

Claudia Schanz

Vizije potrebujejo poti – medkulturno odpiranje šole¹

Povzetek: Šolsko področje in razmere v šoli so se v Nemčiji zaradi migracij popolnoma spremenili. Dolgo so mislili, da lahko kulturno, jezikovno in versko socializacijo učenk in učencev ignorirajo. Monolingvalni habitus šole je bil v nasprotju z multikulturnimi in multilingvalnimi učenkami in učenci. Mednarodne študije o šolskih dosežkih PISA in IGLU pa so pokazale, da monokulturno usmerjeni šolski sistemi (kakšen je v Nemčiji) ne prikršajo za izobraževalne možnosti le otrok in mladostnikov priseljencev, ampak tudi domače učenke in učence. V prispevku bomo na primeru šole *Albanischule* (Göttingen v Nemčiji) pokazali, kako lahko z modelom medkulturnega razvoja šole razvijamo in izvajamo drugačno učno kulturo. Pedagoški odgovor na družbene spremembe lahko najdemo le v šoli, ki se čedalje bolj mednarodno odpira. Ta zahteva učno kulturo, ki temelji na sprejemanju in spoštovanju otrok iz manjšin.

Ključne besede: medkulturni razvoj šole, učeče se organizacije, medkulturni izobraževalni cilji, področja pedagoškega delovanja, medkulturno odpiranje, kultura dialoga in reševanja konfliktov.

UDK: 37.014:37.035

Izvirni znanstveni prispevek

Claudia Schanz, diplomirana pedagoginja, Göttingen, Nemčija

»Če zdaj pogledam nazaj, se mi že zdi, da sem se spremenila. Ne, nisem se le preprosto spremenila, ampak sem se prilagodila. Marsikaj, kar bi mi bilo danes zelo pomembno, kar mi je bilo takrat ljubo, sem zavrnila – preprosto, brutalno potlačila in izkoreninila.«

»Pouk ruščine sem izkoristila, da bi spoznala nemški pomen ruskih struktur. Po kratkem času pa so me izključili. Učiteljica je rekla, da moje znanje ruščine ni združljivo z nivojem znanja v razredu.« (Schanz, Röder 1995, str. 15).

S temi izjavami maturantka Lilly, ruska Nemka, z retrospektivnim pogledom na svojo pot skozi nemške šole eksemplarično pokaže, kako deluje mnogo šol v Nemčiji: usmerjene so na prilagajanje namesto na sprejemanje razlik, ignorirajo legitimne pravice in izkušnje učenk in učencev iz priseljenskih družin in zamujajo možnosti medkulturnega učenja. Tako je bilo pred slabimi desetimi leti, ko sem intervjuvala Lilly, in dejansko je tako še danes.² Ingrid Gogolin v tej zvezi govori – medtem ko opozarja na jezikovno plat – o »monolingvalnem habitusu multilingvalne šole« (Gogolin 1994), prav tako pa bi lahko govorili o »monokulturnem habitusu multikulturne šole«. Učenci in učenke dejansko pomenijo socialno heterogenost, nanjo pa se šola odziva s homogenizacijo.

Niso nas šele rezultati mednarodne študije o šolskih dosežkih PISA in IGLU, ki so predramili javnost, seznanili s tem, da imajo otroci in mladostniki priseljencev v Nemčiji manjše izobraževalne možnosti v primerjavi z drugimi deželami s podobno prebivalstveno sestavo kot na primer na Švedskem.

Negativnih učinkov monokulturno in monoligvalno usmerjenega izobraževalnega sistema pa ne spoznamo izključno po učnih dosežkih otrok in

¹ Prevod članka, ki je bil v nemškem jeziku objavljen v: Leiprecht, Rudolf, Kerber, Anne (ur.) (2005): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Ein Handbuch. Schwalbach, Ur.: Wochenschauverlag.

² Z monolingvalno usmerjenostjo nemškega izobraževanja in njenih posledicah za dvojezične otroke in mladino se ukvarja Stölting v svojih prispevkih (prim. Stölting 2005a; 2005b). Na tem mestu naj bo izbrani primer dovolj za ponazoritev.

mladostnikov iz priseljskih družin. Šola mora namreč prevzeti svojo splošno vzgojno nalogo, ki pomeni več kot zgolj posredovanje znanja in izdajanje spričeval.

Šola kot živ, ustvarjen učni in življenjski prostor je tudi osrednji kraj za mlade ljudi, kjer jim posredujejo potrebne vrednote in ključne kompetence za aktivno udeležbo v razvijajoči se pluralistični družbi in tudi v svetu, ki se zaradi globalizacije in internacionalizacije povezuje z bliskovito naglico. Cilj izgradnje humane, demokratične družbe se začinja v šoli – če udeleženske in udeleženci v izobraževalnem sistemu to možnost prepoznajo in izkoristijo. Za to pa je potrebna kritična in aktivna udeležba učiteljic in učiteljev in šolskega vodstva v družbenih in političnih diskurzih, a tudi refleksija o vzajemnem učinkovanju teh procesov s pedagoškim razvojem. Politična zahteva po priznavanju enakih pravic je odvisna od pedagoške podpore v izobraževalnih ustanovah. Možnosti uspeha pri pedagoškem delu pa so močno odvisne od ožjih kontekstualnih pogojev in splošnih političnih kontekstov, ki jih moramo upoštevati (prim. Auernheimer 1998, str. 18).

