

Allgemein bildende und berufliche Schulen

Alle Schularten

*Innovatives
Bildungsservice*

Integration und Bildung

Gemeinsam den schulischen Anfang
gestalten

Stuttgart 2016 ■ IB - 3



Landesinstitut für
Schulentwicklung

Qualitätsentwicklung
und Evaluation

Schulentwicklung
und empirische
Bildungsforschung
Schulentwicklung

Bildungspläne

Redaktionelle Bearbeitung:

Redaktion:	Elvira Papesch, Landesinstitut für Schulentwicklung Stuttgart
Autorinnen und Autoren:	Marion Aicher-Jakob, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg Karl-Heinz Aschenbrenner, Pädagogische Hochschule Ludwigsburg Oda Ferber, Lehenbachschule Winterbach Elfriede Kato, Staatliches Schulamt Offenburg Michaela Menichetti, Eduard-Spranger-Schule Reutlingen Mehrnousch Zaeri-Esfahani, Autorin und Referentin
Layout:	Elvira Papesch, Norbert Ropelt, Daniel Walter
Beratung und Mitarbeit:	Nicole Stein, Gymnasium Renningen
Stand:	Dezember 2016

Impressum:

Herausgeber: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 6642-0
Telefax: 0711 6642-1099
E-Mail: poststelle@ls.kv.bwl.de
www.ls-bw.de

Druck und Vertrieb: Landesinstitut für Schulentwicklung (LS)
Heilbronner Straße 172, 70191 Stuttgart
Telefon: 0711 66 42-1204
www.ls-webshop.de

Urheberrecht: Inhalte dieses Heftes dürfen für unterrichtliche Zwecke in den Schulen und Hochschulen des Landes Baden-Württemberg vervielfältigt werden. Jede darüber hinausgehende fotomechanische oder anderweitig technisch mögliche Reproduktion ist nur mit Genehmigung des Herausgebers möglich. Soweit die vorliegende Publikation Nachdrucke enthält, wurden dafür nach bestem Wissen und Gewissen Lizenzen eingeholt. Die Urheberrechte der Copyrightinhaber werden ausdrücklich anerkannt. Sollten dennoch in einzelnen Fällen Urheberrechte nicht berücksichtigt worden sein, wenden Sie sich bitte an den Herausgeber. Bei weiteren Vervielfältigungen müssen die Rechte der Urheber beachtet bzw. deren Genehmigung eingeholt werden.

© Landesinstitut für Schulentwicklung, Stuttgart 2016

Inhaltsverzeichnis

1	Statt eines Vorworts: Mein erster Schultag (M. Zaeri-Esfahani)	1
2	Einleitung	4
3	Lehrerinnen und Lehrer unterrichten zum ersten Mal Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse	6
3.1	Ausgangspunkte.....	6
3.2	Motiviert starten.....	6
3.3	Eigene Einstellungen zu politischen und gesellschaftlichen Hintergründen identifizieren	7
3.4	Ausgleich für Belastungen schaffen	8
3.5	Rahmenbedingungen der Beschulung von Kindern und Jugendlichen ohne wesentliche Deutschkenntnisse erkunden	8
3.6	Eigene berufliche Vorkenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen aktivieren	9
3.7	Auf vorhandene Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium aufbauen.....	10
3.8	Die räumlichen Voraussetzungen überprüfen und gestalten.....	11
3.9	Verschiedene Materialien sichten und ergänzen.....	11
3.10	Ein passendes Unterrichts- und Förderkonzept erstellen.....	11
3.11	Lehrauftragsverteilung und Stundenpläne mit dem Unterrichtskonzept abstimmen	12
3.12	Kontakt zu erfahrenen Lehrkräften in Vorbereitungsklassen herstellen	13
3.13	Kontakt zu Beraterinnen und Beratern herstellen, Fortbildungsangebote wahrnehmen und Supervisionsmöglichkeiten nutzen	13
4	Schulen entwickeln ihre interkulturelle Öffnung	14
4.1	Grundsätze vereinbaren	14
4.2	Die Einschulung der neuen Schülerinnen und Schüler gestalten.....	14
4.3	Veranstaltungen mit den Eltern und für sie gestalten.....	16
4.4	Veranstaltungen mit der ganzen Schulgemeinde durchführen.....	17
4.5	Diversität (be-)achten und Unterstützungsmöglichkeiten schaffen	18
4.5.1	Mehrsprachigkeit aufgreifen und weiterentwickeln.....	18
4.5.2	Den interreligiösen Dialog fördern.....	19
4.6	Unterstützungssysteme nutzen	20
4.7	Ressourcenorientierung ernst nehmen	21
4.7.1	Die ganze Schule macht sich auf den Weg.....	21
4.7.2	Ein Fachteam „Interkulturelle Bildung“ wird gegründet.....	22
4.7.3	Das örtliche Netzwerk wird einbezogen	22
4.8	Die Rolle der Vorbereitungsklassen im Auge behalten	23
4.8.1	Vorbereitungsklassen in der Schulgemeinschaft.....	23
4.8.2	Teilhabe am Schulleben.....	23
4.8.3	Nachmittagsangebote	25

4.9	Ausblick für sich öffnende Schulen.....	25
5	Anfänge für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten ...	26
5.1	... in der Schule	26
5.2	... in der Klasse	27
5.3	... unter Berücksichtigung ihrer Vorerfahrungen	28
5.4	... durch unterstützende Projekte	30
5.4.1	Kunst-, Garten- und Medienprojekte	31
5.4.2	Der Kranich – Symbol für Glück und Gesundheit.....	33
5.4.3	Geschichten aus aller Welt.....	34
5.4.4	„Ich bin eine Weltbürgerin. Ich bin ein Weltbürger.“	34
5.5	... mit den Eltern.....	36
5.5.1	... als willkommene Partner an der Schule.....	36
5.5.2	... durch das Projekt „Das gemütliche KULTSofa“	42
6	Schulische Identitätsarbeit im Kontext von Migration und Interkulturalität (M. Aicher-Jakob)	45
6.1	Pädagogische Institutionen als Orte interkultureller Begegnung.....	45
6.2	Schule – Weichenstellung für Inklusionsprozesse	47
6.3	Verlässliche Bildungs- und Erziehungspartnerschaften	49
6.4	Migration und Bildungsintegration	51
6.5	Auf die Haltung kommt es an	53
6.6	Schulische Identitätsarbeit als Passungsarbeit	55
7	Literatur.....	58
7.1	zu Kapitel 3.....	58
7.2	zu Kapitel 4.....	58
7.3	zu Kapitel 5.....	58
7.4	zu Kapitel 6.....	59

1 Statt eines Vorworts: Mein erster Schultag (M. Zaeri-Esfahani)

Mein erster Schultag¹

Heidelberg im April 1986

Die Internationale Gesamtschule Heidelberg, IGH, erklärte sich bereit, uns vier Kinder aufzunehmen. Mein erster Schultag begann im gemütlichen Zimmer des Schulrektors. Er begrüßte uns einzeln mit Handschlag. Ich dachte an die Schulrektoren in Iran, die uns Kinder wie Luft behandelt hatten. Dieser Schulleiter hatte lächelnde Augen.

Der erste Schultag wurde ein besonderer Tag für mich. Nach dem Gespräch wurde unsere kleine Schwester in Begleitung unseres Vaters und einer Lehrerin in die erste Klasse gebracht. Wir, die drei älteren Geschwister, wurden jeder von einer Lehrkraft in unsere jeweilige Klasse begleitet. Der Unterricht hatte schon begonnen, und die Schulflure waren leer. Das bedeutete, dass ich mitten im Unterricht in die Klasse hineinplatzen würde. Das war mir äußerst unangenehm. Ich dachte, es könnte nicht schlimmer kommen.

Ich versuchte, ein braves Kind zu sein, und folgte der Lehrerin. Ich schaute mich mit großen Augen um und bemühte mich nach Kräften, mir zu merken, wie oft wir nach rechts und nach links abbogen. Doch es kam, wie es kommen musste. Ich wusste schon bald nicht mehr, wie ich zum Sekretariat zurückfinden sollte, wo unser Vater uns am Nachmittag abholen wollte. Langsam geriet ich in Panik, und mir blieb nichts anderes übrig, als mein Schicksal ganz in die Hände dieser Lehrerin zu legen.

Dann liefen wir durch eine schwere rote Schwingtür mit dreieckigen Fenstern. Wir befanden uns draußen. So viel verstand ich. Ich rätselte, wohin sie mich wohl führen würde. Aber mir blieb nicht viel Zeit zum Nachdenken, denn sie lief in einem solchen Tempo, dass ich kaum mitkam. Immer wieder sagte sie: „Kommst du, bitte?“

Wir gingen ein ganzes Stück über den Schulhof und kamen schließlich zu einem anderen Gebäude. Hinter den großen Scheiben erblickte ich spärlich bekleidete Kinder, die in einem Becken schwammen. Das Schwimmbecken erinnerte mich an unseren Swimmingpool. Doch ich fragte mich, warum die Kinder während der Schulzeit im Swimmingpool schwimmen durften. In Iran war das Schwimmen in der Öffentlichkeit verboten gewesen. Voll Staunen lief ich weiter und sah gerade noch, wie die Lehrerin in einer weiteren Tür verschwand. Wir liefen Treppen hinunter und standen plötzlich in einer Sporthalle. Auch so etwas hatte ich noch nie gesehen. In den Mädchenschulen in Iran gab es keinen Sportunterricht. Meine Augen wurden noch größer. Meine Begleiterin unterhielt sich mit der Lehrerin, die in der Sporthalle eine Gruppe von Kindern meines Alters unterrichtete. Sie tauschten ein paar Sätze aus, dann ging sie. Ich fühlte mich sehr einsam und wollte am liebsten gleich nach Hause.

¹ Auszug aus: Mehrnousch Zaeri-Esfahani, „33 Bogen und ein Teehaus“, Peter-Hammer-Verlag, Wuppertal, Januar 2016, (S. 123-128), ISBN 978-3-7795-0522-8

Doch zum Glück war die Lehrerin in der Sporthalle sehr nett. Sie beugte sich zu mir herunter und sagte etwas in einer sehr seltsamen Sprache. Diese Sprache mit so komischen Lauten wie „eu“ und „au“ war mir vollkommen unbekannt. Ich hatte meine Augen auf ihren Mund geheftet, der mir wie ein Automat vorkam. Die Üs und Ös kannte ich zum Glück schon aus dem Türkischen. Ich war froh, dass die Deutschen auch mit Üs und Ös sprachen, die ich nach langem Üben in der Türkei perfekt beherrschte. Die Lehrerin merkte schnell, dass ich kein Deutsch verstand. Sie fragte noch ein paar Dinge, die ich nicht beantwortete. Ich starrte an ihr vorbei in die Halle, weil mir unglaublich schien, was sich hinter ihrem Rücken abspielte. Die Kinder dort trainierten an den Ringen. Ich schaute mehrfach hin, aber ich begriff nicht im Entferntesten, warum ich hier war. Sporthallen, Turngeräte und Ringe kannte ich nur aus dem Fernsehen, von den Olympischen Spielen. Wir hatten Videos der Olympischen Spiele auf dem Schwarzmarkt gekauft, weil mein jüngerer Bruder sportbegeistert war. Und die Kinder hier, die so alt waren wie ich, liefen an den Ringen hin und her, und noch schlimmer, sie hingen daran und schaukelten darin. Sie sahen aus wie die kleinen gelenkigen Äffchen aus dem Dschungelbuch. Ich war wie betäubt. Ich dachte, hier fände Unterricht für hochbegabte Kindersportler statt. Nun war ich mir sicher, dass ich aus Versehen hierhergebracht worden war. Inzwischen hatten die Kinder mich auch bemerkt. Sie kamen zu uns herübergelaufen und versammelten sich um mich. Sie fingen alle gleichzeitig an zu sprechen. Sie fragten mich tausend Dinge. Ein Mädchen fasste meine langen schwarzen Haare an, die meine Mutter für diesen wichtigen Tag zu einem makellosen, langen Pferdeschwanz oben am Hinterkopf zusammengebunden hatte. Ich schaute die Kinder nur an und versuchte verzweifelt, ein paar Wörter aus dem Geräuschwirrwarr herauszupflücken und zu verstehen. Doch es gelang mir nicht. Glücklicherweise konnte die Lehrerin die Kinder beruhigen. Sie richtete das Wort allein an mich. Alles war plötzlich still. Die Lehrerin fragte mich: „Deutsch?“

Ich schüttelte den Kopf. Die Kinder hielten den Atem an.

Die Lehrerin fragte: „Englisch?“

Ich schüttelte wieder den Kopf.

Die Spannung stieg.

Sie fragte: „Französisch?“

Ich wusste gar nicht, was das war, und sah sie mit großer Ratlosigkeit an. Auch sie war ratlos.

Sie zeigte auf eine Bank und bedeutete mir, dass ich dort Platz nehmen solle. Sie gab den Kindern Anweisungen. Die kehrten zu den Ringen zurück und stellten sich in einer Reihe auf. Die Lehrerin setzte ihren Unterricht fort. Ich war erleichtert. Ich setzte mich hin und beobachtete das Geschehen aus sicherer Entfernung. Dabei fiel mir ein Mädchen mit dunklen Haaren auf. Als der Unterricht offensichtlich zu Ende war, musste ich schnell sein. Ich ließ das dunkelhaarige Mädchen nicht aus den Augen und kämpfte mich zu ihm durch. Bei ihm angelangt, fragte ich, ob sie Türkin sei: „Türk müsün?“

Sie schaute mich an und fragte: „Türkçe konuşuyor musun? Sprichst du Türkisch?“

Aus mir schoss ein großes und lautes: „Evet!“ Ich war so froh. Ich war glücklich. Das Mädchen ließ einen lauten Schrei los: „Frau Wegner, Frau Wegner, sie spricht Türkisch!“

Es war wie ein Wunder. Es war, wie wenn der Yeti irgendwo auftauchen und man auf einmal merken würde, dass er eine Sprache sprach, die einer der Anwesenden verstand. Das war aufregend, auch für mich, für den Yeti selbst, sozusagen. Ich war außer mir. Ich wusste gar nicht, was ich zu-

erst fragen sollte. So viele Fragen drängelten sich in meinem Kopf und schubsten einander beiseite. Nun kamen alle Kinder zurückgerannt und redeten auf das türkische Mädchen ein. Auch diese Kinder schubsten einander beiseite, und ein paar bekamen Streit. Da schickte die Lehrerin alle fort. Ich war froh. Das Mädchen musste mir ein paar wichtige Dinge übersetzen. Sie trug dem Mädchen auf, auf mich aufzupassen und mich zum Unterricht ins Schulgebäude mitzunehmen, damit ich nicht verloren ginge. Ich wusste, ich war gerettet.

2 Einleitung

Die Handreichung „Gemeinsam den schulischen Anfang gestalten“ möchte Lehrkräfte und Schulleitungen in ihrer Bemühung unterstützen, neu zugewanderte Kinder und Jugendliche in ihren Schulen aufzunehmen und erfolgreich ankommen zu lassen. Die schulischen Anfänge, die dabei zu gestalten sind und die hier beleuchtet werden sollen, finden auf unterschiedlichen Ebenen und zwischen verschiedenen Beteiligten statt. Die neuen Schülerinnen und Schüler wagen den Neuanfang in einer ihnen unter Umständen völlig neuen Umgebung mit einer neuen Sprache, neuen Routinen, Regeln und Erwartungen. Diese noch fremden Bedingungen müssen ihnen erst noch vertraut werden, sodass idealerweise eine Neuorientierung, die Verknüpfung des Mitgebrachten mit dem Neuen, möglich ist. Das gilt nicht nur für die Kinder und Jugendlichen, sondern auch für ihre Eltern, die die gesellschaftliche Eingewöhnung und damit auch den weiteren Bildungsweg ihrer Kinder mit ihrer Haltung maßgeblich unterstützen können.

In den folgenden Beiträgen werden die pädagogischen Möglichkeiten dargestellt, wie Anfänge in verschiedenen schulischen Handlungsfeldern interkulturell² gestaltet werden können.

Dabei wird im dritten Kapitel in den Blick genommen, welche organisatorischen und professionellen Bedingungen Lehrkräfte für ihre künftige Unterstützungsarbeit, etwa in einer VKL³, brauchen, um diese so weit wie möglich vorbereitet und strukturiert beginnen zu können. Gleichzeitig geht es aber auch um Unterstützungsangebote, die Lehrkräfte nutzen und ins Leben rufen können, um die verantwortungsvolle Arbeit zwar effektiv, aber nicht selbstausbeuterisch zu erledigen.

Im vierten Kapitel stehen Schule und die Schulgemeinschaft mit ihrem interkulturellen Gesamtkonzept im Mittelpunkt. Es geht um den Aufbau von Strukturen, die für alle Seiten Handlungssicherheit innerhalb eines verlässlichen Ablaufs für Aufnahme und Ankommen der Kinder und Jugendlichen gewährleisten. Diese sind genauso wichtig wie die damit einhergehende Übereinkunft über Haltungen und Werte, die bei aller kulturellen Offenheit auch Orientierung in der neuen Umgebung vermitteln sollen.

Im fünften Kapitel finden sich Anregungen dazu, was für neu angekommene Schülerinnen und Schüler in der Schule, in den Klassen mit Hilfe von interkulturellen Projekten getan werden kann. Insbesondere wenn Kinder und Jugendliche mit Belastungen kommen. Auch Möglichkeiten und Stolpersteine in der Zusammenarbeit mit Eltern als Partner der Schule bei der Erziehung und Bildung ihrer Kinder werden im selben Kapitel aufgezeigt. Auch dabei wird deutlich, dass die Zu-

² Bildungspolitische Grundlage der Handreichung ist die Neufassung des Beschlusses „Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule“ der Kultusministerkonferenz vom 05.12.2013, „Ziele und allgemeine Grundsätze“ (S. 3 ff.), z. B.: „Schule nimmt Vielfalt zugleich als Normalität und als Potenzial für alle wahr.“ „Schule trägt zum Erwerb interkultureller Kompetenzen im Unterricht aller Fächer und durch außerunterrichtliche Aktivitäten bei.“

³ VKL sind Vorbereitungsklassen, die als schulische Sprachförder- und Integrationsmaßnahme für Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache und ohne ausreichende Deutschkenntnisse eingerichtet werden (siehe „Verwaltungsvorschrift zum Unterricht für Kinder und Jugendliche mit Sprachförderbedarf an allgemein bildenden und beruflichen Schulen“) vgl. www.landesrecht-bw.de/jportal/?quelle=jlink&query=VVBW-2206-KM-20080801-SF&psml=bsbawueprod.psml&max=true#ivz7

sammenarbeit mit außerschulischen Partnern, wie etwa Vereinen und Stiftungen, ein wichtiger Bestandteil der Planung und der Gestaltung von Projekten ist.

Vertiefende Zusammenhänge, die den gesellschaftlichen Kontext von Migration und Interkulturalität noch einmal im Überblick aufgreifen, finden sich im sechsten Kapitel. Weitestgehend losgelöst von konkret organisatorischen und methodisch-didaktischen Handlungen sollen die gesellschaftlichen Aufgaben von Schule bewusst gemacht werden, die dazu geeignet sind, Grundhaltungen gerade für den Einstieg in die interkulturelle Öffnung zu reflektieren. Denn nicht nur die neuen Mitglieder der Schulgemeinschaft fangen an, auch die Schulen selbst wagen und gestalten Anfänge.

Die Beiträge können einzeln, also ohne Bezug zu den anderen gelesen werden, je nachdem, wer sich mit welchem Ziel in dieser Handreichung informieren will.

Sie beinhalten grundsätzliche Überlegungen, Erfahrungen der Autorinnen und Autoren und bereits in der Praxis durchgeführte Projekte und Ideen, die der Hilfestellung, der Anregung und Reflexion dienen. Die einzelnen Abschnitte können auf dem Hintergrund der Rahmenbedingungen der einzelnen Schule als Bausteine für die Einführung von Vorbereitungsklassen oder zur interkulturellen Öffnung der Schule bzw. des Unterrichts dienen.

Ein Ausdruck für individuelle Wege und Zugänge der verschiedenen Akteurinnen und Akteure sind „Blitzlichter“, die in der Handreichung (kursiv, gelb umrahmt) zu finden sind. Sie sind aus Interviews mit Kindern und Jugendlichen, Lehrkräften, Schulleitungen und mit der Schulaufsicht entstanden und geben Einblicke in Positionen, Zwischenstände, Ziele, Bausteine, Einschätzungen, Konflikte und Wünsche in der Praxis der Beteiligten. Sie untermalen oder relativieren auch Aussagen in den Beiträgen. Nicht zuletzt sollen sie zeigen, dass die Realität häufig von kleinen, manchmal widersprüchlichen Schritten und auch von Rückschlägen geprägt sein kann.

Neben der Arbeitsgruppe konnten für die Mitarbeit zwei externe Autorinnen gewonnen werden, deren Namen bei ihren Beiträgen aufgeführt sind. Frau Zaeri-Esfahani ergänzt durch einen biografischen Einblick in ihre Schulerfahrung. Frau Prof. Dr. Aicher-Jakob bereichert durch ihren wissenschaftlichen Blick und Beitrag die Handreichung.

3 Lehrerinnen und Lehrer unterrichten zum ersten Mal Kinder und Jugendliche ohne Deutschkenntnisse

3.1 Ausgangspunkte

Wenn Lehrerinnen bzw. Lehrer zum ersten Mal Schülerinnen und Schüler ohne wesentliche Deutschkenntnisse z. B. in einer Vorbereitungsklasse (VKL) unterrichten, kommen beträchtliche, häufig neue Anforderungen auch auf sie zu. Das gilt besonders dann, wenn Berufsanfängerinnen und -anfänger mit dieser Aufgabe betraut werden. Die Heterogenität der Voraussetzungen der entsprechenden Schülerinnen und Schüler sowie die Unterschiedlichkeit der Verhältnisse sowohl in den Kommunen als auch an deren Schulen, an denen solche Klassen eingerichtet werden, führt dazu, dass von den Lehrkräften bisher professionell Gelerntes und Erarbeitetes nur bedingt in die pädagogische und unterrichtliche Konzeption einfließen kann. Vieles muss neu sortiert und gegebenenfalls ergänzt werden.

In den folgenden Abschnitten werden solche Anforderungen mit Blick auf einen erfolgreichen Einstieg und auf die gute Qualität der Arbeit im Einzelnen zur Sprache gebracht. Im Mittelpunkt steht dabei die Arbeit in einer VKL. Das soll aber ein Integrationskonzept nicht ausschließen, mit dem manche Schulen neu hinzugekommene Schülerinnen und Schüler (bei gleichzeitiger intensiver Unterstützung beim Deutschlernen) sofort in eine Regelklasse integrieren. In diesem Fall können die folgenden Ausführungen auf die Betreuung eines zusätzlichen Deutschkurses und auch auf die besonderen Anforderungen im Regelunterricht mit dieser Gruppe von Schülerinnen und Schülern bezogen werden.

Blitzlicht 1: Aus dem Interview mit einem Lehrer

„Ich wünsche mir die Abschaffung der isolierten Vorbereitungsklassen, damit das Deutschlernen und die Integration besser funktionieren. Dieser Bereich sollte nur noch bei der Alphabetisierung oder zu Beginn der Beschulung eines Kindes erlaubt sein und auch nur in einem sehr engen Zeitraum. Ich glaube in einer Einwanderungsgesellschaft ist es Aufgabe der ganzen Schule und aller Kollegen Sprachförderung zu betreiben und inklusiv zu arbeiten. Dafür braucht man keine Krankheitsvertretungsstellen oder jede Person, die man bekommt, sondern sollte neue Lehrer einstellen und diese dann gut aus- und fortbilden. Ich bin selbst bereit dazu und muss mich in diesem Bereich auch noch weiterbilden.“

3.2 Motiviert starten

Es ist zu empfehlen, die Verantwortung für die entsprechenden Schülerinnen und Schüler Lehrpersonen zu übergeben, die sich für die Aufgabe gerne zur Verfügung stellen und entsprechende Motivation mitbringen. Es gibt jedoch immer wieder konkrete Bedingungen und Abläufe vor Ort, etwa durch Krankenstand oder unvorhersehbare Zuweisung von Kindern und Jugendlichen, die es

unvermeidbar machen, dass Lehrkräfte kurzfristig und unvorbereitet für die Arbeit in einer VKL gewonnen werden müssen.

