaka (KI Kreis Unna). Wichtiger Aspekt dieses Workshops war es, die Beteiligung der Väter im Rahmen der Erziehungs- und Bildungspartnerschaften nachhaltig zu etablieren. Thematisiert wurden das Rollenverständnis, die persönlichen und gesellschaftlichen Erwartungen an den Vater, die Stärkung der väterlichen Erziehungskompetenz und die Erreichbarkeit und Rekrutierung von Vätern als zentrale Akteure im Erziehungs- und Bildungsprozess der Heranwachsenden. Dabei ist die Wandlung der Rollenverständnisse, der zentralen Erziehungsziele und persönlichen Einstellungen im Laufe der Zeit zu berücksichtigen. In diesem Zusammenhang gilt es, sensibilisierend einzuwirken. Dies kann unter anderem durch das Handbuch des Väterprogramms (BADEP) oder beispielsweise durch Vater-Kind-Spieltage erreicht werden. Väter sollen insbesondere in ihrer Vorbildfunktion gestärkt werden, Erwartungen entwickeln, die einer geeigneten Kindesentwicklung entsprechen, über demokratische Formen der Kommunikation informiert werden und mit dem Kind Zeit verbringen bzw. die Entwicklung des Kindes aktiv unterstützen.

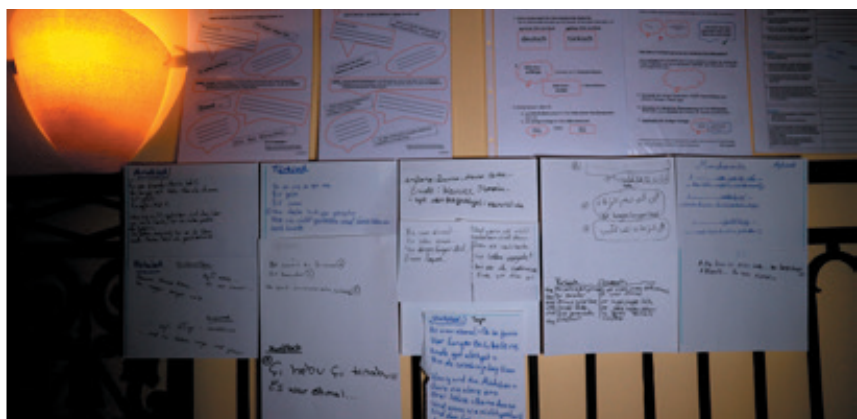


Workshop 7: Mehrsprachigkeit im Unterricht am Praxisbeispiel „Märchen“

Sabine Sellin-Selling

Der Workshop von Sabine Sellin-Selling (LaKI) bot einen bunten, mit vielen Praxisbeispielen belebten Raum um „**Mehrsprachigkeit im Unterricht am Praxisbeispiel Märchen**“ zu erleben. Im Workshop wurden die Relevanz und die curriculare Verankerung des Einbezugs von Mehrsprachigkeit im Unterricht verdeutlicht. Verschiedene Möglichkeiten für die praktische Umsetzung wurden entlang der Frage aufgezeigt: Wie konkret im Rahmen des Themenkomplexes „Märchen“ sinnvoll mehrsprachig im Unterricht gearbeitet werden kann, so dass Vielfalt und Mehrsprachigkeit wertgeschätzt und verschiedene Kompetenzen der Lernenden weiterentwickelt werden können (Reflexion und Ausbau individueller sprachlicher Kompetenzen in verschiedenen Sprachen, Entwicklung von Sprachbewusstheit durch Sprachvergleiche, Kennenlernen und Einüben von Präsentationskompetenzen, etc.).

Märchen erfahren weltweit eine zentrale Bedeutung in der kindlichen Entwicklung. Insbesondere Erzählungen aus 1001 Nacht und Märchen der Gebrüder Grimm sind weltweit bekannt und wurden in mehr als 170 Sprachen und Dialekte übersetzt. Durch die Vorstellung unterschiedlicher Märchen können Kinder explorativ Gemeinsamkeiten dieser Märchen in verschiedenen Sprachen und aus unterschiedlichen Regionen entdecken, diese auf Sprachen, Aufbau und Erzähl-/Präsentationsformen hin untersuchen (z.B. Ausdrücke wie „Es war einmal...“ oder „Wenn sie nicht gestorben sind...“). Des Weiteren lassen sich weitere Methoden, wie z.B. das mehrsprachige Vorlesen, in die Arbeit mit Märchen eingliedern. An mehreren Stationstischen konnten sich die Teilnehmenden mit den verschiedenen Methoden praktisch auseinandersetzen.



Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft – ausgewählte Aspekte

Prof. Dr. Lisa Rosen, Universität zu Köln



Schulentwicklung in der Migrationsgesellschaft – ausgewählte Aspekte Fachtagung Rucksack Schule am 01. Februar 2018

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich II| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018

(vgl. Yasemin Karakaşoğlu et al. 2011, S. 12)

Interkultureller Schulentwicklungsprozess

Personale Handlungsebene:

z.B. Prozesse der Identitätsbildung, der Einstellungen und spezifischer Kompetenzen wie (selbst-)kritische Reflexion des Eigenen und des Fremden

Soziale Handlungsebene:

z.B. Kommunikations- und Interaktionsprozesse zwischen Lehrpersonen, Schülerinnen und Schülern, Zusammenarbeit mit Eltern und außerschulischen (pädagogischen) Institutionen

Inhaltliche und curriculare Handlungsebene:

z.B. Leitbild der Schule, Schulprofil, pädagogische Förderkonzepte im Regelunterricht, migrationssensible Unterrichtsinhalte und Unterrichtspraxen

Strukturelle Handlungsebene:

z.B. Schulstrukturrentscheidungen, Leitungsfunktion, Gremienarbeit, Personalentwicklung, strukturell verankerte Kooperationen mit lokalen, regionalen und internationalen Partnerinnen und Partnern, ethnisches Mentoring

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich II| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Gliederung

- Einleitung
- Sichtweisen auf die Kooperation ‚Schule & Elternhaus‘ von schulischen Akteuren
- Bildungs– und Erziehungspartnerschaften auf Augenhöhe?! – Schlaglichter auf den kommunikativen Alltag in der Migrationsgesellschaft und Professionalisierungsanforderungen
- Ausblick und Diskussion

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Sichtweisen auf die Kooperation ‚Schule & Elternhaus‘ von schulischen Akteuren

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Zur Bedeutung des Elternhauses aus Sicht einer Schulleitung – ein Beispiel (1/2)

- I: „Sie sagen, wenn Sie Ihr Konzept zur Förderung ausländischer Kinder durchziehen, haben Sie Erfolge damit. Welche Erfolge sind da gemeint?“
- SL: „Das könnte ich jetzt immer nur am Einzelfall nachweisen. Also, wir haben dann Erfolg oder meinen dann Erfolg zu haben, wenn wir es schaffen, die Kinder auf einen Lernstand zu bringen, der ihnen ermöglicht, in der entsprechenden Klasse mitzuarbeiten. [...]

Zur Bedeutung des Elternhauses aus Sicht einer Schulleitung – ein Beispiel (2/2)

[...] Das allerdings ist wirklich nur dann zu erreichen, wenn auch sozusagen von der anderen Seite, also wenn auch aus dem Bereich Elternhaus usw. die Möglichkeiten geschaffen werden, die dem Kind das Lernen überhaupt ermöglichen. Das muß man natürlich berücksichtigen.“

(Mechtild Gomolla & Frank-Olaf Radtke 2009, S. 185)

Überdurchschnittliches Engagement türkischstämmiger Eltern bei der Unterstützung der Kinder ...



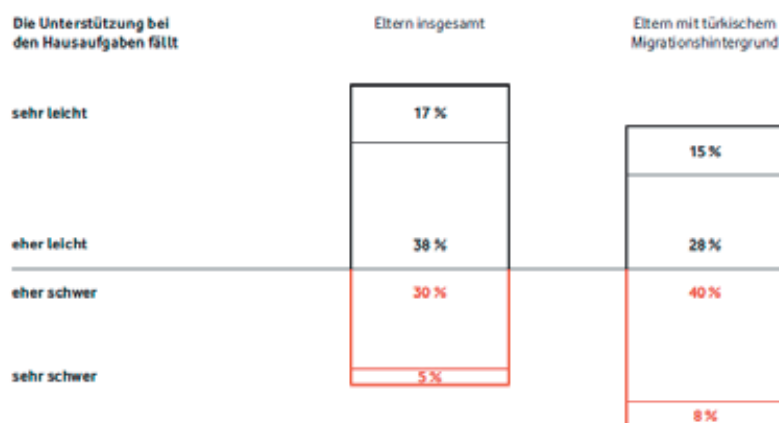
Quelle: Bundesrepublik Deutschland, Eltern mit Schulkindern

Vodafone Stiftung Deutschland 2011, S. 19



Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018

... aber schlechtere Voraussetzungen



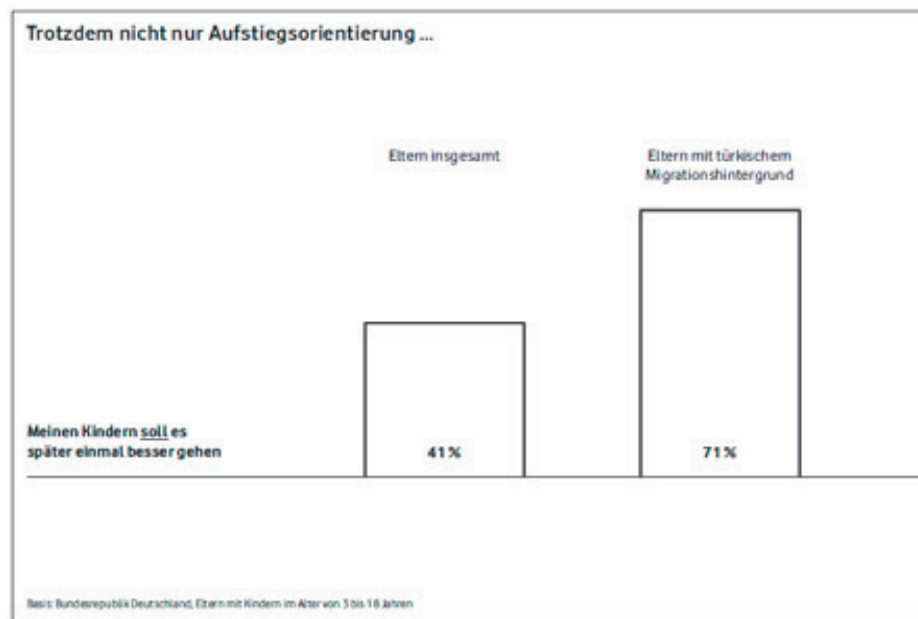
Auf 100 Prozent fehlende Werte = Unentschieden

Quelle: Bundesrepublik Deutschland, Eltern mit Schulkindern

Vodafone Stiftung Deutschland 2011, S. 19



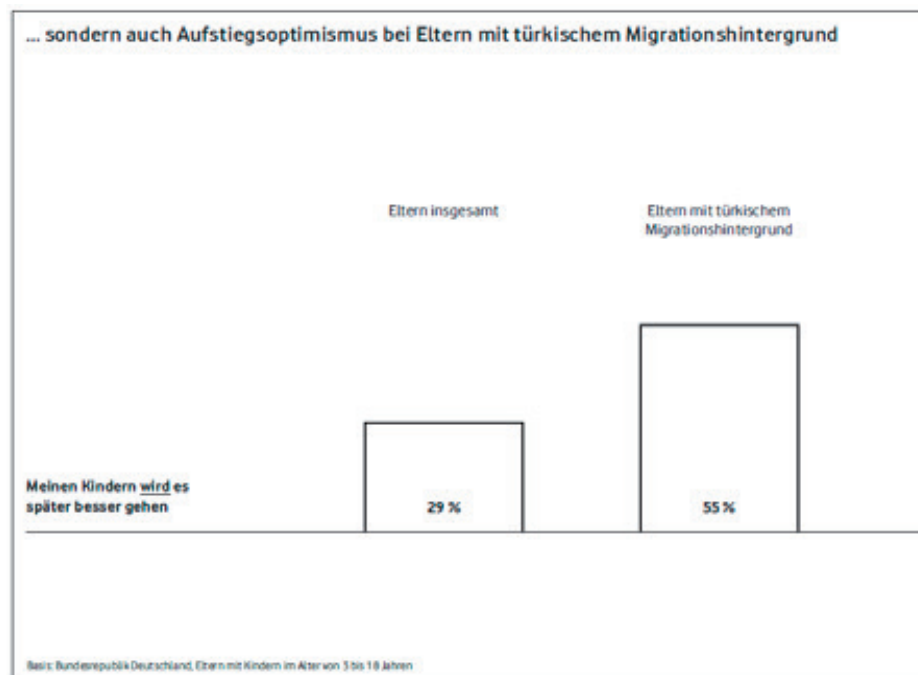
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften, Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Vodafone Stiftung Deutschland 2011, S. 20



Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
 Profilbereich II| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



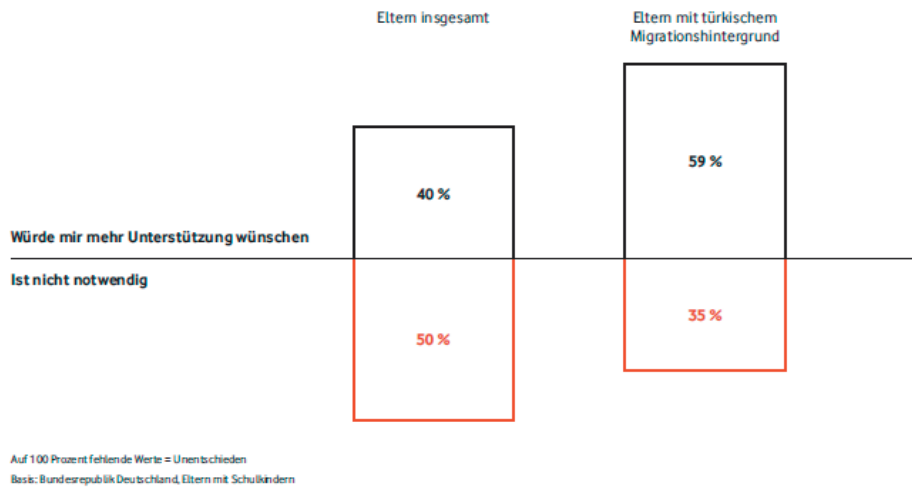
Vodafone Stiftung Deutschland 2011, S. 20



Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
 Profilbereich II| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018

Besonders ausgeprägter Wunsch nach mehr staatlicher Unterstützung bei türkischstämmigen Eltern

Frage: „Würden Sie sich wünschen, dass Sie der Staat (abgesehen von der Schule) stärker bei der Betreuung und Erziehung Ihrer Kinder unterstützt?“



Vodafone Stiftung Deutschland 2011, S. 17

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Sichtweisen von Schulabsolvent*innen (vgl. Lisa Rosen 2013) (1/2)

„da jetzt im Nachhinein weiß ich das (...) dass die [Schüler*innen ohne Migrationshintergrund, L. R.] schon verstanden haben also die Eltern schon geholfen haben, und so dass die Noten besser werden und dass, die kamen wirklich, keiner von denen kam mit mir auf die Hauptschule, und alle auf die Realschule“

(Gülmen, Hauptschulabsolvent, 1980 in der BRD geboren)

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Sichtweisen von Schulabsolvent*innen (vgl. Lisa Rosen 2013) (2/2)

„wenn zum Beispiel Sachen organisiert werden und Eltern mit einbezogen werden dass dann die eigenen Eltern nie dabei sind ja und dann denkt man sich immer warum sind nie meine Eltern dabei (...) ich kann das meinen Eltern nich zum Vorwurf machen das is ja nich ne? Wissen was sie nicht mit mir geteilt haben das is'n Wissen was sie nie behalt beherrscht haben“

(Elif, Gesamtschulabsolventin mit Hochschulreife, 1980 in einer Großstadt von NRW geboren)

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich II| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Bildungs– und Erziehungspartnerschaften auf
Augenhöhe?! – Schlaglichter auf den kommunikativen
Alltag in der Migrationsgesellschaft und
Professionalisierungsanforderungen

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich II| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Als erfolgsversprechende Konzepte der Elternbeteiligung gelten solche, die ...

„... in den Bildungseinrichtungen/beim pädagogischen Personal die nötigen Voraussetzungen für eine Erziehungs- und Bildungspartnerschaft schaffen, d. h.

- eine Begegnung von Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen auf gleicher Augenhöhe ermöglichen
- gleichberechtigte und partnerschaftliche Beziehungen zwischen Eltern und Pädagoginnen bzw. Pädagogen fördern
- (...)“

(Marika Schwaiger & Ursula Neumann 2010, S. 163f.; vgl. Lisa Wiechers & Sara Fürstenau 2014, S. 6)

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Allerdings...

Ein häufiger Anlass für Kommunikationsstörungen in der Migrationsgesellschaft sind Fremdbilder, die dem Selbstbild widersprechen (vgl. Georg Auernheimer 2013⁴, S. 48).

Ein Beispiel:

http://www.youtube.com/watch?v=63h0vwUT-vY&desktop_uri=%2Fwatch?v=63h0vwUT-vY&app=desktop&noredirect=1

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Antinomische Struktur kommunikativen Handelns in der Migrationsgesellschaft (1/2)

„Wenn Du mit mir sprichst, vergiß, daß ich eine Schwarze bin. Und vergiß nie, daß ich eine Schwarze bin.“

(Pat Parkers, afroamerikanische Schriftstellerin, Mitglied der Black Panther Bewegung, zit. n. Birgit Rommelspacher (1998). Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda, S. 100)

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



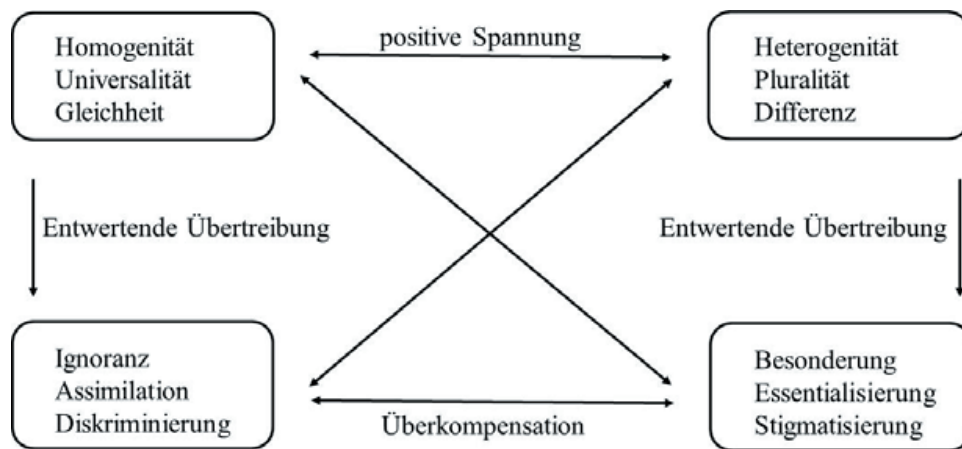
Antinomische Struktur kommunikativen Handelns in der Migrationsgesellschaft (2/2)

- Universalismus vs. Relativismus (Annedore Prengel 1993/2006)
- Dialektik der Differenz (Doris Edelman 2015)
- weder differenzblind noch differenzfixiert (Petra Wagner 2012)
- Anerkennung von Vielfalt vs. Dekonstruktion von Differenzsetzungen (Clemens Dannenbeck & Carmen Dorrance 2009)
- Spannungsfeld aus Dramatisierung und Entdramatisierung (Jürgen Budde & Merle Hummrich 2013)
- »Unversöhnlichkeit« von Anerkennung und Dekonstruktion (Paul Mecheril 2010)

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Dialektik der Differenz (Doris Edelmann 2015)



[Quelle: Edelmann, 2008, in Anlehnung an Schulz von Thun, 1997 & Helwig, 1967]

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018

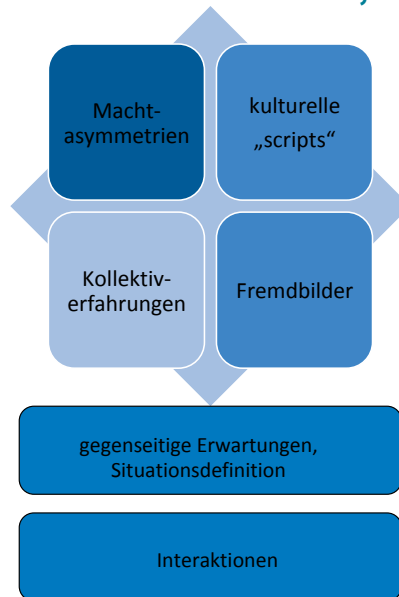


Bildungs– und Erziehungspartnerschaften auf Augenhöhe?! – Ein heuristisches Modell zur Analyse von Kommunikationssituationen in der Migrationsgesellschaft

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Was bestimmt die Kommunikation in der Migrationsgesellschaft (vgl. Georg Auernheimer 2013⁴, S. 50)?



Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Erste Annäherung: Beispiel

Die Lehrerin von Mustafa (11) berichtet von einem Elterngespräch:

„Und vor mir stand die ganze Familie, Herr S. mit Frau und Bruder, der die meiste Zeit über mit mir gesprochen hat... Herr S. hat kaum etwas gesagt, mich noch nicht einmal angeschaut, als würde ihn die Sache überhaupt nicht interessieren. Ich habe mehrfach betont, dass Mustafa besonderer Förderung bedürfe und dass er an einer Förderschule besser aufgehoben sei (...) Der Bruder wiederholte immer nur, dass Mustafa auf die Realschule gehe solle. Ich hatte große Mühe, mich klar und verständlich auszudrücken, weil ich einfach nicht dazu gekommen bin, ihn in seinem Übereifer zu unterbrechen, bisweilen war er sogar aggressiv“.

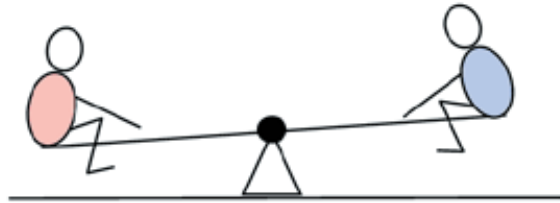
Nachträglich fügt die Lehrerin hinzu, dass sie solche Situationen schon öfter erlebt habe, sie versuche auch Verständnis für die Familien aufzubringen, aber mit dieser aufbrausenden Art käme sie gar nicht gut zurecht. Aber das sei ja für viele südländische Kulturen typisch.

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Machtasymmetrie = Ungleichheit

- verfügbare Ressourcen
- Kontroll- und Sanktionsmöglichkeiten (aufgrund von sozialem oder rechtlichem Status)



Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Versuchungen der Dominanten

- Paternalismus
- Bescheidwissen, Deuten
- Themensetzung
- Zuweisung der Rollen
- Gesprächsorganisation
- Bestimmung über Nähe und Distanz

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Reaktionen auf Dominanz

- generalisiertes Misstrauen
- Überempfindlichkeit
- Sprache der Opfer
- Infantilisierung
- Paradoxien, Humor, Spitzfindigkeiten, Täuschungen
- Aggressivität

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Kollektiverfahrungen



„Kurz, wenn ein Franzose mit einem Algerier oder ein schwarzer Amerikaner mit einem WASP spricht, dann sind das nicht einfach zwei Personen, die miteinander reden, sondern über sie vermittelt, die ganze Kolonialgeschichte oder die ganze Geschichte der ökonomischen, politischen und kulturellen Unterdrückung der Schwarzen ... in den USA“ (Pierre Bourdieu & Loic Wacquant zit. nach Georg Auernheimer 2013⁴, 54).

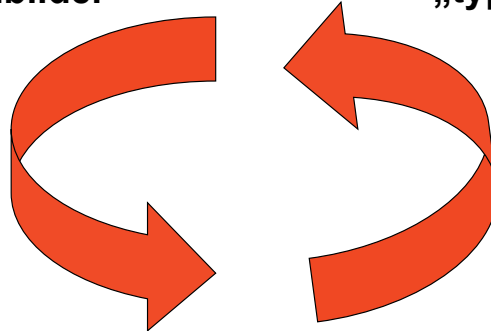
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Der „Teufelskreis“ der Kulturalisierung

**Stereotyp,
Fremdbilder**

**Bestätigung z. B.
„typisch Südländer“**



problematische Reaktion

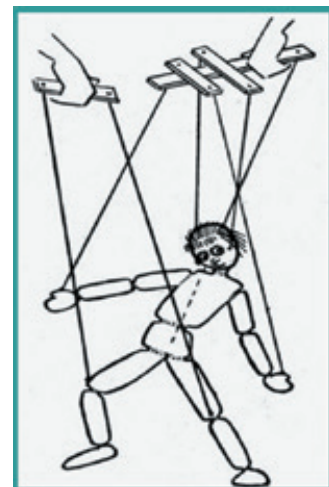
Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



„Kulturalisierungsfall“ (vgl. Annita Kalpaka 2005)

Kontraproduktives Verständnis von
Kultur (vgl. Rudolf Leiprecht 2008, S.
137f.):

- Kultur als statische Größe
- zugeordnete Personen werden als durch die Kultur festgelegt betrachtet
- ihre Lebensäußerungen werden auf die Wirkung der Kultur reduziert
- Kultur wird als „Nationalkultur“ konstruiert



Bildquelle: <http://4.bp.blogspot.com/-Cpk7V5AlxfY/T0573qzeO6I/AAAAAAAAAOA/Zw2dHTRFK0w/s1600/marionette.jpg>

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Kulturelle „Scripts“ (Beispiele)

- Begrüßungsrituale
- Formen der Gesprächsorganisation
- Gesprächstypen
- Tischsitten
- Konfliktstile
- Ausdrucksformen für Respekt, Dank etc.