Pedagoški odgovor na zgoraj opisane izzive je lahko le medkulturno usmerjena šola, v kateri je različnost v vseh vidikih »normalna« – ne le vzdolž etničnih linij. Če to prevedemo v izzive šolskega vsakdana, to pomeni ugotavljanje diskriminacij in zapostavljanj v lastni hiši ter razvijanje konceptov za njihovo preseganje, odpiranje šole navznoter in navzven, preverjanje učnih vsebin glede na etnocentrizem in rasizem, če naj omenim samo nekatere vidike. Že v priporočilu konference kulturnih ministrov (KMK) leta 1996 so sprejeli in konkretizirali temeljne misli medkulturne pedagogike: »Medkulturno izobraževanje bo najprej uresničeno v vestnem izvajanju splošne izobraževalne naloge šole. Ta zahteva, da pri vseh učenkah in učencih razvijamo stališča in načine vedenja, ki so zavezani etičnemu načelu humanosti in svobode ter odgovornosti, solidarnosti in razumevanja med narodi, demokracije in tolerance.« (Konferenca kulturnih ministrov 1996, str. 2). To pozitivno ponazarja, da z medkulturnim razvojem šole ni mišljen kak »višek«, ampak naj bi se šola kot celota posvečala tej nalogi v šolskem vsakdanu in pri vseh predmetih.

Kakšna je glede na to vprašanje šolska praksa? Tistih malo empiričnih raziskav, ki obstajajo, in moje izkušnje pri svetovanju v šolah in na več seminarjih nadaljnjega izobraževanja učiteljev vodijo k sklepu, da v šolski praksi še vedno prevladuje kulturalistična pedagogika za tujce, ki je prej ali slej sočustvovalna.³

Medtem ko je ta zorni kot v teoriji medkulturne pedagogike pretežno presežen in sta se na začetku razhajajoči se veji pedagogike vzpostavljajanja odnosov in reševanja konfliktov oziroma protirasistične pedagogike druga drugo približali, kaže, da se je čas v šoli ustavil: pogosto je vse zreducirano na posamezne projektne dneve ali tedne na temo »multikulturno sobivanje«; v sre-

³ Prim. predvsem projekt »Medkulturno učenje v razredu« na Nizozemskem, ki raziskuje mnenje učnega osebja o medkulturnem učenju, in tudi njegov prenos v pedagoško prakso in poskus spreminjanja na podlagi nadaljnjega izobraževanja (Ledoux, Leeman, Leiprecht 2001).

dišču pa so največkrat drugi, tujci. S svojo hrano in folkloro naj bi enkrat dobili možnost, da pokažejo, kaj so prinesli s seboj. Pričakovanja so večinoma jasna in usmerjena na etnije kot na negibljive monolitne bloke: döner in pizza, tarantele in plesanje kola, po možnosti še v kostumu stare domovine.

Mar ne naredimo s tem iz otrok in staršev, ki že zdavnaj sodijo zraven, tujce? Če to pogledamo z druge perspektive, glede na nemško večino, stvar postane jasna. Kje pa so svinjska pečenka in kislo zelje, ljudski plesi in usnjene hlače? Z diferencirajočimi in na heterogenost sklicujočimi se odgovori se ljudje distancirajo. Prikazujejo stalno se spreminjajočo mnogoplastnost nemške kulture, ki je ni mogoče reducirati na take kulturne banalnosti.

Medkulturno učenje, ki je usmerjeno na participacijo in enakopravnost, zahteva namesto pripisovanja kulturnokritični pristop in diskusije s tistimi, za katere gre, in ne diskusije o njih. Namesto enkratnih prireditev so nujne spremembe, ki dolgotrajno učinkujejo tam, kjer vsakodnevno doživljamo šolo: pri pouku, v ponudbah delovnih skupin in prostočasnih aktivnosti, sodelovanju s starši in zunajšolskimi partnerji. Z državnimi uredbami, kot je na primer zgoraj citirano priporočilo konference kulturnih ministrov, tega očitno ni mogoče doseči. Nasprotno velja: »Šole morajo biti same gibalo razvoja in razčistiti vprašanja: kje so, za koga so, kam hočejo. Toda zato je treba preseči stare miselne vzorce in jih na novo organizirati.« (Rolff et al. 1999, str. 12)

S šolo Albanischule v Göttingenu v Nemčiji bomo v nadaljevanju predstavili normalno državno šolo, ki je pot iz kriznega položaja našla s procesom razčiščevanja. Ta je vodil k obsežnemu in trajnemu medkulturnemu razvoju šole. Albanischule tako sodi k redkim medkulturno usmerjenim šolam v Nemčiji, katere razvoj je bil znanstveno spremljan in evalviran v daljšem obdobju (od 1996 do 2001). Čeprav je razvoj posamezne šole vedno enkratni proces, so pri tem pridobljena temeljna spoznanja vsekakor prenosljiva.

Razvoj šole

Šola se je z razvojem spremenila v *učecho se organizacijo*, v kateri delujejo, reflektirajo in evalvirajo procesno, kritično in kreativno. Orientira se po modelu kakovostnega pedagoškega menedžmenta, ki sloni na idejah Norvežana Pera Dalina, v Nemčiji pa ga povezujejo predvsem z imenom Hans-Günter Rolff. Temelj modela je spoznanje, da se šola samo takrat trajno spremeni, če se organizacijski in učni razvoj ter razvoj osebja razume kot sistemski sklop. Sprememba na enem mestu vpliva tudi na druga področja. Pri tem lahko rešitev nekega problema pomeni nov problem (gl. Rolff 2002, str. 15).