Eine Möglichkeit dem zu begegnen ist, dass die mittelfristige Personalplanung an der Schule auch die VKL im Blick hat und die Verantwortung für diese Klasse(n) auf mehrere Schultern verteilt. Außerdem sollten sich Lehrerinnen und Lehrer überlegen, ob diese Arbeit für sie in Frage kommt und sich gegebenenfalls bei der Schulverwaltung oder bei Schulleitungen dafür bewerben.⁴

3.3 Eigene Einstellungen zu politischen und gesellschaftlichen Hintergründen identifizieren⁵

Normalerweise sind in einer VKL Kinder oder Jugendliche, die neu nach Deutschland gekommen sind. Kinder und Jugendliche mit nichtdeutscher Herkunftssprache⁶ und geringen Deutschkenntnissen haben einen Anspruch auf Sprachfördermaßnahmen, unabhängig von ihrer Staatsangehörigkeit und ihrem aufenthaltsrechtlichen Status. Diese Tatsachen verweisen auf einen Zusammenhang mit Migrations- und Integrationsfragen, wie sie auch von Politik und Verwaltungen bearbeitet bzw. in der Öffentlichkeit diskutiert werden. Die entsprechenden Debatten sind kontrovers. Bestimmte Entscheidungen und Vorgehensweisen auf politischer, sozialer, kultureller und pädagogischer Ebene, z. B. in der Migrations- und Integrationspolitik, werden unterschiedlich beurteilt, teils befürwortet und akzeptiert, aber auch kritisiert und abgelehnt. Auch die Lehrkräfte in VKL entwickeln als Bürgerinnen und Bürger Meinungen und Positionen, die dann in einem Zusammenhang zur alltäglichen Arbeit in einer VKL stehen, ohne dass sie dort unbedingt zum Ausdruck gebracht werden. Neu in die Arbeit mit o. g. Kindern und Jugendlichen einsteigende Lehrerinnen und Lehrer sollten sich diesen Zusammenhang nicht nur bewusst machen, sondern sich auch Klarheit darüber verschaffen, wo sie mit Vorwissen, Einstellungen, Meinungen und Perspektiven stehen (vgl. Aschenbrenner 2016, S. 7) und welche konstruktiven Auswirkungen sich daraus für ihre pädagogische und unterrichtliche Arbeit ergeben. Möglicherweise bedarf es einiger Bemühungen, sich differenzierter über allgemeine Abläufe und Zusammenhänge in den Bereichen Migration und Integration zu informieren. Obwohl man sich über Herkunftsländer, Migrationsursachen und -wege, Einwanderungsbestimmungen, aktuelle Lebensverhältnisse der Migrantinnen und Migranten im Allgemeinen orientieren sollte, muss doch jede(r) mit den individuellen Voraussetzungen und Bedürfnissen gesehen werden.⁷

⁴ vgl. Frenzel u. a. 2016, S. 175–177, sowie Aschenbrenner 2016, S. 7

⁵ vgl. Kap. 6.3 „Fremd“, Kap. 6.6 „Auf die Haltung ...“ und Kap. 6.7 „schulische Identitätsarbeit“

⁶ **Definition Herkunftssprache:** *Herkunftssprache bezeichnet einen geopolitischen Bezug, so bleibt doch die Staatsbürgerschaft dabei unberücksichtigt. Sie sagt nichts über die Reihenfolge des Erwerbs und die Sprachkompetenz aus. Der Begriff scheint oft verwendet zu werden, um die Bezeichnung mit Migrationshintergrund zu vermeiden, da bei vielen Autoren die Einsicht besteht, dass die Migration an sich kein aussagekräftiger Faktor für die Sprachentwicklung darstellt. Die Eigenarten der Herkunftssprache können sich in verschiedener Weise auf den Erwerb der Zielsprache auswirken. Zur Abgrenzung zum Begriff Muttersprache, siehe Fußnote S. 14 (vgl. Glossar der Handreichung des LS „Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I.“ Stuttgart 2016)*

⁷ vgl. Kap. 6.1 sowie UNHCR 2016, S. 10 ff

3.4 Ausgleich für Belastungen schaffen

Lehrerinnen und Lehrer in Vorbereitungsklassen sind über ihre Schülerinnen und Schüler häufig mit herausfordernden familiären und persönlichen Schicksalen konfrontiert, sie erleben viele Wechselsituationen im Alltag und müssen der extremen Vielfalt auf Seiten der Kinder oder Jugendlichen wie z. B. Alter, Herkunft, bisherige Beschulung, Vorkenntnisse, Lernerfahrung gerecht werden. Das kann hohe körperliche und seelische Belastungen mit sich bringen. Um gesund zu bleiben und die berufliche Arbeit qualifiziert und erfolgreich leisten zu können, sollten die betroffenen Lehrkräfte die Ansprüche an sich selbst realistisch den Gegebenheiten anpassen und im privaten Bereich ausgleichende und erholsame Phasen und Aktivitäten in ausreichendem Umfang einplanen (vgl. UNHCR 2016, S. 74).

3.5 Rahmenbedingungen der Beschulung von Kindern und Jugendlichen ohne wesentliche Deutschkenntnisse erkunden

Für die Einrichtung und Durchführung von VKL gibt es genauso wie für den schulischen Weg der entsprechenden Schülerinnen und Schüler Regelungen und Vorschriften, etwa zur Schulpflicht von Flüchtlingen oder zur Einrichtung und Organisation von VKL sowie auch Empfehlungen z. B. für die Gestaltung des Unterrichts. Es erhöht die Handlungssicherheit und trägt zum Erfolg der Arbeit bei, wenn man sich als „Anfängerin“ oder „Anfänger“ in einer VKL dazu schnell einen Überblick verschafft. Selbstverständlich tragen sowohl die Schulverwaltung, die Schulleitungen als auch die erfahrenen Lehrkräfte in dieser Hinsicht eine wichtige Verantwortung. Sie sollten die neuen Lehrerinnen und Lehrer hinreichend informieren, ohne sie mit einem Zuviel an Informationen zu belasten. Lehrkräfte können sich aber auch selbst kundig machen, indem sie sich an das für sie zuständige Schulamt wenden und Netzwerke, wie z. B. NikLAS, das Netzwerk für interkulturelles Lernen und Arbeiten an Schulen in Baden-Württemberg⁸, nutzen.

⁸ vgl. <http://schule-bw.de/entwicklung/schulentw/niklas/>

Blitzlicht 2: Aus dem Interview mit einem Schulrat

„Im Schulamt konnte der Prozess der Unterstützung der Schulen in ihrer interkulturellen Öffnung als Aufgabe verantwortlich übertragen und neu strukturiert (Kompetenzteam, Fortbildungsteam, Koordinationsteam) werden. Anlass war die Umstrukturierung von Aufgaben innerhalb des Schulamtes.

Neben den Sprengelschulräten gibt es jetzt jeweils einen Experten für bestimmte Bereiche. Und so bin ich der Experte für interkulturelle Bildung und Sprachförderung. Dadurch haben wir eine höhere Transparenz erreicht. Außerdem gibt es wöchentlich ein Forum für die Schulräte nach der Dienstbesprechung, in das wir neue Inhalte einbringen können; hier kann ich die Kollegen über Neues in der interkulturellen Bildung informieren. Somit wird es ein Querschnittsthema und strukturell verankert. Außerdem gibt es eine gute Zusammenarbeit zwischen Landratsamt und Schulamt bei der Verteilung von Flüchtlingen.“

3.6 Eigene berufliche Vorkenntnisse, Fähigkeiten und Erfahrungen aktivieren

Ob Berufsanfängerinnen und -anfänger oder Lehrkräfte mit Berufserfahrung, alle bringen Kenntnisse und Fähigkeiten sowie Erfahrungen in die VKL-Arbeit ein, wie z. B. Wissen über Sprachen und sprachliches Lernen oder Erfahrungen aus der Zusammenarbeit mit Eltern oder mit eigener Migration. Zu Beginn dieser Tätigkeit sollte überprüft werden, was davon auch im neuen Zusammenhang wichtig sein und eine Rolle spielen könnte. Die Qualität der Arbeit in VKL und die damit verbundenen Erfolge lassen sich auf jeden Fall steigern, wenn die Lehrerinnen und Lehrer ihre Stärken ins Spiel bringen und positive Erfahrungen mit bestimmten Methoden und Materialien in das VKL-Konzept einfließen lassen.

Blitzlicht 3: Aus dem Interview mit einer Lehrerin, die seit zwei Jahren in einer Grundschul-VKL unterrichtet

„Davor habe ich im Rahmen meines Masterstudiums drei Jahre Projekte zum Thema „Sprache durch Kunst“ mit mexikanischen Kindern in den USA durchgeführt.

Ich habe selbst lange im Ausland gelebt. Ich weiß, was es bedeutet neu anzufangen. Meine eigenen Kinder sprechen zwei Sprachen und ich erinnere mich sehr gut an die Anfänge des Spracherwerbs. In meiner Auslandszeit habe ich ehrenamtlich viele Kinder beim Zweitspracherwerb begleitet und auch an der Deutschen-Samstag-Schule 3-8-jährige Kinder unterrichtet.“

3.7 Auf vorhandene Zusammenarbeit mit der Schulleitung und dem Kollegium aufbauen⁹

Der Erfolg der Arbeit in einer VKL steht und fällt mit der Zusammenarbeit der Lehrkräfte und anderen Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern der Schule, da die Schülerinnen und Schüler nach einer gewissen Zeit oder auch schon von Beginn an in Regelklassen integriert werden und somit ein pädagogischer Austausch stattfinden muss. Auch die Schulleitung ist Teil dieses Kooperations-teams, weil sie das dazugehörige Konzept nach innen und außen vertritt und die organisatorischen Rahmenbedingungen schafft und gewährleistet. Die Lehrerinnen und Lehrer, die mit der Arbeit in einer VKL beginnen, sind besonders auf diese Einbindung angewiesen und brauchen Unterstützung sowie wertschätzende Rückmeldung von allen Beteiligten (vgl. Frenzel u. a. 2016, S. 177 f).

Ein solcher Neueinstieg ist eine gute Gelegenheit, um die Qualität der vorhandenen Kooperation an der Schule zu überprüfen, und um gegebenenfalls Schritte zur Verbesserung und zum Ausbau in die Wege zu leiten. Es geht dabei nicht nur um die Zusammenarbeit derjenigen, die einen Lehrauftrag in der VKL haben bzw. derjenigen, die mit der (Teil-)Integration der VKL-Schülerinnen und -Schüler in den Regelunterricht zu tun haben. Die Gesamtverantwortung tragen alle (vgl. Cornelsen Verlag 2013).

Blitzlicht 4: Aus dem Interview mit einer Lehrerin, die seit zwei Jahren in einer Grundschul-VKL unterrichtet

„Im Kollegium und in der Schulleitung erfahre ich Unterstützung. Ich unterhalte mich gerne mit unserer Lehrkraft, die islamischen Religionsunterricht erteilt. Sie kann mir Einblicke in kulturelle Besonderheiten meiner islamisch geprägten Schüler/innen geben. Weiterhin finde ich es wichtig sich Zeit zu nehmen, um mit den einzelnen Kollegen ins Gespräch zu kommen und etwaige Probleme gemeinsam anzugehen.

An unserer Schule unterrichten auch Kollegen mit Migrationshintergrund, die für Übersetzungen herangezogen werden können.

Damit interkulturelle Kompetenzen im Kollegium besser umgesetzt werden können, sollte mehr Zeit investiert werden, um den aktiven Austausch zu ermöglichen.

Dennoch erfahre ich Austausch: Ich habe regelmäßig Kollegen aus anderen Schulen, die bei mir hospitieren. Ich mache keine Schaustunden, sondern regulären Alltagsunterricht und wir reden hinterher über die Stunde. Dieser Austausch ist mir sehr wichtig und gibt auch mir Einblick in Dinge, die ich noch besser gestalten könnte.

Außerdem habe ich mit einer VKL-Kollegin einer anderen Schule einen VKL-Stammtisch gegründet, der sich einmal im Monat trifft. Unsere Fortbildungen be-

⁹ vgl. Kap. 4.2; 4.6 und 4.7 sowie Kap. 6.5

reiten wir auch im Team vor und wir planen für das nächste Jahr ein Vernetzungstreffen, damit die verschiedenen Schularten besser miteinander arbeiten können.

Die Schulleitung unterstützt uns ebenfalls, zum Beispiel bei der Suche nach Fördergeldern und hat immer ein offenes Ohr für Probleme. Oft ist die gemeinsame Lösungssuche am fruchtbarsten.“

3.8 Die räumlichen Voraussetzungen überprüfen und gestalten

Die alltäglichen Abläufe in einer VKL sind in aller Regel davon geprägt, dass die Zahl an Kindern oder Jugendlichen schwankt, dass unterschiedliche Altersgruppen vorhanden sind und dass die sehr heterogenen Voraussetzungen ein hohes Maß an Differenzierung erfordern. Abgesehen davon, dass es in einzelnen Schulen (zumindest kurzfristig) schwierig sein kann, geeignete Räume für die Einrichtung einer VKL zu finden, so ist es doch notwendig, darauf zu achten, dass Größe, Zustand und Ausstattung des entsprechenden Zimmers (Möbiliar, Regale ...) die Umsetzung des angestrebten Unterrichtskonzepts ermöglichen. Wer eine VKL übernimmt, sollte darauf achten und bei Bedarf notwendige und sinnvolle Verbesserungen vorschlagen.

3.9 Verschiedene Materialien sichten und ergänzen

Sowohl für bereits vorhandene VKL als auch für Zusatzmaßnahmen der Sprachförderung gibt es in vielen Schulen Unterrichts- und Übungsmaterialien. „Neulinge“ in einer VKL sollten sich mit Hilfe von Kolleginnen und Kollegen einen entsprechenden Überblick verschaffen und prüfen, was noch angeschafft werden muss. Dazu müssen auch finanzielle Mittel im Schuletat zur Verfügung stehen. Wichtig ist die Zugänglichkeit der Materialien. Am besten ist es, wenn die benötigten Dinge im VKL-Zimmer übersichtlich und frei zugänglich zur Verfügung gestellt werden können.

3.10 Ein passendes Unterrichts- und Förderkonzept erstellen¹⁰

Die wichtigste Aufgabe beim Neubeginn besteht darin, eine Konzeption für die vielseitige Arbeit in einer VKL zu erstellen. Dabei sind folgende Aspekte zu berücksichtigen:

- Routinen für das Ankommen und die Gestaltung der ersten Wochen der Anwesenheit eines Kindes oder eines Jugendlichen,¹¹
- die interkulturelle Öffnung der Schule, u. a. mit Blick auf den Kontakt und die Zusammenarbeit mit den Familien,¹²

¹⁰ (vgl. auch Brückner 2015, Frenzel u. a. 2016, S. 178–181, Decker 2008, S. 167–169 sowie Ernst Klett Sprachen 2016) vgl. Kap. 6.2 „Schule als Weichenstellung“ und Kap. 6.7: „Schulische Identitätsarbeit“

¹¹ vgl. Kap. 5.1 (SuS: Anfänge in der Schule) und Kap. 4.1 (Grundsätze zur interkulturellen Öffnung/Schulen)

¹² (vgl. Altan u. a. 2009, Cornelsen Verlag 2015, S. 20 ff. und UNHCR 2016, S. 69 ff.), Querverweis zu S. 15–18 (Willkommene Partner/Eltern) und S. 26/27 (Einschulung und Veranstaltungen für und mit Eltern)

- die sprachdidaktische Konzeption (Deutsch als Zweitsprache, Mehrsprachigkeit, evtl. Alphabetisierung),¹³
- die Auswahl der Fächer, die innerhalb der VKL unterrichtet werden sollen, und der Inhalte (auch landeskundliche, ethische und interreligiöse Themen sowie Fragen, die Rassismus und Diskriminierung betreffen),¹⁴
- ein Methoden- und Materialpool für den differenzierenden Umgang mit der Heterogenität,
- das Helferteam z. B. bestehend aus Schülerinnen und Schüler in der Klasse, auch ältere Jugendliche oder Erwachsene,¹⁵
- die Zusammenarbeit mit außerschulischen Partnern, z. B. mit anderen Schulen, mit Dolmetscherinnen und Dolmetschern oder mit der Flüchtlingssozialhilfe,¹⁶
- Formen der Lerndokumentation, z. B. Portfolio, Förderpläne sowie auch der pädagogischen, prozessorientierten Diagnostik und der Bewertung der Lernfortschritte und Leistungen,
- Möglichkeiten und die Organisation der (Teil-)Integration der VKL-Kinder und -Jugendlichen in den Unterricht der Regelklassen.

3.11 Lehrauftragsverteilung und Stundenpläne mit dem Unterrichtskonzept abstimmen

Der Erfolg der Arbeit vor dem Hintergrund der entwickelten Konzeption ist wesentlich von einer entsprechenden Lehrauftragsverteilung in der VKL sowie von geeigneten Stundenplänen für die Schülerinnen und Schüler sowie ihre Lehrkräfte abhängig. Trotz aller Zwänge, die diesbezüglich im Alltag entstehen können, sollten es die Pläne möglich machen, die Arbeit in der VKL ruhig und gelassen, überschaubar und intensiv durchzuführen. Die Zahl der Wechselsituationen für die Kinder und Jugendlichen sollte so klein wie möglich gehalten werden. Das schließt den behutsamen Einsatz von Fachlehrkräften z. B. für einen sprachsensiblen¹⁷ Mathematik- oder naturwissenschaftlichen Fachunterricht nicht aus. Es empfiehlt sich aus Gründen der disziplinierten Klassenführung und der Orientierung, in die Pläne auch die Anwesenheit von Helferinnen und Helfern sowie die Teilintegration einzelner VKL-Schülerinnen und -Schüler im Unterricht der Regelklassen aufzunehmen.

¹³ vgl. Handreichungen des LS: Deutsch als Zweitsprache in der Grundschule (www.km-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/kultusportal-bw/zzz_pdf/Deutsch_als_Zweitsprache.pdf) und Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I (www.schule-bw.de/unterricht/faecheruebergreifende_themen/sprachsensibler-fachunterricht/)

¹⁴ vgl. Kap. 5.4 (Anfänge unterstützen durch Projektarbeit)

¹⁵ vgl. „Paten“, Kap. 4.6 und „Schülermentoren“ Kap. 5.1

¹⁶ vgl. Goltz 2015, und Kap. 4.6

¹⁷ Informationen und Beispiele zum sprachsensiblen Fachunterricht bietet die Handreichung „Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I“ des Landesinstituts für Schulentwicklung (www.schule-bw.de/unterricht/faecheruebergreifende_themen/sprachsensibler-fachunterricht/)

3.12 Kontakt zu erfahrenen Lehrkräften in Vorbereitungsklassen herstellen

Auch dann, wenn sich Lehrkräfte, die zum ersten Mal in einer VKL arbeiten, sehr gut vorbereiten und einarbeiten, wenn sie innerhalb ihrer Schule viel Unterstützung bekommen, wird es Fragen und Situationen geben, die am besten im Kontakt mit erfahrenen VKL-Lehrerinnen und -Lehrern besprochen werden können. Deshalb ist es dann, wenn an der eigenen Schule keine entsprechenden Personen zur Verfügung stehen, wichtig, als „Anfängerinnen“ oder „Anfänger“ rechtzeitig einem informellen Netzwerk beizutreten, das die Möglichkeit mit sich bringt, vor allem im „Notfall“ auch kurzfristig und ungeplant Kontakt aufnehmen, sich aussprechen und Rat einholen zu können (vgl. Aschenbrenner 2016, S. 7).

3.13 Kontakt zu Beraterinnen und Beratern herstellen, Fortbildungsangebote wahrnehmen und Supervisionsmöglichkeiten nutzen

Bei dieser Netzwerkbildung können auch die offiziell für Regierungspräsidien und Schulämter tätigen Beraterinnen und Berater bzw. Fortbildnerinnen und Fortbildner behilflich sein. Sie können außerdem z. B. in Austauschrunden oder Hospitationen diejenigen mit Rat und Weiterbildung unterstützen, die neu in VKL tätig sind. Es empfiehlt sich deshalb, rechtzeitig Informationen über diese Personen und ihre Angebote einzuholen, sie eventuell einmal in die Schule und in den Unterricht einzuladen und zukünftige Vorhaben zu besprechen.

Veranstaltungen zur Weiterbildung spielen gerade auch für diejenigen eine große Rolle, die noch nicht viel Erfahrung mit der VKL-Arbeit haben. Deshalb sollten sie besonders über diese Angebote informiert werden bzw. sich selbst darüber erkundigen. Da die Herausforderungen der VKL-Arbeit vielfältig sind, besteht auch ein differenzierter Fortbildungsbedarf, der nicht durch eine kleine Zahl von kurzen Einzelveranstaltungen, sondern eher durch eine mittelfristig angelegte Reihe aufeinander abgestimmter Angebote gedeckt werden kann. Ergänzend können auch die Supervisionsgruppen der schulpсихologischen Dienste in Baden-Württemberg und Workshops zum interkulturellen Training genutzt werden.

Die Bereitschaft, daran teilzunehmen, ist auf Seiten der betroffenen Lehrkräfte auch u. a. davon abhängig, ob und wie die Abwesenheit im Schulbetrieb seitens der Schulleitung und des Kollegiums akzeptiert und mit durchdachten Vertretungslösungen kompensiert wird bzw. werden kann.

4 Schulen entwickeln ihre interkulturelle Öffnung

4.1 Grundsätze vereinbaren

Die interkulturelle Öffnung der Schule geht die ganze Schule an. Es ist eine Querschnittsaufgabe, die alle Bereiche des Schullebens und der Schulorganisation betrifft.



Schon beim Betreten des Schulhauses sollte sichtbar werden, wer hier arbeitet und wer ein- und ausgeht. Ein vielsprachiger Willkommensgruß, Bilder, Landkarten, Arbeiten der Schülerinnen und Schüler, die die Heterogenität der Schülerschaft veranschaulichen, tragen dazu bei, dass sich auch Familien mit nichtdeutscher Herkunft angenommen und willkommen fühlen.¹⁸

Die interkulturelle Öffnung stellt ohne Zweifel auch eine Leitungsaufgabe dar, um mit breiter Akzeptanz umgesetzt werden zu können. Sie ist ein wichtiger Aspekt von Qualitätsmanagement von Schule (vgl. Cornelsen Verlag 2013, S. 7). Nur wenn die Schulleitung voll und ganz hinter der interkulturellen Öffnung steht und diesen Aspekt in allen Bereichen berücksichtigt, kann sich dieser Prozess in der ganzen Schule erfolgreich entwickeln.

Die interkulturelle Öffnung bedeutet für jede Schule eine Herausforderung. Damit sie gelingen kann, braucht die Schule vielseitige Unterstützung. Der Aufbau und die Pflege eines entsprechenden Netzwerkes vor Ort und darüber hinaus, in dem die Schule eine aktive Rolle spielt, ist hierfür eine wichtige Voraussetzung. Der Prozess der interkulturellen Öffnung wird die „Kultur“ der Bildungsinstitution Schule nachhaltig verändern (vgl. ebd.).

4.2 Die Einschulung der neuen Schülerinnen und Schüler gestalten

Die Ankunft neu zugewanderter Familien richtet sich nicht nach dem Rhythmus des Schuljahres. Deshalb ist es wichtig, sich für den Erstkontakt immer Zeit zu nehmen, Zeit besonders auch zum Zuhören.

¹⁸ vgl. Kap. 1 (Mein erster Schultag), Kap. 5.1 (Anfänge für Kinder und Jugendliche), Kap. 5.5 (Willkommene Partner an der Schule) und Kap. 6.1 (Orte interkultureller Begegnung)

Es sollte ein Gespräch geführt werden, in dem auch Interesse für die Herkunft und die Migrationsgeschichte gezeigt werden kann. Sicher wird nicht die ganze Migrationsgeschichte beim ersten Kontakt erzählt und aufgenommen werden. Ist man aber offen für diese wichtigen Bestandteile der Biografie des Kindes oder des Jugendlichen, so werden sich auch im weiteren Kontakt immer mehr Informationen wie Mosaiksteine langsam zu einem Bild zusammenfügen. So kann die Lehrkraft ein besseres Verständnis für das Kind oder den Jugendlichen entwickeln. Eine bloße Abfrage der Daten, die aus der Perspektive der Familie u. U. zum wiederholten Mal geschieht, wirkt eher abschreckend und ist wenig dazu geeignet, den Aufbau einer Bildungs- und Erziehungspartnerschaft zu unterstützen.¹⁹ Verständigungsschwierigkeiten können durch Dolmetscherinnen und Dolmetscher, die auch die Aufgabe der Kulturmittlung²⁰ übernehmen sollten, verringert werden. Folgende Anhaltspunkte können helfen, dieses Aufnahme- und Informationsgespräch zu führen und einen guten Kontakt aufzubauen. Es sollte darauf geachtet werden, dass solche Fragen, die bei Einschulung und Aufnahme einer Schülerin oder eines Schülers relevant sind, angesprochen werden:

- Welche Sprachen werden in der Familie gesprochen? Welche wurden gelernt und welche können ggf. auch geschrieben werden? Hierbei kann unterschieden werden nach Muttersprache bzw. Erstsprache²¹ (z. B. Romanes oder eine der kurdischen Sprachen), der Landessprache (z. B. Rumänisch oder Arabisch) und der erlernten Zweitsprachen wie Englisch oder Deutsch. Selbstverständlich wäre auch der Sprachstand interessant, der aber meist nur ansatzweise erfasst werden kann, z. B. mit Hilfe der Dolmetscherin oder des Dolmetschers.
- Welche Schule und Klasse besuchte das Kind oder der Jugendliche? Wie lange erfolgte der Schulbesuch? Welche Erwartungen hat die Familie an die Schule? Welche Regeln und Grenzen sind im Familienleben wichtig?
- Ggf. stehen Informationen aus der bildungsbiografischen Ersterfassung zur Verfügung.²²

¹⁹ vgl. Kap. 7.4

²⁰ Mit Methoden aus interkulturellen, Deeskalations- sowie Diversity-Trainings werden Teilnehmerinnen und Teilnehmer zu Kulturmittlerinnen und Kulturmittlern ausgebildet und bestärkt, in Schulen, Kindertageseinrichtungen, am Arbeitsplatz oder in der Nachbarschaft vermittelnd aktiv zu werden.