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Pädagogisch professionelles (kommunikatives) Handeln in der Migrationsgesellschaft: konkret

	Wissen	Haltungen	Fähigkeiten
Kulturelle „Scripts“	Wissen über fremde Scripts, Rollen, Normen etc.	Offenheit für mögliche Differenzen, Anerkennung anderer Wertsysteme etc.	F., die Bedeutung differenter Kultur-muster kooperativ zu erschließen
Fremdbilder	Wissen über die Psychologie des Vorurteils, Medien-diskurse etc.	Reflexion eigener Stereotype, Wach-samkeit gegenüber Fremdheitsdiskursen	F., Fremdbilder interaktiv zu korrigieren, etc.
Macht-asymmetrie	Einblick in Lebenslagen von Migranten, Ab-hängigkeiten der 3. Welt etc.	Sensibilität für Asymmetrien	Fähigkeit zur Perspektiven-übernahme
Kollektiv-erfahrungen	z. B. Wissen über Fluchtursachen, aktuelle Diskrimi-nierungserfahrungen	Rücksichtnahme auf negative Kollektiv-erfahrungen	Empathiefähigkeit

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III| Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Resümee

- Gegen „Kulturwissen“ ist nichts einzuwenden, solange es nicht zu einem „Herrschaftswissen“ wird.
- Der Erwerb pädagogischer Professionalität in der Migrationsgesellschaft stellt eine lebenslange Aufgabe dar.
- Pädagogisch professionelles Handeln in der Migrationsgesellschaft ist im Verhältnis zum jeweiligen Möglichkeitsraum zu betrachten und kann *nicht* auf die individuellen Eigenschaften von Personen reduziert werden.

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018



Ausblick

„Zudem werden Modellversuche und Projekte in ihrer Umsetzung und Nachhaltigkeit durch die hochselektive Struktur des deutschen Bildungssystems begrenzt. (...) Durch diese Struktur sind negativ verlaufende Bildungskarrieren wahrscheinlicher als in inklusiven Bildungssystemen, in denen Schüler/innen unterschiedlicher Leistungsstärke länger gemeinsam lernen. Diese inklusiven Schulsysteme mit heterogenen Lerngruppen sind klar überlegen und dies nicht nur mit Blick auf die Chancengleichheit für Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund.“

Rosen, Lisa (2018): Schule und Schulmodelle in der Migrationsgesellschaft. In: Ingrid Gogolin, Viola Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.). Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (im Erscheinen).

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III Professur für Erziehungswissenschaft| Prof. Dr. Lisa Rosen| 01.02.2018





Diskussion: Ihre Fragen und Kommentierungen

Literatur (1/3)

- Auernheimer, Georg (2013): Interkulturelle Kommunikation, mehrdimensional betrachtet, mit Konsequenzen für das Verständnis von interkultureller Kompetenz. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 37-70.
- Gomolla, Mechthild & Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule. 3. Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Kalpaka, Annita (2005): Pädagogische Professionalität in der Kulturalisierungsfalle – Über den Umgang mit 'Kultur' in Verhältnissen von Differenz und Dominanz. In: Leiprecht, Rudolf & Kerber, Anne (Hg.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach/Ts.: Wochenschau-Verlag, S. 387-405.
- Karakaşoğlu, Yasemin, Gruhn, Mirja & Wojciechowicz, Anna (2011): Interkulturelle Schulentwicklung unter der Lupe. (Inter-)Nationale Impulse und Herausforderungen für Steuerungsstrategien am Beispiel Bremen. Münster u.a.: Waxmann Verlag.
- Kramer, Rolf-Torsten (2002): Schulkultur und Schülerbiographien. Das ‚schulbiographische Passungsverhältnis‘. Rekonstruktion zur Schulkultur II. Opladen: Leske & Budrich.
- Leiprecht, Rudolf (2008): Kulturalisierung vermeiden – zum Kulturbegriff Interkultureller Pädagogik. In: Rosen, Lisa & Farokhzad, Scharzad (Hg.): Macht – Kultur – Bildung. Münster et al.: Waxmann, S. 129-146.
- Mecheril, Paul (2013): „Kompetenzlosigkeitskompetenz“. Pädagogisches Handeln unter Einwanderungsbedingungen. In: Auernheimer, Georg (Hg.): Interkulturelle Kompetenz und pädagogische Professionalität. 4., durchgesehene Auflage. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 15-35.

Literatur (2/3)

- Rommelspacher, Birgit (1998): Dominanzkultur. Texte zu Fremdheit und Macht. Berlin: Orlanda.
- Rosen, Lisa (2013): Biographische Konstruktionen im Spannungsfeld von Familie, Schule und Migration. In: Geisen, Thomas; Studer, Tobias & Yildiz, Erol (Hg.): Migration, Familie und soziale Lage. Beiträge zu Bildung, Gender und Care. Wiesbaden: VS-Verlag, S. 145-165.
- Rosen, Lisa (2018): Schule und Schulmodelle in der Migrationsgesellschaft. In: Ingrid Gogolin, Viola Georgi, Marianne Krüger-Potratz, Drorit Lengyel & Uwe Sandfuchs (Hrsg.). Handbuch Interkulturelle Pädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt (im Erscheinen).
- Schwaiger, Marika & Neumann, Ursula (2010): Regionale Bildungsgemeinschaften. Gutachten zur interkulturellen Elternbeteiligung der RAA. URL: http://www.perspektive-berufsabschluss.de/downloads/Downloads_Projekte_Uebergangsmanagement/Uebergangsmanagement_Weinheim_Gutachten.pdf (letzter Zugriff 31.01.2018)
- Vodafone Stiftung Deutschland (2011): Zwischen Ehrgeiz und Überforderung: Bildungsambitionen und Erziehungsziele von Eltern in Deutschland. Eine Studie des Instituts für Demoskopie Allensbach im Auftrag der Vodafone Stiftung Deutschland. http://www.vodafone-stiftung.de/publikationmodul/detail_30.html (letzter Zugriff: 15.12.2017)
- Wiechers, Lisa & Fürstenau, Sara (2014): Elternbeteiligung in der Schule. URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/prodaz/wiechers_fuerstenau_2014_elternbeteiligung.pdf (letzter Zugriff 31.01.2018)

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



Literatur (3/3) – zur Folie „Antinomische Struktur kommunikativen Handelns in der Migrationsgesellschaft (2/2)“

- Budde, Jürgen & Hummrich, Merle (2013): Reflexive Inklusion. In: Zeitschrift für Inklusion (4).
- Dannenbeck, Clemens & Dorrance, Carmen (2009): Inklusion als Perspektive (sozial)pädagogischen Handelns – eine Kritik der Entpolitisierung des Inklusionsgedankens. In: Zeitschrift für Inklusion (2).
- Edelmann, Doris (2015): Integration und Inklusion im Elementar- und Primarbereich: quo vadis? Unter Berücksichtigung von Entwicklungen in der Schweiz. In: Michael Urban, Marc Schulz, Kapriel Meser und Sören Thomas (Hg.): Inklusion und Übergang. Perspektiven der Vernetzung von Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 36–50.
- Mecheril, Paul (2010): Anerkennung und Befragung von Zugehörigkeitsverhältnissen. Umriss einer migrationspädagogischen Orientierung. In: Paul Mecheril, Castro Varela, María do Mar, İnci Dirim und Kalpaka, Annita & Melter, Claus: Migrationspädagogik. Weinheim: Beltz, S. 179–191.
- Prengel, Annedore (1993/2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik. Wiesbaden: VS-Verlag.
- Wagner, Petra (2012): Inklusion und ethnisch-kulturelle Vielfalt. In: nifbe (Hrsg.): Vielfalt von Anfang an. Inklusion in Krippe und Kita. Freiburg, Basel, Wien: Herder, S. 37-50.

Humanwissenschaftliche Fakultät, Department Erziehungs- und Sozialwissenschaften,
Profilbereich III | Professur für Erziehungswissenschaft | Prof. Dr. Lisa Rosen | 01.02.2018



W5 Vielfalt und Fairness gemeinsam erleben und stärken – Vorurteilsreflektiertes Miteinander in Schule und Ganztag nach dem Anti-Bias-Ansatz

Birol Mertol, Bildungsreferent der FUMA Fachstelle Gender



Achtung Triggerwarnung!

Gerechtigkeit

Vielfalt und Fairness gemeinsam erleben und stärken – Vorurteilsreflektiertes Miteinander in Schule und Ganztag nach dem Anti-Bias-Ansatz

gefordert vom:
Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

Birol Mertol
Kamen, den 01.02.18



Verknüpfung:

**setzt am Anti-Bias-Ansatz an:
Dieser...**

- ist heute einer der wichtigsten Ansätze der Diversity- und Antidiskriminierungs-Bildungsarbeit .
- ist gegen jegliche Form von Ausgrenzung, Diskriminierung und Unterdrückung
- ist ein aktivierender Ansatz: Bei Schiefenlagen soll auf allen Ebenen (individuell/ institutionelle/ strukturell)



gefordert vom:
Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen

Grundannahmen:

- **Jeder Mensch ist voreingenommen.**
- **Voreingenommenheiten können auf Grundlage von Macht zu diskriminierendem Verhalten führen.**
- **Voreingenommenheiten und das daraus resultierende Verhalten werden erlernt.**
- **Jeder Mensch ist von Diskriminierung betroffen**
- **Unsere Gesellschaft ist von Ideologien der Überlegenheit bestimmter Menschengruppen über andere geprägt, auf die sich institutionelle Diskriminierung stützt.**
- **Menschen können sich aktiv gegen Ausgrenzung einsetzen, wenn sie verstehen, wie diese funktioniert.**

Vgl. Homepage: Annette Kübler

<http://annette-kuebler.im-netz-praesent.de/anti-bias-trainings/was-ist-anti-bias/1170-2/>

gefördert vom
Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



3

Einführend

- **Sprache und Bilder sind nicht frei von Vorurteilen/Stereotypen und normalitätsbildenden Wissensbeständen.**
- **Über Bilder und Sprache werden Normalitäten und Abweichungen konstruiert und Menschen/Gruppen etikettiert, was Folgen auf Privilegierte und Nicht-Privilegierte hat**

Bei einer Tanzaufführung der 2. Klasse lobt ein Lehrer:
„Menschenskind, das ist ja richtig toll! Gerade die schwarzen Kinder, die haben wirklich den Rhythmus im Blut. Was die schon in dem Alter können, Wahnsinn!“

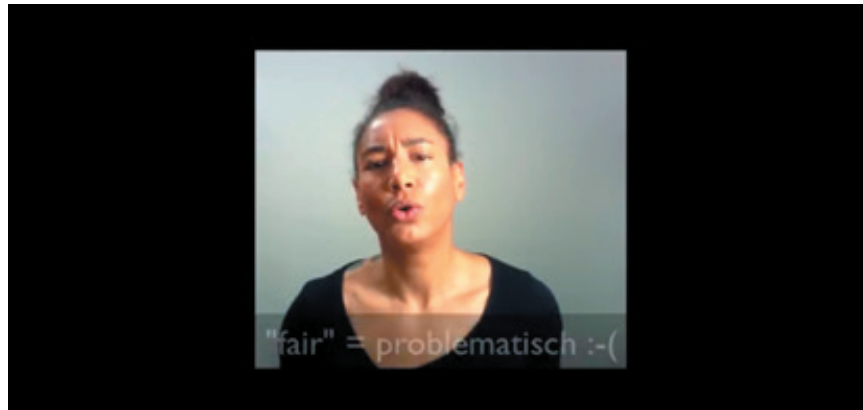
Spannungsverhältnis:

- **Zwischen Definition und Kategorisierung der Zielgruppe(n)**
- **Gefahr der Homogenisierung & Pauschalisierung, die mit gesellschaftlichen Ideologien konform gehen**

Es soll ein Projekt zum Thema "Familie" mit Kindern durchgeführt werden. Das Projekt trägt den Titel "Vater, Mutter, Kind"



Sprachliche Begriffe und ihre koloniale Verknüpfung am Beispiel von „Fair“



<http://www.noahsow.de/blog/>

Ministerium für Kinder, Familie,
 gefördert vom: Flüchtlinge und Integration
 des Landes Nordrhein-Westfalen



5

Bilder, Botschaften, Einseitigkeiten

Anti= Aktivierung zur Handlung gegen

Bias= Voreingenommenheit/ Vorurteil/ Einseitigkeiten/ Schieflagen

Aus rechtlichen Gründen, sind Bilder nicht enthalten

- **Bild: Jungen spielen Billard – Wo sind die Mädchen?**
- **Bild: Kind mit einem Rollstuhl vor dem Treppenaufgang zur Schule. Ist an alle gedacht?**
- **Bild: Alle Kinder in der Klasse haben einen zugeschriebenen nicht deutschen Namen außer die Lehrerin. Wo sind z.B. die Mehrsprachigkeit und andere Besonderheiten der Kinder in der Institution sichtbar?**
- **Bild: Plakat „Wenn Fremdsein Mauern baut“ mit einem abgebildeten Schwarzen Menschen. Wer wird vom wem für Fremd erklärt und was hat das mit rassistischen Logiken zu tun?**
- **Bild: „Du bist so schwul, ej“. Wer spricht aus welcher Perspektive und wieso ist so ein daher kommender Spruch mit der Abwertung von gleichgeschlechtlichen Lebensweisen gleichzusetzen?**



Abbildung 1: Diskriminierungsmodell (Abbildung verändert nach Schmidt 2009: 82)

Ministerium für Kinder, Familie,
gefördert vom: Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



7

Der Anti-Bias Ansatz und seine Ziele

Ziel 1: Ich-Identitäten und Bezugsgruppen-Identitäten stärken

1. Jedes Kind soll in seinem Selbstvertrauen bestärkt werden, indem es als Individuum und als Mitglied seiner sozialen Bezugsgruppe anerkannt und wertgeschätzt wird. Vgl. Wagner u.a. 2006, 19



Wer bin ich? Wer sind wir?