Da bi lahko razumeli, reflektirali in naprej razvijali procese, ki v praksi potekajo delno kaotično in kompleksno, je nujno, da v določenih razmikih vgradimo faze samoevalvacije in zagotavljanja kakovosti, s katerimi proces spremljamo. Te so v procesu nekakšna postajališča, na katerih tisti, ki delajo v šolah, skupaj sistematično razmišljajo, da bi določili naslednje razvojne korake (prim. Schratz 1999, str. 65):

- a) kako dobri smo (posnetek stanja),
- b) kako to vemo (kriteriji in indikatorji),
- c) kaj iz tega sklepamo (nadaljnji razvojni koraki).

V celoti gre torej za stalno učenje iz izkušenj. Tako učenje živi od povratne informacije o zastavljenih delovnih korakih posameznikov ali skupin od skupnega dialoga o nadaljnjem delu.

Te evalvacijske faze so lahko težke: z odkrivanjem napak in šibkih točk lahko prizadenemo čustva udeleženih oseb. Krepitve pri enih in frustracije pri drugih ne smemo spregledati, ampak morajo biti predmet obdelave s ciljem, da vse udeležene ponovno povežemo. Kolikor bolje so izoblikovane sposobnosti dialoga in reševanja konfliktov in s tem kompetenca vzajemne podpore, toliko bolj motivirano in močnejše se lahko začne naslednja faza. Preprosto povedano: razvoj šole živi od navdušenja ljudi za *svajo* šolo.

Razvoj šole Albanischule v Göttingenu – model za medkulturni razvoj šole?⁴

Albanischule je osnovna šola v centru Göttingena s približno 230 učenkami in učenci in 12 učiteljicami in učitelji (od tega učitelj turščine kot materinščine tam uči samo en dan v tednu). Šola leži na stičišču mestnega središča, zaznamovanega z etnično raznolikostjo in raznolikostjo življenjskih svetov in meščanskega predela s stavbami v slogu historicizma sedemdesetih let 19. stoletja. Približno 20 odstotkov otrok ima migracijsko ozadje, govorijo dvajset različnih prvih jezikov. Nekateri od njih šele nekaj let živijo v Göttingenu, večina pa so iz druge ali tretje generacije.

Tudi Albanischule je leta 1996 zelo ustrezala uvodoma skicirani podobi monokulturne šole, preden se je odločila za spremembe – prostovoljno in brez odredb od zgoraj, skupaj z učenkami in učenci ter starši pa z vse močnejše motiviranimi kolegicami in kolegi. Razvojni proces šole lahko na tem mestu predstavimo le na kratko, pri čemer se bomo osredotočili na naslednja vprašanja:

- Kateri dejavniki so bili odločilni, da se je učiteljski zbor odločil za pot systemskega medkulturnega razvoja šole in ga tudi izpeljal?
- Preseganje kulturalistične naravnosti pomeni, da moraš najprej spoznati strukturo njenega učinkovanja na lastni ustanovi. Skupno razmišljanje in boj za nove vrednote in usmerjenosti pomenita bazo za pedagoško reformo. Koliko in kako je učnemu osebju na Albanischule uspelo preseči kulturalistične naravnosti, izpeljati zahtevano spremembo perspektive v smeri medkulturne izobrazbe in jo prenesti v pedagoško prakso?
- Koliko je model medkulturnega razvoja šole na Albanischule prenosljiv na druge šole?

⁴ Od 1996 do 2001 sem kot namestnica ravnateljice sodelovala pri razvoju Albanischule, ga tudi natančno dokumentirala in pozneje s časovne distance znanstveno ovrednotila.

Začetek

Na začetku je treba razviti pedagoško težišče. O tem so se v učiteljskem zboru strinjali. V daljšem procesu diskusij so se jeseni 1996 odločili za težišče »medkulturno učenje«, ki so ga takrat razumeli še kot »pedagoško usmerjeno na tujce«, otroke z migracijskim ozadjem.⁵ Tukaj so imeli izkušnje in so upali na nagel uspeh brez prevelikih sprememb.

Iniciativna skupina, ki jo je podpirala takratna medkulturno angažirana namestnica ravnatelja, je imela funkcijo vodilnega misleca. Diskusije so iz majhne skupine prenesli v učiteljski zbor, povabili so referentko in pripravili anketo za posnetek stanja dosedanjih šolskih ukrepov v medkulturnem kontekstu. Začela se je faza presoje dotedanje prakse, ki so jo spremljali prepričanja in čustva. Strinjali so se, da v prihodnje ne bo šlo za večjo podporo dvojezičnim otrokom z dodatnim poukom in podobno, ampak za krepitev razvoja njihove pozitivne identitete na vseh področjih šolskega življenja. Seveda naj bi imeli koristi od tega novega nastavka tudi enojezični nemški otroci.

Pokazale so se zelo nejasne predstave o ciljih: na šolsko skupnost se gleda kot na »skupino nas vseh«, ne le s pogledom na manjšino, ampak na pogled z njimi – v tem so si bili enotni. Vsi naj bi imeli od tega korist.