²¹ **Definition Muttersprache:** Mit dem Begriff Muttersprache wird verbunden, dass ein Mensch sich die Sprache seiner Mutter bzw. seiner Eltern von Anfang an aneignet und somit auch die höchste Sprachkompetenz darin erreichen kann. In diesem Fall decken sich Mutter- und Erstsprache. Muttersprache ist im Kontext gerade von mehrsprachigen Familien allerdings wenig aussagekräftig. Es stellt sich die Frage, welche bei mehreren Sprachen in einer Familie eigentlich die Muttersprache ist. Die Sprachen, die in der sprachlichen Umgebung die dominierenden Rollen spielen, bewirken eine hohe Sprachkompetenz. Das muss nicht die Muttersprache sein. Die Muttersprache ist in einer Umgebung, die z. B. eine Minderheitensprache diskriminiert, gerade bezüglich der Sprachkompetenz u. U. eher schwach ausgebildet.
Definition Erstsprache: Erstsprache, Herkunftssprache, Familiensprache und Muttersprache werden oft synonym verwendet. Der Begriff Erstsprache bezeichnet im Unterschied zu den anderen ohne Rücksicht auf die soziale und kulturelle Umgebung die Sprache, die sich ein Kind von Beginn an selbstständig aus seiner Umgebung aneignet. Es handelt sich dabei um den neutralsten der oben genannten Begriffe. Es ist auch ein gleichzeitiger Erwerb zweier (oder mehrerer) Erstsprachen möglich. (vgl. Glossar der Handreichung des LS „Viele Sprachen – eine Schule. Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I.“ Stuttgart 2016)

²² vgl. Informationen dazu: www.km-bw.de/Lde_DE/Startseite/Schule/Bildungsangebote_fuer_junge_Fluechtlinge?QUERYSTRING=Deutsch+als+Zweitsprache

- Das Sprechen über mögliche Traumata muss man zu diesem und auch zu späteren Zeitpunkten der Verantwortung von entsprechend geschulten Fachleuten überlassen.
- Es kann nach einer Kontaktperson gefragt werden, die die Familie bei der Kommunikation mit der Schule unterstützen kann.
- Es ist wichtig, dass das Leitbild der Schule, wichtige Regeln (evtl. Schulordnung) und andere Abmachungen in den wichtigsten Herkunftssprachen vorliegen. Sie können auch in „einfacher Sprache“ bereitgestellt werden (zur Orientierung s. Regeln für Leichte Sprache²³). Auch Piktogramme und Fotos sind geeignete Medien. Eine weitere Möglichkeit besteht darin, die Hausordnung in einem Erklärvideo darzustellen.
- In diesem Zusammenhang können dem Kind oder Jugendlichen und seiner Familie alle wichtigen Orte (Klassenzimmer, Sporthalle, Musiksaal, Pausenverkauf, Toiletten, Fundsauchensammelstelle ...) im Schulgebäude und im Pausenhof gezeigt werden. Diese Aufgabe kann auch gut von Patinnen und Paten²⁴ oder von Elternmentorinnen und Elternmentoren übernommen werden.
- Neu eingewanderte Familien müssen ihre schulpflichtigen Kinder in einer Schule anmelden. Dies kann als Möglichkeit genutzt werden, sich um die Einbindung in die örtlichen Unterstützungssysteme zu bemühen (Integrationskurse, Sprachcafés, Beratungsstellen, Elternmentorinnen und -mentoren ...). Es geht darum, entsprechende Informationen im Rahmen der rechtlich zulässigen Möglichkeiten an die Familien und an das Netzwerk weiterzugeben. Dies ist besonders bei EU-Arbeitsmigrantinnen und -migranten wichtig, da sie nach ihrer Einreise nicht automatisch durch Sozialarbeiterinnen und Sozialarbeiter betreut werden, wie dies z. B. bei Geflüchteten der Fall ist.

4.3 Veranstaltungen mit den Eltern und für sie gestalten

Neu zugewanderte Eltern können aktiver am Schulleben teilnehmen, wenn sie von Anfang an in passender Form dazu eingeladen werden und wenn das Interesse an ihrer Mit- und Zusammenarbeit von der Schule aus deutlich bekundet wird. Dazu folgende Anregungen:

- Einladungen sollten so ausgesprochen werden, dass sie die Adressaten auch erreichen. Sprachlich sind hier Übersetzungen oder die Übertragung in einfache Sprache, z. B. auf der Rückseite der allgemeinen Einladung, sinnvoll. Damit die Einladung tatsächlich bei den Eltern ankommt und verstanden werden kann, sollten die Patinnen und Paten, Elternmentorinnen und -mentoren, die Nachbareltern oder in manchen Fällen auch Jugendsozialarbeiterinnen und -arbeiter den Vorgang unterstützen. Auch ein Telefonat oder ein persönliche Vorbeigehen kann hilfreich sein.
- Bei der Veranstaltung selbst, z. B. beim Elternabend oder beim Infonachmittag, ist es sinnvoll, dass sprachhomogene Gruppen gebildet werden, bei denen jeweils eine Kulturmittlerin bzw. ein Kulturmittler sitzt. Nach einzelnen Abschnitten des Vortrags oder der Diskussion können „Murmerrunden“ durchgeführt werden. So können sich alle Eltern an den Gruppen-

²³ vgl. www.leichte-sprache.de

²⁴ Patinnen und Paten oder auch Schülermentorinnen und Schülermentoren: vgl. Kap. 5.1

tischen nochmals – auch in ihrer Mutter- bzw. Erstsprache – austauschen und sie können nachfragen.

- Auch sprachhomogene Informationsangebote, z. B. über die weiterführenden Schulen in Klasse 4, können sinnvoll sein. Hier bietet es sich an, sie in größerem Rahmen (alle Grundschulen einer Stadt oder eines Schulamtssprengels) durchzuführen.

4.4 Veranstaltungen mit der ganzen Schulgemeinde durchführen

Bei allen Ereignissen im Schulleben, bei denen sich die Schule in der Öffentlichkeit präsentiert, sollten die Zuwanderinnen und Zuwanderer²⁵ aus zwei Gründen besonders einbezogen werden:

- Gerade für zugewanderte Familien bieten Ereignisse wie ein Schulfest, die Präsentation der Ergebnisse von Projekttagen oder der Tag der offenen Tür eine gute Gelegenheit, das Schulleben in seiner Vielfalt zu erleben und besser kennen zu lernen.
- Solche schulisch-öffentlichen Ereignisse bieten eine Plattform, um die Vielfalt der Schule für alle erlebbar und sichtbar zu machen.²⁶ Selbstverständlich gehören hierzu auch die vielfältigen individuellen und kulturellen Kompetenzen der zugewanderten Menschen. Wichtig ist dabei, dass keine Stereotypen und Vorurteile bedient werden, in dem ausschließlich kulinarische Spezialitäten und folkloristische Traditionen angeboten werden. Theaterszenen zum Thema „Ankommen“, in denen auch die Herkunftssprachen verwendet werden, wären z. B. ein für alle interessantes Projekt. Auch eine Vorbereitungs-klasse kann hier ihren eigenständigen Beitrag leisten.

²⁵ Die Begriffe „**Zuwanderung**“ und „**Einwanderung**“ stehen in vielen Publikationen unterschiedlicher Institutionen synonym. Die traditionellen, neutraleren Begriffe „Einwanderung“ bzw. (lateinisch) „Immigration“, die beide seit langer Zeit jegliche Art von Migration von Menschen anderer Staatsbürgerschaft in ein Land bezeichnet hatten, erfuhren in den 1990er Jahren eine Bedeutungsdifferenzierung durch Verwendung von „Zuwanderung“ für dasselbe Phänomen. Ursprünglich wurde „Zuwanderung“ im 19. Jahrhundert im kolonialen Zusammenhang genutzt (siehe Deutsches Wörterbuch von Jacob Grimm und Wilhelm Grimm, Eintrag: „Zuwanderung“). Spätestens die Verwendung im so genannten „Zuwanderungsgesetz“ („Gesetz zur Steuerung und Begrenzung der Zuwanderung und zur Regelung des Aufenthalts und der Integration von Unionsbürgern [gemeint ist Europäische Union, Anm. d. Verfasserin] und Ausländern“) von 2005 hat diesen Begriff etabliert. Er versteht sich auch heute innerhalb des Diskurses der damals getroffenen Regelungen und dem dazugehörigen Konzept von Migration nach Deutschland. Es ist jedoch festzustellen, dass „Einwanderung“ zunehmend wieder in Veröffentlichungen staatlicher Behörden Eingang findet, z. B. beim Bundesamt für Migration, BAMF (2016): „Einwanderungsland Deutschland. Die Fakten im Überblick“. Zur Diskussion der Begriffe und der dazugehörigen Konzepte z. B. Szklorz, R. (2014): **Einwanderung. Politische Begriffe mit Eigenleben. Wie die Wortwahl die Agenda hinter dem Gesprochenen entlarvt**. In: Deutschlandradio Kultur, 03.02.2014: www.deutschlandradiokultur.de/einwanderung-politische-begriffe-mit-eigenleben.1005.de.html?dram:article_id=276413, zuletzt aufgerufen am 02.12.2016 oder Brandenstein, P. v. (2013): **Bewusstseinswandel! Einwanderung statt Zuwanderung**. In: MiGAZIN. Migration in Germany, 13.05.2013: www.migazin.de/2013/05/13/einwanderung-statt-zuwanderung/, zuletzt aufgerufen am 02.12.2016

²⁶ vgl. Kap. 6.1

4.5 Diversität (be-)achten und Unterstützungsmöglichkeiten schaffen

Die Unterstützung der neu zuwandernden Familien im oben beschriebenen Rahmen ist nur möglich, wenn die Schulgemeinschaft Interkulturalität und Migration bereits zu ihren Themen gemacht hat.

Die Frage, wie mit Diversität umgegangen werden kann, wird hier am Beispiel der Mehrsprachigkeit und am interreligiösen Dialog aufgezeigt. Dieser Umgang kann in vielen anderen Bereichen aufgegriffen werden. Beispiele können sein: Verschiedene Schriften, die Herkunft unserer Zahlen im Vergleich mit römischen und anderen Zahlensystemen und Sportarten. Aber auch im gestalterischen Bereich (Kunst, Theater, Musik ...) ist das Einbeziehen von Vielfalt gut möglich.



4.5.1 Mehrsprachigkeit aufgreifen und weiterentwickeln

Weltweit gibt es viele Sprecherinnen und Sprecher, die mit mehreren Sprachen aufwachsen und leben oder diese im Verlauf ihres Lebens erwerben. Sie entsteht aus vielfältigen Situationen wie mehrsprachige Umgebungen (Länder mit mehreren Amts- oder Verkehrssprachen), Sprachunterricht oder durch Migration. Mehrsprachigkeit wird als Stärke des mehrsprachigen Individuums gesehen. Es bedeutet ein „Mehr“ an Sprach- und kultureller Kompetenz. Mehrsprachigkeit bereichert die Persönlichkeitsentwicklung. Indem Kinder und Jugendliche zwei oder mehr Sprachen erlernen, erhalten sie vielfältigen, nicht nur sprachlichen Input.

- Ein erster Schritt ist die Erhebung der in der Schulgemeinschaft gesprochenen (Mutter-) Sprachen. Hierbei dürfen auch Hausmeisterinnen und Hausmeister, sowie Sekretärinnen und Reinigungskräfte nicht vergessen werden, wenn sie in der Schulgemeinschaft eine aktive Rolle spielen. Für Schülerinnen und Schüler kann solch eine Umfrage eine interessante, motivierende Aufgabe darstellen.
- Wie die Mehrsprachigkeit im Schulhaus sichtbar gemacht werden kann, wurde bereits erwähnt (4.1). Auch im Unterricht sollten die Herkunftssprachen immer wieder einbezogen werden. Worte wie Brot, Wasser oder Sonne können sprachlich und kulturell übergreifend

- Höhepunkte des Jahres sind für viele Menschen die religiösen Feste. Es kann zur wertschätzenden Schulkultur gehören, wenn sich Schülerinnen und Schüler sowie Lehrerinnen und Lehrer zu den jeweiligen religiösen Festen beglückwünschen. So wie „Frohe Ostern“ gewünscht wird, kann man auch ein „glückliches Opferfest“ wünschen. Dies kann mit Plakaten, Glückwunschkarten oder durch symbolische Geschenke wie Ostereier bzw. Bonbons zum Zuckerfest unterstützt werden.
- Die Wertschätzung des Anderen wird durch Interesse an der anderen Religion erhöht. Immer wieder wird es dabei auch darum gehen, was die Gemeinsamkeiten der Weltreligionen sind. Methodisch sind Befragungen und Interviews passende Mittel. Aber auch viele andere Formen wie kleine Ausstellungen von religiösen Gegenständen sind denkbar. Auch hier können alle Eltern einbezogen werden, die z. B. über die individuell und kulturell bedingte Ausübung ihres Glaubens berichten können.

4.6 Unterstützungssysteme nutzen

Bei der interkulturellen Öffnung von Schulen und Unterricht geht es um langfristige und nachhaltige Prozesse. Dafür sind die Netzwerkbildung und der Einbezug von inner- und außerschulischen Unterstützungsmöglichkeiten wichtige Elemente.

- Ältere Schülerinnen und Schüler, auch Kinder und Jugendliche aus anderen Ländern, können zu Patinnen und Paten ausgebildet werden. Sie übernehmen Patenschaften und unterstützen so als „ältere Geschwister“ und/oder Kultur- und Sprachmittlerinnen und -mittler das Ankommen der neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen in vielen alltäglichen Dingen im Schulleben. Beide Seiten profitieren, denn die Patinnen und Paten stärken in hohem Maße ihre eigenen Sozialkompetenzen.
- Durch die gemeinnützige Elternstiftung Baden-Württemberg werden interkulturelle Elternmentorinnen und -mentoren mit und ohne Migrationshintergrund ausgebildet. Die Kurse sollen insbesondere die Zusammenarbeit von Familien mit Migrationshintergrund mit den Schulen fördern. Mentorinnen und Mentoren vermitteln und unterstützen. Sie können an jeder Schule tätig werden. Manche teilen die Migrations- und Ankommenserfahrungen und eventuell auch eine gemeinsame Sprache mit den Familien.²⁸
- In vielen Städten und Gemeinden wurde ein Dolmetscherpool mit Ehrenamtlichen aufgebaut. Er ist in der Regel beim Integrationsbeauftragten angesiedelt. Die Dolmetscherinnen und Dolmetscher haben als Kulturmittlerinnen und -mittler für die Schule und die Eltern eine wichtige Funktion bei Gesprächen und anderen Anlässen. Bei allen Gesprächen müssen der Datenschutz und der Schutz der Privatsphäre beachtet werden.

²⁸ siehe www.elternstiftung.de/index.php?id=interkulturelle_mentoren0

- Durch den verstärkten Zuzug von Flüchtlingen haben sich in vielen Gemeinden Arbeitskreise mit Ehrenamtlichen gebildet, die Flüchtlingsfamilien in vielen Bereichen des alltäglichen Lebens unterstützen. Auch hier ist es für die Schule sinnvoll, Kontakt zu halten und den Austausch zu pflegen. In der Regel koordinieren und unterstützen die Landkreise die Aktivitäten der Arbeitskreise. Auf der Website des Flüchtlingsrats²⁹ Baden-Württemberg befindet sich eine Auflistung der Arbeitskreise.

4.7 Ressourcenorientierung ernst nehmen

4.7.1 Die ganze Schule macht sich auf den Weg

Der Grundsatz „Die interkulturelle Öffnung der Schule geht die ganze Schule an“ wird im Folgenden weiter konkretisiert. Im Kollegium sollte eine inhaltliche Auseinandersetzung darüber stattfinden, was unter interkultureller Öffnung verstanden wird und wie sie umgesetzt werden kann, ohne dabei in kulturell stereotype Zuschreibungen zu verfallen.³⁰

- Ein pädagogischer Tag, zu dem auch Fachleute eingeladen werden können, bietet für solch eine Diskussion im Kollegium den idealen Rahmen. Hier können die nächsten Schritte gemeinsam geplant und von der Schulleitung unterstützt werden.
- Durch den Besuch von Fachtagen und Fortbildungen zu den Themenbereichen interkulturelle Öffnung, Heterogenität und Vielfalt, institutionelle Diskriminierung, Fremdenfeindlichkeit und Rassismus können immer wieder neue Informationen und Ideen in das Kollegium eingebracht werden.
- Alle Organe der Schule, auch die SMV, die Schulkonferenz und der Elternbeirat, befassen sich mit der interkulturellen Öffnung und unterstützen sie in geeigneter Form. Die Jugendlichen können sich auch Unterstützung von dem europäischen Jugendnetzwerk „Schule ohne Rassismus, Schule mit Courage“³¹ holen. Dies bietet gleichzeitig einen wirkungsvollen Baustein zur Prävention von Rassismus und rechter Gewalt.

²⁹ siehe www.fluechtlingsrat-bw.de/

³⁰ vgl. Kap. 6.2

³¹ siehe www.schule-ohne-rassismus.org

Blitzlicht 5: Aus dem Interview mit einem Schulrat:

„Die Resonanz auf das Thema „Interkulturelle Öffnung“ war lange vor allem bei Kolleginnen und Kollegen mit eigener Migrationserfahrung bedeutsam. Erst mit der letzten Fluchtbewegung kam zu diesem Interesse die Einsicht der Notwendigkeit einer Öffnung bei einer breiteren Gruppe von Lehrkräften.

In den Dienstbesprechungen werden alle Mitarbeiter des Staatlichen Schulamtes über aktuelle Entwicklungen im Bereich der Zuwanderung informiert, so dass sie die Schulen mit oder ohne Vorbereitungsklassen im Bereich der interkulturellen Öffnung kompetent beraten und unterstützen können.

Zu unseren Fortbildungsangeboten gehören auch Abrufveranstaltungen für ganze Kollegien. Die Teilnahme mehrerer/aller Kollegen aus einem Haus wird stets gewünscht um mehr Nachhaltigkeit zu ermöglichen. Alle Schulräte im Haus haben das Thema kulturelle Öffnung als Punkt in den Zielvereinbarungsgesprächen mit den Schulleitungen aufgenommen.“

4.7.2 Ein Fachteam „Interkulturelle Bildung“ wird gegründet

Um die interkulturelle Öffnung sowohl auf der organisatorischen als auch der inhaltlichen Ebene voranzutreiben, ist es sinnvoll, ein Fachteam zu bilden. Im Team sollten die Schulleitung, ggf. eine VKL-Lehrkraft, die Schulsozialarbeit und weitere interessierte Lehrkräfte (Sprach-, Religions- und Ethiklehrkräfte) vertreten sein. Dieses Team kümmert sich auch um Fragestellungen und um die Organisation zur Integration der VKL (wo vorhanden) in die Schulgemeinschaft.

4.7.3 Das örtliche Netzwerk wird einbezogen

Im interkulturellen Netzwerk schließen sich Migrant*innenorganisationen und alle Organisationen und Gruppierungen, die mit Migration und Integration zu tun haben, zusammen. Zu solch einem Netzwerk können gehören: Integrationsbeauftragte der Gemeinde, Migrant*innenorganisationen und -vertretungen, Beratungsstellen (z. B. Jugendmigrationsdienst, Migrationsberatung der Caritas ...), ehrenamtliche Gruppierungen wie Sprachcafés, Arbeitskreise, die Flüchtlinge unterstützen, Kirchen und Moscheen, Kreisjugendring, die Volkshochschule, örtliche Vereine und die Schulen. Viele weitere Akteure lassen sich, je nach den örtlichen Gegebenheiten, einbeziehen.

Ein solches Netzwerk kann für alle Beteiligten sehr gewinnbringend sein. In Städten und größeren Gemeinden wird das Netzwerk meist von der städtischen Integrationsbeauftragten aufgebaut und gepflegt. In einigen Städten gibt es auch Bildungsbüros des Landesprogramms Bildungsregionen³², die die Koordination im Bildungsbereich verantworten.

Aber auch die Schulen können hier eine aktive Rolle übernehmen. Schulen stehen bei den meisten neu zugewanderten Eltern für Bildung und Lernen und sind für sie ein anerkannter öffentlicher

³² Informationen zu den Angeboten der Bildungsbüros in den baden-württembergischen Bildungsregionen finden sich auf der Website des Landesinstituts für Schulentwicklung: <http://www.ls-bw.de/Lde/Startseite/Service/landesprogramm-bildungsregionen>

Raum. Schulen verfügen oft, v. a. am späten Nachmittag und am Abend, über geeignete Räumlichkeiten für Begegnungen, Gesprächs- und Kursangebote. Sie verfügen über viele Kontakte, die sie auch in ein Netzwerk einbringen können. Sie profitieren aber in gleichem Maße vom Netzwerk, da sie hier von vorhandenen Kompetenzen, Informationen und Unterstützung profitieren können, die beim Ankommen neu zuwandernder Menschen und bei der interkulturellen Öffnung der Schule allgemein hilfreich sind.

4.8 Die Rolle der Vorbereitungsklassen im Auge behalten

4.8.1 Vorbereitungsklassen in der Schulgemeinschaft

Vorbereitungsklassen sind ein vollwertiger Bestandteil der Schulgemeinschaft. An einzelnen Schulen können aber auch andere, integrative Unterrichtsformen für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gute Möglichkeiten bieten. Wenn eine VKL besteht, sollte sie als Teil der Schulgemeinschaft sichtbar sein und sich in entsprechenden Veranstaltungen, der Organisation, den Rechten und Pflichten etc. wiederfinden. Dies muss auch räumlich deutlich werden. Sinnvollerweise liegt die VKL in direkter Nachbarschaft mit den aufnehmenden Klassen. So wird ein gegenseitiges Kennenlernen von Beginn an angebahnt.

Blitzlicht 6: Zusammenfassung des Interviews mit einer Lehrerin, die erst seit kurzer Zeit in einer VKL unterrichtet

Die Lehrerin berichtet von sehr positiven Erlebnissen dort [in der VKL]. Die Schülerinnen und Schüler seien „höchst motiviert“ und würden ihre Begeisterung für die Schule auch offen zeigen. Jeden Tag seien Lernfortschritte sichtbar. Durch die lernorientierte, „kreative und spielerische“ Atmosphäre wirkten die Kinder und Jugendlichen glücklich und eventuell vorhandene Traumata kämen während des Unterrichts nicht an die Oberfläche. Gerade durch die Verbindung von Lerninhalten mit Bewegung und Musik und durch die Freude an diesem Vorgehen lernten die Schülerinnen und Schüler „merklich schneller“. Der Stolz auf ihre eigenen Leistungen äußert sich z. B. durch laute „Ich bin fertig!“-Rufe. Die hohe Motivation in ihrer Klasse lasse sich auch daran erkennen, dass der Übertritt von Kameradinnen und Kameraden in die Regelklassen von den übrigen neidisch kommentiert werde: „Ich auch Klasse Deutschland gehen.“

4.8.2 Teilhabe am Schulleben

Die VKL-Schülerinnen und Schüler sollten möglichst bald am allgemeinen Unterricht teilnehmen können. In Fächern wie Sport und anderen eher praktisch orientierten Fächern bietet sich die Teilhabe als Erstes an. Dieser Integrationsprozess muss betreut und begleitet werden. Neben VKL- und Fachlehrkräften können hier z. B. die Patinnen und Paten Aufgaben übernehmen.

Die aktive Teilhabe der Kinder und Jugendlichen und ihrer Familien gilt auch für alle schulischen Veranstaltungen wie Wandertage, Ausflüge, Sporttage oder Bundesjugendspiele, Schulfeste, Lesungen, Aufführungen usw. Auf die Möglichkeit, eigene Erfahrungen und kulturell geprägte Beiträge der neu zugewanderten Familien bei solchen Anlässen einzubinden, sei auch hier noch einmal hingewiesen.

Blitzlicht 7: Aus dem Interview mit einem Lehrer

„Der vertraute Rahmen einer Vorbereitungsklasse ist für neu ankommende Kinder und Jugendliche sicherlich am Anfang gut. Aber sie merken schnell: Etwas stimmt nicht, spätestens beim Austausch in den Pausen oder wenn sie an „tollen Angeboten“ der Schule wie Arbeitsgemeinschaften oder Ganztagsangeboten nicht teilnehmen dürfen. Kinder und Jugendliche, die integriert sind, können durchaus „überfordert“ sein am Anfang, aber merken sehr schnell eine Form der Wertschätzung und machen sehr gut mit.“

Am wollenen Faden in die Schule gezogen

Zu diesem Projekt wurde eine Schule durch ein Kunstwerk der in Frankfurt lebenden türkischstämmigen Künstlerin Özlem Günyol angeregt:

Im Unterricht bekam jede Schülerin und jeder Schüler ein Knäuel roter Wolle mit nach Hause. Die „Hausaufgabe“ war, dass jemand aus der Familie, der gut handarbeiten kann, etwas aus diesem Knäuel herstellen sollte. Schon beim Austeilen überlegten die Schülerinnen und Schüler, wem sie die Wolle geben könnten. Nach den Weihnachtsferien kamen dann die fertigen Arbeiten. Den meisten Kindern war es ein wichtiges Anliegen: Stolz präsentierten sie die Arbeiten. Manche Stücke wurden sogar per Post geschickt, so z. B. aus dem Kosovo. Neben der Handarbeit gab es auch immer viel darüber zu erzählen, wie die Arbeit entstanden war. Aus allen einzelnen Handarbeiten wurde ein Schulkunstwerk gestaltet und im Foyer der Schule präsentiert. Immer wieder bleiben Schülerinnen und Schüler, Lehrkräfte und auch Besucher der Schule am Kunstwerk stehen, lesen die Anmerkungen zur Entstehung und suchen das Gespräch über die Herkunft der Handarbeiten. Die Idee, die hinter dem Kunstwerk steckt, ist ein sinnbildlicher Ausdruck von Vielfalt.