**DIE GESCHICHTE MEINES NAMENS
STÄRKE**

Ministerium für Kinder, Familie,
gefördert vom: Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



8

Ziel 2: Erfahrungen mit Vielfalt ermöglichen

1. Allen Kindern sollen Erfahrungen mit Menschen ermöglicht werden, die anders aussehen und sich anders verhalten als sie selbst, so dass alle sich miteinander wohl fühlen sowie Empathie und Respekt für Vielfalt entwickeln können. Vgl. Wagner u.a. 2006, 19



Was ist Vielfalt?

GENDER
FAMILIE

Ministerium für Kinder, Familie,
 Flüchtlinge und Integration
 des Landes Nordrhein-Westfalen



Ziel 3: Kritisches Denken über Vorurteile und Diskriminierung anregen

1. Mit den Kindern sollen Vorurteile, Einseitigkeiten und Diskriminierungen auf eine ihnen zugängliche Weise thematisiert werden, damit Kinder eine Sprache entwickeln, um sich darüber zu verständigen, was **fair** und was **unfair** ist. Vgl. Wagner u.a. 2006, 19



Was ist fair? Was ist unfair?

~~FAIRNESS UND KINDERRECHTE~~

Gerechtigkeit

Ministerium für Kinder, Familie,
 Flüchtlinge und Integration
 des Landes Nordrhein-Westfalen



Ziel 4: Zu Widerstand gegen Vorurteile und Diskriminierung ermutigen

- 1. Kinder sollen ermutigt werden, sich aktiv und gemeinsam mit Anderen gegen einseitige und diskriminierende Äußerungen und Verhaltensweisen zur Wehr zu setzen, die gegen sie selbst oder gegen andere gerichtet sind.** Vgl. Wagner u.a. 2006, 19



HANDELN UND KOOPERIEREN

gefördert vom

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



11



Anti-Bias-Ziele für pädagogische Fachkräfte

- 1. Erkennen Sie Ihren eigenen sozialen und kulturellen Hintergrund und seinen Einfluss auf Ihr berufliches Handeln.**
- 2. Lernen Sie die unterschiedlichen Familienkulturen und Vorstellungen der Familien über Erziehung und Bildung kennen.**
- 3. Werden Sie kritisch gegenüber Diskriminierungen und Vorurteilen in Ihrer Einrichtung und allgemein im Bildungsbereich.**
- 4. Initiieren Sie Dialoge über Diskriminierung und Vorurteile und tragen Sie Konflikte aus.**

Vgl. Wagner u.a. 2006, 23

gefördert vom

Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



Der MIKA-Koffer mit z.B.



- Handpuppe(n)
- DVD mit MIKA Film
- Spielen, Bälle und Zubehör
- Handbuch und Methodenordner für Fachkräfte
- Bilderbüchern
- Playmobilfiguren
- CD mit MIKA-Lied
- Lyra Hautfarben-Stifte

gefördert vom: Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen



Zielgruppen und Rahmenbedingungen zum Koffer



gefördert vom: Ministerium für Flüchtlinge und des Landes No



- **Was kann mit dem Koffer bei Kindern und Fachkräften der pädagogischen Arbeit erreicht werden?**
 - **Stärkung der Persönlichkeit einzelner Kinder**
 - **Sensibilisierung für Vielfalt und Andersheit**
 - **Sensibilisierung gegen Vorurteile, Kränkungen und Ausgrenzungsprozesse (Oberziel: Abbau dieser)**
 - **Aufbau von Solidaritätsdenken und Handlungskompetenzen gegen Ungerechtigkeiten**

Was kann auf dem ersten Blick mit dem Koffer nicht erreicht werden?

- **Nicht direkter Einfluss auf Strukturen und Organisationsebene**

Welche Impulse kann er geben, um nicht Machbares einzuleiten?

- Über die gemachten Erfahrungen der Fachkräfte (aus Fortbildung und Praxisanwendung) können erste Veränderungen in Absprache mit Leitungsebene gemacht werden (z.B. ÖA, Projekte & Angebote, Materialien)

Blick auf das Kernstück des Koffers: Handbuch und Methodenordner

Inhaltsverzeichnis: Handbuch

- Vorwort und Einleitung
- Rahmenbedingungen
- Anti-Bias & Gender (MIKA-Themenfelder)
- Bedeutsamkeit der Fachkräfte
- Einsatz der Methoden

Methodenordner

- Wer bin ich? Wer sind wir? (Name/Stärke)
- Was ist Vielfalt? (Gender/ Familie)
- Was ist „fair“? Was ist „unfair“?
- Was kann ich tun?



des Landes Nordrhein-Westfalen



MIKA METHODEN ZUM THEMENBEREICH

Wer bin ich? Wer sind wir?

I. FILMBEITRAG zum Thema: Wer bin ich? Wer sind wir?

II. DIE GESCHICHTE MEINES NAMENS

Einstiegs- und Auflockerungsübung

1. Namensrap
2. Guinnessbuch der Rekorde
3. La Ola (Namenwelle)
4. Alle die Namen ...
5. Der Vorhang fällt
6. Namensballspiel

Vertiefende Methoden

1. Namensalphabet
2. Mein Name – ein Geschenk
3. So möchte ich genannt werden
4. Namenskreuzworträtsel
5. Namenskunstwerk – Wir gestalten unseren Namen

III. STÄRKE

Einstiegs- und Auflockerungsübung

1. Stärkelreis
2. Stärkenbingo
3. Mein rechter, rechter Platz ist frei, ich wünsche mir eine Stärke herbei
4. Ich kann – Ich kann nicht (so gut)
5. Der Stärke-Wind
6. Stärkendomino

Vertiefende Methoden

1. Und das bin ICH
2. Ich mag mich wie ich bin!
3. Was uns verbindet ...
4. Wir – eine starke Gruppe – das Netzspiel
5. Rote Herzen
6. Was alles in dir steckt
7. Was alles in uns steckt
8. Die drei Musketiere

IV. HANDPUPPEN erzählen aus ihrem Leben

V. MIKA-LIED „Wir sind genau so wie wir sind“ als Einstiegs- und/oder Ausstieg zu jeder Einheit (CD: siehe Anhang)

Bezeichnung	Gruppen- größe	Alter	Dauer (Minuten)	Ziele	Aktivitätstyp	Aktiv- grad	Seite
Überblick zu den Einstiegs- und Auflockerungsübungen (I)							
I Namensrap	10-20	6-10	10	Aufmerksamkeit fürs Miteinander	Bewegung und Interaktion	hoch	5
I Guinnessbuch der Rekorde	10-30	6-10	10-15	Gemeinsam Erfolge erleben, Aufmerksamkeit fördern	Verbal im Kreis	hoch	6
I La Ola (Namenwelle)	10-20	6-10	10-15	Bewegung/Spaß	Kreislauf	mittel bis hoch	7
I Alle die Namen ...	10-20	6-10	10	Kennenlernen, Erfahrungsaus- tausch zu Namen	Kreislauf	mittel bis hoch	8
I Der Vorhang fällt	max. 20	6-10	15-20	Aufmerksamkeit fördern, Bewegung, Auflockerung/Spaß	Gruppenspiel	hoch	10
I Namensball- spiel	15-20	6-10		Namen lernen, Aufmerksamkeit fördern, Auflockerung	Kreislauf mit Bewegung	mittel bis hoch	11

Bezeichnung	Gruppen- größe	Alter	Dauer (Minuten)	Ziele	Aktivitätstyp	Aktiv- grad	Seite
Überblick zu den vertiefenden Methoden (V)							
V Namens- alphabet	max. 20	7-10	20	Kooperation und Gespräch stärken	Gruppenspiel	hoch	12
V Mein Name – ein Geschenk	15-20	6-10	45-90	Kennenlernen, Selbstvertrauen stärken, Elternmitarbeit	Elterninterview und Gruppen- dialog	niedrig	13
V So möchte ich genannt werden	15-20	6-10	45	Respektvoller Um- gang mit Namen, Selbstbewusstsein	Paar- und Gruppenspieler	niedrig bis hoch	16
V Namens- kreuzwort- rätsel	15-20	8-10	30-45	Selbst- und Fremd- wahrnehmung fördern	Einzel- und Gruppen- aktivität	niedrig bis mittel	18
V Namens- kunstwerk	15-20	6-8	30	Vertiefung zu Namen, Abschluss	kreative Einzelarbeit	niedrig	19

Der MIKA-Film

- Zu Beginn jeden Themenbereiches gibt es einen einführenden Film
- Methodischer Einstieg in die jeweiligen Themen
- Die Themen werden szenisch in Puppenspiel und mit Statements und Kindern aufgegriffen



gefördert vom: Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen



Achtung: Wir empfehlen den Kauf der Cumquats Puppen nicht: Genaueres dazu in der MIKA Fachkräftebroschüre auf S. 19 → http://www.gender-nrw.de/fileadmin/daten-fuma/2_Angebote/2a_MIKA-Koffer/MIKA_Fachkr%C3%A4ftebrosch%C3%B6re.pdf

Mögliche Gesprächsthemen und Fragen zum Ziel 1, die erweitert werden können: Wer bin ich? Wer sind wir? (Stärkung der Ich-Identität und Bezugsgruppenidentität)

Körper – äußere Merkmale:

Isa hat blonde glatte Haare und kann sich zwei kleine Zöpfchen machen. Meliha hat kurze rötliche Haare.

Welche Haarfarben habt ihr? Welche Haarlänge habt ihr? Wer macht sich gerne Zöpfe? Wer nicht? Wie trägt ihr eure Haare gerne? Kennt ihr Mädchen mit kurzen Haaren? Findet ihr lange Haare bei Jungen schön? Welche Haarstrukturen kennt ihr? Was findet ihr an euch schön?

Santiago hat schwarze lockige Haare und eine dunkle Haut. Luc hat braune Haare und eine helle Haut. Meliha hat eine braune Haut.

Wie würdet ihr eure Hautfarbe beschreiben? Würdet ihr schon mal auf eure Haare, auf eure Hautfarbe angesprochen? Wie viele Hautfarben kennt ihr?

Viele sagen, Isa sieht ihrem Vater sehr ähnlich. Hat man euch schon mal gesagt, wem ihr ähnlich seid? Was genau ist ähnlich? Nase, Augen, Mund? Wie fühlt ihr euch, wenn man sagt, dass ihr jemanden aus eurer Familie ähnlich seht?

Familie: Manche Kinder haben keine Geschwister oder Stiefgeschwister, andere haben welche.

Isa hat drei Geschwister. Santiago hat eine ältere Schwester. Luc ist ein Einzelkind. Meliha bekommt ein Geschwisterchen.

Wie ist das bei euch? Wer hat keine Geschwister bzw. Stiefgeschwister und wer hat welche? Wie ist das ohne Geschwister zu leben und wie ist das mit ihnen zu leben? Diejenigen, die Geschwister oder Stiefgeschwister haben, sind die jünger oder älter? Wisst ihr, was Zwillinge sind?