Ker v Nemčiji ni modelov in instrumentov za tak obsežen medkulturni razvoj šole, je morala šola na mnoga vprašanja najti lastne odgovore: Na katerih pozitivnih izkušnjah lahko gradimo? Kako naj se spreminja pouk in kako šola kot sistem? In predvsem kako naj se spremenijo učiteljice in učitelji na Albanischule? Pot k medkulturni šoli ne zaobide osebnosti in biografij, ampak jih vključuje. Za neko kolegico to pomeni, da lahko svoje iransko življenjsko ozadje močno živi tudi v šoli in tematizira izkušnje izločanja. Pri drugih je v ospredju strah pred grozečo izgubo nemške tradicije.

Proces spreminjanja

Ljudje, ki delajo skupaj v neki skupini, ne morejo doseči velikih ciljev, če ne razčistijo medsebojnih konfliktov. Tako so morali na Albanischule najprej razčistiti pod površjem tleče motnje v odnosih in komunikaciji v učiteljskem zboru in med učiteljskim zborom in vodstvom šole.

Volja učiteljskega zbora, da to krizno situacijo prebrodi in se odloči za novo pedagoško orientacijo, je bila odločilna za razvoj šole:

- Z metodami razvoja organizacije so najprej prek bilance dobrih in slabih strani analizirali komunikacijske in oblastne strukture v šoli in sprejeli konkretne sklepe za izboljšanje. Kot svetovalec je sodeloval tako imenovani »kritični prijatelj« (vodja druge šole, ki se je izobraževal na področju organizacijskega razvoja) z nepristranskim pogledom od zunaj.

⁵ Prim. tudi Schmidtke (2005).

- Vodstvo šole je podpiralo proces tako, da je prevzelo vlogo usmerjevalca, spodbujevalca in pospeševalca.
- Izdelava prošnje za priznavanje šole kot modelne šole (Expo-Schule) v okviru izobraževalnega projekta spodnjesaškega kulturnega ministrstva z naslovom Kakšno šolo potrebuje prihodnost našega sveta? je povzročila intenzivno ukvarjanje s cilji, vsebinami in možnostjo uresničitve medkulturnega izobraževanja. Izbor in priznavanje šole kot modelne šole spomladi 1998 sta bila ogromna motivacijska pospeška.
- Oprema šole z multimedijskimi aparaturami je podprla individualizirajoče delovne oblike in omogočila mednarodno povezavo s partnerskimi šolami. Odločilen dejavnik je bila motivacija mnogih kolegic in kolegov za nadaljnje izobraževanje na področju dela z računalnikom.

Šepava pot pedagoških in strukturnih sprememb

Šola je za temo na Expo 2000 in kot prihodnji zgled izbrala naslov Življenjski svetovi – učenje v medkulturnem in mednarodnem kontekstu. Cilj je bila življenjska, na izkušnjah temelječa usmeritev pri oblikovanju šolskega vsakdana in izbiri učnih tem. Bila naj bi taka, da bi se lahko vsak otrok, enojezični nemški ali dvo- ali večjezični z migracijskim ozadjem, v svoji individualnosti in biografiji spet našel in dobil podporo pri razvoju identitete.

Cilji so bili notranje odprtje šole (diferencirajoče učne metode, premostitev prehodov med predmeti in razredi, intenzivnejša udeležba učenk in učencev, izboljšava komunikacijskih kompetenc vseh udeleženi) in navzven (intenzivnejše sodelovanje z zunajšolskimi partnerji, vključitev bližnje okolice, Evrope in sveta). Starše naj bi pridobili kot aktivne partnerke in partnerje ter sooblikovalke in sooblikovalce. Končno se je s tem težilo tudi k intenzivnejši demokratizaciji šole.

Didaktično in vsebinsko se je šola orientirala po naslednjih tezah o medkulturnem izobraževanju in se dokončno poslovila od deficitarne usmeritve na manjšino.

Teze za medkulturno izobraževanje⁶

- Jezikovna in kulturna raznolikost sta normalni; medkulturne izkušnje sodijo k vsakdanu.
- Šola je kraj medkulturne izkušnje. Medkulturno izobraževanje je naloga šole.
- Medkulturno izobraževanje ni dodaten predmet, ampak del splošnega izobraževanja. Usmerjeno je na vse učenke in učence. (...)
- Tudi učiteljice in učitelji so v procesu medkulturnega izobraževanja učeči se.
- Medkulturno izobraževanje ni manjšinska pedagogika, kljub temu pa štiti in upošteva pravice manjšinskih otrok.
- Dvo- in večjezičnost pri pouku in v šolskem življenju priznavamo in obračamo v korist.

⁶ Prim. tudi Schmidtke (2005).

- Medkulturno izobraževanje podpira razvoj osebnih identitet in nas odpira za srečanje z drugimi/drugim.
- Medkulturno izobraževanje podpira spoštovanje drugačnosti drugih; spodbuja radovednost, odprtost in razumevanje za druge kulturne usmerjenosti.
- Medkulturno izobraževanje krepi sposobnost dojemanja lastne perspektive in njene spremembe.
- Šola lahko odpira nova področja delovanja za medkulturno izobraževanje in pre-dela medkulturne izkušnje. Pri tem se ne izogiba konfliktom, a jih tudi ne išče. Prek medkulturnega izobraževanja spoznavamo, da lahko raznolikost ponuja pozitivne spodbude za sobivanje in reševanje konfliktov.
- Pri medkulturnem izobraževanju nagovarjamo razum, srce in čutila.