4.8.3 Nachmittagsangebote

Der Ganztagesbetrieb kann von VKL-Schülerinnen und Schülern bisher nur bedingt wahrgenommen werden. Daher ist es sinnvoll, auch am Nachmittag Angebote anzubieten. Hier kann über das örtliche Netzwerk angefragt werden, ob im Bereich des Ehrenamtes oder über die Vereine z. B. ein Sportangebot oder ein Kurs im kreativen Bereich organisiert werden kann. Auch können bereits bestehende Angebote wie die Hausaufgabenbetreuung (z. B. durch HSL-Maßnahme³³) und schulische Arbeitsgemeinschaften für VKL-Schülerinnen und -Schüler geöffnet werden. Weitere Ausführungen zu den Vorbereitungsklassen, über die Stolpersteine und die Anforderungen, die sie an Lehrerinnen und Lehrer stellt, finden Sie in Kapitel 3.

4.9 Ausblick für sich öffnende Schulen

Die Heterogenität der Schülerschaft kann als Chance verstanden und genutzt werden. In einer Schule der Vielfalt, die sich inhaltlich und strukturell interkulturell geöffnet hat, können Toleranz und gegenseitige Wertschätzung entwickelt und glaubhaft gelebt werden. Jedes Mitglied der Schulgemeinschaft erwirbt und verfügt über interkulturelle Kompetenz, die in der zunehmend von Globalisierung geprägten Welt eine immer wichtigere Rolle spielt. Das Erweitern der interkulturellen Kompetenzen³⁴ ist nicht zuletzt die beste Prävention, um einseitige, ausgrenzende und fremdenfeindliche Einstellungen, die zu Rassismus und Gewalt führen, zu verhindern.

³³Weitere Informationen und Beantragung s. unter: www.l-bank.de/lbank/inhalt/nav/foerderungen-und-finanzierungen/alle-foerderangebote/fh-finanzhilfen/hausaufgaben--sprach-und-lernhilfen-hsl.xml?ceid=100291

³⁴ Interkulturelle Kompetenz: Das Konzept interkulturelle Kompetenz umfasst ein ganzes Spektrum einzelner Fähigkeiten und Eigenschaften, die einen Handelnden in die Lage versetzen, mit Angehörigen anderer Kulturen erfolgreich umzugehen oder die sich zumindest als förderlich für Interaktionen mit Angehörigen anderer Kulturen erweisen. (Erl, Gymnich 2013, S. 11)

5 Anfänge für neu zugewanderte Kinder und Jugendliche gestalten ...

5.1 ... in der Schule

Viele Lehrkräfte würden gerne wissen, was die neu zugewanderten Kinder und Jugendlichen bei ihrer ersten Begegnung mit der neuen Schule denken oder am liebsten sagen würden, denn der erste Eindruck ist prägend. Aber was können Kinder und Jugendliche äußern, die gefangen sind in einer „doppelten Sprachlosigkeit“, wenn also noch fehlende Deutschkenntnisse und die Überforderung durch die vielen neuen Eindrücke auch die Mutigsten verstummen lassen? Diese Unsicherheit der frisch Angekommenen kann durch einen freundlichen Empfang an der Schule, der für jedes Kind und jeden Jugendlichen sorgfältig vorbereitet wird, kompensiert werden.

Das Aufnahmegespräch (vgl. Kap. 4.2), für das die Lehrpersonen sich viel Zeit nehmen müssen, sollte in einem ansprechenden, wenn möglich interkulturell gestalteten Raum stattfinden, in dem sich positive Elemente der Herkunftswelt wiederfinden. Eine Weltkarte, ein kleines „Weltmuseum“ auf dem Flur, eine herzliche Begrüßung in mehreren Sprachen oder auch eine reale Begrüßung in der Herkunftssprache können eine positive Atmosphäre schaffen, die dem Kind oder Jugendlichen und seiner Begleitung Sicherheit gibt. Wenn es dem Aufnahmeteam gelingt zu vermitteln, dass die Schule menschliches Interesse am Kind oder Jugendlichen und seiner Familie hat und dass man erste Gemeinsamkeiten schaffen kann, so löst sich die Unbehaglichkeit. Dann kann das Gespräch in „schulische Bahnen“ gelenkt werden, denn für das Kind und die Angehörigen ist es von großer Bedeutung zu wissen, wie sich das schulische Leben in Deutschland gestaltet und welche Möglichkeiten sich für das Kind eröffnen, so dass es in eine sichere Zukunft gehen kann.

Die ersten Schritte in einer fremden Umgebung macht man ungern alleine. Deshalb empfiehlt sich ein Rundgang durch das Schulhaus zu den wichtigsten Personen und Orten zusammen mit Jugendlichen, sogenannten Schülermentorinnen und -mentoren und Patinnen oder Paten, gleicher Herkunftssprache, wenn möglich aus der Vorbereitungs- oder Regelklasse, die das neu hinzugekommene Kind bzw. der neu hinzugekommene Jugendliche später besuchen wird. Die vertraute Sprache, bekannte Gesten und die direkte Zuwendung wirken meist wahre Wunder: Das Eis kann brechen und man hört den Neuankömmling sprechen und sieht oft schon ein erstes zuversichtliches Lächeln auf seinem Gesicht.

Darüber hinaus müssen Schülerinnen und Schüler und Eltern über ihre Rechte und Pflichten aufgeklärt werden, denn diese unterscheiden sich häufig wesentlich von denen im Schulsystem des Herkunftslandes. Auch die Schul- und/oder Hausordnung (vgl. Kap. 4.2.1) müssen besprochen werden, denn sie regeln das noch fremde Schulleben und helfen den Neuankömmlingen, sich schneller zu orientieren. Vielleicht besteht die Möglichkeit, eine übersetzte Zusammenfassung in der Herkunftssprache als Broschüre oder als CD zu erstellen. Sorgfältig muss schon bei der ersten Begegnung erklärt werden, was das Kind für den Unterricht braucht: Materialien (da empfiehlt es sich, dem Neuankömmling ein kleines Willkommenspaket mit schulischen Utensilien/Materialien zu überreichen), eine positive Haltung und Motivation. Für diese wichtigen Gespräche mit den Familien sollte eine Person aus dem örtlichen Dolmetscherpool hinzugezogen werden.

Eine Betreuung durch Elternmentorinnen und -mentoren (vgl. Kap. 4.6) ist sinnvoll und kann den Familien die benötigte Sicherheit durch eine Ansprechperson bieten, an die sie sich wenden oder

die sie auch bei den Gesprächen mit der Schule unterstützen können. Idealerweise sollten diese aus derselben Region wie die Familie kommen und auch sehr gut mit der deutschen Sprache und den hiesigen Gepflogenheiten vertraut sein. Diese Person kann als Kulturmittlerin oder -mittler zwischen Familie und Schule, Kind und Lehrkraft dienen und helfen kulturell bedingte Missverständnisse zu vermeiden bzw. abzubauen.

Es muss allerdings gut überlegt sein, ob für Eltern womöglich ihnen nächststehende, evtl. emotional beteiligte Elternmentorinnen und -mentoren zu sensiblen Gesprächen eingeladen werden sollten, da sich in diesem Falle ein eigenes Gespräch zwischen den beiden Parteien entwickeln kann. Ein neutrales, fachkundiges Mitglied des Dolmetscherpools kann die direkte Kommunikation evtl. besser sichern.

Wichtig ist auch, dass ein Kind sich auf dem Schulweg sicher fühlt. Deshalb soll es diesen zu Beginn mit seinem Schülermentor oder seiner Schülermentorin³⁵ zusammen gehen. Sie oder er begleitet am Anfang auch außerhalb der Schule zu Bibliothek, Sportverein, Jugendhaus oder zu Projekten. Mentorinnen und Mentoren können auch zu Vorbildern werden, vor allem, wenn sie aus dem eigenen bekannten kulturellen Umfeld kommen.³⁶ Sie können die Kinder motivieren und sie dabei unterstützen, eine erfolgreiche schulische und berufliche Laufbahn einzuschlagen, indem sie ihnen ganz konkret einen Weg aufzeigen. Deshalb sollten Mentorinnen und Mentoren gut aus- und fortgebildet werden, um eine Vorbildfunktion zu erfüllen und um somit einen positiven Einfluss auf ihre „Schützlinge“ ausüben zu können.

5.2 ... in der Klasse

Der nächste prägende Moment ist, wenn das Kind, die oder der Jugendliche sein neues Klassenzimmer zum ersten Mal betritt. Die Klasse muss darauf vorbereitet werden, damit der Start dank eines sensiblen Umgangs gelingt. Mit einem Willkommenslied in mehreren Sprachen oder einem der Klasse vertrauten Ritual, in dem sich jeder mit einfachen Worten und Gesten vorstellt, wird das neue Klassenmitglied empfangen und bekommt einen vorbereiteten Sitz- und Arbeitsplatz. Sozial kompetente Mitschülerinnen und Mitschüler, die eventuell schon vom Schulrundgang bekannt sind und möglichst die gleiche Herkunftssprache sprechen, erklären den Stundenplan und unterweisen in schulinterne Gepflogenheiten.

Neben zaghafter Kommunikation mit denjenigen aus dem gleichen Sprachraum, wobei man die Nutzung der Herkunftssprache unbedingt zulassen sollte, gehen sie zunehmend auf andere Sprachanfängerinnen und -anfänger zu. Die Scheu zu sprechen ist dort nicht so groß, weil der geschützte Rahmen geboten wird. Diese ersten Kontaktaufnahmen, die im Sprachunterricht gezielt gefördert werden können, führen oft zu Beziehungen, die viele Jahre anhalten. Nach oder bereits während einer vorbereitenden Phase, die mehrere Monate intensiven Sprachunterricht beinhaltet, können Kontakte zu Gleichaltrigen aus den Regelklassen geknüpft werden.

³⁵ Schülermentorin und Patin bzw. Schülermentor und Pate erfüllen, je nach Schule und „Ausbildung“ ähnliche oder gleiche Aufgaben. Die Begriffe werden in dieser Handreichung synonym verwendet.

³⁶ Zu Schülermentoren für Kinder aus neu zugewanderten Familien siehe: www.service-learning.de/index.php?id=17#c124 und blk-demokratie.de/schulen/schulen-bw/eduard-spranger-schule-in-reutlingen-schueler-helfen-schuelern-service-learning-an-der-eduard-spranger-schule-in-reutlingen-oktober-2004.html; beide aufgerufen zuletzt am 03.10.2016

In den ersten Tagen und Wochen sollten aber alle Beteiligten den neu angekommenen Kindern und Jugendlichen Zeit geben und deren Wünsche nach Geselligkeit oder temporärer Zurückgezogenheit respektieren, damit sie in ihrem Tempo in die Klassengemeinschaft hinein wachsen können. Gibt es viele unbekannte Faktoren im Umfeld, so kann der Integrationsprozess länger dauern und sich schwieriger gestalten. Oftmals fühlen sich neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler über einen längeren Zeitraum fremd, weil sich die Gegebenheiten unter Umständen stark von früheren Erfahrungen unterscheiden oder noch nicht eingeschätzt werden können. Die Schule und ihr Umfeld sind für sie häufig von ihnen nicht bekannten Strukturen, Abläufen und Verhaltensmustern geprägt. Einige müssen sich erst daran gewöhnen, dass es etwa keine Schuluniform mehr gibt, dass es im Schulhaus sehr laut ist und dass sie vorerst im Unterricht die Stimme der Lehrerin oder des Lehrers hören, ohne ein Wort zu verstehen, was *„sehr schlimm ist, aber man traut sich nicht zu weinen“*, so die Aussage eines italienischen Schülers der Eduard-Spranger-Schule in einem Interview zu seinen „schulischen Anfängen“ in Deutschland. *„Wenn alle Augen auf dich gerichtet sind, wenn du aufgerufen wirst und du etwas sagen willst, es aber nicht kannst – das Gefühl wünsche ich niemandem ... Man kommt sich dumm und nutzlos vor, auch wenn alle es gut mit dir meinen.“* (Übersetzung der Klassenlehrerin). Erst wenn sie sich eines vertrauensvollen, wertschätzenden Umgangs sicher sind und sich zur Partizipation bereit fühlen, empfinden die Kinder und Jugendlichen Geborgenheit und Sicherheit, Gefühle, die vielen von ihnen über einen längeren Zeitraum, etwa auf der Flucht, verwehrt blieben.

5.3 ... unter Berücksichtigung ihrer Vorerfahrungen

Blitzlicht 8: Aus dem Text eines ehemals neu zugewanderten Schülers

„Während der Bürgerkriege sind wir nach Pakistan ausgewandert. In den vier Jahren in Pakistan erlebten wir viele Auf und Abs in unserem Leben. Für die schwere und anstrengende Zeit in Pakistan war unser einziges Argument, dass wir dort hin auswanderten, dass wir in Pakistan Englisch lernen konnten. Dieser Umstand hat uns einen Weg hinaus frei gemacht und schließlich sind wir im April 1997 von Karatschi in Richtung Frankfurt geflogen. Der Anfang der Reise war traurig, weil wir bei der Abreise meine Schwester und meinen kleinen Bruder zurück lassen mussten und in dieser Reise auf einen Vater trafen, der aus Gram von der Trennung von seiner Familie kraftlos und schwach geworden war und nicht wie früher seelische und psychische Beständigkeit hatte. Dieser Mann hatte sein Leben lang Dienst an seinem Vaterland geleistet und das Vaterland hat es ihm nicht ausgezahlt. Dieser Mensch wollte ein Leben für alle und heute steckt er selbst in der Sackgasse, dass er keinen Weg zurück hat und keinen richtigen Weg in die Zukunft. Obwohl mein Vater in Deutschland studiert hatte und mit dem Status eines hohen diplomatischen Staatsbeamten nach Deutschland gefahren war, wurde nichts daraus und von 1992 an besaß er für acht Jahre einen provisorischen Aufenthalt, das heißt eine „Duldung“. Mein Vater hat uns in Karlsruhe vorgestellt und wir zogen ins Flüchtlingswohnheim und verbrachten dort drei

Monate. Die Lage im Heim war schlimm und bedrückend, wir hatten für vier Personen ein Zimmer und die Toilette und Küche gemeinsam. Nachdem wir mit dem Vater zusammen zogen, wurde unser Leben besser und angenehmer. Als meine schönste Erinnerung aus dieser Zeit kann ich meinen ersten Schultag nennen, als ich das erste Mal in der Schule Ordnung und Regelmäßigkeit, Bücher und viele Stifte und freundliche Lehrer sah.“

Traumata, Schul- und Versagensängste begleiten Kinder und Jugendliche mit Verlust-, Kriegs- und Fluchterfahrungen über einen längeren Zeitraum und können durch einen einfühlsamen Umgang in der Schule und mit professioneller Unterstützung an Intensität verlieren. Positive Feedbacks und Erfolgserlebnisse sollen sie von Anfang an begleiten, damit die Angst davor, in ihrer Umgebung nicht angenommen zu werden, alleine zu sein oder die Familie und Lehrkräfte zu enttäuschen, minimiert werden kann.

Aber können fachlich und interkulturell geschulte, erfahrene und empathische Lehrkräfte und sozial eingestellte, tolerante und weltoffene Mitschülerinnen und Mitschüler die neu Ankommenden immer richtig verstehen? Es bedarf des Austauschs und der Reflexion über die Vorgeschichte und die Lebensumstände der Kinder und Jugendlichen:

Blitzlicht 9: Aus dem Interview mit einem 12-jährigen Schüler

„Die Schule hier ist leicht und manchmal langweilig. Die Sprache ist leicht. Ich konnte ja schon etwas Deutsch. Die Schule dort ist sehr viel anders. Das waren nur drei kleine Gebäude und keine Tischtennisplatte und so. Auch die Mensa war ganz anders.

Der Unterricht war schwer und sehr hart. Die Lehrer schlagen dort. Auch ein besonderer Schüler darf schlagen, wenn der Lehrer mal kurz weg ist und er aufpassen muss. Hier habe ich mit unserer Klasse einfach „Mensch auf Erden“ mitgespielt. So habe ich Freunde gefunden. Drei Stunden in der Woche habe ich extra Sprachförderung. Dort lerne ich Vokabeln und Grammatik.“

Fragen nach schulischen Vorerfahrungen, dem Stellenwert von Schule und Bildung, Respekt und Disziplin im schulischen Kontext, aber auch nach der gegenwärtigen, oft unsicheren Lebens- und Lernsituation, einem ungewissen Status, eingeschränkter Planungssicherheit der Eltern, Flucht-, Verlust- und Kriegserlebnissen, nach mangelndem Schutz durch Eltern und Geborgenheit der Großfamilie, Entwurzelung aus dem Freundeskreis, ersatzlosem Verlust der bekannten Lebenswelt, Heimweh nach einem verlorenen Universum, nach psychischen Folgen der Migration/Flucht können helfen, eventuell auch problematische Verhaltensweisen und „Fremdheitsgefühle“ einzuordnen und zu verstehen. Das Bemühen um Verständnis und einen angemessenen Umgang mit den jeweiligen Situationen sollte jedem belasteten Kind und Jugendlichen entgegengebracht werden.

Nur wenn ein Mensch sich sicher, angenommen und willkommen fühlt – gerade nachdem er Heimat, Besitz oder sogar Angehörige verloren hat – kann er sich seelisch und geistig entwickeln, motiviert Lernaufgaben bewältigen und das neue Umfeld annehmen. Ein Patentrezept für den Umgang mit zugewanderten Kindern und Jugendlichen kann es nicht geben, denn jedes Kind, jeder Jugendliche ist anders, auch durch die Migration – Flucht oder Auswanderung – individuell geprägt.

5.4 ... durch unterstützende Projekte

Jede (Vorbereitungs-)Klasse ist von einer Vielfalt mit Blick auf Herkunftsländer, kulturelle Hintergründe, Religionen, Sprachen und Denkweisen gekennzeichnet, die sich wie die Teile eines Puzzles zu einem Ganzen zusammenfügen. Die Durchführung von Projekten hilft den Weg zu ebnen zu einem Klassenzimmer, in dem diese Vielfalt abgebildet und positiv aufgegriffen wird. In Theaterprojekten wie Schattentheater oder „Theater ohne Worte“ können sich die Kinder auch ohne oder mit sehr geringen Deutschkenntnissen erfolgreich einbringen. Medienprojekte gegebenenfalls mit Film-, Radio- und Presseexpertinnen und -experten oder ein generationen- und kulturübergreifendes Gartenprojekt oder Projekte zu den eigenen Traditionen wie „Das schönste Fest für mich“ – alle stärken das Zusammengehörigkeitsgefühl, erweitern den interkulturellen Horizont und können so zu mehr Akzeptanz, Toleranz und Respekt Anderen, Unbekanntem und Fremdem gegenüber führen. Das Darstellen eigener Traditionen mit all ihren Facetten, ob in der Klasse, auf Schulfesten oder an eigens organisierten Tagen, tragen mit Außenwirkung zur Verständigung bzw. zum besseren Verständnis füreinander bei.

Von Stiftungen und anderen außerschulischen Organisationen finanziell unterstützte Projekte sind meist zeitlich begrenzt und sie mögen noch so erfolgreich und es wert sein, dass man sie fortführt: Wenn die Förderung aber endet, endet das Projekt, weil die Ressourcen wegfallen. Projekte, die längerfristig bestehen sollen oder sogar in eine institutionalisierte Form übergehen sollen, müssen über die Verantwortung von einzelnen Akteuren hinausgehen und bedürfen nach Möglichkeit des gesicherten Zugriffs auf Ressourcen, damit sie nicht mit dem Weggang einer Person oder dem Schließen eines Fördertopfs enden. Sie müssen z. B. in einem Schulcurriculum, einer städtischen Agenda, auch im Verbund mit dem kommunalen Ehrenamt verankert sein.

Die meisten der in der Folge vorgestellten Projekte sind bereits beendet. Nichtsdestotrotz geben sie inhaltliche Anregungen und verweisen zum Teil ganz konkret auf überregionale Ansprechpartnerinnen und -partner, die immer wieder für Förderungen interkultureller Aktionen und Projekte zur Verfügung stehen und deren aktuelle Angebote abgerufen werden können.

5.4.1 Kunst-, Garten- und Medienprojekte

„So geht's“ ist der Titel eines Reutlinger Medienprojekts, bei dem Kurzfilme gedreht wurden über Menschen, die es zu etwas gebracht haben, nachdem sie einst als Kinder oder Jugendliche ohne Deutschkenntnisse nach Deutschland gekommen sind. Das Projekt wird im Rahmen der Förderung „Künste öffnen Welten“ der Bundesvereinigung Kulturelle Kinder- und Jugendbildung e.V. (BKJ) durchgeführt.³⁷ Damit eine Bildungsmaßnahme gefördert wird, braucht es ein Bündnispartnersystem von drei Einrichtungen, die sich um Fördermittel bewerben. Im Fall des oben genannten Projekts haben die Eduard-Spranger-Schule Reutlingen, der jugendkulturelle Verein mediakids e.V. und der Fachdienst Jugend, Bildung, Migration Reutlingen die Mittel beantragt. „So geht's!“ hat seinen Schwerpunkt auf die Arbeit mit Medien gelegt. Es wird noch bis 2017 durchgeführt.

Auch das TALK Projekt „respect connects“ – ein Anti-Diskriminierungs-Projekt von verschiedenen Trägern, die sich lokal in der Region Reutlingen/Tübingen vernetzt haben – kann eine interkulturelle Brücke bilden, die sowohl soziale Anbindung als auch einen sprachlichen und persönlichen Entwicklungsschub erzeugt, der auf die Schule positiv zurückwirkt. Hier können Jugendliche der Eduard-Spranger-Schule im Rahmen des Nachmittagsunterrichts oder auch in einem offenen Angebot teilnehmen. Durch verschiedene künstlerische Herangehensweisen wie Hip-Hop, Rap oder Film/Foto wird ihnen eine Stimme gegeben, damit sie ihre Meinung vertreten und sich in Workshops mit dem Thema Diskriminierung auseinandersetzen können. Durch diesen neu entstandenen vertrauten Raum merken sie, dass sie nicht alleine mit dem Thema sind und sie können sich gegenseitig stützen und „empowern“.³⁸

Sowohl in Vorbereitungs- als auch in Regelklassen kommt dem Darstellen der eigenen Tradition, der Religion und der Esskultur immer eine besondere Bedeutung zu. Vor allem, wenn die Kinder und Jugendlichen noch primär von den kulturellen Prägungen des Herkunftslandes beeinflusst sind, erfahren sie dadurch eine Wertschätzung, die ihre Stabilität fördert, die sie dringend benötigen. So sind in der Weihnachtszeit an der Eduard-Spranger-Schule in Reutlingen Projekte wie „Weihnachten weltweit“, „Zubereitung eines italienischen Weihnachtsessens“, „Die Geschichte des Baklava“ und „Ein Weihnachtsmarkt-Quiz“ entstanden. Zum Schulfest an der Erich-Kästner-Realschule in Offenburg wurde als interkultureller Beitrag ein „Quiz über Schriften und Sprachen“ erstellt, wo die Kinder als Experten für ihre Herkunftssprachen und -schriften fungierten. Erinnerung und Nostalgie als wichtige Bestandteile von Vergangenheit wurden in einer Projektwoche ebenfalls aufgearbeitet, indem die Kinder einen Gegenstand aus dem Herkunftsland mitgebracht und die Geschichte dazu erzählt haben: *einen Ring, der sie an die Oma erinnert; ein ehemaliges Klassenfoto; Sand vom Strand ...; das Foto des zurückgelassenen Haustieres* – „ein Stück Heimat“ eben, das jeder im Herzen trägt.

³⁷ Informationen dazu finden sich auf www.bkj.de/foerderung-und-service/kuenste-oeffnen-welten.html, zuletzt aufgerufen am 08.12.2016. Die BKJ ist ein Programmpartner des Bundesministeriums für Bildung und Forschung und fördert Projekte für Kinder und Jugendliche mit bildungsfernem Hintergrund.