Familien sind sehr unterschiedlich. Es gibt kleine und große Familien. In vielen Familien leben nicht nur die Eltern und ihre Kinder zusammen, sondern auch die Großeltern, manchmal auch Tanten und Onkel. Diese Familien werden Großfamilien oder als Mehrgenerationenfamilien bezeichnet. Wie sieht eure Familie aus? Mit wem lebt ihr zusammen? Gehören Haustiere auch zur Familie?

Melihas Großeltern sind in ihre Heimat, die Türkei zurück gewandert.

Gibt es Familienmitglieder von euch, die zurück in ihre Heimat gewandert sind? Kennt ihr Menschen die auswandern? Wie findet ihr das?

Sprache(n) als Ressource:

Isa spricht mit ihren Geschwistern und Eltern deutsch. Mit ihrem Papa spricht sie ein bisschen polnisch. Santiago kann gut spanisch sprechen, weil seine Eltern in Argentinien geboren wurden. Auch versteht er Yámana, eine sehr seltene Sprache, die seine Oma spricht. Meliha spricht mit ihrer Mama immer Türkisch.

Wie ist das bei euch? Welche Sprachen werden bei euch zu Hause gesprochen? Wisst ihr, welche Sprachen noch bei euch im Umfeld, z.B. in der Nachbarschaft, gesprochen werden? Würdet ihr gerne mehrere Sprachen sprechen können oder findet ihr, dass eine Sprache ausreichend ist?

Welche Sprachen können eure Freunde und Freundinnen sprechen? Versteht ihr verschiedene Sprachen? Hat jemand von euch vielleicht ein paar Wörter in einer anderen Sprache z.B. in der eurer Freund_innen gelernt? Wenn ja, wie kommt das, dass ihr ein paar Worte könnt? Welche Worte? Wenn nein, warum nicht?



Das MIKA-Lied

- **Titel des Lieds „Wir sind genauso wie wir sind“**
- **Handelt von der Anerkennung und dem Wert der Unterschiede zwischen Menschen**
- **Leitet in alle Themenfelder gut ein**
- **Regelmäßiger Einsatz am Anfang oder am Ende einer Stunde**
- **Förderung von Sprache, Bewegung, Ausdruck**



gefördert vom: **Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen**



Anwendung der Methoden

Empfehlungen

- **Setzen Sie viel Zeit für die Methoden ein**
- **Jede Methode kann modifiziert werden**
- **Bereiten Sie sich gut auf die Themen vor**
- **Die Methoden bauen aufeinander auf**
- **Aus jedem Themenbereich können Sie sich Methoden aussuchen**
- **Der MIKA-Koffer wird pro Gruppe für 16 Wochen eingesetzt werden (je 1 Schul- oder Zeitstunde)**
- **Auswahl von ca. 4 Methoden aus jedem Themenbereich = 16 Einheiten**

gefördert vom: **Ministerium für Kinder, Familie, Flüchtlinge und Integration des Landes Nordrhein-Westfalen**



FUMA Aus der Praxis:



FUMA Aus der Praxis



Durchführung in einer OGS Schule in Mühlheim

- **Liebes Playmobil – Team,**
- **wir haben uns Eure Werbung angesehen. Dabei haben wir Mädchen gesehen die mit Puppenhäusern, Krankenhäusern und dem Kindergarten spielen. Dann waren Jungen die mit Rittern, Autos und Piraten gespielt haben. Wir wollten euch fragen warum nicht auch Mädchen Ritter spielen dürfen? Jungen spielen auch gerne mit dem Krankenhaus. In unserer OGS haben wir viel Playmobil und wir spielen zusammen damit. Nicht nur die Mädchen mit Mädchen und die Jungen mit den Jungen. Wir würden uns wünschen, wenn das auch in der Werbung so ist. Die Mädchensachen müssen auch nicht immer rosa verpackt sein, denn manche Mädchen mögen kein rosa.**
- **In unserer Schule sind auch Kinder die nicht weiß sind. Wir haben alle verschieden Hautfarben, wir haben gesehen das ihr auch andere Figuren habt. Aber man muss sie einzeln kaufen. Wir hätten sie gerne in normalen Packungen. Das ist nämlich selten das sie darin sind.**
- **Wir hoffen das Ihr unseren Brief lesen werdet.**
- **Liebe Grüße...**

25

Herzlichen Dank für Ihre Aufmerksamkeit

FUMA Fachstelle Gender & Diversität NRW
Birol Mertol
Limbecker Platz 7
45127 Essen
Tel. 0201 185088-11

birol.mertol@gender-nrw.de

Infos über den Newsletter = www.gender-nrw.de
Onlinekurs Diversitätsreflektiertes Arbeiten = www.gender-login.de

Artikel:

**Der Anti-Bias-Ansatz als Grundlage für eine vorurteilsreflektierte Pädagogik
am Beispiel des MIKA-Methodenkoffers**

[http://www.ufuq.de/
der-anti-bias-ansatz-als-grundlage-fuer-eine-vorurteilsreflektierte-paedagogik
-am-beispiel-des-mika-methodenkoffer/](http://www.ufuq.de/der-anti-bias-ansatz-als-grundlage-fuer-eine-vorurteilsreflektierte-paedagogik-am-beispiel-des-mika-methodenkoffer/)

gefördert vom: Ministerium für Kinder, Familie,
Flüchtlinge und Integration
des Landes Nordrhein-Westfalen



W6 Väterrollen im Erziehungs- und Bildungsprozess


Gökhan Kabaca, KI Kreis Unna



Väter (mit Zuwanderungsgeschichte)



11.10.2017 | Kommunales Integrationszentrum Kreis Unna / Gökhan Kabaca Folie 1



Der Vater....

- Welche Erwartungen haben Sie an einen Vater?
 - (Was verlangt die Gesellschaft von einem Vater?)
- Wie sollte „er“ sein?
- Wie sollte „er“ nicht sein?

11.10.2017 | Kommunales Integrationszentrum Kreis Unna / Gökhan Kabaca Folie 2

Was hat sich verändert ?

➤ Verunsicherung - Fehlende Übereinstimmung

- **WERTE = WAS ??**

- **ZIELE = WOHN ??**

- **ERZIEHUNGSMETHODE = WIE ??**

freiheitliche Erziehung, partnerschaftliche Erziehung, gewaltfreie Erziehung, autoritäre Erziehung, antiautoritäre Erziehung

Erziehungsziele - Was hat sich verändert?

in den 1950er bis 1970er Jahren

- Gehorsamkeit
- Ehrlichkeit
- Ordnung
- Hilfsbereitschaft
- Verträglichkeit
- gute Manieren

Ab den 1980er Jahren und danach

- Selbständigkeit
- Selbstbewusstsein
- Selbstverantwortlichkeit
- Kritikfähigkeit
- Zuverlässigkeit

Quelle: Sturzbecher, D. & Waltz, C. (1998). Erziehungsziele und Erwartungen in der Kinderbetreuung. In D. Sturzbecher (Hrsg.), Kinderbetreuung in Deutschland (S. 86-104). Freiburg i.Br.: Lambertus

Kontrakt

- Erwartungen an das Programm
- Was Sie persönlich tun werden, um das Programm effektiv zu gestalten
- Was könnte das produktive Arbeiten beeinträchtigen

Ausgangssituation

- Die Zusammenarbeit erfolgt oft punktuell.
- Viele Angebote für Eltern finden tagsüber an Werktagen statt.
- In Kindertageseinrichtungen und Grundschulen sind Männer, die als Erzieher und Lehrer eine Vorbildrolle übernehmen könnten, kaum vertreten.



Erreichbarkeit / Rekrutierung von TN

- „Neues Aufgabengebiet“
- (mehrsprachige Flyer) Handzettel
- Persönliche Ansprache durch Erzieherin (Mund zu Mund Propaganda)
- über bestehende Programme
- **Offene Einzelveranstaltung für Väter (in Form von Vorträgen)**

Väterarbeit

- Erlebnispädagogisch – Vater-Kind-Spieltage, uvm.
- Konzeptionell, BADEP, Vater sein.



Das Väterprogramm

- Es handelt sich dabei um ein Programm der Erwachsenenbildung
- Zielgruppe: Väter mit Kindern im Alter zwischen 3 bis 6 und 7 bis 11 Jahren
- Es werden Gruppen mit max. **15 Vätern** gebildet, die während einer Dauer von **9 bis 13 Wochen** ein Mal wöchentlich für **2 bis 2,5 Stunden** zusammenkommen
- Parallel dazu werden **2 Müttertreffen** abgehalten, in denen jene Themen behandelt werden, die in den Vätergruppen erläutert werden

Ziele des Programmes

Sensibilisierung der Väter für ihre Verantwortung in der Erziehung und Bildung ihres Kindes

Grundsätzlich soll im erreicht werden, dass der Vater...

- **Vorbildfunktion**
Wie können Väter ihre knappe Zeit außerhalb ihrer Erwerbstätigkeit für das zusammen sein mit ihren Kindern realistisch nutzen?
- **Erwartungen entwickelt, die einer geeigneten Kindesentwicklung entsprechen**
- **über demokratische Formen der Kommunikation informiert wird** und diese zu Hause umsetzt (*aktive Zuhören, sich selbst Mitzuteilen, Lösungsorientiert, reflektiert*)
- über die **Kindesentwicklung informiert** und die Entwicklung des Kindes unterstützt
- **mit dem Kind Zeit verbringt und Nähe zum Kind entwickelt**

Fallbeispiel

➤ **Familie A:** "Stellen Sie sich folgendes Umfeld vor".....:

Der Papa kommt von Arbeit nach Hause, liest die Zeitung, schaut die Nachrichten im Fernsehen und geht abends rechtzeitig ins Bett, gelegentlich verbringt er Grillabende mit Freunden am Wochenende. Informationen über die Kinder erhält der Papa von seiner Frau.

➤ **Familie B:** Der Papa kommt von Arbeit nach Hause, liest die Zeitung, bevor er die Nachrichten im Fernsehen anschaut tauscht er sich mit seiner Frau und den Kindern aus und verbringt ca. 30 min. gemeinsam mit den Kindern und geht abends rechtzeitig ins Bett, gelegentlich verbringt er Grillabende mit Freunden am Wochenende oder unternimmt etwas mit seiner Familie.

➤ **Was sind die Unterschiede zwischen den beiden Fällen?**

Die Themen

- **Die Rolle des Vaters**
- **Die Haltung in der Familie I : Demokratische Beziehung und Empathie**
- **Zuhören und Erzählen**
- **Die Haltung in der Familie II: Demokratische Beziehung und Empathie**
- **Entwicklung positiver Herangehensweisen**
- **Soziale, emotionale Entwicklung**
- **Körper- und Geschlechtlichkeit**
- **Schule, Freunde und der Vater**
- **Übernahme von Verantwortung durch das Kind**
- **Zeit mit dem Kind verbringen und Spiel**
- **Gesunde Sexualität**
- **Schwierigkeiten des Lebens und der Vater**



Nachhaltigkeit

- Fachliche und wissenschaftliche Begleitung mit dem Zentrum für Türkeistudien und Integrationsforschung (Prof. Uslucan - Universität Duisburg/Essen)
- Aufbau-/Entwicklung eines multilingualen Multiplikatorenpools
- Das Konzept lässt sich bei unterschiedlichen Elterngruppen unabhängig von der Herkunftssprache anwenden



Vielen Dank für ihr Interesse!