Možen prenos teh tez v šolsko prakso je zahteval vsebinske razmisleke. Kontroverzne diskusije se niso toliko razplamtele okrog teorije, ampak vedno takrat, ko je stvar postala konkretna. Poleg nešteti, delno razgreti in kaotičnih pogovorov v odmorih so bili sestanki delovne skupine najprej mesto, kjer so v majhnem krogu razmišljali in se prepirali. Čas in prostor za skupno razčiščevanje sta bila skopa, a so si ju vedno znova izborili. Razvoj kulture povratne informacije in dialoga je pokazal prve sadove.

Pogled na vprašanja, ki so se pri tem pojavila, ponazarja proces diskusije, ki pojasnjuje težave pri uresničevanju medkulturnih izobraževalnih ciljev:

- *Sprememba perspektive – osrednji pojem medkulturnega izobraževanja*

Mar lahko sploh pobegnemo iz ozkega prepletanja biografskih, družbenih, morda celo etnocentričnih povezav, sprejmemo nove perspektive in te potem posredujemo tudi našim otrokom in staršem?⁷ Kaj pomeni sprememba perspektive, ki ni usmerjana izključno na specifične etnične fenomene, ampak pogled ravno in posebej usmerja tudi na vrednote in norme nemške večine? Rasizem in diskriminacije na primer – kakšne so naše projekcije na druge? Smo tudi mi storilke in storilci, (so-)odgovorni ali pa so krive (le) institucionalne strukture? Ali znamo učiteljice in učitelji na Albanischule sploh opazovati z zornega kota manjšine na naši šoli? Včasih gotovo, ampak kako je, če se pojavijo dvomi o naših lastnih interesih in predstavah o vrednotah?

- *Medkulturno izobraževanje kot del splošnega izobraževanja*

V okvirnih smernicah najdemo le malo medkulturnih povezav. Kaj konkretno pomeni medkulturno odpiranje predmetov? Mar to, da predpisanim temam dodamo še nekatere medpredmetne? Ali ne gre prej za vsebinsko preoblikovanje »normalnih« učnih vsebin z medkulturne perspektive? Konkretno torej za spremembo osrednjih učnih vsebin. Ali to sploh znamo?

⁷ V zgoraj opisanem času (1997) so bile te teze le osnutek. Danes so natisnjene v priložniku Sprememba pogleda – poti k medkulturni šoli (Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule, Nds. Kultusministerium, Hannover, 9/2000), str. 27.

– *Tematiziranje večjezičnosti*

Nujna je senzibilnost za dvojezične otroke in njihove kompetence. Katere jezike moramo izpostaviti? So dovolj samo napisi na vratih v različnih jezikih ali pa si s tem gradimo le multikulturni Disneyland? Ali naj gremo tako daleč, da dele pouka izvajamo v tujem jeziku ali pa ponujamo delovne skupine v različnih jezikih? Katere jezike bomo izbrali? Mar s tem ne zahtevamo preveč od sebe? Mar ne zahtevamo preveč od otrok? Kaj pravijo raziskave o usvajanju jezika?⁸ Kaj hočejo starši?

– *Upoštevanje pravic otrok iz manjšin*

Ali je dovolj medkulturna orientiranost, ki si je zastavila cilj, da bo vsakega otroka spodbujala glede na njegove potrebe, ali pa nekateri od teh otrok potrebujejo prej ali slej posebne ukrepe? Ali z medkulturnim delom dosežemo tudi boljše dosežke otrok z migracijskim ozadjem?

Na številnih sestankih delovnih skupin, katerih so se aktivno udeleževali starši, so zbirali ideje o prenosu v šolsko in učno prakso. Posebno starši z migracijskim ozadjem so se močno angažirali in spodbujali razvoj šole v medkulturni učni prostor. Ponujali so, pogosto skupaj z učnim osebjem, delovne skupnosti v svojih jezikih, pripravili so tematske kotičke in doživljajske dneve o svoji prvotni domovini. Tisti, ki so tako ali drugače zainteresirani za izobraževanje, so utirali pot drugim. Preseganje monokulturne dominancje je pomenilo, da starše z migracijskim ozadjem pridobijo kot partnerke in partnerje in jih otrokom predstavijo kot pozitivne vzore.

Razvili so nove strukture, ki naj bi omogočile, da bi skupaj z njimi okrepljeno razčistili zgoraj naštetá vprašanja v procesu. To ni bilo vedno uspešno, ker sta stalna časovna stiska v šoli in gostota razvojnih linij pogosto zahtevali hitre odločitve. Na evalvacijskih sestankih so prediskutirali in iskali poti za izboljšanje.

Vsakokratni individualni interesi in sposobnosti učiteljic in učiteljev kakor tudi sodelujočih staršev so se stekali v oblikovanje šolskega področja delovanja in bili pomemben vir motivacije.