³⁸ vgl. netzwerk-antidiskriminierung.de/der-verein/empowerment/t-a-l-k/, aufgerufen am 08.12.2016

Das generationenübergreifende Garten-Projekt „Junges Gemüse – altes Gemüse“, das an der Eduard-Spranger-Schule durchgeführt wurde, hat großen Anklang gefunden. Hier wurden Kinder und Jugendliche unter Anleitung von Seniorinnen und Senioren in einer Schrebergartenkolonie an die Gartenarbeit herangeführt und ein Schrebergarten wurde gestaltet. Es wurde gepflanzt und gepflegt, gesät und gejätet bis zur gemeinsamen Ernte, die als Grundlage für die Zubereitung leckerer Gerichte vor Ort diente. Das Projekt wurde von einer Medienpädagogin begleitet, so dass eine andere Gruppe Jugendlicher einen Film dazu drehen konnte. Gefördert wurde es von der Robert Bosch Stiftung, die in ihrem Programm die „Werkstatt Vielfalt“ die Förderung nachbarschaftlicher Projekte unterstützt. Dort finden Bündnispartner im Stadtteil zusammen, die eine kulturelle und partnerschaftliche Arbeit mit Jugendlichen aus sozial benachteiligten Verhältnissen anbieten. Die Förderdauer beträgt zwei Jahre, das Reutlinger Projekt endete im Oktober 2016. Eine vernetzte Zusammenarbeit der Schule mit außerschulischen Trägern der kulturellen Kinder- und Jugendbildung ist eine sinnvolle und notwendige Ergänzung, von der alle Beteiligten profitieren können. Kooperationspartner waren hier ebenfalls die Eduard-Spranger-Schule, mediakids e.V. und der Fachdienst Jugend, Bildung, Migration Reutlingen, auf dessen Website das Projekt auch veröffentlicht ist .

Begleiter und Beobachter von interkulturellen Projekten berichten von Teamgeist, von sozialen Kompetenzen, hoher Motivation in allen Phasen der Projekte, von Wissenserwerb und von einem hohen Verantwortungsbewusstsein der Gruppenmitglieder. Das hohe individuelle Identifikationspotenzial der Themen, das eigene Expertentum, das aber auch bei anderen beobachtet wird, zusammen mit dem Interesse der anderen lässt aus Einzelnen oder Kleingruppen ein „großes Ganzes“ entstehen, lässt die Gruppe zusammenwachsen.

Im Folgenden wird eine Auswahl an bereits durchgeführten schulinternen Projekten näher beschrieben.

5.4.2 Der Kranich – Symbol für Glück und Gesundheit

Im Rahmen einer Projektwoche führten die Schülerinnen und Schüler einer Vorbereitungs-klasse der Erich-Kästner-Realschule Offenburg zusammen mit ihren Schülermentorinnen und -mentoren aus den Regelklassen ein klassen- und jahrgangsübergreifendes Projekt (6. bis 8. Jahrgangsstufe) durch. Das Thema wurde nicht vorgegeben, sondern von den Teilnehmerinnen und Teilnehmern „gefunden“. Zuerst wurden vorbereitend Möglichkeiten der zwischenmenschlichen Kommunikation ohne Worte ausprobiert: Spiele, Pantomime etc. Zunächst wollten die Jugendlichen dann etwas



gestalten, das „alle Welt“ verstehen könne. Es stellte sich die Frage, was Menschen auf der ganzen Welt wichtig sei. Die Schülerinnen und Schüler sammelten Begriffe und es stellte sich heraus, dass Glück und Gesundheit hohe Güter in allen Kulturen sind. Danach suchten sie nach einem Symbol für diese Güter. So kam man nach einigen Recherchen auf den Kranich, der in vielen Kulturen als Symbol für Glück und Gesundheit steht. Was ist entstanden? Zuerst falteten die Jugendlichen unter der Anleitung einer Kunstlehrerin Origami-Kraniche und platzierten diese auf einen im Fach Technik gebastelten Support auf drei Etagen. Damit zusammen wurde ein Riesenplakat präsentiert, auf dem das Wort „Kranich“ in über zwanzig Sprachen zu lesen war.

Hilfreich waren das Nachschlagen in Wörterbüchern, Internetrecherchen und die Befragung von Eltern und Bekannten, denn die Schülerinnen und Schüler wollten die Benennungen nicht nur korrekt schreiben, sondern diese auch richtig aussprechen. Dabei kamen die unterschiedlichen Gruppen zu einigen für sie wichtigen Erkenntnissen, wie z. B. dass einige Sprachen linguistische Gemeinsamkeiten haben und die Wörter

sich ähneln (z. B. romanische Sprachen), dass es unterschiedliche Alphabete (z. B. das lateinische, kyrillische und das griechische) und Schriftzeichen (z. B. arabische, japanische und chinesische) gibt, die sich vom „Deutschen“ (Lateinischen) deutlich unterscheiden. Die gute Arbeitsatmosphäre und die Freude über die neu gewonnenen Erkenntnisse und Kompetenzen beflügelten die Schülerinnen und Schüler dazu, den Wunsch zu weiteren interkulturellen Projekten zu äußern. Neben dem sozialen Wert solcher Projekte fördern die Mischungen und das Herstellen von Bezügen zwischen mehreren Sprachen das Sprachbewusstsein und machen zuversichtlicher und selbstbewusster beim Erlernen der neuen Sprache. Diese Erkenntnis kann auch didaktisch in mehrsprachigen Klassenzimmern genutzt werden.

5.4.3 Geschichten aus aller Welt

Das Märchen- und Geschichtenerzählen gehört zur weltweiten Tradition, mit der sich eine weitere Vorbereitungsklasse intensiv beschäftigt hat. Die 17 Herkunftsländer, aus denen die Kinder und Jugendlichen eingewandert waren, sind in der ganzen Welt verteilt, so dass man sich in der Klasse auf „Geschichten aus aller Welt“ als Arbeitstitel des Projektes einigte.

Die Schülerinnen und Schüler erzählten Märchen, Sagen und kurze Geschichten aus ihrem Herkunftsland oder einem Land ihrer Wahl. Sie brachten Bücher, Zeichnungen, Bilder, Lieder auf CDs und auch Filmausschnitte. Bei spannenden Textstellen oder Erzählabschnitten durften sie einen kurzen Teil der Geschichte in der Herkunftssprache erzählen (z. B. Bulgarisch, Türkisch, Russisch, Arabisch, Französisch, Griechisch etc.) und die Zuhörer durften dann rätseln, was gesagt wurde. Wurde ein Lied dazu aufgelegt, studierten die Schülerinnen und Schüler dann den Refrain zusammen ein und sangen mit viel Freude. Nach jedem Beitrag übersetzten die Schülerinnen und Schüler den Titel der Geschichte in ihre Herkunftssprache und hielten ihn auf einem Poster fest.

Eine Gruppe zeigte einen nicht synchronisierten Filmausschnitt und die Schülerinnen und Schüler mussten erraten, um welche Filmszene es sich handelte, nachdem zuvor der Plot kurz erzählt worden war. Davon waren die Schülerinnen und Schüler sehr fasziniert, es wurde viel über Mimik und Gestik kommuniziert und diese Kommunikationsform als von allen zu verstehende Sprache klassifiziert.

Wichtig war auch die Unterstützung durch die Eltern, für die der letzte Projekttag geöffnet wurde, damit sie die sprachlichen Fortschritte ihrer Kinder miterleben und bei der Präsentation der Ergebnisse mit anderen Eltern in Kontakt kommen konnten. Die Schülerinnen und Schüler standen an ihren Plakaten oder anderen Produkten und erzählten auf Anfrage etwas zu ihrem Projekt. Die Eltern sorgten für ein kleines „internationales Büffet“, so dass auch der kulinarische Aspekt bei diesem Projekt nicht zu kurz kam.

In dieser Woche erfuhren und lernten die Schülerinnen und Schüler sehr viel. Sie konnten auf Vertrautes zurückgreifen wie Herkunftssprache, Sitten und Geschichten und einige Kompetenzen einbringen, die sie aus ihrem Heimatland mitgebracht hatten. Aber auch neue Erkenntnisse kamen hinzu. So wurde auch hier festgestellt, dass es Wörter gibt, die in vielen Sprachen ähnlich klingen, einen ähnlichen Wortstamm haben. Das Sprachbewusstsein wurde auch dadurch erweitert, dass die Begrüßung und Verabschiedung in vielen Sprachen erfolgte.

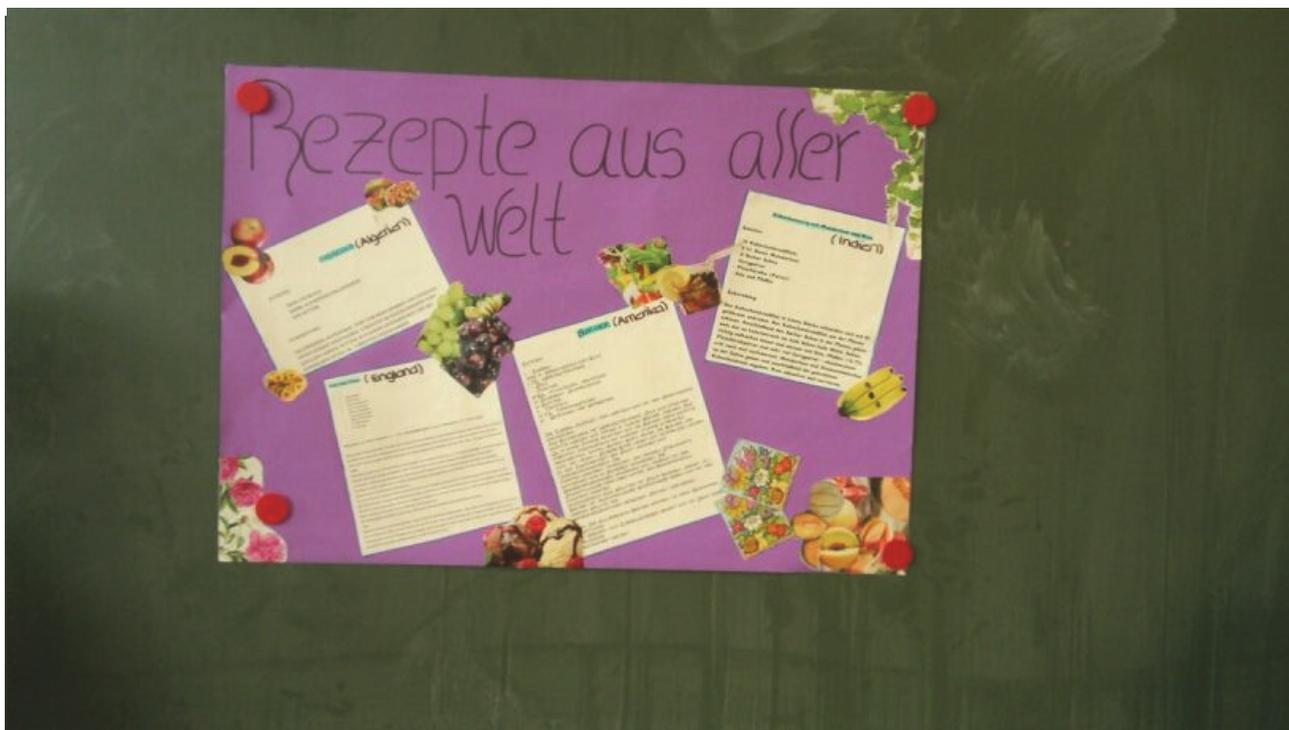
5.4.4 „Ich bin eine Weltbürgerin. Ich bin ein Weltbürger.“

Die gesamte Schülerschaft der neunten Klasse, in die ehemalige VKL-Schülerinnen und -Schüler aufgenommen worden waren, war an einem ursprünglich geplanten Projekt zum Thema „Europa – Einheit und Vielfalt“, das im Unterricht besprochen wurde, sehr interessiert. Nach einleitenden Übungen zu Respekt und Toleranz Anderen gegenüber, kristallisierte sich der Wunsch heraus, über die Grenzen Europas hinauszugehen. Dafür setzten sich fünf Jugendliche ein, deren Wurzeln nicht in Europa lagen. Somit wurde das anfängliche Motto „Ich bin ein/e Europäer/in“ umgewandelt in „Ich bin eine Weltbürgerin. Ich bin ein Weltbürger“.

Der Themenfindung folgte die konkrete Arbeit: Einleitend wurden Lern- und Rollenspiele zu Themen wie Vorurteil, Akzeptanz, Respekt, Toleranz und Fremdsein (vgl. Holzbrecher 2008) durchgeführt und die Ergebnisse auf Mindmaps festgehalten und im Plenum kritisch diskutiert.

In Gruppenarbeit erstellten die Jugendlichen nach eingehenden Recherchen zu den ausgewählten Themen Plakate, zeigten kleine Filmausschnitte, hörten Musik aus vielen Ländern und tanzten zwischendurch auch dazu und brachten am Tag der Präsentation kleine, zum Thema passende kulinarische Köstlichkeiten mit.

Die Themen schlossen die wichtigsten Ereignisse eines Menschenlebens ein wie Taufe, Geburtstage und Hochzeiten in Kasachstan, Marokko, Indien und in der Türkei. Die Schülerinnen und Schüler analysierten internationale Essgewohnheiten. Die Plakate zeigten: „Andere Kulturen schmecken“, „Rezepte aus aller Welt“, „Essen und Feste in der Türkei“ und das Thema „Liebe als das schönste Gefühl in 27 Sprachen“. Auch das größte internationale Dance Music-Festival „Tomorrowland“³⁹, zu dem im Schnitt jährlich 180.000 Menschen aus über fünfzig Ländern nach Belgien reisen, um zusammen zu tanzen und zu feiern, wurde präsentiert.



Da die Plakate in mehreren Sprachen beschriftet wurden, erlebten die Lernenden einen weiteren Aspekt der kulturellen Diversität in Form der so sichtbaren Sprachenvielfalt und der unterschiedlichen Alphabete in der Klasse.

Trotz eines hohen Maßes an Toleranz und Akzeptanz anderen kulturellen Hintergründen gegenüber brachte die Präsentation auch zutage, dass jede Schülerin und jeder Schüler kulturell geprägt und verwurzelt ist. Ein deutscher Schüler meinte, dass beim internationalen Büffet der Schwarzwälder Schinken, von seiner Oma speziell geräuchert, nicht fehlen dürfe. Gefragt, ob er seinen

³⁹ vgl. www.tomorrowland.com

Erstgeborenen im Ganges taufen ließe, sagte der gleiche Schüler, dass er das selbstverständlich akzeptiere, wenn sein Sohn zuerst christlich getauft werde. Die Mädchen, der „Hochzeitsgruppe“ waren alle der Meinung, dass in ihrem Herkunftsland die Hochzeitsfeier unübertrefflich sei. So schön wie in den Vereinigten Staaten feiere man an keinem anderen Ort Geburtstage, so ein gebürtiger US-Amerikaner.

Das Feedback machte deutlich, dass die Schülerinnen und Schüler Interkulturalität als Chance sehen und diese auch nutzen. Einige Jugendliche dieser sehr heterogen zusammengesetzte Klasse waren durch kulturelle Erfahrungen aus zwei oder mehr Herkunftsregionen geprägt, sprachen mehrere Sprachen, feierten ihre traditionellen, aber auch die christlichen Feste. Es entsteht eine Form von Transkulturalität, bei der traditionelle kulturelle Grenzen überschritten werden.

5.5 ... mit den Eltern

Das Elternhaus prägt den Bildungserfolg von Kindern und Jugendlichen maßgeblich. Diese Erkenntnis kann als Fundament einer konstruktiven Zusammenarbeit zwischen Schule und Familie angesehen werden. In Familien mit Migrationshintergrund messen die meisten Eltern dem Bildungserfolg ihrer Kinder eine große Bedeutung zu (vgl. Sacher 2011, S. 32). Dieses Wissen sollten die Lehrkräfte als Chance in der Kooperation mit Eltern nutzen.

5.5.1 ... als willkommene Partner an der Schule

Schon beim ersten Kontakt mit der Schule müssen sich Eltern in der Einrichtung willkommen fühlen.⁴⁰ Diese Willkommenskultur allein reicht jedoch nicht aus. Erst das Prägen und Vorleben einer Begegnungs- und Anerkennungskultur als Zeichen der Toleranz und Akzeptanz gibt den Eltern das Gefühl der Zugehörigkeit und gehört unumstritten zu einem interkulturellen Schulklima. Nicht nur eingewanderte Kinder und Jugendliche müssen sich in der Schule wohl und geborgen fühlen, sondern auch die Eltern müssen Wertschätzung erfahren. Dafür kann sich ein „Fachteam Migration und Integration“ etwa aus Mitgliedern der Schulleitung, der (VKL-)Lehrerschaft, des sozialpädagogischen Personals „spezieller Empfangsrituale“ bedienen. Dazu können eine Schulführung, neutrale Dolmetscherinnen oder Dolmetscher (z. B. mehrsprachige Schüler oder Schülerinnen oder Elternmentorinnen oder -mentoren), Infomaterial zum Kennenlernen der schulischen Angebote, Schul-Terminplaner für das Kind oder den Jugendlichen und für die Eltern mit Korrespondenzseiten für den regelmäßigen, gegenseitigen Informationsaustausch im Sinne einer Feedbackkultur, Ansprechpartnerinnen und -partner an der Schule und Empfehlungen von spezifischen außerschulischen Elternangeboten gehören. Die Dolmetscherinnen und Dolmetscher können bei dem ersten Treffen auch dazu beitragen, dass der „Aufnahmebogen“, in den Informationen zum Kind, aber auch zur Familie eingetragen werden, sorgfältig von der Lehrkraft ausgefüllt werden kann, sodass das Lehrerteam zur schulischen Laufbahn der neuen Schülerin oder des neuen Schülers, zum Sprachgebrauch in der Familie und zur Erreichbarkeit von Anfang an gut informiert ist.

⁴⁰ Mögliche Wege hin zu einer gelingenden Zusammenarbeit zwischen Bildungseinrichtungen und Familien werden anhand konkreter Beispiele aufgezeigt in einem Themenheft für Bildungsregionen: http://ls-bw.de/site/pbs-bw-new/get/documents/KULTUS.Dachmandant/KULTUS/Dienststellen/ls-bw/Service/Landesprogramm_Bildungsregionen/Themenbezogene%20Materialien/themenheft-eltern_2016.pdf

Im Sinne einer guten Erziehungspartnerschaft (vgl. Kap. 6.4) ist es ratsam, die Eltern nicht auf ihre Herkunft, auf Nationalität, Religion, Sitten und Gebräuche sowie Sprachkenntnisse „festzulegen“, da es schnell zu ungewollten, auf Vorurteilen basierenden Missverständnissen kommen kann. Die Studie „SINUS-Migrantenmilieus“⁴¹ zeigt, dass die Milieuzugehörigkeit wichtiger als das Herkunftsland ist. Andererseits ist es notwendig, tatsächlich vorhandenen kulturellen, religiösen, politischen oder sonstigen Ansichten und Praktiken wertschätzend gegenüberzutreten.

So ist einerseits die Pflege der Familiensprache(n) für die Entwicklung des Sprachbewusstseins, für eine vollwertige Mehrsprachigkeit und für die Unterstützung beim Erwerb von Lese- und Schreibkompetenzen sehr wichtig. Andererseits sollte den Eltern eine Unterstützung zum Erlernen der deutschen Sprache (in Alphabetisierungs-, Sprach- und Integrationskursen) gegeben bzw. vermittelt werden, damit sie ihrerseits besser ihr Interesse am Schulgeschehen zeigen und ihre Kinder zuhause unterstützen können. Es gibt in den Städten und Gemeinden dazu unterschiedliche Anbieter. In Stuttgart z. B. organisiert die Stadtverwaltung Kurse mit dem Titel „Mama lernt Deutsch“⁴². Die hohe Bedeutung der Spracherziehung, unterstützt durch eine verlässliche Kommunikationsstruktur bzw. ein sprachförderliches Verhalten in der Familie, soll den Eltern frühzeitig deutlich gemacht werden. Die Schule kann die Eltern zu (Sprachförder-)Materialien und Freizeitaktivitäten erfolgreich beraten.

Die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus basiert zum Wohle des Kindes auf gegenseitigem Respekt, auf Vertrauen und Verantwortung. Dazu trägt maßgeblich die Kommunikation zwischen den Partnerinnen und Partnern bei. Anlässe wie Sprechstunden, „Jours fixes“ für Eltern und Kinder, Elternsprechtage, Telefongespräche und, wenn gewünscht, Hausbesuche sollen die Verbindung zur Routine machen. Je schwieriger der Kontakt aus verschiedenen Gründen sein mag, desto intensiver muss daran gearbeitet werden. Es ist sehr kontraproduktiv, wenn sich die Schule immer nur bei den Eltern meldet, wenn es ein Problem gibt. So wird für sie Schule sehr schnell negativ besetzt und sie weichen einem Kontakt eventuell aus. Eine kontinuierliche, die Fortschritte des Kindes lobende und unterstützende Kommunikation vonseiten der Schule darf dann auch heiklere Themen ansprechen, an das Pflichtbewusstsein der Eltern appellieren und ihre Beteiligung am Schulleben einfordern.

⁴¹ vgl. die zusammengefassten Ergebnisse der Studie in: Wippermann, Carsten; Flaig, Berthold Bodo (2009): Lebenswelten von Migrantinnen und Migranten. bpb. (www.bpb.de/apuz/32220/lebenswelten-von-migrantinnen-und-migranten?p=all)

⁴² vgl. www.stuttgart.de/img/mdb/item/139203/106159.pdf

Blitzlicht 10: Aus dem Interview mit einer Lehrerin, die seit zwei Jahren in einer Grundschul-VKL unterrichtet

„Ich glaube, ich kann sagen, dass unsere Kinder gerne in den Unterricht kommen. Sie kommen fast alle regelmäßig und zeigen sehr viel Motivation. Wie auch bei deutschen Kindern gibt es motivierte und unmotivierte Kinder.

Meine Aufgabe ist es, Anreize zu schaffen, dass auch schwache Kinder nicht aufgeben. Natürlich sind die Voraussetzungen zu Hause oft nicht sehr förderlich. Viele Kinder können zum Beispiel in den Wohnheimen nicht sehr gut schlafen, da alle Familienmitglieder in einem Raum schlafen und oft großer Lärm sie am Schlafen hindert.

Einige meiner Schülerinnen und Schüler sind verhaltensauffällig, was möglicherweise auf traumatische Ereignisse zurück zu führen ist. Was ich von den Fortbildungen zum Thema Traumatisierung mitgenommen habe, ist, dass die Kinder eine verlässliche Bezugsperson brauchen, um mit einem Trauma umzugehen. Ich versuche so gut es geht, ihnen eine Stütze zu sein und ihnen bei schwierigen Situationen zur Seite zu stehen. Sollte ich Bedenken haben, wende ich mich direkt an die Experten, z. B. Schulpsychologen.

Um die Eltern ins Schulleben einzubeziehen, haben wir ein Bilder-Lexikon erstellt, in dem die Eltern mit den Kindern die Begriffe in ihrer Sprache eintragen sollen. Dies ermöglicht den Eltern, als Experten vor ihren Kindern aufzutreten und gleichzeitig schafft es einen Bezug zur Schule. Oft haben Eltern Angst vor Lehrergesprächen, deshalb muss ein gutes Verhältnis zwischen der VKL-Lehrkraft und den Eltern hergestellt werden, damit im Konfliktfall die VKL-Lehrkraft als vertraute Person vermitteln kann.

Durch ein Eltern-Café, das ein- bis zweimal im Monat stattfindet, versuchen wir den Kontakt zwischen deutschen und ausländischen Eltern herzustellen. Gleichzeitig hoffen wir, dass die Berührungsangst mit der Schule bei allen Eltern abgebaut wird.“

Der regelmäßige Kontakt muss von den Lehrkräften initiiert werden. Die Eltern kommen meist nicht von alleine, weil sie aufgrund von Unsicherheit bezüglich der neuen Abläufe noch kontaktscheu sind. Dazu kommt, dass ihnen womöglich die Mitarbeit in der Schule fremd ist. Den Eltern muss auch Zeit gelassen werden, bis sie sich an die neuen Gepflogenheiten gewöhnt haben. „Sag deinem Vater, er soll mal vorbei kommen“ ist für eingewanderte Eltern unter Umständen negativ besetzt, weil man in den Herkunftsländern in der Regel auf diese Weise in die Schule zitiert wurde, um schlechte Ergebnisse des Kindes mitgeteilt zu bekommen. Die aktivierende und aufsuchende Arbeit mit Eltern hat sich bei eingewanderten Familien bewährt, sobald eine eigene Wohnung bezogen wurde. So kann die Lehrkraft den Eltern anbieten, sie nach einem Termin ihrer Wahl zu Hause zu besuchen: „Der Lehrer meines Kindes interessiert sich sehr, er kommt sogar nach Hause“. Es muss allerdings den Eltern überlassen werden, ihre ausdrückliche Zustimmung zu einem

Hausbesuch zu geben. Ebenso bewährt hat sich, dass Schlüsselpersonen, z. B. Elternmentorinnen oder -mentoren, die Eltern mit der gleichen Herkunft und der gleichen Sprache anruft und zur Teilnahme an Schulveranstaltungen motiviert.

Gute Erfahrungen haben Schulen mit einem „Begegnungsraum“ gemacht, ein Ort, an dem sich zu bestimmten Zeiten die Eltern zum Lesen, zum Informationsaustausch über Schule oder außerschulische Themen wie Konsum, Freizeitgestaltung, Mediennutzung, Ernährung etc. oder zum Austausch über alltägliche Dinge treffen können. Hier empfiehlt sich eine Kooperation zwischen Schule und außerschulischen Partnern, denn Schule kann aus Arbeitszeitmangel nicht alles leisten. Die „Begegnungen“ in diesem Raum soll die Familien auch anregen, verstärkt untereinander zu kommunizieren und sich darüber hinaus auch privat zu treffen. Ein so genanntes Nachbarschaftscafé fand z. B. an der Eduard-Spranger-Schule Reutlingen über zehn Jahre lang statt. Mit Hilfe von Mitarbeiterinnen und Mitarbeitern des Fachdienstes Jugend, Bildung, Migration Reutlingen gab es regelmäßige Treffen mit Eltern und Lehrkräften. Mittlerweile gibt es Elterncafés an vielen anderen Schulen⁴³.