Gökhan Kabaca
 Kommunales Integrationszentrum Kreis Unna
 Schulstraße 8
 59192 Bergkamen

Fon 0 23 07 / 9 24 88-77
goekhan.kabaca@kreis-unna.de
www.kreis-unna.de

W5 Vielfalt und Fairness gemeinsam erleben und stärken – Vorurteilsreflektiertes Miteinander in Schule und Ganztag nach dem Anti-Bias-Ansatz

Birol Mertol, Bildungsreferent der FUMA Fachstelle Gender



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



FAKULTÄT
FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN




DIVER
Diversity in Education
Research

Mehrsprachigkeit als Potenzial im Programm „Rucksack Schule“


—

Anregungen für die Praxis


Vesna Ilić & Katharina Rybarski
Universität Hamburg



Universität Hamburg
DER FORSCHUNG | DER LEHRE | DER BILDUNG



FAKULTÄT
FÜR ERZIEHUNGSWISSENSCHAFTEN



DIVER
Diversity in Education
Research

Was Sie erwartet

- Frühes mehrsprachiges Aufwachsen
- Rolle der sprachlichen Umgebung
- Einbezug von Mehrsprachigkeit
- Kurzvorstellung des Materials
- Gruppenarbeit

01.02.2018 Vesna Ilić, Katharina Rybarski, Universität Hamburg 2

Frühes mehrsprachiges Aufwachsen

- Angeborene Sprachverarbeitungskapazität ermöglicht das Lernen mehrerer Sprachen („Das Gehirn hat Platz für viele Sprachen“ List 2002)
- Viele Gemeinsamkeiten zwischen frühkindlichem ein- und mehrsprachigen Spracherwerb
- Unterschiede im Verlauf und Verhältnis der Sprachen zu einander sind abhängig von der Spracherwerbssituation, sprachlichem Input (Quantität und Qualität der Sprachkontakte), typologischen Unterschieden, Persönlichkeitsfaktoren des Kindes... (Chilla et al. 2010, Meisel 2004, de Houwer 2009, Tracy 2007, Reich 2010)

Frühes mehrsprachiges Aufwachsen

- Im frühen Erwerbsstadium häufiges Auftreten von Mischäußerungen, sukzessives Abnehmen im dritten und vierten Lebensjahr
- Zahl der insgesamt produzierten Wörter (types) ist gleich groß oder größer als bei einsprachigen Kindern gleichen Alters; Zahl der produzierten Wörter in einer Sprache ist höchstens gleich groß, häufig deutlich geringer als bei einsprachigen Kindern
- Besonderes Potential für den frühen Erwerb metasprachlicher Fähigkeiten (Bialystok 2009)

Typologie nach Reich (2008)

Typ I: gleichmäßiger Gebrauch beider Sprachen („one person – one language“ oder situativer Wechsel), kennzeichnend für bildungsbewusste (Migranten-) Familien

Typ II a: der (fast) ausschließliche Gebrauch der (gemeinsamen) Herkunftssprache aus bewusster Entscheidung der Eltern, kennzeichnend für bildungsbewusste Migrantenfamilien

Typ II b: der (fast) ausschließliche Gebrauch der (gemeinsamen) Herkunftssprache der Eltern in Migrantenfamilien aus ungenügender Kenntnis des Deutschen, Deutsch als eher marginale Umgebungssprache, kennzeichnend für „Ghetto“-Situationen

Typ III: überwiegender Gebrauch der Herkunftssprache neben dem Deutschen, meist ohne besondere Systematik, Deutsch als häufiger kontaktierte Umgebungssprache, kennzeichnend für die Mehrheit der Migrantenfamilien in Deutschland

Typ IV: überwiegender Gebrauch des Deutschen neben der Herkunftssprache, meist ohne besondere Systematik, kennzeichnend für Migrantenfamilien mit assimilativer Tendenz.

Rolle der sprachlichen Umgebung

- Kinder benötigen ausreichend Input, um eine Sprache zu erlernen
- Kinder, deren Erstsprache nicht die Umgebungssprache ist, bekommen weniger Input in ihrer Erstsprache als Kinder, die in der Umgebungssprache aufwachsen
- Wortschatz und komplexe Grammatik in der Erstsprache: erweitert sich nur in dem Maße, indem neue Anregungen geboten werden, z.B. durch Vorlesen, Spielgruppen, längere Urlaube im Herkunftsland

Rolle der sprachlichen Umgebung

- Eintritt in die Bildungsinstitution findet der größte Teil der Wissensvermehrung in der Zweitsprache statt: Kind macht neue Erfahrungen vermittelt durch die neue Sprache; diese Wörter stehen in der Erstsprache ggf. nicht zur Verfügung
- Aber: Input in der Zweitsprache ist quantitativ (= Zeit in der Kita) und qualitativ (= Interaktionspartner sind überwiegend andere Kinder, häufig selbst Lerner der Zweitsprache) nicht mit dem Input der Kinder zu vergleichen, die in der Umgebungssprache aufwachsen

Rolle der sprachlichen Umgebung

- Mit Eintritt in die Bildungsinstitution findet der größte Teil der Wissensvermehrung in der Zweitsprache statt: Kind macht neue Erfahrungen vermittelt durch die neue Sprache; diese Wörter stehen in der Erstsprache ggf. nicht zur Verfügung
- Aber: Input in der Zweitsprache ist quantitativ (= Zeit in der Kita) und qualitativ (= Interaktionspartner sind überwiegend andere Kinder, häufig selbst Lerner der Zweitsprache) nicht mit dem Input der Kinder zu vergleichen, die in der Umgebungssprache aufwachsen

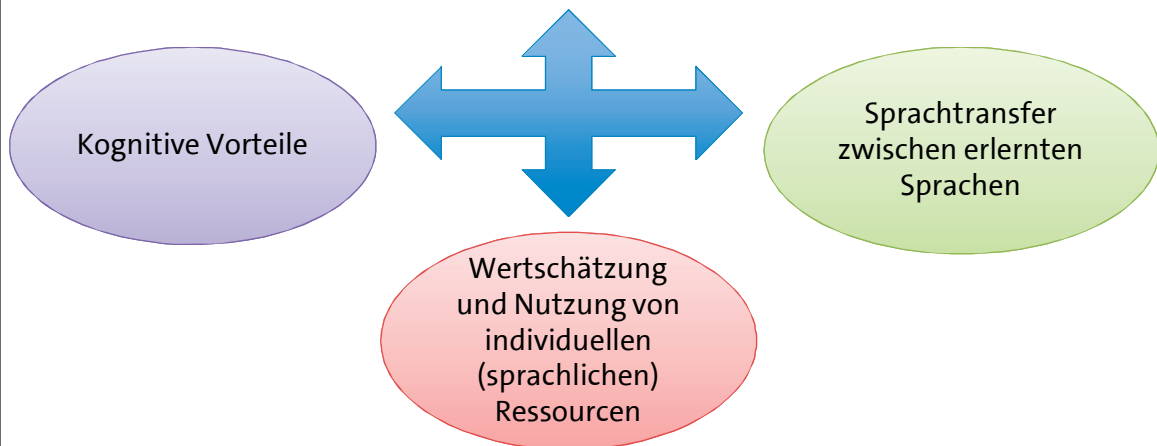
**Sprachbildung in der
Majoritätssprache (Deutsch) wichtig**

ABER

auch in Herkunftssprache(n)!

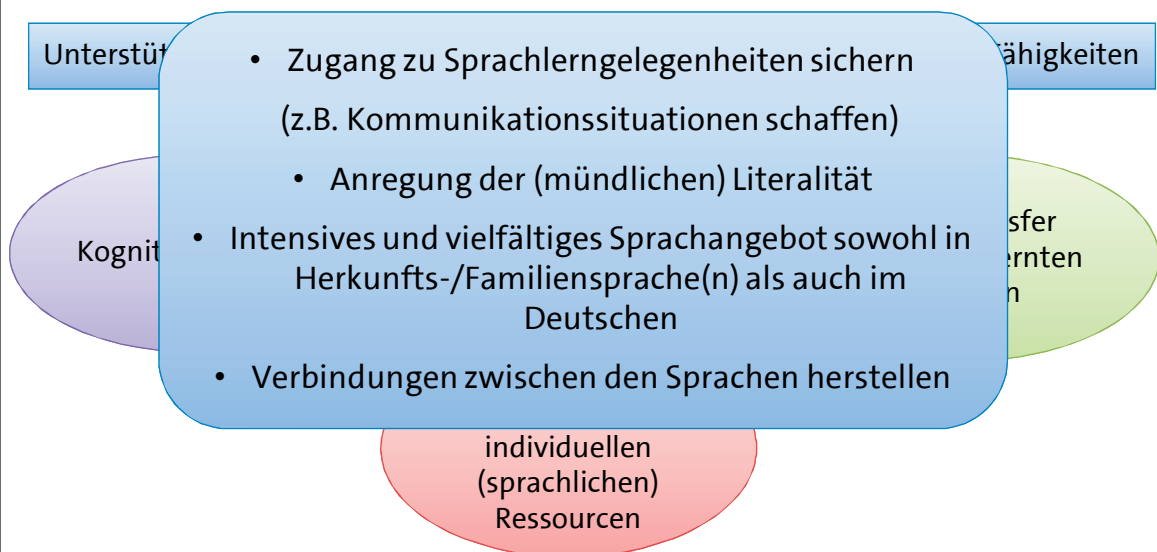
Warum ist der Einbezug von Mehrsprachigkeit wichtig?

Unterstützung der Sprachentwicklung → schulrelevante sprachliche Fähigkeiten



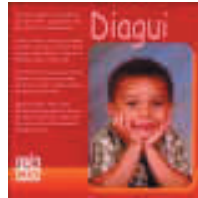
Warum ist der Einbezug von Mehrsprachigkeit wichtig?

Unterstützung der Sprachentwicklung → schulrelevante sprachliche Fähigkeiten



Material

- Mehrsprachige Bücher
- Mehrsprachiges Erzählen
- Eltern schreiben Geschichten zu Familienfotos
- Sprachvergleiche
- Educational Landscaping



Aufgabe

- Entscheiden Sie sich bitte für ein Konzept
- Setzen Sie sich bitte in Gruppen zusammen und diskutieren Sie (ca. 30 Minuten):
 - Welche Möglichkeiten und Ressourcen stehen Ihnen für den Einsatz der Methode im Rahmen des Rucksackprogramms zur Verfügung?
 - Wie kann ein solcher Einsatz aussehen?
- Diskussion in Expertengruppen, ggf. im Plenum (ca. 30 Minuten)

Evaluation „Rucksack Schule“ – Impulse für die Umsetzung und Weiterentwicklung in der Praxis

**Prof.Dr. Drorit Lengyel, Dr. Vesna Ilic, Universität Hamburg
unter Mitarbeit von Katharina Rybarski & Maria Schmitz**

Kurzbericht über den dritten Messzeitpunkt der Evaluation „Rucksack Schule“

Im Rahmen der Evaluation wird die Wirksamkeit des Programms „Rucksack Schule“ untersucht. Dafür werden sowohl die türkischen als auch die deutschen Sprachkompetenzen von Schülerinnen und Schülern, die an „Rucksack Schule“ teilnehmen (Interventionsgruppe) und denen, die nicht an dem Programm teilnehmen (Kontrollgruppe), vergleichend untersucht. Bisher wurden Daten zu drei Messzeitpunkten (1. bis 3. Klasse) erfolgreich erhoben. Aus den Messzeitpunkten I und II liegen Daten von N=66 Kindern – N=35 aus der Rucksackgruppe und N=31 aus der Kontrollgruppe - zu ihren kognitiven Fähigkeiten (CFT 1-R), sozioökonomischen und sprachlichen Hintergründen (Elternfragebogen) und mündlichen narrativen Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen (HAVAS 5) vor (siehe Kurzbericht von Lengyel & Schmitz 2016). Im Messzeitpunkt III wurden erneut Elternfragebögen eingesetzt und die schriftlichen narrativen Fähigkeiten im Türkischen und Deutschen überprüft. Aus diesen Erhebungen liegen vollständige Daten zu N= 32 aus der Rucksackgruppe und N=19 aus der Kontrollgruppe vor. Im Folgenden werden die Erhebungsinstrumente sowie die wichtigsten Ergebnisse des dritten Messzeitpunktes vorgestellt.

Erhebungen und Instrumente

Im Messzeitpunkt III (im Folgenden nur noch MZP III) erfolgte erneut eine Erhebung von relevanten Hintergrundinformationen mittels Elternfragebögen sowie eine Überprüfung des schriftlichen Sprachstands im Deutschen und Türkischen. Die Erhebungen fanden im Zeitraum von März bis April 2017 statt.

Entgegen der ursprünglichen Planung konnten aus personellen Gründen keine Einzelinterviews mit den Akteuren im Rucksackprogramm (Kontaktlehrkräfte, Elternbegleiterinnen, Herkunftssprachenlehrkräfte) zu diesem MZP durchgeführt werden. Diese werden zum MZP IV im Juni 2018 von einer Mitarbeiterin des Projektteams durchgeführt. Nachteilige Auswirkungen auf die Evaluation bzw. deren Ergebnisse sind nicht zu erwarten.

a) Elternfragebogen in deutscher und türkischer Sprache

Für die Erfassung von relevanten Hintergrundinformationen wurden im MZP III erneut die Eltern aller getesteten Kinder mittels Fragebogen in deutscher und türkischer Version schriftlich befragt. Ziel war es, etwaige Veränderungen im Hinblick auf die sozialisatorischen Bedingungen zu erfassen. Wie auch im MZP I standen dabei zentrale Aspekte des sozialen und sprachlichen Hintergrunds und der literalen Erziehung im Vordergrund, die sich in der Forschung als besonders relevant im Zusammenhang mit dem Bildungserfolg von Schülerinnen und Schülern mit und ohne Migrationshintergrund herausgestellt haben: (1) Familiäre Sprachpraxis in Form von allgemeinem Sprachgebrauch und gesprochenen Sprachen in den Familien der Kinder, (2) literale Nähe und Erziehung in der Familie sowie der Sprachgebrauch bei literalen Aktivitäten, (3) sozioökonomischer Status der Familie, gemessen am höchsten Bildungsabschlusses der Familie über den ISCED (International Standard Classification of Education), (4) kulturelles Kapital der Familie in Form der Bücheranzahl im Haushalt. Neben den sozialisatorischen Einflussgrößen wurde auch die elterliche Akzeptanz des Programms „Rucksack Schule“ erhoben sowie eine etwaige vorherige Teilnahme der Kinder und Mütter an „Rucksack Kita“.