Interna usmerjevalna skupina na šoli je koordinirala delo skupin na različnih področjih delovanja, vedno znova povezovala linije, ki so se delno razhajale, in postavljala tudi neprijetna vprašanja.⁹

V nadaljevanju je predstavljenih pet področij delovanja, na katerih je viden trud, da bi razvili posebna didaktična, a tudi realna »mesta« za praktični prenos omenjenih medkulturnih tez. Razumeli so jih kot zidake in kot taki pojasnjujejo spreminjajoče se razumevanje pouka: ta pogosto pomeni projektno delo, je medpredmetno povezan in prehaja iz enega leta v naslednje, odprt je za dojemanje izkušenj otrok in vključevanje bližnje in širše okolice.

⁸ Prim. že prej omenjena Stöltingova prispevka (2005a; 2005b).

⁹ O mnogoplastnosti procesa razvoja šole, nasprotjih in uporih nekaterih kolegic in kolegov tukaj ne moremo podrobneje razpravljati. Prispevek Heidrun v. d. Heide (ravnateljica šole Albanischule) in Claudie Schanz opisuje ta proces natančneje v Start frei für die Schulentwicklung, v reviji Beispiele 1/99, str. 18–23.

Kratek pregled petih medkulturnih pedagoških področij delovanja

Medkulturni prostor delovanja

Skupaj z otroki udobno uredimo meditativni prostor za čutno dožemanje in obravnavanje fenomenov: s tipanjem, vohanjem, okušanjem, poslušanjem, gledanjem, gibanjem in aktivnostjo. S tem bomo pri vsakem otroku spodbudili različna občutja, spomine in domišljijo. Zaznavanje in njihova izmenjava lahko vodi k okrepljeni samozavesti in večji senzibilnosti, a tudi k večji empatiji v odnosih z drugimi. Če pri sebi odkriješ domače, a tudi tuje, in to sprejmeš, potem lahko to domnevno storiš tudi pri drugih – tako pravi teza. V tem prostoru izvajajo tudi treninge za medkulturno kompetenco, na primer s programom Svet raznolikosti.¹⁰

Projekti pri pouku

Jezikovna in kulturna raznolikost sta tematizirani in obravnavani v medpredmetni povezavi pri pouku, na zunajšolskih učnih mestih, v šolskem življenju in sodelovanju z evropskimi partnerskimi šolami. Pri tem so v ospredju skupne značilnosti med učenkami in učenci in ne razlike. V diferencirajoči obravnavi skupnih fenomenov se upoštevajo individualno različni vidiki.

Medkulturna delavnica

Raziskovalna in učna delavnica za ukvarjanje z abecedami, pisavami in jeziki: udoben prostor ponuja več priložnosti za poslušanje pesmi, zgodb in glasov v različnih jezikih. Knjižnica, ki jo uredijo vsi člani šolske skupnosti, pomeni možnost branja knjig in zgodb v različnih jezikih in informiranja o svetu. Učne delavnice izhajajo iz naravne radovednosti otrok do tujih jezikov in jim omogočajo, da sami ali v skupinah preizkusijo tuje pisave, jezike in pisala.

Mednarodna delavnica za pisanje

Moderne tehnologije tukaj uporabljajo za to, da otroci lahko direktno komunicirajo z otroki po celem svetu. Na podlagi medijsko-pedagoškega kurikula se naučijo pridobivati informacije iz medmrežja in javno predstavljati učne rezultate.

¹⁰ Bertelsmann Stiftung, Forschungsgruppe Jugend und Europa (ur.) (1998): Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des a world of difference-Institute, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung. V Nemčiji obstaja široko razpredena mreža sodelavcev, ki se ukvarjajo z nadaljnjim razvojem tega programa in ponujajo treninge v šolah.

Partnerstva

Kontakti z otroki in učitelji ter učiteljicami v drugih evropskih in neevropskih državah širijo lasten zorni kot in zaznamujejo zavest. V projek-tih Evropske unije sodelujejo s šolami iz Finske, Poljske, Latvije in Italije.

Od leta 1999 so dosledno delali glede prenosa teh področij delovanja v pouk in praktične pedagoške načrte.¹¹

Odpiranje šole z mreženjem

Med razvojem šole so razjasnili nekatere probleme, vendar so se vedno znova pojavljala nova vprašanja. Čedalje bolj jasno je postajalo, da se da cilje bolje doseči z dobro kooperacijo s partnerji. Dobro delo v mreži je sicer spet zahtevalo čas, a je dalo tudi nove impulze in motivacijo. Od leta 2001 sodeluje šola v mreži Unescovih projektnih šol, regionalnem integracijskem konceptu za integracijo otrok s posebnimi potrebami v redno šolo, mreži inovativnih šol za spodbujanje posebno nadarjenih otrok in tudi mreži inovativnih šol fundacije Bertelsmann. Poleg tega šola koordinira projekt Evropske unije.

Končna evalvacija

Interna končna evalvacija je bila izvedena leta 2001 s pomočjo *Nemškega inštituta za mednarodne pedagoške raziskave (Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF))* v okviru evalvacije vseh spodnjesaških modelnih šol v okviru svetovne razstave EXPO. Povprašali so po dejanskem stanju kot oceni aktualne situacije in o tem, kakšno stanje naj bi bilo glede na želje v zvezi z določenim vidikom. Potem so se lotili direktne primerjave med tem, kar je, in tem, kar naj bi bilo. Tukaj lahko opozorimo samo na nekatere posebno jasne izjave. Zelo veliko ujemanje je bilo pri naslednjih ugotovitvah:

- skupni pedagoški cilji (dejansko: 93,4 odstotka, kot naj bi bilo: 100 odstotkov);
- skupno izoblikovanje šolskega profila (dejansko: 93,3 odstotka, kot naj bi bilo: 100 odstotkov);
- medpredmetno sodelovanje, ki se orientira po skupnih temah (dejansko: 66,7 odstotka, kot naj bi bilo: 86,7 odstotka);
- ciljni izkoristek različnih sposobnosti in interesov za skupno delo (dejansko: 80 odstotkov, kot naj bi bilo: 100 odstotkov).