Bei Elternbildungsseminaren, die in der Schulgemeinschaft angeboten werden, können Familien beispielsweise über allgemein wichtige Themen, z. B. gesunde Ernährung, die Bedeutung des Spielens und allgemeine Lerntipps, ins Gespräch kommen. Eltern erfahren, dass sie selbst auch viel lernen und etwas bewegen können. An gemeinsamen Wochenendseminaren, beispielsweise in einem Freizeitheim für Selbstversorger, können Lehrkräfte, Sozialarbeiterinnen und -arbeiter sowie Eltern auch vielfältige bildungsspezifische Themen ganz in Ruhe besprechen, während die Kinder beaufsichtigt spielen. So fand dies statt im Rahmen von „Schuleplus“ an der Eduard-Spranger-Schule Reutlingen⁴⁴. Angebote wie das oben genannte werden auch in der Publikation des Landesinstituts für Schulentwicklung „Viele Sprachen – eine Schule Zielsprache Deutsch in allen Fächern der Sekundarstufe I“⁴⁵ thematisiert. Das FERDA-Programm bietet darüber hinaus für die Eltern der Gemeinde eine ganze Reihe von Elternbildungsmöglichkeiten⁴⁶.

Sind Elternmentorinnen und -mentoren als Kulturmittlerinnen und Kulturmittler bei den Gesprächen anwesend, ist sichergestellt, dass die Kommunikation gelingen kann und dass kulturelle Missverständnisse eher ausgeschlossen werden können, weil z. B. die unterschiedlichen Bedeutungen von Gesten, der Mimik und der Körpersprache richtig gedeutet oder auch konstruktiv thematisiert werden können. In lockerer Atmosphäre, bei Ausflügen, gemeinsamem Grillen, Projektpräsentationen im Klassenzimmer usw. können die Familien am Schulleben partizipieren und sehen, was ihr

⁴³ z. B. www.hermann-kurz-schule.de/?page_id=2080

⁴⁴ „Schuleplus“ war ein Programm der Landeszentrale für politische Bildung Baden-Württemberg und wurde gefördert von der Robert Bosch Stiftung von 2009 bis 2012: www.lpb-schuleplus.de/start_schuleplus.html, zuletzt aufgerufen am 03.10.2016

⁴⁵ www.schule-bw.de/unterricht/faecheruebergreifende_themen/sprachsensibler-fachunterricht/

⁴⁶ www.familienforum-reutlingen.de/wp-content/uploads/2016/01/Ferda-Flyer-20152016-2.-Hj.pdf

Kind in der Schule macht und wie es sich dabei fühlt. Sie können ebenfalls beobachten, welche Kontakte und Freundschaften es pflegt und welche sprachlichen Fortschritte es gemacht hat. Beim gemeinsamen Verbringen von Freizeit wird eine vertrauensvolle Beziehung geschaffen, die eine Erziehungspartnerschaft erleichtert.

Diese positive Atmosphäre ebnet den Weg für gemeinsame kreative Aktivitäten, wie z. B. das Projekt „Wir errichten eine Lernecke“. Die Familien verfügen häufig nicht über ein Kinderzimmer, wo die Kinder ihre Hausaufgaben machen können. Bei einem Treffen zu diesem Thema bringen Eltern ihre Ideen ein, planen und unterstützen sich gegenseitig bei der Realisierung einer Lernecke. Vorbild für die Umsetzung dieser Idee und Planung war ein Projekt des Programms „ELAN – Partizipative Elternbildung“, bei dem in Reutlingen Mitarbeiter des Fachdienstes Jugend, Bildung, Migration der BruderhausDiakonie in den Räumen des Türkischen Kultur und Integrationsvereins e.V. und in Zusammenarbeit mit der Kooperationsklasse der Eduard-Spranger-Schule eine solche Lernecke eingerichtet hatten. Um die Bedeutung des eigenen Lernplatzes auch für die Kinder zu unterstreichen, können die Lehrkräfte zusammen mit den Familien ein kleines „Lernplatz-Einweihungsfest“ organisieren, wo neben Schülerinnen und Schülern auch lokale Persönlichkeiten des öffentlichen Lebens (Stadträte und Migrationsbeauftragte), Autoren, außerschulische Partner wie Vereine, Fachdienste etc. vorlesen können. So lernen Eltern diese Personen kennen und gelangen zu der Erkenntnis, dass sie sich dank der Beteiligung am Schulleben gegenseitig unterstützen können. Mit den ELAN-Projekten „Elternbildung im Einwanderungsland“ wurden vor allem Migrantenorganisationen bei der Umsetzung von Elternbildungsarbeit unterstützt. Sie fanden vom Januar 2009 bis März 2015 unter der wissenschaftlichen Begleitung der Universität Tübingen statt. ELAN wurde vom Europäischen Integrationsfonds finanziert.⁴⁷

Als erfolgreich kann sich unter Umständen auch ein geschlechterspezifisches Projekt wie das „Vater-Söhne-Lehrer-Projekt“ an der Eduard-Spranger-Schule in Reutlingen⁴⁸ erweisen. Hier kommen sich Väter, Söhne und Lehrer sonntags gelegentlich unter fachkundiger Anleitung näher, indem sie z. B. gemeinsam Kanu fahren, grillen, eine Höhle durchqueren, das Bogenschießen erlernen oder beim Baumklettern wetteifern. Väter lernen die Freizeit intensiv mit ihren Kindern zu verbringen und diese freuen sich, dass sie gemeinsam Freude und Ängste „mit Papa“ erleben. Genauso kann man sich natürlich auch für andere Eltern-Kinder-Lehrer-Projekte stark machen, etwa ein Väter-Töchter-Projekt.

Eltern haben vor allem kurz nach der Ankunft in Deutschland, wenn sie noch nicht arbeiten, an vielen Schulen die Möglichkeit, so genannte „Sprachcafés“ zu besuchen, bei denen sie Kontakte zu anderen Eltern knüpfen und sich vertrauensvoll an die Schulsozialarbeiterin oder den Schulso-

⁴⁷ Eine Darstellung der Projekthalte, die in der Folge evaluiert wurden, findet sich auf:

www.erziehungswissenschaft.uni-tuebingen.de/abteilungen/sozialpaedagogik/forschung/abgeschlossene-forschungsprojekte/comigo/gemeinsame-darstellung-der-projektziele-von-elan-und-comigo.html, zuletzt aufgerufen am 03.10.2016

⁴⁸ sprangerschule.net/vaeter-soehne-lehrer-auf-den-baeumen/

zialarbeiter wenden können. Manche Schulen bieten auch Deutschkurse an („Mama lernt Deutsch“: s. o.), die am Vormittag stattfinden, sodass Eltern und ihre Kinder einen gemeinsamen Schulweg und gemeinsame Unterrichtszeiten haben.

Wichtig ist es, dass Lehrkräfte und außerschulische Partner in Erfahrung bringen, welche Projekte und Unterstützungsmöglichkeiten es für Eltern vor Ort gibt und die Eltern dazu motivieren, engagiert mitzumachen. Das aus den Niederlanden stammende sogenannte „Rucksackprojekt“⁴⁹ wird auch an baden-württembergischen Schulen von gemeinnützigen Trägern angeboten.⁵⁰ Lehrkräfte und ausgebildete Eltern, die der deutschen und der Herkunftssprache mächtig sind, fördern die sprachliche Fachkompetenz der zugewanderten Familien und unterstützen Väter und Mütter in enger Anlehnung an Unterrichtsthemen bei der Förderung der Herkunftssprachenfähigkeiten ihrer Kinder.

Über die Beteiligung an Projekten hinaus sollen Eltern auch im ständigen Dialog mit der Schule sein, wenn es um die Lernfortschritte der Kinder geht, so z. B. bei Lese- und Schreibberatungen, bei Lernunterstützungsmöglichkeiten zuhause, bei Feedbacks über Lernfortschritte in einem bestimmten Fach und bei Beratungen über die weitere schulische Laufbahn. Die Übergänge in die Regelklasse, an eine andere Schule, in eine andere Schulart oder an einen anderen Schulort müssen mit den Eltern sorgfältig und frühzeitig besprochen werden, damit diese, nachdem sie Einsicht in das deutsche Schulsystem bekommen haben und beraten wurden, über die Zukunft ihrer Kinder kompetent mitentscheiden können. Unser Bildungssystem ist vielschichtig und für die Eltern oft unübersichtlich und undurchschaubar. Eltern sollen zusammen mit ihren Kindern auf Berufs- und Bildungsmessen gehen, an Berufsberatungen teilnehmen und die Angebote der Bildungsregionen und anderer Anbieter wahrnehmen. Die schulische und berufliche Orientierung kann auch von den sozialpädagogischen Fachkräften der Schulen mit begleitet und von der Agentur für Arbeit unterstützt werden. Eine wichtige Rolle in diesem Dialog spielen auch die Mentorinnen und Mentoren bzw. Dolmetscherinnen und Dolmetscher. Um Missverständnisse zu vermeiden, ist es unter Umständen notwendig, dass man in sensiblen Situationen professionelle und neutrale Sprachmittlerinnen und Sprachmittler hinzuzieht.

Im Sinne einer professionellen und individuellen Förderung des Kindes soll das Lehrkräfte-Fachteam über die Erziehungs- und Bildungsvorstellungen des Elternhauses im Bilde sein, ohne zwingend einen Konsens erreichen zu wollen. Auch soll es immer vor Augen haben, dass Migration und Flucht eine Entwurzelung der Eltern aus ihrem vertrauten Milieu bedeutet, was sich in allen Lebensbereichen negativ auswirken kann. Dazu kommt die Tatsache, dass viele Eltern die deutsche Sprache nicht beherrschen, dass ihre Ausbildung hier nicht anerkannt wird, sie in beengten Wohnverhältnissen leben und sich, wenn sie noch nicht arbeiten (dürfen), nutzlos fühlen.

⁴⁹ www.stadtteilarbeit.de/themen/migrantinnenstadtteil/familienbildung-sprachfoerderung/190-raa-rucksack.html#modelle

⁵⁰ z. B. durch die Caritas Bodensee-Oberschwaben: www.pestalozzi-schule.de/media/download/Kooperationen/Projekte/Flyer_Rucksack_II_neu14.pdf, oder durch die Arbeitsgemeinschaft zur Förderung von Kindern und Jugendlichen Heidelberg Rhein-Neckar: www.agfj-heidelberg.de/rucksack_projekt.html

Um die Bildungspartnerschaft mit der heterogenen Elternschaft kontinuierlich zu optimieren, muss diese in gewissen Abständen mit Blick auf gesetzte und erreichte Ziele, Inhalte, Methoden und hinsichtlich des Zeitmanagements evaluiert werden. Grundlage hierfür ist die Auswertung des Feedbacks aller Beteiligten, der Wille zur Verbesserung und die Öffnung für Neues.

Im Folgenden wird ein Eltern-Schüler/Schülerinnen-Jahresprojekt, das in einer Vorbereitungsklasse stattgefunden hat, näher beschrieben.

5.5.2 ... durch das Projekt „Das gemütliche KULTSofa“

„Das gemütliche KULTsofa“ beschreibt ein gemeinsames Projekt des VKL-Fachteams der Erich-Kästner-Realschule in Offenburg, dem „Bunten Haus“ Offenburg, den Schülerinnen und Schülern der Vorbereitungsklasse und ihren Eltern. Der Name soll ausdrücken, dass es sich um „gemütliche, ungezwungene Treffen“ handelt, wo mehrere KULTuren sich austauschen können und zwar in einem gemütlichen Raum, wo auch ein Sofa steht, das KULTsofa, das bei jedem Treffen mit einem Überwurf aus einem anderen Kulturraum geschmückt wird. Die Person, die etwas erzählt, darf als Ehrengast auf dem Sofa sitzen, das ist dann das „INTERmezzo auf dem KULTsofa“, so verschmelzen die Begriffe „Inter“ + „Kult“ zu einem „INTERKULT“, was auch die Zielrichtung der Treffen ist. Ehrengast darf jede Person sein, die sich zum Wunschthema der Teilnehmer, das immer für das nächste Treffen vorgeschlagen wird, äußern möchte. Folgende Themen, über das Schuljahr verteilt, haben sich ergeben:

- **Fünf Länder, fünf Schulgeschichten**
- **Fünf Länder, fünf Lebensläufe**
- **Fünf Länder, fünf Gerichte**
- **Fünf kulturelle Feste im Jahreskreislauf**

Aus den **fünf Schulgeschichten** gehen Unterschiede und Gemeinsamkeiten hervor, so z. B. dass in jedem Land Schule anders war und ist, dass teilweise andere Werte und Tugenden im Vordergrund stehen. Wichtig ist aber auch, dass ein Mitglied eine „deutsche Schulgeschichte“ erzählt, die den Eltern mit Migrationshintergrund genau so „anders“ bzw. „fremd“ erscheint wie uns die ihre. Aber auch die Entdeckung von Gemeinsamkeiten des Schulbesuchs hier und anderswo. Darüber hinaus wird auch ein Blick auf die Möglichkeiten, die das deutsche Schulsystem bietet, geworfen und die Bedeutung der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule hervorgehoben. Das „deutsche Schulleben“ mit all seinen unterschiedlichen Facetten wird von Jugendlichen mit Migrationshintergrund, die schon länger hier leben, erläutert, indem sie von Erfolgserlebnissen, aber auch von Anpassungsschwierigkeiten und bürokratischen Hürden berichten.

Die **fünf Lebensläufe** sind von der „Eigenart“ der verschiedenen Kulturräume geprägt, von Mut, Durchhaltevermögen, Anpassung, Toleranz und Respekt, von positiven als auch negativen Ereignissen. Niemand muss seine Geschichte erzählen, aber jeder darf es. Aufgrund der geringen Sprachkenntnisse bieten die Lehrkräfte ihre Hilfe bei einem Vorgespräch an und organisieren Dolmetscherdienste; das können Eltern oder Jugendliche mit der gleichen Herkunftssprache sein oder auch ehrenamtliche Mitarbeitende aus dem Dolmetscherpool.

Über **Gerichte** kann man viel erzählen, aber natürlich sollte man sie probieren und am besten schmecken sie, wenn alle beim Kochen mithelfen. Einige Rezepte des Projekts erschienen auch in der Schülerzeitung unter der Rubrik „Köstlichkeiten aus aller Welt“ und dienten als Grundlage für die „Interkulturellen Wochen“ in der Mensa, für eine „Interkulturelle Kaffeepause“ bei schulischen Veranstaltungen oder für die „Theke der internationalen Köstlichkeiten“ beim Abschlussfest. Gerichte, die eine längere „Bearbeitungszeit“ in Anspruch nehmen, konnten zum Probieren auch mitgebracht werden. Wünschenswert ist es, dass außer den Jugendlichen weitere Familienmitglieder mitkommen. Großeltern kennen z. B. die traditionellen, „unverfälschten“, der Globalisierung (noch) nicht zum Opfer gefallenen Rezepte. Bei diesem Treffen erweitern alle Teilnehmenden ihren kulinarischen Horizont und Fachwortschatz.

Beim „Gemütlichen KULTsofa“-Treffen zur Thematik „**Fünf kulturelle Feste im Jahreskreislauf**“ fand eine kleine Ausstellung in der Aula statt, wo traditionelle Kleidung aus verschiedenen Ländern, Fotos von wichtigen Ereignissen, Bücher in verschiedenen Schriften, kulinarische Delikatessen und vieles mehr ausgestellt werden. Spielen, Tanzen, Malen und Musik rundeten die Vernissage zur Ausstellung ab. Das „INTERmezzo auf dem KULTsofa“ diente vor allem dazu, dass religiöse Feste aus anderen Ländern auf mehr Verständnis und Toleranz stoßen, ohne dass der Aspekt der Feierlichkeit und des Feierns in den Hintergrund tritt. Bei diesem Treffen werden alle Teilnehmenden gebeten, ein traditionelles Stoffstück ihrer Kultur, das sie entbehren können, mitzubringen. Daraus entsteht ein von Hand genähtes überdimensional großes Kleid als Symbol für die Interkulturalität, das in der Aula aufgehängt wird. Dadurch, dass alle bei der Auswahl des Stoffes, beim Zuschneiden, Nähen oder Aufhängen mithelfen, entsteht ein spürbares Zusammengehörigkeitsgefühl.

Aus diesen produktiven Phasen rund ums „Gemütliche KULTsofa“ lernen alle, indem sie die Facetten und Chancen der Interkulturalität erkennen und nutzen. Die mehrsprachigen Schülerinnen und Schüler und ihre Familien begreifen dies als Begegnungs- und Anerkennungskultur, freuen sich aber auch auf den Kontakt mit Menschen, die das gleiche Schicksal mit ihnen teilen. Dass dadurch auch Sprachkompetenzen erworben werden, ist hier ein positiver Nebeneffekt, der zeigt, dass Deutschlernen auch außerhalb des DaZ-Unterrichts effektiv stattfinden kann.



Zum Schluss sollen die Gelingensfaktoren in der Elternarbeit noch einmal genannt werden: gegenseitiges Vertrauen und Respekt zwischen Lehrkräften und Eltern, die konzeptionelle Einbindung der Eltern ins Schulleben, sowie die Förderung der Mitwirkung am Schulleben und im Unterricht, die Pflege einer Informations- und Feedbackkultur von beiden Seiten, Unterstützung der Eltern bei der Förderung ihrer Kinder außerhalb der Schule und die Bildung von Netzwerken.

6 Schulische Identitätsarbeit im Kontext von Migration und Interkulturalität

(M. Aicher-Jakob)

6.1 Pädagogische Institutionen als Orte interkultureller Begegnung

Migration und Interkulturalität sind keine neuen Phänomene unserer Zeit. Auch vormoderne Zeiten waren von Zuwanderung geprägt. Das führte allerdings selten zu vergleichbaren kulturellen Differenzenerfahrungen, da die ethnischen Milieus oft voneinander getrennt waren (vgl. Auernheimer 2007, S. 9). In komplexen Gesellschaften ist Migration längst eine alltägliche Erscheinung, die aus unterschiedlichen Anlässen entstand und entsteht und in unser Bewusstsein rückt. Im Diskurs über Migration finden sich verschiedene Argumentationslinien, die mit unterschiedlichen emotionalen Konnotationen einhergehen. So wird Migration im Kontext der Globalisierung, des europäischen Unionsgedankens, des Fachkräftemangels, der demografischen Entwicklung bzw. im Kontext von Fluchtbewegungen expliziert, um nur einige zentrale Diskussionslinien zu benennen. Je nach Bezugsrahmen entstehen unterschiedliche, bisweilen einseitig gefärbte Bilder, die für interkulturelle Bemühungen wenig zielführend sind. Das Zusammenleben von Personen mit und ohne Migrationserfahrung bereichert zweifelsohne unsere Gesellschaft, gleichermaßen bringt es aber Aufgaben mit sich, die sich wiederum an diese richten. Dass das Zusammenleben von Menschen mit unterschiedlichen Vorerfahrungen in einer pluralen Gesellschaft gelingt, liegt einerseits in der Verantwortung jedes Individuums selbst, das Teil der Gesellschaft ist bzw. werden möchte. Andererseits werden pädagogische Institutionen von der Gesellschaft mit Aufgaben betraut und stellen durch ihr Handeln wichtige Weichen für die Grundlage einer gelingenden Gemeinschaft.

Wenn von Personen „mit Migrationshintergrund“ gesprochen wird, zählen hierzu sowohl Personen mit Migrationshintergrund „im weiteren“ als auch „im engeren Sinn“. Bei Personen mit Migrationshintergrund „im weiteren Sinn“ ist der Migrationsstatus nicht durchgehend bestimmbar, darüber hinaus inkludiert die Definition aber auch alle Personen, die zum Migrationshintergrund „im engeren Sinn“ subsumiert werden. Hierzu gehören Menschen mit eigener Migrationserfahrung, also Zugewanderte – Ausländer und Deutsche⁵¹ – bzw. Personen ohne eigene Migrationserfahrung, also nicht Zugewanderte. Hierzu zählen Deutsche⁵² und Ausländer der zweiten und dritten Generation (vgl. Rühl; Babka von Gostomski 2012, S. 23). Jeder fünfte in Deutschland Lebende besitzt heute einen Migrationshintergrund, wobei nahezu die Hälfte davon über eine deutsche Staatsangehörigkeit verfügt (vgl. Bundesministerium des Innern 2015, S. 21). Fokussieren wir uns auf Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund, können wir davon ausgehen, dass jedes dritte Kind in Deutschland einen Migrationshintergrund aufweist (vgl. Matzner 2012, S. 90). Die Begriffsschärfung dessen, was unter dem Attribut „mit Migrationshintergrund“ gefasst wird, macht deutlich, dass sich diese Kategorie nach innen wesentlich vielfältiger darstellt. Es ist also bisweilen irreführend, von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund zu sprechen. Die Konstruktion einer Gruppe anhand des Merkmals „Migrationshintergrund“ bleibt in Bezug auf weitere Merkmale immer unscharf

⁵¹ Deutsche ohne Einbürgerung, ab 2007 (Spät-) Aussiedler, bzw. Eingebürgerte

⁵² Eingebürgerte bzw. Deutsche, bei denen mindestens ein Elternteil zugewandert ist bzw. als Ausländer in Deutschland geboren wurde

(vgl. Massumi et al. 2015, S. 14). Die Ausgangssituationen von Kindern und Jugendlichen sind heterogen und werden durch viel mehr beeinflusst als durch Migrationserfahrung in der Familie. Und dennoch soll im Folgenden Schule im Kontext von Migration gedacht werden, wohl wissend darum, dass die Gruppe, die hinter den Aussagen aufscheint, äußerst heterogen ist und lebensweltliche Muster in Familien stärker prägend sind als der kulturelle Rahmen (vgl. Sinus-Migranten-Milieu Studie 2008).

Pädagogische Institutionen wie Kindertagesstätten und Schulen sind Orte interkultureller Begegnung – sie sind Schauplätze unterschiedlicher Lebensentwürfe und kultureller Prägungen. In ihnen erlangen Kinder schon früh Einblicke in verschiedene Lebensgewohnheiten, erzielen kulturelle Einsichten und erhalten im günstigen Fall die Möglichkeit festzustellen, wie daraus eine Gemeinschaft entstehen kann. Dort spiegeln sich gesellschaftliche Chancen und Herausforderungen wie in einem Mikrokosmos und konfrontieren institutionelle Akteure mit professionellen Handlungserwartungen. Erste pädagogische Bemühungen entstanden bereits als Reaktion auf die Arbeitsmigration in den 50er Jahren des 20. Jahrhunderts. Die sogenannte Ausländerpädagogik erwog in den 1970er Jahren Integrationsmöglichkeiten von „Gastarbeiterkindern“. Diese erste Phase orientierte sich insbesondere am „ausländischen“ Kind. Migration wurde dabei als Kulturwechsel verstanden und auftretende Konflikte im Alltag vornehmlich als Kulturkonflikte bewertet. Seit den ersten, überwiegend an vermeintlichen Defiziten der Kinder orientierten Anstrengungen um interkulturelle Bildung und Erziehung wechselten in den letzten 40 Jahren sowohl der Adressatenbezug als auch die unterschiedlichen Praktiken und pädagogischen Schwerpunktsetzungen (vgl. Aicher-Jakob 2016, S. 106). Im Vergleich zu ihren Anfängen wendet sich die Interkulturelle Pädagogik heute nicht mehr länger an bestimmte Zielgruppen, sondern richtet sich an alle Beteiligten einer Gesellschaft. Im Zentrum der Interkulturellen Pädagogik steht das „Eintreten für die Gleichheit aller, ungeachtet ihrer Herkunft“ (Auernheimer 2007, S. 21) – Gleichheit verstanden im Sinne von gleichen Bildungschancen und Rechten. Dies impliziert, eine respektvolle Haltung gegenüber Andersheit zu entwickeln und alle Individuen zu interkulturellem Verstehen anzuleiten.

Um die Voraussetzungen für einen verantwortlichen und vernünftigen Umgang von Mehrheiten und Minderheiten in einer Gesellschaft zu ermöglichen (vgl. Nieke 2000, S. 9) werden im Kontext der hier gewählten Thematik zwei Blickrichtungen relevant – eine stellt die Frage nach der strukturellen und sozialen Integration von Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund in den Mittelpunkt und trachtet danach, deren soziale Benachteiligungen aufzulösen. Die zweite Blickrichtung setzt an Bemühungen um einen interkulturellen Dialog an, der individuell und institutionell geführt werden muss. Hierzu können vor allem Kindergarten und Grundschule als erste außerfamiliale Institutionen für gesellschaftliche Erziehung und Bildung einen wertvollen Beitrag leisten. Kinder treten heute früh in diese ein und verweilen dort im Zuge der gesellschaftlichen Veränderungen länger. Die Institutionen nehmen zentrale gesellschaftliche Funktionen wahr und leisten über ihre Sozialisationsfunktion einen wertvollen Beitrag, Kinder in die Gesellschaft einzuführen: Sie vermitteln Werte und Normen, befördern Haltungen, die das Zusammenleben in unsere Gesellschaft stützen und spannen gleichermaßen einen tragfähigen Rahmen für die Individuen, der die kulturelle Teilhabe an der Gesellschaft ermöglicht (vgl. Fend 2006, S. 53).