Im Gegensatz zum eingesetzten Fragebogen zum MZP I wurde die umfangreiche Skala zur literalen Erziehung verändert. So wurden einerseits solche Items, die sich in der ersten Erhebung als unzureichend bzw. wenig informativ erwiesen hatten, entfernt. Es wurde zusätzlich eine neue Skala entwickelt, anhand derer die vom Kind selbst durchgeführten literalen Aktivitäten erfasst werden, d.h. mit eigenen Lese- und Schreibtätigkeiten. Da die Kinder zum MZP III die 3. Klasse besuchten, konnte davon ausgegangen werden, dass solche eigenständigen Aktivitäten Einzug in den literalen Alltag der Kinder gehalten haben. Nicht erneut aufgenommen wurden Fragen zum Migrationshintergrund, da hier keine neuen Erkenntnisse zu gewinnen waren; die Fragen zum sozioökonomischen Status wurden erneut gestellt, da davon ausgegangen wurde, dass sich die berufliche Position der Eltern, die sich auf den sozioökonomischen Status auswirkt, im Zeitraum von zwei Jahren durchaus verändern kann.

b) Schreibaufgabe „Der Sturz ins Tulpenbeet“

Die Schreibaufgabe „Der Sturz ins Tulpenbeet“ (Gantefort & Roth, 2008) ist ein profilanalytisches Instrument und richtet sich ursprünglich an Schülerinnen und Schüler der 4.-6. Klassenstufen. Mittlerweile wird das Instrument in wissenschaftlichen Untersuchungen auch in der 3. Klassenstufe eingesetzt (vgl. Reich, 2011). Das Auswertungsverfahren ermöglicht eine genaue Analyse narrativer Texte, die die Schülerinnen und Schüler zu einem bildlichen Impuls schriftlich verfassen, im Hinblick auf den erreichten Entwicklungsstand. Es enthält differenzierte Kriterien zur Erfassung lexikalischer, grammatischer und textueller Fähigkeiten, wobei auch den Besonderheiten der Bildungssprache Rechnung getragen wird. Die einzelnen Bereiche, die in der Evaluation untersucht werden, sind: (1) Textbewältigung, (2) Wortschatz (3) bildungssprachliche Elemente im Deutschen bzw. Morphologie im Türkischen und (4) Satzverbindungen. Die Durchführung und die Auswertung nehmen jeweils 30 Minuten in Anspruch. Die Testung wird im Klassenverband durchgeführt und ist daher vergleichsweise ökonomisch in der Durchführung. Die im Rahmen des Modellprogramms FÖRMIG (Förderung von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund) entwickelte Schreibaufgabe ist das einzige derzeit existierende empirisch geprüfte Instrument, mit dem produktive schriftliche Sprachfähigkeiten sowohl im Deutschen als auch im Türkischen valide und zuverlässig erhoben werden können.

Zentrale Ergebnisse

Im Folgenden werden die wichtigsten Ergebnisse aus dem MZP III in Bezug auf verschiedene Aspekte erläutert. So werden die Ergebnisse zum Sprachgebrauch in den Familien der Kinder referiert. Außerdem wird die Akzeptanz der Eltern bezüglich des Programms „Rucksack Schule“ beschrieben. Sodann werden die Ergebnisse zu den literalen Aktivitäten in der Familie vorgestellt. Abschließend werden die Ergebnisse zu den narrativen schriftlichen Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen beleuchtet und eine Zusammenfassung sowie ein Ausblick gegeben.

a) Familialer Sprachgebrauch

Die Auswertung zum MZP III zeigt keine systematischen und überzufälligen (signifikanten) Unterschiede zum Sprachgebrauch im MZP I. Das heißt, dass das Kommunikationsverhalten und die Sprachwahl zwischen Mutter und Kind, Vater und Kind, der Eltern untereinander sowie etwaiger Geschwister untereinander sich als weitestgehend konstant erweist. Wie auch im MZP I gestaltet sich die Familienkommunikation überwiegend mehrsprachig: In den Familien der Rucksackgruppe und der Kontrollgruppe werden sowohl das Deutsche als auch das Türkische von Eltern und Kindern verwendet.

b) Akzeptanz von „Rucksack Schule“

Die Zufriedenheit mit dem Programm wurde mit drei Aussagen erfasst, zu denen sich die Eltern der Interventionsgruppe auf einer Skala von 1 (stimme nicht zu) bis 4 (stimme voll zu) äußern sollten. Bereits im MZP I zeigte sich eine breite Akzeptanz der Mütter bezüglich des Programms „Rucksack Schule“, gemessen an ihrer eigenen Teilnahme, der Teilnahme des Kindes sowie an der Zusammenarbeit mit der Elternbegleiterin. Das Programm erfährt auch in seinem dritten Jahr einen hohen Zuspruch, wobei zu beiden MZP Effekte der sozialen Erwünschtheit nicht ausgeschlossen werden können.

c) Home-literacy-Aktivitäten

Mit Blick auf die sog. „Home-literacy-Aktivitäten“ wurden die Eltern gebeten, zunächst Angaben zur Häufigkeit der gemeinsamen literalen Aktivitäten mit dem Kind zu machen und danach zu den vom Kind eigenständig ausgeübten literalen Aktivitäten. Die Häufigkeit der Angaben wurde auf einer Skala mit fünf Ausprägungen erfasst (nie = 1, ein- bis mehrmals im Jahr = 2, ein- bis mehrmals im Monat = 3, ein- bis mehrmals in der Woche = 4, (fast) täglich = 5). Zusätzlich sollte angegeben werden, in welcher Sprache bzw. welchen Sprachen die jeweilige Aktivität meistens durchgeführt wird.

Da die Skala zu den Eltern-Kind-Aktivitäten in der Erhebung des MZP III verändert wurde, konnten die drei, zum MZP I faktorenanalytisch identifizierten Skalen, nicht exakt mit den Ergebnissen des MZP III verglichen werden. In Bezug auf die Items, die in beiden Erhebungen genutzt wurden, zeigt sich erneut die schon zum MZP I vorgefundene Tendenz, dass die gemeinsamen Home-literacy-Aktivitäten in der Rucksackgruppe häufiger stattfinden. Entsprechend der bei der Vorstellung des Erhebungsinstruments bereits genannten Erwartung, dass eigenständige Lese- und Schreibaktivitäten der Kinder eine größere Rolle spielen als zum MZP I, nehmen erwartungsgemäß die gemeinsamen literalen Aktivitäten zwischen Eltern und Kind zum MZP III in beiden Gruppen leicht ab.

Die neu entwickelten Skalen zu eigenständigen literalen Aktivitäten wurden zunächst einer explorativen Faktorenanalyse unterzogen, um einerseits die Komplexität zu reduzieren und zu prüfen, ob die einzelnen Items jeweils in Bezug auf Schreiben bzw. Lesen tatsächlich ein gemeinsames Konstrukt abbilden. Die Prüfung ergab tatsächlich zwei Dimensionen: Die Dimension „Lesen“ (z.B. Sachbücher, Romane, Märchen, Comics) hat eine noch zufriedenstellende interne Konsistenz ($\alpha = .62$), das gleiche gilt für die Dimension „Schreiben“ (z.B. Geschichten, Tagebücher) mit $\alpha = .63$.

In Abbildung 1 sind die Mittelwerte der beiden Skalen zum Lesen und Schreiben für beide Gruppen dargestellt. Es zeigt sich, dass die Kinder der Rucksackgruppe tendenziell häufiger verschiedene Lese- und Schreibaktivitäten durchführen als Kinder der Kontrollgruppe. Die Darstellung der Konfidenzintervalle zeigt jedoch, dass dieser Unterschied zwischen beiden Gruppen nicht signifikant ist.

Beide Ergebnisse in Bezug auf die gemeinsamen Home-literacy-Aktivitäten und die vom Kind eigenständig durchgeführten literalen Aktivitäten lassen einen positiven Effekt der Teilnahme an Rucksack Schule vermuten.

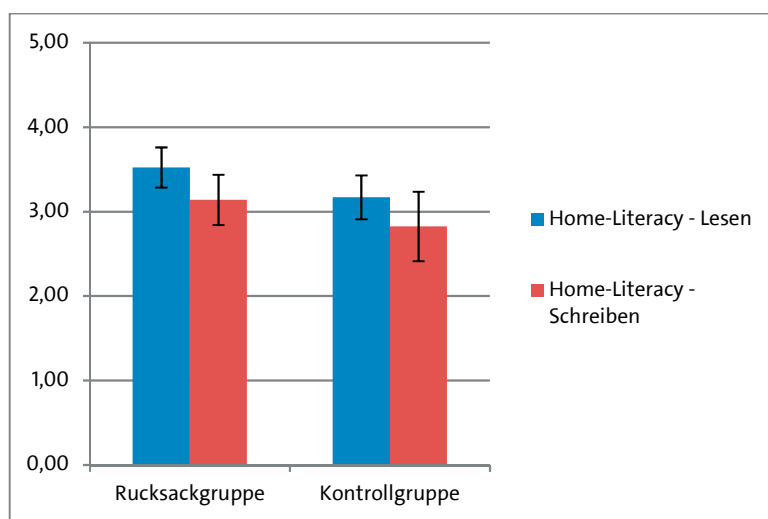


Abbildung 1: Eigenständige Home-literacy-Aktivitäten

d) Produktive narrative Fähigkeiten im Schriftlichen

Um die produktiven narrativen Fähigkeiten im Schriftlichen zu ermitteln, wurden im Gruppenvergleich einerseits Mittelwerte und Standardabweichungen für die im „Tulpenbeet“ gemessenen Teilqualifikationen je Sprache berechnet und andererseits ein Gesamtscore (siehe Abschnitt e) für alle Teilqualifikationen pro Sprache gebildet. Dieser stellt (wie schon bei der Analyse der narrativen Fähigkeiten im Mündlichen mit HAVAS 5) ein globales Maß dar, das Auskunft über die produktiven narrativen Fähigkeiten im Schriftlichen in beiden Sprachen gibt. Die Ergebnisse werden hier zur besseren Nachvollziehbarkeit entlang der vier Teilqualifikationen dargestellt. Dabei sind jeweils die Mittelwerte (Mean) und die Standardabweichung (SD) angegeben, ein Streuungsmaß, welches Auskunft über die Verteilung der Einzelwerte innerhalb der jeweiligen Gruppe gibt. Außerdem wurden die Ergebnisse auf Irrtumswahrscheinlichkeiten (p-Werte, Signifikanz) überprüft, um zu erkennen, ob sich Unterschiede zwischen den Gruppen zufällig zeigen oder aufgrund der Gruppenzugehörigkeit zustande gekommen sind. Die entsprechenden p-Werte hierzu sind $p = 0.05$, $p = 0.01$ und $p = 0.001$. Die Aufgabenbewältigung bezieht sich auf die Vollständigkeit und Ausführlichkeit der sprachlichen Darstellung. Im Teil B Wortschatz liefert die Zählung der Nomen, Verben und Adjektive Hinweise auf den produktiven Wortschatz, die Fähigkeit durch Verben Aussagen zu strukturieren und die Fähigkeit Adjektive zur Ausschmückung von Texten zu verwenden. Mit der Analyse von Nominalisierungen, Komposita, Passivkonstruktionen, Konjunktivverwendungen und adjektivischen Attributen werden für das Deutsche relevante bildungssprachliche Merkmale erfasst. Im Türkischen handelt es sich hier um die Morphologie (Tempus-Aspekt-Suffigierung, Modus, Genitivkonstruktionen) als Indikator für einen differenzierten und elaborierten Sprachgebrauch im Schriftlichen. Im Bereich der Syntax werden im letzten Teil Satzverbindungen und Verbindung von Aussagen gezählt. Tabelle 1 zeigt die Ergebnisse entlang der einzelnen Teilqualifikationen für beide Sprachen jeweils für die Rucksack- und die Kontrollgruppe.