Velika razhajanja med oceno dejanskega stanja in tistim, kot naj bi bilo, so se pojavila pri naslednjih izbranih vprašanih in so s tem tvorila izhodišča za nov razvoj:

¹¹ O konkretnem prenosu v obliki opisa in analize pouka tukaj ne moremo natančneje razpravljati. O tem bo avtorica v kratkem objavila posebno publikacijo.

- organiziranje nadzornih skupin (dejansko: 6,7 odstotka, kot naj bi bilo: 73,3 odstotka);
- dogovor o domačih nalogah (dejansko: 26,7 odstotka, kot naj bi bilo: 80 odstotkov).¹²

Od leta 2001 je na šoli nadzorna skupina, ki jo usmerja psihologinja.

V ozadju opisanega intenzivnega procesa izoblikovanja mnenja ti rezultati ne presenečajo. Učinkovito potrjujejo, da je intenzivno delo za skupne pedagoške cilje in vodilno podobo šole pri razvoju šole zelo pomembno in je to tudi v prihodnje zaželeno.

Razveseljive in kot potrditev dela za razvoj šole so tudi visoko ovrednotene pritrdilne ocene medpredmetnega sodelovanja. Nanje lahko gledamo kot na izraz spremenjenega razumevanja pouka.

Uspešnostni dejavniki za pot medkulturnega odpiranja

Intenziven boj za skupne sprejete vrednote in norme prek aktivnega ukvarjanja s kulturo dialoga in reševanja konfliktov, nastavkov novih pedagoških usmeritev in rezultati zaključne evalvacije kažejo na v celoti uspešen potek procesa. Brez truda za preseganje kulturalizma in etnizirajočega razmišljanja in boja proti zapostavljanju si medkulturnega izobraževanja v šoli ne moremo predstavljati. Na Albanischule so bili za tak pozitiven razvoj odločilni naslednji dejavniki:

- na začetku prepričljive in kreativne faze, v katerih so prebudili zanimanje učiteljskega zbora za medkulturno izobraževanje, da se odprejo za nove usmeritve;
- spoznanje učiteljic in učiteljev, da bodo od medkulturnega učenja imeli osebno korist;
- stalno skupno razmišljanje v fazah evalvacij, ki spremljajo proces;
- vključevanje staršev z migracijskim ozadjem kot partnerk in partnerjev, ki jih je treba jemati resno;
- razvoj medkulturnih prostorov ravnanja kot didaktičnih prostorov, ki jih uporabimo za pouk; tako je postalo medkulturno učenje konkretno in se ga je dalo doživljati in razvijati;
- odprtje šole tudi navzven na podlagi stikov dobrega seznanjanja javnosti in z mreženjem;
- odločitev, da bo težišče na tematiziranju večjezičnosti.

V analizi procesa je postalo tudi jasno, da je prišlo do težav, ki se jih ni dalo rešiti, čeprav so jih prepoznali. Pokazali so na potrebo po nadaljnjih aktivnostih:

- Na začetku procesa in v zaključni evalvaciji se je pokazalo, da bo treba prenoviti pouk nemščine kot »drugega jezika«.

¹² Vrednosti so bile pridobljene z vnosom v petstopenjsko lestvico: ni podatka / sploh ne drži / bolj ne drži / bolj drži / popolnoma drži. Evalvacijske rezultate DIPF ni objavil, ampak jih je dal v vpogled posameznim šolam.

- Vključevanje učitelja turščine kot materinščine je uspelo le sporadično.
- Načrtovana predelava kurikula je obstala v nastavkih.
Da bi prišli do pozitivnih rešitev, bodo še vedno potrebne kritične diskusije v skupnem dialogu.

Uporabnost Albanischule kot modela za medkulturni razvoj šole

Ena od posebnosti Albanischule je gotovo izstopajoča in jo loči od drugih šol: udeležba na svetovni razstavi 2000 v Hannovru – ki pa je vsekakor že bila posledica uvedenega razvoja šole. Posplošeno iz tega ugotovimo, da lahko izobraževalna politika razvoj šole spodbudi in pospešuje s tekmovanji in podobnim.

Tudi če je razvoj posamezne šole vedno le enkratni proces, lahko splošne ugotovitve od tod vsekakor prenesemo drugam. Te je treba predstaviti povzemajoče glede na uresničitev ciljev medkulturne vzgoje v kontekstu sistematičnega razvoja šole. Če povzamemo, lahko označimo kot uporabne naslednje dejavnike:

- začetno fazo, v kateri lahko neka oseba ali skupina učni zbor prepriča o možnostih sprememb;
- vključitev zunanjega svetovanja, ki proces spremlja dolgoročno;
- razvoj kulture dialoga in reševanja konfliktov v učiteljskem zboru in tudi šolskem okolju in s tem procesa ozaveščanja o tem, kaj je lahko dobra šola, tukaj – dobra medkulturna šola;
- uporaba sistematičnih metod razvoja šole za proces uvajanja medkulturnega izobraževanja in faz evalvacije, ki spremljajo proces;
- kontinuirana podpora procesa prek internega in eksternega nadaljnega izobraževanja;
- vključitev staršev, predvsem tudi staršev z migracijskim ozadjem;
- odprtje šole navznoter (glede pouka, metod poučevanja in učnih metod ...) in tudi navzven (občina in širše);
- mreženje šole z zunajšolskimi ustanovami in partnerji in skupno delo pri temah.