6.2 Schule – Weichenstellung für Inklusionsprozesse

Schulen stehen in der Wahrnehmung ihrer gesellschaftlichen und individuellen Funktionen (vgl. Fend 2006, S. 49) vor der wichtigen Aufgabe, Diversität wahrzunehmen und Bildungsprozesse so zu initiieren, dass Kinder und Jugendliche mit ihren individuellen Dispositionen daran anschließen können.

Kinder und Jugendliche starten mit ungleichen Bedingungen an Schulen, mit differentem Vorverständnis und Erwartungen, was die Schule leisten soll bzw. wie eine gelingende Bildungsbiografie erreicht werden kann. Kurz, sie treten mit ganz unterschiedlicher familiärer Mitgift in Schulen ein, und gerade im deutschen Bildungssystem ist diese ein zentraler Indikator für Schulerfolg (vgl. Wernstedt; John-Ohnesorg 2008, S. 12). Um Kindern und Jugendlichen gute Voraussetzungen für ihre individuellen Bildungsprozesse zu ermöglichen, ist es wichtig, an ihren Vorerfahrungen anzuknüpfen, um ihr Interesse wecken zu können, sie herauszufordern und ihre kognitive und soziale Entwicklung zu fördern. Hier weisen Schulen ein hohes Potenzial auf, unterschiedliche Lebensmuster und Lebensentwürfe wahr bzw. ernst zu nehmen und diese wiederum sichtbar werden zu lassen – Schulen bilden so gewissermaßen eine Matrix für die Initiierung von Inklusionsprozessen.⁵³

Lernen ist ein aktiver Prozess, bei welchem die Lernenden an bereits bestehendem Wissen weiterkonstruieren. Damit alle Kinder entsprechende Kompetenzen entwickeln können, muss Schule zunächst den reflexiven Zusammenhang von gebotenen Einbindungsmöglichkeiten für Kinder einerseits und dem daraus erwachsenden Inklusionspotenzial andererseits erkennen. Lehrende haben vielfältige Möglichkeiten, Schülerinnen und Schüler mit unterschiedlichen kulturellen Hintergründen die Gelegenheit zu geben, individuell sichtbar zu werden und die Klassen- bzw. Schulgemeinschaft auf die Bedeutung von kulturellen Orientierungs- und Deutungsmustern aufmerksam zu machen. Das setzt eine Bereitschaft voraus, die man mit „interkultureller Öffnung der Schule“ umschreiben kann. Schule versteht sich in diesem Sinne als Lernort für alle Schülerinnen und Schüler, heißt dementsprechend alle Schülerinnen und Schüler und deren Eltern willkommen und tritt bewusst gegen die Diskriminierung Einzelner bzw. von Personengruppen ein (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 3).

Interkulturelles Interesse vonseiten der Lehrerinnen und Lehrer ist hierfür unabdingbar – ebenso wie die Kompetenz, kulturelle und sprachliche Vielfalt als Ressource nutzen zu können (vgl. Schader 2004 S. 45). Ein solcher interkulturell geweiteter Blick setzt an einer mehrperspektivischen Unterrichtsplanung an. Diese beinhaltet beispielsweise die Integration von Themen, die sich an der Gesamtgruppe ausrichten und nicht nur für eine Teilgruppe Anbindungsmöglichkeiten schaffen. Für die Umsetzung bedeutet das beispielsweise, die Mehrsprachigkeit im Klassenzimmer wertzuschätzen und sie konsequent in den Unterrichtsalltag zu integrieren.

⁵³ An dieser Stelle impliziert der Terminus „Inklusion“ in Anlehnung an Hinz (2002) ein weiterentwickeltes Integrationsverständnis, das sich von Vorstellungen der Integration einer „Außengruppe“ in ein bestehendes System distanziert und vielmehr das System per se heterogen denkt.

Diese Vorgehensweise leistet einen wichtigen Beitrag auf dem Weg, den „monolingualen Habitus“ (vgl. Gogolin 2003), d. h. der unhinterfragten Prämisse, die von einem idealiter einsprachigen Bildungsraum ausgeht, zu überwinden. Schulen liefern dabei nicht nur Partizipationsmöglichkeiten für Kinder und Jugendliche mit anderen Herkunftssprachen, sie legen gleichermaßen einen notwendigen Grundbaustein für Bildung. Das vielbemühte Bild von der „Sprache als Tor zur Welt“ erfährt in diesem Verständnis eine wichtige semantische Ergänzung, wenn Mehrsprachigkeit für das Erschließen der Welt Berücksichtigung findet. Schulen schaffen so eine gute Basis dafür, dass Schülerinnen und Schüler die eingebrachte Vielfalt als konstitutives Merkmal einer Schulklasse wahrnehmen können und verdeutlichen der Klasse von Anfang an: Vielfalt ist die Normalität – nicht die Ausnahme. Denn die Vorstellung einer homogenen Gruppe war trotz Jahrgangsklassen schon immer Fiktion (vgl. Tillmann 2004, S. 9).

Blitzlicht 11: Junge, 10 Jahre alt. Er ist mit seiner Familie geflüchtet und lebt seit ca. sieben Monaten in einer Flüchtlingsunterkunft. Er besucht eine Vorbereitungsklasse und teilweise eine 1. Klasse:

„Ich war in unserem Land in der 2. Klasse.“ Der Vater ergänzt: „Wir sind wegen der Religion und der Schule geflohen. In unserem Herkunftsland ist alles vom Islam und dem religiösen Regime durchdrungen. Wir gehören zu einer Minderheit und konnten dort nicht mehr frei leben. In der Schule habe ich gesehen, wie die Lehrerin mit einem armdicken Knüppel (er zeigt die Größe des Knüppels an seinem Arm) hinter meinem Sohn her war, um ihn zu schlagen. Das hat gereicht. Daraufhin haben wir beschlossen zu fliehen.

Wir sind über das Nachbarland und viele andere Länder geflohen. Wir sind mit dem Schlauchboot und dem Schiff gefahren und dann über den Landweg nach Deutschland. Die ganze Flucht hat sieben Tage gedauert.“

Der Junge berichtet weiter: „Nein Angst habe ich auf der Flucht nicht gehabt Aber wir hatten oft kein Essen. Ich habe schlecht geschlafen und wir hatten kein Geld. Es war schön, als wir nach Deutschland gekommen sind. Alles war gut.

Ich bin sehr glücklich, hier in die Schule gehen zu können. Hier ist alles viel besser als da, wo wir herkommen.

Ich will schnell und sicher Deutsch lernen. Dann will ich zu Besuch in unsere alte Heimat gehen und dann wieder nach Deutschland zurück. Dafür muss ich Deutsch sprechen können. Ich will beides sprechen können unsere Muttersprache und Deutsch. Ich will Lehrer werden!“

In ihrer „Integrationsfunktion“ trachtet die Institution Schule danach, alle Beteiligten möglichst reibungslos in die Gesellschaft einzugliedern und über die Vermittlung von Werten, Normen und Weltansichten den inneren Zusammenhalt einer Gesellschaft zu sichern (vgl. Fend 2006, S. 50). Dies geschieht am besten von Anfang an, denn um eine gesellschaftliche Teilhabe zu gewähren, müssen Kinder und Jugendliche Möglichkeiten finden, sich bereits in der Schulgesellschaft als tragende Elemente und Mitgestalter am Schulleben begreifen zu können. Pädagogische Institutionen

legen in diesem Verständnis früh den Grundstein für Toleranz und Akzeptanz und schaffen so gute Voraussetzungen, Vielfalt produktiv nutzen zu können und auf eine plurale Gesellschaft vorzubereiten. Wenn Schule zum Lernort für alle Schülerinnen und Schüler werden möchte, stellt sich die Frage, wie sie verhindern kann, dass sich einzelne Schülerinnen und Schüler fremd bzw. befremdet fühlen. Von zentraler Bedeutung werden demnach Überlegungen, wie „Fremdsein“ entsteht. Für Simmel ist der Fremde nicht

„der Wandernde, der heute kommt und morgen geht, sondern [...] der, der heute kommt und morgen bleibt – sozusagen der potentiell Wandernde, der, obgleich er nicht weitergezogen ist, die Gelöstheit des Kommens nicht ganz überwunden hat“ (Simmel 1908, S. 509).

Simmels Erklärung, die er bereits vor über einem Jahrhundert formulierte, ist heute aktueller denn je. Sein Definitionsversuch führt uns vor Augen, dass „Fremdheit“ mitunter daran festgemacht wird, dass trotz des Hierseins das „Angekommen sein“ noch nicht erreicht wurde. „Fremd“ erscheint zunächst, was einem unvertraut ist (vgl. Hahn 2000, S. 33). Dadurch wird deutlich, dass diese Zuschreibung nicht universell gebraucht werden kann, denn was dem einen als unvertraut erscheint, ist dem anderen vielleicht durchaus geläufig und bekannt. „Das Fremde“ per se gibt es folglich nicht, es wird jeweils konstruiert. So gesehen sind Aussagen über das, was einer Person als fremd anmutet, sehr aufschlussreich, jedoch viel weniger über das vermeintlich „Fremde“ als vielmehr über das Fremdheit definierende Individuum selbst und dessen Einstellungen. Denn mit der Zuschreibung „fremd“ werden Eigenschaften konstituiert, die einem wichtig, vertraut, ja sogar „richtig“ erscheinen. Wir konstruieren das Fremde auf der Grundlage des uns Vertrauten, gewissermaßen als Gegenentwurf zu uns selbst: Fremddefinition erfolgt durch Selbstdefinition. Fremdheit wird also sozial konstruiert. Hier zeigen sich wesentliche Bezugspunkte zu pädagogischen Institutionen. Für Inklusionsprozesse wird es für pädagogische Institutionen unabdingbar, die eigenen schulischen Praktiken zu hinterfragen, inwiefern sie unterschiedliche Lebensentwürfe und Orientierungen zulassen oder verwehren und folglich das Potenzial bieten, Individuen zu inkludieren bzw. über Konstruktionen von Fremdheit zu exkludieren.

Schulen können einen wertvollen Beitrag leisten, die nachfolgende Generation in eine Gesellschaft einzubinden, in welcher sie sich nicht fremd fühlt, sich vielmehr als zugehöriger Teil begreift. Interkulturelle Differenzerfahrungen, auch religiöse Differenzerfahrungen werden in diesem Verständnis als Ausgangspunkt für einen interkulturellen Dialog verstanden, der zur Vermittlung, aber auch zur Konfliktbewältigung befähigt. Ein unaufgeregter und selbstverständlicher Umgang mit Vielfalt ermöglicht allen Beteiligten, sich als Teil der Gemeinschaft verstehen zu können, aus dem Status „fremd sein“ herauszutreten, um anzukommen und Befremdung zu überwinden.

6.3 Verlässliche Bildungs- und Erziehungspartnerschaften

Der Begriff „Bildungs- und Erziehungspartnerschaft“ bringt im Gegensatz zum traditionellen Terminus der „Elternarbeit“ viel besser das Potenzial zum Ausdruck, das dem Austausch der Beteiligten inhärent ist. Der Grundgedanke eines gemeinsamen Bildungs- und Erziehungsauftrages wird hervorgehoben, der die familiale und die institutionelle Seite zusammendenkt. Es überrascht nicht,

dass gute Schulleistungen positiv mit der vertrauensvollen Zusammenarbeit mit Eltern korrelieren (vgl. Sacher 2013, S. 5). Es ist offensichtlich, dass angestoßene und initiierte Bildungsprozesse, die Vertiefung erfahren, nachhaltig und gewinnbringend sind für die Persönlichkeitsentwicklung eines Lernenden. Diese Vorstellungen sind allerdings nicht als Einbahnstraße gedacht, die Bildung nur in einer bestimmten Richtung vorsieht, vielmehr wird Bildung als Austausch zwischen den Institutionen Familie und Schule verstanden. Die Forschungsergebnisse sind im Kontext von Migration und Integration besonders bedeutsam, denn hier gelingt die Vernetzung weitaus seltener. Familien mit Migrationsgeschichte sind in der Regel weniger vertraut mit den Gepflogenheiten und der kulturellen Verfasstheit der Schule (vgl. Prengel 2006, S. 89). Bildungsnahe Familien wissen häufig aus der eigenen Erfahrung, was den Bildungsprozessen zuträglich ist, was von ihren Kindern erwartet wird und wie sie ihre Kinder in den entsprechenden Bereichen fördern und unterstützen können. Sie verfügen in der Regel über das notwendige ökonomische, kulturelle und soziale Kapital (vgl. Bourdieu 1992, S. 49 f), das Kindern ein tragfähiges Netz für ihre Entwicklung und Bildungsintegration bietet.

Eine Bildungs- und Erziehungspartnerschaft mit Eltern, die im wörtlichen Sinn, aber auch im übertragenen Sinne eine andere Sprache sprechen, fällt weitaus schwerer. Der Austausch scheitert häufig nicht nur an den Sprachschwierigkeiten, sondern er findet überhaupt weitaus seltener statt. Die Vorgehensweisen, wie Schulen Zugang zu einer gewinnbringenden Partnerschaft finden, sind vielfältig und oft Teil eines gemeinsamen Schulentwicklungsprozesses. Schritte in Richtung einer gelingenden Bildungs- und Erziehungspartnerschaft sind nicht immer einfach, sie erfordern Kreativität und können von Rückschlägen geprägt sein. Dennoch sind sie unabdingbar und verlangen von Lehrenden, Begegnungen zu initiieren und Eltern den Kontakt zur Schule zu ermöglichen. Hilfreich ist hierbei sicherlich, sich im Fall von Kontaktzurückweisung oder Fernbleiben von schulischen Veranstaltungen, Klarheit über die Gründe dafür zu verschaffen. Die Bemühungen um eine konstruktive Partnerschaft lohnen, denn Kinder profitieren in entscheidendem Maße davon, wenn Familien und Schule zum Wohl des Kindes an einem Strang ziehen.

Wie kann eine gelingende Bildungs- und Erziehungspartnerschaft aussehen? Zielführend sind sicher weniger Bemühungen, die Eltern „umzuerziehen“ bzw. sich trotz ihrer Abwesenheit im Schulleben auf ihre Unterstützungsfunktionen zu verlassen. Lehrerinnen und Lehrer sind qua Amt mit einem Bildungs- und Erziehungsauftrag betraut, sie sind gewissermaßen Experten dafür. Das erleichtert und erschwert die Situation gleichermaßen. Denn Lehrerinnen und Lehrer sehen sich als Experten für die Bildung und Erziehung der ihnen Anvertrauten. Aber auch die Familien sehen sich als Experten für ihre Kinder und dabei können Vorstellungen über Werte, Normen und Ziele divergieren. Erziehung und Bildung gelingt aber leichter, wenn institutionelle und familiale Erziehung Hand in Hand gehen – und das tut sie nur im günstigen Fall (vgl. Zierer; Otterspeer 2013, S. 151).

Die Arbeit an einer konstruktiven Bildungs- und Erziehungspartnerschaft ist Aufgabe und Ziel – sie ist Teil des institutionellen Bildungs- und Erziehungsauftrags. Staatlich organisierte Bildungsinstitutionen können in ihrem Auftrag nicht losgelöst von der Institution Familie agieren. Im Verständigungsprozess mit den Eltern ist es förderlich, ihnen Unterstützungsmöglichkeiten aufzuzeigen bzw.

ihre eigenen Praktiken zu unterstützen und frühzeitig Transparenz in der institutionellen Arbeit zu ermöglichen. Die Bildungsaspiration der Eltern mit Migrationserfahrung ist in den letzten Jahren deutlich gestiegen. Wie schlägt sich diese Entwicklung in den Bildungsbiografien ihrer Kinder nieder?

Blitzlicht 12: Auszug aus Interview mit einem Lehrer mit eigener Migrationserfahrung

„Ich bin Lehrer und habe mich für diesen Beruf entschieden, weil ich von meiner Erfahrung mit meinen eigenen Lehrern geprägt wurde. Ich hatte sehr gute Lehrer während meiner Schulzeit. Durch das Verbot in meinem Herkunftsland in die Schule zu gehen, wurde die Schule für mich zu einem besonderen Ort. Als Flüchtlingskind habe ich wohl keine gezielte Sprachförderung erhalten auf der Schwäbischen Alb. Diese Erfahrung ist für mich wichtig in der Arbeit mit meinen Schülerinnen und Schülern. Besondere Stärken kann ich sicherlich in der Elternarbeit einbringen. Ich kann mich in Gedankengänge leichter rein denken, wenn Eltern Fragen nach dem Bildungssystem stellen. Ich kenne selbst zwei Bildungssysteme aus meinem Herkunftsland sehr gut und kann Unterschiede sehr leicht erklären. Aber auch andere Fragen aus dem Lebensalltag sind leichter zu beantworten. So hat die Frage nach der Anerkennung einer Ausbildung nicht direkt mit dem Unterricht zu tun, beeinflusst aber enorm die Kooperation, wenn keine Mittel in der Familie zur Verfügung stehen oder wenn die Eltern keine Beschäftigung finden. ...

Die Zusammenarbeit mit Eltern beginne ich mit einem Aufnahmegespräch und dabei frage ich recht viel ab. Dabei sind die schulische Sozialisation, der Wunsch der Schülerin oder des Schülers und der Wunsch der Eltern sehr wichtig. Eine wichtige Aufgabe ist dabei das Bildungssystem zu erklären und auch selbst zu lernen aus dem Herkunftsbildungssystem. Das ist oft im Bereich der zweiten Fremdsprache wichtig oder ob die Schulform ein bestimmtes Profil hatte. Oft ist es so, dass man wissen muss wenn Eltern sagen „mein Kind wurde an einer Schule mit einem sprachlichen Profil angemeldet“: Naturwissenschaften wurden im Heimatland oft nicht mehr so stark unterrichtet ...“

6.4 Migration und Bildungsintegration

Schulen stehen vor der Aufgabe, allen Kindern und Jugendlichen unabhängig von ihrer Herkunft Bildungschancen zu eröffnen und einen qualifizierten Schulabschluss zu ermöglichen (vgl. Kultusministerkonferenz 2013, S. 3). Betrachten wir die Bildungsintegration von Kindern mit bzw. ohne Migrationshintergrund, stellen wir fest, dass Schulen dies noch nicht in zufriedenstellendem Maße gelingt. Kinder und Jugendliche mit Migrationshintergrund sind an Haupt- und Sonderschulen

über-, an Gymnasien nach wie vor unterrepräsentiert (vgl. Diefenbach 2010, S. 79 f). Sie sind von Rückstellungen häufiger betroffen und weisen ein zwei- bis dreimal so hohes Risiko auf, nicht versetzt zu werden (vgl. Krohne et al. 2004, S. 382).

Seit der ersten PISA-Berichterstattung im Jahr 2000 zeichnen sich zwar signifikant positive Entwicklungen in den Punktedifferenzen zwischen Jugendlichen mit und ohne Migrationshintergrund ab (vgl. OECD 2012). Die Disparitäten bleiben allerdings groß. Der Migrationshintergrund ist hierbei dennoch nur ein eingeschränkter Indikator für die schlechtere Bildungsintegration. Die unterschiedlichen Leistungen erklären sich nämlich zum großen Teil aus der sozialen Lage. Denn Deutschland als Einwanderungsland bemühte sich bislang vornehmlich um eine Arbeitsmigration, die sich an niedrig qualifizierte Arbeitskräfte richtete. Erst in den letzten Jahren finden sich Bestrebungen, höherqualifizierte Arbeitskräfte anzuwerben. Kinder mit Migrationshintergrund wachsen häufiger in sozialen und finanziellen Risikolagen auf (vgl. Sacher 2013, S. 2). Dennoch lässt sich die schlechte Bildungsintegration nicht ausschließlich durch eine prekäre sozio-ökonomische Lebenslage erklären. Schlechtere Bildungschancen ergaben sich nämlich auch in Untersuchungen, bei denen die soziale Lage und das Bildungsniveau Berücksichtigung fanden (vgl. Stanat; Rauch; Stegeritz 2010, S. 201). Hier lohnt ein Blick auf die Leistungsentwicklung und auf die Anforderungen, die im Zuge der Bildungsübergänge an die Individuen gestellt werden.

Es zeigt sich: Leistungen von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund entwickeln sich nicht nur unterschiedlich im Laufe ihrer Bildungsbiografie. Ihre Leistungen werden auch an den Schnittstellen der Übergänge, so zum Beispiel beim Schuleintritt und beim Übergang von der Grundschule auf die weiterführenden Schulen, unterschiedlich übersetzt (vgl. Becker; Schubert 2011, S. 189). Geißler spricht in diesem Kontext vom „leistungsunabhängigen sozialen Filter“, der bei der Leistungsumsetzung zum Tragen kommt:

„Im deutschen Bildungssystem existiert ein leistungsunabhängiger sozialer Filter; die Auslese ist nur zur Hälfte Auslese nach Leistung und zur anderen Hälfte Auslese nach leistungsfremden sozialen Kriterien. Bei der Umsetzung der Leistungen in Bildungskapital existieren gravierende schichttypische Ungleichheiten – ein Sachverhalt, der schon seit längerem empirisch erhärtet ist“ (Geißler 2006, S. 42).

Die Ausführungen verweisen auf unterschiedliche Problemdimensionen, die bislang überwiegend getrennt voneinander verhandelt wurden, aber dringend einer Zusammenschau bedürfen (vgl. Hormel; Scherr 2004, S. 22): Bildungsintegration, Herkunft, Chancengerechtigkeit, institutionelle und interaktionale Diskriminierung sowie Fremdenfeindlichkeit und Rassismus sind nicht als voneinander losgelöste Phänomene zu betrachten, vielmehr erhellt gerade deren Zusammenschau Schwachstellen unseres Bildungssystems. Bewusste und unbewusste Formen der Diskriminierung machen vor dem Handlungsfeld Schule ebenso wenig Halt wie Formen von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus. Unbewusst vonstattengehende Diskriminierungsformen unterliegen leicht system-

bedingten „blinden Flecken“, da sie häufig fest etabliert und institutionell verankert sind. Gomolla und Radtke führen in diesem Zusammenhang aus:

„Die allermeisten Möglichkeiten der Diskriminierung von Migranten sind als formale Rechte, etablierte Strukturen, eingeschliffene Gewohnheiten, etablierte Wertvorstellungen und bewährte Handlungsmaximen ‚in der Mitte der Gesellschaft‘ institutionalisiert, wobei solche Institutionen zumeist in Organisationen (Behörden, Betrieben, Anstalten) ihren Platz finden“ (Gomolla; Radtke 2009, S. 18).

Gemeint sind unter anderem vielfältige unhinterfragte Formen der Gleichbehandlung von Ungleichem, beispielsweise wenn allen Schülerinnen und Schülern die gleiche Förderung zukommt, ungeachtet ihrer ungleichen Voraussetzungen. Chancengleichheit anstatt Chancengerechtigkeit ist aber per se höchst ungerecht, denn sie übersetzt den Gleichheitsanspruch mit „jedem dasselbe“, anstatt auf das individuell Notwendige zu verweisen. Hierunter fallen auch Praktiken, Leistungen von Kindern mit anderen Erstsprachen innerhalb desselben regulativen Settings zu beurteilen wie Kinder mit der Erstsprache Deutsch.

Welche Konsequenzen leiten sich hieraus für die Bildungsinstitutionen ab? Akteure in Schulen müssen wachsamer werden für Formen institutioneller Diskriminierung und gängige Praktiken darauf hinterfragen. Andererseits erfolgt Diskriminierung in Schulen nicht ausschließlich unbewusst, denn auch im Schulleben finden sich Formen intendierter Diskriminierung. Hier müssen alle Akteure in Schulen manifeste und latente Formen von Fremdenfeindlichkeit und Rassismus offensiv ahnden, ihnen konsequent entgegenzutreten und für verdeckte Formen sensibilisieren. Insbesondere müssen sich Lehrkräfte ihrer vorbildhaften Funktion gewahr werden.

6.5 Auf die Haltung kommt es an

Eine Schule, die die Unterschiedlichkeit der Schülerinnen und Schüler als Selbstverständlichkeit berücksichtigt, prüft weniger die Schulfähigkeit der Kinder – vielmehr die eigene „Kinderfähigkeit“; sie entwickelt sich zur Institution, die allen Kindern das Ankommen ermöglicht. Ein Schulprofil, das Migration und Interkulturalität nicht ausklammert, begünstigt eine Schulentwicklung, die bei der pädagogischen Grundhaltung der Lehrerinnen und Lehrer ansetzt. Ein ressourcenorientierter Blick, der weniger die Fehler und Defizite der Kinder in den Mittelpunkt des Planungsgeschehens rückt, sondern an den individuellen Dispositionen der Schülerinnen und Schüler ansetzt, geht auf der inhaltlichen Ebene mit didaktisch-curricularen Konsequenzen einher (vgl. Schader 2004, S. 47 f). Lehrkräfte an Schulen, die in ihrer Schulentwicklung auf einem guten Weg sind, bewegen sich in einem strukturell und schulorganisatorisch aufbereiteten Feld, das interkulturelle Selbstverständlichkeit in vielerlei Belangen erleichtert. Denn von einer derartigen Grundhaltung profitieren alle Beteiligten. Interkulturelle Kompetenz und Schulentwicklung sind verwoben und begünstigen sich gegenseitig. Eine entsprechende Haltung wird getragen durch ein Agreement im Kollegium, sich interkulturellen Belangen zu öffnen und ressourcenorientiert auf die Thematik zu blicken, durch Gremiumsarbeit, die individuelle Entwicklung befördert und durch Kooperationen zu den abgeben-

den und aufnehmenden Institutionen – Familien, Kindergarten, Grundschulen, weiterführende Schulen – ebenso zu regionalen und internationalen Unterstützungssystemen, um nur einige Katalysatoren auf dem Weg in der Schulentwicklung zu benennen. Und die Kinder und Jugendlichen? Eine Schulentwicklung, innerhalb derer Vielfalt selbstverständlich ist, unterstützt die Ausbildung einer gefestigten Identität der Kinder und Jugendlichen, die ihrerseits wiederum mit Diversität kompetent umzugehen weiß.