TULPENBEET	MZP 3	Deutsch	Türkisch
		Mean / SD	Mean / SD
Teil A	Aufgabenbewältigung		
IG	Summenwert	11,42	11,66*
		4,266	3,873
KG	Summenwert	13,39*	9,68
		2,961	3,657
Teil B	Wortschatz		
IG	Summenwert	17,95	16,32
		9,285	6,229
KG	Summenwert	18,68	17,91
		7,587	5,716
Teil C	Bildungssprachliche Elemente / Morphologie		
IG	Summenwert	3,32	2,51
		3,036	1,173
KG	Summenwert	2,84	2,36
		1,887	1,093
Teil D	Verbindungen von Sätzen / Aussagen		
IG	Summenwert	2,58	3,86*
		1,605	2,002
KG	Summenwert	2,11	2,59
		1,133	1,681

IG = Interventionsgruppe (N=38), KG = Kontrollgruppe (N=28), * $p < 0.05$

In der Aufgabenbewältigung im Deutschen erreichen die Kinder der Interventionsgruppe im Durchschnitt 11 von 20 möglichen Punkten, während die Kontrollgruppe im Schnitt 13 Punkte erreicht. Der Unterschied zwischen den beiden Gruppen ist signifikant. Dies bedeutet, dass die Kinder der Kontrollgruppe eher einfache und vollständige Geschichten verfassen, während die Kinder der Interventionsgruppe tendenziell einfache, aber unvollständige Texte schreiben. In allen anderen Bereichen im Deutschen liegen keine Signifikanzen vor, so dass die jeweiligen Unterschiede zufällig zustande gekommen sein können. Dies spiegelt sich in den ähnlichen Mittelwerten in den deutschen Teilqualifikationen wider: Beide Gruppen verwenden im Durchschnitt 18 (IG) bzw. 19 (KG) verschiedene Nomen, Verben und Adjektive. Des Weiteren werden von allen Kindern im Durchschnitt drei Mal bildungssprachliche Elemente verwendet. Insgesamt nutzen beide Gruppen im Durchschnitt zwei (KG) bis drei (IG) verschiedene Satzverbindungen. Zu beachten ist die höhere Standardabweichung in der Rucksackgruppe in allen Teilqualifikationen, was auf eine höhere Streuung der Einzelleistungen hinweist. Das bedeutet, dass die Rucksackgruppe heterogener im Hinblick auf die gemessenen schriftsprachlichen Fähigkeiten ist.

In Bezug auf das Türkische entsteht ein differenzierteres Bild. In der Aufgabenbewältigung schneidet die Interventionsgruppe im Durchschnitt signifikant besser ab als die Kinder der Kontrollgruppe. Hier gelingt es den Kindern der Rucksackgruppe im Durchschnitt besser, eine vollständige Geschichte zu verschriftlichen (12 Punkte werden erreicht), als jenen der Kontrollgruppe. Letztere erreichen im Durchschnitt 10 Punkte und beschreiben die Inhalte der Bilder demnach lediglich an-

deutungsweise. In den beiden Teilqualifikationen B Wortschatz und C Morphologie lassen sich keine signifikanten Unterschiede erkennen: Die Kinder verwenden im Durchschnitt 16 (IG) bzw. 18 (KG) verschiedene Nomen, Verben und Adjektive sowie zwei (KG) bis drei (IG) unterschiedliche morphologische Elemente (z.B. Suffixe des Verbs). Im Teil D Verbindungen von Aussagen schneidet die Interventionsgruppe (drei verschiedene Elemente) im Durchschnitt signifikant besser ab als Kinder der Kontrollgruppe (zwei verschiedene Elemente). Interessanterweise ist die Standardabweichung auch im Türkischen, wenn auch nicht in dem Maße wie im Deutschen, bei der Rucksackgruppe höher als bei der Kontrollgruppe, d.h. die Türkischkenntnisse im Schriftlichen sind heterogener als in der Kontrollgruppe.

Werden die Befunde zu den produktiven schriftlichen narrativen Fähigkeiten spracherwerbstheoretisch interpretiert, so lässt sich folgendes Bild zunächst für das Deutsche zeichnen: Die Kinder beider Gruppen sind im Durchschnitt in der Lage, die Geschichte in einfacher Weise schriftlich zu erzählen, wobei die Kinder der Kontrollgruppe überwiegend vollständige Bildergeschichten verschriftlichen. Die Kinder beider Gruppen verwenden für die sprachliche Ausgestaltung der Geschichte verschiedene Nomen, Verben und z.T. auch Adjektive. Dieser Befund geht einher mit spracherwerbstheoretischen Erkenntnissen zur Verteilung der Wortarten im Wortschatz. So bilden Adjektive einen viel geringeren Anteil im Wortschatz von Kindern im Vergleich zu Nomen und Verben (Ehlich, Bredel & Reich, 2008). Die Kinder sind in den Anfängen der Produktion von bildungssprachlichen Elementen und nutzen diese eher selten (im Durchschnitt drei Mal). Auch werden im Durchschnitt zwei bis drei unterschiedliche Satzverbindungen (und, dann/da, plötzlich, dass...) gebraucht, um einen kohärenten Text zu erzeugen.

Der nachfolgende Text eines Kindes entspricht den obigen Beschreibungen, wie eine solche Geschichte aussieht:

das Foto

Der Mann wild von den Kindern ein Foto machen. Die Kinder sezen sich in die Bank. Plötzlich fällt der Mann in die schönen Blumen rein. Die zwei Kinder nemen die Kamera und machen ein Foto von den Mann. Anschließend haben die 2 Kinder ein Foto von den Mann und das Foto hängen die an die Wand.



Bilder: © SCHUBI. Bilderbox 1, Und dann ...? SCHUBI Lommedien AG, Schaffhausen 1990.

Abbildung 2: Bildimpuls "Der Sturz ins Tulpenbeet"

Mit Blick auf das Türkische lassen sich die Ergebnisse ebenfalls spracherwerbstheoretisch deuten: Die Kinder sind im Durchschnitt in der Lage, die Geschichte in einfacher und inhaltlich vollständiger Weise schriftlich zu erzählen, d.h. es gelingt den Leserinnen und Lesern der Geschichte zu folgen. Die Kinder der Kontrollgruppe erzählen eher andeutungsweise während die Kinder der Rucksackgruppe einfache und inhaltlich vollständigere Geschichten verschriftlichen. Die Kinder beider Gruppen nutzen im Durchschnitt unterschiedliche morphologische Elemente, wie verschiedene Suffixe des Verbs, Genitiv-, Optativ- und Imperativkonstruktionen) und verbinden die Sätze mit verschiedenen Elementen (z.B. bir süre sonra; ve, Suffix – ip; Suffix –ken), wobei die Kinder der Rucksackgruppe hier im Durchschnitt besser abschneiden.

Ein Textbeispiel aus dem Datenkorpus soll dies verdeutlichen:

KOMİK BABA

**çocuklar ve babası parkta gezerken
babaları fotoğraf çekmek istiyor. Sonra
babaları fotoğraf makinasını ayarlıyor. Babası
geri geri giderken çite takılıyor ve
laleliğe düşüyor. Çocukların hoşlarına gidip
fotoğrafını çekiyorlar.**

Abschließend soll nicht unerwähnt bleiben, dass die Sprach- und ebenso die Schriftsprachentwicklung durch einen Wechsel von Fort- und Rückschritten gekennzeichnet ist (Ehlich, Bredel & Reich, 2008). Beachtet werden muss, dass es sich bei dieser Erhebung um eine Momentaufnahme handelt. Es bleibt also abzuwarten, ob sich die hier berichteten (tendenziell positiven) Entwicklungen fortsetzen.

e) Förderung der Mehrsprachigkeit durch Rucksack Schule

Nach den ersten beiden MZP konnte im Hinblick auf die Entwicklung der deutsch-türkischen mündlichen Sprachfähigkeiten insgesamt gezeigt werden, dass die Teilnahme am Rucksackprogramm (Kita und) Schule eine tendenziell ausgewogene Zweisprachigkeit fördert (siehe Zwischenbericht Lengyel & Schmitz 2016). Im Folgenden werden die schriftlichen narrativen Fähigkeiten im Deutschen und Türkischen in Form eines Gesamtscores (zusammengefasste Mittelwerte der einzelnen Teilqualifikationen) betrachtet, die in Abbildung 3 für das Deutsche und Türkische für beide Gruppen dargestellt sind. Zum einen lässt sich auch hier eine eher ausgewogene Zweisprachigkeit der Kinder der Rucksackgruppe beobachten. Zum anderen wird deutlich, dass die Kinder der Rucksackgruppe im Türkischen sogar besser abschneiden als im Deutschen. Dies ist eigentlich erwartungswidrig, da davon ausgegangen wurde, dass die schriftsprachlichen Kompetenzen im Deutschen in beiden Gruppen besser sind als im Türkischen. Dies wurde aufgrund der Tatsache vermutet, dass die Kinder der deutschen Schriftsprache (in ihrer Umgebung, im Unterricht etc.) stärker ausgesetzt sind als der türkischen Schriftsprache. Dieser Befund lässt sich vorsichtig dahingehend interpretieren, dass die Kinder Transferleistungen vom Deutschen ins Türkische vollziehen, was dafür spräche, dass die Parallelisierung im Programm nicht nur den Effekt der Förderung von Mehrsprachigkeit hat, sondern insbesondere auch Transferleistungen (im Schriftlichen) anregt. Dies muss im Rahmen der Analysen des MZP IV genauer untersucht werden.

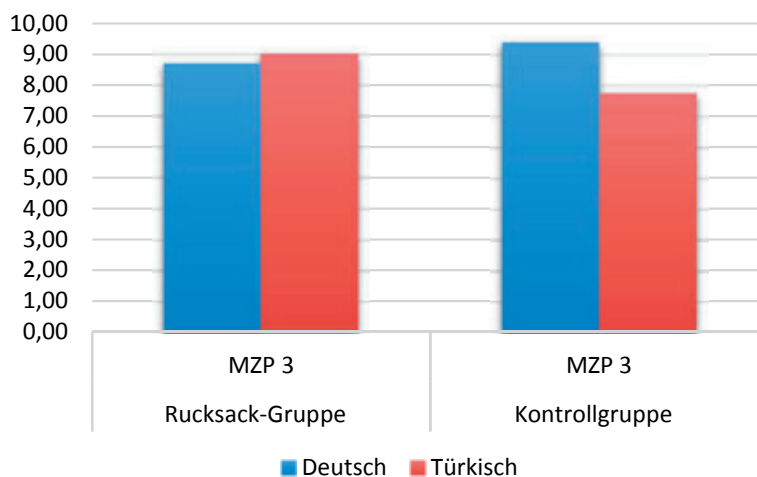


Abbildung 3: Ergebnisse im Gesamtscore "Der Sturz ins Tulpenbeet" im MZP III – Rucksack- und Kontrollgruppe

Zusammenfassung

Insgesamt lässt sich festhalten, dass das Programm „Rucksack Schule“ einen positiven Effekt auf die Sprachentwicklung im Deutschen und Türkischen aufweist: Das Programm fördert nicht nur die mündliche Sprachentwicklung, sondern insbesondere die schriftsprachliche Entwicklung in beiden Sprachen. Die teilnehmenden Kinder weisen eine tendenziell ausgewogene deutsch-türkische Biliteralität auf, wobei das Türkische sogar leicht besser entwickelt ist als das Deutsche. Dies deutet darauf hin, dass es den Kindern der Rucksackgruppe besser als denen der Kontrollgruppe gelingt, einen Transfer zwischen den Sprachen herzustellen und dies für die Entwicklung schriftsprachlicher Fähigkeiten zu nutzen.

Des Weiteren lässt sich ein moderierender Effekt des Programms auf die Sprachentwicklung der Kinder vermuten, da es die literale Lernumgebung der Familie (Home-literacy) und die Kinder im Hinblick auf die Häufigkeit eigener Lese- und Schreibaktivitäten im außerschulischen Bereich positiv stimuliert. Nach Auswertung des MZP IV, in dem nicht nur die schriftlichen Fähigkeiten getestet und Interviews zur Veränderung der Umsetzung von „Rucksack Schule“ geführt werden, sondern auch ein Test zum Hörverstehen in Englisch eingesetzt und die Übergangsempfehlungen einbezogen werden, wird sich noch deutlicher als bislang zeigen, inwiefern das Programm die mehrsprachige Entwicklung von Grundschulkindern fördert und ob dies entsprechend auch für das schulische Fremdsprachenlernen gilt.

Literatur

Ehlich, K., Bredel, U. & Reich, H. H. (2008). Referenzrahmen zur altersspezifischen Sprachaneignung (Bd. 29/1). Berlin: Bundesministerium für Bildung und Forschung.

Gantefort, C. & Roth, H.-J. (2008). Ein Sturz und seine Folgen. In T. Klinger, K. Schwippert & B. Leiblein (Hrsg.), Evaluation im Modellprogramm FÖRMIG (S. 29-50). Münster: Waxmann.

Reich, H. H. (2011). Schriftsprachliche Fähigkeiten türkisch-deutscher Grundschülerinnen und Grundschüler in Köln. Köln: Bezirksregierung Köln.



Was! Danke für die Entwicklung
von Rucksack-Kita und
Rucksack-Grundschule.



Land Nordrhein-Westfalen
vertreten durch die

Bezirksregierung Arnsberg

Seibertzstraße 1, 59821 Arnsberg

Telefon 02931 82-0

Telefax 02931 82-2520

poststelle@bra.nrw.de

www.bra.nrw.de