Ključnega pomena z mojega vidika je, da ohranimo proces kritične refleksije; da v šoli vedno znova razmišljamo o tem, kako smo lahko pravični do vseh otrok, ne glede na to, kako različni so. Pri tem je treba posebej štiti pravice otrok iz manjšin. Zaradi homogenizacijskega pritiska večinske družbe in ustreznih izobraževalnopolitičnih odločitev vedno obstaja nevarnost, da bomo zdrsnili v stare kulturalistične vzorce. Razen tega je šola izjemno dinamična tvorba, ki mora vedno reagirati na izzive z novimi rešitvami. Za podporo bi bili zato poleg okrepljenega sistematično usmerjenega nadaljnega izobraževanja učiteljev potrebni instrumenti za medkulturni razvoj šole, ki bi se jih dalo univerzalno uvesti na vseh šolah in bi upoštevali in cenili dotedanje izkušnje na ustanovi, a bi hkrati prispevali k spremembi perspektive in paradigme.

Literatura

- Auernheimer, G. (1998). Grundmotive und Arbeitsfelder interkultureller Bildung und Erziehung, v: Bundeszentrale für politische Bildung (ur.). Interkulturelles Lernen. Bonn: O. V.
- Bertelsmann Stiftung, Forschungsgruppe Jugend und Europa (ur.) (1998). Eine Welt der Vielfalt. Ein Trainingsprogramm des a world of difference-Institute, New York, in der Adaption für den Schulunterricht. Gütersloh: Verlag Bertelsmann Stiftung.
- Gogolin, Ingrid (1994). Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule. Münster/New York: Waxmann.
- Ledoux, G., Leeman, Y., Leiprecht, R. (2001). Von kulturalistischen zu pluriformen Ansätzen. Ergebnisse des niederländischen Projekts »Interkulturelles Lernen in der Klasse«, v: Auernheimer, Georg et al. (ur.). Interkulturalität im Arbeitsfeld Schule. Empirische Untersuchungen über Lehrer und Schüler. Opladen: Leske & Budrich. str. 177–195.
- Nds. Kultusministerium (ur.) (2001). Handbuch »Sichtwechsel – Wege zur interkulturellen Schule«, Hannover.
- Rolff, H. G., Buhren, Claus G., Lindau-Bank, D., Müller, S. (1999). Manual Schulentwicklung. Weinheim/Basel: Beltz.
- Rolff, Hans-Günter (2002). Qualität sichern und entwickeln. Ein Modell pädagogischen Qualitätsmanagements, v: Pädagogik 6, str. 39–41.
- Schanz, C., Röder, U. (1995). Anwesend, aber nicht zugehörig sein. Gespräch mit zwei ausgesiedelten Jugendlichen. v: Pädagogik 10, str. 14–17.
- Schmidtke, H. P. (2005). Entwicklung der pädagogische Betrachtungsweise – Ausländerpädagogik, interkulturelle Pädagogik, Pädagogik der Vielfalt. v: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (ur.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, str. 142–161.
- Schratz, M. (1999). Erreichtes sichern – Neues entwickeln. Selbstevaluation als Bemühen, Qualität zu verstehen, v: Hessisches Landesinstitut für Pädagogik (ur.). Qualitätsentwicklung und Qualitätssicherung von Schulen. Wiesbaden, str. 62–67.
- Stöltzing, W. (2005a). Erziehung zur Mehrsprachigkeit und zweisprachige Erziehung. v: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (ur.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, str. 235–251.
- Stöltzing, W. (2005b). Fachliches Lernen durch das Medium der Zweitsprache Deutsch. v: Leiprecht, Rudolf/Kerber, Anne (ur.): Schule in der Einwanderungsgesellschaft. Schwalbach/Ts.: Wochenschauverlag, str. 252–263.

SCHANZ Claudia

VISIONS NEED WAYS – INTERCULTURAL OPENING OF THE SCHOOL

Abstract: In Germany, the field of education and the situation of school have completely changed due to migrations. For a long time, it was thought that the cultural, linguistic and religious socialisation of pupils can be ignored. The monolingual habitat of the school was in opposition with the multicultural and multilingual pupils. The international studies on school achievements PISA and IGLU showed that monoculturally-oriented school systems (like it is the case in Germany) do not only deprive immigrant children and youth of educational chances, but also local pupils. This article shows through the case of the Albanischule school (Göttingen in Germany) how a different educational culture can be developed and implemented through a model of intercultural development. A pedagogic answer to social changes can only be found in a school that increasingly opens up internationally. This requires an educational culture based on accepting and respecting children from minorities.

Keywords: intercultural development of the school, learning organisations, intercultural educational goals, fields of pedagogic operation, intercultural opening, culture of dialogue and resolving conflicts.