Blitzlicht 13: Aus dem Interview mit dem 13-jährigen Schüler L.

„Ich bin 13 Jahre alt und habe bis zu meinem 11. Lebensjahr in einem anderen Land der Europäischen Union gelebt. Meine Familie besteht aus den Eltern und drei Kindern. Meine beiden Geschwister sind jünger als ich. Wir lebten in der Hauptstadt des Heimatlandes.

Vor zwei Jahren zogen wir nach Deutschland. Als ich erfahren hatte, dass wir aus unserem Land weggehen würden, feierte ich tagelang Abschiedspartys mit meinen Freunden. Es war nicht leicht, sie und meine Verwandten zu verlassen. Aber wir wussten, dass wir sie alle besuchen würden. Außerdem hatten wir ja die Hoffnung auf gute Arbeit und gute Schule. Deshalb hatten wir auch keine Angst, wegzugehen.

Mein Vater hatte schon einige Zeit in Deutschland gearbeitet und auch unseren Umzug vorbereitet. Er fuhr dann mit dem Auto hierher, wir anderen mit dem Bus. Das dauerte viele Stunden und war sehr anstrengend.

In Deutschland leben wir in einer kleinen Stadt. Unsere Wohnung ist so ähnlich wie die alte. Wenn ich in den ersten Tagen nach der Ankunft rausging, fielen mir die vielen alten Menschen und die guten Autos auf. Am Abend, wenn es dunkel wurde, hatte ich manchmal Angst.

Als ich in die Schule kam, war dort alles ganz anders als in meiner früheren Schule. Die neue war klein und die Kinder und Erwachsenen waren freundlich. Meine neue Lehrerin hat sich sehr um mich gekümmert, hat mir alles gezeigt und erklärt. Dabei half auch ein älterer Junge, den ich gleich getroffen hatte. Er kommt aus demselben Land wie ich und spricht dieselbe Sprache.

In Deutschland hat man mehr Unterricht, aber weniger Hausaufgaben als in meinem Heimatland. Ich habe sehr viel Deutsch gelernt, fast alles in der Schule. Nur mein Vater hat mir zuhause ein wenig geholfen. Wie ich die neue Sprache gelernt habe, kann ich nicht erklären. Ich weiß nicht, wie das funktioniert hat. Auf jeden Fall komme ich bald von der Vorbereitungsklasse in eine normale Klasse.

In der Freizeit mache ich vieles genauso wie früher: fernsehen, am Computer spielen, rausgehen, Fußball spielen usw. Ich habe einige Freunde, auch einen deutschen Freund.

Ich fühle mich in Deutschland sehr gut. Ich möchte hier bleiben, später eine gute Arbeit finden, eine Familie gründen und in meinem Heimatland immer Urlaub machen.“

6.6 Schulische Identitätsarbeit als Passungsarbeit

Identität ist die Antwort auf die Frage: „Wer bin ich?“ (vgl. Blasi 1988, S. 226 f). Die Antwort auf die Frage, wer oder was ein Individuum ist, kann mitunter recht unterschiedlich ausfallen. Sie variiert selbst in verschiedenen Lebensphasen bzw. in verschiedenen Situationen eines Subjekts. Bezogen auf eine Momentaufnahme kann die Frage aber auch vom Individuum und seiner Umwelt unterschiedlich beantwortet werden und darüber hinaus in den verschiedenen Einschätzungen der Umwelt selbst variieren. Der Begriff „Identität“ leitet sich aus dem lateinischen Wort „idem“, „der/dasselbe“, ab. Gemeint sind einerseits die subjekthaften Merkmale, die einen von anderen unverwechselbar unterscheiden. Identität ist aber andererseits nichts Naturwüchsiges, vielmehr entsteht sie in der Auseinandersetzung, im Dialog mit der Umwelt. Identität wird hierbei als eine Konstruktion betrachtet, die auf eine wechselseitige Anerkennung angewiesen ist (vgl. Keupp et al. 2006, S. 27). Wer ich bin und wie ich zu diesem Selbst gelange, hängt folglich nicht nur von mir selbst ab, sondern wird in entscheidendem Maße von meinem Umfeld geprägt – und zwar immer wieder neu. Die Vorstellung, ein Individuum erlange eine stabile und gesicherte Identität, die sich nicht weiter verändert, ist heute überholt. Identität ist demnach kein Zustand, den man irgendwann erreicht und ausschließlich besitzt, sondern man weist sie immer nur in bestimmten Situationen, mit bestimmten Personen auf und sie muss von Anderen anerkannt werden (vgl. Krappmann 1988, S. 35). Deutlich wird somit, dass Identitätsbildung ein unabschließbarer Prozess ist, der sich stetig wandelt und verändert (vgl. Keupp et al. 2006, S. 83 f). Diese Erkenntnis ist von unschätzbarem Wert für interkulturelle Belange. Identitätsbildungsprozesse können nämlich, dieser Vorstellung folgend, sorgsam moderiert und unterstützt werden. Brüche in der Identitätsbildung können mitunter durch die unterstützende Arbeit abgefedert oder sogar vermieden werden. Identitätsarbeit konstituiert Brücken zwischen kulturellen Differenzerfahrungen.

Identität beschreibt also vielmehr eine Beziehung zwischen dem Subjekt und seiner Umwelt und weniger persönliche Eigenschaften, wie der alltägliche Sprachgebrauch assoziieren lässt. Die Frage müsste so gesehen korrekterweise verändert werden. Identität ist demnach nicht die Antwort auf die Frage „Wer bin ich?“, sondern vielmehr „Wer bin ich im Verhältnis zu den Anderen?“ (Keupp et al. 2006, S. 95). Deutlich wird, wie über Identitätsbildung hierbei Anerkennungs- und Zugehörigkeitsbekenntnisse konstruiert werden. Identitätsbildung erfolgt stets als Entwurf zwischen eigenen individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Erwartungen, die sich decken, aber auch variieren und auseinanderfallen können. Identitätsarbeit ist als Prozess zu verstehen, der als permanente „Passungsarbeit“ zwischen innerer und äußerer Welt verstanden werden kann (vgl. Keupp et al. 2006, S. 197). Gemeint ist aber hierbei nicht einfach Anpassung nach außen – an gesellschaftliche Erwartungen im Sinne von Assimilation. Vielmehr meint Passungsarbeit, und das ist für die fokussierte Thematik besonders hervorzuheben, das Ausbalancieren zwischen individuellen Wünschen und gesellschaftlichen Erwartungen.

Ein geglückter Selbstentwurf oszilliert dabei immer wieder zwischen „Eigensinn“ und „Anpassung“, beinhaltet Adaptions-, Transformations- und Verstetigungsprozesse. Die Entwürfe gehen mit Selbstpositionierungen einher, bei welchen sich das Selbst über Zugehörigkeiten, Aneignungen

und Abgrenzungen vergewissert und diese immer wieder neu auslotet und vollzieht. Identität ist somit kontinuierliche Verknüpfungsarbeit, die dem Subjekt hilft, sich selbst als solches zu begreifen (vgl. Keupp et al. 2006, S. 190). Erfahrungen aus der Vergangenheit müssen mit aktuellen, teils widersprüchlichen Erfahrungen verbunden und in den Verknüpfungsprozess eingearbeitet werden. Soll dies gelingen, ist eine innere Pluralität, innere Heterogenität und Beweglichkeit notwendig (vgl. Nick 2003, S. 166). Hierin liegt ein großes Potenzial für schulische Identitätsarbeit. Kindern mit Migrationshintergrund, insbesondere der zweiten Generation, wurde verstärkt Identitätsdiffusion⁵⁴, Identitätsverlust oder auch Entwurzelung unterstellt (vgl. Hämmig 2000, S. 388), da zwischen Vergangenheit und Gegenwart, zwischen häuslicher und institutioneller Erziehung eine unüberwindbare Kluft angenommen wurde. Heute wissen wir, dass es Kindern und Jugendlichen mit Migrationshintergrund unter bestimmten Bedingungen auf längere Sicht betrachtet gut gelingen kann, auch unterschiedliche Lebensentwürfe stimmig zusammenzudenken und zu einem positiven Selbstentwurf zu vereinen (vgl. Aicher-Jakob 2010). Denn es gibt Räume jenseits einer binären Logik, die die Differenz von Identitäten bestimmt, wie beispielsweise die Unterscheidung von Selbst und Anderen (vgl. Bhabha 2000, S. 5). Diesen Erklärungsansätzen folgend können zwischenräumliche Übergänge konstruiert werden, die kulturelle Hybridität zulassen, um unterschiedliche Lebensentwürfe stimmig zu vereinen. Es ist also möglich, unterschiedliche Zugehörigkeiten zu konstruieren, ohne sich darin zu verlieren. Walzer betont, dass sich Individuen mit mehr als nur einer Gruppe identifizieren können:

„Dem Selbst widerstrebt unter normalen Bedingungen eine Teilung nicht. Es kann sich zumindest aufteilen, und es gedeiht sogar dabei. Wenn ich mich sicher fühlen kann, werde ich eine komplexere Identität erwerben. [...] Ich werde mich selbst mit mehr als einer Gruppe identifizieren, ich werde Amerikaner, Jude, Ostküstenbewohner, Intellektueller und Professor sein. Man stelle sich ähnliche Vervielfältigungen der Identitäten überall auf der Welt vor, und die Welt beginnt, wie ein weniger gefährlicher Ort auszusehen“ (Walzer 1992, S. 136).

Gewinnbringend für schulische Identitätsarbeit ist sicherlich die Möglichkeit, Identitätsbildungsprozesse jenseits einer binären Logik zu begreifen und Mehrfachzugehörigkeiten als konstitutives Merkmal einer Gesellschaft zu betonen. Schulische Identitätsarbeit trägt in entscheidendem Maße zur Inklusion bei, denn Identitätsbildungsprozesse reagieren auf gesellschaftliche Veränderungen. Identitätskonstruktionen können gestützt und von pädagogischen Bemühungen getragen werden. Lehrerinnen und Lehrer wirken über ihre fachdidaktische und fachwissenschaftliche Arbeit, über ihr pädagogisches Wirken, über die von ihnen gepflegten Kooperationen und über eine dementsprechende Unterrichtskultur entscheidend an der Identitätsbildung mit, bei denen die kulturelle Identität als Teilaspekt verstanden werden kann.

⁵⁴ Identitätsdiffusion meint in diesem Kontext den Verlust eines tragenden Identitätsgefühls, das durch die Zersplitterung der Identität entsteht.

Wenn Lehrerinnen und Lehrer in ihrem Wirken auf kulturelle Begebenheiten achten, diese wertschätzen und nicht anhand eigener kultureller Maßstäbe ethnozentristisch abwerten und dennoch kulturelle stereotype Zuschreibungen vermeiden (vgl. Aicher-Jakob 2016, S. 130 ff), dann kann schulische Identitätsarbeit als notwendige Voraussetzung für einen konstruktiven interkulturellen Dialog verstanden werden. Gelingt die Verknüpfungsarbeit, die Passung zwischen innen und außen, können Kinder und Jugendliche Vielfalt und dementsprechend auch kulturelle Vielfalt als etwas Selbstverständliches, als konstitutives Merkmal unserer Gesellschaft verstehen. Schulische Identitätsarbeit stellt somit ein zentrales Handlungsfeld dar, in welchem Pädagoginnen und Pädagogen eine einmalige, unersetzliche Schlüsselrolle einnehmen, indem sie Identitätsbildungsprozesse initiieren, moderieren und begleiten – eine wertvolle und unverzichtbare Aufgabe, die gerade im Kontext von Migration und Interkulturalität ein Umdenken erforderlich macht, um ressourcenorientiert an individuellen Stärken anzusetzen und diese für einen geglückten Selbstentwurf weiter auszubauen.

7 Literatur

7.1 zu Kapitel 3

- Altan, Melahat; Foitzik, Andreas; Goltz, Jutta (2009): Eine Frage der Haltung. Eltern (bildungs-) arbeit in der Migrationsgesellschaft. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.
- Aschenbrenner, Karl-Heinz (2016): Kinder und Jugendliche mit Fluchterfahrungen – Worauf es in der Schule besonders ankommt. In: Unterrichtspraxis. Beilage zu „bildung und wissenschaft“, Nr. 5, S. 1–8.
- Brückner, Cordula (2015): Integration beginnt in den Willkommensklassen. In: Integration meistern. Kommentare, Tipps, Praxisbeispiele. Berlin: Cornelsen, S. 15–34.
- Cornelsen Verlag (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen. Berlin.
- Decker, Yvonne (2008): Deutsch als Zweitsprache in Internationalen Vorbereitungsklassen. In: Ahrenholz, B.; Oomen-Welke, I. (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider, S. 162–172.
- Frenzel, Beate; Niederhaus, Constanze; Peschel, Corinna; Rütter, Ann-Kristin (2016): „In unserer Schule sind alle im Grunde ins kalte Wasser gesprungen und alle sind nach`ner Weile belohnt worden durch große Erfolge.“ In: Benholz, C.; Frank, M.; Niederhaus, C. (Hrsg.): Neu zugewanderte Schülerinnen und Schüler – eine Gruppe mit besonderen Potentialen. Münster: Waxmann, S. 171–195.
- Goltz, Jutta (2015): Die Frage der Augenhöhe. Eine Arbeitshilfe zur Kooperation mit Migrantenorganisationen und Schlüsselpersonen im Feld der Sozialen Arbeit. Stuttgart: Aktion Jugendschutz Landesarbeitsstelle Baden-Württemberg.
- Ernst Klett Sprachen (Hrsg.) (2016): DaZugehören. Magazin. Stuttgart.
- UNHCR Österreich (Hrsg.) (2016): Flucht und Trauma im Kontext Schule. Handbuch für PädagogInnen. Wien.

7.2 zu Kapitel 4

- Cornelsen Verlag (Hrsg.) (2013): Interkulturelle Schulentwicklung. Ein Leitfaden für Schulleitungen. Berlin.
[www.cornelsen.de/fm/1272/9783069629641%20x1PS Interkult%20Schulentwicklung_2013_komplett.pdf](http://www.cornelsen.de/fm/1272/9783069629641%20x1PS_Interkult%20Schulentwicklung_2013_komplett.pdf)
- Erll, Astrid; Gymnich, Marion (2013): Interkulturelle Kompetenzen. Stuttgart: Klett Verlag.
- Krifka, Manfred; Blaszczyk, Joanna; Leßmöllmann, Annette; Meinunger, André; Stiebels, Barbara; Tracy, Rosemarie; Truckenbrodt, Hubert (Hrsg.) (2014): Das mehrsprachige Klassenzimmer. Berlin: Springer Verlag.

7.3 zu Kapitel 5

- Holzbrecher, Alfred (2015): Interkulturelles Lernen. In: Ahrenholz, Bernd; Oomen-Welke, Ingelore (Hrsg.): Deutsch als Zweitsprache. Baltmannsweiler: Schneider Verlag, S.118–132.
- Sacher, Werner (2011): Elternarbeit: Fehlt es am gegenseitigen Respekt? In: b&w Bildung und Wissenschaft. Zeitschrift der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, Jg. 65, Heft 10/2011, S.14–18.

7.4 zu Kapitel 6

- Aicher-Jakob, Marion (2010): Identitätskonstruktionen türkischer Jugendlicher. Ein Leben mit oder zwischen zwei Kulturen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Aicher-Jakob, Marion (2016): Interkulturelle Pädagogik quo vadis? Pädagogische Institutionen zwischen unreflektierter Reduktion und wohlgemeinter Ignoranz. In: Aicher-Jakob, Marion; Marti, Leyla (Hrsg.) (2016): Bildung – Dialog – Kultur. Migration und Interkulturalität als pädagogische und fachdidaktische Aufgabe in der Lehrerbildung, Hohengehren: Schneider-Verlag, S. 105–137.
- Auernheimer, Georg (2007): Einführung in die Interkulturelle Pädagogik, 5., ergänzte Auflage, Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft.
- Becker, Rolf; Schubert, Frank (2011): Die Rolle von primären und sekundären Herkunftseffekten für Bildungschancen von Migranten im deutschen Schulsystem. In: Becker, Rolf (Hrsg.): Integration durch Bildung. Bildungserwerb von jungen Migranten in Deutschland, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 161–196.
- Bhabha, Homi K. (2000): Die Verortung der Kultur, Tübingen: Stauffenburg.
- Blasi, Augusto (1988): Identity and the Development of the Self. In: Lapsley, Daniel K.; Power, F. Clark (Hrsg.): Self, Ego and Identity. Integrative Approaches, New York: Springer, S. 226–242.
- Bourdieu, Pierre (1992): Die verborgenen Mechanismen der Macht. Schriften zu Politik & Kultur 1, Hamburg: VSA-Verlag.
- Bundesministerium des Innern (Hrsg.) (2015): Migration und Integration, Aufenthaltsrecht, Migrations- und Integrationspolitik in Deutschland, unter www.bmi.bund.de/SharedDocs/Downloads/DE/Broschueren/2014/migration_und_integration.pdf?__blob=publicationFile (25.4.2016).
- Diefenbach, Heike (2010): Kinder und Jugendliche aus Migrantenfamilien im deutschen Bildungssystem. Erklärungen und empirische Befunde, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Fend, Helmut (2006): Neue Theorie der Schule. Einführung in das Verstehen von Bildungssystemen, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Geißler, Rainer (2006): Bildungschancen und soziale Herkunft. In: Archiv für Wissenschaft und soziale Praxis, unter www.wib-potsdam.de/wp-content/uploads/2014/06/geissler_-_bildungschancen_und_soziale_herkunft.pdf (10.5.2016).
- Gogolin, Ingrid (2003): Sprachenvielfalt, ein verschenkter Reichtum, unter www.migration-online.de/beitrag_aWQ9MTUwNA_.html (1.7.2016).
- Gomolla, Mechthild; Radtke, Frank-Olaf (2009): Institutionelle Diskriminierung. Die Herstellung ethnischer Differenz in der Schule, 3. Auflage, Opladen: Leske und Budrich.
- Hahn, Alois (2000): Konstruktionen des Selbst, der Welt und der Geschichte. Aufsätze zur Kultursoziologie, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Hämmig, Oliver (2000): Zwischen zwei Kulturen. Spannungen, Konflikte und ihre Bewältigung bei der zweiten Ausländergeneration, Opladen: Leske und Budrich.
- Hinz, Andreas (2002): Von der Integration zur Inklusion, terminologisches Spiel oder konzeptionelle Weiterentwicklung?, unter www.jugendsozialarbeit.de/media/raw/hinz_inklusion.pdf (29.5.2016).
- Hormel, Ulrike; Scherr, Albert (2004): Bildung für die Einwanderungsgesellschaft. Perspektiven der Auseinandersetzung mit struktureller und institutioneller Diskriminierung, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.

- Keupp, Heiner; Ahbe, Thomas; Gmür, Wolfgang; Höfer, Renate; Mitscherlich, Beate; Kraus, Wolfgang; Straus, Florian (2006): Identitätskonstruktionen. Das Patchwork der Identitäten in der Spätmoderne, 3. Auflage, Reinbek bei Hamburg: Rowohlt Taschenbuch Verlag.
- Krappmann, Lothar (1988): Soziologische Dimensionen der Identität. Strukturelle Bedingungen für die Teilnahme an Interaktionsprozessen, Stuttgart: Klett-Cotta.
- Krohne, Julia; Meier, Ulrich; Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): Sitzenbleiben, Geschlecht und Migration, Klassenwiederholungen im Spiegel der PISA-Daten. In: Zeitschrift für Pädagogik. 50. Jahrgang, S. 373–391.
- Kultusministerkonferenz, Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der Bundesrepublik Deutschland: Interkulturelle Bildung und Erziehung in der Schule, Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 25.10.1996 in der Form vom 05.12.2013, unter www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/1996/1996_10_25-Interkulturelle-Bildung.pdf (28.4.2016).
- Massumi, Mona; von Dewitz, Nora; Gießbach, Johanna; Terhart, Henrike; Wagner, Katarina; Hippmann, Kathrin; Altinay, Lale (2016): Neu zugewanderte Kinder und Jugendliche im deutschen Schulsystem. Bestandsaufnahme und Empfehlungen. Hrsg. vom Mercator-Institut für Sprachförderung und Deutsch als Zweitsprache und vom Zentrum für LehrerInnenbildung der Universität zu Köln, unter www.mercator-institut-sprachfoerderung.de/fileadmin/Redaktion/PDF/Publikationen/MI_ZfL_Studie_Zugewanderte_im_deutschen_Schulsystem_final_screen.pdf (1.7.2016).
- Matzner, Michael (2012): Migration und Bildung: Daten und Fakten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 90–101.
- Nick, Peter (2003): Ohne Angst verschieden sein. Differenzerfahrungen und Identitätskonstruktionen in der multikulturellen Gesellschaft, Frankfurt am Main: Campus Verlag GmbH.
- Nieke, Wolfgang (2000): Interkulturelle Bildung und Erziehung. Wertorientierung im Alltag, 2., überarbeitete und ergänzte Auflage, Opladen: Leske und Budrich.
- OECD (2012): PISA 2012 Ländernotiz Deutschland, unter www.oecd.org/berlin/themen/PISA-2012-Deutschland.pdf (1.7.2016).
- Prenzel, Annedore (2006): Pädagogik der Vielfalt. Verschiedenheit und Gleichberechtigung in Interkultureller, Feministischer und Integrativer Pädagogik, 3. Auflage, Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Rühl, Stefan; Babka von Gostomski, Christian (2012): Menschen mit Migrationshintergrund in Deutschland: Daten und Fakten. In: Matzner, Michael (Hrsg.): Handbuch Migration und Bildung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag, S. 22–37.
- Sacher, Werner (2013): Interkulturelle Elternarbeit – eine Maßnahme zur Verminderung der Bildungsbenachteiligung von Mitbürgern mit Zuwanderungsgeschichte. Expertise im Auftrag der Senatorin für Bildung und Wissenschaft der Freien Hansestadt Bremen, Projekt „Lernen vor Ort“ Bremen, unter www.bildung.bremen.de/sixcms/media.php/13/sacher.pdf (1.7.2016).
- Schader, Basil (2004): Sprachenvielfalt als Chance. Das Handbuch. Hintergründe und 101 praktische Vorschläge für den Unterricht in mehrsprachigen Klassen, Troisdorf: Bildungsverlag EINS.
- Simmel, Georg (1908): Soziologie. Untersuchungen über die Formen der Vergesellschaftung, Berlin: Duncker und Humblot.

- Sinus-Institut (2008): Sinus-Milieustudie, unter www.sinus-akademie.de/service/downloads/migration.html. (29.5.2016).
- Stanat, Petra; Rauch, Dominique; Segeritz, Michael (2010): Schülerinnen und Schüler mit Migrationshintergrund. In: Klieme, Eckhard; Artelt, Cordula; Hartig, Johannes; Jude, Nina; Köller, Olaf; Prenzel, Manfred; Schneider, Wolfgang; Stanat, Petra (Hrsg.) (2010): PISA 2009. Bilanz nach einem Jahrzehnt, Münster: Waxmann, S. 200–230.
- Tillmann, Klaus-Jürgen (2004): System jagt Fiktion. Die homogene Lerngruppe. In: Friedrich-Jahresheft XXII: Heterogenität: Unterschiede nutzen – Gemeinsamkeiten stärken, S. 6–9.
- Walzer, Michael (1993): Sphären der Gerechtigkeit. Ein Plädoyer für Pluralität und Gleichheit, Frankfurt am Main: Suhrkamp.
- Wernstedt, Rolf; John-Ohnesorg, Marei (Hrsg.) (2008): Soziale Herkunft entscheidet über Bildungserfolg, Konsequenzen aus IGLU 2006 und PISA III, Dokumentation der Sitzung des Netzwerks Bildung vom 24. Januar 2008, unter <http://library.fes.de/pdf-files/stabsabteilung/05314.pdf> (15.7.2016).
- Zierer, Klaus; Otterspeer, Lukas (2013): Werteerziehung: Eine Aufgabe für Schule und Familie. In: Deutsches Rotes Kreuz e.V. (Hrsg.): Projektteam Wertebildung in Familien: Werte, Wertebildung in Familien, Bildungsinstitutionen, Kooperationen. Beiträge aus Theorie und Praxis, Berlin: DRK, S. 151–169.